

# Pratiques pédagogiques dans les écoles de langue française de l'Ontario selon les données contextuelles du PIRLS 2001

Marielle Simon, Catherine Turcotte, Tracy Ferne and Renée Forgette-Giroux

Volume 30, Number 3, 2007

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1085729ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1085729ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Simon, M., Turcotte, C., Ferne, T. & Forgette-Giroux, R. (2007). Pratiques pédagogiques dans les écoles de langue française de l'Ontario selon les données contextuelles du PIRLS 2001. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 59–80. <https://doi.org/10.7202/1085729ar>

Article abstract

PIRLS 2001 background data provide opportunities to further explore variables related to teaching and assessing reading. This study compared the teaching and assessment practices of Ontario's French-language schools to those from Ontario's English-language schools and Quebec's French-language schools. Cramer's V results show that Ontario's French-language school teachers' practices are closer to those from Quebec than to those of Ontario English teachers. Teachers from French-language schools from Ontario, like those from Quebec, tend to use teacher-centered practices and to attach greater importance to traditional forms of assessment compared to those from English-language schools.

## **Pratiques pédagogiques dans les écoles de langue française de l'Ontario selon les données contextuelles du PIRLS 2001**

**Marielle Simon**

**Catherine Turcotte**

**Tracy Ferne**

**Renée Forgette-Giroux**

*Université d'Ottawa*

**MOTS CLÉ :** PIRLS 2001, évaluation à grande échelle, évaluation du rendement en lecture

*Les données contextuelles du PIRLS 2001 fournissent une occasion d'explorer les pratiques pédagogiques en lecture des enseignants. À l'aide de ces données, la présente étude compare les pratiques en lecture des enseignants des écoles de langue française d'Ontario avec deux autres groupes d'enseignants : ceux des écoles de langue anglaise de l'Ontario et ceux des écoles de langue française du Québec. Des mesures d'association indiquent que les pratiques des enseignants des écoles de langue française de l'Ontario ressemblent davantage à celles des écoles de langue française du Québec qu'à celles de leurs cohortes anglophones de l'Ontario. Les enseignants des écoles de langue française de l'Ontario auraient tendance à moins différencier leurs pratiques et les ressources et feraient appel à des approches d'évaluation davantage traditionnelles comparativement à ceux des écoles de langue anglaise de l'Ontario. Celles-ci ressemblent aux pratiques des enseignants des écoles de langue française du Québec.*

**KEY WORDS:** PIRLS 2001, large-scale assessments, assessment of reading achievement

*PIRLS 2001 background data provide opportunities to further explore variables related to teaching and assessing reading. This study compared the teaching and assessment practices of Ontario's French-language schools to those from Ontario's English-language schools and Quebec's French-language schools. Cramer's  $V$  results show that Ontario's French-language school teachers' practices are closer to those from Quebec than to those of Ontario English teachers. Teachers from French-language schools from Ontario, like those from Quebec, tend to use teacher-centered practices and to attach greater importance to traditional forms of assessment compared to those from English-language schools.*

PALAVRAS-CHAVE: PIRLS 2001, avaliação em grande escala, avaliação do rendimento em leitura

*Os dados contextuais do PIRLS 2001 constituem uma oportunidade para explorar as práticas pedagógicas dos professores no ensino da leitura. Com a ajuda destes dados, este estudo compara as práticas em leitura dos professores das escolas de língua francesa de Ontário, com outros dois grupos de professores: os das escolas de língua inglesa de Ontário e os das escolas de língua francesa do Québec. As medidas de associação indicam que as práticas dos professores das escolas de língua francesa de Ontário são mais semelhantes às das escolas de língua francesa do Québec do que às dos seus colegas anglo-saxónicos de Ontário. Os professores das escolas de língua francesa de Ontário parecem distinguir menos as suas práticas e recursos e utilizar abordagens de avaliação mais tradicionais do que os das escolas de língua inglesa de Ontário. Estes têm semelhanças com as práticas dos professores de língua francesa do Québec.*

Les études récentes montrent que les élèves francophones minoritaires de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et du Manitoba présentent un rendement scolaire souvent inférieur à leurs homologues anglophones majoritaires lors des enquêtes internationales en lecture, écriture, mathématiques et sciences (Bussière, Cartwright, Crocker, Ma, Oderkirk & Zhang, 2001 ; Crocker, 2002 ; Landry & Allard, 2002). Les résultats de la troisième enquête internationale en mathématiques et en sciences (TEIMS-R, 1999), du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS, 2002) et du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS, 2001) confirment ce phénomène. À titre d'exemple, les élèves francophones de l'Ontario de la quatrième année obtiennent un score moyen de 494, un rendement significativement inférieur à la note moyenne de 550 chez les élèves de langue anglaise en Ontario lors de l'épreuve du PIRLS 2001 (OQRE, 2003).

Malgré la pertinence de ces renseignements, les analyses menées sur les données que fournissent ces enquêtes renseignent peu sur les facteurs déterminants du rendement scolaire des élèves des populations moins performantes. La découverte de tels facteurs guide les politiques et fournit des pistes d'action pour les praticiens, les directions et les responsables des diverses unités scolaires. D'ailleurs, selon Robitaille et Taylor (2002) «il est possible, voire essentiel, de faire plus pour que ces ensembles de données

---

Notes des auteurs – Cette recherche fut menée grâce à une subvention du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. Toute correspondance peut être adressée comme suit: Marielle Simon, 145, rue Jean-Jacques-Lussier, C.P. 450, succursale A, Ottawa, ON, K1N 6N5, ou par courriel à l'adresse suivante: [msimon@uottawa.ca].

produisent leur pleine mesure en matière d'information» (p. 7). Crocker (2002) ajoute que la recherche sur les résultats d'apprentissage vise avant tout à améliorer le niveau de rendement et l'équité dans l'atteinte des objectifs fixés. En effet, il importe d'étudier davantage les facteurs pédagogiques qui ont un impact sur le rendement scolaire de manière à pouvoir intervenir sur le plan de l'école et diminuer ainsi l'écart qui sépare les élèves ontariens francophones de leurs pairs anglophones.

La présente étude examine les données sur les pratiques pédagogiques des enseignants telles que recueillies par le questionnaire contextuel du PIRLS. Plus spécifiquement, l'étude compare les stratégies d'enseignement et d'évaluation des enseignants œuvrant dans les écoles de langue française en Ontario avec celles des enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario. Elle compare également ces pratiques avec celles des enseignants des écoles de langue française du Québec puisque plusieurs ressources pédagogiques utilisées dans les écoles de langue française de l'Ontario proviennent du Québec et beaucoup d'enseignants du Québec viennent enseigner en Ontario français. L'article présente d'abord une recension des écrits portant sur le PIRLS, sur le rendement des élèves minoritaires, ainsi que sur l'enseignement et l'évaluation de la lecture. La section suivante aborde la méthodologie et la description des résultats. Une discussion, suivie des limites et des contributions de l'étude, complète l'article.

## **Recension des écrits**

La recension comprend quatre parties :

1. une description du PIRLS 2001,
2. les écrits sur le rendement des élèves des écoles minoritaires de langue française en Ontario,
3. les études récentes réalisées en lecture,
4. les pratiques pédagogiques à privilégier.

### ***PIRLS 2001***

Le PIRLS a été mené en 2001 par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE) (Mullis, 2002). Cette enquête avait pour objectif d'évaluer de façon cyclique et régulière la compétence en lecture des élèves de quatrième année (9-10 ans) dans plus de 35 pays. L'épreuve du PIRLS porte sur trois aspects de la compétence en lecture :

1. les processus de compréhension,
2. les objectifs de la lecture,
3. les comportements et les attitudes à l'égard de la lecture.

Une épreuve à choix multiples et à réponses construites mesure les deux premiers aspects. Un questionnaire contextuel remis à l'élève sert à recueillir de l'information au sujet du troisième aspect.

Les parents, les directions d'école et les enseignants répondent également à un questionnaire et fournissent des données pertinentes sur le curriculum, les pratiques, les comportements, les expériences en lecture de l'élève ainsi que sur le support offert en milieu familial et scolaire. Ces questionnaires renseignent sur les contextes d'apprentissage dans le but d'orienter les politiques éducationnelles (Mullis, 2002). La présente étude s'intéresse plus précisément aux données du questionnaire à l'intention des enseignants puisqu'elles décrivent leurs pratiques d'enseignement et d'évaluation.

### ***Rendement des élèves francophones minoritaires en Ontario***

Les élèves qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario ont déjà fait l'objet d'études diverses (Herry, 2000; Landry & Allard, 2002; Simon & Berger, 1999; Vaillancourt, 1984). Vaillancourt, par exemple, a examiné le fonctionnement différentiel des items du test d'aptitudes scolaires Otis-Lennon et a démontré que, chez les élèves des écoles de langue française de l'Ontario, la présence d'une dimension cognitive particulière, non définie, semblerait les distinguer des élèves francophones du Québec et des élèves anglophones de l'Ontario. Par ailleurs, l'étude de Simon et Berger, portant sur les attitudes, le sexe et le rendement aux tests provinciaux des élèves de 3<sup>e</sup> année et de 6<sup>e</sup> année dans les écoles de langue française de l'Ontario, ajoute que, comparativement aux élèves anglophones, les élèves francophones ont tendance à développer un style cognitif concret, visuel et actif. Selon ces études, les épreuves à grande échelle devraient donc présenter davantage d'activités de manipulation et de tâches de performance.

Tel que mentionné par Crocker (2002), des études ont déjà établi des liens entre les caractéristiques des élèves en milieu minoritaire, leur rendement, leur milieu familial et leur statut socioéconomique mais peu de recherches se sont concentrées sur les pratiques d'enseignement comme source d'influence sur le rendement et sur leur progrès. À l'aide des données de la TEIMS-R (1999), Herry (2000) a comparé les pratiques des enseignants francophones de l'Ontario en sciences à celles des enseignants albertains dont les élèves se sont révélés

les plus performants à cette enquête sur le plan national. Selon les résultats, l'utilisation du matériel pédagogique, le type d'enseignement (concret ou livresque), la fréquence et la complexité des devoirs remis aux élèves, ainsi que les formes d'évaluation privilégiées distinguent ces deux populations. Cette étude traite spécifiquement du rendement et de l'enseignement des sciences et ne décrit donc pas les pratiques en lecture. Elle suggère cependant que les pratiques des enseignants canadiens diffèrent entre elles, ce qui peut expliquer des écarts de rendement chez leurs élèves.

De leur côté, Landry et Allard (2002) ont mis en relation 47 variables contextuelles avec le rendement des élèves francophones minoritaires du Canada, telles que rapportées à l'intérieur d'une douzaine d'enquêtes du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en mathématiques, sciences, lecture et écriture. Ils ont également comparé le rendement de quatre groupes d'élèves: francophones minoritaires, francophones majoritaires, anglophones minoritaires et anglophones majoritaires au Canada. Des variables contextuelles recueillies auprès des élèves lors de l'administration du PIRS en lecture (1994 et 1998) en ce qui a trait à l'utilisation de stratégies cognitives, les types d'intérêts, les croyances relatives aux facteurs d'attribution du succès, la persistance devant les difficultés et autres, ont été analysées. Selon les auteurs, l'utilisation active de stratégies cognitives de lecture, telles que faire des liens avec ses expériences personnelles, recourir au contexte ou relire des passages, aurait un impact significatif sur le rendement des élèves en lecture à ces enquêtes (p. 111). De plus, les élèves francophones minoritaires montrent un rendement inférieur à leurs homologues anglophones en lecture et en écriture. Cette conclusion aide quelque peu à comprendre l'effet des pratiques sur le rendement des élèves. Toutefois, ces liens proviennent de l'analyse des données du questionnaire à l'intention des élèves, ce qui rend difficile de connaître véritablement le répertoire des pratiques pédagogiques de cette population.

Enfin, Plouffe, Simon et Loye (2005) ont examiné l'impact des caractéristiques des élèves, de l'utilisation des technologies et des pratiques pédagogiques sur le rendement en mathématiques de 683 élèves francophones de l'Ontario et de leurs enseignants ( $n = 36$ ). En utilisant les données de la TEIMS-R (1999), elles ont mis en relation le rendement des élèves à cette épreuve avec diverses données du questionnaire contextuel remis aux élèves de cette population ainsi qu'avec les données des questionnaires à l'intention des enseignants. Les résultats de leurs analyses indiquent que l'attitude des

élèves envers les mathématiques représente le facteur le plus déterminant sur leur rendement, suivi de l'attribution du succès ainsi que diverses croyances de l'élève. L'attribution du succès au travail et le niveau d'éducation des parents constituent deux autres facteurs ayant un impact significatif sur le rendement des élèves en mathématiques à la TEIMS-R. Par ailleurs, aucun lien significatif entre l'utilisation des technologies, les pratiques d'évaluation et le rendement des élèves n'a pu être mis en évidence en raison principalement de la faible taille de l'échantillon. Enfin, cette étude montre qu'il est plutôt difficile d'observer des liens directs entre les pratiques des enseignants et le rendement en utilisant les données des questionnaires d'enquêtes. Il existe heureusement un bon nombre d'écrits qui traitent de l'influence des pratiques dans le domaine de la recherche sur l'apprentissage et l'enseignement de la lecture. La section suivante présente l'examen de ces écrits.

### ***Pratiques d'enseignement efficaces en lecture***

Des études se sont concentrées récemment sur les pratiques de l'enseignant puisque ces dernières agissent de façon importante sur la réussite des élèves en lecture (Block, Oakar & Hurt, 2002; Dreher, 2003; International Reading Association, 2000; Juel & Minden-Cupp, 1999; Morrow, Tracey, Woo & Pressley, 1999; Pressley et al., 1998; Snow, Burns & Griffin, 1998; Taylor, Pearson, Clark & Walpole, 2000; Taylor, Pearson, Peterson & Rodriguez, 2003; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998). Selon les résultats de ces études, les enseignants qui favorisent un enseignement explicite des habiletés et des stratégies de lecture obtiennent un meilleur rendement chez des élèves, et ce, surtout auprès de ceux éprouvant des difficultés (Block et al., 2002; Juel & Minden-Cupp, 1999; Taylor et al., 2000). Ce type d'intervention favorise le développement de la compréhension des textes et une plus grande autonomie. Le rapport de Landry et Allard (2002) recommande d'ailleurs d'accroître l'utilisation active de stratégies cognitives de lecture en classe pour améliorer le rendement en compréhension chez les élèves des groupes minoritaires linguistiques.

Ces études révèlent également que la différenciation de l'enseignement apparaît comme un gage de succès auprès de tous les profils de lecteurs (Gambrell & Mazzoni, 1999; Morrow et al., 1999). Selon Perrenoud (2003), la différenciation est vue comme étant l'action d'«investir non pas les mêmes moyens pour tous, mais des moyens proportionnés aux obstacles. Non pas en temps de scolarité, mais en attention, en intelligence, en inventivité, en qualité et en durée de la prise en charge personnalisée [...] les élèves n'ont ni

les mêmes besoins ni les mêmes moyens d'apprendre» (p. 7). L'approche différenciée s'oppose à celle décrite comme étant «one-size fits all», où le matériel, les contenus, les interventions, l'attention, le temps, le rythme, les attentes, l'évaluation et l'environnement répondent hypothétiquement aux besoins de tous (Tomlinson, 2004). L'une des façons les plus courantes de différencier l'enseignement de la lecture consiste à regrouper les élèves de façon homogène pour travailler avec eux des stratégies dont ils ont besoin (Juel & Minden-Cupp, 1999), discuter de ces stratégies ou du contenu des textes et proposer des lectures au niveau de chacun (Fountas & Pinnell, 1996; Nadon, 2002).

En plus de ces pratiques, des écrits démontrent que l'enseignant représente également un facteur significatif pour stimuler l'intérêt, la motivation et le plaisir de lire chez les élèves en implantant un environnement littéraire riche (Cole, 2003; Neuman, 1999) à l'aide des textes variés authentiques et intéressants (Ivey & Broaddus, 2001; Worthy, 2002; Worthy & McKool, 1996). À titre d'exemple, l'étude de Menon et Hiebert (2005) montre que des élèves à qui on enseigne avec différents livres de littérature obtiennent un rendement plus élevé en lecture que ceux à qui on réserve des lectures provenant d'une seule source, soit le manuel scolaire. Par ailleurs, l'enseignant détermine la priorité accordée à la lecture en salle de classe par la fréquence des activités qu'il propose de façon journalière et hebdomadaire (Giasson, 1994; IRA, 2000). Selon Stanovich (1986) et Vellutino (2003), pour devenir un bon lecteur, il faut lire souvent en classe et l'enseignant doit effectivement privilégier des activités qui favorisent la lecture. En plus des pratiques d'enseignement, les stratégies d'évaluation déterminent également le rendement en lecture. La prochaine section résume les principales recherches dans ce domaine.

### ***Pratiques d'évaluation efficaces en lecture***

Sur le plan de l'évaluation en lecture, il existe une panoplie de façons de mesurer le rendement et les progrès des élèves (Giasson, 2003). Parmi les nombreuses approches proposées, celles qui donnent la chance à l'élève de réfléchir sur ses apprentissages semblent le motiver davantage (Farr, 2004; Giasson, 2003; Guterman, 2002). Cela lui permet de s'engager dans ses apprentissages et de se réguler. De plus, il faudrait privilégier les évaluations significatives, authentiques ou globales à celles considérées comme plutôt traditionnelles, c'est-à-dire qui demandent à l'élève de répondre uniquement à des questions écrites de compréhension littérales (Allington, Johnston & Day, 2002; Duffy-Hester, 1999). De plus, l'évaluation de type continue constitue



également un moyen efficace de connaître le progrès réel des élèves tout au long de l'année (Morrow et al., 1999). Farr appuie cette idée puisque, selon lui, les enseignants devraient développer des pratiques efficaces et discrètes d'observation et de consignation de l'évolution des compétences, des habiletés et des attitudes des élèves en ce qui a trait à la lecture. Conserver ainsi des données chronologiques, à l'aide d'un portfolio par exemple, permet de documenter le progrès et de guider l'enseignement et l'apprentissage. Enfin, poser des questions de compréhension de haut niveau, comme demander aux élèves de faire des liens, des analyses, des inférences, des prédictions lors de la lecture de textes, se révèle une pratique efficace d'évaluation (Taylor et al., 2003).

Les études précédentes ont traité des pratiques à privilégier en enseignement et en évaluation de la lecture. Les chercheurs s'intéressant à la distinction des pratiques efficaces ou exemplaires ont souvent recours à des méthodes d'observation de l'enseignant à l'intérieur de salles de classe (Morrow et al., 1999; Taylor et al., 2000). Certains procèdent à des entrevues ou à des sondages auprès des élèves pour connaître ce qui peut les engager dans leurs apprentissages (Ivey & Broaddus, 2001; Worthy, 2002; Worthy & McKool, 1996). L'utilisation de données provenant d'enquêtes à grande échelle constitue une approche relativement nouvelle en ce qui a trait à l'étude des pratiques d'enseignement et d'évaluation et leurs effets sur l'apprentissage de la lecture. Effectuer des analyses secondaires de ces données représente un moyen d'accéder à de nombreux renseignements sur les pratiques d'enseignement de diverses populations et découvrir des liens avec le rendement de milliers d'élèves (Crocker, 2002; Robitaille & Beaton, 2002). Ce type d'analyse contribue à répondre à la question suivante: Quelles sont les différences entre les pratiques pédagogiques et évaluatives en lecture des enseignants des écoles minoritaires de langue française de l'Ontario, celles des enseignants des écoles majoritaires de langue anglaise de la même province et celles des enseignants des écoles majoritaires de langue française du Québec? La prochaine section décrit la méthodologie.

## Méthodologie

L'étude adopte une approche corrélacionnelle exploratoire en étudiant les associations entre les pratiques des trois populations aux variables tirées du questionnaire contextuel à l'intention des enseignants qui ont participé au PIRLS 2001. Cette section décrit les participants, les instruments, les variables et les analyses effectuées afin de répondre à la question de recherche.

## *Participants*

Le devis d'échantillonnage du PIRLS privilégie la sélection des participants, c'est-à-dire les élèves, en deux étapes. La première étape consiste à choisir des régions géographiques et des écoles d'où sont tirées aléatoirement des classes d'élèves de quatrième année à l'étape deux. Les enseignants responsables des classes choisies sont appelés à répondre au questionnaire contextuel. Le tableau 1 présente des données descriptives concernant les trois populations d'enseignants (voir tableau 1). Près de 40 % des enseignants des écoles de langue française de l'Ontario et de ceux du Québec affichaient des données manquantes et ces participants ont donc été éliminés des analyses. Chez les enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario, seulement 9 % des données manquaient. Les données descriptives indiquent que, comparativement aux deux autres populations, un plus grand nombre d'enseignants des écoles de langue française de l'Ontario, enseignant aux élèves de quatrième année depuis deux ans ou moins, seraient plus jeunes et auraient moins d'années d'expérience, en moyenne, que les membres des deux autres populations.

Tableau 1  
*Données démographiques des enseignants des trois populations*

Populations	<i>n</i> initial	<i>n</i> retenu (% de l'échantillon initial)	<i>n</i> enseignant en 4 <sup>e</sup> année depuis deux ans ou moins (%)	Années d'expérience en 4 <sup>e</sup> année (moyenne)	Années d'expérience totale (moyenne)	<i>n</i> > 50 ans (%)
Ontario français	138	80 – (58 %)	64 – (80 %)	4,86	13,91	25 – (18 %)
Ontario anglais	121	115 – (95 %)	46 – (40 %)	5,36	16,14	38 – (31 %)
Québec français	160	100 – (63 %)	46 – (46 %)	6,12	17,45	56 – (35 %)

Note: *n* signifie nombre de participants dans l'échantillon.

### ***Instrument***

Le questionnaire contextuel remis aux enseignants lors de l'administration du PIRLS comprend 111 items regroupés sous 44 questions. Les items prennent majoritairement la forme d'une échelle ordinale de type Likert comprenant 3 ou 4 choix de réponses. Certaines questions offrent l'échelle de fréquence suivante: Toujours ou presque toujours, Souvent, Parfois, Jamais. D'autres proposent les options de fréquence suivantes: Au moins une fois par semaine, Une ou deux fois par mois, Une ou deux fois par année, Jamais. D'autres encore présentent une échelle de degré d'importance accordée aux énoncés fournis. Enfin, certaines questions exigent une réponse ouverte pour décrire le temps consacré à l'enseignement dans une semaine ou demandent de choisir un énoncé parmi quatre types de pratiques potentielles.

L'instrument a fait l'objet de validations qualitatives et quantitatives avant la production de la version finale (Kelly, 2003). Entre les mois de juillet 1999 et janvier 2001, le questionnaire fut évalué à six reprises par le *National Research Group* (NRG), examiné par le *Reading Development Group* (RDG), mis à l'essai auprès de 2 000 enseignants répartis dans trente pays et soumis à une étude quantitative par le *Questionnaire Development Group* (QDG). La mise à l'essai comprenait les versions traduites dans les langues respectives des pays participants.

### ***Variables***

Les variables sélectionnées proviennent du questionnaire contextuel à l'enseignant. La recension des écrits sur les pratiques pédagogiques en lecture a servi à l'élaboration d'un cadre conceptuel comprenant les deux grandes catégories de pratiques, c'est-à-dire l'enseignement et l'évaluation et sept sous-groupes de variables. Les pratiques d'enseignement se regroupent autour des cinq catégories suivantes: différenciation de l'enseignement et enseignement explicite, climat (accès aux textes et fréquence de l'enseignement), ressources, types de textes et stratégies. Les pratiques d'évaluation renferment deux catégories: traditionnelles et alternatives. Chacune des catégories de variables contient entre deux et cinq items du questionnaire contextuel. Quarante-deux questions et sous-questions forment l'ensemble des variables.

### ***Analyses***

Les 42 items ont fait l'objet d'analyse de mesure d'association entre les réponses des trois populations. Le coefficient d'association V de Cramer fut appliqué aux tableaux de contingences des réponses des trois populations à

chacune des options pour chacun des items. Contrairement au Chi-deux, cette mesure d'association non paramétrique ne suppose pas une relation linéaire entre les variables contextuelles obtenues à partir de questions ordinales de type Likert (Smith, 2001). Toute valeur entre 0,00 et 0,19 constitue une relation faible, une valeur entre 0,20 et 0,35 est dite modérée, une valeur entre 0,36 et 0,49, substantielle, et une valeur supérieure à 0,50, très grande (Smith, 2001). Aux fins de l'étude, les valeurs s'avèrent significatives quand la probabilité d'association ( $p$ ) est égale ou supérieure à 0,05. Ces analyses descriptives permettent de révéler les tendances et différences entre les pratiques d'enseignement et d'évaluation en lecture chez les trois populations. Les résultats et la discussion ne portent que sur les items qui ont obtenu une valeur  $V$  significative. La prochaine section présente ces résultats.

## Résultats

À la suite des analyses, dix items se rapportant aux pratiques d'enseignement ainsi que huit questions ou sous-questions se référant aux pratiques d'évaluation ont démontré des associations significatives et ont donc été conservées. Leurs coefficients varient entre 0,20 et 0,40 et indiquent ainsi une association modérée. Ces items se regroupent autour de cinq des sept catégories du cadre conceptuel initial, soit la différenciation de l'enseignement, l'utilisation de ressources, le temps consacré à l'enseignement de la lecture, les stratégies d'évaluation alternatives et les pratiques d'évaluation traditionnelles.

Les items retenus et leurs résultats descriptifs se trouvent au tableau 2. Afin d'alléger le tableau, celui-ci ne présente que les taux de réponses des trois groupes d'enseignants à l'option de l'échelle affichant le plus grand nombre de répondants. Par exemple, à la question 11 a, l'option « toujours ou presque » a été choisie par un plus grand nombre de répondants, au total, que les autres options de la même question. Seule la proportion des réponses des trois groupes de répondants à cette option est donc rapportée dans le tableau aux fins de comparaison. En ce qui a trait à la question 14, le tableau ne fournit que l'approche choisie par le plus grand nombre d'enseignants dans l'ensemble. Enfin, des réponses aux questions ouvertes portant sur le temps consacré aux activités de lecture ont été regroupées en catégories afin de pouvoir mieux comparer les résultats des trois populations (p. ex., huit heures et plus).

Tableau 2  
*Résultats des analyses descriptives des pratiques pédagogiques  
 selon les enseignants des trois populations.*

<i>Variables relatives aux pratiques d'enseignement de la lecture</i>	<i>On ang.</i>	<i>On fran.</i>	<i>Qu fran.</i>	<i>V de Cramer</i>
<b>Différenciation</b>				
11 a) Au cours des activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence enseignez-vous la lecture à toute la classe ( <i>toujours ou presque</i> )	21%	<b>45%</b>	35%	0,25
11 b) Au cours des activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence créez-vous des groupes de même niveau (souvent)	<b>30%</b>	15%	20%	0,21
14 d) J'utilise des documents différents, selon le niveau des élèves en lecture.	<b>45%</b>	8%	4%	0,37
<b>Matériel utilisé</b>				
12 a) Au cours de vos activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence utilisez-vous des manuels ou des textes séquentiels ( <i>à tous les jours ou presque</i> )	29%	44%	<b>65%</b>	0,24
12 f) Au cours de vos activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence utilisez-vous divers ouvrages pour enfants (romans, recueils d'histoires, livres instructifs) ( <i>à tous les jours ou presque</i> )	<b>56%</b>	24%	22%	0,27
13 c) Pendant vos activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence utilisez-vous des ouvrages plus longs, divisés en chapitres (roman)? ( <i>à tous les jours ou presque</i> )	<b>43%</b>	9%	9%	0,39
13 b) Pendant vos activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence utilisez-vous d'autres récits? ( <i>une à deux fois par semaine</i> )	<b>42%</b>	5%	27%	0,36
13 f) Pendant vos activités d'enseignement ou d'autres activités relatives à la lecture, à quelle fréquence utilisez-vous des descriptions explicatives d'objets, de personnes ou d'événements (non roman)? ( <i>une à deux fois par semaine</i> )	<b>47%</b>	22%	26%	0,25
<b>Temps consacré à l'enseignement de la lecture et de la langue</b>				
7 a) Dans une semaine ordinaire, je consacre? heures avec les élèves aux activités d'enseignement de la langue? ( <i>8 heures et plus</i> )	43%	32%	<b>69%</b>	0,32
9 a) Pendant une semaine régulière, je consacre? heures avec les élèves aux activités d'enseignement de la lecture? ( <i>5 heures et plus</i> )	<b>63%</b>	34%	58%	0,33

Tableau 2 Suite

<i>Variables relatives aux pratiques d'enseignement de la lecture</i>	<i>On ang.</i>	<i>On fran.</i>	<i>Qu fran.</i>	<i>V de Cramer</i>
<b>Approche alternative d'évaluation</b>				
(27 h) À quelle fréquence organisez-vous une rencontre avec les élèves pour une discussion sur les lectures et le travail accompli afin d'évaluer la performance des élèves en lecture? ( <i>une ou deux fois par mois</i> )	<b>54%</b>	32%	27%	0,28
(27 c) Questions sur les textes lus appelant des réponses d'un paragraphe (au moins une fois par semaine)	<b>43%</b>	20%	18%	0,32
(28) Dans quelle mesure les portfolios font-ils partie de votre évaluation des élèves en lecture? ( <i>C'est un moyen important</i> )	30%	27%	21%	0,27
<b>Approche traditionnelle d'évaluation</b>				
(26 a) Quelle importance accordez-vous aux tests diagnostiques pour suivre les progrès des élèves en lecture? ( <i>beaucoup d'importance</i> )	10%	<b>57%</b>	<b>45%</b>	0,31
(26 b) Quelle importance accordez-vous aux tests en classe pour suivre les progrès des élèves en lecture? ( <i>beaucoup d'importance</i> )	35%	<b>77%</b>	<b>79%</b>	0,30
(26 c) Quelle importance accordez-vous aux épreuves provinciales ou régionales pour suivre les progrès des élèves en lecture? ( <i>un peu d'importance</i> )	31%	<b>58%</b>	<b>46%</b>	0,31
(27 d) À quelle fréquence recourez-vous à la lecture à voix haute par les élèves pour évaluer leur performance en lecture? ( <i>au moins une fois par semaine</i> )	56%	<b>63%</b>	50%	0,25
(27 f) À quelle fréquence recourez-vous à l'interrogation orale des élèves pour évaluer leur performance en lecture? ( <i>au moins une fois par semaine</i> )	<b>76%</b>	52%	53%	0,24

Note: On ang. = Ontario anglais; On fran. = Ontario français; Qu fran. = Québec français.

### ***Pratiques d'enseignement en lecture des trois populations***

Au sujet des *pratiques différenciées*, trois items retenus traitent des regroupements ainsi que de l'utilisation du matériel à l'endroit des élèves de niveaux différents d'habileté en lecture. Selon les résultats, les enseignants des écoles de langue française de l'Ontario sont moins nombreux à structurer leur enseignement autour des niveaux. Par ailleurs, les enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario privilégient davantage et à une plus grande fréquence des activités de groupes et l'utilisation de documents appropriés. Les enseignants du Québec rapportent des pratiques semblables à ceux des écoles de langue française de l'Ontario. Il importe d'ajouter ici qu'à la question 11 b, 9% des enseignants anglophones de l'Ontario avaient répondu regrouper

les élèves en sous-groupes homogènes toujours ou presque toujours, comparativement à 0% des francophones de l'Ontario et à 3% des enseignants francophones du Québec.

La variable *matériel utilisé* comprend cinq items rapportant la fréquence avec laquelle les enseignants font appel aux types de textes et aux ressources. Les pratiques des enseignants des écoles de langue française de l'Ontario ressemblent à celles des enseignants du Québec et se distinguent nettement de celles des enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario. Selon les données rapportées, une plus grande proportion d'enseignants des deux populations francophones semblent privilégier l'utilisation de manuels scolaires ou de textes séquentiels quotidiennement comparativement aux enseignants anglophones de l'Ontario. À l'opposé, les données du tableau révèlent que les enseignants des écoles de langue anglaise en Ontario utilisent plus fréquemment une grande variété de textes et de ressources tels des romans, recueils d'histoires, livres instructifs (12 f), des ouvrages plus longs, divisés en chapitres (13 c), d'autres récits (13 b) ou encore des descriptions explicatives d'objets, de personnes ou d'événements (non roman) (13 f).

En troisième lieu, aux deux questions rapportant le *temps* dédié à l'enseignement de la langue et de la lecture, les résultats suggèrent une différence marquée entre les trois populations. Les enseignants des écoles de langue française de l'Ontario accorderaient le moins d'heures à ces activités. En effet, 68% des répondants vouent moins de huit heures à l'enseignement de la langue et plus de 66% disent ne faire qu'une à quatre heures d'enseignement de la lecture hebdomadairement. De leur côté, les enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario constituent la plus importante population accordant plus de cinq heures par semaine à l'enseignement de la lecture et un plus grand nombre d'enseignants du Québec alloueraient au-delà de huit heures aux activités d'enseignement du français.

### ***Pratiques d'évaluation des trois populations***

Trois questions portent sur la variable *approche alternative* d'évaluation. Ces questions se rapportent à l'utilisation du portfolio, à l'assignation de tâches demandant la préparation d'une réponse élaborée pour évaluer la performance, ainsi qu'à une rencontre avec l'élève pour discuter de son travail et de ses lectures. Les analyses de ces trois questions signalent dans l'ensemble que peu d'enseignants des écoles de langue française de l'Ontario se disent portés à poser des questions appelant une réponse d'un paragraphe ou plus au moins une fois par semaine, alors que près de la moitié des enseignants

anglophones de l'Ontario avouent poser des questions de ce type à cette fréquence. Les pratiques des deux populations d'enseignants des écoles de langue française présentent des pratiques semblables entre elles. Les enseignants des écoles de langue anglaise de l'Ontario se basent davantage que ceux des deux populations francophones sur des interventions alternatives pour évaluer la performance et le progrès des élèves.

Les proportions de répondants rapportées aux cinq items de la variable *approche traditionnelle* indiquent que les enseignants des écoles de langue française de l'Ontario et ceux du Québec accordent davantage d'importance aux tests en classe, aux épreuves diagnostiques et aux épreuves provinciales ou régionales. Il est important de préciser que deux tiers (66%) des enseignants anglophones de l'Ontario ont répondu n'accorder que très peu ou pas du tout d'importance à ces évaluations provinciales ou régionales (données non fournies dans le tableau). Dix-sept pour cent des enseignants francophones de l'Ontario et 26% de ceux du Québec disent, au contraire, accorder beaucoup d'importance à ces évaluations à grande échelle. Enfin, les deux dernières questions (27 d et 27 f) distinguent moins les populations entre elles puisque plus de 50% des membres de chacune admettent évaluer la lecture à voix haute et interroger les élèves oralement à raison d'au moins une fois par semaine. Toutefois, 20% moins d'enseignants francophones qu'anglophones recourent au moins une fois par semaine à l'interrogation orale des élèves pour évaluer leur performance en lecture. Cette dernière question peut également signaler une pratique alternative selon le type de question orale que pose l'enseignant.

## Discussion

Cette étude tente de distinguer et de comparer, à partir des données du questionnaire contextuel du PIRLS 2001, les pratiques pédagogiques de trois populations d'enseignants du Canada : celles des enseignants des écoles de langue française de l'Ontario (population minoritaire), celles des enseignants des écoles de langue anglaise de la même province (population majoritaire) et celles des enseignants des écoles de langue française du Québec (population majoritaire). Elle examine en particulier les pratiques efficaces relevées lors de la recension des écrits. Cette partie discute des résultats en fonction de la problématique entourant la population minoritaire francophone de l'Ontario.



### *Différences sociolinguistiques et culturelles*

Les résultats mettent en évidence des différences culturelles entre les pratiques des populations à l'étude en ce qui a trait aux diverses variables retenues. D'abord, la population d'enseignants francophones de l'Ontario, comme celle du Québec, favoriserait moins la différenciation de l'enseignement que celle de l'Ontario anglais. En effet, les enseignants francophones, provenant tant de l'Ontario que du Québec, semblent enseigner plutôt en grand groupe en n'utilisant que rarement des textes adaptés aux différents niveaux des élèves. Deuxièmement, la population d'enseignants francophones de l'Ontario ferait appel à une moins grande variété de textes littéraires ou courants, comparativement aux pratiques de leurs homologues anglophones. Encore ici, elle se rapprocherait davantage de la population des enseignants francophones du Québec en ce qui a trait à ces pratiques. Les enseignants de l'Ontario anglais ont accès à une foule de ressources pédagogiques provenant principalement des États-Unis. Le nombre de ressources accessibles aux populations francophones est plus limité et moins répandu. Pourtant, la variété dans les ressources et les textes exploités en classe offre un indice de la diversité, de l'authenticité des écrits et de la richesse de l'environnement littéraire en classe et incitent ainsi à l'engagement à la lecture (Ivey & Broadus, 2001 ; Worthy, 2002).

En troisième lieu, les enseignants des écoles de langue française de l'Ontario et du Québec, comparativement aux enseignants anglophones de l'Ontario privilégient moins les approches évaluatives qui invitent l'élève à réfléchir sur son progrès, sur ses lectures et sur les stratégies à utiliser, pratiques bénéfiques au rendement en lecture selon les écrits (Allington et al., 2002 ; Duffy-Hester, 1999 ; Farr, 2004 ; Guterman, 2002). Enfin, les enseignants des écoles de langue française de l'Ontario accorderaient significativement moins de temps à l'enseignement du français et à la lecture que leurs homologues francophones du Québec et anglophones de l'Ontario. Ces résultats s'avèrent révélateurs puisque donner la priorité à la lecture apparaît comme l'une des premières stratégies à mettre en place en classe pour faire progresser les élèves vers le développement de leur compétence en lecture (Pressley et al., 1998 ; Stanovich, 1986 ; Taylor et al., 2000 ; Vellutino, 2003).

Malgré des distinctions notables entre les pratiques des enseignants francophones et anglophones de l'Ontario dans cette étude, peu de différences se sont révélées entre les deux populations francophones. Pourtant, les élèves francophones du Québec réussissent mieux que ceux de la province de

l'Ontario. De plus, la responsabilité de l'éducation revient à la province, ce qui signifie qu'en Ontario, les deux groupes linguistiques doivent enseigner le même curriculum. Ces différences culturelles entre les populations linguistiques rejoignent, dans une certaine mesure, les résultats d'une étude comparative menée par Planel (1997) relativement à l'enseignement dispensé au primaire en France et en Angleterre. L'étude démontre clairement une différence culturelle dans les pratiques pédagogiques des deux pays distincts sur le plan linguistique. En raison de la centralisation du système français et des valeurs nationales d'égalité, de fraternité et de liberté, les enseignants français auraient traditionnellement tendance à porter attention au groupe classe. Les Anglais, de par leur culture «polycentrique» (p. 353), viseraient davantage l'élève et la différenciation de l'enseignement. De plus, bien que les deux pays administrent des épreuves de rendement scolaire à l'échelle nationale et participent aux évaluations internationales, la France a tendance à rattacher moins d'importance que l'Angleterre à ces évaluations externes, mettant davantage l'accent sur les évaluations en salle de classe (Planel). L'étude de Planel nous amène à réfléchir sur le rôle que pourraient jouer les valeurs culturelles des deux pays d'origine du Canada sur les différences observées entre les pratiques des enseignants francophones de l'Ontario, des enseignants francophones du Québec et des enseignants anglophones de l'Ontario.

### ***D'autres facteurs à considérer***

Les données démographiques, tels que l'âge ou le niveau d'expérience des enseignants retenus, fournissent peu de piste d'explication des différences dans les pratiques des enseignants francophones et anglophones puisque 80% des enseignants francophones de l'Ontario, par rapport à 46% et 40% des enseignants francophones du Québec et des enseignants anglophones de l'Ontario respectivement, ne possèdent en moyenne que deux années ou moins d'expérience en quatrième année. Les participants francophones de l'Ontario seraient également plus jeunes et auraient moins d'années d'expérience en général que ceux des deux autres populations. À ce chapitre, il semblerait que même si le nombre d'années d'expérience dans la pratique ne génère pas nécessairement une expertise (Paquay & Sirota, 2001), les premières années d'enseignement sont souvent vécues comme une étape de survie où les novices se retrouvent seuls à chercher des stratégies d'amélioration de leurs pratiques et de leurs conditions (Louvet & Baillauquès, 1992; Lamarre, 2004). Dans cette étude, ces variables n'expliquent aucunement les différences entre les pratiques pédagogiques des trois populations.

L'interprétation, par les participants, des items du questionnaire contextuel à l'intention des enseignants s'avère un deuxième facteur d'intérêt. Tel qu'exprimé par Herry (2000), «l'interprétation des données recueillies dépend de l'interprétation faite par les enseignants des divers énoncés sur lesquels ils ont été interrogés» (p.361). Le questionnaire n'accorde pas la chance aux enseignants de nuancer leurs propos dans le but de fournir des explications plus élaborées de leurs pratiques. Il y aurait donc lieu, dans les recherches futures, de rencontrer les enseignants des diverses populations linguistiques et de les amener à articuler leur interprétation de la remise en question du PIRLS en fonction de leur réalité scolaire.

Le fait que plusieurs enseignants du Québec choisissent d'occuper des postes dans les écoles de langue française en Ontario peut également expliquer en partie les résultats obtenus dans l'étude. Pourtant les questionnaires contextuels ne posent pas de telles questions et il existe actuellement très peu de statistiques sur ce facteur. L'ajout de telles questions dans le questionnaire contribuerait à mieux comprendre le contexte des pratiques pédagogiques des enseignants des écoles de langue française de l'Ontario.

Aussi, faudra-t-il à l'avenir élargir la comparaison des données des populations linguistiques aux autres pays francophones et anglophones qui participent au PIRLS et vérifier dans quelle mesure les écarts et les tendances socioculturelles s'observent également dans les autres enquêtes internationales comme la Troisième enquête en mathématiques et en sciences (TEIMS). Ces populations pourraient comprendre, notamment, le Québec anglais, la France, l'Angleterre, la Suisse.

### ***Limites et contribution de l'étude***

L'utilisation des données d'enquêtes sur le rendement scolaire, à partir des questionnaires contextuels du PIRLS à l'intention des enseignants, présente des limites qui ne permettent pas d'émettre des conclusions précises. Le questionnaire contextuel remis à l'enseignant repose sur l'utilisation d'une échelle d'appréciation ordinale qui ne donne qu'un aperçu général des pratiques, sans toutefois pouvoir approfondir les réponses. L'étude de Plouffe et al. (2005) expose certaines limites entourant l'adéquation des échelles de réponses proposées aux répondants. Ces limites se réfèrent, par exemple, au fait que l'information entourant certaines pratiques pédagogiques se mesurerait mieux à l'aide d'une échelle d'intensité ou d'importance que par une échelle de fréquence. De plus, la faible taille des échantillons d'enseignants et la nature des items expliquent, dans une certaine mesure, l'association modérée

observée généralement entre les variables. Toutefois, selon Mullis (2002), ce type d'information donne quand même un aperçu du niveau de l'appropriation, de la part des enseignants, des résultats des recherches sur les pratiques pédagogiques en lecture.

Cette étude n'explorait pas les données de l'épreuve de lecture administrée aux élèves. En effet, les analyses descriptives n'établissent aucun lien direct entre les pratiques des enseignants et le rendement des élèves à l'épreuve du PIRLS. Pourtant, une grande diversité culturelle et linguistique caractérise les écoles de la population ontarienne francophone (Simon & Berger, 1999). Selon Gérin-Lajoie (1993), on y retrouve des élèves anglo-dominants, franco-dominants ainsi que des élèves immigrants ou provenant de divers groupes ethnoculturels avec une maîtrise du français comme langue première ou seconde, ou même comme troisième langue. L'étude de Darling-Hammond (2000), qui porte sur les différents facteurs pouvant être reliés au rendement des élèves, révèle d'ailleurs que le statut minoritaire et les habiletés limitées quant à la langue corrélaient négativement avec le rendement. Il demeure ainsi fondamental de tenir compte, dans les recherches, des particularités et des caractéristiques des élèves de la population francophone minoritaire en Ontario lorsque l'objectif est de tenter de comprendre les raisons pour lesquelles ils montrent un rendement inférieur aux autres populations canadiennes majoritaires. De plus, tel que suggéré par l'étude de Plouffe et al. (2005), l'attitude, les croyances et le niveau de scolarité des parents demeurent encore des variables plus faciles à étudier que les pratiques des enseignants, en raison de la taille considérable des échantillons des élèves. Des études ultérieures devraient se concentrer sur des analyses mettant en relation les variables pédagogiques décrites par les enseignants avec le rendement des élèves.

Tel que proposé par Crocker (2002), l'utilisation de données secondaires des enquêtes nationales et internationales devrait se concentrer sur l'étude des facteurs qui peuvent être éventuellement transformés par les politiques, telles les pratiques pédagogiques et d'évaluation. Or, la présente étude expose notamment certaines pratiques dites « déterminantes » selon les écrits, telles la différenciation de l'enseignement, l'utilisation de ressources diversifiées, le temps réservé à l'enseignement de la langue et à la lecture et, finalement, le recours à des pratiques d'évaluation alternatives. Malgré les limites inhérentes à ce type d'analyse, l'étude contribue à la base de connaissances sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation des enseignants francophones de l'Ontario en relation avec les enseignants anglophones de l'Ontario et les enseignants

francophones du Québec. Elle sensibilise plus particulièrement au rôle de la culture et des traditions dans les pratiques pédagogiques privilégiées des populations francophones et anglophones et propose des pistes de recherche, de conception de futures enquêtes et d'analyse des données.

## RÉFÉRENCES

- Allington, R.L., Johnston, P.H., & Day, J.P. (2002). Exemplary fourth-grade teachers. *Language Arts*, 79, 462-466.
- Block, C.C., Oakar, M., & Hurt, N. (2002). The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5. *Reading Research Quarterly*, 37, 178-206.
- Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J., & Zhang, Y. (2001). *À la hauteur: La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences: Étude PISA de l'OCDE – Premiers résultats pour les Canadiens de 15 ans*. Ottawa, ON: Ministère de l'Industrie.
- Cole, J.E. (2003). What motivates students to read? Four literacy personalities. *The Reading Teacher*, 56, 326-336.
- Crocker, R.K. (2002). *Résultats d'apprentissage: Analyse critique du domaine au Canada*. Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy and evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8. Tiré le 19 mai 2004 du site [<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>].
- Dreher, M.J. (2003). Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56, 338-340.
- Duffy-Hester, A.M. (1999). Teaching struggling readers in elementary school classrooms: A review of classroom reading programs and principles for instruction. *The Reading Teacher*, 52, 480-495.
- Farr, R. (2004). Putting it all together: Solving the reading assessment puzzle. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (éds), *Theoretical models and processes of reading* (5<sup>e</sup> éd., article supplémentaire n° 4.4). Newark, DE: International Reading Association.
- Fountas, I., & Pinnell, G.S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gambrell, L.B., & Mazzoni, S.A. (1999). Principles of best practices: Finding the common ground. In L.B. Gambrell, L.M. Morrow, S.B. Neuman & M. Pressley (éds.), *Best practices in literacy instruction*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gérin-Lajoie, D. (1993). Les programmes d'initiation à l'enseignement en milieu francophone minoritaire. *Revue canadienne des langues vivantes*, 49(4), 799-814.
- Giasson, J. (1994). Lire avant tout. In L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J.J. Dionne & E. Royer. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative* (pp. 81-91). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture: de la théorie à la pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Boucherville, Québec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Guterman, E. (2002). Toward dynamic assessment of reading: Applying metacognitive awareness guidance to reading assessment tasks. *Journal of Research in Reading*, 25, 283-298.

- Herry, Y. (2000). Enseignement et apprentissage des sciences: résultats de la troisième enquête internationale. *Revue des sciences de l'éducation*, 26, 347-366.
- International Reading Association (IRA) (2000). *Excellent reading teacher. A position statement of the international reading association*. Newark, DEL: International Reading Association.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36, 350-377.
- Juel, C., & Minden-Cupp, C. (1999). *Learning to read words. Linguistic units and strategy*. CIERA Report. University of Michigan: Ann Arbor.
- Kelly, D.L. (2003). Developing the PIRLS Background Questionnaires. In M.O. Martin, I.V.S. Mullis & A.M. Kennedy (éds). *PIRLS 2001 Technical Report* (pp. 29-39). Chestnut Hill, MA: Boston College. Tiré le 8 mai 2004 du site [[http://isc.bc.edu/pirls2001/pdf/pl\\_tr\\_ch03.pdf](http://isc.bc.edu/pirls2001/pdf/pl_tr_ch03.pdf)].
- Lamarre, A.M. (2004). Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique. *Recherches qualitatives*, 24, 19-56.
- Landry, R., & Allard, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS: variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).
- Louvet, A., & Baillauquès, S. (1992). *La prise de fonction des instituteurs*. Paris: Institut national de recherche pédagogique.
- Menon, S., & Hiebert, E.H. (2005). A comparison of first graders' reading with little books or literature-based basal anthologies. *Reading Research Quarterly*, 40, 12-38.
- Morrow, L.M., Tracey, D.H., Woo, D., & Pressley, M. (1999). Characteristics of exemplary first-grade literacy instruction. *The Reading Teacher*, 52, 462-476.
- Mullis, I. (2002). *Background Questions in TIMSS and PIRLS: An Overview*. Article commandé par le National Assessment Governing Board. Tiré le 11 novembre, 2004 du site [<http://www.nagb.org/release/Mullis.doc>].
- Nadon, Y. (2002). *Lire et écrire en première année et pour le reste de sa vie*. Montréal: Chenelière-McGraw-Hill.
- Neuman, S.B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (2003). *Programme d'indicateurs du rendement scolaire. Évaluation de l'écriture III. Rapport pour l'Ontario*. Toronto: Auteur.
- Paquay, L., & Sirota, R. (2001). La construction d'un espace discursif en éducation. Mise en œuvre et diffusion d'un modèle de formation des enseignants: le praticien réflexif. *Recherche et formation*, 36, 5-16.
- Perrenoud, P. (2003). À chacun son rythme. Une idée fausse sur les cycles mais qui a la vie dure! *Bulletin du GAPP (Groupement cantonal genevois des associations de parents d'élèves des écoles primaires et enfantines)*, 94, 7-8. Tiré le 20 octobre 2004 du site [[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/textes.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/textes.html)].
- Planel, C. (1997). National cultural values and their role in learning: a comparative ethnographic study of state primary schooling in England and France. *Comparative Education*, 33(3), 349-374.

- Plouffe, S., Simon, M., & Loye, N. (mai 2005). *Facteurs déterminants sur le rendement en mathématique des élèves francophones minoritaires de l'Ontario aux études à grande échelle – Premiers résultats*. Conférence prononcée à la Société canadienne pour l'étude de l'éducation (SCEE), London, Ontario.
- Pressley, M., Allington, R., Baker, K., Brooks, G., Block, C.C., Cronin, J., Morrow, L., Nelson, E., Tracey, D., Wharton-McDonald, R., & Woo, D. (1998). *The nature of effective first grade literacy instruction*. University at Albany, CELA (rapport # 1007).
- Robitaille, D.F., & Beaton, A.E. (2002). *Secondary analysis of the TIMSS Data*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Robitaille, D.F., & Taylor, A.R. (2002). *Rapport du Canada TEIMS-99: Sommaire*. Tiré le 15 septembre 2003 du site [<http://www.curricstudies.educ.ubc.ca/wprojects/TIMSS/Summary-FRE.pdf>].
- Simon, M., & Berger, M.J. (1999). Liens entre les attitudes, le sexe et le rendement aux tests provinciaux des élèves de 3<sup>e</sup> année et de 6<sup>e</sup> année dans les écoles de langue française de l'Ontario. *Série d'études de recherche, 4*. Toronto: Office de la qualité et de la responsabilité en éducation.
- Smith, H. (2001). Statistic measures. *Journalism and mass communication*. Tiré le 19 décembre 2005 du site [<http://journalism.wlu.edu/J203/statistics.htm>].
- Snow, C., Burns, S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National academy Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.
- Taylor, B.M., Pearson, D.P., Clark, K.F., & Walpole, S. (2000). Effective schools and accomplished teachers: Lessons about primary-Grade reading instruction in low-income schools. *The Elementary School Journal, 101*, 121-165.
- Taylor, B.M., Pearson, P.D., Peterson, D.S., & Rodriguez, M.C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *The Elementary School Journal, 104*, 3-27.
- Tomlinson, C. (2004). Differentiating instruction. In T.L. Jetton & J.A. Dole (éds), *Adolescent literacy research and practice*. New York: Guilford Press.
- Vaillancourt, R. (1984). *IRT bias detection techniques compared with classical item analysis as applied to Anglophones and francophones*. Communication présentée à la rencontre annuelle du National Council of Measurement in Education, New Orleans.
- Vellutino, F.R. (2003). Individual differences as sources of variability in reading comprehension in elementary school children. In A.P. Sweet & C. Snow (éds), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press.
- Wharton-McDonald, R., Pressley, M., & Hampston, M.J. (1998). Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teachers characteristics and student achievement. *The Elementary School Journal, 99*, 101-128.
- Worthy, J. (2002). What makes intermediate-grade students want to read? *The Reading Teacher, 55*, 568-569.
- Worthy, J., & McKool, S.S. (1996). Students who say they hate to read: The importance of opportunity, choice, and access. *National Reading Conference Yearbook, 45*, 245-256.