

Les élèves
et l'écriture :
Contexte canadien

PIRS

Programme d'indicateurs
du rendement scolaire

Écriture III

2002



Conseil des ministres
de l'Éducation (Canada)

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], qui a été créé en 1967, permet aux ministres responsables de l'Éducation dans les provinces et territoires de se consulter sur des questions d'éducation qui les intéressent. Il facilite également la collaboration entre les provinces et territoires à des activités très diverses dans les secteurs de l'enseignement primaire, secondaire et postsecondaire. Les bureaux du Secrétariat du CMEC sont situés à Toronto.

Le financement du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) a été assuré par les instances participantes, par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], et par le gouvernement du Canada, par l'entremise du Secteur des recherches appliquées du ministère du Développement des ressources humaines.

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

N° de téléphone : (416) 962-8100
N° de télécopieur : (416) 962-2800
Adresse électronique : cmecc@cmecc.ca
© 2003 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 0-88987-148-5

This report is also available in English.



Imprimé sur du papier recyclé.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)	1
Questionnaires du PIRS	1
Cadre des questionnaires	2
Populations et échantillons	2
Erreur d'échantillonnage	2
Exemple de graphique	3
Objet et structure du rapport	3
Références	4
Perceptions des élèves	5
Statut d'immigrant et caractéristiques linguistiques	5
Milieu familial	5
Aspirations éducatives	6
Importance de réussir à l'école et en écriture	6
Activités extrascolaires liées au travail scolaire et à l'écriture	7
Perception de l'écriture	8
Motivation et raisons de la réussite ou de l'échec	8
Qualité de vie à l'école	9
Habitudes et comportements à l'égard de l'écriture	10
Interactions avec les parents dans le contexte des travaux scolaires	10
Activités d'écriture en classe	10
Activités et usage des ressources dans les cours de langue	11
Télévision	12
Graphiques 1 à 50	13-37
Personnel enseignant et enseignement	38
Formation et expérience du personnel enseignant	38
Effectif des classes	39
Répartition et utilisation du temps	39
Contacts avec les parents	39
Planification des cours	40
Opinion sur la nature des écrits et sur l'apprentissage de l'écriture	40
Activités en classe	41
Ressources d'apprentissage	42
Interrogation	42
Restrictions à l'enseignement de la langue	42
Devoirs	43
Évaluation des élèves	43
Possibilités d'apprentissage	44
Graphiques 51 à 102	46-71
Contexte scolaire	72
Démographie scolaire	72
Caractéristiques des élèves	72
Effectif des classes et dispositions relatives aux cours de langue	73
Politiques scolaires et décisions	73
Facteurs limitant la capacité pédagogique de l'école	75
Les ordinateurs et leur utilisation	76

Répartition du temps	76
Groupement par aptitudes et choix de cours	77
Dispositions relatives aux élèves ayant des besoins spéciaux	77
Point de vue sur l'apprentissage et sur l'appui apporté à l'école	77
Graphiques 103 à 136	79-95

Facteurs contextuels et rendement 96

Résultats des élèves 97

Milieu familial et ambition des élèves	97
Activités à l'extérieur de l'école	98
Attitudes des élèves et facteurs déterminants	98
Habitudes d'écriture	98
Activités en classe	99
Comparaison avec les résultats à l'évaluation en mathématiques de 2001	99
Tableau 1 : Corrélations significatives entre les variables du questionnaire des élèves et le rendement	100-101

Résultats : questionnaire de école 102

Taille de l'école et de la collectivité	102
Effectif des classes	102
Milieu familial des élèves	103
Facteurs limitant la capacité d'enseignement de l'école	103
Répartition du temps	103
Participation des parents	103
Programmes spéciaux	103
Atmosphère	104
Autres facteurs	104
Tableau 2 : Corrélations significatives entre les variables du questionnaire de l'école et le rendement des élèves	105

Conclusions 106

Élèves	106
Enseignantes et enseignants	107
Écoles	108
Facteurs contextuels et rendement	109

ANNEXE : Tableaux croisés des variables du questionnaire des élèves et du rendement	111
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----

INTRODUCTION

Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)

Les Canadiennes et Canadiens, comme les citoyennes et citoyens de nombreux autres pays, veulent que leurs enfants reçoivent la meilleure formation scolaire possible. Ils se demandent donc dans quelle mesure nos systèmes d'éducation préparent adéquatement leurs enfants à l'apprentissage à vie et à la participation à l'économie mondiale.

Pour répondre à cette question, les ministères de l'Éducation ont pris part à diverses études depuis le milieu des années 80. À l'échelle internationale, les provinces ont récemment participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) organisé par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Depuis 10 ans, les instances¹ participent individuellement à diverses études sur le rendement scolaire telles l'Étude internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) et la Troisième enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS). En outre, la plupart des ministères ont amélioré leurs méthodes d'évaluation du rendement des élèves à diverses étapes de leur scolarité.

Comme les ministres de l'Éducation ont tous le souci de conférer à leurs systèmes une efficacité et une qualité maximales, il leur paraît depuis longtemps utile d'agir collectivement pour évaluer ces systèmes. Reconnaissant que les résultats obtenus dans les disciplines scolaires sont généralement un indicateur valable du rendement d'un système d'éducation, ils veulent en particulier répondre le plus clairement possible à la question suivante : «Quel est le rendement de nos élèves en mathématiques, en langues et en sciences?»

C'est dans ce contexte qu'en 1989 le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a décidé de lancer le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Il s'agissait de la première tentative des ministres de l'Éducation de toutes les instances afin de parvenir à un consensus sur les éléments que devrait inclure une évaluation pancanadienne. Dans un protocole d'entente signé en décembre 1991, les ministres ont convenu d'évaluer le rendement des élèves de 13 et de 16 ans en lecture, en écriture et en mathématiques. En septembre 1993, ils s'entendaient pour inclure l'évaluation du rendement en sciences. Ils ont décidé d'utiliser les mêmes instruments de mesure pour les élèves des deux groupes d'âge afin d'étudier l'évolution des

connaissances et des compétences au fil des années d'apprentissage. Chaque instance peut se servir des renseignements recueillis aux épreuves du PIRS pour établir les priorités en matière d'éducation et planifier l'amélioration de ses programmes.

Les deux premiers cycles d'évaluation se sont déroulés entre 1993 et 1999. Le troisième cycle d'évaluation en mathématiques a eu lieu en avril 2001 suivi par l'évaluation en écriture en 2002. Ce rapport accompagne le rapport public sur l'évaluation en écriture 2002 et présente les résultats des questionnaires des élèves, du personnel enseignant et des écoles, conçus pour accroître la valeur des résultats en générant des données beaucoup plus complètes que celles des évaluations précédentes sur le contexte de l'apprentissage de l'écriture.

Questionnaires du PIRS

L'apprentissage est un processus complexe soumis à l'influence de nombreux facteurs comme le milieu et l'expérience des élèves, les caractéristiques des écoles et des classes, les ressources, la motivation, la qualité de la scolarité et de l'enseignement, les attitudes et les attentes. Le PIRS a été conçu au départ comme un programme complet d'indicateurs servant à recueillir des données sur de nombreux facteurs pouvant influencer sur l'apprentissage. Les évaluations antérieures menées dans le cadre du PIRS incluaient déjà de brefs questionnaires à l'intention des élèves, destinés à recueillir des données sur le contexte familial et les activités de la population scolaire. Cependant, ces renseignements ont été peu utilisés, si ce n'est dans de brefs résumés annexés aux rapports principaux sur le rendement.

En septembre 1998, le CMEC a approuvé une proposition visant à améliorer le PIRS par l'usage de questionnaires détaillés à l'intention des écoles, du personnel enseignant et des élèves. Depuis l'évaluation en sciences de 1999, tous les élèves participant sont invités à répondre à un questionnaire. Il en va de même pour les enseignantes et enseignants qui donnent les cours de langue aux élèves participant à l'évaluation ainsi que les directrices et directeurs de toutes les écoles faisant partie de l'échantillon. Le questionnaire porte sur le milieu social et les activités des élèves, sur les caractéristiques de l'école, la prise de décisions, les ressources, les pratiques en classe, les possibilités d'apprentissage, les attitudes à l'égard de l'école et de l'écriture, les habitudes et comportements envers l'écriture, ainsi que la formation et la spécialisation du personnel enseignant.

¹ Dans le présent rapport, le terme «instance» désigne à la fois les provinces et les territoires.

Cadre des questionnaires

La structure des questionnaires repose sur un cadre conceptuel élaboré à partir d'une méthode d'apprentissage intrants → processus → résultats. Ce modèle est inspiré d'une synthèse exhaustive des recherches effectuées par Wang, Haertel et Walberg (1993). En particulier, les items ont été regroupés en sept catégories principales :

1. le contexte de la province ou du district (p. ex. : taille, autonomie, allocation des ressources);
2. le contexte extrascolaire (p. ex. : taille et nature de la communauté, milieu familial, langue parlée à la maison);
3. le contexte scolaire (p. ex. : structure et taille, style de leadership employé, politiques et programmes);
4. les caractéristiques des élèves (p. ex. : ambitions, causes évoquées du succès et de l'échec, importance de l'école et de l'écriture);
5. la conception des programmes (p. ex. : programme d'études en place, planification des leçons, utilisation du matériel);
6. les caractéristiques du personnel enseignant (p. ex. : qualifications, expérience, opinion sur l'écriture et l'enseignement de l'écriture);
7. l'enseignement et l'ambiance en salle de classe (p. ex. : habitudes, utilisation du temps, ambiance en classe et devoirs).

Pour autant que le contenu des questionnaires portait sur des matières spécifiques, ces derniers faisaient à l'origine référence aux sciences. Les modifications appropriées ont été effectuées au questionnaire pour l'Évaluation en Mathématiques du PIRS 2001 et au questionnaire pour l'Évaluation en Écriture du PIRS 2002. Les principaux changements concernant l'écriture ont consisté à intégrer davantage d'items sur les activités relatives à l'écriture en dehors de l'école et la modification d'un item sur les «possibilités d'apprentissage», reflétant des éléments spécifiques sur la manière dont l'écriture est enseignée et apprise.

Un aperçu plus détaillé des questionnaires figure à l'annexe du document *Apprentissage des sciences : Contexte canadien, PIRS 1999* (CMEC, 2000).

Populations et échantillons

En avril et mai 2002, les épreuves et les questionnaires de la troisième évaluation en écriture ont été présentés à des échantillons aléatoires d'élèves prélevés sur un total de 17 populations différentes, représentant toutes les provinces et deux territoires (à l'exception du Nunavut). Au Manitoba, en Ontario, au Québec, au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse, deux groupes linguistiques distincts ont été soumis à l'évaluation. Le plan d'échantillonnage a été conçu de manière à constituer des échantillons d'élèves représentatifs assez vastes pour permettre un compte rendu distinct pour chaque population. L'échantillon total, formé d'environ 24 000 élèves, était composé de 13 000 élèves

de 13 ans et de 11 000 élèves de 16 ans. Près de 18 000 élèves ont subi les épreuves en anglais et 6000 en français.

Pour les populations de taille importante, un premier échantillon représentatif d'écoles a été constitué, alors que pour les populations de plus petite taille, toutes les écoles accueillant des élèves des groupes d'âge pertinents ont été retenues. Les questionnaires de l'école ont été remplis par les directrices et directeurs des écoles participant à l'évaluation, soit un peu moins de 1700 établissements. Pour certaines instances où le nombre total d'élèves était peu élevé, tous les élèves appartenant aux deux groupes d'âge en question ont été sélectionnés.

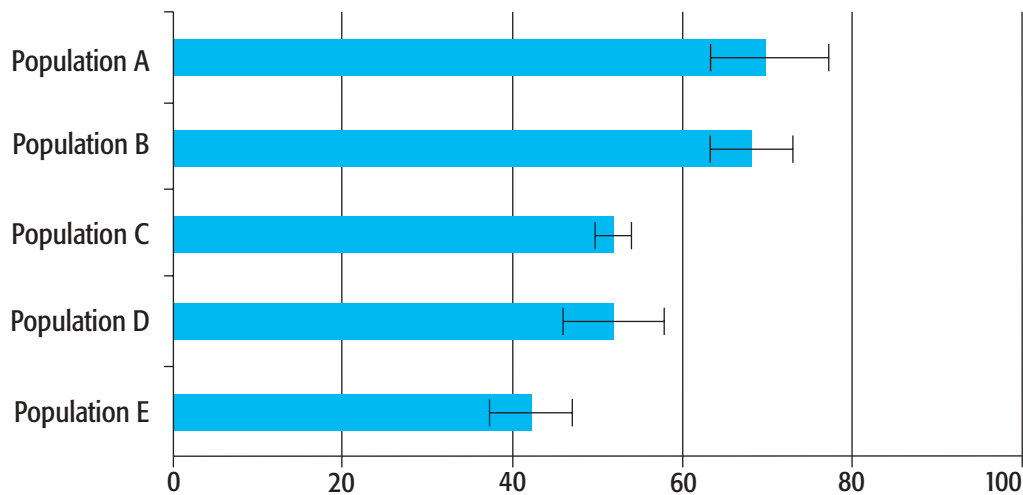
L'échantillon des personnes répondant au questionnaire du personnel enseignant a été établi en fonction du plan d'échantillonnage des élèves. Il a été défini comme étant l'ensemble des personnes ayant enseigné les cours de langue pendant l'année scolaire 2001-2002 aux élèves choisis pour l'évaluation. C'est dire qu'il est possible que plus d'une enseignante ou d'un enseignant d'une même école ait répondu au questionnaire. Au total, environ 5000 enseignantes et enseignants ont répondu. Toutefois, il est impossible de déterminer si toutes les enseignantes et tous les enseignants ont été identifiés ou si le personnel enseignant de types particuliers d'écoles est sous-représenté ou sur-représenté dans l'échantillon.

Erreur d'échantillonnage

La plupart des résultats fournis ici se présentent sous forme de pourcentages correspondant à une catégorie particulière ou à une combinaison de catégories. Puisque les réponses sont fondées sur des échantillons, il ne s'agit que d'estimations des réponses qui auraient été obtenues si tous les membres des populations pertinentes avaient participé à l'enquête. Une pratique courante des sondages veut que l'on indique une fourchette, appelée «intervalle de confiance», dans laquelle la valeur de la population réelle doit tomber, en vertu d'un taux de confiance connu (habituellement 95 p. 100). L'étendue de l'intervalle de confiance dépend habituellement de la taille de l'échantillon et du fait que la réponse se trouve soit près du milieu soit à l'une des extrémités de l'échelle (les réponses se situant aux alentours de 10 ou de 90 p. 100 comportent des erreurs moins grandes que les réponses proches de 50 p. 100). L'intervalle de confiance n'est lié à la taille de la population que si celle-ci est relativement petite. Il est égal à zéro si l'échantillon est constitué de tous les membres de la population. Étant donné que les échantillons de certaines populations de plus petite taille (telles que celles des territoires et certaines populations francophones) représentaient plus ou moins la totalité de la population, les intervalles de confiance sont plus étroits que ceux des échantillons de même taille constitués à partir de plus grandes populations.

POURCENTAGE DES RÉPONSES DES DIFFÉRENTES POPULATIONS, AVEC BARRES D'ERREUR REPRÉSENTANT LES INTERVALLES DE CONFIANCE

EXEMPLE DE GRAPHIQUE



Les comparaisons entre populations se font par rapport aux intervalles de confiance. Il est dit des différences qu'elles sont statistiquement significatives si les intervalles de confiance ne se chevauchent pas. Dans le présent rapport, les intervalles de confiance pour les résultats des écoles et des élèves sont représentés dans les graphiques sous forme de «barres d'erreurs». Par exemple, quand deux instances sont comparées, la différence doit être considérée comme significative uniquement si les deux barres d'erreurs ne se chevauchent pas. Les intervalles de confiance des résultats du personnel enseignant n'ont pas pu être calculés précisément, car l'échantillon correspondant ne pouvait être considéré comme étant aléatoire. Les comparaisons entre instances fondées sur le questionnaire du personnel enseignant doivent donc être considérées avec prudence.

En pratique, pour que la différence des échantillons de grande taille ait une importance sur le plan stratégique ou pratique, elle doit, dans la plupart des cas, être beaucoup plus grande que l'étendue de l'intervalle de confiance type. Par exemple, les intervalles de confiance des réponses des élèves sont habituellement de ± 4 p. 100. Toutefois, il est conseillé aux lecteurs de ne pas accorder beaucoup d'importance aux différences inférieures à ± 10 p. 100. Dans presque tous les cas, les différences mises en lumière dans le présent rapport sont de beaucoup supérieures à l'étendue des intervalles de confiance.

Il importe de remarquer que les résultats d'ensemble des populations francophone et anglophone du Canada (marqués CANa, CANf et CAN dans les graphiques) aux questionnaires des écoles et des élèves sont «pondérés» de manière à rendre compte des différences de taille entre ces populations. Les populations de grande taille, en particulier la population anglophone de l'Ontario et la population francophone du Québec, contribuent davantage à la moyenne du Canada que les populations de plus petite taille. La moyenne pancanadienne n'a pas pu être calculée

d'après les questionnaires à l'intention du personnel enseignant car la taille de la population enseignante est inconnue.

Exemple de graphique

Le graphique ci-dessus est fourni à titre d'exemple afin d'illustrer les barres d'erreurs et d'aider les lecteurs à interpréter les intervalles de confiance donnés dans ce rapport. Dans ce graphique, les populations A et B ne présentent aucune différence significative entre elles mais sont très différentes des trois autres populations. La population C comporte des différences significatives par rapport à la population E, mais pas par rapport à la population D. Les populations D et E ne présentent aucune différence significative entre elles.

Objet et structure du rapport

L'objectif de l'analyse des questionnaires est d'établir un lien entre les réponses apportées aux trois questionnaires et les niveaux de rendement des élèves en vue d'examiner en détail dans quelle mesure les facteurs contextuels sont liés au rendement. Dans le présent rapport, les résultats de chaque population sont tout d'abord présentés sous une forme descriptive qui dresse un portrait concis des élèves, du personnel enseignant et des écoles au Canada et dans les populations retenues par le PIRS. Ces résultats sont discutés d'après les comparaisons entre populations et, s'il y a lieu, entre groupes d'âge. Vient ensuite une analyse des corrélations entre les réponses aux questionnaires et le rendement des élèves et des écoles. Aucune corrélation n'a pu être définie à partir des réponses du personnel enseignant, étant donné la difficulté à établir une correspondance entre les enseignantes et enseignants d'une part et des élèves individuels d'autre part. L'analyse corrélationnelle porte avant tout sur les tendances de corrélation constantes entre instances. Ces résultats ne permettent généralement pas de comparer les instances. Ils sont plutôt examinés de manière à dégager des tendances régulières, qui montrent des relations pouvant avoir une importance pour les politiques, la pratique ou les recherches à venir.

Références

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], *Apprentissage des sciences : Contexte canadien, PIRS 1999*, Toronto, le Conseil, 2000.

Wang, M.C., G.D. Haertel et H.J. Walberg, «Toward a knowledge base for school learning», *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3 (1994), p. 269–294.

Le questionnaire destiné aux élèves comprenait 55 questions sur leur milieu familial, leurs aspirations scolaires et professionnelles, leur perception de l'école et de l'écriture, leurs activités extra-scolaires, les raisons de leur réussite et de leur échec et les méthodes utilisées en classe. Il comportait aussi des questions sur les méthodes et les ressources semblables à celles qui ont été posées au personnel enseignant. Bon nombre de ces questions comprenaient plusieurs éléments spécifiques exigeant des réponses distinctes, pour un total de près de 200 réponses. Pour conserver au rapport une longueur raisonnable, certains éléments permettant de présenter en détail les résultats sous forme de graphiques, ont été sélectionnés. Dans certains cas, les tendances des réponses ont été simplement résumées sans qu'elles ne fassent l'objet de graphiques. Les réponses à toutes les questions figureront dans le rapport technique à paraître plus tard cette année.

Les graphiques de la présente section sont pour la plupart ventilés en fonction des deux groupes d'âge. Dans certains cas, toutefois, quand la différence entre les deux était peu significative, les deux groupes ont été combinés.

Statut d'immigrant et caractéristiques linguistiques

Les **graphiques 1 à 7** présentent quelques données sur le statut d'immigrant des élèves et les langues parlées à la maison et à l'école.

Le **graphique 1** montre distinctement que les plus grandes provinces comptent des proportions supérieures d'élèves nés hors du Canada. On trouve relativement peu d'élèves dans cette catégorie dans les provinces de l'Est et dans les territoires ainsi qu'en Saskatchewan et parmi la population francophone du Manitoba.

Selon les données sur la langue parlée à la maison, illustrées dans les **graphiques 2 et 3**, presque tous les élèves des populations anglophones parlent souvent anglais à la maison. Toutefois, c'est seulement au Québec et au Nouveau-Brunswick qu'on observe une tendance similaire pour les élèves francophones. Dans les autres populations francophones, environ 60 p. 100 des élèves parlent français à la maison et les élèves qui utilisent l'anglais à la maison sont proportionnellement un peu plus nombreux. En règle générale, moins de 10 p. 100 des élèves des populations anglophones parlent français à la maison, alors qu'ils sont près de 20 p. 100 de la population francophone du Québec et 30 p. 100 de la population francophone au Nouveau-Brunswick à parler souvent anglais à la maison.

Les populations sont définies selon la langue officielle de l'école, qui n'est toutefois pas nécessairement la même que la langue parlée par les élèves à l'école, à l'extérieur de la classe. De fait, les **graphiques 4 et 5** montrent une tendance très similaire pour ce qui est de la langue parlée à la maison. En général, on constate qu'un nombre substantiel d'élèves francophones parlent anglais à l'école mais que seul un petit pourcentage d'élèves anglophones parlent français à l'école. Ici encore, les résultats des populations francophones du Manitoba, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse diffèrent de ceux des élèves francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick.

Les données du **graphique 6** précisent encore l'usage linguistique en montrant la proportion des élèves qui parlent régulièrement deux langues ou plus. Les proportions sont notablement plus grandes parmi les francophones que parmi la plupart des populations anglophones. Les proportions obtenues chez les anglophones sont cependant étonnamment fortes, surtout parmi les élèves de 13 ans. Dans certaines instances, cette situation est manifestement le reflet de la présence de diverses langues immigrantes et autochtones. De fait, les proportions d'élèves parlant trois langues ou plus sont plus élevées là où les populations d'immigrants sont les plus fortes, et particulièrement en Ontario et au Québec.

Dans les instances anglophones, le fait de parler deux langues ou plus est aussi probablement lié à l'inscription des élèves à des programmes d'immersion française. Les chiffres sur ces inscriptions au moment du test figurent dans le **graphique 7**. Ces proportions varient considérablement selon la population, les plus fortes se trouvant dans le Nouveau-Brunswick anglophone et à l'Île-du-Prince-Édouard. Le nombre d'élèves de 13 ans dans ces programmes dépasse considérablement celui des élèves de 16 ans, ce qui laisse à penser que les élèves abandonnent peut-être les programmes d'immersion au fil de leur scolarité.

Milieu familial

Les pourcentages des élèves de 16 ans dont les parents se situent au bas (études secondaires non terminées) et au haut (diplôme universitaire) de l'échelle de scolarité sont illustrés dans les **graphiques 8 et 9**. (Il n'est pas tenu compte des élèves de 13 ans puisqu'ils semblaient nombreux à ne pas connaître le degré de scolarité de leurs parents). En règle générale, les pères semblent plus nombreux que les mères à ne pas avoir terminé leurs études secondaires. Les proportions à cet égard tendent à être plus élevées dans les instances de l'Est que dans l'Ouest. Les résultats

sont plus variés parmi les parents diplômés de l'université. Il y a des différences notables entre instances, mais aucune tendance évidente sur le plan régional ou linguistique dans ces différences. On constate de même moins de différences entre les deux parents que dans le cas de ceux qui n'ont pas terminé le secondaire.

Le questionnaire comportait plusieurs questions sur les biens familiaux liés au travail scolaire. Les pourcentages d'élèves disant avoir un dictionnaire, une encyclopédie et un bureau pour faire leurs devoirs sont uniformément élevés, dépassant en moyenne les 80 p. 100. Comme le montre le **graphique 10**, les pourcentages d'élèves qui disposent d'un ordinateur à la maison dépassent aussi les 80 p. 100 partout sauf parmi la population francophone du Nouveau-Brunswick. (Il n'y a pas de ventilation par âge pour cette question, puisque les chiffres n'étaient pas considérés comme dépendants de l'âge.) Les chiffres relatifs à la connexion Internet sont légèrement inférieurs et plus variables.

Les questions plus précises sur des sujets plus étroitement liés à l'apprentissage de la langue ont produit des réponses plus variables. Ainsi, les **graphiques 11 et 12** montrent les pourcentages des élèves qui sont abonnés ou dont la famille est abonnée à divers journaux ou revues. Les quotidiens et les revues autres que les magazines d'actualité sont les plus populaires et les élèves anglophones sont légèrement plus nombreux que leurs homologues francophones à le mentionner. Les élèves sont notablement moins nombreux à signaler la présence de magazines d'actualité à la maison par rapport à d'autres types de lecture, et les différences entre populations sont faibles.

La dernière question de cette catégorie invitait les élèves à évaluer le nombre de livres à la maison. Le pourcentage de ceux et celles qui disent posséder 200 ouvrages ou plus est illustré dans le **graphique 13**. Peu de données excèdent 40 p. 100. Ici encore, la tendance indique moins d'ouvrages dans les foyers francophones que dans les foyers anglophones.

Aspirations éducatives

Les élèves ont presque tous de fortes aspirations éducatives. Plus de 90 p. 100 et ce, toutes instances confondues, auraient l'intention de poursuivre leur scolarité au-delà du secondaire. Le but indiqué par une grande majorité des élèves de 16 ans est l'université ou le collège, les formations professionnelles et technologiques venant loin derrière, comme le montre le **graphique 14**. Une troisième catégorie, celle du travail spécialisé et des métiers, n'apparaît pas dans le graphique mais obtient la faveur de plus de 10 p. 100 des élèves de Terre-Neuve-et-Labrador, du Québec francophone et de la Saskatchewan. Les plus fortes proportions d'élèves qui désirent aller à l'université se trouvent en Ontario (dans les deux groupes linguistiques) et les plus faibles, dans le Québec francophone. De fait, il y a une différence remarquable entre la population francophone du Québec et les autres quant au

pourcentage relatif d'élèves qui souhaitent fréquenter l'université ou le collège par rapport à ceux et celles qui aspirent à une formation technique ou technologique. Au cours des évaluations précédentes du PIRS, la question était formulée un peu différemment, de sorte qu'on pouvait se demander si les termes «université» et «collège» avaient un sens différent selon l'endroit, et particulièrement au Québec. Cette fois, collège et université ont été combinés pour éviter la confusion. Malgré tout, les réponses des élèves francophones du Québec se distinguent des autres. Malheureusement, il n'est toujours pas possible de déterminer avec certitude si c'est une question de terminologie ou simplement le reflet d'une différence d'aspirations entre les élèves francophones du Québec et les autres.

Importance de réussir à l'école et en écriture

Les élèves étaient priés de dire s'ils croyaient que leurs parents, leurs amis, leurs enseignantes ou enseignants et si eux-mêmes estiment très important, important, peu important ou pas important du tout de réussir à l'école. En règle générale, ils ont été proportionnellement nombreux (près de 80 p. 100 dans la plupart des cas) à répondre que leurs parents attachaient beaucoup d'importance à leur réussite scolaire. Pour les amis, les pourcentages sont beaucoup plus faibles, moins de 15 p. 100 des élèves indiquant que leurs amis estiment leur réussite très importante. La question n'a donné lieu qu'à de petites différences entre les âges et les populations. Les résultats relatifs à l'opinion présumée du personnel enseignant sont présentés dans le **graphique 15**. Les proportions globales dans ce cas sont plus faibles que dans le cas des parents. Les élèves de 13 ans sont plus nombreux que ceux de 16 ans, toutes instances confondues, à croire que le personnel enseignant attache beaucoup d'importance à leur réussite.

Le **graphique 16**, sur l'opinion propre des élèves, montre des évaluations de modérées à élevées et quelques variations entre les instances. La tendance est à une évaluation supérieure des élèves francophones dans ce domaine dans la plupart des instances.

La réponse au même groupe de questions mais sur les cours de langue produit des tendances similaires. L'attitude présumée des parents a été reportée dans le **graphique 17** parce que les différences sont plus prononcées dans ce cas que dans le cas de la réussite scolaire. En règle générale, les élèves sont moins nombreux à répondre que leurs parents attachent de l'importance à la réussite en langue par rapport à la réussite scolaire en générale. Il y a des différences selon l'âge, les élèves de 16 ans ayant une perception moins positive que ceux de 13 ans de l'importance qu'attachent leurs parents à la réussite en langue. Les élèves francophones ont indiqué une opinion plus positive que les élèves anglophones.

Les chiffres sur l'attitude des enseignantes et enseignants qui donnent les cours de langue à l'égard de la réussite dans ces disciplines telles que la perçoivent les élèves sont similaires à ce

que montre le graphique 15. Toutefois, l'opinion du reste du personnel enseignant à cet égard obtient une évaluation beaucoup plus faible. Dans ce cas, les différences d'âge tendent à indiquer que les élèves de 13 ans donnent des évaluations plus élevées. Les différences linguistiques montrent que les élèves francophones donnent des évaluations plus élevées que les élèves anglophones. Les élèves eux-mêmes semblent attacher moins d'importance à la réussite en langue qu'à la réussite scolaire en général. Il y a de petites différences entre les groupes linguistiques, les élèves francophones donnant une évaluation légèrement plus élevée.

Activités extrascolaires liées au travail scolaire et à l'écriture

Le **graphique 18** montre les pourcentages d'élèves qui font état de leçons supplémentaires ou de cours de soutien. Les différences entre groupes linguistiques sont marquées à cet égard, les élèves francophones étant plus nombreux que les élèves anglophones à profiter de ce type d'aide. Parmi les élèves anglophones, les cours de soutien sont plus fréquents à 16 ans, mais la situation est inverse pour les élèves francophones du Québec et du Manitoba. Une question plus précise sur les cours de soutien en langue a produit des pourcentages moindres, pour une moyenne d'environ 15 p. 100. Dans ce cas, les élèves francophones de 13 ans du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse ont été plus nombreux que les autres à faire état de cours de soutien.

Selon le **graphique 19**, près de 50 p. 100 des élèves consacrent une heure ou plus par semaine aux devoirs liés aux cours de langue. Au total, la différence entre les groupes d'âge est faible, mais tout de même significative. Toutefois, l'interaction langue-âge est plus forte, les devoirs étant plus fréquents parmi les élèves anglophones de 16 ans et les élèves francophones de 13 ans. Il est intéressant de noter qu'une question sur les devoirs dans d'autres disciplines ne révèle pas la même relation, les devoirs étant alors plus fréquents parmi les élèves de 16 ans dans les deux groupes linguistiques.

Les pourcentages d'élèves faisant état de plus d'une heure par semaine de lecture pour le plaisir figurent dans le **graphique 20**. Les chiffres sont généralement autour de 40 p. 100 et peu différents en fonction de la langue ou de l'âge. Cependant, les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador sont significativement moins nombreux et les élèves de Colombie-Britannique, du Québec anglophone, et des Territoires du Nord-Ouest plus nombreux dans cette catégorie que dans la plupart des autres instances.

Le **graphique 21** montre les pourcentages des élèves utilisant l'ordinateur une heure ou plus par semaine pour leurs travaux scolaires. Ils se situent au total autour de 50 p. 100, et la différence entre les groupes d'âge est en faveur des élèves de 16 ans. On constate des différences substantielles entre les populations

individuelles, les pourcentages les plus élevés se trouvant en Ontario et les plus faibles, au Nouveau-Brunswick.

Les réponses relatives à l'utilisation de l'ordinateur pour les travaux scolaires sont très différentes de celles sur l'utilisation de l'ordinateur pour les loisirs. Près de 90 p. 100 des élèves s'en servent dans une certaine mesure pour les loisirs. Le **graphique 22** illustre les pourcentages d'élèves ayant indiqué trois heures ou plus d'utilisation à cette fin. On constate une différence entre les groupes d'âge dans toutes les populations. Sur le plan des instances individuelles, il est intéressant de noter que l'utilisation de l'ordinateur pour les loisirs est plus fréquente chez les élèves francophones de Nouvelle-Écosse. C'est chez les élèves du Yukon et les élèves francophones du Nouveau-Brunswick qu'elle est la plus faible. On peut conclure de manière générale qu'environ la moitié des élèves utilisent l'ordinateur une heure ou plus par semaine pour leurs travaux scolaires et qu'une proportion légèrement supérieure l'utilise trois heures ou plus par semaine pour les loisirs.

Le questionnaire comportait une série de 10 énoncés sur les activités scolaires liées plus précisément à l'écriture et à la lecture, soit la rédaction d'un journal personnel ou de bord, la correspondance, le courrier électronique et l'usage d'Internet, la rédaction de poèmes, de chansons, d'histoires, la lecture de livres, de journaux et de magazines et la rédaction d'articles pour le journal étudiant ou l'album de l'école. Les résultats peuvent être résumés ainsi :

- Un peu moins de 30 p. 100 des élèves disent écrire un journal personnel ou de bord quelques fois par mois ou plus. Les variations en fonction de l'âge, de la langue et de la population sont relativement faibles.
- Un peu plus de 40 p. 100 des élèves disent écrire des lettres à des amis ou des correspondants, cette activité étant légèrement plus fréquente chez les élèves francophones de 13 ans que dans tout autre groupe. Les élèves de la Saskatchewan semblent beaucoup moins nombreux que la plupart des autres à s'adonner à cette activité.
- Plus de 50 p. 100 des élèves disent utiliser le courrier électronique, les proportions variant de manière substantielle entre les populations. Il faut noter en particulier que les élèves francophones du Manitoba et du Nouveau-Brunswick le font moins qu'ailleurs. Le clavardage sur Internet est moins fréquent que l'usage du courrier électronique et paraît être utilisé par plus de 50 p. 100 des élèves au total. L'activité est plus fréquente parmi les élèves de 13 ans que parmi ceux de 16 ans.
- Environ 20 p. 100 des élèves ont dit écrire des histoires une fois par mois ou plus, l'activité étant plus populaire parmi les élèves de 13 ans que ceux de 16 ans. La poésie est un peu plus courante, puisque environ 30 p. 100 des élèves s'y adonnent une fois par mois ou plus. Les différences entre groupes

linguistiques, groupes d'âge et populations sont plutôt faibles.

- En moyenne, 28 p. 100 des élèves de 13 ans et 43 p. 100 des élèves de 16 ans lisent un quotidien quelques jours par semaine ou plus. L'activité a une popularité variable selon les populations, les pourcentages parmi les élèves de 16 ans dépassant les 50 p. 100 au Manitoba anglais, à l'Île-du-Prince-Édouard et dans les deux territoires, mais chutant sous les 30 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador et parmi la population francophone de Nouvelle-Écosse.
- La lecture des magazines suscite des pourcentages légèrement plus élevés et moins variables que la lecture des journaux.
- Il y a une corrélation faible (de l'ordre de 0,25) mais significative entre la lecture de journaux et de magazines et leur présence à la maison.

Perception de l'écriture

Presque tous les élèves s'entendent pour dire que l'écriture représente une part importante du travail scolaire et que beaucoup de bons emplois exigent de bonnes compétences en écriture. Par contre, seuls 30 p. 100 des élèves, environ, sont d'accord avec l'énoncé voulant que l'écriture soit plus difficile que les autres disciplines scolaires, les différences entre groupes linguistiques et groupes d'âge étant faibles.

Comme le montre le **graphique 23**, les proportions d'élèves qui pensent que l'écriture est importante pour leurs études à venir sont également élevées, quoique variables. Les élèves des populations francophones ont été proportionnellement plus nombreux à être de cet avis que ceux des populations anglophones.

Les réponses aux deux énoncés sur l'intérêt suscité par l'écriture sont illustrées dans les **graphiques 24** et **25**. Les pourcentages d'élèves qui admettent n'être pas très intéressés par l'écriture (**graphique 24**) sont légèrement plus faibles et plus variés selon le groupe linguistique, les élèves anglophones ayant à ce sujet une opinion plus négative que les élèves francophones. En particulier, la proportion des élèves qui sont d'accord avec cet énoncé est inférieure parmi les élèves francophones du Québec. Des pourcentages légèrement supérieurs souhaiteraient écrire davantage à l'école (**graphique 25**). Les élèves anglophones de l'Ontario et les élèves du Yukon sont relativement plus nombreux que les autres à souscrire à cet énoncé.

Motivation et raisons de la réussite ou de l'échec

Les questions de ce groupe visaient à mettre en lumière les facteurs auxquels les élèves attribuent leur succès ou leur échec et les ressources auxquelles ils s'adressent quand ils ont des difficultés d'écriture.

Plus de 80 p. 100 des élèves étaient d'accord avec l'énoncé voulant que pour bien écrire, il faut travailler dur. Les élèves

francophones du Nouveau-Brunswick et du Québec, toutefois, étaient un peu moins nombreux que les autres de cet avis. Beaucoup s'entendaient par ailleurs à dire qu'il faut une bonne enseignante ou un bon enseignant pour bien réussir en écriture. Les pourcentages d'élèves estimant que le talent naturel a de l'importance sont illustrés au **graphique 26**. Ces chiffres montrent des différences substantielles entre groupes d'âge et groupes linguistiques. Les élèves de 16 ans sont proportionnellement plus nombreux que ceux de 13 ans et les élèves francophones moins nombreux que les élèves anglophones à souscrire à cet énoncé.

Plus précisément, les élèves étaient priés de déterminer le rôle de l'étude, de l'évaluation par le personnel enseignant, de la chance, de la difficulté des cours et de la qualité de l'enseignement dans l'obtention d'une note exceptionnellement élevée ou faible pour les travaux linguistiques. Ici encore, les résultats peuvent se résumer ainsi :

- De forts pourcentages d'élèves attribuent une note exceptionnellement élevée au fait d'avoir beaucoup travaillé (70 p. 100 au total) et une note exceptionnellement faible au fait de ne pas avoir suffisamment travaillé (80 p. 100 au total). Les élèves du Québec (des deux langues) sont moins nombreux que les autres à relier la faiblesse de la note à l'insuffisance des efforts fournis. Les élèves francophones de toutes les instances sont moins nombreux que leurs homologues anglophones à mettre une note élevée sur le compte d'un travail ardu.
- Environ 30 p. 100 des élèves attribuent une note exceptionnellement faible à la sévérité de l'enseignante ou de l'enseignant. Des différences significatives apparaissent, ici, les élèves de 16 ans étant proportionnellement plus nombreux que ceux de 13 ans à souscrire à cet énoncé. Il se trouve un peu plus d'élèves, au total, à soutenir l'énoncé inverse, à savoir qu'une note exceptionnellement élevée est due au fait que l'enseignante ou l'enseignant n'est pas sévère. Les différences entre groupes linguistiques sont en l'occurrence très marquées, les élèves anglophones étant deux fois plus nombreux que les francophones à souscrire à cet énoncé.
- Presque tous les élèves estiment que les notes élevées procèdent d'un bon enseignement, mais moins de 40 p. 100 attribuent une note faible à la mauvaise qualité de l'enseignement. Les différences d'âge sont notables ici : les élèves de 16 ans sont plus nombreux que ceux de 13 ans à faire un lien entre la faiblesse des notes et la mauvaise qualité de l'enseignement.
- Des proportions à peu près égales d'élèves (autour de 60 p. 100 au total) tendent à lier notes faibles et difficulté des cours d'une part et notes élevées et facilité des cours d'autre part.
- Au total, près de 30 p. 100 des élèves attribuent leurs notes élevées à la chance, mais seuls 20 p. 100 environ attribuent une note faible à la malchance. Les élèves anglophones de

l'Ontario et les élèves de l'Île-du-Prince-Édouard se distinguent en ce qu'ils sont proportionnellement plus nombreux que les autres à relier notes faibles et malchance.

Les élèves étaient invités à situer la note obtenue au terme de leurs cours de langue cette année et à faire part de leur degré de satisfaction à cet égard. Les pourcentages d'élèves faisant état de notes d'au moins 70 p. 100 figurent dans le **graphique 27**. De légères différences d'âge penchent en faveur des élèves de 13 ans. Ce sont les élèves de l'Alberta et des deux territoires qui rapportent les notes les plus faibles. Les notes les plus élevées chez les élèves de 13 ans s'observent dans la population anglophone du Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard.

Les pourcentages des élèves satisfaits et très satisfaits de leur note sont illustrés dans le **graphique 28**. Le tout révèle une différence entre groupes d'âge, les élèves de 13 ans étant plus satisfaits que ceux de 16 ans. Il est intéressant de constater la forte corrélation entre la satisfaction à l'égard de la note et la note en question.

Le dernier ensemble de questions dans ce domaine a trait au fait de demander de l'aide et à la persévérance devant les difficultés éprouvées en écriture. Les pourcentages d'élèves ayant indiqué qu'ils consulteraient l'enseignante ou l'enseignant en cas de difficulté sont illustrés dans le **graphique 29**. Ils sont généralement assez élevés, ce qui indique que la plupart des élèves voient en leur enseignante ou leur enseignant une source d'aide. Les élèves des Territoires du Nord-Ouest seraient un peu moins nombreux que les autres à exploiter cette ressource. De légères différences se font jour entre les groupes linguistiques, les francophones paraissant un peu plus enclins que les autres à demander de l'aide. Un peu moins de 70 p. 100 des élèves évoquent le recours à un ami ou une amie. Dans ce cas, les différences entre groupes d'âge, groupes linguistiques et instances sont faibles.

Le **graphique 30** montre les pourcentages d'élèves indiquant qu'ils se tourneraient vers leurs parents en cas de difficulté d'écriture. Les différences entre groupes d'âge sont frappantes. Les élèves de 16 ans sont nettement moins d'accord que les élèves de 13 ans avec cet énoncé. Les différences entre groupes linguistiques sont faibles mais néanmoins significatives, les élèves francophones étant plus nombreux que les élèves anglophones à demander l'aide de leurs parents.

Manifestement, la plupart des élèves sont persévérants. En effet, près de 80 p. 100 au total indiquent qu'ils s'efforceraient sans fléchir de surmonter leurs difficultés en écriture jusqu'à être satisfaits. Seules de petites différences distinguent en cela les groupes d'âge et les groupes linguistiques. Bien entendu, une question sur la possibilité d'abandonner avant d'avoir résolu le

problème génère la réponse opposée : seuls de faibles pourcentages (moins de 15 p. 100 au total) souscrivent à cet énoncé.

Qualité de vie à l'école

Les élèves devaient répondre à 15 énoncés assortis d'une échelle de consentement (d'accord, pas d'accord, etc.) relatifs à la qualité de vie à l'école. En règle générale, les réponses montrent des sentiments très positifs à l'égard de l'école. Plus de 90 p. 100 des élèves disent avoir beaucoup d'amis à l'école, bien s'entendre avec les autres et apprécier de pouvoir apprendre de nouvelles choses. Il y a de petites différences entre groupes d'âge à cet égard, les élèves de 16 ans étant plus positifs que ceux de 13 ans.

De manière générale, près de 80 p. 100 ont dit savoir se débrouiller avec le travail scolaire, estimer que les gens de l'école les respectent et que le personnel enseignant est équitable et leur donne les notes qu'ils méritent. Les différences entre groupes d'âge sont significatives en ce qui a trait au respect et au traitement que leur réserve le personnel enseignant. Encore une fois, les réponses des élèves de 16 ans sont plus favorables. Il existe aussi des différences de pourcentages entre groupes linguistiques, celles-ci étant supérieures chez les élèves francophones pour ce qui est du respect et supérieures chez les anglophones pour ce qui est de l'équité du traitement par le personnel enseignant.

Quelques autres questions ont mis en lumière des sentiments moins positifs et des résultats plus variables entre instances. Les **graphiques 31 à 34** montrent les réponses à deux énoncés positifs et deux énoncés négatifs. D'autres questions connexes produisent des tendances similaires.

Le **graphique 31** illustre les proportions d'élèves d'accord avec l'énoncé «J'aime l'école». Les différences entre groupes linguistiques sont remarquables. Les élèves anglophones sont beaucoup plus positifs que les élèves francophones. Un schéma similaire quoique moins polarisé se dessine dans les réponses à l'énoncé «J'aime aller à l'école», comme le montre le **graphique 32**.

Comme l'indique le **graphique 33**, plus de 50 p. 100 des élèves, au total, souscrivent à l'énoncé négatif «Je m'ennuie souvent à l'école.». L'énoncé «Je n'ai pas assez de liberté à l'école.» (**graphique 34**) a généré des pourcentages d'assentiment inférieurs. Les différences entre groupes linguistiques sont plus marquées que pour la plupart des autres questions, surtout en ce qui a trait à la liberté à l'école, de sorte qu'on peut envisager l'incidence de la formulation ou de la traduction.

Le **graphique 35** montre les pourcentages d'élèves disant s'être absents six jours ou plus cette année. C'est au Yukon que la tendance à l'absentéisme est la plus forte et parmi les populations francophones du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la

Nouvelle-Écosse qu'elle est la plus faible. De manière plus générale, l'absentéisme est inférieur parmi les élèves francophones que parmi les élèves anglophones et parmi les élèves de 13 ans que parmi ceux de 16 ans.

Habitudes et comportements à l'égard de l'écriture

Seuls de faibles pourcentages d'élèves (généralement moins de 20 p. 100) disent aimer écrire ou faire grande confiance à leurs aptitudes en écriture. Parmi ceux-ci, les francophones sont plus nombreux que les anglophones. Par ailleurs, les francophones sont aussi plus nombreux (près de 55 p. 100) que les anglophones (juste un peu plus de 40 p. 100) à croire que les compétences en écriture leur seront utiles une fois adultes. Environ 30 p. 100 des élèves disent écrire plus de 10 pages par mois en plus de leur travail scolaire, sans différence significative entre les groupes d'âge et les groupes linguistiques.

Le **graphique 36** indique de grandes différences entre groupes linguistiques, générant de plus forts pourcentages parmi les élèves francophones et des différences modérées entre groupes d'âge, générant des pourcentages supérieurs parmi les élèves de 13 ans, pour ce qui est de voir quelqu'un écrire tous les jours à la maison. Les résultats sont plus prononcés parmi les populations francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick, où les pourcentages obtenus pour les élèves de 13 ans excèdent 60 p. 100, la moyenne étant proche de 40 p. 100. Une tendance similaire s'observe dans les réponses à la question sur le fait d'avoir vu quelqu'un écrire à la maison en bas âge.

Le questionnaire contenait une liste de 14 énoncés sur les habitudes et les activités des élèves dans le domaine de l'écriture. L'élément le plus frappant parmi les réponses est la différence entre les groupes linguistiques pour un grand nombre de ces énoncés. Plutôt qu'un graphique pour chaque énoncé, voici un résumé des réponses :

- Au total, près de la moitié des élèves disent noter des idées à mesure de leur préparation, une habitude plus courante parmi les élèves francophones.
- Le recours aux stratégies comme les schémas, les brouillons, les notes et le surlignage semble être une habitude d'un peu plus de 40 p. 100 des élèves, les francophones étant ici encore plus nombreux à souscrire à cet énoncé que les anglophones.
- Environ 60 p. 100 des élèves disent réviser et corriger leur texte, la fréquence du recours à cette stratégie étant de nouveau plus élevée chez les francophones.
- Des résultats similaires ont été obtenus pour le recours aux outils de rédaction comme les dictionnaires, les recueils de verbes et les précis de grammaire ainsi que la conservation des écrits dans un portfolio.

Le **graphique 37** montre des différences prononcées entre les instances, mais sans tendance distincte propre à la langue, en ce

qui a trait à l'usage d'un ordinateur pour écrire. En l'occurrence, les élèves francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick feraient moins usage de l'ordinateur, et les élèves francophones de l'Ontario, du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse étant les plus grands utilisateurs de l'ordinateur pour l'écriture.

Interactions avec les parents dans le contexte des travaux scolaires

Les élèves étaient invités à dire à quelle fréquence ils bénéficient de l'aide de leurs parents pour les devoirs de langue et leurs autres devoirs et à quelle fréquence ils discutent de divers sujets avec leurs parents. Au total, plus de 80 p. 100 des élèves disent discuter de leurs activités quotidiennes avec leurs parents quelques fois par mois ou plus. Il y a peu de différences entre les groupes linguistiques et entre les groupes d'âge. Les résultats sont similaires pour ce qui est des discussions sur les travaux scolaires, les devoirs et les projets.

Les réponses à la question sur la collaboration des parents aux devoirs de langue sont l'objet du **graphique 38**. Ici, les différences entre groupes d'âge sont évidentes, les élèves de 13 ans étant beaucoup plus nombreux à rapporter une telle collaboration aux devoirs quelques fois par mois ou plus. Une tendance similaire se dessine nettement pour ce qui est de la collaboration des parents aux devoirs d'autres disciplines, quoique les pourcentages d'ensemble soient alors plus élevés.

Les réponses à l'énoncé sur les discussions avec les parents sur l'avenir figurent dans le **graphique 39**. Ici, les pourcentages sont assez élevés. Les élèves de 16 ans auraient ce genre de discussion plus souvent que les élèves de 13 ans. Il y a de légères différences entre groupes linguistiques, les francophones étant plus nombreux à discuter de leur avenir avec leurs parents.

Activités d'écriture en classe

Une question contenant 20 énoncés différents portait sur la fréquence de certaines activités d'écriture pendant les cours de langue. Un grand nombre de ces énoncés ont généré de forts pourcentages, toutes populations et tous âges confondus, dans les catégories représentant une fréquence de quelques fois par mois ou plus. Ce sont : écrire dans différents buts, écrire sur des sujets imposés, écrire différents types de textes, examiner des exemples de bons textes, réviser les textes après commentaires de l'enseignant ou de l'enseignante (fréquence supérieure chez les élèves francophones dans ce cas), travailler seul à la rédaction de textes, discuter de leurs textes avec l'enseignante ou l'enseignant et analyser des exemples de bons écrits (cette activité étant plus courante pour les élèves de 16 ans que pour ceux de 13 ans).

Certains autres énoncés ont produit des différences assez grandes entre groupes d'âge, groupes linguistiques ou populations indivi-

duelles. Ici encore, étant donné le grand nombre d'énoncés, seules certaines réponses sont commentées.

Le **graphique 40** illustre les réponses à l'énoncé sur le choix par les élèves des formes d'écrit pratiquées en classe. Le pourcentage est beaucoup plus faible chez les élèves francophones du Québec qu'ailleurs. Des différences entre groupes d'âge se font jour parmi les populations francophones en général, les élèves de 13 ans étant plus susceptibles que les élèves de 16 ans de pouvoir choisir la forme de leurs écrits. Des tendances similaires sont observées pour les énoncés «Nous écrivons sur des sujets que nous choisissons nous-mêmes.» et «Nous travaillons à la rédaction par paires ou en petits groupes.».

La prévalence de l'étude formelle de la grammaire et du vocabulaire était l'objet de trois énoncés. Les réponses à l'énoncé «Nous apprenons les règles de grammaire, de ponctuation et d'orthographe.» sont illustrées dans le **graphique 41**. Quoique fréquentes dans toutes les instances, ces activités sont tout de même significativement plus courantes dans les classes francophones qu'anglophones et chez les élèves de 13 ans que chez ceux de 16 ans. Elles sont par ailleurs moins fréquentes chez les élèves anglophones de 16 ans du Québec et du Manitoba. Des tendances similaires se dégagent des réponses aux énoncés sur l'amélioration du vocabulaire et l'étude de la structure des phrases.

Activités et usage des ressources dans les cours de langue

Les élèves étaient priés de répondre à une série d'énoncés sur la fréquence de certaines activités dans les classes de langue. (Le questionnaire au personnel enseignant contenait les mêmes énoncés. La section du rapport consacrée aux réponses du personnel enseignant contient des comparaisons à ce sujet.)

L'activité la plus fréquente dans les classes serait l'interrogation. En effet, environ 80 p. 100 des élèves disent poser des questions à l'enseignante ou à l'enseignant quelques fois par semaine ou plus. Les différences entre groupes linguistiques ou groupes d'âge sont faibles. L'interrogation des élèves par l'enseignante ou l'enseignant serait moins fréquente et n'est rapportée que par environ 70 p. 100 des élèves au total. S'il se dessine des différences entre populations à ce sujet, elles ne semblent toutefois pas suivre un schéma particulier.

Le **graphique 42** montre les proportions d'élèves qui disent lire silencieusement des textes de leur choix quelques fois par semaine ou plus. La fréquence de cette activité varie beaucoup d'une population à l'autre. Elle semble plus courante chez les élèves anglophones et chez les élèves de 13 ans.

Les réponses à l'énoncé sur l'aide individuelle aux élèves quelques fois par semaine ou plus sont l'objet du **graphique 43**. Il y a à ce

sujet une tendance distinctive sur le plan linguistique, les élèves francophones étant plus nombreux que les anglophones à faire état de cette activité.

Trois énoncés de cette série ont trait aux perturbations en classe. Les réponses à l'énoncé relatif aux discussions ou activités étrangères au sujet de la leçon figurent dans le **graphique 44**. Les élèves anglophones sont considérablement plus susceptibles que les autres de signaler ce genre d'activités. La fréquence de ces dernières est particulièrement faible chez les élèves francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick et particulièrement élevée au Yukon. Des réponses similaires ont été obtenues à l'énoncé sur la perte de 5 à 10 minutes au cours d'une leçon à cause de perturbations, du bruit ou de désordre dans la classe.

Les réponses obtenues à quelques énoncés sur le recours à différentes ressources sont présentées dans les **graphiques 45, 46 et 47**. Le **graphique 45** a trait à l'usage des magazines ou journaux imprimés. Les différences entre populations sont assez importantes, en l'occurrence, les classes du Québec faisant bien peu usage des médias imprimés, par rapport à celles du Manitoba francophone. Il semble de même qu'il soit peu fait usage de techniques comme le rétroprojecteur, les diapositives, les films ou les vidéos dans les classes du Québec (peu importe la langue).

Comme le montre le **graphique 46**, les bibliothèques scolaires et les centres de ressources sont très utilisés pour les cours de langue. Ce sont les classes du Québec (peu importe la langue) ainsi que les classes anglophones du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse qui en font le moins usage.

La prévalence de l'utilisation de l'ordinateur pour le traitement de textes est illustrée dans le **graphique 47**. Nous constatons ici une utilisation assez fréquente, les proportions les plus faibles étant observées au Québec et au Nouveau-Brunswick (dans ce dernier cas, les élèves de 13 ans l'utilisent davantage que ceux de 16 ans). Comme il fallait s'y attendre, la tendance est la même pour l'utilisation de didacticiels et d'Internet ou du Web. Les didacticiels sont en fait moins utilisés que les autres ressources informatiques dans toutes les populations.

L'utilisation de l'écriture dans les disciplines autres que les langues était l'objet de plusieurs questions, axées sur le nombre de pages écrites et certaines activités d'écriture particulières dans d'autres cours. Le nombre de pages écrites pendant les cours de langue et les autres cours peut être comparé dans le **graphique 48**. Au total, les élèves écrivent davantage pendant les autres cours que pendant les cours de langues. Le nombre de pages écrites pendant ces derniers est nettement inférieur chez les francophones du Manitoba et de la Nouvelle-Écosse que chez les autres. Par contre, les élèves francophones en général écrivent plus que les élèves anglophones dans les autres disciplines.

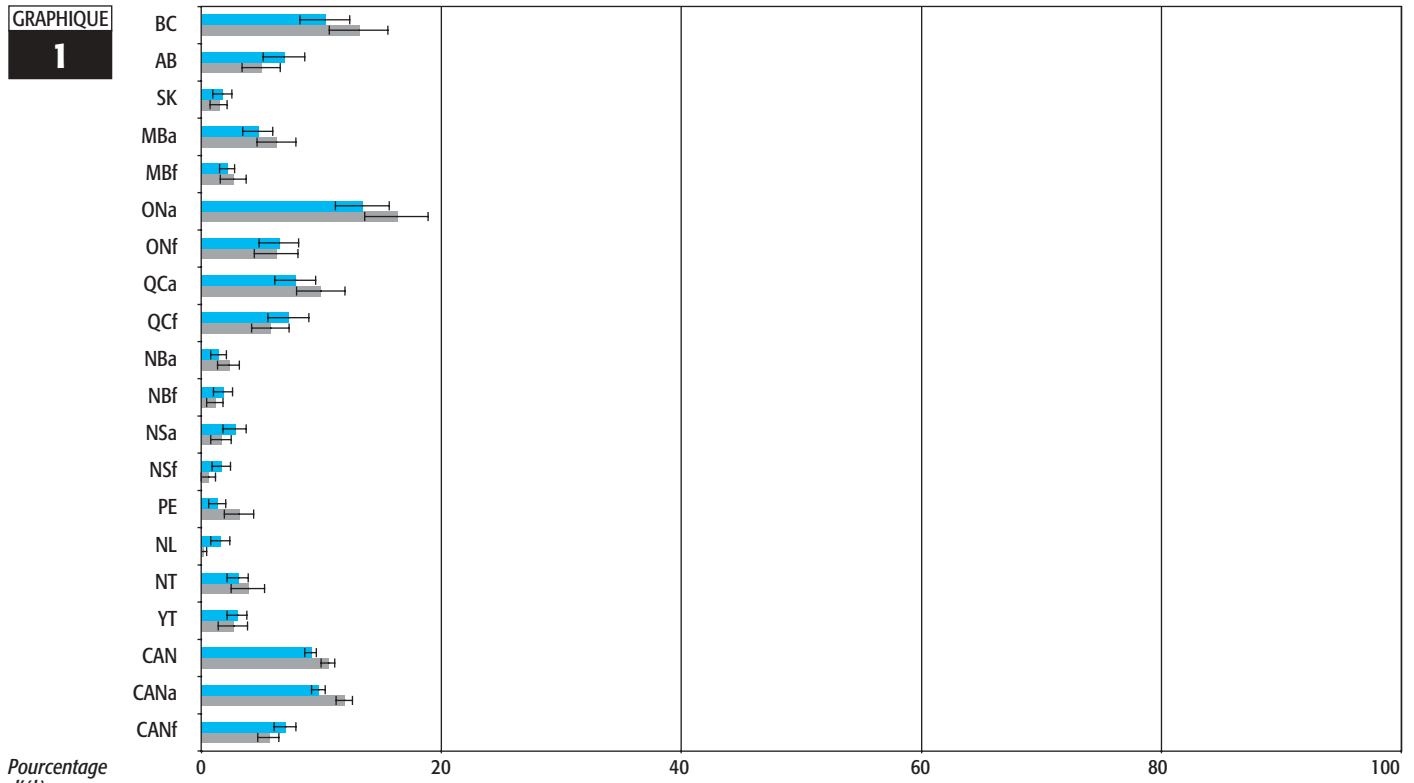
Le **graphique 49** montre les pourcentages d'élèves qui disent que les enseignantes ou les enseignants expliquent les formes d'écriture utilisées dans leurs matières (autres que les cours de langue). On note des différences manifestes entre les groupes d'âge, cette explication étant plus fréquente pour les élèves de 13 ans. Les différences entre instances montrent que les enseignantes ou enseignants expliquent plus les formes d'écrits propres à leur discipline aux élèves de 13 ans en Ontario (peu importe la langue) et au Yukon. Des tendances similaires se dessinent pour ce qui est de la correction par l'enseignante ou l'enseignant des écrits des élèves, de ses explications sur la façon de les améliorer et de leur comptabilisation dans la note donnée à l'élève. Il y a de petites différences entre groupes linguistiques dans ce dernier cas, les élèves francophones étant moins nombreux à dire que l'écriture est comptabilisée dans leur note dans différents cours.

Télévision

Une seule question portait sur le nombre d'heures consacrées chaque semaine à regarder la télévision. Les pourcentages d'élève qui disent y passer 15 heures ou plus sont illustrés dans le **graphique 50**. Les pourcentages ne sont généralement pas très élevés, mais varient quelque peu selon l'âge et la langue. Les élèves de 13 ans rapportent un plus grand nombre d'heures que ceux de 16 ans et les élèves anglophones regarderaient davantage la télévision que les francophones. L'activité est particulièrement fréquente chez les élèves de 13 ans à Terre-Neuve-et-Labrador et à l'Île-du-Prince-Édouard. C'est également à Terre-Neuve-et-Labrador que les proportions sont les plus élevées parmi les élèves de 16 ans.

POURCENTAGE D'ÉLÈVES NÉS À L'EXTÉRIEUR DU CANADA

GRAPHIQUE 1

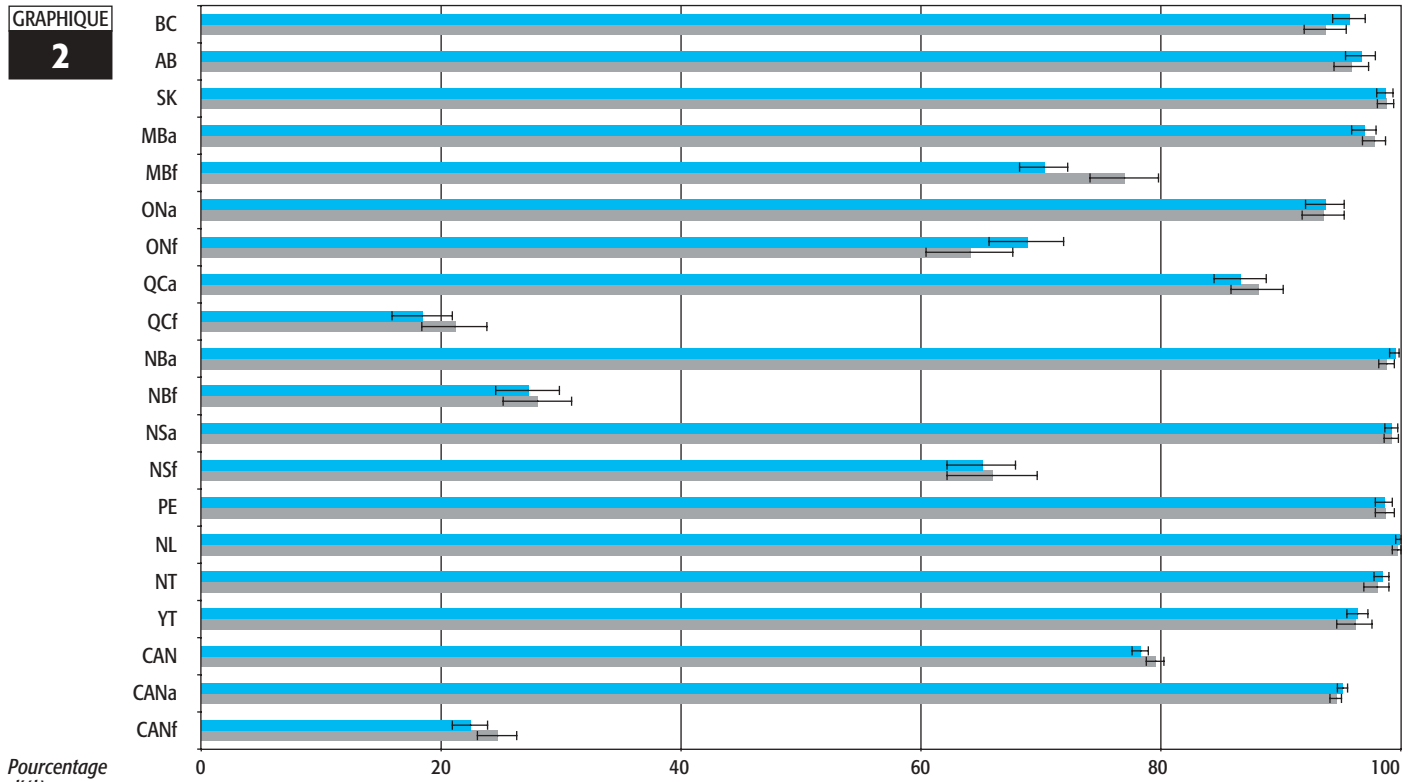


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	10	7	2	5	2	13	6	8	7	1	2	3	2	1	2	3	3	9	10	7
16 ans	13	5	1	6	3	16	6	10	6	2	1	2	1	3	0	4	3	11	12	6

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI PARLENT SOUVENT ANGLAIS À LA MAISON

GRAPHIQUE 2

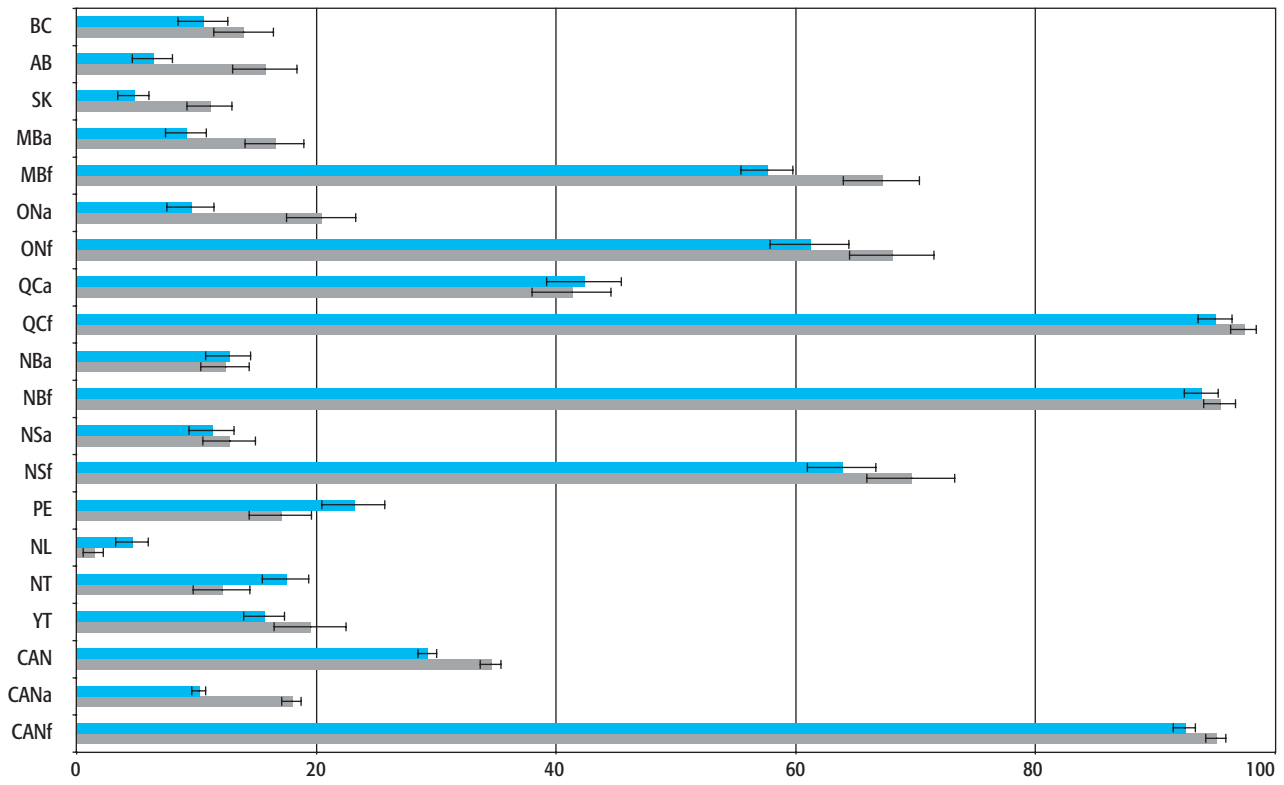


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	96	97	99	97	70	94	69	87	18	99	27	99	65	99	100	98	96	78	95	22
16 ans	94	96	99	98	77	94	64	88	21	99	28	99	66	99	100	98	96	80	95	25

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI PARLENT SOUVENT FRANÇAIS À LA MAISON

GRAPHIQUE
3

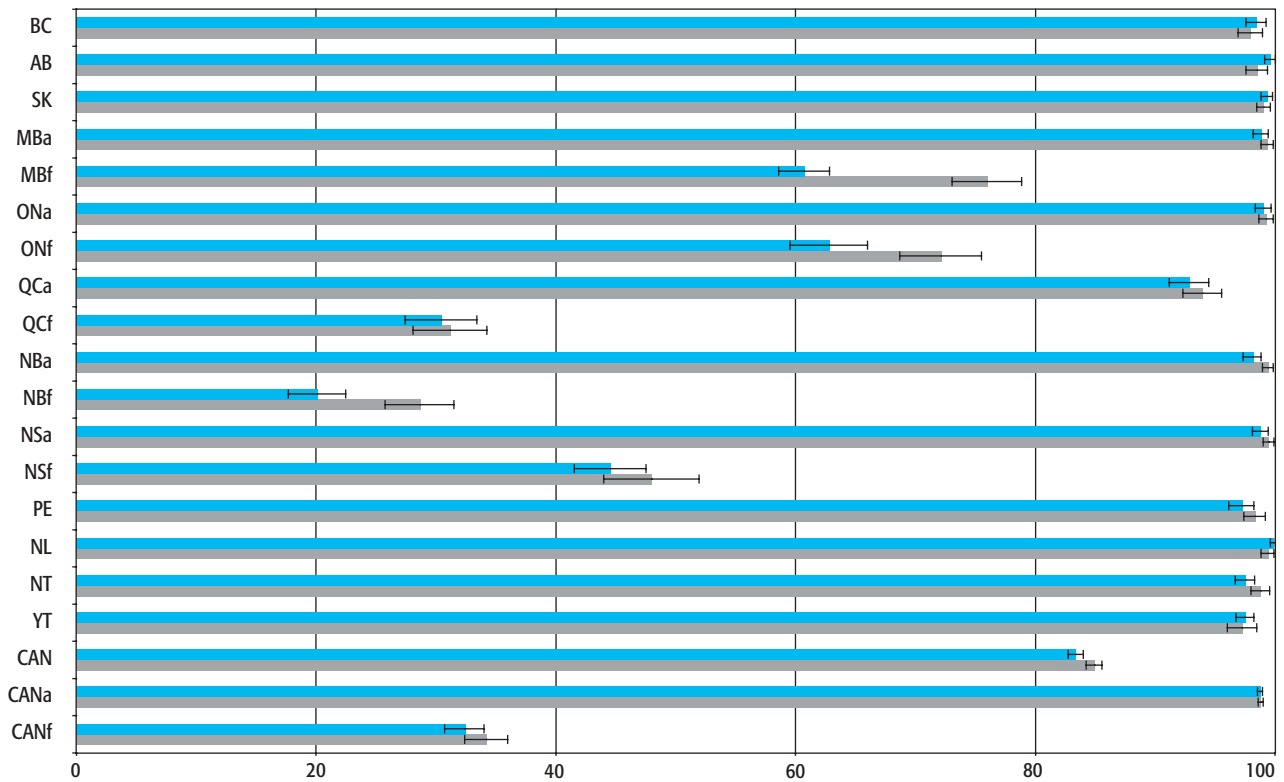


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	11	6	5	9	58	10	61	42	95	13	94	11	64	23	5	17	16	29	10	92
■ 16 ans	14	16	11	17	67	20	68	41	97	12	95	13	70	17	1	12	20	35	18	95

POURCENTAGE D'ÉLÈVES PARLANT RÉGULIÈREMENT ANGLAIS À L'ÉCOLE AU DÎNER ET PENDANT D'AUTRES PAUSES

GRAPHIQUE
4

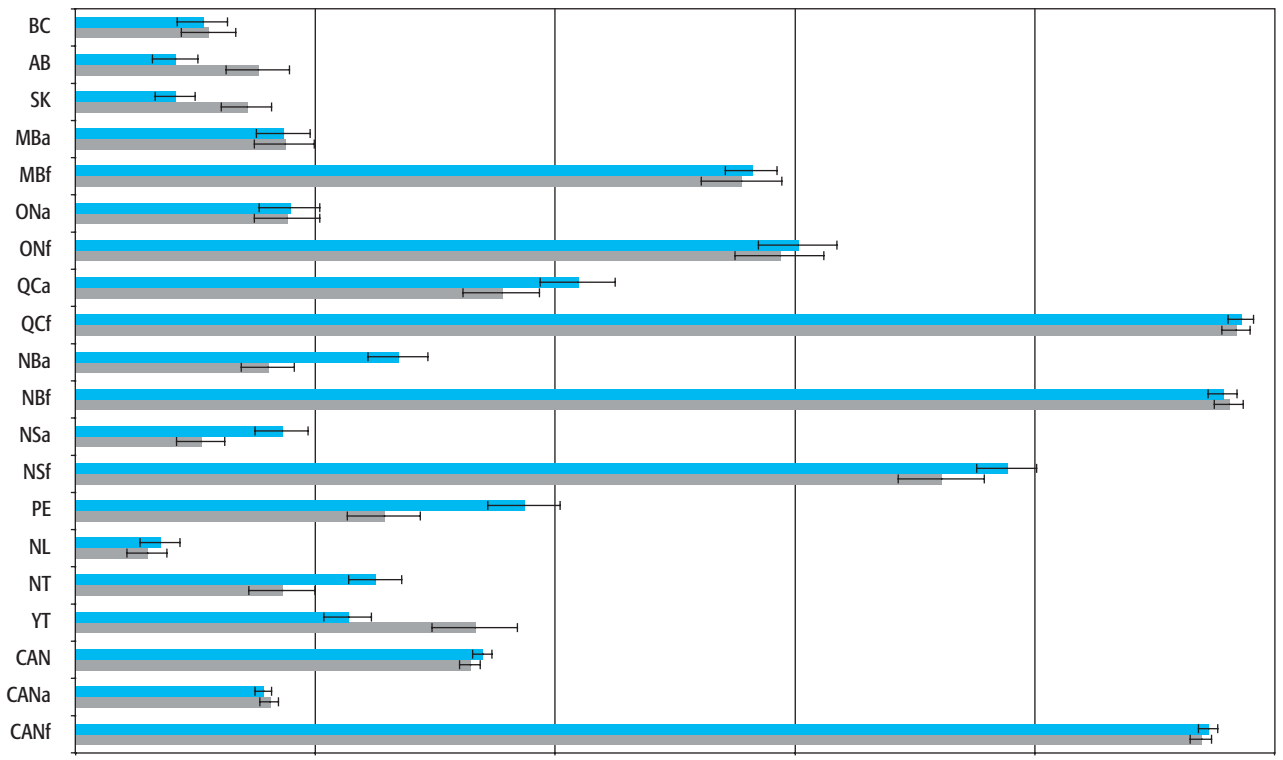


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	98	100	99	99	61	99	63	93	30	98	20	99	45	97	100	98	98	83	99	32
■ 16 ans	98	99	99	99	76	99	72	94	31	99	29	99	48	98	99	99	97	85	99	34

POURCENTAGE D'ÉLÈVES PARLANT RÉGULIÈREMENT FRANÇAIS À L'ÉCOLE AU DÎNER ET PENDANT D'AUTRES PAUSES

GRAPHIQUE 5

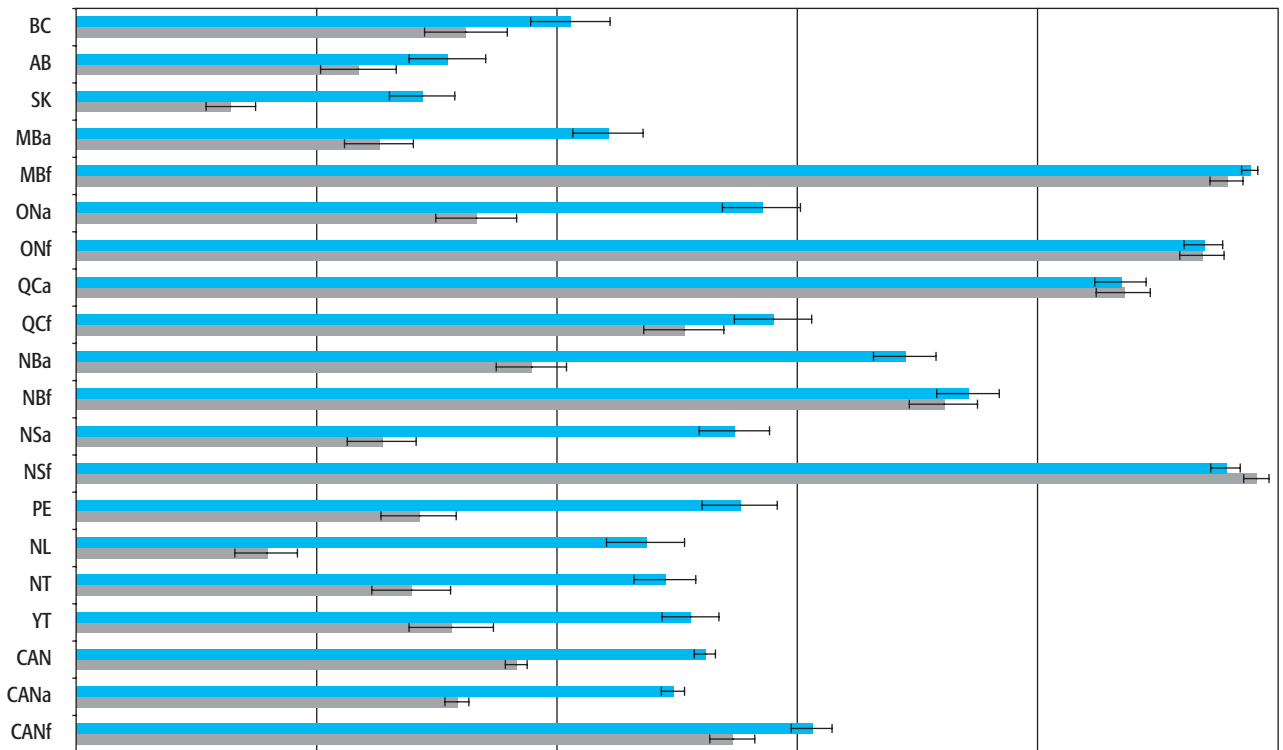


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	11	8	8	17	56	18	60	42	97	27	96	17	78	37	7	25	23	34	16	94
16 ans	11	15	14	17	56	18	59	36	97	16	96	10	72	26	6	17	33	33	16	94

POURCENTAGE D'ÉLÈVES PARLANT RÉGULIÈREMENT DEUX LANGUES OU PLUS

GRAPHIQUE 6

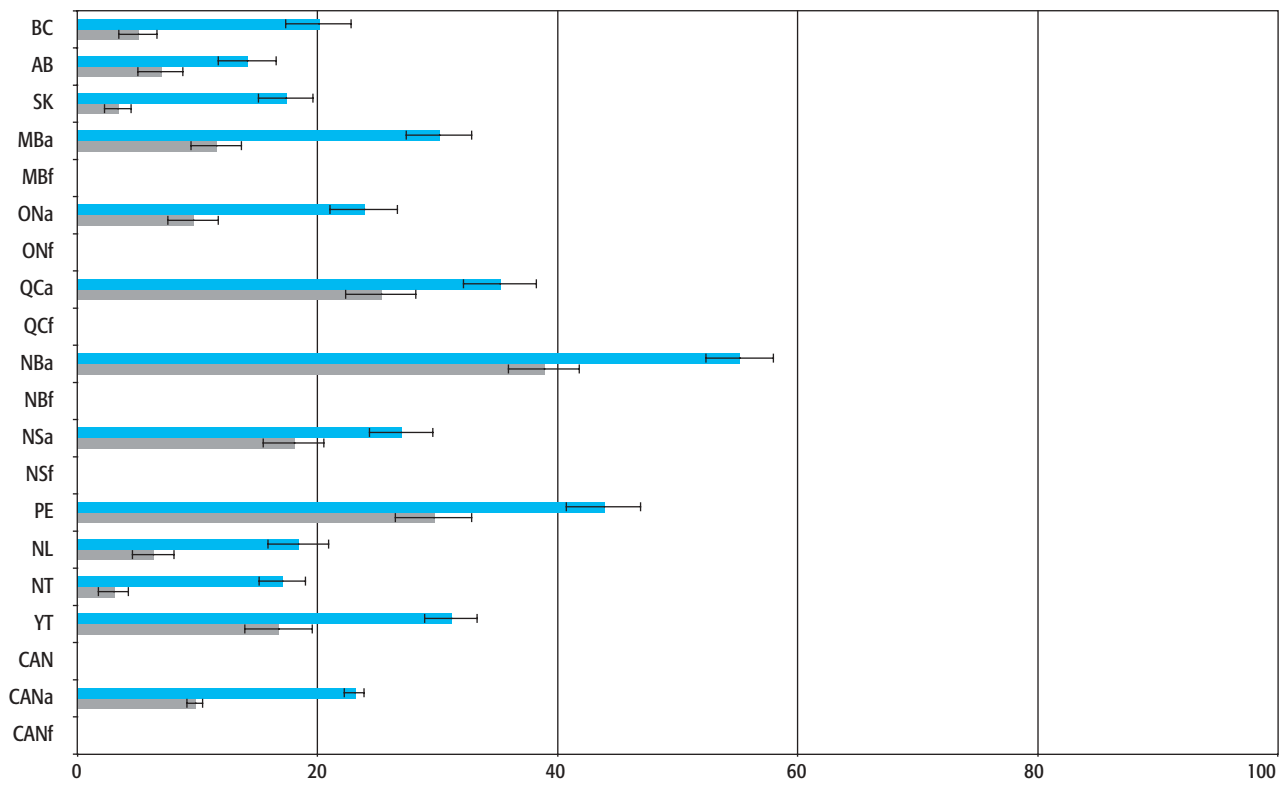


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	41	31	29	44	98	57	94	87	58	69	74	55	96	55	47	49	51	52	50	61
16 ans	32	23	13	25	96	33	94	87	51	38	72	25	98	29	16	28	31	37	32	55

POURCENTAGE D'ÉLÈVES INSCRITS EN IMMERSION FRANÇAISE CETTE ANNÉE

GRAPHIQUE
7

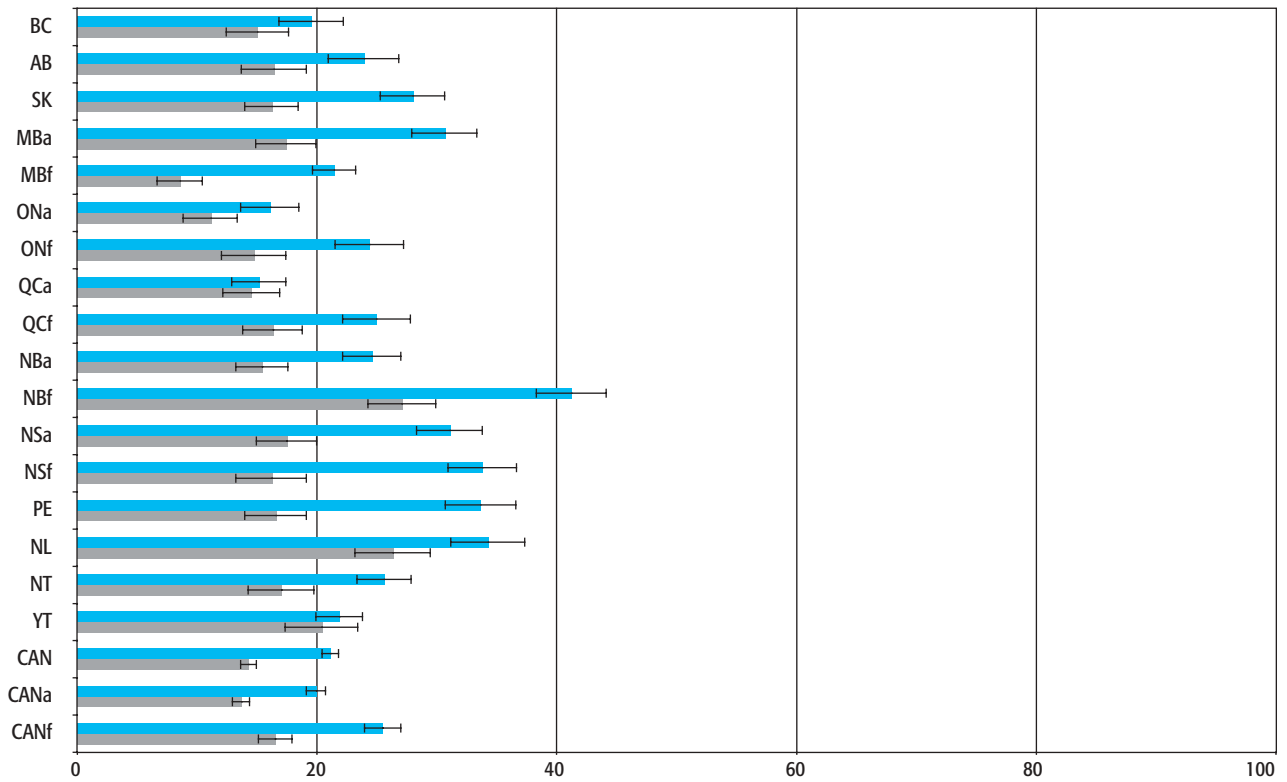


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	20	14	17	30	-	24	-	35	-	55	-	27	-	44	18	17	31	-	23	-
■ 16 ans	5	7	3	12	-	10	-	25	-	39	-	18	-	30	6	3	17	-	10	-

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS DONT LES PARENTS N'ONT PAS TERMINÉ LE SECONDAIRE

GRAPHIQUE
8

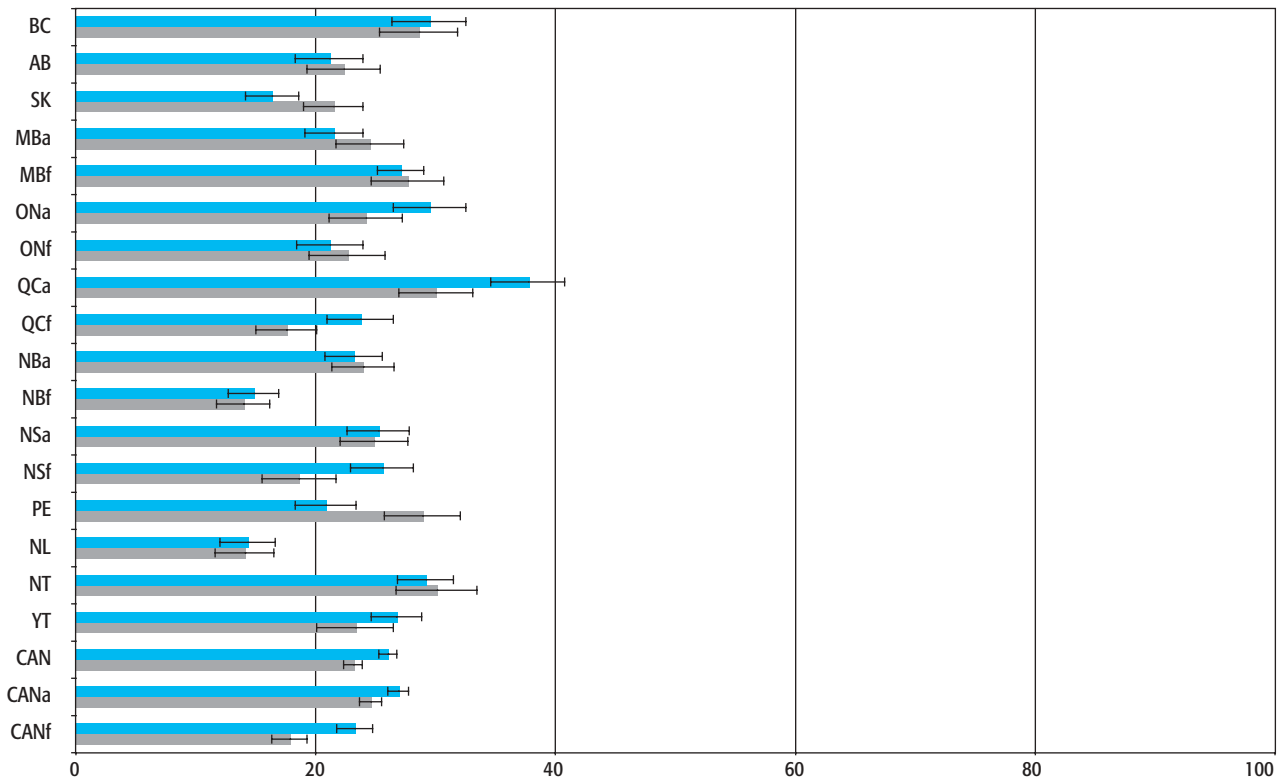


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Père	20	24	28	31	21	16	24	15	25	25	41	31	34	34	34	26	22	21	20	25
■ Mère	15	16	16	17	9	11	15	15	16	15	27	17	16	17	26	17	20	14	14	17

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS DONT LES PARENTS ONT AU MOINS UN DIPLÔME UNIVERSITAIRE

GRAPHIQUE 9

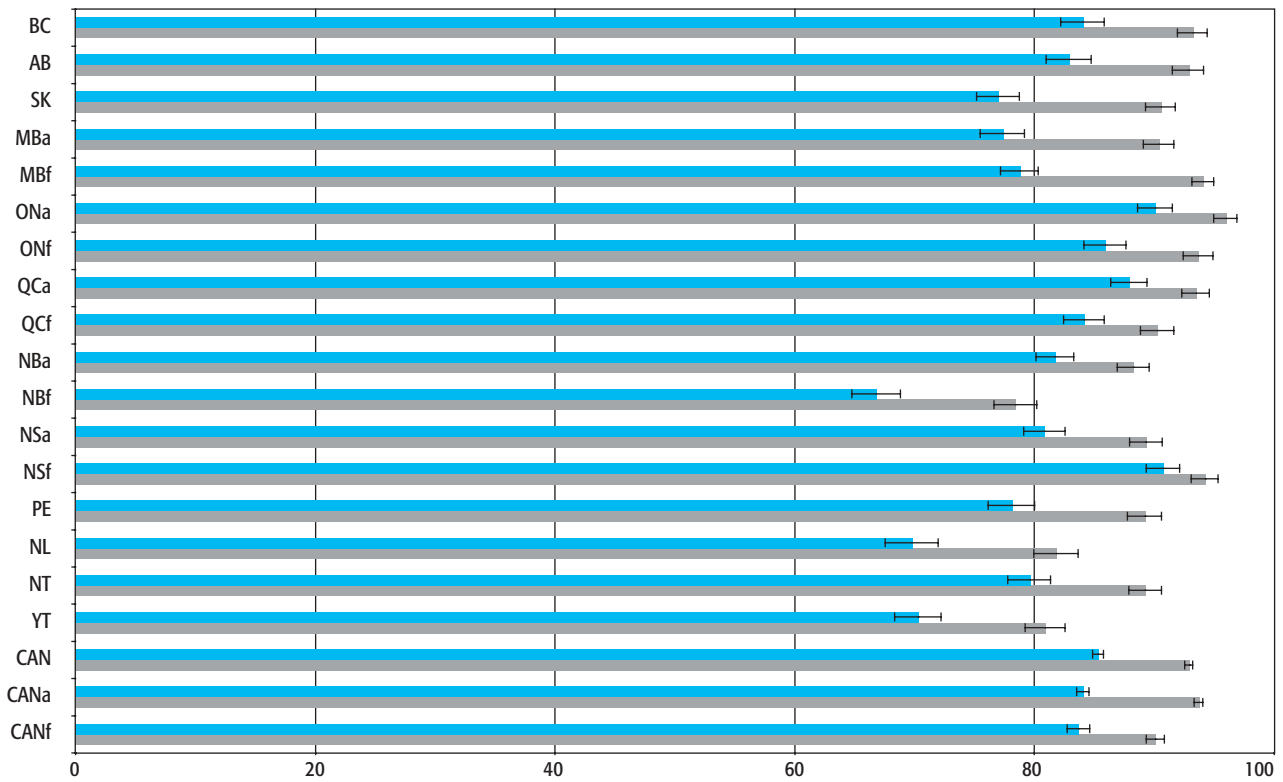


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Père	29	21	16	22	27	30	21	38	24	23	15	25	26	21	14	29	27	26	27	23
■ Mère	29	22	21	25	28	24	23	30	18	24	14	25	19	29	14	30	23	23	25	18

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISPOSANT D'UNE CONNEXION INTERNET OU D'UN ORDINATEUR À LA MAISON

GRAPHIQUE 10

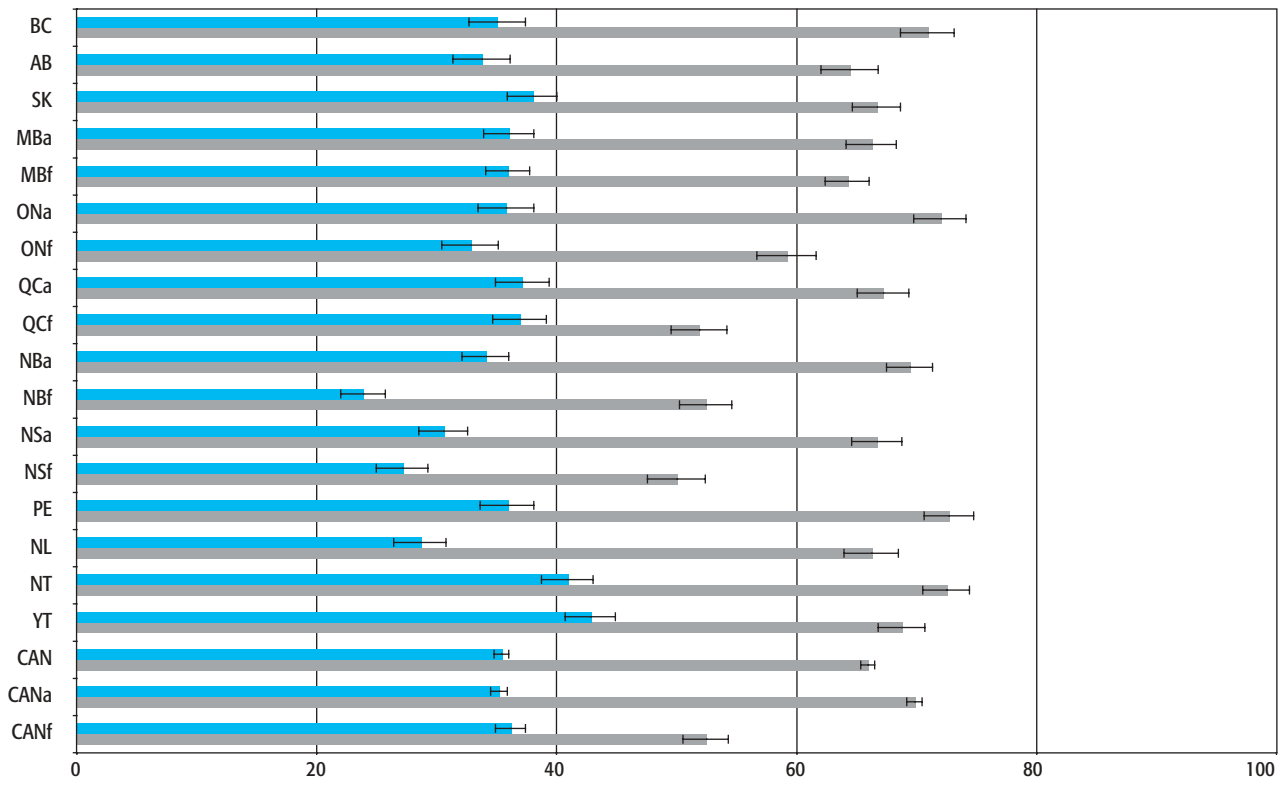


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Connexion Internet	84	83	77	77	79	90	86	88	84	82	67	81	91	78	70	80	70	85	86	84
■ Ordinateur	93	93	91	90	94	96	94	93	90	88	78	89	94	89	82	89	81	93	94	90

POURCENTAGE D'ÉLÈVES AYANT UN MAGAZINE D'ACTUALITÉ OU UN QUOTIDIEN À LA MAISON

GRAPHIQUE
11

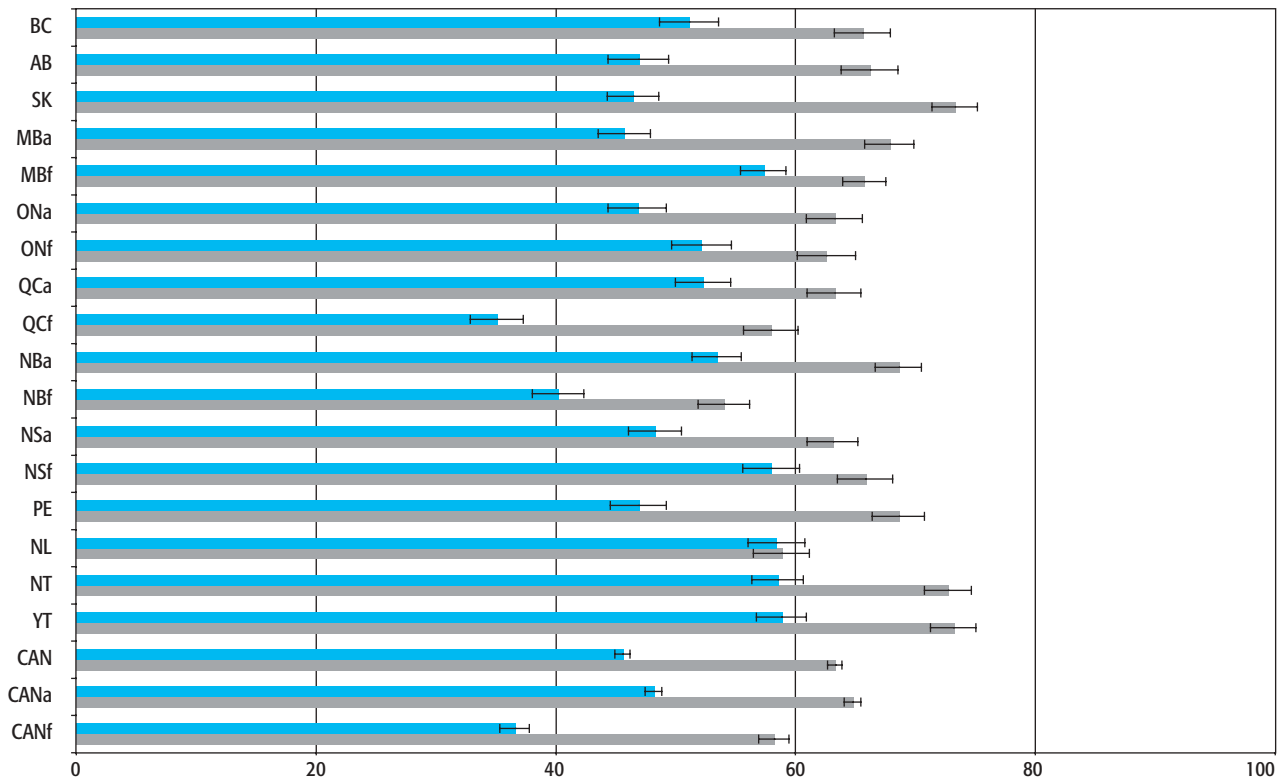


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Magazine d'actualité	35	34	38	36	36	36	33	37	37	34	24	31	27	36	29	41	43	35	35	36
■ Quotidien	71	64	67	66	64	72	59	67	52	69	52	67	50	73	66	73	69	66	70	52

POURCENTAGE D'ÉLÈVES AYANT DES LIVRES OU D'AUTRES MAGAZINES À LA MAISON

GRAPHIQUE
12

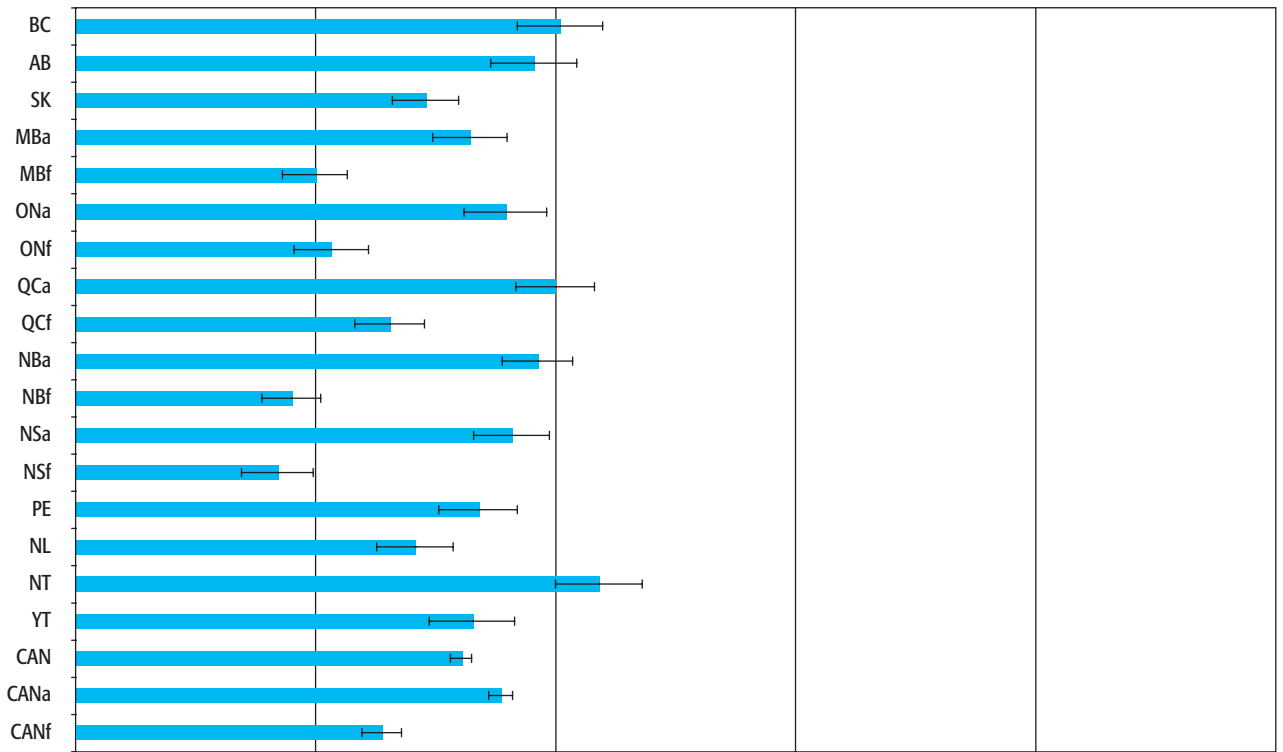


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Livres	51	47	46	46	57	47	52	52	35	53	40	48	58	47	58	59	59	46	48	37
■ Autres magazines	66	66	73	68	66	63	63	63	58	69	54	63	66	69	59	73	73	63	65	58

POURCENTAGE D'ÉLÈVES AYANT 200 LIVRES OU PLUS À LA MAISON

GRAPHIQUE 13

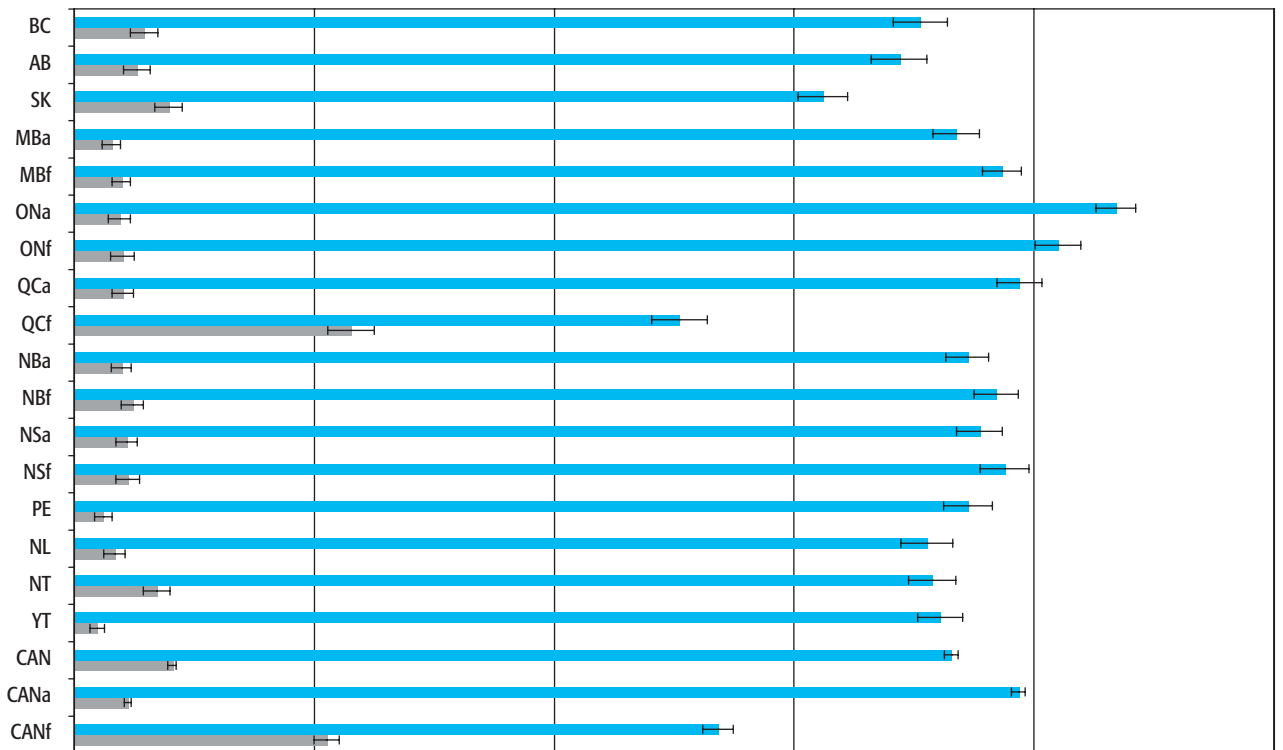


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 200 ou plus	40	38	29	33	20	36	21	40	26	39	18	36	17	34	28	44	33	34	36	26

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DE 16 ANS ENVISAGEANT DE SUIVRE DES PROGRAMMES UNIVERSITAIRES OU TECHNIQUES

GRAPHIQUE 14

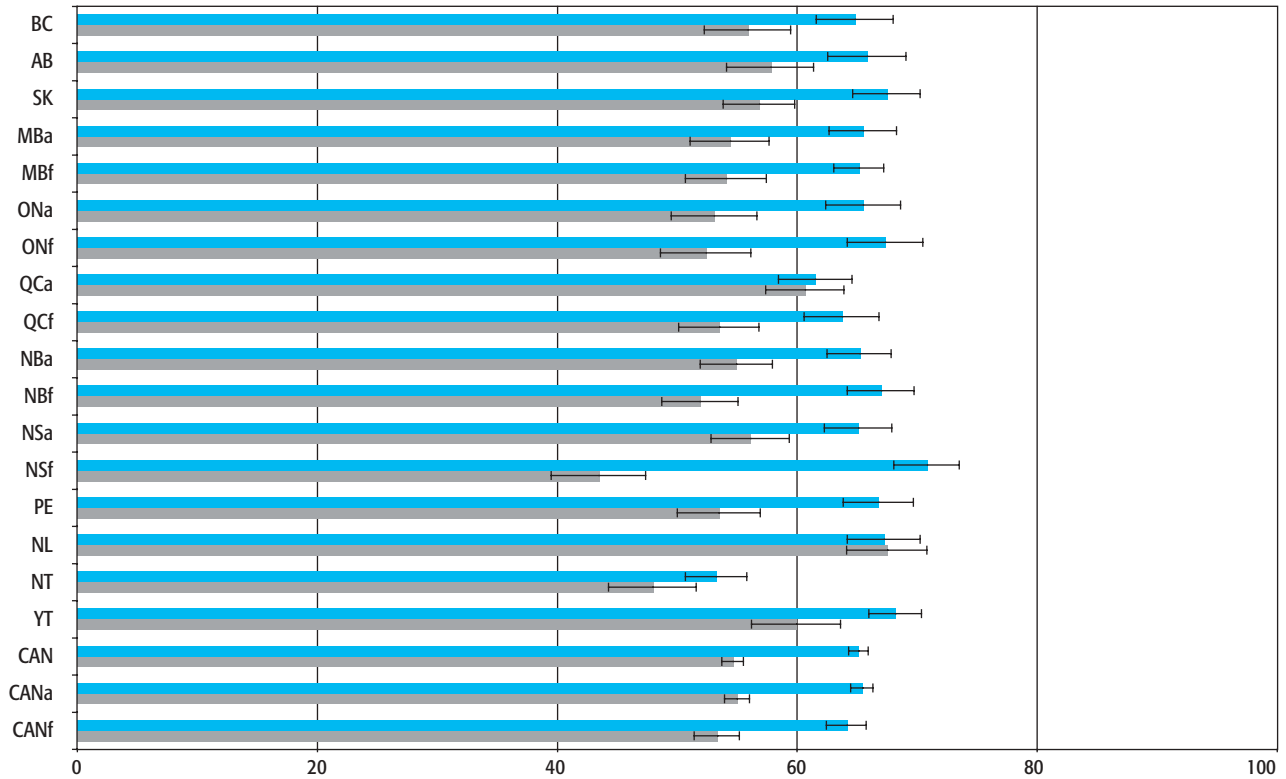


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Université ou collège	71	69	62	74	77	87	82	79	50	74	77	75	78	74	71	72	72	73	79	54
■ Formation technique ou technologique	6	5	8	3	4	4	4	4	23	4	5	4	4	2	3	7	2	8	4	21

POURCENTAGE D'ÉLÈVES INDICANT QUE LE PERSONNEL ENSEIGNANT ESTIME QU'IL EST TRÈS IMPORTANT POUR EUX DE BIEN RÉUSSIR À L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
15

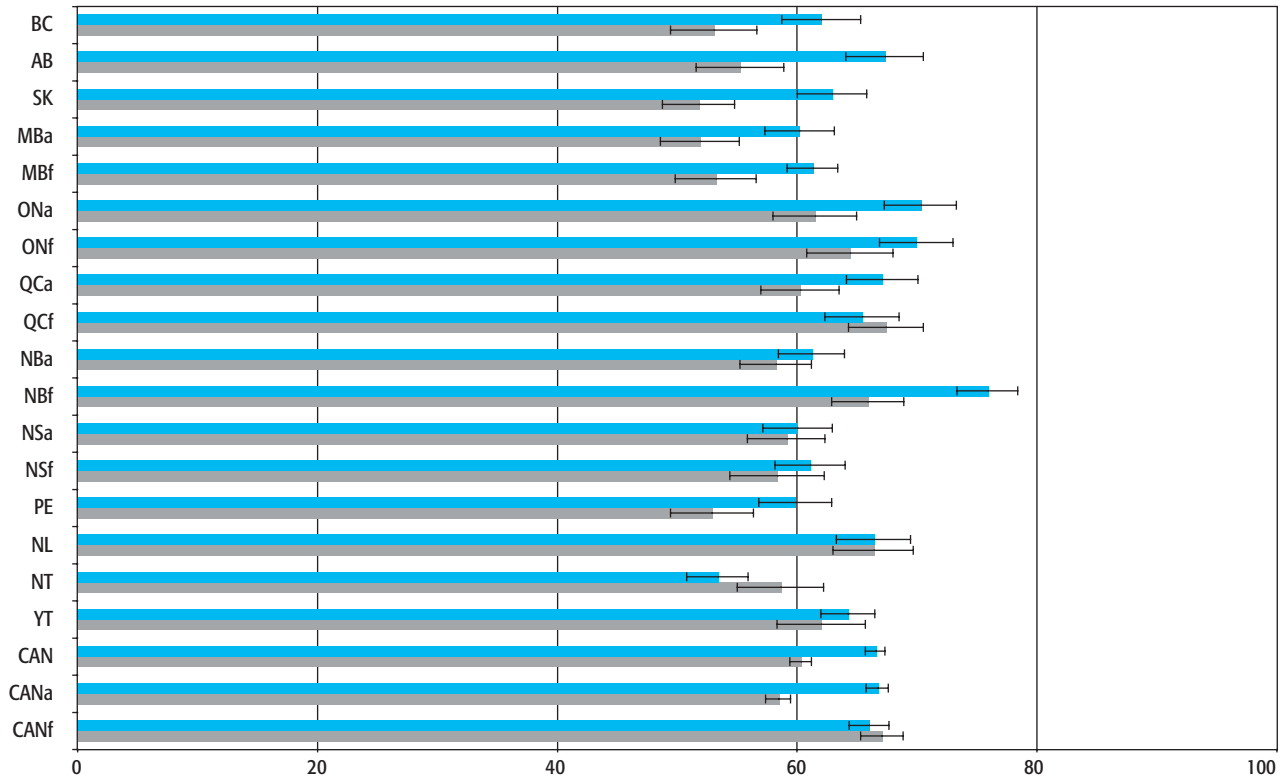


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	65	66	67	65	65	66	67	62	64	65	67	65	71	67	67	53	68	65	65	64
■ 16 ans	56	58	57	54	54	53	52	61	53	55	52	56	43	53	67	48	60	55	55	53

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT CROIRE QU'IL EST TRÈS IMPORTANT POUR EUX DE RÉUSSIR À L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
16

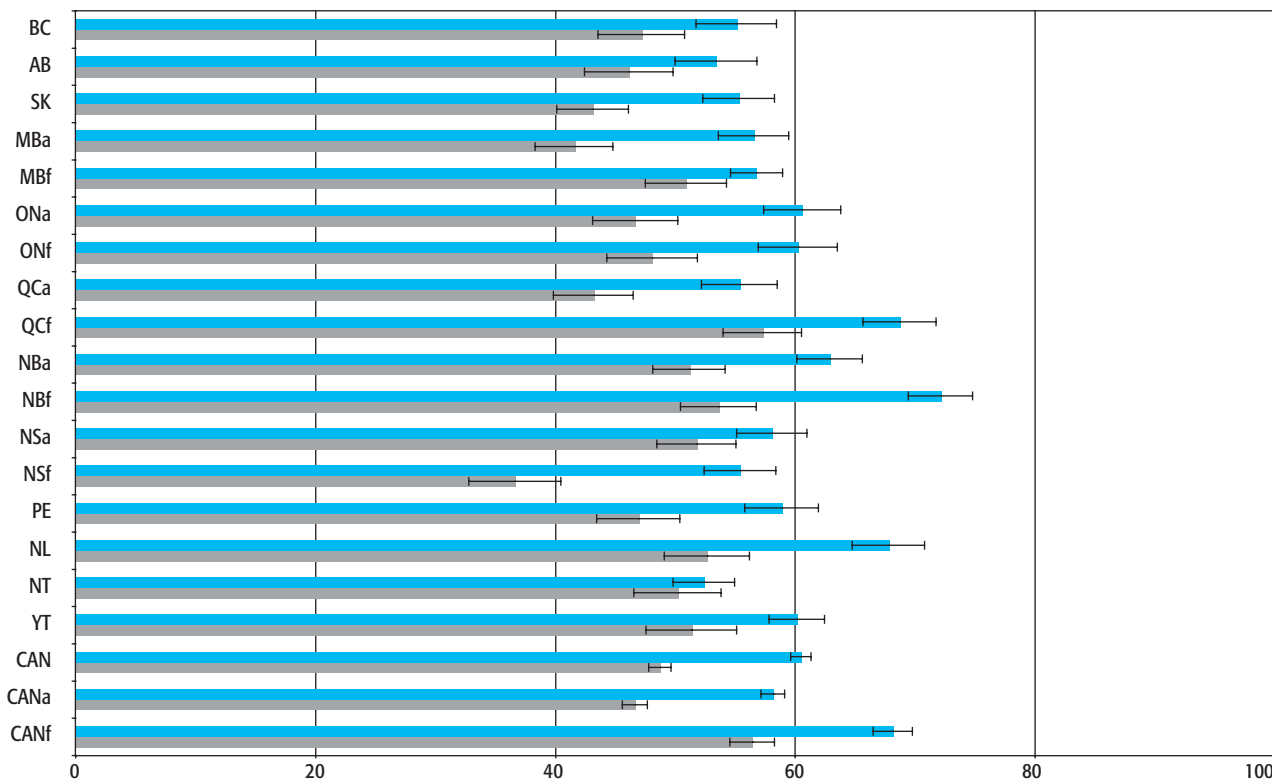


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	62	67	63	60	61	70	70	67	65	61	76	60	61	60	66	53	64	67	67	66
■ 16 ans	53	55	52	52	53	61	64	60	67	58	66	59	58	53	66	59	62	60	58	67

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT QUE LEURS PARENTS ATTACHENT BEAUCOUP D'IMPORTANCE À LEUR RÉUSSITE AU COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 17

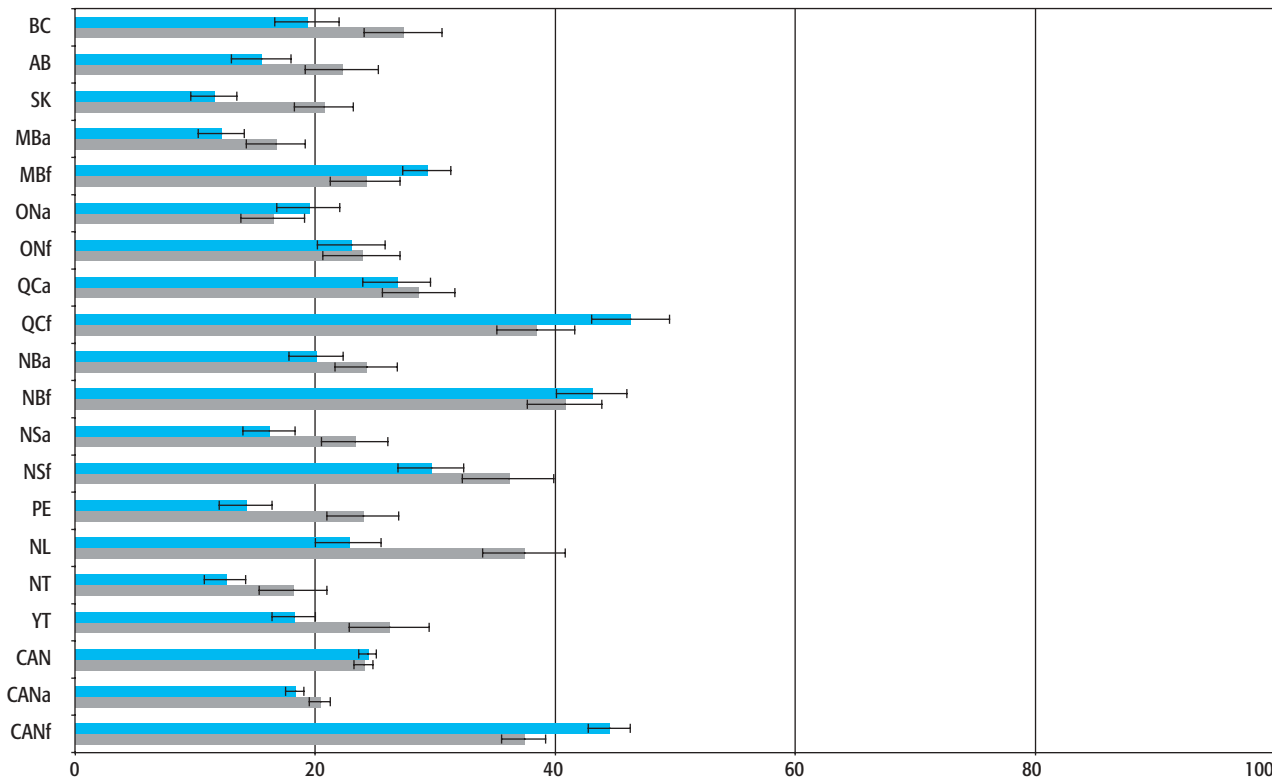


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	55	53	55	57	57	61	60	55	69	63	72	58	55	59	68	52	60	60	58	68
16 ans	47	46	43	42	51	47	48	43	57	51	54	52	37	47	53	50	51	49	47	56

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT SUIVRE DES COURS DE SOUTIEN OU SUPPLÉMENTAIRES EN LANGUE

GRAPHIQUE 18

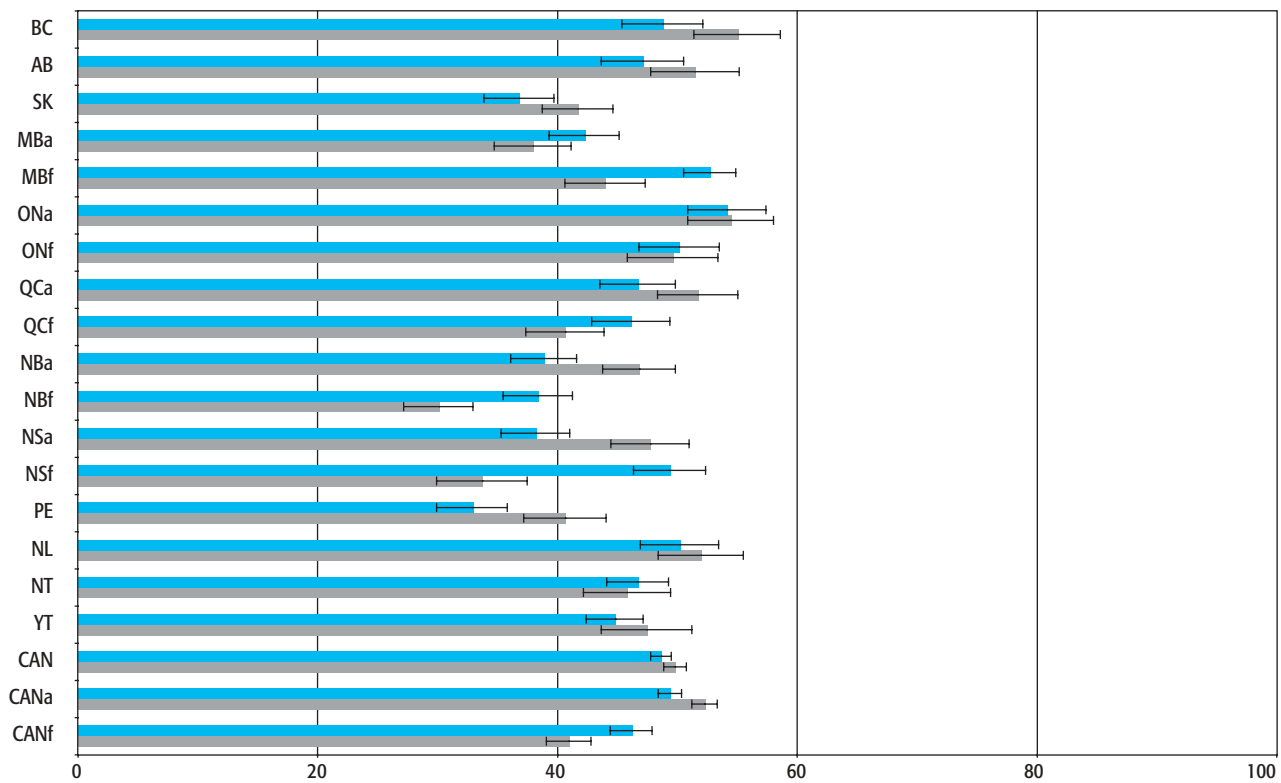


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	19	16	12	12	29	19	23	27	46	20	43	16	30	14	23	13	18	24	18	45
16 ans	27	22	21	17	24	17	24	29	38	24	41	23	36	24	37	18	26	24	20	37

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT CONSACRER UNE HEURE OU PLUS PAR SEMAINE À ÉTUDIER OU FAIRE DES DEVOIRS EN LANGUE

GRAPHIQUE
19

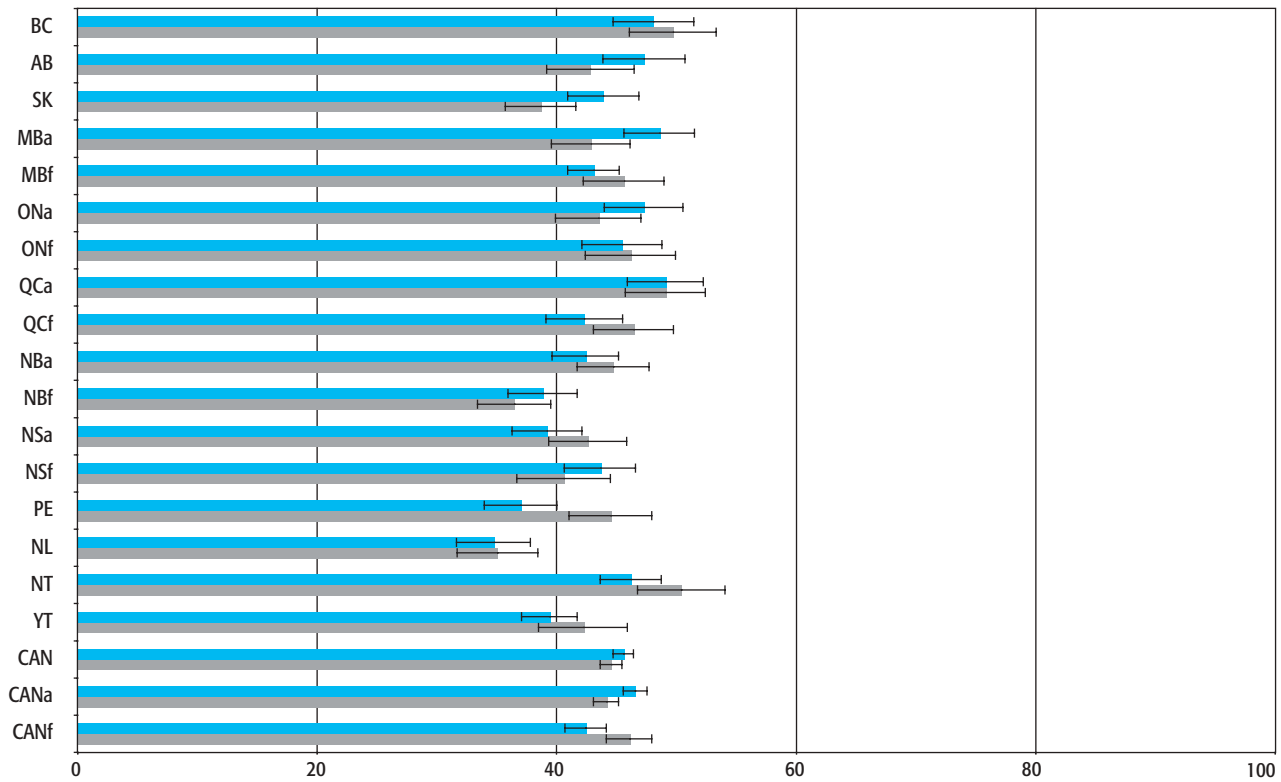


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	49	47	37	42	53	54	50	47	46	39	38	38	49	33	50	47	45	49	49	46
■ 16 ans	55	51	42	38	44	54	50	52	41	47	30	48	34	41	52	46	47	50	52	41

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT LIRE POUR LEUR PLAISIR UNE HEURE OU PLUS PAR SEMAINE EN DEHORS DES HEURES D'ÉCOLE

GRAPHIQUE
20

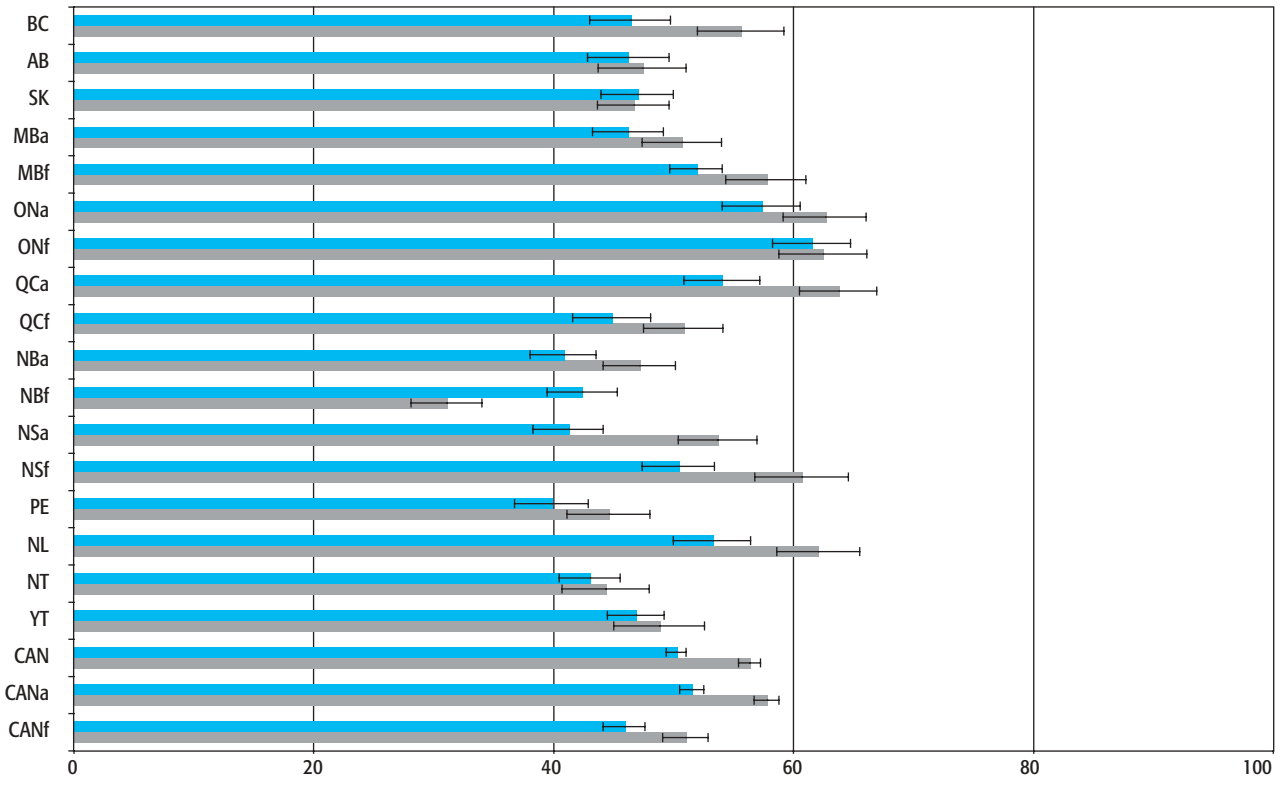


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	48	47	44	49	43	47	45	49	42	42	39	39	44	37	35	46	39	46	47	42
■ 16 ans	50	43	39	43	46	43	46	49	46	45	36	43	41	44	35	50	42	45	44	46

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT UTILISER L'ORDINATEUR UNE HEURE OU PLUS PAR SEMAINE POUR DES TRAVAUX SCOLAIRES

GRAPHIQUE 21

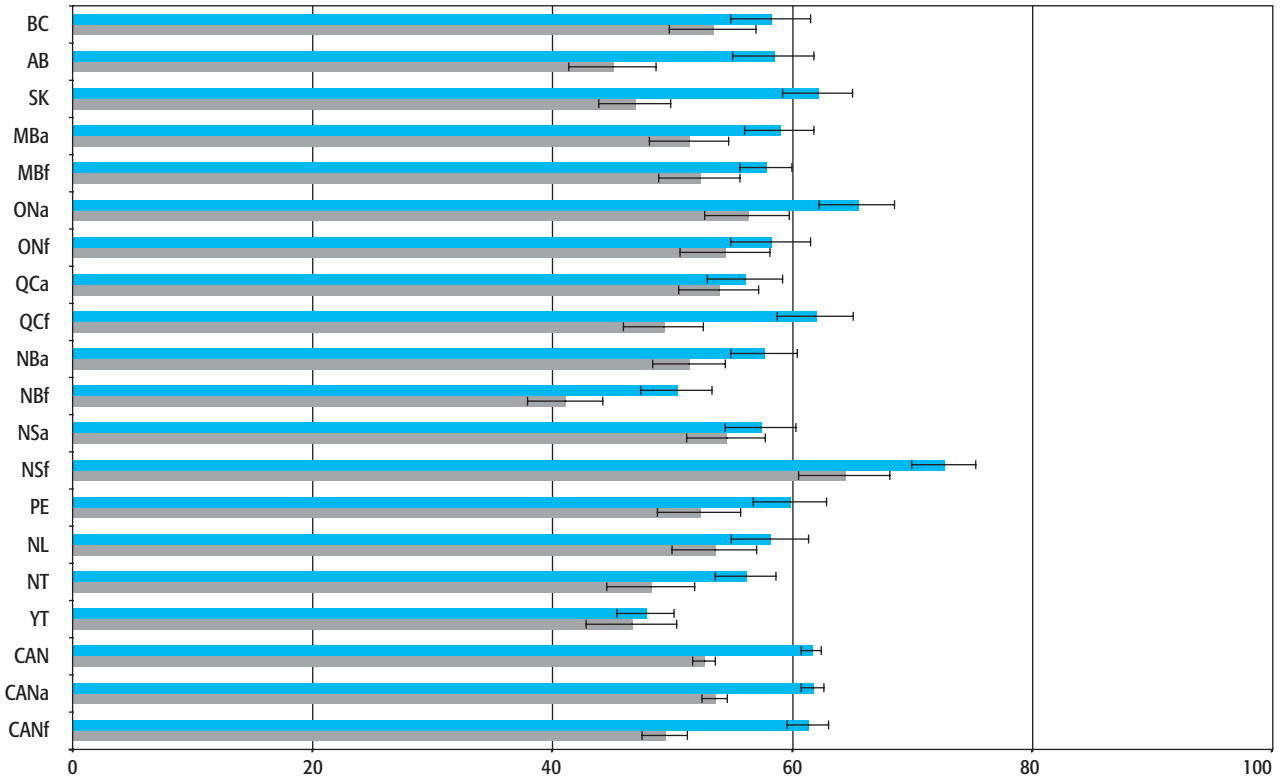


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	46	46	47	46	52	57	62	54	45	41	42	41	50	40	53	43	47	50	52	46
■ 16 ans	56	47	47	51	58	63	62	64	51	47	31	54	61	45	62	44	49	56	58	51

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT UTILISER L'ORDINATEUR TROIS HEURES OU PLUS PAR SEMAINE POUR DES LOISIRS

GRAPHIQUE 22

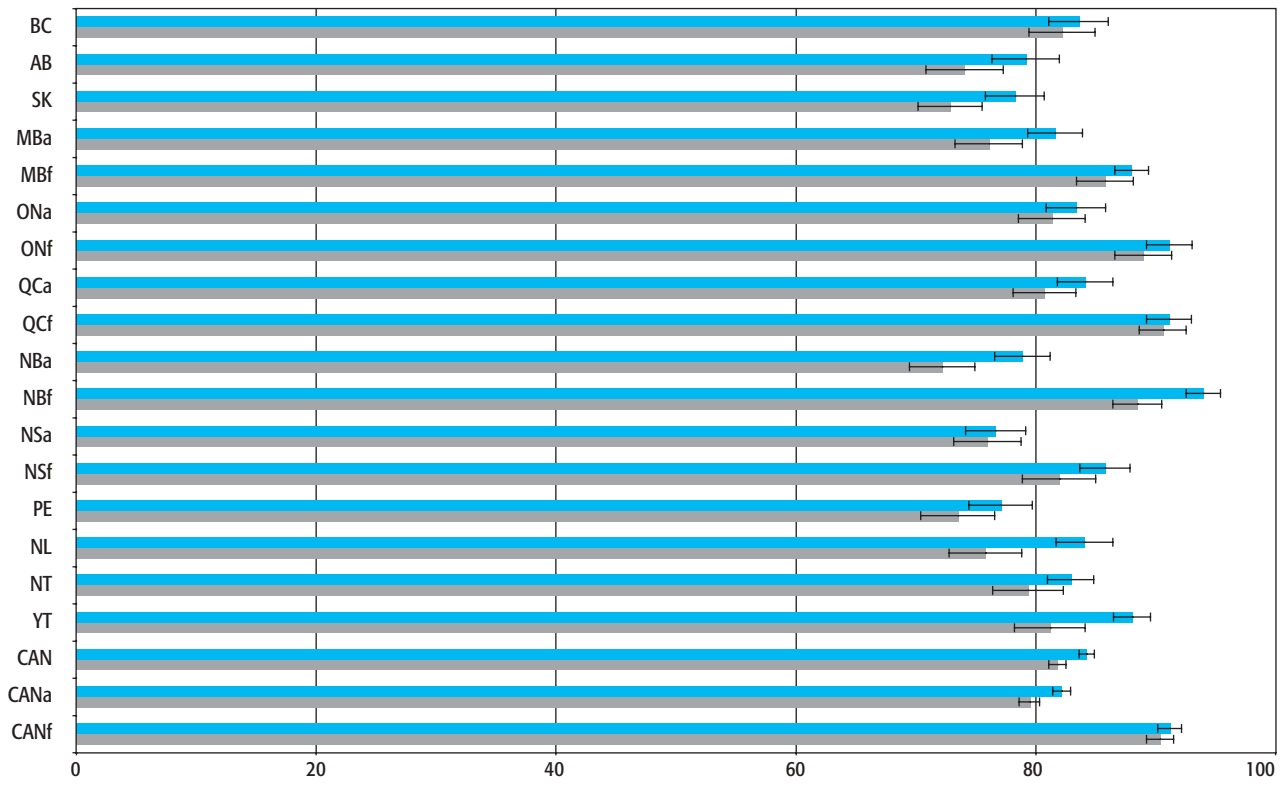


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	58	58	62	59	58	65	58	56	62	58	50	57	73	60	58	56	48	62	62	61
■ 16 ans	53	45	47	51	52	56	54	54	49	51	41	54	64	52	54	48	47	53	54	49

POURCENTAGE D'ÉLÈVES ESTIMANT QUE L'ÉCRITURE EST IMPORTANTE POUR LEURS ÉTUDES À VENIR

GRAPHIQUE
23

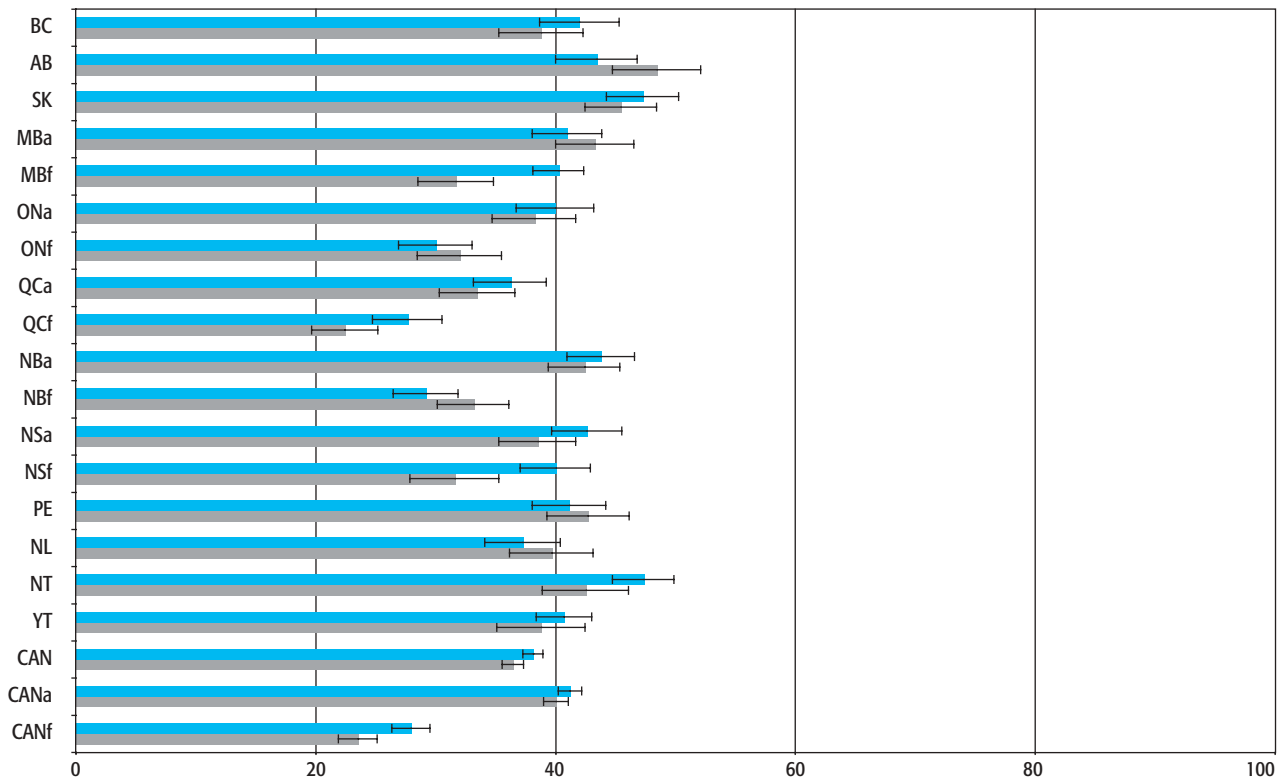


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	84	79	78	82	88	83	91	84	91	79	94	77	86	77	84	83	88	84	82	91
■ 16 ans	82	74	73	76	86	81	89	81	91	72	88	76	82	74	76	79	81	82	80	90

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT NE PAS ÉPROUVER BEAUCOUP D'INTÉRÊT POUR L'ÉCRITURE

GRAPHIQUE
24

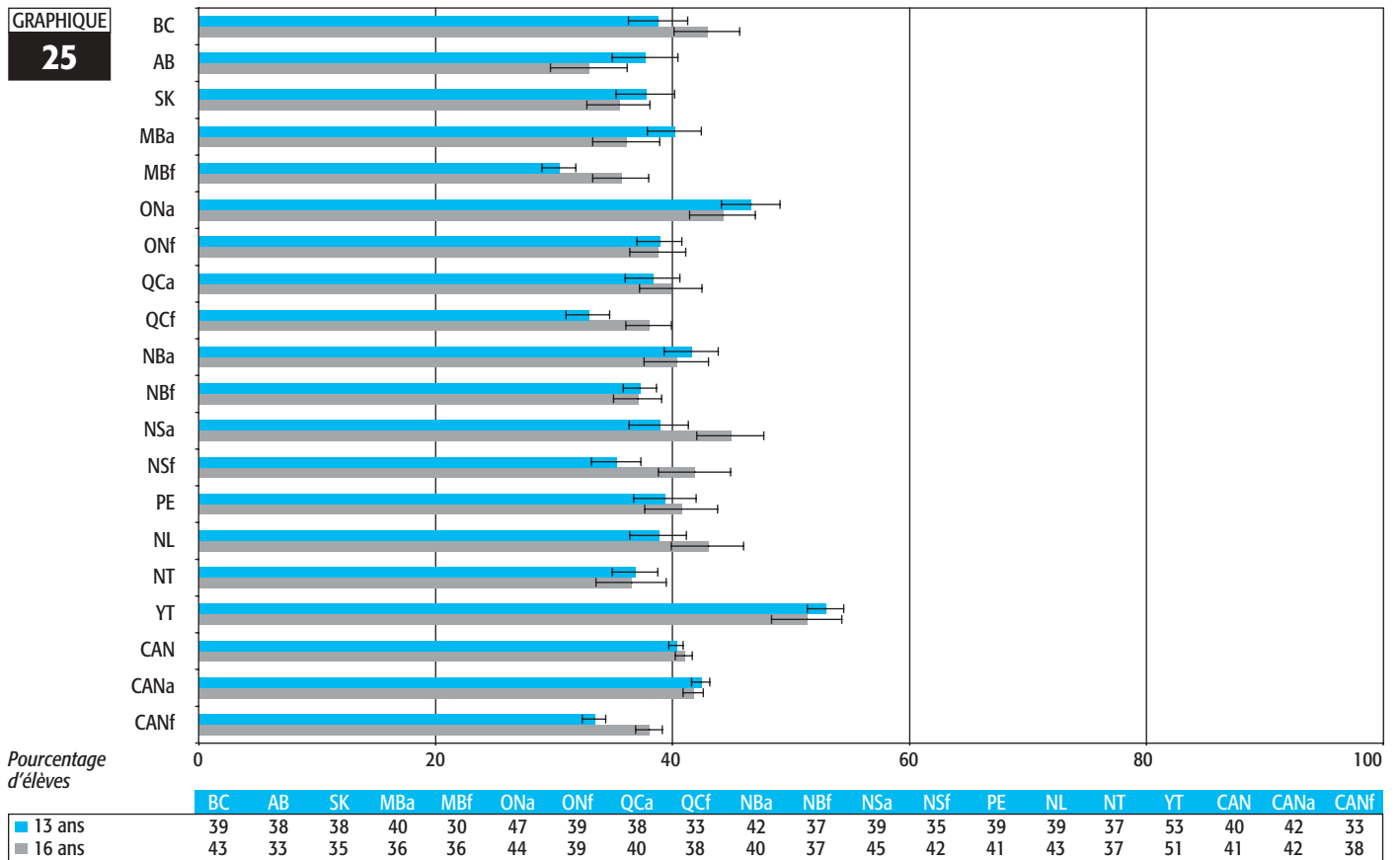


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	42	43	47	41	40	40	30	36	28	44	29	43	40	41	37	47	41	38	41	28
■ 16 ans	39	48	45	43	32	38	32	33	22	42	33	39	32	43	40	43	39	36	40	24

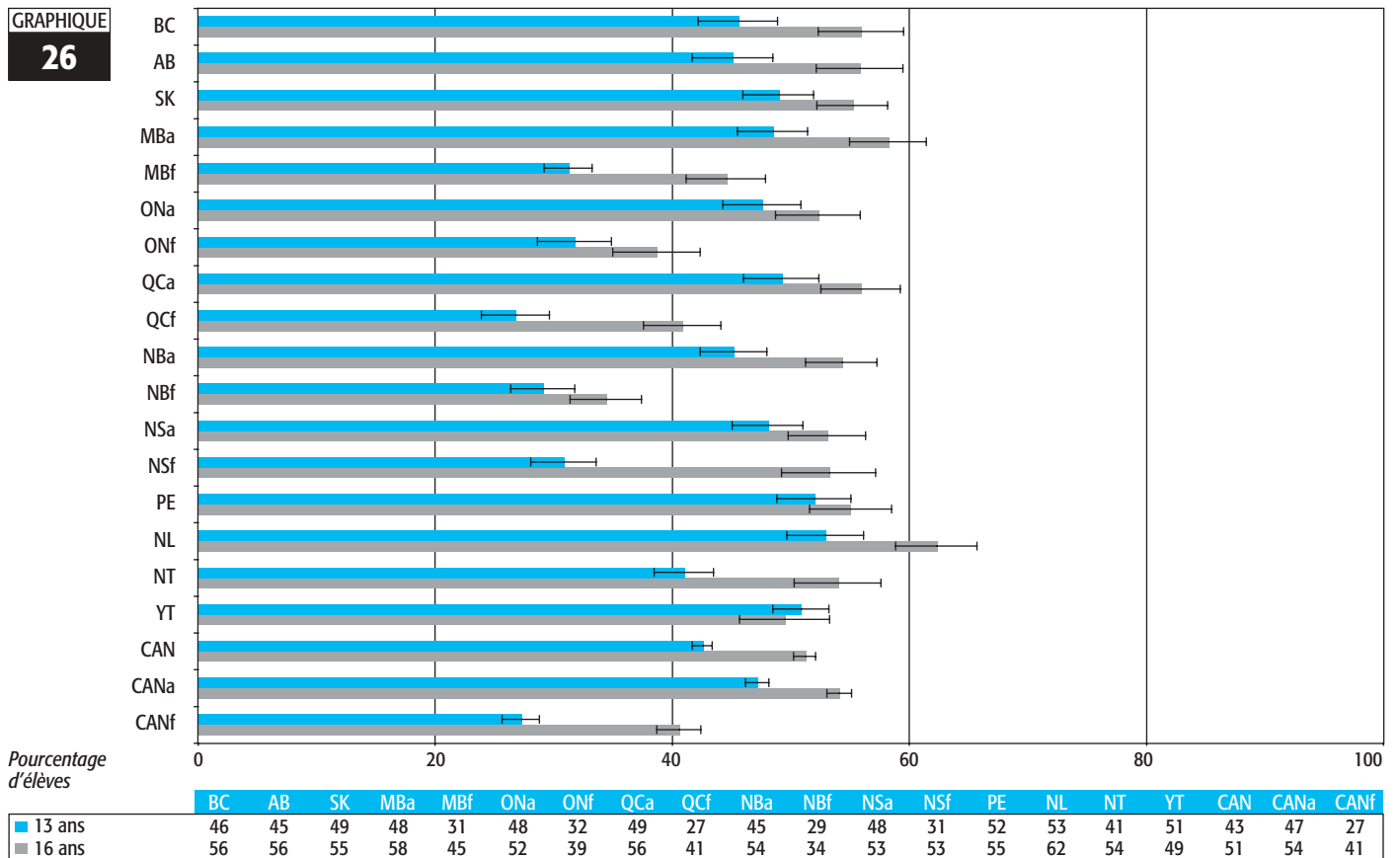
POURCENTAGE D'ÉLÈVES SOUHAITANT ÉCRIRE DAVANTAGE À L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
25



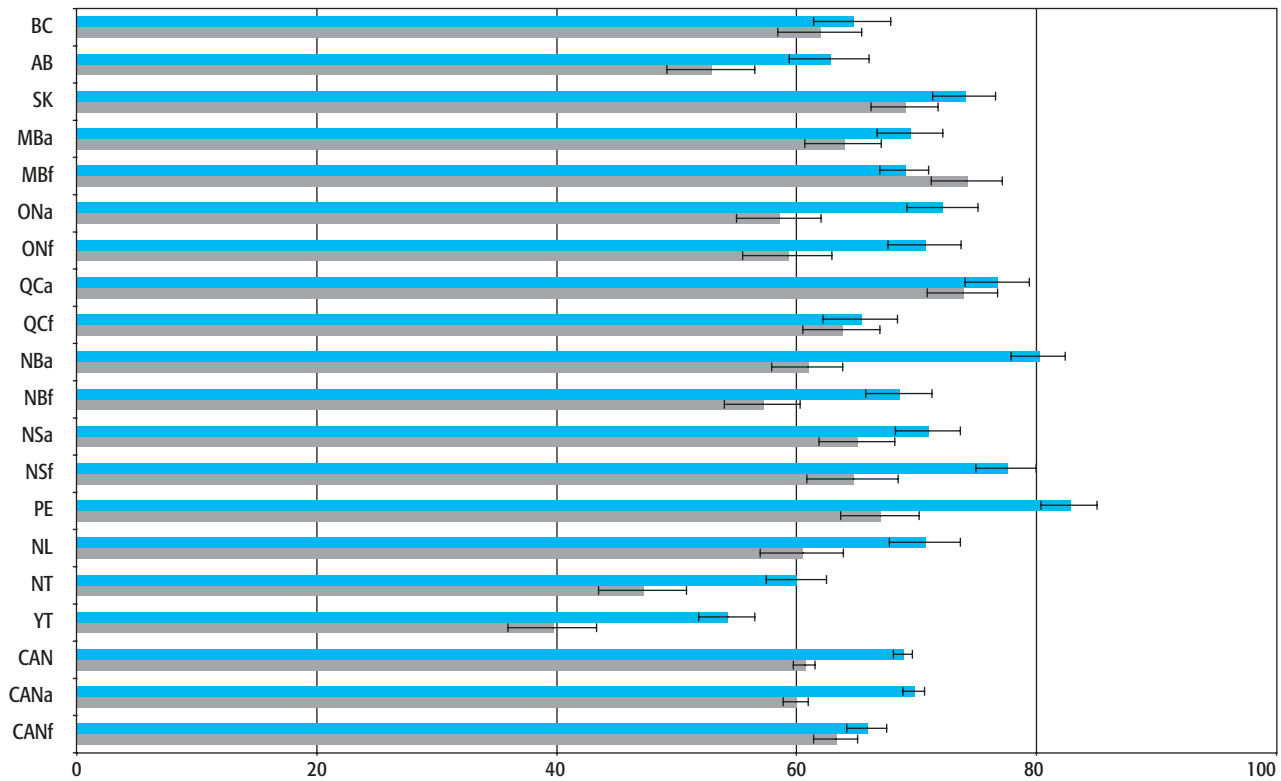
POURCENTAGE D'ÉLÈVES ASSOCIANT COMPÉTENCE EN ÉCRITURE ET TALENT NATUREL

GRAPHIQUE
26



POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT AVOIR OBTENU UNE MOYENNE DE 70 OU PLUS AU COURS DE LANGUE CETTE ANNÉE

GRAPHIQUE
27

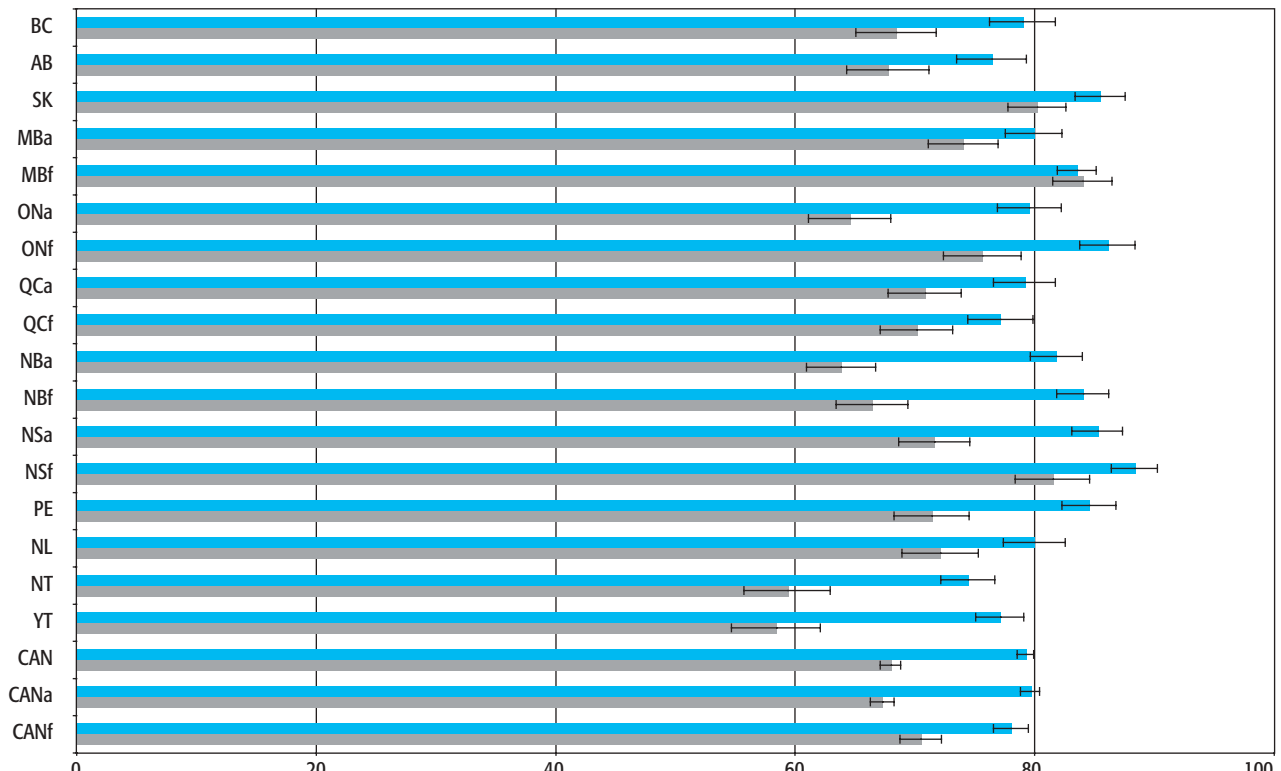


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	65	63	74	69	69	72	71	77	65	80	69	71	77	83	71	60	54	69	70	66
■ 16 ans	62	53	69	64	74	59	59	74	64	61	57	65	65	67	60	47	40	61	60	63

POURCENTAGE D'ÉLÈVES SATISFAITS DE LEUR NOTE AU COURS DE LANGUE CETTE ANNÉE

GRAPHIQUE
28

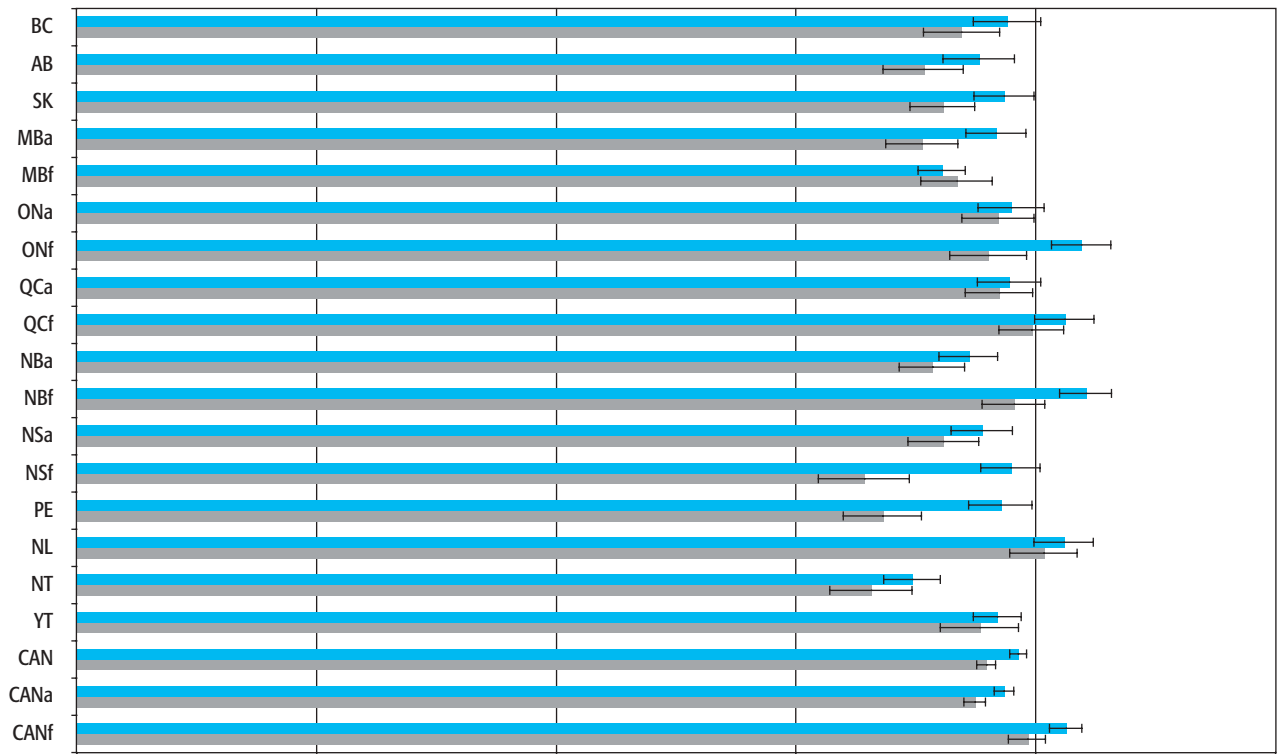


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	79	76	85	80	84	80	86	79	77	82	84	85	88	85	80	74	77	79	80	78
■ 16 ans	68	68	80	74	84	65	76	71	70	64	66	72	82	71	72	59	58	68	67	70

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT QU'ILS DEMANDERAIENT PROBABLEMENT L'AIDE DE L'ENSEIGNANTE OU DE L'ENSEIGNANT POUR DES DIFFICULTÉS D'ÉCRITURE

GRAPHIQUE 29

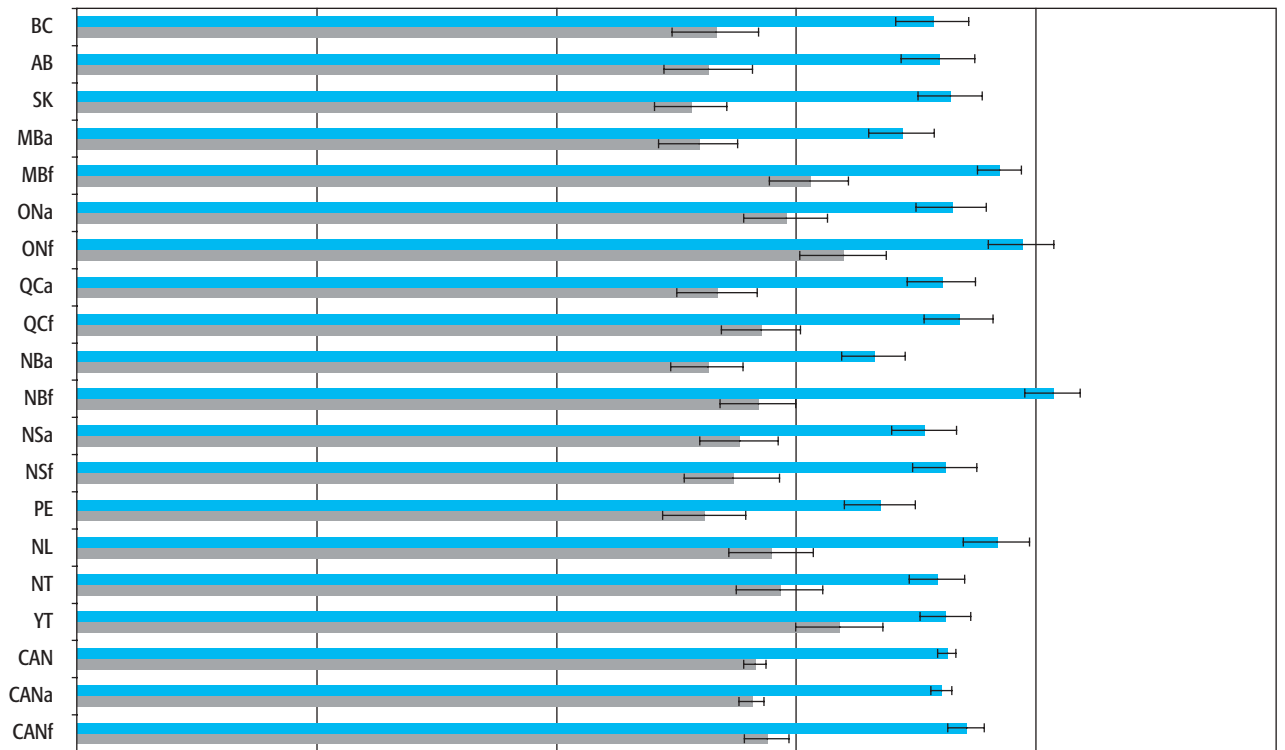


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	78	75	77	77	72	78	84	78	82	74	84	76	78	77	82	70	77	79	77	83
16 ans	74	71	72	71	73	77	76	77	80	71	78	72	66	67	81	66	75	76	75	79

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT QU'ILS DEMANDERAIENT PROBABLEMENT L'AIDE DES PARENTS POUR DES DIFFICULTÉS D'ÉCRITURE

GRAPHIQUE 30



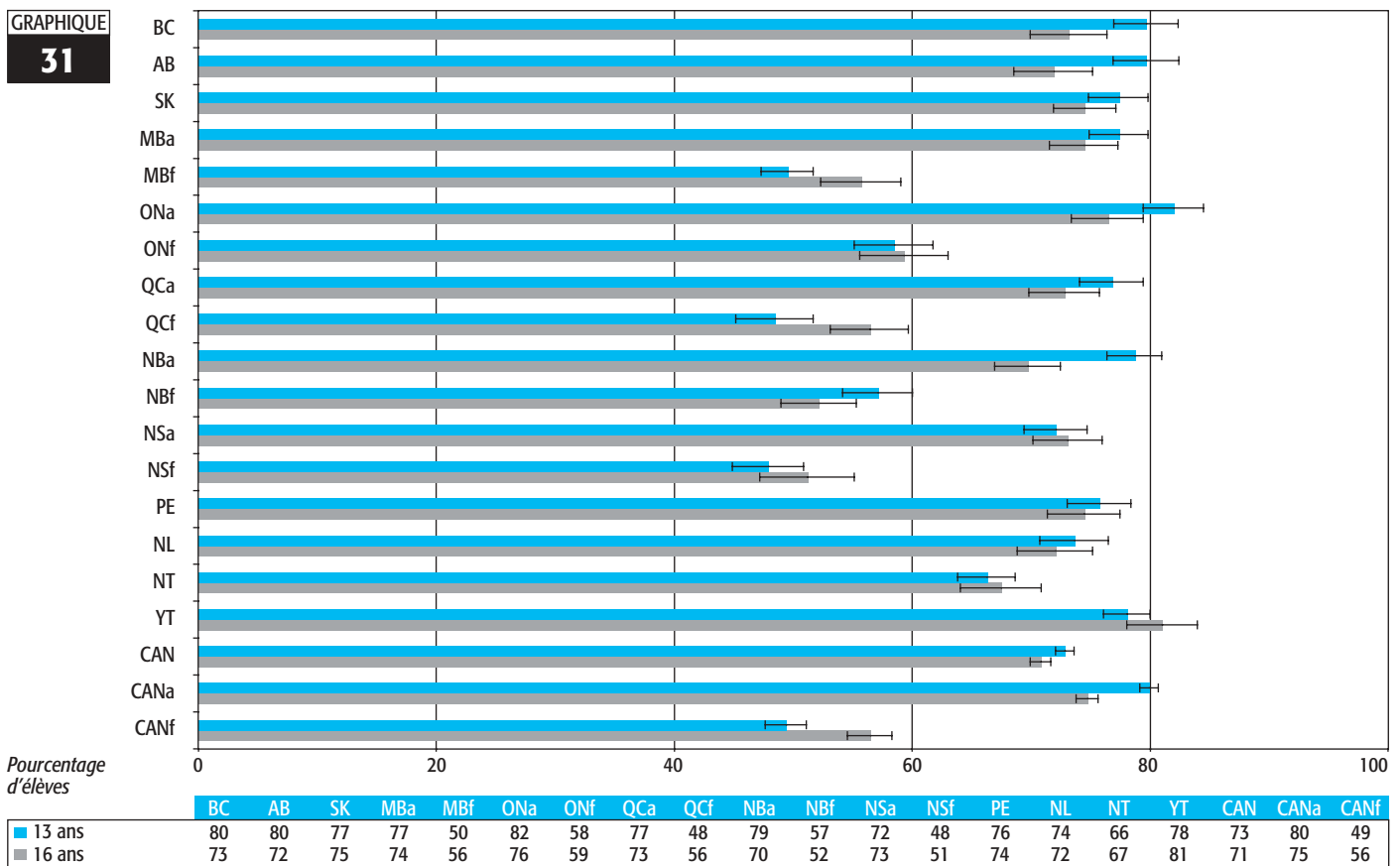
Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	Nbf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	71	72	73	69	77	73	79	72	74	66	81	71	72	67	77	72	72	73	72	74
16 ans	53	53	51	52	61	59	64	53	57	53	57	55	55	52	58	59	64	57	56	58

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT QU'ILS SE SENTENT BIEN À L'ÉCOLE

GRAPHIQUE

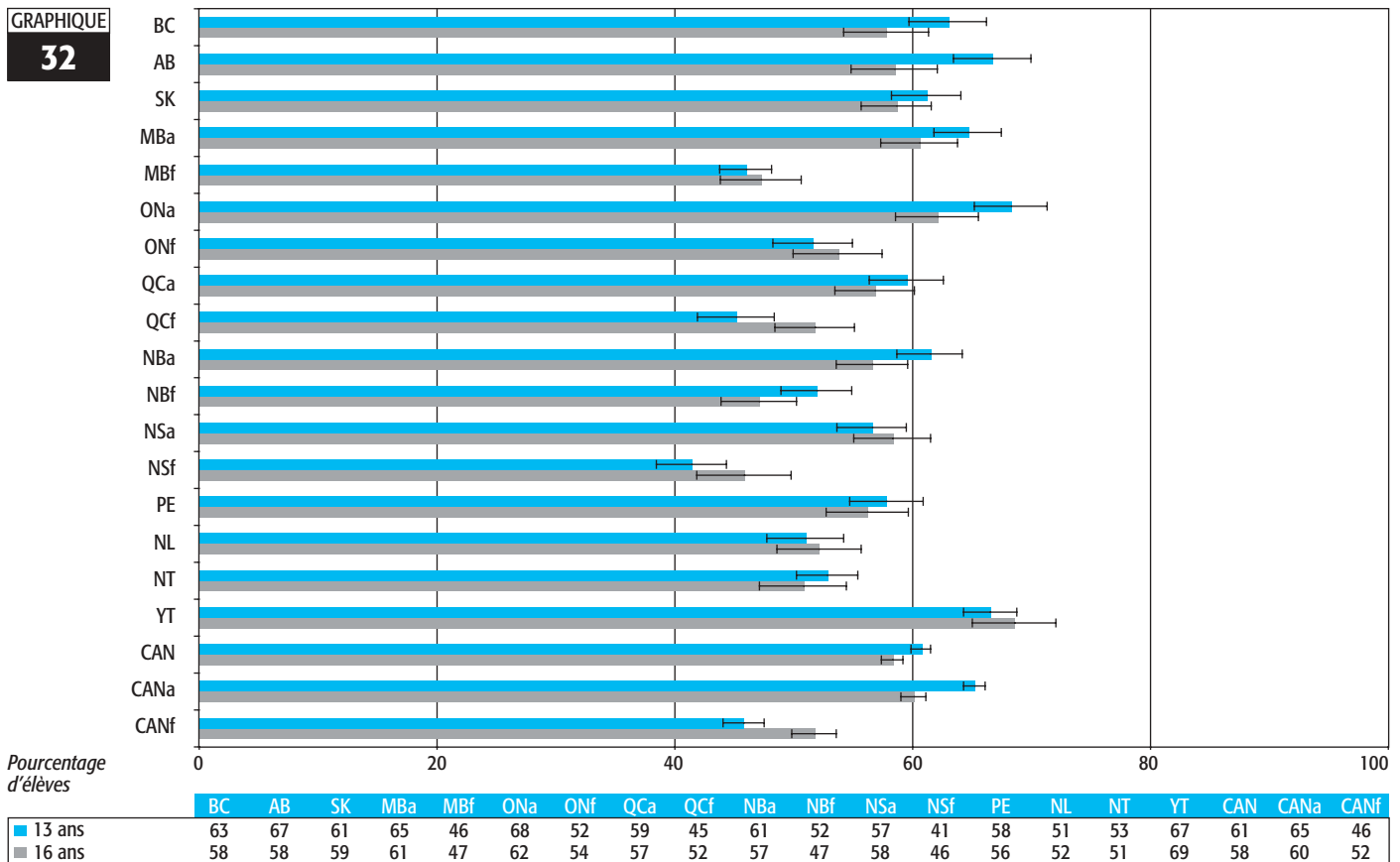
31



POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT AIMER ALLER À L'ÉCOLE

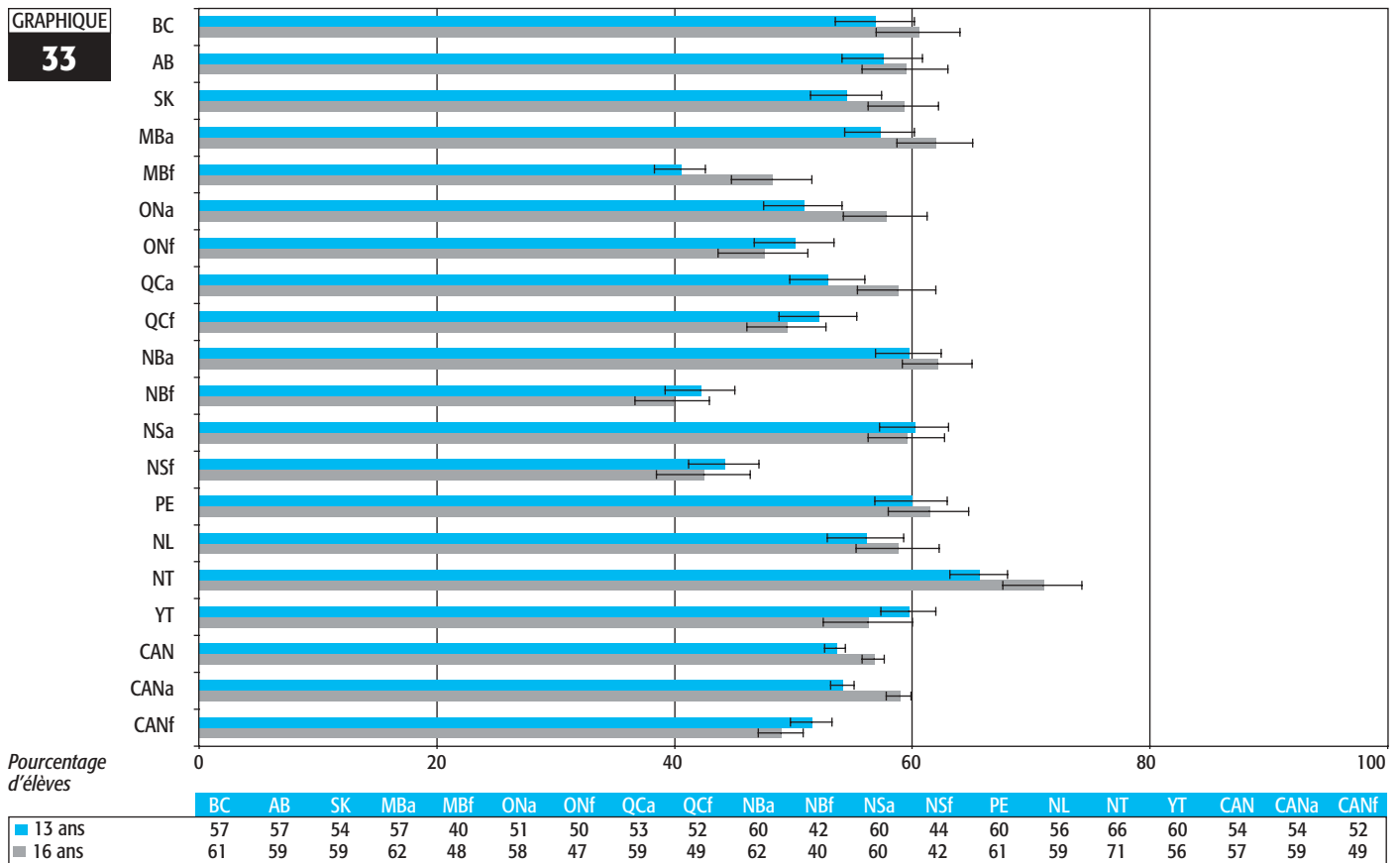
GRAPHIQUE

32



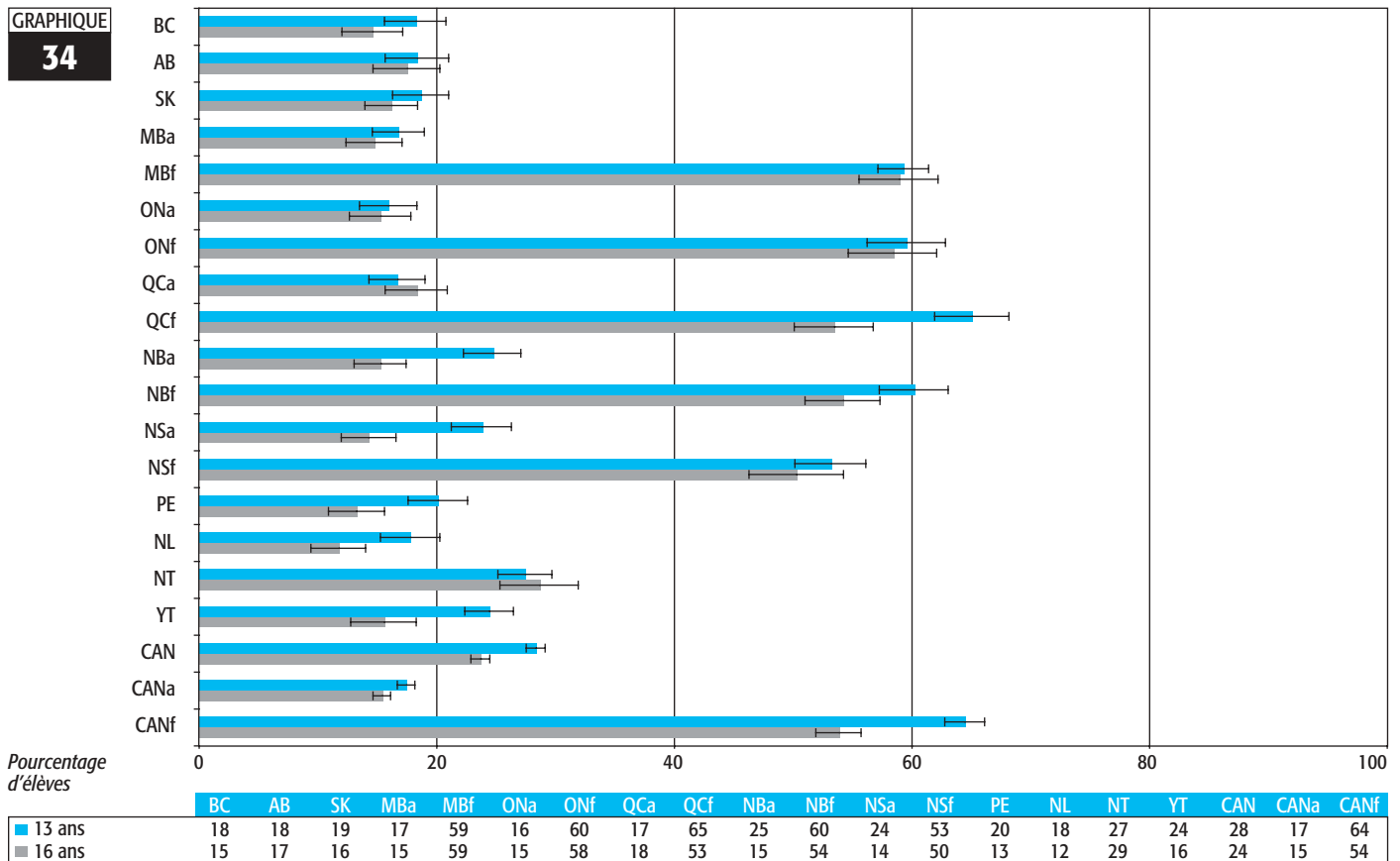
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT S'ENNUYER SOUVENT À L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
33



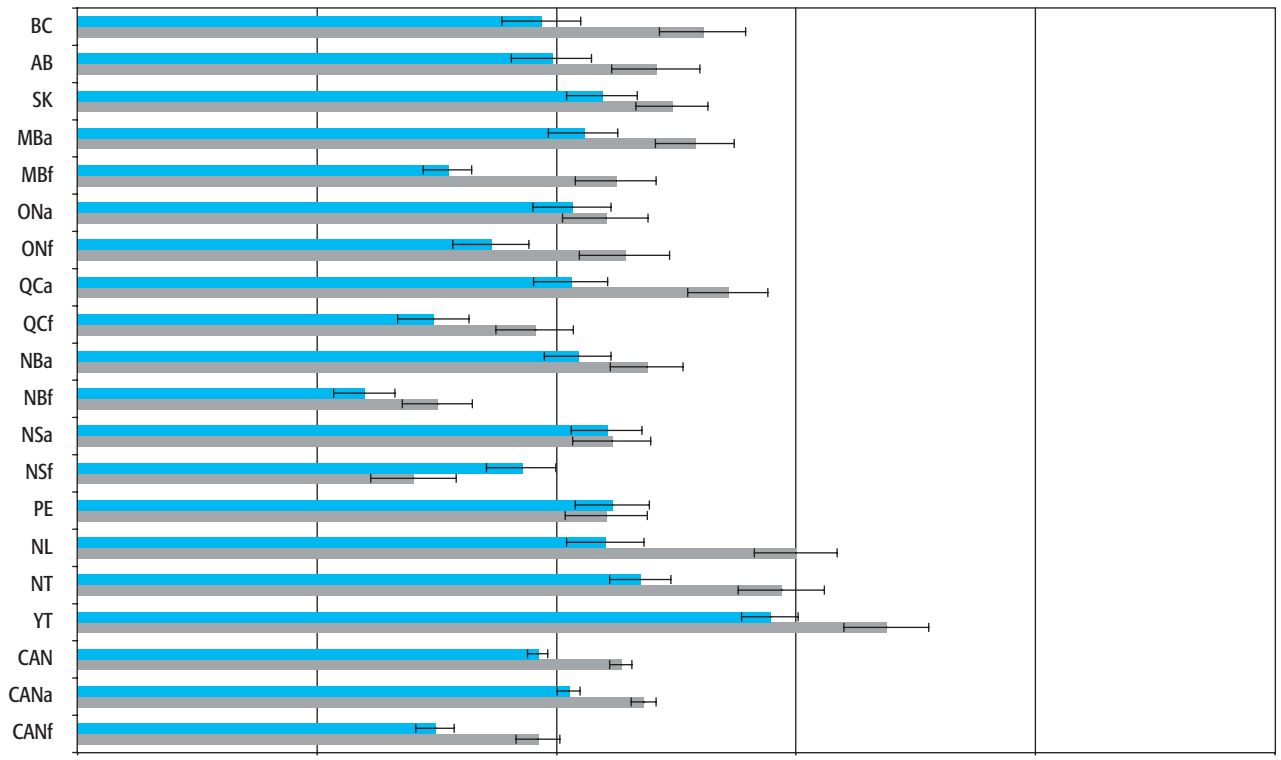
POURCENTAGE D'ÉLÈVES ESTIMANT NE PAS AVOIR ASSEZ DE LIBERTÉ À L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
34



POURCENTAGE D'ÉLÈVES COMPTANT SIX JOURS D'ABSENCE OU PLUS CETTE ANNÉE

GRAPHIQUE
35

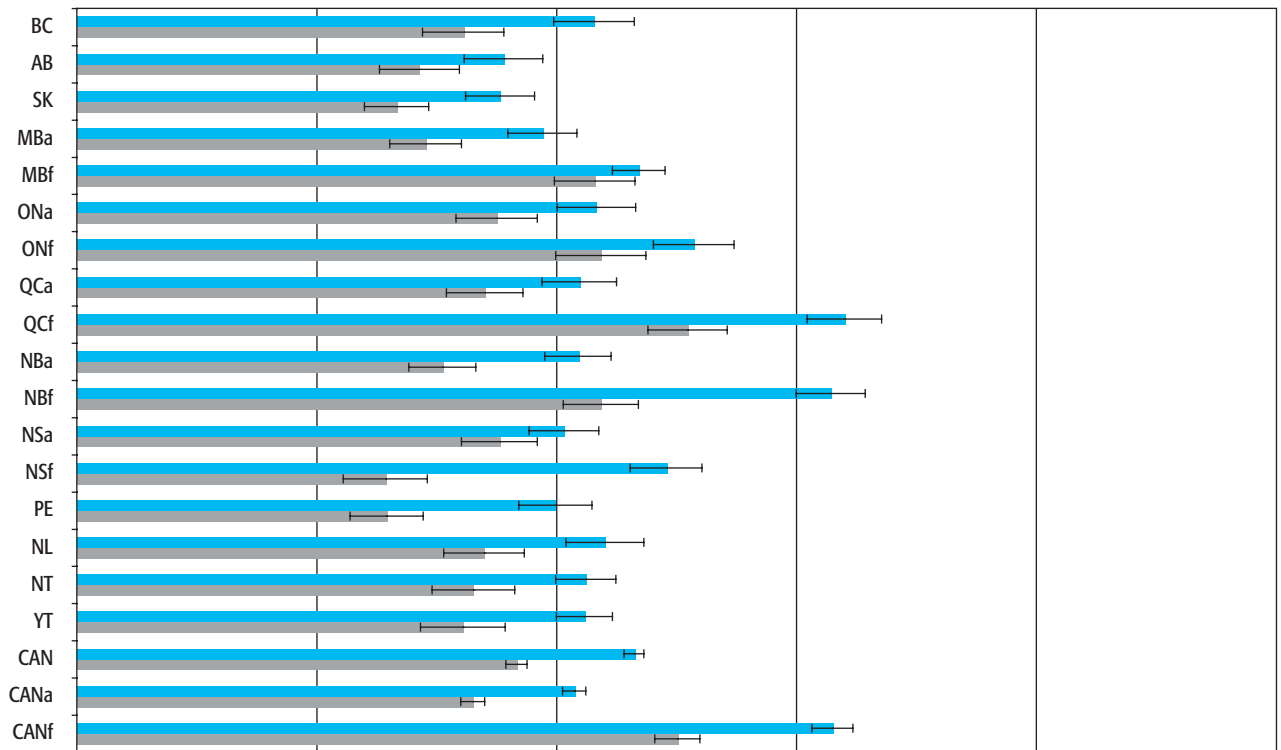


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	39	40	44	42	31	41	35	41	30	42	24	44	37	45	44	47	58	38	41	30
■ 16 ans	52	48	50	52	45	44	46	54	38	48	30	45	28	44	60	59	68	45	47	38

POURCENTAGE D'ÉLÈVES VOYANT UNE PERSONNE ÉCRIRE PRATIQUEMENT TOUS LES JOURS À LA MAISON

GRAPHIQUE
36

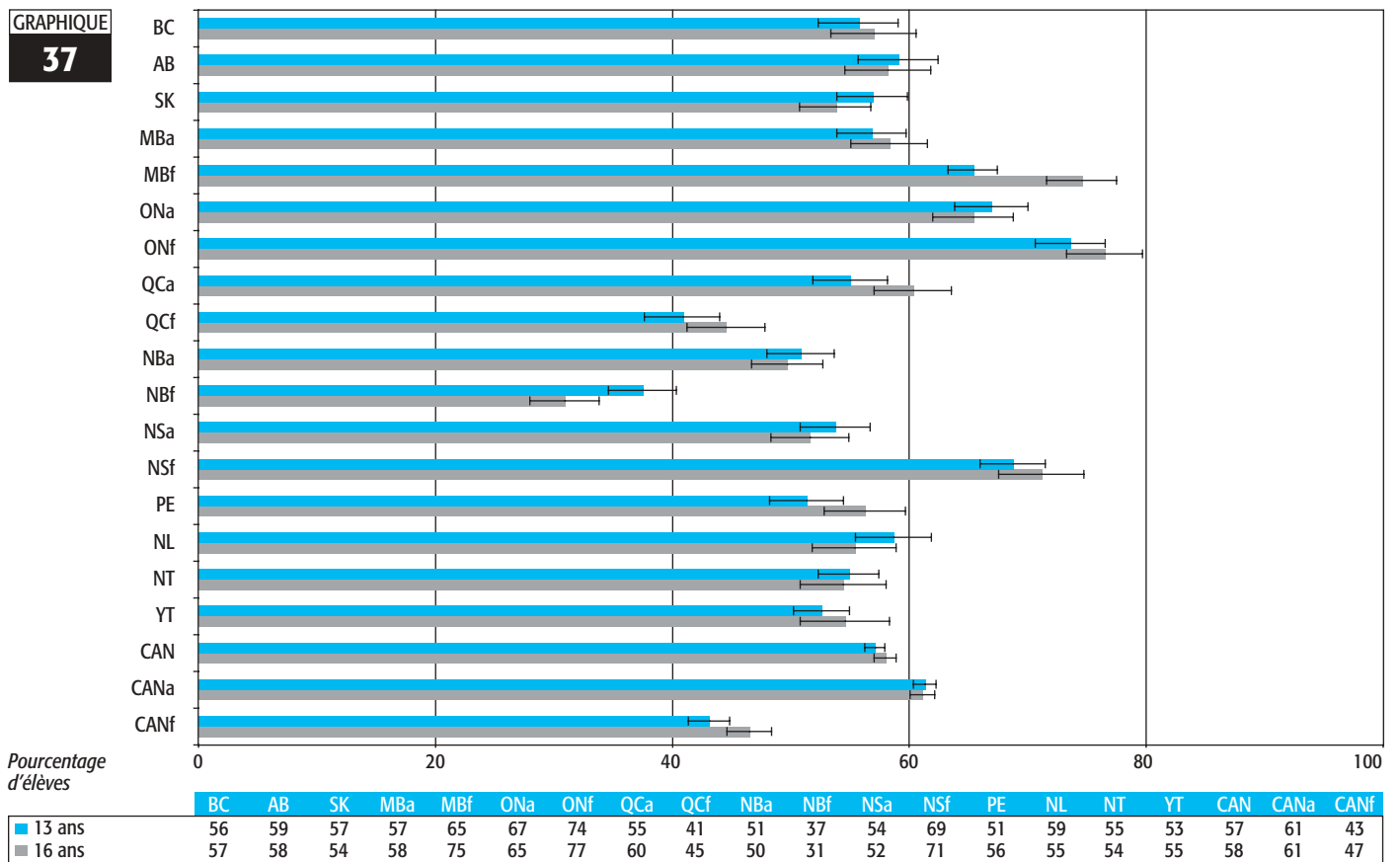


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	43	36	35	39	47	43	51	42	64	42	63	41	49	40	44	42	42	46	41	63
■ 16 ans	32	29	27	29	43	35	44	34	51	30	44	35	26	26	34	33	32	37	33	50

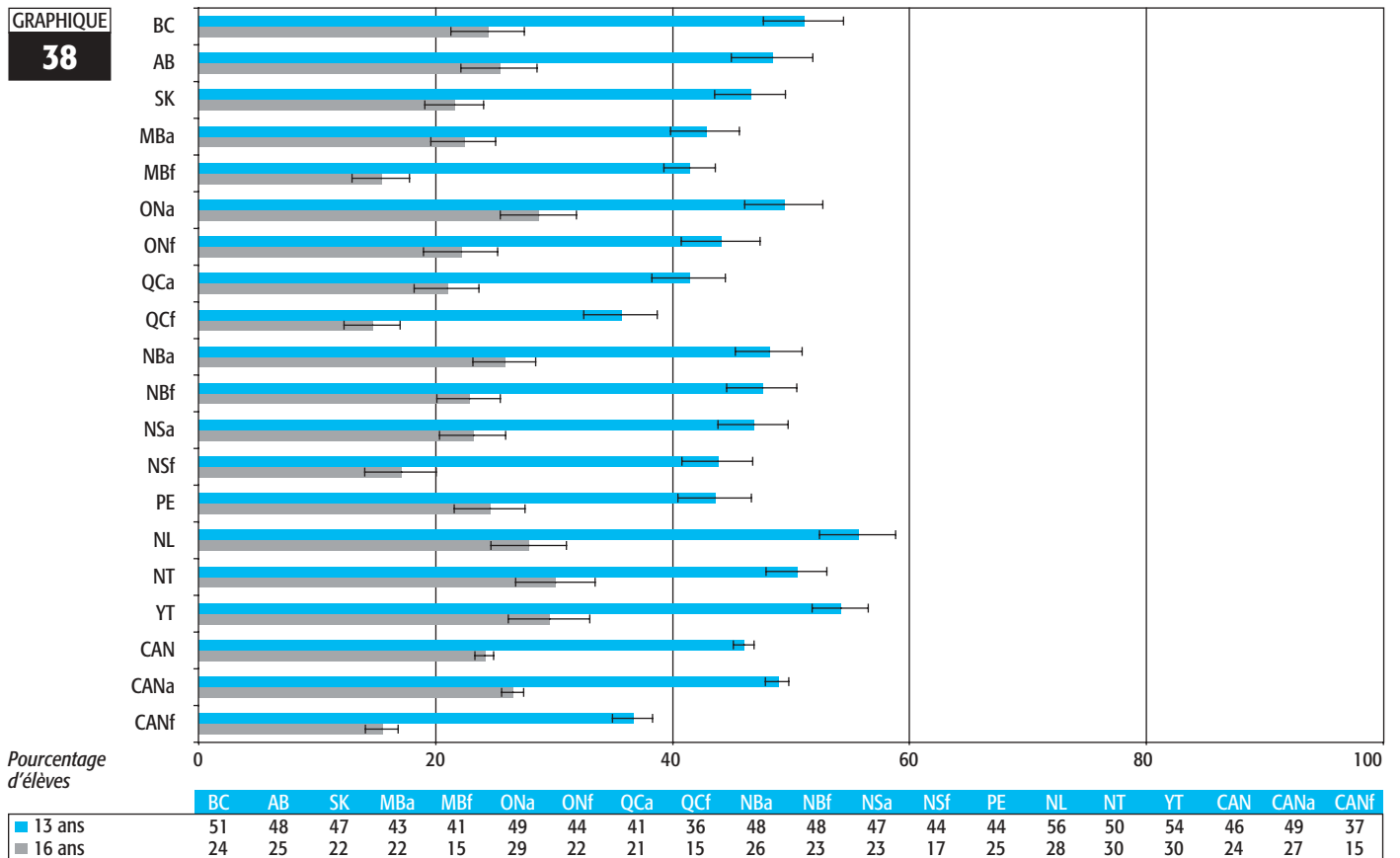
POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI UTILISENT HABITUELLEMENT L'ORDINATEUR POUR ÉCRIRE

GRAPHIQUE
37



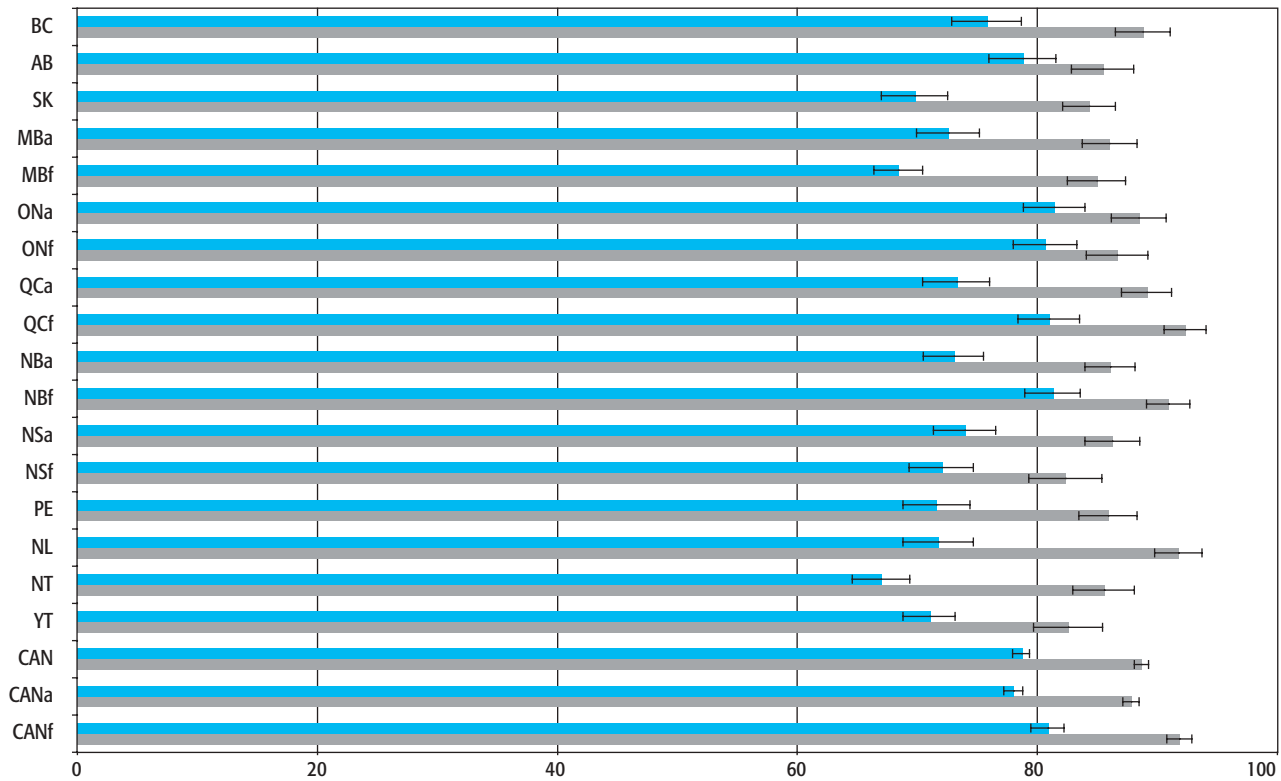
POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI FONT LEURS DEVOIRS DE LANGUE QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS AVEC LEURS PARENTS

GRAPHIQUE
38



POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI DISCUTENT DE LEUR AVENIR AVEC LEURS PARENTS QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS

GRAPHIQUE
39

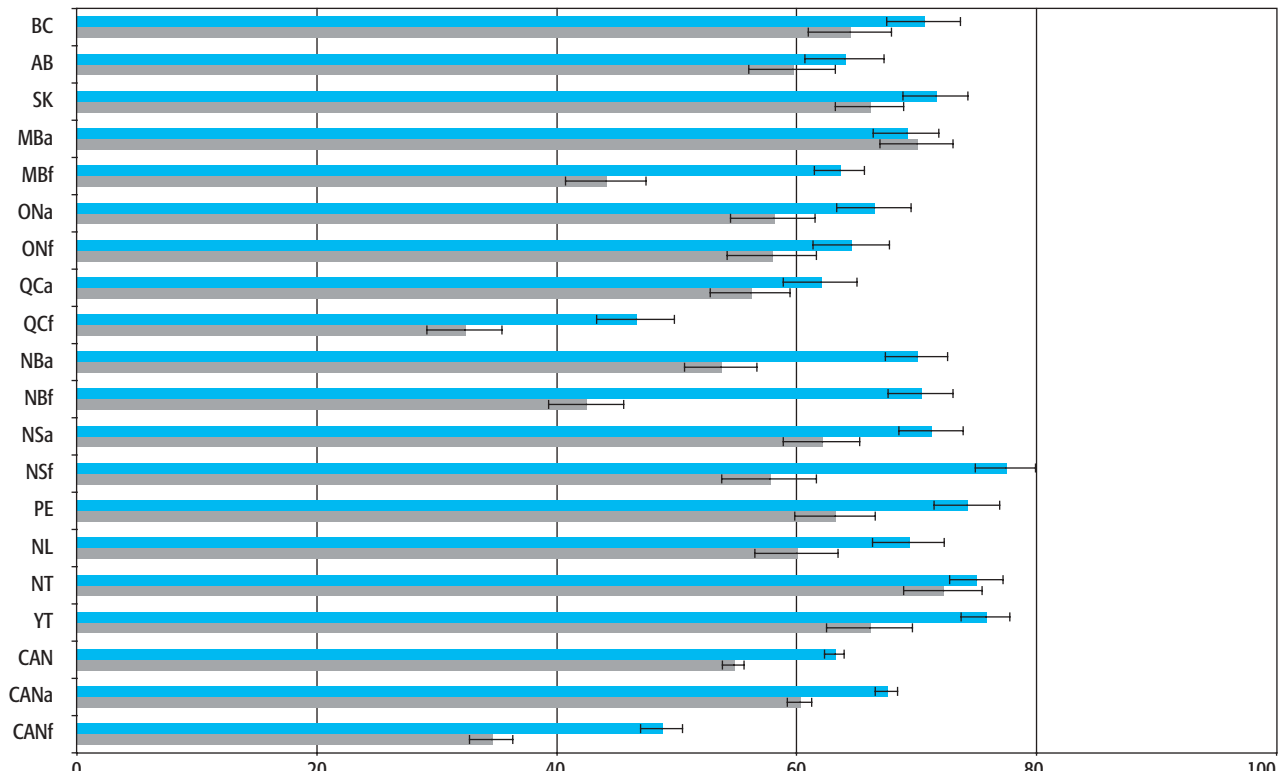


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	76	79	70	73	68	81	81	73	81	73	81	74	72	72	72	67	71	79	78	81
■ 16 ans	89	85	84	86	85	88	87	89	92	86	91	86	82	86	92	86	83	89	88	92

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI CHOISSENT LE TYPE DE TEXTE À ÉCRIRE POUR LES COURS DE LANGUE QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS

GRAPHIQUE
40

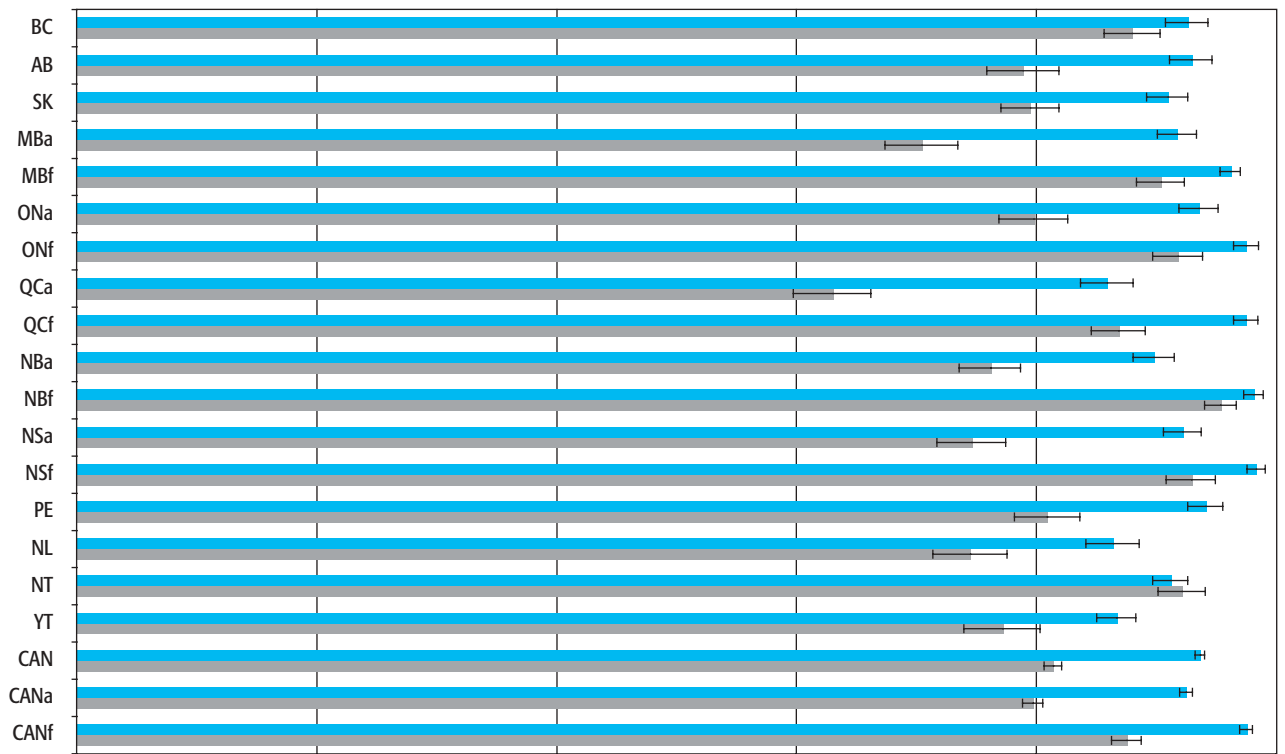


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	71	64	72	69	64	66	65	62	47	70	70	71	77	74	69	75	76	63	68	49
■ 16 ans	64	60	66	70	44	58	58	56	32	54	42	62	58	63	60	72	66	55	60	35

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI ÉTUDIENT LA GRAMMAIRE, LA PONCTUATION ET L'ORTHOGRAPHE QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS DANS LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 41

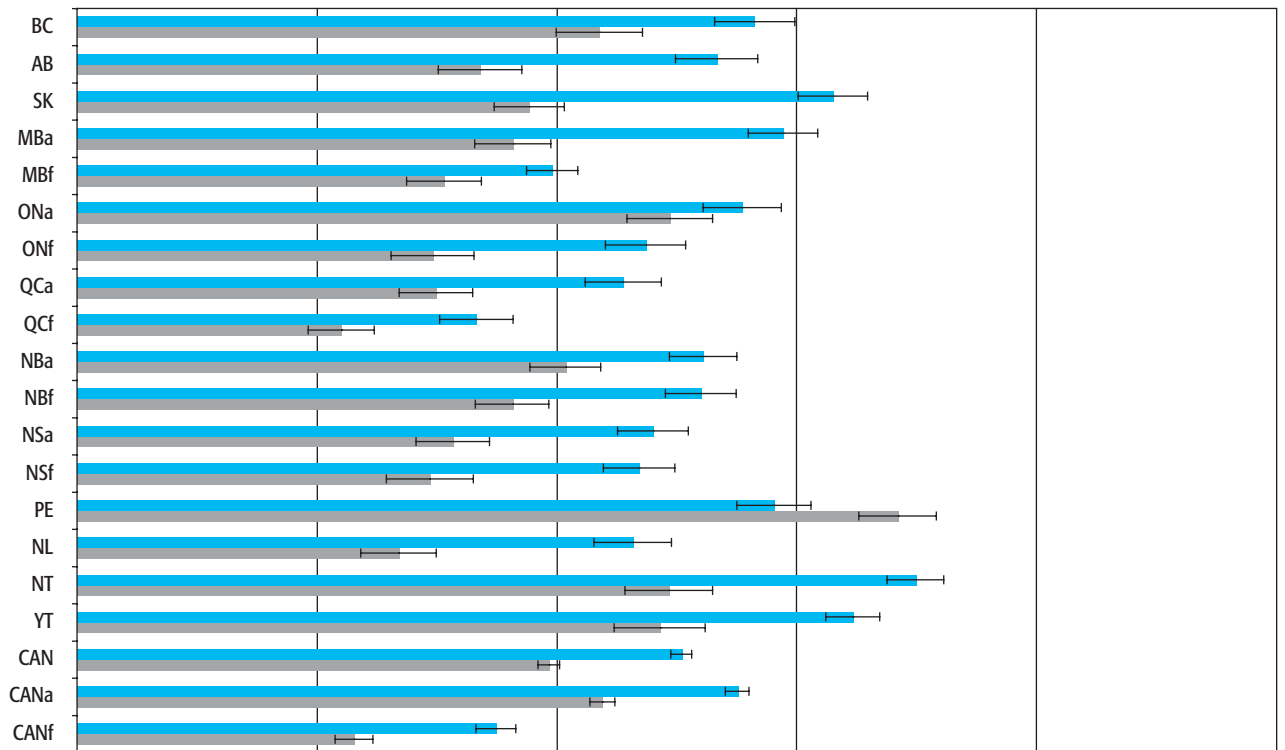


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	93	93	91	92	96	94	97	86	97	90	98	92	98	94	86	91	87	94	92	98
16 ans	88	79	79	70	90	80	92	63	87	76	95	75	93	81	74	92	77	81	80	88

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI LISENT EN SILENCE DES TEXTES DE LEUR CHOIX QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS PENDANT LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 42

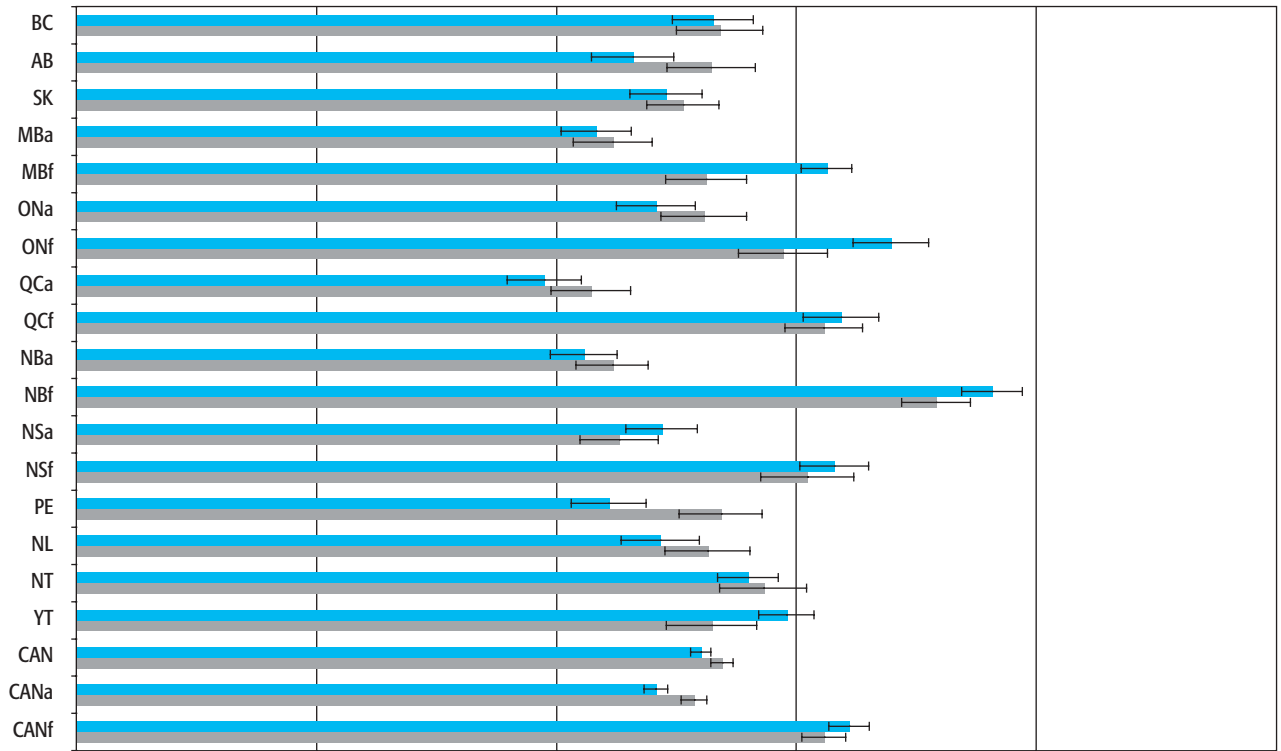


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	56	53	63	59	40	55	47	46	33	52	52	48	47	58	46	70	65	50	55	35
16 ans	44	34	38	36	31	49	30	30	22	41	36	31	29	68	27	49	49	39	44	23

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT QUE L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT AIDE INDIVIDUELLEMENT LES ÉLÈVES QUELQUE FOIS PAR SEMAINE OU PLUS PENDANT LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 43

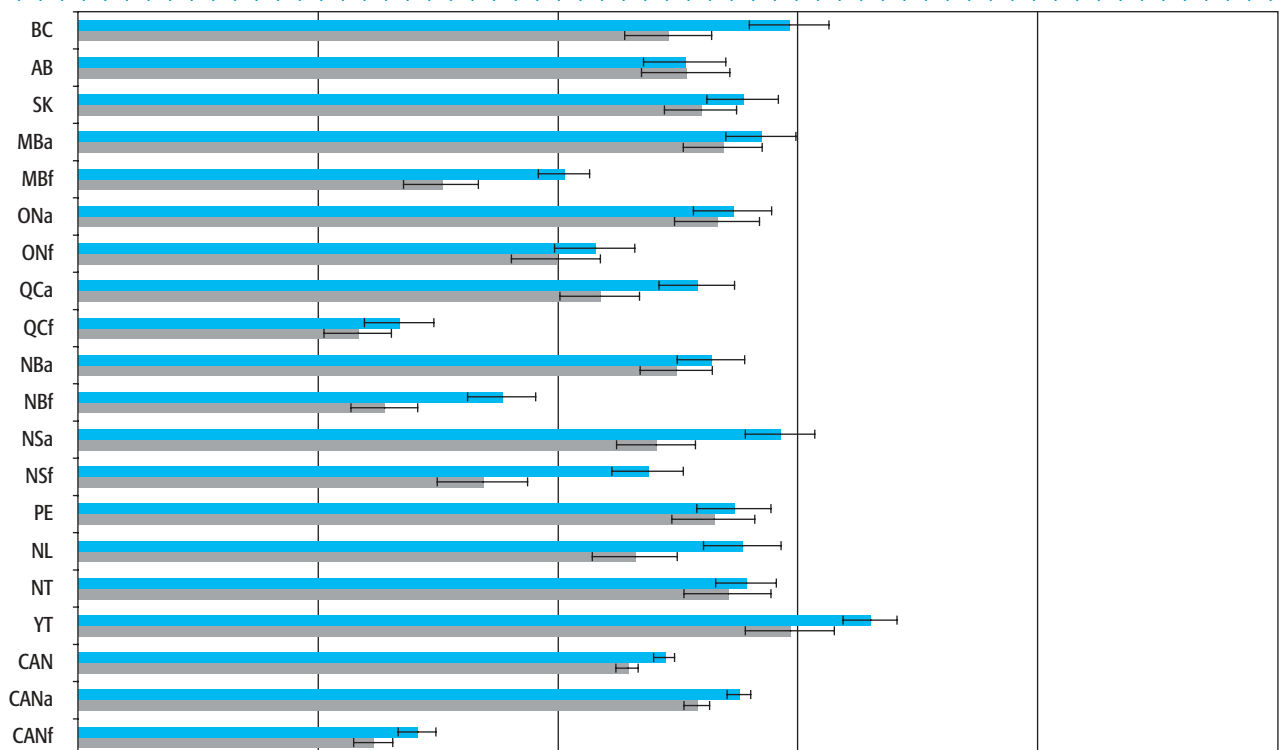


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	53	46	49	43	63	48	68	39	64	42	76	49	63	44	49	56	59	52	48	64
■ 16 ans	54	53	51	45	53	52	59	43	62	45	72	45	61	54	53	57	53	54	52	62

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI FONT DES ACTIVITÉS SANS RAPPORT AVEC LA LEÇON QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS PENDANT LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 44

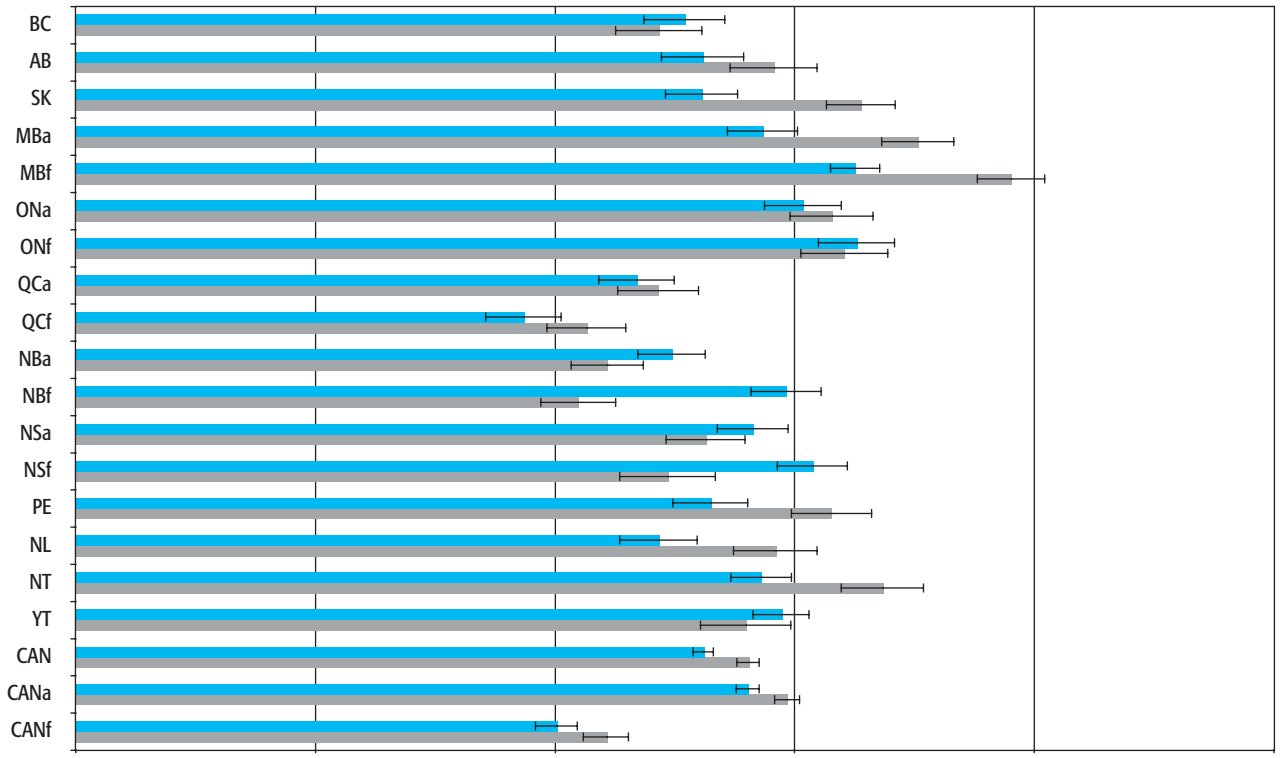


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	59	51	55	57	41	55	43	52	27	53	35	59	48	55	55	56	66	49	55	28
■ 16 ans	49	51	52	54	30	53	40	43	23	50	26	48	34	53	46	54	59	46	52	25

POURCENTAGE D'ÉLÈVES UTILISANT DES MAGAZINES OU DES JOURNAUX QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS PENDANT LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 45

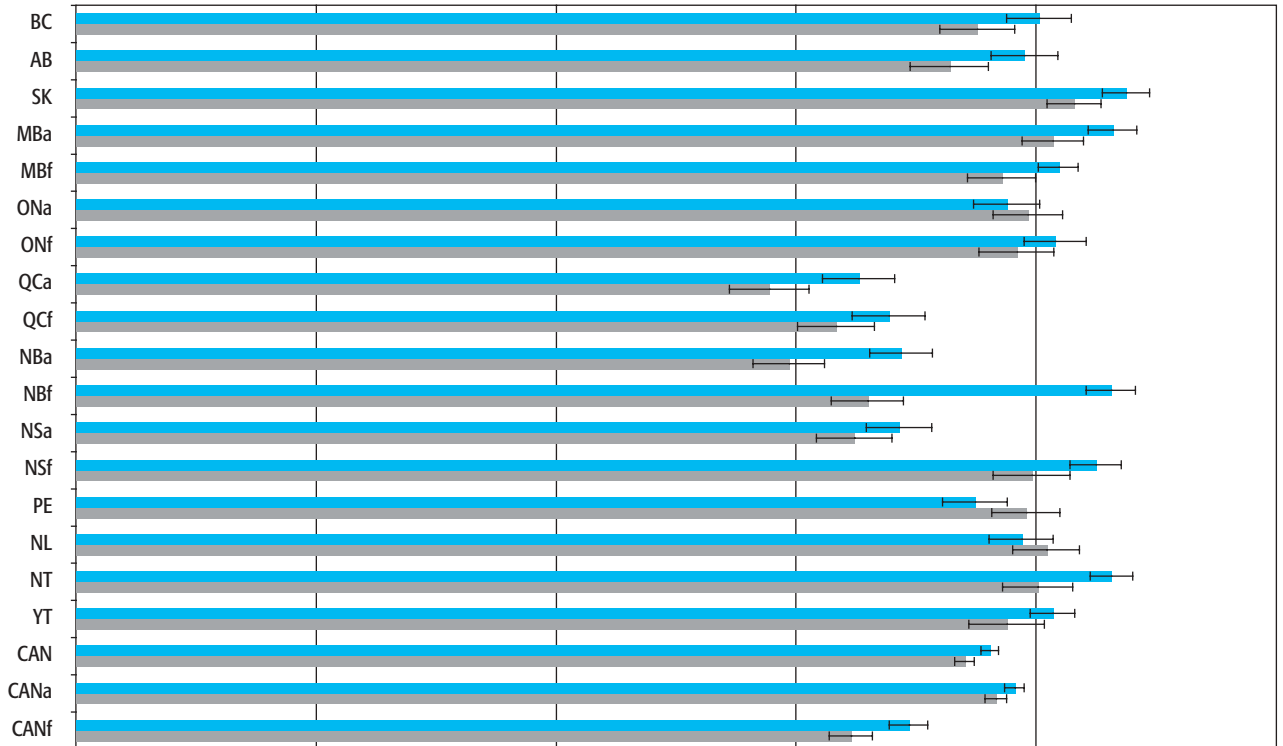


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	51	52	52	57	65	61	65	47	37	50	59	57	62	53	49	57	59	52	56	40
16 ans	49	58	66	70	78	63	64	49	43	44	42	53	49	63	58	67	56	56	59	44

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT RECOURIR À LA BIBLIOTHÈQUE OU AU CENTRE DE RESSOURCES DE L'ÉCOLE QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS DANS LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 46

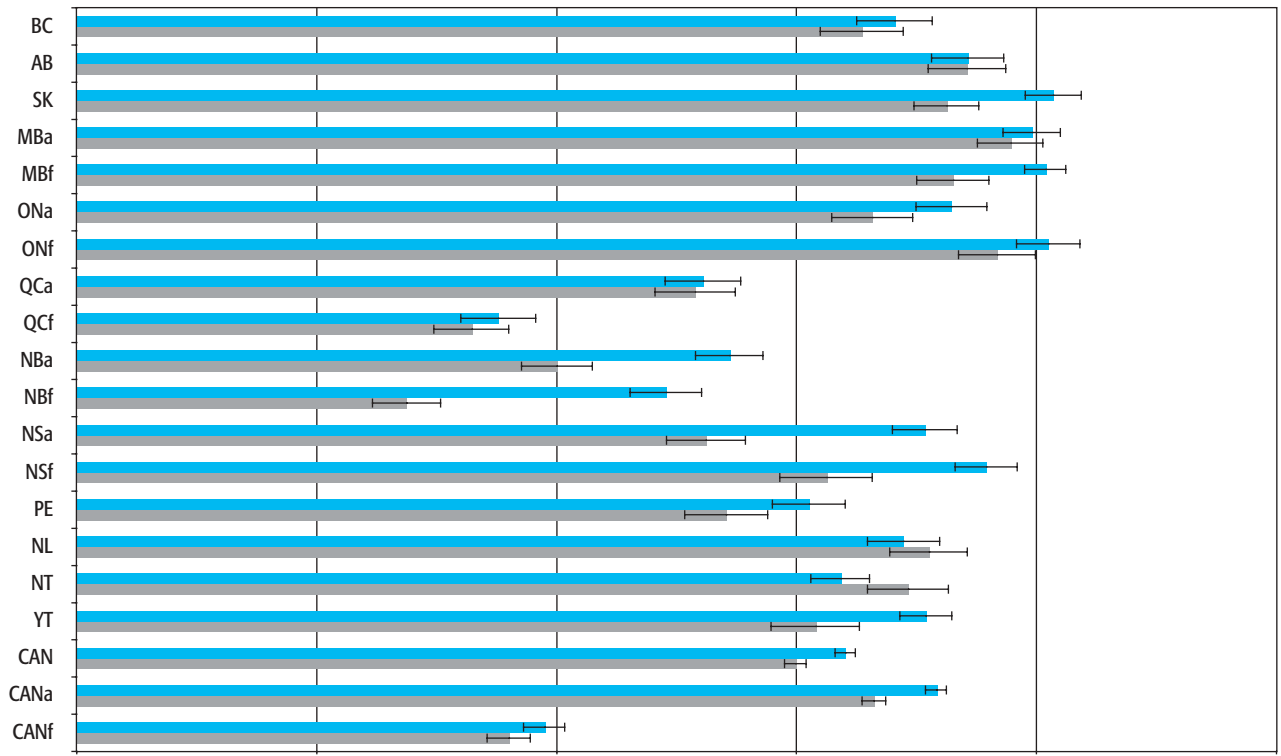


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
13 ans	80	79	88	86	82	78	82	65	68	69	86	69	85	75	79	86	81	76	78	69
16 ans	75	73	83	81	77	79	78	58	63	59	66	65	80	79	81	80	78	74	77	65

POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT UTILISER UN LOGICIEL DE TRAITEMENT DE TEXTES QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS DANS LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 47

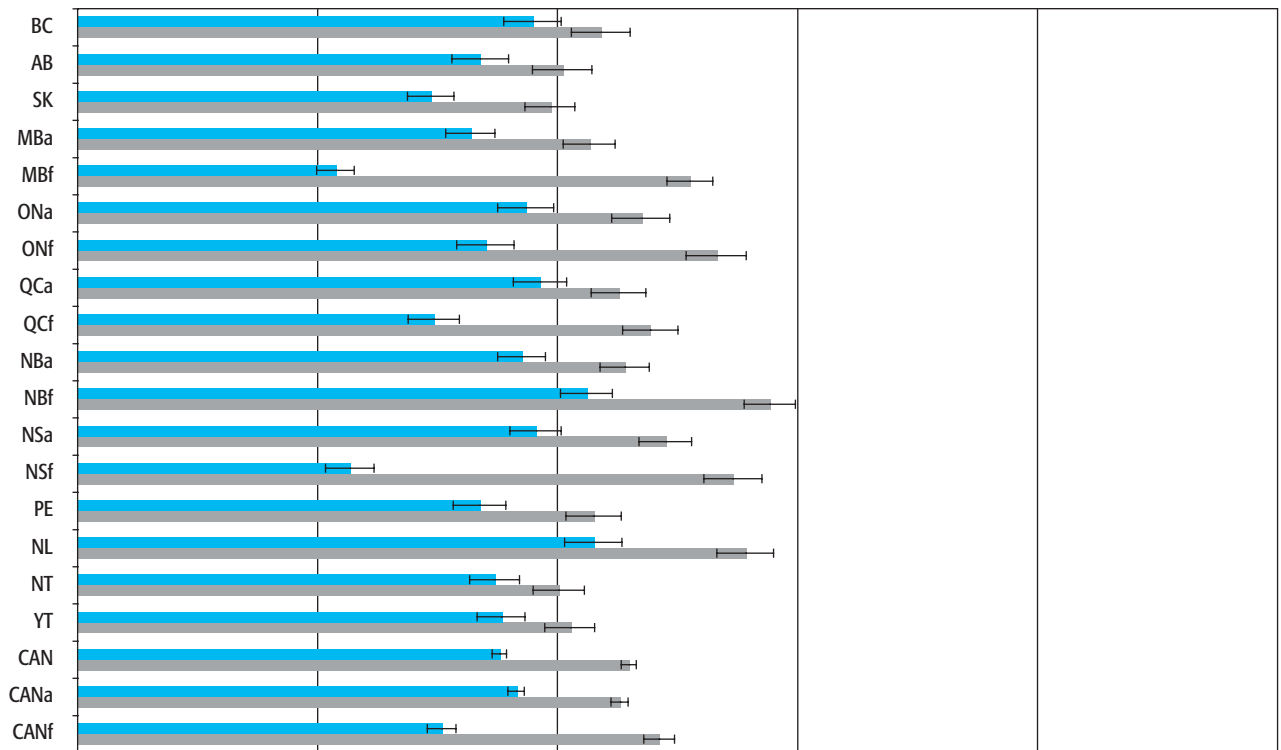


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	68	74	81	80	81	73	81	52	35	54	49	71	76	61	69	64	71	64	72	39
■ 16 ans	65	74	73	78	73	66	77	52	33	40	27	52	63	54	71	69	62	60	66	36

POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI ÉCRIVENT 10 PAGES OU PLUS PAR MOIS DANS LE CADRE DU COURS DE LANGUE EN COMPARAISON AUX AUTRES COURS

GRAPHIQUE 48

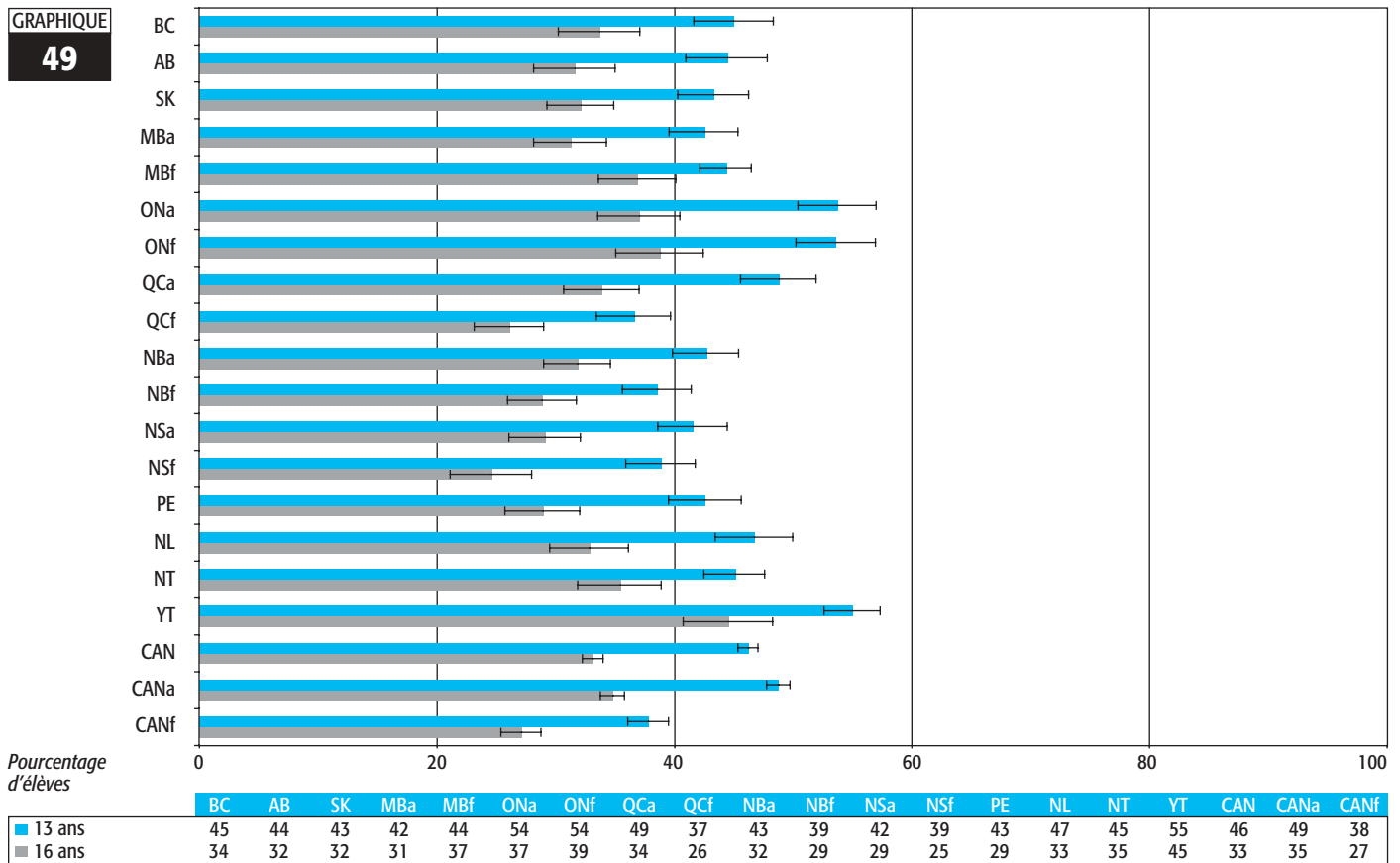


Pourcentage d'élèves

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Langue	38	34	29	33	22	37	34	39	30	37	42	38	23	34	43	35	35	35	37	30
■ Autres cours	44	40	39	43	51	47	53	45	48	46	58	49	55	43	56	40	41	46	45	48

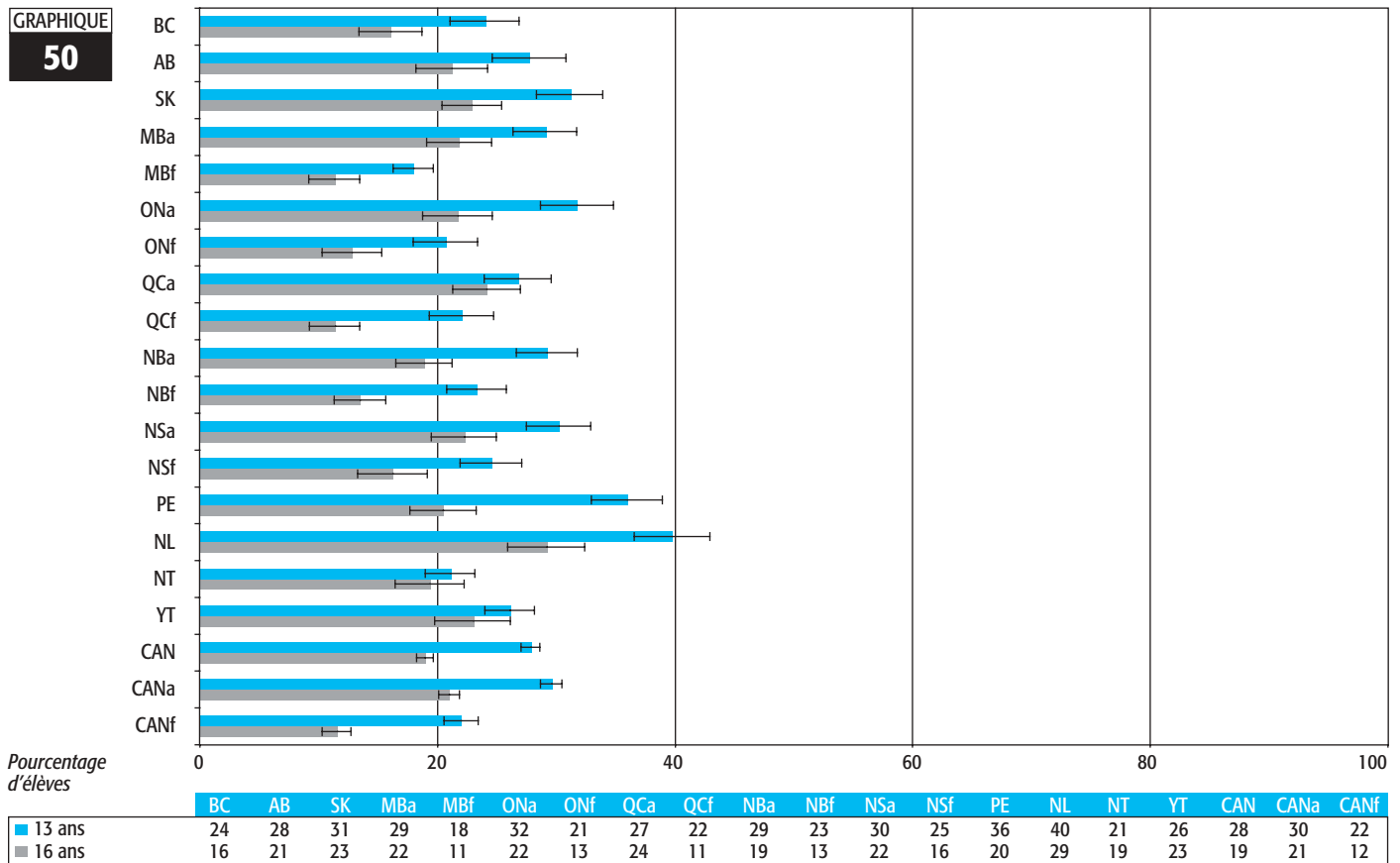
POURCENTAGE D'ÉLÈVES DISANT QUE LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'AUTRES COURS EXPLIQUENT LES FORMES D'ÉCRITURE UTILISÉES

GRAPHIQUE 49



POURCENTAGE D'ÉLÈVES QUI REGARDENT LA TÉLÉVISION 15 HEURES OU PLUS PAR SEMAINE

GRAPHIQUE 50



Le questionnaire destiné au personnel enseignant contenait 33 questions dont beaucoup comprenaient plusieurs items exigeant des réponses distinctes, pour un total de 200 réponses. Les questions portaient sur la formation et l'expérience des enseignantes et enseignants, leurs tâches et obligations, la taille des classes, l'interaction avec les parents et collègues, la planification des leçons, les activités en classe, l'utilisation des ressources, les contraintes qui limitent l'enseignement, les devoirs et l'évaluation des élèves. Les enseignantes et enseignants étaient également invités à dire s'ils étaient d'accord ou pas avec un certain nombre d'énoncés sur la nature des écrits, les facteurs qui influent sur l'apprentissage et sur le groupement des élèves au secondaire selon leurs aptitudes. Il y avait enfin une question sur les possibilités d'apprentissage, qui permettait aux enseignantes et enseignants d'indiquer si certains sujets ou thèmes de l'évaluation liés à l'écriture avaient déjà été enseignés ou allaient l'être.

Il est impossible de calculer les intervalles de confiance, faute de connaître les propriétés de l'échantillon. Les comparaisons seront donc idéalement interprétées comme étant des descriptifs d'échantillons plutôt que des conclusions relatives aux populations. Bien que plusieurs des différences observées soient assez substantielles, il est impossible d'estimer la probabilité que ces différences soient attribuables à une erreur d'échantillonnage.

Enfin, compte tenu des limites des méthodes d'échantillonnage, il est aussi impossible de calculer des pondérations pour tenir compte des tailles de populations différentes dans la compilation des résultats relatifs à l'ensemble du Canada. C'est pour cette raison que le rapport ne fait pas état de moyennes pancanadiennes ni de moyennes par groupe linguistique. Les tendances régionales ou linguistiques qui sont soulignées représentent sans doute moins les effets du hasard que des comparaisons entre populations individuelles, puisque ces effets se retrouvent dans plusieurs provinces ou territoires. Certaines des différences observées entre populations sont assez substantielles et il est peu probable, en dépit de tout éventuel biais d'échantillonnage, qu'elles soient le fait du hasard.

Formation et expérience du personnel enseignant

Les **graphiques 51 à 55** montrent les réponses du personnel enseignant aux questions sur leur formation et leur expérience. De manière générale, près de 60 p. 100 des personnes qui ont répondu au questionnaire sont des enseignantes. Les plus faibles proportions d'enseignantes se trouvent dans trois des cinq populations francophones et ces populations se caractérisent aussi par de

fortes variations dans les proportions d'anglophones et de francophones.

Le **graphique 52** montre que le nombre médian d'années d'expérience varie considérablement selon la population. Le personnel enseignant du Québec anglophone, de la Nouvelle-Écosse anglophone et de Terre-Neuve-et-Labrador semble compter, et de loin, le plus d'expérience, alors que celui des Territoires du Nord-Ouest et du Yukon en a beaucoup moins qu'ailleurs. Comme l'expérience est une approximation assez juste de l'âge, le graphique laisse à penser qu'un nombre substantiel d'enseignantes et d'enseignants des trois instances où le plus d'expérience est cumulée approchent l'âge de la retraite. Cette observation trouve d'ailleurs écho dans la distribution plus générale de l'expérience. Les données montrent enfin que les enseignantes et enseignants ont en général consacré la majeure partie de leur carrière à l'enseignement de cours de langue.

Presque tout le personnel enseignant est titulaire d'un diplôme universitaire, le diplôme le plus fréquent étant le B.Éd., comme le montre le **graphique 53**, où l'on voit aussi que plus de 80 p. 100 des enseignantes et enseignants de la plupart des populations l'ont obtenu. Le personnel enseignant francophone du Québec représente une exception notable. Par ailleurs, le pourcentage des enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme en langues en anglais ou en français, illustré au **graphique 54**, donne une idée du nombre qui en ont fait leur spécialité. À l'échelle pancanadienne, le chiffre avoisine les 50 p. 100, mais il y a de fortes variations entre instances. Le pourcentage des enseignantes et enseignants titulaires d'un diplôme en langue est plus élevé dans l'Ontario anglophone et à Terre-Neuve-et-Labrador et c'est en Alberta, en Saskatchewan et dans les Territoires du Nord-Ouest qu'il est le plus faible. Un grand nombre est titulaire de plus d'un diplôme de premier cycle, la combinaison la plus fréquente étant le B.Éd. et le B.A. en langue.

Les pourcentages d'enseignantes et enseignants titulaires d'un grade supérieur (maîtrise ou l'équivalent) vont d'environ 10 à 30 p. 100 (**graphique 55**). C'est parmi le personnel enseignant du Québec anglophone, de la Nouvelle-Écosse anglophone et de Terre-Neuve-et-Labrador qu'on trouve le plus de titulaires de grades supérieurs. Le champ de la maîtrise varie selon la population, la maîtrise en éducation étant la plus fréquente en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador, et la maîtrise en langue (anglaise ou française) étant plus fréquente parmi les anglophones du Québec et le personnel enseignant du Yukon.

Plus de 70 p. 100 des enseignantes et enseignants au total ont dit se spécialiser dans l'enseignement de cours de langue et préférer cette discipline à toute autre. Le pourcentage est plus élevé parmi les francophones du Québec et plus faible dans les deux territoires. Enfin, près de la moitié de toutes les enseignantes et de tous les enseignants ont dit avoir fait des cours de perfectionnement en écriture, la plus forte proportion se trouvant en Alberta et la plus faible, dans le Québec anglophone.

Effectif des classes

Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer l'effectif de leurs classes et de préciser le plus fort et le plus faible. La valeur médiane de l'effectif moyen des classes de cours de langue est illustrée dans le **graphique 56**. Les effectifs les plus élevés se trouvent dans les écoles francophones du Québec et de l'Île-du-Prince-Édouard; les plus petits sont dans les écoles francophones de Nouvelle-Écosse et dans les écoles des territoires. Les données relatives aux extrêmes montrent des tendances similaires. L'effectif moyen le plus élevé se situe autour de 30 et le plus faible autour de 13 dans de nombreuses populations.

Répartition et utilisation du temps

Le nombre médian d'heures de classe prévu chaque semaine dans l'emploi du temps du personnel enseignant est constant, à 25 heures, dans la plupart des instances, quoique légèrement plus élevé en Alberta, au Manitoba et dans les deux territoires. Le chiffre ne variant pas beaucoup entre les répondantes et répondants, il est probable que la réponse révèle plutôt le nombre d'heures obligatoires dans les instances et non les heures véritablement prévues à leur horaire.

La différence entre le nombre d'heures total et le nombre d'heures consacrées à l'écriture ou aux cours de langue est une indication de la spécialisation des enseignantes et enseignants. Les réponses figurent dans le **graphique 57**. Dans la plupart des populations, les enseignantes et enseignants ont dit consacrer cinq à six heures à l'enseignement de l'écriture. Les francophones du Manitoba et de Nouvelle-Écosse ne font toutefois état que de 2,5 et deux heures respectivement. Les chiffres sont beaucoup plus variables pour ce qui est des autres cours de langue, ce qui laisse à penser que le degré de spécialisation varie selon la population. On remarque surtout une moins grande spécialisation en cours de langue parmi les populations francophones et dans les territoires. Cette observation est étayée par les données sur l'enseignement d'autres disciplines, les enseignantes et enseignants peu spécialisés en cours de langue étant généralement plus nombreux à enseigner d'autres disciplines. Les francophones du Québec font exception en ne faisant état que d'un petit nombre d'heures consacrées à d'autres disciplines.

Le personnel enseignant était invité à indiquer le nombre d'heures consacrées à diverses activités en dehors des heures d'école

prévues. Ces heures ont été ajoutées aux heures de cours prévues et au temps de préparation pour obtenir une estimation du total des heures de travail hebdomadaires. La médiane est illustrée dans le **graphique 58**. Dans la plupart des instances, les enseignantes et enseignants rapportent une médiane approchant les 40 heures, à quelques variations près. Parmi les catégories précises d'activités exercées en dehors des heures d'école habituelles, la planification et la préparation ainsi que la correction semblent exiger le plus de temps, la médiane se situant autour de quatre à cinq heures dans la plupart des instances. La plupart des autres activités génèrent des médianes d'une heure ou moins par semaine. Les activités qui exigent le moins de temps sont la préparation des plans de cours individuels et les réunions avec les parents.

Dans la plupart des écoles, une certaine partie de la journée normale d'école est consacrée à la planification et à la préparation. La médiane figure dans le **graphique 59**; elle se situe soit à trois heures soit à quatre heures dans la plupart des instances, les extrêmes étant observés en Saskatchewan (deux heures) et au Québec anglophone (six heures).

Les enseignantes et enseignants devaient aussi indiquer le temps perdu à cause de l'annulation des cours, des fermetures d'école et autres motifs semblables et le temps perdu pendant les cours à cause de perturbations de différentes sortes au cours d'une année scolaire. Les réponses à ces questions sont l'objet des **graphiques 60 et 61**. Environ la moitié des populations déplorent la perte de près de 10 heures, soit l'équivalent de deux jours d'école. Le temps perdu est généralement supérieur – autour de 20 heures ou plus – dans les provinces de l'Atlantique et dans les Territoires du Nord-Ouest. Le total le plus élevé (30 heures ou l'équivalent de six jours) se trouve en Nouvelle-Écosse (pour les deux langues) et à l'Île-du-Prince-Édouard. Pour ce qui est des minutes perdues pendant les cours, la médiane s'établit à cinq minutes dans la plupart des populations, mais à un nombre supérieur en Ontario (pour les deux langues) et dans les Territoires du Nord-Ouest.

Contacts avec les parents

Le **graphique 62** montre le pourcentage des enseignantes et enseignants ayant dit rencontrer les parents une fois par semaine ou plus pour parler d'élèves en particulier. Au total, les chiffres se situent autour de 50 p. 100. Les variations semblent distinguer les instances plus que les groupes linguistiques, le Québec et le Nouveau-Brunswick obtenant les pourcentages les plus faibles et l'Ontario francophone, le plus élevé.

Dans une autre perspective, les enseignantes et enseignants étaient priés d'estimer la proportion de parents avec lesquels ils avaient eu des contacts au cours de l'année scolaire, tant au cours de rencontres prévues qu'en d'autres occasions. Les pourcentages de parents en contact avec le personnel enseignant une fois par

mois ou plus sont reproduits dans le **graphique 63**. À l'évidence, ces contacts ont lieu surtout à l'occasion des rencontres prévues; il y a peu d'autres formes de communication. Le temps total varie grandement entre instances, et aucune tendance précise ne s'en dégage.

L'examen global des résultats présentés dans les **graphiques 62 et 63** laisse à penser que le personnel enseignant n'a de contacts relativement fréquents qu'avec un faible pourcentage de parents et aucun contact, en dehors des entrevues, avec la grande majorité des parents. Il serait intéressant d'approfondir ce point et, surtout, de déterminer la nature de ces contacts et de préciser si ces derniers sont à l'initiative du personnel enseignant ou des parents.

Planification des cours

L'étendue de la collaboration entre enseignantes et enseignants a été mesurée à l'aide d'une question sur la fréquence des rencontres pour les besoins de la planification. Le pourcentage de ceux qui ont répondu se rencontrer une fois ou plus par semaine est illustré dans le **graphique 64**. Les chiffres montrent des variations assez substantielles entre instances. Le personnel enseignant francophone du Manitoba, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse fait état d'une collaboration moins grande que leurs collègues anglophones de la même province.

Les enseignantes et enseignants étaient en outre priés d'indiquer à quelle fréquence ils emploient différentes ressources pour planifier leurs cours, dont leurs propres plans de cours antérieurs, les documents de collègues, des manuels et d'autres ouvrages de référence, des documents relatifs au programme d'études, l'Internet ou d'autres sources informatisées. Puisqu'il est difficile de dégager des tendances à cet égard, les graphiques choisis concernent des ressources qui donnent lieu à de grandes variations entre populations ou qui sont considérées comme les plus pertinentes sur le plan de l'élaboration des politiques.

Le **graphique 65** indique les pourcentages des enseignantes et enseignants qui utilisent leurs propres notes de cours antérieures quelques fois par semaine ou plus. Au total, c'est la ressource la plus fréquemment employée, malgré quelques importantes variations, les pourcentages les plus faibles étant généralement observés dans les populations francophones.

Les chiffres relatifs aux manuels destinés aux élèves sont l'objet du **graphique 66**, qui montre là encore une utilisation relativement fréquente et de grandes variations entre populations. Si ces variations paraissent plus liées à l'instance qu'à la langue, il faut tout de même noter que les extrêmes les plus marqués sont au Québec, les enseignantes et enseignants anglophones y recourant le moins souvent, au contraire des francophones. L'utilisation des guides ou manuels d'enseignants génère une courbe plus variée

encore, comme le montre le **graphique 67**. En l'occurrence, il y a des différences entre groupes linguistiques d'une même instance, les francophones faisant une plus grande utilisation de ces ressources que leurs collègues anglophones dans une même province ou un même territoire.

Le **graphique 68** montre aussi une courbe attestant de fortes variations pour ce qui est de l'utilisation des documents créés par les ministères. Ici encore, le personnel enseignant du Québec, peu importe la langue, se distingue largement de celui des autres instances en ce qu'il fait très peu usage de ces documents. En revanche, deux populations francophones, celles de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse, montrent le plus fort pourcentage à cet égard.

L'utilisation des documents d'évaluation est importante à cause de l'importance croissante des systèmes d'évaluation provinciaux et territoriaux. Les données sur leur utilisation par le personnel enseignant sont l'objet du **graphique 69**. Les enseignantes et enseignants de l'Alberta, de l'Ontario anglophone et des Territoires du Nord-Ouest signalent l'utilisation la plus fréquente de ces documents, les pourcentages les plus faibles étant observés, ici encore, au Québec.

Près de 30 p. 100 des enseignantes et enseignants font état d'une utilisation fréquente de l'Internet et d'autres ressources informatisées. L'extrémité supérieure de la plage est occupée par les enseignantes et enseignants francophones de Nouvelle-Écosse, ceux du Québec occupant l'autre extrémité. L'utilisation de documents provenant de médias est relativement rare par rapport aux autres ressources. Moins de 20 p. 100 du personnel enseignant disent y recourir.

Opinion sur la nature des écrits et sur l'apprentissage de l'écriture

Une échelle en quatre points (pas du tout d'accord, pas d'accord, d'accord, et tout à fait d'accord) a servi à sonder l'opinion du personnel enseignant sur un certain nombre d'énoncés sur la nature et l'objet de l'écriture, le rôle du talent dans l'écriture, l'importance des règles de grammaire et de syntaxe dans les autres disciplines ainsi que le rôle du milieu familial, du talent et du potentiel dans l'apprentissage.

Il y a pratiquement unanimité, et peu de différences entre populations au sujet des énoncés suivants : 1. «Écrire est un processus de rassemblement d'information et d'idées, de construction et de communication du sens.»; 2. «Pour bien écrire, les élèves doivent connaître les règles de base de la grammaire et de la syntaxe.»; 3. «Le principal objectif de l'écriture est de communiquer avec les autres.»; 4. «Écrire devrait être enseigné dans toutes les matières, pas seulement [durant le cours] de français [ou d'anglais].»; et 5. «L'évaluation de l'écriture devrait se faire au cours du processus d'apprentissage en tant que partie intégrante [...]». Par

ailleurs, très peu (moins de 5 p. 100 au total) d'enseignantes et enseignants souscrivent à l'énoncé voulant qu'il ne soit plus tellement important de connaître les règles de base de l'orthographe, de la grammaire et de la syntaxe.

Les **graphiques 70 et 71** montrent les différences d'opinions entre groupes linguistiques au sujet du potentiel de tous les élèves d'écrire avec efficacité et du rôle du talent et de l'enseignement dans l'aptitude à écrire. Sauf en Nouvelle-Écosse, les francophones sont plus nombreux que les anglophones à croire que l'aptitude à écrire dépend plus du talent que de l'enseignement. Les pourcentages sont inversés pour ce qui est du potentiel de tous les élèves d'écrire avec efficacité.

Deux énoncés touchaient l'incidence du milieu familial des élèves et la capacité d'apprendre. Les pourcentages d'enseignantes et enseignants d'accord avec la phrase voulant que «le milieu familial des élèves [ait] une incidence plus importante sur leur rendement que le milieu scolaire.» figurent dans le **graphique 72**. Ces chiffres sont relativement élevés dans la plupart des instances. Les francophones du Nouveau-Brunswick et les enseignantes et enseignants des deux territoires sont les plus nombreux à y souscrire et les enseignantes et enseignants francophones de Nouvelle-Écosse sont les moins nombreux. Les pourcentages de ceux qui sont d'accord avec l'énoncé «Il y a des limites aux accomplissements du personnel enseignant car les aptitudes des élèves influencent leur rendement.» sont encore plus élevés. Ici encore, les francophones de Nouvelle-Écosse se distinguent à l'extrémité inférieure de cette plage.

La question finale de cette série concerne le regroupement des élèves. Comme le montre le **graphique 73**, l'énoncé voulant qu'il devrait y avoir des groupements par aptitude dans les cours de langue pour les élèves du secondaire rallie les suffrages. En règle générale, les enseignantes et enseignants anglophones sont plus susceptibles que les francophones de souscrire à cet énoncé. Le pourcentage des francophones de Nouvelle-Écosse est remarquablement inférieur, même à celui de leurs homologues des autres provinces.

Activités en classe

Les enseignantes et enseignants étaient priés d'indiquer la fréquence d'un nombre assez imposant d'activités liées à l'écriture, dans la classe, en plus de répondre à quelques autres questions générales sur les méthodes. Compte tenu du nombre, seule une partie des questions a été reportée sur des graphiques, mais le tout devrait suffire à montrer de nettes différences entre instances et entre groupes linguistiques en ce qui concerne les activités relatives à l'enseignement de l'écriture.

Le **graphique 74** montre les pourcentages d'enseignantes et enseignants qui demandent aux élèves d'écrire des textes

argumentatifs ou descriptifs et autres de plus d'un paragraphe quelques fois par semaine ou plus. La courbe montre que cette activité est plus rare dans les classes francophones, surtout au Québec, où la différence entre groupes linguistiques est plus prononcée que dans toute autre province. Une courbe similaire, quoique pour des fréquences plus faibles, au total, se dessine dans le **graphique 75**, qui porte sur les projets d'écriture de longue haleine.

À quelques exceptions près, la courbe que dessinent les réponses à ces deux énoncés se répète pour différentes formes d'écrit : textes courants, narratifs ou descriptifs et textes à la demande. Une tendance nettement opposée se dégage toutefois, des réponses à l'énoncé sur l'étude de la grammaire et de la syntaxe, comme le montre le **graphique 76**. Le personnel enseignant des populations francophones propose ces activités nettement plus souvent que les anglophones. Très peu d'enseignantes et enseignants (moins de 5 p. 100 dans la plupart des cas), toutes populations confondues, demandent à leurs élèves d'écrire des poèmes quelques fois par semaine ou plus.

Des différences entre groupes linguistiques se manifestent à nouveau dans les réponses à une question sur le choix, par les élèves, des sujets d'écriture. Selon le **graphique 77**, les francophones sont moins nombreux que les anglophones à proposer ce choix. Une courbe très similaire se dessine pour le choix, par les élèves, de la forme de l'écrit. Pour ce qui est de l'enseignement de l'écriture dans d'autres disciplines, le **graphique 78** montre que les pourcentages les plus faibles ont été obtenus dans trois des cinq populations francophones et que les enseignantes et enseignants anglophones du Québec, tout comme le personnel enseignant de Terre-Neuve-et-Labrador sont aussi assez peu nombreux à souscrire à cet énoncé. Une tendance très similaire se dégage des réponses à l'énoncé sur la correction de l'écriture dans d'autres disciplines que le cours de langue. Par ailleurs, il y avait pratiquement consensus quant à la **nécessité** d'enseigner l'écriture dans des matières autres que les cours de langue.

Les différences entre groupes linguistiques persistent à l'égard des questions sur les activités plus générales qui ont lieu en classe. C'est ce que montrent les **graphiques 79 à 81**. L'usage de cahiers d'exercices et de feuilles de travail est nettement plus fréquent dans les classes francophones. Par ailleurs, le personnel enseignant francophone tend à travailler moins souvent individuellement avec ses élèves et à consacrer moins de temps à la discussion et aux activités qui ne sont pas liées au sujet de la leçon.

Enfin, la série de questions sur les activités d'écriture attendues des élèves pendant les cours de langue reprend dans une certaine mesure les questions sur les activités en classe. Les résultats sont d'ailleurs similaires. La différence est la présence, dans cette seconde série, d'un énoncé sur l'écriture d'un journal de bord ou d'un journal

personnel. Les réponses figurent dans le **graphique 82**, qui illustre encore des différences entre groupes linguistiques. En effet, les enseignantes et enseignants francophones en font état d'une moins grande fréquence que leurs homologues anglophones.

Au total, ces résultats montrent une nette tendance à une fréquence et une variété supérieures d'écrits dans les écoles anglophones. Par contre, on constate un enseignement plus direct de l'écriture dans les écoles francophones.

Les comparaisons entre les réponses du personnel enseignant et des élèves aux questions similaires montrent des réponses semblables. Une exception notable toutefois : l'énoncé sur le travail individuel des enseignantes et enseignants auprès des élèves (comparer les graphiques 43 et 80). Les élèves francophones sont plus nombreux que les élèves anglophones à signaler cette activité, mais c'est le contraire chez les enseignantes et enseignants.

Ressources d'apprentissage

Selon le **graphique 83**, les cours de langue au Nouveau-Brunswick et au Québec, et en particulier dans les classes francophones de ces provinces, font moins appel à l'ordinateur pour le traitement de textes que les autres. C'est également vrai pour l'Internet ou le Web. D'autres populations francophones font état d'une utilisation fréquente de l'ordinateur. Ces résultats sont confirmés par les données sur l'utilisation de didacticiels (**graphique 84**), selon lesquelles c'est dans les classes francophones du Manitoba, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse qu'on y recourt le plus. La courbe ici est tout à fait dans la lignée de celle qui a été obtenue avec les réponses des élèves aux questions comparables.

Une question sur l'utilisation des magazines ou quotidiens imprimés génère de hautes fréquences partout (autour de 70 p. 100 pour une utilisation de quelques fois par mois ou plus) mais avec des résultats inférieurs dans les classes francophones du Québec. Une courbe similaire est produite pour l'utilisation des rétroprojecteurs et d'autres moyens ainsi que pour les guides pédagogiques provinciaux. Ce dernier résultat est semblable à celui que l'on a obtenu quant à l'utilisation des documents établis par la province pour la planification des leçons (graphique 68).

Les questions de cette série étaient identiques pour le personnel enseignant et pour les élèves. Il est impossible de faire des comparaisons directes, mais les courbes générales sont assez proches pour suggérer une constance entre les réponses des deux groupes.

Interrogation

L'interrogation est l'une des techniques d'enseignement les plus utilisées. Une série de questions avaient donc pour but de préciser cette pratique. Des différences substantielles se sont fait jour dans l'étendue du recours à diverses techniques d'interrogation. Toutes instances confondues, la forme la plus courante est celle en vertu

de laquelle l'enseignante ou l'enseignant pose des questions à l'ensemble de la classe, en effet, plus de 80 p. 100 disent qu'ils le font quelques fois ou plus pendant un cours. L'interrogation directe d'un ou d'une élève en particulier est légèrement moins fréquente : autour de 65 p. 100 des répondantes et répondants en ont fait état. Peu de différences transparaissent ici entre instances ou groupes linguistiques.

En revanche, des différences substantielles marquent les réponses aux questions sur l'interrogation ciblée d'élèves ou de groupes en particulier. C'est ce que révèle le **graphique 85**, sur l'interrogation d'élèves réticents. Les enseignantes et enseignants francophones emploient manifestement cette technique plus souvent que leurs homologues anglophones. La même courbe se dessine lorsqu'il s'agit de poser des questions aux élèves qui ne semblent pas être attentifs et de poser des questions aux meilleurs. En règle générale, donc, il semble que les enseignantes et enseignants francophones soient plus enclins que les anglophones à pratiquer l'interrogation ciblée.

Selon le **graphique 86**, environ 50 p. 100 de toutes les enseignantes et de tous les enseignants posent des questions qui exigent des réponses élaborées. Le pourcentage le plus élevé se trouve en Ontario (dans l'une et l'autre langue) et le plus faible, parmi le personnel enseignant francophone de Nouvelle-Écosse. Le pourcentage global des utilisatrices et utilisateurs des questions n'exigeant qu'une brève réponse est à peu près partout le même que pour les réponses élaborées. Il y a bien quelques différences entre populations, mais elles ne semblent pas suivre une courbe particulière.

La forme d'interrogation la plus courante chez les élèves, selon les enseignantes et enseignants, est la question qui appelle une réponse brève. Environ 60 p. 100 des enseignantes et enseignants disent en recevoir au moins quelques fois ou plus par cours. Les questions appelant de leur part une réponse plus élaborée suscitent aussi des pourcentages assez élevés (près de 50 p. 100 au total). Les questions des élèves appelant une réponse d'autres élèves sont assez rares. En effet, seuls 20 p. 100 des enseignantes et enseignants font état d'occurrences fréquentes.

Restrictions à l'enseignement de la langue

La moitié des enseignantes et enseignants, environ, déplore que les différents niveaux d'aptitudes des élèves limitent (beaucoup ou énormément) leur capacité d'enseigner. On n'observe pas de variations particulières entre les populations. En règle générale, le personnel enseignant trouve la variété des milieux d'où viennent les élèves moins restrictive que la diversité de leur niveau, comme en témoigne le **graphique 87**. Dans ce cas, les francophones de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse et les enseignantes et enseignants des territoires y voient davantage un problème que les autres.

Environ 25 p. 100 des enseignantes et enseignants en général considèrent les élèves ayant des besoins particuliers (**graphique 88**) comme présentant une grande difficulté, les pourcentages les plus élevés se trouvant dans les territoires et dans les populations francophones du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse.

Le **graphique 89** montre que les enseignantes et enseignants de quatre des cinq populations francophones et leurs collègues des Territoires du Nord-Ouest semblent éprouver plus de difficultés que les autres avec le désintérêt des élèves. Une tendance similaire se dégage des réponses à l'énoncé sur les effets des élèves perturbateurs.

Peu d'enseignantes et enseignants (généralement moins de 20 p. 100) considèrent l'insuffisance des installations ainsi que de l'équipement ou d'autres ressources comme un problème. Les enseignantes et enseignants des écoles anglophones de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick sont plus nombreux à faire état d'une pénurie de matériel ou d'équipement et ceux de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse sont plus nombreux à signaler le caractère inadéquat des installations.

Les réponses à la question sur l'incidence du grand nombre d'élèves par classe sont présentées dans le **graphique 90**. Il y a d'assez grandes différences entre instances à cet égard, mais aucune tendance manifeste en matière de langue ou de région.

Le manque de motivation à l'école n'est pas généralement perçu comme une limite. Toutefois, le **graphique 91** indique des différences substantielles entre instances. Les plus forts pourcentages d'enseignantes et enseignants qui déplorent ce point se trouvent dans les populations francophones, exception faite de la Nouvelle-Écosse.

Enfin, il y a lieu de résumer brièvement les réponses à plusieurs autres questions de cette série. Seuls de petits nombres d'enseignantes et enseignants considèrent leur sécurité ou celle des élèves, les pressions exercées par les parents, les programmes d'études inadéquats, les examens externes, l'insuffisance du perfectionnement et les limites de leur propre expérience comme des problèmes. Plus généralement, il semble raisonnable de conclure que les facteurs plus directement liés aux élèves représentent des difficultés beaucoup plus grandes pour le personnel enseignant que les facteurs relatifs à l'école et au programme.

Devoirs

Le **graphique 92** montre les pourcentages d'enseignantes et enseignants qui donnent des devoirs plus de trois fois par semaine et qui s'attendent à ce que les élèves y consacrent plus de 30 minutes. Au total, moins de la moitié du personnel enseignant donne des devoirs trois ou quatre fois par semaine ou plus et le pourcentage

qui s'attend à ce que les élèves y consacrent 30 minutes ou plus est encore plus faible. On note des variations substantielles entre instances, mais pas de tendance manifeste. Il ne semble y avoir aucune corrélation entre la fréquence et l'ampleur des devoirs, ce qui laisse à penser que les enseignantes et enseignants ne compensent généralement pas une fréquence élevée par la brièveté des devoirs.

Les devoirs les plus courants sont la rédaction de textes descriptifs, argumentatifs ou narratifs, la révision et la correction, le travail individuel sur des projets d'écriture de longue haleine et la préparation d'exposés oraux. Les enseignantes et enseignants francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick demandent moins que les autres des textes descriptifs, argumentatifs ou narratifs et le travail individuel sur des projets d'écriture de longue haleine. Le journal personnel ou de bord est aussi un devoir assez courant. Les différences entre groupes linguistiques à cet égard sont semblables à celles qui ont été rapportées plus tôt pour la rédaction d'un journal en classe (**graphique 82**).

Environ 70 p. 100 des enseignantes et enseignants ont dit noter quelques fois par semaine ou plus si les élèves ont fait leurs devoirs, les pourcentages les plus élevés se trouvant au Manitoba francophone et les plus faibles, à Terre-Neuve-et-Labrador et dans les Territoires du Nord-Ouest. Les **graphiques 93** et **94** précisent la suite donnée aux devoirs présentés par les élèves. Le **graphique 93** montre de grandes variations dans les pourcentages d'enseignantes et enseignants qui corrigent et rendent les devoirs aux élèves quelques fois par semaine ou plus. Ces proportions sont plus faibles dans quatre des cinq populations francophones ainsi qu'à Terre-Neuve-et-Labrador; elles sont plus élevées en Alberta, en Colombie-Britannique et dans les deux territoires. Par ailleurs, comme on le voit sur le **graphique 94**, les enseignantes et enseignants francophones sont beaucoup plus nombreux que les anglophones à demander aux élèves de corriger leurs propres devoirs en classe. Les différences entre groupes linguistiques se manifestent aussi au regard de l'activité qui consiste à demander aux élèves d'échanger leurs devoirs et de les corriger en classe, mais cette activité reste relativement rare au total.

Les proportions d'enseignantes et enseignants qui intègrent souvent les devoirs aux notes varient beaucoup, comme en témoigne le **graphique 95**. Les différences observées sont liées à la langue, mais il existe aussi des différences entre instances. Cette pratique est généralement moins utilisée en Ontario, au Québec, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador.

Évaluation des élèves

Les enseignantes et enseignants utilisent différentes façons pour évaluer les travaux des élèves, y compris des tests, des devoirs et autres tâches formelles ainsi que des techniques moins structurées comme l'observation et la participation des élèves. Des

différences intéressantes se font jour entre instances pour ce qui est de l'évaluation.

Le **graphique 96** montre l'importance attribuée par les enseignantes et enseignants aux tests standardisés réalisés en dehors de l'école. Peu utilisés où que ce soit, ils n'en donnent pas moins lieu à des différences manifestes entre instances, les pourcentages les plus élevés étant observés en Alberta et parmi le personnel enseignant francophone du Québec, du Nouveau-Brunswick et du Manitoba.

Le **graphique 97** présente l'importance accordée par les enseignantes et enseignants à deux formes de tests qu'ils rédigent eux-mêmes, soit des tests qui exigent des réponses succinctes ou plus développées et des tests comportant des questions à choix multiple et tests similaires. Dans toutes les instances, on accorde beaucoup plus d'importance aux tests comportant des questions qui exigent des réponses succinctes ou plus développées qu'aux tests à correction objective. Au sein d'une même instance, les francophones accordent généralement plus d'importance aux questions exigeant des réponses succinctes ou plus élaborées que leurs collègues anglophones.

Les différences entre les deux groupes linguistiques sont plus évidentes lorsqu'il s'agit de l'importance accordée aux exemples de textes personnels des élèves, comme le montre le **graphique 98**; les anglophones y accordant plus d'importance que leurs collègues francophones. Tel que l'indique le **graphique 99**, les francophones accordent plus d'importance à la présence en classe que les anglophones. La tendance se répète pour d'autres énoncés relatifs à la participation, y compris les entretiens, l'observation et les progrès accomplis en cours d'année.

La plupart des enseignantes et enseignants disent utiliser 10 notes différentes ou plus dans le calcul de la note finale des élèves, ce qui varie toutefois considérablement d'une population à une autre, comme le montre le **graphique 100**. Le personnel enseignant francophone de l'Ontario et du Québec, en particulier, tend à utiliser beaucoup moins de notes.

Possibilités d'apprentissage

L'une des principales difficultés d'interprétation des données sur le rendement est de savoir si les élèves ont eu la possibilité d'apprendre le contenu évalué. Bien que le concept de possibilités d'apprentissage (PA) soit moins explicite dans les cadres contextuels du PIRS que dans certaines autres études, il est néanmoins important, particulièrement lorsqu'il s'agit d'interpréter les différences entre instances. Il est en effet possible que les différences entre les programmes d'études en créent d'autres en matière de possibilités d'apprentissage des concepts spécifiques faisant l'objet de l'évaluation. De plus, dans le cadre d'un même programme d'études, les enseignantes et enseignants peuvent

choisir de mettre l'accent sur différents domaines d'apprentissage, produisant ainsi une autre source de différences en matière de possibilités d'apprentissage.

La méthode suivie pour préparer les premiers questionnaires d'évaluation en sciences et en mathématiques consistait à demander aux enseignantes et enseignants de préciser leurs attentes à l'égard d'un ensemble de sujets dérivés du cadre du PIRS et donc inclus dans les évaluations du PIRS. La méthode s'est révélée moins efficace pour l'écriture, une discipline qui ne se divise pas aussi bien en sujets distincts que les sciences ou les mathématiques. Quoi qu'il en soit, on a pu cerner un certain nombre d'habiletés jugées essentielles à la production d'écrits efficaces et à l'enseignement de l'écriture. Il s'agissait de l'habileté à développer un thème, à développer des transitions appropriées entre les idées et à développer une argumentation persuasive; des compétences langagières spécifiques comme le choix des mots et des structures; ainsi que des compétences techniques comme l'usage du traitement de textes et de la fonction de correction orthographique et grammaticale.

Le personnel enseignant était prié d'indiquer s'il s'attendait à ce que les élèves aient appris ces éléments au cours des années précédentes, si ces éléments avaient été enseignés en cours d'année ou s'ils n'étaient prévus que pour plus tard. Les réponses ont été compilées et exprimées sous forme de pourcentages des éléments dont les enseignantes et enseignants s'attendaient à ce qu'ils aient été enseignés auparavant et de ceux qui avaient été enseignés au cours de l'année.

Les **graphiques 101** et **102** montrent les résultats pour les élèves de 13 et de 16 ans. Le **graphique 101** indique que les enseignantes et enseignants des élèves de 13 ans ont enseigné plus de sujets en cours de l'année qu'ils croyaient connus des élèves. En général, environ 50 p. 100 des sujets ont été signalés comme enseignés au cours de l'année, ce qui laisse à penser que l'évaluation du PIRS correspond raisonnablement bien au programme d'études des élèves de 13 ans.

Le **graphique 102** indique une nette progression entre l'âge de 13 et de 16 ans puisque les enseignantes et enseignants des élèves de 16 ans s'attendent à ce que plus de sujets aient été enseignés précédemment et à en enseigner moins. Ceci, bien entendu, est une progression anticipée et correspond à l'attente générale (et au résultat) supposant que les élèves de 16 ans font preuve d'un meilleur rendement à l'évaluation du PIRS que les élèves de 13 ans. Les différences entre instances sont difficiles à discerner en raison de l'association du savoir précédemment acquis et actuellement appris.

Aucune tendance propre à un groupe linguistique ni à certaines instances données ne se distingue ici. Il est cependant intéressant

de noter que le total approche les 100 p. 100 dans tous les cas et pour les deux groupes d'âge.² C'est dire que les enseignantes et enseignants attendent de leurs élèves qu'ils possèdent presque toutes les habiletés énumérées, peu importe l'âge. L'analyse est restreinte puisqu'elle ne précise pas le degré de compétence attendu des élèves à 13 ou à 16 ans. Au contraire d'autres disciplines que l'on peut subdiviser en sujets, on pourrait avancer que les principaux aspects de l'écriture sont (ou devraient) tous être enseignés à tous les degrés, et que l'on devrait pouvoir constater une progression globale des compétences en écriture plutôt que dans tel ou tel sujet.

Bien que les différences entre instances et entre groupes linguistiques soient faibles à l'échelle globale, la situation est différente dans le cas de certains éléments individuels. De manière générale, ces données renseignent beaucoup sur les attentes du personnel enseignant à l'égard des habiletés en écriture et pourraient donc aider les instances à concevoir leurs programmes. Il serait trop long de reporter les données relatives à chacun des éléments considérés dans des graphiques. Voici donc un résumé de certaines différences notables.

- De l'avis général, certains sujets devraient être enseignés avant que les élèves atteignent l'âge de 16 ans. Ainsi, plus de 75 p. 100 des enseignantes et enseignants au total ont indiqué qu'ils s'attendaient à ce que les élèves de 16 ans appliquent correctement les règles langagières communes comme l'accord

du verbe avec son sujet et soient en mesure de faire des phrases complètes ainsi que d'utiliser à bon escient ponctuation et majuscules. Les pourcentages sont plus près de 50 p. 100 pour les élèves de 13 ans, ce qui laisse entendre qu'un nombre moins grand d'enseignantes et enseignants s'attendent à ce que ces sujets aient été enseignés avant l'âge de 13 ans.

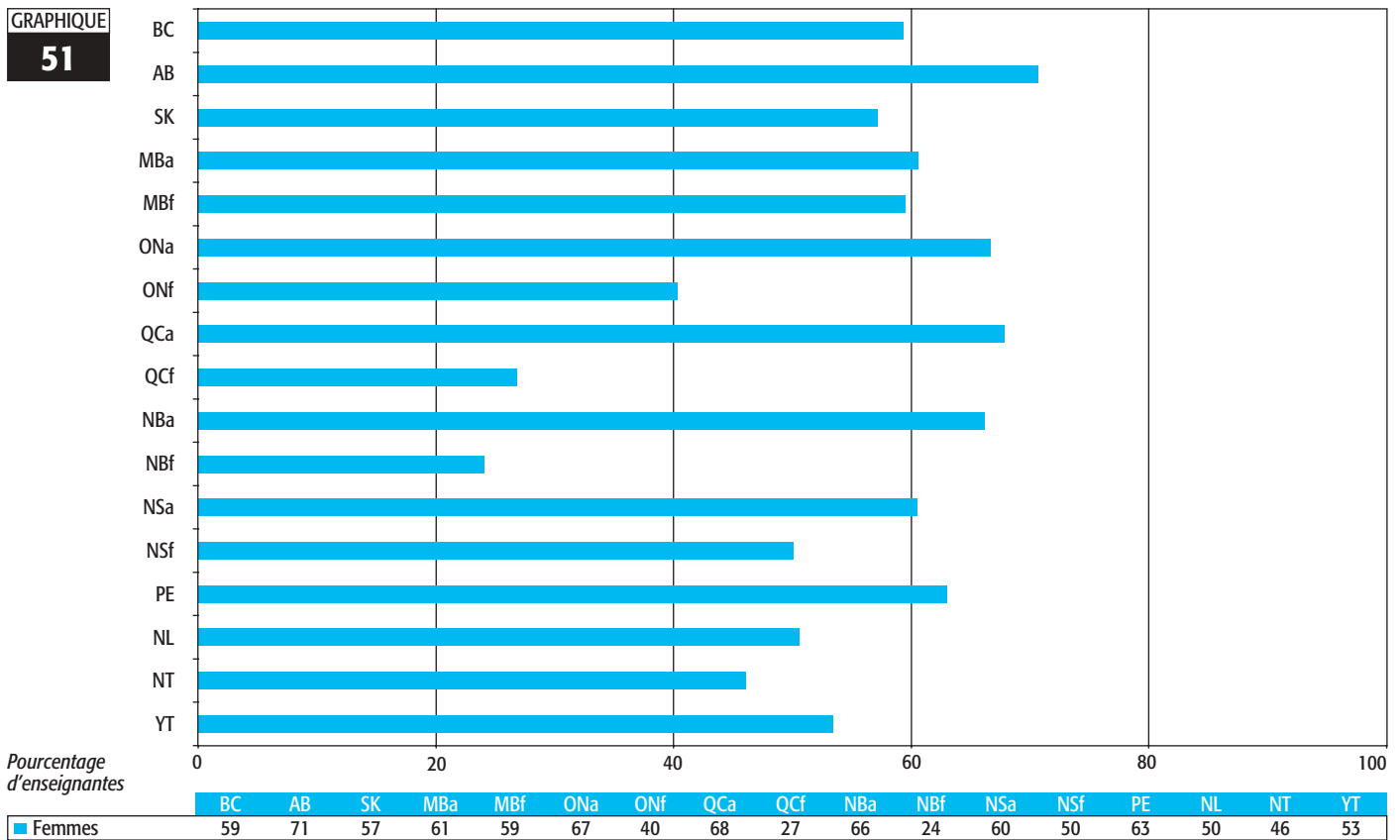
- Quelques autres sujets génèrent des pourcentages extrêmement faibles. Ainsi, seuls 10 p. 100 du personnel enseignant, environ, ont indiqué que les élèves de 13 ans devraient être capables de développer un argument persuasif avant l'année en cours. Le pourcentage passe à près de 60 p. 100 pour l'enseignement pendant l'année en cours, ce qui laisse à penser que beaucoup d'enseignantes et enseignants considèrent normal d'enseigner cet élément aux élèves de cet âge. La courbe est similaire pour la capacité de développer un thème.
- Il y a de considérables différences entre groupes linguistiques pour plusieurs sujets dont développer un thème, développer une suite d'idées cohérentes sous un même thème, démontrer une compréhension du sujet et être capable de faire preuve d'imagination et de recourir à la métaphore ou à d'autres mécanismes littéraires pour communiquer des idées. Dans tous ces cas, les enseignantes et enseignants francophones sont plus nombreux que les anglophones à s'attendre à ce que les élèves aient acquis ces habiletés avant l'âge de 13 ans.

² Quelques enseignantes et enseignants ont fourni plusieurs réponses à certaines de ces questions, indiquant que tel sujet avait été enseigné auparavant et de nouveau pendant l'année en cours. Dans certains cas, les chiffres totalisent un peu plus de 100 p. 100 pour les élèves de 16 ans. Quoi qu'il en soit, si le total approche ou dépasse 100 p. 100, c'est probablement que les enseignantes et enseignants s'attendaient à ce que le sujet soit enseigné pendant l'année en cours ou l'ait été auparavant.

POURCENTAGE DE FEMMES PARMI LE PERSONNEL ENSEIGNANT DES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE

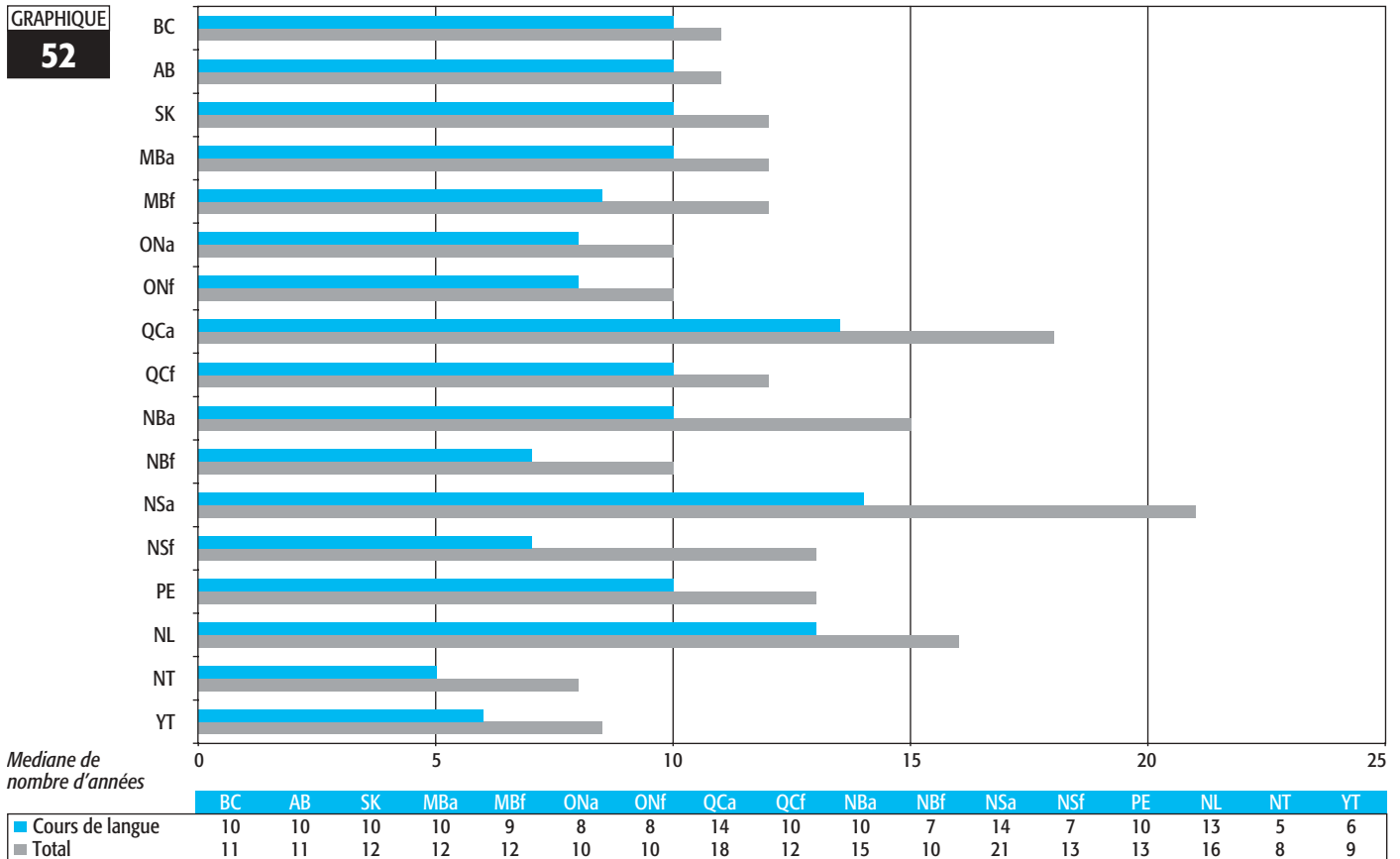
51



MÉDIANE DES ANNÉES D'EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT ET D'EXPÉRIENCE DANS L'ENSEIGNEMENT DES COURS DE LANGUE

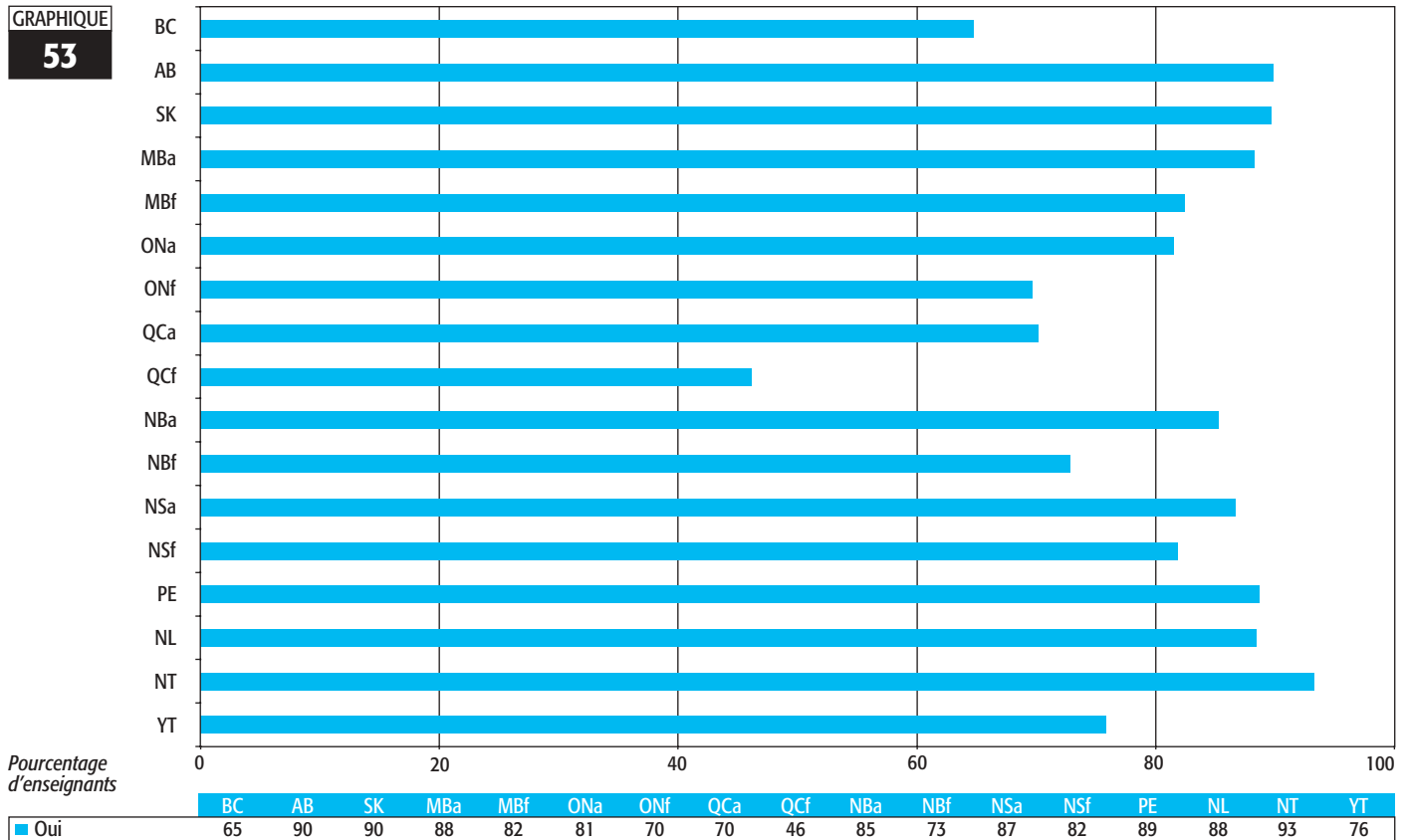
GRAPHIQUE

52



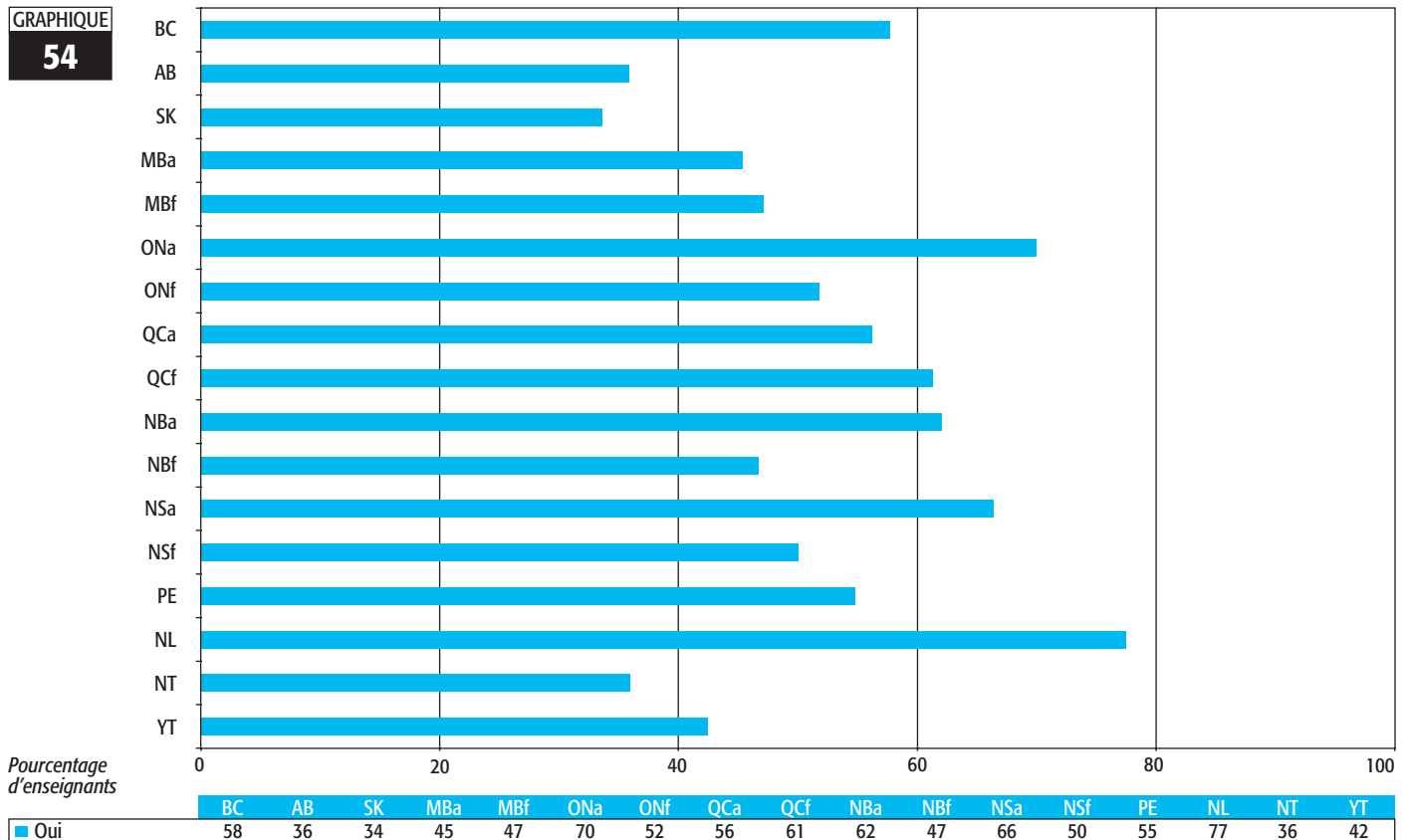
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT TITULAIRE D'UN B.ÉD. OU DE L'ÉQUIVALENT (C.-À-D. AU MOINS UN AN DE FORMATION EN ENSEIGNEMENT)

GRAPHIQUE 53



POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT TITULAIRE D'UN B.A. OU L'ÉQUIVALENT EN COURS DE LANGUE (ANGLAIS OU FRANÇAIS) OU DANS UN DOMAINE CONNEXE

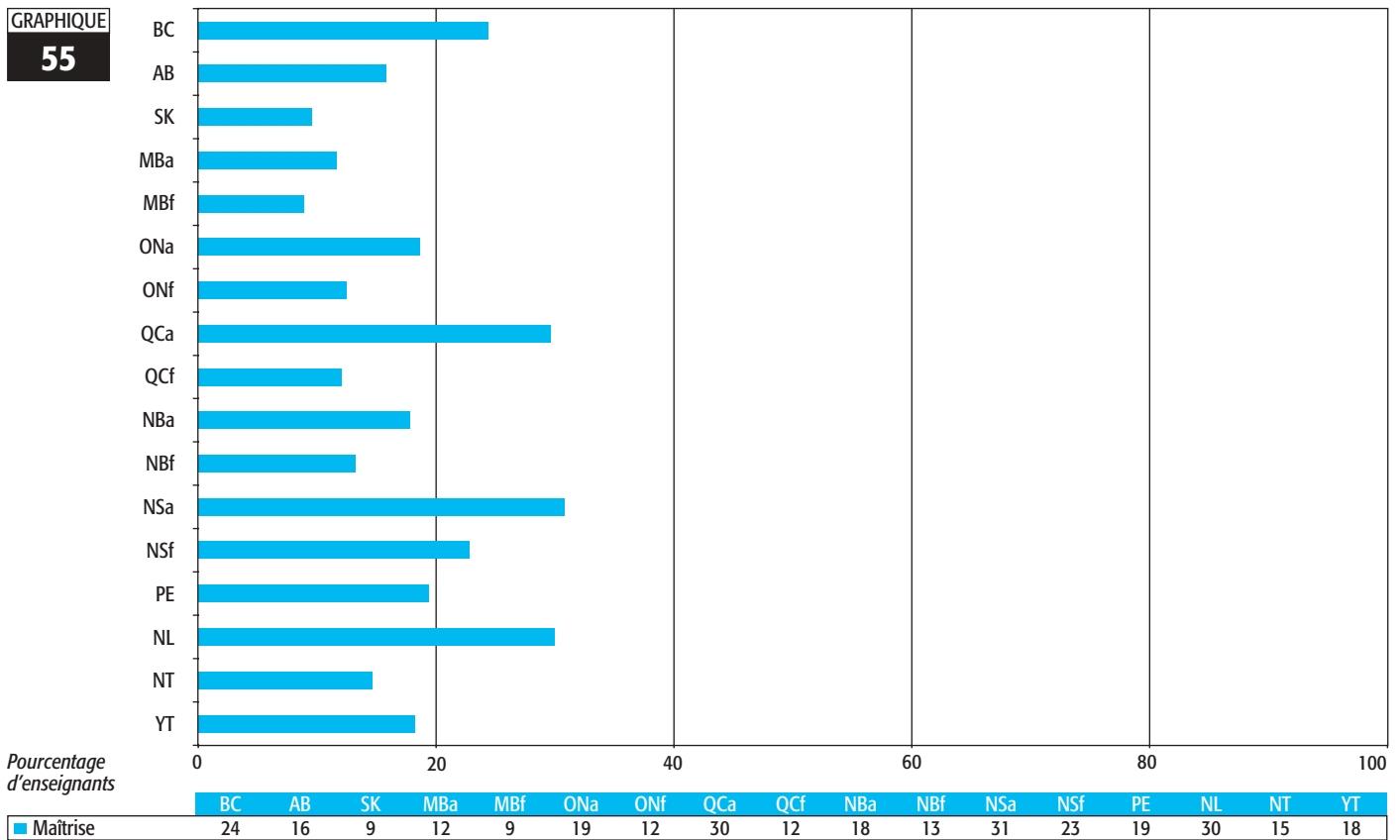
GRAPHIQUE 54



POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT TITULAIRE D'UNE MAÎTRISE

GRAPHIQUE

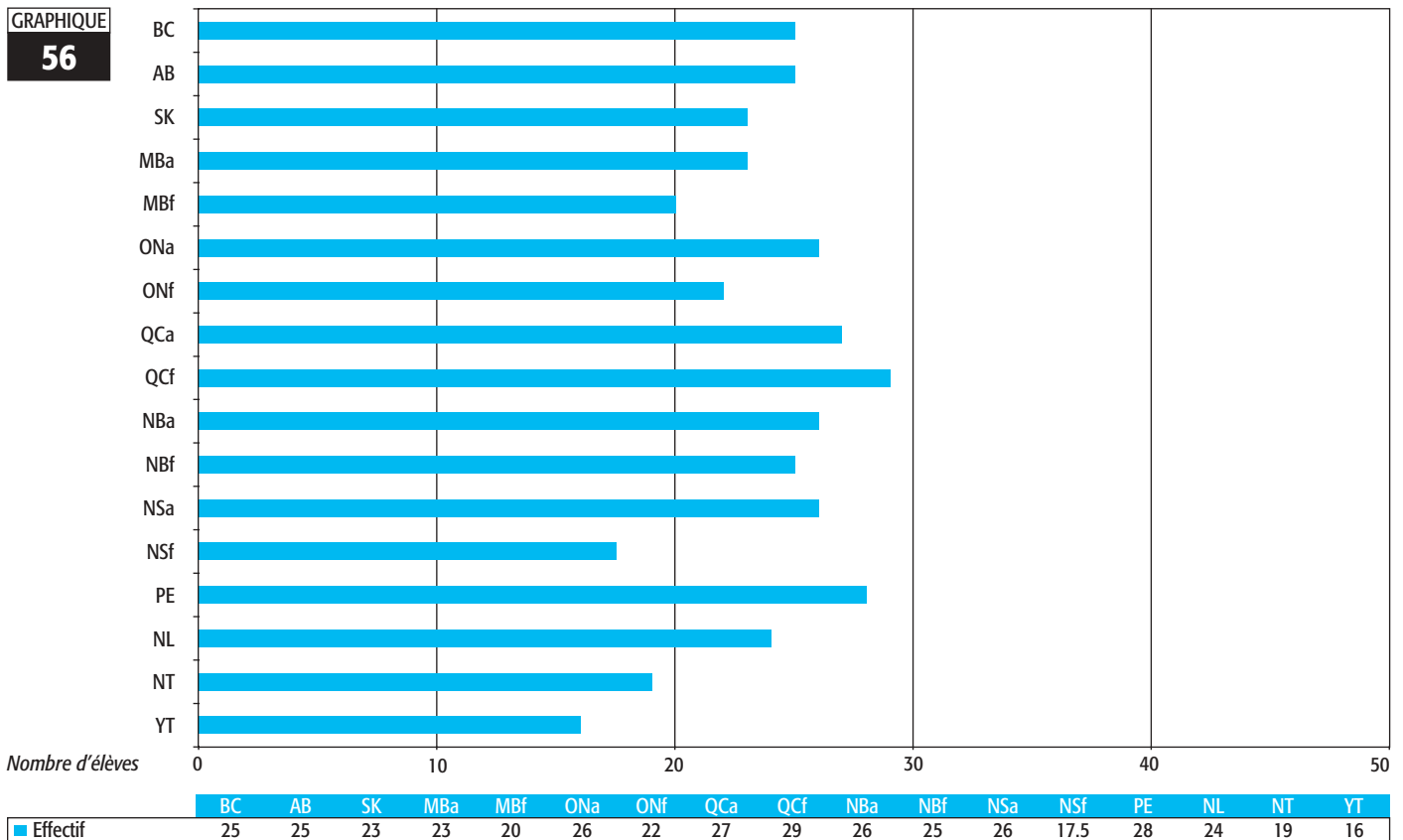
55



EFFECTIF MOYEN DES CLASSES DE COURS DE LANGUE

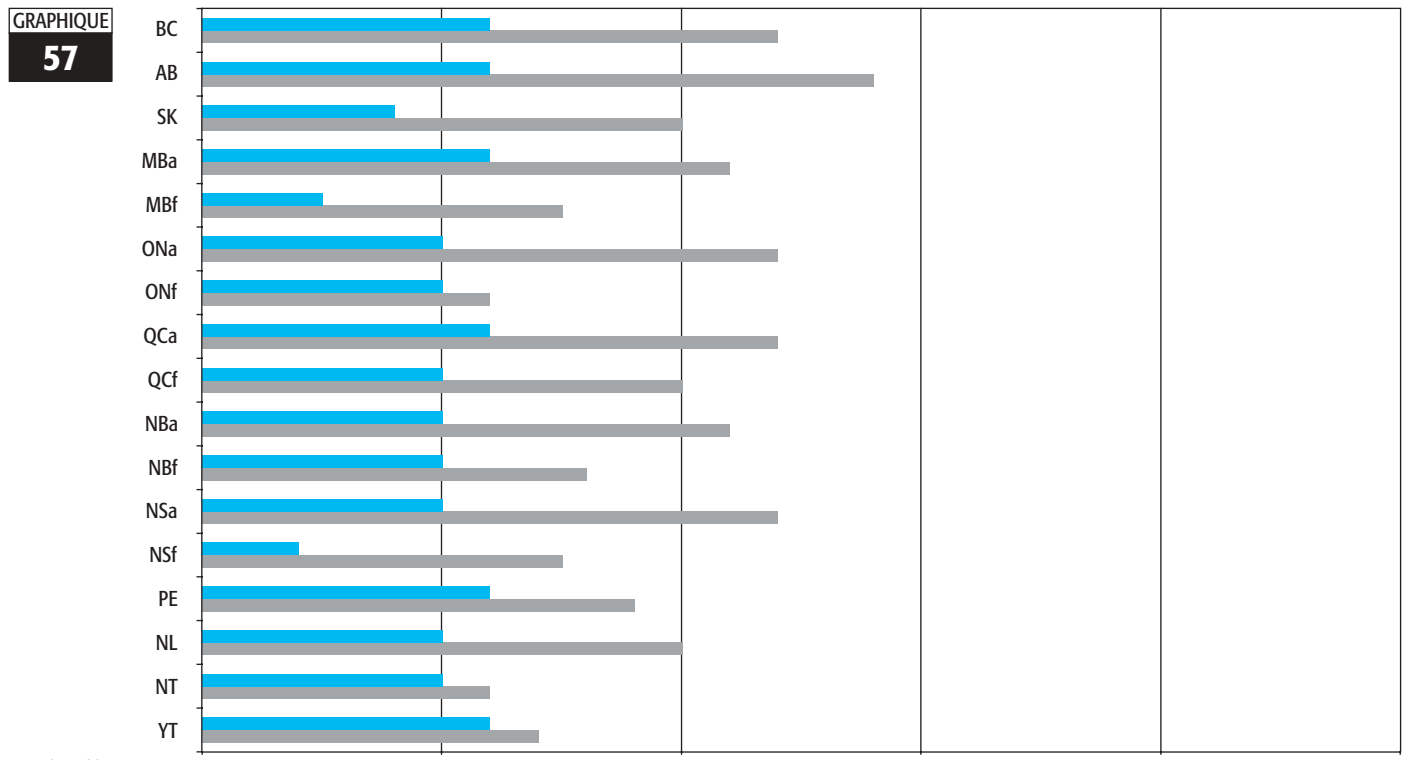
GRAPHIQUE

56



MÉDIANE DES HEURES D'ENSEIGNEMENT HEBDOMADAIRES DE L'ÉCRITURE ET D'AUTRES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
57

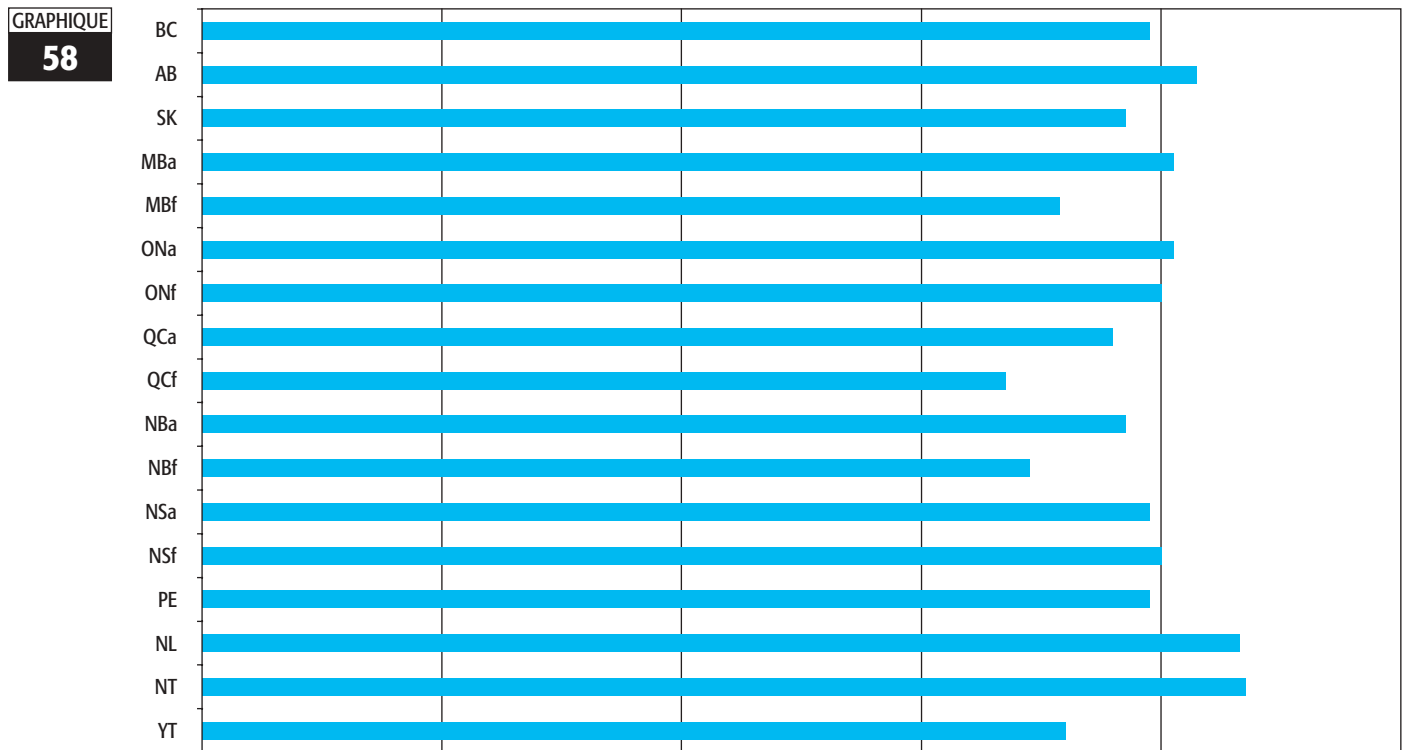


Nombre d'heures
par semaine

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Écriture	6	6	4	6	2.5	5	5	6	5	5	5	5	2	6	5	5	6
■ Autres cours de langue	12	14	10	11	7.5	12	6	12	10	11	8	12	7.5	9	10	6	7

MÉDIANE DU TOTAL HEBDOMADAIRE D'HEURES DE TRAVAIL DU PERSONNEL ENSEIGNANT

GRAPHIQUE
58



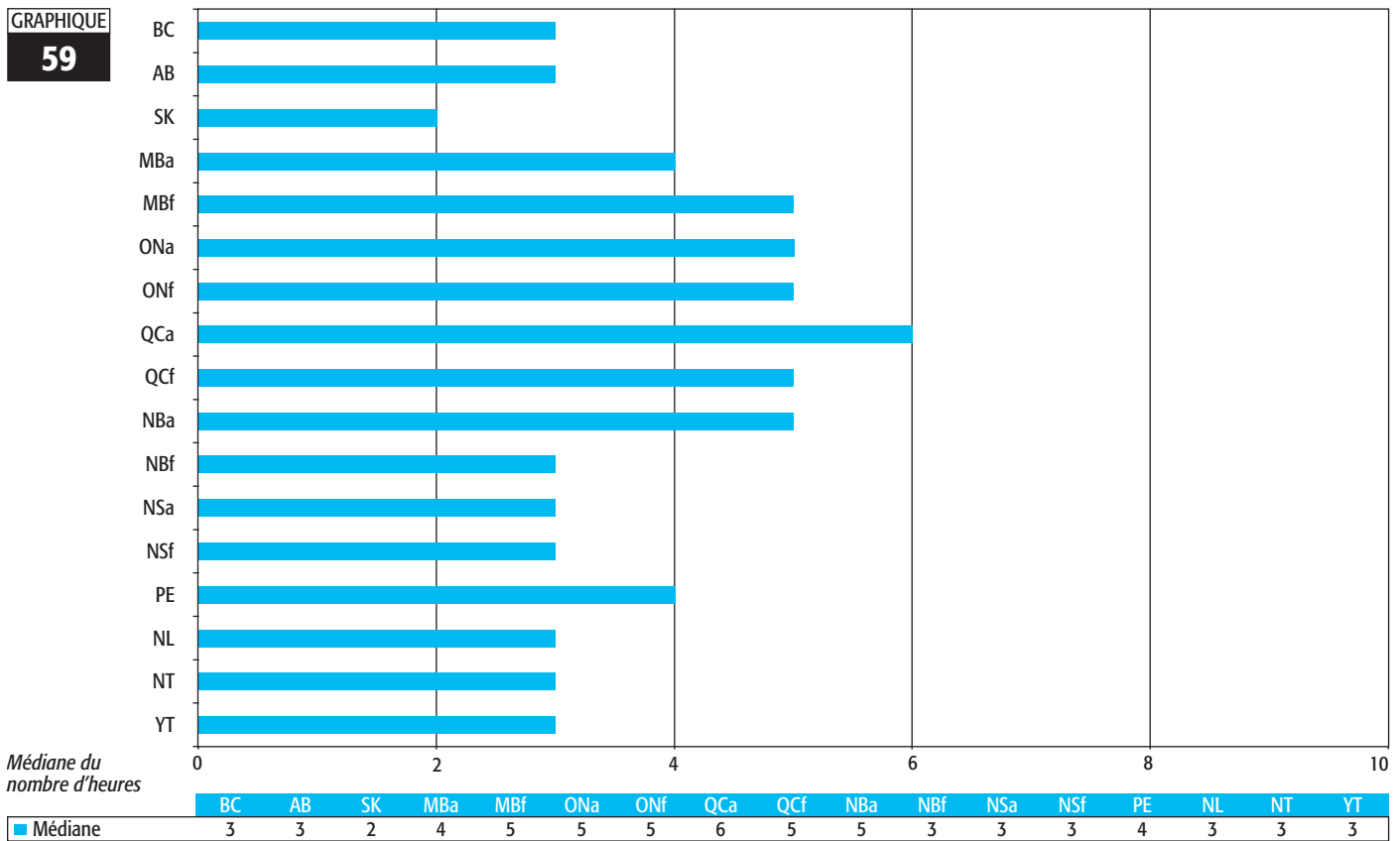
Médiane des
heures de travail

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Médiane	40	42	39	41	36	41	40	38	34	39	35	40	40	40	43	44	36

MÉDIANE DU NOMBRE HEBDOMADAIRE D'HEURES DE PLANIFICATION ET DE PRÉPARATION PENDANT LES HEURES NORMALES DE CLASSE

GRAPHIQUE

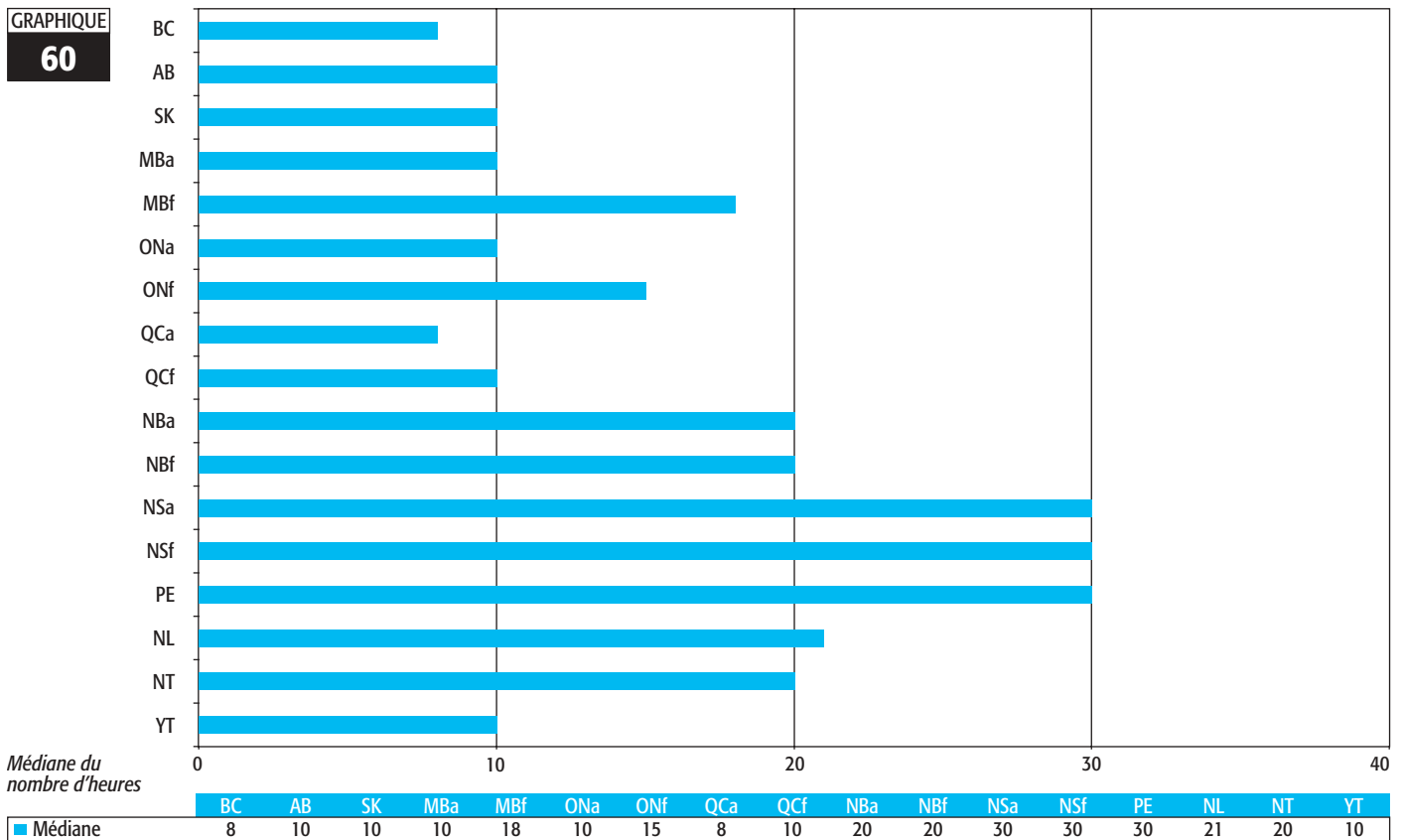
59



MÉDIANE DES HEURES D'ENSEIGNEMENT PERDUES PAR ANNÉE SCOLAIRE À CAUSE DES ANNULATIONS DE CLASSES, DE LA FERMETURE DES ÉCOLES ET AUTRES MOTIFS

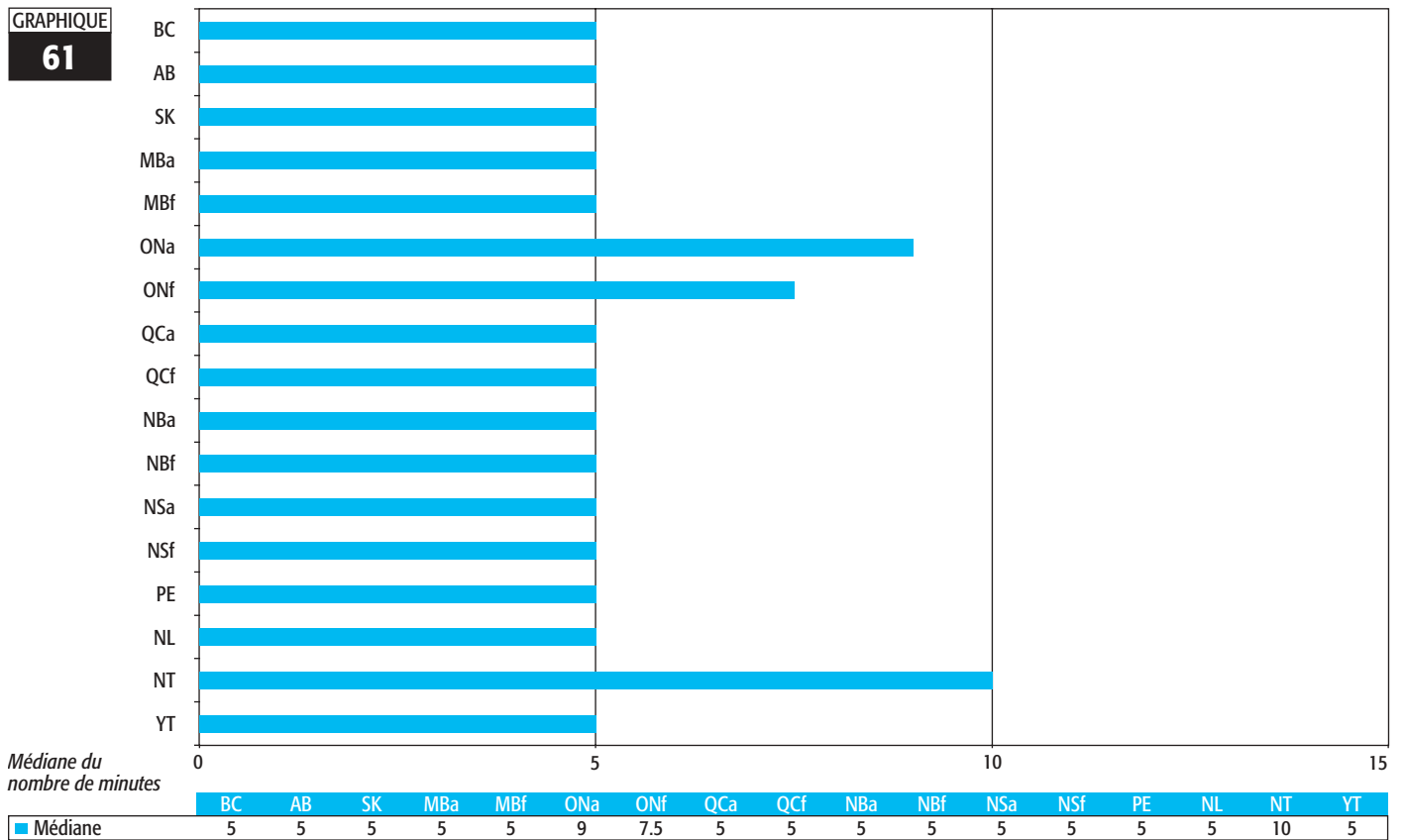
GRAPHIQUE

60



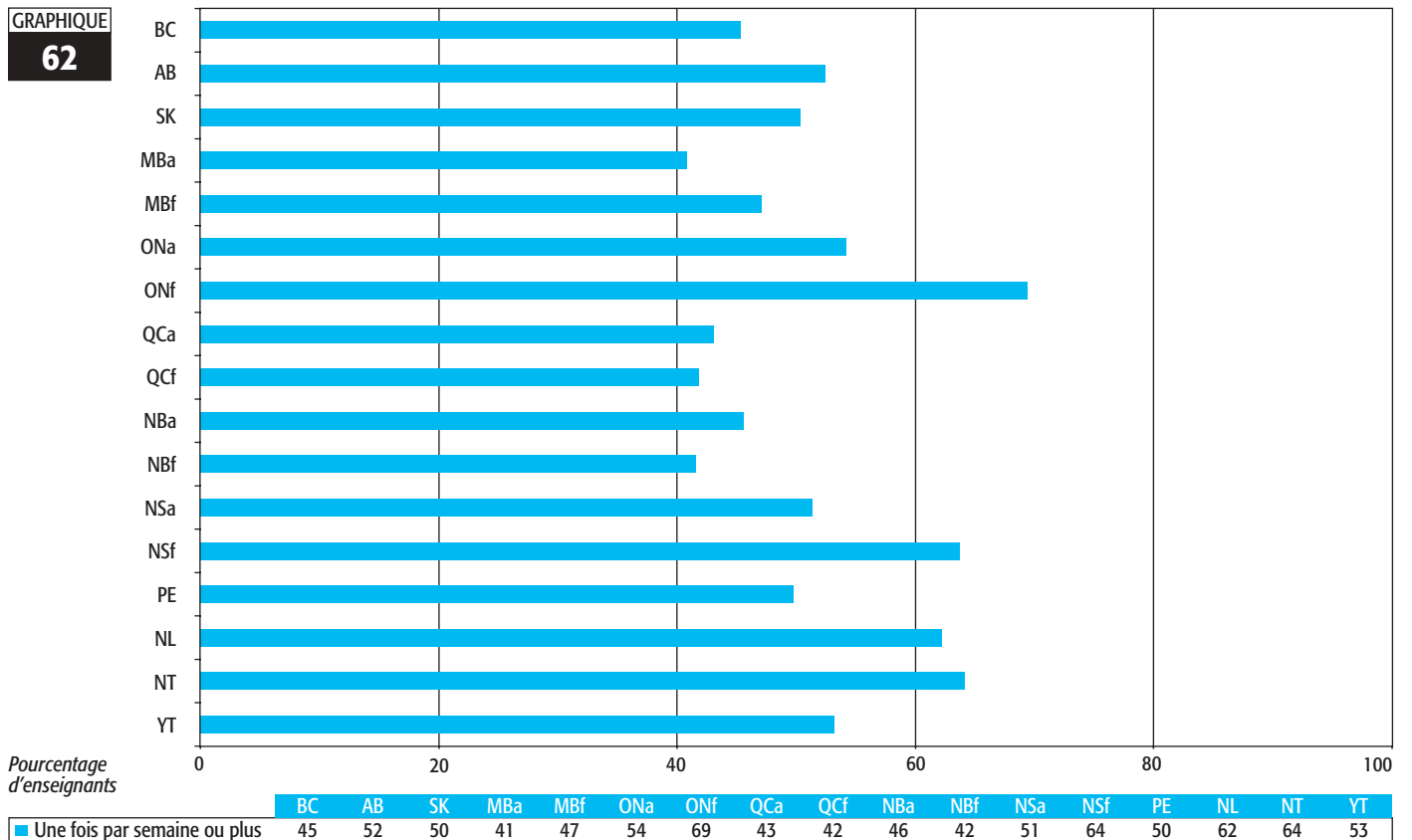
MÉDIANE DU NOMBRE DE MINUTES PERDUES PAR CLASSE EN RAISON D'INTERRUPTIONS

GRAPHIQUE
61



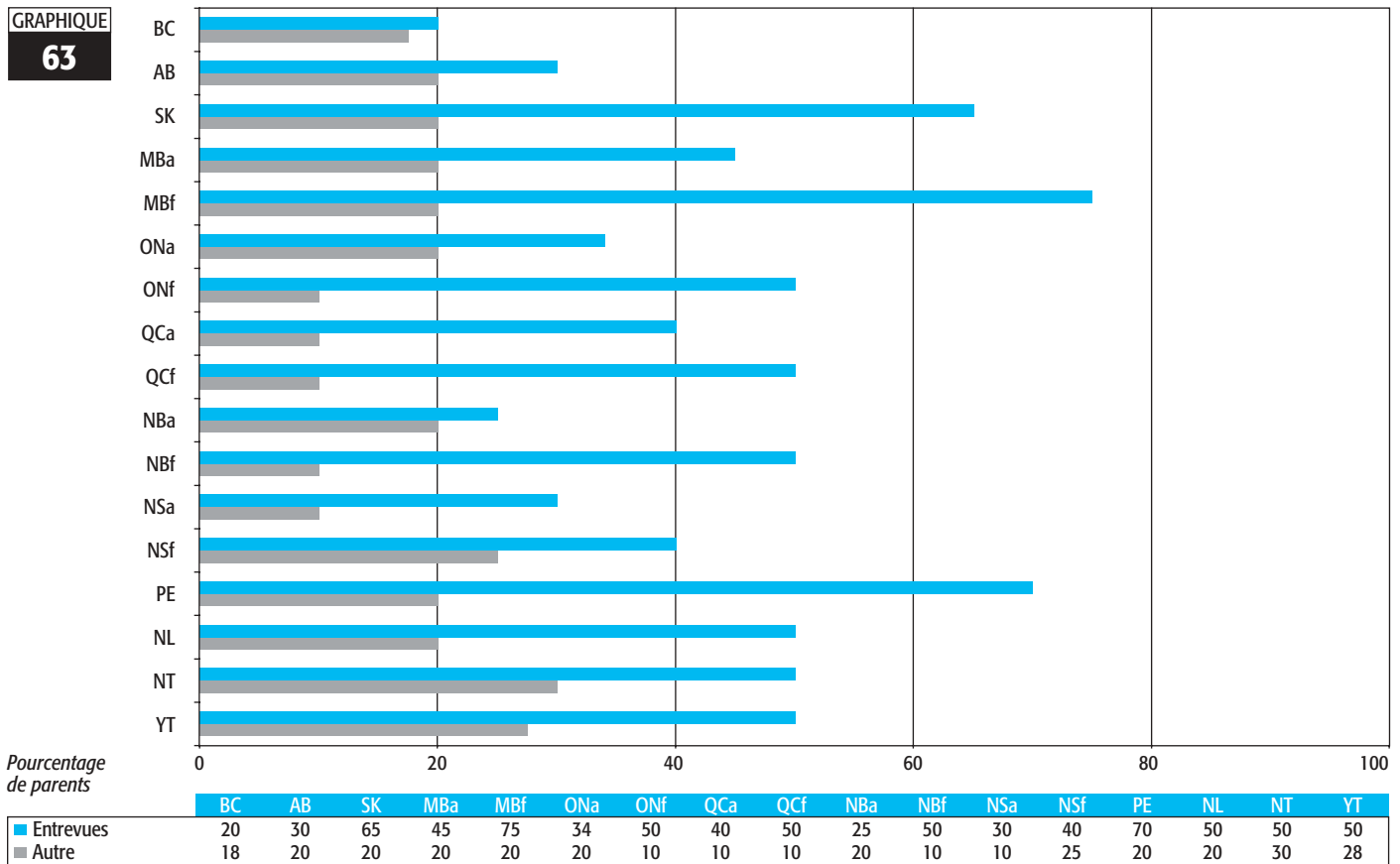
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUI RENCONTRE OU PARLE AU TÉLÉPHONE AVEC LES PARENTS POUR DISCUTER DE LEURS ENFANTS

GRAPHIQUE
62



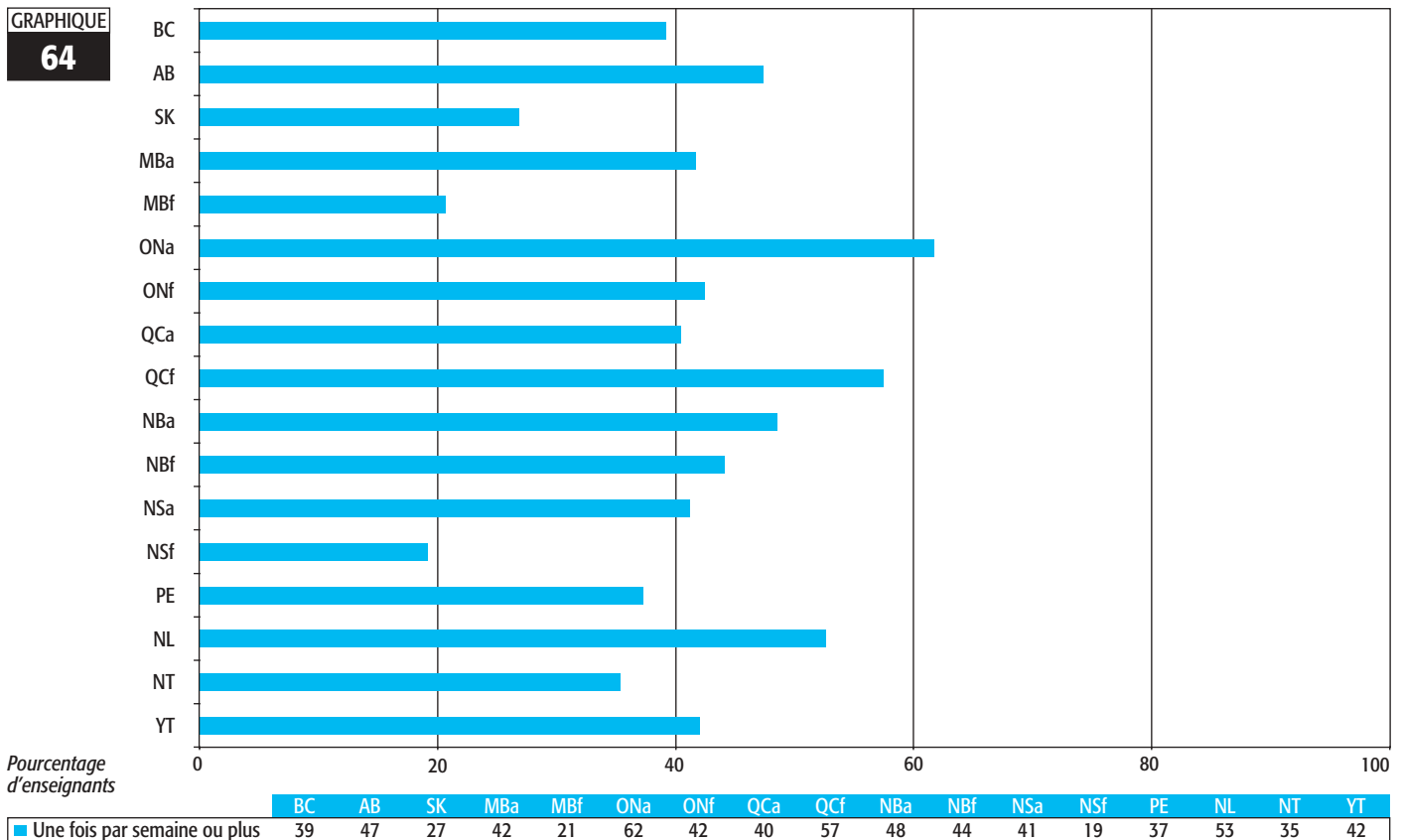
POURCENTAGE MOYEN DE PARENTS QUI COMMUNIQUENT AVEC LE PERSONNEL ENSEIGNANT UNE FOIS PAR MOIS OU PLUS

GRAPHIQUE
63



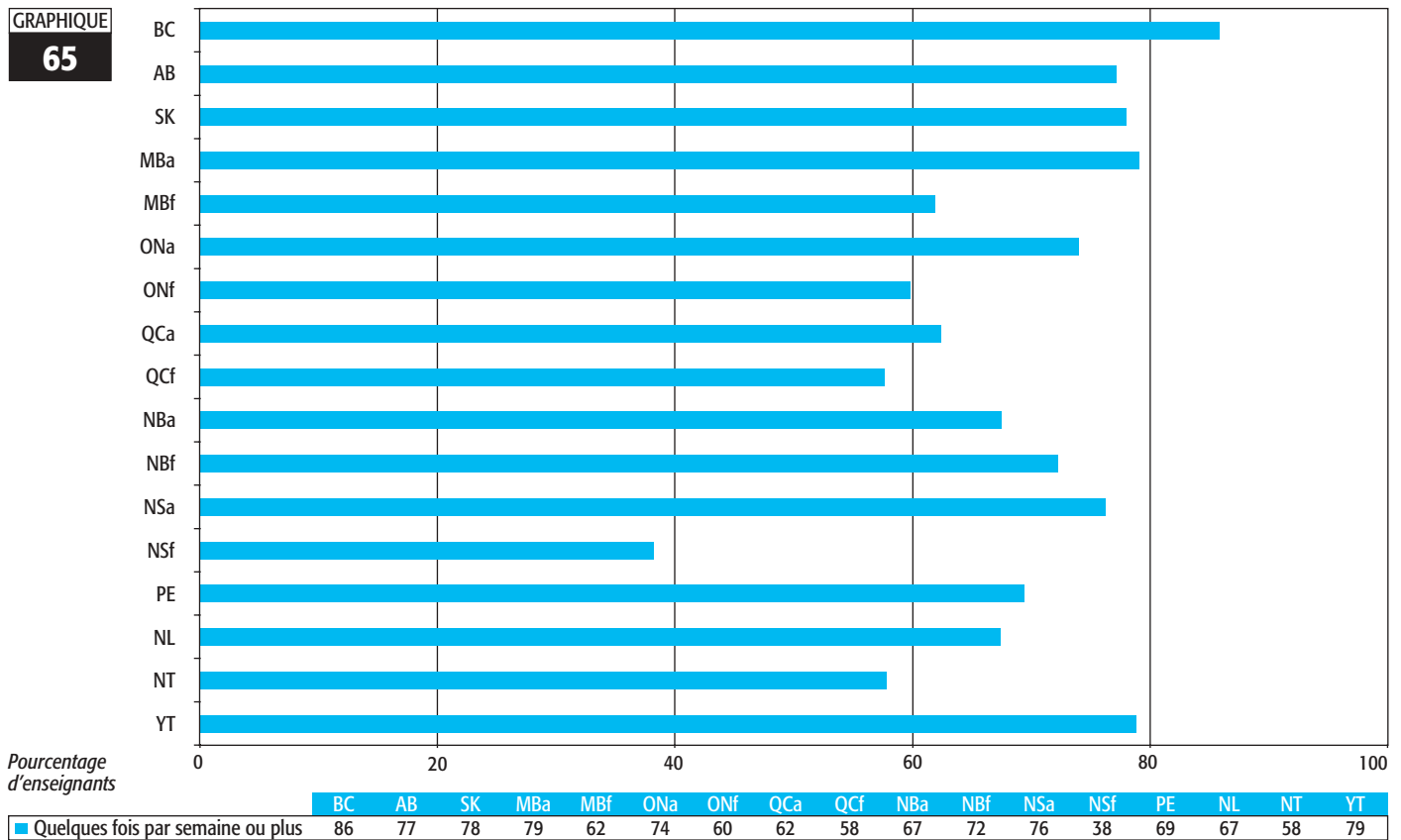
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUI PLANIFIE LES LEÇONS OU DISCUTE D'AUTRES POINTS DU PROGRAMME AVEC DES COLLÈGES

GRAPHIQUE
64



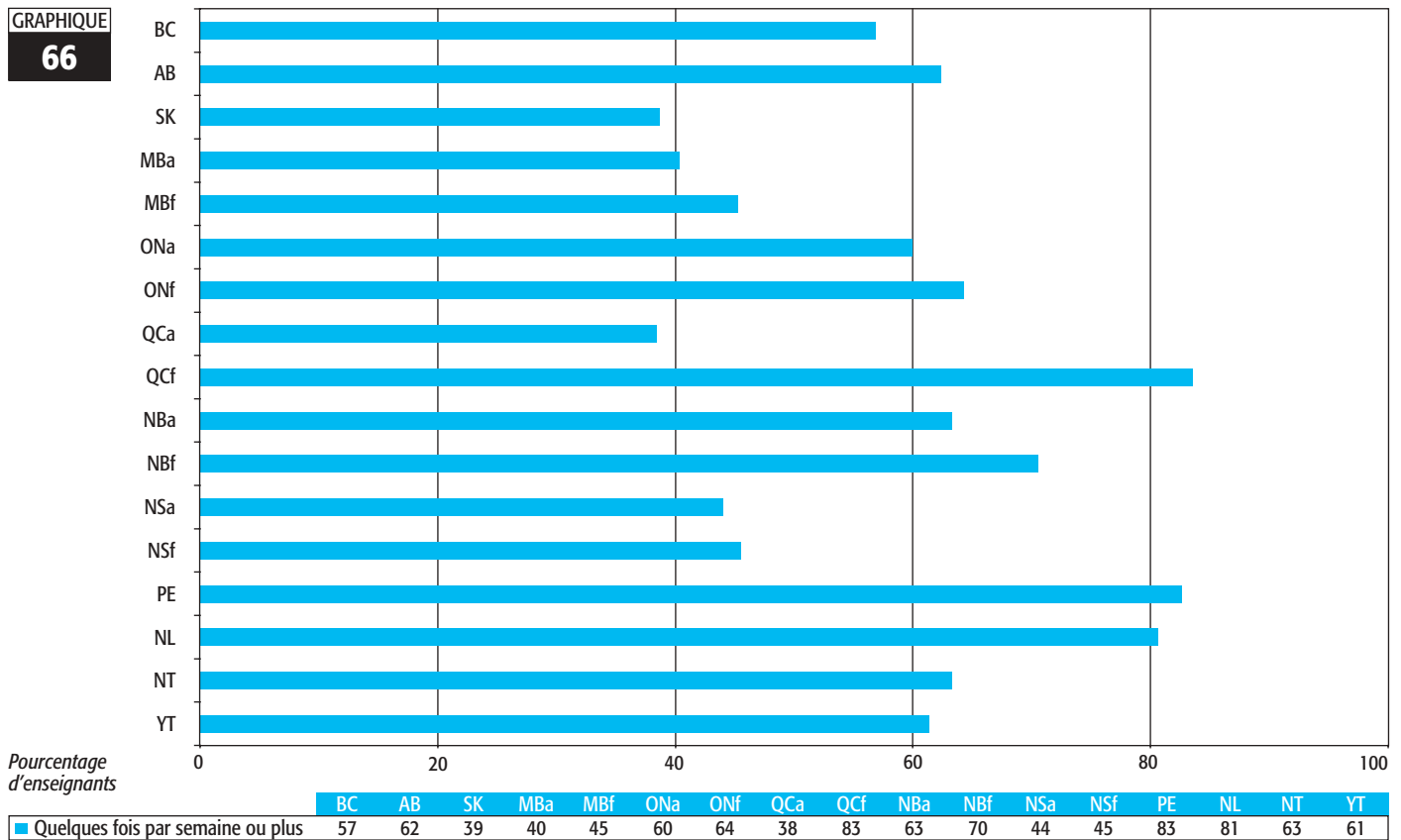
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SE SERVANT DE SES PROPRES NOTES DE COURS ANTÉRIEURES POUR PRÉPARER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
65



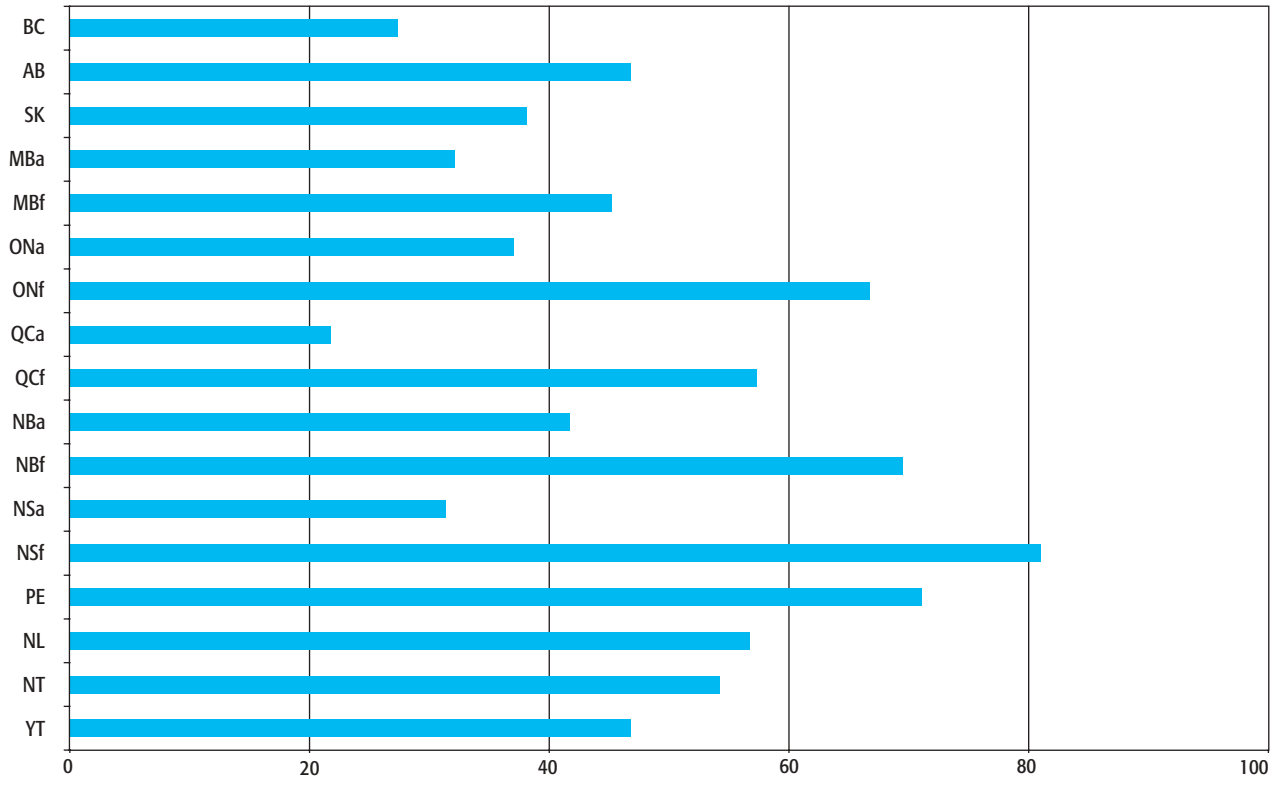
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SE SERVANT DES MANUELS DES ÉLÈVES POUR PRÉPARER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
66



POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT UTILISANT LES GUIDES OU MANUELS DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS POUR PRÉPARER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 67

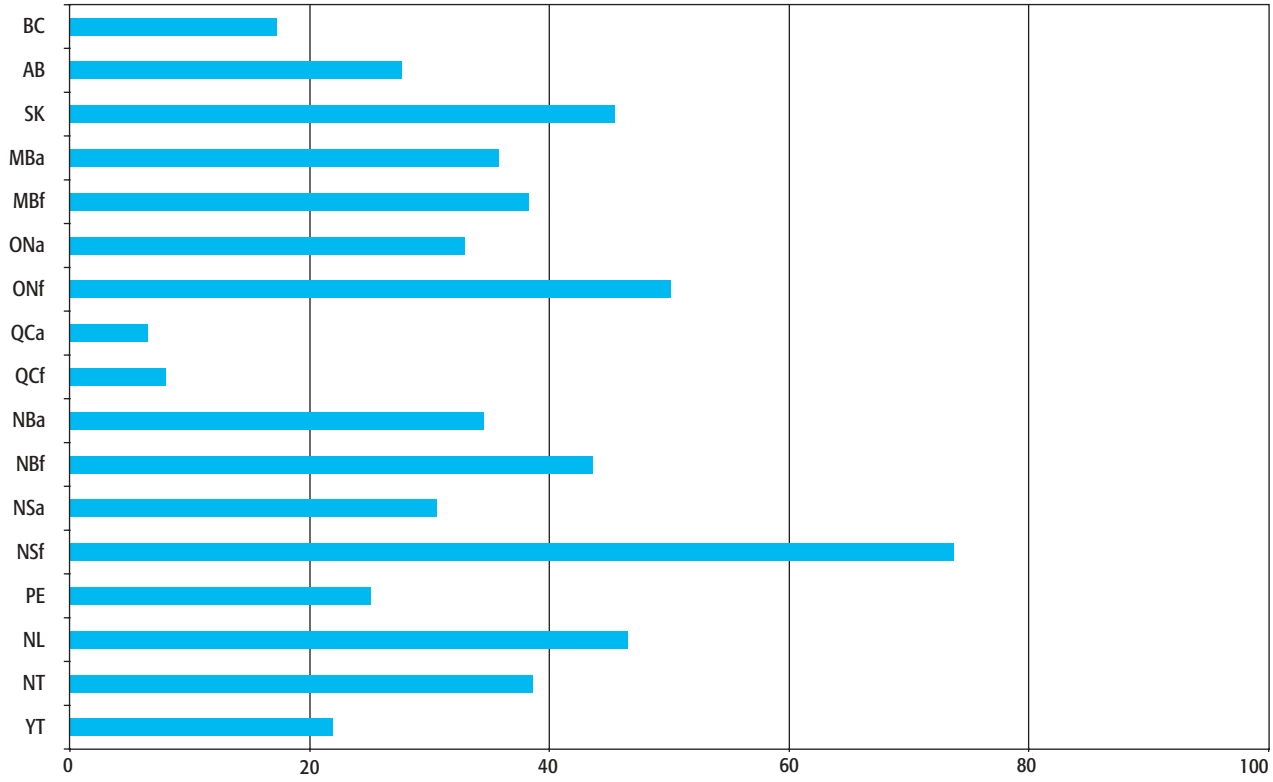


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	27	47	38	32	45	37	67	22	57	42	69	31	81	71	57	54	47

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT UTILISANT LES DOCUMENTS DE PROGRAMMES D'ÉTUDES PROVINCIAUX POUR PRÉPARER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 68

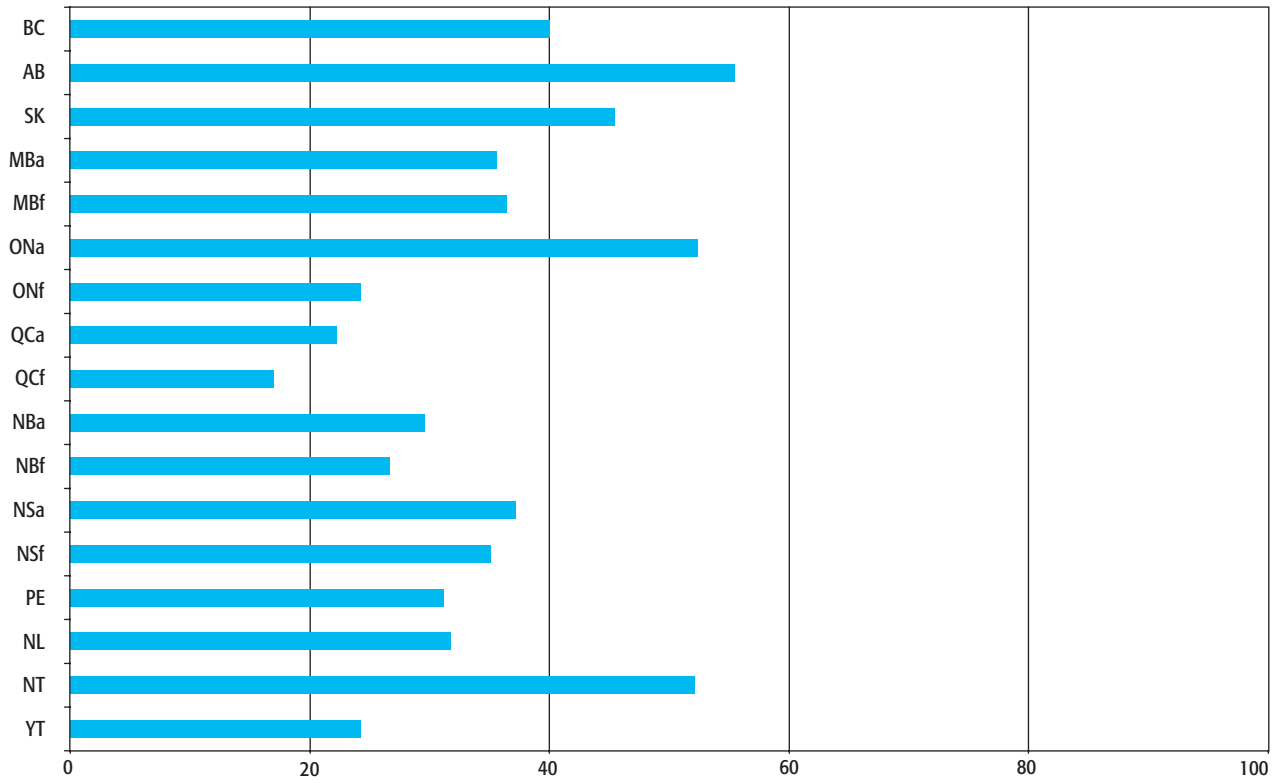


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	17	28	45	36	38	33	50	6	8	34	44	31	74	25	46	39	22

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT UTILISANT DES DOCUMENTS D'ÉVALUATION POUR PRÉPARER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
69

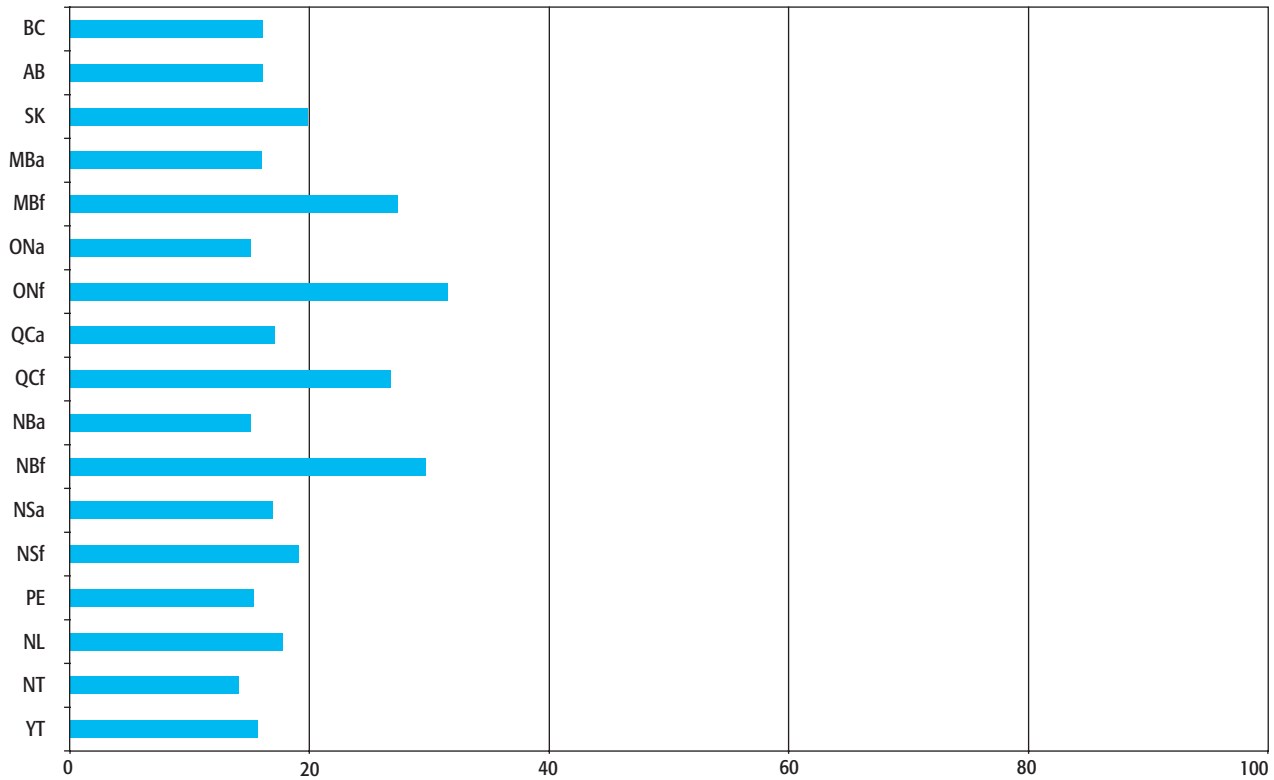


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	40	55	45	36	36	52	24	22	17	30	27	37	35	31	32	52	24

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ESTIMANT QUE L'APTITUDE À ÉCRIRE DÉPEND PLUS DU TALENT QUE DE L'ENSEIGNEMENT

GRAPHIQUE
70

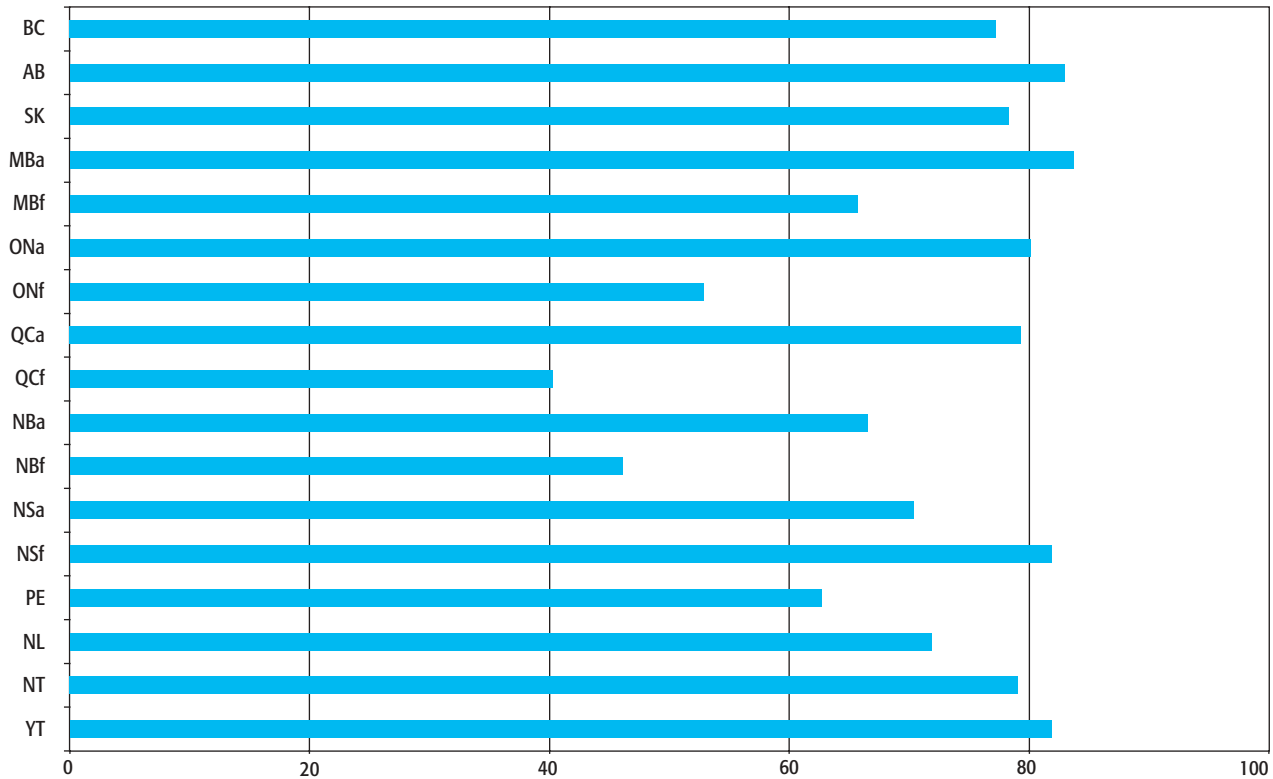


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ D'accord ou tout à fait d'accord	16	16	20	16	27	15	31	17	27	15	30	17	19	15	18	14	16

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ESTIMANT QUE TOUS LES ÉLÈVES ONT LE POTENTIAL POUR ÉCRIRE AVEC EFFICACITÉ

GRAPHIQUE
71

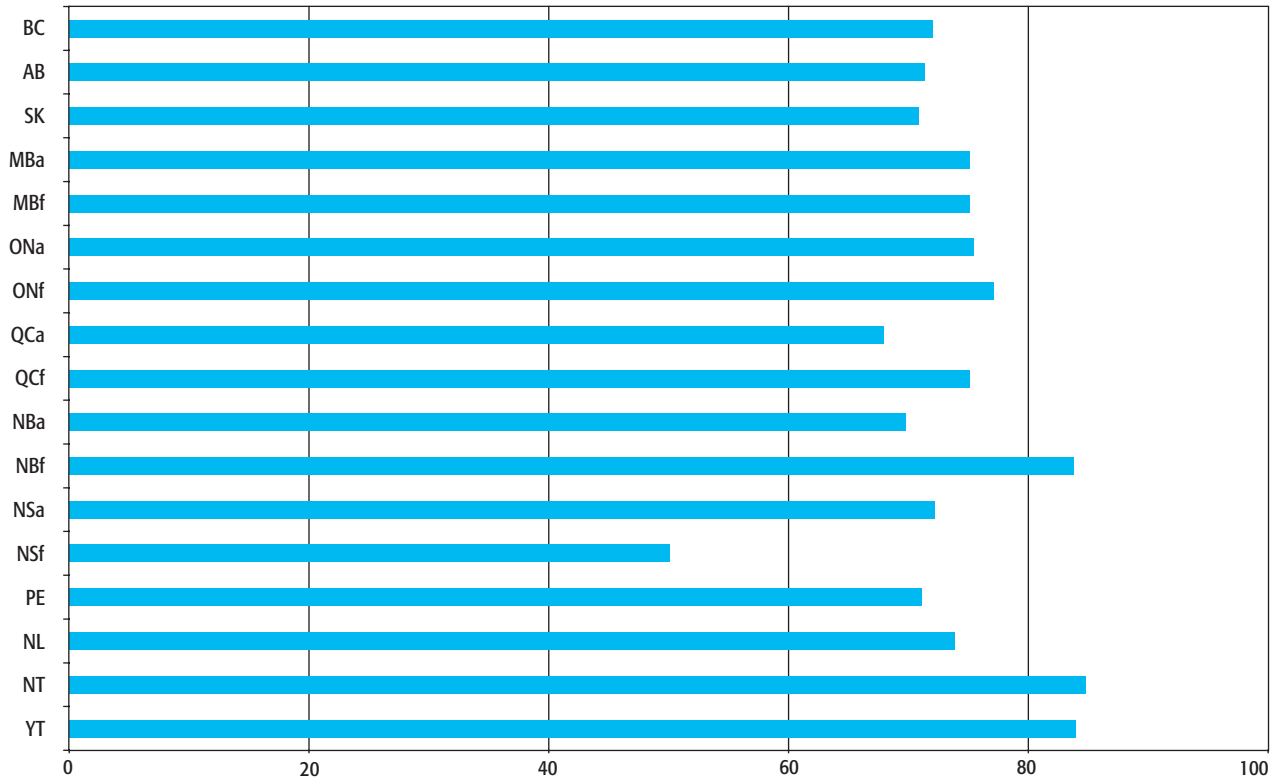


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ D'accord ou tout à fait d'accord	77	83	78	84	66	80	53	79	40	66	46	70	82	63	72	79	82

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ESTIMANT QUE LE MILIEU FAMILIAL A PLUS D'INCIDENCE QUE LE MILIEU SCOLAIRE SUR LE RENDEMENT

GRAPHIQUE
72

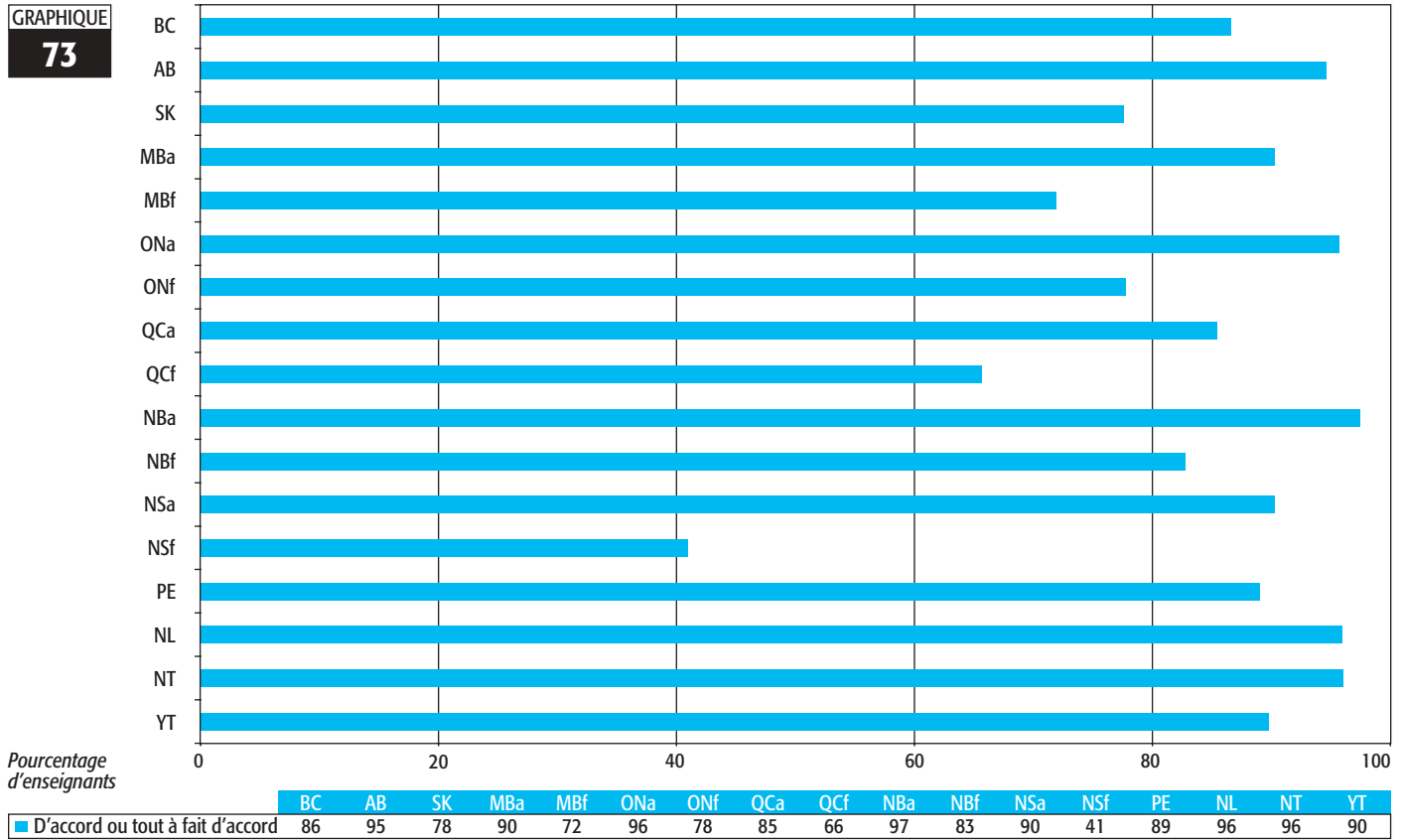


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ D'accord ou tout à fait d'accord	72	71	71	75	75	75	77	68	75	70	84	72	50	71	74	85	84

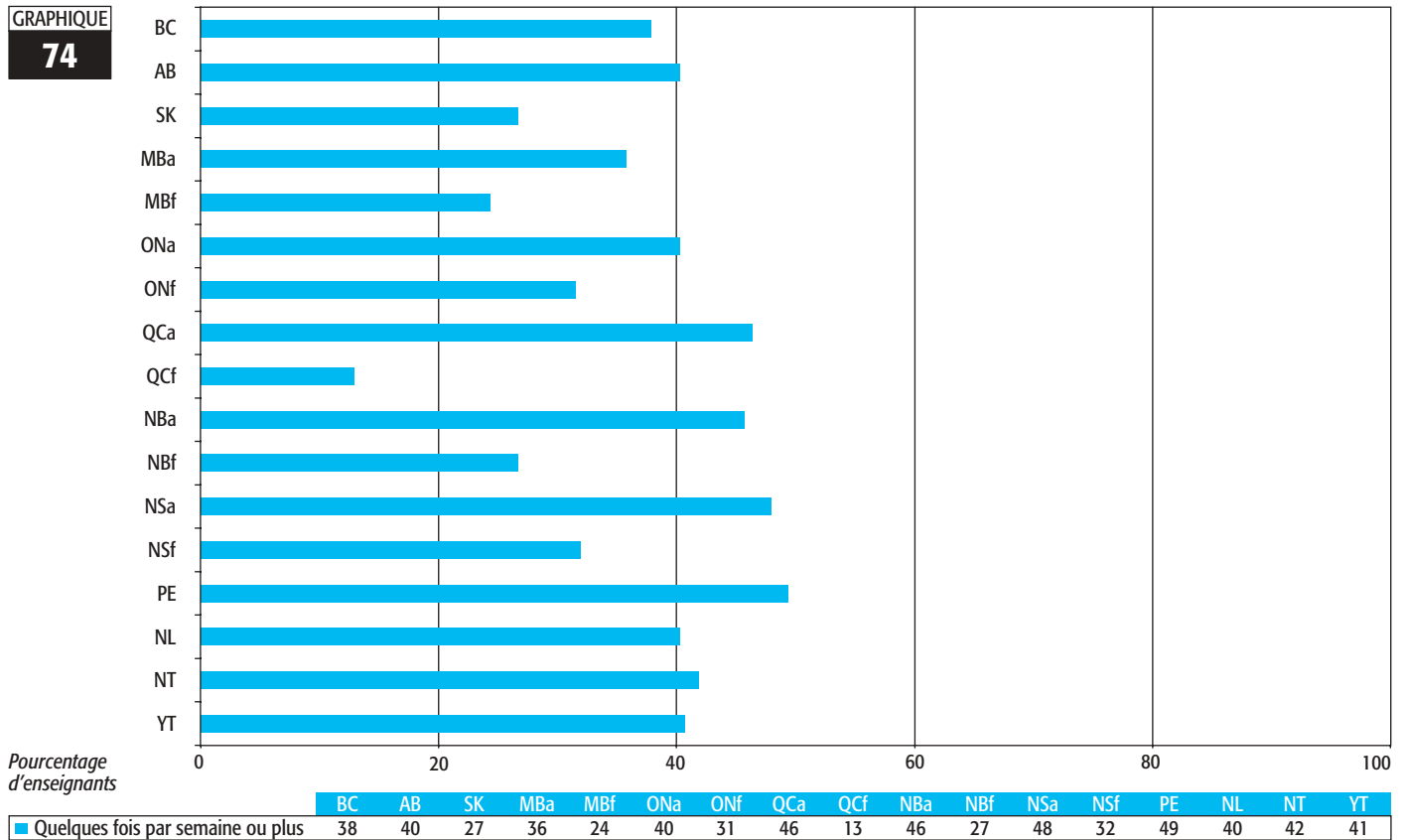
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ESTIMANT QU'IL DEVRAIT Y AVOIR DES GROUPEMENTS PAR APTITUDES DANS LES COURS DE LANGUE AU SECONDAIRE

GRAPHIQUE
73



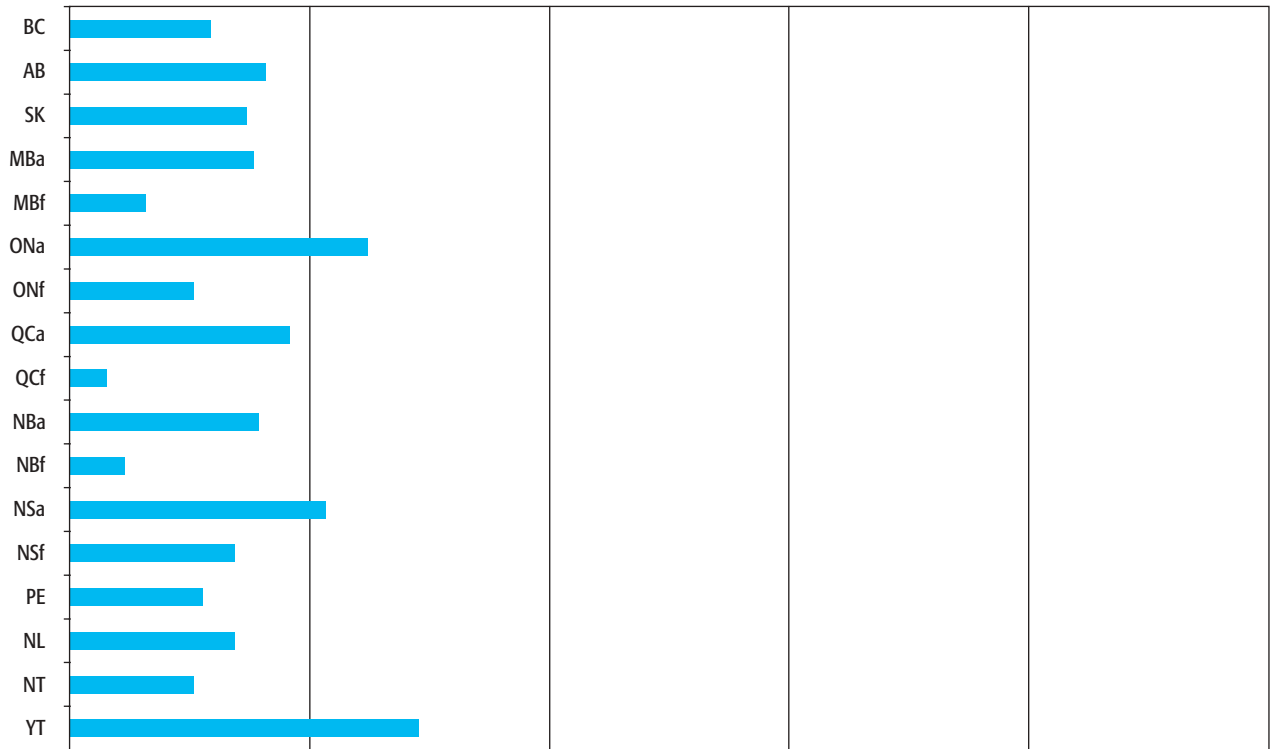
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DONT LES ÉLÈVES RÉDIGENT QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS DES DISSERTATIONS OU AUTRES TEXTES DE PLUS D'UN PARAGRAPHE

GRAPHIQUE
74



POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DONT LES ÉLÈVES TRAVAILLENT À DES PROJETS D'ÉCRITURE DE LONGUE HALEINE QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE
75

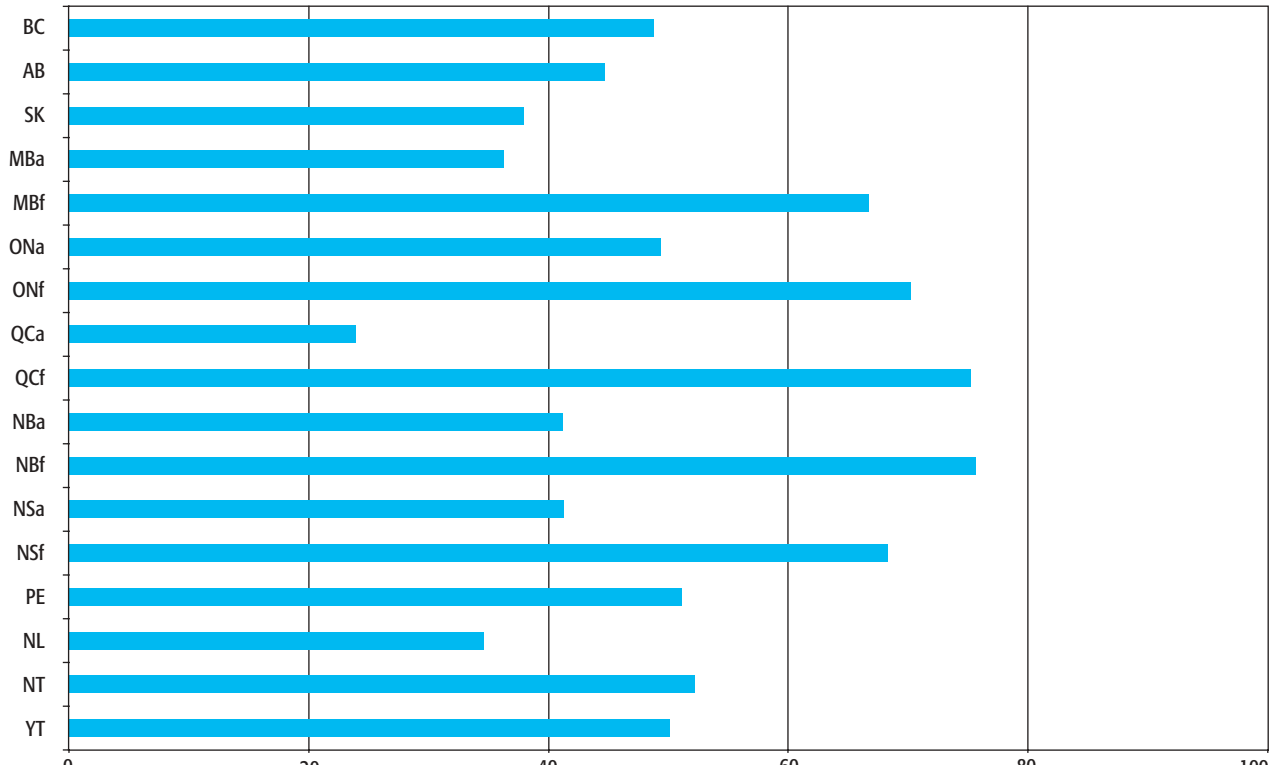


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	12	16	15	15	6	25	10	18	3	16	4	21	14	11	14	10	29

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DONT LES ÉLÈVES TRAVAILLENT QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS SUR DES ASPECTS DE LA GRAMMAIRE ET DE LA SYNTAXE

GRAPHIQUE
76

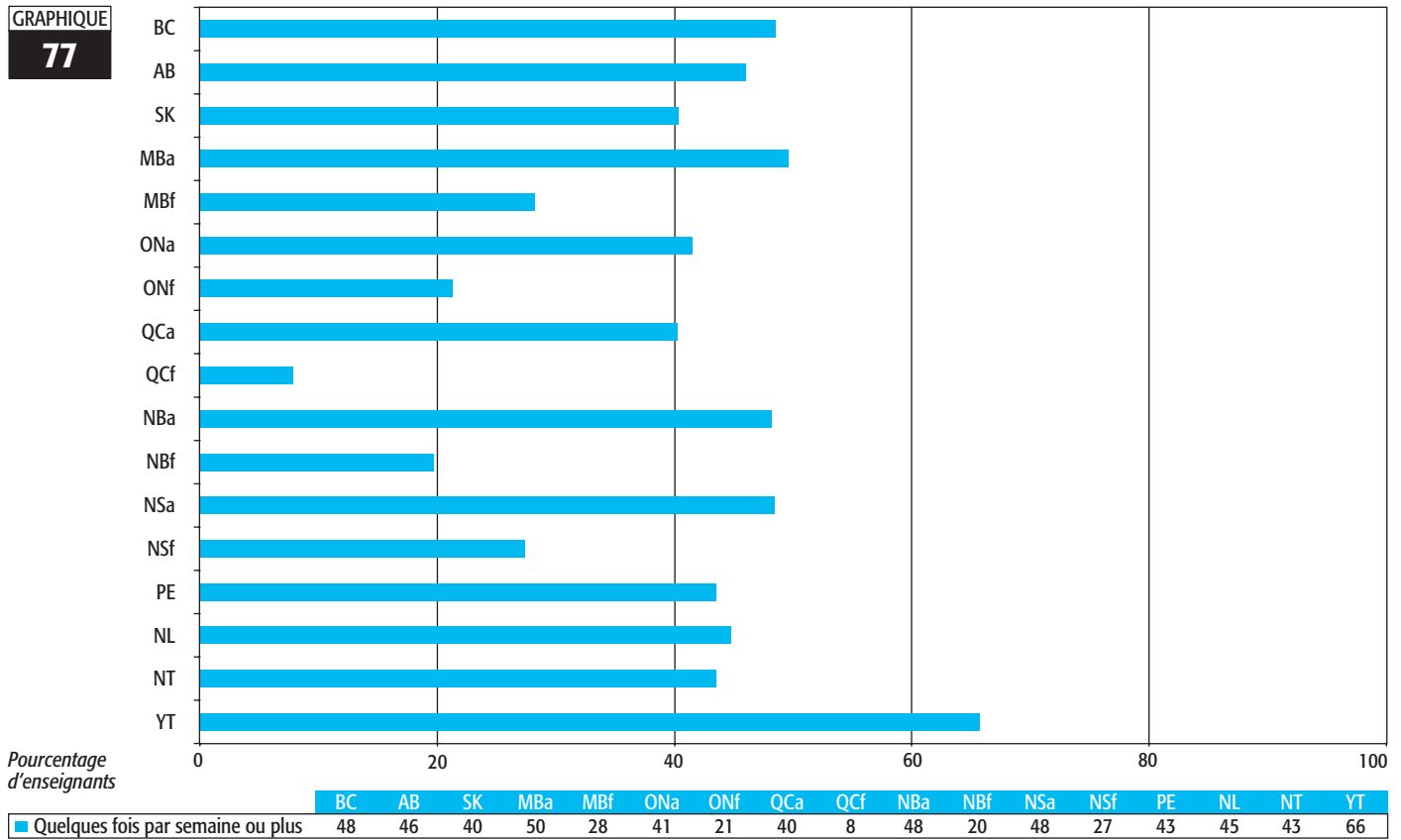


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	49	45	38	36	67	49	70	24	75	41	76	41	68	51	35	52	50

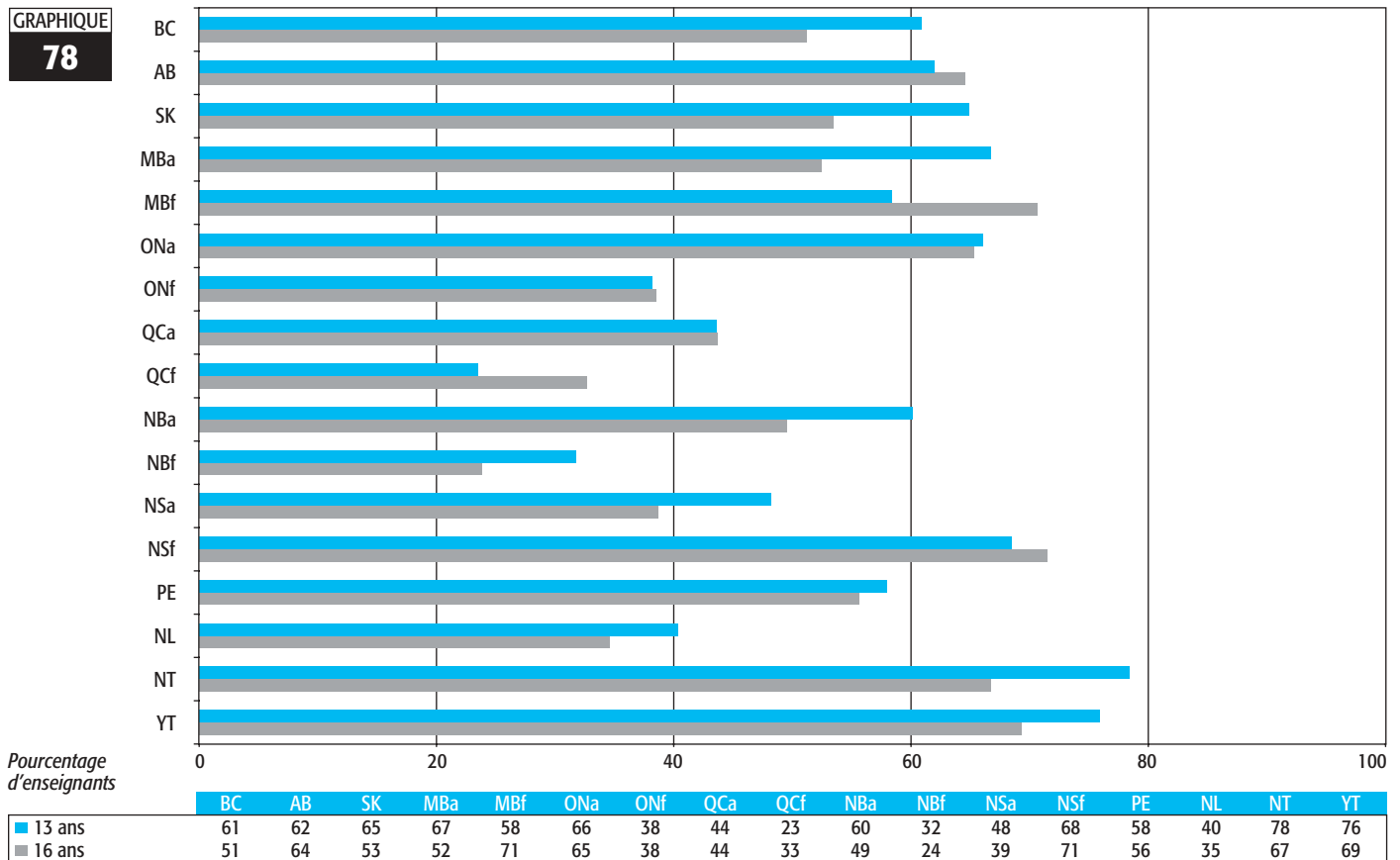
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DONT LES ÉLÈVES CHOISSENT LE SUJET DE LEURS TEXTES QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE
77



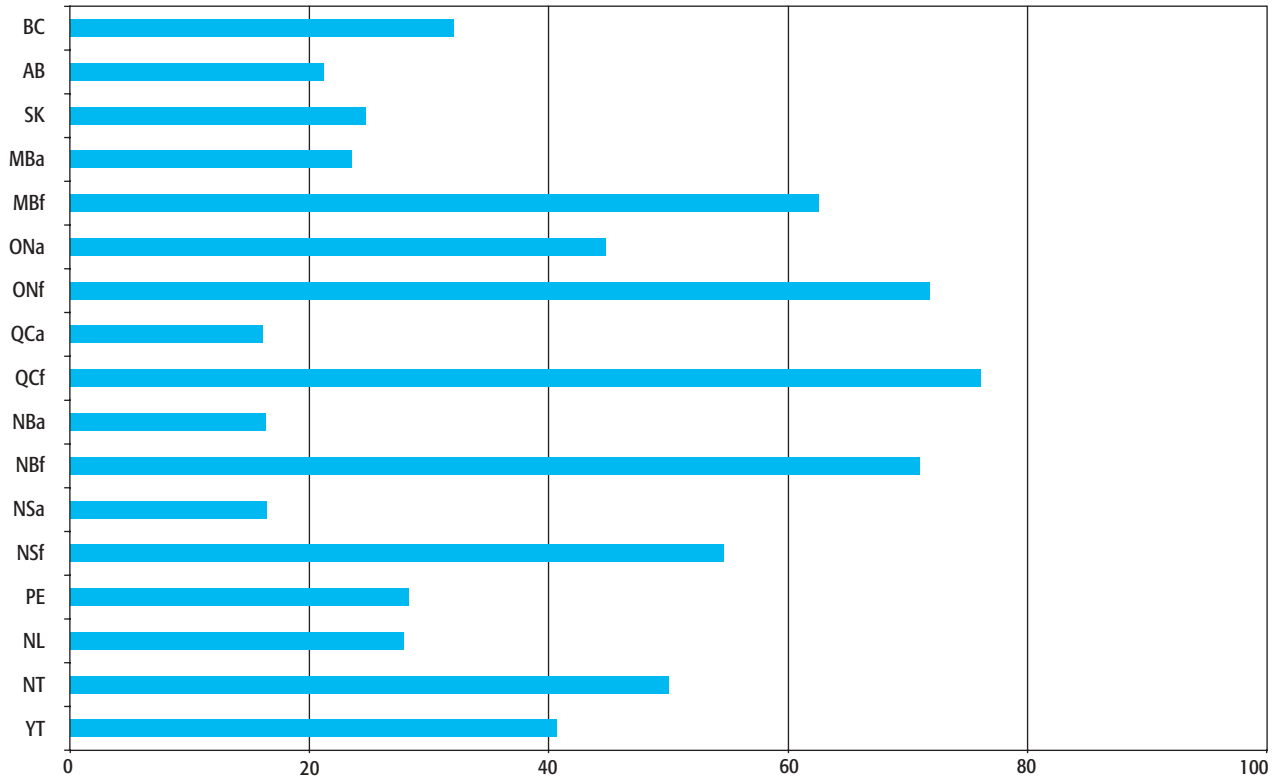
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SELON LEQUEL L'ÉCRITURE EST ENSEIGNÉE DANS D'AUTRES COURS QUE LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
78



POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DONT LES ÉLÈVES UTILISENT DES CAHIERS D'EXERCICE OU DES FEUILLES DE TRAVAIL QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE
79

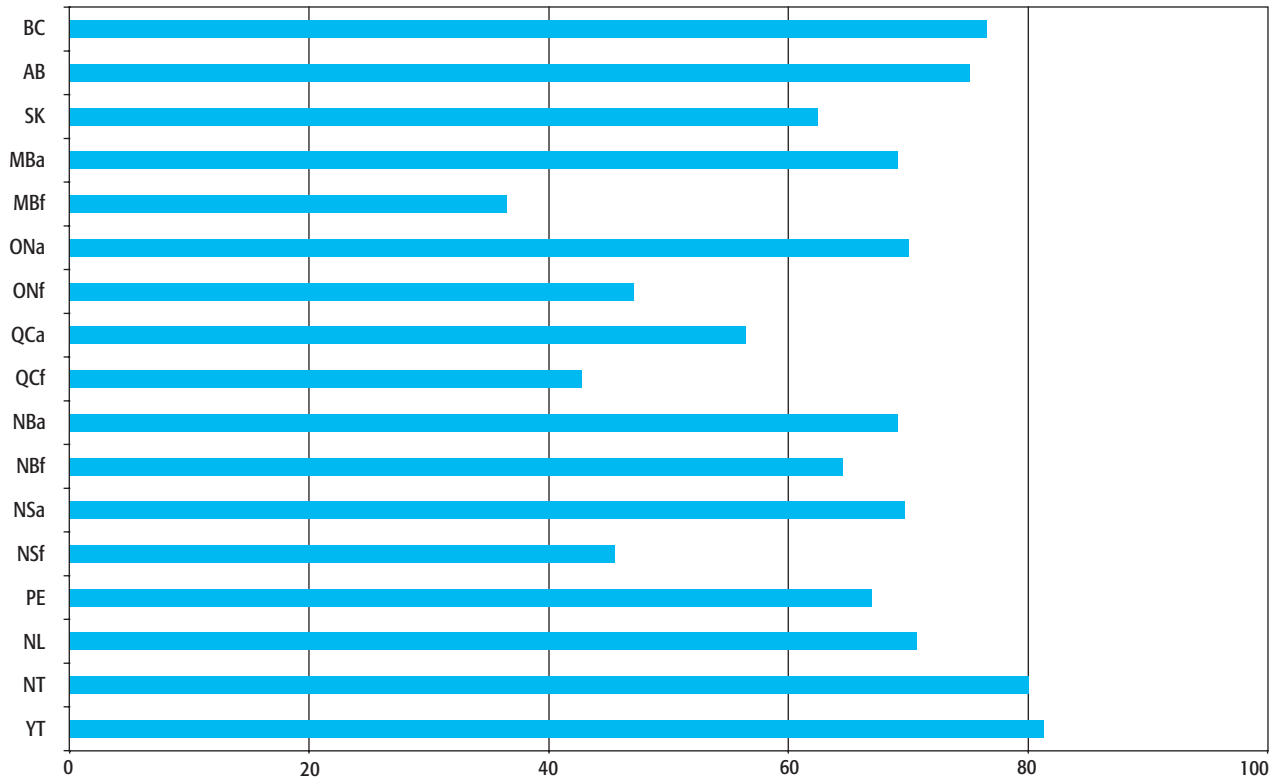


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	32	21	25	24	63	45	72	16	76	16	71	16	55	28	28	50	41

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUI TRAVAILLE INDIVIDUELLEMENT AVEC DES ÉLÈVES QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE
80

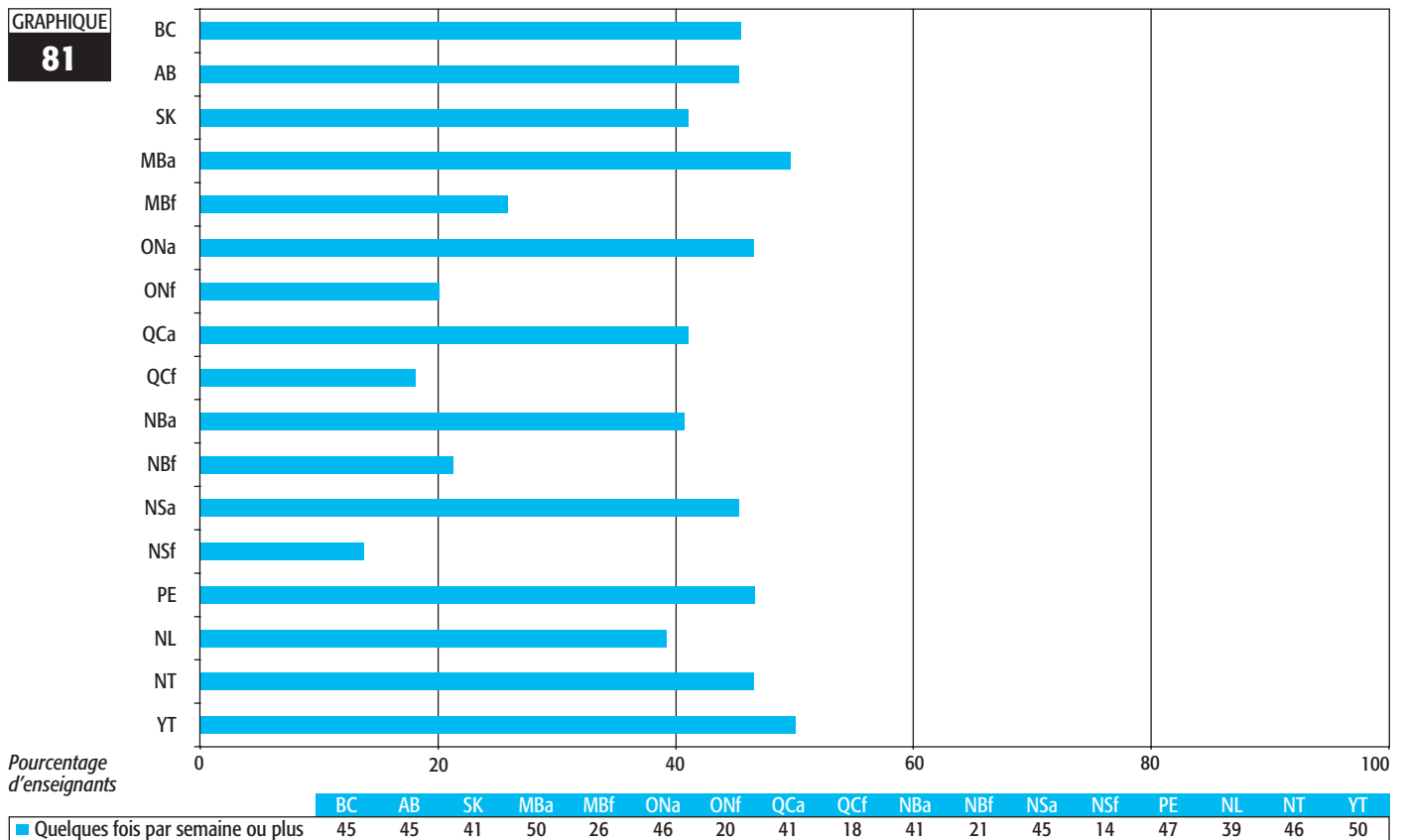


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	76	75	62	69	36	70	47	56	43	69	65	70	45	67	71	80	81

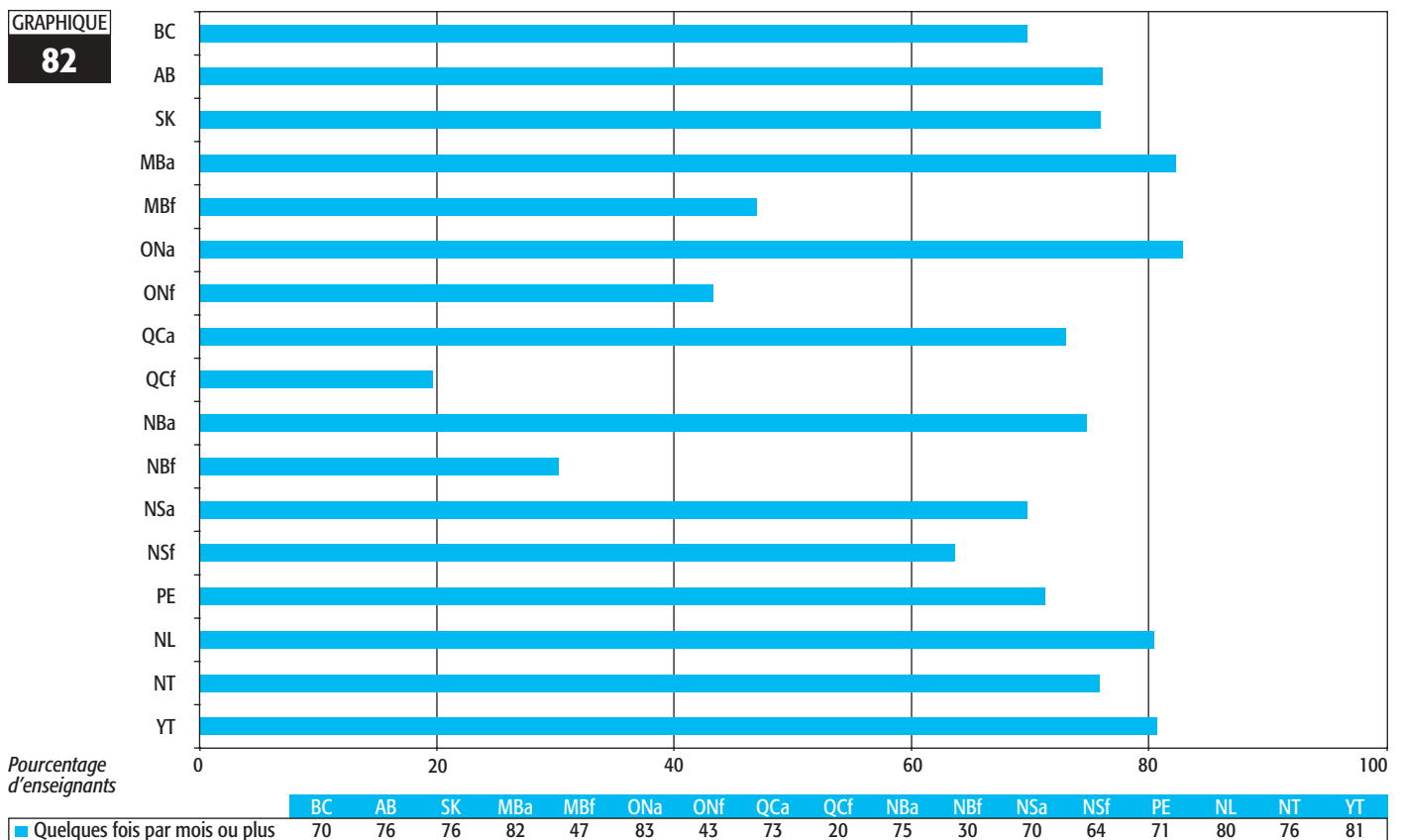
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT QUI ABORDE DES SUJETS OU PROPOSE DES ACTIVITÉS AUTRES QUE LE SUJET DE LA LEÇON QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE 81



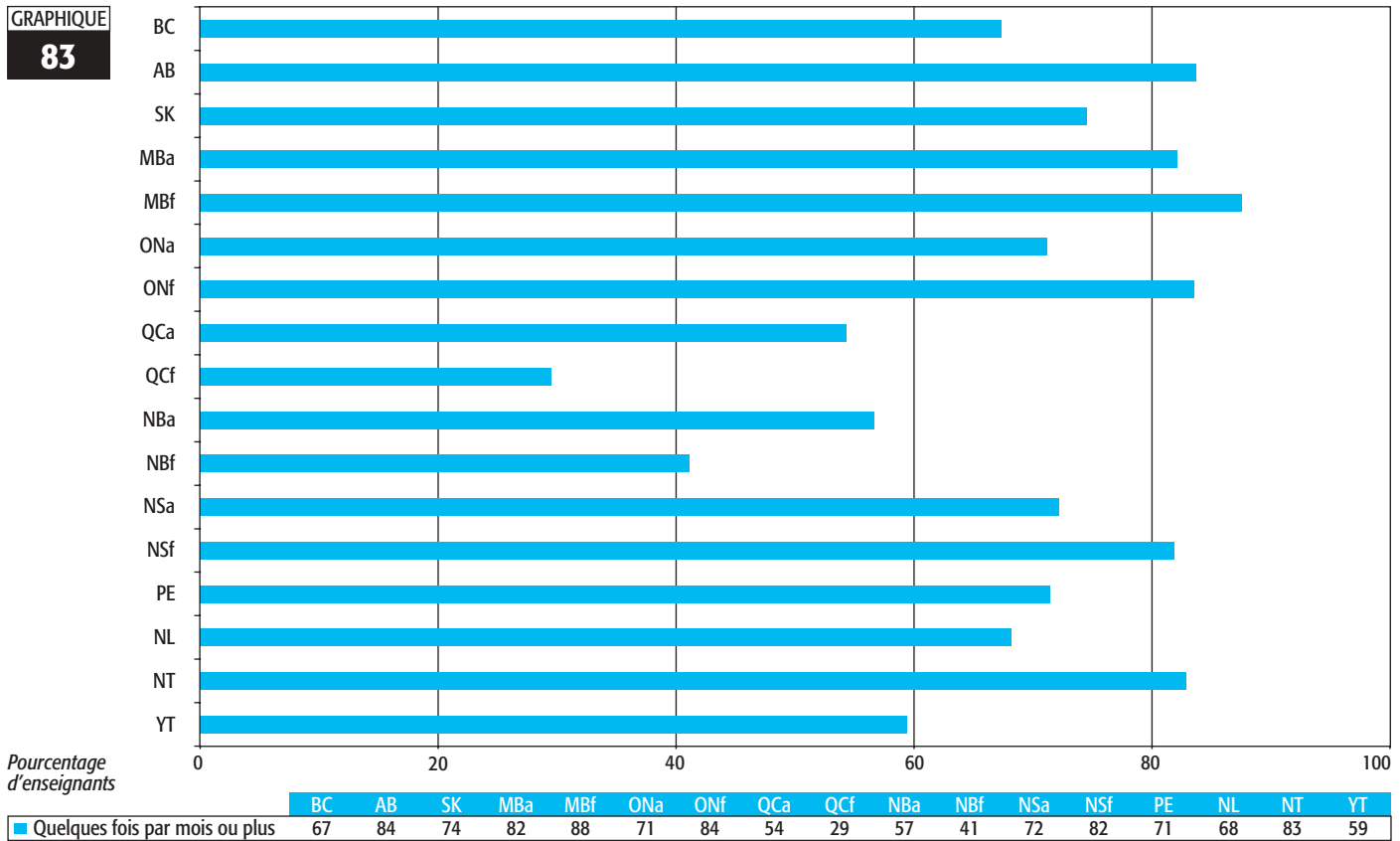
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT S'ATTENDANT À CE QUE LES ÉLÈVES TIENNENT UN JOURNAL PERSONNEL OU DE BORD QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS

GRAPHIQUE 82



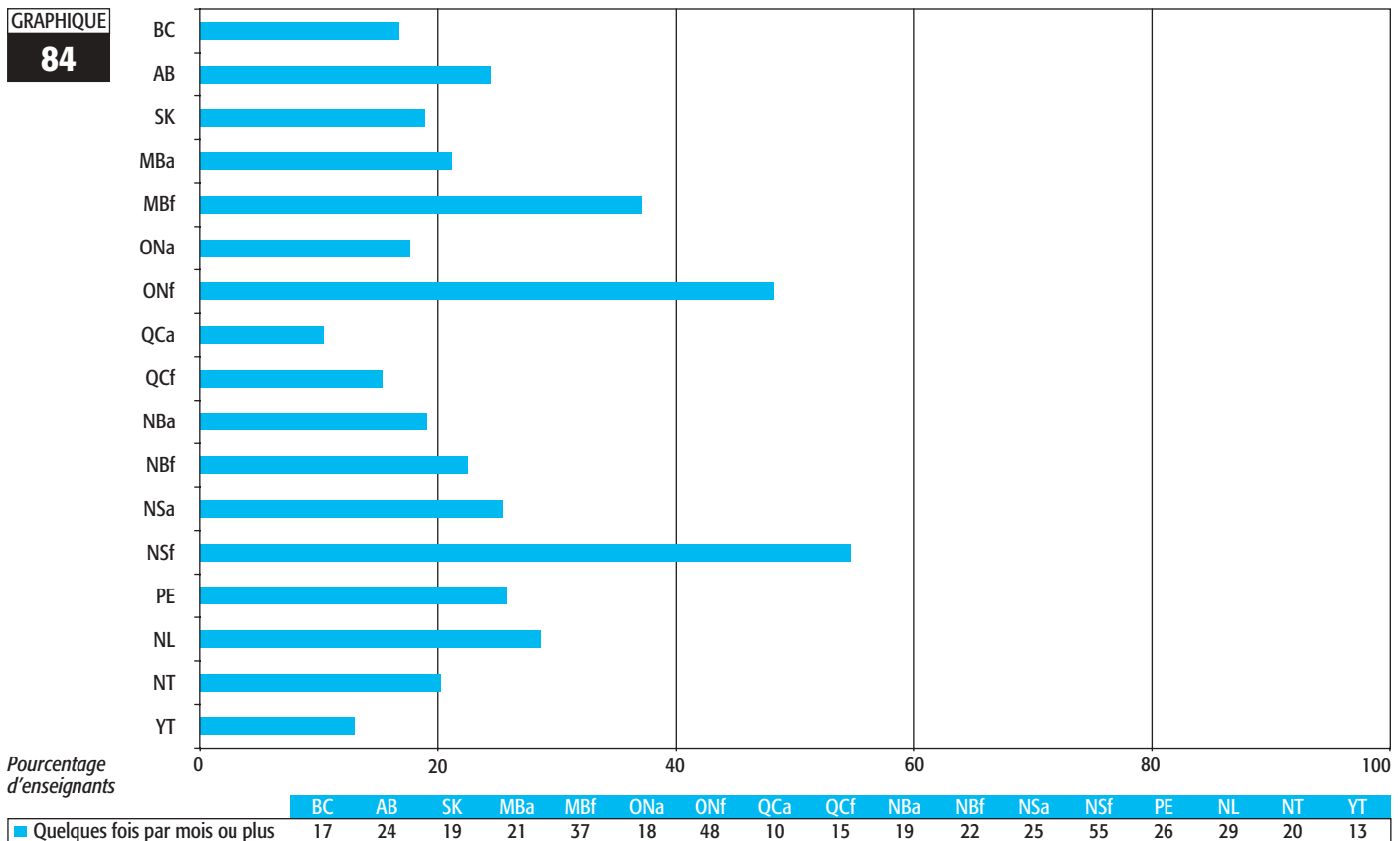
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT SELON LEQUEL LE TRAITEMENT DE TEXTES EST UTILISÉ QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS DANS LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
83



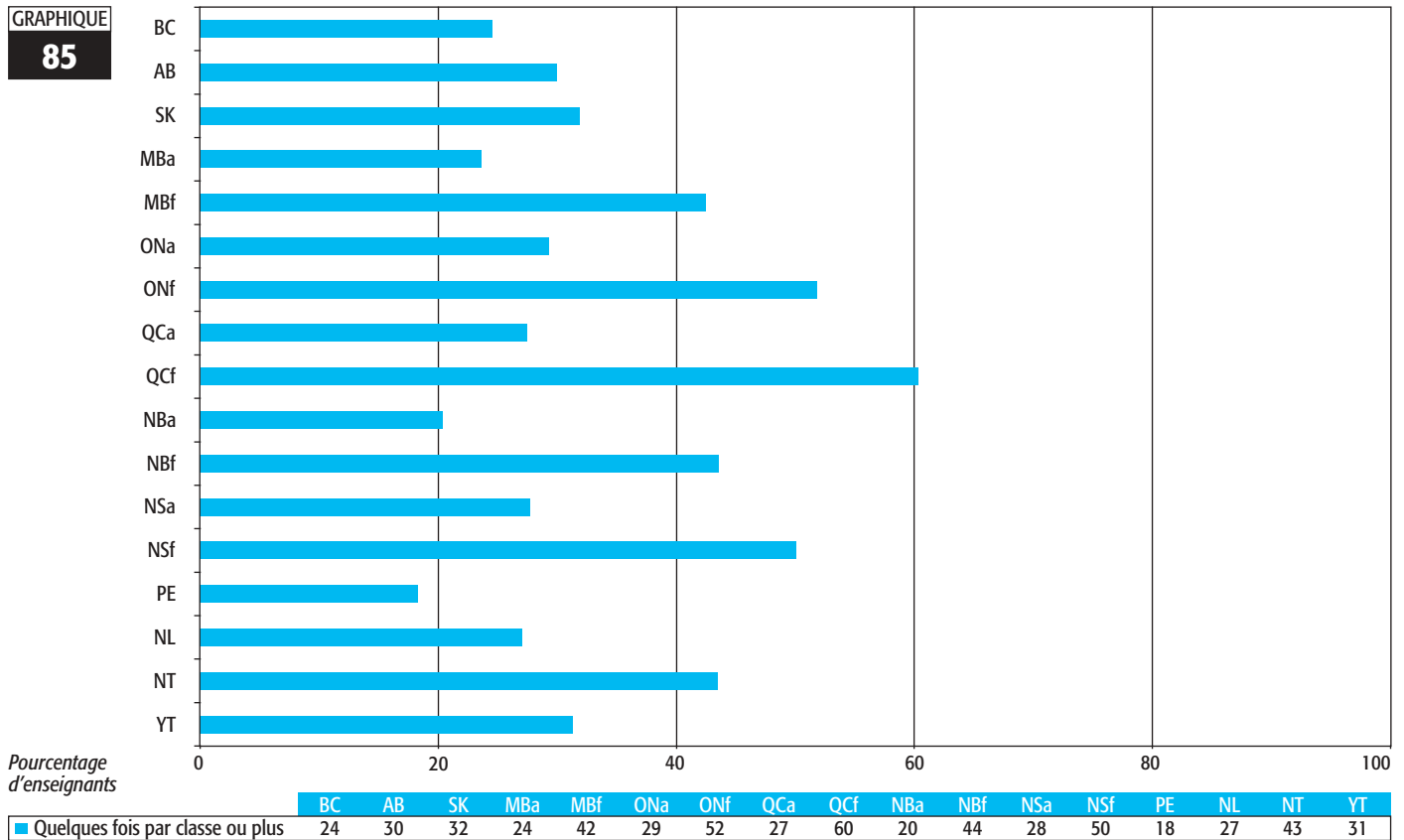
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT UTILISANT DES DIDACTIELS QUELQUES FOIS PAR MOIS OU PLUS

GRAPHIQUE
84



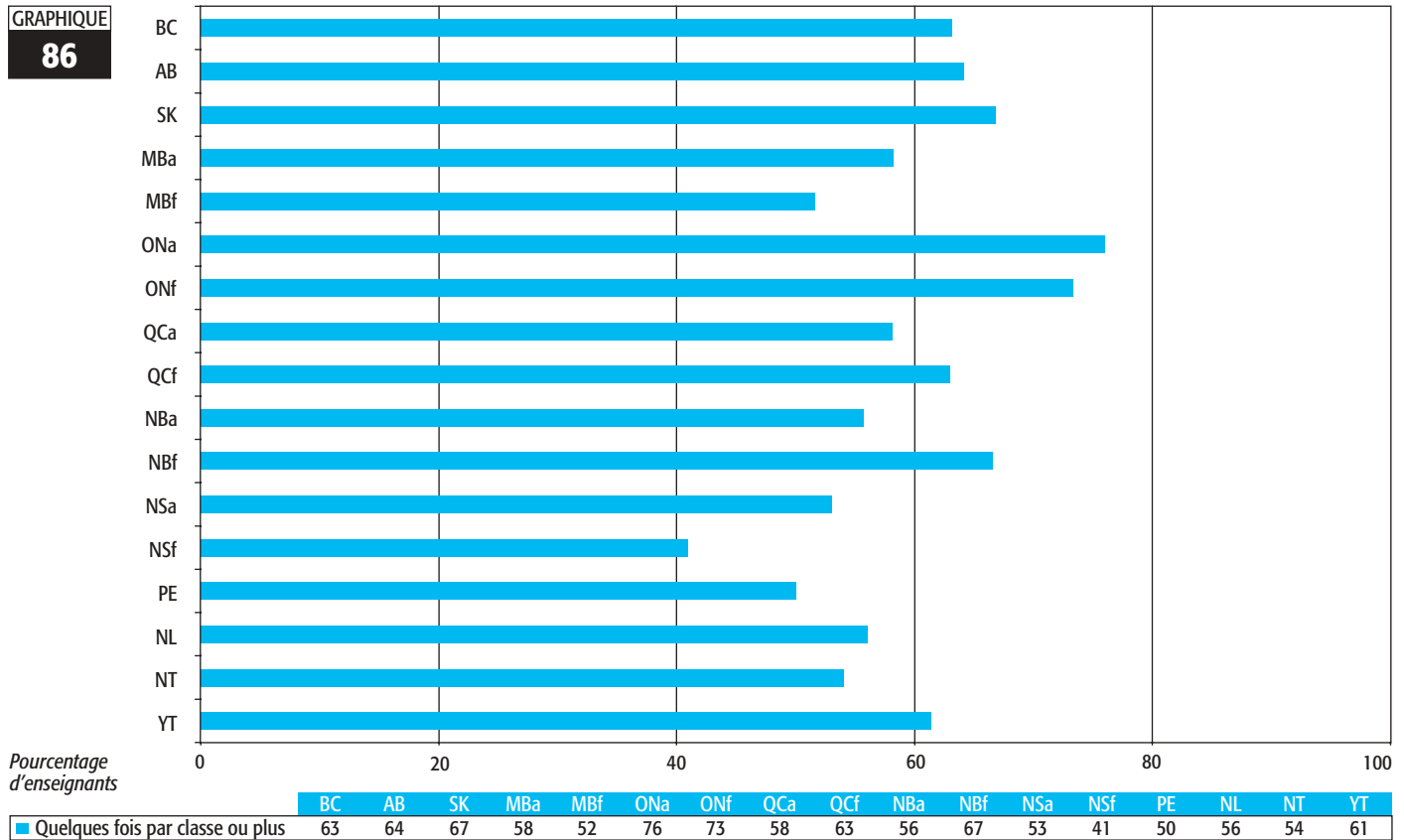
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT INTERROGANT LES ÉLÈVES RÉTICENTS QUELQUES FOIS PAR CLASSE OU PLUS, POUR LES AIDER À PARTICIPER

GRAPHIQUE
85



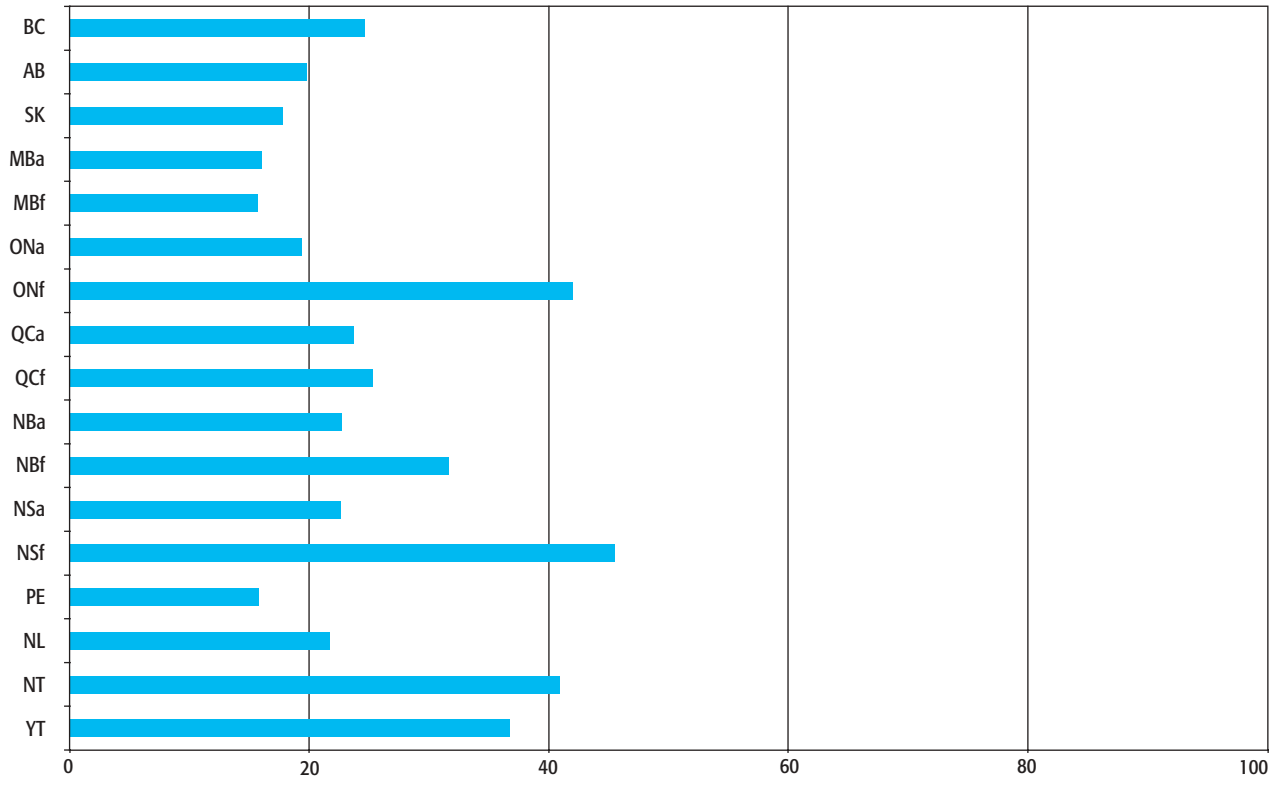
POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT POSANT DES QUESTIONS QUI DEMANDENT DES RÉPONSES ÉLABORÉES (QUELQUES PHRASES) QUELQUES FOIS PAR CLASSE OU PLUS

GRAPHIQUE
86



POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DISANT QUE LA VARIÉTÉ DES MILIEUX D'OU VIENNENT LES ÉLÈVES RESTREINT LA MANIÈRE DE DONNER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 87

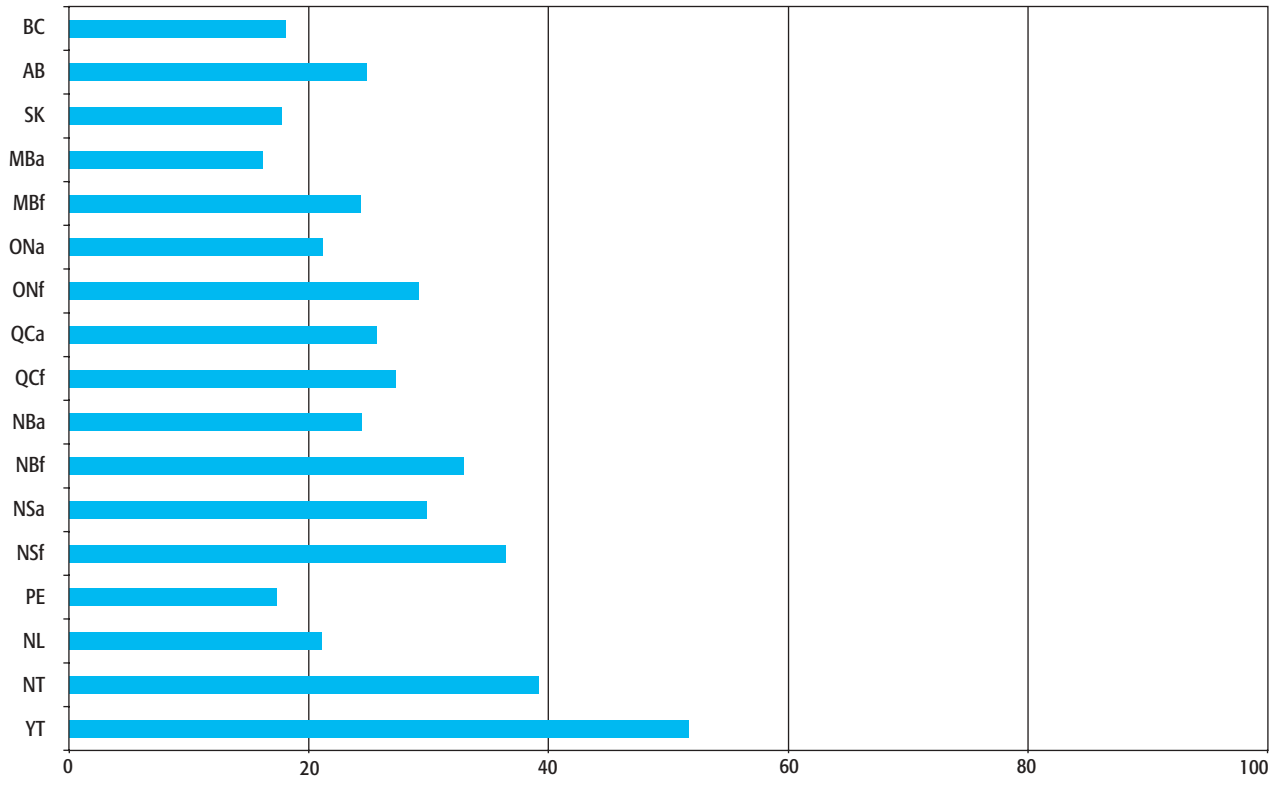


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Beaucoup ou énormément	25	20	18	16	16	19	42	24	25	23	32	23	45	16	22	41	37

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DISANT QUE LA PRÉSENCE D'ÉLÈVES AYANT DES BESOINS PARTICULIERS RESTREINT LA MANIÈRE DE DONNER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 88

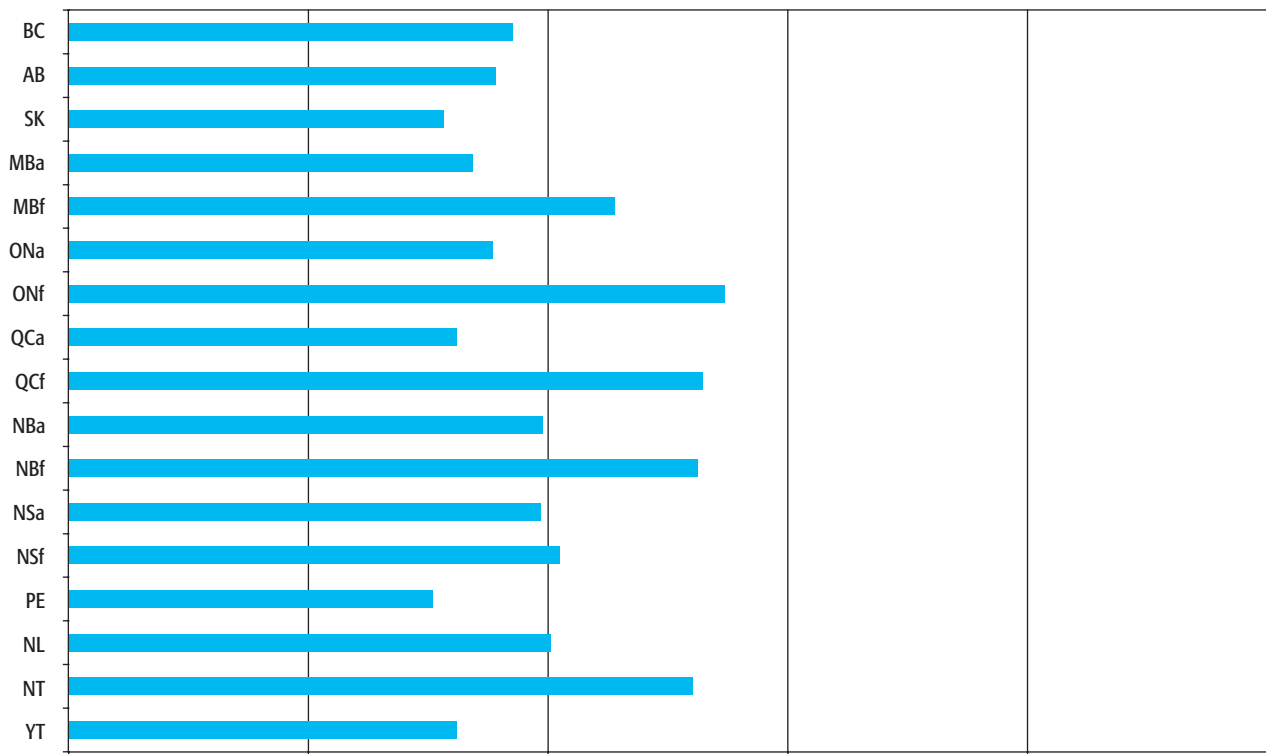


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Beaucoup ou énormément	18	25	18	16	24	21	29	26	27	24	33	30	36	17	21	39	52

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DISANT QUE LE DÉSIGNÉ DE CERTAINS ÉLÈVES RESTREINT LA MANIÈRE DE DONNER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 89

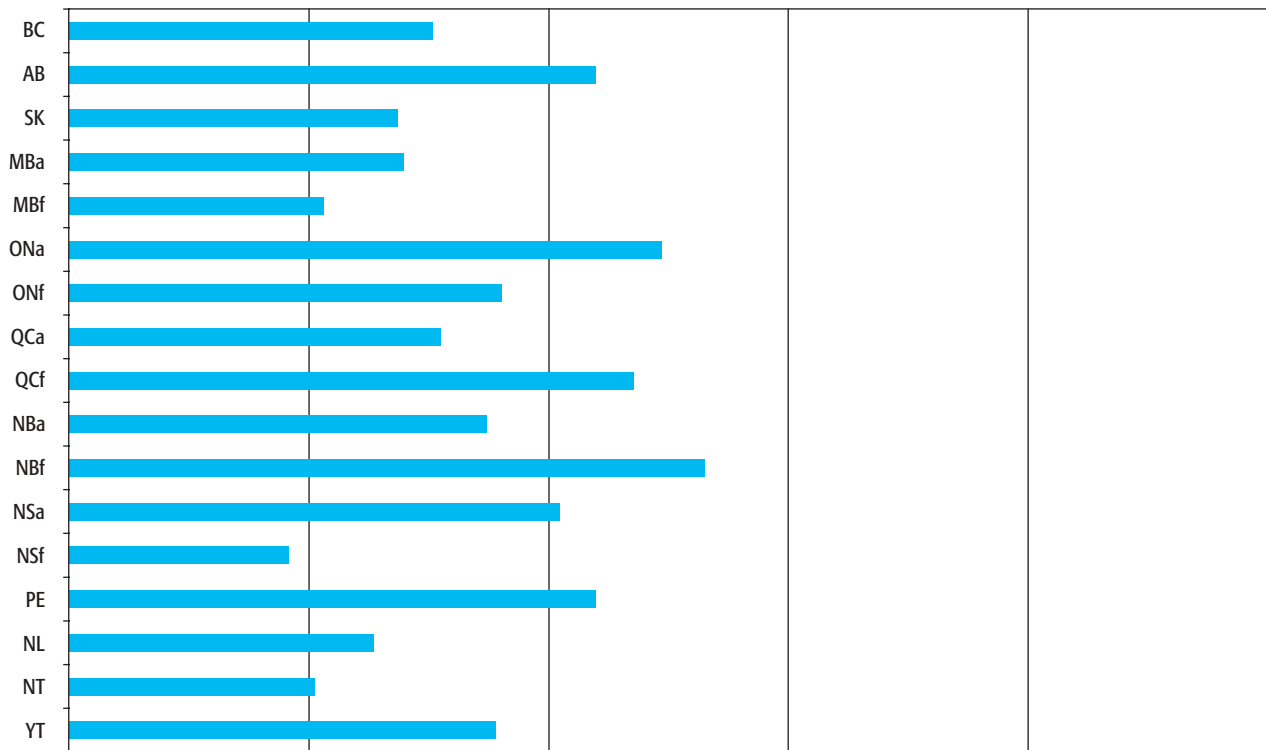


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Beaucoup ou énormément	37	36	31	34	45	35	55	32	53	39	52	39	41	30	40	52	32

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DISANT QU'UN EFFECTIF ÉLEVÉ RESTREINT LA MANIÈRE DE DONNER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 90

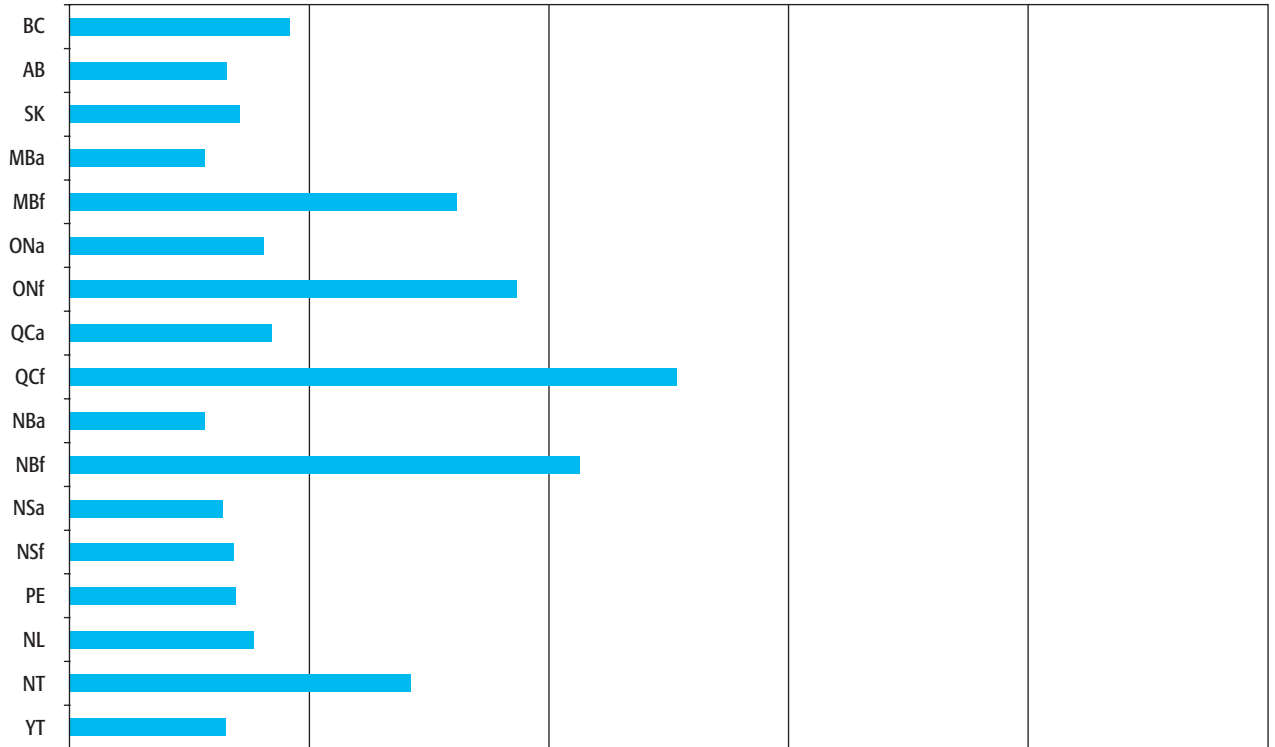


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Beaucoup ou énormément	30	44	27	28	21	49	36	31	47	35	53	41	18	44	25	20	35

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DISANT QUE LA FAIBLE MOTIVATION À L'ÉCOLE RESTREINT LA MANIÈRE DE DONNER LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 91

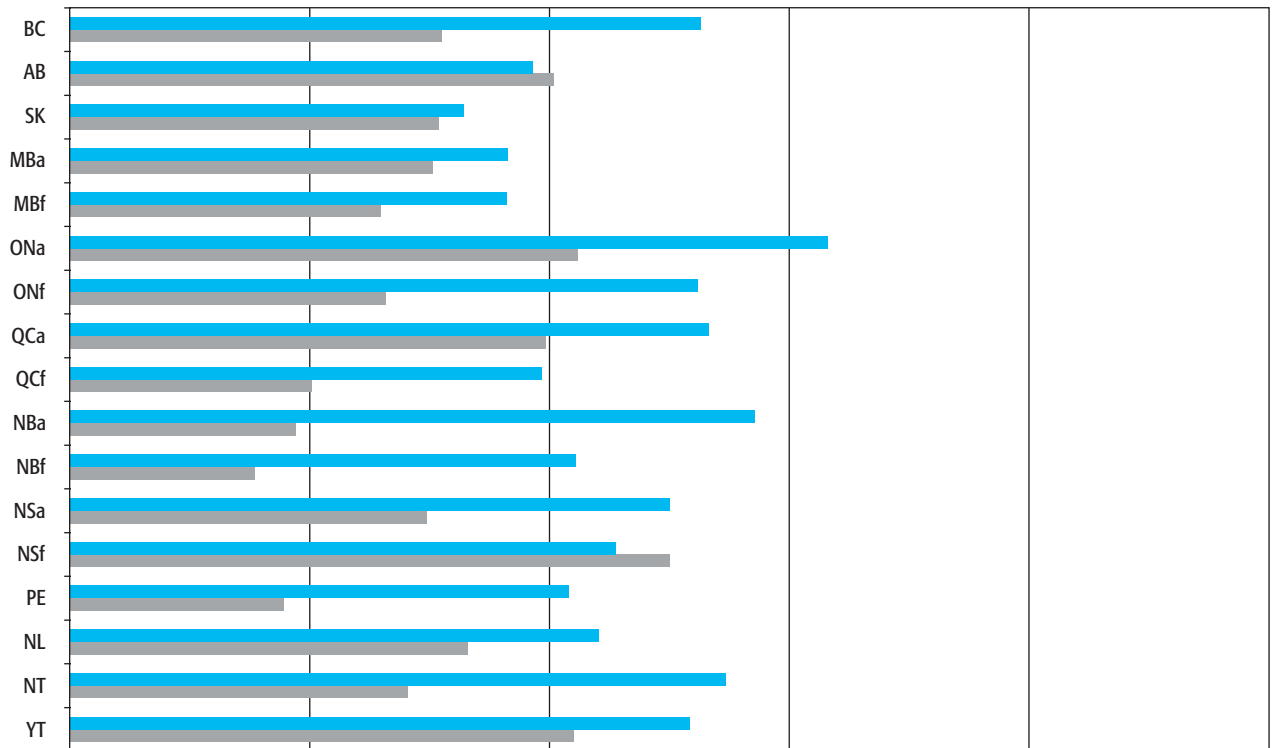


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Beaucoup ou énormément	18	13	14	11	32	16	37	17	51	11	43	13	14	14	15	28	13

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DONNANT DES DEVOIRS DE LANGUE DE 30 MINUTES OU PLUS, TROIS OU QUATRE FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE 92

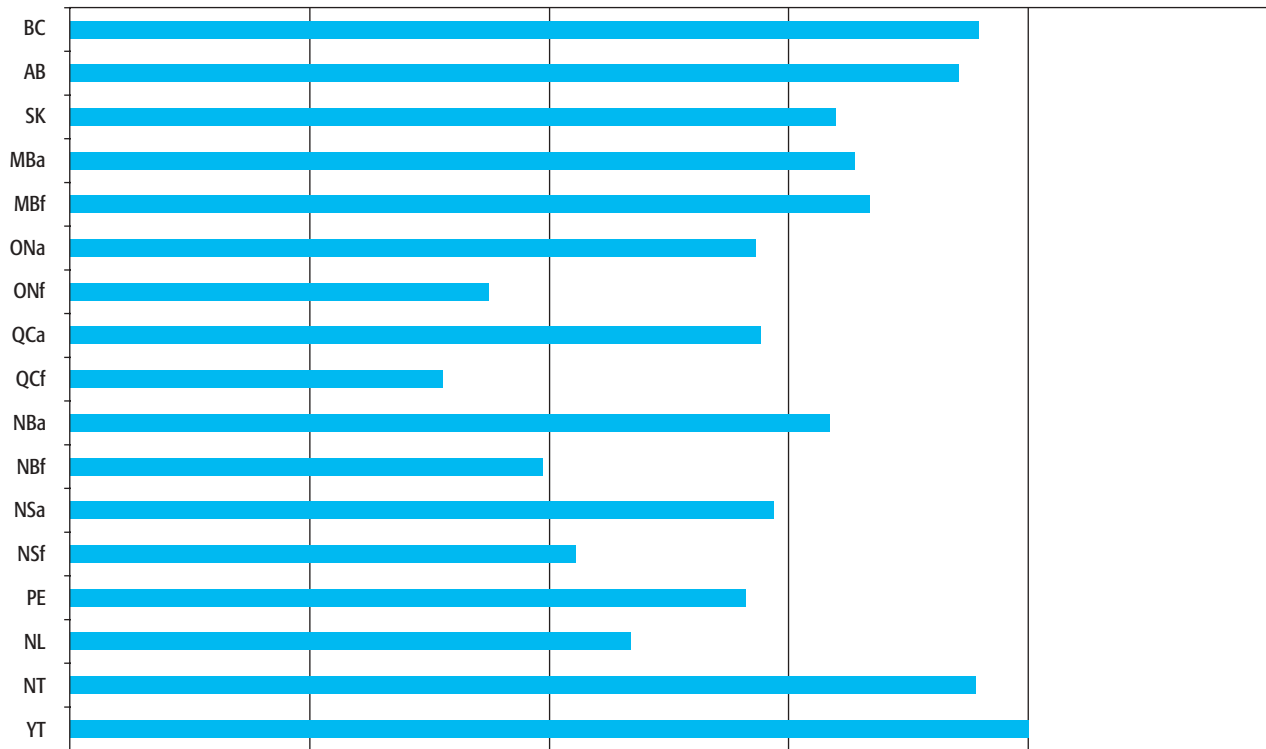


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
3 ou 4 fois par semaine ou plus	53	39	33	36	36	63	52	53	39	57	42	50	45	41	44	55	52
30 minutes ou plus	31	40	31	30	26	42	26	40	20	19	15	30	50	18	33	28	42

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT RAMASSANT, CORRIGEANT ET REDONNANT LES DEVOIRS D'ÉCRITURE AUX ÉLÈVES QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE 93

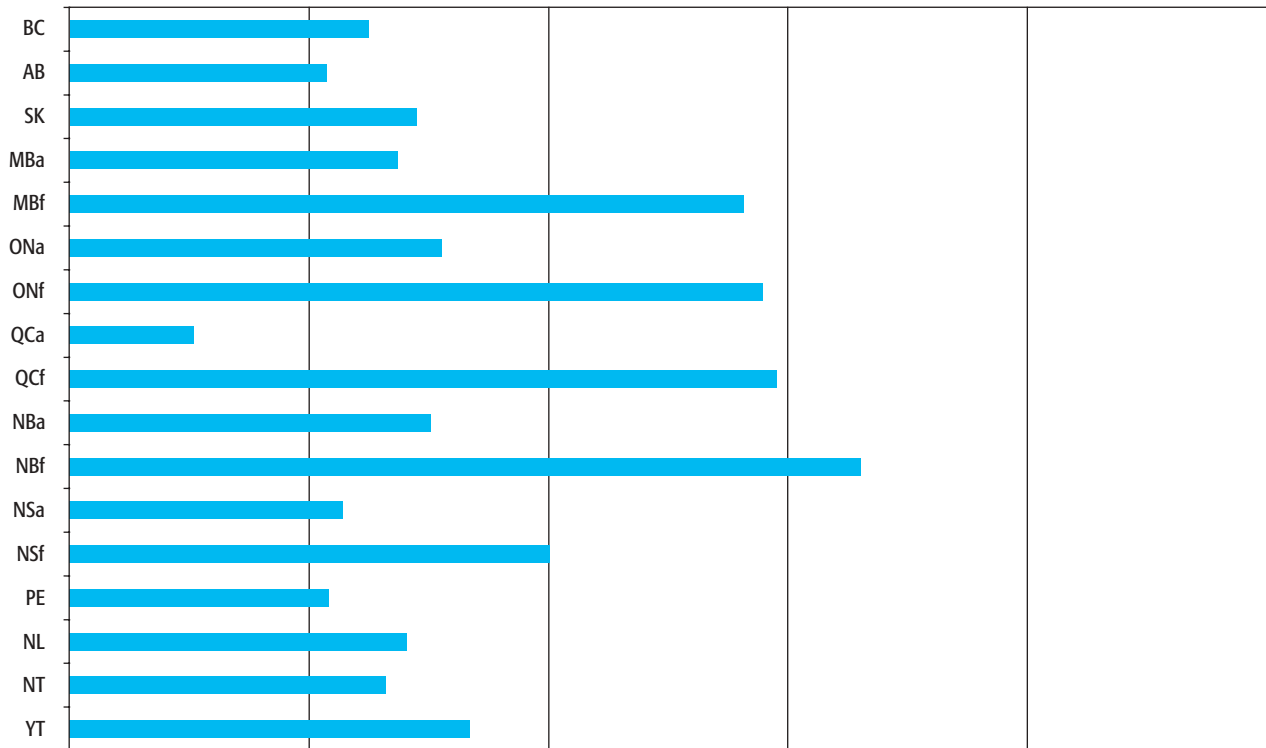


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	76	74	64	65	67	57	35	58	31	63	39	59	42	56	47	76	80

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DEMANDANT AUX ÉLÈVES DE CORRIGER LEURS PROPRES DEVOIRS EN CLASSE QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE 94

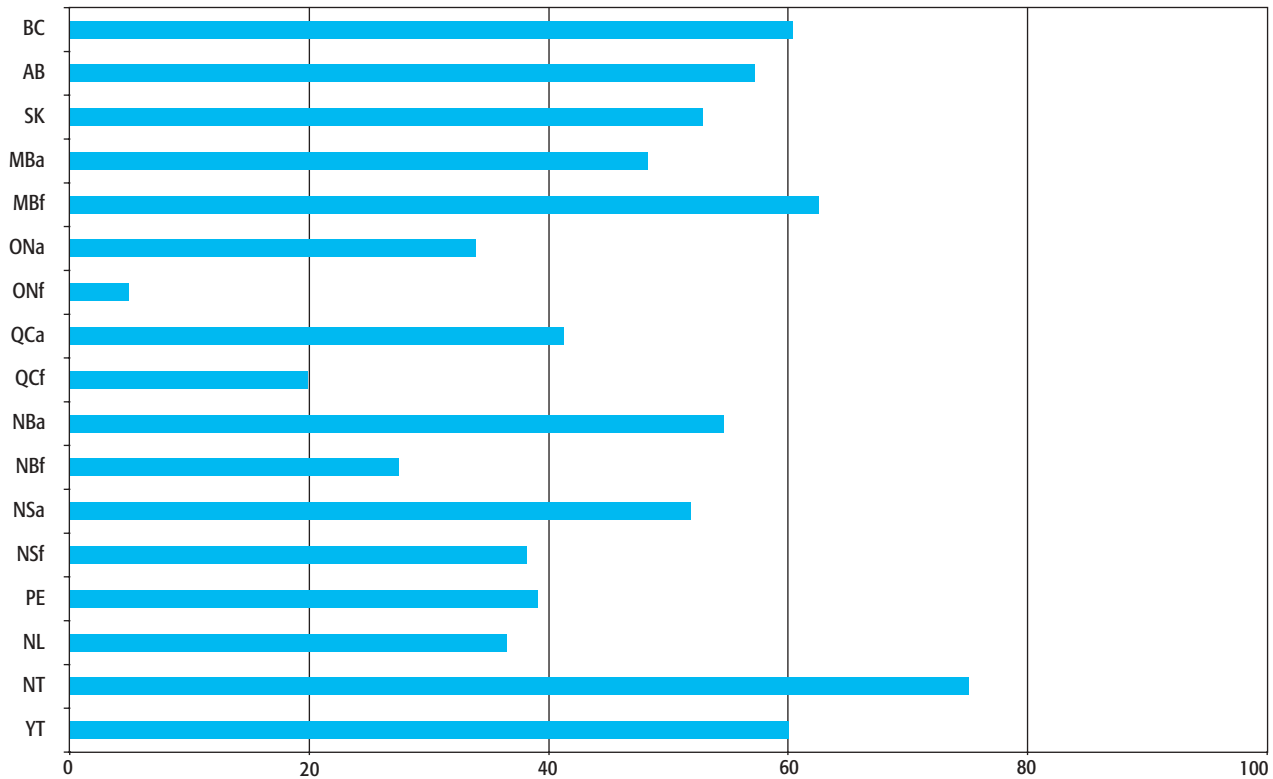


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	25	21	29	27	56	31	58	10	59	30	66	23	40	22	28	26	33

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT INTÉGRANT LES RÉSULTATS DES DEVOIRS À LA NOTE DES ÉLÈVES QUELQUES FOIS PAR SEMAINE OU PLUS

GRAPHIQUE
95

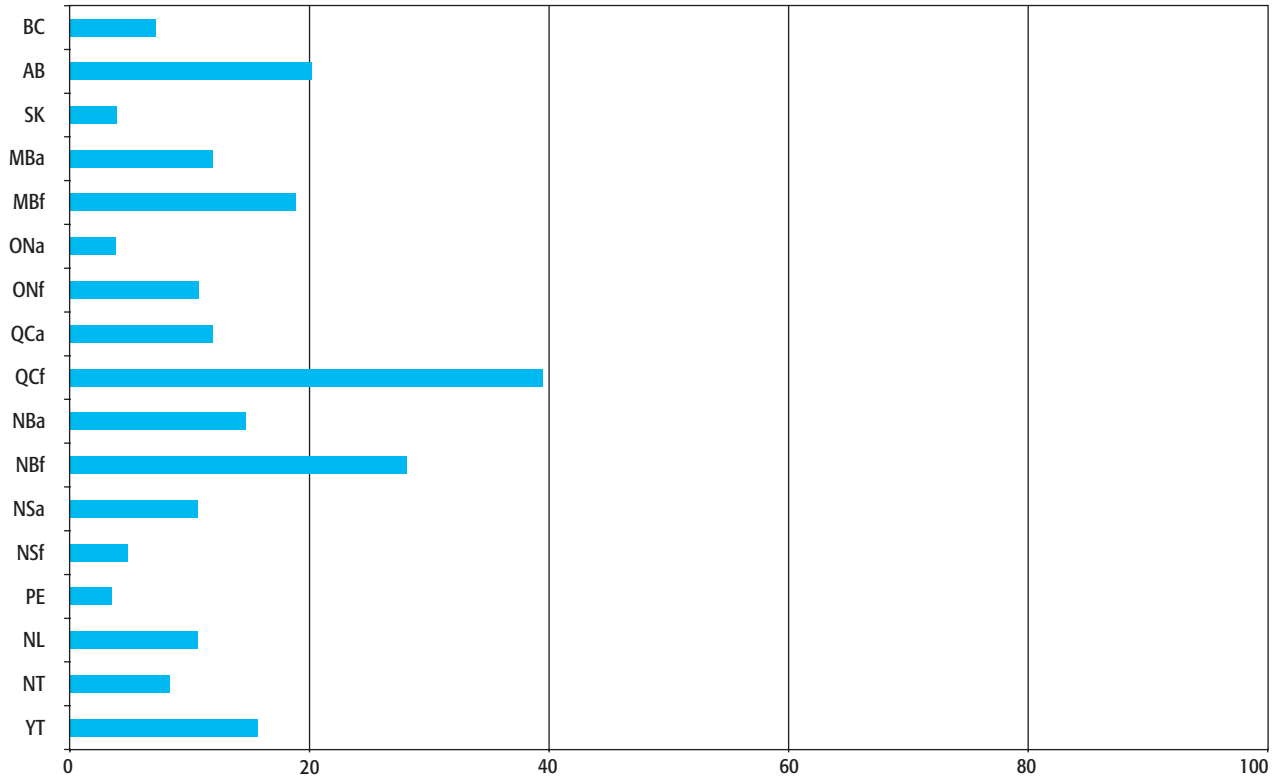


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Quelques fois par semaine ou plus	60	57	53	48	63	34	5	41	20	55	27	52	38	39	36	75	60

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ACCORDANT BEAUCOUP OU ÉNORMÉMENT D'IMPORTANCE AUX TESTS STANDARDISÉS PRODUITS EN DEHORS DE L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
96

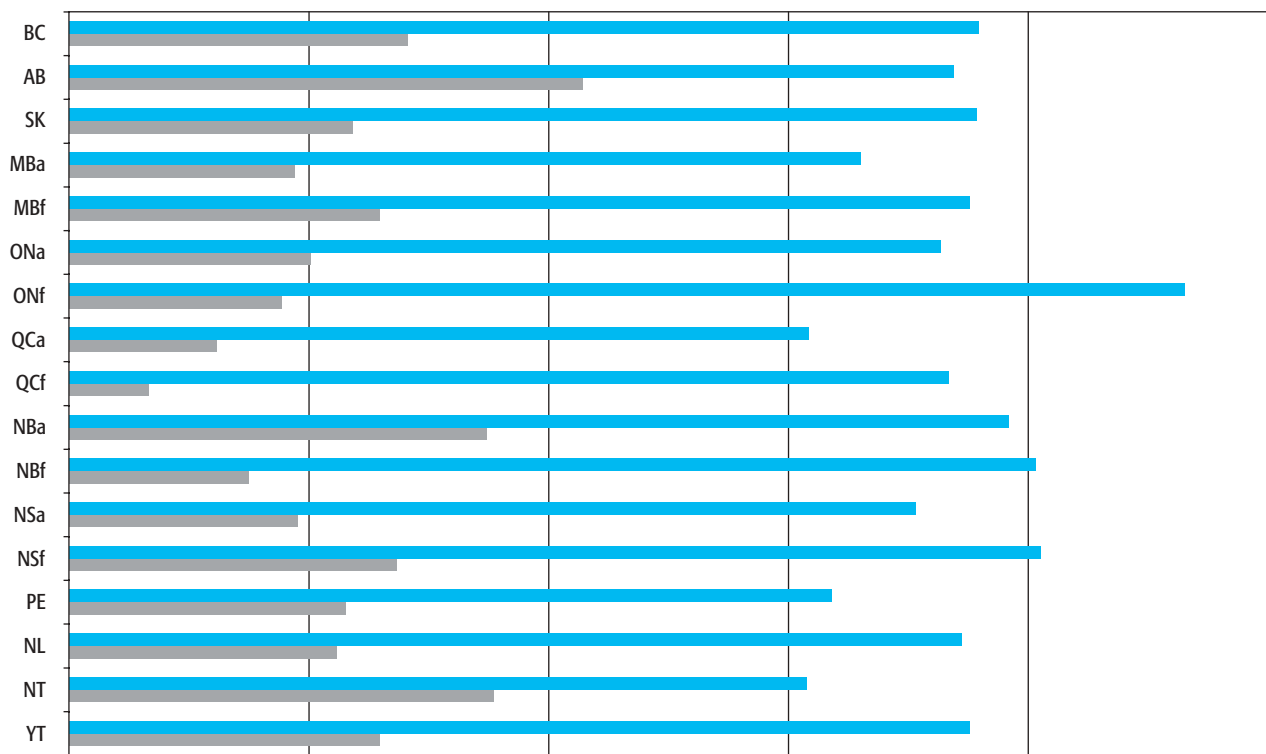


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Beaucoup ou énormément	7	20	4	12	19	4	11	12	39	15	28	11	5	3	11	8	16

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ACCORDANT BEAUCOUP OU ÉNORMÉMENT D'IMPORTANCE AUX TESTS RÉDIGÉS PAR LE PERSONNEL ENSEIGNANT ET EXIGEANT DES RÉPONSES COURTES OU ÉLABORÉES OU PROPOSANT UN CHOIX MULTIPLE OU AUTRES TESTS SIMILAIRES

GRAPHIQUE 97

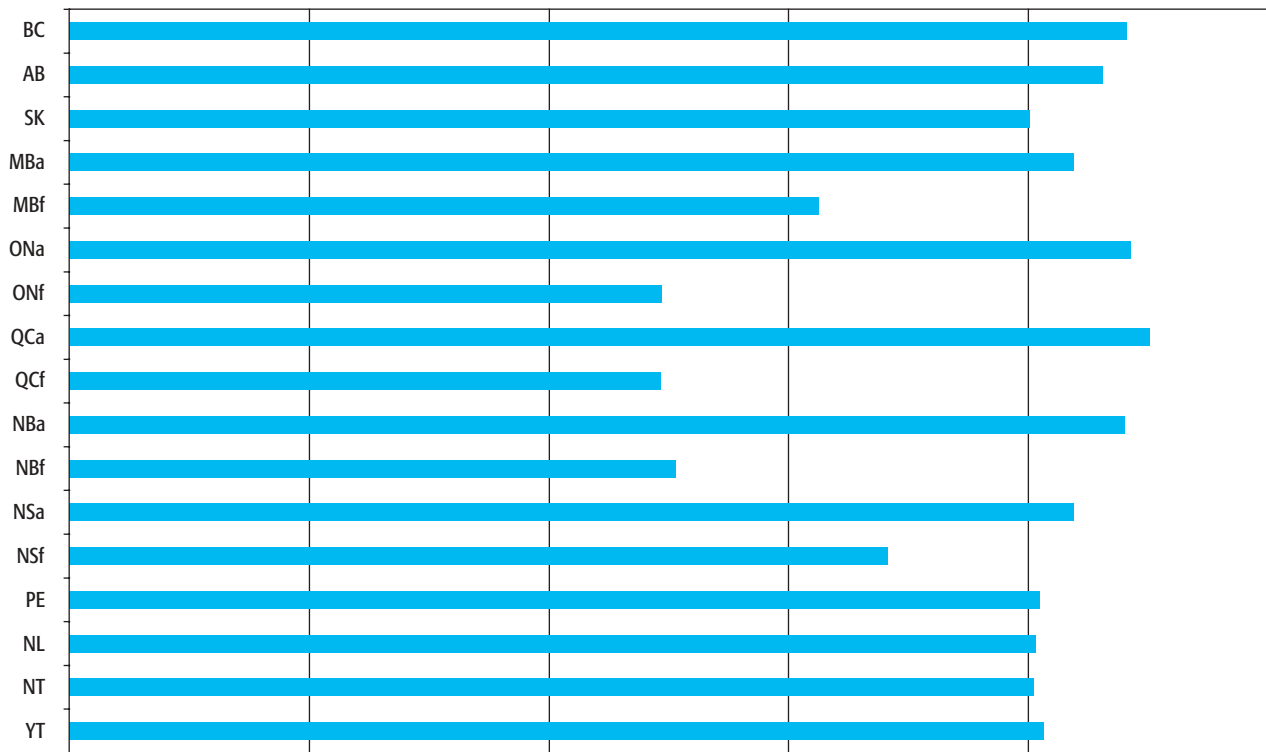


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QcF	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Réponses courtes ou élaborées	76	74	76	66	75	73	93	62	73	78	81	71	81	64	74	61	75
■ Choix multiple ou autre test similaire	28	43	24	19	26	20	18	12	7	35	15	19	27	23	22	35	26

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ACCORDANT BEAUCOUP OU ÉNORMÉMENT D'IMPORTANCE AUX EXEMPLES DE TEXTES PERSONNELS DES ÉLÈVES

GRAPHIQUE 98

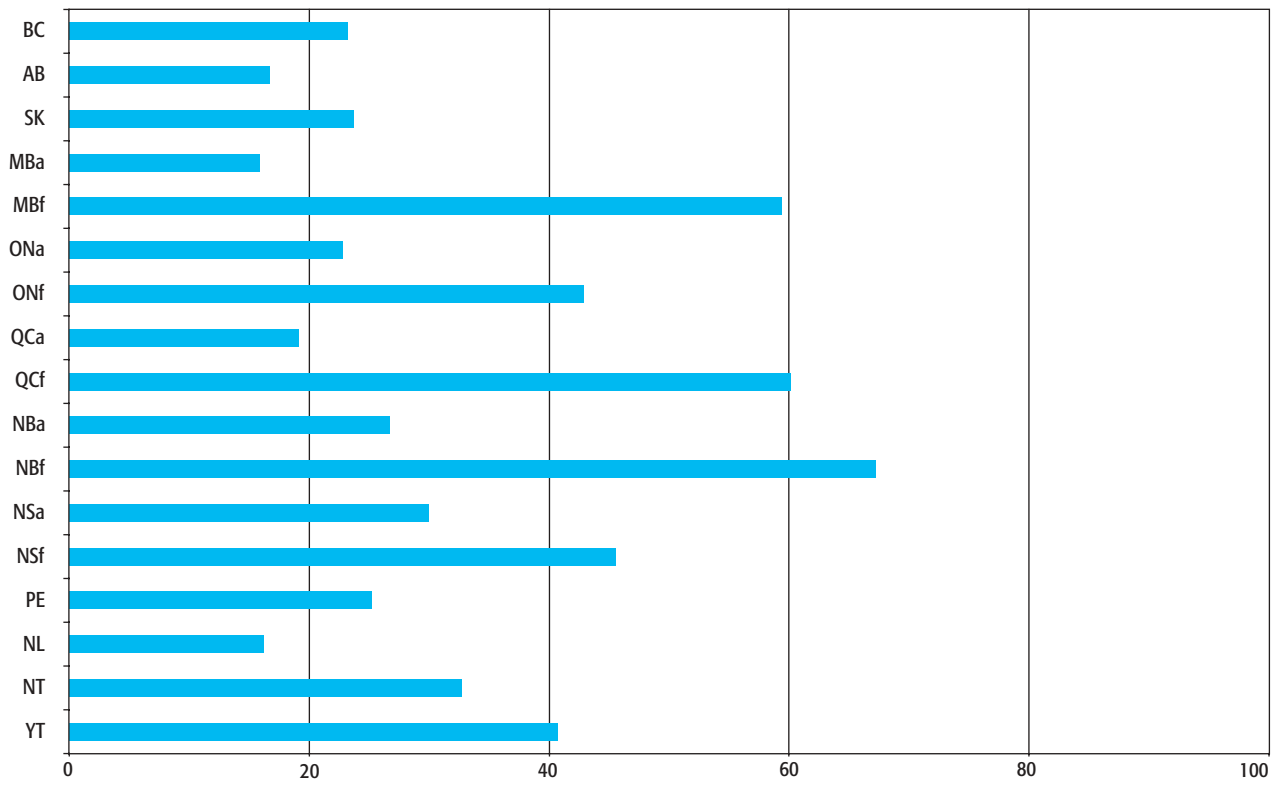


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QcF	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Beaucoup ou énormément	88	86	80	84	63	89	49	90	49	88	51	84	68	81	81	80	81

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT ACCORDANT BEAUCOUP OU ÉNORMÉMENT D'IMPORTANCE À LA PRÉSENCE DES ÉLÈVES EN CLASSE

GRAPHIQUE
99

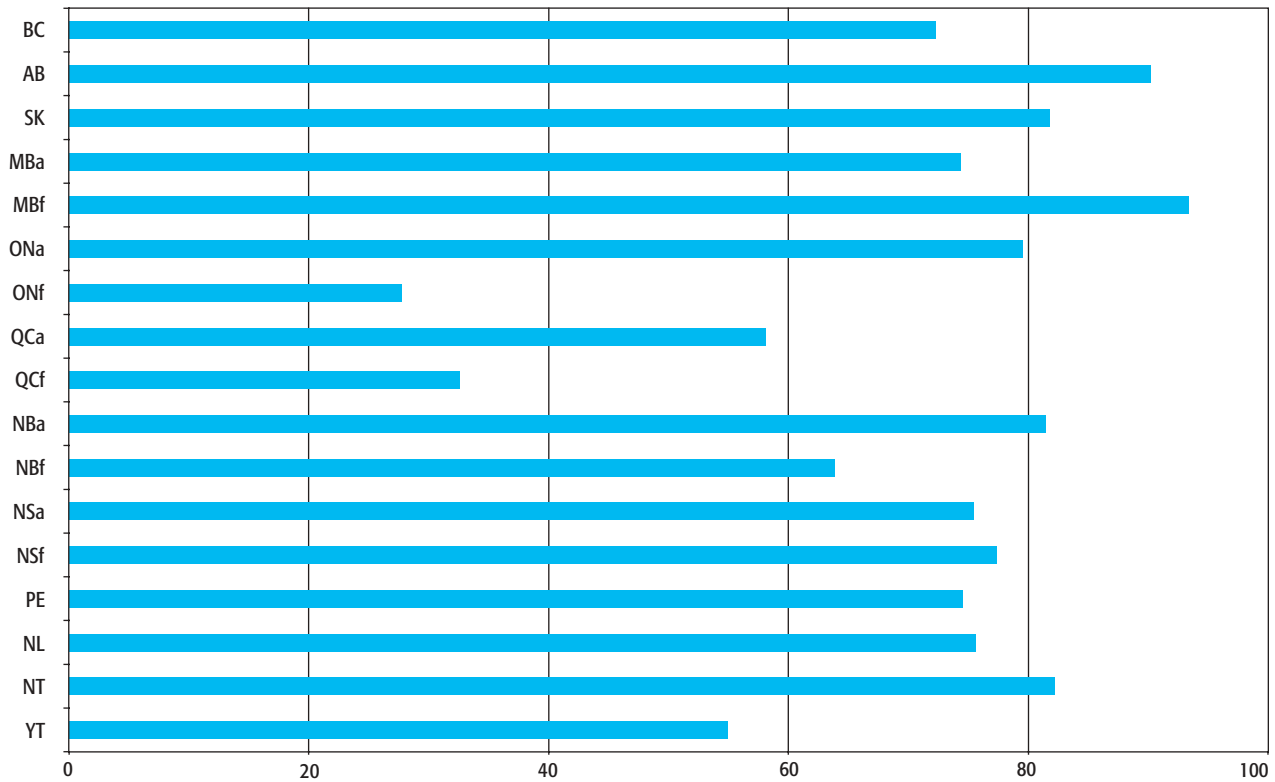


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ Beaucoup ou énormément	23	17	24	16	59	23	43	19	60	27	67	30	45	25	16	33	41

POURCENTAGE DU PERSONNEL ENSEIGNANT UTILISANT 10 NOTES OU PLUS DANS LE CALCUL DE LA NOTE FINALE

GRAPHIQUE
100

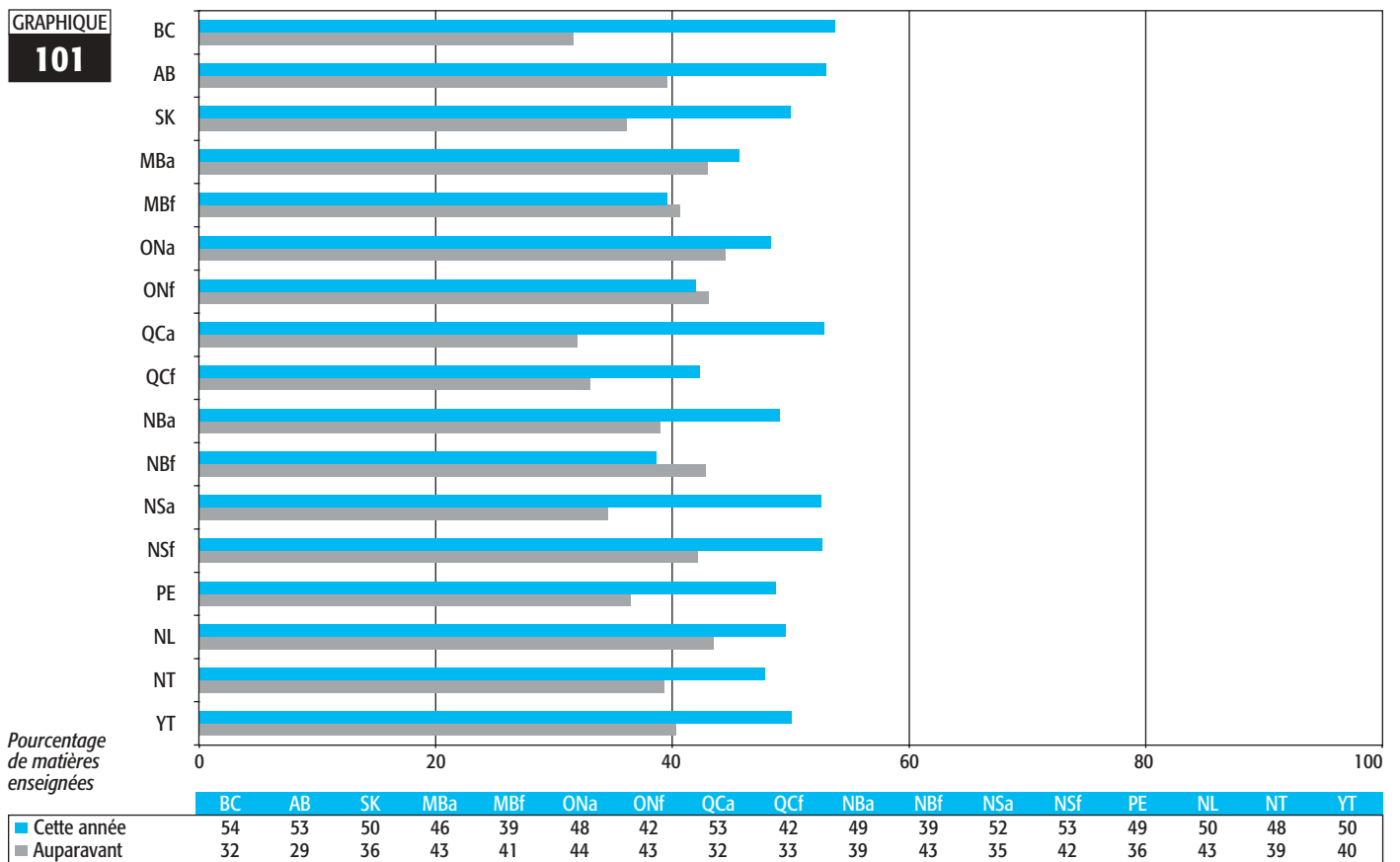


Pourcentage d'enseignants

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
■ 10 ou plus	72	90	82	74	93	80	28	58	33	81	64	75	77	74	76	82	55

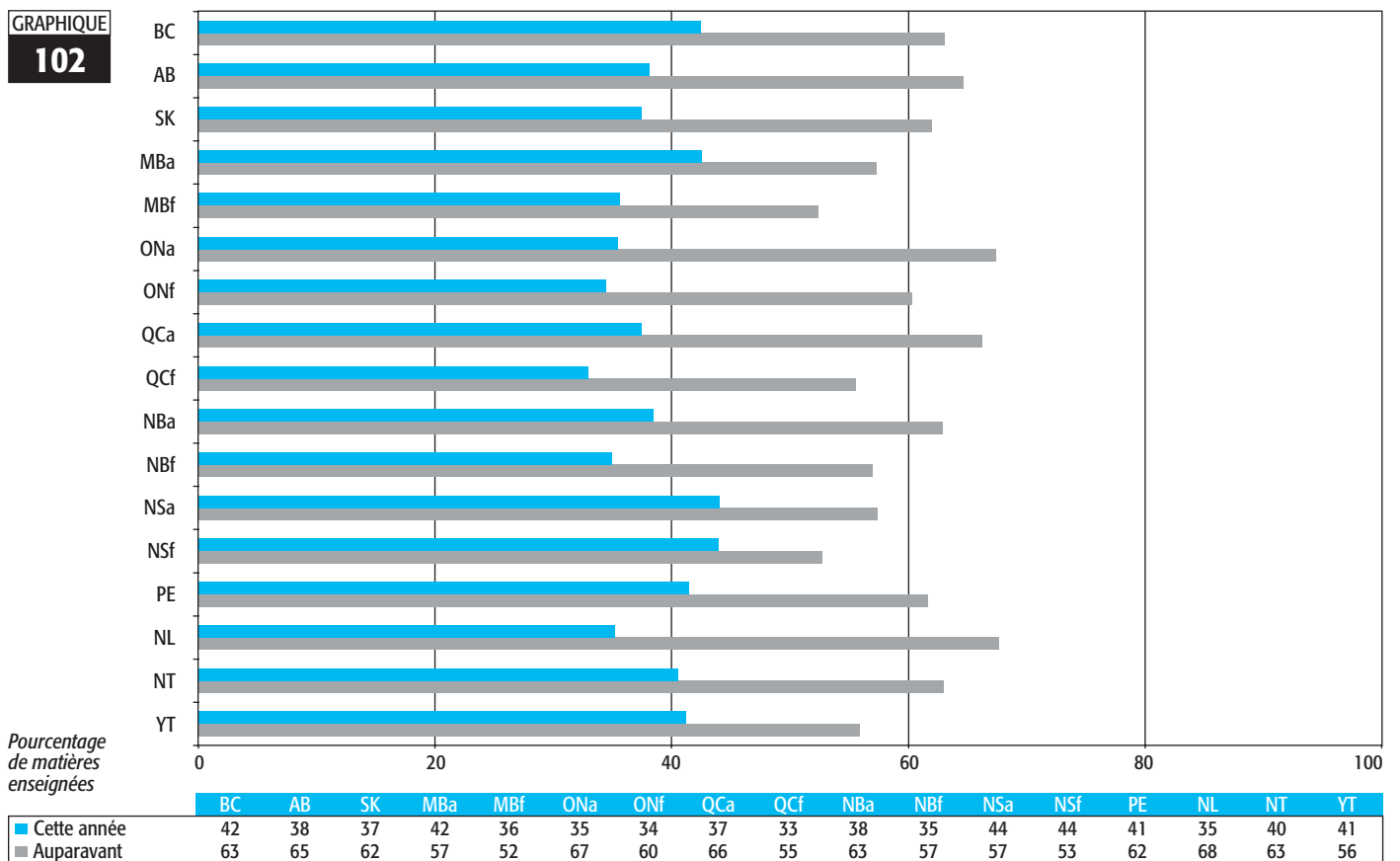
MOYENNE DES POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ÉLÈVES DE 13 ANS

GRAPHIQUE
101



MOYENNE DES POSSIBILITÉS D'APPRENTISSAGE CHEZ LES ÉLÈVES DE 16 ANS

GRAPHIQUE
102



Remarque sur les intervalles de confiance

Les intervalles de confiance indiqués dans ces graphiques sont fondés sur une correction d'échantillonnage pour population finie, une technique utilisée quand les échantillons sont tirés de populations relativement petites. Il en résulte des intervalles de confiance plus étroits que pour des échantillons de même taille tirés de grandes populations. L'intervalle de confiance est donc un reflet de la taille de l'échantillon et de la taille de la population tout à la fois. Les intervalles de confiance relatifs aux données tirées du questionnaire de l'école sont beaucoup plus grands que ceux qui entourent les données tirées du questionnaire de l'élève parce que l'échantillon et la population sont tous deux plus petits. L'intervalle de confiance approche zéro pour les Territoires du Nord-Ouest parce que toutes les écoles de la population font partie de l'échantillon. Il a été impossible de calculer un intervalle de confiance pour les questions ventilées en fonction de l'âge parce qu'il n'existe pas de données sur le poids distinct de chaque école par âge. Il n'y a pas non plus d'intervalles de confiance dans les graphiques qui présentent des valeurs médianes ou modales.

Le questionnaire de l'école a été confié aux directrices et directeurs des établissements, qui ont répondu à 33 questions sur la démographie scolaire, les caractéristiques des élèves, les politiques relatives à l'amélioration de l'école, à la collaboration, à l'évaluation des élèves, aux devoirs, à l'absentéisme, aux responsables des décisions, aux sources d'influence sur l'école, aux facteurs qui limitent la capacité pédagogique de l'école, aux ordinateurs et à leur utilisation, à l'organisation des cours, au groupement par aptitudes, à l'orthopédagogie, et à l'enrichissement. Les directrices et directeurs donnaient aussi leur avis sur un éventail de points concernant les facteurs qui affectent l'apprentissage, le climat au sein de l'école, la motivation du personnel et l'appui apporté à l'école.

Démographie scolaire

Les directrices et directeurs d'école étaient invités à décrire le type de collectivités où se trouve leur école en choisissant une des six catégories présentées. Le **graphique 103** présente les résultats des deux plus petites catégories (milieu rural et petites villes) et des deux plus grandes catégories (villes moyennes ou grandes). Comme prévu, une division générale Est-Centre-Ouest apparaît

ici, en raison du fait que l'Est (et le Nord) comptent beaucoup plus d'écoles situées en milieu rural ou dans des villes de petite taille que les provinces du centre et de l'Ouest. De leur côté, l'Ontario et le Québec comptent moins d'écoles situées en milieu rural ou dans de petites villes que les autres instances, que ce soit à l'Est ou à l'Ouest.

Le **graphique 104** montre le pourcentage d'écoles comptant moins de 100 et plus de 500 élèves. De manière générale, l'effectif étudiant tend à correspondre à la taille de la population et à la distribution entre milieu rural et milieu urbain. Toutefois, on observe en Nouvelle-Écosse et au Nouveau-Brunswick anglophone une proportion un peu plus grande d'écoles comptant 500 élèves ou plus que ce que tendrait à indiquer la population totale de ces instances. Ceci reflète sans aucun doute la petite taille géographique de ces provinces, qui facilite le regroupement des écoles.

Le pourcentage d'élèves pouvant se rendre à pied à l'école (**graphique 105**) donne une indication de la prévalence des établissements situés dans la localité par rapport aux écoles centralisées. Une situation unique semble se produire dans les territoires, où, en dépit (ou peut-être en raison) de la grande superficie, les écoles locales restent les plus nombreuses. À part cela, une division Est-Ouest apparaît de nouveau, les instances de l'Ouest et l'Ontario anglophone comptant davantage d'élèves qui se rendent à l'école à pied que les instances du Centre ou de l'Est. Cette situation est vraisemblablement liée de manière complexe à la taille des écoles, la proportion d'écoles rurales ou urbaines dans une instance donnée et aux politiques relatives aux distances de transport.

Cette question sur la marche ou l'utilisation du transport scolaire importe parce que la réponse influe sur l'emploi du temps scolaire et les besoins en matière de transport. Le **graphique 106** présente le pourcentage d'écoles dont les directrices et directeurs ont indiqué que leur emploi du temps se trouvait beaucoup ou énormément limité en raison du transport des élèves. Ceci est particulièrement vrai pour les populations de l'Ontario, du Québec et de la Nouvelle-Écosse francophone. Le problème est moindre dans les territoires, en Saskatchewan et au Manitoba anglophone que dans les autres instances.

Caractéristiques des élèves

Le **graphique 107** indique le pourcentage d'écoles qui comptent au moins 10 p. 100 d'élèves dont la première langue diffère de la langue employée à l'école. À part les Territoires du Nord-Ouest,

où les langues autochtones prévalent, l'élément le plus intéressant vient des proportions relativement élevées qui sont observées au sein de la plupart des populations francophones (à l'exception du Nouveau-Brunswick) à l'extérieur du Québec, de même qu'au sein de la population anglophone du Québec. Ce résultat suggère que la différence entre la langue parlée à la maison et la langue d'instruction est plus importante pour les groupes des deux langues officielles en situation minoritaire que pour les populations immigrantes. Il est possible que les écoles utilisant une langue officielle en situation minoritaire attirent des élèves appartenant au groupe linguistique majoritaire. Il semble également que certains élèves en immersion française aient été comptés comme faisant partie de la population francophone parce qu'ils ont participé à l'évaluation en français. Il est possible enfin que de nombreux élèves considérés comme utilisant une langue en milieu minoritaire parlent en fait la langue de la majorité à la maison, ce que laisse croire d'ailleurs les données tirées du questionnaire des élèves sur la langue parlée à la maison.

Le pourcentage d'écoles comptant plus de 25 p. 100 d'élèves ayant des troubles d'apprentissage et exigeant une attention particulière est présenté dans le **graphique 108**. Les Territoires du Nord-Ouest se distinguent par la proportion beaucoup plus forte de ces écoles dont les élèves éprouvent des difficultés. Il est intéressant de noter que malgré des proportions relativement faibles d'écoles qui comptent 25 p. 100 d'élèves ou plus dans cette catégorie, plus de 50 p. 100 d'écoles dans toutes les instances font état de 10 p. 100 ou plus d'élèves ayant des besoins particuliers.

Des études ont montré que les enfants issus de familles monoparentales tendent à éprouver plus de difficultés d'apprentissage que les autres (même s'il n'est pas sûr que ces difficultés découlent du statut familial ou de la pauvreté). Le **graphique 109** montre le pourcentage des écoles où plus de 25 p. 100 des élèves sont issus de familles monoparentales. Il y a de grandes variations entre les populations. Dans l'ensemble, les pourcentages sont plus faibles chez les francophones que chez les anglophones.

Effectif des classes et dispositions relatives aux cours de langue

Les directrices et directeurs d'école étaient priés d'estimer le nombre moyen d'élèves par classe dans l'ensemble de l'école et dans les classes de cours de langue des deux groupes d'âge visés par le PIRS. Le **graphique 110** indique le pourcentage d'écoles ayant un effectif moyen de 25 élèves ou plus par classe. Les courbes sont similaires pour les deux. Par contre, les différences entre instances sont substantielles. Bien qu'il n'y ait pas de différence, en moyenne, entre les groupes linguistiques au total, il semble que l'effectif des écoles de langue en milieu minoritaire soit plus faible que celui du groupe linguistique majoritaire dans une même instance. Cette différence est probablement liée à d'autres

facteurs comme la taille de l'école et les classes à années multiples ou à l'enseignement de plusieurs degrés dans une même classe.

Le **graphique 111** montre que la majorité des écoles ont organisé les cours de langue en semestres pour les élèves de 16 ans, un système plus rare pour les élèves de 13 ans. La proportion des écoles qui ont recours à des cours au semestre varie de façon substantielle entre instances. Le Québec ainsi que Terre-Neuve-et-Labrador se distinguent des autres par la faible occurrence de ce système pour les deux groupes d'âge. Il y a plus de cours au semestre pour les élèves de 13 ans en Colombie-Britannique que dans les autres instances.

Le **graphique 112** montre les pourcentages d'écoles qui offrent trois cours de langue ou plus à chacun des deux groupes d'âge. Il s'en trouve relativement peu au total pour les élèves de 13 ans. Les chiffres sont plus élevés et plus variables pour les élèves de 16 ans. En général, les écoles anglophones sont plus nombreuses à offrir trois cours de langue ou plus. Ce sont les écoles du Québec (francophones et anglophones), les écoles francophones de Nouvelle-Écosse et les écoles du Yukon qui offrent le moins de cours, tous âges confondus.

Selon le **graphique 113**, les cours de langue donnés aux élèves de 16 ans le sont surtout par des enseignantes et enseignants spécialisés dans cette discipline dans presque toutes les instances. La situation est beaucoup plus variable pour ce qui est des élèves de 13 ans. Dans ce cas, en effet, les enseignantes et enseignants tendent à être moins spécialisés dans les instances où l'effectif est le plus faible et dans les écoles de la langue en milieu minoritaire au sein d'une instance. La Colombie-Britannique, l'Alberta et le Québec se distinguent car la plupart des cours sont donnés par des spécialistes, pour les deux groupes d'âge.

Ces tendances reflètent sans aucun doute des différences plus importantes dans l'organisation des écoles des diverses instances et dans la structure des classes de niveau supérieur que suivent les élèves de 16 ans par rapport aux cours moyens ou intermédiaires des élèves de 13 ans. Les systèmes de crédit de cours, ainsi que les différences de programmes et de choix sont plus représentatifs de la fin de la scolarité que des années antérieures.

Politiques scolaires et décisions

Le questionnaire de l'école contenait plusieurs questions sur les sources d'influence, la responsabilité des politiques et le processus décisionnel dans les écoles. Ces questions visaient principalement à comparer le degré de contrôle interne et le degré de contrôle externe des affaires scolaires ainsi que l'existence de politiques dans plusieurs domaines tels que la discipline, les devoirs et l'amélioration scolaire.

Les directrices et directeurs d'école devaient indiquer si leur école dispose d'une équipe ou d'un plan d'amélioration active de l'école, de politiques de reconnaissance de l'excellence du personnel enseignant, d'un calendrier de réunions régulières du personnel et de politiques écrites sur l'évaluation, la discipline et l'absentéisme. Presque toutes les répondantes et tous les répondants ont indiqué que leur école a des objectifs ou des stratégies d'amélioration et que le personnel se réunit régulièrement. La plupart sont aussi dotées de politiques écrites sur la discipline et l'absentéisme. On note à ce sujet des différences entre instances, l'Alberta, la Colombie-Britannique, le Yukon et les écoles francophones du Québec étant plus nombreuses à s'être dotées de politiques sur l'absentéisme. Les écoles des Territoires du Nord-Ouest et les écoles francophones de Nouvelle-Écosse se trouvent à l'autre bout du spectre.

En général, les écoles du Québec sont moins nombreuses que les autres à avoir des politiques de collaboration et d'amélioration. Relativement, peu d'écoles ont une politique de reconnaissance du personnel enseignant et ce dans n'importe quelle instance. Enfin, c'est au chapitre des politiques sur les devoirs que les instances se distinguent le plus, comme le montre le **graphique 114**. Il ne semble toutefois pas y avoir de tendance distinctive sur le plan géographique ou linguistique, au contraire de ce qui se passe pour beaucoup d'autres questions.

Une série de questions portaient sur le palier décisionnel, les directrices et directeurs étant invités à préciser qui prend ou exerce une influence sur un certain nombre de décisions. Le point le plus intéressant est le contraste entre les décisions prises à l'école et à l'extérieur de l'école, qui permet de mesurer l'autonomie de l'établissement. Les différences entre les instances sont marquées dans plusieurs secteurs importants. Seuls quelques résultats sont présentés à cet égard, en raison de la complexité des données.

Le **graphique 115**³ montre l'influence relative du district scolaire et de la direction de l'école sur les décisions concernant l'embauche du personnel enseignant. Il ressort clairement que dans la plupart des instances, ce sont ces deux entités qui prennent la plupart des décisions relatives à l'embauche. Sans oublier qu'il s'agit de la perception des directrices et directeurs, il faut noter que les instances se distinguent par le caractère interne ou externe du processus décisionnel qui, dans certains cas, est le fait du conseil ou de la commission scolaire, dans d'autres, de la direction de l'école et dans d'autres encore, de l'un et de l'autre, à parts presque égales.

³ Les questions de cette section étaient conçues pour générer une réponse unique quant à l'entité ou à la personne exerçant «le plus d'influence». Toutefois, bon nombre de directrices et directeurs ont coché plus d'une catégorie. Pour cette raison, le pourcentage total peut dépasser 100 p. 100 dans de multiples catégories.

Le choix des manuels est aussi un champ décisionnel important. Le **graphique 116** montre l'influence de l'école et de l'instance. Les autres facteurs d'influence se trouvent dans les écoles mêmes. Ici encore, il y a un contraste évident entre processus internes et externes, ces derniers donnant lieu à des différences très marquées dans toutes les instances. On constate en particulier un clivage général Est-Ouest, la province influant beaucoup plus souvent sur les décisions dans les provinces de l'Atlantique (et au Yukon). Manifestement, le choix des manuels est beaucoup plus centralisé dans les provinces de l'Atlantique et dans les territoires qu'ailleurs. À l'opposé, bien peu de directrices et directeurs d'écoles francophones du Québec ont répondu que ce choix se faisait à l'extérieur de l'école.

La plupart des autres décisions (discipline, absentéisme, devoirs, communications avec les parents et cours offerts) se prennent à l'école. Le contenu des cours semble être généralement du ressort de l'instance. Les exceptions sont le Québec (écoles francophones et anglophones) et le Manitoba francophone où les deux paliers décisionnels participent pratiquement à parts presque égales.

La responsabilité de divers aspects du budget de l'école est très révélatrice du processus décisionnel. Ici encore, en raison du grand nombre de postes considérés, seul un résumé général des résultats est présenté. De façon générale, il y a des contrastes marqués entre les instances quant au palier décisionnel et selon le poste budgétaire.

- Les décisions concernant le salaire du personnel enseignant sont presque partout prises à l'extérieur de l'école. Les réponses indiquent en proportions égales que les décisions sont prises avant tout par la province ou le territoire ou par le district scolaire. Plus particulièrement, cette décision dépend du district en Ontario, au Manitoba et en Alberta. Il n'y a pas de différence entre groupes linguistiques au sein d'une même instance. Ces résultats tiennent probablement au fait que les négociations collectives sont menées à l'échelle de la province, du territoire, ou du district.
- Dans la plupart des cas, les dépenses en immobilisations relèvent du district, tout comme les dépenses d'entretien. Les écoles francophones du Québec se distinguent par le fait que les dépenses d'entretien y relèvent plutôt de la direction des écoles. Dans les deux territoires les répondantes et répondants ont été plus nombreux à dire que les décisions relatives au budget d'entretien sont centralisées.
- Le salaire du personnel non enseignant relèverait du district en Ontario et dans les provinces de l'Ouest. Au Québec, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador, il semble y avoir équilibre entre le district et la province. Au Yukon, la réponse est unanime : il s'agit d'une responsabilité du palier territorial.
- La responsabilité du matériel et des fournitures, y compris le matériel pédagogique et les nouvelles technologies, varie selon

les instances entre district et direction d'école. Les nouvelles technologies relèvent davantage de la province ou du territoire à l'Île-du-Prince-Édouard et au Yukon mais plus de la direction des établissements au Québec.

Une série de questions portaient sur l'influence qu'exercent divers groupes, organismes ou personnes sur les activités et les programmes de l'école. De façon générale, le ministère provincial ou territorial, le conseil ou la commission scolaire, la direction de l'école et le personnel enseignant, collectivement et individuellement, sont tous perçus comme ayant passablement ou beaucoup d'influence. Les directrices et directeurs francophones prêtent toutefois moins d'influence aux enseignantes et enseignants à titre individuel que les anglophones.

Pour le reste, le portrait est plus variable. Ainsi, les directrices et directeurs de la plupart des instances prêtent pour la plupart une influence «moyenne» aux comités consultatifs parentaux ou scolaires, qui sont beaucoup plus rarement crédités d'une forte influence que les groupes énumérés ci-dessus. De même, les élèves ne sont pas généralement considérés comme ayant beaucoup d'influence, pas plus que les éditeurs de manuels scolaires, les comités externes ou les associations professionnelles, le milieu des affaires ou les églises et les groupes religieux (ces derniers en auraient davantage en Ontario, dans les provinces de l'Ouest et au Yukon). Les directrices et directeurs francophones prêtent plus d'influence aux éditeurs de manuels et moins aux élèves que leurs homologues anglophones. Les groupes d'enseignants extérieurs à l'école ne sont pas considérés comme ayant beaucoup d'influence, mais les directrices et directeurs francophones du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse leur en prêtent davantage que leurs homologues des deux langues au Québec.

Étant donné l'importance accordée depuis quelques années à la transparence et à la mise en place d'évaluations publiques et d'autres formes d'examen provinciaux, sans compter la mise en œuvre du PIRS et de programmes internationaux d'évaluation, il importe d'examiner plus en détail l'incidence des tests, des épreuves ou des formes externes d'évaluation sur les programmes scolaires. Le **graphique 117** fait état du pourcentage de directrices et directeurs d'école selon lesquels ces éléments ont une influence «moyenne» ou «grande». On constate que la plupart des populations font état d'une influence relativement forte, à l'exception notable de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard.

Plusieurs questions portaient spécifiquement sur la participation des parents à divers aspects de la vie scolaire. Même si les résultats varient substantiellement selon les instances, les parents semblent peu nombreux à faire du bénévolat en classe, à surveiller le comportement des élèves et à siéger à des comités. Leur participation à la sélection de la directrice ou du directeur d'école ainsi que du personnel enseignant serait un peu plus grande, quoique

très variable, mais d'autres sources laissent à penser que leur voix n'est pas prépondérante à cet égard.

Dans la plupart des populations, 80 p. 100 des directrices et directeurs font état de l'intervention des parents auprès du personnel pour des questions qui touchent leurs propres enfants. Le pourcentage étant légèrement inférieur au Québec. Pour ce qui est de la levée des fonds, la participation atteint 50 à 60 p. 100, les pourcentages étant plus faibles dans les écoles francophones du Québec et dans les territoires. Le degré de participation des parents aux comités responsables des finances et de l'administration et à la sélection des directrices et directeurs est illustré dans les **graphiques 118** et **119**. Peu élevé en général, il est l'objet de variations notables, les directrices et directeurs du Québec faisant état d'une participation assez grande des parents aux comités. C'est au Manitoba francophone, au Nouveau-Brunswick (dans les deux groupes linguistiques) et au Yukon qu'on prête aux parents une plus grande participation à la sélection de la directrice ou du directeur d'un établissement ou des enseignantes ou enseignants.

Facteurs limitant la capacité pédagogique de l'école

Deux ensembles de questions portaient sur ce sujet. Le premier concernait les facteurs externes comme l'appui des parents, le contexte familial des élèves et les caractéristiques de la communauté, tandis que le deuxième touchait les ressources et les installations de l'école.

Le **graphique 120** montre le pourcentage de directrices et directeurs aux yeux desquels les caractéristiques de la communauté et l'absence d'appui des parents constituent des obstacles. Les directrices et directeurs francophones de Nouvelle-Écosse et les directrices et directeurs des Territoires du Nord-Ouest sont les plus préoccupés par ces deux éléments. Les pourcentages au Yukon et dans la population francophone du Manitoba sont aussi assez élevés.

La même tendance transparaît dans le **graphique 121** pour ce qui est des aptitudes des élèves et du milieu familial. Les pourcentages sont assez élevés dans les deux territoires, au Nouveau-Brunswick, à Terre-Neuve-et-Labrador et dans la population anglophone de Nouvelle-Écosse. Par contre c'est dans la population francophone de Nouvelle-Écosse que les directrices et directeurs sont le moins préoccupés par la situation.

Le **graphique 122** montre le pourcentage de directrices et directeurs d'écoles qui indiquent qu'une pénurie ou le manque de compétence d'enseignantes et d'enseignants spécialisés en cours de langue et celle d'autres spécialistes comme les conseillères et conseillers pédagogiques restreint les capacités d'enseignement dans leur école. Seuls ceux des Territoires du Nord-Ouest semblent très préoccupés par une pénurie de spécialistes de la langue. L'inquiétude relative à l'insuffisance des

autres types de spécialistes est plus prononcée chez les anglophones. De manière plus générale, la pénurie de spécialistes de la langue inquiète moins que la pénurie d'autres spécialistes.

Les réponses à d'autres questions de cet ensemble se résument ainsi :

- C'est seulement aux Territoires du Nord-Ouest qu'on observe une inquiétude assez marquée à l'égard d'une pénurie de personnel non enseignant ou le manque de compétence de celui-ci (environ 60 p. 100 contre 23 p. 100 au total).
- La pénurie ou l'insuffisance du matériel pédagogique inquiète environ 60 p. 100 des directrices et directeurs d'écoles de l'Ontario, contre environ 40 p. 100 au total et environ 20 p. 100 au Québec, ce dernier fermant la marche.
- Le pourcentage des directrices et directeurs qui s'inquiète de l'insuffisance du budget pour les fournitures est considérablement plus élevé chez les anglophones de l'Ontario et nettement plus faible chez les francophones du Québec et de la Nouvelle-Écosse et dans la population du Yukon.
- Ce sont les directrices et directeurs francophones de la Nouvelle-Écosse qui évoquent le plus la pénurie ou l'insuffisance des ressources des bibliothèques comme nuisant au rendement de l'école et ceux du Québec francophone et du Yukon qui s'en inquiètent le moins.

Les ordinateurs et leur utilisation

Le nombre d'ordinateurs disponibles dans les écoles varie considérablement et dépend étroitement de la taille de l'école. La médiane des rapports élèves/ordinateur est illustrée dans le **graphique 123**. Ces rapports varient d'un peu plus de trois à près de huit élèves par ordinateur. Les plus élevés se trouvent dans les écoles anglophones de l'Ontario et dans les écoles du Québec et du Nouveau-Brunswick. Le plus faible est au Yukon.

Le **graphique 124** montre dans quelle mesure les directrices et directeurs estiment que la pénurie ou la mauvaise qualité des ordinateurs nuit à l'enseignement des cours de langue. Les anglophones sont plus nombreux à s'en inquiéter. Le problème inquiète davantage à Terre-Neuve-et-Labrador et au Nouveau-Brunswick.

Les directrices et directeurs étaient priés en outre de répondre à une série de questions sur les installations informatiques dans leur école. Le **graphique 125** fait état du pourcentage d'écoles qui dit disposer d'une salle d'informatique où les cours de langue peuvent avoir lieu. Ce type d'installation est fréquent dans les écoles anglophones et beaucoup plus rare dans les écoles francophones.

Comme on le voit à la lecture du **graphique 126**, un peu plus de 50 p. 100 des écoles utilisent un ordinateur dans la classe de cours de langue. Malgré des différences qui, au total, favorisent les écoles anglophones, cette situation n'est pas la même dans

toutes les instances, puisque les deux extrêmes se trouvent dans des écoles francophones. Il ne semble pas y avoir de lien particulier entre les courbes de ces deux graphiques, ce qui laisse à penser qu'il n'y a pas de compensation importante d'un endroit à l'autre. En fait, c'est plutôt à la bibliothèque ou au centre de ressources que se trouve le plus souvent l'ordinateur, toutes instances confondues.

Répartition du temps

La durée d'une année scolaire est généralement établie par une loi provinciale. On s'attendait donc à ce que le nombre de jours d'enseignement soit le même dans toutes les écoles d'une même instance. Dans la plupart des cas, il y a effectivement une forte valeur modale (c'est-à-dire la valeur indiquée par le plus grand nombre d'écoles), ce qui signifie que les répondantes et répondants ont indiqué la durée imposée par la loi. Ces valeurs modales sont reportées dans le **graphique 127**.⁴ Ce graphique montre que, dans la plupart des instances, l'année scolaire dure autour de 190 jours, l'intervalle allant de 180 à 197.

Malgré une valeur modale distincte dans la plupart des cas, on observe des variations considérables entre les écoles de certaines instances. On peut en déduire que l'exigence réelle n'est pas comprise de la même façon par tous, même si la question précisait bien qu'il fallait indiquer seulement le nombre réel de jours passés par les élèves en cours ou en examen.

La journée d'école dure cinq heures dans toutes les instances. Cette valeur aussi est fixée par la loi et aucune différence ne devrait exister au sein des instances.

Le nombre de jours de perfectionnement des enseignantes et enseignants de chaque instance figure dans le **graphique 128**. Ici encore, comme il s'agit d'une caractéristique de l'instance et non de l'école (compte tenu de la réglementation ou des conventions collectives), on constate de fortes valeurs modales et moins de variations que sur le chapitre de l'année scolaire dans l'ensemble. La tendance manifeste est ici une variation entre instances. Le Québec se distingue avec 20 jours de perfectionnement, soit le double de toutes les autres instances. Les nombres les plus faibles ont été enregistrés en Ontario et au Yukon, avec quatre et trois jours respectivement.

La question finale à cet égard portait sur la durée des classes des deux groupes d'âge visés par le PIRS. Les durées médianes figurent dans le **graphique 129**. On observe surtout de plus longues classes pour les élèves de 16 ans et une plus grande variation entre

⁴ En principe, il ne devrait pas y avoir de différences entre les écoles dans les réponses aux questions qui portent sur des valeurs imposées par la législation. Toutes les différences observées sont donc probablement dues à une interprétation différente de la question ou aux différences entre écoles publiques et écoles privées dans certaines instances.

instances pour les élèves de 13 ans. Les graphiques montrent une plus grande constance entre les groupes d'âge (la médiane étant exactement la même pour les deux) au Québec, dans la population francophone de la Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador. La valeur médiane varie toutefois selon le groupe linguistique au Québec, les écoles francophones ayant des classes plus longues. En Ontario, au contraire, il y a de grandes différences entre groupes d'âge mais peu entre groupes linguistiques.

Groupement par aptitudes et choix de cours

Le **graphique 130** montre le pourcentage d'écoles où se trouvent deux ou plusieurs filières ou groupements par aptitudes en langue. Manifestement, le groupement par aptitudes est plus fréquent pour les élèves de 16 ans que pour ceux de 13 ans. Chez les élèves de 16 ans, en outre, il est plus fréquent dans les écoles anglophones que dans les écoles francophones. Il y a aussi des variations considérables entre instances. Chez les élèves de 16 ans, c'est dans les écoles francophones de la Nouvelle-Écosse qu'on observe les pourcentages les plus faibles. Aucune école de cette population ne fait état d'un regroupement par aptitudes des élèves de 13 ans.

Les directrices et directeurs ont répondu par ailleurs à un certain nombre de questions sur les facteurs qui déterminent le placement des élèves dans les cours de langue. Comme l'indique le **graphique 131**, presque toutes les directrices et tous les directeurs des populations anglophones ont répondu que le rendement scolaire général a un peu ou beaucoup d'influence sur cette décision. Ce même élément est considéré comme un facteur moins important dans quatre des cinq populations francophones (l'Ontario étant l'exception). Le pourcentage est particulièrement faible dans les écoles francophones de la Nouvelle-Écosse.

Des différences se manifestent également entre groupes linguistiques en ce qui concerne la proportion d'écoles où les élèves peuvent choisir le cours, comme le montre le **graphique 132**. Les souhaits des élèves, qu'ils soient francophones ou anglophones, semblent ne pas importer au Québec. Une courbe assez similaire se dessine pour ce qui est du souhait des parents. Ici encore, les écoles francophones de l'Ontario font exception à la tendance.

Selon le **graphique 133**, les recommandations du personnel enseignant en ce qui a trait au choix de cours de l'élève ont une incidence dans plus de 70 p. 100 des écoles dans la plupart des instances. Cette fois encore, c'est dans trois des cinq populations francophones que ce facteur a le moins d'influence.

Ces résultats soulèvent une question : quels facteurs influent le plus sur le groupement des élèves dans les écoles francophones? La réponse vient en partie du fait que les élèves sont moins groupés par aptitudes dans les écoles francophones et la question du choix se pose donc moins. Parmi les facteurs proposés dans le

questionnaire, le seul qui ait plus d'importance dans les écoles francophones que dans les écoles anglophones au total est la performance à un examen d'entrée, comme le montre le **graphique 134**. Toutefois, par rapport aux autres facteurs proposés, celui-ci n'est pas vraiment déterminant nulle part et la tendance associée aux groupes linguistiques n'est pas vraiment constante dans toutes les populations francophones. C'est au contraire dans les écoles anglophones du Québec que ce facteur semble avoir le plus d'incidence.

Dispositions relatives aux élèves ayant des besoins spéciaux

Le questionnaire portait sur les services d'orthopédagogie et l'enrichissement des programmes offerts dans les écoles. Le **graphique 135** montre les pourcentages des écoles qui font état de pareilles activités. On observe de grandes différences entre ces deux types de services, l'orthopédagogie étant offerte beaucoup plus fréquemment que l'enrichissement des programmes dans presque toutes les instances. L'enrichissement des programmes suscite aussi des réponses beaucoup plus variables que l'orthopédagogie. Les deux types de services sont plus souvent offerts dans les écoles anglophones que dans les écoles francophones.

Les directrices et directeurs ont fait état d'un vaste éventail de mesures de soutien particulières offertes aux deux groupes d'élèves ayant des besoins spéciaux. Plutôt qu'une longue série de graphiques, le compte rendu est fait en termes généraux.

Le retrait des classes ordinaires, les cours modifiés ou séparés et le soutien en dehors des heures de cours sont tous évoqués par plus de la moitié des directrices et directeurs des instances anglophones et un pourcentage légèrement plus faible d'écoles des populations francophones. La formation de groupes au sein des classes ordinaires arrive un peu plus loin derrière, dans l'ensemble. Seules quelques écoles font état de programmes en dehors de l'école, toutes populations confondues. Pour ce qui est de l'enrichissement, les seules activités évoquées par plus de 20 p. 100 des écoles au total sont la formation de groupes au sein des classes ordinaires et les cours séparés ou modifiés. Les différences entre groupes linguistiques pour chacune des activités sont semblables à celles qu'on observe dans l'ensemble, les pourcentages étant toujours plus faibles dans les populations francophones.

Point de vue sur l'apprentissage et sur l'appui apporté à l'école

Quelques questions portaient sur l'opinion qu'ont les directrices et directeurs des facteurs qui influent sur l'apprentissage, de la nécessité de grouper les élèves du secondaire par aptitudes, de la motivation du personnel et de l'appui apporté à l'école. Il y a un consensus marqué (plus de 80 p. 100 dans la plupart des populations) voulant que les aptitudes des élèves influent beaucoup

sur la performance. Des résultats similaires (plus de 70 p. 100 toutes instances confondues en général) ont été obtenus concernant l'énoncé voulant qu'il y ait des limites à ce que l'école peut accomplir, étant donné l'incidence considérable du milieu familial. Les écoles francophones du Manitoba font exception à cet égard, le pourcentage était beaucoup plus faible (dans les 40 p. 100). Par ailleurs, on observe aussi un consensus très marqué (plus de 90 p. 100 en général) voulant que les élèves peuvent bien réussir s'ils travaillent beaucoup et si l'enseignement est bon.

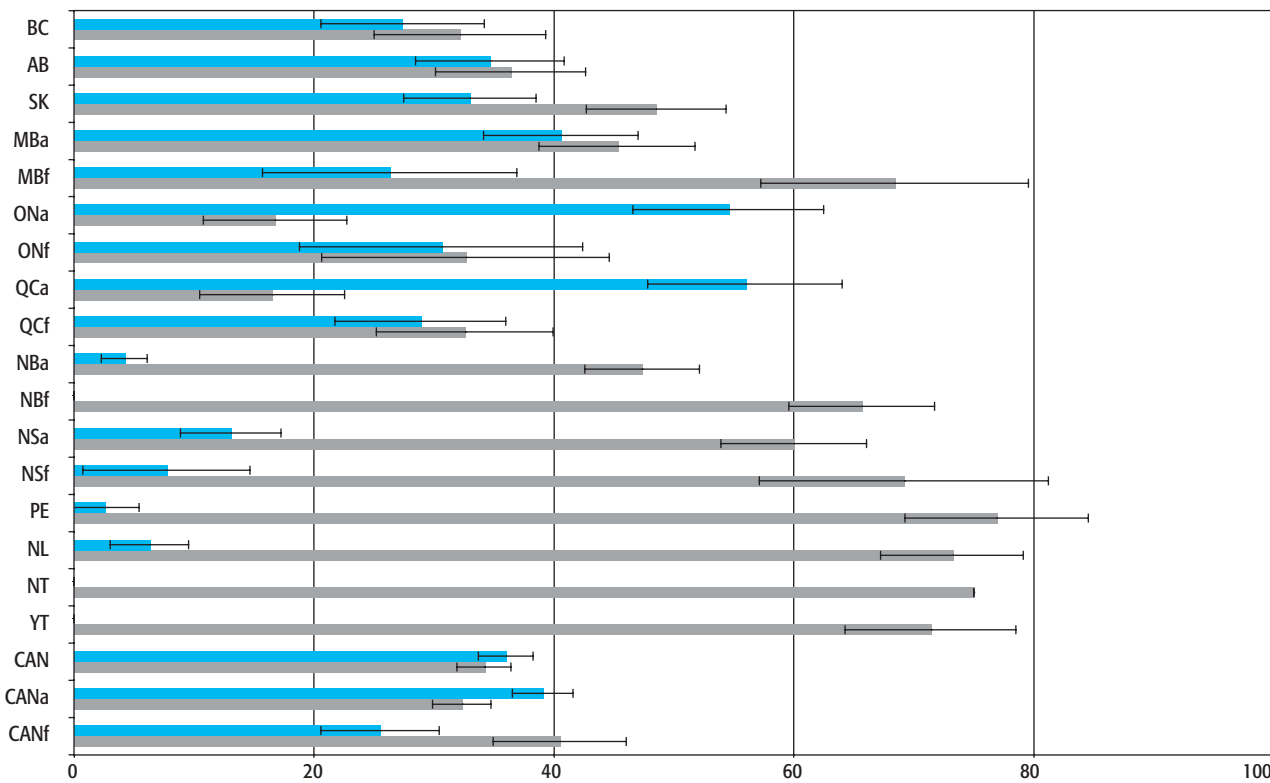
Les directrices et directeurs sont nombreux (plus de 80 p. 100 dans la plupart des cas) à souscrire aux énoncés relatifs à l'incidence de l'atmosphère à l'école, de la motivation du personnel, de la fierté à l'égard de l'école et du soutien de la collectivité à l'école. Les directrices et directeurs des écoles francophones du Québec sont moins positifs que les autres en ce qui concerne le

soutien de la collectivité; ils sont environ 55 p. 100 à souscrire à cet énoncé.

Enfin, comme le montre le **graphique 136**, les directrices et directeurs sont nombreux à favoriser le groupement par aptitudes, mais les proportions sont variables. Ce soutien est plus marqué chez les francophones, bien que le groupement par aptitudes soit moins employé dans les écoles francophones (graphique 28). Parmi les populations anglophones, ce sont celles de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan, du Manitoba et du Québec qui appuient le moins cette mesure. Dans les écoles anglophones, on observe une corrélation positive significative entre le soutien au groupement par aptitudes et le nombre de groupes constitués à l'école. Dans les écoles francophones, la corrélation n'est pas statistiquement significative.

POURCENTAGE D'ÉCOLES SITUÉES DANS UNE VILLE GRANDE OU MOYENNE, UNE PETITE VILLE OU UNE RÉGION RURALE

GRAPHIQUE 103

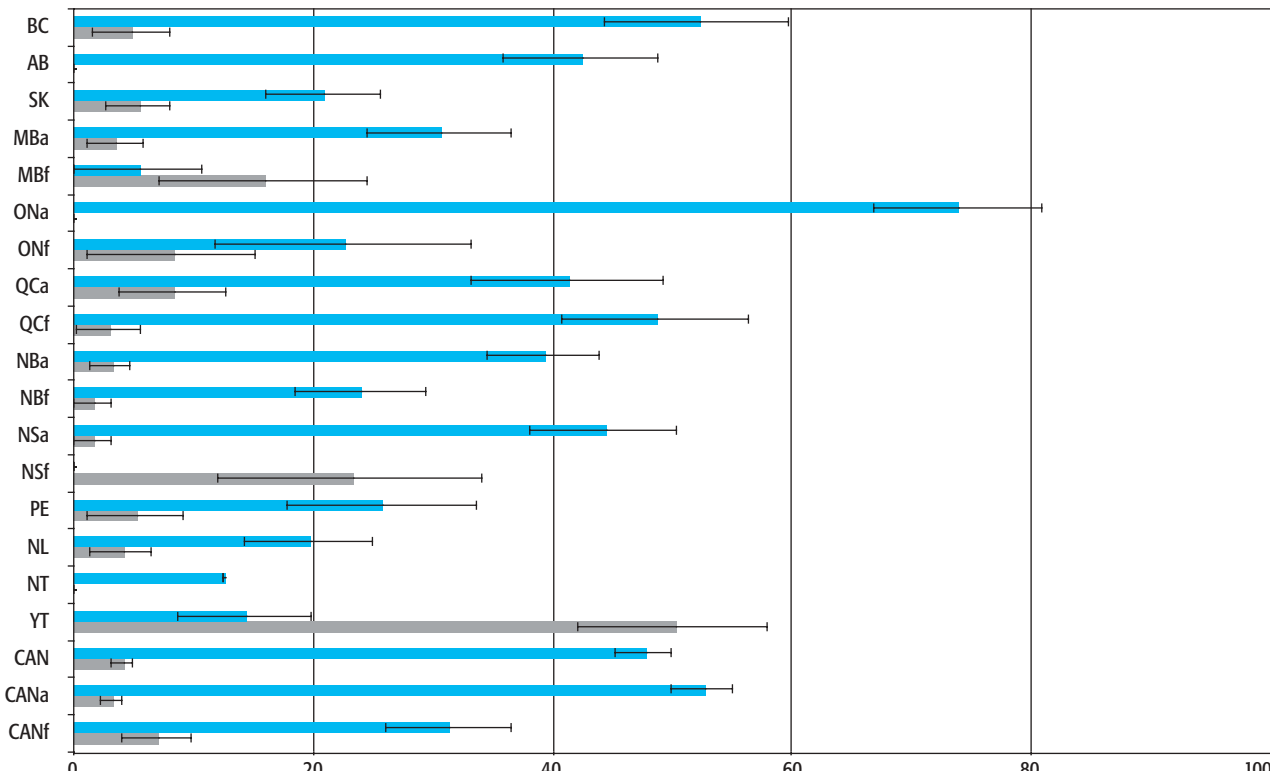


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Moyenne ou grande ville	27	35	33	41	26	55	31	56	29	4	0	13	8	3	6	0	0	36	39	26
■ Région rurale ou petite ville	32	36	49	45	68	17	33	17	33	47	66	60	69	77	73	75	71	34	32	40

POURCENTAGE D'ÉCOLES COMPTANT PLUS DE 500 OU MOINS DE 100 ÉLÈVES

GRAPHIQUE 104

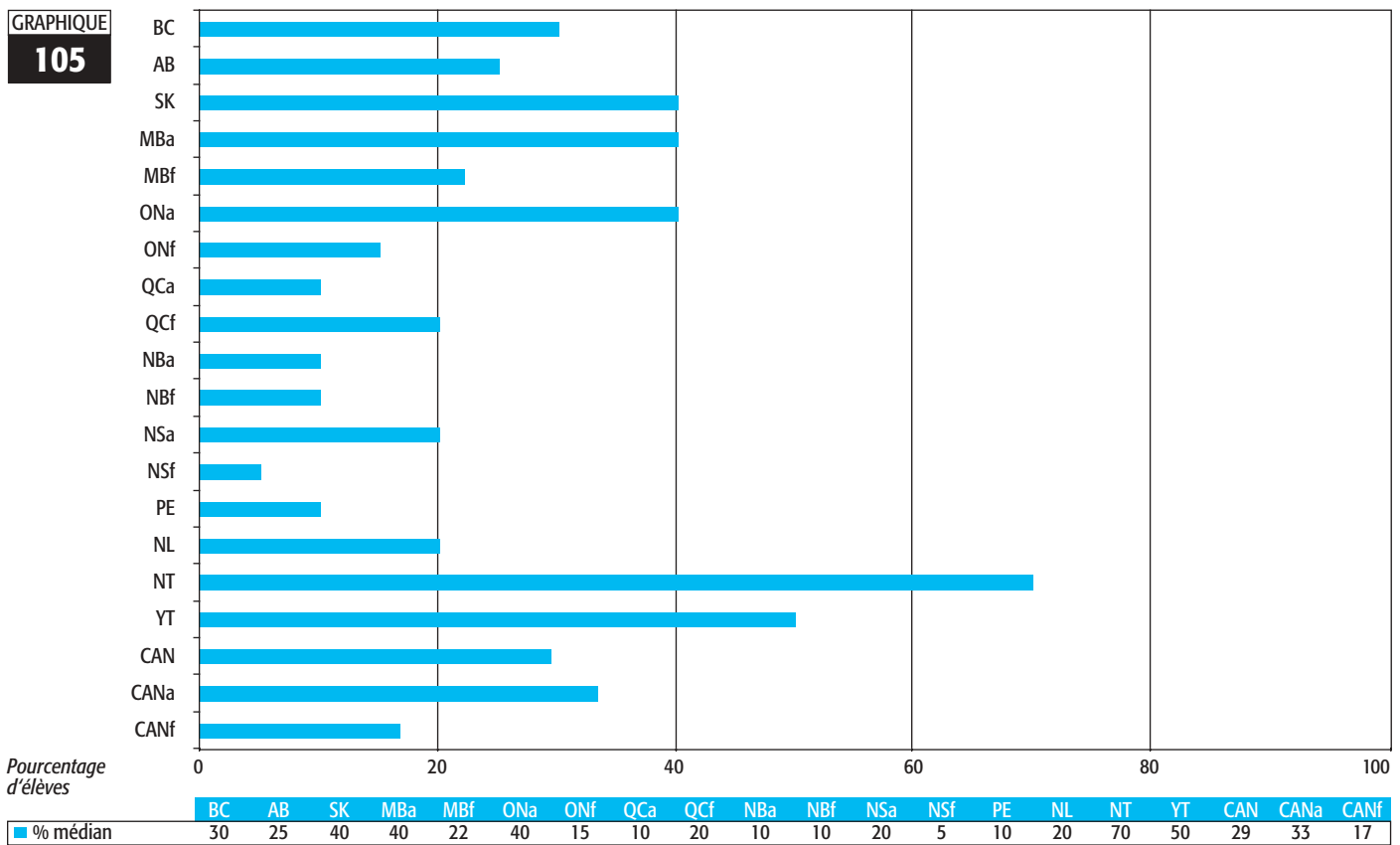


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 500+	52	42	21	30	5	74	22	41	49	39	24	44	0	26	20	13	14	48	52	31
■ 0-99	5	0	5	5	16	0	8	8	3	3	1	2	23	5	4	0	50	4	3	7

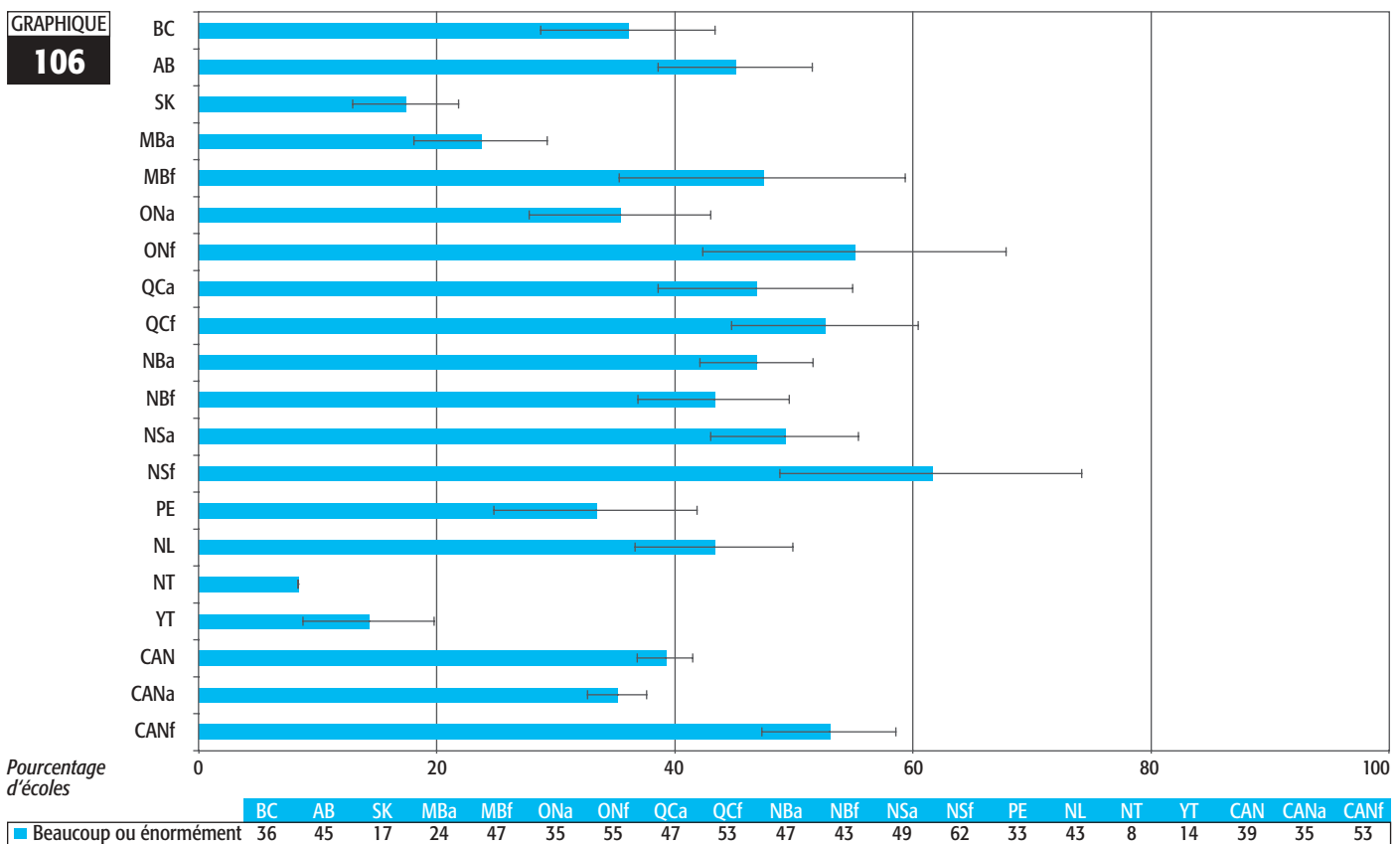
POURCENTAGE MÉDIAN D'ÉLÈVES VIVANT À DISTANCE DE MARCHÉ DE L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
105



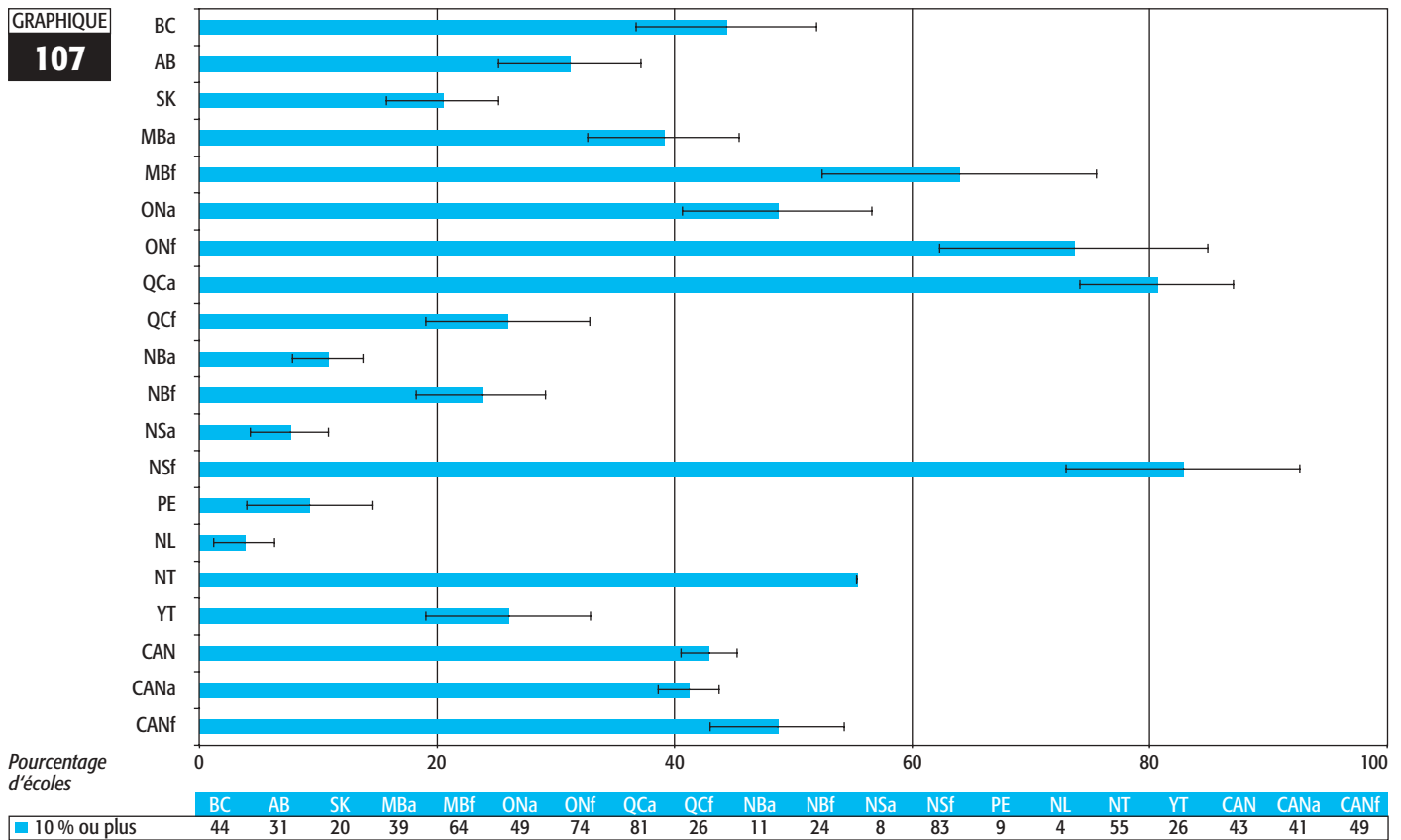
POURCENTAGE D'ÉCOLES DONT L'HORAIRE EST BEAUCOUP OU ÉNORMÉMENT RESTREINT PAR LES NÉCESSITÉS DU TRANSPORT DES ÉLÈVES

GRAPHIQUE
106



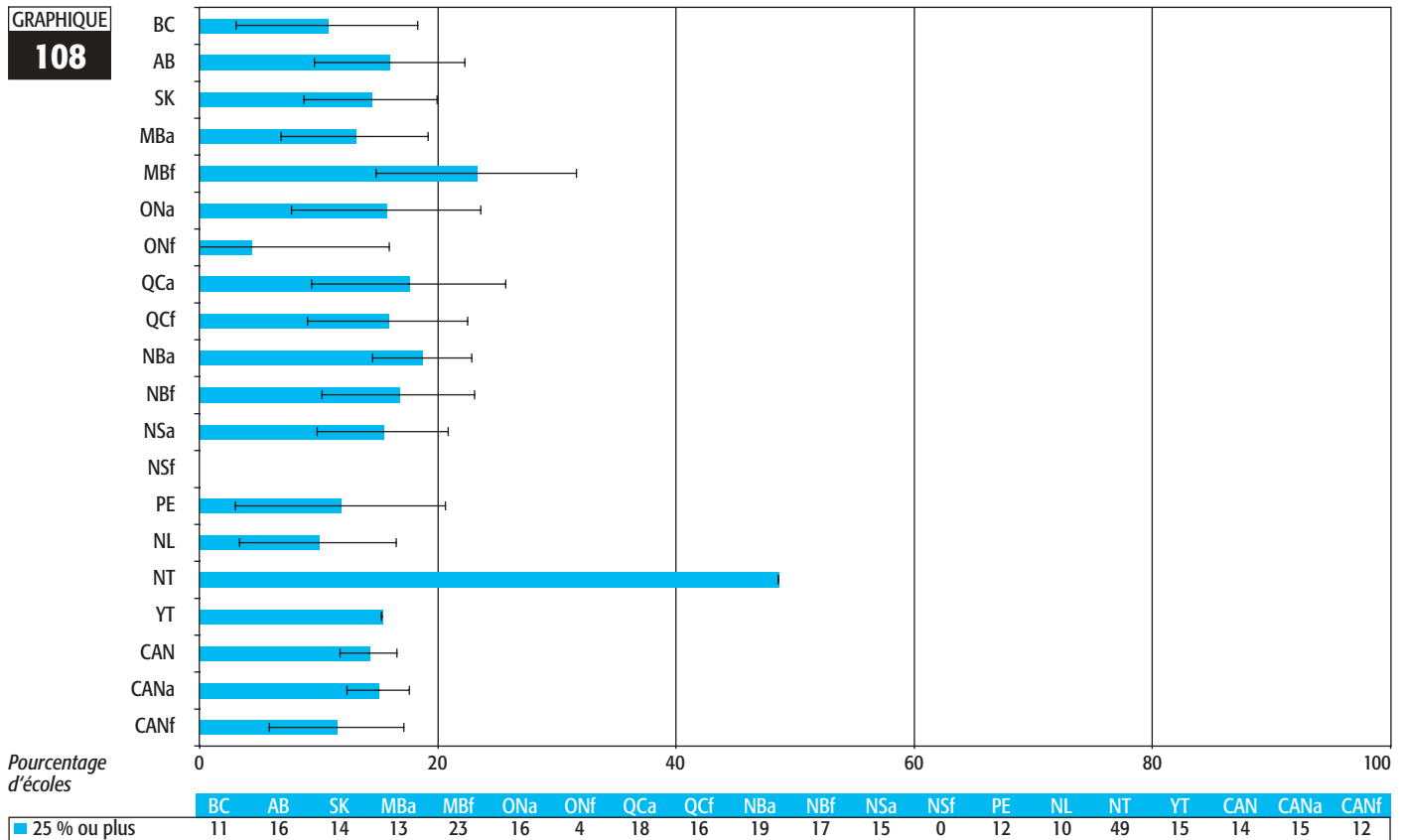
POURCENTAGE D'ÉCOLES COMPTANT 10 P. 100 OU PLUS D'ÉLÈVES DONT LA LANGUE PREMIÈRE N'EST PAS CELLE DE L'ÉCOLE

GRAPHIQUE
107



POURCENTAGE D'ÉCOLES COMPTANT 25 P. 100 OU PLUS D'ÉLÈVES DONT LES PROBLÈMES D'APPRENTISSAGE COMMANDENT UNE ATTENTION PARTICULIÈRE

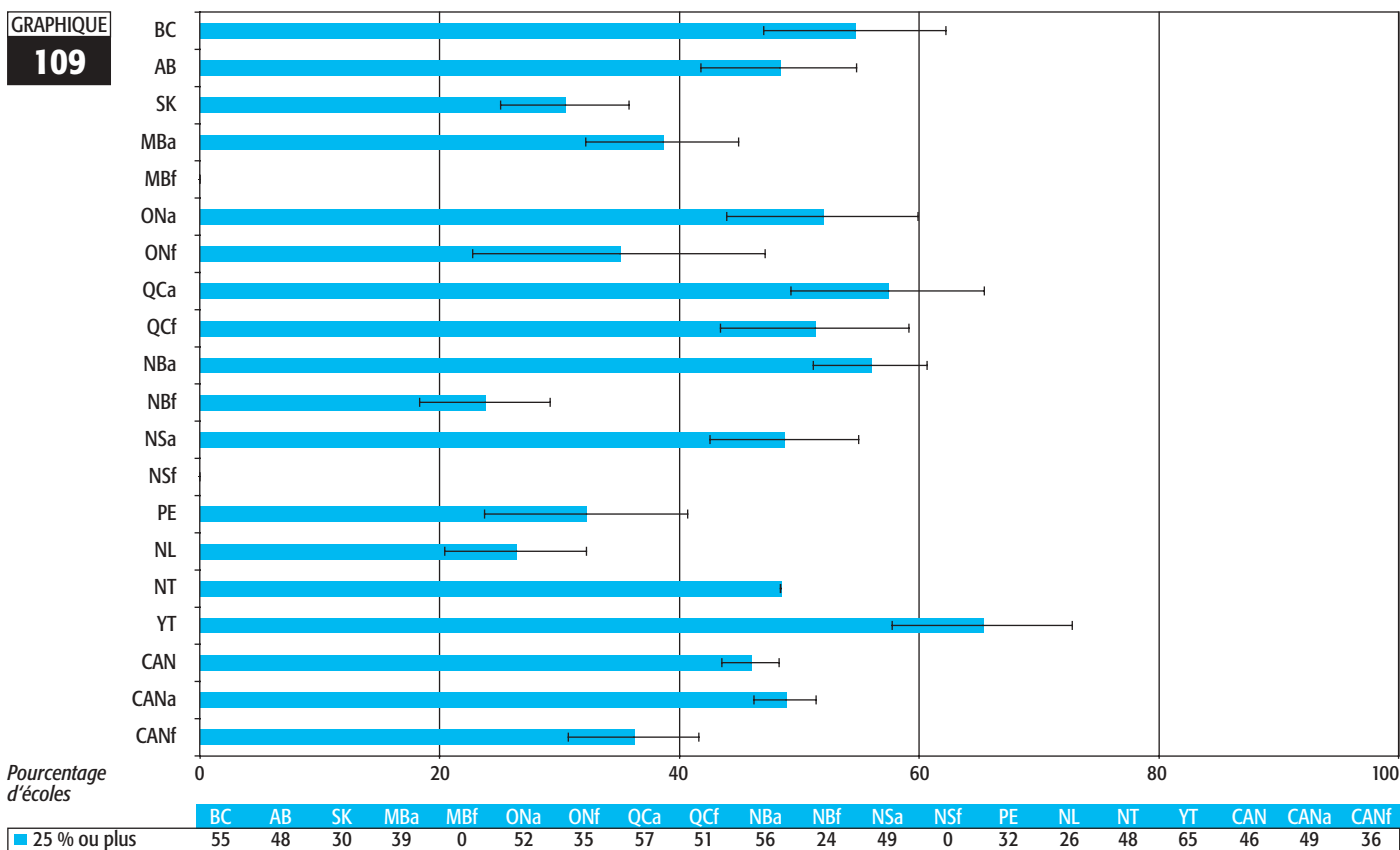
GRAPHIQUE
108



POURCENTAGE D'ÉCOLES COMPTANT 25 P. 100 OU PLUS D'ÉLÈVES DE FAMILLE MONOPARENTALE

GRAPHIQUE

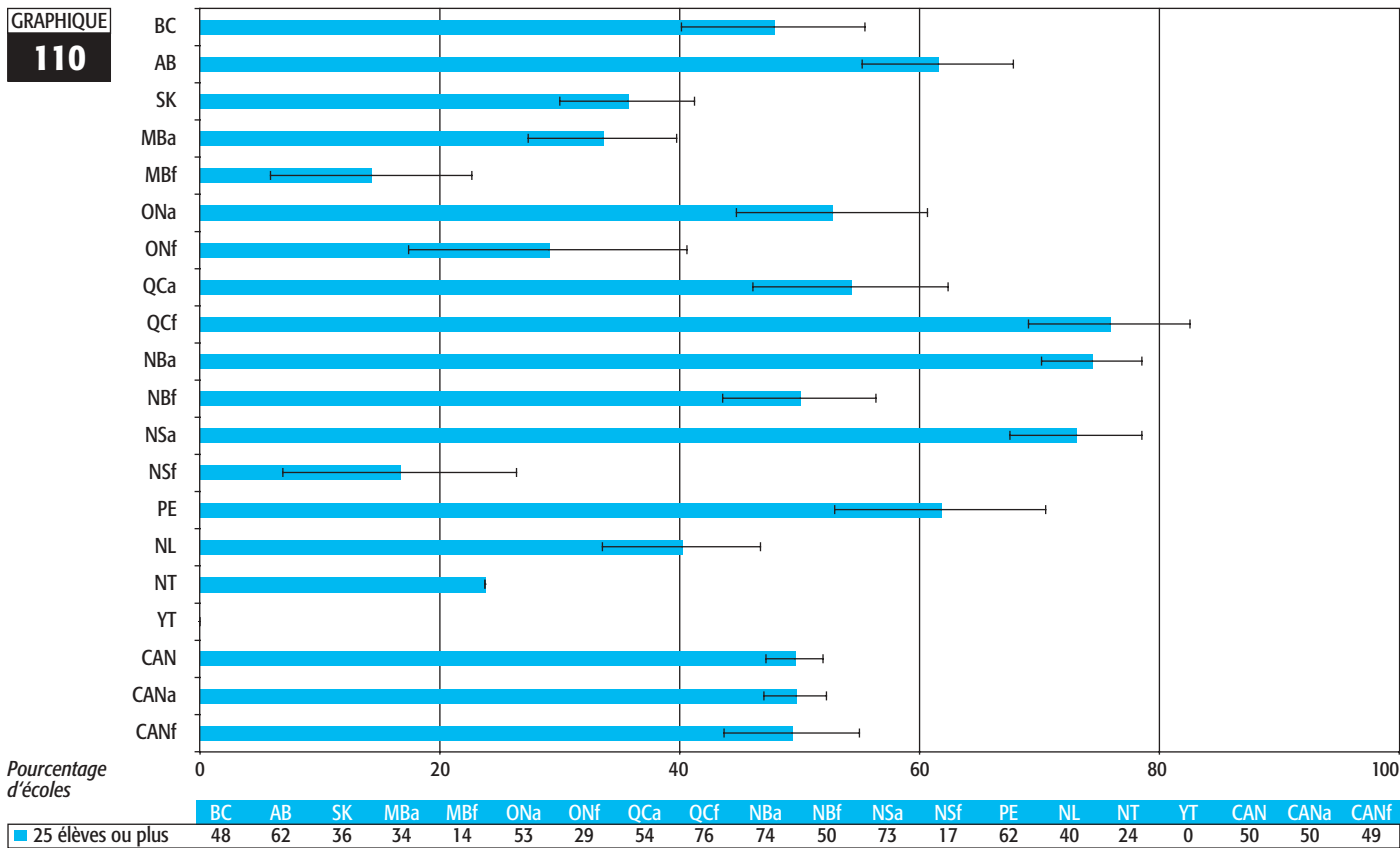
109



POURCENTAGE D'ÉCOLES DONT L'EFFECTIF MOYEN EST DE 25 ÉLÈVES OU PLUS PAR CLASSE

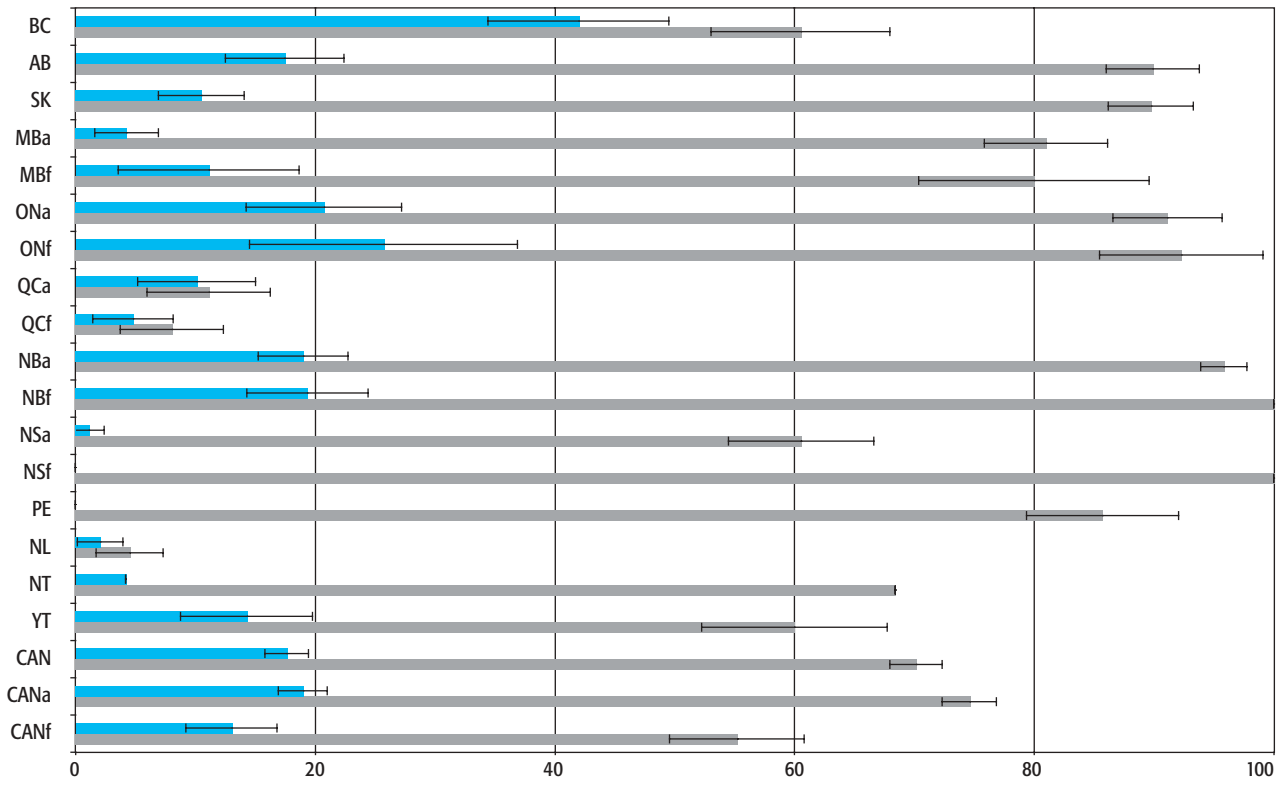
GRAPHIQUE

110



POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES COURS DE LANGUE DES ÉLÈVES DE 13 ET DE 16 ANS SONT ORGANISÉS EN SEMESTRES

GRAPHIQUE 111

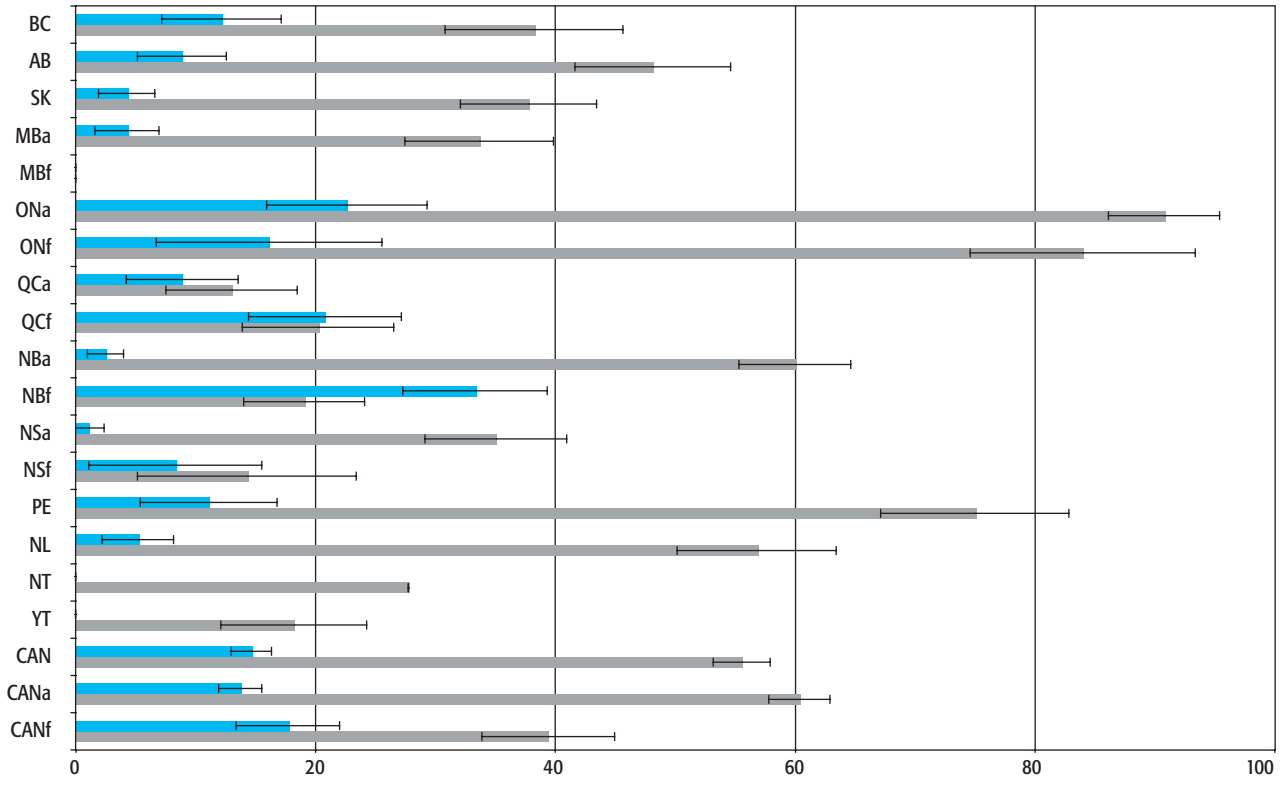


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	42	17	10	4	11	21	26	10	5	19	19	1	0	0	2	4	14	18	19	13
■ 16 ans	61	90	90	81	80	91	92	11	8	96	100	61	100	86	5	68	60	70	75	55

POURCENTAGE D'ÉCOLES OFFRANT TROIS COURS DE LANGUE OU PLUS AUX ÉLÈVES DE 13 ET DE 16 ANS

GRAPHIQUE 112

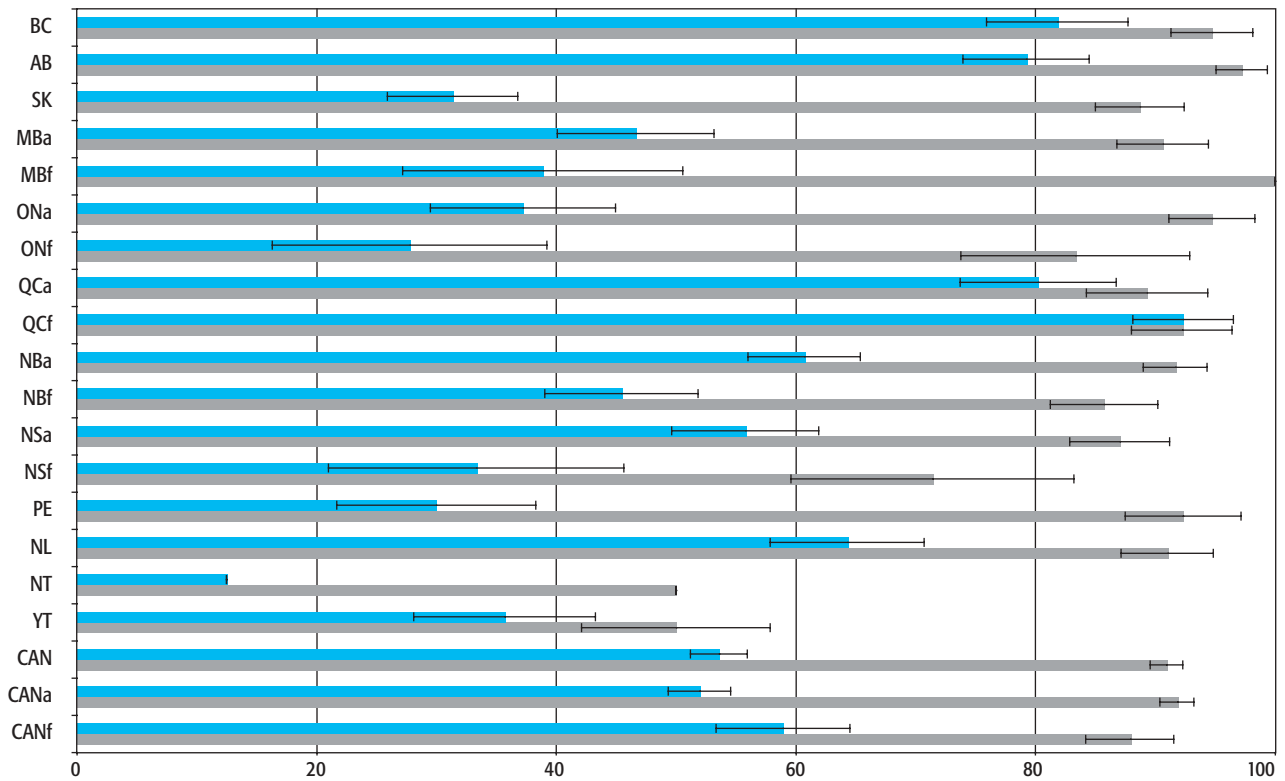


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	12	9	4	4	0	23	16	9	21	3	33	1	8	11	5	0	0	15	14	18
■ 16 ans	38	48	38	34	0	91	84	13	20	60	19	35	14	75	57	28	18	56	60	39

POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES COURS DE LANGUE SONT DONNÉS SURTOUT PAR DES SPÉCIALISTES DE LA MATIÈRE

GRAPHIQUE
113

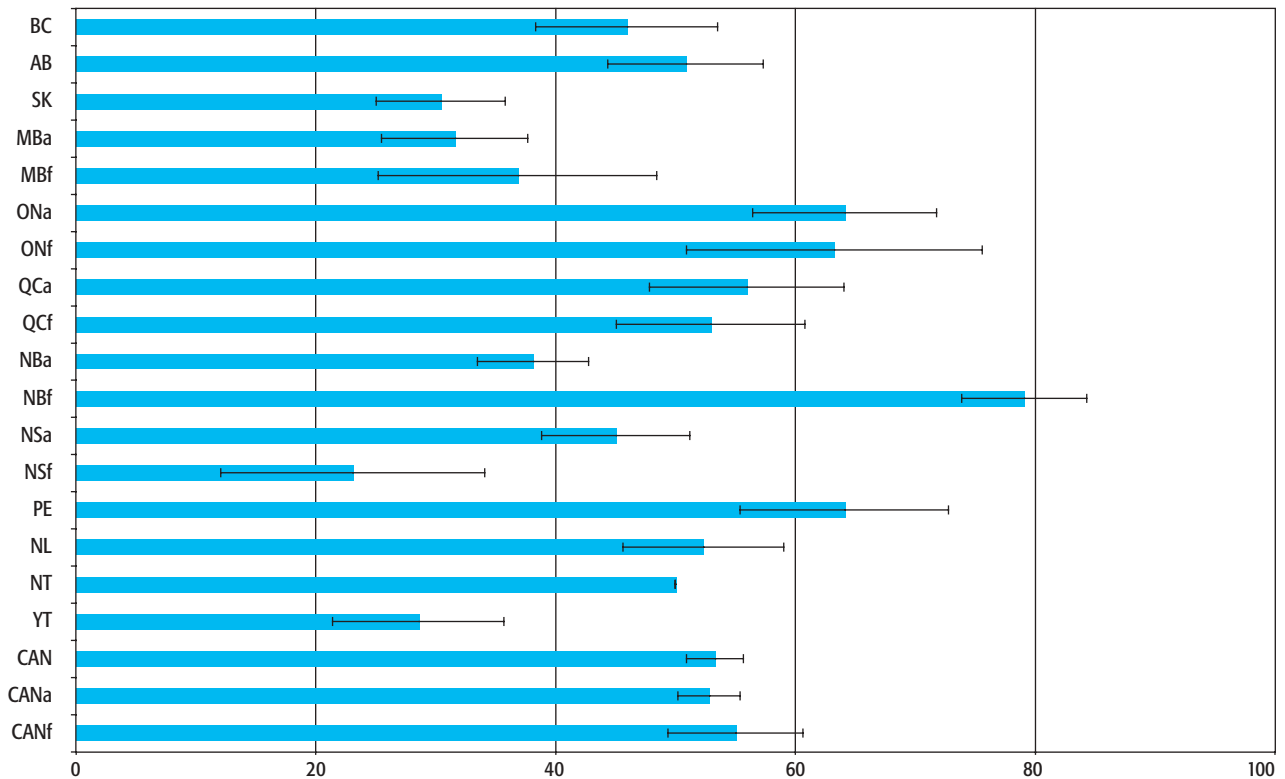


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	82	79	31	47	39	37	28	80	92	61	45	56	33	30	64	13	36	54	52	59
■ 16 ans	95	97	89	91	100	95	83	89	92	92	88	87	71	92	91	50	50	91	92	88

POURCENTAGE D'ÉCOLES AYANT UNE POLITIQUE ÉCRITE POUR LES DEVOIRS

GRAPHIQUE
114

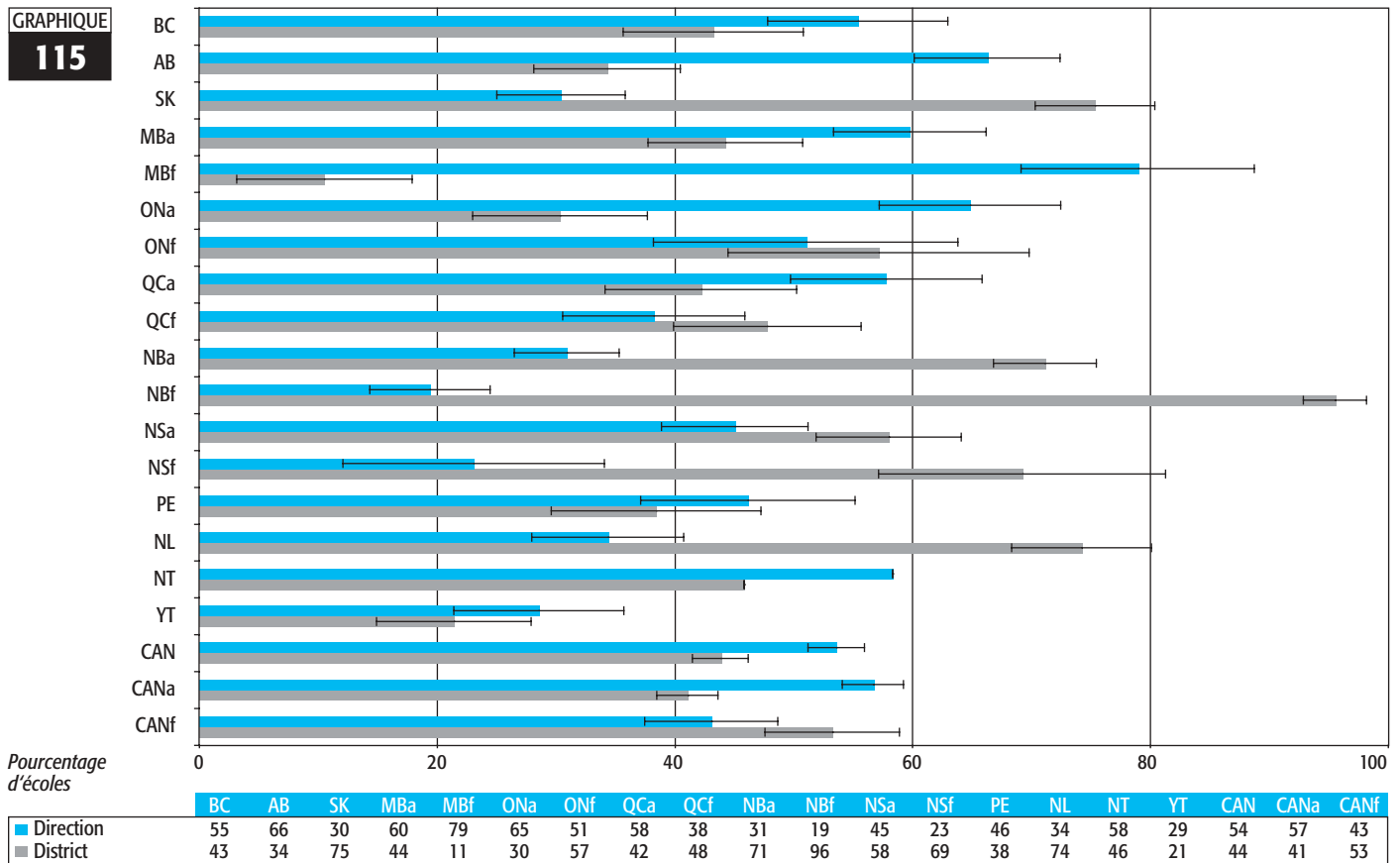


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Oui	46	51	30	32	37	64	63	56	53	38	79	45	23	64	52	50	29	53	53	55

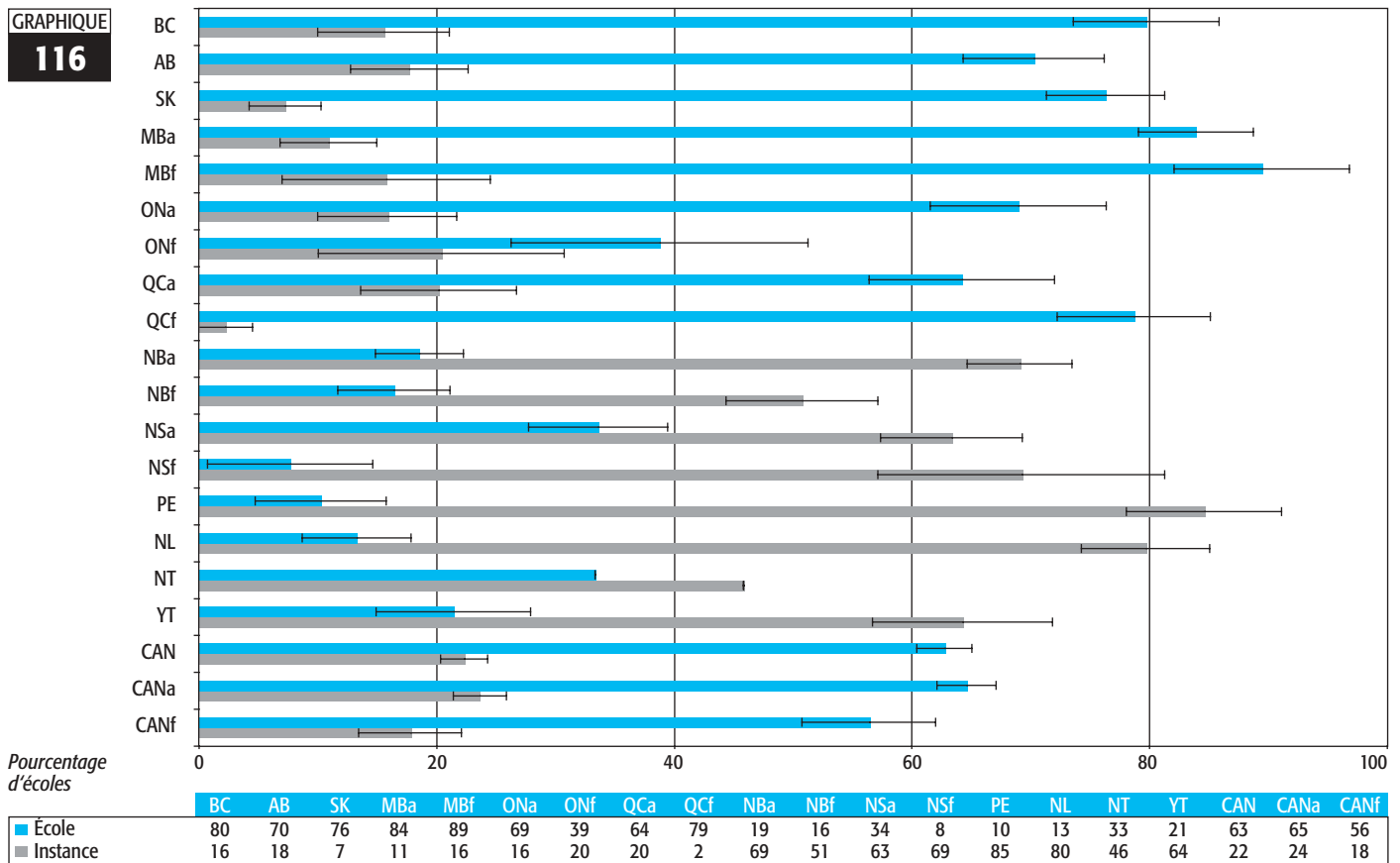
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ L'EMBAUCHE DU PERSONNEL ENSEIGNANT DÉPEND SURTOUT DE LA DIRECTION ET DU DISTRICT

GRAPHIQUE
115



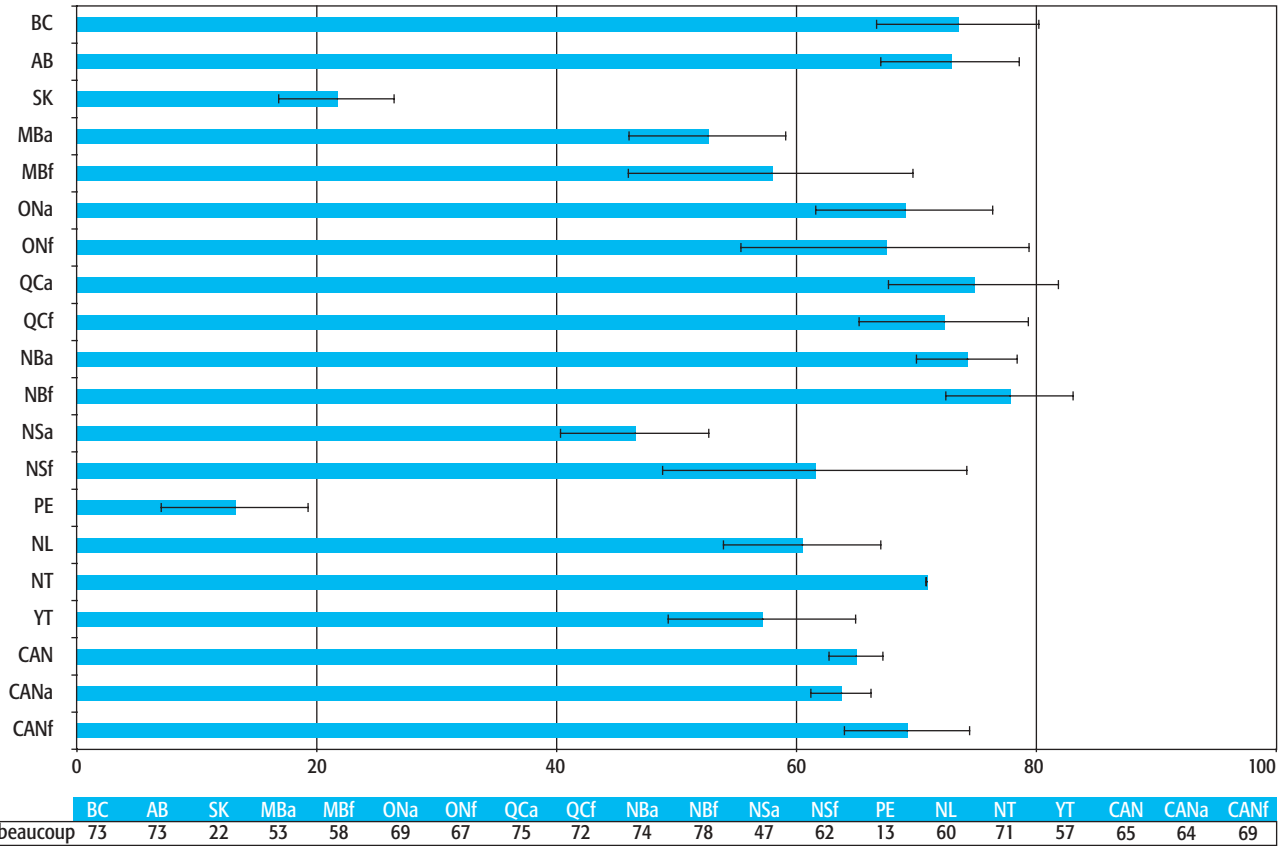
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LE CHOIX DES MANUELS DÉPEND SURTOUT DE L'ÉCOLE ET DE L'INSTANCE

GRAPHIQUE
116



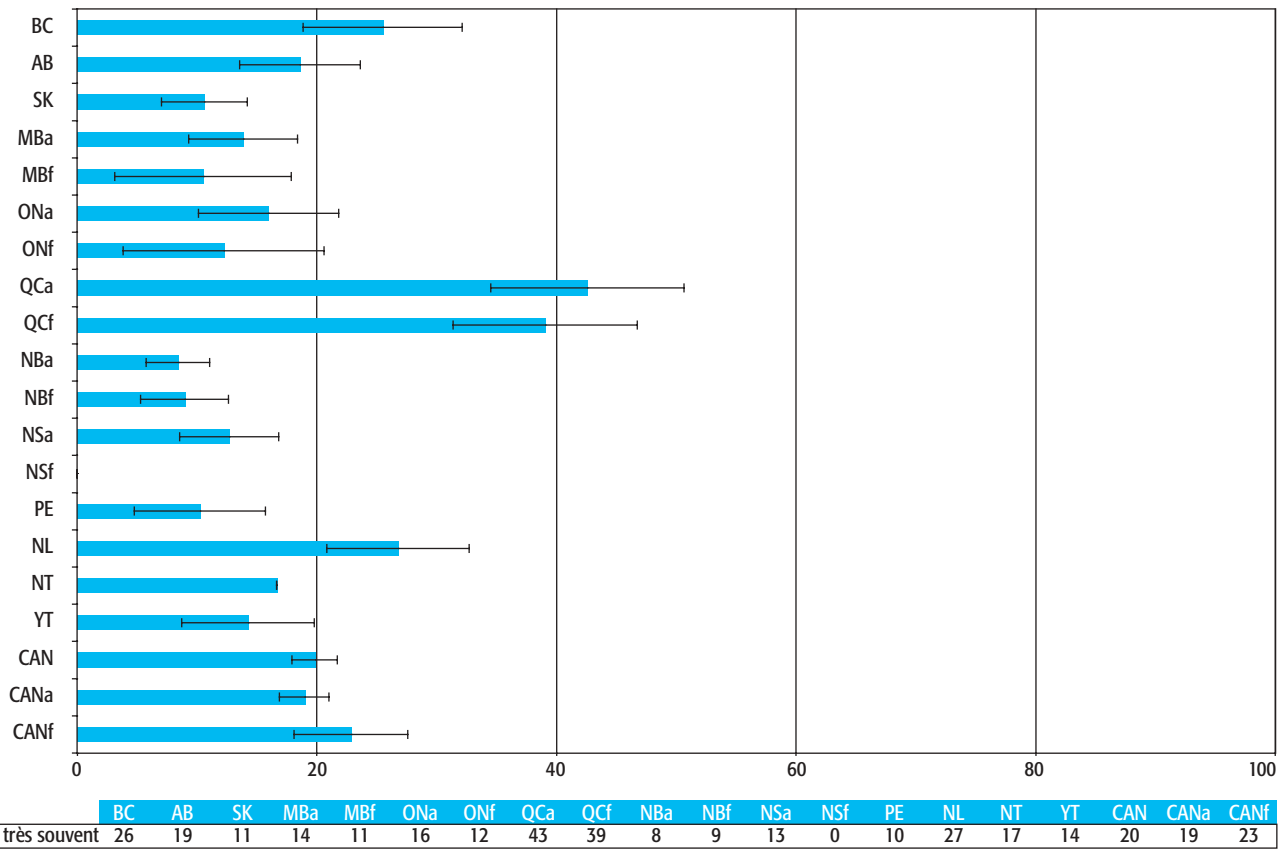
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES ÉPREUVES, LES EXAMENS ET LES FORMES D'ÉVALUATION EXTERNES ONT UN PEU OU BEAUCOUP D'INCIDENCE SUR LES ACTIVITÉS ET LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE

GRAPHIQUE 117



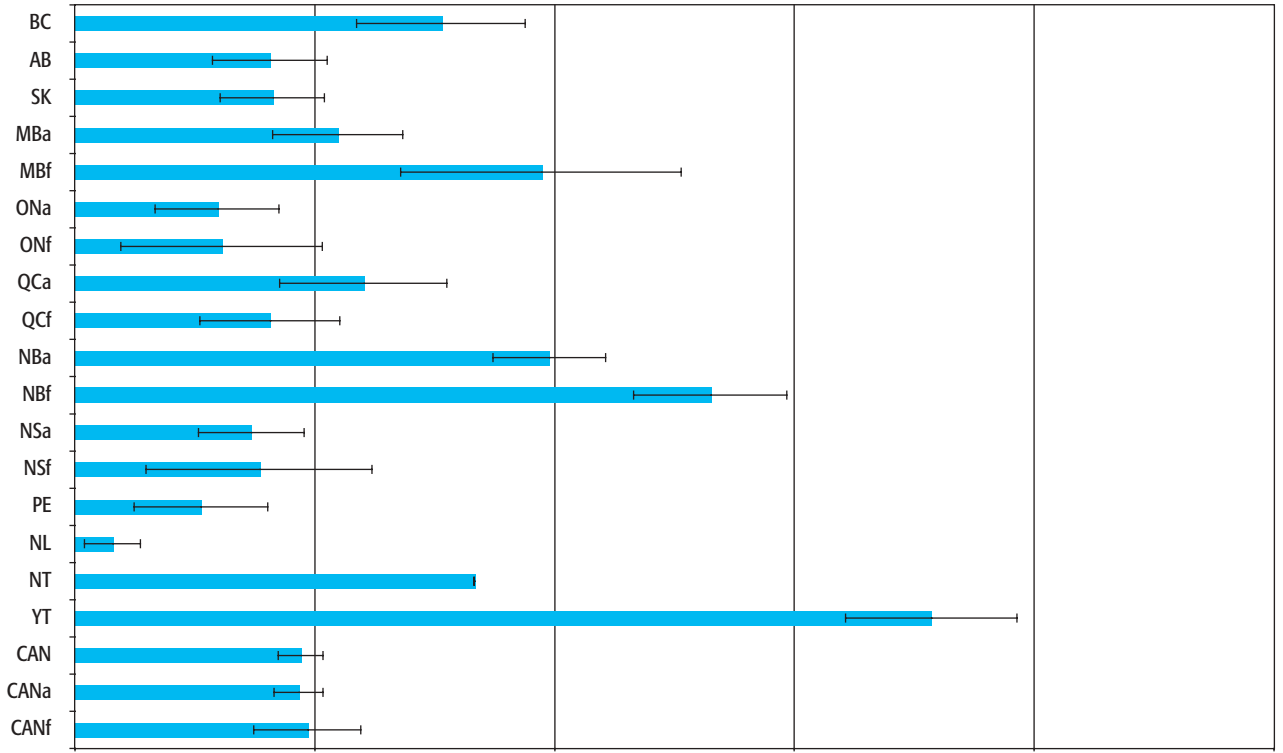
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES PARENTS SIÈGENT SOUVENT OU TRÈS SOUVENT AUX COMITÉS RESPONSABLES DES FINANCES ET DE L'ADMINISTRATION

GRAPHIQUE 118



POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES PARENTS INFLUENT SOUVENT OU TRÈS SOUVENT SUR LE CHOIX DU DIRECTEUR OU DE LA DIRECTRICE ET DU PERSONNEL ENSEIGNANT

GRAPHIQUE 119

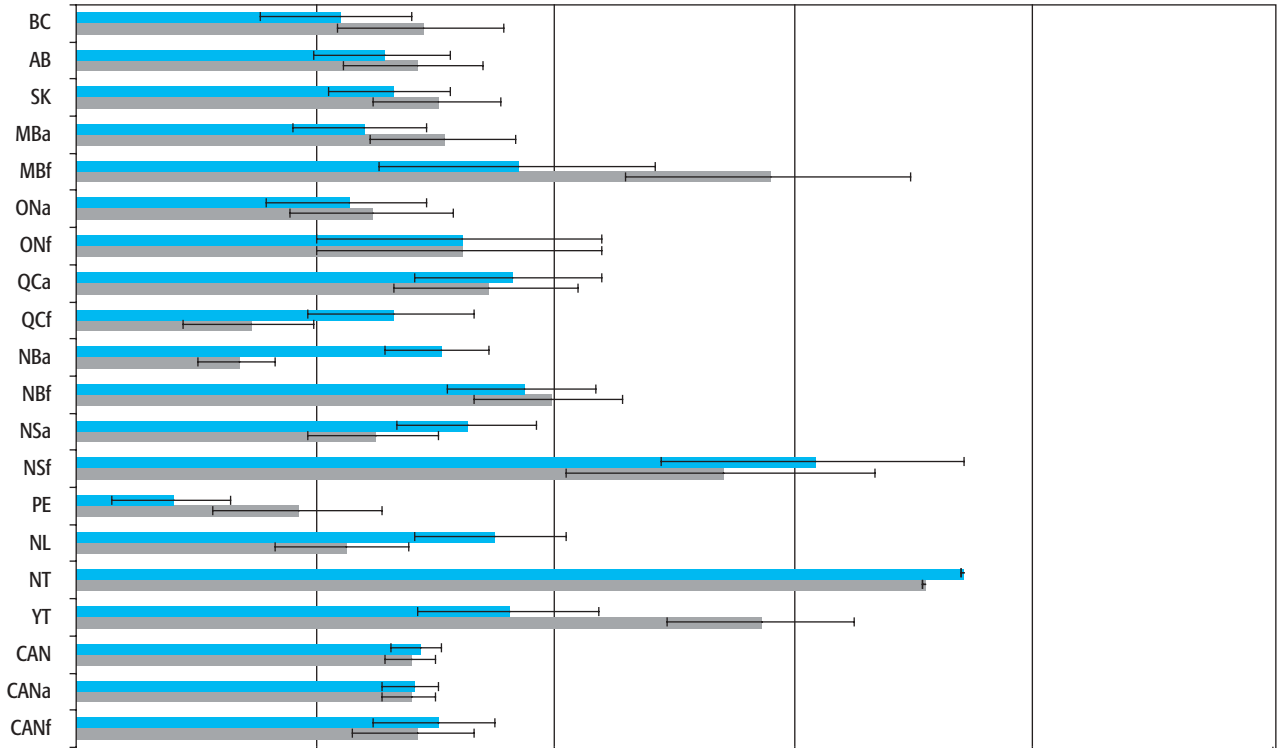


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Souvent ou très souvent	31	16	17	22	39	12	12	24	16	40	53	15	15	11	3	33	71	19	19	19

POURCENTAGE D'ÉCOLES DONT LA CAPACITÉ D'ENSEIGNER SERAIT RESTREINTE PAR LE MANQUE DE SOUTIEN DES PARENTS OU LES CONDITIONS DU MILIEU COMMUNAUTAIRE

GRAPHIQUE 120

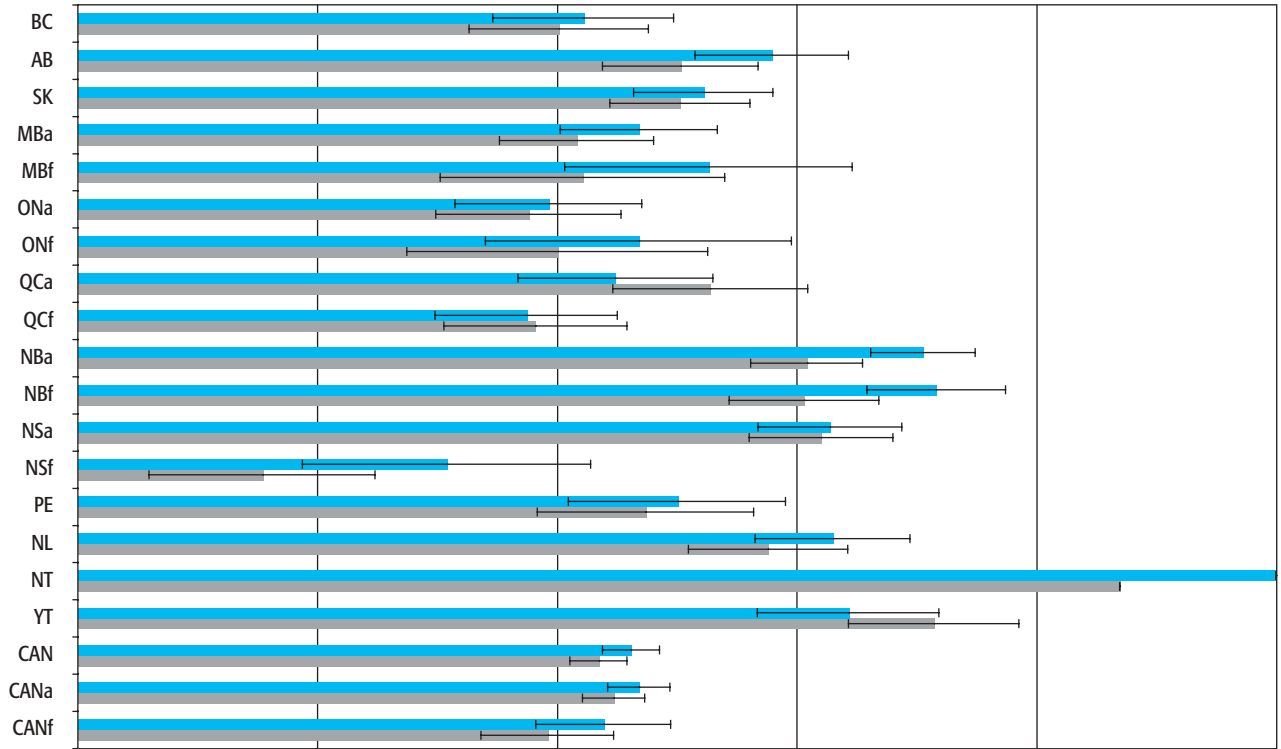


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Manque de soutien des parents	22	26	26	24	37	23	32	36	26	30	37	33	62	8	35	74	36	28	28	30
■ Conditions du milieu communautaire	29	28	30	31	58	25	32	34	14	13	39	25	54	18	22	71	57	28	28	28

POURCENTAGE D'ÉCOLES DONT LA CAPACITÉ D'ENSEIGNER SERAIT RESTREINTE PAR LA DIVERSITÉ DES APTITUDES OU DU MILIEU FAMILIAL DES ÉLÈVES

GRAPHIQUE 121

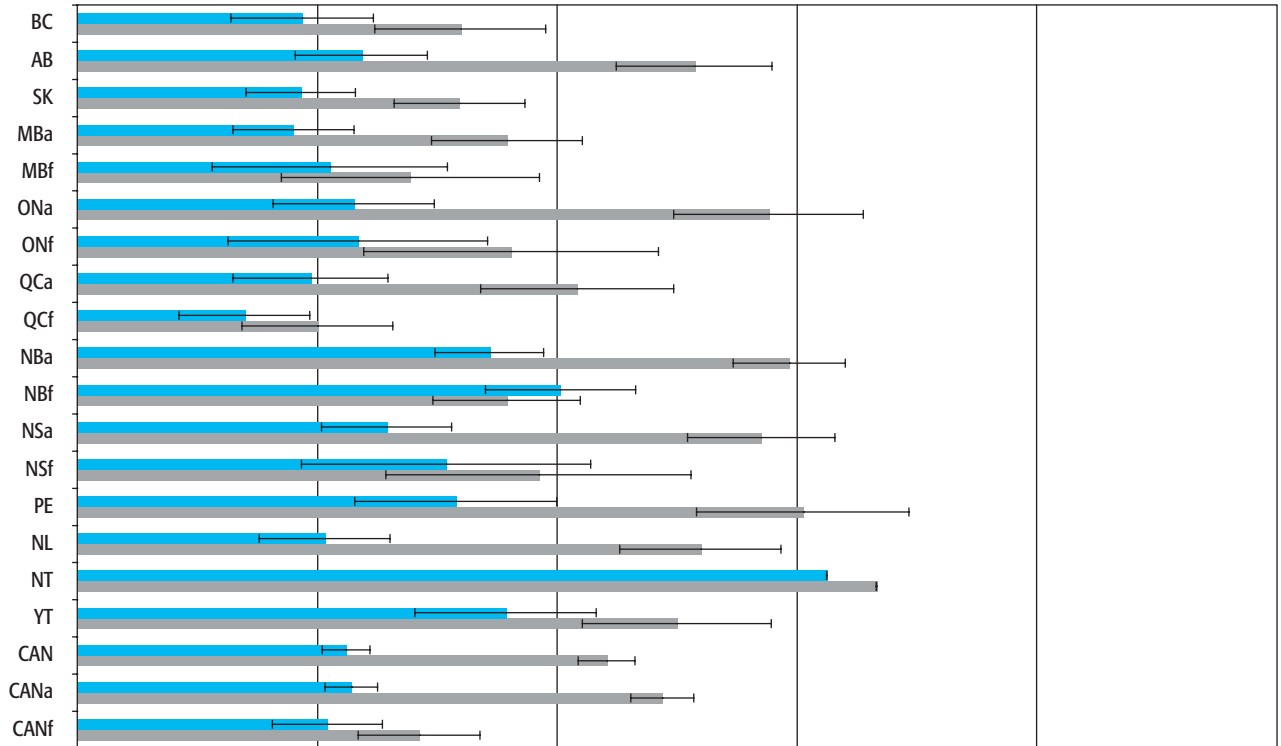


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
Aptitudes des élèves	42	58	52	47	53	39	47	45	37	71	72	63	31	50	63	100	64	46	47	44
Milieu familial des élèves	40	50	50	42	42	38	40	53	38	61	61	62	15	47	58	87	71	43	45	39

POURCENTAGE D'ÉCOLES FAISANT ÉTAT D'UNE PÉNURIE OU DU MANQUE DE COMPÉTENCE DES SPÉCIALISTES EN LANGUE OU D'AUTRES ENSEIGNANTS SPÉCIALISÉS

GRAPHIQUE 122

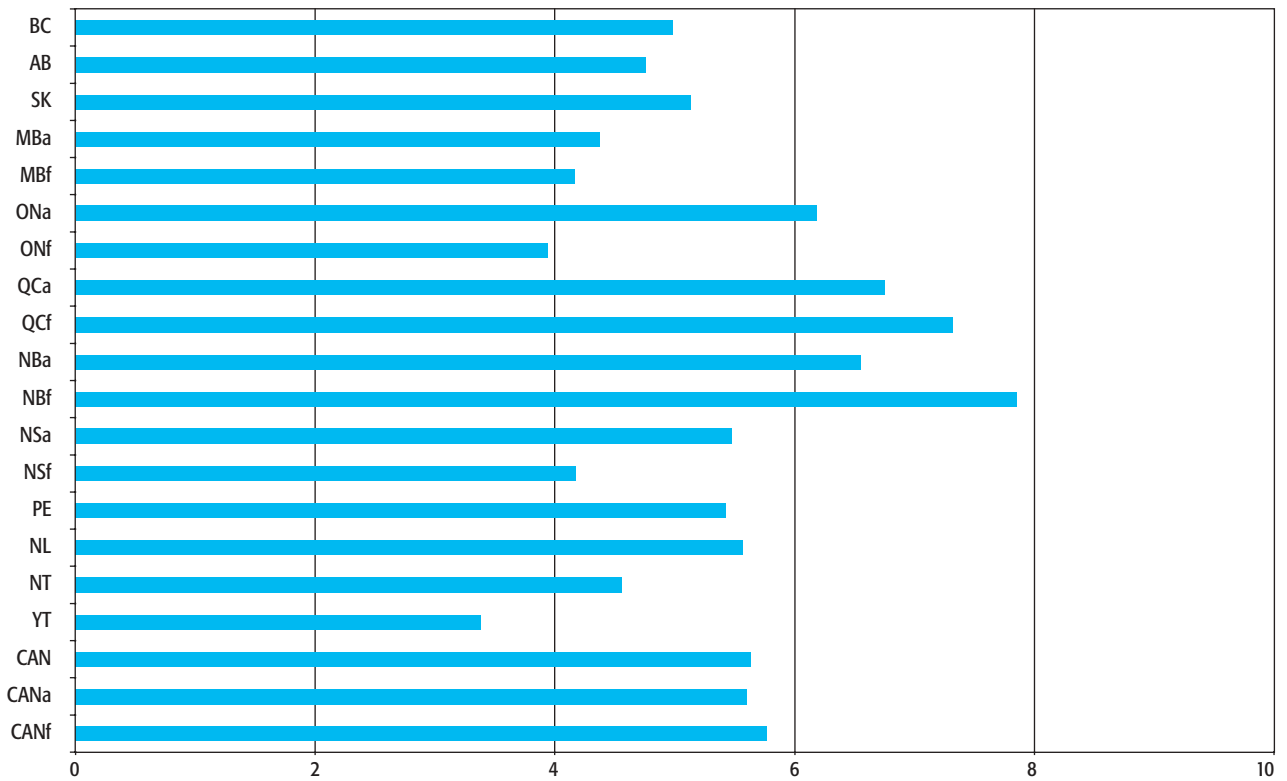


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
Spécialistes en langue	19	24	19	18	21	23	23	19	14	34	40	26	31	32	21	63	36	22	23	21
Autres enseignants spécialisés	32	51	32	36	28	58	36	42	20	59	36	57	38	61	52	67	50	44	49	29

RAPPORT MÉDIAN ÉLÈVES/ORDINATEUR

GRAPHIQUE
123

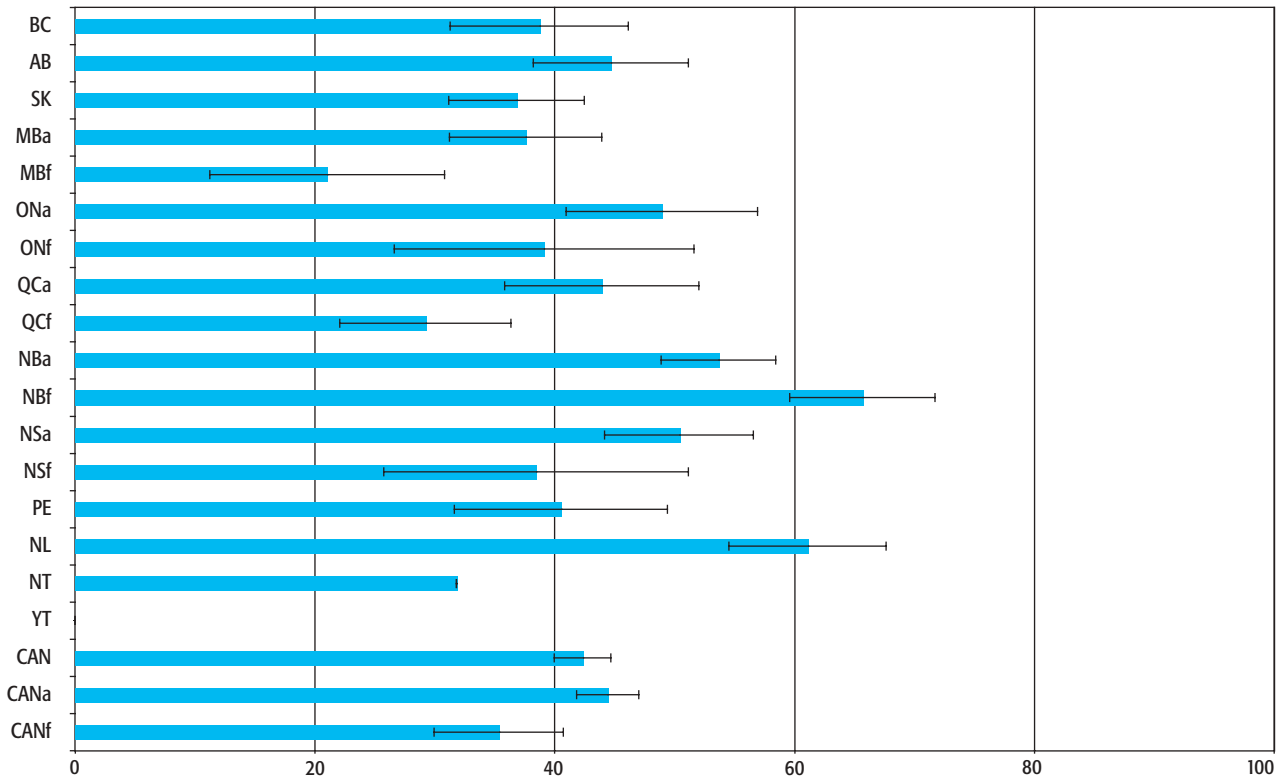


Médiane

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
Rapport élèves/ordinateur	5,0	4,8	5,1	4,4	4,2	6,2	3,9	6,8	7,3	6,6	7,8	5,5	4,2	5,4	5,6	4,6	3,4	5,6	5,6	5,8

POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LA PÉNURIE OU LA MAUVAISE QUALITÉ DES ORDINATEURS POUR LES COURS DE LANGUE AFFECTE LA CAPACITÉ DE L'ÉCOLE À OFFRIR DES PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT

GRAPHIQUE
124



Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
Passablement ou fortement	39	45	37	38	21	49	39	44	29	54	66	50	38	41	61	32	0	42	44	35

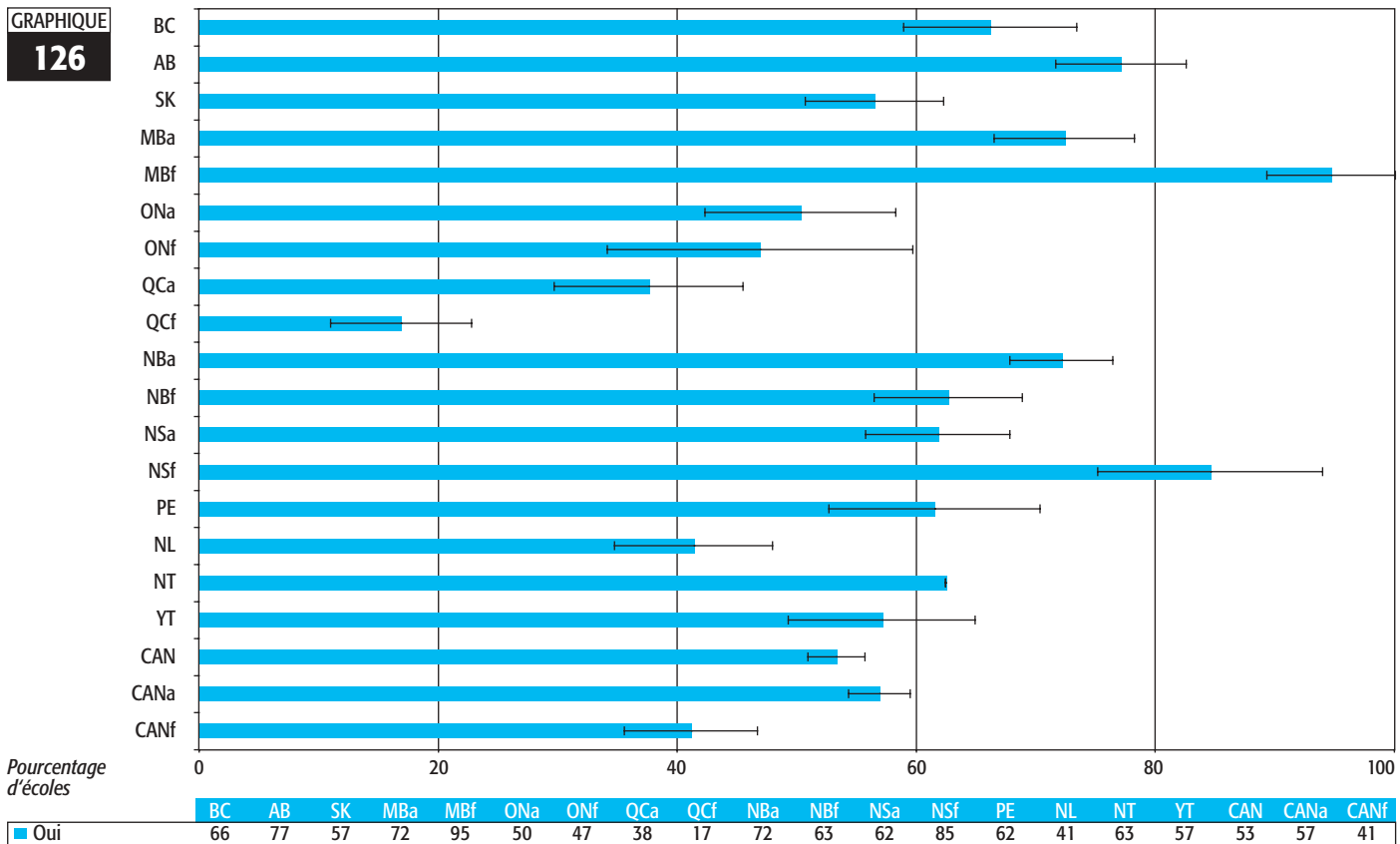
POURCENTAGE D'ÉCOLES DISPOSANT DE SALLES OU DE LABORATOIRES D'INFORMATIQUE OÙ SE DONNENT LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
125



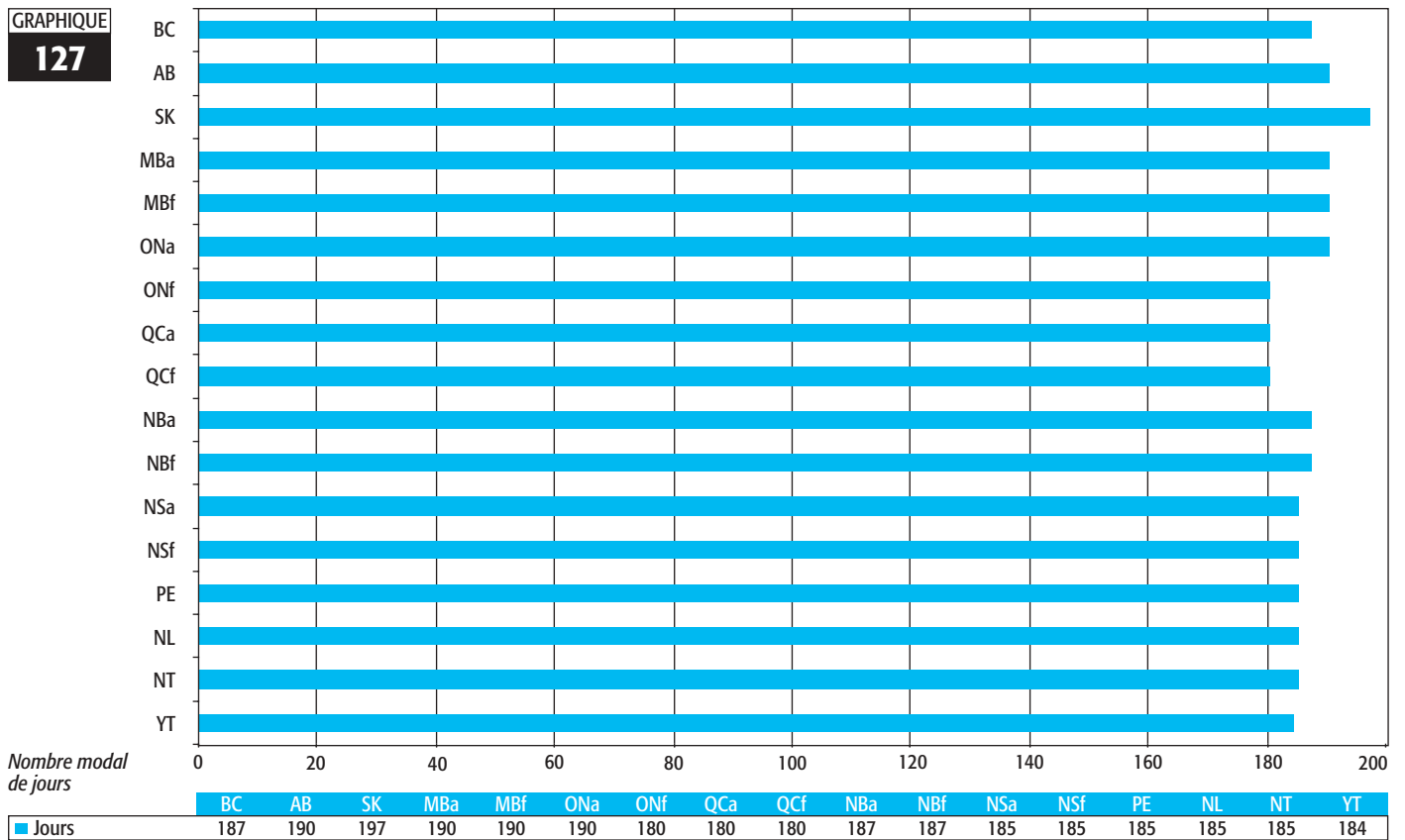
POURCENTAGE D'ÉCOLES COMPTANT UN ORDINATEUR DANS TOUTES LES CLASSES DE COURS DE LANGUE OU PRESQUE

GRAPHIQUE
126



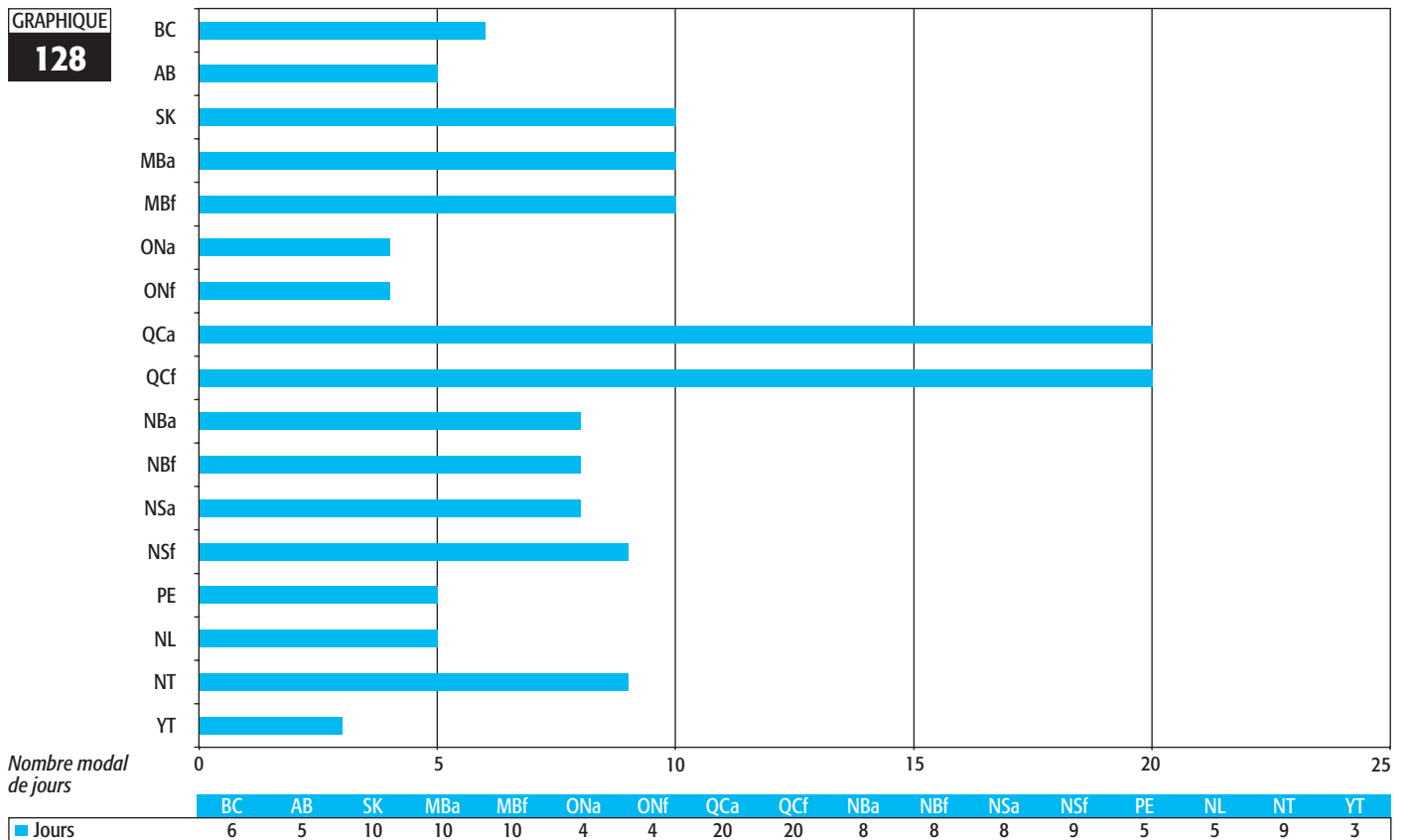
DURÉE MODALE DE L'ANNÉE SCOLAIRE

GRAPHIQUE
127



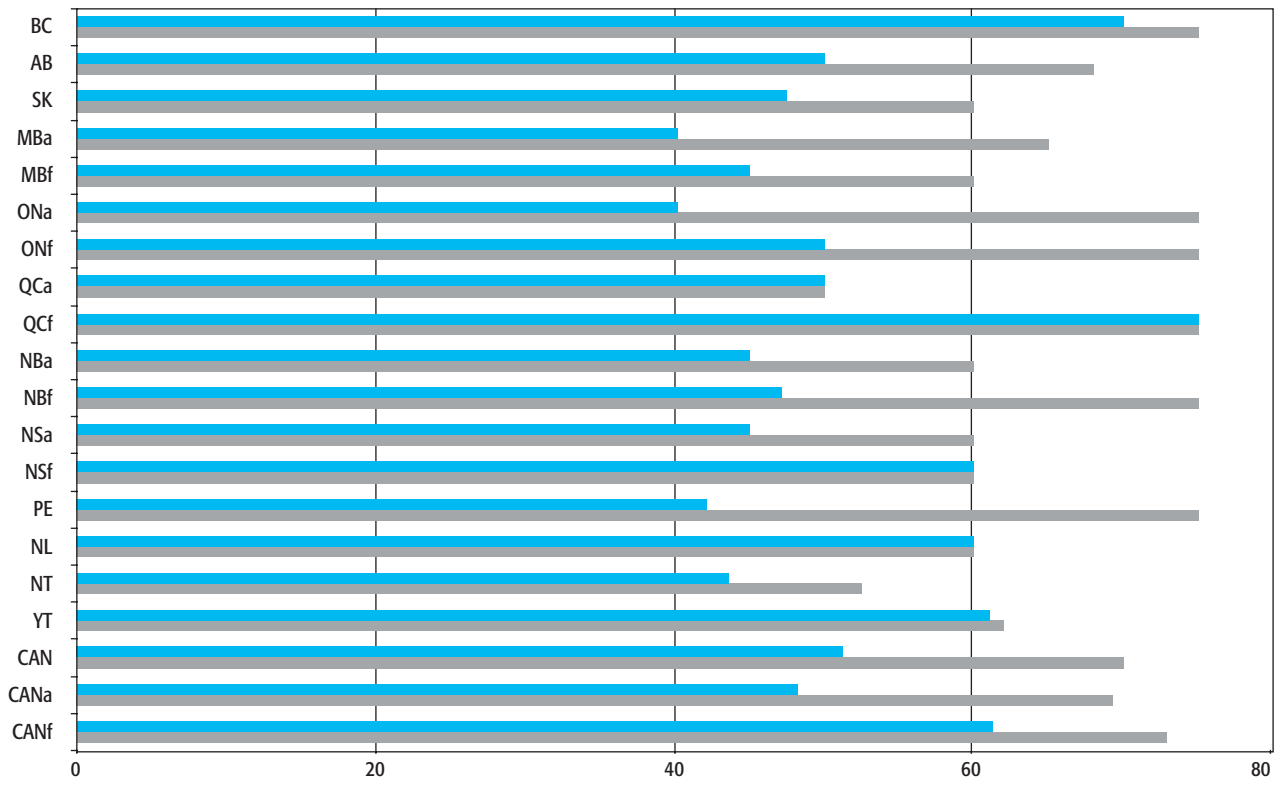
NOMBRE MODAL DE JOURS DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL ET D'AUTRES ACTIVITÉS DU PERSONNEL ENSEIGNANT

GRAPHIQUE
128



DURÉE MÉDIANE DES CLASSES

GRAPHIQUE
129

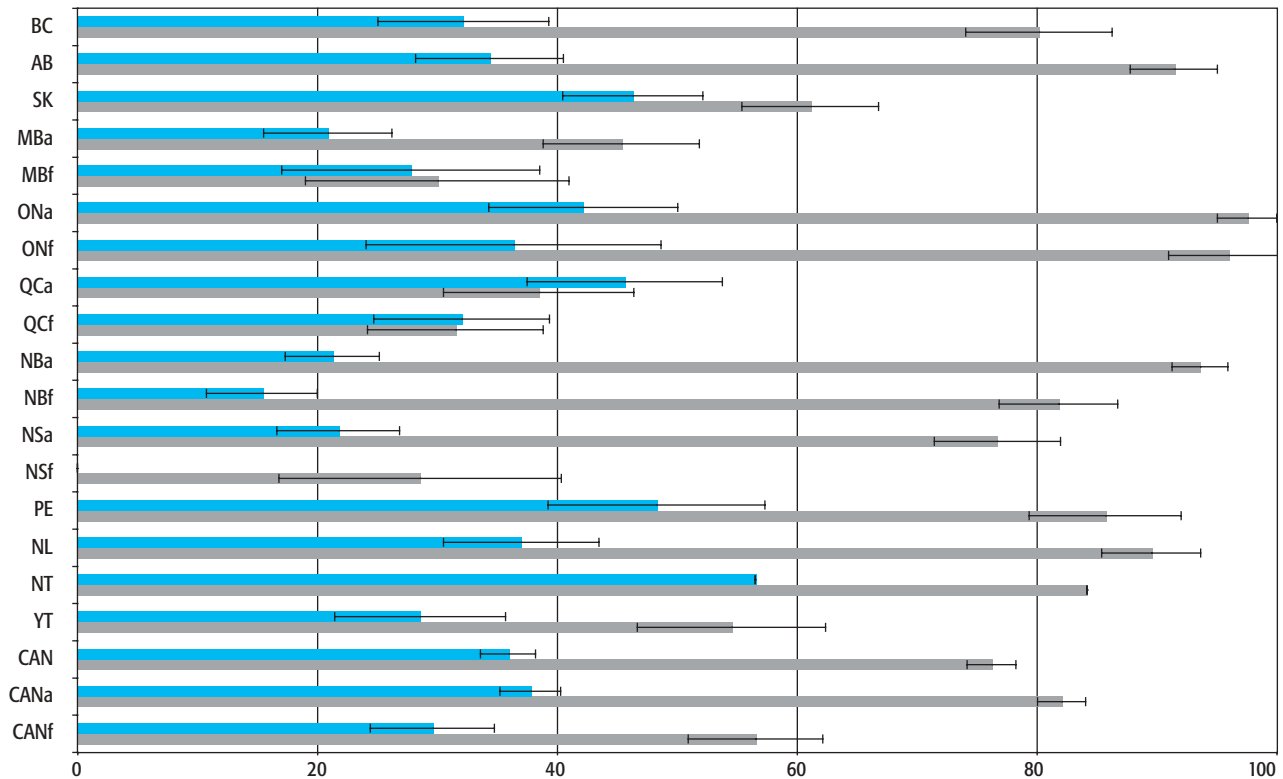


Médiane
en minutes

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	70	50	48	40	45	40	50	50	75	45	47	45	60	42	60	44	61	51	48	61
■ 16 ans	75	68	60	65	60	75	75	50	75	60	75	60	60	75	60	53	62	70	69	73

POURCENTAGE D'ÉCOLES COMPTANT DEUX GROUPEMENTS OU PLUS PAR APTITUDES POUR LES COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE
130

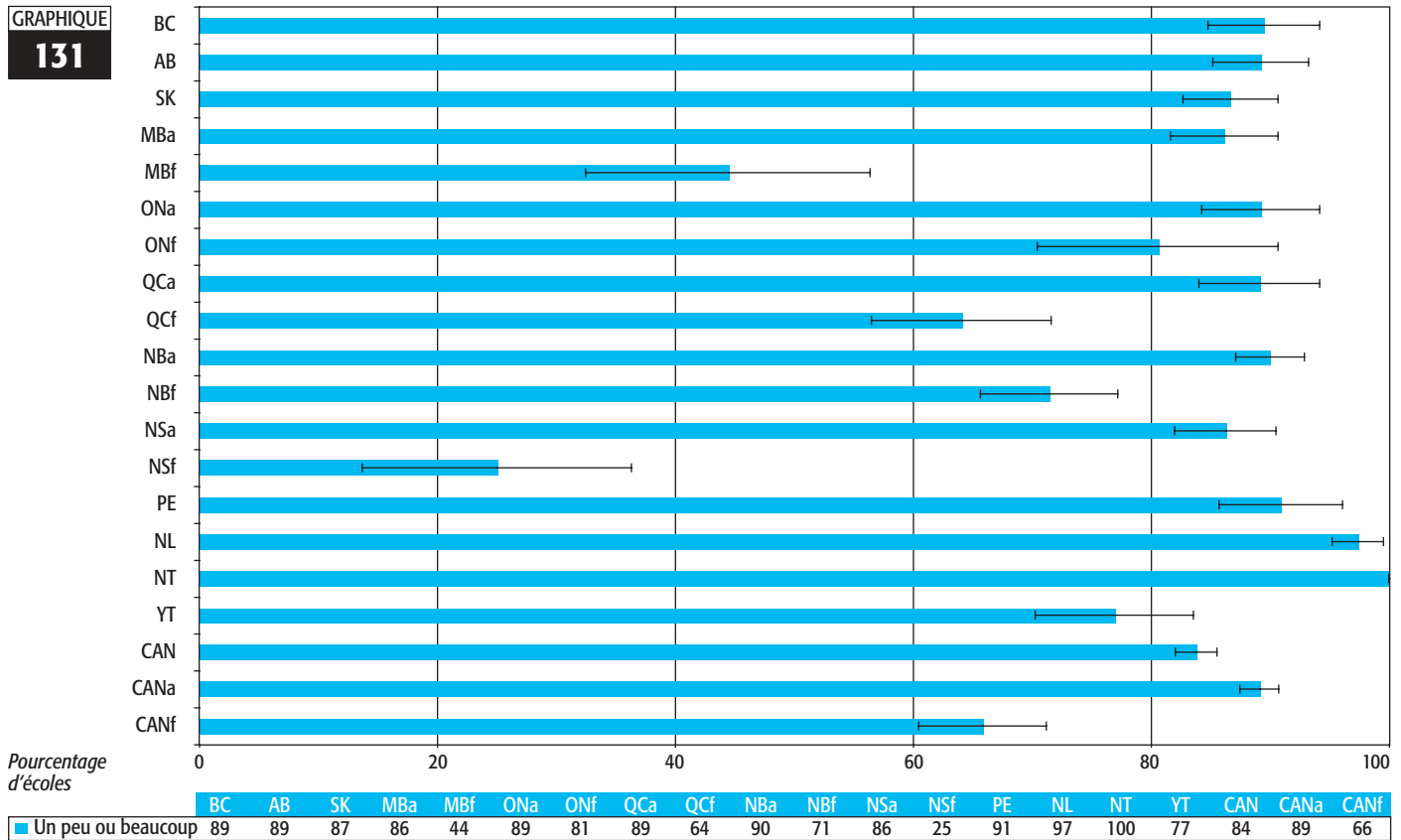


Pourcentage
d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ 13 ans	32	34	46	21	28	42	36	46	32	21	15	22	0	48	37	57	29	36	38	30
■ 16 ans	80	91	61	45	30	98	96	38	32	94	82	77	29	86	90	84	55	76	82	57

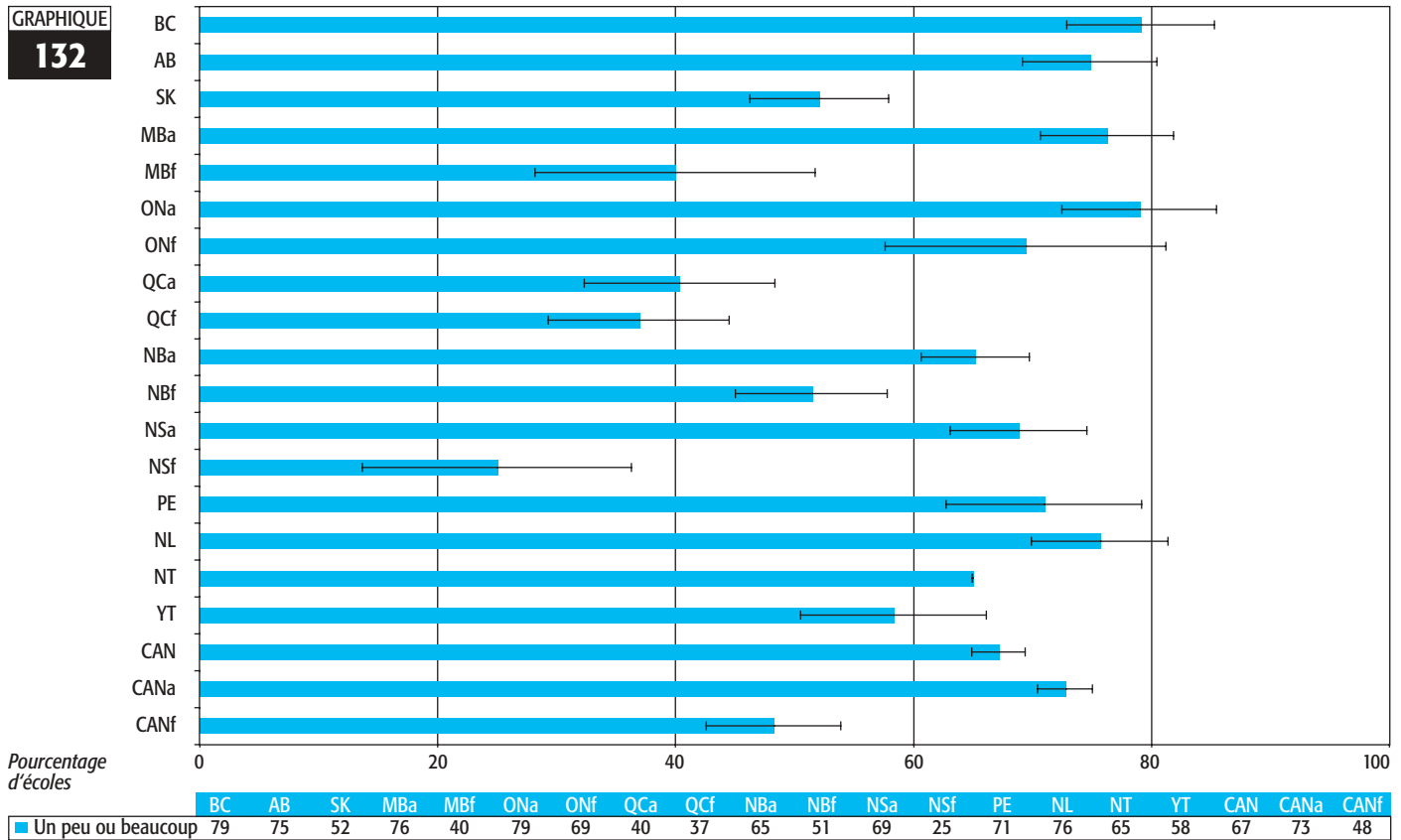
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ L'ON ESTIME QUE L'APTITUDE GÉNÉRALE AUX ÉTUDES INFLUE UN PEU OU BEAUCOUP SUR LE CHOIX DU COURS DE LANGUE DE L'ÉLÈVE

GRAPHIQUE 131



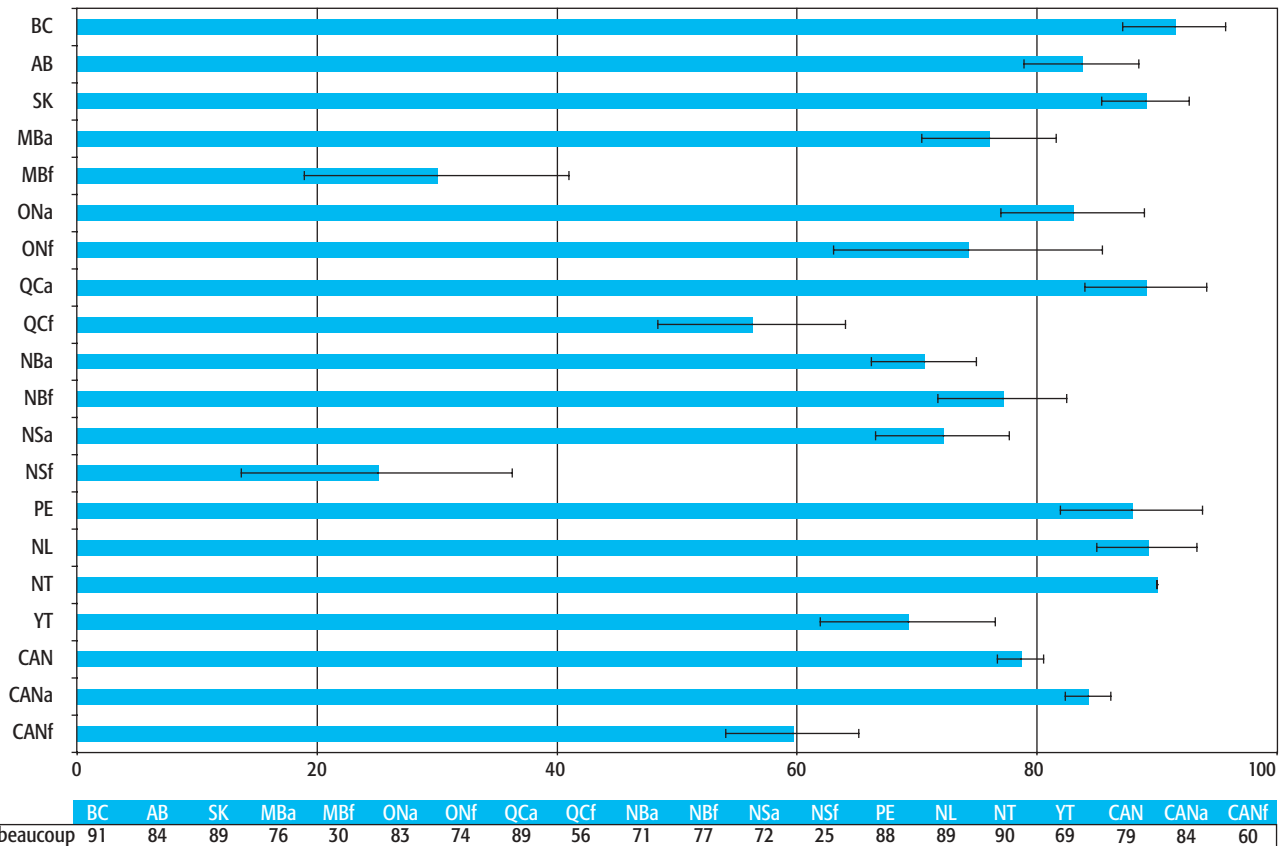
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES SOUHAITS OU LE CHOIX PERSONNEL DE L'ÉLÈVE INFLUE UN PEU OU BEAUCOUP SUR LE CHOIX DU COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 132



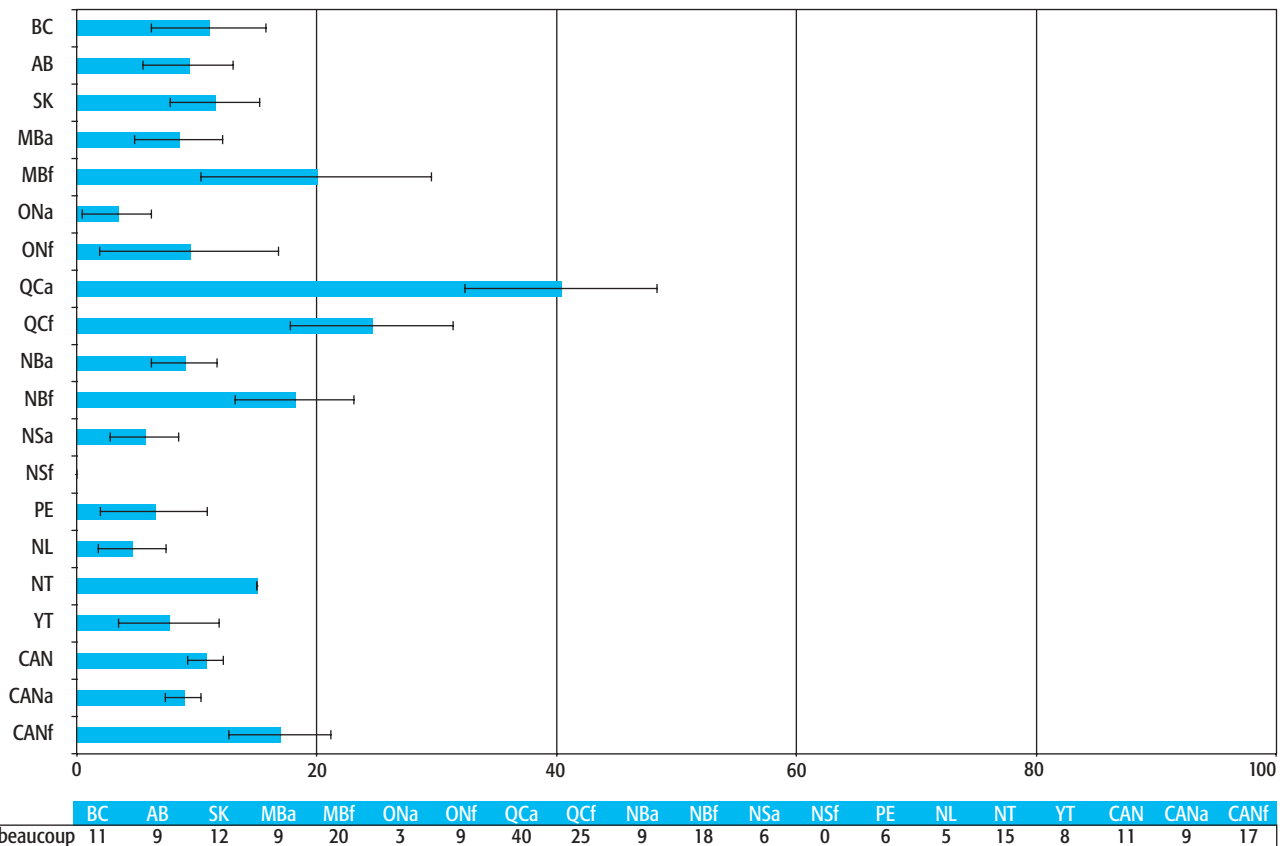
POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LES RECOMMANDATIONS DU PERSONNEL ENSEIGNANT INFLUENT UN PEU OU BEAUCOUP SUR LE CHOIX DU COURS DE LANGUE DE L'ÉLÈVE

GRAPHIQUE 133



POURCENTAGE D'ÉCOLES OÙ LE RÉSULTAT À L'EXAMEN D'ADMISSION INFLUE UN PEU OU BEAUCOUP SUR LE CHOIX DU COURS DE LANGUE DE L'ÉLÈVE

GRAPHIQUE 134



POURCENTAGE D'ÉCOLES OFFRANT DES PROGRAMMES OU ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT ORTHOPÉDAGOGIQUE OU D'ENRICHISSEMENT EN COURS DE LANGUE

GRAPHIQUE 135

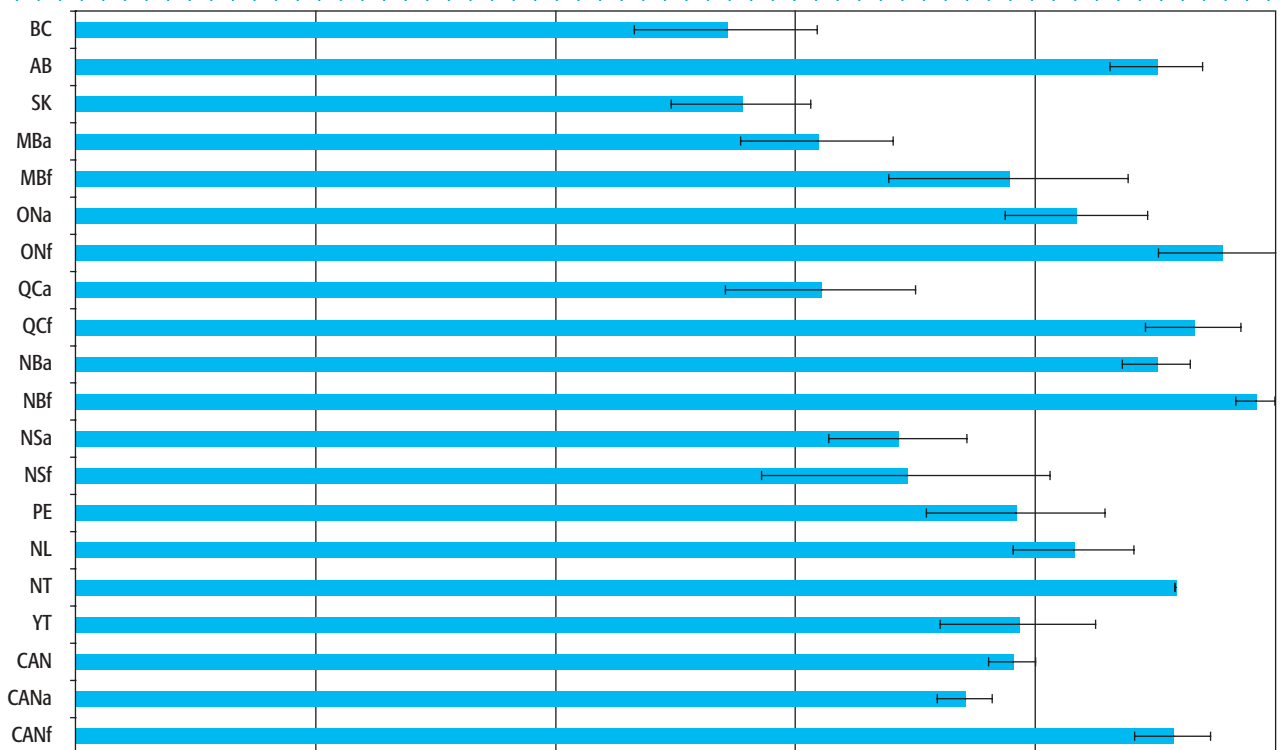


Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ Enseignement ortho.	89	81	96	76	58	92	80	72	68	89	78	77	54	85	81	79	79	83	87	71
■ Enrichissement	57	55	48	49	47	54	35	51	27	65	22	39	54	15	30	38	29	47	51	33

POURCENTAGE D'ÉCOLES DONT LA DIRECTION ESTIME QUE LES ÉLÈVES DEVRAIENT SUIVRE DIFFÉRENTS PROGRAMMES SELON LEURS CAPACITÉS ET APTITUDES

GRAPHIQUE 136



Pourcentage d'écoles

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCf	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT	CAN	CANa	CANf
■ D'accord ou tout à fait d'accord	54	90	56	62	78	83	96	62	93	90	98	69	69	78	83	92	79	78	74	91

FACTEURS CONTEXTUELS ET RENDEMENT

Le rendement des élèves est influencé par un nombre considérable de variables. Certaines, telles que les aptitudes des élèves et le statut socioéconomique, ont été étudiées en profondeur. D'autres, en particulier les variables de macro-niveau issues des politiques éducatives ainsi que l'école et les méthodes en classe, sont moins connues. Les évaluations de grande envergure ont entre autres pour but de faire mieux comprendre les facteurs qui affectent le rendement. Les questionnaires exhaustifs ajoutés aux évaluations du PIRS visent précisément cet objectif.

La présente section offre une analyse exploratoire fondée sur des rapports bidimensionnels simples entre certaines variables des questionnaires et le rendement en écriture. Suivant la méthode établie dans les rapports du PIRS, les résultats sont présentés par instance. Toutefois, l'accent est mis davantage sur la recherche de relations stables que sur les comparaisons entre instances. Les résultats par instance doivent donc être interprétés comme étant des «répétitions» plutôt que des comparaisons entre instances. Il se peut que certains des facteurs qui influent sur le rendement agissent différemment dans différents contextes (et soient, par exemple, corrélés positivement avec le rendement dans certaines instances et négativement dans d'autres), mais l'analyse ne porte pas directement sur des différences de cette nature.

Les modes d'apprentissage étant complexes, il faut bien reconnaître qu'aucune variable ne peut se distinguer par une grande incidence sur le rendement. La plupart des corrélations réelles mises au jour sont faibles. La constance montre leur stabilité d'un contexte à un autre et non leur force ni leur signification pratique.

Il ne faut pas déduire de relations causales des résultats du type présentés ici. Par exemple : les résultats montrent entre autres

que les élèves qui écrivent plus présentent en général un meilleur rendement que les autres à l'évaluation en écriture du PIRS.

Cependant, nous ne pouvons pas savoir si la fréquence de l'écriture entraîne un meilleur rendement ni si l'inverse est vrai ni même si le fait d'écrire plus et d'avoir un meilleur rendement ne procèdent pas d'un autre facteur. Néanmoins, le modèle conceptuel utilisé présuppose que les variables d'entrée et de processus ont une incidence sur le rendement et non pas le contraire. Pour analyser en profondeur les données du PIRS, il faudrait établir d'abord un modèle de rendement à l'aide de combinaisons particulières de variables et soumettre ces modèles à l'épreuve des statistiques. Il est donc à souhaiter que les résultats présentés ici donnent lieu à d'autres travaux de recherche sur la modélisation du rendement. Les relations mises en évidence suggèrent d'éventuelles voies de recherche selon des modèles multivariés. De telles analyses pourraient permettre d'identifier quelles variables influencent le plus le rendement en écriture.

Les données issues du questionnaire des élèves permettent d'établir un rapport direct entre le rendement individuel et les réponses individuelles au questionnaire. En ce qui concerne le questionnaire de l'école, les résultats relatifs au rendement des élèves ont en premier lieu été regroupés à l'échelon de l'école et exprimés sous forme du pourcentage des élèves se situant à un niveau égal ou supérieur à celui du critère (niveau 2 pour les élèves de 13 ans et niveau 3 pour les élèves de 16 ans). L'analyse des résultats du questionnaire du personnel enseignant a été exclue, puisqu'il était impossible d'établir une correspondance précise entre les identificateurs du personnel enseignant et ceux des élèves.

Note statistique : Résultats des élèves

Les résultats des élèves se fondent sur des recoupements entre les niveaux de rendement et les catégories des questions du questionnaire. Ce sont des données du type ordinal (c'est-à-dire issues d'un classement par rang). Nous avons utilisé un outil statistique appelé coefficient tau de Kendall pour mesurer le rapport entre des données de ce type. Ce rapport est considéré comme statistiquement significatif si la probabilité qu'une valeur de tau aussi élevée que celle observée puisse être le fruit du hasard (une valeur de 0,10 ou moins.) Ce seuil de signification de 0,10 a été préféré au seuil plus traditionnel de 0,05 étant donné le grand nombre de répétitions disponibles.

Dans le cadre d'un grand nombre de tests statistiques, chacun au seuil de signification de 0,10, on peut considérer que un test sur 10 est un «faux positif». C'est pourquoi l'accent est mis ici sur les résultats qui dénotent des tendances communes aux instances. Les résultats ne doivent pas servir à comparer les instances. Il est d'ailleurs rare que les résultats soient opposés d'une instance à une autre. Les différences statistiquement non significatives vont pratiquement toutes dans le même sens que celles qui ont été jugées significatives.

Pour abrégé le rapport, seul l'indicateur de signification et le sens du rapport (s+ et s-) figurent dans le Tableau 1. On trouvera des tableaux croisés plus détaillés en annexe. Un rapport positif (s+) doit être interprété comme signifiant que les valeurs positives de l'indicateur du questionnaire sont associées à un rendement plus élevé. Et pour que cette interprétation soit constante, nous avons inversé l'échelle de certaines questions.

Au total, 46 variables issues des questionnaires ont été retenues pour une analyse détaillée en fonction de l'examen préalable des résultats d'ensemble au Canada. Les tableaux croisés détaillés se trouvent en annexe. Le Tableau 1 résume tous ces résultats. Nombre de ces variables sont représentatives d'une catégorie particulière, puisque d'autres variables de la même catégorie produisent généralement des résultats similaires. Ainsi, même si nous disposons du niveau de scolarité de la mère et du père, seul celui de la mère est indiqué car le lien global avec le rendement est similaire pour les deux.

Milieu familial et ambition des élèves

Le sexe des élèves est associé au rendement partout, les filles ayant un meilleur rendement que les garçons.⁵ Les études sur la lecture et l'écriture produisent souvent ce résultat. Les responsables de l'élaboration des politiques s'en préoccupent depuis un certain temps, mais il ne semble pas que la disparité ait été comblée.

Le niveau de scolarité de la mère n'est rapporté que pour les élèves de 16 ans étant donné le grand nombre de données manquantes parmi les élèves de 13 ans. Le niveau de scolarité de la mère a une corrélation positive avec le rendement. Des résultats similaires ont été constatés pour le niveau de scolarité du père et la profession des deux parents. Ce résultat aussi est fréquent dans les études de cette nature et ne fait que confirmer le rapport déjà bien établi entre rendement et statut socioéconomique.

La plupart des indicateurs des biens domestiques ont produit des valeurs élevées et assez constantes. Le nombre de livres à la maison fait exception et varie largement sur l'échelle donnée. Cette variable est en corrélation positive avec le rendement en écriture dans toutes les populations.

Le fait de parler la langue de l'évaluation à la maison a certains effets dans presque toutes les populations, et ceux qui parlent la langue de l'évaluation ont un rendement plus élevé que les autres. Ce résultat ne fait toutefois pas la différence entre l'utilisation d'une langue officielle autre que celle du test et d'autres langues. Comme le nombre d'élèves qui ne sont pas nés au Canada est faible dans la plupart des instances, les différences distinguent plus probablement les élèves qui parlent une langue officielle ou une langue autochtone différente de la langue d'évaluation que les élèves qui parlent la langue d'une population immigrante. Il serait important d'examiner ces résultats plus en détail, étant donné une relation possible avec le statut socioéconomique ou d'autres variables.

L'inscription passée ou actuelle à un cours d'anglais, langue seconde (ALS), est un indicateur plus direct de la compétence linguistique (il n'y avait pas de question comparable pour les élèves francophones des populations francophones). Selon le Tableau 1, il y a une corrélation négative entre l'inscription au

⁵ Le Rapport public sur l'Évaluation du PIRS 2002 en écriture contient des résultats plus précis sur les différences entre les sexes.

cours d'ALS cette année et le rendement. Un cours d'ALS passé avait produit un résultat similaire.

Comme il fallait s'y attendre, les élèves qui réussissent bien dans les cours de langue réussissent généralement bien aussi à l'évaluation du PIRS. Le résultat – qui n'apparaît pas sur le tableau – est semblable pour ce qui est de la satisfaction des élèves envers leurs notes aux cours de langue.

Selon les résultats descriptifs, plus de 90 p. 100 des élèves prévoient poursuivre leurs études après le secondaire, la plupart désire aller à l'université. Toutes les autres catégories d'études post-secondaires ont donc été rassemblées pour les besoins de l'analyse. De manière générale, les élèves qui ont l'intention de fréquenter l'université ont un meilleur rendement que ceux et celles qui envisagent un autre type d'enseignement postsecondaire. Il est toutefois intéressant de noter qu'un nombre important d'élèves qui envisagent d'aller à l'université ont un rendement inférieur à celui du critère, ce qui laisse craindre que ces élèves éprouveront des difficultés à l'université. Par ailleurs, il est probable qu'une bonne partie des élèves envisageant d'aller à l'université changent d'avis avant la fin de leurs études secondaires ou n'y soient pas admis. L'incidence du rendement sur le type d'enseignement post-secondaire choisi par les élèves mérite d'être examinée plus avant.

Activités à l'extérieur de l'école

Les élèves ont tout un choix d'activités extérieures qui peuvent améliorer leur rendement en écriture, les devoirs étant parmi les plus évidentes. Le temps consacré aux devoirs de cours de langue est en corrélation positive avec le rendement. Par contre, la corrélation est négative entre l'intervention des parents pendant les devoirs. Il semble que les élèves qui réussissent moins bien demandent l'aide de leurs parents ou que ceux-ci proposent leur aide. Ce qui conduit à se demander si cette aide est utile. Les résultats montrent que l'aide des parents n'a manifestement pas d'effet déterminant sur le rendement, mais il ne faut pas en conclure que l'intervention des parents est nuisible. Elle a peut-être des effets marginaux que ce type d'analyse ne met pas en lumière.

Au contraire des résultats obtenus à l'Évaluation en Mathématiques III de 2001, les cours de langue de soutien ne sont pas uniformément associés à un bon rendement en écriture. En revanche, un schéma manifeste apparaît lorsqu'il s'agit de prendre des leçons en dehors de l'école : les élèves qui le font réussissent mieux que les autres. Parmi les autres activités extérieures qui peuvent être considérées comme liées à l'écriture figurent l'usage d'un ordinateur pour des travaux scolaires à la maison ou pour se distraire, la lecture pour les loisirs, l'usage du courrier électronique et la rédaction d'un journal personnel ou de bord. Toutes ces activités sont en corrélation positive avec le rendement.

Les questions sur les interactions avec les parents et le temps passé à regarder la télévision sont d'autres indicateurs de la vie familiale des élèves. Au contraire de l'aide des parents pour les devoirs, le fait de discuter des activités quotidiennes avec les parents est positivement corrélé avec le rendement. Même tendance, quoique moins uniforme, pour les discussions sur les travaux scolaires et l'avenir des élèves. Le temps passé à regarder la télévision est négativement corrélé avec le rendement, mais le rapport est moins constant que pour les autres facteurs.

Attitudes des élèves et facteurs déterminants

L'attitude des élèves envers l'écriture laisse voir des corrélations significatives avec le rendement. Il y a par exemple des associations positives entre le rendement et la perception de l'importance de l'écriture pour les études à venir, le fait de reconnaître que de nombreux bons emplois exigent de savoir bien écrire, la nécessité de travailler beaucoup pour arriver à bien écrire, ainsi que la persévérance à l'égard de l'écriture et l'appréciation de cette activité. Il y a corrélation négative entre le rendement et le fait de considérer que l'écriture est plus difficile que d'autres disciplines scolaires, le manque d'intérêt envers l'écriture et le fait d'associer à la chance la note obtenue en écriture. Des attitudes et des aspirations positives et négatives similaires génèrent les mêmes courbes générales entre instances, quoique de façon moins constante.

L'attitude plus générale envers l'école donne aussi lieu à des corrélations significatives. Ainsi, on observe des corrélations positives entre le rendement et la perception des élèves voulant qu'il est important de bien réussir à l'école et au cours de langue. Le tableau montre aussi des corrélations positives entre le rendement d'une part et une attitude positive envers l'école ou l'impression d'avoir obtenu la note méritée d'autre part. Il y a corrélation négative entre le rendement et l'attitude envers l'école ou le fait de penser qu'il ne s'y trouve pas grand-chose d'intéressant à faire. D'autres énoncés positifs et négatifs de cet ensemble ont produit des résultats similaires. En fait, tout cet ensemble d'énoncés peut être considéré comme une mesure de la perception de la qualité de l'école, les perceptions positives étant toujours associées à un bon rendement.

Habitudes d'écriture

Les énoncés de cette question concernaient les stratégies, les ressources et les processus mentaux mis en œuvre par les élèves pendant une tâche d'écriture. La plupart révèlent des corrélations généralement positives, quoique pas très constantes, avec le rendement. Les éléments les plus constants sont le rapport entre le fait d'écrire sur sa propre expérience, l'utilisation du traitement de textes et l'utilisation d'outils comme un dictionnaire, un recueil de verbes⁶ ou une grammaire.

⁶ La version anglaise du questionnaire de l'élève faisait référence à un dictionnaire analogique (thesaurus) plutôt qu'à un recueil de verbes.

Activités en classe

Le modèle conceptuel qui sous-tend les questionnaires laisse à penser que les variables «proximales», c'est-à-dire celles qui sont le plus étroitement liées à la vie quotidienne du personnel enseignant et des élèves, sont plus susceptibles d'être liées au rendement que les variables «distales» ou variables de politiques générales. Ce volet est très intéressant puisque les variables liées à l'école et aux méthodes employées en classe sont celles qui sont le plus à même de changer, en fonction de la formation des enseignantes et enseignants, de l'affectation ciblée des ressources, des méthodes des directions d'écoles et d'autres moyens qui dépendent du système scolaire.

En soi, le modèle ne donne pas une idée claire de la tendance attendue des associations entre certains types d'activités. C'est pourquoi le questionnaire de l'élève et le questionnaire du personnel enseignant comportaient une longue liste d'énoncés destinés à brosser un portrait des activités en classe et de l'utilisation des ressources de la classe et des documents. Sous réserve des limites inhérentes à ces instruments d'auto-évaluation, ces énoncés donnent une image assez exhaustive de l'enseignement des langues et, particulièrement, de l'écriture. Les rapports avec le rendement, illustrés au Tableau 1, donnent une idée préliminaire de l'efficacité relative des méthodes employées.

Étant donné l'éventail exhaustif d'activités évoquées, il est peut-être surprenant que les tendances observées ne se répètent pas, dans les instances, aussi bien que dans le cas des nombreux facteurs extérieurs rapportés ici. Les questions posées par le personnel enseignant et par les élèves sont corrélées positivement avec le rendement, tout comme le nombre de pages d'écriture rédigées par mois, tant aux cours de langue qu'à l'extérieur de l'école. Parmi les indicateurs négatifs figurent le fait que l'enseignante ou l'enseignant lise le manuel et la rédaction de critiques de livres.

Aucun des indicateurs liés aux ressources ne donne lieu à un schéma de corrélations positives avec le rendement. Le recours

aux didacticiels et à des spécialistes de la collectivité – peu fréquent – est corrélé négativement, dans les deux cas, avec le rendement.

Les spécialistes de l'enseignement des langues semblent généralement croire que la langue, et spécialement l'écriture, est une compétence générale qu'il faut développer dans l'ensemble du programme d'études et pas seulement aux cours de langue. Sur les trois questions posées sur ce que font les enseignantes et enseignants dans d'autres disciplines pour développer les compétences en écriture, deux montrent une corrélation négative avec le rendement. Ce sont l'explication par les enseignantes et enseignants d'autres disciplines des formes d'écrits utilisés dans leurs disciplines ainsi que le fait de corriger ce que les élèves ont écrit et d'expliquer à ceux-ci comment s'améliorer. Comme le montre le Tableau 1, ce résultat semble plus fréquent chez les élèves de 16 ans mais la corrélation n'est pas aussi constante d'une population à une autre que pour la plupart des autres effets. Cette interaction mériterait qu'on s'y attarde davantage.

Comparaison avec les résultats à l'évaluation en mathématiques de 2001

Fait intéressant, la comparaison de ces résultats avec ceux de l'évaluation en mathématiques de 2001 montre que les variables des questionnaires associées de manière significative avec l'écriture sont beaucoup plus nombreuses que dans le cas des mathématiques. Soulignons en particulier que le rendement en écriture semble lié à un plus grand éventail d'activités extérieures à l'école que d'activités en classe, au contraire du rendement en mathématiques. D'où cette question intéressante : les mathématiques sont-elles une discipline plus «fondée sur l'école» et l'écriture une activité davantage accomplie à l'extérieur? Les résultats ne permettent pas de répondre sans équivoque. Mais la question est critique pour l'enseignement de l'écriture et mérite une analyse détaillée.

TABLEAU 1

CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES VARIABLES DU QUESTIONNAIRE DES ÉLÈVES ET LE RENDEMENT

Zones ombrées : données insuffisantes ou inexistantes

Zones vides : absence de corrélation significative

s+ Corrélation positive significative

s- Corrélation négative significative

Seuil de signification : 0,10

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCF	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Sexe	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Scalarité de la mère	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Nombre de livres à la maison	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Utilisation de la langue du test à la maison	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
ALS pendant cette année scolaire	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-
Note moyenne aux cours de langue	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Projets d'études universitaires	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Cours d'appoint	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Temps passé aux devoirs et aux leçons des cours de langue	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Lecture pour les loisirs	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Utilisation de l'ordinateur pour le travail scolaire	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Utilisation de l'ordinateur pour se distraire	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Tenir un journal personnel ou de bord	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Lire son courriel et y répondre	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Lire un livre autre qu'un manuel scolaire	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Nombre d'heures par semaine à regarder la télévision	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-
Parents et élèves travaillent aux devoirs du cours de langue	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-
Parents et élèves discutent des activités quotidiennes	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Écrire est plus difficile que les autres travaux scolaires	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-
L'écriture ne m'intéresse pas beaucoup	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-
Il est important de bien écrire pour mes futures études	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Beaucoup de bons emplois, exigeant qu'on écrive bien	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Pour bien écrire, il faut travailler fort	13 ans 16 ans	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+	s+ s+
Une mauvaise note aux cours de langue est due à la malchance	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-
Une bonne note aux cours de langue est due à la chance	13 ans 16 ans	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-	s- s-

	BC	AB	SK	MBa	MBf	ONa	ONf	QCa	QCF	NBa	NBf	NSa	NSf	PE	NL	NT	YT
Il faut persévérer devant une difficulté en écriture	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Il est important de bien réussir à l'école	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Il est important de bien réussir aux cours de langue	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Impression positive de l'école	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Manque d'intérêt envers l'école	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
J'obtiens la note que je mérite	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Écrire est agréable	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Nombre de pages d'écriture par mois	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Utilité de savoir écrire à l'âge adulte	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Je me sers de mon expérience pour écrire	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
J'utilise un ordinateur pour écrire	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
J'utilise des dictionnaires, etc., pour écrire	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Je rédige des critiques de livres	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
L'enseignante ou l'enseignant interroge les élèves	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Les élèves interrogent l'enseignante ou l'enseignant	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
L'enseignant ou l'enseignante lit le manuel	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
Utilisation de didacticiels aux cours de langue	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
Recours à des spécialistes de la collectivité aux cours de langue	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
Nombre de pages d'écriture par mois durant les cours de langue	13 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
	16 ans	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+	S+
Les enseignantes et enseignants d'autres cours expliquent les formes d'écriture propres à leur discipline	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
Les enseignantes et les enseignants d'autres cours corrigent l'écriture et montrent comment s'améliorer	13 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-
	16 ans	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-	S-

Note statistique

Les données sur le rendement des élèves ont été regroupées au niveau des écoles. Autrement dit, on a calculé le pourcentage des élèves dont le rendement était égal ou supérieur au critère pour chaque groupe d'âge. L'échelle de rendement des écoles (0 à 100) est donc à «intervalles jugés égaux». Toutefois, la plupart des variables du questionnaire de l'école étaient ordinales, comme auparavant, c'est pourquoi on a aussi utilisé le coefficient tau_b de Kendall dans la plupart des cas. Ici encore, l'accent est mis sur les résultats qui laissent voir des tendances vers une direction particulière et non sur des comparaisons entre instances. Étant donné le petit nombre d'écoles dans certaines populations et la ventilation des effectifs scolaires par groupes d'âge, les corrélations entre les variables du questionnaire de l'école et le rendement sont beaucoup moins stables que celles qui ont été établies à partir des variables du questionnaire de l'élève. C'est donc une méthode modifiée en deux étapes qui a présidé au choix des variables à discuter. La première étape consistait à calculer une corrélation pour l'ensemble du Canada. Si la corrélation était significative au seuil de 0,05, nous avons appliqué la seconde étape, soit un «test de signes» fondé sur les pourcentages de corrélations positives et négatives parmi les 17 populations visées par le PIRS. Le test de signes indique la constance des corrélations entre populations mais pas leur amplitude. Nous avons choisi une variable quand 12 corrélations ou plus se trouvaient dans la même direction, ce qui correspond approximativement à une probabilité de 0,05 ou moins que la tendance observée se manifeste si la corrélation dans l'ensemble de la population était de zéro.

Au total, 33 variables ont été choisies parmi les 200 ou à peu près du questionnaire de l'école. Parmi celles-ci, certaines ne répondaient au critère de sélection que pour l'un des groupes d'âge tandis que d'autres donnaient lieu à une tendance uniforme dans les deux groupes d'âge. En règle générale, il y a plus de variables conformes aux critères chez les élèves de 16 ans que chez les élèves de 13 ans.

Les variables qui présentent les tendances les plus constantes ont trait aux caractéristiques démographiques de l'école, aux caractéristiques des élèves d'une école, aux limitations imposées

à la capacité de l'école de dispenser l'enseignement, à la prestation de services aux élèves présentant des besoins particuliers et aux élèves doués ainsi qu'à l'atmosphère régnant dans l'école. D'autres variables appartenant aux mêmes catégories générales que les variables retenues laissaient entrevoir des tendances similaires, même si les critères de sélection n'étaient pas satisfaits. Ces catégories de variables peuvent donc avoir été considérées comme ayant plus d'incidence sur le rendement que d'autres groupes de facteurs (dont ceux qui ont trait au processus décisionnel à l'école).

Taille de l'école et de la collectivité

Il y a corrélation positive entre la taille de l'école et le rendement des élèves de 13 ans. Il y a aussi corrélation positive entre la taille de la collectivité où se trouve l'école et le rendement des élèves de 16 ans. L'effectif du personnel enseignant est une autre indication de la taille d'une école. Sur ce chapitre, on observe une corrélation significative avec le rendement des deux groupes d'âge. Toutefois, aucune corrélation ne transparaît entre le rapport élèves/enseignant ou enseignante et le rendement. Puisque toutes ces variables sont corrélées entre elles (les plus grosses écoles tendant à se trouver dans les plus grandes collectivités), il est peu probable que ces résultats soient indépendants les uns des autres ou d'autres variables comme le statut socioéconomique de l'effectif étudiant. Quoi qu'il en soit, la tendance globale est nettement au meilleur rendement dans les plus grandes écoles.

Effectif des classes

Les résultats relatifs à l'effectif des classes vont dans la direction opposée aux attentes et aux résultats de la plupart des travaux de recherche sur cette donnée (tout en étant semblables aux résultats antérieurs des évaluations du PIRS et du PISA). En l'occurrence, un rendement plus élevé semble associé à un effectif plus grand. Ici encore, on peut sans doute établir un lien vers la forte corrélation observée entre la taille de l'école et l'effectif de la classe. Le tout laisse à penser que les effets négatifs de la fréquentation d'une petite école priment sur les effets positifs éventuels de la fréquentation d'une classe dont l'effectif est plus petit. En revanche, la taille de l'école et l'effectif de la classe peuvent affecter les résultats relatifs à d'autres facteurs, comme le type de collectivité, la langue et le statut socioéconomique de l'école, qui contribuent tous au rendement. Enfin, il est possible que l'effectif des classes ne soit généralement pas assez petit pour produire des résultats positifs. Il faudrait approfondir l'analyse pour mieux cerner ces effets. Il s'agit là d'une importante considération stratégique puisque l'effectif des classes est souvent perçu comme un

indicateur négatif de la qualité de l'école. Il faut également étudier ces résultats à la lumière des efforts entrepris à grande échelle pour réduire les effectifs des classes, au Canada et ailleurs, ainsi que des recherches récentes sur ces tentatives.

Milieu familial des élèves

Les directrices et directeurs étaient invités à estimer le pourcentage d'élèves fréquentant leur école en fonction d'une gamme de caractéristiques du milieu familial de nature à nuire à l'apprentissage. Les pourcentages d'élèves ayant des difficultés d'apprentissages, venant d'une famille monoparentale ou éprouvant des problèmes de santé et d'alimentation sont exposés au Tableau 2. Il faut noter une tendance aux corrélations négatives entre ces caractéristiques et le rendement. Suivant cette même tendance, l'estimation par les directrices et directeurs des pourcentages d'élèves dont le rendement est inférieur à la moyenne est en corrélation négative avec le rendement. L'inverse est vrai pour ce qui est de la proportion d'élèves dont le rendement est supérieur à la moyenne. Toutes ces caractéristiques du milieu familial sont évidemment fortement corrélées entre elles ainsi qu'avec le statut socioéconomique et elles révèlent une tendance générale à la forte incidence des caractéristiques des élèves sur le rendement.

Facteurs limitant la capacité d'enseignement de l'école

Les résultats déjà évoqués relativement au milieu familial se répètent pour les réponses aux questions sur les facteurs limitant la capacité de l'école de dispenser l'enseignement. Parmi la liste des facteurs – relativement longue –, ceux qui sont liés à l'élève, à la famille et à la collectivité ont donné lieu aux tendances les plus manifestes. Les effets limitatifs de l'absence de soutien des parents, de la variabilité des aptitudes et du milieu familial des élèves ainsi que du milieu plus général tels que les rapportent les directrices et directeurs sont tous négativement corrélés avec le rendement. Autrement dit, plus l'effet est considéré comme négatif, plus le niveau de rendement scolaire est faible.

Plusieurs restrictions liées au personnel scolaire, au matériel et aux installations sont négativement corrélées avec le rendement des élèves de 16 ans. Ce sont la pénurie ou le manque de compétence du personnel enseignant spécialisé, du personnel non enseignant, la mauvaise qualité du matériel pédagogique, des systèmes de chauffage, de climatisation et de ventilation ainsi que du manque d'espace destiné à des fins particulières.

En règle générale, les variables liées aux installations informatiques à l'école sont en corrélation positive avec le rendement des élèves de 16 ans mais pas avec celui des élèves de 13 ans. Toutefois, peu de ces corrélations satisfont aux critères étant donné les variations entre populations. L'exception est le nombre d'ordinateurs supportant les logiciels récents, où la relation est conforme à la tendance générale.

Répartition du temps

Contrairement aux conclusions d'autres travaux de recherche, les mesures de répartition du temps semblent généralement ne pas être corrélées, au rendement. Il faut toutefois noter qu'il ne semble pas y avoir de variation observable dans les mesures générales telles la durée de l'année scolaire et la durée d'une journée d'école. Malheureusement, le temps consacré à l'enseignement du cours de langue ou de l'écriture n'a pas été mesuré. Pour les élèves de 16 ans, les variables qui laissent voir une corrélation avec le rendement sont le nombre de classes et la durée de chacune. Dans le premier cas, la corrélation est négative, mais elle est positive dans le second. (Le fait que la corrélation soit plutôt avec la durée d'une classe pour les élèves de 13 ans est sans doute attribuable à un phénomène parasite, la durée d'une classe étant plus caractéristique de l'école que d'un groupe d'âge). Étant donné la durée fixe du nombre de jours ou de semaines d'école, le nombre et la durée d'une classe sont évidemment inversement proportionnels. Pour les élèves de 16 ans, un rendement plus élevé est donc associé à des classes moins nombreuses mais plus longues.

Participation des parents

L'interaction personnel enseignant-parents concernant leurs propres enfants, telle que la rapportent les directrices et directeurs, est positivement corrélée avec le rendement des élèves de 13 ans. La participation des parents aux levées de fonds pour l'école est en corrélation positive avec le rendement des élèves de 16 ans. En revanche, il y a corrélation négative en ce qui a trait à la participation des parents aux comités de discipline, ce qui laisse à penser que cette participation est plus forte dans les écoles touchées par des problèmes de comportement plus graves. Malheureusement, il n'y a rien dans l'évaluation qui permette d'établir un lien entre l'incidence de ce facteur et le rendement.

Programmes spéciaux

La seule variable relative aux programmes offerts aux élèves ayant des besoins particuliers qui soit liée au rendement est l'aide supplémentaire offerte en dehors des heures de cours normales. Elle donne lieu à une corrélation négative pour ce qui est des élèves de 13 ans. Ce résultat pourrait bien entendu dépendre du nombre d'élèves dans l'école qui ont besoin d'un tel service. L'offre d'activités d'enrichissement aux élèves doués est en corrélation négative avec le rendement des élèves de 16 ans, tout comme l'offre de cours modifiés aux élèves doués. Les causes ne sont pas évidentes, mais il faut noter que les résultats ont trait à la corrélation entre ces techniques et le rendement moyen. Il se peut que le traitement spécial accordé aux élèves doués ait une incidence positive sur le rendement de ces élèves, mais aux dépens du rendement global de l'école. De même, l'absence de corrélation positive entre le rendement et le traitement accordé aux élèves qui éprouvent des difficultés à accomplir le travail scolaire ne doit pas être interprétée comme signifiant que ce type

de traitement n'a pas d'effet sur le rendement des élèves auxquels il est offert. Les données disponibles ne permettent pas d'approfondir la question.

Atmosphère

Les questions sur l'atmosphère à l'école portaient plus précisément sur le soutien de la collectivité, la motivation du personnel enseignant, l'esprit régnant à l'école et la fierté envers cette dernière. Ces quatre items montrent une corrélation positive avec le rendement des élèves de 16 ans, mais seuls deux donnent lieu à la même tendance pour les élèves de 13 ans. Les résultats les plus faibles pour les élèves de 13 ans sont liés aux critères de sélection du niveau de signification statistique, puisqu'on observe la même tendance générale des corrélations dans les deux groupes d'âge.

Autres facteurs

Les relations les plus stables, au niveau de l'école, sont manifestement celles qui ont trait aux élèves, au milieu communautaire et au milieu familial ainsi qu'aux caractéristiques démographiques des écoles. Le questionnaire de l'école contenait un grand nombre d'items sur les politiques scolaires et l'incidence relative sur le processus décisionnel et la programmation de divers groupes et

organismes. Un certain nombre de questions avaient trait aux politiques et pratiques de l'école pour ce qui est du regroupement des élèves par aptitudes, du traitement des élèves ayant des besoins particuliers, de la division de l'année en semestres et de tout un éventail d'autres points qui sont d'importants fondements des politiques en éducation.

Bien que certains de ces facteurs aient d'évidents effets à l'échelle pancanadienne, ils ne se répètent pas avec assez de constance d'une instance à une autre pour répondre aux critères de sélection. Il est impossible de savoir s'il s'agit simplement d'une erreur d'échantillonnage ou s'il y a réellement des différences entre les effets de ces variables d'une instance à une autre. Il serait utile d'étudier de plus près les résultats relatifs aux paliers décisionnels et à l'incidence de différents niveaux de formulation des politiques, puisque les résultats descriptifs laissent voir des différences substantielles entre instances à cet égard. Il est possible que l'accent mis ici sur la constance entre instances masque d'importantes différences entre elles quant à l'incidence du palier décisionnel et le degré d'influence sur le rendement. Surtout, on pourrait former des variables composites comme le degré de centralisation ou de décentralisation décisionnelle à partir des items individuels, de manière à mieux éclairer cet aspect.

TABLEAU 2 : CORRÉLATIONS SIGNIFICATIVES ENTRE LES VARIABLES DU QUESTIONNAIRE DE L'ÉCOLE ET LE RENDEMENT DES ÉLÈVES

- s+ Corrélation globale pancanadienne significative au seuil de 0,05 et
12 corrélations positives ou plus parmi les 17 populations
s- Corrélation globale pancanadienne significative au seuil de 0,05 et
12 corrélations négatives ou plus parmi les 17 populations

<i>Variable</i>	<i>13 ans</i>	<i>16 ans</i>
Inscription à l'école	S+	
Taille de la collectivité où se trouve l'école		S+
Effectif enseignant	S+	S+
Effectif moyen des classes dans l'ensemble de l'école	S+	S+
Effectif moyen des classes de cours de langue pour les élèves de 13 ans	S+	
Effectif moyen des classes de cours de langue pour les élèves de 16 ans		S+
Pourcentage d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage qui nécessitent une attention spéciale	S-	S-
Pourcentage d'élèves de famille monoparentale		S-
Pourcentage d'élèves éprouvant des problèmes de santé ou d'alimentation qui les empêchent d'apprendre		S-
Pourcentage d'élèves dont le rendement est supérieur à la moyenne	S+	S+
Pourcentage d'élèves dont le rendement est inférieur à la moyenne	S-	S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de l'absence de soutien parental	S-	S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de la diversité des aptitudes des élèves		S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison du milieu familial		S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison du milieu communautaire	S-	S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de la pénurie ou du manque de compétence relative du personnel enseignant		S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de la pénurie ou du manque de compétence relative du personnel non enseignant		S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de la pénurie ou de la mauvaise qualité du matériel pédagogique		S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de la pénurie ou de la mauvaise qualité des systèmes de chauffage, de climatisation et de ventilation		S-
Restriction de la capacité de l'école à dispenser l'enseignement en raison de la pénurie ou de la mauvaise qualité d'espace à vocation particulière		S-
Nombre d'ordinateurs avec lesquels on peut utiliser des logiciels récents		S+
Nombre de classes par journée d'école normale pour les élèves de 13 ans		S-
Nombre de minutes ou durée moyenne d'une classe pour les élèves de 13 ans		S+
Interaction personnel enseignant-parents sur des questions concernant leurs propres enfants	S+	
Participation des parents aux comités de discipline		S-
Participation des parents aux levées de fonds pour l'école		S+
Aide supplémentaire en dehors des heures normales de classe aux élèves ayant des besoins particuliers		S-
Programmes ou activités d'enrichissement aux cours de langue pour les élèves doués		S-
Séparation ou modification des cours à l'intention des élèves doués		S-
Appui de la collectivité envers l'école	S+	S+
Forte motivation du personnel de l'école		S+
Bon esprit à l'école		S+
Fierté des élèves et du personnel enseignant à l'égard de l'école	S+	S+

CONCLUSIONS

Le présent rapport porte sur les données recueillies à l'aide des questionnaires de l'élève, de l'enseignante ou de l'enseignant et de l'école sur un vaste éventail de facteurs présumés avoir eu une incidence sur le rendement des élèves de l'évaluation en écriture 2002. Les trois premières sections résument les réponses à certaines des questions pour chacune des populations visées par le PIRS. La quatrième offre une analyse exploratoire des corrélations à deux variables entre les réponses aux questionnaires de l'élève et de l'école et le rendement des élèves à l'épreuve d'écriture. Le questionnaire de l'enseignante ou de l'enseignant a été exclu de cette analyse étant donné les difficultés éprouvées à apparier les réponses des enseignantes et enseignants au rendement d'élèves individuels.

Voici un résumé des principales conclusions.

Élèves

1. Les populations visées par le PIRS sont définies en fonction des provinces et des territoires et de la langue de l'école. Presque tous les élèves anglophones parlent anglais à la maison et à l'école. Par contre, c'est seulement au Québec et au Nouveau-Brunswick que les élèves francophones parlent français à la maison et à l'école. Bon nombre d'élèves des trois autres populations francophones (Manitoba, Ontario et Nouvelle-Écosse) parlent français et anglais à la maison et à l'école, quand ils ne sont pas en classe. Il y a beaucoup plus d'élèves francophones que d'anglophones qui parlent régulièrement plus d'une langue. Cependant, la proportion des anglophones bilingues est aussi assez forte (autour de 40 p. 100 au total).
2. La scolarité des parents varie à travers le Canada, le niveau est légèrement plus faible dans les instances de l'Est du pays que dans l'Ouest.
3. Presque tous les élèves disposent, à la maison, d'une gamme d'articles liés au travail scolaire, dont encyclopédies, dictionnaires, pupitre et ordinateur. Les articles plus directement liés à la lecture et à l'écriture donnent lieu à des courbes plus variables. En effet, près des deux tiers des familles sont abonnées à un quotidien, mais seulement le tiers reçoit un magazine d'actualité ou a plus de 200 livres à la maison. Ces proportions sont généralement plus élevées chez les élèves anglophones que chez les élèves francophones.
4. Presque tous les élèves ont de grandes aspirations pour ce qui est des études. Plus de 90 p. 100, toutes instances confondues, ont dit envisager la poursuite des études au-delà du secondaire. L'université semble la destination préférée par une grande majorité.
5. La plupart des élèves indiquent que leurs parents, le personnel enseignant et eux-mêmes estiment que leur réussite scolaire est importante. Les pourcentages sont généralement inférieurs pour ce qui est de l'importance perçue de la réussite aux cours de langue. Les perceptions des élèves francophones en la matière sont plus positives que celles des anglophones et les élèves de 13 ans sont aussi plus positifs que les élèves de 16 ans.
6. Environ 50 p. 100 des élèves consacrent une heure ou plus par semaine à des devoirs de cours de langue. L'activité donne lieu à une interaction entre langue et âge, les élèves anglophones de 16 ans et les élèves francophones de 13 ans étant ceux qui font le plus de devoirs. Selon les élèves de 16 ans des deux groupes linguistiques, les devoirs d'autres disciplines exigent plus de temps que les devoirs de cours de langue.
7. Plus de 40 p. 100 des élèves consacrent une heure ou plus par semaine à lire pour se distraire. Il y a quelques différences entre populations à cet égard.
8. Plus de la moitié des élèves utilisent un ordinateur une heure ou plus par semaine pour leur travail scolaire. L'utilisation de l'ordinateur pour se distraire est beaucoup plus fréquente, puisque plus de la moitié des élèves ont fait état de trois heures ou plus par semaine.
9. Les activités d'écriture les plus fréquentes, à l'extérieur de l'école, sont le courriel et le clavardage sur Internet. Toutefois, 20 à 40 p. 100 des élèves, au total, s'adonnent à d'autres activités comme la correspondance, la tenue d'un journal personnel ou de bord et la rédaction d'histoires.
10. La plupart des élèves attribuent leur succès ou leur échec ou une note élevée ou faible au travail ou à la qualité de l'enseignement. Les facteurs comme le talent naturel, la chance ou la sévérité relative du personnel enseignant sont moins souvent évoqués.

11. La plupart des élèves ont une impression positive de l'école et de la qualité de vie qu'ils y trouvent.
12. Seuls de faibles pourcentages d'élèves aiment écrire ou ont confiance en leurs aptitudes à cet égard. Les élèves francophones sont plus positifs que les anglophones. Ils sont aussi plus nombreux à dire qu'il se trouve à la maison une personne qui écrit généralement tous les jours.
13. Environ 60 p. 100 des élèves révisent et corrigent leurs textes. La moitié des élèves, ou à peu près, utilisent l'ordinateur pour écrire. D'autres habitudes comme écrire ses idées, faire des schémas et des brouillons, prendre des notes et utiliser des outils comme les dictionnaires, sont évoquées un peu moins fréquemment.
14. La plupart des élèves discutent de leurs activités quotidiennes, de leur travail scolaire et de leur avenir avec leurs parents. Ils sont moins nombreux à travailler avec leurs parents à leurs devoirs de cours de langue, ce que les élèves de 13 ans sont quand même plus nombreux à faire que les plus vieux.
15. Une grande majorité des élèves font état d'activités courantes en classe comme le fait d'écrire sur différents sujets, de s'exercer à différents types de textes et de discuter de bons textes. L'étude de la grammaire semble plus fréquente chez les francophones que chez les anglophones.
16. Dans l'ensemble, l'écriture est moins fréquente dans les cours de langue que dans les autres disciplines. Selon plus de 40 p. 100 des élèves de 13 ans et 30 p. 100 des élèves de 16 ans, les enseignantes et enseignants d'autres disciplines expliquent les formes d'écrits utilisées dans leur domaine. Des pourcentages similaires ont dit que les enseignantes et enseignants d'autres disciplines corrigeaient les fautes de langue et faisaient compter l'écriture dans la note de leur matière.
17. Enfin, les élèves ont rapporté passer en moyenne 15 heures par semaine à regarder la télévision. Les élèves de 13 ans comptent plus d'heures que ceux de 16 ans et les élèves anglophones plus que les francophones.
19. Presque toutes les enseignantes et tous les enseignants ont un diplôme universitaire, le plus courant étant le B.Éd., dont près de 80 p. 100 de l'ensemble sont titulaires dans la plupart des instances. La proportion d'enseignantes et enseignants titulaires d'une maîtrise varie entre 10 et 30 p. 100 selon les populations.
20. L'effectif moyen des classes de cours de langue varie beaucoup entre populations.
21. La médiane du temps d'enseignement tel que le rapportent les enseignantes et enseignants est de près de 25 heures par semaine. Les activités connexes, effectuées en dehors des heures prévues à l'horaire, ajoutent en moyenne 15 heures à la semaine de travail, qui compte donc près de 40 heures. La planification, la préparation et la correction sont les activités les plus fréquentes en dehors de la classe.
22. Les interactions entre personnel enseignant et parents ne sont pas particulièrement fréquentes et prennent surtout la forme d'entrevues. Les données laissent à penser que les enseignantes et enseignants ont des communications assez fréquentes avec une petite proportion de parents et très peu avec d'autres.
23. La planification des leçons se fait la plupart du temps à l'aide des leçons antérieures de l'enseignante ou de l'enseignant. On observe d'amples variations entre instances et entre groupes linguistiques pour ce qui est de l'usage de ressources particulières comme les manuels et les documents de programmes conçus par le gouvernement de la province.
24. Presque toutes les enseignantes et tous les enseignants s'entendent sur plusieurs des énoncés relatifs à l'écriture comme moyen de rassembler des idées, de construire et transmettre un sens, comme moyen de communication, et que pour bien écrire il faut connaître les règles de base de la langue, de la grammaire et de la syntaxe. Ils s'entendent moins sur le rôle du talent naturel, les francophones étant plus nombreux à lui accorder de l'importance. Les enseignantes et enseignants tendent aussi à croire que le milieu familial des élèves influe considérablement sur le rendement en écriture et limite leur enseignement.

Enseignantes et enseignants

18. Le personnel enseignant des cours de langue est composé de femmes à près de 60 p. 100. Les plus faibles proportions d'enseignantes se trouvent dans trois des cinq populations francophones. Le nombre médian d'années d'expérience en enseignement varie considérablement entre populations. Les enseignantes et enseignants ont généralement passé la majeure partie de leur carrière à enseigner des cours de langue.
25. On observe de nettes différences entre instances et groupes linguistiques quant à l'accent mis sur différents aspects de l'enseignement des cours de langue. En règle générale, les élèves écrivent davantage et les types de textes sont plus variés dans les écoles anglophones que dans les écoles francophones. Par contre, les enseignantes et enseignants francophones abordent plus souvent la grammaire et la syntaxe.

26. Les réponses au questionnaire de l'élève désignent l'interrogation comme la méthode la plus fréquemment employée par le personnel enseignant. Le questionnaire de l'enseignante ou de l'enseignant insistait davantage sur l'interrogation. La forme la plus courante consiste à poser des questions à l'ensemble de la classe. Il y a d'imposantes différences entre groupes linguistiques quand il s'agit de s'adresser à un ou une élève en particulier, les enseignantes et enseignants francophones le faisant plus que les autres.
27. Les différences entre les aptitudes des élèves sont très généralement perçues comme un obstacle à l'enseignement des cours de langue. Le milieu familial est généralement considéré comme une difficulté moindre. Les enseignantes et enseignants francophones sont plus nombreux que les anglophones à considérer que le désintérêt des élèves est un obstacle. Enfin, la perception de la difficulté présentée par l'effectif et l'insuffisance des installations et du matériel varie grandement entre instances.
28. Au total, moins de la moitié des enseignantes et enseignants des cours de langue donnent des devoirs trois, quatre fois ou plus par semaine. Ils sont moins nombreux encore à s'attendre à ce que chaque devoir prenne 30 minutes ou plus. Les devoirs les plus fréquents consistent à rédiger un texte informatif ou narratif, à corriger ou relire un texte, à travailler à un projet d'écriture de longue haleine ou à préparer un exposé. Il y a de grandes différences entre instances et entre groupes linguistiques quant au nombre de fois où les enseignantes et enseignants corrigent ou utilisent les devoirs ou notent si ces derniers ont été faits.
29. Les enseignantes et enseignants accordent plus ou moins d'importance aux différents types de tâches dans l'évaluation des élèves. On observe des différences entre groupes linguistiques et instances pour des activités particulières. En règle générale, le personnel enseignant accorde plus de poids aux épreuves qui exigent des réponses courtes ou plus élaborées et moins à celles qui proposent des choix multiples ou contiennent d'autres formes de questions orientées. Cette tendance est plus prononcée parmi les enseignantes et enseignants francophones, qui accordent aussi plus de poids à la mesure de la participation des élèves, comme les progrès ou la présence en classe.
30. Les réponses obtenues aux questions sur les possibilités d'apprentissage correspondent aux prévisions découlant du PIRS quant aux progrès accomplis de 13 à 16 ans. Quoi qu'il en soit, la plupart des enseignantes et enseignants s'attendent à ce que tous les sujets énumérés aient été enseignés auparavant ou le soient en cours d'année. Ces réponses laissent à penser que l'écriture est considérée comme un ensemble

d'aptitudes générales qui peuvent être enseignées plus en profondeur avec le temps mais pas comme une séquence de sujets indépendants.

Écoles

31. Comme il fallait s'y attendre, le type de collectivité scolaire est lié à la démographie de l'instance. En effet, il y a plus d'écoles urbaines dans les grandes provinces et plus d'écoles rurales ou d'écoles situées dans de petites villes dans les instances plus petites. La taille des écoles suit une courbe similaire, à quelques exceptions près. Les écoles des instances de l'Ouest et des territoires semblent plus liées à la collectivité, comme en témoignent les pourcentages d'élèves qui vivent à distance de marche de l'école.
32. La proportion des élèves parlant une langue différente à la maison et à l'école est plus forte parmi les populations linguistiques minoritaires. Les données laissent à penser que le fait de parler une langue différente de celle de l'école est plus fréquent parmi les groupes de langue officielle minoritaire que parmi les populations immigrantes.
33. Les données sur l'effectif moyen des classes révèlent de grandes différences entre instances et groupes linguistiques. Les écoles francophones en contexte minoritaire font état d'effectifs plus faibles que les écoles anglophones dans le même contexte.
34. Les classes de cours de langue des élèves de 16 ans sont plus différentes que celles des élèves de 13 ans. Le regroupement par aptitudes, la division en semestres et la spécialisation des enseignantes et enseignants sont plus fréquents dans les classes des élèves de 16 ans. Il y a toutefois des différences substantielles entre populations.
35. L'influence et le pouvoir décisionnel donnent lieu à une courbe complexe de variations en fonction du champ de compétence et de la population. Ainsi, il y a de grandes variations entre l'influence interne (directrices et directeurs) et externe (district scolaire) sur l'embauche du personnel enseignant. Les décisions relatives aux manuels relèvent plus de la province dans l'Est du Canada et plus de l'école dans les instances du Centre et de l'Ouest. Le salaire des enseignantes et enseignants dépend presque partout de facteurs extérieurs, relevant soit du district, soit de l'instance. Le contenu des cours est largement le fait de l'instance. Les décisions relatives à la discipline, à l'absentéisme, aux devoirs, aux communications avec les parents et au choix des cours offerts sont généralement prises à l'école.
36. Les conseils d'établissement ou les comités consultatifs de parents sont devenus un élément important des réseaux

scolaires. Pourtant, si la plupart des directrices et directeurs attribuent à ces groupes une incidence **moyenne** sur la prise de décisions, ils sont rares à leur en prêter **beaucoup**.

37. Les évaluations faites par les instances ou autres organisations extérieures ont aussi gagné en importance comme élément stratégique dans la plupart des instances. Les directrices et directeurs de la plupart des instances font état d'une incidence assez forte de cette source.
38. Le milieu communautaire et l'absence de soutien des parents comme facteurs limitant la capacité d'enseignement de l'école semblent peser davantage dans certaines populations francophones et dans les territoires que dans la plupart des autres instances.
39. Le rapport élèves/ordinateur à l'école varie d'un minimum de trois élèves par ordinateur à un maximum de huit. Les écoles anglophones sont relativement plus nombreuses que les écoles francophones à disposer d'une salle dotée d'un ordinateur où il est possible de donner les cours de langue.
40. La durée de l'année scolaire gravite autour de 190 jours dans la plupart des instances, allant de 180 à 197. La durée d'une journée d'école serait presque partout de cinq heures.
41. Le nombre de jours de perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant se situe entre huit et 10 dans la moitié des instances, environ, mais varie grandement, d'un sommet de 20 à un plancher de quatre.
42. Les classes sont généralement plus longues pour les élèves de 16 ans que pour les élèves de 13 ans, la durée variant beaucoup entre populations.
43. Dans les écoles où on offre un choix de cours de langue (généralement aux élèves de 16 ans), ce sont les aptitudes qui, selon la grande majorité des directrices et directeurs, influent sur le placement de l'élève. Ce facteur semble moins important dans la plupart des populations francophones. À l'exception des examens d'admission, la plupart des autres facteurs (souhaits des élèves ou des parents, recommandations du personnel enseignant) semblent aussi avoir moins de poids dans les populations francophones que dans les populations anglophones.
44. La plupart des directrices et directeurs ont rapporté que leur école offrait des cours d'appoint aux élèves qui ont des difficultés dans les cours de langue. Les activités d'enrichissement à l'intention des élèves doués sont beaucoup moins fréquentes. Ces deux activités sont d'ailleurs plus courantes dans les écoles anglophones que dans les écoles francophones.

45. La plupart des directrices et directeurs conviennent que les aptitudes des élèves influent sur le rendement et que le milieu familial limite ce que l'école peut accomplir. Par contre, ils s'entendent aussi en général pour dire que les élèves peuvent bien réussir s'ils travaillent fort et reçoivent un enseignement de qualité.
46. La plupart des directrices et directeurs ont eu des réponses très positives quant à l'influence de l'esprit qui règne à l'école, de la motivation du personnel, de la fierté envers l'école et du soutien de la collectivité.
47. L'appui au regroupement des élèves du secondaire par aptitudes est fort, mais varie selon les groupes linguistiques. Les directrices et directeurs francophones sont plus en faveur de cette mesure que leurs homologues anglophones, même si elle est moins fréquente dans les écoles francophones.

Facteurs contextuels et rendement

48. On observe toujours la même tendance dans les différences entre sexes, à savoir : les filles réussissent mieux que les garçons. Au cœur des préoccupations depuis un certain temps, la question n'est toutefois pas résolue s'il faut en croire ces résultats.
49. Comme il fallait s'y attendre, le rendement est directement proportionnel au statut socioéconomique et aux visées éducatives.
50. Le rendement est aussi directement proportionnel au fait de parler la langue du test à la maison. Ce sont les élèves qui suivent des cours d'anglais langue seconde, qui ont le rendement le plus faible.
51. Le temps consacré aux devoirs est en corrélation positive avec le rendement. Par contre, il y a corrélation négative entre le rendement et l'intervention des parents au moment des devoirs, peut-être parce que les parents travaillent plus généralement avec les élèves qui réussissent moins bien et que leur intervention n'a pas beaucoup d'effets sur le rendement de leurs enfants.
52. Le temps passé à discuter des activités quotidiennes et du travail scolaire avec les parents est en corrélation positive avec le rendement. En revanche, le temps passé à regarder la télévision donne lieu à une corrélation négative.
53. Il y a corrélations positives entre le rendement et une attitude positive envers l'écriture ou une bonne perception de cette activité, et entre le rendement et le fait d'attribuer le succès ou l'échec à l'intensité du travail. L'attitude et la perception négatives et le fait d'attribuer le succès ou l'échec à des

facteurs extérieurs donnent lieu à des corrélations négatives avec le rendement.

54. Certaines habitudes d'écriture comme le fait de s'inspirer de sa propre expérience, d'utiliser un ordinateur pour écrire et de recourir à des outils comme les dictionnaires, les vérificateurs d'orthographe et les grammaires sont en corrélation positive avec le rendement.
55. Il est difficile de dégager des tendances marquées dans la plupart des activités en classe. C'est l'interrogation et le nombre de pages écrites par mois qui produisent le plus souvent une corrélation positive. On observe en revanche des corrélations négatives entre le rendement d'une part et le fait que l'enseignante ou l'enseignant lise le manuel, la rédaction de critiques de livre, le recours à des didacticiels et le recours à des spécialistes de la collectivité, d'autre part.
56. Il y a aussi corrélation négative entre le rendement et les activités d'autres disciplines faisant appel à l'écriture et, plus précisément, le fait que les enseignantes et enseignants autres que ceux de cours de langue expliquent les formes d'écrits propres à ces matières, corrigent les textes des élèves et leur montrent comment s'améliorer.
57. Il y a corrélation positive entre le rendement et la taille de l'école tout comme avec la taille de la communauté où se trouve l'école. Contrairement aux attentes générales, toutefois, l'effectif des classes est positivement corrélé avec le rendement. Il y a toutefois corrélation positive entre l'effectif des classes et la taille de l'école, ce qui laisse à penser que les effets positifs de la fréquentation d'une grande école compensent en partie les effets négatifs d'un fort effectif dans la classe. Tous ces éléments sont probablement liés de manière complexe au statut socioéconomique et à d'autres caractéristiques de l'école et de la collectivité. Notons en outre que la majeure partie des résultats de recherche montrent que l'effectif n'a d'effet notable sur le rendement que s'il est très faible.
58. Les réponses des directrices et directeurs à diverses variables relatives au milieu familial des élèves et, particulièrement, aux pourcentages d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage, étant de famille monoparentale ou ayant des ennuis de santé ou des difficultés d'alimentation, montrent des corrélations négatives avec le rendement.
59. L'absence de soutien des parents, la diversité des aptitudes et du milieu familial des élèves et les conditions du milieu limitant la capacité de l'école à dispenser l'enseignement, selon les réponses des directrices et directeurs, montrent une corrélation négative avec le rendement.
60. La pénurie et l'incompétence du personnel, la mauvaise qualité du matériel et le manque d'espace sont aussi en corrélation négative avec le rendement.
61. Les mesures de temps, telles la durée de l'année scolaire et de la journée d'école, ne sont pas corrélées avec le rendement. Il y a toutefois peu de variations entre les écoles et la population à cet égard. Des classes moins fréquentes mais plus longues sont associées à un meilleur rendement chez les élèves de 16 ans mais pas chez les élèves de 13 ans.
62. Il y a corrélation positive entre l'interaction parents-personnel enseignant dans des domaines touchant les enfants et le rendement chez les élèves de 13 ans. La participation des parents aux levées de fonds est en corrélation positive avec le rendement des élèves de 16 ans. En revanche, le fait que les parents siègent aux comités responsables de la conduite des élèves est en corrélation négative avec le rendement, ce qui laisse à penser que cette participation a lieu dans les écoles où les problèmes de comportement sont les plus graves.
63. La seule variable parmi les activités relatives aux besoins particuliers qui donne lieu à des corrélations significatives avec le rendement est le fait de fournir une aide supplémentaire aux élèves ayant des besoins particuliers. La corrélation est négative chez les élèves de 13 ans seulement. Les activités d'enrichissement offertes aux élèves doués sont en corrélation négative avec le rendement des élèves de 16 ans, ce qui incite à conclure que les efforts déployés dans ce domaine profitent à certains élèves, au détriment de la moyenne.
64. Les facteurs favorisant un climat agréable à l'école, comme l'appui de la collectivité, la motivation du personnel enseignant, l'esprit qui règne à l'école et la fierté à l'égard de cette dernière sont tous en corrélation positive avec le rendement, la tendance étant toutefois plus uniforme pour les élèves de 16 ans que pour les élèves de 13 ans.

Note sur les tableaux

Les tableaux de la présente section sont une ventilation des réponses au questionnaire des élèves en fonction du rendement. Ils complètent les corrélations présentées au Tableau 1, qui se trouve dans la partie principale du rapport.

Pour des raisons pratiques, les données ont été réduites à des tableaux de contingence de taille 2 x 2. Les catégories de rendement sont constituées des résultats qui sont inférieurs au critère et des résultats qui sont égaux ou supérieurs au critère. Les réponses au questionnaire étant divisées selon les dichotomies appropriées comme il est indiqué dans chaque tableau. Les critères sont le niveau 2 pour les élèves de 13 ans et le niveau 3 pour les élèves de 16 ans. Les chiffres du corps des tableaux représentent les pourcentages d'élèves dans chaque catégorie.

Les résultats pour l'ensemble du Canada ne sont pas présentés ici, puisqu'il n'est pas utile de comparer des tableaux croisés

d'une instance à une autre. Comme pour les corrélations, l'accent est mis sur la constance éventuelle des tendances générales suivies par les rapports et non sur les comparaisons entre instances. Le nom de l'instance qui apparaît dans la colonne de gauche s'applique aux deux tableaux sur une page donnée.

Il faut noter que les corrélations présentées au Tableau 1 sont fondées sur tout l'éventail des catégories existantes et non sur ces tableaux de taille 2 x 2. Dans certains cas, les tendances que révèlent les tableaux de contingence sembleront différentes de celles que révèlent les corrélations. Ces dernières sont toutefois des indicateurs plus sûrs, parce qu'elles sont fondées sur un plus grand éventail de données. Il arrive aussi que des données manquantes entraînent des différences entre les pourcentages d'ensemble des élèves qui se situent à un niveau inférieur ou à un niveau égal ou supérieur au critère.

SEXE

TABLEAU 1

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	garçon	25	75	48	52
	filles	13	87	39	61
	TOTAL	19	81	43	57
AB	garçon	22	78	49	51
	filles	13	87	32	68
	TOTAL	17	83	41	59
SK	garçon	34	66	51	49
	filles	15	85	34	66
	TOTAL	25	75	43	57
MBa	garçon	22	78	45	55
	filles	11	89	35	65
	TOTAL	17	83	40	60
MBf	garçon	36	64	68	32
	filles	13	87	48	52
	TOTAL	25	75	58	42
ONa	garçon	20	80	50	50
	filles	10	90	32	68
	TOTAL	15	85	41	59
ONf	garçon	28	72	69	31
	filles	13	87	42	58
	TOTAL	20	80	55	45
QCa	garçon	29	71	41	59
	filles	14	86	26	74
	TOTAL	21	79	33	67
QCf	garçon	15	85	36	64
	filles	9	91	16	84
	TOTAL	12	88	25	75
NBa	garçon	28	72	48	52
	filles	17	83	35	65
	TOTAL	22	78	42	58
NBf	garçon	29	71	59	41
	filles	14	86	31	69
	TOTAL	21	79	44	56
NSa	garçon	32	68	51	49
	filles	17	83	43	57
	TOTAL	24	76	47	53
NSf	garçon	34	66	75	25
	filles	21	79	45	55
	TOTAL	27	73	57	43
PE	garçon	29	71	58	42
	filles	15	85	37	63
	TOTAL	22	78	48	52
NL	garçon	35	65	48	52
	filles	16	84	37	63
	TOTAL	25	75	42	58
NT	garçon	41	59	57	43
	filles	22	78	43	57
	TOTAL	33	67	50	50
YT	garçon	52	48	65	35
	filles	33	67	48	52
	TOTAL	42	58	57	43

SCOLARITÉ DE LA MÈRE

TABLEAU 2

	13 ans		16 ans	
	inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	52	48
	TOTAL	-	43	57
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	47	53
	TOTAL	-	41	59
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	49	51
	TOTAL	-	43	57
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	47	53
	TOTAL	-	40	60
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	65	35
	TOTAL	-	58	42
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	52	48
	TOTAL	-	43	57
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	63	37
	TOTAL	-	55	45
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	40	60
	TOTAL	-	33	67
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	36	64
	TOTAL	-	26	74
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	50	50
	TOTAL	-	42	58
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	49	51
	TOTAL	-	44	56
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	57	43
	TOTAL	-	47	53
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	65	35
	TOTAL	-	57	43
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	62	38
	TOTAL	-	48	52
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	51	49
	TOTAL	-	42	58
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	64	36
	TOTAL	-	49	51
fin du secondaire au plus postsecondaire	-	-	70	30
	TOTAL	-	57	43

NOMBRE DE LIVRES À LA MAISON

		13 ans		16 ans	
		égal ou supérieur		égal ou supérieur	
		inférieur	supérieur	inférieur	supérieur
BC	200 ou moins	19	81	46	54
	plus de 200	9	91	34	66
	TOTAL	15	85	41	59
AB	200 ou moins	14	86	43	57
	plus de 200	12	88	33	67
	TOTAL	13	87	39	61
SK	200 ou moins	23	77	45	55
	plus de 200	19	81	31	69
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	200 ou moins	14	86	39	61
	plus de 200	8	92	34	66
	TOTAL	12	88	37	63
MBf	200 ou moins	22	78	56	44
	plus de 200	14	86	45	55
	TOTAL	21	79	53	47
ONa	200 ou moins	15	85	44	56
	plus de 200	7	93	30	70
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	200 ou moins	15	85	54	46
	plus de 200	9	91	42	58
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	200 ou moins	22	78	38	62
	plus de 200	14	86	23	77
	TOTAL	19	81	32	68
QCf	200 ou moins	9	91	22	78
	plus de 200	7	93	12	88
	TOTAL	9	91	19	81
NBa	200 ou moins	21	79	43	57
	plus de 200	14	86	33	67
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	200 ou moins	20	80	43	57
	plus de 200	15	85	34	66
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	200 ou moins	20	80	51	49
	plus de 200	16	84	34	66
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	200 ou moins	26	74	63	37
	plus de 200	20	80	32	68
	TOTAL	25	75	57	43
PE	200 ou moins	20	80	50	50
	plus de 200	13	87	36	64
	TOTAL	18	82	45	55
NL	200 ou moins	22	78	41	59
	plus de 200	15	85	30	70
	TOTAL	20	80	38	62
NT	200 ou moins	30	70	48	52
	plus de 200	26	74	42	58
	TOTAL	28	72	45	55
YT	200 ou moins	46	54	62	38
	plus de 200	22	78	37	63
	TOTAL	39	61	53	47

UTILISATION DE LA LANGUE DU TEST À LA MAISON

		13 ans		16 ans	
		égal ou supérieur		égal ou supérieur	
		inférieur	supérieur	inférieur	supérieur
non		19	81	44	56
	oui	19	81	31	69
	TOTAL	19	81	43	57
non		17	83	43	57
	oui	24	76	24	76
	TOTAL	17	83	41	59
non		26	74	43	57
	oui	15	85	42	58
	TOTAL	25	75	43	57
non		18	82	41	59
	oui	11	89	36	64
	TOTAL	17	83	40	60
non		34	66	74	26
	oui	21	79	53	47
	TOTAL	25	75	58	42
non		15	85	44	56
	oui	10	90	32	68
	TOTAL	15	85	43	57
non		33	67	60	40
	oui	14	86	54	47
	TOTAL	20	80	55	45
non		27	73	37	63
	oui	16	84	31	69
	TOTAL	21	79	33	67
non		15	85	29	71
	oui	7	93	20	80
	TOTAL	12	88	26	74
non		25	75	43	57
	oui	17	83	37	63
	TOTAL	22	78	42	58
non		27	73	51	49
	oui	17	83	39	61
	TOTAL	22	78	44	56
non		26	74	49	51
	oui	19	81	40	60
	TOTAL	24	76	47	53
non		36	64	57	43
	oui	24	76	57	43
	TOTAL	27	73	57	43
non		24	76	48	52
	oui	16	84	48	52
	TOTAL	22	78	48	52
non		26	74	43	57
	oui	22	78	34	66
	TOTAL	25	75	42	58
non		33	67	50	50
	oui	30	70	45	55
	TOTAL	32	68	49	51
non		46	54	59	41
	oui	25	75	41	59
	TOTAL	42	58	57	43

ALS PENDANT CETTE ANNÉE SCOLAIRE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
BC	oui	26	74	60	40
	non	15	85	39	61
	TOTAL	16	84	40	60
AB	oui	15	85	48	52
	non	12	88	37	63
	TOTAL	12	88	37	63
SK	oui	33	67	77	23
	non	22	78	39	61
	TOTAL	23	78	41	59
MBa	oui	16	84	51	49
	non	11	89	36	64
	TOTAL	12	88	37	63
MBf	oui				
	non				
	TOTAL				
ONa	oui	23	77	68	32
	non	10	90	35	65
	TOTAL	12	88	37	63
ONf	oui				
	non				
	TOTAL				
QCa	oui	31	69	47	53
	non	16	84	30	70
	TOTAL	18	82	31	69
QCf	non				
	oui				
	TOTAL				
NBa	oui	32	68	56	44
	non	17	83	37	63
	TOTAL	19	81	38	62
NBf	oui				
	non				
	TOTAL				
NSa	oui	27	73	63	37
	non	19	81	42	58
	TOTAL	19	81	43	57
NSf	non				
	oui				
	TOTAL				
PE	oui	20	80	49	51
	non	15	85	42	58
	TOTAL	16	84	43	57
NL	oui	39	61	60	40
	non	18	82	36	64
	TOTAL	19	81	38	62
NT	oui	22	78	47	53
	non	30	70	42	58
	TOTAL	29	71	42	58
YT	oui	51	49	75	25
	non	36	64	48	52
	TOTAL	38	62	51	49

NOTE MOYENNE AUX COURS DE LANGUE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
moins de 70		29	71	61	39
	70 ou plus	10	90	30	70
	TOTAL	16	84	40	60
moins de 70		19	81	55	45
	70 ou plus	8	92	26	74
	TOTAL	12	88	39	61
moins de 70		40	60	63	37
	70 ou plus	16	84	33	67
	TOTAL	21	79	41	59
moins de 70		29	71	55	45
	70 ou plus	6	94	27	73
	TOTAL	12	88	36	64
moins de 70		39	61	73	27
	70 ou plus	13	87	45	55
	TOTAL	20	80	51	49
moins de 70		24	76	54	46
	70 ou plus	8	92	30	70
	TOTAL	12	88	39	61
moins de 70		32	68	71	29
	70 ou plus	8	92	37	63
	TOTAL	13	87	48	52
moins de 70		33	67	58	42
	70 ou plus	14	86	23	77
	TOTAL	17	83	32	68
moins de 70		10	90	33	67
	70 ou plus	5	95	10	90
	TOTAL	6	94	18	82
moins de 70		38	62	55	45
	70 ou plus	14	86	29	71
	TOTAL	18	82	39	61
moins de 70		33	67	57	43
	70 ou plus	12	88	24	76
	TOTAL	17	83	38	62
moins de 70		39	61	67	33
	70 ou plus	14	86	34	66
	TOTAL	19	81	44	56
moins de 70		39	61	70	30
	70 ou plus	17	83	50	50
	TOTAL	21	79	57	43
moins de 70		39	61	64	36
	70 ou plus	14	86	35	65
	TOTAL	18	82	44	56
moins de 70		34	66	57	43
	70 ou plus	15	85	28	72
	TOTAL	20	80	39	61
moins de 70		52	48	57	43
	70 ou plus	20	80	32	68
	TOTAL	29	71	43	57
moins de 70		57	43	63	37
	70 ou plus	24	76	39	61
	TOTAL	37	63	52	48

TABLEAU 7

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	non	29	71	56	44
	oui	13	87	35	65
	TOTAL	19	81	43	57
AB	non	31	69	58	42
	oui	9	91	30	70
	TOTAL	17	83	41	59
SK	non	32	68	57	43
	oui	19	81	32	68
	TOTAL	25	75	43	57
MBa	non	27	73	55	45
	oui	10	90	31	69
	TOTAL	17	83	40	60
MBf	non	34	66	71	29
	oui	19	81	50	50
	TOTAL	25	75	58	42
ONa	non	32	68	71	29
	oui	8	92	34	66
	TOTAL	15	85	43	57
ONf	non	38	62	70	30
	oui	11	89	49	51
	TOTAL	20	80	55	45
QCa	non	32	68	50	50
	oui	14	86	27	73
	TOTAL	21	79	33	67
QCf	non	16	84	36	64
	oui	6	94	11	89
	TOTAL	12	88	26	74
NBa	non	39	61	61	39
	oui	13	87	31	69
	TOTAL	22	78	42	58
NBf	non	27	73	61	39
	oui	17	83	36	64
	TOTAL	22	78	44	56
NSa	non	39	61	68	32
	oui	15	85	36	64
	TOTAL	24	76	47	53
NSf	non	34	66	65	35
	oui	21	79	54	46
	TOTAL	27	73	57	43
PE	non	39	61	68	32
	oui	14	86	37	63
	TOTAL	22	78	48	52
NL	non	39	61	60	40
	oui	15	85	31	69
	TOTAL	25	75	42	58
NT	non	43	57	65	35
	oui	24	76	38	62
	TOTAL	32	68	49	51
YT	non	54	46	68	32
	oui	33	67	49	51
	TOTAL	42	58	57	43

TABLEAU 8

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
moins d'une heure une heure ou plus		21	79	44	56
		8	92	35	65
	TOTAL	15	85	41	59
moins d'une heure une heure ou plus		14	86	45	55
		11	89	30	70
	TOTAL	13	87	40	60
moins d'une heure une heure ou plus		29	71	47	53
		17	83	32	68
	TOTAL	23	77	41	59
moins d'une heure une heure ou plus		14	86	41	59
		10	90	33	67
	TOTAL	12	88	38	62
moins d'une heure une heure ou plus		27	73	55	45
		17	83	52	48
	TOTAL	21	79	53	47
moins d'une heure une heure ou plus		17	83	43	57
		7	93	33	67
	TOTAL	12	88	40	60
moins d'une heure une heure ou plus		17	83	56	44
		12	88	45	55
	TOTAL	14	86	52	48
moins d'une heure une heure ou plus		20	80	35	65
		16	84	30	70
	TOTAL	18	82	33	67
moins d'une heure une heure ou plus		11	89	21	79
		7	93	17	83
	TOTAL	8	92	19	81
moins d'une heure une heure ou plus		20	80	39	61
		15	85	39	61
	TOTAL	18	82	39	61
moins d'une heure une heure ou plus		22	78	46	54
		16	84	34	66
	TOTAL	19	81	41	59
moins d'une heure une heure ou plus		23	77	47	53
		13	87	38	62
	TOTAL	19	81	44	56
moins d'une heure une heure ou plus		32	68	65	35
		20	80	46	54
	TOTAL	25	75	57	43
moins d'une heure une heure ou plus		24	76	48	52
		12	88	39	61
	TOTAL	18	82	45	55
moins d'une heure une heure ou plus		22	78	40	60
		15	85	34	66
	TOTAL	19	81	39	61
moins d'une heure une heure ou plus		38	62	56	44
		23	77	32	68
	TOTAL	31	69	47	53
moins d'une heure une heure ou plus		45	55	55	45
		30	70	52	48
	TOTAL	39	61	54	46

TEMPS PASSÉ AUX DEVOIRS ET AUX LEÇONS DES COURS DE LANGUE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
BC	moins d'une heure	18	82	45	55
	une heure ou plus	13	87	37	63
	TOTAL	15	85	41	59
AB	moins d'une heure	12	88	47	53
	une heure ou plus	12	88	33	67
	TOTAL	12	88	40	60
SK	moins d'une heure	26	74	48	52
	une heure ou plus	16	84	32	68
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	moins d'une heure	15	85	43	57
	une heure ou plus	9	91	30	70
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	moins d'une heure	24	76	59	41
	une heure ou plus	20	80	45	55
	TOTAL	22	78	53	47
ONa	moins d'une heure	14	86	50	50
	une heure ou plus	10	90	31	69
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	moins d'une heure	18	82	60	40
	une heure ou plus	11	89	44	56
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	moins d'une heure	23	77	38	62
	une heure ou plus	12	88	28	72
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	moins d'une heure	11	89	24	76
	une heure ou plus	7	93	15	85
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	moins d'une heure	19	81	45	55
	une heure ou plus	16	84	32	68
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	moins d'une heure	23	77	43	57
	une heure ou plus	14	86	36	64
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	moins d'une heure	20	80	48	52
	une heure ou plus	17	83	39	61
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	moins d'une heure	30	70	59	41
	une heure ou plus	22	78	50	50
	TOTAL	26	74	56	44
PE	moins d'une heure	20	80	52	48
	une heure ou plus	14	86	34	66
	TOTAL	18	82	45	55
NL	moins d'une heure	21	79	42	58
	une heure ou plus	19	81	36	64
	TOTAL	20	80	38	62
NT	moins d'une heure	38	62	54	46
	une heure ou plus	22	78	37	63
	TOTAL	31	69	47	53
YT	moins d'une heure	44	56	60	40
	une heure ou plus	31	69	46	54
	TOTAL	38	62	54	46

LECTURE POUR LES LOISIRS

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
moins d'une heure		20	80	51	49
	une heure ou plus	11	89	30	70
	TOTAL	15	85	41	59
moins d'une heure		15	85	48	52
	une heure ou plus	9	91	27	73
	TOTAL	12	88	39	61
moins d'une heure		28	72	51	49
	une heure ou plus	15	85	27	73
	TOTAL	22	78	41	59
moins d'une heure		16	84	44	56
	une heure ou plus	8	92	27	73
	TOTAL	12	88	37	63
moins d'une heure		26	74	59	41
	une heure ou plus	16	84	48	52
	TOTAL	22	78	54	46
moins d'une heure		15	85	48	52
	une heure ou plus	8	92	29	71
	TOTAL	12	88	40	60
moins d'une heure		18	82	61	39
	une heure ou plus	11	89	42	58
	TOTAL	14	86	52	48
moins d'une heure		22	78	39	61
	une heure ou plus	13	87	25	75
	TOTAL	18	82	33	67
moins d'une heure		11	89	25	75
	une heure ou plus	7	93	14	86
	TOTAL	9	91	20	80
moins d'une heure		22	78	46	54
	une heure ou plus	13	87	30	70
	TOTAL	18	82	39	61
moins d'une heure		23	77	48	52
	une heure ou plus	14	86	29	71
	TOTAL	19	81	41	59
moins d'une heure		23	77	54	46
	une heure ou plus	12	88	31	69
	TOTAL	19	81	44	56
moins d'une heure		30	70	65	35
	une heure ou plus	19	81	44	56
	TOTAL	25	75	57	43
moins d'une heure		20	80	52	48
	une heure ou plus	14	86	35	65
	TOTAL	18	82	44	56
moins d'une heure		22	78	44	56
	une heure ou plus	15	85	28	72
	TOTAL	20	80	38	62
moins d'une heure		39	61	57	43
	une heure ou plus	21	79	36	64
	TOTAL	31	69	46	54
moins d'une heure		46	54	62	38
	une heure ou plus	25	75	40	60
	TOTAL	38	62	53	47

UTILISATION DE L'ORDINATEUR POUR LE TRAVAIL SCOLAIRE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
BC	moins d'une heure	16	84	48	52
	une heure ou plus	15	85	36	64
	TOTAL	16	84	41	59
AB	moins d'une heure	12	88	47	53
	une heure ou plus	13	87	31	69
	TOTAL	12	88	40	60
SK	moins d'une heure	25	75	48	52
	une heure ou plus	19	81	33	67
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	moins d'une heure	14	86	43	57
	une heure ou plus	10	90	32	68
	TOTAL	12	88	37	63
MBf	moins d'une heure	21	79	57	43
	une heure ou plus	23	77	53	47
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	moins d'une heure	15	85	50	50
	une heure ou plus	9	91	34	66
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	moins d'une heure	18	82	60	40
	une heure ou plus	12	88	47	53
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	moins d'une heure	21	79	38	62
	une heure ou plus	16	84	30	70
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	moins d'une heure	8	92	26	74
	une heure ou plus	10	90	14	86
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	moins d'une heure	21	79	45	55
	une heure ou plus	14	86	33	67
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	moins d'une heure	21	79	45	55
	une heure ou plus	16	84	31	69
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	moins d'une heure	22	78	49	51
	une heure ou plus	15	85	40	60
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	moins d'une heure	32	68	66	34
	une heure ou plus	19	81	52	48
	TOTAL	25	75	57	43
PE	moins d'une heure	21	79	52	48
	une heure ou plus	13	87	37	63
	TOTAL	18	82	45	55
NL	moins d'une heure	21	79	44	56
	une heure ou plus	18	82	35	65
	TOTAL	19	81	39	61
NT	moins d'une heure	36	64	50	50
	une heure ou plus	23	77	40	60
	TOTAL	30	70	46	54
YT	moins d'une heure	44	56	62	38
	une heure ou plus	32	68	45	55
	TOTAL	39	61	54	46

UTILISATION DE L'ORDINATEUR POUR SE DISTRAIRE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
moins de trois heures	trois heures ou plus	14	86	47	53
	trois heures ou plus	17	83	36	64
	TOTAL	16	84	41	59
moins de trois heures	trois heures ou plus	12	88	42	58
	trois heures ou plus	12	88	37	63
	TOTAL	12	88	40	60
moins de trois heures	trois heures ou plus	27	73	45	55
	trois heures ou plus	19	81	38	62
	TOTAL	22	78	41	59
moins de trois heures	trois heures ou plus	15	85	42	58
	trois heures ou plus	11	89	33	67
	TOTAL	12	88	37	63
moins de trois heures	trois heures ou plus	28	72	54	46
	trois heures ou plus	18	82	54	46
	TOTAL	22	78	54	46
moins de trois heures	trois heures ou plus	14	86	44	56
	trois heures ou plus	11	89	37	63
	TOTAL	12	88	40	60
moins de trois heures	trois heures ou plus	17	83	53	47
	trois heures ou plus	13	87	51	49
	TOTAL	15	85	52	48
moins de trois heures	trois heures ou plus	22	78	32	68
	trois heures ou plus	15	85	33	67
	TOTAL	18	82	33	67
moins de trois heures	trois heures ou plus	12	88	20	80
	trois heures ou plus	6	94	20	80
	TOTAL	9	91	20	80
moins de trois heures	trois heures ou plus	24	76	41	59
	trois heures ou plus	13	87	38	62
	TOTAL	18	82	39	61
moins de trois heures	trois heures ou plus	22	78	42	58
	trois heures ou plus	16	84	39	61
	TOTAL	19	81	41	59
moins de trois heures	trois heures ou plus	23	77	49	51
	trois heures ou plus	16	84	40	60
	TOTAL	19	81	44	56
moins de trois heures	trois heures ou plus	25	75	45	55
	trois heures ou plus	26	74	63	37
	TOTAL	26	74	57	43
moins de trois heures	trois heures ou plus	21	79	46	54
	trois heures ou plus	16	84	43	57
	TOTAL	18	82	45	55
moins de trois heures	trois heures ou plus	23	77	44	56
	trois heures ou plus	17	83	34	66
	TOTAL	20	80	38	62
moins de trois heures	trois heures ou plus	31	69	50	50
	trois heures ou plus	30	70	43	58
	TOTAL	31	69	46	54
moins de trois heures	trois heures ou plus	46	54	59	41
	trois heures ou plus	31	69	47	53
	TOTAL	38	62	54	46

TENIR UN JOURNAL PERSONNEL OU DE BORD

13 ans *16 ans*

égal ou *égal ou*
supé- *supé-*
rieur *rieur*
inférieur *inférieur*

TABLEAU 13

		<i>13 ans</i>	<i>16 ans</i>	<i>13 ans</i>	<i>16 ans</i>
BC	rarement ou jamais	18	82	42	58
	qq fois par mois ou plus	10	90	39	61
	TOTAL	16	84	41	59
AB	rarement ou jamais	13	87	42	58
	qq fois par mois ou plus	12	88	34	66
	TOTAL	13	87	40	60
SK	rarement ou jamais	24	76	45	55
	qq fois par mois ou plus	18	82	31	69
	TOTAL	22	78	42	58
MBa	rarement ou jamais	14	86	40	60
	qq fois par mois ou plus	10	90	30	70
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	rarement ou jamais	25	75	55	45
	qq fois par mois ou plus	12	88	51	49
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	rarement ou jamais	13	87	42	58
	qq fois par mois ou plus	11	89	33	67
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	rarement ou jamais	16	84	56	44
	qq fois par mois ou plus	10	90	41	59
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	rarement ou jamais	20	80	33	67
	qq fois par mois ou plus	15	85	31	69
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	rarement ou jamais	9	91	21	79
	qq fois par mois ou plus	8	92	14	86
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	rarement ou jamais	18	82	41	59
	qq fois par mois ou plus	18	82	35	65
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	rarement ou jamais	22	78	43	57
	qq fois par mois ou plus	12	88	33	67
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	rarement ou jamais	21	79	47	53
	qq fois par mois ou plus	15	85	37	63
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	rarement ou jamais	28	72	65	35
	qq fois par mois ou plus	21	79	39	61
	TOTAL	26	74	57	43
PE	rarement ou jamais	20	80	49	51
	qq fois par mois ou plus	12	88	35	65
	TOTAL	18	82	45	55
NL	rarement ou jamais	23	77	40	60
	qq fois par mois ou plus	14	86	35	65
	TOTAL	20	80	39	61
NT	rarement ou jamais	34	66	48	52
	qq fois par mois ou plus	24	76	42	58
	TOTAL	31	69	46	54
YT	rarement ou jamais	43	57	57	43
	qq fois par mois ou plus	33	67	45	55
	TOTAL	39	61	53	47

LIRE SON COURRIEL ET Y RÉPONDRE

13 ans *16 ans*

égal ou *égal ou*
supé- *supé-*
rieur *rieur*
inférieur *inférieur*

TABLEAU 14

		<i>13 ans</i>	<i>16 ans</i>	<i>13 ans</i>	<i>16 ans</i>
rarement ou jamais		19	81	51	49
	qq fois par mois ou plus	15	85	39	61
	TOTAL	16	84	41	59
rarement ou jamais		14	86	48	52
	qq fois par mois ou plus	12	88	37	63
	TOTAL	12	88	40	60
rarement ou jamais		40	60	52	48
	qq fois par mois ou plus	19	81	38	62
	TOTAL	22	78	42	58
rarement ou jamais		16	84	43	57
	qq fois par mois ou plus	11	89	36	64
	TOTAL	12	88	38	62
rarement ou jamais		31	69	52	48
	qq fois par mois ou plus	18	82	55	45
	TOTAL	22	78	54	46
rarement ou jamais		19	81	53	47
	qq fois par mois ou plus	11	89	37	63
	TOTAL	12	88	40	60
rarement ou jamais		18	82	74	26
	qq fois par mois ou plus	13	87	47	53
	TOTAL	14	86	53	47
rarement ou jamais		26	74	42	58
	qq fois par mois ou plus	17	83	30	70
	TOTAL	19	81	32	68
rarement ou jamais		16	84	28	72
	qq fois par mois ou plus	7	93	17	83
	TOTAL	9	91	20	80
rarement ou jamais		29	71	49	51
	qq fois par mois ou plus	14	86	36	64
	TOTAL	18	82	39	61
rarement ou jamais		23	77	50	50
	qq fois par mois ou plus	17	83	35	65
	TOTAL	19	81	41	59
rarement ou jamais		29	71	57	43
	qq fois par mois ou plus	17	83	41	59
	TOTAL	19	81	44	56
rarement ou jamais		40	60	76	24
	qq fois par mois ou plus	20	80	51	49
	TOTAL	25	75	56	44
rarement ou jamais		27	73	58	42
	qq fois par mois ou plus	16	84	41	59
	TOTAL	18	82	45	55
rarement ou jamais		27	73	45	55
	qq fois par mois ou plus	18	82	38	63
	TOTAL	19	81	39	61
rarement ou jamais		47	53	55	45
	qq fois par mois ou plus	27	73	44	56
	TOTAL	31	69	46	54
rarement ou jamais		56	44	70	30
	qq fois par mois ou plus	35	65	51	49
	TOTAL	38	62	54	46

LIRE UN LIVRE AUTRE QU'UN MANUEL SCOLAIRE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
BC	rarement ou jamais	25	75	55	45
	qq fois par mois ou plus	12	88	34	66
	TOTAL	16	84	40	60
AB	rarement ou jamais	17	83	52	48
	qq fois par mois ou plus	11	89	33	67
	TOTAL	13	87	40	60
SK	rarement ou jamais	32	68	52	48
	qq fois par mois ou plus	18	82	34	66
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	rarement ou jamais	14	86	43	57
	qq fois par mois ou plus	11	89	34	66
	TOTAL	12	88	38	62
MBf	rarement ou jamais	33	67	64	36
	qq fois par mois ou plus	17	83	48	52
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	rarement ou jamais	20	80	50	50
	qq fois par mois ou plus	9	91	34	66
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	rarement ou jamais	20	80	61	39
	qq fois par mois ou plus	12	88	46	54
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	rarement ou jamais	22	78	36	64
	qq fois par mois ou plus	17	83	30	70
	TOTAL	19	81	32	68
QCf	rarement ou jamais	14	86	29	71
	qq fois par mois ou plus	7	93	16	84
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	rarement ou jamais	28	72	51	49
	qq fois par mois ou plus	14	86	32	68
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	rarement ou jamais	27	73	59	41
	qq fois par mois ou plus	15	85	32	68
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	rarement ou jamais	25	75	54	46
	qq fois par mois ou plus	16	84	38	62
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	rarement ou jamais	34	66	63	37
	qq fois par mois ou plus	22	78	54	46
	TOTAL	26	74	57	43
PE	rarement ou jamais	27	73	60	40
	qq fois par mois ou plus	13	87	36	64
	TOTAL	18	82	45	55
NL	rarement ou jamais	23	77	41	59
	qq fois par mois ou plus	17	83	36	64
	TOTAL	19	81	39	61
NT	rarement ou jamais	40	60	57	43
	qq fois par mois ou plus	27	73	41	59
	TOTAL	31	69	46	54
YT	rarement ou jamais	49	51	57	43
	qq fois par mois ou plus	34	66	52	48
	TOTAL	38	62	54	46

NOMBRE D'HEURES PAR SEMAINE À REGARDER LA TÉLÉVISION

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
moins de 15		14	86	40	60
	15 ou plus	22	78	48	52
	TOTAL	16	84	41	59
moins de 15		11	89	38	62
	15 ou plus	16	84	45	55
	TOTAL	13	87	39	61
moins de 15		23	77	38	62
	15 ou plus	23	77	54	46
	TOTAL	23	77	42	58
moins de 15		11	89	35	65
	15 ou plus	17	83	45	55
	TOTAL	13	87	38	62
moins de 15		20	80	51	49
	15 ou plus	27	73	71	29
	TOTAL	21	79	53	47
moins de 15		12	88	40	60
	15 ou plus	12	88	40	60
	TOTAL	12	88	40	60
moins de 15		12	88	48	52
	15 ou plus	14	86	67	33
	TOTAL	12	88	50	50
moins de 15		17	83	33	67
	15 ou plus	23	77	29	71
	TOTAL	19	81	32	68
moins de 15		7	93	18	82
	15 ou plus	10	90	31	69
	TOTAL	7	93	20	80
moins de 15		17	83	36	64
	15 ou plus	22	78	51	49
	TOTAL	18	82	39	61
moins de 15		17	83	37	63
	15 ou plus	20	80	58	42
	TOTAL	17	83	40	60
moins de 15		18	82	43	57
	15 ou plus	22	78	50	50
	TOTAL	20	80	44	56
moins de 15		26	74	49	51
	15 ou plus	25	75	79	21
	TOTAL	26	74	54	46
moins de 15		16	84	41	59
	15 ou plus	22	78	59	41
	TOTAL	18	82	45	55
moins de 15		18	82	38	62
	15 ou plus	24	76	41	59
	TOTAL	20	80	39	61
moins de 15		25	75	41	59
	15 ou plus	55	45	63	37
	TOTAL	31	69	45	55
moins de 15		39	61	51	49
	15 ou plus	39	61	65	35
	TOTAL	39	61	54	46

PARENTS ET ÉLÈVES TRAVAILLENT AUX DEVOIRS DU COURS DE LANGUE

TABLEAU 17

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	rarement ou jamais	14	86	42	58
	qq fois par mois ou plus	17	83	39	61
	TOTAL	16	84	41	59
AB	rarement ou jamais	12	88	40	60
	qq fois par mois ou plus	14	86	38	62
	TOTAL	13	87	39	61
SK	rarement ou jamais	24	76	41	59
	qq fois par mois ou plus	22	78	42	58
	TOTAL	23	77	42	58
MBa	rarement ou jamais	12	88	37	63
	qq fois par mois ou plus	13	87	41	59
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	rarement ou jamais	17	83	52	48
	qq fois par mois ou plus	28	72	61	39
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	rarement ou jamais	11	89	38	62
	qq fois par mois ou plus	13	87	44	56
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	rarement ou jamais	14	86	50	50
	qq fois par mois ou plus	15	85	63	37
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	rarement ou jamais	16	84	32	68
	qq fois par mois ou plus	22	78	36	64
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	rarement ou jamais	8	92	19	81
	qq fois par mois ou plus	11	89	25	75
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	rarement ou jamais	18	82	36	64
	qq fois par mois ou plus	19	81	48	52
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	rarement ou jamais	17	83	37	63
	qq fois par mois ou plus	21	79	56	44
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	rarement ou jamais	17	83	44	56
	qq fois par mois ou plus	22	78	46	54
	TOTAL	20	80	44	56
NSf	rarement ou jamais	22	78	52	48
	qq fois par mois ou plus	30	70	82	18
	TOTAL	26	74	57	43
PE	rarement ou jamais	17	83	45	55
	qq fois par mois ou plus	20	80	46	54
	TOTAL	18	82	45	55
NL	rarement ou jamais	15	85	37	63
	qq fois par mois ou plus	24	76	42	58
	TOTAL	20	80	39	61
NT	rarement ou jamais	32	68	49	51
	qq fois par mois ou plus	30	70	38	62
	TOTAL	31	69	46	54
YT	rarement ou jamais	35	65	50	50
	qq fois par mois ou plus	40	60	63	37
	TOTAL	38	62	54	46

PARENTS ET ÉLÈVES DISCUTENT DES ACTIVITÉS QUOTIDIENNES

TABLEAU 18

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	27	73	59	41
	qq fois par mois ou plus	14	86	39	61
	TOTAL	15	85	41	59
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	22	78	53	47
	qq fois par mois ou plus	11	89	37	63
	TOTAL	13	87	40	60
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	39	61	58	42
	qq fois par mois ou plus	20	80	39	61
	TOTAL	23	77	41	59
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	20	80	50	50
	qq fois par mois ou plus	11	89	36	64
	TOTAL	13	87	38	62
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	32	68	61	39
	qq fois par mois ou plus	20	80	52	48
	TOTAL	22	78	53	47
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	20	80	63	37
	qq fois par mois ou plus	11	89	37	63
	TOTAL	12	88	40	60
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	23	77	69	31
	qq fois par mois ou plus	13	87	49	51
	TOTAL	14	86	53	47
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	24	76	42	58
	qq fois par mois ou plus	17	83	31	69
	TOTAL	18	82	33	67
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	11	89	32	68
	qq fois par mois ou plus	9	91	19	81
	TOTAL	9	91	20	80
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	28	72	46	54
	qq fois par mois ou plus	17	83	38	62
	TOTAL	18	82	39	61
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	24	76	62	38
	qq fois par mois ou plus	18	82	39	61
	TOTAL	19	81	42	58
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	21	79	62	38
	qq fois par mois ou plus	19	81	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	30	70	73	27
	qq fois par mois ou plus	25	75	53	47
	TOTAL	26	74	57	43
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	32	68	64	36
	qq fois par mois ou plus	15	85	42	58
	TOTAL	18	82	45	55
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	26	74	52	48
	qq fois par mois ou plus	19	81	36	64
	TOTAL	20	80	38	62
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	48	52	70	30
	qq fois par mois ou plus	27	73	41	59
	TOTAL	31	69	46	54
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	39	61	76	24
	qq fois par mois ou plus	37	63	49	51
	TOTAL	37	63	54	46

ÉCRIRE EST PLUS DIFFICILE QUE LES AUTRES TRAVAUX SCOLAIRES

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
BC	en désaccord	20	80	39	61
	en accord	18	82	51	49
	TOTAL	19	81	43	57
AB	en désaccord	18	82	41	59
	en accord	16	84	40	60
	TOTAL	17	83	41	59
SK	en désaccord	25	75	40	60
	en accord	23	77	50	50
	TOTAL	25	75	43	57
MBa	en désaccord	18	82	37	63
	en accord	15	85	47	53
	TOTAL	17	83	40	60
MBf	en désaccord	26	74	58	42
	en accord	23	77	56	44
	TOTAL	25	75	58	42
ONa	en désaccord	14	86	41	59
	en accord	17	83	45	55
	TOTAL	15	85	43	57
ONf	en désaccord	22	78	53	47
	en accord	16	84	60	40
	TOTAL	20	80	55	45
QCa	en désaccord	22	78	32	68
	en accord	19	81	37	63
	TOTAL	21	79	33	67
QCf	en désaccord	13	87	24	76
	en accord	8	92	28	72
	TOTAL	12	88	26	74
NBa	en désaccord	22	78	37	63
	en accord	22	78	51	49
	TOTAL	22	78	42	58
NBf	en désaccord	20	80	39	61
	en accord	24	76	50	50
	TOTAL	22	78	44	56
NSa	en désaccord	24	76	44	56
	en accord	25	75	55	45
	TOTAL	24	76	47	53
NSf	en désaccord	26	74	51	49
	en accord	30	70	71	29
	TOTAL	27	73	57	43
PE	en désaccord	22	78	45	55
	en accord	21	79	56	44
	TOTAL	22	78	48	52
NL	en désaccord	25	75	41	59
	en accord	26	74	43	57
	TOTAL	25	75	42	58
NT	en désaccord	31	69	46	54
	en accord	36	64	60	40
	TOTAL	32	68	49	51
YT	en désaccord	41	59	55	45
	en accord	45	55	61	39
	TOTAL	42	58	57	43

L'ÉCRITURE NE M'INTÉRESSE PAS BEAUCOUP

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
en désaccord	en accord	19	81	38	62
	en accord	20	80	51	49
	TOTAL	19	81	43	57
en désaccord	en accord	17	83	35	65
	en accord	18	82	48	52
	TOTAL	17	83	41	59
en désaccord	en accord	24	76	37	63
	en accord	25	75	50	50
	TOTAL	25	75	43	57
en désaccord	en accord	17	83	37	63
	en accord	16	84	44	56
	TOTAL	17	83	40	60
en désaccord	en accord	24	76	55	45
	en accord	26	74	65	35
	TOTAL	25	75	58	42
en désaccord	en accord	15	85	40	60
	en accord	15	85	47	53
	TOTAL	15	85	43	57
en désaccord	en accord	19	81	51	49
	en accord	23	77	66	34
	TOTAL	20	80	55	45
en désaccord	en accord	21	79	31	69
	en accord	21	79	38	62
	TOTAL	21	79	33	67
en désaccord	en accord	10	90	25	75
	en accord	15	85	28	72
	TOTAL	12	88	26	74
en désaccord	en accord	22	78	37	63
	en accord	23	77	49	51
	TOTAL	22	78	42	58
en désaccord	en accord	20	80	36	64
	en accord	25	75	60	40
	TOTAL	22	78	44	56
en désaccord	en accord	25	75	43	57
	en accord	23	77	55	45
	TOTAL	24	76	47	53
en désaccord	en accord	23	77	50	50
	en accord	33	67	73	27
	TOTAL	27	73	57	43
en désaccord	en accord	21	79	42	58
	en accord	23	77	57	43
	TOTAL	22	78	48	52
en désaccord	en accord	27	73	43	57
	en accord	22	78	39	61
	TOTAL	25	75	42	58
en désaccord	en accord	25	75	44	56
	en accord	42	58	57	43
	TOTAL	32	68	49	51
en désaccord	en accord	39	61	55	45
	en accord	47	53	61	39
	TOTAL	42	58	57	43

IL EST IMPORTANT DE BIEN ÉCRIRE POUR MES FUTURES ÉTUDES

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
BC	en désaccord	35	65	59	41
	en accord	15	85	39	61
	TOTAL	19	81	43	57
AB	en désaccord	33	67	49	51
	en accord	12	88	38	62
	TOTAL	17	83	41	59
SK	en désaccord	35	65	58	42
	en accord	21	79	37	63
	TOTAL	25	75	43	57
MBa	en désaccord	33	67	51	49
	en accord	12	88	36	64
	TOTAL	17	83	40	60
MBf	en désaccord	44	56	81	19
	en accord	21	79	51	49
	TOTAL	25	75	58	42
ONa	en désaccord	23	77	59	41
	en accord	13	88	38	62
	TOTAL	15	85	43	57
ONf	en désaccord	61	39	79	21
	en accord	13	87	50	50
	TOTAL	20	80	55	45
QCa	en désaccord	29	71	39	61
	en accord	19	81	32	68
	TOTAL	21	79	33	67
QCf	en désaccord	33	67	60	40
	en accord	9	91	19	81
	TOTAL	12	88	26	74
NBa	en désaccord	39	61	53	47
	en accord	17	83	36	64
	TOTAL	22	78	42	58
NBf	en désaccord	51	49	70	30
	en accord	19	81	39	61
	TOTAL	22	78	44	56
NSa	en désaccord	38	62	60	40
	en accord	19	81	42	58
	TOTAL	24	76	47	53
NSf	en désaccord	34	66	81	19
	en accord	26	74	52	48
	TOTAL	27	73	57	43
PE	en désaccord	45	55	68	32
	en accord	14	86	39	61
	TOTAL	22	78	48	52
NL	en désaccord	46	54	48	52
	en accord	19	81	39	61
	TOTAL	25	75	42	58
NT	en désaccord	49	51	70	30
	en accord	28	72	42	58
	TOTAL	32	68	49	51
YT	en désaccord	66	34	71	29
	en accord	37	63	53	47
	TOTAL	42	58	57	43

BEAUCOUP DE BONS EMPLOIS EXIGENT QU'ON ÉCRIVE BIEN

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
en désaccord		22	78	57	43
	en accord	15	85	38	62
	TOTAL	16	84	41	59
en désaccord		8	92	49	51
	en accord	14	86	37	63
	TOTAL	13	87	39	61
en désaccord		30	70	60	40
	en accord	21	79	38	62
	TOTAL	22	78	41	59
en désaccord		17	83	43	57
	en accord	12	88	37	63
	TOTAL	12	88	38	62
en désaccord		26	74	73	27
	en accord	21	79	51	49
	TOTAL	22	78	54	46
en désaccord		16	84	60	40
	en accord	12	88	37	63
	TOTAL	12	88	40	60
en désaccord		23	78	65	35
	en accord	13	87	50	50
	TOTAL	14	86	52	48
en désaccord		25	75	38	62
	en accord	18	82	31	69
	TOTAL	19	81	32	68
en désaccord		13	87	38	63
	en accord	8	92	17	83
	TOTAL	9	91	20	80
en désaccord		26	74	51	49
	en accord	17	83	36	64
	TOTAL	18	82	39	61
en désaccord		27	73	54	46
	en accord	18	82	39	61
	TOTAL	19	81	41	59
en désaccord		26	74	57	43
	en accord	18	82	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
en désaccord		36	64	76	24
	en accord	24	76	54	46
	TOTAL	26	74	58	42
en désaccord		33	67	58	42
	en accord	16	84	41	59
	TOTAL	18	82	45	55
en désaccord		24	76	38	62
	en accord	20	80	39	61
	TOTAL	20	80	39	61
en désaccord		51	49	63	37
	en accord	27	73	42	58
	TOTAL	31	69	46	54
en désaccord		56	44	61	39
	en accord	37	63	53	47
	TOTAL	39	61	54	46

TABLEAU 23

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
BC	en désaccord	20	80	40	60
	en accord	15	85	41	59
	TOTAL	15	85	41	59
AB	en désaccord	10	90	49	51
	en accord	13	87	39	61
	TOTAL	13	87	40	60
SK	en désaccord	33	67	49	51
	en accord	21	79	41	59
	TOTAL	22	78	42	58
MBa	en désaccord	19	81	45	55
	en accord	12	88	36	64
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	en désaccord	35	65	70	30
	en accord	19	81	51	49
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	en désaccord	17	83	47	53
	en accord	12	88	39	61
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	en désaccord	25	75	57	43
	en accord	12	88	52	48
	TOTAL	15	85	53	47
QCa	en désaccord	20	80	39	61
	en accord	18	82	32	68
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	en désaccord	10	90	23	77
	en accord	9	91	19	81
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	en désaccord	25	75	44	56
	en accord	18	82	39	61
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	en désaccord	18	82	52	48
	en accord	19	81	39	61
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	en désaccord	32	68	46	54
	en accord	17	83	44	56
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	en désaccord	34	66	58	42
	en accord	24	76	57	43
	TOTAL	26	74	57	43
PE	en désaccord	27	73	51	49
	en accord	17	83	44	56
	TOTAL	18	82	45	55
NL	en désaccord	35	65	51	49
	en accord	19	81	37	63
	TOTAL	20	80	38	62
NT	en désaccord	45	55	54	46
	en accord	30	70	44	56
	TOTAL	32	68	46	54
YT	en désaccord	48	52	52	48
	en accord	38	62	54	46
	TOTAL	39	61	54	46

TABLEAU 24

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
en désaccord		15	85	39	61
	en accord	18	82	49	51
	TOTAL	15	85	41	59
en désaccord		11	89	39	61
	en accord	18	82	41	59
	TOTAL	13	87	39	61
en désaccord		21	79	38	62
	en accord	25	75	53	47
	TOTAL	22	78	41	59
en désaccord		13	87	36	64
	en accord	12	88	42	58
	TOTAL	13	87	37	63
en désaccord		20	80	53	47
	en accord	32	68	54	46
	TOTAL	22	78	53	47
en désaccord		12	88	38	62
	en accord	12	88	47	53
	TOTAL	12	88	40	60
en désaccord		12	88	49	51
	en accord	27	73	68	32
	TOTAL	14	86	52	48
en désaccord		17	83	33	67
	en accord	21	79	32	68
	TOTAL	18	82	33	67
en désaccord		7	93	18	82
	en accord	16	84	29	71
	TOTAL	9	91	20	80
en désaccord		17	83	37	63
	en accord	22	78	47	53
	TOTAL	19	81	39	61
en désaccord		16	84	36	64
	en accord	31	69	64	36
	TOTAL	19	81	41	59
en désaccord		16	84	41	59
	en accord	26	74	54	46
	TOTAL	19	81	44	56
en désaccord		23	77	54	46
	en accord	36	64	71	29
	TOTAL	26	74	57	43
en désaccord		17	83	42	58
	en accord	22	78	55	45
	TOTAL	18	82	45	55
en désaccord		19	81	38	62
	en accord	25	75	43	57
	TOTAL	20	80	39	61
en désaccord		30	70	43	57
	en accord	37	63	54	46
	TOTAL	32	68	46	54
en désaccord		35	65	54	46
	en accord	45	55	53	47
	TOTAL	38	62	54	46

UNE BONNE NOTE AUX COURS DE LANGUE EST DUE À LA CHANCE

IL FAUT PERSÉVÉRER DEVANT UNE DIFFICULTÉ EN ÉCRITURE

TABLEAU 25

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	en désaccord	12	88	39	61
	en accord	22	78	45	55
	TOTAL	15	85	41	59
AB	en désaccord	11	89	37	63
	en accord	16	84	44	56
	TOTAL	12	88	39	61
SK	en désaccord	21	79	35	65
	en accord	24	76	53	47
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	en désaccord	11	89	34	66
	en accord	17	83	44	56
	TOTAL	12	88	37	63
MBf	en désaccord	22	78	46	54
	en accord	22	78	66	34
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	en désaccord	11	89	37	63
	en accord	14	86	48	52
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	en désaccord	11	89	47	53
	en accord	20	80	63	37
	TOTAL	14	86	53	47
QCa	en désaccord	16	84	32	68
	en accord	24	76	34	66
	TOTAL	18	82	32	68
QCf	en désaccord	6	94	16	84
	en accord	17	83	32	68
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	en désaccord	17	83	35	65
	en accord	22	78	47	53
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	en désaccord	14	86	34	66
	en accord	25	75	53	47
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	en désaccord	17	83	41	59
	en accord	24	76	52	48
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	en désaccord	27	73	55	45
	en accord	25	75	60	40
	TOTAL	26	74	57	43
PE	en désaccord	15	85	39	61
	en accord	23	77	57	43
	TOTAL	18	82	45	55
NL	en désaccord	17	83	38	62
	en accord	27	73	40	60
	TOTAL	20	80	38	62
NT	en désaccord	25	75	43	57
	en accord	43	57	54	46
	TOTAL	32	68	46	54
YT	en désaccord	34	66	49	51
	en accord	44	56	61	39
	TOTAL	37	63	53	47

TABLEAU 26

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
en désaccord		15	85	59	41
	en accord	16	84	36	64
	TOTAL	15	85	41	59
en désaccord		14	86	52	48
	en accord	12	88	36	64
	TOTAL	13	87	39	61
en désaccord		26	74	53	47
	en accord	21	79	38	62
	TOTAL	22	78	41	59
en désaccord		14	86	44	56
	en accord	12	88	36	64
	TOTAL	12	88	38	62
en désaccord		20	80	58	42
	en accord	23	77	51	49
	TOTAL	22	78	53	47
en désaccord		12	88	48	52
	en accord	12	88	38	62
	TOTAL	12	88	40	60
en désaccord		19	81	60	40
	en accord	13	87	50	50
	TOTAL	14	86	52	48
en désaccord		16	84	40	60
	en accord	18	82	30	70
	TOTAL	18	82	32	68
en désaccord		12	88	32	68
	en accord	8	92	18	82
	TOTAL	9	91	20	80
en désaccord		18	82	43	57
	en accord	18	82	38	62
	TOTAL	18	82	39	61
en désaccord		23	77	55	45
	en accord	17	83	38	62
	TOTAL	19	81	41	59
en désaccord		23	77	56	44
	en accord	18	82	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
en désaccord		34	66	59	41
	en accord	24	76	56	44
	TOTAL	26	74	57	43
en désaccord		28	72	57	43
	en accord	15	85	42	58
	TOTAL	18	82	45	55
en désaccord		22	78	41	59
	en accord	19	81	37	63
	TOTAL	20	80	38	62
en désaccord		37	63	58	42
	en accord	30	70	42	58
	TOTAL	32	68	46	54
en désaccord		42	58	57	43
	en accord	37	63	53	47
	TOTAL	38	62	53	47

IL EST IMPORTANT DE BIEN RÉUSSIR À L'ÉCOLE

TABLEAU 27

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	pas important	22	78	38	62
	important	15	85	41	59
	TOTAL	16	84	41	59
AB	pas important	23	77	58	42
	important	12	88	38	62
	TOTAL	12	88	39	61
SK	pas important	33	67	56	44
	important	20	80	39	61
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	pas important	25	75	49	51
	important	11	89	36	64
	TOTAL	12	88	37	63
MBf	pas important	45	55	83	17
	important	20	80	52	48
	TOTAL	21	79	54	46
ONa	pas important	29	71	48	52
	important	11	89	39	61
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	pas important	48	52	85	15
	important	13	87	51	49
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	pas important	32	68	53	47
	important	17	83	31	69
	TOTAL	18	82	32	68
Qcf	pas important	19	81	20	80
	important	8	92	20	80
	TOTAL	8	92	20	80
NBa	pas important	30	70	51	49
	important	16	84	38	62
	TOTAL	17	83	39	61
NBf	pas important	14	86	61	39
	important	19	81	40	60
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	pas important	26	74	69	31
	important	18	82	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	pas important	38	62	100	
	important	24	76	55	45
	TOTAL	25	75	56	44
PE	pas important	16	84	69	31
	important	18	82	43	57
	TOTAL	18	82	45	55
NL	pas important	22	78	45	55
	important	18	82	38	62
	TOTAL	19	81	38	62
NT	pas important	45	55	80	20
	important	29	71	44	56
	TOTAL	30	70	46	54
YT	pas important	56	44	60	40
	important	35	65	54	46
	TOTAL	37	63	54	46

IL EST IMPORTANT DE BIEN RÉUSSIR AUX COURS DE LANGUE

TABLEAU 28

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
pas important	pas important	18	82	50	50
	important	16	84	40	60
	TOTAL	16	84	41	59
pas important	pas important	14	86	55	45
	important	12	88	38	62
	TOTAL	12	88	39	61
pas important	pas important	35	65	59	41
	important	20	80	39	61
	TOTAL	22	78	41	59
pas important	pas important	22	78	48	52
	important	11	89	36	64
	TOTAL	12	88	38	62
pas important	pas important	24	76	75	25
	important	21	79	50	50
	TOTAL	21	79	53	47
pas important	pas important	27	73	53	47
	important	10	90	38	62
	TOTAL	12	88	40	60
pas important	pas important	24	76	66	34
	important	13	87	51	49
	TOTAL	14	86	52	48
pas important	pas important	26	74	47	53
	important	18	82	31	69
	TOTAL	18	82	32	68
pas important	pas important	20	80	23	77
	important	8	92	20	80
	TOTAL	9	91	20	80
pas important	pas important	33	67	47	53
	important	16	84	38	62
	TOTAL	18	82	39	61
pas important	pas important	25	75	51	49
	important	19	81	40	60
	TOTAL	19	81	41	59
pas important	pas important	24	76	66	34
	important	18	82	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
pas important	pas important	35	65	81	19
	important	25	75	55	45
	TOTAL	26	74	58	42
pas important	pas important	17	83	72	28
	important	18	82	41	59
	TOTAL	18	82	45	55
pas important	pas important	25	75	41	59
	important	19	81	38	62
	TOTAL	19	81	38	62
pas important	pas important	51	49	58	42
	important	26	74	45	55
	TOTAL	30	70	46	54
pas important	pas important	51	49	62	38
	important	34	66	52	48
	TOTAL	36	64	53	47

IMPRESSION POSITIVE DE L'ÉCOLE

TABLEAU 29

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>rieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>rieur</i>
BC	en désaccord	21	79	51	49
	en accord	14	86	37	63
	TOTAL	16	84	41	59
AB	en désaccord	20	80	53	47
	en accord	10	90	34	66
	TOTAL	12	88	39	61
SK	en désaccord	36	64	49	51
	en accord	18	82	38	62
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	en désaccord	23	77	41	59
	en accord	9	91	36	64
	TOTAL	12	88	37	63
MBf	en désaccord	28	72	58	42
	en accord	16	84	49	51
	TOTAL	22	78	53	47
ONa	en désaccord	20	80	42	58
	en accord	11	89	39	61
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	en désaccord	19	81	58	42
	en accord	11	89	49	51
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	en désaccord	23	77	36	64
	en accord	17	83	31	69
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	en désaccord	11	89	27	73
	en accord	6	94	14	86
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	en désaccord	28	72	46	54
	en accord	15	85	36	64
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	en désaccord	22	78	54	46
	en accord	16	84	30	70
	TOTAL	18	82	41	59
NSa	en désaccord	22	78	50	50
	en accord	18	82	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	en désaccord	31	69	63	37
	en accord	21	79	51	49
	TOTAL	26	74	57	43
PE	en désaccord	28	72	53	47
	en accord	15	85	42	58
	TOTAL	18	82	45	55
NL	en désaccord	26	74	44	56
	en accord	18	82	36	64
	TOTAL	20	80	38	62
NT	en désaccord	44	56	44	56
	en accord	24	76	47	53
	TOTAL	30	70	46	54
YT	en désaccord	55	45	56	44
	en accord	33	67	53	47
	TOTAL	38	62	54	46

MANQUE D'INTÉRÊT ENVERS L'ÉCOLE

TABLEAU 30

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>rieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>rieur</i>
en désaccord		14	86	37	63
	en accord	17	83	43	57
	TOTAL	16	84	41	59
en désaccord		12	88	34	66
	en accord	14	86	44	56
	TOTAL	13	87	39	61
en désaccord		20	80	38	62
	en accord	26	74	44	56
	TOTAL	22	78	41	59
en désaccord		10	90	35	65
	en accord	15	85	39	61
	TOTAL	12	88	38	62
en désaccord		16	84	48	52
	en accord	29	71	58	42
	TOTAL	21	79	53	47
en désaccord		11	89	37	63
	en accord	13	87	42	58
	TOTAL	12	88	40	60
en désaccord		9	91	45	55
	en accord	22	78	61	39
	TOTAL	15	85	52	48
en désaccord		18	82	28	72
	en accord	19	81	36	64
	TOTAL	19	81	33	67
en désaccord		9	91	16	84
	en accord	8	92	26	74
	TOTAL	9	91	20	80
en désaccord		15	85	34	66
	en accord	23	77	43	57
	TOTAL	19	81	39	61
en désaccord		17	83	33	67
	en accord	22	78	52	48
	TOTAL	19	81	41	59
en désaccord		17	83	40	60
	en accord	21	79	48	52
	TOTAL	19	81	44	56
en désaccord		27	73	53	47
	en accord	26	74	60	40
	TOTAL	26	74	57	43
en désaccord		16	84	39	61
	en accord	20	80	51	49
	TOTAL	18	82	45	55
en désaccord		18	82	33	67
	en accord	22	78	43	57
	TOTAL	20	80	38	62
en désaccord		22	78	46	54
	en accord	39	61	45	55
	TOTAL	31	69	45	55
en désaccord		36	64	48	52
	en accord	42	58	58	42
	TOTAL	39	61	53	47

J'OBTIENS LA NOTE QUE JE MÉRITE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
BC	en désaccord	18	82	49	51
	en accord	15	85	39	61
	TOTAL	16	84	41	59
AB	en désaccord	22	78	56	44
	en accord	10	90	35	65
	TOTAL	13	87	40	60
SK	en désaccord	27	73	58	42
	en accord	22	78	37	63
	TOTAL	23	77	41	59
MBa	en désaccord	22	78	50	50
	en accord	11	89	35	65
	TOTAL	12	88	38	62
MBf	en désaccord	34	66	55	45
	en accord	19	81	53	47
	TOTAL	22	78	53	47
ONa	en désaccord	17	83	47	53
	en accord	11	89	38	62
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	en désaccord	21	79	57	43
	en accord	14	86	51	49
	TOTAL	15	85	52	48
QCa	en désaccord	17	83	36	64
	en accord	18	82	32	68
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	en désaccord	12	88	28	72
	en accord	8	92	18	82
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	en désaccord	24	76	47	53
	en accord	17	83	37	63
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	en désaccord	29	71	50	50
	en accord	17	83	40	60
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	en désaccord	29	71	57	43
	en accord	17	83	42	58
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	en désaccord	37	63	63	37
	en accord	24	76	55	45
	TOTAL	26	74	57	43
PE	en désaccord	25	75	54	46
	en accord	16	84	43	57
	TOTAL	18	82	45	55
NL	en désaccord	29	71	55	45
	en accord	19	81	34	66
	TOTAL	20	80	38	62
NT	en désaccord	51	49	52	48
	en accord	27	73	44	56
	TOTAL	31	69	46	54
YT	en désaccord	45	55	57	43
	en accord	37	63	53	47
	TOTAL	38	62	54	46

ÉCRIRE EST AGRÉABLE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supérieur</i>		<i>égal ou supérieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>inférieur</i>
en désaccord	en accord	20	80	64	36
	en accord	14	86	37	63
	TOTAL	15	85	41	59
en désaccord	en accord	17	83	47	53
	en accord	11	89	34	66
	TOTAL	12	88	37	63
en désaccord	en accord	27	73	57	43
	en accord	20	80	37	63
	TOTAL	21	79	41	59
en désaccord	en accord	18	82	54	46
	en accord	11	89	33	67
	TOTAL	12	88	37	63
en désaccord	en accord	47	53	86	14
	en accord	17	83	50	50
	TOTAL	20	80	53	47
en désaccord	en accord	21	79	57	43
	en accord	10	90	35	65
	TOTAL	12	88	38	62
en désaccord	en accord	30	70	77	23
	en accord	13	87	47	53
	TOTAL	14	86	51	49
en désaccord	en accord	23	77	48	52
	en accord	17	83	32	68
	TOTAL	18	82	34	66
en désaccord	en accord	15	85	32	68
	en accord	8	92	18	82
	TOTAL	8	92	19	81
en désaccord	en accord	28	72	52	48
	en accord	16	84	34	66
	TOTAL	18	82	37	63
en désaccord	en accord	36	64	67	33
	en accord	17	83	37	63
	TOTAL	19	81	41	59
en désaccord	en accord	30	70	56	44
	en accord	16	84	41	59
	TOTAL	18	82	43	57
en désaccord	en accord	50	50	87	13
	en accord	20	80	53	47
	TOTAL	25	75	56	44
en désaccord	en accord	31	69	62	38
	en accord	14	86	39	61
	TOTAL	17	83	44	56
en désaccord	en accord	28	72	38	62
	en accord	18	82	38	62
	TOTAL	19	81	38	62
en désaccord	en accord	48	52	62	38
	en accord	26	74	40	60
	TOTAL	31	69	44	56
en désaccord	en accord	51	49	61	39
	en accord	35	65	49	51
	TOTAL	37	63	50	50

NOMBRE DE PAGES D'ÉCRITURE PAR MOIS

13 ans *16 ans*

égal ou supé- inférieur *rieur* *inférieure* *rieur*

TABLEAU 33

		<i>13 ans</i>		<i>16 ans</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>égal ou supé-rieur</i>	<i>inférieure</i>	<i>rieur</i>
BC	10 ou moins	18	82	43	57
	plus de 10	12	88	35	65
	TOTAL	16	84	41	59
AB	10 ou moins	15	85	41	59
	plus de 10	8	92	35	65
	TOTAL	13	87	39	61
SK	10 ou moins	21	79	44	56
	plus de 10	26	74	34	66
	TOTAL	23	77	42	58
MBa	10 ou moins	14	86	40	60
	plus de 10	11	89	30	70
	TOTAL	13	87	37	63
MBf	10 ou moins	25	75	53	47
	plus de 10	17	83	55	45
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	10 ou moins	13	87	44	56
	plus de 10	10	90	31	69
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	10 ou moins	17	83	56	44
	plus de 10	9	91	46	54
	TOTAL	15	85	53	47
QCa	10 ou moins	20	80	32	68
	plus de 10	16	84	34	66
	TOTAL	19	81	33	67
QCf	10 ou moins	10	90	21	79
	plus de 10	7	93	16	84
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	10 ou moins	20	80	41	59
	plus de 10	15	85	34	66
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	10 ou moins	21	79	44	56
	plus de 10	14	86	34	66
	TOTAL	19	81	42	58
NSa	10 ou moins	19	81	44	56
	plus de 10	19	81	44	56
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	10 ou moins	27	73	65	35
	plus de 10	24	76	40	60
	TOTAL	26	74	57	43
PE	10 ou moins	20	80	48	52
	plus de 10	12	88	36	64
	TOTAL	18	82	45	55
NL	10 ou moins	21	79	37	63
	plus de 10	19	81	41	59
	TOTAL	20	80	39	61
NT	10 ou moins	33	67	47	53
	plus de 10	28	72	43	57
	TOTAL	32	68	46	54
YT	10 ou moins	45	55	58	42
	plus de 10	27	73	47	53
	TOTAL	39	61	54	46

UTILITÉ DE SAVOIR ÉCRIRE À L'ÂGE ADULTE

13 ans *16 ans*

égal ou supé- inférieur *rieur* *inférieure* *rieur*

TABLEAU 34

		<i>13 ans</i>		<i>16 ans</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>égal ou supé-rieur</i>	<i>inférieure</i>	<i>rieur</i>
inutile		25	75	59	41
	utile	15	85	40	60
	TOTAL	16	84	41	59
inutile		13	87	63	38
	utile	13	87	37	63
	TOTAL	13	87	39	61
inutile		48	52	54	46
	utile	21	79	40	60
	TOTAL	23	77	42	58
inutile		26	74	47	53
	utile	12	88	37	63
	TOTAL	13	87	38	62
inutile		29	71	82	18
	utile	22	78	52	48
	TOTAL	22	78	54	46
inutile		14	86	66	34
	utile	12	88	39	61
	TOTAL	12	88	40	60
inutile		39	61	69	31
	utile	13	87	52	48
	TOTAL	15	85	53	47
inutile		16	84	43	58
	utile	19	81	32	68
	TOTAL	19	81	33	67
inutile		21	79	43	57
	utile	8	92	19	81
	TOTAL	9	91	20	80
inutile		33	67	55	45
	utile	18	82	38	62
	TOTAL	19	81	39	61
inutile		22	78	72	28
	utile	19	81	40	60
	TOTAL	19	81	42	58
inutile		29	71	61	39
	utile	19	81	43	57
	TOTAL	19	81	44	56
inutile		25	75	60	40
	utile	26	74	57	43
	TOTAL	26	74	57	43
inutile		26	74	60	40
	utile	17	83	44	56
	TOTAL	18	82	45	55
inutile		44	56	41	59
	utile	19	81	39	61
	TOTAL	20	80	39	61
inutile		77	23	56	44
	utile	27	73	45	55
	TOTAL	31	69	46	54
inutile		65	35	71	29
	utile	37	63	53	47
	TOTAL	39	61	54	46

JE ME SERS DE MON EXPÉRIENCE POUR ÉCRIRE

TABLEAU 35

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	rarement ou jamais	19	81	47	53
	habituellement ou parfois	14	86	38	62
	TOTAL	16	84	41	59
AB	rarement ou jamais	18	82	42	58
	habituellement ou parfois	9	91	38	62
	TOTAL	13	87	39	61
SK	rarement ou jamais	25	75	46	54
	habituellement ou parfois	20	80	39	61
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	rarement ou jamais	14	86	40	60
	habituellement ou parfois	12	88	36	64
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	rarement ou jamais	26	74	54	46
	habituellement ou parfois	20	80	53	47
	TOTAL	22	78	53	47
ONa	rarement ou jamais	14	86	41	59
	habituellement ou parfois	11	89	39	61
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	rarement ou jamais	19	81	60	40
	habituellement ou parfois	13	87	50	50
	TOTAL	14	86	53	47
QCa	rarement ou jamais	19	81	37	63
	habituellement ou parfois	18	82	30	70
	TOTAL	18	82	32	68
QCf	rarement ou jamais	12	88	30	70
	habituellement ou parfois	7	93	18	82
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	rarement ou jamais	23	77	43	57
	habituellement ou parfois	16	84	37	63
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	rarement ou jamais	27	73	53	47
	habituellement ou parfois	16	84	37	63
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	rarement ou jamais	21	79	50	50
	habituellement ou parfois	18	82	41	59
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	rarement ou jamais	29	71	67	33
	habituellement ou parfois	23	77	54	46
	TOTAL	26	74	57	43
PE	rarement ou jamais	22	78	54	46
	habituellement ou parfois	15	85	39	61
	TOTAL	18	82	45	55
NL	rarement ou jamais	20	80	44	56
	habituellement ou parfois	20	80	35	65
	TOTAL	20	80	39	61
NT	rarement ou jamais	35	65	49	51
	habituellement ou parfois	27	73	45	55
	TOTAL	30	70	46	54
YT	rarement ou jamais	46	54	63	37
	habituellement ou parfois	32	68	49	51
	TOTAL	38	62	54	46

J'UTILISE UN ORDINATEUR POUR ÉCRIRE

TABLEAU 36

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
non		18	82	46	54
	oui	13	87	37	63
	TOTAL	15	85	41	59
non		12	88	44	56
	oui	13	87	36	64
	TOTAL	13	87	39	61
non		28	72	47	53
	oui	17	83	36	64
	TOTAL	22	78	41	59
non		13	87	39	61
	oui	11	89	36	64
	TOTAL	12	88	37	63
non		25	75	54	46
	oui	21	79	53	47
	TOTAL	23	77	53	47
non		17	83	50	50
	oui	10	90	34	66
	TOTAL	12	88	40	60
non		19	81	59	41
	oui	13	87	51	49
	TOTAL	14	86	52	48
non		23	77	39	61
	oui	13	87	28	72
	TOTAL	18	82	32	68
non		10	90	22	78
	oui	7	93	18	82
	TOTAL	9	91	20	80
non		21	79	43	57
	oui	15	85	36	64
	TOTAL	18	82	39	61
non		19	81	44	56
	oui	19	81	35	65
	TOTAL	19	81	41	59
non		23	77	49	51
	oui	16	84	39	61
	TOTAL	19	81	44	56
non		39	61	58	42
	oui	20	80	57	43
	TOTAL	26	74	57	43
non		19	81	51	49
	oui	17	83	41	59
	TOTAL	18	82	45	55
non		24	76	44	56
	oui	17	83	34	66
	TOTAL	20	80	39	61
non		35	65	54	46
	oui	26	74	39	61
	TOTAL	30	70	46	54
non		47	53	63	37
	oui	29	71	45	55
	TOTAL	37	63	53	47

J'UTILISE DES DICTIONNAIRES, ETC., POUR ÉCRIRE

13 ans *16 ans*

*égal ou supé-
inférieur* *rieur* *inférieur* *égal ou supé-
rieur*

TABLEAU 37

BC	non	19	81	45	55
	oui	12	88	38	62
	TOTAL	15	85	41	59
AB	non	15	85	45	55
	oui	11	89	35	65
	TOTAL	13	87	39	61
SK	non	25	75	48	52
	oui	20	80	34	66
	TOTAL	22	78	42	58
MBa	non	15	85	42	58
	oui	11	89	33	67
	TOTAL	13	87	37	63
MBf	non	28	72	57	43
	oui	17	83	49	51
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	non	18	82	50	50
	oui	9	91	34	66
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	non	19	81	60	40
	oui	12	88	45	55
	TOTAL	15	85	53	47
QCa	non	23	77	39	61
	oui	15	85	28	72
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	non	12	88	29	71
	oui	8	92	17	83
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	non	21	79	47	53
	oui	16	84	32	68
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	non	22	78	60	40
	oui	17	83	35	65
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	non	23	77	50	50
	oui	17	83	40	60
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	non	35	65	64	36
	oui	19	81	51	49
	TOTAL	26	74	57	43
PE	non	20	80	52	48
	oui	15	85	38	62
	TOTAL	18	82	45	55
NL	non	20	80	44	56
	oui	20	80	34	66
	TOTAL	20	80	38	62
NT	non	38	62	54	46
	oui	24	76	40	60
	TOTAL	31	69	46	54
YT	non	43	57	63	38
	oui	32	68	46	54
	TOTAL	38	62	53	47

JE RÉDIGE DES CRITIQUES DE LIVRES

13 ans *16 ans*

*égal ou supé-
inférieur* *rieur* *inférieur* *égal ou supé-
rieur*

TABLEAU 38

rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		11	89	36	64
		18	82	46	54
	TOTAL	15	85	41	59
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		11	89	35	65
		14	86	44	56
	TOTAL	12	88	39	61
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		21	79	38	62
		23	77	46	54
	TOTAL	22	78	41	59
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		11	89	31	69
		13	87	44	56
	TOTAL	12	88	37	63
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		19	81	49	51
		24	76	56	44
	TOTAL	22	78	54	46
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		12	88	29	71
		12	88	47	53
	TOTAL	12	88	39	61
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		13	87	43	57
		16	84	57	43
	TOTAL	14	86	52	48
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		17	83	30	70
		19	81	34	66
	TOTAL	18	82	32	68
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		7	93	19	81
		11	89	20	80
	TOTAL	9	91	20	80
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		16	84	32	68
		19	81	45	55
	TOTAL	18	82	39	61
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		15	85	33	67
		23	77	45	55
	TOTAL	19	81	41	59
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		17	83	42	58
		20	80	47	53
	TOTAL	19	81	44	56
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		22	78	55	45
		27	73	59	41
	TOTAL	25	75	57	43
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		18	82	40	60
		18	82	48	52
	TOTAL	18	82	45	55
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		17	83	33	67
		22	78	53	47
	TOTAL	20	80	38	62
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		24	76	40	60
		33	67	48	52
	TOTAL	29	71	45	55
rarement ou jamais qq fois par mois ou plus		34	66	47	53
		38	62	59	41
	TOTAL	37	63	53	47

L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT INTERROGE LES ÉLÈVES

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supé- inférieur</i>		<i>égal ou supé- inférieur</i>	
BC	qq fois par mois ou moins	18	82	48	52
	qq fois par semaine ou plus	14	86	39	61
	TOTAL	15	85	41	59
AB	qq fois par mois ou moins	16	84	46	54
	qq fois par semaine ou plus	11	89	38	62
	TOTAL	12	88	40	60
SK	qq fois par mois ou moins	27	73	48	52
	qq fois par semaine ou plus	20	80	39	61
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	qq fois par mois ou moins	12	88	46	54
	qq fois par semaine ou plus	13	87	35	65
	TOTAL	13	87	37	63
MBf	qq fois par mois ou moins	25	75	58	42
	qq fois par semaine ou plus	20	80	52	48
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	qq fois par mois ou moins	15	85	38	62
	qq fois par semaine ou plus	11	89	40	60
	TOTAL	12	88	39	61
ONf	qq fois par mois ou moins	16	84	66	34
	qq fois par semaine ou plus	14	86	47	53
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	qq fois par mois ou moins	18	82	37	63
	qq fois par semaine ou plus	18	82	30	70
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	qq fois par mois ou moins	14	86	23	77
	qq fois par semaine ou plus	7	93	19	81
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	qq fois par mois ou moins	21	79	52	48
	qq fois par semaine ou plus	17	83	36	64
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	qq fois par mois ou moins	24	76	56	44
	qq fois par semaine ou plus	18	82	37	63
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	qq fois par mois ou moins	21	79	57	43
	qq fois par semaine ou plus	18	82	41	59
	TOTAL	19	81	44	56
NSf	qq fois par mois ou moins	35	65	66	34
	qq fois par semaine ou plus	21	79	51	49
	TOTAL	25	75	57	43
PE	qq fois par mois ou moins	22	78	60	40
	qq fois par semaine ou plus	16	84	41	59
	TOTAL	18	82	45	55
NL	qq fois par mois ou moins	19	81	43	57
	qq fois par semaine ou plus	20	80	37	63
	TOTAL	20	80	38	62
NT	qq fois par mois ou moins	41	59	44	56
	qq fois par semaine ou plus	25	75	46	54
	TOTAL	29	71	45	55
YT	qq fois par mois ou moins	41	59	69	31
	qq fois par semaine ou plus	36	64	51	49
	TOTAL	37	63	54	46

LES ÉLÈVES INTERROGENT L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supé- inférieur</i>		<i>égal ou supé- inférieur</i>	
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	36	64	55	45
	qq fois par semaine ou plus	14	86	40	60
	TOTAL	19	81	43	57
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	32	68	52	48
	qq fois par semaine ou plus	13	87	37	63
	TOTAL	17	83	41	59
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	36	64	54	46
	qq fois par semaine ou plus	21	79	39	61
	TOTAL	25	75	43	57
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	31	69	56	44
	qq fois par semaine ou plus	12	88	34	66
	TOTAL	17	83	40	60
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	38	62	66	34
	qq fois par semaine ou plus	20	80	53	47
	TOTAL	25	75	58	42
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	28	72	59	41
	qq fois par semaine ou plus	11	89	39	61
	TOTAL	15	85	43	57
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	44	56	70	30
	qq fois par semaine ou plus	14	86	49	51
	TOTAL	20	80	55	45
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	29	71	39	61
	qq fois par semaine ou plus	18	82	31	69
	TOTAL	21	79	33	67
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	27	73	44	56
	qq fois par semaine ou plus	8	92	19	81
	TOTAL	12	88	26	74
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	40	60	59	41
	qq fois par semaine ou plus	16	84	37	63
	TOTAL	22	78	42	58
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	37	63	60	40
	qq fois par semaine ou plus	17	83	38	62
	TOTAL	22	78	44	56
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	41	59	64	36
	qq fois par semaine ou plus	18	82	42	58
	TOTAL	24	76	47	53
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	45	55	67	33
	qq fois par semaine ou plus	22	78	53	47
	TOTAL	27	73	57	43
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	35	65	70	30
	qq fois par semaine ou plus	17	83	42	58
	TOTAL	22	78	48	52
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	43	57	55	45
	qq fois par semaine ou plus	20	80	38	62
	TOTAL	25	75	42	58
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	52	48	65	35
	qq fois par semaine ou plus	24	76	42	58
	TOTAL	32	68	49	51
qq fois par mois ou moins	qq fois par mois ou moins	56	44	71	29
	qq fois par semaine ou plus	37	63	53	47
	TOTAL	42	58	57	43

TABLEAU 41

		13 ans		16 ans	
		égal ou inférieur	supérieur	égal ou inférieur	supérieur
BC	qq fois par mois ou moins	15	85	38	62
	qq fois par semaine ou plus	17	83	45	55
	TOTAL	16	84	41	59
AB	qq fois par mois ou moins	11	89	37	63
	qq fois par semaine ou plus	15	85	43	57
	TOTAL	13	87	40	60
SK	qq fois par mois ou moins	20	80	37	63
	qq fois par semaine ou plus	24	76	47	53
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	qq fois par mois ou moins	13	87	33	67
	qq fois par semaine ou plus	12	88	45	55
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	qq fois par mois ou moins	22	78	52	48
	qq fois par semaine ou plus	23	77	56	44
	TOTAL	23	77	54	46
ONa	qq fois par mois ou moins	12	88	34	66
	qq fois par semaine ou plus	11	89	46	54
	TOTAL	12	88	40	60
ONf	qq fois par mois ou moins	14	86	49	51
	qq fois par semaine ou plus	15	85	57	43
	TOTAL	15	85	52	48
QCa	qq fois par mois ou moins	17	83	32	68
	qq fois par semaine ou plus	20	80	34	67
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	qq fois par mois ou moins	8	92	19	81
	qq fois par semaine ou plus	9	91	21	79
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	qq fois par mois ou moins	17	83	35	65
	qq fois par semaine ou plus	19	81	45	55
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	qq fois par mois ou moins	18	82	37	63
	qq fois par semaine ou plus	20	80	48	52
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	qq fois par mois ou moins	18	82	43	57
	qq fois par semaine ou plus	20	80	48	52
	TOTAL	19	81	45	55
NSf	qq fois par mois ou moins	28	72	53	47
	qq fois par semaine ou plus	24	76	65	35
	TOTAL	26	74	57	43
PE	qq fois par mois ou moins	21	79	41	59
	qq fois par semaine ou plus	15	85	49	51
	TOTAL	18	82	45	55
NL	qq fois par mois ou moins	17	83	39	61
	qq fois par semaine ou plus	22	78	38	62
	TOTAL	20	80	38	62
NT	qq fois par mois ou moins	28	72	42	58
	qq fois par semaine ou plus	30	70	49	51
	TOTAL	29	71	45	55
YT	qq fois par mois ou moins	33	67	47	53
	qq fois par semaine ou plus	40	60	58	42
	TOTAL	37	63	53	47

TABLEAU 42

		13 ans		16 ans	
		égal ou inférieur	supérieur	égal ou inférieur	supérieur
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	12	88	35	65
	qq fois par mois ou plus	21	79	57	43
	TOTAL	16	84	41	59
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	11	89	36	64
	qq fois par mois ou plus	16	84	46	54
	TOTAL	13	87	40	60
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	18	82	37	63
	qq fois par mois ou plus	25	75	50	50
	TOTAL	22	78	41	59
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	10	90	32	68
	qq fois par mois ou plus	14	86	48	52
	TOTAL	12	88	38	62
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	16	84	52	48
	qq fois par mois ou plus	28	72	59	41
	TOTAL	22	78	55	45
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	9	91	34	66
	qq fois par mois ou plus	14	86	50	50
	TOTAL	12	88	39	61
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	11	89	46	54
	qq fois par mois ou plus	17	83	57	43
	TOTAL	14	86	51	49
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	15	85	30	70
	qq fois par mois ou plus	26	74	43	57
	TOTAL	18	82	33	67
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	9	91	19	81
	qq fois par mois ou plus	9	91	25	75
	TOTAL	9	91	20	80
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	15	85	34	66
	qq fois par mois ou plus	24	76	55	45
	TOTAL	18	82	39	61
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	16	84	37	63
	qq fois par mois ou plus	23	77	56	44
	TOTAL	19	81	42	58
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	15	85	41	59
	qq fois par mois ou plus	24	76	54	46
	TOTAL	19	81	45	55
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	27	73	53	47
	qq fois par mois ou plus	26	74	62	38
	TOTAL	26	74	57	43
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	17	83	41	59
	qq fois par mois ou plus	19	81	53	47
	TOTAL	18	82	45	55
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	18	83	34	66
	qq fois par mois ou plus	23	77	46	54
	TOTAL	20	80	39	61
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	23	77	42	58
	qq fois par mois ou plus	36	64	51	49
	TOTAL	29	71	45	55
rarement ou jamais	qq fois par mois ou plus	28	72	45	55
	qq fois par mois ou plus	46	54	72	28
	TOTAL	37	63	53	47

RECOURS À DES SPÉCIALISTES DE LA COLLECTIVITÉ AUX COURS DE LANGUE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supé- inférieur</i>		<i>égal ou supé- inférieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
BC	rarement ou jamais	14	86	40	60
	qq fois par mois ou plus	22	78	45	55
	TOTAL	15	85	41	59
AB	rarement ou jamais	11	89	38	62
	qq fois par mois ou plus	17	83	51	49
	TOTAL	12	88	40	60
SK	rarement ou jamais	19	81	39	61
	qq fois par mois ou plus	30	70	54	46
	TOTAL	22	78	41	59
MBa	rarement ou jamais	10	90	36	64
	qq fois par mois ou plus	22	78	51	49
	TOTAL	12	88	38	62
MBf	rarement ou jamais	19	81	56	44
	qq fois par mois ou plus	27	73	45	55
	TOTAL	22	78	54	46
ONa	rarement ou jamais	9	91	34	66
	qq fois par mois ou plus	21	79	61	39
	TOTAL	11	89	39	61
ONf	rarement ou jamais	11	89	47	53
	qq fois par mois ou plus	23	77	65	35
	TOTAL	14	86	52	48
QCa	rarement ou jamais	16	84	30	70
	qq fois par mois ou plus	28	72	43	57
	TOTAL	18	82	33	67
QCf	rarement ou jamais	8	92	19	81
	qq fois par mois ou plus	13	87	24	76
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	rarement ou jamais	15	85	37	63
	qq fois par mois ou plus	27	73	50	50
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	rarement ou jamais	16	84	38	62
	qq fois par mois ou plus	26	74	57	43
	TOTAL	18	82	42	58
NSa	rarement ou jamais	16	84	44	56
	qq fois par mois ou plus	26	74	48	52
	TOTAL	18	82	45	55
NSf	rarement ou jamais	21	79	51	49
	qq fois par mois ou plus	37	63	81	19
	TOTAL	26	74	57	43
PE	rarement ou jamais	15	85	43	57
	qq fois par mois ou plus	28	72	60	40
	TOTAL	18	82	45	55
NL	rarement ou jamais	18	82	35	65
	qq fois par mois ou plus	32	68	57	43
	TOTAL	20	80	38	62
NT	rarement ou jamais	26	74	44	56
	qq fois par mois ou plus	35	65	52	48
	TOTAL	28	72	45	55
YT	rarement ou jamais	29	71	48	52
	qq fois par mois ou plus	52	48	69	31
	TOTAL	37	63	54	46

NBRE DE PAGES D'ÉCRITURE PAR MOIS DURANT LES COURS DE LANGUE

		13 ans		16 ans	
		<i>égal ou supé- inférieur</i>		<i>égal ou supé- inférieur</i>	
		<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>	<i>inférieur</i>	<i>supérieur</i>
moins de 10 pages 10 pages ou plus		17	83	41	59
		15	85	42	58
	TOTAL	16	84	41	59
moins de 10 pages 10 pages ou plus		12	88	41	59
		14	86	38	63
	TOTAL	13	87	40	60
moins de 10 pages 10 pages ou plus		21	79	43	57
		26	74	37	63
	TOTAL	22	78	41	59
moins de 10 pages 10 pages ou plus		12	88	36	64
		12	88	41	59
	TOTAL	12	88	37	63
moins de 10 pages 10 pages ou plus		21	79	58	42
		27	73	38	62
	TOTAL	22	78	54	46
moins de 10 pages 10 pages ou plus		13	87	43	57
		9	91	34	66
	TOTAL	12	88	39	61
moins de 10 pages 10 pages ou plus		14	86	56	44
		15	85	46	54
	TOTAL	14	86	52	48
moins de 10 pages 10 pages ou plus		18	82	34	66
		19	81	31	69
	TOTAL	18	82	33	67
moins de 10 pages 10 pages ou plus		9	91	19	81
		9	91	21	79
	TOTAL	9	91	20	80
moins de 10 pages 10 pages ou plus		21	79	38	62
		14	86	40	60
	TOTAL	18	82	39	61
moins de 10 pages 10 pages ou plus		21	79	42	58
		16	84	42	58
	TOTAL	19	81	42	58
moins de 10 pages 10 pages ou plus		17	83	46	54
		23	77	43	57
	TOTAL	19	81	44	56
moins de 10 pages 10 pages ou plus		27	73	60	40
		21	79	48	52
	TOTAL	26	74	57	43
moins de 10 pages 10 pages ou plus		18	82	46	54
		19	81	43	57
	TOTAL	18	82	45	55
moins de 10 pages 10 pages ou plus		22	78	40	60
		18	82	36	64
	TOTAL	20	80	38	62
moins de 10 pages 10 pages ou plus		34	66	47	53
		19	81	42	58
	TOTAL	30	70	45	55
moins de 10 pages 10 pages ou plus		45	55	60	40
		26	74	44	56
	TOTAL	39	61	54	46

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'AUTRES COURS EXPLIQUENT
LES FORMES D'ÉCRITURE PROPRES À LEUR DISCIPLINE

13 ans 16 ans

TABLEAU 45

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
BC	rarement ou jamais	14	86	38	62
	qq fois par mois ou plus	17	83	43	57
	TOTAL	16	84	41	59
AB	rarement ou jamais	13	87	34	66
	few times a month or more	13	87	42	58
	TOTAL	13	87	39	61
SK	rarement ou jamais	22	78	33	67
	qq fois par mois ou plus	22	78	45	55
	TOTAL	22	78	42	58
MBa	rarement ou jamais	10	90	34	66
	qq fois par mois ou plus	13	87	39	61
	TOTAL	13	87	38	62
MBf	rarement ou jamais	26	74	57	43
	qq fois par mois ou plus	22	78	53	47
	TOTAL	23	77	54	46
ONa	rarement ou jamais	12	88	29	71
	qq fois par mois ou plus	11	89	42	58
	TOTAL	12	88	39	61
ONf	rarement ou jamais	16	84	42	58
	qq fois par mois ou plus	14	86	56	45
	TOTAL	14	86	53	47
QCa	rarement ou jamais	19	81	24	76
	qq fois par mois ou plus	18	82	36	64
	TOTAL	19	81	33	67
QCf	rarement ou jamais	8	92	15	85
	qq fois par mois ou plus	9	91	23	77
	TOTAL	9	91	20	80
NBa	rarement ou jamais	15	85	36	64
	qq fois par mois ou plus	19	81	40	60
	TOTAL	18	82	39	61
NBf	rarement ou jamais	15	85	35	65
	qq fois par mois ou plus	20	80	46	54
	TOTAL	19	81	41	59
NSa	rarement ou jamais	16	84	38	62
	qq fois par mois ou plus	20	80	49	51
	TOTAL	19	81	45	55
NSf	rarement ou jamais	26	74	57	43
	qq fois par mois ou plus	26	74	58	42
	TOTAL	26	74	58	42
PE	rarement ou jamais	25	75	36	64
	qq fois par mois ou plus	16	84	50	50
	TOTAL	18	82	45	55
NL	rarement ou jamais	17	83	29	71
	qq fois par mois ou plus	21	79	43	57
	TOTAL	20	80	38	62
NT	rarement ou jamais	32	68	43	57
	qq fois par mois ou plus	30	70	46	54
	TOTAL	30	70	46	54
YT	rarement ou jamais	35	65	37	63
	qq fois par mois ou plus	38	62	59	41
	TOTAL	38	62	54	46

LES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS D'AUTRES COURS CORRIGENT L'ÉCRITURE ET
MONTRENT COMMENT S'AMÉLIORER

13 ans 16 ans

TABLEAU 46

		13 ans		16 ans	
		inférieur	égal ou supérieur	inférieur	égal ou supérieur
	rarement ou jamais	10	90	37	63
	qq fois par mois ou plus	17	83	42	58
	TOTAL	15	85	41	59
	rarement ou jamais	5	95	33	67
	qq fois par mois ou plus	14	86	42	58
	TOTAL	12	88	40	60
	rarement ou jamais	24	76	30	70
	qq fois par mois ou plus	22	78	45	55
	TOTAL	22	78	41	59
	rarement ou jamais	9	91	34	66
	qq fois par mois ou plus	13	87	39	61
	TOTAL	13	87	38	62
	rarement ou jamais	21	79	68	32
	qq fois par mois ou plus	22	78	51	49
	TOTAL	22	78	54	46
	rarement ou jamais	15	85	26	74
	qq fois par mois ou plus	11	89	43	57
	TOTAL	12	88	40	60
	rarement ou jamais	18	82	51	49
	qq fois par mois ou plus	14	86	53	47
	TOTAL	14	86	53	47
	rarement ou jamais	20	80	27	73
	qq fois par mois ou plus	18	82	35	65
	TOTAL	18	82	33	67
	rarement ou jamais	7	93	17	83
	qq fois par mois ou plus	9	91	21	79
	TOTAL	9	91	20	80
	rarement ou jamais	14	86	34	66
	qq fois par mois ou plus	19	81	41	59
	TOTAL	18	82	39	61
	rarement ou jamais	19	81	36	64
	qq fois par mois ou plus	18	82	45	55
	TOTAL	19	81	42	58
	rarement ou jamais	20	80	39	61
	qq fois par mois ou plus	19	81	47	53
	TOTAL	19	81	45	55
	rarement ou jamais	20	80	50	50
	qq fois par mois ou plus	27	73	59	41
	TOTAL	26	74	57	43
	rarement ou jamais	19	81	40	60
	qq fois par mois ou plus	17	83	47	53
	TOTAL	18	82	45	55
	rarement ou jamais	19	81	30	70
	qq fois par mois ou plus	20	80	41	59
	TOTAL	20	80	38	62
	rarement ou jamais	30	70	45	55
	qq fois par mois ou plus	28	72	45	55
	TOTAL	29	71	45	55
	rarement ou jamais	38	62	48	52
	qq fois par mois ou plus	37	63	55	45
	TOTAL	37	63	53	47