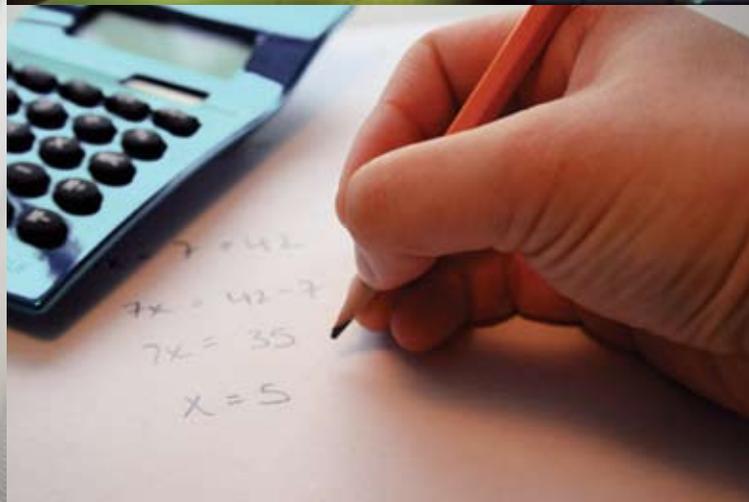


PPCE-13 de 2007

Rapport contextuel sur
le rendement des élèves en lecture



cmeC

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers of
Education,
Canada

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été créé en 1967 par les ministres provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation désireux de se donner un forum où ils pourraient discuter d'enjeux communs, entreprendre des initiatives sur l'éducation et promouvoir les intérêts des provinces et territoires auprès des organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation, du gouvernement fédéral, des gouvernements étrangers et des organisations internationales. Le CMEC est le porte-parole pancanadien de l'éducation au Canada et, par son entremise, les provinces et territoires travaillent ensemble à l'atteinte d'objectifs couvrant un large éventail d'activités aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire.

Par l'entremise du Secrétariat du CMEC, le Conseil agit à titre d'organisation au sein de laquelle les ministères de l'Éducation entreprennent conjointement activités, projets et initiatives, dans des domaines qui intéressent toutes les instances.¹ L'une de ces activités consiste à élaborer et à administrer des évaluations pancanadiennes basées sur des recherches d'actualité et des pratiques exemplaires en matière d'évaluation du rendement des élèves dans les matières de base.

Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) remercie les élèves, le personnel enseignant et le personnel administratif de leur participation, sans laquelle le Programme pancanadien d'évaluation n'aurait pu être un succès. C'est grâce à la qualité de votre engagement que cette étude a été possible. Nous vous sommes profondément reconnaissants de votre contribution, qui a permis de broser un tableau pancanadien des politiques et des pratiques d'enseignement des mathématiques, des sciences et de la lecture aux élèves de 13 ans.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario)
M4V 1N6

Téléphone : 416 962-8100
Télécopieur : 416 962-2800
Courriel : cmec@cmec.ca

© 2009 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-188-5

This report is also available in English.



Imprimé sur du papier recyclé.

¹ Dans ce rapport le terme « instances » est utilisé pour décrire les provinces et territoires participants.

TABLE DES MATIÈRES

1. QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME PANCANADIEN D'ÉVALUATION?....	1
Objectifs	1
Processus d'élaboration	1
Conception et élaboration des questionnaires contextuels	2
Caractéristiques de l'administration du PPCE en lecture de 2007.....	3
<i>Échantillonnage</i>	<i>3</i>
<i>Présentation des résultats selon la langue.....</i>	<i>3</i>
<i>Participation.....</i>	<i>4</i>
<i>Taux de participation</i>	<i>4</i>
Correction des cahiers des élèves.....	4
Structure du présent rapport.....	5
2. APERÇU DES RÉSULTATS DU RENDEMENT	6
Populations et échantillons	7
Tableau 2.1 Populations et échantillons	7
Résultats pancanadiens en lecture	8
Graphique 2.1 Scores moyens en lecture et intervalles de confiance, par instance	8
Graphique 2.2 Scores moyens en lecture et intervalles de confiance, par instance et selon la langue	9
Niveaux de compétence en lecture.....	9
Graphique 2.3 Niveaux de compétence en lecture, par instance.....	10
Graphique 2.4 Niveaux de compétence en lecture, par instance et selon la langue.....	11
3. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES, DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES ÉCOLES.....	12
Caractéristiques des élèves.....	12
<i>Sexe.....</i>	<i>12</i>
Graphique 3.1 Garçons et filles, par instance.....	13
Graphique 3.2 Garçons et filles, par instance et selon la langue	13
Graphique 3.3 Niveaux de compétence en lecture d'après le sexe	14
Graphique 3.4 Scores moyens en lecture d'après le sexe	14
<i>Niveau scolaire.....</i>	<i>15</i>
Graphique 3.5 Niveaux scolaires des élèves ayant participé au PPCE, par instance	15

Graphique 3.6 Niveaux scolaires des élèves ayant participé au PPCE, par instance et selon la langue.....	16
Graphique 3.7 Niveaux de compétence en lecture d'après le niveau scolaire.....	16
Graphique 3.8 Scores moyens en lecture d'après le niveau scolaire.....	17
Langue.....	17
Graphique 3.9 Langue parlée le plus souvent à la maison, par instance et selon la langue	18
Graphique 3.10 Langue parlée à la maison par les groupes linguistiques majoritaires et minoritaires	19
Graphique 3.11 Niveaux de compétence en lecture d'après l'appartenance à une majorité ou à une minorité linguistique et selon la langue parlée à la maison	19
Graphique 3.12 Scores moyens en lecture d'après l'appartenance à une majorité ou à une minorité linguistique et selon la langue parlée à la maison.....	20
Statut socio-économique des élèves.....	20
Graphique 3.13 Scolarité de la mère, par instance	20
Graphique 3.14 Scolarité de la mère, par instance et selon la langue	21
Graphique 3.15 Nombre de livres à la maison, par instance.....	21
Graphique 3.16 Nombre de livres à la maison, par instance et selon la langue	22
Graphique 3.17 Niveaux de compétence en lecture d'après la scolarité de la mère.....	22
Graphique 3.18 Niveaux de compétence en lecture d'après le nombre de livres à la maison	23
Graphique 3.19 Scores moyens en lecture d'après la scolarité de la mère.....	23
Graphique 3.20 Scores moyens en lecture d'après le nombre de livres à la maison	23
Statut d'immigrant.....	24
Graphique 3.21 Pourcentage d'élèves nés au Canada ou dans un autre pays, par instance.....	24
Graphique 3.22 Pourcentage d'élèves nés au Canada ou dans un autre pays, par instance et selon la langue	24
Graphique 3.23 Niveaux de compétence en lecture d'après le lieu de naissance (né au Canada ou dans un autre pays)	25
Graphique 3.24 Scores moyens en lecture d'après le lieu de naissance (né au Canada ou dans un autre pays)	25
Caractéristiques du personnel enseignant	26
Sexe du personnel enseignant.....	26
Graphique 3.25 Répartition du personnel enseignant d'après le sexe, par instance et selon la langue.....	26
Graphique 3.26 Scores moyens en lecture d'après le sexe du personnel enseignant	26
Expérience d'enseignement.....	27
Graphique 3.27 Gamme d'expérience d'enseignement, par instance et selon la langue	27
Graphique 3.28 Scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants d'après leur année d'expérience d'enseignement	27
Qualifications et spécialisation en arts du langage du personnel enseignant	28
Graphique 3.29 Grades universitaires de premier cycle du personnel enseignant, par instance et selon la langue	28
Graphique 3.30 Pourcentage d'enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme d'études supérieures, par instance et selon la langue	29
Graphique 3.31 Scores moyens en lecture d'après les grades universitaires du personnel enseignant	29
Graphique 3.32 Pourcentage d'enseignantes et enseignants spécialistes en arts du langage, par instance et selon la langue.....	30
Graphique 3.33 Nombre de jours de perfectionnement professionnel en arts du langage au cours des cinq dernières années, par instance et selon la langue.....	30
Graphique 3.34 Scores moyens en lecture d'après la spécialisation en arts du langage et le nombre de jours de perfectionnement professionnel du personnel enseignant	31

Caractéristiques de l'école	31
<i>Taille de l'école</i>	<i>31</i>
Graphique 3.35 Nombre total d'inscriptions, par instance et selon la langue.....	32
Graphique 3.36 Nombre d'inscriptions en 8 ^e année (2 ^e secondaire), par instance et selon la langue.....	32
Graphique 3.37 Scores moyens en lecture d'après le nombre d'inscriptions à l'école	33
<i>Administration de l'école</i>	<i>33</i>
Graphique 3.38 Pourcentage d'écoles d'après le mode d'administration, par instance et selon la langue	33
Graphique 3.39 Scores moyens en lecture d'après le mode d'administration de l'école.....	34
Graphique 3.40 Scores moyens en lecture des élèves d'après le mode d'administration de l'école dans certaines populations choisies.....	35
<i>Diversité des populations d'élèves.....</i>	<i>35</i>
Graphique 3.41 Pourcentage d'écoles ayant des élèves d'ALS/de FLS, par instance et selon la langue	35
Graphique 3.42 Pourcentage d'écoles ayant des élèves d'ascendance autochtone, par instance et selon la langue.....	36
Graphique 3.43 Scores moyens en lecture des écoles d'après le pourcentage d'élèves d'ALS/de FLS et d'élèves d'ascendance autochtone	37
<i>Emplacement de l'école selon la taille de la collectivité</i>	<i>37</i>
Graphique 3.44 Pourcentage d'écoles d'après la taille de la collectivité, par instance et selon la langue	37
Graphique 3.45 Scores moyens en lecture des écoles d'après la taille de la collectivité.....	38
<i>Effets multivariés</i>	<i>39</i>
Graphique 3.46 Coefficients de régression portant sur les variables démographiques concernant les élèves et les écoles	41
4. ATTITUDE DES ÉLÈVES.....	42
Attitude à l'égard de l'école.....	43
Graphique 4.1 Pourcentage de réponses portant sur l'attitude à l'égard de l'école.....	43
Graphique 4.2 Scores factoriels moyens d'après l'appréciation de l'école, par instance et selon la langue.....	44
Graphique 4.3 Scores factoriels moyens d'après le sentiment d'appartenance à l'école, par instance et selon la langue	44
Graphique 4.4 Niveaux de compétence en lecture d'après l'attitude à l'égard de l'école par quintile	45
Graphique 4.5 Scores moyens en lecture d'après l'attitude à l'égard de l'école par quintile	45
Attitude à l'égard de la lecture	46
Graphique 4.6 Pourcentage de réponses portant sur l'attitude à l'égard de la lecture.....	46
Tableau 4.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur l'attitude à l'égard de la lecture.....	47
Graphique 4.7 Scores factoriels moyens d'après le fait de lire pour le plaisir, par instance et selon la langue	48
Graphique 4.8 Scores factoriels moyens d'après le fait d'être bonne ou bon en lecture, par instance et selon la langue.....	48
Graphique 4.9 Scores factoriels moyens d'après le fait de lire des textes informatifs, par instance et selon la langue	49
Graphique 4.10 Niveaux de compétence en lecture d'après l'attitude à l'égard de la lecture par quintile.....	49
Graphique 4.11 Scores moyens en lecture d'après l'attitude à l'égard de la lecture par quintile.....	50
Attribution de la réussite et de l'échec.....	50
Graphique 4.12 Pourcentage de réponses portant sur l'attribution de la réussite et de l'échec.....	51
Tableau 4.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les attributions	52
Graphique 4.13 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de l'échec à un motif exogène, par instance et selon la langue	53

Graphique 4.14 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de la réussite à un motif exogène, par instance et selon la langue	53
Graphique 4.15 Scores factoriels moyens d'après l'attribution au fatalisme, par instance et selon la langue	54
Graphique 4.16 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène, par instance et selon la langue	54
Graphique 4.17 Niveaux de compétence en lecture d'après l'attribution de la réussite et de l'échec par quintile.....	55
Graphique 4.18 Scores moyens en lecture d'après l'attribution de la réussite et de l'échec par quintile.....	56
Effets multivariés.....	56
Graphique 4.19 Coefficients de régression portant sur les variables concernant l'attitude	58
5. HABITUDES ET STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES	59
Stratégies de lecture.....	59
Graphique 5.1 Pourcentage de réponses portant sur les stratégies de lecture	59
Tableau 5.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les stratégies de lecture	60
Graphique 5.2 Scores factoriels moyens d'après la recherche de sens, par instance et selon la langue.....	61
Graphique 5.3 Scores factoriels moyens d'après le décodage, par instance et selon la langue.....	61
Graphique 5.4 Scores factoriels moyens d'après les modes de lecture, par instance et selon la langue	62
Graphique 5.5 Scores factoriels moyens d'après le recours à des sources extérieures, par instance et selon la langue	62
Graphique 5.6 Niveaux de compétence en lecture d'après les stratégies de lecture par quintile.....	63
Graphique 5.7 Scores moyens en lecture d'après les stratégies de lecture par quintile	64
Activités en dehors des heures de classe.....	64
Graphique 5.8 Pourcentage de réponses portant sur les activités en dehors des heures de classe	65
Tableau 5.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les activités en dehors des heures de classe	65
Graphique 5.9 Scores factoriels moyens d'après la lecture et la recherche faites hors de l'école, par instance et selon la langue	66
Graphique 5.10 Scores factoriels moyens d'après les loisirs, par instance et selon la langue	66
Graphique 5.11 Scores factoriels moyens d'après les activités scolaires/culturelles, par instance et selon la langue	67
Graphique 5.12 Niveaux de compétence en lecture d'après les activités faites hors de l'école par quintile	67
Graphique 5.13 Scores moyens en lecture d'après les activités faites hors de l'école par quintile	68
Graphique 5.14 Scores moyens en lecture d'après les cours de soutien et du temps consacré aux activités communautaires/culturelles.....	68
Activités lors de l'apprentissage de la lecture.....	69
Graphique 5.15 Stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la lecture d'après les souvenirs des élèves	69
Graphique 5.16 Niveaux de compétence en lecture d'après les stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la lecture.....	70
Graphique 5.17 Scores moyens en lecture d'après les stratégies utilisée lors de l'apprentissage de la lecture	70
Graphique 5.18 Niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture d'après les souvenirs des élèves.....	71
Graphique 5.19 Niveaux de compétence en lecture d'après l'aide reçue des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture.....	71
Graphique 5.20 Scores moyens en lecture d'après l'aide reçue des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture	72
Graphique 5.21 Pourcentage de réponses portant sur la fréquence de l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture	72

Graphique 5.22 Scores factoriels moyens d'après l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture, par instance et selon la langue.....	73
Graphique 5.23 Niveaux de compétence en lecture d'après l'aide des parents/tuteurs avec la lecture par quintile	73
Graphique 5.24 Scores moyens en lecture d'après l'aide des parents/tuteurs avec la lecture par quintile	74
Effets multivariés.....	74
Graphique 5.25 Coefficients de régression portant sur les facteurs concernant les habitudes et stratégies de lecture.....	75
Graphique 5.26 Coefficients de régression portant sur les variables observées concernant les habitudes et stratégies de lecture	76
6. CLIMAT D'ENSEIGNEMENT.....	77
Accent mis sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage.....	77
Graphique 6.1 Accent mis dans les écoles sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage	77
Graphique 6.2 Scores moyens en lecture pour les écoles où l'accent est mis sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage d'après l'énoncé « tout à fait d'accord »	78
Graphique 6.3 Pourcentage de réponses « tout à fait d'accord » d'après l'énoncé où l'accent est mis sur les évaluations externes, par instance et selon la langue	79
Effectif des classes et nombre de niveaux scolaires par classe	79
Graphique 6.4 Éventail de l'effectif des classes d'enseignement des arts du langage d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue.....	80
Graphique 6.5 Éventail le plus petit et le plus grand de l'effectif des classes d'enseignement des arts du langage, par instance et selon la langue	80
Graphique 6.6 Scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants d'après l'éventail de l'effectif des classes.....	81
Graphique 6.7 Pourcentage d'enseignantes et enseignants faisant état de niveaux scolaires uniques ou multiples dans une même classe ou dans toutes les classes, par instance et selon la langue	82
Graphique 6.8 Scores moyens en lecture des classes à niveaux scolaires uniques ou multiples	82
Sources d'influence sur les programmes scolaires	83
Tableau 6.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les sources d'influence pour les programmes scolaires	83
Graphique 6.9 Scores factoriels moyens d'après l'influence des élèves/parents/tuteurs, par instance et selon la langue.....	84
Graphique 6.10 Scores factoriels moyens d'après les influences internes, par instance et selon la langue.....	84
Graphique 6.11 Scores factoriels moyens d'après l'influence des évaluations externes, par instance et selon la langue.....	85
Graphique 6.12 Scores factoriels moyens d'après l'influence d'agences externes, par instance et selon la langue	85
Graphique 6.13 Scores moyens en lecture d'après les facteurs portant sur les sources d'influence par quintile	86
Présence d'élèves ayant des besoins particuliers et adaptation.....	86
Graphique 6.14 Perception des directions d'écoles quant au placement des élèves ayant des besoins particuliers, par instance et selon la langue.....	87
Graphique 6.15 Effets sur les classes régulières de la présence d'élèves ayant des besoins particuliers, par instance et selon la langue.....	87
Graphique 6.16 Scores moyens en lecture d'après la préférence des directions d'écoles quant au placement des élèves ayant des besoins particuliers et effets de la présence des élèves ayant des besoins particuliers sur les classes régulières	88
Graphique 6.17 Nombre d'élèves requérant des mesures d'adaptation pour divers besoins particuliers d'après le personnel enseignant.....	89
Graphique 6.18 Scores moyens en lecture des classes d'après le nombre d'élèves requérant des mesures d'adaptation	90

Graphique 6.19 Mesures dans lesquelles les stratégies d'enseignement sont ajustées pour tous les élèves et les classes sont enrichies par la présence d'élèves ayant des besoins particuliers d'après le personnel enseignant.....	91
Graphique 6.20 Scores moyens en lecture d'après l'ajustement des stratégies d'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers et enrichissement des classes par leur présence.....	91
Effets multivariés.....	92
Graphique 6.21 Coefficients de régression portant sur certaines facettes de l'accent mis sur l'enseignement des arts du langage et sur l'effectif de la classe	93
Graphique 6.22 Coefficients de régression portant sur l'adaptation aux besoins particuliers	94
7. RÉPARTITION ET UTILISATION DU TEMPS.....	95
Temps consacré aux arts du langage.....	95
Graphique 7.1 Répartition du nombre de minutes consacrées par les écoles chaque semaine aux arts du langage, par instance et selon la langue.....	95
Graphique 7.2 Scores moyens en lecture des écoles d'après le nombre de minutes consacrées chaque semaine aux arts du langage	96
Durée des classes	96
Graphique 7.3 Durée des classes en minutes, par instance et selon la langue	96
Graphique 7.4 Scores moyens en lecture des écoles d'après la durée des classes en minutes	97
Absentéisme scolaire.....	97
Graphique 7.5 Pourcentage d'absentéisme scolaire, par instance et selon la langue.....	98
Graphique 7.6 Scores moyens en lecture d'après le pourcentage d'absentéisme scolaire.....	98
Graphique 7.7 Nombre de jours d'absence des élèves, par instance et selon la langue	99
Graphique 7.8 Niveaux de compétence en lecture d'après le nombre de jours d'absence des élèves	99
Graphique 7.9 Scores moyens en lecture d'après le nombre de jours d'absence des élèves.....	100
Temps perdu pendant une année scolaire.....	100
Graphique 7.10 Jours d'enseignement perdus d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue	100
Graphique 7.11 Heures d'enseignement perdues d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue	101
Graphique 7.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après le temps perdu indiqué	101
Devoirs	101
Graphique 7.13 Fréquence des devoirs en arts du langage donnés d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue.....	102
Graphique 7.14 Temps consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage auquel s'attend le personnel enseignant, par instance et selon la langue	102
Graphique 7.15 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des devoirs et du temps attendu consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage.....	103
Graphique 7.16 Méthodes de suivi et de correction des devoirs d'après la fréquence indiquée par le personnel enseignant.....	104
Graphique 7.17 Personnel enseignant qui indique « souvent » demander aux élèves de corriger leurs propres devoirs en classe et qui intègre les résultats des devoirs aux notes et cotes des élèves, par instance et selon la langue.....	105
Graphique 7.18 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des méthodes utilisées pour s'occuper des devoirs	106
Graphique 7.19 Temps consacré chaque semaine par les élèves aux devoirs dans toutes les matières, par instance et selon la langue.....	107

Graphique 7.20 Temps consacré chaque semaine par les élèves aux devoirs en arts du langage, par instance et selon la langue	107
Graphique 7.21 Niveaux de compétence en lecture d'après le temps consacré chaque semaine aux devoirs.....	108
Graphique 7.22 Scores moyens en lecture d'après le temps consacré chaque semaine aux devoirs.....	108
Effets multivariés.....	109
Graphique 7.23 Coefficients de régression portant sur la répartition et l'utilisation du temps.....	109
8. MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LECTURE.....	110
Stratégies employées avant, pendant et après la lecture.....	110
Tableau 8.1 Items du questionnaire et étapes utilisées par le personnel enseignant pour les stratégies de lecture	111
Graphique 8.1 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent « beaucoup » les stratégies données avant, pendant ou après la lecture, par instance et selon la langue	112
Graphique 8.2 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence de l'utilisation des stratégies avant, pendant ou après la lecture.....	113
Stratégies d'enseignement de la lecture.....	113
Tableau 8.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les stratégies d'enseignement	113
Graphique 8.3 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture directe, par instance et selon la langue.....	114
Graphique 8.4 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture à voix haute, par instance et selon la langue	114
Graphique 8.5 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture indirecte, par instance et selon la langue	115
Graphique 8.6 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture silencieuse, par instance et selon la langue.....	115
Graphique 8.7 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies d'enseignement par quintile.....	116
Types de textes utilisés pour la lecture par le personnel enseignant.....	116
Tableau 8.3 Items du questionnaire et facteurs portant sur les types de textes utilisés par le personnel enseignant.....	116
Graphique 8.8 Scores factoriels moyens d'après la fréquence d'utilisation par le personnel enseignant de textes d'information, par instance et selon la langue.....	117
Graphique 8.9 Scores factoriels moyens pour la fréquence d'utilisation par le personnel enseignant de textes de création, par instance et selon la langue.....	117
Graphique 8.10 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation de textes d'information et de création par quintile.....	118
Tâches de lecture	119
Graphique 8.11 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui assignent « souvent » des tâches de lecture, par instance et selon la langue.....	119
Graphique 8.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence d'assignation des tâches de lecture	120
Adaptation à la diversité des compétences en lecture des élèves	120
Graphique 8.13 Pourcentage d'enseignantes et enseignants devant « souvent » enseigner de nouveau des compétences de base en lecture, adapter le travail en classe ou offrir un enseignement enrichi, par instance et selon la langue.....	121
Graphique 8.14 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence à enseigner de nouveau des compétences de base en lecture, à adapter le travail en classe ou à offrir un enseignement enrichi	122

Réponses des élèves sur les documents à lire et les tâches assignées	122
Tableau 8.4 Items du questionnaire et facteurs portant sur les documents à lire et les tâches assignées	123
Graphique 8.15 Scores factoriels moyens d'après l'usage des médias, par instance et selon la langue	124
Graphique 8.16 Scores factoriels moyens d'après l'usage de documents littéraires/de la bibliothèque, par instance et selon la langue.....	124
Graphique 8.17 Scores factoriels moyens d'après l'usage de documents de la classe, par instance et selon la langue.....	125
Graphique 8.18 Scores factoriels moyens d'après l'usage de projets/de travail en groupe, par instance et selon la langue	125
Graphique 8.19 Niveaux de rendement en lecture d'après les documents à lire et les tâches assignées par quintile.....	126
Graphique 8.20 Scores moyens en lecture d'après les documents à lire et les tâches assignées par quintile.....	126
Environnement disciplinaire	127
Graphique 8.21 Scores factoriels moyens d'après l'environnement disciplinaire, par instance et selon la langue	127
Graphique 8.22 Niveaux de compétence en lecture d'après l'environnement disciplinaire par quintile.....	128
Graphique 8.23 Scores moyens en lecture d'après l'environnement disciplinaire par quintile.....	128
Effets multivariés.....	129
Graphique 8.24 Coefficients de régression portant sur les facteurs associés aux stratégies de lecture.....	129
Graphique 8.25 Coefficients de régression portant sur les variables observées concernant les stratégies de lecture.....	130
9. ÉVALUATION	131
Méthodes d'évaluation en classe	131
Tableau 9.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les réponses des élèves aux questions d'évaluation	131
Graphique 9.1 Scores factoriels moyens d'après les réponses des élèves au sujet des items à réponse courte de l'évaluation, par instance et selon la langue	132
Graphique 9.2 Scores factoriels moyens d'après les réponses des élèves au sujet des items à réponse longue de l'évaluation, par instance et selon la langue.....	132
Graphique 9.3 Scores factoriels moyens d'après les réponses des élèves au sujet des compositions/présentations de l'évaluation, par instance et selon la langue.....	133
Graphique 9.4 Niveaux de compétence en lecture d'après les réponses des élèves au sujet des méthodes d'évaluation utilisées par quintile	133
Graphique 9.5 Scores moyens en lecture d'après les réponses des élèves au sujet des méthodes d'évaluation utilisées par quintile.....	134
Tableau 9.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les réponses du personnel enseignant aux questions de l'évaluation	134
Graphique 9.6 Scores factoriels moyens d'après les réponses du personnel enseignant au sujet des items à réponse courte de l'évaluation, par instance et selon la langue	135
Graphique 9.7 Scores factoriels moyens d'après les réponses du personnel enseignant au sujet des items à réponse longue de l'évaluation, par instance et selon la langue.....	135
Graphique 9.8 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après leurs réponses au sujet des méthodes d'évaluation par quintile	136
Éléments de l'évaluation contribuant à la note ou cote finale des élèves	136
Graphique 9.9 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent une ou deux fois par année ou plus les évaluations provinciales/territoriales ou du district/de l'école dans le calcul de la note ou cote, par instance et selon la langue.....	137

Graphique 9.10 Scores moyens en lecture d'après l'utilisation des évaluations provinciales/territoriales ou du district/de l'école dans le calcul de la note ou cote.....	137
Graphique 9.11 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent une ou deux fois par année ou plus différentes méthodes d'évaluation en classe pour attribuer les notes ou cotes, par instance et selon la langue	138
Graphique 9.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation des évaluations en classe pour l'attribution de la note ou cote.....	139
Graphique 9.13 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent des critères non liés aux connaissances scolaires pour attribuer les notes ou cotes, par instance et selon la langue.....	140
Graphique 9.14 Scores moyens en lecture d'après le nombre de critères non liés aux connaissances scolaires utilisés pour attribuer les notes ou cotes.....	140
Graphique 9.15 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation de critères spécifiques non liés aux connaissances scolaires pour attribuer les notes ou cotes	141
Grilles de notation.....	141
Graphique 9.16 Pourcentage d'élèves qui savent ce qu'est une grille de notation et qui en reçoivent une au commencement d'un travail, par instance et selon la langue.....	142
Graphique 9.17 Fréquence d'utilisation des grilles de notation pour la correction d'après les réponses des élèves, par instance et selon la langue.....	142
Graphique 9.18 Niveaux de compétence en lecture d'après la connaissance et l'utilisation des grilles de notation	143
Graphique 9.19 Scores moyens en lecture d'après la connaissance et l'utilisation des grilles de notation	143
Habilité en évaluation du personnel enseignant	144
Graphique 9.20 Note composite du personnel enseignant d'après l'habileté en évaluation, par instance et selon la langue	144
Graphique 9.21 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la note composite de l'habileté en évaluation	145
Effets multivariés.....	145
Graphique 9.22 Coefficients de régression portant sur les variables d'évaluation dichotomiques	146
Graphique 9.23 Coefficients de régression portant sur les variables d'évaluation assorties d'une échelle.....	146
Graphique 9.24 Coefficients de régression portant sur les facteurs d'évaluation	147
10. MODÈLE SOMMAIRE, EFFETS PERSISTANTS ET APPROFONDISSEMENT DE LA RECHERCHE.....	148
Modèle sommaire	149
Graphique 10.1 Coefficients de régression portant sur les variables à échelle dichotomique.....	151
Graphique 10.2 Coefficients de régression portant sur les variables à l'échelle ordinale 1-3 et 1-4.....	152
Graphique 10.3 Coefficients de régression portant sur les variables à l'échelle ordinale 1-5 et 1-6.....	153
Graphique 10.4 Coefficients de régression portant sur les variables regroupées en scores factoriels	154
Effets persistants	155
Tableau 10.1 Effets positifs et négatifs persistants	156
Approfondissement de la recherche	156
Tableau A.1. Coefficients des modèles bivariés et multivariés de prédicteurs de rendement en lecture	157

1. QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME PANCANADIEN D'ÉVALUATION?

Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) représente le plus récent engagement du CMEC, pour renseigner la population canadienne sur la façon dont les systèmes d'éducation répondent aux besoins des élèves et de la société. L'information recueillie grâce à ce type d'évaluation pancanadienne donne aux ministres de l'Éducation un point de départ leur permettant de passer en revue les programmes d'études et autres aspects de leurs systèmes d'éducation.

Les programmes d'études scolaires diffèrent d'une instance à une autre du pays, de sorte qu'il est difficile d'en comparer les résultats. Toutefois, les jeunes Canadiennes et Canadiens des différentes instances acquièrent tous des habiletés similaires en lecture, en mathématiques et en sciences. Le PPCE a été conçu pour déterminer si les élèves de tout le Canada atteignent un niveau de rendement similaire dans ces matières de base à un âge à peu près identique et complète également les évaluations effectuées actuellement dans chaque instance et leur fournit des données pancanadiennes comparatives sur les niveaux atteints par les élèves de 13 ans de tout le pays.

Objectifs

En amorçant l'élaboration du PPCE, en 2003, les ministres de l'Éducation visaient un nouveau concept d'évaluation pancanadienne, auquel ils ont fixé les objectifs suivants :

- éclairer les politiques éducatives pour améliorer les stratégies d'apprentissage;
- se consacrer aux mathématiques, à la lecture et aux sciences et à d'autres matières au besoin;
- réduire le fardeau d'évaluation imposé aux écoles grâce à un processus administratif simplifié;
- recueillir des renseignements généraux utiles au moyen de questionnaires contextuels complémentaires à l'intention des élèves, du personnel enseignant et des directions d'école;
- permettre aux instances d'utiliser les résultats obtenus au Canada et ailleurs pour valider ceux

de leurs propres programmes d'évaluation et améliorer ces derniers.

Processus d'élaboration

En août 2003, un groupe de travail du PPCE, formé de personnes expérimentées et chevronnées, représentant plusieurs instances, ainsi que d'un spécialiste externe de la théorie de la mesure, de l'évaluation à grande échelle et des politiques d'éducation, a entrepris le processus de développement. Un document de conception développant les questions de structure et de planification de la conception, des activités et des rapports a été commandé. À partir de ce document de conception, le groupe de travail a déterminé que le PPCE serait un programme d'évaluation qui :

- serait administré de façon périodique;
- serait administré à des élèves ayant 13 ans au début de l'année scolaire;
- serait fondé sur les objectifs communs de l'ensemble des programmes scolaires actuels des instances au Canada;
- porterait sur la lecture, les mathématiques et les sciences;
- évaluerait un domaine principal en profondeur et deux domaines secondaires;
- commencerait, pour sa première administration en 2007, avec la lecture comme domaine principal.

Une étude approfondie des programmes d'études, des méthodes d'évaluation actuelles employées et des résultats de recherche a eu lieu pour chaque matière et a permis la rédaction de rapports indiquant les objectifs communs à toutes les instances.

Des groupes de travail composés de personnes représentant plusieurs instances ayant une bonne connaissance et de l'expérience au chapitre des programmes d'études et de l'évaluation dans la matière concernée ont été formés pour élaborer le cadre d'évaluation bilingue de chacune des trois matières. Chaque groupe de travail a en outre

bénéficié des conseils d'une ou d'un spécialiste externe de l'évaluation de la matière, qui avait pour tâche de contribuer à l'élaboration d'un cadre définissant la théorie, la forme et les descripteurs de rendement dans chaque domaine. Ces cadres ont ensuite été examinés et approuvés par toutes les instances participantes, qui en ont fait la base de l'élaboration des items des tests.

Des enseignantes et enseignants de chacune des matières visées, représentant toutes les instances, ont été réunis en équipes bilingues chargées d'élaborer les items des tests avec l'aide d'une ou d'un spécialiste de l'évaluation dans chaque matière. Les cadres d'élaboration ont servi de plan directeur, grâce au tableau de spécifications décrivant les sous-domaines de chacune des matières principales, le type et la longueur des textes et des questions, le degré de difficulté et la répartition des questions correspondant à chacun des objectifs des programmes d'études. Chaque instance a également été invitée à soumettre des textes ou des documents qui seraient prêts à servir dans le cadre d'un test, qu'elle estimait appropriés pour le groupe d'âge visé et qui n'étaient pas alors utilisés par l'instance. Ainsi, les résultats obtenus en lecture ont fourni assez d'items pour trois versions complètes pour une mise à l'essai d'une durée de 90 minutes chacune.

Des textes et questions ont été élaborés dans les deux langues officielles et traduits pour que le sens et le degré de difficulté soient équivalents. Les instances ont examiné et validé les traductions françaises et anglaises pour s'assurer que le test dans les deux langues était équitable. Tous les items ont été examinés par des spécialistes externes, puis révisés à nouveau par les membres des équipes d'élaboration d'items. Les textes et items ont ensuite été soumis au groupe de travail d'élaboration de cadre, qui les a étudiés par rapport au plan directeur et structurés en trois versions comparables pour la mise à l'essai. Chaque cahier contenait des questions à réponse choisie et des questions à réponse construite de divers niveaux de difficulté, mais que des élèves du groupe d'âge visé peuvent atteindre, fondées sur des scénarios pertinents pour le groupe d'âge et reflétant les valeurs, la culture et le contenu canadiens.

La mise à l'essai a été faite avec ces versions temporaires auprès d'un échantillon représentatif d'élèves d'une sélection appropriée d'instances, dans

les deux langues. Environ 2000 élèves de 100 écoles du Canada y ont participé. En juillet 2006, les tests ont été corrigés par des équipes d'enseignantes et enseignants des différentes instances. Après l'analyse des données recueillies des mises à l'essai, chaque groupe de travail d'élaboration de cadre a passé l'ensemble des items et des textes en revue pour en retenir les meilleurs sur le plan du contenu et sous l'angle statistique et faire deux cahiers de tests en lecture, plus la moitié d'un cahier en mathématiques et une autre moitié en sciences, pour un total de 90 minutes par cahier. La version finale des cahiers a été examinée et approuvée par toutes les instances participantes.

Conception et élaboration des questionnaires contextuels

Les questionnaires connexes destinés respectivement aux élèves, au personnel enseignant et aux directions d'écoles étaient conçus pour fournir aux instances des informations contextuelles facilitant l'interprétation des résultats en matière de rendement de la mise à l'essai. Ces informations peuvent également être consultées et utilisées par les chercheuses et chercheurs, les responsables de l'élaboration des politiques ainsi que les praticiennes et praticiens pour les aider à déterminer quels sont les facteurs qui influent sur les résultats d'apprentissage.

Des textes et questions ont été élaborés dans les deux langues officielles et traduits pour que le sens et le degré de difficulté soient équivalents.

Un groupe d'élaboration des questionnaires composé d'enseignantes et enseignants et de spécialistes de la recherche de certaines instances, a élaboré un cadre pour veiller à ce que les questions posées aux élèves, au personnel enseignant et aux directions d'école reflètent bien les concepts théoriques retenus ou d'importantes questions de recherche. Ce groupe devait étudier des exemples de questionnaires utilisés par les trois programmes d'évaluation

à grande échelle (Programme d'indicateurs du rendement scolaire [PIRS], Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences [TEIMS], Programme international pour le suivi des acquis des élèves [PISA]), élaborer un modèle de questionnaires plus court et simplifié, et essayer de tirer le meilleur parti des résultats de recherche en articulant les questionnaires autour de certaines questions de recherche pour l'administration de l'évaluation en 2007.

À partir des versions préliminaires, un groupe distinct (formé du président du groupe de travail d'élaboration des questionnaires et de deux spécialistes en lecture) a développé la partie du questionnaire portant sur la lecture. Ce groupe de travail s'est réuni avec le président du groupe de travail en lecture et la coordonnatrice de l'unité Recherche et données sur l'éducation du CMEC, qui ont suggéré quelques questions d'intérêt inspirées de la plus récente ronde de consultations sur le Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE). Il a été décidé d'axer principalement la recherche sur l'enseignement et les stratégies d'apprentissage en lecture. Les autres domaines suggérés comprenaient les méthodes et l'utilisation de l'évaluation et les moyens mis en œuvre dans les écoles et les classes à l'intention des élèves qui ont des besoins spéciaux.

Caractéristiques de l'administration du PPCE en lecture de 2007

Au printemps 2007, le test a été administré à un échantillon aléatoire d'écoles et d'élèves, reflétant la cohorte canadienne des élèves de 13 ans et celle des instances. Les cahiers ont été distribués de manière aléatoire aux élèves.

La démarche d'échantillonnage a permis à environ 30 000 élèves de 13 ans de participer à l'évaluation.

Échantillonnage

La méthode d'échantillonnage désigne la façon dont les écoles et les élèves sont choisis pour participer à l'évaluation. Le nombre de participantes et de participants doit être assez élevé pour représenter adéquatement le rendement de la population, celle-ci étant constituée de tous les élèves admissibles dans une instance et/ou dans un groupe linguistique donnés. Pour sélectionner les participantes et participants, la méthode d'échantillonnage stratifié a été utilisée, en deux étapes pour cette évaluation :

- sélection au hasard d'écoles de chaque instance, à partir de la liste complète des écoles financées par les fonds publics fournie par chaque instance;
- sélection au hasard d'élèves à partir de la liste de tous les élèves de 13 ans admissibles dans chacune des écoles.

Là où les chiffres étaient inférieurs à la taille souhaitée, toutes les écoles et/ou tous les élèves de l'instance qui répondaient aux critères ont été sélectionnés. Cette méthode a produit un nombre de participantes et de participants suffisant pour faire état de leur rendement comme si tous les élèves de l'instance avaient participé à l'évaluation.

La démarche d'échantillonnage a permis à environ 30 000 élèves de 13 ans de participer à l'évaluation. Environ 20 000 ont subi le test en lecture, le domaine principal, et environ 10 000 en mathématiques et en sciences, qui étaient les domaines secondaires. Environ 15 000 élèves ont répondu en anglais au test de lecture et 5000 en français. En mathématiques et en sciences, les chiffres sont de 7500 en anglais et 2500 en français.

Présentation des résultats selon la langue

Les résultats du Canada francophone sont ceux des élèves qui fréquentent le système d'éducation francophone de leur instance respective. Les résultats du Canada anglophone sont ceux des élèves qui fréquentent le système anglophone de leur instance respective. Dans la plupart des instances, les résultats obtenus par les élèves qui sont inscrits au programme d'immersion en français et qui ont subi le test en français sont inclus dans les résultats des élèves anglophones. Au Manitoba, toutefois, les résultats des élèves des programmes d'immersion en français ont été ajoutés à ceux des élèves francophones.

Tous les élèves ayant répondu en français ou en anglais avaient 90 minutes pour faire le test, avec des pauses d'une durée jugée appropriée par les administratrices ou administrateurs de l'évaluation, et pour répondre ensuite au questionnaire contextuel à la fin du cahier de l'élève.

Participation

Chaque école avait reçu un guide d'administration de l'évaluation résumant les objectifs et la structure de l'évaluation de même que les critères présidant à son déroulement et des suggestions visant à stimuler le meilleur taux de participation possible. Ces suggestions comprenaient un scénario de déroulement commun pour veiller à ce que tous les élèves fassent le test dans des conditions similaires et des lignes directrices pour l'adapter à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux. Le PPCE vise en effet l'inclusion générale, pour que le portrait du rendement qui s'en dégage soit le plus complet possible pour le groupe d'âge. Les élèves qui ont été exemptés ont toutefois été enregistrés à des fins statistiques. Il s'agit d'élèves dont les capacités sont très limitées dans l'un ou l'autre des domaines évalués, ceux sur lesquels le test aurait eu des effets négatifs et ceux dont les parents l'ont demandé.

Taux de participation

Le taux de participation aux évaluations à grande échelle se calcule de diverses façons et est utilisé par les coordonnatrices et coordonnateurs d'école pour déterminer si le nombre d'élèves ayant participé à l'évaluation répond à la norme établie pour toutes les écoles. Dans le cas du PPCE, une formule est fournie à cette fin aux administratrices et administrateurs de test, pour permettre à toutes les écoles de faire le calcul de la même façon et de faire en sorte que le nombre minimum d'élèves participant à l'évaluation soit uniforme. En utilisant cette formule, le taux de participation des élèves au PPCE a été de plus de 85 p. 100.

Les écoles ont été encouragées à préparer et motiver les élèves pour obtenir la participation la plus grande possible et l'adhésion la plus générale parmi le personnel enseignant, les élèves et les parents.

Les documents fournis comprenaient des dépliants d'information à l'intention des parents et des élèves. Le guide destiné aux écoles présentait également des exemples de questions en lecture, expliquait le genre d'exigences et décrivait les niveaux de rendement associés à chaque question donnée en exemple.

Les écoles étaient en outre priées de distribuer le questionnaire du personnel enseignant à tous les enseignants et enseignantes des arts du langage des élèves participants et de faire remplir le questionnaire de l'école par la direction d'école. Les trois questionnaires (de l'élève, du personnel enseignant, de l'école) ont été reliés aux résultats des élèves au moyen de codes d'identification uniques mais confidentiels.

Correction des cahiers des élèves

La correction s'est faite simultanément dans les deux langues, dans un même endroit, sur une période de trois semaines. Après que chaque instance ait envoyé les cahiers des élèves, ceux-ci ont été divisés en paquets de 10 constitués de telle sorte que chaque paquet contienne des cahiers de plusieurs instances. L'équipe responsable de la correction, les chefs de table et les correctrices et correcteurs provenaient de la plupart des instances. Le processus de correction comprenait :

- la formation parallèle des chefs de table ainsi que des correctrices et correcteurs pour chaque matière évaluée;
- un comité bilingue, chargé d'examiner tous les instruments et de choisir les documents d'ancrage pour assurer la comparabilité à chaque niveau;
- la vérification, deux fois par jour, de la fiabilité de la correction des correctrices et correcteurs, en leur donnant à tous à corriger le même cahier d'élève pour vérifier sans attendre la constance de la correction;
- une correction à l'aveugle au cours de laquelle 300 de chacun des trois cahiers ont été remis dans les paquets pour être corrigés à nouveau, afin de permettre un degré élevé de fiabilité de la correction.

Structure du présent rapport

Le rapport du PPCE-13 de 2007, publié en avril 2008 par le CMEC donne des résultats détaillés du rendement, qui sont brièvement résumés dans le prochain chapitre.

Le présent rapport porte essentiellement sur les résultats aux questionnaires et, plus précisément, sur les variables associées à la réussite. Il est divisé en chapitres correspondant aux principaux groupements de variables qui, selon la recherche et la théorie antérieures, peuvent influencer la réussite. Ces derniers comprennent, par exemple, les caractéristiques démographiques, les attitudes, les activités et comportements des élèves hors de l'école, la répartition et l'utilisation du temps, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et finalement les méthodes d'évaluation.

Dans chaque chapitre, les résultats du questionnaire sont présentés d'abord de manière descriptive, par instance et selon la langue. Suit une analyse en deux étapes. Pour commencer, les niveaux de rendement en lecture et les scores moyens en lecture sont comparés pour les catégories d'élèves pour chacune des variables d'intérêt. Les comparaisons de moyennes servent à déterminer si la variable est liée de manière significative à la réussite. Ensuite, les relations entre les variables du questionnaire et le rendement sont étudiées à l'aide d'un modèle de régression à multiples niveaux conçu pour permettre l'examen des effets d'une variable unique tout en tenant compte des autres variables du modèle.

2. APERÇU DES RÉSULTATS DU RENDEMENT

Observation statistique

Échantillons. Les résultats présentés dans ce rapport sont fondés sur des échantillons. Des échantillons distincts ont été sélectionnés pour chaque instance (province ou territoire) et pour la population francophone et anglophone de chaque instance. (Toutes les provinces et le Yukon ont participé à cette évaluation). Certains des échantillons francophones sont relativement petits. Puisque certaines statistiques comme les pourcentages ou les moyennes sont assez instables pour de petits échantillons, dans certaines instances, il a fallu combiner les deux groupes linguistiques pour présenter les résultats à l'échelle de l'instance. Pour les résultats relatifs aux élèves de la Saskatchewan, de l'Île-du-Prince-Édouard, de Terre-Neuve-et-Labrador et du Yukon, les groupes linguistiques ont été combinés. Pour les résultats relatifs au personnel enseignant et aux écoles de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de la Nouvelle-Écosse, où le nombre d'enseignantes et enseignants et d'écoles était très inférieur à celui des élèves, les groupes linguistiques ont également été combinés. Les élèves des programmes d'immersion française ont été considérés comme faisant partie de la population anglophone dans toutes les provinces sauf au Manitoba, où ils ont été inclus dans la population francophone. Pour le calcul des résultats pancanadiens, les élèves, les écoles et le personnel enseignant ont tous été associés au groupe linguistique approprié.

Intervalles de confiance. Les résultats des échantillons sont des estimations de ceux qui auraient été obtenus si tous les membres des populations avaient participé à l'évaluation. Les résultats réels peuvent différer des valeurs obtenues de leur population pour diverses raisons, y compris une erreur d'échantillonnage ou le manque de fiabilité des réponses au test ou aux items des questionnaires. Dans une étude de ce type, il est d'usage de préciser l'intervalle où se situera vraisemblablement la valeur correspondant réellement à l'ensemble de la population. Cet intervalle est appelé **l'intervalle de confiance**. L'intervalle de confiance indique l'écart de part et d'autre à l'intérieur duquel la valeur pour la population se trouvera, vraisemblablement avec un certain pourcentage de probabilité, généralement 95 p. 100. Dans ce rapport, l'intervalle de confiance est représenté par une barre d'erreur (—), qui correspond à l'intervalle de confiance de 95 p. 100 de part et d'autre du chiffre indiqué par la barre. La valeur de la population se trouvera probablement 95 fois sur 100 dans l'intervalle que représente la largeur totale de la barre d'erreur.

Signification statistique. Lorsque des comparaisons sont effectuées entre les groupes (par exemple, la différence entre les scores moyens en lecture des instances) la différence est dite **statistiquement significative** si elle est supérieure à la somme des deux intervalles de confiance. Dans la représentation graphique, une différence est considérée comme statistiquement significative si les barres d'erreur des groupes comparés ne se chevauchent pas. Pour que les graphiques soient aussi simples que possible, la signification statistique dans ce rapport est indiquée surtout dans le cas des comparaisons entre les scores moyens en lecture des différents groupes et dans le cas des coefficients de régression.

Pondération. Le rapport de la population à la taille de l'échantillon est un facteur appelé **pondération**. Il est appliqué au moment de combiner les résultats de plusieurs groupes, de sorte que chaque population ou sous-population soit représentée en proportion de sa taille dans les résultats combinés. Tous les résultats présentés dans ce rapport étant fondés sur des données pondérées, on peut dire qu'ils représentent l'ensemble de la population. Toutefois, le calcul des erreurs est fondé sur la taille réelle des échantillons, erreur et taille étant étroitement liées.

Populations et échantillons

Le tableau 2.1 montre la taille des échantillons d'élèves, d'écoles et du personnel enseignant ainsi que la taille de la population de chaque instance. La petite taille des échantillons de certaines populations francophones constatée ici a motivé la décision de combiner certains groupes. Tous les élèves ont répondu aux questionnaires, par conséquent, les

résultats obtenus du questionnaire de l'élève sont fondés sur l'échantillon complet. Cependant, tous les élèves n'ont pas fait le test de lecture (certains ayant plutôt fait le test de mathématiques ou de sciences). La taille des échantillons utilisés pour calculer les résultats des tests de lecture a été réduite en conséquence.

Tableau 2.1 Populations et échantillons

Instance	Élèves		Test de lecture	Écoles		Personnel enseignant	
	Échantillon	Population		Échantillon	Échantillon	Population	Échantillon
BCa	2 488	51 647	1 646	142	1 213	592	5 069
BCf	138	177	98	9	19	10	17
ABa	2 604	41 251	1 743	145	840	485	2 571
ABf	268	319	178	19	22	28	27
SKa	2 417	12 888	1 619	210	677	440	1 403
SKf	54	69	34	4	8	6	13
MBa	2 310	13 591	1 539	175	477	468	1 246
MBf	314	390	474	45	53	91	175
MB (Immersion française) ³	393	1 081					
ONa	2 476	157 085	1 651	153	3 901	449	11 677
ONf	2 132	6 486	1 418	180	308	295	500
QCa	1 531	10 792	1 019	86	169	252	507
QCf	1 775	85 831	1 179	118	605	438	2 355
NBa	2 315	6 400	1 540	113	118	333	337
NBf	2 189	2 575	1 467	77	79	167	171
NSa	2 400	10 999	1 611	120	125	302	348
NSf	286	342	198	10	11	14	32
PEa	1 659	2 121	1 137	30	34	103	199
PEf	21	44	16	2	2	5	2
NLa	1 967	5 699	1 325	118	170	271	328
NLf	7	14	4	1	4	1	8
YTa	252	395	179	10	16	25	37
YTf	26	26	19	1	1	4	2
CAN	30 022	410 222	20 094	1 768	8 852	4 779	24 167

² La population du personnel enseignant a été estimée comme si celui-ci était représenté dans l'échantillon dans la même proportion que les écoles.

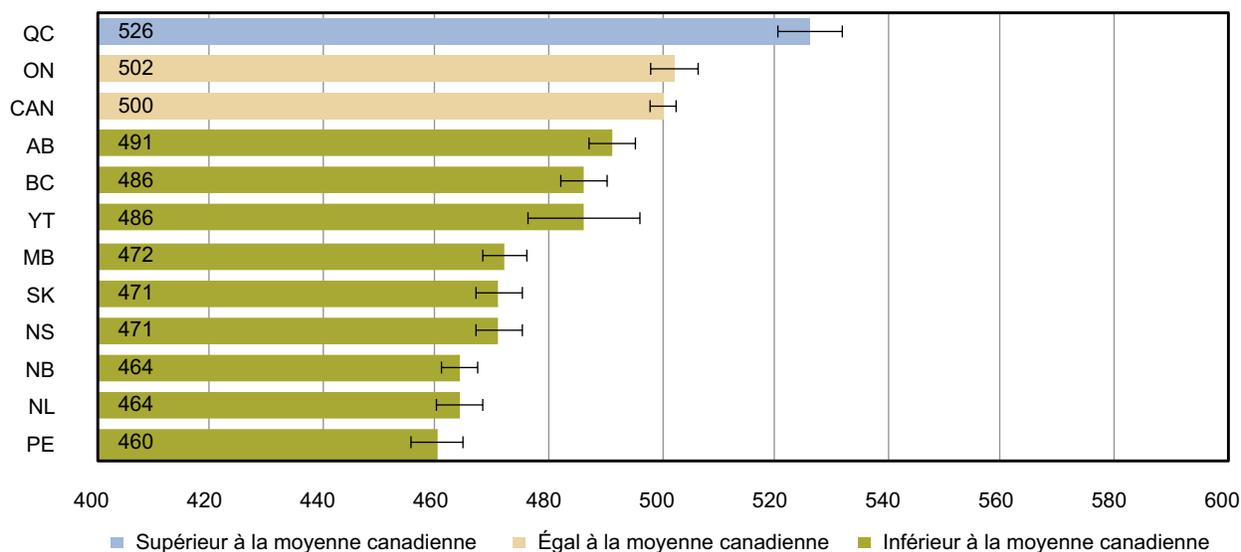
³ Les élèves des programmes d'immersion française du Manitoba ont fait l'objet d'un échantillon distinct, mais ont été combinés à la population francophone du Manitoba au moment de l'analyse.

Résultats pancanadiens en lecture

Le graphique 2.1 montre les scores moyens en lecture de chaque instance. On constate que les élèves du Québec ont un niveau de rendement significativement supérieur à la moyenne canadienne, que ceux de l'Ontario sont au même niveau que la moyenne canadienne, et que ceux de toutes les autres instances ont un rendement inférieur à la moyenne canadienne. Bien qu'il semble anormal qu'une seule instance se classe au niveau de la moyenne

canadienne et que tant d'autres soient au-dessous, c'est une conséquence du niveau de pondération élevé de l'Ontario qui constitue donc pratiquement la moyenne canadienne. Ceci veut dire que les résultats de l'Ontario seront toujours à la moyenne canadienne, alors que les instances de plus petite taille pourront s'en écarter substantiellement, dans l'une ou l'autre direction, sans que la moyenne soit beaucoup affectée.

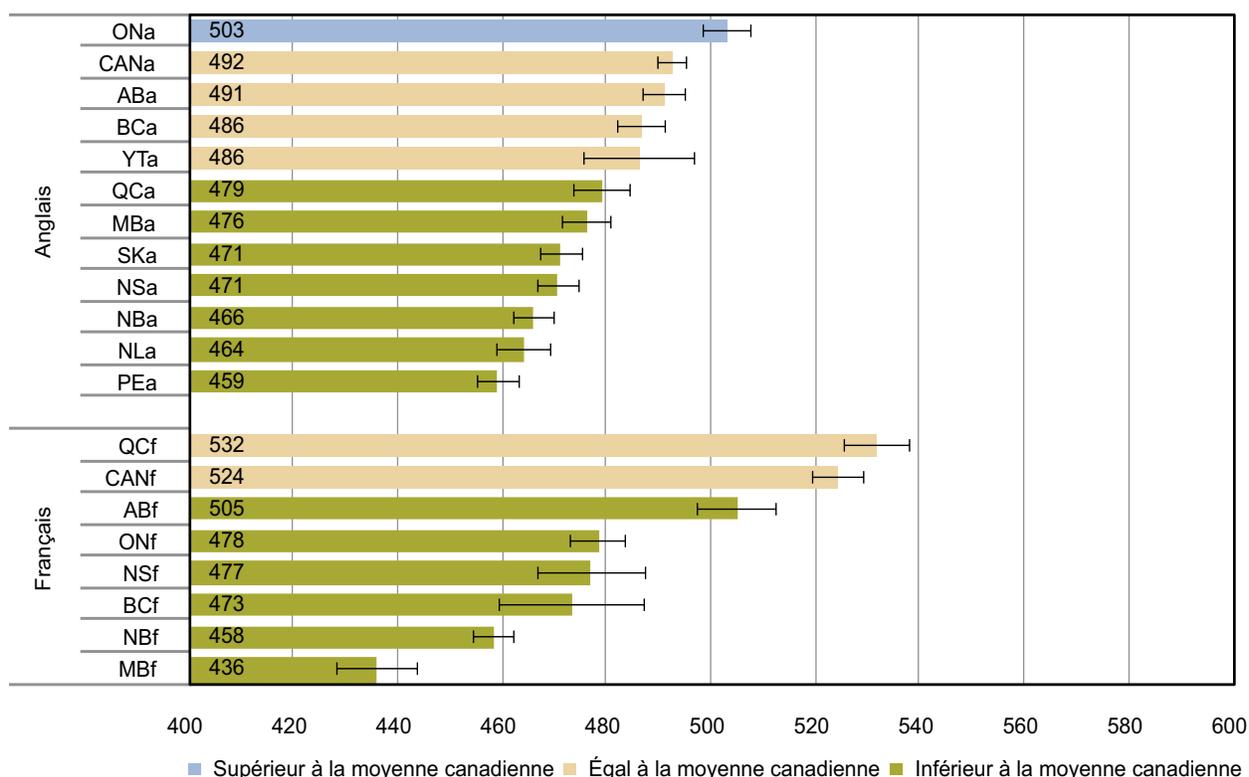
Graphique 2.1 Scores moyens en lecture et intervalles de confiance, par instance



Le graphique 2.2 montre les scores moyens en lecture des deux groupes dans les langues officielles dans chaque instance où cette ventilation est possible. Le portrait des populations anglophones est semblable à celui qui est montré dans le graphique 2.1, à l'exception de celui de la population anglophone du Québec, dont le rendement est significativement inférieur à la moyenne du Québec. Du côté francophone, les différences entre populations sont généralement plus grandes que chez les populations anglophones. Ici, le niveau de pondération substantiel de la population francophone du Québec signifie

que les résultats des francophones du Québec seront proches de la moyenne francophone canadienne, alors que ceux de toutes les autres instances sont significativement inférieurs à cette moyenne. Les résultats de la population francophone de l'Alberta sont significativement supérieurs à ceux de toutes les autres populations francophones ailleurs qu'au Québec, alors qu'au Manitoba, les résultats de la population francophone sont significativement inférieurs à ceux de toutes les autres populations francophones.

Graphique 2.2 Scores moyens en lecture et intervalles de confiance, par instance et selon la langue



Niveaux de compétence en lecture

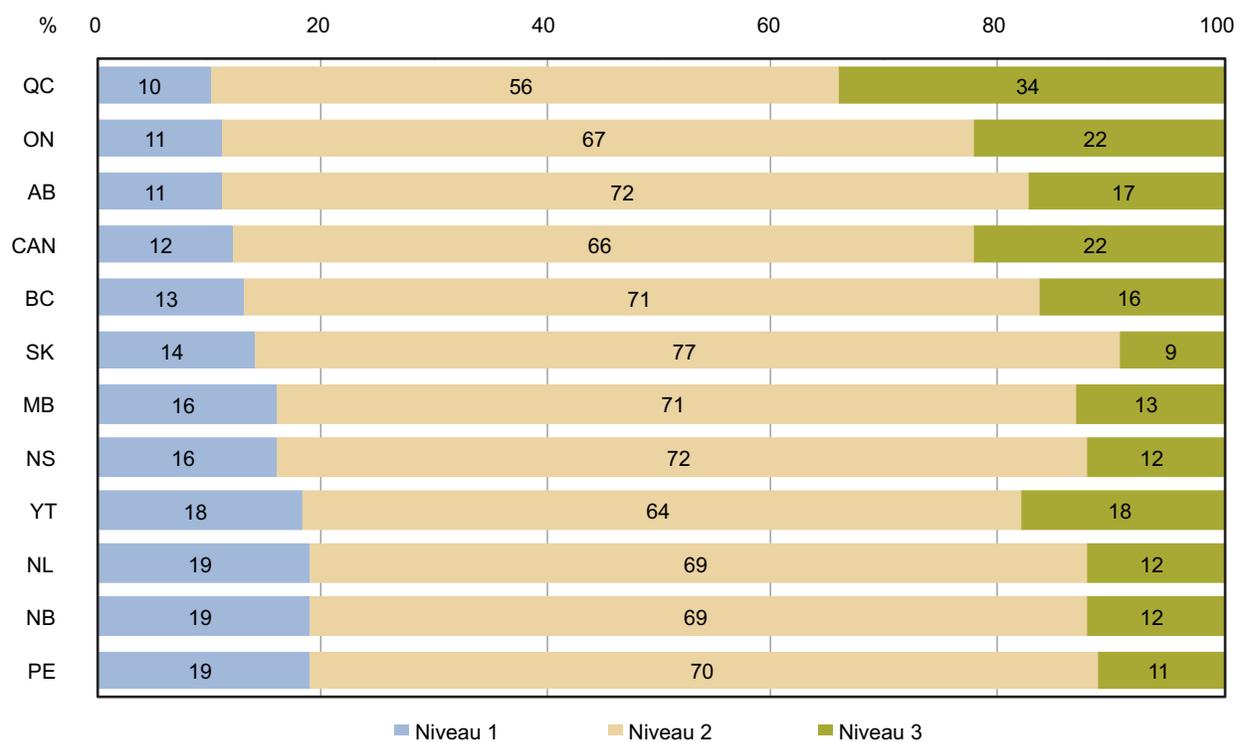
Une autre façon d'étudier le rendement en lecture consiste à établir les niveaux de compétence en lecture, définis en fonction de ce que les élèves sont capables de faire. Pour le test de lecture, trois niveaux de compétence ont été définis, le niveau 2 étant considéré comme le niveau de rendement acceptable.⁴ Les niveaux de rendement sont présentés sous la forme de pourcentage d'élèves qui atteignent chaque niveau.

Le graphique 2.3 montre les niveaux de compétence en lecture de chaque instance. Moins de 20 p. 100 des élèves ont un niveau inférieur au

niveau acceptable, toutes instances confondues. Toutefois, l'intervalle correspondant au niveau 1 varie considérablement de 10 p. 100 au Québec à 19 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard. Les proportions d'élèves au niveau le plus élevé (niveau 3) sont encore plus variables. Elles vont de 34 p. 100 au Québec à 9 p. 100 en Saskatchewan. C'est en Saskatchewan qu'on trouve la plus forte proportion d'élèves au niveau moyen et au Québec qu'on trouve la plus faible.

⁴ Pour de plus amples renseignements sur la définition des niveaux, veuillez consulter le rapport PPCE-13 de 2007 (<http://www.cmec.ca/Programs/assessment/pancan/pcap2007/Documents/PPCE2007-Report.fr.pdf>)

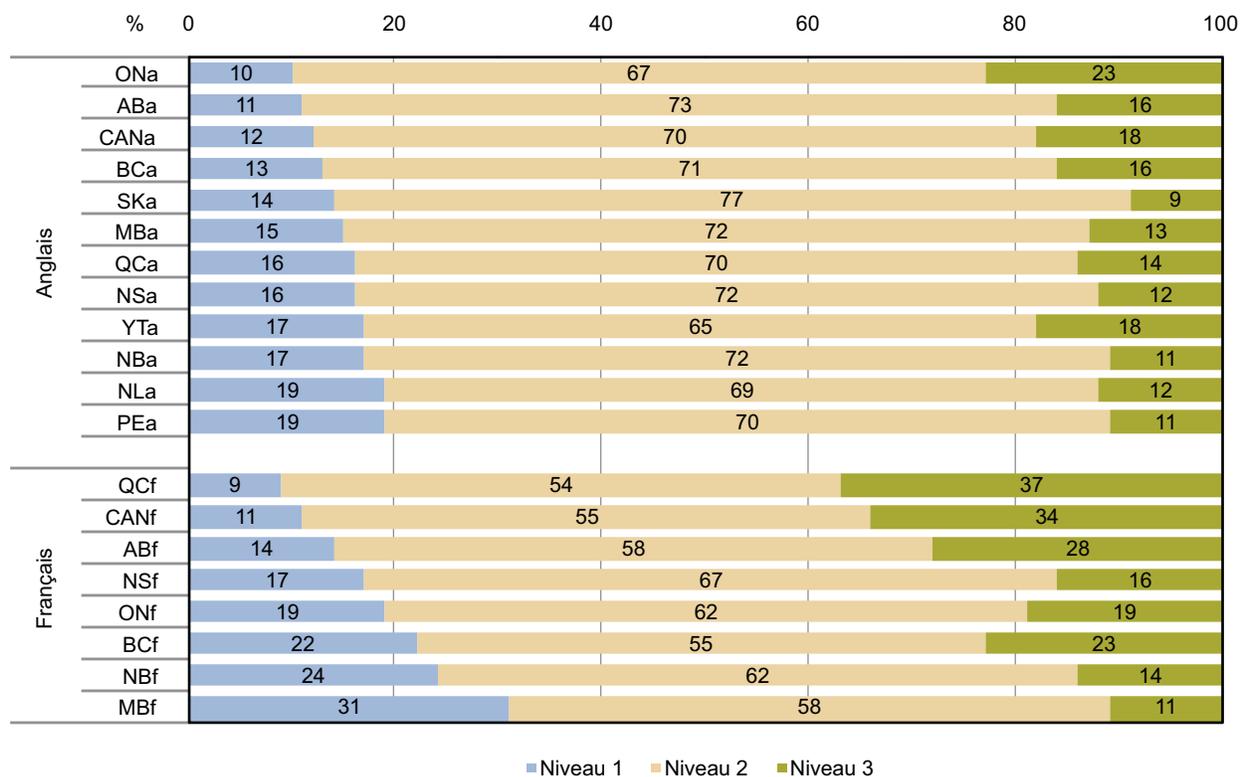
Graphique 2.3 Niveaux de compétence en lecture, par instance



Le graphique 2.4 montre les niveaux de compétence en lecture par instance et selon la langue. La tendance est semblable à celle des autres graphiques

avec des variations plus grandes parmi les populations francophones que parmi les populations anglophones.

Graphique 2.4 Niveaux de compétence en lecture, par instance et selon la langue



3. CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES, DU PERSONNEL ENSEIGNANT ET DES ÉCOLES

Le présent chapitre porte sur les caractéristiques démographiques et socio-économiques des élèves, du personnel enseignant et des écoles. Ces caractéristiques sont considérées comme des traits immuables des individus et des systèmes et figurent, dans nos modèles, comme des conditions antécédentes par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour faciliter les comparaisons, les résultats descriptifs sont présentés par instance et selon la langue. Les résultats analytiques sont présentés sous deux formes. Premièrement, des comparaisons sont faites aux niveaux des compétences en lecture et des scores moyens des différents groupes, en fonction des caractéristiques d'intérêt. Deuxièmement, ces caractéristiques sont incluses dans une équation de régression comme prédicteurs du rendement en lecture. L'analyse de régression permet d'examiner l'effet de chaque variable en neutralisant les autres variables du modèle.

Dans la suite du rapport, ces variables contextuelles sont traitées comme des covariables⁵ puisque le système scolaire n'a pas de contrôle sur elles et que leur incidence sur la réussite est considérée comme

étant largement indépendante des politiques et de la pratique pédagogiques. Il ne s'ensuit pas que le système ne doive pas en tenir compte. Au contraire, puisque la scolarité a entre autres objectifs importants de promouvoir l'équité, il convient d'élaborer des politiques qui permettent de surmonter les désavantages découlant des caractéristiques socio-économiques et autres caractéristiques propres au contexte.

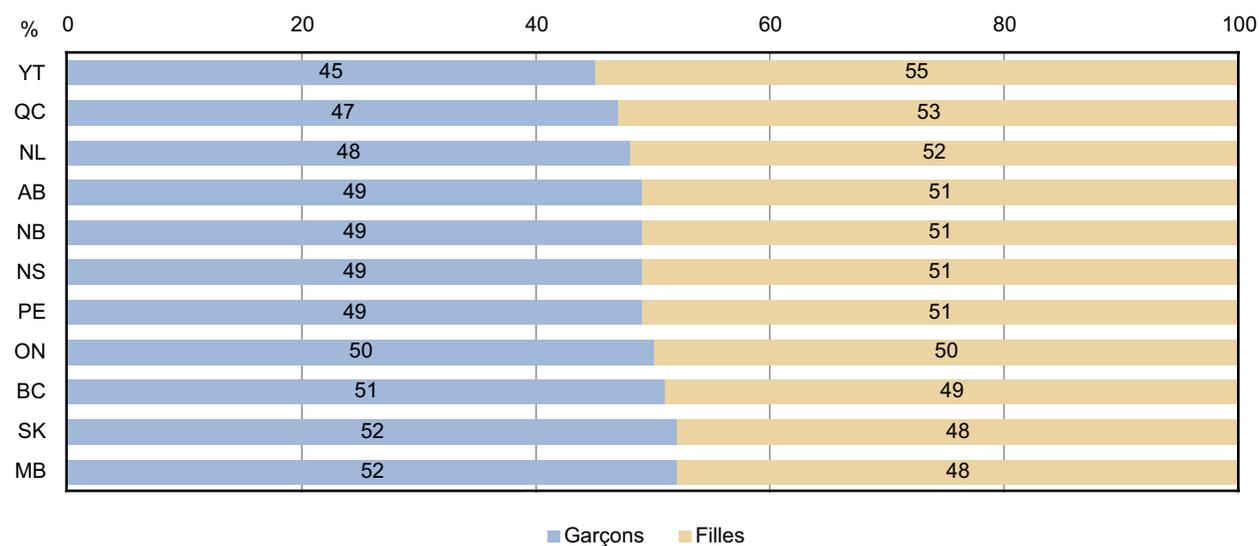
Caractéristiques des élèves

Sexe

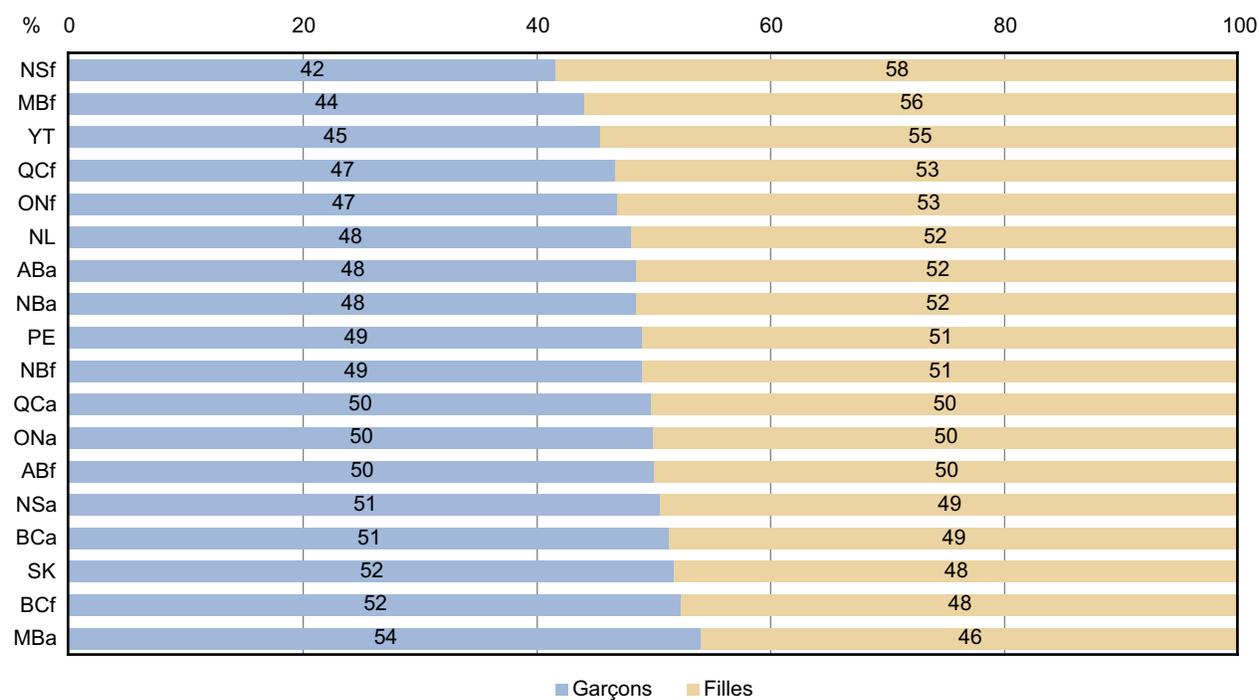
Les graphiques 3.1 et 3.2 montrent la distribution des élèves d'après le sexe, par instance et selon la langue. En règle générale, les proportions de garçons et de filles ne devraient s'écarter des 50 p. 100 attendus pour chaque sexe que par des valeurs aléatoires, selon l'erreur d'échantillonnage. Toutefois, des différences statistiques significatives sont apparues dans plusieurs instances. Les proportions globales de garçons dans les populations francophones, en particulier (et plus précisément au Manitoba et en Nouvelle-Écosse) et au Yukon, sont inférieures aux valeurs attendues.

⁵ Une covariable est une variable introduite dans une équation de régression pour vérifier l'effet d'autres variables d'intérêt plus direct. Les effets de ces dernières sont mesurés après neutralisation des covariables.

Graphique 3.1 Garçons et filles, par instance⁶



Graphique 3.2 Garçons et filles, par instance et selon la langue

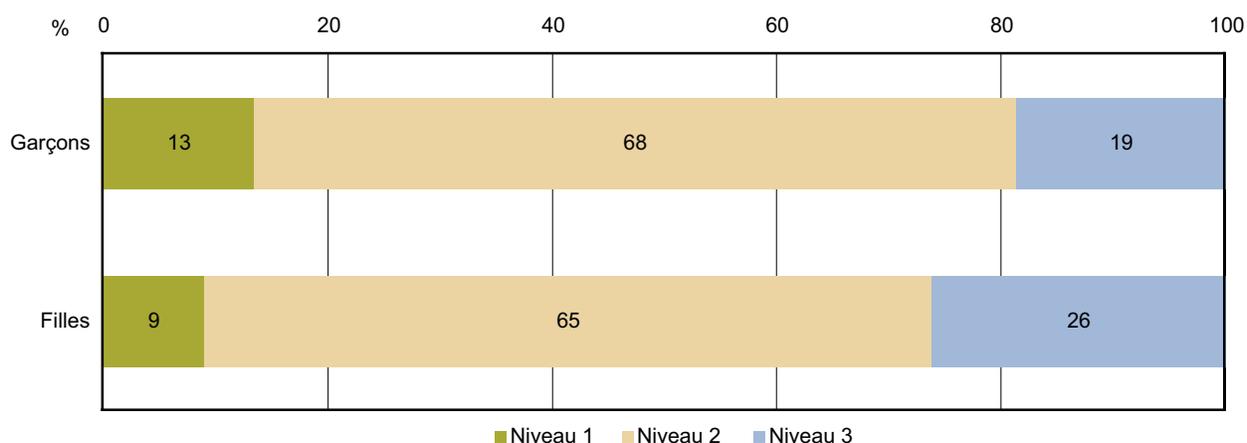


⁶ Tout au long du présent rapport, quand il paraît nécessaire d'identifier plus clairement les différences entre les instances, les résultats sont présentés des plus élevés aux plus faibles dans une catégorie donnée et non dans l'ordre conventionnel ouest-est.

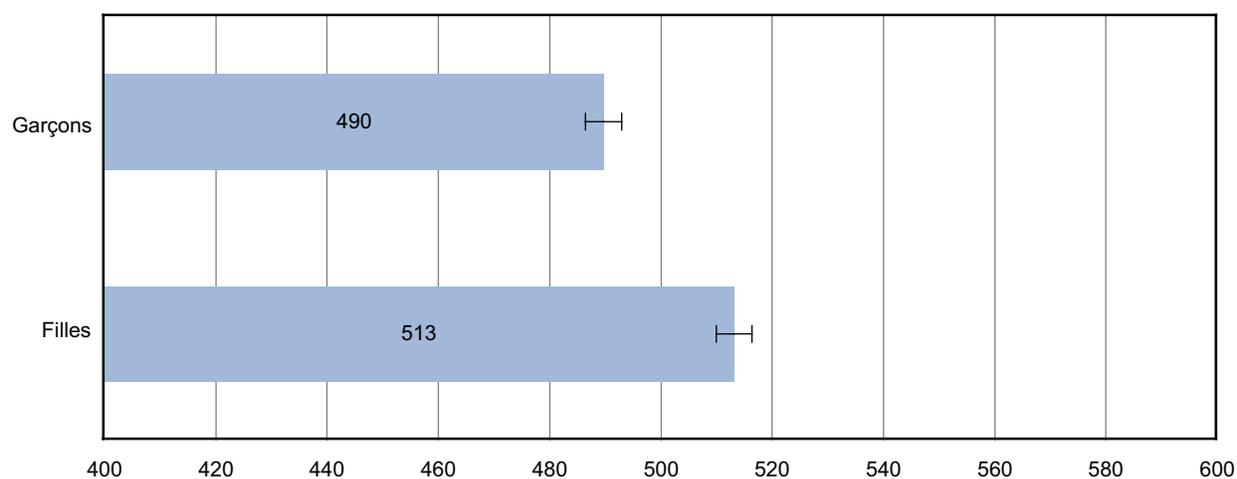
Les différences entre les sexes quant aux niveaux de compétence en lecture sont montrées dans le graphique 3.3 et les différences par rapport aux scores moyens en lecture d'après le sexe sont montrées dans le graphique 3.4.⁷ La comparaison des scores moyens montre que les filles dépassent les garçons par une marge statistiquement significative. Cette constatation est conforme aux résultats de nombreuses autres études. Les différences entre les

sexes, qui sont connues depuis un certain temps et qui ont été l'objet d'amples débats sur l'orientation des politiques, ne semblent pas s'atténuer. De plus, il est intéressant de noter que les différences entre les taux de participation au test des garçons et des filles pourraient avoir eu une légère incidence sur les niveaux de rendement pour les instances dans lesquelles elles se manifestent.

Graphique 3.3 Niveaux de compétence en lecture d'après le sexe



Graphique 3.4 Scores moyens en lecture d'après le sexe



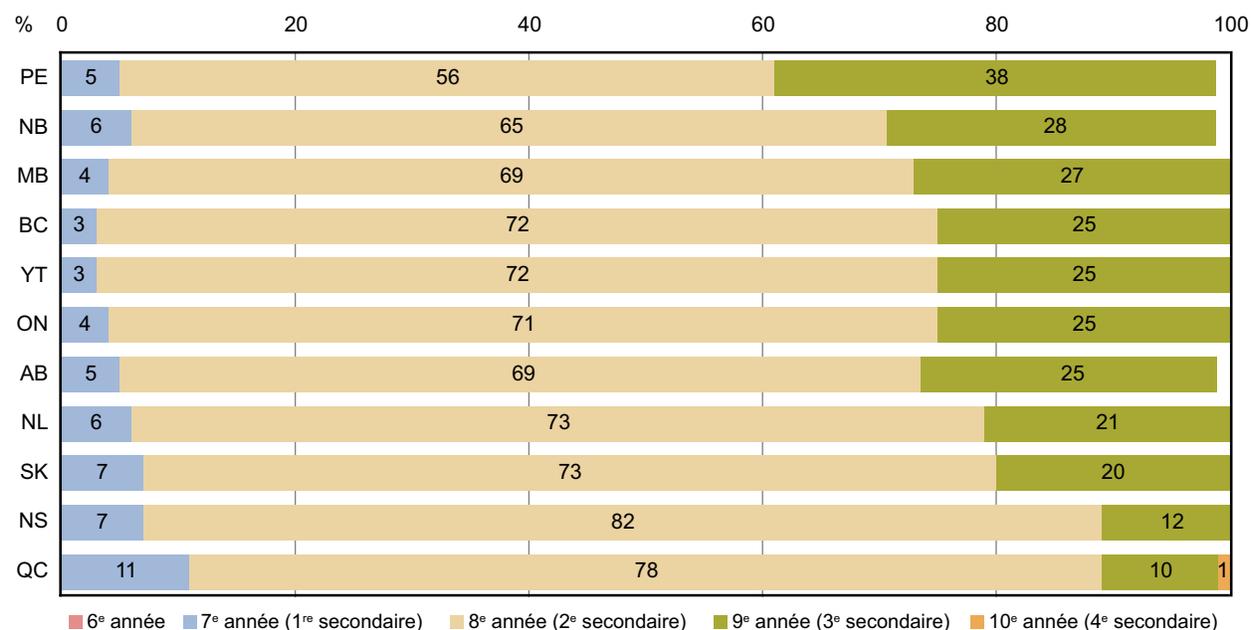
⁷ Pour simplifier la lecture de ce rapport, les différences entre moyennes de groupe (plutôt que des pourcentages à chaque niveau pour les groupes) seront utilisées pour déterminer la signification statistique des effets de variables individuelles sur les scores en lecture.

Niveau scolaire

Le PPCE étant une évaluation fondée sur l'âge plutôt que sur le niveau scolaire, les élèves qui y ont participé ne sont pas tous au même échelon du programme. Comme le montrent les graphiques 3.5 et 3.6, la plupart étaient en 8^e année (2^e secondaire) au moment de leur participation. Le pourcentage d'élèves de niveaux scolaires inférieurs

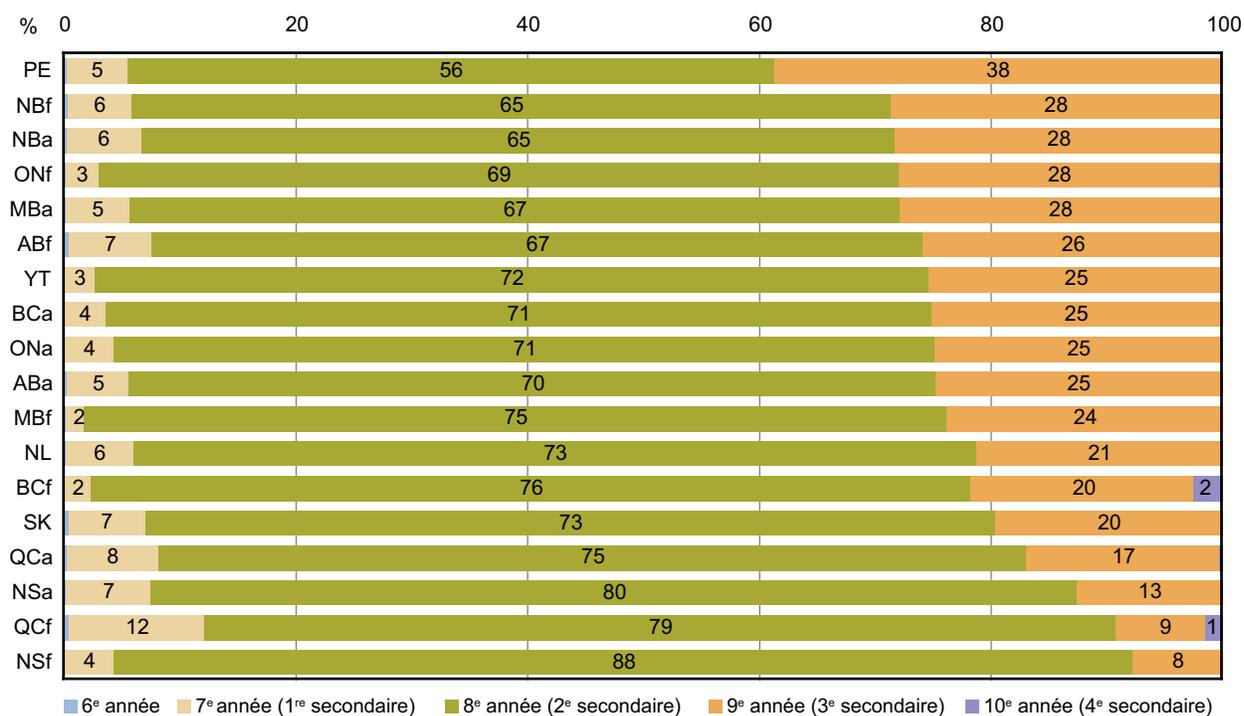
est généralement faible, mais il est légèrement plus élevé au Québec que dans les autres instances.⁸ Le pourcentage d'élèves des niveaux scolaires supérieurs est plus variable, allant de 8 p. 100 en Nouvelle-Écosse pour la population francophone à 38 p. 100 à l'Île-du-Prince-Édouard.

Graphique 3.5 Niveaux scolaires des élèves ayant participé au PPCE, par instance



⁸ Comme il y a moins de 1 p. 100 des élèves en 6^e et en 10^e année (4^e secondaire), ces pourcentages ne sont pas visibles sur le graphique.

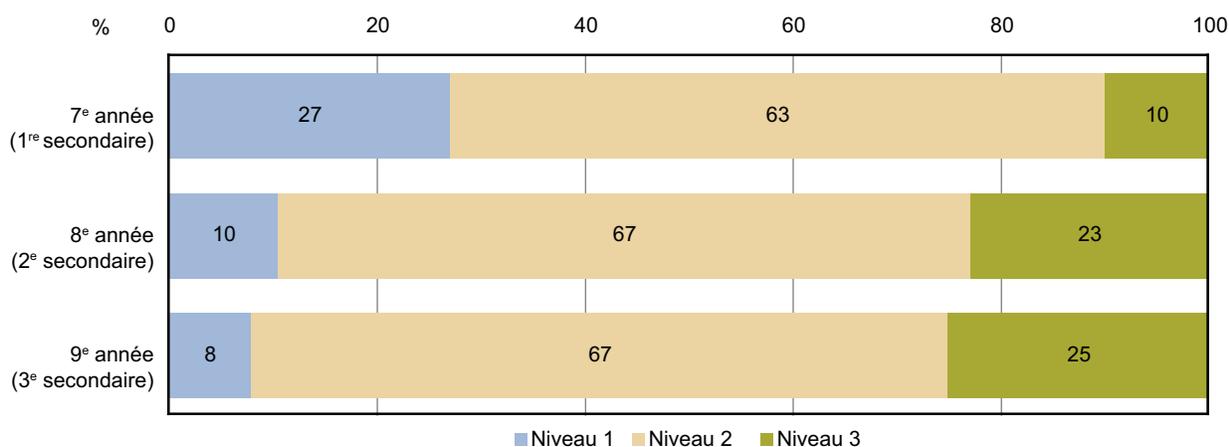
Graphique 3.6 Niveaux scolaires des élèves ayant participé au PPCE, par instance et selon la langue



Les graphiques 3.7 et 3.8 montrent une étroite corrélation entre le rendement et le niveau scolaire.⁹ Les élèves de 7^e année (1^{re} secondaire), notamment, ont obtenu des scores moyens significativement inférieurs à ceux des deux niveaux scolaires

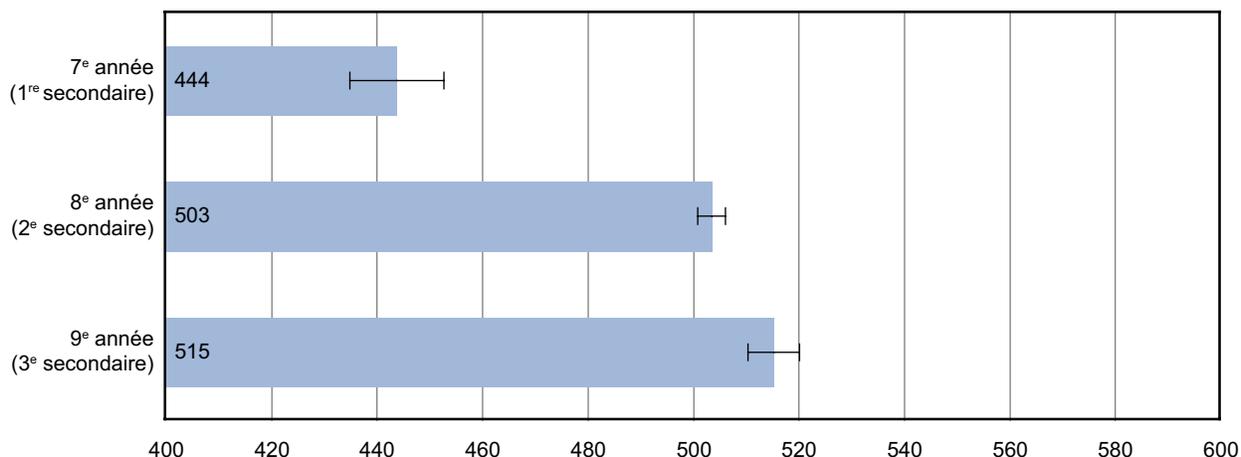
supérieurs. La différence entre les élèves de la 8^e (2^e secondaire) et de la 9^e année (3^e secondaire) est aussi statistiquement significative, bien que moins grande que pour ceux de la 7^e année (1^{re} secondaire).

Graphique 3.7 Niveaux de compétence en lecture d'après le niveau scolaire



⁹ La 6^e et la 10^e année (4^e secondaire) ne figurent pas dans ces comparaisons en raison de leur petit nombre.

Graphique 3.8 Scores moyens en lecture d'après le niveau scolaire

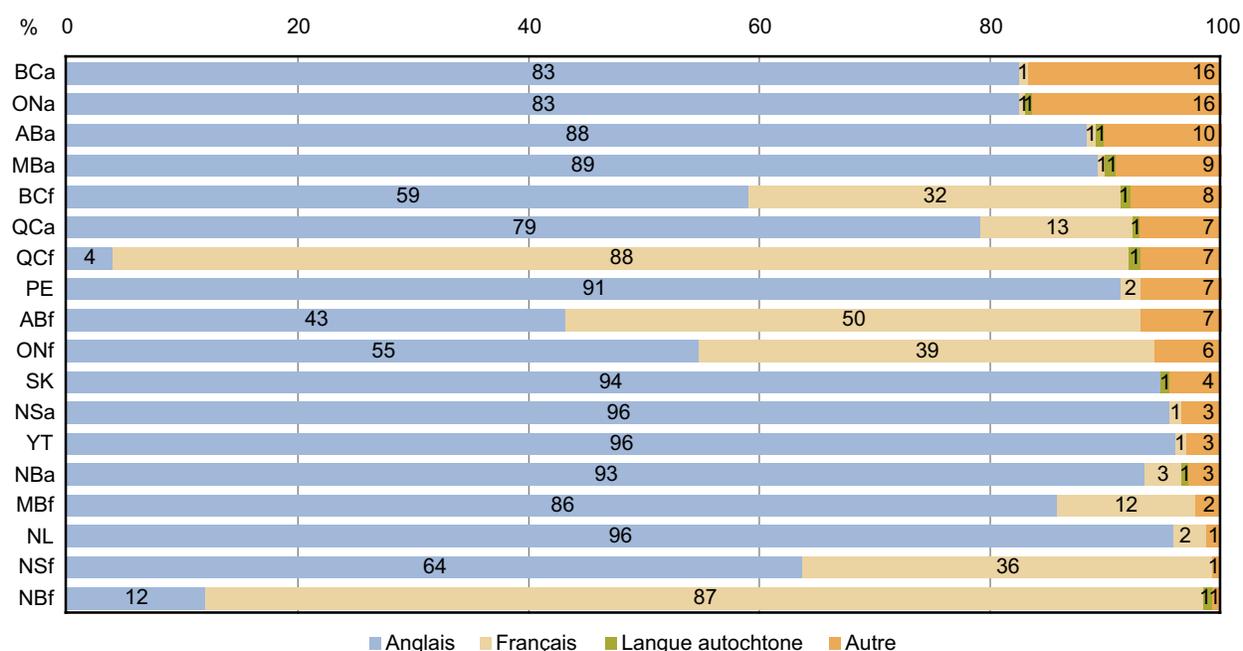


Langue

Les populations visées par le PPCE sont définies en fonction de la langue d'enseignement, et les tests ont été faits dans cette langue. Toutefois, la langue d'enseignement n'est pas nécessairement la même que la langue parlée hors de l'école. Les élèves étaient donc priés d'indiquer la langue qu'ils utilisent le plus souvent à la maison. Les réponses à cette question, par population, sont montrées dans le graphique 3.9. Dans la plupart des populations anglophones, la majorité a dit parler anglais et presque personne ne parle français. Toutefois, le pourcentage d'élèves parlant une langue autre que l'anglais ou

le français à la maison est près de 17 p. 100 en Ontario (anglophone) et en Colombie-Britannique (anglophone). La tendance est assez différente chez les populations francophones, parmi lesquelles seules les populations du Québec et du Nouveau-Brunswick ont une majorité d'élèves parlant français. Dans la plupart des autres instances, la population francophone est beaucoup plus petite et vit à l'extérieur de l'école principalement dans un milieu anglophone. Les langues autochtones sont parlées à la maison par 1 p. 100 des élèves et moins encore dans la plupart des instances.

Graphique 3.9 Langue parlée le plus souvent à la maison, par instance et selon la langue

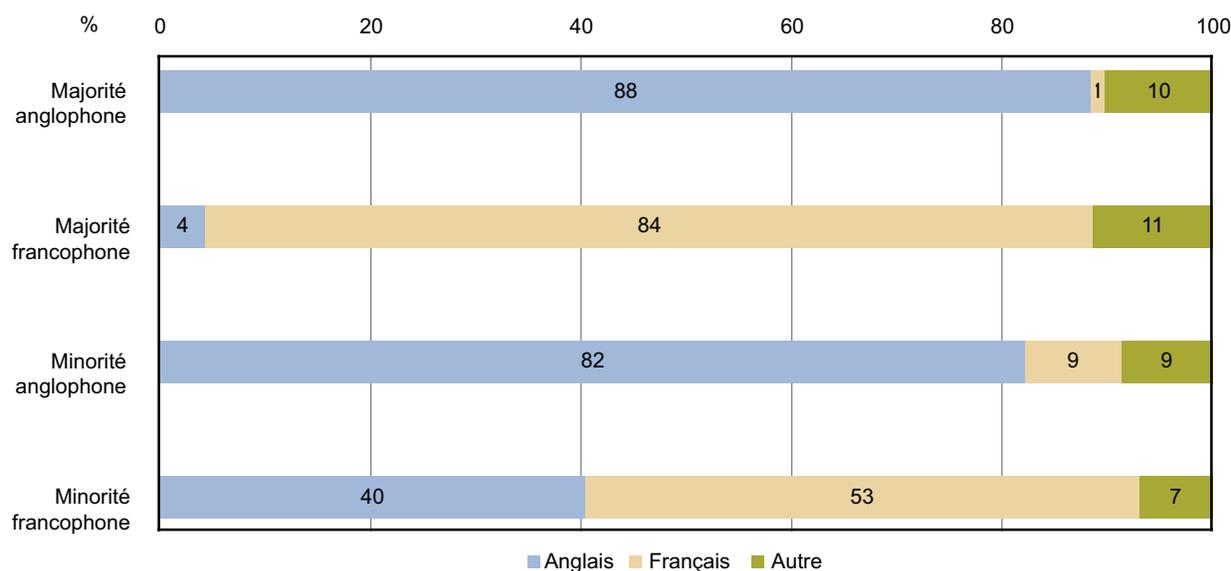


La relation entre la langue et le rendement fait l'objet d'un rapport distinct et n'est donc que brièvement abordée ici. Pour les besoins de cette analyse, les populations anglophones et francophones globales ont été divisées selon qu'elles appartiennent à la majorité ou à la minorité linguistique officielle. La combinaison majorité francophone et minorité anglophone se rencontre bien entendu uniquement au Québec; alors que la majorité anglophone et minorité francophone se retrouvent dans toutes les autres instances.

Le graphique 3.10 montre les proportions de chacun de ces groupes parlant chacune des langues officielles

à la maison. Les tendances pour les deux groupes majoritaires et pour la minorité anglophone sont similaires, la plupart des élèves parlant à la maison la langue dans laquelle ils ont fait le test. Les résultats pour la population minoritaire francophone s'en distinguent sensiblement, toutefois, puisque 40 p. 100 de ce groupe parlent anglais à la maison. Cette donnée montre clairement que bon nombre d'élèves des minorités francophones fonctionnent dans un milieu linguistique différent à l'école et à la maison. Les conséquences sur le plan du rendement seront approfondies dans le rapport linguistique.

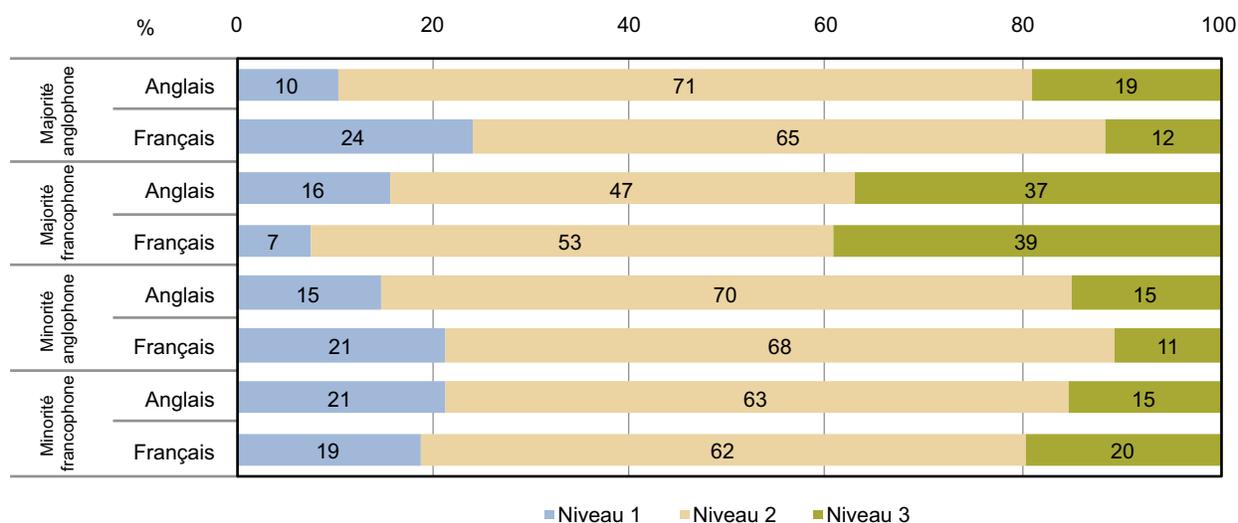
Graphique 3.10 Langue parlée à la maison par les groupes linguistiques majoritaires et minoritaires



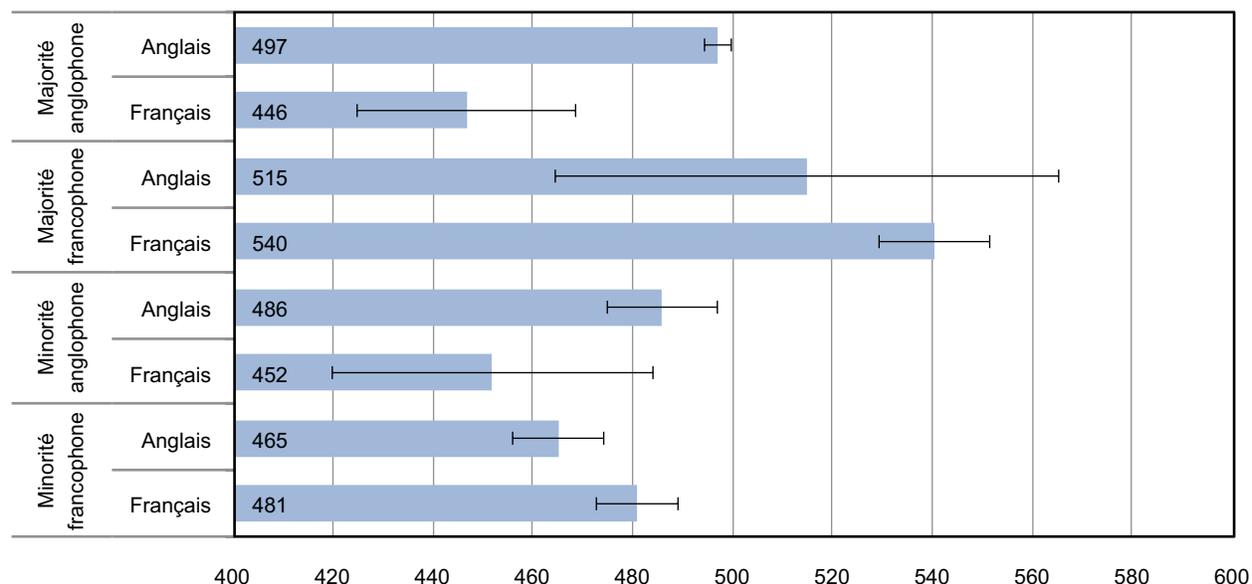
Le graphique 3.11 montre les niveaux de compétence en lecture et le graphique 3.12 montre les scores moyens en lecture des quatre regroupements de population définis selon la langue et le statut majoritaire ou minoritaire dans l'instance. La différence la plus grande dans le graphique 3.11 est entre la population francophone majoritaire et toutes les autres. Les membres de cette population qui se situent au niveau 3 sont plus nombreux que tous les autres, peu importe la langue parlée à la maison. Par contre, le graphique 3.12 montre que

la différence moyenne entre les deux sous-groupes francophones majoritaires n'est pas statistiquement significative, puisque le petit nombre d'anglophones dans cette population est assorti d'un pourcentage d'erreur substantiel. Le graphique 3.12 montre aussi une différence statistiquement significative au sein de la population anglophone majoritaire entre les élèves qui parlent anglais et ceux qui parlent français à la maison. Les autres différences au sein de la population ne sont pas significatives.

Graphique 3.11 Niveaux de compétence en lecture d'après l'appartenance à une majorité ou à une minorité linguistique et selon la langue parlée à la maison



Graphique 3.12 Scores moyens en lecture d'après l'appartenance à une majorité ou à une minorité linguistique et selon la langue parlée à la maison

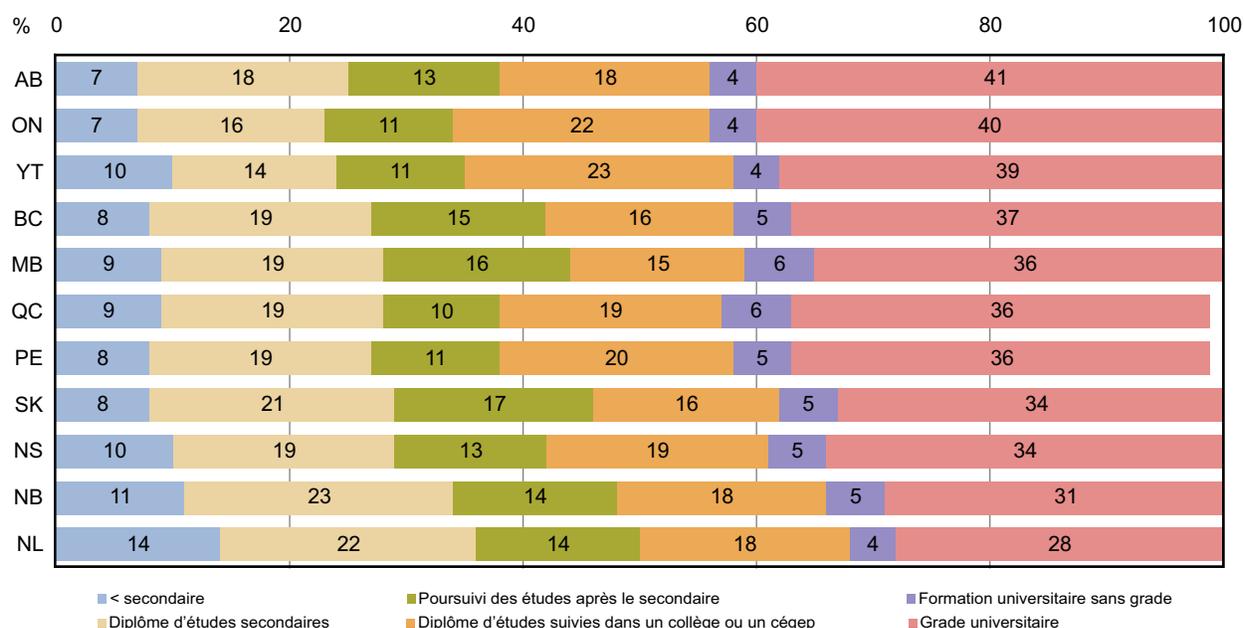


Statut socio-économique des élèves

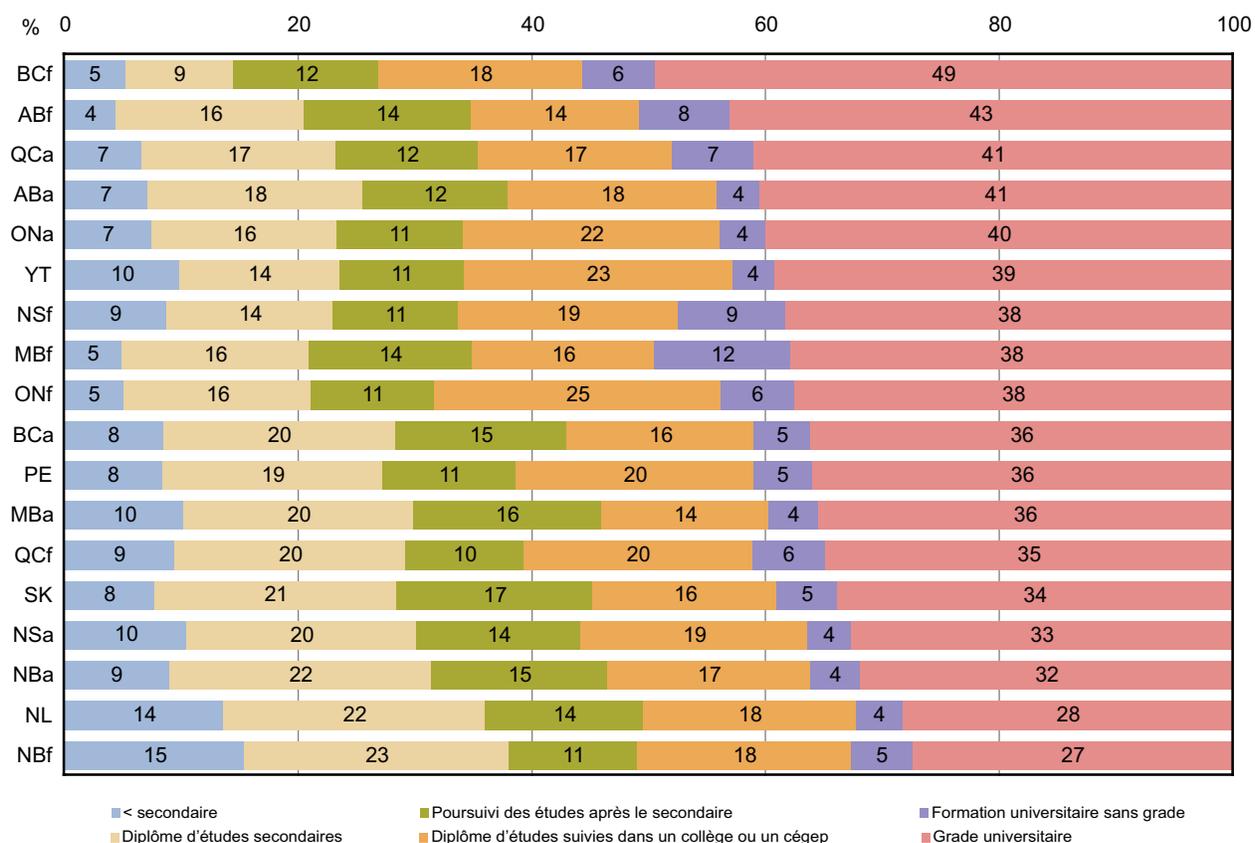
Le questionnaire comportait deux indicateurs du statut socio-économique des élèves – la scolarité de la mère et le nombre de livres à la maison. Les graphiques 3.13 à 3.16 montrent les résultats à l'égard de ces deux indicateurs, par instance et selon la langue. Les différences entre les instances ne sont pas substantielles. Il est intéressant de noter que les populations francophones minoritaires de l'Ouest

et de la Nouvelle-Écosse ont des niveaux légèrement supérieurs à ceux des populations anglophones majoritaires des mêmes instances en ce qui concerne la scolarité de la mère, tandis que les populations francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick montrent des niveaux légèrement inférieurs, quant à la scolarité de la mère, par rapport aux populations anglophones.

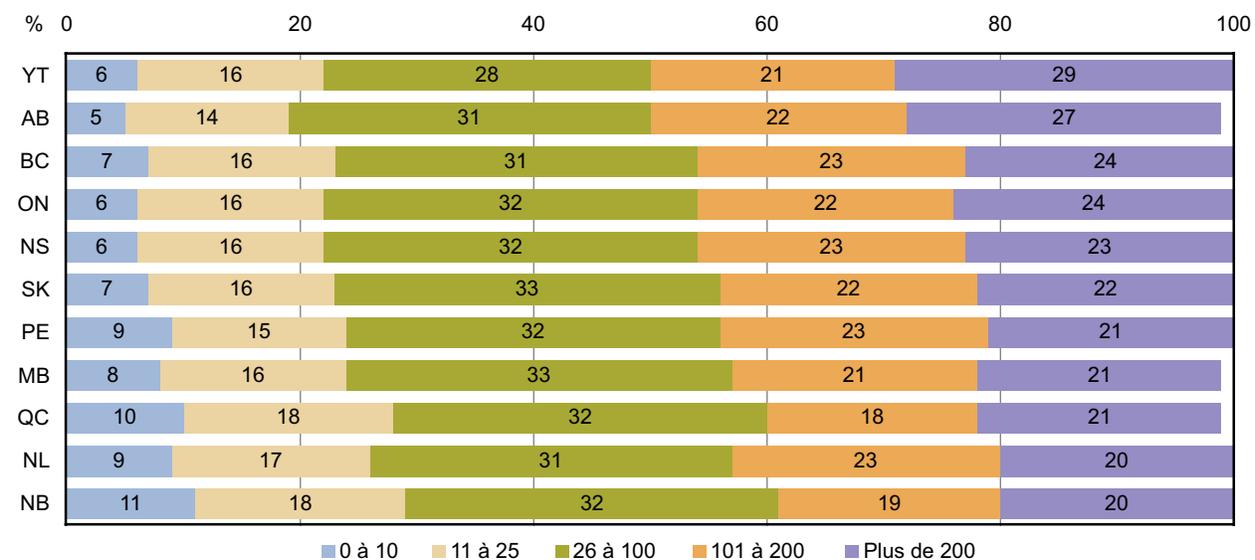
Graphique 3.13 Scolarité de la mère, par instance



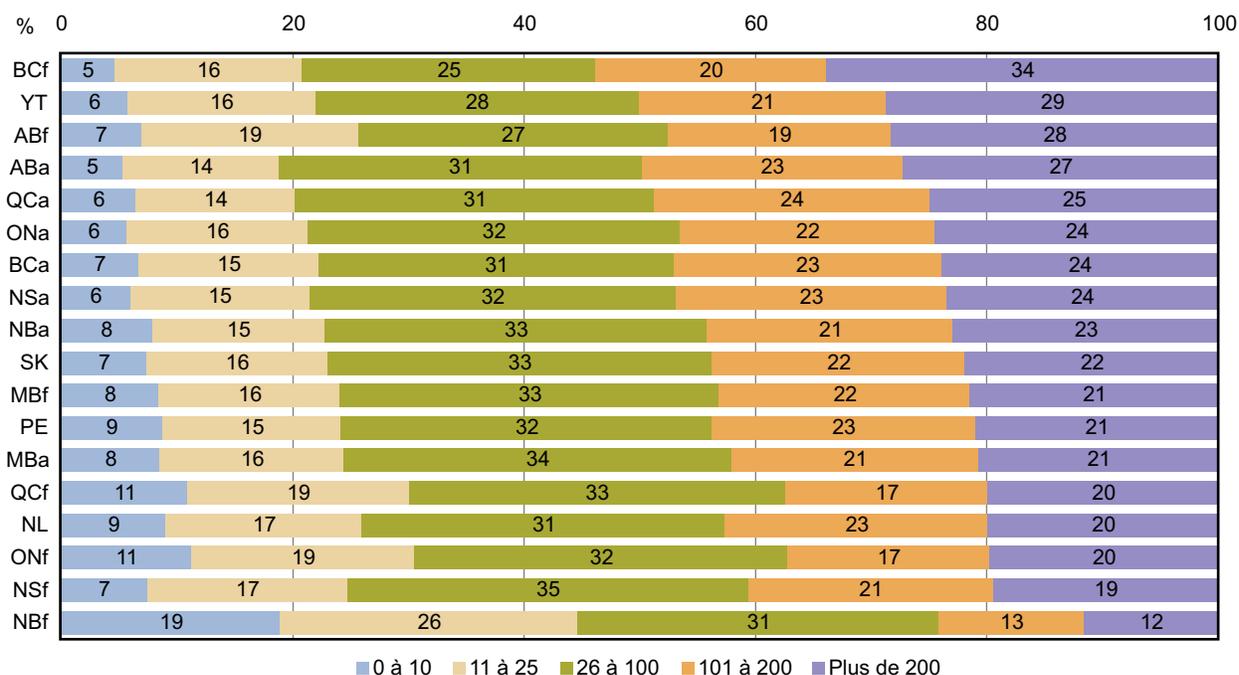
Graphique 3.14 Scolarité de la mère, par instance et selon la langue



Graphique 3.15 Nombre de livres à la maison, par instance



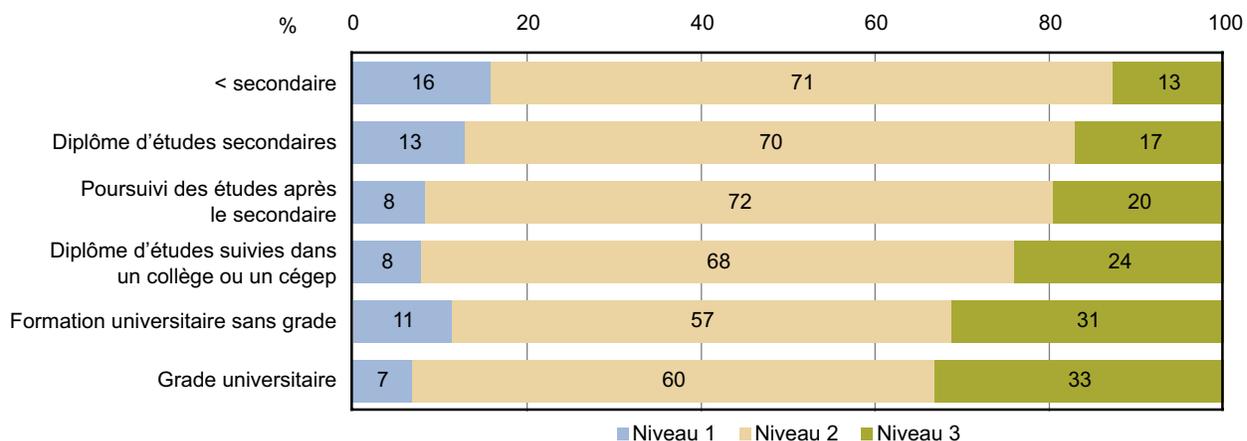
Graphique 3.16 Nombre de livres à la maison, par instance et selon la langue



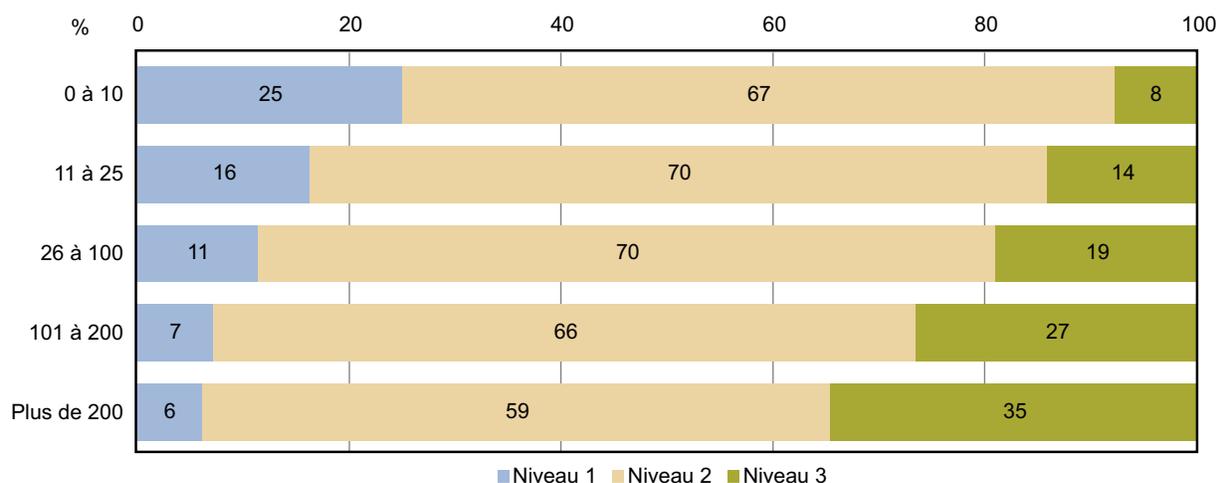
Les graphiques 3.17 et 3.18 montrent les relations entre ces deux variables et les niveaux de compétence en lecture. Les graphiques 3.19 et 3.20 comparent les scores moyens par rapport à ces variables. La

tendance est très nette ici. Plus le niveau de scolarité de la mère est élevé et plus il y a de livres à la maison, plus le rendement de l'élève en lecture est élevé.

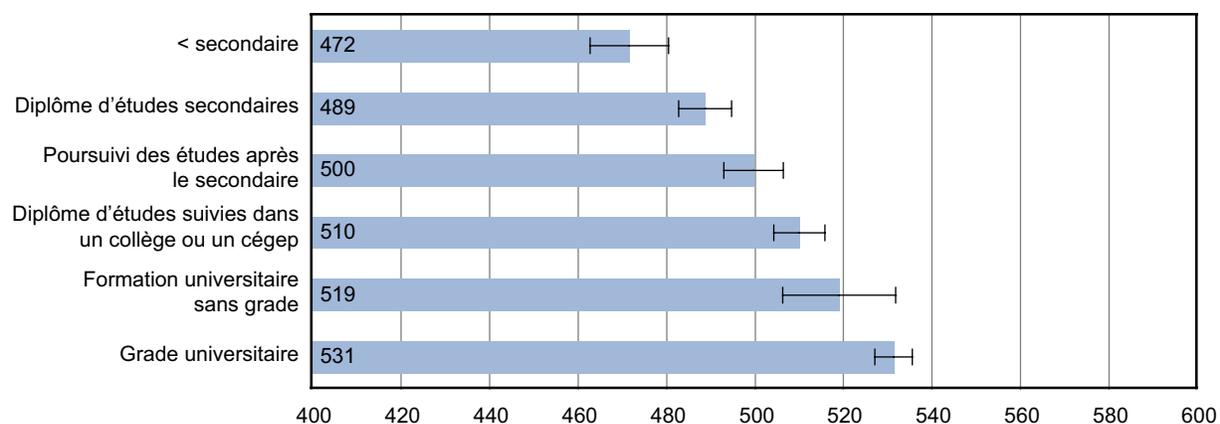
Graphique 3.17 Niveaux de compétence en lecture d'après la scolarité de la mère



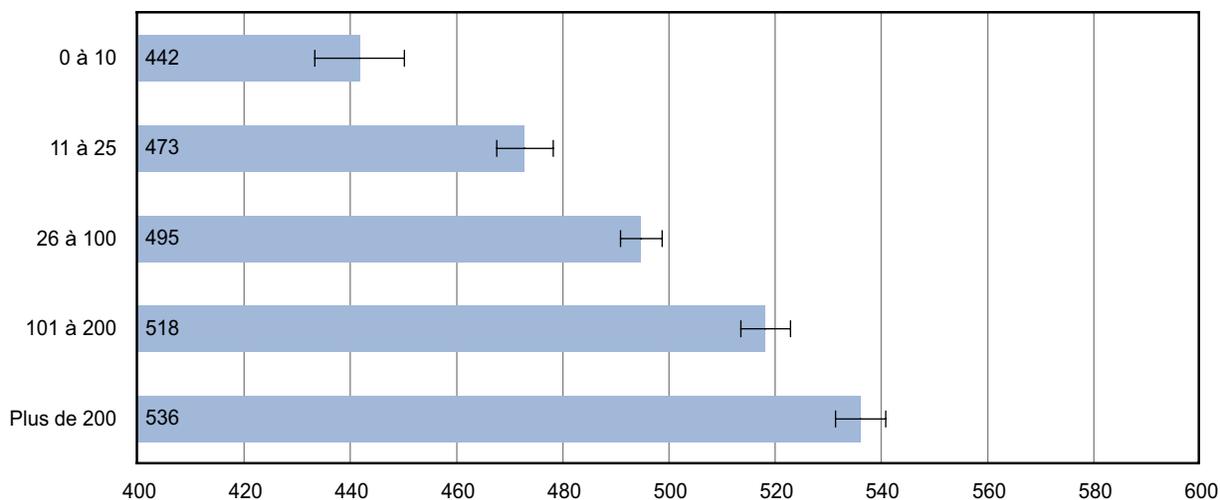
Graphique 3.18 Niveaux de compétence en lecture d'après le nombre de livres à la maison



Graphique 3.19 Scores moyens en lecture d'après la scolarité de la mère



Graphique 3.20 Scores moyens en lecture d'après le nombre de livres à la maison

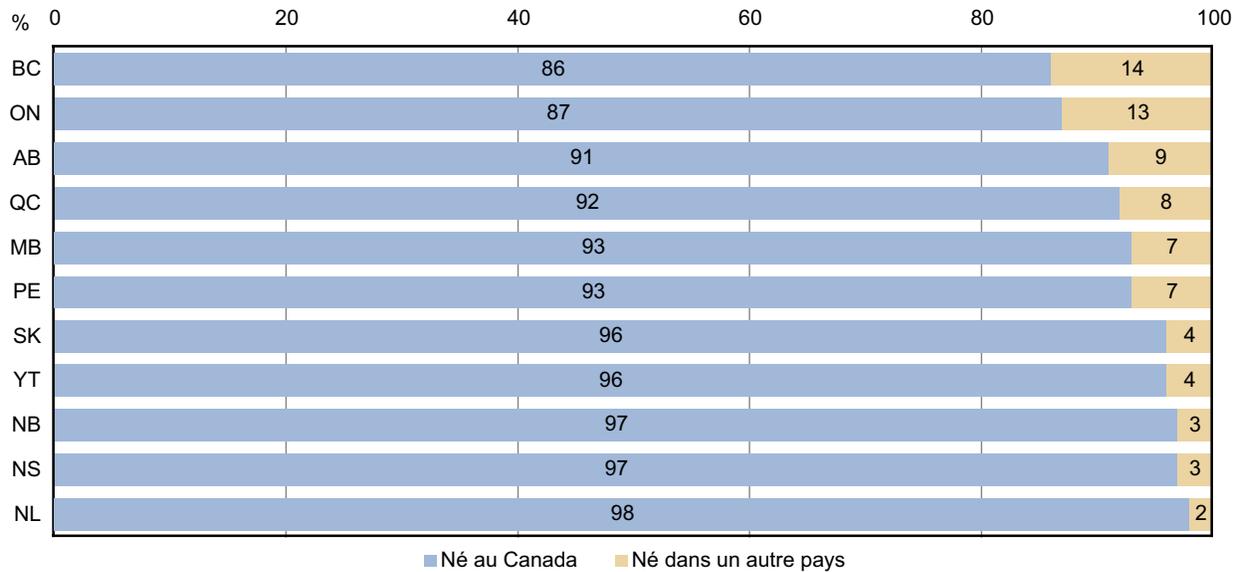


Statut d'immigrant

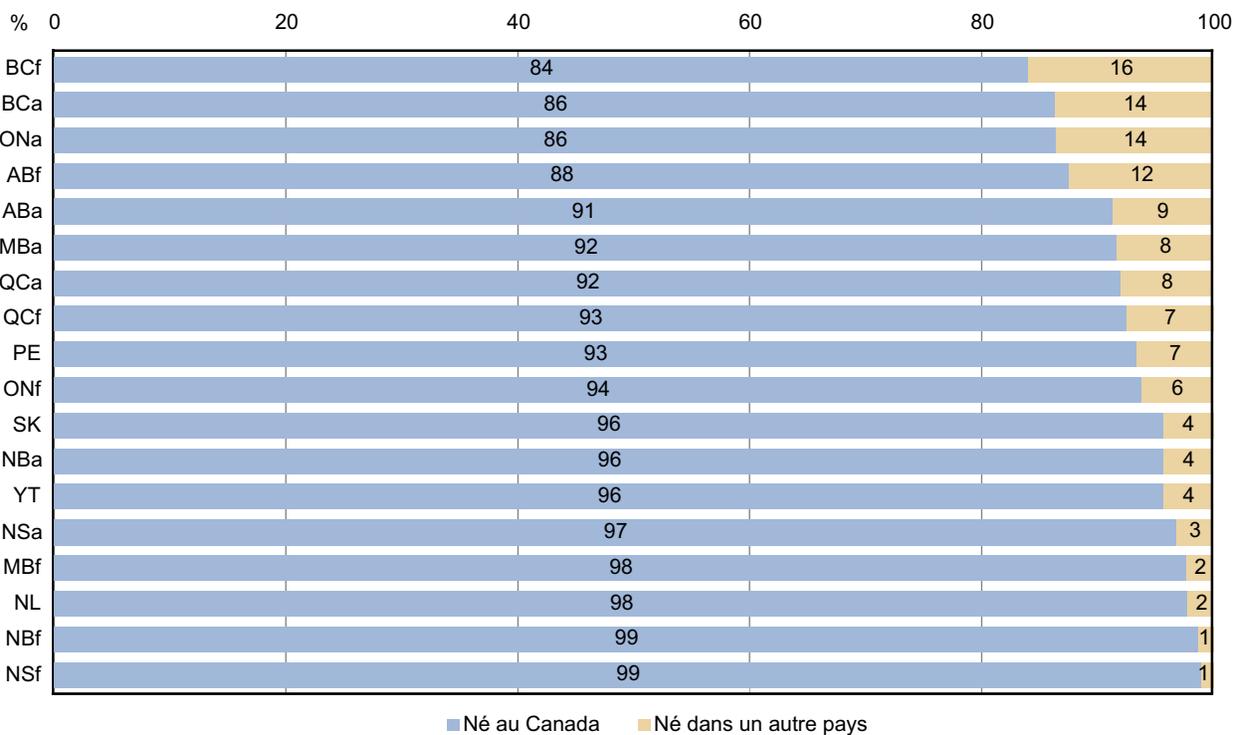
Les graphiques 3.21 et 3.22 montrent que la majorité des élèves de toutes les instances sont nés au Canada. Le pourcentage d'élèves nés à l'extérieur du Canada varie sensiblement entre les instances, allant de 14 à 16 p. 100 en

Colombie-Britannique (pour les deux langues) et en Ontario (anglophone) à 2 p. 100 ou moins au Manitoba (francophone), au Nouveau-Brunswick (francophone), en Nouvelle-Écosse (francophone) et à Terre-Neuve-et-Labrador.

Graphique 3.21 Pourcentage d'élèves nés au Canada ou dans un autre pays, par instance



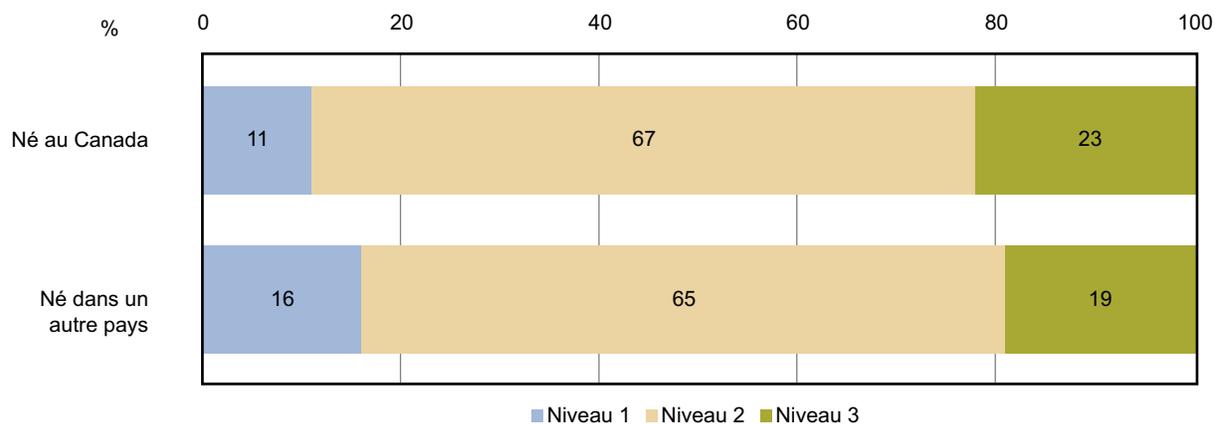
Graphique 3.22 Pourcentage d'élèves nés au Canada ou dans un autre pays, par instance et selon la langue



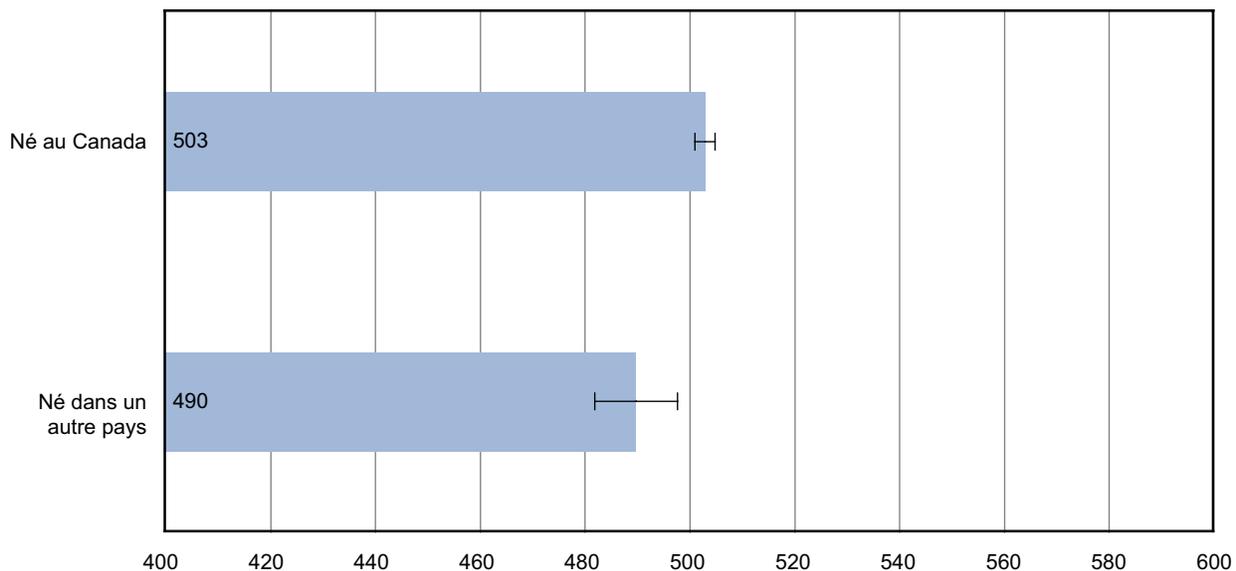
L'incidence du statut d'immigrant sur les niveaux de compétence en lecture est montrée dans le graphique 3.23 et les effets sur les scores moyens en lecture sont

montrés dans le graphique 3.24. Les différences sont faibles mais statistiquement significatives; les élèves nés au Canada ayant des niveaux plus élevés.

Graphique 3.23 Niveaux de compétence en lecture d'après le lieu de naissance (né au Canada ou dans un autre pays)



Graphique 3.24 Scores moyens en lecture d'après le lieu de naissance (né au Canada ou dans un autre pays)



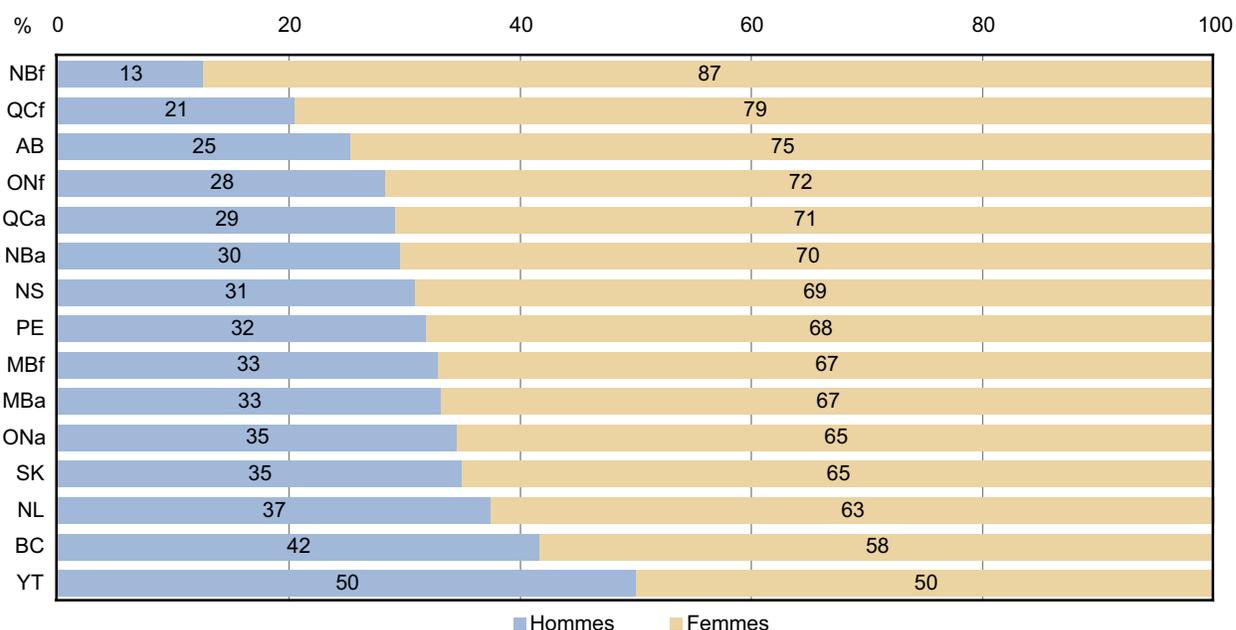
Caractéristiques du personnel enseignant

Sexe du personnel enseignant

Comme le montre le graphique 3.25, le personnel enseignant de toutes les instances est majoritairement de sexe féminin sauf au Yukon. Les proportions

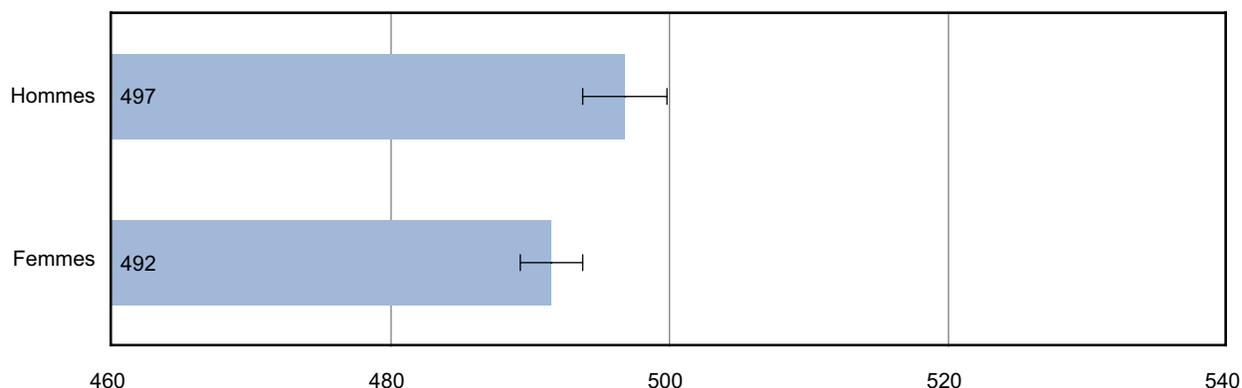
d'enseignants de sexe masculin sont particulièrement faibles en Alberta, au Québec (francophone) et au Nouveau-Brunswick (francophone).

Graphique 3.25 Répartition du personnel enseignant d'après le sexe, par instance et selon la langue



Le graphique 3.26 montre que les différences entre les scores moyens en lecture des élèves selon qu'ils ont une enseignante ou un enseignant ne sont pas statistiquement significatives.

Graphique 3.26 Scores moyens en lecture d'après le sexe du personnel enseignant¹⁰



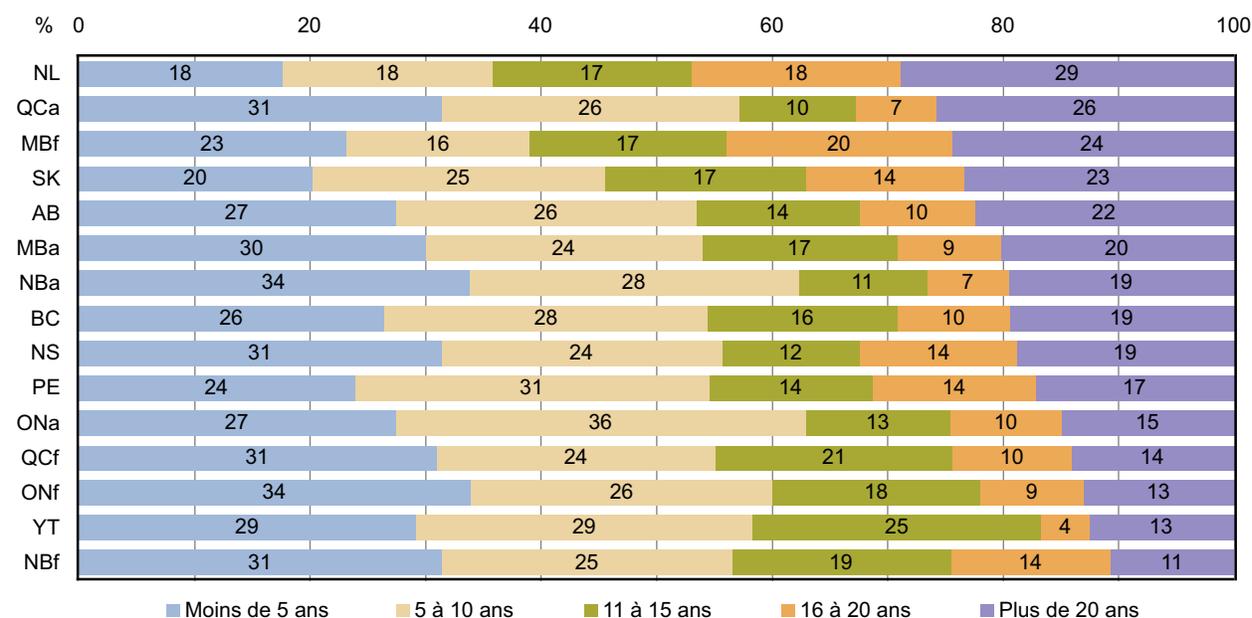
¹⁰ Le terme « scores moyens en lecture d'après l'enseignante ou l'enseignant » reflète le fait qu'il s'agit de « moyennes de moyennes ». L'unité de base utilisée pour calculer chaque moyenne dans les graphiques établis au niveau du personnel enseignant est la moyenne de tous les élèves auxquels une enseignante ou un enseignant enseigne. Ces moyennes sont donc différentes des moyennes calculées pour tous les élèves, puisque toutes les enseignantes et tous les enseignants n'enseignent pas à un nombre d'élèves égal. Dans les graphiques du niveau de l'école, l'unité de base est la moyenne de tous les élèves de l'école.

Expérience d'enseignement

Le graphique 3.27 montre la vaste gamme d'expérience d'enseignement des enseignantes et enseignants dans toutes les instances. Dans la plupart des instances, les graphiques laissent à penser que la tendance concernant le vieillissement du personnel enseignant expérimenté, observée depuis une décennie, pourrait être en train de s'inverser. En effet, la proportion d'enseignantes et

enseignants comptant moins de cinq ans ou ayant de cinq à 10 ans d'expérience d'enseignement est maintenant généralement supérieure aux proportions des groupes d'âge plus élevé, surtout chez les personnes qui comptent plus de 20 ans d'expérience d'enseignement, même si le nombre d'années est plus vaste dans ce dernier groupe.

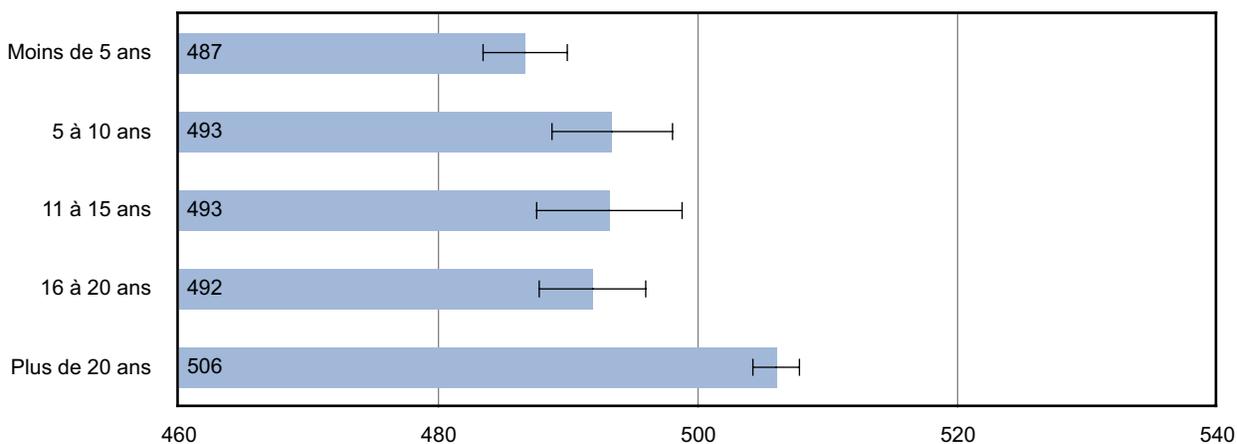
Graphique 3.27 Gamme d'expérience d'enseignement, par instance et selon la langue



Le graphique 3.28 montre que plus le personnel enseignant a d'expérience d'enseignement (groupe comptant plus de 20 ans d'expérience d'enseignement), plus les résultats en lecture de leurs

élèves sont élevés. Les scores moyens en lecture des élèves dont les enseignantes et enseignants se situent au sein des autres gammes d'expérience ne diffèrent pas significativement les uns des autres.

Graphique 3.28 Scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants d'après leur année d'expérience d'enseignement

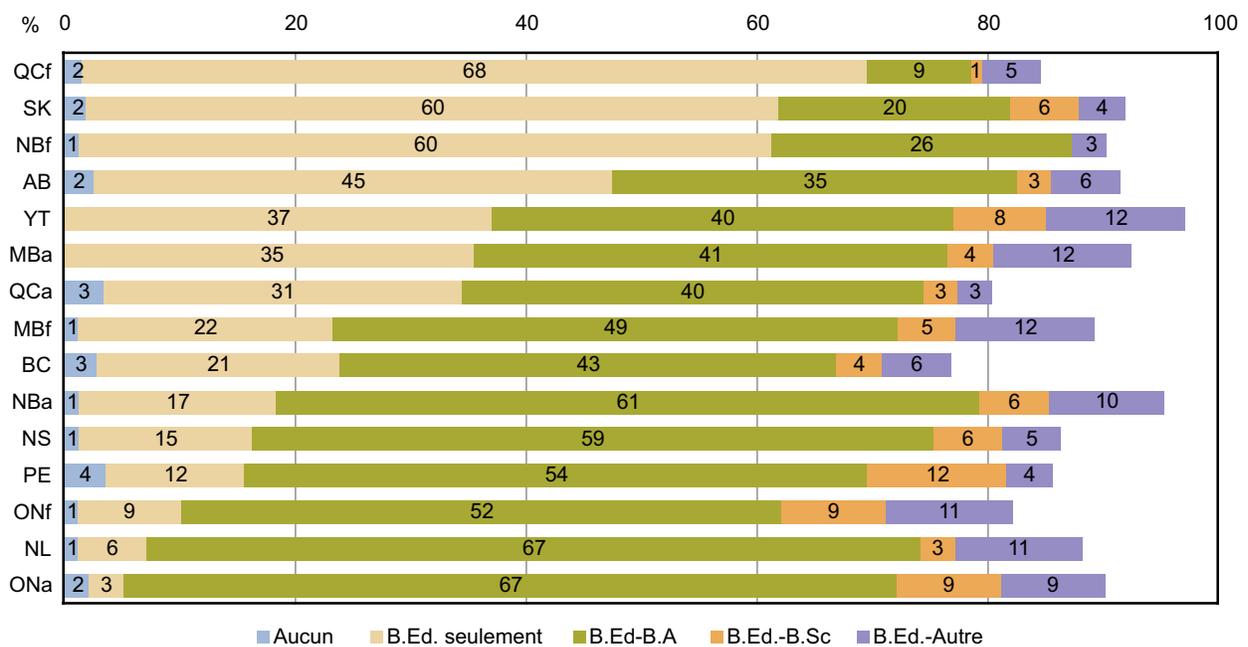


Qualifications et spécialisation en arts du langage du personnel enseignant

Dans la plupart des instances, le personnel enseignant est très intéressé à améliorer ses qualifications, surtout par l'acquisition de grades universitaires supplémentaires. Le graphique 3.29 montre une grande variation des grades obtenus. Bien que la plupart des enseignants et enseignantes aient un baccalauréat en éducation (B.Ed.), la proportion de ceux qui n'ont pas d'autre diplôme varie beaucoup d'une instance à l'autre. Dans trois

instances – Saskatchewan, Québec (francophone) et Nouveau-Brunswick (francophone) – plus de la moitié de tout le personnel enseignant est titulaire seulement d'un B.Ed. Dans les autres instances, la majorité a deux diplômes. La combinaison la plus fréquente est le baccalauréat en éducation et le baccalauréat ès arts (B.A.). Toutefois, à cet égard aussi, les variations sont grandes.

Graphique 3.29 Grades universitaires de premier cycle du personnel enseignant, par instance et selon la langue

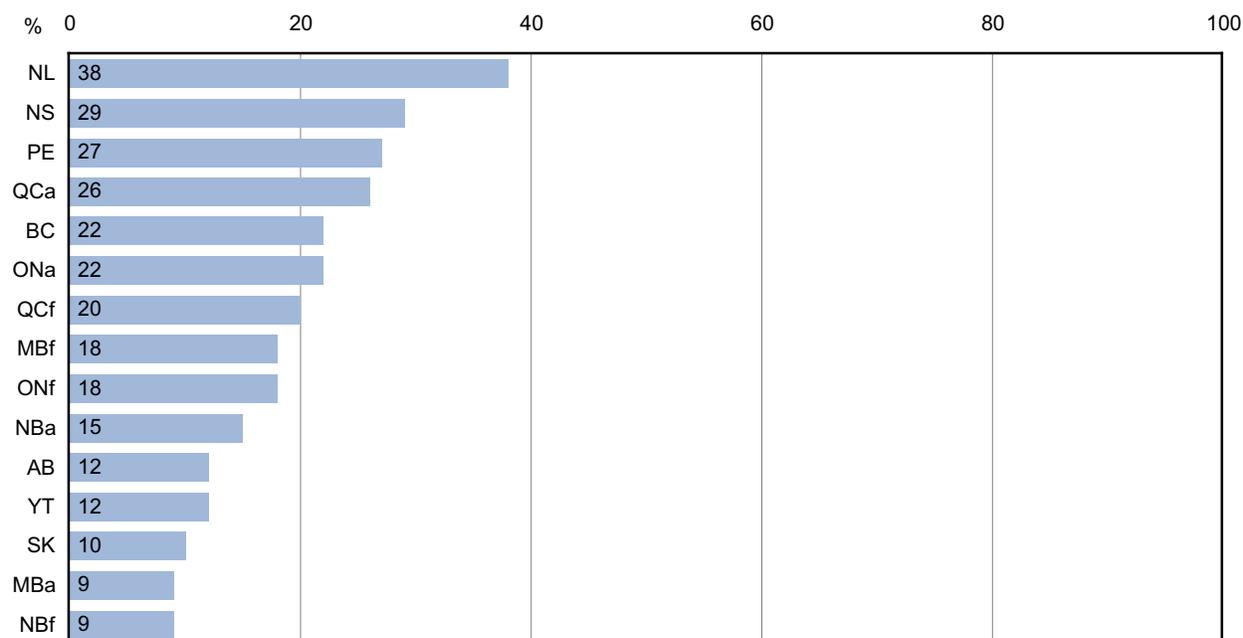


Remarque : Le total des pourcentages n'est pas 100 parce qu'il manque des données.

Le graphique 3.30 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme d'études supérieures (maîtrise ou plus). Dans la plupart des instances, le pourcentage est de 20 ou

moins. Les pourcentages les plus élevés se trouvent à Terre-Neuve-et-Labrador, en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard et au Québec (anglophone).

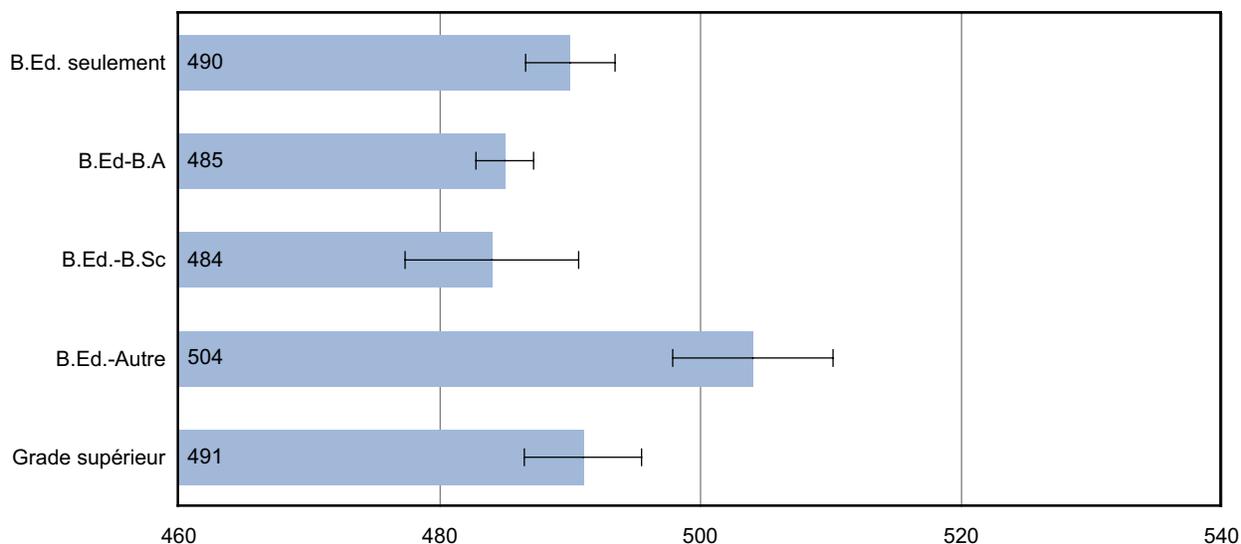
Graphique 3.30 Pourcentage d'enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme d'études supérieures, par instance et selon la langue



Le graphique 3.31 montre que la combinaison des diplômes obtenus par le personnel enseignant a peu d'incidence sur les scores moyens en lecture des élèves. La seule exception est la combinaison

« B.Ed. et autre diplôme », associée à un rendement significativement supérieur à toute autre combinaison.

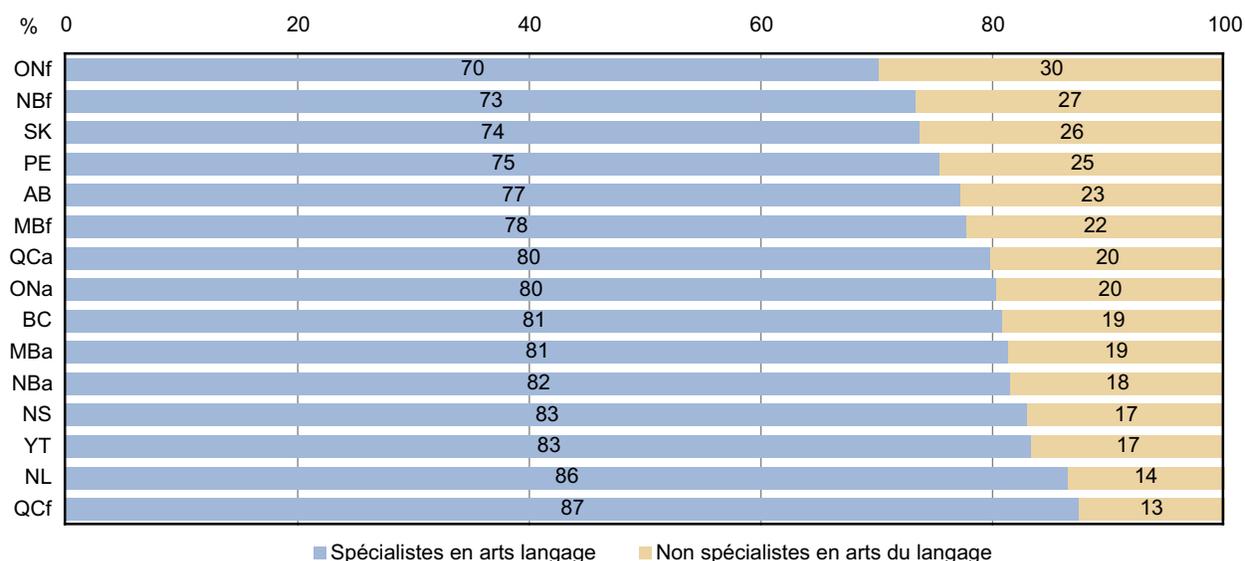
Graphique 3.31 Scores moyens en lecture d'après les grades universitaires du personnel enseignant



Le graphique 3.32 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui ont dit avoir axé leur formation sur un sujet lié aux arts du langage. Des proportions semblables se disent spécialistes

en arts du langage dans la pratique. Ces résultats montrent clairement que la majorité des personnes enseignant les arts du langage à ce niveau peuvent être considérées comme spécialistes dans ce domaine.

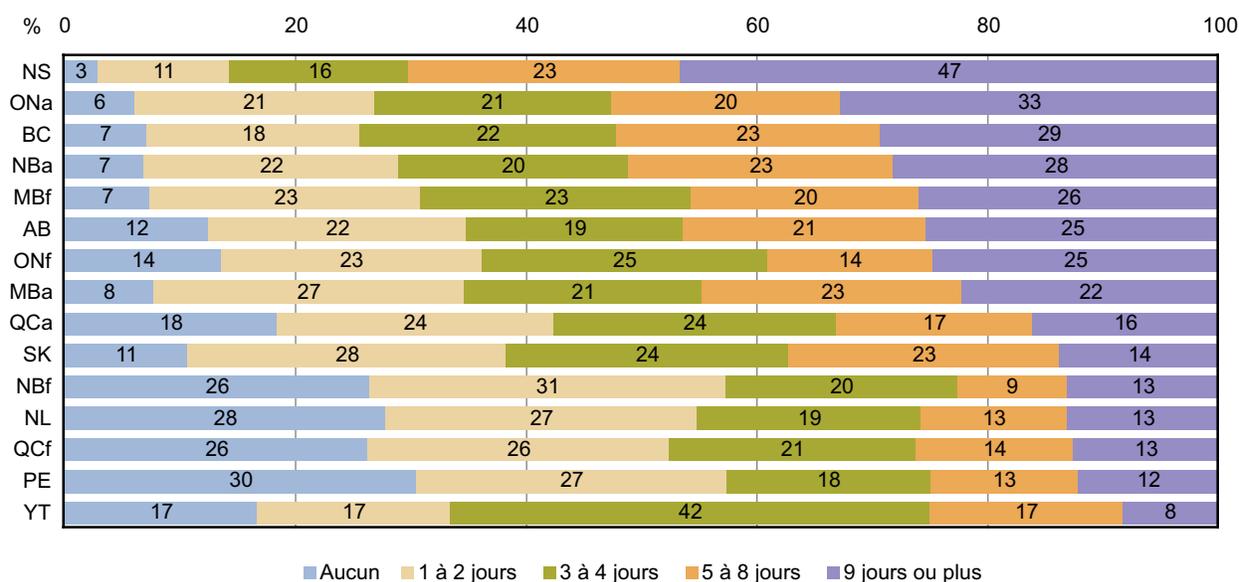
Graphique 3.32 Pourcentage d'enseignantes et enseignants spécialistes en arts du langage, par instance et selon la langue



Une troisième question de cette séquence invitait le personnel enseignant à indiquer le nombre de jours de perfectionnement professionnel en arts du langage auxquels il a participé au cours des cinq

années précédentes. Ces résultats sont montrés dans le graphique 3.33; ils laissent voir de fortes variations en matière de participation à la fois dans une même instance et entre les instances.

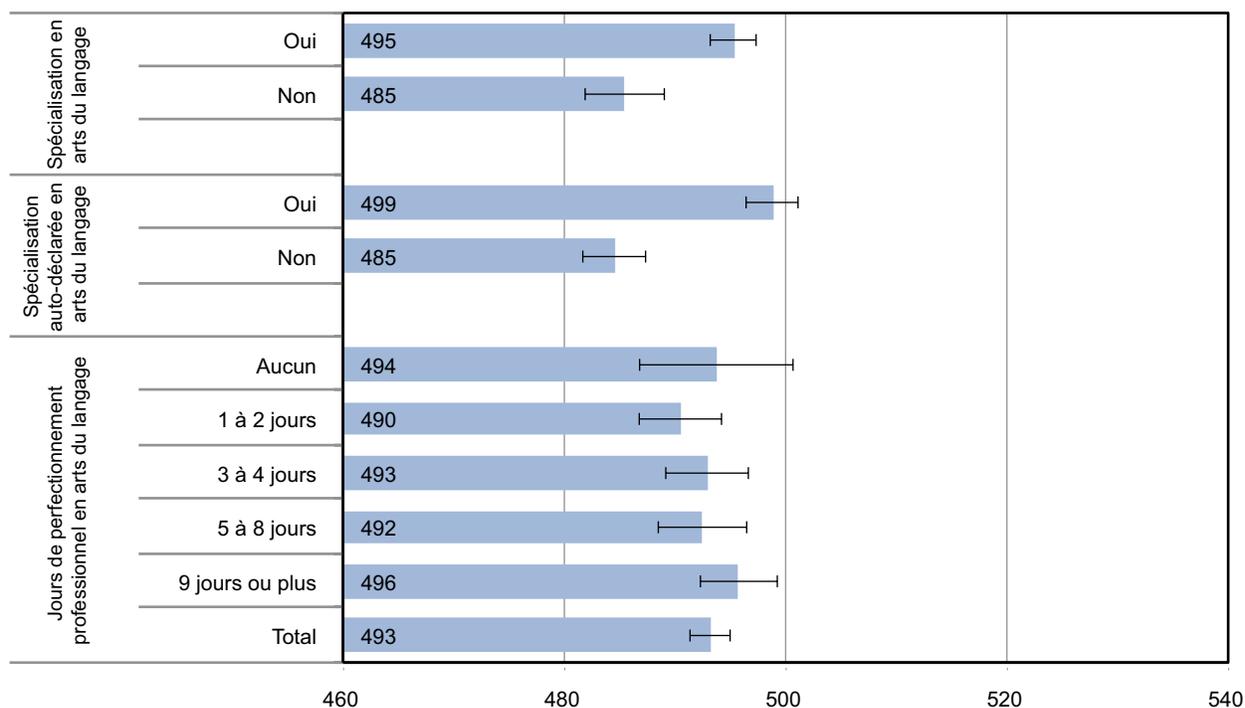
Graphique 3.33 Nombre de jours de perfectionnement professionnel en arts du langage au cours des cinq dernières années, par instance et selon la langue



Le graphique 3.34 montre que la spécialisation en arts du langage, qu'elle soit réelle ou perçue, est étroitement associée au rendement des élèves

mais que le nombre de jours de perfectionnement professionnel dans la matière n'a aucun effet.

Graphique 3.34 Scores moyens en lecture d'après la spécialisation en arts du langage et le nombre de jours de perfectionnement professionnel du personnel enseignant



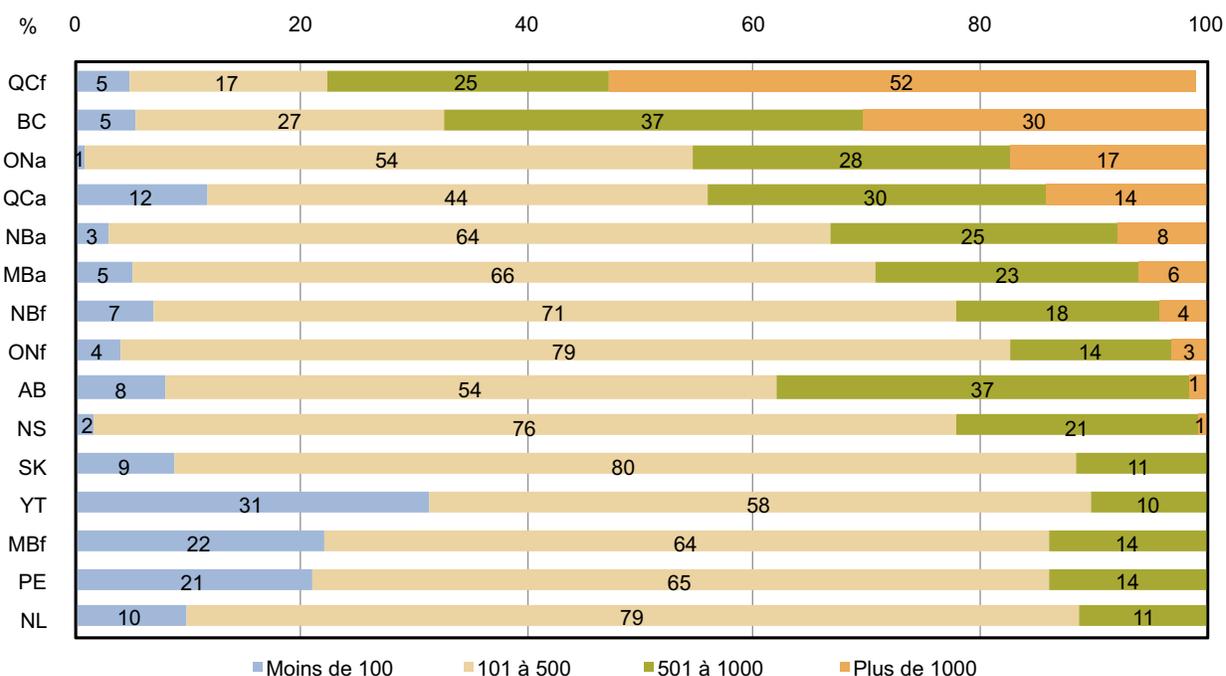
Caractéristiques de l'école

Taille de l'école

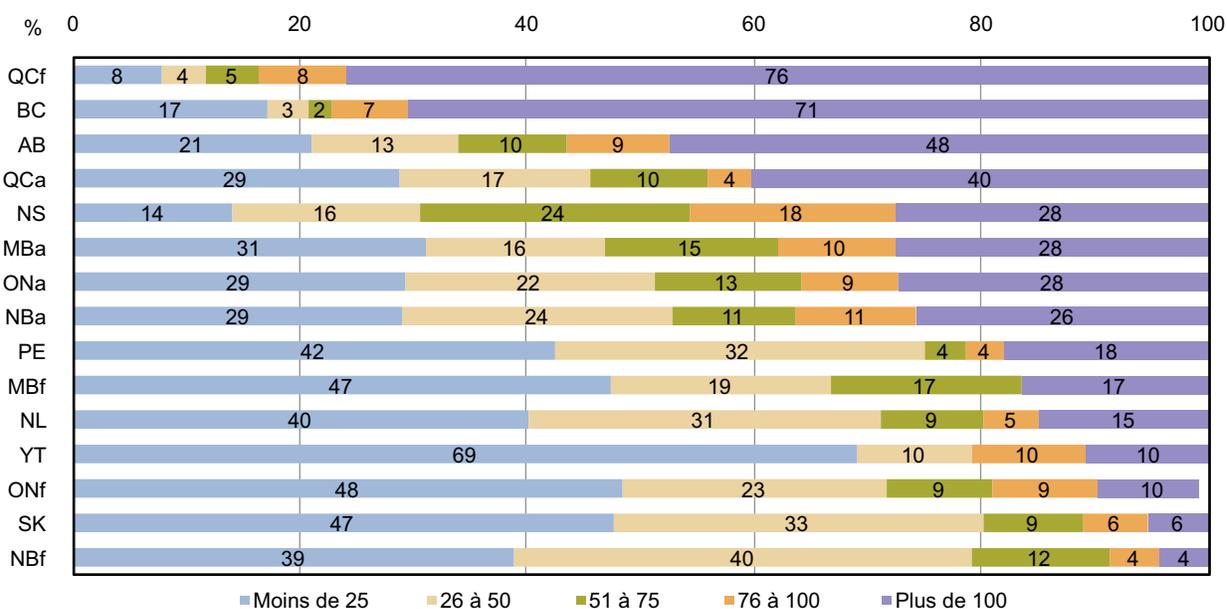
Le PPCE utilise deux mesures de la taille de l'école : le nombre total d'inscriptions et le nombre d'inscriptions en 8^e année (2^e secondaire), soit la classe fréquentée par la majeure partie des élèves de 13 ans. Les graphiques 3.35 et 3.36 montrent la distribution par rapport à ces deux mesures. D'après ces graphiques, il est clair que la taille des écoles varie beaucoup au sein d'une même instance et entre les

instances. Le Québec (francophone) a la proportion la plus élevée d'écoles ayant un total d'inscriptions de plus de 1000 élèves. La Colombie-Britannique et le Québec (francophone) ont le plus d'écoles où les inscriptions en 8^e année (2^e secondaire) sont plus de 100. Ces différences reflètent vraisemblablement des différences de configuration des niveaux scolaires dans les écoles.

Graphique 3.35 Nombre total d'inscriptions, par instance et selon la langue



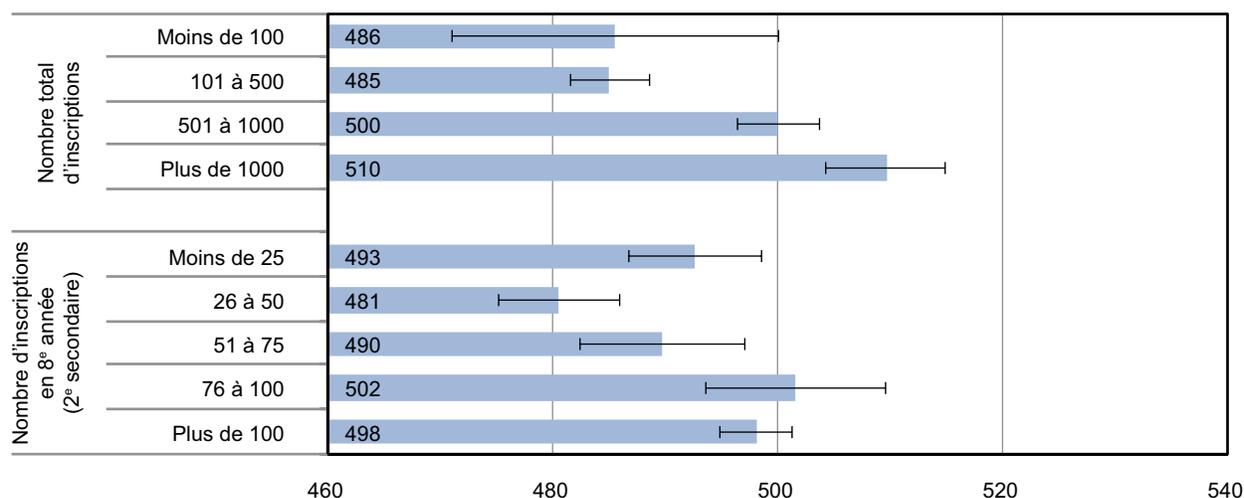
Graphique 3.36 Nombre d'inscriptions en 8^e année (2^e secondaire), par instance et selon la langue



Le graphique 3.37 montre l'effet du nombre d'inscriptions sur les scores moyens en lecture. La tendance générale est que plus les écoles ont un large effectif, plus le rendement est élevé. En ce qui

concerne la 8^e année (2^e secondaire), la tendance est plus variée, dans les deux catégories avec plus de 75 élèves de 8^e année (2^e secondaire) qui dépassent ceux qui se trouvent dans l'intervalle des 26 à 50.

Graphique 3.37 Scores moyens en lecture d'après le nombre d'inscriptions à l'école

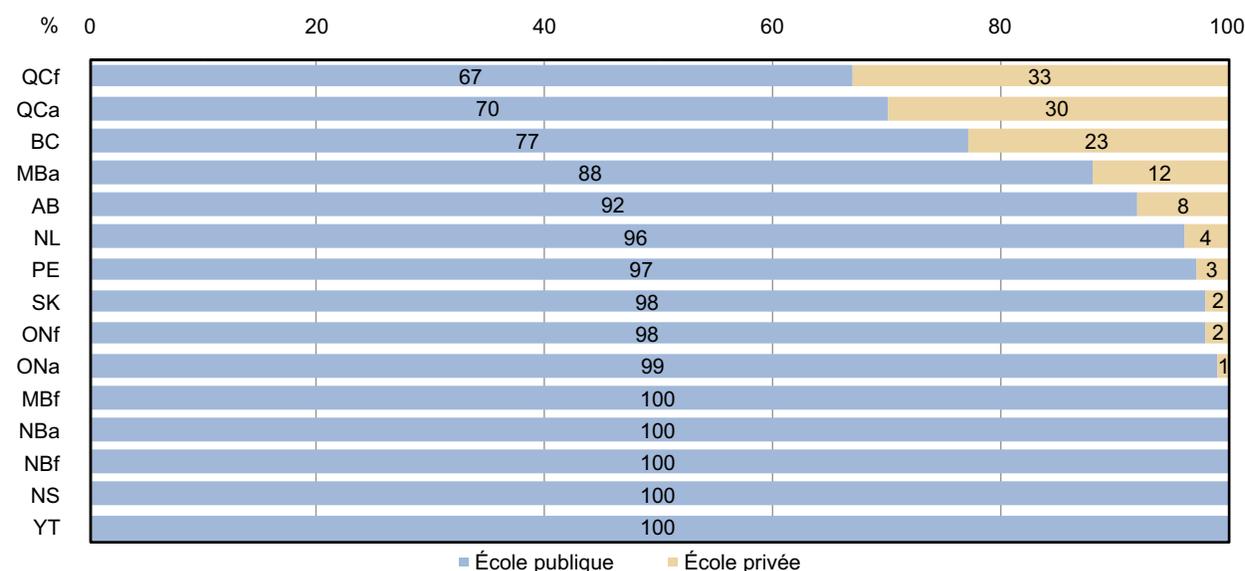


Administration de l'école

Le graphique 3.38 montre le pourcentage d'écoles publiques et privées, selon l'indication donnée par la direction. Il apparaît que le nombre d'écoles privées est très petit dans la plupart des instances,

à l'exception du Québec où les deux groupes linguistiques font état d'un tiers d'écoles privées, et de la Colombie-Britannique, où la proportion est supérieure à 20 p. 100.

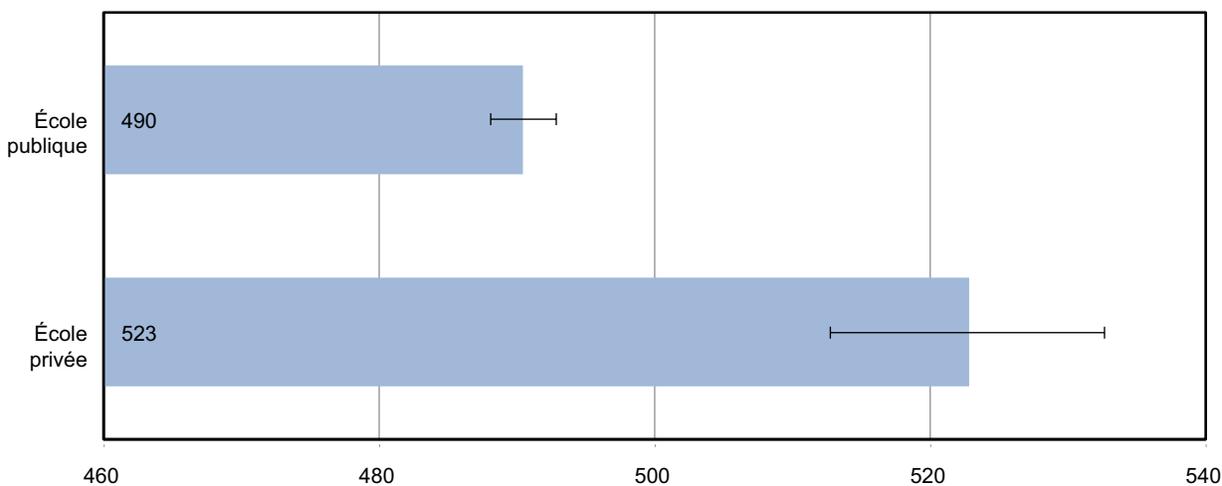
Graphique 3.38 Pourcentage d'écoles d'après le mode d'administration, par instance et selon la langue



Les scores moyens en lecture, d'après le mode d'administration de l'école, est montré dans le graphique 3.39. Il apparaît clairement que les élèves des écoles privées dépassent significativement ceux des écoles publiques. Cette constatation est intéressante, puisque la proportion d'écoles privées est suffisamment élevée dans certaines instances pour influencer sur les résultats d'ensemble de cette

instance. Pour éclairer davantage cet aspect, la comparaison des scores moyens en lecture des élèves des écoles publiques et privées des instances où la proportion d'écoles privées dépasse 10 p. 100 a été effectuée. C'est le cas pour la Colombie-Britannique (anglophone) et le Manitoba (anglophone) et pour les deux groupes linguistiques au Québec.

Graphique 3.39 Scores moyens en lecture d'après le mode d'administration de l'école

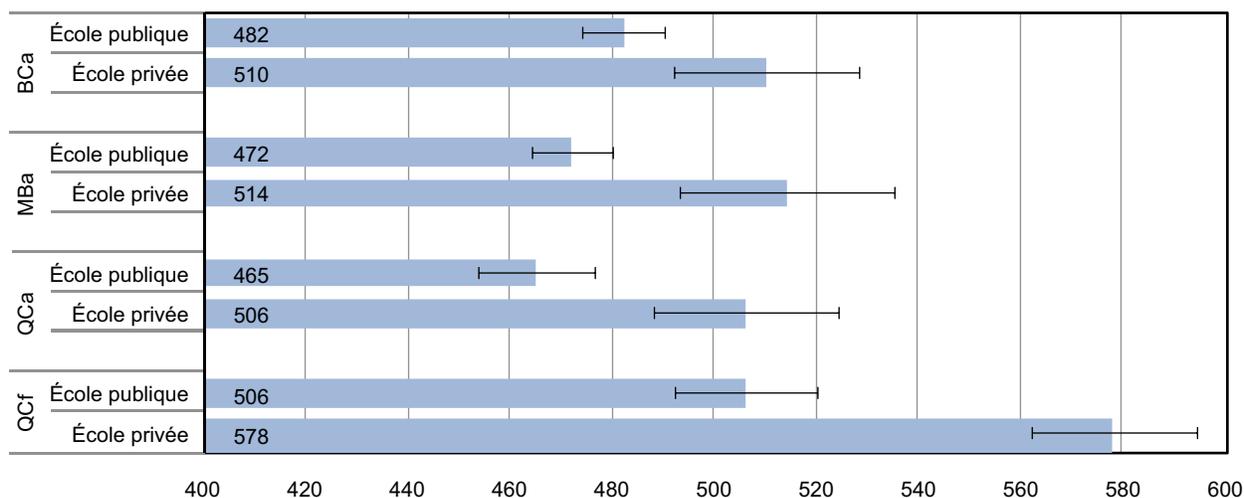


Les scores moyens en lecture d'après le mode d'administration de l'école dans certaines populations choisies sont montrés dans le graphique 3.40. Les scores moyens en lecture des élèves des écoles privées sont significativement supérieurs à ceux des élèves des écoles publiques dans toutes ces instances. Toutefois, la différence est beaucoup plus grande parmi les élèves de la population francophone du Québec que partout ailleurs. Les élèves des écoles publiques francophones du Québec ont un niveau de rendement proche de la moyenne canadienne. Cependant, le rendement des élèves des écoles privées du Québec est largement supérieur à celui de tout autre groupe visé par les comparaisons jusqu'ici,

y compris les écoles privées des autres instances. Il semble que la combinaison de la grande proportion d'écoles privées au Québec et le rendement élevé des élèves de ces écoles contribuent largement aux résultats obtenus par le Québec.

Il a souvent été dit que le rendement élevé des élèves des écoles privées tient à ce que bon nombre d'entre eux viennent d'un milieu socio-économique mieux nanti. Il serait donc possible que les résultats observés changent si on neutralise l'effet du statut socio-économique. Les modèles proposés à la fin de ce chapitre éclaireront un peu mieux cet aspect.

Graphique 3.40 Scores moyens en lecture des élèves d'après le mode d'administration de l'école dans certaines populations choisies

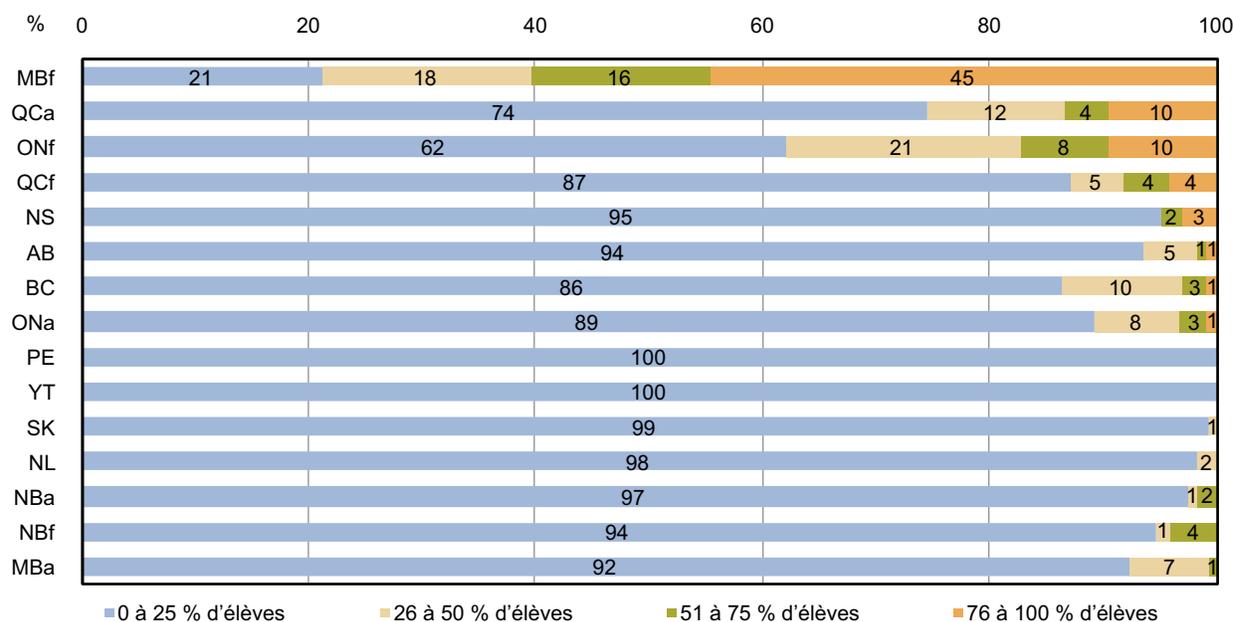


Diversité des populations d'élèves

Deux indicateurs de la diversité des populations scolaires, soit la proportion d'élèves des programmes d'anglais ou de français langue seconde (ALS/FLS),¹¹ et la proportion d'élèves d'ascendance autochtone dans l'école, ont été inclus dans le questionnaire de l'école. Le pourcentage d'écoles pour ces deux variables est montré dans les graphiques 3.41 et 3.42. La population francophone du Manitoba se distingue par le nombre d'écoles ayant une forte proportion d'élèves inscrits

en ALS/FLS. Il s'agit vraisemblablement d'une conséquence de l'inclusion des élèves des programmes d'immersion en français dans la population francophone de cette province. Encore une fois, il importe de signaler que le Manitoba est la seule instance où les élèves des programmes d'immersion en français sont inclus dans la population francophone aux fins de publication des résultats.

Graphique 3.41 Pourcentage d'écoles ayant des élèves d'ALS/de FLS, par instance et selon la langue

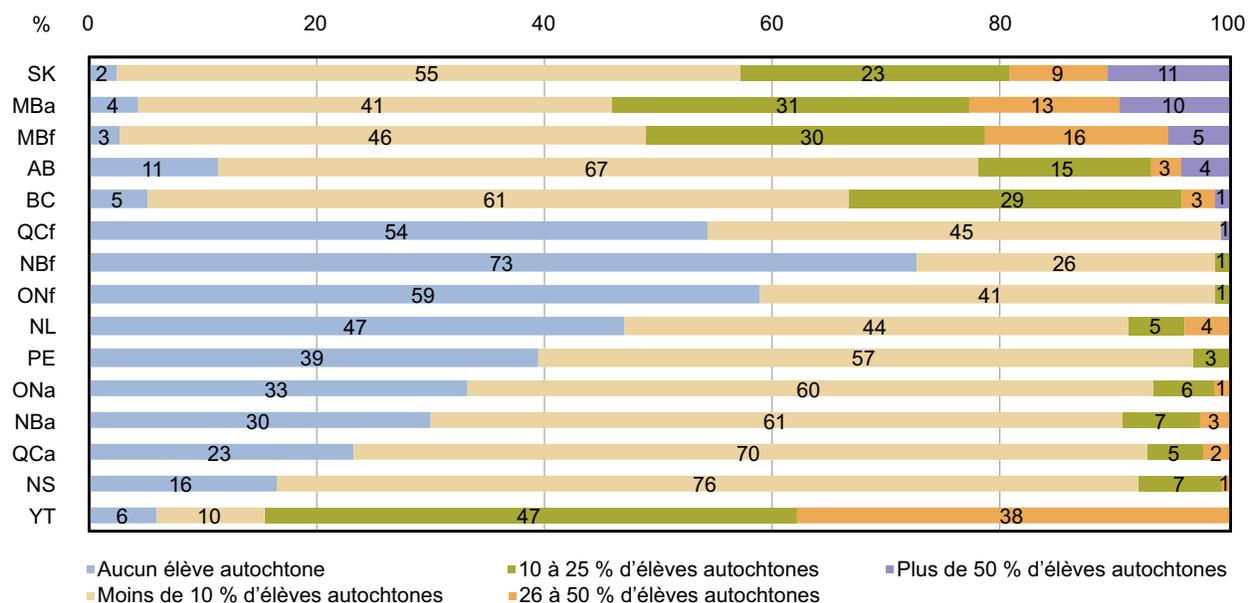


¹¹ Les termes ALS et FLS désignent les élèves dont la langue première diffère de la langue d'enseignement. Beaucoup d'élèves d'ALS et de FLS viennent de familles immigrantes, mais il y a aussi des élèves de familles canadiennes qui envoient leurs enfants dans des écoles où la langue officielle est autre que la langue parlée à la maison.

Dans les écoles de la plupart des instances, les proportions d'élèves d'ascendance autochtone sont relativement faibles. C'est en Saskatchewan, au Manitoba et au Yukon qu'on trouve

proportionnellement le plus d'écoles où les élèves d'ascendance autochtone représentent plus de 25 p. 100 de l'effectif.

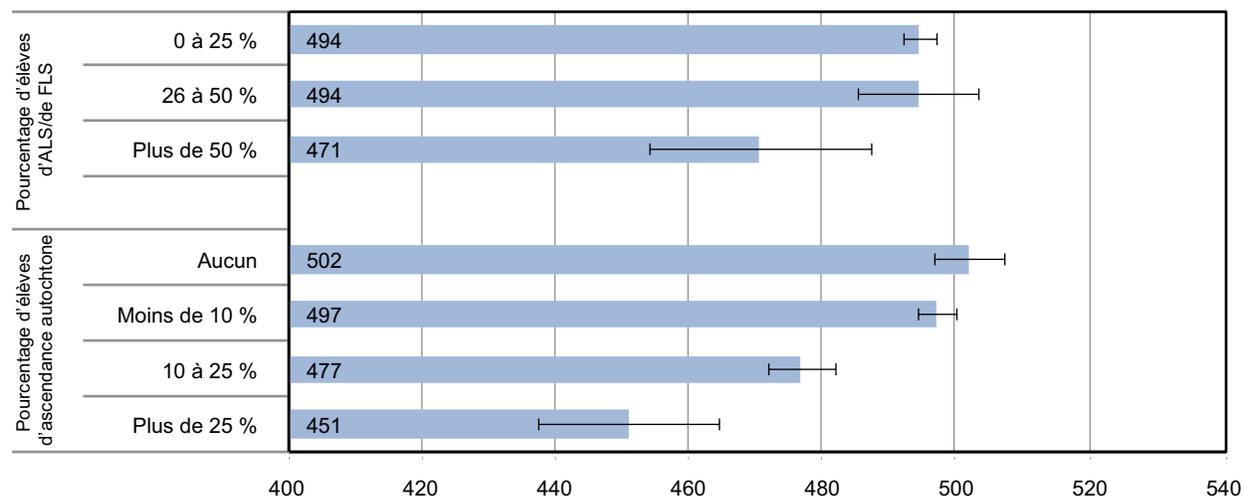
Graphique 3.42 Pourcentage d'écoles ayant des élèves d'ascendance autochtone, par instance et selon la langue



Le graphique 3.43 montre les scores moyens en lecture des élèves des écoles qui ont différents pourcentages d'élèves appartenant aux catégories d'ALS/de FLS et d'ascendance autochtone. En ce qui concerne l'ALS/le FLS, peu de différence est observée entre les écoles des deux plus petits intervalles. Par contre, dans les écoles où plus de 50 p. 100 des élèves

sont inscrits dans cette catégorie, les rendements en lecture sont significativement inférieurs à ceux des écoles ayant 25 p. 100 ou moins. La tendance des proportions d'élèves d'ascendance autochtone est plus claire, là où ces élèves sont proportionnellement plus nombreux, les rendements en lecture sont plus faibles.

Graphique 3.43 Scores moyens en lecture des écoles d'après le pourcentage d'élèves d'ALS/de FLS et d'élèves d'ascendance autochtone

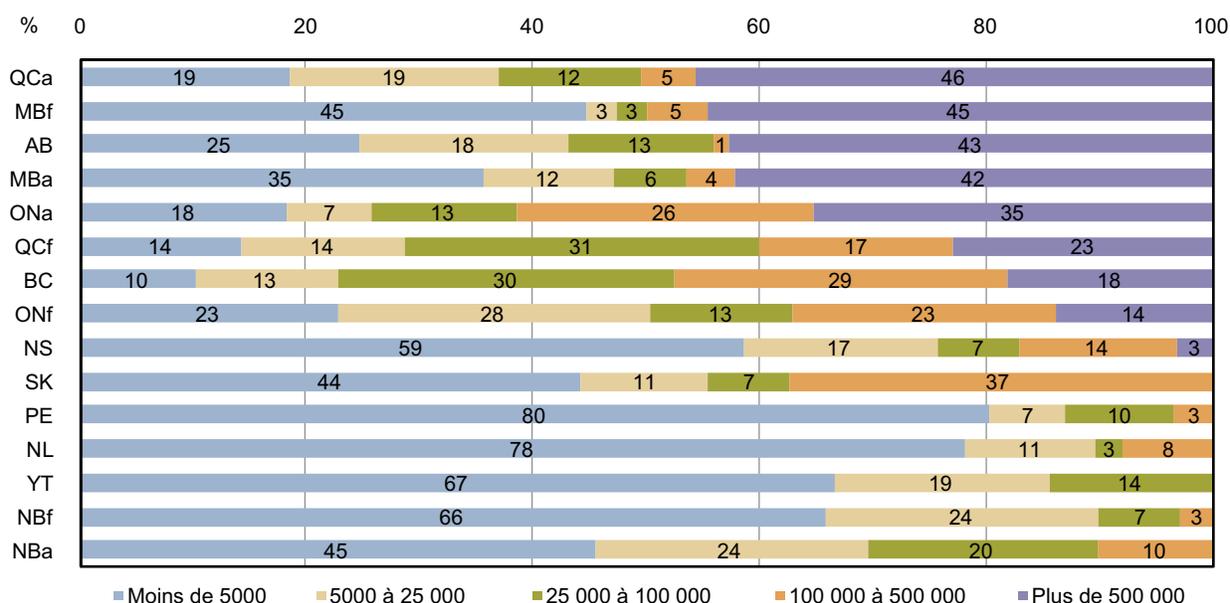


Emplacement de l'école selon la taille de la collectivité

Le graphique 3.44 montre le pourcentage d'écoles dans des collectivités de différentes tailles par instance et selon la langue. La distribution reflète la proportion globale des populations des différentes instances qui vivent dans un grand centre urbain ou dans une petite collectivité rurale et n'est pas directement liée à la taille de la population globale de l'instance. Le Manitoba (pour les deux groupes linguistiques) l'illustre fort bien. Il est clair en effet

que la distribution est liée à la forte proportion de la population manitobaine qui vit dans la ville de Winnipeg. C'est aussi vrai pour le Québec (anglophone), dont le large pourcentage de la population anglophone de la province vit à Montréal. Par contre, la population francophone de l'Ontario est beaucoup plus largement dispersée dans des collectivités de tailles diverses.

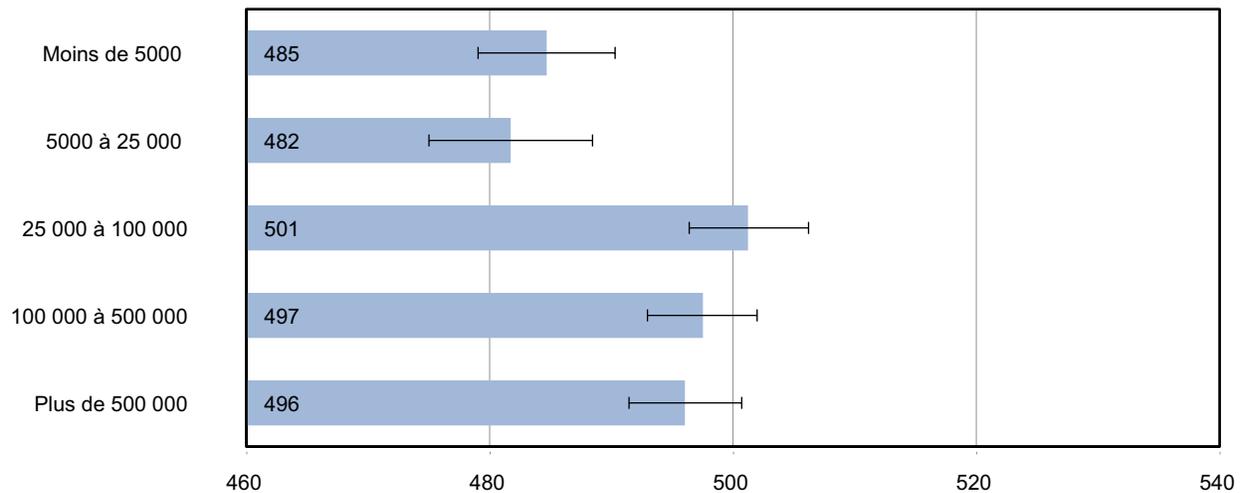
Graphique 3.44 Pourcentage d'écoles d'après la taille de la collectivité, par instance et selon la langue



Le graphique 3.45 montre les scores moyens en lecture des écoles d'après la taille de la collectivité. On constate que les écoles situées dans des collectivités comptant plus de 25 000 personnes ont

de meilleurs résultats que celles des deux catégories des plus petites collectivités. Il n'y a toutefois pas de différence significative dans la catégorie des collectivités comptant plus de 25 000 personnes.

Graphique 3.45 Scores moyens en lecture des écoles d'après la taille de la collectivité



Observation statistique

Analyse par régression multiple. Le rendement dépend d'un grand nombre de facteurs, qui peuvent agir individuellement ou combinés à d'autres. Par exemple, selon les résultats déjà présentés, la scolarité de la mère et le nombre de livres à la maison influent sur le rendement en lecture. Or, ces deux facteurs sont déjà en corrélation l'un avec l'autre. L'un peut avoir plus d'incidence que l'autre ou au contraire être neutralisé dès qu'on tient compte de l'autre. En statistique, la technique habituellement employée pour isoler les effets d'un facteur en particulier est l'**analyse de régression multiple ou la modélisation par régression**. Cette technique est fondée sur une équation dans laquelle le résultat (ou la variable dépendante) est considéré comme une combinaison linéaire d'une série de facteurs (variables de prédiction ou variables indépendantes). La contribution d'une variable de prédiction à un résultat est représentée par un **coefficient de régression**, dont la valeur dépend de l'effet qu'ont la variable de prédiction et les autres variables du modèle. La taille relative des coefficients de régression d'un modèle donné peut indiquer la contribution relative des facteurs en question. Des modèles qui incluent ou excluent une variable particulière pour isoler la contribution propre de cette variable tout en neutralisant les autres peuvent également être utilisés.

Modèle à multiples niveaux. Le modèle d'échantillonnage du PPCE compte deux niveaux, le premier étant l'échantillonnage des écoles et le second, l'échantillonnage des élèves dans ces écoles. Les élèves sont donc une variable « emboîtée » des écoles. La modélisation à multiples niveaux constitue une variation de l'analyse de régression utilisée quand les échantillons forment une structure hiérarchique. Des modèles sont élaborés pour chaque niveau (p. ex., niveau des écoles et niveau des élèves dans les écoles) et sont combinés pour produire des coefficients de régression, ces derniers représentant les effets au niveau des élèves et au niveau des écoles. Les variables de ces deux niveaux peuvent être intégrées au modèle comme variables de prédiction, permettant de calculer la variation relative induite par les différences entre les élèves et les différences entre les écoles. La plupart des modèles de régression utilisés dans le présent rapport sont de cette nature. De manière générale, les résultats peuvent être interprétés de la même façon que ceux de modèles à niveau unique. Toutefois, les intervalles de confiance sont différents dans ces deux cas étant donné la façon dont les erreurs sont calculées.

Interprétation des coefficients de régression. Une bonne part des résultats présentés dans ce rapport le sont sous forme de coefficients de régression. En règle générale, un coefficient de régression peut être interprété comme représentant la variation d'un résultat (dans ce cas, le rendement en lecture) auquel on s'attend d'une unité de la variable de prédiction (facteurs contextuels d'intérêt). Les **coefficients bivariés** (parfois appelés « effets absolus ») sont les coefficients de la relation entre une variable de prédiction unique et le résultat, quand les autres variables ne sont pas neutralisées. Les **coefficients multivariés** (parfois appelés « effets relatifs » ou « effets uniques ») renvoient aux effets produits par une variable de prédiction donnée quand toutes les autres variables de prédiction de l'équation sont neutralisées.

La signification statistique des coefficients de régression est déterminée à partir de l'intervalle de confiance, suivant la description ci-dessus. Le point de référence spécifique est un coefficient de zéro, qui indique que le facteur n'a aucune corrélation avec la variable d'un résultat (le rendement en lecture dans ce cas-ci). Un coefficient peut donc être statistiquement supérieur (ou inférieur) à zéro si la barre représentant l'erreur ne passe pas par le point de référence zéro. Les valeurs absolues des coefficients des différentes variables ne peuvent pas être comparées directement dans tous les cas parce qu'elles dépendent de l'échelle utilisée. En effet, on peut dire qu'une variable a un effet supérieur ou inférieur à une autre seulement si les deux échelles sont les mêmes.

Le graphique 3.46 montre les effets bivariés et multivariés des variables démographiques relatives aux élèves et aux écoles.¹² Les modèles utilisés sont à deux niveaux (élèves et écoles), comme l'explique l'observation statistique.

Il importe de noter que les coefficients du graphique 3.44 ne sont pas directement comparables entre variables puisque celles-ci ne sont pas assorties d'échelles identiques.¹³ Les effets des variables dichotomiques (sexe, langue parlée à la maison, naissance au Canada, le fait que l'école soit publique ou privée) sont comparables parce que chacune n'accepte que deux valeurs : zéro ou un. Dans les autres cas, l'ampleur de l'effet dépend du nombre de catégories qui composent l'échelle. Ainsi, la scolarité de la mère et le nombre de livres à la maison donnent

Les modèles utilisés sont à deux niveaux (élèves et écoles), comme l'explique l'observation statistique.

lieu à plusieurs catégories, comme le montrent les graphiques 3.13 et 3.15. Les effets d'une variable, quelle qu'elle soit, sont comparables dans le modèle bivarié aussi bien que dans le modèle multivarié. Il est également possible de considérer si les intervalles de confiance sont significativement différents de zéro et de comparer les intervalles de confiance des modèles multivariés et bivariés pour une variable unique.

Le coefficient de régression appliqué aux variables dichotomiques peut être considéré comme la différence, sur le chapitre du score en lecture, entre les élèves qui présentent l'attribut en question et ceux qui ne l'ont pas. Par exemple en lecture, le fait d'être de sexe féminin confère, pour la variable, un avantage de

21 points par rapport au fait d'être de sexe masculin. Cet avantage diminue, légèrement mais non de façon significative, et passe à 19 points si toutes les autres variables du modèle sont neutralisées.

Pour les variables qui peuvent prendre plus de deux valeurs, le coefficient représente l'effet d'un changement d'un point sur l'échelle utilisée. Ainsi, une augmentation d'une unité sur l'échelle du « nombre de livres à la maison » confère un avantage de 11 points relativement aux compétences en lecture lorsque le « nombre de livres à la maison » est pris isolément. L'avantage passe à 18 points (soit une différence statistiquement significative) si les autres variables du modèle sont neutralisées. Dans ce cas, on peut dire que l'effet du nombre de livres à la maison est masqué par celui d'autres variables dans le modèle bivarié, de sorte que l'effet intégral n'est manifeste que lorsque les autres variables sont neutralisées.

Au niveau des élèves, le fait d'être de sexe féminin, d'être dans un niveau scolaire supérieur, de parler anglais ou français à la maison, d'être née au Canada, d'avoir plus de livres à la maison et d'avoir une mère avec un haut niveau de scolarité ont tous des effets bivariés positifs sur le rendement en lecture. L'effet de l'usage d'une autre langue à la maison n'est pas statistiquement significatif.

Au niveau de l'école, la grande taille de l'école, les écoles privées et une collectivité plus grande ont tous des effets bivariés positifs sur le rendement en lecture. L'effet du nombre d'inscriptions en 8^e année (2^e secondaire) n'est pas statistiquement significatif.

Pour la plupart des variables des deux niveaux, les effets multivariés ne sont pas significativement différents des effets bivariés, ce qui signifie que les effets de chaque variable démographique sont largement indépendants de ceux de chacune des autres variables du modèle. Les effets du niveau scolaire sont atténués légèrement en présence des autres variables du niveau des élèves. Dans le modèle intégral, l'effet du nombre de livres à la maison augmente et celui de

¹² Les variables relatives au personnel enseignant ne sont pas incluses dans les modèles parce que l'effectif moyen des classes était trop faible pour répondre aux exigences de la modélisation à multiples niveaux. Dans certains cas, tout au long du rapport, les variables relatives au personnel enseignant ont été agrégées aux variables relatives à l'école et étudiées à ce dernier niveau.

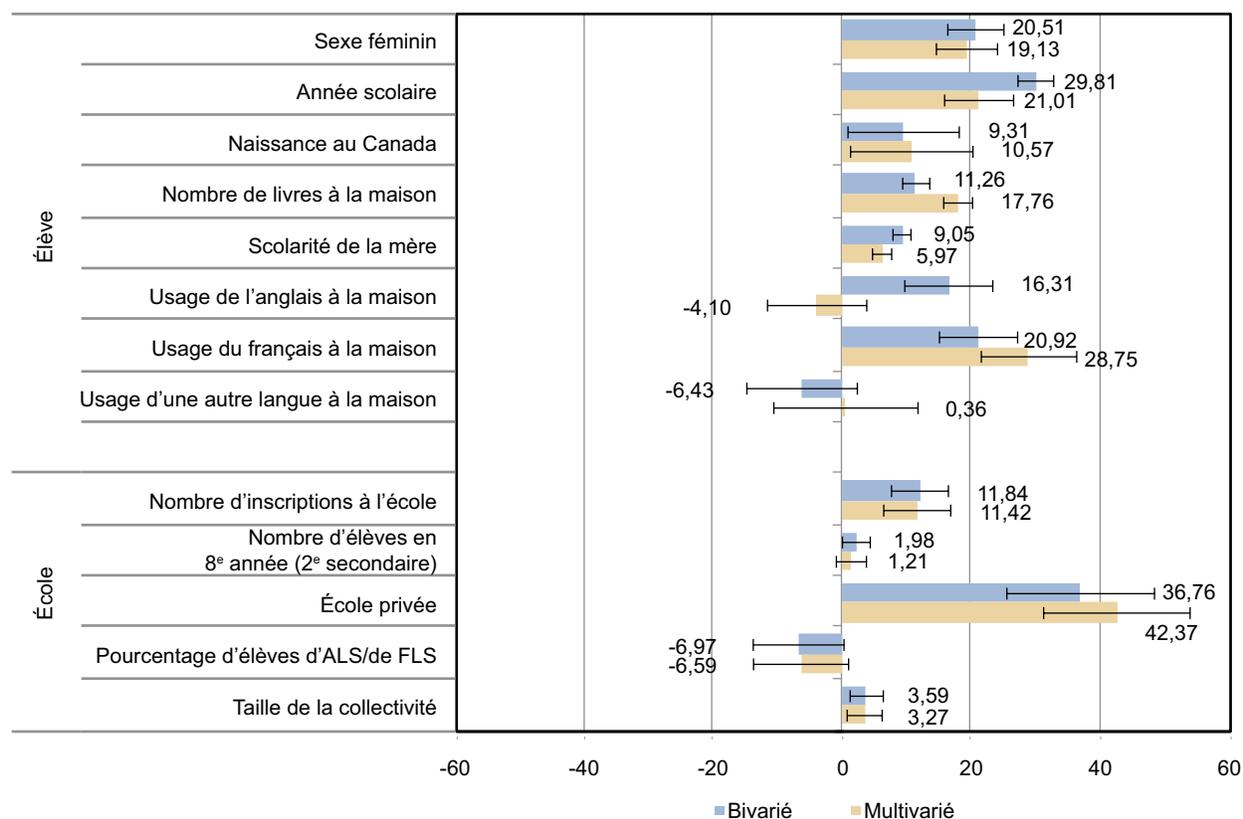
¹³ On comble parfois cette lacune en exprimant tous les coefficients sous forme de scores standard, ce qui permet d'interpréter le coefficient comme correspondant au changement de la variable de résultat en fonction d'un changement de variable de prédiction équivalant à la valeur d'un écart-type. Toutefois, le concept d'écart-type en soi est difficile à interpréter par rapport aux variables de catégories. Il a donc été jugé plus simple d'utiliser les échelles originales plutôt que de convertir à des scores standard.

la scolarité de la mère diminue légèrement par rapport à ce qu'ils sont dans les modèles bivariés. C'est dire que le nombre de livres à la maison est peut-être un indicateur plus fidèle du statut socio-économique que la scolarité de la mère, d'autant plus que bon nombre d'élèves n'ont pas pu répondre à cette dernière question. Les effets de l'usage de l'anglais à la maison passent de positifs à non significatifs quand on tient compte des autres variables.

L'effet des écoles privées mérite une attention approfondie étant donné son ampleur pour les élèves francophones du Québec mentionnée précédemment. On croit généralement que les écoles privées sont fréquentées surtout par des élèves de familles relativement bien nanties. Or, bien que le PPCI ne mesure pas directement le « revenu », il s'y trouve quand même deux mesures du statut socio-économique – la scolarité de la mère et le nombre

de livres à la maison. Le croisement de ces facteurs avec le mode d'administration de l'école (public ou privé) montre qu'il y a, dans les écoles privées, plus d'élèves dont la mère est titulaire d'un diplôme universitaire (54 contre 35 p. 100). Il y a également plus d'élèves d'écoles privées que d'écoles publiques (32 contre 22 p. 100) qui font état d'un nombre de livres supérieur à 200 à la maison. Toutefois, le modèle utilisé ici montre approximativement le même effet (près de 40 points au niveau canadien) dans le modèle bivarié et dans le modèle multivarié. Par ailleurs, la neutralisation des deux variables relatives au statut socio-économique et des autres caractéristiques démographiques fait peu varier la différence entre la taille des écoles publiques et privées. Quoi qu'il en soit, il se peut que l'introduction d'autres variables dans le modèle, comme il sera fait dans les chapitres à venir, modifiera cette interprétation.

Graphique 3.46 Coefficients de régression portant sur les variables démographiques concernant les élèves et les écoles¹⁴



¹⁴ Il importe de noter que les coefficients figurant dans le graphique ne sont pas directement comparables entre variables puisque celles-ci ne sont pas assorties d'échelles identiques. Les effets des variables dichotomiques (sexe, langue parlée à la maison, naissance au Canada, le fait que l'école soit publique ou privée) sont comparables parce que chacun d'eux représente simplement une valeur de zéro ou un. Dans les autres cas, l'ampleur de l'effet dépend du nombre de catégories qui composent l'échelle. Les effets d'une variable, quelle qu'elle soit, sont comparables dans le modèle bivarié aussi bien que dans le modèle multivarié.

4. ATTITUDE DES ÉLÈVES

Observation statistique

Analyse factorielle

Pour simplifier l'analyse et obtenir des mesures plus stables concernant l'attitude, certains ensembles de questions ont été soumis à une analyse factorielle afin de déterminer si les réponses aux items pouvaient être regroupées de manière significative sur le plan psychologique. Le cas échéant, l'analyse factorielle permet la construction d'un nombre plus petit de « variables dérivées » ou « facteurs ». C'est ainsi qu'un ensemble de 18 questions sur l'attitude des élèves à l'égard de l'école a été réduit à deux énoncés plus vastes, soit « appréciation de l'école » et « sentiment d'appartenance à l'école ».

À supposer que l'analyse factorielle produise des grappes significatives, la suite de l'analyse s'en trouve facilitée, puisque le nombre de variables à examiner est alors réduit et que les propriétés de mesure des « scores factoriels » attribuables à chaque individu se prêtent mieux à l'inclusion dans un modèle de rendement.

L'application de l'analyse factorielle aux 30 items qui composaient le questionnaire de l'élève a produit un ensemble de sept facteurs d'attitude, ce qui démontre l'efficacité de cette technique.

Un « score » pour chaque élève sur chaque facteur a été produit à partir de l'analyse factorielle, de la même façon ou à peu près que l'échelle de score en lecture a été dérivée de l'analyse des items de l'épreuve de lecture. Les scores factoriels sont généralement calculés sous forme étalonnée, avec moyenne de zéro et écart-type de un. Pour simplifier la présentation et éviter les valeurs négatives dans les graphiques, les scores ont été transposés sur une courbe avec moyenne de 50 et écart-type de 10 pour le Canada dans son ensemble. C'est le même procédé que la transposition des scores en lecture sur une courbe avec moyenne de 500 et écart-type de 100. Les scores factoriels moyens pour des groupes comme les instances doivent être considérés en relation avec une moyenne canadienne de 50 et un écart-type de 10. Par exemple, un score moyen de 52 pour un groupe signifie que l'écart-type est de 0,20 au-dessus de la moyenne pour ce facteur. Enfin, il importe surtout de souligner que les scores factoriels ne doivent pas être interprétés comme des pourcentages.

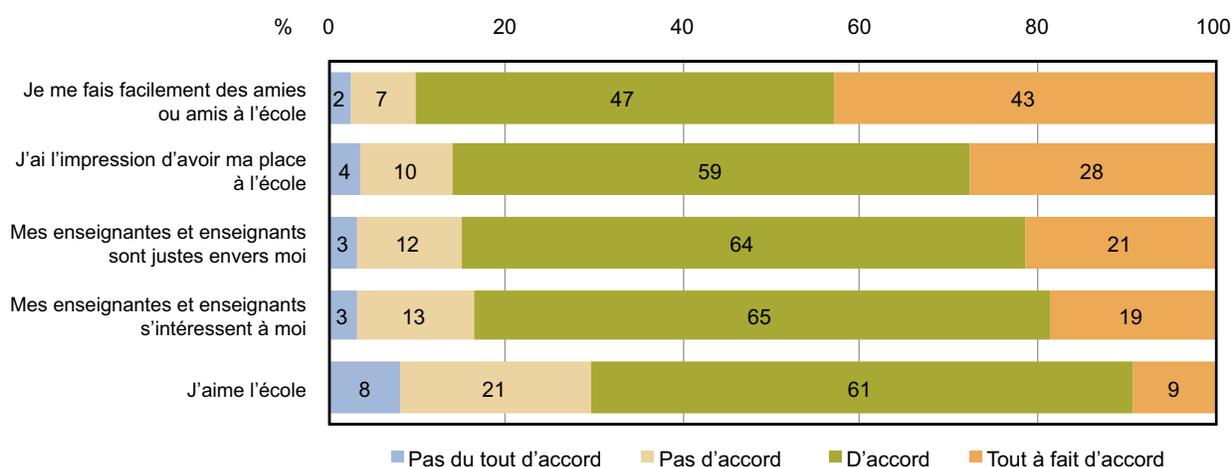
Les noms donnés aux facteurs sont quelque peu arbitraires mais il s'agit surtout de cerner l'idée sous-jacente que représentent les items qui pèsent beaucoup sur ce facteur. Il arrive que cette idée soit représentée par des mots qui rappellent de près un item particulier et parfois une désignation plus générique. Dans le rapport, des tableaux indiquent les items des questionnaires et les facteurs correspondants pour donner une idée de la façon dont les facteurs ont été nommés.

Un certain nombre de questions posées aux élèves visaient à obtenir des données concernant leur attitude à l'égard de l'école et de la lecture. D'autres sondaient leur opinion sur les raisons de leur réussite ou de leur échec, soit leurs propres efforts (motifs endogènes) ou d'autres raisons (motifs exogènes). Ce chapitre porte sur l'incidence que peut avoir l'attitude des élèves sur les scores en lecture, en plus de développer les modèles à multiples variables destinés à tenir compte de l'attitude tout en neutralisant certaines des variables démographiques intégrées dans le chapitre précédent.

Attitude à l'égard de l'école

Le questionnaire de l'élève comprenait cinq questions avec énoncés destinées à évaluer dans quelle mesure les élèves apprécient l'école selon une échelle de fréquence à quatre points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Le pourcentage de réponses à ces cinq questions pour chaque catégorie est montré dans le graphique 4.1. Les réponses à toutes ces questions sont assez positives, il n'y a que de faibles pourcentages pour les catégories « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ». Les réponses aux deux questions sur le sentiment d'appartenance à l'école et la facilité à tisser des liens d'amitié sont plus positives que les réponses aux trois questions restantes.

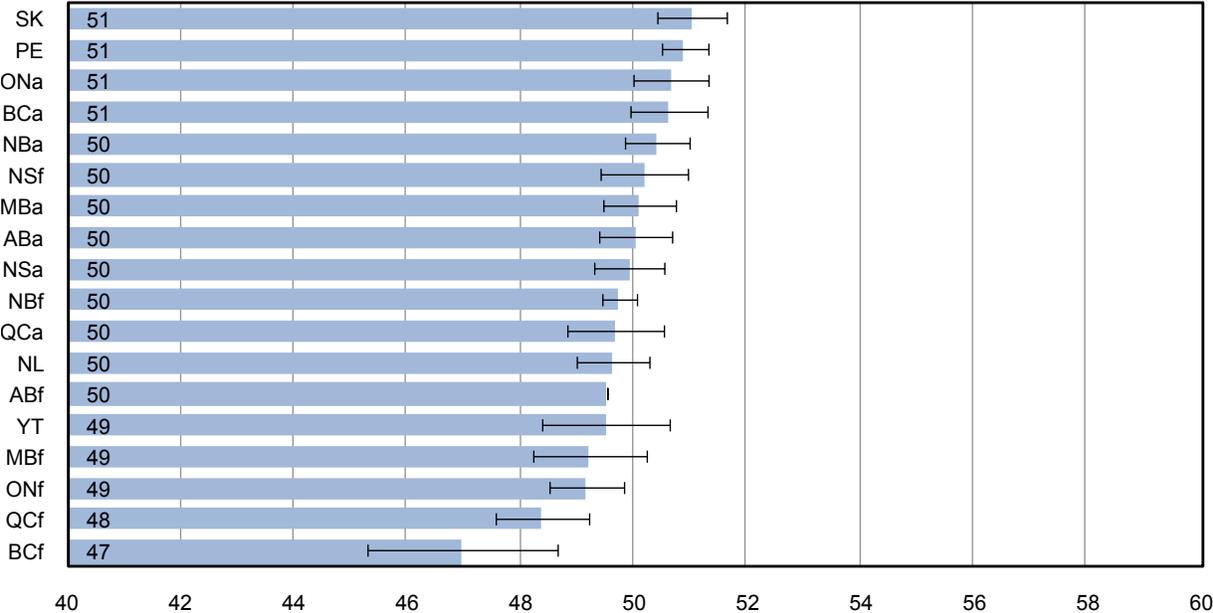
Graphique 4.1 Pourcentage de réponses portant sur l'attitude à l'égard de l'école



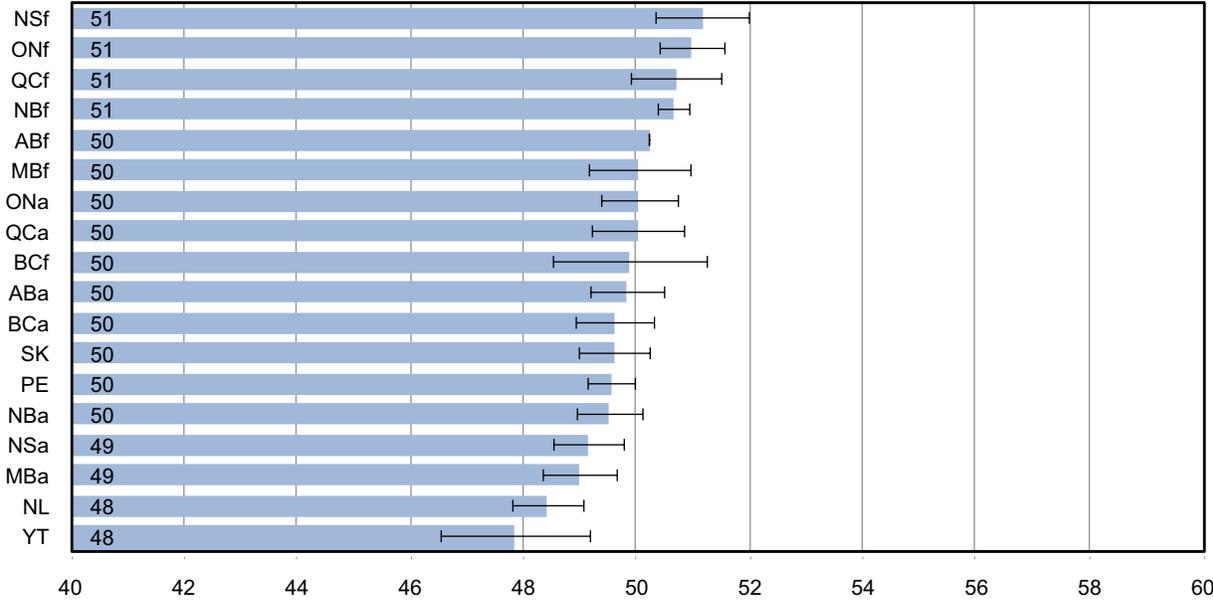
L'analyse factorielle a produit deux facteurs à partir de ces cinq questions. Les deux premières questions ont débouché sur la formulation du facteur appelé « sentiment d'appartenance à l'école » et les trois autres, à un facteur appelé « appréciation de l'école ».

Les graphiques 4.2 et 4.3 montrent les scores moyens pour chacun de ces facteurs, par instance et selon la langue. Les différences entre les instances sont faibles et ne sont généralement pas statistiquement significatives.

Graphique 4.2 Scores factoriels moyens d'après l'appréciation de l'école, par instance et selon la langue¹⁵



Graphique 4.3 Scores factoriels moyens d'après le sentiment d'appartenance à l'école, par instance et selon la langue

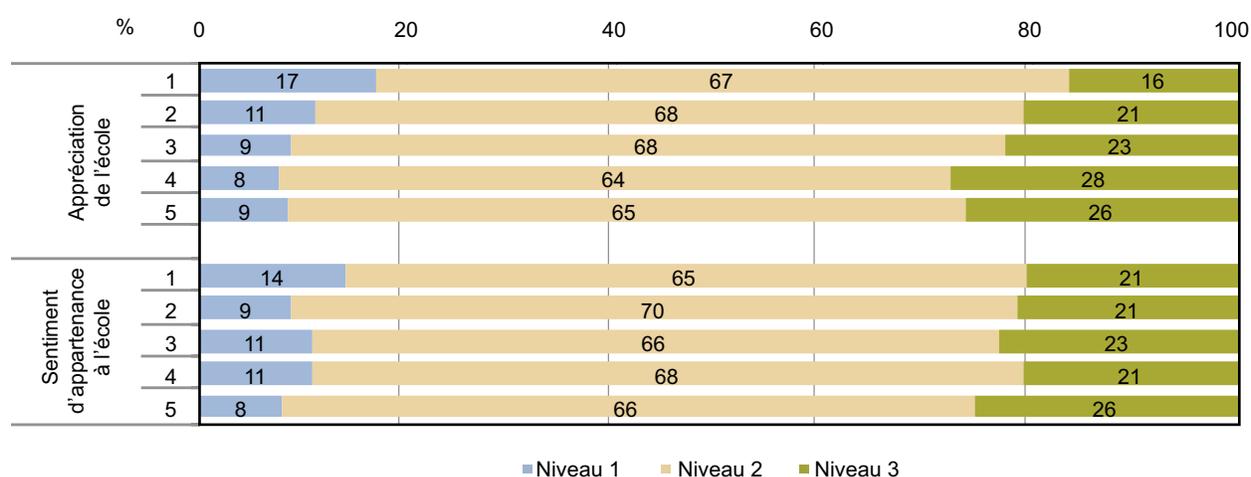


¹⁵ Il faut noter que la barre d'erreur pour les réponses de la population francophone de l'Alberta est trop courte pour être visible sur ce graphique et sur les suivants. La raison en est que l'échantillon était presque égal à la totalité de la population, ce qui donnait une pondération proche de 1,00 et un facteur d'ajustement pour population finie proche de zéro.

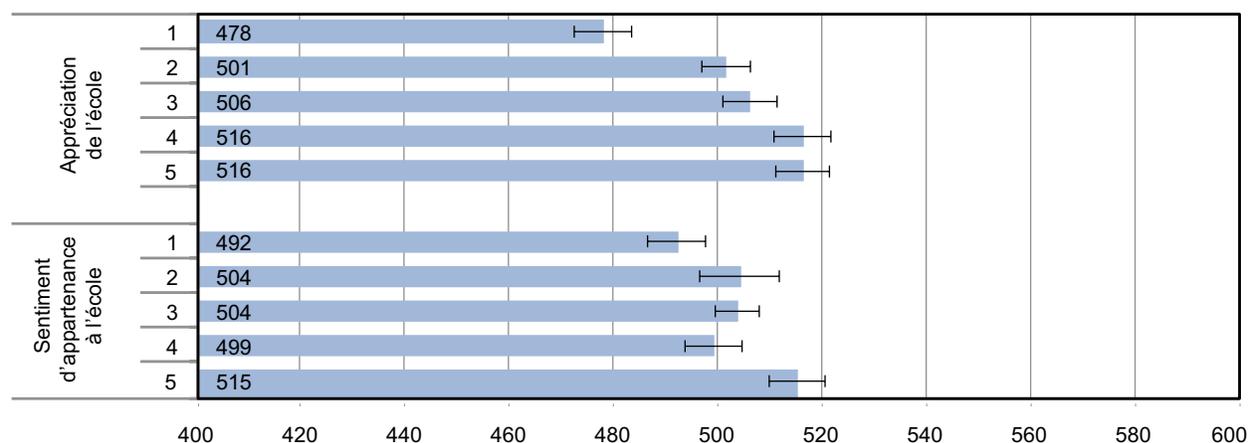
Pour mesurer les effets de ces variables sur le rendement en lecture, les élèves ont été répartis en cinq groupes de taille à peu près égale (quintiles) en fonction des scores factoriels portant sur leur attitude. Les élèves du quintile inférieur sont ceux dont l'attitude est la moins positive et ceux du quintile supérieur, ceux qui sont le plus positifs. Le pourcentage dans chaque quintile pour chacun des trois niveaux de compétence en lecture ainsi que les scores moyens en lecture pour chaque groupe ont alors été calculés.

Ces résultats sont montrés dans les graphiques 4.4 et 4.5. Ici encore il faut noter que les niveaux de compétence sont présentés de manière descriptive, sans estimation d'erreur. Les énoncés relatifs à la signification statistique sont faits en fonction des moyennes. Dans le cas présent, bien que toutes les différences entre les moyennes des groupes ne soient pas statistiquement significatives, la tendance générale montre que plus les élèves ont une attitude positive à l'égard de l'école, plus leur rendement en lecture est élevé.

Graphique 4.4 Niveaux de compétence en lecture d'après l'attitude à l'égard de l'école par quintile



Graphique 4.5 Scores moyens en lecture d'après l'attitude à l'égard de l'école par quintile

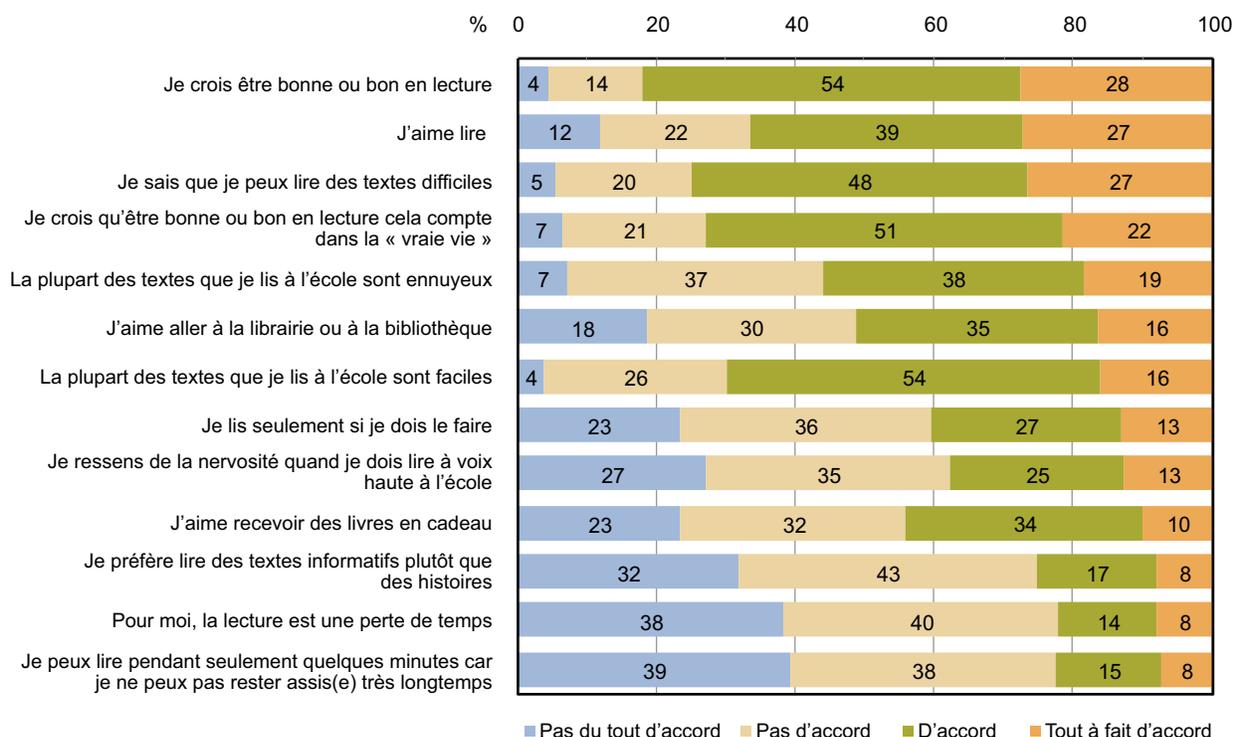


Attitude à l'égard de la lecture

Le questionnaire de l'élève comprenait 13 items sur l'attitude à l'égard de la lecture. Le pourcentage de réponses correspondant à chacun de ces items est montré dans le graphique 4.6. Ici encore, la tendance des réponses est généralement positive, ce qui signifie que la plupart des élèves ont une bonne opinion de la

lecture. (Les items pour lesquels le pourcentage de réponses exprimant un « désaccord » est élevé sont formulés en mode négatif, de sorte que la tendance de réponse doit être considérée comme étant positive.)

Graphique 4.6 Pourcentage de réponses portant sur l'attitude à l'égard de la lecture



L'analyse factorielle de cet ensemble d'items a produit trois facteurs, formulés comme le montre le tableau 4.1. Le facteur « lire pour le plaisir » est le plus important, il fait l'objet de sept items. Le second facteur « être bonne ou bon en lecture », est issu du regroupement des items portant sur la perception qu'ont les élèves de leur compétence en

lecture. Le troisième facteur est appelé « lire des textes informatifs » et comprend les deux items liés à la valeur extrinsèque de la lecture et sur le type de documents que l'élève préfère lire. Les scores élevés concernant ce dernier facteur peuvent indiquer que la lecture est considérée comme une activité utilitaire.

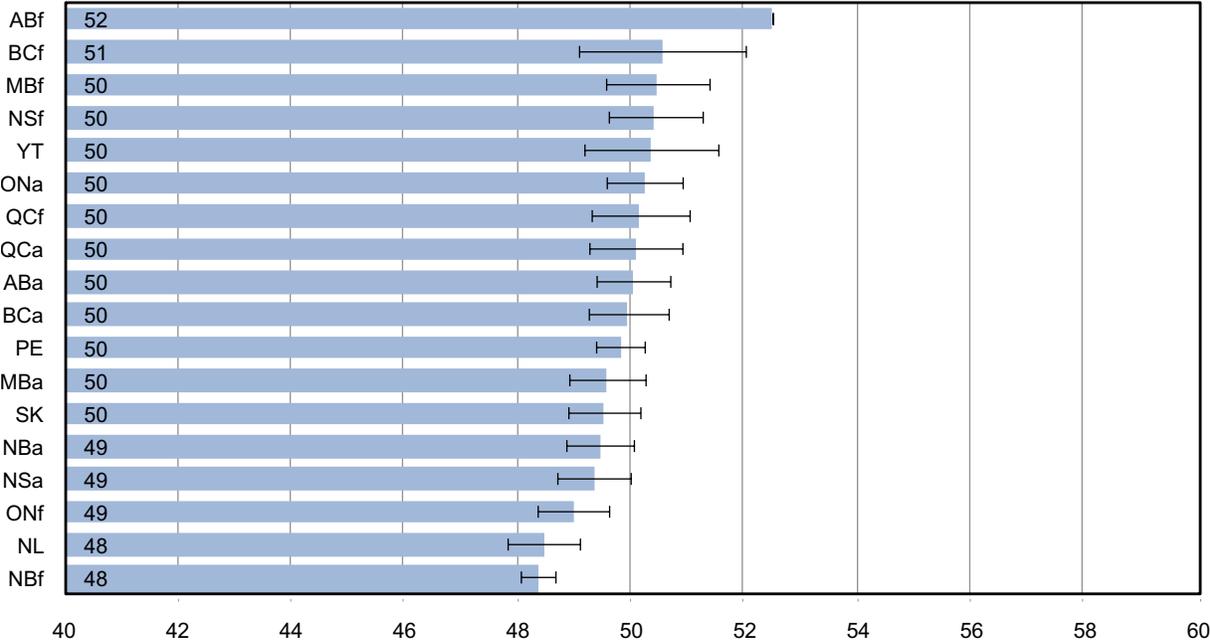
Tableau 4.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur l'attitude à l'égard de la lecture

Facteurs	Items
Lire pour le plaisir	<p>J'aime lire.</p> <p>Je lis seulement si je dois le faire.</p> <p>J'aime recevoir des livres en cadeau.</p> <p>Pour moi, la lecture est une perte de temps.</p> <p>Je peux lire pendant seulement quelques minutes parce que je ne peux pas rester assis(e) longtemps.</p> <p>La plupart des textes que je lis à l'école sont ennuyeux.</p> <p>J'aime aller à la librairie ou à la bibliothèque.</p>
Être bonne ou bon en lecture	<p>Je crois être bonne ou bon en lecture.</p> <p>Je sais que je peux lire des textes difficiles.</p> <p>La plupart des textes que je lis à l'école sont faciles.</p> <p>Je ressens de la nervosité quand je dois lire à voix haute à l'école.</p>
Lire des textes informatifs	<p>Je crois qu'être bonne ou bon en lecture compte dans « la vraie vie ».</p> <p>Je préfère lire des textes informatifs plutôt que des histoires.</p>
<p>Remarque : Les items formulés en mode négatif, comme « Pour moi, la lecture est une perte de temps » ont une incidence négative sur le facteur correspondant, ce qui contribue à la valeur positive attribuée à ce dernier.</p>	

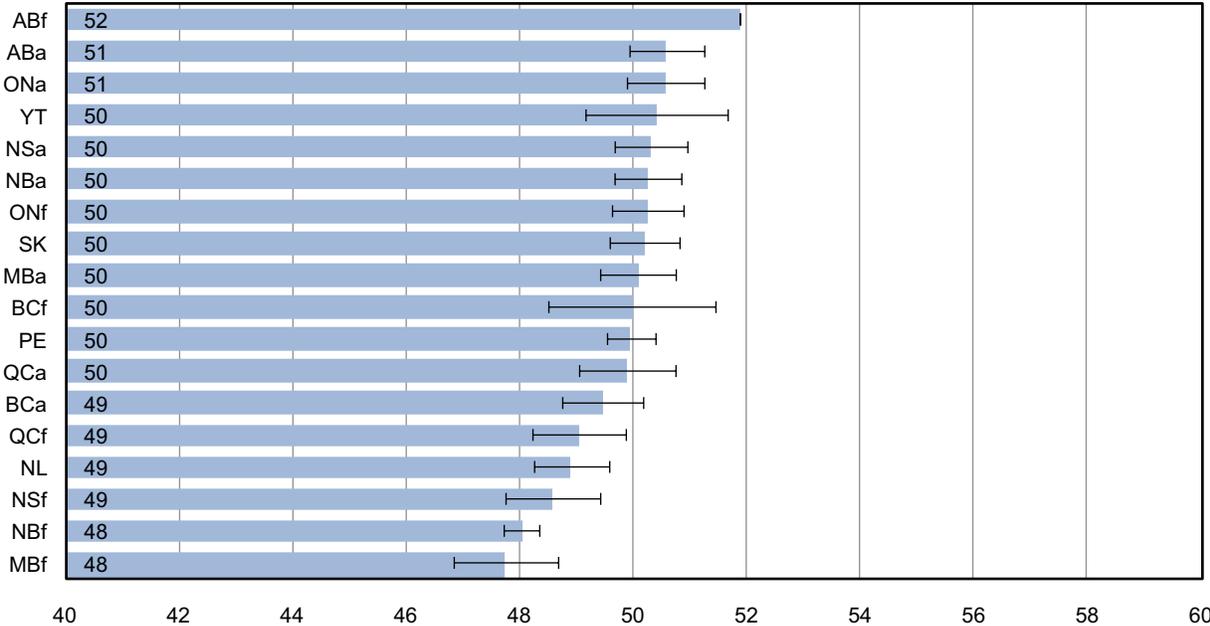
Les scores moyens par instance et selon la langue pour ces trois facteurs sont montrés dans les graphiques 4.7 à 4.9. Sur l'échelle « lire pour le plaisir », les résultats des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et des élèves de Terre-Neuve-et-Labrador sont légèrement mais significativement inférieurs à ceux de la plupart des autres instances. En ce qui concerne l'échelle « être bonne ou bon en lecture », les résultats des élèves

francophones du Manitoba, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse se situent à un niveau significativement inférieur à celui des élèves anglophones des mêmes instances. Dans la plupart des instances, les différences sur l'échelle « lire des textes informatifs » ne sont pas statistiquement significatives par instance et selon les groupes linguistiques.

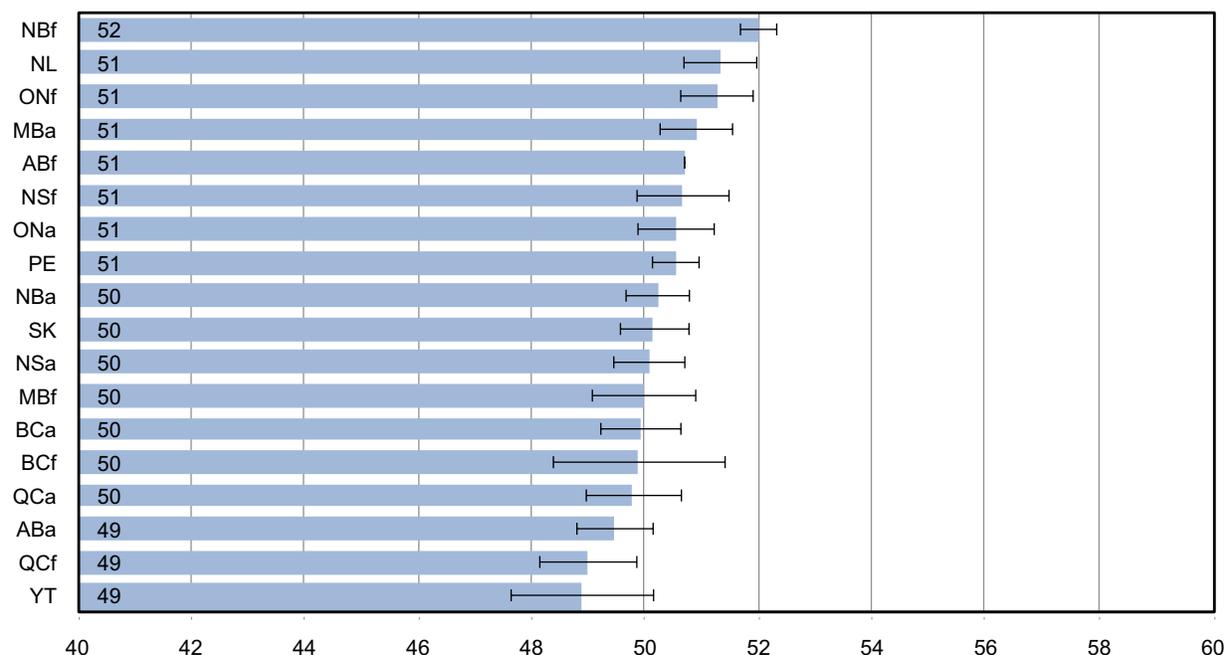
Graphique 4.7 Scores factoriels moyens d'après le fait de lire pour le plaisir, par instance et selon la langue



Graphique 4.8 Scores factoriels moyens d'après le fait d'être bonne ou bon en lecture, par instance et selon la langue



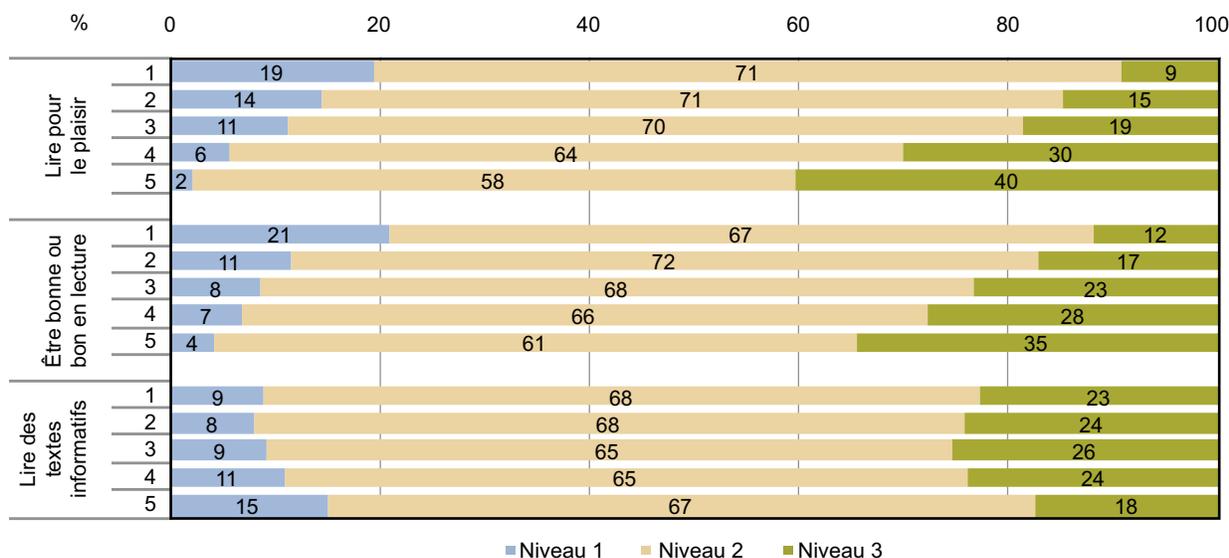
Graphique 4.9 Scores factoriels moyens d'après le fait de lire des textes informatifs, par instance et selon la langue



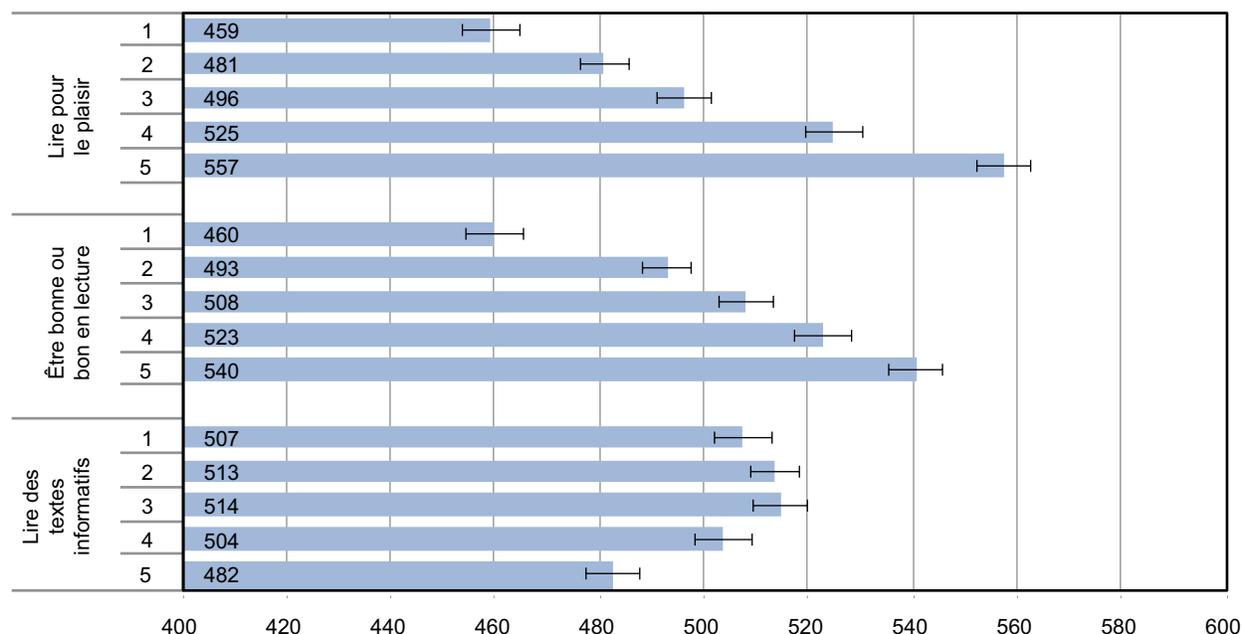
Les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture par groupes de quintiles sur ces trois facteurs sont montrés dans les graphiques 4.10 et 4.11. La tendance relative aux deux premiers facteurs est assez claire. Lire pour le plaisir et l'impression d'être bonne ou bon en lecture sont

tous deux étroitement liés au rendement en lecture. Les résultats portant sur le fait de lire des textes informatifs montrent que les élèves qui associent le plus la lecture à une activité utilitaire (donc le quatrième et, surtout, le cinquième quintile) réussissent moins bien en lecture.

Graphique 4.10 Niveaux de compétence en lecture d'après l'attitude à l'égard de la lecture par quintile



Graphique 4.11 Scores moyens en lecture d'après l'attitude à l'égard de la lecture par quintile

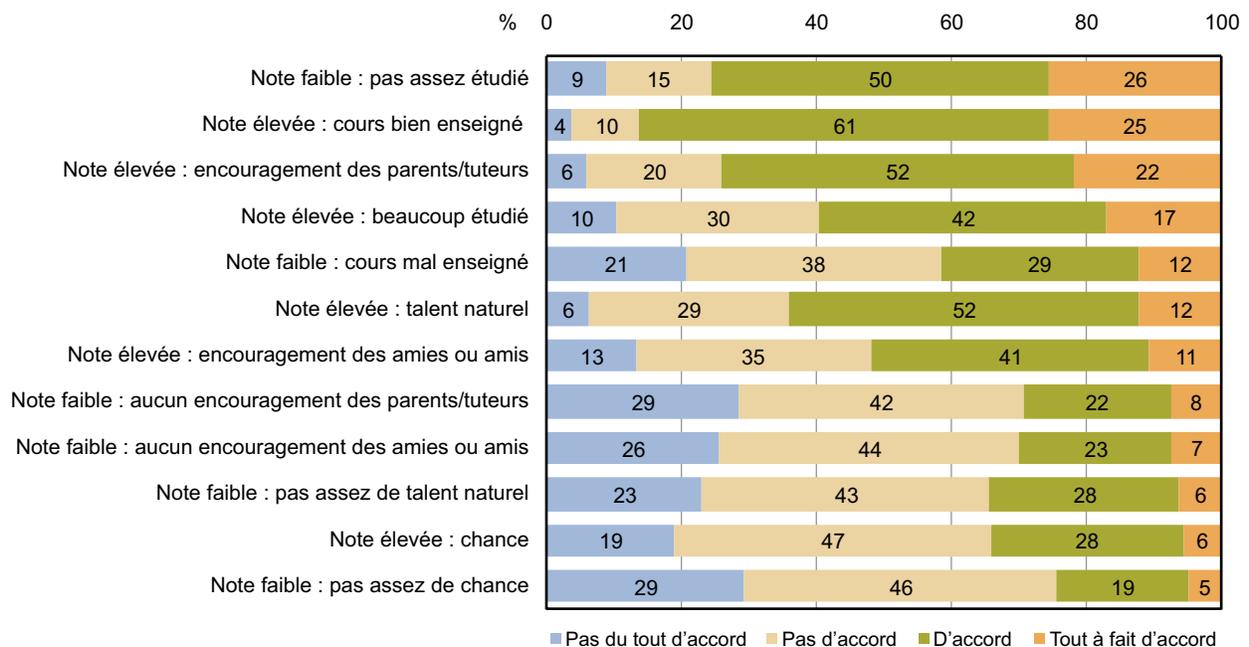


Attribution de la réussite et de l'échec

Le dernier ensemble d'items portant sur l'attitude des élèves concerne l'attribution de la réussite et de l'échec de leurs travaux scolaires en matière d'arts du langage. L'échelle de répartition des 12 items est montrée en pourcentage de réponses dans le graphique 4.12. Ces résultats montrent la forte tendance qu'ont les élèves à attribuer leur réussite

dans les arts du langage à l'intensité de l'étude, à l'enseignement et à l'encouragement des parents/tuteurs plutôt qu'à des motifs comme l'habileté naturelle ou la chance. La tendance des motifs d'échec est similaire, à ceci près que les élèves invoquent beaucoup plus le manque d'étude que n'importe quelle autre raison.

Graphique 4.12 Pourcentage de réponses portant sur l'attribution de la réussite et de l'échec



L'analyse factorielle de ces items a produit quatre facteurs montrés dans le tableau 4.2. Deux facteurs concernent des motifs exogènes : l'un pour les motifs de réussite et l'autre pour les motifs d'échec. Bien qu'on pourrait penser qu'il s'agit de motifs opposés, l'analyse factorielle ne le confirme pas. Un troisième facteur, appelé « attribution au fatalisme », désigne

les cas où l'élève attribue sa réussite ou son échec à la chance plutôt qu'à l'habileté. Enfin, le quatrième facteur est appelé « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène », puisque les points de référence sont les compétences et le fait de travailler fort.

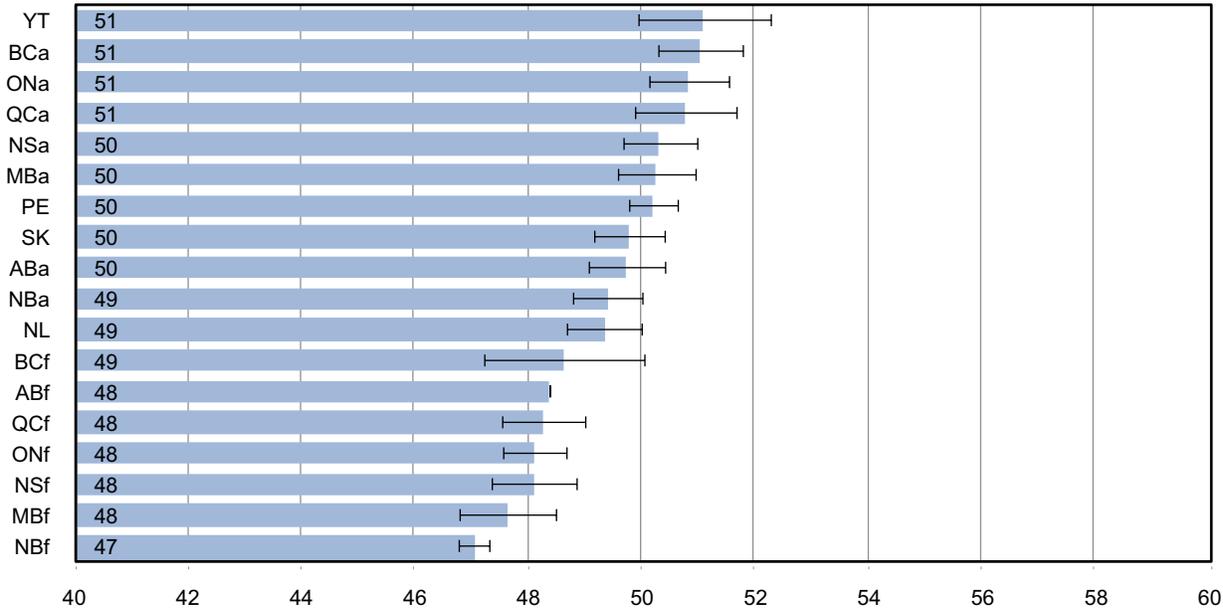
Tableau 4.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les attributions

Facteurs	Items
Attribution de l'échec à un motif exogène	<p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement faible, c'est parce que le cours était mal enseigné.</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement faible, c'est parce que mes parents/tuteurs ne m'ont pas encouragé(e).</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement faible, c'est parce que mes amies ou amis ne m'ont pas encouragé(e).</p>
Attribution de la réussite à un motif exogène	<p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement élevée, c'est parce que le cours était bien enseigné.</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement élevée, c'est parce que mes parents/tuteurs m'ont encouragé(e).</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement élevée, c'est parce que mes amies ou amis m'ont encouragé(e).</p>
Attribution au fatalisme	<p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement élevée, c'est parce que j'ai eu de la chance.</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement faible, c'est parce que je n'ai pas assez de talent naturel.</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement faible, c'est parce que je n'ai pas eu de chance.</p>
Attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène	<p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement élevée, c'est parce que j'ai un talent naturel.</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement élevée, c'est parce que j'ai beaucoup étudié.</p> <p>Si j'ai obtenu une note exceptionnellement faible, c'est parce que je n'ai pas assez étudié (incidence négative)</p>

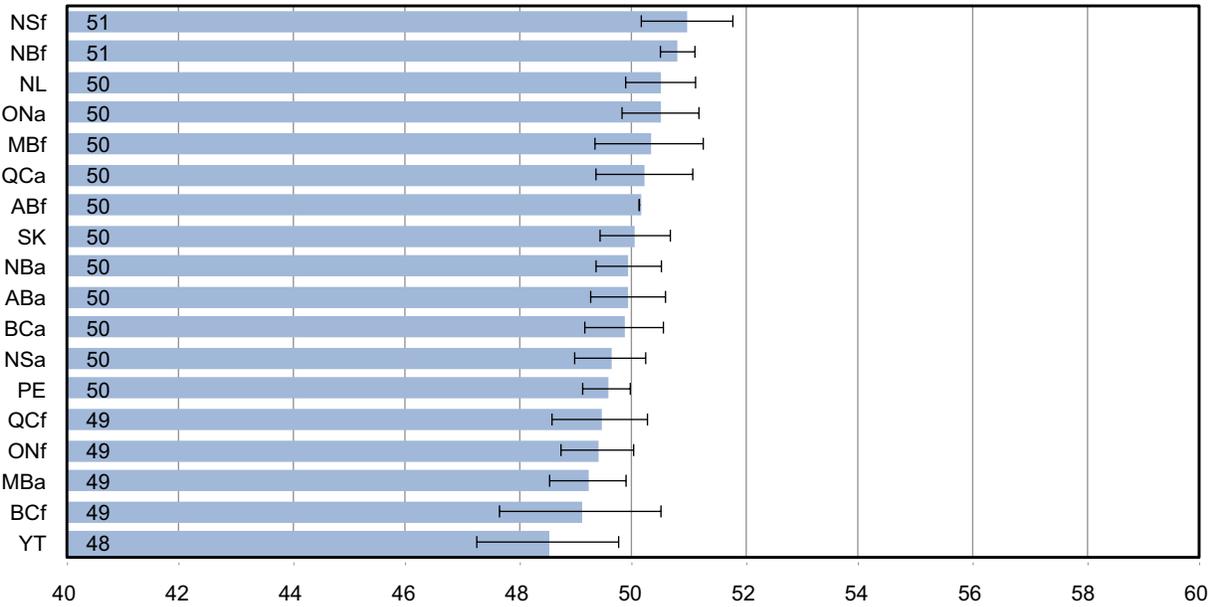
Les graphiques 4.13 à 4.16 montrent les scores moyens pour ces facteurs par instance et selon la langue. Le plus remarquable est que les résultats des élèves de la population francophone sont généralement inférieurs à ceux des élèves anglophones de la même instance sur deux des échelles, à savoir l'attribution de l'échec à un motif exogène (graphique 4.13) et l'attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail

à un motif endogène (graphique 4.16). Les deux populations du Québec se distinguent nettement dans ce dernier cas. L'échelle du facteur « attribution au fatalisme » (graphique 4.15) montre un effet opposé, les francophones de plusieurs instances ayant un niveau plus élevé quant à ce facteur que leurs homologues anglophones. Les différences entre les instances quant à l'attribution de la réussite à un motif exogène sont faibles (graphique 4.14).

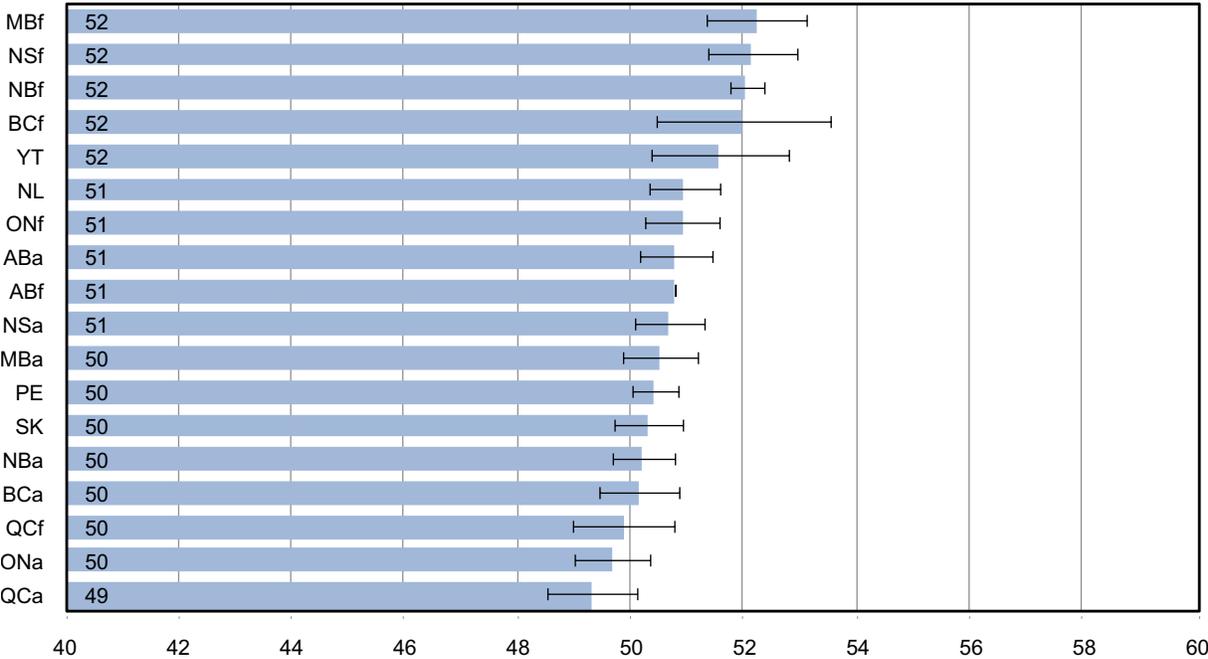
Graphique 4.13 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de l'échec à un motif exogène, par instance et selon la langue



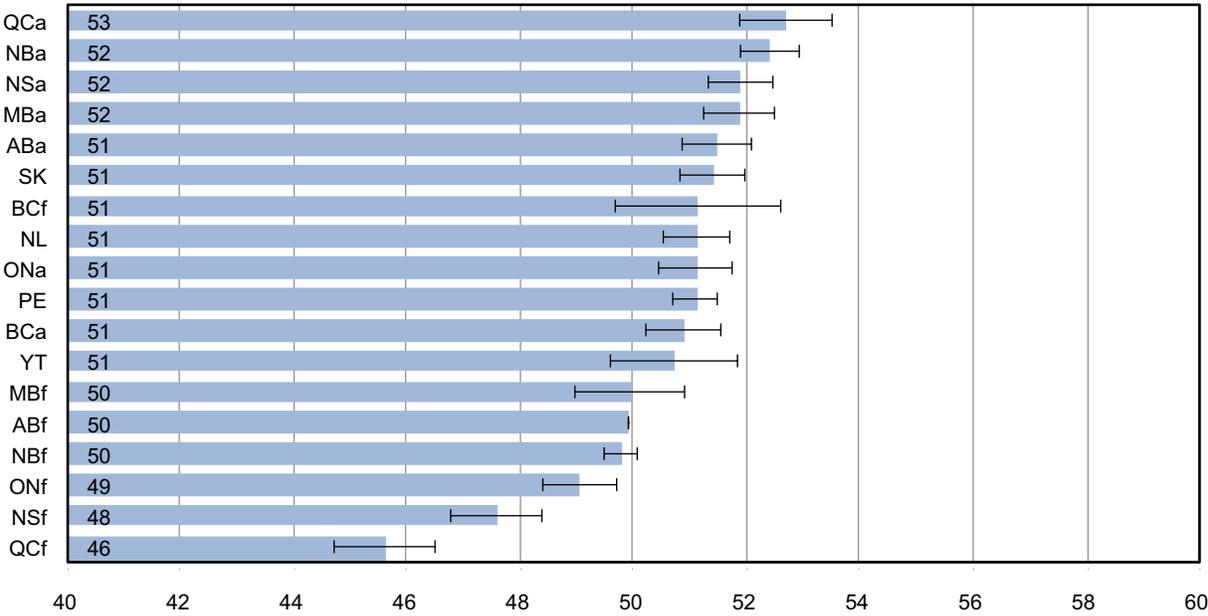
Graphique 4.14 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de la réussite à un motif exogène, par instance et selon la langue



Graphique 4.15 Scores factoriels moyens d'après l'attribution au fatalisme, par instance et selon la langue



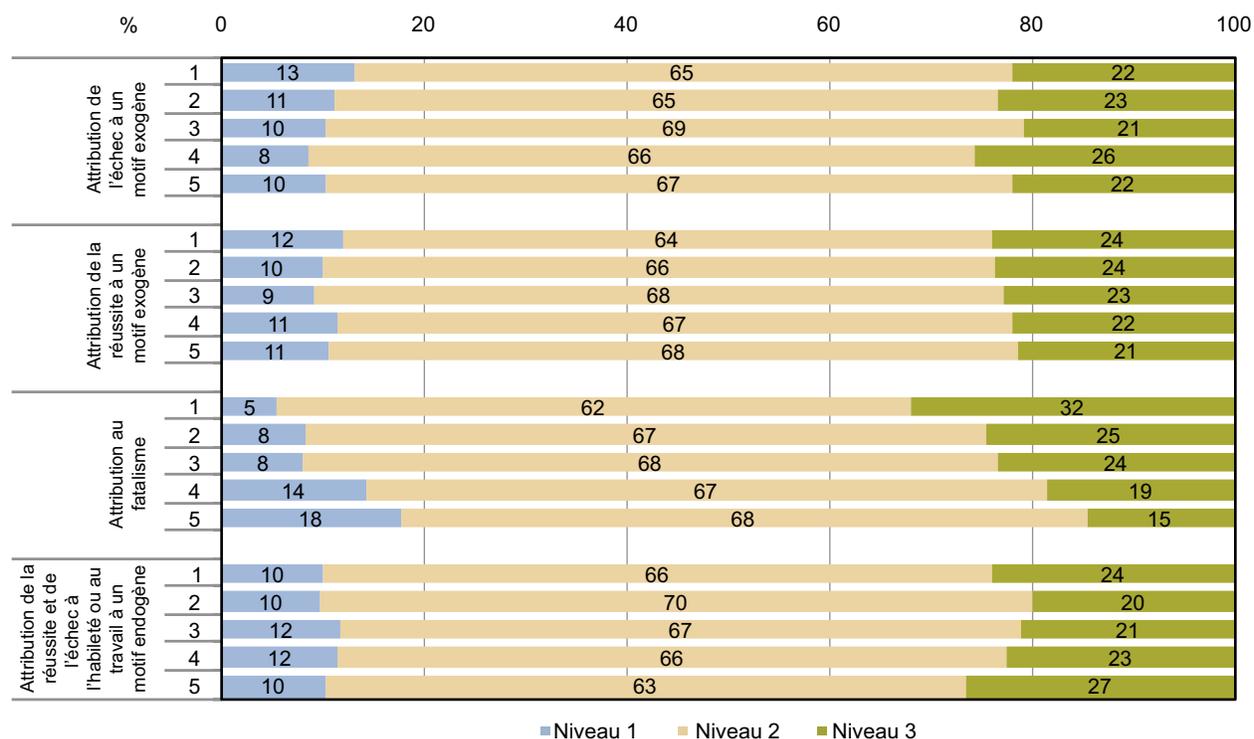
Graphique 4.16 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène, par instance et selon la langue



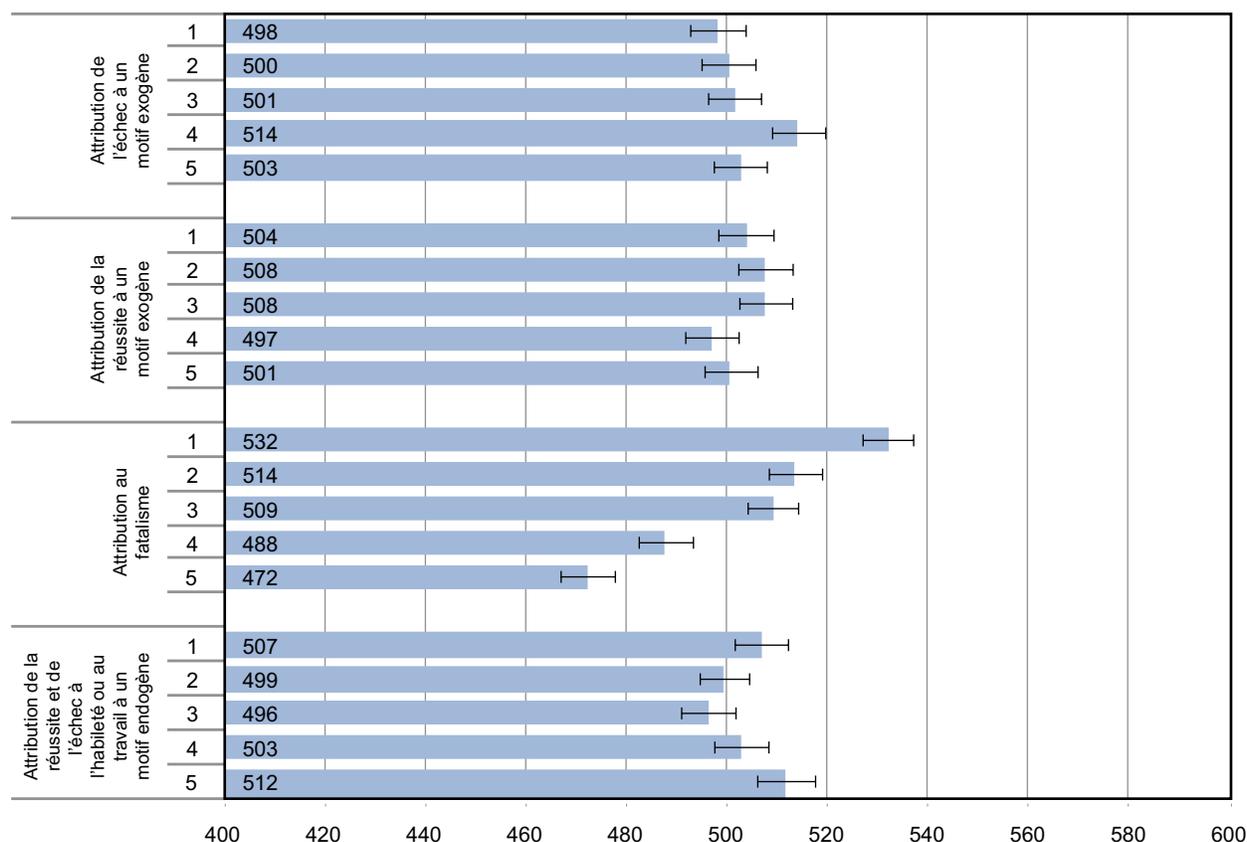
Les graphiques 4.17 et 4.18 montrent les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture. La tendance du facteur « attribution au fatalisme » est claire, plus le niveau d'attribution au fatalisme est élevé, plus les scores moyens en lecture sont inférieurs. Les autres facteurs sont assortis de tendances non linéaires plus complexes. Les élèves du quatrième quintile de l'attribution de l'échec à un motif exogène ont des scores significativement

plus élevés en lecture que ceux des autres quintiles. La tendance d'attribution de la réussite à des motifs exogènes est moins prononcée, mais les compétences diminuent à mesure que les scores pour l'attribution de la réussite à des motifs exogènes augmentent. Enfin, la tendance des attributions endogènes n'est pas linéaire, les élèves du quintile inférieur et du quintile élevé ayant un meilleur rendement en lecture que ceux de l'intervalle moyen.

Graphique 4.17 Niveaux de compétence en lecture d'après l'attribution de la réussite et de l'échec par quintile



Graphique 4.18 Scores moyens en lecture d'après l'attribution de la réussite et de l'échec par quintile



Effets multivariés

Les effets de l'attitude sur le rendement en lecture ont été modélisés en deux niveaux (élève et école), en fonction de coefficients de régression bivariés et multivariés comme au chapitre précédent. De nouveau, les coefficients bivariés représentent le changement provoqué dans le score en lecture par une variation d'un point dans une des variables d'attitude. Les coefficients multivariés représentent le changement sur le score en lecture d'une variable d'attitude particulière, alors que certaines variables démographiques et toutes les variables d'attitude sont neutralisées. Les variables démographiques utilisées sont celles qui sont associées à l'effet le plus notable dans les modèles multivariés présentés au chapitre 3 (plus précisément : le sexe, le niveau scolaire, le fait d'être né au Canada, le fait de parler français à la maison, le fait de parler une langue autochtone à la maison, le fait d'avoir des livres à la maison

[correspondant au niveau de l'élève], le nombre total d'inscriptions à l'école et le fait que l'école soit publique ou privée [correspondant au niveau de l'école]).

Le graphique 4.19 montre ces coefficients. Pour situer ces chiffres en contexte, il faut souligner qu'un changement d'un point d'une variable d'attitude équivaut à un dixième de l'écart-type; autrement dit, c'est une très petite unité. À titre d'exemple, le coefficient bivarié de 1,4 pour le facteur « appréciation de l'école » signifie que les scores en lecture changent en moyenne de 1,4 point pour chaque unité de changement dans le score factoriel. Il ne faut donc pas s'attendre à ce qu'un changement d'une unité sur le chapitre de l'attitude change substantiellement la note en lecture. Il est important d'examiner ces changements les uns par rapport aux

autres ainsi que par rapport à la longueur de la barre d'erreur. Dans la plupart des cas, un changement du score en lecture de moins d'un point par unité sur l'échelle de l'attitude est statistiquement significatif.

En d'autres mots, les coefficients de cette nature sont parfois interprétés en fonction du changement de résultat que représente un changement équivalant à l'écart-type du prédicteur. Dans le cas présent, pour mesurer les effets d'un changement équivalant à l'écart-type, il suffit de multiplier chacun des effets observés par 10. Autrement dit, on peut s'attendre, par exemple, pour un élève dont le score en ce qui concerne lire pour le plaisir dépasse la moyenne d'une valeur égale à l'écart-type, soit 10 points, que sa note soit d'environ 32 points au-dessus sur l'échelle de la lecture. Vus sous cet angle, les changements dans le score en lecture sont relativement importants pour certaines des variables d'attitude.

En règle générale, les effets bivariés montrent une tendance semblable à celle de la comparaison précédente entre les scores moyens par quintiles. Tous les effets bivariés sauf l'attribution de la réussite à un motif exogène sont statistiquement significatifs, lire des textes informatifs et l'attribution au fatalisme étant négatifs. Toutefois, les différences entre l'ampleur relative des divers effets sont plus apparentes dans ce cas. Lire pour le plaisir et l'impression d'être une bonne lectrice ou un bon lecteur ont de loin les effets positifs les plus marqués. Aimer l'école a aussi un effet positif relativement élevé par rapport aux autres. L'attribution au fatalisme (soit, essentiellement, l'attribution de la réussite ou de l'échec à la chance ou à la malchance) a un puissant effet négatif.

Presque tous les effets sont atténués dans le modèle multivarié comparativement au modèle bivarié. C'est dire que l'effet d'une variable, quelle qu'elle soit, est lié d'une certaine façon aux effets des autres variables du modèle. Les effets positifs du fait d'aimer l'école et d'être une bonne lectrice ou un bon lecteur et les effets négatifs de l'attribution au fatalisme sont atténués de manière significative, ce qui laisse à penser qu'ils ne sont pas indépendants les uns des autres et ne le sont pas non plus des facteurs démographiques. Quoi qu'il en soit, ils restent statistiquement significatifs, même quand les autres variables sont neutralisées. L'effet de changements

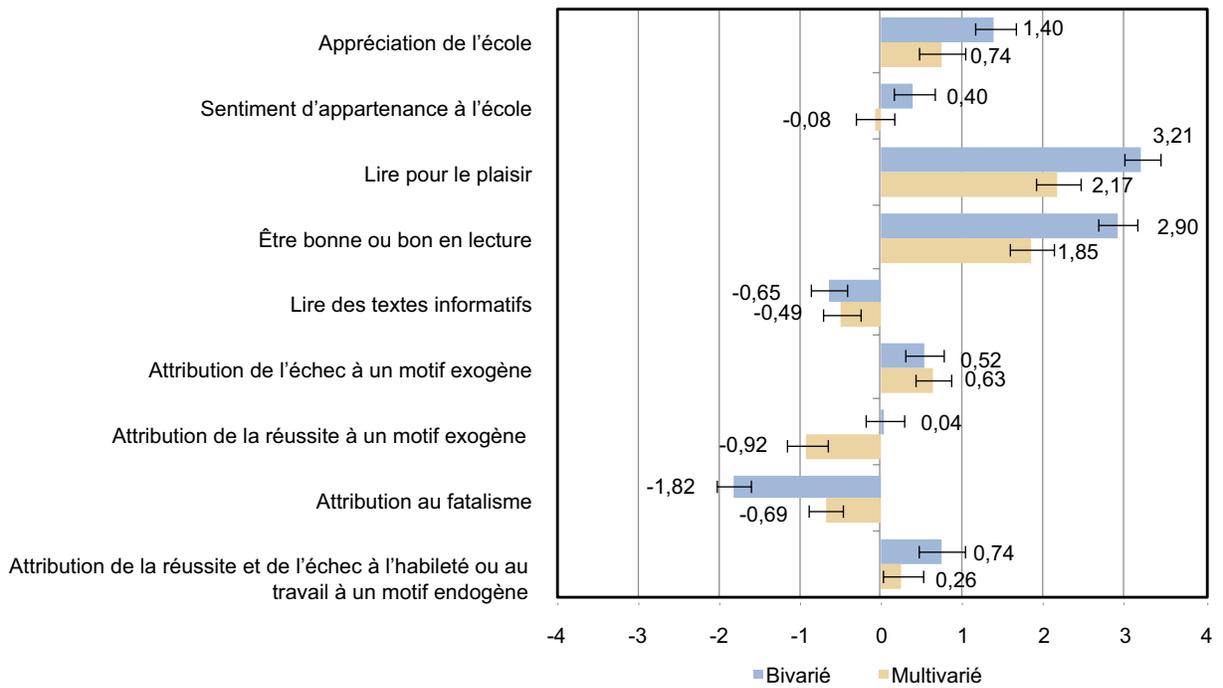
dans l'attribution de la réussite à des motifs exogènes passe d'une valeur proche de zéro dans le modèle bivarié à une valeur significativement négative dans le modèle multivarié, ce qui montre que cet effet est nul quand d'autres variables ne sont pas neutralisées.

Puisque l'ampleur de ces effets n'est pas directement comparable, on peut dire que les effets les plus importants, pris individuellement, sont lire pour le plaisir et l'impression qu'à l'élève d'être une bonne lectrice ou un bon lecteur. Une fois traduits en unités d'écart-type, les coefficients multivariés de 2,17 et de 1,85, respectivement, montrent que les élèves dont le score pour l'une ou l'autre de ces variables est supérieur à la moyenne d'une valeur égale à l'écart-type auront en moyenne un avantage de 20 points (ou 0,20 écart-type) en ce qui concerne le rendement en lecture, par rapport aux élèves qui auraient la moyenne à l'égard de la même variable. Ces effets étant indépendants les uns des autres, un élève dont le score par rapport à ces deux variables dépasse la moyenne d'une valeur égale à l'écart-type aurait un avantage d'environ 40 points dans le rendement en lecture.

Il est important d'examiner ces changements les uns par rapport aux autres ainsi que par rapport à la longueur de la barre d'erreur.

Il importe de noter que même si le modèle neutralise un certain nombre de variables pertinentes, il ne faut pas en déduire qu'une amélioration de l'attitude est réellement une « cause » d'une amélioration du rendement en lecture. Elle pourrait tout aussi bien en être la conséquence, plutôt que la cause, ou encore, les deux peuvent avoir des effets réciproques l'une sur l'autre, l'amélioration de l'une ayant un effet positif sur l'autre. Quoi qu'il en soit, puisque le résultat recherché est le rendement en lecture, il convient de prendre toutes les mesures de nature à améliorer l'attitude des élèves à l'égard de la lecture, étant donné la forte probabilité d'un effet positif subséquent sur le rendement.

Graphique 4.19 Coefficients de régression portant sur les variables concernant l'attitude¹⁶



¹⁶ Il est à noter que les comparaisons directes entre facteurs ainsi qu'entre les effets bivariés et multivariés au sein d'un facteur sont possibles dans ce cas parce que tous les facteurs sont à la même échelle. De nouveau, les petits coefficients sont attribuables à l'échelle à laquelle les facteurs sont mesurés, chaque coefficient représentant l'effet sur le rendement en lecture d'une variation du score factoriel correspondant à la valeur d'un dixième d'écart-type.

5. HABITUDES ET STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES

La lecture est omniprésente à l'école, puisqu'elle est nécessaire pour tout ou presque. Les élèves apprennent expressément à lire dès les premiers niveaux scolaires, mais les activités de lecture structurées continuent pendant toute la scolarité. Des stratégies de lecture acquises très tôt peuvent avoir une incidence sur le rendement en lecture des élèves de 13 ans. Un certain nombre de questions ont été posées aux élèves sur leurs habitudes et stratégies de lecture.

De même, la lecture n'est pas confinée à l'école, c'est une activité universelle. Les élèves devaient donc aussi répondre à une série de questions sur la lecture en dehors des heures de classe et les activités connexes. Certaines des questions posées concernaient des activités qui pouvaient être considérées comme étant en concurrence avec la lecture par rapport au temps dont disposent les élèves. Enfin, ces derniers étaient invités à indiquer s'ils se souvenaient de la façon dont ils ont appris à lire et les niveaux d'aide qu'ils ont reçus.

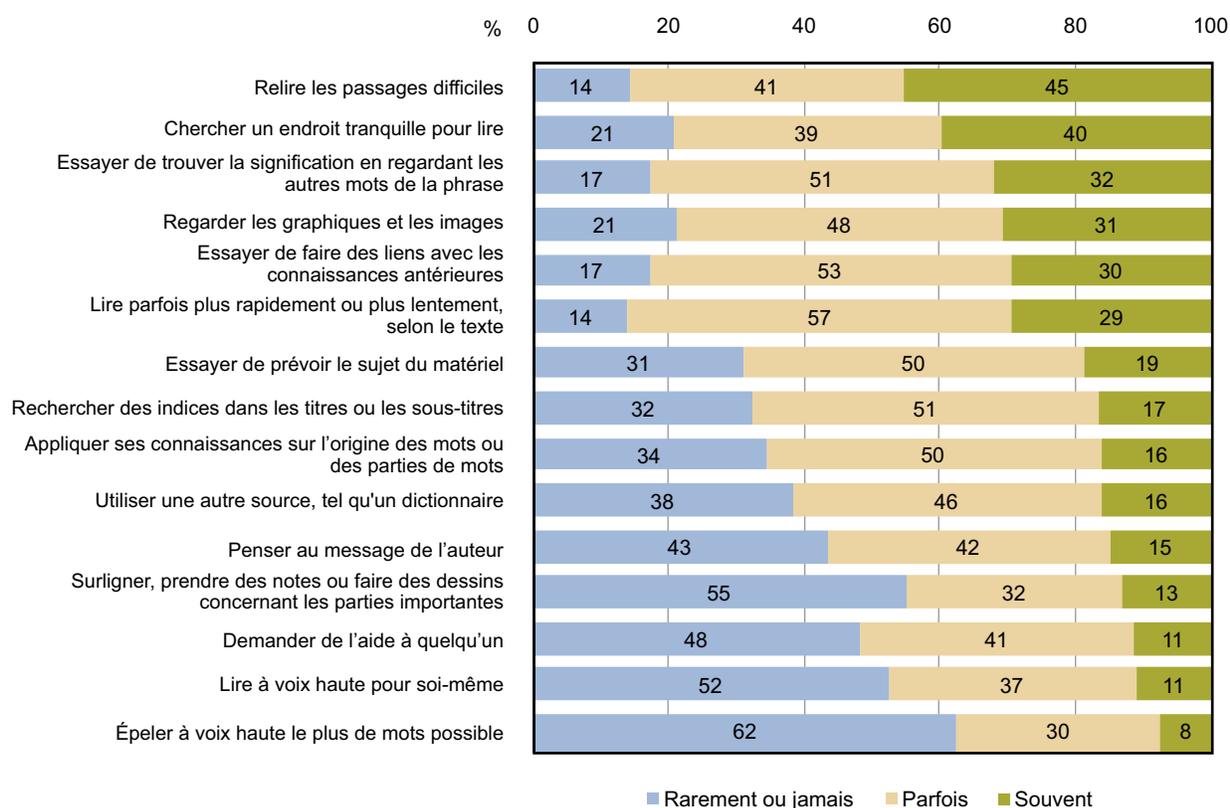
Le présent chapitre porte sur l'incidence que les activités liées à la lecture et les stratégies utilisées ont sur les scores obtenus en lecture. Suivant la tendance établie, les questions à ce sujet ont fait l'objet d'une

analyse factorielle qui a livré plusieurs facteurs significatifs. Le rendement a été examiné par rapport à ces facteurs et les scores en lecture ont été modélisés par l'intégration de ces facteurs dans les équations de régression à deux niveaux, certaines variables choisies, tirées des modèles antérieurs, étant neutralisées.

Stratégies de lecture

Un ensemble de 15 questions visaient à cerner les stratégies de lecture des élèves à l'aide d'une échelle de fréquence à trois points allant de « rarement ou jamais », à « parfois » ou à « souvent ». Le graphique 5.1 montre le pourcentage de réponses à chacune de ces questions présentées par ordre décroissant du nombre de fois où la catégorie « souvent » a été choisie. Les stratégies les plus souvent utilisées semblent être de relire les passages difficiles, de chercher un endroit tranquille pour lire et d'essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase. D'autre part, parmi les stratégies les moins fréquemment utilisées figurent le fait de prendre des notes et d'épeler à voix haute.

Graphique 5.1 Pourcentage de réponses portant sur les stratégies de lecture



L'analyse factorielle de ces items a produit quatre facteurs, comme le montre le tableau 5.1. Quelques items ont un effet par rapport à plus d'un facteur, ce qui n'est pas rare. Ainsi, « demander de l'aide à

quelqu'un » a un effet positif par rapport au facteur « modes de lecture » et un effet négatif par rapport à celui portant sur les « sources extérieures ».

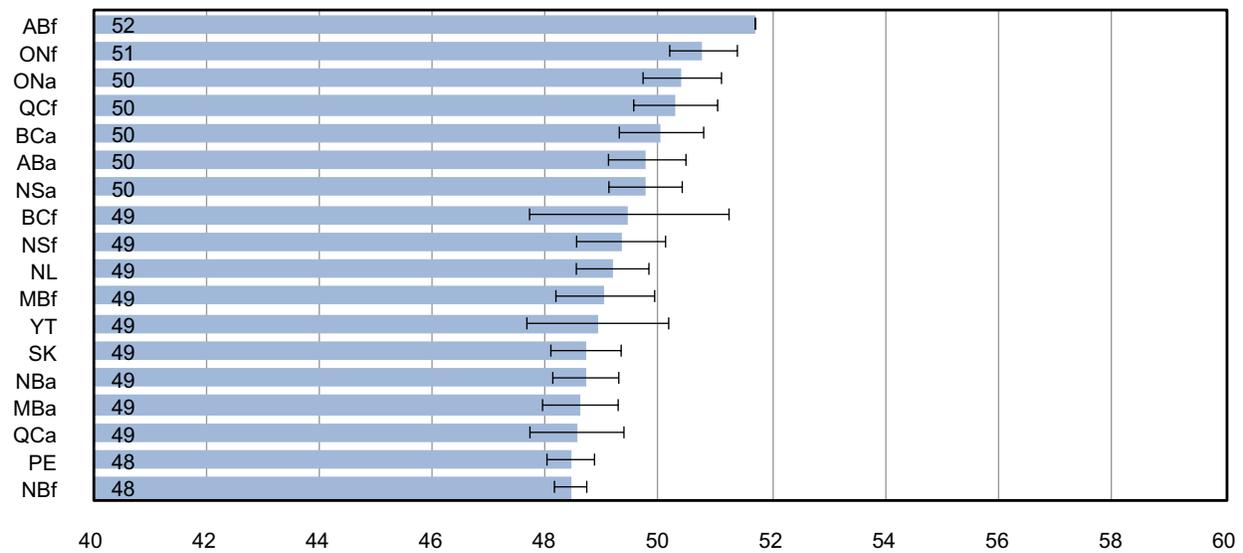
Tableau 5.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les stratégies de lecture

Facteurs	Items
Recherche de sens	<p>Rechercher des indices dans les titres ou les sous-titres.</p> <p>Essayer de faire des liens avec les connaissances antérieures.</p> <p>Penser au message de l'auteur.</p> <p>Appliquer ses connaissances sur l'origine des mots ou des parties de mots.</p> <p>Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase.</p> <p>Essayer de prévoir le sujet du matériel.</p>
Décodage	<p>Lire à voix haute pour soi-même.</p> <p>Épeler à voix haute le plus de mots possible.</p>
Modes de lecture	<p>Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase.</p> <p>Chercher un endroit tranquille pour lire.</p> <p>Relire les passages difficiles.</p> <p>Lire parfois plus rapidement ou plus lentement, selon le texte.</p> <p>Demander de l'aide à quelqu'un.</p>
Sources extérieures	<p>Regarder les graphiques et les images.</p> <p>Demander de l'aide à quelqu'un.</p> <p>Utiliser une autre source, tel qu'un dictionnaire.</p> <p>Surligner, prendre des notes ou faire des dessins concernant les parties importantes.</p>

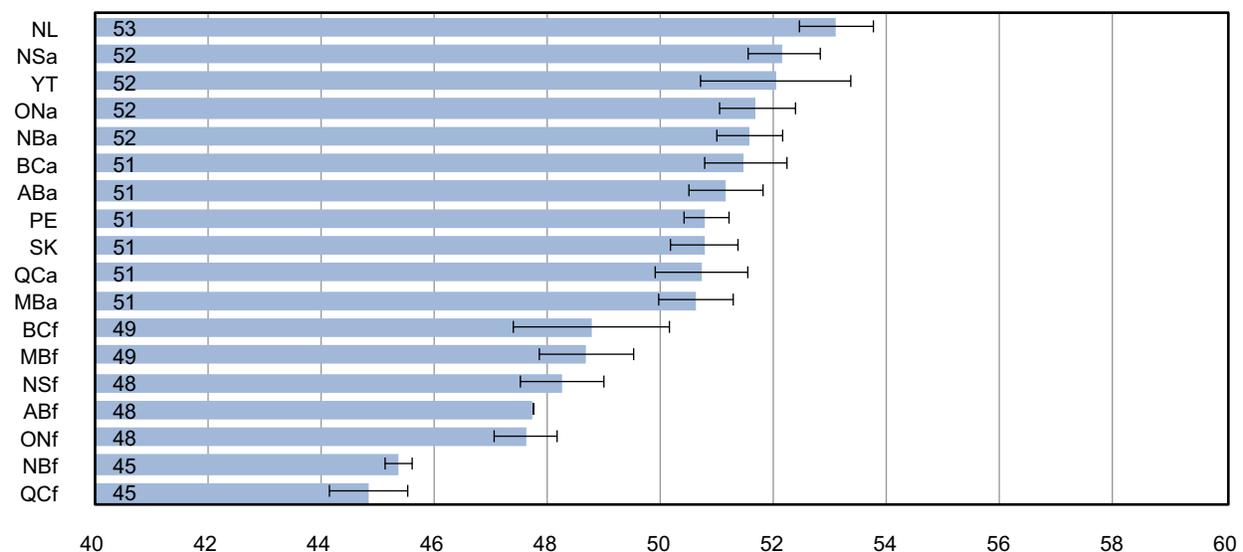
Les graphiques 5.2 à 5.5 montrent les scores factoriels moyens par instance et selon la langue. Les différences entre les populations en ce qui concerne la recherche de sens en matière de lecture sont relativement faibles, bien qu'il y ait des différences statistiquement significatives sur ce facteur entre le score le plus élevé et le plus faible pour ces populations. Les différences en ce qui concerne le facteur portant sur le décodage sont plus grandes, les élèves anglophones recourant à cette stratégie beaucoup plus que les élèves francophones. Les scores portant sur le décodage sont notablement plus faibles

dans les populations francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick que partout ailleurs. Les différences relatives à l'utilisation de modes de lecture sont relativement petites. Toutefois, la population francophone du Québec y recourt notablement plus souvent que la plupart des autres populations. Le recours à des sources extérieures est aussi plus fréquent chez les populations anglophones que chez les francophones. Cette stratégie est significativement moins employée par les élèves francophones du Québec que dans les autres instances.

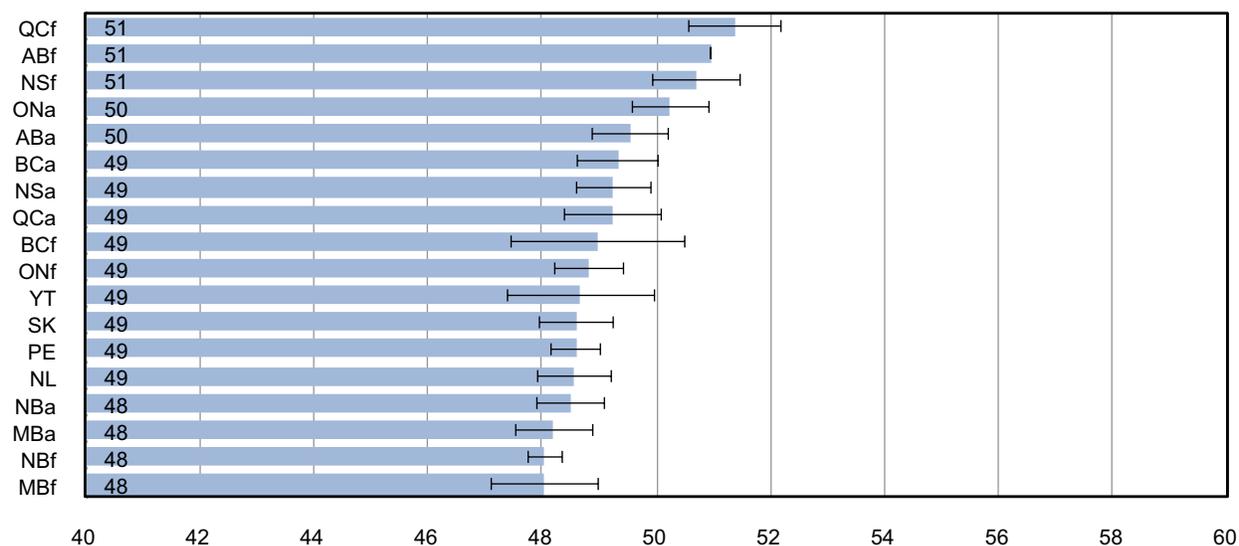
Graphique 5.2 Scores factoriels moyens d'après la recherche de sens, par instance et selon la langue



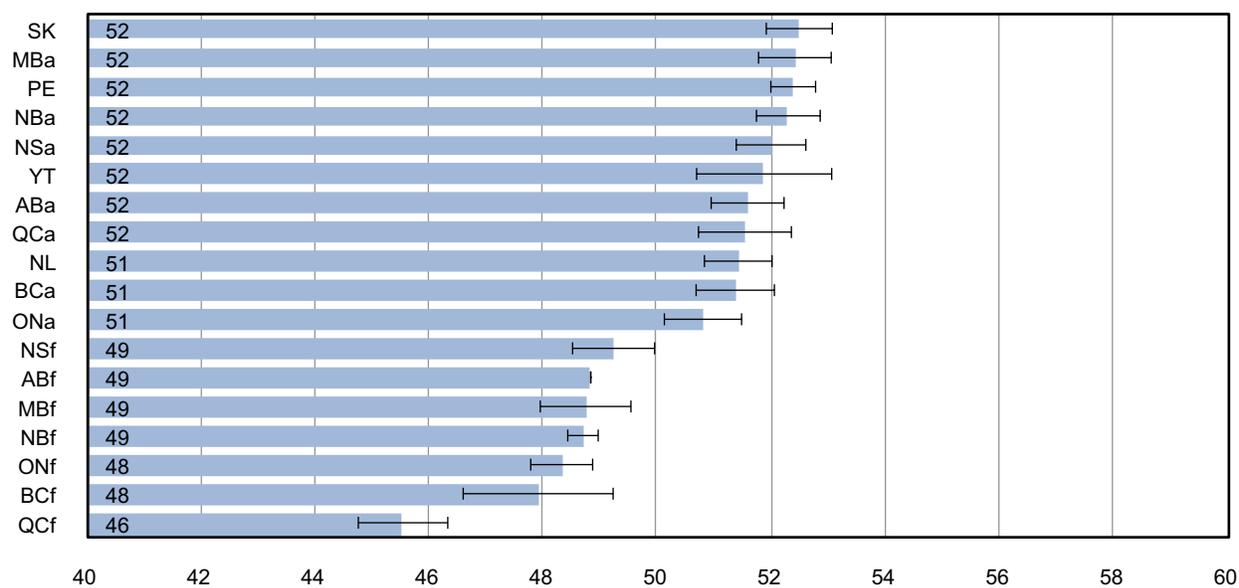
Graphique 5.3 Scores factoriels moyens d'après le décodage, par instance et selon la langue



Graphique 5.4 Scores factoriels moyens d'après les modes de lecture, par instance et selon la langue



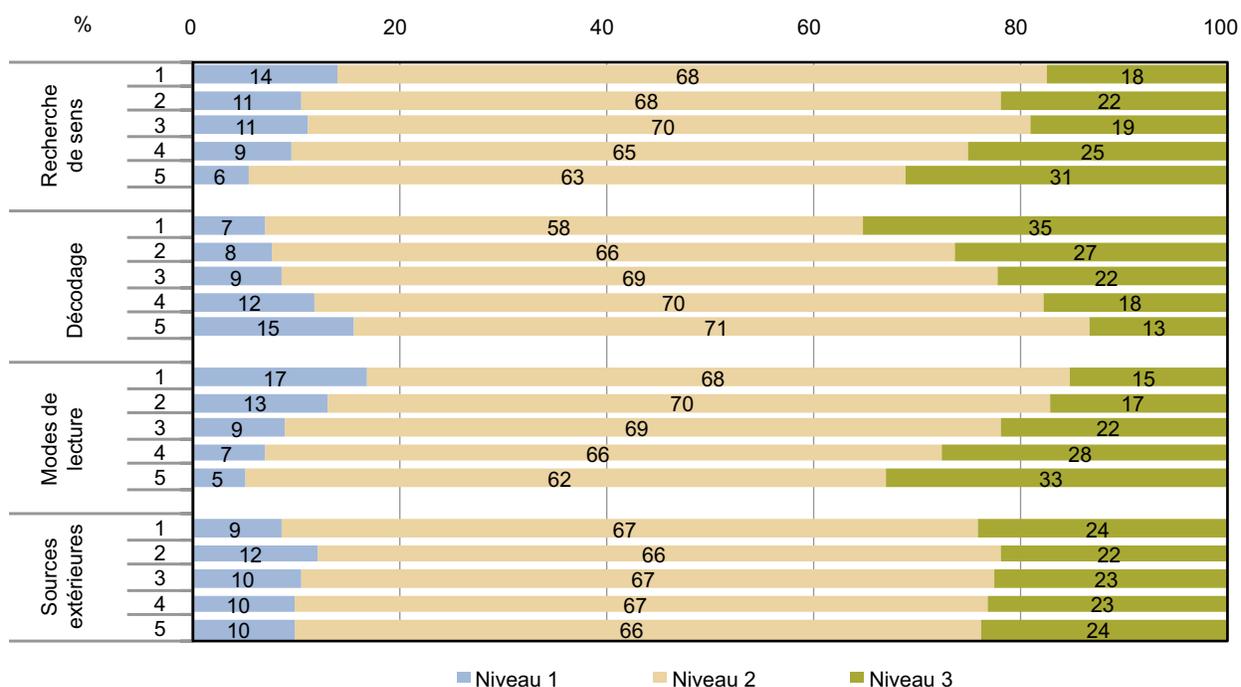
Graphique 5.5 Scores factoriels moyens d'après le recours à des sources extérieures, par instance et selon la langue



Le graphique 5.6 montre la distribution des niveaux de compétence par groupes de quintiles pour les quatre facteurs de stratégie de lecture. Il s'en dégage une tendance claire pour trois de ces facteurs. Les élèves dont les scores factoriels sont les plus élevés en ce qui concerne la recherche de sens et le recours à

des modes de lecture ont des compétences en lecture plus élevées que ceux dont les scores factoriels pour ces stratégies sont inférieurs. Pour ce qui est du décodage, la relation est inverse. Le recours à des sources extérieures ne semble pas avoir d'effets sur les compétences en lecture.

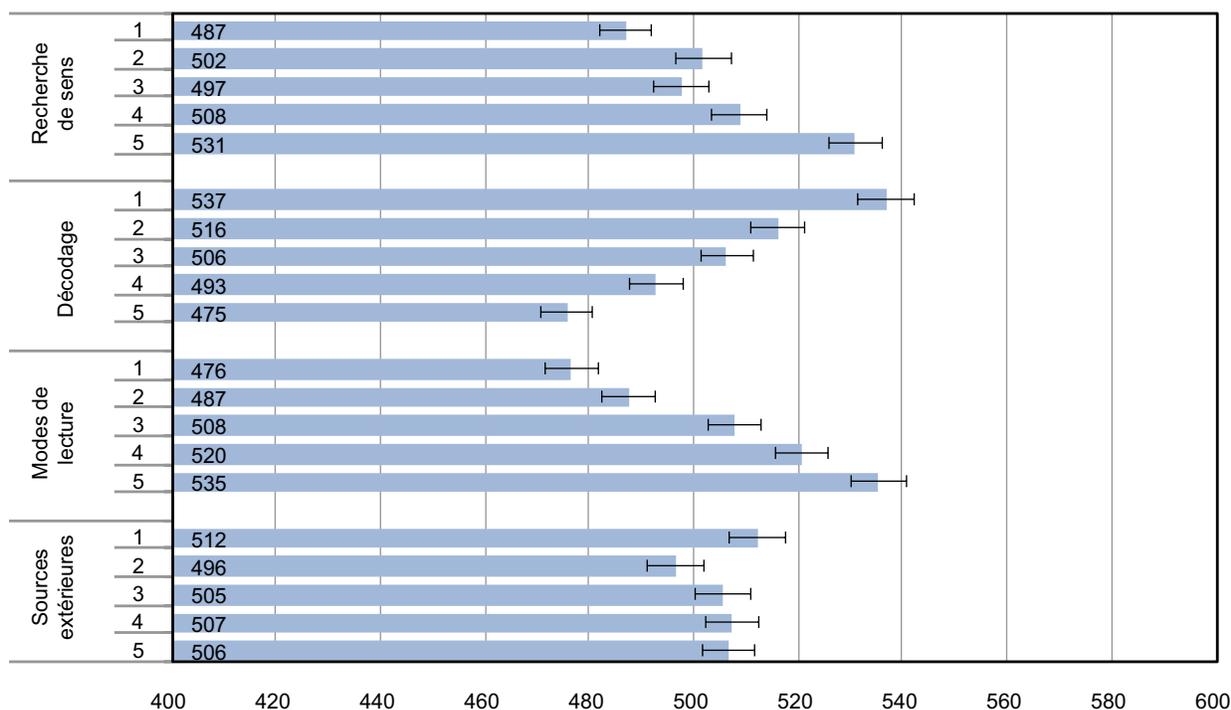
Graphique 5.6 Niveaux de compétence en lecture d'après les stratégies de lecture par quintile



Le graphique 5.7 montre qu'une tendance similaire se dessine au terme de la comparaison des scores moyens en lecture. En ce qui concerne la recherche de sens, les différences entre le premier et le cinquième quintile et les trois quintiles intermédiaires sont statistiquement significatives. Le facteur portant sur les modes de lecture montre

des différences statistiquement significatives entre la plupart des quintiles adjacents. L'effet est même plus prononcé, de façon négative toutefois, pour ce qui est de la lecture par décodage. Enfin, il n'y a que de faibles différences de rendement entre les groupes de quintiles pour ce qui est du recours à des sources extérieures.

Graphique 5.7 Scores moyens en lecture d'après les stratégies de lecture par quintile

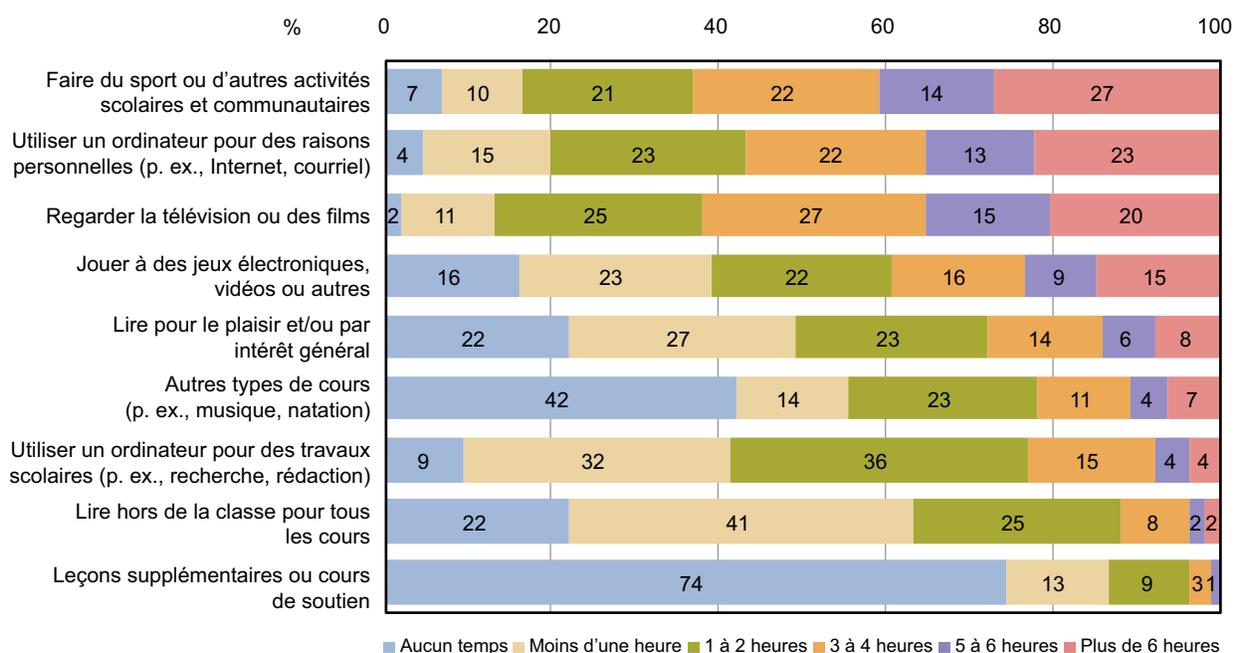


Activités en dehors des heures de classe

Neuf questions portaient sur les activités qui sont exercées en dehors des heures de classe mais qui peuvent être liées à la lecture. Les réponses étaient représentées sur une échelle de fréquence à six points allant « d'aucun temps » à « plus de six heures par semaine ». Les réponses sont montrées dans le graphique 5.8. De manière générale, les activités les plus fréquentes sont : faire du sport ou d'autres activités scolaires et communautaires; regarder la télévision ou des films; jouer à des jeux électroniques,

vidéos ou autres; utiliser un ordinateur pour des raisons personnelles (p. ex., Internet, courriel). Les leçons supplémentaires ou cours de soutien et autres types de cours (p. ex., musique ou natation) et utiliser un ordinateur pour des travaux scolaires (p. ex., recherche, rédaction) sont les activités les moins fréquentes. Plus de 60 p. 100 de tous les élèves lisent hors de la classe et la moitié environ lisent pour le plaisir et/ou par intérêt général moins d'une heure par semaine.

Graphique 5.8 Pourcentage de réponses portant sur les activités en dehors des heures de classe



Cet ensemble d'items a produit trois facteurs montrés dans le tableau 5.2. Les scores factoriels moyens sont montrés dans les graphiques 5.9 à 5.11.

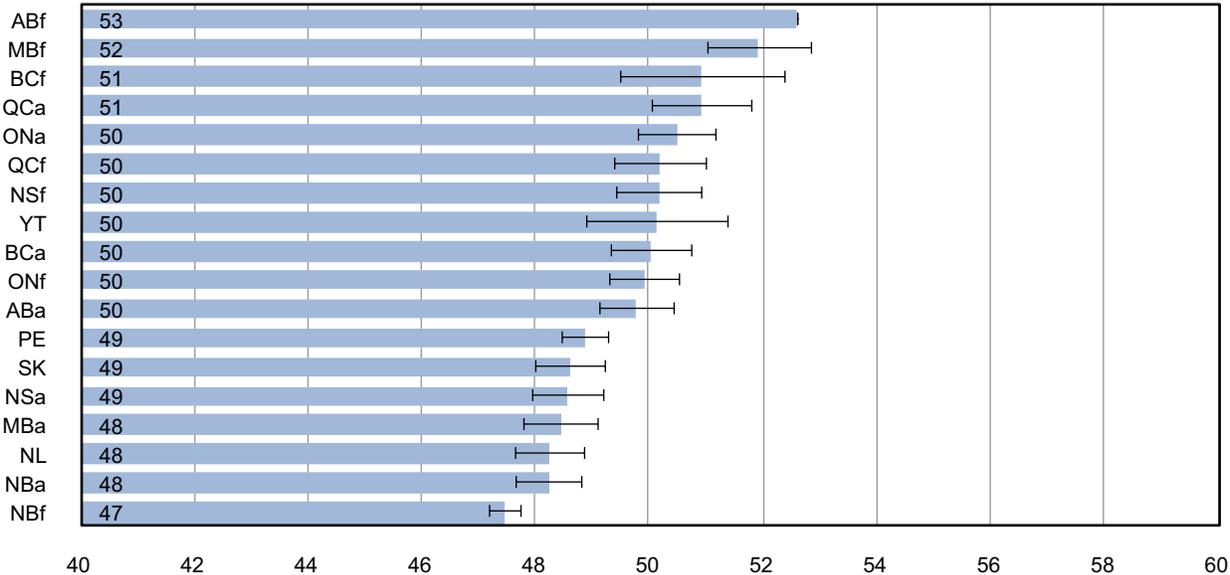
Tableau 5.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les activités en dehors des heures de classe

Facteurs	Items
Lecture et recherche faites hors de l'école	Lire hors de la classe pour tous les cours. Lire pour le plaisir et/ou par intérêt général. Utiliser un ordinateur pour des travaux scolaires (p. ex., recherche, rédaction).
Loisirs	Regarder la télévision ou des films. Jouer à des jeux électroniques, vidéos ou autres. Utiliser un ordinateur pour des raisons personnelles (p. ex., Internet, courriel).
Activités scolaires/culturelles	Faire du sport ou d'autres activités scolaires et communautaires. Leçons supplémentaires ou cours de soutien. Autres types de cours (p. ex., musique, natation).

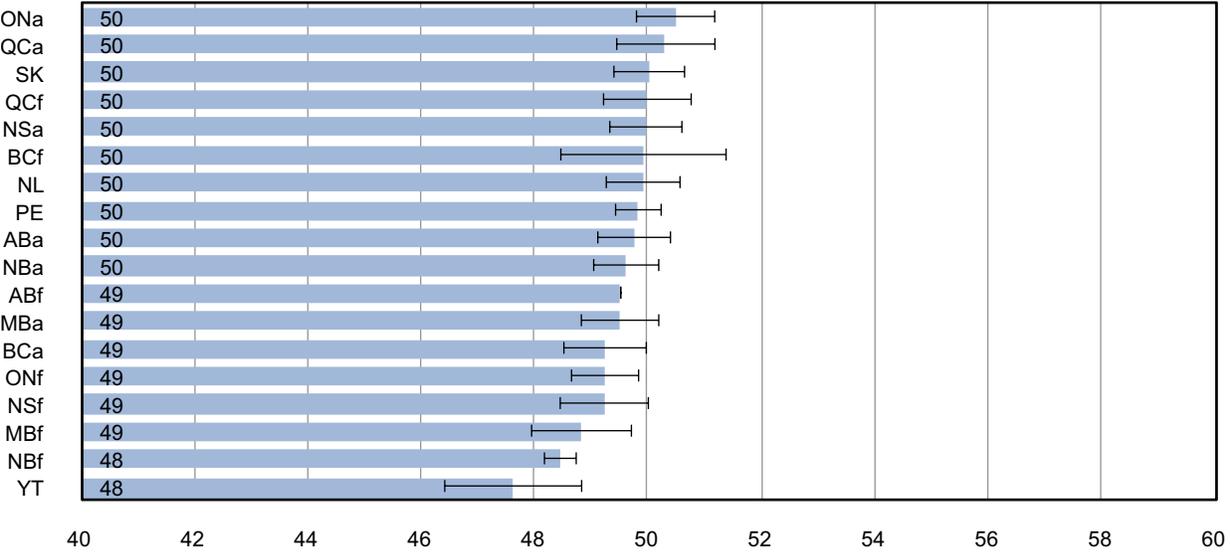
En ce qui concerne le facteur portant sur la lecture et la recherche faites hors de l'école, on constate que la plupart des populations francophones obtiennent des scores factoriels plus élevés sur cette échelle. À l'exception des francophones du Nouveau-Brunswick qui ont des scores significativement inférieurs à la

plupart des autres populations. Il n'y a que de faibles différences pour ce qui est du facteur portant sur les loisirs. Une division entre les langues se dessine aussi par rapport au facteur portant sur les activités scolaires/culturelles, les populations francophones ayant généralement des scores plus élevés.

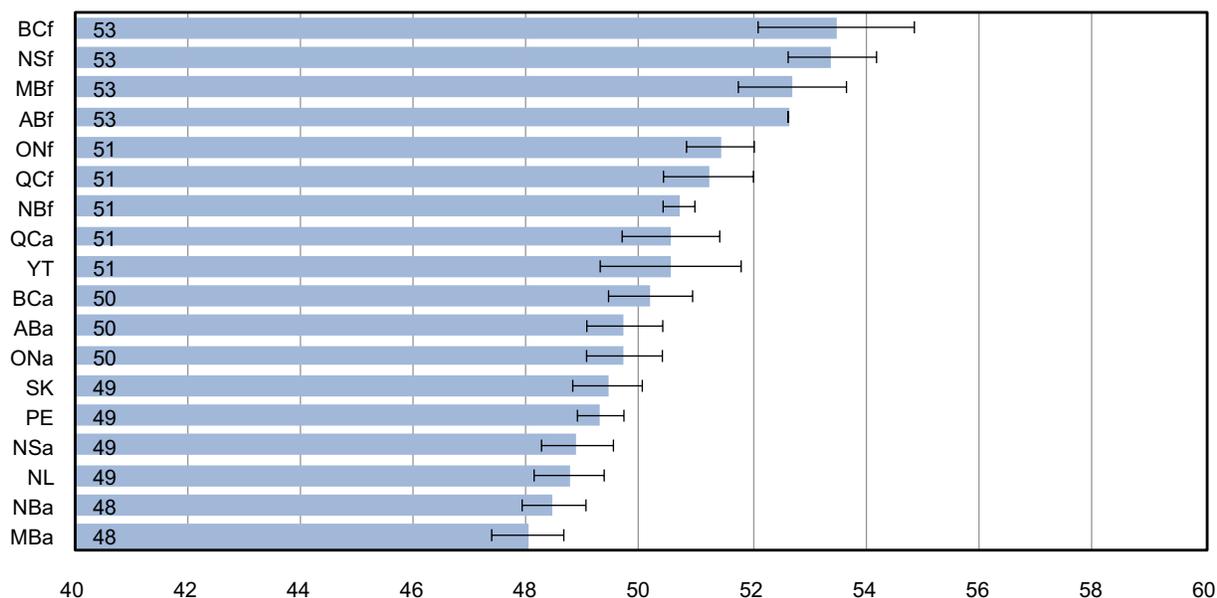
Graphique 5.9 Scores factoriels moyens d'après la lecture et la recherche faites hors de l'école, par instance et selon la langue



Graphique 5.10 Scores factoriels moyens d'après les loisirs, par instance et selon la langue



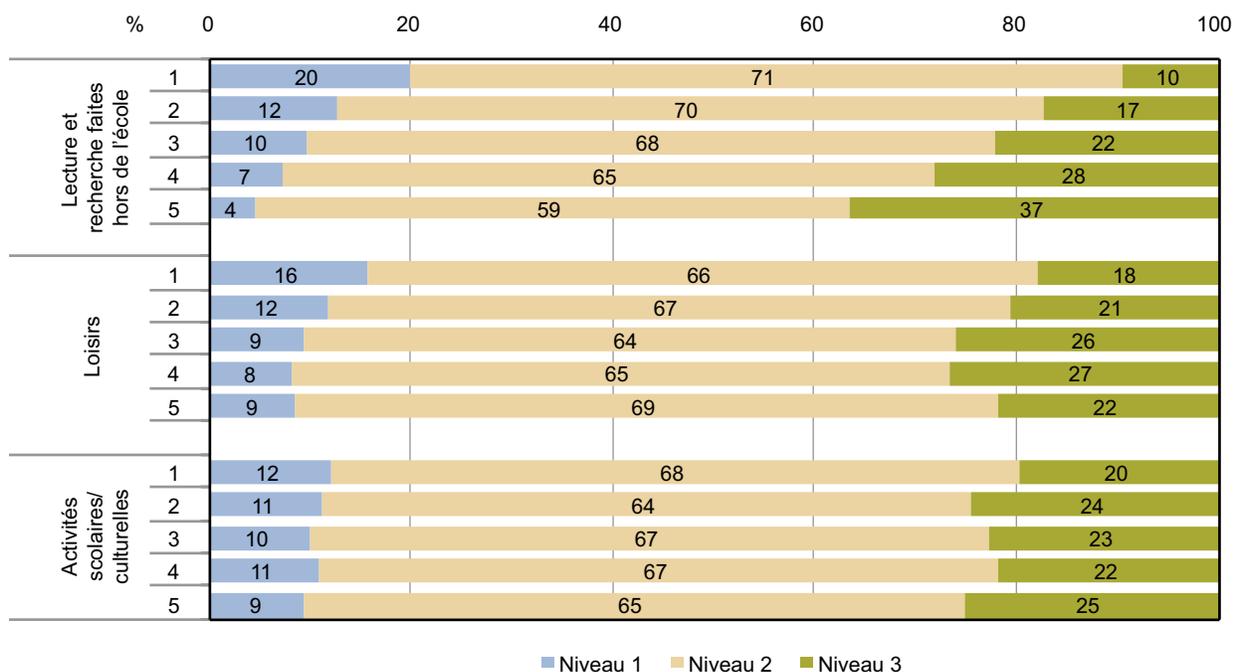
Graphique 5.11 Scores factoriels moyens d'après les activités scolaires/culturelles, par instance et selon la langue



Le graphique 5.12 montre les niveaux de compétence en lecture par groupes de quintiles portant sur la lecture et la recherche faites hors de l'école, les loisirs et les activités scolaires/culturelles. Les comparaisons des scores moyens en lecture sont montrées dans le graphique 5.13. La tendance en ce qui concerne la lecture et la recherche faites hors de l'école est claire. Les élèves qui s'adonnent le plus à ces activités ont un rendement plus élevé en lecture. La relation avec

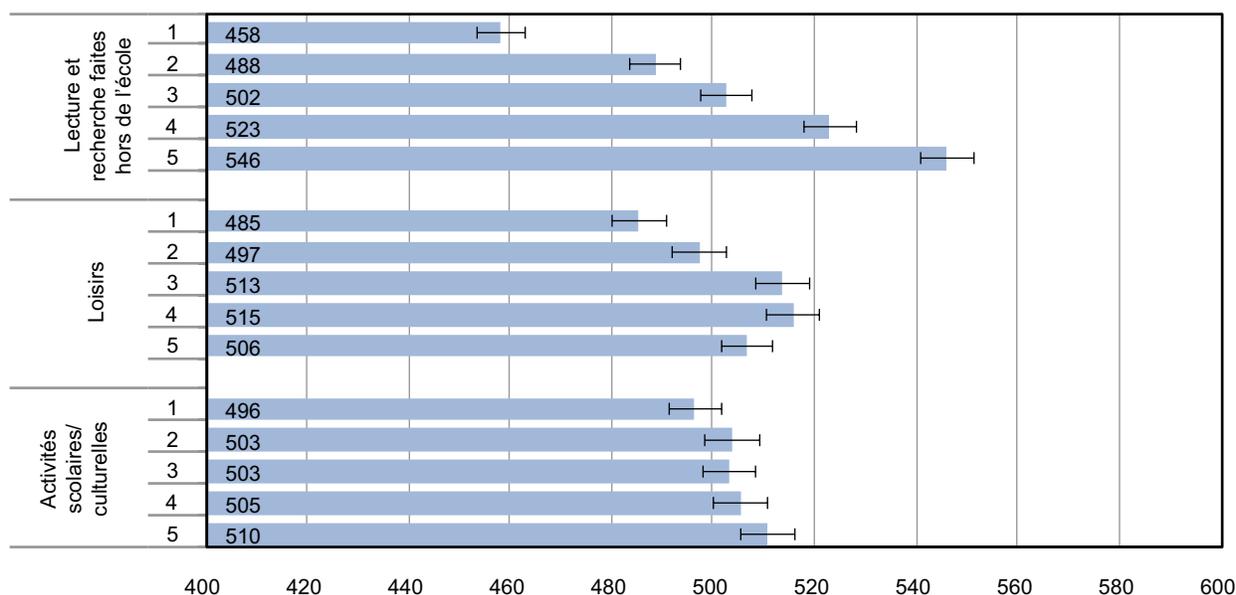
les activités portant sur les loisirs n'est pas linéaire, l'augmentation de la fréquence de ces activités étant associée à une augmentation du rendement en lecture jusqu'au milieu de la courbe, qui s'aplatit par la suite. L'effet des activités scolaires/culturelles est légèrement positif, les élèves composant le quintile le plus élevé ayant aussi un rendement plus élevé que ceux qui sont dans le quintile inférieur. Il n'y a pas de différence dans les quintiles intermédiaires.

Graphique 5.12 Niveaux de compétence en lecture d'après les activités faites hors de l'école par quintile



■ Niveau 1 ■ Niveau 2 ■ Niveau 3

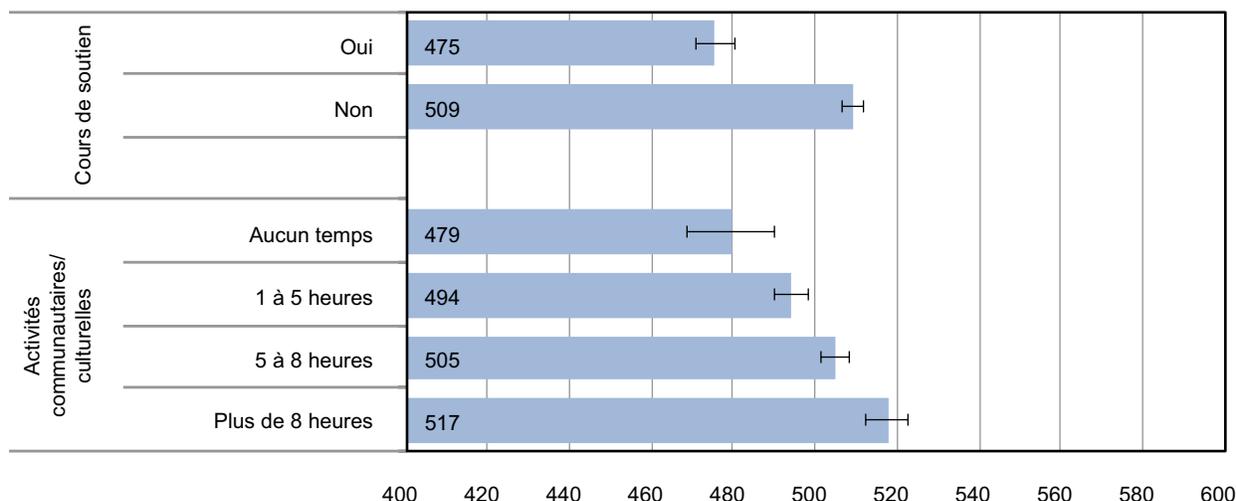
Graphique 5.13 Scores moyens en lecture d'après les activités faites hors de l'école par quintile



Les activités scolaires/culturelles englobent la question sur les leçons supplémentaires ou les cours de soutien. D'autres études ont montré que les cours de soutien tendent à être en corrélation négative avec le rendement. Cet item semble donc une anomalie par rapport à ce facteur et son incidence est d'ailleurs très inférieure à celle des deux autres items (activités scolaires et communautaires et autres types de cours). En effet, d'autres études ont conclu à une corrélation positive avec le rendement en lecture pour ces deux items. Il a donc été décidé d'étudier séparément les cours de soutien, comme un item individuel. Faire du sport ou d'autres activités scolaires et communautaires

et autres types de cours ont été combinés en une nouvelle variable appelée « activités communautaires/culturelles ». Les scores moyens en lecture ont ensuite été calculés par rapport à ces deux variables, comme le montre le graphique 5.14. On voit clairement que ces deux éléments du facteur d'origine produisent des effets opposés. Les scores en lecture des élèves qui suivent des cours de soutien sont significativement inférieurs à ceux des autres élèves. Par contre, l'augmentation du temps consacré aux activités communautaires/culturelles est positivement corrélée avec le rendement en lecture.

Graphique 5.14 Scores moyens en lecture d'après les cours de soutien et du temps consacré aux activités communautaires/culturelles



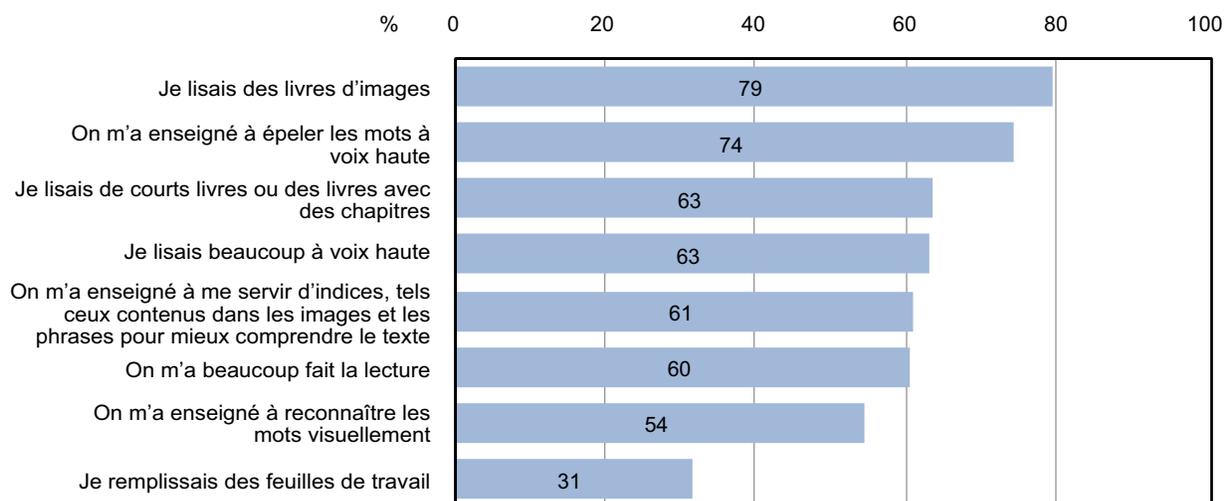
Activités lors de l'apprentissage de la lecture

L'examen du rendement en lecture des élèves du groupe d'âge visé par le PPCE est difficile entre autres parce que l'enseignement structuré de la lecture se produit à un âge beaucoup plus précoce. Bien qu'on ne puisse s'attendre à ce que les élèves se rappellent en détail de leurs premiers cours de lecture, une tentative a été faite pour découvrir ce dont ils se souviennent sur la façon dont ils ont appris à lire en premier, sur le niveau d'aide reçue de chaque personne et sur la fréquence à laquelle on les avait aidés lors de l'apprentissage de la lecture. Trois ensembles d'items ont été utilisés. Le premier ensemble demandait aux élèves de dire ce dont ils se souvenaient sur certaines stratégies particulières utilisées lors de l'apprentissage de la lecture (réponse par « oui » ou « non »). Le deuxième ensemble leur demandait de dire le niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture (sur une

échelle de fréquence à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup »). Le troisième ensemble portait sur la fréquence à laquelle les parents/tuteurs se livraient à certaines activités de lecture quand les élèves étaient plus jeunes (sur une échelle de fréquence à trois points allant de « rarement ou jamais » à « souvent »).

Le graphique 5.15 montre les tendances que dessinent les réponses à la première question. Une majorité d'élèves ont dit se souvenir de toutes les stratégies évoquées sauf d'avoir rempli des feuilles de travail. Les élèves se souviennent surtout de l'épellation de mots à voix haute et de la lecture de livres d'images. (Il faut noter que de 20 à 30 p. 100 d'élèves, selon l'item, ont dit ne pas se souvenir de la méthode qui a été employée pour leur apprendre à lire, par conséquent, les résultats doivent être utilisés avec précaution.)

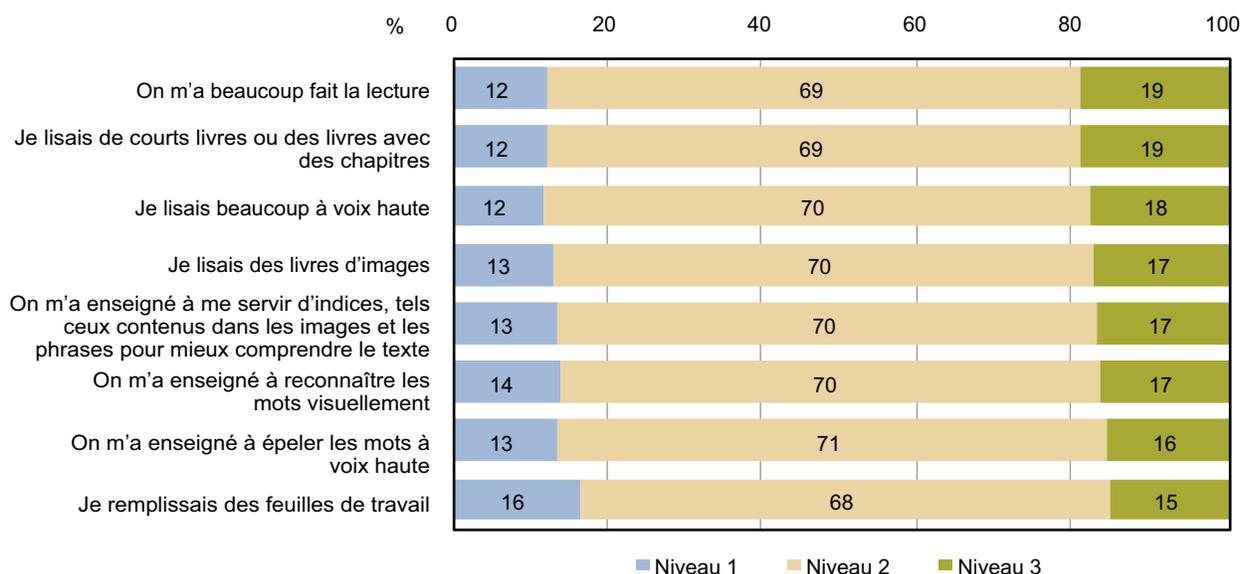
Graphique 5.15 Stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la lecture d'après les souvenirs des élèves



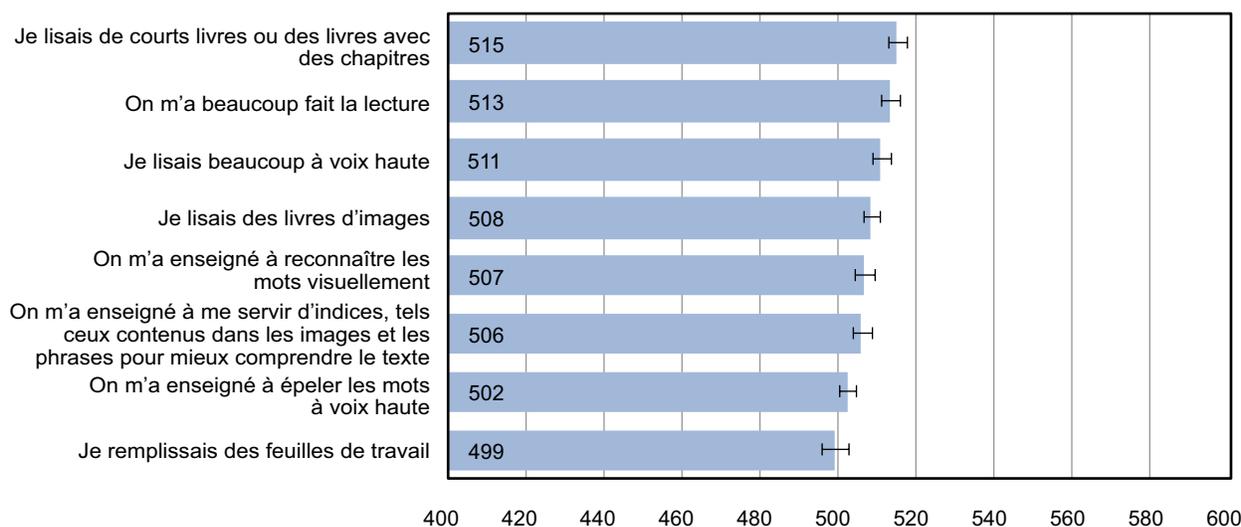
Comme l'analyse factorielle des questions à réponse par oui ou non est problématique, il a été décidé d'étudier item par item la relation entre les stratégies de lecture utilisées lors de l'apprentissage de la lecture et le rendement en lecture. Le graphique 5.16 montre les résultats des niveaux de compétence en lecture. Les différences entre les stratégies sont généralement assez faibles. Le graphique 5.17 montre les scores moyens en lecture et présente les

différences statistiquement significatives entre, d'une part, les deux stratégies les plus citées – je lisais de courts livres ou des livres avec des chapitres et on m'a beaucoup fait la lecture – et, d'autre part, la plupart des autres stratégies. Épeler les mots à voix haute et remplir des feuilles de travail semblent moins efficaces que les autres stratégies même si les scores moyens se situent près de la moyenne canadienne.

Graphique 5.16 Niveaux de compétence en lecture d'après les stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la lecture



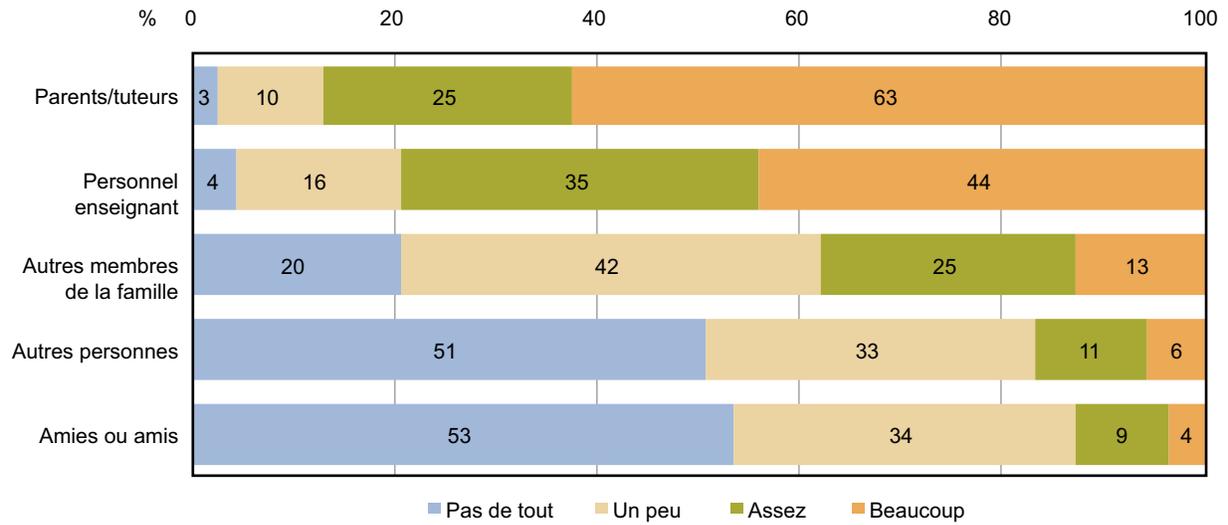
Graphique 5.17 Scores moyens en lecture d'après les stratégies utilisée lors de l'apprentissage de la lecture



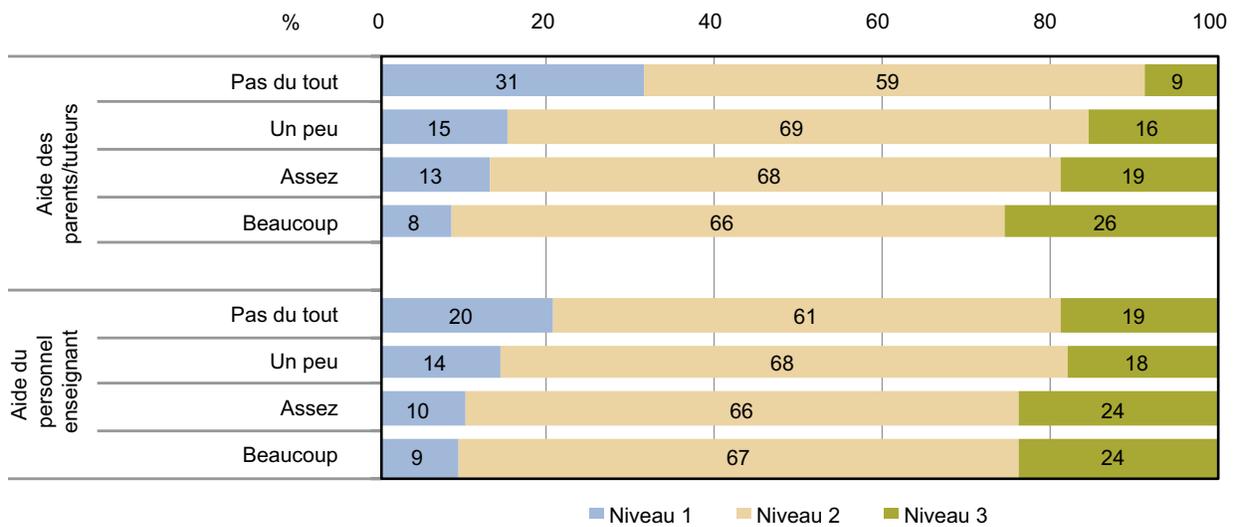
Le graphique 5.18 montre le niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture dont les élèves se souviennent. Comme on pouvait s'y attendre, les parents/tuteurs et le personnel enseignant ont été cités le plus souvent; d'ailleurs, d'après les élèves, les parents/tuteurs ont joué un plus grand rôle que le personnel enseignant à ce sujet. De nouveau, l'analyse factorielle de cet item n'étant pas particulièrement révélatrice, il a été décidé d'examiner les deux items portant sur l'aide

des parents/tuteurs et du personnel enseignant. Le graphique 5.19 montre les résultats en ce qui concerne les niveaux de compétence en lecture et le graphique 5.20 montre les scores moyens en lecture. Ces graphiques montrent que les effets produits par les parents/tuteurs et par le personnel enseignant sont manifestes. La comparaison des moyennes montre une tendance particulièrement élevée vers une hausse du rendement en lecture à mesure que l'aide des parents/tuteurs augmente.

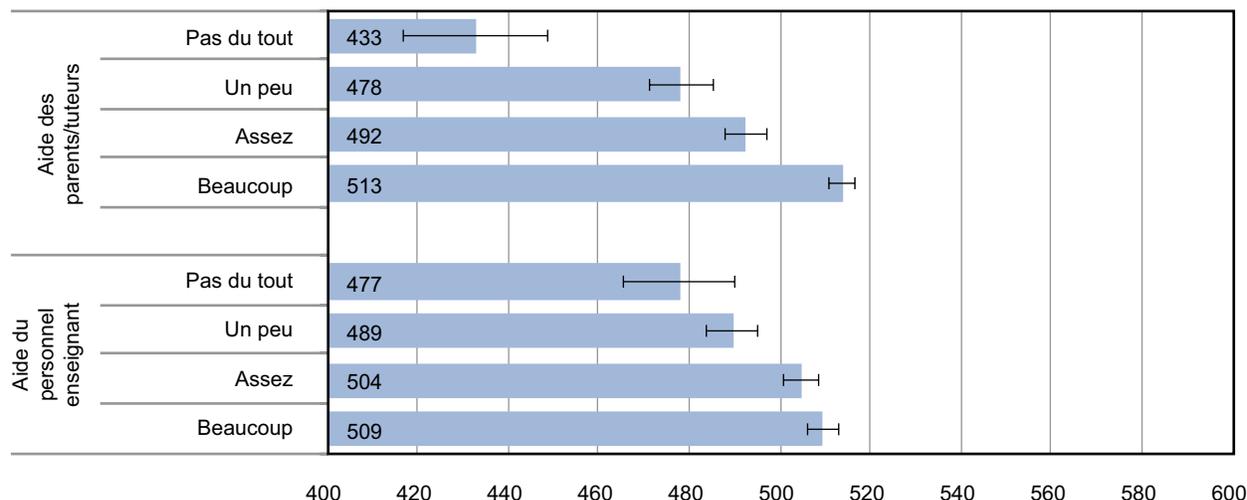
Graphique 5.18 Niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture d'après les souvenirs des élèves



Graphique 5.19 Niveaux de compétence en lecture d'après l'aide reçue des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture



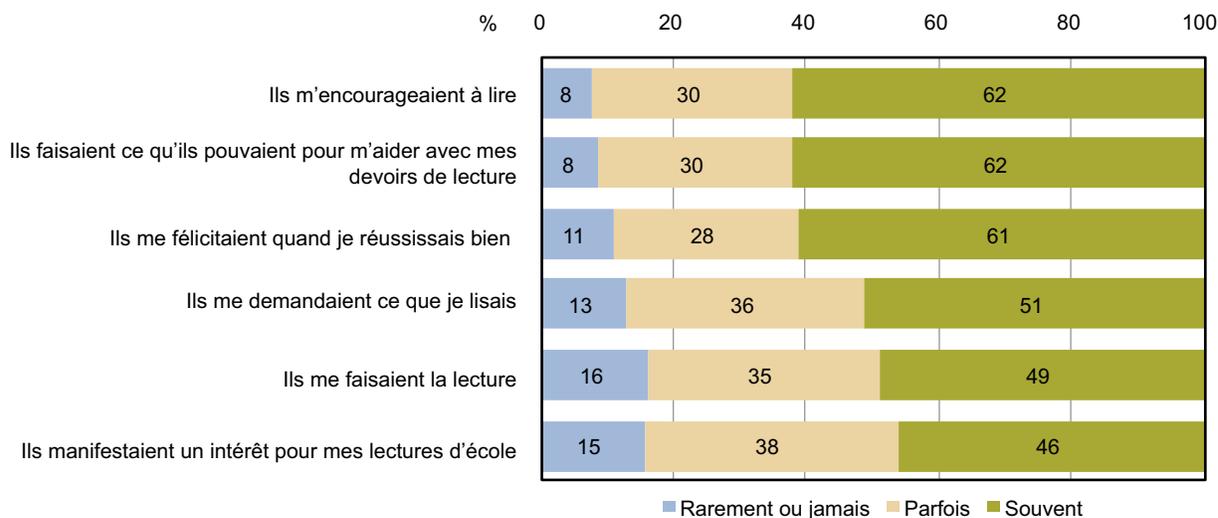
Graphique 5.20 Scores moyens en lecture d'après l'aide reçue des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture



Le troisième ensemble de questions portait sur la fréquence à laquelle les parents/tuteurs les avaient aidés lors de l'apprentissage de la lecture. Le

graphique 5.21 montre le pourcentage de réponses pour chaque question.

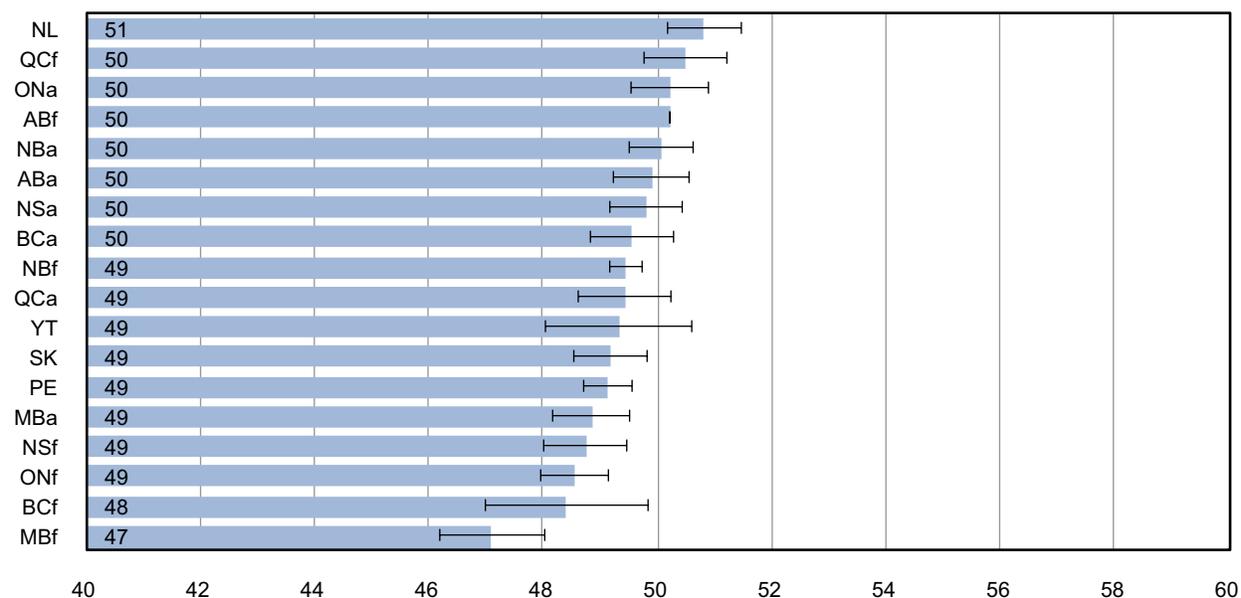
Graphique 5.21 Pourcentage de réponses portant sur la fréquence de l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture



Tous ces items étant fortement corrélés, l'analyse factorielle a produit un facteur unique, les scores illustrant jusqu'à quel point les parents/tuteurs ont encouragé, en général, leurs enfants à lire. Le graphique 5.22 montre les scores factoriels moyens

par instance et selon la langue. La plupart des différences entre les populations sont relativement faibles. Le Manitoba (francophone) se distingue toutefois par une moyenne significativement inférieure à celle de la plupart des autres populations.

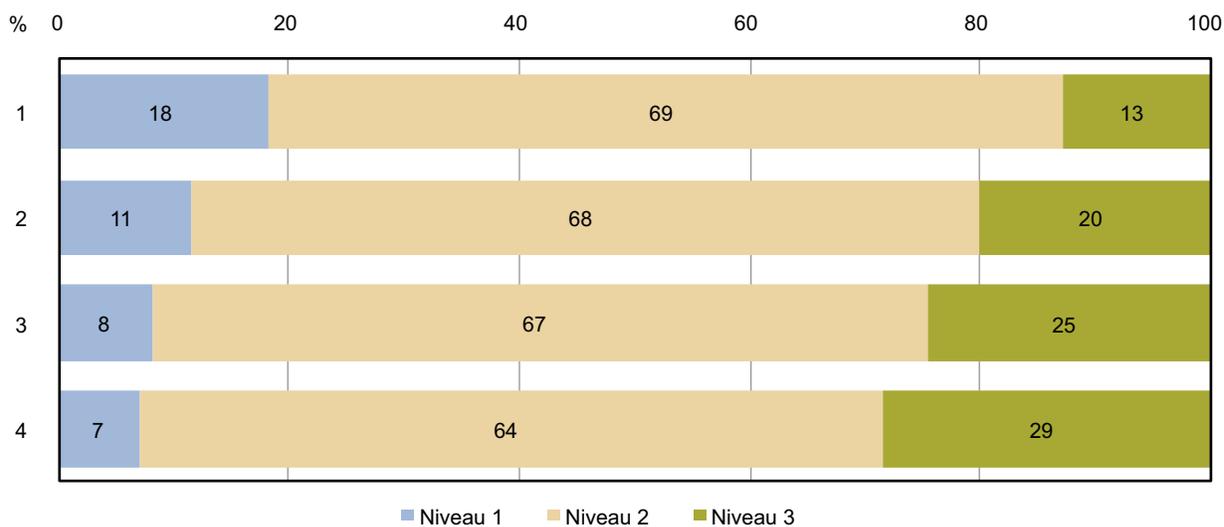
Graphique 5.22 Scores factoriels moyens d'après l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture, par instance et selon la langue



Les graphiques 5.23 et 5.24 montrent la ventilation des niveaux de compétences en lecture et des scores moyens en lecture par groupes de quintiles.¹⁷ La

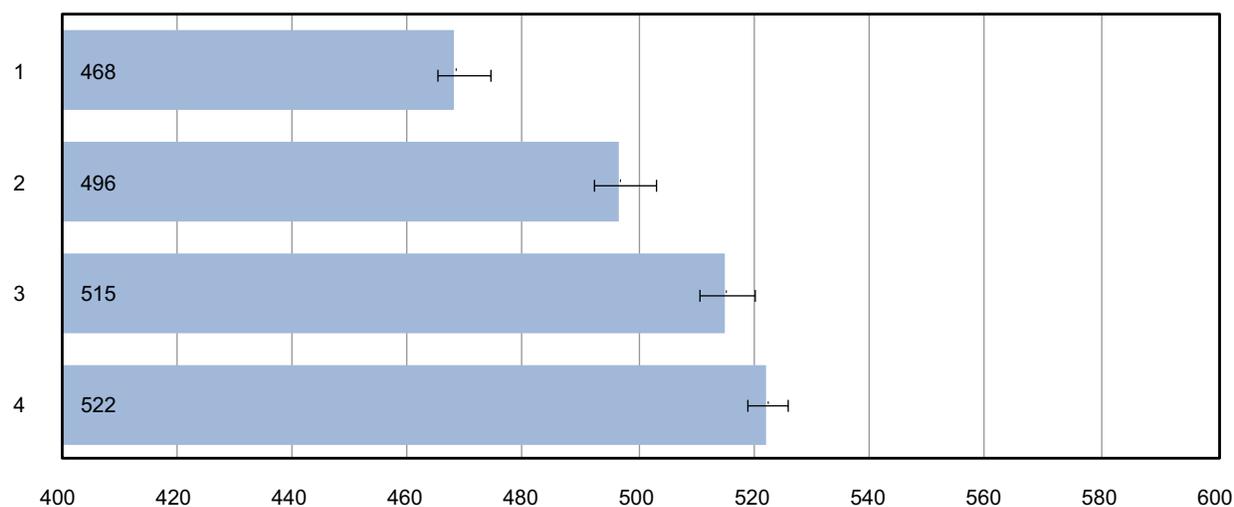
tendance ici montre l'augmentation corrélée du rendement en lecture et de l'aide des parents/tuteurs avec la lecture quand les élèves étaient plus jeunes.

Graphique 5.23 Niveaux de compétence en lecture d'après l'aide des parents/tuteurs avec la lecture par quintile



¹⁷ Quatre groupes seulement ont été indiqués car la ventilation n'a pas permis d'obtenir de quintiles bien définis. Le quatrième et le cinquième quintiles ont par conséquent été combinés.

Graphique 5.24 Scores moyens en lecture d'après l'aide des parents/tuteurs avec la lecture par quintile



Effets multivariés

Les effets des habitudes et stratégies de lecture ont été présentés dans le modèle de régression bivarié et le modèle multivarié, à deux niveaux, semblables aux modèles de régression précédents. Ici encore, les coefficients bivariés représentent des effets absolus (sans action sur aucune variable) et les coefficients multivariés représentent les effets d'une variable unique, toutes les autres étant neutralisées. Dans le cas présent, les variables démographiques et socio-économiques ont été neutralisées, comme dans le chapitre précédent. Lors de l'examen de n'importe laquelle des variables, les autres habitudes et stratégies de lecture ont également été neutralisées pour que l'effet observé puisse être attribué uniquement à la variable qui est examinée. Les variables portant sur l'attitude n'ont pas été neutralisées puisqu'on s'interroge sur le fait de traiter l'attitude comme une variable précédant la réussite ou une variable substitutive comme cela a déjà été fait dans le chapitre précédent.

Les graphiques 5.25 et 5.26 montrent les résultats des régressions. Ils sont assortis d'échelles différentes pour tenir compte des différences entre les unités utilisées. Tel que précédemment, pour le score factoriel du graphique 5.25 un changement d'une unité dans un facteur représente un dixième d'écart-type. Il s'ensuit que les changements dans les scores en lecture et leurs intervalles de confiance sont relativement petits. Dans le graphique 5.26, à l'exception des activités communautaires/culturelles

qui se trouvent sur une échelle de fréquence à trois points, toutes les autres variables (appelées « variables observées » parce qu'elles ont été tirées directement du questionnaire) sont dichotomiques. Un changement dans le score en lecture pour ces variables représente l'effet de la présence ou de l'absence de la variable. Ainsi, l'effet des cours de soutien représente la différence entre les élèves qui ont suivi ces cours et ceux qui n'en ont pas suivi.

Les effets des variables concernant les scores factoriels peuvent être directement comparés entre eux mais non avec les effets d'autres variables. Comme d'habitude, la plupart des effets sont atténués dans le modèle multivarié par rapport au modèle bivarié. La plupart des effets des variables de ce score factoriel sont positifs dans le modèle bivarié et le modèle multivarié. Une exception notable est celle portant sur la lecture par décodage. Cependant, des variations significatives se sont produites dans le modèle multivarié en ce qui concerne la lecture et la recherche faites hors de l'école et de l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture, bien que toutes les deux ont un effet positif. Les effets portant sur les modes de lecture passent de significativement positifs à significativement négatifs.

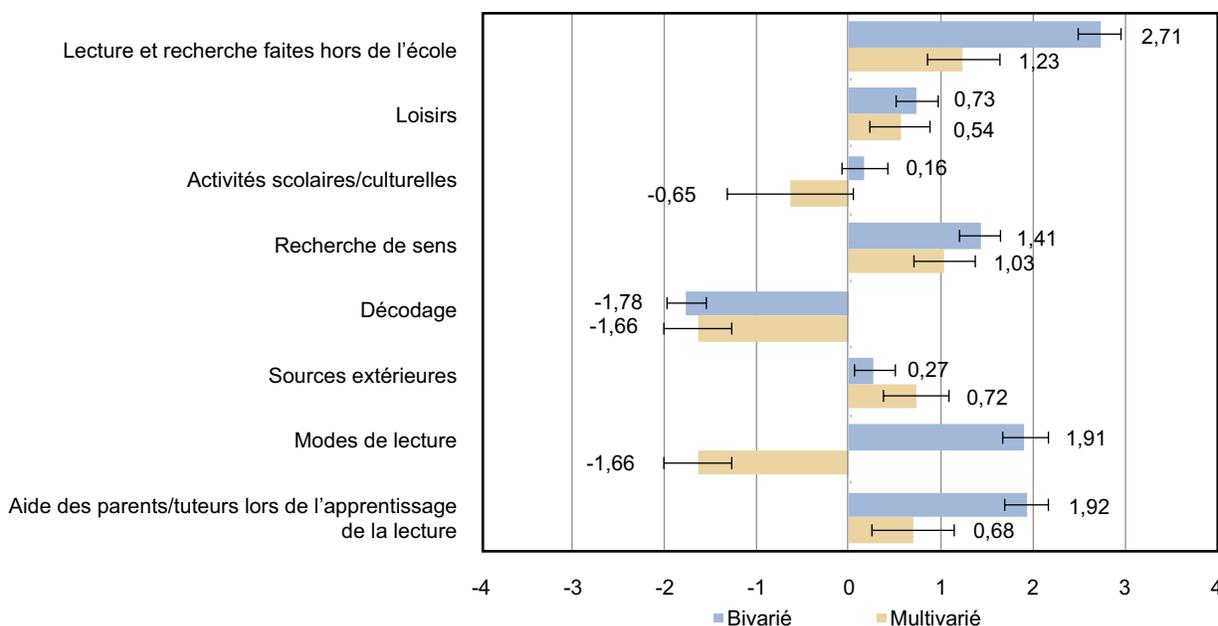
À l'exception des activités communautaires/culturelles, les effets des variables observées dans le graphique 5.26 peuvent également être comparés étant donné leur caractère dichotomique. En ce

qui concerne les variables observées, les effets des cours de soutien et de l'usage de feuilles de travail sont négatifs, sans changement notable du modèle bivarié au modèle multivarié. L'effet des activités communautaires/culturelles est positif dans les deux modèles. Toutefois, plusieurs autres effets passent de positifs à neutres (c'est-à-dire qu'ils ne s'éloignent pas substantiellement de la valeur zéro) dans le modèle multivarié. Ceux-ci comprennent lire à voix haute, lire des livres d'images, des livres courts ou divisés en chapitres, l'aide des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors des activités de lecture. L'effet de se faire lire des livres par une autre personne passe de positif à négatif.

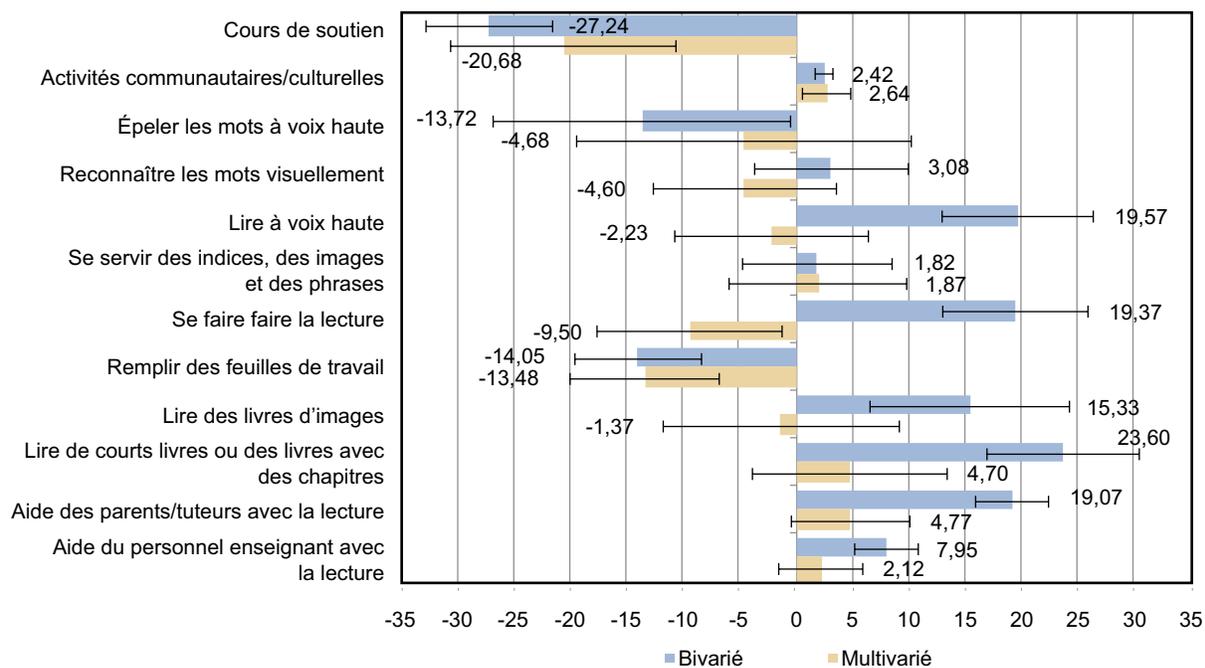
démographiques et socio-économiques de telle façon que lorsque celles-ci sont neutralisées, les effets absolus des premières sont atténués. D'où l'on peut inférer que bon nombre d'élèves de milieux démographiques et socio-économiques positifs ont plus de chances que les autres d'avoir dès leur plus jeune âge des habitudes positives en ce qui concerne la lecture. La question importante pour l'élaboration des politiques éducatives est de savoir s'il est possible de susciter ces habitudes positives chez les autres élèves de manière à annuler tout désavantage que leur absence dès le plus jeune âge pourrait avoir induit sur le plan du rendement en lecture.

Tous ces résultats laissent à penser que les habitudes et stratégies de lecture sont liées aux variables

Graphique 5.25 Coefficients de régression portant sur les facteurs concernant les habitudes et stratégies de lecture



Graphique 5.26 Coefficients de régression portant sur les variables observées concernant les habitudes et stratégies de lecture¹⁸



¹⁸ La grande marge d'erreur dans les graphiques 5.25 et 5.26, est due au fait que les échelles ne sont pas les mêmes dans les deux graphiques.

6. CLIMAT D'ENSEIGNEMENT

Le « climat d'enseignement » décrit l'ensemble des caractéristiques de l'école et de la classe susceptibles d'influer sur le rendement des élèves. Parmi les éléments pertinents figurent la philosophie générale de l'école et l'accent mis sur certains aspects de l'enseignement des arts du langage, l'effectif de la classe, les facteurs influant sur la prise de décisions ainsi que la présence d'élèves ayant des besoins particuliers. La plupart des données sur ce sujet sont tirées du questionnaire du personnel enseignant et du questionnaire de l'école.

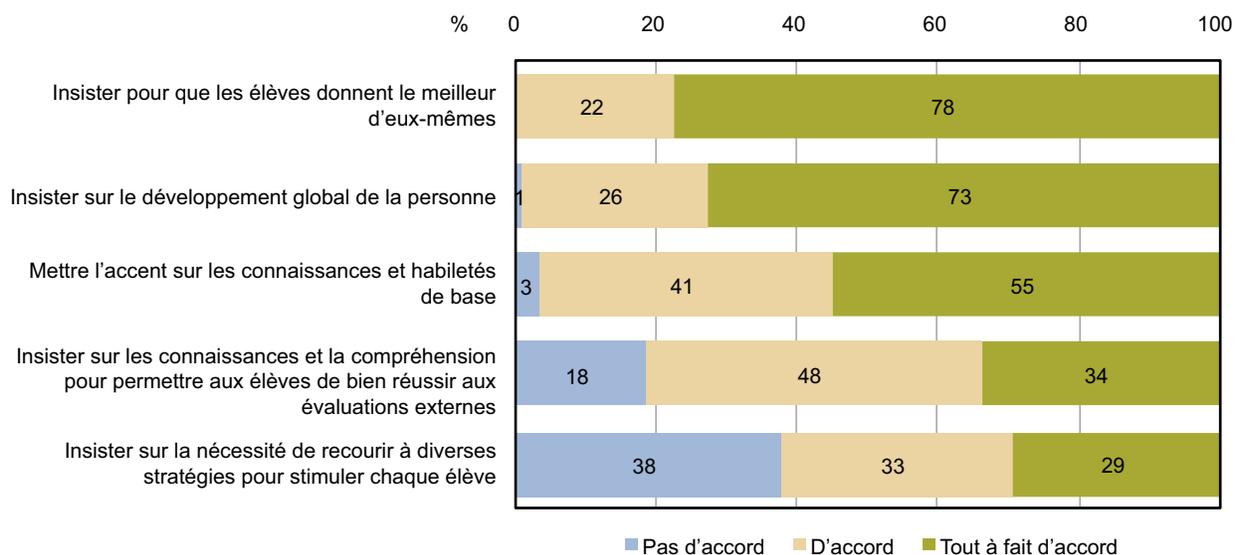
Accent mis sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage

Les directrices et directeurs étaient invités à indiquer à l'aide d'une échelle de fréquence à quatre

points allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord » dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les cinq énoncés concernant l'accent mis sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage dans leurs écoles pour aider le développement des élèves.

Les réponses sont montrées dans le graphique 6.1 (le pourcentage des réponses étant petit « pas du tout d'accord » et « pas d'accord » ont été combinés). Les directrices et directeurs sont tout à fait d'accord sur tous ces énoncés. Toutefois, l'insistance pour que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes et l'insistance sur le développement global de la personne suscitent un assentiment plus marqué que les autres.

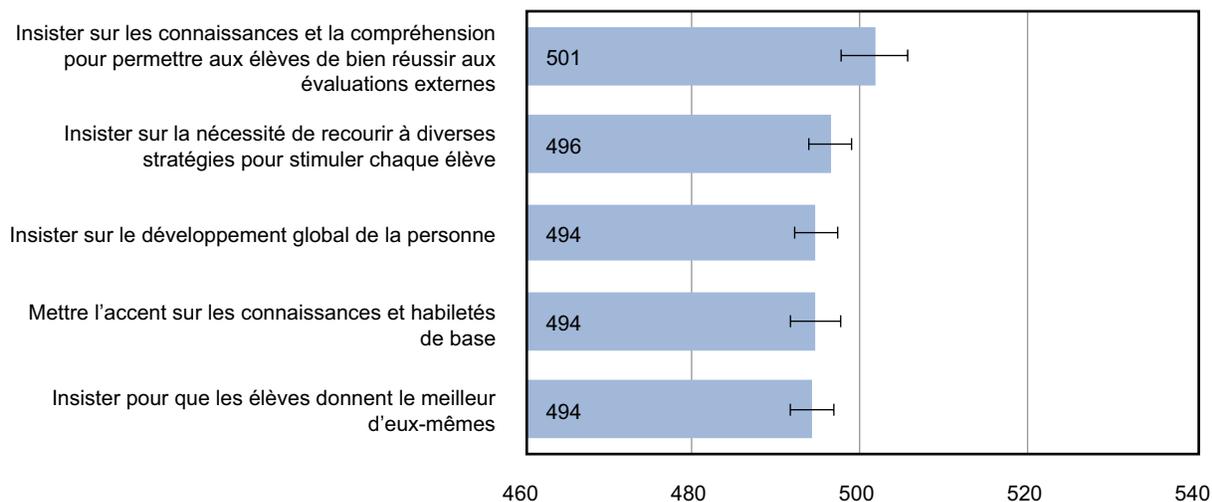
Graphique 6.1 Accent mis dans les écoles sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage



Le graphique 6.2 montre les scores moyens en lecture pour les écoles où ces énoncés suscitent l'assentiment le plus marqué. On constate que le rendement des écoles qui insistent le plus sur « les connaissances et la compréhension pour permettre aux élèves de bien réussir aux évaluations externes » est

significativement plus élevé, en moyenne, à celui des écoles qui mettent l'accent sur la plupart des autres énoncés, à l'exception de « insister sur la nécessité de recourir à diverses stratégies pour stimuler chaque élève ».

Graphique 6.2 Scores moyens en lecture pour les écoles où l'accent est mis sur certaines facettes de l'enseignement des arts du langage d'après l'énoncé « tout à fait d'accord »¹⁹



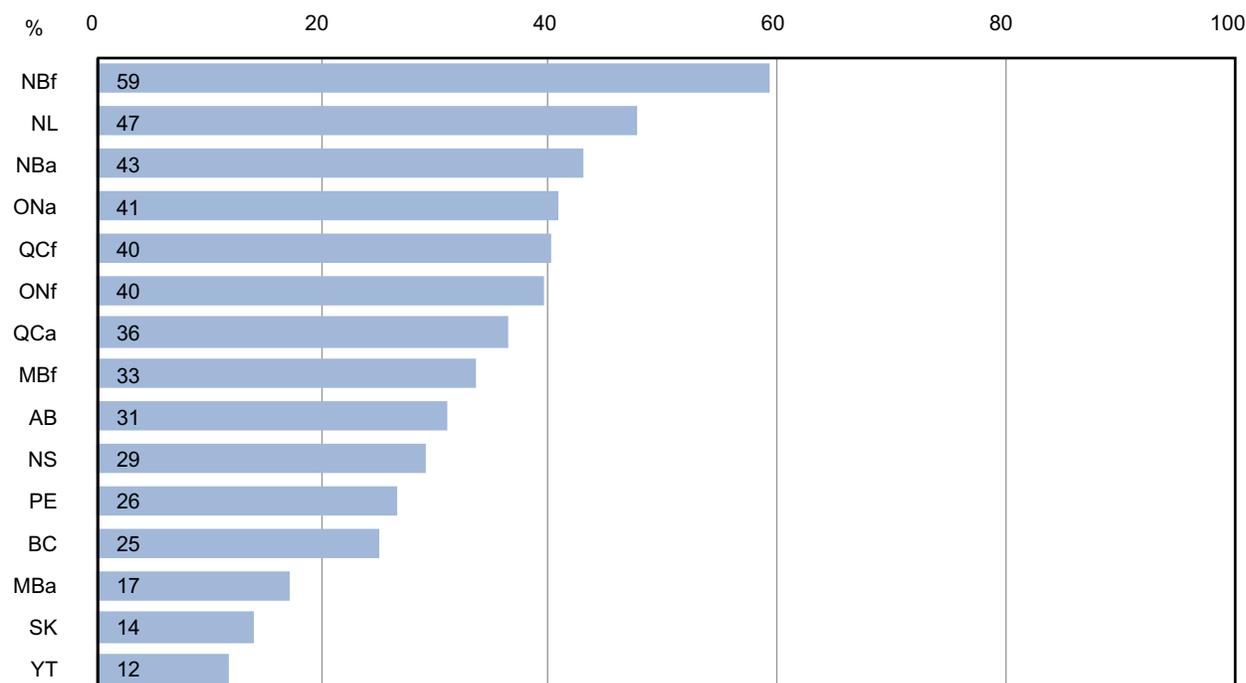
Étant donné leur effet sur le rendement en lecture, les réponses à la question concernant les évaluations externes ont été ventilées par instance et selon la langue. Les résultats sont montrés en pourcentage dans le graphique 6.3.²⁰ On constate des différences importantes entre les populations pour ce qui est du

degré d'influence qu'ont les évaluations externes sur les décisions des écoles. Il importe de noter que les différences entre les quatre populations où l'influence est la plus grande et entre les quatre où l'influence est la plus petite sont statistiquement significatives.

¹⁹ Il est rappelé aux lectrices et lecteurs que les scores moyens montrés dans les graphiques concernant le personnel enseignant et les écoles sont des « moyennes de moyennes ». Chaque score individuel servant à calculer ces moyennes est lui-même une moyenne des scores obtenus par les élèves d'une enseignante ou d'un enseignant ou la moyenne de tous les élèves d'une école.

²⁰ Ici encore, les populations scolaires anglophones et francophones ont été combinées dans la plupart des instances parce que le nombre d'écoles de langue française était trop petit pour que les résultats soient considérés comme stables.

Graphique 6.3 Pourcentage de réponses « tout à fait d'accord » d'après l'énoncé où l'accent est mis sur les évaluations externes, par instance et selon la langue



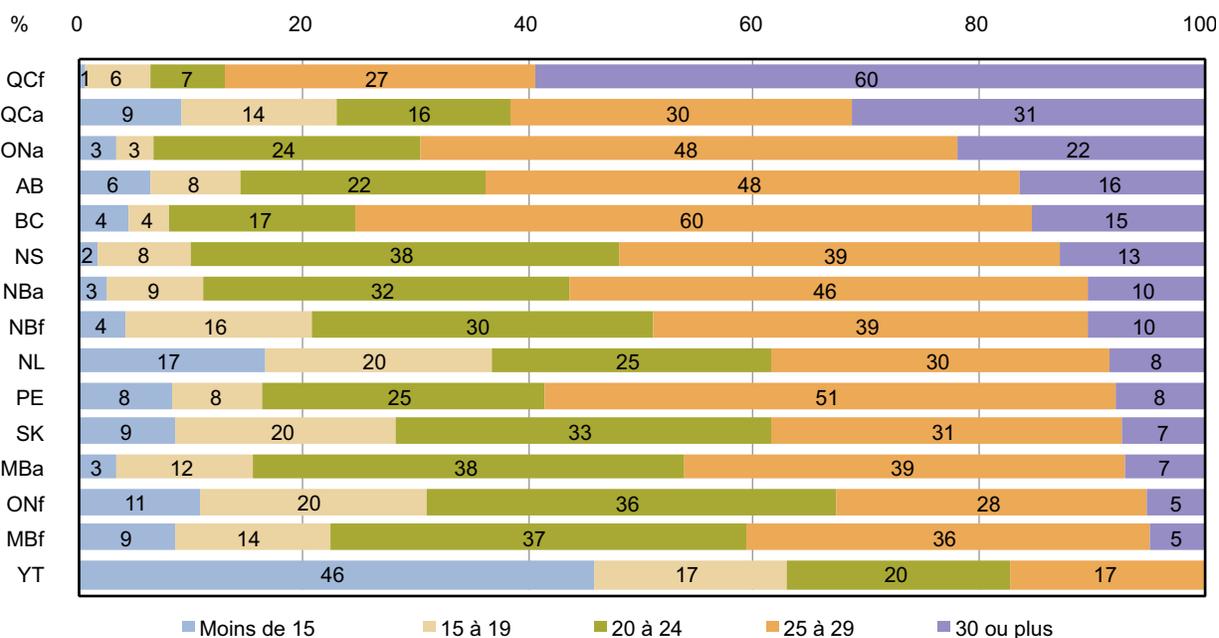
Effectif des classes et nombre de niveaux scolaires par classe

Les renseignements sur l'effectif des classes proviennent des réponses du personnel enseignant à une question sur le nombre moyen d'élèves dans les classes d'enseignement des arts du langage.²¹ Le graphique 6.4 montre l'éventail de l'effectif des classes par instance et selon la langue. Parce que ce portrait est complexe, le graphique 6.5 montre une version simplifiée qui ne comprend que les deux plus petits écarts (moins de 15 et 15 à 19) et le plus grand (30 ou plus). L'aspect le plus frappant de ces

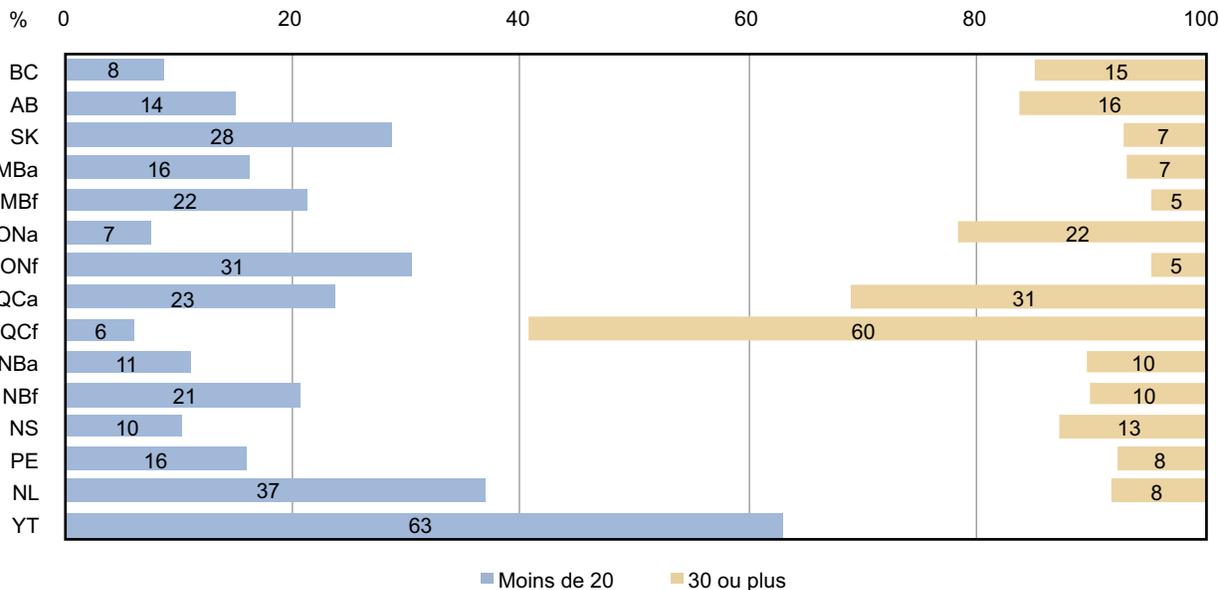
distributions est l'ampleur des variations au sein d'une même population et entre les populations. C'est au Québec et, particulièrement, au Québec (francophone) qu'on observe le plus grand pourcentage de classes de 30 élèves ou plus. Plusieurs instances comptent tout au plus 10 p. 100 de leurs classes dans cet écart. Les pourcentages les plus élevés de petites classes, soit moins de 20 élèves, sont à Terre-Neuve-et-Labrador et au Yukon.

²¹ La question portait sur tous les cours d'enseignement des arts du langage donnés par l'enseignante ou enseignant et non seulement ceux suivis par les élèves de 13 ans, parce qu'il serait trop difficile pour le personnel enseignant d'établir un lien entre l'effectif de la classe et l'âge approprié. Les résultats risquent donc d'être légèrement moins précis que ceux souhaitables.

Graphique 6.4 Éventail de l'effectif des classes d'enseignement des arts du langage d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue



Graphique 6.5 Éventail le plus petit et le plus grand de l'effectif des classes d'enseignement des arts du langage, par instance et selon la langue



Le graphique 6.6 montre les scores moyens en lecture pour le personnel enseignant dont l'effectif des classes se trouve dans différents éventails. Ces résultats montrent que le rendement est lié à l'effectif des classes mais de façon inverse à ce qu'on attend généralement. Trois groupes se distinguent par des différences statistiquement significatives. Les

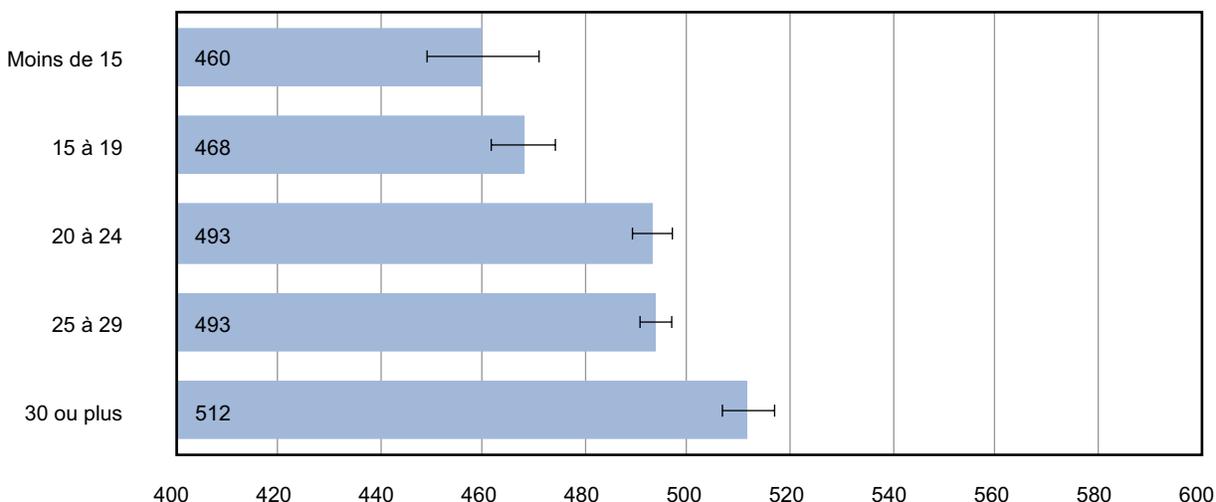
niveaux de rendement les plus bas sont ceux des deux groupes dont les effectifs en classe sont inférieurs à 20. Les deux groupes dont les effectifs des classes se situent entre 20 et 29 ont un niveau de rendement intermédiaire. Le rendement le plus élevé est observé dans les classes de 30 élèves ou plus. Bien que cela soit probablement dû à la proportion élevée de ces

classes au Québec, la tendance obtenue pour les classes plus petites n'est pas spécifique à une instance donnée.

Ces résultats sont contraires aux attentes et contredisent les études faites récemment sur ce sujet dans des classes du primaire. Ils sont toutefois conformes aux résultats qui ont été tirés des études

précédentes du PIRS et du PISA. Puisque l'effectif de la classe, comme beaucoup d'autres variables de cette analyse, peut être confondu avec beaucoup d'autres facteurs – notamment la taille de l'école et son emplacement – il importe d'examiner son effet en neutralisant les autres variables. C'est l'objet de l'analyse multivariable présentée à la fin du présent chapitre.

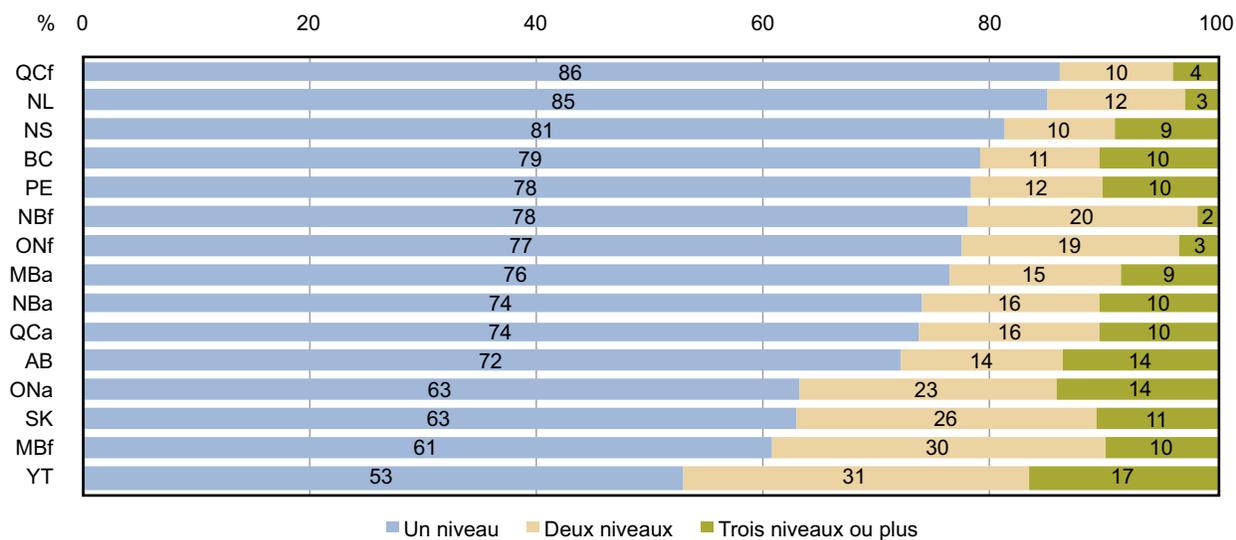
Graphique 6.6 Scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants d'après l'éventail de l'effectif des classes



Les enseignantes et enseignants étaient aussi priés d'indiquer si leurs classes regroupaient plus d'un niveau scolaire. Le pourcentage de ceux qui ont dit avoir des classes regroupant un, deux ou trois niveaux scolaires, par instance et selon la langue, est montré dans le graphique 6.7. Il est intéressant de noter que les pourcentages les plus élevés d'enseignantes et enseignants disant avoir des classes à un seul niveau scolaire se trouvent au Québec (francophone) et à

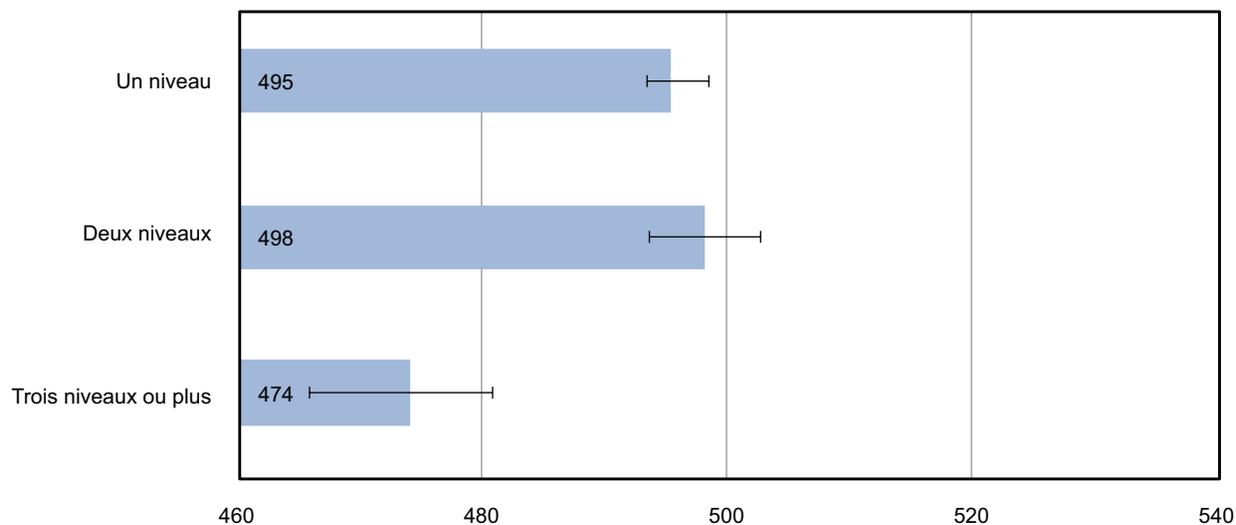
Terre Neuve-et-Labrador, qui ont des pourcentages élevés de grandes et de petites écoles, respectivement. Par contre, l'Ontario (anglophone), où se trouve une grande proportion d'écoles accueillant un grand nombre d'élèves, compte relativement peu de classes à niveau scolaire unique. On pourrait en déduire que le nombre de niveaux scolaires regroupés dans une classe n'est pas étroitement lié à la taille de l'école.

Graphique 6.7 Pourcentage d'enseignantes et enseignants faisant état de niveaux scolaires uniques ou multiples dans une même classe ou dans toutes les classes, par instance et selon la langue



Le graphique 6.8 montre les scores moyens en lecture des classes à niveaux scolaires uniques ou multiples. On constate peu de différences entre le fait d'avoir un ou deux niveaux scolaires dans une classe, mais le regroupement de trois niveaux scolaires ou plus est associé à un rendement inférieur.

Graphique 6.8 Scores moyens en lecture des classes à niveaux scolaires uniques ou multiples



Sources d'influence sur les programmes scolaires

Les directions d'écoles ont répondu à un ensemble de 15 questions portant sur l'influence de diverses personnes et agences sur les décisions relatives aux programmes et activités de leur école. L'échelle de fréquence à quatre points allait de « pas du tout » à « beaucoup » d'influence. L'analyse factorielle de cette question a débouché sur quatre facteurs

montrés dans le tableau 6.1. Deux d'entre eux peuvent être considérés comme des influences internes et deux comme des influences externes. Le tout reflète peut-être un trait sous-jacent plus général appelé « autonomie scolaire », un terme d'ailleurs très employé dans les documents sur l'amélioration de l'école.

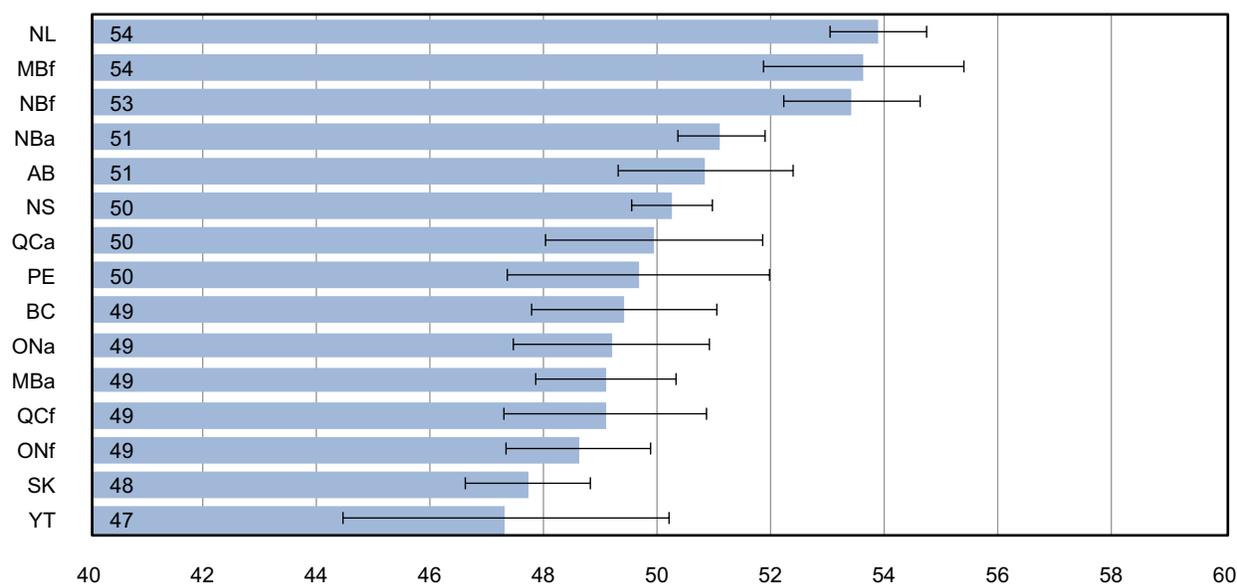
Tableau 6.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les sources d'influence pour les programmes scolaires

Facteurs	Items
Élèves/parents/tuteurs	Comités consultatifs de parents ou conseils scolaires Caractéristiques de la population étudiante Voix ou représentation des élèves
Interne	Résultats des évaluations en classe Programmes d'études provinciaux ou territoriaux Personnel enseignant d'un département ou d'une discipline Enseignantes et enseignants individuels Caractéristiques de la population étudiante
Évaluation externe	Résultats des évaluations standardisées du PISA et du PIRS Résultats des tests provinciaux/territoriaux intégrés à la note finale des élèves Résultats des évaluations provinciales/territoriales qui ne sont pas intégrés à la note finale des élèves
Agences externes	Manuels et éditeurs de manuels Disponibilité des ressources pédagogiques Groupes d'enseignantes et enseignants hors du contexte scolaire (p. ex., comités de district, associations professionnelles) Agences extérieures (p. ex., monde des affaires) Église ou groupes religieux

Les graphiques 6.9 à 6.12 montrent les scores factoriels moyens en ce qui concerne ces quatre facteurs, par instance et selon la langue, présentés ici encore par ordre décroissant de scores moyens. L'influence des élèves/parents/tuteurs (voir graphique

6.9) est plus grande à Terre-Neuve-et-Labrador, au Manitoba (francophone) et au Nouveau-Brunswick (francophone) que dans les autres instances, bien qu'il n'y ait pas de différence statistiquement significative entre elles.

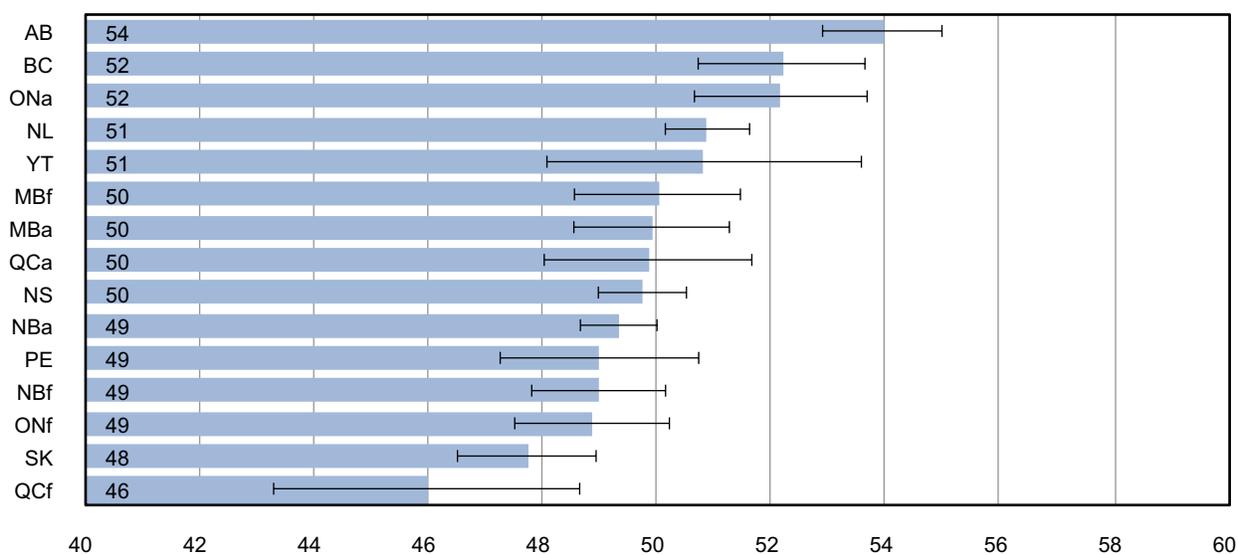
Graphique 6.9 Scores factoriels moyens d'après l'influence des élèves/parents/tuteurs, par instance et selon la langue



Les facteurs portant sur les influences internes (voir graphique 6.10) sont significativement plus élevés en Alberta, en Colombie-Britannique et en Ontario (anglophone) que dans six des sept populations du bas de l'échelle, Nouvelle-Écosse, Québec (francophone), à l'exception de

l'Île-du-Prince-Édouard où l'erreur est légèrement plus grande. Trois des quatre populations francophones, celle du Manitoba (francophone) faisant exception, sont dans ce groupe au bas de l'échelle.

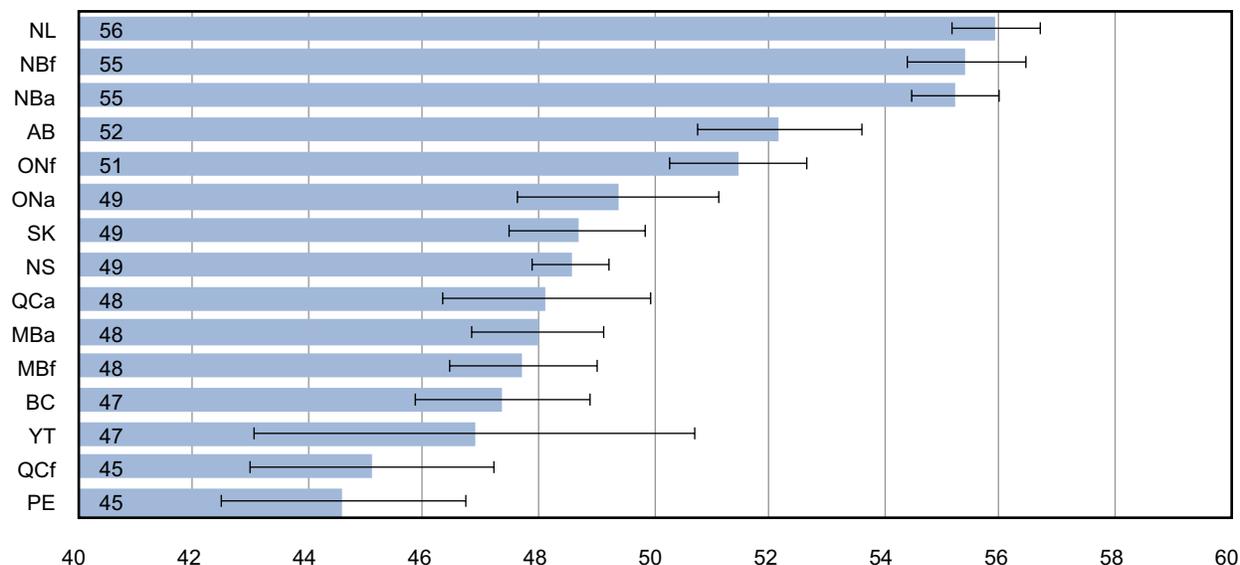
Graphique 6.10 Scores factoriels moyens d'après les influences internes, par instance et selon la langue



Le graphique 6.11 montre que Terre-Neuve-et-Labrador et les deux populations du Nouveau-Brunswick ont un score beaucoup plus élevé que toutes les autres populations en ce qui concerne l'influence des évaluations externes. L'Alberta et l'Ontario (francophone) ont également un score significativement inférieur

à celui du premier groupe mais plus élevé que la plupart des autres populations. Les scores de l'Île-du-Prince-Édouard et du Québec (francophone) sont significativement inférieurs à la plupart des autres instances en ce qui concerne l'influence des évaluations externes.

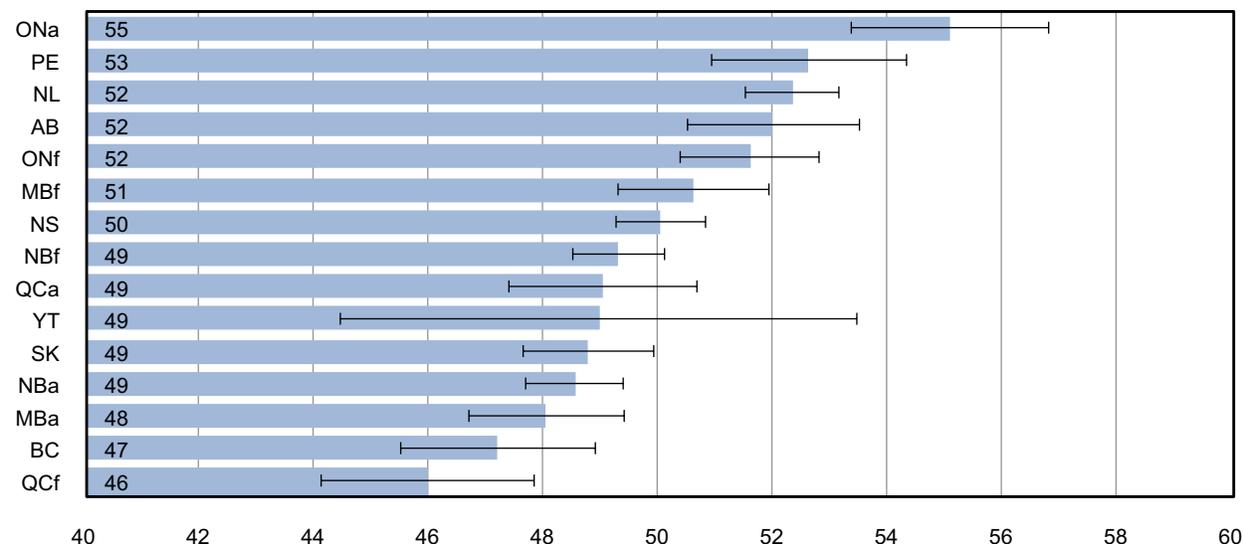
Graphique 6.11 Scores factoriels moyens d'après l'influence des évaluations externes, par instance et selon la langue



Enfin, le graphique 6.12 montre que l'influence d'agences externes est plus élevée en Ontario (anglophone) que dans la plupart des autres populations. En ce qui concerne ce facteur, le

Québec (francophone) et la Colombie-Britannique se situent au niveau inférieur de la plupart des autres instances.

Graphique 6.12 Scores factoriels moyens d'après l'influence d'agences externes, par instance et selon la langue

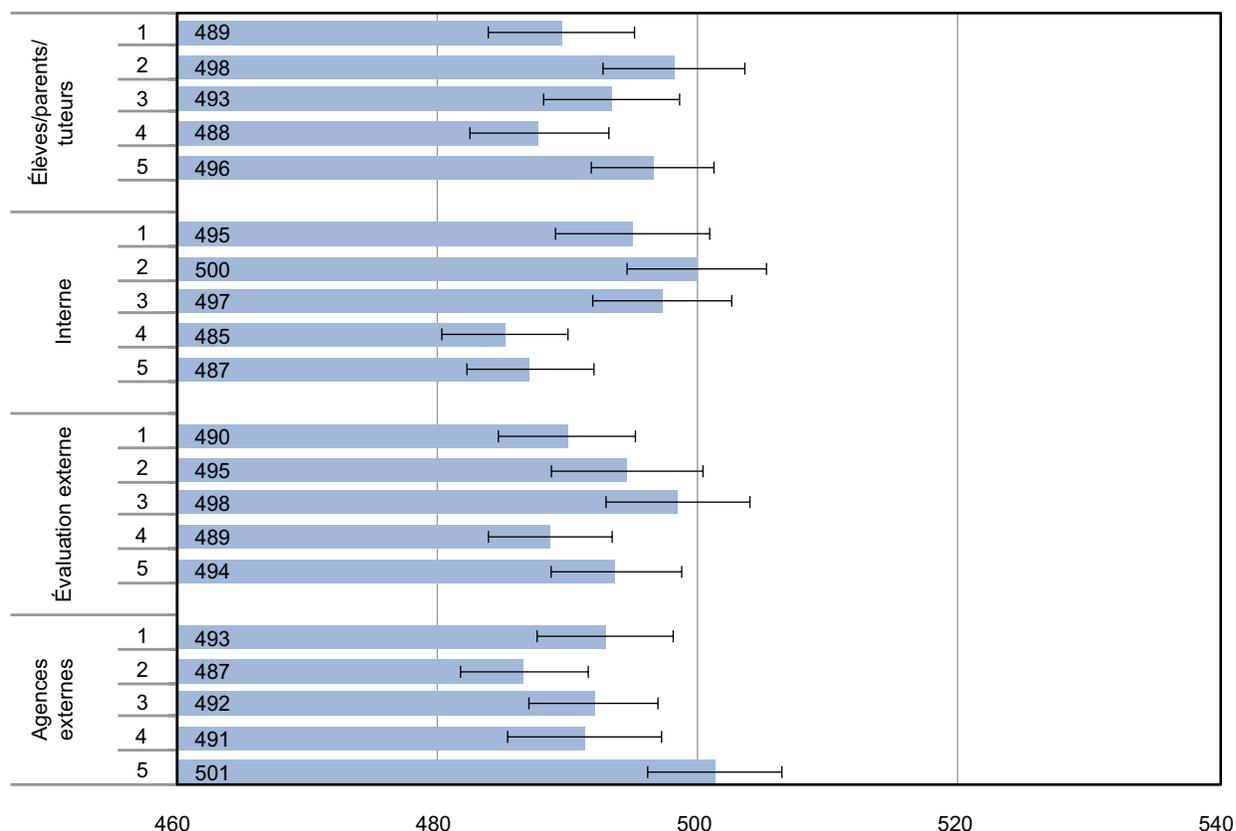


Pour toutes les sources d'influence autres que celles des élèves/parents/tuteurs, les différences entre les instances sont assez substantielles, l'écart entre le score le plus élevé et le score le plus petit étant proche de la valeur de l'écart-type (10 points). Les directions d'écoles de la population francophone du Québec indiquent une influence relativement faible pour chacun des facteurs et celles de Terre-Neuve-et-Labrador une influence relativement élevée, ce qui suggère une tendance systématique des directions d'écoles de ces provinces à cocher des valeurs inférieures ou supérieures sur l'échelle pour ces questions. Cependant, il n'est pas possible de dire s'il

s'agit d'une différence véritable ou d'un problème de notation.

Le graphique 6.13 montre les scores moyens en lecture des écoles pour chacun des intervalles de quintiles par rapport à chacun des facteurs du tableau 6.1. La plupart des différences entre quintiles ne sont pas significatives et ne présentent aucune tendance bien définie. L'exception est le facteur portant sur l'influence interne où les écoles qui se trouvent dans les deux quintiles les plus élevés présentent un rendement en lecture nettement inférieur aux écoles des deux quintiles intermédiaires.

Graphique 6.13 Scores moyens en lecture d'après les facteurs portant sur les sources d'influence par quintile



Présence d'élèves ayant des besoins particuliers et adaptation

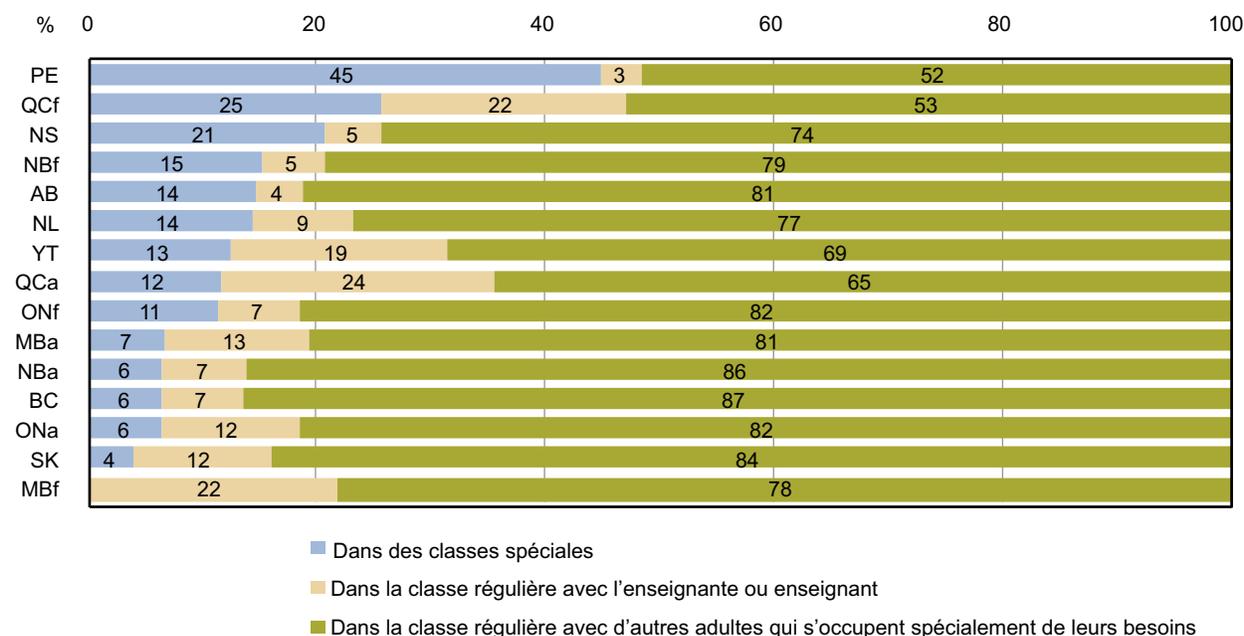
Le questionnaire de l'école comportait une question sur la façon de structurer l'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers et une portant sur l'influence de ces élèves sur les classes régulières et la nécessité de répondre à ces besoins. Le graphique 6.14 montre la distribution des préférences à l'égard des trois types de placement, par instance et selon

la langue. Dans la plupart des instances, au moins 75 p. 100 des directions d'écoles semblent préférer intégrer les élèves ayant des besoins particuliers aux classes régulières, à condition toutefois qu'il y ait une personne adulte en plus de l'enseignante ou enseignant dans la classe pour répondre à leurs besoins. Au Québec (francophone) et dans

l'Île-du-Prince-Édouard, les directions d'écoles qui souscrivent à cette opinion sont moins nombreuses et plus étaient d'avis que ces élèves devraient être placés dans des classes spéciales (par rapport aux directions d'écoles des autres instances). En outre, plus de

20 p. 100 des directions d'écoles du Québec (dans les deux langues) et au Manitoba (francophone) ont répondu que les élèves ayant des besoins particuliers devraient être placés dans des classes régulières, avec les enseignantes et enseignants réguliers.

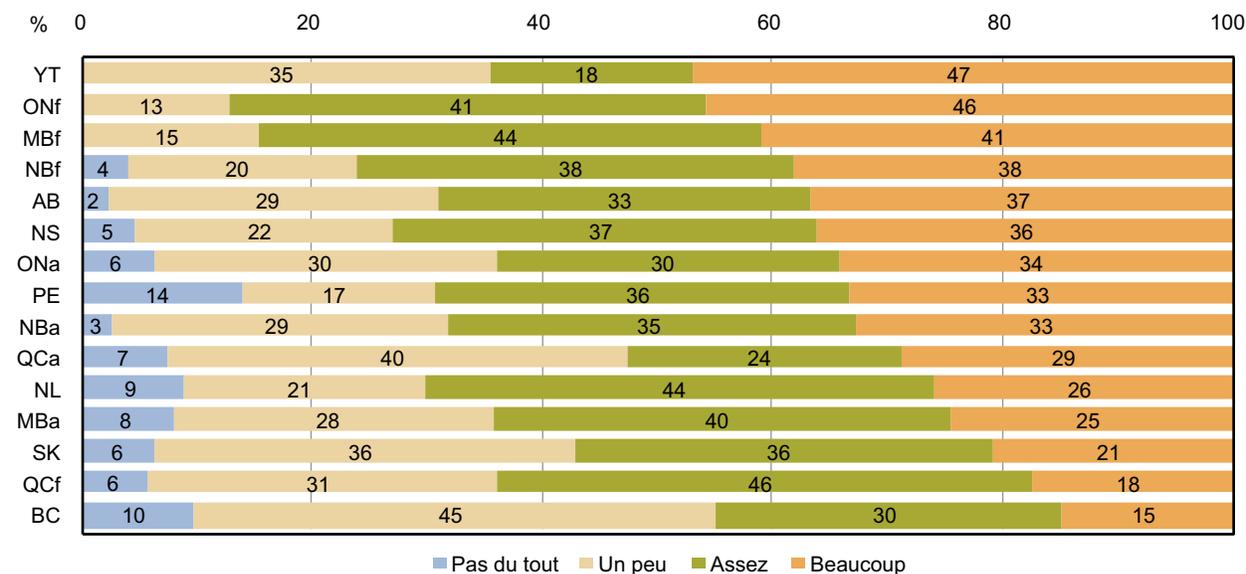
Graphique 6.14 Perception des directions d'écoles quant au placement des élèves ayant des besoins particuliers, par instance et selon la langue



Le graphique 6.15 montre les réponses à la question de l'effet sur les classes régulières de la présence d'élèves ayant des besoins particuliers. Plus de 40 p. 100 des directions d'écoles du Manitoba

(francophone), de l'Ontario (francophone) et du Yukon font état d'effets très substantiels, comparé à moins de 20 p. 100 du Québec (francophone) et de la Colombie-Britannique.

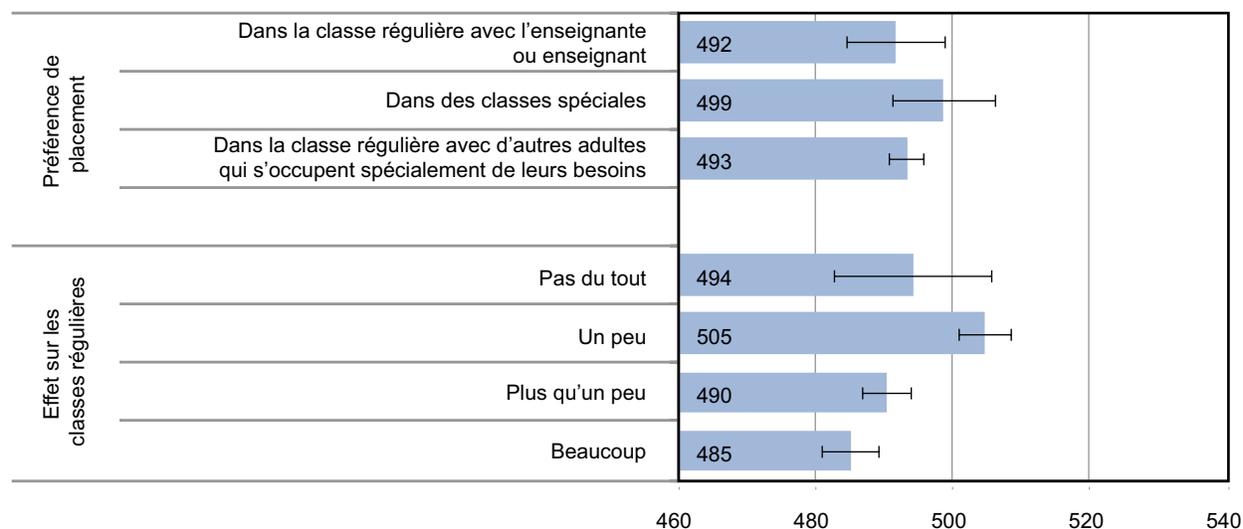
Graphique 6.15 Effets sur les classes régulières de la présence d'élèves ayant des besoins particuliers, par instance et selon la langue



Le graphique 6.16 montre qu'il n'y a pas de relation significative entre la préférence des directions d'écoles quant au placement des élèves ayant des besoins particuliers et les scores moyens en lecture dans leurs écoles. Toutefois, dans les écoles dont la

direction estime « assez » ou « beaucoup » les effets sur les classes régulières des élèves ayant des besoins particuliers, le rendement en lecture est inférieur à celui des écoles dont la direction fait état d'« un peu » d'effet.

Graphique 6.16 Scores moyens en lecture d'après la préférence des directions d'écoles quant au placement des élèves ayant des besoins particuliers et effets de la présence des élèves ayant des besoins particuliers sur les classes régulières

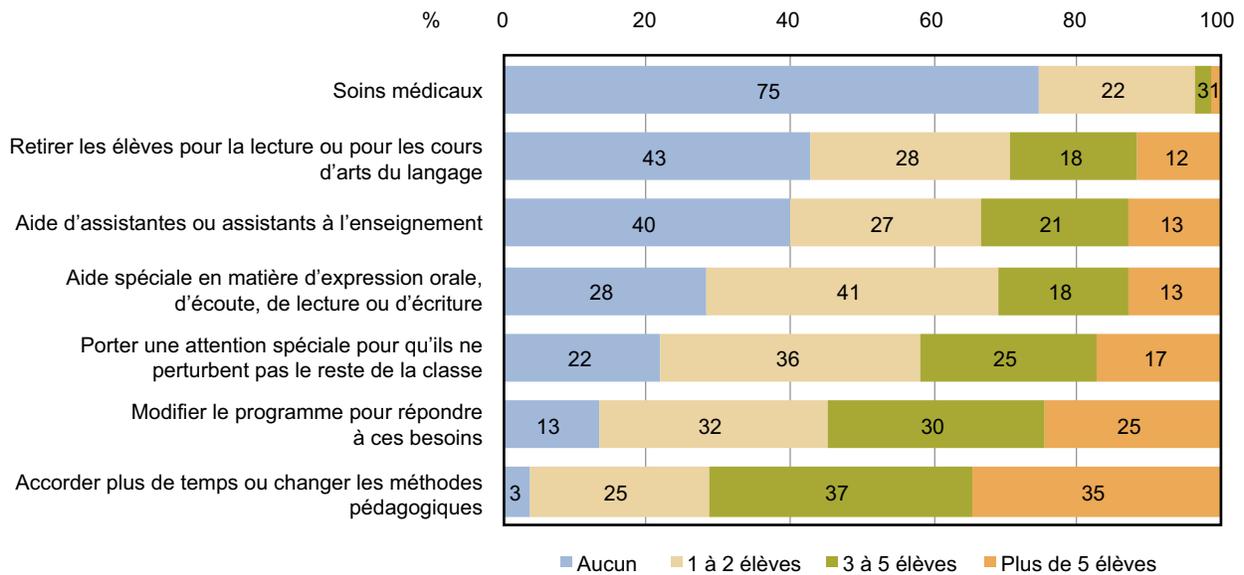


L'adaptation pour les élèves ayant des besoins particuliers avait fait l'objet d'un examen plus détaillé dans le questionnaire du personnel enseignant. Les enseignantes et enseignants étaient en effet invités à répondre à un ensemble de questions portant sur le nombre d'élèves dans leurs classes d'enseignement d'arts du langage, ayant besoin de diverses mesures d'adaptation ou interventions particulières. Le graphique 6.17 montre les résultats pour l'ensemble du Canada. La plupart des enseignantes et enseignants de toutes les instances ont indiqué que leurs classes accueilleraient quelques élèves ayant des besoins particuliers, ce qui laisse à penser que l'intégration de ces élèves dans les classes régulières est pratique courante. Étant donné la complexité des tendances de réponses et la similarité des réponses

entre les instances, les résultats ne sont pas présentés par instance.

Le graphique 6.17 montre que modifier le programme, accorder plus de temps ou changer les méthodes pédagogiques sont requis pour plus d'élèves que les autres moyens d'adaptation. Une majorité d'enseignantes et enseignants disent avoir trois élèves ou plus exigeant ce type de mesures. L'aide d'assistantes ou assistants à l'enseignement ou le fait de retirer les élèves ayant des besoins particuliers sont moins fréquents. Près de 40 p. 100 des enseignantes et enseignants ont répondu ne pas avoir d'élèves dans ces catégories. Les élèves ayant besoin de soins médicaux sont encore moins nombreux, 75 p. 100 des enseignantes et enseignants ont dit ne pas avoir d'élèves répondant à ce critère.

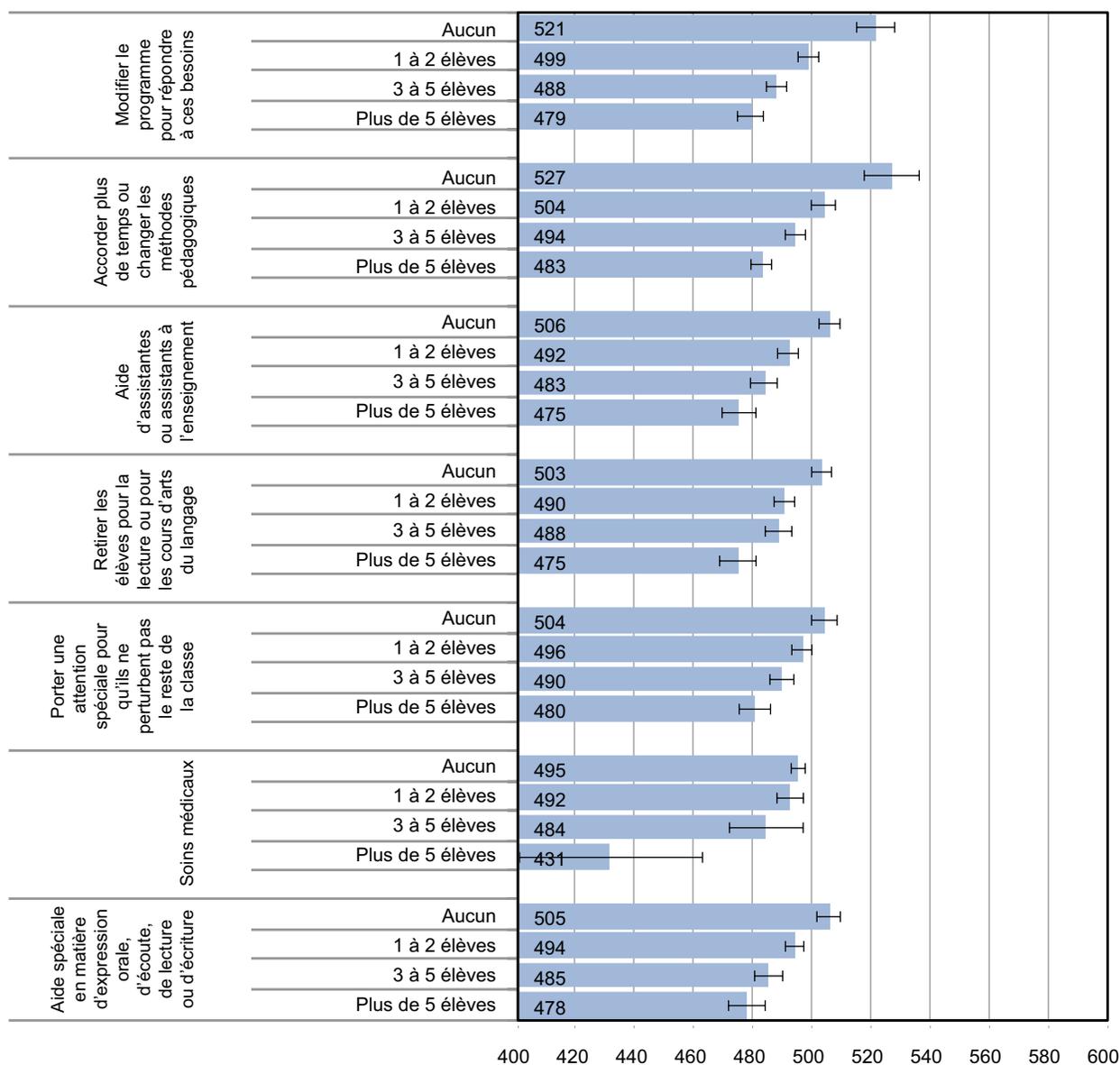
Graphique 6.17 Nombre d'élèves requérant des mesures d'adaptation pour divers besoins particuliers d'après le personnel enseignant



Le graphique 6.18 montre les scores moyens en lecture des classes accueillant un nombre différent d'élèves ayant des besoins particuliers. Bien que les détails varient, on observe clairement une tendance,

selon laquelle les classes, où les élèves ayant des besoins particuliers sont le plus nombreux, ont un rendement en lecture inférieur.

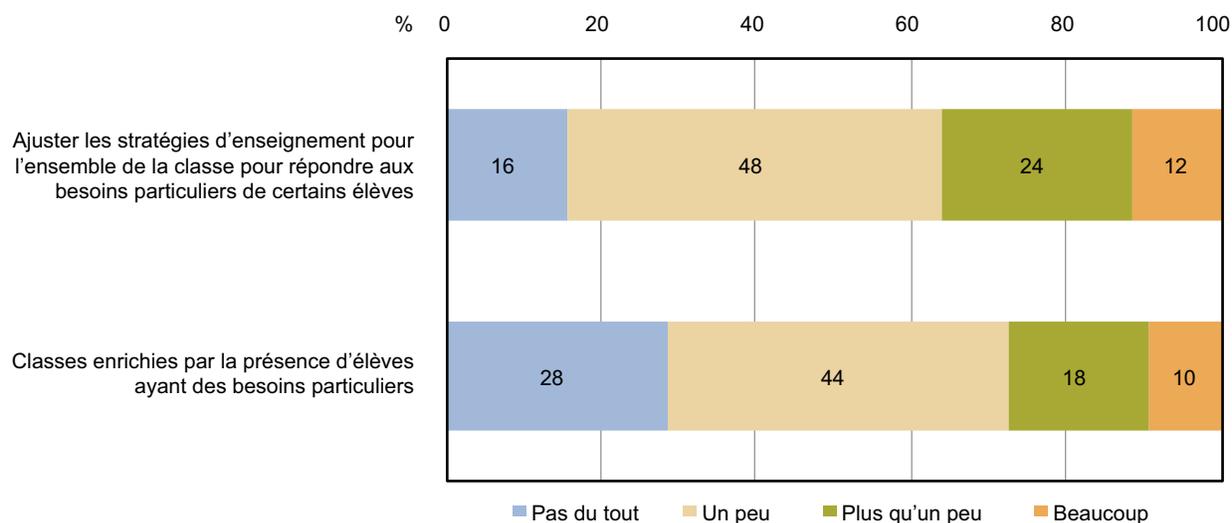
Graphique 6.18 Scores moyens en lecture des classes d'après le nombre d'élèves requérant des mesures d'adaptation



En suivi à ces questions, le personnel enseignant était prié d'estimer dans quelle mesure il devait ajuster ses stratégies d'enseignement pour l'ensemble de la classe afin de les adapter aux élèves ayant des besoins particuliers et de dire dans quelle mesure la présence de ces élèves enrichit sa classe. Le graphique 6.19 montre les réponses à ces questions. Les deux tiers

du personnel enseignant, environ, ont dit ne pas ajuster du tout leurs stratégies ou les ajuster un peu seulement. Une proportion légèrement supérieure estime que la présence des élèves ayant des besoins particuliers n'enrichit pas du tout leur classe ou ne l'enrichit qu'un peu.

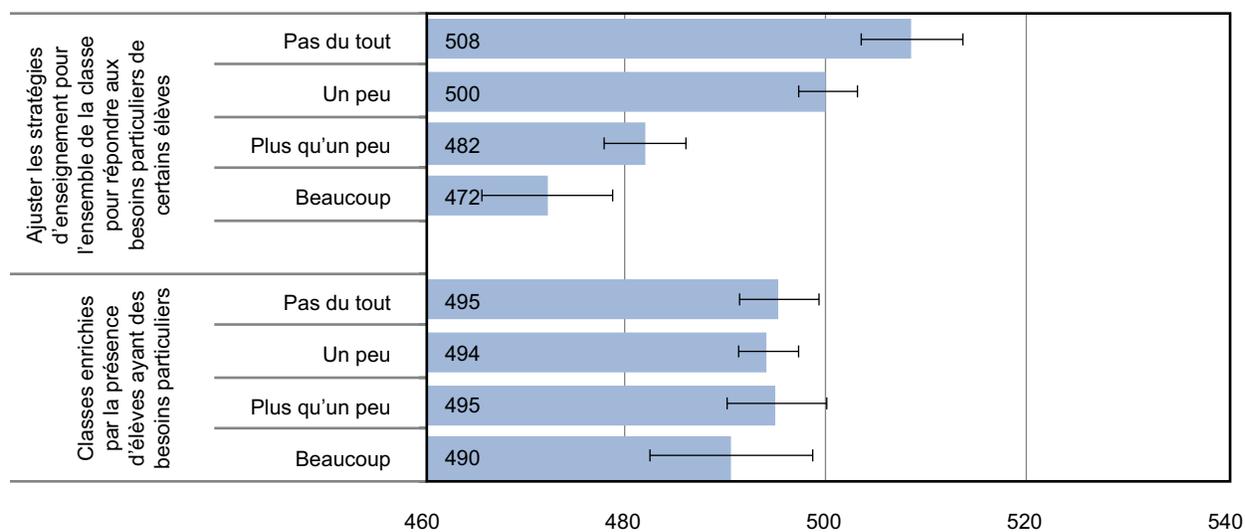
Graphique 6.19 Mesures dans lesquelles les stratégies d'enseignement sont ajustées pour tous les élèves et les classes sont enrichies par la présence d'élèves ayant des besoins particuliers d'après le personnel enseignant



Le graphique 6.20 montre les scores moyens en lecture des classes pour les diverses catégories formées portant sur ces deux variables. La tendance générale en ce qui concerne la modification des stratégies d'enseignement, est que les scores en lecture diminuent à mesure que les stratégies d'enseignement sont modifiées, bien que les

différences entre catégories adjacentes ne soient pas toutes statistiquement significatives. L'opinion des enseignantes et enseignants quant au fait que leurs classes sont enrichies par la présence d'élèves ayant des besoins particuliers ne semble pas liée au rendement en lecture.

Graphique 6.20 Scores moyens en lecture d'après l'ajustement des stratégies d'enseignement pour les élèves ayant des besoins particuliers et enrichissement des classes par leur présence



Effets multivariés

En modélisant les effets des variables relatives au climat d'enseignement, les variables démographiques et socio-économiques au niveau des élèves et de l'école ont été neutralisées. En particulier, les covariables concernant les élèves portaient sur le sexe, le fait d'être né au Canada ou ailleurs, le fait de parler français à la maison, le niveau de scolarité de la mère et le nombre de livres à la maison. Pour ce qui est de l'école, le nombre total d'inscriptions, l'effectif de la 8^e année (2^e secondaire), l'administration de l'école et la taille de la collectivité étaient les covariables. Tel que précédemment, pour évaluer les effets de chacune de ces variables, il a fallu neutraliser toutes les autres variables relatives au climat d'enseignement.

En modélisant les effets des variables relatives au climat d'enseignement, les variables démographiques et socio-économiques au niveau des élèves et de l'école ont été neutralisées.

Comme il a été précisé auparavant, l'analyse directe au niveau du personnel enseignant dans le modèle à multiples niveaux n'a pas pu être faite, puisqu'il y avait trop peu d'élèves pour chaque enseignante ou enseignant. Les variables au niveau du personnel enseignant qui sont utilisées dans le présent chapitre ont donc été regroupées au niveau de l'école, tandis que le modèle était appliqué comme auparavant au niveau des élèves et de l'école. Bien qu'une certaine perte de variance s'en est suivie, les variables d'intérêt au niveau du personnel enseignant peuvent raisonnablement être considérées comme caractéristiques de l'école. Par exemple, bien que l'effectif de la classe et les ajustements pour les élèves ayant des besoins particuliers aient été indiqués par

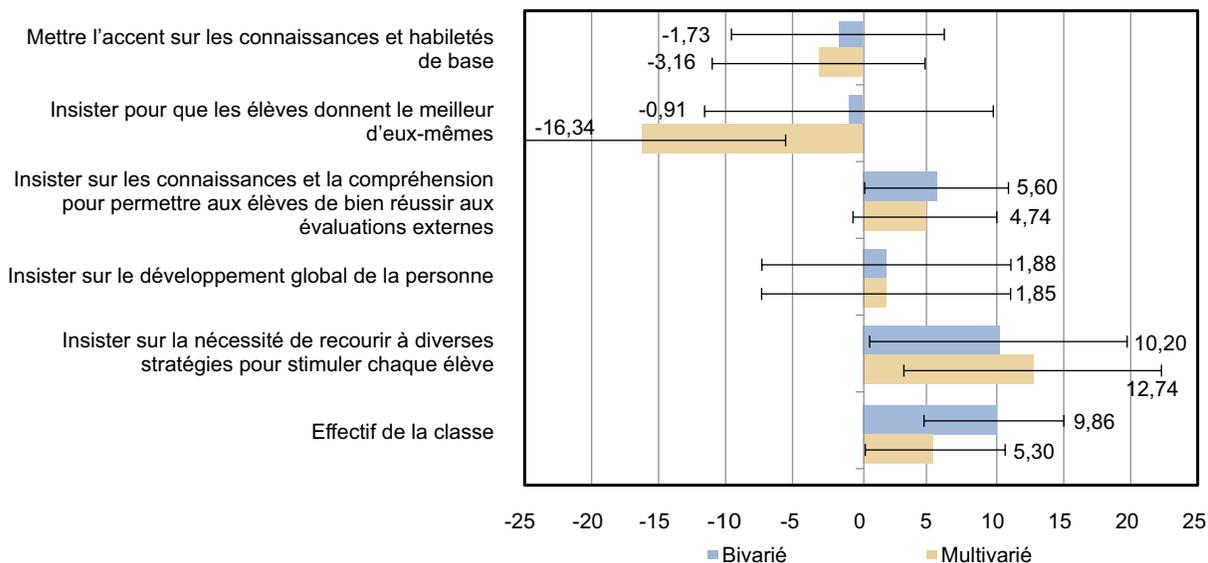
le personnel enseignant, on pourrait penser que les réponses seraient identiques pour tous les enseignants et enseignantes d'une même école.

Le graphique 6.21 montre les résultats concernant l'accent mis sur certaines facettes et sur l'effectif des classes. (Il faut noter que les facteurs représentant les sources d'influence sur les décisions prises avaient d'abord été inclus dans le modèle puis éliminés des graphiques puisque aucun ne produisait d'effet significatif.) Les effets des cinq aspects où l'accent est mis sont directement comparables les uns avec les autres parce qu'ils sont tous assortis de la même échelle de fréquence à quatre points. Ces résultats montrent que l'effet d'« insister sur la nécessité de recourir à diverses stratégies pour stimuler chaque élève » a une valeur significativement positive dans les deux modèles. L'effet d'« insister pour que les élèves donnent le meilleur d'eux-mêmes » passe d'une valeur proche de zéro dans le modèle à deux variables à une valeur significativement négative dans le modèle multivarié, ce qui veut dire qu'il est augmenté quand les autres variables sont neutralisées.²² L'effet d'« insister sur les connaissances et la compréhension pour permettre aux élèves de bien réussir aux évaluations externes » ne change que légèrement, mais n'est pas statistiquement significatif dans le modèle multivarié. L'effet de « mettre l'accent sur les connaissances et habiletés de base » et « insister sur le développement global de la personne » n'est pas statistiquement significatif, peu importe le modèle.

Comme on pouvait s'y attendre, l'effet de l'effectif de la classe se trouve réduit dans le modèle multivarié parce que d'autres variables du niveau de l'école avec lesquelles ce facteur est corrélé – notamment le nombre d'inscriptions à l'école et la taille de la collectivité, ainsi que les variables socio-économiques au niveau des élèves – sont neutralisées. Cependant, l'effet de l'effectif de la classe reste significativement positif, les scores moyens en lecture étant plus élevés dans les classes où les élèves sont en plus grand nombre, même après neutralisation de ces autres variables qui sont à l'évidence en corrélation avec l'effectif de la classe.

²² En règle générale, la neutralisation des autres variables sur une variable donnée a pour effet de réduire l'incidence de celle-ci sur le résultat. La cause en est généralement la corrélation positive entre les divers effets. Il arrive parfois que la neutralisation des autres variables produise un effet qui se trouve annulé dans l'analyse bivariée, comme c'est le cas ici.

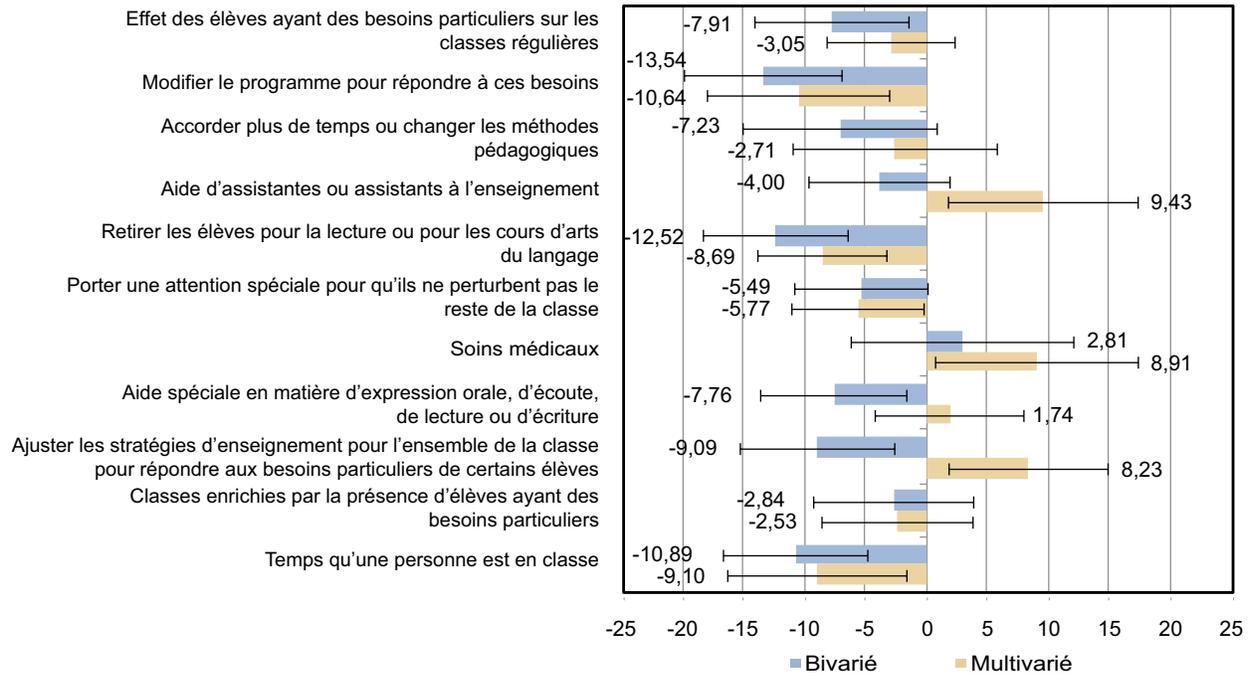
Graphique 6.21 Coefficients de régression portant sur certaines facettes de l'accent mis sur l'enseignement des arts du langage et sur l'effectif de la classe



Le graphique 6.22 montre les effets des mesures d'adaptation pour les élèves ayant des besoins particuliers. La plupart de ces effets sont à tendance négative, mais pas tous de façon statistiquement significative. Il a été constaté que plus les scores en lecture sont faibles, plus le besoin d'adaptation est grand. Modifier le programme pour répondre aux besoins particuliers, retirer les élèves ayant des besoins particuliers des classes régulières et le temps qu'une personne adulte autre que l'enseignante ou enseignant est en classe pour aider les élèves ayant des besoins particuliers ont des effets significativement négatifs dans le modèle bivarié et le modèle multivarié. Modifier le programme de toute la classe pour tenir compte des besoins particuliers, qui a un effet significativement négatif dans le modèle

bivarié, a au contraire un effet significativement positif dans le modèle multivarié. L'effet du nombre d'élèves ayant besoin de l'aide d'assistantes ou assistants à l'enseignement et du nombre d'élèves ayant besoin de soins médicaux passe d'une valeur proche de zéro dans le modèle bivarié à un effet significativement positif dans le modèle multivarié. On peut conclure ici encore que ces effets sont annulés par d'autres variables. Le résultat positif de la présence d'assistantes ou assistants à l'enseignement dans le modèle multivarié semble contredire le résultat négatif de la présence d'autres adultes dans la classe dans les modèles bivariés et multivariés. Malheureusement, les données ne permettent pas de distinguer clairement les fonctions des assistantes et assistants de celles d'autres adultes.

Graphique 6.22 Coefficients de régression portant sur l'adaptation aux besoins particuliers



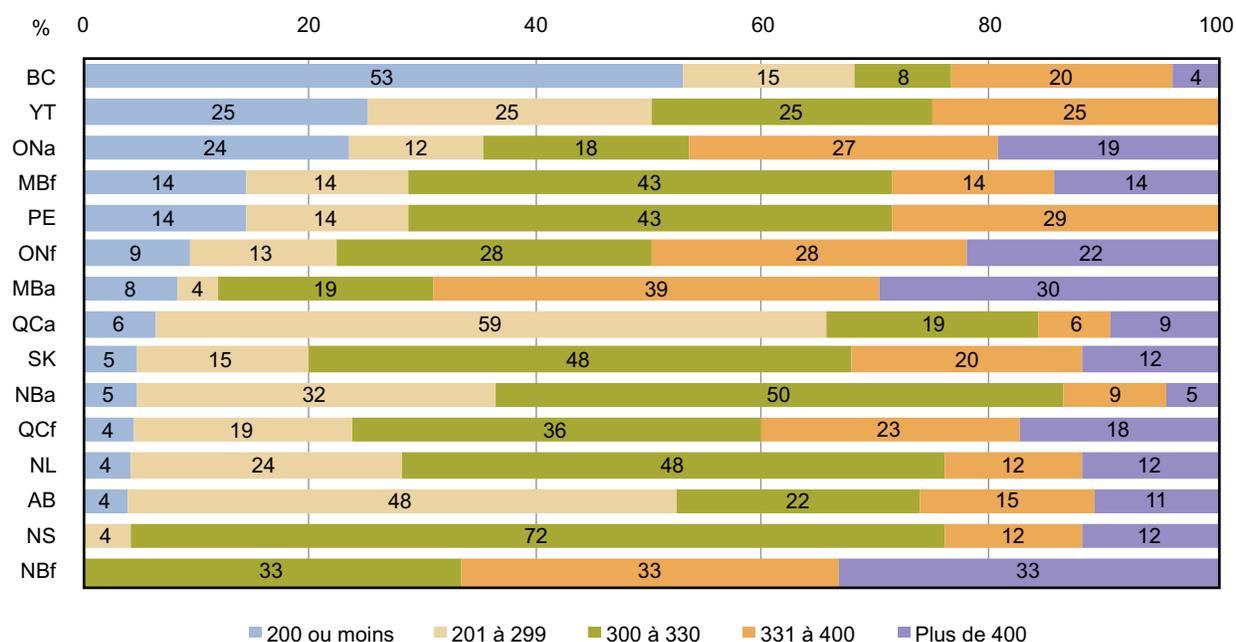
7. RÉPARTITION ET UTILISATION DU TEMPS

L'apprentissage peut être considéré comme se produisant dans un délai prescrit. Au niveau le plus large des politiques, la durée de l'année scolaire et des jours d'école est établie par voie législative ou par conventions collectives. Dans certains cas, le temps consacré aux différentes matières est aussi déterminé à l'échelle des instances. Aux niveaux de l'école et de la classe, bon nombre d'activités font partie du calendrier et appellent souvent au compromis, puisque le temps total est fixe. Chaque élève consacre plus ou moins de temps au travail scolaire dans la classe (participation) et hors de la classe (devoirs ou autres activités liées à l'école). Bien qu'un sondage général ne permette pas de cerner tous ces aspects temporels, tous les questionnaires du PPCE comportent des questions sur bon nombre d'entre eux.

Temps consacré aux arts du langage

Les directrices et directeurs étaient invités à estimer le nombre de minutes consacrées chaque semaine dans leur école aux arts du langage. Les réponses variaient beaucoup mais étaient généralement concentrées autour de plusieurs points modaux tels 200 ou 300 minutes par semaine. Pour simplifier la présentation, les estimations ont été réparties par quintile approximatif. Le graphique 7.1 montre les résultats, par instance et selon la langue. On constate de grandes variations entre les écoles d'une même instance, mais il ne se dégage pas de fortes différences de tendance entre les instances. La principale exception est qu'il y a plus d'écoles en Colombie-Britannique qui ont l'intervalle de temps le plus court (200 minutes ou moins), que partout ailleurs.

Graphique 7.1 Répartition du nombre de minutes consacrées par les écoles chaque semaine aux arts du langage, par instance et selon la langue



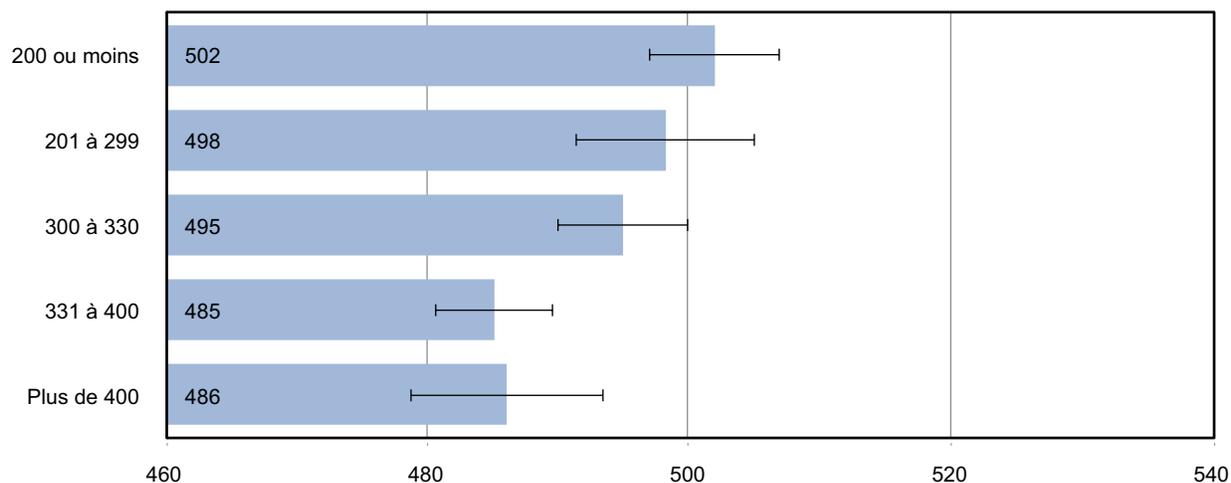
Le graphique 7.2 montre les scores moyens en lecture d'après le nombre de minutes consacrées par les écoles chaque semaine aux arts du langage. La tendance générale montre que les scores diminuent à mesure qu'augmente le temps consacré aux arts du langage. Les différences entre les trois premières catégories (jusqu'à 330 minutes) ne sont généralement pas significatives. La différence la plus substantielle

concerne l'intervalle de temps des 331 à 400 minutes, où les scores sont significativement inférieurs à ceux des autres intervalles de temps inférieurs. Les écoles où le temps consacré aux arts du langage est supérieur à 400 minutes par semaine montrent des scores moyens en lecture significativement inférieurs à celles où les élèves consacrent 200 minutes ou moins par semaine aux arts du langage.

Tout comme pour les résultats de l'effectif de la classe, présentés auparavant, ces résultats sont contraires aux attentes et diffèrent de la plupart des résultats sur la répartition du temps. Il se peut cependant que le temps consacré aux arts du langage se confonde

avec d'autres variables, telles le nombre d'élèves ayant des besoins particuliers dans une école. Les modèles multivariés devraient permettre de neutraliser ces variables.

Graphique 7.2 Scores moyens en lecture des écoles d'après le nombre de minutes consacrées chaque semaine aux arts du langage

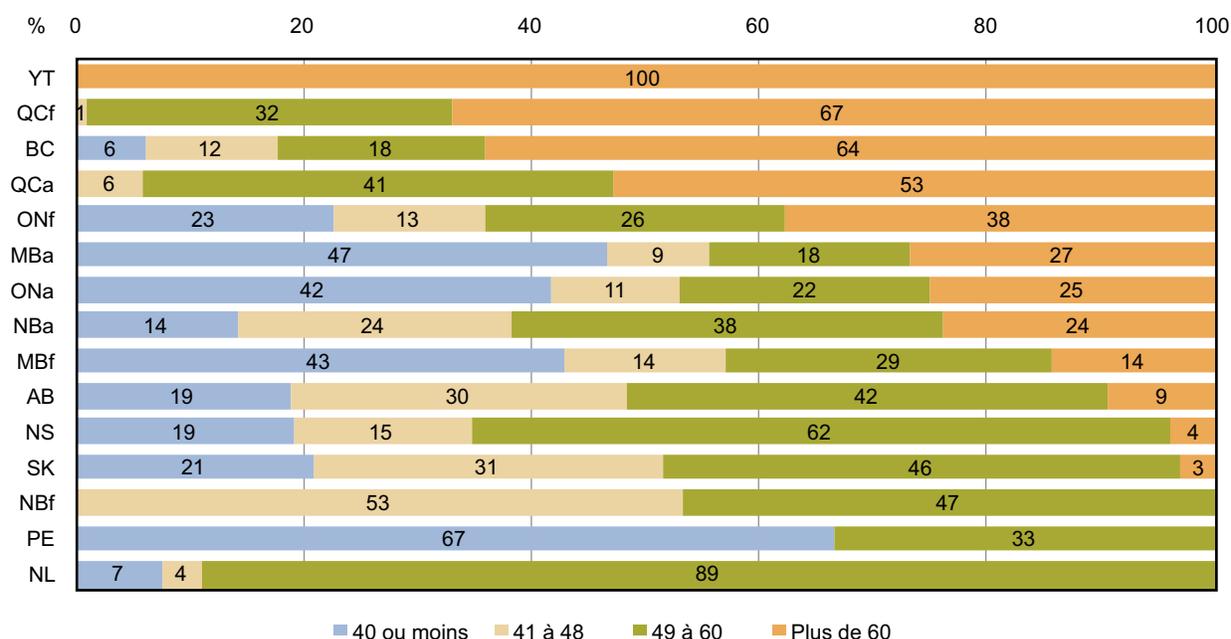


Durée des classes

Le graphique 7.3 montre que la durée des classes varie beaucoup entre les instances mais pas autant au sein des instances que le temps consacré chaque semaine aux arts du langage. Dans la plupart des écoles de la Colombie-Britannique, du Québec et du Yukon, la durée des classes est de 60 minutes ou plus. Très peu d'écoles ont une durée de classe aussi longue en Alberta, en Saskatchewan, au Nouveau-Brunswick

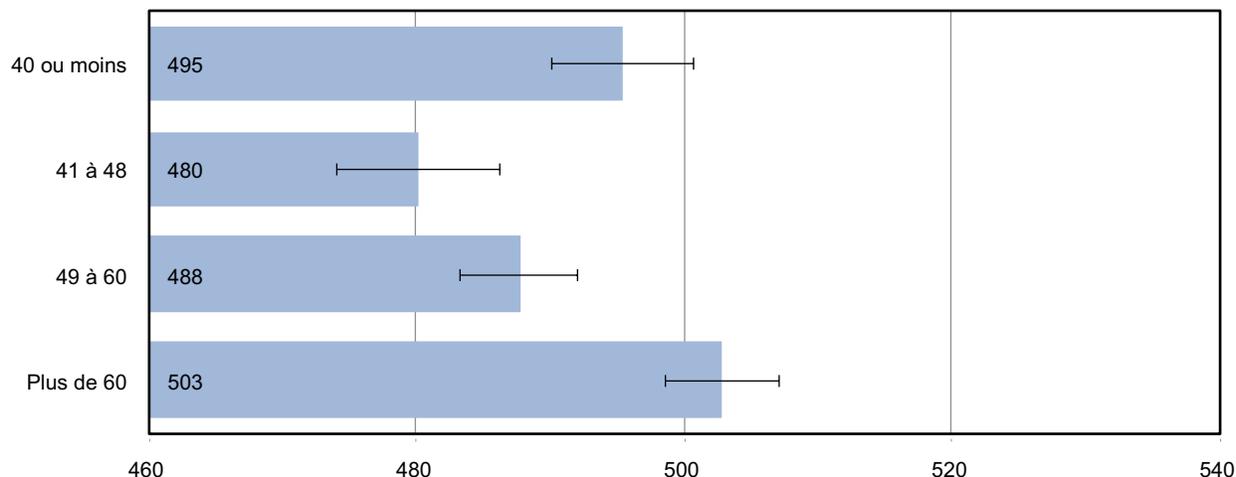
(francophone), en Nouvelle-Écosse, à l'Île du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador. Plus de la moitié des écoles de l'Île-du-Prince-Édouard, et presque la moitié des écoles du Manitoba et de l'Ontario (anglophone) ont des durées de classe de 40 minutes au moins. Dans presque toutes les écoles de Terre-Neuve-et-Labrador la durée des classes varie de 49 à 60 minutes.

Graphique 7.3 Durée des classes en minutes, par instance et selon la langue



L'effet de la durée des classes sur les scores moyens en lecture est montré dans le graphique 7.4. Le résultat est non linéaire, la durée des classes les plus courtes et les plus longues étant associée à un rendement plus élevé que pour la durée de l'intervalle intermédiaire.

Graphique 7.4 Scores moyens en lecture des écoles d'après la durée des classes en minutes



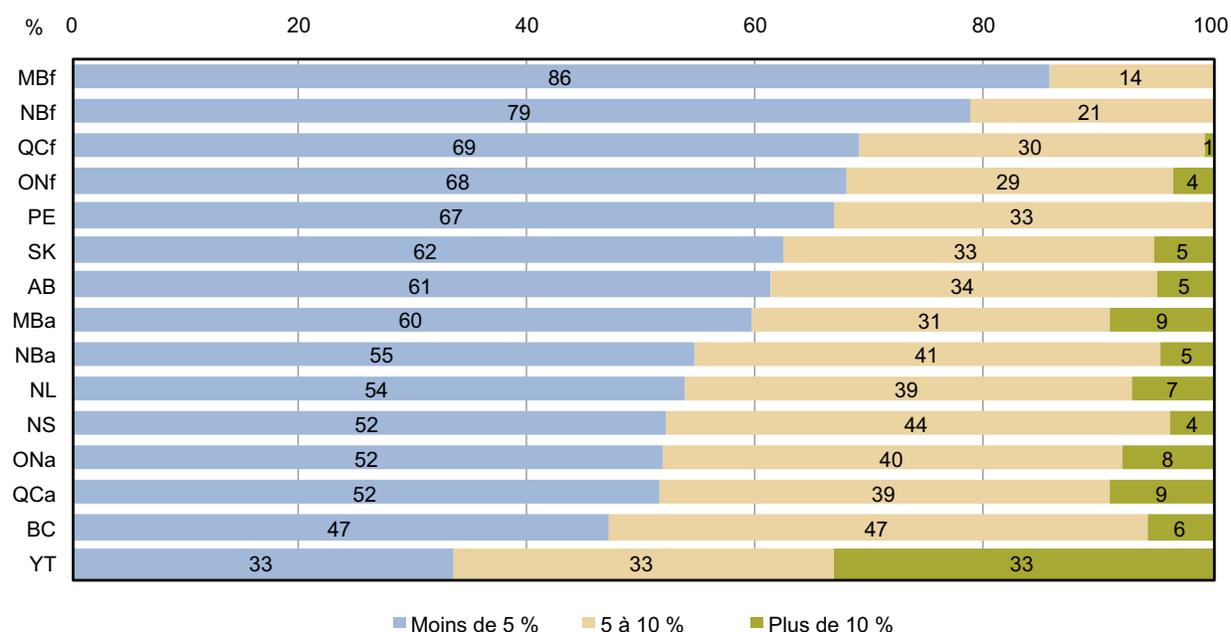
Absentéisme scolaire

Les données sur l'absentéisme scolaire sont disponibles d'après les questionnaires de l'école et de l'élève. Le graphique 7.5 montre le pourcentage d'absentéisme scolaire par instance et selon la langue. Dans la plupart des instances, une majorité d'écoles font état d'un pourcentage d'absentéisme de moins de 5 p. 100, la Colombie-Britannique et le

Yukon font exception. Au Yukon, en particulier, la proportion d'écoles où le pourcentage d'absentéisme est supérieur à 10 p. 100 est plus élevée qu'ailleurs²³. La tendance montre que l'absentéisme est moins grand dans les populations francophones que dans les populations anglophones.

²³ Il importe de noter que le nombre d'écoles participantes au Yukon étant très petit, les pourcentages peuvent varier grandement en fonction de changements de faible amplitude à l'égard du facteur à l'étude. Ce résultat est plus étroitement lié à la conversion de petits nombres en pourcentage qu'à une erreur d'échantillonnage.

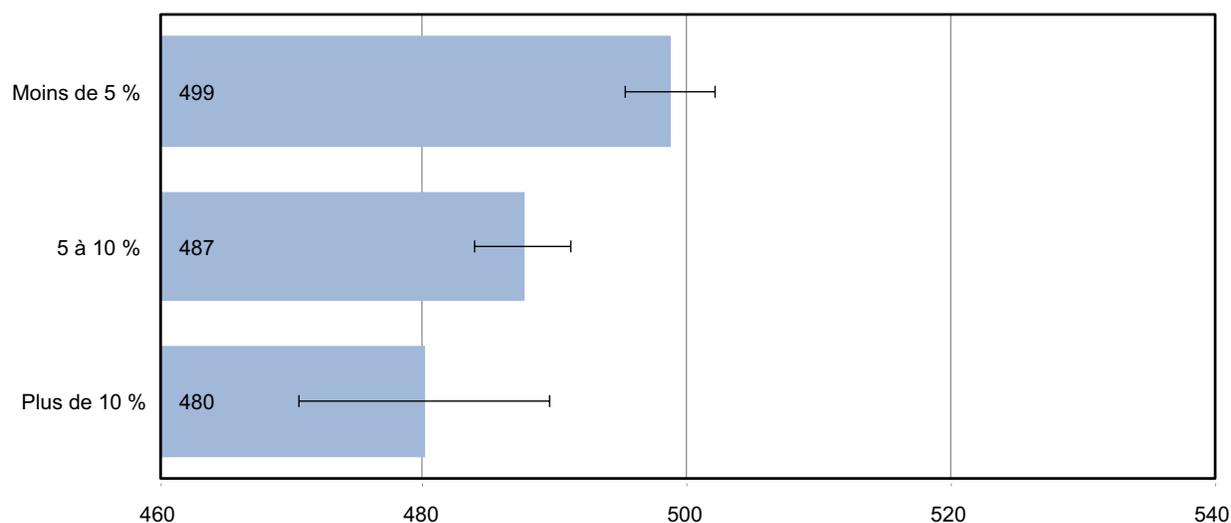
Graphique 7.5 Pourcentage d'absentéisme scolaire, par instance et selon la langue



Le graphique 7.6 montre la relation entre le pourcentage d'absentéisme scolaire et les scores moyens en lecture. On constate que les écoles où

le pourcentage d'absentéisme est inférieur à 5 p. 100 ont un rendement en lecture plus élevé que les écoles où le pourcentage d'absentéisme scolaire est élevé.

Graphique 7.6 Scores moyens en lecture d'après le pourcentage d'absentéisme scolaire



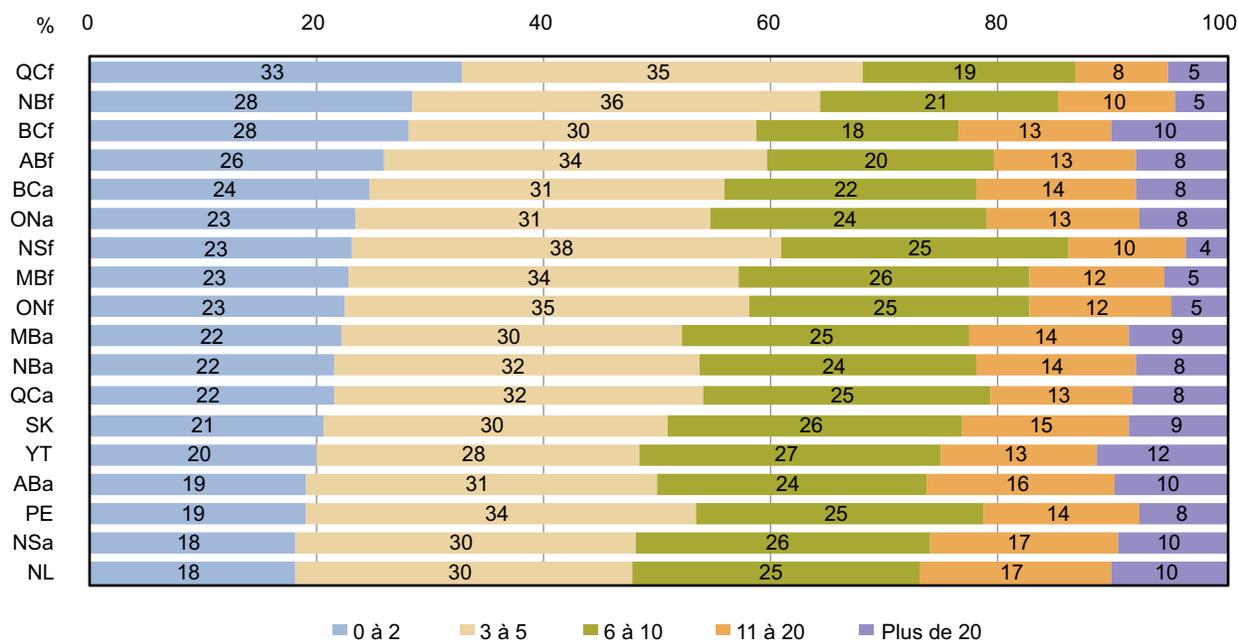
Les élèves étaient invités à indiquer le nombre de jours pendant lesquels ils avaient été absents durant l'année scolaire en cours. Le graphique 7.7 montre les résultats par instance et selon la langue. La tendance ici n'est pas directement comparable à celle des écoles parce que plus de catégories ont été utilisées dans le cas des élèves et que ceux-ci font l'objet d'une pondération différente de celle des

écoles. Les différences entre les populations ne sont pas aussi marquées que dans le cas des écoles. Dans presque tous les cas, 50 à 60 p. 100 des élèves ont dit s'être absents de trois à 10 jours. Toutefois, il est à noter que les quatre populations où la plupart des élèves ont indiqué le moins de jours d'absence (0 à 2 jours) sont francophones – Colombie-Britannique (francophone), Alberta (francophone), Québec

(francophone) et Nouveau-Brunswick (francophone). Par conséquent, si les deux premières catégories sont combinées, toutes les populations francophones

présentent un pourcentage d'absentéisme inférieur à celui des populations anglophones. Ceci est conforme à la tendance montrée par les écoles.

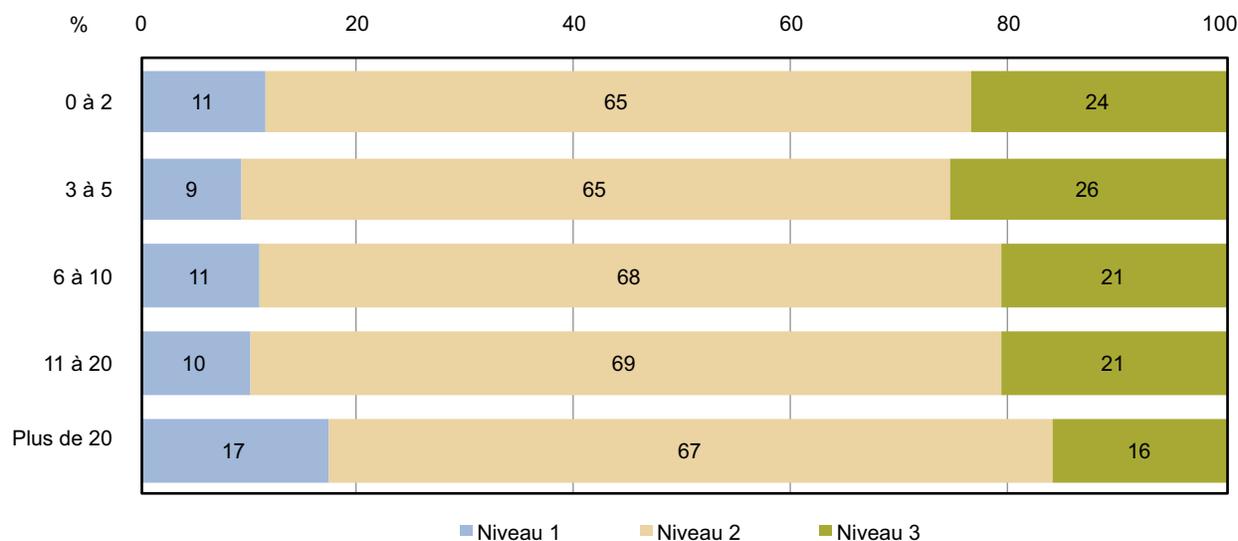
Graphique 7.7 Nombre de jours d'absence des élèves, par instance et selon la langue



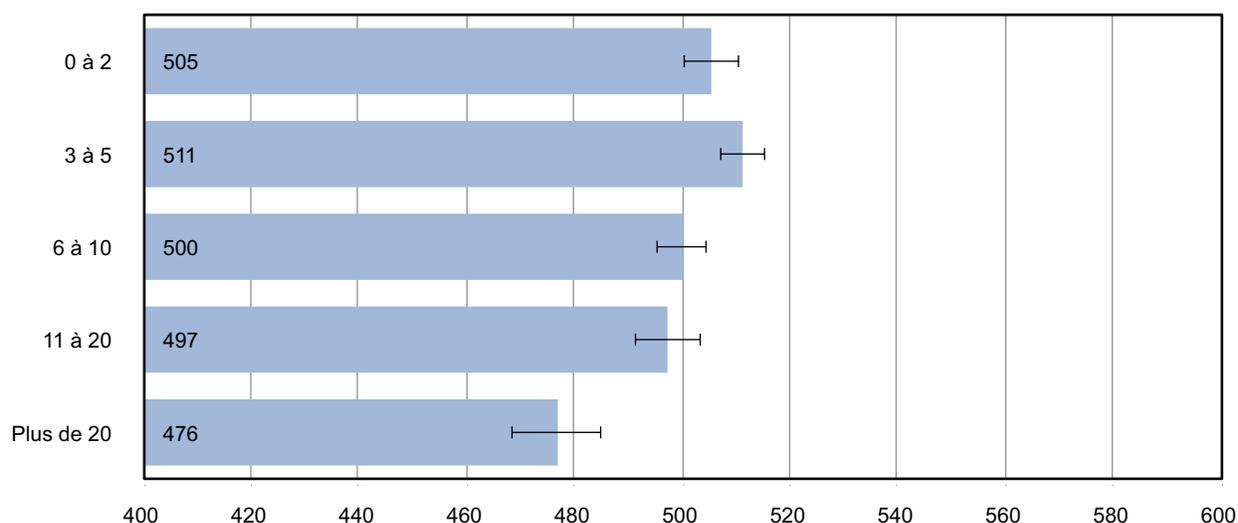
Les graphiques 7.8 et 7.9 montrent respectivement les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture d'après le nombre de jours d'absence des élèves. À l'exception de la plus petite catégorie (0 à 2 jours), la tendance montre une diminution du rendement à mesure que le nombre de jours d'absence augmente. En particulier les élèves

qui s'absentent de 3 à 5 jours ont des scores en lecture significativement plus élevés que ceux de toutes les autres catégories où l'absentéisme est plus élevé, et que ceux qui s'absentent 20 jours ou plus ont des scores en lecture inférieurs à ceux de tous les autres groupes.

Graphique 7.8 Niveaux de compétence en lecture d'après le nombre de jours d'absence des élèves



Graphique 7.9 Scores moyens en lecture d'après le nombre de jours d'absence des élèves

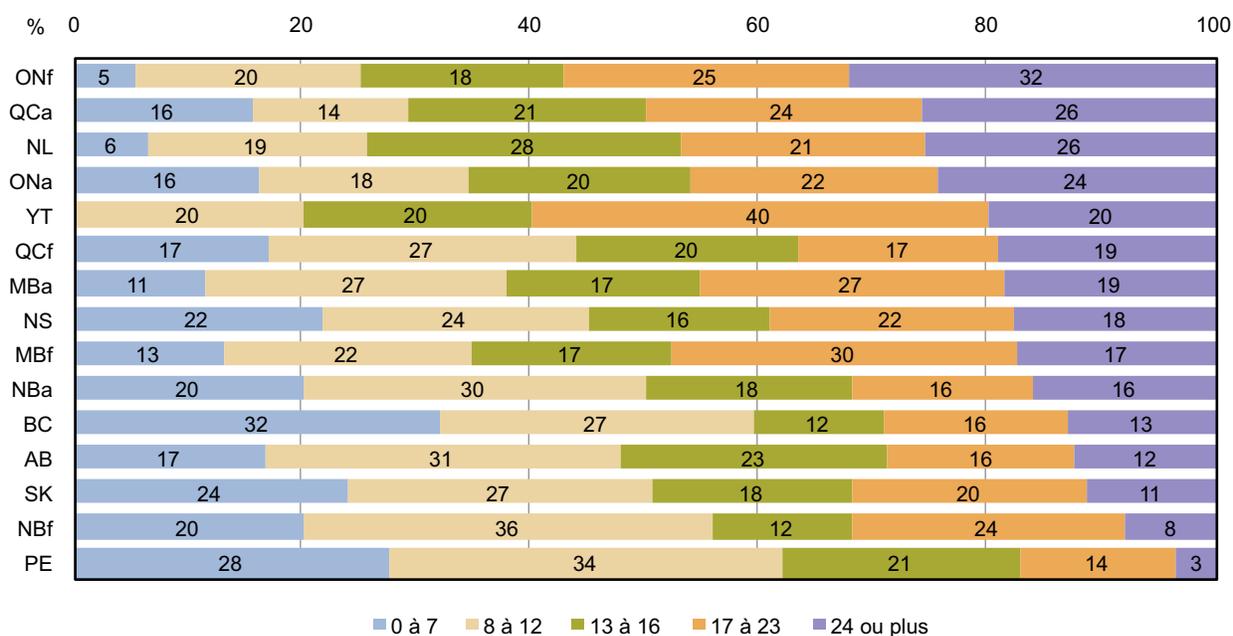


Temps perdu pendant une année scolaire

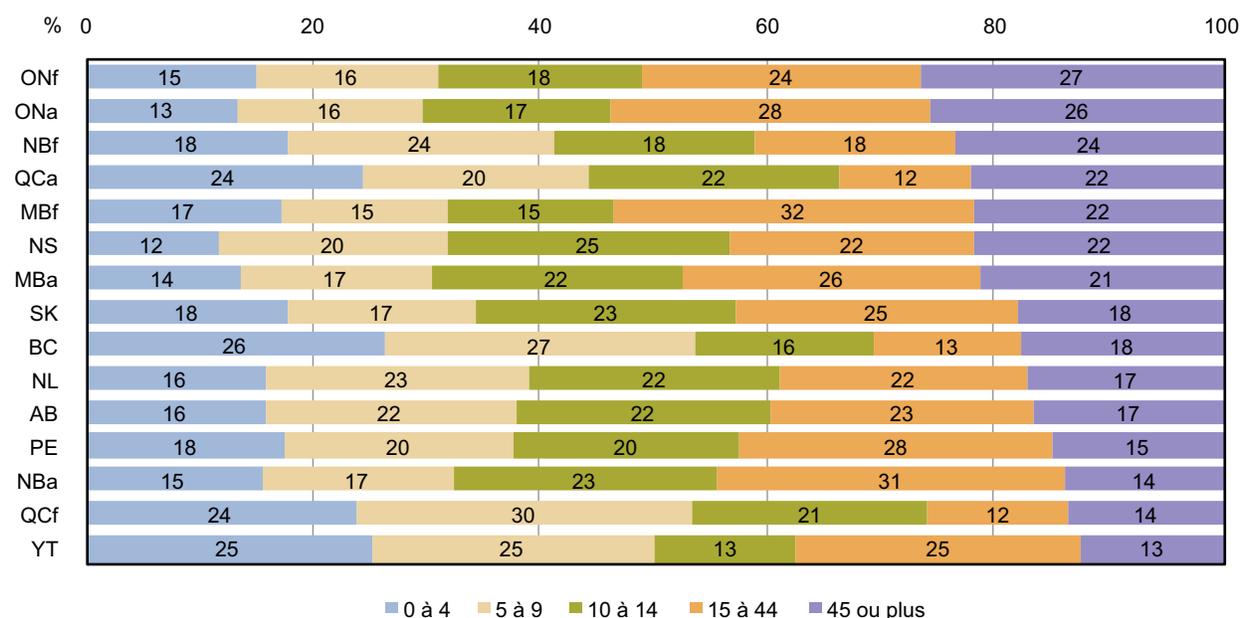
Le personnel enseignant était invité à estimer le nombre de jours d'enseignement perdus pendant une année scolaire à cause de circonstances telles que le mauvais temps, des problèmes d'entretien, des activités sportives et autres ou consacrés à des activités diverses. Ces jours ont été additionnés pour obtenir le nombre total de jours d'enseignement perdus. Une question similaire était posée pour indiquer le nombre total d'heures d'enseignement perdues à cause d'interruptions, autres que des journées entières. Les réponses ont été ventilées par quintile approximatif et les résultats sont montrés

par instance et selon la langue dans les graphiques 7.10 et 7.11. Ces résultats sont remarquables par les grandes différences entre le personnel enseignant au sein et entre les diverses populations. Dans toutes les instances, certaines écoles perdent clairement beaucoup plus de temps que les autres. Cependant, dans certaines instances, il y a plus d'écoles qui perdent un nombre de jours relativement plus grand que d'autres. En ce qui concerne les heures perdues, la tendance varie moins entre les instances que celle du nombre de jours perdus.

Graphique 7.10 Jours d'enseignement perdus d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue



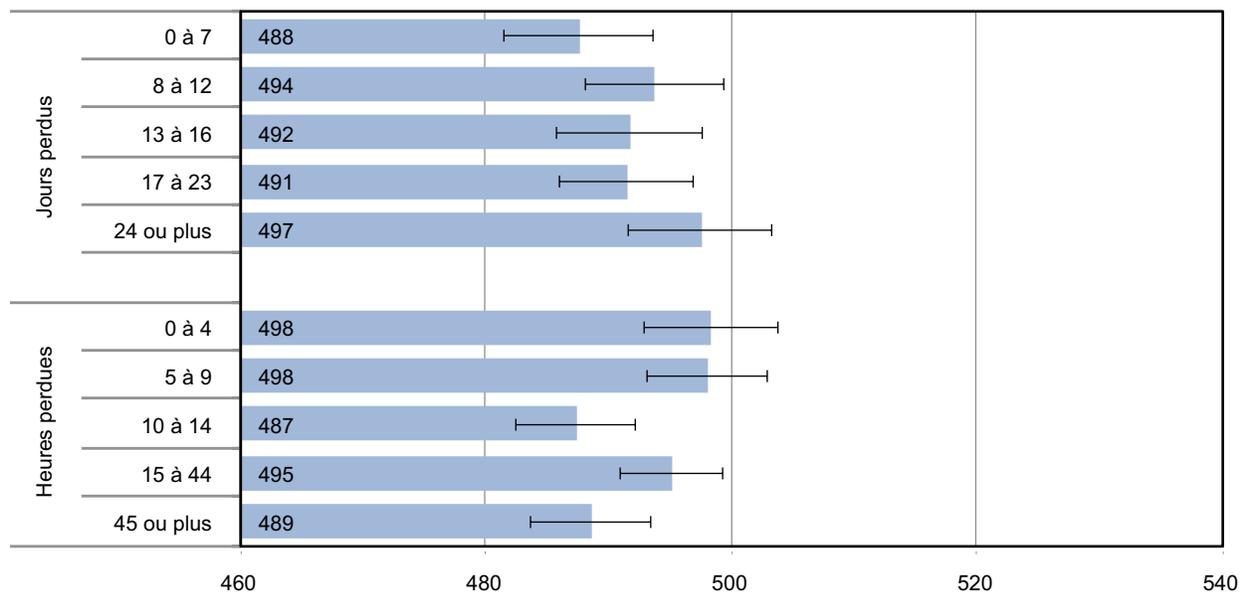
Graphique 7.11 Heures d'enseignement perdues d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue



Le graphique 7.12 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après le temps perdu indiqué. En général, il n'y a pas de différences

significatives dans les tendances de rendement en lecture parmi les intervalles de temps perdu.

Graphique 7.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après le temps perdu indiqué



Devoirs

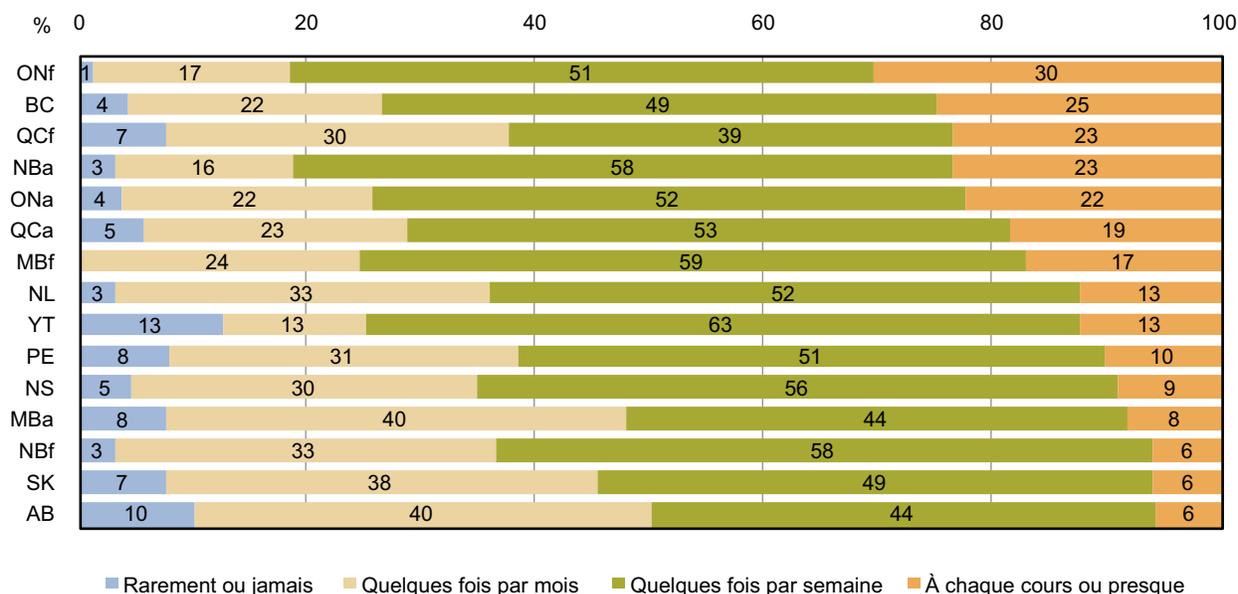
L'information sur les devoirs a été recueillie auprès du personnel enseignant et auprès des élèves. Les enseignantes et enseignants devaient indiquer à quelle fréquence ils donnaient des devoirs en arts du langage, combien de temps ils s'attendaient à ce que

les élèves consacrent aux devoirs et ce qu'ils faisaient des devoirs qui leur étaient remis. Les élèves devaient pour leur part indiquer le temps qu'ils consacraient aux devoirs dans toutes les matières et en arts du langage.

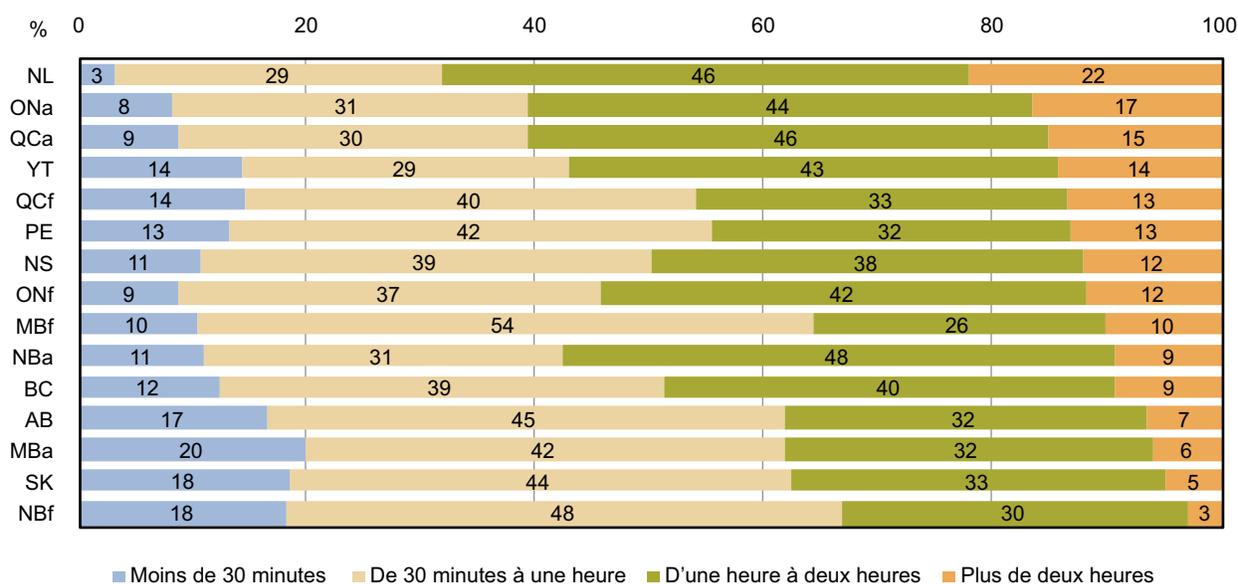
Les graphiques 7.13 et 7.14 montrent respectivement la fréquence à laquelle des devoirs en arts du langage sont donnés et le temps consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage auquel s'attend le personnel enseignant, par instance et selon la langue. Dans presque toutes les instances, plus de 60 p. 100 du personnel enseignant donnent des devoirs à faire au

moins quelque fois par semaine. Le temps attendu pour faire les devoirs est très variable entre le personnel enseignant dans les instances. Il y a également une grande différence parmi les instances, particulièrement en ce qui concerne le pourcentage de personnel enseignant qui donne des devoirs à faire à chaque cours ou presque.

Graphique 7.13 Fréquence des devoirs en arts du langage donnés d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue



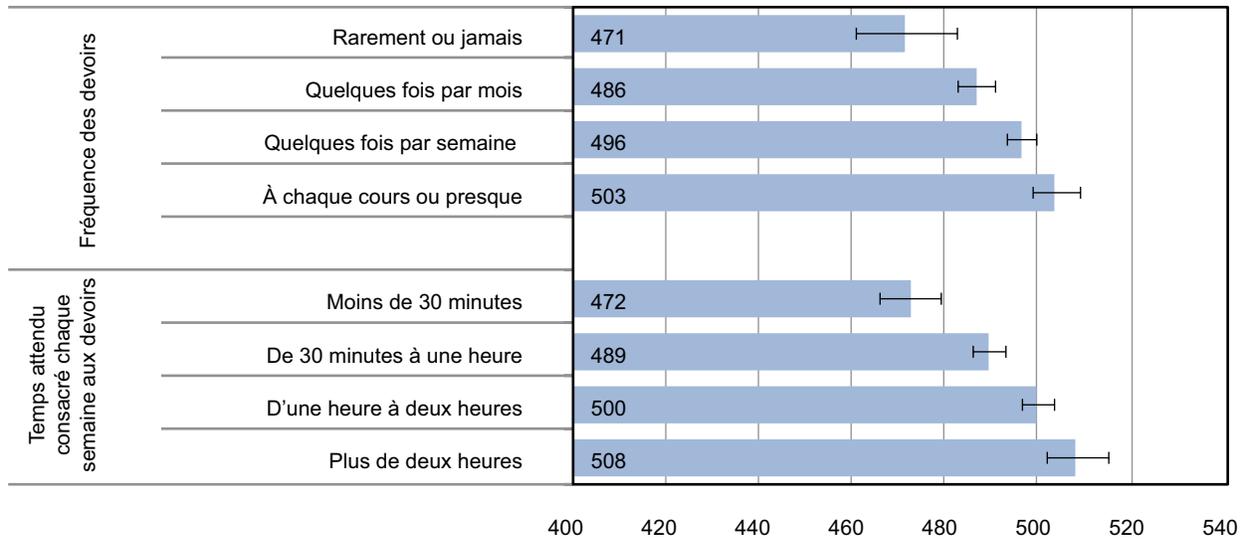
Graphique 7.14 Temps consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage auquel s'attend le personnel enseignant, par instance et selon la langue



Le graphique 7.15 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant, d'après la fréquence et le temps attendu consacré chaque semaine aux devoirs. Une tendance est clairement évidente ici, le rendement en lecture est plus élevé dans les classes où les devoirs sont donnés plus fréquemment et où le temps attendu

passé à faire les devoirs est supérieur. Il est à noter que les devoirs dans toutes les matières comprennent ceux en arts du langage, par conséquent, les effets des deux variables concernant les devoirs sur les scores moyens en lecture ne sont pas indépendants l'un de l'autre. Ce point sera étudié dans le modèle multivarié.

Graphique 7.15 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des devoirs et du temps attendu consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage²⁴



²⁴ Comme dans les chapitres précédents, le score en lecture des enseignantes et enseignants est le score moyen obtenu par les élèves auxquels ils enseignent. Les résultats indiqués sont les moyennes des moyennes de tout le personnel enseignant dans une catégorie donnée.

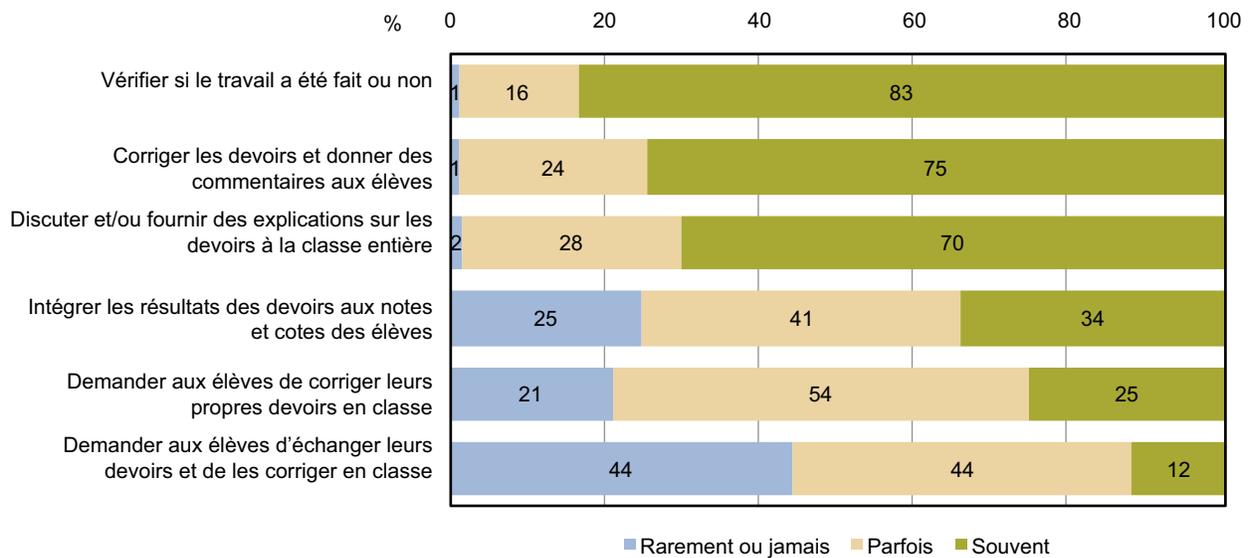
Le personnel enseignant a aussi répondu à un ensemble de questions sur la fréquence à laquelle il utilise diverses méthodes de suivi et de correction pour les devoirs.

Les réponses pour toutes les enseignantes et tous les enseignants sont montrées dans le graphique 7.16. On constate que la plupart des enseignantes et enseignants utilisent le plus souvent trois techniques – vérifier si le travail a été fait ou non; corriger les devoirs et donner

des commentaires aux élèves; discuter et/ou fournir des explications à la classe entière. Demander aux élèves de corriger leurs propres devoirs en classe ou leur demander d’échanger leurs devoirs et de les corriger en classe sont les deux méthodes les moins souvent employées.

Le personnel enseignant n’intègre pas les résultats des devoirs aux notes et cotes des élèves dans la même mesure.

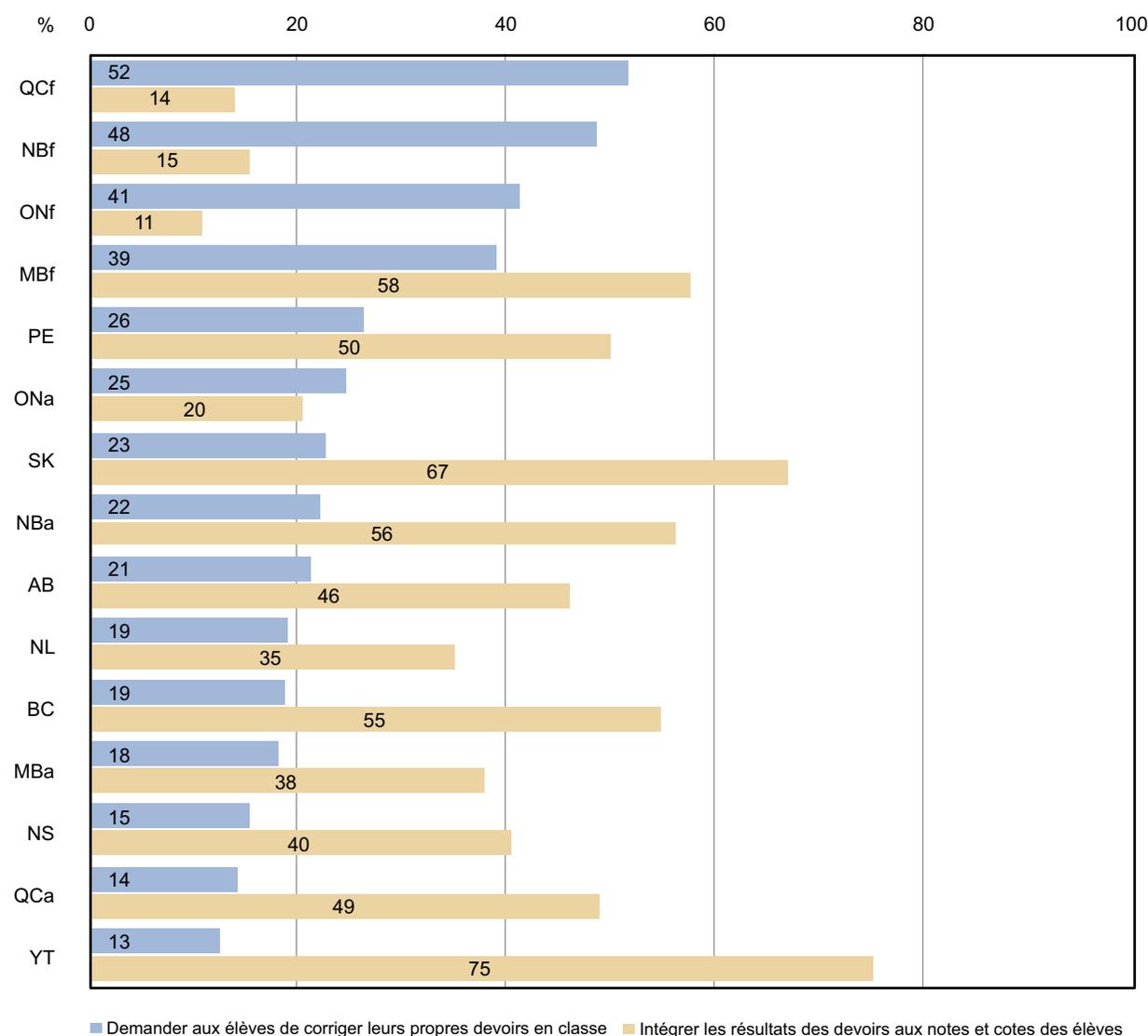
Graphique 7.16 Méthodes de suivi et de correction des devoirs d’après la fréquence indiquée par le personnel enseignant



Les réponses à la plupart de ces questions étant assez similaires d'une population à l'autre, les graphiques individuels ne sont pas montrés ici. Toutefois, en ce qui concerne deux questions, il existe une différence entre les populations francophones et anglophones – demander aux élèves de corriger leurs propres devoirs en classe et intégrer les résultats des devoirs aux notes et cotes des élèves. Le graphique 7.17 montre la ventilation par instance et selon la langue de la catégorie « souvent » pour ces deux items.

Ces résultats montrent que le personnel enseignant des populations francophones est plus nombreux à demander souvent aux élèves de corriger leurs propres devoirs. Trois de ces populations, à l'exception du Manitoba (francophone), de même que l'Ontario (anglophone) n'intègrent que très peu les résultats des devoirs aux notes ou cotes des élèves.

Graphique 7.17 Personnel enseignant qui indique « souvent » demander aux élèves de corriger leurs propres devoirs en classe et qui intègre les résultats des devoirs aux notes et cotes des élèves, par instance et selon la langue

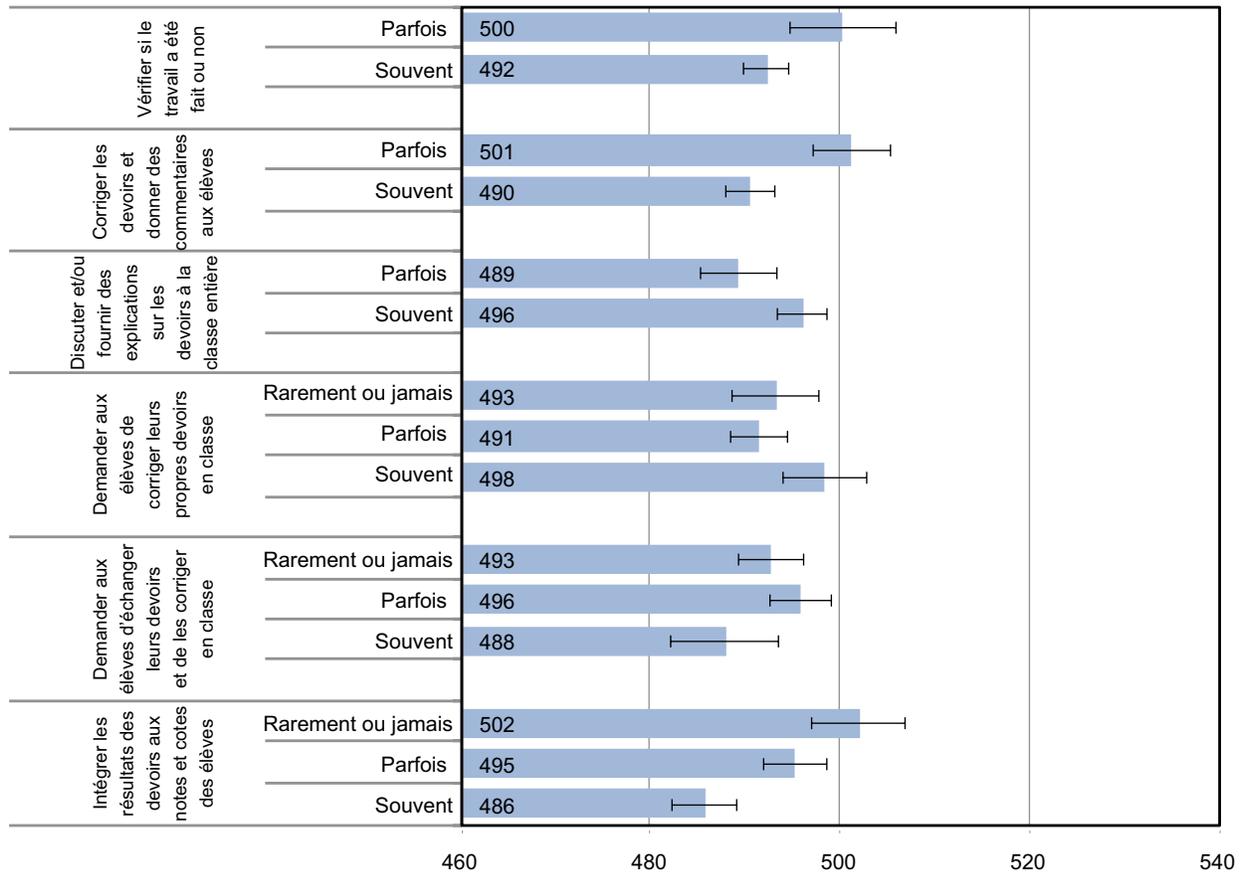


Le graphique 7.18 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des méthodes utilisées pour s'occuper des devoirs.

L'utilisation plus fréquente de trois de ces méthodes (vérifier si le travail a été fait ou non, corriger les

devoirs et donner des commentaires aux élèves, intégrer les résultats des devoirs aux notes et cotes des élèves) a une corrélation significative avec de faibles scores en lecture. Plus il y a discussion en classe sur les devoirs et plus les scores en lecture sont élevés.

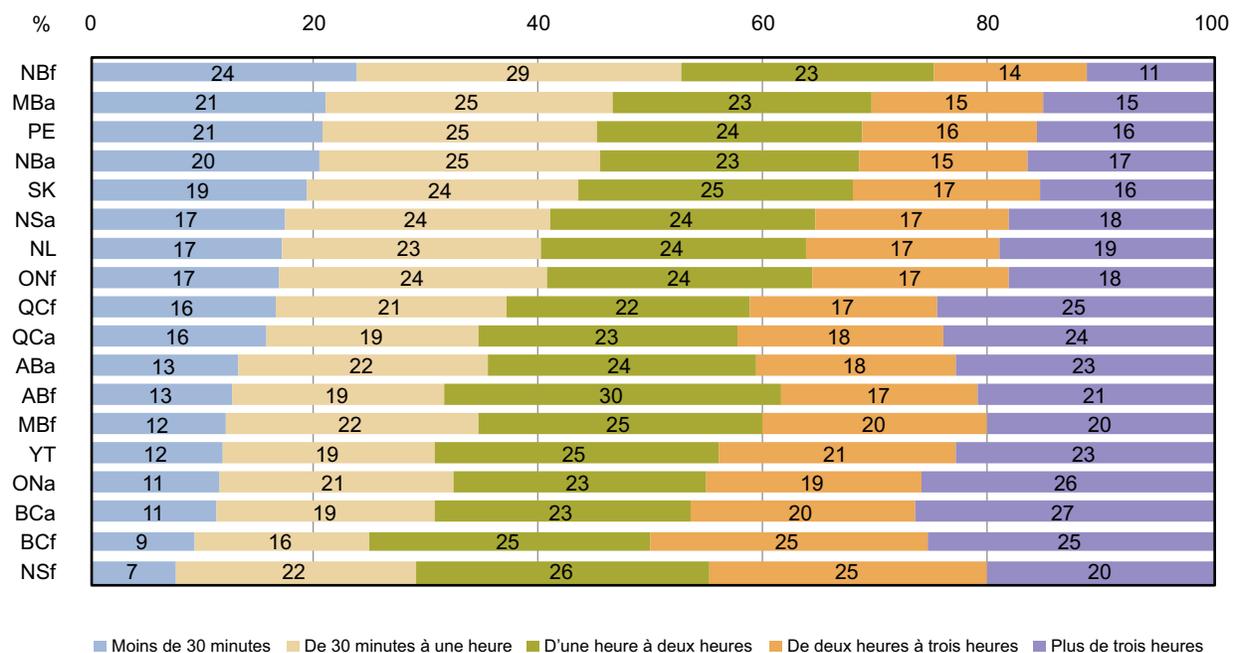
Graphique 7.18 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des méthodes utilisées pour s'occuper des devoirs



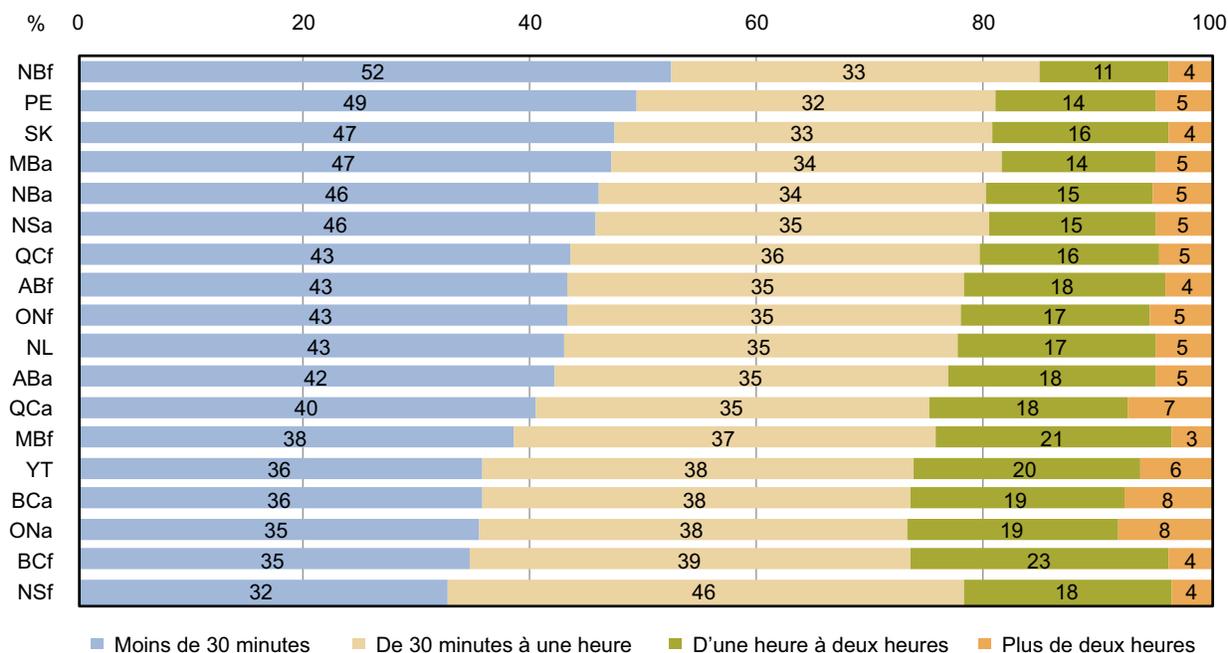
Les graphiques 7.19 et 7.20 montrent les réponses des élèves aux questions sur le temps consacré chaque semaine aux devoirs dans toutes les matières, ainsi qu'aux devoirs en arts du langage, par instance et selon la langue. De nouveau, les graphiques montrent des variations considérables entre les élèves mais pas de tendances particulières entre les populations.

La combinaison des catégories montre que près de 60 p. 100 des élèves de la plupart des populations disent consacrer deux heures ou moins par semaine aux devoirs dans toutes les matières. Près de 75 p. 100 disent consacrer une heure ou moins aux devoirs en arts du langage.

Graphique 7.19 Temps consacré chaque semaine par les élèves aux devoirs dans toutes les matières, par instance et selon la langue



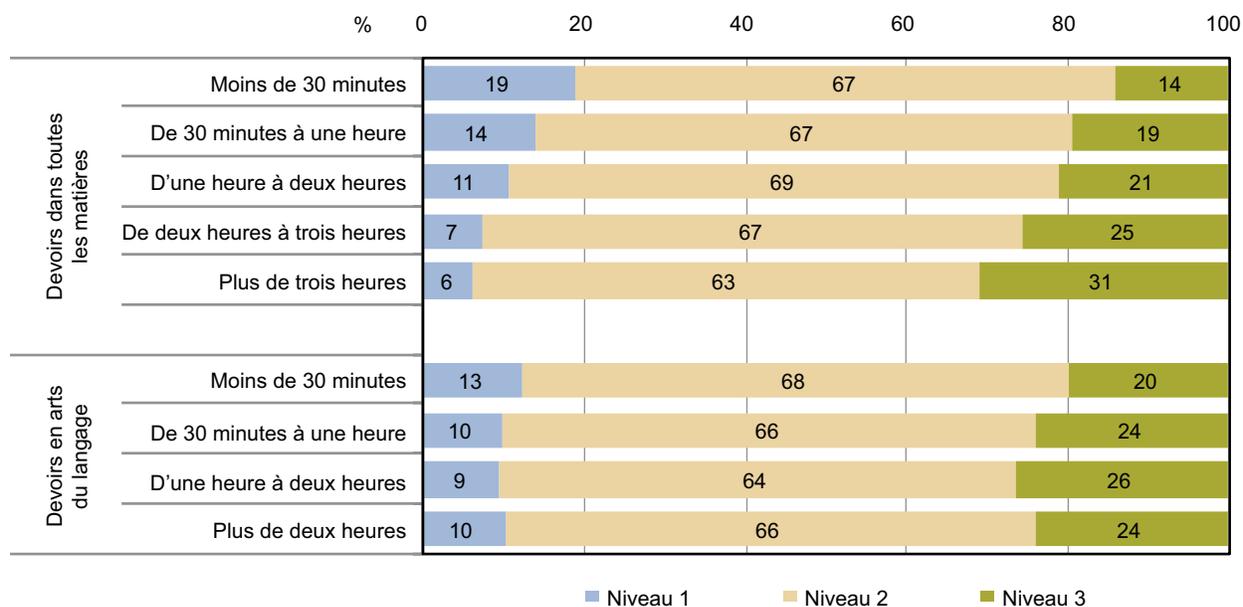
Graphique 7.20 Temps consacré chaque semaine par les élèves aux devoirs en arts du langage, par instance et selon la langue



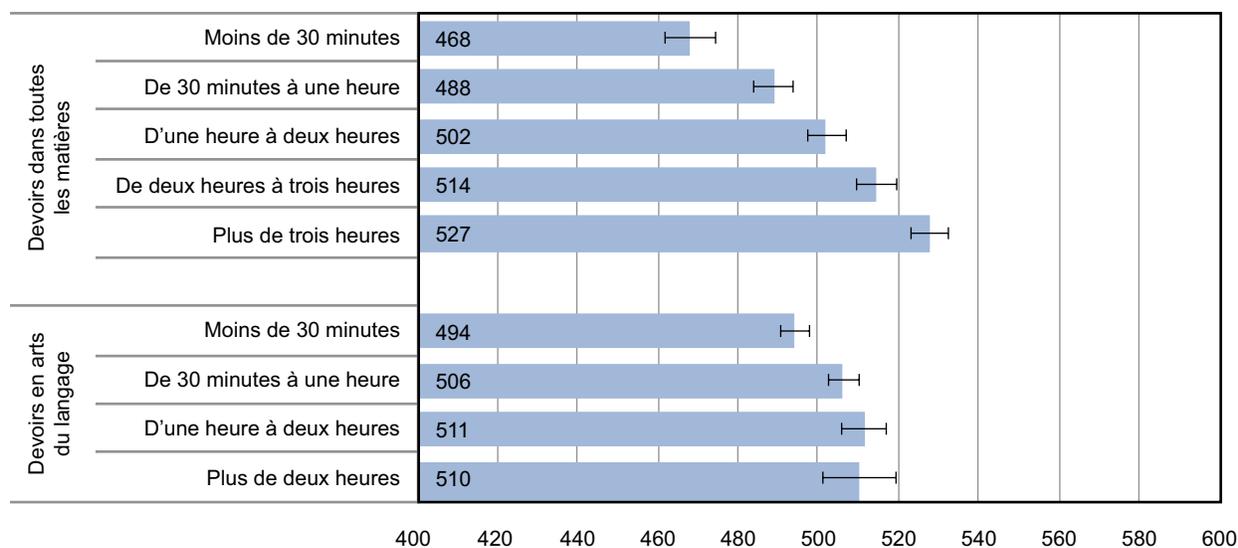
Les graphiques 7.21 et 7.22 montrent respectivement les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture des élèves d'après le temps consacré chaque semaine aux devoirs. La tendance en ce qui concerne les devoirs dans toutes les matières est que la quantité de devoirs est associée avec un rendement en lecture plus élevé. La tendance pour les

devoirs en arts du langage va dans la même direction mais est moins marquée. Il n'y a notamment aucun écart de rendement significatif entre les élèves qui consacrent de 30 minutes à une heure à leurs devoirs, ceux qui y consacrent de une à deux heures et ceux qui y consacrent de deux à trois heures.

Graphique 7.21 Niveaux de compétence en lecture d'après le temps consacré chaque semaine aux devoirs



Graphique 7.22 Scores moyens en lecture d'après le temps consacré chaque semaine aux devoirs



Effets multivariés

Comme auparavant, chacune des variables de temps a d'abord été mise indépendamment dans le modèle, après quoi l'effet bivarié a été calculé. Toutes ces variables ont ensuite été mises dans un modèle avec des variables démographiques à titre de covariables. Ce modèle a produit les effets multivariés.

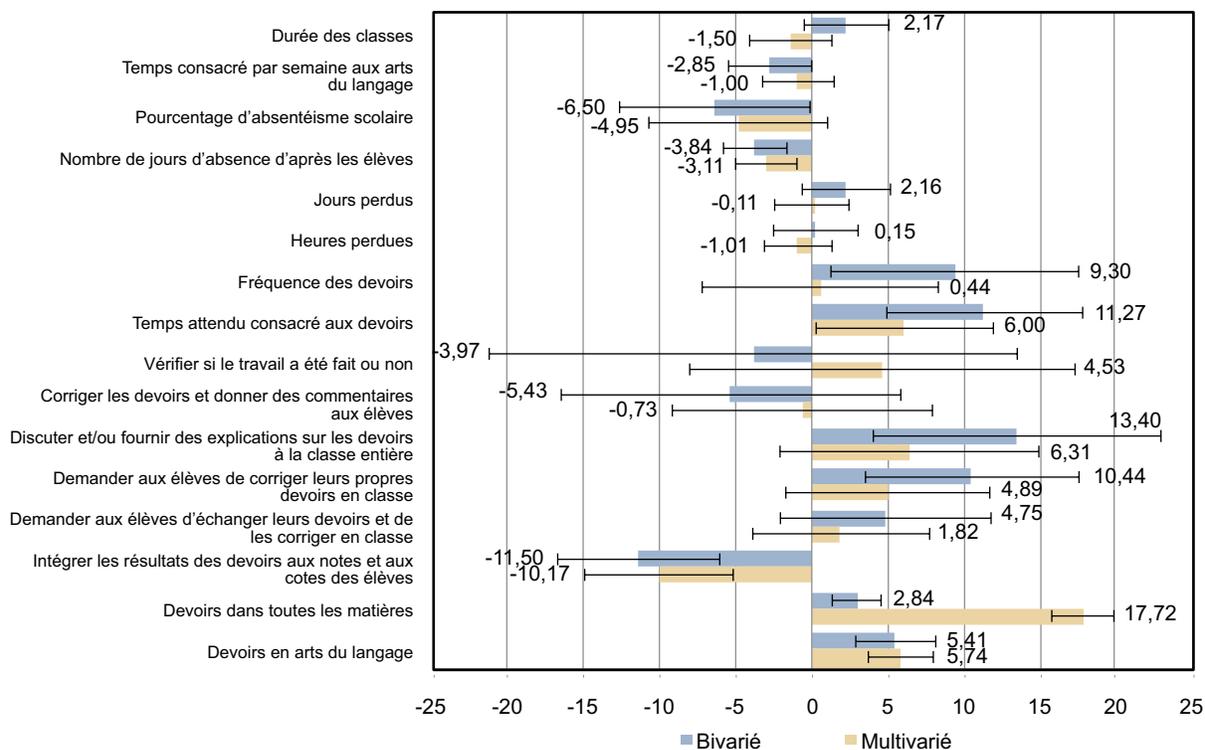
Les effets bivariés et multivariés sont présentés dans le graphique 7.23. Dans la plupart des cas, les intervalles de confiance sont grands par rapport à l'ampleur des effets, de sorte que bon nombre d'effets ne sont pas significativement différents de zéro. Une tendance générale à la réduction de l'ampleur des effets en passant du modèle bivarié au modèle multivarié est observée, plusieurs variables allant de significative à non significative. Dans de tels cas, les effets bivariés du départ d'une variable donnée sont atténués par les corrélations qui existent entre celle-ci et d'autres variables du modèle.

Le pourcentage d'élèves absents au niveau de l'école a un effet significativement négatif dans le modèle bivarié mais un effet non significatif dans le modèle multivarié. Ceci laisse entendre que l'effet de l'absence est compensé après la neutralisation des autres variables liées à l'absence. Par contre, le nombre de jours d'absence indiqué par les élèves produit un effet négatif

constant. Ensemble, ces deux résultats suggèrent que la relation est plus étroite entre l'absence d'un élève et son rendement en lecture qu'entre le taux d'absentéisme global à l'échelle de l'école et le rendement en lecture de celle-ci.

La quantité de devoirs par semaine que donne le personnel enseignant a un effet significativement positif dans le modèle bivarié mais un effet proche de zéro dans le modèle multivarié, alors que l'effet du temps consacré aux devoirs attendu des élèves par le personnel enseignant, est significativement positif dans les deux modèles. Un effet positif constant a également été trouvé en ce qui concerne les devoirs dans toutes les matières et les devoirs en arts du langage faits par les élèves, ce qui montre que ces effets sont plus indépendants qu'on ne le croit généralement. En fait, l'effet du temps consacré aux devoirs dans toutes les matières est l'un des rares qui augmente de manière significative en passant du modèle bivarié au modèle multivarié. Enfin, la plupart des méthodes de vérification et de correction des devoirs sont assorties d'erreurs-types substantielles et montrent des effets non significatifs ou inconsistants. L'exception est l'intégration des résultats des devoirs aux notes ou cotes des élèves, dont l'effet est négatif dans les deux modèles.

Graphique 7.23 Coefficients de régression portant sur la répartition et l'utilisation du temps



8. MÉTHODES PÉDAGOGIQUES DE LECTURE

Bien que l'enseignement de la lecture comme activité structurée se fasse en grande partie au cours des premières années scolaires, il est raisonnable de s'attendre des élèves qu'ils continuent d'améliorer leurs capacités de lecture tout au long des années intermédiaires et du secondaire et que le personnel enseignant continue de consolider les compétences en lecture et les bonnes habitudes de leurs élèves dans les années intermédiaires. Par conséquent, un grand ensemble de questions du questionnaire du personnel enseignant portait sur les façons dont cela pourrait être fait. Certaines questions du questionnaire de l'élève portaient également sur les méthodes pédagogiques. Le présent chapitre résume les conclusions dans ce domaine.

Stratégies employées avant, pendant et après la lecture

Les spécialistes en lecture qui ont participé à l'élaboration des questionnaires ont répertorié un certain nombre de stratégies qui peuvent être utilisées avant, pendant et après la lecture, pour aider les élèves à comprendre ce qu'ils lisent. Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer quelles stratégies de chacune des trois étapes ils utilisent sur une échelle représentée par « pas du tout », « un peu », « plus qu'un peu », et « beaucoup ». Le tableau 8.1 montre les trois étapes et les items du questionnaire.

Les réponses aux questions pour chacune de ces trois étapes ont fait l'objet d'une analyse factorielle distincte. Dans le cas présent, cependant, l'analyse n'a révélé qu'un facteur pour chacun de ces trois ensembles de questions. En fait, dans chaque ensemble, les réponses à toutes les questions sont très étroitement corrélées, ce qui signifie qu'il y a une distinction entre la fréquence de l'utilisation de toutes ces stratégies par le personnel enseignant,

mais qu'il n'y a pas de distinction parmi les stratégies de chaque ensemble. Dans certains cas, il faut y voir simplement l'effet de halo, qui entraîne les répondantes et répondants à donner la même réponse à toutes les questions qui se ressemblent. Cependant, cela pourrait aussi être un indicateur véritable des différences dans la fréquence de l'utilisation de

En fait, dans chaque ensemble, les réponses à toutes les questions sont très étroitement corrélées, ce qui signifie qu'il y a une distinction entre la fréquence de l'utilisation de toutes ces stratégies par le personnel enseignant, mais qu'il n'y a pas de distinction parmi les stratégies de chaque ensemble.

toutes ces stratégies. En supposant que tel était bien le cas, pour chaque étape (avant, pendant et après la lecture), une réponse moyenne a été calculée pour chaque enseignante et enseignant et les différences entre eux ont été examinées sur le plan de la fréquence de l'utilisation des stratégies associées à chaque étape. Pour les besoins de l'analyse, chaque étape peut être considérée comme représentant un facteur unique, les valeurs sont reportées sur l'échelle originale par l'entremise d'une moyenne arrondie des réponses à toutes les questions.

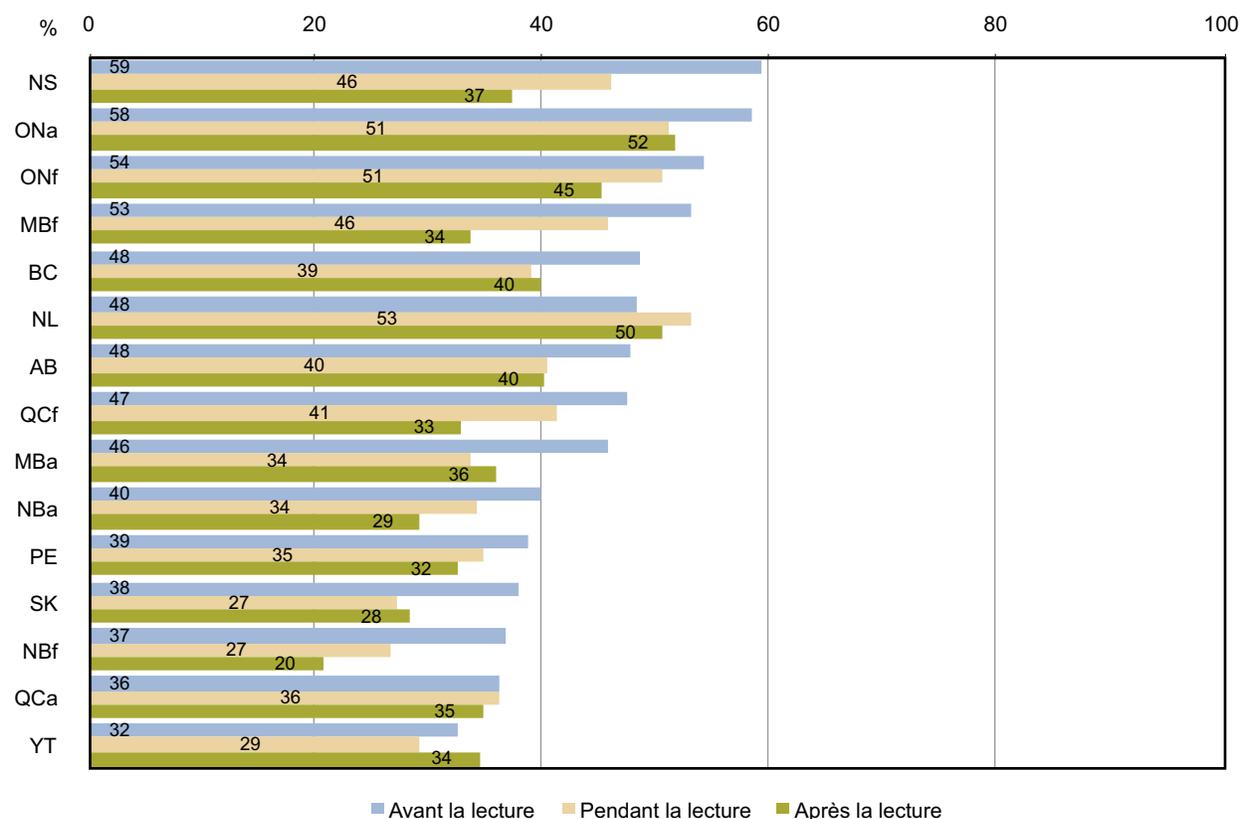
Tableau 8.1 Items du questionnaire et étapes utilisées par le personnel enseignant pour les stratégies de lecture

Stratégies utilisées avant la lecture	Prédire des actions subséquentes Déterminer le but de la lecture Activer les connaissances antérieures Visualiser d'avance certaines facettes du texte
Stratégies utilisées pendant la lecture	Vérifier si l'on comprend Faire des liens Déterminer l'intention de l'auteur Visualiser Survoler et écremer (<i>skimming and scanning</i>) Déterminer les idées principales Tirer des déductions valides Poser des questions Analyser la structure du texte
Stratégies utilisées après la lecture	Résumer Analyser de façon critique Déterminer le message de l'auteur Faire la distinction entre les faits et les opinions Cerner les partis pris dans le texte Relire et réfléchir

Le graphique 8.1 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui ont dit utiliser « beaucoup » les stratégies de chacune des étapes (avant, pendant et après la lecture), par instance et selon la langue. Dans ce graphique, les résultats sont présentés par ordre décroissant et selon la stratégie « avant la lecture » afin de mieux cerner la tendance. Dans la plupart des populations, le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent les stratégies employées avant la lecture est

légèrement supérieur à celui qui utilise les stratégies employées pendant ou après la lecture. Les variations entre les instances en ce qui concerne l'utilisation de ces stratégies, et notamment celles employées avant la lecture, sont substantielles. Dans plusieurs populations, et notamment en Nouvelle-Écosse, au Manitoba (francophone), au Québec (francophone) et au Nouveau-Brunswick (francophone), il semble y avoir beaucoup de variations en ce qui concerne l'utilisation des stratégies de ces trois étapes.

Graphique 8.1 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent « beaucoup » les stratégies données avant, pendant ou après la lecture, par instance et selon la langue

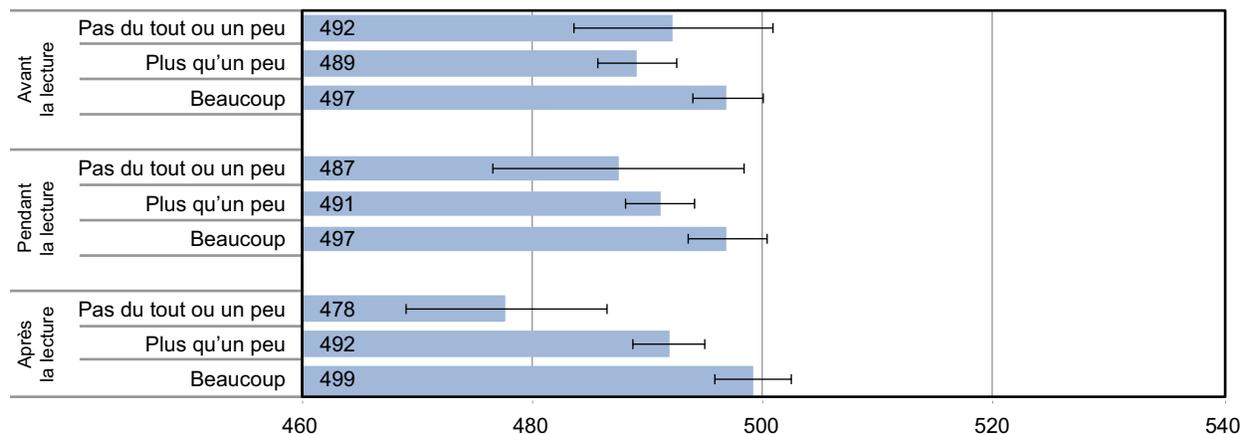


Le graphique 8.2²⁵ montre les scores moyens en lecture d'après la fréquence d'utilisation par le personnel enseignant de ces stratégies. Puisque peu d'enseignantes et enseignants indiquent qu'ils utilisent « pas du tout ou un peu » ces stratégies, les erreurs dans cette catégorie sont relativement grandes. Toutefois, la tendance générale est en étroite relation entre un

rendement en lecture élevé du personnel enseignant et leur recours fréquent à ces stratégies. Cette relation est particulièrement marquée pour les « stratégies appliquées après la lecture » qui sont en général employées un peu moins souvent que les autres stratégies.

²⁵ De nouveau, il est rappelé aux lectrices et lecteurs que la référence aux scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants est la moyenne de tous les élèves à qui ils enseignent.

Graphique 8.2 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence de l'utilisation des stratégies avant, pendant ou après la lecture



Stratégies d'enseignement de la lecture

L'analyse factorielle d'un ensemble de questions posées au personnel enseignant sur certaines stratégies d'enseignement de la lecture a produit

quatre facteurs. Le tableau 8.2 montre les noms donnés à ces facteurs et les items qui leur sont associés.

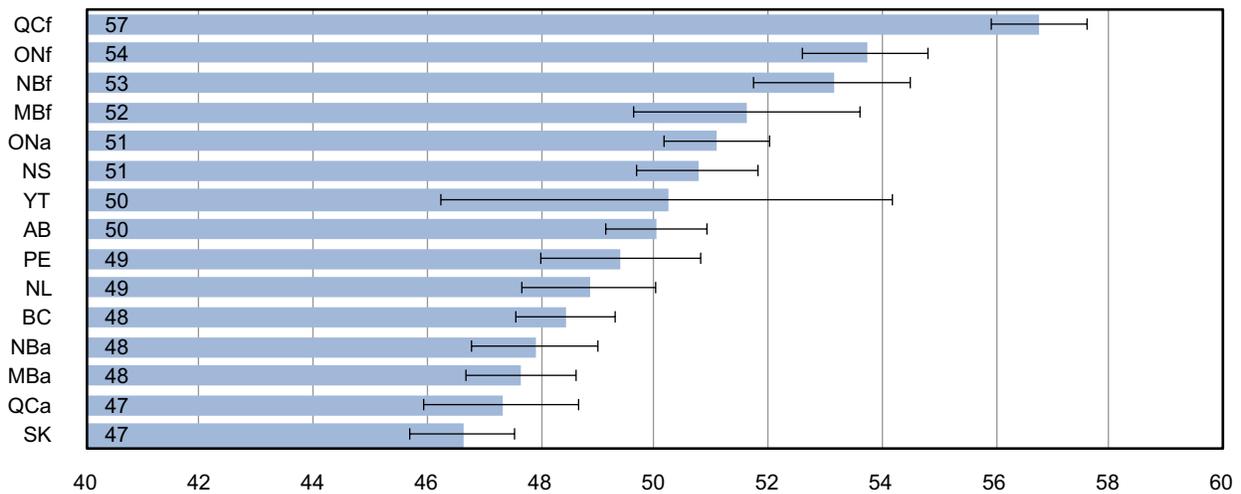
Tableau 8.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les stratégies d'enseignement

Facteurs	Items
Lecture directe	Enseigner des stratégies de lecture. Enseigner les règles de base de la langue. Enseigner la langue selon le contexte. Utiliser des outils de recherche textuelle (p. ex., dictionnaires, encyclopédies, Internet). Demander aux élèves de prendre des notes.
Lecture à voix haute	Lire à voix haute aux élèves. Demander aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes.
Lecture indirecte	Demander aux élèves de discuter en petits groupes ou avec toute la classe. Utiliser des organisateurs graphiques.
Lecture silencieuse	Demander aux élèves de lire en silence des textes choisis par l'enseignante ou enseignant. Demander aux élèves de lire en silence des textes de leur choix.

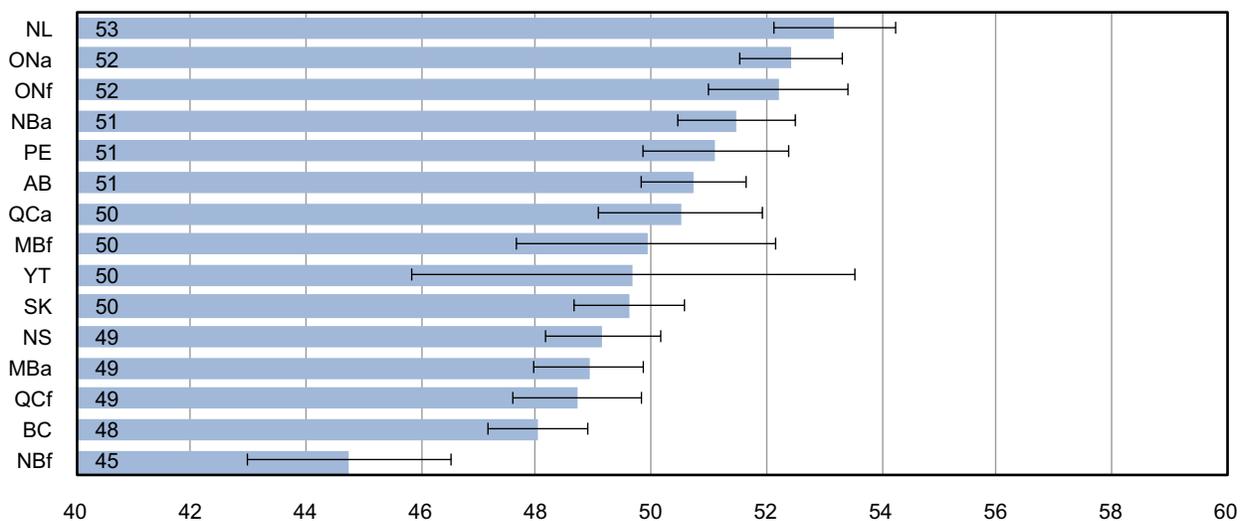
Les graphiques 8.3 à 8.6 montrent les scores factoriels moyens pour chacun de ces facteurs, par instance et selon la langue. Les instances se distinguent de façon importante par la fréquence d'utilisation de ces stratégies. Le personnel enseignant du Québec (francophone) utilise plus les stratégies de lecture directe que celui des autres instances. Les autres instances francophones font aussi une utilisation fréquente des stratégies de lecture directe. La tendance inverse s'observe pour les stratégies de lecture indirecte, le personnel enseignant francophone

utilisant généralement moins ces stratégies. On n'observe pas de tendance nette pour l'utilisation des stratégies de lecture à haute voix ou de lecture silencieuse, bien qu'au Nouveau-Brunswick (francophone) le personnel enseignant utilise moins souvent la lecture à voix haute que toutes les autres instances et que le personnel enseignant de Terre-Neuve-et-Labrador utilise moins souvent la lecture silencieuse que la plupart des autres instances.

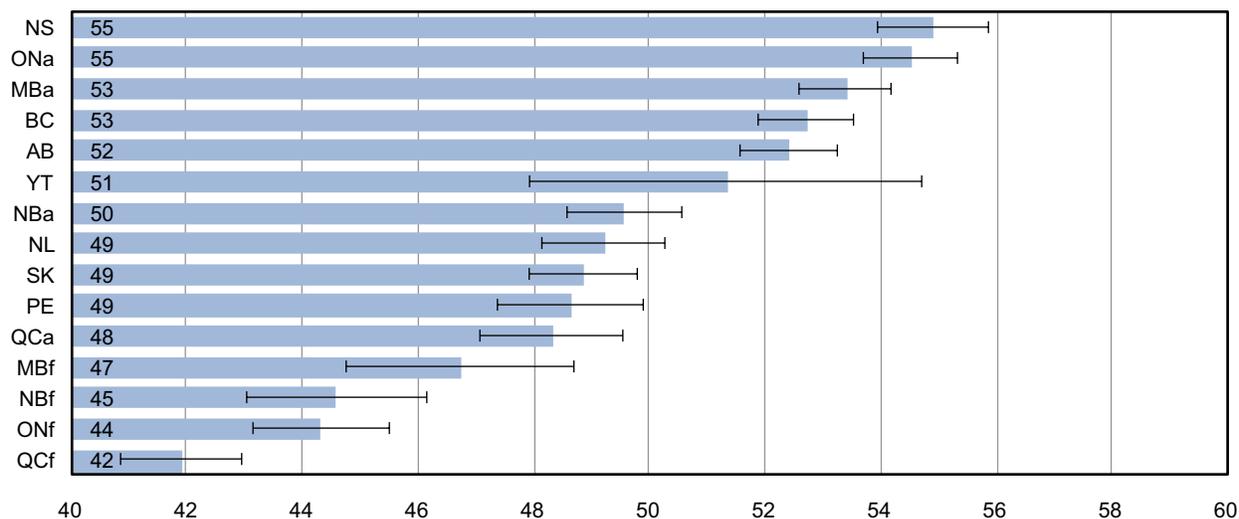
Graphique 8.3 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture directe, par instance et selon la langue



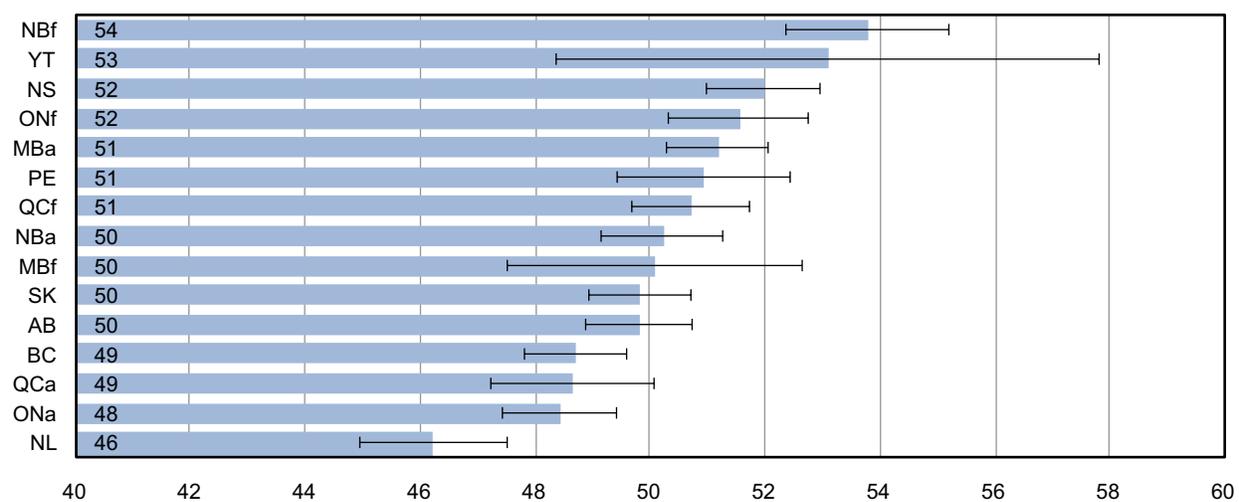
Graphique 8.4 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture à voix haute, par instance et selon la langue



Graphique 8.5 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture indirecte, par instance et selon la langue



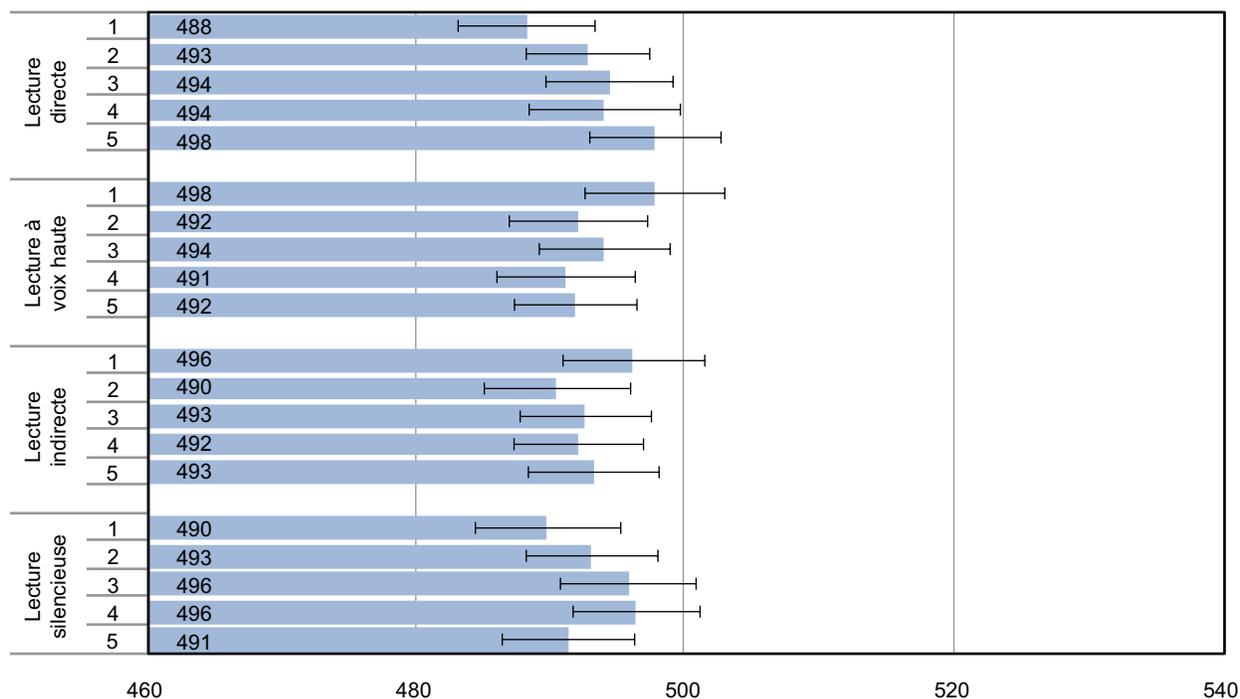
Graphique 8.6 Scores factoriels moyens du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies de lecture silencieuse, par instance et selon la langue



Comme auparavant, les scores factoriels ont été divisés en cinq groupes égaux (quintiles), et les scores moyens en lecture du personnel enseignant à ces cinq niveaux pour les quatre types de stratégies ont été calculés. Les résultats sont montrés dans le graphique 8.7. À une seule exception près, aucune différence n'est statistiquement

significative. L'exception est que le personnel enseignant qui utilise le plus souvent les stratégies de lecture directe a des scores moyens en lecture significativement plus élevés que celui qui utilise le moins ces stratégies. Il n'y a toutefois pas de tendance nette pour les groupes intermédiaires en ce qui concerne cette stratégie.

Graphique 8.7 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation des stratégies d'enseignement par quintile



Types de textes utilisés pour la lecture par le personnel enseignant

Une liste de six types de textes que les enseignantes et enseignants utilisaient probablement dans leurs classes en arts du langage était proposée et ils étaient priés d'indiquer à quelle fréquence (rarement ou jamais,

parfois, ou souvent) ils y avaient recours. Le tableau 8.3 montre que ces questions ont été réparties entre deux facteurs appelés « information » et « création », les textes dits « persuasifs » se trouvant dans les deux facteurs.

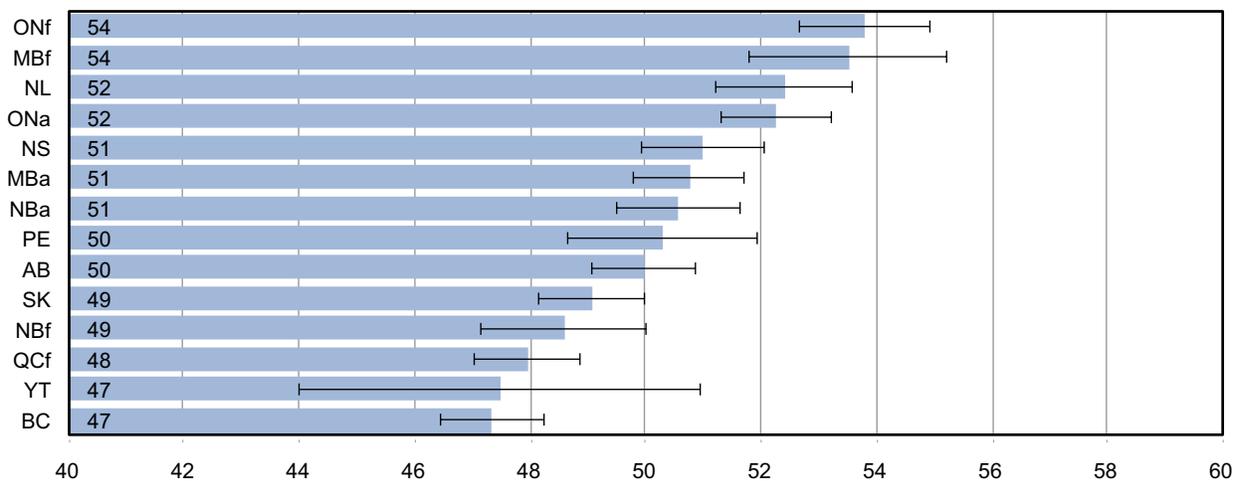
Tableau 8.3 Items du questionnaire et facteurs portant sur les types de textes utilisés par le personnel enseignant

Facteurs	Items
Information	Procédural
	Informatif
	Persuasif
Création	Persuasif
	Narratif
	Poétique
	Dramatique

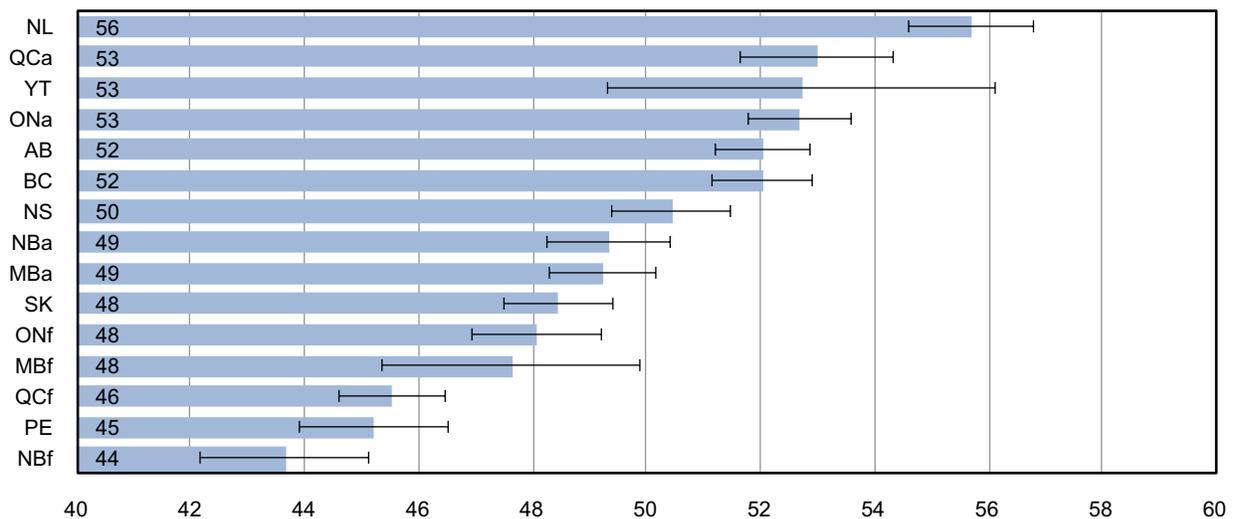
Les graphiques 8.8 et 8.9 montrent les scores factoriels moyens pour ces deux facteurs, par instance et selon la langue. Le personnel enseignant de quatre populations – Ontario (francophone), Manitoba (francophone), Terre-Neuve-et-Labrador et Ontario (anglophone) – utilise les textes d’information plus souvent que la moyenne, alors que celui de deux populations – Québec (francophone) et Colombie-Britannique – l’utilise moins souvent que la moyenne. Au total, les différences en ce qui concerne l’utilisation des textes de création sont plus marquées que pour les textes d’information. Les textes de création sont utilisés

plus souvent à Terre-Neuve-et-Labrador que dans toutes les autres instances (à l’exception du Yukon, où l’intervalle d’erreur est toutefois substantiel). Le personnel enseignant de quatre autres populations – Québec (anglophone), Ontario (anglophone), Alberta et Colombie-Britannique – utilise ce type de textes plus souvent que la moyenne; par contre, le personnel enseignant des quatre populations francophones, ainsi que celui de la Saskatchewan et de l’Île-du-Prince-Édouard l’utilisent moins souvent que la moyenne.

Graphique 8.8 Scores factoriels moyens d’après la fréquence d’utilisation par le personnel enseignant de textes d’information, par instance et selon la langue



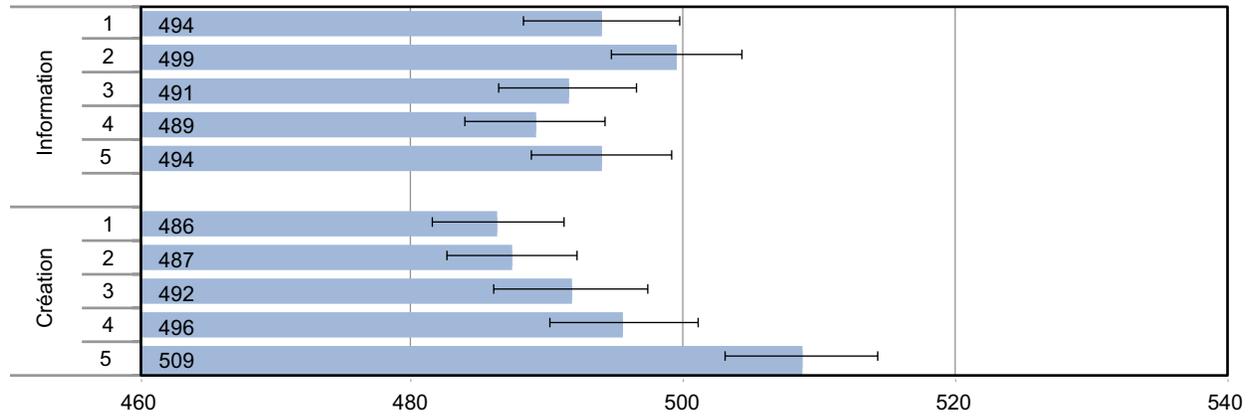
Graphique 8.9 Scores factoriels moyens pour la fréquence d’utilisation par le personnel enseignant de textes de création, par instance et selon la langue



Le graphique 8.10 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant sur ces facteurs à chaque quintile. Aucune tendance ne se dégage en ce qui concerne l'utilisation de textes d'information. Par contre, les scores moyens en lecture augmentent à mesure que les textes de création sont plus souvent utilisés. Bien que les différences entre les quintiles

inférieurs ne soient pas statistiquement significatives, les élèves dont les enseignantes et enseignants se situent dans le cinquième quintile pour le facteur création, ont un rendement significativement supérieur à celui des élèves dont les enseignantes et enseignants se situent dans les quintiles inférieurs.

Graphique 8.10 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation de textes d'information et de création par quintile

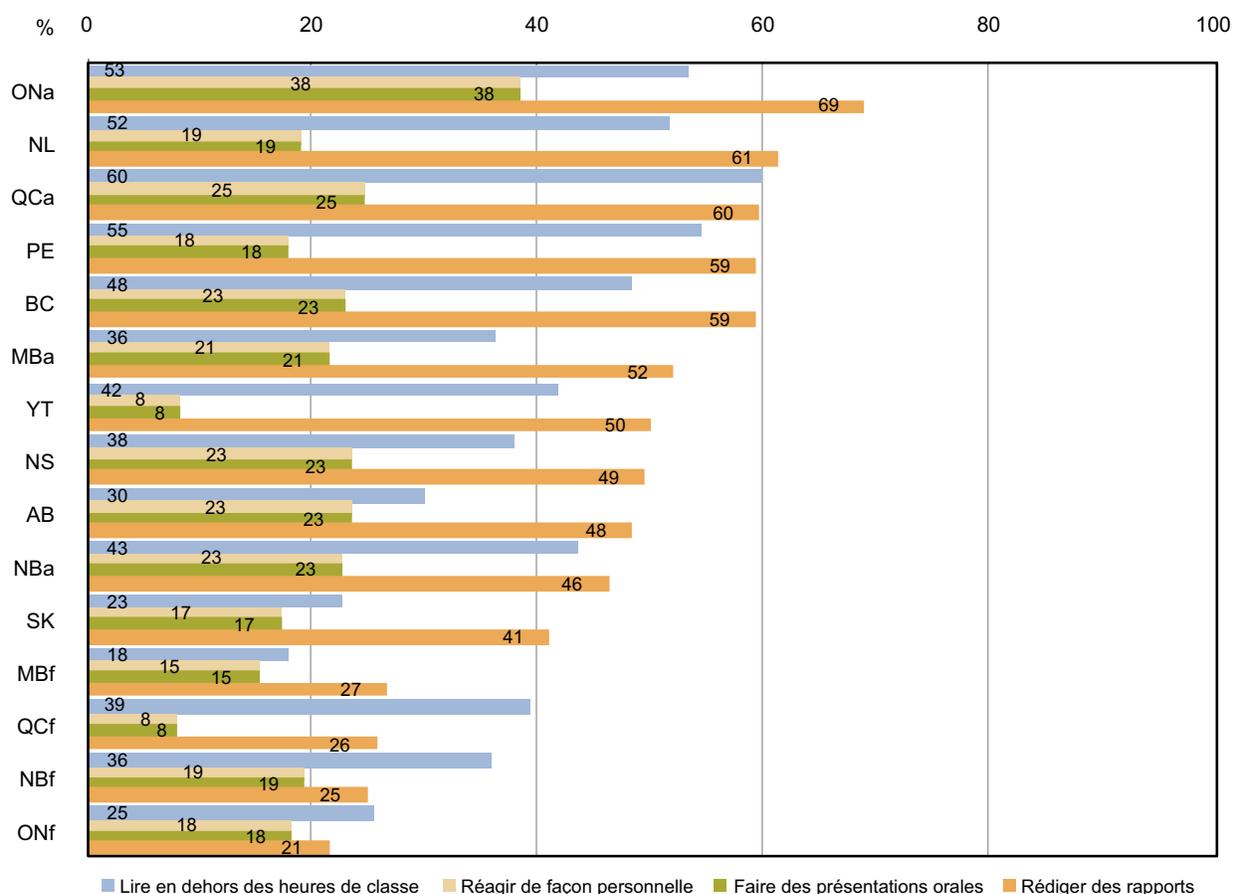


Tâches de lecture

Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer à quelle fréquence ils demandaient aux élèves de faire certaines tâches liées à la lecture, notamment – lire en dehors des heures de classe, réagir de façon personnelle à des textes choisis, faire des présentations orales qui témoignent de l'interprétation de textes choisis et de rédiger des rapports qui témoignent de la compréhension des textes assignés. Le graphique 8.11 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants, par instance et selon la langue, qui

répondent « souvent » à chacune de ces tâches. Il en ressort clairement que dans la plupart des instances, le personnel enseignant demande beaucoup plus souvent aux élèves de lire en dehors des heures de classe et de rédiger des rapports que toute autre tâche. C'est dans les populations francophones que le personnel enseignant demande le moins souvent de rédiger des rapports. Le personnel enseignant de ces populations assigne aussi peu souvent les autres tâches.

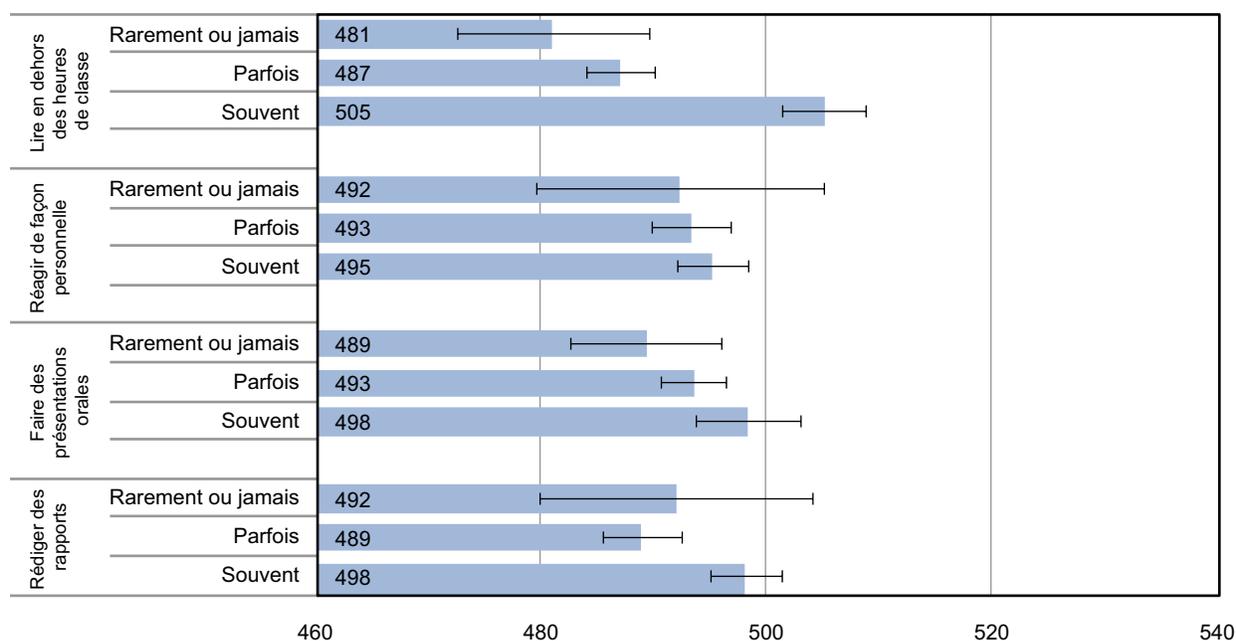
Graphique 8.11 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui assignent « souvent » des tâches de lecture, par instance et selon la langue



Le graphique 8.12 montre les scores moyens en lecture en fonction de la fréquence d'assignation de tâches de lecture par le personnel enseignant. Les barres d'erreur de la catégorie « rarement ou jamais » sont relativement longues, du fait que peu d'enseignantes et enseignants ont choisi cette

réponse. Des différences significatives entre les scores en lecture sont observées entre le personnel enseignant qui assigne la tâche de « lire en dehors des heures de classe » et celui qui demande de « rédiger des rapports ». Comme cela a déjà été mentionné, ces deux tâches sont les plus souvent assignées aux élèves.

Graphique 8.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence d'assignation des tâches de lecture

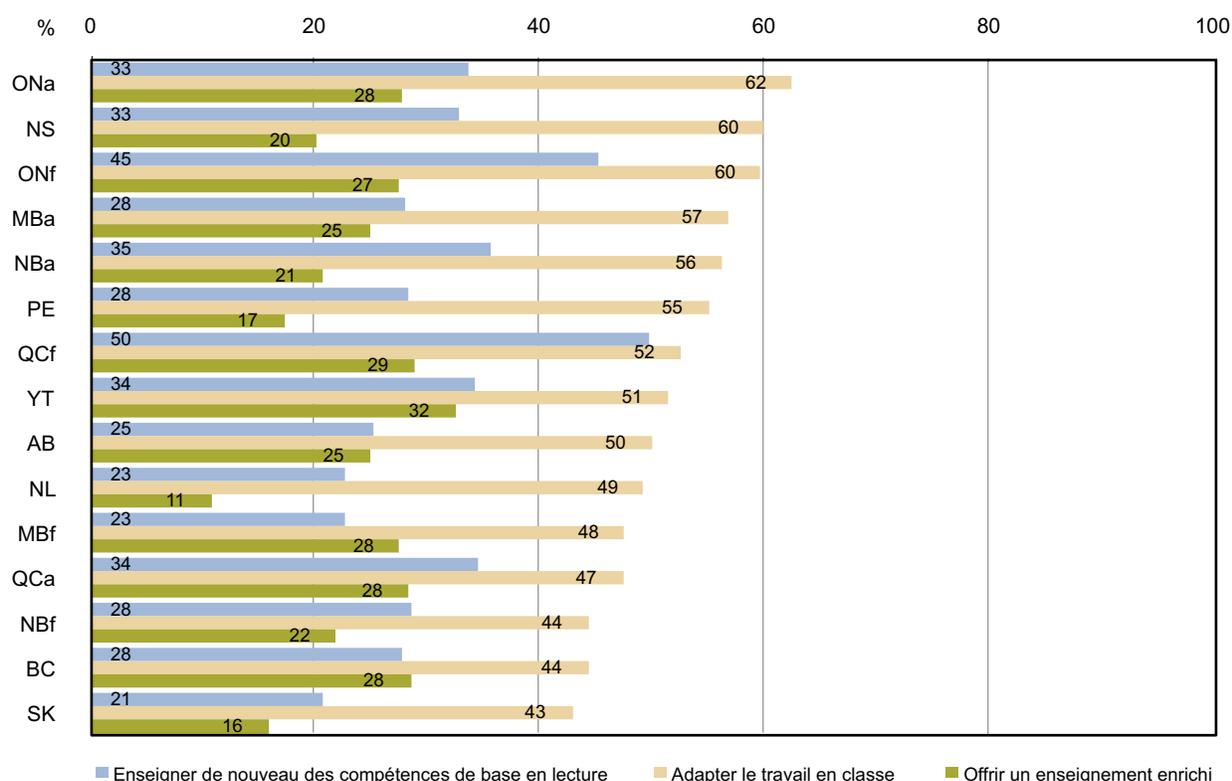


Adaptation à la diversité des compétences en lecture des élèves

Le personnel enseignant était prié d'indiquer dans quelle mesure il doit adapter son enseignement à la diversité des compétences en lecture des élèves, en enseignant de nouveau des compétences de base en lecture que ceux-ci auraient dû déjà maîtriser; en adaptant le travail en classe, y compris les textes, en fonction des styles d'apprentissage; ou en offrant un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture. Le graphique 8.13 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui disent faire « souvent » ces types d'adaptation. Il est clair que la méthode la plus fréquemment utilisée consiste à adapter le travail en classe, puisque près de la moitié

des enseignantes et enseignants de toutes les instances dit y avoir recours. Comparé aux autres instances, le personnel enseignant de l'Ontario (francophone) et du Québec (francophone) est plus nombreux à dire devoir enseigner de nouveau les compétences de base en lecture. Dans la plupart des instances, près de 25 p. 100 des enseignantes et enseignants offrent un enseignement enrichi, mais moins de 20 p. 100 à l'Île-du-Prince-Édouard, à Terre-Neuve-et-Labrador et en Saskatchewan. La Saskatchewan a la plus petite proportion d'enseignantes et enseignants qui recourent à ces adaptations.

Graphique 8.13 Pourcentage d'enseignantes et enseignants devant « souvent » enseigner de nouveau des compétences de base en lecture, adapter le travail en classe ou offrir un enseignement enrichi, par instance et selon la langue

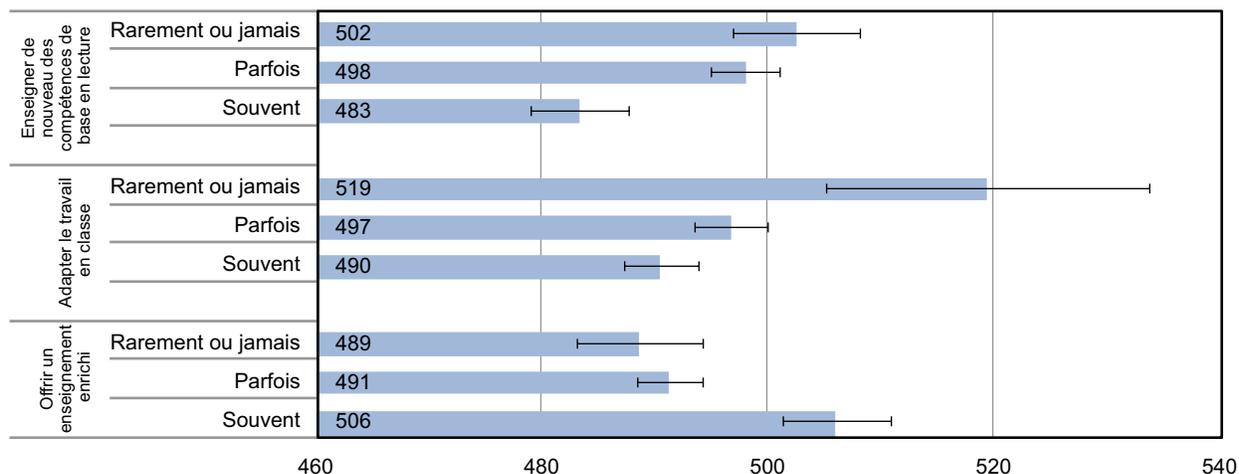


Le graphique 8.14 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant pour chacun des trois niveaux de fréquence d'utilisation de ces adaptations. Les élèves du personnel enseignant

qui enseigne de nouveau des compétences de base en lecture sont ceux qui ont un rendement en lecture inférieur, tandis que les élèves du personnel enseignant qui offre un enseignement enrichi obtiennent un rendement en lecture plus élevé que les autres. Le personnel enseignant qui n'adapte le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage que rarement ou jamais a des élèves dont le rendement en lecture est élevé. Il faut noter bien entendu qu'il est nécessaire d'enseigner de nouveau les compétences de base en lecture lorsque le personnel enseignant estime que celles-ci sont inférieures aux attentes. L'inverse est vrai pour le personnel enseignant qui offre un enseignement enrichi. Les résultats reflètent donc peut-être les aptitudes des élèves dans la classe plutôt que les effets directs des mesures d'adaptation.

Le personnel enseignant qui n'adapte le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage que rarement ou jamais a des élèves dont le rendement en lecture est élevé.

Graphique 8.14 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence à enseigner de nouveau des compétences de base en lecture, à adapter le travail en classe ou à offrir un enseignement enrichi



Réponses des élèves sur les documents à lire et les tâches assignées

Les élèves étaient priés de répondre à un ensemble de questions sur la fréquence à laquelle (rarement ou jamais, parfois, ou souvent) ils utilisaient divers types de documents à lire et faisaient certaines tâches pendant les classes d'arts du langage. Alors que ces questions recoupaient dans une certaine

mesure celles posées au personnel enseignant, l'analyse factorielle a produit quatre facteurs qui se prêtent à une interprétation plus explicite du type de documents à lire et de tâches assignées. Le tableau 8.4 montre ces facteurs et les questions associées.

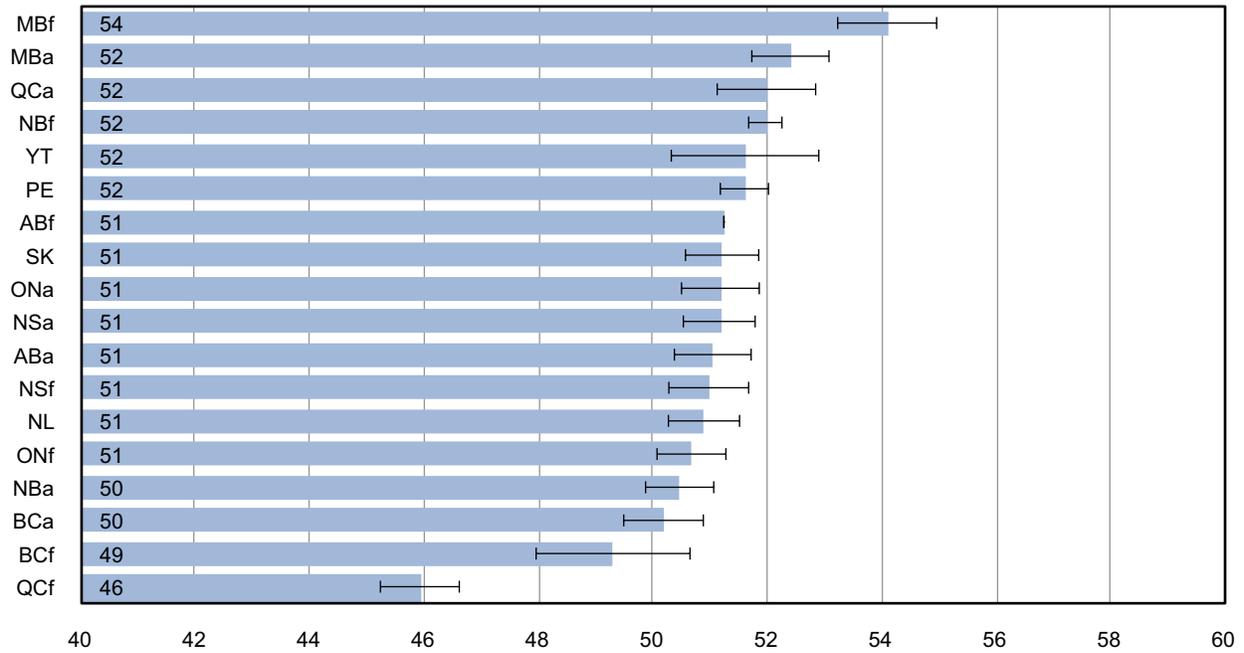
Tableau 8.4 Items du questionnaire et facteurs portant sur les documents à lire et les tâches assignées

Facteurs	Items
Usage des médias	<p>Lire des revues ou des journaux.</p> <p>Lire des documents trouvés sur Internet.</p> <p>Utiliser des encyclopédies en ligne ou d'autres documents électroniques accessibles par abonnement.</p> <p>Visionner des vidéos ou des DVD ou aller voir des films.</p>
Usage de documents littéraires/de la bibliothèque	<p>Lire des romans ou des nouvelles (fiction).</p> <p>Lire des textes informatifs ou non fictifs.</p> <p>Lire des livres ou d'autres documents de la bibliothèque de l'école.</p> <p>Lire des livres ou d'autres documents de la bibliothèque publique.</p>
Usage de documents de la classe	<p>Lire le manuel de classe.</p> <p>Répondre à des questions tirées de manuels, de cahiers d'exercices ou de feuilles de travail.</p>
Usage de projets/travail en groupe	<p>Faire des travaux en groupe en classe.</p> <p>Faire des projets individuels exigeant du travail en dehors des heures de classe.</p> <p>Faire des projets en groupe exigeant du travail en dehors des heures de classe.</p>

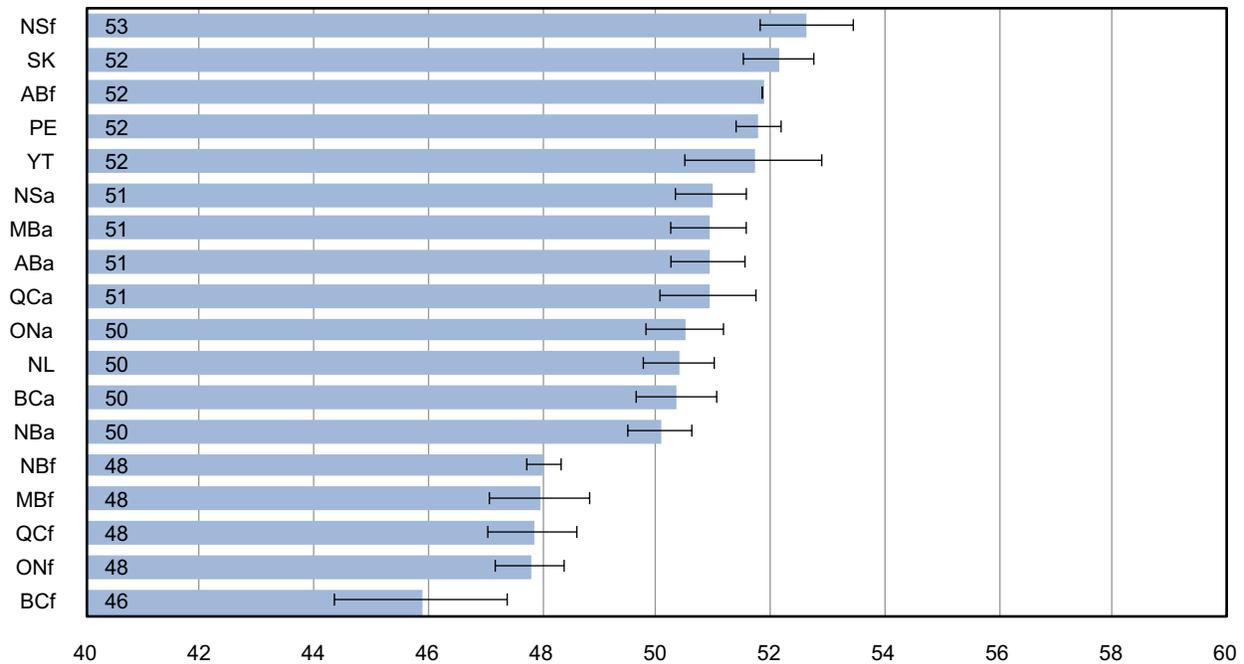
Les graphiques 8.15 à 8.18 montrent les scores factoriels moyens pour chacun de ces facteurs, par instance et selon la langue. En ce qui concerne le facteur usage des médias, les différences entre instances ne sont pas très substantielles bien que deux populations francophones se distinguent, le Manitoba (francophone) utilise le plus les médias et le Québec (francophone) les utilise le moins. En ce qui concerne l'usage de documents littéraires/de la bibliothèque, cinq des sept populations francophones (celles de l'Alberta (francophone) et de la Nouvelle-

Écosse (francophone) faisant exception) semblent y recourir moins souvent que les populations anglophones. Une tendance similaire se dégage quant à une moindre utilisation de documents de la classe par les populations francophones. L'exception notable dans ce cas est le Québec (francophone), qui fait un usage élevé de documents de la classe. Enfin, seules quelques petites différences sont observées entre les populations pour ce qui est de l'usage de projets/de travail en groupe.

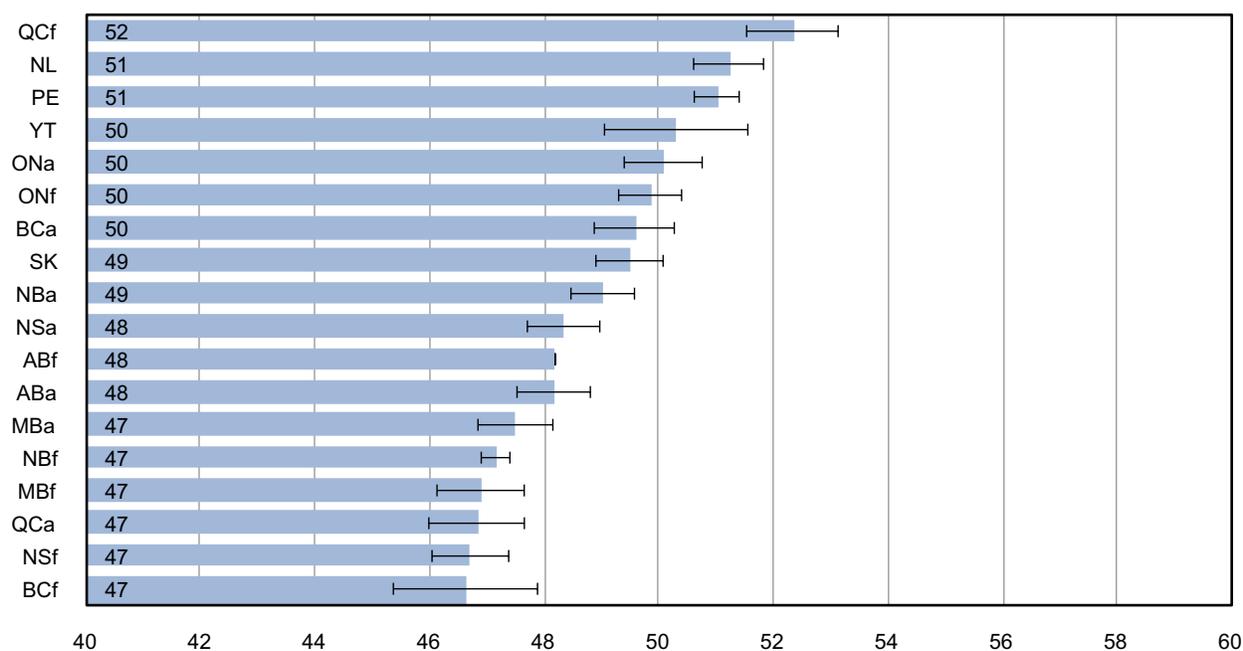
Graphique 8.15 Scores factoriels moyens d'après l'usage des médias, par instance et selon la langue



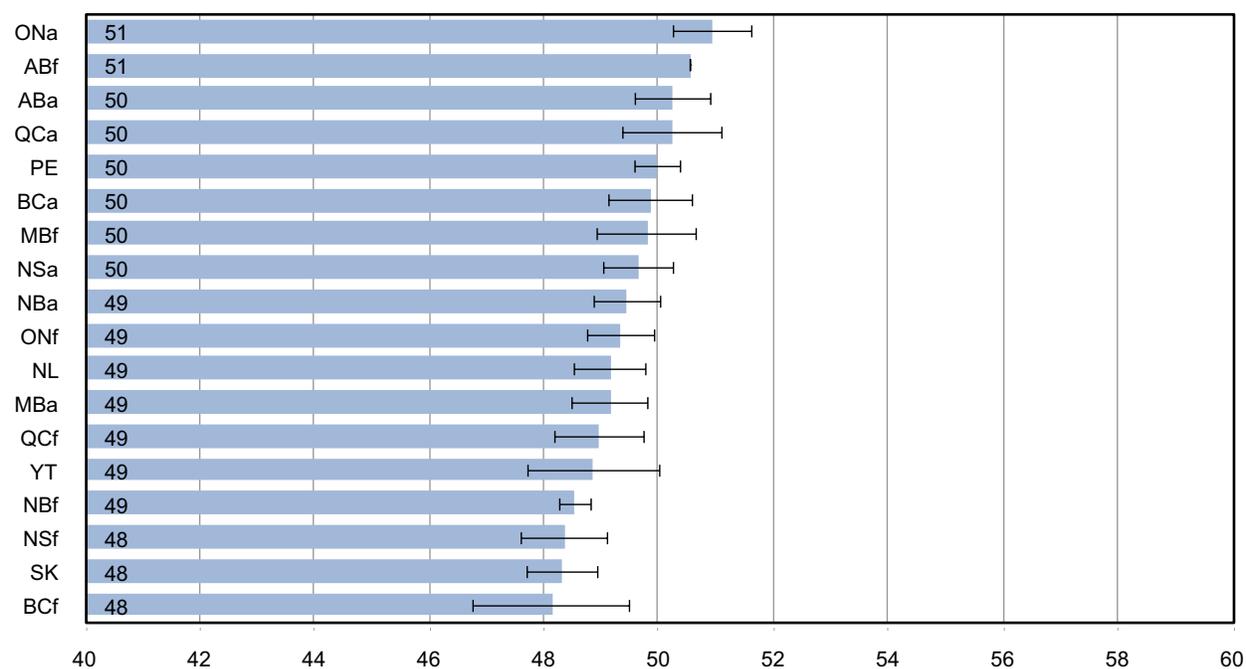
Graphique 8.16 Scores factoriels moyens d'après l'usage de documents littéraires/de la bibliothèque, par instance et selon la langue



Graphique 8.17 Scores factoriels moyens d'après l'usage de documents de la classe, par instance et selon la langue



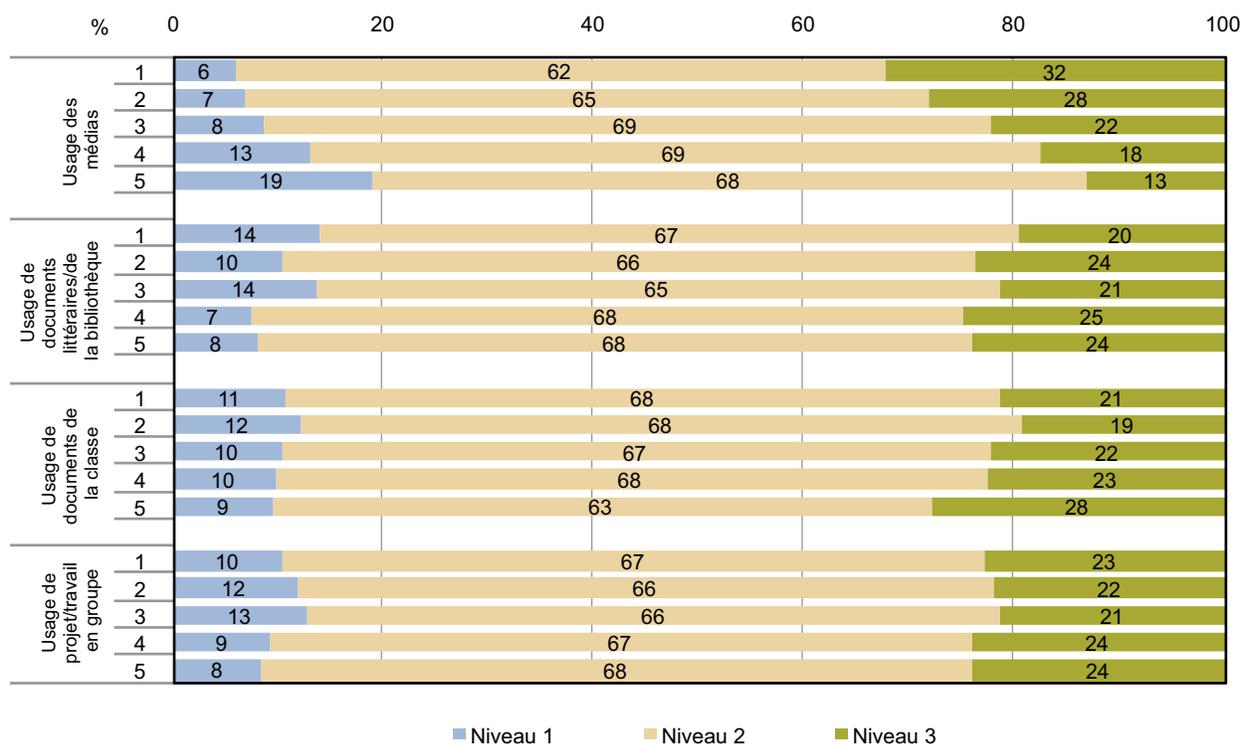
Graphique 8.18 Scores factoriels moyens d'après l'usage de projets/de travail en groupe, par instance et selon la langue



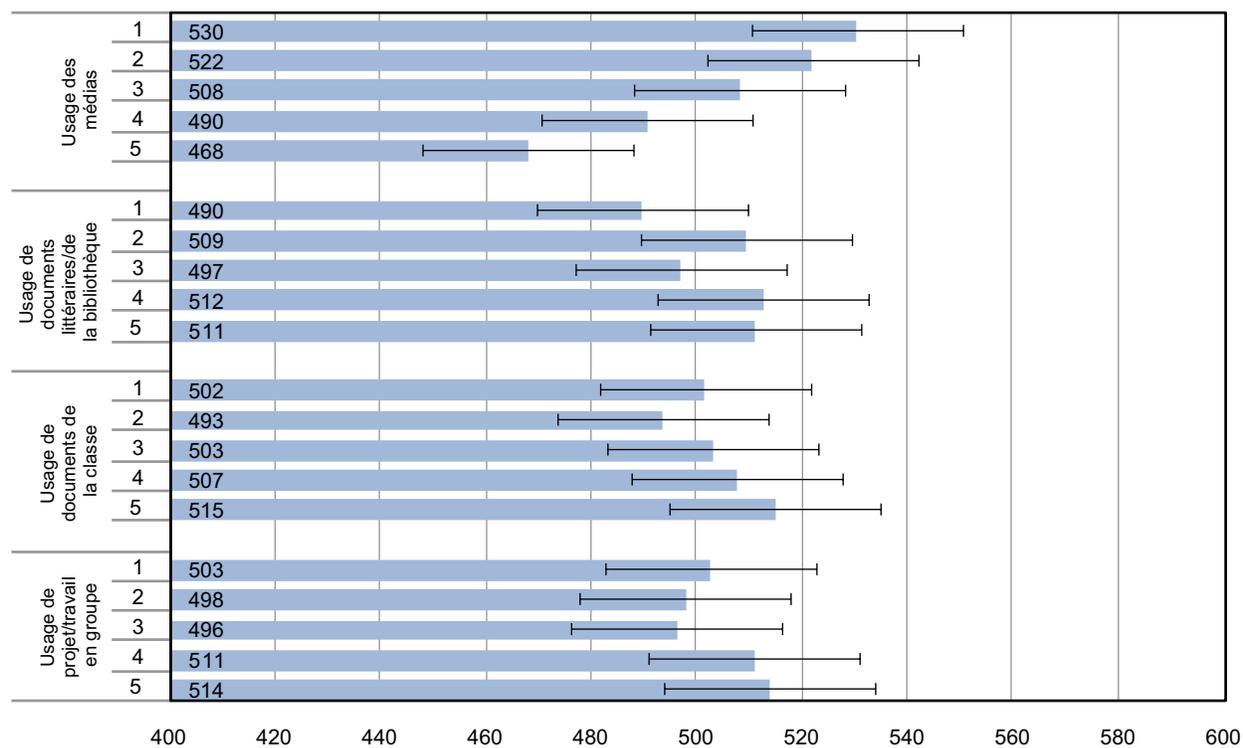
Les graphiques 8.19 et 8.20 montrent les niveaux de rendement en lecture et les scores moyens en lecture par quintile de ces facteurs. Le seul facteur qui

présente une tendance constante est celui de l'usage des médias, plus l'usage des médias est grand, plus les scores en lecture sont inférieurs.

Graphique 8.19 Niveaux de rendement en lecture d'après les documents à lire et les tâches assignées par quintile



Graphique 8.20 Scores moyens en lecture d'après les documents à lire et les tâches assignées par quintile



Environnement disciplinaire

Pour tenter de comprendre l'environnement disciplinaire des classes, un ensemble de trois questions a été posé aux élèves sur la fréquence (rarement ou jamais, parfois, ou souvent) concernant les perturbations et le temps perdu en classe. Les questions étaient les suivantes :

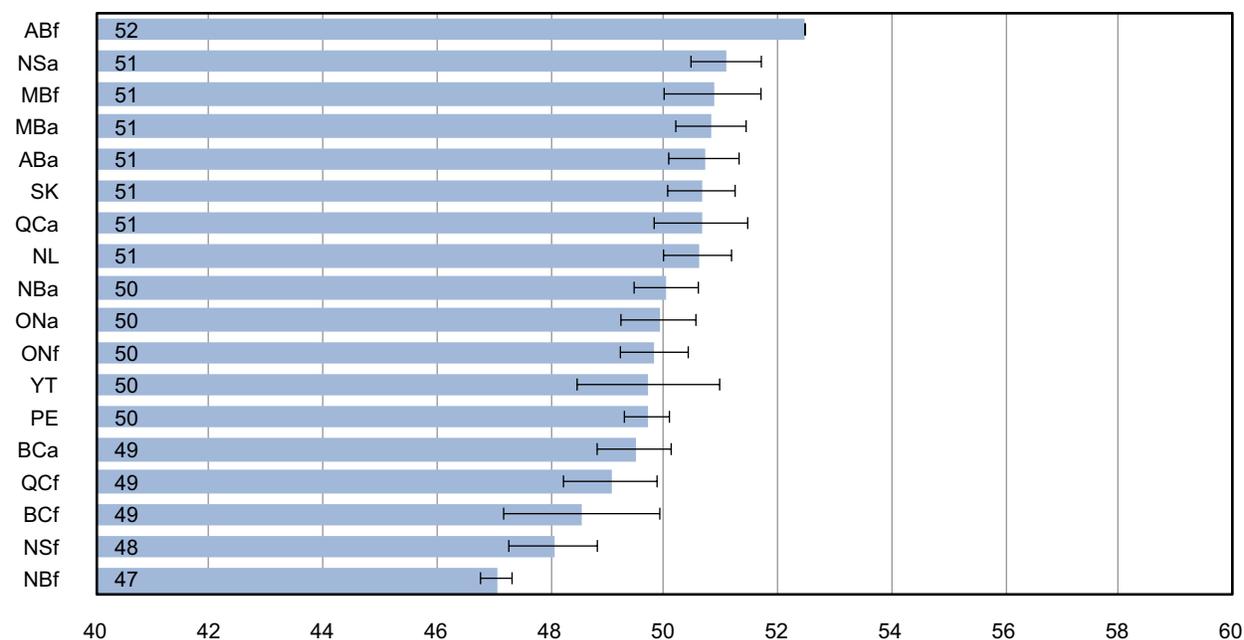
- Il y a du bruit et du désordre en classe.
- Nous perdons cinq à 10 minutes en raison d'interruptions.
- Nous discutons d'autres sujets que celui de la leçon ou faisons autre chose.

Ces trois questions ont été regroupées en un facteur unique appelé environnement disciplinaire. Les

scores les plus élevés sur ce facteur indiquent une grande indiscipline, puisque les questions étaient formulées en mode négatif.

Le graphique 8.21 montre les scores factoriels moyens d'après l'environnement disciplinaire, par instance et selon la langue. De manière générale, les différences entre les populations ne sont pas très grandes. Toutefois, quatre populations francophones (Colombie-Britannique, Québec, Nouveau-Brunswick et Nouvelle-Écosse) sont les seules qui montrent des scores factoriels moyens inférieurs à la moyenne canadienne de 50, ce qui signifie que la discipline dans ces instances y est meilleure.

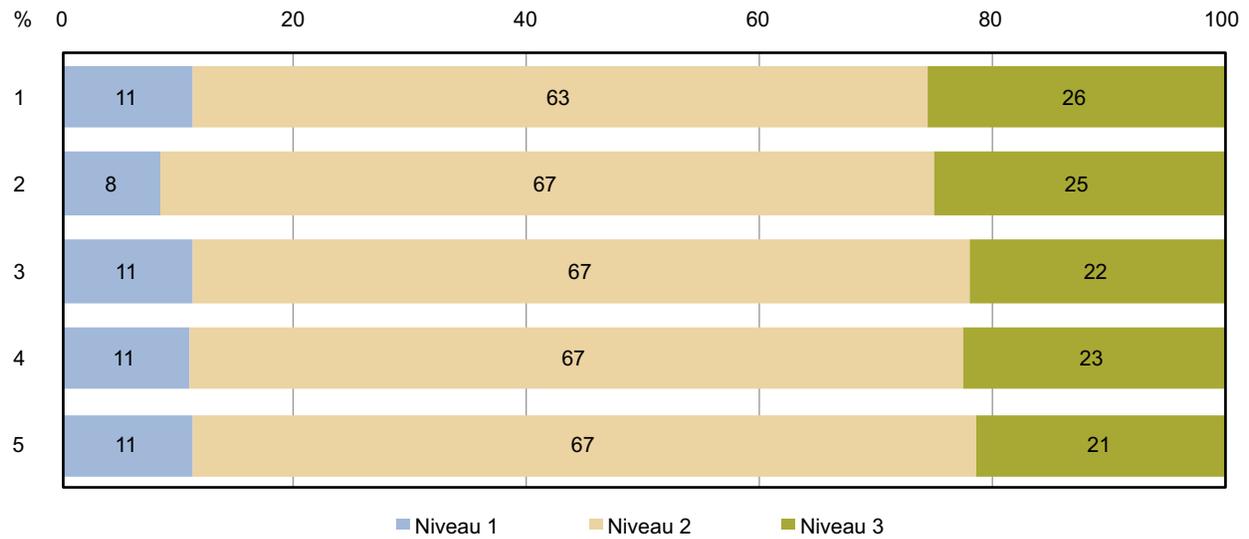
Graphique 8.21 Scores factoriels moyens d'après l'environnement disciplinaire, par instance et selon la langue



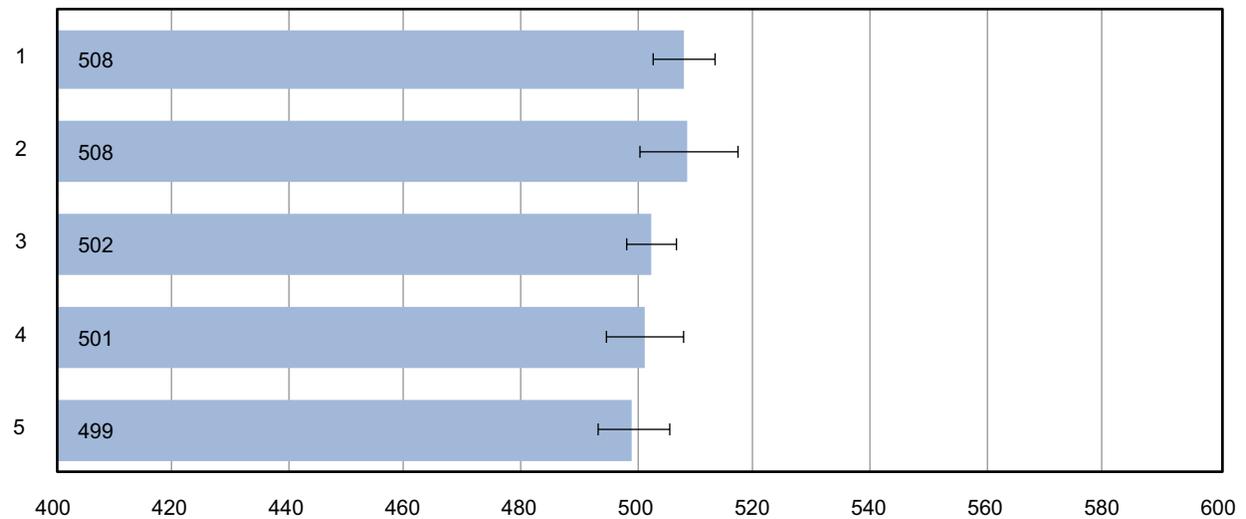
Les graphiques 8.22 et 8.23 montrent les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture d'après l'environnement disciplinaire et par quintile. Bien que le graphique des niveaux de compétence

laisse à penser qu'il y a moins d'élèves au niveau 3 où il y a plus d'indiscipline, les différences entre les scores moyens des cinq quintiles ne sont pas statistiquement significatives.

Graphique 8.22 Niveaux de compétence en lecture d'après l'environnement disciplinaire par quintile



Graphique 8.23 Scores moyens en lecture d'après l'environnement disciplinaire par quintile



Effets multivariés

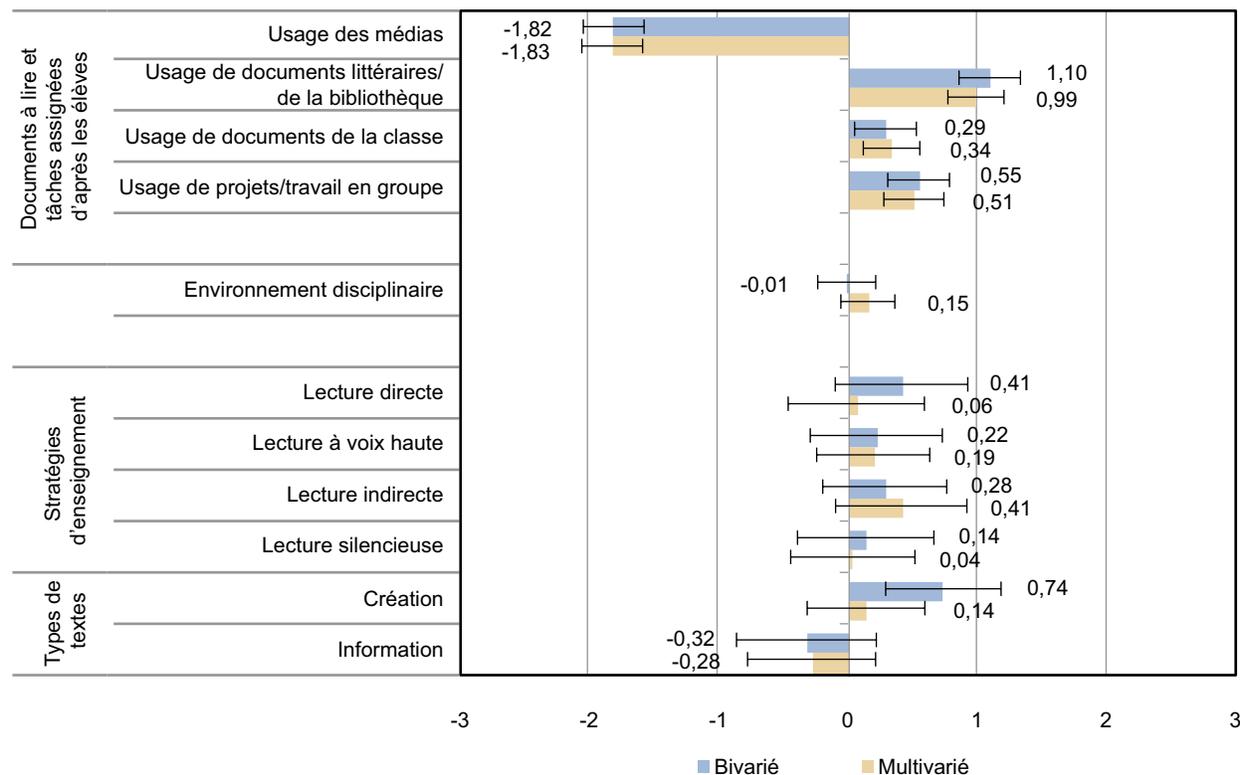
Pour les besoins de l'analyse multivariée présentée ici, les variables liées au personnel enseignant ont été regroupées au niveau de l'école et les variables démographiques au niveau des élèves et de l'école ont été neutralisées, comme dans le dernier chapitre. Bien que toutes les variables utilisées dans ce chapitre aient été entrées dans le modèle multivarié, celles qui ont été ramenées à des scores factoriels sont présentées distinctement pour faciliter la comparaison. Il faut noter ici encore que les coefficients d'effets de ces scores factoriels représentent la variation du score en lecture correspondant à une unité de score factoriel, soit un dixième de l'écart-type autour de ces unités.

Le graphique 8.24 montre les effets des variables ramenées à des scores factoriels. En ce qui concerne les facteurs correspondant aux tâches de lecture assignées aux élèves, l'usage des médias semble avoir

des effets négatifs de la même ampleur ou presque dans les modèles bivarié et multivarié. Tous les autres types de tâches de lecture génèrent des effets significativement positifs dans les deux modèles. Puisque ces effets pour les élèves ne sont pas atténués par la neutralisation de nombreuses autres variables dans le modèle multivarié, ces stratégies peuvent être considérées comme efficaces.

À une exception près, aucune des stratégies d'enseignement ou des facteurs associés à la lecture de documents ne présente d'effet significatif. L'exception est l'usage de documents de création, dont l'effet est notablement positif dans le modèle bivarié. Toutefois, comme cet effet est atténué dans le modèle multivarié, il faut en conclure que l'effet constaté est lié aux autres variables du modèle.

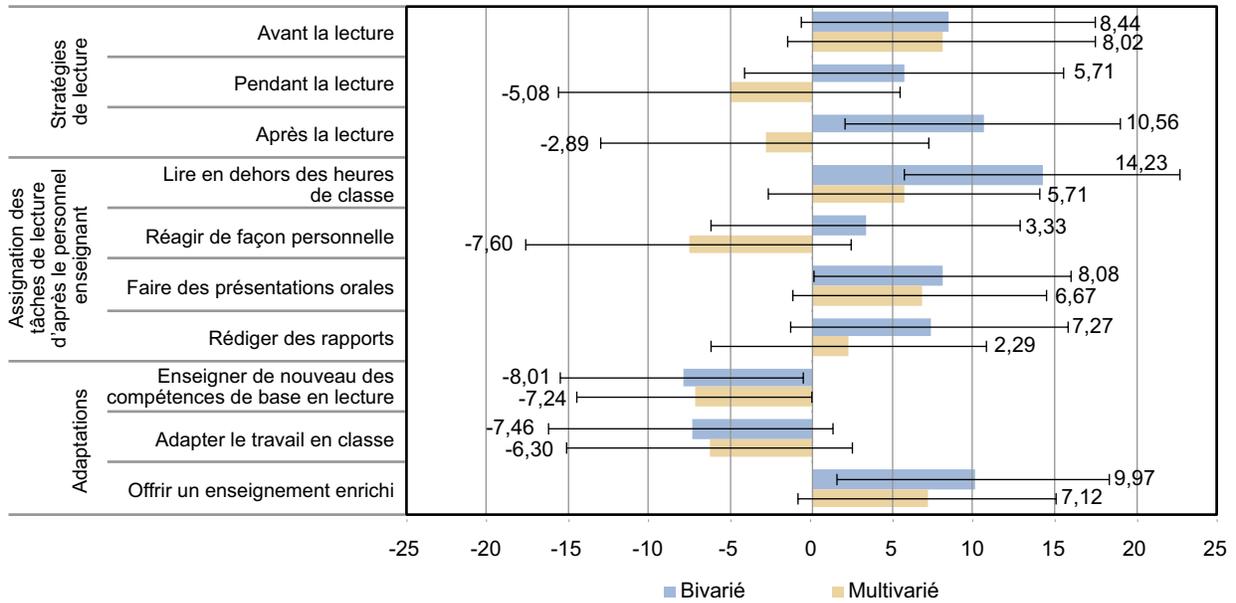
Graphique 8.24 Coefficients de régression portant sur les facteurs associés aux stratégies de lecture



Le graphique 8.25 montre les effets des variables observées quant aux stratégies de lecture d'après les items du questionnaire. Dans ce cas, les effets sont directement comparables d'une variable à une autre, puisque toutes les variables sont mesurées sur une échelle de fréquence à trois points (rarement ou jamais, parfois, souvent). Dans ce cas, même

si plusieurs effets statistiquement significatifs sont observables dans le modèle bivarié, tous les effets, sauf celui d'enseigner de nouveau des compétences de base en lecture (qui est marginalement négatif dans les deux modèles), sont atténués dans le modèle multivarié.

Graphique 8.25 Coefficients de régression portant sur les variables observées concernant les stratégies de lecture



9. ÉVALUATION

Les questionnaires de l'élève, du personnel enseignant et de l'école comportaient des questions sur l'évaluation, présentées sous deux points de convergence principaux. Le premier consistait à étudier les méthodes d'évaluation utilisées par l'école et le personnel enseignant ainsi que leur incidence sur le rendement en lecture des élèves. Le second concernait la connaissance, l'utilisation et l'incidence des évaluations à grande échelle, y compris les évaluations provinciales/territoriales, le PIRS, le PPCE et le PISA.

Méthodes d'évaluation en classe

Les élèves étaient priés de dire à quelle fréquence on leur attribuait des notes ou cotes à l'aide d'une gamme de méthodes d'évaluation, y compris les tests à réponses choisies et à réponses construites, les compositions ou présentations et autres. Les réponses relatives aux différents tests ont fait l'objet d'une analyse factorielle qui a produit les trois facteurs montrés au tableau 9.1.

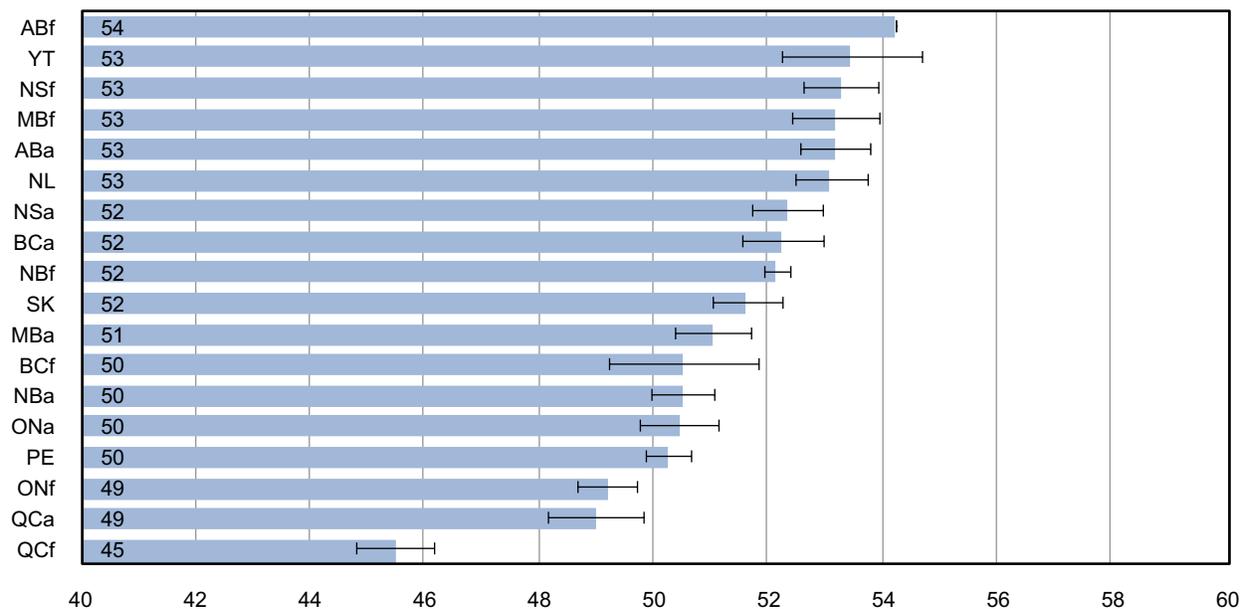
Tableau 9.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les réponses des élèves aux questions d'évaluation

Facteurs	Items
Items à réponse courte	Questions vrai/faux ou questions de correspondance Questions à choix multiple Phrases à compléter
Items à réponse longue	Questions à réponse courte (une phrase ou deux) Questions à réponse longue (un paragraphe ou plus)
Compositions/ présentations	Compositions (une page ou plus) Présentations, discours et autres performances

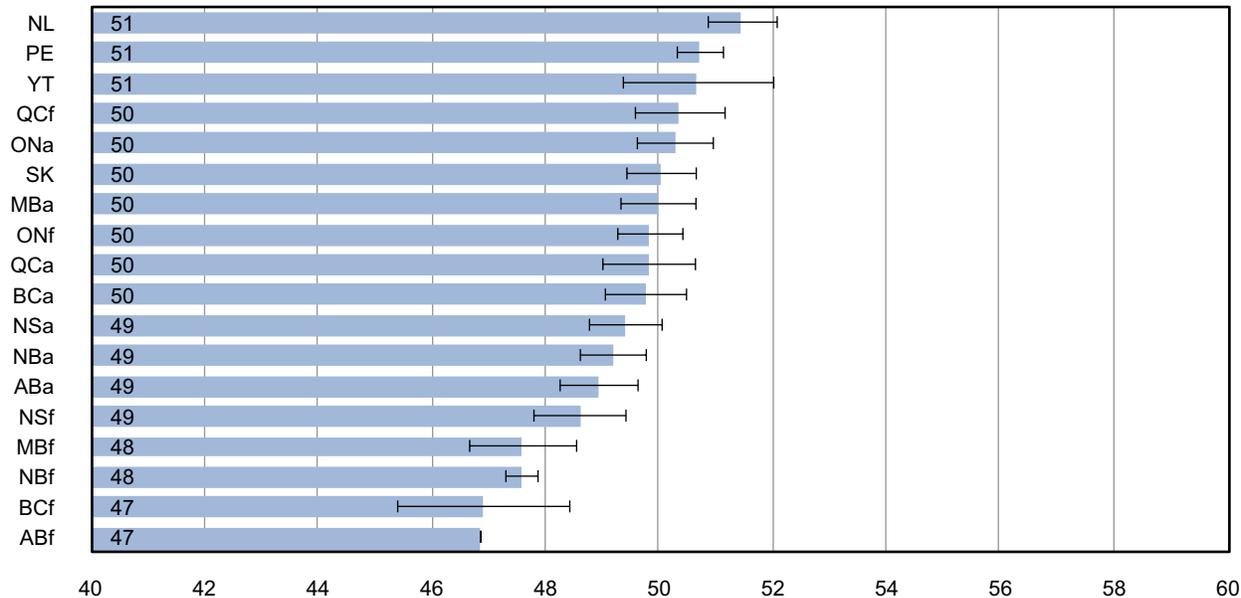
Les graphiques 9.1 à 9.3 montrent les scores factoriels moyens pour chacun de ces facteurs, par instance et selon la langue. Le graphique 9.1 montre que les items à réponse courte sont utilisés à une fréquence plus grande que la moyenne canadienne dans la plupart des instances. Toutefois, le Québec (francophone) et dans une moindre mesure, le Québec (anglophone) et l'Ontario (francophone) les utilisent de façon significativement inférieure à la plupart des autres instances. De manière générale, les différences entre les populations pour ce qui est

des items à réponse longue sont moins marquées que pour les items à réponse courte. Les populations francophones sont celles qui utilisent le moins les items à réponse longue. Cependant, dans ce cas, l'Ontario (francophone) et le Québec (francophone) se rapprochent de la moyenne canadienne sur le plan de l'utilisation. Les différences observées quant à l'utilisation des compositions/présentations sont également relativement petites et aucune tendance marquée n'est constatée dans la distribution pour les différentes populations.

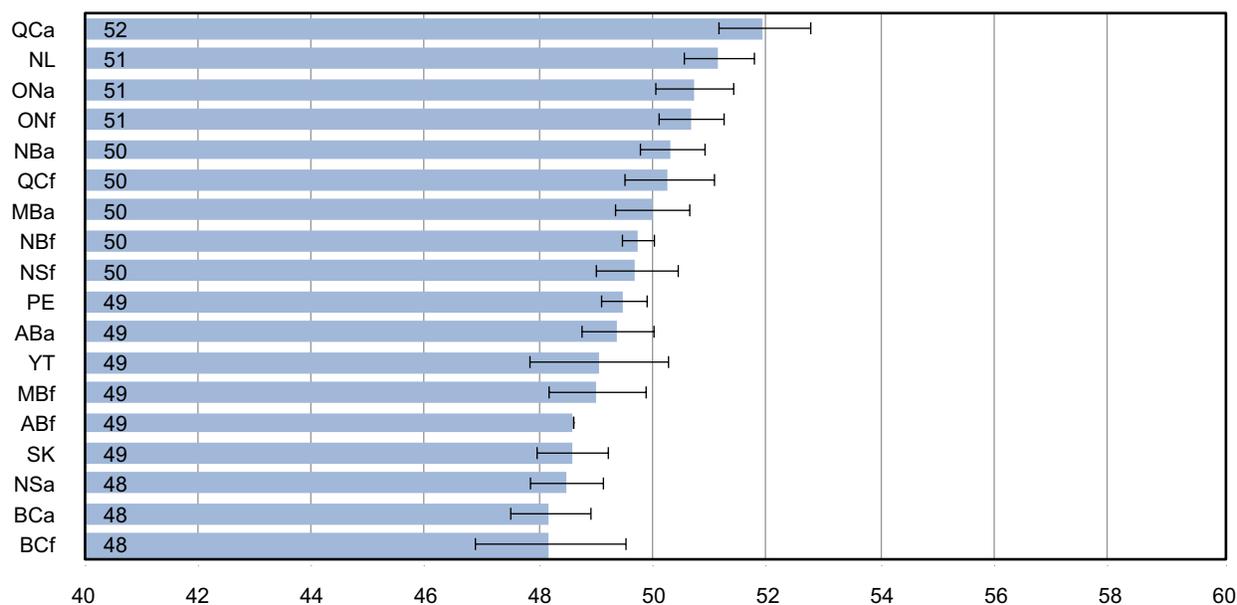
Graphique 9.1 Scores factoriels moyens d'après les réponses des élèves au sujet des items à réponse courte de l'évaluation, par instance et selon la langue



Graphique 9.2 Scores factoriels moyens d'après les réponses des élèves au sujet des items à réponse longue de l'évaluation, par instance et selon la langue



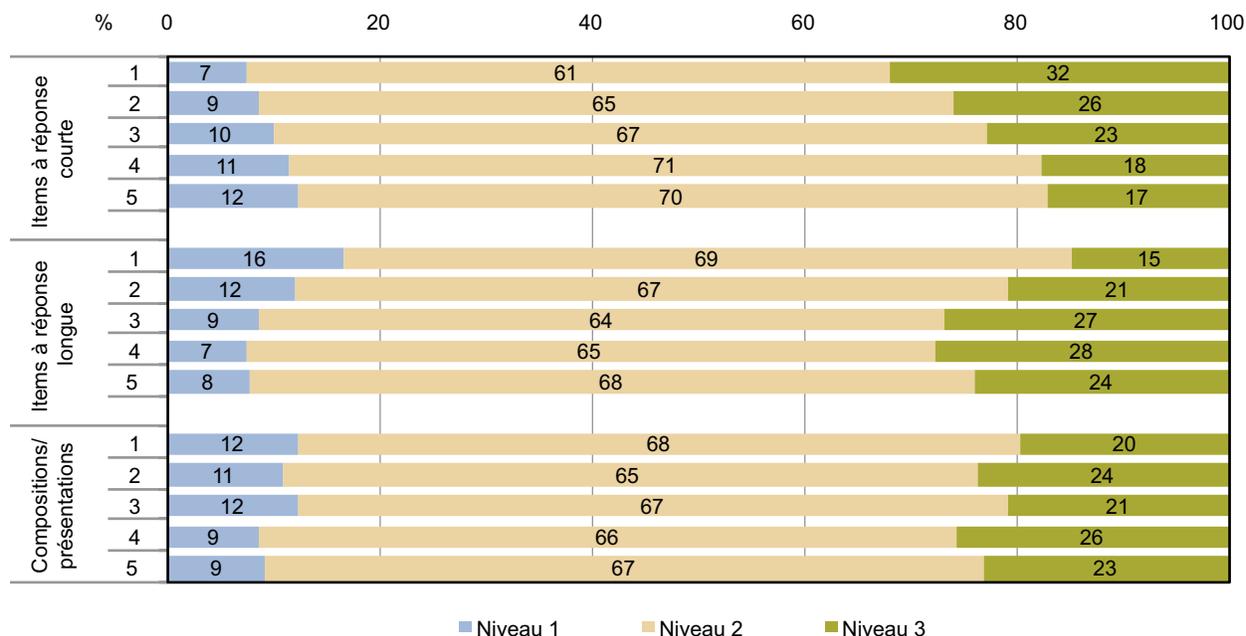
Graphique 9.3 Scores factoriels moyens d'après les réponses des élèves au sujet des compositions/présentations de l'évaluation, par instance et selon la langue



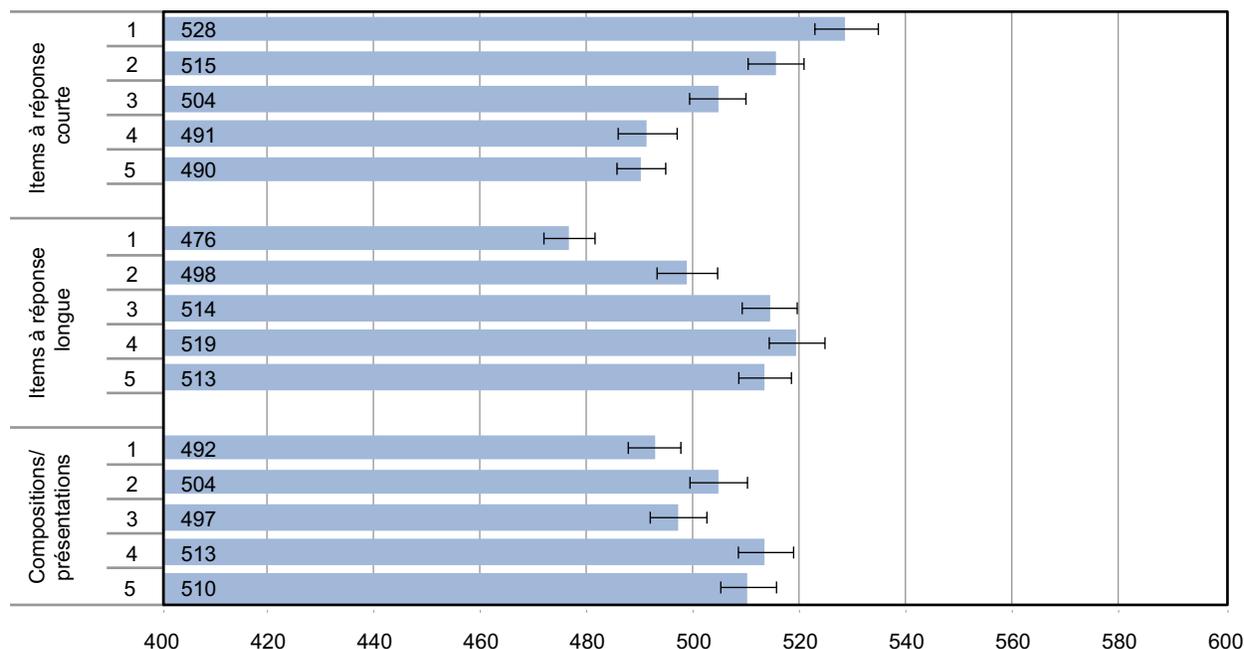
Les graphiques 9.4 et 9.5 montrent les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture pour ces méthodes d'évaluation. Une association claire entre la fréquence d'utilisation des items à réponse courte et un rendement en lecture inférieur est constatée. À l'inverse pour ce qui est de

l'utilisation fréquente des items à réponse longue, le rendement en lecture est plus élevé bien que la courbe s'aplanisse au-delà du troisième quintile. Il y a également une légère tendance vers un rendement plus élevé pour ceux qui utilisent le plus les compositions/présentations.

Graphique 9.4 Niveaux de compétence en lecture d'après les réponses des élèves au sujet des méthodes d'évaluation utilisées par quintile



Graphique 9.5 Scores moyens en lecture d'après les réponses des élèves au sujet des méthodes d'évaluation utilisées par quintile



Le personnel enseignant a répondu à un ensemble de questions parallèles sur les méthodes d'évaluation. Dans ce cas, l'analyse factorielle n'a produit que deux facteurs, l'utilisation des compositions/présentations étant combinée à l'utilisation des items à réponse longue et à l'utilisation des items à réponse courte (une phrase ou deux) qui se répartissent également sur les deux facteurs, tel que montré dans le tableau

9.2. Cette structure est légèrement moins raffinée mais ne contredit pas la précédente. Il est très plausible que le personnel enseignant ne fasse pas de distinction nette entre les compositions/présentations et d'autres formes d'évaluation à réponse longue. Une solution à deux facteurs a donc été utilisée pour présenter les résultats obtenus d'après l'utilisation de ces résultats.

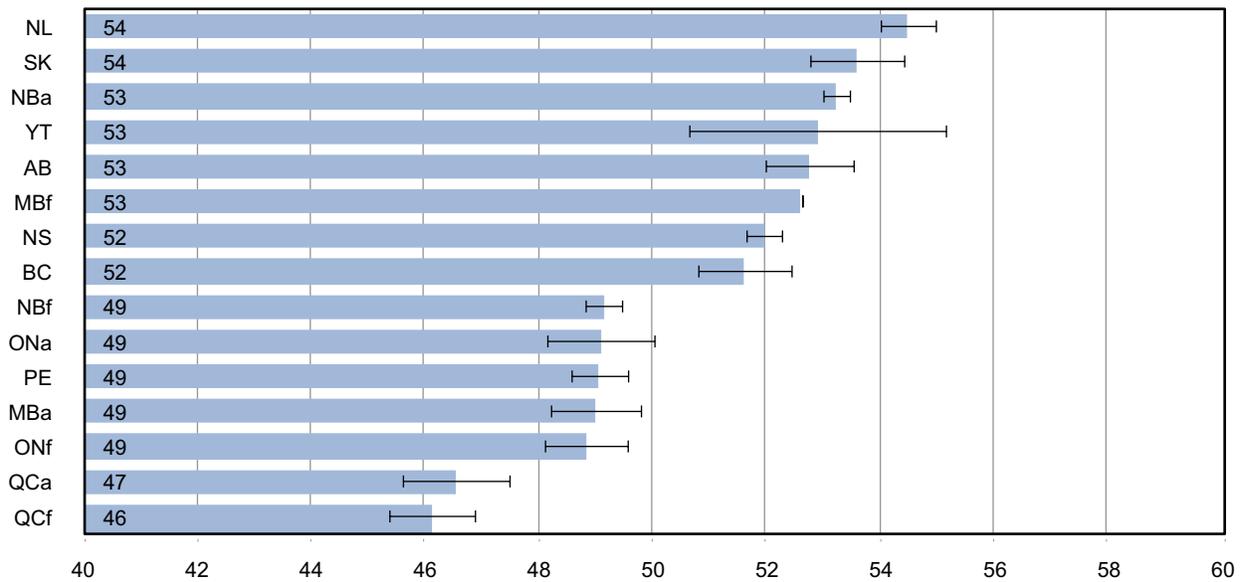
Tableau 9.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les réponses du personnel enseignant aux questions de l'évaluation

Facteurs	Items
Items à réponse courte	Questions vrai/faux ou questions de correspondance Questions à choix multiple Phrases à compléter Questions à réponse courte (une phrase ou deux)
Items à réponse longue	Questions à réponse courte (une phrase ou deux) Compositions (une page ou plus) Présentations, discours et autres performances Questions à réponse longue (un paragraphe ou plus)

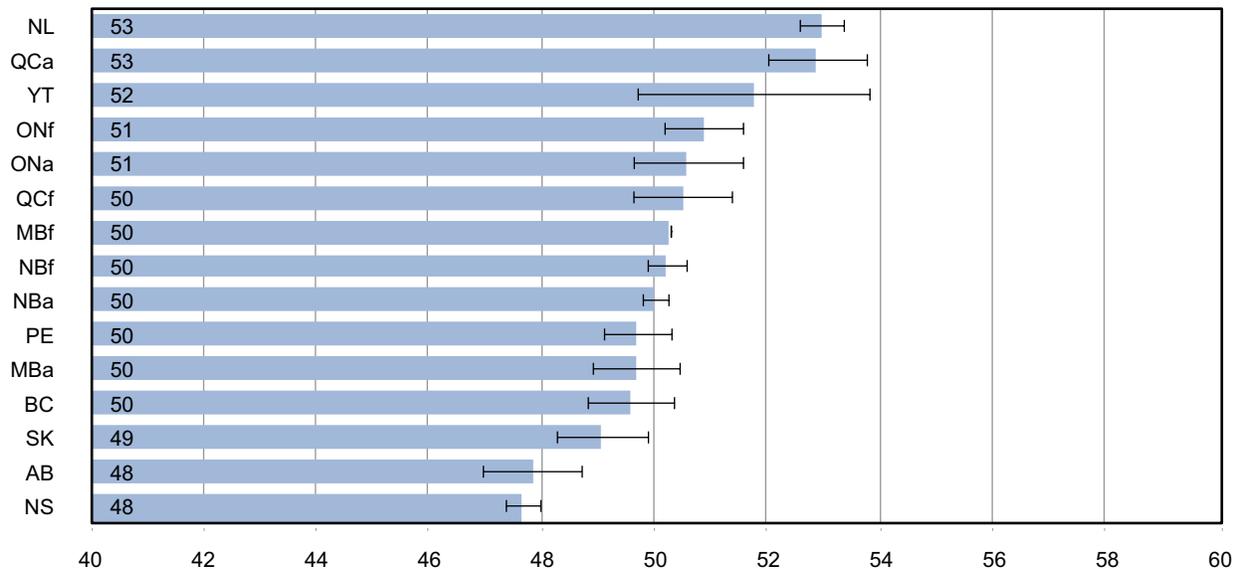
Les graphiques 9.6 et 9.7 montrent les scores factoriels moyens pour ces deux facteurs, par instance et selon la langue. Dans les deux cas, la tendance est relativement semblable à celle que donnent les facteurs obtenus pour les élèves. Le facteur des items à réponse courte produit trois grappes distinctes, mais aucune tendance géographique ou linguistique claire n'est constatée parmi les populations. Ici encore, le Québec (francophone et

anglophone) se distingue par une fréquence moindre de l'utilisation de cette méthode d'évaluation. Les différences entre les populations à l'égard du facteur des items à réponse longue sont plus petites. Terre-Neuve-et-Labrador et le Québec (anglophone) les utilisent significativement plus souvent et la Nouvelle-Écosse utilise moins souvent que la plupart des autres instances les items à réponse longue.

Graphique 9.6 Scores factoriels moyens d'après les réponses du personnel enseignant au sujet des items à réponse courte de l'évaluation, par instance et selon la langue



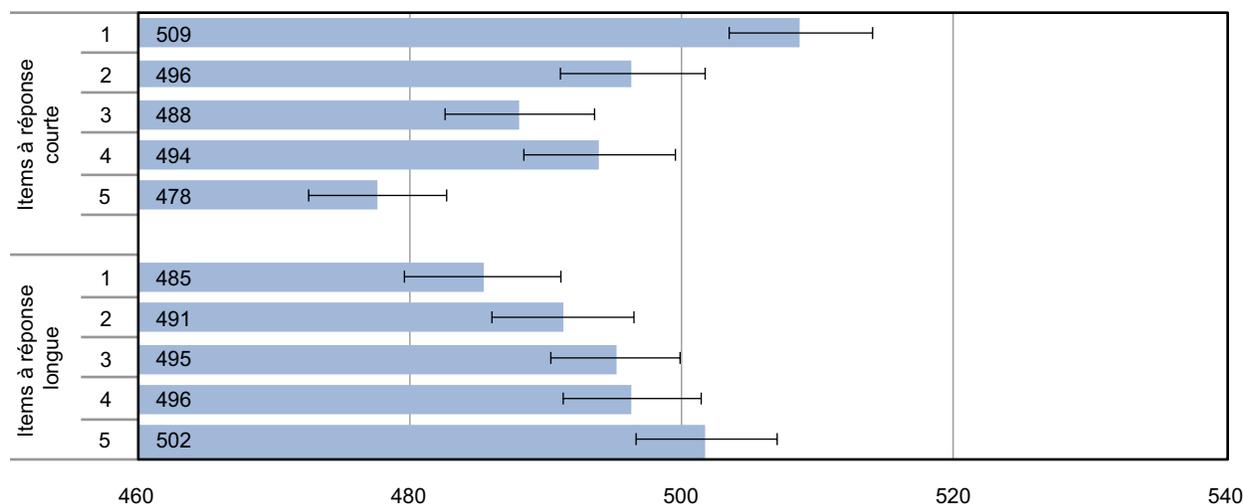
Graphique 9.7 Scores factoriels moyens d'après les réponses du personnel enseignant au sujet des items à réponse longue de l'évaluation, par instance et selon la langue



Le graphique 9.8 montre les scores moyens en lecture des enseignantes et enseignants qui utilisent ces deux méthodes d'évaluation. La tendance semble montrer une diminution du rendement à mesure qu'augmente la fréquence d'utilisation des items à réponse courte (le quintile 4 étant une anomalie par rapport à cette

tendance). L'inverse se produit en ce qui concerne l'utilisation des items à réponse longue, bien que les différences entre catégories adjacentes soient plus petites et généralement statistiquement non significatives.

Graphique 9.8 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après leurs réponses au sujet des méthodes d'évaluation par quintile



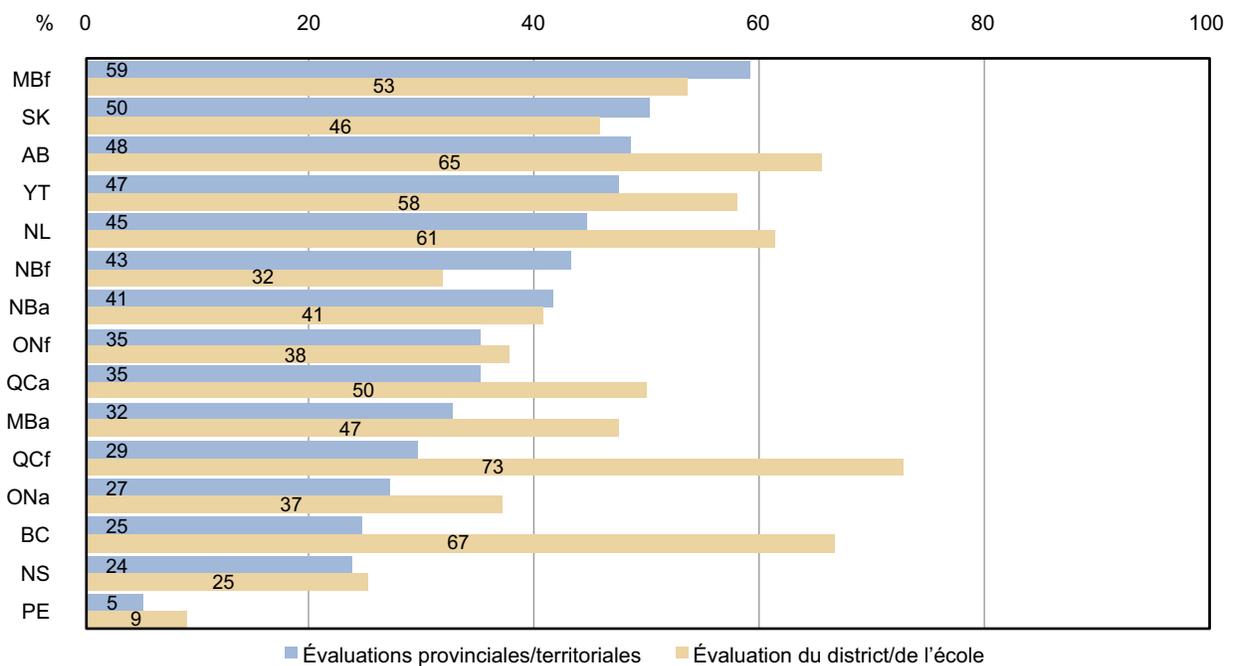
Éléments de l'évaluation contribuant à la note ou cote finale des élèves

Les questions à ce sujet portaient sur l'utilisation des évaluations ou tests employés à l'échelle de la province/du territoire et du district scolaire/de l'école, d'évaluations conçues par le personnel enseignant, de travaux, projets ou devoirs faits par les élèves et d'un portfolio dont le résultat était intégré dans la note ou cote finale des élèves. Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer à quelle fréquence ils utilisaient ces formes d'évaluation à cette fin, sur une échelle de fréquence à cinq points (jamais, 1 ou 2 fois par année, 3 à 5 fois par année, environ chaque mois et plus d'une fois par mois). Ils devaient dire en outre s'ils utilisaient d'autres critères de comportement dans le calcul de la note ou cote finale, et leurs réponses ont été rapportées à l'aide d'une échelle dichotomique (oui ou non).

Les évaluations à l'échelle de la province/du territoire, du district scolaire/de l'école servent rarement à l'attribution des notes ou cotes aux élèves, de sorte que les catégories représentant une

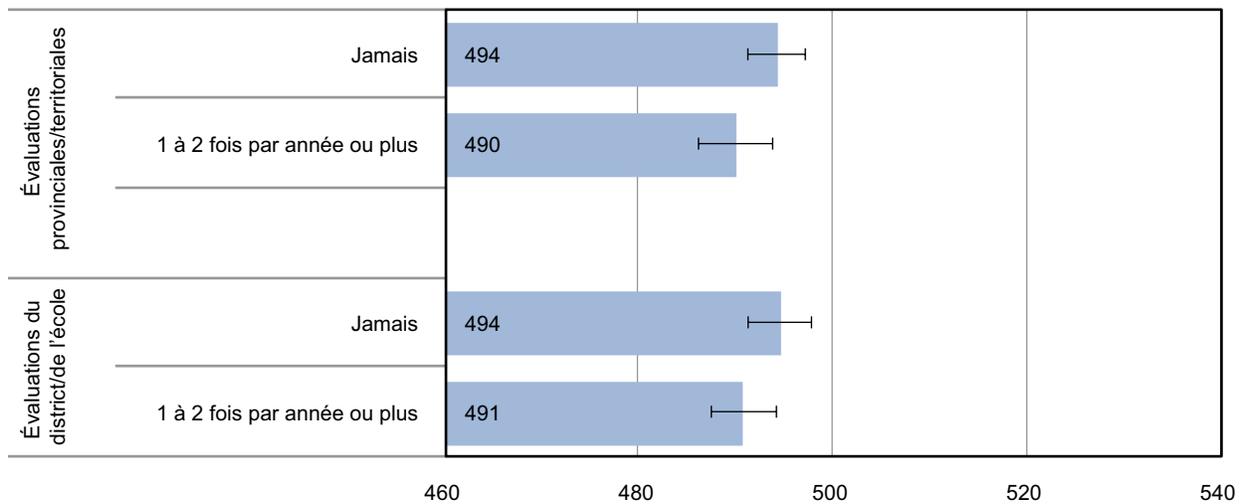
ou deux fois par année ou plus ont été combinées. Le graphique 9.9 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui disent utiliser ce genre de tests pour le calcul de la note ou cote une ou deux fois par année ou plus. Il y a beaucoup de variations entre les instances pour ces deux mesures. Ainsi, environ 60 p. 100 du personnel enseignant du Manitoba (francophone) mais seulement 5 p. 100 de celui de l'Île-du-Prince-Édouard intègrent les évaluations à l'échelle provinciale/territoriale dans le calcul de la note ou cote. Les enseignantes et enseignants du Québec (francophone) et ceux de la Colombie-Britannique se distinguent par un pourcentage plus élevé qui disent utiliser les tests à l'échelle du district/de l'école et le faible pourcentage qui emploient les tests à l'échelle de la province/du territoire. Par contre, une grande proportion d'enseignantes et enseignants de l'Alberta, du Yukon et de Terre-Neuve-et-Labrador utilisent les deux formes.

Graphique 9.9 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent une ou deux fois par année ou plus les évaluations provinciales/territoriales ou du district/de l'école dans le calcul de la note ou cote, par instance et selon la langue



Le graphique 9.10 montre l'incidence de l'utilisation de ces différentes formes d'évaluation sur le rendement en lecture. Dans un cas comme dans l'autre, la différence entre l'utilisation et la non-utilisation n'est pas statistiquement significative.

Graphique 9.10 Scores moyens en lecture d'après l'utilisation des évaluations provinciales/territoriales ou du district/de l'école dans le calcul de la note ou cote



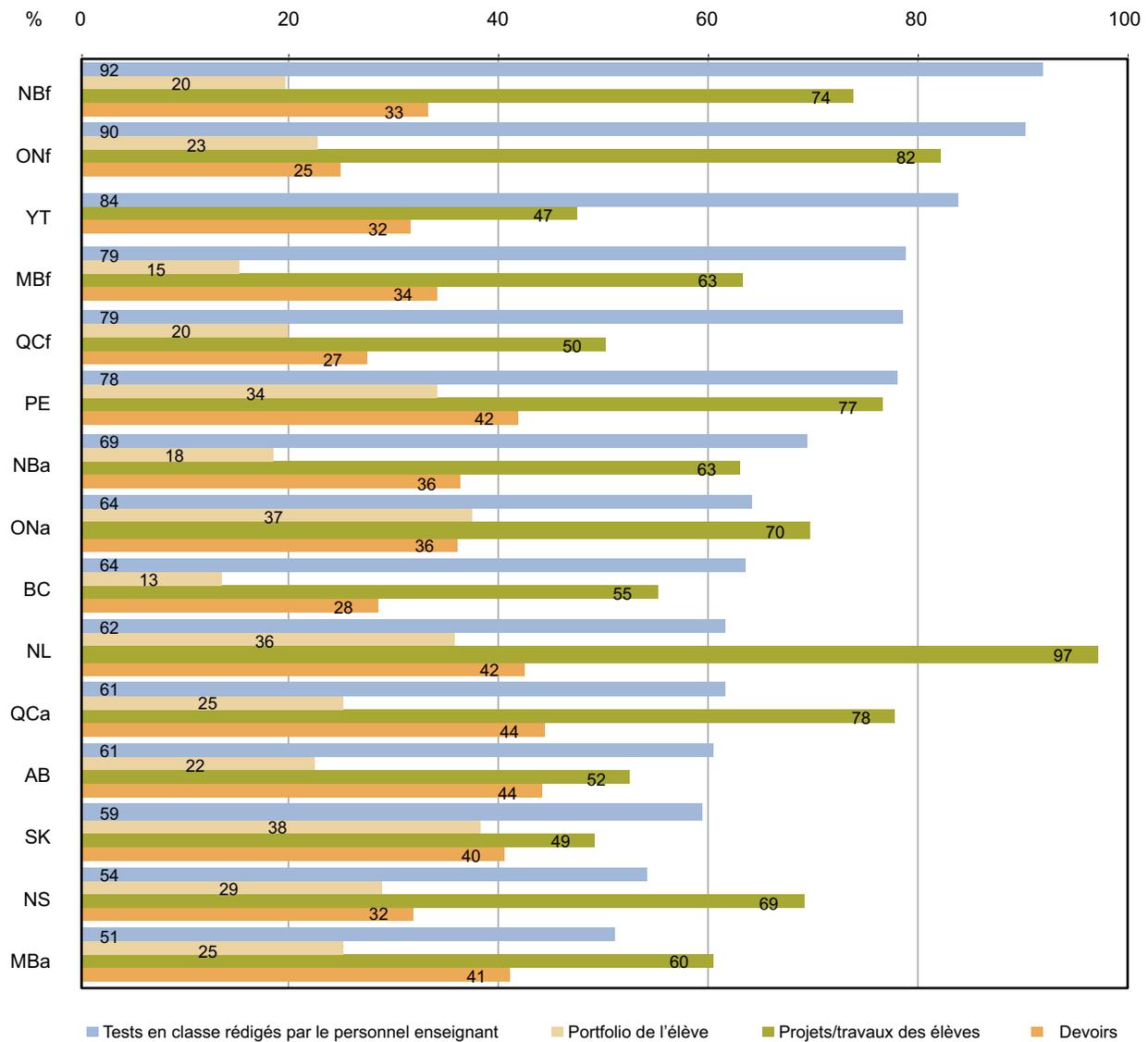
Comme on pouvait s'y attendre, l'évaluation à l'échelle de la classe est utilisée beaucoup plus souvent que l'évaluation externe. Le graphique

9.11 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui disent utiliser une fois par mois ou plus des tests qu'ils ont eux-mêmes conçus, les

portfolios des élèves, les projets/travaux des élèves et les devoirs. En général, les tests rédigés par le personnel enseignant et les projets/travaux des élèves sont utilisés plus souvent que les portfolios des élèves ou les devoirs. Ce sont les portfolios des élèves qui sont le moins utilisés. Les populations francophones sont généralement celles où le

personnel enseignant utilise le plus des tests qu'il conçoit lui-même. Les enseignantes et enseignants de Terre-Neuve-et-Labrador sont ceux qui utilisent le plus souvent les projets/travaux faits par les élèves. Cette méthode montre des variations considérables entre les populations.

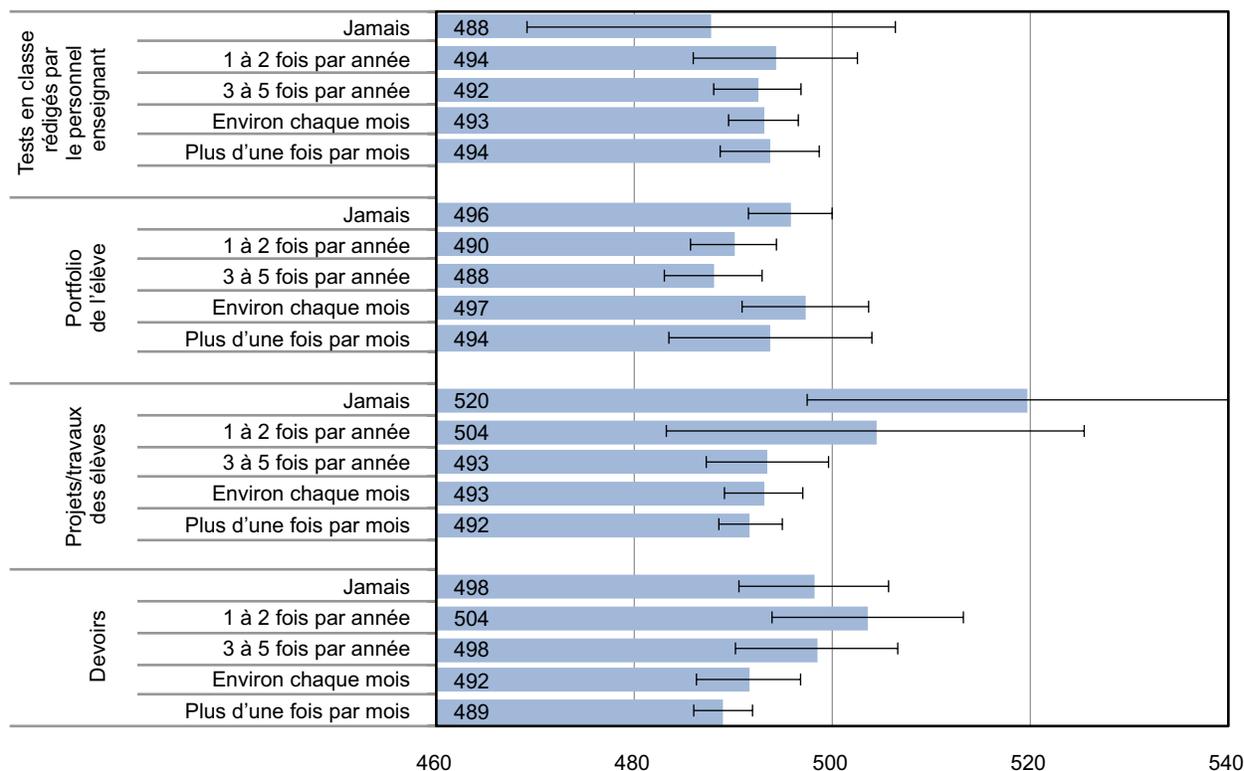
Graphique 9.11 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent une ou deux fois par année ou plus différentes méthodes d'évaluation en classe pour attribuer les notes ou cotes, par instance et selon la langue



Le graphique 9.12 montre les effets de la fréquence de l'utilisation de ces méthodes d'évaluation sur le rendement en lecture. Ici encore, aucune de ces différences n'est statistiquement significative. Il n'y a pas non plus de différence significative pour ce qui est de l'utilisation de tests rédigés par le personnel

enseignant ou de portfolios des élèves. Toutefois, on constate une légère tendance à la baisse du rendement en lecture à mesure qu'augmente l'utilisation des projets/travaux faits par les élèves ainsi qu'aux devoirs.

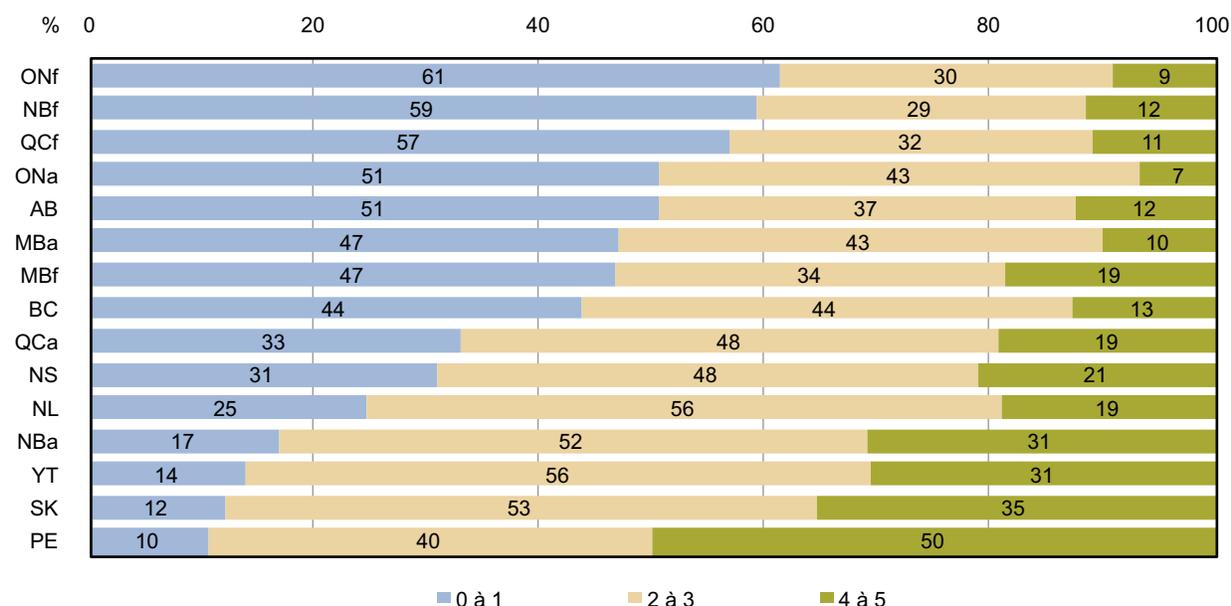
Graphique 9.12 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation des évaluations en classe pour l'attribution de la note ou cote



Parmi les critères qui ne font pas appel aux connaissances scolaires mais qui peuvent servir à l'évaluation figurent la présence, la participation en classe, l'amélioration, l'effort et le comportement. Dans chaque cas, le personnel enseignant était prié de dire simplement s'il tenait compte de ces éléments dans l'attribution de la note ou cote. Les réponses par « oui » ont été additionnées pour produire une échelle de 0 à 5 selon le nombre de ces éléments utilisés. Ces derniers ont ensuite été répartis en trois catégories (0-1, 2-3 et 4-5) pour simplifier la présentation.

Le graphique 9.13 montre le pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent 0 à 1, 2 à 3 ou 4 à 5 pour attribuer les notes ou cotes. On constate de grandes variations entre les populations pour ce qui est du pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent les critères de 0 à 1 et de 4 à 5. Les variations sont moins marquées pour ceux qui disent utiliser les critères de 2 à 3. Trois des quatre populations francophones sont celles qui utilisent le moins ces critères.

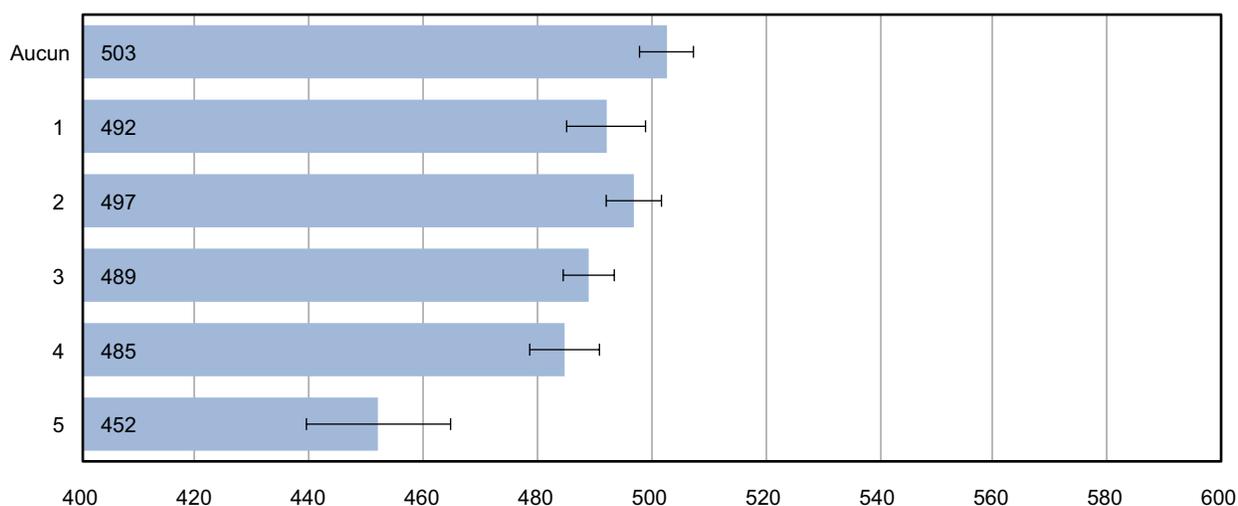
Graphique 9.13 Pourcentage d’enseignantes et enseignants qui utilisent des critères non liés aux connaissances scolaires pour attribuer les notes ou cotes, par instance et selon la langue



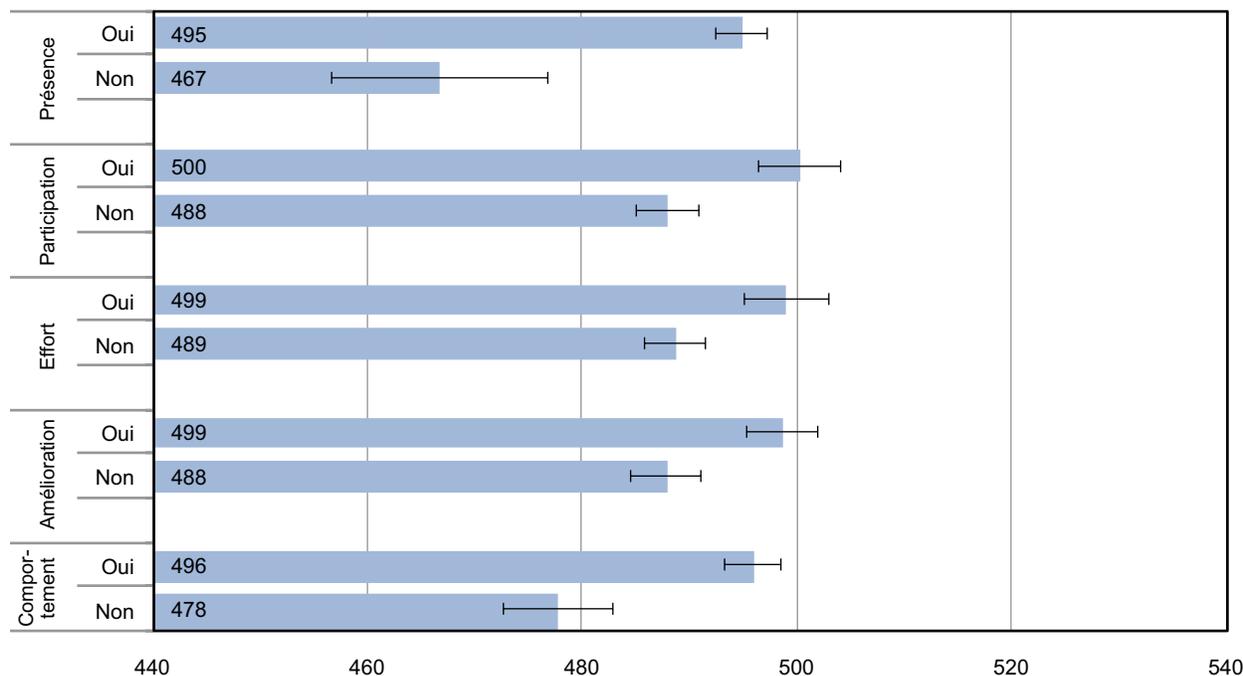
Le graphique 9.14 montre les scores moyens en lecture selon le nombre de critères non liés aux connaissances scolaires utilisés pour attribuer les notes ou cotes. La tendance ici révèle une diminution du rendement en lecture en fonction de l’augmentation du nombre de fois où ces critères sont

utilisés. Le graphique 9.15 montre les résultats de l’analyse des critères individuels. On voit beaucoup plus clairement que le rendement des élèves dont l’enseignante ou enseignant utilise ces critères est plus faible.

Graphique 9.14 Scores moyens en lecture d’après le nombre de critères non liés aux connaissances scolaires utilisés pour attribuer les notes ou cotes



Graphique 9.15 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après l'utilisation de critères spécifiques non liés aux connaissances scolaires pour attribuer les notes ou cotes



Grilles de notation

Les grilles de notation sont des énoncés qui décrivent les résultats désirés et le niveau de rendement attendu par rapport à ces résultats au terme d'une tâche d'apprentissage donnée. Elles servent principalement à attribuer une note quand les critères de notation sont d'ordre qualitatif. Toutefois, elles peuvent servir aussi à informer les élèves des attentes et à organiser les tâches d'apprentissage. Les grilles de notation sont maintenant largement utilisées lors de l'enseignement des arts du langage pour expliciter les résultats désirés et les attentes.²⁶

Le personnel enseignant et les élèves devaient répondre à des questions sur l'utilisation des grilles de notation dans les cours d'arts du langage. Presque toutes les enseignantes et tous les enseignants disent utiliser des grilles de notation. Aucune différence n'est constatée dans le rendement en lecture entre les élèves des enseignantes et enseignants qui les utilisent et ceux, peu nombreux, qui n'en utilisent pas. Les réponses du

personnel enseignant ne sont donc pas reproduites en détail ici.

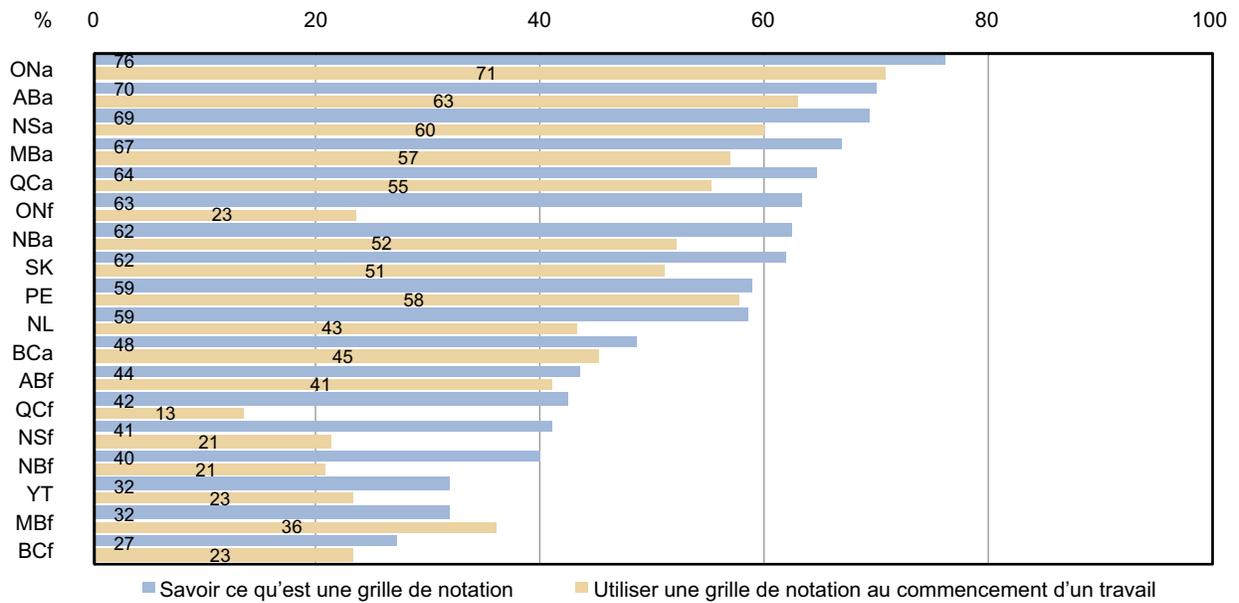
Les réponses des élèves brossent un portrait un peu différent. En général, deux tiers des élèves, environ, ont dit savoir ce qu'est une grille de notation et 50 p. 100 de ce groupe ont dit que leurs enseignantes et enseignants en utilisent souvent. Les graphiques 9.16 et 9.17 montrent les réponses détaillées par instance et selon la langue (les pourcentages manquants dans le graphique 9.17 résultent du nombre substantiel d'élèves qui ont répondu « je ne sais pas » à cette question). Ces graphiques montrent clairement que les élèves de la plupart des populations francophones connaissent moins et utilisent moins les grilles de notation que leurs homologues anglophones. L'Ontario (francophone) fait exception. L'écart entre le nombre d'élèves qui savent ce qu'est une grille de notation et le nombre de ceux qui l'utilisent est aussi plus grand dans quatre des sept populations

²⁶ Un exemple de grille de notation se trouve dans le *Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* du PPCE-13 de 2007 [Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)], tableau 2-3 à la page 12 et les exemples d'accompagnement sont aux pages 16 et 17. Ils décrivent ce que les élèves devraient être capables de faire à chacun des trois niveaux de l'échelle de rendement en lecture du PPCE.

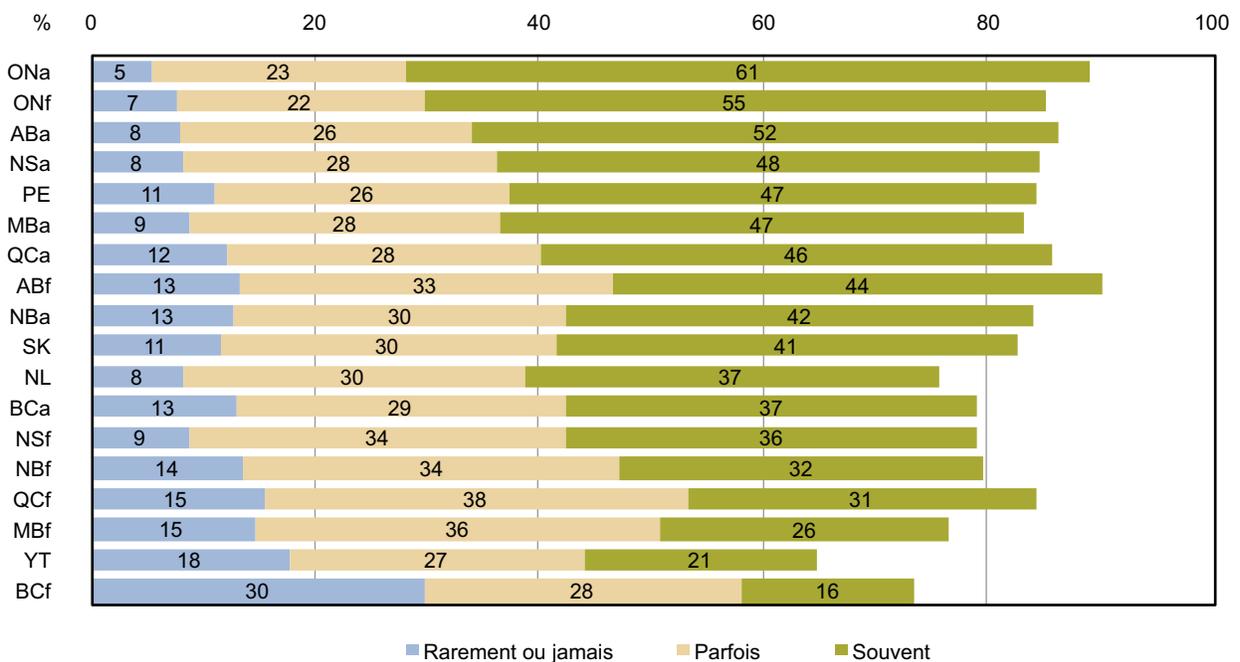
francophones. Il est particulièrement marqué en Ontario, où le nombre d'élèves qui savent ce qu'est une grille de notation est particulièrement grand dans les populations anglophone et francophone, mais où l'utilisation au début des travaux est beaucoup moins

grande chez les francophones que chez les anglophones. Les deux populations de l'Ontario rapportent une utilisation fréquente des grilles de notation pour l'attribution de la note.

Graphique 9.16 Pourcentage d'élèves qui savent ce qu'est une grille de notation et qui en reçoivent une au commencement d'un travail, par instance et selon la langue



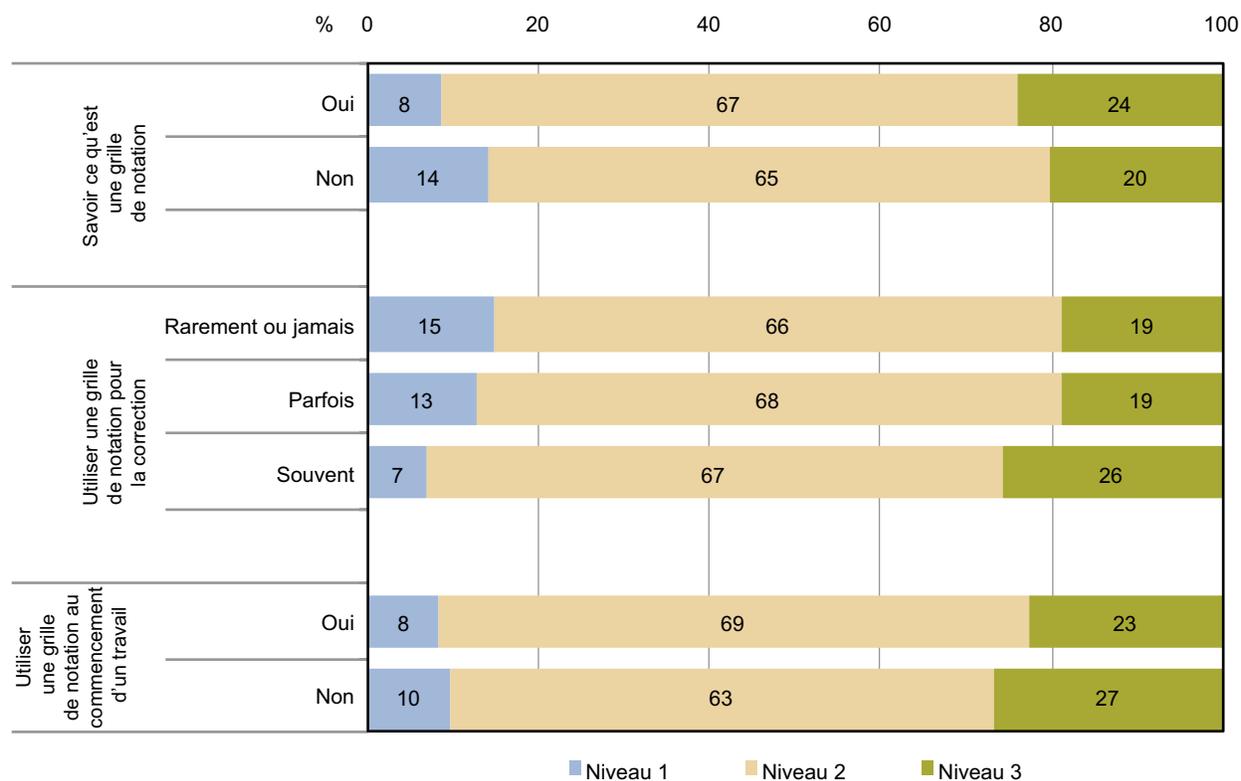
Graphique 9.17 Fréquence d'utilisation des grilles de notation pour la correction d'après les réponses des élèves, par instance et selon la langue



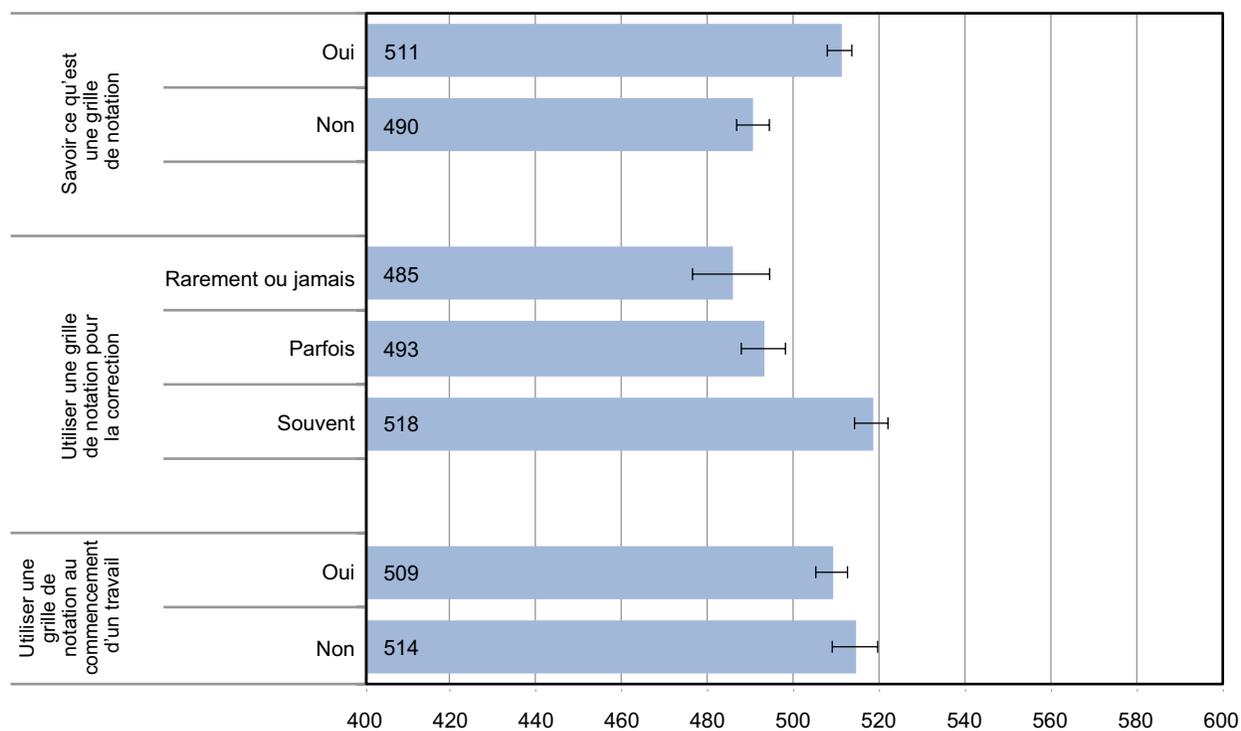
Le graphique 9.18 montre les niveaux de compétence et le graphique 9.19, les scores moyens en lecture des élèves qui disent connaître et utiliser les grilles de notation. Savoir ce qu'est une grille de notation et l'utiliser pour la correction sont deux variables

associées positivement au rendement en lecture. Toutefois, l'utilisation des grilles de notation au moment de commencer un travail ne paraît pas avoir d'effet significatif.

Graphique 9.18 Niveaux de compétence en lecture d'après la connaissance et l'utilisation des grilles de notation



Graphique 9.19 Scores moyens en lecture d'après la connaissance et l'utilisation des grilles de notation



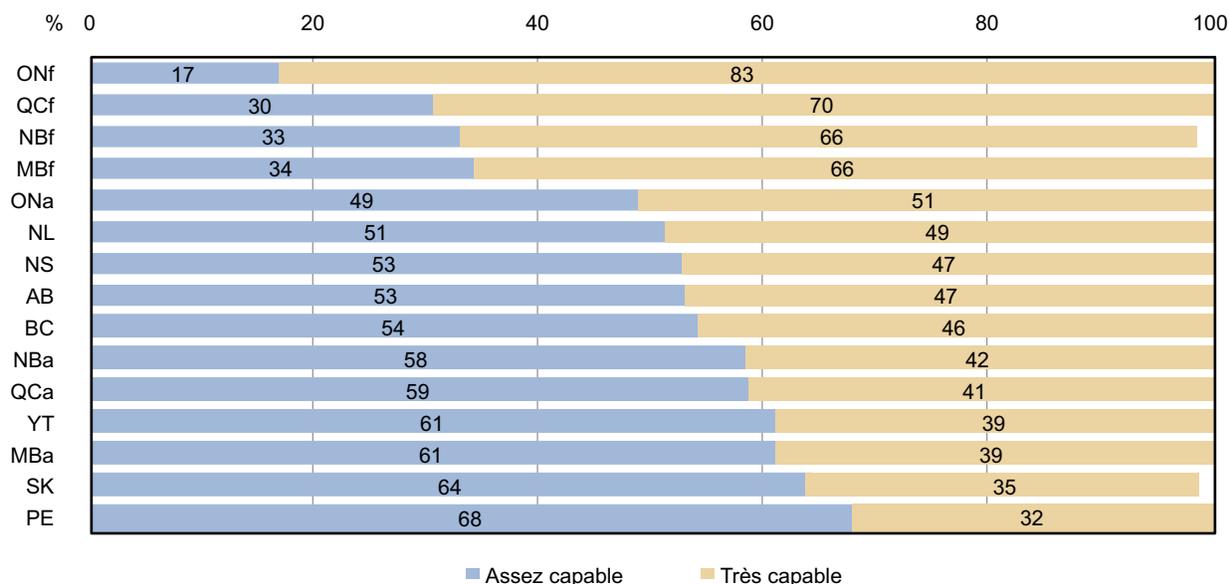
Habilité en évaluation du personnel enseignant

Les enseignantes et enseignants étaient priés de décrire leur habileté à l'égard de neuf types de tâches d'évaluation, y compris la conception de diverses formes de tests, la création et l'utilisation d'une grille de notation, l'interprétation des résultats et l'attribution des notes ou cotes finales. Presque tout le personnel enseignant s'est dit « assez capable » ou « très capable » d'exécuter la plupart de ces tâches. Une note composite a été conçue en calculant la moyenne des réponses aux neuf items et en arrondissant le résultat au nombre entier le plus proche. Le résultat était un indice composite à

deux valeurs, soit « assez capable » et « très capable ». (Moins de 1 p. 100 ayant la note composite « pas du tout capable », il n'a pas été tenu compte de ce niveau.)

Le graphique 9.20 montre les notes composites relatives à l'habileté à l'égard de diverses tâches d'évaluation, par instance et selon la langue. Il en ressort clairement que le personnel enseignant des populations francophones s'estime plus habile que celui des populations anglophones.

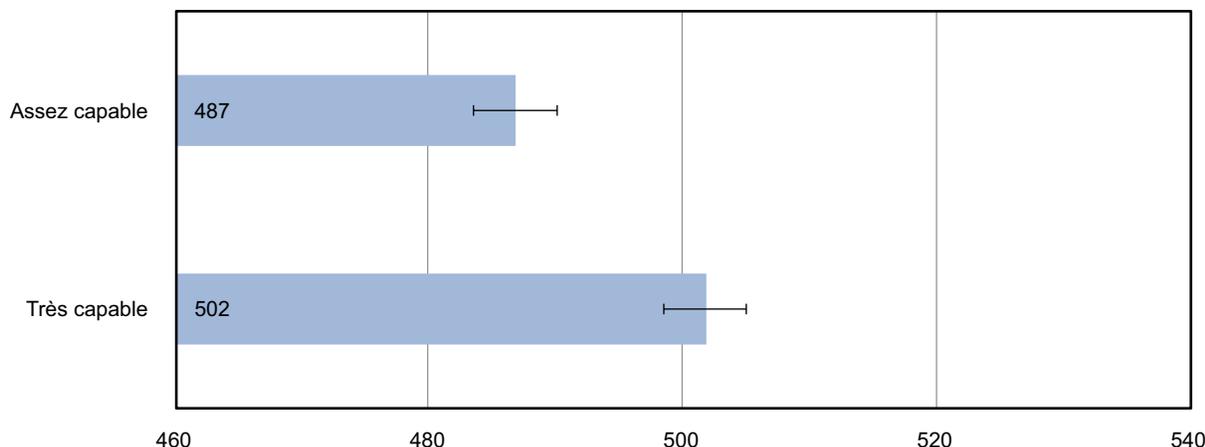
Graphique 9.20 Note composite du personnel enseignant d'après l'habileté en évaluation, par instance et selon la langue



Le graphique 9.21 montre que les enseignantes et enseignants qui se disent « très capable » d'évaluer

ont de meilleurs scores moyens en lecture que ceux qui se disent seulement « assez capable ».

Graphique 9.21 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la note composite de l'habileté en évaluation



Effets multivariés

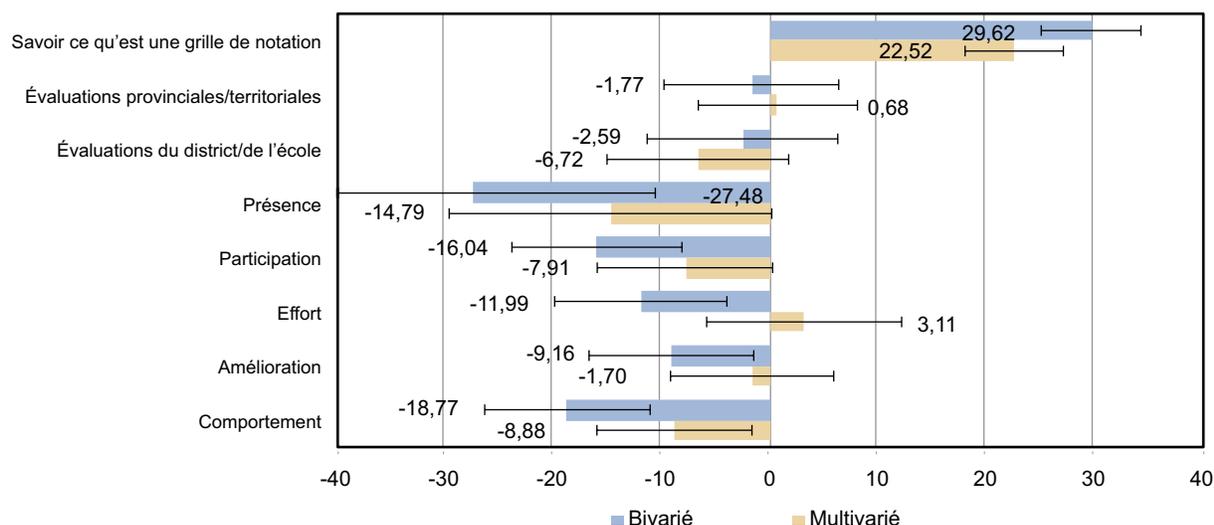
Étant donné le grand nombre de variables d'évaluation et les différences marquées entre les échelles utilisées, les variables ont été regroupées en grappes et les effets ont été reportés sur trois échelles.

Le graphique 9.22 montre les coefficients de régression des variables dichotomiques oui/non. L'effet, au niveau des élèves, de la connaissance des grilles de notation est relativement marqué et positif dans les deux modèles.²⁷ L'utilisation par le personnel enseignant d'évaluations

employées à l'échelle provinciale/territoriale ou du district/de l'école pour attribuer une note ou cote aux élèves n'a pas d'effet significatif. Presque tous les critères d'attribution des notes ou cotes non liés aux connaissances scolaires ont un effet significativement négatif dans le modèle bivarié. Cet effet est atténué dans une certaine mesure dans le modèle multivarié, mais trois de ces effets restent significativement négatif.

²⁷ Les deux autres variables relatives aux grilles de notation au niveau des élèves, soit l'utilisation des grilles pour faire les travaux et l'utilisation pour la correction, sont omises du modèle parce que ces questions n'ont pas été posées aux élèves qui ont indiqué ne pas savoir ce qu'est une grille de notation. Leur inclusion dans le modèle aurait résulté par un grand nombre de données manquantes pour toutes les variables du modèle, et non seulement pour ces variables spécifiques.

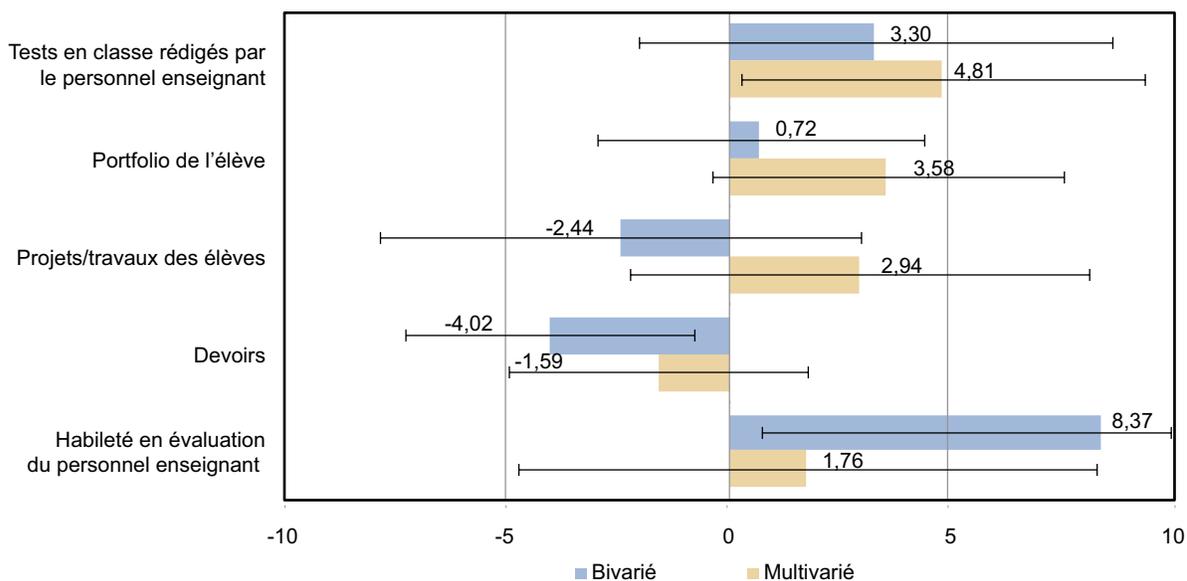
Graphique 9.22 Coefficients de régression portant sur les variables d'évaluation dichotomiques



Le graphique 9.23 montre que la plupart des variables d'évaluation au niveau du personnel enseignant n'ont pas d'effet significatif. Une exception notable, toutefois, est celle des tests rédigés par le personnel enseignant, dont l'effet devient significatif une fois toutes les autres variables neutralisées. L'effet de

l'habileté en évaluation du personnel enseignant est atténué dans le modèle multivarié par rapport au modèle bivarié, vraisemblablement à cause d'autres effets, tels celui de la connaissance des grilles de notation.

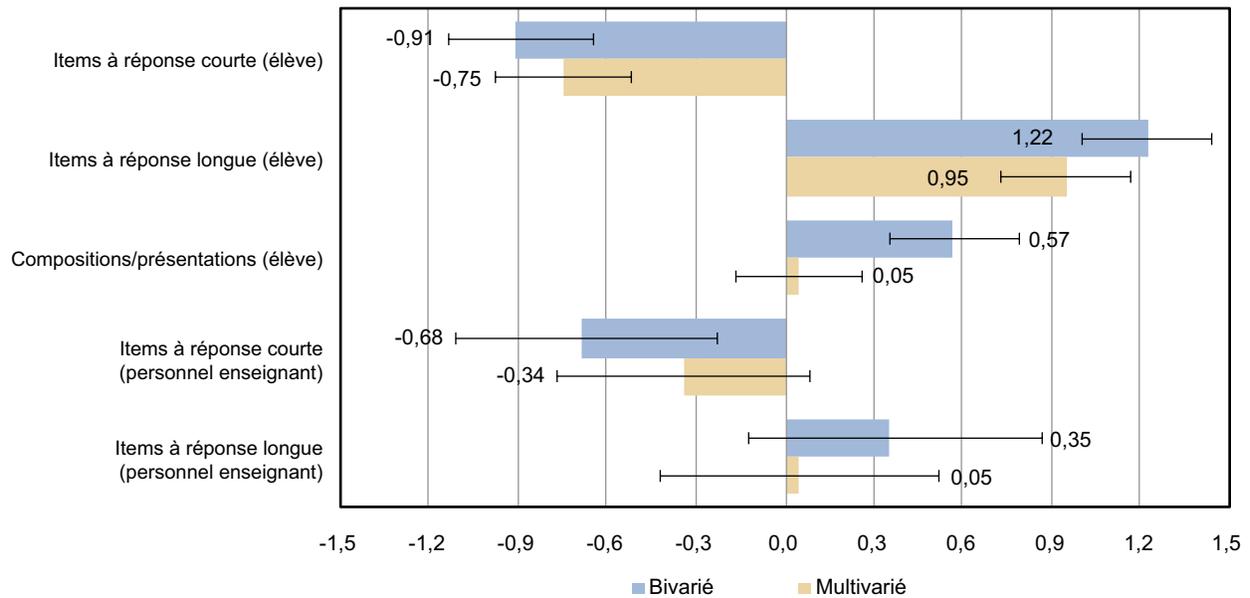
Graphique 9.23 Coefficients de régression portant sur les variables d'évaluation assorties d'une échelle



Le graphique 9.24 montre les effets des trois facteurs concernant les élèves et des deux facteurs concernant le personnel enseignant en rapport avec les types d'items utilisés. L'effet de l'utilisation des items à réponse courte (p. ex., vrai/faux, choix multiple) est négatif à la fois par rapport aux réponses du personnel enseignant et aux réponses des élèves, malgré le fait que l'effet multivarié sur le personnel enseignant ne soit pas statistiquement significatif. L'effet des items à réponse longue (p. ex.,

une phrase ou plus, un paragraphe ou plus) est significativement positif pour les élèves. L'effet du recours à la composition est notablement positif pour les élèves dans le modèle bivarié mais non dans le modèle multivarié. Ces deux derniers effets sont absorbés dans le facteur des items à réponse longue pour le personnel enseignant. Ce facteur n'est pas statistiquement significatif ni dans un modèle ni dans l'autre.

Graphique 9.24 Coefficients de régression portant sur les facteurs d'évaluation



10. MODÈLE SOMMAIRE, EFFETS PERSISTANTS ET APPROFONDISSEMENT DE LA RECHERCHE

Les résultats présentés dans les chapitres précédents renforcent les conclusions d'autres études à grande échelle, à savoir qu'un grand nombre de variables sont associées aux résultats en lecture, de manière positive et négative. Cependant, les modèles montrent aussi clairement que bon nombre de ces variables sont corrélées entre elles de façon complexe, à tel point que beaucoup d'effets bivariés simples sont atténués quand d'autres variables sont neutralisées.

L'objectif ici est d'identifier les effets pouvant être considérés comme « persistants », c'est-à-dire qui restent significatifs même après neutralisation de nombreuses autres variables.

La méthode suivie pour l'analyse multivariée des chapitres précédents a consisté à neutraliser les variables démographiques, à partir de l'hypothèse qu'il s'agit de conditions antécédentes, sur lesquelles ni les écoles ni le personnel enseignant n'a de contrôle, de sorte qu'il faut en tenir compte avant d'examiner les effets des variables qui sont d'intérêt plus direct dans l'optique d'une politique d'éducation. Cette méthode peut être élargie à un modèle plus exhaustif, dans lequel les variables de toutes les catégories examinées précédemment sont neutralisées. Les coefficients d'un tel modèle peuvent être considérés comme uniques ou comme

des effets résiduels de variables individuelles, après neutralisation de tout le reste.

L'analyse de tous les liens possibles entre les variables dépasse le cadre du présent rapport. En fait, il serait pratiquement impossible de la faire sans examiner aussi tous les rapports théoriquement possibles entre les variables et renvoyer à d'autres recherches qui peuvent nous aiguiller dans la direction voulue. Par exemple, l'effet de l'effectif de la classe constaté dans la présente étude (à savoir que les élèves des classes ayant un effectif plus nombreux ont un meilleur rendement en lecture), est contraire aux attentes et s'éloigne des résultats d'autres recherches ainsi que des orientations stratégiques suivies dans bon nombre d'instances. Il est toutefois vraisemblable que l'effectif de la classe soit confondu avec de nombreuses autres variables démographiques telles que l'instance, la taille et l'emplacement de l'école et d'autres effets plus subtils comme la tendance à former de plus petites classes à l'intention des élèves ayant de moins grandes compétences ou des différences de stratégies pédagogiques utilisées selon un petit ou un grand effectif de la classe. Il n'est évidemment pas possible de sonder toutes les corrélations possibles entre l'effectif de la classe et le rendement en lecture dans la présente étude. Toutefois, des recherches axées plus explicitement sur cette variable pourraient éclairer les raisons de ces effets contraires aux attentes. Avant de tirer toute conclusion définitive des nombreux effets constatés ici sur le plan stratégique, il faut sonder plus avant ces raisons et établir des liens avec d'autres recherches sur le même sujet.

Étant donné la tendance générale à une réduction des divers effets dans le modèle multivarié par rapport au modèle bivarié, il paraît justifié de construire un modèle plus exhaustif à partir de ces variables qui présentent des effets statistiquement significatifs dans les modèles bivariés. Le présent chapitre montre les résultats des premières tentatives de construction de ce modèle, conçu pour isoler les effets des variables choisies (principalement celles qui produisent des effets statistiquement significatifs dans les modèles bivariés). L'objectif ici est d'identifier les effets pouvant être considérés comme « persistants », c'est-à-dire qui restent significatifs même après neutralisation de nombreuses autres variables. À cause de leurs effets persistants, ils peuvent être considérés comme d'intérêt direct pour l'élaboration d'une politique. Simultanément, on peut considérer que ces variables qui donnent lieu à des différences

significatives méritent une étude plus approfondie des sources de ces changements. Dans la perspective d'une modélisation statistique, il faut penser à une démarche par étape, qui soumettrait les variables d'intérêt direct à une neutralisation progressive.

Modèle sommaire

Le modèle présenté ici inclut 30 variables au niveau des élèves et 10 au niveau des écoles, choisies à cause de leur importance statistique dans les modèles bivariés. Il inclut aussi quelques variables qui ne sont pas statistiquement significatives dans les modèles bivariés, mais qui présentent un intérêt dans l'optique de l'élaboration d'une politique. C'est le cas entre autres du nombre de minutes par semaine consacrées aux arts du langage, là où les résultats, comme ceux de l'effectif de la classe, sont contraires aux attentes et divergent des résultats d'autres recherches.

Observation statistique : données manquantes

Les données manquantes représentent un problème important dans les modèles multivariés comportant un grand nombre de variables. En effet, pour peu que des données soient manquantes pour toute variable d'un cas particulier, ce dernier est supprimé avant la compilation du modèle. Ce problème n'est pas important si les données manquantes le sont de manière aléatoire et si l'on dispose d'un grand nombre de cas. Mais si les réponses manquantes sont systématiquement liées à d'autres réponses et particulièrement au résultat (p. ex., si les élèves dont le rendement est faible ne répondent pas à certains items), les données manquantes peuvent avoir une incidence significative sur les résultats. Il existe des solutions techniques (dont l'imputation), mais elles n'ont pas été appliquées ici faute de temps. Le modèle présenté est donc préliminaire et l'interprétation des résultats appelle à la prudence. Il est recommandé d'approfondir les recherches à partir de la banque de données du PPCE en appliquant les méthodes d'imputation appropriées pour réduire l'incidence des données manquantes.

Il convient à ce point de rappeler certaines des principales caractéristiques des modèles utilisés.²⁸ Ceci peut être résumé ci-dessous :

- La méthode est une variante de l'analyse de régression multiple, spécifiquement conçue pour traiter des données de nature hiérarchique. Dans ce cas, la hiérarchie est déterminée par une méthode d'échantillonnage en deux étapes, selon laquelle les écoles puis les élèves ont été choisis.
- L'existence de données provenant des questionnaires de l'élève, du personnel enseignant et de l'école produit effectivement des niveaux de modélisation. Toutefois, comme il n'y avait en général qu'un ou deux enseignants ou enseignantes par école, les données produites par le questionnaire du personnel enseignant ont été agrégées aux données du niveau de l'école pour les besoins de la modélisation.
- L'analyse de régression multiple est essentiellement un modèle prédictif. Ce modèle produit des coefficients qui peuvent être interprétés comme l'effet, sur le résultat (c'est-à-dire les scores à l'évaluation en lecture), d'une variation d'une unité dans la valeur d'une variable d'intérêt.
- Les modèles initiaux sont de simples modèles bivariés, dans lesquels est calculé l'effet d'un seul

prédicteur. Les modèles multivariés subséquents incluent d'autres variables, ou covariables, toutes les variables du modèle servant de témoins pour toutes les autres. Toute variation du coefficient correspondant à une variable donnée entre le modèle bivarié et le modèle multivarié peut être interprétée comme une mesure de l'incidence des intercorrélations entre les prédicteurs sur l'effet résiduel d'un prédicteur particulier en présence de tous les autres prédicteurs.

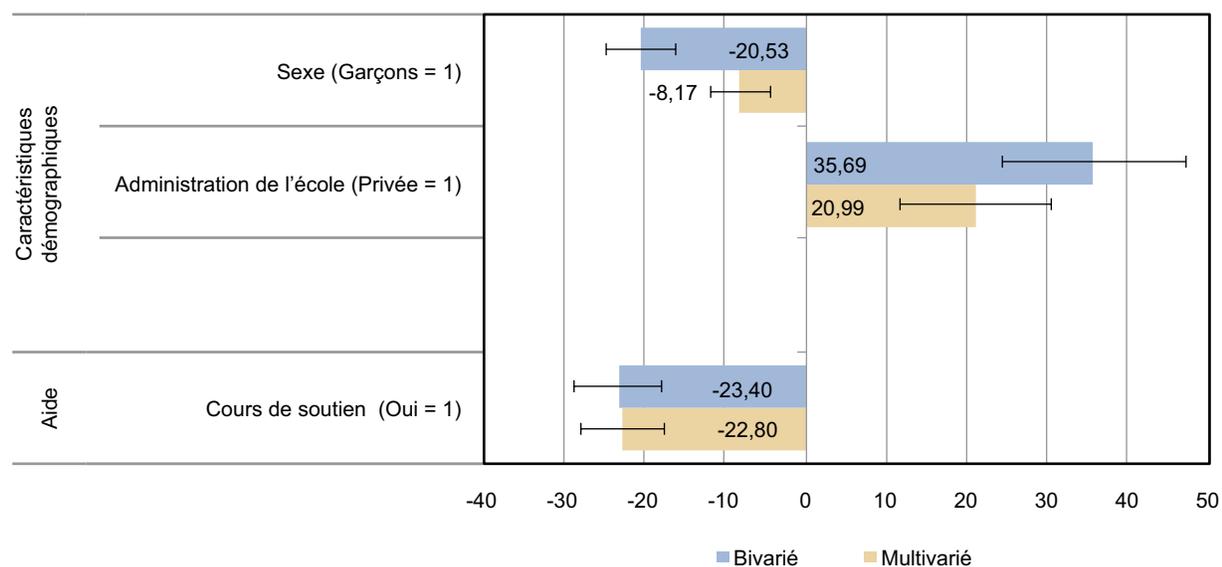
- L'effet du modèle multivarié consiste à « isoler » le plus possible, compte tenu des données disponibles, les effets d'une seule variable de l'effet de toutes les autres.
- Les coefficients de régression calculés dans ces modèles ne sont pas uniformes. Chacun doit être interprété en fonction de l'échelle de la variable d'intérêt. Dans le présent chapitre, les coefficients sont regroupés en fonction de l'échelle utilisée de sorte que ceux qui figurent dans un graphique donné soient au moins approximativement comparables. Le tableau A.1 (Annexe A) donne l'échelle de chaque variable.

Les graphiques 10.1 à 10.4 montrent les coefficients bivariés et multivariés du modèle sommaire.²⁹ Chaque graphique est suivi de brefs commentaires sur les effets observés.

²⁸ Pour une description plus détaillée du processus de modélisation, prière de consulter l'observation statistique vers la fin du chapitre 3.

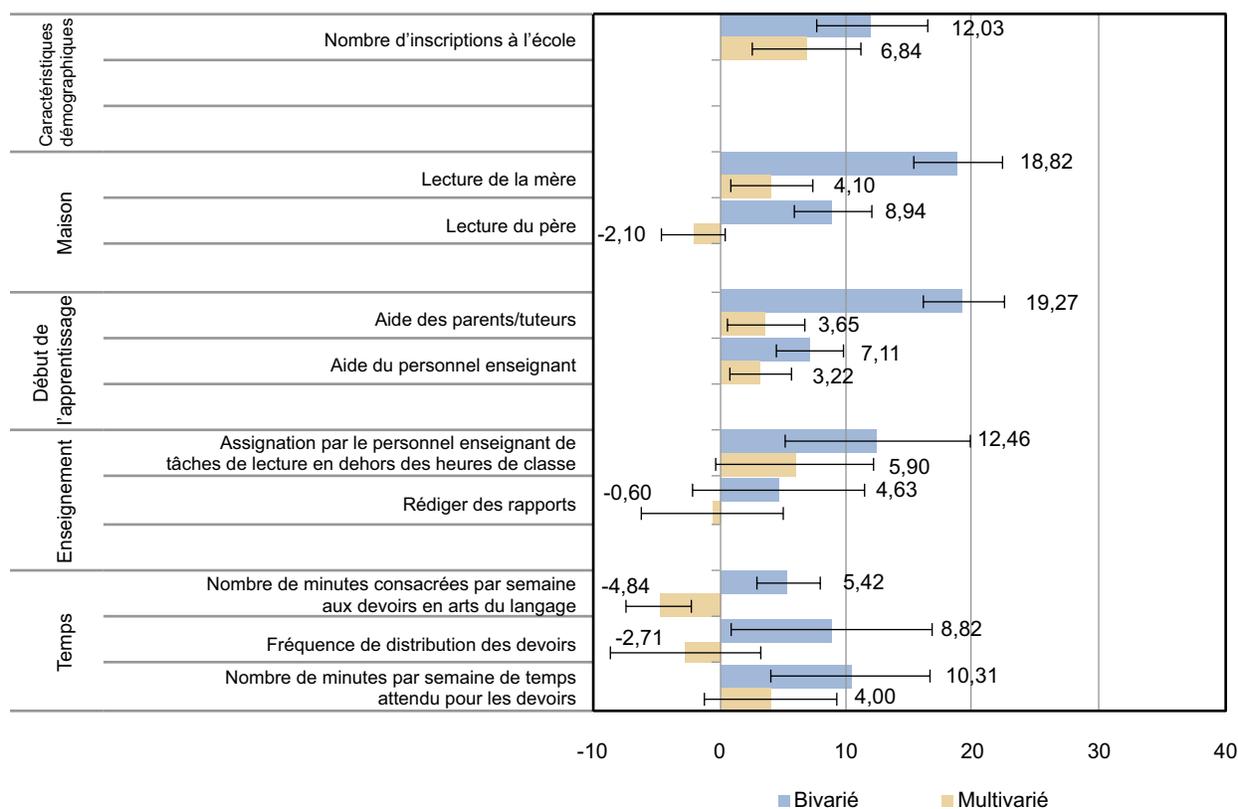
²⁹ Il peut y avoir de petites différences entre les coefficients bivariés présentés ici et ceux des chapitres précédents. Ceci est dû aux différences de traitement des données manquantes dans les deux cas et à un changement mineur d'échelle pour certaines variables. Aucune de ces différences n'a d'effet significatif sur les résultats.

Graphique 10.1 Coefficients de régression portant sur les variables à échelle dichotomique



- L'effet du sexe semble indiquer que les scores moyens en lecture des garçons sont inférieurs. Cet effet est significativement atténué dans le modèle multivarié, ce qui suggère que des facteurs autres que le sexe contribuent à l'effet bivarié.
- L'administration de l'école est très favorable aux écoles privées. Cet effet n'est pas significativement atténué dans le modèle multivarié, ce qui indique qu'il n'est pas tellement influencé par les autres variables du modèle.
- L'effet des cours de soutien est négatif dans les deux modèles, et il n'y a pas de changement significatif entre le modèle bivarié et le modèle multivarié.

Graphique 10.2 Coefficients de régression portant sur les variables à l'échelle ordinale³⁰ 1-3 et 1-4



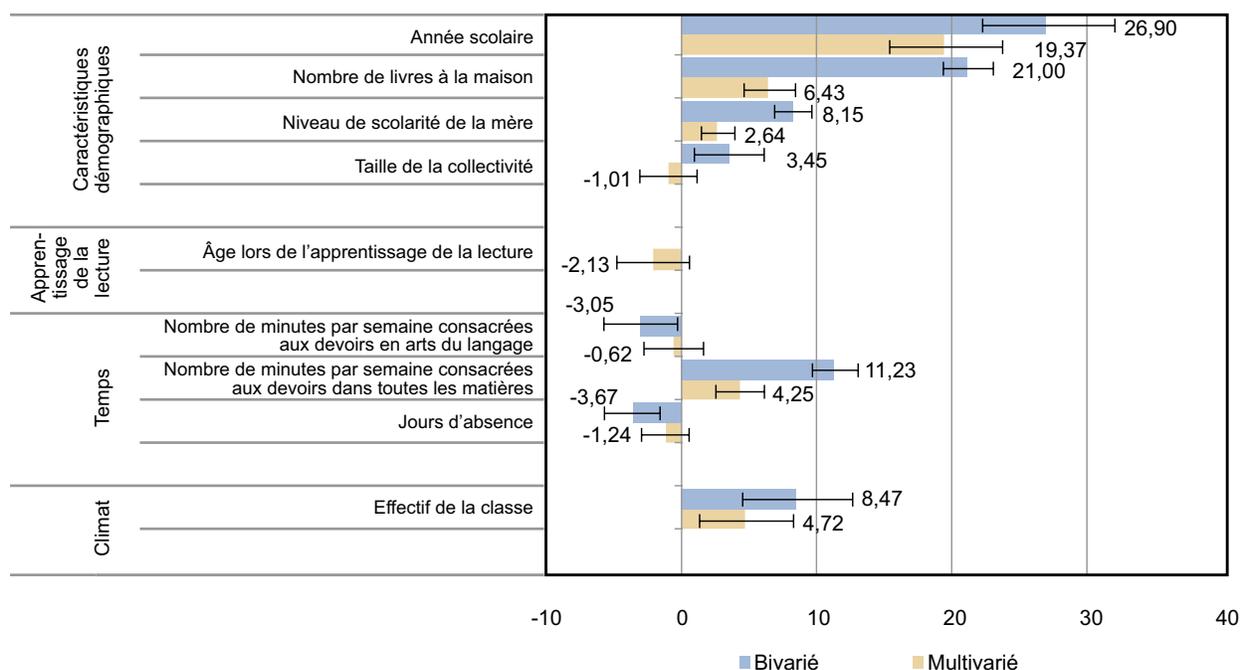
- Les écoles de plus grandes tailles sont associées à des rendements en lecture élevés dans les deux modèles, ce qui indique que cet effet n'est pas significativement influencé par d'autres variables du modèle.
- Le fait que la mère lise à la maison a un effet positif dans les deux modèles. Le fait que le père lise à la maison a un effet positif dans le modèle bivarié et un effet non significatif dans le modèle multivarié. Ceci indique que le fait que l'élève voit son père lire à la maison est contrebalancé par d'autres facteurs, par exemple ses propres comportements de lecture.
- L'aide des parents/tuteurs et du personnel enseignant au début de l'apprentissage de la lecture a des effets positifs dans le modèle bivarié, qui sont atténués quelque peu par la présence des autres variables dans le modèle multivarié.

L'effet des parents/tuteurs est significativement plus grand que celui du personnel enseignant, au niveau bivarié, mais il est aussi très influencé par les autres variables, comme le montre le modèle multivarié.

- Dans le modèle bivarié, le fait que le personnel enseignant assigne des tâches de lecture en dehors des heures de classe a un effet positif et la rédaction de rapports a un effet positif marginal. Dans le modèle multivarié, ces effets ne sont pas significativement différents du zéro.
- Toutes les variables relatives aux devoirs ont un effet positif sur le rendement en lecture dans le modèle bivarié. Le nombre de minutes chaque semaine consacrées aux devoirs en arts du langage a toutefois un effet négatif dans le modèle multivarié et les effets des autres variables liées aux devoirs sont non significatifs.

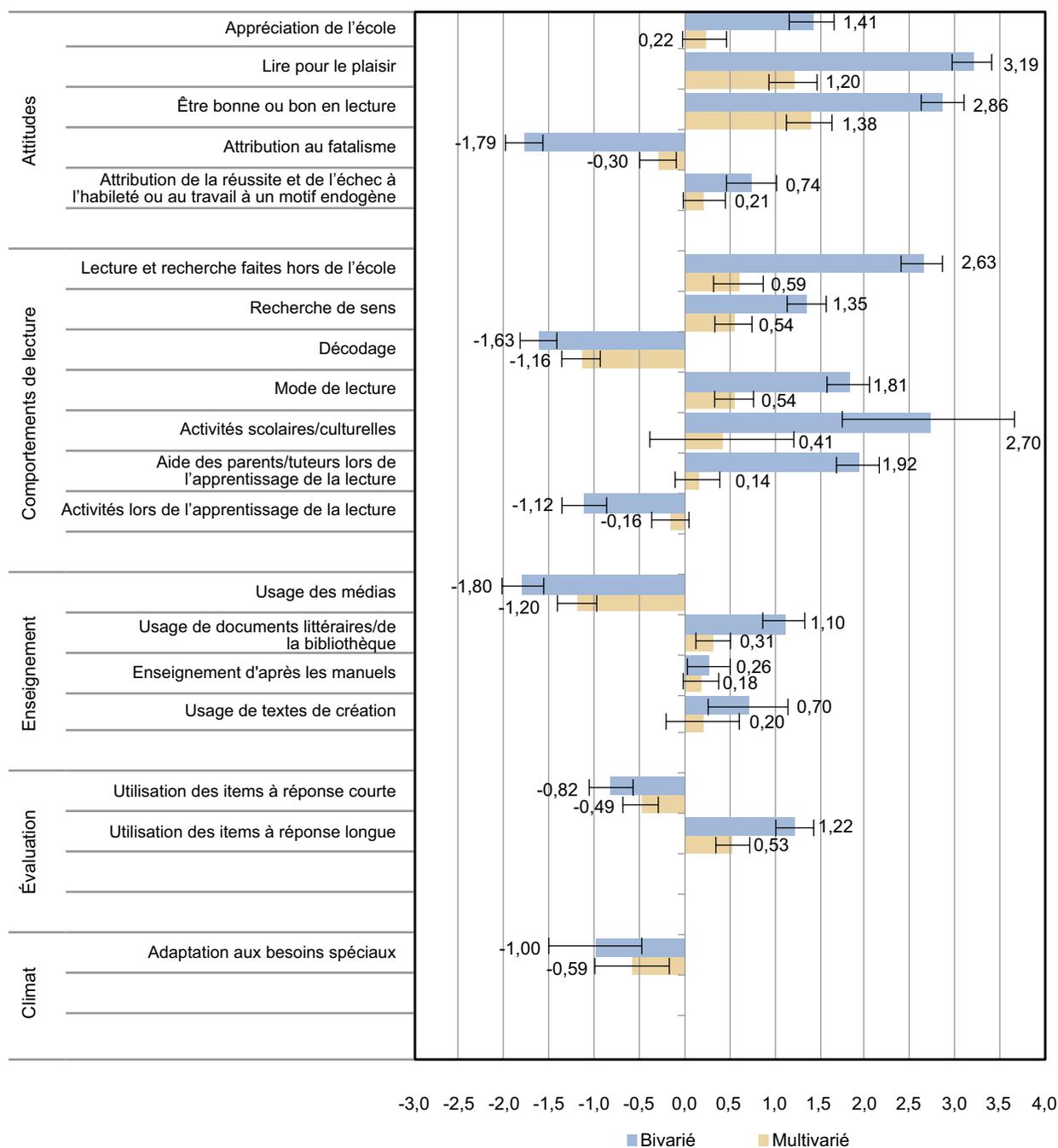
³⁰ Une échelle ordinale est une échelle fondée sur un classement, mais dont les intervalles ne sont pas égaux entre les valeurs d'échelle. Par exemple, la taille de l'école est présentée sur une échelle de 1 à 4, où 1 = 100 ou moins; 2 = 101 à 500; 3 = 501 à 1000; 4 = plus grand que 1000.

Graphique 10.3 Coefficients de régression portant sur les variables à l'échelle ordinale 1-5 et 1-6



- L'année scolaire dans laquelle se trouve l'élève au moment du test a une forte corrélation positive avec le rendement en lecture dans les deux modèles, mais l'effet est significativement plus petit dans le modèle multivarié.
- Les deux variables d'ordre socio-économique, soit le nombre de livres à la maison et le niveau de scolarité de la mère sont aussi étroitement reliées au rendement en lecture dans les deux modèles. Ces deux effets sont significativement atténués dans le modèle multivarié, ce qui laisse à penser que d'autres variables peuvent contrebalancer dans une certaine mesure les effets du statut socio-économique.
- Les élèves dont l'école est située dans une grande collectivité ont un meilleur rendement que ceux qui fréquentent une école située dans une plus petite collectivité. Cependant, une fois les autres variables neutralisées, l'effet de la taille de la collectivité est essentiellement réduit à zéro.
- Les élèves qui apprennent à lire à un plus jeune âge ont un meilleur rendement en lecture que ceux qui apprennent à lire plus tardivement. Encore une fois, cet effet est contrebalancé par d'autres variables dans le modèle multivarié.
- Le temps consacré aux devoirs dans toutes les matières et le temps consacré aux devoirs en arts du langage ont des effets positifs sur le rendement en lecture. L'effet des devoirs en arts du langage est inverse dans le modèle multivarié. Ceci est probablement dû en partie au fait que les devoirs en arts du langage sont inclus dans le total. Mais l'inversion suggère aussi l'incidence possible d'autres facteurs.
- Les jours d'absence ont un effet négatif sur le rendement, mais cet effet est relativement petit par rapport aux autres effets de cette série. Il n'est toutefois pas significativement atténué par d'autres variables.
- Le nombre de minutes consacrées chaque semaine aux arts du langage n'a pas d'effet significatif sur le rendement en lecture.
- Finalement, l'effectif de la classe a un effet significatif dans les deux modèles et semble indiquer que les élèves des classes ayant un effectif plus nombreux ont un meilleur rendement que ceux des plus petites classes, même après neutralisation des facteurs de confusion comme la taille de l'école ou de la collectivité.

Graphique 10.4 Coefficients de régression portant sur les variables regroupées en scores factoriels³¹



³¹ Comme on l'a vu précédemment, tous les facteurs ont été ramenés à une moyenne de 50 et à un écart-type de 10. Une différence de un point d'un score factoriel représente donc un changement d'unité beaucoup plus petit que dans le cas d'autres variables. C'est pourquoi l'échelle utilisée dans ce graphique est beaucoup plus petite. La lectrice ou le lecteur voudra peut-être examiner ces résultats sur la base d'unités d'écart-type. Pour calculer la différence de score en lecture associée à une variation égale à la valeur d'un écart-type, il faut multiplier le coefficient par 10.

- L'attitude à l'égard de l'école et de la lecture a un effet généralement positif dans les deux modèles. L'exception est l'appréciation de l'école, dont l'effet devient marginal dans le modèle multivarié. Tous ces effets sont en outre significativement réduits dans le modèle multivarié, ce qui indique que d'autres variables sont liées à l'attitude.
- L'effet négatif de l'attribution au fatalisme et l'effet positif de l'attribution du succès et de l'échec à un motif endogène sont atténués dans le modèle multivarié, bien que l'effet de l'attribution au fatalisme reste significativement négatif.
- Les effets de la lecture et de la recherche hors de l'école, de la lecture pour le sens et du mode de lecture sont significativement positifs dans les deux modèles, mais réduits par les effets d'autres variables dans le modèle multivarié.
- La lecture par décodage a un effet négatif dans les deux modèles.
- Les effets positifs de l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture constatés dans le modèle bivarié sont contrebalancés par les effets d'autres variables dans le modèle multivarié.
- L'apprentissage de la lecture dès le plus jeune âge est associé à un rendement en lecture plus élevé dans les deux modèles. (Cet effet semble négatif dans le graphique parce que la valeur numérique de l'échelle de l'apprentissage dès le plus jeune âge est inférieure à celle des débuts plus tardifs.)

Toutefois, dans le modèle bivarié, d'autres activités de lecture dès le plus jeune âge ont un effet négatif qui est réduit à près de zéro dans le modèle multivarié.

- Les effets négatifs de l'usage des médias pour lire et les effets positifs de la lecture de documents littéraires restent similaires dans les deux modèles. Toutefois, les effets positifs relativement faibles de la lecture de manuels et de textes de création sont réduits à près de zéro dans le modèle bivarié.
- L'utilisation d'items à réponse longue pour évaluer la lecture a un effet positif tandis que l'utilisation d'items à réponse courte a un effet négatif et ce, dans les deux modèles.
- L'effet composite de l'adaptation pour certains élèves ayant des besoins spéciaux est lui aussi négatif dans les deux modèles, mais relativement plus faible que celui de plusieurs des autres facteurs du modèle.

Effets persistants

Parmi les nombreuses variables qui semblent liées à la réussite quand elles sont prises individuellement, seules quelques-unes conservent un effet statistiquement significatif quand un grand nombre des autres variables sont neutralisées. Dans le cadre de cette étude, les variables qui sont statistiquement significatives pour les deux modèles peuvent être considérées comme suffisamment persistantes pour influencer directement sur la politique et la pratique. Ces effets persistants sont montrés dans le tableau 10.1.

Tableau 10.1 Effets positifs et négatifs persistants

Positifs	Négatifs
Sexe féminin	Sexe masculin
École privée	Cours de soutien
Assignation par le personnel enseignant de tâches de lecture en dehors des heures de classe	Nombreux jours d'absence de l'école
Grande taille de l'école	Lecture par décodage
Année scolaire supérieure	Lecture dans les médias
Grand nombre de livres à la maison	Utilisation d'items à réponses courtes pour l'évaluation de la lecture
Niveau de scolarité de la mère	Adaptation pour les élèves ayant des besoins spéciaux
Mère lisant à la maison	
Aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture	
Aide du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture	
Être dans une classe ayant un grand effectif	
Appréciation de la lecture par l'élève	
Perception de l'élève d'être bon ou bonne en lecture	
Lecture pour le sens	
Modes de lecture	
Lecture hors de la classe	
Lecture d'œuvres littéraires/de la bibliothèque	
Utilisation d'items à réponses longues pour l'évaluation de la lecture	

Approfondissement de la recherche

La nature générale du présent rapport empêche d'explorer plus en détail les intercorrélations entre les nombreuses variables qui semblent influencer sur le rendement en lecture. Elle empêche aussi un examen détaillé des liens entre ces résultats et ceux d'autres travaux de recherche d'une part et de l'application de ces résultats pour l'orientation des politiques d'autre part.

La conception du PPCE permet une phase de recherche postérieure à la publication du rapport public et du rapport contextuel. Cette phase

permettra de sonder plus avant certains points qui émanent des données et qui correspondent au programme de recherche du CMEC et des instances membres. L'aperçu des facteurs associés au rendement présenté dans ce rapport devrait paver la voie à cette phase de recherche. Le choix de certains des effets les plus intéressants et leur examen approfondi à l'aide de modèles qui palient à certaines des limites du présent rapport pourront donner lieu à un programme de recherches commandées ou à la transmission de la banque de données à des chercheuses et chercheurs indépendants.

Tableau A.1. Coefficients des modèles bivariés et multivariés de prédicteurs de rendement en lecture

				Modèle bivarié				Modèle multivarié			
Variables ³²	Catégorie	Niveau	Échelle	Coeff	ET	DI	Prob	Coeff	ET	DI	Prob
Sexe	Caractéristiques démographiques	St	0-1	-20,53	2,20	18 856	0	-8,17	1,89	18 812	0
Année scolaire		St	1-5	26,90	2,48	19 192	0	19,37	2,11	18 812	0
Nombre de livres à la maison		St	1-5	21,00	0,94	19 192	0	6,43	0,96	18 812	0
Niveau de scolarité de la mère		St	1-6	8,15	0,70	19 192	0	2,64	0,63	18 812	0
Taille de l'école		Sc	1-4	12,03	2,24	1672	0	6,84	2,19	1662	0,002
Administration de l'école		Sc	0-1	35,69	5,81	1672	0	20,99	4,79	1662	0
Taille de la collectivité		Sc	1-5	3,45	1,31	1672	0,009	-1,01	1,07	1662	0,346
Appréciation de l'école	Attitudes	St	Facteur (50,10)	1,41	0,13	19 192	0	0,22	0,12	18 812	0,082
Lire pour le plaisir		St	Facteur (50,10)	3,19	0,11	19 190	0	1,20	0,14	18 812	0
Être bonne ou bon en lecture		St	Facteur (50,10)	2,86	0,12	19 190	0	1,38	0,13	18 812	0
Attribution au fatalisme		St	Facteur (50,10)	-1,79	0,11	19 190	0	-0,30	0,10	18 812	0,004
Attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène		St	Facteur (50,10)	0,74	0,14	19 190	0	0,21	0,12	18 812	0,072
Lecture et recherche faites hors de la classe	Habitudes de lecture	St	Facteur (50,10)	2,63	0,12	19 192	0	0,59	0,14	18 812	0
Lecture pour la recherche de sens		St	Facteur (50,10)	1,35	0,11	19 192	0	0,54	0,11	18 812	0
Décodage		St	Facteur (50,10)	-1,63	0,10	19 192	0	-1,16	0,11	18 812	0
Mode de lecture		St	Facteur (50,10)	1,81	0,12	19 192	0	0,54	0,11	18 812	0
Cours de soutien	Aide	St	0-1	-23,40	2,77	19 192	0	-22,80	2,64	18 812	0
Aide de la mère avec la lecture		St	1-3	18,82	1,79	19 192	0	4,10	1,65	18 812	0,013
Aide du père avec la lecture		St	1-3	8,94	1,56	19 192	0	-2,10	1,29	18 812	0,102
Activités scolaires/ culturelles		St	Facteur (50,10)	2,70	0,49	19 192	0	0,41	0,41	18 812	0,317

³² Variables liées au rendement en lecture

				Modèle bivarié				Modèle multivarié			
Variables	Catégorie	Niveau	Échelle	Coeff	ET	DI	Prob	Coeff	ET	DI	Prob
Aide des parents/tuteurs	Apprentissage dès le plus jeune âge	St	1-4	19,27	1,64	19 192	0	3,65	1,56	18 812	0,019
Aide du personnel enseignant		St	1-4	7,11	1,35	19 192	0	3,22	1,24	18 812	0,01
Encouragement des parents/tuteurs		St	Facteur (50,10)	1,92	0,12	19 192	0	0,14	0,13	18 812	0,275
Âge lors de l'apprentissage de la lecture		St	1-5					-2,13	1,36	18 812	0,116
Activités lors de l'apprentissage de la lecture		St	Facteur (50,10)	-1,12	0,13	19 192	0	-0,16	0,11	18 812	0,123
Nombre de minutes consacrées par semaine aux devoirs en arts du langage	Temps	Sc	1-5 quintile	-3,05	1,38	1672	0,027	-0,62	1,12	1662	0,576
Fréquence de distribution des devoirs		Sc	1-4	8,82	4,05	1672	0,029	-2,71	3,03	1662	0,371
Nombre de minutes par semaine de temps attendu pour les devoirs en arts du langage		Sc	1-4	10,31	3,21	1672	0,002	4,00	2,67	1662	0,134
Nombre de minutes consacrées par semaine aux devoirs		St	1-5	11,23	0,86	19 191	0	4,25	0,91	18 812	0
Nombre de minutes consacrées par semaine aux devoirs dans toutes les matières		St	1-4	5,42	1,28	19 191	0	-4,84	1,32	18 812	0
Jours d'absence		St	1-5	-3,67	1,04	19 191	0,001	-1,24	0,89	18 812	0,163
Usage des médias	Enseignement	St	Facteur (50,10)	-1,80	0,12	19 192	0	-1,20	0,11	18 812	0
Usage de documents littéraires/de la bibliothèque		St	Facteur (50,10)	1,10	0,12	19 192	0	0,31	0,10	18 812	0,002
Enseignement d'après le manuel		St	Facteur (50,10)	0,26	0,12	19 192	0,03	0,18	0,10	18 812	0,078
Usage de textes de création		Sc	Facteur (50,10)	0,70	0,23	1672	0,002	0,20	0,21	1662	0,345
Lecture en dehors de la classe		Sc	1-3	12,46	3,73	1672	0,001	5,90	3,18	1662	0,063
Rédiger des rapports		Sc	1-3	4,63	3,46	1672	0,181	-0,60	2,86	1662	0,833
Usage des items à réponse courte	Évaluation	St	Facteur (50,10)	-0,82	0,12	19 191	0	-0,49	0,10	18 812	0
Usage des items à réponse longue		St	Facteur (50,10)	1,22	0,11	19 191	0	0,53	0,10	18 812	0
Adaptation aux besoins spéciaux	Climat	Sc	Facteur (50,10)	-1,00	0,26	1672	0	-0,59	0,21	1662	0,006
Effectif de la classe		Sc	1-5	8,47	2,06	1672	0	4,72	1,76	1662	0,008