

# 6

## VARIABLES RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT

Dans les questionnaires destinés aux élèves, au personnel enseignant et aux écoles, un nombre relativement élevé de questions se rapportait à ce que nous appelons le « processus d'enseignement ». D'après les analyses présentées dans un rapport antérieur (CMEC, 2009), nous avons conclu que ces variables relatives à l'enseignement ne sont pas toutes des variables qui sont liées étroitement aux scores moyens en lecture ou qui illustrent des effets de différenciation pour les groupes linguistiques considérés. Dans le présent chapitre, nous analysons donc les variables se rapportant au processus d'enseignement : le temps consacré à l'enseignement, les modifications/adaptations apportées au processus d'enseignement pour certains élèves particuliers, les stratégies spécifiques d'enseignement, les devoirs à faire à la maison et les stratégies d'évaluation.

Il est important de noter que les variables relatives à l'enseignement font principalement référence à des activités qui se sont déroulées pendant l'année scolaire au cours de laquelle l'évaluation a eu lieu, tandis que l'on peut s'attendre à ce que les scores relatifs au rendement en lecture soient le reflet de l'effet cumulé de toutes les années précédentes de la scolarité de l'élève. C'est pour cette raison que l'effet des variables relatives à l'enseignement sera probablement plus faible qu'il ne l'aurait été si nous avions également mesuré l'effet cumulé de l'expérience scolaire des élèves. Pour évaluer cet effet cumulé, cependant, il nous aurait fallu disposer d'un aperçu global des processus d'enseignement auxquels les élèves ont été exposés depuis le début de leur scolarité jusqu'au moment présent, ce qui n'est pas possible dans une enquête transversale.

Néanmoins, comme nous le verrons dans ce chapitre, certains effets de l'enseignement sont statistiquement significatifs. Cela semble indiquer que le processus d'enseignement peut avoir un impact sur le rendement en lecture même à un stade déjà avancé dans la scolarité de l'élève. Il est également possible, bien entendu, que les résultats signalés pour les variables relatives à l'enseignement soient le reflet des caractéristiques de l'établissement scolaire et qu'ils correspondent donc, dans une certaine mesure, à des effets cumulés.

## Modifications/adaptations aux programmes

---

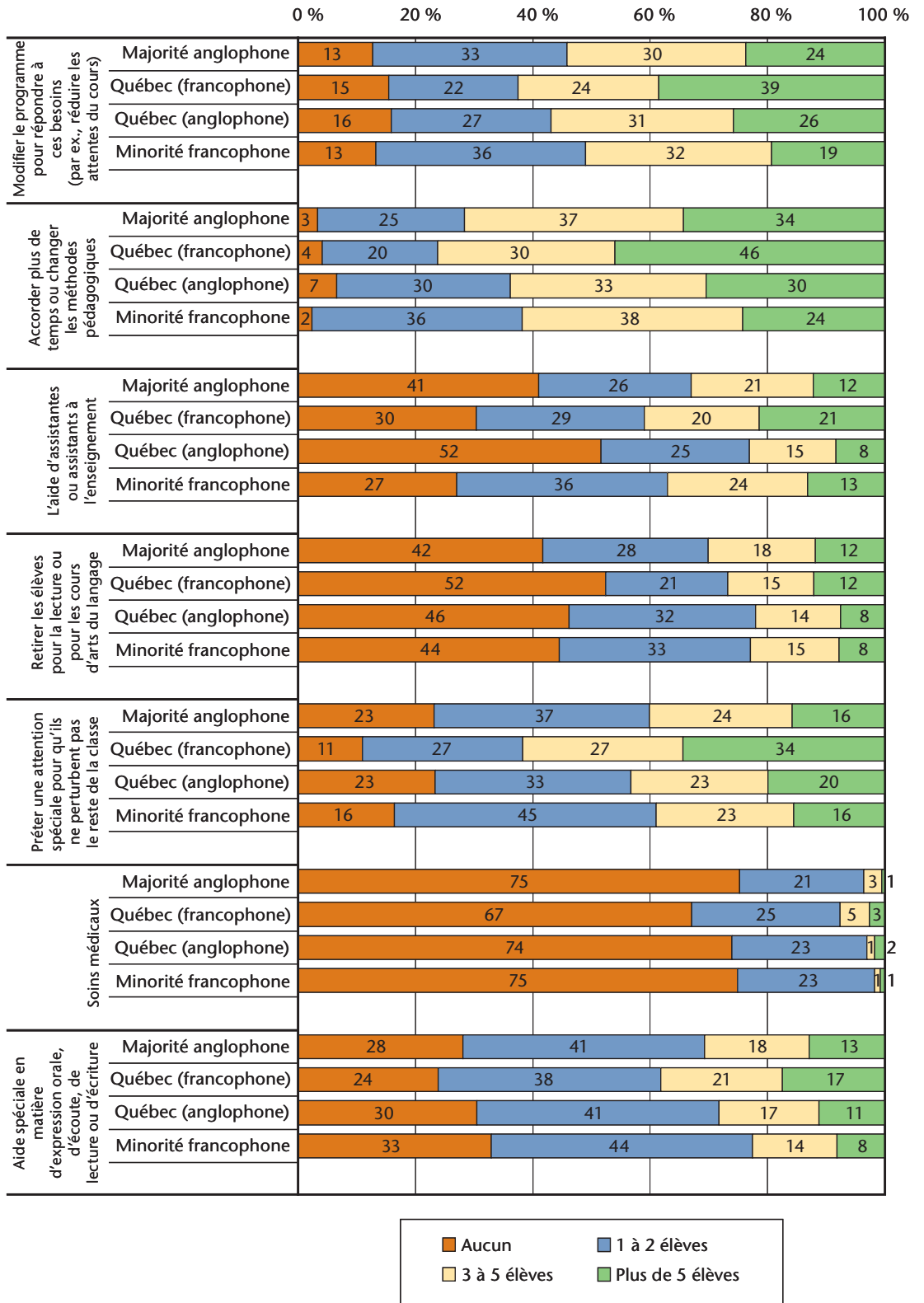
L'un des facteurs pertinents dans la scolarité est la question de savoir dans quelle mesure il faut modifier/adapter le programme de lecture pour tenir compte des élèves qui ont des besoins particuliers. Plusieurs questions posées au personnel enseignant portaient sur les modifications et adaptations aux programmes. Les enseignants devaient préciser le nombre d'élèves dans leur salle de classe pour qui ils devaient apporter des modifications/adaptations au programme. La figure 6-1 présente les résultats obtenus pour cette section du questionnaire soumis au personnel enseignant.

Comme le montre la figure 6-1, les enseignants d'élèves francophones du Québec ont tendance à se différencier des trois autres groupes linguistiques en ce qu'un plus grand pourcentage d'entre eux disent avoir cinq élèves ou plus qui ont des besoins précis :

- des modifications/adaptations au programme pour répondre à leurs besoins particuliers;
- davantage plus de temps;
- des changements dans la méthode d'enseignement;
- de l'aide qui provient d'assistantes ou d'assistants à l'enseignement;
- une attention spéciale pour limiter les perturbations;
- une aide spéciale.

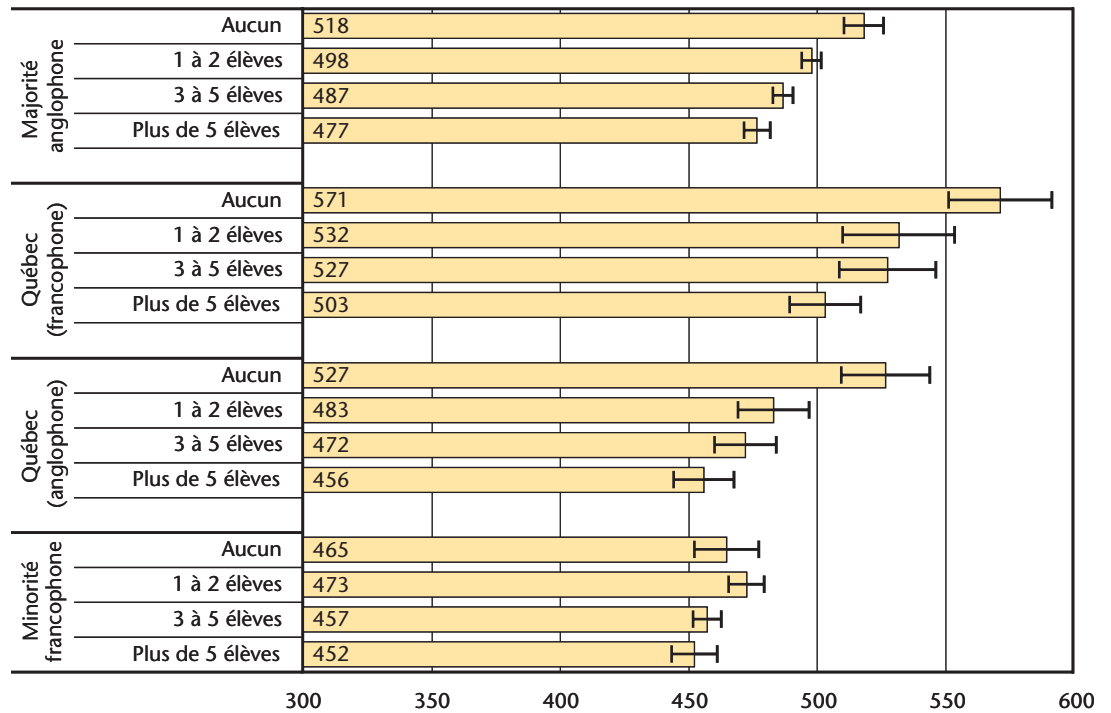
Cependant, ces enseignants ne diffèrent que peu des enseignants des autres groupes linguistiques pour ce qui est de la nécessité de retirer des élèves pour la lecture ou le cours d'arts du langage et des élèves ayant besoin de soins médicaux. Les figures 6-2 à 6-8 présentent les liens entre ces catégories de besoins particuliers et les scores moyens en lecture.

FIGURE 6-1 Modifications/adaptations au programme de lecture selon le groupe linguistique



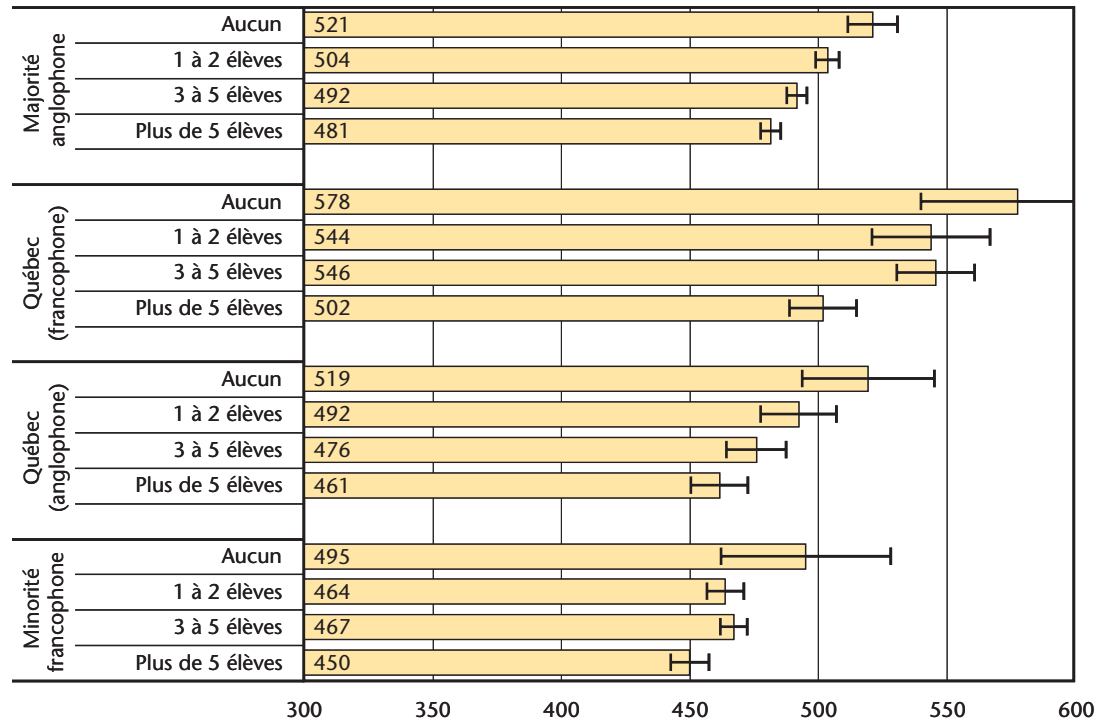
Le nombre d'élèves ayant besoin de modifications au programme afin de répondre à leurs besoins particuliers (figure 6-2) a tendance à être lié de façon linéaire et négative au score moyen en lecture. Les élèves des enseignants qui disent avoir plus de cinq élèves ayant besoin de modifications au programme ont tendance à avoir des scores plus faibles que les élèves des enseignants qui ont un plus petit nombre d'élèves dans la même situation. Les différences les plus grandes concernent les francophones du Québec et les anglophones du Québec; à noter que les différences ne sont pas statistiquement significatives pour les minorités francophones.

FIGURE 6-2 **Score moyen en lecture selon le nombre d'élèves ayant besoin de modifications au programme afin de répondre à leurs besoins particuliers selon le groupe linguistique**



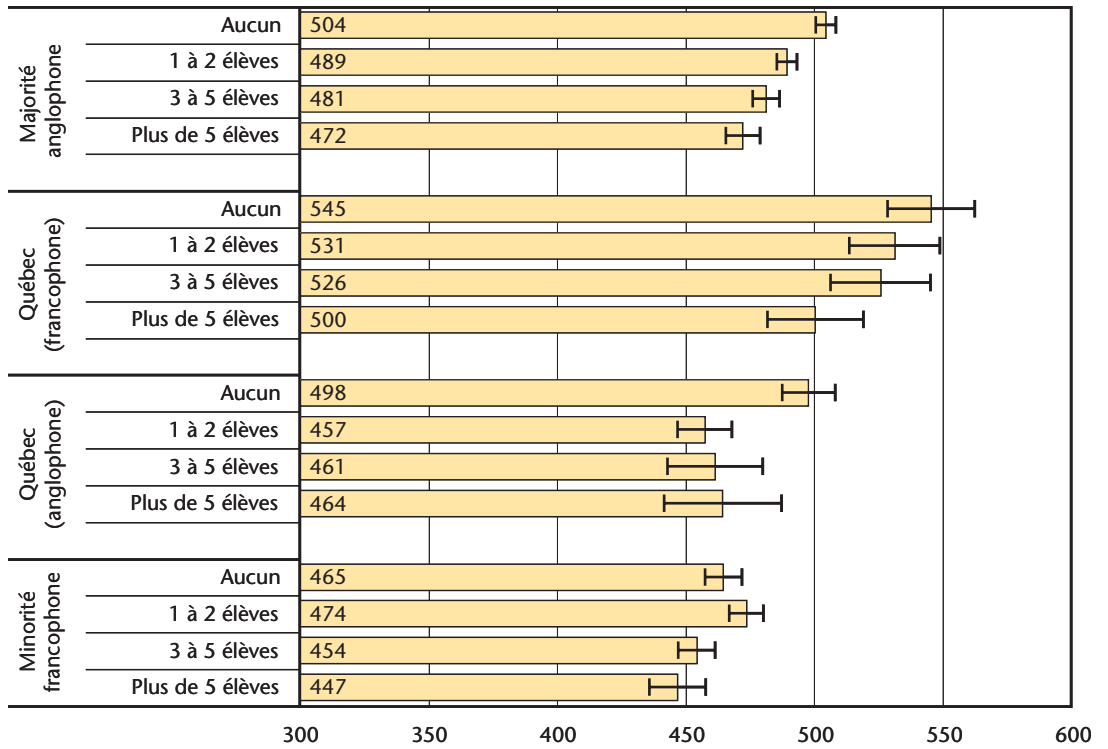
Nous observons une tendance semblable pour les élèves qui ont besoin de plus de temps en raison de leurs besoins particuliers (figure 6-3).

FIGURE 6-3 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de plus de temps en raison de leurs besoins particuliers selon le groupe linguistique



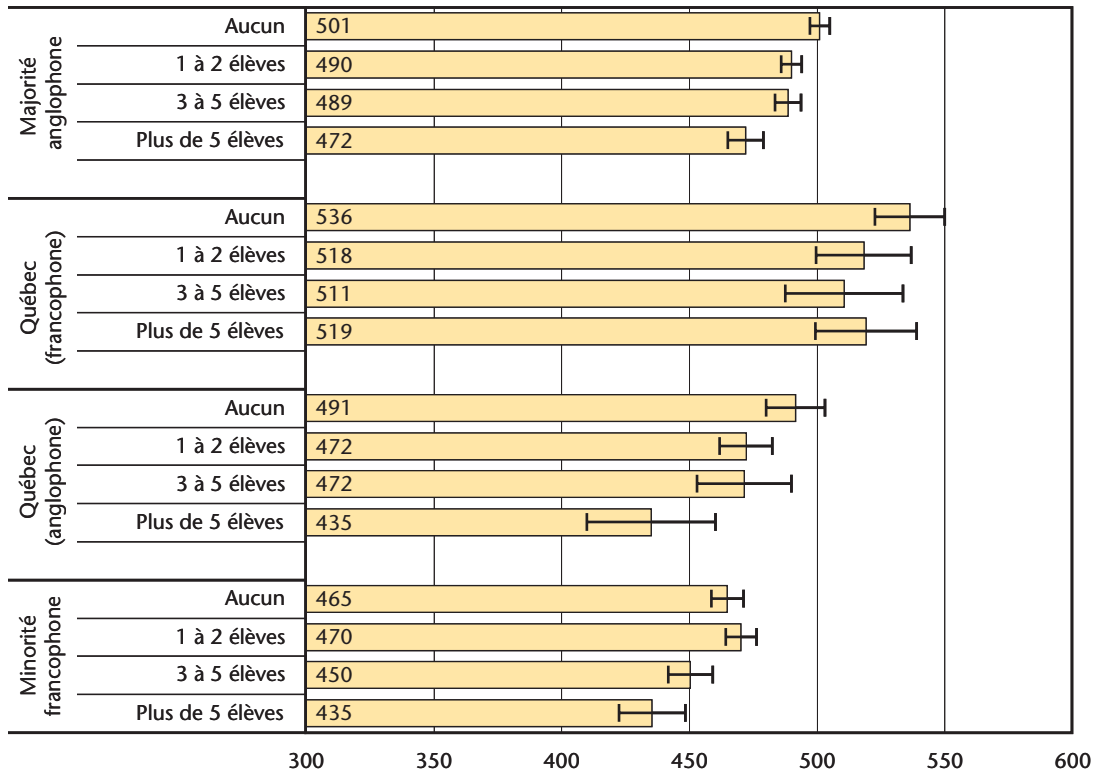
Pour les élèves qui ont besoin de l'aide qui provient d'une assistante ou d'un assistant à l'enseignement, la tendance est linéaire et négative pour les deux groupes linguistiques majoritaires, mais elle se révèle moins linéaire pour les anglophones du Québec et les minorités francophones (figure 6-4).

FIGURE 6-4 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de l'aide d'une assistante ou d'un assistant à l'enseignement selon le groupe linguistique



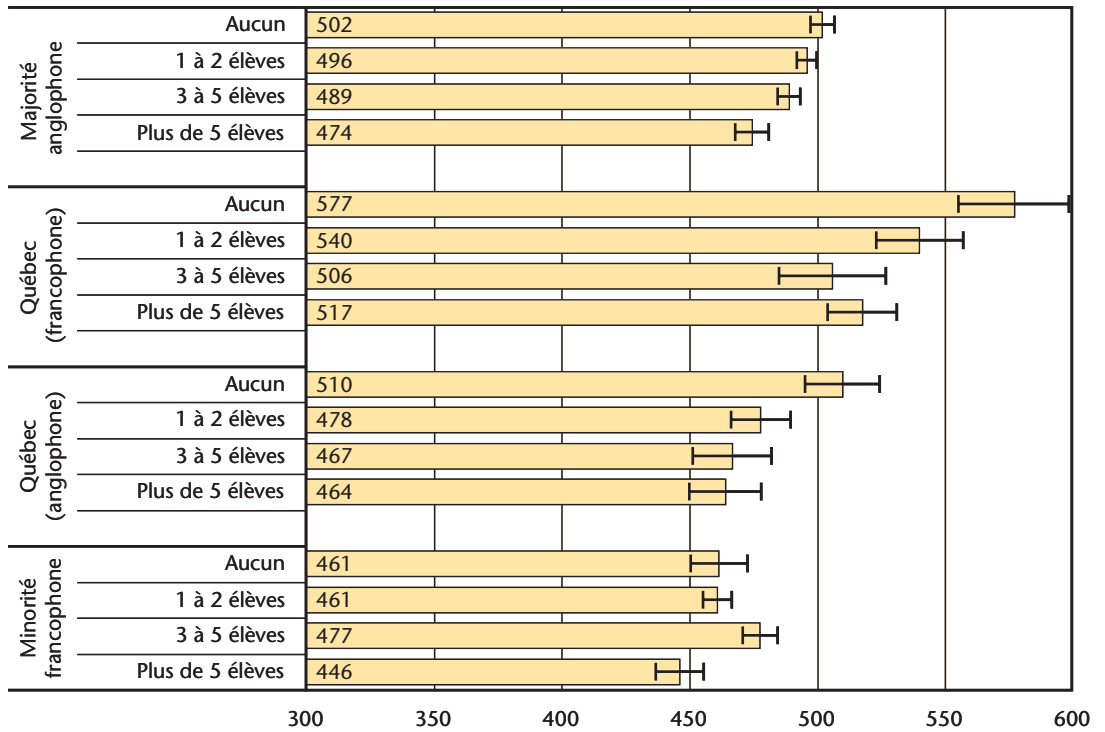
En ce qui concerne les élèves qu'il faut retirer de la classe pour la lecture ou pour le cours d'arts du langage (figure 6-5), le lien a tendance à être linéaire et négatif, comme dans les catégories précédentes. Cependant, aucune des différences entre les sous-groupes n'est statistiquement significative chez les francophones du Québec.

FIGURE 6-5 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves qu'il faut retirer de la classe pour la lecture ou pour le cours d'arts du langage selon le groupe linguistique



Pour ce qui est des élèves ayant besoin d'une attention spéciale pour minimiser les perturbations dans la classe, il y a une tendance globale linéaire et négative au sujet du lien avec le score moyen en lecture, à quelques exceptions près. Nous n'observons aucune tendance cohérente chez les minorités francophones (figure 6-6).

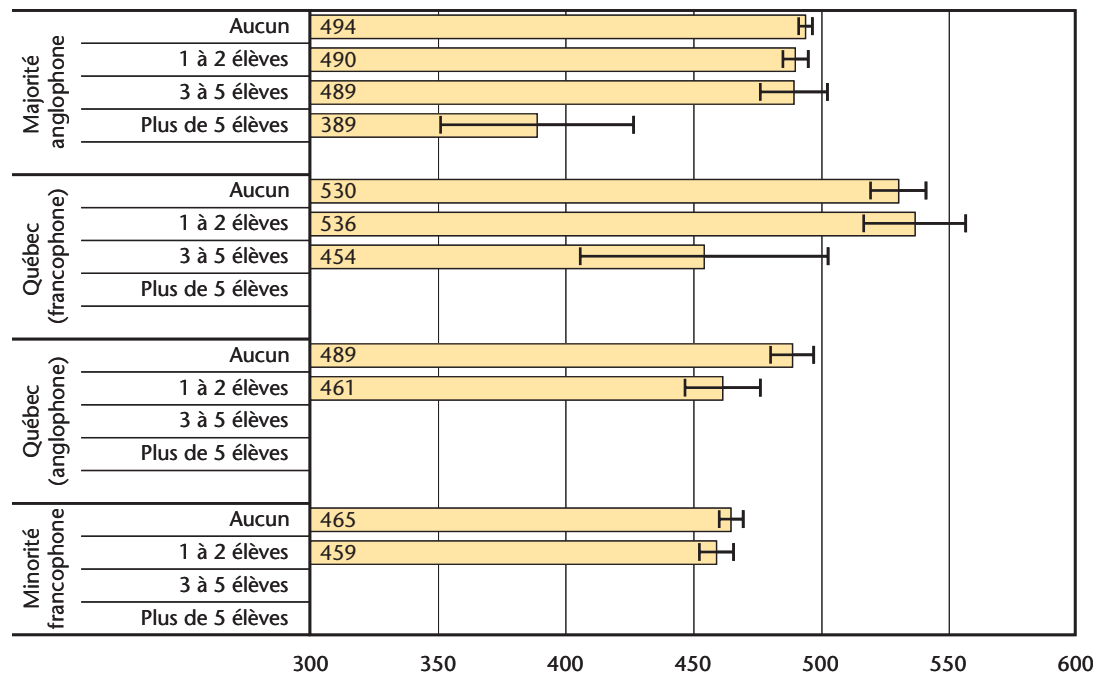
FIGURE 6-6 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin d'une attention spéciale pour minimiser les perturbations selon le groupe linguistique





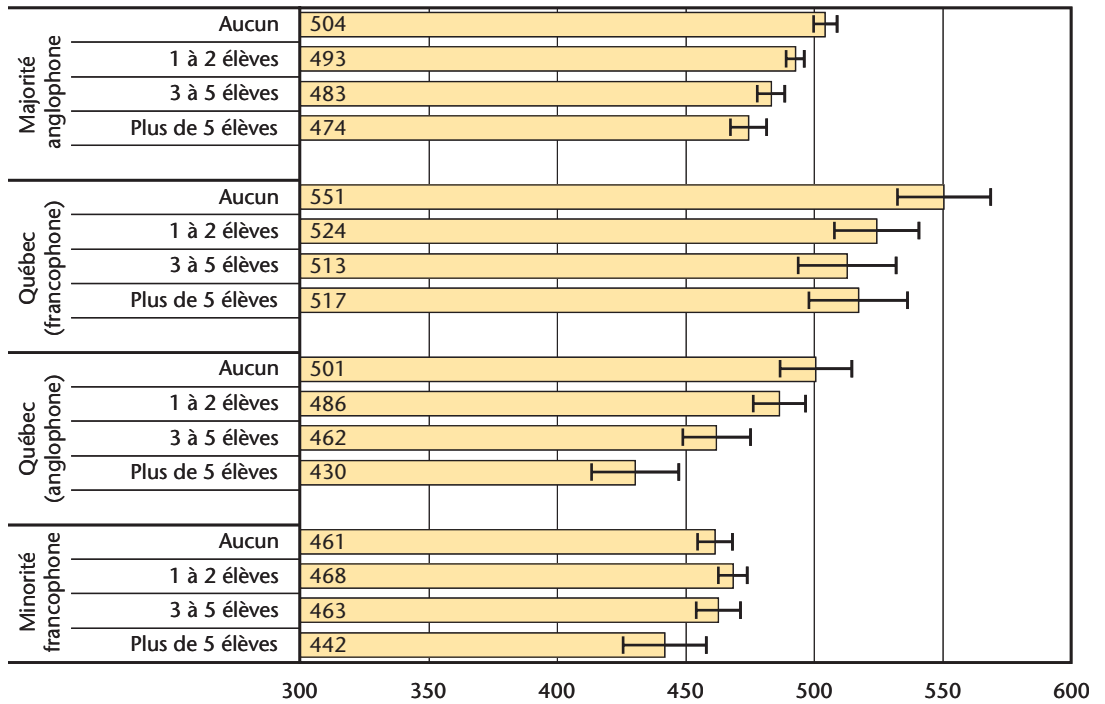
Le lien entre la lecture et le nombre d'élèves ayant besoin de soins médicaux varie selon le groupe linguistique et, dans certaines catégories, le nombre d'élèves était trop faible pour que nous puissions le signaler (figure 6-7). En raison des lacunes dans les données observées pour les minorités francophones, nous n'avons pas pu mettre en évidence de lien significatif. Il y a également des lacunes dans les données observées dans les deux dernières catégories chez les anglophones du Québec, mais la différence entre les deux premières catégories pour le score moyen en lecture est statistiquement significative. Chez les francophones du Québec, il n'y a pas de données dans la catégorie « plus de 5 élèves », mais les scores moyens en lecture des deux premières catégories sont plus élevés que celui de la troisième catégorie (de 3 à 5 élèves). Pour ce qui est de la majorité anglophone, les élèves des enseignants qui disent avoir « plus de 5 élèves » ayant besoin de soins médicaux ont un score moyen en lecture qui est significativement plus bas que celui des élèves dans les trois autres catégories, ces derniers ne présentant pas de différence statistiquement significative entre elles.

FIGURE 6-7 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de soins médicaux selon le groupe linguistique



Enfin, le nombre d'élèves ayant besoin d'une aide spéciale en ce qui a trait à la lecture, à l'expression orale et à l'écoute est lié de façon plus linéaire au score moyen en lecture pour les anglophones du Québec et la majorité anglophone que pour les deux autres groupes linguistiques (figure 6-8).

FIGURE 6-8 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin d'une aide spéciale en ce qui a trait à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale ou à l'écoute selon le groupe linguistique



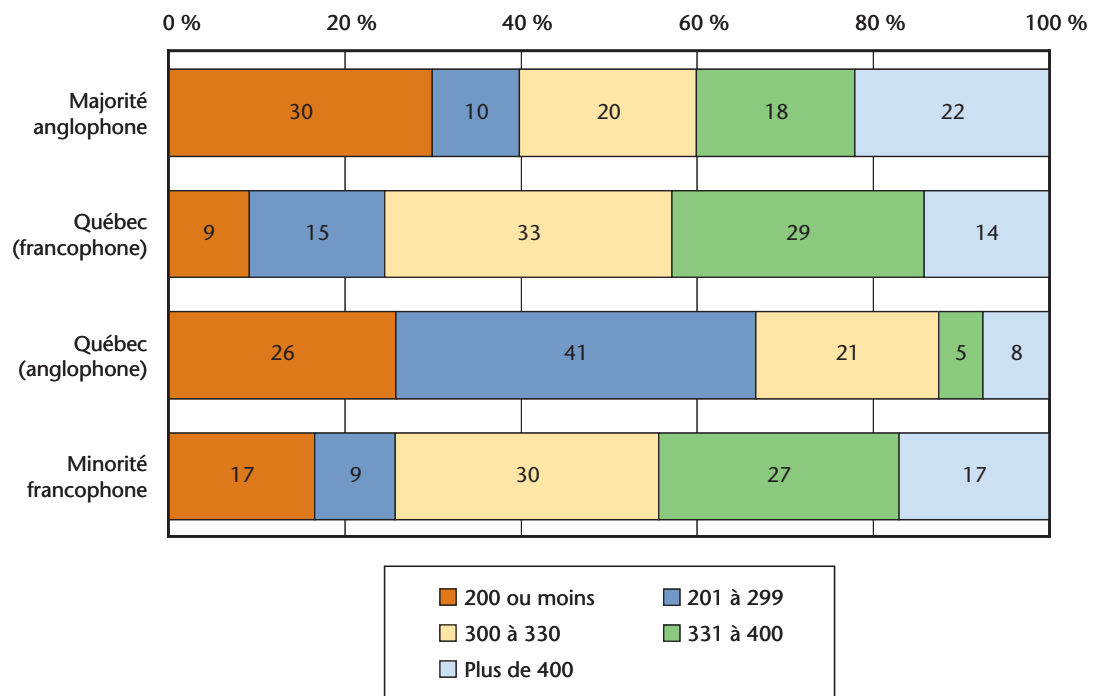
## Variables temporelles

La présente section regroupe cinq variables concernant le processus d'enseignement que nous avons choisies parce qu'elles se rapportent au temps :

- le nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage;
- la fréquence des devoirs d'arts du langage faits à la maison;
- le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage;
- le temps moyen par semaine consacré aux devoirs dans toutes les matières; et
- le temps moyen par semaine consacré aux devoirs d'arts du langage.

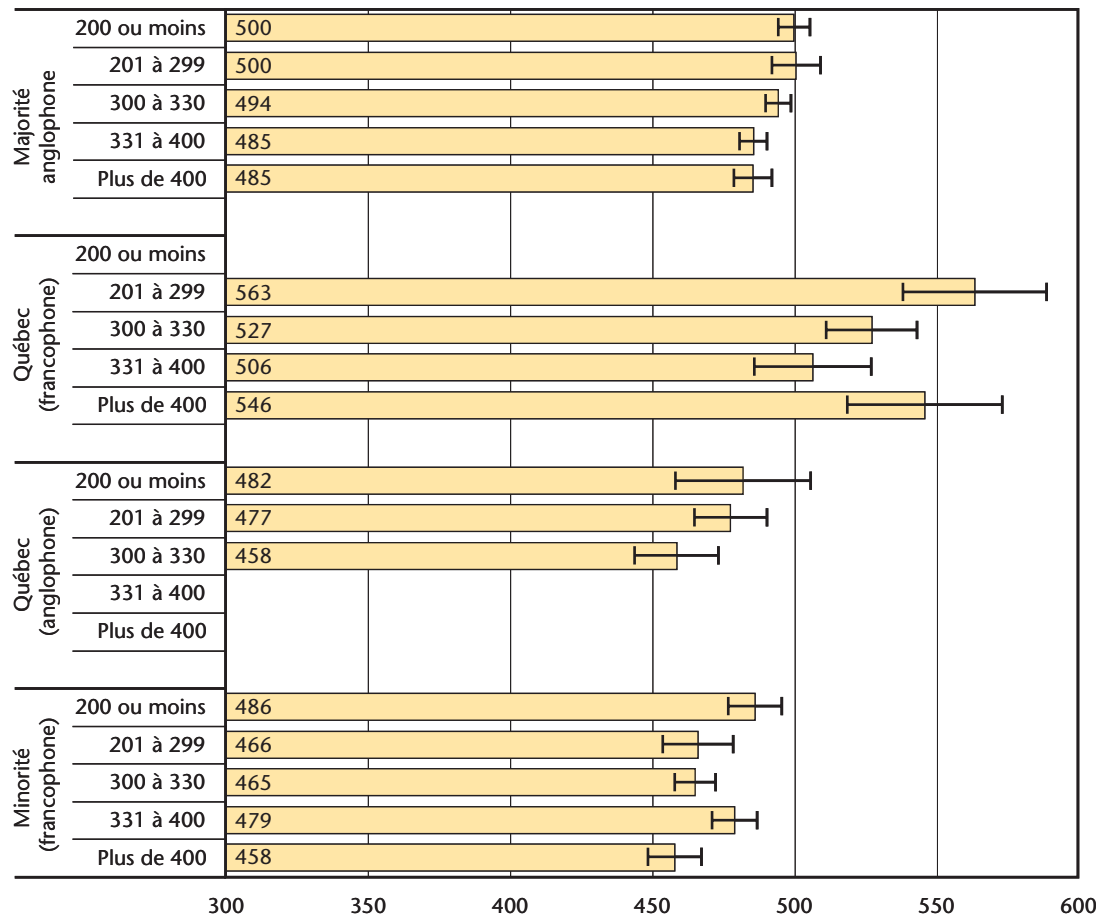
Ce sont les directions d'école qui ont indiqué, dans le questionnaire qui leur était destiné, le nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage, en répondant à la question pour les cours d'arts du langage fréquentés par les élèves âgés de 13 ans. Nous avons regroupé les réponses obtenues en divisant le nombre de minutes en cinq catégories, comme le montre la figure 6-9. Ainsi, nous constatons que la majorité anglophone a le plus grand pourcentage d'élèves ayant 200 minutes ou moins d'arts du langage par semaine et aussi le plus grand pourcentage d'élèves ayant 400 minutes ou plus d'arts du langage par semaine. Ce sont les francophones du Québec et les minorités francophones qui ont le plus grand pourcentage d'élèves ayant de 331 à 400 minutes d'arts du langage par semaine. Pour leur part, les anglophones du Québec ont le plus grand pourcentage d'élèves ayant de 201 à 299 minutes par semaine.

FIGURE 6-9 Nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage selon le groupe linguistique



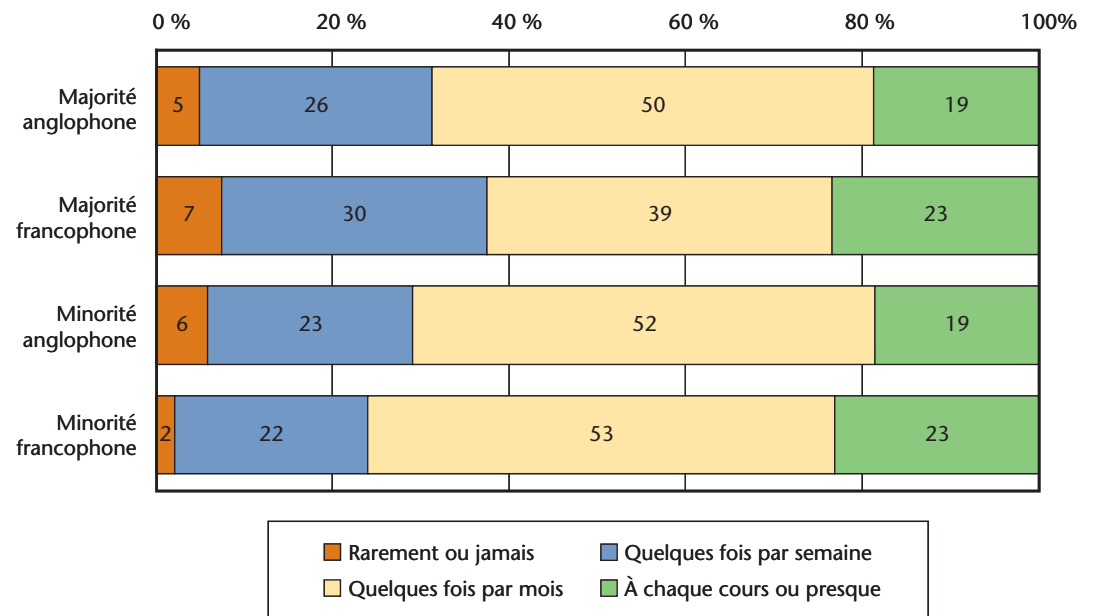
La figure 6-10 présente le lien entre le nombre de minutes d’arts du langage par semaine et le score moyen en lecture. Ce lien n’est pas le même pour tous les groupes linguistiques considérés. Pour la majorité anglophone, nous observons un lien linéaire et négatif modeste. La tendance est ici contraire à nos attentes, puisque les scores ont tendance à être plus faibles pour les écoles qui consacrent le plus de temps aux arts du langage. Ces résultats peuvent s’expliquer en tenant compte de facteurs qui ne sont pas spécifiés dans les questions et que nous ne connaissons donc pas. À titre d’exemple, il est possible que les écoles dont les scores étaient faibles dans les évaluations antérieures aient augmenté le temps consacré aux arts du langage. La tendance linéaire pour les francophones du Québec ne s’applique qu’aux deuxième, troisième et quatrième sous-groupes de catégories de réponses; pour le premier sous-groupe (200 minutes ou moins), nous ne disposons pas des observations nécessaires; et pour le cinquième sous-groupe (plus de 400 minutes par semaine), le score moyen en lecture ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport aux autres groupes. En ce qui concerne les anglophones du Québec, nous n’avons de données valables que pour les trois premiers sous-groupes, dans lesquels nous observons également une tendance linéaire négative, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives. Enfin, dans le cas des minorités francophones, les résultats ne se répartissent pas de façon linéaire. Cependant, deux des sous-groupes (200 minutes ou moins; de 331 à 400 minutes) ont tendance à avoir les scores moyens en lecture les plus élevés.

FIGURE 6-10 Score moyen en lecture d’après le nombre de minutes d’arts du langage par semaine selon le groupe linguistique



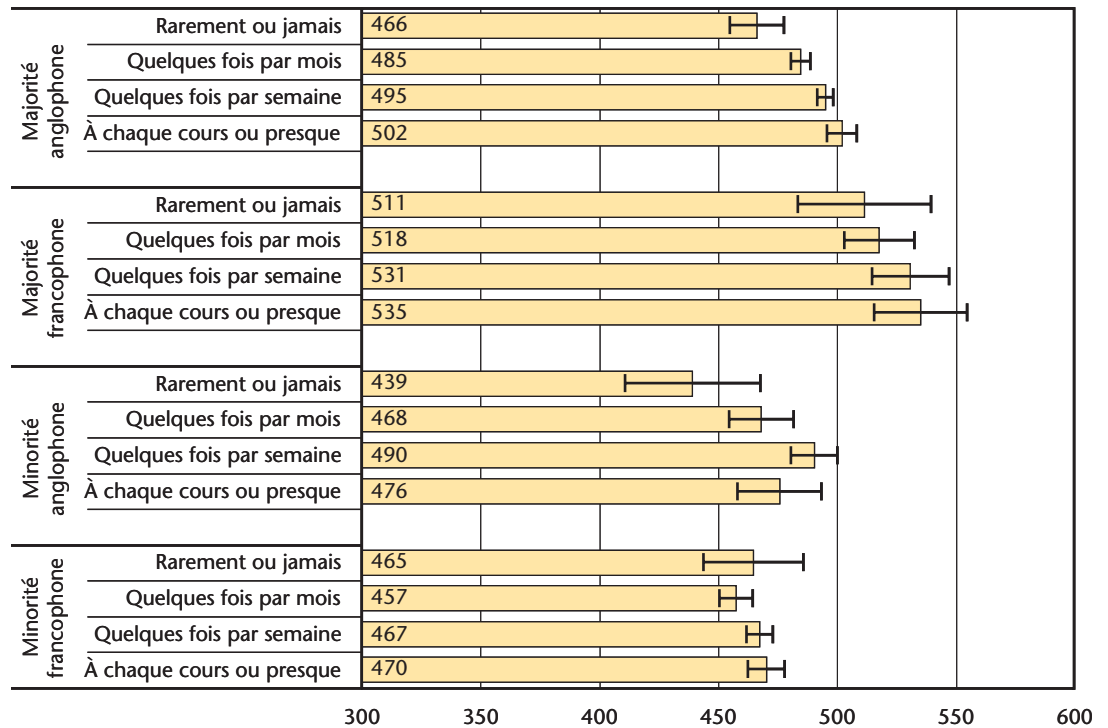
La figure 6-11 présente les résultats selon la fréquence des devoirs à la maison donnés par les enseignants d'arts du langage. Comme on le voit, très peu d'entre eux disent ne donner que rarement ou jamais des devoirs dans cette matière. C'est la minorité francophone qui a le plus petit pourcentage d'enseignants donnant des devoirs d'arts du langage quelques fois par semaine. Le pourcentage d'enseignants qui donnent des devoirs à chaque cours ou presque varie peu d'un groupe à l'autre.

FIGURE 6-11 Fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants selon le groupe linguistique



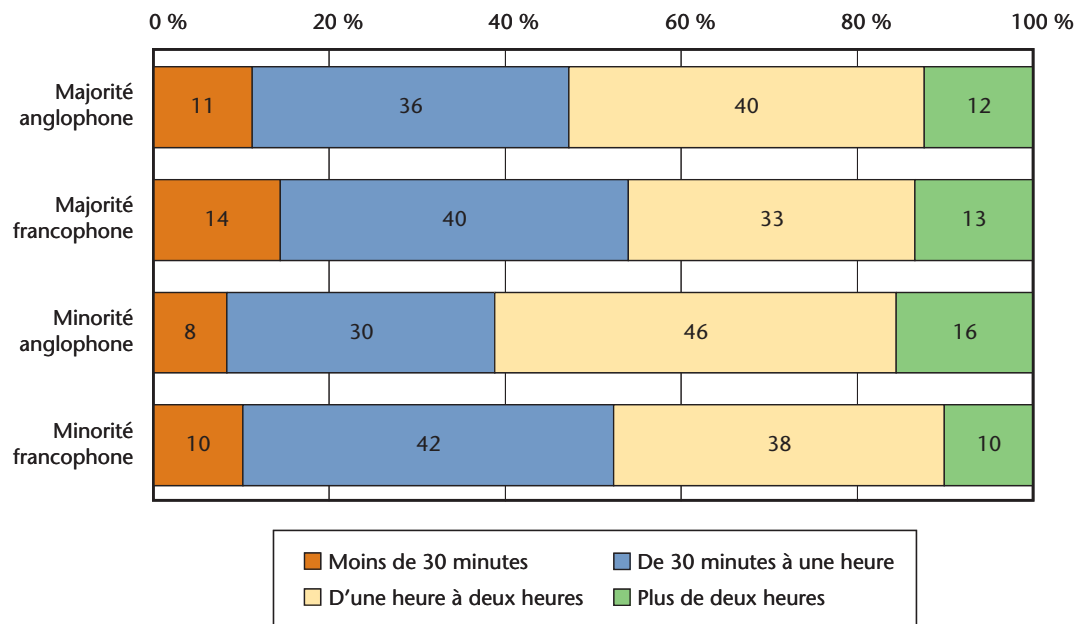
La figure 6-12 montre le lien entre la fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants et le score moyen en lecture. Nous observons une tendance linéaire positive modérée du côté de la majorité anglophone. La tendance est analogue pour la majorité francophone, mais aucune des différences n'est statistiquement significative. En ce qui concerne la minorité anglophone, la différence entre le score moyen en lecture dans les classes qui n'ont que rarement ou jamais des devoirs à faire et celui dans les classes qui en ont quelques fois par semaine est statistiquement significative, mais les différences entre les deux autres sous-groupes ne le sont pas. Pour la minorité francophone, la fréquence des devoirs d'arts du langage n'est pas liée au score moyen en lecture.

FIGURE 6-12 Score moyen en lecture selon la fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants selon le groupe linguistique



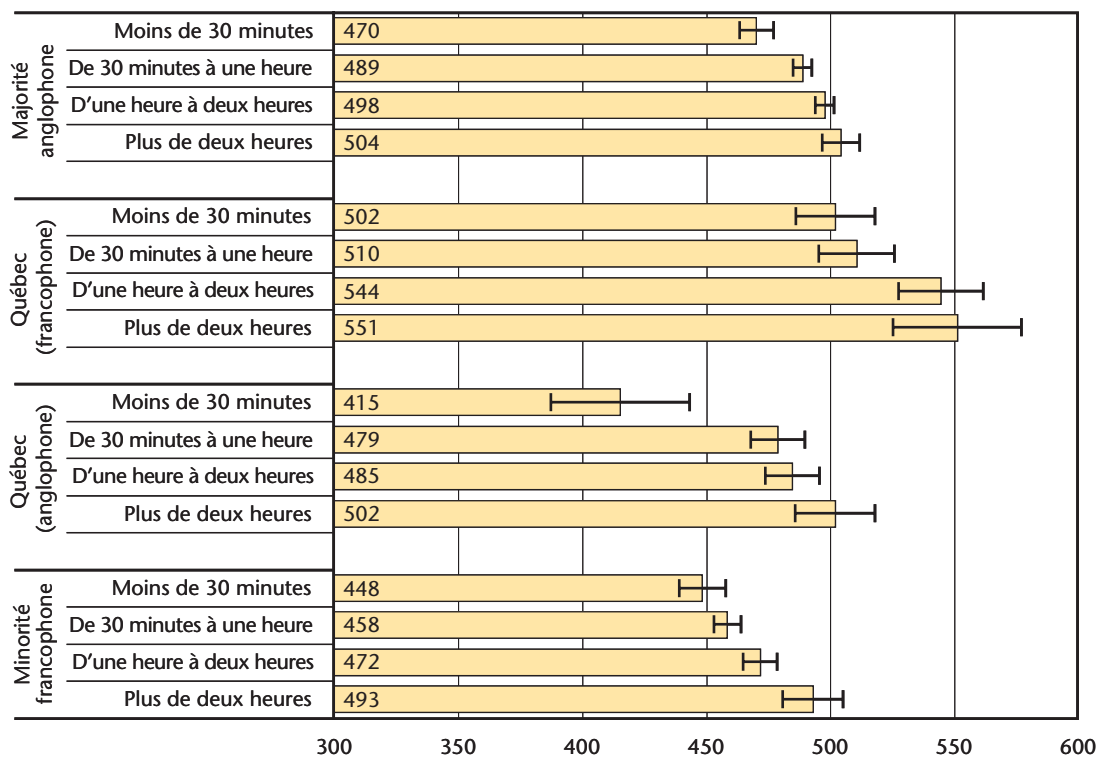
Nous avons également demandé aux enseignants de faire une estimation du nombre de minutes par semaine qu'ils s'attendaient que leurs élèves consacrent à leurs devoirs d'arts du langage à la maison, soit à compter de moins de 30 minutes par semaine jusqu'à plus de 2 heures. La figure 6-13 présente les résultats obtenus selon le groupe linguistique. Ce sont les minorités francophones et la majorité francophone qui ont le pourcentage le plus élevé d'enseignants (respectivement 52 % et 54 %) qui s'attendent que leurs élèves consacrent de moins de 30 minutes jusqu'à une heure par semaine à leurs devoirs d'arts du langage. Pour leur part, la minorité anglophone a le pourcentage le plus faible (38 %) dans ces deux catégories.

FIGURE 6-13 Nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage selon le groupe linguistique



La figure 6-14 présente le lien entre le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage et le rendement en lecture. Le lien s'avère linéaire et positif pour tous les groupes linguistiques considérés. Lorsque les attentes sont plus élevées, le score moyen en lecture l'est également. On peut estimer l'effet de cette variable en calculant la différence entre le score moyen en lecture pour les attentes les plus faibles (moins de 30 minutes) et celui pour les attentes les plus élevées (plus de 120 minutes) et en interprétant cette différence en unités d'écart-type. L'effet pour les différences entre la catégorie des attentes les plus faibles et la catégorie des attentes les plus élevées varie de 0,34 écart-type pour la majorité anglophone à 0,87 écart-type pour les anglophones du Québec.

FIGURE 6-14 Score moyen en lecture d'après le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage selon le groupe linguistique





Deux des questions posées dans le questionnaire destiné aux élèves portaient sur le temps consacré aux devoirs. La première concernait le temps total consacré aux devoirs dans toutes les matières et la seconde, le temps consacré aux devoirs d'arts du langage. Les figures 6-15 et 6-16 présentent respectivement les résultats pour ces deux variables.

Pour le temps total moyen par semaine consacré aux devoirs dans toutes les matières, ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le plus haut pourcentage d'élèves (24 %) qui consacrent moins de 30 minutes par semaine aux devoirs. C'est également ce groupe qui a le plus fort pourcentage d'élèves (53 %) qui consacrent moins de 1 heure aux devoirs et le plus faible pourcentage d'élèves (25 %) qui consacrent plus de 2 heures aux devoirs dans toutes les matières. Les différences entre les autres groupes sont minimales. Une situation analogue apparaît à la figure 6-16, qui présente les résultats pour le temps moyen par semaine consacré aux devoirs d'arts du langage. Ici encore, ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le plus fort pourcentage d'élèves consacrant peu de temps aux devoirs d'arts du langage et le plus petit pourcentage d'élèves y consacrant 1 heure ou plus par semaine. Les figures 6-17 et 6-18 présentent le lien entre le temps total consacré aux devoirs dans toutes les matières et le temps consacré aux devoirs d'arts du langage et le score moyen en lecture.

FIGURE 6-15 Temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs dans toutes les matières

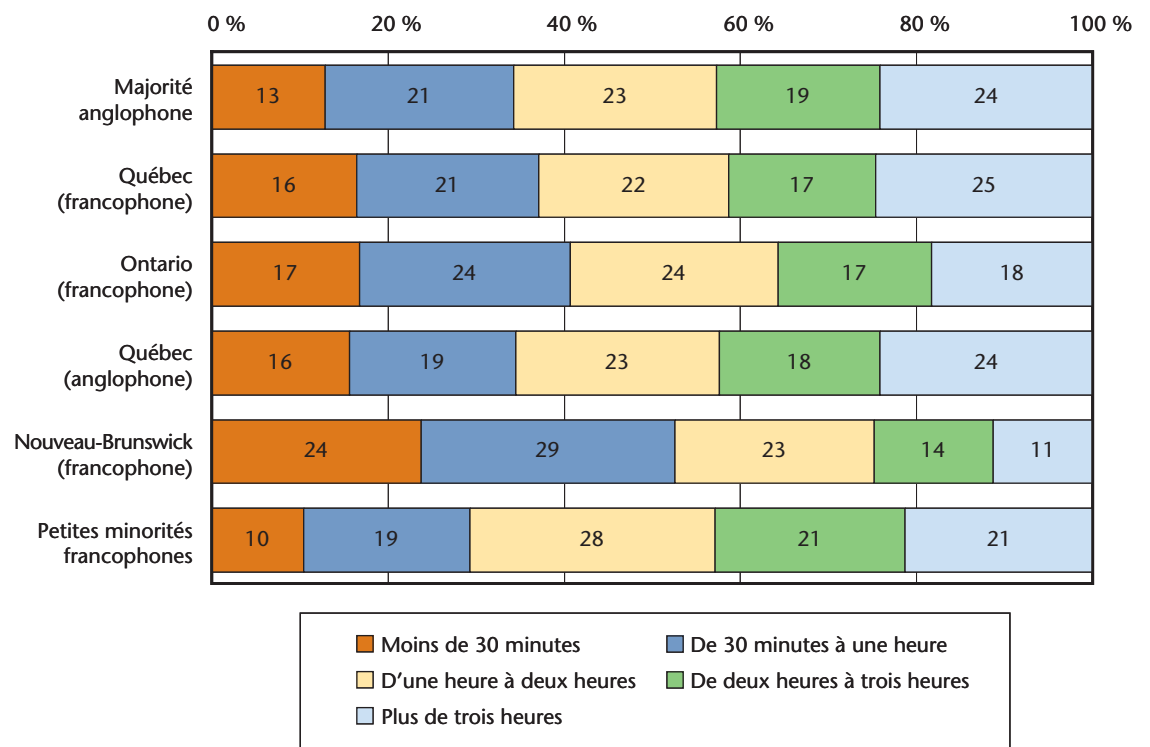
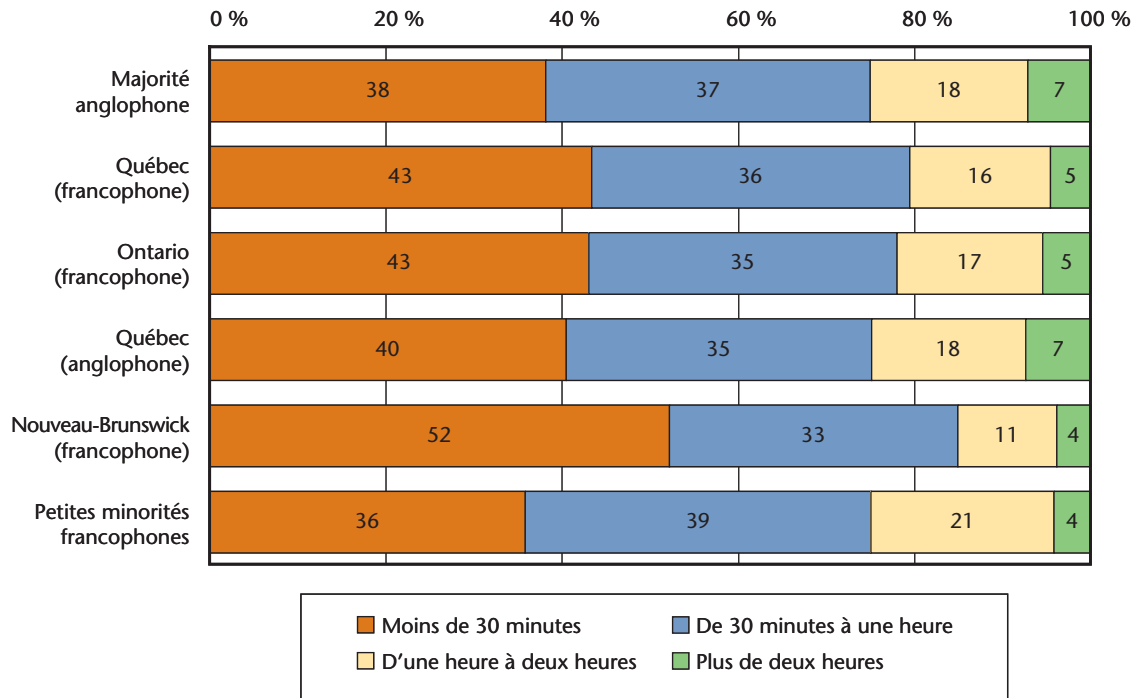
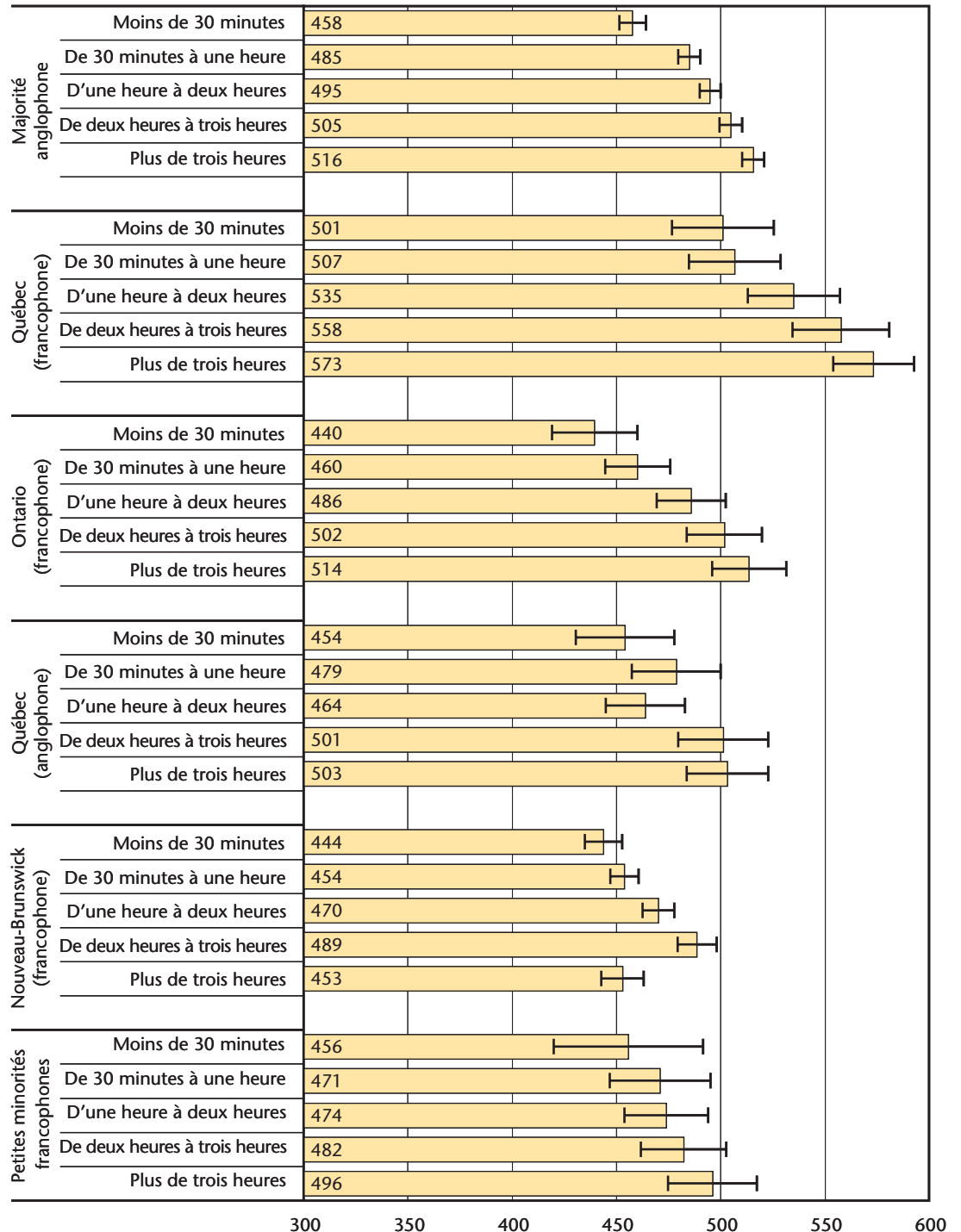


FIGURE 6-16 Temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs d'arts du langage



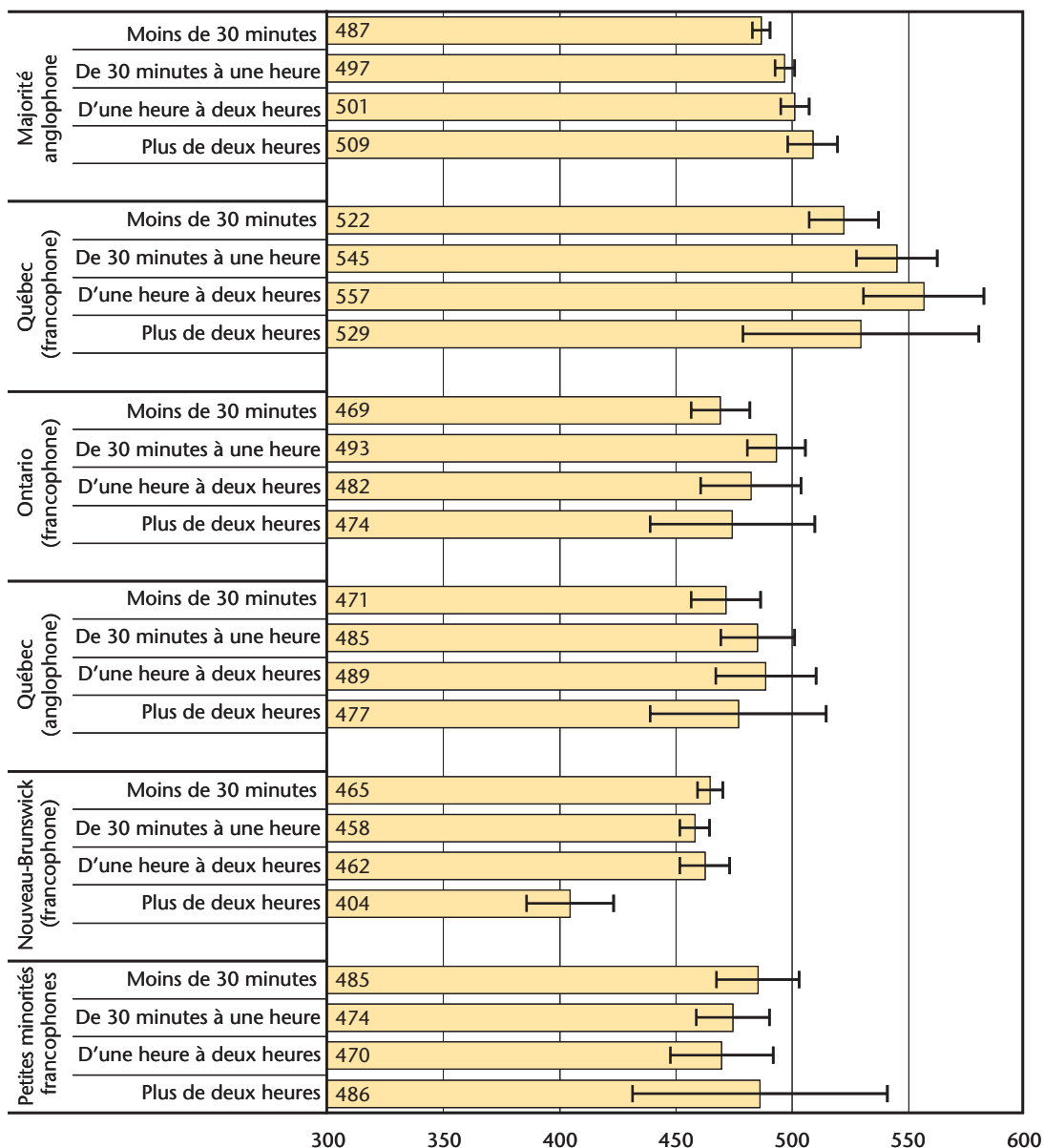
La tendance générale pour le lien entre le temps total consacré par semaine aux devoirs dans toutes les matières et le score moyen en lecture est linéaire et positive. Les élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs dans toutes les matières ont généralement un score moyen en lecture plus élevé que les élèves qui y consacrent moins de temps. Le sous-groupe des élèves dans le groupe linguistique des francophones du Nouveau-Brunswick qui font plus de 3 heures de devoirs par semaine fait exception. L'effet est généralement fort, même si les différences entre les sous-groupes ne sont pas toujours statistiquement significatives.

FIGURE 6-17 Score moyen en lecture selon le temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs dans toutes les matières



La figure 6-18 montre le lien entre le temps consacré aux devoirs d'arts du langage et le score moyen en lecture pour chaque groupe linguistique. Ce lien, bien qu'il concerne précisément la matière évaluée, a tendance à être moins cohérent et linéaire. Il existe une tendance générale linéaire pour la majorité anglophone, mais l'effet est plus faible pour le temps consacré aux devoirs d'arts du langage que pour le temps total consacré aux devoirs dans toutes les matières. Pour quatre des six groupes linguistiques considérés, le sous-groupe des élèves consacrant 2 à 3 heures par semaine aux devoirs dans toutes les matières a tendance à avoir un score moyen en lecture inférieur à celui du sous-groupe adjacent qui consacre 1 à 2 heures par semaine aux devoirs d'arts du langage. Il est possible que certains des élèves qui consacrent plus de temps aux devoirs le fassent dans le contexte d'un enseignement correctif ou d'activités de rattrapage, tandis que les autres élèves font leurs devoirs normaux ou s'adonnent à des activités d'enrichissement. Cette diversité potentielle des activités relevant des devoirs fait qu'il est difficile de mettre en évidence un lien cohérent entre le temps consacré à la tâche et le score moyen en lecture. En effet, comme le montre la figure 6-18, la plupart des sous-groupes ne présentent pas de différences statistiquement significatives les uns par rapport aux autres concernant le temps consacré aux devoirs.

FIGURE 6-18 Score moyen en lecture selon le temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs d'arts du langage



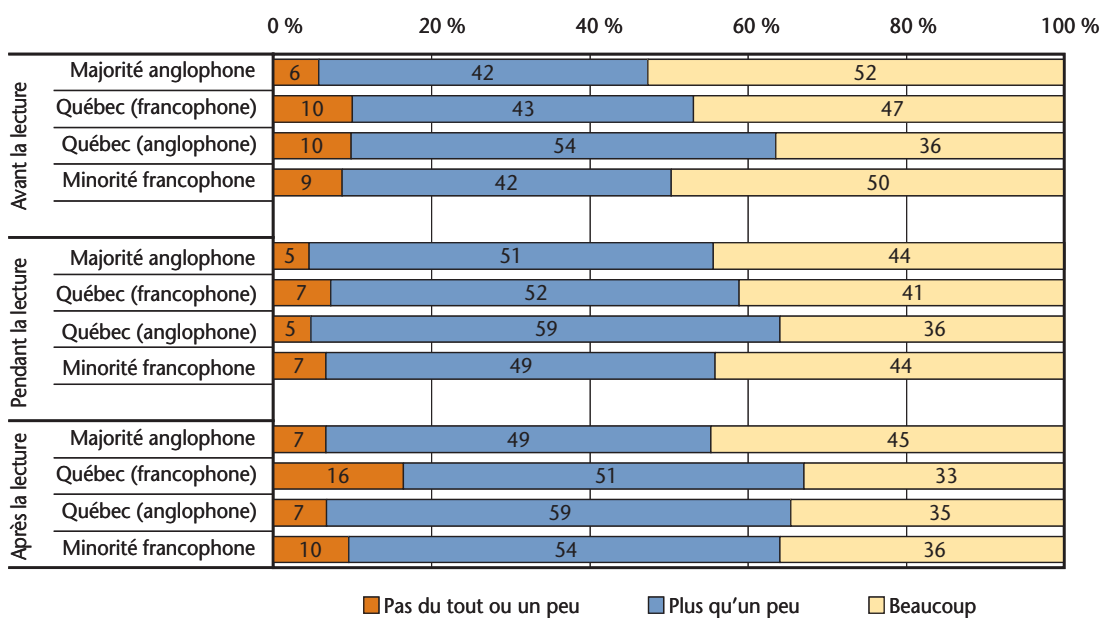
## Stratégies d'enseignement

Nous présentons, dans cette section, principalement les résultats tirés du questionnaire soumis au personnel enseignant qui se rapportent aux stratégies de lecture ou aux stratégies d'amélioration de la lecture. Bien que l'enseignement de la lecture en tant qu'activité formelle se déroule durant les premières années de la scolarité, les enseignants peuvent malgré tout continuer à mettre l'accent sur le processus de lecture en se concentrant sur des activités qui renforcent les bonnes pratiques de lecture.

L'une des sections du questionnaire destiné au personnel enseignant concernait les stratégies d'enseignement appliquées avant, pendant et après la lecture. Les stratégies évaluées sont présentées à la figure 6-19. Dans la même catégorie de stratégies (avant, pendant ou après la lecture), la corrélation entre les réponses aux différentes questions est très forte. Nous pouvons donc dégager un facteur unique de chacune des trois catégories. Le score moyen pour chaque enseignant et pour chacune des catégories de réponses a été calculé et arrondi de façon que nous puissions comparer l'utilisation moyenne de ces stratégies entre les différents groupes linguistiques considérés.

La figure 6-19 présente le pourcentage d'enseignants utilisant ces stratégies « pas du tout ou un peu », « plus qu'un peu », ou « beaucoup », pour chaque groupe linguistique considéré. Ce sont les anglophones du Québec qui ont le pourcentage le plus faible (36 %) d'enseignants qui utilisent beaucoup les stratégies à appliquer avant la lecture. Ce groupe a également tendance à moins recourir aux stratégies à appliquer pendant et après la lecture, mais seule la majorité anglophone se sert des stratégies à appliquer après la lecture plus que la moyenne. Pour les stratégies à appliquer après la lecture, ce sont les francophones du Québec qui ont le pourcentage le plus élevé (16 %) d'enseignants qui utilisent ces stratégies un peu ou pas du tout. La majorité anglophone fait partie des utilisateurs les plus fréquents des trois catégories de stratégies.

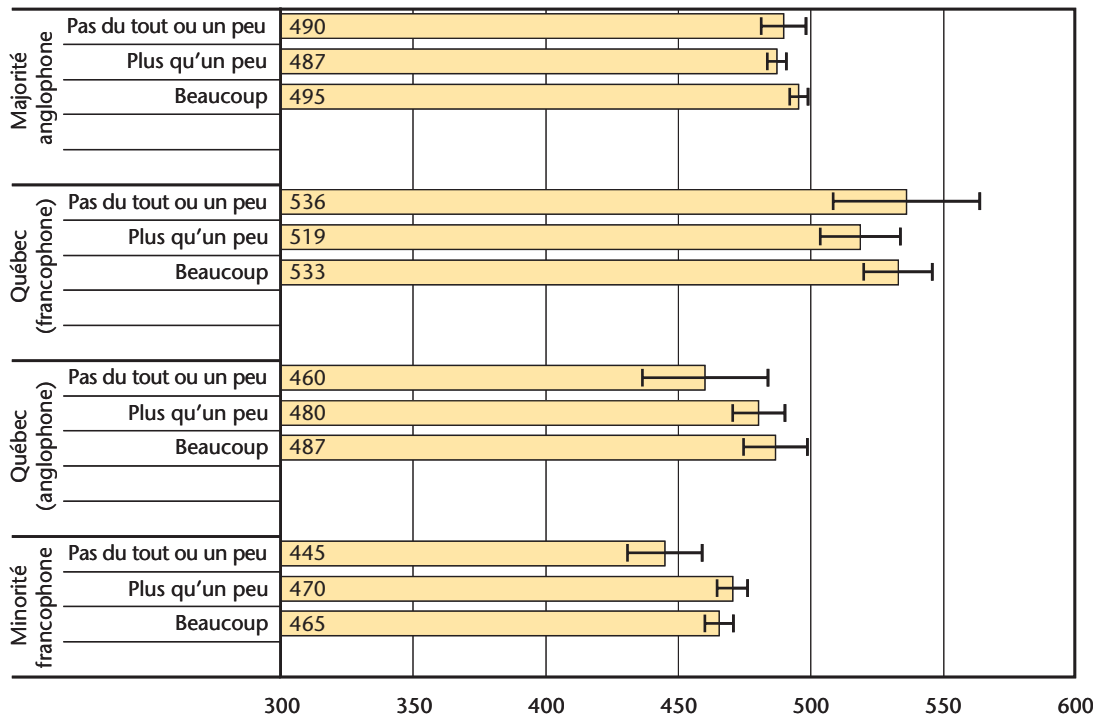
FIGURE 6-19 Pourcentage d'enseignants utilisant des stratégies avant, pendant et après la lecture selon le groupe linguistique



Les figures 6-20, 6-21 et 6-22 montrent le lien entre les stratégies avant, pendant et après la lecture et le score moyen en lecture. Pour certaines catégories de réponses, en particulier la catégorie « pas du tout », le nombre de réponses est faible et la marge d'erreur, très élevée. Ces catégories de réponses n'apparaissent pas dans les figures.

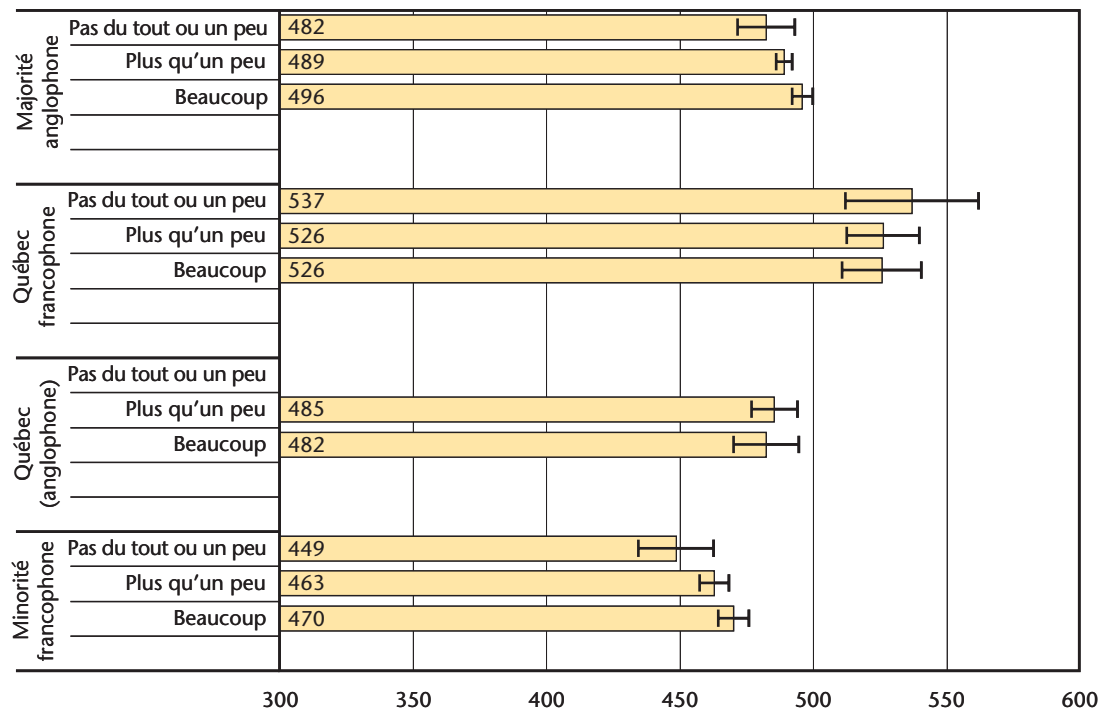
Comme le montre la figure 6-20, l'utilisation de stratégies avant la lecture n'est pas liée de façon systématique au score moyen en lecture et la tendance est différente selon chaque groupe linguistique. Il y a cependant une différence statistiquement significative dans le groupe des minorités francophones entre les élèves d'enseignants qui utilisent peu les stratégies avant la lecture et les élèves des enseignants qui se servent de ces stratégies plus qu'un peu et beaucoup.

FIGURE 6-20 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies avant la lecture selon le groupe linguistique



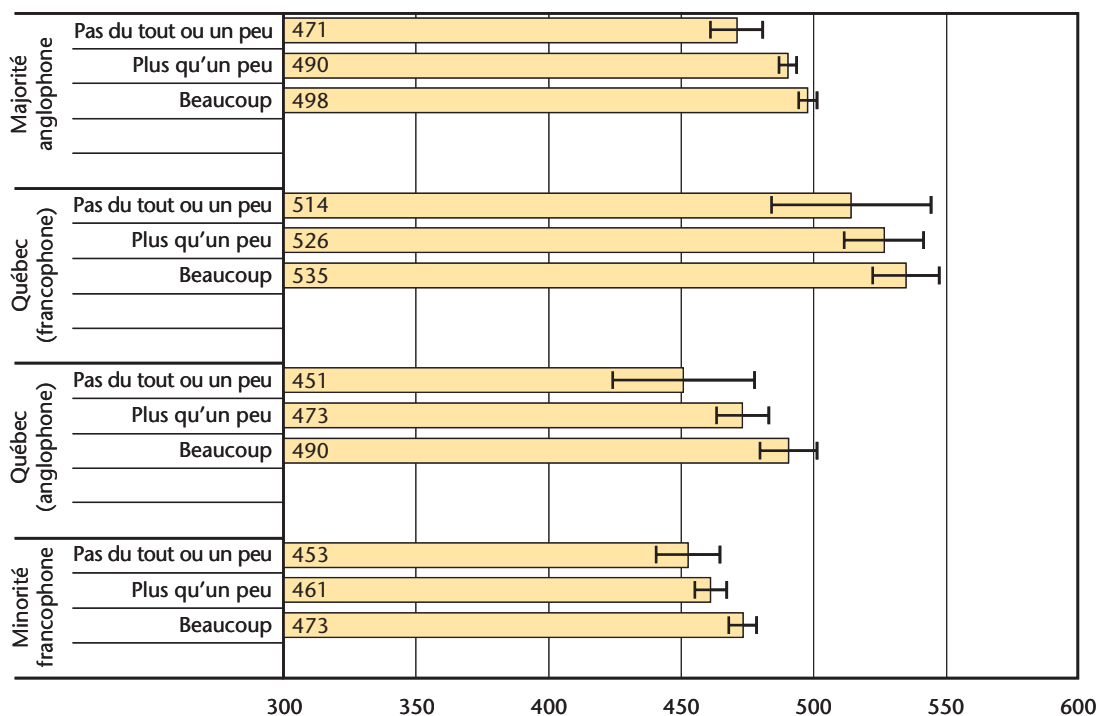
Pour les stratégies à appliquer pendant la lecture (figure 6-21), il existe une différence statistiquement significative dans le groupe des minorités francophones. Les élèves des enseignants qui utilisent un peu ces stratégies ont un score moyen en lecture plus faible que les élèves des enseignants qui y ont beaucoup recours. Nous observons une tendance linéaire analogue pour la majorité anglophone. Dans le cas des deux autres groupes, aucune différence statistiquement significative n'apparaît.

FIGURE 6-21 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies pendant la lecture selon le groupe linguistique



La figure 6-22 montre le lien avec le score moyen en lecture dans le cas des stratégies appliquées après la lecture. Leur utilisation a tendance à être liée de façon positive et linéaire au score moyen en lecture dans les quatre groupes linguistiques considérés, même si les catégories adjacentes ne présentent pas toutes de différences statistiquement significatives les unes par rapport aux autres.

FIGURE 6-22 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies après la lecture selon le groupe linguistique

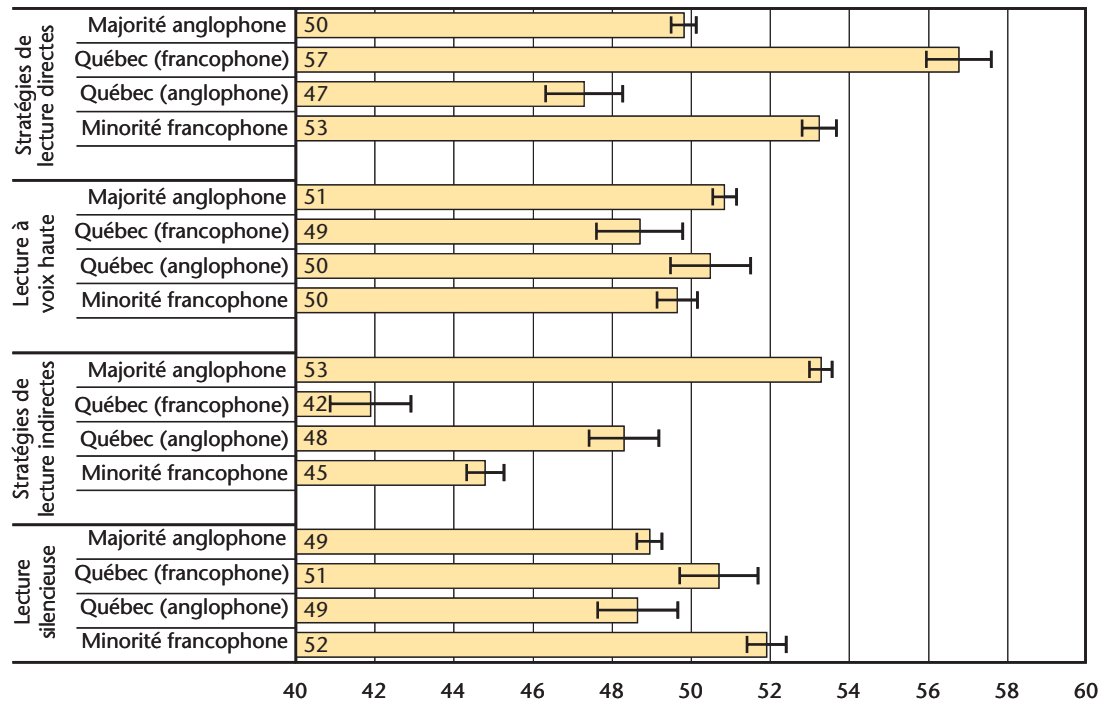


Nous avons fait une analyse factorielle sur onze stratégies spécifiques d'enseignement en lecture. Notre analyse a débouché sur une solution à quatre facteurs. Le premier s'intitule « enseignement direct de la lecture » et regroupe les stratégies qui consistent à enseigner directement certaines compétences aux élèves (par exemple, l'utilisation de stratégies spécifiques de lecture, l'application de règles linguistiques de base, le recours à des outils de recherche comme les dictionnaires et les encyclopédies). Le deuxième facteur comprend deux questions portant sur la lecture à voix haute de l'enseignant aux élèves et la lecture à voix haute des élèves à l'ensemble de la classe ou en groupe. Nous avons intitulé ce facteur « lecture à voix haute ». Le troisième facteur, « lecture silencieuse », compte deux stratégies qui encouragent les élèves à lire en silence soit des documents choisis par l'enseignant, soit des documents qu'ils ont choisis eux-mêmes. Le quatrième facteur s'intitule « stratégies indirectes »; il fait intervenir l'utilisation de la discussion et des organisateurs graphiques. La figure 6-23 présente les scores factoriels moyens (sachant que la moyenne canadienne est de 50 et l'écart-type de 10) pour les groupes linguistiques considérés et pour les quatre types de stratégies.



Ce sont les francophones du Québec et les minorités francophones qui ont les scores factoriels moyens les plus élevés pour l'utilisation des stratégies directes d'enseignement de la lecture. Pour leur part, les anglophones du Québec ont le score factoriel le plus faible. Il n'y a pas beaucoup de variations dans l'utilisation des stratégies de lecture à voix haute. C'est la majorité anglophone qui a le score factoriel moyen le plus élevé pour l'utilisation des stratégies indirectes, avec un score qui se situe à 1,1 écart-type au-dessus du score des francophones du Québec, qui a le score factoriel moyen le plus faible. Le groupe des minorités francophones a également un score factoriel moyen relativement faible, tandis que les anglophones du Québec ont le score le plus proche de la moyenne de 50. Les stratégies de lecture silencieuse ont tendance à être utilisées plus souvent par les deux groupes francophones, mais les différences entre les groupes se révèlent plutôt modestes. Les figures 6-24 à 6-27 montrent le lien entre l'utilisation de ces quatre types différents de stratégies et le score moyen en lecture.

FIGURE 6-23 Score factoriel moyen pour les stratégies de lecture des enseignants selon le groupe linguistique



L'utilisation de stratégies d'enseignement directes de la lecture n'est pas liée de façon systématique au score moyen en lecture (figure 6-24). Nous faisons ici la même observation pour les stratégies de lecture à voix haute (figure 6-25), les stratégies indirectes (figure 6-26) et les stratégies de lecture silencieuse (figure 6-27). Il existe un lien positif linéaire pour l'utilisation des stratégies indirectes par les enseignants du groupe des francophones du Québec, mais les marges d'erreur sont relativement grandes et les différences entre les quintiles ne sont pas statistiquement significatives.

FIGURE 6-24 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies d'enseignement direct de la lecture selon le groupe linguistique

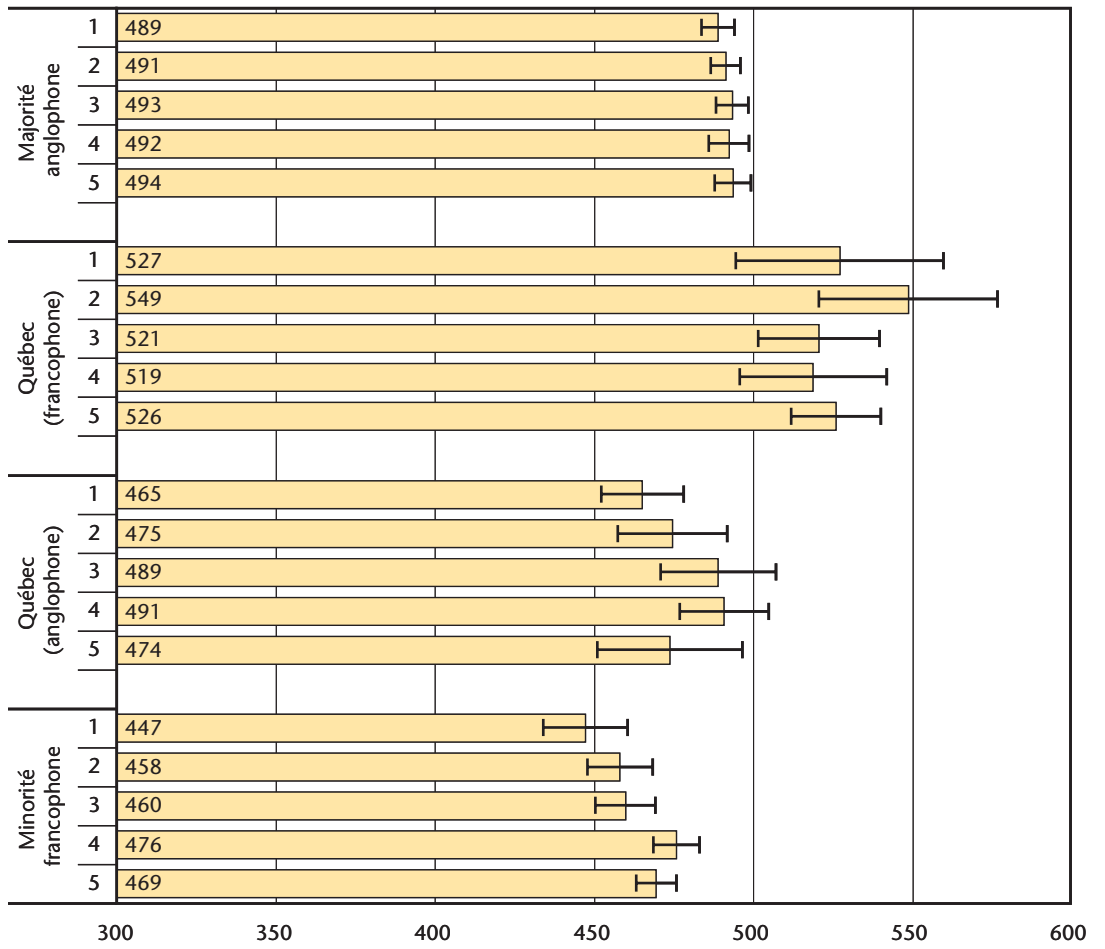


FIGURE 6-25 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies de lecture à voix haute selon le groupe linguistique

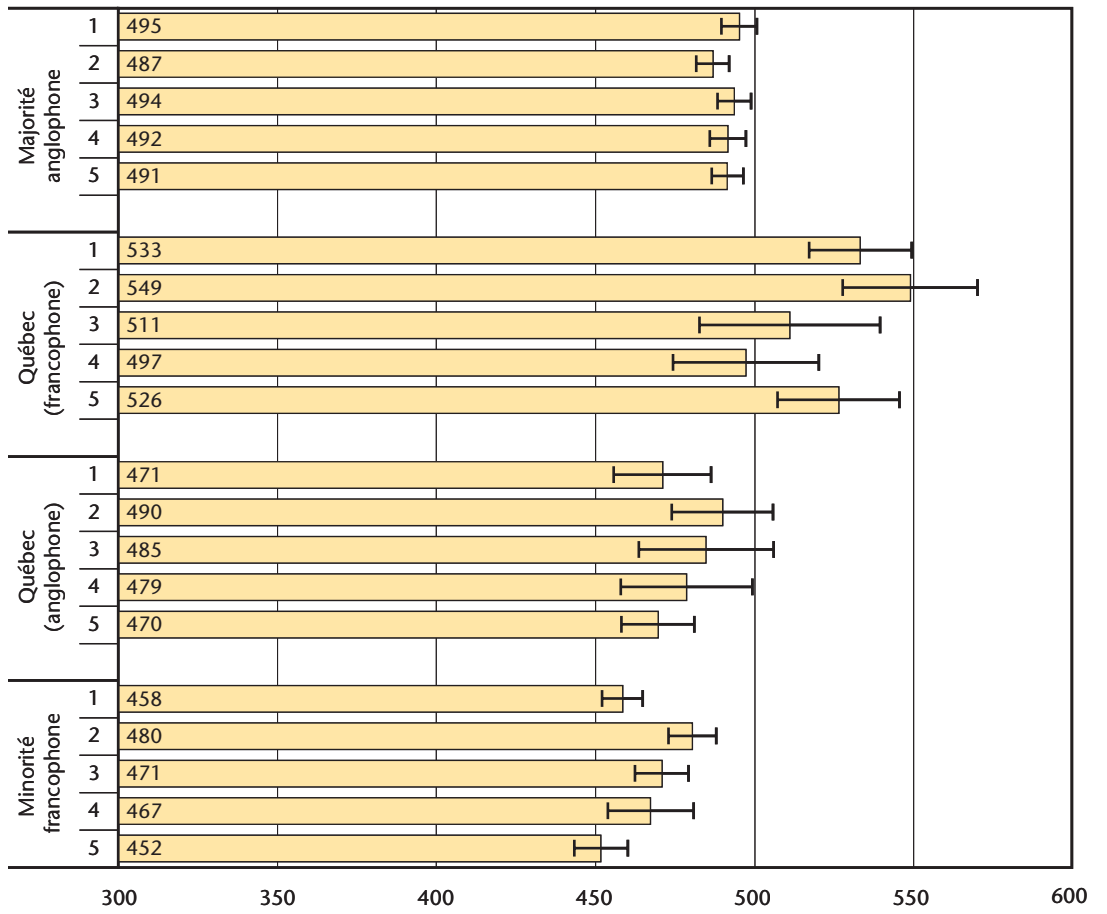


FIGURE 6-26 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies indirectes de lecture selon le groupe linguistique

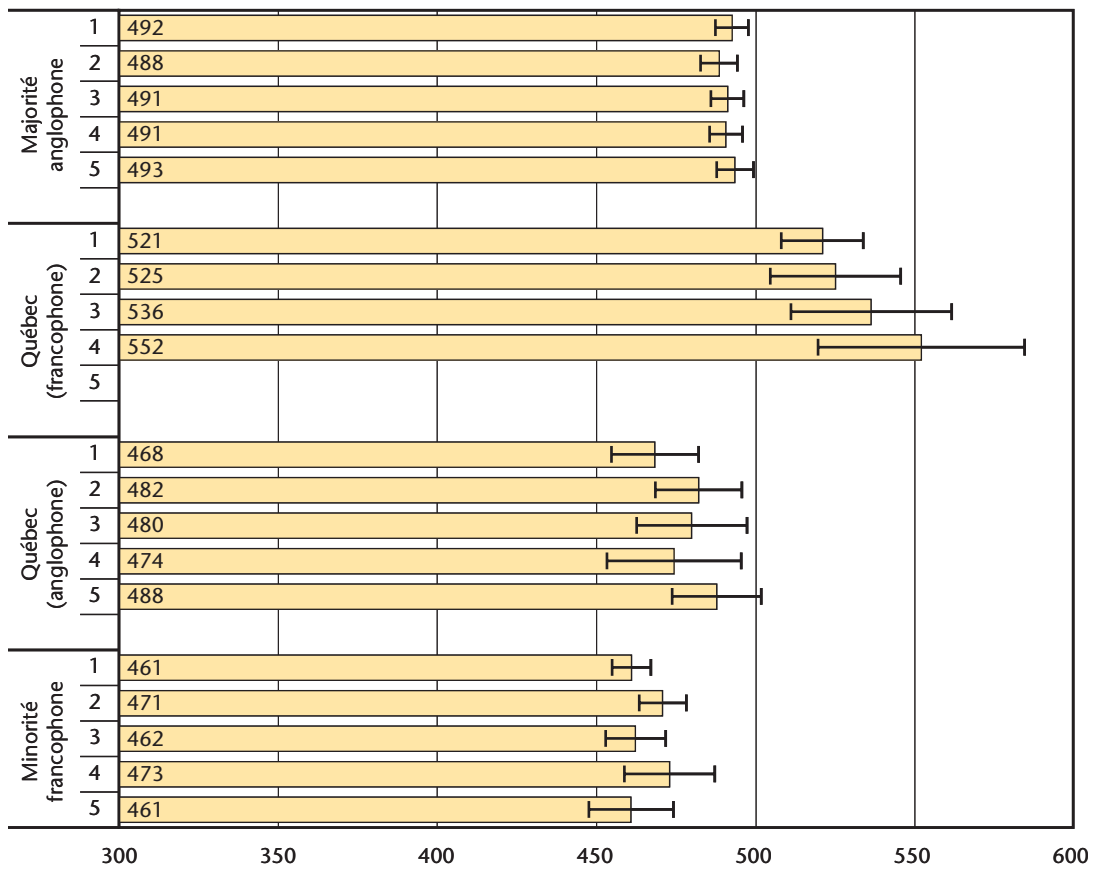
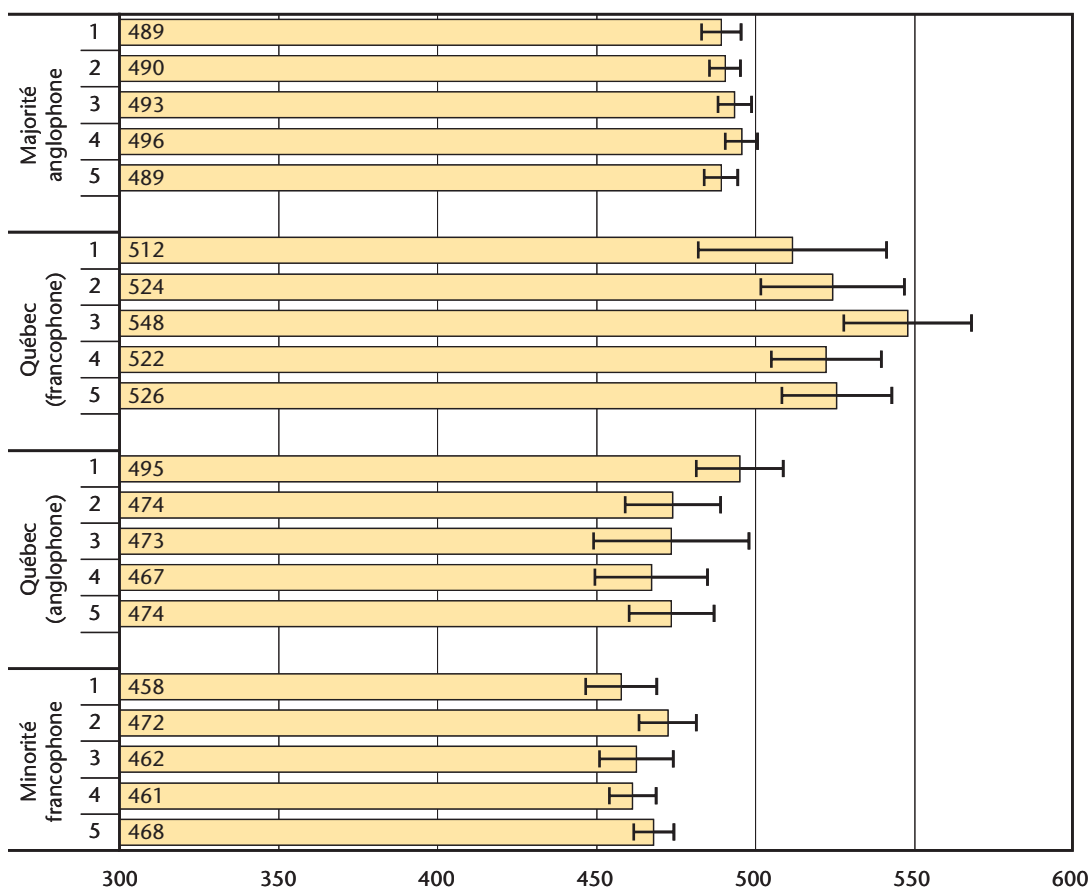


FIGURE 6-27 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies de lecture silencieuse selon le groupe linguistique

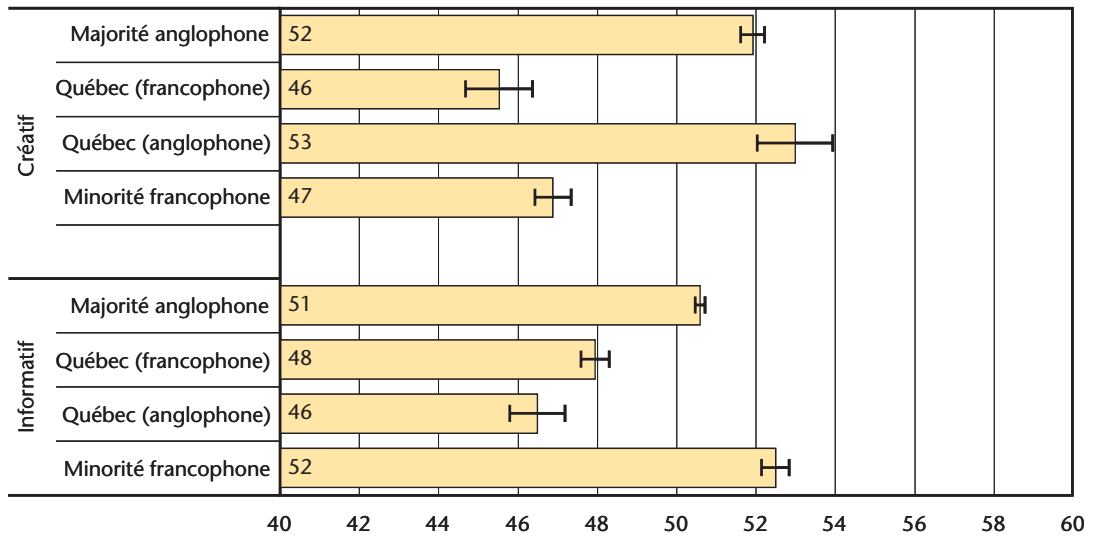


## Types de textes lus

Le questionnaire demandait aux enseignants de préciser la fréquence à laquelle ils utilisaient divers types de textes pour la lecture. L'analyse factorielle nous a permis de regrouper les six types de textes en deux facteurs : le premier, appelé « textes informatifs », comprend les types de textes suivants : « procédural », « informatif » et « persuasif »; le second, appelé « textes créatifs », se rapporte également aux textes « persuasifs », mais il englobe aussi les textes « narratifs », « poétiques » et « dramatiques ». La figure 6-28 montre les scores factoriels moyens pour l'utilisation de ces deux types de textes.

Nous notons une différence entre les groupes linguistiques considérés pour l'utilisation des textes créatifs. En effet, les deux groupes francophones utilisent moins ce type de textes que les deux groupes anglophones. Le plus faible niveau d'utilisation des textes informatifs concerne les enseignants du groupe des anglophones du Québec et le niveau le plus élevé, les enseignants des minorités francophones. Les quatre groupes linguistiques présentent des différences statistiquement significatives les uns par rapport aux autres.

FIGURE 6-28 Scores factoriels moyens pour l'utilisation par l'enseignant des deux types de textes selon le groupe linguistique



Les figures 6-29 et 6-30 montrent le lien entre l'utilisation de textes créatifs et l'utilisation de textes informatifs et les scores moyens en lecture. Dans tous les groupes, la fréquence de l'utilisation de textes créatifs a tendance à être liée de façon positive et linéaire (à quelques rares exceptions) au score moyen en lecture (figure 6-29). L'utilisation de textes informatifs, en revanche, n'y est pas liée (figure 6-30).

FIGURE 6-29 Score moyen en lecture pour l'utilisation des textes créatifs par les enseignants selon le groupe linguistique

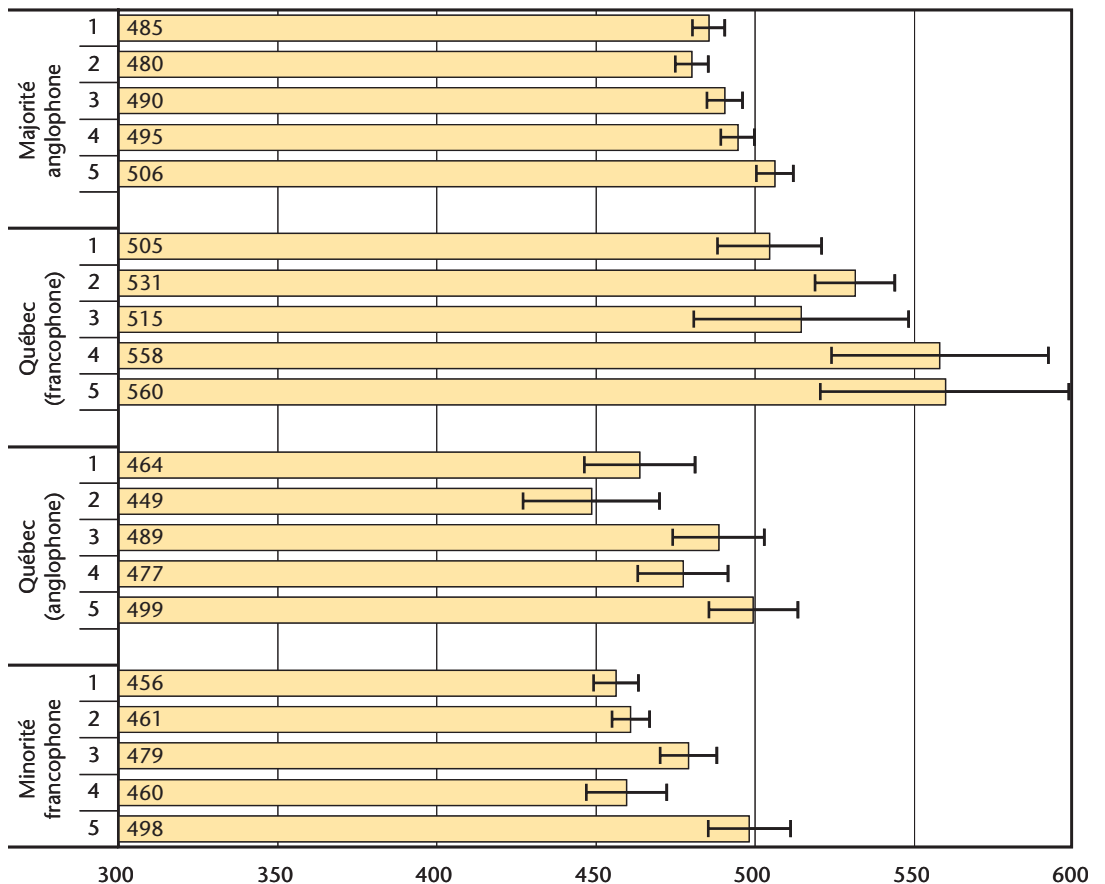
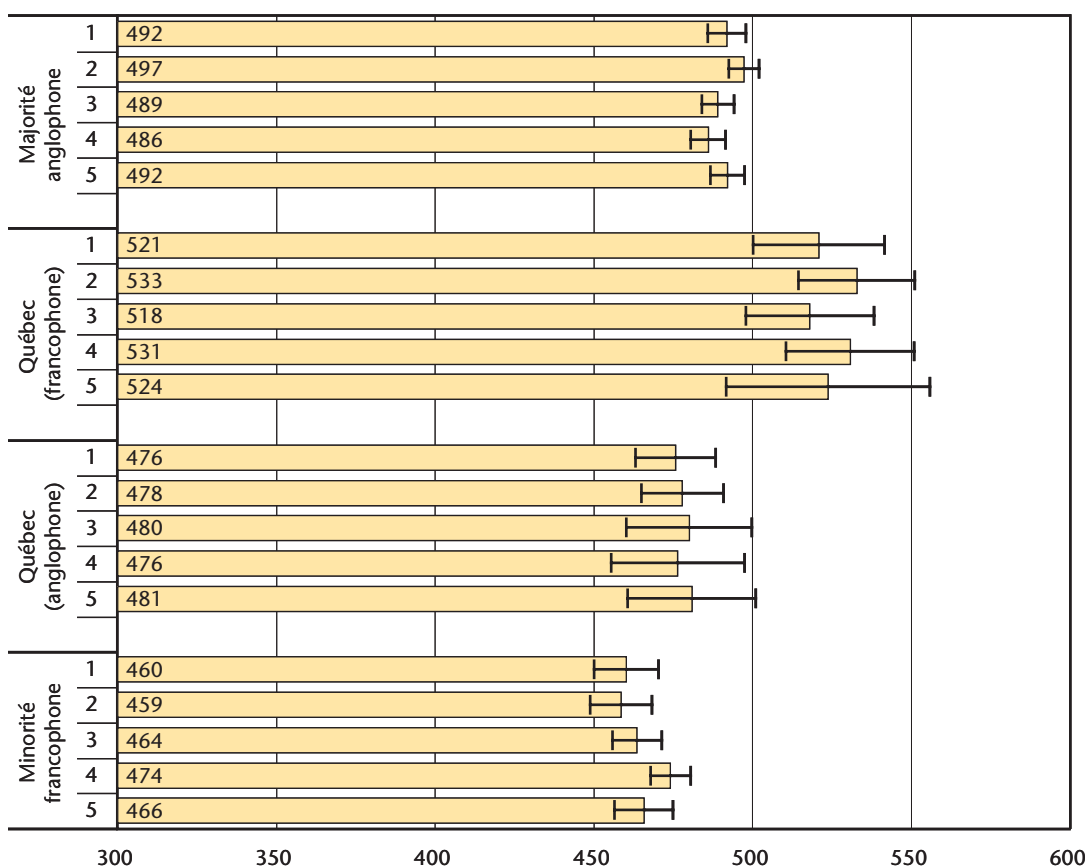


FIGURE 6-30 Score moyen en lecture pour l'utilisation des textes informatifs par les enseignants selon le groupe linguistique

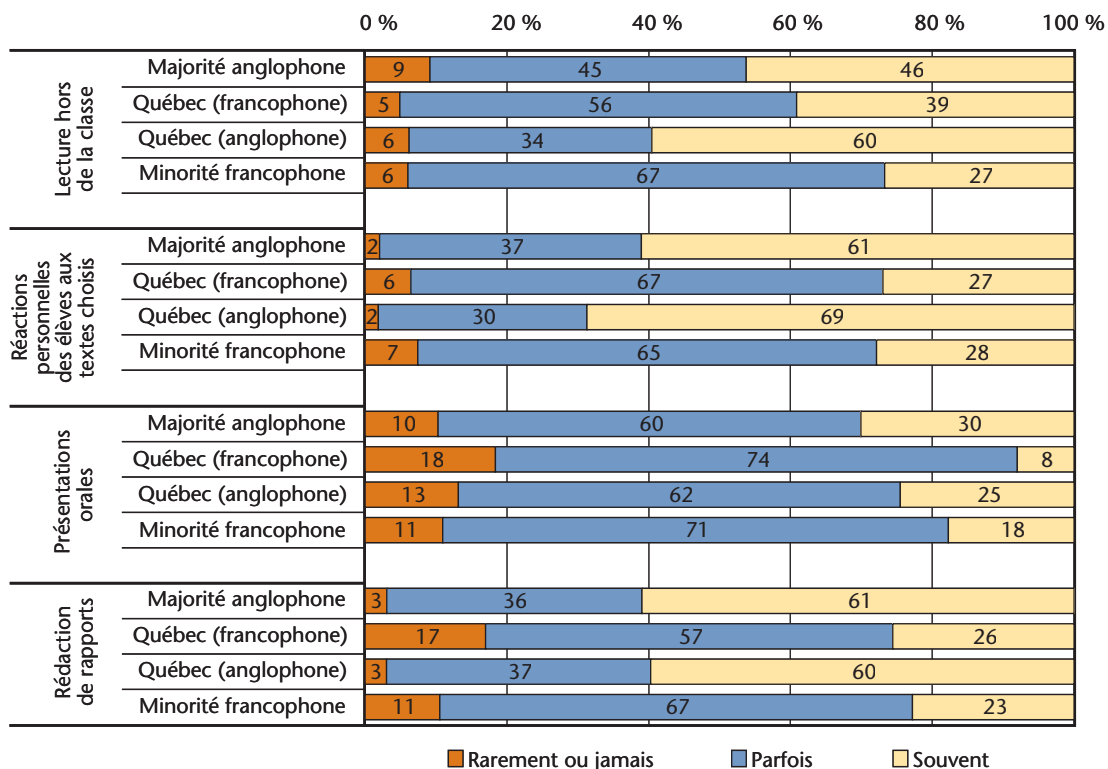


## Tâches données par les enseignants

Le questionnaire demandait aux enseignants de préciser la fréquence à laquelle ils confiaient aux élèves certaines tâches liées à la lecture. La figure 6-31 montre quatre types de tâches relatives à la lecture et la fréquence de leur utilisation par les enseignants dans les quatre groupes linguistiques considérés.

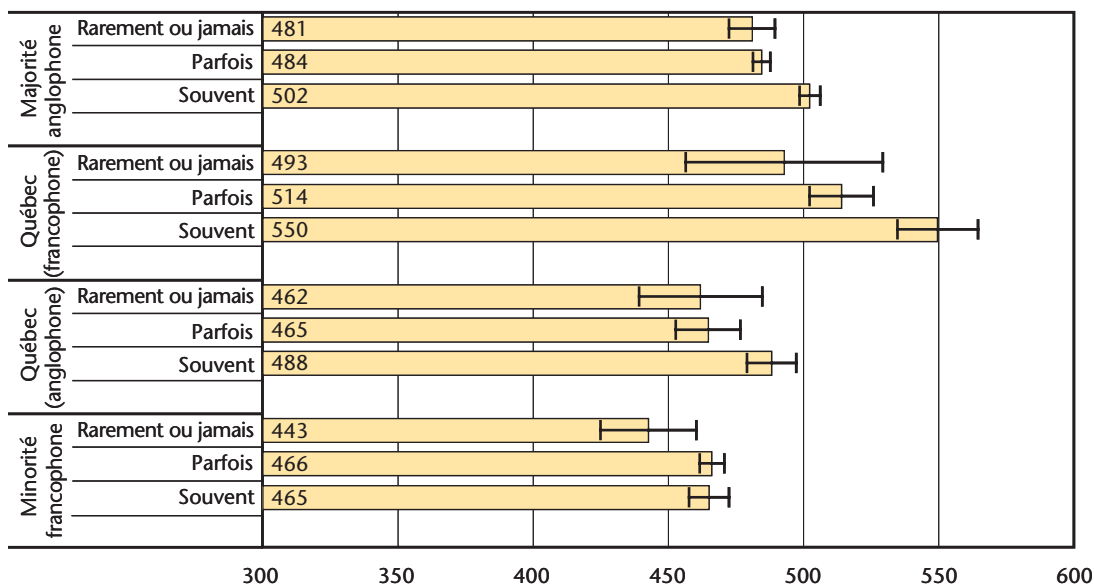
Comme le montre la figure 6-31, ce sont les anglophones du Québec qui ont le pourcentage le plus élevé d'enseignants (60 %) qui donnent souvent des textes à lire en dehors des heures de classe. Pour leur part, les minorités francophones ont le pourcentage le plus faible (27 %). Les deux groupes francophones ont de loin les pourcentages les plus faibles d'enseignants qui demandent aux élèves leurs réactions personnelles à des textes choisis. Par ailleurs, la majorité anglophone et les anglophones du Québec sont les groupes qui ont les pourcentages les plus hauts d'enseignants demandant à leurs élèves de faire des présentations orales. De leur côté, les francophones du Québec ont le pourcentage le plus faible. Enfin, les deux groupes anglophones diffèrent des deux groupes francophones en ce qui concerne le pourcentage d'enseignants demandant aux élèves de rédiger des rapports sur des textes qui leur sont donnés : les groupes francophones utilisent cette stratégie bien moins souvent. Les figures 6-32 à 6-35 montrent le lien entre l'utilisation de ces tâches et les scores moyens en lecture.

FIGURE 6-31 Tâches relatives à la lecture données par les enseignants selon le groupe linguistique



Comme le montre la figure 6-32, on a tendance à observer un lien positif et linéaire entre la lecture en dehors des heures de classe et le score moyen en lecture. Les plus grandes différences concernent les francophones du Québec. Bien que le lien soit positif, il n'y a pas cependant de différence statistiquement significative entre certaines catégories adjacentes de fréquence d'utilisation de la tâche.

FIGURE 6-32 Score moyen en lecture d'après les tâches de lecture en dehors des heures de classe données par les enseignants selon le groupe linguistique





Aucun lien systématique ne se dessine entre la fréquence à laquelle l'enseignant demande aux élèves de réagir personnellement à des textes choisis et leur score moyen en lecture (figure 6-33). L'utilisation des présentations orales, après les tâches de lecture, a tendance à être liée de façon positive au score moyen en lecture pour tous les groupes, sauf celui des minorités francophones (figure 6-34). Toutefois, les seules différences statistiquement significatives concernent les catégories « parfois » et « souvent ». Pour la catégorie « rarement ou jamais », la marge d'erreur a tendance à être grande, en raison du petit nombre d'enseignants qui ont choisi cette catégorie de réponse. Nous observons une orientation semblable pour la rédaction de rapports. Pour tous les groupes, à l'exception des minorités francophones, la fréquence de l'utilisation de cette stratégie a tendance à être liée de façon positive et linéaire au score moyen en lecture, mais les différences ne sont généralement pas statistiquement significatives (figure 6-35).

FIGURE 6-33 Score moyen en lecture d'après les tâches de réaction personnelle à des textes choisis données par les enseignants selon le groupe linguistique

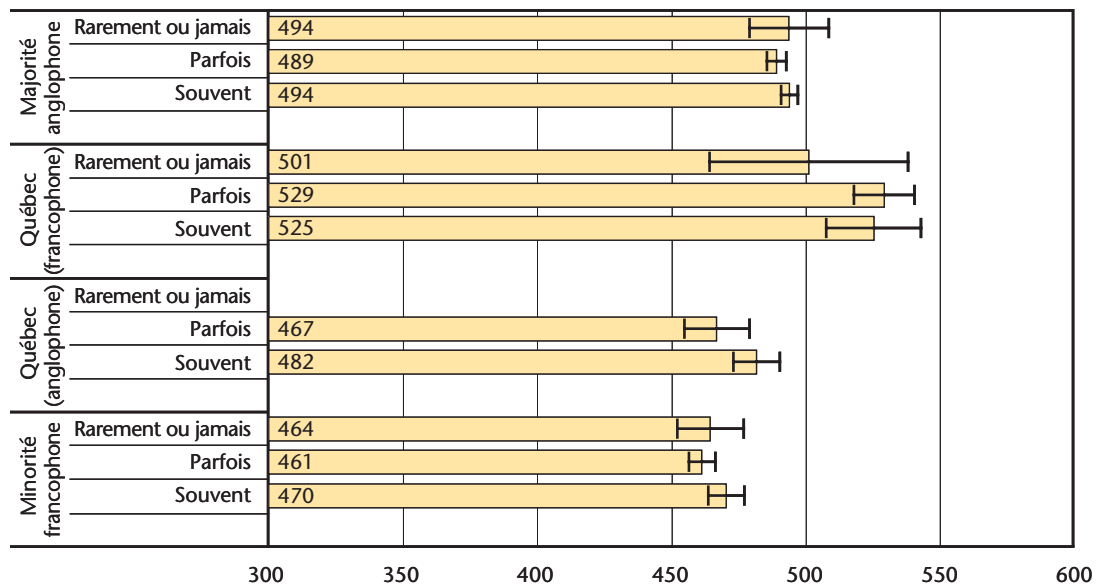


FIGURE 6-34 Score moyen en lecture d'après les tâches de présentations orales données par les enseignants selon le groupe linguistique

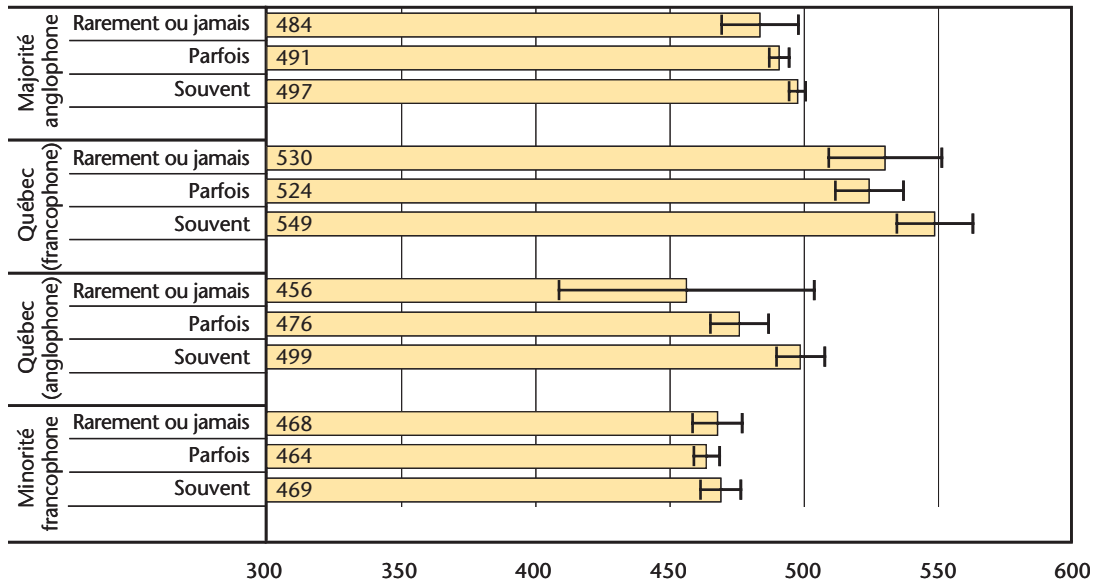
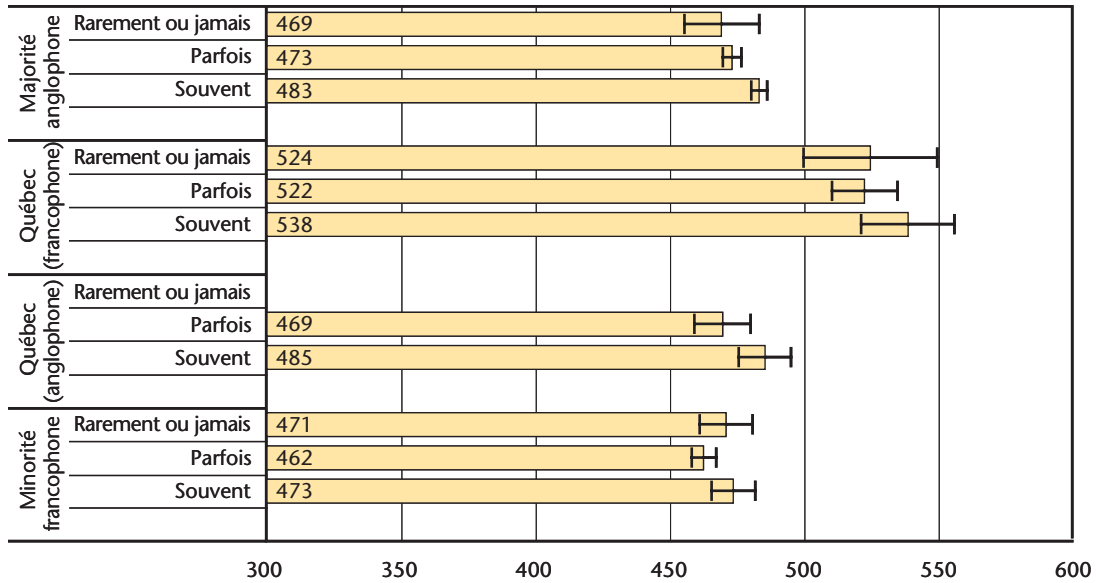


FIGURE 6-35 Score moyen en lecture d'après les tâches de rédaction de rapports selon le groupe linguistique



## Adaptation à la diversité

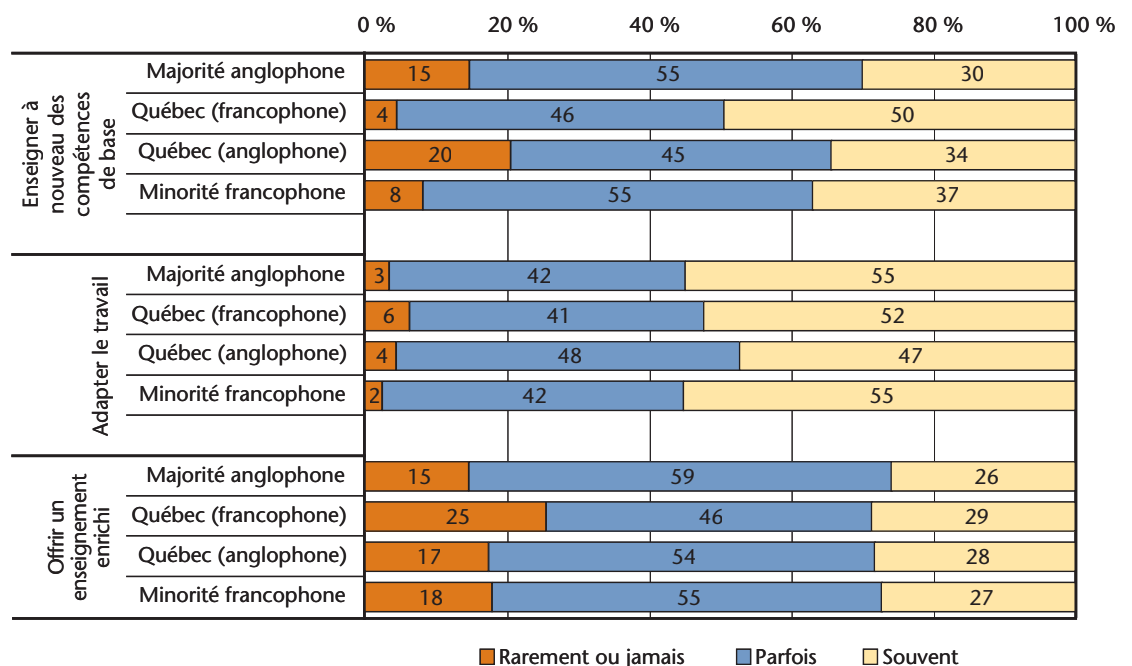
Les publications sur les différences entre individus dans l'apprentissage scolaire encouragent généralement l'adaptation à la diversité des apprenants. Dans le questionnaire qui leur était soumis, les enseignants devaient préciser la fréquence de l'adaptation à la diversité des apprenants :

- en enseignant à nouveau les compétences de base en lecture qui auraient dû être apprises à un niveau scolaire précédent;
- en adaptant le travail en classe en fonction des styles de lecture différents; et
- en offrant un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture.

Les résultats pour ces trois approches liées à l'adaptation à la diversité des élèves sont présentés à la figure 6-36.

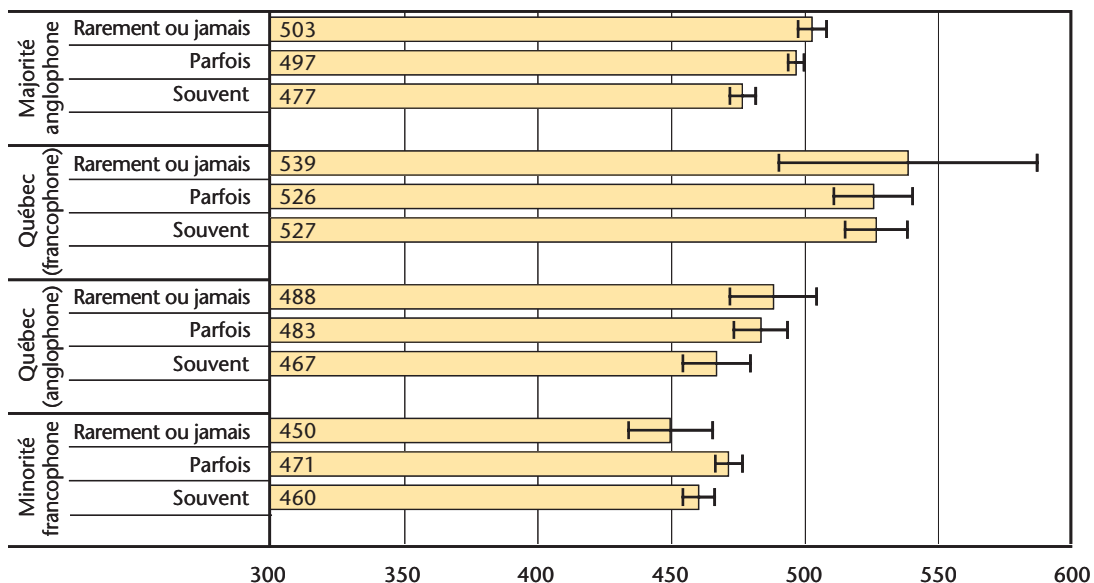
C'est le groupe des francophones du Québec qui a le pourcentage le plus élevé d'enseignants disant qu'ils enseignent souvent à nouveau les compétences de base aux élèves qui sont des lecteurs moins compétents. Pour leur part, les anglophones du Québec ont le pourcentage le plus faible d'enseignants disant qu'ils adaptent souvent le travail en classe aux styles de lecture des élèves, mais, dans l'ensemble, les différences entre les groupes linguistiques considérés pour l'utilisation de cette stratégie ne sont pas importantes. Enfin, les francophones du Québec ont le pourcentage le plus haut d'enseignants qui n'offrent que rarement ou jamais des activités enrichies aux lecteurs avancés; là encore, cependant, les différences globales entre les groupes sont faibles. Les figures 6-37, 6-38 et 6-39 présentent le lien entre l'utilisation de ces stratégies d'adaptation à la diversité des élèves et leurs scores moyens en lecture.

FIGURE 6-36 Adaptation par les enseignants à la diversité des élèves selon le groupe linguistique



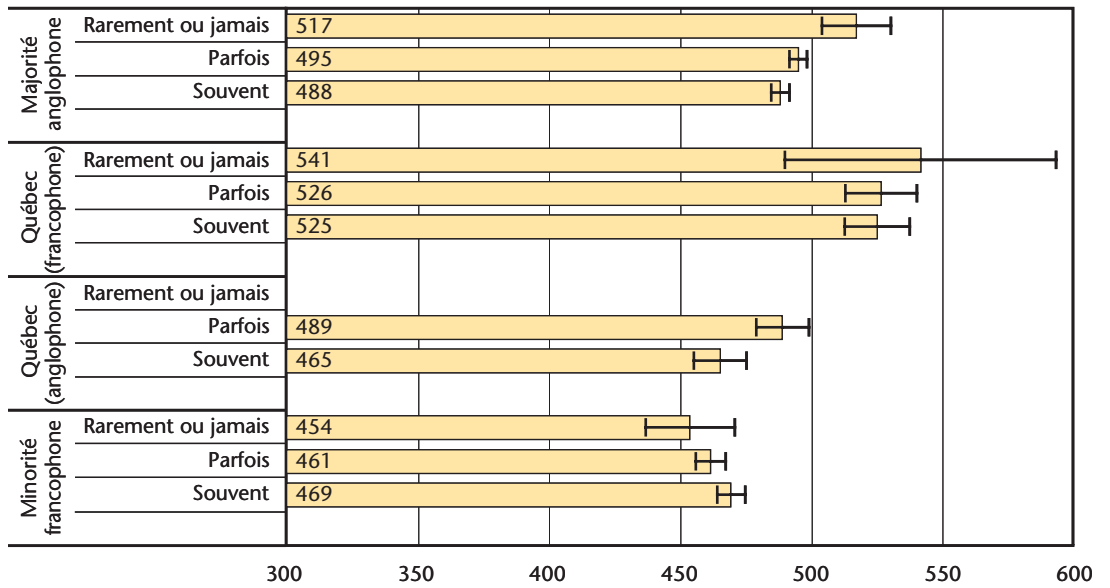
L'emploi de la stratégie consistant à enseigner à nouveau les compétences de base en lecture a tendance à être lié de façon linéaire et négative au score moyen en lecture pour les deux groupes anglophones, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives pour les anglophones du Québec. En ce qui concerne les minorités francophones, ce sont les élèves des enseignants qui utilisent « parfois » cette stratégie qui ont tendance à avoir le score moyen en lecture le plus élevé. Nous n'observons aucune différence statistiquement significative pour les francophones du Québec (figure 6-37).

FIGURE 6-37 Adaptation par l'enseignant à nouveau les compétences de base selon le groupe linguistique



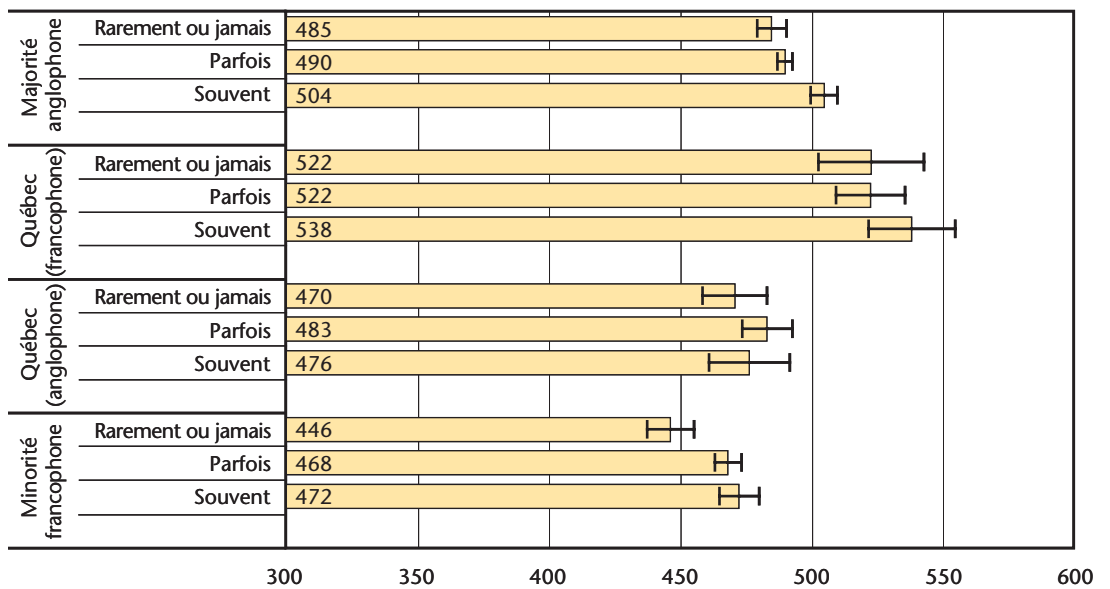
Les enseignants qui adaptent souvent le travail en classe en fonction de la diversité des élèves ont tendance à avoir les élèves dont le score moyen en lecture est le plus faible dans les deux groupes anglophones, mais nous observons le phénomène inverse chez les minorités francophones. Les différences sont cependant faibles et ne sont pas statistiquement significatives. Il n'existe aucune différence statistiquement significative chez les francophones du Québec (figure 6-38).

FIGURE 6-38 Adaptation par l'enseignant en ajustant le travail en classe selon le groupe linguistique



Pour l'enseignement enrichi, l'effet est linéaire mais modeste pour la majorité anglophone. Dans le cas des minorités francophones, les élèves des enseignants qui utilisent « parfois » ou « souvent » un enseignement enrichi pour les élèves d'un niveau avancé ont des scores plus hauts que les élèves des enseignants qui ne l'utilisent que « rarement ou jamais ». Pour les deux groupes linguistiques du Québec, les différences entre les catégories de réponses ne sont pas statistiquement significatives (figure 6-39).

FIGURE 6-39 Adaptation par l'enseignant en offrant un enseignement enrichi selon le groupe linguistique



Globalement, il est difficile d'évaluer l'impact des stratégies d'adaptation à la diversité des élèves, parce qu'il est ardu de faire la distinction entre les enseignants qui adaptent vraiment leurs stratégies d'enseignement aux différences entre apprenants pour améliorer le rendement en lecture et les enseignants qui y ont recours principalement en raison de la composition de la classe, c'est-à-dire de la présence de lecteurs compétents et d'autres qui le sont moins. À titre d'exemple, dans certains cas, il est possible que les enseignants qui ont le plus d'élèves d'un niveau avancé utilisent le plus souvent un enseignement enrichi et que les enseignants qui ont la plus grande proportion d'élèves qui sont moins compétents en lecture aient le plus souvent à enseigner à nouveau les compétences de base. Autrement dit, les liens statistiques que montrent les figures peuvent découler tout autant de la composition de la classe que des stratégies d'adaptation à la diversité des élèves.

## Ressources pédagogiques et devoirs selon les élèves

---

Le questionnaire destiné aux élèves comportait également des questions concernant leur utilisation des documents à lire dans la salle de classe et les types de devoirs. L'analyse factorielle nous a permis de distinguer quatre facteurs. Le premier s'intitule « utilisation des médias ». Il concerne l'utilisation de différents médias pour des activités de lecture (magazines et journaux, documents sur Internet, encyclopédies, enregistrements vidéo, etc.). Le deuxième facteur se nomme « utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque ». Le troisième facteur, appelé « utilisation des ressources en salle de classe », fait référence à l'utilisation des manuels et des cahiers qui sont normalement à la disposition des élèves dans la salle de classe. Le quatrième facteur, intitulé « utilisation de projets et travaux en groupe », fait intervenir soit le travail en groupe dans la salle de classe, soit les projets individuels ou collectifs qui exigent un travail en dehors de la salle de classe. Les figures 6-40 à 6-43 présentent les résultats obtenus.

La figure 6-40 permet de constater que ce sont les élèves francophones du Québec qui ont le score factoriel moyen le plus faible pour l'utilisation des médias. Comme le montre la figure 6-41, les œuvres littéraires et les ouvrages de la bibliothèque sont moins souvent utilisés par les étudiants des groupes francophones du Québec, francophones de l'Ontario et francophones du Nouveau-Brunswick. Ce sont les élèves francophones du Québec qui disent le plus souvent faire utilisation des ressources en salle de classe, tandis que ce sont les élèves anglophones du Québec, francophones du Nouveau-Brunswick et des petites minorités francophones qui disent le moins souvent faire utilisation de ces ressources (figure 6-42). Il y a peu de variations entre les groupes pour l'utilisation de projets et travaux en groupe, comme le montre la figure 6-43. Les figures 6-44 à 6-47 illustrent les liens entre ces quatre types de tâches et le score moyen en lecture.

FIGURE 6-40 Scores factoriels moyens pour l'utilisation des médias selon le groupe linguistique

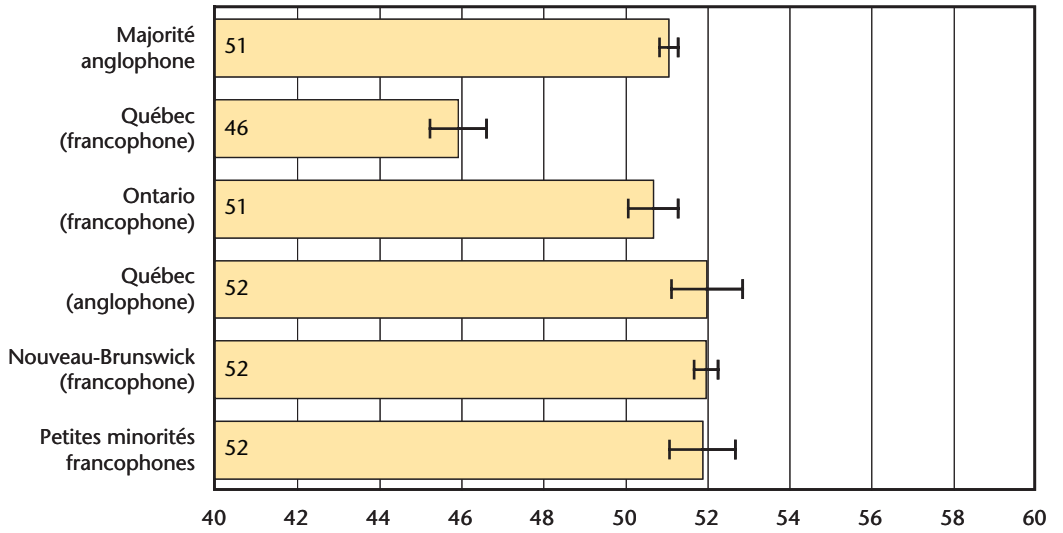


FIGURE 6-41 Scores factoriels moyens pour l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque selon le groupe linguistique

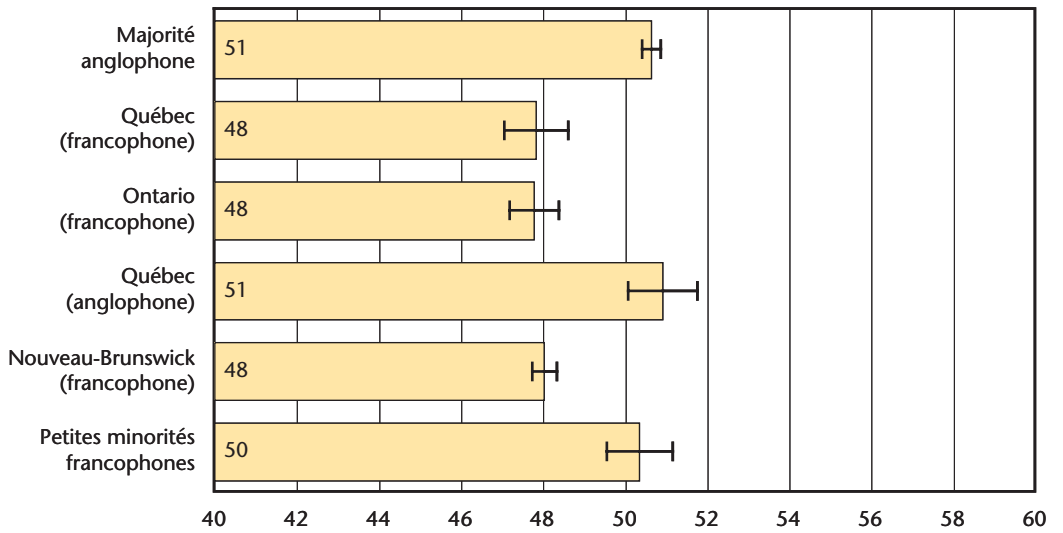


FIGURE 6-42 Scores factoriels moyens pour l'utilisation des ressources en salle de classe selon le groupe linguistique

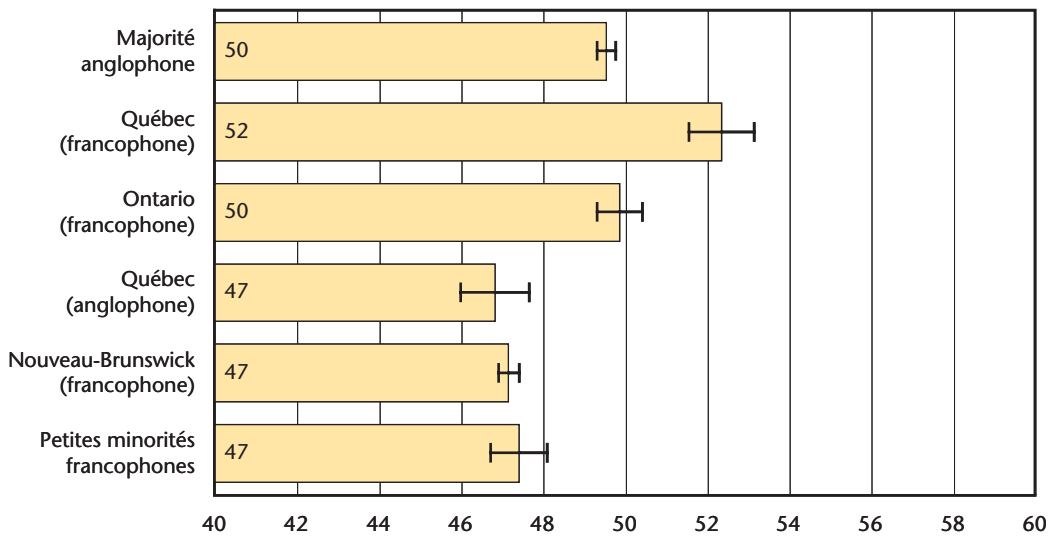
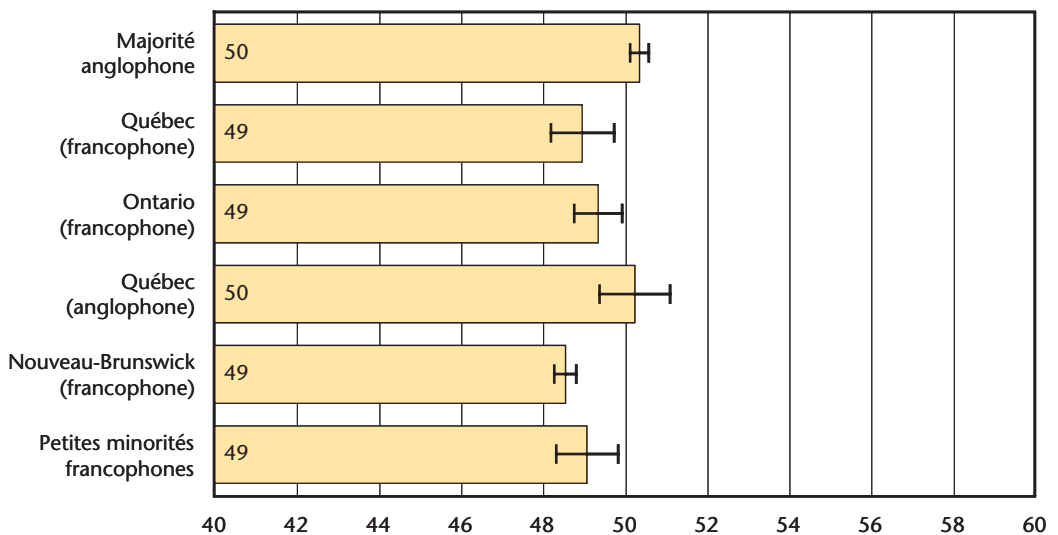


FIGURE 6-43 Scores factoriels moyens pour l'utilisation de projets et travaux en groupe selon le groupe linguistique



La lecture par l'entremise de l'utilisation des médias a tendance à être liée de façon linéaire et négative au score moyen en lecture pour tous les groupes linguistiques considérés, comme le montre la figure 6-44. L'effet est également relativement fort. Cependant, nous ne savons pas si cet effet est dû à la stratégie en tant que telle — et à quel degré — ou si les enseignants qui ont une forte proportion d'élèves moins compétents en lecture ont tendance à utiliser ces ressources plus souvent. Par opposition, l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque a tendance (à quelques exceptions près, pour certains quintiles) à être liée de façon linéaire et positive au score moyen en lecture, même si les différences ne sont pas statistiquement significatives (figure 6-45).



FIGURE 6-44 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation des médias selon le groupe linguistique

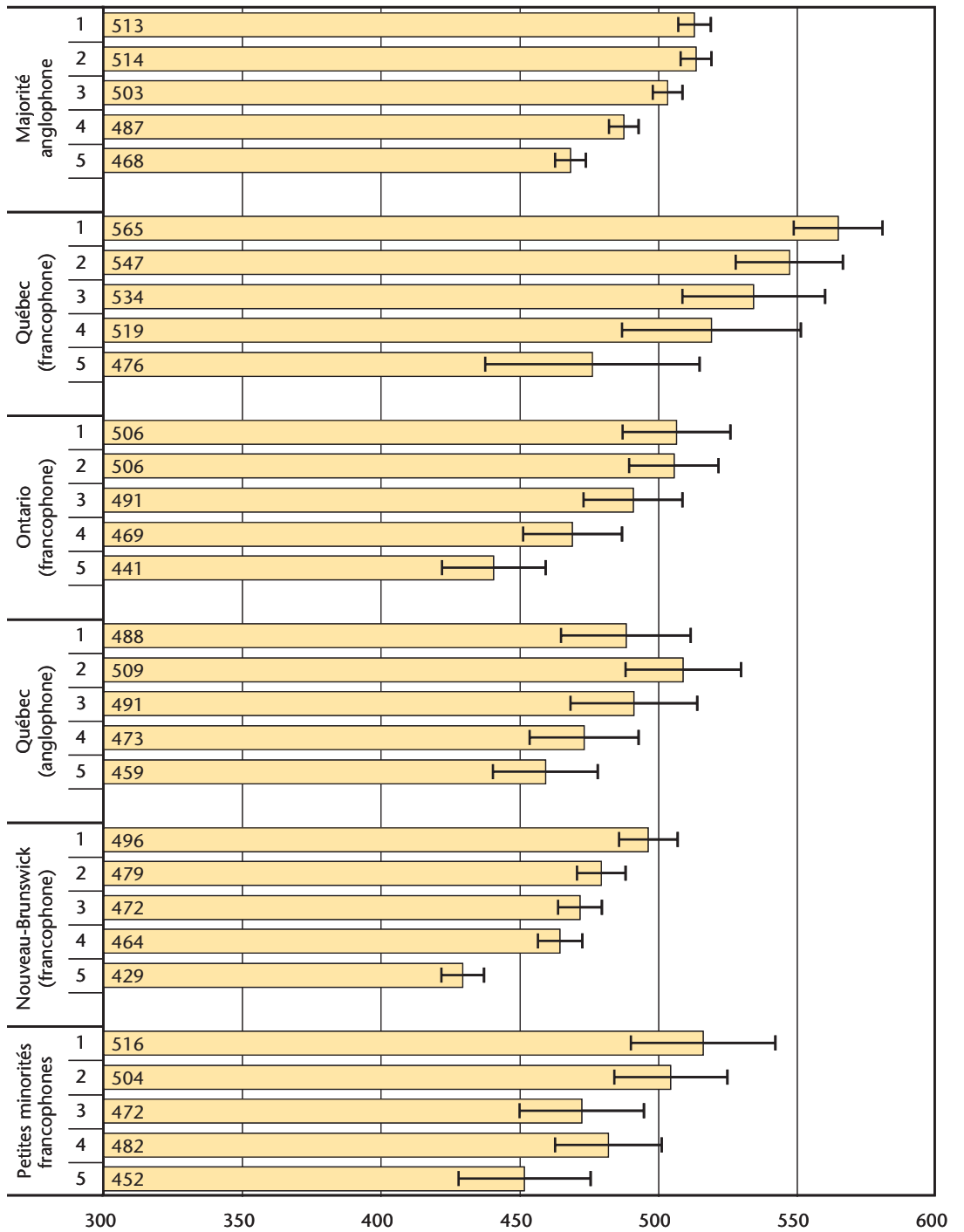
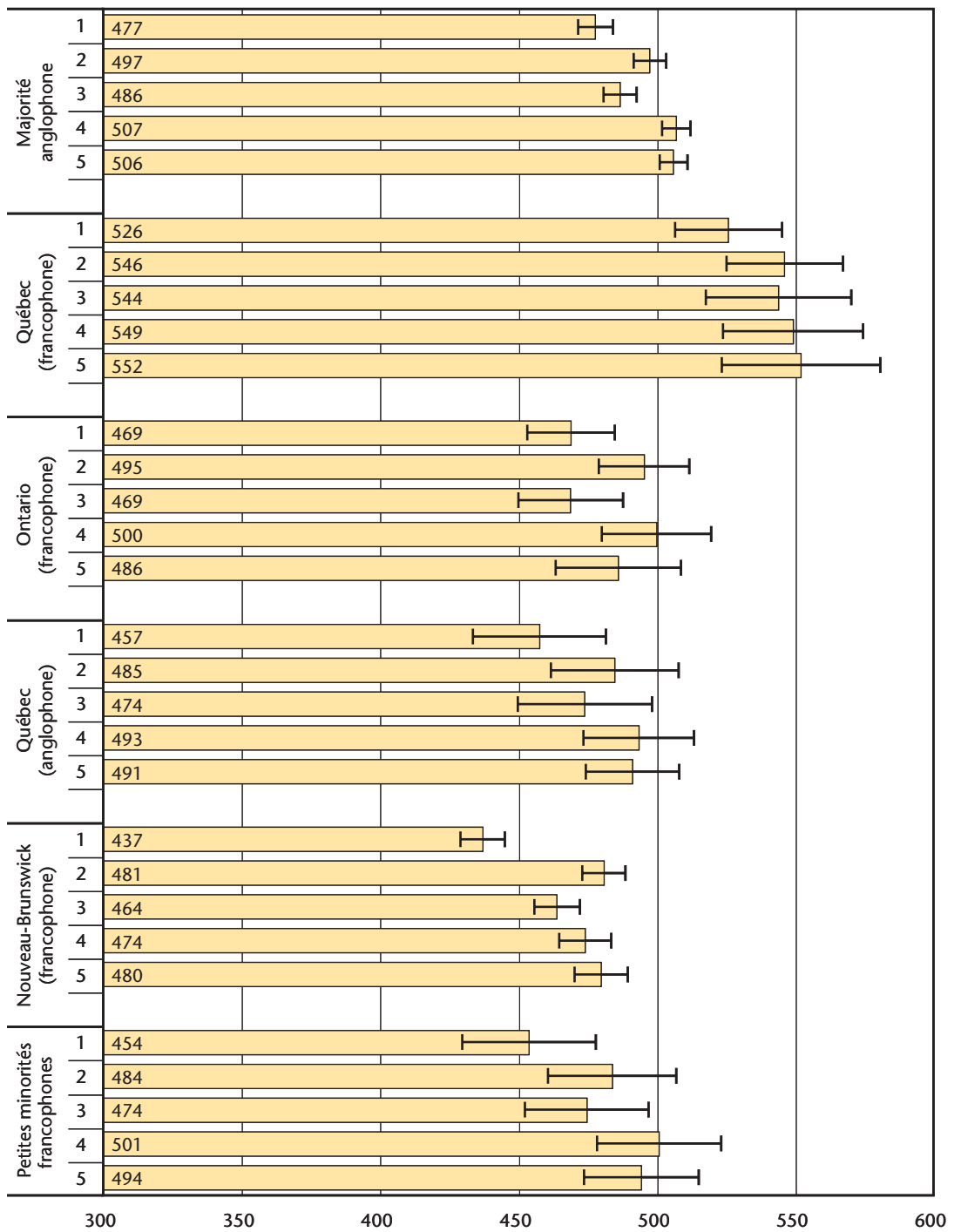


FIGURE 6-45 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque selon le groupe linguistique



La lecture dans les manuels scolaires a tendance à être liée de façon positive au score moyen en lecture pour les quatre groupes francophones, mais pas pour les deux groupes anglophones. La tendance est plus nettement linéaire pour les francophones du Québec et les francophones du Nouveau-Brunswick que pour les autres francophones, pour qui l'effet semble s'estomper après les deux premiers quintiles (figure 6-46). Enfin, comme le montre la figure 6-47, la fréquence de l'utilisation de projets ou de travaux en groupe n'a pas d'impact systématique sur le score moyen en lecture.

FIGURE 6-46 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation des ressources en salle de classe selon le groupe linguistique

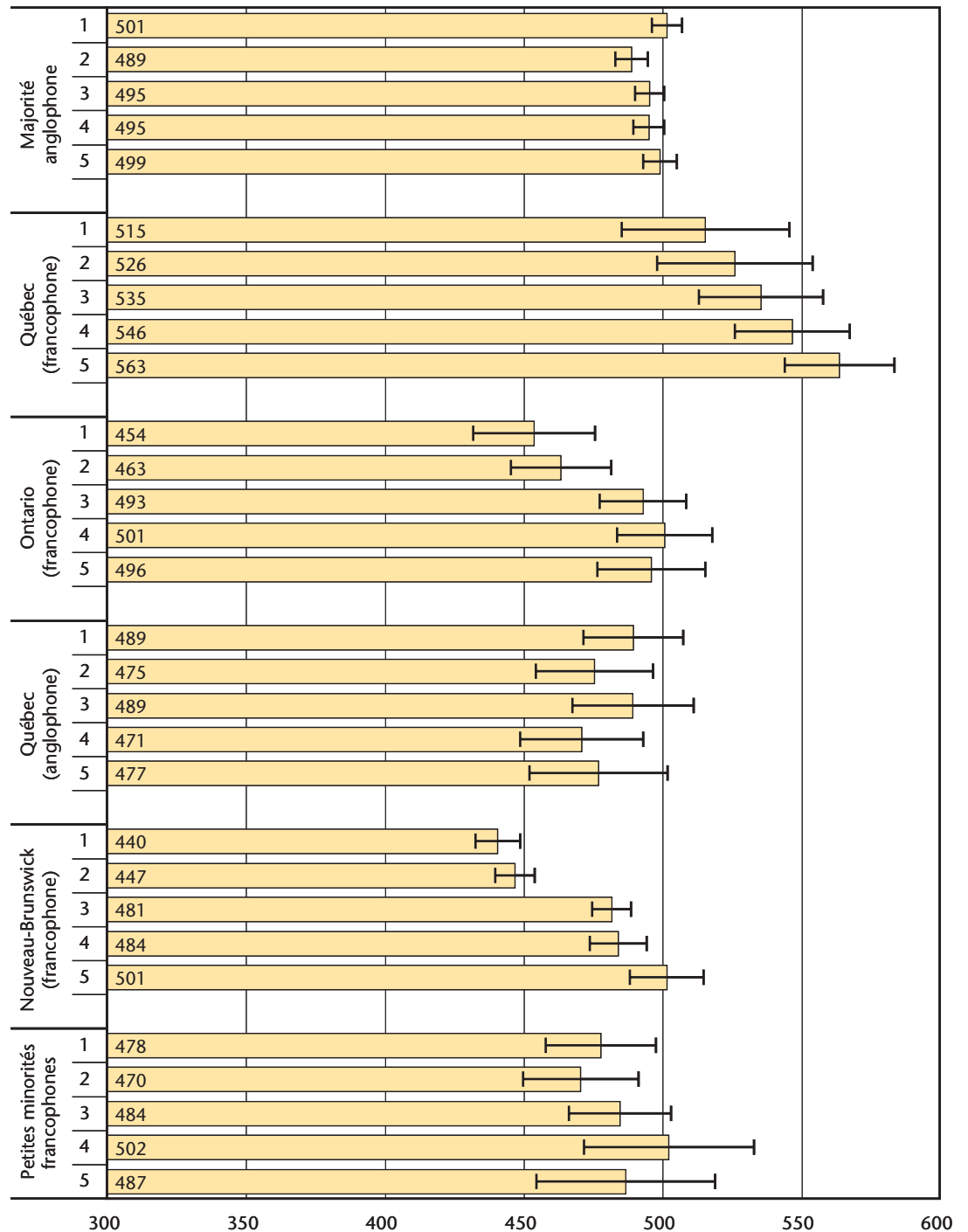
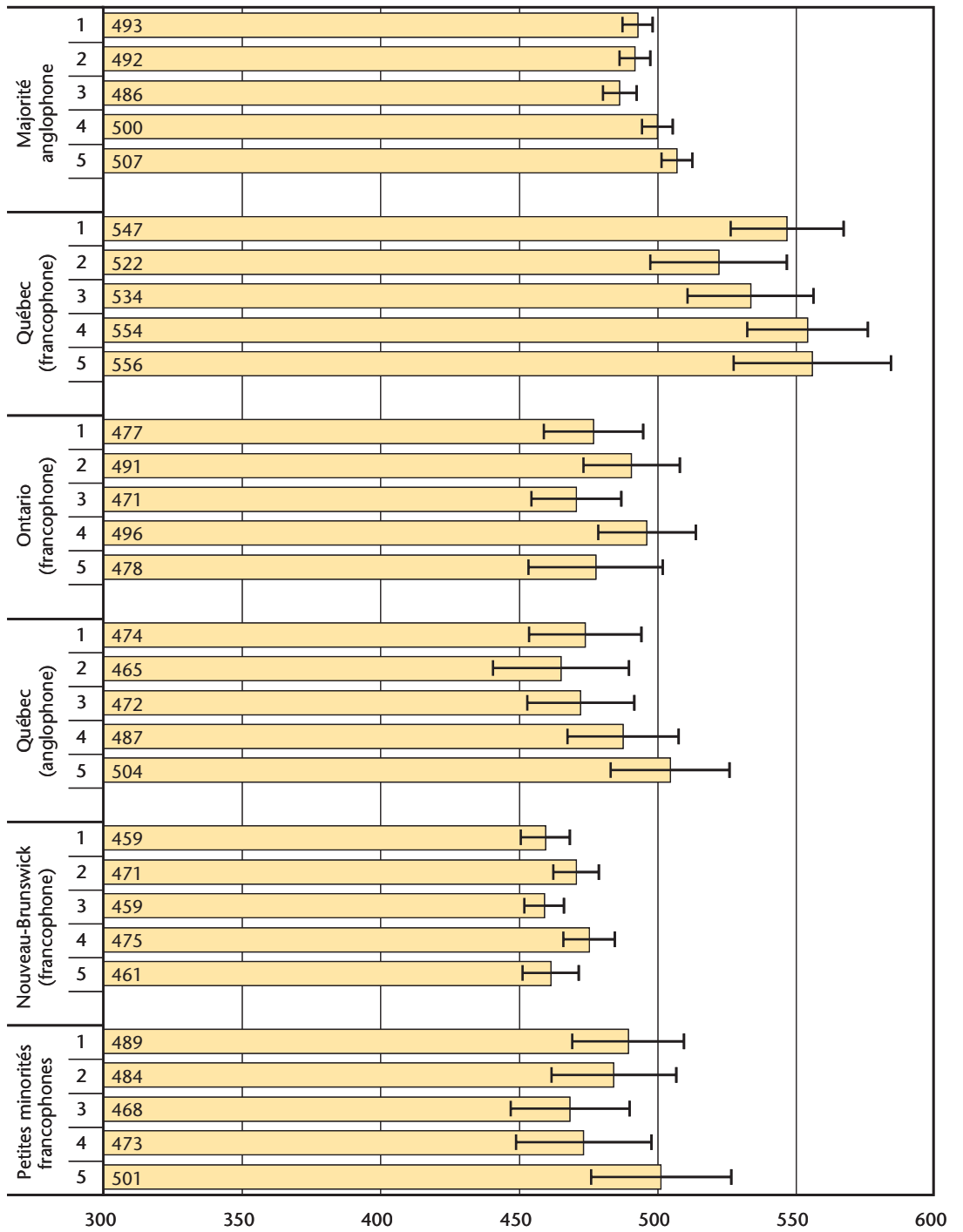


FIGURE 6-47 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation de projets selon le groupe linguistique

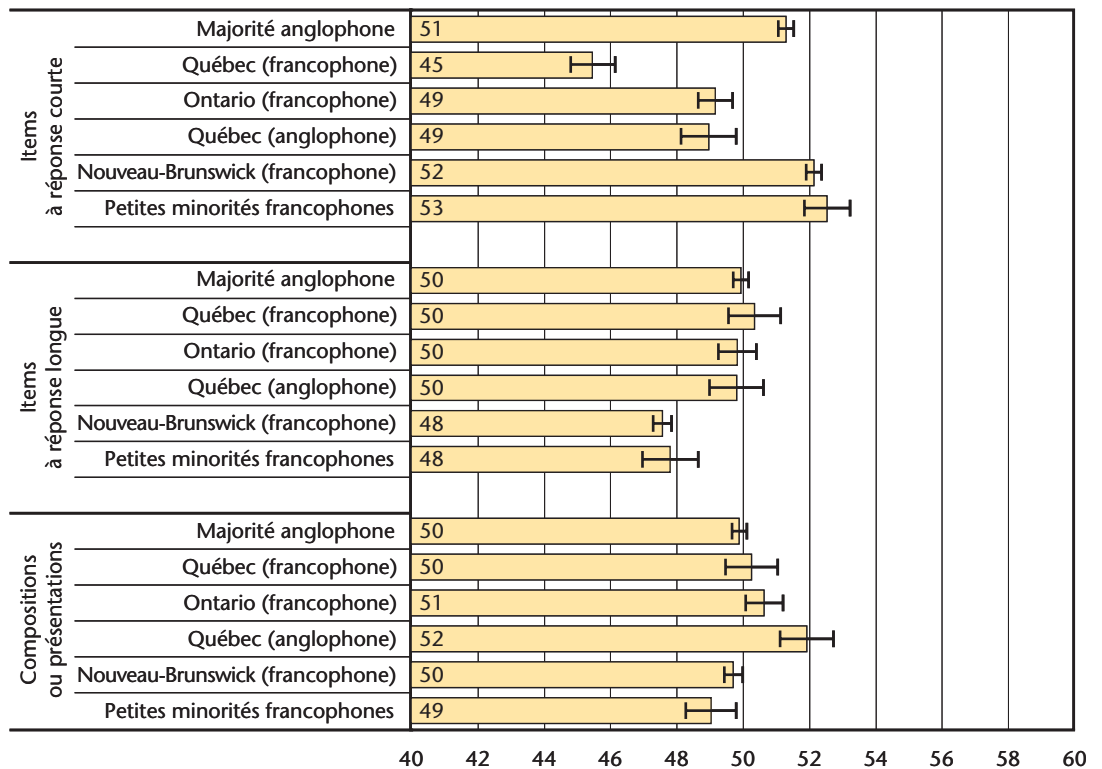


# Évaluation

Les méthodes d'évaluation font-elles aussi partie du processus d'enseignement. Les questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves comportaient des questions semblables concernant les types de méthodes d'évaluation utilisés. Les réponses des élèves au sujet des formes de tests qu'ils avaient subies ont fait l'objet d'une analyse factorielle, qui nous a permis de dégager trois facteurs. Le premier, intitulé « items à réponse courte », regroupe les réponses « questions vrai/faux », « questions de correspondance », « questions à choix multiples » et « phrases à compléter ». Le deuxième facteur, nommé « item à réponse longue », réunit les réponses aux « questions à réponse courte (une phrase ou deux) » et « questions à réponse longue (un paragraphe ou plus) ». Le troisième facteur concerne l'utilisation des compositions (une page ou plus) et l'utilisation de présentations, de discours et d'autres types de performance. Les scores factoriels moyens pour ces trois types de méthodes d'évaluation, tels qu'ils ont été perçus par les élèves, sont présentés à la figure 6-48.

Ce sont les élèves francophones du Québec qui disent utiliser le moins souvent les évaluations à items à réponse courte. Pour leur part, les élèves des petites minorités francophones et du groupe des francophones du Nouveau-Brunswick disent avoir recours le plus souvent à ces évaluations. Ces deux derniers groupes sont aussi ceux qui utilisent le moins souvent les évaluations à items à réponse longue. Enfin, ce sont les anglophones du Québec qui disent se servir le plus souvent des compositions et des présentations. Les figures 6-49, 6-50 et 6-51 illustrent les liens avec le score moyen en lecture.

FIGURE 6-48 Scores factoriels moyens pour les méthodes d'évaluation d'après les élèves selon le groupe linguistique



L'utilisation d'évaluations à items à réponse courte a tendance à être liée de façon linéaire et négative au score moyen en lecture, comme le montre la figure 6-49, bien qu'il y ait des chevauchements entre certains groupes de quintiles. Nous observons la tendance inverse pour l'utilisation des évaluations à items à réponse longue (figure 6-50). L'utilisation des compositions et des présentations est liée de façon modeste et linéaire au score moyen en lecture dans le cas de la majorité anglophone; mais en ce qui a trait aux autres groupes linguistiques, nous ne constatons aucun effet systématique (figure 6-51).

FIGURE 6-49 Score moyen en lecture d'après l'utilisation des évaluations à items à réponse courte indiquée par les élèves selon le groupe linguistique

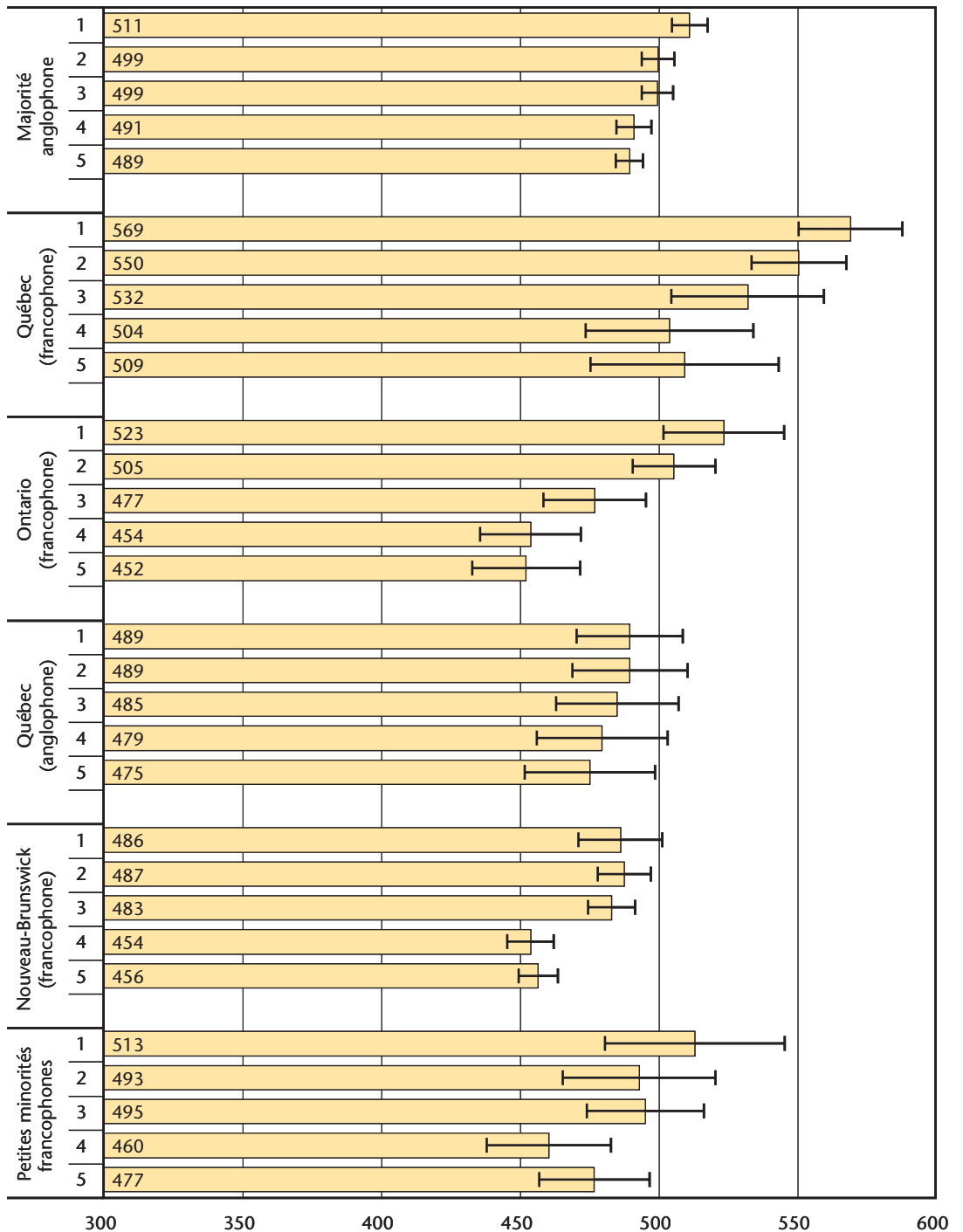


FIGURE 6-50 Score moyen en lecture d'après l'utilisation des évaluations à items à réponse longue indiquée par les élèves selon le groupe linguistique

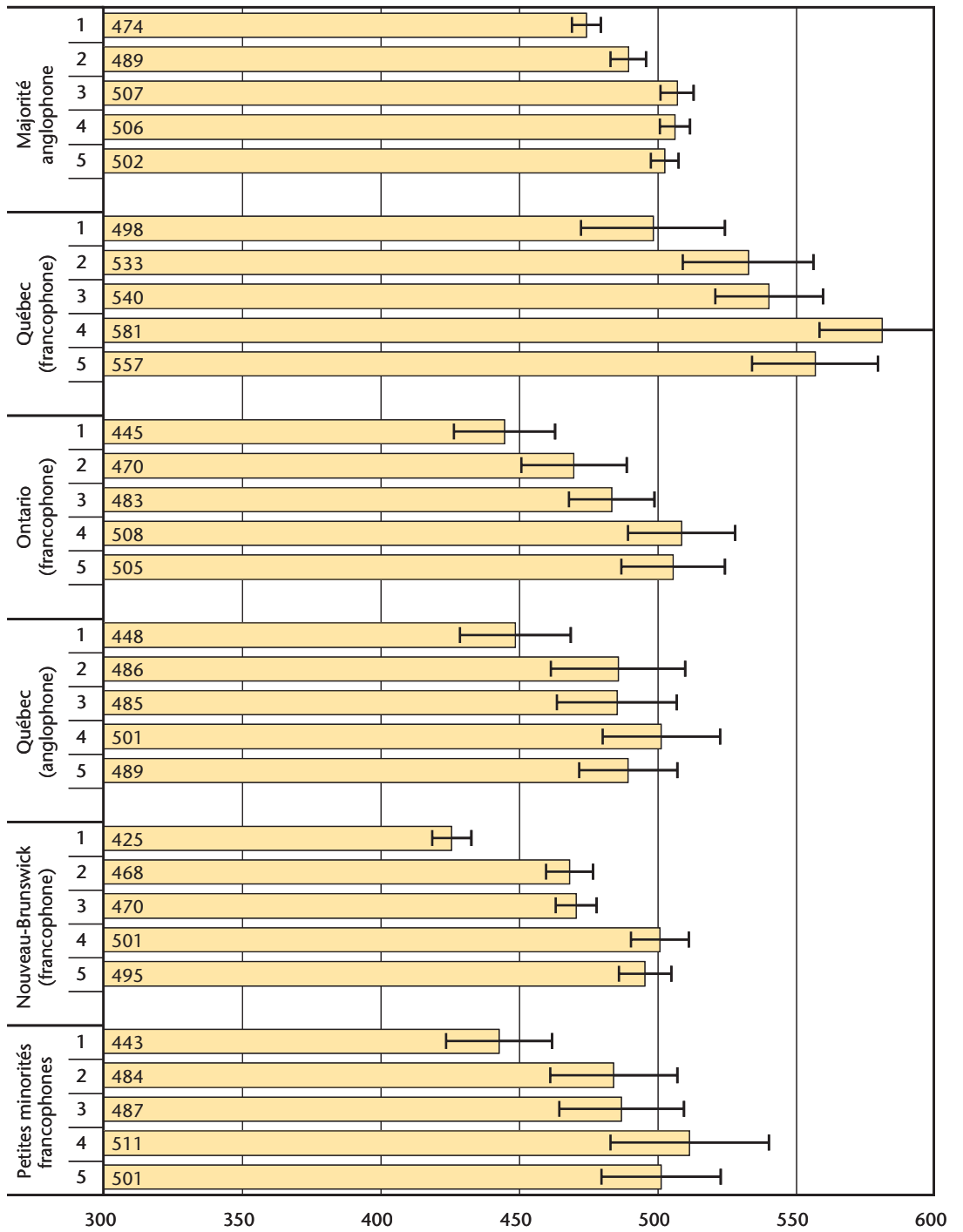
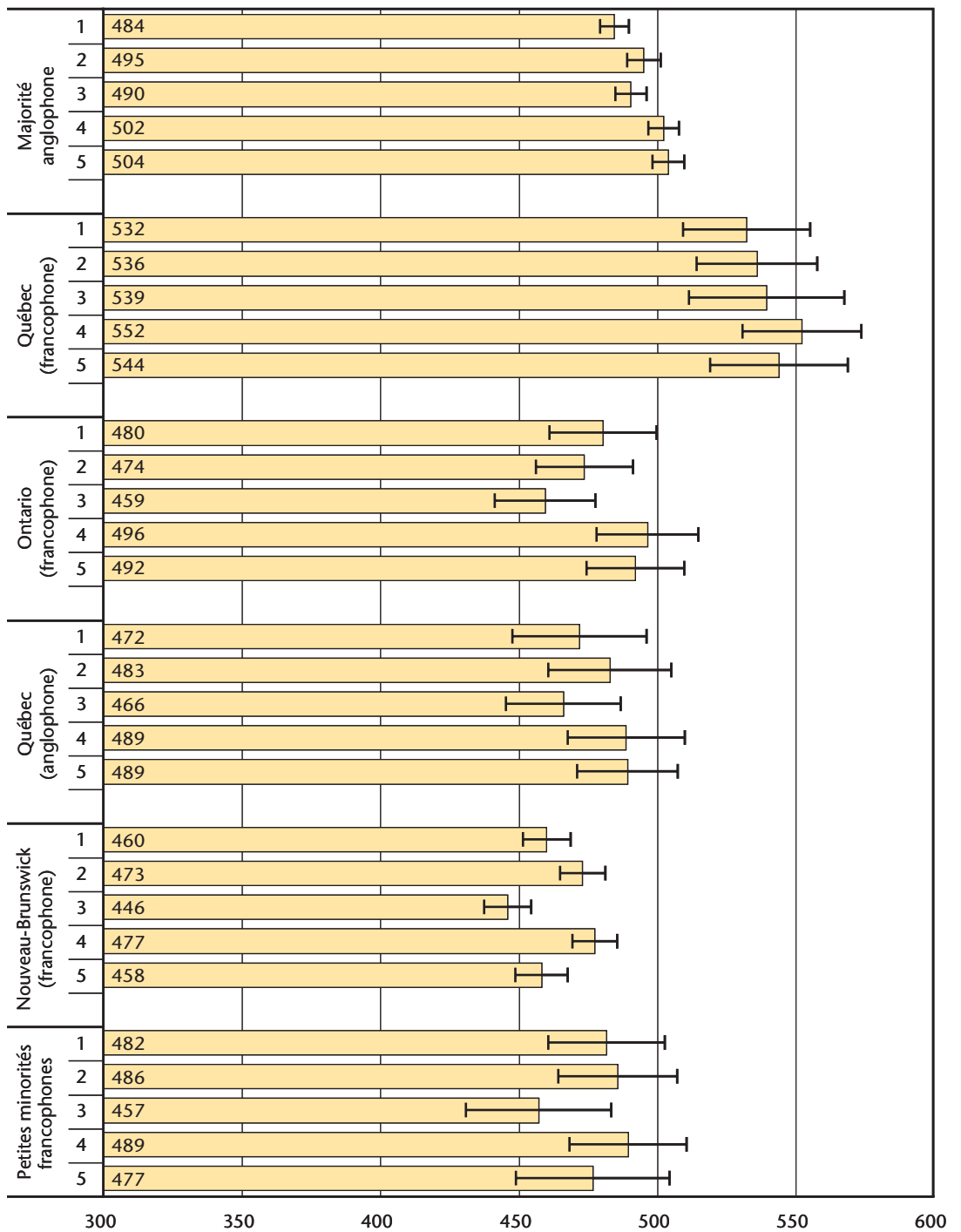


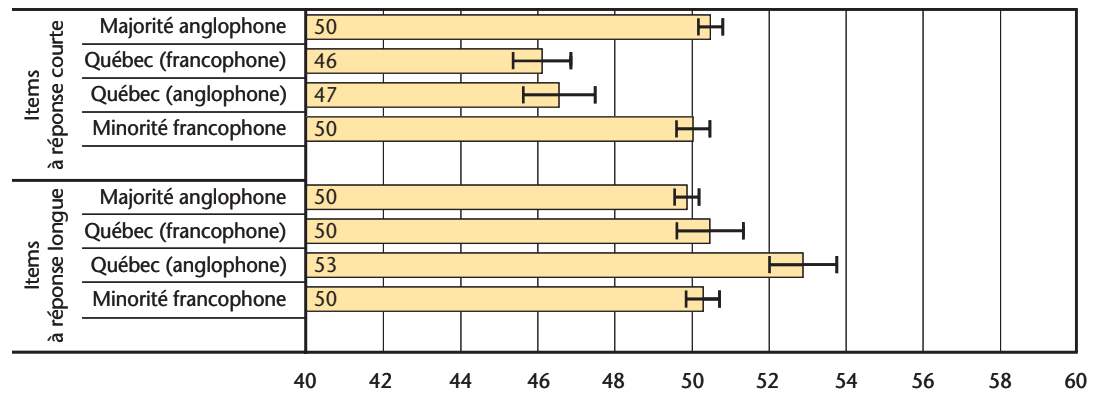
FIGURE 6-51 Score moyen en lecture selon l'utilisation des compositions et des présentations indiquée par les élèves et selon le groupe linguistique





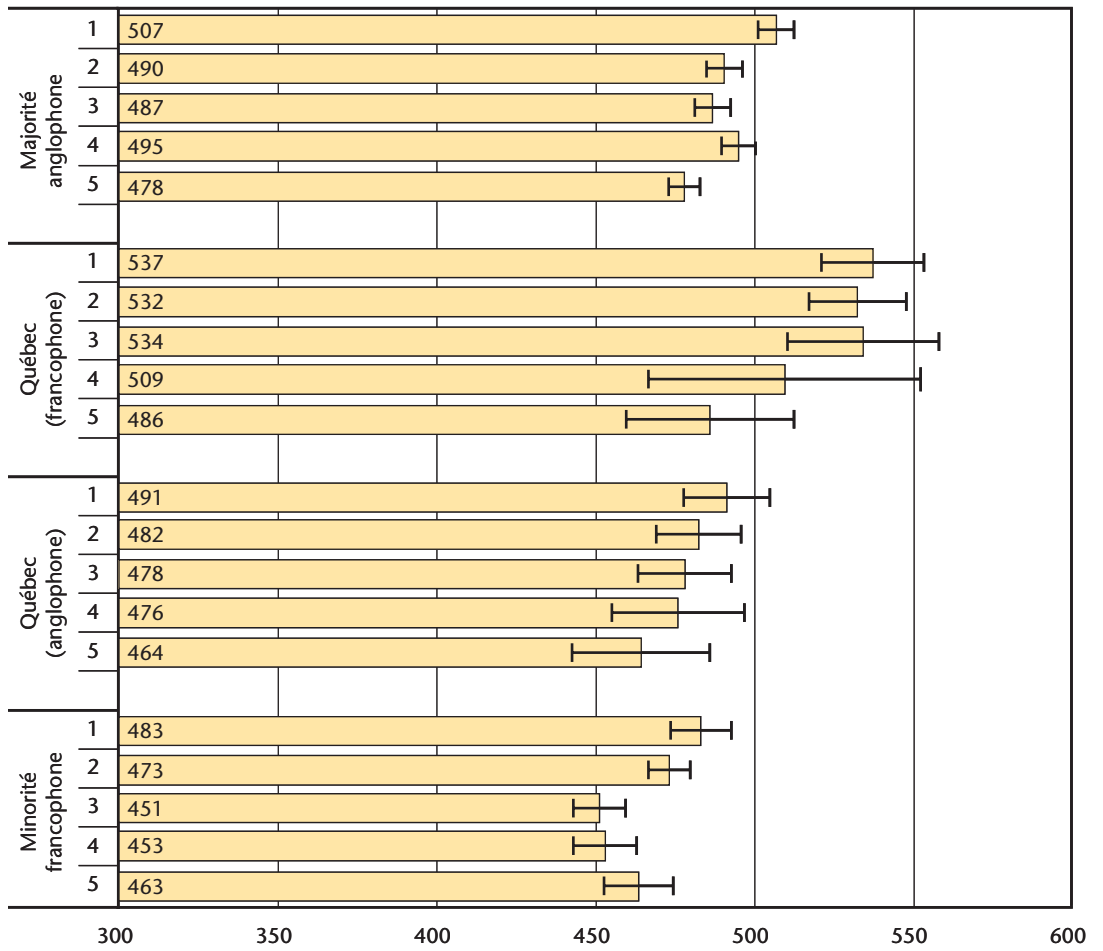
Les enseignants ont répondu à un ensemble analogue de questions. L'analyse factorielle de leurs réponses ne fait ressortir que deux facteurs : « items à réponse courte » et « items à réponse longue ». L'utilisation des compositions et des présentations est calquée sur le facteur « items à réponse longue », tandis que l'utilisation des questions à réponse courte (une phrase ou deux) l'est au même degré sur les deux facteurs. La figure 6-52 présente les scores factoriels moyens pour l'utilisation par les enseignants de ces deux stratégies d'évaluation. Les enseignants des deux groupes du Québec disent utiliser les évaluations à items à réponse courte moins souvent, tandis que les enseignants anglophones du Québec disent avoir recours aux évaluations à items à réponse longue le plus souvent.

FIGURE 6-52 Scores factoriels moyens pour les méthodes d'évaluation indiquées par les enseignants selon le groupe linguistique



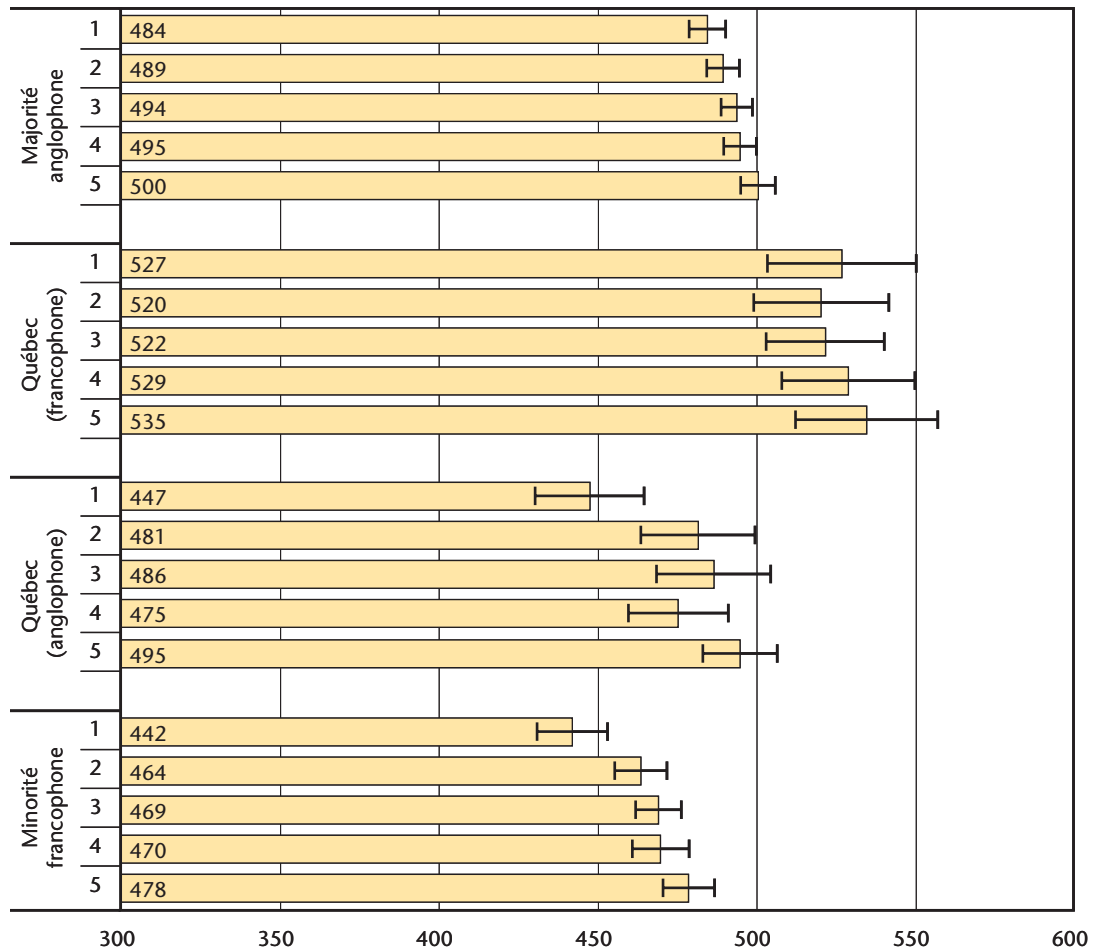
Les figures 6-53 et 6-54 présentent le lien entre les deux méthodes d'évaluation des enseignants et le score moyen en lecture de leurs élèves. Comme dans le cas des réponses des élèves sur les évaluations, l'utilisation des évaluations à items à réponse courte a tendance à être liée de façon linéaire et négative au score moyen en lecture (figure 6-53). Pour les élèves des minorités francophones, cependant, le lien n'est pas linéaire. Ce sont les deux premiers quintiles qui ont le score moyen le plus élevé en lecture, mais la tendance n'est pas linéaire pour les trois autres quintiles. Dans le cas des francophones du Québec, il n'existe aucune différence entre les trois premiers quintiles. Les seules différences statistiquement significatives concernent le cinquième quintile et les trois premiers. En ce qui a trait à la majorité anglophone, le score moyen en lecture a tendance à décroître de façon linéaire, avec une légère déviation au quatrième quintile. Enfin, pour les anglophones du Québec, le score moyen en lecture diminue à mesure que l'utilisation des évaluations à items à réponse courte décroît, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives.

FIGURE 6-53 Score moyen en lecture selon les quintiles de l'utilisation des évaluations à items à réponse courte par les enseignants



De plus, comme dans le cas des réponses des élèves, l'utilisation des évaluations à items à réponse longue par les enseignants est liée de façon plus ou moins linéaire au score moyen en lecture (figure 6-54). L'effet linéaire est modeste pour la majorité anglophone, soit une différence de 0,16 écart-type entre le quintile le plus bas et le quintile le plus élevé. Concernant les francophones du Québec, l'effet se révèle également modeste et les différences entre les quintiles ne sont pas statistiquement significatives. L'effet est plus fort dans le cas des anglophones du Québec, mais le quatrième quintile ne suit pas la tendance positive globale. Pour ce qui est des minorités francophones, la différence entre le quintile le plus élevé et le quintile le plus bas est modérée (0,36 écart-type), mais les différences ont tendance à s'estomper après le deuxième quintile.

FIGURE 6-54 Score moyen en lecture selon les quintiles de l'utilisation des évaluations à items à réponse longue par les enseignants



Au chapitre 7, nous fournissons un profil récapitulatif pour chaque groupe linguistique considéré en indiquant ses forces et ses faiblesses dans les facteurs liés au rendement en lecture. À noter que nous avons appliqué des techniques de modélisation multidimensionnelle pour évaluer ces effets en tenant compte d'autres variables.