



Les compétences en français écrit des élèves du renouveau pédagogique

Ce bulletin présente les plus récents résultats d'analyses conduites dans le contexte du projet ERES. Il vise à comparer les compétences en français écrit d'élèves de 5^e secondaire ayant été exposés au renouveau pédagogique (RP) à celles d'élèves de 5^e secondaire ayant cheminé avant le RP. Tout d'abord, les résultats indiquent que les taux de réussite globaux des élèves à l'épreuve ministérielle d'écriture sont très élevés dans l'ensemble et comparables d'un groupe à l'autre. Par ailleurs, des analyses portant sur les taux de réussite spécifiques obtenus à chaque critère de correction révèlent que les élèves exposés au RP sont un peu plus nombreux que ceux n'ayant pas cheminé dans le RP à obtenir une cote élevée au critère *vocabulaire*. Toutefois, les élèves exposés au RP sont moins nombreux que ceux n'y ayant pas été exposés à obtenir une cote élevée au critère *cohérence de l'argumentation*. Enfin, des analyses secondaires faisant intervenir différents facteurs modérateurs suggèrent que le RP a permis aux élèves plus faibles et à ceux se percevant moins compétents de mieux réussir à certains critères reliés à la qualité de la langue.

Les incidences du régime pédagogique et du renouveau pédagogique sur le programme de français

Depuis l'implantation du renouveau pédagogique, le régime pédagogique a fait passer de 30 à 36 les unités consacrées au français, langue d'enseignement, pour l'ensemble du cheminement scolaire des élèves au secondaire, allouant ainsi six unités de plus, soit deux unités à chaque année de la 1^{re} à la 3^e secondaire. Ces unités correspondent à une bonification de la formation en français, langue d'enseignement, pouvant atteindre 150 heures.

Le programme de français ayant été revu en 1995 et ayant introduit l'approche par compétences, le renouveau pédagogique s'inscrit en continuité avec ces changements. Au 2^e cycle du secondaire, les trois compétences suivantes : *Lire et*

apprécier des textes variés, Écrire des textes variés et Communiquer oralement selon des modalités variées sont retenues, et ce, dans la poursuite du primaire et du 1^{er} cycle du secondaire. Une place importante est également accordée à la littérature dans le programme. À la fin de la 5^e secondaire, une épreuve de sanction est administrée à l'ensemble des élèves afin d'évaluer leur degré de compétence en écriture.

Méthodologie

Dans le contexte du projet ERES, l'évaluation des compétences en français s'est faite à partir de l'épreuve ministérielle d'écriture administrée soit en juin 2009, aux élèves non exposés au RP (cohorte contrôle), ou en juin 2011, aux élèves exposés au RP (cohorte RP). Plusieurs caractéristiques de cette épreuve sont demeurées inchangées depuis 2009¹. Les deux épreuves, avant et après le RP, ont été jugées comparables par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le MELS a autorisé la transmission des résultats des élèves du projet ERES obtenus à l'épreuve ainsi qu'à chaque critère de correction². Rappelons que ces élèves sont au nombre de 1 180 pour la cohorte contrôle et de 1 315 pour la cohorte RP. Les élèves ayant complété l'épreuve ministérielle d'écriture représentent 73,3 % de l'échantillon de départ de la cohorte contrôle et 71,6 % de la cohorte RP³. Aux fins des analyses ayant conduit aux résultats présentés dans ce bulletin, les critères de correction décrits au **tableau 1** ont été retenus.

Tableau 1
CRITÈRES DE CORRECTION ET DESCRIPTION

Critères	Description des critères
Cohérence de l'argumentation	Ce critère traduit la compétence de l'élève à présenter une argumentation de qualité et à organiser son texte de façon cohérente. Dans notre traitement des données, les élèves peuvent obtenir un score allant de 5, signifiant que l'élève manifeste une compétence marquée pour la qualité de son argumentation, à 1, pour un élève dont la compétence est très peu développée.
Vocabulaire	Ce critère réfère à un usage adéquat des mots ou des expressions. La cote A est attribuée à un élève qui utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, tandis que la cote E est accordée à un élève qui utilise plusieurs expressions ou mots incorrects.
Construction de phrases et ponctuation	Ce critère réfère à la façon dont les phrases sont construites et ponctuées. Le nombre d'erreurs détermine la cote obtenue, allant de A (0 à 4 erreurs) à E (18 erreurs et plus).
Orthographe	Ce critère traduit le respect des normes relatives à l'orthographe d'usage et grammaticale. Le nombre d'erreurs détermine la cote obtenue, allant de A (0 à 4 erreurs) à E (19 erreurs et plus).

Résultats

Dans un premier temps, nous avons examiné deux dimensions : le taux de réussite global à l'épreuve, soit la proportion d'élèves qui a réussi l'épreuve, puis les taux de réussite globaux pour chacun des critères présentés au **tableau 1**. Un élève réussit lorsque sa note est égale ou supérieure à 60 %. Tout d'abord, 90,3 % des élèves de la cohorte RP réussissent l'épreuve, comparativement à 89,6 % des élèves de la cohorte contrôle⁴; aucune différence significative n'est observée entre les deux cohortes sur ce taux de réussite. Comme l'indique le **tableau 2**, aucune différence significative n'est observée non plus lors de l'analyse de trois des quatre critères retenus. Seul le critère *construction de phrases et ponctuation* présente une différence significative, les élèves de la cohorte RP ayant obtenu un taux de réussite supérieur (89,3 %) à celui des élèves de la cohorte contrôle (86,7 %).

Tableau 2
TAUX DE RÉUSSITE DES ÉLÈVES À L'ÉPREUVE ET À CHAQUE CRITÈRE, EN FONCTION DE LA COHORTE

	Taux de réussite Cohorte RP	Taux de réussite Cohorte contrôle	Différence significative
Résultat global à l'épreuve	90,3 %	89,6 %	
Cohérence de l'argumentation	99,5 %	99,8 %	
Vocabulaire	95,5 %	95,1 %	
Construction de phrases et ponctuation	89,3 %	86,7 %	*
Orthographe	60,3 %	61,7 %	

¹ Le temps de préparation (sept jours) et de rédaction (3 h 15) ainsi que les documents autorisés sont les mêmes. La tâche demandée avant le RP consistait à rédiger un texte argumentatif de 500 mots. Celle proposée depuis le RP consiste à composer une lettre ouverte de 500 mots dans laquelle l'élève doit appuyer ses propos par des justifications et des argumentations. La correction des épreuves, une fois complétées par les élèves, est centralisée.

² Le nombre de critères de correction utilisés pour l'évaluation de l'épreuve d'écriture est passé, entre 2009 et 2011, de six critères (avant RP) à cinq (après RP). Trois critères employés avant le RP évaluaient la cohérence de l'argumentation : 1) *Pertinence, clarté et précision* (20 %); 2) *Organisation stratégique* (20 %); 3) *Continuité et progression* (10 %). Depuis le RP, ces trois critères se répartissent à travers deux critères, le premier nommé *Adaptation à la situation de communication* (30 %), qui comprend les éléments de *Pertinence, clarté et précision* ainsi que certains éléments du critère *Organisation stratégique*. Le second, appelé *Cohérence du texte* (20 %), comprend des éléments du critère *Organisation stratégique* et du critère *Continuité et progression*. Le respect du code linguistique est évalué selon trois critères, que l'épreuve ait été administrée avant ou après le RP. Ces critères mesurent les mêmes dimensions et ont une pondération équivalente; seuls les libellés ont changé.

³ Les élèves anglophones, ceux ayant cumulé un retard dans leur parcours scolaire ainsi que les élèves absents lors de la passation de l'épreuve de juin ne sont pas comptabilisés dans ces pourcentages.

⁴ Les taux de réussite à l'épreuve unique rapportés par le MELS à partir des données de population étaient de 85,4 % en 2009 et de 83,5 % en 2011. [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/res2011/index.asp?page=resultats2]



Les taux de réussite globaux témoignent de la proportion des élèves ayant atteint la note de passage. Ils ne nous renseignent pas sur le degré de maîtrise des acquis des élèves. Afin de mesurer ce degré de maîtrise, nous avons calculé, dans un deuxième temps, les taux de réussite spécifiques à chacune des cotes (ex. : % de A, % de B, etc.). Pour le premier critère analysé, soit la *cohérence de l'argumentation*, rappelons que, lors du traitement des données, l'élève pouvait obtenir une cote allant de « 5 », indiquant une compétence élevée pour la cohérence de son argumentation, à « 1 », indiquant une compétence moins développée. Nous avons donc créé trois catégories regroupant les élèves, la première correspondant aux élèves ayant obtenu un résultat supérieur ou égal à 4; la seconde, un résultat inférieur à 4, mais supérieur à 3; et la dernière, un résultat inférieur ou égal à 3.

Comme l'illustre le **graphique 1**, la distribution des élèves à chacune des cotes du critère *cohérence de l'argumentation* n'est pas la même d'une cohorte à l'autre. Comparativement aux élèves de la cohorte contrôle, une proportion moins importante d'élèves de la cohorte RP a obtenu un résultat supérieur ou égal à 4 (29,5 % vs 42,7 %), et une proportion plus importante d'élèves de cette même cohorte a obtenu un score entre 3 et 4 (57,5 % vs 52 %), ou inférieur à 3 (12,9 % vs 5,3 %).

Par ailleurs, une différence significative apparaît également sur le critère *vocabulaire*, évalué avec des cotes de A à E. Le **graphique 2** montre qu'une proportion plus importante d'élèves de la cohorte RP (37,5 %) obtient la cote A à ce critère, comparativement aux élèves de la cohorte contrôle (33,3 %). La cote B est accordée, à quelques dixièmes près, à une même proportion d'élèves, peu importe la cohorte (45,9 % vs 46,3 %). Une proportion moins importante d'élèves de la cohorte RP, en comparaison avec la cohorte contrôle, se voit attribuer une cote C (12,1 % vs 15,5 %) et E (1,6 % vs 2,8 %). La cote D est attribuée à une proportion un peu plus élevée d'élèves de la cohorte RP, comparativement à la cohorte contrôle (2,9 % vs 2,1 %). Finalement, les analyses portant sur les critères *construction de phrases et ponctuation* ainsi qu'*orthographe* révèlent que l'exposition au RP n'a pas d'effet direct sur ces critères.

Dans un troisième temps, des analyses secondaires ont été effectuées faisant intervenir différents facteurs modérateurs. Elles suggèrent que les résultats précédents ne sont pas influencés par le genre de l'élève ou son statut de risque comportemental, ni par le fait que

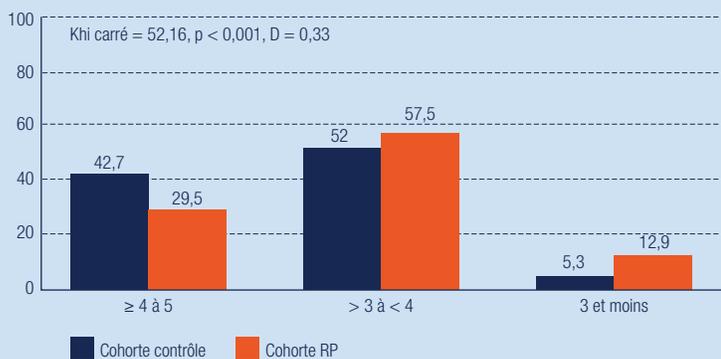
l'élève fréquente une école privée ou publique, et ni par l'indice de défavorisation de l'école⁵ ou par la région administrative. Cependant, certains sous-groupes d'élèves, notamment ceux rapportant un faible sentiment de compétence en français⁶, ont fait moins d'erreurs d'orthographe à l'épreuve ministérielle d'écriture dans la cohorte RP et obtiennent un résultat supérieur au critère *vocabulaire* que ce même sous-groupe d'élèves de la cohorte contrôle. De même, les élèves de la cohorte RP qui rapportent des rendements en français au secondaire inférieurs à 75 % ont fait moins d'erreurs au critère *construction des phrases et ponctuation* que ce même sous-groupe d'élèves de la cohorte contrôle.

Conclusion

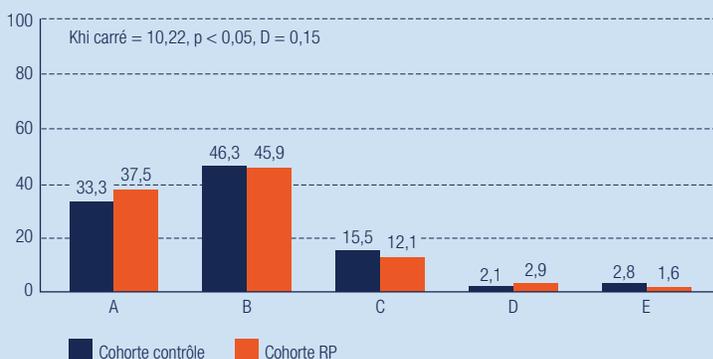
En somme, les résultats révèlent que les élèves, qu'ils aient été ou non exposés au RP, présentent des taux de réussite globaux très élevés à l'épreuve de français écrit et à chacun des critères, mis à part le critère *orthographe*, dont les taux de réussite sont nettement inférieurs aux autres critères analysés. Cependant, l'analyse des cotes obtenues à chaque critère de correction indique que l'arrivée du RP serait associée à une amélioration modeste de la compétence des élèves à utiliser un vocabulaire adéquat, mais aurait aussi engendré une diminution dans la proportion d'élèves qui obtient une cote élevée au critère *cohérence de l'argumentation*. Par ailleurs, l'exposition au RP des élèves plus faibles en français leur aurait permis d'améliorer leur construction de phrases et leur ponctuation. Dans le même sens, les élèves de la cohorte RP se percevant moins compétents dans cette même discipline ont respecté davantage les normes relatives à l'orthographe et employé plus fréquemment un vocabulaire approprié.

Ces résultats peuvent être attribués à des interventions spécifiques, notamment auprès des élèves à risque quant au respect du code linguistique, et ce, en accord avec un des objectifs du renouveau pédagogique visant la réussite du plus grand nombre d'élèves. Par contre, la cohérence de l'argumentation a pu être délaissée au profit du respect du code linguistique, influençant la réussite des élèves à ce critère. Le suivi d'une troisième cohorte dans le contexte du projet ERES (soit les jeunes ayant commencé leurs études secondaires en septembre 2007) permettra de vérifier si ces différences se maintiennent dans le temps.

Graphique 1
PROPORTION D'ÉLÈVES EN FONCTION DE LA COHORTE ET DU RENDEMENT OBTENU AU CRITÈRE COHÉRENCE DE L'ARGUMENTATION



Graphique 2
PROPORTION D'ÉLÈVES EN FONCTION DE LA COHORTE ET DES COTES OBTENUES AU CRITÈRE VOCABULAIRE



⁵ L'indice de milieu socio-économique (cote IMSE) est constitué de la proportion des familles avec enfants dont la mère n'a pas de diplôme, certificat ou grade (ce qui représente les deux tiers du poids de l'indice) et la proportion de ménages dont les parents n'étaient pas à l'emploi durant la semaine de référence du recensement canadien (ce qui représente le tiers du poids de l'indice). [<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=956>]

⁶ Le sentiment de compétence est mesuré à l'aide d'une échelle de 1 à 7 sur laquelle l'élève indique, par exemple, s'il a été un bon élève dans le cours de français ou s'il a développé de très bonnes compétences dans le cours; quatre items mesurent le sentiment de compétence. Aux fins des analyses, les élèves au-dessus de la médiane de 5,2 sont classés sous l'appellation « sentiment de compétence élevé », et les autres se retrouvent dans la catégorie « faible sentiment de compétence ».