



Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon

Hélène Desrosiers et Karine Tétreault¹

L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) conduite par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires (voir à l'endos du fascicule). L'objectif de cette étude est de comprendre les trajectoires qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire.

La population visée par l'ÉLDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment-là dans certaines régions sociosanitaires (Nord-du-Québec, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Nunavik) ou sur des réserves indiennes. Certains enfants ont également été exclus en raison de contraintes liées à la base de sondage ou de problèmes de santé majeurs. L'échantillon initial admissible au suivi longitudinal comptait 2 120 enfants. Les enfants ont fait l'objet d'un suivi annuel de l'âge d'environ 5 mois à l'âge d'environ 8 ans, puis d'un suivi bisannuel jusqu'à l'âge de 12 ans alors qu'ils terminaient leurs études primaires. Une collecte auprès des enfants en première année du secondaire a eu lieu en 2011.

L'ÉLDEQ s'articule autour de plusieurs instruments de collecte servant à recueillir l'information sur l'enfant, la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), son conjoint ou sa conjointe, s'il y a lieu, et les parents biologiques non résidents, le cas échéant. À chaque collecte, l'enfant cible est invité à participer à une ou plusieurs activités ou encore à répondre à un questionnaire qui permettent d'évaluer son développement. À partir du volet 2004, les enseignantes ou enseignants sont également sollicités afin de répondre à un questionnaire abordant différents aspects du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant.

Des renseignements additionnels sur la méthodologie d'enquête et la source des données sont consultables sur le site Web de l'ÉLDEQ, aussi connue sous le nom de « Je suis Je serai », à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca.



© iStockphoto.com/CEFutcher

L'importance de bonnes habiletés en lecture pour la réussite scolaire et l'adaptation sociale ultérieures est largement démontrée (Lee, 2002; OCDE, Statistique Canada, 2011; Statistique Canada, 1996). On reconnaît que posséder de bonnes habiletés de compréhension en lecture favorise la réussite dans les autres disciplines (Goupil, 2007; Taboada et autres, 2009). Par ailleurs, la compréhension en lecture, surtout dans les dernières années du primaire, est essentielle pour bien réussir au secondaire (Guthrie et autres, 2004; Snow, Burns et Griffin, 1998). En effet, les élèves qui terminent leur sixième année du primaire avec de faibles compétences en lecture risquent d'éprouver des problèmes d'apprentissage au secondaire, puisque l'enseignement formel et explicite de la lecture y est peu offert (Van Grunderbeeck et autres, 2004). À l'âge adulte, de faibles compétences en lecture sont associées à des taux d'emploi et à un niveau de revenu inférieurs ainsi qu'à un état de santé moins favorable (Bernèche et Perron, 2006; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008; Statistique Canada, 1996). Les données de l'*Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003* (EIACA) révèlent que, malgré les progrès accomplis depuis le milieu des années 1990, près de 4 québécois de 16 à 25 ans sur 10 ne possèdent pas les compétences nécessaires en compréhension de textes suivis pour s'adapter aux nouvelles exigences de la société du savoir. Chez les jeunes décrocheurs², cette proportion se situe à environ 70 % (Desrosiers et Robitaille, 2006).

L'intérêt et l'habileté pour la lecture prennent racine bien avant l'entrée à l'école. La stimulation des parents chez leur enfant pour la lecture et la fréquentation de bibliothèques permet à celui-ci de développer

dès son plus jeune âge un comportement de lecteur; les enfants accompagnés, de façon précoce et soutenue, par leurs parents sur ce plan posséderaient des compétences supérieures en ce qui a trait au vocabulaire et à la lecture dès le début de leur parcours scolaire (Desrosiers et Ducharme, 2006; Louvet-Schmauss, 1994; Tétreault, Desrosiers et Cardin, 2009).

Le fait de posséder de bonnes habiletés en lecture dès le début de la scolarisation aurait, à son tour, des répercussions positives sur la réussite scolaire future. Une méta-analyse des résultats de six études, effectuées dans trois pays par Duncan et autres (2007), révèle en effet que les habiletés en lecture présentes à la maternelle sont parmi les caractéristiques les plus fortement associées à la réussite scolaire en première et en troisième année du primaire. D'autres études, menées à partir des données de l'ÉLDEQ, montrent que les habiletés en lecture au début du parcours scolaire sont liées à la réussite en quatrième et en sixième année du primaire (Janosz et autres, à paraître; Pagani et autres, 2011). Par ailleurs, selon des études recensées par le MELS (2009), un élève éprouvant des difficultés en lecture à la fin de sa première année de scolarisation a 9 chances sur 10 d'être en difficulté à la fin de sa quatrième année. De plus, les probabilités pour cet élève d'être encore en difficulté au secondaire sont de 75 %. Soulignons que le développement des enfants sur les plans physique, cognitif et socioaffectif (p. ex. : de bonnes capacités d'attention), avant de commencer leur première année, joue un rôle majeur dans leur réussite scolaire ultérieure (Duncan et autres, 2007), notamment en lecture (Pagani et autres, 2011; Tétreault, Desrosiers et Cardin, 2009). Il apparaît donc important d'agir le plus tôt possible afin d'augmenter les chances de réussite des élèves dans l'acquisition du français.

Cela est d'autant plus important qu'au Québec comme ailleurs, de nombreux élèves utilisent peu de stratégies appropriées lors de la lecture d'un texte (Cartier, 2006; Hilden et Pressley, 2007; Van Keer, 2004; Van Keer et Verghaeghe, 2005). Également, dans son rapport déposé en 2006, un groupe de travail mandaté pour faire le point sur la réforme pédagogique souligne la faiblesse marquée des élèves du primaire dans l'acquisition du français, particulièrement le français écrit (MELS, 2006). Il faut noter, cependant, que les inquiétudes quant à la qualité du français écrit ne sont ni récentes ni propres au Québec (Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, 2008). Par contre, elles prennent une signification particulière aujourd'hui alors qu'au Québec comme ailleurs, le niveau de littératie minimal requis pour fonctionner en société est de plus en plus élevé (Cartier, 2006; Torgesen, 2002). Par ailleurs, comme le mentionne le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture, au Québec peut-être plus qu'ailleurs dans la francophonie, la langue est considérée comme un patrimoine social identitaire. Il existe donc possiblement au Québec une plus grande sensibilité de la société vis-à-vis de la langue française.

Les inquiétudes quant à la qualité du français chez les élèves québécois du primaire doivent toutefois être mises en perspective. En effet, selon une enquête menée en 2007 dans le cadre du *Programme pancanadien d'évaluation* (PPCE), les jeunes francophones de 13 ans du Québec obtiennent des résultats en lecture nettement au-dessus de la moyenne canadienne (CMEC, 2010). Dans le rapport, on mentionne qu'un tel résultat pourrait s'expliquer par le pourcentage élevé d'enseignants qui se disent spécialistes en enseignement du français au Québec. On y rappelle aussi que les francophones du Québec âgés de 13 ans en 2007 ont été scolarisés dans le cadre du *Renouveau pédagogique*.

Mentionnons par ailleurs qu'un an après la réalisation de cette enquête, soit en 2008, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport lançait un *Plan d'action pour l'amélioration du français écrit chez les élèves du primaire et du secondaire*³. Ce plan contenait 22 nouvelles mesures axées autour de 5 thèmes principaux : 1) Valoriser la place du français à l'école; 2) Revoir le contenu des programmes de français; 3) Accroître le suivi des apprentissages réalisés par les élèves en français; 4) Accroître le niveau de préparation des enseignants et enseignantes; et 5) Renforcer les mesures de soutien. Ainsi, dans le contexte de l'évaluation de ce plan d'action, le Ministère a prévu analyser pendant trois ans (juin 2009, juin 2010, juin 2011) les résultats obtenus aux épreuves ministérielles d'écriture des élèves du primaire et du secondaire afin d'évaluer les progrès accomplis à ce chapitre. La comparaison des résultats de 2009 et de 2010 des élèves aux épreuves d'écriture de la fin du primaire révèle déjà que, malgré une légère hausse du taux de réussite, des proportions élevées d'élèves obtiennent un résultat considéré comme acceptable (résultat variant entre 60 et 69) pour ce qui est des critères touchant la pertinence et la suffisance des idées, l'organisation ou la cohérence du texte et le vocabulaire. Ces élèves risquent d'accumuler des retards dans leur apprentissage de l'écriture et de connaître des échecs en français écrit (MELS, 2012b). En ce qui concerne la lecture, aucune évaluation systématique des résultats obtenus à l'épreuve ministérielle de la fin du primaire n'est prévue dans le cadre de ce plan d'action.

À partir des données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (voir l'encadré *L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref*), le présent fascicule vise à dresser un portrait de la réussite aux épreuves ministérielles de sixième année du primaire en lecture et en écriture des élèves nés au Québec fréquentant une école francophone.

Précisons, dès à présent, que l'ÉLDEQ porte sur une cohorte d'enfants nés au Québec à la fin des années 1990. Les données présentées dans ce fascicule ne permettent donc pas d'avoir une estimation du taux de réussite aux épreuves ministérielles de français de sixième année de l'ensemble des élèves québécois qui fréquentent une école francophone, incluant les nouveaux arrivants⁴. Toutefois, la force de l'ÉLDEQ réside dans les nombreux renseignements qu'on y recueille depuis la naissance; cette mine de renseignements permet d'examiner les liens entre différentes caractéristiques propres à l'enfant et à l'environnement dans lequel il a grandi et sa réussite en lecture et en écriture à la fin du primaire. C'est là l'objectif principal du présent fascicule. Dans un premier temps, les taux de réussite aux épreuves ministérielles de lecture et d'écriture sont présentés selon certaines caractéristiques des élèves et de leur milieu familial, scolaire ou résidentiel, mesurées en sixième année du primaire. Dans un deuxième temps, on examine le lien entre les taux de réussite dans ces matières, d'une part, et l'éveil à la lecture et à l'écriture en bas âge et la préparation des enfants sur les plans physique, cognitif et socioaffectif à la maternelle, d'autre part.

Sources des données et méthodes

Les résultats présentés dans ce fascicule s'appuient principalement sur les données recueillies lors du volet 2010 de l'ÉLDEQ, alors que les enfants étaient âgés d'environ 12 ans. Parallèlement à la collecte de données auprès des familles et des enseignants, des démarches ont été effectuées auprès des commissions scolaires pour obtenir les épreuves ministérielles en lecture, en écriture et en mathématiques réalisées par les enfants à la fin du primaire. En effet, au Québec, chaque élève est soumis à la fin du primaire à un examen de ses compétences en lecture, en écriture et en mathématiques, par le biais d'épreuves obligatoires ministérielles (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS). Le présent fascicule porte sur les épreuves de lecture et d'écriture seulement; les résultats obtenus à l'épreuve de mathématiques feront l'objet d'un fascicule distinct qui sera publié ultérieurement.

En ce qui a trait aux épreuves de lecture et d'écriture, seules celles effectuées en français ont été corrigées en raison des différences existant entre les épreuves auxquelles sont soumis les enfants de langue française et celles des enfants de langue anglaise. Selon les experts du MELS consultés, les résultats à ces épreuves ne peuvent être comparés⁵.

Il convient de rappeler ici que l'échantillon initial de l'ÉLDEQ était de 2 120 enfants nés de mères vivant au Québec en 1997-1998. Parmi les enfants visés par l'ÉLDEQ, 1 771 ont été déclarés admissibles pour l'obtention des épreuves ministérielles de sixième année. Les enfants décédés, déménagés à l'extérieur du Québec ou étant à un niveau scolaire supérieur ou inférieur ont été exclus⁶.

Le consentement des parents a été obtenu pour 1 485 d'entre eux. De ce nombre d'enfants, certains ont dû être exclus parce qu'il n'a pas été possible d'obtenir leurs épreuves de lecture ou d'écriture (refus de l'école, épreuves non faites, copies illisibles) ou parce qu'ils ne fréquentaient pas une école francophone (9%). Au total, on dispose des résultats aux épreuves ministérielles de 1 024 enfants pour ce qui est de la lecture et de 1 040 enfants (pas nécessairement les mêmes) quant à l'épreuve d'écriture.

La lecture et l'écriture : des processus complexes

C'est au primaire que l'enfant apprend les fondements de la langue orale et écrite. Selon Van Keer (2004), l'apprentissage de la lecture est un des processus fondamentaux de l'école primaire. Cet apprentissage est complexe puisqu'il demande à des élèves de 12 ans de devenir aptes à retirer quelque chose d'un message écrit, à se souvenir des textes lus et à devenir autonomes sur le plan de la lecture (Arabsolghar et Elkins, 2001; Guthrie et autres, 2004; Scharlach, 2008).

L'acte d'écrire est aussi un acte complexe qui comporte beaucoup d'aspects à gérer. Comme le mentionne le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008 : 3-4) : « La compétence en écriture, c'est beaucoup plus qu'écrire un texte sans faute. Écrire constitue un acte complexe qui met en jeu à la fois des processus cognitifs et des représentations sociales. L'élève doit planifier sa démarche, mettre son texte en forme et le réviser. » Ainsi, « l'élève placé dans une situation

d'écriture dont les enjeux sont bien précisés démontre ses savoir-faire et sa capacité à utiliser les connaissances qu'il a acquises sur l'organisation d'un texte, la formulation de phrases et l'orthographe tant lexicale que grammaticale ».

L'encadré 1 décrit les épreuves en lecture et en écriture auxquelles ont été soumis les enfants de l'ÉLDEQ qui étaient en sixième année du primaire en 2010.

Les caractéristiques examinées en lien avec la réussite aux épreuves obligatoires de lecture et d'écriture

Dans un premier temps, les taux de réussite aux épreuves ministérielles de lecture et d'écriture sont présentés selon le sexe de l'élève. En ce qui a trait à l'épreuve d'écriture, on examine aussi la répartition des enfants par cote (de A à E) pour chacun des cinq critères considérés dans l'évaluation : pertinence et suffisance des idées, organisation appropriée du texte, syntaxe et ponctuation, vocabulaire et orthographe (voir encadré 1).

L'analyse aborde ensuite les facteurs propres à l'enfant et à son milieu familial, scolaire ou résidentiel qui sont associés au taux de réussite aux deux épreuves. Les indicateurs ont été sélectionnés sur la base de travaux menés sur la réussite scolaire au primaire, d'une part, et de la disponibilité et de la fiabilité des renseignements recueillis dans l'ÉLDEQ, d'autre part. Il peut s'agir de facteurs reconnus comme étant associés à la réussite scolaire en général (voir p. ex. : Boufrah, Arseneau et Roy, 2003; Crocker, 2011; Janosz et autres, à paraître; Wang, Haertel et Walberg, 1993) ou à la réussite en lecture et en écriture, plus spécifiquement (CMEC, 2009; MELS, 2012b; pour une revue, voir, entre autres, Croisette, 2011; O'Sullivan et autres, 2009)⁷. Les renseignements utilisés proviennent de différents questionnaires administrés à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), à la mère, à l'enfant ou à l'enseignant ainsi que de fichiers administratifs⁸. Ces caractéristiques sont présentées à l'encadré 2 de la page 6.

Sans passer en revue chacun des indicateurs de croisement retenus, mentionnons qu'au Québec comme dans de nombreux pays occidentaux, il a été démontré que les filles réussissent mieux en lecture et en écriture que les garçons (Buchmann, DiPrete et McDaniel, 2008; CMEC, 2010; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009b; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; OCDE, 2011; Smith et Wilhelm, 2002). Selon une revue effectuée par Crocker (2011), les différences entre les garçons et les filles semblent se manifester davantage dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qu'en mathématiques ou en sciences.

Une autre caractéristique souvent examinée en lien avec les compétences en lecture et en écriture est la langue parlée à la maison comparativement à la langue d'enseignement. Les résultats du PPCE révèlent, par exemple, que le fait de parler français à la maison est lié positivement à la réussite en lecture des élèves de 13 ans fréquentant une école francophone au Québec (CMEC, 2010). La composition de la famille dans laquelle vit l'élève (p. ex. : le fait de vivre ou non avec ses deux parents biologiques et le nombre de frères et sœurs) a aussi été retenue aux fins de la présente analyse, quoique les liens entre celle-ci et la réussite scolaire n'aient pas été clairement démontrés.

Quant aux caractéristiques socioéconomiques, les évaluations effectuées dans le cadre du *Programme d'indicateurs du rendement scolaire* (PIRS), du *Programme international pour le suivi des acquis*

Encadré 1

Description des épreuves ministérielles de lecture et d'écriture de sixième année du primaire

Les épreuves ministérielles sont élaborées selon le processus établi par le MELS. Des enseignantes et enseignants ainsi que des conseillères et conseillers pédagogiques participent à la conception et à la validation des épreuves sous la supervision de la personne responsable de l'évaluation du français au Ministère. Chaque épreuve fait l'objet de deux mises à l'essai distinctes dans quelques classes et des modifications sont apportées après l'analyse des réponses des élèves.

Les épreuves ministérielles sont obligatoires et le MELS fournit un guide destiné à chaque enseignante et enseignant afin de standardiser le déroulement de celles-ci (MELS, 2010a). Elles se déroulent selon un calendrier déterminé par le MELS et chaque épreuve s'échelonne sur une période de trois demi-journées consécutives en incluant les activités préparatoires. En 2010, l'épreuve de lecture s'est tenue du 25 au 27 mai et celle d'écriture, du 31 mai au 2 juin. Chaque enseignante et enseignant est ensuite responsable de corriger, en respectant les consignes du guide de correction, les épreuves administrées dans sa classe.

L'épreuve d'écriture vise à évaluer la compétence « écrire des textes variés » alors que celle de lecture porte sur la compétence « lire des textes variés ».

Correction centralisée des épreuves ministérielles

Afin de minimiser les variations qui pourraient être dues au grand nombre de correcteurs, les épreuves ministérielles de l'année scolaire 2009-2010 effectuées par les enfants de l'ÉLDEQ ont fait l'objet d'une correction centralisée, organisée par l'Institut de la statistique du Québec. La correction a été effectuée par une équipe de 11 personnes, pour la plupart des enseignantes à la retraite ou des jeunes diplômé(e)s en enseignement, selon les conditions établies par le MELS lorsque ce dernier procède à ce type de correction. Les deux personnes chargées de la supervision et du déroulement de la correction à l'ISQ ont été sélectionnées suivant la recommandation du MELS.

Les épreuves obligatoires de français de 2010 étaient rattachées au domaine général *Environnement et consommation*. Les élèves étaient invités à réfléchir à la question suivante « Pourquoi le Saint-Laurent est-il si important pour toute la population du Québec? ».

Lors de l'épreuve de lecture, les élèves ont lu différents textes courants et un texte littéraire afin de se familiariser avec le métier de pilote maritime et de découvrir les multiples visages du Saint-Laurent. Douze questions étaient ensuite posées pour évaluer la compétence des élèves à lire des textes. Les enfants devaient démontrer leur compétence à lire en fonction de trois critères d'évaluation du *Programme de formation* : 1) Extraction des éléments d'information explicites et implicites pertinents (75 % de la note); 2) Expression de sa propre interprétation d'un texte (8 % de la note); 3) Réactions pertinentes aux textes littéraires et courants (17 % de la note).

Calcul du taux de réussite en lecture

Pour chaque question, une réponse jugée satisfaisante vaut 3 points, une réponse acceptable en vaut 2, tandis qu'une réponse insatisfaisante ne rapporte aucun point. Un total sur 36 est ensuite calculé puis ramené sur 100. Le taux de réussite à l'épreuve correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu une note totale égale ou supérieure à 60 %.

Pour l'épreuve d'écriture, les élèves devaient écrire une lettre au pilote maritime Gary Provencher et étaient évalués en fonction de cinq critères : 1) Pertinence et suffisance des idées; 2) Organisation appropriée du texte; 3) Syntaxe et ponctuation; 4) Vocabulaire; 5) Orthographe.

Calcul du taux de réussite en écriture

Chaque critère était évalué sur une échelle de A à E selon la grille d'évaluation du MELS (voir la grille en annexe) où A = 20 points; B = 16 points; C = 12 points; D = 8 points et E = 4 points. Un score global sur 100 peut ensuite être calculé en additionnant les points obtenus à chaque critère. Cette pondération des critères est basée sur celle utilisée pour établir le score global d'écriture dans le cadre du *Plan d'action pour l'amélioration du français* (MELS, 2010b : 75). Le taux de réussite à l'épreuve correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu une note totale égale ou supérieure à 60 %. Quant au taux de réussite par critère, il correspond à la proportion d'élèves ayant obtenu les cotes A, B ou C pour un critère d'évaluation donné (sur une échelle allant de A à E, la cote C correspond à un résultat acceptable [MELS, 2012b])⁹.

Pour les deux épreuves, des tests de fidélité inter-juges ont été effectués sur un sous-ensemble de copies afin de s'assurer de la qualité de la correction (pour plus de détails, voir Jalbert, 2011; Pairon, 2011).

des élèves (PISA) et du *Programme pancanadien d'évaluation* (PPCE) indiquent une relation négative entre le milieu socioéconomique de l'élève et la réussite en lecture (Bussières et autres, 2004; CMEC, 2009, 2010; OCDE, 2011).

Du côté des facteurs propres à l'élève, il nous a paru pertinent d'évaluer d'abord la concordance entre la réussite aux épreuves ministérielles de français et l'évaluation de l'élève par l'enseignant, non seulement dans les matières concernées mais aussi dans l'ensemble des matières enseignées. On sait, par ailleurs, que la réussite en lecture et en écriture est étroitement liée à l'attitude, à la motivation ainsi qu'à la perception qu'a l'élève de ses compétences dans ces matières. Par exemple, une analyse des résultats obtenus en 2010 à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire montre que les élèves qui ont réussi cette épreuve se considèrent comme plus compétents en lecture et en écriture, tout en étant davantage motivés à lire et à écrire que leurs pairs qui n'ont pas réussi l'épreuve (MELS, 2012a). Auparavant, une analyse des résultats obtenus par les élèves francophones de 13 ans du Québec au *Programme pancanadien d'évaluation du rendement en lecture* de 2007 avait révélé que le fait de se considérer comme étant bonne ou bon en lecture et le fait d'apprécier la lecture (lire pour le plaisir) étaient liés de façon positive au score en lecture (CMEC, 2010). Enfin, les comportements ou les attitudes face à l'école ainsi que l'engagement en classe sont reconnus comme jouant un rôle clé dans la réussite scolaire (pour une revue, voir Janosz et autres, à paraître). Fait à noter, certaines études indiquent que le nombre de jours d'absence aurait un effet négatif sur le rendement en lecture (CMEC, 2009).

Comparativement aux enquêtes populationnelles portant spécifiquement sur les compétences en lecture, l'ÉLDEQ fournit un éventail nettement plus large de renseignements sur les problèmes de comportement extériorisés ou intériorisés observés chez les enfants de même que sur l'état de santé physique et mentale de ces derniers. Des données sur la pratique d'activités physiques, le temps passé devant un écran (télévision, Internet) et sur les habitudes de lecture sont également disponibles dans l'ÉLDEQ. Selon le PPCE, les élèves de 13 ans qui lisent davantage en dehors des heures de classe auraient tendance à être de meilleurs lecteurs que ceux qui pratiquent moins ce type d'activité, même une fois prises en compte les caractéristiques socioéconomiques et les attitudes par rapport à la lecture et à l'école (CMEC, 2010). Il convient de souligner toutefois ici que l'ÉLDEQ ne fournit pas de renseignements sur les types de lecture effectués par les élèves, lesquels permettraient de dresser des profils précis de lecteurs (OCDE, 2011).

Du côté du milieu familial, la qualité de la relation parent-enfant, l'accompagnement des parents dans le cheminement scolaire et dans les travaux scolaires (Janosz et autres, à paraître; O'Sullivan et autres, 2009; Potvin et autres, 1999) ainsi que le temps consacré par les élèves à leurs devoirs (CCLA, 2008, 2009a; CMEC, 2009, 2010) ont été examinés.

Par ailleurs, bien que certaines enquêtes laissent entendre que la taille de l'école ou de la classe, les stratégies d'enseignement et d'apprentissage du français (p. ex. : répartition et utilisation du temps, devoirs à la maison, pratiques d'évaluation) ou encore la spécialisation des enseignants en enseignement du français (CMEC, 2009, 2010; O'Sullivan et autres, 2009) peuvent jouer un rôle important dans la réussite des élèves en lecture, ce type d'information n'est pas disponible dans l'ÉLDEQ et n'a donc pas pu être considéré ici. Par contre, on examinera le lien entre les taux de réussite, d'une part, et certaines caractéristiques des écoles (p. ex. : l'indice du milieu socioéconomique de l'école pour les écoles publiques), la qualité de la relation enseignant-élève et l'utilisation par l'élève de services d'aide et de soutien, d'autre part. Finalement, les taux de réussite aux épreuves sont aussi examinés en fonction de certaines caractéristiques de la communauté dans laquelle vit l'élève en sixième année du primaire (CMEC, 2009; Emory et autres, 2008).

La mise au point d'interventions efficaces visant à améliorer les compétences des élèves en lecture et en écriture doit s'appuyer sur une bonne connaissance des facteurs à l'origine des difficultés dans ces domaines souvent présentes tôt dans la vie. Aussi, dans le présent fascicule, cherche-t-on à évaluer si les taux de réussite aux épreuves de français sont associés à la stimulation des parents pour la lecture et pour l'écriture en bas âge ainsi qu'au développement des enfants sur les plans physique, cognitif et socioaffectif à la maternelle.

La stratégie d'analyse

Les résultats présentés s'appuient en grande partie sur des analyses bivariées, c'est-à-dire des analyses mettant en relation une à une les caractéristiques avec les taux de réussite aux épreuves de lecture et d'écriture. À l'occasion, on aura recours à des analyses multivariées (prenant en compte simultanément plusieurs indicateurs) afin de cerner les facteurs les plus déterminants dans un domaine particulier ou encore afin de vérifier si les liens entre une caractéristique donnée et les taux de réussite en français subsistent lorsqu'on considère certains facteurs de confusion comme le sexe ou le milieu socioéconomique de l'élève.

La majorité des indicateurs retenus sont tirés de questionnaires administrés aux volets 2005 (maternelle) et 2010 (sixième année du primaire) de l'ÉLDEQ (voir encadré 2). Les taux de réponse différents obtenus à ces divers questionnaires peuvent avoir pour effet de faire varier l'échantillon sur lequel repose l'analyse. Cependant, toutes les données présentées ont été pondérées et, de ce fait, ont fait l'objet d'ajustements afin de permettre la généralisation des résultats aux élèves nés au Québec, ayant fait les épreuves ministérielles en français durant l'année scolaire 2009-2010 et ayant suivi le cursus régulier. De plus, le plan de sondage complexe de l'enquête a été considéré dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques. À moins d'indication contraire, toutes les différences signalées dans le texte sont significatives à un seuil de 0,05. Dans les cas où elles le sont à un seuil de 0,10, on parlera de tendances.

Encadré 2

Liste des caractéristiques retenues dans l'analyse des facteurs associés à la réussite aux épreuves ministérielles de français de 6^e année du primaire

Caractéristiques démographiques et socioéconomiques de l'enfant et de sa famille en 6^e année

- Sexe de l'enfant
- Statut d'immigrante de la mère
- Exposition de l'enfant à une autre langue que la langue d'enseignement
- Type de ménage
- Nombre de frères ou sœurs présents dans le ménage
- Scolarité de la mère
- Activité des parents sur le marché du travail
- Ménage à faible revenu
- Statut socioéconomique du ménage

Rendement scolaire, attitude, motivation et concept de soi de l'élève en 6^e année

- Rendement en lecture, en écriture et rendement global (selon l'enseignant)
- Attachement à l'école (selon l'enfant)
- Qualité de la participation en classe (selon l'enseignant)
- Motivation en lecture (selon l'enfant)
- Concept de soi en lecture et en écriture
- Aspirations scolaires (selon l'enfant)
- Absentéisme (selon la PCM)

Comportements de l'élève en 6^e année

- Problèmes de comportement extériorisés (selon l'enseignant)
- Problèmes de comportement intériorisés (selon l'enseignant)

Santé et habitudes de vie de l'élève en 6^e année

Santé physique et mentale

- Condition physique (selon la PCM)
- État de santé général (selon la PCM)
- Sentiments dépressifs (selon l'enfant)
- Problèmes de santé chroniques diagnostiqués (ex. : troubles d'apprentissage et/ou déficit d'attention, asthme, allergies) (selon la PCM)

Activités physiques et sédentaires à 12 ans

- Pratique d'activités physiques durant les loisirs (selon l'enfant)
- Nombre d'heures de sommeil (selon la mère)
- Temps passé devant un écran (Internet, télé, jeux vidéo) (selon l'enfant)
- Habitudes de lecture (selon l'enfant)

Environnement familial et pratiques parentales en 6^e année

- Fonctionnement familial (selon la mère)
- Pratiques parentales positives et coercitives (selon la PCM)
- Relation avec la mère et le père (selon l'enfant)
- Temps consacré par l'enfant aux devoirs (selon la PCM)
- Accompagnement des parents dans les travaux scolaires
- Satisfaction des parents du suivi de l'enfant dans son cheminement scolaire
- Valorisation des parents du rendement scolaire
- Aspirations scolaires des parents pour leur enfant

Caractéristiques du milieu scolaire en 6^e année

- Type d'école (privée; publique)
- Indice du milieu socioéconomique de l'école
- Comportement général du groupe-classe de l'enfant (selon l'enseignant)
- Relation enseignant-élève (selon l'enfant et l'enseignant)
- Utilisation par l'élève des services d'orthopédagogie (selon l'enseignant)
- Utilisation par l'élève des services d'aide aux devoirs ou de tutorat (selon la PCM)

Environnement physique et social en 6^e année

- Région de résidence
- Niveau de cohésion sociale et d'entraide dans le quartier perçu par la PCM

Caractéristiques préscolaires

- Lecture quotidienne à l'enfant vers 1 ½ an (selon la PCM)
- Fréquence selon laquelle le parent aide ou encourage l'enfant à écrire des lettres de l'alphabet ou des mots vers 2 ½ ans
- Préparation à l'école (selon l'enseignant) (maternelle, 6 ans)

PCM Personne qui connaît le mieux l'enfant

Note : Les caractéristiques en italique sont décrites au tableau A.1 en annexe.

Résultats

Le tableau 1 montre que parmi les enfants nés au Québec et fréquentant une école francophone en sixième année du primaire, les trois quarts ont réussi l'épreuve ministérielle de lecture, tandis que 85 % ont réussi l'épreuve d'écriture. Environ 7 élèves sur 10 (69 %) ont réussi les deux épreuves, tandis que près de 9 % ont échoué aux deux (données non présentées). Il y a donc environ 22 % des enfants qui auraient réussi un test mais pas l'autre. Les enfants qui ont réussi l'épreuve de lecture sont plus susceptibles que les autres d'avoir réussi l'épreuve d'écriture; en effet, le taux de réussite en écriture est de 92 % chez les enfants qui ont réussi l'épreuve de lecture comparativement à 63 % chez ceux qui ont échoué à cette épreuve (données non présentées).

Parmi les enfants nés au Québec et ayant suivi le parcours régulier, près de 7 sur 10 (69%) ont réussi les épreuves obligatoires de lecture et d'écriture de sixième année du primaire, tandis qu'environ un sur 10 (9%) a échoué aux deux.

La réussite aux épreuves de français selon le sexe de l'élève

L'examen des taux de réussite aux épreuves de français selon le sexe de l'élève révèle, sans grande surprise, que ceux-ci sont supérieurs chez les filles, soit 78 % contre 71 % chez les garçons pour l'épreuve de lecture et 89 % contre 81 % pour l'épreuve d'écriture (tableau 1). Au regard de l'épreuve d'écriture, les filles surpassent les garçons en ce qui concerne la pertinence et la suffisance des idées, la syntaxe et la ponctuation ainsi que l'orthographe, tandis qu'aucune différence significative selon le sexe de l'élève n'est décelée sur le plan de l'organisation appropriée du texte et du vocabulaire.

Tableau 1

Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français, enfants en 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010

	Ensemble	Filles	Garçons	p
	%			
Réussite à l'épreuve de lecture	74,7	78,2	70,8	0,017
Réussite à l'épreuve d'écriture	84,9	88,9	80,6	0,003
Réussite par critère pour l'épreuve d'écriture				
Pertinence et suffisance des idées	86,8	91,7	81,5	0,000
Organisation appropriée du texte	90,8	91,7	89,7	0,120
Syntaxe et ponctuation	84,4	88,4	80,3	0,016
Vocabulaire	94,5	95,0	94,0	0,530
Orthographe	90,0	93,9	85,9	0,002

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau 2

Répartition des cotes par critère pour l'épreuve d'écriture, enfants en 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010

	A	B	C	D	E
	%				
Pertinence et suffisance des idées	15,9	35,0	35,9	11,8	1,4
Organisation appropriée du texte	15,5	32,8	42,5	8,2	1,0
Syntaxe et ponctuation	17,4	36,8	30,3	13,2	2,4
Vocabulaire	12,7	34,9	46,9	5,1	0,4
Orthographe	44,6	34,2	11,2	6,4	3,6

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.



© iStockphoto.com/shapecharge

La réussite à l'épreuve d'écriture par critère

Le tableau 2 montre, pour chacun des critères de l'épreuve d'écriture, la répartition des enfants par cote. Bien que les taux de réussite des élèves soient assez élevés pour chacun des critères, des proportions relativement importantes d'élèves obtiennent un résultat acceptable (cote C) et ne satisfont donc que de façon minimale aux attentes ministérielles (voir la grille de critères en annexe). De façon plus précise, pour l'organisation du texte, la cote C (acceptable) regroupe la plus forte proportion d'élèves (43 %). Ces élèves n'arrivent pas, de façon satisfaisante, à faire des paragraphes qui correspondent aux idées développées. Au chapitre du vocabulaire, près de la moitié des élèves (47 %) obtiennent une cote C, c'est-à-dire ont utilisé un vocabulaire simple et « parfois précis ». Cela suggère qu'il faudrait « habituer davantage les élèves à faire appel à la substitution et à utiliser davantage les mots nouveaux rencontrés dans leur lecture » (Jalbert, 2007 : 25).

La répartition des enfants par cote pour le critère touchant l'orthographe est différente : la cote A (très satisfaisant) regroupe la plus forte proportion d'élèves (45 %). Cependant, environ le cinquième des élèves (21 %) ont obtenu la cote C, D ou E pour ce critère. Les fautes de ces élèves touchent 8 % ou plus des mots de leur texte. Selon le MELS, cela signifie qu'ils ne maîtriseraient pas suffisamment les connaissances de base en orthographe qui leur sont nécessaires pour poursuivre leurs apprentissages au secondaire (MELS, 2012b).

Soulignons dès à présent que le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture semble un peu plus élevé parmi la population visée par la présente analyse (85 %) que parmi l'ensemble des élèves québécois du troisième cycle du primaire ayant fait l'épreuve en français (79 %; MELS, 2012b). Cela pourrait tenir, en partie, au fait que la population visée ici exclut les enfants ayant pris du retard dans leur parcours scolaire ainsi que les nouveaux arrivants. Par ailleurs, plusieurs constats vont dans le même sens, particulièrement le taux de réussite plus élevé

Environ un enfant sur cinq ne maîtrise pas suffisamment les connaissances de base en orthographe qui lui sont nécessaires pour poursuivre ses apprentissages au secondaire.

pour le critère touchant le vocabulaire et la proportion relativement forte d'élèves ayant obtenu un résultat considéré comme acceptable (cote C) pour la majorité des critères.

Les caractéristiques démographiques et socioéconomiques des parents et du ménage

Comme on peut le voir aux tableaux 3 et 4, relativement peu de liens sont décelés entre les caractéristiques démographiques et la réussite aux épreuves ministérielles en lecture et en écriture, exception faite du sexe de l'enfant. Ainsi, les taux de réussite ne diffèrent pas significativement selon le statut d'immigrante de la mère ou selon que l'enfant est exposé ou non à une autre langue que la langue d'enseignement, c'est-à-dire le français. Une étude menée, à partir des données de l'*Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (ELNEJ) vers la fin des années 1990, révèle que comparativement aux enfants de parents nés au Canada, les enfants de parents immigrants dont la langue maternelle n'est pas le français ou l'anglais ont moins bien réussi à un test standardisé de compréhension de lecture au début du primaire, mais que leur rendement en lecture et en écriture s'améliore avec le nombre d'années passées dans le réseau d'enseignement du Canada, de sorte qu'il est proche de celui des enfants de parents nés au Canada à l'âge de 13 ans (Worsick, 2001). Une autre étude basée sur le *Programme pancanadien d'évaluation du rendement en lecture*, réalisée en 2007, conclut que l'emploi du français à la maison contribue de façon positive au rendement en lecture chez les élèves de 13 ans fréquentant une école francophone au Québec (CMEC, 2010). Il importe toutefois de souligner ici que les résultats de l'ÉLDEQ sont difficilement comparables à ceux obtenus dans ces études, puisque sont exclus de la population visée les enfants ayant immigré au Québec après leur naissance.

Au chapitre de la composition familiale, on note que les enfants de parents séparés (vivant dans un ménage monoparental ou avec un beau-parent) présentent un taux de réussite plus faible en lecture que ceux vivant avec leurs deux parents biologiques. On note également que les élèves ayant au moins trois frères ou sœurs sont moins susceptibles d'avoir réussi le test d'écriture que les autres.

Par ailleurs, l'analyse des résultats selon différents indicateurs du statut socioéconomique des ménages révèle que, de façon générale, quel que soit l'indicateur retenu (activité des parents, niveau de scolarité de la mère, niveau de revenu du ménage, indice composite du statut socioéconomique), les enfants vivant dans un ménage défavorisé sont moins nombreux que les autres, toutes proportions gardées, à avoir réussi les épreuves (tableaux 3 et 4 et figures 1 et 2). Comme on peut le voir à la figure 2, en ce qui a trait à l'écriture, la relation s'apparente à un gradient selon lequel les enfants des milieux socioéconomiques moins favorisés réussissent moins bien que les enfants des milieux socioéconomiques moyens (66 % c. 88 %), et ces derniers tendent à présenter un taux de réussite relativement moins élevé que les enfants des milieux les plus favorisés (88 % c. 95 %).

Tableau 3

Taux de réussite aux épreuves ministérielles de lecture selon certaines caractéristiques démographiques et socioéconomiques de l'enfant, de la mère ou du ménage, enfants en 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010

	%	I. C. ²
Statut d'immigrante de la mère		
Née au Canada	75,3	72,0 – 78,6
Immigrante	71,2	58,1 – 82,2
Exposition de l'enfant à une autre langue que la langue d'enseignement		
Oui	74,4	64,2 – 82,9
Non	74,5	71,1 – 77,9
Type de ménage³		
Vit avec ses deux parents biologiques	79,6	75,9 – 83,2
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	60,2	50,8 – 69,7
Vit avec un parent seul	68,5	61,1 – 76,0
Nombre de frères et sœurs présents dans le ménage		
Aucun	70,6	60,4 – 79,5
1	75,9	71,5 – 80,4
2	73,6	66,9 – 79,6
3 et plus	74,2	61,2 – 84,6
Niveau de scolarité de la mère³		
Sans diplôme d'études secondaires	59,5	48,5 – 70,6
Diplôme d'études secondaires	71,3	64,0 – 77,9
Diplôme d'études postsecondaires (sauf université)	72,0	66,3 – 77,6
Diplôme universitaire	86,1	81,1 – 90,1
Activité des parents (12 derniers mois)³		
Le parent seul ou les deux parents ont travaillé	76,8	73,5 – 80,2
Un seul parent de famille biparentale a travaillé	63,9	52,3 – 74,4
Ni l'un ni l'autre des parents de famille biparentale ou le parent seul n'a travaillé	55,2*	34,9 – 74,3
Ménage à faible revenu³		
Oui	58,6	48,4 – 68,9
Non	76,6	73,2 – 80,0

* Coefficient de variation entre 15% et 25%; interpréter avec prudence.

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. Intervalle de confiance à 95%.

3. Test du khi-deux significatif au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Tableau 4

Taux de réussite aux épreuves ministérielles d'écriture selon certaines caractéristiques démographiques et socioéconomiques de l'enfant, de la mère ou du ménage, enfants en 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010

	%	I. C. ²
Statut d'immigrante de la mère		
Née au Canada	85,0	82,4 – 87,6
Immigrante	83,0	70,5 – 91,8
Exposition de l'enfant à une autre langue que la langue d'enseignement		
Oui	85,3	76,5 – 91,8
Non	84,7	81,9 – 87,4
Type de ménage³		
Vit avec ses deux parents biologiques	85,3	81,8 – 88,3
Vit avec un parent biologique et un beau-parent	85,1	77,0 – 91,2
Vit avec un parent seul	83,7	75,9 – 89,8
Nombre de frères et sœurs présents dans le ménage		
Aucun	89,6	82,1 – 94,8
1	86,5	82,6 – 89,7
2	84,3	79,2 – 88,6
3 et plus	71,3	58,4 – 82,1
Niveau de scolarité de la mère³		
Sans diplôme d'études secondaires	66,6	54,4 – 77,4
Diplôme d'études secondaires	77,3	70,8 – 83,0
Diplôme d'études postsecondaires (sauf université)	86,1	81,2 – 90,1
Diplôme universitaire	94,9	92,5 – 96,7
Activité des parents (12 derniers mois)³		
Le parent seul ou les deux parents ont travaillé	86,6	84,0 – 89,2
Un seul parent de famille biparentale a travaillé	74,1	61,6 – 84,3
Ni l'un ni l'autre des parents de famille biparentale ou le parent seul n'a travaillé	76,3	56,7 – 90,1
Ménage à faible revenu³		
Oui	70,5	59,6 – 79,9
Non	86,9	84,4 – 89,3

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

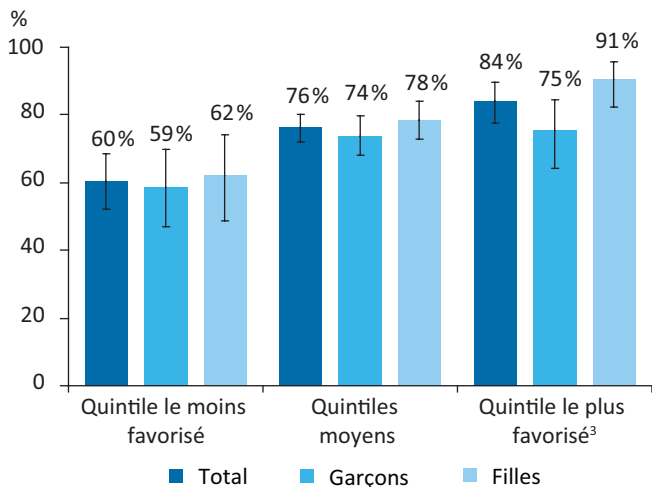
2. Intervalle de confiance à 95 %.

3. Test du khi-deux significatif au seuil de 0,05.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 1

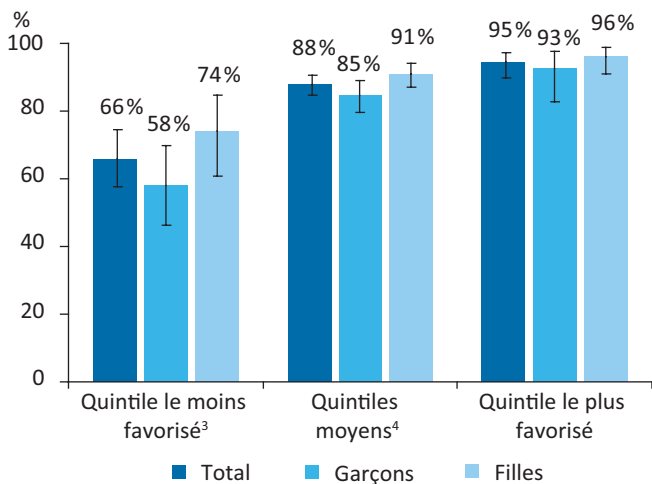
Taux de réussite à l'épreuve obligatoire de lecture selon le statut socioéconomique du ménage et le sexe de l'élève, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.
 2. Différences selon le statut socioéconomique significatives pour l'ensemble des enfants au seuil de 0,001.
 3. Différences selon le sexe significatives au seuil de 0,01 pour cette catégorie.
- Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 2

Taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture selon le statut socioéconomique du ménage et le sexe de l'élève, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.
 2. Différences selon le statut socioéconomique significatives pour l'ensemble des enfants au seuil de 0,001.
 3. Différences selon le sexe significatives au seuil de 0,10 pour cette catégorie.
 4. Différences selon le sexe significatives au seuil de 0,05 pour cette catégorie.
- Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Les garçons de milieux défavorisés doublement désavantagés?

Les données de l'ÉLDEQ indiquent que les filles présentent de meilleurs taux de réussite aux épreuves de français que les garçons dans les milieux socioéconomiques moyens (écriture) ou dans les milieux les plus favorisés (lecture). Par contre, peu (ou pas) de différences selon le sexe de l'élève sont observées dans les milieux les moins favorisés (voir figures 1 et 2)¹⁰. Il est à noter que les études sur le sujet aboutissent à des résultats contradictoires. Plusieurs recherches laissent entendre que les écarts selon le sexe de l'élève dans les compétences en lecture ne varient pas selon le milieu socioéconomique (voir Buchmann, DiPrete et McDaniel, 2008). Une étude américaine montre, quant à elle, que les différences à ce chapitre entre les garçons et les filles seraient plus prononcées dans les milieux défavorisés en raison des attitudes et des attentes différentes des parents vis-à-vis des garçons dans ces milieux (Entwisle et autres, 2007). Il convient de rappeler encore une fois que la présente analyse exclut les enfants de la même cohorte d'âge qui étaient en retard sur le plan scolaire, c'est-à-dire les enfants nés au Québec à la fin des années 1990 qui n'étaient pas encore en sixième année du primaire en 2010. Ces enfants pourraient compter parmi eux une part disproportionnée de garçons présentant des difficultés en lecture ou en écriture.

Comme les caractéristiques socioéconomiques ne sont pas indépendantes des caractéristiques démographiques, il peut être intéressant de voir, par exemple, si le lien entre la composition du ménage et la réussite aux épreuves persiste, une fois pris en compte le statut socioéconomique. Pour cela, des régressions logistiques prenant en considération simultanément les variables significativement associées aux taux de réussite dans les analyses bivariées ont été réalisées. Ces analyses révèlent que les caractéristiques contribuant de façon négative au taux de réussite en lecture sont le fait d'être un garçon, de vivre avec un beau-parent plutôt qu'avec ses deux parents biologiques ainsi que le fait d'appartenir à un ménage se situant dans le quintile inférieur plutôt que supérieur de l'indice du statut socioéconomique. En ce qui concerne la réussite en écriture, le fait d'être un garçon, d'avoir au moins trois frères ou sœurs ainsi que le fait de provenir d'un ménage défavorisé sur le plan socioéconomique contribueraient de façon négative à la réussite dans cette matière (données non présentées). Les résultats exposés plus loin permettent de cerner plus précisément certains éléments du contexte familial associés à la réussite aux épreuves de français.

Le sexe de l'élève, le statut socioéconomique ainsi que la composition de la famille seraient indépendamment associés aux taux de réussite aux épreuves obligatoires de lecture et d'écriture.

La réussite aux épreuves ministérielles de français et l'évaluation du rendement par l'enseignant

Il peut être intéressant de vérifier la concordance entre la réussite aux épreuves ministérielles de français et l'évaluation de l'élève par l'enseignant dans la matière concernée. Les figures 3 et 4 montrent que ces deux éléments sont étroitement liés. Toutefois, il n'y a pas concordance parfaite entre ceux-ci. Par exemple, parmi les enfants qui n'ont pas réussi l'épreuve de lecture, environ un sur huit (près de 12 %) était considéré par son enseignant comme étant au-dessus de la moyenne dans cette matière. Cependant, ces enfants ne représentent que 3 % environ de l'ensemble des élèves visés par la présente analyse (données non présentées)¹¹. Il peut s'agir ici d'accidents de parcours, par exemple des enfants qui étaient malades ou dans de moins bonnes dispositions lors de la passation des épreuves. L'inverse est plus courant : ainsi, près de 18 % des élèves qui ont réussi l'épreuve de lecture (22 % en écriture) sont considérés comme étant sous la moyenne de leur classe dans cette matière par leur enseignant. Il peut s'agir ici d'enfants qui ont satisfait minimalement aux attentes ministérielles (c'est-à-dire qui ont obtenu la cote C). Fait intéressant à noter, on retrouve le même type de relation sous forme de gradient lorsqu'on examine le lien entre la réussite aux épreuves de lecture ou d'écriture et le rendement global de l'élève selon l'enseignant (données non présentées). Ce dernier constat vient appuyer à sa façon les études soulignant les liens étroits entre la réussite en lecture et la réussite globale des élèves.

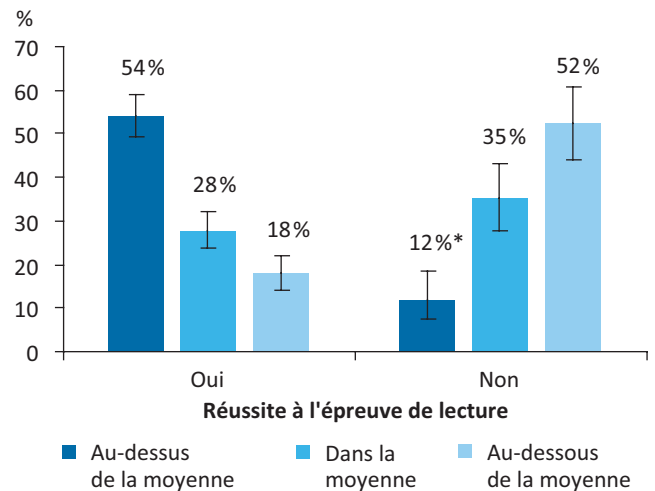


La perception de l'élève de ses compétences, ses attitudes et sa motivation

Conséquence sans doute attribuable en partie à leurs plus grandes difficultés scolaires, les enfants manifestant moins d'attachement envers l'école sont nettement moins nombreux, toutes proportions gardées, à avoir réussi les épreuves ministérielles de français (données non présentées). C'est aussi le cas des enfants présentant une plus faible qualité de participation en classe selon leur enseignant (c'est-à-dire les enfants moins autonomes, qui coopèrent moins ou qui respectent moins les règles; voir la description de ces échelles en annexe). Par exemple, en ce qui concerne la lecture, environ la moitié seulement

Figure 3

Rendement scolaire en lecture selon que les enfants ont réussi ou non l'épreuve obligatoire dans cette matière, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

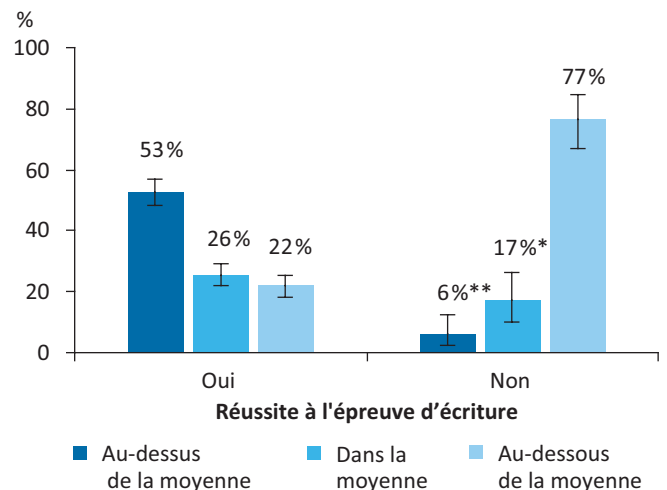
1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 4

Rendement scolaire en écriture selon que les enfants ont réussi ou non l'épreuve obligatoire dans cette matière, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, ÉLDEQ 2010²



* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

** Coefficient de variation supérieur à 25 %; estimation imprécise fournie à titre indicatif seulement.

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

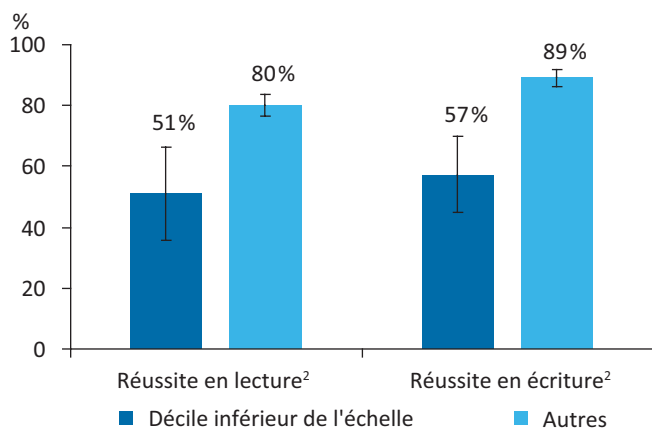
Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

des enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle qui évalue la qualité de la participation en classe ont réussi l'épreuve, alors que c'est le cas de près de 80% des autres élèves (figure 5).

Mentionnons que la qualité de la participation en classe semble davantage associée à la réussite aux épreuves de français chez les garçons ($p < 0,001$) que chez les filles ($p < 0,10$) (données non présentées). Les résultats obtenus ici donnent à penser que la réussite des garçons en lecture et en écriture pourrait être plus dépendante de l'attitude et de l'engagement en classe que celle des filles.

Figure 5

Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français selon la qualité de la participation en classe, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



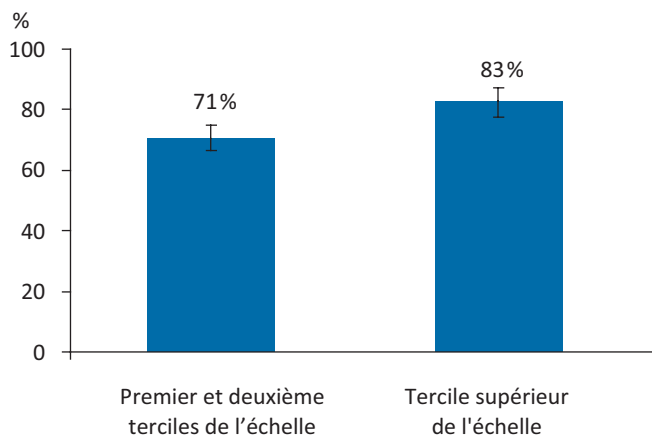
1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 6

Taux de réussite à l'épreuve obligatoire de lecture selon la motivation intrinsèque dans cette matière, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

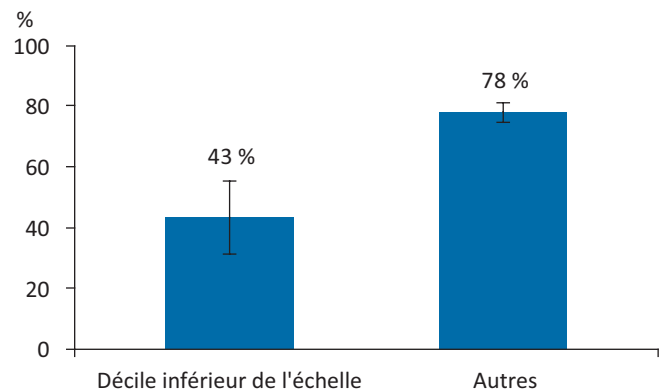
Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

De façon plus spécifique, on observe une relation positive entre le niveau de motivation intrinsèque des élèves en lecture, c'est-à-dire le fait d'aimer et d'apprécier la lecture ou de pratiquer des activités de lecture sans y être obligé, et leur taux de réussite à cette épreuve (figure 6).

En outre, les enfants se considérant comme plus compétents en lecture ou en écriture présentent des taux de réussite plus élevés que les autres (figures 7 et 8). Fait à noter, se considérer comme moins compétent en lecture est significativement associé à un taux

Figure 7

Taux de réussite à l'épreuve obligatoire de lecture selon le concept de soi dans cette matière, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



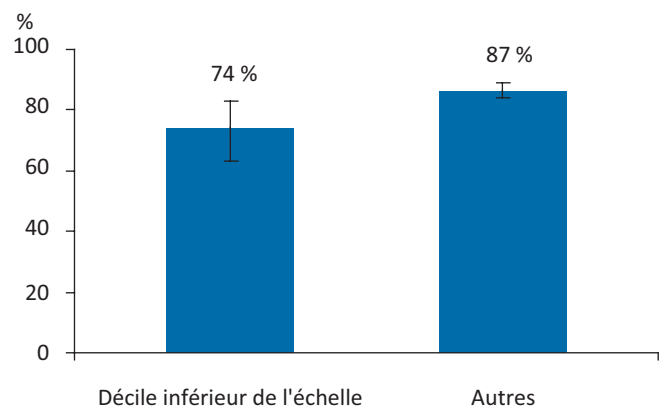
1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 8

Taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture selon le concept de soi dans cette matière, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,01$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

de réussite plus faible en écriture, mais l'inverse n'a pas été observé (aucun lien significatif décelé; données non présentées). Autrement dit, la performance de l'enfant en écriture est liée à la perception qu'a l'enfant de sa compétence en lecture, mais sa performance en lecture serait indépendante de la perception de sa compétence en écriture.

Cela n'est pas étonnant étant donné les nombreuses compétences que l'élève doit mobiliser pour être un bon scripteur. Il peut donc s'avérer difficile d'être un bon scripteur si on a de la difficulté à lire. Par contre, on peut être un bon lecteur sans être un bon scripteur. Les données recueillies par le MELS en 2010 indiquent que les élèves préfèrent lire qu'écrire et se considèrent comme de meilleurs lecteurs que scripteurs (MELS, 2012b).

Les enfants qui se considèrent comme moins compétents en lecture présentent des taux de réussite plus faibles à l'épreuve d'écriture.

Enfin, reflet sans doute de leurs attitudes plus positives envers l'école et l'apprentissage, la grande majorité des enfants qui souhaitent poursuivre des études universitaires ont réussi les épreuves (soit 82 % et 91 % pour la lecture et l'écriture respectivement). Par comparaison, chez ceux qui aspirent à obtenir un diplôme d'études secondaires ou moins, à peine 45 % ont réussi l'épreuve de lecture alors que 70 % ont réussi celle d'écriture (données non présentées).

Les problèmes de comportement de l'élève

On observe des taux de réussite plus faibles chez les enfants présentant davantage de problèmes de comportement extériorisés selon leur enseignant. Cela est vrai tant pour l'hyperactivité, l'inattention, l'agressivité physique que pour l'opposition (données non présentées). Par ailleurs, au regard des problèmes intériorisés, on note que les enfants présentant plus d'anxiété ou de symptômes de troubles émotifs selon leur enseignant réussiraient le test de lecture dans des proportions inférieures comparativement aux autres enfants. Des résultats allant dans ce sens sont aussi constatés pour l'épreuve d'écriture (données non présentées)¹².

Il convient de souligner ici qu'étant donné l'interrelation entre certains de ces problèmes, tous ne seraient peut-être pas associés de façon indépendante à la réussite aux épreuves. Selon une analyse multivariée des facteurs liés à la performance des enfants à l'épreuve d'écriture, intégrant l'ensemble des comportements évalués par l'enseignant, les problèmes d'attention ressortent comme étant les plus déterminants à cet égard (données non présentées)¹³.

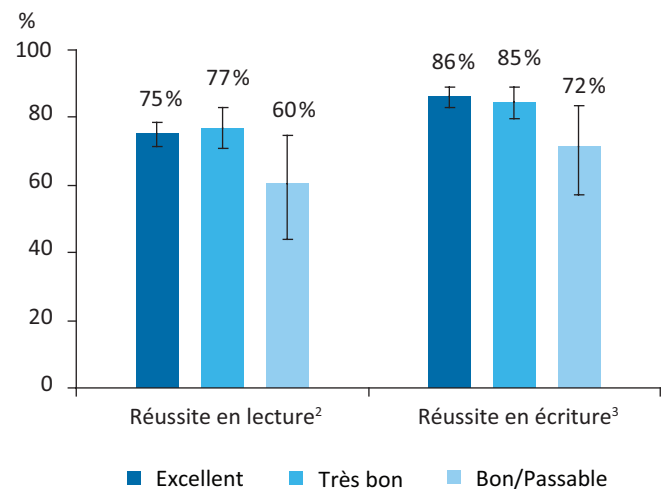
Les enfants qui ont des problèmes de comportement intériorisés ou extériorisés ont des taux de réussite plus faibles à l'épreuve obligatoire d'écriture que les autres; les problèmes d'attention semblent les plus déterminants à cet égard.

La santé et les habitudes de vie de l'élève

La condition physique de l'enfant, telle que perçue par la PCM, n'est pas significativement associée à la performance aux tests (données non présentées). Par contre, les enfants qui ont une santé qui n'est pas optimale selon leur parent (bonne ou passable) sont moins susceptibles d'avoir réussi l'épreuve d'écriture et, dans une moindre mesure, celle de lecture ($p = 0,07$) (figure 9). Sur le plan de la santé mentale, il ressort que les enfants rapportant plus de symptômes dépressifs présenteraient aussi un taux de réussite plus faible en écriture (données non présentées).

Lorsqu'on examine les taux de réussite en fonction des problèmes de santé diagnostiqués, on note que les enfants présentant au moins un problème de santé chronique diagnostiqué ont moins tendance à avoir réussi l'épreuve d'écriture ($p = 0,06$). Soulignons ici que les petits effectifs nous empêchent de documenter tous les problèmes précis en cause. On remarque toutefois que les troubles d'apprentissage et/ou le déficit de l'attention seraient liés négativement à la réussite aux épreuves : comparativement aux autres enfants, ceux ayant déjà reçu l'un ou l'autre diagnostic¹⁴ (10 %) présenteraient un taux de réussite nettement plus faible aux épreuves (lecture et écriture) (59 % c. 76 %

Figure 9
Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français selon l'état de santé général de l'enfant perçu par la mère, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,10$.

3. $p < 0,05$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

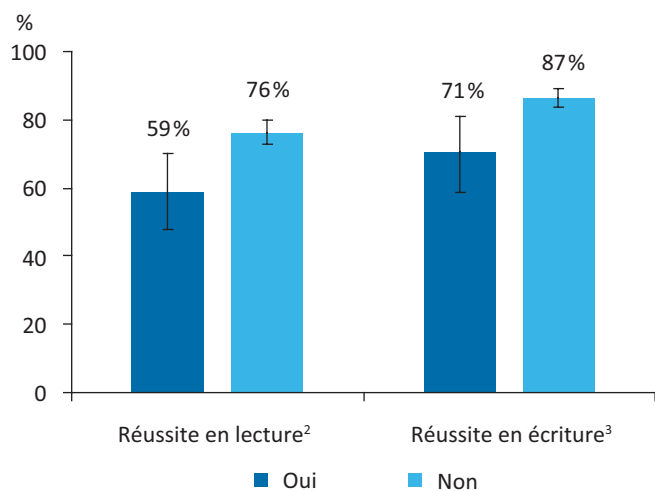
en lecture et 71 % c. 87% en écriture; figure 10). En revanche, d'autres problèmes de santé chronique diagnostiqués comme l'asthme ou les allergies ne seraient pas significativement liés à la performance aux tests (données non présentées).

Par ailleurs, les données de l'ÉLDEQ ne permettent pas de déceler de liens significatifs entre les taux de réussite et le nombre de jours d'absence à l'école (selon la PCM) (données non présentées).

Les activités physiques et sédentaires pratiquées par l'élève

Les enfants qui disent pratiquer des activités physiques durant leurs loisirs sont proportionnellement plus nombreux à avoir réussi les épreuves ministérielles de français, et ce, tant en lecture qu'en écriture (données non présentées). Par contre, ni le fait de dormir ou non le nombre d'heures recommandé à cet âge (moins de 10 heures ou 10 heures ou plus), ni le temps par semaine passé à naviguer sur Internet au cours des 3 derniers mois (pour jouer à des jeux, faire des recherches ou clavarder [to chat], exception faite des activités pour l'école) ne sont significativement associés au taux de réussite aux épreuves de français.

Figure 10
Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français selon la présence de troubles d'apprentissage et/ou du déficit de l'attention, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,01$.

3. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Au regard du temps passé à jouer à des jeux vidéo ou à regarder la télévision, les résultats diffèrent selon la matière concernée. Ainsi, ni le nombre d'heures d'écoute de la télévision ni le nombre d'heures passées par semaine à jouer à des jeux vidéo, tels que rapportés par l'enfant, ne sont significativement liés à la réussite en lecture (données non présentées).

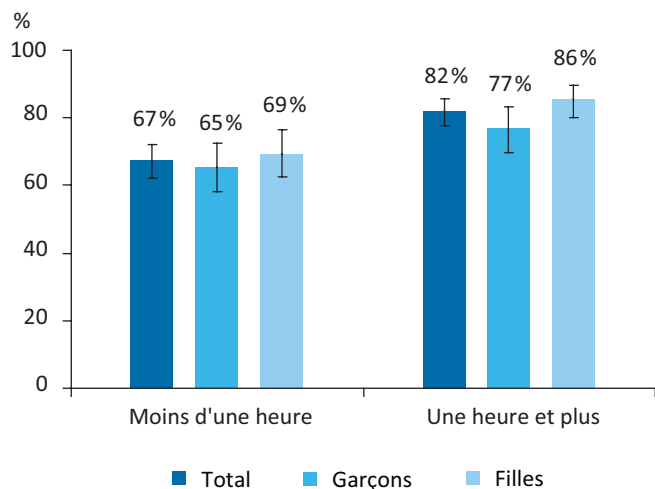
Le portrait est différent lorsqu'on examine le temps passé devant un écran et la réussite à l'épreuve d'écriture. Ainsi, les enfants de sixième année déclarant regarder peu la télévision, c'est-à-dire 2 heures ou moins par semaine, plutôt qu'entre 3 et 10 heures tendent à présenter un taux de réussite *plus faible* en écriture (données non présentées). Cela pourrait être attribuable à un encadrement plus strict des parents dont les enfants présentent des difficultés scolaires ou camoufler l'effet négatif d'autres types d'activités privilégiées par ces enfants. Quant aux plus grands consommateurs de télévision (11 heures ou plus par semaine), ils ne se distingueraient significativement pas des autres sur ce plan. D'autres travaux menés à partir des données de l'ÉLDEQ soulignent l'impact négatif de l'écoute intensive de la télévision en bas âge sur la réussite scolaire (Pagani et autres, 2010). On peut supposer que l'écoute assidue de la télévision est plus préjudiciable pour la réussite scolaire lorsqu'elle a lieu en bas âge car elle prive les enfants de sources de stimulation importantes à une période cruciale de leur développement. Par ailleurs, avec l'âge, les enfants, en particulier les garçons, peuvent délaisser la télévision pour se tourner vers les jeux vidéo. À cet égard, il est intéressant de constater que les enfants de sixième année qui passent plus de 2 heures par semaine à jouer à des jeux vidéo afficheraient un taux de réussite plus faible en écriture, mais pas en lecture; toutefois, cette différence se dissipe lorsqu'on contrôle pour le sexe de l'élève (données non présentées). Autrement dit, la relation négative observée entre le temps passé à jouer à des jeux vidéo et la réussite à l'épreuve d'écriture serait attribuable au fait que les plus grands consommateurs de jeux vidéo sont plus souvent des garçons.

La lecture pour le plaisir

Par comparaison avec le temps passé devant un écran, le temps passé par l'enfant à lire pour le plaisir au cours des trois mois précédant l'enquête ressort comme étant beaucoup plus clairement associé au taux de réussite aux épreuves ministérielles de français, et ce, tant en lecture qu'en écriture. Ainsi, comparativement aux enfants qui ont rapporté avoir lu moins d'une heure par semaine pour le plaisir dans les mois précédents (près de la moitié des enfants), ceux qui l'ont fait une heure ou plus par semaine affichent un taux de réussite plus élevé en lecture et en écriture. Cette relation vaut pour les garçons et pour les filles au chapitre de la lecture, tandis que le temps passé à lire pour le plaisir ne semble pas lié significativement à la réussite des filles à l'épreuve d'écriture (voir figures 11 et 12).

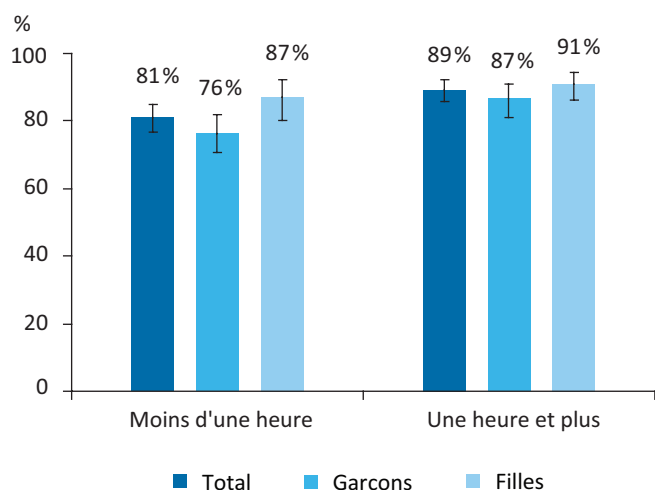
Chez les garçons comme chez les filles, le temps passé par l'enfant à lire pour le plaisir est positivement lié au taux de réussite à l'épreuve de lecture.

Figure 11
Taux de réussite à l'épreuve obligatoire de lecture selon le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir et le sexe de l'élève, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.
 2. Différences pour l'ensemble des enfants et selon le sexe significatives au seuil de 0,05.
- Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 12
Taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture selon le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir et le sexe de l'élève, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010²



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.
 2. Différences pour l'ensemble des enfants et chez les garçons significatives au seuil de 0,05.
- Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.



La relation parent-enfant et l'aide reçue à la maison

Parmi tous les indicateurs évaluant les relations familiales examinés ici (p. ex. : le fonctionnement familial, les pratiques parentales positives et coercitives), seule la proximité de la relation parent-enfant selon l'élève semble significativement liée au taux de réussite à l'une ou l'autre épreuve de français. Ainsi, les enfants qui rapportent entretenir une relation plus intime avec leur mère ou leur père présenteraient un taux de réussite significativement supérieur en lecture (données non présentées).

Tout comme les enfants qui ont des aspirations scolaires plus élevées, les enfants dont les parents ont de telles aspirations pour eux présenteraient des taux de réussite supérieurs aux épreuves de français (données non présentées).

Par ailleurs, les enfants dont les parents valorisent davantage le rendement scolaire sont proportionnellement plus nombreux à avoir réussi l'épreuve d'écriture, mais pas celle de lecture : ainsi, 64 % des enfants dont les parents trouvent peu ou pas important d'avoir de bonnes notes à l'école ont réussi l'épreuve d'écriture comparativement à 86 % de ceux dont les parents trouvent que cela est important ou très important (données non présentées).

Au chapitre de l'accompagnement parental dans les travaux scolaires, on observe une relation inverse entre le temps consacré par les parents au soutien de leur enfant et la réussite aux épreuves. Comme on peut le voir aux figures 13 et 14, le taux de réussite à l'épreuve d'écriture et, dans une moindre mesure, la réussite à celle de lecture ($p = 0,05$), sont plus faibles chez les enfants dont les parents consacrent plus de 15 minutes par jour à leur soutien dans leurs travaux scolaires que chez ceux dont les parents consacrent 15 minutes ou moins. Par ailleurs, les enfants dont les parents sont insatisfaits du suivi fait auprès de leur enfant relativement à son cheminement scolaire affichent aussi un taux de réussite inférieur en écriture (aucun lien significatif décelé pour la lecture; données non présentées).

Les taux de réussite moins élevés observés chez les enfants plus soutenus par leurs parents dans leurs devoirs peuvent traduire, on peut le penser, les difficultés d'apprentissage plus marquées des enfants, puisque le temps consacré en soi par les enfants à leurs travaux scolaires (30 minutes ou moins; 31 à 59 minutes; 1 heure et plus) ne ressort pas comme étant significativement associé à la réussite aux

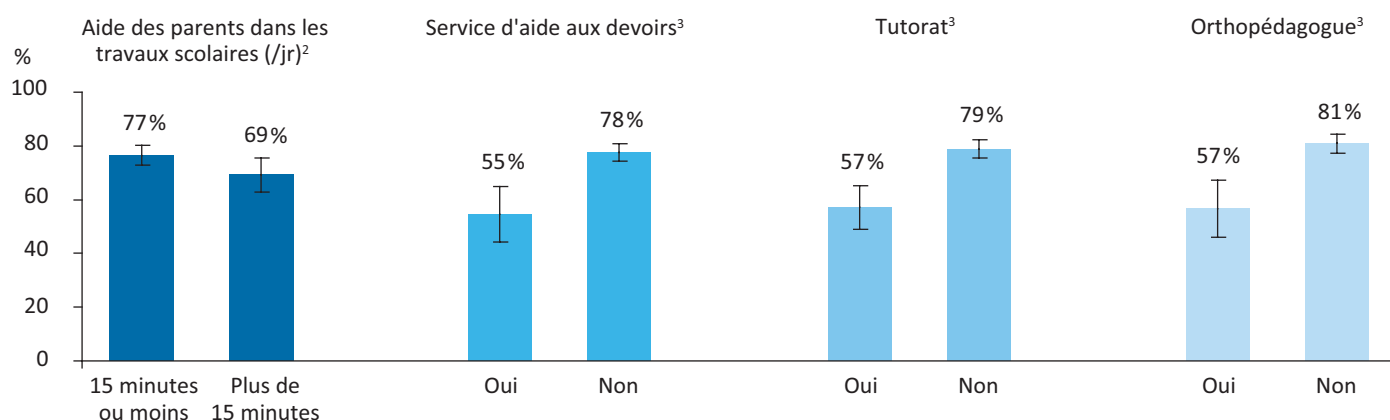
épreuves de français de sixième année (données non présentées). Il faut noter cependant qu'on ne dispose pas de données sur le temps consacré spécifiquement aux devoirs de français. Selon les résultats du PPCE, le temps consacré aux devoirs de français par les élèves francophones de 13 ans du Québec serait lié de façon négative au score obtenu en lecture; on peut donc penser qu'une partie du temps supplémentaire consacré à ces devoirs par les élèves vise à remédier aux difficultés qu'ils éprouvent en lecture (CMEC, 2010).

L'aide reçue à l'école et le tutorat

En lecture comme en écriture, les taux de réussite aux épreuves ministérielles sont significativement plus faibles chez les enfants ayant participé à un programme d'aide aux devoirs à l'école ou ayant eu recours au tutorat de même que chez ceux ayant reçu le soutien d'un orthopédagogue (voir figures 13 et 14). Malheureusement, aucune donnée ne nous permet de vérifier l'efficacité de l'aide reçue. Toutefois, il est intéressant de noter que parmi les enfants qui ont échoué aux épreuves, environ 4 sur 10 n'avaient reçu aucune des trois formes d'aide non parentale évaluées ici (aide aux devoirs, tutorat ou service en orthopédagogie) (données non présentées).

Figure 13

Taux de réussite à l'épreuve obligatoire de lecture selon l'aide reçue à la maison et à l'école, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

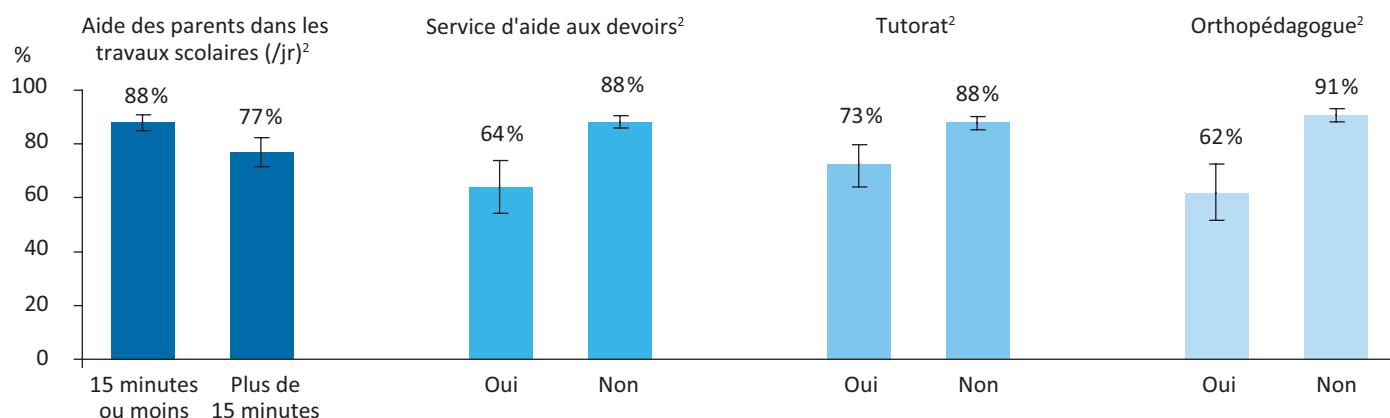
2. $p < 0,10$.

3. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 14

Taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture selon l'aide reçue à la maison et à l'école, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Le comportement général du groupe-classe de l'enfant et la relation enseignant-élève

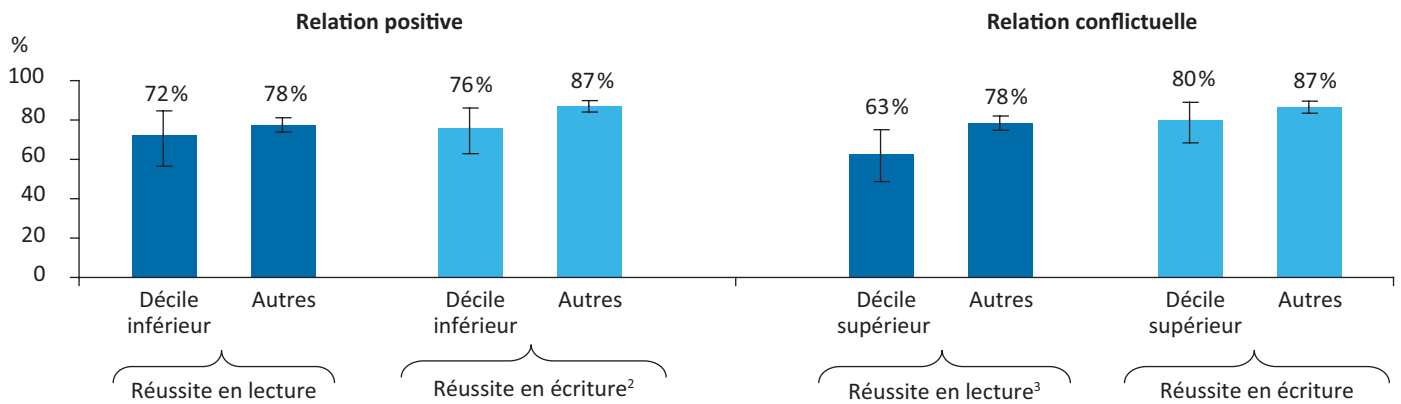
Les élèves qui fréquentent des classes plus difficiles, c'est-à-dire comportant davantage d'élèves dont le comportement présente un défi pour les enseignants, ne présenteraient pas un taux de réussite significativement plus faible que les autres aux épreuves ministérielles de français (données non présentées). Par contre, la relation entre l'enseignant et l'élève serait associée à la réussite à ces épreuves. Ainsi, les enfants présenteraient des taux de réussite inférieurs dans l'une ou l'autre des épreuves de français lorsque l'enseignant rapporte avoir une relation moins positive ou plus conflictuelle avec eux. Des relations similaires sont observées lorsqu'on tient compte du point de vue de l'enfant sur sa relation avec l'enseignant (figures 15 et 16).

Des analyses plus approfondies seraient toutefois requises pour mieux comprendre le lien entre la relation enseignant-élève et la réussite en français; de telles analyses devraient prendre en considération notamment des facteurs de confusion potentiels comme le sexe ou les problèmes de comportement des élèves (pour un portrait de la relation enseignant-élève positive de la première à la quatrième année du primaire et de ses liens avec la réussite scolaire, voir Desrosiers et autres, 2012b).

Les enfants qui ont une meilleure relation avec leur enseignant (selon l'enseignant ou l'élève) affichent des taux de réussite plus élevés aux épreuves de français.

Figure 15

Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français selon la relation enseignant-élève du point de vue de l'enseignant, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

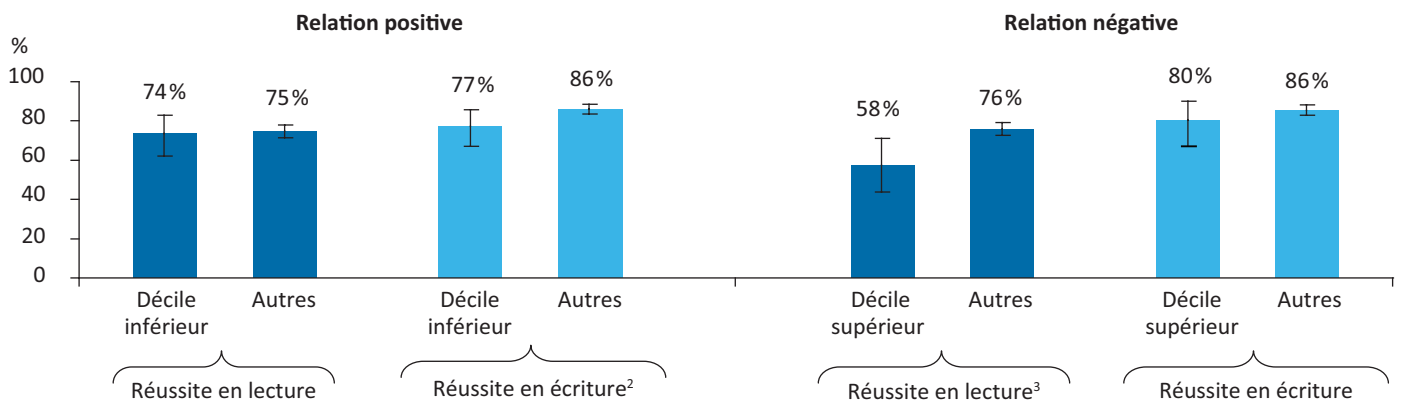
2. $p < 0,05$.

3. $p < 0,01$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 16

Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français selon la relation enseignant-élève du point de vue de l'enfant, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,05$.

3. $p < 0,01$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

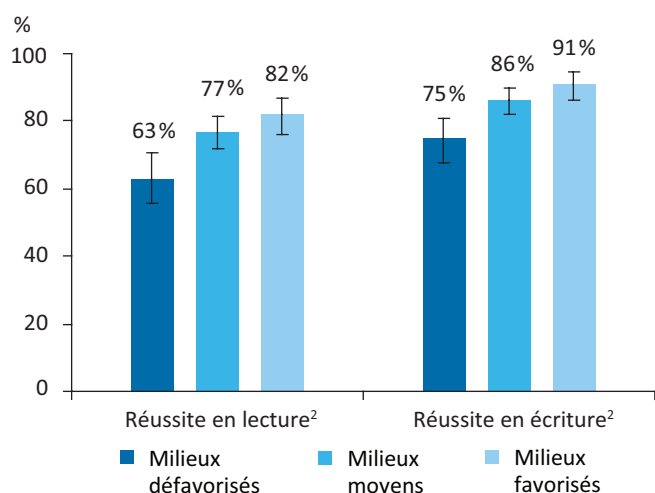
Le mode d'administration et l'indice du milieu socioéconomique de l'école (IMSE)

Bien qu'une étude récente indique que parmi les élèves de 13 ans fréquentant une école francophone du Québec, ceux des écoles privées obtiendraient de meilleurs résultats que ceux des écoles publiques (CMEC, 2010), la présente analyse ne permet pas de déceler de différences quant au taux de réussite aux épreuves de français entre les deux catégories d'élèves (données non présentées). Il est possible cependant que les faibles effectifs en présence dans l'ÉLDEQ empêchent de noter des différences existantes selon le mode d'administration des écoles (c'est-à-dire public ou privé) puisque seulement 6% environ des enfants visés allaient à l'école privée. Par contre, on observe des disparités importantes parmi les enfants fréquentant une école publique.

Ainsi, comparativement aux élèves fréquentant les écoles des milieux socioéconomiques moyens ou favorisés, les élèves fréquentant une école publique dans un territoire considéré comme défavorisé présentent un taux de réussite moindre en lecture et en écriture. Toutefois, aucun écart significatif n'est constaté entre les enfants des écoles les plus favorisées et ceux fréquentant des écoles de niveau socioéconomique moyen (figure 17).

Comparativement aux autres élèves des écoles publiques, ceux fréquentant une école située dans un territoire considéré défavorisé présentent un taux de réussite moindre en lecture et en écriture.

Figure 17
Taux de réussite aux épreuves obligatoires de français selon l'indice du milieu socioéconomique de l'école, enfants de 6^e année du primaire fréquentant une école publique francophone¹, Québec, 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. $p < 0,001$.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Ces résultats en fonction du niveau socioéconomique de l'école suivent donc de près ceux observés en fonction du milieu socioéconomique de l'élève. Cela n'est pas étonnant étant donné que la majorité des enfants du primaire fréquentent une école située dans leur quartier ou à proximité de celui-ci. Le devis de l'ÉLDEQ ne permet malheureusement pas de départager les effets d'agrégations attribuables à la concentration d'élèves défavorisés au sein d'un territoire donné des effets individuels attribuables au statut socioéconomique de l'élève.

Le milieu de résidence de l'élève

Si les taux de réussite aux épreuves de français sont liés aux caractéristiques socioéconomiques du territoire desservi par l'école, on observe peu de liens entre la réussite des élèves et d'autres caractéristiques du milieu de résidence des enfants. Ainsi, les taux de réussite des enfants vivant sur l'île de Montréal ne se distinguent pas significativement de ceux des autres enfants. Par ailleurs, si les élèves vivant dans une région rurale ou une petite ville sont proportionnellement moins nombreux que ceux vivant dans une région urbaine de 10 000 habitants ou plus (autre que Montréal-Centre) à avoir réussi l'épreuve d'écriture, cela pourrait tenir aux caractéristiques sociodémographiques des familles vivant dans ces régions puisque le type de région habitée ne contribue pas de façon unique à la réussite dans cette matière, une fois la composition ou les caractéristiques socioéconomiques des familles prises en compte (données non présentées).

À cet égard, les résultats du PPCA-13 réalisé en 2007 indiquent que les élèves dont l'école est située dans une grande collectivité ont un meilleur rendement en lecture que ceux fréquentant une école située dans une petite collectivité. Cependant, l'effet de la taille de la collectivité n'est plus décelable, une fois divers autres facteurs considérés (CMEC, 2009).

Enfin, les données de l'ÉLDEQ ne permettent pas de déceler de liens significatifs entre la réussite aux épreuves et le niveau de cohésion sociale et d'entraide dans le quartier, tel que perçu par le parent (données non présentées).

Un coup d'œil sur la petite enfance

L'intérêt de l'ÉLDEQ réside en grande partie dans les données recueillies dès les premiers mois de vie. Ces données peuvent être mises en relation avec les trajectoires scolaires suivies par les enfants durant leurs études primaires. Des travaux antérieurs menés à partir des données de l'ÉLDEQ ont montré qu'environ 25% des enfants de la population visée étaient vulnérables dans au moins un aspect de leur développement à leur entrée à l'école selon leur enseignante et que ces enfants étaient plus susceptibles de se situer sous la moyenne de leur classe en quatrième année du primaire (47% c. 14%; Desrosiers, Tétreault et Boivin, 2012). Quelle différence observe-t-on entre les enfants qui ne seraient pas suffisamment préparés pour faire face aux exigences du système scolaire et les autres au regard de la réussite aux épreuves ministérielles de français à la fin du primaire?

Comme on peut le voir au tableau 5, les enfants considérés comme vulnérables dans au moins un domaine de leur développement à la maternelle (c'est-à-dire qui se situaient dans le décile inférieur pour un domaine de développement) étaient moins susceptibles que les autres d'avoir réussi les épreuves de français en sixième année du primaire, soit 63 % c. 82 % pour la lecture et 73 % c. 90 % pour l'écriture.

Les enfants qui n'étaient pas suffisamment préparés pour faire face aux exigences du système scolaire à la maternelle sont moins susceptibles d'avoir réussi les épreuves obligatoires de lecture et d'écriture en sixième année du primaire.

Lorsque l'on examine le taux de réussite aux épreuves de lecture et d'écriture par domaine ou sous-domaine de la préparation à l'école, on remarque que les enfants qui étaient considérés comme vulnérables sur le plan cognitif (domaines *Développement cognitif et langagier* et *Habiletés de communication et connaissances générales*) ou dans le domaine *Compétences sociales* à la maternelle présentaient des taux de réussite significativement plus faibles que les autres aux deux épreuves en sixième année du primaire. Ces relations sont observées pour la majorité des sous-domaines concernés (p. ex. : connaissances avancées en français, connaissances de base en maths et intérêt pour la littérature, les mathématiques et capacité mnémonique de l'enfant, sociabilité et intérêt ou curiosité) (voir tableau 5).

Pour ce qui est des domaines *Santé physique et bien-être* et *Maturité affective*, les résultats sont moins constants d'une épreuve à l'autre. En ce qui concerne le premier domaine, seuls les enfants vulnérables sur le plan de la motricité sont moins susceptibles d'avoir réussi l'épreuve d'écriture. Ce dernier résultat va dans le sens de ceux obtenus dans une étude récente sur les facteurs liés à la réussite en quatrième année du primaire, menée à partir des données de l'ÉLDEQ (Pagani et autres, 2011). On y a observé que la motricité fine évaluée alors que l'enfant était à la maternelle était associée positivement au rendement dans certaines matières, dont l'écriture, en quatrième année du primaire. Selon les auteurs, la relation positive observée entre la motricité fine et le rendement scolaire ultérieur n'est pas surprenante, étant donné le lien étroit existant entre les aptitudes cognitives et les habiletés motrices. Certaines études ont pour leur part noté que les structures cérébrales activées lors du développement sensorimoteur seraient impliquées dans le contrôle cognitif pendant l'exécution de tâches d'apprentissage (Grissmer et autres, 2010). Par ailleurs, les habiletés motrices seraient souvent reconnues dans les études cliniques comme étant associées à de faibles capacités linguistiques et d'attention (voir Pagani et autres, 2011).

Dans la même veine, les résultats présentés au tableau 5 montrent que les enfants présentant davantage de comportements d'hyperactivité ou d'inattention à la maternelle, selon leur enseignant, étaient plus à risque d'échouer aux épreuves de lecture et d'écriture six ans plus tard. Quant aux enfants affichant plus de symptômes d'anxiété ou de comportements d'agressivité à la maternelle, ils présentaient aussi des taux de réussite plus faibles en lecture en sixième année du primaire.

Il importe de souligner toutefois que le fait d'être vulnérable dans un domaine n'est pas indépendant de la vulnérabilité dans un autre domaine. Ainsi, l'association observée entre la vulnérabilité dans un domaine donné et la réussite aux épreuves de français pourrait

traduire l'influence de problèmes dans un autre domaine. De fait, lorsqu'on considère simultanément la vulnérabilité dans les cinq domaines, seul le fait d'être vulnérable dans le domaine *Habiletés de communication et connaissances générales* à la maternelle (la capacité à communiquer de façon à être compris, la capacité à comprendre les autres, l'articulation claire et les connaissances générales) contribue de façon unique à prédire la réussite à l'épreuve de lecture en sixième année du primaire (données non présentées). Par ailleurs, les habiletés dans ce domaine tout comme celles du domaine *Développement cognitif et langagier* ($p = 0,05$) seraient associées de façon unique à la réussite à l'épreuve d'écriture de sixième année. Ainsi, le fait pour les enfants d'être vulnérables à l'entrée à l'école sur le plan physique ou socioaffectif, tel qu'évalué ici par l'IMDPE, ne contribuerait pas de façon unique à prédire leur réussite aux épreuves de lecture et d'écriture de sixième année, au-delà des compétences cognitives et langagières ou des habiletés de communication.

Les enfants qui étaient vulnérables sur le plan de la motricité à la maternelle sont proportionnellement moins nombreux à avoir réussi l'épreuve d'écriture en sixième année.

Lorsqu'on cherche à cerner plus précisément, au moyen d'une analyse multivariée, quelles compétences cognitives ou langagières (y inclus les habiletés de communication et les connaissances générales) sont les plus fortement liées à la performance des enfants en lecture et en écriture, on remarque que seules les compétences de base en mathématiques contribuent de façon unique à prédire la réussite dans ces matières. Ce résultat demeure vrai, même une fois pris en compte le sexe et le milieu socioéconomique (figures 18 et 19)¹⁵. Ces résultats apparemment étonnants appuient ceux d'autres travaux menés à partir des données de l'ÉLDEQ qui révèlent que la connaissance des nombres à la maternelle est associée non seulement au rendement scolaire ultérieur en mathématiques, mais aussi au rendement dans les autres matières telles que la lecture et l'écriture (Pagani et autres, 2011). Une recherche européenne menée en 2005 avait aussi observé que la performance des enfants en mathématiques prédisait la compréhension de l'écrit pendant la première année scolaire (Lerkkanen et autres, 2005).

Parmi les habiletés cognitives et langagières évaluées à la maternelle, les compétences de base en mathématiques seraient les plus fortement associées aux taux de réussite aux épreuves obligatoires de français de la fin du primaire.

Bien que les interrelations entre les compétences en mathématiques et les compétences en lecture ne soient pas clairement établies, pour certains auteurs, les habiletés prémathématiques pourraient être à la base de la performance de l'enfant dans des tâches plus complexes (Cirino, 2010; Okamoto et Case, 1996). À tout le moins, plusieurs recherches s'entendent sur le fait que les habiletés en compréhension de l'écrit et les compétences en mathématiques partageraient certaines composantes cognitives de base comme la mémoire de travail, c'est-à-dire la capacité de sélectionner, de maintenir et de traiter l'information à court terme pour réaliser différentes tâches cognitives comme la compréhension, l'apprentissage, le raisonnement et la résolution de problèmes (voir Lerkkanen et autres, 2005; Vilenius-Tuohimaa, Aunola et Nurmi, 2008).

Tableau 5

Taux de réussite aux épreuves ministérielles de français de 6^e année du primaire selon que les enfants étaient considérés ou non comme vulnérables à la maternelle, domaines et sous-domaines de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)¹, enfants fréquentant une école francophone², Québec, 2003 et 2010

	% réussite en lecture	I. C. ³	% réussite en écriture	I. C. ³
Vulnérabilité dans au moins un domaine				
Oui	62,8	53,4 – 72,2	72,5	63,1 – 80,6
Non	81,9 †††	77,4 – 85,8	90,4 †††	86,9 – 93,2
Vulnérabilité par domaine et sous-domaine				
Domaine Santé physique et bien-être				
Oui	70,4	55,7 – 82,5	77,5 ‡	64,9 – 87,3
Non	77,8	73,7 – 82,0	86,8	82,8 – 90,2
Bien-être physique : discipline familiale				
Oui	70,2	52,4 – 84,5	80,2	65,1 – 90,8
Non	77,6	73,5 – 81,7	86,3	82,6 – 89,5
Bien-être physique : coordination				
Oui	67,2	44,7 – 85,1	80,9	61,2 – 93,4
Non	77,6	73,7 – 81,5	86,0	82,2 – 89,3
Bien-être physique : motricité				
Oui	70,6	53,6 – 84,2	73,1 †	57,7 – 85,3
Non	77,7	73,5 – 81,8	87,0	83,1 – 90,2
Domaine Compétences sociales				
Oui	61,5 †	44,5 – 76,6	72,5 ††	58,4 – 83,9
Non	78,8	74,8 – 82,9	87,2	83,5 – 90,3
Compétences sociales : sociabilité				
Oui	61,1 †	45,0 – 75,5	70,1 ††	54,6 – 82,9
Non	78,7	74,7 – 82,8	87,5	84,0 – 90,5
Compétences sociales : respect des règles				
Oui	61,7 †	44,8 – 76,8	76,8 ‡	63,0 – 87,4
Non	78,8	74,8 – 82,8	86,8	83,1 – 89,9
Compétences sociales : aptitude d'apprentissage				
Oui	65,6 ‡	49,1 – 79,7	72,6 ††	58,6 – 83,9
Non	78,3	74,3 – 82,3	87,2	83,4 – 90,3
Compétences sociales : intérêt et curiosité				
Oui	60,0 ††	43,7 – 74,9	70,7 ††	55,8 – 82,9
Non	78,9	75,2 – 82,7	87,6	83,9 – 90,7
Domaine Maturité affective				
Oui	61,3 †	45,5 – 75,6	77,2 ‡	62,6 – 88,2
Non	79,0	74,9 – 83,0	86,8	83,0 – 89,9
Maturité affective : comportement non prosocial⁴				
Oui	-	-	-	-
Non	-	-	-	-
Maturité affective : hyperactivité/inattention				
Oui	62,5 ††	48,4 – 75,3	72,9 ††	60,1 – 83,5
Non	79,3	75,3 – 83,4	87,6	83,8 – 90,8

Tableau 5 (suite)

Taux de réussite aux épreuves ministérielles de français de 6^e année du primaire selon que les enfants étaient considérés ou non comme vulnérables à la maternelle, domaines et sous-domaines de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE)¹, enfants fréquentant une école francophone², Québec, 2003 et 2010

	% réussite en lecture	I. C. ³	% réussite en écriture	I. C. ³
Maturité affective : comportement craintif et anxieux				
Oui	65,4 †	50,6 – 78,2	78,3	64,3 – 88,8
Non	78,5	74,5 – 82,5	86,7	82,9 – 90,0
Maturité affective : comportement agressif				
Oui	55,2 ††	38,5 – 71,1	86,8	75,0 – 94,3
Non	79,4	75,5 – 83,3	85,7	81,7 – 89,1
Domaine Développement cognitif et langagier				
Oui	65,6 †	50,3 – 78,8	67,8 †††	52,6 – 80,6
Non	78,4	74,5 – 82,3	88,0	84,5 – 91,0
Développement cognitif et langagier : connaissances de base en français				
Oui	73,2	56,1 – 86,4	68,3 ††	52,0 – 81,8
Non	77,6	73,7 – 81,4	87,8	84,3 – 90,8
Développement cognitif et langagier : connaissances avancées en français				
Oui	63,6 †	59,2 – 83,1	72,3 ††	59,2 – 83,1
Non	78,8	74,8 – 82,8	87,7	84,0 – 90,7
Développement cognitif et langagier : intérêt pour la littérature, les mathématiques et capacité mnémonique de l'enfant				
Oui	63,3 †	47,4 – 77,4	70,1 ††	54,9 – 82,5
Non	88,3	75,3 – 82,9	88,3	84,7 – 91,3
Développement cognitif et langagier : connaissances de base en mathématiques				
Oui	56,9 †††	43,3 – 70,5	66,8 †††	52,7 – 79,1
Non	80,3	76,3 – 84,0	88,9	85,4 – 91,9
Domaine Habiletés de communication et connaissances générales				
Oui	54,1* ††	37,1 – 70,4	63,3 †††	47,0 – 77,6
Non	79,2	75,4 – 83,1	88,2	84,6 – 91,2

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 %; interpréter avec prudence.

1. Pour plus de détails, voir le tableau A.1 en annexe.

2. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

3. Intervalle de confiance à 95 %.

4. Données non présentées en raison des taux de non-réponse élevés (autour de 15 %) observés pour ce sous-domaine.

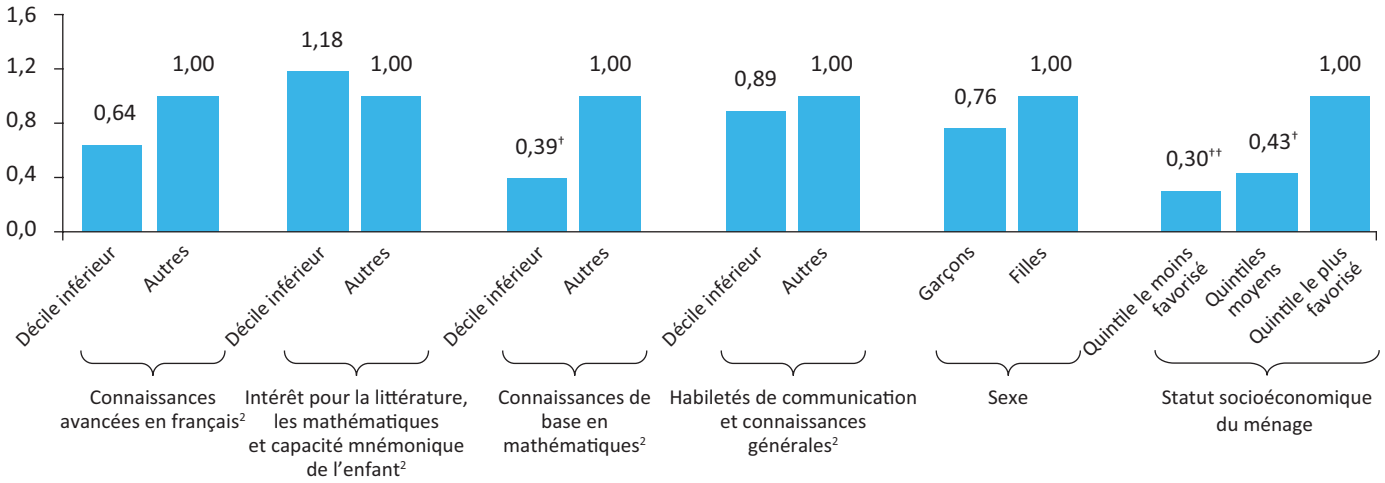
Note : ‡ : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 18

Modèle de régression logistique multiple mesurant l'association entre différentes caractéristiques à la maternelle et la réussite à l'épreuve obligatoire de lecture en 6^e année¹, Québec, 2004 et 2010

Rapport de cotes



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. Selon l'IMDPE (voir tableau 5).

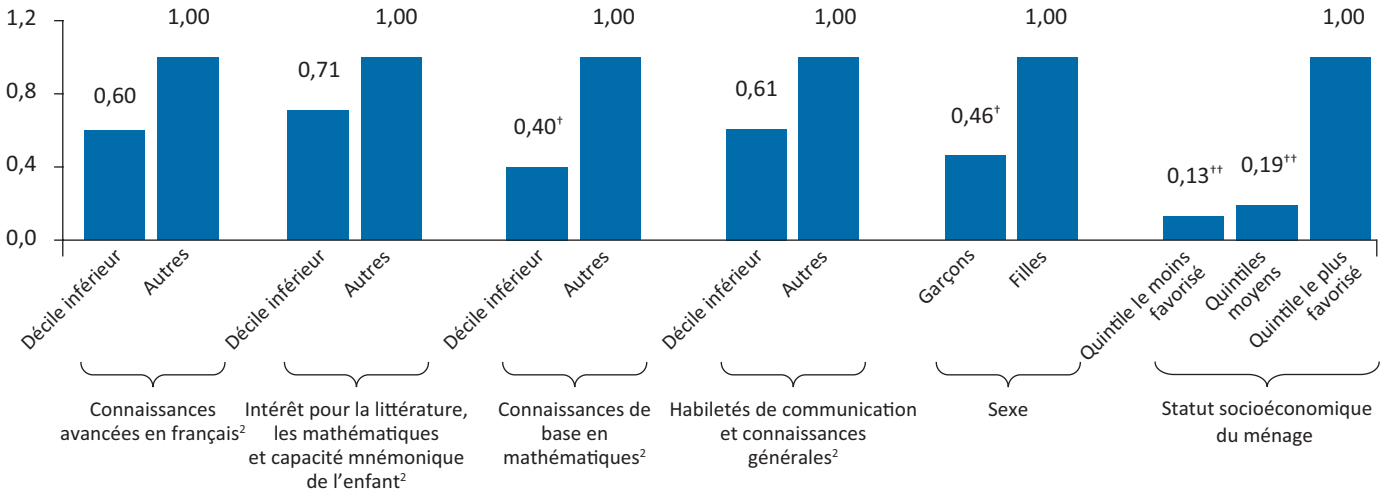
Note : Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles d'avoir réussi l'épreuve, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : ‡ : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 19

Modèle de régression logistique multiple mesurant l'association entre différentes caractéristiques à la maternelle et la réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture en 6^e année¹, Québec, 2004 et 2010

Rapport de cotes



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

2. Selon l'IMDPE (voir tableau 5).

Note : Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles d'avoir réussi l'épreuve, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : ‡ : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Il était une fois...

Des travaux antérieurs ont révélé que le contexte éducatif familial dans lequel l'enfant grandit joue un rôle important dans le degré de compétences en lecture ou en écriture au début du parcours scolaire (Desrosiers et Ducharme, 2006; Louvet-Schmauss, 1994; Tétreault, Desrosiers et Cardin, 2009). Qu'en est-il quelques années plus tard? Observe-t-on un lien entre l'éveil précoce à la lecture et à l'écrit en milieu familial et la réussite aux épreuves de français de la fin du primaire?

Les données de l'ÉLDEQ montrent d'abord que les enfants à qui les parents ou un adulte de la maison faisaient la lecture quotidienne vers 1 ½ an étaient proportionnellement plus nombreux à rapporter lire pour le plaisir au moins une heure par semaine alors qu'ils étaient en sixième année du primaire (56% c. 44%; données non présentées). On ne s'étonnera donc guère de constater que ces enfants davantage stimulés en bas âge sont plus susceptibles d'avoir réussi l'épreuve de lecture en sixième année du primaire (80% c. 70%). Un lien en ce sens est aussi noté pour l'écriture. Cependant, seul le lien observé pour la lecture persiste, une fois que l'on tient compte de certains facteurs de confusion comme le sexe et le milieu socioéconomique dans lequel les enfants vivaient vers 1 ½ an (figures 20 et 21). En revanche, aucun lien n'a été noté entre l'éveil précoce à l'écrit par le parent vers 2 ½ ans¹⁶ et la réussite aux épreuves de lecture et d'écriture en sixième année du primaire (données non présentées).

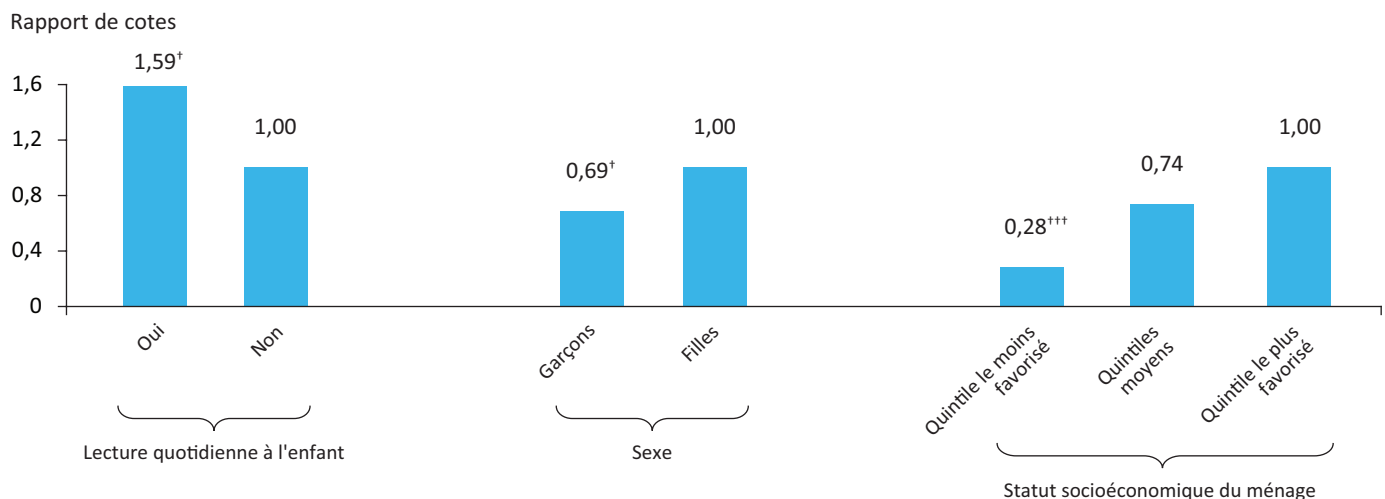
L'éveil précoce à la lecture est associé positivement à la réussite à l'épreuve obligatoire de lecture en sixième année du primaire, et ce, même une fois pris en compte le sexe de l'enfant et le statut socioéconomique de la famille.



© iStockphoto.com/jmedialinc

Figure 20

Modèle de régression logistique multiple mesurant l'association entre certaines caractéristiques de l'enfant vers 1 ½ an et la réussite à l'épreuve obligatoire de lecture en 6^e année¹, Québec, 1999 et 2010



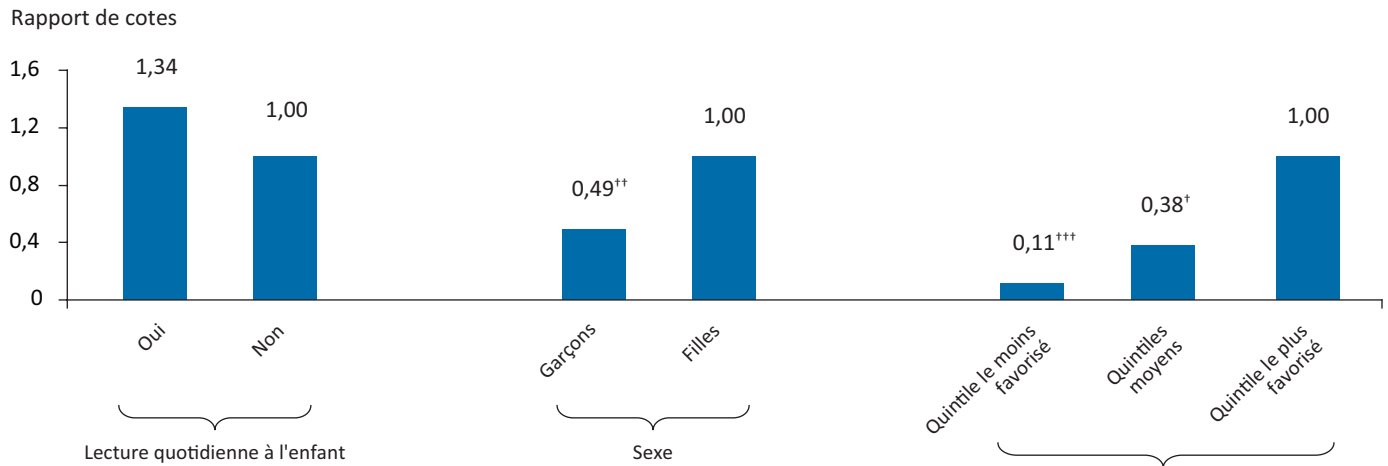
1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

Note : Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles d'avoir réussi l'épreuve, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Figure 21

Modèle de régression logistique multiple mesurant l'association entre certaines caractéristiques de l'enfant vers 1 ½ an et la réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture en 6^e année¹, Québec, 1999 et 2010



1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.

Note : Un rapport de cotes supérieur à 1 signifie que les enfants présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles d'avoir réussi l'épreuve, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,10; † : 0,05; †† : 0,01; ††† : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ÉLDEQ 1998-2010.

Synthèse et conclusion

À partir des données recueillies dans le cadre de l'ÉLDEQ, ce fascicule visait à présenter un aperçu des facteurs associés à la réussite aux épreuves obligatoires de français (lecture et écriture) de la fin du troisième cycle du primaire chez les élèves ayant suivi le parcours régulier. Les taux de réussite ont d'abord été présentés selon certaines caractéristiques des élèves, de leur famille ou du milieu scolaire et résidentiel en sixième année du primaire. On a ensuite examiné le lien entre les taux de réussite des élèves dans ces matières et leur exposition à la lecture en bas âge ainsi que leur niveau de préparation sur les plans physique, cognitif et socioaffectif à leur entrée dans le système scolaire.

Parmi les enfants de la population visée, les trois quarts ont réussi l'épreuve ministérielle de lecture, tandis que 85 % ont réussi l'épreuve d'écriture. Le taux de réussite à l'épreuve obligatoire d'écriture semble un peu plus élevé que celui observé chez l'ensemble des élèves québécois de troisième cycle du primaire ayant fait l'épreuve en français (79 %; MELS, 2012b). Comme on l'a vu, cet écart pourrait être attribuable au fait que la population visée par la présente analyse exclut les enfants de la même cohorte d'âge qui n'ont pas suivi le parcours régulier. Plusieurs constats vont toutefois dans le même sens que ceux tirés par le MELS (2012b), notamment la proportion relativement élevée d'élèves (environ 3 sur 10 ou plus) obtenant un résultat considéré comme acceptable (cote C) pour la majorité des critères d'évaluation de cette épreuve, soit le vocabulaire, l'organisation appropriée du texte, la pertinence et la suffisance des idées de même que la syntaxe et la ponctuation. Ces enfants ont satisfait de façon minimale aux exigences ministérielles. Ils risquent donc d'accumuler des retards dans leurs apprentissages et de se retrouver en situation d'échec.

La suite des analyses s'est attardée sur les facteurs associés au fait d'avoir réussi ou non chacune des épreuves, les enfants ayant obtenu un résultat de 60 et plus étant considérés comme ayant réussi.

Plusieurs résultats appuient ceux obtenus dans d'autres études menées au Québec ou ailleurs portant sur les compétences des élèves en littératie. Ainsi, on observe des disparités importantes dans les taux de réussite aux épreuves selon le sexe et le milieu socioéconomique de l'élève à l'avantage des filles et des élèves de milieux socioéconomiques moyens ou favorisés (Buchmann, DiPrete et McDaniel, 2008; Bussières et autres, 2004; CMEC, 2009, 2010; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009b; Conseil supérieur de l'éducation, 1999; OCDE, 2011; Smith et Wilhelm, 2002).

Contrairement à d'autres études, la présente analyse n'a pas permis de déceler de lien entre l'emploi du français à la maison et le rendement en lecture et en écriture chez les élèves (CMEC, 2010). Nos résultats sont cependant difficilement comparables à ceux d'autres études, dans la mesure où la population visée par l'ÉLDEQ exclut les enfants ayant immigré au Québec après leur naissance. Par ailleurs, notons que le fait de vivre avec un beau-parent plutôt qu'avec ses deux parents biologiques serait lié négativement au taux de réussite en lecture, tandis que le fait d'avoir au moins trois frères ou sœurs serait associé de façon négative au taux de réussite en écriture, même une fois prises en compte d'autres caractéristiques socioéconomiques et démographiques. Des études plus fouillées seraient nécessaires pour évaluer dans quelle mesure ces associations reflètent l'effet d'autres variables du milieu familial comme l'encadrement et le soutien parental en matière de scolarisation ou d'apprentissage.

Les résultats obtenus montrent clairement que les compétences en littératie sont étroitement associées à la réussite dans l'ensemble des matières. Aussi, ne s'étonnera-t-on guère des liens observés entre la réussite aux épreuves obligatoires de français et plusieurs facteurs reconnus comme étant liés à la réussite scolaire en général au primaire (voir par exemple Janosz et autres, à paraître). Ainsi, les enfants manifestant moins d'attachement envers l'école ou affichant une plus faible qualité de participation en classe, ceux présentant plus de problèmes d'attention ou de problèmes émotionnels ainsi que ceux qui se considèrent comme moins compétents en lecture sont nettement moins nombreux, toutes proportions gardées, à avoir réussi l'une ou l'autre épreuve de français. Par ailleurs, le niveau de motivation intrinsèque des élèves en lecture, c'est-à-dire le fait d'aimer et d'apprécier la lecture ou de pratiquer des activités de lecture sans y être obligé, est étroitement lié au taux de réussite à cette épreuve (voir aussi CMEC, 2010).

L'élève doit vouloir apprendre (ce que mesurent en partie l'attachement à l'école et la qualité de la participation en classe) et doit être convaincu de pouvoir atteindre le but rattaché à l'apprentissage (cela étant mesuré en partie par le fait de se considérer comme compétent en lecture) pour déployer les efforts requis dans le processus de lecture. Toutefois, la pratique de la lecture est aussi importante. Dans la présente étude, le fait de lire pour le plaisir est étroitement lié à la réussite aux épreuves. Les résultats obtenus dans le cadre du PPCE de 2007 indiquent que les élèves qui lisent davantage en dehors des heures de classe ont tendance à être de meilleurs lecteurs que ceux qui pratiquent moins ce type d'activité, même une fois prises en compte les caractéristiques socioéconomiques et les attitudes par rapport à la lecture et à l'école (CMEC, 2010).

Afin de développer les compétences en lecture, certains soulignent l'importance de ne pas baisser les attentes, de favoriser l'autonomie des élèves et leur assurance (CMEC, 2010). Il est possible d'aider les élèves à devenir des lecteurs autonomes en leur permettant par exemple de choisir des textes qui les intéressent (CCLA, 2010). Cela peut contribuer à hausser la motivation intrinsèque des élèves, en particulier celle des garçons, lesquels consacrent moins de temps à la lecture pour le plaisir (CCLA, 2009b) et se considèrent comme moins compétents en lecture et en écriture que les filles (MELS, 2012b). Selon un rapport récent de l'OCDE (2011), le fait que, dans l'ensemble, les garçons prennent nettement moins de plaisir à lire que les filles et maîtrisent moins bien les stratégies efficaces de synthèse expliquerait une grande partie de l'écart de performance entre les sexes en compréhension de textes dans la plupart des pays. Comme on le mentionne dans ce rapport, prendre plaisir à lire est l'un des aspects motivationnels de l'apprentissage, alors que connaître des stratégies efficaces pour résumer l'information est un aspect métacognitif de l'apprentissage et de son autorégulation (Hacker, 2004; Schiefele, 2009; Zimmerman et Clearly, 2009). Selon Taboada et autres (2009), ces deux aspects contribueraient de façon indépendante à la compréhension de l'écrit chez les enfants. Il apparaît donc important de viser aussi l'amélioration des stratégies de lecture des enfants en situation d'apprentissage (Cartier, 2007; Fournier et Cartier, 2011).

Par ailleurs, nos résultats montrent que, bien avant l'entrée à l'école, le contexte éducatif familial peut contribuer au développement du goût de la lecture et au développement des compétences dans ce domaine (voir aussi Louvet-Schmauss, 1994; Tétreault, Desrosiers et Cardin, 2009). Ainsi, les enfants à qui les parents ou un adulte de la maison

faisaient la lecture quotidienne vers 1 ½ an étaient proportionnellement plus nombreux à rapporter lire pour le plaisir au moins une heure par semaine en sixième année du primaire. Ces enfants affichaient un taux de réussite plus élevé à l'épreuve de lecture, et cela, même lorsqu'on tenait compte de certains facteurs de confusion comme le sexe et le milieu socioéconomique. Il apparaît donc important de soutenir les parents dans l'éveil de leurs enfants à la lecture bien avant les apprentissages plus formels qui se feront à l'école¹⁷. Cet accompagnement parental doit toutefois être présent durant tout le parcours scolaire. Les données de l'ÉLDEQ indiquent, en effet, que même à 10 ans, les enfants encouragés par leurs parents à lire ont un taux de réussite en lecture plus élevé (données non présentées; voir aussi à ce sujet Pronovost, à paraître). De plus, l'accompagnement parental sur le plan de la lecture n'est pas étranger à la qualité de la relation parent-enfant. Le temps passé par le parent à échanger sur des lectures ou à lire à l'enfant est aussi un moment affectif pouvant contribuer à améliorer la qualité de la relation parent-enfant. À ce propos, les résultats présentés dans le présent fascicule montrent que les enfants qui rapportent être plus proches de leur mère ou de leur père présentent des taux de réussite plus élevés en lecture (mais pas en écriture). Des analyses plus détaillées seraient toutefois requises pour vérifier dans quelle mesure cette relation est attribuable à l'accompagnement parental dans la lecture.

Si les taux de réussite aux épreuves ministérielles sont, on l'a vu, significativement plus faibles chez les enfants davantage aidés par leurs parents ou bénéficiant d'aide spécialisée, il n'en demeure pas moins que, parmi les enfants qui ont échoué aux épreuves, environ 4 sur 10 n'avaient pas reçu l'une des trois formes d'aide non parentale (aide aux devoirs, tutorat ou service en orthopédagogie) évaluées. Il y aurait donc lieu de s'assurer que les élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage en lecture et en écriture bénéficient du soutien nécessaire. Des programmes visant à prévenir les difficultés d'apprentissage en lecture dès la maternelle peuvent s'avérer pertinents à cet égard.

Un soutien adéquat du milieu scolaire semble important, non seulement en lecture mais aussi en ce qui concerne le développement des compétences en écriture. Comme on l'a vu, le taux de réussite à l'épreuve d'écriture est plus faible chez les enfants qui ont une relation moins positive avec l'enseignant, alors que ce lien n'a pas été décelé pour ce qui est de la réussite en lecture. Cela n'est pas étonnant étant donné les connaissances que l'enfant doit posséder pour être compétent en écriture. Comme le mentionne le Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008), une des conditions essentielles de la compétence à écrire est l'acquisition de connaissances touchant la grammaire, le lexique et l'orthographe d'usage. De telles compétences s'acquièrent davantage durant les heures d'enseignement, tandis que le goût et l'intérêt pour la lecture se développent plus souvent très tôt dans le contexte éducatif familial. Pour bien écrire, l'élève doit être accompagné et aidé dans l'organisation de ses connaissances. Ces apprentissages doivent ensuite être transposés dans des situations concrètes. Pour apprendre à être de bons scripteurs, les élèves ont besoin de rétroaction et d'encouragement. Le rôle de l'enseignant sur ce plan semble donc capital.

Pour répondre plus efficacement aux besoins des élèves dans leur acquisition de connaissances afin de devenir des scriptrices et scripteurs compétents, les membres du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture (2008) ont défini six grands axes d'intervention, à savoir :

les programmes, la formation initiale à l'enseignement, la formation continue à l'enseignement, le rôle des conseillères et conseillers pédagogiques, les conditions d'exercice de la profession enseignante et, finalement, l'évaluation des apprentissages des élèves. Quels que soient les axes d'intervention privilégiés, il serait important d'accorder une attention spéciale aux écoles situées dans des milieux défavorisés puisque, comme on l'a vu, les élèves qui les fréquentent réussissent moins bien, tant en lecture qu'en écriture.

Finalement, on a pu voir que les enfants vulnérables sur le plan cognitif à la maternelle, en particulier au regard des habiletés prémathématiques, étaient moins susceptibles d'avoir réussi les épreuves de français à la fin du primaire. Ce résultat appuie les résultats d'autres travaux menés à partir des données de l'ÉLDEQ selon lesquels la connaissance des nombres à la maternelle est associée non seulement au rendement en mathématiques et en sciences, mais aussi à celui en lecture et en écriture (Pagani et autres, 2011). Il semble que les processus à l'œuvre dans le développement des habiletés prémathématiques seraient à la base de la performance de l'enfant dans des tâches plus complexes (Cirino, 2010). Cette importance des connaissances de base en mathématiques pour la réussite scolaire dans plusieurs matières autres que les mathématiques mérite d'être soulignée et donne à penser que davantage d'efforts doivent être consacrés au développement des notions de base en mathématiques durant la petite enfance.

Rappelons que la présente étude visait à cerner les facteurs permettant de distinguer les élèves qui ont réussi les épreuves obligatoires de français de ceux qui ont échoué à celles-ci. Il n'est pas dit que les mêmes facteurs seraient associés aux écarts de performance entre les enfants sur un continuum de notes. Il pourrait s'avérer intéressant de cerner les caractéristiques distinguant les élèves qui satisfont de façon minimale aux exigences ministérielles (c'est-à-dire ayant obtenu une note entre 60 et 69) des autres élèves.

Par ailleurs, de nombreuses variables ont été examinées individuellement. Or, plusieurs de ces caractéristiques sont probablement liées entre elles, de sorte que les liens observés peuvent parfois être le reflet indirect d'autres variables mesurées. Il pourrait donc s'avérer utile de considérer un plus grand nombre de variables simultanément. Enfin, ce fascicule n'a pas la prétention d'avoir examiné les liens entre toutes les variables pertinentes et pour lesquelles des données sont disponibles dans l'ÉLDEQ, par exemple le lien entre l'utilisation de services de garde structurés en bas âge et la réussite aux épreuves de français.

Malgré ces limites, les constats tirés de la présente étude viennent appuyer ceux obtenus dans d'autres études menées au Québec ou ailleurs. Par exemple, les résultats obtenus dans le cadre du *Programme pancanadien d'évaluation des élèves* (PPCE) indiquent que le sexe de l'élève, le niveau de scolarité de la mère, l'aide des parents/tuteurs ou du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture, l'appréciation de la lecture par l'élève, la perception de l'élève d'être bon ou bonne en lecture et la pratique de la lecture en dehors des heures de classe sont associés à la réussite des élèves en lecture (CMEC, 2009). Selon le PPCE, ces variables conserveraient un effet statistiquement significatif même lorsqu'un grand nombre d'autres variables sont prises en compte (CMEC, 2009).

Des analyses plus fouillées devront toutefois être menées afin de comprendre la contribution unique d'autres facteurs, comme les problèmes d'attention, à la réussite en lecture et en écriture. Il pourrait aussi s'avérer intéressant de mieux évaluer la contribution des technologies numériques dans la réussite en écriture. Enfin, le suivi des enfants dans le cadre de l'ÉLDEQ devrait permettre de documenter le devenir social et scolaire des enfants selon leurs compétences en français à la fin du primaire.

ANNEXES

Grille d'évaluation en écriture – Épreuve de juin 2010 – Fin du 3^e cycle du primaire

Lettre à Gary Provencher, pilote maritime

CRITÈRE

CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE

		TRÈS SATISFAISANT A	SATISFAISANT B
	1. Pertinence et suffisance des idées liées au sujet, à l'intention et au destinataire	<ul style="list-style-type: none"> • L'introduction de la lettre de l'élève est personnalisée : il établit le contact avec le destinataire, se présente, présente l'endroit où il habite, suscite l'intérêt du destinataire. • L'élève présente de manière détaillée son point de vue sur la brochure : <ul style="list-style-type: none"> – il démontre pourquoi le Saint-Laurent est important pour toute la population du Québec en s'appuyant sur des informations significatives du texte; – il explique clairement ce qui l'intéresse le moins; – il présente ce qu'il aimerait apprendre sur le fleuve en donnant des précisions. • L'élève expose de manière détaillée les raisons qui expliquent pourquoi les jeunes doivent connaître le Saint-Laurent : il reformule l'essentiel de ses propos sur son importance et propose des pistes de réflexion. • L'élève utilise différents moyens pour maintenir le contact avec son destinataire. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'introduction de la lettre de l'élève est brève : il établit le contact avec le destinataire, se présente et présente l'endroit où il habite. • L'élève présente son point de vue sur la brochure en développant certaines idées : <ul style="list-style-type: none"> – il explique pourquoi le Saint-Laurent est important; – il présente ce qui l'intéresse le moins; – il expose ce qu'il aimerait apprendre sur le Saint-Laurent. • L'élève explique pourquoi les jeunes doivent connaître le Saint-Laurent en reformulant l'essentiel de ses propos sur son importance. Il présente parfois une raison de le connaître qui n'apparaît pas dans le texte.
	2. Organisation appropriée du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent aisément, de façon logique ou chronologique. • Elles sont judicieusement groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont souvent établis entre les phrases et entre les paragraphes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes. • Des liens appropriés sont établis entre les phrases.
Respect des contraintes de la langue Formulation adéquate	3. Syntaxe et ponctuation	<ul style="list-style-type: none"> • Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. • Plusieurs sont élaborées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. • Certaines phrases élaborées peuvent comporter des maladroites.
	4. Vocabulaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les expressions et les mots sont très précis, très variés. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les expressions et les mots sont souvent précis et variés.
	5. Orthographe (graphie des mots, accords dans groupe du nom, du verbe, de l'attribut et du participe passé employé avec l'auxiliaire être)	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte présente moins de 4 % d'erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte présente de 4 % à 7 % d'erreurs.

Source : MELS (2011).

CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE

ACCEPTABLE C	PEU SATISFAISANT D	INSATISFAISANT E
<ul style="list-style-type: none"> • L'élève établit le contact avec le destinataire et se présente brièvement. • L'élève présente sommairement son point de vue sur la brochure : <ul style="list-style-type: none"> – il explique pourquoi le Saint-Laurent est important en se limitant à des informations qui l'ont intéressé; – il mentionne au moins un aspect de la brochure qui l'intéresse moins; – il nomme un aspect de la brochure sur lequel il aimerait en apprendre davantage. • L'élève présente pourquoi il importe de connaître le Saint-Laurent en l'expliquant de manière brève. 	<p><i>Le texte de l'élève peut présenter une des caractéristiques suivantes :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève énumère plusieurs informations présentées dans la brochure. La suite de sa lettre respecte le projet d'écriture. • L'élève respecte les consignes du projet d'écriture, mais son point de vue sur la brochure est vague parce que les idées sont trop peu développées. • L'élève présente plusieurs informations imprécises, superflues ou non pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • L'élève énumère une suite d'informations liées au sujet sans respecter le projet. <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'élève mentionne ce qu'il a appris en lisant la brochure.
<ul style="list-style-type: none"> • Les idées progressent la plupart du temps de façon logique ou chronologique. • Elles sont groupées en paragraphes, parfois de façon malhabile. • Quelques liens appropriés sont établis entre les phrases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs idées ne sont pas assemblées de façon logique ou chronologique. <p>OU</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les idées ne sont pas groupées en paragraphes ou le sont de façon inappropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les idées sont très difficiles à suivre.
<ul style="list-style-type: none"> • En général, les phrases sont bien structurées et bien ponctuées. • Certaines phrases élaborées sont mal structurées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs phrases sont mal structurées ou mal ponctuées. 	<ul style="list-style-type: none"> • La plupart des phrases sont mal structurées ou mal ponctuées.
<ul style="list-style-type: none"> • Les expressions et les mots sont simples et parfois précis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les expressions et les mots sont souvent imprécis ou répétitifs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les expressions et les mots sont très souvent imprécis ou répétitifs.
<ul style="list-style-type: none"> • Le texte présente de 8 % à 10 % d'erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte présente de 11 % à 14 % d'erreurs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Le texte présente plus de 14 % d'erreurs.

Tableau A.1
Précisions concernant certaines caractéristiques présentées dans le fascicule¹

Caractéristique	Volet	Description
Caractéristiques démographiques et socioéconomiques de l'enfant et de sa famille en 6^e année		
Exposition de l'enfant à une autre langue que la langue d'enseignement	2010	<p>Variable construite à partir des principales langues parlées à la maison par les parents, de la langue d'enseignement et de la participation à un programme d'immersion linguistique.</p> <p>Deux catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enfants non exposés à une autre langue que celle de l'enseignement; • Enfants exposés à une autre langue que celle de l'enseignement.
Ménage à faible revenu	2010	<p>Un ménage à faible revenu est un ménage dont le revenu annuel brut de toutes sources provenant de tous les membres du ménage se situe sous le seuil de faible revenu avant impôt établi par Statistique Canada en fonction de la taille du ménage et de celle de la région de résidence pour l'année de référence 2009.</p>
Statut socioéconomique	2010	<p>Le statut socioéconomique est une variable construite par l'ISQ à l'aide de la méthode mise au point par J. Doug Willms de l'University of New Brunswick. Il est basé sur cinq sources : le niveau de scolarité de la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), le niveau d'éducation du conjoint, s'il y a lieu, le prestige de la profession de la PCM et du conjoint, s'il y a lieu, et le revenu du ménage.</p> <p>L'échantillon a ensuite été divisé en quintiles et ces derniers regroupés en trois catégories :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quintile le moins favorisé; • Quintiles moyens; • Quintile le plus favorisé.
Rendement scolaire, attitude, motivation et concept de soi des élèves en 6^e année		
Attachement à l'école	2010	<p>Échelle construite à partir de cinq questions posées à l'enfant dans le <i>Questionnaire informatisé à l'enfant</i> (QIE). L'enfant devait indiquer s'il était fortement en désaccord, en désaccord, incertain, en accord ou fortement en accord avec les énoncés suivants : 1) Je suis fier de faire mes études à cette école; 2) Je suis content de faire mes études à cette école; 3) Je me sens en sécurité dans mon école; 4) La plupart des matins, j'ai le goût d'aller à l'école; 5) J'aime mon école. Dans la présente analyse, la moyenne des cinq énoncés a été calculée et on a considéré que les enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle étaient moins attachés à l'école.</p>

Tableau A.1 (suite)
Précisions concernant certaines caractéristiques présentées dans le fascicule¹

Caractéristique	Volet	Description
Qualité de la participation en classe	2010	<p>Échelle construite à partir de 12 questions posées à l'enseignant dans le <i>Questionnaire autoadministré de l'enseignant (QAAENS)</i>. L'enseignant devait indiquer à quelle fréquence (jamais, rarement, parfois, souvent, toujours) l'enfant :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Travaille de façon coopérative avec d'autres enfants; • Joue de façon coopérative avec d'autres enfants; • Observe les règlements; • Suit les instructions; • Fait preuve de maîtrise de soi; • Suit les directives; • Termine ses travaux à temps; • Travaille de façon autonome; • Travaille proprement et soigneusement; • Met beaucoup d'efforts dans son travail; • Participe en classe; • Pose des questions lorsqu'il/elle ne comprend pas. <p>Dans la présente analyse, la moyenne des 12 énoncés a été calculée et on a considéré que les enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle avaient une participation en classe de moins bonne qualité.</p>
Motivation en lecture	2010	<p>La motivation intrinsèque en lecture est évaluée à partir d'une sous-échelle de l'échelle de motivation envers les matières scolaires au primaire développée par Guay et ses collaborateurs (voir Guay et Talbot, 2010). L'enfant devait indiquer à l'intervieweur son niveau de motivation intrinsèque en évaluant les items suivants : 1- aime la matière, 2- la trouve intéressante et 3- pratique certaines activités associées à cette matière sans y être obligé. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le tercile inférieur de l'échelle avaient une plus faible motivation en lecture.</p>
Concept de soi en lecture et écriture	2010	<p>Le concept de soi scolaire est mesuré à partir de trois énoncés traduits en français de l'<i>Academic Self Description Questionnaire (ASDQ)</i>. L'enfant devait donner l'évaluation de sa compétence dans chacune des deux matières considérées en fonction des items suivants : 1- a toujours bien réussi, 2- a de la facilité et 3- apprend rapidement. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle se considéraient moins compétents en lecture ou en écriture.</p>
Comportements de l'élève en 6^e année		
Comportements extériorisés	2010	<p>L'échelle de problèmes de comportement extériorisés est construite à partir de quatre échelles évaluant l'agressivité physique, les comportements d'hyperactivité, l'inattention et les comportements d'opposition chez l'enfant. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par les enseignants au questionnaire qui leur était destiné (QAAENS). Pour procéder aux évaluations de ces manifestations, l'enseignant se base sur les six mois précédant la collecte. Pour plus de détails sur les sources de ces échelles, le lecteur peut se référer à la documentation technique disponible sur le site Web de l'ÉLDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm.</p>

Tableau A.1 (suite)
Précisions concernant certaines caractéristiques présentées dans le fascicule¹

Caractéristique	Volet	Description
Comportements intériorisés	2010	L'échelle de problèmes de comportement intériorisés est construite à partir de deux échelles évaluant les troubles émotifs et l'anxiété chez l'enfant. Les échelles ont été établies à partir des réponses données par les enseignants au questionnaire qui leur était destiné (QAAENS). Pour procéder aux évaluations de ces manifestations, l'enseignant se base sur les six mois précédant la collecte. Pour plus de détails sur les sources de ces échelles, le lecteur peut se référer à la documentation technique disponible sur le site Web de l'ÉLDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm .
Santé et habitudes de vie de l'élève en 6^e année		
Sentiments dépressifs	2010	Échelle calculée à partir d'énoncés répondus par l'enfant dans le <i>Questionnaire informatisé à l'enfant</i> (QIE) et tirés du Children Depression Inventory (CDI; Kovacs, 1985; version courte). Cette échelle permet d'évaluer la symptomatologie dépressive des enfants. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile supérieur de l'échelle présentaient un niveau plus élevé de sentiments dépressifs.
Environnement familial et pratiques parentales en 6^e année		
Relation avec la mère et le père	2010	On a demandé à l'enfant comment il décrivait sa relation avec sa mère et son père (parent biologique, beau-parent ou autre). Dans chaque cas, il devait penser à la personne avec qui il passe le plus de temps. Les choix de réponse offerts étaient : <ul style="list-style-type: none"> • Très proche; • Assez proche; • Pas très proche; • Pas de contacts avec sa mère (ou son père). <p>Les deux dernières catégories ont été regroupées en raison des petits effectifs.</p>
Valorisation des parents du rendement scolaire	2010	On a demandé au parent : <p>Dans quelle mesure est-ce important pour vous que votre enfant ait de bonnes notes à l'école?</p> <p>Quatre choix de réponse étaient offerts : Très important, Important, Un peu important et Pas important du tout. Les deux derniers choix de réponse ont été regroupés en raison des petits effectifs.</p>
Caractéristiques du milieu scolaire en 6^e année		
Indice du milieu socioéconomique de l'école	2010	Il s'agit d'un indice composite prenant en compte la proportion de mères sous-scolarisées (deux tiers de l'indice) et la proportion de parents inactifs (un tiers de l'indice) selon les données de recensement de Statistique Canada de 2006 pour le territoire desservi par l'école. Pour plus de détails, se référer au document suivant : www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/CarteUnitePeuplement2003.pdf

Tableau A.1 (suite)
Précisions concernant certaines caractéristiques présentées dans le fascicule¹

Caractéristique	Volet	Description
Comportement général du groupe-classe	2010	<p>Échelle construite à partir de quatre questions posées à l'enseignant dans le <i>Questionnaire autoadministré de l'enseignant</i> (QAAENS). L'enseignant devait indiquer à quelle fréquence (jamais, rarement, parfois, souvent, toujours) les enfants du groupe-classe dont l'enfant cible fait partie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Passent facilement d'une activité de classe à une autre; • Se laissent facilement distraire par le comportement perturbateur de quelques enfants; • Travaillent bien ensemble lors d'activités de groupe; • Se conduisent mal si on vous appelle à la porte ou pendant toute autre interruption. <p>Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le quintile inférieur de l'échelle avaient un groupe-classe plus difficile.</p>
Relation enseignant-élève	2010	<p>Quatre variables :</p> <p>Relation enseignant-élève positive selon l'enseignant</p> <p>La relation positive entre l'enseignant et l'enfant cible est évaluée à partir de plusieurs items inclus dans le <i>Questionnaire autoadministré de l'enseignant</i> (QAAENS). Ces items constituent une version réduite du questionnaire <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (STRS; Pianta, 1992). L'enseignant devait se prononcer sur les énoncés suivants : 1) Je partage une relation proche et chaleureuse avec cet enfant; 2) Cet enfant partage spontanément des informations à son sujet; 3) C'est facile de bien comprendre ce que cet enfant ressent; 4) Mes interactions avec cet enfant me donnent un sentiment de confiance et d'efficacité. Les choix de réponse offerts étaient : 1) Ne s'applique définitivement pas; 2) Ne s'applique pas vraiment; 3) Neutre, pas certain; 4) S'applique un peu; 5) S'applique définitivement. À partir des réponses à ces énoncés, une échelle prenant des valeurs de 0 à 10 a été construite. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle avaient une relation moins positive avec leur enseignant.</p> <p>Relation enseignant-élève conflictuelle selon l'enseignant</p> <p>La relation conflictuelle entre l'enseignant et l'enfant cible est évaluée à partir de plusieurs items inclus dans le <i>Questionnaire autoadministré de l'enseignant</i> (QAAENS). Ces items constituent une version réduite du questionnaire <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> (STRS; Pianta, 1992). L'enseignant devait se prononcer sur les énoncés suivants : 1) Cet enfant et moi avons toujours tendance à lutter l'un contre l'autre; 2) Cet enfant se met facilement en colère contre moi; 3) Travailler avec cet enfant prend toute mon énergie; 4) Lorsque cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que nous sommes partis pour une longue et difficile journée. Les choix de réponse offerts étaient : 1) Ne s'applique définitivement pas; 2) Ne s'applique pas vraiment; 3) Neutre, pas certain; 4) S'applique un peu; 5) S'applique définitivement. À partir des réponses à ces énoncés, une échelle prenant des valeurs de 0 à 10 a été construite. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile supérieur de l'échelle avaient une relation plus conflictuelle avec leur enseignant.</p>

Tableau A.1 (suite)
Précisions concernant certaines caractéristiques présentées dans le fascicule¹

Caractéristique	Volet	Description
		<p>Relation enseignant-élève positive selon l'enfant</p> <p>Les enfants étaient invités à évaluer la relation avec leur enseignant à l'aide de plusieurs questions incluses dans le <i>Questionnaire informatisé à l'enfant</i> (QIE). Les questions inspirées de celles de Pianta (1992) sont rédigées de façon à être comprises par des enfants. En ce qui concerne la dimension positive de la relation, les questions suivantes ont été posées à l'enfant : 1) Tu te sens à l'aise de poser des questions à ton professeur si tu ne comprends pas quelque chose; 2) Ton professeur te félicite lorsque tu réussis à faire quelque chose; 3) Tu aimes ton professeur; 4) Tu peux parler avec ton professeur, il t'écoute et te répond de façon agréable; 5) Mon enseignant prend toujours du temps pour m'expliquer ce que je ne comprend pas; 6) Je peux toujours compter sur mon enseignant quand j'en ai besoin. Les choix de réponse offerts étaient : 1) Jamais ou pas vrai; 2) Parfois ou un peu vrai; 3) Souvent ou très vrai. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle avaient une relation moins positive avec leur enseignant.</p> <p>Relation enseignant-élève négative selon l'enfant</p> <p>En ce qui concerne la dimension négative de la relation, les questions suivantes ont été posées à l'enfant : 1) Ton professeur se fâche facilement contre toi; 2) Tu as peur de ton professeur; 3) Ton professeur te donne trop de devoirs; 4) Ton professeur te crie après ou t'insulte; 5) Ton professeur se moque de toi de façon méchante. Les choix de réponse offerts étaient : 1) Jamais ou pas vrai; 2) Parfois ou un peu vrai; 3) Souvent ou très vrai. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile supérieur de l'échelle avaient une relation plus négative avec leur enseignant.</p>
Environnement physique et social en 6^e année		
Région de résidence	2010	<p>Combinaison d'une variable décrivant la région sociosanitaire et d'une variable géographique distinguant quatre zones : 1- la RMR (régions métropolitaines de recensement) de Montréal; 2- les autres RMR, comptant plus de 100 000 habitants; 3- les AR (agglomérations de recensement), comptant entre 10 000 et 100 000 habitants; et 4- les ZIM (zones d'influence métropolitaine) appelées « petites villes et rural », regroupant les municipalités dont la population est inférieure à 10 000 habitants (Martinez et autres, 2004). À partir de ces deux variables, une variable comportant trois catégories a été construite :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Montréal-Centre; • Autre région urbaine de plus de 10 000 habitants; • Région rurale ou petite ville.
Niveau de cohésion sociale et d'entraide dans le quartier	2010	<p>Le niveau de cohésion sociale du quartier a été évalué auprès des parents à l'aide des cinq questions suivantes tirées de l'<i>Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes</i> (ELNEJ) : 1) Autour d'ici, lorsqu'il y a un problème, les voisins s'unissent pour le régler; 2) Dans notre quartier (ou zone de résidence), il y a des adultes qui peuvent servir de modèle de comportement aux enfants; 3) Les gens autour d'ici sont prêts à aider leurs voisins; 4) On peut se fier aux adultes du quartier (ou zone de résidence) pour veiller à ce que les enfants soient en sécurité et qu'ils n'aient pas d'ennuis; 5) Quand je m'absente de la maison, je sais que mes voisins garderont l'œil ouvert pour s'assurer qu'il n'y ait pas de problème. Pour chacune de ces questions, le parent répondant devait indiquer s'il était entièrement d'accord, d'accord, en désaccord ou entièrement en désaccord. À partir des réponses à ces énoncés, une échelle prenant des valeurs de 0 à 10 a été construite. Dans la présente analyse, on a considéré que les enfants se situant dans le décile inférieur de l'échelle vivaient dans un quartier où la cohésion sociale était faible.</p>

Tableau A.1 (suite)
Précisions concernant certaines caractéristiques présentées dans le fascicule¹

Caractéristique	Volet	Description
Caractéristiques préscolaires		
Préparation à l'école	2004	<p>Plusieurs échelles ont été construites à partir de la version adaptée de l'<i>Instrument de mesure du développement de la petite enfance</i> (IMDPE) administrée aux enseignants. L'IMDPE mesure cinq domaines de la préparation à l'école : Santé physique et bien-être, Compétences sociales, Maturité affective, Développement cognitif et langagier, Habiletés de communication et connaissances générales. Les quatre premiers domaines incluent plusieurs sous-domaines du développement de l'enfant. Dans le présent fascicule, un enfant est considéré comme vulnérable dans un domaine ou sous-domaine de développement si son score se situe dans le décile inférieur de l'échelle concernée, à l'exception des sous-domaines évaluant la maturité affective. Pour ces derniers, un enfant est considéré comme vulnérable si son score se situe dans le décile supérieur de l'échelle (ce qui correspond à davantage de problèmes).</p> <p>Pour plus de détails sur la version de l'IMDPE utilisée dans l'ÉLDEQ ainsi que sur les qualités psychométriques de l'instrument, voir Desrosiers et autres (2012a) et Desrosiers, Tétreault et Boivin (2012).</p>

1. Pour des renseignements sur le contenu de ces différentes échelles ou sur d'autres variables dérivées, voir la documentation technique disponible sur le site de l'ÉLDEQ à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/doc_tech.htm.

Notes

- Hélène Desrosiers est coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales à la Direction des enquêtes longitudinales et sociales de l'ISQ. Karine Tétreault est agente de recherche au sein de cette direction. Les auteures tiennent à remercier la Direction des stratégies et des opérations de collecte de l'ISQ, les commissions scolaires, tous les intervenants des écoles fréquentées par les enfants de l'ÉLDEQ (enseignants, personnel administratif, etc.) pour leur collaboration lors de la collecte des épreuves obligatoires de la fin du primaire ainsi que les familles qui ont accepté de nous donner accès à celles-ci. Un remerciement spécial s'adresse aux correcteurs et correctrices des épreuves obligatoires de français de même qu'à leurs superviseurs sans qui la production de ce fascicule n'aurait pas été possible.
- Dans cette analyse, les décrocheurs sont définis comme les jeunes de 16 à 25 ans n'ayant pas obtenu un diplôme d'études secondaires et qui n'étaient pas aux études.
- Voir : www.mels.gouv.qc.ca/ameliorationFrancais.
- L'Institut de la statistique du Québec estime à près de 11 % la proportion des enfants âgés d'environ 12 ans en 2010 qui seraient arrivés au Québec après leur naissance et qui ne feraient donc pas partie de l'échantillon de départ (Source : Institut de la statistique du Québec, exploitation du *Fichier d'inscription des personnes assurées* de la Régie de l'assurance maladie du Québec, 2010).
- Soulignons également que certains enfants de sixième année participant à des programmes intensifs ont fait les épreuves en janvier, plutôt qu'à la fin de l'année scolaire. Comme les épreuves de 2010 n'étaient pas prêtes, ces enfants ont fait les épreuves de 2009 ou de 2008. Pour ces enfants, seule l'épreuve d'écriture a été corrigée parce que jugée comparable à celle de 2010 par les experts consultés.
- Au volet 2010, alors que les enfants étaient âgés d'environ 12 ans (M = 12,12 ans et ET = 0,26 ans), 8 % étaient à un niveau inférieur à la sixième année, tandis qu'une faible proportion (environ 2 %) étaient en avance. La correction d'un échantillon d'épreuves d'écriture, réalisées un an plus tard (soit en 2011) par des élèves de l'ÉLDEQ qui n'étaient pas encore en sixième année en 2010, laisse croire que ces élèves ne rattrapent pas leur retard. Ces données étant préliminaires, elles ne font pas l'objet d'une analyse ici. Quant aux épreuves de lecture réalisées par les enfants qui étaient en sixième année en 2011, elles n'ont pas été corrigées parce que jugées non comparables à celles de 2010.
- Voir aussi le dossier sur la réussite en français chez les élèves québécois sur le site Web du Réseau d'information pour la réussite éducative à l'adresse suivante : <http://rire.ctreq.qc.ca/2010/01/la-reussite-en-francais-chez-les-eleves-quebecois/#etude>
- La cohérence interne de chaque échelle de mesure a été vérifiée (alpha de Cronbach > 0,60).

9. L'épreuve d'écriture comprenait aussi un questionnaire d'autoévaluation que l'élève devait remplir. Cette information n'a cependant pas pu être utilisée en raison du taux de non-réponse élevé obtenu. Par contre, dans le cadre du volet 2010 de l'ÉLDEQ, des questions ont été posées aux enfants concernant la perception de leurs compétences en lecture et en écriture.
10. Seule une tendance à l'avantage des filles est observée en ce qui concerne l'écriture ($p < 0,10$) dans les milieux défavorisés.
11. En ce qui concerne l'écriture, les faibles effectifs empêchent de produire des estimations fiables.
12. De façon plus précise, les enfants présentant davantage de troubles émotifs (selon l'enseignant) afficheraient un taux de réussite plus faible en écriture. Toutefois, aucune différence significative n'a été décelée en ce qui concerne l'anxiété.
13. Une telle analyse n'a pu être effectuée au regard de l'épreuve de lecture en raison du taux de non-réponse élevé, une fois l'ensemble des variables prises en compte.
14. Ces deux catégories ont dû être regroupées en raison des petits effectifs.
15. Le sous-domaine Connaissances de base en français a été omis parce qu'il n'était pas associé significativement à la réussite en lecture dans l'analyse bivariée (voir tableau 5), d'une part, et parce que sa prise en compte risquait d'introduire de la redondance dans les modèles, d'autre part.
16. Pour évaluer cet aspect, on a demandé à la PCM, en faisant référence à l'enfant cible : « À quelle fréquence l'aidez-vous ou l'encouragez-vous à écrire des lettres de l'alphabet ou des mots? ». Les choix de réponse offerts étaient : 1) Jamais ou rarement; 2) Moins d'une fois par mois; 3) Une fois par mois; 4) Quelques fois par mois; 5) Une fois par semaine; 6) Quelques fois par semaine; 7) Tous les jours. En raison des petits effectifs, on a dû regrouper les choix de réponse 2 à 5 et 6 et 7.
17. Pour un aperçu d'initiatives et de programmes récents en alphabétisation familiale, voir le cahier spécial sur l'alphabétisation paru dans *Le Devoir* le 1^{er} septembre 2012.

Bibliographie

- ARABSOLGHAR, F., et J. ELKINS (2001). "Teachers' expectations about students' use of reading strategies, knowledge and behaviour in Grades 3, 5 and 7", *Journal of Research in Reading*, vol. 24, n° 2, p. 154-162.
- BERNÈCHE, F., et B. PERRON (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 256 p.
- BOUFRAHI, S., M.-N. ARSENEAU et R. ROY (2003). *Les facteurs-clés du succès liés à la réussite scolaire au primaire. Revue commentée de la littérature récente*, Montréal, PLURI-GREASS, Université du Québec à Montréal, 61 p. [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/DFGA/politique/fecre/facteurs/pdf/revuecommentee.pdf] (Consulté le 6 septembre 2012).
- BUCHMANN, C., T. A. DIPRETE et A. MCDANIEL (2008). "Gender Inequalities in Education", *Annual Review of Sociology*, vol. 34, p. 319-337.
- BUSSIÈRES, P., F. CARTWRIGHT et T. KNIGHTON avec la coll. de T. ROGERS (2004). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes, premiers résultats de 2003 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) et Statistique Canada, 84 p.
- CARTIER, S. (2007). *Apprendre en lisant au primaire et au secondaire. Mieux comprendre et mieux intervenir*, Anjou, Éditions CEC, 174 p.
- CARTIER, S. C. (2006). « Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité à partager par tous les enseignants », *Vie pédagogique*, n° 139, p. 40-42, [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/index.asp?page=139] (Consulté le 14 avril 2012).
- CIRINO, P. T. (2010). "The interrelationships of mathematical precursors in kindergarten", *Journal of experimental child psychology*, vol. 108, n° 4, p. 713-733.
- COMITÉ D'EXPERTS SUR L'APPRENTISSAGE DE L'ÉCRITURE (2008). *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 41 p. [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=219] (Consulté le 7 août 2012).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (2010). « Pas seulement ludiques : Les bandes dessinées et la compréhension de textes suivis chez les garçons », *Carnet du savoir*, juillet, [En ligne]. [www.ccl-cca.ca/CCL/Reports/LessonsInLearning/LinL20100721Comics-2.html] (Consulté le 10 octobre 2012).

- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (CCLA) (2009a). « Les devoirs contribuent à la réussite, la plupart du temps », *Carnet du savoir*, mai, 9 p. [En ligne]. [www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/05_04_09-F.pdf] (Consulté le 10 octobre 2012).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (CCLA) (2009b). « Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire : Les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture », *Carnet du savoir*, février, 8 p. [En ligne]. [www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/02_18_09-F.pdf] (Consulté le 4 octobre 2012).
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (CCLA) (2008). « Le rôle des parents dans les devoirs de leurs enfants », *Carnet du savoir*, février, 7 p. [En ligne]. [www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/33-02_07_08-F_cs.pdf] (Consulté le 10 octobre 2012).
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2010). *PPCE-13 de 2007. Rapport sur les différences de rendement en lecture des élèves de 13 ans selon la langue et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 213 p.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2009). *PPCE-13 de 2007. Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 169 p. [En ligne]. [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/213/PCAP-Rapport-contextuel-Finale.pdf] (Consulté le 10 octobre 2012).
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, CSE, 119 p.
- CROCKER, R. (2011). *PPCE-13 de 2007. Facteurs contribuant à la réussite en mathématiques et en sciences*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 104 p.
- CROISETIÈRE, C. (2011). *Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture : les effets d'un enseignement explicite*, Mémoire présenté comme exigence partielle pour l'obtention de la maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal, 133 p.
- DESROSIERS, H., J.-F. CARDIN, M. SIMARD et V. DUMITRU (2012a). *Recueil de mesures repères – Partie III : La maternelle et la première année du primaire. Présentation et tableaux synthèses, Documents de travail de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, n° 3-2012, 79 p.
- DESROSIERS, H., et A. DUCHARME (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 1, 16 p.
- DESROSIERS, H., C. JAPEL, P. R. P. SINGH et K. TÉTREAULT (2012b). « La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 2, 32 p.
- DESROSIERS, H., et M. ROBITAILLE (2006). « La scolarité : un élément clé des compétences en littératie », dans BERNÈCHE, F., et B. PERRON (dir.). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EICA), 2003*, Québec, Institut de la statistique du Québec, chapitre 3, p. 77-106.
- DESROSIERS, H., K. TÉTREAULT et M. BOIVIN (2012). « Caractéristiques démographiques, socioéconomiques et résidentielles des enfants vulnérables à l'entrée à l'école », *Portraits et trajectoires. Série Étude longitudinale du développement des enfants du Québec – ÉLDEQ*, Institut de la statistique du Québec, n° 14, mai, 12 p.
- DUNCAN, G. J., C. J. DOWSETT, A. CLAESSENS, K. MAGNUSON, A. C. HUSTON, P. KLEBANOV et autres (2007). "School readiness and later achievement", *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, p. 1428-1446.
- EMORY, R., M. CAUGHY, T. R. HARRIS et L. FRANZINI (2008). "Neighbourhood social processes and academic achievement in elementary school", *Journal of Community Psychology*, vol. 36, n° 7, p. 885-898.
- ENTWISLE, D. R., K. L. ALEXANDER et L. S. OLSON (2007). "Early schooling: the handicap of being poor and male", *Sociology of Education*, vol. 80, n° 2, p. 114-138.
- FOURNIER, M.-H., et S. C. CARTIER (2011). « Effet du modelage accompagné du facilitateur procédural sur les stratégies cognitives d'adolescents ayant une difficulté d'apprentissage lors d'apprentissage par la lecture », *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 14, n° 1, p. 85-104.
- GOUPIL, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin, 384 p.
- GRISSMER, D., K. J. GRIMM, S. M. AIYERA, W. M. MURRAHA et J. S. STEELE (2010). "Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators", *Developmental Psychology*, vol. 46, n° 5, p. 1008-1017.
- GUAY, F., et D. TALBOT (2010). « La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 5, fascicule 3, 16 p.
- GUTHRIE, J. T., A. WIGFIELD, P. BARBOSA, K. C. PERENCEVICH, A. TABOADA, M. H. DAVIS et autres (2004). "Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction", *Journal of Educational Psychology*, vol. 96, n° 3, p. 403-423.

- HACKER, D. J. (2004). "Self-regulated Comprehension during Normal Reading", dans RUDDLELL, R., et N. UNRAU (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5th Ed., Newark, NJ, International Reading Association, p. 755-779.
- HILDEN, K. R., et M. PRESSLEY (2007). "Self-regulation through transactional strategies instruction", *Reading and Writing Quarterly*, vol. 23, n° 1, p. 51-75. doi:10.1080/10573560600837651
- JALBERT, P. (2011). *Correction de l'épreuve obligatoire d'écriture ministérielle 2010. Lecture au pilote maritime Gary Provencher*, rapport présenté à l'équipe de l'ÉLDEQ à l'ISQ, Montréal, le 4 juillet, document non publié, 15 p.
- JALBERT, P. (2007). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français, langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005*, rapport réalisé pour le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Québec, MELS, 36 p.
- JANOSZ, M., S. PASCAL, L. BELLEAU, I. ARCHAMBAULT, S. PARENT et L. PAGANI (à paraître). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2.
- KOVACS, M. (1985). "The Children's Depression Inventory (CDI)", *Psychopharmacology Bulletin*, vol. 21, n° 4, p. 995-998.
- LEE, E. (2002). "Adolescent literacy: current status", *English Quarterly*, vol. 34, n° 3-4, p. 63-67.
- LERKKANEN, M.-K., H. RASKU-PUTTONEN, K. AUNOLA et J. E. NURMI (2005). "Mathematical performance predicts progress in reading comprehension among 7-year olds", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 20, n° 2, p. 121-137.
- LOUVET-SCHMAUSS, E. (1994). « Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture (*Étude longitudinale et comparative France-Allemagne*) », *Actes de lecture*, n° 47, septembre, 8 p.
- MARTINEZ, J., R. PAMPALON, D. HAMEL et G. RAYMOND (2004). *Vivre dans une collectivité rurale plutôt qu'en ville fait-il vraiment une différence en matière de santé et de bien-être?*, Québec, Institut national de santé publique, Direction Planification, recherche et innovation, 87 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012a). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école*, Rapport d'évaluation abrégé, Québec, Gouvernement du Québec, 16 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012b). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010*, Rapport d'évaluation abrégé, Québec, Gouvernement du Québec, 14 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2011). *Épreuves obligatoires. Enseignement primaire, 3^e cycle, Français, langue d'enseignement, 6^e année du primaire – Document d'information – Juin 2012*, Québec, Gouvernement du Québec, 11 p. [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/DocInfoEpreuve_FLE_6ePimaire_1.pdf] (Consulté le 11 octobre 2012).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010a). *Épreuves obligatoires. Français fin du 3^e cycle du primaire*, En amont et en aval, Guide 1, Déroulement des épreuves, Québec, Gouvernement du Québec, MELS, 35 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2010b). *Plan d'action pour l'amélioration du français (premier rapport d'étape)*, Rapport d'évaluation, Québec, Gouvernement du Québec, MELS, 91 p. [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/BSM/RapEvalPlanActionAmelFrancais.pdf] (Consulté le 7 mars 2012).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Coup de pouce à la réussite! Des pistes d'action pour la persévérance et la réussite scolaires au secondaire*, Québec, Gouvernement du Québec, 30 p. [En ligne]. [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/SICA/DRSI/CoupDePouceALaReussite_f.pdf] (Consulté le 17 juillet 2012).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2006). *Bilan de l'application du programme de formation de l'école québécoise – enseignement primaire. Rapport final*, Québec, Gouvernement du Québec, Table de pilotage du renouveau pédagogique, 158 p.
- OCDE (2011). *Résultats du PISA 2009: Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, PISA, Éditions OCDE, volume III, 272 p. [En ligne]. [<http://dx.doi.org/10.1787/9789264091542-fr>] (Consulté le 12 octobre 2012).
- OCDE, et STATISTIQUE CANADA (2011). *La littératie, un atout pour la vie: Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE, 401 p. [En ligne]. [www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-fra.pdf] (Consulté le 6 septembre 2012).
- OKAMOTO, Y., et R. CASE (1996). "Exploring The Microstructure of Children's Central Conceptual Structures in the Domain of Number", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, vol. 61, n° 1-2, p. 27-58.
- O'SULLIVAN, J., P. CANNING, L. SIEGEL et M. E. OLIVERI (2009). *Facteurs clés de réussite en littératie parmi les populations d'âge scolaire: une recension de la documentation*, Toronto, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 61 p.
- PAGANI, L. S., C. FITZPATRICK, L. BELLEAU et M. JANOSZ (2011). « Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 10 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 6, fascicule 1, 12 p.

- PAGANI, L. S., C. FITZPATRICK, T. A. BARNETT et E. DUBOW (2010). "Prospective Associations Between Early Childhood Television Exposure and Academic, Psychosocial, and Physical Well-being by Middle Childhood", *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, vol. 164, n° 5, p. 425-431.
- PAIRON, S. (2011). *Correction du volet lecture de l'épreuve ministérielle. En amont et en aval*, Rapport présenté à l'équipe de l'ÉLDEQ à l'ISQ, Montréal, le 21 juin, document non publié, 11 p.
- PIANTA, R. C. (1992). *The Student Teacher Relationship Scale*, Charlottesville, University of Virginia, [En ligne]. [<http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>] (Consulté le 1^{er} mai 2012).
- POTVIN, P., R. DESLANDES, P. BEAULIEU, P. MARCOTTE, L. FORTIN, É. ROYER et D. LECLERC (1999). « Le risque d'abandon scolaire en lien avec le style parental et la participation parentale au suivi scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 4, p. 441-453.
- PRONOVOST, G. (à paraître). *La participation culturelle chez les enfants et l'accompagnement parental*, rapport de recherche à paraître dans la collection de l'Observatoire de la culture et des communications du Québec de l'Institut de la statistique du Québec.
- SCHARLACH, T. D. (2008). "START Comprehending: Students and Teachers Actively Reading Text", *The Reading teacher*, vol. 62, n° 1, p. 20-31.
- SCHIEFELE, U. (2009). "Situational and Individual Interest", dans WENTZEL, K. R., et A. WIGFIELD (Eds.). *Handbook of Motivation in School*, New York, Taylor Francis, p. 197-223.
- SMITH, M. W., et J. D. WILHELM (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*, Portsmouth, NH, Heinemann, 248 p.
- SNOW, C. E., M. S. BURNS et P. GRIFFIN (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*, Washington, DC, National Academy Press, 432 p.
- STATISTIQUE CANADA (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada. Faits saillants du rapport canadien*, Gouvernement du Canada, 11 p. [En ligne]. [www.statcan.gc.ca/pub/89f0093x/4247647-fra.pdf] (Consulté le 18 juillet 2012).
- TABOADA, A., S. M. TONKS, A. WIGFIELD et J. T. GUTHRIE (2009). "Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension", *Reading and Writing*, vol. 22, n° 1, p. 85-106.
- TÉTREULT, K., H. DESROSIERS et J.-F. CARDIN (2009). *Children's Health Prior to School Entry and Reading Skills in the First Year of Primary School: Identifying Protective Factors*, affiche présentée à la 7^e conférence nationale du Réseau canadien des centres de données de recherche (RCCDR) *La santé au cours de la vie*, London, University of Western Ontario, 15-16 octobre. [En ligne]. [www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/colloque/conf_an_crdcn.htm] (Consulté le 2 juillet 2012).
- TORGESEN, J. K. (2002). "The prevention of reading difficulties", *Journal of School Psychology*, vol. 40, n° 1, p. 7-26.
- VAN GRUNDERBEECK, N., M. THÉORÉT, R. CHOUINARD, et S. CARTIER (2004). *Suggestions de pratiques d'enseignement favorables au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*, Montréal, Université de Montréal, 148 p.
- VAN KEER, H., et J. P. VERHAEGHE (2005). "Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy Perceptions", *The Journal of Experimental Education*, vol. 73, n° 4, p. 291-329.
- VAN KEER, H. (2004). "Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 74, n° 1, p. 37-70.
- WANG, M. C., G. D. HAERTEL, et H. J. WALBERG (1993). "Toward a Knowledge Base for School Learning", *Review of Educational Research*, vol. 63, n° 3, p. 249-294.
- VILENIUS-TUOHIMAA, K. AUNULA et J.-E. NURMI (2008). "The association between mathematical word problems and reading comprehension", *Educational Psychology*, vol. 28, n° 4, p. 409-426.
- WORSWICK, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*, Ottawa, Université Carleton et Statistique Canada, Document de recherche n° 178, 30 p.
- ZIMMERMAN, B. J., et T. J. CLEARY (2009). "Motives to Self-regulate Learning: A Social Cognitive Account", dans WENTZEL, K. R., et A. WIGFIELD (Eds.). *Handbook of Motivation in School*, New York, Taylor Francis, p. 1247-1264.

La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) est produite par la Direction des enquêtes longitudinales et sociales.

Éditrice de la collection et coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales :

Hélène Desrosiers

Coordonnatrice du Programme d'enquêtes longitudinales – ÉLDEQ :

Delphine Provençal

Direction des enquêtes longitudinales et sociales:

Bertrand Perron

Ce fascicule ainsi que le contenu des rapports de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ÉLDEQ 1998-2010) sont disponibles sur le site Web de l'ÉLDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca) sous l'onglet « Publications ». Il est aussi possible de contacter l'éditrice au 514 873-4749 ou au 1 877 677-2087 (sans frais pour les personnes de l'extérieur de Montréal).

Citation suggérée : DESROSIERS, Hélène et Karine TÉTREAU (2012). « Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 1.

Avec la collaboration de : Luc Belleau, Direction de la méthodologie et de la qualité
Virginie Nanhou, Direction des enquêtes longitudinales et sociales

Avec l'assistance de : Nicole Descroisselles, révision linguistique, Direction des communications
Marie-Eve Cantin, mise en page, Direction des communications

Relecteurs : Pierrette Jalbert, chargée de projets, Direction de l'évaluation, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
Sébastien Pairon, chargé de projets, Direction de l'évaluation, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

La version anglaise de ce fascicule est disponible sous le titre "Factors Associated with Success in Compulsory French Exams in Grade 6 of Elementary School: An Overview", Québec *Longitudinal Study of Child Development (QLSCD 1998-2010) – From Birth to 12 Years of Age*, Institut de la statistique du Québec, Vol. 7, Fascicule 1.

Les partenaires financiers principaux de l'ÉLDEQ 1998-2010 sont :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec
- le ministère de la Famille
- la Fondation Lucie et André Chagnon
- l'Institut de la statistique du Québec

Contributions financières aux collectes spéciales :

- Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill)
- Groupe de recherche interdisciplinaire en santé (GRIS) (Université de Montréal)
- Québec en forme

Soutien à l'acquisition de données administratives :

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
- Régie de l'assurance maladie du Québec

Soutien à la recherche :

De nombreux organismes subventionnaires permettent la réalisation de travaux de recherche à partir des données de l'enquête. Pour plus de détails, voir le site Web de l'ÉLDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca).

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2012

ISBN 978-2-550-66547-2 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-66548-9 (PDF)

Toute reproduction autre qu'à des fins de consultation personnelle est interdite sans l'autorisation du gouvernement du Québec.

www.stat.gouv.qc.ca/droits_auteur.htm