

Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement, 2002-2003

Écoles de langue française

Janvier 2004

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2004.

ISBN 0-7794-5708-0

ISSN 1 481-2878

Table des matières

Message du président

Membres du conseil d'administration de l'OQRE

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Rapports sur les résultats provinciaux

Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année

Résumé du rapport

Rapport sur les résultats provinciaux

Test de mathématiques, 9^e année

Faits saillants des résultats provinciaux

Rapport sur les résultats provinciaux

Test provincial de compétences linguistiques

Faits saillants des résultats provinciaux

Rapport sur les résultats provinciaux

Évaluations nationales et internationales

Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Évaluation de l'écriture III (2002),
Rapport de l'Ontario

Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, Programme international
de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001, Rapport de l'Ontario

Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires

Faits saillants des résultats provinciaux

Rapport sur les résultats provinciaux

Conclusion

Message du président

C'est avec plaisir que l'OQRE vous présente son septième rapport annuel, le *Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement*. Le rapport contient un aperçu du rendement des élèves de l'Ontario, en rassemblant les résultats et les recommandations des évaluations provinciales, nationales et internationales qui ont été administrées en 2002-2003.

Les évaluations faites à l'échelle de la province fournissent des renseignements fiables et de haute qualité sur le rendement des élèves aux paliers élémentaire et secondaire, relativement aux attentes du curriculum pour les matières clés. Les évaluations permettent aussi d'identifier des éléments qui serviront de point de départ à des discussions portant sur l'amélioration. Les données de l'OQRE sur le rendement favorisent également les discussions entre les éducatrices et éducateurs, les conseils d'école, les parents et les élèves, alors qu'ils travaillent ensemble à établir des objectifs de rendement et à identifier des stratégies qui aideront les élèves de l'Ontario à réussir à l'école et dans la vie quotidienne.

Les intervenantes et intervenants chargés de la planification des améliorations se servent des renseignements sur le rendement fournis par l'OQRE, ainsi que d'autres données, pour identifier les tendances et les pratiques exemplaires. Chaque année, tous les conseils scolaires de la province présentent à l'OQRE un plan d'amélioration, contenant des objectifs de rendement et les stratégies qui seront mises en œuvre pour atteindre ces objectifs. L'OQRE révisé les plans et fait parvenir aux conseils scolaires ses commentaires, ainsi que ses recommandations. Le présent rapport contient les détails de la révision faite par l'OQRE des plans d'amélioration 2002-2003. Les efforts des écoles et des conseils scolaires portent fruit, et c'est avec plaisir que nous constatons les améliorations croissantes et soutenues qui en découlent.

L'OQRE continue de s'engager à fournir des renseignements qui viendront appuyer les efforts d'amélioration des écoles, des conseils d'école et des conseils scolaires, dont l'objectif est de permettre à tous les élèves de l'Ontario de recevoir une éducation de haute qualité. Nous espérons que vous trouverez ce rapport instructif et utile.

Jerry G. Ponikvar

Membres du conseil d'administration de l'OQRE

Jerry G. Ponikvar

Président du conseil d'administration

Bette M. Stephenson

Vice-présidente

Membres

Martin Cugelman

Nancy A. Elgie

Dominic Giroux

John Martel

Beverley J. Oda

Krystyna Rudko

Doretta Wilson

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Travaillons ensemble à l'amélioration de l'apprentissage des élèves

« Les évaluations de haute qualité jouent un rôle clé dans l'amélioration du rendement des élèves. Les élèves, les parents et les enseignantes et enseignants doivent obtenir des renseignements instructifs et fiables afin de pouvoir évaluer le rendement des élèves. Les évaluations de qualité élevée font partie intégrante de l'amélioration du rendement des élèves. »

*Mme Donna Wishart, École secondaire John L. Forster
Greater Essex County District School Board*

Mandat

L'OQRE a pour mission de travailler avec la collectivité éducative et de mettre en valeur la responsabilité et l'amélioration de la qualité du système éducatif de l'Ontario. Pour ce faire, l'OQRE élabore des évaluations qui fournissent des renseignements objectifs, fiables et pertinents, et diffuse au public, en temps opportun, ces renseignements et des recommandations qui visent l'amélioration du système.

À propos de l'OQRE

L'OQRE est un organisme indépendant créé par le gouvernement provincial, qui a pour objectif d'évaluer et de produire des rapports sur la qualité et l'efficacité de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire en Ontario. L'OQRE fait aussi des recommandations à l'intention des conseils scolaires de l'Ontario, en vue de l'amélioration.

Valeurs

- L'OQRE attache une importance primordiale au bien-être des apprenantes et apprenants et ce, avant tout autre intérêt.
- L'OQRE n'attache de l'importance qu'aux données susceptibles d'engendrer des améliorations et des changements constructifs.
- L'OQRE attache de l'importance à l'engagement et aux compétences des éducatrices et éducateurs de l'Ontario et veille à les impliquer dans toutes ses activités.
- L'OQRE attache de l'importance à la prestation de ses programmes et services en assurant la même qualité en français et en anglais.

Activités

- L'OQRE élabore et met en œuvre un programme complet d'évaluations des élèves dans le contexte des paramètres établis par le gouvernement.
- L'OQRE produit des rapports, à l'intention de la ou du ministre, du public et de la collectivité éducative, portant sur des questions d'évaluation et d'éducation, et fait des recommandations visant l'amélioration.
- L'OQRE fait la promotion de recherches en matière de pratiques exemplaires en évaluation et en responsabilité.
- L'OQRE coordonne la participation de l'Ontario aux évaluations nationales et internationales.

Programmes

- Les Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année sont fondés sur les attentes et contenus d'apprentissage prescrits dans *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année*.
- Le Test de mathématiques, 9^e année évalue les connaissances et les habiletés des élèves inscrits à des cours appliqués et théoriques de 9^e année, se fondant sur les attentes et contenus d'apprentissage correspondants prescrits dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*.
- Le Test provincial de compétences linguistiques permet d'assurer que les élèves ont acquis les habiletés essentielles en lecture et en écriture dans toutes les matières incluses dans *Le curriculum de l'Ontario* jusqu'à la fin de la 9^e année.
- La planification de l'amélioration est une stratégie qui met en évidence les résultats des élèves en augmentant la capacité des écoles et des conseils scolaires de district de planifier et de gérer les changements.
- Le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) est un programme national qui évalue des échantillons d'élèves de 13 ans et de 16 ans, choisis de façon aléatoire.
- Les Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences impliquent des élèves de 4^e année et de 8^e année d'un échantillon d'écoles choisies de façon aléatoire.
- Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves évalue le rendement en mathématiques, en sciences et en lecture d'élèves de 15 ans d'un échantillon d'écoles choisies de façon aléatoire.
- Le Programme d'indicateurs de la qualité en éducation procure un cadre de mesures contextuelles clés que les éducatrices, éducateurs, administratrices et administrateurs utilisent pour interpréter les données sur le rendement de leurs élèves. Ces mesures, recueillies au niveau local, aident les éducatrices, éducateurs, administratrices et administrateurs à comprendre les caractéristiques uniques de l'école et de la collectivité.

« Les évaluations jouent un rôle important en éducation parce qu'elles donnent aux élèves, aux familles, aux éducatrices et éducateurs, ainsi qu'aux personnes qui élaborent les politiques, les renseignements nécessaires au sujet des forces et des faiblesses des élèves. Tout le monde devrait utiliser ces renseignements pour appuyer les forces des élèves et mettre au point des stratégies qui amélioreront l'apprentissage des élèves. »

Mme Linda Henshaw
École secondaire John Fraser
Peel District School Board



Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Résumé du rapport

Tests en lecture, écriture et mathématiques,
3^e année et 6^e année, 2002-2003



Novembre 2003

Introduction

Organisme indépendant créé par le gouvernement provincial, l'OQRE fournit aux parents, aux enseignantes et enseignants et au public des renseignements précis et fidèles sur le rendement des élèves. Pour ce faire, l'OQRE administre différentes évaluations à l'échelle de la province, dont le Test en lecture, écriture et mathématiques de 3^e année depuis 6 ans, et celui de 6^e année, depuis 5 ans, en fonction des attentes actuelles du curriculum. Ces deux tests sont administrés à l'ensemble des élèves de 3^e année et de 6^e année et fournissent des renseignements sur les connaissances des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques.

Ce document contient des renseignements tirés du *Rapport sur les résultats provinciaux – Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, 2002-2003*.



Ce que nous avons appris au sujet des élèves et des écoles

3^e année

- Les filles constituent 52 % de la population des élèves participant au test tandis que les garçons en représentent 47 %.
- 34 % des élèves participant au test ont indiqué parler seulement ou surtout une ou plusieurs autres langues que le français à la maison et 28 % aussi souvent le français qu'une autre langue.
- 4 % des élèves reçoivent du soutien pédagogique car ils ont été identifiés formellement comme élèves en difficulté (excluant les élèves surdoués) par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR).
- 7 % des élèves n'ont pas été identifiés par un CIPR mais reçoivent du soutien pédagogique ou un programme d'appoint.
- 18 % des élèves reçoivent du soutien pédagogique (excluant les élèves surdoués et ceux des programmes d'enrichissement).
- 5 % des élèves sont inscrits à un programme d'actualisation linguistique en français (ALF) ou à un programme de perfectionnement du français (PDF).

6^e année

- Les filles constituent 51 % de la population des élèves participant au test tandis que les garçons en représentent 48 %.
- 36 % des élèves participant au test ont indiqué parler seulement ou surtout une ou plusieurs autres langues que le français à la maison et 26 % aussi souvent le français qu'une autre langue.
- 3 % des élèves reçoivent du soutien pédagogique car ils ont été identifiés formellement comme élèves en difficulté (excluant les élèves surdoués) par un CIPR.
- 4 % des élèves n'ont pas été identifiés par un CIPR mais reçoivent du soutien pédagogique ou un programme d'appoint.
- 15 % des élèves reçoivent du soutien pédagogique (excluant les élèves surdoués et ceux des programmes d'enrichissement).
- 3 % des élèves sont inscrits à un programme d'ALF ou à un programme de PDF.

Exemptions des tests de 2002-2003

	3 ^e année	6 ^e année
Élèves ayant bénéficié d'une exemption dans les trois matières	3 %	3 %
Élèves ayant bénéficié d'une exemption en lecture	4 %	4 %
Élèves ayant bénéficié d'une exemption en écriture	4 %	4 %
Élèves ayant bénéficié d'une exemption en mathématiques	3 %	4 %



Résultats des Tests en lecture, écriture et mathématiques

Niveau général de rendement en lecture – 3^e année¹

Niveaux 3 et 4

47 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 3 et 4 en lecture, dont 39 % au niveau 3 et 8 % au niveau 4. Cela représente une augmentation de 5 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent en profondeur leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en lecture. Le rendement équivaut à ou est plus élevé que la norme provinciale.

Niveaux 1 et 2

43 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 1 et 2, dont 10 % au niveau 1 et 33 % au niveau 2. Cela représente une diminution de 6 % par rapport aux résultats de 1998-1999², dont la majeure partie se situe au niveau 1. Ces élèves démontrent et communiquent de façon limitée leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en lecture. Le rendement est moins élevé que ou approche la norme provinciale.

Niveau général de rendement en lecture – 6^e année

Niveaux 3 et 4

59 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 3 et 4 en lecture, dont 49 % au niveau 3 et 10 % au niveau 4. Cela ne représente ni une augmentation ni une diminution par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent en profondeur leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en lecture. Le rendement équivaut à ou est plus élevé que la norme provinciale.

Niveaux 1 et 2

33 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 1 et 2, dont 3 % au niveau 1 et 30 % au niveau 2. Cela ne représente ni une augmentation ni une diminution par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent de façon limitée leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en lecture. Le rendement est moins élevé que ou approche la norme provinciale.

Niveau général de rendement en écriture – 3^e année

Niveaux 3 et 4

58 %³ des élèves ont atteint les niveaux de rendement 3 et 4 en écriture, dont 43 % au niveau 3 et 15 % au niveau 4. Cela représente une augmentation de 6 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent en profondeur leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en écriture. Le rendement équivaut à ou est plus élevé que la norme provinciale.

Niveaux 1 et 2

33 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 1 et 2, dont 2 % au niveau 1 et 31 % au niveau 2. Cela représente une diminution de 8 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent de façon limitée leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en écriture. Le rendement est moins élevé que ou approche la norme provinciale.

¹ Tous les résultats ont été publiés avec la méthode 1, qui fait état des élèves dans chaque catégorie, en pourcentage du nombre total d'élèves dans cette année d'études (p. ex., les élèves dans les quatre niveaux de rendement et ceux dans les catégories exemption, aucune donnée, IIPN et MI niveau 1).

² Veuillez noter qu'en 1998-1999, la catégorie « manque d'indices du niveau 1 » n'existait pas encore.

³ Ce pourcentage est différent de celui obtenu par la somme des pourcentages des élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 car ces derniers ont été arrondis.

Niveau général de rendement en écriture – 6^e année

Niveaux 3 et 4

63 %⁴ des élèves ont atteint les niveaux de rendement 3 et 4 en écriture, dont 49 % au niveau 3 et 14 % au niveau 4. Cela représente une augmentation de 5 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent en profondeur leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en écriture. Le rendement équivaut à ou est plus élevé que la norme provinciale.

Niveaux 1 et 2

28 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 1 et 2, dont 1 % au niveau 1 et 27 % au niveau 2. Cela représente une diminution de 6 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent de façon limitée leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en écriture. Le rendement est moins élevé que ou approche la norme provinciale.

Niveau général de rendement en mathématiques – 3^e année

Niveaux 3 et 4

48 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 3 et 4 en mathématiques, dont 42 % au niveau 3 et 6 % au niveau 4. Cela représente une augmentation de 9 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent en profondeur leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en mathématiques. Le rendement équivaut à ou est plus élevé que la norme provinciale.

Niveaux 1 et 2

44 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 1 et 2, dont 6 % au niveau 1 et 38 % au niveau 2. Cela représente une diminution de 8 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent de façon limitée leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en mathématiques. Le rendement est moins élevé que ou approche la norme provinciale.

Niveau général de rendement en mathématiques – 6^e année

Niveaux 3 et 4

65 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 3 et 4 en mathématiques, dont 44 % au niveau 3 et 21 % au niveau 4. Cela représente une augmentation de 10 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent en profondeur leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en mathématiques. Le rendement équivaut à ou est plus élevé que la norme provinciale.

Niveaux 1 et 2

26 % des élèves ont atteint les niveaux de rendement 1 et 2, dont 1 % au niveau 1 et 25 % au niveau 2. Cela représente une diminution de 12 % par rapport aux résultats de 1998-1999. Ces élèves démontrent et communiquent de façon limitée leurs connaissances, leur compréhension et leurs habiletés en mathématiques. Le rendement est moins élevé que ou approche la norme provinciale.

⁴ Ce pourcentage est différent de celui obtenu par la somme des pourcentages des élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 car ces derniers ont été arrondis.

Niveau général de rendement en 3^e année et en 6^e année aux niveaux 3 et 4

Sexe	3 ^e année						6 ^e année					
	Filles			Garçons			Filles			Garçons		
	L	É	M	L	É	M	L	É	M	L	É	M
	53 %	66 %	48 %	40 %	50 %	46 %	66 %	72 %	67 %	50 %	53 %	64 %
Langue	Non ALF/PDF			ALF/PDF			Non ALF/PDF			ALF/PDF		
	L	É	M	L	É	M	L	É	M	L	É	M
	48 %	60 %	48 %	21 %	34 %	27 %	59 %	64 %	65 %	46 %	49 %	58 %
Soutien pédagogique	Sans			Avec			Sans			Avec		
	L	É	M	L	É	M	L	É	M	L	É	M
	54 %	67 %	54 %	12 %	19 %	16 %	65 %	70 %	72 %	19 %	21 %	31 %

Niveau général de rendement en lecture – 3^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN ⁵	MI niveau 1 ⁶	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	4 %	<1 %	6 %	<1 %	10 %	33 %	39 %	8 %
Méthode 2	s. o.	s. o.	6 %	<1 %	10 %	35 %	41 %	8 %

Niveau général de rendement en lecture – 6^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	30 %	49 %	10 %
Méthode 2	s. o.	s. o.	5 %	<1 %	3 %	31 %	51 %	10 %

Niveau général de rendement en écriture – 3^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	4 %	<1 %	4 %	<1 %	2 %	31 %	43 %	15 %
Méthode 2	s. o.	s. o.	4 %	<1 %	2 %	33 %	45 %	16 %

⁵ IIPN : Information insuffisante pour être notée

⁶ MI niveau 1 : Manque d'indices du niveau 1

Niveau général de rendement en écriture – 6^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	4 %	<1 %	4 %	<1 %	1 %	27 %	49 %	14 %
Méthode 2	s. o.	s. o.	4 %	<1 %	1 %	29 %	52 %	14 %

Niveau général de rendement en mathématiques – 3^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	3 %	<1 %	5 %	<1 %	6 %	38 %	42 %	6 %
Méthode 2	s. o.	s. o.	5 %	<1 %	7 %	39 %	43 %	6 %

Niveau général de rendement en mathématiques – 6^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	4 %	<1 %	5 %	<1 %	1 %	25 %	44 %	21 %
Méthode 2	s. o.	s. o.	5 %	<1 %	1 %	26 %	46 %	22 %

Résultats provenant des Questionnaires à l'intention de l'élève

3^e année

- 55 % des garçons et 71 % des filles disent aimer lire.
- 48 % des garçons et 64 % des filles disent aimer écrire.
- 47 % des garçons et 53 % des filles disent lire à la maison.
- 74 % des garçons et 64 % des filles disent aimer les mathématiques.

6^e année

- 40 % des garçons et 58 % des filles disent aimer lire.
- 29 % des garçons et 52 % des filles disent aimer écrire.
- 37 % des garçons et 52 % des filles disent lire à la maison.
- 61 % des garçons et 49 % des filles disent aimer les mathématiques.



Suggestions pédagogiques

Les directrices et directeurs d'école, les écoles, les conseils scolaires, les facultés d'éducation, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et le ministère de l'Éducation jouent tous un rôle important dans le changement des conditions nécessaires pour assurer une amélioration du rendement des apprenantes et apprenants. L'OQRE, en partenariat avec ses collègues, travaille à atteindre ce but et fait des recommandations en vue de l'amélioration du système éducatif. Ces recommandations sont fondées sur les données sur le rendement des élèves qui sont fournies par les évaluations à l'échelle de la province.

Les suggestions décrites ci-dessous sont fondées sur les rétroactions des correctrices et correcteurs et de la collectivité éducative ainsi que sur les résultats de 2002-2003.

Lecture

L'OQRE suggère que :

- Les enseignantes et enseignants offrent des activités de Raisonnement permettant aux élèves de sélectionner, d'interpréter, d'analyser et d'expliquer dans leurs propres mots les idées pertinentes contenues dans des textes courants et littéraires. Par exemple, quand ils lisent ou quand on leur fait la lecture, les élèves doivent être encouragés à :
 - déduire et inférer à partir des informations du texte;
 - trouver le sens d'un mot ou d'une expression inconnue selon le contexte;
 - reconstituer l'ordre chronologique d'un récit;
 - représenter schématiquement l'information contenue dans un texte, en 6^e année.
- Les enseignantes et enseignants offrent des activités de Communication permettant aux élèves de commenter leurs lectures en se basant sur leurs connaissances et leurs expériences personnelles. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à utiliser les formes personnelles de discours (p. ex., « Je pense que » et « Selon moi ») afin de répondre à des questions telles que :
 - Ai-je déjà vécu une situation semblable?
 - À quoi cela me fait-il penser?
 - Comment puis-je utiliser cette information?
 - Le personnage principal pourrait-il être mon ami?
- Les enseignantes et enseignants offrent des activités permettant aux élèves d'identifier les éléments d'organisation de divers types de textes et d'expliquer comment ces éléments facilitent la compréhension de leur lecture. Par exemple, alors qu'ils lisent ou qu'on leur fait la lecture, les élèves doivent être encouragés à :
 - reconnaître et expliquer l'utilité des éléments d'organisation;
 - chercher l'information présente dans certains éléments d'organisation (illustrations, graphiques, etc.) afin d'anticiper le contenu du texte et/ou saisir le message de l'auteur(e).
- Les enseignantes et enseignants offrent des activités permettant aux élèves de reconnaître et d'expliquer l'utilisation des conventions linguistiques à l'intérieur des textes. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - reconnaître les mots de substitution et les mots de relation, en 6^e année, et donner leur fonction dans la phrase;
 - expliquer comment l'utilisation des conventions linguistiques permet de comprendre un texte.

- Les enseignantes et enseignants assurent, à l'intérieur de leur programme de lecture, l'équilibre entre :
 - les stratégies de lecture enseignées;
 - les textes littéraires et les textes courants.
- Les enseignantes et enseignants s'assurent que les compétences en lecture sont appliquées dans toutes les matières qui demandent à l'élève la lecture d'un type de texte prescrit.

Écriture

L'OQRE suggère que :

- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités de démontrer leur raisonnement en écriture, en assurant qu'ils reconnaissent l'intention pour laquelle elles et ils écrivent. Pour y arriver, les élèves doivent comprendre l'intention de la tâche d'écriture et développer des idées concises qui se rattachent à cette intention. Les activités d'écriture doivent :
 - offrir une variété de tâches;
 - permettre la rédaction de textes courants et de textes littéraires.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités de communication qui leur permettent d'utiliser des techniques appropriées et qui favorisent le développement des habiletés d'écriture. Par exemple, dans leurs activités d'écriture, les élèves sont encouragés à :
 - utiliser un dictionnaire des synonymes ainsi que des référentiels variés (banques de mots, d'expressions, etc.) afin d'augmenter le vocabulaire et aider l'élève à utiliser des adjectifs et des adverbes dans les descriptions ou les arguments;
 - revoir et varier la structure des phrases, omettre les anglicismes;
 - reconnaître le destinataire et s'y adresser.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'organiser leurs idées. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - revoir et varier l'utilisation des mots de relation afin d'assurer un enchaînement logique de leurs idées;
 - regrouper leurs idées selon les thèmes développés afin d'éviter qu'elles soient réparties inadéquatement dans le texte.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'appliquer les conventions linguistiques à l'étude. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - reconnaître que la ponctuation et la grammaire influent sur la compréhension du message écrit;
 - relire attentivement leurs écrits;
 - utiliser des dictionnaires et divers référentiels grammaticaux à l'étape de la correction afin d'apporter les changements nécessaires.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'écriture :
 - contenant une variété de situations et de destinataires;
 - à l'intérieur d'une limite de temps prescrit.
- Les enseignantes et enseignants offrent des exemples de types de texte afin d'aider les élèves à dégager des stratégies et développer des techniques d'écriture appropriées.

- Les enseignantes et enseignants revoient les étapes du processus d'écriture :
 - la préécriture;
 - la rédaction;
 - la révision;
 - la correction;
 - la publication.
- Les enseignantes et enseignants utilisent les activités de lecture pour l'enseignement de l'écriture. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - identifier certaines caractéristiques du récit à la lecture du texte littéraire;
 - discuter du développement des idées : voir comment l'auteur(e) choisit une idée et la construit dans chaque partie du type de texte prescrit (p. ex., à l'introduction, lors d'une péripétie et à la conclusion);
 - discuter de la métaphore à la lecture du poème;
 - identifier certains éléments d'organisation du texte courant et expliquer comment ceux-ci ajoutent au message de l'auteur(e).
- Les enseignantes et enseignants s'assurent que les compétences en écriture sont appliquées dans toutes les matières qui demandent à l'élève des travaux de rédaction.

Mathématiques

L'OQRE suggère que :

- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des activités de résolution de problèmes à l'intérieur des cinq domaines mathématiques. Ces activités doivent exiger des élèves l'analyse du problème et la sélection de stratégies appropriées devant mener à des résultats précis. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - discuter des stratégies utilisées pour résoudre un problème;
 - fournir des solutions basées sur leurs connaissances et leur expérience en mathématiques;
 - comprendre qu'un problème se résout de plusieurs façons.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des activités leur permettant de comprendre les concepts mathématiques dans les cinq domaines. Ces activités doivent amener les élèves à incorporer des idées et des relations mathématiques à leurs explications. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - expliquer leur cheminement dans un journal mathématique ou à l'intérieur d'activités particulières (problème de la semaine, du jour, etc.);
 - faire des présentations;
 - démontrer leur compréhension par l'entremise de projets, d'activités coopératives ou de tutorat.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'appliquer les procédures dans les cinq domaines mathématiques. Pour y arriver, les élèves doivent les sélectionner et les appliquer de façon précise. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - centrer leur attention sur la nature du problème;
 - choisir les procédures et les opérations appropriées;

- choisir et mettre en application l'opération adéquate;
- choisir et utiliser les outils et les méthodes permettant de résoudre le problème.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités de communiquer leur compréhension des mathématiques dans les cinq domaines. Pour y arriver, les élèves doivent expliquer leurs solutions à l'aide d'un langage mathématique précis et de symboles. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - expliquer et justifier leurs solutions à l'oral et à l'écrit;
 - tenir un journal mathématique.
- Les enseignantes et enseignants organisent leur planification mathématique afin que celle-ci :
 - permette l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans les cinq domaines;
 - touche aux connaissances et aux habiletés requises dans les cinq domaines tout au long de l'année;
 - facilite l'intégration et le transfert des connaissances et des habiletés dans les cinq domaines.
- Les enseignantes et enseignants fassent du modelage. Par exemple :
 - offrir aux élèves des exemples de réponses qui contiennent des nombres, des images, des symboles et/ou des mots;
 - utiliser le matériel de manipulation et technologique pour la compréhension et la résolution de problèmes;
 - résoudre des problèmes s'appliquant au quotidien à l'aide des mathématiques.
- Les enseignantes et enseignants assurent le transfert des compétences mathématiques dans les matières où cela s'applique (p. ex., traduire des données dans un tableau en sciences).

Recommandations clés

L'OQRE recommande :

- Que chaque **école**, avec la participation du personnel enseignant, des élèves et des parents, élabore et mette en œuvre des initiatives à l'échelle de l'école pour s'assurer que le rendement des élèves réponde aux attentes et aux contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario* en littératie et en numératie.
- Que les **conseils d'école** supervisent de près le rendement des élèves et prennent une part active dans l'amélioration de l'école.
- Que les **conseils scolaires** mettent sur pied des équipes qui travaillent à l'amélioration du rendement. Ces équipes revoient le rendement des élèves et les données contextuelles, au fil des ans, afin d'élaborer des plans d'action permettant aux écoles d'atteindre les normes du *Curriculum de l'Ontario* en littératie et en numératie et de développer des stratégies ciblant les domaines et les groupes qui nécessitent un appui additionnel et qui ont besoin de s'améliorer.
- Que les **facultés d'éducation** aident les enseignantes et enseignants en formation à développer leur connaissance et leur compréhension des liens entre le curriculum, les méthodes pédagogiques et d'évaluation. Les enseignantes et enseignants en formation doivent être exposés à une grande variété de méthodes d'évaluation, y compris les évaluations à grande échelle axées sur la performance.
- Que l'**Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** s'assure qu'il y a un équilibre dans les cours de matières de base offerts par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel afin de permettre aux enseignantes et enseignants de toute la province d'avoir accès à des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la relation qui existe entre le curriculum, les méthodes pédagogiques et l'évaluation, qui sont essentiels à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Que le **ministère de l'Éducation** utilise les données des évaluations provinciales de 3^e année et de 6^e année, accumulées par l'OQRE depuis six ans, afin d'apporter davantage de soutien à la littératie et à la numératie, notamment au moyen des *Stratégies de lecture au primaire* et des *Stratégies de mathématiques au primaire*, au niveau des conseils scolaires, des écoles et des salles de classe.





Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, 2002-2003

Rapport sur les résultats provinciaux



Octobre 2003

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003.

ISBN 0-7794-5450-2

ISSN 1705-2785

Table des matières

Coup d'œil sur les résultats	5
Faits saillants sur le rendement	5
<i>Comparaison avec les années précédentes – 3^e année</i>	5
<i>Comparaison avec les années précédentes – 6^e année</i>	7
Observations clés	8
<i>Résultats sur le rendement</i>	8
<i>Utilisation des résultats</i>	8
Messages clés	8
Recommandations clés	9
Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3 ^e année et 6 ^e année, 2002-2003	10
Introduction	10
Contenu des évaluations	10
<i>Lecture</i>	10
<i>Écriture</i>	10
<i>Mathématiques</i>	10
Participation des élèves	11
Administration et notation	11
<i>Méthode 1</i>	12
<i>Méthode 2</i>	12
Diffusion des résultats sur le rendement	12
Contrôle de la qualité	13
<i>Conception et élaboration</i>	13
<i>Mise à l'essai</i>	13
<i>Administration</i>	13
<i>Notation</i>	13
<i>Gestion des données</i>	14
Comparaison sur plusieurs années	14
Profil des élèves de 3 ^e année et de 6 ^e année	15
<i>3^e année</i>	15
<i>6^e année</i>	16
Participation	17
<i>Lecture</i>	17
<i>Écriture</i>	18
<i>Mathématiques</i>	19
Élèves recevant des adaptations	20

Résultats sur le rendement	21
Comparaison sur plusieurs années (méthode 1)	24
Lecture – Rendement par compétence	30
Écriture – Rendement par compétence	30
Mathématiques – Rendement par compétence et par domaine	31
Niveau général de rendement en lecture par sous-groupes	32
Niveau général de rendement en écriture par sous-groupe	33
Niveau général de rendement en mathématiques par sous-groupe	35
Environnement scolaire des élèves de 3^e année	37
<i>Lecture</i>	37
<i>Écriture</i>	38
<i>Mathématiques</i>	39
Environnement pédagogique du personnel enseignant de 3^e année	40
Méthodes pédagogiques	40
<i>Français</i>	40
<i>Mathématiques</i>	42
Environnement scolaire des élèves de 6^e année	45
<i>Lecture</i>	45
<i>Écriture</i>	46
<i>Mathématiques</i>	47
Environnement pédagogique du personnel enseignant de 6^e année	49
Méthodes pédagogiques	49
<i>Français</i>	49
<i>Mathématiques</i>	51
Environnement administratif	54
<i>Expérience et perfectionnement professionnel des directrices et directeurs d'école</i>	54
Recommandations	55
Suggestions pédagogiques.....	56
<i>Lecture</i>	56
<i>Écriture</i>	57
<i>Mathématiques</i>	58

Coup d'œil sur les résultats

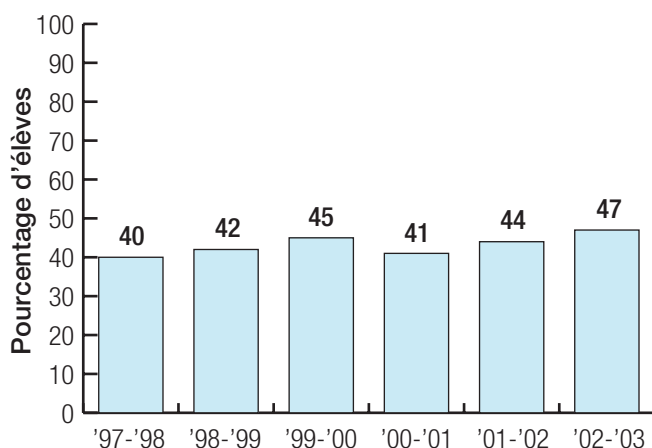
Faits saillants sur le rendement

Comparaison avec les années précédentes – 3^e année

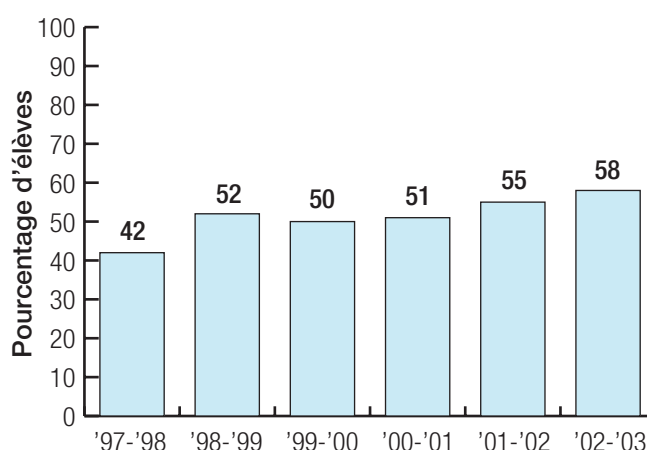
Niveau général de rendement au niveau 3 et plus¹ (méthode 1)²

	Lecture	Écriture	Mathématiques
1997-1998 (<i>n</i> = 6 700)	40 %	42 %	35 %
1998-1999 (<i>n</i> = 6 982)	42 %	52 %	39 %
1999-2000 (<i>n</i> = 6 858)	45 %	50 %	41 %
2000-2001 (<i>n</i> = 7 052)	41 %	51 %	40 %
2001-2002 (<i>n</i> = 6 972)	44 %	55 %	47 %
2002-2003 (<i>n</i> = 6 726)	47 %	58 %	47 %

Lecture



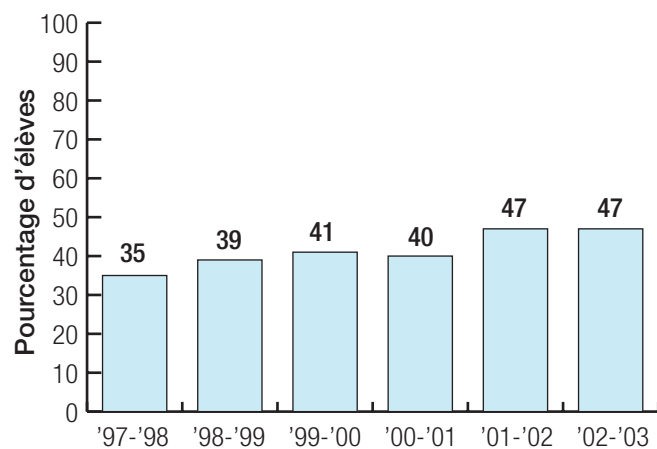
Écriture



¹ Les pourcentages d'élèves qui atteignent les niveaux 3 et 4 sont rapportés ici parce que *Le curriculum de l'Ontario* établit que le niveau 3 représente la norme provinciale.

² Référez-vous à la page 12 pour la définition de la méthode 1 et de la méthode 2.

Mathématiques



Observations :

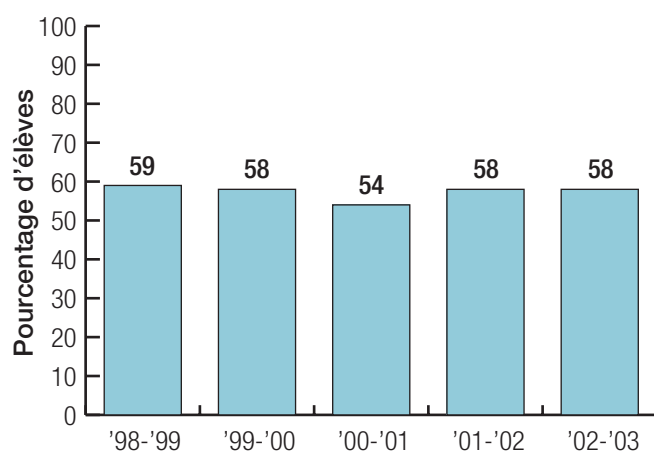
- Un peu moins de la moitié des élèves a atteint la norme provinciale en lecture (47 %) et en mathématiques (47 %); plus de la moitié des élèves a atteint la norme provinciale en écriture (58 %).
- Le niveau de rendement en lecture et en écriture s'est amélioré progressivement au cours des six dernières années.
- Le niveau de rendement des élèves en mathématiques s'est amélioré depuis les premières années d'évaluation mais demeure stable depuis l'année dernière.

Comparaison avec les années précédentes – 6^e année

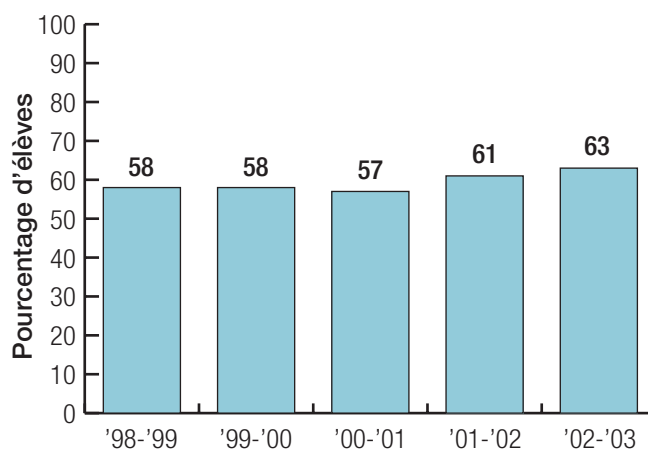
Niveau général de rendement au niveau 3 et plus³ (méthode 1)⁴

	Lecture	Écriture	Mathématiques
1998-1999 (<i>n</i> = 6 049)	59 %	58 %	55 %
1999-2000 (<i>n</i> = 6 252)	58 %	58 %	57 %
2000-2001 (<i>n</i> = 6 452)	54 %	57 %	60 %
2001-2002 (<i>n</i> = 6 690)	58 %	61 %	63 %
2002-2003 (<i>n</i> = 6 515)	58 %	63 %	66 %

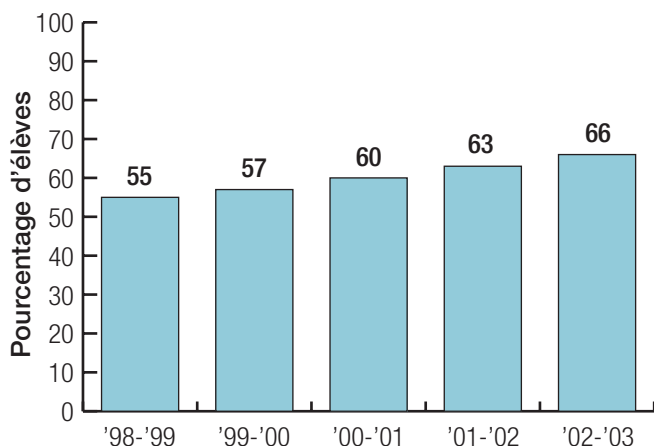
Lecture



Écriture



Mathématiques



Observations :

- Plus de la moitié des élèves a atteint la norme provinciale en lecture (58 %), en écriture (63 %) et en mathématiques (66 %).
- Le niveau de rendement en écriture et en mathématiques s'est amélioré progressivement au cours des cinq dernières années.
- Le niveau de rendement en lecture est demeuré stable au cours des cinq dernières années.

³ Les pourcentages d'élèves qui atteignent les niveaux 3 et 4 sont rapportés ici parce que *Le curriculum de l'Ontario* établit que le niveau 3 représente la norme provinciale.

⁴ Référez-vous à la page 12 pour la définition de la méthode 1 et de la méthode 2.

Observations clés

Résultats sur le rendement

- En 3^e année et en 6^e année, le pourcentage de filles aux niveaux 3 et 4 en lecture et en écriture est considérablement plus élevé que celui des garçons. Ces données confirment la tendance observée l'année dernière. Cet écart a tendance à augmenter entre la 3^e et la 6^e année.
- En 3^e année, le niveau de rendement en lecture et en écriture s'est amélioré progressivement au cours des six dernières années.
- Le niveau de rendement des élèves de 3^e année en mathématiques s'est amélioré depuis les premières années d'évaluation mais demeure stable depuis l'an dernier.
- En 6^e année, le niveau de rendement en écriture et en mathématiques s'est amélioré progressivement au cours des cinq dernières années.
- En 6^e année, le niveau de rendement en lecture est demeuré stable au cours des cinq dernières années.
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves qui reçoivent du soutien pédagogique et qui atteignent la norme provinciale a augmenté depuis l'année dernière; cette augmentation est prononcée en mathématiques. En 3^e année, le pourcentage d'élèves qui reçoivent du soutien pédagogique et qui atteignent la norme provinciale continue d'augmenter progressivement en écriture et en mathématiques alors qu'en lecture il demeure relativement stable.
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) et de perfectionnement du français (PDF) et qui atteignent la norme provinciale a augmenté depuis l'année dernière; cette augmentation est prononcée en écriture et en mathématiques. En 3^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui atteignent la norme provinciale a continué de fluctuer au cours des dernières années.

Utilisation des résultats

- Les directrices et directeurs d'école disent utiliser les résultats des évaluations de 3^e année et de 6^e année pour identifier les domaines qui nécessitent des ressources professionnelles et pédagogiques et pour réviser les plans d'amélioration des écoles.
- Les enseignantes et enseignants indiquent utiliser les résultats des évaluations de 3^e année et de 6^e année pour identifier les domaines à améliorer afin de perfectionner leurs méthodes pédagogiques, de montrer à leurs élèves des exemples de bon travail, de développer leur propre évaluation et de préparer les élèves aux évaluations provinciales.

Messages clés

- Depuis les premières évaluations de 3^e année et de 6^e année, le pourcentage d'élèves qui atteignent la norme provinciale, soit le niveau 3, continue d'augmenter progressivement.
- Plusieurs facteurs et organismes contribuent à l'amélioration du rendement des élèves : le curriculum, les ressources, le personnel enseignant, les élèves, les directions d'école, les conseils d'école, les parents, les conseils scolaires, le ministère de l'Éducation, les facultés d'éducation et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Le personnel des écoles et des conseils scolaires doit continuer de mettre en œuvre des plans d'amélioration de l'école dans le but d'augmenter le nombre d'élèves qui atteignent la norme provinciale. Le personnel des autres organismes devrait renforcer son engagement en appuyant le personnel enseignant dans son travail.

- Les conseils d'école devraient travailler avec le personnel d'école pour renforcer leur engagement dans l'amélioration de l'école et pour aider à la mise en œuvre des plans d'amélioration.
- Les organismes partenaires seront invités à mener des recherches afin de décrire les approches et les conditions qui ont contribué à des niveaux de rendement et d'amélioration élevés. Pour appuyer ces recherches, l'OQRE identifiera les écoles et les conseils scolaires pour lesquels un pourcentage élevé d'élèves ont atteint la norme provinciale de façon constante et ceux pour lesquels une amélioration significative du rendement des élèves a été observée.

Recommandations clés

L'OQRE recommande :

- Que chaque **école**, avec la participation du personnel enseignant, des élèves et des parents, élabore et mette en œuvre des initiatives à l'échelle de l'école pour s'assurer que le rendement des élèves réponde aux attentes et aux contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario* en littératie et en numératie.
- Que les **conseils d'école** supervisent de près le rendement des élèves et prennent une part active dans l'amélioration de l'école.
- Que les **conseils scolaires** mettent sur pied des équipes qui travaillent à l'amélioration du rendement. Ces équipes revoient le rendement des élèves et les données contextuelles, au fil des ans, afin d'élaborer des plans d'action permettant aux écoles d'atteindre les normes du *Curriculum de l'Ontario* en littératie et en numératie et de développer des stratégies ciblant les domaines et les groupes qui nécessitent un appui additionnel et qui ont besoin de s'améliorer.
- Que les **facultés d'éducation** aident les enseignantes et enseignants en formation à développer leur connaissance et leur compréhension des liens entre le curriculum, les méthodes pédagogiques et d'évaluation. Les enseignantes et enseignants en formation doivent être exposés à une grande variété de méthodes d'évaluation, y compris les évaluations à grande échelle axées sur la performance.
- Que l'**Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** s'assure qu'il y a un équilibre dans les cours de matières de base offerts par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel afin de permettre aux enseignantes et enseignants de toute la province d'avoir accès à des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la relation qui existe entre le curriculum, les méthodes pédagogiques et l'évaluation, qui sont essentiels à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Que le **ministère de l'Éducation** utilise les données des évaluations provinciales de 3^e année et de 6^e année, accumulées par l'OQRE depuis six ans, afin d'apporter davantage de soutien à la littératie et à la numératie, notamment au moyen des Stratégies de lecture au primaire et des Stratégies de mathématiques au primaire, au niveau des conseils scolaires, des écoles et des salles de classe.

Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, 2002-2003

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, dont les Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année. Ces deux tests sont donnés chaque année à tous les élèves de 3^e année et de 6^e année des écoles financées par les deniers publics de l'Ontario. Les résultats de ces évaluations fournissent des données sur le rendement des élèves au niveau de l'élève, de l'école et du conseil scolaire, à deux étapes clés de leur éducation à l'élémentaire. Les Rapports individuels de l'élève, qui sont distribués aux parents, leur fournissent des renseignements sur le rendement de leur enfant par rapport aux tests. Les écoles et les conseils scolaires créent leurs propres rapports, qui sont basés sur les données fournies par l'OQRE, à l'intention des parents et des autres intervenantes et intervenants de la collectivité. L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires dans son site Web pour la consultation du public. De plus, l'OQRE publie chaque année un *Rapport provincial sur le rendement* à l'intention des intervenantes et intervenants en éducation ainsi que du grand public. Les données tirées des évaluations procurent des renseignements valables aux écoles et aux conseils scolaires, qui s'en servent pour planifier l'amélioration du rendement dans les écoles et les conseils.

Contenu des évaluations

Les tests de 3^e année et de 6^e année mesurent le rendement des élèves par rapport aux attentes et aux contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année*. Chaque test traite des connaissances et des habiletés en lecture, écriture et mathématiques que les élèves doivent avoir acquises à la fin de l'année d'études évaluée. Les évaluations comprennent des activités basées sur le rendement, soit des questions exigeant des réponses construites ainsi que des questions à réponse choisie. Cette combinaison de types de questions permet aux élèves de démontrer l'étendue et l'ampleur de leur apprentissage, en leur procurant en même temps diverses façons de démontrer les connaissances et les habiletés dont ils ont fait l'acquisition.

Lecture

Pour la composante lecture du test, les élèves doivent démontrer leurs connaissances et leurs habiletés en lisant une variété de textes, dont des textes courants et littéraires. Cette partie de l'évaluation mesure le rendement des élèves par rapport aux différentes stratégies et conventions en lecture, ainsi que leur compréhension des concepts, leur capacité de faire des inférences et leur habileté à établir des liens entre les idées.

Écriture

Pour la composante écriture du test, les élèves démontrent leurs connaissances et leurs habiletés en écrivant différents types de textes à différentes fins. Cette partie de l'évaluation mesure comment les élèves utilisent les stratégies d'écriture et les conventions linguistiques, ainsi que leur compréhension des tâches attribuées, leur organisation des idées et leur communication avec les destinataires. Durant le test, les élèves font deux tâches d'écriture. Une tâche doit modeler le processus d'écriture, tandis que l'autre est un court texte produit selon une tâche prescrite.

Mathématiques

Pour la composante mathématiques du test, les élèves doivent démontrer leurs connaissances et leurs habiletés en résolution de problèmes, en application des procédures et en communication (en expliquant pour cette dernière compétence la façon dont ils ont obtenu les réponses). Cette partie du test évalue aussi les connaissances et les habiletés des élèves par rapport aux cinq domaines en mathématiques, soit Numération

et sens du nombre, Géométrie et sens de l'espace, Mesure, Modélisation et algèbre, et Traitement des données et probabilité.

Participation des élèves

Tous les élèves de 3^e année et de 6^e année des écoles financées par les deniers publics de l'Ontario doivent faire les tests. Il est donc attendu que le personnel enseignant et les directions d'école prennent toutes les mesures nécessaires pour permettre aux élèves de participer à tous les aspects de l'évaluation. Pour ce faire, il est permis d'accorder une ou plusieurs adaptations pendant l'administration de l'évaluation. Ces adaptations doivent être conformes aux politiques du ministère de l'Éducation et de l'OQRE pour assurer l'intégrité des évaluations. Seuls les élèves ayant des besoins particuliers, ou inscrits à des programmes d'ALF/de PDF qui en sont aux premières étapes de l'apprentissage du français, peuvent bénéficier d'adaptations. Il est sous-entendu que ces élèves doivent bénéficier d'adaptations durant les évaluations faites en salle de classe pendant l'année scolaire.

Le programme d'ALF s'adresse à l'élève qui a une connaissance limitée du français ou qui manque de familiarité avec la langue d'enseignement. Il lui permet d'acquérir les compétences linguistiques indispensables à la poursuite de ses études et d'enrichir son répertoire linguistique. Le programme de PDF s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles franco-ontariennes ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité.

Les élèves ayant des besoins particuliers sont des élèves ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui ont été identifiés ou non par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et qui bénéficient de services ou de programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (voir Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation).

Les écoles doivent indiquer toute adaptation accordée sur le Formulaire de renseignements sur l'élève lors du test, et les adaptations sont également indiquées sur le Rapport individuel de l'élève quand les résultats des élèves sont envoyés aux écoles.

Dans quelques cas, un(e) élève doit être exempté(e) d'une partie du test ou du test au complet quand, après avoir examiné tout l'éventail d'adaptations autorisées pour l'évaluation, il est établi que l'élève ne sera pas en mesure de démontrer ce qu'elle ou il a appris. Avant d'accorder une exemption, la directrice ou le directeur doit consulter les parents de l'élève ainsi que son enseignante ou son enseignant, et obtenir l'autorisation écrite des parents.

Administration et notation

Les tests de 3^e année et de 6^e année sont administrés chaque année au mois de mai. Les élèves y travaillent pendant cinq jours, à raison de deux heures et demie par jour et font des activités collectives avec les autres élèves de leur classe, puis travaillent indépendamment afin de résoudre des problèmes, de rédiger des réponses construites et de répondre à des questions à réponse choisie.

Tous les membres du personnel enseignant responsables de l'administration des tests reçoivent des lignes directrices et des plans de leçons détaillés.

Chaque étape des Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année implique des éducatrices et éducateurs, comme le font toutes les initiatives provinciales de l'OQRE. Des éducatrices et éducateurs et des administratrices et administrateurs de toute la province participent à l'élaboration, à la mise à l'essai et à la validation du matériel d'évaluation. De plus, les tests sont notés par du personnel enseignant de toutes les années d'études à l'élémentaire. Cette expérience en notation procure aux enseignantes et enseignants une occasion de perfectionnement professionnelle importante leur permettant d'approfondir leurs connaissances en matière d'évaluation du rendement des élèves. Au cours de la séance de notation de 2002-2003, environ

90 % des 2 000 correctrices et correcteurs de langue française et de langue anglaise ont rapporté considérer cette expérience comme étant utile en matière de perfectionnement professionnel, et disent que l'expérience influencerait la façon dont ils enseignent en classe. Le commentaire suivant résume l'opinion de plusieurs : « Merveilleuse occasion de perfectionnement professionnel! M'aidera énormément et contribuera à ma confiance en matière d'enseignement. »

Chacune des évaluations en lecture, en écriture et en mathématiques comprend une section exigeant des réponses construites représentant 80 % des notes, et une section de questions à réponse choisie représentant 20 % des notes. La section exigeant une réponse construite en lecture et en écriture est organisée et notée en fonction des quatre compétences incluses dans le curriculum : raisonnement, communication, organisation des idées et respect des conventions linguistiques. En mathématiques, les questions à réponse construite sont notées en fonction des cinq domaines mathématiques (voir pages 10 et 11) et des quatre compétences : résolution de problèmes, acquisition des concepts, application des procédures et communication. Les sections de questions à réponse choisie sont notées électroniquement.

L'OQRE utilise une grille de rendement de quatre niveaux pour publier ses rapports sur le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Cette grille est basée sur *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année*. Le niveau 3 représente la norme provinciale. Les correctrices et correcteurs reçoivent une formation leur permettant d'évaluer le travail des élèves en fonction des quatre niveaux. En plus des quatre niveaux, on peut donner aux élèves les désignations suivantes : « MI niveau 1 » (manque d'indices qualitatifs du niveau 1; les élèves ont fourni suffisamment d'information pour recevoir une note, mais n'ont pas démontré les connaissances et la compréhension nécessaires pour atteindre le niveau 1), « IIPN » (les élèves dont le travail est considéré insuffisant pour qu'on lui assigne un niveau de rendement), « exemption » (les élèves à qui on a accordé une exemption par rapport à leur participation au test) et « aucune donnée » (les élèves n'ayant pas bénéficié d'exemption et pour lesquels l'OQRE n'a reçu aucun cahier dûment rempli).

Dans la section intitulée « Résultats sur le rendement », des données sont présentées selon les niveaux de rendement et les éléments précités. Les calculs des données de l'OQRE sont faits de deux façons : selon la méthode 1 et selon la méthode 2.

Méthode 1

Les données pour tous les élèves dans cette année d'études sont publiées. La méthode 1 fait état des élèves dans chaque catégorie, en pourcentage du nombre total d'élèves dans cette année d'études (p. ex., les élèves dans les quatre niveaux de rendement et ceux dans les catégories exemption, aucune donnée, IIPN, MI niveau 1, définies ci-dessus).

Méthode 2

C'est une autre façon de présenter les données. La méthode 2 fait état de la répartition des résultats, en pourcentage du nombre d'élèves qui ont pleinement participé au test (p. ex., les élèves dans les quatre niveaux de rendement et ceux dans les catégories IIPN et MI niveau 1, définies ci-dessus). Les élèves qui ont bénéficié d'une exemption ou pour qui il n'y a aucune donnée sur le rendement sont exclus.

Diffusion des résultats sur le rendement

L'OQRE publie des rapports des résultats sur le rendement des élèves de 3^e année et de 6^e année en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi que des résultats plus détaillés selon les compétences et domaines précités.

Les résultats généraux pour chaque matière sont obtenus en combinant les résultats de la section comprenant les réponses construites et ceux de la section des questions à réponse choisie. Les résultats généraux en lecture et en écriture sont compilés à l'aide de cinq sources de données (quatre compétences tirées du travail écrit et d'une section de questions à réponse choisie). Les résultats généraux en mathématiques sont tirés de dix sources (quatre compétences et cinq domaines tirés du travail écrit, et d'une section de questions à réponse choisie).

Contrôle de la qualité

Les procédures de contrôle de la qualité veillent à ce que les évaluations de l'OQRE fournissent des données valides et fidèles. Des mécanismes assurant le contrôle de la qualité sont imbriqués dans chaque étape du cycle d'évaluation, y compris la conception et l'élaboration, la mise à l'essai, l'administration, la notation et la gestion des données. L'OQRE se sert des renseignements sur le contrôle de la qualité recueillis durant et à la fin de chaque cycle d'évaluation, afin de réviser et d'améliorer le matériel, les politiques et les procédures d'évaluation. Vous trouverez ci-dessous un résumé des principales mesures de contrôle de la qualité intégrées aux évaluations de 3^e année et de 6^e année.

Conception et élaboration

Les tests de 3^e année et de 6^e année sont entièrement basés sur les attentes et contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario*. Durant la phase de conception et d'élaboration, un comité technique composé d'expertes et d'experts en évaluations fournit des conseils et veille à ce que les évaluations respectent les valeurs de l'OQRE et soient conformes aux pratiques d'évaluation établies. Le personnel de l'OQRE procure de la formation, surveille et appuie les équipes d'éducatrices et d'éducateurs des écoles et des conseils scolaires venant de toute la province. Un comité de validation, composé d'enseignantes et d'enseignants en fonction, examine le matériel se rapportant au test et s'assure qu'il est approprié et sans préjugés.

Mise à l'essai

Les tests de 3^e année et de 6^e année sont mis à l'essai avant d'être administrés en mai. Chaque automne, le test de 3^e année est mis à l'essai dans 25 classes de 4^e année réparties dans toute la province. Le matériel de 6^e année est mis à l'essai dans 25 classes de 7^e année. En tout, environ 500 élèves et enseignantes et enseignants de 4^e année et de 7^e année participent à ce processus. Durant la mise à l'essai, on demande aux enseignantes et enseignants de remplir un questionnaire concernant l'efficacité du matériel d'évaluation et les réactions des élèves aux tests. Après la notation de la mise à l'essai, l'OQRE révisé tous les renseignements qui en découlent et compile les données en vue de la révision des tests.

Administration

Les responsables du contrôle de la qualité de l'OQRE visitent environ 10 % des classes participantes dans la province afin d'observer et de recueillir des données sur la façon dont les enseignantes, enseignants, directrices et directeurs respectent les procédures détaillées dans le *Guide d'administration à l'intention des enseignantes, des enseignants et des directions d'école*. Le personnel et les analystes de données de l'OQRE ont reçu une formation pour déceler toute anomalie découlant de l'analyse des données et de l'administration du test. Le personnel de l'OQRE ainsi que les membres de la direction des conseils scolaires et des écoles enquêtent sur toute anomalie rapportée ou soupçonnée. L'OQRE effectue aussi des visites de suivi dans les écoles où des anomalies ont été identifiées durant l'administration des tests de l'année précédente.

Notation

Divers mécanismes de vérification de la fidélité sont intégrés aux procédés de notation. On demande aux correctrices et correcteurs de remplir un questionnaire durant la formation pour vérifier leur niveau de compréhension. Chaque matin, avant de commencer la notation, les correctrices et correcteurs notent des cahiers d'orientation afin de s'assurer que les procédés et les normes de notation sont appliqués de manière uniforme tous les jours. Chaque après-midi, toutes les correctrices et tous les correcteurs notent un cahier de fidélité et les résultats sont analysés afin d'évaluer l'uniformité et la fidélité de la notation. De plus, des cahiers de calibrage (une sélection aléatoire de cahiers d'élèves) sont notés une deuxième fois chaque jour, et les résultats de la première et de la deuxième notation sont ensuite comparés afin de produire des statistiques de fidélité de la notation.

Gestion des données

L'OQRE a établi des processus de gestion des données assurant que celles-ci sont enregistrées et attribuées correctement aux élèves, ainsi qu'aux écoles et aux conseils scolaires. L'OQRE a également mis au point un processus formel permettant la révision des résultats individuels d'élèves lorsque de telles révisions sont demandées et approuvées.

Comparaison sur plusieurs années

À la date de publication de ce rapport, les éducatrices, éducateurs, parents, stratèges et le public auront six ans de données sur le rendement pour la 3^e année et cinq ans de données sur le rendement pour la 6^e année, en fonction des attentes actuelles du curriculum. Ils ont également six ans de données contextuelles provenant des questionnaires que les élèves, le personnel enseignant et de direction ont remplis au cours des évaluations. Ces données font également partie du Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) qui a été conçu pour mesurer et décrire une variété de caractéristiques importantes du système éducatif ontarien qui affectent l'apprentissage de l'élève aux niveaux des écoles, des conseils scolaires et de la province.

En examinant ces données, il est possible d'identifier des tendances importantes au fil des ans. Il est cependant important de souligner que certaines comparaisons sont valables alors que d'autres doivent être évitées. Par exemple, on peut comparer les niveaux généraux de rendement. La méthode utilisée par l'OQRE pour calculer le rendement général en lecture, en écriture et en mathématiques permet de rapporter le calcul de ces notes en fonction de la même échelle d'une année à l'autre.

Par contre, les modifications et le perfectionnement de la conception et de la notation des composantes des évaluations axées sur la performance créent des possibilités de variations dans les résultats d'une année à l'autre par rapport aux notes pour les compétences et les domaines. Les notes pour les compétences et les domaines ne peuvent donc pas être comparées directement d'une année à l'autre. Cependant, nous encourageons les parents et le personnel enseignant à examiner les notes des élèves par rapport aux compétences et aux domaines, à l'aide des cahiers de l'élève et des exemples de travaux d'élèves fournis par l'OQRE. Il est ainsi possible d'établir individuellement les forces et les faiblesses des élèves par rapport aux compétences et aux domaines, en les comparant aux forces et aux faiblesses de tous les élèves qui ont fait le test. Il est utile pour les conseils scolaires d'analyser leurs résultats par compétence et par domaine et de les comparer aux résultats de la province, et nous encourageons les écoles à analyser leurs résultats et à les comparer aux résultats de la province et des conseils scolaires afin de comprendre les forces et les faiblesses qui se présentent dans le rendement de leurs élèves par rapport au rendement d'une population plus importante.

La composante de questions à réponse choisie des tests comprend des questions qui se recourent d'année en année. Ces questions ne sont jamais modifiées. L'analyse des réponses des élèves à ces questions communes pour l'année précédente indique si le rendement des élèves a changé. Ces renseignements, ainsi que la distribution des notes des années précédentes, permettent de mesurer la constance au fil des ans et de rajuster les résultats au besoin afin d'assurer l'uniformité d'une année à l'autre.

Pour de plus amples détails au sujet des différents aspects des tests de 3^e année et de 6^e année, veuillez consulter le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Profil des élèves de 3^e année et de 6^e année

Cette section du rapport fournit des renseignements sur les élèves qui étaient en 3^e année et en 6^e année en 2002-2003.⁵

3^e année

Nombre d'élèves ($n = 6\,726$)

Sexe	Pourcentage ⁶
Filles	52 %
Garçons	47 %
Aucune réponse	<1 %

Statut de l'élève	Pourcentage
ALF/PDF	5 %
Soutien pédagogique	18 %

Expérience préscolaire	Pourcentage
Élèves qui ont fréquenté l'école maternelle ou le jardin d'enfants	
Oui	92 %
Non	3 %
Ne sait pas	3 %
Aucune réponse	2 %

Langue première	Pourcentage
Français	62 %
Autre	36 %
Aucune réponse	2 %

Mobilité de l'élève	Pourcentage
Nombre d'écoles fréquentées depuis la première année	
Une école	70 %
Deux écoles	21 %
Trois écoles	4 %
Quatre écoles ou plus	2 %
Ne sait pas	2 %
Aucune réponse	2 %

Observations :

- La majorité des élèves (92 %) a fréquenté l'école maternelle ou le jardin d'enfants.
- Moins des deux tiers (62 %) des élèves qui ont participé à l'évaluation ont le français comme langue première.

⁵ Ces données proviennent du Formulaire de renseignements sur l'élève de l'OQRE de 2002-2003.

⁶ Les chiffres ayant été arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

6^e année

Nombre d'élèves ($n = 6\,515$)

Sexe	Pourcentage ⁷
Filles	51 %
Garçons	48 %
Aucune réponse	1 %

Statut de l'élève	Pourcentage
ALF/PDF	3 %
Soutien pédagogique	15 %

Expérience préscolaire	Pourcentage
Élèves qui ont fréquenté l'école maternelle ou le jardin d'enfants	
Oui	91 %
Non	4 %
Ne sait pas	3 %
Aucune réponse	2 %

Langue première	Pourcentage
Français	66 %
Autre	30 %
Aucune réponse	3 %

Mobilité de l'élève	Pourcentage
Nombre d'écoles fréquentées depuis la première année	
Une école	47 %
Deux écoles	31 %
Trois écoles	13 %
Quatre écoles ou plus	6 %
Ne sait pas	1 %
Aucune réponse	2 %

Observations :

- La majorité des élèves (91 %) a fréquenté l'école maternelle ou le jardin d'enfants.
- La moitié des élèves a fréquenté plus d'une école depuis la première année.
- Les deux tiers des élèves ont le français comme langue première.

⁷ Les chiffres ayant été arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

Participation

Cette section fournit des données sur les élèves qui ont participé aux Tests en lecture, écriture et mathématiques, 3^e année et 6^e année, 2002-2003.

Lecture

	Population ⁸ admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés ⁹	Pourcentage d'élèves qui ont participé
Tous les élèves				
3 ^e année	6 726	<1 %	4 %	96 %
6 ^e année	6 515	<1 %	4 %	96 %
3^e année				
Sexe				
Filles	3 516	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 183	<1 %	6 %	94 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	333	1 %	13 %	86 %
Soutien pédagogique	1 180	1 %	24 %	75 %
6^e année				
Sexe				
Filles	3 352	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 119	<1 %	5 %	95 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	179	0 %	8 %	92 %
Soutien pédagogique	960	<1 %	26 %	74 %

Observations :

- En 3^e année et en 6^e année, le pourcentage de garçons qui ont bénéficié d'une exemption est plus élevé que celui des filles. En 3^e année, ce pourcentage est le double.
- En 3^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui ont bénéficié d'une exemption a légèrement augmenté de 11 % à 13 %.
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui ont bénéficié d'une exemption a diminué de 15 % à 8 % en comparaison à l'année dernière.
- En 3^e année et en 6^e année, près du quart des élèves recevant du soutien pédagogique a bénéficié d'une exemption. Cela représente une diminution de 29 % à 24 % en 3^e année et de 29 % à 26 % en 6^e année en comparaison à l'année dernière.

⁸ Ces données proviennent de la Liste des élèves de l'OQRE.

⁹ Ces données proviennent du Formulaire de renseignements sur l'élève de 2002-2003.

Écriture

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé
Tous les élèves				
3 ^e année	6 726	<1 %	4 %	96 %
6 ^e année	6 515	<1 %	4 %	96 %
3^e année				
Sexe				
Filles	3 516	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 183	<1 %	6 %	94 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	333	1 %	12 %	87 %
Soutien pédagogique	1 180	1 %	24 %	75 %
6^e année				
Sexe				
Filles	3 352	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 119	<1 %	6 %	94 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	179	0 %	9 %	91 %
Soutien pédagogique	960	<1 %	27 %	73 %

Observations :

- En 3^e année et en 6^e année, le pourcentage de garçons qui ont bénéficié d'une exemption est deux fois plus élevé que celui des filles.
- En 3^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui ont bénéficié d'une exemption demeure stable depuis l'an dernier.
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui ont bénéficié d'une exemption a diminué de 14 % à 9 % en comparaison à l'année dernière.
- En 3^e année et en 6^e année, le quart des élèves recevant du soutien pédagogique a bénéficié d'une exemption. Cela représente une diminution de 29 % à 24 % en 3^e année et de 30 % à 27 % en 6^e année en comparaison à l'année dernière.

Mathématiques

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé
Tous les élèves				
3 ^e année	6 726	<1 %	3 %	97 %
6 ^e année	6 515	<1 %	4 %	96 %
3^e année				
Sexe				
Filles	3 516	<1 %	2 %	98 %
Garçons	3 183	<1 %	4 %	96 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	333	1 %	9 %	90 %
Soutien pédagogique	1 180	1 %	18 %	81 %
6^e année				
Sexe				
Filles	3 352	<1 %	3 %	97 %
Garçons	3 119	<1 %	5 %	95 %
Statut de l'élève				
ALF/PDF	179	0 %	8 %	92 %
Soutien pédagogique	960	<1 %	24 %	76 %

Observations :

- En 3^e année et en 6^e année, le pourcentage de garçons qui ont bénéficié d'une exemption est plus élevé que celui des filles. En 3^e année, ce pourcentage est le double.
- En 3^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui ont bénéficié d'une exemption a légèrement augmenté de 7 % à 9 % en comparaison à l'année dernière.
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF et qui ont bénéficié d'une exemption a diminué de 12 % à 8 % en comparaison à l'année dernière.
- En 3^e année et en 6^e année, les pourcentages d'élèves recevant du soutien pédagogique et qui ont bénéficié d'une exemption ont diminué de 22 % à 18 % en 3^e année et de 28 % à 24 % en 6^e année en comparaison à l'année dernière.

Élèves recevant des adaptations

Élèves qui ont reçu une ou plusieurs adaptations en lecture¹⁰

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
3 ^e année	15 %	27 %	18 %	18 %	10 %	11 %
6 ^e année	s. o.	16 %	18 %	17 %	7 %	7 %

Élèves qui ont reçu une ou plusieurs adaptations en écriture

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
3 ^e année	11 %	24 %	16 %	15 %	8 %	9 %
6 ^e année	s. o.	23 %	19 %	17 %	8 %	8 %

Élèves qui ont reçu une ou plusieurs adaptations en mathématiques

	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
3 ^e année	13 %	33 %	31 %	22 %	11 %	12 %
6 ^e année	s. o.	32 %	21 %	17 %	10 %	8 %

Observation :

- Le pourcentage des élèves ayant reçu des adaptations est demeuré stable au cours des deux dernières années alors qu'il avait diminué depuis les premières années.

¹⁰ Ces données proviennent du Formulaire de renseignements sur l'élève de l'OQRE de 2002-2003.

Résultats sur le rendement

Cette section du rapport donne un résumé des résultats provinciaux aux tests de 3^e année et de 6^e année de 2002-2003. Les résultats en lecture, en écriture et en mathématiques pour les deux années d'études sont présentés ensemble, afin de fournir une indication des modèles dans chaque matière qui s'appliquent aux deux années d'études. Les résultats de ces tests, pris conjointement avec les données tirées des questionnaires, procurent une vue d'ensemble du rendement des élèves aux tests de 3^e année et de 6^e année.

Niveau général de rendement en lecture – 3^e année

	<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN ¹¹	MI niveau 1 ¹²	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 726	4 %	<1 %	6 %	<1 %	10 %	33 %	39 %	8 %
Méthode 2	6 400	s. o.	s. o.	6 %	<1 %	10 %	35 %	41 %	8 %

Niveau général de rendement en lecture – 6^e année

	<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 515	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	30 %	49 %	10 %
Méthode 2	6 220	s. o.	s. o.	5 %	<1 %	3 %	31 %	51 %	10 %

Observations :

- En 3^e année, un peu moins de la moitié des élèves (47 %) a atteint la norme provinciale en lecture (méthode 1).
- En 6^e année, plus de la moitié des élèves (58 %)¹³ a atteint la norme provinciale en lecture (méthode 1).

¹¹ Information insuffisante pour être notée

¹² Manque d'indices du niveau 1

¹³ Ce pourcentage est différent de celui obtenu par la somme des pourcentages des élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 car ces derniers ont été arrondis.

Niveau général de rendement en écriture – 3^e année

	<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 726	4 %	<1 %	4 %	<1 %	2 %	31 %	43 %	15 %
Méthode 2	6 406	s. o.	s. o.	4 %	<1 %	2 %	33 %	45 %	16 %

Niveau général de rendement en écriture – 6^e année

	<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 515	4 %	<1 %	4 %	<1 %	1 %	27 %	49 %	14 %
Méthode 2	6 220	s. o.	s. o.	4 %	<1 %	1 %	29 %	52 %	14 %

Observations :

- En 3^e année, plus de la moitié des élèves (58 %) a atteint la norme provinciale en écriture (méthode 1).
- En 6^e année, plus de la moitié des élèves (63 %) a atteint la norme provinciale en écriture (méthode 1).

Niveau général de rendement en mathématiques – 3^e année

	<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 726	3 %	<1 %	5 %	<1 %	6 %	38 %	42 %	6 %
Méthode 2	6 481	s. o.	s. o.	5 %	<1 %	7 %	39 %	43 %	6 %

Niveau général de rendement en mathématiques – 6^e année¹⁴

	<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	6 515	4 %	<1 %	5 %	<1 %	1 %	25 %	44 %	21 %
Méthode 2	6 237	s. o.	s. o.	5 %	<1 %	1 %	26 %	46 %	22 %

Observations :

- En 3^e année, un peu moins de la moitié des élèves (47 %) ¹⁵ a atteint la norme provinciale en mathématiques (méthode 1).
- En 6^e année, les deux-tiers des élèves (66 %) ¹⁵ ont atteint la norme provinciale en mathématiques (méthode 1).

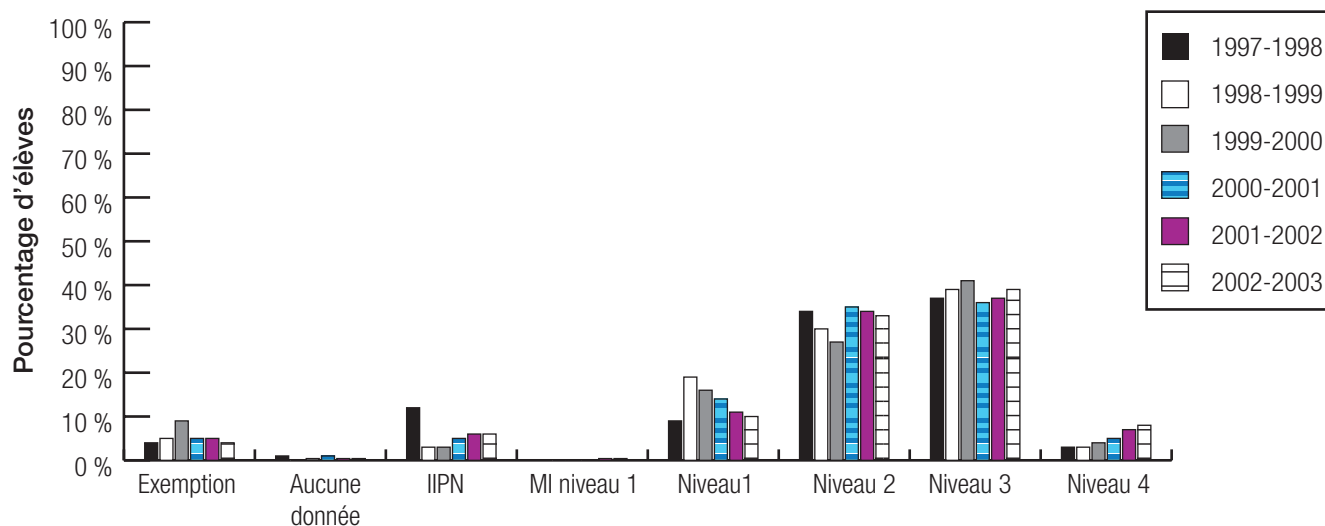
¹⁴ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

¹⁵ Ce pourcentage est différent de celui obtenu par la somme des pourcentages des élèves ayant atteint les niveaux 3 et 4 car ces derniers ont été arrondis.

Comparaison sur plusieurs années (méthode 1)

Tendance sur six ans en lecture – 3^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1997-1998	4 %	1 %	12 %	s. o.	9 %	34 %	37 %	3 %
1998-1999	5 %	0 %	3 %	s. o.	19 %	30 %	39 %	3 %
1999-2000	9 %	<1 %	3 %	0 %	16 %	27 %	41 %	4 %
2000-2001	5 %	1 %	5 %	0 %	14 %	35 %	36 %	5 %
2001-2002	5 %	<1 %	6 %	<1 %	11 %	34 %	37 %	7 %
2002-2003	4 %	<1 %	6 %	<1 %	10 %	33 %	39 %	8 %

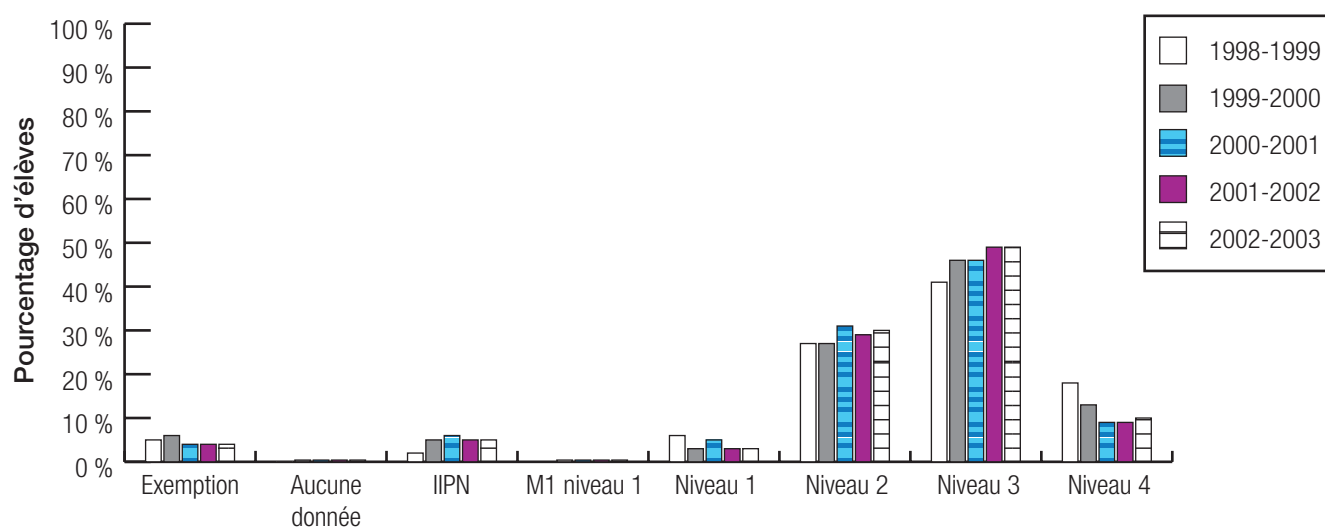


Observation :

- Le niveau de rendement des élèves a continué de s'améliorer progressivement au cours des trois dernières années. Graduellement, les pourcentages d'élèves atteignant les niveaux 3 et 4 augmentent, tandis que ceux atteignant les niveaux 1 et 2 diminuent.

Tendance sur cinq ans en lecture – 6^e année

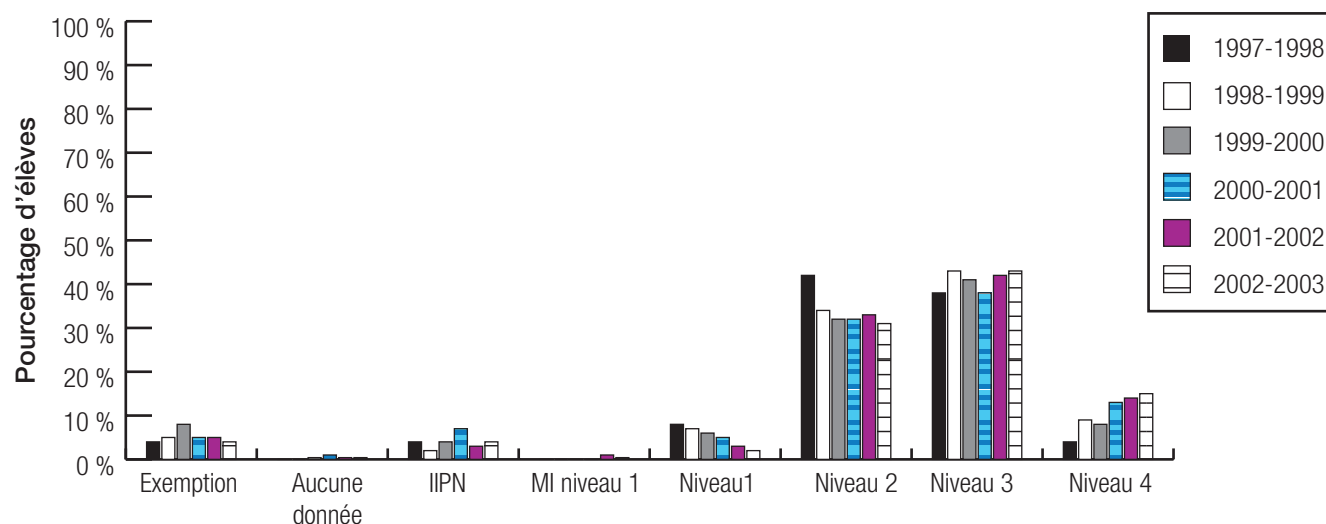
	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1998-1999	5 %	0 %	2 %	s. o.	6 %	27 %	41 %	18 %
1999-2000	6 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	27 %	46 %	13 %
2000-2001	4 %	<1 %	6 %	<1 %	5 %	31 %	46 %	9 %
2001-2002	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	29 %	49 %	9 %
2002-2003	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	30 %	49 %	10 %



Observation :

- Le niveau de rendement demeure relativement stable depuis l'an dernier.

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1997-1998	4 %	0 %	4 %	s. o.	8 %	42 %	38 %	4 %
1998-1999	5 %	0 %	2 %	s. o.	7 %	34 %	43 %	9 %
1999-2000	8 %	<1 %	4 %	0 %	6 %	32 %	41 %	8 %
2000-2001	5 %	1 %	7 %	0 %	5 %	32 %	38 %	13 %
2001-2002	5 %	<1 %	3 %	1 %	3 %	33 %	42 %	14 %
2002-2003	4 %	<1 %	4 %	<1 %	2 %	31 %	43 %	15 %

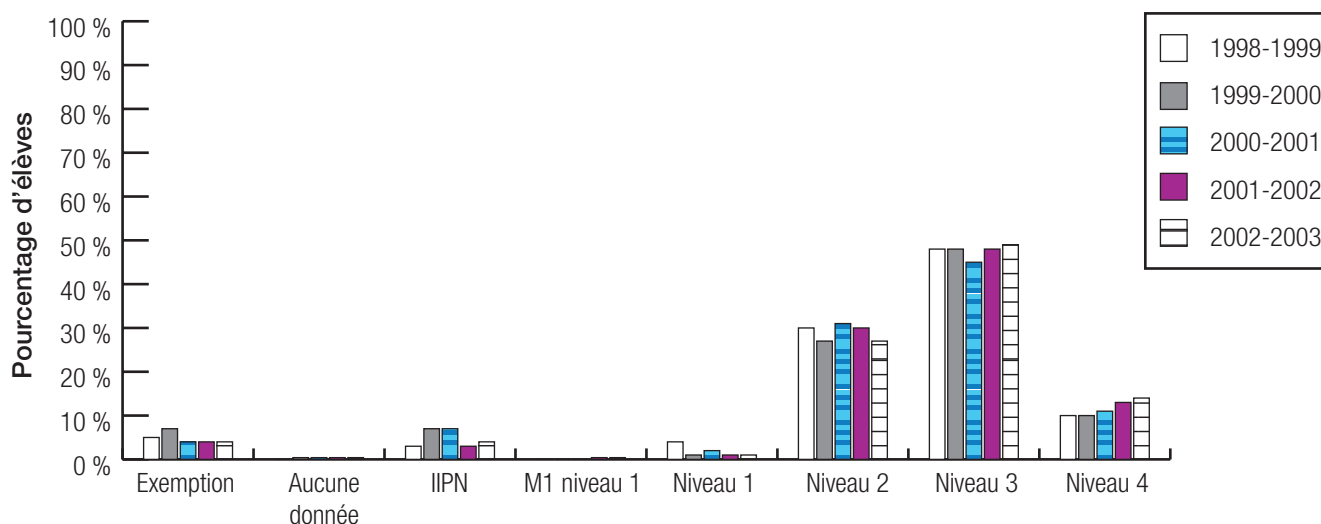


Observation :

- Le niveau de rendement des élèves a continué de s'améliorer progressivement au cours des trois dernières années. Les pourcentages d'élèves atteignant les niveaux 3 et 4 tendent à augmenter et ceux atteignant le niveau 1, à diminuer. Le pourcentage d'élèves atteignant le niveau 2 reste stable. Le pourcentage d'élèves dans la catégorie IIPN a diminué.

Tendance sur cinq ans en écriture – 6^e année

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1998-1999	5 %	0 %	3 %	s. o.	4 %	30 %	48 %	10 %
1999-2000	7 %	<1 %	7 %	0 %	1 %	27 %	48 %	10 %
2000-2001	4 %	<1 %	7 %	0 %	2 %	31 %	45 %	11 %
2001-2002	4 %	<1 %	3 %	<1 %	1 %	30 %	48 %	13 %
2002-2003	4 %	<1 %	4 %	<1 %	1 %	27 %	49 %	14 %

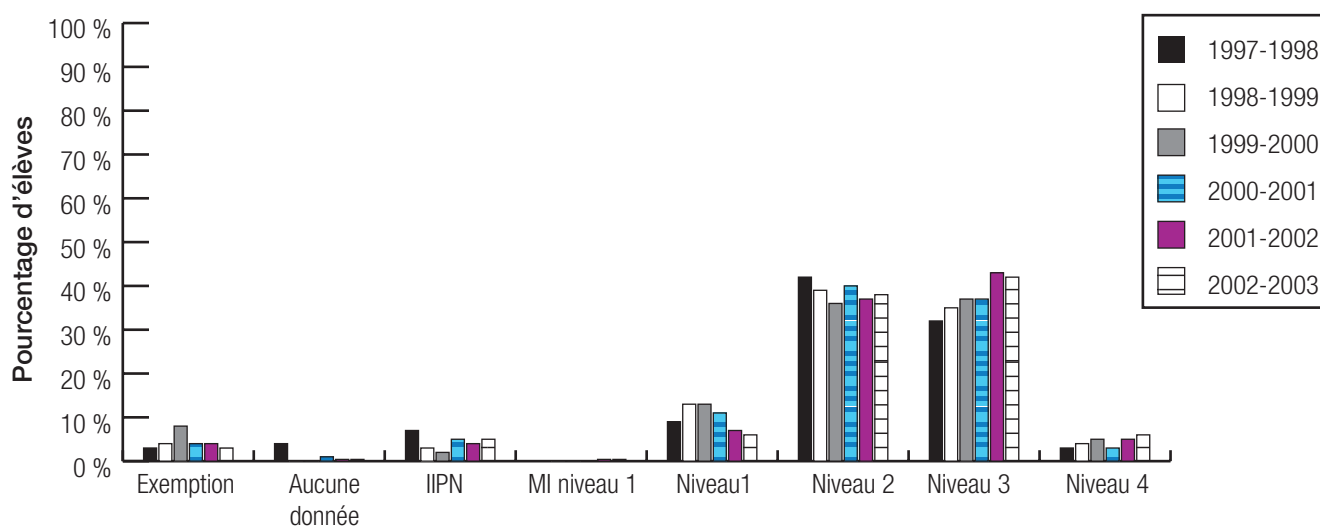


Observation :

- Le niveau de rendement des élèves demeure relativement stable depuis l'an dernier. Le pourcentage d'élèves atteignant le niveau 2 a toutefois diminué.

Tendance sur six ans en mathématiques – 3^e année

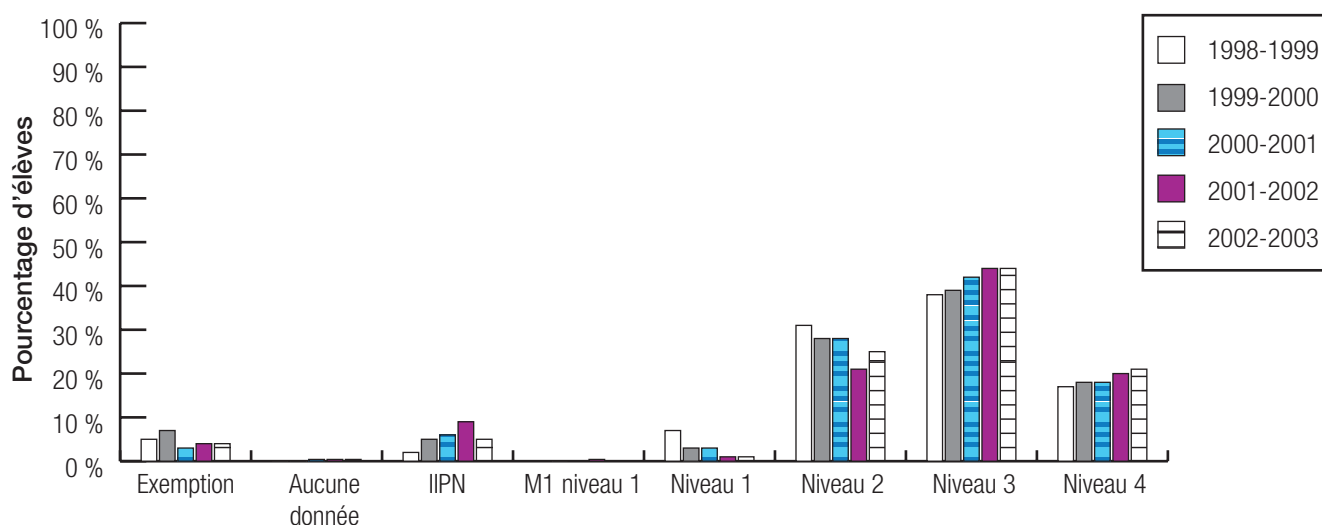
	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1997-1998	3 %	4 %	7 %	s. o.	9 %	42 %	32 %	3 %
1998-1999	4 %	0 %	3 %	s. o.	13 %	39 %	35 %	4 %
1999-2000	8 %	0 %	2 %	0 %	13 %	36 %	37 %	5 %
2000-2001	4 %	1 %	5 %	0 %	11 %	40 %	37 %	3 %
2001-2002	4 %	<1 %	4 %	<1 %	7 %	37 %	43 %	5 %
2002-2003	3 %	<1 %	5 %	<1 %	6 %	38 %	42 %	6 %



Observation :

- Le niveau de rendement des élèves demeure relativement stable depuis l'an dernier.

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1998-1999	5 %	0 %	2 %	s. o.	7 %	31 %	38 %	17 %
1999-2000	7 %	0 %	5 %	0 %	3 %	28 %	39 %	18 %
2000-2001	3 %	<1 %	6 %	0 %	3 %	28 %	42 %	18 %
2001-2002	4 %	<1 %	9 %	<1 %	1 %	21 %	44 %	20 %
2002-2003	4 %	<1 %	5 %	–	1 %	25 %	44 %	21 %



Observation :

- En 6^e année, en mathématiques, le rendement des élèves continue de s'améliorer depuis les premières années d'évaluation mais demeure relativement stable depuis l'an dernier. Par rapport à l'an dernier, le pourcentage d'élèves dans la catégorie IIPN est passé de 9 % à 5 %.

¹⁶ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

Lecture – Rendement par compétence

Les directions d'école et les conseils scolaires peuvent utiliser les données en lecture, écriture et mathématiques indiquées ci-dessous pour comparer les résultats à l'échelle des écoles, des conseils scolaires et de la province ainsi que pour identifier les forces et les faiblesses afin d'établir des plans d'amélioration.

3^e année

Compétence	<i>n</i> =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6 450	10,9	20
Communication	6 382	9,5	20
Organisation des idées	6 284	10,0	20
Respect des conventions linguistiques	6 344	12,8	20

6^e année

Compétence	<i>n</i> =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6 266	10,4	20
Communication	6 293	10,9	20
Organisation des idées	6 301	10,9	20
Respect des conventions linguistiques	6 263	9,7	20

Écriture – Rendement par compétence

3^e année

Compétence	<i>n</i> =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6 375	4,2	8
Communication	6 375	4,1	8
Organisation des idées	6 374	4,2	8
Respect des conventions linguistiques	6 375	4,2	8

6^e année

Compétence	<i>n</i> =	Note moyenne	Maximum
Raisonnement	6 252	4,3	8
Communication	6 252	4,3	8
Organisation des idées	6 254	4,3	8
Respect des conventions linguistiques	6 252	4,3	8

Mathématiques – Rendement par compétence et par domaine

3^e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Résolution de problèmes	6 470	12,0	20
Acquisition de concepts	6 480	13,7	20
Application des procédures	6 503	12,7	20
Communication	6 307	10,8	20
Domaine			
Numération et sens du nombre	6 487	14,4	24
Géométrie et sens de l'espace	6 480	14,7	24
Mesure	6 484	15,7	24
Modélisation et algèbre	6 330	14,9	24
Traitement des données et probabilité	6 476	14,9	24

6^e année

Compétence	n =	Note moyenne	Maximum
Résolution de problèmes	6 243	12,0	20
Acquisition de concepts	6 305	12,5	20
Application des procédures	6 295	13,7	20
Communication	6 239	11,2	20
Domaine			
Numération et sens du nombre	6 127	14,1	24
Géométrie et sens de l'espace	6 144	16,0	24
Mesure	6 132	15,1	24
Modélisation et algèbre	6 140	14,3	24
Traitement des données et probabilité	6 152	14,8	24

Niveau général de rendement en lecture par sous-groupes¹⁷

3^e année

		<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Filles	3 516	3 %	<1 %	4 %	–	7 %	32 %	43 %	10 %
	Garçons	3 183	6 %	<1 %	7 %	<1 %	13 %	35 %	35 %	5 %

Langue	ALF/PDF	333	13 %	–	8 %	–	24 %	34 %	19 %	2 %
	Non ALF/PDF	6 393	4 %	<1 %	5 %	<1 %	9 %	33 %	40 %	8 %

Soutien pédagogique	Avec	1 180	24 %	1 %	8 %	<1 %	20 %	34 %	12 %	<1 %
	Sans	5 546	<1 %	<1 %	5 %	<1 %	7 %	33 %	45 %	9 %

6^e année

		<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Filles	3 352	3 %	<1 %	4 %	–	1 %	25 %	53 %	13 %
	Garçons	3 119	5 %	<1 %	5 %	<1 %	4 %	35 %	44 %	6 %

Langue	ALF/PDF	179	8 %	0 %	5 %	–	4 %	36 %	40 %	6 %
	Non ALF/PDF	6 336	4 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	30 %	49 %	10 %

Soutien pédagogique	Avec	960	26 %	<1 %	6 %	–	8 %	39 %	18 %	1 %
	Sans	5 555	<1 %	<1 %	4 %	–	2 %	28 %	54 %	11 %

Observations :

- En 3^e année et en 6^e année, le pourcentage des filles atteignant les niveaux 3 et 4 en lecture est considérablement plus élevé que celui des garçons. Ces données confirment la tendance observée l'année dernière.
- La différence entre filles et garçons est légèrement plus marquée en 6^e année.

¹⁷ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

- En 3^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF atteignant la norme provinciale en lecture varie au cours des quatre dernières années. Cependant, le cinquième des élèves (21 %) inscrits à des programmes d'ALF/de PDF a atteint la norme provinciale en lecture, ce qui constitue une légère diminution, de 25 % à 21 % en comparaison à l'année dernière.
- En 6^e année, on observe une forte hausse depuis l'an dernier du pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF qui ont atteint la norme provinciale en mathématiques (de 35 % en 2001-2002 à 46 % en 2002-2003). Toutefois ce pourcentage a légèrement diminué au cours des quatre dernières années (de 48 % en 1999-2000 à 46 % en 2002-2003).
- En 3^e année, parmi les élèves qui reçoivent un soutien pédagogique, 12 % ont atteint la norme provinciale en lecture. Ces données demeurent stables au fil des ans.
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves qui reçoivent un soutien pédagogique et qui ont atteint la norme provinciale en lecture a tendance à varier au cours des quatre dernières années. Cependant, cette année, le cinquième des élèves de 6^e année qui reçoivent un soutien pédagogique a atteint la norme provinciale en lecture, ce qui représente une légère augmentation, de 13 % en 2001-2002 à 19 % cette année.

Niveau général de rendement en écriture par sous-groupe¹⁸

3^e année

		<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Filles	3 516	3 %	<1 %	3 %	<1 %	1 %	27 %	46 %	20 %
	Garçons	3 183	6 %	<1 %	5 %	<1 %	3 %	36 %	40 %	10 %

Langue	ALF/PDF	333	12 %	–	5 %	1 %	6 %	42 %	28 %	6 %
	Non ALF/PDF	6 393	4 %	<1 %	3 %	<1 %	2 %	31 %	44 %	16 %

Soutien pédagogique	Avec	1 180	24 %	1 %	5 %	1 %	6 %	45 %	18 %	1 %
	Sans	5 546	<1 %	<1 %	3 %	<1 %	1 %	28 %	49 %	18 %

¹⁸ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

		<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Filles	3 352	3 %	<1 %	4 %	–	<1 %	20 %	54 %	18 %
	Garçons	3 119	6 %	<1 %	5 %	<1 %	1 %	36 %	44 %	9 %

Langue	ALF/PDF	179	9 %	0 %	6 %	0 %	0 %	36 %	41 %	8 %
	Non ALF/PDF	6 336	4 %	<1 %	4 %	<1 %	1 %	27 %	50 %	14 %

Soutien pédagogique	Avec	960	27 %	1 %	5 %	1 %	2 %	43 %	20 %	1 %
	Sans	5 555	<1 %	<1 %	4 %	–	<1 %	25 %	54 %	16 %

Observations :

- En 3^e année et en 6^e année, le pourcentage des filles atteignant les niveaux 3 et 4 en écriture est considérablement plus élevé que celui des garçons. Ces données confirment la tendance observée l'année dernière.
- La différence entre filles et garçons est légèrement plus marquée en 6^e année.
- En 3^e année, parmi les élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF, le tiers a atteint la norme provinciale en écriture. Cette proportion est comparable à celle de l'an dernier mais on dénote une augmentation depuis les quatre dernières années, de 27 % en 1999-2000 à 34 % en 2002-2003.
- En 6^e année, on observe une amélioration progressive au cours des quatre dernières années et une forte hausse depuis l'an dernier du pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF qui ont atteint la norme provinciale en écriture (de 40 % en 1999-2000 à 49 % en 2002-2003 et de 38 % en 2001-2002 à 49 % en 2002-2003).
- En 3^e année, on observe une amélioration progressive au cours des quatre dernières années du pourcentage d'élèves qui reçoivent un soutien pédagogique et qui ont atteint la norme provinciale en écriture (de 11 % en 1999-2000 à 19 % en 2002-2003).
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves qui reçoivent un soutien pédagogique et qui ont atteint la norme provinciale en écriture demeure relativement stable au cours des dernières années. Cette année, le cinquième de ces élèves (21 %) a atteint la norme provinciale, ce qui constitue une légère augmentation, de 17 % l'an dernier à 21 % cette année.

Niveau général de rendement en mathématiques par sous-groupe¹⁹

3^e année

		<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Filles	3 516	2 %	<1 %	5 %	–	6 %	38 %	42 %	6 %
	Garçons	3 183	4 %	<1 %	6 %	–	7 %	37 %	41 %	5 %

Langue	ALF/PDF	333	9 %	–	8 %	–	16 %	39 %	25 %	2 %
	Non ALF/PDF	6 393	3 %	<1 %	5 %	<1 %	6 %	38 %	42 %	6 %

Soutien pédagogique	Avec	1 180	18 %	1 %	7 %	<1 %	15 %	44 %	15 %	1 %
	Sans	5 546	<1 %	<1 %	5 %	–	5 %	36 %	47 %	7 %

6^e année

		<i>n</i> =	Exemption	Aucune donnée	IIPN	MI niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sexe	Filles	3 352	3 %	<1 %	5 %	–	<1 %	24 %	46 %	21 %
	Garçons	3 119	5 %	<1 %	5 %	–	1 %	25 %	43 %	21 %

Langue	ALF/PDF	179	8 %	0 %	4 %	0 %	0 %	29 %	45 %	13 %
	Non ALF/PDF	6 336	4 %	<1 %	5 %	–	1 %	24 %	44 %	21 %

Soutien pédagogique	Avec	960	24 %	1 %	6 %	–	2 %	36 %	27 %	4 %
	Sans	5 555	<1 %	<1 %	5 %	0 %	<1 %	23 %	48 %	24 %

Observations :

- En 3^e année et en 6^e année, le rendement des filles est légèrement plus élevé que celui des garçons. La différence entre les filles et les garçons est cependant moins marquée qu'en lecture et en écriture.
- En 3^e année, le pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF qui ont atteint la norme provinciale en mathématiques a tendance à fluctuer au cours des quatre dernières années. Cette année, plus du quart des élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF a atteint la norme provinciale en lecture, ce qui constitue une légère diminution, de 32 % à 27 % en comparaison à l'année dernière.

¹⁹ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

- En 6^e année, on observe une amélioration progressive au cours des quatre dernières années et, depuis l'an dernier, une forte hausse du pourcentage d'élèves inscrits à des programmes d'ALF/de PDF qui ont atteint la norme provinciale en mathématiques (de 52 % en 1999-2000 à 58 % en 2002-2003 et de 43 % en 2001-2002 à 58 % en 2002-2003).
- En 3^e année, on observe une amélioration progressive au cours des quatre dernières années du pourcentage d'élèves qui reçoivent un soutien pédagogique et qui ont atteint la norme provinciale en mathématiques (de 11 % en 1999-2000 à 16 % en 2002-2003).
- En 6^e année, le pourcentage d'élèves qui reçoivent un soutien pédagogique qui ont atteint la norme provinciale en mathématiques a tendance à fluctuer au cours des quatre dernières années. Cependant, cette année, 31 % de ces élèves ont atteint la norme provinciale en lecture, ce qui constitue une nette augmentation, de 22 % à 31 % par rapport à l'année dernière.

Environnement scolaire des élèves de 3^e année²⁰

Taux de réponses

Tous les élèves	Questionnaires remplis	Taux de réponses
6 726	6 498	97 %

Utilisation de l'ordinateur et langue parlée à la maison

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
parler uniquement ou surtout le français à la maison.	38 %	39 %	36 %
qu'on leur parle uniquement ou surtout le français à la maison.	39 %	40 %	39 %
avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer leurs travaux scolaires.	48 %	50 %	46 %

Observations :

- Un peu plus du tiers des élèves indique parler uniquement ou surtout le français à la maison.
- Près de la moitié (48 %) des élèves de 3^e année indique avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer leurs travaux scolaires.

Lecture

Attitude des élèves à l'égard de la lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
être bonnes lectrices ou bons lecteurs.	56 %	59 %	52 %
aimer lire.	64 %	71 %	55 %

Observations :

- Davantage de filles (59 %) que de garçons (52 %) indiquent être bonnes en lecture. Cette tendance est comparable à celle observée l'année dernière.
- Le pourcentage de filles qui indiquent aimer lire est plus élevé que celui des garçons; cette tendance est comparable à celle observée l'année dernière.

²⁰ Les données contextuelles proviennent du Questionnaire à l'intention de l'élève de 2002-2003.

Je suis une bonne lectrice ou un bon lecteur						
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
oui	49 %	50 %	51 %	51 %	56 %	56 %

Observation :

- Le pourcentage d'élèves qui indiquent être bonnes ou bons en lecture a augmenté depuis les premières années d'évaluation mais demeure stable comparativement à celui de l'année dernière.

J'aime lire						
	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
oui	70 %	71 %	71 %	70 %	65 %	64 %

Observation :

- Le pourcentage d'élèves qui indiquent aimer lire a diminué depuis les premières années d'évaluation mais demeure relativement stable comparativement à celui de l'année dernière.

Habitudes de lecture des élèves

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
lire seul(e) à la maison.	50 %	53 %	47 %
utiliser un ordinateur pour faire des travaux en lecture à l'école.	19 %	19 %	19 %

Observation :

- La moitié des élèves indiquent lire seuls à la maison. Ces données sont comparables à celles de l'année dernière. Un pourcentage plus élevé de filles (53 %) que de garçons (47 %) indiquent lire seules à la maison. Ces pourcentages sont semblables à ceux de l'année dernière.

Écriture

Attitude des élèves à l'égard de l'écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
être bonnes ou bons en écriture.	45 %	50 %	39 %
aimer écrire.	56 %	64 %	48 %

Observation :

- Le pourcentage de filles indiquant être bonnes en écriture et aimer écrire est plus élevé que celui des garçons. Cette tendance se confirme au fil des ans.

Habitudes des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
utiliser un ordinateur pour faire des travaux en écriture à l'école.	29 %	30 %	28 %

Observation :

- Les habitudes des filles et des garçons sont semblables en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur.

Mathématiques

Attitude des élèves à l'égard des mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
être bonnes ou bons en mathématiques.	57 %	48 %	68 %
trouver les mathématiques faciles.	38 %	30 %	48 %
aimer les mathématiques.	68 %	64 %	74 %

Observations :

- Un pourcentage considérablement plus élevé de garçons que de filles indiquent être bonnes en mathématiques et trouver les mathématiques faciles.
- Un pourcentage plus élevé de garçons que de filles indiquent aimer les mathématiques.
- Alors que 68 % des élèves indiquent aimer les mathématiques, seulement un peu plus du tiers des élèves trouvent les mathématiques faciles.

Mise en application des mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 498)	Filles (n = 3 414)	Garçons (n = 3 061)
utiliser un ordinateur pour apprendre les mathématiques à l'école.	30 %	30 %	30 %
utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes en dehors de l'école.	41 %	40 %	42 %

Observations :

- Les filles et les garçons partagent les mêmes habitudes de mise en application des mathématiques.
- Le pourcentage d'élèves qui indiquent utiliser l'ordinateur à l'école a presque doublé depuis l'année dernière, soit de 18 % à 30 %.

Environnement pédagogique du personnel enseignant de 3^e année

Méthodes pédagogiques²¹

Français

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Lecture (n = 351)	Écriture (n = 351)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :		
matériel ou ressources dans la salle de classe	96 %	87 %
ressources à la bibliothèque ou au centre de ressources	87 %	62 %
ordinateurs	79 %	75 %
logiciels pour l'enseignement du français	54 %	54 %
personnel de ressource au niveau du conseil scolaire	72 %	69 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation du français	69 %	65 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation du français	51 %	49 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation du français	80 %	76 %
que les ressources indiquées ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :		
planificateur du MEO	30 %	28 %
grille d'évaluation du rendement en français (MEO)	78 %	75 %
matériel d'évaluation de l'OQRE	87 %	83 %
copies types et justifications (MEO)	79 %	75 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	94 %	90 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	56 %	54 %
matériel d'évaluation provenant de votre conseil scolaire	66 %	60 %
matériel d'évaluation provenant d'autres conseils scolaires	40 %	38 %
matériel d'évaluation provenant de différentes maisons d'édition	49 %	46 %

²¹ Les données proviennent du Questionnaire à l'intention du personnel enseignant.

Observations :

- En général, les ressources perçues comme étant les plus accessibles sont celles qui sont disponibles dans la salle de classe ou dans l'école.
- En général, les ressources en lecture sont perçues comme étant plus accessibles que celles en écriture.
- Un pourcentage très élevé d'enseignantes et d'enseignants indiquent que les documents produits par le MEO et l'OQRE sont très utiles ou indispensables.
- Un pourcentage très élevé d'enseignantes et d'enseignants indiquent que le matériel d'évaluation qu'ils élaborent eux-mêmes est très utile ou indispensable.

Mathématiques

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation des mathématiques

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Tous (n = 351)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :	
manuels et/ou cahiers d'exercices de mathématiques	76 %
matériel de manipulation	89 %
ressources à la bibliothèque ou au centre de ressources	53 %
calculatrices	79 %
ordinateurs	83 %
logiciels pour l'enseignement des mathématiques	65 %
personnel de ressource au niveau du conseil scolaire	64 %
manuels de l'enseignante ou de l'enseignant	79 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation des mathématiques	55 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation des mathématiques	38 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation des mathématiques	77 %
que les ressources indiquées ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :	
planificateur du MEO	31 %
grille d'évaluation du rendement en mathématiques (MEO)	76 %
matériel d'évaluation de mathématiques de l'OQRE	88 %
copies types et justification (MEO)	82 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	95 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	57 %
matériel d'évaluation élaboré par votre conseil scolaire	57 %
matériel d'évaluation élaboré par d'autres conseils scolaires	36 %
matériel d'évaluation élaboré par différentes maisons d'édition	51 %

Observations :

- En général, les ressources perçues comme étant les plus accessibles sont celles qui sont disponibles dans la salle de classe ou dans l'école.
- Les ressources de la bibliothèque et du centre de ressources sont perçues comme étant moins accessibles pour les mathématiques que pour la lecture et l'écriture.

- Un pourcentage élevé d'enseignantes et d'enseignants indiquent que les documents produits par le MEO et l'OQRE sont très utiles ou indispensables.
- Un pourcentage très élevé (95 %) d'enseignantes et d'enseignants indiquent que le matériel d'évaluation qu'ils élaborent eux-mêmes est très utile ou indispensable.

Antécédents et perfectionnement professionnel

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Tous (n = 351)
avoir enseigné plus de deux ans .	84 %
avoir enseigné au cycle primaire plus de deux ans .	74 %
avoir enseigné en 3 ^e année plus de deux ans .	49 %

Observation :

- Même si 84 % des enseignantes et enseignants indiquent avoir enseigné plus de deux ans, la moitié seulement enseigne en 3^e année depuis plus de 2 ans.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir été initiés à la théorie et à la pratique dans les activités de formation professionnelle suivantes :	Lecture (n = 351)	Écriture (n = 351)	Mathématiques (n = 351)
activités de votre école	56 %	43 %	41 %
activités de votre conseil scolaire	83 %	66 %	69 %
activités du Ministère	19 %	15 %	14 %
activités d'évaluation de l'OQRE	31 %	26 %	29 %
autodidacte, lectures professionnelles	44 %	38 %	36 %
séminaires, ateliers et conférences	53 %	40 %	43 %
études au delà du premier cycle	5 %	4 %	2 %

Observations :

- En général, davantage d'enseignantes et d'enseignants indiquent avoir participé à des activités de formation professionnelle en lecture qu'en écriture et mathématiques.
- Les activités de formation professionnelle choisies par un pourcentage élevé d'enseignantes et d'enseignants sont des activités offertes par l'école et par le conseil scolaire.

Qualifications additionnelles (QA)

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir complété ou être en voie d'obtenir les qualifications additionnelles (QA) suivantes :	Cours de QA en lecture (<i>n</i> = 351)	Cours de QA en mathématiques (<i>n</i> = 351)
Partie 1	5 %	3 %
Partie 2	1 %	1 %
Spécialiste	1 %	<1 %
	Tous (<i>n</i> = 351)	
autres cours de QA avec une emphase sur la lecture et l'écriture	14 %	
autres cours de QA avec une emphase sur les mathématiques	6 %	
autres cours de formation spécialisée en lecture, écriture ou mathématiques	10 %	

Observation :

- Les enseignantes et enseignants participent davantage aux cours de qualifications additionnelles en lecture qu'en mathématiques.

Environnement scolaire des élèves de 6^e année²²

Taux de réponses

Tous les élèves	Questionnaires remplis	Taux de réponses
6 515	6 338	97 %

Utilisation de l'ordinateur et langue parlée à la maison

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
parler uniquement ou surtout le français à la maison.	38 %	37 %	39 %
qu'on leur parle uniquement ou surtout le français à la maison.	42 %	40 %	43 %
avoir accès à un ordinateur à la maison pour effectuer leurs travaux scolaires.	78 %	80 %	76 %

Observations :

- Un peu plus du tiers des élèves indique parler uniquement ou surtout le français à la maison.
- Les trois quarts (76 %) des élèves de 6^e année indiquent avoir un ordinateur à la maison pour effectuer leurs travaux scolaires.

Lecture

Attitude des élèves à l'égard de la lecture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
être bonnes lectrices ou bons lecteurs.	49 %	54 %	44 %
aimer lire.	49 %	58 %	40 %

Observations :

- Près de la moitié des élèves indique être bonnes ou bons en lecture et aimer lire.
- Un pourcentage plus élevé de filles que de garçons ont une attitude positive à l'égard de la lecture. Cette tendance est comparable à celle des années précédentes.

J'aime lire					
	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
oui	57 %	55 %	56 %	55 %	49 %

²² Les données proviennent du Questionnaire à l'intention de l'élève.

Observation :

- La moitié des élèves indique aimer lire. Le pourcentage est plus faible que l'an dernier.

Habitudes de lecture des élèves

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
lire à la maison.	45 %	52 %	37 %
utiliser un ordinateur pour faire des travaux en lecture à l'école.	22 %	22 %	23 %

Observations :

- Un peu moins de la moitié des élèves lisent seuls à la maison.
- Plus de filles que de garçons lisent à la maison. Par contre, les habitudes d'utilisation de l'ordinateur en lecture à l'école sont les mêmes dans les deux groupes.

Écriture

Attitude des élèves à l'égard de l'écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
être bonnes ou bons en écriture.	33 %	37 %	28 %
aimer écrire.	41 %	52 %	29 %

Observations :

- Un pourcentage plus élevé de filles que de garçons indiquent être bonnes en écriture. Cette tendance se confirme au fil des ans.
- Un pourcentage plus élevé de filles que de garçons indiquent aimer écrire. Cette tendance se confirme au fil des ans.

Habitudes des élèves en écriture

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
utiliser un ordinateur pour faire des travaux en écriture à l'école.	45 %	46 %	44 %

Observation :

- Les filles et les garçons partagent des habitudes similaires en ce qui concerne l'utilisation de l'ordinateur pour faire des travaux en écriture à l'école.

J'utilise un ordinateur pour écrire					
	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
oui	35 %	36 %	35 %	39 %	45 %

Observation :

- Le pourcentage d'élèves qui indiquent utiliser un ordinateur continue d'augmenter au fil des ans.

Mathématiques

Attitude des élèves à l'égard des mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
être bonnes ou bons en mathématiques.	49 %	40 %	59 %
trouver les mathématiques faciles.	29 %	22 %	36 %
aimer les mathématiques.	55 %	49 %	61 %

Observations :

- La moitié des élèves indiquent être bonnes ou bons en mathématiques.
- Un pourcentage beaucoup plus élevé de garçons que de filles indiquent être bons en mathématiques, trouver les mathématiques faciles et aimer les mathématiques.
- Alors que plus de la moitié indique aimer les mathématiques, un tiers seulement indique trouver les mathématiques faciles.

Mise en application des mathématiques

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous (n = 6 338)	Filles (n = 3 262)	Garçons (n = 3 014)
utiliser un ordinateur pour faire des travaux en mathématiques à l'école.	10 %	9 %	10 %
utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes en dehors de l'école.	40 %	39 %	42 %

Observation :

- Les filles et les garçons ont des habitudes semblables en ce qui concerne la mise en application des mathématiques.

J'utilise un ordinateur pour faire des travaux en mathématiques					
	1998-1999	1999-2000	2000-2001	2001-2002	2002-2003
oui	7 %	5 %	6 %	5 %	10 %

Observation :

- Le pourcentage d'élèves qui indiquent utiliser un ordinateur pour faire des travaux en mathématiques à l'école a doublé depuis l'année dernière.

Environnement pédagogique du personnel enseignant de 6^e année

Méthodes pédagogiques²³

Français

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture et de l'écriture

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Lecture (n = 364)	Écriture (n = 364)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :		
matériel ou ressources dans la salle de classe	92 %	86 %
ressources à la bibliothèque ou au centre de ressources	85 %	63 %
ordinateurs	83 %	82 %
logiciels pour l'enseignement du français	45 %	49 %
personnel de ressource du conseil scolaire	67 %	63 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation du français	69 %	64 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation du français	50 %	46 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation du français	84 %	80 %
que les ressources ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :		
planificateur du MEO	29 %	26 %
grille d'évaluation du rendement en français (MEO)	79 %	76 %
matériel d'évaluation de l'OQRE	88 %	82 %
copies types et justifications (MEO)	81 %	77 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	96 %	91 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	51 %	47 %
matériel d'évaluation provenant de votre conseil scolaire	69 %	62 %
matériel d'évaluation provenant d'autres conseils scolaires	41 %	39 %
matériel d'évaluation provenant de différentes maisons d'édition	52 %	50 %

²³ Les données contextuelles proviennent du Questionnaire à l'intention du personnel enseignant.

Observations :

- En général, les ressources en lecture sont perçues comme étant plus accessibles que celles en écriture.
- En général, les ressources perçues comme étant les plus accessibles sont celles qui sont disponibles dans la salle de classe ou dans l'école.
- Plus des deux tiers des enseignantes et enseignants perçoivent les ressources du conseil scolaire comme étant accessibles ou très accessibles.
- Un pourcentage très élevé d'enseignantes et d'enseignants indiquent que les documents produits par le MEO et l'OQRE sont très utiles ou indispensables.
- Un pourcentage très élevé (96 %) d'enseignantes et d'enseignants indiquent que le matériel d'évaluation qu'ils élaborent eux-mêmes est très utile ou indispensable.

Mathématiques

Ressources pour l'enseignement et l'évaluation des mathématiques

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Tous (n = 355)
que les ressources indiquées ci-dessous sont « accessibles » ou « très accessibles » :	
manuels et/ou cahiers d'exercices de mathématiques	86 %
matériel de manipulation	77 %
ressources à la bibliothèque ou au centre de ressources	43 %
calculatrices	75 %
ordinateurs	83 %
logiciels pour l'enseignement des mathématiques	57 %
personnel de ressource au niveau du conseil scolaire	63 %
manuels de l'enseignante ou de l'enseignant	83 %
ressources au niveau du conseil scolaire pour l'évaluation des mathématiques	61 %
ressources à la bibliothèque ou dans l'école pour l'évaluation des mathématiques	35 %
ressources au niveau de la salle de classe pour l'évaluation des mathématiques	78 %
Que les ressources indiquées ci-dessous sont « très utiles » ou « indispensables » :	
planificateur du MEO	28 %
grille d'évaluation du rendement en mathématiques (MEO)	79 %
matériel d'évaluation de mathématiques de l'OQRE	86 %
copies types et justifications (MEO)	81 %
matériel d'évaluation élaboré par vous-même	96 %
matériel d'évaluation élaboré par les enseignantes et enseignants de votre école	50 %
matériel d'évaluation élaboré par votre conseil scolaire	64 %
matériel d'évaluation élaboré par d'autres conseils scolaires	41 %
matériel d'évaluation élaboré par différentes maisons d'édition	58 %

Observations :

- En général, les ressources perçues comme étant les plus accessibles sont celles qui sont disponibles dans la salle de classe ou dans l'école.
- Les ressources de la bibliothèque et du centre de ressources sont perçues comme étant moins accessibles que pour la lecture et l'écriture.
- Un pourcentage très élevé d'enseignantes et d'enseignants indiquent que les documents produits par le MEO et l'OQRE sont très utiles ou indispensables.

- Un pourcentage très élevé (96 %) d'enseignantes et d'enseignants indique que le matériel d'évaluation qu'ils élaborent eux-mêmes est très utile ou indispensable.
- Près des deux tiers des enseignantes et enseignants indiquent que le matériel d'évaluation élaboré par leur conseil scolaire est très utile ou indispensable.

Antécédents et perfectionnement professionnel

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué :	Tous (n = 384)
avoir enseigné plus de deux ans .	85 %
avoir enseigné au cycle primaire plus de deux ans .	70 %
avoir enseigné en 6 ^e année plus de deux ans .	51 %

Observation :

- Même si 85 % des enseignantes et enseignants indiquent avoir enseigné plus de deux ans, seulement 51 % enseignent en 6^e année depuis plus de 2 ans.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir été initiés à la théorie et à la pratique dans les activités de formation professionnelle suivantes :	Lecture (n = 384)	Écriture (n = 384)	Mathématiques (n = 384)
activités de votre école	49 %	41 %	35 %
activités de votre conseil scolaire	78 %	70 %	66 %
activités du Ministère	17 %	15 %	15 %
activités d'évaluation de l'OQRE	29 %	24 %	26 %
autodidacte, lectures professionnelles	40 %	38 %	32 %
séminaires, ateliers et conférences	49 %	41 %	41 %
études au delà du premier cycle	5 %	4 %	3 %

Observations :

- En général, davantage d'enseignantes et d'enseignants indiquent avoir participé à des activités de formation professionnelle en lecture qu'en écriture et mathématiques.
- Plus des trois quarts des enseignantes et enseignants participent aux activités de formation professionnelle offertes par le conseil scolaire. Ce qui représente une hausse depuis l'année dernière.

Qualifications additionnelles (QA)

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir complété ou être en voie d'obtenir les qualifications additionnelles (QA) suivantes :	Cours de QA en lecture (<i>n</i> = 384)	Cours de QA en mathématiques (<i>n</i> = 384)
Partie 1	3 %	2 %
Partie 2	1 %	1 %
Spécialiste	1 %	1 %
	Tous (<i>n</i> = 384)	
autres cours de QA avec une emphase sur la lecture et l'écriture	11 %	
autres cours de QA avec une emphase sur les mathématiques	7 %	
autres cours de formation spécialisée en lecture, écriture ou mathématiques	9 %	

Observation :

- Les enseignantes et enseignants participent davantage aux cours de qualifications additionnelles en lecture qu'à ceux en mathématiques.

Environnement administratif

Expérience et perfectionnement professionnel des directrices et directeurs d'école²⁴

Pourcentage de directrices et directeurs d'école ayant indiqué :	Tous (n = 276)
avoir été à la direction de l'école plus de 5 ans .	37 %
au cours des deux dernières années, avoir reçu un perfectionnement professionnel sur la théorie et la pratique de :	
études de 2 ^e cycle ou de 3 ^e cycle	6 %
séminaires, ateliers et conférences	81 %
autodidacte/lecture professionnelle	54 %
l'évaluation des habiletés en lecture et/ou en écriture	
études de 2 ^e cycle ou de 3 ^e cycle	3 %
séminaires, ateliers et conférences	76 %
autodidacte/lecture professionnelle	47 %
l'enseignement des mathématiques	
études de 2 ^e cycle ou de 3 ^e cycle	1 %
séminaires, ateliers et conférences	47 %
autodidacte/lecture professionnelle	45 %
l'évaluation des habiletés en mathématiques	
études de 2 ^e cycle ou de 3 ^e cycle	2 %
séminaires, ateliers et conférences	52 %
autodidacte/lecture professionnelle	41 %

Observations :

- Plus des deux tiers des directrices et directeurs ont indiqué avoir participé à des séminaires, des ateliers et des conférences sur l'enseignement et l'évaluation de la lecture et/ou de l'écriture.
- Concernant les mathématiques, environ la moitié des directrices et directeurs a indiqué avoir participé à des séminaires, des ateliers et des conférences sur l'enseignement et l'évaluation des mathématiques.

²⁴ Les données contextuelles proviennent du Questionnaire à l'intention de la direction de l'école.

Recommandations

Les recommandations et les suggestions pédagogiques qui suivent sont basées sur :

- les résultats de rendement des tests de 3^e année et de 6^e année 2002-2003;
- les tendances qui ressortent des résultats des années précédentes;
- les données contextuelles provenant des divers questionnaires;
- les observations et les suggestions des correctrices et correcteurs lors de la notation de l'OQRE.

L'OQRE recommande :

- Que **chaque école**, avec la participation du personnel enseignant, des élèves et des parents, planifie et mette en œuvre des initiatives à l'échelle de l'école pour assurer que les élèves répondent aux attentes et aux contenus d'apprentissage du curriculum provincial en littératie et en numératie. Ces initiatives devraient inclure ce qui suit :
 - **tout le personnel** de l'école porte une attention aux élèves qui se situent au niveau 2 et détermine quelles stratégies ou interventions seraient nécessaires pour qu'ils atteignent le niveau 3.
 - les **directrices et directeurs d'école** mettent sur pied des équipes, comprenant des conseils d'école, qui travaillent à l'amélioration du rendement. Ces équipes revoient le rendement des élèves et les données contextuelles, afin d'élaborer des plans d'action permettant aux écoles d'atteindre les normes du *Curriculum de l'Ontario* en littératie et en numératie et de développer des stratégies ciblant les domaines et les groupes qui nécessitent un appui additionnel et qui ont besoin de s'améliorer. Les ressources indiquées ci-dessous seront utiles pour la planification de cette activité :
 - *Guide pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires de l'OQRE;*
 - *Stratégie de lecture au primaire – Rapport de la table ronde des experts en lecture;*
 - *Stratégie de mathématiques au primaire – Rapport de la table ronde des experts en mathématiques;*
 - *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Français;*
 - *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Mathématiques;*
 - *Le curriculum de l'Ontario, Copies types de la 1^{re} à la 8^e année – Lecture, Écriture, Mathématiques.*
 - les **directrices et directeurs d'école**, avec l'appui des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation, fournissent au personnel enseignant des occasions de s'impliquer dans l'analyse des renseignements sur le rendement et l'élaboration et la mise en œuvre de stratégies d'amélioration.
 - les **directrices et directeurs d'école**, avec l'appui des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation, fournissent aux enseignantes et enseignants des occasions de perfectionnement professionnel en littératie et en numératie et, sur l'utilisation des données des évaluations conjointement avec l'élaboration de stratégies comprenant les meilleures méthodes d'amélioration.
 - les **directrices et directeurs d'école** encouragent leur personnel à participer aux activités de l'OQRE (telles que l'élaboration d'évaluation, la mini mise à l'essai, la mise à l'essai et la notation) qui sont considérées par les éducatrices et éducateurs comme des occasions de perfectionnement professionnel.
- Que les **conseils d'école** supervisent de près le rendement des élèves et prennent une part active dans le processus d'amélioration de l'école.
- Que les **conseils scolaires** mettent sur pied des équipes qui travaillent à l'amélioration du rendement. Ces équipes revoient le rendement des élèves et les données contextuelles, afin d'élaborer des plans d'action permettant aux écoles d'atteindre les normes du *Curriculum de l'Ontario* en littératie et en numératie et de développer des stratégies ciblant les domaines et les groupes qui nécessitent un appui additionnel et qui ont besoin de s'améliorer.

- Que les **facultés d'éducation** aident les enseignantes et enseignants en formation à développer une compréhension des liens entre le curriculum, les méthodes pédagogiques et l'évaluation. Les enseignantes et enseignants en formation doivent être exposés à une grande variété de méthodes d'évaluation, y compris les évaluations à grande échelle axées sur la performance.
- Que l'**Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** s'assure qu'il y a un équilibre dans les cours de matières de base offerts par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel afin de permettre aux enseignantes et enseignants de toute la province d'avoir accès à des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la dynamique qui existe entre le curriculum, les méthodes pédagogiques et l'évaluation, qui sont essentiels à l'enseignement et à l'apprentissage.
- Que le **ministère de l'Éducation** utilise les données des évaluations provinciales de 3^e année et de 6^e année, accumulées depuis les six dernières années, afin d'apporter davantage de soutien à la littératie et à la numératie, notamment au moyen des Stratégies de lecture au primaire et des Stratégies de mathématiques au primaire, au niveau des conseils scolaires, des écoles et des salles de classe.

Suggestions pédagogiques

Les évaluations de l'OQRE sont entièrement basées sur les attentes du *Curriculum de l'Ontario*. Il est donc important que les enseignantes et enseignants orientent l'enseignement et l'évaluation de la lecture, de l'écriture et des mathématiques en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année*.

Lecture

L'OQRE suggère que :

- Les enseignantes et enseignants offrent des activités de Raisonnement permettant aux élèves de sélectionner, d'interpréter, d'analyser et d'expliquer dans leurs propres mots les idées pertinentes contenues dans des textes courants et littéraires. Par exemple, alors qu'ils lisent ou qu'on leur fait la lecture, les élèves doivent être encouragés à :
 - déduire et inférer à partir des informations du texte;
 - trouver le sens d'un mot ou d'une expression inconnue selon le contexte;
 - reconstituer l'ordre chronologique d'un récit;
 - représenter schématiquement l'information contenue dans un texte, en 6^e année.
- Les enseignantes et enseignants offrent des activités de Communication permettant aux élèves de commenter leurs lectures en se basant sur leurs connaissances et leurs expériences personnelles. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à utiliser les formes personnelles de discours (p. ex., « Je pense que » et « Selon moi ») afin de répondre à des questions telles que :
 - Ai-je déjà vécu une situation semblable?
 - À quoi cela me fait-il penser?
 - Comment puis-je utiliser cette information?
 - Le personnage principal pourrait-il être mon ami?
- Les enseignantes et enseignants offrent des activités permettant aux élèves d'identifier les éléments d'organisation de divers types de textes et d'expliquer comment ces éléments facilitent la compréhension de leur lecture. Par exemple, alors qu'ils lisent ou qu'on leur fait la lecture, les élèves doivent être encouragés à :
 - reconnaître et expliquer l'utilité des éléments d'organisation;
 - chercher l'information présente dans certains éléments d'organisation (illustrations, graphiques, etc.) afin d'anticiper le contenu du texte et/ou saisir le message de l'auteur(e).
- Les enseignantes et enseignants offrent des activités permettant aux élèves de reconnaître et d'expliquer l'utilisation des conventions linguistiques à l'intérieur des textes. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :

- reconnaître les mots de substitution et les mots de relation, en 6^e année, et donner leur fonction dans la phrase;
- expliquer comment l'utilisation des conventions linguistiques permet de comprendre un texte.
- Les enseignantes et enseignants assurent, à l'intérieur de leur programme de lecture, l'équilibre entre :
 - les stratégies de lecture enseignées;
 - les textes littéraires et les textes courants.
- Les enseignantes et enseignants s'assurent que les compétences en lecture sont appliquées dans toutes les matières qui demandent à l'élève la lecture d'un type de texte prescrit.

Écriture

L'OQRE suggère que :

- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités de démontrer leur raisonnement en écriture, en assurant qu'ils reconnaissent l'intention pour laquelle elles et ils écrivent. Pour y arriver, les élèves doivent comprendre l'intention de la tâche d'écriture et développer des idées concises qui se rattachent à cette intention. Les activités d'écriture doivent :
 - offrir une variété de tâches;
 - permettre la rédaction de textes courants et de textes littéraires.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités de communication qui leur permettent d'utiliser des techniques appropriées et qui favorisent le développement des habiletés d'écriture. Par exemple, dans leurs activités d'écriture, les élèves sont encouragés à :
 - utiliser un dictionnaire des synonymes ainsi que des référentiels variés (banques de mots, d'expressions, etc.) afin d'augmenter le vocabulaire et aider l'élève à utiliser des adjectifs et des adverbes dans les descriptions ou les arguments;
 - revoir et varier la structure des phrases, omettre les anglicismes;
 - reconnaître le destinataire et s'y adresser.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'organiser leurs idées. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - revoir et varier l'utilisation des mots de relation afin d'assurer un enchaînement logique de leurs idées;
 - regrouper leurs idées selon les thèmes développés afin d'éviter qu'elles soient réparties inadéquatement dans le texte.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'appliquer les conventions linguistiques à l'étude. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - reconnaître que la ponctuation et la grammaire influent sur la compréhension du message écrit;
 - relire attentivement leurs écrits;
 - utiliser des dictionnaires et divers référentiels grammaticaux à l'étape de la correction afin d'apporter les changements nécessaires.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'écriture :
 - contenant une variété de situations et de destinataires;
 - à l'intérieur d'une limite de temps prescrit.
- Les enseignantes et enseignants offrent des exemples de types de texte afin d'aider les élèves à dégager des stratégies et développer des techniques d'écriture appropriées.

- Les enseignantes et enseignants revoient les étapes du processus d'écriture :
 - la préécriture;
 - la rédaction;
 - la révision;
 - la correction;
 - la publication.
- Les enseignantes et enseignants utilisent les activités de lecture pour l'enseignement de l'écriture. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - identifier certaines caractéristiques du récit à la lecture du texte littéraire;
 - discuter du développement des idées : voir comment l'auteur(e) choisit une idée et la construit dans chaque partie du type de texte prescrit (p. ex. à l'introduction, lors d'une péripétie et à la conclusion);
 - discuter de la métaphore à la lecture du poème;
 - identifier certains éléments d'organisation du texte courant et expliquer comment ceux-ci ajoutent au message de l'auteur(e).
- Les enseignantes et enseignants s'assurent que les compétences en écriture sont appliquées dans toutes les matières qui demandent à l'élève des travaux de rédaction.

Mathématiques

L'OQRE suggère que :

- Les enseignantes et les enseignants offrent aux élèves des activités de résolution de problèmes à l'intérieur des cinq domaines mathématiques. Ces activités doivent exiger des élèves l'analyse du problème et la sélection de stratégies appropriées devant mener à des résultats précis. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - discuter des stratégies utilisées pour résoudre un problème;
 - fournir des solutions basées sur leurs connaissances et leur expérience en mathématiques;
 - comprendre qu'un problème se résout de plusieurs façons.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des activités leur permettant de comprendre les concepts mathématiques dans les cinq domaines. Ces activités doivent amener les élèves à incorporer des idées et des relations mathématiques à leurs explications. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - expliquer leur cheminement dans un journal mathématique ou à l'intérieur d'activités particulières (problème de la semaine, du jour, etc.);
 - faire des présentations;
 - démontrer leur compréhension par l'entremise de projets, d'activités co-opératives ou de tutorat.
- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités d'appliquer les procédures dans les cinq domaines mathématiques. Pour y arriver, les élèves doivent les sélectionner et les appliquer de façon précise. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - centrer leur attention sur la nature du problème;
 - choisir les procédures et les opérations appropriées;
 - choisir et mettre en application l'opération adéquate;
 - choisir et utiliser les outils et les méthodes permettant de résoudre le problème.

- Les enseignantes et enseignants offrent aux élèves des possibilités de communiquer leur compréhension des mathématiques dans les cinq domaines. Pour y arriver, les élèves doivent expliquer leurs solutions à l'aide d'un langage mathématique précis et de symboles. Par exemple, les élèves doivent être encouragés à :
 - expliquer et justifier leurs solutions à l'oral et à l'écrit;
 - tenir un journal mathématiques.
- Les enseignantes et enseignants organisent leur planification mathématique afin que celle-ci :
 - permette l'acquisition de connaissances et d'habiletés dans les cinq domaines;
 - touche aux connaissances et aux habiletés requises dans les cinq domaines tout au long de l'année;
 - facilite l'intégration et le transfert des connaissances et des habiletés dans les cinq domaines.
- Les enseignantes et enseignants fassent du modelage. Par exemple :
 - offrir aux élèves des exemples de réponses qui contiennent des nombres, des images, des symboles et/ou des mots;
 - utiliser le matériel de manipulation et technologique pour la compréhension et la résolution de problèmes;
 - résoudre des problèmes s'appliquant au quotidien à l'aide des mathématiques.
- Les enseignantes et enseignants assurent le transfert des compétences mathématiques dans les matières où cela s'applique (p. ex., traduire des données dans un tableau en sciences).



Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Faits saillants des résultats provinciaux

Test de mathématiques, 9^e année, 2002-2003



Novembre 2003



OQRE – DES RENSEIGNEMENTS QUI PORTENT FRUIT : TRAVAILLONS ENSEMBLE À L'AMÉLIORATION DU RENDEMENT DES ÉLÈVES

Les évaluations et les rapports ont pour but d'assurer un plus haut niveau de responsabilité au sein du système éducatif de l'Ontario, en fournissant aux parents, aux éducatrices et éducateurs et aux élèves des renseignements qui les aideront à améliorer le rendement des élèves et la qualité de l'éducation. Le programme d'évaluation à grande échelle de l'Ontario est un des éléments importants d'une culture qui favorise le perfectionnement des habiletés et l'amélioration de l'apprentissage. L'OQRE évalue le rendement des élèves et contribue aux changements positifs apportés au système éducatif des façons suivantes :

- en fournissant des renseignements objectifs de qualité élevée au sujet du rendement scolaire des élèves, mesuré par rapport à des normes établies;
- en encourageant, à l'externe et dans tout le système, les dialogues sur les résultats, dans le but d'élaborer des stratégies d'amélioration;
- en fournissant des renseignements contextuels qui permettent aux éducatrices et éducateurs et aux parents, ainsi qu'au public, d'interpréter les résultats de manière responsable et constructive;
- en ajoutant aux données recueillies par les éducatrices et éducateurs dans le but d'identifier les domaines auxquels il faut principalement consacrer des ressources.

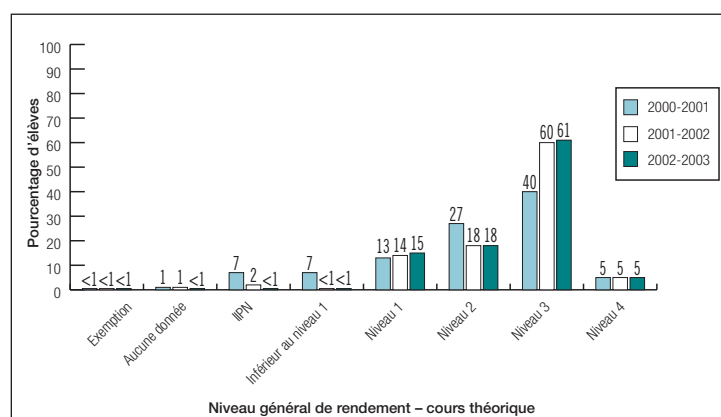
L'OQRE administre une gamme d'évaluations à l'échelle de la province, dont le Test de mathématiques, 9^e année, qui est administré depuis trois ans. Tous les élèves de 9^e année qui suivent des cours de mathématiques théoriques ou appliqués font le test, qui est une source importante de données au sujet de leur apprentissage en mathématiques.

RÉSULTATS DU TEST DE MATHÉMATIQUES, 9^e ANNÉE, 2002-2003 (ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE) (MÉTHODE 1¹)

L'OQRE rend compte du rendement des élèves en mathématiques de 9^e année à l'aide d'une échelle à

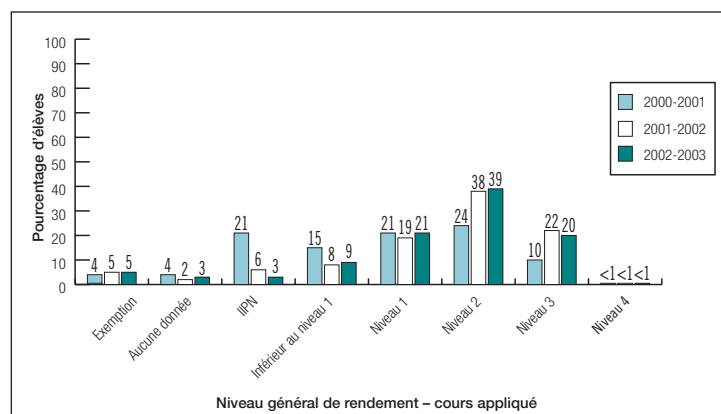
quatre niveaux. Cette échelle à quatre niveaux correspond à celle établie dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques* et établit le niveau 3 comme la norme provinciale. Dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques* le niveau 1 est équivalent à une note entre 50-59 %, le niveau 2, à une note entre 60-69 %, le niveau 3, à une note entre 70-79 %, et le niveau 4 à une note de 80 % ou mieux.

Comparaison avec les années précédentes – Cours théorique



Chaque année le rendement des élèves du cours théorique montre un progrès continu. Au cours des trois dernières années, le nombre d'élèves atteignant la norme provinciale a augmenté de 21 % : le taux de 45 % obtenu en 2000-2001 a augmenté à 65 % en 2001-2002 et à 66 % en 2002-2003.

Comparaison avec les années précédentes – Cours appliqué



En ce qui concerne les élèves du cours appliqué, le taux de rendement a augmenté de 12 % entre la première année du test (2000-2001) et la deuxième (2001-2002), passant de 10 à 22 %. En 2002-2003, 20 % des élèves du cours appliqué ont atteint la norme.

¹ **Méthode 1 :** La méthode 1 fait état, en pourcentage, du nombre d'élèves qui atteignent chaque niveau. Tous les élèves sont considérés, y compris les élèves ayant un rendement inférieur au niveau 1, ceux ayant des informations insuffisantes pour être notées, ceux qui n'avaient aucune donnée, et ceux qui ont bénéficié d'une exemption.

CONTEXTE POUR INTERPRÉTER LES RÉSULTATS

Il est important de souligner qu'une attention soutenue et des efforts constants sont nécessaires pour que le rendement des élèves continue de s'améliorer. Il est aussi important de souligner que ces résultats doivent être utilisés pour améliorer l'apprentissage des élèves. Les données doivent être replacées dans leur contexte afin de servir comme point de départ à l'amélioration. Les parents, les éducatrices et éducateurs et la collectivité devraient examiner les informations contextuelles ainsi que les circonstances particulières qui affectent le rendement scolaire dans leur collectivité afin d'obtenir une idée précise des facteurs qui influencent le rendement des élèves.

OBSERVATIONS CLÉS

- Depuis les trois dernières années, il y a eu un progrès de 21 % dans le rendement des élèves du cours théorique.
- Depuis les trois dernières années, il y a eu un progrès de 10 % dans le rendement des élèves du cours appliqué.
- Dans les cours appliqués et théoriques, les garçons ont une attitude plus positive que les filles à l'égard des mathématiques. Toutefois, dans le cours appliqué, le rendement des filles est 3 % plus élevé que celui des garçons. Dans le cours théorique, filles et garçons performant aux mêmes niveaux.
- Depuis les trois dernières années, le pourcentage d'élèves du cours théorique inscrits aux programmes d'ALF/de PDF qui ont atteint la norme provinciale a augmenté de 17 %.
- Le pourcentage d'élèves du cours théorique qui reçoivent du soutien pédagogique et qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale a augmenté de 3 % depuis les trois dernières années.

FAITS AU SUJET DU TEST DE 9^e ANNÉE

- Cette année, le test de 9^e année a eu lieu entre le 8 et le 21 janvier 2003 et entre le 26 mai et le 13 juin 2003. La direction et le personnel enseignant de chaque école ont choisi les dates exactes de l'administration. Les élèves ont participé aux évaluations pendant trois ou cinq jours.
- Environ 3 500 élèves des cours théoriques dans les écoles de langue française ont participé aux évaluations de l'hiver et du printemps.
- Environ 1 800 élèves des cours appliqués dans les écoles de langue française ont participé aux évaluations de l'hiver et du printemps.
- Le test de 9^e année est fondé sur *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*.
- Le test traite des connaissances et des habiletés en mathématiques que les élèves doivent avoir acquises à la fin de la 9^e année.
- Les évaluations comprennent des activités basées sur le rendement, soit des questions exigeant des réponses construites, ainsi que des questions à réponse choisie. Cette combinaison de types de questions permet aux élèves de démontrer l'étendue et l'ampleur de leur apprentissage, tout en leur procurant diverses façons de démontrer leurs connaissances et leurs habiletés.
- La notation est faite par des enseignantes et enseignants brevetés.
- Tous les élèves de 9^e année de l'Ontario des écoles financées par les deniers publics inscrits à un cours appliqué ou théorique de mathématiques doivent participer à cette évaluation.
- Chaque année, les conseils scolaires doivent élaborer et soumettre leurs plans d'amélioration à l'OQRE. Les plans d'amélioration contiennent les détails des moyens qui seront utilisés par le personnel enseignant, de direction, et de niveau supérieur des conseils scolaires pour apporter des changements qui favoriseront l'amélioration du rendement des élèves.

CE QUE L'OQRE A APPRIS AU SUJET DES ÉLÈVES ET DES ÉCOLES

En général

- Les filles constituent 52 % de la population des élèves participant au test, tandis que les garçons en représentent 48 %.
- 1 % des élèves sont inscrits à un programme d'ALF ou à un programme de PDF.
- 12 % des élèves (excluant les élèves surdoués) reçoivent du soutien pédagogique. Ce nombre comprend 8 % des élèves qui reçoivent du soutien pédagogique, car ils ont été identifiés formellement comme élèves en difficulté.
- 12 % des élèves de 9^e année suivent le cours l'année entière, 49 % au premier semestre et 39 % au deuxième semestre.

Cours théorique

- 37 % des élèves du cours théorique indiquent parler seulement ou surtout le français à la maison, 27 %, aussi souvent le français qu'une autre langue, 24 %, surtout une autre langue et 10 %, uniquement une autre langue.
- 8 % des élèves du cours théorique sont nés à l'extérieur du Canada.
- 5 % des élèves du cours théorique sont nés en 1987 ou avant.
- Les filles constituent 56 % des élèves du cours appliqué participant au test tandis que les garçons en représentent 44 %.
- Moins de 1 % des élèves du cours théorique sont inscrits à un programme d'ALF ou à un programme de PDF.
- 3 % des élèves du cours théorique (excluant les élèves surdoués) reçoivent du soutien pédagogique. Ce nombre comprend 2 % des élèves du cours théorique qui reçoivent du soutien pédagogique, car ils ont été identifiés formellement comme élèves en difficulté.
- Moins de 1 % des élèves du cours théorique ont bénéficié d'une exemption.
- 13 % des élèves du cours théorique suivent le cours l'année entière, 46 % au premier semestre et 41 % au deuxième semestre.

Cours appliqué

- 36 % des élèves du cours appliqué indiquent parler seulement ou surtout le français à la maison, 33 %, aussi souvent le français qu'une autre langue, 23 %, surtout une autre langue et 8 %, uniquement une autre langue.
- 13 % des élèves du cours appliqué sont nés à l'extérieur du Canada.
- 31 % des élèves du cours appliqué sont nés en 1987 ou avant.
- Les filles constituent 44 % des élèves du cours appliqué participant au test, tandis que les garçons en représentent 55 %.
- Moins de 1 % des élèves du cours appliqué sont inscrits à un programme d'ALF ou à un programme de PDF.
- 30 % des élèves du cours appliqué (excluant les élèves surdoués) reçoivent du soutien pédagogique. Ce nombre comprend 22 % des élèves du cours appliqué qui reçoivent du soutien pédagogique, car ils ont été identifiés formellement comme élèves en difficulté.
- 5 % des élèves du cours appliqué ont bénéficié d'une exemption.
- 10 % des élèves du cours appliqué suivent le cours l'année entière, 53 % au premier semestre et 36 % au deuxième semestre.

Rendement aux niveaux 3 et 4 selon les données contextuelles – cours théorique

Données contextuelles	Sous-groupes	Niveaux 3 et 4
Sexe	Filles	66 %
	Garçons	65 %
ALF/PDF	ALF/PDF	47 %
	Tous les autres élèves	66 %
Soutien pédagogique	Élèves ayant des besoins particuliers	42 %
	Tous les autres élèves	66 %
Semestre d'études	Premier semestre	66 %
	Deuxième semestre	67 %
	Toute l'année	61 %

Rendement aux niveaux 3 et 4 selon les données contextuelles – cours appliqué

Données contextuelles	Sous-groupes	Niveaux 3 et 4
Sexe	Filles	22 %
	Garçons	19 %
ALF/PDF	ALF/PDF	s. o.
	Tous les autres élèves	20 %
Soutien pédagogique	Élèves ayant des besoins particuliers	10 %
	Tous les autres élèves	25 %
Semestre d'études	Premier semestre	21 %
	Deuxième semestre	20 %
	Toute l'année	16 %

Niveau général de rendement – cours théorique

	Exemption	Aucune donnée	IIPN ²	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	<1 %	<1 %	<1 %	<1 %	15 %	18 %	61 %	5 %
Méthode 2³	s. o.	s. o.	<1 %	<1 %	15 %	19 %	61 %	5 %

Niveau général de rendement – cours appliqué

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1	5 %	3 %	3 %	9 %	21 %	39 %	20 %	< 1%
Méthode 2	s. o.	s. o.	3 %	10 %	23 %	42 %	22 %	< 1%

² IIPN : Information insuffisante pour être notée

³ **Méthode 2** : C'est une autre façon de présenter les données. La méthode 2 fait état de la répartition des résultats, en pourcentage du nombre d'élèves qui ont pleinement participé au test (p. ex., les élèves dans les quatre niveaux de rendement et ceux dans les catégories IIPN et Inférieur au niveau 1, définies à la page 12). Les élèves qui ont bénéficié d'exemption ou pour qui il n'y a aucune donnée sur le rendement sont exclus.

RÉSULTATS PROVENANT DES QUESTIONNAIRES

QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DE L'ÉLÈVE

Cours théorique

- 7 % des élèves du cours théorique indiquent s'être absentés plus de cinq fois au cours du mois dernier.
- 6 % des élèves du cours théorique indiquent ne pas avoir de devoirs de mathématiques; 8 % des élèves du cours appliqué ne font pas leurs devoirs de mathématiques.
- Un pourcentage beaucoup plus élevé de garçons que de filles du cours théorique indiquent :
 - aimer les mathématiques (51 % des garçons, 40 % des filles);
 - être bons en mathématiques (58 % des garçons, 43 % des filles);
 - comprendre les mathématiques (68 % des garçons, 60 % des filles);
 - trouver les mathématiques faciles (42 % des garçons, 30 % des filles).



Cours appliqué

- 15 % des élèves du cours appliqué indiquent s'être absentés plus de cinq fois au cours du mois dernier.
- 17 % des élèves du cours appliqué indiquent ne pas avoir de devoirs de mathématiques; 14 % des élèves du cours appliqué ne font pas leurs devoirs de mathématiques.
- Un pourcentage beaucoup plus élevé de garçons que de filles du cours appliqué indiquent :
 - aimer les mathématiques (32 % des garçons, 24 % des filles);
 - être bons en mathématiques (35 % des garçons, 25 % des filles);
 - comprendre les mathématiques (49 % des garçons, 38 % des filles);
 - trouver les mathématiques faciles (28 % des garçons, 17 % des filles).

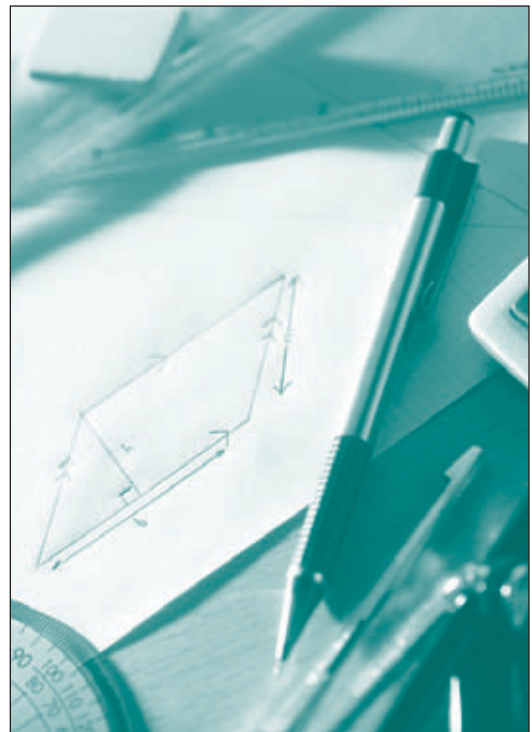
QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DU PERSONNEL ENSEIGNANT

Cours théorique

- 93 % du personnel enseignant indiquent que les élèves utilisent du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts au moins quelques fois pendant le cours, une augmentation de 6 % en comparaison à l'année dernière.
- Plus des trois quarts du personnel enseignant indiquent que les élèves utilisent une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques au moins quelques fois pendant le cours.
- 93 % du personnel enseignant indiquent avoir accès à des calculatrices à affichage graphique, soit une augmentation de 11 % en comparaison à l'année dernière.
- Près du quart du personnel enseignant indique utiliser un logiciel de géométrie dynamique au moins quelques fois pendant le cours.
- Plus de la moitié du personnel enseignant indique que les élèves ont accès aux ordinateurs seulement quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.
- 36 % du personnel enseignant indiquent détenir une majeure en mathématiques

Cours appliqué

- 94 % du personnel enseignant indiquent que les élèves utilisent du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts au moins quelques fois pendant le cours.
- 60 % du personnel enseignant indiquent que leurs élèves utilisent une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques au moins quelques fois pendant le cours.
- Les trois quarts du personnel enseignant indiquent avoir accès à des calculatrices à affichage graphique.
- Le cinquième du personnel enseignant indique utiliser un logiciel de géométrie dynamique quelques fois pendant le cours.
- La moitié du personnel enseignant indique que leurs élèves ont accès aux ordinateurs seulement quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.
- 20 % du personnel enseignant indiquent détenir une majeure en mathématiques.



RECOMMANDATIONS

Les recommandations ci-dessous sont basées sur :

- les résultats généraux de rendement de l'année scolaire 2002-2003;
- les tendances qui ressortent des résultats généraux des années précédentes;
- les données contextuelles provenant des divers questionnaires;
- les suggestions des correctrices et correcteurs lors des séances de notation de l'OQRE.

L'OQRE recommande :

- Que chaque **école** étudie les données de l'évaluation et élabore une initiative pour son plan d'amélioration de l'école qui vise l'amélioration de la performance des élèves, particulièrement ceux du cours appliqué. *(20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale.)*
- Que les **directions d'école et le personnel enseignant** continuent de s'assurer que l'enseignement dans les classes de mathématiques, particulièrement celles du cours appliqué, soit aligné sur les intentions du curriculum en ce qui a trait à sa philosophie, sa méthodologie et son contenu. Pour cela, ils doivent continuer :
 - de donner aux **enseignantes et enseignants** des occasions de perfectionnement professionnel relatif aux pratiques exemplaires de l'enseignement et de l'évaluation des mathématiques (p. ex., animer ou participer à des ateliers et des conférences, lire des revues spécialisées). *(78 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 62 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques de 9^e année pendant cinq ans ou moins; 59 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 49 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques au palier secondaire pendant cinq ans ou moins.)*
 - de donner aux **enseignantes et enseignants** des occasions de participer à des échanges professionnels entre collègues lors de l'analyse des données de l'évaluation et de la planification des adaptations à apporter à l'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. *(Voir le texte en italique ci-dessus.)*
 - d'associer les **enseignantes et enseignants** de 7^e année et de 8^e année aux initiatives mentionnées ci-dessus afin de s'assurer que l'enseignement des mathématiques à ces niveaux soit aligné sur la philosophie, la méthodologie et le contenu du curriculum et de faciliter le passage des élèves des cours de mathématiques de 8^e année à ceux de 9^e année.
 - d'encourager les **enseignantes et enseignants** à :
 - identifier et à communiquer clairement les caractéristiques d'un bon rendement et à donner aux élèves l'occasion d'examiner et d'évaluer leur rendement en fonction de ces caractéristiques.
 - replacer les contenus d'apprentissage en mathématiques dans des contextes pratiques et utiles pour les élèves et les relier à leur réalité quotidienne.
 - intégrer du matériel concret afin d'inciter les élèves à explorer les mathématiques en approfondissant leur compréhension des concepts et des procédures.
- Que les **conseils d'école** continuent de suivre de près le rendement des élèves et de prendre une part active à l'amélioration de l'école.
- Que les équipes mises sur pied par les **conseils scolaires** pour travailler au plan d'amélioration (incluant des administratrices et administrateurs, des responsables de curriculum, des parents et des éducatrices et éducateurs), dans leur volonté d'amélioration, revoient le rendement des élèves et les données contextuelles au fil des ans et qu'elles élaborent des plans pour l'amélioration continue du rendement en relation avec les normes du *Curriculum de l'Ontario* en mathématiques. Ces équipes devraient mettre l'accent sur :

- cibler toutes les compétences et tous les domaines ainsi que les élèves des cours appliqués de mathématiques, 9^e année. *(20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale.)*
- cibler les domaines et les élèves des cours théoriques nécessitant du soutien supplémentaire en mathématiques, 9^e année. *(34 % des élèves du cours théorique n'ont pas atteint la norme provinciale.)*
- analyser les données, identifier les domaines à améliorer, assigner les objectifs, élaborer et mettre en œuvre des plans d'action pour apporter des changements à l'enseignement et à l'évaluation, prendre des mesures pour assurer la responsabilité et suivre de près l'amélioration du rendement des élèves.
- Que les **conseils scolaires** continuent de :
 - fournir le matériel et le soutien nécessaires à tous les élèves, surtout ceux du cours appliqué, afin qu'ils puissent avoir accès aux outils technologiques tels que les calculatrices à affichage graphique et les logiciels de GSP/Fathom durant la classe. *(50 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école aux ordinateurs quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais; 36 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école à des calculatrices à affichage graphique quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.)*
 - fournir l'appui nécessaire aux enseignantes et enseignants afin qu'ils puissent utiliser efficacement les outils technologiques pour explorer les concepts mathématiques avec leurs élèves.
 - fournir aux enseignantes et enseignants des occasions de se rencontrer afin de discuter de différents aspects des mathématiques, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation (p. ex., travailler en équipe selon le niveau ou le type de cours). *(78 % des enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 62 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques de 9^e année pendant cinq ans ou moins; 59 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 49 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques au palier secondaire pendant cinq ans ou moins.)*
 - fournir aux enseignantes et enseignants de mathématiques des occasions de se réunir avec des collègues de 7^e, 8^e et 9^e années qui auront un rôle de leadership en mathématiques dans l'école. *(Voir le texte en italique ci-dessus.)*
 - fournir un programme de mentorat aux enseignantes et enseignants qui débutent dans l'enseignement ou dans l'enseignement des mathématiques de 9^e année. *(Voir le texte en italique ci-dessus.)*
- Que les **facultés d'éducation** aident les enseignantes et enseignants en formation à bien comprendre la philosophie, la méthodologie et le contenu du programme-cadre de mathématiques, ainsi que les méthodes d'évaluation actuelles, y compris les évaluations à grande échelle axées sur la performance et les façons dont les évaluations appuient l'enseignement.
- Que l'**Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario**, par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel, offre des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la relation qui existe entre le programme-cadre de mathématiques, les méthodes pédagogiques et l'évaluation.
- Que le **ministère de l'Éducation** travaille avec l'OQRE pour utiliser les données de l'évaluation provinciale de 9^e année accumulées par l'OQRE depuis trois ans, pour informer le Groupe d'experts sur les élèves à risque – volet numératie et pour réviser les activités relatives au curriculum.

Suggestions pédagogiques

Les évaluations de l'OQRE sont basées sur les attentes et les contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*. Il est donc important que les enseignantes et enseignants orientent l'enseignement et l'évaluation des mathématiques en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario*.

L'OQRE recommande :

- *Puisque les pourcentages d'élèves qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale sont moindres en Réflexion, recherche et résolution de problèmes ainsi qu'en Communication (55 % et 55 % dans le cours théorique et 19 % et 12 % dans le cours appliqué), que les enseignantes et enseignants fassent en sorte que leurs élèves arrivent aussi bien à comprendre le processus d'apprentissage et de raisonnement mathématiques qu'à répondre à des questions spécifiques. Il importe que les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves partagent leurs stratégies de résolution de problèmes. Communiquer son raisonnement, écouter le raisonnement des autres et adapter sa pensée afin d'englober et de comprendre les stratégies des autres sont des habiletés nécessaires pour réussir en mathématiques. Par exemple, lorsque les élèves répondent à des questions mathématiques, demandez-leur de se poser les questions suivantes :*
 - « Comment est-ce que je sais que j'ai raison? »
 - « Comment est-ce que je sais que j'ai terminé ma solution? »
 - « Qu'est-ce que je comprends maintenant que je ne comprenais pas avant? »
 - « Qu'est-ce que je dois me rappeler la prochaine fois que je réponds à une question semblable? »
 - « Est-ce que j'ai suffisamment détaillé ma solution pour me rappeler le raisonnement que j'ai suivi pour y arriver? »
 - « Comment puis-je communiquer ma solution aux autres? »
- *Puisque 16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations, que les enseignantes et enseignants établissent un rapport entre les attentes des différents domaines et le fait de donner des occasions d'apprentissage relatives à tous les domaines afin d'employer efficacement le temps d'enseignement. Par exemple :*
 - après avoir collecté, organisé et analysé les données, les élèves doivent les représenter sous forme de graphiques et d'équations et doivent discuter de comment des changements dans les conditions des rapports apportent aussi des changements dans la représentation des données.
 - après avoir collecté, organisé et analysé les données afin d'optimiser l'aire d'un volume donné, les élèves doivent représenter les données sous forme de graphiques et utiliser ces représentations pour déterminer comment obtenir d'autres données.
- *Puisque*
 - *16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations et*
 - *50 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école aux ordinateurs quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais; 36 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école à des calculatrices à affichage graphique quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais,*

que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des activités de représentation graphique d'une variété de relations linéaires et non linéaires. Ces activités exigent des élèves qu'ils utilisent des logiciels de représentation graphique ou des calculatrices à affichage graphique pour représenter graphiquement les relations, changer les conditions des relations et décrire les changements faits dans l'équation et le graphique. Par exemple, lorsque les élèves créent leurs tableaux de valeurs, demandez-leur de :

 - changer les paramètres et décrire les changements qu'ils observent.
 - changer les graphiques et expliquer comment les équations ont changé.

- *Puisque*
 - 16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations et
 - 50 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école aux ordinateurs quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais; 36 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école à des calculatrices à affichage graphique quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais,

que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des activités de relations leur permettant de faire la collecte, l'organisation, l'analyse et l'interprétation des données. Les élèves doivent se servir de matériel pédagogique et technologique pour faire la collecte de données. L'analyse de données du monde réel facilitent la compréhension des données, ce que des équations provenant de manuels ne font pas. Les élèves doivent faire le lien entre les données et eux. Par exemple, les élèves peuvent :

 - utiliser un détecteur de mouvements pour identifier la marche d'un autre élève, décrire les différences et les similitudes entre sa marche et la leur.
 - utiliser une sonde thermique pour collecter des données concernant la température d'une tasse de café qui refroidit sur une table, et décrire ce qui se passe lorsque les conditions changent.
 - utiliser du matériel pédagogique pour explorer la relation entre la hauteur d'un prisme à base carrée et l'aire d'un volume donné.
- *Puisque 12 % des élèves du cours appliqué et 55 % des élèves du cours théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Communication*, que les enseignantes et enseignants encouragent régulièrement leurs élèves à discuter entre eux et à décrire leur raisonnement mathématique ainsi qu'à interpréter et à évaluer ce que les autres élèves disent. Des discussions utilisant un vocabulaire commun sont requises afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre leurs idées informelles, le langage et les symboles en mathématiques. Par exemple, les enseignantes et enseignants peuvent :
 - mettre en pratique un règlement selon lequel les élèves doivent demander de l'aide à trois autres élèves avant d'aller voir l'enseignante ou l'enseignant.
 - demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'échanger leurs idées avant d'avoir la réflexion avec la classe entière.
 - demander aux élèves de réviser leurs solutions en paires.
- *Puisque la recherche, les ressources et les ateliers élaborés et appuyés par le ministère de l'Éducation portent sur des stratégies qui sont utiles pour les élèves du cours appliqué de mathématiques, 9^e année et que leurs résultats généraux sont bas avec 20 % des élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale*, que les enseignantes et enseignants disposent régulièrement leurs élèves en groupes combinés selon leurs objectifs communs. Les activités de groupe permettent aux élèves de discuter des mathématiques et de tester leurs idées plus facilement. En groupes, les apprenantes et apprenants peuvent interagir et accomplir des tâches qu'ils ne pourraient pas faire seuls. Ces groupes sont, par exemple :



- Réflexion – Mise en paires – Partage (les élèves réfléchissent brièvement à un problème; ensuite, ils échangent leurs idées avec un partenaire, choisissent les meilleures stratégies pour résoudre le problème puis en font part à la classe entière).
- Napperon (quatre élèves partagent la même feuille de papier pour écrire et échanger leurs idées; ensuite, ils arrivent à une solution commune).
- Casse-tête (des petits groupes d'élèves se partagent différentes parties d'une tâche commune; ensuite, ils échangent avec la classe entière et rassemblent les différentes parties).
- Têtes numérotées (des groupes de quatre élèves sont identifiés par un numéro et lorsque l'enseignante ou l'enseignant choisit un nombre au hasard, l'élève en question répond à la question).
- Hors ou dans le cercle (les élèves sont divisés en deux cercles concentriques égaux; les élèves à l'intérieur du cercle échangent brièvement avec leurs partenaires qui leur font face ensuite il y a rotation).

(Pour d'autres outils pédagogiques, visitez le site Web du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques à l'adresse suivante : www.cforp.on.ca.)

- *Puisque 16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations*, que les enseignantes et enseignants concentrent leur enseignement sur l'exploration de concepts mathématiques. Les élèves apprennent mieux s'ils explorent, échangent et synthétisent leurs observations avec leurs pairs. Les activités de groupe permettent aux élèves de discuter des mathématiques et de tester leurs idées plus facilement. En groupes, les apprenantes et apprenants peuvent interagir et accomplir des tâches qu'ils ne pourraient pas faire seuls. Par exemple :
 - utiliser des activités de réflexion, mise en paires et partage pour découvrir quel effet sur le graphique produit le changement de l'ordonnée à l'origine ou de la pente d'une droite.
 - utiliser des activités de groupes pour explorer la relation entre le périmètre et l'aire d'une forme géométrique lorsqu'une de ses mesures est fixe.
- Que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des occasions de réfléchir, de synthétiser et d'exercer les habiletés qu'ils viennent d'acquérir. Les élèves ont besoin d'exercer ces nouvelles habiletés afin de bien les maîtriser. Sans pour autant surcharger les élèves de travail trop répétitif, faites-les :
 - écrire les étapes de leur apprentissage dans un journal mathématique.
 - exercer les habiletés et les connaissances qu'ils ont apprises en interagissant avec leurs pairs et leur enseignante ou leur enseignant, en réfléchissant à des questions individuellement avant d'être évalués.
- Que les enseignantes et enseignants du cours théorique fournissent aux élèves des occasions de généraliser des concepts mathématiques, en leur enseignant comment représenter leurs idées de diverses façons, telles que les représentations graphiques, les tableaux de valeurs, le langage mathématique et les expressions algébriques; que les enseignantes et enseignants du cours appliqué fournissent aux élèves des occasions de développer des concepts mathématiques, au moyen d'activités de manipulation permettant de représenter leurs idées de diverses façons, telles que les représentations graphiques, les tableaux de valeurs et un langage commun.
- Que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des occasions de lire et de discuter de diverses ressources contenant des notions mathématiques de la vie quotidienne. Il est important que non seulement les élèves lisent, mais encore qu'ils interprètent, discutent et écrivent au sujet de leurs observations mathématiques. Par exemple, les élèves peuvent lire :
 - des articles de journaux contenant des représentations graphiques, des données statistiques et des rapports.
 - des feuillets publicitaires.
 - des modes d'emploi de jeux ou des manuels pratiques.
 - des horaires.



A collage of images including a black and white photo of four students, a coordinate plane with a line, and a calculator. The photo shows four students (three girls and one boy) smiling. The coordinate plane shows a line passing through points (0, -2), (2, 0), (4, 2), and (6, 4). The calculator is a scientific calculator with various buttons.

Novembre 2003

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003.

ISBN 0-7794-5454-5

ISSN 1705-2769

Table des matières

OQRE – Des renseignements qui portent fruit : travaillons ensemble à l'amélioration du rendement des élèves	5
Coup d'œil sur les résultats.....	6
Comparaison avec les années précédentes	6
<i>Niveau général de rendement : niveau 3 et plus (méthode 1)</i>	6
Observations clés	7
<i>Résultats sur le rendement</i>	7
<i>Autres observations</i>	7
Recommandations clés.....	7
Test de mathématiques, 9 ^e année, 2002-2003	9
Introduction.....	9
Cours appliqués et théoriques	9
Écoles offrant des cours semestriels et annuels	9
Élaboration du test	9
Composantes du test	10
<i>Questions à réponse choisie</i>	10
<i>Questions à réponse courte</i>	10
<i>Tâches</i>	10
<i>Composante additionnelle</i>	10
Participation à l'évaluation.....	10
Administration du test	11
Notation du test.....	11
Rapport sur les résultats	11
<i>Méthode 1</i>	11
<i>Méthode 2</i>	11
<i>Niveaux de rendement</i>	12
<i>Niveau général de rendement</i>	12
<i>Rendement par compétence et par domaine</i>	12
<i>Norme provinciale</i>	12
<i>Exemption et aucune donnée</i>	12
<i>Information insuffisante pour être notée (IIPN)</i>	12
<i>Note inférieure au niveau 1</i>	12
<i>Niveau 1</i>	12
<i>Niveau 2</i>	12
<i>Niveau 3</i>	12
<i>Niveau 4</i>	12

Collecte des données contextuelles tirées des questionnaires.....	13
Profil des élèves de 9 ^e année en mathématiques – Cours théorique	14
Niveau général de rendement – Cours théorique.....	16
Environnement scolaire des élèves de 9 ^e année du cours théorique.....	21
Environnement pédagogique du personnel enseignant des cours théoriques	23
Profil des élèves de 9 ^e année en mathématiques – Cours appliqué	27
Niveau général de rendement – Cours appliqué	29
Environnement scolaire des élèves de 9 ^e année du cours appliqué	34
Environnement pédagogique du personnel enseignant des cours appliqués.....	37
Recommandations	41
Suggestions pédagogiques	43
Annexe A – Définitions des compétences et domaines	46
Annexe B – Références	47
<i>R1 Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année, Planification des programmes et évaluation.....</i>	<i>47</i>
<i>R2 Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques.....</i>	<i>47</i>
<i>R3 Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année, Planification des programmes et évaluation.....</i>	<i>48</i>

OQRE

Des renseignements qui portent fruit : travaillons ensemble à l'amélioration du rendement des élèves

Les évaluations et les rapports ont pour but d'assurer un plus haut niveau de responsabilité au sein du système éducatif de l'Ontario, en fournissant aux parents, aux éducatrices et éducateurs et aux élèves des renseignements qui les aideront à améliorer le rendement des élèves et la qualité de l'éducation. Le programme d'évaluation à grande échelle de l'Ontario est un des éléments importants d'une culture qui favorise le perfectionnement des habiletés et l'amélioration de l'apprentissage. L'OQRE évalue le rendement des élèves et contribue aux changements positifs apportés au système éducatif des façons suivantes :

- en fournissant des renseignements objectifs de qualité élevée au sujet du rendement scolaire des élèves, mesuré par rapport à des normes établies;
- en encourageant, à l'externe et dans tout le système, les dialogues sur les résultats, dans le but d'élaborer des stratégies d'amélioration;
- en fournissant des renseignements contextuels qui permettent aux éducatrices et éducateurs et aux parents, ainsi qu'au public, d'interpréter les résultats de manière responsable et constructive;
- en ajoutant aux données recueillies par les éducatrices et éducateurs dans le but d'identifier les domaines auxquels il faut principalement consacrer des ressources.

L'OQRE administre une gamme d'évaluations à l'échelle de la province, dont le Test de mathématiques, 9^e année, qui est administré depuis trois ans. Tous les élèves de 9^e année qui suivent des cours de mathématiques théoriques ou appliqués font le test, qui est une source importante de données au sujet de leur apprentissage en mathématiques.

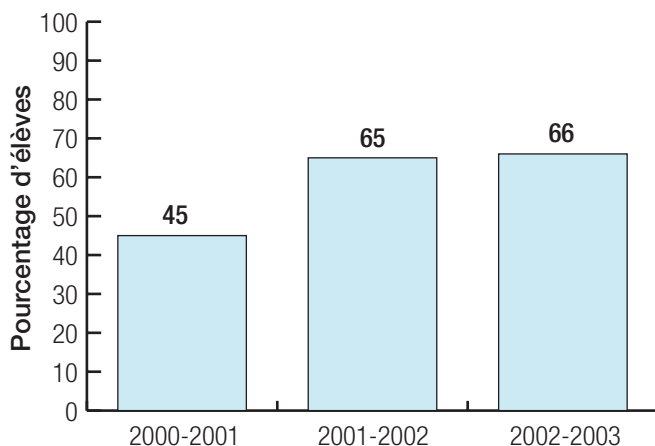
Coup d'œil sur les résultats

Comparaison avec les années précédentes

Niveau général de rendement : niveau 3 et plus¹ (méthode 1²)

Cours théorique

2000-2001 (n = 3 597)	2001-2002 (n = 3 352)	2002-2003 (n = 3 538)
45 %	65 %	66 %

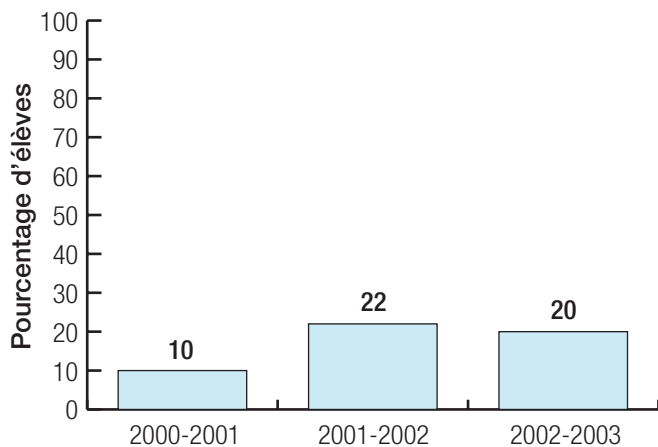


Observation :

- 66 % des élèves du cours théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale. Ce pourcentage est légèrement supérieur à celui de l'année dernière.

Cours appliqué

2000-2001 (n = 1 711)	2001-2002 (n = 1 692)	2002-2003 (n = 1 765)
10 %	22 %	20 %



Observation :

- Plus de 20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale. Ce pourcentage est supérieur à celui de la première année mais légèrement inférieur à celui de l'année dernière.

Remarque : Dans ce rapport, lorsque la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100, c'est que les chiffres ont été arrondis.

¹ Les pourcentages d'élèves qui atteignent les niveaux 3 et 4 sont rapportés ici parce que *Le curriculum de l'Ontario* établit que le niveau 3 représente la norme provinciale.

² Référez-vous à la page 11 pour la définition de la méthode 1.

Observations clés

Résultats sur le rendement

- Depuis les trois dernières années, il y a eu un progrès remarquable dans le rendement des élèves du cours théorique.
- Le rendement des élèves du cours appliqué est supérieur à celui de la première année mais légèrement inférieur à celui de l'année dernière.
- Le pourcentage d'élèves qui reçoivent du soutien pédagogique et qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale augmente chaque année. Cette amélioration est plus remarquable pour les élèves du cours théorique.
- Dans les cours appliqué et théorique, les garçons ont une attitude plus positive que les filles à l'égard des mathématiques. Toutefois, dans le cours appliqué, le rendement des filles est légèrement supérieur à celui des garçons et dans le cours théorique, filles et garçons performant aux mêmes niveaux.
- Dans les cours appliqué et théorique, les pourcentages d'élèves qui atteignent les niveaux 3 et 4 sont légèrement plus élevés chez les élèves qui suivent les cours semestriels que chez ceux qui suivent le cours annuel.

Autres observations

- Plus d'élèves dans le cours appliqué que dans le cours théorique ont indiqué ne pas avoir de devoirs de mathématiques. Cette observation est la même pour les élèves qui en ont mais qui ne les font pas. Cette tendance est plus marquée chez les garçons que chez les filles et ce pour les deux cours.
- Les élèves du cours appliqué ont un taux d'absentéisme plus élevé que ceux du cours théorique.
- Le taux d'absentéisme est plus élevé chez les filles du cours appliqué.
- En comparaison à l'année dernière, il y a 19 classes du cours théorique en moins et le nombre de classes du cours appliqué est demeuré stable. Cependant, le nombre d'élèves inscrits à chacun des deux cours a augmenté.

Recommandations clés

L'OQRE recommande :

- Que chaque **école** étudie les données de l'évaluation et élabore une initiative pour son plan d'amélioration de l'école qui vise l'amélioration de la performance des élèves, particulièrement ceux du cours appliqué.
- Que les **directions d'école et le personnel enseignant** continuent de s'assurer que l'enseignement dans les classes de mathématiques, particulièrement celles du cours appliqué, soit aligné sur les intentions du curriculum en ce qui a trait à sa philosophie, sa méthodologie et son contenu.
- Que les **conseils d'école** continuent de suivre de près le rendement des élèves et de prendre une part active à l'amélioration de l'école.
- Que les équipes mises sur pied par les **conseils scolaires** pour travailler au plan d'amélioration (incluant des administratrices et administrateurs, des responsables de curriculum, des parents et des éducatrices et éducateurs), dans leur volonté d'amélioration, revoient le rendement des élèves et les données contextuelles au fil des ans et qu'elles élaborent des plans pour l'amélioration continue du rendement en relation avec les normes du *Curriculum de l'Ontario* en mathématiques.
- Que les **facultés d'éducation** aident les enseignantes et enseignants en formation à bien comprendre la philosophie, la méthodologie et le contenu du programme-cadre de mathématiques ainsi que les méthodes d'évaluation actuelles, y compris les évaluations à grande échelle axées sur la performance et les façons dont les évaluations appuient l'enseignement.

- Que **l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario**, par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel, offre des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la relation qui existe entre le programme-cadre de mathématiques, les méthodes pédagogiques et l'évaluation.
- Que le **ministère de l'Éducation** travaille avec l'OQRE pour utiliser les données de l'évaluation provinciale de 9^e année accumulées par l'OQRE depuis trois ans, pour informer le Groupe d'experts sur les élèves à risque – volet numératie et pour réviser les activités relatives au curriculum.

Test de mathématiques, 9^e année, 2002-2003

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, dont le Test de mathématiques, 9^e année.

Le Test de mathématiques, 9^e année, mesure le rendement des élèves par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*. Ce test a été élaboré selon les attentes et les contenus d'apprentissage du programme-cadre de mathématiques que les élèves doivent connaître avant la fin de la 9^e année dans les cours appliqués et théoriques.

Les élèves inscrits aux cours élaborés à l'échelon local ne participent pas à l'évaluation de l'OQRE parce que ces cours ne couvrent pas toutes les attentes du *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*. Les cours élaborés à l'échelon local par les conseils scolaires répondent aux besoins particuliers de ces élèves en matière d'éducation.

Les résultats de ces évaluations fournissent des données au niveau de l'élève, de l'école, du conseil scolaire et de la province sur le rendement des élèves. Les Rapports individuels de l'élève, qui sont distribués aux parents, leur fournissent des renseignements au sujet du rendement de leur enfant par rapport aux tests. Les écoles et les conseils scolaires créent leurs propres rapports, qui sont basés sur les données fournies par l'OQRE, à l'intention des parents et des autres intervenantes et intervenants de la collectivité. L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires dans son site Web pour la consultation du public.

Cours appliqués et théoriques

En 9^e année et en 10^e année, les élèves choisissent entre deux types de cours : les cours appliqués ou les cours théoriques. L'OQRE élabore une version du test pour les élèves suivant le cours appliqué et une autre version pour les élèves suivant le cours théorique. Cependant, comme certaines attentes et certains contenus d'apprentissage des cours appliqués et théoriques sont semblables, environ 40 % des items figurent dans les deux versions du test.

Écoles offrant des cours semestriels et annuels

Les écoles peuvent offrir des cours s'étalant sur un semestre ou des cours sur toute l'année. L'OQRE élabore différentes versions du test pour l'administration de janvier et celle de mai/juin³.

Élaboration du test

Le test a été élaboré dans le but de :

- fournir de l'information valide et fidèle au sujet du rendement des élèves;
- donner un compte rendu des connaissances et des habiletés acquises par les élèves en mathématiques;
- contribuer à l'apprentissage des élèves.

Des équipes d'enseignantes et d'enseignants de toute la province ont participé à l'élaboration d'items pour l'évaluation et ont mis à l'essai ces items dans leur salle de classe.

³ Quelques écoles n'ont pas indiqué si les élèves suivaient des cours semestriels ou annuels. Ainsi, il y a des élèves qui sont inclus dans les totaux mais qui ne font pas partie du calcul des statistiques du premier semestre, du deuxième semestre ou de toute l'année.

Les items ont fait l'objet de mini mises à l'essai et de mises à l'essai lors de l'administration de janvier et celle de mai/juin. À divers moments, les enseignantes et enseignants ont fourni leurs rétroactions par rapport aux questions posées. L'OQRE a utilisé ces commentaires pour réviser et créer une dernière version du test ainsi que du matériel connexe à l'évaluation pour les administrations des mois de janvier et de mai/juin 2003.

Le test a été validé par des éducatrices et éducateurs expérimentés en mathématiques et possédant une connaissance approfondie des attentes et des contenus d'apprentissage de 9^e année (voir *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*), ainsi qu'une expertise sur les questions d'équité, les besoins particuliers de certains élèves, la validité et la fidélité des tests.

Composantes du test

Le test est divisé en trois composantes : une composante de questions à réponse choisie, une composante de questions à réponse courte et une composante de tâches.

Questions à réponse choisie

Lors de l'administration du test, les élèves ont répondu à 24 questions sur une période de 30 minutes. Chaque question à réponse choisie se rapportait à un seul domaine et à une seule compétence. À l'aide de ces questions, les élèves ont pu faire preuve de leur compréhension de concepts mathématiques sans avoir à montrer leur travail.

Questions à réponse courte

Les élèves ont répondu à 10 questions à réponse courte au cours d'une période de 30 minutes. Chaque question à réponse courte se rapportait à un seul domaine et à une seule compétence. Les élèves devaient penser de façon mathématique tout en fournissant une réponse écrite très courte.

Tâches

Les élèves ont effectué six tâches. Chaque tâche comprenait des questions reliées entre elles, basées sur un ou deux domaines du programme-cadre. Chaque tâche était notée par rapport au rendement selon les quatre domaines et les compétences s'y rapportant.

Composante additionnelle

Les élèves ont fait une composante additionnelle d'environ 30 minutes dont la note ne figure pas dans les résultats. Cette composante comprenait des questions et des tâches utilisées à des fins de comparaison entre les tests administrés en janvier et ceux administrés en mai/juin ainsi qu'entre les tests administrés en 2000-2001, en 2001-2002 et ceux administrés en 2002-2003. Elle comprenait aussi des questions et des tâches que l'on mettait à l'essai ou qui figuraient dans des mini mises à l'essai afin de les utiliser plus tard.

Participation à l'évaluation

Tous les élèves de 9^e année inscrits à un cours appliqué ou théorique de mathématiques doivent participer à cette administration annuelle du Test de mathématiques, 9^e année. Des adaptations sont permises pour les élèves qui ont des besoins particuliers, et des dispositions particulières sont mises en place pour les élèves qui ne parlent pas couramment le français.

Les directrices, directeurs, enseignantes et enseignants sont responsables de prévoir des adaptations pour les élèves qui ont un plan d'enseignement individualisé (PEI) de façon à leur permettre de participer au test. La liste d'adaptations permises se trouve dans le site Web (www.oqre.on.ca) et le cédérom qui a servi à la formation pour l'administration.

Les directrices, directeurs, enseignantes et enseignants peuvent aussi prévoir des dispositions particulières pour les élèves inscrits à des programmes d'actualisation linguistique en français (ALF) ou à des programmes

de perfectionnement du français (PDF). La liste de dispositions particulières permises se trouve dans le guide d'administration.

La directrice ou le directeur peut choisir d'accorder une exemption à tout élève qui, malgré les adaptations et les dispositions particulières permises, ne pourrait pas démontrer son apprentissage.

Les décisions au sujet des adaptations, des dispositions particulières et des exemptions doivent être prises par la directrice ou le directeur pour chaque élève et en consultation avec l'élève, ses parents, sa tutrice ou son tuteur, et le personnel approprié. Un consentement écrit de la mère, du père, de la tutrice ou du tuteur de l'enfant est requis pour accorder une exemption.

Administration du test

Le test a été administré entre les 8 et 21 janvier 2003 aux élèves inscrits à des cours de mathématiques du premier semestre et entre le 26 mai et le 13 juin 2003 aux élèves inscrits à des cours du deuxième semestre ou à des cours annuels.

Les directrices et directeurs pouvaient choisir d'administrer le test au cours d'une période de trois jours ou de cinq jours.

Notation du test

Des enseignantes et enseignants ayant reçu une formation en notation, ont noté les questions à réponse courte et les tâches à l'aide d'une échelle offrant entre trois et six codes possibles pour chaque question. Les questions à réponse choisie ont été notées électroniquement. Les résultats pour les questions à réponse choisie ont ensuite été combinés aux résultats des questions à réponse courte et des tâches afin d'obtenir des résultats par compétence et par domaine, ainsi que les résultats généraux de rendement. À l'aide d'un processus statistique tenant compte du degré de difficulté de chaque tâche ou question ainsi que des commentaires des préposés à la notation, les codes par compétence et par domaine ainsi que les résultats généraux ont ensuite été inscrits selon l'échelle de l'OQRE.

Ce processus permet une notation plus précise, ainsi qu'une comparaison par rapport aux compétences, domaines et résultats généraux d'une administration à l'autre et d'une année à l'autre. Pour plus de renseignements, visitez le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Rapport sur les résultats

L'OQRE rapporte les résultats de rendement de deux façons :

Méthode 1

Les données pour tous les élèves dans cette année d'études sont publiées. La méthode 1 fait état des élèves dans chaque catégorie, en pourcentage du nombre total d'élèves dans cette année d'études (p. ex., les élèves dans les quatre niveaux de rendement et ceux dans les catégories *exemption*, *aucune donnée*, *IIPN*, *Inférieur au niveau 1*, définies à la page 12).

Méthode 2

C'est une autre façon de présenter les données. La méthode 2 fait état de la répartition des résultats, en pourcentage du nombre d'élèves qui ont pleinement participé au test (p. ex., les élèves dans les quatre niveaux de rendement et ceux dans les catégories *IIPN* et *Inférieur au niveau 1*, définies à la page 12). Les élèves qui ont bénéficié d'*exemption* ou pour qui il n'y a *aucune donnée* sur le rendement sont exclus.

Niveaux de rendement

L'OQRE rend compte du rendement des élèves en mathématiques de 9^e année à l'aide d'une échelle à quatre niveaux. Cette échelle à quatre niveaux correspond à celle établie dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques* et le bulletin scolaire de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année.

Niveau général de rendement

Le niveau général de rendement fournit des renseignements sur le rendement des élèves par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage du programme-cadre de mathématiques, 9^e année; il reflète le rendement par rapport à l'ensemble des domaines et des compétences.

Remarque : Les nombres ayant été arrondis, la somme des pourcentages des données de rendement n'égal pas toujours 100.

Rendement par compétence et par domaine

Les niveaux de rendement par rapport aux compétences et aux domaines fournissent de l'information détaillée sur les connaissances et habiletés des élèves en mathématiques. Les domaines et les compétences sont basés sur ceux du *Curriculum de l'Ontario*. Les quatre domaines du programme-cadre (Numération et algèbre, Relations, Mesure et géométrie, et Géométrie analytique) fournissent de l'information par rapport aux forces et aux faiblesses des élèves dans les connaissances et les habiletés spécifiques liées aux quatre domaines. Les quatre compétences (Connaissance et compréhension, Mise en application, Résolution de problèmes et Communication) fournissent de l'information par rapport aux forces et aux faiblesses des élèves dans les contenus d'apprentissage établis en mathématiques.

Norme provinciale

Le curriculum de l'Ontario établit le niveau 3 comme norme provinciale, ce qui constitue un niveau de réussite élevé. Dans ce document, on dit que les élèves qui atteignent ou dépassent le niveau 3 peuvent être sûrs d'« être prêts à passer dans la classe supérieure ou au cours suivant ».

Le curriculum de l'Ontario établit le niveau 1 comme « un niveau de rendement passable ».

Exemption et aucune donnée

Ces désignations s'appliquent aux élèves qui ont été officiellement exemptés de participer à l'évaluation, ainsi qu'aux élèves pour lesquels l'OQRE n'a pas reçu de cahiers d'évaluation remplis.

Information insuffisante pour être notée (IIPN)

Un niveau de rendement n'est pas accordé à l'élève si le travail est illisible ou si l'élève n'a pas répondu à un nombre suffisant de questions pour que des résultats fiables puissent être fournis.

Note inférieure au niveau 1

Une note inférieure au niveau 1 est la désignation pour les élèves qui n'ont pas répondu aux attentes du curriculum.

Niveau 1

Le niveau 1 désigne un rendement passable. Il est inférieur à la norme provinciale.

Niveau 2

Le niveau 2 désigne un rendement moyen. Il est inférieur à la norme provinciale, mais il s'en approche.

Niveau 3

Le niveau 3 désigne un rendement élevé. Il correspond à la norme provinciale.

Niveau 4

Le niveau 4 désigne un rendement très élevé ou excellent. Il dépasse la norme provinciale.

Collecte des données contextuelles tirées des questionnaires

Pendant les administrations du test de janvier et de mai/juin 2003, les enseignantes et enseignants, ainsi que les élèves du cours appliqué et du cours théorique, ont rempli un questionnaire détaillé de façon anonyme. On a tenu compte des réponses en assurant l'anonymat des répondantes et répondants. L'OQRE met en tableau les données provenant du Questionnaire à l'intention de l'élève pour l'ensemble de la province, par école et par conseil scolaire. L'OQRE met en tableau les données provenant du Questionnaire à l'intention du personnel enseignant pour l'ensemble de la province et par conseil scolaire. Les données au niveau provincial, avec d'autres données contextuelles au niveau des conseils scolaires et des écoles, peuvent servir de référence dans l'interprétation des résultats du rendement des élèves.

Profil des élèves de 9^e année en mathématiques – Cours théorique⁴

Nombre d'élèves

Semestre d'études				
Premier semestre	Deuxième semestre	Année entière	Aucune réponse	Nombre total d'élèves
1 636	1 451	451	0	3 538

Sexe	Pourcentage
Filles	56 %
Garçons	44 %
Aucune réponse	<1 %

Lieu de naissance	Pourcentage
Au Canada	91 %
À l'extérieur du Canada	8 %
Aucune réponse	1 %

Année de naissance	Pourcentage
1986 ou avant	<1 %
1987	5 %
1988	92 %
1989 ou après	3 %
Aucune réponse	0 %

Langue parlée à la maison	Pourcentage
Seulement le français	13 %
Surtout le français	24 %
Aussi souvent le français qu'une autre langue	27 %
Surtout une autre langue	24 %
Uniquement une autre langue	10 %

Observations :

- Plus de la moitié des élèves du cours théorique qui ont participé au test sont des filles alors que 44 % sont des garçons. Cette tendance est comparable à celle observée l'année dernière.
- 13 % des élèves du cours théorique suivent le cours l'année entière, 41 % au deuxième semestre et 46 % au premier semestre.
- 8 % des élèves du cours théorique sont nés à l'extérieur du Canada.
- 37 % des élèves du cours théorique parlent surtout ou seulement le français à la maison.

⁴ Les données proviennent de la Liste des élèves, du Formulaire de renseignements sur l'élève et du Questionnaire à l'intention de l'élève.

Adaptations et dispositions particulières – Cours théorique

	Pourcentage
Élèves ayant bénéficié d'une ou de plusieurs adaptations et d'une ou de plusieurs dispositions particulières ($n = 1$)	<1 %
Élèves ayant bénéficié d'une ou de plusieurs adaptations ($n = 35$)	1 %
Élèves ayant bénéficié d'une ou de plusieurs dispositions particulières ($n = 8$)	<1 %
Élèves n'ayant bénéficié d'aucune adaptation ou de disposition particulière ($n = 3\,485$)	99 %
Élèves pour lesquels l'information manque ($n = 7$)	<1 %

Remarque : Les données ci-dessus ne comprennent pas les élèves exemptés.

Participation – Cours théorique

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Tous les élèves des cours théoriques :	3 538	<1 %	<1 %	99 %
Semestre d'études				
1 ^{er} semestre	1 636	<1 %	<1 %	99 %
2 ^e semestre	1 451	<1 %	0 %	100 %
Année entière	451	0 %	<1 %	100 %
Sexe				
Filles	1 965	<1 %	<1 %	99 %
Garçons	1 564	<1 %	0 %	100 %
Statut des élèves				
ALF/PDF	17	0 %	0 %	100 %
Soutien pédagogique	90	1 %	0 %	99 %

Observations :

- 17 élèves du cours théorique sont inscrits aux programmes d'ALF/de PDF, soit moins de 1 %.
- Près de 3 % des élèves du cours théorique reçoivent du soutien pédagogique, soit une augmentation de 1 % en comparaison à l'année dernière.
- Le pourcentage de participation des élèves du cours théorique est très élevé; il y a moins de 1 % de ces élèves qui sont exemptés.

Niveau général de rendement – Cours théorique

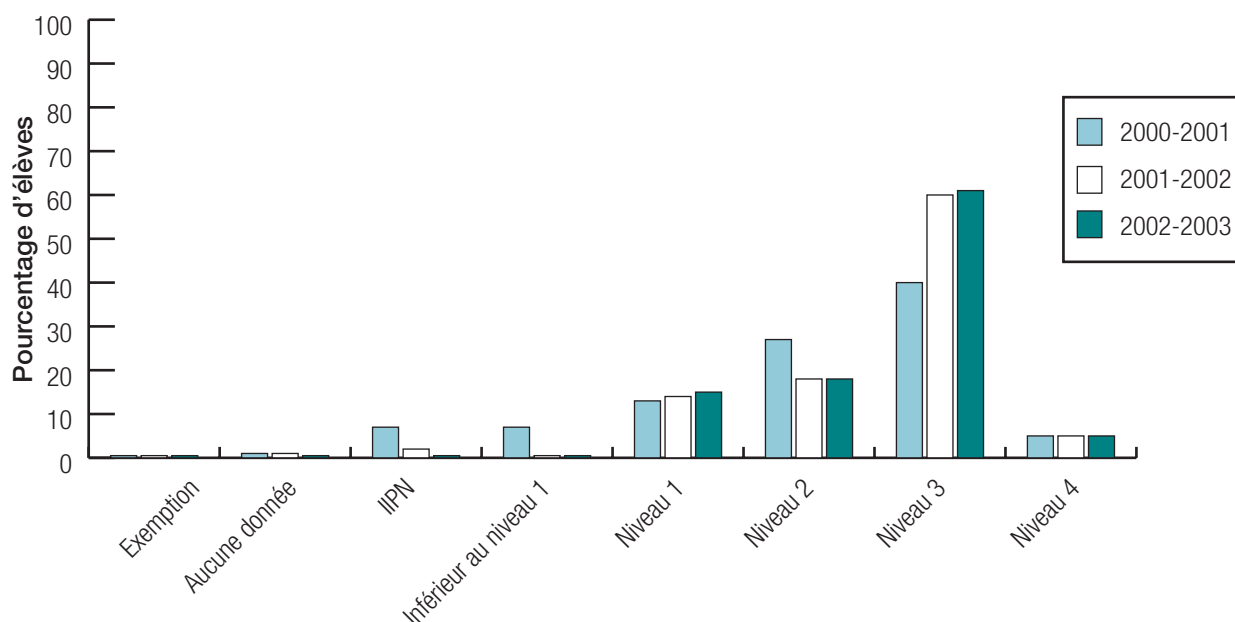
	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1⁵ (n = 3 538)	<1 %	<1 %	<1 %	<1 %	15 %	18 %	61 %	5 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	<1 %	<1 %	15 %	19 %	61 %	5 %

Observation :

- 66 % des élèves du cours théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale.

Comparaison avec les années précédentes – Cours théorique

	2000-2001 (n = 3 597)	2001-2002 (n = 3 352)	2002-2003 (n = 3 538)
Exemption	<1 %	<1 %	<1 %
Aucune donnée	1 %	1 %	<1 %
IIPN	7 %	2 %	<1 %
Inférieur au niveau 1	7 %	<1 %	<1 %
Niveau 1	13 %	14 %	15 %
Niveau 2	27 %	18 %	18 %
Niveau 3	40 %	60 %	61 %
Niveau 4	5 %	5 %	5 %



⁵ Référez-vous à la page 11 pour la définition de la méthode 1 et de la méthode 2.

Observation :

- 66 % des élèves du cours théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale. Ce pourcentage est légèrement supérieur à celui de l'année dernière.

Selon le semestre d'études – Cours théorique⁶

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
1^{er} semestre (n = 1 636)								
Méthode 1	–	<1 %	0 %	<1 %	16 %	17 %	61 %	5 %
2^e semestre (n = 1 451)								
Méthode 1	0 %	<1 %	<1 %	–	13 %	19 %	61 %	6 %
Année entière (n = 451)								
Méthode 1	–	0 %	–	–	17 %	22 %	57 %	4 %

Observation :

- Les deux tiers des élèves du cours théorique qui suivent les cours semestriels et un peu moins des deux tiers de ceux qui suivent le cours annuel se situent aux niveaux 3 et 4. Ces pourcentages sont comparables à ceux de l'année dernière pour les cours semestriels et représentent une augmentation de 3 % pour le cours annuel.

Selon le sexe – Cours théorique⁶

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Filles (n = 1 965)								
Méthode 1	–	<1 %	<1 %	<1 %	14 %	18 %	61 %	5 %
Garçons (n = 1 564)								
Méthode 1	0 %	<1 %	0 %	<1 %	16 %	18 %	60 %	5 %

Observation :

- Les pourcentages de filles et de garçons du cours théorique qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale sont équivalents et sont comparables à ceux de l'année dernière.

⁶ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

Selon le statut de l'élève (ALF/PDF) – Cours théorique⁷

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Non ALF/PDF (n = 3 521)								
Méthode 1	–	<1 %	<1 %	<1 %	15 %	18 %	61 %	5 %
ALF/PDF (n = 17)								
Méthode 1	0 %	0 %	0 %	0 %	–	41 %	47 %	0 %

Observations :

- Près de la moitié des élèves du cours théorique inscrits aux programmes d'ALF/de PDF a atteint la norme provinciale, soit huit élèves sur 17.
- Aucun de ces élèves n'a été exempté.

Selon le soutien pédagogique (excluant les élèves surdoués) – Cours théorique⁷

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sans soutien pédagogique (n = 3 448)								
Méthode 1	–	<1 %	<1 %	<1 %	15 %	18 %	61 %	5 %
Avec soutien pédagogique (n = 90)								
Méthode 1	0 %	–	0 %	–	27 %	27 %	42 %	–

Observations :

- Plus de 42 % des élèves du cours théorique qui reçoivent du soutien pédagogique ont atteint ou dépassé la norme provinciale, soit une augmentation de 16 % en comparaison à l'année dernière.
- Aucun de ces élèves n'a été exempté, comparativement à 2 % l'année dernière.

⁷ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

Compétence	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Connaissance et compréhension								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	1 %	<1 %	14 %	13 %	68 %	3 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	<1 %	14 %	13 %	68 %	3 %
Mise en application								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	1 %	3 %	13 %	11 %	61 %	9 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	3 %	13 %	11 %	61 %	9 %
Réflexion, recherche et résolution de problèmes								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	2 %	1 %	28 %	15 %	48 %	7 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	2 %	1 %	28 %	15 %	48 %	7 %
Communication								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	1 %	<1 %	5 %	38 %	55 %	<1 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	<1 %	5 %	38 %	55 %	<1 %

Observations :

- La position relative des compétences à l'égard du pourcentage d'élèves du cours théorique ayant atteint ou dépassé la norme provinciale est similaire à celle de l'année dernière.
- En Connaissance et compréhension et en Mise en application, près des trois quarts des élèves du cours théorique (méthode 1) ont atteint ou dépassé la norme provinciale; ces résultats sont similaires à ceux de l'année dernière.
- En Réflexion, recherche et résolution de problèmes et en Communication, plus de la moitié des élèves du cours théorique (méthode 1) a atteint ou dépassé la norme provinciale; ces résultats sont similaires à ceux de l'année dernière.

Domaine	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Numération et algèbre								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	1 %	<1 %	12 %	19 %	65 %	2 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	<1 %	12 %	19 %	66 %	2 %
Relations								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	1 %	<1 %	10 %	20 %	53 %	14 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	<1 %	11 %	20 %	54 %	14 %
Géométrie analytique								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	<1 %	1 %	<1 %	12 %	32 %	51 %	3 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	<1 %	12 %	32 %	52 %	3 %
Mesure et géométrie								
Méthode 1 (n = 3 538)	<1 %	1 %	1 %	2 %	14 %	18 %	64 %	<1 %
Méthode 2 (n = 3 522)	s. o.	s. o.	1 %	2 %	14 %	18 %	64 %	<1 %

Observations :

- La position relative des domaines à l'égard du pourcentage d'élèves du cours théorique ayant atteint ou dépassé la norme provinciale est similaire à celle de l'année dernière.
- En Numération et algèbre et en Relations, plus des deux tiers des élèves du cours théorique (méthode 1) ont atteint ou dépassé la norme provinciale.
- En Relations, 14 % des élèves du cours théorique (méthode 1) se situent au niveau 4; ce pourcentage est stable en comparaison à l'année dernière.
- En Mesure et géométrie, un peu moins des deux tiers des élèves du cours théorique (méthode 1) ont atteint ou dépassé la norme provinciale et 2 % des élèves ont un niveau inférieur à 1.
- En Géométrie analytique, 54 % des élèves du cours théorique (méthode 1) ont atteint ou dépassé la norme provinciale.

Environnement scolaire des élèves de 9^e année du cours théorique

Tous les élèves	Questionnaires remplis	Taux de réponse
3 538	3 442	95 %

Observation :

- En Ontario, il y a deux fois plus d'élèves de 9^e année inscrits à des cours théoriques qu'à des cours appliqués.

Absentéisme des élèves – Cours théorique

Pourcentage d'élèves ayant indiqué s'être absentés, au cours du mois dernier, aux fréquences suivantes :	Tous les élèves (n = 3 442)	Filles (n = 1 914)	Garçons (n = 1 528)
Jamais	31 %	28 %	33 %
Une ou deux fois	46 %	47 %	45 %
Trois ou quatre fois	16 %	17 %	15 %
Cinq fois ou plus	7 %	7 %	6 %

Observation :

- Un pourcentage un peu plus élevé de filles que de garçons du cours théorique indiquent s'être absentées au cours du mois dernier.

Mobilité des élèves – Cours théorique

Pourcentage d'élèves ayant indiqué avoir fréquenté les nombres d'écoles élémentaires suivants avant de passer au secondaire :	Tous les élèves (n = 3 442)	Filles (n = 1 914)	Garçons (n = 1 528)
Une école	34 %	34 %	34 %
Deux écoles	36 %	36 %	36 %
Trois écoles	17 %	18 %	16 %
Quatre écoles	8 %	8 %	8 %
Cinq écoles ou plus	5 %	4 %	6 %

Observation :

- 13 % des élèves du cours théorique indiquent avoir fréquenté quatre écoles élémentaires ou plus avant de passer au secondaire.

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous les élèves (n = 3 442)	Filles (n = 1 914)	Garçons (n = 1 528)
avoir un ordinateur à la maison qu'ils utilisent pour faire leurs devoirs de mathématiques.	93 %	94 %	91 %
avoir une calculatrice scientifique à la maison qu'ils utilisent pour faire leurs devoirs de mathématiques.	85 %	87 %	81 %
avoir une calculatrice à affichage graphique à la maison qu'ils utilisent pour faire leurs devoirs de mathématiques.	5 %	4 %	6 %

Observations :

- Les filles et les garçons du cours théorique utilisent l'ordinateur de façon semblable; un pourcentage un peu plus élevé de filles indiquent utiliser la calculatrice scientifique. Ces tendances sont comparables à celles observées l'année dernière.
- 93 % des élèves du cours théorique indiquent utiliser un ordinateur pour faire leurs devoirs de mathématiques, une augmentation de 1 % en comparaison à l'année dernière.

Devoirs scolaires – Cours théorique

Pourcentage d'élèves ayant indiqué ce qui suit concernant le temps consacré aux devoirs de mathématiques chaque jour :	Tous les élèves (n = 3 442)	Filles (n = 1 914)	Garçons (n = 1 528)
En général, je n'ai pas de devoirs de mathématiques.	6 %	4 %	8 %
J'ai des devoirs de mathématiques, mais je ne les fais pas.	8 %	5 %	12 %
En général, je consacre 30 minutes ou moins à mes devoirs de mathématiques.	38 %	35 %	42 %
En général, je consacre entre 31 et 45 minutes à mes devoirs de mathématiques.	34 %	40 %	27 %
En général, je consacre plus de 45 minutes à mes devoirs de mathématiques.	13 %	14 %	10 %

Observations :

- 93 % des élèves du cours théorique indiquent avoir des devoirs de mathématiques.
- 12 % des garçons et 5 % des filles du cours théorique indiquent ne pas faire leurs devoirs de mathématiques.
- Plus de la moitié des filles et un peu plus du tiers des garçons du cours théorique indiquent consacrer plus de 30 minutes par jour à leurs devoirs de mathématiques.

Pourcentage d'élèves qui sont complètement d'accord ou d'accord avec les énoncés suivants :	Tous les élèves (n = 3 442)	Filles (n = 1 914)	Garçons (n = 1 528)
J'aime les mathématiques.	44 %	40 %	51 %
Je suis bonne ou bon en mathématiques.	49 %	43 %	58 %
Je comprends la plupart des choses que l'on m'enseigne en mathématiques.	63 %	60 %	68 %
Ce que l'on m'enseigne en mathématiques est très utile dans la vie de tous les jours.	39 %	36 %	41 %
Je dois continuer à suivre des cours de mathématiques pour exercer le métier qui m'intéresse.	59 %	57 %	61 %
Les mathématiques m'intéressent.	33 %	31 %	34 %
Les mathématiques sont une matière facile.	36 %	30 %	42 %
J'aime faire des casse-têtes ou des jeux mathématiques pour m'amuser.	22 %	22 %	23 %

Observations :

- Le pourcentage d'élèves du cours théorique qui indiquent : aimer les mathématiques, être bons en mathématiques, comprendre les mathématiques, et trouver les mathématiques faciles, est beaucoup plus élevé pour les garçons que pour les filles.
- Par contre, le pourcentage de filles du cours théorique qui indiquent être intéressées par les mathématiques est presque le même que celui des garçons.

Environnement pédagogique du personnel enseignant des cours théoriques⁸

Remarque : Les réponses du personnel enseignant sont basées sur une classe seulement car chaque enseignante ou enseignant ne devait remplir qu'un seul questionnaire. Les enseignantes et enseignants qui enseignaient des cours appliqués et théoriques n'ont donc rempli qu'un seul questionnaire pour un des cours.

Ressources scolaires

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9 ^e année ont accès à l'école au matériel suivant :	(n = 115)				
	Jamais ou presque jamais	Quelques fois pendant le cours	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Ordinateurs	35 %	19 %	3 %	13 %	28 %
Calculatrices à affichage graphique	6 %	23 %	13 %	14 %	43 %

⁸ Les données proviennent des Questionnaires à l'intention du personnel enseignant.

Observations :

- Plus de la moitié du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indique que les élèves ont accès aux ordinateurs seulement quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.
- 93 % du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indiquent avoir accès à des calculatrices à affichage graphique, soit une augmentation de 11 % en comparaison à l'année dernière.

Méthodes pédagogiques

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9 ^e année :	Jamais ou presque jamais	Quelques fois pendant le cours	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
utilisent du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts. ($n = 115$)	5 %	43 %	30 %	17 %	3 %
utilisent une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques. ($n = 115$)	24 %	38 %	16 %	14 %	4 %
utilisent un logiciel de géométrie dynamique (p. ex., Cybergéomètre, Cabri). ($n = 115$)	74 %	20 %	3 %	1 %	0 %

Observations :

- 93 % du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indiquent que les élèves utilisent du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts au moins quelques fois pendant le cours, soit une augmentation de 6 % en comparaison à l'année dernière.
- Près des trois quarts du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indiquent que les élèves utilisent une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques au moins quelques fois pendant le cours.
- Près du quart du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indique utiliser un logiciel de géométrie dynamique quelques fois pendant le cours alors que le programme-cadre de mathématiques prescrit le développement d'habiletés reliées à l'utilisation des logiciels de géométrie dynamique, soit une diminution de 8 % en comparaison à l'année dernière.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué consacrer les pourcentages de temps de cours suivants à l'enseignement des domaines mathématiques :	(n = 115)				
	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Numération et algèbre	15 %	69 %	12 %	1 %	0 %
Relations	12 %	77 %	6 %	0 %	0 %
Géométrie analytique	17 %	70 %	9 %	0 %	0 %
Mesure et géométrie	47 %	48 %	2 %	0 %	0 %

Observations :

- Le personnel enseignant de 9^e année du cours théorique consacre davantage de temps aux domaines de Numération et algèbre et de Relations et de Géométrie analytique qu'au domaine de Mesure et géométrie.
- Un pourcentage assez élevé du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique consacre 20 % ou moins du temps d'enseignement au domaine de Mesure et géométrie.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué demander à leurs élèves de mathématiques de 9 ^e année de s'adonner à des activités liées aux compétences suivantes :	(n = 115)				
	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Connaissance et compréhension	0 %	2 %	7 %	14 %	75 %
Résolution de problèmes	0 %	3 %	13 %	45 %	37 %
Communication	0 %	6 %	12 %	29 %	50 %
Mise en application	1 %	3 %	11 %	34 %	50 %

Observation :

- Le personnel enseignant de 9^e année du cours théorique fait une bonne répartition des activités liées aux quatre compétences du *Curriculum de l'Ontario*.

Antécédents du personnel enseignant

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué qu'ils ont enseigné :	(n = 115)		
	5 ans ou moins	6 à 10 ans	11 ans ou plus
les mathématiques au palier secondaire.	49 %	23 %	27 %
les mathématiques de 9 ^e année.	62 %	21 %	16 %

Observation :

- Près des deux tiers du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indiquent avoir enseigné les mathématiques de 9^e année pendant cinq ans ou moins.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué que pendant leurs études en vue d'obtenir leur baccalauréat (ou équivalent), leur concentration :	(n = 115)
majeure était en	
mathématiques.	36 %
domaine connexe.	43 %
autre.	18 %
mineure était en	
mathématiques.	27 %
domaine connexe.	43 %
autre.	28 %

Observation :

- Environ les trois quarts du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indiquent détenir une majeure ou une mineure en mathématiques ou dans un domaine connexe.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir obtenu ou qu'ils étaient en voie d'obtenir :	(n = 115)
leurs qualifications de base additionnelles en mathématiques – Intermédiaire ou supérieur.	34 %
leurs qualifications en trois parties en mathématiques, cycles intermédiaire et supérieur.	11 %
leur spécialisation en études supérieures – mathématiques.	19 %

Observation :

- Près des deux tiers du personnel enseignant de 9^e année du cours théorique indiquent avoir obtenu ou être en voie d'obtenir des qualifications ou une spécialisation en mathématiques.

Profil des élèves de 9^e année en mathématiques⁹ – Cours appliqué

Nombre d'élèves

Semestre d'études				
Premier semestre	Deuxième semestre	Année entière	Aucune réponse	Nombre total d'élèves
940	639	186	0	1 765

Sexe	Pourcentage
Filles	44 %
Garçons	55 %
Aucune réponse	<1 %

Lieu de naissance	Pourcentage
Au Canada	86 %
À l'extérieur du Canada	13 %
Aucune réponse	1 %

Année de naissance	Pourcentage
1986 ou avant	7 %
1987	24 %
1988	68 %
1989 ou après	<1 %
Aucune réponse	<1 %

Langue parlée à la maison	Pourcentage
Seulement le français	12 %
Surtout le français	24 %
Aussi souvent le français qu'une autre langue	33 %
Surtout une autre langue	23 %
Uniquement une autre langue	8 %
Aucune réponse	1 %

Observations :

- Plus de la moitié des élèves du cours appliqué qui a participé au test sont des garçons alors que 44 % sont des filles. Cette tendance est comparable à celle observée l'année dernière.
- 10 % des élèves du cours appliqué suivent le cours l'année entière, 36 % au deuxième semestre et 53 % au premier semestre.
- 13 % des élèves du cours appliqué sont nés à l'extérieur du Canada.
- 36 % des élèves du cours appliqué parlent surtout ou seulement le français à la maison.
- Plusieurs élèves du cours appliqué sont plus âgés que l'ensemble des élèves de 9^e année.

⁹ Les données proviennent de la Liste des élèves, du Formulaire de renseignements sur l'élève et du Questionnaire à l'intention de l'élève.

	Pourcentage
Élèves ayant bénéficié d'une ou de plusieurs adaptations et d'une ou de plusieurs dispositions particulières ($n = 7$)	<1 %
Élèves ayant bénéficié d'une ou de plusieurs adaptations ($n = 216$)	12 %
Élèves ayant bénéficié d'une ou de plusieurs dispositions particulières ($n = 13$)	1 %
Élèves n'ayant bénéficié d'aucune adaptation ou de disposition particulière ($n = 1\,434$)	81 %
Élèves pour lesquels l'information manque ($n = 6$)	<1 %

Remarque : Les données ci-dessus ne comprennent pas les élèves exemptés.

Participation – Cours appliqué¹⁰

	Population admissible	Pourcentage aucune donnée	Pourcentage d'élèves exemptés	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Tous les élèves des cours appliqués :	1 765	3 %	5 %	92 %
Semestre d'études				
1 ^{er} semestre	940	3 %	4 %	92 %
2 ^e semestre	639	3 %	3 %	94 %
Année entière	186	2 %	15 %	83 %
Sexe				
Filles	781	2 %	3 %	96 %
Garçons	977	3 %	7 %	90 %
Statut des élèves				
ALF/PDF	11	–	–	–
Soutien pédagogique	521	4 %	15 %	80 %

Observations :

- Le pourcentage de garçons du cours appliqué qui ont été exemptés est plus du double de celui des filles.
- 11 élèves du cours appliqué sont inscrits aux programmes d'ALF/de PDF, soit moins de 1 %.
- 30 % des élèves du cours appliqué reçoivent du soutien pédagogique, soit une augmentation de 8 % en comparaison à l'année dernière.

¹⁰ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

Niveau général de rendement – Cours appliqué

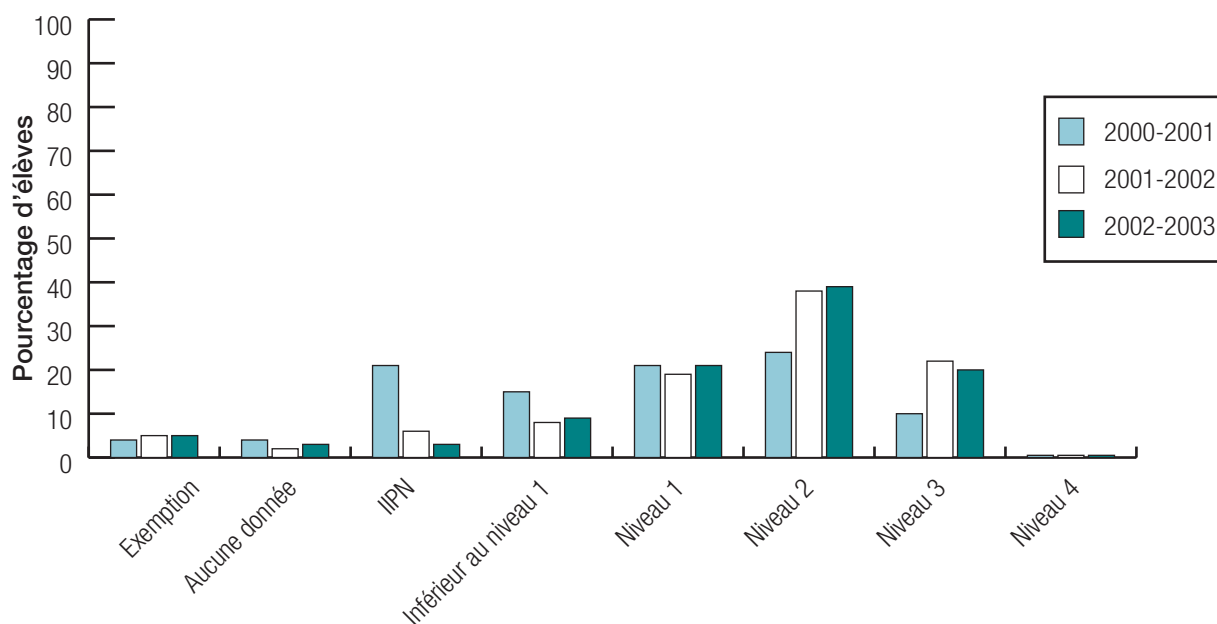
	Exemption	Aucune donnée	IIPN ¹¹	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	3 %	9 %	21 %	39 %	20 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 623)	s. o.	s. o.	3 %	10 %	23 %	42 %	22 %	<1 %

Observation :

- 20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale.

Comparaison avec les années précédentes – Cours appliqué

	2000-2001 (n = 1 711)	2001-2002 (n = 1 692)	2002-2003 (n = 1 765)
Exemption	4 %	5 %	5 %
Aucune donnée	4 %	2 %	3 %
IIPN	21 %	6 %	3 %
Inférieur au niveau 1	15 %	8 %	9 %
Niveau 1	21 %	19 %	21 %
Niveau 2	24 %	38 %	39 %
Niveau 3	10 %	22 %	20 %
Niveau 4	<1 %	<1 %	<1 %



¹¹ Référez-vous à la page 12 pour la définition de « information insuffisante pour être notée ».

Observation :

- Plus de 20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale. Ce pourcentage est supérieur à celui de la première année mais légèrement inférieur à celui de l'année dernière.

Selon le semestre d'études – Cours appliqué

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 ¹²
1^{er} semestre (n = 940)								
Méthode 1	4 %	3 %	4 %	9 %	20 %	38 %	21 %	<1 %
2^e semestre (n = 639)								
Méthode 1	3 %	3 %	1 %	10 %	22 %	40 %	20 %	–
Année entière (n = 186)								
Méthode 1	15 %	2 %	–	5 %	22 %	39 %	16 %	0 %

Observations :

- Plus du cinquième des élèves du cours appliqué qui suivent les cours semestriels se situe aux niveaux 3 et 4 et moins du cinquième de ceux qui suivent le cours annuel se situe aux niveaux 3 et 4.
- 15 % des élèves du cours appliqué qui suivent le cours annuel ont été exemptés, soit une diminution de 6 % en comparaison à l'année dernière.

Selon le sexe – Cours appliqué

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4 ¹²
Filles (n = 781)								
Méthode 1	3 %	2 %	2 %	11 %	23 %	37 %	22 %	–
Garçons (n = 977)								
Méthode 1	7 %	3 %	3 %	8 %	19 %	41 %	19 %	<1 %

Observation :

- Le pourcentage de filles du cours appliqué qui se situent aux niveaux de rendement 3 et 4 est un peu plus élevé que celui des garçons. Cette tendance est inverse à celle observée l'année dernière.

¹² Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

Selon le statut de l'élève (ALF/PDF) – Cours appliqué¹³

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Non ALF/PDF (n = 1 754)								
Méthode 1	5 %	3 %	3 %	9 %	21 %	39 %	20 %	<1 %
ALF/PDF (n = 11)								
Méthode 1	–	–	–	–	–	–	–	–

Selon le soutien pédagogique (excluant les élèves surdoués) – Cours appliqué

	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Sans soutien pédagogique (n = 1 244)								
Méthode 1	1 %	2 %	2 %	7 %	20 %	43 %	25 %	<1 %
Avec soutien pédagogique (n = 521)								
Méthode 1	15 %	4 %	4 %	14 %	24 %	29 %	10 %	0 %

Observations :

- 15 % des élèves du cours appliqué qui reçoivent du soutien pédagogique ont été exemptés, soit une diminution de 7 % en comparaison à l'année dernière.
- 10 % des élèves du cours appliqué qui reçoivent du soutien pédagogique ont atteint la norme provinciale, ce qui est comparable à l'année dernière.

¹³ Certains pourcentages ont été supprimés et remplacés par un tiret, en raison du nombre insuffisant d'élèves qui aurait pu laisser deviner les résultats individuels.

Compétence	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Connaissance et compréhension								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	5 %	8 %	20 %	36 %	23 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 623)	s. o.	s. o.	5 %	9 %	21 %	39 %	25 %	<1 %
Mise en application								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	4 %	23 %	23 %	26 %	15 %	1 %
Méthode 2 (n = 1 621)	s. o.	s. o.	5 %	25 %	25 %	28 %	16 %	1 %
Réflexion, recherche et résolution de problèmes								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	6 %	2 %	38 %	26 %	19 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 620)	s. o.	s. o.	7 %	2 %	42 %	28 %	21 %	<1 %
Communication								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	5 %	4 %	14 %	57 %	12 %	0 %
Méthode 2 (n = 1 620)	s. o.	s. o.	6 %	4 %	15 %	62 %	13 %	0 %

Observations :

- La position relative des compétences à l'égard du pourcentage d'élèves du cours appliqué ayant atteint ou dépassé la norme provinciale est similaire à celle de l'année dernière.
- Pour chaque compétence, le pourcentage d'élèves du cours appliqué (méthode 1) qui se situent aux niveaux 3 et 4 est similaire à celui de l'année dernière, excepté pour Connaissance et compréhension qui accuse une légère diminution, de 27 % à 23 %.
- C'est en Communication que le pourcentage d'élèves du cours appliqué (méthode 1) se situant aux niveaux 3 et 4 est le plus faible, avec 12 % de ces élèves au niveau 3.
- En Mise en application, près du quart des élèves du cours appliqué (méthode 1) se situe à un niveau inférieur à 1, soit une légère augmentation en comparaison à l'année dernière.
- Environ un cinquième des élèves du cours appliqué (méthode 1) a atteint ou dépassé la norme provinciale en Réflexion, recherche et résolution de problèmes.

Domaine	Exemption	Aucune donnée	IIPN	Inférieur au niveau 1	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
Numération et algèbre								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	4 %	16 %	13 %	35 %	23 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 621)	s. o.	s. o.	5 %	18 %	14 %	38 %	25 %	<1 %
Relations								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	6 %	2 %	21 %	46 %	17 %	<1 %
Méthode 2 (n = 1 619)	s. o.	s. o.	6 %	2 %	22 %	51 %	19 %	<1 %
Géométrie analytique								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	8 %	4 %	25 %	35 %	20 %	1 %
Méthode 2 (n = 1 622)	s. o.	s. o.	8 %	4 %	27 %	38 %	22 %	1 %
Mesure et géométrie								
Méthode 1 (n = 1 765)	5 %	3 %	5 %	12 %	17 %	41 %	17 %	0 %
Méthode 2 (n = 1 623)	s. o.	s. o.	5 %	13 %	18 %	44 %	19 %	0 %

Observations :

- Pour chaque domaine, on observe une légère diminution du pourcentage d'élèves du cours appliqué ayant atteint ou dépassé la norme provinciale en comparaison à l'année dernière. La position relative des domaines reste cependant similaire.
- En Numération et algèbre, le pourcentage d'élèves du cours appliqué (méthode 1) aux niveaux 3 et 4 est le plus élevé : près du quart des élèves a atteint ou dépassé la norme provinciale. Par contre, 16 % des élèves ont un niveau inférieur à 1.
- En Mesure et géométrie, 12 % des élèves du cours appliqué (méthode 1) ont un niveau inférieur à 1. Ces données reflètent une tendance similaire à celle de l'année dernière.

Environnement scolaire des élèves de 9^e année du cours appliqué

Tous les élèves	Questionnaires remplis	Taux de réponse
1 765	1 635	93 %

Observation :

- En Ontario, les élèves de 9^e année inscrits à des cours appliqués sont moitié moins nombreux que ceux inscrits à des cours théoriques.

Absentéisme des élèves – Cours appliqué

Pourcentage d'élèves ayant indiqué s'être absentés, au cours du mois dernier, aux fréquences suivantes :	Tous les élèves (n = 1 635)	Filles (n = 749)	Garçons (n = 884)
Jamais	24 %	21 %	27 %
Une ou deux fois	41 %	42 %	40 %
Trois ou quatre fois	19 %	20 %	18 %
Cinq fois ou plus	15 %	16 %	14 %

Observations :

- 15 % des élèves du cours appliqué indiquent s'être absentés cinq fois ou plus au cours du mois dernier, soit presque le double des élèves du cours théorique (7 %).
- Le pourcentage de filles du cours appliqué qui se sont absentées est un peu plus élevé que celui des garçons.

Mobilité des élèves – Cours appliqué

Pourcentage d'élèves ayant indiqué avoir fréquenté les nombres d'écoles élémentaires suivants avant de passer au secondaire :	Tous les élèves (n = 1 635)	Filles (n = 749)	Garçons (n = 884)
Une école	34 %	32 %	36 %
Deux écoles	32 %	32 %	32 %
Trois écoles	17 %	19 %	16 %
Quatre écoles	9 %	11 %	7 %
Cinq écoles ou plus	7 %	6 %	8 %

Observation :

- 16 % des élèves du cours appliqué indiquent avoir fréquenté quatre écoles élémentaires ou plus avant de passer au secondaire.

Pourcentage d'élèves ayant indiqué :	Tous les élèves (n = 1 635)	Filles (n = 749)	Garçons (n = 884)
avoir un ordinateur à la maison qu'ils utilisent pour faire leurs devoirs de mathématiques.	80 %	82 %	79 %
avoir une calculatrice scientifique à la maison qu'ils utilisent pour faire leurs devoirs de mathématiques.	74 %	77 %	72 %
avoir une calculatrice à affichage graphique à la maison qu'ils utilisent pour faire leurs devoirs de mathématiques.	10 %	9 %	11 %

Observations :

- Les filles et les garçons du cours appliqué utilisent l'ordinateur de façon semblable; un pourcentage un peu plus élevé de filles indiquent utiliser la calculatrice scientifique. Ces tendances sont comparables à celles observées l'année dernière.
- 80 % des élèves du cours appliqué indiquent utiliser un ordinateur pour faire leurs devoirs de mathématiques, soit une augmentation de 3 % en comparaison à l'année dernière.

Devoirs – Cours appliqué

Pourcentage d'élèves ayant indiqué ce qui suit concernant le temps consacré aux devoirs de mathématiques chaque jour :	Tous les élèves (n = 1 635)	Filles (n = 749)	Garçons (n = 884)
En général, je n'ai pas de devoirs de mathématiques.	17 %	14 %	19 %
J'ai des devoirs de mathématiques, mais je ne les fais pas.	14 %	11 %	17 %
En général, je consacre 30 minutes ou moins à mes devoirs de mathématiques.	44 %	47 %	42 %
En général, je consacre entre 31 et 45 minutes à mes devoirs de mathématiques.	17 %	20 %	15 %
En général, je consacre plus de 45 minutes à mes devoirs de mathématiques.	7 %	7 %	7 %

Observations :

- 82 % des élèves du cours appliqué indiquent avoir des devoirs de mathématiques.
- 14 % des élèves du cours appliqué ne font pas leurs devoirs de mathématiques. Cela est davantage vrai pour les garçons que pour les filles.
- Presque le quart des élèves du cours appliqué indique consacrer plus de 30 minutes par jour à leurs devoirs de mathématiques. Cela est davantage vrai pour les filles que pour les garçons.

Pourcentage d'élèves qui sont complètement d'accord ou d'accord avec les énoncés suivants :	Tous les élèves (<i>n</i> = 1 635)	Filles (<i>n</i> = 749)	Garçons (<i>n</i> = 884)
J'aime les mathématiques.	28 %	24 %	32 %
Je suis bonne ou bon en mathématiques.	30 %	25 %	35 %
Je comprends la plupart des choses que l'on m'enseigne en mathématiques.	43 %	38 %	49 %
Ce que l'on m'enseigne en mathématiques est très utile dans la vie de tous les jours.	41 %	39 %	43 %
Je dois continuer à suivre des cours de mathématiques pour exercer le métier qui m'intéresse.	46 %	42 %	50 %
Les mathématiques m'intéressent.	30 %	28 %	31 %
Les mathématiques sont une matière facile.	22 %	17 %	28 %
J'aime faire des casse-têtes ou des jeux mathématiques pour m'amuser.	21 %	20 %	21 %

Observations :

- Le pourcentage d'élèves du cours appliqué qui indiquent : aimer les mathématiques, être bons en mathématiques, comprendre les mathématiques, devoir continuer à étudier les mathématiques pour exercer le métier qui les intéressent et trouver les mathématiques faciles, est beaucoup plus élevé pour les garçons que pour les filles.
- Par contre, le pourcentage de filles du cours appliqué qui indiquent être intéressées par les mathématiques est presque le même que celui des garçons.

Environnement pédagogique du personnel enseignant des cours appliqués¹⁴

Remarque : Les réponses du personnel enseignant sont basées sur une classe seulement car chaque enseignante ou enseignant ne devait remplir qu'un seul questionnaire. Les enseignantes et enseignants qui enseignaient des cours appliqués et théoriques n'ont donc rempli qu'un seul questionnaire pour un des cours.

Ressources scolaires

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9 ^e année ont accès à l'école au matériel suivant :	(n = 83)				
	Jamais ou presque jamais	Quelques fois pendant le cours	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
Ordinateurs	36 %	14 %	5 %	16 %	28 %
Calculatrices à affichage graphique	20 %	16 %	6 %	17 %	36 %

Observations :

- La moitié du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indique que leurs élèves ont accès aux ordinateurs seulement quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.
- Les trois quarts du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indiquent avoir accès à des calculatrices à affichage graphique.
- 5 % du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué n'a pas répondu à cette question.
- Le cinquième du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué n'a pas accès à des calculatrices à affichage graphique alors que le programme-cadre de mathématiques prescrit le développement d'habiletés reliées à l'utilisation de ces calculatrices.

¹⁴ Les données proviennent des Questionnaires à l'intention du personnel enseignant.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9 ^e année :	Jamais ou presque jamais	Quelques fois pendant le cours	Quelques fois par mois	Quelques fois par semaine	Tous les jours
utilisent du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts. ($n = 83$)	5 %	29 %	35 %	25 %	5 %
utilisent une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques. ($n = 83$)	37 %	33 %	19 %	8 %	0 %
utilisent un logiciel de géométrie dynamique (p. ex., Cybergéomètre, Cabri). ($n = 83$)	78 %	20 %	0 %	0 %	0 %

Observations :

- 94 % du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indiquent que leurs élèves utilisent du matériel concret pour rechercher et mieux comprendre de nouveaux concepts au moins quelques fois pendant le cours.
- 60 % du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indiquent que leurs élèves utilisent une calculatrice à affichage graphique pour faire de l'exploration et de la recherche de notions et de relations mathématiques au moins quelques fois pendant le cours.
- Le cinquième du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indique utiliser un logiciel de géométrie dynamique quelques fois pendant le cours.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué consacrer les pourcentages de temps de cours suivants à l'enseignement des domaines mathématiques :	(n = 83)				
	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Numération et algèbre	7 %	75 %	12 %	4 %	1 %
Relations	23 %	67 %	8 %	0 %	0 %
Géométrie analytique	33 %	60 %	2 %	1 %	0 %
Mesure et géométrie	40 %	53 %	5 %	0 %	1 %

Observations :

- Le personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué consacre davantage de temps aux domaines de Numération et algèbre et de Relations qu'aux domaines de Géométrie analytique et de Mesure et géométrie.
- Un pourcentage assez élevé du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué consacre moins de 20 % du temps d'enseignement aux domaines de Géométrie analytique et de Mesure et géométrie.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué demander à leurs élèves de mathématiques de 9 ^e année de s'adonner à des activités liées aux compétences suivantes :	(n = 83)				
	1 à 20 %	21 à 40 %	41 à 60 %	61 à 80 %	81 à 100 %
Connaissance et compréhension	0 %	7 %	4 %	35 %	53 %
Résolution de problèmes	0 %	7 %	18 %	51 %	23 %
Communication	0 %	7 %	7 %	45 %	40 %
Mise en application	0 %	8 %	11 %	45 %	35 %

Observation :

- Le personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué fait une bonne répartition des activités liées aux quatre compétences du *Curriculum de l'Ontario*.

Antécédents du personnel enseignant

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué qu'ils ont enseigné :	(n = 83)		
	5 ans ou moins	6 à 10 ans	11 ans ou plus
les mathématiques au palier secondaire.	59 %	20 %	16 %
les mathématiques de 9 ^e année.	78 %	12 %	7 %

Observation :

- Plus des trois quarts du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indiquent avoir enseigné les mathématiques de 9^e année pendant cinq ans ou moins.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué que pendant leurs études en vue d'obtenir leur baccalauréat (ou équivalent), leur concentration :	(n = 83)
majeure était en	
mathématiques.	20 %
domaine connexe.	47 %
autre.	30 %
mineure était en	
mathématiques.	23 %
domaine connexe.	41 %
autre.	33 %

Observation :

- Près des deux tiers du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indiquent détenir une majeure ou une mineure en mathématiques ou dans un domaine connexe.

Pourcentage d'enseignantes et d'enseignants ayant indiqué avoir obtenu ou qu'ils étaient en voie d'obtenir :	(n = 83)
leurs qualifications de base additionnelles en mathématiques – Intermédiaire ou supérieur.	28 %
leurs qualifications en trois parties en mathématiques, cycles intermédiaire et supérieur.	10 %
leur spécialisation en études supérieures – mathématiques.	12 %

Observation :

- La moitié du personnel enseignant de 9^e année du cours appliqué indique avoir obtenu ou être en voie d'obtenir des qualifications ou une spécialisation en mathématiques.

Recommandations¹⁵

Les recommandations ci-dessous sont basées sur :

- les résultats généraux de rendement de l'année scolaire 2002-2003;
- les tendances qui ressortent des résultats généraux des années précédentes;
- les données contextuelles provenant des divers questionnaires;
- les suggestions des correctrices et correcteurs lors des séances de notation de l'OQRE.

L'OQRE recommande :

- Que chaque **école** étudie les données de l'évaluation et élabore une initiative pour son plan d'amélioration de l'école qui vise l'amélioration de la performance des élèves, particulièrement ceux du cours appliqué. *(20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale.)*
- Que les **directions d'école et le personnel enseignant** continuent de s'assurer que l'enseignement dans les classes de mathématiques, particulièrement celles du cours appliqué, soit aligné sur les intentions du curriculum en ce qui a trait à sa philosophie, sa méthodologie et son contenu. Pour cela, ils doivent continuer :
 - de donner aux **enseignantes et enseignants** des occasions de perfectionnement professionnel relatif aux pratiques exemplaires de l'enseignement et de l'évaluation des mathématiques (p. ex., animer ou participer à des ateliers et des conférences, lire des revues spécialisées). *(78 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 62 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques de 9^e année pendant cinq ans ou moins; 59 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 49 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques au palier secondaire pendant cinq ans ou moins.)*
 - de donner aux **enseignantes et enseignants** des occasions de participer à des échanges professionnels entre collègues lors de l'analyse des données de l'évaluation et de la planification des adaptations à apporter à l'enseignement afin d'améliorer l'apprentissage des élèves. *(Voir le texte en italique ci-dessus.)*
 - d'associer les **enseignantes et enseignants** de 7^e année et de 8^e année aux initiatives mentionnées ci-dessus afin de s'assurer que l'enseignement des mathématiques à ces niveaux soit aligné sur la philosophie, la méthodologie et le contenu du curriculum et de faciliter le passage des élèves des cours de mathématiques de 8^e année à ceux de 9^e année.
 - d'encourager les **enseignantes et enseignants** à :
 - identifier et à communiquer clairement les caractéristiques d'un bon rendement et à donner aux élèves l'occasion d'examiner et d'évaluer leur rendement en fonction de ces caractéristiques. *(Voir Référence R1.)*
 - replacer les contenus d'apprentissage en mathématiques dans des contextes pratiques et utiles pour les élèves et les relier à leur réalité quotidienne. *(Voir Référence R2a.)*
 - intégrer du matériel concret afin d'inciter les élèves à explorer les mathématiques en approfondissant leur compréhension des concepts et des procédures. *(Voir Référence R2c.)*
- Que les **conseils d'école** continuent de suivre de près le rendement des élèves et de prendre une part active à l'amélioration de l'école.
- Que les équipes mises sur pied par les **conseils scolaires** pour travailler au plan d'amélioration (incluant des administratrices et administrateurs, des responsables de curriculum, des parents et des éducatrices et éducateurs), dans leur volonté d'amélioration, revoient le rendement des élèves et les données contextuelles au fil des ans et qu'elles élaborent des plans pour l'amélioration continue du rendement en

¹⁵ La description de R1, R2 et R3 se trouve à l'Annexe B.

relation avec les normes du *Curriculum de l'Ontario* en mathématiques. Ces équipes devraient mettre l'accent sur :

- cibler toutes les compétences et tous les domaines ainsi que les élèves des cours appliqués de mathématiques, 9^e année. *(20 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale.)*
- cibler les domaines et les élèves des cours théoriques nécessitant du soutien supplémentaire en mathématiques, 9^e année. *(34 % des élèves du cours théorique n'ont pas atteint la norme provinciale.)*
- analyser les données, identifier les domaines à améliorer, assigner les objectifs, élaborer et mettre en œuvre des plans d'action pour apporter des changements à l'enseignement et à l'évaluation, prendre des mesures pour assurer la responsabilité et suivre de près l'amélioration du rendement des élèves. *(Voir Référence R1.)*

- Que les **conseils scolaires** continuent de :

- fournir le matériel et le soutien nécessaires à tous les élèves, surtout ceux du cours appliqué, afin qu'ils puissent avoir accès aux outils technologiques tels que les calculatrices à affichage graphique et les logiciels de GSP/Fathom durant la classe. *(50 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école aux ordinateurs quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais; 36 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école à des calculatrices à affichage graphique quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais.) (Voir Référence R3.)*
- fournir l'appui nécessaire aux enseignantes et enseignants afin qu'ils puissent utiliser efficacement les outils technologiques pour explorer les concepts mathématiques avec leurs élèves.
- fournir aux enseignantes et enseignants des occasions de se rencontrer afin de discuter de différents aspects des mathématiques, de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation (p. ex., travailler en équipe selon le niveau ou le type de cours). *(78 % des enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 62 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques de 9^e année pendant cinq ans ou moins; 59 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué de mathématiques de 9^e année et 49 % des enseignantes et enseignants du cours théorique de mathématiques de 9^e année ont indiqué avoir enseigné les mathématiques au palier secondaire pendant cinq ans ou moins.)*
- fournir aux enseignantes et enseignants de mathématiques des occasions de se réunir avec des collègues de 7^e, 8^e et 9^e années qui auront un rôle de leadership en mathématiques dans l'école. *(Voir le texte en italique ci-dessus.)*
- fournir un programme de mentorat aux enseignantes et enseignants qui débutent dans l'enseignement ou dans l'enseignement des mathématiques de 9^e année. *(Voir le texte en italique ci-dessus.)*

- Que les **facultés d'éducation** aident les enseignantes et enseignants en formation à bien comprendre la philosophie, la méthodologie et le contenu du programme-cadre de mathématiques, ainsi que les méthodes d'évaluation actuelles, y compris les évaluations à grande échelle axées sur la performance et les façons dont les évaluations appuient l'enseignement.
- Que l'**Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario**, par l'entremise des fournisseurs du Programme de perfectionnement professionnel, offre des occasions de perfectionnement professionnel centrées sur la relation qui existe entre le programme-cadre de mathématiques, les méthodes pédagogiques et l'évaluation.
- Que le **ministère de l'Éducation** travaille avec l'OQRE pour utiliser les données de l'évaluation provinciale de 9^e année accumulées par l'OQRE depuis trois ans, pour informer le Groupe d'experts sur les élèves à risque – volet numératie et pour réviser les activités relatives au curriculum.

Suggestions pédagogiques

Les évaluations de l'OQRE sont basées sur les attentes et les contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques*. Il est donc important que les enseignantes et enseignants orientent l'enseignement et l'évaluation des mathématiques en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario*.

L'OQRE recommande :

- *Puisque les pourcentages d'élèves qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale sont moindres en Réflexion, recherche et résolution de problèmes ainsi qu'en Communication (55 % et 55 % dans le cours théorique et 19 % et 12 % dans le cours appliqué),* que les enseignantes et enseignants fassent en sorte que leurs élèves arrivent aussi bien à comprendre le processus d'apprentissage et de raisonnement mathématiques qu'à répondre à des questions spécifiques. Il importe que les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves partagent leurs stratégies de résolution de problèmes. Communiquer son raisonnement, écouter le raisonnement des autres et adapter sa pensée afin d'englober et de comprendre les stratégies des autres sont des habiletés nécessaires pour réussir en mathématiques. Par exemple, lorsque les élèves répondent à des questions mathématiques, demandez-leur de se poser les questions suivantes :
 - « Comment est-ce que je sais que j'ai raison? »
 - « Comment est-ce que je sais que j'ai terminé ma solution? »
 - « Qu'est-ce que je comprends maintenant que je ne comprenais pas avant? »
 - « Qu'est-ce que je dois me rappeler la prochaine fois que je réponds à une question semblable? »
 - « Est-ce que j'ai suffisamment détaillé ma solution pour me rappeler le raisonnement que j'ai suivi pour y arriver? »
 - « Comment puis-je communiquer ma solution aux autres? »
- *Puisque 16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations,* que les enseignantes et enseignants établissent un rapport entre les attentes des différents domaines et le fait de donner des occasions d'apprentissage relatives à tous les domaines afin d'employer efficacement le temps d'enseignement. Par exemple :
 - après avoir collecté, organisé et analysé les données, les élèves doivent les représenter sous forme de graphiques et d'équations et doivent discuter de comment des changements dans les conditions des rapports apportent aussi des changements dans la représentation des données.
 - après avoir collecté, organisé et analysé les données afin d'optimiser l'aire d'un volume donné, les élèves doivent représenter les données sous forme de graphiques et utiliser ces représentations pour déterminer comment obtenir d'autres données.
- *Puisque*
 - *16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations et*
 - *50 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école aux ordinateurs quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais; 36 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école à des calculatrices à affichage graphique quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais,*que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des activités de représentation graphique d'une variété de relations linéaires et non linéaires. Ces activités exigent des élèves qu'ils utilisent des logiciels de représentation graphique ou des calculatrices à affichage graphique pour représenter graphiquement les

relations, changer les conditions des relations et décrire les changements faits dans l'équation et le graphique. Par exemple, lorsque les élèves créent leurs tableaux de valeurs, demandez-leur de :

- changer les paramètres et décrire les changements qu'ils observent.
- changer les graphiques et expliquer comment les équations ont changé.

- *Puisque*

- 16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations et
- 50 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école aux ordinateurs quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais; 36 % des enseignantes et enseignants du cours appliqué ont indiqué que leurs élèves de mathématiques de 9^e année ont accès à l'école à des calculatrices à affichage graphique quelques fois pendant le cours, jamais ou presque jamais,

que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des activités de relations leur permettant de faire la collecte, l'organisation, l'analyse et l'interprétation des données. Les élèves doivent se servir de matériel pédagogique et technologique pour faire la collecte de données. L'analyse de données du monde réel facilitent la compréhension des données, ce que des équations provenant de manuels ne font pas. Les élèves doivent faire le lien entre les données et eux. Par exemple, les élèves peuvent :

- utiliser un détecteur de mouvements pour identifier la marche d'un autre élève, décrire les différences et les similitudes entre sa marche et la leur.
- utiliser une sonde thermique pour collecter des données concernant la température d'une tasse de café qui refroidit sur une table, et décrire ce qui se passe lorsque les conditions changent.
- utiliser du matériel pédagogique pour explorer la relation entre la hauteur d'un prisme à base carrée et l'aire d'un volume donné.

- *Puisque 12 % des élèves du cours appliqué et 55 % des élèves du cours théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Communication*, que les enseignantes et enseignants encouragent régulièrement leurs élèves à discuter entre eux et à décrire leur raisonnement mathématique ainsi qu'à interpréter et à évaluer ce que les autres élèves disent. Des discussions utilisant un vocabulaire commun sont requises afin de permettre aux élèves d'établir des liens entre leurs idées informelles, le langage et les symboles en mathématiques. Par exemple, les enseignantes et enseignants peuvent :

- mettre en pratique un règlement selon lequel les élèves doivent demander de l'aide à trois autres élèves avant d'aller voir l'enseignante ou l'enseignant.
- demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'échanger leurs idées avant d'avoir la réflexion avec la classe entière.
- demander aux élèves de réviser leurs solutions en paires.

- *Puisque la recherche, les ressources et les ateliers élaborés et appuyés par le ministère de l'Éducation portent sur des stratégies qui sont utiles pour les élèves du cours appliqué de mathématiques, 9^e année et que leurs résultats généraux sont bas avec 20 % des élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale*, que les enseignantes et enseignants disposent régulièrement leurs élèves en groupes combinés selon leurs objectifs communs. Les activités de groupe permettent aux élèves de discuter des mathématiques et de tester leurs idées plus facilement. En groupes, les apprenantes et apprenants peuvent interagir et accomplir des tâches qu'ils ne pourraient pas faire seuls. Ces groupes sont, par exemple :

- Réflexion – Mise en paires – Partage (les élèves réfléchissent brièvement à un problème; ensuite, ils échangent leurs idées avec un partenaire, choisissent les meilleures stratégies pour résoudre le problème puis en font part à la classe entière).

- Napperon (quatre élèves partagent la même feuille de papier pour écrire et échanger leurs idées; ensuite, ils arrivent à une solution commune).
- Casse-tête (des petits groupes d'élèves se partagent différentes parties d'une tâche commune; ensuite, ils échangent avec la classe entière et rassemblent les différentes parties).
- Têtes numérotées (des groupes de quatre élèves sont identifiés par un numéro et lorsque l'enseignante ou l'enseignant choisit un nombre au hasard, l'élève en question répond à la question).
- Hors ou dans le cercle (les élèves sont divisés en deux cercles concentriques égaux; les élèves à l'intérieur du cercle échangent brièvement avec leurs partenaires qui leur font face ensuite il y a rotation).

(Pour d'autres outils pédagogiques, visitez le site Web du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques à l'adresse suivante : www.cforp.on.ca.)

- *Puisque 16 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Mise en application et 17 % des élèves du cours appliqué ont atteint ou dépassé la norme provinciale en Relations*, que les enseignantes et enseignants concentrent leur enseignement sur l'exploration de concepts mathématiques. Les élèves apprennent mieux s'ils explorent, échangent et synthétisent leurs observations avec leurs pairs. Les activités de groupe permettent aux élèves de discuter des mathématiques et de tester leurs idées plus facilement. En groupes, les apprenantes et apprenants peuvent interagir et accomplir des tâches qu'ils ne pourraient pas faire seuls. (*Voir Référence R2c.*) Par exemple :
 - utiliser des activités de réflexion, mise en paires et partage pour découvrir quel effet sur le graphique produit le changement de l'ordonnée à l'origine ou de la pente d'une droite.
 - utiliser des activités de groupes pour explorer la relation entre le périmètre et l'aire d'une forme géométrique lorsqu'une de ses mesures est fixe.
- Que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des occasions de réfléchir, de synthétiser et d'exercer les habiletés qu'ils viennent d'acquérir. Les élèves ont besoin d'exercer ces nouvelles habiletés afin de bien les maîtriser. Sans pour autant surcharger les élèves de travail trop répétitif, faites-les :
 - écrire les étapes de leur apprentissage dans un journal mathématique.
 - exercer les habiletés et les connaissances qu'ils ont apprises en interagissant avec leurs pairs et leur enseignante ou leur enseignant, en réfléchissant à des questions individuellement avant d'être évalués. (*Voir référence R1.*)
- Que les enseignantes et enseignants du cours théorique fournissent aux élèves des occasions de généraliser des concepts mathématiques, en leur enseignant comment représenter leurs idées de diverses façons, telles que les représentations graphiques, les tableaux de valeurs, le langage mathématique et les expressions algébriques; que les enseignantes et enseignants du cours appliqué fournissent aux élèves des occasions de développer des concepts mathématiques, au moyen d'activités de manipulation permettant de représenter leurs idées de diverses façons, telles que les représentations graphiques, les tableaux de valeurs et un langage commun. (*Voir référence R2b pour le cours théorique et R2c pour le cours appliqué.*)
- Que les enseignantes et enseignants fournissent aux élèves des occasions de lire et de discuter de diverses ressources contenant des notions mathématiques de la vie quotidienne. Il est important que non seulement les élèves lisent, mais encore qu'ils interprètent, discutent et écrivent au sujet de leurs observations mathématiques. Par exemple, les élèves peuvent lire :
 - des articles de journaux contenant des représentations graphiques, des données statistiques et des rapports.
 - des feuillets publicitaires.
 - des modes d'emploi de jeux ou des manuels pratiques.
 - des horaires.

Annexe A – Définitions des compétences et domaines

Connaissance et compréhension – compréhension des concepts – exécution des algorithmes, des opérations et des procédés
Mise en application – choix des concepts, des formules, des algorithmes et des outils correspondant aux éléments fournis
Résolution de problèmes – raisonnement – application des étapes d'un processus de résolution de problèmes
Communication – explication du raisonnement – utilisation de la langue, des symboles, des aides visuelles et des conventions propres aux mathématiques

Numération et algèbre – acquérir les connaissances et les compétences essentielles en mathématiques pour résoudre un problème dans une situation concrète – acquérir les compétences et concepts (règles fondamentales des exposants et des opérations impliquant des polynômes du premier degré ainsi que la résolution d'équations du premier degré) nécessaires en algèbre pour l'étude et l'application du domaine des relations (p. ex., résoudre des problèmes à étapes en utilisant différents outils et stratégies)
Relations – se familiariser avec les propriétés des fonctions affines, en recueillant et en interprétant des données tirées de diverses situations de la vie courante et en créant des modèles algébriques en fonction de ces données (p. ex., déterminer la relation entre deux variables en recueillant et interprétant des données)
Géométrie analytique – élargir ses connaissances des fonctions affines en les appliquant au domaine abstrait des équations, des formules et des propriétés de la pente (p. ex., résoudre des problèmes en appliquant les propriétés des fonctions affines)
Mesure et géométrie – approfondir les connaissances propres aux formules et aux applications de figures géométriques à trois dimensions afin d'explorer les relations dans les domaines de la mesure et de la géométrie (p. ex., examiner le lien entre le volume et l'aire par l'étude de l'effet de la variation d'une dimension) – approfondir ses connaissances des propriétés des triangles et des quadrilatères (p. ex., formuler des conclusions quant à la taille optimale d'objets à trois dimensions dans le cadre d'applications à l'aide de technologie et de matériel concret)

Annexe B – Références

R1 Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année, Planification des programmes et évaluation

Page 16 : Le processus d'évaluation du rendement des élèves

Pour assurer la validité et la fiabilité de l'évaluation ainsi que pour favoriser l'amélioration du rendement scolaire, le personnel enseignant doit utiliser des stratégies d'évaluation qui :

- portent sur la matière enseignée et sur la qualité de l'apprentissage des élèves;
- sont fondées sur la grille d'évaluation du programme-cadre pertinent, laquelle met en relation quatre grandes compétences et les descriptions des niveaux de rendement;
- sont diversifiées et échelonnées tout au long des étapes de l'évaluation pour donner aux élèves des possibilités suffisantes de montrer l'étendue de leur apprentissage;
- conviennent aux activités d'apprentissage, aux attentes et aux contenus d'apprentissage, de même qu'aux besoins et aux expériences des élèves;
- sont justes pour tous les élèves;
- tiennent compte des besoins des élèves en difficulté, conformément aux stratégies décrites dans leur plan d'enseignement individualisé;
- tiennent compte des besoins des élèves qui apprennent la langue d'enseignement;
- favorisent la capacité de l'élève de s'autoévaluer et de se fixer des objectifs précis;
- reposent sur des échantillons des travaux de l'élève qui illustrent bien son niveau de rendement;
- servent à communiquer à l'élève la direction à prendre pour améliorer son rendement;
- sont communiquées clairement aux élèves et aux parents au début du cours et à tout autre moment approprié durant le cours.

R2 Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques

a) Page 5 : Stratégies d'enseignement et d'apprentissage

L'apprentissage de nouveaux concepts doit être intégré à un contexte précis. Un contexte d'apprentissage pertinent doit être suffisamment vaste pour permettre aux élèves d'explorer et de développer une compréhension initiale, de reconnaître quelles sont les compétences appropriées, de les acquérir et de les utiliser dans des applications mettant en valeur une nouvelle connaissance. Un environnement aussi riche et motivant, parce qu'il permet à l'élève de saisir la portée générale et les grands principes mathématiques, ne peut que l'inciter à faire appel au raisonnement mathématiques tout au long de sa vie.

b) Page 8 : Principes de mathématiques, 9^e année, cours théorique (MPM1D)

Ce cours porte sur la généralisation de notions mathématiques par le biais d'expériences, d'applications et du développement de structures formelles et abstraites. Au moyen de la technologie, l'élève modélise des relations, analyse la variation de l'aire et du volume, consolide sa connaissance et sa compréhension des propriétés géométriques des figures planes et étudie la géométrie analytique de la droite. Il ou elle fait appel à des notions abstraites pour enrichir sa compréhension des mathématiques et développer son raisonnement.

c) Page 17 : Méthodes de mathématiques, 9^e année, cours appliqué (MFM1P)

Ce cours porte sur la généralisation de notions mathématiques par le biais d'applications et d'une approche expérimentale permettant d'associer des notions à des situations réelles. À l'aide de matériel concret et de la technologie, l'élève explore les relations et leurs représentations, les applications des mesures de figures et de solides ainsi que les applications de la géométrie analytique de la droite. Il ou elle consolide et approfondit certaines notions de mathématiques et les utilise dans des applications et la résolution de problèmes.

R3 Le curriculum de l'Ontario, de la 9^e à la 12^e année, Planification des programmes et évaluation

Page 12 : La place de la technologie dans le curriculum

La société et les milieux de travail dépendent de plus en plus des ordinateurs, des réseaux de télécommunication et des technologies de l'information. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à se servir de l'ordinateur et qu'ils acquièrent une culture informatique. La culture informatique comprend les compétences nécessaires pour accéder à l'information, pour sélectionner, rassembler, évaluer de façon critique, créer et communiquer des données et pour utiliser l'information ainsi obtenue pour résoudre des problèmes et prendre des décisions. Pour se préparer à la poursuite de leurs études, à leur vie professionnelle, à leurs responsabilités civiques et à un apprentissage qui durera toute leur vie, les élèves doivent être capables de dégager le sens véritable de l'information par l'application des solides compétences qui forment la culture informatique.

Dans le cadre de leur apprentissage en informatique, les élèves doivent se familiariser avec tout un éventail de logiciels. D'ailleurs, certaines applications technologiques sont conçues pour servir de matière scolaire particulière, que l'on pense à des logiciels de simulation, des ressources multimédias, des bases de données ou des modules d'auto-apprentissage. Les applications informatiques peuvent aussi aider les élèves à développer leurs habiletés générales dans des domaines tels que l'écriture, la résolution de problèmes, la recherche et la communication. Grâce au réseau Internet, les élèves pourraient ainsi avoir la possibilité de discuter par voie électronique de leurs travaux scolaires et de leurs intérêts avec des spécialistes et des jeunes francophones, ce qui renforcerait leur sentiment d'appartenance à la francophonie. Cependant, il importe que les élèves apprennent à déterminer si les informations, surtout celles qui sont transmises par Internet, sont exactes, valides, actuelles, complètes et bien fondées. Le personnel enseignant aidera les élèves à accorder à la technologie l'importance qui lui revient. Il fera en sorte que les élèves acquièrent les connaissances, les habiletés et les attitudes qui leur permettent d'utiliser cette technologie avec assurance et de façon sûre, efficace et éthique.

TEST PROVINCIAL DE COMPÉTENCES LINGUISTIQUES (TPCL), OCTOBRE 2002

LE TPCL EST UN OUTIL DE CONTRÔLE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ

- Le TPCL est un outil de contrôle de la qualité qui montre dans quelle mesure les élèves ontariens atteignent une norme de compétences linguistiques de base prévue pour la fin de la 9^e année.
- Le TPCL évalue les compétences en lecture et en écriture que les élèves doivent avoir acquises dans toutes les matières à la fin de la 9^e année, telles que précisées dans *Le curriculum de l'Ontario*.
- La réussite du TPCL représente une des trente-deux conditions que les élèves doivent remplir afin d'obtenir le diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO).

L'OQRE ÉTABLIT DES NORMES POUR LA RÉUSSITE ET LE SUCCÈS DES ÉLÈVES

- L'élève doit réussir les composantes lecture et écriture afin de réussir le TPCL.
- La norme de réussite a été établie par l'OQRE au cours d'un processus d'établissement des normes précis, qui impliquait un panel de spécialistes de l'évaluation, des éducatrices et éducateurs, et des personnes représentant la collectivité.
- Un travail d'élève qui répond à la norme montre que l'élève peut, en écriture, dans la majorité des cas, communiquer une idée de façon claire, sans faire d'erreurs d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation qui pourraient empêcher son lecteur de le comprendre. En lecture, l'élève montre qu'il peut, dans la majorité des cas, lire et comprendre de l'information présentée sous différents formats.

LE CHEMINEMENT DE LA COHORTE DE 2001

3 310 (64 %)	1 030 (20 %)	834 (16 %)
-----------------	-----------------	---------------

-  Ayant réussi le TPCL de février 2002
-  Ayant réussi le TPCL d'octobre 2002
-  Devant réussir une ou les deux composantes en octobre 2003

- Après deux administrations, 84 % des élèves de la cohorte de 2001 ont réussi le TPCL.

FAITS SAILLANTS DES RÉSULTATS SUR LE RENDEMENT (ÉLÈVES DE LANGUE FRANÇAISE)

ÉLÈVES ADMISSIBLES POUR LA PREMIÈRE FOIS

- ☆ En octobre 2002, 79 % des élèves admissibles pour la première fois ont réussi les deux composantes du TPCL.
- ☆ 4 % d'élèves admissibles pour la première fois de plus ont réussi la composante lecture du TPCL, élevant le pourcentage total de réussite de cette composante à 83 %.
- ☆ 10 % d'élèves admissibles pour la première fois de plus ont réussi la composante écriture du TPCL, élevant le pourcentage total de réussite de cette composante à 89 %.
- ☆ Il y a plus d'élèves qui ont réussi le TPCL d'octobre 2002 que celui de février 2002.
- ☆ Il y a plus d'élèves qui ont réussi la composante écriture du TPCL que la composante lecture.

ÉLÈVES ADMISSIBLES ANTÉRIEUREMENT

- ☆ 48 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir les deux composantes ont réussi le TPCL.
- ☆ 31 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir les deux composantes du TPCL ont réussi une des deux composantes.
- ☆ 81 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement la composante lecture ont réussi le TPCL.
- ☆ 92 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement la composante écriture ont réussi le TPCL.

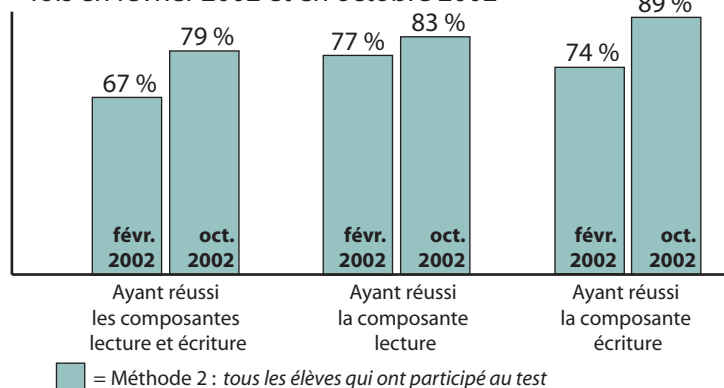
FAITS SUR LE TPCL

- 5 174 élèves admissibles pour la première fois et 1 631 élèves admissibles antérieurement de langue française ont participé pleinement au TPCL d'octobre 2002. Les élèves sont identifiés comme ayant participé pleinement s'ils étaient présents aux deux jours de l'administration du test.
- Le TPCL a été administré au cours de deux périodes de 2,5 heures (y compris les pauses et la lecture des directives), une le matin du 23 octobre 2002 et une le matin du 24 octobre 2002.
- Le test comprend deux composantes intégrées : lecture et écriture.

LE TPCL AMÉLIORE LE RENDEMENT DES ÉLÈVES

- Les écoles et les conseils scolaires doivent fournir des programmes d'appoint aux élèves qui n'ont pas réussi le TPCL.
- Les élèves qui n'ont pas réussi une composante auront à réussir seulement cette composante lors de la prochaine administration du TPCL.
- Les élèves qui n'ont pas réussi le TPCL auront l'occasion de le refaire les 22 et 23 octobre 2003.

Résultats des élèves admissibles pour la première fois en février 2002 et en octobre 2002



UTILISATION DES RÉSULTATS – Il est important d'insister sur le fait que les résultats du TPCL doivent être utilisés à des fins d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage et non à des fins de classement des écoles. Le rang n'explique en rien pourquoi les résultats sont bons ou faibles; il encourage les comparaisons simplistes et erronées tout en ignorant les facteurs qui influent sur le rendement dans chaque école. Enfin, le classement empêche l'examen critique qui cherche comment améliorer l'apprentissage de tous les élèves.

RECOMMANDATIONS CLÉS

Les recommandations sont basées sur les résultats du test d'octobre 2002.

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les membres de leurs collectivités et à l'aide du *Guide pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires*, incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL d'octobre 2002 aux plans d'amélioration de leur conseil scolaire et de leurs écoles pour améliorer les compétences linguistiques des élèves et qu'ils mettent au point des stratégies qui seront utilisées à l'élémentaire et au secondaire dans toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.
- Que **les écoles**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL d'octobre 2002 à leurs plans d'amélioration des compétences linguistiques des élèves et mettent au point des stratégies touchant toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en écriture et surtout en lecture.
- Que **le personnel enseignant** soit encouragé à utiliser le Matériel d'appui affiché dans le site Web de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) dans le but d'aider les élèves à se préparer au TPCL et à le réussir.
- Que **les parents, tutrices et tuteurs** assurent leur propre compréhension des habiletés requises en lecture et en écriture pour réussir le TPCL afin qu'ils puissent prendre les mesures nécessaires pour aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.
- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** fournissent aux enseignantes et enseignants des occasions de perfectionnement professionnel dans l'enseignement des compétences linguistiques, surtout celles reliées à la lecture.
- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** offrent des cours ou des programmes d'appoint pertinents et efficaces aux élèves qui n'ont pas réussi le TPCL, y compris le nouveau cours de compétences linguistiques en 12^e année.
- Que **les conseils scolaires** encouragent leurs écoles à identifier et à partager les stratégies et les pratiques pluridisciplinaires à l'élémentaire et au secondaire qui préparent de façon efficace les élèves au TPCL.

Pour obtenir des renseignements et des résultats plus détaillés,
veuillez consulter le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).



Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Test provincial de compétences linguistiques, octobre 2002

Rapport sur les résultats provinciaux



Écoles de langue française

Avril 2003

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2003.

ISBN 0-7794-4405-1 ISSN 1705-6985 (imprimé)

ISBN 0-7794-4417-5 ISSN 1703-9436 (Internet)

Table des matières

Coup d'œil sur les résultats – élèves admissibles pour la première fois.....	1
Faits saillants des résultats sur le rendement (méthode 2)	2
Messages clés.....	2
Recommandations clés.....	3
Coup d'œil sur les résultats – élèves admissibles antérieurement	4
Faits saillants des résultats sur le rendement des élèves admissibles antérieurement	5
Messages clés pour les élèves admissibles antérieurement.....	5
Recommandations clés pour les élèves admissibles antérieurement.....	6
Contexte.....	6
Introduction.....	6
Conception et élaboration du test.....	6
Établissement des normes	7
Descripteurs généraux de langue française : lecture	8
Descripteurs généraux de langue française : écriture.....	8
Administration du test	9
Contrôle de la qualité	9
Participation des élèves admissibles pour la première fois.....	11
Type de cours.....	11
Sexe de l'élève	11
Élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF	12
Dispositions particulières	12
Élèves ayant des besoins particuliers	12
Adaptations.....	13
Résultats sur le rendement – élèves admissibles pour la première fois	14
Sommaire des résultats.....	14
Résultats selon les caractéristiques des élèves admissibles pour la première fois	15
Détails sur les résultats de la composante lecture des élèves admissibles pour la première fois	18
Détails sur les résultats de la composante écriture par tâche d'écriture des élèves admissibles pour la première fois.....	20
Renseignements contextuels tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève – élèves admissibles pour la première fois.....	26
Participation des élèves admissibles antérieurement	28
Sexe de l'élève	28
Élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF	29
Dispositions particulières	29
Élèves ayant des besoins particuliers	29
Adaptations.....	29

Résultats sur le rendement – élèves admissibles antérieurement	30
Sommaire des résultats.....	31
Résultats selon les caractéristiques des élèves admissibles antérieurement	32
Détails sur les résultats de la composante lecture des élèves admissibles antérieurement selon les types de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture	37
Détails sur les résultats de la composante écriture par tâche d'écriture des élèves admissibles antérieurement.....	39
Résultats détaillés selon l'approche analytique des élèves admissibles antérieurement qui n'ont pas réussi la composante écriture	41
Renseignements contextuels tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève.....	45
Recommandations spécifiques.....	47
Planification de l'amélioration	47
Pertinence et motivation des élèves.....	47
Lecture.....	48
Écriture.....	48
Appui au personnel enseignant.....	49
Appui aux parents, tutrices et tuteurs	49
Diverses populations d'élèves.....	49
Élèves admissibles antérieurement.....	50
Recommandations supplémentaires à l'intention des francophones	51
Adaptations et dispositions particulières	51
Programmes d'ALF ou de PDF	51
Lecture et écriture en français	51
Concertation des efforts	51

Coup d'œil sur les résultats – élèves admissibles pour la première fois

Résultats généraux des élèves de langue française admissibles pour la première fois qui ont participé au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), octobre 2002 (écoles financées par les deniers publics)

Méthode 1 – élèves admissibles pour la première fois

	Février 2002		Octobre 2002	
	Nombre	%	Nombre	%
Élèves ayant réussi les composantes lecture et écriture	3 310	64 %	3 917	76 %
Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	482	9 %	195	4 %
Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	357	7 %	477	9 %
Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture	755	15 %	376	7 %
Absences d'un ou des deux jours	155	3 %	76	1 %
Reports	115	2 %	82	2 %
Nombre d'élèves admissibles pour la première fois	5 174		5 123	
Exemptions	38		75	

Méthode 2 – élèves admissibles pour la première fois

	Février 2002		Octobre 2002	
	Nombre	%	Nombre	%
Élèves ayant réussi les composantes lecture et écriture	3 310	67 %	3 917	79 %
Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	482	10 %	195	4 %
Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	357	7 %	477	10 %
Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture	755	15 %	376	8 %
Nombre d'élèves admissibles pour la première fois qui ont participé pleinement	4 904		4 965	

Notes :

Les élèves admissibles pour la première fois ont commencé la 9^e année au cours de l'année scolaire 2001-2002. Ces élèves (ainsi que tout autre placé dans cette cohorte) devaient faire le TPCL pour la première fois en octobre 2002.

Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

La méthode 1 fait état de la répartition des pourcentages de tous les élèves qui visaient l'obtention du diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DÉSO). Les seuls élèves exclus des pourcentages de la méthode 1 sont ceux qui ne visaient pas l'obtention du DÉSO et qui ont donc été exemptés.

La méthode 2 fait état de la répartition des pourcentages des élèves qui ont participé pleinement au TPCL. Les élèves sont identifiés comme ayant participé pleinement s'ils étaient présents lors des deux jours de l'administration du test.

Faits saillants des résultats sur le rendement (méthode 2)

- En octobre 2002, 79 % des élèves admissibles pour la première fois ont réussi les composantes lecture et écriture.
- 4 % d'élèves admissibles pour la première fois de plus ont réussi la composante lecture du test, élevant le pourcentage total de réussite de cette composante à 83 %.
- 10 % d'élèves admissibles pour la première fois de plus ont réussi la composante écriture du test, élevant le pourcentage total de réussite de cette composante à 89 %.
- Il y a plus d'élèves qui ont réussi le TPCL d'octobre 2002 que celui de février 2002.
- Il y a plus d'élèves qui ont réussi la composante écriture du TPCL que la composante lecture.

Messages clés

- Les résultats du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) d'octobre 2002 sont très encourageants; la grande majorité des élèves atteignent la norme du TPCL.
- Les enseignantes et enseignants accordent beaucoup d'importance à la lecture ainsi qu'à l'écriture et leurs efforts portent fruit. Les progrès en écriture sont surtout remarquables.
- Le ministère de l'Éducation a porté une attention particulière à l'appui fourni aux écoles et aux conseils scolaires afin que ceux-ci puissent aider les élèves à répondre aux attentes du curriculum qui sont énoncées de façon claire et spécifique. De plus, l'introduction du cours provincial de compétences linguistiques permettra aux élèves à risque d'améliorer et de montrer leurs compétences en lecture et en écriture d'autres façons et de répondre à la condition d'obtention du diplôme d'études secondaires qui est liée aux compétences linguistiques.
- L'OQRE encourage les écoles et les conseils scolaires à initier des programmes et à donner aux enseignantes et enseignants accès à des outils et à des stratégies afin de permettre aux élèves à risque de réussir.
- Le TPCL est un outil de contrôle de la qualité qui montre dans quelle mesure l'ensemble des élèves ontariens atteignent une norme de compétences linguistiques de base prévue pour la fin de la 9^e année.
- Pour les élèves qui n'ont pas réussi la composante lecture et/ou la composante écriture, le test peut servir d'avertissement et fournir aux élèves, aux parents et au personnel enseignant des renseignements visant l'amélioration des compétences linguistiques des élèves.
- Les résultats du TPCL doivent être utilisés à des fins d'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage et non à des fins de classement des écoles. Le rang n'explique en rien pourquoi les résultats sont bons ou faibles et il encourage les comparaisons simplistes et erronées tout en ignorant les facteurs qui influent sur le rendement dans chaque école. Enfin, le classement empêche l'examen critique qui cherche comment améliorer l'apprentissage de tous les élèves.

Recommandations clés

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, à l'aide du *Guide pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires*, incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL d'octobre 2002 aux plans d'amélioration de leur conseil scolaire et de leurs écoles pour améliorer les compétences linguistiques des élèves et qu'ils mettent au point des stratégies qui seront utilisées à l'élémentaire et au secondaire dans toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.
- Que **les écoles**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, incorporent les données générales et précises découlant du TPCL d'octobre 2002 à leurs plans d'amélioration des compétences linguistiques des élèves et mettent au point des stratégies touchant toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en écriture et surtout en lecture.
- Que **le personnel enseignant** soit encouragé à utiliser le Matériel d'appui affiché dans le site Web de l'OQRE, dans le but d'aider les élèves à se préparer au TPCL et à le réussir.
- Que **les parents, tutrices et tuteurs** assurent leur propre compréhension des habiletés requises en lecture et en écriture pour réussir le TPCL afin qu'ils puissent prendre les mesures nécessaires pour aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** fournissent aux enseignantes et enseignants des occasions de perfectionnement professionnel dans l'enseignement des compétences linguistiques, surtout celles reliées à la lecture.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** offrent des cours ou des programmes d'appoint pertinents et efficaces aux élèves qui n'ont pas réussi le TPCL, y compris le nouveau cours de compétences linguistiques en 12^e année.
- Que **les conseils scolaires** encouragent leurs écoles à identifier et à partager les stratégies et les pratiques pluridisciplinaires à l'élémentaire et au secondaire qui préparent de façon efficace les élèves au TPCL.

Coup d'œil sur les résultats – élèves admissibles antérieurement

Résultats généraux des élèves de langue française admissibles antérieurement qui ont participé au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), octobre 2002 (écoles financées par les deniers publics)

Élèves admissibles antérieurement

		Octobre 2002	
		Nombre	%
Exemptions		18	
Total des élèves admissibles antérieurement		1 631	
Absences d'un ou des deux jours		51	3 %
Reports		16	1 %
Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture 844	Réussi les composantes lecture et écriture	402	48 %
	Réussi seulement la composante lecture	84	10 %
	Réussi seulement la composante écriture	176	21 %
	Pas réussi les composantes lecture et écriture	182	22 %
Élèves devant réussir seulement la composante lecture 313	Réussi la composante lecture	252	81 %
	Pas réussi la composante lecture	61	19 %
Élèves devant réussir seulement la composante écriture 407	Réussi la composante écriture	376	92 %
	Pas réussi la composante écriture	31	8 %

Notes :

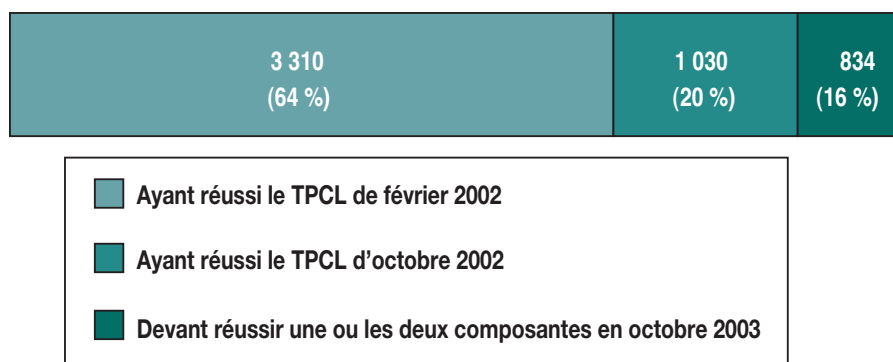
Les élèves admissibles antérieurement ont commencé la 9^e année au cours de l'année scolaire 2000-2001. Ces élèves (ainsi que tout autre placé dans cette cohorte) devaient faire le TPCL pour la première fois en février 2002. Les élèves qui n'avaient pas réussi le TPCL de février 2002 ainsi que ceux qui étaient absents ou qui avaient bénéficié d'un report sont redevenus admissibles au TPCL d'octobre 2002. L'admissibilité des élèves est basée sur les renseignements fournis par les écoles.

Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

Faits saillants des résultats sur le rendement des élèves admissibles antérieurement

- 48 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir les deux composantes ont réussi le TPCL.
- 31 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir les deux composantes du TPCL ont réussi une des deux composantes.
- 81 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement la composante lecture ont réussi le TPCL.
- 92 % des élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement la composante écriture ont réussi le TPCL.

Le cheminement de la cohorte de 2001



- Après deux administrations, 84 % des élèves de la cohorte de 2001 ont réussi le TPCL.

Messages clés pour les élèves admissibles antérieurement

- L'occasion de faire de nouveau le TPCL a eu un impact positif. Parmi les élèves admissibles antérieurement, 84 % ont maintenant atteint la norme du TPCL.
- Les programmes d'appoint ainsi que les efforts soutenus des enseignantes et enseignants, surtout en écriture, ont permis aux élèves d'améliorer leurs compétences linguistiques.
- Parmi les élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement une des deux composantes du TPCL, un plus grand nombre d'élèves ont réussi la composante écriture que la composante lecture.
- Le TPCL est un outil de contrôle de la qualité qui montre dans quelle mesure l'ensemble des élèves ontariens peuvent, avec l'appui approprié et une deuxième occasion de faire le TPCL, atteindre une norme commune de compétences linguistiques de base.

Recommandations clés pour les élèves admissibles antérieurement

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** offrent des cours ou des programmes d'appoint pertinents et efficaces aux élèves qui n'ont pas réussi le TPCL, y compris le nouveau cours de compétences linguistiques en 12^e année.
- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** étudient les données du TPCL d'octobre 2002 afin de revoir leurs stratégies d'amélioration du rendement des élèves et leurs programmes d'appoint.
- Que **les conseils scolaires** recueillent et partagent les stratégies pluridisciplinaires et les pratiques réussies en matière d'amélioration du rendement des élèves ou de programmes d'appoint afin d'assurer que les élèves aient une meilleure possibilité d'atteindre la norme du TPCL.

Contexte

Introduction

L'OQRE a pour objectif d'accroître la responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, dont le TPCL.

En 1999, le ministère de l'Éducation annonce que le TPCL représente une des trente-deux conditions que les élèves doivent remplir afin d'obtenir le DÉSO. Le TPCL évalue les compétences en lecture et en écriture que les élèves doivent avoir acquises dans toutes les matières à la fin de la 9^e année, telles que précisées dans *Le curriculum de l'Ontario*.

Les résultats de ces évaluations fournissent des données au niveau de l'élève, de l'école et du conseil scolaire sur le rendement des élèves. Les Rapports individuels de l'élève (RIÉ), qui sont distribués aux parents, leur fournissent des renseignements au sujet du rendement de leur enfant par rapport aux tests. Les écoles et les conseils scolaires créent leurs propres rapports, qui sont basés sur les données fournies par l'OQRE, à l'intention des parents et des autres intervenantes et intervenants de la collectivité. L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires dans son site Web pour la consultation du public.

Conception et élaboration du test

L'OQRE a la responsabilité d'élaborer et d'administrer le TPCL. Une administration préliminaire du TPCL a été entreprise à l'échelle de la province en octobre 2000. Cette évaluation a donné aux écoles l'occasion de faire l'expérience de l'administration du test. (Pour ce premier groupe d'élèves, ce test n'était pas une condition pour l'obtention du diplôme.) Elle a également donné à l'OQRE l'occasion de mettre à l'essai des processus d'administration, de notation et de publication de rapports. La première administration du TPCL a été effectuée en février 2002. Ce rapport décrit les résultats sur le rendement de la deuxième cohorte d'élèves pour qui la réussite du TPCL est une des conditions d'obtention du DÉSO. Il présente également les résultats pour les élèves admissibles antérieurement qui n'avaient pas réussi le TPCL.

Des versions parallèles du TPCL sont élaborées pour les écoles de langue française et de langue anglaise. Bien que les tests contiennent des questions différentes, des dispositions sont prises afin de rendre les versions de langue française et de langue anglaise comparables. Par exemple, les deux tests

comprennent le même nombre et le même type de textes à lire, de questions s’y rapportant et de tâches d’écriture. De plus, les correctrices et correcteurs francophones et anglophones reçoivent la même formation et utilisent des normes et des processus de notation identiques.

Tous les aspects de cette évaluation, tels que la conception, l’élaboration, la mise à l’essai, la notation et la communication des résultats, sont menés par les agentes et agents d’éducation de l’OQRE en collaboration avec des éducatrices et éducateurs de toute la province.

Le test comprend deux composantes intégrées :

- une composante lecture;
- une composante écriture.

Pour la composante lecture, on a demandé aux élèves de lire un total de douze textes courts répartis entre trois différents types de textes :

- textes informatifs (articles, textes d’opinion);
- textes courants avec éléments graphiques (horaires, tableaux, directives);
- textes narratifs (récits, dialogues).

La composante lecture comprenait trois types de questions :

- questions à réponse choisie (40 questions);
- questions à réponse construite (35 questions);
- questions à réponse construite avec explication (25 questions).

Pour la composante écriture, on a demandé aux élèves de rédiger quatre tâches d’écriture :

- un résumé;
- un texte d’opinion en quelques paragraphes;
- une nouvelle journalistique;
- un texte informatif.

Établissement des normes

Les normes ou les attentes sur le rendement de l’élève sont des catégories de niveaux de rendement acceptables ou désirables pour les élèves. Dans certains programmes d’évaluation à grande échelle, les normes sont exprimées en tant que scores minimums de rendement; dans d’autres, les normes sont des descriptions de ce que représente un rendement de l’élève acceptable. Les normes créées pour le TPCL s’apparentent à celles-ci; des descriptions de travaux d’élèves en lecture et en écriture ont été élaborées afin de décrire le rendement qui répond aux critères de réussite ou qui les dépasse (rendement suffisant) et celui qui ne répond pas aux critères de réussite du TPCL (rendement insuffisant). Pour de plus amples renseignements, veuillez consulter la page « Processus pour l’établissement de normes » dans le site Web de l’OQRE (www.oqre.on.ca). Les descripteurs ci-dessous fournissent une vue d’ensemble de la façon dont le rendement de l’élève est évalué.

Descripteurs généraux de langue française : lecture

Rendement suffisant

L'élève manifeste une compréhension satisfaisante d'une variété de textes :

- fournit des renseignements précis, simples et corrects;
- saisit généralement le sens, certaines nuances et certaines valeurs véhiculées dans le texte;
- fait des inférences généralement appuyées sur des indices valables;
- explique ou justifie partiellement son interprétation;
- établit souvent des liens entre le texte et ses connaissances et expériences.

Rendement insuffisant

L'élève manifeste une compréhension limitée de textes simples :

- fournit des renseignements imprécis, partiels ou non pertinents;
- saisit en partie le sens littéral et certaines valeurs véhiculées dans le texte;
- fournit rarement des indices valables pour appuyer ses inférences (p. ex., tirer des conclusions, faire des déductions ou des suppositions, comprendre des sous-entendus);
- fournit quelques explications ou quelques justifications pour appuyer son interprétation;
- établit quelquefois des liens entre le texte et ses connaissances et expériences.

Descripteurs généraux de langue française : écriture

Rendement suffisant

L'élève manifeste des habiletés d'écriture satisfaisantes :

- respecte généralement l'intention d'écriture, la forme et le contenu exigés;
- transmet un message clair à l'aide de données variées et suffisantes;
- utilise une langue généralement correcte.

Rendement insuffisant

L'élève manifeste des habiletés d'écriture limitées :

- respecte rarement l'intention d'écriture, la forme et le contenu exigés;
- transmet un message imprécis à l'aide de données simples, peu nombreuses ou peu pertinentes;
- structure rarement son texte de façon logique;
- utilise une langue pauvre qui gêne la communication (éléments de la langue à considérer : vocabulaire, syntaxe, orthographe et ponctuation).

Les normes ont été établies à l'aide d'un processus en trois étapes. Pour commencer, des éducatrices et éducateurs ont fait la notation des mises à l'essai du test, à l'aide des mêmes processus que ceux utilisés pour noter le test actuel. Ensuite, sans connaître les notes, un comité d'établissement des normes, composé d'éducatrices, d'éducateurs, d'expertes et d'experts de trois universités canadiennes et de membres du public (y compris des gens d'affaires), ont examiné le même échantillon de tests et les ont classés dans les catégories de rendement acceptable et inacceptable. Pour faire ce tri, les membres du comité se sont basés sur la formation donnée par l'OQRE et sur les conseils d'expertes et d'experts en évaluation, à la lumière du niveau de compétences linguistiques que doit posséder l'élève pour par-

ticiper à la société. La formation donnée comprenait une révision des exigences reliées au curriculum et leur rapport au test. Enfin, plusieurs analyses statistiques ont été effectuées afin d'établir la note de passage qui distingue le mieux entre un rendement suffisant et un rendement insuffisant. Ces normes sont utilisées d'une année à l'autre et le rendement des élèves continuera d'être mesuré selon les mêmes normes.

Administration du test

Afin que le test soit administré de manière équitable à tous les élèves, il est essentiel d'assurer l'uniformité des processus d'administration. C'est pourquoi le personnel enseignant et la direction de toutes les écoles de langue française et de langue anglaise bénéficient d'une formation identique en administration du test, ainsi que des mêmes ressources (directives et guides détaillés) afin de s'assurer que les mêmes procédures administratives et d'adaptations sont suivies pour tous les élèves de la province. Ces processus suivent les lignes de conduite prescrites dans le document *Principles for Fair Student Assessment practices for Education in Canada (2000)*, un document rédigé par plusieurs associations et établissements d'enseignement nationaux reconnus et approuvés par un grand nombre d'organismes spécialisés en éducation et en évaluation.

Le TPCL a été administré au cours de deux périodes de 2,5 heures (y compris les pauses et la lecture des directives), une le matin du 23 octobre 2002 et une le matin du 24 octobre. Les élèves ayant des besoins particuliers ont bénéficié d'adaptations, conformément à la Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation. Certains élèves inscrits à un programme d'ALF ou de PDF ont bénéficié de dispositions particulières telles que décrites dans le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* de l'OQRE.

Des renseignements supplémentaires au sujet du TPCL, tels que la préparation au test, les questions relatives à l'administration et à l'établissement des normes, sont affichés dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Contrôle de la qualité

Administration

Afin que les modalités de l'administration du TPCL soient uniformes à l'échelle provinciale et que les questions du test demeurent confidentielles jusqu'au moment où le test est distribué aux élèves, on a demandé aux directions d'école de porter une attention particulière à la manutention, à la sécurité et à la confidentialité du matériel d'évaluation.

Les vérificatrices et vérificateurs du contrôle de la qualité ont visité 17 écoles secondaires de langue française pendant l'administration du TPCL. L'échantillon des écoles visitées comprenait des écoles catholiques et publiques réparties dans les différentes régions de la province.

Afin d'assurer l'uniformité de l'administration du test, on a demandé aux vérificatrices et vérificateurs de contrôler les procédés relatifs à la sécurité du matériel d'évaluation utilisés avant, pendant et après le test. Les vérificatrices et vérificateurs ont attesté que, dans toutes les écoles, le matériel administratif et les cahiers de test ont été entreposés en un lieu sûr tel que le coffre-fort de l'école ou le bureau de la direction de l'école. De plus, les trousses de cahiers de test étaient encore scellées dans leur emballage avant le début du test.

Les directions d'école ont déployé beaucoup d'efforts pour élaborer des stratégies, afin de créer une atmosphère favorable à l'administration du test. Parmi les stratégies utilisées, les directions d'école ont rencontré les élèves pour expliquer l'importance du test, elles ont assuré des séances de préparation au niveau des salles de classe en utilisant le Matériel d'appui à cet effet et elles ont bien informé le personnel enseignant et les parents.

Notation

Avant la notation du TPCL, les cahiers d'élève ont tous été mélangés. Cela permettait de les distribuer au hasard aux correctrices et correcteurs. De plus, tous les cahiers d'élève sont passés par un processus de notation anonyme. La notation anonyme fait en sorte qu'il n'y a aucune information sur le travail de l'élève permettant à une correctrice ou un correcteur d'identifier un élève, une école ou un conseil scolaire.

Tout au long de la notation du TPCL en octobre 2002, l'OQRE a établi un nombre d'étapes afin d'assurer que les correctrices et correcteurs notent les cahiers d'élève de façon uniforme. Ces étapes comprenaient l'emploi de cahiers de formation, un test préparatoire de notation, une méthode de notation à la chaîne, des cahiers à noter en groupe et une double notation. Chacune de ces étapes est décrite dans le « Sommaire des mesures de contrôle de la qualité et des processus de fiabilité et de validité » disponible dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

Participation des élèves admissibles pour la première fois

Les élèves qui ont participé au TPCL d'octobre 2002 étaient des élèves qui se trouvaient en 9^e année à compter du mois de septembre 2001 et qui visaient l'obtention du DÉSO. Le tableau ci-dessous fait état du nombre d'élèves admissibles pour la première fois qui ont participé au test ainsi que du nombre d'élèves selon le type de cours, le sexe et le statut (ALF/PDF et ayant des besoins particuliers).

Participation au TPCL, octobre 2002, des élèves admissibles pour la première fois

	Population	Pourcentage d'absences d'un ou des deux jours	Pourcentage de reports	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Élèves admissibles pour la première fois	5 123	1 %	2 %	97 %
Type de cours				
Cours théoriques	3 185	< 1 %	< 1 %	99 %
Cours appliqués	1 414	3 %	4 %	94 %
Cours élaborés à l'échelon local	52	6 %	27 %	67 %
Sexe				
Féminin	2 513	1 %	1 %	98 %
Masculin	2 373	1 %	3 %	96 %
Statut				
ALF/PDF	59	3 %	8 %	88 %
– Bénéficiaire de dispositions particulières	32	0 %	0 %	100 %
Besoins particuliers (incluant les élèves surdoués)*	649	2 %	8 %	90 %
Besoins particuliers (excluant les élèves surdoués)*	601	3 %	8 %	89 %
– PEI seulement (bénéficiaire d'adaptations)	138	1 %	0 %	99 %
– PEI et CIPR (bénéficiaire d'adaptations)	306	3 %	0 %	97 %

Type de cours

Au total, 5 123 élèves admissibles pour la première fois ont participé au TPCL. Parmi ceux-ci, 62 % suivaient des cours théoriques, 28 % suivaient des cours appliqués, 1 % suivaient des cours élaborés à l'échelon local et 9 % n'ont pas indiqué le type de cours (le type de cours n'a pas été reporté pour certains élèves). Plusieurs élèves (27 %) inscrits à des cours élaborés à l'échelon local ont bénéficié d'un report.

Sexe de l'élève

Du nombre total d'élèves admissibles pour la première fois, 2 513 (49 %) étaient des filles, 2 373 (46 %) étaient des garçons et 237 (5 %) n'ont pas précisé leur sexe.

*Nouvelle information, ajoutée le 4 juin 2003.

Élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) s'adresse à l'élève qui a une connaissance limitée du français ou qui manque de familiarité avec la langue d'enseignement. Il lui permet d'acquérir les compétences linguistiques indispensables à la poursuite de ses études et d'enrichir son répertoire linguistique. Le programme de perfectionnement du français (PDF) s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles franco-ontariennes ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité.

Du nombre total d'élèves admissibles pour la première fois qui ont participé au TPCL, 59 élèves (1 %) étaient inscrits au programme d'ALF ou de PDF. Seulement 8 % de ces élèves ont bénéficié d'un report.

Dispositions particulières

Parmi les 59 élèves admissibles pour la première fois et qui suivent un programme d'ALF ou de PDF, 32 (54 %) ont bénéficié de dispositions particulières qui comprenaient des changements dans le lieu du test (p. ex., isoloir, travail seul ou en petits groupes), du temps supplémentaire et des pauses supervisées à intervalles réguliers.

Le tableau ci-dessous fait état des élèves admissibles pour la première fois bénéficiant de dispositions particulières selon le nombre et le pourcentage.

Nombre et pourcentage d'élèves admissibles pour la première fois inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières

	Lieu du test	Temps supplémentaire	Pauses supervisées
Février 2002	21 (68 %)	28 (90 %)	23 (74 %)
Octobre 2002	23 (72 %)	32 (100 %)	23 (72 %)

- Étant donné que les élèves qui suivent un programme d'ALF ou de PDF ont parfois besoin de plus d'un type de disposition particulière, il est important de noter que le nombre total des dispositions particulières fournies dépasse le nombre total des élèves qui ont bénéficié de dispositions particulières.
- La disposition particulière dont le plus grand nombre d'élèves ont bénéficié est le temps supplémentaire.
- La plupart des élèves ont bénéficié de trois dispositions particulières.
- Les pourcentages des élèves bénéficiant de chaque type de disposition particulière sont très près de ceux de la dernière administration. Tous les élèves ont bénéficié de temps supplémentaire.

Élèves ayant des besoins particuliers

Les élèves ayant des besoins particuliers sont des élèves ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui ont été identifiés ou non par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et qui bénéficient de services ou de programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (voir Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation). Du nombre total d'élèves admissibles pour la première fois, le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers était de 601 élèves (12 %) en excluant les élèves surdoués, et de 649 élèves (13 %) en incluant les élèves surdoués.*

*Nouvelle information, ajoutée le 4 juin 2003.

Adaptations

Les élèves bénéficiant d'adaptations ont un PEI et ont été identifiés ou non par un CIPR. Le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* décrit divers types d'adaptations, qui figurent dans une des quatre catégories générales, c'est-à-dire :

1. Lieu du test (p. ex., installation des élèves, seuls ou en petits groupes, dans un local séparé ou dans un endroit qui leur est familier, isolement, éclairage spécial ou matériel spécialisé tel que le lecteur Kurzweil).
2. Temps alloué (p. ex., temps supplémentaire pour terminer le test, pauses surveillées à intervalles réguliers).
3. Présentation du test (p. ex., recours au langage des signes québécois, au langage gestuel ou à des services d'interprétation, une version du test en braille, une version du test imprimée en gros caractères ou enregistrée sur bande sonore).
4. Présentation des réponses (p. ex., enregistrement des réponses de l'élève sur bande sonore, la transcription mot pour mot des réponses de l'élève, l'utilisation d'un ordinateur ou d'un système de traitement de texte pour la consignation des réponses).

Un total de 466 élèves (9 %) admissibles pour la première fois ont bénéficié de différents types d'adaptations afin de leur permettre de participer pleinement au TCPL. Ce nombre comprend les élèves qui étaient identifiés par un CIPR aussi bien que les élèves ayant un PEI.

Le tableau ci-dessous fait état du nombre et du pourcentage d'élèves admissibles pour la première fois bénéficiant d'adaptations selon les catégories d'adaptation.

Nombre et pourcentage d'élèves admissibles pour la première fois bénéficiant d'adaptations selon les catégories d'adaptation

	Lieu du test	Temps alloué	Présentation du test	Présentation des réponses	Autres
Février 2002	252 (81 %)	280 (90 %)	110 (35 %)	39 (13 %)	-
Octobre 2002	423 (91 %)	439 (94 %)	133 (29 %)	22 (5 %)	9 (2 %)

- Les élèves ayant des besoins particuliers ont souvent besoin de deux types ou plus d'adaptation; par exemple, les élèves qui sont aveugles peuvent avoir besoin d'une version du test en braille ou une version du test imprimée en gros caractères, une transcription mot pour mot des réponses, des pauses et un local séparé. C'est pour cette raison que le nombre total des adaptations fournies dépasse le nombre total des élèves qui ont bénéficié d'adaptations.
- Généralement, les élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers ont bénéficié de deux à quatre adaptations.
- La plupart des adaptations fournies étaient des changements relatifs au lieu du test et au temps alloué.
- Un nombre plus élevé d'élèves ont fait le test dans un lieu alternatif et ont bénéficié de temps supplémentaire lors de cette administration. Moins d'élèves ont bénéficié d'adaptations ayant trait à la présentation du test et des réponses lors de cette administration.

Résultats sur le rendement – élèves admissibles pour la première fois

Le tableau ci-dessous fournit un sommaire des résultats sur le rendement du TPCL d'octobre 2002. Le tableau de résultats comprend tous les élèves admissibles au TPCL pendant l'année scolaire 2002-2003. Le nombre d'élèves exemptés parce qu'ils ne visaient pas l'obtention du DÉSO paraît dans le tableau, mais n'est pas inclus dans le nombre d'élèves admissibles ni dans les calculs de pourcentages de ce tableau ou des tableaux subséquents.

Les élèves peuvent bénéficier d'un report dans diverses situations précisées dans le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* de l'OQRE. L'élève est inscrit dans la catégorie report seulement si le Formulaire de renseignements sur l'élève (FRÉ) indique qu'il a obtenu un report et qu'il n'y a pas de travail de fait dans aucun de ses cahiers de test. L'élève ne peut pas être inscrit dans la catégorie report s'il a fait du travail dans un de ses cahiers.

Les tableaux ci-dessous contiennent des renseignements sur le rendement de la deuxième administration du TPCL en octobre 2002, y compris des résultats selon le sexe des élèves, selon les programmes d'ALF ou de PDE, pour les élèves ayant des besoins particuliers, ainsi que pour les élèves inscrits à des cours théoriques, appliqués ou élaborés à l'échelon local. Il est évident qu'il faut fournir un soutien pédagogique additionnel à certains élèves afin de leur permettre d'atteindre la norme en matière de compétences linguistiques. Les renseignements dans ces tableaux aideront les éducatrices, éducateurs et autres intervenantes et intervenants à se concentrer sur les domaines où ils peuvent aider les élèves à s'améliorer.

Sommaire des résultats

	Nombre	Pourcentage	
		Méthode 1	Méthode 2
Élèves ayant réussi le TPCL			
Réussi les composantes lecture et écriture	3 917	76 %	79 %
Élèves ayant participé au TPCL, mais n'ayant pas réussi			
Réussi seulement la composante lecture	195	4 %	4 %
Réussi seulement la composante écriture	477	9 %	10 %
Pas réussi les composantes lecture et écriture	376	7 %	8 %
Élèves qui ont participé au TPCL pendant les deux jours	4 965	97 %	100 %
Absences d'un ou des deux jours	76	1 %	
Reports	82	2 %	
Élèves admissibles pour la première fois	5 123	100 %	
Exemptions	75		

Notes :

Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

La méthode 1 fait état de la répartition des pourcentages de tous les élèves qui visaient l'obtention du DÉSO. Les seuls élèves exclus des pourcentages de la méthode 1 sont ceux qui ne visaient pas l'obtention du DÉSO et qui ont donc été exemptés.

La méthode 2 fait état de la répartition des pourcentages des élèves qui ont participé pleinement au TPCL. Les élèves sont identifiés comme ayant participé pleinement s'ils étaient présents lors des deux jours de l'administration du test.

Résultats selon les caractéristiques des élèves admissibles pour la première fois

Les pourcentages selon les caractéristiques des élèves dans les tableaux ci-dessous sont calculés selon la méthode 2 (soit tous les élèves admissibles pour la première fois qui ont participé pleinement au TPCL).

Résultats selon les types de cours des élèves admissibles pour la première fois

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Cours théoriques 3 167	2 920 92 %	67 2 %	145 5 %	35 1 %
Cours appliqués 1 326	669 50 %	103 8 %	272 21 %	282 21 %
Cours élaborés à l'échelon local 35	— —	— —	— —	16 46 %

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Observations

- Une grande majorité des élèves admissibles pour la première fois (92 %) inscrits à des cours théoriques ont réussi le TPCL.
- 71 % des élèves admissibles pour la première fois inscrits à des cours appliqués et qui ont participé au TCPL ont réussi la composante écriture et 58 % ont réussi la composante lecture.
- Parmi les élèves admissibles pour la première fois inscrits à des cours théoriques, appliqués et élaborés à l'échelon local, un plus grand nombre d'élèves ont réussi la composante écriture que la composante lecture.

Note :

La rangée « cours théoriques » se rapporte seulement aux élèves inscrits en mathématiques **ou** en français au niveau théorique. La rangée « cours appliqués » se rapporte seulement aux élèves inscrits en mathématiques **et** en français au niveau appliqué. La rangée « cours élaborés à l'échelon local » se rapporte seulement aux élèves inscrits à des cours de mathématiques **ou** de français élaborés à l'échelon local.

Résultats selon le sexe des élèves admissibles pour la première fois

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Élèves admissibles pour la première fois	3 917	195	477	376
4 965	79 %	4 %	10 %	8 %
Féminin	2 077	49	211	130
2 467	84 %	2 %	9 %	5 %
Masculin	1 684	138	233	225
2 280	74 %	6 %	10 %	10 %

Observations

- Parmi les élèves admissibles pour la première fois, un nombre plus élevé de filles (84 %) que de garçons (74 %) ont réussi le TPCL.
- Parmi les élèves admissibles pour la première fois, un nombre plus élevé de garçons (10 %) que de filles (5 %) n'ont pas réussi les composantes lecture et écriture.

Résultats selon les programmes d'ALF ou de PDF des élèves admissibles pour la première fois

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
	38	—	—	6
ALF/PDF				
52	73 %	—	—	12 %

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Observations

- 73 % des élèves admissibles pour la première fois inscrits au programme d'ALF ou de PDF qui ont participé au TPCL ont réussi les composantes lecture et écriture.
- 15 % des élèves admissibles pour la première fois inscrits au programme d'ALF ou de PDF ont réussi seulement une composante du TPCL.
- Des élèves admissibles pour la première fois inscrits au programme d'ALF ou de PDF n'ayant réussi qu'une composante du test, un nombre plus élevé ont réussi la composante lecture que la composante écriture.

Note :

Les résultats selon le sexe portent sur l'ensemble des élèves pour qui les données au sujet du sexe sont disponibles.

Résultats des élèves admissibles pour la première fois inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
	25	—	—	—
ALF/PDF bénéficiant de dispositions particulières 32	78 %	—	—	—

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Observations

- 78 % des élèves admissibles pour la première fois inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières ont réussi les composantes lecture et écriture.

Résultats des élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers*

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) 584	276	40	110	158
	47 %	7 %	19 %	27 %
Besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) 536	228	40	110	158
	43 %	7 %	21 %	29 %

Observations

- 66 % des élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) qui ont participé au TPCL ont réussi la composante écriture.
- 63 % des élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) qui ont participé au TPCL ont réussi la composante écriture.

*Nouvelle information, ajoutée le 4 juin 2003.

Note :

Les « élèves ayant des besoins particuliers » sont des élèves ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui peuvent ou non avoir été identifiés comme élèves en difficulté au cours du processus d'un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et qui reçoivent un programme d'enseignement ou des services à l'enfance en difficulté (Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation).

- 54 % des élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) qui ont participé au TPCL ont réussi la composante lecture.
- 50 % des élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) qui ont participé au TPCL ont réussi la composante lecture.
- Parmi les élèves admissibles pour la première fois ayant des besoins particuliers qui n'ont réussi qu'une composante du test, un nombre plus élevé ont réussi la composante écriture plutôt que la composante lecture.

Résultats des élèves admissibles pour la première fois bénéficiant d'adaptations

	Élèves ayant réussi le TPCL	Élèves ayant réussi seulement la composante lecture	Élèves ayant réussi seulement la composante écriture	Élèves n'ayant pas réussi les composantes lecture et écriture
Avec adaptations – PEI	85	8	19	25
137	62 %	6 %	14 %	18 %
Avec adaptations – PEI et CIPR	99	27	74	96
296	33 %	9 %	25 %	32 %

Observations

- 76 % des élèves admissibles pour la première fois ayant un PEI et bénéficiant d'adaptations ont réussi la composante écriture.
- 68 % des élèves admissibles pour la première fois ayant un PEI et bénéficiant d'adaptations ont réussi la composante lecture.
- 58 % des élèves admissibles pour la première fois ayant un PEI et ayant été identifiés par un CIPR qui ont reçu des adaptations ont réussi la composante écriture.
- 42 % des élèves admissibles pour la première fois ayant un PEI et ayant été identifiés par un CIPR qui ont reçu des adaptations ont réussi la composante lecture.
- Un nombre plus élevé d'élèves admissibles pour la première fois ayant un PEI et ayant été identifiés par un CIPR et qui ont reçu des adaptations ont réussi la composante écriture que la composante lecture.

Détails sur les résultats de la composante lecture des élèves admissibles pour la première fois

Le tableau ci-dessous fournit les scores moyens des élèves qui ont réussi et des élèves qui n'ont pas réussi, sur un nombre total de notes disponibles pour chaque type de texte, habileté en lecture et stratégie de lecture.

L'examen des scores moyens de l'élève donne une indication sur les forces et les faiblesses relatives aux habiletés et aux stratégies de lecture. Cela fournit aussi des renseignements pour la planification de

Note :

Les « élèves bénéficiant d'adaptations » sont des élèves ayant un PEI qui peuvent ou non avoir été identifiés comme des élèves en difficulté au cours du processus d'un CIPR. Pour des précisions concernant les adaptations, veuillez consulter la note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation et le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* publié par l'OQRE.

programmes d'appoint. Par exemple, avec un score moyen de 10/30 ou 33 %, les stratégies de lecture qui demandent le plus d'amélioration pour les élèves qui n'ont pas réussi sont celles reliées à la syntaxe. Ces stratégies sont aussi celles qui étaient la faiblesse des élèves qui ont réussi le test.

Sommaire des résultats de la composante lecture selon le type de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture

	Score moyen en lecture des élèves qui ont réussi la composante lecture 4 112	Score moyen en lecture des élèves qui n'ont pas réussi la composante lecture 853
Types de textes		
Textes informatifs (p. ex., articles, textes d'opinion)	70/90 (78 %)	44/90 (49 %)
Textes courants avec éléments graphiques (p. ex., horaires, tableaux, directives)	41/50 (82 %)	26/50 (52 %)
Textes narratifs (p. ex., récits, dialogues)	43/60 (72 %)	26/60 (43 %)
Habiletés en lecture		
Comprendre les renseignements et les idées explicites	50/60 (83 %)	33/60 (55 %)
Comprendre les renseignements et les idées implicites	66/90 (73 %)	40/90 (44 %)
Établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus	37/50 (74 %)	23/50 (46 %)
Stratégies de lecture		
Vocabulaire	24/30 (80 %)	15/30 (50 %)
Syntaxe	19/30 (63 %)	10/30 (33 %)
Organisation	28/36 (78 %)	18/36 (50 %)
Éléments graphiques	20/24 (83 %)	14/24 (58 %)

Observations

- Les mêmes tendances générales en lecture semblent se dessiner pour les élèves admissibles pour la première fois et pour les élèves admissibles antérieurement.
- Le texte narratif est le type de texte qui représente le plus grand défi pour les élèves.
- L'habileté de lecture qui s'avère la mieux réussie est la compréhension des idées explicites (supérieure d'environ 10 % aux deux autres habiletés). Comprendre les renseignements et les idées implicites ainsi qu'établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus sont à améliorer.

Note :

Les données dans ce tableau portent sur les élèves qui n'ont pas utilisé une version du test imprimée en gros caractères ou une version enregistrée sur bande sonore du TPLC. Le Rapport individuel de l'élève (RIÉ) porte sur les résultats de chaque habileté en lecture pour l'ensemble des types de textes et peut servir à élaborer des cours d'appoint individuels. Les petits échantillonnages dans plusieurs écoles empêchent de rapporter, de façon fiable au niveau de l'école, les résultats en lecture selon les types de textes, les habiletés et les stratégies.

- Parmi les quatre stratégies de lecture, les élèves rencontrent plus d'obstacles dans les questions portant sur la syntaxe.
- Les questions portant sur les éléments graphiques sont les mieux réussies. Il en est de même pour les textes avec éléments graphiques.

Détails sur les résultats de la composante écriture par tâche d'écriture des élèves admissibles pour la première fois

Les tableaux ci-dessous présentent les données au sujet des élèves admissibles pour la première fois qui ont fait la composante écriture du TPCL. Les résultats sont présentés selon des colonnes telles que dans les grilles de notation selon l'approche globale.

Résumé

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 4 965
Blanc/Illisible	8 %
Contenu non pertinent/Non conforme	3 %
Première colonne	2 %
Deuxième colonne	10 %
Troisième colonne	50 %
Quatrième colonne	27 %

Texte d'opinion en quelques paragraphes

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 4 965
Blanc/Illisible	1 %
Contenu non pertinent/Non conforme	5 %
Première colonne	1 %
Deuxième colonne	13 %
Troisième colonne	46 %
Quatrième colonne	34 %

Nouvelle journalistique

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 4 965
Blanc/Illisible	2 %
Contenu non pertinent/Non conforme	3 %
Première colonne	1 %
Deuxième colonne	9 %
Troisième colonne	49 %
Quatrième colonne	36 %

Texte informatif

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 4 965
Blanc/Illisible	2 %
Contenu non pertinent/Non conforme	3 %
Première colonne	1 %
Deuxième colonne	10 %
Troisième colonne	52 %
Quatrième colonne	31 %

Observations

- Les mêmes tendances générales en écriture semblent se dessiner pour les élèves admissibles pour la première fois et pour les élèves admissibles antérieurement.
- La majorité des élèves réussissent à atteindre la troisième ou la quatrième colonne pour chacune des tâches d'écriture.
- Les élèves ont atteint différents niveaux de compétence parmi les quatre tâches d'écriture. La nouvelle journalistique est la tâche la mieux réussie alors que le résumé représente encore le plus grand défi.
- Un pourcentage significatif de tâches d'écriture est encore demeuré blanc, surtout le résumé. Une tâche classée dans la colonne blanc compromet les chances de réussite de la composante écriture.
- La conformité à la tâche semble problématique pour le texte d'opinion en quelques paragraphes. Une tâche classée dans la colonne non conforme compromet les chances de réussite de la composante écriture.

Résultats détaillés selon l'approche analytique des élèves admissibles pour la première fois qui n'ont pas réussi la composante écriture

Les tableaux ci-dessous comprennent des données sur les élèves admissibles pour la première fois qui n'ont pas réussi la composante écriture. Les tableaux décrivent le rendement en fonction des grilles de notation selon l'approche analytique.

Résumé

Caractéristique	Commentaire	Province 327
Idee principale	Pas de l'original	10 %
	Inexacte	41 %
	Juste	49 %
Idées secondaires	Aucune/Pas de l'original	17 %
	Une idée/Idées non liées à l'idée principale	24 %
	Deux idées de l'original	10 %
	Deux idées liées à l'idée principale	49 %
Structure	Contenu insuffisant	7 %
	Sans ordre	12 %
	Partielle	33 %
	Ordonnée	32 %
	Cohérente	15 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	6 %
	Erreurs empêchent	8 %
	Erreurs gênent	34 %
	Erreurs ne gênent pas	41 %
	Peu d'erreurs	11 %

Note :

Les données pour l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation ne comprennent pas celles des élèves qui ont bénéficié des adaptations suivantes : enregistrement des réponses de l'élève sur bande sonore, transcription mot pour mot des réponses de l'élève, utilisation d'un ordinateur ou d'un système de traitement de texte pour la consignation des réponses. Cela explique les écarts de pourcentage pour le contenu insuffisant.

Texte d'opinion en quelques paragraphes

Caractéristique	Commentaire	Province 511
Idee principale	Pas d'opinion sur le sujet	5 %
	Opinion obscure ou changeante	14 %
	Claire	81 %
Idées secondaires	Aucune	4 %
	Insuffisantes	55 %
	Suffisantes	36 %
	Pertinentes	4 %
Structure	Contenu insuffisant	43 %
	Sans ordre	8 %
	Partielle	28 %
	Ordonnée	20 %
	Cohérente	1 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	42 %
	Erreurs empêchent	4 %
	Erreurs gênent	18 %
	Erreurs ne gênent pas	31 %
	Peu d'erreurs	5 %

Nouvelle journalistique

Caractéristique	Commentaire	Province 520
Idée principale	Sujet non centré	10 %
	Sujet centré en partie	24 %
	Sujet centré	66 %
Idées secondaires	Aucune	5 %
	Insuffisantes	67 %
	Suffisantes	27 %
	Pertinentes	2 %
Structure	Contenu insuffisant	33 %
	Sans ordre	8 %
	Partielle	36 %
	Ordonnée	22 %
	Cohérente	1 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	33 %
	Erreurs empêchent	1 %
	Erreurs gênent	23 %
	Erreurs ne gênent pas	39 %
	Peu d'erreurs	3 %

Texte informatif

Caractéristique	Commentaire	Province 477
Idée principale	Aucune	44 %
	Plus d'une	8 %
	Non exprimée	21 %
	Exprimée	27 %
Idées secondaires	Détachées	26 %
	Insuffisantes	31 %
	Suffisantes	43 %
Structure	Contenu insuffisant	4 %
	Sans ordre	19 %
	Partielle	46 %
	Ordonnée	28 %
	Cohérente	3 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	4 %
	Erreurs empêchent	<1 %
	Erreurs gênent	40 %
	Erreurs ne gênent pas	50 %
	Peu d'erreurs	6 %

Observations

- Les mêmes tendances générales en écriture semblent se dessiner pour les élèves admissibles pour la première fois et pour les élèves admissibles antérieurement.
- Plusieurs élèves n'ont pas réussi à clairement formuler l'idée principale pour le résumé et le texte informatif. Cependant, l'idée principale est très bien formulée pour le texte d'opinion.
- La structure est surtout partielle pour l'ensemble des quatre textes.
- Un pourcentage important de textes se trouve dans la colonne « erreurs gênent » pour l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation.
- Le contenu était insuffisant pour commenter la structure, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation de plusieurs textes d'opinion en quelques paragraphes et de plusieurs nouvelles journalistiques. Les idées secondaires étaient également insuffisantes pour ces deux mêmes tâches d'écriture.

Renseignements contextuels tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève – élèves admissibles pour la première fois

Taux de réponses

Élèves admissibles pour la première fois	Questionnaires remplis	Taux de réponses
5 123	5 049	99 %

Utilisation de l'ordinateur, langue et antécédents

Pourcentage d'élèves admissibles pour la première fois ayant indiqué :	Filles 2 493	Garçons 2 312
avoir un ordinateur à la maison	90 %	87 %
le français comme langue maternelle	64 %	65 %
le français comme langue la plus parlée à la maison	34 %	37 %
être nés à l'extérieur du Canada	10 %	11 %

Observations

- Il n'y a pas d'importantes différences entre les filles et les garçons dans les données contextuelles des élèves admissibles pour la première fois.
- Un nombre élevé d'élèves, filles et garçons, ont indiqué avoir accès à un ordinateur à la maison.

Note :

Les pourcentages dans ces tableaux portent sur l'ensemble des élèves qui ont répondu au questionnaire et pour qui les données se rapportant au sexe de l'élève sont disponibles.

Lecture et écriture en dehors des heures de classe

Pourcentage d'élèves admissibles pour la première fois ayant indiqué :	Filles 2 493	Garçons 2 312
lire pendant plus de trois heures par semaine en français en dehors des heures de classe (sans compter les devoirs)	14 %	9 %
lire les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
biographies ou autres livres documentaires	9 %	11 %
bandes dessinées	18 %	30 %
site Web, courriers électroniques, conversations par ordinateur	51 %	49 %
lettres	34 %	15 %
revues, magazines	42 %	30 %
manuels, modes d'emploi	12 %	13 %
journaux	29 %	30 %
romans, ouvrages de fiction, nouvelles	50 %	25 %
poèmes, paroles de chansons	29 %	7 %
lectures religieuses ou spirituelles	6 %	5 %
écrire en français pendant plus de trois heures par semaine en dehors des heures de classe (sans compter les devoirs)	13 %	9 %
écrire les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
messages électroniques, forums dans Internet	60 %	55 %
lettres, journal intime	41 %	10 %
notes, directives	29 %	22 %
poèmes, paroles de chansons	24 %	9 %
histoires, ouvrages de fiction	9 %	7 %
textes reliés au travail	16 %	15 %

Observations

- La majorité des élèves admissibles pour la première fois ont rapporté lire en français en dehors des heures de classe, pas plus de trois heures par semaine (85 % des filles et 89 % des garçons). Il en est de même pour l'écriture. En effet, la majorité des filles et des garçons ont rapporté ne pas écrire pendant plus de trois heures par semaine (86 % des filles et 89 % des garçons).
- Un nombre plus élevé de filles que de garçons rapportent lire et écrire en français en dehors des heures de classe, trois heures ou plus par semaine.
- Les types de lecture les plus populaires chez les filles en dehors des heures de classe sont les revues et magazines, le matériel provenant d'Internet, ainsi que les romans, les ouvrages de fiction ou les nouvelles; les garçons préfèrent lire du matériel provenant d'Internet, des bandes dessinées, des journaux, des revues et des magazines.
- La majorité des filles et des garçons ont rapporté qu'elles et ils écrivent des messages électroniques ou dans des forums dans Internet en français plus de trois heures par semaine.

- Plus de filles que de garçons lisent des lettres, des revues et magazines, des poèmes ou des paroles de chansons et des romans, des ouvrages de fiction ou des nouvelles.
- Plus de filles que de garçons ont rapporté écrire des messages électroniques ou dans des forums dans Internet, des lettres ou des journaux personnels et des notes ou des directives ainsi que des poèmes ou des paroles de chansons.

Participation des élèves admissibles antérieurement

Les élèves admissibles antérieurement sont les élèves qui ont commencé la 9^e année en septembre 2000 et qui étaient admissibles à participer en février 2002 (prévu à l'origine en octobre 2001 mais qui a eu lieu en février 2002 en raison de l'annulation de l'administration d'octobre). Les élèves admissibles antérieurement sont les élèves qui, à ce moment, avaient bénéficié d'un report, étaient absents ou n'avaient pas réussi le test. Le tableau ci-dessous fait état du nombre d'élèves admissibles antérieurement qui ont participé au test ainsi que du nombre d'élèves selon le type de cours, le sexe et le statut (ALF/PDF et ayant des besoins particuliers).

Participation au TPCL, octobre 2002, des élèves admissibles antérieurement

	Population	Pourcentage d'absences d'un ou des deux jours	Pourcentage de reports	Pourcentage d'élèves qui ont participé pleinement
Élèves admissibles antérieurement	1 631	3 %	1 %	96 %
Sexe				
Féminin	659	2 %	1 %	97 %
Masculin	932	4 %	1 %	95 %
Statut				
ALF/PDF	10	20 %	10 %	70 %
Bénéficiaire de dispositions particulières	6	33 %	0 %	67 %
Besoins particuliers (incluant les élèves surdoués)*	410	4 %	2 %	94 %
Besoins particuliers (excluant les élèves surdoués)*	408	4 %	2 %	94 %
– PEI seulement (bénéficiaire d'adaptations)	118	5 %	0 %	95 %
– PEI et CIPR (bénéficiaire d'adaptations)	221	3 %	0 %	97 %

Sexe de l'élève

Du nombre total d'élèves admissibles antérieurement, 932 (57 %) étaient des garçons, 659 (40 %) étaient des filles et 40 (2 %) n'ont pas précisé leur sexe.

*Nouvelle information, ajoutée le 4 juin 2003.

Élèves inscrits au programme d'ALF ou de PDF

Le programme d'actualisation linguistique en français (ALF) s'adresse à l'élève qui a une connaissance limitée du français ou qui manque de familiarité avec la langue d'enseignement. Il lui permet d'acquérir les compétences linguistiques indispensables à la poursuite de ses études et d'enrichir son répertoire linguistique. Le programme de perfectionnement du français (PDF) s'adresse à l'élève qui parle français, mais qui a connu une scolarisation très différente de celle que reçoivent les élèves des écoles franco-ontariennes ou qui a subi des interruptions dans sa scolarité.

Du nombre total d'élèves admissibles qui ont participé au TPCL, 10 élèves (1 %) étaient inscrits au programme d'ALF ou de PDF.

Dispositions particulières

Parmi les 10 élèves admissibles antérieurement et qui suivent un programme d'ALF ou de PDF, la majorité, 6 (60 %) ont bénéficié de dispositions particulières qui comprenaient des changements dans le lieu du test (p. ex., isoloir, travail seul ou en petits groupes), du temps supplémentaire et des pauses supervisées à intervalles réguliers.

La plupart des élèves ont reçu trois dispositions particulières.

Nombre et pourcentage d'élèves admissibles antérieurement inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, les données de ce tableau ne sont pas fournies.

Élèves ayant des besoins particuliers

Les élèves ayant des besoins particuliers sont des élèves ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui ont été identifiés ou non par un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et qui bénéficient de services ou de programmes d'enseignement à l'enfance en difficulté (voir Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation). Du nombre total d'élèves admissibles antérieurement, le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers était de 408 élèves (25 %) en excluant les élèves surdoués, et de 410 élèves (25 %) en incluant les élèves surdoués.*

Adaptations

Les élèves bénéficiant d'adaptations ont un PEI et ont été identifiés ou non par un CIPR. Le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* décrit divers types d'adaptations, qui figurent dans une des quatre catégories générales, c'est-à-dire :

1. Lieu du test (p. ex., installation des élèves, seuls ou en petits groupes, dans un local séparé ou dans un endroit qui leur est familier, isoloir, éclairage spécial ou matériel spécialisé tel que le lecteur Kurzweil).
2. Temps alloué (p. ex., temps supplémentaire pour terminer le test, pauses surveillées à intervalles réguliers).
3. Présentation du test (p. ex., recours au langage des signes québécois, au langage gestuel ou à des services d'interprétation, une version du test en braille, une version du test imprimée en gros caractères ou enregistrée sur bande sonore).
4. Présentation des réponses (p. ex., enregistrement des réponses de l'élève sur bande sonore, la transcription mot pour mot des réponses de l'élève, l'utilisation d'un ordinateur ou d'un système de traitement de texte pour la consignation des réponses).

*Nouvelle information, ajoutée le 4 juin 2003.

Un total de 332 élèves (21 %) admissibles antérieurement ont bénéficié de différents types d'adaptations afin de leur permettre de participer pleinement au TCPL. Ce nombre comprend les élèves qui étaient identifiés par un CIPR aussi bien que les élèves ayant un PEI.

Le tableau ci-dessous fait état du nombre et du pourcentage d'élèves admissibles antérieurement bénéficiant d'adaptations selon les catégories d'adaptation.

Nombre et pourcentage d'élèves admissibles antérieurement bénéficiant d'adaptations selon les catégories d'adaptation

Lieu du test	Temps alloué	Présentation du test	Présentation des réponses	Autres
288 (87 %)	316 (95 %)	109 (33 %)	30 (9 %)	–

- Les élèves ayant des besoins particuliers ont souvent besoin de deux types ou plus d'adaptation; par exemple, les élèves qui sont aveugles peuvent avoir besoin d'une version du test en braille ou une version du test imprimée en gros caractères, une transcription mot pour mot des réponses, des pauses et un local séparé. C'est pour cette raison que le nombre total des adaptations fournies dépasse le nombre total des élèves qui ont bénéficié d'adaptations.
- Généralement, les élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers ont bénéficié de deux à quatre adaptations.
- La plupart des adaptations fournies étaient des changements relatifs au lieu du test et au temps alloué.

Résultats sur le rendement – élèves admissibles antérieurement

Le tableau ci-dessous fournit un sommaire des résultats sur le rendement du TPCL d'octobre 2002. Le tableau de résultats comprend les élèves admissibles au TPCL pendant l'année scolaire 2001-2002, mais qui ont bénéficié d'un report ou qui n'ont pas réussi le test. Le nombre d'élèves exemptés parce qu'ils ne visaient pas l'obtention du DÉSO paraît dans le tableau, mais n'est pas inclus dans le nombre d'élèves admissibles ni dans les calculs de pourcentages de ce tableau ou des tableaux subséquents.

Les élèves peuvent bénéficier d'un report dans diverses situations précisées dans le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* de l'OQRE. L'élève est inscrit dans la catégorie report seulement si le Formulaire de renseignements sur l'élève (FRÉ) indique qu'il a obtenu un report et qu'il n'y a pas de travail de fait dans aucun de ses cahiers de test. L'élève ne peut pas être inscrit dans la catégorie report s'il a fait du travail dans un de ses cahiers.

Les tableaux ci-dessous contiennent des renseignements sur le rendement de la deuxième administration du TPCL en octobre 2002, y compris des résultats selon le sexe des élèves, selon les programmes d'ALF ou de PDF et pour les élèves ayant des besoins particuliers. Il est évident qu'il faut fournir un soutien pédagogique additionnel à certains élèves afin de leur permettre d'atteindre la norme en matière de compétences linguistiques. Les renseignements dans ces tableaux aideront les éducatrices, éducateurs et autres intervenantes et intervenants à se concentrer sur les domaines où ils peuvent aider les élèves à s'améliorer.

Sommaire des résultats

		Octobre 2002	
		Nombre	%
Exemptions		18	
Total des élèves admissibles antérieurement		1 631	
Absences d'un ou des deux jours		51	3 %
Reports		16	1 %
Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture 844	Réussi les composantes lecture et écriture	402	48 %
	Réussi seulement la composante lecture	84	10 %
	Réussi seulement la composante écriture	176	21 %
	Pas réussi les composantes lecture et écriture	182	22 %
Élèves devant réussir seulement la composante lecture 313	Réussi la composante lecture	252	81 %
	Réussi la composante lecture	61	19 %
Élèves devant réussir seulement la composante écriture 407	Réussi la composante écriture	376	92 %
	Réussi la composante écriture	31	8 %

Observations

- 48 % des élèves qui devaient réussir les composantes lecture et écriture du test ont réussi ces deux composantes et 31 % ont réussi seulement une composante.
- 81 % des élèves qui devaient réussir la composante lecture du test ont réussi cette composante.
- 92 % des élèves qui devaient réussir la composante écriture du test ont réussi cette composante.

Note :

Puisque les nombres sont arrondis, la somme des pourcentages n'égale pas toujours 100.

Résultats selon les caractéristiques des élèves admissibles antérieurement

Les pourcentages selon les caractéristiques des élèves dans les tableaux ci-dessous sont calculés selon la méthode 2 (soit tous les élèves admissibles antérieurement qui ont participé pleinement au TPCL).

Résultats selon le sexe des élèves admissibles antérieurement

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture				Élèves devant réussir seulement la composante lecture		Élèves devant réussir seulement la composante écriture	
	844				313		407	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
Élèves admissibles antérieurement	402	84	176	182	252	61	376	31
1 564	48 %	10 %	21 %	22 %	81 %	19 %	92 %	8 %

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture				Élèves devant réussir seulement la composante lecture		Élèves devant réussir seulement la composante écriture	
	334				148		157	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
Féminin	164	21	84	65	121	27	145	12
639	49 %	6 %	25 %	19 %	82 %	18 %	92 %	8 %

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture				Élèves devant réussir seulement la composante lecture		Élèves devant réussir seulement la composante écriture	
	489				158		241	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
Masculin	226	60	89	114	126	32	222	19
888	46 %	12 %	18 %	23 %	80 %	20 %	92 %	8 %

Observations

- Parmi les élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir les deux composantes du test, 49 % des filles et 46 % des garçons ont réussi les deux composantes.
- 31 % des filles et 30 % des garçons admissibles antérieurement qui devaient réussir les deux composantes ont réussi une des deux composantes.
- 82 % des filles et 80 % des garçons admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement la composante lecture uniquement ont réussi cette composante.
- 92 % des filles et 92 % des garçons admissibles antérieurement qui devaient réussir seulement la composante écriture ont réussi cette composante.
- Les élèves admissibles antérieurement qui devaient réussir la composante écriture ont connu plus de succès que ceux qui devaient réussir la composante lecture.

Note :

Les résultats selon le sexe portent sur l'ensemble des élèves pour qui les données au sujet du sexe sont disponibles.

Résultats selon les programmes d'ALF ou de PDF des élèves admissibles antérieurement

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture				Élèves devant réussir seulement la composante lecture		Élèves devant réussir seulement la composante écriture	
	S. O.				S. O.		S. O.	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
	—	—	—	—	—	—	—	—
ALF/PDF 7	—	—	—	—	—	—	—	—

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Résultats des élèves admissibles antérieurement inscrits au programme d'ALF ou de PDF bénéficiant de dispositions particulières

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, les données de ce tableau ne sont pas fournies.

Résultats des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers*

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture 270 (incluant les élèves surdoués) 268 (excluant les élèves surdoués)				Élèves devant réussir la composante lecture 67 (incluant les élèves surdoués) 67 (excluant les élèves surdoués)		Élèves devant réussir la composante écriture 47 (incluant les élèves surdoués) 47 (excluant les élèves surdoués)	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
Besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) 384	102	25	60	83	51	16	—	—
	38 %	9 %	22 %	31 %	76 %	24 %	—	—
Besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) 382	100	25	60	83	51	16	—	—
	37 %	9 %	22 %	31 %	76 %	24 %	—	—

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Observations

- 38 % des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) qui devaient réussir les composantes lecture et écriture ont réussi les deux composantes.
- 37 % des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) qui devaient réussir les composantes lecture et écriture ont réussi les deux composantes.
- 31 % des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) qui devaient réussir les deux composantes ont réussi une des deux composantes.
- 32 % des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) qui devaient réussir les deux composantes ont réussi une des deux composantes.

*Nouvelle information, ajoutée le 4 juin 2003.

Note :

Les « élèves ayant des besoins particuliers » sont des élèves ayant un plan d'enseignement individualisé (PEI) qui peuvent ou non avoir été identifiés comme élèves en difficulté au cours du processus d'un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) et qui reçoivent un programme d'enseignement ou des services à l'enfance en difficulté (Note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation).

- 76 % des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers (incluant les élèves surdoués) qui devaient réussir la composante lecture ont réussi cette composante.
- 76 % des élèves admissibles antérieurement ayant des besoins particuliers (excluant les élèves surdoués) qui devaient réussir la composante lecture ont réussi cette composante.

Résultats des élèves admissibles antérieurement bénéficiant d'adaptations

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture				Élèves devant réussir seulement la composante lecture		Élèves devant réussir seulement la composante écriture	
	76				23		13	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
Avec adaptations – PEI 112	33	9	15	19	–	–	–	–
	43 %	12 %	20 %	25 %	–	–	–	–

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Note :

Les « élèves bénéficiant d'adaptations » sont des élèves ayant un PEI qui peuvent ou non avoir été identifiés comme des élèves en difficulté au cours du processus d'un CIPR. Pour des précisions concernant les adaptations, veuillez consulter la note Politique/Programmes n° 127 du ministère de l'Éducation et le *Guide relatif aux adaptations, aux dispositions particulières, aux reports et aux exemptions* publié par l'OQRE.

	Élèves devant réussir les composantes lecture et écriture				Élèves devant réussir la composante lecture		Élèves devant réussir la composante écriture	
	150				34		30	
	Réussi les composantes lecture et écriture	Réussi seulement la composante lecture	Réussi seulement la composante écriture	Pas réussi les composantes lecture et écriture	Réussi la composante lecture	Pas réussi la composante lecture	Réussi la composante écriture	Pas réussi la composante écriture
Avec adaptations – PEI et CIPR								
214	57	13	31	49	25	9	–	–
	38 %	9 %	21 %	33 %	74 %	26 %	–	–

Puisqu'il n'y a pas suffisamment d'élèves pour éviter la divulgation de renseignements personnels relatifs aux résultats individuels, certaines données de ce tableau ne sont pas fournies.

Observations

- 43 % des élèves admissibles antérieurement avec un PEI recevant des adaptations et 38 % des élèves admissibles antérieurement avec un PEI et un CIPR recevant des adaptations qui devaient réussir les composantes lecture et écriture ont réussi les deux composantes.
- 32 % des élèves admissibles antérieurement avec un PEI recevant des adaptations et 30 % des élèves admissibles antérieurement avec un PEI et un CIPR recevant des adaptations qui devaient réussir les deux composantes du test ont réussi une des deux composantes.
- 74 % des élèves admissibles antérieurement avec un PEI et un CIPR recevant des adaptations qui devaient réussir la composante lecture ont réussi cette composante.

Détails sur les résultats de la composante lecture des élèves admissibles antérieurement selon les types de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture

Le tableau ci-dessous fournit les scores moyens des élèves qui ont réussi et des élèves qui n'ont pas réussi, sur un nombre total de notes disponibles pour chaque type de texte, habileté en lecture et stratégie de lecture.

L'examen des scores moyens de l'élève donne une indication sur les forces et les faiblesses relatives aux habiletés et aux stratégies de lecture. Cela fournit aussi des renseignements pour la planification de programmes d'appoint. Par exemple, avec un score moyen de 9/30 ou 30 %, les stratégies de lecture qui demandent le plus d'amélioration pour les élèves qui n'ont pas réussi sont celles reliées à la syntaxe. Ces stratégies sont aussi celles qui étaient la faiblesse des élèves qui ont réussi le test.

Sommaire des résultats de la composante lecture selon le type de textes, les habiletés en lecture et les stratégies de lecture

	Score moyen en lecture des élèves qui ont réussi la composante lecture 738	Score moyen en lecture des élèves qui n'ont pas réussi la composante lecture 419
Types de textes		
Textes informatifs (p. ex., articles, textes d'opinion)	63/90 (70 %)	43/90 (48 %)
Textes courants avec éléments graphiques (p. ex., horaires, tableaux, directives)	37/50 (74 %)	26/50 (52 %)
Textes narratifs (p. ex., récits, dialogues)	39/60 (65 %)	25/60 (42 %)
Habiletés en lecture		
Comprendre les renseignements et les idées explicites	46/60 (77 %)	33/60 (55 %)
Comprendre les renseignements et les idées implicites	60/90 (67 %)	40/90 (44 %)
Établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus	33/50 (66 %)	22/50 (44 %)
Stratégies de lecture		
Vocabulaire	22/30 (73 %)	15/30 (50 %)
Syntaxe	16/30 (53 %)	9/30 (30 %)
Organisation	26/36 (72 %)	17/36 (47 %)
Éléments graphiques	19/24 (79 %)	14/24 (58 %)

Observations

- Les mêmes tendances générales en lecture semblent se dessiner pour les élèves admissibles pour la première fois et pour les élèves admissibles antérieurement.
- Le texte narratif est le type de texte qui représente le plus grand défi pour les élèves.
- L'habileté de lecture qui s'avère la mieux réussie est la compréhension des idées explicites (supérieure d'environ 10 % aux deux autres habiletés). Comprendre les renseignements et les idées implicites ainsi qu'établir des liens entre ses expériences personnelles et les renseignements contenus dans les textes lus sont à améliorer.
- Parmi les quatre stratégies de lecture, les élèves rencontrent plus d'obstacles dans les questions portant sur la syntaxe.
- Les questions portant sur les éléments graphiques sont les mieux réussies. Il en est de même pour les textes avec éléments graphiques.

Note :

Les données dans ce tableau portent sur les élèves qui n'ont pas utilisé une version du test imprimée en gros caractères ou une version enregistrée sur bande sonore du TPLC. Le Rapport individuel de l'élève (RIÉ) porte sur les résultats de chaque habileté en lecture pour l'ensemble des types de textes et peut servir à élaborer des cours d'appoint individuels. Les petits échantillonnages dans plusieurs écoles empêchent de rapporter, de façon fiable au niveau de l'école, les résultats en lecture selon les types de textes, les habiletés et les stratégies.

Détails sur les résultats de la composante écriture par tâche d'écriture des élèves admissibles antérieurement

Les tableaux ci-dessous présentent les données au sujet des élèves admissibles antérieurement qui ont fait la composante écriture du TPCL. Les résultats sont présentés selon des colonnes telles que dans les grilles de notation selon l'approche globale.

Résumé

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 1 564
Blanc/Illisible	20 %
Contenu non pertinent/Non conforme	4 %
Première colonne	2 %
Deuxième colonne	14 %
Troisième colonne	46 %
Quatrième colonne	13 %

Texte d'opinion en quelques paragraphes

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 1 564
Blanc/Illisible	11 %
Contenu non pertinent/Non conforme	11 %
Première colonne	1 %
Deuxième colonne	17 %
Troisième colonne	45 %
Quatrième colonne	16 %

Nouvelle journalistique

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 1 564
Blanc/Illisible	13 %
Contenu non pertinent/Non conforme	5 %
Première colonne	3 %
Deuxième colonne	14 %
Troisième colonne	49 %
Quatrième colonne	16 %

Texte informatif

	Pourcentage d'élèves selon le rendement à la tâche d'écriture 1 564
Blanc/Illisible	15 %
Contenu non pertinent/Non conforme	5 %
Première colonne	1 %
Deuxième colonne	13 %
Troisième colonne	51 %
Quatrième colonne	15 %

Observations

- Les mêmes tendances générales en écriture semblent se dessiner pour les élèves admissibles pour la première fois et pour les élèves admissibles antérieurement.
- La majorité des élèves réussissent à atteindre la troisième ou la quatrième colonne pour chacune des tâches d'écriture.
- Les élèves ont atteint différents niveaux de compétence parmi les quatre tâches d'écriture. La nouvelle journalistique est la tâche la mieux réussie alors que le résumé représente encore le plus grand défi.
- Un pourcentage significatif de tâches d'écriture est encore demeuré blanc, surtout le résumé. Une tâche classée dans la colonne blanc compromet les chances de réussite de la composante écriture.
- La conformité à la tâche semble problématique pour le texte d'opinion en quelques paragraphes. Une tâche classée dans la colonne non conforme compromet les chances de réussite de la composante écriture.

Résultats détaillés selon l'approche analytique des élèves admissibles antérieurement qui n'ont pas réussi la composante écriture

Les tableaux ci-dessous comprennent des données sur les élèves admissibles antérieurement qui n'ont pas réussi la composante écriture. Les tableaux décrivent le rendement en fonction des grilles de notation selon l'approche analytique.

Résumé

Caractéristique	Commentaire	Province 174
Idee principale	Pas de l'original	16 %
	Inexacte	40 %
	Juste	44 %
Idées secondaires	Aucune/Pas de l'original	17 %
	Une idée/Idées non liées à l'idée principale	28 %
	Deux idées de l'original	11 %
	Deux idées liées à l'idée principale	44 %
Structure	Contenu insuffisant	5 %
	Sans ordre	16 %
	Partielle	33 %
	Ordonnée	39 %
	Cohérente	7 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	5 %
	Erreurs empêchent	8 %
	Erreurs gênent	40 %
	Erreurs ne gênent pas	37 %
	Peu d'erreurs	10 %

Note :

Les données pour l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation ne comprennent pas celles des élèves qui ont bénéficié des adaptations suivantes : enregistrement des réponses de l'élève sur bande sonore, transcription mot pour mot des réponses de l'élève, utilisation d'un ordinateur ou d'un système de traitement de texte pour la consignation des réponses. Cela explique les écarts de pourcentage pour le contenu insuffisant.

Texte d'opinion en quelques paragraphes

Caractéristique	Commentaire	Province 256
Idée principale	Pas d'opinion sur le sujet	2 %
	Opinion obscure ou changeante	15 %
	Claire	83 %
Idées secondaires	Aucune	4 %
	Insuffisantes	54 %
	Suffisantes	38 %
	Pertinentes	3 %
Structure	Contenu insuffisant	42 %
	Sans ordre	7 %
	Partielle	34 %
	Ordonnée	16 %
	Cohérente	2 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	42 %
	Erreurs empêchent	3 %
	Erreurs gênent	17 %
	Erreurs ne gênent pas	34 %
	Peu d'erreurs	4 %

Nouvelle journalistique

Caractéristique	Commentaire	Province 248
Idée principale	Sujet non centré	7 %
	Sujet centré en partie	23 %
	Sujet centré	69 %
Idées secondaires	Aucune	5 %
	Insuffisantes	62 %
	Suffisantes	32 %
	Pertinentes	<1 %
Structure	Contenu insuffisant	31 %
	Sans ordre	6 %
	Partielle	38 %
	Ordonnée	25 %
	Cohérente	<1 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	31 %
	Erreurs empêchent	1 %
	Erreurs gênent	23 %
	Erreurs ne gênent pas	44 %
	Peu d'erreurs	1 %

Texte informatif

Caractéristique	Commentaire	Province 223
Idee principale	Aucune	43 %
	Plus d'une	10 %
	Non exprimée	15 %
	Exprimée	31 %
Idées secondaires	Détachées	25 %
	Insuffisantes	32 %
	Suffisantes	43 %
Structure	Contenu insuffisant	4 %
	Sans ordre	16 %
	Partielle	40 %
	Ordonnée	37 %
	Cohérente	3 %
Orthographe, syntaxe et ponctuation	Contenu insuffisant	4 %
	Erreurs empêchent	1 %
	Erreurs gênent	33 %
	Erreurs ne gênent pas	54 %
	Peu d'erreurs	8 %

Observations

- Les mêmes tendances générales en écriture semblent se dessiner pour les élèves admissibles pour la première fois et pour les élèves admissibles antérieurement.
- Plusieurs élèves n'ont pas réussi à clairement formuler l'idée principale pour le résumé et le texte informatif. Cependant, l'idée principale est très bien formulée pour le texte d'opinion.
- La structure est surtout partielle pour l'ensemble des quatre textes.
- Un pourcentage important de textes se trouve dans la colonne « erreurs gênent » pour l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation.
- Le contenu était insuffisant pour commenter la structure, l'orthographe, la syntaxe et la ponctuation de plusieurs textes d'opinion en quelques paragraphes et de plusieurs nouvelles journalistiques. Les idées secondaires étaient également insuffisantes pour ces deux mêmes tâches d'écriture.

Renseignements contextuels tirés du Questionnaire à l'intention de l'élève – élèves admissibles antérieurement

Taux de réponses

Élèves admissibles antérieurement	Questionnaires remplis	Taux de réponses
1 631	1 587	97 %

Utilisation de l'ordinateur, langue et antécédents

Pourcentage d'élèves admissibles antérieurement ayant indiqué :	Filles 647	Garçons 902
avoir un ordinateur à la maison	82 %	79 %
le français comme langue maternelle	61 %	61 %
le français comme langue la plus parlée à la maison	26 %	34 %
être nés à l'extérieur du Canada	14 %	13 %

Observations

- Il n'y a pas d'importantes différences entre les filles et les garçons dans les données contextuelles des élèves admissibles pour la première fois.
- Un nombre élevé d'élèves, filles et les garçons, ont indiqué avoir accès à un ordinateur à la maison.
- Plus de garçons que de filles ont rapporté le français comme langue la plus parlée à la maison.

Note :

Les pourcentages dans ces tableaux portent sur l'ensemble des élèves qui ont répondu au questionnaire et pour qui les données se rapportant au sexe de l'élève sont disponibles.

Lecture et écriture en dehors des heures de classe

Pourcentage d'élèves admissibles antérieurement ayant indiqué :	Filles 647	Garçons 902
lire pendant plus de trois heures par semaine en français en dehors des heures de classe (sans compter les devoirs)	12 %	11 %
lire les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
• biographies ou autres livres documentaires	11 %	9 %
• bandes dessinées	15 %	24 %
• site Web, courrier électronique, conversations par ordinateur	43 %	42 %
• lettres	39 %	20 %
• revues, magazines	42 %	31 %
• manuels, modes d'emploi	11 %	15 %
• journaux	33 %	36 %
• romans, ouvrages de fiction, nouvelles	36 %	18 %
• poèmes, paroles de chansons	31 %	9 %
• lectures religieuses ou spirituelles	6 %	5 %
écrire en français pendant plus de trois heures par semaine en dehors des heures de classe (sans compter les devoirs)	15 %	14 %
écrire les types de textes suivants en dehors des heures de classe :		
• messages électroniques, forums dans Internet	50 %	50 %
• lettres, journal intime	36 %	13 %
• notes, directives	32 %	22 %
• poèmes, paroles de chansons	22 %	10 %
• histoires, ouvrages de fiction	6 %	7 %
• textes reliés au travail	18 %	16 %

Observations

- La majorité des filles et des garçons ont rapporté lire en français en dehors des heures de classe, pas plus de trois heures (87 % des filles et 86 % des garçons). Il en est de même pour l'écriture. En effet, la majorité des filles et des garçons ont rapporté ne pas écrire pendant plus de trois heures (84 % des filles et 83 % des garçons).
- La majorité des filles ont rapporté lire des revues, du matériel provenant d'Internet, ainsi que des romans, des ouvrages de fiction ou des récits à l'extérieur de l'école, presque toutes les semaines; la majorité des garçons ont rapporté lire du matériel provenant d'Internet.
- La majorité des filles et garçons ont rapporté qu'elles et ils écrivent des messages électroniques ou dans des forums dans Internet en français plus de trois heures par semaine.

- Plus de filles que de garçons lisent des lettres, des revues et magazines, des poèmes ou des paroles de chansons et des romans, des ouvrages de fiction ou des nouvelles.
- Plus de filles que de garçons ont rapporté écrire des messages électroniques ou dans des forums dans Internet, des lettres ou des journaux personnels et des notes ou des directives ainsi que des poèmes ou des paroles de chansons ou des poèmes.

Recommandations spécifiques

L'automne dernier, l'OQRE a publié les résultats provinciaux du Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) qui a eu lieu en février 2002. Depuis ce temps, les conseils scolaires et les autres partenaires en éducation ont à peine commencé la mise en œuvre de leur plan d'amélioration. Par conséquent, dans ce rapport, plusieurs des recommandations formulées l'automne dernier demeurent pertinentes lorsque les données sont compatibles avec celles de février 2002.

Planification de l'amélioration

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, à l'aide du *Guide pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires*, incorporent les données générales et précises découlant de l'administration du TPCL d'octobre 2002 aux plans d'amélioration de leur conseil scolaire et de leurs écoles pour améliorer les compétences linguistiques des élèves et qu'ils mettent au point des stratégies qui seront utilisées à l'élémentaire et au secondaire dans toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en lecture et en écriture.
- Que **les écoles**, en consultation avec les membres de leurs collectivités, incorporent les données générales et précises découlant du TPCL d'octobre 2002 à leurs plans d'amélioration des compétences linguistiques des élèves et mettent au point des stratégies touchant toutes les matières afin d'améliorer le rendement des élèves en écriture et surtout en lecture.

Pertinence et motivation des élèves

L'OQRE recommande

- Que **le Ministère, les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en collaboration avec les élèves, les parents et les conseils d'école, prennent les mesures nécessaires afin d'aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.
- Que **les parents, tutrices et tuteurs** assurent leur propre compréhension des habiletés requises en lecture et en écriture pour réussir le TPCL afin qu'ils puissent prendre les mesures nécessaires pour aider les élèves à comprendre la pertinence des compétences linguistiques dans l'apprentissage de toutes les matières, dans la vie quotidienne à l'extérieur de l'école et dans les perspectives en matière d'éducation et de carrière.
- Que **le Ministère, les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, reconnaissant le rapport étroit qui existe entre les compétences linguistiques et l'utilisation de la technologie, mettent au point des stratégies que les élèves peuvent utiliser à l'école et à domicile quand ils se servent d'ordinateurs, et qui permettront aux élèves d'améliorer leur rendement en

lecture et en écriture (utilisation réfléchie des vérificateurs d'orthographe et de style, utilisation de la fonction de recherche pour trouver les mots importants dans un récit).

Lecture

L'OQRE recommande

- Que **les directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en consultation avec les élèves, les parents et les conseils d'école, revoient les données tirées des Questionnaires à l'intention de l'élève de leurs écoles et établissent de quelle façon la lecture à domicile par les élèves peut être utilisée de façon à encourager les élèves à perfectionner leurs stratégies de lecture, à augmenter leur compréhension de ce qui est lu et à aimer lire davantage.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** examinent soigneusement les données en matière de stratégies de lecture afin d'établir si les élèves de leur région ont des difficultés particulières à comprendre des questions de lecture se rapportant à chacune des quatre stratégies de lecture. Qu'ils demandent aux enseignantes et enseignants de toutes les matières d'aider les élèves à comprendre comment ces stratégies peuvent être utilisées pour augmenter leur compréhension des textes lus.
- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en consultation avec les élèves, parents et conseils d'école, examinent les données par rapport au rendement en lecture et en écriture tirées du TPCL afin d'identifier des matières et des cours où il faut mieux souligner l'importance des compétences en lecture et en écriture, et fournir plus d'efforts par rapport à leur acquisition.
- Que **les conseils scolaires** aient recours aux nouveaux fonds provenant du Ministère pour élaborer et fournir des programmes d'appoint en compétences linguistiques pertinents et efficaces qui aident les élèves à améliorer leur habiletés en lecture et en écriture.
- Que **le personnel enseignant** utilise les exemples annotés de réponses d'élèves qui se trouvent dans le site Web de l'OQRE dans le but d'aider les élèves à comprendre les compétences recherchées en lecture afin de permettre à ces élèves de bien répondre aux questions du TPCL.
- Que **les enseignantes et enseignants** se servent du document intitulé « Liens du TPCL avec le curriculum » pour identifier les activités pluridisciplinaires auxquelles les élèves peuvent se livrer pour parfaire les stratégies et les habiletés de lecture évaluées dans le TPCL.

Écriture

L'OQRE recommande

- Que **les enseignantes et les enseignants** se servent des exemples annotés de textes d'élèves affichés dans le site Web de l'OQRE pour aider les élèves à comprendre les caractéristiques d'une tâche d'écriture du TPCL réussie.
- Que **les enseignantes et enseignants** se servent du document intitulé « Liens du TPCL avec le curriculum » pour identifier les activités pluridisciplinaires auxquelles les élèves peuvent se livrer pour bien réussir les tâches d'écriture, surtout le résumé, ainsi que pour parfaire les stratégies d'écriture évaluées dans le TPCL.

Appui au personnel enseignant

L'OQRE recommande

- Que **les facultés d'éducation** examinent attentivement la recommandation du rapport final du Groupe de travail sur les élèves à risque, janvier 2003, d'inclure des modules de formation dans l'enseignement de la littératie et des évaluations connexes pour l'ensemble des étudiantes et étudiants.
- Que **l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** inclut un cours obligatoire en acquisition et en perfectionnement des compétences en lecture en tant qu'exigence du Programme de perfectionnement professionnel.
- Que **l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario** examine attentivement la recommandation du rapport final du Groupe de travail sur les élèves à risque, janvier 2003, que des modules de littératie et d'évaluation soient intégrés à tout cours de Qualification additionnelle pour que cette formation soit liée à toutes les matières.
- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** fournissent aux enseignantes et aux enseignants des occasions de perfectionnement professionnel dans l'enseignement des compétences linguistiques, surtout celles reliées à la lecture.
- Que **le personnel enseignant** soit encouragé à utiliser le Matériel d'appui, les exemples annotés de réponses et de textes d'élèves, l'exemple de cahier de test et le Guide de préparation au test affichés et mis à jour dans le site Web de l'OQRE dans le but d'aider les élèves à se préparer au TPCL et à le réussir (p. ex., comprendre le format et la formulation du test, le nombre et le type de questions en lecture, le nombre et le type de tâches d'écriture, le temps alloué pour faire le test, la nécessité de répondre à toutes les questions en lecture et de faire toutes les tâches d'écriture, l'importance de traiter du sujet dont il est question et de suivre les directives pour toutes les tâches d'écriture, la façon dont le test est noté).

Appui aux parents, tutrices et tuteurs

L'OQRE recommande

- Que **les parents, tutrices et tuteurs**, avec l'appui de leurs écoles et de leurs conseils d'école, utilisent le document intitulé « Comment aider votre enfant à se préparer au Test provincial de compétences linguistiques », le Matériel d'appui, les exemples annotés de réponses et de textes d'élèves, l'exemple de cahier de test et le Guide de préparation au test affichés et mis à jour dans le site Web de l'OQRE dans le but d'aider leur enfant à se préparer au TPCL et à le réussir (p. ex., comprendre le format et la formulation du test, le nombre et le type de questions en lecture, le nombre et le type de tâches d'écriture, le temps alloué pour faire le test, la nécessité de répondre à toutes les questions en lecture et de faire toutes les tâches d'écriture, l'importance de traiter du sujet dont il est question et de suivre les directives pour toutes les tâches d'écriture, la façon dont le test est noté).

Diverses populations d'élèves

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants** étudient les données par rapport aux cours appliqués et aux cours élaborés à l'échelon local et s'assurent que les stratégies et les ressources utilisées pour enseigner et évaluer ces cours cernent la raison d'être de ces cours, les contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario* pour ces cours, ainsi que les besoins et les motivations des élèves suivant ces cours, en soulignant particulièrement les compétences en lecture et en écriture mesurées par le TPCL.

- Que **les conseils scolaires, directrices, directeurs, enseignantes et enseignants**, en consultation avec les élèves, les parents et les conseils d'école, revoient les données sur le rendement ainsi que les données tirées des questionnaires des élèves de tous les types de cours et déterminent quelles mesures supplémentaires doivent être prises afin d'augmenter le pourcentage d'élèves qui atteignent la norme en lecture et en écriture du TPCL.
- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les parents, les élèves et les conseils d'école, surveillent le rendement des élèves dans les programmes d'ALF et de PDF par rapport au TPCL, et mettent en œuvre une variété de stratégies visant à aider les élèves inscrits à ces programmes d'appoint à réussir le TPCL. Qu'ils s'assurent également de donner à ces élèves le plus grand nombre d'occasions possible de faire le TPCL.
- Que **les conseils scolaires**, en consultation avec les parents, les élèves et les conseils d'école, surveillent le rendement des élèves suivant des cours d'aide à l'enfance en difficulté par rapport au TPCL, et mettent au point diverses stratégies visant à aider les élèves inscrits à ces programmes d'appoint à réussir le TPCL.

Élèves admissibles antérieurement

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires et les écoles** offrent des cours ou des programmes d'appoint pertinents et efficaces aux élèves qui n'ont pas réussi le TPCL, y compris le nouveau cours de compétences linguistiques en 12^e année.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** étudient les données du TPCL d'octobre 2002 afin de revoir leurs stratégies d'amélioration du rendement des élèves et leurs programmes d'appoint.
- Que **les conseils scolaires et les écoles** recueillent et partagent les pratiques réussies en matière d'amélioration du rendement des élèves ou de programmes d'appoint afin d'assurer que les élèves aient une meilleure possibilité d'atteindre la norme du TPCL.
- Que **les conseils scolaires et les écoles**, en consultation avec les parents, les élèves et les conseils d'école, surveillent le rendement des élèves qui n'ont pas réussi le TPCL et mettent au point diverses stratégies pour aider les élèves inscrits à des programmes d'appoint à réussir le TPCL, y compris le cours de compétences linguistiques.

Recommandations supplémentaires à l'intention des francophones

Adaptations et dispositions particulières

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** étudient les données se rapportant au pourcentage d'élèves qui ont bénéficié d'adaptations et de dispositions particulières, dans le but de s'assurer que les adaptations et les dispositions particulières sont offertes à tous les élèves qui en ont besoin pour réussir le TPCL.

Programmes d'ALF ou de PDF

L'OQRE recommande

- Que **le Ministère**, **les conseils scolaires** et **les écoles** étudient l'information contextuelle tirée des Questionnaires à l'intention de l'élève en matière de langue première de l'élève, surtout dans les écoles qui n'offrent pas de programmes d'ALF ou de PDF à l'heure actuelle, afin de s'assurer que ces programmes sont offerts à tous les élèves qui doivent s'y inscrire pour réussir le TPCL.

Lecture et écriture en français

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** examinent soigneusement l'information contextuelle tirée des Questionnaires à l'intention de l'élève afin de s'assurer que les élèves savent qu'ils peuvent profiter d'une variété de ressources de langue française pour lire, pour écrire et pour utiliser Internet en dehors des heures de classe.

Concertation des efforts

L'OQRE recommande

- Que **les conseils scolaires** et **les écoles** continuent de concerter leurs efforts dans le but d'assurer la réussite des élèves francophones de la province compte tenu du défi que peut représenter l'acquisition de compétences linguistiques en milieu minoritaire.



Évaluations nationales et internationales

Rapport sur les résultats provinciaux

Janvier 2004

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario 2003.

ISBN 0-7794-5706-4

ISSN 1705-4826

Contenu

Coup d'œil sur les résultats	5
Faits saillants des résultats du rendement	5
Messages clés	5
Recommandations	5
Introduction	7
Évaluations nationales	8
Écriture III 2002, PIRS	8
<i>Contexte</i>	8
<i>Cadre</i>	9
<i>Critères choisis pour évaluer l'écriture</i>	10
<i>Comparaisons entre les langues</i>	10
<i>Comparaisons entre les années</i>	10
<i>Attentes</i>	11
Résultats pour le Canada	12
Comparaisons avec les autres instances	12
Comparaisons entre les filles et les garçons	13
Résultats pour l'Ontario	14
Sommaire des résultats	15
Évaluations internationales	16
PIRLS 2001	16
<i>Introduction</i>	16
<i>Participants</i>	16
<i>Le contexte en Ontario</i>	17
<i>Sources de données</i>	17
<i>Échelles de compte rendu</i>	17
<i>Habiletés en lecture par rapport au PIRLS</i>	17
<i>Structure du test</i>	17
<i>L'alignement du curriculum avec le test</i>	18
<i>Résultats du rendement</i>	18
Sommaire des résultats	24
Conclusion	26
Recommandations	26
Annexe	27
Erreur-type, signification statistique et intervalles de confiance	27

Coup d'œil sur les résultats

Faits saillants des résultats du rendement

Évaluation de l'écriture III (2002) du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)

- Les élèves de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint le même niveau de rendement en écriture que les élèves anglophones d'autres provinces.
- La grande majorité (environ 85 %) des élèves de 13 ans de l'Ontario a atteint le niveau 2 ou un niveau supérieur. Près de la moitié (environ 43 %) des élèves de 13 ans a atteint le niveau de rendement 3 ou un niveau supérieur.
- La majorité des élèves de 16 ans de l'Ontario (environ 58 %) a atteint le niveau de rendement 3 ou un niveau supérieur. Environ 18 % ont atteint le niveau 4 ou 5.
- Aucune instance canadienne n'a obtenu un rendement supérieur à celui des élèves de 13 ans de l'Ontario.
- Seuls les élèves du Québec francophone et anglophone et du Canada francophone ont obtenu une note supérieure à celle obtenue par les élèves de 16 ans de l'Ontario.
- Les résultats de l'Évaluation en écriture III du PIRS 2002 renforcent les résultats tirés d'autres évaluations nationales et internationales, indiquant que les filles ont un niveau de compétence plus élevé en écriture que les garçons.

Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001

- Les élèves de 4^e année de l'Ontario se classent presque à la tête des 35 pays, à l'échelle mondiale, en matière de rendement global en lecture. Seuls les élèves de la Suède ont atteint un niveau de rendement statistiquement supérieur à celui des élèves de l'Ontario.¹
- Le rendement des élèves de l'Ontario est statistiquement meilleur en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes courants.
- En lecture, dans tous les pays et dans toutes les provinces, les filles de 4^e année ont atteint un

niveau de rendement statistiquement supérieur à celui des garçons de 4^e année. En Ontario, le rendement des filles était supérieur de 20 points. On a trouvé la même tendance en Ontario pour les textes littéraires et courants.

Messages clés

- Les élèves de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint le même niveau de rendement ou un niveau supérieur à celui atteint par les élèves de la plupart des autres provinces du Canada. Seuls les élèves de 16 ans du Québec ont atteint un meilleur niveau de rendement que les élèves de 16 ans de l'Ontario.
- Des 35 pays qui ont participé à l'évaluation PIRLS, seuls les élèves de la Suède ont atteint un rendement statistiquement supérieur en lecture que les élèves de 4^e année de l'Ontario.

Recommandations

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) :

- s'assurera que les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario sont au courant des programmes d'évaluation nationaux et internationaux, encouragent la participation aux programmes et communiquent la valeur des programmes;
- encouragera les écoles et les conseils scolaires à étudier les rapports sur le rendement à l'échelle provinciale (3^e, 6^e, 9^e année et TPCL), nationale (PIRS) et internationale (TEIMS, PIRLS, PISA) dans le but de comprendre de manière plus approfondie le rendement de leurs élèves;
- facilitera la compréhension et l'utilisation des données sur le rendement obtenues par l'entremise d'évaluations nationales et internationales, et encourager la mise en œuvre de projets de recherche connexes;
- s'assurera que les écoles et les conseils scolaires sont au courant des projets de recherche qui pourraient les intéresser ou leur être utiles.

¹ Voir l'annexe A pour une définition de l'expression « signification statistique ».

Introduction

L'OQRE a pour objectif de rehausser le niveau de responsabilité au sein du système éducatif financé par les deniers publics de l'Ontario et d'améliorer la qualité de l'éducation dans la province. L'OQRE remplit ce mandat en effectuant plusieurs évaluations à l'échelle de la province, ainsi qu'en gérant la participation de l'Ontario aux évaluations nationales et internationales. Le rôle de l'OQRE dans ces projets se définit en fonction de :

- sa participation aux réunions de planification;
- sa contribution à l'encadrement du projet et à l'élaboration des tableaux de spécifications;
- la vérification du matériel d'évaluation afin de s'assurer que le langage utilisé reflète des attitudes non racistes et non sexistes;
- la vérification des traductions;
- l'élaboration et le choix des items des évaluations;
- la communication avec les écoles et l'obtention de leur coopération;
- sa participation aux mini mises à l'essai et aux mises à l'essai du matériel d'évaluation;
- l'administration des évaluations;
- la codification et la notation des réponses des élèves;
- la récupération et la préparation des données à des fins d'analyse;
- l'analyse des données provinciales;
- la mise en place des attentes par rapport aux résultats des élèves;
- la publication des résultats au niveau provincial;
- sa contribution à la production de rapports nationaux et internationaux.

Évaluations nationales

Au niveau national, la province participe au PIRS, un programme d'évaluation national sous les auspices du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC). Ce programme évalue un échantillon d'élèves de 13 ans et de 16 ans choisis de façon aléatoire. La production de rapport ne se fait qu'aux niveaux provincial et national. Il n'est pas possible d'obtenir des données individuelles pour les élèves, les écoles et les conseils scolaires. L'Ontario, représenté par l'OQRE, était présent dans toutes les équipes de conception de l'évaluation depuis le début du programme.

Évaluations faites jusqu'à présent où à venir :

Année	Évaluations du PIRS, national
1993	Mathématiques
1994	Lecture et Écriture
1996	Sciences
1997	Mathématiques
1998	Lecture et Écriture
1999	Sciences
2001	Mathématiques
2002	Écriture
2004	Sciences

Écriture III 2002, PIRS

Contexte

L'Évaluation de l'écriture III du PIRS a été administrée en avril et en mai 2002, à un échantillon d'élèves choisis de façon aléatoire dans toutes les instances. L'échantillon comprenait 13 200 élèves de 13 ans et 11 400 élèves de 16 ans. Les élèves ont fait l'évaluation dans leur langue officielle. Environ 8 200 élèves ont fait l'évaluation en français et environ 16 400 élèves l'ont faite en anglais. Les élèves inscrits à des cours d'immersion en français ont fait l'évaluation en anglais. En Ontario, environ 1 800 élèves de langue française provenant de 160 écoles, et environ 2 000 élèves de langue anglaise provenant de 200 écoles ont participé à l'évaluation.

L'Évaluation de l'écriture a été administrée en deux séances. Au cours de la première séance, qui a duré environ une heure, les élèves ont eu 20 minutes pour travailler sur un texte court. Cette étude expérimentale secondaire, qui portait sur les « habitudes de pensée » des élèves (le déroulement de la pensée des élèves quand ils doivent réagir à un texte simple, mais qui porte à la réflexion) a été entreprise par le consortium à la demande des coordonnatrices et coordonnateurs des différentes instances. Cette étude secondaire est détaillée dans le rapport public du CMEC. Ensuite, les élèves ont discuté, en groupe avec leurs enseignantes et enseignants, d'une série de textes courts explorant le thème contenu dans un Cahier de ressources de l'élève. Au cours de la deuxième séance, qui a eu lieu cinq jours après la première, les élèves ont eu deux heures et demie pour faire une tâche d'écriture qui leur avait été attribuée.

L'équipe de conception de l'Évaluation de l'écriture du PIRS 2002 était composée de représentantes et représentants de la Saskatchewan, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de l'Île-du-Prince-Édouard. Après avoir examiné les travaux d'écriture effectués en classe par des élèves de 13 ans et de 16 ans, l'équipe a établi des critères descriptifs en français et en anglais, qui ont ensuite été utilisés pour concevoir

l'évaluation et la grille d'évaluation. Un processus de consultation à grande échelle auprès du personnel du Ministère, d'éducatrices et d'éducateurs, ainsi que de membres du public a été utilisé pour réviser et valider les critères et le matériel d'évaluation.

Cadre

L'énoncé indiqué ci-dessous a été communiqué aux directrices et directeurs, aux enseignantes et enseignants et aux élèves et est tiré des pages 12 et 13 du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire, Évaluation de l'écriture III, Document d'information à l'intention des écoles* (2002), remis pour l'administration de l'évaluation. Cet énoncé décrit la perspective en matière d'écriture qui est à la base de cette évaluation, ainsi que les attentes et les renseignements relatifs à la tâche d'écriture.

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

Écrire est un acte social : le but est d'être lu. Cette dimension sociale exige certaines qualités particulières comme la clarté de la communication et la justesse du langage. Cette évaluation prendra en considération l'efficacité générale de la communication.

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

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

Écrire est un moyen de générer des idées et de l'information de même qu'un moyen de communication : c'est une façon de créer, d'explorer et de raffiner des idées. Comme il existe différents modes d'apprentissage, il y a différents modes d'expression. La conception du test proposé permettra à l'élève de répondre selon une approche analytique aussi bien que narrative. Ces deux approches exigent l'intégration des composantes de l'écriture les plus communes et permettront aux élèves de démontrer leur compétence à assimiler, interpréter et transmettre des idées et des informations. Il importe ici de souligner le fait que ces approches, tant analytiques que narratives, offrent plusieurs façons de s'exprimer par écrit, par exemple : récits, textes d'opinion, comptes rendus d'expériences personnelles ou imaginaires, articles de journaux ou de revues, discours et scénarios.

Le *Document d'information à l'intention des écoles* est disponible à l'adresse suivante : www.cmec.ca.

Critères choisis pour évaluer l'écriture

Comme nous l'avons déjà mentionné, le PIRS utilise cinq niveaux de rendement pour décrire le rendement des élèves. Les exemples indiqués ci-dessous, descriptions du niveau 1 (le niveau de rendement le moins élevé) et du niveau 5 (le niveau de rendement le plus élevé), sont tirés du rapport *Document d'information à l'intention des écoles* du CMEC.

Premier niveau

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

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

Cinquième niveau

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

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

Comparaisons entre les langues

Il faut faire bien attention en comparant des résultats de rendement basés sur des instruments d'évaluation rédigés dans des langues différentes. L'équipe de conception a pris toutes les mesures nécessaires pour assurer l'équivalence et administrer une évaluation qui serait équitable et juste pour tous les élèves. La tâche d'écriture, les descriptions, les grilles d'évaluation et les processus étaient très similaires dans les deux langues d'enseignement. Cependant, les différences en matière d'enseignement et de culture liées à la structure et à l'utilisation de la langue rendent difficiles les comparaisons entre les langues.

Comparaisons entre les années

Il faut tenir compte d'un facteur important, soit l'impact des modifications apportées au curriculum et des changements apportés à l'enseignement au cours des années. En général, les évaluations du PIRS dans toutes les matières sont conçues de façon à permettre des comparaisons du rendement des élèves d'une année à l'autre. Cependant, selon notre jugement, les modifications apportées aux tâches d'écriture et au processus de notation suggèrent qu'il serait peu judicieux de comparer le rendement en écriture de 1998 à 2002. Des résultats de rendement inférieurs pour les élèves de 13 ans au niveau 2 et plus et de 16 ans au niveau 3 et plus, pour toutes les instances, soulignent le fait que de telles comparaisons seraient impossibles ou inappropriées.

Attentes

Des attentes nationales ont été établies pour l'Évaluation de l'écriture III du PIRS 2002 de façon à ce que les résultats de rendement actuels puissent être comparés avec les résultats attendus. Pour établir ces attentes en matière de rendement, le CMEC a tenu trois réunions régionales (une dans l'Ouest, une dans le centre et une dans les provinces atlantiques) avec des éducatrices et éducateurs, ainsi que des intervenantes et intervenants d'autres milieux, afin de décider quel pourcentage d'élèves de 13 ans et de 16 ans devrait avoir un rendement à chaque niveau ou supérieur à celui-ci. Les données résultant de ces réunions ont aidé le CMEC à interpréter le niveau de rendement des élèves du Canada comparativement à celui des élèves d'autres pays.

Résultats pour le Canada

Comparaisons avec les autres instances

Le tableau qui suit montre les résultats sur le rendement des élèves obtenus par les provinces et les territoires en comparaison avec ceux de l'ensemble du Canada. Le tableau indique la proportion d'élèves de 13 ans dont le rendement se situe au niveau 2 ou à un niveau supérieur, et la proportion d'élèves de 16 ans dont le rendement se situe au niveau 3 ou à un niveau supérieur.²

Provinces/territoires comparativement à l'ensemble du Canada

(Pourcentage d'élèves de 13 ans, niveau 2 ou plus; pourcentage d'élèves de 16 ans, niveau 3 ou plus)

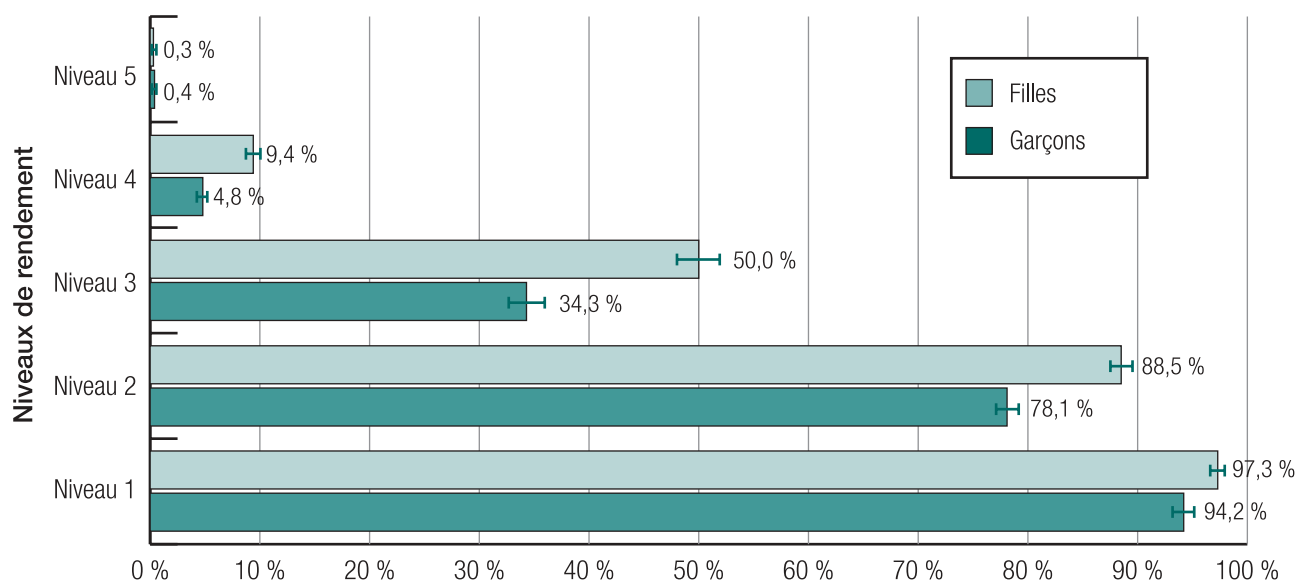
	Supérieur au Canada	Équivalent au Canada	Inférieur au Canada
13 ans	Canada (F) 87,3 % ($\pm 1,2$) Québec (F) 88,4 % ($\pm 2,2$)	Alberta 82,6 % ($\pm 2,7$) Canada 83,5 % ($\pm 0,7$) Canada (A) 82,4 % ($\pm 0,8$) Colombie-Britannique 80,8 % ($\pm 2,7$) Manitoba (A) 83,0 % ($\pm 2,3$) Ontario (A) 85,3 % ($\pm 2,4$)	Île-du-Prince-Édouard 77,9 % ($\pm 2,7$) Manitoba (F) 75,0 % ($\pm 2,0$) Nouveau-Brunswick (A) 77,6 % ($\pm 2,6$) Nouveau-Brunswick (F) 78,5 % ($\pm 2,5$) Nouvelle-Écosse (A) 75,6 % ($\pm 2,7$) Nouvelle-Écosse (F) 72,8 % ($\pm 2,7$) Ontario (F) 79,5 % ($\pm 2,9$) Québec (A) 79,0 % ($\pm 2,7$) Saskatchewan 75,4 % ($\pm 2,8$) Terre-Neuve/Labrador 74,8 % ($\pm 3,0$) Territoires du N.-O. 57,7 % ($\pm 2,4$) Yukon 67,6 % ($\pm 2,4$)
16 ans	Canada (F) 71,7 % ($\pm 1,9$) Québec (A) 66,6 % ($\pm 3,5$) Québec (F) 74,5 % ($\pm 3,0$)	Alberta 59,2 % ($\pm 3,7$) Canada 60,6 % ($\pm 0,9$) Canada (A) 57,7 % ($\pm 1,1$) Colombie-Britannique 57,0 % ($\pm 3,7$) Manitoba (A) 60,0 % ($\pm 3,3$) Nouveau-Brunswick (A) 58,4 % ($\pm 3,2$) Nouveau-Brunswick (F) 56,4 % ($\pm 3,3$) Ontario (A) 57,5 % ($\pm 3,6$) Saskatchewan 57,1 % ($\pm 3,1$) Terre-Neuve/Labrador 58,2 % ($\pm 3,7$)	Île-du-Prince-Édouard 51,8 % ($\pm 3,5$) Manitoba (F) 42,3 % ($\pm 3,5$) Nouvelle-Écosse (A) 52,8 % ($\pm 3,5$) Nouvelle-Écosse (F) 42,8 % ($\pm 4,1$) Ontario (F) 44,8 % ($\pm 4,2$) Territoires du N.-O. 43,0 % ($\pm 3,8$) Yukon 50,8 % ($\pm 3,7$)

² Comme nous n'avons pas de données globales pour l'Ontario, nous avons utilisé les résultats de l'Ontario anglophone afin d'établir des comparaisons. En raison de l'importance relative des populations francophone et anglophone, les statistiques globales pour l'Ontario auraient été presque identiques aux statistiques pour l'Ontario anglophone.

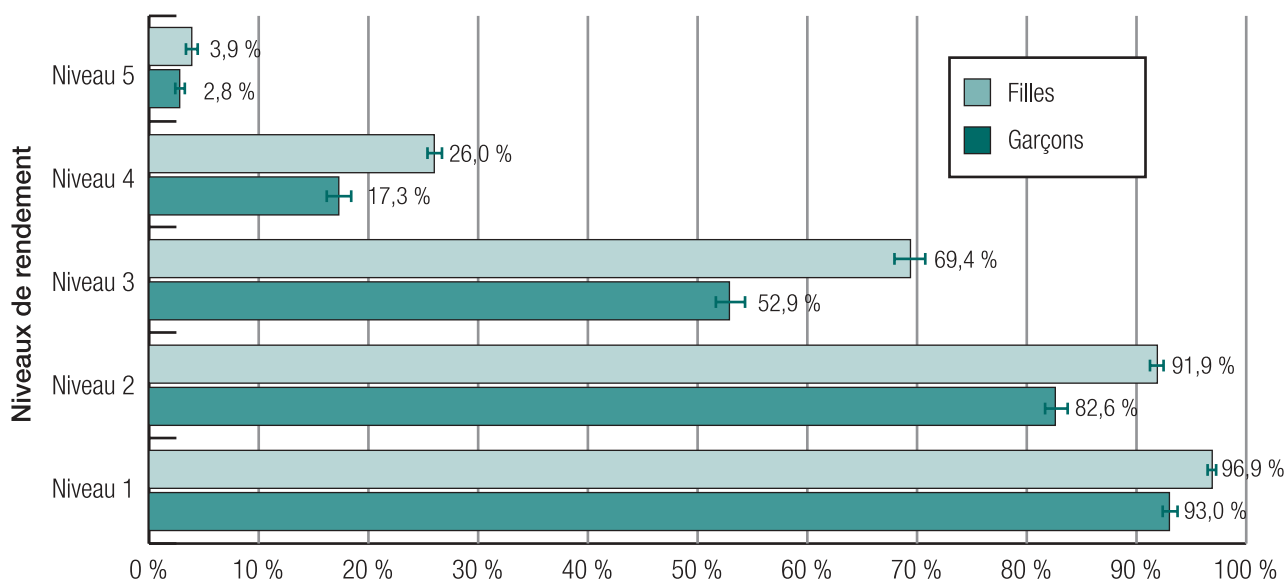
- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs d'échantillonnage et des intervalles de confiance. Se reporter à l'annexe pour une description des expressions « erreur-type », « signification statistique » et « intervalles de confiance ».
- Les niveaux 2 et 3 sont mis en évidence parce que l'équipe de conception du PIRS a établi comme principe que la plupart des élèves de 13 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 2 et la plupart des élèves de 16 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 3.
- « (A) » et « (F) » signifient respectivement anglophones et francophones.

Comparaisons entre les filles et les garçons

PIRS – Écriture 2002 – Pourcentage d'élèves de 13 ans par niveau de rendement et par sexe



PIRS – Écriture 2002 – Pourcentage d'élèves de 16 ans par niveau de rendement et par sexe



Résultats pour l'Ontario

Le tableau qui suit montre les résultats de rendement des élèves pour les provinces et les territoires (et le Canada globalement) en comparaison avec les résultats de l'Ontario anglophone.³ Les groupes ont été tirés des proportions d'élèves de 13 ans et de 16 ans dont le rendement se situe au niveau 2 ou à un niveau supérieur, et au niveau 3 ou à un niveau supérieur, respectivement.

Provinces/territoires comparativement à l'Ontario anglophone

(Pourcentage d'élèves de 13 ans, niveau 2 ou plus; pourcentage d'élèves de 16 ans, niveau 3 ou plus)

	Supérieur à l'Ontario (anglophone)	Équivalent à l'Ontario (anglophone)	Inférieur à l'Ontario (anglophone)
13 ans		Alberta 82,6 % ($\pm 2,7$) Canada 83,5 % ($\pm 0,7$) Canada (A) 82,4 % ($\pm 0,8$) Canada (F) 87,3 % ($\pm 1,2$) Colombie-Britannique 80,8 % ($\pm 2,7$) Manitoba (A) 83,0 % ($\pm 2,3$) Ontario (A) 85,3 % ($\pm 2,4$) Québec (F) 88,4 % ($\pm 2,2$)	Île-du-Prince-Édouard 77,9 % ($\pm 2,7$) Manitoba (F) 75,0 % ($\pm 2,0$) Nouveau-Brunswick (A) 77,6 % ($\pm 2,6$) Nouveau-Brunswick (F) 78,5 % ($\pm 2,5$) Nouvelle-Écosse (A) 75,6 % ($\pm 2,7$) Nouvelle-Écosse (F) 72,8 % ($\pm 2,7$) Ontario (F) 79,5 % ($\pm 2,9$) Québec (A) 79,0 % ($\pm 2,7$) Saskatchewan 75,4 % ($\pm 2,8$) Terre-Neuve/Labrador 74,8 % ($\pm 3,0$) Territoires du N.-O. 57,7 % ($\pm 2,4$) Yukon 67,6 % ($\pm 2,4$)
16 ans	Canada (F) 71,7 % ($\pm 1,9$) Québec (A) 66,6 % ($\pm 3,5$) Québec (F) 74,5 % ($\pm 3,0$)	Alberta 59,2 % ($\pm 3,7$) Canada 60,6 % ($\pm 0,9$) Canada (A) 57,7 % ($\pm 1,1$) Colombie-Britannique 57,0 % ($\pm 3,7$) Île-du-Prince-Édouard 51,8 % ($\pm 3,5$) Manitoba (A) 60,0 % ($\pm 3,3$) Nouveau-Brunswick (A) 58,4 % ($\pm 3,2$) Nouveau-Brunswick (F) 56,4 % ($\pm 3,3$) Nouvelle-Écosse (A) 52,8 % ($\pm 3,5$) Ontario (A) 57,5 % ($\pm 3,6$) Saskatchewan 57,1 % ($\pm 3,1$) Terre-Neuve/Labrador 58,2 % ($\pm 3,7$) Yukon 50,8 % ($\pm 3,7$)	Manitoba (F) 42,3 % ($\pm 3,5$) Nouvelle-Écosse (F) 42,8 % ($\pm 4,1$) Ontario (F) 44,8 % ($\pm 4,2$) Territoires du N.-O. 43,0 % ($\pm 3,8$)

³ Comme nous n'avons pas de données globales pour l'Ontario, nous avons utilisé les résultats de l'Ontario anglophone afin d'établir des comparaisons. En raison de l'importance relative des populations francophone et anglophone, les statistiques globales pour l'Ontario auraient été presque identiques aux statistiques pour l'Ontario anglophone.

- Les regroupements ci-dessus tiennent compte des erreurs d'échantillonnage et des intervalles de confiance. Se reporter à l'annexe pour une description des expressions « erreur-type », « signification statistique » et « intervalles de confiance ».
- Les niveaux 2 et 3 sont mis en évidence parce que l'équipe de conception du PIRS a établi comme principe que la plupart des élèves de 13 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 2 et la plupart des élèves de 16 ans rempliraient les critères établis pour le niveau 3.
- « (A) » et « (F) » signifient respectivement anglophones et francophones.

Sommaire des résultats

- En écriture, les élèves anglophones de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont obtenu le même rendement que celui du Canada anglais.
- La grande majorité (environ 85 %) des élèves de 13 ans de l'Ontario anglophone a obtenu un rendement au niveau 2 ou plus. Presque la moitié (environ 43 %) des élèves de 13 ans a obtenu un rendement au niveau 3 ou plus.
- La majorité des élèves de 16 ans de l'Ontario anglophone (environ 58 %) a obtenu un rendement au niveau 3 ou plus. Environ 18 % ont obtenu un rendement aux niveaux 4 et 5.
- Aucune instance canadienne n'a obtenu un rendement supérieur à celui des élèves de 13 ans de l'Ontario anglophone.
- Seuls les élèves du Québec francophone et anglophone et du Canada francophone ont obtenu un rendement plus élevé que les élèves de 16 ans de l'Ontario anglophone.
- Le rendement des élèves de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario francophone était inférieur au rendement de l'ensemble du Canada.
- Plus des trois quarts (environ 79 %) des élèves de 13 ans de l'Ontario francophone ont obtenu un rendement au niveau 2 ou plus, et près du tiers (environ 30 %) au niveau 3 ou plus.
- Près de la moitié (environ 45 %) des élèves de l'Ontario francophone de 16 ans a eu un rendement au niveau 3 ou plus, et environ 11 % aux niveaux 4 et 5.
- Les résultats de l'Évaluation de l'écriture III du PIRS 2002 renforcent les résultats tirés d'autres évaluations nationales et internationales, indiquant que les filles ont un niveau de compétence plus élevé en écriture que les garçons.

Évaluations internationales

Au niveau international, l'Ontario a participé ou prévoit participer à une variété de tests, y compris l'étude Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS 1995, 1999 et 2003) de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA), la Seconde étude sur la technologie de l'information en éducation (SÉTIÉ) (1998 et 2001), et le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), (2001, 2006), ainsi que les tests du Programme international pour le suivi des acquis (PISA) 2000 (lecture), 2003 (mathématiques) et 2006 (sciences) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

Ces tests évaluent des échantillons d'élèves, choisis de façon aléatoire, d'années scolaires et d'âges différents, selon l'étude en question. Comme résultat, les rapports sont publiés uniquement à l'échelle provinciale, nationale et internationale. Il n'est pas possible d'obtenir des données individuelles pour les élèves, les écoles et les conseils scolaires.

PIRLS 2001

Introduction

Le PIRLS est une évaluation récemment mise au point portant sur les habiletés en lecture des élèves de 4^e année, conçue de façon à mesurer les tendances en matière de lecture scolaire par rapport à deux domaines importants en lecture – les textes littéraires et les textes courants. Le PIRLS est basé sur l'étude portant sur la lecture scolaire effectuée en 1991 par l'IEA, à laquelle l'Ontario n'a pas participé. Trois évaluations PIRLS avaient été prévues. La première a eu lieu en 2001, et les deux autres auront lieu en 2006 et 2009. Le PIRLS procure des données qui viennent compléter l'étude TEIMS de l'IEA, qui évalue également les élèves de 4^e année.

Participants

Les 35 pays indiqués ci-dessous ont participé à l'évaluation du PIRLS 2001.

Allemagne	Grèce	Moldova, République de
Angleterre	Hong Kong	Norvège
Argentine	Hongrie	Nouvelle-Zélande
Belize	Iran, République islamique d'	Pays-Bas
Bulgarie	Islande	République slovaque
Canada (Ontario et Québec)	Israël	République tchèque
Chypre	Italie	Roumanie
Colombie	Koweït	Singapour
Écosse	Lettonie	Slovénie
États-Unis	Lithuanie	Suède
Fédération de Russie	Macédoine, République de	Turquie
France	Maroc	

Le contexte en Ontario

Au Canada, seules les provinces de l'Ontario et du Québec ont participé à cette évaluation, qu'elles ont administrée ensemble. Au printemps 2001, chaque province a administré l'évaluation dans environ 200 écoles (de langue française et de langue anglaise) choisies de façon aléatoire, et environ 4 000 élèves de 9 ans et de 10 ans de chaque province y ont participé. Des données suffisantes ont été recueillies pour élaborer un rapport sur le rendement des élèves de 4^e année des deux groupes linguistiques dans chaque province.

Sources de données

Les données ont été recueillies par l'entremise de cahiers d'évaluation et de questionnaires. Chaque élève a fait un des huit cahiers d'évaluation et rempli un Questionnaire à l'intention des élèves. En tout, 80 minutes ont été consacrées à l'évaluation et entre 15 et 30 minutes ont été consacrées au questionnaire. Un sondage portant sur l'apprentissage en lecture a été administré aux parents des élèves ou à leurs tuteurs ou tuteuses, un Questionnaire à l'intention des enseignantes et enseignants a été administré aux personnes qui enseignent le français aux élèves qui ont fait le test, et un Questionnaire à l'intention de l'école a été rempli par la directrice ou le directeur d'école, afin de mieux permettre de comprendre le contexte d'apprentissage global de l'élève.

Échelles de compte rendu

Dans le Rapport international PIRLS 2001, diffusé en avril 2003 par le *International Study Center de Boston College*, le rendement des élèves est exprimé sous forme de note sur une échelle de 0 à 1 000, avec une moyenne internationale de 500. On peut avoir accès au Rapport international dans le site Web du PIRLS (<http://timss.bc.edu>) sous « Publications ». Des rapports et des renseignements se rapportant à d'autres études de l'IEA se trouvent dans son site Web (www.iea.nl).

Habilités en lecture par rapport au PIRLS

Le PIRLS définit l'aptitude en lecture comme étant « l'habileté de comprendre et d'utiliser les formes de langue écrites requises par la société ou qui importent à la personne qui s'en sert. Les jeunes lectrices et lecteurs peuvent créer un sens pour divers types de textes. Ils apprennent à lire afin de pouvoir faire partie des collectivités de lectrices et de lecteurs, ainsi que par plaisir ».

Le PIRLS se concentre sur trois compétences en lecture :

- buts de la lecture (intérêt personnel ou par plaisir, pour faire partie de la société, pour apprendre);
- processus de compréhension;
- comportements et attitudes en lecture.

Structure du test

Les buts de la lecture et les processus de compréhension représentent les fondements de l'évaluation PIRLS sur la compréhension en lecture. Les pourcentages consacrés à ces deux aspects de l'évaluation en lecture se trouvent ci-dessous.

Les buts en lecture sont divisés en deux catégories :

1. faire l'acquisition d'information et l'utiliser (50 %);
2. l'expérience littéraire (50 %).

Les processus de compréhension reliés au PIRLS sont évalués en fonction des éléments suivants :

1. se concentrer sur l'information clairement énoncée et la récupérer (20 %);
2. faire de simples inférences (30 %);
3. interpréter et intégrer des idées et de l'information (30 %);
4. examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels (20 %).

Les comportements et les attitudes en matière de lecture ont été évalués à l'aide des réponses aux questions contenues dans les divers questionnaires.

L'alignement du curriculum avec le test

Le contenu de l'évaluation PIRLS se trouve dans les attentes et les contenus d'apprentissage du *Curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année – Français*, jusqu'à et y compris la 4^e année. Les deux catégories générales du PIRLS en matière de buts en lecture – expérience littéraire et faire l'acquisition d'information et l'utiliser – sont reliées à l'attente générale du curriculum de l'Ontario de « lire et reconnaître les types de textes prescrits : textes courants et textes littéraires ». Les contenus d'apprentissage reliés à des domaines précis du curriculum de l'Ontario en lecture sont semblables aux quatre processus de compréhension, tels qu'ils sont présentés dans le cadre d'évaluation du PIRLS. Donc, les domaines de raisonnement et de pensée critique, ainsi que de compréhension des formes et des styles, se retrouvent clairement dans les processus de compréhension du PIRLS suivants : « faire des inférences simples », « interpréter et intégrer des idées et de l'information » et « se concentrer sur l'information clairement énoncée et la récupérer ». Les domaines de connaissance des structures langagières et, bien qu'un peu moins, les domaines d'acquisition de vocabulaire et de respect des conventions linguistiques se trouvent aussi dans le processus d'information du PIRLS exigeant que les élèves « examinent et évaluent le contenu, le langage et les éléments textuels ».

Des exemples des textes de lecture, des questions et des guides de notation pour la lecture « comme expérience littéraire » et la lecture visant à « faire l'acquisition d'information et l'utiliser » se trouvent dans l'annexe C du Rapport international PIRLS 2001.

Résultats du rendement

Les tableaux qui suivent fournissent des renseignements au sujet du rendement des élèves de 4^e année en lecture. Certains des tableaux montrent les résultats PIRLS pour les pays et pour la province de Québec comparativement aux résultats de l'Ontario. Les tableaux indiquent quels pays ont obtenu un rendement équivalent, un rendement plus élevé ou un rendement moins élevé que l'Ontario. Dans ces catégories, les pays sont présentés en ordre alphabétique. Les autres tableaux montrent tout simplement le rendement de l'Ontario comparativement à celui des autres pays qui ont participé à l'évaluation.

Rendement moyen global en lecture des pays et des provinces comparativement à celui de l'Ontario⁴

Supérieur à l'Ontario		Équivalent à l'Ontario		Inférieur à l'Ontario	
Suède	561 (2,2)	Angleterre	553 (3,4)	Allemagne	539 (1,9)
		Bulgarie	550 (3,8)	Argentine	420 (5,9)
		Canada (ON et QC)	544 (2,4)	Belize	327 (4,7)
		États-Unis	542 (3,8)	Chypre	494 (3,0)
		Hongrie	543 (2,2)	Colombie	422 (4,4)
		Italie	541 (2,4)	Écosse	528 (3,6)
		Lettonie	545 (2,3)	Fédération de Russie	528 (4,4)
		Lithuanie	543 (2,6)	France	525 (2,4)
		Ontario	548 (3,3)	Grèce	524 (3,5)
		Ontario (Anglais)	550 (3,3)	Hong Kong	528 (3,1)
		Pays-Bas	554 (2,5)	Iran, Rép. islamique d'	414 (4,2)
		Québec (Anglais)	543 (3,5)	Islande	512 (1,2)
				Israël	509 (2,8)
				Koweït	396 (4,3)
				Macédoine	442 (4,6)
				Maroc	350 (9,6)
				Moldova, Rép. de	492 (4,0)
				Moyenne internat.	500 (0,6)
				Norvège	499 (2,9)
				Nouvelle-Zélande	529 (3,6)
				Ontario (Français)	494 (4,2)
				Québec	537 (3,0)
				Québec (Français)	537 (3,3)
				Rép. slovaque	518 (2,8)
				Rép. tchèque	537 (2,3)
				Roumanie	512 (4,6)
				Singapour	528 (5,2)
				Slovénie	502 (2,0)
				Turquie	449 (3,5)

⁴ Les notes de rendement moyennes globales en lecture sont données pour chaque instance et les statistiques sur les erreurs-types sont fournies entre parenthèses. Se reporter à l'annexe pour une description des expressions « erreur-type », « signification statistique » et « intervalle de confiance ».

Puisque les résultats sont arrondis à l'unité près, la classification de certaines instances peut sembler erronée.

Rendement moyen des pays et des provinces en lecture de textes courants comparativement à celui de l'Ontario⁵

Supérieur à l'Ontario		Équivalent à l'Ontario		Inférieur à l'Ontario	
Bulgarie	551 (3,6)	Allemagne	538 (1,9)	Argentine	422 (5,4)
Pays-Bas	553 (2,6)	Angleterre	546 (3,6)	Belize	332 (4,9)
Suède	559 (2,2)	Canada (ON et QC)	541 (2,4)	Chypre	490 (3,0)
		États-Unis	533 (3,7)	Colombie	424 (4,3)
		Fédération de Russie	531 (4,3)	Écosse	527 (3,6)
		Hong Kong	537 (2,9)	France	533 (2,5)
		Hongrie	537 (2,2)	Grèce	521 (3,7)
		Italie	536 (2,4)	Iran, Rép. islamique d'	408 (4,6)
		Lettonie	547 (2,3)	Islande	504 (1,5)
		Lithuanie	540 (2,7)	Israël	507 (2,9)
		Ontario	542 (3,2)	Koweït	403 (4,5)
		Ontario (Anglais)	544 (3,3)	Macédoine	445 (5,2)
		Québec	541 (2,9)	Maroc	358 (10,9)
		Québec (Français)	541 (3,3)	Moldova, Rép. de	505 (4,7)
		Québec (Anglais)	539 (4,0)	Moyenne internat.	500 (0,7)
		Rép. tchèque	536 (2,7)	Norvège	492 (2,8)
				Nouvelle-Zélande	525 (3,8)
				Ontario (Français)	501 (4,2)
				Rép. slovaque	522 (2,7)
				Roumanie	512 (4,6)
				Singapour	527 (4,8)
				Slovénie	503 (1,9)
				Turquie	452 (3,8)

⁵ Les notes de rendement moyennes globales en lecture de textes courants sont données pour chaque instance et les statistiques sur les erreurs-types sont fournies entre parenthèses. Se reporter à l'annexe pour une description des expressions « erreur-type », « signification statistique » et « intervalle de confiance ».

Puisque les résultats sont arrondis à l'unité près, la classification de certaines instances peut sembler erronée.

Rendement moyen des pays et des provinces en lecture de textes littéraires comparativement à celui de l'Ontario⁶

Supérieur à l'Ontario		Équivalent à l'Ontario		Inférieur à l'Ontario	
Suède	559 (2,4)	Angleterre	559 (3,9)	Allemagne	537 (1,9)
		Bulgarie	550 (3,9)	Argentine	419 (5,8)
		Canada (ON et QC)	545 (2,6)	Belize	330 (4,9)
		États-Unis	550 (3,8)	Chypre	498 (2,5)
		Hongrie	548 (2,0)	Colombie	425 (4,2)
		Italie	543 (2,7)	Écosse	529 (3,5)
		Lithuanie	546 (3,1)	Fédération de Russie	523 (3,9)
		Ontario	551 (3,3)	France	518 (2,6)
		Ontario (Anglais)	553 (3,5)	Grèce	528 (3,3)
		Pays-Bas	552 (2,5)	Hong Kong	518 (3,1)
		Québec (Anglais)	546 (4,2)	Iran, Rép. islamique d'	421 (4,5)
				Islande	520 (1,3)
				Israël	510 (2,6)
				Koweït	394 (3,8)
				Lettonie	537 (2,2)
				Macédoine	441 (4,5)
				Maroc	347 (8,4)
				Moldova, Rép. de	480 (3,7)
				Moyenne internat.	500 (0,6)
				Norvège	506 (2,7)
				Nouvelle-Zélande	531 (3,9)
				Ontario (Français)	488 (4,3)
				Québec	534 (3,0)
				Québec (Français)	533 (3,4)
				Rép. slovaque	512 (2,6)
				Rép. tchèque	535 (2,3)
				Roumanie	512 (4,7)
				Singapour	528 (5,6)
				Slovénie	499 (1,8)
				Turquie	448 (3,4)

⁶ Les notes de rendement moyennes en lecture de textes littéraires sont données pour chaque instance et les statistiques sur les erreurs-types sont fournies entre parenthèses. Se reporter à l'annexe pour une description des expressions « erreur-type », « signification statistique » et « intervalle de confiance ».

Puisque les résultats sont arrondis à l'unité près, la classification de certaines instances peut sembler erronée.

Pourcentages d'élèves dans chaque pays et province atteignant les repères internationaux de PIRLS en matière de rendement global en lecture

Pays et provinces	Repère du 10 % supérieur	Repère du quart supérieur	Repère moyen	Repère du quart inférieur
Angleterre	24 (1,6)	45 (1,9)	72 (1,6)	90 (1,0)
Bulgarie	21 (1,3)	45 (1,9)	72 (1,9)	91 (1,1)
Suède	20 (1,1)	47 (1,4)	80 (1,3)	96 (0,5)
États-Unis	19 (1,3)	41 (2,0)	68 (2,0)	89 (1,2)
Ontario	19 (1,4)	40 (1,8)	70 (1,6)	92 (0,8)
Nouvelle-Zélande	17 (1,4)	35 (1,7)	62 (1,9)	84 (1,3)
Canada (ON et QC)	16 (1,0)	37 (1,3)	69 (1,3)	93 (0,6)
Singapour	15 (1,5)	35 (2,3)	64 (2,3)	85 (1,6)
Pays-Bas	14 (1,0)	40 (1,7)	79 (1,5)	98 (0,5)
Italie	14 (1,0)	36 (1,3)	69 (1,5)	92 (0,8)
Écosse	14 (1,1)	32 (1,8)	62 (1,8)	87 (1,1)
Hongrie	13 (0,9)	36 (1,5)	71 (1,2)	94 (0,6)
Lithuanie	13 (1,4)	36 (1,7)	71 (1,7)	95 (0,6)
Lettonie	12 (1,1)	36 (1,6)	73 (1,5)	96 (0,6)
Allemagne	12 (0,8)	34 (1,3)	69 (1,2)	93 (0,6)
Israël	11 (0,8)	28 (1,2)	54 (1,4)	79 (1,1)
Québec	11 (1,0)	31 (1,8)	67 (2,0)	94 (0,8)
Roumanie	11 (1,3)	27 (2,0)	54 (2,1)	81 (1,7)
République tchèque	10 (0,9)	32 (1,5)	68 (1,5)	93 (0,7)
Grèce	10 (0,8)	28 (2,0)	60 (2,2)	89 (1,2)
France	9 (0,9)	26 (1,2)	60 (1,4)	90 (0,9)
Fédération de Russie	8 (1,0)	27 (2,1)	64 (2,3)	92 (1,6)
République slovaque	7 (1,0)	23 (1,4)	59 (1,7)	88 (1,1)
Islande	7 (0,6)	23 (1,0)	53 (1,0)	85 (0,8)
Hong Kong	6 (0,7)	26 (1,7)	64 (1,9)	92 (1,1)
Norvège	6 (0,9)	19 (1,2)	48 (1,4)	80 (1,4)
Chypre	6 (0,8)	18 (1,3)	45 (1,6)	77 (1,4)
Slovénie	4 (0,5)	17 (1,0)	48 (1,2)	83 (0,9)
Moldova, Rép. de	4 (0,9)	15 (1,8)	42 (2,5)	79 (1,7)
Macédoine, Rép. de	3 (0,4)	10 (0,9)	28 (1,5)	55 (2,1)
Turquie	2 (0,3)	7 (0,9)	25 (1,6)	58 (1,7)
Argentine	2 (0,4)	5 (0,8)	17 (1,6)	46 (2,5)
Iran, Rép. islamique d'	1 (0,2)	4 (0,5)	16 (1,4)	42 (1,9)
Colombie	1 (0,4)	3 (0,8)	14 (1,5)	45 (2,4)
Maroc	1 (0,9)	3 (1,4)	8 (2,1)	23 (3,0)
Koweït	0 (0,1)	2 (0,4)	10 (1,1)	36 (2,0)
Belize	0 (0,2)	1 (0,4)	5 (0,6)	16 (1,3)

Repère du premier 10 % (90^e centile) = note de rendement de 615 sur la grille d'évaluation

Repère du quart supérieur (75^e centile) = note de rendement de 570 sur la grille d'évaluation

Repère moyen (50^e centile) = note de rendement de 510 sur la grille d'évaluation

Repère du quart inférieur (25^e centile) = note de rendement de 435 sur la grille d'évaluation

Rendement moyen en lecture, selon le sexe, des pays et des provinces⁷

Pays	Filles	Garçons	Différence entre le rendement
Italie	545 (2,6)	537 (2,7)	8 (2,5)
France	531 (2,7)	520 (3,0)	11 (3,3)
Colombie	428 (5,1)	416 (4,7)	12 (4,3)
Fédération de Russie	534 (4,3)	522 (4,8)	12 (2,3)
République tchèque	543 (2,8)	531 (2,6)	12 (2,8)
Allemagne	545 (2,2)	533 (2,5)	13 (2,7)
Québec (Anglais)	550 (3,7)	537 (4,1)	13 (3,3)
Roumanie	519 (4,2)	504 (5,7)	14 (3,8)
Québec	550 (2,4)	530 (3,1)	14 (2,7)
Hongrie	544 (3,4)	536 (2,5)	14 (2,1)
Pays-Bas	562 (2,7)	530 (3,1)	15 (2,2)
République slovaque	526 (3,0)	510 (3,3)	16 (3,0)
Québec (Français)	545 (3,8)	529 (3,5)	16 (3,2)
Lithuanie	552 (3,0)	535 (2,7)	17 (2,7)
Canada (ON et QC)	553 (2,6)	536 (2,6)	17 (2,1)
Écosse	537 (3,9)	519 (4,2)	17 (4,0)
États-Unis	551 (3,8)	536 (2,6)	18 (4,1)
Ontario (Français)	503 (4,7)	485 (4,8)	18 (4,4)
Argentine	428 (6,2)	410 (6,5)	18 (4,7)
Hong Kong	538 (3,0)	519 (3,5)	19 (2,9)
Islande	522 (1,9)	503 (1,5)	19 (2,4)
Ontario (Anglais)	560 (3,8)	541 (3,3)	19 (2,8)
Turquie	459 (4,0)	440 (3,7)	19 (3,1)
Moyenne internat.	510 (0,7)	490 (0,7)	20 (0,7)
Ontario	558 (3,8)	538 (3,4)	20 (2,7)
Maroc	361 (9,6)	341 (10,9)	20 (6,8)
Grèce	535 (3,8)	514 (4,0)	21 (3,9)
Macédoine, Rép. de	452 (5,1)	431 (4,8)	21 (3,6)
Norvège	510 (3,5)	489 (3,4)	21 (3,9)
Slovénie	512 (2,5)	491 (2,4)	22 (2,8)
Lettonie	556 (3,1)	534 (2,6)	22 (3,4)
Israël	520 (3,4)	498 (3,7)	22 (4,3)
Suède	572 (2,6)	550 (2,5)	22 (2,6)
Angleterre	564 (3,9)	541 (3,7)	22 (3,3)
Chypre	506 (3,3)	482 (3,6)	24 (3,5)
Bulgarie	562 (3,7)	538 (4,7)	24 (3,6)
Singapour	540 (5,3)	516 (5,7)	24 (4,1)
Moldova, Rép. de	504 (4,7)	479 (4,0)	25 (4,0)
Nouvelle-Zélande	542 (4,7)	516 (4,2)	27 (5,4)
Iran, Rép. islamique d'	426 (5,7)	399 (5,6)	27 (8,1)
Belize	341 (5,3)	314 (5,2)	27 (4,8)
Koweït	422 (5,6)	373 (6,3)	48 (8,4)

⁷ Les notes de rendement moyennes globales en lecture sont données, selon le sexe, pour chaque instance et les statistiques sur les erreurs-types sont fournies entre parenthèses. Se reporter à l'annexe pour une description des expressions « erreur-type », « signification statistique » et « intervalle de confiance ».

Sommaire des résultats

- En Ontario, le rendement des élèves de 4^e année en lecture était parmi les plus élevés des 35 pays participant. Seule la Suède a obtenu un rendement statistiquement supérieur à celui de l'Ontario en lecture générale et en lecture de textes littéraires.
- Seuls la Bulgarie, les Pays-Bas et la Suède ont obtenu un rendement supérieur à celui de l'Ontario en lecture de textes courants.
- Les élèves de l'Ontario ont obtenu un rendement statistiquement supérieur en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes courants.
- Les élèves de 4^e année de langue française ont obtenu un rendement significativement inférieur que celui des élèves de 4^e année de langue anglaise et ce, pour le rendement global en lecture, pour la lecture des textes courants et des textes littéraires.
- Environ un cinquième (19 %) des élèves de 4^e année de l'Ontario a atteint le repère de 10 % supérieur. Quarante pour cent ont atteint le repère du quart supérieur défini comme étant le 75^e centile. Statistiquement, seules la Suède, la Bulgarie et l'Angleterre ont obtenu un rendement supérieur à celui de l'Ontario.
- Dans tous les pays et toutes les provinces, les filles de 4^e année ont obtenu un rendement statistiquement supérieur à celui des garçons en lecture. En Ontario, le rendement des filles était supérieur de 20 points. On a aussi trouvé la même tendance en Ontario pour les textes littéraires et courants.
- Selon les réponses des parents concernant les activités suivantes : « lire des livres », « conter des récits », « chanter des chansons », « jouer avec des jouets représentant l'alphabet », « faire des jeux de mots » et « lire à voix haute des affiches et des étiquettes », 67 % des élèves du Canada (Ontario et Québec) étaient dans la catégorie de nombreuses activités de lecture à la maison. Le rendement moyen de ces élèves était significativement plus élevé que le rendement des élèves se situant dans les catégories d'un nombre moyen d'activités et de peu d'activités de lecture à la maison. Nous retrouvons cette relation positive dans tous les pays.
- Au Canada (Ontario et Québec), ainsi que dans la plupart des pays, il existe un rapport important entre « parler le langage du test PIRLS » à la maison et le rendement sur l'évaluation PIRLS.
- Dans tous les pays, les élèves de 4^e année provenant de foyers possédant beaucoup de matériel éducatif (nombre total de livres et nombre de livres pour enfants dans la maison, matériel éducatif disponible comme ordinateur, bureau, journal quotidien et niveau de scolarité des parents) ont obtenu un meilleur rendement en lecture que les élèves provenant de foyers où il y a peu de matériel éducatif. Cela s'applique également au Canada (Ontario et Québec), où une différence significative a été trouvée entre les élèves vivant dans des foyers où il y a beaucoup de matériel éducatif et les élèves vivant dans des foyers où il y a peu ou presque pas de matériel éducatif.
- À l'échelle internationale, le rendement moyen en lecture était bien plus élevé – de 40 points sur la grille d'évaluation – pour les élèves provenant de foyers démunis de moins de 10 % sur le plan économique que pour les élèves provenant de foyers démunis de plus de 50 % sur le plan économique. Cette même tendance a été trouvée au Canada (Ontario et Québec), où presque la moitié des élèves faisaient partie de la première catégorie.
- Les élèves du Canada (Ontario et Québec) qui ont reçu plus de deux ans d'éducation préscolaire ont obtenu un rendement significativement supérieur que les élèves qui ont reçu de un à deux ans, ou un an ou moins d'éducation préscolaire, ou pas d'éducation préscolaire. À l'échelle internationale, le rendement moyen en lecture était le plus élevé chez les élèves ayant reçu une éducation préscolaire pendant plus de deux ans (523 points).

- Au Canada (Ontario et Québec), environ 60 % des élèves vont à des écoles qui se situent dans une catégorie élevée, en fonction d'un indice basé sur la caractérisation, par la directrice ou le directeur d'école, du climat à l'école. Ces élèves ont obtenu un rendement moyen significativement plus élevé que les élèves allant à des écoles où la perception du climat à l'école est moins positif. Cette tendance se retrouve aussi à l'échelle internationale.
- Environ la moitié des élèves du Canada (Ontario et Québec) (54 %) a une attitude positive par rapport à la lecture. Comme dans tous les autres pays, les élèves ayant les attitudes les plus positives ainsi qu'un concept de soi positif par rapport à la lecture ont obtenu le meilleur rendement en lecture.

Conclusion

Les élèves de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint le même niveau de rendement ou un niveau supérieur à celui atteint par les élèves de la plupart des autres provinces du Canada. Seuls les élèves de 16 ans du Québec ont atteint un meilleur niveau de rendement que les élèves de 16 ans de l'Ontario.

Comme pour les autres évaluations internationales, telles que TEIMS et PISA, pour l'évaluation PIRLS, les élèves de 4^e année de l'Ontario se classent presque à la tête des 35 pays, à l'échelle mondiale, en matière de rendement global en lecture. Seuls les élèves de la Suède ont atteint un niveau de rendement statistiquement supérieur à celui des élèves de l'Ontario.

Recommandations

L'OQRE

- s'assurera que les écoles et les conseils scolaires de l'Ontario sont au courant des programmes d'évaluation nationaux et internationaux, encouragent la participation aux programmes et communiquent la valeur des programmes;
- encouragera les écoles et les conseils scolaires à étudier les rapports sur le rendement à l'échelle provinciale (3^e, 6^e, 9^e année et TPCL), nationale (PIRS) et internationale (TEIMS, PIRLS, PISA) dans le but de comprendre de manière plus approfondie le rendement de leurs élèves;
- facilitera la compréhension et l'utilisation des données sur le rendement obtenues par l'entremise d'évaluations nationales et internationales, et encourager la mise en œuvre de projets de recherche connexes;
- s'assurera que les écoles et les conseils scolaires sont au courant des projets de recherche qui pourraient les intéresser ou leur être utiles.

Annexe

Erreur-type, signification statistique et intervalles de confiance

Dans les études du PIRLS et du PIRS, les pourcentages calculés étaient basés sur des échantillons d'élèves, et ne sont donc que des estimations de ce qu'aurait été le rendement actuel des élèves s'ils avaient tous fait l'évaluation. Comme une estimation est rarement exacte, il est habituel de fournir une échelle de pourcentages à l'intérieur de laquelle les résultats de rendement actuels pourraient se situer. Nous appelons cette échelle de pourcentages une **bande de confiance**, qui représente les points supérieur et inférieur entre lesquels les résultats du rendement actuels devraient se situer 95 % du temps. Les points supérieur et inférieur sont calculés en multipliant **l'erreur-type** de mesure pour chaque statistique par 1,96. Les intervalles de confiance dans l'étude du PIRLS sont présentées avec les notes de rendement.

On peut être confiant que le niveau de rendement actuel des élèves se situerait dans l'échelle établie 19 fois sur 20 si l'évaluation était administrée à un échantillon d'élèves différent. Si les intervalles de confiance se chevauchent, les différences ne varient pas en ce qui a trait à la signification statistique.

Quand l'expression « **signification statistique** » est utilisée, nous voulons dire que les différences sont sans doute des différences « réelles » et non des différences pouvant être attribuées au hasard.



Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation

Rapport des faits saillants

Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires,
2003-2004



Janvier 2004



TRAVAILLONS ENSEMBLE À L'AMÉLIORATION DE L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

L'OQRE a pour mandat d'accroître la responsabilité du système éducatif financé par les deniers publics et d'aider à améliorer la qualité de l'éducation en Ontario. L'OQRE effectue des révisions de la qualité, en consultation avec les conseils scolaires, pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les conseils scolaires élaborent des plans d'amélioration de leurs systèmes en se basant sur les données de rendement des élèves, puis l'OQRE révisé et évalue ces plans.

Lors de l'élaboration des plans d'amélioration, les conseils scolaires tiennent compte des résultats d'évaluations locales et de données démographiques, de données provenant du Programme d'indicateurs de la qualité en éducation de l'OQRE, des notes inscrites sur les bulletins scolaires et d'autres renseignements se rapportant au rendement de leurs élèves.

L'objectif principal de la Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires est de fournir des suggestions constructives aux conseils scolaires dans le but d'appuyer leurs efforts continus visant l'élaboration et la mise en œuvre de plans qui auront comme résultat l'amélioration du rendement des élèves.

FAITS SAILLANTS DE LA RÉVISION

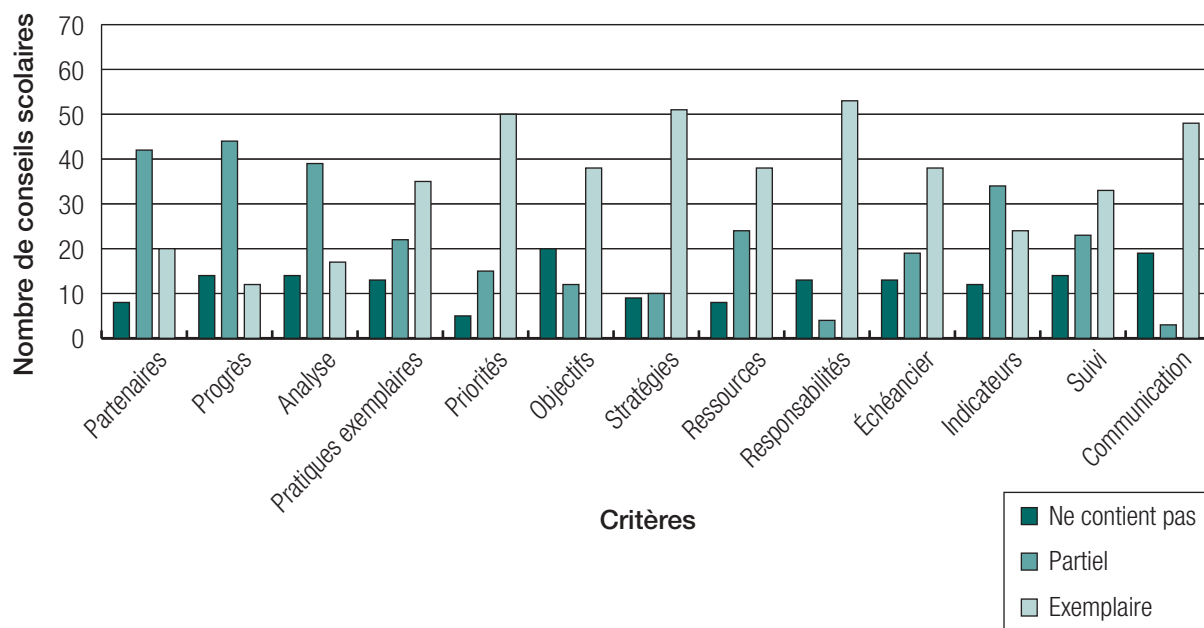
Des plans exemplaires ont été reçus cette année, et les conseils scolaires font des progrès évidents en matière de planification de l'amélioration à l'échelle de la province. Les éléments de planification traditionnels sont utilisés à bon escient, et on constate que les conseils scolaires favorisent davantage la participation de leurs partenaires en éducation dans l'élaboration, le suivi et la révision des plans d'amélioration. Plusieurs des plans pourraient toutefois être améliorés de manière importante, surtout en ce qui a trait aux stratégies basées sur les données provinciales ou locales, au lien établi entre les stratégies et des indicateurs mesurables de la réussite de l'apprentissage des élèves, et à l'entretien de ces stratégies par l'entremise d'activités de suivi, de révision et de mise à jour.

CRITÈRES

Le plan d'amélioration de chaque conseil scolaire a été révisé en tenant compte de la présence et de la qualité des critères ci-dessous :

- Partenaires : engage les partenaires en éducation dans le processus de la planification de l'amélioration, y compris les parents et les conseils d'école
- Progrès : fournit des renseignements au sujet du progrès fait dans l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents
- Analyse : analyse les résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire et interprète les données selon le contexte local
- Pratiques exemplaires : identifie et communique les pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats)
- Priorités : identifie les domaines à améliorer et détermine les priorités
- Cibles : indique les objectifs et les cibles de rendement ou les résultats visés pour les domaines à améliorer
- Stratégies : décrit les stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève
- Ressources : identifie les ressources humaines et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration
- Responsabilités : identifie les personnes responsables de chaque étape de la mise en œuvre du plan d'amélioration
- Échéanciers : établit les échéanciers appropriés et réalistes dans un plan d'amélioration pluriannuel
- Indicateurs : identifie les indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement ou des résultats visés
- Évaluation : décrit comment le plan d'amélioration sera évalué et révisé de façon régulière
- Communication : inclut des mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité

Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires, 2003-2004



RÉSULTATS DE LA RÉVISION

Les résultats de la révision de la province des plans d'amélioration des conseils scolaires 2003-2004 sont résumés dans le tableau ci-dessus. Ce tableau indique le nombre de plans d'amélioration des conseils scolaires qui ont traité de chacun des 13 critères de manière exemplaire, partiellement ou pas du tout.

OBSERVATIONS

- Pour assurer des progrès continus en matière de qualité des plans élaborés dans toutes les régions de l'Ontario, il faudra se concentrer clairement sur l'impact des stratégies par rapport aux résultats désirés, soit l'amélioration de l'apprentissage des élèves. C'est ainsi que l'on établit un lien direct entre la planification et le succès de stratégies précédentes ou les leçons apprises quand les stratégies ne mènent pas à de bons résultats. La planification même n'est pas le but de la tâche; l'objectif est l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Il est essentiel de découvrir et d'examiner les raisons pour lesquelles les stratégies mènent ou ne mènent pas à de bons résultats.
- Les améliorations par rapport à l'année dernière sont évidentes par le nombre de plans d'amélioration des conseils scolaires qui rapportent la participation des partenaires en éducation dans la planification des améliorations, et qui identifient les ressources humaines et matérielles requises. Il y a surtout une augmentation dans le nombre de

plans qui décrivent la façon dont le plan sera suivi et révisé, mentionnant des partenaires dans ce processus. Une augmentation du suivi représente un progrès important, car les efforts de suivi et de révision de haute qualité distinguent les plans d'amélioration efficaces, utiles, et auxquels on fait souvent appel. Un cycle continu de suivi est crucial pour la réussite de l'amélioration de l'éducation en Ontario.

- Il est évident que les données ont été mal interprétées dans certains plans, ce qui indique le besoin continu d'une formation sur l'utilisation des données des évaluations comme outil de diagnostic et de planification. Cette stratégie n'est pas souvent incluse dans les plans.
- Les conseils scolaires doivent toujours et ce, dès que possible, accorder la priorité aux élèves et aux écoles qui n'atteignent pas le niveau de rendement 3 (la norme provinciale), surtout les élèves dont le rendement se situe au niveau 1.
- Il faut accorder de l'importance aux rapports avant de pouvoir créer une culture d'organisme solide et positive. Les recherches ont démontré qu'il y a une corrélation positive en matière des rapports entre les élèves et le personnel enseignant, et un rendement élevé. Les plans d'amélioration ne mentionnent pas souvent cet aspect important de la culture à l'école.

- Il est toujours vrai que bien que l'on souligne le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants et, jusqu'à un certain point, des directions d'école, les plans se concentrent principalement sur la mise en œuvre de la nouvelle stratégie. Les plans doivent se pencher sur les façons d'appuyer les pratiques en enseignement, de changer les rapports, de changer la culture dans les écoles, d'établir des objectifs de rendement et les résultats attendus, et d'utiliser les données tirées des évaluations. Les plans doivent traiter des questions d'envergure, et pas seulement de la formation par rapport à des initiatives précises.
- Les approches par rapport à la planification de l'amélioration varient d'une région à l'autre de l'Ontario, allant d'une approche entièrement concentrée sur le système, jusqu'aux approches itératives (direction du système>besoins de l'école>mesures d'appui des systèmes), aux plans pour les systèmes composés d'un cumul d'initiatives entreprises par les écoles. Les systèmes d'appui disponibles, la géographie, le financement, le nombre d'élèves ou le nombre d'écoles et les philosophies centrées sur l'école pourraient représenter quelques-uns des facteurs qui contribuent à ces différences. Il pourrait être utile de partager les ressources de planification dans le but d'adopter une approche uniforme et efficace par rapport à la planification des améliorations.
- Le langage des plans d'amélioration devient de plus en plus accessible à un plus grand nombre de gens, témoignant d'un engagement solide envers la participation des membres de la collectivité dans la planification des améliorations des conseils scolaires. Cette tendance est prometteuse.

Recommandations

L'OQRE recommande que les conseils scolaires élaborent des plans d'amélioration qui :

- **se concentrent sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves**, conformément aux résultats obtenus aux évaluations locales et provinciales, en établissant des objectifs à court et à long terme;
- **fournissent des preuves que les partenaires en éducation**, principalement les parents et les conseils d'école, participent à l'élaboration, au suivi et au partage ou à la communication du plan d'amélioration, et décrivent leurs rôles;
- **incluent des renseignements au sujet des progrès** ou du manque de progrès (les éléments qui mènent ou ne mènent pas à de bons résultats) par rapport aux plans d'amélioration précédents, en matière de mise en œuvre et de résultats des élèves; examinent les raisons et en tiennent compte lors de l'élaboration des prochains plans d'amélioration;
- incluent de **l'appui permettant de changer les méthodes pédagogiques** en fonction de recherches effectuées et de pratiques exemplaires;
- incluent de **l'appui pour le perfectionnement professionnel** ou une formation en évaluation et, particulièrement, dans le domaine de l'utilisation des données d'évaluation ainsi que des pratiques exemplaires, dans le but d'élaborer des stratégies d'amélioration;
- se concentrent sur l'amélioration du rendement de tous les élèves, à l'aide de stratégies précises adaptées aux **élèves qui pourraient avoir de graves difficultés en littératie et en numératie**, mentionnant les initiatives mises au point pour ces élèves au niveau local;
- donnent des renseignements au sujet des domaines à améliorer, des priorités, des stratégies, des résultats, etc., aux **paliers élémentaire et secondaire**;
- incluent des **indicateurs de succès mesurables** reliés aux stratégies, aux objectifs de rendement et aux résultats visés, afin d'évaluer s'ils mènent à de bons résultats;
- identifient le **rôle du conseil scolaire par rapport à la culture dans le système scolaire et les écoles**, et favorisent des rapports positifs entre les élèves et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les parents, les conseils scolaires et les écoles, ainsi que les écoles, les conseils scolaires et leurs collectivités;

- donnent des détails par rapport aux mesures et à l'échéancier, ainsi que des raisons à l'appui (données sur les résultats), et indiquent la ou les personnes qui **assureront régulièrement le suivi et la révision**, s'il y a lieu;
- sont rédigés de façon à pouvoir être **compris par le grand public et lui être utile**, et sont partagés de manière efficace avec les partenaires en éducation de la collectivité;
- sont **révisés par les conseils d'école**, afin qu'ils soient conformes aux critères, en vue d'une planification de l'amélioration réussie.



© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004.



Office de
la qualité et
de la responsabilité
en éducation



Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires, 2003-2004

Rapport sur les résultats provinciaux

Janvier 2004

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2004.

ISBN 0-7794-5704-8

ISSN 1705-480X

Table des matières

Coup d'œil sur les résultats	5
Faits saillants de la révision	5
Messages clés	5
Recommandations	7
Introduction	8
Contexte	8
La révision des plans d'amélioration 2003-2004	8
<i>Formulaire de révision des plans d'amélioration des conseils scolaires</i>	9
Résultats de la révision	10
Introduction	10
<i>Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires, 2003-2004</i>	10
Résultats de la révision selon les critères.....	11
<i>Implication des partenaires en éducation dans le processus de la planification de l'amélioration, y compris les parents et les conseils d'école</i>	11
<i>Diffusion de renseignements au sujet des progrès faits dans l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents</i>	11
<i>Analyse des résultats d'évaluation de la province et des conseils scolaires et interprétation des données selon le contexte local</i>	11
<i>Identification et communication des pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats)</i>	12
<i>Identification des domaines à améliorer et établissement des priorités</i>	12
<i>Précision des objectifs et des cibles de rendement ou des résultats visés pour les domaines à améliorer</i>	12
<i>Description des stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève</i>	12
<i>Identification des ressources humaines et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration</i>	13
<i>Identification des personnes responsables de la mise en œuvre de chaque étape du plan d'amélioration</i>	13
<i>Élaboration d'un plan d'amélioration pluriannuel comprenant des échéanciers appropriés et réalistes</i>	13
<i>Identification des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement ou des résultats visés</i>	13
<i>Description des mesures de suivi continu du plan d'amélioration, ainsi que des façons dont le plan sera révisé, s'il y a lieu</i>	14
<i>Inclusion de mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité</i>	14
Autres observations	14
Conclusion	15

Coup d'œil sur les résultats

Faits saillants de la révision

Tous les conseils scolaires de langue française et de langue anglaise ont présenté des plans d'amélioration à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) pour l'année scolaire 2003-2004. Les plans ont été évalués en fonction de 13 critères. Les conseils scolaires recevront des commentaires qualitatifs individuels sur leurs plans. Des plans exemplaires ont été reçus cette année, et les conseils scolaires font des progrès évidents en matière de planification de l'amélioration à l'échelle de la province. Les éléments de planification traditionnels sont utilisés à bon escient, et on constate que les conseils scolaires favorisent davantage la participation de leurs partenaires en éducation dans l'élaboration, le suivi et la révision des plans d'amélioration. Plusieurs des plans pourraient toutefois être améliorés de manière importante, surtout en ce qui a trait aux stratégies basées sur les données provinciales ou locales, au lien établi entre les stratégies et des indicateurs mesurables de la réussite de l'apprentissage des élèves, et à l'entretien de ces stratégies par l'entremise d'activités de suivi, de révision et de mise à jour. Les messages clés et les recommandations qui suivent reflètent les points forts des plans ainsi que ceux qu'il faut continuer d'améliorer. Tous les plans d'amélioration individuels des conseils scolaires seront affichés dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca), à titre de référence.

Messages clés

Les conseils scolaires continuent d'utiliser les éléments de planification traditionnels, soit : mesures, étapes et personnes responsables, de manière efficace. Cependant, les critères pour une planification basée sur des données ne sont pas traités de manière suffisamment uniforme pour permettre une amélioration réelle dans le domaine de l'apprentissage des élèves. Le résumé suivant en est la preuve :

Plus de 70 % des plans d'amélioration des conseils scolaires ont traité des critères suivants de manière exemplaire :

- Identification des domaines à améliorer et établissement des **priorités**.

- Description des **stratégies** précises qui permettront d'améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves.
- Identification des personnes **responsables** de la mise en œuvre de chaque étape du plan d'amélioration.
- Inclusion de mécanismes permettant de **communiquer** le contenu du plan d'amélioration et de le diffuser aux membres de la collectivité de l'école (cet objectif est principalement atteint par l'affichage des plans dans les sites Web).

Environ 50 % des plans d'amélioration des conseils scolaires ont traité des critères suivants de manière exemplaire :

- Identification et communication des **pratiques exemplaires** (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats).
- Précision des **objectifs** de rendement pour les domaines à améliorer.
- Identification des **ressources** humaines et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration.
- Élaboration d'un plan d'amélioration pluriannuel, comprenant des **échanciers** appropriés et réalistes.

Moins de 50 % des plans d'amélioration des conseils scolaires ont traité des critères suivants de manière exemplaire :

- Implication des **partenaires** en éducation, y compris les parents et les conseils d'école, dans le processus de planification de l'amélioration.
- Diffusion de renseignements au sujet des **progrès** faits dans l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents.

- **Analyse** des résultats d'évaluation de la province et des conseils scolaires et interprétation des données selon le contexte local.
- Identification des **indicateurs mesurables** de la réussite par rapport aux objectifs de rendement ou aux résultats attendus dans les domaines cibles.
- Description des mesures de **suivi** continu du plan d'amélioration, ainsi que des façons dont le plan sera révisé, s'il y a lieu.

« Résultats de la révision » détaille les points forts des plans d'amélioration, ainsi que les domaines pour lesquels la qualité de la planification doit être améliorée.

Recommandations

L'OQRE recommande que les conseils scolaires élaborent des plans d'amélioration qui :

- **se concentrent sur l'amélioration de l'apprentissage des élèves**, conformément aux résultats obtenus aux évaluations locales et provinciales, en établissant des objectifs à court et à long terme;
- **fournissent des preuves que les partenaires en éducation**, principalement les parents et les conseils d'école, participent à l'élaboration, au suivi et au partage ou à la communication du plan d'amélioration, et décrivent leurs rôles;
- **incluent des renseignements au sujet des progrès** ou du manque de progrès (les éléments qui mènent ou ne mènent pas à de bons résultats) par rapport aux plans d'amélioration précédents, en matière de mise en œuvre et de résultats des élèves; examinent les raisons et en tiennent compte lors de l'élaboration des prochains plans d'amélioration;
- incluent de **l'appui permettant de changer les méthodes pédagogiques** en fonction de recherches effectuées et de pratiques exemplaires;
- incluent de **l'appui pour le perfectionnement professionnel** ou une formation en évaluation et, particulièrement, dans le domaine de l'utilisation des données d'évaluation ainsi que des pratiques exemplaires, dans le but d'élaborer des stratégies d'amélioration;
- se concentrent sur l'amélioration du rendement de tous les élèves, à l'aide de stratégies précises adaptées aux **élèves qui pourraient avoir de graves difficultés en littératie et en numératie**, mentionnant les initiatives mises au point pour ces élèves au niveau local;
- donnent des renseignements au sujet des domaines à améliorer, des priorités, des stratégies, des résultats, etc., aux **paliers élémentaire et secondaire**;
- incluent des **indicateurs de succès mesurables** reliés aux stratégies, aux objectifs de rendement et aux résultats visés, afin d'évaluer s'ils mènent à de bons résultats;
- identifient le **rôle du conseil scolaire par rapport à la culture dans le système scolaire et les écoles**, et favorisent des rapports positifs entre les élèves et le personnel enseignant, le personnel enseignant et les parents, les conseils scolaires et les écoles, ainsi que les écoles, les conseils scolaires et leurs collectivités;
- donnent des détails par rapport aux mesures et à l'échéancier, ainsi que des raisons à l'appui (données sur les résultats), et indiquent la ou les personnes qui **assureront régulièrement le suivi et la révision**, s'il y a lieu;
- sont rédigés de façon à pouvoir être **compris par le grand public et lui être utile**, et sont partagés de manière efficace avec les partenaires en éducation de la collectivité.
- sont **révisés par les conseils d'école**, afin qu'ils soient conformes aux critères, en vue d'une planification de l'amélioration réussie.

Introduction

Contexte

L'OQRE a pour mandat d'accroître la responsabilité du système éducatif financé par les deniers publics et d'aider à améliorer la qualité de l'éducation en Ontario. L'OQRE effectue des révisions de la qualité, en consultation avec les conseils scolaires, pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les conseils scolaires élaborent des plans d'amélioration de leurs systèmes en se basant sur les données de rendement des élèves, puis l'OQRE révisé et évalue ces plans.

Depuis l'année scolaire 1998-1999, tous les conseils scolaires de l'Ontario doivent présenter des plans d'amélioration. Chaque conseil scolaire doit élaborer et diffuser un plan qui sera mis en œuvre à l'échelle du conseil, pour favoriser et appuyer l'amélioration du rendement des élèves. Les parents, les conseils d'école et d'autres membres de la collectivité aident à analyser les données contextuelles et sur le rendement, et participent à l'élaboration, au suivi, à la révision et à la communication du plan d'amélioration du conseil. La planification de l'amélioration est basée sur les résultats des élèves de l'Ontario aux tests, ainsi que sur de nombreux renseignements additionnels. Lors de l'élaboration des plans d'amélioration, les conseils scolaires tiennent compte des résultats d'évaluations locales et de données démographiques, de données provenant du Programme d'indicateurs de la qualité en éducation de l'OQRE, des notes inscrites sur les bulletins scolaires et d'autres renseignements se rapportant au rendement de leurs élèves.

L'OQRE aide les écoles et les conseils scolaires à élaborer leurs plans d'amélioration en faisant des suggestions et en indiquant des procédures pour l'élaboration et la présentation des plans, ainsi qu'en affichant les plans dans son site Web (www.oqre.on.ca).

Le *Rapport provincial de l'Ontario sur le rendement 1998-1999* de l'OQRE comprend des recommandations en matière de planification de l'amélioration à l'intention des conseils scolaires. Le *Rapport et guide de l'Ontario sur la planification de l'amélioration du rendement scolaire 1999-2000* traite des pratiques de planification de l'amélioration du système dans les conseils scolaires de l'Ontario et comprend un aperçu des orientations, des principaux domaines cibles, et des recommandations supplémentaires visant à rehausser la planification de l'amélioration au cours des prochaines années. En 2002, l'OQRE a publié son *Guide de l'OQRE pour la planification de l'amélioration des écoles et des conseils scolaires*. Ce document décrit un modèle de planification de l'amélioration générique à cinq étapes à l'intention des écoles et des conseils scolaires, et indique les principaux points forts du plan d'amélioration de chaque conseil scolaire, ainsi que les domaines à améliorer ou sur lesquels il faudrait se pencher. Une version mise à jour sera disponible au début de l'année 2004.

Les plans d'amélioration des conseils scolaires 2003-2004 devaient être présentés à l'OQRE avant le 31 octobre 2003. L'OQRE n'a pas exigé que les conseils scolaires élaborent leur plan en suivant tous le même modèle, mais il a fourni un modèle sur demande. L'OQRE s'est engagé à réviser les plans et à envoyer à chaque conseil scolaire un bref rapport contenant des suggestions qui serviront à améliorer les plans suivants, ainsi qu'à publier le présent rapport sommaire en hiver 2004.

La révision des plans d'amélioration 2003-2004

L'OQRE a élaboré un formulaire de révision des plans d'amélioration des conseils scolaires afin de réviser les plans d'amélioration des conseils et de rédiger de brefs rapports à l'intention des conseils, de manière uniforme et efficace. Les critères de révision sont basés sur les renseignements contenus dans les guides de planification de l'amélioration, identifiés ci-dessus, ainsi que dans le *Guide des éducatrices et des éducateurs* de l'OQRE. Les critères sont également influencés par deux autres ressources provinciales, créées par la Commission d'amélioration de l'Éducation : *La voie de l'avenir – IV : Rapport sur l'amélioration des écoles* (2000) et *Planification de l'amélioration des écoles : Manuel à l'intention des directeurs d'école, des enseignants et des conseils d'école*.

Formulaire de révision des plans d'amélioration des conseils scolaires

Critère	Inclus dans le plan d'amélioration	Commentaires
Engage les partenaires en éducation dans le processus de la planification de l'amélioration, y compris les parents et les conseils d'école		
Fournit des renseignements au sujet du progrès fait dans l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents		
Analyse les résultats d'évaluation de la province et du conseil scolaire et interprète les données selon le contexte local		
Identifie et communique les pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats)		
Identifie les domaines à améliorer et détermine les priorités		
Indique les objectifs et les cibles de rendement ou les résultats visés pour les domaines à améliorer		
Décrit les stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève		
Identifie les ressources humaines et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration		
Identifie les personnes responsables de chaque étape de la mise en œuvre du plan d'amélioration		
Établit les échéanciers appropriés et réalistes dans un plan d'amélioration pluriannuel		
Identifie les indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement ou des résultats visés		
Décrit comment le plan d'amélioration sera évalué et révisé de façon régulière		
Inclut des mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité		

Le plan d'amélioration de chaque conseil scolaire a été révisé, et la présence et la qualité de chacun des critères précités ont été indiquées. Si le plan contenait un critère, la qualité des renseignements a été examinée, soit l'importance accordée aux détails significatifs dans le plan. La colonne « Commentaires » du formulaire a été utilisée pour faire des commentaires aux conseils scolaires concernant les points forts de leur plan et faire des suggestions visant l'amélioration des prochains plans. Enfin, chaque critère a été coté 3 (exemplaire : clair et détaillé), 2 (partiel : quelques détails importants ont été omis) ou 1 (ne contient pas les critères : plan trop général, vague, ne mentionne pas les critères).

Tous les plans d'amélioration des conseils scolaires sont affichés dans le site Web de l'OQRE (www.oqre.on.ca).

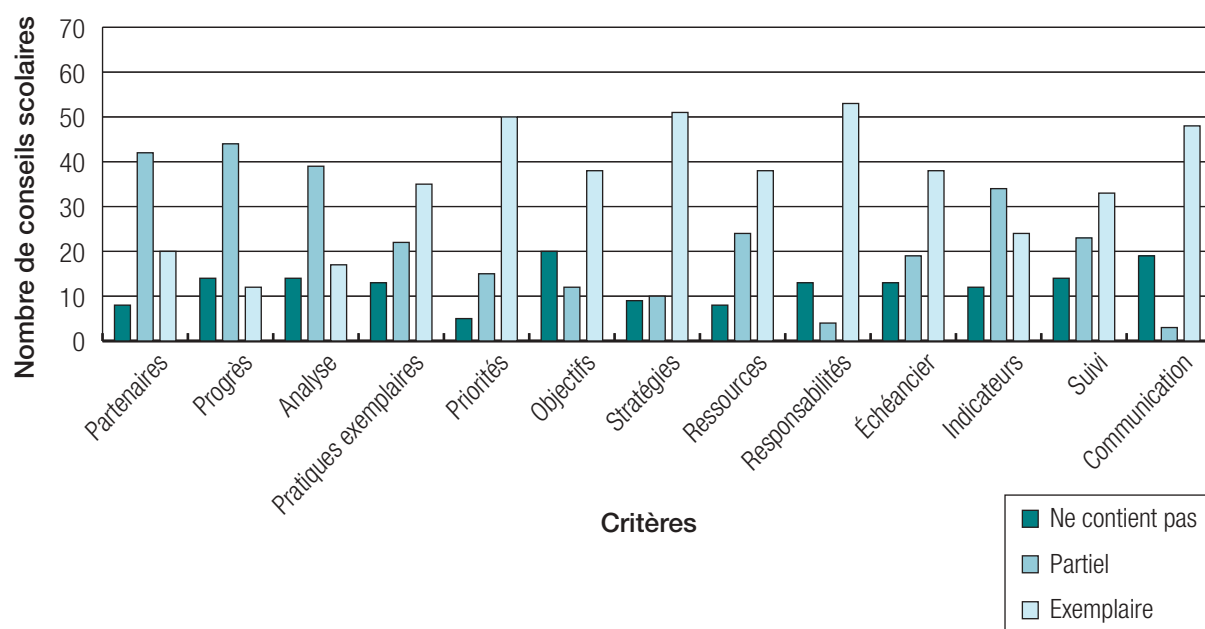
Résultats de la révision

Introduction

L'objectif principal de ce rapport est de fournir des suggestions constructives aux conseils scolaires dans le but d'appuyer leurs efforts continus visant l'élaboration et la mise en œuvre de plans qui auront comme résultat l'amélioration du rendement des élèves. Pour l'année scolaire 2003-2004, les 12 conseils scolaires de langue française et 58 des 60 conseils scolaires de langue anglaise ont présenté des plans d'amélioration à l'OQRE dans les délais nécessaires pour être inclus dans le présent rapport.¹ Les plans d'amélioration des conseils scolaires de langue française et de langue anglaise ont été analysés individuellement en premier, afin de déterminer si les résultats seraient différents entre ces groupes. Cet examen initial a permis d'établir que les plans d'amélioration des conseils scolaires de langue française et de langue anglaise ne contenaient aucune différence importante. Les résultats de la révision des plans d'amélioration des conseils scolaires de langue française et de langue anglaise sont donc résumés dans un seul rapport (offert en français et en anglais).

Les résultats de la révision de la province des plans d'amélioration des conseils scolaires 2003-2004 sont résumés dans le tableau suivant. Ce tableau indique le nombre de plans d'amélioration des conseils scolaires qui ont traité de chacun des 13 critères de manière exemplaire, partiellement ou pas du tout. Des résultats détaillés sont donnés après le tableau.

Révision des plans d'amélioration des conseils scolaires, 2003-2004



¹ Deux plans d'amélioration ont été reçus trop tard et n'ont pu être inclus. Quelques administrations scolaires et écoles provinciales et d'application ont également soumis des plans d'amélioration. Ces plans ont été révisés et des rapports ont été envoyés aux écoles, mais les résultats n'ont pas été inclus dans ce rapport sommaire.

Résultats de la révision selon les critères

Ces résultats sont organisés en fonction des critères présentés dans le Formulaire de révision des plans d'amélioration des conseils scolaires. Les données se rapportant à des pratiques exemplaires sont précédées par un $\Rightarrow$ afin que vous puissiez facilement vous y reporter.

Implication des partenaires en éducation dans le processus de la planification de l'amélioration, y compris les parents et les conseils d'école

- Soixante-deux plans d'amélioration des conseils scolaires (89 %) traitent de la participation des partenaires en éducation à la planification de l'amélioration.
 - $\Rightarrow$ Vingt (29 %) décrivent complètement cet élément, y compris les rôles de plusieurs partenaires dans l'analyse et la planification.
 - Quarante-deux (60 %) donnent des descriptions partielles, mais ne contiennent pas suffisamment de renseignements au sujet de la nature de la participation, ne font pas participer les partenaires en éducation de manière suffisante, traitent de la participation au niveau des écoles plutôt qu'au niveau du conseil scolaire, ou suggèrent, mais ne précisent pas, le rôle des partenaires en éducation en matière de planification des améliorations.
- Huit plans d'amélioration des conseils scolaires (11 %) mentionnent peu ou pas du tout la participation des partenaires en éducation à la planification de l'amélioration.

Diffusion de renseignements au sujet des progrès faits dans l'amélioration et la mise en œuvre des plans d'amélioration précédents

- Cinquante-six plans d'amélioration des conseils scolaires (80 %) comprennent des renseignements au sujet des progrès en matière d'amélioration ou de mise en œuvre de plans d'amélioration précédents.
 - $\Rightarrow$ Douze plans d'amélioration des conseils scolaires (17 %) traitent de manière approfondie des progrès par rapport aux résultats ou au rendement désirés, incluant des renseignements par rapport à des initiatives ou des stratégies, et font le lien avec des initiatives ou stratégies révisées ou nouvelles.
 - Quarante-quatre (63 %) traitent seulement d'un des éléments ou ne font pas de lien avec les nouvelles mesures ou stratégies.
- Quatorze plans d'amélioration des conseils scolaires (20 %) ne donnent aucun renseignement par rapport aux progrès faits dans l'amélioration ou la mise en œuvre de plans d'amélioration précédents, ou font seulement des commentaires d'ordre général par rapport à ce critère.

Analyse des résultats d'évaluation de la province et des conseils scolaires et interprétation des données selon le contexte local

- Cinquante-six plans d'amélioration des conseils scolaires (80 %) comprenaient des renseignements au sujet de l'analyse des résultats de la province et des conseils scolaires aux évaluations, et interprétaient les données en fonction du contexte local.
 - $\Rightarrow$ Dix-sept (24 %) décrivent complètement cet élément et interprètent les résultats en fonction du contexte d'autres données locales (p. ex., notes pour l'évaluation ou notes dans le bulletin scolaire, démographie locale).
 - Trente-neuf (56 %) ne fournissent pas d'évidence d'avoir utilisé des renseignements locaux sur le contexte dans leur analyse. Dans certains cas, il est évident que certaines données sur le rendement des élèves ont été mal interprétées dans le plan d'amélioration.
- Quatorze plans d'amélioration des conseils scolaires (20 %) indiquent que les résultats de la province et des conseils scolaires aux évaluations ont été analysés et interprétés. Cependant, les plans ne contiennent aucune donnée ou évidence à l'appui de l'interprétation.

Identification et communication des pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats)

- Cinquante-sept plans d'amélioration des conseils scolaires (81 %) contiennent des renseignements au sujet de l'identification et de la communication des pratiques exemplaires (procédures et stratégies qui mènent à de bons résultats).
 - ⇒ Trente-cinq (50 %) décrivent cet élément de manière approfondie, incluant des renseignements sur la façon dont les pratiques exemplaires sont documentées et communiquées.
 - Vingt-deux (31 %) identifient les pratiques exemplaires, mais n'ont pas suffisamment de renseignements par rapport aux stratégies de documentation ou de communication.
- Treize plans d'amélioration des conseils scolaires (19 %) donnent peu ou pas de renseignements au sujet de la documentation des pratiques exemplaires et des stratégies de communication, bien que certains mentionnent faire des recherches par rapport aux pratiques exemplaires ou identifient le besoin de partager les pratiques exemplaires.

Identification des domaines à améliorer et établissement des priorités

- Soixante-cinq plans d'amélioration des conseils scolaires (93 %) identifient les domaines à améliorer et établissent des priorités.
 - ⇒ Cinquante (71 %) identifient des domaines à améliorer et les priorités aux paliers élémentaire et secondaire, en se basant sur l'évidence et les données incluses dans le plan.
 - Quinze plans (21 %) traitent seulement du palier élémentaire ou ne fournissent pas d'évidence à l'appui des priorités identifiées.
- Cinq plans d'amélioration (7 %) fournissent peu ou pas de renseignements au sujet des domaines à améliorer et des priorités au niveau du conseil scolaire.

Précision des objectifs et des cibles de rendement ou des résultats visés pour les domaines à améliorer

- Cinquante plans d'amélioration des conseils scolaires (71 %) donnent des renseignements précis au sujet des objectifs de rendement ou des résultats visés dans les domaines cibles.
 - ⇒ Trente-huit (54 %) énumèrent des objectifs précis de rendement pour chaque domaine cible, conformément aux résultats et aux contextes locaux, ainsi que des attentes par rapport à la réussite ou à une amélioration du rendement de tous les élèves.
 - Douze (17 %) donnent des objectifs de rendement précis pour certains domaines cibles; les objectifs de plusieurs sont basés sur les résultats de la province.
- Vingt plans d'amélioration des conseils scolaires (28 %) donnent seulement des objectifs de rendement ou des résultats visés généraux pour les domaines cibles. Ces plans portent surtout sur les procédures et les activités (p. ex., formation et appui à l'intention des directions d'école en matière d'établissement des objectifs) plutôt que sur l'établissement d'objectifs de rendement précis.

Description des stratégies précises utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève

- Soixante et un plans d'amélioration des conseils scolaires (87 %) donnent des renseignements au sujet de stratégies précises qui seront utilisées pour améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève.
 - ⇒ Cinquante et un (73 %) indiquent des stratégies précises par rapport à chaque objectif.
 - Dix (14 %) indiquent des stratégies précises par rapport à certains des objectifs.
- Neuf plans d'amélioration des conseils scolaires (13 %) donnent peu ou pas de renseignements au sujet de stratégies précises visant à améliorer l'apprentissage et le rendement de l'élève. Certains de ces plans indiquent seulement des stratégies d'ordre général.

Identification des ressources humaines et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration

- Soixante-deux plans d'amélioration des conseils scolaires (89 %) comprennent des renseignements au sujet des ressources humaines et matérielles requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration.
 - ⇒ Trente-huit (54 %) décrivent en détail les ressources requises pour chaque mesure ou stratégie.
 - Vingt-quatre (34 %) donnent quelques renseignements au sujet des ressources requises pour certaines des mesures ou stratégies.
- Huit plans d'amélioration des conseils scolaires (11 %) donnent peu ou pas de renseignements au sujet des ressources requises pour la mise en œuvre du plan d'amélioration. Dans certains de ces cas, le plan ne contient aucun détail, et seul un aperçu bien général est donné.

Identification des personnes responsables de la mise en œuvre de chaque étape du plan d'amélioration

- Cinquante-sept plans d'amélioration des conseils scolaires (81 %) incluent quelques renseignements au sujet des personnes qui seront responsables de la mise en œuvre de chaque étape du plan d'amélioration et les fonctions qui leur seront confiées.
 - ⇒ Cinquante-trois (76 %) donnent des renseignements précis au sujet des responsables et des fonctions qui leur seront confiées durant la mise en œuvre du plan.
 - Quatre (6 %) donnent quelques renseignements précis et quelques renseignements d'ordre général à cet effet.
- Treize plans d'amélioration des conseils scolaires (19 %) donnent peu ou pas de renseignements par rapport aux responsables de la mise en œuvre de chaque étape du plan d'amélioration et à leurs fonctions.

Élaboration d'un plan d'amélioration pluriannuel comprenant des échéanciers appropriés et réalistes

- Cinquante-sept plans d'amélioration des conseils scolaires (81 %) donnent des renseignements par rapport à des échéanciers appropriés et réalistes dans le contexte de plans d'amélioration pluriannuels.
 - ⇒ Trente-huit (54 %) fournissent des échéanciers précis par rapport aux objectifs à court, à moyen et à long terme du plan pluriannuel.
 - Dix-neuf (27 %) donnent des échéanciers précis pour les objectifs à long terme, mais n'indiquent aucun objectif à court terme ou donnent uniquement des échéanciers très généraux.
- Treize (19 %) donnent peu ou pas de renseignements au sujet des échéanciers, présumant peut-être, sans le préciser, que l'échéancier sera adapté à l'année scolaire.

Identification des indicateurs de succès pour évaluer et mesurer le progrès des cibles de rendement ou des résultats visés

- Cinquante-huit plans d'amélioration des conseils scolaires (83 %) identifient des indicateurs de succès en matière des objectifs de rendement ou des résultats visés.
 - ⇒ Vingt-quatre (34 %) identifient des indicateurs mesurables d'amélioration, basés sur le rendement, par rapport aux résultats visés.
 - Trente-quatre (49 %) identifient des indicateurs d'ordre général ou reliés à la procédure, ce qui rendra difficile de déterminer si les résultats visés sont obtenus.
- Douze (17 %) donnent peu ou pas de renseignements au sujet des indicateurs de succès par rapport aux objectifs de rendement ou aux résultats visés.

Description des mesures de suivi continu du plan d'amélioration, ainsi que des façons dont le plan sera révisé, s'il y a lieu

- Cinquante-six plans d'amélioration des conseils scolaires (environ 80 %) donnent quelques renseignements au sujet du suivi et de la révision des plans.
 - ⇒ Trente-trois (47 %) décrivent comment (p. ex., quelles données) et par qui le plan d'amélioration sera suivi et révisé, s'il y a lieu.
 - Vingt-trois (33 %) traitent de procédure de suivi, mais ne donnent pas suffisamment de renseignements par rapport aux données ou à l'information qui seront obtenues, les façons dont ces renseignements seront obtenus et les personnes responsables de leur analyse.
- Quatorze (20 %) plans d'amélioration des conseils scolaires donnent peu ou pas de renseignements au sujet du suivi du plan d'amélioration.

Inclusion de mécanismes pour partager le plan d'amélioration et le communiquer à la collectivité

- Cinquante et un plans d'amélioration des conseils scolaires (73 %) donnent des renseignements au sujet de la communication du contenu du plan d'amélioration et sa diffusion à grande échelle à la collectivité de l'école.
 - ⇒ Quarante-huit (69 %) donnent suffisamment de renseignements au sujet des procédures permettant la communication des plans et sont rédigés simplement, de manière très accessible, ce qui facilite leur partage.
 - Trois (4 %) ont indiqué que les plans d'amélioration sont communiqués à la collectivité, mais que les procédures ou mécanismes utilisés pour la diffusion ne sont pas élaborés; les plans laissent entendre des projets de communication à grande échelle, mais des détails ne sont pas fournis; ou les plans de communication et de diffusion sont trop limités (p. ex., s'adressent uniquement aux parents ou utilisent une seule stratégie de communication, comme un site Web, pour disséminer les renseignements).
- Dix-neuf plans d'amélioration des conseils scolaires (27 %) donnent peu ou pas de renseignements par rapport à la communication des plans d'amélioration à grande échelle à la collectivité de l'école. Dans certains cas, les plans indiquent que la communication est une priorité, sans toutefois donner des détails précis.

Autres observations

- Pour assurer des progrès continus en matière de qualité des plans élaborés dans toutes les régions de l'Ontario, il faudra se concentrer clairement sur l'impact des stratégies par rapport aux résultats désirés, soit l'amélioration de l'apprentissage des élèves. C'est ainsi que l'on établit un lien direct entre la planification et le succès de stratégies précédentes ou les leçons apprises quand les stratégies ne mènent pas à de bons résultats. La planification même n'est pas le but de la tâche; l'objectif est l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Il est essentiel de découvrir et d'examiner les raisons pour lesquelles les stratégies mènent ou ne mènent pas à de bons résultats.
- Les améliorations par rapport à l'année dernière sont évidentes par le nombre de plans d'amélioration des conseils scolaires qui rapportent la participation des partenaires en éducation dans la planification des améliorations, et qui identifient les ressources humaines et matérielles requises. Il y a surtout une augmentation dans le nombre de plans qui décrivent la façon dont le plan sera suivi et révisé, mentionnant des partenaires dans ce processus. Une augmentation du suivi représente un progrès important, car les efforts de suivi et de révision de haute qualité distinguent les plans d'amélioration efficaces, utiles, et auxquels on fait souvent appel. Un cycle continu de suivi est crucial pour la réussite de l'amélioration de l'éducation en Ontario.

- Il est évident que les données ont été mal interprétées dans certains plans, ce qui indique le besoin continu d'une formation sur l'utilisation des données des évaluations comme outil de diagnostic et de planification. Cette stratégie n'est pas souvent incluse dans les plans.
- Les conseils scolaires doivent toujours et ce, dès que possible, accorder la priorité aux élèves et aux écoles qui n'atteignent pas le niveau de rendement 3 (la norme provinciale), surtout les élèves dont le rendement se situe au niveau 1.
- Il faut accorder de l'importance aux rapports avant de pouvoir créer une culture d'organisme solide et positive. Les recherches ont démontré qu'il y a une corrélation positive en matière des rapports entre les élèves et le personnel enseignant, et un rendement élevé. Les plans d'amélioration ne mentionnent pas souvent cet aspect important de la culture à l'école.
- Il est toujours vrai que bien que l'on souligne le perfectionnement professionnel des enseignantes et enseignants et, jusqu'à un certain point, des directions d'école, les plans se concentrent principalement sur la mise en œuvre de la nouvelle stratégie. Les plans doivent se pencher sur les façons d'appuyer les pratiques en enseignement, de changer les rapports, de changer la culture dans les écoles, d'établir des objectifs de rendement et les résultats attendus, et d'utiliser les données tirées des évaluations. Les plans doivent traiter des questions d'envergure, et pas seulement de la formation par rapport à des initiatives précises.
- Les approches par rapport à la planification de l'amélioration varient d'une région à l'autre de l'Ontario, allant d'une approche entièrement concentrée sur le système, jusqu'aux approches itératives (direction du système>besoins de l'école>mesures d'appui des systèmes), aux plans pour les systèmes composés d'un cumul d'initiatives entreprises par les écoles. Les systèmes d'appui disponibles, la géographie, le financement, le nombre d'élèves ou le nombre d'écoles et les philosophies centrées sur l'école pourraient représenter quelques-uns des facteurs qui contribuent à ces différences. Il pourrait être utile de partager les ressources de planification dans le but d'adopter une approche uniforme et efficace par rapport à la planification des améliorations.
- Le langage des plans d'amélioration devient de plus en plus accessible à un plus grand nombre de gens, témoignant d'un engagement solide envers la participation des membres de la collectivité dans la planification des améliorations des conseils scolaires. Cette tendance est prometteuse.

Conclusion

Tous les conseils scolaires en Ontario (72 conseils scolaires de langue française et de langue anglaise) ont soumis des plans d'amélioration à l'OQRE pour l'année scolaire 2003-2004, et ont mentionné les éléments requis. Nous avons constaté certaines améliorations significatives, et nous avons trouvé plusieurs pratiques exemplaires dans le domaine de la planification traditionnelle. Cependant, les rapports manquent de pratiques exemplaires d'envergure en ce qui a trait aux éléments de planification à base de données. La qualité et l'efficacité des plans peuvent toujours être améliorées de manière importante.

Conclusion

Les résultats des évaluations provinciales de 2002-2003 et la planification de l'amélioration démontrent qu'il y a eu des progrès dans certains domaines. Dans d'autres, les résultats sont restés les mêmes et il faut encore les améliorer.

- En 3^e année, le niveau de rendement en lecture et en écriture s'est amélioré progressivement au cours des six dernières années. En mathématiques, le niveau de rendement s'est amélioré depuis les premières années d'évaluation mais demeure stable depuis l'an dernier.
- En 6^e année, le niveau de rendement en écriture et en mathématiques s'est amélioré progressivement au cours des cinq dernières années tandis qu'en lecture, il est demeuré stable.
- En 9^e année, au cours des trois dernières années, le nombre d'élèves du cours théorique atteignant la norme provinciale a augmenté de 21 % et celui du cours appliqué a augmenté de 10 %.
- Plus d'élèves ont réussi le TPCL en octobre 2002 qu'en février 2002. La grande majorité des élèves, soit 79 %, a réussi les deux composantes du TPCL.
- Pour l'Évaluation de l'écriture III du PIRS 2002, les élèves de 13 ans et de 16 ans de l'Ontario ont atteint le même niveau de rendement ou un niveau supérieur à celui atteint par les élèves de la plupart des autres provinces du Canada. Seuls les élèves du Québec ont atteint un meilleur niveau de rendement que les élèves de 16 ans de l'Ontario.
- Pour l'évaluation du PIRLS 2001, le rendement en lecture des élèves de 4^e année de l'Ontario était parmi les plus élevés des 35 pays participant.
- Les points forts des plans d'amélioration des conseils scolaires sont toujours les plus traditionnels, à savoir l'identification des domaines à améliorer, les priorités pour l'amélioration et la description des mesures à prendre et des stratégies pour améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves.
- Plusieurs des plans pourraient être toutefois améliorés de manière importante, surtout en ce qui a trait à l'implication des partenaires en éducation dans la planification de l'amélioration, la fourniture de renseignements sur les progrès de l'amélioration et la mise en œuvre des plans précédents, l'identification des indicateurs de mesure de réussite et la description des moyens utilisés pour faire le suivi des plans d'amélioration.

Les personnes à la direction d'école et le personnel enseignant disent utiliser les résultats des tests de 3^e année et de 6^e année pour réviser leur manière d'enseigner et planifier l'amélioration de l'apprentissage des élèves. Les éducatrices et éducateurs, à tous les niveaux du système éducatif, sont encouragés à utiliser les résultats des évaluations à grande échelle pour planifier leur enseignement et l'apprentissage des élèves.

L'OQRE s'engage à promouvoir et à appuyer les recherches qui peuvent contribuer à l'amélioration de l'apprentissage de l'élève et de la qualité de l'éducation dans les écoles.

L'OQRE encourage les conseils scolaires et les écoles à mettre en œuvre leurs recommandations et à persister dans leur engagement à améliorer le rendement scolaire dans les écoles de l'Ontario.