

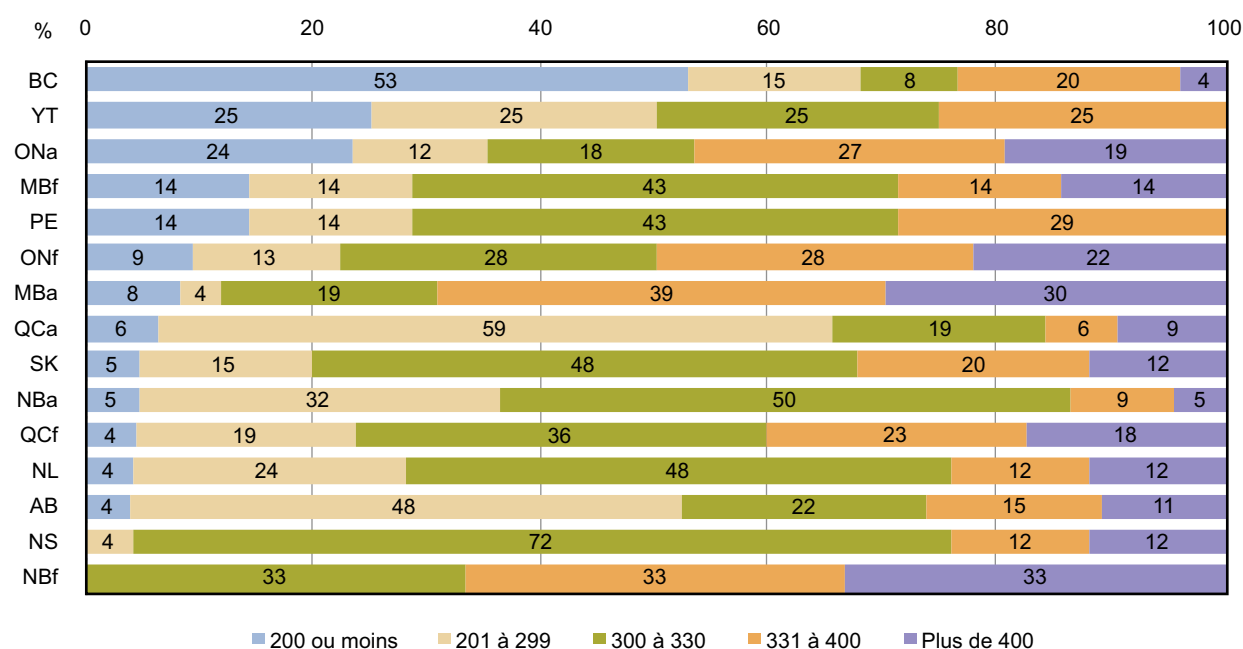
7. RÉPARTITION ET UTILISATION DU TEMPS

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

Temps consacré aux arts du langage

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

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



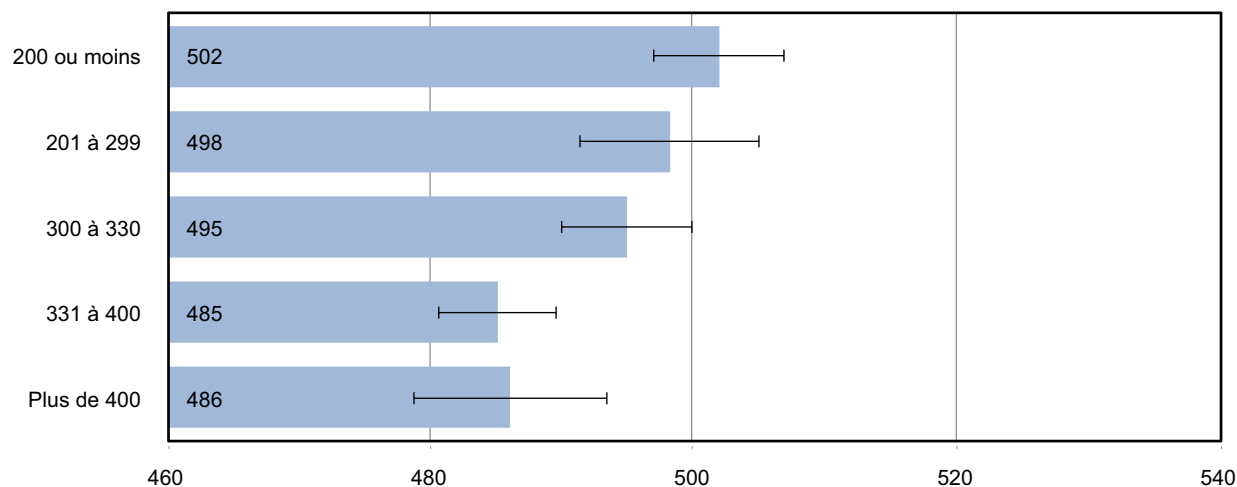
Le graphique 7.2 montre les scores moyens en lecture d'après le nombre de minutes consacrées par les écoles chaque semaine aux arts du langage. La tendance générale montre que les scores diminuent à mesure qu'augmente le temps consacré aux arts du langage. Les différences entre les trois premières catégories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

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

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

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

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

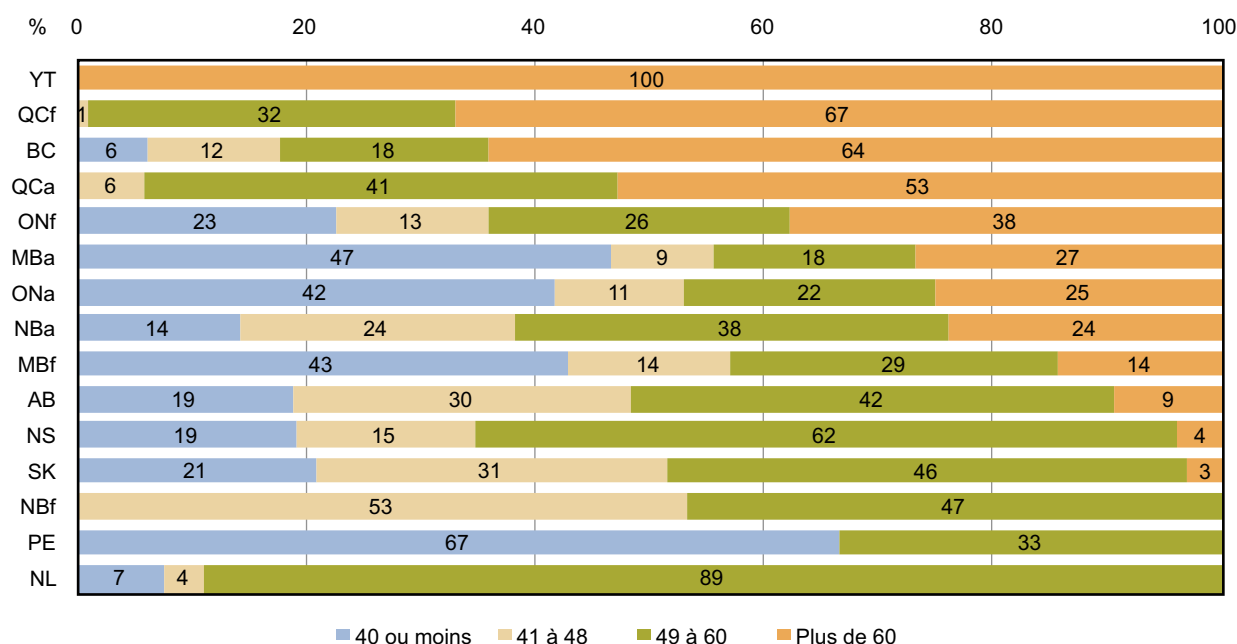


Durée des classes

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

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

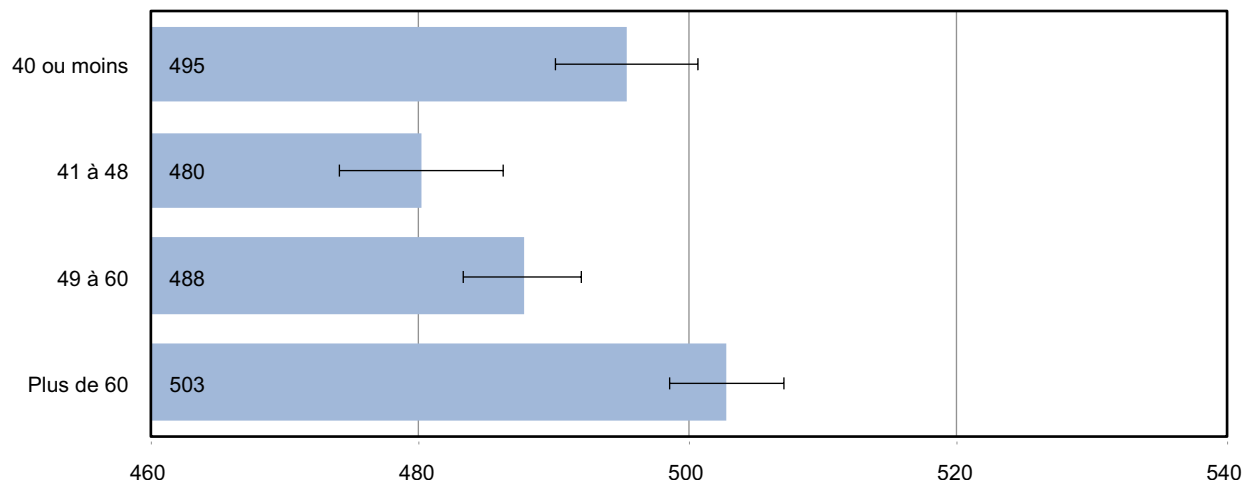
Graphique 7.3 Durée des classes en minutes, par instance et selon la langue



L'effet de la durée des classes sur les scores moyens en lecture est montré dans le graphique 7.4. Le résultat est non linéaire, la durée des classes les plus courtes

et les plus longues étant associée à un rendement plus élevé que pour la durée de l'intervalle intermédiaire.

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



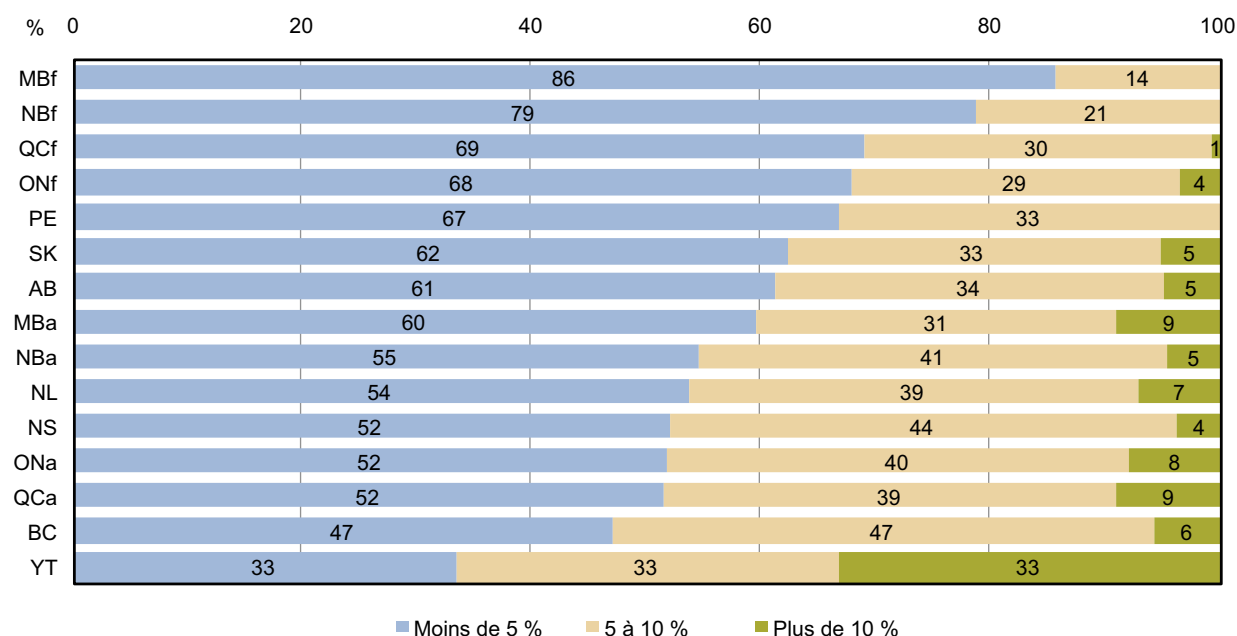
Absentéisme scolaire

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

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

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

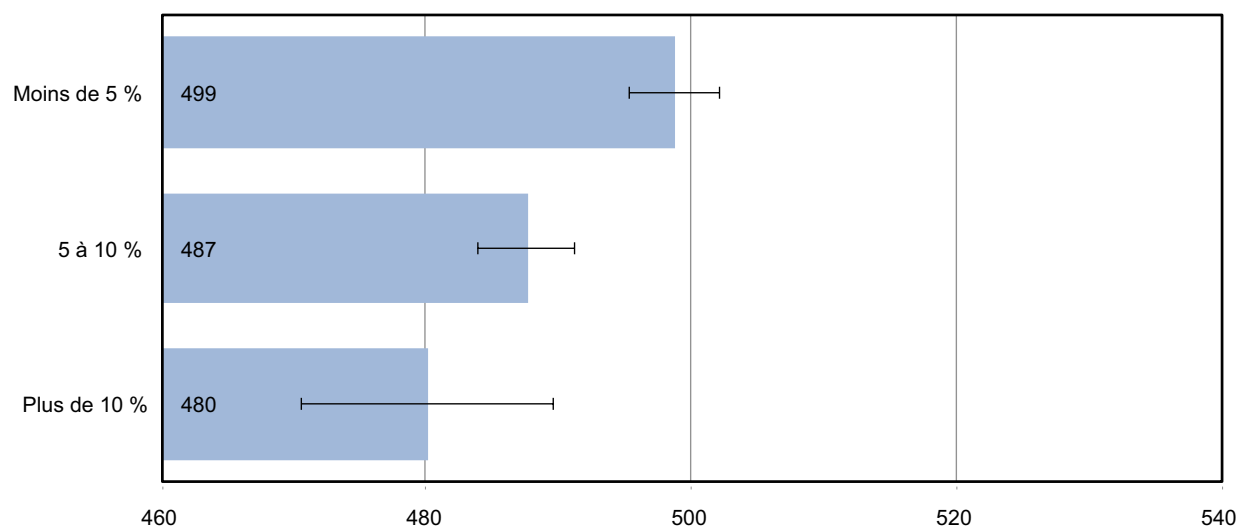
Graphique 7.5 Pourcentage d'absentéisme scolaire, par instance et selon la langue



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

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

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



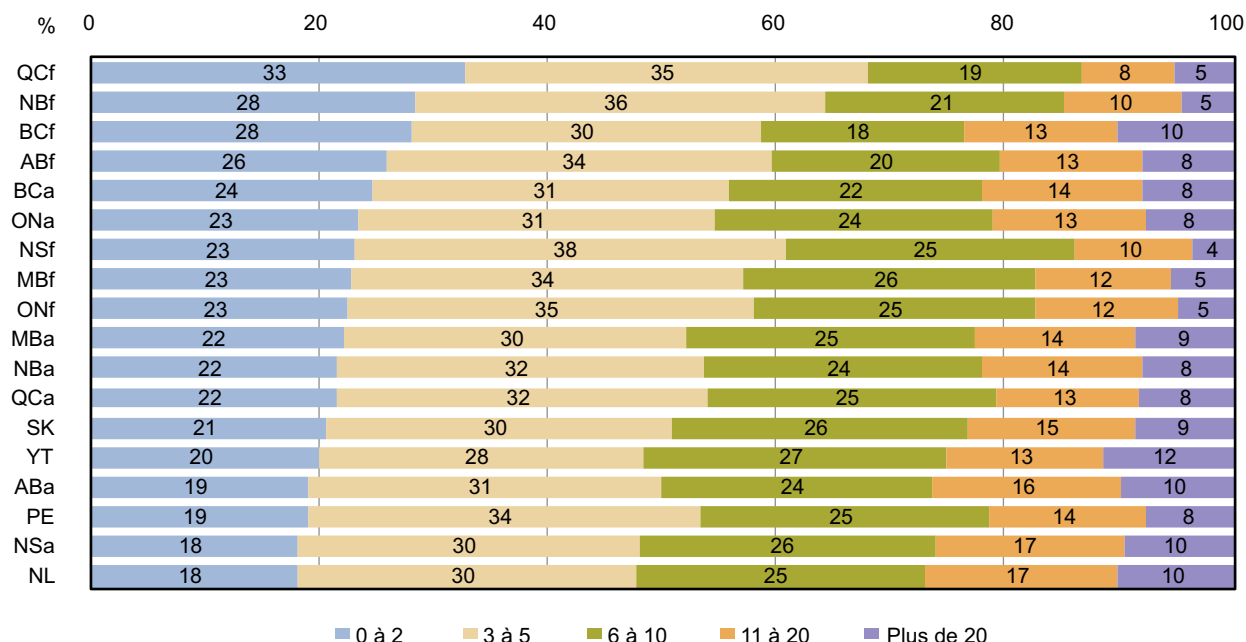
Les élèves étaient invités à indiquer le nombre de jours pendant lesquels ils avaient été absents durant l'année scolaire en cours. Le graphique 7.7 montre les résultats par instance et selon la langue. La tendance ici n'est pas directement comparable à celle des écoles parce que plus de catégories ont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

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

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

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

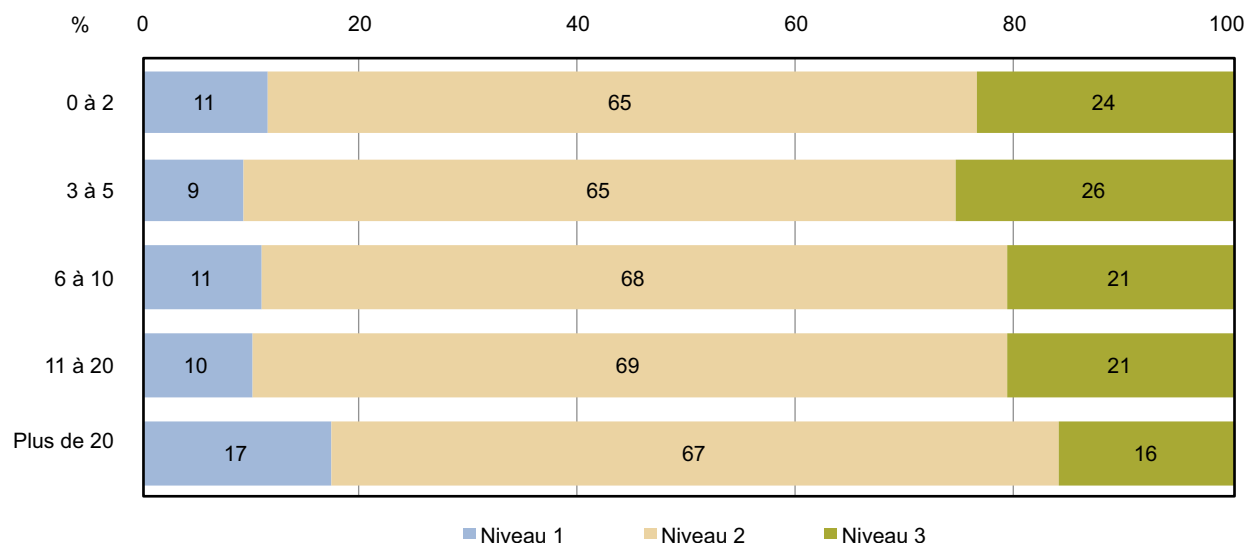
Graphique 7.7 Nombre de jours d'absence des élèves, par instance et selon la langue



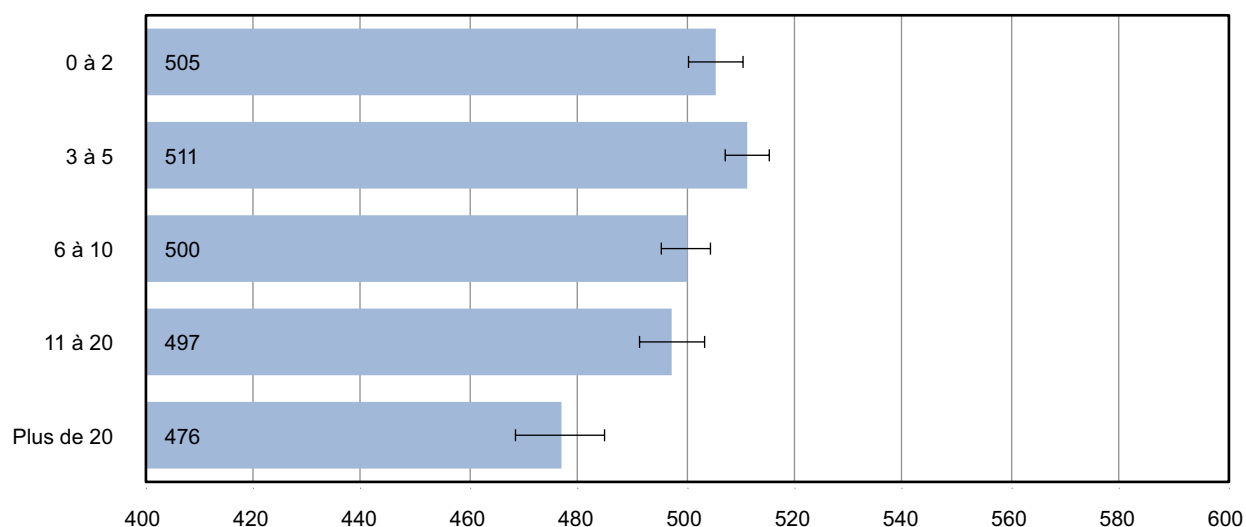
Les graphiques 7.8 et 7.9 montrent respectivement les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture d'après le nombre de jours d'absence des élèves. À l'exception de la plus petite catégorie (0 à 2 jours), la tendance montre une diminution du rendement à mesure que le nombre de jours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

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

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



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

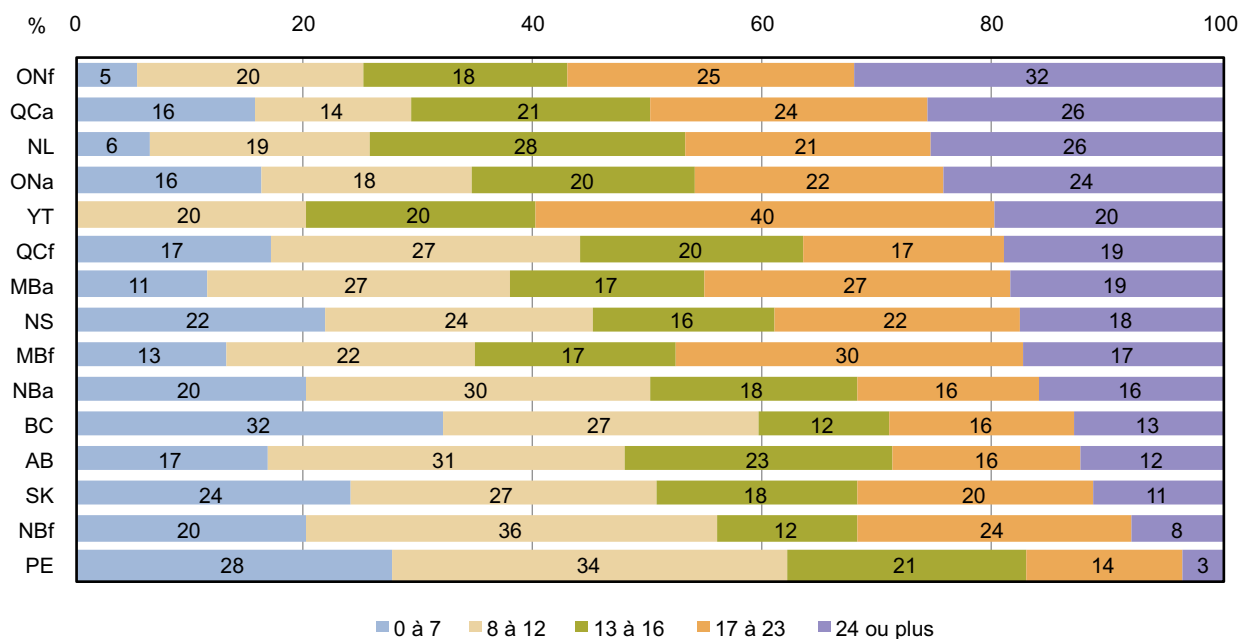


Temps perdu pendant une année scolaire

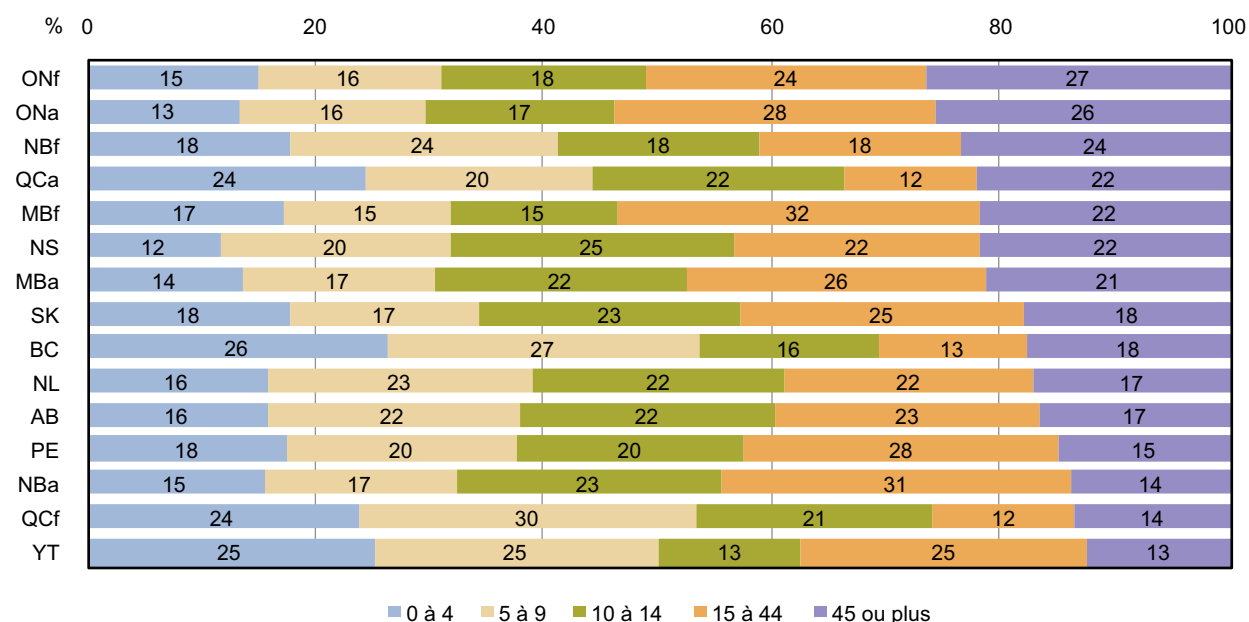
Le personnel enseignant était invité à estimer le nombre de jours d'enseignement perdus pendant une année scolaire à cause de circonstances telles le mauvais temps, des problèmes d'entretien, des activités sportives et autres ou consacrés à des activités diverses. Ces jours ont été additionnés pour obtenir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

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

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



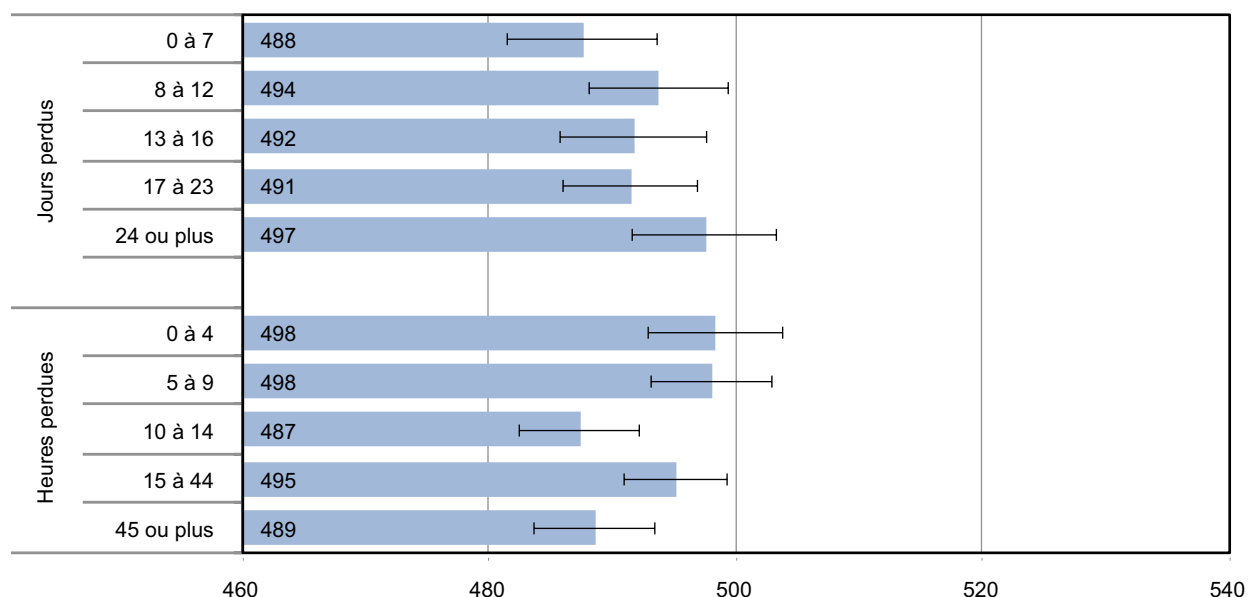
Graphique 7.11 Heures d'enseignement perdues d'après le personnel enseignant, par instance et selon la langue



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

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

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



Devoirs

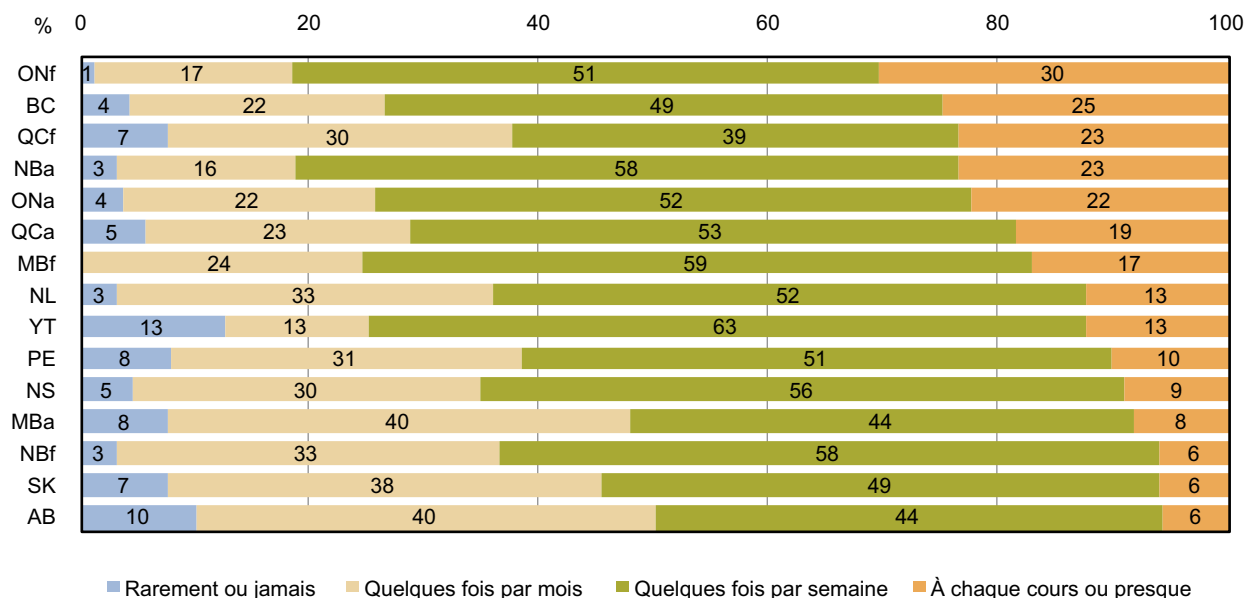
L'information sur les devoirs a été recueillie auprès du personnel enseignant et auprès des élèves. Les enseignantes et enseignants devaient indiquer à quelle fréquence ils donnaient des devoirs en arts du langage, combien de temps ils s'attendaient à ce que

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

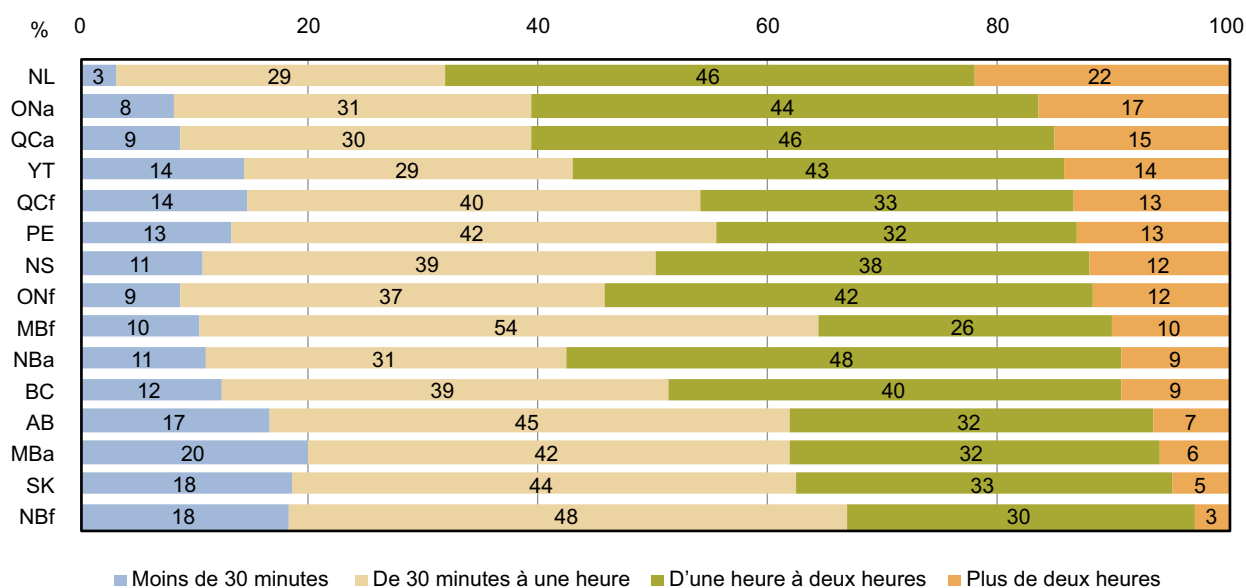
Les graphiques 7.13 et 7.14 montrent respectivement la fréquence à laquelle des devoirs en arts du langage sont donnés et le temps consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage auquel s'attend le personnel enseignant, par instance et selon la langue. Dans presque toutes les instances, plus de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

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

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



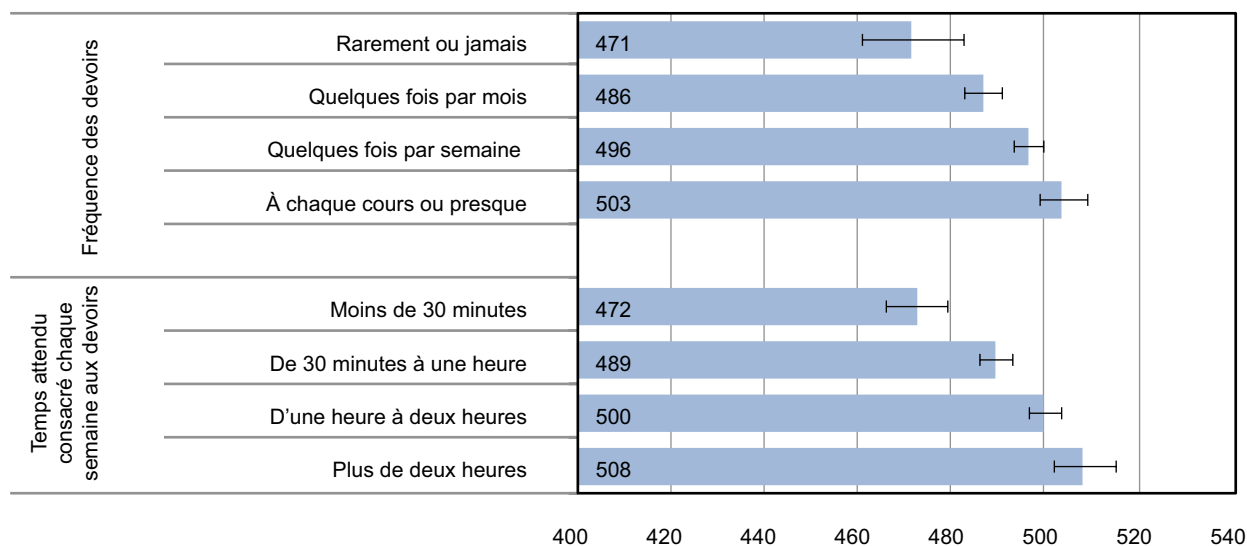
Graphique 7.14 Temps consacré chaque semaine aux devoirs en arts du langage auquel s'attend le personnel enseignant, par instance et selon la langue



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

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

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



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

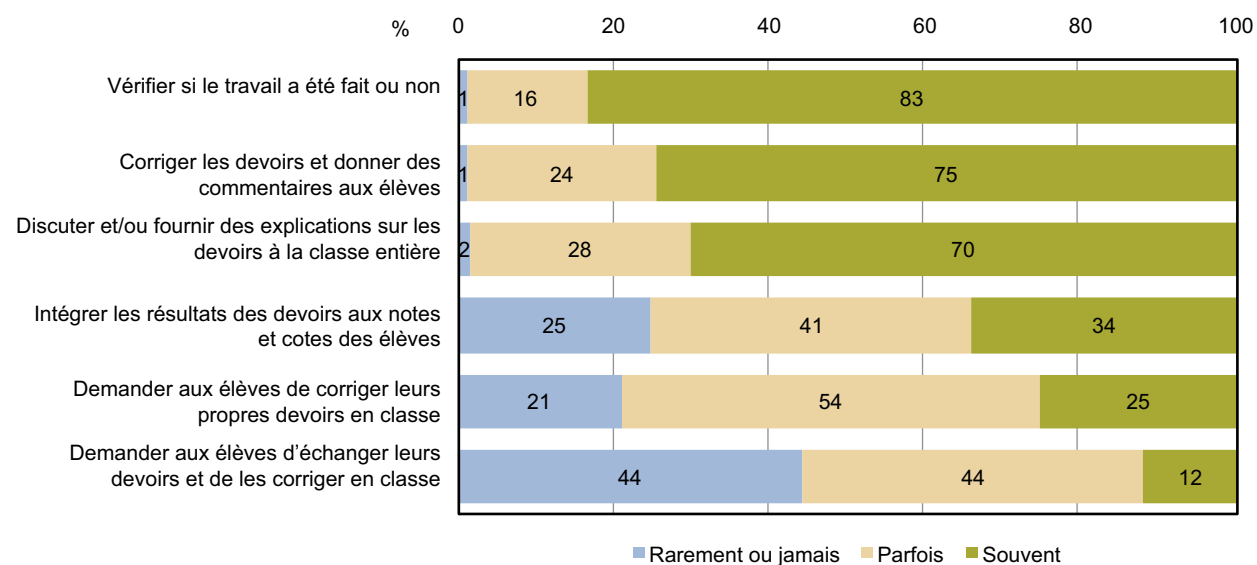
Le personnel enseignant a aussi répondu à un ensemble de questions sur la fréquence à laquelle il utilise diverses méthodes de suivi et de correction pour les devoirs.

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

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

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

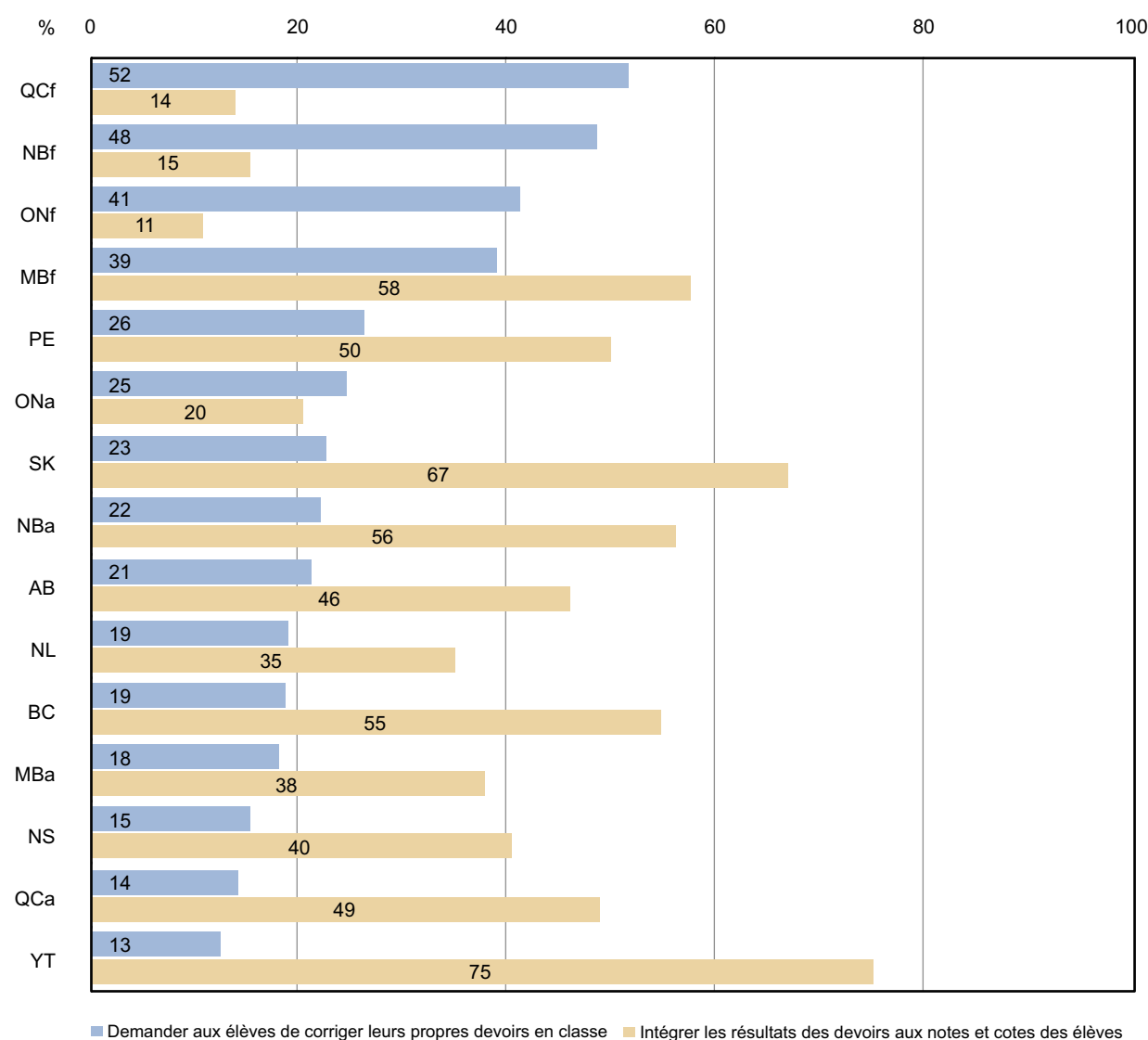
Graphique 7.16 Méthodes de suivi et de correction des devoirs d’après la fréquence indiquée par le personnel enseignant



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

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

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

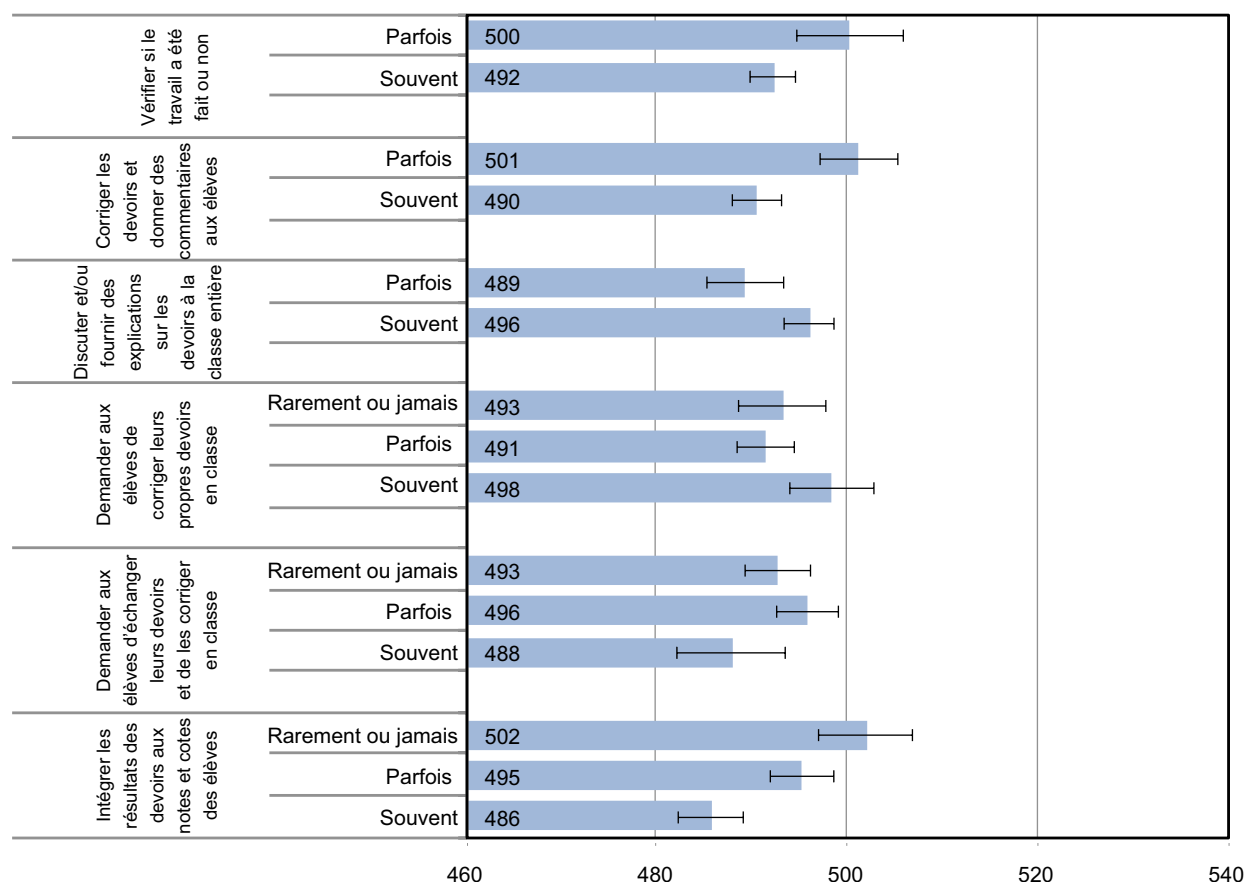


Le graphique 7.18 montre les scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des méthodes utilisées pour s'occuper des devoirs.

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

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

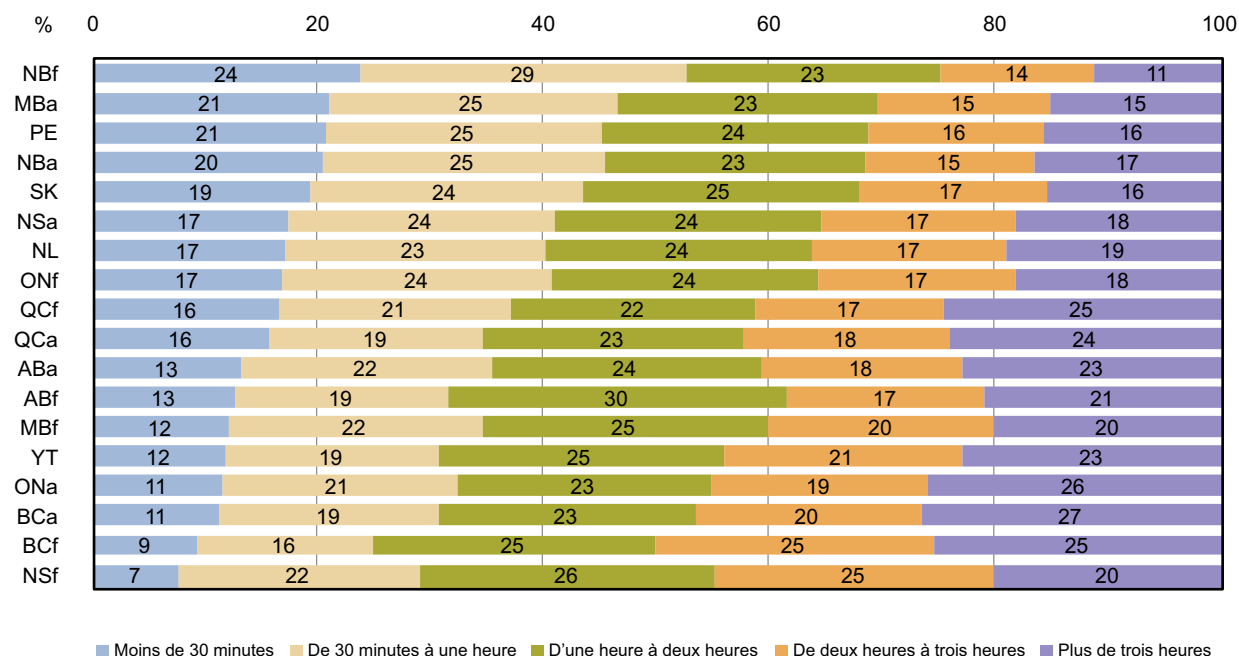
Graphique 7.18 Scores moyens en lecture du personnel enseignant d'après la fréquence des méthodes utilisées pour s'occuper des devoirs



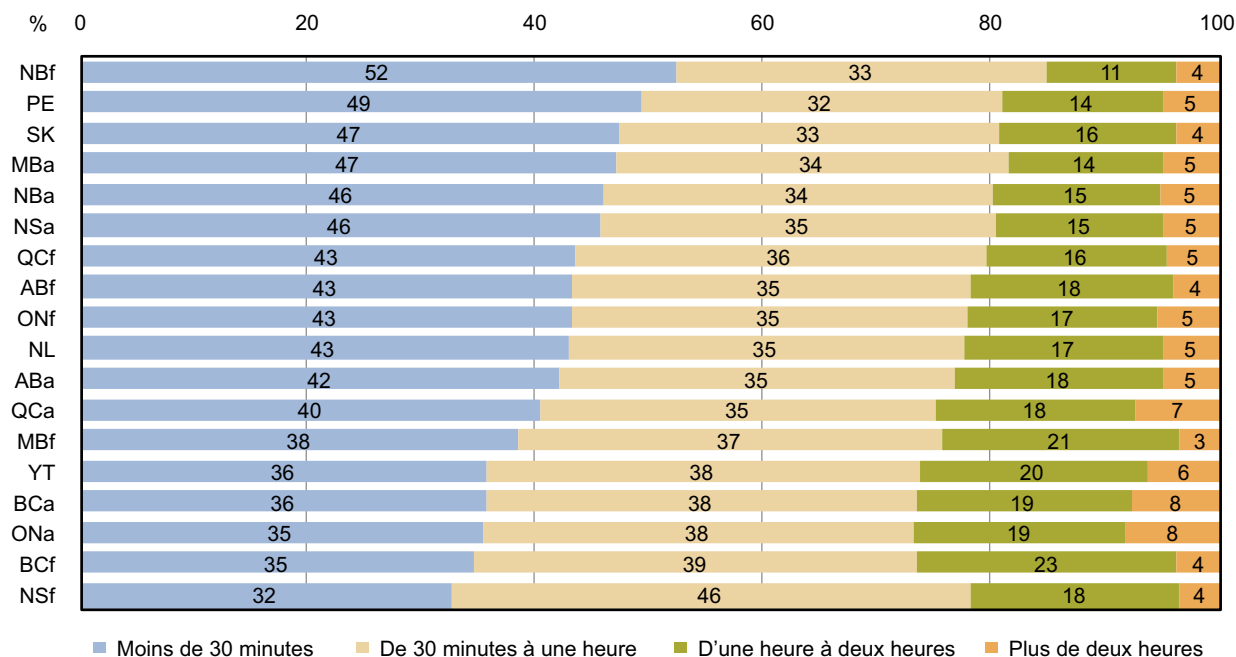
Les graphiques 7.19 et 7.20 montrent les réponses des élèves aux questions sur le temps consacré chaque semaine aux devoirs dans toutes les matières, ainsi qu'aux devoirs en arts du langage, par instance et selon la langue. De nouveau, les graphiques montrent des variations considérables entre les élèves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

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

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



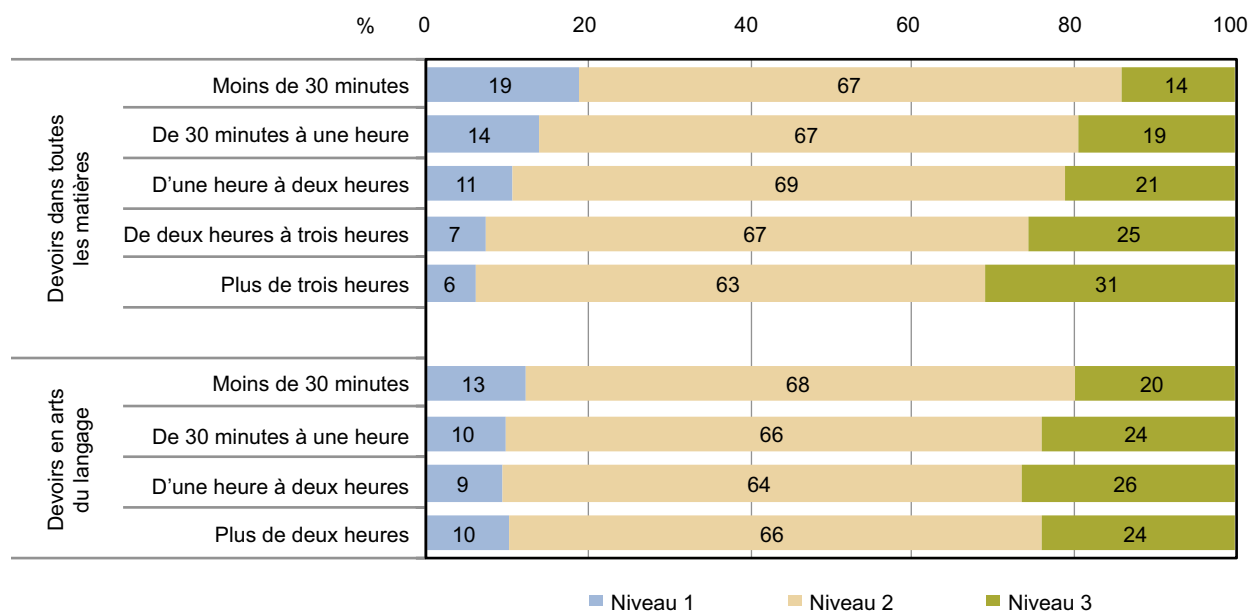
Graphique 7.20 Temps consacré chaque semaine par les élèves aux devoirs en arts du langage, par instance et selon la langue



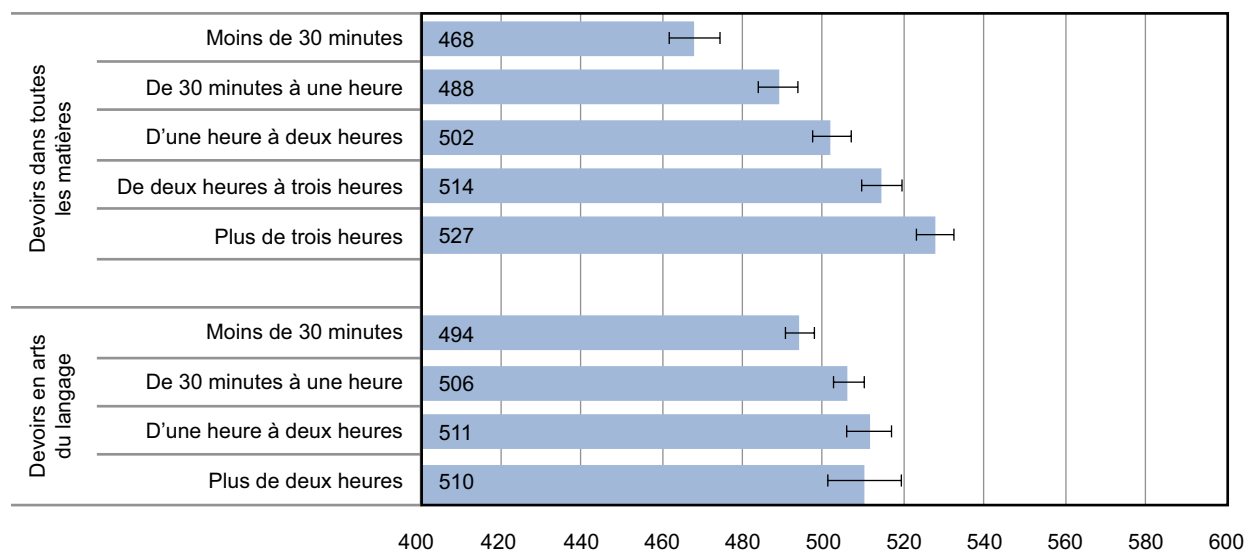
Les graphiques 7.21 et 7.22 montrent respectivement les niveaux de compétence en lecture et les scores moyens en lecture des élèves d'après le temps consacré chaque semaine aux devoirs. La tendance en ce qui concerne les devoirs dans toutes les matières est que la quantité de devoirs est associée avec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

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

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



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



Effets multivariés

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

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

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

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

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

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

