

## 4. ATTITUDE DES ÉLÈVES

---

### *Observation statistique*

#### *Analyse factorielle*

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

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

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

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

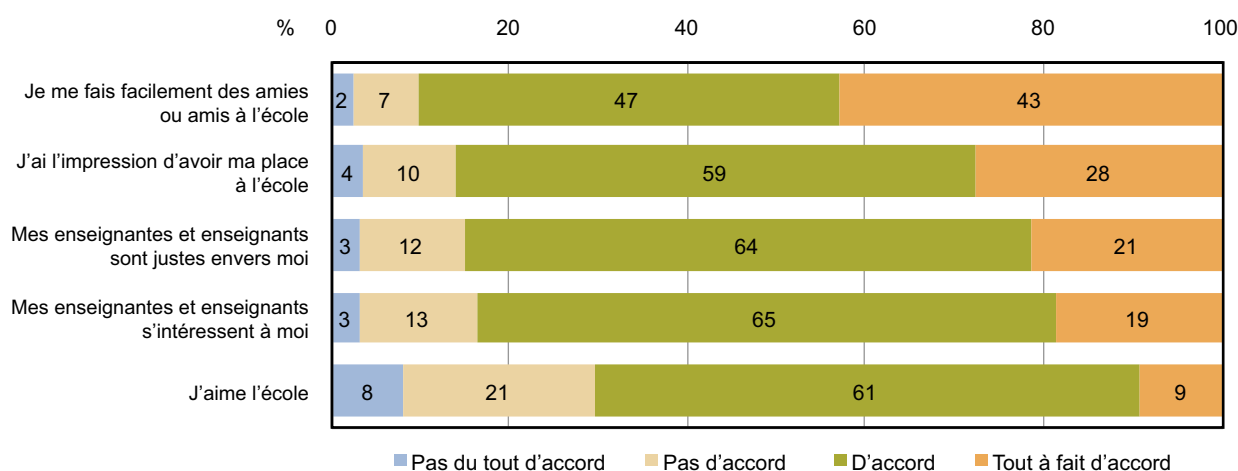
Les noms donnés aux facteurs sont quelque peu arbitraires mais il s'agit surtout de cerner l'idée sous-jacente que représentent les items qui pèsent beaucoup sur ce facteur. Il arrive que cette idée soit représentée par des mots qui rappellent de près un item particulier et parfois une désignation plus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

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

## Attitude à l'égard de l'école

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

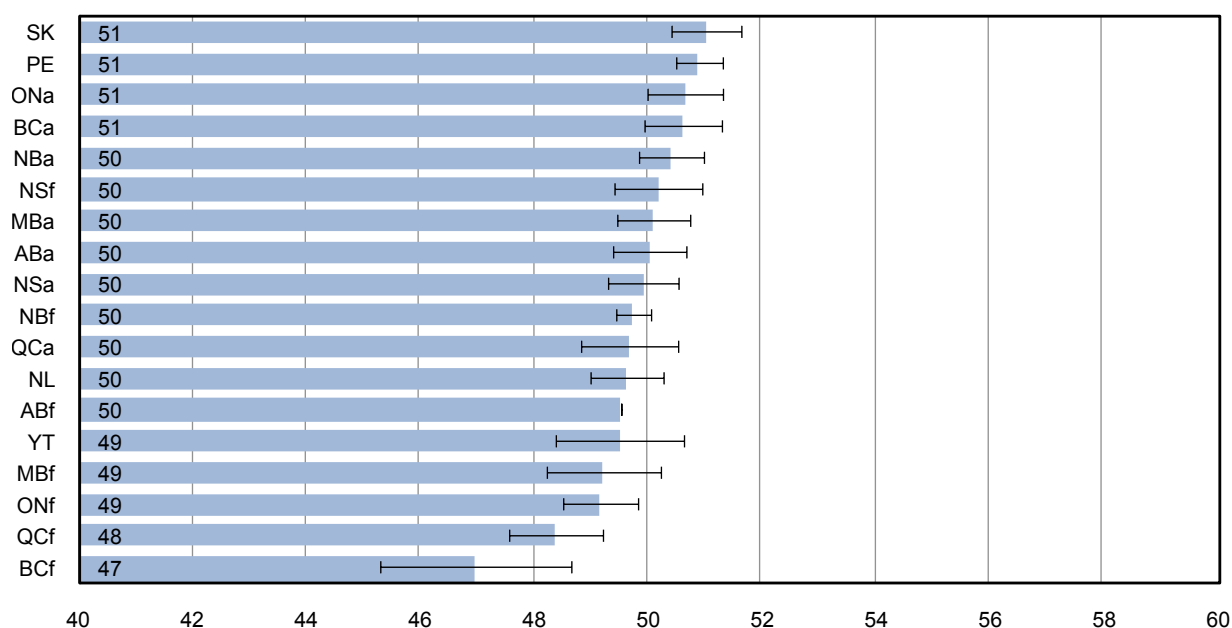
Graphique 4.1 Pourcentage de réponses portant sur l'attitude à l'égard de l'école



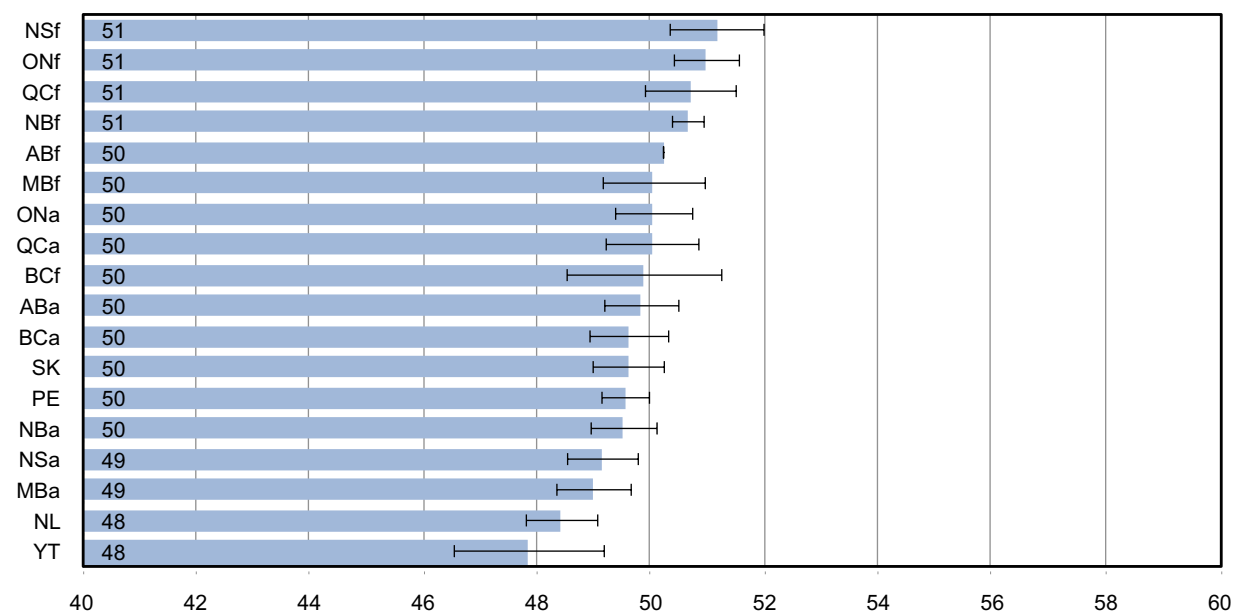
L'analyse factorielle a produit deux facteurs à partir de ces cinq questions. Les deux premières questions ont débouché sur la formulation du facteur appelé « sentiment d'appartenance à l'école » et les trois autres, à un facteur appelé « appréciation de l'école ».

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

Graphique 4.2 Scores factoriels moyens d'après l'appréciation de l'école, par instance et selon la langue<sup>15</sup>



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

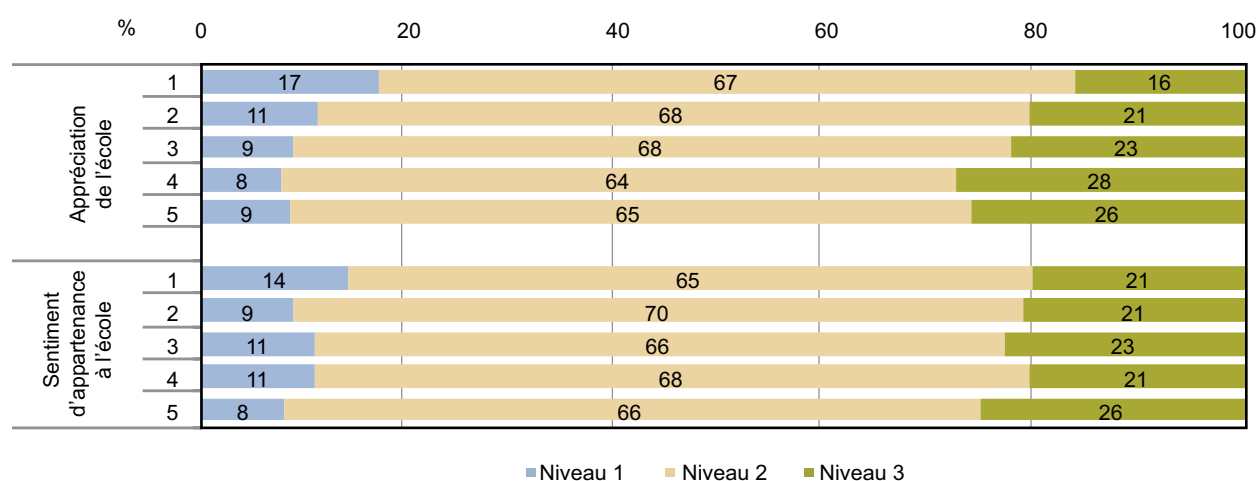


<sup>15</sup> Il faut noter que la barre d'erreur pour les réponses de la population francophone de l'Alberta est trop courte pour être visible sur ce graphique et sur les suivants. La raison en est que l'échantillon était presque égal à la totalité de la population, ce qui donnait une pondération proche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

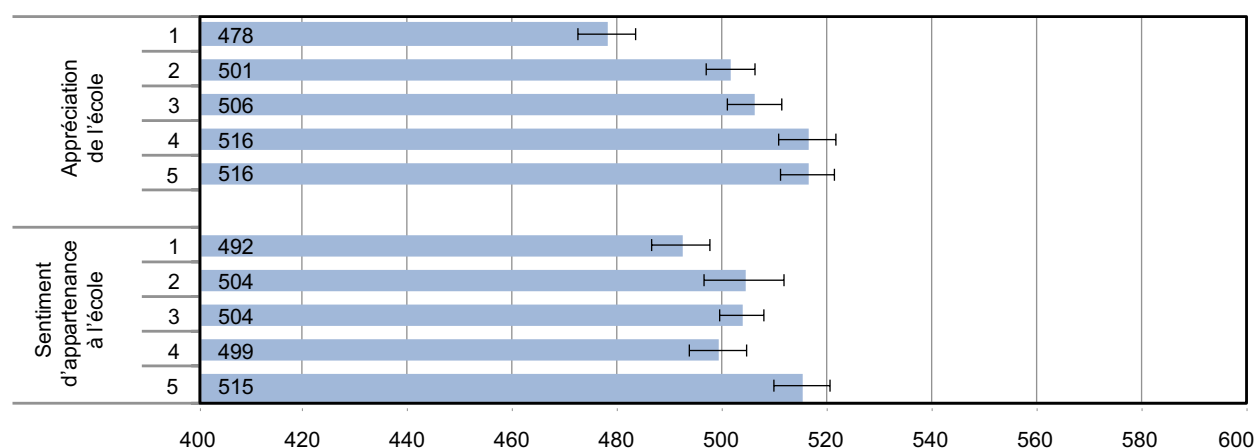
Pour mesurer les effets de ces variables sur le rendement en lecture, les élèves ont été répartis en cinq groupes de taille à peu près égale (quintiles) en fonction des scores factoriels portant sur leur attitude. Les élèves du quintile inférieur sont ceux dont l'attitude est la moins positive et ceux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

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

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



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

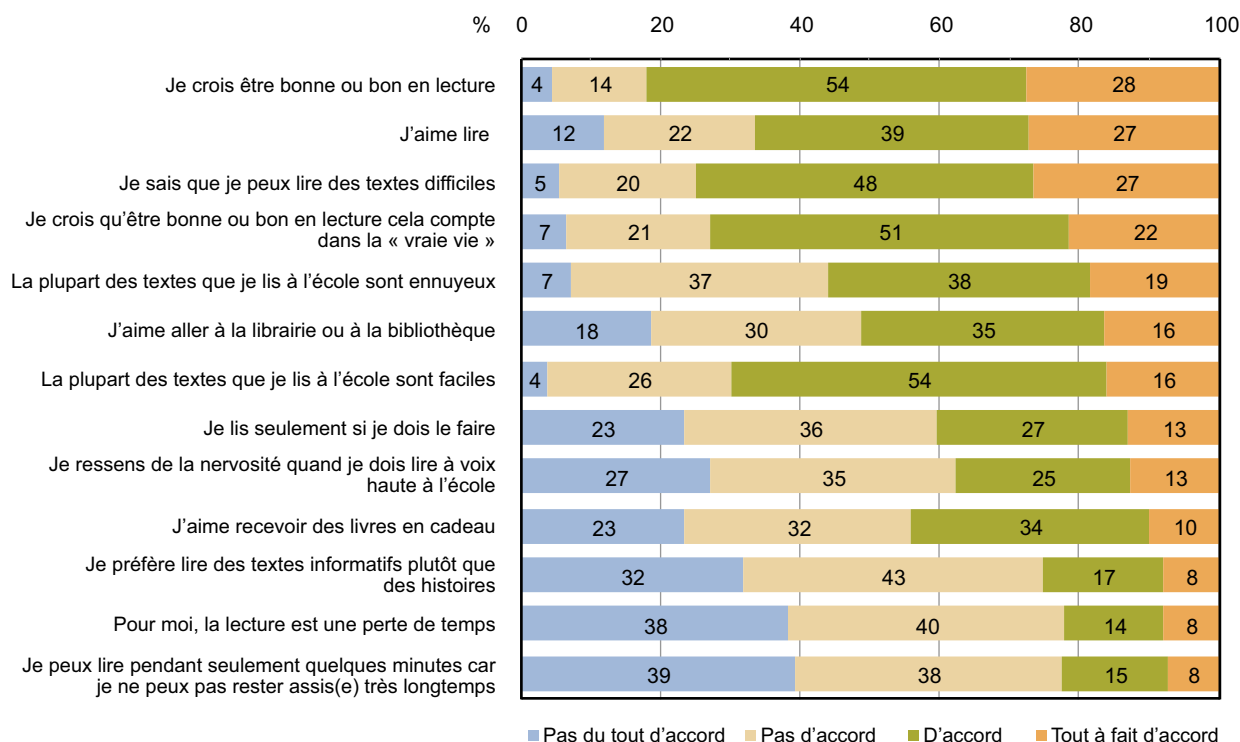


## Attitude à l'égard de la lecture

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

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

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



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

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

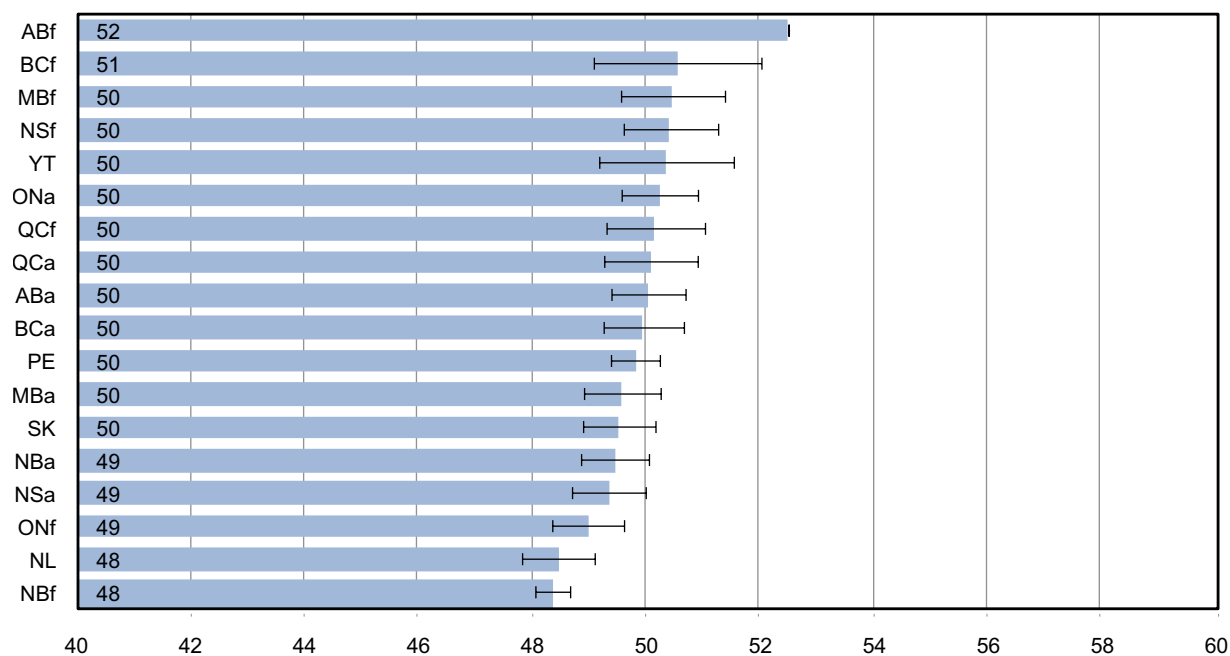
Tableau 4.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur l'attitude à l'égard de la lecture

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

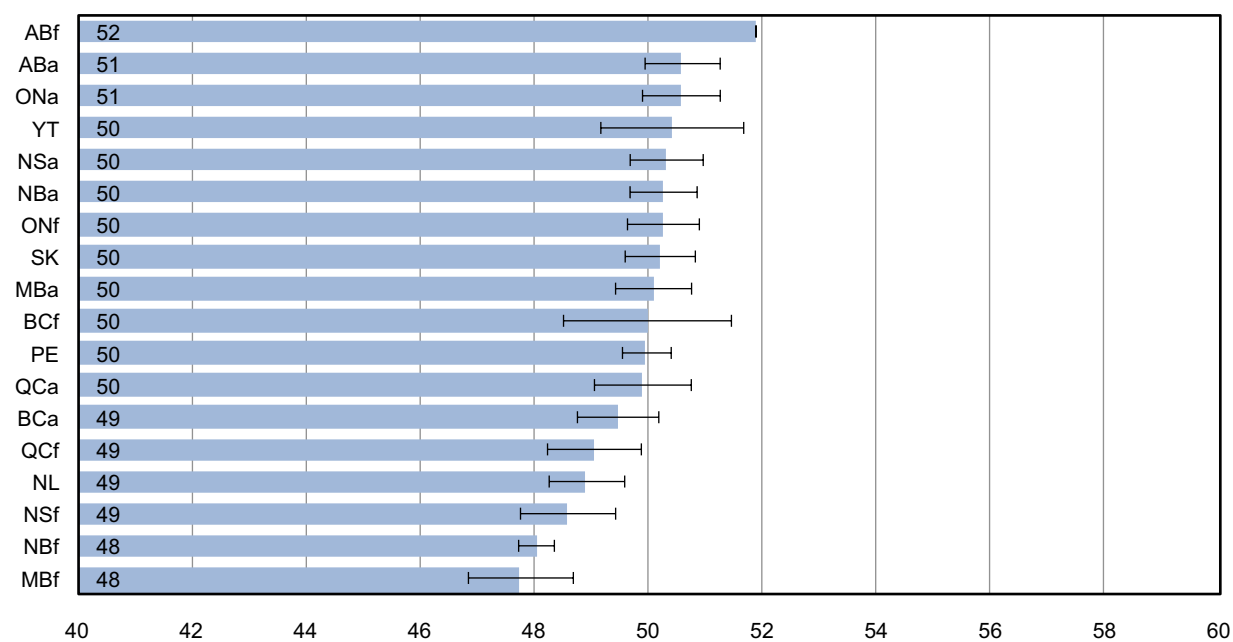
Les scores moyens par instance et selon la langue pour ces trois facteurs sont montrés dans les graphiques 4.7 à 4.9. Sur l'échelle « lire pour le plaisir », les résultats des élèves francophones du Nouveau-Brunswick et des élèves de Terre-Neuve-et-Labrador sont légèrement mais significativement inférieurs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

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

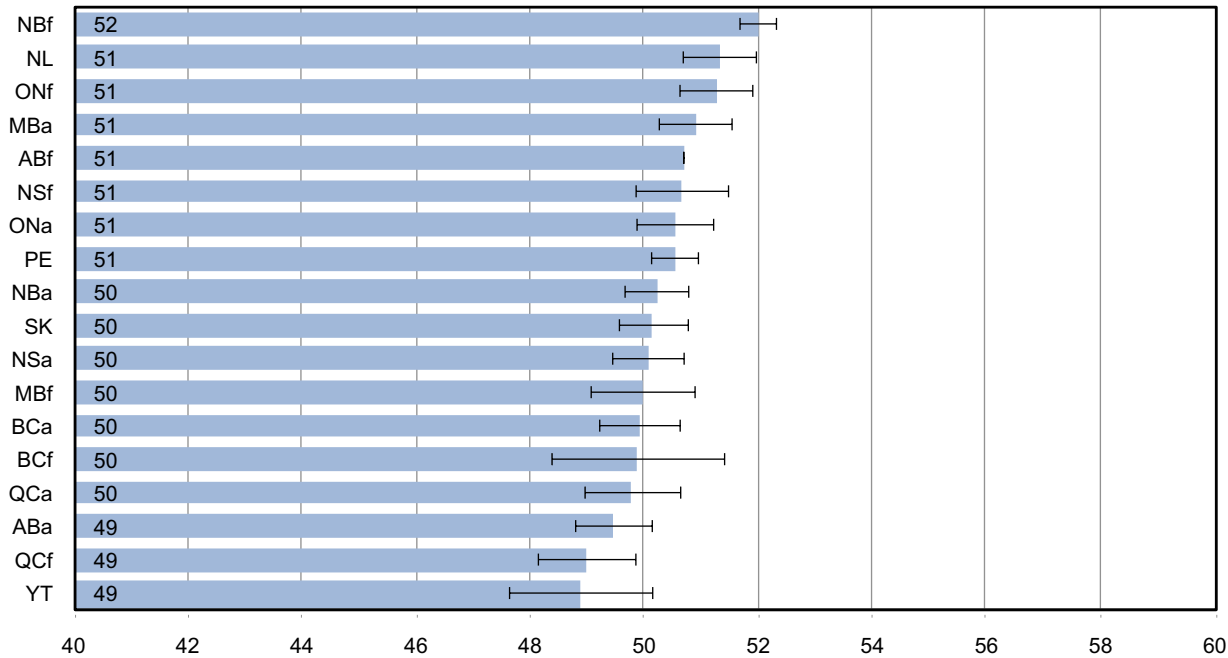
Graphique 4.7 Scores factoriels moyens d'après le fait de lire pour le plaisir, par instance et selon la langue



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



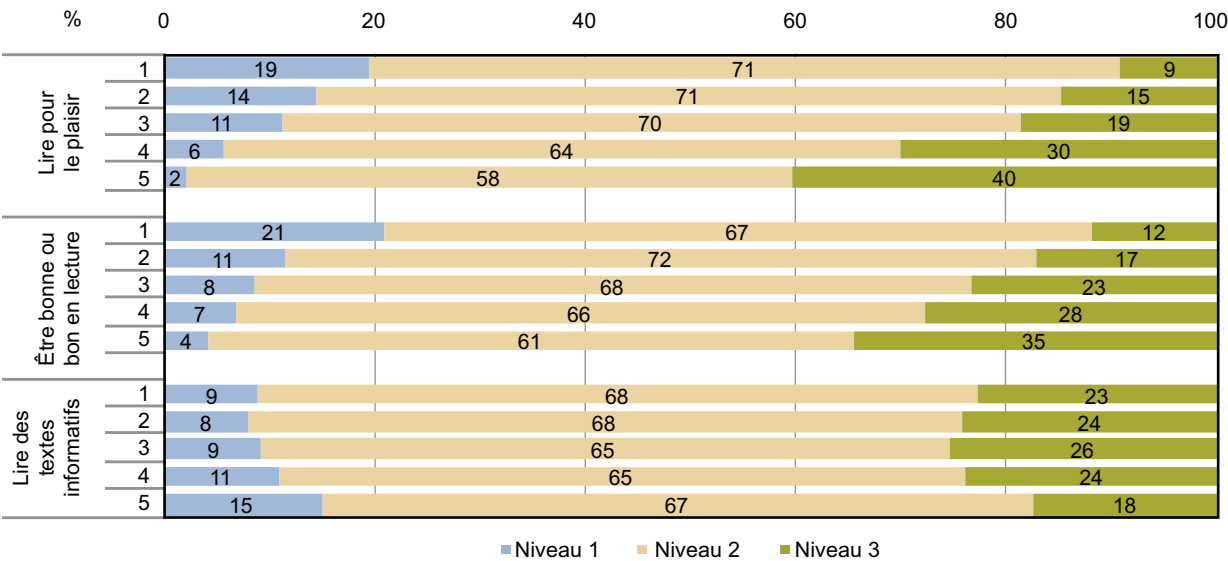
Graphique 4.9 Scores factoriels moyens d’après le fait de lire des textes informatifs, par instance et selon la langue



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

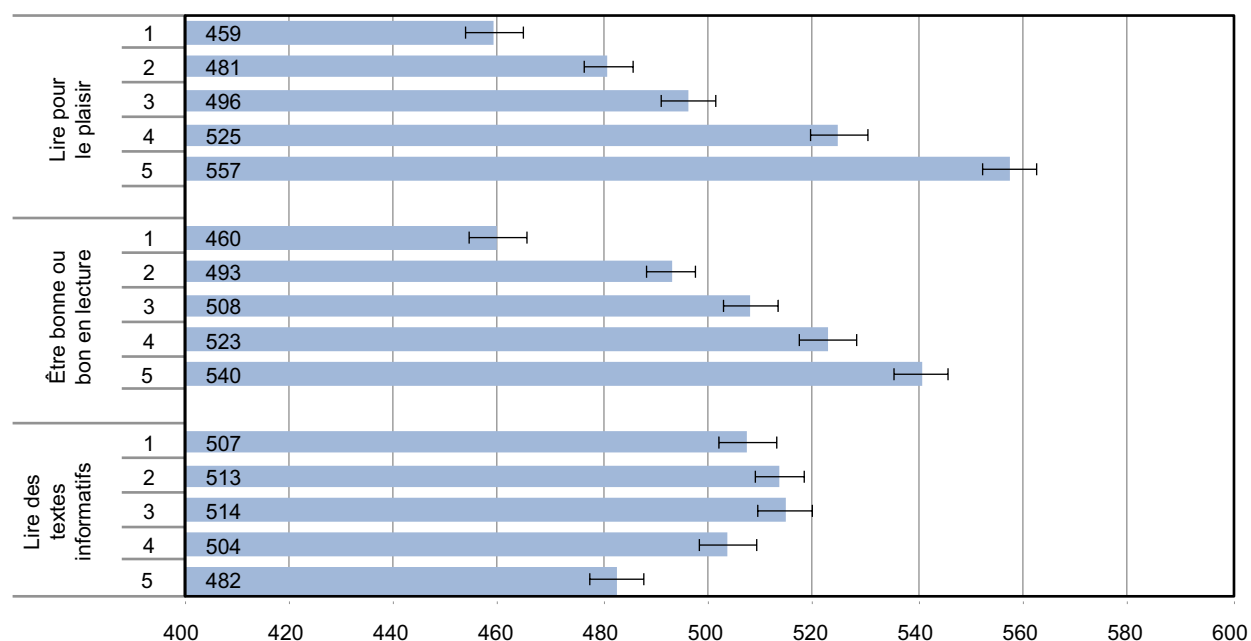
tous deux étroitement liés au rendement en lecture. Les résultats portant sur le fait de lire des textes informatifs montrent que les élèves qui associent le plus la lecture à une activité utilitaire (donc le quatrième et, surtout, le cinquième quintile) réussissent moins bien en lecture.

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





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

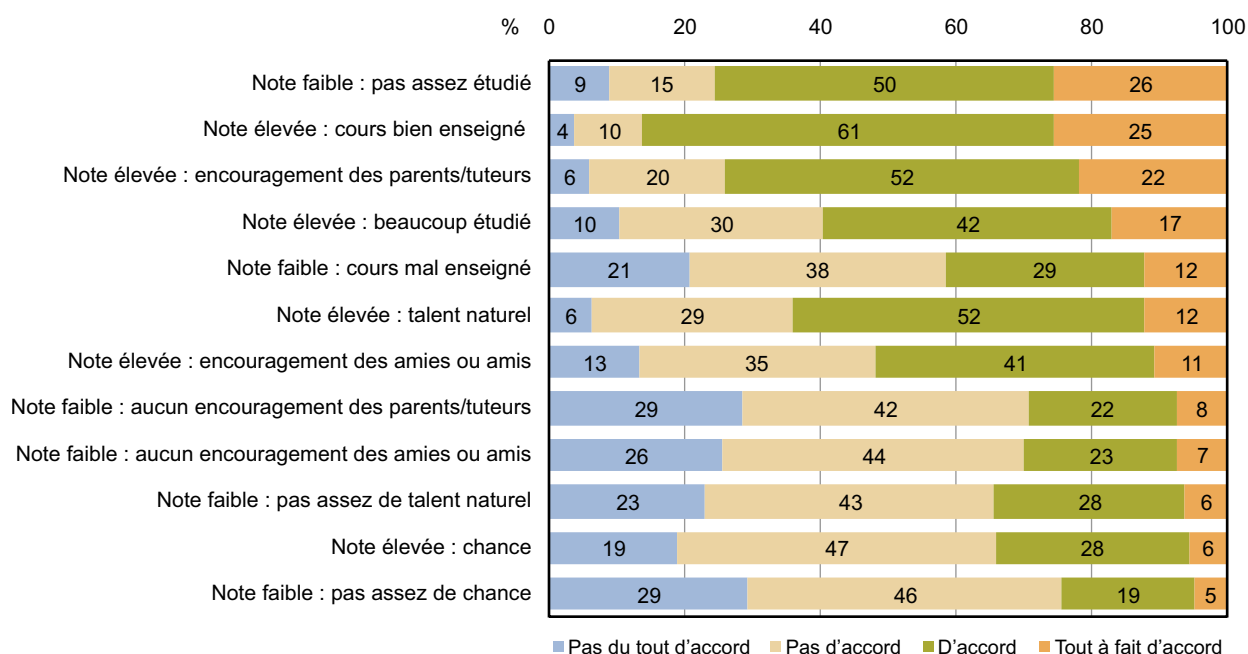


### Attribution de la réussite et de l'échec

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

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

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



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

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

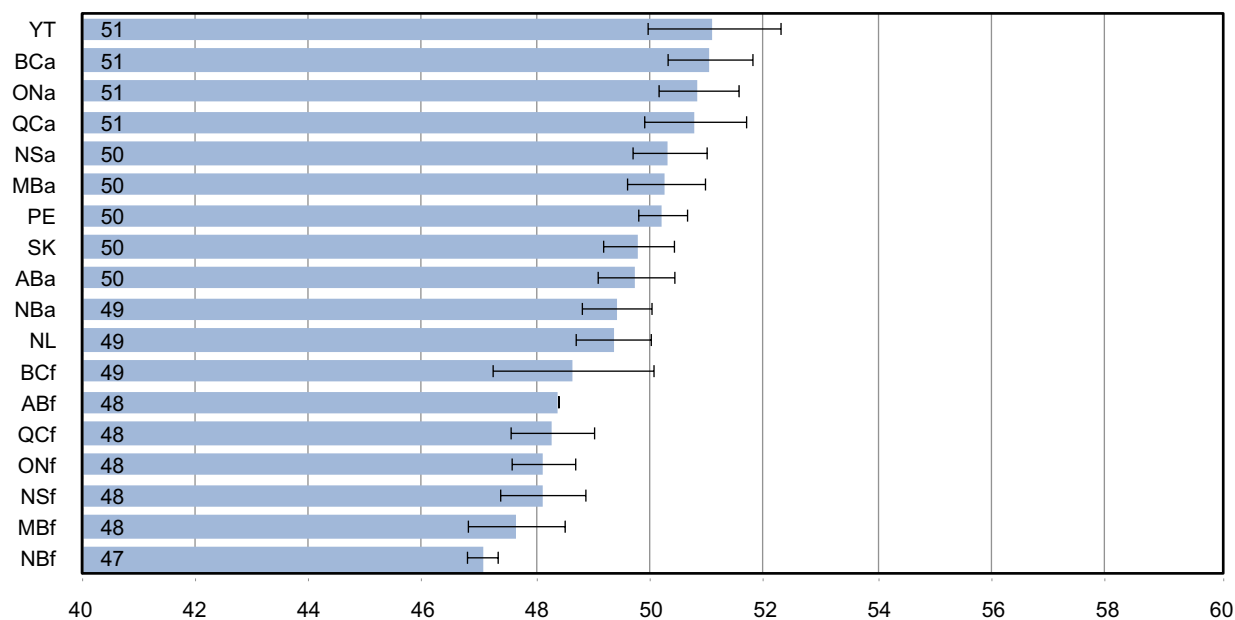
Tableau 4.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les attributions

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

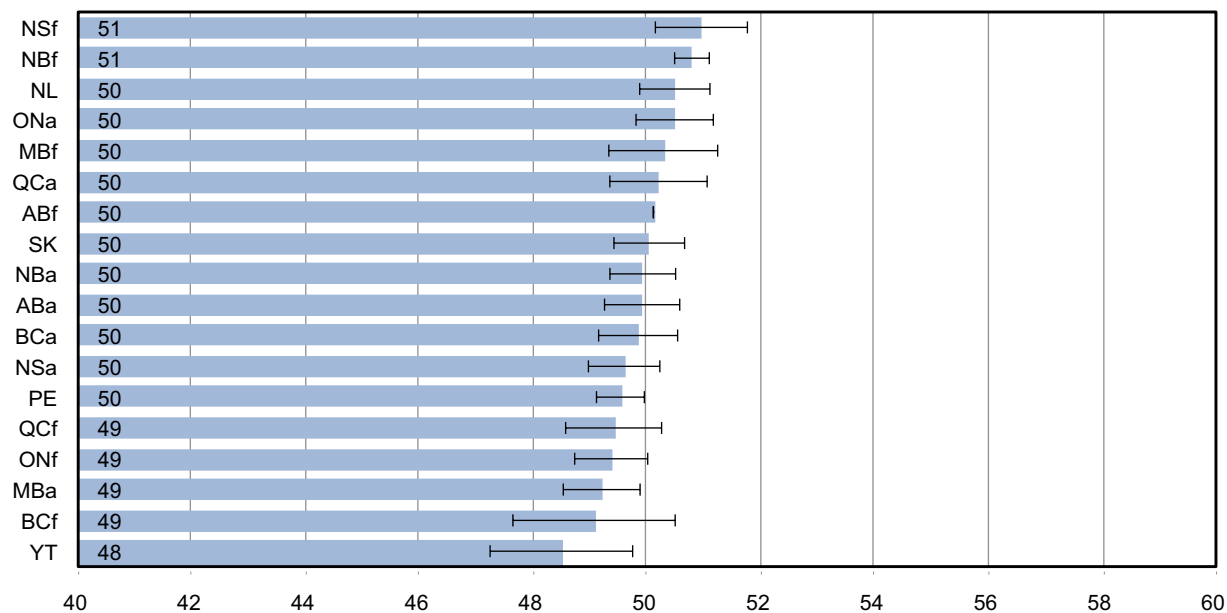
Les graphiques 4.13 à 4.16 montrent les scores moyens pour ces facteurs par instance et selon la langue. Le plus remarquable est que les résultats des élèves de la population francophone sont généralement inférieurs à ceux des élèves anglophones de la même instance sur deux des échelles, à savoir l'attribution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

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

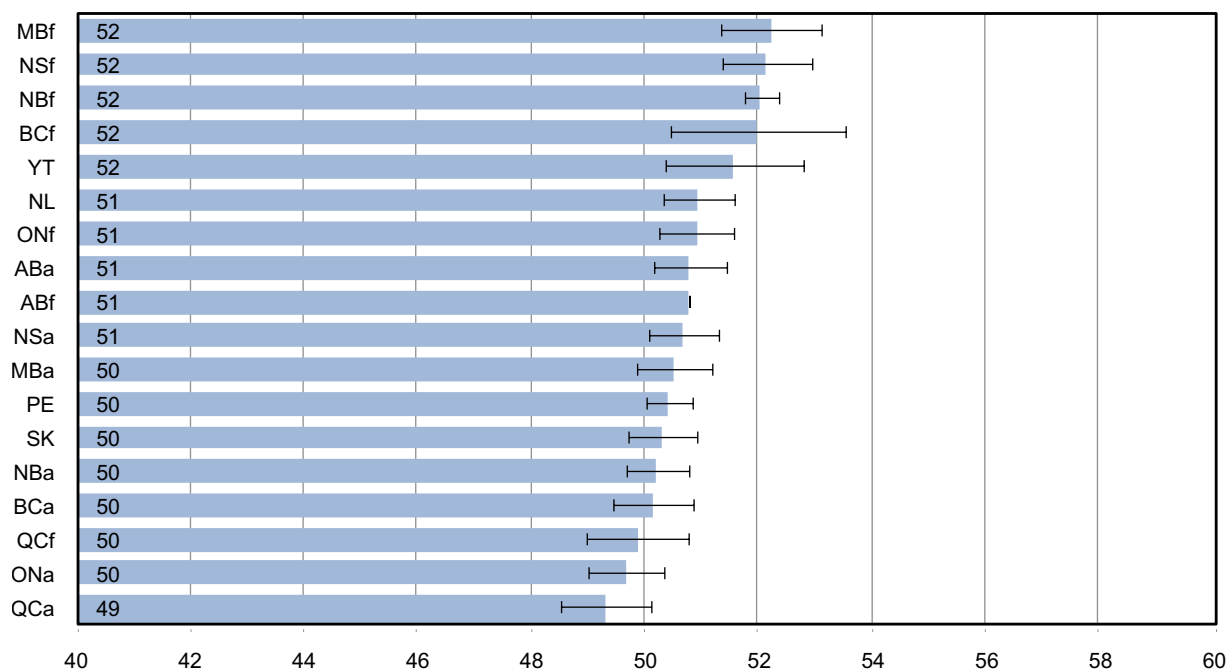
Graphique 4.13 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de l'échec à un motif exogène, par instance et selon la langue



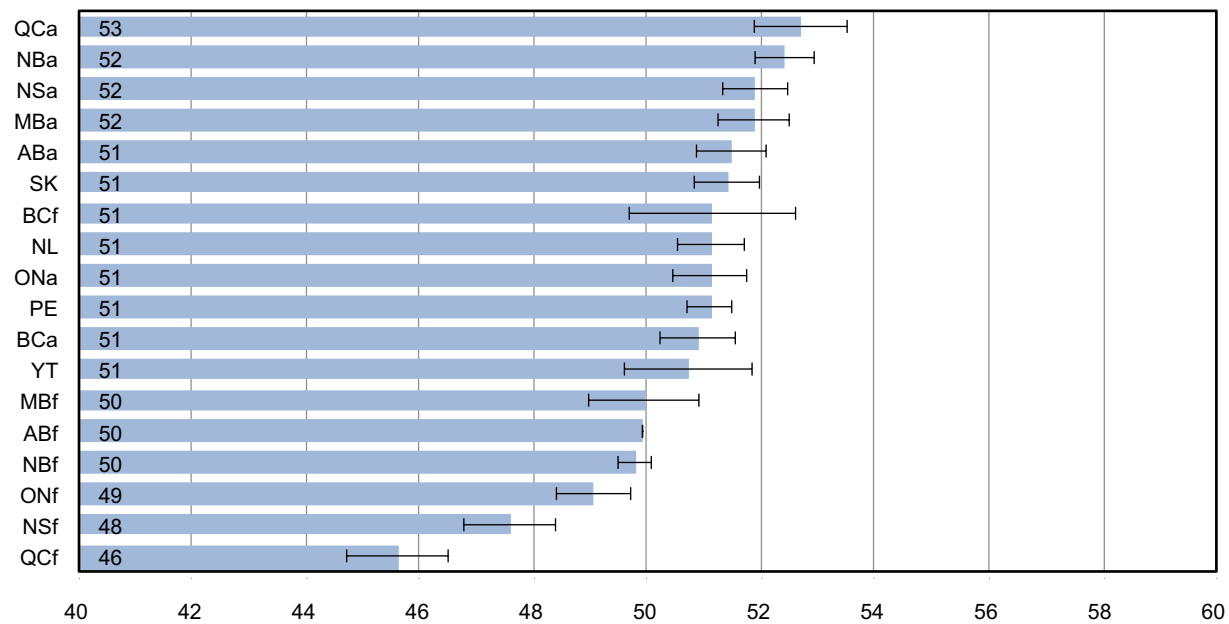
Graphique 4.14 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de la réussite à un motif exogène, par instance et selon la langue



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



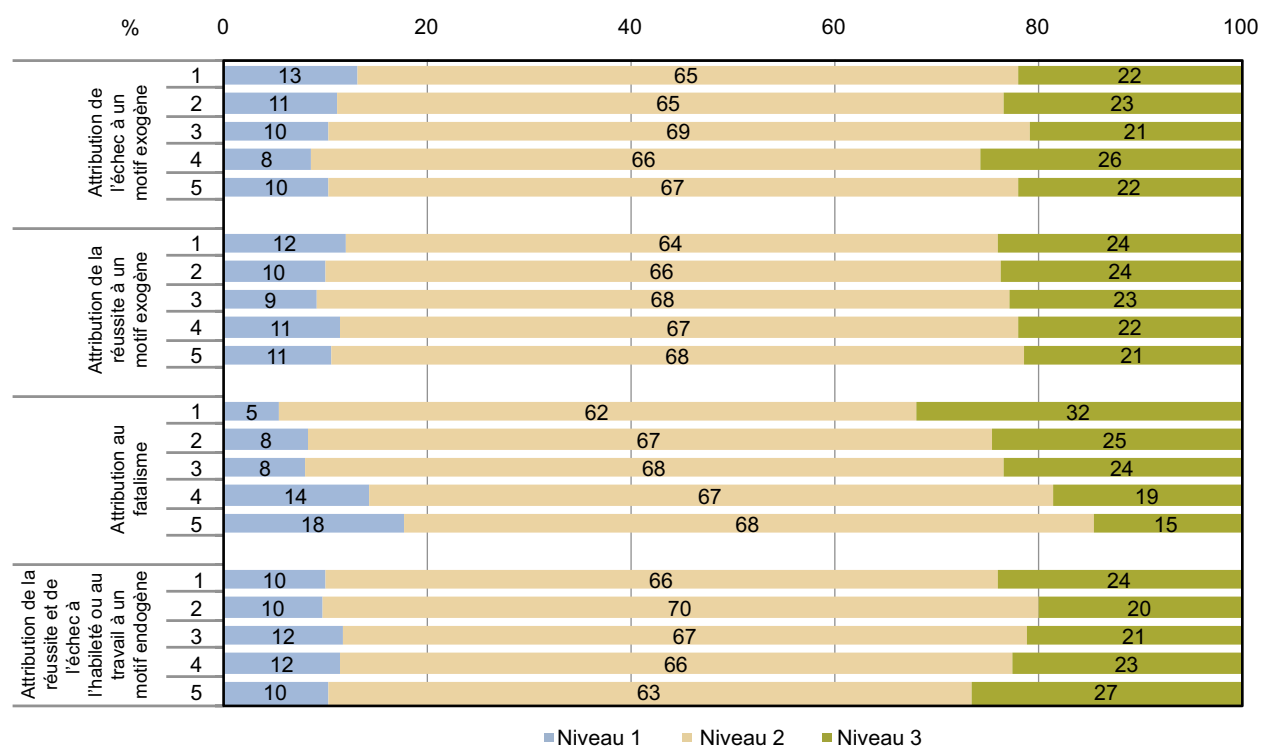
Graphique 4.16 Scores factoriels moyens d'après l'attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène, par instance et selon la langue



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

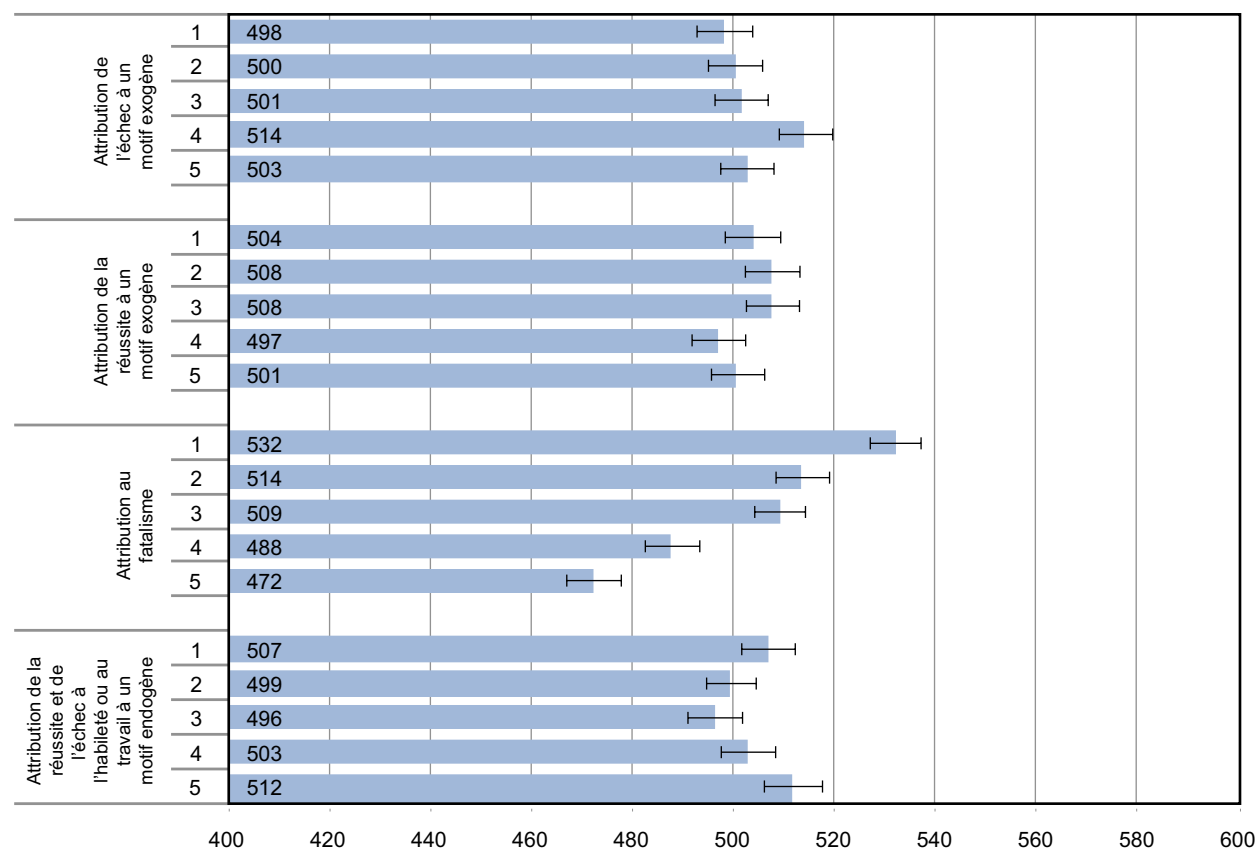
plus élevés en lecture que ceux des autres quintiles. La tendance d'attribution de la réussite à des motifs exogènes est moins prononcée, mais les compétences diminuent à mesure que les scores pour l'attribution de la réussite à des motifs exogènes augmentent. Enfin, la tendance des attributions endogènes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

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



■ Niveau 1 ■ Niveau 2 ■ Niveau 3

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



## Effets multivariés

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

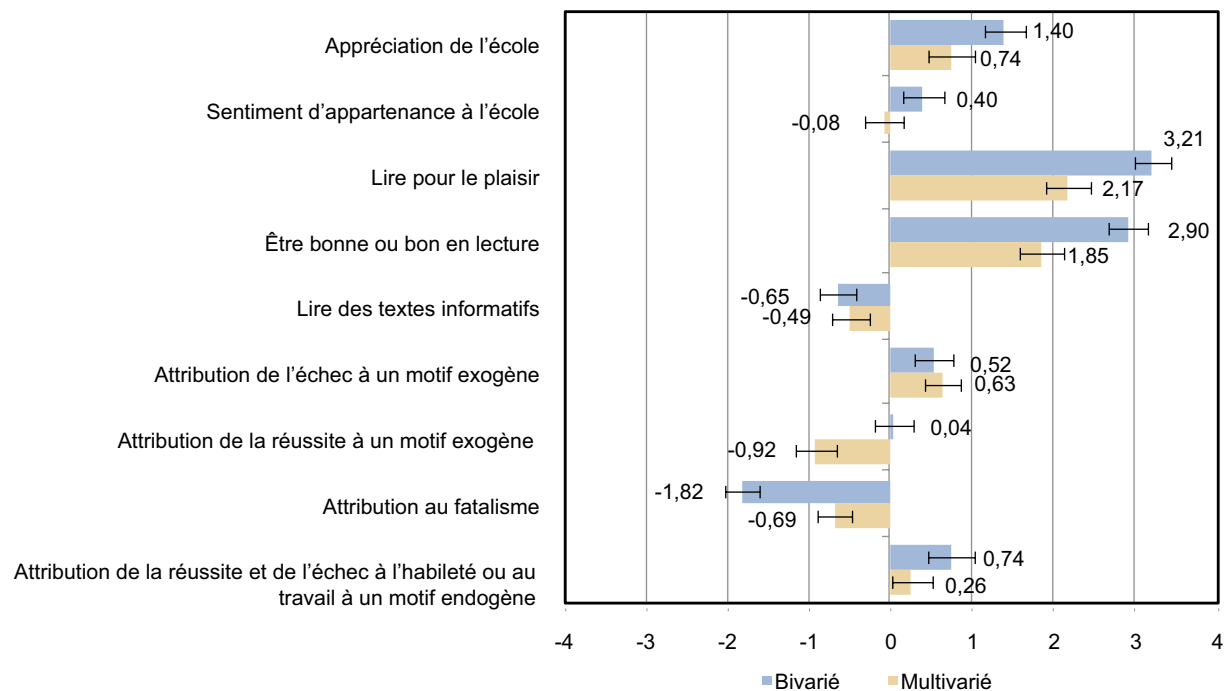
## Il est important d'examiner ces changements les uns par rapport aux autres ainsi que par rapport à la longueur de la barre d'erreur.

---

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



Graphique 4.19 Coefficients de régression portant sur les variables concernant l'attitude<sup>16</sup>



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