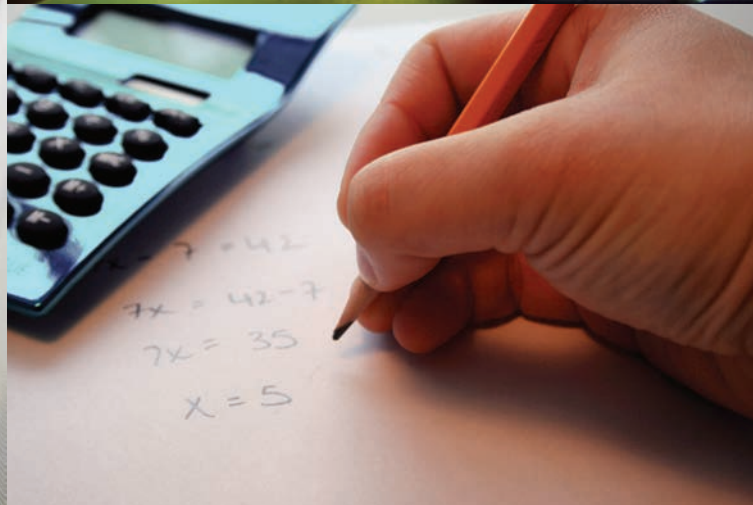


PPCE-13 de 2007

Rapport sur les stratégies de lecture et
le rendement en lecture



cmeC

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Programme pancanadien d'évaluation

PPCE-13 de 2007

Rapport sur les stratégies de lecture et
le rendement en lecture

Préparé par

MM. Victor Glickman et John Anderson

Learning Metrix Inc.



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 des instances 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 instances¹. 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 dresser 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
© 2012 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-222-6

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.

SOMMAIRE

Le présent rapport montre les conclusions sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture qui ressortent de l'évaluation en lecture du PPCE-13 de 2007. Ce rapport sera utile aux responsables de l'élaboration des politiques en éducation et à d'autres intervenantes et intervenants intéressés par le rendement en lecture et l'étude de l'enseignement et de l'apprentissage. Les principaux messages se dégageant des résultats sont les suivants :

Les stratégies que les élèves du Canada utilisent pour la lecture et les attitudes des élèves à l'égard de la lecture et de l'école sont associées aux compétences en lecture de façon constante.

Il y a un ensemble de relations constantes entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture des élèves âgés de 13 ans au Canada. Les relations sont constantes entre les filles et les garçons, entre les élèves francophones et les élèves anglophones et entre les instances responsables de l'éducation au Canada.

Cependant, les relations entre les différentes stratégies et les compétences en lecture ne sont pas toujours constantes; leur effet varie selon les différentes stratégies : certaines sont négatives et certaines sont positives. Les stratégies de lecture de plus haut niveau qui font appel à une participation cognitive complexe en relecture – par exemple, tenter de faire des liens, penser à la signification des mots et relire les parties difficiles d'un texte – sont positivement associées au rendement en lecture. Les stratégies de lecture de plus bas niveau qui demandent une participation plus simple semblable à l'apprentissage par mémorisation – par exemple, surligner ou prendre des notes, demander de l'aide et épeler à voix haute – sont négativement associées au rendement en lecture.

De plus, les attitudes des élèves à l'égard de la lecture ont aussi un lien étroit avec le rendement en lecture. Avec les stratégies de lecture, elles expliquent plus de 25 p. 100 de la variance des scores relatifs au rendement en lecture.

Les relations entre les stratégies et le rendement en lecture ne varient pas beaucoup entre les systèmes d'éducation du Canada.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont des éléments importants des politiques et des pratiques en éducation. Une perspective pancanadienne sur ces questions renseigne les élèves, les parents, le personnel enseignant, les responsables de l'élaboration des politiques et d'autres intervenantes et intervenants sur les tendances les plus communes dans leur système. Toutes les instances du Canada montrent les mêmes tendances en ce qui concerne les relations entre les stratégies et les attitudes à l'égard de la lecture et les compétences en lecture.

Les stratégies d'enseignement qui sont plus complexes sur le plan cognitif ont une relation positive avec le rendement en lecture alors que les stratégies plus simples ont une relation négative.

Le fait d'analyser la structure du texte, d'analyser de façon critique et d'utiliser des textes narratifs est positivement associé au rendement en lecture, alors que le fait de résumer, d'enseigner de nouveau des compétences de base et d'utiliser des textes procéduraux est négativement associé au rendement en lecture.

Les perceptions du personnel enseignant relativement au bruit ou aux perturbations ont une relation négative avec le rendement en lecture, alors que l'analyse fondée sur les perceptions des élèves ne révèle aucune relation significative.

Les stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture sont des processus complexes qui interagissent les uns avec les autres, ce qui suggère qu'une conception et une analyse de l'enquête approfondies et adaptées au contexte sont nécessaires pour comprendre pleinement le rôle de chaque stratégie d'enseignement et d'apprentissage en lecture pour l'amélioration du rendement des élèves.

À quelques exceptions près, qui sont assez intéressantes, seules quelques stratégies d'enseignement et d'apprentissage ont une relation directe, robuste et constante avec le rendement des élèves de tout le Canada. La relation entre les stratégies de lecture et le rendement est portée à être modérée par les attitudes des élèves, ce qui suggère que ces questions ne peuvent pas être analysées séparément.

La valeur du PPCE découle principalement de la représentativité de l'échantillon et des données générées par les questionnaires, qui permettent d'examiner de façon exhaustive les relations des différents antécédents et des variables des processus au rendement des élèves selon les mesures de rendement en lecture.

À la lumière de la stabilité de la relation entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture, les questionnaires des élèves à venir devraient être évalués de nouveau de façon à cibler toutes les stratégies de lecture importantes et à ce que les items décrivent les stratégies ciblées en employant un langage clair et des termes que les élèves répondants peuvent comprendre.

TABLE DES MATIÈRES

1	Aperçu de la démarche du rapport	1
2	Analyse documentaire	3
	Stratégies de lecture	4
	<i>Cadre théorique</i>	4
	<i>Reconnaissance de la signification : le cheminement vers l'aisance en lecture</i>	4
	Évaluations en lecture et évaluations à grande échelle	5
	<i>PIRLS</i>	5
	<i>PISA</i>	6
	<i>NAEP</i>	7
	Attitudes à l'égard de la lecture	7
	<i>Motivation et volonté</i>	8
	<i>Croyances en ses propres capacités</i>	8
	Enseignement de la lecture	8
	<i>Enseignement de la compréhension en lecture</i>	8
	<i>Efficacité de l'enseignement</i>	11
	<i>Observations</i>	14
3	Analyse	15
	Programme pancanadien d'évaluation	15
	<i>Données à l'échelle des élèves</i>	16
	<i>Données à l'échelle des écoles</i>	16
	<i>Données à l'échelle du personnel enseignant</i>	17
	Méthode de recherche	17
	Établissement des modèles	18
	<i>Étape 1</i>	18
	<i>Étape 2</i>	20
	<i>Étape 3</i>	21
	<i>Modèle à 28 variables explicatives</i>	24
	Variables relatives au personnel enseignant et aux écoles.....	26
	<i>Stratégies du personnel enseignant et effets des écoles</i>	26
	<i>Élèves ayant des besoins particuliers</i>	29
	<i>Questionnaire de l'école</i>	30
	<i>Renseignements généraux</i>	30
	<i>Gestion du temps</i>	32
	<i>Évaluation</i>	32
	<i>Climat d'enseignement</i>	34
	<i>Contexte de l'enseignement</i>	35
	<i>En résumé</i>	36



Conclusions et implications pour les politiques et les pratiques.....	39
Principaux résultats	39
En terminant.....	42
<i>Implications</i>	42
<i>Instrumentation</i>	42
<i>Échantillonnage des élèves</i>	43
<i>Échantillonnage du personnel enseignant</i>	44
<i>Autres mesures</i>	44
 Bibliographie.....	 47



APERÇU DE LA DÉMARCHE DU RAPPORT

Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) est une initiative importante du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] visant à 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 cette évaluation pancanadienne donne aux ministres de l'Éducation un point de départ permettant de les renseigner sur la gestion des programmes d'études et autres aspects de leurs systèmes d'éducation. Le PPCE évalue le rendement des élèves de 13 ans en lecture, en mathématiques et en sciences.

L'évaluation du PPCE a été effectuée pour la première fois au printemps 2007. Le domaine principal de cette évaluation était la lecture, et les domaines secondaires étaient les mathématiques et les sciences. Les questionnaires connexes destinés respectivement aux élèves, au personnel enseignant et aux directions d'écoles étaient conçus pour fournir aux instances de l'information contextuelle facilitant l'interprétation des résultats en matière de rendement. Un groupe de travail d'élaboration des questionnaires composé d'enseignantes et enseignants et de spécialistes de la recherche de certaines instances du Canada 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. Étant donné que les stratégies de lecture et les activités pédagogiques devraient aider les élèves à comprendre et à retenir ce qu'ils lisent, les items ont été conçus pour recueillir de l'information sur ces aspects au sujet des élèves, du personnel enseignant et des écoles au Canada. À la lumière du processus interactif qui met en présence la lectrice ou le lecteur, le texte, l'intention et le contexte, l'évaluation en lecture du PPCE a porté sur l'engagement de la lectrice ou du lecteur à l'égard du texte et la réaction au sujet de ce dernier. Ces éléments d'intérêt correspondent à ceux des programmes d'études à l'échelle du Canada, qui font de la compréhension, de l'interprétation ainsi que de la réaction et de la réflexion les principaux aspects de la compréhension de l'écrit. Dans l'évaluation de 2007, trois sous-domaines du processus d'intégration de la lecture ont été évalués : la compréhension, l'interprétation et la réaction au texte (qui comprend la réaction et la réflexion).

La Section 2 du présent rapport étudie des comptes rendus de recherche choisis en ce qui a trait à trois domaines : les stratégies de lecture, les attitudes à l'égard de la lecture et l'enseignement de la lecture. Les chercheuses et chercheurs ont observé que les lectrices et lecteurs compétents sont actifs ou stratégiques, et qu'ils emploient une variété de stratégies de compréhension avant, pendant et après la lecture d'un texte. Selon les chercheuses et chercheurs, les attitudes des élèves à l'égard de la lecture ont également une incidence sur le rendement en lecture.

La Section 3 du rapport présente les analyses qui ont donné lieu à un modèle de régression comportant 28 variables explicatives quant aux stratégies, aux attitudes et aux activités des élèves en lecture par rapport au rendement en lecture. Les relations établies par ce modèle ont ensuite été comparées entre les différents regroupements d'élèves et entre les instances du Canada. Enfin, d'autres analyses ont été effectuées comprenant des caractéristiques relatives au personnel enseignant et aux écoles.

La Section 4 résume les principaux résultats du rapport, cerne les enjeux pertinents quant aux politiques et aux pratiques en matière d'éducation et examine dans quelle mesure les résultats disponibles répondent à ces questions. Cette section considère également la conception du PPCE à la lumière des problèmes méthodologiques qui se sont présentés au cours de cette étude².

² Un rapport technique plus détaillé pour appuyer cette recherche peut être obtenu sur demande auprès du CMEC.

L'enseignement de la lecture aux enfants est depuis longtemps au cœur d'un grand débat (Chall, 1967). L'enseignement et l'apprentissage de la littératie sont des tâches complexes, tant pour le personnel enseignant que pour les élèves. Le cadre d'évaluation en lecture du PPCE-13 de 2007 a été éclairé par les modèles de conception des questionnaires employés dans trois évaluations à grande échelle – le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Le PPCE reflète également les programmes d'études du Canada, qui font de la compréhension, de l'interprétation ainsi que de la réaction et de la réflexion les principaux aspects de la compréhension de l'écrit. Le cadre du PPCE traduit la recherche sur l'enseignement constructiviste fondée sur l'opinion selon laquelle l'apprentissage survient lorsque les élèves participent activement à un processus de construction de la signification et des connaissances plutôt que de recevoir passivement l'information et où les élèves sont ainsi créateurs de la signification et de la connaissance.

Beaucoup de travaux de recherche ont été produits sur la métacognition et la compréhension en lecture des enfants d'âge scolaire. La recherche sur les stratégies de lecture réfère aux processus cognitifs et métacognitifs employés par les élèves lorsqu'ils essaient d'apprendre de nouveaux concepts (Flavell, 1979; Lipman, 1988; Paris et Winograd, 1990; Schneider, 2008; Schraw, Crippen et Hartley, 2006; Shanahan et Neuman, 1997; Sperling, Howard, Miller et Murphy, 2002; Whitebread *et al.*, 2009; Willingham, 2007). Les lectrices et lecteurs compétents savent comment utiliser des stratégies cognitives et métacognitives simultanément afin d'élaborer une compréhension plus approfondie. L'attitude à l'égard de l'apprentissage et de la lecture est un autre élément important, tant pour les travaux de recherche théorique que pour ceux associés aux évaluations à grande échelle.

Pour simplifier le rapport et à la lumière de l'analyse des données à suivre, les travaux de recherche choisis sont regroupés selon trois sujets : les stratégies de lecture, les attitudes à l'égard de la lecture et l'enseignement de la lecture. Les stratégies d'enseignement réfèrent à un large éventail de processus, allant de l'organisation des classes et des ressources aux activités successives auxquelles prennent part le personnel enseignant et les élèves pour faciliter l'apprentissage. Un grand intérêt est accordé au résumé des travaux de recherche.

L'un des nombreux défis d'une telle étude est que les définitions des concepts clés (p. ex., les stratégies de lecture et la littératie) varient quelque peu entre les différents documents et les évaluations d'envergure. Pour cette raison, nous avons fourni une brève description de l'élaboration ou de l'état des concepts clés ainsi qu'une description de la façon dont chacune des évaluations à grande échelle d'envergure définit ses concepts clés, dans les cas où il semblait pertinent de le faire pour le rapport. Ces descriptions sont offertes à la lumière de la façon dont le PPCE définit ses concepts principaux; il y a certaines différences, et celles-ci doivent être prises en compte pour formuler des observations sur les nouvelles orientations possibles pour la collecte des données.

Stratégies de lecture

Cadre théorique

Les stratégies de lecture révèlent la façon dont les lectrices et lecteurs gèrent leur interaction avec le texte écrit ainsi que leur cheminement vers la compréhension du texte. La recherche indique que les stratégies de lecture dépendent du contexte, de la tâche, de la situation d'apprentissage, des personnes qui y prennent part ainsi que d'autres facteurs (Darling-Hammond et Snyder, 2000; Street, 2001). La théorie cognitive joue également un rôle essentiel dans la recherche sur la lecture. Les stratégies de lecture sont généralement considérées comme cognitives, métacognitives ou autorégulatrices (Mullis, Kennedy, Martin et Sainsbury, 2006).

Duke et Pearson (2002) soutiennent que beaucoup de chercheuses et chercheurs s'entendent pour dire que les élèves qui ont des difficultés en lecture ne font pas appel aux stratégies que les lectrices et lecteurs compétents utilisent, comme se fixer des objectifs, faire des prédictions et suivre leur compréhension du texte au fur et à mesure qu'ils le lisent. Les stratégies de lecture peuvent être définies comme les processus employés par l'apprenante ou l'apprenant pour améliorer la compréhension en lecture et surmonter les échecs de la compréhension.

Ce qui est encourageant est que les chercheuses et chercheurs sont d'avis que tous les élèves peuvent acquérir des stratégies et des processus efficaces comme ceux utilisés par les lectrices et lecteurs compétents. La recherche sur la lecture (Cunningham et Stanovich, 1998; Guthrie *et al.*, 1996; Medwell, Wray, Poulson et Fox, 1998; Pressley *et al.*, 2001; Taylor et Pearson, 2002) montre de façon constante que les élèves ayant des rendements élevés se distinguent par la reconnaissance des mots et les compétences en compréhension.

Les chercheuses et chercheurs (Carroll, 1989; Garner, 1992; Pressley et Afflerbach, 1995) ont aussi noté que les stratégies que les lectrices et lecteurs utilisent lors de leur interaction avec des documents imprimés jouent un rôle important en ce qui concerne la compréhension en lecture, tant dans la langue première que dans la langue seconde.

Reconnaissance de la signification : le cheminement vers l'aisance en lecture

L'objectif des stratégies de lecture est de lire avec aisance. Deux compétences essentielles en lecture sont de donner une signification à un message écrit (Carroll, 1970) et de lire pour mémoriser (Baker et Brown, 1984). L'aisance en lecture veut dire comprendre la signification d'un texte au-delà du simple décodage et de la reconnaissance des mots, ce qui exige de s'exercer avec une variété de textes (Pressley, 2006).

Les stratégies d'apprentissage des élèves comprennent des processus cognitifs et métacognitifs. Les stratégies et processus métacognitifs permettent aux lectrices et lecteurs

d'examiner leur propre compréhension et d'ajuster leur approche (Kintsch et Kintsch, 2005; Paris, Wasik et Turner, 1996; van Dijk et Kintsch, 1983).

Les chercheuses et chercheurs indiquent que la reconnaissance et le suivi des processus de compréhension d'une personne sont des aspects extrêmement importants de la lecture efficace. Cette constatation a fait en sorte qu'une importance de plus en plus grande est accordée au rôle des processus cognitifs et motivationnels en lecture (Alexander et Jetton, 2000; Guthrie et Wigfield, 1999; Pressley, 2000; Pressley et Afflerbach, 1995). Le processus de métacognition est l'une des pierres angulaires de l'apprentissage. En fin de compte, les apprenantes et apprenants internalisent le processus d'apprentissage lui-même : en comprenant le processus et en lui attribuant un code, en mettant en pratique le processus, en ajustant le processus au moyen de la rétroaction de sources externes et en transférant le processus à de nouvelles situations. Avec le temps, le processus complet se déroule automatiquement (Pressley, Borkowski et Schneider, 1987).

Évaluations en lecture et évaluations à grande échelle

Les programmes internationaux d'évaluation à grande échelle procurent de l'information utile sur les élèves quant aux corrélats du rendement scolaire. Ces enquêtes évaluent certains des éléments principaux de la lecture qui contribuent à la compréhension en lecture.

Ces évaluations ont permis de constater que les attitudes des apprenantes et apprenants exercent une influence sur les niveaux de rendement des élèves (Haahr *et al.*, 2005). Les études du PISA montrent qu'il y a un lien positif entre le rendement des élèves et leurs démarches d'apprentissage, notamment en ce qui a trait à leur motivation à apprendre, à leurs croyances quant à leurs propres aptitudes et à leurs stratégies de lecture (OCDE, 2001, 2003).

PIRLS

Les piliers théoriques et les constatations du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), programme mené sous l'égide de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), valent la peine d'être étudiés plus en détail. Le PIRLS est une enquête qui a intégré plusieurs des concepts émergents associés aux connaissances récentes sur la lecture, la compréhension de l'écrit, l'importance des stratégies pour l'apprentissage et les dispositions à l'apprentissage des élèves en lecture, y compris la motivation, l'auto-efficacité et la participation. Fait important, le personnel enseignant enseigne dans les écoles que les élèves fréquentent, ce qui permet aux chercheuses et chercheurs de créer des liens dans les données et d'accroître les valeurs prédictives de leurs résultats.

Le PIRLS examine les comportements et les attitudes des élèves quant à la compréhension de l'écrit. Il évalue un éventail de stratégies de compréhension en lecture pour deux fins importantes de la lecture, à savoir les fins littéraires et informationnelles, dans un environnement scolaire. Dans le PIRLS de 2001, les élèves de 4^e année de 35 pays ont subi un test de compréhension de l'écrit, ou sur l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes écrites de la langue qui sont requises par la société et qui sont valorisées par l'individu (Mullis, Martin, Gonzales et Kennedy, 2003, p. 33).

Le PIRLS pose des questions aux élèves sur les ressources à la maison, les langues parlées à la maison, les habitudes de lecture à l'école et en dehors ainsi que sur les attitudes à l'égard de la lecture. Les enseignantes et enseignants de ces élèves répondent à des questions sur l'enseignement et l'évaluation en lecture ainsi que sur leur formation et leur expérience en enseignement de la lecture. Dans le PIRLS, les stratégies de lecture dépendent du contexte – la tâche, la situation d'apprentissage et les personnes qui y prennent part, entre autres. Les stratégies peuvent être considérées comme des tactiques utilisées par les élèves pour améliorer leur rendement à l'égard d'une ou de plusieurs tâches données.

Les résultats du PIRLS de 2006 montrent que les participantes et participants ayant les rendements moyens les plus élevés dans l'ensemble avaient également tendance à avoir les rendements moyens les plus élevés lorsque les résultats ont été examinés séparément en ce qui concerne la lecture littéraire et informationnelle et pour les processus de compréhension (Mullis, Martin, Kennedy et Foy, 2007). Ce rapport confirme également que les activités à la maison, le fait de lire pour le plaisir et le modèle parental en matière de lecture et de participation aux activités de lecture des élèves ont eu des effets positifs pour ce qui est de favoriser la compréhension de l'écrit et ont contribué à des résultats positifs en lecture (Mullis *et al.*). De plus, les élèves ayant les attitudes les plus positives à l'égard de la lecture ont présenté les résultats en lecture les plus élevés (Mullis *et al.*). Le concept de lire pour le plaisir et les stratégies adoptées par le personnel enseignant pour développer la compréhension de l'écrit des élèves sont des facteurs prédominants du rendement des élèves dans le test en lecture du PIRLS. Lire pour le plaisir est l'apanage des élèves, alors que les stratégies d'enseignement de la lecture et les moyens de développer la compréhension en lecture relèvent du personnel enseignant; une combinaison des deux peut favoriser un meilleur rendement des élèves en lecture.

PISA

Dans l'enquête du PISA de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), la notion de compréhension de l'écrit va au-delà de la mesure de la capacité de l'élève de décoder et de comprendre de l'information littérale. Le PISA définit la compréhension de l'écrit comme suit : « comprendre l'écrit, c'est non seulement comprendre et utiliser des textes écrits, mais aussi réfléchir à leur propos. Cette capacité devrait permettre à chacun de réaliser ses objectifs, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société » (OCDE, 2003, p. 117).

Le PISA évalue la compréhension de l'écrit des élèves de 15 ans, et ne porte pas expressément sur les résultats scolaires : il met plutôt l'accent sur les compétences cognitives et l'application de la lecture pour la résolution de problèmes dans le contexte de la vie courante. Le PISA évalue les processus en lecture et catégorise ses tâches d'évaluation selon le type de compétence cognitive exigée par l'item du test. Par exemple, il présente un éventail de textes aux élèves, comme des extraits de formulaires gouvernementaux, des brochures, des articles de journaux, des modes d'emploi, des livres et des magazines.

Pour obtenir de l'information sur ce concept plus large de la compréhension de l'écrit, le PISA recueille des données sur trois types de stratégies d'apprentissage : la mesure selon laquelle les élèves maîtrisent leur apprentissage, par exemple en établissant des objectifs et des priorités; la mesure selon laquelle ils utilisent des stratégies d'élaboration, par exemple en faisant l'effort d'intégrer de nouveaux apprentissages avec les concepts qu'ils connaissent déjà; et la mesure selon laquelle ils apprennent en mémorisant.

NAEP

Aux États-Unis, le cadre en lecture de la *National Assessment of Educational Progress* – NAEP (évaluation nationale des progrès scolaires) de 2009 met l'accent sur les « cibles cognitives » selon le niveau scolaire. La NAEP définit ces cibles comme les processus mentaux ou les types de pensée qui sont à la base de la compréhension en lecture; les cibles cognitives servent à guider le processus d'élaboration du test dans lequel les personnes qui le rédigent « ciblent » ces processus ou ces types de pensée lors de la rédaction des items (*National Assessment Governing Board*, 2009, p. 39). La NAEP s'inspire des travaux de recherche qui suggèrent que les lectrices et lecteurs prêtent attention aux différents aspects du texte alors qu'ils cherchent à comprendre différents types de textes (Pearson et Camperell, 1994; Pressley, 2000; Purves, 1973).

En résumé, les stratégies de lecture du PIRLS peuvent être considérées comme des tactiques utilisées par les élèves pour améliorer leur rendement en ce qui concerne une ou plusieurs tâches données. Les stratégies d'apprentissage sont le point de référence du PISA – la mesure selon laquelle les élèves maîtrisent leur apprentissage, la mesure selon laquelle ils utilisent des stratégies d'élaboration et la mesure selon laquelle ils apprennent en mémorisant. Le cadre de la NAEP se penche sur les éléments de base de la lecture : la reconnaissance phonémique, la connaissance phonétique, l'aisance, le vocabulaire et les cibles cognitives, plutôt que sur les stratégies elles-mêmes.

Attitudes à l'égard de la lecture

Cette sous-section examine ce que les travaux de recherche, y compris ceux qui se fondent sur les évaluations à grande échelle, nous apprennent au sujet de la relation entre les attitudes à l'égard de la lecture, notamment la motivation, et les croyances en ses propres capacités.

Motivation et volonté

La motivation peut être considérée comme le moteur de l'apprentissage. Pour être efficace, la lecture exige que les lectrices et lecteurs entreprennent des tâches en lecture et les poursuivent de façon autonome, activités qui demandent de la motivation. Il est possible de distinguer les motifs associés à des récompenses externes accordées pour un bon rendement comme les éloges ou les perspectives d'avenir, aux motifs générés intérieurement comme l'intérêt pour certains sujets (Deci et Ryan, 1985; Schiefele, Krapp et Winteler, 1992). La volonté est différente de la motivation; elle apparaît au moment où se déroule l'apprentissage et donne lieu à l'effort et à la persévérance (O'Neil et Herl, 1998).

Croyances en ses propres capacités

Les apprenantes et apprenants se créent une vision de leur propre compétence et de leurs caractéristiques d'apprentissage. Il est démontré que cette vision a une incidence considérable sur la façon dont les apprenantes et apprenants se fixent des objectifs, sur les stratégies qu'ils utilisent et sur leur rendement (Zimmerman, 1999). Ces constatations découlent de la recherche ayant trait au sexe, en ce qui concerne les garçons en général et les garçons défavorisés en particulier.

Il y a deux façons de définir ces croyances; en ce qui a trait à la façon dont les élèves croient qu'ils peuvent mener à bien des tâches difficiles – soit l'auto-efficacité (Bandura, 1994); et en ce qui a trait à leur croyance en leurs propres aptitudes – soit l'idée de soi-même (Marsh, 1993).

Enseignement de la lecture

La recherche sur la lecture appuie un certain nombre de méthodes d'enseignement de la lecture : l'enseignement des compétences de base en lecture au moyen de la reconnaissance phonémique et des systèmes phonétiques; une approche de la méthode globale qui procure un enseignement personnalisé des stratégies (Purdie et Ellis, 2005); et une combinaison des deux approches précitées. Ce qui suit vise à faire la synthèse des travaux de recherche choisis sur les stratégies d'enseignement et stratégies pédagogiques.

Enseignement de la compréhension en lecture

Les bienfaits de l'enseignement explicite de la compréhension en lecture au primaire sont bien documentés (Pressley *et al.*, 1992; Pearson et Camperell, 1994; Cunningham et Stanovich, 1998). Pour améliorer la compréhension de textes des élèves au moyen de l'enseignement explicite des stratégies de compréhension en lecture, le personnel enseignant enseigne aux élèves à utiliser des stratégies cognitives particulières ou à raisonner de façon stratégique lorsqu'ils font face à des obstacles à la compréhension (*National Institute of Child Health and Human Development, National Reading Panel*, 2000, chap. 4, p. 5). Le *National Reading Panel* – NRP (groupe de spécialistes

national sur la lecture) recommande un programme d'études en compréhension structuré autour de sept stratégies qui identifient les lectrices et lecteurs compétents et moins compétents : faire des liens, poser des questions, visualiser, déduire, déterminer l'importance, résumer et faire le suivi de la compréhension.

Plus les élèves lisent, plus ils deviennent compétents en lecture. Walberg et Tsai (1985) ont observé que la fréquence et la quantité de lecture avaient une relation étroite avec le rendement en lecture. Anderson, Fielding et Wilson (1988) ont indiqué que le temps que les enfants consacrent à lire des livres est associé au niveau en lecture des enfants de 5^e année et à l'amélioration de la compétence en lecture de la 2^e à la 5^e année.

Lire à la maison contribue à la compétence en lecture en général. Lorsque les écoles encouragent les enfants à lire à la maison avec leurs parents, le rendement des enfants s'améliore de façon substantielle comparativement aux enfants qui ne lisent qu'à l'école (Henderson et Berla, 1994).

Approche variée pour l'enseignement de la lecture

Le NRP a déterminé qu'aucune méthode à elle seule ne convient à tous les enfants. Ce groupe de spécialistes recommande au personnel enseignant d'utiliser une combinaison de phonétique et d'expériences du langage pour appuyer le développement d'un large éventail d'apprenantes et d'apprenants.

Le NRP a indiqué que l'enseignement de la reconnaissance phonémique est efficace pour enseigner aux enfants à prêter attention aux sons des mots dans le langage et à les manipuler. Les résultats de la méta-analyse de ce groupe de spécialistes ont non seulement révélé que la reconnaissance phonémique peut être enseignée, mais aussi que l'enseignement de la reconnaissance phonémique est efficace dans une variété de conditions d'enseignement et avec une variété d'apprenantes et d'apprenants (*National Institute of Child Health and Human Development*, NRP, 2000).

La lecture en classe, y compris la méthode globale, qui encourage la lecture à voix haute répétée (aisance) avec de la rétroaction et des conseils, produit des améliorations significatives des habiletés en lecture pour les lectrices et lecteurs compétents et ceux qui éprouvent des difficultés (*National Institute of Child Health and Human Development*, NRP, 2000).

Technique d'échafaudage

La technique d'échafaudage est une forme de métacognition qui peut être enseignée directement. Les enfants ont souvent besoin d'un soutien pédagogique intensif lorsqu'ils doivent acquérir des compétences et des stratégies importantes qu'ils auraient peine à découvrir par eux-mêmes. Au moyen de la technique d'échafaudage, les élèves qui écrivent et qui lisent peuvent mieux comprendre la tâche qui leur est demandée. Le soutien pédagogique ou l'échafaudage est graduellement retiré au fur et à mesure que les élèves démontrent un plus haut degré de compétence (Mazzoni et Gambrel, 2003; Wood, Bruner et Ross, 1976).

Il y a de nombreuses stratégies de soutien pédagogique, mais elles ont toutes en commun les caractéristiques suivantes : un soutien pédagogique temporaire comprenant des indices, des modèles comportementaux et des exercices de répétition est offert; de la rétroaction est fournie; la responsabilité de l'élève augmente; le soutien pédagogique est retiré graduellement; des tâches simples sont attribuées au début, et des tâches de plus en plus complexes sont données; une fois que les élèves démontrent la maîtrise, le soutien pédagogique est retiré (Vockell, 2001, chap. 12).

Qualité du milieu d'apprentissage

La recherche indique que l'enseignement est le facteur concernant l'école ayant l'incidence la plus importante sur le rendement des élèves (Aaronson, Barrow et Sander, 2007; Rivkin, Hanushek et Kain, 2005; Wright, Horn et Sanders, 1997). Ce qui se produit dans les classes au moyen de l'enseignement de qualité et de la qualité du milieu d'apprentissage généré par le personnel enseignant et les élèves est décrit par les chercheuses et chercheurs comme la variable clé expliquant les scores des élèves (Cuttance, 1998, 2001; Hanushek, Kain et Rivkin, 1998; Hill et Rowe, 1996; Rowe et Rowe, 2002; Kyriades, Campbell et Gagatsis, 2000; Rowe, Turner et Lane, 1999; Scheerens, Vermeulen et Pelgrum, 1989; Willms, 2000).

Les caractéristiques du personnel enseignant comme la formation, l'attestation, l'expérience et les attitudes à l'égard de l'enseignement sont particulièrement importantes pour la réussite scolaire des élèves (Clotfelter, Ladd et Vigdor, 2007; Croninger, Rice, Rathbun et Nishio, 2007; Palardy et Rumberger, 2008). Lorsque les enseignantes et enseignants ont une connaissance solide de la matière qu'ils enseignent, le rendement des élèves est plus élevé (Goldhaber et Brewer, 1999; Monk, 1994). *Le Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture du PPCE-13 de 2007* a indiqué que le personnel enseignant ayant plus d'années d'expérience en enseignement (20 ans et plus) a tendance à être associé avec des résultats des élèves plus élevés que ceux des élèves dont les enseignantes et enseignants ont moins de 20 années d'expérience en enseignement (CMEC, 2009, p. 27). De plus, les enseignantes et enseignants qui indiquent avoir reçu une formation spécialisée en langue pendant leur programme de préparation à l'enseignement ont tendance à avoir des élèves ayant des niveaux de rendement plus élevés que ceux des élèves dont le personnel enseignant n'a pas de spécialisation dans cette matière (CMEC, 2009, p. 31).

Climat disciplinaire de l'école, climat au sein de la classe

Le climat disciplinaire de l'école, tel que représenté par les perceptions des élèves de la communauté de la classe, leur sentiment de bien-être et leurs inquiétudes les uns vis-à-vis des autres, a été démontré comme étant étroitement lié à la compétence en lecture (Sherblom, Marshall et Sherblom, 2006).

La recherche indique également que le climat disciplinaire de l'école peut avoir une incidence sur beaucoup de facettes et d'élèves dans les écoles. Un climat positif de l'école est associé avec moins de problèmes comportementaux et affectifs chez les élèves (Kuperminc, Leadbeater, Emmons et Blatt, 1997). La recherche suggère aussi que des relations interpersonnelles positives et des possibilités d'apprentissage optimales pour les

élèves de tous les milieux démographiques peuvent accroître les niveaux de rendement et réduire les comportements mésadaptés (McEvoy et Welker, 2000).

Les données des enquêtes à grande échelle appuient ces constatations. La qualité de l'environnement au sein de la classe est positivement associée au rendement moyen des élèves de l'école dans plusieurs pays participants au PISA (OCDE, 2010, vol. IV). De plus, la recherche du PIRLS a montré que les élèves ont des résultats moins élevés dans les écoles où les directions ont indiqué avoir des problèmes d'absentéisme (Mullis *et al.*, 2007).

Tests et tests normalisés

Il y a différents niveaux de tests au Canada, et ceux-ci ne sont pas tous normalisés :

- Tests internationaux (p. ex., PISA, PIRLS)
- Tests pancanadiens (p. ex., PPCE)
- Tests provinciaux ou territoriaux (p. ex., Test provincial de compétences linguistiques de l'Ontario, Évaluation des habiletés de base de la Colombie-Britannique)
- Tests à l'échelle de la classe (les tests en classe ne sont pas toujours normalisés)

La plupart des instances du Canada ont des politiques pour la présentation de rapports périodiques sur le progrès des élèves à ces derniers et à leurs parents, et un certain nombre d'instances exigent que les élèves réussissent un examen. Dans leurs propres classes, les enseignantes et enseignants effectuent des évaluations du rendement des élèves en lecture et du progrès de l'apprentissage.

L'OCDE soutient que l'utilisation accrue des tests normalisés est positivement associée à des niveaux de rendement plus élevés des élèves et à la réduction des effets de la variation du statut socio-économique entre les élèves; qui plus est, les résultats du PISA montrent de plus hauts niveaux d'équité socio-économique dans les systèmes scolaires qui utilisent les données sur le rendement pour prendre des décisions sur les programmes d'études et pour suivre les données sur le rendement au fil du temps (OCDE, 2011, vol. IV, p. 29).

Efficacité de l'enseignement

Il existe de nombreux modèles d'efficacité de l'enseignement – le modèle de l'enseignement et de l'apprentissage de Carroll (1963), et les modèles qui en ont découlé, c'est-à-dire les modèles de maîtrise de l'apprentissage de Bloom (1976); et le modèle d'enseignement direct de Doyle (1985). Les résultats de la recherche ont été synthétisés quantitativement en méta-analyses par Fraser, Walberg, Welch et Hattie (1987); Walberg (1984); et Wang, Haertel et Walberg (1993).

Une tâche importante de la recherche sur les stratégies d'enseignement est de montrer les facteurs de processus qui « fonctionnent ». Par exemple, Wang et Walberg (2001) ont établi 12 principes pour « l'efficacité de l'enseignement » pour le personnel enseignant et la classe. Ces principes sont les suivants :

1. climat au sein de la classe positif où l'enseignante ou enseignant sert de modèle et de socialisateur;
2. occasion d'apprentissage où la plupart du temps disponible est consacré à la mise à contribution des élèves dans les activités ayant trait au programme d'études;
3. arrimage des programmes d'études et programme cohésif pour accomplir les objectifs de l'enseignement;
4. établissement d'orientations d'apprentissage, au moyen d'une structure pour clarifier les résultats escomptés et pour favoriser les stratégies d'apprentissage souhaitées;
5. contenu cohérent et en lien pour faciliter l'apprentissage significatif et la rétention;
6. discours réfléchi au sujet des idées ayant du poids;
7. activités de répétition, d'application et de rétroaction;
8. techniques d'échafaudage (ou de soutien pédagogique) pour faire participer les élèves à la tâche;
9. enseignement stratégique, où l'enseignante ou enseignant sert de modèle et apprend aux élèves des stratégies d'apprentissage et d'autorégulation;
10. apprentissage coopératif pour développer la compréhension ou aider l'autre à maîtriser une compétence;
11. évaluation de l'apprentissage basée sur les objectifs au cours de laquelle une variété de méthodes d'évaluation formelles et informelles sont utilisées pour suivre les progrès;
12. suivi en ce qui concerne les attentes sur l'accomplissement des résultats d'apprentissage.

Dans son examen thématique de la recherche sur les écoles et de l'efficacité de l'enseignement (2004, p. 13), Scheerens a mis l'accent sur trois facteurs importants : un temps d'apprentissage efficace; un enseignement structuré; et la possibilité d'apprentissage, c'est-à-dire un alignement étroit entre les items enseignés et les items testés.

L'enseignement est aussi influencé par le constructivisme, qui découle de la révolution cognitive dans la théorie de l'apprentissage. L'apprentissage est considéré comme autorégulé avec les possibilités de découverte et l'interprétation personnelle des événements par les élèves. Des termes comme « apprentissage actif » (Cohen, 1988), « cognition incarnée » (Resnick, 1987), et « apprentissage cognitif » (Collins, Brown et Newman, 1989) sont utilisés pour décrire l'apprentissage autorégulé des élèves.

Peu importe le type de modèle pédagogique employé, un bon enseignement est associé à des niveaux de rendement plus élevés en ce qui concerne les résultats de l'apprentissage (Levine et Lezotte, 1995; Marzano, 2003; Wenglinisky, 2000). La motivation à lire est un élément essentiel pour faire participer activement les enfants dans le processus de lecture (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003, p. 16).

Parmi les stratégies d'enseignement qui rehaussent la motivation figurent notamment l'activation des connaissances antécédentes au moyen d'exercices de prélecture, l'enseignement de la recherche d'informations en cours de lecture et la modélisation des techniques d'autorégulation pendant la lecture (Guthrie et Wigfield, 2000).

Diversité de l'éducation

La diversité de l'éducation comprend des différences importantes du point de vue éducationnel, comme le sexe; les origines ethniques, culturelles ou raciales; le statut socio-économique; les élèves du Canada et de l'étranger; le style d'apprentissage; la personnalité; les préférences religieuses; et l'orientation sexuelle. Dans ce contexte, l'enseignement différentiel est un concept de base important.

Les études de l'AIE (Kennedy, Mullis, Martin et Trong, 2007; Mullis *et al.*, 2007) indiquent que le rendement scolaire des élèves dépend entre autres de l'accès à une variété de documents à lire. Brown (2000) a indiqué qu'en associant les types de textes avec le développement en lecture des élèves, le personnel enseignant est plus en mesure de soutenir le progrès en lecture des élèves (p. 305). Il a été observé que les textes narratifs et descriptifs sont motivants pour les élèves parce qu'ils les captivent et les font participer à la lecture (Huck, 1989; Sanders, 1987).

Dans son analyse des travaux sur la diversité, Subban (2006, p. 8-9) soutient que les enseignantes et enseignants doivent savoir comment répondre à la diversité changeante en utilisant des programmes d'études variés et en reconnaissant de multiples styles et différences d'apprentissage. Callahan (2005) a indiqué que l'enseignement devrait être organisé autour de « grandes questions », comprendre la lecture authentique et des expériences d'écriture et fournir un choix de textes ainsi qu'un contenu pertinent pour les élèves.

Enseignement pour améliorer la littératie

La recherche sur la littératie (Cunningham et Stanovich, 1998; Guthrie *et al.*, 1996; Medwell *et al.*, 1998; Pressley *et al.*, 2001; Taylor et Pearson, 2002) montre de façon constante que les élèves ayant des rendements élevés se distinguent par un enseignement qui présente les caractéristiques suivantes :

- une approche équilibrée dans laquelle l'attention pour les compétences de reconnaissance des mots est associée à l'attention portée à la compréhension, avec l'idée constante que la compréhension et la communication efficace – et non la reconnaissance des mots uniquement – représentent ce qu'est la littératie (Taylor et Pearson, p. 365);
- une attention aux compétences, aux expériences et aux intérêts en littératie de chaque enfant au moyen d'une interaction de haute qualité et du suivi serré des progrès de l'élève;
- des niveaux élevés de participation en lecture.

Observations

Les travaux de recherche présentés ci-dessus soulignent les idées de base du cadre de l'évaluation en lecture du PPCE dans lesquelles la compréhension et l'interprétation sont des processus actifs qui exigent une interaction intentionnelle et réfléchie entre la lectrice ou le lecteur et le texte; les enfants font de plus grands progrès en lecture lorsque le personnel enseignant donne un enseignement direct et conçoit et met en œuvre des activités qui appuient la compréhension; et lorsque l'importance de la métacognition pour l'apprentissage de la lecture est clairement reconnue.

La recherche suggère que les élèves qui sont des lectrices ou lecteurs compétents :

- sont activement engagés en ce qui concerne le texte afin d'en dégager un sens;
- acquièrent des stratégies tout en participant à une lecture authentique;
- appliquent des stratégies cognitives et interprétatives ainsi que des stratégies de résolution de problèmes;
- prennent part à la vie de l'école, ce qui est important pour promouvoir le succès et l'apprentissage.

La recherche suggère que les éducatrices et éducateurs des élèves qui sont des lectrices ou lecteurs compétents :

- mettent au point des modèles d'enseignement et un éventail de stratégies pour appuyer les différences relatives aux expériences des élèves;
- reconnaissent les différences quant aux expériences des élèves (notamment en ce qui a trait au sexe) et à leur contexte socioculturel plus large;
- conçoivent et mettent en place des activités qui appuient la compréhension et la réflexion.

À la lumière des données sur les stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour la lecture qui émergent de l'évaluation en lecture du PPCE-13 de 2007, la présente section du rapport a étudié les travaux de recherche choisis portant sur trois sujets : les stratégies de lecture, les attitudes à l'égard de la lecture et l'enseignement de la lecture. Nous avons présenté les données de la recherche qui, selon nous, expliqueront les résultats détaillés qui figurent dans l'analyse qui suit. Notre examen a mis l'accent avant tout sur les travaux de recherche en lien avec l'efficacité de l'enseignement ainsi que sur des constatations pertinentes tirées des enquêtes internationales sur la lecture.

La lecture, à titre d'élément essentiel de la littératie, est fondamentale pour apprendre et réussir sa vie (Anderson, 2011). La lecture est une entreprise humaine complexe dans laquelle la lectrice ou le lecteur donne un sens à des textes – une interaction entre la lectrice ou le lecteur, le texte, l'objet et le contexte avant, pendant et après la lecture (CMEC, 2008). Une meilleure compréhension des corrélats de la compétence en lecture pourrait mener à des approches pédagogiques améliorées et à de meilleurs milieux d'enseignement dans les écoles au Canada. Une description des relations empiriques dérivées entre les activités d'apprentissage des élèves et les attitudes faciliterait le développement de la compréhension de façon pertinente du point de vue pédagogique.

Programme pancanadien d'évaluation

Le PPCE est un programme mis au point et administré par le CMEC dans le but d'évaluer les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences des élèves de 13 ans du Canada. Un des objectifs du programme est d'éclairer les politiques en éducation et d'améliorer les approches pour l'apprentissage.

L'analyse présentée ici explore les relations entre les stratégies de lecture et les attitudes en ce qui concerne la compétence en lecture des élèves des écoles du Canada au moyen de données obtenues dans le PPCE-13 de 2007. Elle examine ces relations en se penchant sur la façon dont les items de chacun des questionnaires sont associés au rendement.

Dans le questionnaire de l'élève de l'évaluation en lecture du PPCE-13 de 2007, 15 questions ont été posées aux élèves au sujet de leurs comportements et de leurs stratégies à l'égard de la lecture. Dans une étude antérieure faisant l'objet du *Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture du PPCE-13 de 2007* (CMEC, 2009), les relations entre les stratégies de lecture des élèves et le rendement en lecture étaient examinées. Pour cette analyse, une analyse factorielle des 15 items sur les stratégies de lecture a produit quatre facteurs ou groupes de stratégies de lecture :

- Le premier facteur, la signification, a regroupé les stratégies qui aident les élèves à trouver la signification du texte lu.
- Le deuxième facteur, le décodage, est associé aux stratégies suivantes : « lire à voix haute pour moi-même », « épeler à voix haute le plus de mots possible » et « demander de l'aide à quelqu'un ».
- Le troisième facteur, soit les habitudes, a regroupé les items qui établissent une variété d'habitudes en lecture, comme « essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase », « chercher un endroit tranquille pour lire » et « relire les passages difficiles ».
- Le quatrième facteur, soit les sources externes, est associé à l'utilisation de soutien extérieur comme « regarder les graphiques et les images » et « utiliser une autre source, telle qu'un dictionnaire ».

Les résultats de ces analyses indiquaient que lire pour la signification et les habitudes de lecture étaient positivement associés au rendement en lecture, lire par décodage était négativement associé au rendement et utiliser des sources externes pour la lecture ne montrait pas d'effet significatif. Le rapport a également soulevé plusieurs questions pour la recherche à venir telles que : des caractéristiques particulières des écoles, du personnel enseignant ou des élèves contribuent-elles à ces indicateurs de la capacité en lecture?; les groupes de stratégies de lecture diffèrent-ils entre les instances au Canada?; et les différences entre les instances sont-elles liées au rendement en lecture?

Données à l'échelle des élèves

Le CMEC a travaillé avec des éducatrices et éducateurs de partout au Canada pour mettre au point des mesures en matière de lecture qui reconnaissent la nature dynamique et interactive du processus par lequel les lectrices et lecteurs établissent un lien avec le texte et y réagissent. Les instruments d'évaluation élaborés comprenaient un éventail de types de textes qui correspondaient aux textes qui sont couramment utilisés durant les cours de langue au Canada : court texte narratif, récit personnel, texte informatif, nouvelle, éditorial et site Web. Les formats des instruments d'évaluation comportaient des réponses choisies et des réponses construites de façon à offrir aux élèves différentes possibilités de réponses. Les items ont été conçus pour trois domaines de la lecture qui se trouvent dans les programmes d'études au Canada : compréhension, interprétation et réaction au texte (CMEC, 2008).

Les instruments d'évaluation de la lecture se présentaient sous deux formes ou ensembles d'items, qui étaient parallèles en ce qui a trait au contenu, au format et à la difficulté – et les deux formes ont été produites en français et en anglais. En plus de remplir un des questionnaires d'évaluation, les élèves devaient répondre à des questions conçues pour obtenir de l'information sur les caractéristiques relatives aux élèves : les caractéristiques démographiques, les attitudes et les perspectives en ce qui concerne les études ainsi que les attitudes à l'égard d'eux-mêmes en tant que lectrice ou lecteur et apprenante ou apprenant. Le questionnaire comprenait plus de 130 items. Comme il a déjà été mentionné, cette étude portait sur les réponses des élèves aux items ayant trait aux stratégies de lecture et aux attitudes à l'égard de la lecture.

Données à l'échelle des écoles

Les données à l'échelle des écoles ont été obtenues à partir des questionnaires remplis par les directions des écoles qui ont participé au PPCE-13 de 2007. Les questionnaires ont généré de l'information sur les écoles participantes qui était liée aux données à l'échelle des élèves et aux données à l'échelle du personnel enseignant. Ces données comprenaient de l'information sur la taille des écoles, sur la structure de gestion (publique ou privée), sur les proportions d'élèves autochtones et d'élèves de français langue seconde/d'anglais langue seconde, sur les pratiques de gestion du temps, sur les pratiques d'évaluation des élèves ainsi que sur le contexte et le climat d'enseignement.

Données à l'échelle du personnel enseignant

L'information à l'échelle du personnel enseignant a été recueillie au moyen de questionnaires qui ont été soumis aux enseignantes et enseignants des élèves de 13 ans dans les écoles qui ont participé au PPCE-13 de 2007. De l'information sur les renseignements généraux concernant le personnel enseignant, la gestion du temps, les méthodes d'évaluation, les stratégies d'enseignement ainsi que sur les élèves ayant des besoins particuliers a été recueillie à partir des réponses à ce questionnaire.

Il y a eu un niveau considérable d'information manquante en ce qui concerne les données des réponses du personnel enseignant, ce qui a remis en question la fiabilité des résultats. De plus, étant donné que seulement quatre ou cinq élèves peuvent être reliés à une enseignante ou un enseignant en moyenne, les analyses à niveaux multiples ne sont pas très représentatives des structures des données de la classe habituelle, où de 20 à 30 élèves sont reliés à une enseignante ou un enseignant. Dans les évaluations du PPCE à venir, il est recommandé que le plan d'échantillonnage pour le personnel enseignant participant soit reconsidéré attentivement de façon à permettre une analyse plus fiable des variables relatives au personnel enseignant.

Méthode de recherche

L'intérêt de la recherche était de connaître les relations entre les stratégies que les élèves emploient dans leurs activités de lecture et le niveau de compétence en lecture qu'ils atteignent. La première étape de l'analyse était d'en savoir plus sur les relations à l'échelle des élèves. Une fois qu'un modèle final à la fois significatif et concis a été obtenu, les comparaisons ont été effectuées entre le sexe, la langue et l'instance des élèves. D'autres analyses ont été effectuées en ajoutant les variables du personnel enseignant et des écoles pouvant avoir une incidence sur les relations et les effets des caractéristiques des élèves sur le rendement en lecture.

Le questionnaire de l'élève comprenait 15 items qui demandaient aux élèves la fréquence à laquelle ils utilisaient différentes méthodes de lecture (stratégies); ces items ont servi à établir les variables relatives aux stratégies de lecture qui ont fait l'objet du modèle de régression dans les scores en lecture du PPCE-13 de 2007. De plus, de nombreuses autres variables relatives aux élèves ont été étudiées dans l'élaboration des modèles – les attitudes des élèves à l'égard de l'école, de la lecture et de leurs propres compétences en lecture; les pratiques pédagogiques de l'école; les pratiques d'évaluation; les variables du milieu familial; et ce dont ils se souviennent du développement de leurs compétences en lecture.

Les analyses étaient fondées sur la régression multiple afin d'étudier les relations à l'échelle des élèves; une analyse à niveaux multiples (modélisation linéaire hiérarchique, ou MLH³) a été utilisée pour examiner les variables relatives au personnel enseignant et aux écoles. Dans le présent rapport, l'analyse comprend les éléments suivants :

³ La modélisation linéaire hiérarchique (MLH) est une méthode de régression conçue pour tenir compte de la structure hiérarchique des ensembles de données sur l'éducation. Dans le cas présent, les élèves étaient nichés dans les écoles et dans les enseignantes et enseignants.

1. Analyse de régression à l'échelle des élèves : l'élaboration de modèles à l'échelle des élèves – des analyses initiales jusqu'aux modèles finaux
2. Effets des écoles : les modèles à niveaux multiples quant aux caractéristiques des écoles
3. Effets du personnel enseignant : les modèles à niveaux multiples quant aux caractéristiques du personnel enseignant

Des statistiques sommaires pour les échantillons d'élèves, d'enseignantes et d'enseignants et d'écoles qui ont participé au PPCE-13 de 2007 et des comparaisons des modèles à l'échelle des élèves ont aussi été préparées dans le cadre de cette recherche.

Un rapport technique qui décrit en détail toutes les analyses entreprises a également été produit pour cette étude⁴.

Établissement des modèles

Étape 1

Stratégies de lecture

Pour l'établissement du modèle initial, les variables composées des stratégies de lecture tirées du PPCE, qui ont été mises au point par le CMEC et ont fait l'objet du *Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture du PPCE-13 de 2007* (Tableau 5.1, p. 60), ont été utilisées. Il s'agissait de variables composées dérivées de l'analyse factorielle des 15 items sur les stratégies de lecture du questionnaire de l'élève. Quatre variables composées ont été créées :

- Recherche de sens
- Décodage
- Modes de lecture
- Sources extérieures⁵

Les analyses initiales utilisant les variables composées du PPCE (Tableau 1⁶) ont produit des régressions comportant une très faible prédictivité, représentant moins de 1 p. 100 de la variance relative au rendement en lecture ($R^2 = 0,001$)⁷.

⁴ Un rapport technique plus détaillé pour appuyer cette recherche peut être obtenu sur demande auprès du CMEC.

⁵ La variable composée « sources extérieures » n'était pas incluse dans l'ensemble de données que nous avons reçues pour effectuer ces analyses, et n'a donc pas été incluse dans la régression initiale.

⁶ Pour chaque variable explicative du modèle de régression, les éléments suivants ont été calculés : les coefficients de régression non normalisés (B) et normalisés (β), l'erreur-type (ET) de B et la probabilité (p) que le coefficient soit égal à zéro (statistiquement non significatif).

⁷ En statistique, une valeur doit souvent déterminer dans quelle mesure une fonction donnée correspond à un ensemble de données particulier. Dans cette analyse, nous nous sommes fiés à la valeur R^2 pour déterminer dans quelle mesure nos données se conformaient à une relation linéaire. Les valeurs de R^2 varient de 0 à 1, 1 représentant la correspondance parfaite.

Tableau 1 **Régression avec les variables composées des stratégies de lecture du PPCE**
($R^2 = 0,001$)

Stratégie	B	ET	β	p
Recherche de sens	0,02	0,08	0,002	0,819
Décodage	-0,36	0,08	-0,036	0,000
Modes de lecture	0,16	0,08	0,016	0,045

Pour examiner ce manque de relation entre l'utilisation de stratégies de lecture par les élèves et le rendement – où une relation était attendue –, un ensemble de scores des sous-tests a été produit en additionnant simplement les valeurs des réponses des items utilisés pour obtenir les variables composées⁸. Ces scores des sous-tests étaient plus prédictifs quant au rendement en lecture (Tableau 2), représentant près de 11 p. 100 de la variance relative aux scores en lecture ($R^2 = 0,106$). À partir de ces résultats – en utilisant des items individuels des questionnaires comme variables explicatives dans les modèles de régression –, il a été décidé d'abandonner l'utilisation des variables composées ou des scores des sous-tests dans les analyses de régression subséquentes et d'employer uniquement les items individuels des questionnaires comme variables explicatives. En utilisant les 15 items dans un modèle de régression, une valeur R^2 de 0,167 a été obtenue, suggérant que les items individuels ont donné lieu à une plus grande prédictivité que les variables composées, en plus de la valeur ajoutée de l'interprétation plus significative et directe des relations.

Tableau 2 **Régression avec les scores des sous-tests des stratégies de lecture**
($R^2 = 0,106$)

Stratégie	B	ET	β	p
ST Recherche de sens	5,64	0,32	0,158	0,000
ST Décodage	-16,34	0,67	-0,184	0,000
ST Modes de lecture	11,15	0,43	0,243	0,000
ST Sources extérieures	-10,34	0,44	-0,199	0,000

⁸ La composition des sous-tests des stratégies de lecture :
 ST Recherche de sens = S6.2C+S6.2D+S6.2E+S6.2H+S6.2J+S6.2O
 ST Décodage = S6.2A+S6.2B
 ST Modes de lecture = S6.2J+S6.2K+S6.2L+S6.2N+S6.2G
 ST Sources extérieures = S6.2F+S6.2G+S6.2I+S6.2M
 Veuillez noter que les items 2J et 2G sont utilisés dans deux facteurs différents.

Pour produire une solution plus concise tout en maintenant la prédictivité, un modèle composé de six items (Tableau 3) utilisant les items ayant les valeurs les plus élevées des coefficients de régression normalisés (β) a été créé, représentant plus de 15 p. 100 de la variance des scores en lecture ($R^2 = 0,152$).

Tableau 3 **Régression avec six items des stratégies ($R^2 = 0,152$)**

Item du questionnaire	B	ET	β	p
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-29,54	1,08	-0,193	0,000
Essayer de faire des liens	18,90	1,06	0,132	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-21,12	0,99	-0,149	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	21,52	1,06	0,153	0,000
Relire les passages difficiles	20,59	1,02	0,150	0,000
Surligner ou prendre des notes	-12,37	0,94	-0,092	0,000

Ce modèle a suggéré que l'utilisation de stratégies cognitives de plus haut niveau, comme essayer de faire des liens, essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase et relire les passages difficiles, est positivement liée au rendement en lecture, alors que les techniques simples de plus bas niveau, comme épeler à voix haute le plus de mots possible, demander de l'aide à quelqu'un et surligner ou prendre des notes, sont négativement liées au rendement en lecture.

Étape 2

L'intérêt de ce cycle d'analyses sur l'utilisation des stratégies de lecture par les élèves en ce qui concerne le rendement en lecture visait à établir les relations existantes – non seulement avec les stratégies de lecture, mais aussi avec d'autres caractéristiques des élèves comme les attitudes, les perceptions et les expériences pédagogiques. Pour ces analyses, la régression multiple a été utilisée. L'étude de la mesure selon laquelle les caractéristiques des écoles et du personnel enseignant influençaient ces relations a exigé l'utilisation d'une approche à niveaux multiples avec la MLH, les résultats étant présentés dans une section ultérieure.

Pour déterminer les variables clés qui évaluent la prédictivité des perceptions et des attitudes des élèves relativement à la lecture et aux études, chaque section du questionnaire de l'élève – une section à la fois – a fait l'objet d'un modèle de régression relativement au rendement en lecture tel qu'indiqué dans le PPCE-13 de 2007 et sa valeur R^2 mesurée (Tableau 4). Les stratégies de lecture (Section 6.2, $R^2 = 0,167$) et les attitudes et les perceptions au sujet de la lecture (Section 2.2, $R^2 = 0,190$) avaient des valeurs relativement élevées, indiquant que les variables des élèves dans ces sections du questionnaire de l'élève représentaient une proportion substantielle de la variance des scores en lecture du PPCE.

Les autres variables des élèves intégrées à l'analyse de régression étaient le temps consacré par les élèves à différentes activités en dehors de l'école (Section 3.1), les pratiques d'attribution des notes dans les cours de langue (Sections 4.1 et 4.2), les activités de lecture en classe (Section 5.1), la quantité de devoirs faits (Sections 3.2 et 3.3) et la lecture en classe (Section 5.3). Toutes ces variables étaient pertinentes du point de vue de l'enseignement et accessibles.

Il importe de noter que, même si la plupart des élèves ont indiqué que le bruit, les interruptions et le désordre (Section 3.6, Climat au sein de la classe) étaient présents en classe « parfois » ou « souvent », ces facteurs n'expliquaient pas de manière significative le rendement en lecture.

Étape 3

Le premier ensemble de variables intégrées au modèle comprenait les items portant sur les activités en dehors de l'école, les items portant sur les pratiques d'attribution des notes et les activités de lecture durant les cours de langue. Avec l'intégration de ces items, le modèle de régression à 28 variables explicatives (Tableau 5) représentait 33 p. 100 de la variation des scores en lecture générés par le PPCE-13 de 2007⁹ ($R^2 = 0,33$).

L'intégration d'autres items, comme le taux d'absentéisme (Section 3.4), la lecture en classe (Section 5.3), les attitudes à l'égard de l'école (Section 2.1), les absences (Section 3.4), les perceptions de l'attribution des bons résultats en lecture (Section 2.3) ou des mauvais résultats (Section 2.4), n'a pas contribué substantiellement à la prédictivité du modèle (leur impact sur la valeur R^2 était de 0,001).

⁹ Un autre ensemble d'analyses répétées a été effectué pour les scores en lecture des sous-domaines – compréhension, interprétation et réaction au texte. Cet ensemble a donné lieu à trois modèles comportant 28 variables explicatives ayant la même tendance d'association que le modèle final relatif aux élèves utilisant le score total en lecture du PPCE. Cependant, il y avait une variation dans la proportion de variance représentée dans chaque modèle en ce qui concerne la mesure des résultats. Le modèle comportant 28 variables explicatives représentait 29 p. 100 ($R^2 = 0,29$) de la variance des scores du sous-domaine lié à la compréhension, 22 p. 100 ($R^2 = 0,22$) de la variance des scores du sous-domaine lié à l'interprétation, et 17 p. 100 ($R^2 = 0,17$) de la variance des scores du sous-domaine lié à la réaction au texte. Il est à noter que tous les résultats des analyses présentés dans le présent rapport sont fondés sur la régression du score total en lecture du PPCE.

Tableau 4 **Proportion de la variance des scores relatifs au rendement en lecture représentés par chaque section du questionnaire de l'élève**

Section du questionnaire	Numéro des items	R ²
2.1 Attitudes à l'égard de l'école	5	0,043
2.2 Attitudes et perceptions	13	0,190
2.3 Bons résultats	6	0,048
2.4 Mauvais résultats	6	0,040
3.1 Activités en dehors de l'école	9	0,161
3.2 Devoirs	1	0,049
3.3 Devoirs (cours de langue)	1	0,065
3.4 Absence	1	0,064
3.5 Excursions, etc.	1	0,046
3.6 Climat au sein de la classe (cours de langue)	3	0,001
4.1 Attribution des notes	7	0,057
4.2 Portfolios	1	0,018
4.3 Grille de notation	1	0,010
4.4 Grille de notation pour corriger les tests	1	0,020
4.5 Grille de notation au début d'un devoir	1	0,019
4.6 Rendement dans le PPCE	1	0,056
4.7 Équité du PPCE	1	0,010
5.1 Activités en classe	9	0,077
5.2 Devoirs	4	0,013
5.3 Lecture en classe	6	0,097
6.1 Bibliothèque de l'école	*	*
6.2 Stratégies de lecture	15	0,167
6.3 Parents	6	0,059
6.4 Lecture des parents	2	0,021
6.5 Premières expériences en lecture	1	0,003
6.6 Souvenirs liés à la lecture	8	0,045
6.7 Aide d'autrui	5	0,051
6.8 Difficultés	*	*

* Tous les items des sections sur la bibliothèque de l'école et les difficultés ne présentaient pas de variation entre les élèves; ils ont tous donné une réponse ayant 1 comme valeur, et une analyse de régression n'a donc pas pu être effectuée.

Tableau 5 **Modèle à 28 variables explicatives au sujet des caractéristiques des élèves quant au rendement en lecture ($R^2 = 0,33$)**

Item du questionnaire	B	ET	β	p
Stratégies de lecture				
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-18,50	1,04	-0,121	0,000
Essayer de faire des liens	9,25	1,01	0,065	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-8,24	0,96	-0,059	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	12,08	1,01	0,086	0,000
Relire les passages difficiles	10,61	0,97	0,077	0,000
Surligner ou prendre des notes	-6,61	0,90	-0,050	0,000
Attitudes à l'égard de la lecture				
J'aime lire.	13,81	0,93	0,137	0,000
Je sais que je peux lire des textes difficiles.	11,49	0,87	0,099	0,000
Je ressens de la nervosité quand je dois lire à voix haute à l'école.	-7,34	0,63	-0,076	0,000
Activités durant les cours de langue				
Lire des romans ou des nouvelles (fiction)	4,45	1,05	0,029	0,000
Lire des textes informatifs ou non fictifs	5,02	1,04	0,033	0,000
Lire des revues ou des journaux	-9,35	1,07	-0,059	0,000
Lire des documents trouvés sur Internet	-4,11	1,07	-0,028	0,000
Utiliser des encyclopédies en ligne ou d'autres documents électroniques accessibles par abonnement	-8,48	1,23	-0,050	0,000
Regarder des vidéos, des DVD ou aller au cinéma	-6,35	1,00	-0,042	0,000
Lire des livres ou d'autres documents de la bibliothèque publique	-9,25	1,04	-0,059	0,000

Item du questionnaire	B	ET	β	p
Évaluation des cours de langue				
Questions à réponse courte	8,74	1,14	0,054	0,000
Questions à réponse longue	4,45	1,07	0,030	0,000
Dissertations	5,19	0,92	0,038	0,000
Portfolios	13,55	1,39	0,063	0,000
Questions vrai/faux ou questions d'appariement	-6,47	1,02	-0,043	0,000
Phrases à compléter	-6,35	0,94	-0,046	0,000
Activités en dehors de l'école				
Lire pour le plaisir et/ou par intérêt général	7,27	0,57	0,115	0,000
Utiliser un ordinateur pour des raisons personnelles	2,79	0,44	0,044	0,000
Faire des devoirs dans toutes les matières	5,72	0,47	0,081	0,000
Regarder la télévision ou des films	5,86	0,50	0,083	0,000
Jouer à des jeux électroniques, vidéo ou autres	-3,14	0,41	-0,054	0,000
Suivre des leçons supplémentaires ou des cours de soutien	-7,24	0,72	-0,065	0,000

Modèle à 28 variables explicatives

Le modèle à 28 variables explicatives (Tableau 5) a été organisé en cinq segments définis par la structure du questionnaire de l'élève du PPCE-13 de 2007 : stratégies de lecture, attitudes à l'égard de la lecture, activités durant les cours de langue, évaluation des cours de langue et activités en dehors de l'école.

Stratégies de lecture

Six variables relatives aux stratégies de lecture ont été incluses dans le modèle final. Les trois stratégies de lecture retenues dans le modèle associées à des méthodes cognitives complexes pour la lecture étaient : essayer de faire des liens, essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase et relire les passages difficiles. Les élèves ayant indiqué des niveaux d'utilisation plus élevés au sujet de ces stratégies avaient tendance à obtenir des scores plus élevés dans l'évaluation en lecture. Les trois stratégies associées à des méthodes de lecture de plus bas niveau étaient : surligner ou prendre des notes, demander de l'aide à quelqu'un et épeler à voix haute le plus de mots possible. Les élèves ayant indiqué des niveaux d'utilisation plus élevés au sujet de ces stratégies avaient tendance à obtenir des scores en lecture moins élevés, et, d'après les données obtenues, ces approches sont utilisées moins fréquemment que les autres stratégies de lecture par tous les élèves.

Attitudes à l'égard de la lecture

Trois items du questionnaire ayant trait aux attitudes ou aux perceptions des élèves à l'égard de la lecture ont été retenus dans le modèle final : « j'aime lire », « je sais que je peux lire des textes difficiles » et « je ressens de la nervosité quand je dois lire à voix haute à l'école ». Les élèves qui ont fait état de niveaux plus élevés d'attitudes positives à l'égard de la lecture (« j'aime lire » et « je sais que je peux lire des textes difficiles ») avaient tendance à obtenir des scores en lecture plus élevés, alors que les élèves qui ressentaient de la nervosité quand ils devaient lire à voix haute à l'école avaient tendance à obtenir des scores en lecture moins élevés.

Activités durant les cours de langue

Sept items du questionnaire ayant trait aux types de lecture que les élèves ont fait durant les cours de langue permettaient de prédire le rendement en lecture. Les élèves qui ont fait état d'une plus grande utilisation de textes de lecture traditionnels, comme des romans et des nouvelles (fiction), avaient tendance à obtenir des scores en lecture plus élevés. Les élèves qui ont indiqué une plus grande fréquence de lecture en classe de revues ou de journaux, de documents trouvés sur Internet ou de livres ou d'autres documents de la bibliothèque publique avaient tendance à avoir des scores en lecture moins élevés. Il importe de noter que l'item ayant trait à la lecture de livres de la bibliothèque de l'école (et non de la bibliothèque publique) ne permettait pas de prédire le rendement en lecture.

Évaluation des cours de langue

Six items du questionnaire ayant trait aux pratiques d'évaluation durant les cours de langue ont été retenus dans le modèle final. Les élèves qui ont fait état d'une plus grande utilisation de questions à réponse courte, de questions à réponse longue, de dissertations et de portfolios avaient des niveaux de rendement en lecture plus élevés que ceux qui ont indiqué une moins grande utilisation. L'utilisation accrue de questions vrai/faux ou de phrases à compléter était associée à des niveaux de rendement en lecture moins élevés. Il importe de noter que la variation de la fréquence d'utilisation des questions à choix multiples pour l'évaluation des cours de langue selon les perceptions des élèves n'était pas une variable explicative significative du rendement en lecture dans le PPCE-13 de 2007.

Activités en dehors de l'école

Six items ayant trait à la fréquence de différentes activités en dehors de l'école ont été retenus dans le modèle final. Une plus grande fréquence ayant trait à lire pour le plaisir et/ou par intérêt général, faire des devoirs dans toutes les matières, utiliser un ordinateur pour des raisons personnelles et regarder la télévision ou des films était associée à des niveaux de rendement en lecture plus élevés. Une plus grande fréquence quant à jouer à des jeux électroniques, vidéo ou autres ou à suivre des leçons supplémentaires ou des cours de soutien était associée à des niveaux en lecture moins élevés.

Variables relatives au personnel enseignant et aux écoles

Les analyses ont été étendues de façon à inclure les données relatives au personnel enseignant et aux écoles. Pour ce faire, la nature hiérarchique des données (p. ex., les élèves dans les écoles) a dû être adaptée. L'adaptation a été effectuée en utilisant la modélisation à niveaux multiples ou la MLH. Cette méthode d'analyse a permis la modélisation simultanée des caractéristiques des élèves et des caractéristiques des écoles (ainsi que des caractéristiques du personnel enseignant dans un autre ensemble d'analyses).

Dans toute l'analyse à niveaux multiples entreprise et faisant l'objet du présent rapport, les stratégies de lecture des élèves étaient significatives de façon constante par rapport à leurs relations avec le rendement en lecture. Cette constance caractérise tant la direction que l'ampleur relative des coefficients¹⁰, celles-ci étaient pratiquement les mêmes que celles du modèle de régression final ayant trait aux élèves comportant 28 variables explicatives déjà mentionné (Tableau 3). De plus, ces variables relatives aux stratégies de lecture n'ont pas montré de variation à l'échelle de l'école (MLH du niveau 2) dans aucun des modèles élaborés. Cela signifie que les relations entre les stratégies de lecture des élèves et le rendement en lecture étaient constantes entre les écoles partout au Canada.

Étant donné le manque de variation en ce qui concerne les variables relatives aux stratégies de lecture à l'échelle de l'école, seul le score moyen en lecture des écoles (appelé « constante ») pouvait être modélisé avec les variables des écoles (MLH du niveau 2). Ces résultats sont présentés une section du questionnaire de l'école à la fois.

Il importe aussi de noter qu'en raison de problèmes de données, comme des identificateurs d'écoles qui manquent, et de certaines informations manquantes dans les réponses au questionnaire de l'élève, du personnel enseignant et de l'école, la quantité de données manquantes était substantielle. Au cours des analyses, les dossiers des élèves, du personnel enseignant et des écoles qui avaient des données manquantes ayant trait aux variables faisant l'objet de l'analyse ont été retirés. Cette façon de procéder a sans doute amoindri la fiabilité des estimations des résultats de la MLH présentés et il faut donc faire preuve de circonspection lors de l'interprétation de ces derniers.

Stratégies du personnel enseignant et effets des écoles

Les enseignantes et enseignants ont répondu à des questions sur leurs stratégies d'enseignement avant, pendant et après la lecture de leurs élèves des cours de langue. Ils ont dû indiquer le type de textes utilisés, le type d'évaluations données aux élèves et les différences entre les sexes quant aux textes et aux méthodes d'enseignement.

¹⁰ Les coefficients présentés par la MLH représentent des poids de régression bruts et sont indiqués dans les tableaux suivants – et non les poids normalisés qui permettent de meilleures comparaisons entre les variables explicatives. En tenant pour acquis que l'écart-type des scores en lecture est de 100, une certaine comparabilité peut être obtenue en divisant ces coefficients par 100.

Les résultats ont indiqué que les stratégies utilisées avant la lecture, de la liste donnée dans le questionnaire du personnel enseignant, n'avaient pas de relation significative avec le rendement en lecture des élèves, tout comme la plupart des stratégies utilisées pendant et après la lecture. L'utilisation accrue des variables « analyser la structure du texte » et « analyser de façon critique » était associée à des niveaux de rendement en lecture plus élevés, alors que « résumer » était associé à des niveaux de rendement en lecture moins élevés (voir Tableau 6)¹¹.

La plupart des stratégies d'enseignement présentées dans le questionnaire du personnel enseignant n'ont pas eu de relation significative avec le rendement en lecture (Tableau 6). Cependant, l'utilisation accrue de « lire à voix haute aux élèves » et de « demander aux élèves de lire en silence » était négativement associée au rendement en lecture; et « demander aux élèves de lire à voix haute » et « utiliser des organisateurs graphiques » avaient une relation positive. En ce qui a trait aux activités pédagogiques, l'utilisation accrue des variables « enseigner de nouveau des compétences de base » et « adapter le travail en classe en fonction des styles d'apprentissage et des champs d'intérêt » était négativement associée au rendement en lecture, et « offrir un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture » n'avait pas de relation statistiquement significative en ce qui concerne le rendement en lecture.

¹¹ Dans tous les tableaux suivants, les variables explicatives sont présentées au niveau $\alpha = 0,05$.

Tableau 6 **Résultats de la MLH – Effets des stratégies d’enseignement et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Stratégies d’enseignement			
Constante	428,85	9,61	0,000
Analyser la structure du texte	4,59	1,38	0,001
Résumer	-5,10	1,47	0,001
Analyser de façon critique	9,34	1,48	0,000
Lire à voix haute aux élèves	-4,87	1,65	0,004
Demander aux élèves de lire à voix haute	3,53	1,14	0,002
Demander aux élèves de lire en silence	-3,15	1,04	0,003
Utiliser des organisateurs graphiques	3,37	1,05	0,002
Enseigner de nouveau des compétences de base	-6,14	1,53	0,000
Adapter le travail en classe en fonction des styles d’apprentissage et des champs d’intérêt	-3,58	1,70	0,036
Textes procéduraux	-3,94	1,59	0,013
Textes narratifs	5,66	2,28	0,013
Lire en dehors des heures de classe	6,55	1,47	0,000
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-25,29	1,14	0,000
Essayer de faire des liens	17,69	1,16	0,000
Demander de l’aide à quelqu’un	-18,02	1,05	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	18,56	1,16	0,000
Relire les passages difficiles	20,41	1,06	0,000
Surligner ou prendre des notes	-16,15	1,07	0,000

Deux types de textes avaient une relation significative avec le rendement en lecture : l’utilisation accrue de textes procéduraux était négativement associée au rendement, et l’utilisation de textes narratifs était positivement associée au rendement en lecture. Les autres types de textes n’avaient pas de relation significative avec le rendement en lecture des élèves.

Pour ce qui est des tâches données aux élèves, « lire en dehors des heures de classe » était la seule tâche ayant une relation significative avec le rendement, cette relation était positive. Il n’y avait pas de relation significative avec le rendement en lecture, en ce qui a trait à « réagir de façon personnelle », à « faire des présentations orales » et à « rédiger des rapports ».

La mesure selon laquelle le personnel enseignant a perçu des différences entre les sexes quant aux textes ou aux stratégies d’enseignement n’a montré aucune relation significative avec le rendement en lecture.

Élèves ayant des besoins particuliers

Les enseignantes et enseignants ont répondu à des questions sur le nombre d’élèves de leurs cours de langue ayant des besoins particuliers pour lesquels ils ont dû ajuster leurs stratégies d’enseignement – soit pour ce qui est de modifier les programmes d’études, de porter une attention spéciale, d’ajuster les stratégies d’enseignement et d’avoir un autre adulte pour aider dans la classe (Tableau 7). La question de base posée au personnel enseignant visait à savoir si les élèves ayant des besoins particuliers avaient un impact sur les activités pédagogiques du personnel enseignant.

Tableau 7 **Résultats de la MLH – Effets des élèves ayant des besoins particuliers et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Élèves ayant des besoins particuliers			
Constante	490,78	4,92	0,000
Modifier les programmes d’études	-4,35	1,13	0,000
Porter une attention spéciale	-3,18	1,09	0,004
Ajuster les stratégies d’enseignement	-3,18	1,17	0,007
Avoir un autre adulte pour aider dans la classe	-5,61	0,84	0,000
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-25,66	1,14	0,000
Essayer de faire des liens	18,32	1,15	0,000
Demander de l’aide à quelqu’un	-18,35	1,04	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	18,61	1,15	0,000
Relire les passages difficiles	20,42	1,06	0,000
Surligner ou prendre des notes	-15,60	1,07	0,000

Les relations significatives étaient toutes négatives, ce qui suggère que le fait d'accroître les niveaux de modifications effectuées pour intégrer les élèves ayant des besoins particuliers avait tendance à être associé à des niveaux de rendement en lecture moins élevés pour les élèves de cette classe. Ces résultats indiquent que le fait de modifier les programmes d'études et le fait de porter une attention spéciale afin de réduire les perturbations sont associés à des niveaux de rendement en lecture moins élevés pour les élèves. Des relations négatives similaires ont été observées quant à modifier les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves ayant des besoins particuliers et au fait d'avoir un autre adulte (aide-enseignante ou aide-enseignant) pour aider dans la classe.

Questionnaire de l'école

Le questionnaire de l'école a été soumis aux directions des écoles participantes afin d'obtenir de l'information sur les caractéristiques des écoles pouvant être associées au rendement en lecture. Pour étudier ces relations, une série de modèles a été élaborée pour chacune des cinq sections du questionnaire de l'école : renseignements généraux, gestion du temps, évaluation, climat d'enseignement et contexte de l'enseignement. Pour cet ensemble d'analyses, le modèle relatif aux élèves a été limité aux stratégies de lecture utilisées par les élèves, lesquelles étaient le point central de la présente recherche. Le rendement en lecture des élèves était la mesure des résultats, et les six variables relatives aux stratégies de lecture pour le modèle de régression final à l'échelle des élèves (Tableau 3) ont été utilisées comme variables explicatives du niveau 1 des modèles. Les items de chaque section du questionnaire de l'école ont servi de variables du niveau 2. Les analyses ont été effectuées au moyen de la MLH. La variance quant au rendement des élèves en lecture pouvant être attribuée aux écoles a été estimée à 14 p. 100.

Renseignements généraux

Les questions sur les renseignements généraux du questionnaire de l'école portaient sur le nombre d'élèves inscrits, la structure de gestion de l'école (publique/privée), le pourcentage d'élèves de français langue seconde d'anglais/langue seconde et d'élèves autochtones dans l'école et la taille de la collectivité dans laquelle l'école est située. Pour cette analyse, 23 p. 100 des dossiers des élèves comportaient des données manquantes et ont été retirés de l'analyse, et 13 p. 100 des données à l'échelle de l'école étaient manquantes et n'ont pas été incluses dans l'analyse.

Comme pour toutes les analyses à niveaux multiples utilisant les variables des écoles et du personnel enseignant, il est possible de constater que toutes les variables relatives aux stratégies de lecture sont associées de façon significative au rendement en lecture, les stratégies de lecture de plus haut niveau étant positivement associées au rendement et les stratégies de plus bas niveau ayant une relation négative avec celui-ci – la même tendance que celle du modèle de régression à l'échelle des élèves (Tableau 3). Les relations entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture n'ont pas de variance significative à l'échelle des écoles (MLH du niveau 2).

Tableau 8 **Résultats de la MLH – Effets des renseignements généraux sur l'école et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Renseignements généraux sur l'école			
Constante	429,52	6,95	0,000
Niveau de l'école			
Nombre total d'élèves inscrits	7,00	1,61	0,000
Élèves inscrits en 8 ^e année/secondaire 2	2,08	0,75	0,006
Structure de gestion de l'école (publique/privée)	36,37	3,87	0,000
Pourcentage d'élèves de français langue seconde/d'anglais langue seconde	-6,85	1,58	0,000
Pourcentage d'élèves autochtones	-6,33	1,19	0,000
Taille de la collectivité	2,04	0,73	0,006
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-24,62	1,14	0,000
Essayer de faire des liens	17,08	1,13	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-18,61	1,04	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	18,29	1,13	0,000
Relire les passages difficiles	19,59	1,05	0,000
Surligner ou prendre des notes	-14,70	1,02	0,000

En ce qui a trait aux relations entre les variables des écoles et le rendement en lecture (Tableau 8), le nombre total d'élèves inscrits dans l'école permet de prédire le rendement moyen en lecture des écoles, celles qui ont un nombre plus élevé d'élèves inscrits ayant tendance à obtenir des scores en lecture plus élevés. Les écoles privées ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les écoles publiques. Les écoles comportant de plus fortes proportions d'élèves de français langue seconde/d'anglais langue seconde et d'élèves autochtones ont tendance à obtenir des scores moyens en lecture moins élevés. Les écoles dans les collectivités plus grandes ont tendance à obtenir des scores moyens en lecture plus élevés.

Gestion du temps

Les directions d'écoles ont répondu à des questions quant à la durée des périodes de classes en général et des cours de langue en particulier, et au taux d'absentéisme des élèves de l'école. La durée des cours ne permettait pas de prédire de façon significative les scores en lecture et, par conséquent, cette variable n'est pas présentée dans le Tableau 9. Cependant, plus le taux d'absentéisme à l'échelle des élèves augmente, plus les scores moyens en lecture à l'échelle de l'école diminuent. Ni les différences quant à la durée des cours, ni le temps consacré aux cours de langue n'ont eu une association avec les scores moyens en lecture des écoles.

Comme pour toutes les autres caractéristiques des écoles, le taux d'absentéisme des élèves et le temps consacré aux cours de langue pendant la semaine n'ont pas eu d'incidence sur les relations entre les stratégies de lecture des élèves et le rendement en lecture. De plus, il n'y a pas eu de variation significative en ce qui concerne ces relations entre les écoles du Canada.

Tableau 9 **Résultats de la MLH – Effets de la gestion du temps et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Gestion du temps			
Constante	455,51	3,44	0,000
Échelle des écoles			
Taux d'absentéisme	-2,10	0,93	0,024
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-25,68	1,07	0,000
Essayer de faire des liens	17,67	1,06	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-18,48	0,94	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	18,23	1,08	0,000
Relire les passages difficiles	20,31	0,95	0,000
Surligner ou prendre des notes	-15,13	0,95	0,000

Évaluation

Les directions d'écoles ont répondu à des questions sur leur utilisation des évaluations externes. Le modèle a une fois de plus inclus les stratégies de lecture des élèves à la MLH du niveau 1 et, encore une fois, aucune variation n'a été observée en ce qui concerne les

relations entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture à l'échelle de l'école; les relations étaient constantes entre toutes les écoles du Canada. À l'échelle des élèves, 23 p. 100 des dossiers comprenaient des données manquantes et ont été retirés de l'analyse, alors qu'à l'échelle des écoles, 14 p. 100 des dossiers comportaient des données manquantes et ont été retirés de l'analyse.

Certaines relations ont été observées entre le rendement moyen en lecture des écoles et l'utilisation des évaluations externes par les écoles, mais il n'en est ressorti aucun message clair sur leur utilisation en général (Tableau 10). Par exemple, les écoles qui ont indiqué beaucoup utiliser les résultats du projet TEIMS, du PIRLS et des évaluations provinciales avaient tendance à obtenir des résultats en lecture plus élevés, alors que les écoles qui ont indiqué une plus grande utilisation des résultats du PIRS et des évaluations des commissions ou districts scolaires avaient tendance à avoir des scores moyens en lecture moins élevés.

Tableau 10 **Résultats de la MLH – Effets de l'utilisation des évaluations par les écoles et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Utilisation des évaluations par les écoles			
Constante	462,57	5,55	0,000
Évaluations dont les résultats sont intégrés aux notes	0,13	0,05	0,012
TEIMS/PIRLS	3,58	1,58	0,023
PIRS	-7,29	1,46	0,000
Évaluations provinciales	3,03	1,32	0,022
Évaluations des commissions ou districts scolaires	-3,89	1,13	0,001
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-25,04	1,17	0,000
Essayer de faire des liens	16,95	1,13	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-18,42	1,03	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	17,89	1,16	0,000
Relire les passages difficiles	20,42	1,05	0,000
Surligner ou prendre des notes	-14,02	1,02	0,000

Climat d'enseignement

Les directions d'écoles ont été invitées à répondre à cinq questions portant sur différents aspects du climat d'enseignement durant les cours de langue dans les écoles. Le modèle a une fois de plus inclus les stratégies de lecture des élèves à la MLH du niveau 1 et, encore une fois, aucune variation n'a été observée en ce qui concerne les relations entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture à l'échelle de l'école; les relations étaient constantes entre toutes les écoles du Canada. À l'échelle des élèves, 15 p. 100 des données manquaient et, à l'échelle des écoles, seulement de 6 p. 100 manquaient.

Seulement un des cinq items – « bien réussir aux évaluations externes » a montré une relation statistiquement significative avec les scores moyens en lecture des écoles (Tableau 11). Le coefficient était positif, ce qui laisse à penser que les écoles qui insistent sur ces points ont tendance à obtenir des scores moyens en lecture plus élevés, mais comme il est indiqué, l'ampleur du coefficient est assez faible (2,86), ce qui suggère un petit effet de la perception de cet élément sur le climat d'enseignement.

Tableau 11 **Résultats à la MLH – Effets du climat d'enseignement et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Climat d'enseignement			
Constante	468,49	5,27	0,000
Bien réussir aux évaluations externes	2,86	1,33	0,031
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-25,40	1,11	0,000
Essayer de faire des liens	17,10	1,08	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-18,19	0,98	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	18,07	1,11	0,000
Relire les passages difficiles	19,86	0,99	0,000
Surligner ou prendre des notes	-14,82	0,97	0,000

Contexte de l'enseignement

Les directions d'écoles ont été invitées à répondre à des questions sur l'effet des élèves ayant des besoins particuliers sur les stratégies d'enseignement à l'école; la présence d'une bibliothèque dans l'école; l'accès à des ordinateurs et l'utilisation d'ordinateurs par les élèves. Les données manquantes dans cette section étaient de l'ordre de 26 p. 100 pour les élèves, et de 19 p. 100 pour les directions d'écoles.

Les résultats de cette analyse sont présentés dans le Tableau 12. À mesure que la perception de l'effet des élèves ayant des besoins particuliers augmente, une diminution prévue des scores moyens en lecture des écoles est observée. Le fait qu'il y ait une bibliothèque à l'école n'était pas significativement associé au rendement moyen en lecture des écoles, mais le nombre d'ordinateurs dans la bibliothèque qui offrent un accès à Internet était positivement associé au rendement en lecture. La variation du climat d'enseignement au sein de l'école n'a pas présenté d'association significative avec les relations des stratégies de lecture et du rendement en lecture des élèves.

Tableau 12 **Résultats à la MLH – Effets du contexte de l'enseignement et stratégies de lecture sur le rendement en lecture**

Effets	Coefficient	ET	p
Variable explicative du niveau 2 – Contexte de l'enseignement			
Constante	481,76	7,33	0,000
Effets des élèves ayant des besoins particuliers	-5,47	1,22	0,000
Interventions pour les élèves ayant des besoins particuliers	-2,42	0,85	0,005
Ordinateurs avec Internet	3,09	0,86	0,001
Variable explicative du niveau 1 – Stratégies de lecture			
Épeler à voix haute le plus de mots possible	-25,87	1,19	0,000
Essayer de faire des liens	17,21	1,17	0,000
Demander de l'aide à quelqu'un	-18,04	1,03	0,000
Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase	17,87	1,20	0,000
Relire les passages difficiles	19,72	1,06	0,000
Surligner ou prendre des notes	-14,64	1,03	0,000

En résumé

La Section 3 a présenté les résultats de la modélisation à niveaux multiples qui a examiné les relations entre des éléments sélectionnés de l'enseignement et de l'apprentissage et le rendement des élèves en lecture après avoir contrôlé d'autres caractéristiques des élèves et des écoles. Les principaux résultats de ces analyses sont les suivants :

Stratégies de lecture

- Les stratégies de lecture qui exigent une cognition de plus haut niveau (p. ex., « essayer de faire des liens » et « essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase ») ont des relations positives avec le rendement en lecture – à mesure que la fréquence de l'utilisation de ces stratégies augmente, les scores en lecture ont aussi tendance à augmenter.
- Les stratégies de lecture de plus bas niveau (p. ex., « épeler à voix haute le plus de mots possible » et « surligner ou prendre des notes ») ont des relations négatives avec le rendement en lecture – à mesure que la fréquence de l'utilisation de ces stratégies augmente, les scores en lecture ont tendance à diminuer.
- Les analyses à niveaux multiples ont montré que les relations entre les stratégies de lecture des élèves et le rendement en lecture sont constantes entre le personnel enseignant et les écoles au Canada. De plus, le rapport technique sur lequel s'appuie le présent rapport comprend une section qui présente la comparaison des modèles de régression entre les sexes, les langues d'évaluation et les instances des élèves. Les résultats indiquent que les relations des stratégies de lecture sont constantes en terme d'ampleur, d'importance et de direction avec le rendement en lecture pour les élèves francophones et anglophones, pour les filles et les garçons et entre les instances.

Attitudes à l'égard de la lecture

- Les élèves qui ont indiqué de plus hauts niveaux pour « aimer lire » ou pour « pouvoir lire des textes difficiles » ont tendance à obtenir de meilleurs résultats dans le test en lecture du PPCE.
- Les relations entre les attitudes à l'égard de la lecture et de l'école et le rendement en lecture sont constantes entre les deux groupes linguistiques ayant participé aux tests, entre les sexes et entre les instances.
- Les opinions positives au sujet de la lecture et la confiance à l'égard de ses compétences en lecture sont associées à des niveaux de rendement en lecture plus élevés, alors que les doutes quant aux compétences en lecture sont associés à des niveaux de rendement en lecture moins élevés.
- Dans le rapport technique, il est possible d'observer que les élèves de 13 ans indiquent qu'ils sont généralement bien disposés à l'égard de la lecture, de l'école et de leurs enseignantes et enseignants. La plupart des élèves indiquent qu'ils aiment l'école, que leurs enseignantes et enseignants sont justes à leur égard et qu'ils s'intéressent à eux,

qu'ils ont l'impression d'avoir leur place à l'école et qu'ils s'y font facilement des amies ou amis. Les élèves sont généralement positifs à l'égard de la lecture – la plupart indiquent qu'ils aiment lire et que le fait d'être bon en lecture compte dans la vraie vie. La majorité des élèves ne perçoivent pas la lecture qu'ils font à l'école comme favorisant un sexe en particulier – les textes ne sont pas plus pertinents pour les filles que pour les garçons.

- Les élèves qui sont moins compétents en lecture ont une opinion plus négative de l'école et de la lecture que les élèves plus compétents en lecture. Les élèves les moins compétents en lecture sont quatre fois plus susceptibles de n'être pas du tout d'accord avec l'énoncé « aimer l'école » que les élèves des niveaux de compétence les plus élevés, et ils sont sept fois plus susceptibles de n'être pas du tout d'accord avec l'énoncé « aimer lire ».

Enseignement de la lecture

- La proportion de la variance relative au rendement en lecture des élèves pouvant être attribuée aux écoles est de 14 p. 100; toutefois, il faut absolument faire preuve de circonspection lors de l'interprétation de ces résultats. En raison de problèmes de données, comme des identificateurs d'écoles qui manquent, et de certaines informations manquantes dans les réponses au questionnaire de l'élève, du personnel enseignant et de l'école, la quantité de données manquantes était substantielle. Ceci a sans doute amoindri la fiabilité des estimations présentées dans les modèles du rapport.
- Les écoles privées ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les écoles publiques. Les écoles comportant de plus fortes proportions d'élèves de français langue seconde/d'anglais langue seconde, d'élèves autochtones ou d'élèves ayant des besoins particuliers ont tendance à obtenir des scores moyens en lecture moins élevés que ceux des écoles ayant de plus faibles proportions de ces élèves.
- Il n'y a pas de variation significative en ce qui concerne les relations entre les stratégies de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture et le rendement en lecture entre les écoles.
- Les relations entre les stratégies de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture et le rendement en lecture sont constantes entre le personnel enseignant de partout au Canada.
- Les stratégies d'enseignement qui sont plus complexes sur le plan cognitif ont une relation positive avec le rendement en lecture alors que les stratégies plus simples ont une relation négative. Par exemple, une plus grande fréquence d'utilisation des variables « analyser la structure du texte », « analyser de façon critique » et « textes narratifs » est positivement associée au rendement en lecture, alors que « résumer », « enseigner de nouveau des compétences de base » et utiliser des « textes procéduraux » sont négativement associés au rendement en lecture. De plus, dans une certaine mesure, cette incidence positive des stratégies d'enseignement plus exigeantes du point de vue cognitif se reflète également dans les méthodes d'évaluation : l'utilisation accrue de modèles plus simples, comme les items « à compléter » et les items « à réponse courte », est négativement associée au rendement en lecture, alors que les modèles plus exigeants sur

le plan cognitif, comme les dissertations, sont positivement associés au rendement en lecture des élèves.

- La quantité de devoirs que les élèves disent faire est positivement associée au rendement en lecture.
- Le sexe du personnel enseignant, le nombre d'années d'expérience et la formation en langue du personnel enseignant ou la participation au perfectionnement professionnel ayant trait à l'évaluation des élèves ne sont pas associés de façon significative aux scores moyens en lecture des élèves.
- Le niveau actuel de participation à l'enseignement de la langue (tel qu'indexé par la proportion de cours de langue dans l'affectation de l'enseignement) est positivement associé au rendement en lecture. Les élèves des enseignantes et enseignants qui indiquent qu'une grande proportion de leur enseignement est attribuée aux cours de langue ont tendance à obtenir des scores en lecture plus élevés que ceux des élèves dont les enseignantes et enseignants ont une proportion plus faible de cours de langue dans leur affectation de l'enseignement.
- Les perceptions du personnel enseignant relativement au bruit ou aux perturbations (climat au sein de la classe) ont une relation négative avec le rendement en lecture, alors que l'analyse fondée sur les perceptions des élèves quant au bruit et aux perturbations (climat au sein de la classe) ne révèle aucune relation significative.

4 CONCLUSIONS ET IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES ET LES PRATIQUES

La présente section fournit un aperçu des résultats et examine les implications qui en découlent. Elle résume les principaux résultats, cerne les enjeux pertinents quant aux politiques et aux pratiques en matière d'éducation et examine dans quelle mesure les résultats disponibles répondent à ces questions. Elle considère aussi la conception du PPCE à la lumière des problèmes méthodologiques qui se sont présentés au cours de la présente étude.

Principaux résultats

Les stratégies de lecture sont associées au rendement en lecture

Les stratégies de lecture que les élèves disent utiliser lorsqu'ils lisent sont associées à leur rendement en lecture, mais pas de façon unitaire. Les stratégies qui exigent une cognition de haut niveau (p. ex., « essayer de faire des liens » et « essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase ») ont des relations positives avec le rendement en lecture : à mesure que la fréquence de l'utilisation de ces stratégies augmente, les scores en lecture tendent aussi à augmenter. Les stratégies de lecture élémentaires qui sont plus techniques ou semblables à l'apprentissage par mémorisation (p. ex., « épeler à voix haute le plus de mots possible » et « surligner ou prendre des notes ») sont négativement associées au rendement en lecture. À mesure que la fréquence indiquée de l'utilisation de ces stratégies augmente, les scores en lecture ont tendance à baisser. Ces résultats appuient les recommandations du NRP (*National Institute of Child Health and Human Development*, NRP, 2000).

Les élèves ont une attitude positive à l'égard de la lecture et de l'école

Les élèves de 13 ans indiquent qu'ils sont généralement bien disposés à l'égard de l'école et de leurs enseignantes et enseignants. La plupart des élèves indiquent qu'ils aiment l'école, que leurs enseignantes et enseignants sont justes envers eux et qu'ils s'intéressent à eux, qu'ils ont l'impression d'avoir leur place à l'école et qu'ils s'y font facilement des amies ou amis. La majorité des élèves ne perçoivent pas la lecture qu'ils font à l'école comme favorisant un sexe en particulier – les textes ne sont pas plus pertinents pour les filles que pour les garçons. Les élèves ont généralement une attitude positive à l'égard de la lecture – la plupart indiquent qu'ils aiment lire et que le fait d'être bon en lecture compte dans la vraie vie.

Bien que les élèves ayant participé au PPCE-13 de 2007 semblent être bien disposés à l'égard de l'école et de la lecture en général, des différences se présentent lorsque les résultats sont considérés en lien avec la compétence en lecture des élèves. Selon la tendance générale, les élèves qui sont moins compétents en lecture ont une opinion plus négative à l'égard de l'école et de la lecture que les élèves plus compétents en lecture. Par exemple, les élèves les moins compétents en lecture sont quatre fois plus susceptibles de n'être pas du tout d'accord avec l'énoncé « aimer l'école » que les élèves des niveaux de compétence les plus élevés, et ils sont sept fois plus susceptibles de n'être pas du tout d'accord avec l'énoncé « aimer lire ».

Les attitudes et les perceptions au sujet de la lecture sont aussi associées au rendement en lecture. Les élèves qui ont indiqué de plus hauts niveaux quant à « aimer lire », « lire pour le plaisir » ou « je sais que je peux lire des textes difficiles » ont tendance à obtenir de meilleurs résultats dans le test en lecture du PPCE. Ces résultats vont de pair avec ceux des recherches précédentes (Guthrie et Wigfield, 1999; Mullis *et al.*, 2007).

Les relations entre les stratégies de lecture et les attitudes des élèves en ce qui a trait au rendement en lecture sont constantes entre les deux groupes linguistiques évalués et entre les sexes – en d'autres termes, les relations sont significatives selon la même tendance entre les élèves francophones et anglophones et entre les filles et les garçons. Cette constance des relations est une caractéristique frappante des élèves de 13 ans au Canada.

Les caractéristiques du personnel enseignant et des écoles sont associées au rendement en lecture, mais n'ont pas d'incidence sur les relations entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture

Les écoles ont une incidence sur les niveaux de rendement en lecture de leurs élèves. La taille de l'école, en ce qui concerne le nombre d'élèves inscrits, est positivement associée au rendement moyen en lecture des élèves de 13 ans de l'école – les écoles plus grandes ont tendance à avoir des résultats moyens en lecture plus élevés. Les écoles privées ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que les écoles publiques. Les écoles comportant de plus fortes proportions d'élèves de français langue seconde/d'anglais langue seconde, d'élèves autochtones ou d'élèves ayant des besoins particuliers ont tendance à obtenir des scores moyens en lecture moins élevés que ceux des écoles ayant de plus petites proportions de ces élèves.

Les relations entre les stratégies de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture des élèves et le rendement en lecture sont constantes entre les écoles du Canada. Lorsque les caractéristiques des écoles sont intégrées au modèle avec les stratégies de lecture et les attitudes des élèves à l'égard de la lecture, il n'y a pas de variation significative entre les relations des stratégies de lecture et des attitudes à l'égard de la lecture parmi les écoles – ces relations demeurent constantes. La situation reste la même lorsque l'analyse est effectuée avec les données à l'échelle du personnel enseignant – les relations entre les stratégies de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture et le rendement en lecture sont constantes entre le personnel enseignant de tout le Canada.

La façon d’enseigner des enseignantes et enseignants a plus d’influence que leur expérience et formation professionnelle

En ce qui a trait à ce que le personnel enseignant fait, les stratégies d’enseignement que les enseignantes et enseignants indiquent utiliser sont associées au rendement en lecture de leurs élèves de manière similaire aux stratégies de lecture que les élèves indiquent employer. C’est-à-dire que les stratégies d’enseignement qui sont plus complexes sur le plan cognitif ont une relation positive avec le rendement en lecture, alors que les stratégies plus simples ont une relation négative. Par exemple, une plus grande fréquence quant à l’utilisation de « analyser la structure du texte », « analyser de façon critique » et « utiliser des textes narratifs » est positivement associée au rendement en lecture, alors que « résumer », « enseigner de nouveau des compétences de base » et « utiliser des textes procéduraux » sont négativement associés au rendement en lecture. De plus, dans une certaine mesure, cette incidence positive des stratégies d’enseignement plus exigeantes du point de vue cognitif se reflète également dans les méthodes d’évaluation – l’utilisation accrue de modèles plus simples, comme les items « à compléter » et les items « à réponse courte », est négativement associée au rendement en lecture, alors que les modèles plus exigeants sur le plan cognitif, comme les dissertations, sont positivement associés au rendement en lecture des élèves. De plus, la quantité de devoirs est positivement associée au rendement en lecture.

Ces résultats indiquent clairement l’importance de l’enseignement et du déroulement des cours de langue en lien avec le rendement en lecture. Bien qu’ils soient particuliers aux classes du Canada ayant participé au PPCE-13 de 2007, les résultats sont constants avec ceux des recherches précédentes sur les scores relatifs à la qualité de l’environnement de la classe (Cuttance, 1998, 2001; Hanushek *et al.*, 1998; Hill et Rowe, 1996; Rowe et Rowe, 2002; Kyriades *et al.*, 2000; Rowe *et al.*, 1999; Scheerens *et al.*, 1989; Willms, 2000). De plus, pour le PPCE-13 de 2007, en ce qui concerne le personnel enseignant, le niveau actuel de participation à l’enseignement de la langue (tel qu’indexé par la proportion de cours de langue dans l’affectation de l’enseignement) est positivement associé au rendement en lecture.

L’enseignement est une pratique complexe, et un nombre important de variables influencent la lecture, plusieurs d’entre elles étant hors du contrôle des écoles ou du personnel enseignant. Même les études conçues avec le plus grand soin, comme le PPCE, ne peuvent être tenues de cerner quelques pratiques simples des écoles ou des classes qui, si elles sont mises en œuvre, feraient une grande différence au chapitre de l’apprentissage des élèves. Les estimations des effets des écoles et de l’enseignement dans une étude transversale sont, au mieux, un portrait ponctuel. Simultanément, beaucoup d’écoles et de facteurs relatifs à l’enseignement et à l’apprentissage sont susceptibles d’interagir les uns avec les autres et peuvent produire différents impacts dans différentes instances ou régions. Nous avons observé que plusieurs des facteurs relatifs à l’enseignement et à l’apprentissage mesurés dans le PPCE ont une relation significative avec le rendement en lecture. Il est d’autant plus clair que ces effets vont fréquemment dans la même direction ou ont une ampleur similaire entre les instances.

En terminant

Le principal résultat de cette étude est l'établissement de l'importance des stratégies de lecture et des attitudes des élèves à l'égard de la lecture en lien avec les compétences en lecture – de plus hauts niveaux de compétence en lecture sont associés à une utilisation plus grande par les élèves de stratégies de lecture exigeantes du point de vue cognitif et à des niveaux plus élevés de plaisir à l'égard de la lecture et des perceptions de compétence en lecture par les élèves. Cette tendance est constante pour l'échantillon pancanadien, les garçons et les filles, les francophones et les anglophones et entre les instances.

Implications

L'évaluation en lecture du PPCE-13 de 2007 a abordé les stratégies cognitives, comme prévoir, résumer et réfléchir, qui sont utilisées par les personnes qui ont de l'expérience en lecture et en écriture et qui sont considérées comme très importantes pour la réussite des élèves. La conception du test de la composante en lecture de l'évaluation a mis l'accent sur des sous-domaines de la lecture précis que sont la compréhension, l'interprétation et la réaction au texte. Des items et des scores moyens précis ont été attribués à ces sous-domaines.

Étant donné la constance des relations entre les stratégies de lecture, les attitudes des élèves à l'égard de la lecture et les compétences en lecture ainsi que la possibilité de poursuivre la recherche basée sur les données du PPCE, des mesures devraient être prises pour consolider la qualité des données générées par le PPCE – à la fois les données d'évaluation et les données tirées des questionnaires de l'élève, du personnel enseignant et de l'école. Bien que les analyses suivantes suggérées soient déjà effectuées dans le cadre du PPCE, le travail devrait en particulier viser à fournir une base de données probantes pour la recherche à venir sur la complexité de l'apprentissage des élèves, des pratiques pédagogiques et des milieux d'apprentissage. Les trois domaines d'intérêt suggérés sont les suivants : instrumentation, échantillonnage des élèves et échantillonnage du personnel enseignant.

Instrumentation

L'élaboration d'instruments pour recueillir de l'information sur le rendement humain, les perceptions et les expériences constitue un ensemble de tâches complexes et ardues. Afin de mieux éclairer les politiques et les pratiques, les besoins en matière d'information doivent être clairement et totalement articulés, évalués et raffinés. Les instruments élaborés seront conçus pour satisfaire à ces besoins avec exactitude et fiabilité. La formulation des items des tests et des questionnaires doit donner lieu à un texte facile à comprendre pour les répondantes et répondants, avec un sens commun pour toutes ces personnes et étant directement associé aux besoins d'information du PPCE – une tâche exigeante, c'est le moins qu'on puisse dire. De plus, des instruments parallèles doivent être mis au point pour les deux langues officielles du Canada. À cette fin, nous suggérons ce qui suit :

- L'élaboration des items des tests en lecture devrait être fondée sur un cadre clairement défini et décrit, et étant entièrement articulé dans les rapports sur les compétences en lecture du PPCE. Les composantes du cadre devraient être clairement décrites en ce qui a trait aux exigences des tâches et mises en lien avec les items des tests donnés à titre indicatif auxquels les élèves répondent dans le PPCE. La structure des instruments devrait être analysée afin d'évaluer la correspondance des données des réponses avec le cadre.

La recherche devrait être menée sur les items d'évaluation en lecture en lien avec la structure proposée du rendement en lecture – compréhension, interprétation et réaction au texte – afin d'évaluer l'exactitude de cette structure. Les travaux de recherche qui existent devraient être analysés afin de veiller à ce que cette structure soit appuyée par la recherche empirique et les pratiques exemplaires.

- L'analyse statistique des données des réponses d'évaluation devrait être effectuée (analyse factorielle/modélisation par équation structurelle) afin d'évaluer la dimensionnalité des items utilisés pour composer les instruments de lecture – tant l'évaluation que les questionnaires – en français et en anglais. En outre, des analyses devraient être effectuées pour veiller à ce que les items soient pertinents pour toutes les variations des niveaux de rendement des élèves.

Ce travail devrait être accompli sous la forme d'une étude pilote pour éclairer l'élaboration des instruments finaux qui seront employés dans les évaluations du PPCE à venir. Les items devraient être évalués de façon empirique avant leur utilisation dans l'évaluation pancanadienne du PPCE. Cette évaluation devrait comprendre l'analyse des indices types de difficulté et de discrimination ainsi que le lien entre le rendement des items et le cadre structurel des compétences en lecture. Ce test pilote faciliterait la création de mesures de la lecture de haute qualité.

- À la lumière de la stabilité de la relation entre les stratégies de lecture et le rendement en lecture, nous suggérons que les questionnaires des élèves soient évalués de façon à cibler toutes les stratégies de lecture importantes et à ce que les items décrivent clairement les stratégies ciblées en employant un langage et des termes que les élèves répondants comprendront bien de façon uniforme.

Échantillonnage des élèves

Le PPCE et le PIRS qui l'a précédé soumettaient des tests à une fourchette d'âges plus large d'élèves. Il pourrait être utile de considérer la participation d'élèves plus jeunes à l'évaluation en lecture, puisqu'il a été démontré que les stratégies de lecture et les attitudes à l'égard de la lecture sont significativement associées aux compétences en lecture, et que les attitudes et les habitudes en lecture ont tendance à rester assez stables après leur acquisition. Si les relations sont constantes pour les élèves plus jeunes et que les instruments fournissent de l'information fiable sur les stratégies, les attitudes et le rendement, l'intervention précoce en ce qui concerne l'acquisition de bonnes stratégies

et d'attitudes positives à l'égard de la lecture et de l'école pourrait entraîner des résultats d'apprentissage hautement positifs.

Pour les élèves de 13 ans du Canada qui ont participé au PPCE-13 de 2007, il a été démontré que des stratégies de lecture plus complexes avaient une relation positive avec les compétences en lecture, alors que des stratégies plus simples avaient une relation négative – et cette tendance était remarquablement constante. Cependant, il est possible que pour les élèves plus jeunes qui en sont encore aux premières étapes du développement des compétences en lecture, des stratégies de lecture plus simples soient plus positivement associées au rendement en lecture. Les données produites par le PPCE-13 de 2007 ne permettent pas d'analyser cette question importante du point de vue pédagogique.

Ainsi, dans l'intérêt de la recherche à venir, nous suggérons que le CMEC envisage d'élargir la fourchette d'âges de l'évaluation de façon à inclure des élèves plus jeunes. Ceci permettrait d'étudier la nature des relations entre les stratégies de lecture et les compétences en lecture à des étapes antérieures du développement des compétences en lecture. Cela pourrait permettre de cerner les stratégies qui sont les plus importantes lorsque les compétences en lecture et les attitudes sont plus faciles à changer en modifiant l'enseignement. Le rapport à venir du PIRLS de 2011 sur les résultats pancanadiens et internationaux pourrait aider à combler les lacunes en ce qui a trait à cette information.

Échantillonnage du personnel enseignant

Étant donné l'importance probable de l'information ayant trait aux stratégies d'enseignement et leur association avec les compétences en lecture, l'échantillonnage des enseignantes et enseignants participants devrait à nouveau être examiné. Cette étude a permis d'observer qu'une quantité considérable d'information au sujet des réponses du personnel enseignant est manquante, ce qui met en doute la fiabilité des résultats. De plus, étant donné qu'en moyenne, seulement quatre ou cinq élèves ont été liés à une enseignante ou un enseignant, les analyses à niveaux multiples ne représentent pas adéquatement les structures des données de la classe habituelle, dans laquelle 20 ou 30 élèves sont liés à une enseignante ou un enseignant (ce type d'échantillonnage donnerait lieu à une variation différente et plus représentative quant aux scores en lecture à l'échelle de la classe – MLH du niveau 2). Le PPCE de 2010 a réglé ce problème en ayant des échantillons composés de classes entières.

Autres mesures

Les travaux de recherche examinés et nos analyses reflètent au Canada et à l'échelle internationale une compréhension commune et large des facteurs complexes et souvent liés qui affectent le rendement en lecture. À la suite de la recherche entreprise lors de la rédaction de ce rapport, nous suggérons les initiatives de recherche suivantes pour les programmes d'évaluations pancanadiens à venir : a) un examen mettant l'accent sur les antécédents d'enseignement plus détaillé en lien avec le rendement en lecture représenterait un défi, mais également une initiative importante à la lumière des travaux de recherche et de

l'analyse sur lesquels se fonde ce rapport; et b) une recherche appliquée et une évaluation devraient être envisagées, à l'échelle des instances – des études de cas d'initiatives d'enseignement de la lecture et de programmes actuels dans les écoles, de programmes de formation du personnel enseignant, et de recherche sur la façon d'améliorer la capacité de rehausser les techniques efficaces d'enseignement de la lecture et les interventions.

La recherche sur la base de connaissances au sujet de la lecture est riche et parfois contestée. En gardant ce fait à l'esprit, nous avons besoin de comprendre le fonctionnement des stratégies d'enseignement et de lecture et cerner celles qui fonctionnent bien dans les classes pour toutes les apprenantes et tous les apprenants, y compris ceux qui ont besoin de soutien et d'enseignement correctif.

BIBLIOGRAPHIE

- AARONSON, D., L. BARROW et W. SANDER. « Teachers and student achievement in the Chicago public high schools », *Journal of Labor Economics*, vol. 25, n° 1, 2007, p. 95-135.
- ALEXANDER, P. A., et T. L. JETTON. « Learning from text: A multidimensional and developmental perspective », dans M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (éditeurs), *Handbook of reading research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, p. 285-310.
- ANDERSON, J. O. « Student and school characteristics related to student achievement: A methodological approach », dans C. F. Webber et J. L. Lupart (éditeurs), *Leading student assessment, studies in educational leadership*, Dordrecht, Pays-Bas, Springer Science & Business Media, 2011, p. 151-174.
- ANDERSON, R., L. FIELDING et P. WILSON. « Growth in reading and how children spend their time outside of school », *Reading Research Quarterly*, vol. 23, n° 3, 1988, p. 285-303.
- BAKER, L., et A. L. BROWN. « Metacognitive Skills of Reading », dans P. D. Pearson, R. Barr, M. Kamil et P. B. Mosenthal (éditeurs), *Handbook of reading research*, vol. 1. New York. Longman, 1984, p. 353-394.
- BANDURA, A. *Self-Efficacy: The exercise of control*, New York, Freeman, 1994.
- BLOOM, B. *Human characteristics and school learning*, New York, McGraw-Hill, 1976.
- BROWN, K. J. « What kind of text – For whom and when? Textual scaffolding for beginning readers », *The Reading Teacher*, vol. 53, n° 4, 2000, p. 292-307.
- CALLAHAN, R. « Tracking and high school English learners: Limiting opportunities to learn », *American Educational Research Journal*, vol. 42, n° 2, 2005, p. 305-328.
- CARROLL, J. B. « A model for school learning », *Teachers College Record*, vol. 64, n° 8, 1963, p. 723-733.
- CARROLL, J. B. « The Carroll model: A 25-year retrospective and prospective view », *Educational Researcher*, vol. 18, n° 1, 1989, p. 26-31.
- CARROLL, J. B. « The Nature of the Reading Process », dans D. Gunderson (éditeur), *Language and Reading: An Interdisciplinary Approach*, Washington, DC, Center for Applied Linguistics, 1970, p. 28-36.
- CHALL, J. S. *Learning to Read: The great debate*, New York, McGraw Hill, 1967.
- CLOTFELTER, C. T., H. F. LADD et J. L. VIGDOR. *How and why do teacher credentials matter for student achievement?*, document de travail n° 12828 du NBER, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research, janvier 2007.
- COHEN, D. K. « Teaching practice: Plus ça change... », dans P. Jackson (éditeur), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice*, Berkeley, CA, McCutchan, 1988.
- COLLINS, A., J. S. BROWN et S. E. NEWMAN. « Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics », dans L.B. Resnick (éditeur), *Knowing, learning and instruction: Essays in honour of Robert Glaser*, Hillsdale, NJ, LEA, 1989, p. 453-494.

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE-13 de 2007 – Rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*, Toronto, ON, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PCAP-13 de 2007 – Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*, Toronto, ON, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2009.
- CRONINGER, R. G., J. K. RICE, A. RATHBUN et M. NISHIO. « Teacher qualifications and early learning: Effects of certification, degree, and experience on first-grade student achievement », *Economics of Education Review*, vol. 26, 2007, p. 312-324.
- CUNNINGHAM, A. E., et K. E. STANOVICH. « What reading does for the mind », *American Educator*, vol. 22, n^{os} 1 et 2, 1998, p. 8-15.
- CUTTANCE, P. « Quality assurance reviews as a catalyst for school improvement in Australia », dans A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins, *Second International Handbook of Educational Change*, Dordrecht, Pays-Bas, Kluwer Publishers, 1998, p. 1135-1162.
- CUTTANCE, P. « The impact of teaching on student learning », *Australian College of Education Yearbook 2000*, Canberra, AU, Australian College of Education, 2001.
- DARLING-HAMMOND, L., et B. SNYDER. « Authentic assessment of teaching in context », *Teaching and Teacher Education*, vol. 16, n^{os} 5 et 6, 2000, p. 523-545.
- DECI, E. L., et R. M. RYAN. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York, Plenum, 1985.
- DOYLE, W. « Effective secondary classroom practices », dans M. J. Kyle (éditeur), *Reaching for excellence: An effective schools sourcebook*, Washington, DC, US Government Printing Office, 1985.
- DUKE, N. K., et P. D. PEARSON. « Effective practices for developing reading comprehension », dans A. E. Farstrup et S. J. Samuels (éditeurs), *What research has to say about reading instruction*, 3^e édition, Newark, DE, International Reading Association, 2002, p. 205-243.
- FLAVELL, J. H. « Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry », *American Psychologist*, vol. 34, n^o 10, 1979, p. 906-911.
- FRASER, B. J., H. J. WALBERG, W. W. WELCH et J. A. HATTIE. « Syntheses of educational productivity research », *International Journal of Educational Research*, vol. 11, n^o 2, 1987, p. 145-252.
- GARNER, R. « Metacognition and self-monitoring strategies », dans S. J. Samuels et A. E. Farstrup (éditeurs), *What research has to say about reading instruction*, New York, International Reading Association, 1992, p. 236-252.
- GOLDHABER, D. D., et D. J. BREWER. « Teacher licensing and student achievement », dans M. Kanstoroom et C. E. Finn, Jr. (éditeurs), *Better teachers, better schools*, Washington, DC, Thomas B. Fordham Foundation, 1999, p. 83-102.
- GUTHRIE, J. T., P. VAN METER, A. DACEY-McCANN, A. WIGFIELD, L. BENNETT, C. C. POUNDSTONE et al. « Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction », *Reading Research Quarterly*, vol. 31, n^o 3, 1996, p. 306-332.

- GUTHRIE, J. T., et A. WIGFIELD. « How motivation fits into a science of reading », *Scientific Studies of Reading*, vol. 3, 1999, p. 199-205.
- GUTHRIE, J. T., et A. WIGFIELD. « Engagement and motivation in reading », dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (éditeurs), *Handbook of reading Research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000.
- HAAHR, J. H., T. K. NIELSEN, M. E. HANSEN et S. T. JAKOBSEN. *Explaining student performance – Evidence from the international PISA, TIMSS and PIRLS surveys*, Danish Technological Institute, novembre 2005.
- HANUSHEK, E. A., J. F. KAIN et S. G. RIVKIN. *Teachers, schools and academic achievement*, document de travail n° w6691, Cambridge, MA, National Bureau of Economic Research, 1998.
- HENDERSON, A., et N. BERLA. *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*, Washington, DC, The Center for Law and Education, 1994.
- HILL, P., et K. ROWE. « Multilevel modelling in school effectiveness research », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 7, n° 1, 1996, p. 1-34.
- HUCK, C. S. « No wider than the heart is wide », dans J. Hickman et B. E. Cullinan (éditeurs), *Children's literature in the classroom: Weaving Charlotte's Web*, Needham Heights, MA, Christopher-Gordon Publishers, Inc., 1989, p. 252-262.
- KENNEDY, A. M., I. V. S. MULLIS, M. O. MARTIN et K. L. TRONG. *A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*, Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
- KINTSCH, W., et E. KINTSCH. « Comprehension », dans S. G. Paris et S. A. Stahl (éditeurs), *Current issues in reading comprehension and assessment*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 71-92.
- KUPERMINC, G. P., B. J. LEADBEATER, C. EMMONS et S. J. BLATT. « Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students », *Applied Developmental Science*, vol. 1, n° 2, 1997, p. 76-88.
- KYRIADES, L., R. J. CAMPBELL et A. GAGATSIS. « The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 11, n° 4, 2000, p. 501-529.
- LEVINE, D. U., et L. W. LEZOTTE. « Effective schools research », dans J. A. Banks et C. A. Mcgee Banks (éditeurs), *Handbook of research on multicultural education*, New York, Macmillan, 1995, p. 525-547.
- LIPMAN, M. *Philosophy goes to school*, Philadelphie, PA, Temple University Press, 1988.
- MARSH, H. W. « The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age », *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 4, 1993, p. 841-860.
- MARZANO, R. J. *What works in schools: Translating research into action*, Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development, 2003.
- MAZZONI, S. A., et L. B. GAMBRELL. « Principles of best practice: Finding the common ground », dans L. M. Morrow, L. B. Gambrell et M. Pressley (éditeurs), *Best practices in literacy instruction*, 2^e édition, New York, Guilford Press, 2003, p. 9-22.

- McEVOY, A., et R. WELKER. « Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review », *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, vol. 8, n° 3, 2000, p. 130-140.
- MEDWELL, J., D. WRAY, L. POULSON et R. FOX. *Effective teachers of literacy: A report of a research project commissioned by the Teacher Training Agency*, Exeter, RU, University of Exeter, 1998.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO. *Stratégie de lecture au primaire – Rapport de la table ronde des experts en lecture*, Toronto, Ontario, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003
- MONK, D. H. « Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement », *Economics of Education Review*, vol. 13, n° 2, 1994, p. 125-145.
- MULLIS, I. V. S., A. M. KENNEDY, M. O. MARTIN et M. SAINSBURY. *PIRLS 2006 Assessment framework and specifications, 2nd Edition*, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2006.
- MULLIS, I.V.S., M. O. MARTIN, E. J. GONZALEZ et A. M. KENNEDY, *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2003.
- MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN, A. M. KENNEDY et P. FOY. *PIRLS 2006 International Report: IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*, Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
- NATIONAL ASSESSMENT GOVERNING BOARD, US DEPARTMENT OF EDUCATION. *Reading framework for the 2009 National Assessment of Educational Progress*, Washington, DC, National Assessment Governing Board, US Department of Education, 2009.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, publication du NIH n° 00-4769, Washington, DC, U.S. Government Printing Office, 2000.
- O'NEIL, H. F. et H. E. HERL. *Reliability and validity of a trait measure of self-regulation*, Los Angeles, CA, UCLA/CRESST, 1998.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Cadre d'évaluation du PISA 2003 – Connaissances et compétences en mathématiques, lecture, science et résolution de problèmes*, Paris, OCDE, 2003.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie – Premiers résultats du Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2000*, Paris, OCDE, 2001.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement – Ressources, politiques et pratiques*, volume IV, Paris, OCDE, 2010.
- PALARDY, G. J., et R. W. RUMBERGER. « Teacher effectiveness in the first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 30, 2008, p. 111-140.
- PARIS, S. G., et P. WINOGRAD. « Promoting metacognition and motivation of exceptional children », *Remedial and Special Education*, vol. 11 n° 6, 1990, p. 7-15.

- PARIS, S. G., B. A. WASIK et J. C. TURNER. « The development of strategic readers », dans R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal et P. D. Pearson (éditeurs), *Handbook of reading research*, New York, Longman, 1996, p. 609-640.
- PEARSON, P. D., et K. CAMPERELL. « Comprehension of Text Structures », dans R. B. Ruddell, M. R. Ruddell et H. Singer (éditeurs), *Theoretical models and processes of reading*, 4^e édition, Newark, DE, International Reading Association, 1994, p. 448-468.
- PRESSLEY, M. « What should comprehension instruction be the instruction of? », dans M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson, et R. Barr (éditeurs), *Handbook of reading research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, p. 545-561.
- PRESSLEY, M. « What the future of reading research could be » document présenté à l'International Reading Association's Reading Research 2006, Chicago, Illinois, 29 avril 2006. Document consulté le 22 février 2012, à http://www.reading.org/downloads/publications/videos/rrc-06-pressley_paper.pdf
- PRESSLEY, M., et P. AFFLERBACH. *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*, Hillsdale, NJ, Erlbaum & Associates, 1995.
- PRESSLEY, M., J. G. BORKOWSKI et W. SCHNEIDER. « Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge », dans R. Vasta et G. Whilehurst (éditeurs), *Annals of child development*, vol. 4, Greenwich, CT, JAI Press, 1987, p. 80-129.
- PRESSLEY, M., R. WHARTON-McDONALD, R. ALLINGTON, C. C. BLOCK, L. MORROW, D. TRACEY *et al.* « A study of effective first grade literacy instruction », *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n° 1, 2001, p. 35-58.
- PRESSLEY, M., E. WOOD, V. WOLOSHYN, V. MARTIN, A. KING et D. MENKE. « Encouraging mindful use of prior knowledge: Attempting to construct explanatory answers facilitates learning », *Educational Psychologist*, vol. 27, 1992, p. 91-109.
- PURDIE, N., et L. ELLIS. *Literature Review: A review of the empirical evidence identifying effective interventions and teaching practices for students with learning difficulties in Years 4, 5 and 6*, Camberwell, VIC, Australian Council for Educational Research, 2005.
- PURVES, A. C. *Literature education in ten countries*, New York, John Wiley & Sons, 1973.
- RESNICK, L. « Learning in school and out », *Educational Researcher*, vol. 16, n° 9, 1987, p. 13-20.
- RIVKIN, S. G., E. A. HANUSHEK et J. F. KAIN. « Teacher, schools, and academic achievement », *Econometrica*, vol. 73, n° 2, 2005, p. 417-458.
- ROWE, K. J., R. TURNER et K. LANE. *The "myth" of school effectiveness: Locating and estimating the magnitudes of major sources of variation in students' Year 12 achievements within and between schools over five years*, document présenté à la Joint Conference of the Australian and New Zealand Associations for Research in Education (AARE-NZARE), Melbourne, Australie, du 29 novembre au 2 décembre 1999.
- ROWE K. J., et K. S. ROWE. *What matters most: Evidence-based findings of key factors affecting the educational experiences and outcomes for girls and boys throughout their primary and secondary schooling*, Supplementary submission to House of Representatives Standing Committee on Education and Training: Inquiry into the Education of Boys, Canberra, AGPS, 2002.

- SANDERS, M. « Literacy as “passionate attention” », *Language Arts*, vol. 64, 1987, p. 619-633.
- SCHEERENS, J. *The Quality Imperative – Review of school and instructional effectiveness research*, document commandé pour le *EFA Global Monitoring Report 2005*, Paris, UNESCO, 2004.
- SCHEERENS, J. C., VERMEULEN, et W. J. PELGRUM. « Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations », *International Journal of Educational Research*, vol. 13, n° 7, 1989, p. 789-799.
- SCHIEFELE, U., A. KRAPP et A. WINTELER. « Interest as a predictor of academic achievement: A meta-analysis of research », dans K. A. Renninger, S. Hidi et A. Krapp (éditeurs), *The role of interest in learning and development*, Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1992, p. 183-212.
- SCHNEIDER, W. « The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: Major trends and implications for education », *Mind, Brain, and Education*, vol. 2, n° 3, 2008, p. 114-121.
- SCHRAW, G., K. J. CRIPPEN et K. HARTLEY. « Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning », *Research in Science Education*, vol. 36, 2006, p. 111-139.
- SHANAHAN, T., et S. B. NEUMAN. « Literacy research that makes a difference », *Reading Research Quarterly*, vol. 32, 1997, p. 202-210.
- SHERBLOM, S. A., J. C. MARSHALL et J. C. SHERBLOM. « The relationship between school climate and math and reading achievement », *Journal of Research in Character Education*, vol. 4, n°s 1 et 2, 2006, p. 19-31.
- SPELING, R. A., B. C. HOWARD, L. A. MILLER et C. MURPHY. « Measures of children’s knowledge and regulation of cognition », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 27, 2002, p. 51-79.
- STREET, B. « Literacy empowerment in developing societies », dans L. Verhoeven et C. E. Snow, *Literacy and motivation*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- SUBBAN, P. « Differentiated instruction: A research basis », *International Education Journal*, vol. 7, n° 7, 2006, p. 935-947.
- TAYLOR, B. M., et P. D. PEARSON (éditeurs). *Teaching reading: Effective schools, accomplished teachers*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- VAN DIJK, T. A., et W. KINTSCH. *Strategies of discourse comprehension*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 1983.
- VOCKELL, E. *Educational psychology: A practical approach*, 2001. Document consulté le 1^{er} août 2011 à <http://education.purduecal.edu/Vockell/edPsybook/index.html>
- WALBERG, H. J. « Improving the productivity of America’s schools », *Educational Leadership*, vol. 41, n° 8, 1984, p. 19-27.
- WALBERG, H. J., et S. L. TSAI. « Correlates of reading achievement and attitude: A national assessment study », *Journal of Educational Research*, vol. 78, 1985, p. 159-167.
- WANG, M. C., G. D. HAERTEL et H. J. WALBERG. « Toward a knowledge base for school learning », *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, 1993, p. 249-294.

- WANG, M. C., et H. J. WALBERG. *Tomorrow's teachers*, Richmond, CA, McCutchan Publishing Corp., 2001.
- WENGLINSKY, H. *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*, Princeton, NJ, The Milken Family Foundation and Educational Testing Service, octobre 2000.
- WHITEBREAD, D., P. COLTMAN, D. P. PASTERNAK, C. SANGSTER, V. GRAU, S. BINGHAM *et al.* « The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children », *Metacognition and Learning*, vol. 4, n° 1, 2009, p. 63-85.
- WILLINGHAM, D. T. « Critical thinking: Why is it so hard to teach? », *American Educator*, 2007, p. 8-19.
- WILLMS, J. D. « Monitoring school performance for standards based reform », *Evaluation and research in education*, vol. 14, 2000, p. 237-253.
- WOOD, D., J. BRUNER et G. ROSS. « The role of tutoring in problem-solving », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, 1976, p. 89-100.
- WRIGHT, S. P., S. P. HORN et W. L. SANDERS. « Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 1, n° 1, 1997, p. 57-67.
- ZIMMERMAN, B. J. « Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning », *International Journal of Educational Research*, vol. 31, 1999, p. 545-551.

