

Liens entre les résultats scolaires en littératie et aux tests provinciaux de l'OQRE aux cycles primaire et moyen en Ontario

Roxanne Landry et Michèle Minor-Corriveau

Numéro 40, 2015

Éducation de langue française en Ontario : états des lieux et avenir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1032586ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1032586ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (imprimé)

1918-7505 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landry, R. & Minor-Corriveau, M. (2015). Liens entre les résultats scolaires en littératie et aux tests provinciaux de l'OQRE aux cycles primaire et moyen en Ontario. *Revue du Nouvel-Ontario*, (40), 105–175.
<https://doi.org/10.7202/1032586ar>

Liens entre les résultats scolaires en littératie et aux tests provinciaux de l'OQRE aux cycles primaire et moyen en Ontario

ROXANNE LANDRY

Université Laurentienne

MICHÈLE MINOR-CORRIVEAU

Université Laurentienne

Comme à l'oral, le langage écrit se divise en deux catégories : le langage réceptif (la lecture) et le langage expressif (l'écriture). La langue – le véhicule des connaissances – est à la base de la réussite dans toutes les matières scolaires, même les mathématiques¹. La maîtrise du langage écrit est donc une compétence indispensable à la réussite scolaire, voire dans le monde du travail², ce qui explique la raison pour laquelle la littératie fait l'objet de nombreuses études³. De fait, les enfants chez qui la lecture est

¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, 2004.

² Ross Finnie et Ronald Meng, *Importance de la littératie fonctionnelle: compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur le marché du travail des décrocheurs du secondaire*, Statistique Canada, 2006, <http://www5.statcan.gc.ca>; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'impact du secrétariat de la littératie et de la numératie : changements au système d'éducation de l'Ontario*, 2011, 206 p.

³ Régine Pierre, « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 8, n° 1,

une tâche ardue lisent moins que les autres, ce qui entraîne souvent des difficultés d'apprentissage dans les autres matières scolaires et augmente le risque de décrochage au secondaire⁴. Les difficultés en matière de littératie sont aussi souvent associées aux problèmes de comportement⁵ : Susan Neuman et David Dickinson⁶ démontrent qu'une part importante de ces enfants courent le risque de posséder éventuellement, à l'âge adulte, un dossier criminel. Des écarts dans le rendement scolaire des élèves en difficulté, comparativement à leurs pairs qui ne le sont pas, continuent à se creuser au secondaire et au postsecondaire⁷. Afin de veiller à la réussite des élèves⁸, le

2004, p. 121-137; Gestny Ewart et Janelle de Rocquigny, « L'impact des programmes de littératie préscolaire offerts dans les communautés franco-manitobaines en contexte linguistique minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 32, 2011, p. 45-64; Margaret Zanchetta et coll., « Construction de la littératie en santé des familles francophones en milieu linguistique minoritaire » [Synthèse en français], *Alterstice*, 2, 2012.

⁴ Arlene R. Young et coll., « Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 43, n° 5, 2002, p. 635-645.

⁵ J. Bruce Tomblin et coll., « The association of reading disability, behavioural disorders and language impairment among second-grade children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, n° 4, 2000, p. 473-482.

⁶ Susan B. Neuman et David K. Dickinson (dir.), *Handbook for research on early literacy*, 2nd ed., New York, Guilford Press, 2007, 468 p.

⁷ Carla J. Johnson et coll., « Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: Speech/language stability and outcomes », *Journal of Speech Language and Hearing Research*, vol. 42, n° 3, 1999, p. 744-760; Susan E. Stothard et coll., « Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 41, n° 2, 1998, p. 407-18; Régine Pierre, « La compréhension des textes écrits face au rehaussement des standards de littératie », *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. 29, n° 1, 1992, p. 3-21.

⁸ Ross Finnie et Ronald Meng, *op. cit.*

ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) évalue et surveille le niveau de littératie et de numératie acquise chez les enfants d'âge scolaire au plan provincial.

Cette étude se propose de mesurer le lien qui existe entre les résultats aux évaluations internes (le rendement scolaire) et les résultats aux évaluations externes (les évaluations de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation [OQRE]) au sein des écoles de langue française de l'Ontario.

1. Cadre conceptuel et problématique

Acquisition du langage écrit

L'acquisition du langage écrit est un processus complexe qui débute dès la petite enfance⁹. Les recherches montrent que le langage oral chez les enfants d'âge préscolaire influence l'acquisition de la lecture¹⁰. La prévention, l'évaluation et l'intervention auprès des difficultés du langage écrit font partie du champ de pratique de l'orthophonie¹¹. Le niveau de connaissances lexicales, c'est-à-dire

⁹ Jo-Anne Lefebvre, « Recherche sur l'acquisition de capacités scolaires : introduction au numéro spécial sur l'apprentissage précoce de la lecture et du calcul », *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, vol. 54, n° 2, 2000, p. 61-64.

¹⁰ Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec (OOAQ), *Avis de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec sur le rôle de l'orthophoniste en langage écrit chez les jeunes*, Montréal, OOAQ, 2007, 22 p.; Diane Daviault, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Québec, Chenelière Éducation, 2011, 256 p.; Catherine Billard, « Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification », *EMC – Oto-rhino-laryngologie*, vol. 1, n° 2, mai 2004, p. 126-131; D. Callu et coll., « Pertinence du repérage par les parents des retards de langage chez l'enfant entre quatre et six ans », *Archives de pédiatrie*, 10, 2003, p. 1061-1067.

¹¹ Orthophonie et Audiologie Canada (OAC), *Champ de pratique de l'orthophonie : énoncé*, Ottawa, OAC, 2014, 3 p.; Ordre des orthophonistes et des audiologistes de l'Ontario (OOAO), *Guide*

du vocabulaire, des enfants au début de leur scolarisation est lié à leurs habiletés en lecture en 4^e année¹². « Les enfants qu'on pourrait qualifier de bons "compreneurs" (en langage oral) dans leur jeune âge deviennent plus tard de bons lecteurs¹³ ». Selon David Dickinson et Patton Tabors¹⁴, le niveau de maîtrise de la langue des parents influence les habiletés liées à la littératie des enfants. La conscience phonologique, c'est-à-dire l'habileté à considérer et à manier les sons ou les groupes de sons indépendamment de leur sens, influence également l'acquisition de la lecture et de l'écriture¹⁵. Certains chercheurs ont montré que plus les habiletés en conscience phonologique d'un jeune enfant sont développées, meilleure sera son habileté en lecture¹⁶. La plupart des enfants qui éprouvent des problèmes lors de l'acquisition de la lecture ont, en fait, un déficit sur le plan de la conscience phonologique¹⁷. Pour certains enfants dont le développement langagier est typique, l'apprentissage de la lecture et de l'écriture

de référence pour les orthophonistes travaillant en milieu scolaire, Toronto, OAO, 2014, 22 p.

¹² Anne E. Cunningham et Keith E. Stanovich, « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later », *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 6, 1997, p. 934-945; Froma P. Roth, Deborah L. Speece et David H. Cooper, « A longitudinal analysis of the connection between oral language and early reading », *Journal of Educational Research*, vol. 95, n° 5, 2002, p. 259-272.

¹³ Diane Daviault, *op. cit.*, p. 194.

¹⁴ David K. Dickinson et Patton Tabors, *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, Brookes, 2001, 432 p.

¹⁵ Diane Daviault, *op. cit.*

¹⁶ Lind Cupples et Teresa Iacono, « Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 43, 2000, p. 595-608.

¹⁷ Heikki Lyytinen et coll., « Early development of children at familial risk for dyslexia - follow-up from birth to school age », *Dyslexia*, vol. 10, n° 3, 2004, p. 146-178.

commence avant l'entrée à l'école. Ces habiletés continuent à évoluer et à se parfaire la vie durant.

Chez les enfants atteints de troubles de la parole, du langage ou d'apprentissage, la performance en littérature s'avère souvent laborieuse. On peut déjà entrevoir des difficultés scolaires¹⁸ et langagières¹⁹, y compris en lecture²⁰ et en écriture²¹ chez des enfants atteints de troubles de la parole et du langage non résolus à 5 ans. Par ailleurs, les élèves qui éprouvent des difficultés langagières orales peuvent avoir des difficultés sur le plan du langage écrit, et ce, même lorsque les difficultés à l'oral se sont résorbées avant la rentrée scolaire²². De plus, la comorbidité de divers troubles est possible et rend cet apprentissage

¹⁸ Dorothy M. Aram et James E. Nation, « Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties », *Journal of Communication Disorders*, vol. 13, n° 2, 1980, p. 159-170; Walter Loban, *Language development: Kindergarten through grade twelve*, National Council of Teachers of English (NCTE) Committee on Research Report No. 18, 1976, 156 p.; Rhea Paul, *Language Disorders Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention*, Elsevier Health Sciences, 2007, 774 p.

¹⁹ Dorothy M. Aram et James E. Nation, *op. cit.*

²⁰ Brigitte Roy, Christine Maeder et Gérard Beley, « Dépistage des troubles de la parole et du langage en cabinet pédiatrique », *Le Pédiatre*, vol. 28, n° 133, 1992, p. 63-65; Håkan Stattin et Ingrid Klackenber-Larsson, « Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior », *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 102, n° 3, 1993, p. 369-378.

²¹ Brigitte Roy et coll., *op. cit.*

²² Marc E. Fey, Hugh W. Catts et Linda S. Larrivé, « Preparing preschoolers for the academic and social challenges of school », dans Marc E. Fey, Jennifer Windsor et Steven F. Warren (dir.), *Language Interventions: Preschool Through the Elementary Years. Vol. 5*, Communication and Language Intervention Series, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1995, p. 3-37; Hollis S. Scarborough et W. Dobrich, « Development of children with early language delay », *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 33, n° 1, 1990, p. 70-83.

encore plus difficile pour l'enfant en difficulté²³. En fait, environ 50 % des enfants qui manifestent des difficultés en lecture en 2^e année du primaire éprouvent aussi des difficultés sur le plan de la compréhension du langage oral²⁴. L'étude de Connie Juel a montré qu'un élève qui a de la difficulté en lecture en 1^{re} année sera fort probablement toujours en situation d'échec scolaire en 4^e année²⁵. Pour remédier à certaines difficultés liées à la littératie, la prévention dès la maternelle s'avère essentielle puisqu'il est très peu probable qu'un enfant puisse se rattraper dans l'apprentissage de la lecture une fois qu'il montre des signes de difficulté²⁶. De faibles compétences langagières orales influent donc sur le développement des habiletés en lecture et en écriture et peuvent déterminer la réussite scolaire dans toutes les matières du curriculum²⁷.

L'apprentissage de l'écriture se réalise en plusieurs étapes et s'étend jusqu'à l'adolescence. Il s'agit d'un processus qui nécessite des habiletés en calligraphie, en conversion phonème-graphème (des sons en lettres), en

²³ Lisa Archibald et coll., « Language, Reading, and Math Learning Profiles in an Epidemiological Sample of School Age Children », *PLoS One*, vol. 8, n° 10, 2013, p. 1-13.

²⁴ Hugh W. Catts, Tiffany P. Hogan et Suzanne M. Adof, « Developmental changes in reading and reading disabilities », dans Hugh W. Catts et Alan G. Kamhi (dir.), *The connections between language and reading disabilities*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2005, p. 25-40.

²⁵ Connie Juel, « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades », *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 4, 1988, p. 437-447.

²⁶ Laura M. Justice, « Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2010, p. 1-4.

²⁷ Emma Knox, « Educational attainments of children with specific language impairment at year 6 », *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 18, n° 2, 2002, p. 103-124; Susan E. Stothard et coll., *op. cit.*

conscience phonologique, en mémoire, en syntaxe, en organisation des idées ainsi qu'en cohérence et cohésion du récit²⁸. Certes, les bons lecteurs accèdent plus aisément à l'écriture, puisque que le niveau de compréhension en lecture serait lié à la capacité de produire des textes structurés²⁹. L'établissement d'un socle solide en littératie repose ainsi sur le fait qu'un large éventail de compétences sous-jacentes au code écrit est lié à de bonnes compétences langagières orales³⁰. Plus les habiletés langagières orales sont fortes, meilleures seront les habiletés en littératie.

²⁸ Diane Daviault, *op. cit.*

²⁹ Jane Oakhill, Kate Cain et Nicola Yuill, « Individual differences in children's comprehension skill: Toward an integrated model », dans Charles Hulme et R. Malatesha Joshi (dir.), *Reading and spelling: Development and disorders*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1998, p. 343-367.

³⁰ Diana Antoniazzi, Pamela Snow et Virginia Dickson-Swift, « Teacher identification of children at risk for oral language impairment in the first year of school », *International Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 12, n° 3, 2010, p. 244-252; Dorothy V. M. Bishop et Catherine Adams, « A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorder, and reading retardation », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 31, n° 7, 1990, p. 1027-1050; Hollis S. Scarborough, « Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice », dans Susan B. Neuman et David K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, 2002, p. 97-125; Carole E. Westby, « Assessing and remediating text comprehension problems », dans Hugh W. Catts et Alan G. Kamhi (dir.), *Language and reading disabilities* (2^e éd.), Boston, Pearson Education, 2005, p. 157-232; Grover J. Whitehurst et Christopher J. Lonigan, « Emergent literacy: Development from prereaders to readers », dans Susan B. Neuman et David K. Dickinson (dir.), *op. cit.*, p. 11-29; José Morais, Régine Pierre et Régine Kolinsky, « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 51-74.

Littératie et bilinguisme

Lorsqu'on aborde le sujet de la littératie en Ontario français, il faut, en plus de considérer les particularités au niveau de l'acquisition, considérer l'impact du bilinguisme, puisque le français y est une langue minoritaire. La *Loi sur l'éducation de l'Ontario* permet des exceptions à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* qui assure une éducation en français aux « ayants droit » là où le nombre le justifie³¹. Par conséquent, les écoles de langue française accueillent plusieurs locuteurs qui ont une langue autre que le français comme langue maternelle³². À titre d'exemple, les familles immigrantes peuvent être évaluées par un comité d'admission qui décide du niveau de compétences linguistiques en français de la famille ou de l'enfant. Cette décision est lourde de conséquences puisque les communautés francophones acceptent que plusieurs exemptions se produisent³³ et que des enfants ayant une langue maternelle autre que le français soient inscrits dans les écoles de langue française, dans le but d'augmenter les effectifs scolaires.

On observe le même phénomène chez plusieurs couples exogames du Canada où l'anglais est souvent la langue d'usage au foyer, ce qui fait en sorte que, dans les écoles, on instruit en français des enfants qui sont plutôt anglophones : « la propension croissante des francophones [...] à choisir un conjoint non francophone engendre de plus

³¹ Gouvernement du Canada, *Charte canadienne des droits et libertés*, <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>, 1982.

³² Rodrigue Landry, Réal Allard et Kenneth Deveau, *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2010, 292 p.; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politiques et directives*, 2009, 48 p.

³³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *ibid.*

en plus d' "ayants droit" de langue maternelle anglaise, c'est-à-dire d'enfants anglophones qui ont droit à l'éducation dans les écoles de langue française³⁴ ». Ceci dit, le niveau de bilinguisme rencontré dans les quelque 400 écoles de langue française au niveau provincial³⁵ varie d'un individu à l'autre et aussi d'une région à l'autre³⁶.

Au Canada, les enfants ont aussi l'option de fréquenter des écoles d'immersion française. Ces écoles, dont les formes varient, accueillent les enfants pour qui la langue maternelle est l'anglais et la langue seconde, le français. Elles rendent possible l'enseignement partiel ou total de la langue seconde³⁷.

Quel est donc l'impact du bilinguisme sur la scolarisation? Comment peut-on évaluer les compétences en littératie d'une population aussi complexe et variée? Plusieurs questions se posent à cet égard, à savoir, notamment, en quelle langue évaluer la littératie. Il est aussi important de se demander si la langue d'évaluation exerce une influence sur les résultats scolaires ou sur les normes provinciales.

Diverses recherches se sont penchées sur la question des effets du statut minoritaire de la langue française sur

³⁴ Charles Castonguay, « Incidences du déficit démographique et de l'anglicisation précoce sur l'éducation en langue française à l'extérieur du Québec », dans Yves Herry et Catherine Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 248.

³⁵ Nathalie Bélanger, « Une école, des langues...? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario », *Le français aujourd'hui*, vol. 3, n° 158, 2007, p. 49-57.

³⁶ Benoît Cazabon, « Les Franco-Ontariens dans leur regard : pour une description linguistique du fait français en Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 6, 1984, p. 69-93.

³⁷ Fredet Genesee et Kathryn Lindholm-Leary, « Dual language education in Canada and the United States », dans Nancy Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^e éd.), New York, Springer, 2007, p. 253-266.

la réussite scolaire. Selon Rodrigue Landry et Réal Allard³⁸, les enfants ontariens qui fréquentent des écoles de langue française réussissent moins bien aux évaluations nationales et internationales que ceux du même âge qui fréquentent des écoles de langue anglaise. Ruth Childs et Francine Dénomme³⁹ expliquent cet écart par les ressources et les pratiques d'enseignement utilisées en salle de classe et aussi par la traduction des outils d'évaluation. Toutefois, il est déconseillé par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) de comparer les tests conçus pour les anglophones à ceux conçus pour les francophones⁴⁰ puisque les deux populations ne vivent pas les mêmes réalités linguistiques.

Évaluations externes de la littératie en Ontario

Afin d'étudier et de surveiller les compétences en littératie de la jeunesse ontarienne, l'OQRE fait passer des tests standardisés partout en province, comme cela se fait aux États-Unis et ailleurs, et ce, depuis plus de dix ans. Ces évaluations ont lieu selon la langue d'instruction, soit en français, soit en anglais, auprès de tous les élèves de 3^e, de 6^e et de 10^e année. La raison d'être de ces évaluations est d'améliorer le système d'éducation public⁴¹. Le but

³⁸ Rodrigue Landry et Réal Allard, *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, 2002, 210 p.

³⁹ Ruth Childs et Francine Dénomme, « Does Ontario Have an Achievement Gap? The Challenge of Comparing the Performance of Students in French- and English-Language Schools on National and International Assessments », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 71, 2008, p. 1-21.

⁴⁰ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *Foire aux questions*, 2013.

⁴¹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *Document-cadre. Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycle*

principal est de rendre les conseils scolaires responsables et redevables de la réussite de leurs élèves⁴² par l'établissement d'une norme provinciale permettant de comparer les résultats des élèves des écoles de même langue.

Le document-cadre de l'OQRE (2007) explique le fondement du programme :

L'OQRE fournit au système éducatif de l'Ontario des données sur le rendement des élèves qui sont valides, fidèles et comparables d'une année à l'autre. Les écoles et les conseils scolaires peuvent utiliser ces données en toute confiance, ainsi que d'autres données contextuelles et d'évaluation (p. ex., données démographiques, assiduité, taux de réussite) pour déterminer dans quelle mesure les stratégies mises en œuvre peuvent améliorer le rendement des élèves (p. ex., perfectionnement du personnel et nouvelles ressources d'apprentissage) [et] sont efficaces⁴³.

À la suite de la correction des évaluations, l'OQRE a la responsabilité de recueillir et d'analyser les statistiques, de publier les résultats et de mener des enquêtes afin d'identifier les domaines requérant de l'attention et des ressources⁴⁴. À titre d'exemple, des stratégies d'amélioration peuvent être proposées à l'intention du personnel enseignant dans le résumé des résultats. Selon une étude menée

primaire (de la 1^{re} à la 3^e année), Toronto, 2007.

⁴² Paul E. Lingenfelter, « Education accountability », *Change*, vol. 35, n° 2, 2003, p. 18-23; Louis Volante, « Educational Quality and Accountability in Ontario: Past, Present, and Future », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 58, 2007, 21 p.; Suzanne Majhanovich, « Conflicting visions, competing expectations: Control and deskilling of education – A perspective from Ontario », *McGill Journal of Education*, vol. 37, n° 2, 2002, p. 159-176.

⁴³ OQRE, 2007, *op. cit.*, p. 7.

⁴⁴ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *La force du programme des tests provinciaux de l'Ontario*, Toronto, 2012.

par Ron Wideman⁴⁵, les enseignants qui se soucient de la réussite des élèves et qui se préoccupent de leur perfectionnement professionnel peuvent apporter de nouvelles stratégies d'enseignement et contribuer à l'amélioration du système d'éducation.

Dans son rapport annuel, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) fait également des recommandations qui visent l'optimisation du système d'évaluation provincial par le renforcement des capacités pédagogiques et le leadership, l'encouragement d'une culture de recherche et de questionnement dans les écoles, l'amélioration de la planification et l'intervention ciblée auprès des élèves, des écoles ou des conseils scolaires en difficulté⁴⁶. De fait, en 2006, le MÉO a engagé le Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation pour évaluer les initiatives du Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario (SLN). L'étude, menée en deux parties, a conclu que « durant sa courte histoire, le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario a eu un impact majeur, et principalement très positif, sur le système d'éducation de l'Ontario⁴⁷ ». Par contre, des points à améliorer ont été signalés et des recommandations ont été proposées. L'importance accordée à l'enseignement « des aptitudes fondamentales, notamment au vocabulaire, à l'exactitude du décodage et à la fluidité de la lecture [...], et aux aptitudes en matière de transcription pour la lecture » a été suggérée, entre autres, comme un élément critique pour améliorer le système⁴⁸.

⁴⁵ Ron Wideman, *Using Action Research and Provincial Test Results to Improve Student Learning*, Nipissing University, Canada, 2003, 11 p.

⁴⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'impact du secrétariat...*, *op. cit.*

⁴⁷ *Ibid.*, p. 2.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 3

Le développement de l'expression écrite est considérablement freiné chez les élèves ayant des difficultés associées au langage oral⁴⁹.

Selon le MÉO, la norme provinciale est classée à un niveau 3, soit l'équivalent d'un B au cycle primaire⁵⁰. « Si l'élève atteint la norme, cela signifie qu'elle ou il maîtrise les connaissances et les habiletés requises, et qu'elle ou il devrait être prêt(e) pour l'année d'études qui suit. La norme provinciale est maintenue rigoureusement d'une année à l'autre⁵¹. » Le processus d'établissement d'une norme provinciale en littératie à des moments opportuns durant la trajectoire scolaire des enfants franco-ontariens fait l'objet de plusieurs études. Bien que la question soit controversée, l'avantage irréfutable d'une norme provinciale est de permettre la comparaison⁵². Cependant, peu

-
- ⁴⁹ Ronald B. Gillam et Judith R. Johnston, « Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children », *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 35, n° 6, 1992, p. 1303-1315; Clare Mackie et Julie E. Dockrell, « The nature of written language deficits in children with SLI », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, n° 6, 2004, p. 1469-1483; Cheryle Scott et Jennifer Windsor, « General language performance measures in spoken and written discourse produced by school-age children with and without language learning disabilities », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 43, n° 2, 2000, p. 324-339; Ana Teberosky, « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive », *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 26/27, 2002, p. 49-59.
- ⁵⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009 du Bureau du vérificateur général de l'Ontario, Section 3.04*, 2009, 514 p.
- ⁵¹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *À quel point votre école réussit-elle à aider ses élèves à progresser?* Toronto, 2012.
- ⁵² Sheri-Lynn Skwarchuk, « Teachers' attitudes toward government-mandated provincial testing in Manitoba », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 3, 2004, p. 252-282; David Johnson, *Signposts to Success*, Toronto, C.D. Howe Institute, 2005, 231 p.

de recherches abordent les résultats obtenus par les élèves franco-ontariens aux tests provinciaux de façon corrélative.

Une étude semblable a été menée à Toronto⁵³. À partir d'un échantillon de 14 776 élèves, des différences de moyennes significatives entre le rendement scolaire (évaluations internes) et les résultats aux tests provinciaux (évaluations externes) ont été observées. La recherche a montré que les résultats scolaires étaient plus élevés que ceux obtenus aux tests provinciaux pour les élèves en 3^e et en 6^e année, en littérature et en numératie, alors qu'ils étaient moins élevés pour les élèves en 9^e année en numératie⁵⁴. La recherche américaine de Warren Willingham, Judith Pollack et Charles Lewis montre une différence entre les résultats obtenus aux évaluations internes et externes⁵⁵. Ces auteurs expliquent principalement la différence chez les élèves du secondaire par la variation dans les façons d'évaluer des enseignants. Le manque de concordance entre les deux mesures a également été attribué à l'engagement scolaire de l'élève et au jugement de l'enseignant.

Comparaison des évaluations externes et internes

Il reste à mesurer le lien qui existe entre les résultats aux évaluations internes (le rendement scolaire) et les résultats aux évaluations externes dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario. Il faut d'ailleurs étudier les facteurs qui pourraient affecter les corrélations entre ces

⁵³ John A. Ross et Peter Gray, « Alignment of Scores on Large-Scale Assessments and Report-Card Grades », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 54, n° 3, 2008, p. 327-341.

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Warren W. Willingham, Judith M. Pollack et Charles Lewis, « Grades and Test Scores: Accounting for Observed Differences », *Journal of Education Measurement*, vol. 39, n° 1, 2002, p. 1-37.

deux variables dépendantes auprès de cette population qui vit, en grande partie, dans un contexte linguistique minoritaire.

Afin de pouvoir bien les comparer au plan statistique, il importe de savoir en quoi elles diffèrent et en quoi elles se ressemblent. Alors que les deux échelles d'évaluation ont en commun le principe de base d'un résultat final global, l'outil ainsi que le guide de notation utilisé par l'OQRE diffèrent de ceux utilisés par les enseignants en salle de classe.

L'OQRE utilise un système de codes pour juger de la qualité des réponses ouvertes. Ces codes, qui augmentent en incréments de 10, sont expliqués par des échantillons de copies d'élèves, soit les copies-types, recueillis lors de mises à l'essai et choisies judicieusement par des équipes d'éducateurs⁵⁶. Les échantillons de réponses permettent aux correcteurs de choisir le code le plus approprié selon une description et un exemple concret. Le nombre de codes contenus dans les guides de notation varie entre 3 et 6 et dépend de la complexité de la tâche. Les guides contiennent également les codes « blanc » lorsqu'il n'y a rien d'écrit et « illisible/hors-sujet » qui équivalent à 0. Les questions à choix multiples sont calculées électroniquement⁵⁷. Le total des points est ensuite comptabilisé d'après un modèle suivant la théorie de réponse à l'item élaboré par les psychométriciens employés par l'OQRE⁵⁸

⁵⁶ Richard Wolfe, Ruth Childs et Susan Elgie, *Final Report of the External Evaluation of EQAO's Assessment Process*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2004.

⁵⁷ OQRE, *Document-cadre... op. cit.*

⁵⁸ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2011-2012*, 2012.

et le résultat final est converti à un niveau global⁵⁹, qui ressemble à celui utilisé par les enseignants.

L'OQRE publie, sur une base annuelle, les résultats selon l'échelle qui est utilisée au secondaire, soit de 1 à 4⁶⁰ : « les quatre niveaux de rendement sont identiques à ceux qu'utilise le personnel enseignant dans la salle de classe et dans les bulletins scolaires pour évaluer les progrès des élèves⁶¹ ». Selon l'OQRE⁶², un niveau 4 est décrit comme étant supérieur à la norme provinciale (de A- à A+); un niveau 3, comme l'équivalent de la norme (de B- à B+); un niveau 2, comme se rapprochant de la norme (de C- à C+) et un niveau 1, comme étant inférieur à la norme (de D- à D+). Le MÉO souhaite que 75 % des élèves réussissent le test provincial de littératie en obtenant un niveau 3 dès l'âge de 12 ans. Cet objectif, fixé par le Secrétariat de la littératie et de la numératie de l'Ontario, a pour but d'aider à élaborer, à coordonner et à mettre en œuvre une stratégie permettant d'améliorer le rendement des élèves dans ces matières. Au début de l'initiative provinciale, seulement 54 % des élèves obtenaient un niveau 3, tel que souhaité, tandis qu'en 2011, 64 % des élèves ont répondu à la norme ou l'ont dépassée⁶³.

Au primaire, le bulletin indique des résultats selon une échelle allant de D à A plutôt que de 1 à 4. Le principe demeure le même : communiquer un niveau de rendement global plutôt qu'un score cardinal. Par contre, il

⁵⁹ Richard Wolfe et coll., *op. cit.*

⁶⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009... op. cit.*

⁶¹ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *Test en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) de l'OQRE. Rapport individuel de l'élève, 2012.*

⁶² *Ibid.*

⁶³ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'impact du secrétariat... op. cit.*

existe un écart important au niveau des pratiques d'évaluation entre les salles de classe et l'OQRE. Cet écart s'explique par le degré élevé d'objectivité que vise l'agence provinciale durant le processus de notation des tests⁶⁴, lequel ne tient pas compte du jugement subjectif inévitable de l'évaluation effectuée par les enseignants dans les écoles⁶⁵.

Contenu des évaluations

Les éléments qui sont évalués dans les deux cas sont choisis soigneusement à partir du programme-cadre de l'Ontario⁶⁶. Par contre, à cause de manque de temps, l'OQRE s'arrête aux attentes, ce qui représente seulement un compte rendu global des savoirs à acquérir au terme de l'année scolaire ciblée, soit la 3^e, la 6^e, la 9^e ou la 10^e année⁶⁷. Les enseignants, quant à eux, font une évaluation plus approfondie⁶⁸ sur une période de temps prolongée et ciblent tous les contenus d'apprentissage identifiés dans le programme-cadre. Regroupés selon les attentes, les contenus d'apprentissage décrivent avec plus de justesse, à l'aide d'exemples, les connaissances et les habiletés à maîtriser pour satisfaire aux attentes⁶⁹.

Tous établis par le MÉO, les contenus d'apprentissage guident l'enseignant en ce qui a trait au choix du matériel didactique⁷⁰. Malgré l'accès au matériel didactique uni-

⁶⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009...* *op. cit.*

⁶⁵ Warren W. Willingham et coll., *op. cit.*; John A. Ross et Peter Gray, *op. cit.*

⁶⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009...* *op. cit.*

⁶⁷ OQRE, *Rapport technique de l'OQRE...* *op. cit.*

⁶⁸ Warren W. Willingham et coll., *op. cit.*

⁶⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*, Français (révisé), 2006, 104 p.

⁷⁰ *Ibid.*

formisé dans un conseil scolaire et souvent au sein de la province, chaque enseignant a une façon individualisée d'enseigner, en salle de classe, le contenu des programmes-cadres et d'évaluer les attentes et les contenus d'apprentissage des curriculums de l'Ontario. L'OQRE se base sur ce même curriculum pour créer ses évaluations provinciales⁷¹, mais en visant la validité et la fidélité pour optimiser la comparabilité des résultats de ses tests d'une année à l'autre. L'OQRE stipule que le fait d'enseigner le contenu du curriculum suffit à préparer les élèves aux évaluations provinciales⁷².

Pourtant, les enseignants ressentent énormément de pression quant à la réussite de leurs élèves aux évaluations de l'OQRE, ce qui peut mener à un enseignement biaisé qui ne tient compte que de l'approche et du contenu des tests provinciaux⁷³. Selon la pratique commune en Ontario français, la forme de question privilégiée par l'OQRE est souvent utilisée en salle de classe en guise de préparation à l'évaluation. La pression que ressentent les enseignants de faire réussir un grand nombre de leurs élèves façonne leur enseignement. C'est la raison pour laquelle plusieurs enseignants ont une opinion défavorable à l'égard des tests préconisés par l'OQRE⁷⁴.

⁷¹ OQRE, *Foire aux questions*, *op. cit.*

⁷² OQRE, *La force du programme... op. cit.*

⁷³ Louis Volante, « Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 35, 2004, p. 1-6.

⁷⁴ Gayle Brackenreed, *English teachers' perceptions of standards tests, the efficacy of testing accommodations and appropriateness for students with special needs*, Regina, Bibliothèque et Archives Canada, 2006; Sheri-Lynn Skwarchuk, « Teachers' attitudes toward government-mandated provincial testing in Manitoba », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 3, 2004, p. 252-282.

Controverse suscitée par les évaluations externes

Les évaluations menées par l'OQRE génèrent de la controverse⁷⁵, non seulement de la part des enseignants, mais aussi de la part des parents et des élèves⁷⁶. Depuis l'initiation du projet, plusieurs portent un regard critique sur divers aspects du processus. Le processus de correction⁷⁷, l'influence de facteurs externes sur la réussite (tels que le statut socioéconomique, le style d'apprentissage de l'élève ou l'implication des parents⁷⁸), l'effet de l'anxiété sur la performance⁷⁹ et la question des besoins spéciaux⁸⁰, entre autres, ont souvent été mis en question. Joel Helms⁸¹ ajoute que les tests provinciaux engendrent un déséquilibre au niveau de l'enseignement des matières scolaires pour les années des tests externes, alors que ce n'en était pas l'intention lors de la conception des évaluations standardisées. Autrement dit, l'accent est placé sur la littératie et la numératie en 3^e et en 6^e, et ce, au détriment des autres matières, pour assurer un bon rendement au niveau provincial. De plus, les élèves apprennent à répondre au type de questions qui sont posées lors des tests de l'OQRE afin d'optimiser leur rendement⁸². Certains critiquent également le coût du programme⁸³,

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ Carlo Ricci, « Breaking the silence: An EQAO marker speaks out against standardized Testing », *Our Schools, Our Selves*, 2003, p. 75-88.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ Sheri-Lynn Skwarchuk, *op. cit.*

⁷⁹ Carlo Ricci, *op. cit.*

⁸⁰ Gayle Brackenreed, *op. cit.*

⁸¹ Joel Helms, « Teachers' Perceptions of Testing for Students in a Standards-Based Public Educating Setting », Thèse de maîtrise ès sciences de l'éducation, University of Wisconsin-Stout, Wisconsin, United States, 2005, 53 p.

⁸² Louis Volante, « Teaching to the test... », *op. cit.*

⁸³ Carlo Ricci, *op. cit.*

puisque l'OQRE est financée entièrement par le MEO. Bien que l'Office ait réussi, depuis 2003, à réduire ses dépenses annuelles de 20 %, surtout pour ce qui est de l'impression, de l'entreposage, de la distribution et de la notation des tests⁸⁴, ses dépenses s'élevaient à 31,7 millions de dollars en 2008-2009.

Plusieurs autres questions ont été soulevées lors d'enquêtes d'envergure, comme celle menée par le Bureau du vérificateur général de l'Ontario⁸⁵ et celle de Richard Wolfe, Ruth Childs et Susan Elgie⁸⁶ portant sur la validité et la fidélité des évaluations provinciales. Lorsqu'il y a des critiques et des recommandations, l'OQRE s'occupe d'y répondre publiquement⁸⁷. À titre d'exemple, Wolfe, Childs et Elgie ont soulevé des façons d'améliorer le processus d'évaluation de l'OQRE et ont proposé des recommandations qui augmenteraient la validité et la fidélité du processus. Leur étude aborde la question des procédures d'évaluation de l'OQRE de façon très critique et y présente des solutions détaillées et réalisables. Pourtant, à l'heure actuelle, l'OQRE n'a toujours pas mis en pratique toutes les recommandations visant à améliorer la validité et la fidélité de ses outils d'évaluation.

Validité et fidélité

Depuis la conception des évaluations jusqu'à la publication des résultats, l'OQRE prétend optimiser l'objectivité et, par conséquent, favoriser la validité et la comparabilité des résultats, c'est-à-dire les standardiser⁸⁸. Selon

⁸⁴ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009...*
op. cit.

⁸⁵ *Ibid.*

⁸⁶ Richard Wolfe et coll., *op. cit.*

⁸⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009...*
op. cit.

⁸⁸ *Ibid.*

l'OQRE⁸⁹, le processus d'évaluation assure que la norme établie reflète ce qui est enseigné en salle de classe, alors que le contenu des évaluations provinciales reflète le contenu des programmes-cadres de l'Ontario en littératie⁹⁰.

C'est la raison pour laquelle la validité de l'outil d'évaluation devrait témoigner d'un niveau acceptable de validité de construit⁹¹. De plus, le niveau de difficulté des évaluations provinciales doit se maintenir d'une année à l'autre pour permettre la comparaison temporelle des résultats⁹². Une étude menée par le MÉO a repéré des variations dans les résultats des tests au fil des ans, suggérant des faiblesses au niveau de la fidélité. Au cours des quatre dernières années, les résultats aux tests de 3^e année ont diminué de plus de 20 % dans 10 % des écoles, mais augmenté de plus de 20 % dans une autre tranche de 10 %⁹³. Du point de vue statistique, la variabilité de ces résultats est contestable. Elle pourrait s'expliquer en partie par la façon d'évaluer. Il semblerait que certains enseignants ne soumettent pas les élèves aux tests de l'OQRE en suivant la standardisation préétablie⁹⁴, alors que chaque élève est censé avoir accès aux mêmes opportunités de réussite⁹⁵. Le manque de respect des règles de gestion du test, comme par exemple le non-respect des

⁸⁹ OQRE, *Foire aux questions*, *op. cit.*

⁹⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009...*
op. cit.

⁹¹ Louis Volante, « Educational Quality... », *op. cit.*

⁹² Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009...*
op. cit.

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ Stephen M. Elliott et coll., « Testing accommodations research and decision making: The case of "good" scores being highly valued but difficult for all students », *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 35, n° 3, 2002, p. 153-166.

⁹⁵ Education Quality and Accountability Office, *EQAO Research Series*, Number 2, 1999.

limites de temps ou les explications supplémentaires, risque de nuire à la fidélité de l'instrument de mesure, et il est difficile de surveiller adéquatement cette conformité aux règles. L'OQRE embauche des observateurs pour visiter les écoles de façon aléatoire afin de veiller au respect des règles et procédures⁹⁶.

En outre, Wolfe, Childs et Elgie⁹⁷ ont suggéré l'introduction d'un programme de recherche durable sur la validité, trouvant que cette facette manquait de transparence. Afin de pourvoir à la validité, l'OQRE s'assure que les évaluations sont élaborées par des enseignants, révisées par des spécialistes dans la matière et mises à l'essai avec des échantillons aléatoires et représentatifs, effectuées dans des conditions uniformes à l'échelle provinciale selon des lignes directrices spécifiques et cotées par des enseignants ayant reçu une formation rigoureuse⁹⁸. Les copies sont évaluées de façon anonyme afin d'éliminer tout parti pris. Cependant, des mesures semblables en ce qui concerne la fidélité sont insuffisantes. Selon Marc Crundwell⁹⁹, une étude sur la fidélité test-retest serait nécessaire.

Le fait que chaque correcteur reçoive une formation dite rigoureuse portant sur les critères d'évaluation, basés sur des grilles de notation spécifiques et contenant des exemples de réponses réelles d'élèves, contribue de façon

⁹⁶ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *Guide d'administration. Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)*, Toronto, 2011.

⁹⁷ Richard Wolfe et coll., *op. cit.*

⁹⁸ OQRE, *Rapport technique de l'OQRE... op. cit.*

⁹⁹ R. Marc Crundwell, « Alternative strategies for large-scale student assessment in Canada: Is value-added assessment one possible answer? », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 41, 2005, 21 p.

positive à l'établissement de la fidélité¹⁰⁰. De fait, le MÉO, qui finance entièrement le programme de l'OQRE, présente les pratiques utilisées par l'OQRE pour assurer la fidélité de l'instrument de mesure dans le *Rapport annuel 2009*¹⁰¹. Lors de l'évaluation des tests provinciaux, l'OQRE glisse des « examens-contrôles » parmi les tests réguliers. Les examens-contrôles sont des copies ayant été évaluées par un groupe d'experts au préalable. Le but est de surveiller les notes attribuées à ces examens spécifiques pour vérifier si une formation supplémentaire est nécessaire. L'OQRE cherche la concordance adjacente, c'est-à-dire qu'elle s'attend à ce que l'écart entre la note accordée par l'évaluateur et la note accordée par le groupe d'experts ne varie pas de plus d'un niveau de notation dans 95 % des cas. La concordance parfaite est attendue dans 75 % des cas. Si les correctrices et correcteurs ne parviennent pas à atteindre des niveaux de concordance exacte élevés avec les scores des spécialistes, ils reçoivent une formation supplémentaire¹⁰².

Certains auteurs soulèvent des questions importantes sur la validité et la fidélité de ces instruments de mesure. Par exemple, Carlo Ricci¹⁰³ se penche brièvement sur la question de la validité concurrente, c'est-à-dire sur les liens entre les scores obtenus aux évaluations provinciales, le rendement scolaire et le diagnostic lorsqu'on traite de besoins spéciaux.

Au plan statistique, la même terminologie ne s'applique pas dans le contexte des évaluations faites par les ensei-

¹⁰⁰ OQRE, *Foire aux questions... op. cit.*

¹⁰¹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. Suivi des vérifications de l'optimisation des ressources, section 3.04 du Rapport annuel 2009*, 2011, p. 381-388.

¹⁰² OQRE, *Rapport technique de l'OQRE... op. cit.*

¹⁰³ Carlo Ricci, *op. cit.*

gnants en milieu scolaire. Plutôt que de parler de validité et de fidélité, Micheline Bercier-Larivière et Renée Forgette-Giroux¹⁰⁴ suggèrent l'emploi du terme « justesse » comme mesure de la qualité des outils utilisés pour déterminer le niveau de rendement des élèves. « Certains chercheurs tentent d'adapter au contexte de la salle de classe les critères de validité et de fidélité élaborés d'abord en psychométrie et de les "recycler" en principes éducatifs¹⁰⁵ ». Par contre, en salle de classe, il faut se méfier de cette terminologie qui suppose respectivement qu'un outil d'évaluation mesure vraiment ce qu'il prétend mesurer (validité) et que les résultats demeurent constants d'un moment à l'autre (fidélité)¹⁰⁶. En contexte de salle de classe, les enseignants ont plus de souplesse quant aux outils employés pour évaluer le rendement. Ils peuvent évaluer à leur propre manière, à la fréquence de leur choix et selon les besoins de leurs élèves¹⁰⁷. Le processus est subjectif et manque de transparence. Il arrive parfois que les enseignants tiennent compte de facteurs comme le comportement de l'élève, son assiduité, son effort ou son progrès pour décider de son niveau de performance¹⁰⁸. Pourtant, les habiletés d'apprentissage et les habitudes de travail sont mesurées séparément dans le bulletin scolaire selon une échelle qualitative (Excellent, Très bien, Satisfaisant ou Amélioration nécessaire). Selon le MEO¹⁰⁹,

¹⁰⁴ Micheline Bercier-Larivière et Renée Forgette-Giroux, « L'évaluation des apprentissages scolaires: une question de justesse », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1999, p. 169-182.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 170

¹⁰⁶ EQAO, *op. cit.*

¹⁰⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage... op. cit.*

¹⁰⁸ Warren W. Willingham et coll., *op. cit.*

¹⁰⁹ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année, 2010.*

ces habiletés ne devraient aucunement influencer sur la façon dont l'enseignant évalue le contenu du curriculum.

En séparant le rendement que l'élève démontre par rapport aux attentes du curriculum de celui qu'elle ou il démontre par rapport au développement des habiletés d'apprentissage et des habitudes de travail, le personnel enseignant peut fournir des renseignements plus précis aux parents et aux élèves au sujet de chacun des types de rendement et déterminer plus clairement les points forts et ceux à améliorer de l'élève¹¹⁰.

Le lien est souvent bidirectionnel. Un élève qui démontre de pauvres habiletés de travail obtient souvent des résultats qui les reflètent¹¹¹. Bercier-Larivière et Forgette-Giroux suggèrent que, en contexte scolaire, il faut s'intéresser davantage au cheminement de l'élève. Leur article met en valeur les éléments qui composent une bonne évaluation des apprentissages. Il faut veiller à ce que les résultats soient « fiables, vrais et utiles pour qu'ils mènent à des jugements éclairés et à des décisions appropriées¹¹² ». Ces auteurs abordent les critères de qualité élaborés en psychométrie. Une évaluation juste reflète des résultats bien fondés et justes, c'est-à-dire « représentant fidèlement le développement de chaque démarche d'évaluation¹¹³ ».

Gregory Cizek¹¹⁴ tient le même propos par rapport à l'utilisation des termes de validité et de fidélité lorsqu'il s'agit du rendement scolaire. Plutôt que faire des analyses statistiques complexes, comme c'est le cas avec les évalua-

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 56.

¹¹¹ *Ibid.*

¹¹² Micheline Bercier-Larivière et Renée Forgette-Giroux, *op. cit.*, p. 174

¹¹³ *Ibid.*, p. 170.

¹¹⁴ Gregory Cizek, « Reliability and Validity of Information About Student Achievement: Comparing Large-Scale and Classroom Testing Contexts », *Theory Into Practice*, vol. 48, n° 1, 2009, p. 63-71.

tions provinciales, il propose des stratégies qui visent l'amélioration de l'évaluation de la réussite scolaire des élèves. Selon lui, il serait profitable de s'éloigner des termes statistiques à cause des différentes intentions qui président aux évaluations internes et externes. Autrement dit, en salle de classe, les enseignants visent à évaluer le cheminement de l'élève en utilisant une gamme d'outils variés et personnalisés qui correspond au profil de l'élève. Ils peuvent s'appuyer sur de l'information obtenue par une observation directe de travaux de groupes, d'interactions avec l'élève, de tests déjà conçus ou bien créés par eux, etc. Afin que ces évaluations reflètent l'intention attendue, celle-ci doit être clairement indiquée et l'enseignant doit en tenir compte au cours du processus. Par contre, les résultats ne peuvent pas être considérés comme une image parfaite, figée dans le temps, de la performance actuelle de l'élève, qui est en état d'apprentissage continu. Cizek soutient donc que la validation des outils d'évaluation utilisés en salle de classe est impossible, et ce, pour plusieurs raisons.

Élèves avec besoins spéciaux

Il importe également de rendre compte des particularités de l'évaluation des élèves qui ont des besoins spéciaux. Chez les enfants d'âge scolaire, divers troubles peuvent affecter la capacité d'accéder à la matière scolaire. À titre d'exemple, un enfant pourrait être affecté par un trouble d'apprentissage, des difficultés touchant les habiletés motrices, des difficultés au plan de la communication, un trouble envahissant du développement ou des comportements perturbateurs¹¹⁵. En salle de classe et au niveau

¹¹⁵ American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^e éd.), Washington, DC, APA, 2000, 991 p.

provincial, les considérations à ce niveau, surtout en ce qui a trait à la validité, à la fidélité et à la « justesse », sont importantes dans le cas d'objectifs visant la comparabilité.

D'une part, en salle de classe, l'élève ayant des difficultés particulières peut tirer profit d'un plan d'enseignement individualisé (PEI). Un PEI est un document qui est préparé pour tout élève ayant des besoins relevant du service de l'enfance en difficulté¹¹⁶. Ce document légal engendre certains changements, qui peuvent prendre la forme d'adaptations (comme l'allocation de plus de temps ou d'une salle isolée lors des évaluations), de modifications (lorsqu'il y a des changements au niveau du programme d'études prévu pour le niveau scolaire) ou d'attentes différentes¹¹⁷.

D'autre part, aux tests provinciaux en littératie, l'élève qui a un PEI devrait être en mesure de profiter des mêmes adaptations qui lui sont accordées pendant les évaluations habituelles en salle de classe¹¹⁸. Le choix des adaptations permises au test provincial se fait sur une base individuelle, et ce, avant de passer le test. La décision est prise en consultant l'élève, ses parents et le personnel enseignant approprié. Les adaptations quant au lieu du test, à la présentation du test (comme le langage des signes, une version électronique ou audio du test ou un test en braille) et à la présentation des réponses (comme la transcription mot-à-mot ou l'utilisation d'un système de traitement de texte) sont autorisées¹¹⁹. Il est à noter que les lignes directrices qui expliquent la façon de prendre

¹¹⁶ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, 2004, 88 p.

¹¹⁷ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès... op. cit.*

¹¹⁸ Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE), *Guide pour les adaptations, les dispositions particulières et les exemptions*, Toronto, 2010.

¹¹⁹ *Ibid.*

ces décisions importantes sont bien établies dans le *Guide pour les adaptations, les dispositions particulières et les exemptions*¹²⁰.

Certains élèves, notamment ceux qui ne peuvent pas faire le test, soit en partie ou dans sa totalité, même en bénéficiant d'adaptations, peuvent être exemptés des tests provinciaux en raison d'un PEI¹²¹. Autrement dit, si un enseignant ou un adulte doit lire le texte à l'élève lors d'une tâche de lecture, il fait l'objet d'une exemption. Qu'il s'agisse d'une menace à la validité des résultats des tests provinciaux ou non, cela est largement contesté¹²².

Questions de recherche

La présente étude a pour but de juger à quel point les résultats obtenus en salle de classe se comparent à ceux qui sont obtenus aux tests provinciaux auprès d'un échantillon d'élèves d'écoles de langue française. Elle se propose principalement de répondre à la question de savoir s'il existe un lien entre le rendement scolaire en français et les résultats au test provincial de littératie de l'OQRE aux cycles primaire et moyen. Autrement dit, les évaluations de l'OQRE reflètent-elles vraiment la performance et la réalité des élèves franco-ontariens? Si les évaluations internes et externes se basent sur le même programme-cadre, les corrélations au niveau des résultats d'un même élève en lecture et en écriture devraient être

¹²⁰ *Ibid.*

¹²¹ OQRE, *Document-cadre... op. cit.*

¹²² L. Sharp, *Assessment policy as it impacts special populations: Modifications and accommodations in student assessment*, Seattle, University of Washington, The Institute for the Study of Educational Policy, College of Education, 1996; James E. Ysseldyke et Martha L. Thurlow, *Guidelines for inclusion of students with disabilities in large-scale assessments*, Minneapolis, University of Minnesota National Center of Educational Outcomes, 1994.

positives et statistiquement significatives. Des corrélations alimentent également la question du rendement de chaque élève au fil des ans pour ce qui est des évaluations internes et externes. Si l'élève obtient un certain niveau en littérature en 3^e année, est-ce toujours le cas en 6^e année?

L'étude s'intéresse aussi à la différence de rendement aux évaluations internes et externes entre les garçons et les filles ainsi qu'entre les franco-dominants et les anglo-dominants¹²³. On constate, de façon générale, que les filles réussissent mieux que les garçons en littérature et que les franco-dominants, mieux que les anglo-dominants. Cette étude se propose de vérifier ces constats.

2. Méthodologie

Les deux variables dépendantes ordinales – le rendement scolaire et les résultats aux tests provinciaux en littérature – ont été présentées préalablement. D'une part, en ce qui a trait au rendement scolaire, nous analysons les résultats en lecture, en écriture et en communication orale aux deux bulletins scolaires de chaque élève. Le premier bulletin est considéré la première étape, et le second, la deuxième étape. Les résultats sont exprimés de façon globale, selon un système de lettres (D à A). Sur une échelle croissante, un « D » correspond au plus faible résultat (sauf « R » qui représente un échec), et un « A », à une réussite qui excède la norme provinciale. Un rendement de « B » quant au rendement scolaire, ou un « 3 » quant aux tests de l'OQRE, sont considérés comme la norme provinciale. Les symboles « + » et « - » (qui spécifient davantage le niveau) utilisés pour préciser le rendement

¹²³ Dans le contexte de cette étude, un franco-dominant a comme langue première le français, un anglo-dominant a comme langue première l'anglais. Tous sont inscrits dans des écoles de langue française.

scolaire ont été éliminés afin de faciliter la comparaison entre les variables. D'autre part, les résultats de l'OQRE en littératie (lecture et écriture) ont aussi été représentés globalement, selon une grille de 1 à 4, et sont standardisés. Dans ce cas, une note de « 1 » correspond à un faible résultat et un « 4 », à un résultat qui excède la norme provinciale. Ces données sont disponibles seulement en 3^e année, sauf chez la première cohorte pour qui les résultats de 6^e année sont également inclus. Seuls les élèves ayant des données complètes ont été inclus dans l'échantillon. S'il manquait des résultats quant au rendement scolaire ou aux tests de l'OQRE, l'élève a été exclu de l'analyse. Les variables indépendantes, telles que les données par rapport au sexe, à la langue maternelle et à la présence ou à l'absence d'un PEI, ont également été prises en considération.

Notre échantillon porte sur 2 052 élèves du Nord de l'Ontario qui ont fréquenté la maternelle dans un conseil scolaire de langue française de la ville du Grand Sudbury, donc en contexte linguistique minoritaire, de 2004 à 2008. Cet échantillon a été réparti en quatre cohortes où nous retrouvons 983 garçons (48 %) et 1 069 filles (52 %). Parmi ces élèves, 14 % avait un PEI. Les diagnostics variaient entre les troubles du spectre autistique (TSA), les troubles de la parole, le comportement, les troubles du langage, les sourds-aveugles, les difficultés d'apprentissage, le handicap physique, la cécité et faible vision, le handicap de développement et la déficience intellectuelle légère. Nous prenions aussi en compte le fait qu'un même élève pouvait avoir plus d'une difficulté d'apprentissage.

Les données relatives aux cohortes sont inscrites au tableau 1. Les élèves de la première cohorte ont fréquenté la maternelle en 2004-2005. Ils ont écrit le test provincial

de français en 3^e année en 2008-2009 et de 6^e année en 2012-2013.

Tableau 1

Effectifs des cohortes d'élèves en maternelle

Année en maternelle	Garçons	Filles
2004-2005	173	177
2005-2006	185	226
2006-2007	195	221
2007-2008	221	217
Total	774	841

Parmi les 734 enfants pour qui nous avons des données sur la langue, 279 possédaient le français comme langue dominante en maternelle, alors que 454 élèves possédaient l'anglais comme langue dominante. Cela représente 64 % d'anglo-dominants et 36 % de franco-dominants, ce qui correspond aux données démolinguistiques de la Ville du Grand Sudbury au recensement de 2006.

3. Résultats

Les corrélations Gamma ont permis d'établir des corrélations au niveau du rendement scolaire des élèves de cette recherche longitudinale. Une grande partie des corrélations étaient modérées, c'est-à-dire entre $G=0,40$ et $G=0,69$. Pour simplifier l'analyse, seules les corrélations significatives ont été abordées dans le texte. La série de tableaux qui paraissent à l'annexe 1 contient l'ensemble des résultats.

L'analyse des liens au niveau du rendement scolaire a démontré certaines tendances entre la 1^{re} et la 6^e année. Il est à noter que les corrélations étaient toujours faibles

ou modérées entre la communication orale et les autres domaines (lecture et écriture), à l'exception du groupe PEI dans lequel plus de variations à ce niveau sont observables.

Pour l'ensemble des élèves, les corrélations demeurent relativement modérées pour ce qui est du rendement scolaire en 1^{re}, en 2^e et en 3^e année. D'ailleurs, les liens modérés ont persisté lorsque les 1^{re} et 2^e années ont été comparées aux autres années scolaires. Plusieurs fortes corrélations ont été observées entre la 3^e, la 4^e et la 5^e année à l'exception de celle de la communication orale en 4^e année, qui était seulement modérée. La corrélation la plus forte a été mesurée entre l'écriture en 3^e année et le rendement scolaire en lecture en 5^e année à la deuxième étape ($G=0,79$).

Pour le groupe d'élèves n'ayant pas de PEI, les résultats étaient semblables en ce que les corrélations ont augmenté au fil du temps, notamment à partir de la 3^e année. La lecture en 3^e année était fortement corrélée à l'écriture en 4^e ($G=0,84$). Par contre, les corrélations étaient particulièrement faibles entre la communication orale (1^{re} et 2^e année) comparée à la communication orale en 4^e et en 6^e année. La corrélation la moins forte était entre l'écriture en 1^{re} année et la communication orale en 6^e année ($G=0,28$; $p<0,01$).

Pour les élèves ayant un PEI, les corrélations étaient faibles entre la 1^{re} et la 2^e année, mais seulement lorsque les données étaient comparées à celles de la 1^{re}, de la 2^e et de la 3^e année. Entre la 4^e et la 5^e année, les corrélations fluctuent beaucoup. La plus faible corrélation était entre le rendement scolaire en écriture en 3^e année et la communication orale en 4^e année ($G= - 0,06$). La corrélation

la plus forte était entre le rendement scolaire en écriture en 3^e et en 5^e année ($G=0,92$).

Les corrélations au niveau des résultats de l'OQRE de la 3^e et de la 6^e année sont résumées au tableau 2. La majorité des corrélations chez le groupe sans PEI étaient fortes et statistiquement significatives, ce qui indique une forte correspondance entre les résultats des élèves en lecture et en écriture aux cycles primaire et moyen. Seule la corrélation entre l'écriture en 3^e année et la lecture en 6^e était modérée chez ce groupe. Par contre, les corrélations chez le groupe d'élèves avec PEI étaient toutes modérées à l'exception du lien existant entre l'écriture en 3^e et en 6^e année, qui était faible ($G=0,27$; $p=0,25$).

Tableau 2

Corrélations entre les résultats au test provincial en littératie en 3^e et 6^e pour la première cohorte (maternelle en 2004-2005)

	Élèves sans PEI N=306		Élèves avec PEI N=44	
	6 ^e Lecture	6 ^e Écriture	6 ^e Lecture	6 ^e Écriture
3 ^e Lecture	0,74***	0,70***	0,62***	0,50*
3 ^e Écriture	0,46***	0,67***	0,53**	0,27 ($p=0,25$)

(*** $p<0,001$ / ** $p<0,01$ / * $p<0,05$)

Par la suite, l'analyse des résultats scolaires associés à ceux de l'OQRE a montré, de façon globale, une variabilité au niveau des corrélations. Pour l'ensemble des élèves, les corrélations allaient de faibles à modérées entre le rendement scolaire en 1^{re} et 2^e année, ainsi qu'entre les résultats de l'OQRE en 3^e et en 6^e année. Les liens étaient modérés ou forts lorsque l'on comparait le rendement scolaire en 4^e, 5^e et 6^e année aux résultats de l'OQRE. Ils étaient particulièrement élevés pour le domaine de la

lecture en 5^e année en lien avec les tests provinciaux en 3^e et en 6^e. Nous avons noté des tendances semblables chez les élèves sans PEI.

Par contre, les tendances étaient peu évidentes chez le groupe d'élèves avec PEI. De très faibles corrélations ont été observées à quelques reprises, surtout en comparant le rendement scolaire en écriture de la 1^{re} et 2^e année à celui de l'écriture en 3^e année. Elles étaient les plus fortes entre l'écriture à divers moments, notamment en 1^{re}, en 3^e et en 5^e année, et la lecture en 6^e année.

Des chi carrés ont permis de constater la différence entre les garçons et les filles ainsi qu'entre les franco-dominants et les anglo-dominants pour ce qui est du rendement scolaire¹²⁴ et de leur réussite au test provincial en 3^e année, selon les groupes. On a d'abord mesuré ces différences pour l'ensemble du groupe, puis pour les élèves sans PEI et, finalement, pour ceux avec PEI. Nous avons aussi procédé à l'analyse des élèves sans trouble du langage et ceux avec un trouble du langage.

Tel que prévu par les études¹²⁵, les filles réussissent mieux que les garçons en matière de littératie. Dans cette étude, qui avait pour but de comparer les résultats en rendement scolaire en français (lecture, écriture et communication orale) de la 1^{re} à la 6^e année et au test provincial de la littératie (lecture et écriture) de la 3^e année,

¹²⁴ Les résultats du rendement scolaire à la 2^e étape ont été utilisés pour cette analyse, comme ces mesures ont lieu en fin d'année scolaire, tout comme le test provincial de l'OQRE.

¹²⁵ Claudette Gagnon, *Pour réussir dès le primaire*, Montréal, Remue-ménage, 1999, 173 p.; Marie Duru-Bellat, *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation, 2004, p. 174-176; Claire Maltais, Carole Fleuret et Catherine Mougeot, *Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles françaises de l'Ontario*, OQRE Recherche, 2009.

la tendance pour ce qui est de la réussite selon le sexe était exemplifiée chez l'ensemble des élèves. Les tableaux de contingence à l'annexe 2 illustrent que, de manière générale, lorsque l'on comparait les résultats des élèves ayant obtenu un « A » ou un « B » à ceux ayant obtenu un « C » ou un « D », les résultats révélaient une différence significative entre les garçons et les filles, et ce, autant avec les données de l'OQRE qu'avec les résultats scolaires. Autrement dit, nous avons observé une différence significative au niveau de la réussite selon le sexe pour l'ensemble des élèves : plus de filles obtiennent un « A » ou un « B » que de garçons; inversement, plus de garçons que de filles obtiennent un « C » ou un « D ».

Par contre, chez le groupe d'élèves ayant un PEI, cette tendance s'estompe. Aucune différence significative n'a été notée dans ce groupe au niveau du sexe pour ce qui est du rendement scolaire ou des résultats de l'OQRE. Une différence a été observée, cependant, en fonction de la langue sur toutes les mesures servant à évaluer la lecture en 3^e année : les élèves qui possèdent le français comme langue dominante réussissent mieux en lecture que leurs pairs anglo-dominants (annexe 2, tableaux II.2a et b). Pour ce qui est des élèves sans PEI, il y a des différences significatives entre les garçons et les filles, en lecture et en écriture en matière de rendement scolaire ainsi qu'au test de l'OQRE (annexe 2, tableaux II.3a et b). Bien que des différences significatives aient été observées entre les anglo-dominants et les franco-dominants sans PEI pour ce qui est des mesures évaluant le rendement scolaire, aucune différence significative n'a été notée entre les franco-dominants et les anglo-dominants pour ce qui est du test de l'OQRE (annexe 2, tableau II.3b).

Un regroupement des élèves avec et sans troubles du langage a permis de constater des différences significatives à tous les plans (lecture et écriture) et sur toutes les mesures (rendement scolaire et test de l'OQRE) pour ce qui est de la dominance linguistique et du sexe, sauf au test de l'OQRE portant sur l'écriture (annexe 2, tableaux II.4a et b). Encore une fois, plus de filles et de franco-dominants obtiennent des « A » et des « B » que de garçons et d'anglo-dominants, qui obtiennent davantage des « C » et des « D ». Ces différences s'estompent chez le groupe d'élèves atteint d'un trouble du langage : aucune différence n'a été notée ni au plan de la dominance linguistique, ni au plan du sexe, sur aucune des mesures évaluées.

Enfin, des chi-carrés ont rendu compte des différences qui existent entre les élèves avec et sans PEI, ainsi qu'entre les élèves avec et sans troubles du langage. Des différences significatives existent à tous les plans, sur toutes les mesures évaluées, quelle que soit la langue ou le sexe (annexe 2, tableaux II.6a et b).

Somme toute, aucune différence significative n'a été observée entre les garçons et les filles, sauf pour le groupe d'élèves avec et sans PEI et avec et sans troubles du langage. Toutes les différences observées au plan de la langue ont lieu sur le test de l'OQRE, encore une fois, à l'exception du groupe d'élèves avec et sans PEI, sur lequel des différences sont observées à tous les plans. Parmi les élèves ayant un PEI, une différence au plan de la langue a été notée en matière de lecture (rendement scolaire et test de l'OQRE). Plus d'élèves ayant le français comme langue dominante ont obtenu des « A » et des « B », alors qu'une grande partie des élèves anglo-dominants ont obtenu des

« B » et des « C ». Cette différence semble s'atténuer avec le temps.

Dans tous les cas, lorsqu'une différence significative est observée, elle l'est toujours en faveur des filles et des franco-dominants.

Des corrélations Gamma ont été utilisées pour déterminer les liens que l'on peut effectuer entre le rendement scolaire et les résultats à l'OQRE et pour comparer – en ce qui a trait au rendement scolaire seulement – les différentes années et les domaines à l'étude, soit la lecture, l'écriture et la communication orale. D'ailleurs, des tests non-paramétriques tels des chi carrés et des MannWhitney ont été utilisés. Les tests chi carré ont permis de repérer les différences entre les garçons et les filles et entre les anglo-dominants et les franco-dominants sur le plan du rendement scolaire et des résultats aux tests de l'OQRE, alors que les tests MannWhitney ont permis d'étudier la distribution des rangs entre deux sous-échantillons, soit la langue dominante en maternelle et le sexe.

Distribution de la moyenne des rangs selon la langue

La moyenne des rangs pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et de la communication orale a été obtenue à deux moments différents (étape 1 et étape 2) : ces moments correspondent aux résultats d'évaluations sommatives qui font partie de la mesure du rendement de l'élève à la fin janvier et à la fin juin. Nous avons noté une différence significative entre les moyennes des rangs entre les résultats des anglo-dominants et des franco-dominants aux moments suivants : à l'étape 1 en 1^{re}, 2^e, 3^e et 6^e année; à l'étape 2 en 1^{re}, 2^e, 3^e, 4^e et 5^e année; et aux tests de l'OQRE en 3^e année. Aucune différence significative n'a été notée entre les moyennes des rangs des

anglo-dominants et des franco-dominants en lecture à l'étape 1 (4^e et 5^e années), à l'étape 2 (6^e année) et au test de l'OQRE en 6^e année.

Pour ce qui est de l'écriture, il n'y a pas de différence significative entre les résultats des anglo-dominants et ceux des franco-dominants pour les tests de l'OQRE en 3^e et en 6^e année. Une différence significative a été rapportée entre ces deux groupes quant à leurs résultats en écriture à l'étape 1 pour toutes les années, sauf en 5^e, ainsi qu'à l'étape 2, pour toutes les années, sauf en 5^e et en 6^e.

Puisque la communication orale n'est pas ciblée par les tests de l'OQRE, seul le rendement scolaire peut faire l'objet d'une comparaison du rendement. Il existe une différence significative entre les moyennes des résultats des anglo-dominants et ceux des franco-dominants à toutes les années, pour les deux étapes, à l'exception de la deuxième étape de la 5^e et de la 6^e année. Dans tous les cas, lorsque la différence est importante au plan statistique, le rendement moyen des franco-dominants était supérieur à celui des anglo-dominants (annexe 3, tableau III.1).

Distribution de la moyenne des rangs selon le sexe

La moyenne des rangs pour ce qui est de la lecture, de l'écriture et de la communication orale a été employée pour comparer le rendement des filles à celui des garçons au test de l'OQRE (lecture et écriture) ainsi qu'au niveau de leur résultats scolaires de la 1^{re} à la 6^e année.

En lecture, nous avons noté une différence significative entre les moyennes des rangs des résultats des filles et ceux des garçons aux moments suivants : à l'étape 1, de la 1^{re} à la 6^e année; à l'étape 2, de la 1^{re} à la 4^e année ainsi qu'en 6^e; et aux tests de l'OQRE en 3^e année et 6^e année.

Le seul rendement en lecture pour lequel nous n'avons observé aucune différence a été le rendement scolaire du mois de juin en 5^e année. Toutes les autres mesures comparées ont soulevé des différences significatives, les filles obtenant de meilleurs résultats que les garçons.

Pour ce qui est de l'écriture, des différences significatives ont été notées à tous les plans, pour toutes les mesures, sauf à l'étape 2 (bulletin scolaire du mois de juin) en 4^e année. Les résultats indiquent toujours que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons.

Tout comme l'ont fait les résultats des mesures évaluant la lecture et l'écriture, une différence significative a été rapportée entre les moyennes des résultats des filles et des garçons au plan de la communication orale à toutes les années, sur les deux étapes, à l'exception de la 4^e année. Dans tous les cas, lorsque la différence est importante au plan statistique, le rendement moyen des filles était supérieur à celui des garçons (annexe 3, tableau III.2).

4. Interprétation

La faiblesse de certains liens entre les évaluations internes (rendement scolaire) et externes (OQRE) pourrait s'expliquer par le fait que les deux outils n'ont pas la même fonction malgré le fait qu'ils prétendent mesurer le même contenu. Plusieurs recherches expliquent bien ce fait, qui est d'ailleurs renforcé par l'OQRE¹²⁶.

Cizek¹²⁷ propose des stratégies pour rendre l'évaluation scolaire davantage valide, bien que cela puisse paraître difficile. Sans nier l'importance des études statistiques des évaluations provinciales, plusieurs remettent ainsi en cause leur validité dans un contexte scolaire. En fait de

¹²⁶ Warren W. Willingham et coll., *op. cit.*

¹²⁷ Gregory Cizek, *op. cit.*

stratégies, on propose de demander à un collègue de travail de vérifier une évaluation avant de la valider, de lire une question à la fois lors de la correction pour éviter l'effet de halo, c'est-à-dire l'effet de l'influence de la ou des réponse(s) préalable(s) ou d'évaluer à l'aveugle, c'est-à-dire sans connaître le nom de l'élève, pour réduire la subjectivité.

Un deuxième facteur qui pourrait contribuer à la fluctuation des corrélations est lié à l'élève lui-même : sa personnalité, sa motivation, son effort, sa santé, sa relation avec l'enseignant, sa vie familiale, etc. L'évaluation en salle de classe s'étale sur l'année. L'enseignant connaît souvent assez bien l'élève pour déterminer si certains facteurs affectent son évaluation. Par exemple, le fait qu'un élève vive une situation particulièrement difficile au foyer, qu'il soit malade ou que ce ne soit pas sa matière préférée peut agir sur sa performance. En classe, l'enseignant peut minimiser l'importance de l'évaluation formelle ou accorder moins de poids à ses résultats. L'OQRE ne permet pas cette souplesse et il s'agit là d'une différence importante entre les deux outils. De tels facteurs ne peuvent pas être contrôlés et sont difficilement étudiés, mais ils doivent être pris en considération.

Troisièmement, il ne faut pas négliger la possibilité de l'évolution du PEI de l'élève. Les PEI sont révisés souvent, ce qui peut certainement avoir un impact sur la réussite scolaire. De fait, les corrélations sont les plus faibles chez le groupe d'élèves avec un PEI. Cela est prévisible. Les PEI sont mis en place pour assurer le succès de l'élève dans un contexte scolaire. Par contre, les tests provinciaux sont mis en place pour établir une norme de rendement à atteindre et sont moins sensibles à la réussite de l'élève. De plus, l'évaluation des élèves avec un PEI est très

subjective en salle de classe¹²⁸, alors qu'elle est plus objective à l'OQRE. L'enseignant qui connaît l'enfant mesure souvent son effort ou son progrès si ce dernier a des difficultés particulières, et doit lui fournir les adaptations nécessaires à sa réussite. Ce n'est pas le cas des évaluations provinciales où, très souvent, ces adaptations n'existent pas dans l'élaboration des tests provinciaux de l'OQRE.

Finalement, l'ensemble des élèves faisant partie du groupe avec un PEI était composé d'enfants identifiés avec un trouble avant cette recherche. Certains élèves, alors en attente d'une identification et qui auraient pu profiter d'un PEI, ont fait partie du groupe d'élèves sans PEI.

De façon générale, les tendances auraient été plus évidentes si une moyenne des résultats scolaires aux deux étapes avait été obtenue avant de débiter les analyses ou si seulement le résultat à la deuxième étape sur les bulletins scolaires avait pu être considéré, puisque le test provincial se fait au mois de mai. D'ailleurs, les données de l'échantillon n'étaient complètes que jusqu'en 3^e année. Les corrélations des années ultérieures, c'est-à-dire de la 4^e, 5^e et 6^e année, étaient basées sur un plus petit échantillon (environ 350 élèves), ce qui nous a obligées à être plus prudentes dans certaines de nos constats. Dans l'ensemble, les résultats moyens des franco-dominants sont supérieurs à ceux des anglo-dominants, comme le sont ceux des filles comparativement à ceux des garçons.

¹²⁸ Thomas R. Guskey et Lee Ann Jung, « Grading and Reporting in a Standards-Based Environment: Implications for Students With Special Needs », *Theory Into Practice*, vol. 48, n° 1, 2009, p. 53-62.

Conclusion

Cette recherche a abordé la question des corrélations au niveau de la réussite en littérature d'élèves fréquentant des écoles de langue française du Nord de l'Ontario. Les mesures internes et externes ont été analysées et comparées par l'entremise de corrélations. Des corrélations significatives ont été soulevées entre le rendement scolaire et les résultats de l'OQRE, comme le montre la recherche de John Ross et Peter Gray¹²⁹. Somme toute, certaines tendances générales ont été observées, entre autres, la force indéniable des corrélations sur les mesures ayant eu lieu la même année entre le rendement scolaire en lecture et le test provincial en lecture, ainsi qu'entre le rendement scolaire en écriture et le test provincial en écriture.

Une analyse factorielle portant sur le statut socio-économique, le niveau de bilinguisme, les pratiques d'enseignement favorisées par les enseignants ou bien leurs années d'expérience, le nombre d'élèves par classe, la motivation des élèves, l'environnement physique dans lequel les élèves complètent les évaluations, ainsi que les effets de la pression et de l'anxiété alimenterait cette recherche. Une analyse des régressions, et ce, au niveau secondaire, postsecondaire et même jusqu'à l'entrée dans le monde du travail, pourrait également s'avérer intéressante et utile.

La recherche sur la population bilingue du Nord de l'Ontario est lacunaire. Plus d'études sont nécessaires afin de rendre compte des particularités de cette population en situation linguistique minoritaire où l'anglais est la langue dominante. Une recherche semblable par rapport aux programmes ontariens d'Actualisation linguistique en français (ALF) et d'Appui aux nouveaux

¹²⁹ John A. Ross et Peter Gray, *op. cit.*

arrivants (PANA)¹³⁰ pourrait alimenter la question du rendement scolaire en littératie des élèves fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario. La présente étude n'est qu'une première étape vers l'amélioration du rendement de services appropriés pour cette population hétérogène qui s'étale sur une vaste étendue géographique et dont les réalités linguistiques diffèrent d'une région à l'autre, bien que les ensembles soient théoriquement tous évalués de la même manière.

Enfin, il importe d'étudier davantage les adaptations en raison des PEI afin d'expliquer la variabilité importante qui existe au niveau des corrélations entre le rendement scolaire et les résultats aux tests provinciaux dans le cadre de cette étude longitudinale. Une question importante se pose, cependant : si l'on affirme que les résultats obtenus par l'OQRE sont standardisés et qu'on stipule qu'ils représentent l'ensemble des élèves, où donc se situent, sur la courbe normale, les élèves ayant des besoins spéciaux importants ou bien ceux qui reçoivent une exemption? Peut-on parler d'une normalisation ou d'une standardisation? Que dire alors de la norme d'un niveau 3? Est-ce une norme provinciale ou bien la cible visée compte tenu de certains facteurs? Et si on n'obtient pas une norme ou un standard qui représente l'ensemble d'une population, quel est l'intérêt de l'investissement d'environ 30 millions de dollars par année? Que dire aussi du fait que les évaluations changent d'une année à l'autre? Un résultat de 2 lors d'une année peut-il équivaloir à un 3 dans une année ultérieure? Lorsque les mesures changent, la

¹³⁰ Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Actualisation linguistique en français*, Révisé, MEO, 2010, 169 p.; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Programme d'appui aux nouveaux arrivants*, Révisé, MEO, 2010, 292 p.

comparaison entre les résultats peut ne pas être aussi fidèle que lorsque les mesures ne varient pas pendant plusieurs années.

Références

- American Psychiatric Association, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4^e édition), Washington, DC, APA, 2000, 991 p.
- Antoniazzi, Diana, Pamela Snow et Virginia Dickson-Swift, « Teacher identification of children at risk for oral language impairment in the first year of school », *International Journal of Speech-Language Pathology*, vol. 12, n° 3, 2010, p. 244-252.
- Aram, Dorothy M. et James E. Nation, « Preschool language disorders and subsequent language and academic difficulties », *Journal of Communication Disorders*, vol. 13, n° 2, 1980, p. 159-170.
- Archibald, Lisa M., Janis Oram Cardy, Marc F. Joannis et Daniel Ansari, « Language, Reading, and Math Learning Profiles in an Epidemiological Sample of School Age Children », *PLoS One*, vol. 8, n° 10, 2013, p. 1-13.
- Bélanger, Nathalie, « Une école, des langues...? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario », *Le français aujourd'hui*, vol. 3, n° 158, 2007, p. 49-57.
- Bercier-Larivière, Micheline et Renée Forgette-Giroux, « L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1999, p. 169-182.
- Billard, Catherine, « Dépistage des troubles du langage oral chez l'enfant et leur classification », *EMC – Oto-rhino-laryngologie*, vol. 1, n° 2, mai 2004, p. 126-131.

- Bishop, Dorothy. V. M. et Catherine Adams, « A prospective study of the relationship between specific language impairment, phonological disorder, and reading retardation », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 31, n° 7, 1990, p. 1027-1050.
- Brackenreed, Gayle, *English teachers' perceptions of standards tests, the efficacy of testing accommodations and appropriateness for students with special needs*, Regina, Bibliothèque et Archives Canada, 2006.
- Callu, D., Monique Jacquier-Roux, Irini Giannopulu et Georges Dellatolas, « Pertinence du repérage par les parents des retards de langage chez l'enfant entre quatre et six ans », *Archives de pédiatrie*, 10, 2003, p. 1061-1067.
- Castonguay, Charles, « Incidences du déficit démographique et de l'anglicisation précoce sur l'éducation en langue française à l'extérieur du Québec », dans Yves Herry et Catherine Mougeot (dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2007, p. 244-249.
- Catts, Hugh W., Tiffany P. Hogan et Suzanne M. Adof, « Developmental changes in reading and reading disabilities », dans Hugh W. Catts et Alan G. Kamhi (dir.), *The connections between language and reading disabilities*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2005, p. 25-40.
- Cazabon, Benoît, « Les Franco-Ontariens dans leur regard : pour une description linguistique du fait français en Ontario », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 6, 1984, p. 69-93.
- Childs, Ruth et Francine Dénommé, « Does Ontario Have an Achievement Gap? The Challenge of Comparing the Performance of Students in French- and English-Language Schools on National and International Assessments », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 71, 2008, p. 1-21.
- Cizek, Gregory, « Reliability and Validity of Information About Student Achievement: Comparing Large-Scale and Classroom Testing Contexts », *Theory Into Practice*, vol. 48, n° 1, 2009, p. 63-71.
- Crundwell, R. Marc, « Alternative strategies for large-scale student assessment in Canada: Is value-added assessment one possible

- answer? », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 41, 2005, 21 p.
- Cunningham, Anne E. et Keith E. Stanovich, « Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later », *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 6, 1997, p. 934-945.
- Cupples, Lind et Teresa Iacono, « Phonological awareness and oral reading skill in children with Down syndrome », *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 43, 2000, p. 595-608.
- Daviault, Diane, *L'émergence et le développement du langage chez l'enfant*, Québec, Chenelière Éducation, 2011, 256 p.
- Dickinson, David K. et Patton Tabors, *Beginning literacy with language: Young children learning at home and school*, Baltimore, Brookes, 2001, 432 p.
- Duru-Bellat, Marie, *L'École des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan, Bibliothèque de l'éducation, 2004, p. 174-176.
- Education Quality and Accountability Office, *EQAO Research Series*, Number 2, 1999, Toronto, http://www.eqao.com/pdf_e/99/99P034e.pdf.
- Elliott, Stephen M., Brian C. McKevitt et Ryan J. Kettler, « Testing accommodations research and decision making: The case of "good" scores being highly valued but difficult for all students », *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 35, n° 3, 2002, p. 153-166.
- Ewart, Gestny et Janelle de Rocquigny, « L'impact des programmes de littératie préscolaire offerts dans les communautés franco-manitobaines en contexte linguistique minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 32, 2011, p. 45-64.
- Fey, Marc E., Hugh W. Catts et Linda S. Larrivée, « Preparing preschoolers for the academic and social challenges of school », dans Marc E. Fey, Jennifer Windsor et Steven F. Warren (dir.), *Language Interventions: Preschool Through the Elementary Years. Vol. 5. Communication and Language Intervention Series*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, 1995, p. 3-37.
- Finnie, Ross et Ronald Meng, *Importance de la littératie fonctionnelle: compétences en lecture et en mathématiques et résultats sur*

- le marché du travail des décrocheurs du secondaire*, Statistique Canada, 2006, <http://www5.statcan.gc.ca>.
- Gagnon, Claudette, *Pour réussir dès le primaire*, Montréal, Remue-ménage, 1999, 173 p.
- Genesee, Fredet et Kathryn Lindholm-Leary, « Dual language education in Canada and the United States », dans Nancy Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2^e édition), New York, Springer, 2007, p. 253-266.
- Gillam, Ronald B. et Judith R. Johnston, « Spoken and written language relationships in language/learning-impaired and normally achieving school-age children », *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 35, n° 6, 1992, p. 1303-1315.
- Gouvernement du Canada, *Charte canadienne des droits et libertés*, 1982, <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>.
- Helms, Joel, « Teachers' Perceptions of Testing for Students in a Standards-Based Public Educating Setting », Thèse de maîtrise ès sciences de l'éducation, University of Wisconsin-Stout, Wisconsin, United States, 2005, 53 p.
- Johnson, Carla J., Joseph H. Beitchman, Arlene Young, Michael Escobar, Leslie Atkinson, Beth Wilson et coll., « Fourteen-year follow-up of children with and without speech/language impairments: Speech/language stability and outcomes », *Journal of Speech Language and Hearing Research*, vol. 42, n° 3, 1999, p. 744-760.
- Johnson, David, *Signposts to Success*, Toronto, C.D. Howe Institute, 2005, 231 p.
- Juel, Connie, « Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades », *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 4, 1988, p. 437-447.
- Jung, Lee Ann et Thomas R. Guskey, « Grading and Reporting in a Standards-Based Environment: Implications for Students With Special Needs », *Theory Into Practice*, vol. 48, n° 1, 2009, p. 53-62.
- Justice, Laura M., « Alphabétisation et impacts sur le développement des jeunes enfants : commentaires sur Tomblin et Sénéchal », *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants*, Montréal, Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants, 2010, p. 1-4, www.enfant-encyclopedie.com.

- Knox, Emma, « Educational attainments of children with specific language impairment at year 6 », *Child Language Teaching and Therapy*, vol. 18, n° 2, 2002, p. 103-124.
- Landry, Rodrigue et Réal Allard, *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, 2002, 210 p., <http://www.cmec.ca/docs/pirs-rapport-technique-voletA.pdf>.
- Landry, Rodrigue, Réal Allard et Kenneth Deveau, *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire*, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2010, 292 p.
- Lefebvre, Jo-Anne, « Recherche sur l'acquisition de capacités scolaires : introduction au numéro spécial sur l'apprentissage précoce de la lecture et du calcul », *Revue canadienne de psychologie expérimentale*, vol. 54, n° 2, 2000, p. 61-64.
- Lingenfelter, Paul E., « Education accountability », *Change*, vol. 35, n° 2, 2003, p. 18-23.
- Loban, Walter, *Language development: Kindergarten through grade twelve*, National Council of Teachers of English (NCTE) Committee on Research Report No. 18, 1976, 156 p., <http://www.eric.ed.gov>.
- Lyytinen, Heikki, Timo Ahonen, Kenneth Eklund, Tomi K. Guttorm, P. Kulju, Marja-Leena Laakso, Matti Leiwo, Paavo H. T. Leppänen, Paula Lyytinen, Anna-Maija Poikkeus, Ulla Richardson, Minna Torppa et Helena Viholainen, « Early development of children at familial risk for dyslexia - follow-up from birth to school age », *Dyslexia*, vol. 10, n° 3, 2004, p. 146-178.
- Mackie, Clare et Julie E. Dockrell, « The nature of written language deficits in children with SLI », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 47, n° 6, 2004, p. 1469-1483.
- Majhanovich, Suzanne, « Conflicting visions, competing expectations: Control and deskilling of education – a perspective from Ontario », *McGill Journal of Education*, vol. 37, n° 2, 2002, p. 159-176.

- Maltais, Claire, Carole Fleuret et Catherine Mougeot, *Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles françaises de l'Ontario*, OQRE Recherche, 2009, <http://www.eqao.com>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. Suivi des vérifications de l'optimisation des ressources*, section 3.04 du *Rapport annuel 2009*, p. 381-388, http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr11/404fr11.pdf, 2011.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'impact du secrétariat de la littératie et de la numératie : changements au système d'éducation de l'Ontario*, 2011, 206 p., http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/ome_report09_fr.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Actualisation linguistique en français*, Révisé, MEO, 2010, 169 p., <http://www.edu.gov.on.ca>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Programme d'appui aux nouveaux arrivants*, Révisé, MEO, 2010, 292 p., <http://www.edu.gov.on.ca>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1^{re} – 12^e année*, 2010, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/olicyfunding/growSuccessfr.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Rapport annuel 2009 du Bureau du vérificateur général de l'Ontario, Section 3.04*, 2009, 514 p., http://www.auditor.on.ca/fr/rapports_fr/fr09/304fr09.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politiques et directives*, 2009, 48 p., <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année, Français (révisé)*, 2006, 104 p., <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*, 2004, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/>

- document/reports/literacy/panel/literacyf.pdf/elementary/language18currb.pdf.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario, *Plan d'enseignement individualisé (PEI)*, 2004, 88 p., <http://www.edu.gov.on.ca/frel/general/elemsec/speced/guide/resource/iepresguidf.pdf>.
- Morais, José, Régine Pierre et Régine Kolinsky, « Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, 2003, p. 51-74.
- Neuman, Susan B. et David K. Dickinson (dir.), *Handbook for research on early literacy*, 2nd Edition, New York, Guilford Press, 2007, 468 p.
- Oakhill, Jane, Kate Cain et Nicola Yuill, « Individual differences in children's comprehension skill: Toward an integrated model », dans Charles Hulme et R. Malatesha Joshi (dir.), *Reading and spelling: Development and disorders*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 1998, p. 343-367.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Foire aux questions*, 2013, <http://www.eqao.com/Students/Secondary/10/10FAQ.aspx?Lang=F&gr=10>.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *La force du programme des tests provinciaux de l'Ontario*, Toronto, 2012, http://www.eqao.com/pdf_f/12/PowerOntProv_TestingProg_fr.pdf.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *À quel point votre école réussit-elle à aider ses élèves à progresser?* Toronto, 2012, <http://www.eqao.com/NR/ReleaseViewer.aspx?Lang=F&release=b12R008>.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Test en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) de l'OQRE. Rapport individuel de l'élève*, 2012, http://www.eqao.com/pdf_f/12/3f_ISR_sample_0912.pdf.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2011-2012*, 2012, http://www.eqao.com/pdf_f/12/2011_TechnicalReport_fr.pdf.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide d'administration. Test provincial de compétences linguistiques*

- (TPCL), Toronto, 2011, http://www.eqao.com/pdf_f/12/TPCL_AdministrationGuide_2012.pdf.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Guide pour les adaptations, les dispositions particulières et les exemptions*, Toronto, 2010, http://www.eqao.com/pdf_f/10/Sacg_pjf_1209_web.pdf.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Document-cadre. Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année)*, Toronto, 2007, http://www.eqao.com/pdf_f/06/06P057f.pdf.
- Ordre des orthophonistes et des audiologistes de l'Ontario, *Guide de référence pour les orthophonistes travaillant en milieu scolaire*, Toronto, OOAQ, 2014, 22 p.
- Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec, *Avis de l'Ordre des orthophonistes et audiologistes du Québec sur le rôle de l'orthophoniste en langage écrit chez les jeunes*, Montréal, OOAQ, 2007, 22 p.
- Orthophonie et Audiologie Canada, *Champ de pratique de l'orthophonie : énoncé*, Ottawa, OAC, 2014, 3 p.
- Paul, Rhea, *Language Disorders Infancy Through Adolescence: Assessment and Intervention*, Elsevier Health Sciences, 2007, 774 p.
- Pierre, Régine, « La compréhension des textes écrits face au rehaussement des standards de littératie », *Scientia paedagogica experimentalis*, vol. 29, n° 1, 1992, p. 3-21.
- Pierre, Régine, « Entre alphabétisation et littératie : les enjeux didactiques », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 8, n° 1, 2004, p. 121-137.
- Ricci, Carlo, « Breaking the silence: An EQAO marker speaks out against standardized Testing », *Our Schools, Our Selves*, 2003, p. 75-88.
- Ross, John A. et Peter Gray, « Alignment of Scores on Large-Scale Assessments and Report-Card Grades », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 54, n° 3, 2008, p. 327-341.
- Roth, Froma P., Deborah L. Speece et David H. Cooper, « A longitudinal analysis of the connection between oral language

- and early reading », *Journal of Educational Research*, vol. 95, n° 5, 2002, p. 259-272.
- Roy, Brigitte, Christine Maeder et Gérard Beley, « Dépistage des troubles de la parole et du langage en cabinet pédiatrique », *Le Pédiatre*, vol. 28, n° 133, 1992, p. 63-65.
- Scarborough, Hollis S., « Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory and practice », dans Susan B. Neuman et David K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, 2002, p. 97-125.
- Scarborough, Hollis S. et W. Dobrich, « Development of children with early language delay », *Journal of Speech and Hearing Research*, vol. 33, n° 1, 1990, p. 70-83.
- Scott, Cherylet et Jennifer Windsor, « General language performance measures in spoken and written discourse produced by school-age children with and without language learning disabilities », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 43, n° 2, 2000, p. 324-339.
- Sharp, L., *Assessment policy as it impacts special populations: Modifications and accommodations in student assessment*, Seattle, University of Washington, The Institute for the Study of Educational Policy, College of Education, 1996.
- Skwarchuk, Sheri-Lynn, « Teachers' attitudes toward government-mandated provincial testing in Manitoba », *Alberta Journal of Educational Research*, vol. 50, n° 3, 2004, p. 252-282.
- Stattin, Håkan et Ingrid Klackenberglarsson, « Early language and intelligence development and their relationship to future criminal behavior », *Journal of Abnormal Psychology*, vol. 102, n° 3, 1993, p. 369-378.
- Stothard, Susan E., Margaret J. Snowling, Dorothy V. M. Bishop, Barry B. Chipchase et Carole A. Kaplan, « Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence », *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 41, n° 2, 1998, p. 407-418.
- Teberosky, Ana, « La compréhension progressive du fonctionnement du système alphabétique : une perspective évolutive », *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, n° 26/27, 2002, p. 49-59.

- Tomblin, J. Bruce, Xuyang Zhang, Paula Buckwalter et Hugh W. Catts, « The association of reading disability, behavioural disorders and language impairment among second-grade children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 41, n° 4, 2000, p. 473-482.
- Volante, Louis, « Educational Quality and Accountability in Ontario: Past, Present, and Future », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 58, 2007, 21 p., <http://www.umanitoba.ca>.
- Volante, Louis, « Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 35, 2004, p. 1-6, <http://www.umanitoba.ca>.
- Westby, Carol, E., « Assessing and remediating text comprehension problems », dans Hugh W. Catts et Alan G. Kamhi (dir.), *Language and reading disabilities* (2^e édition), Boston, Pearson Education, 2005, p. 157-232.
- Whitehurst, Grover J. et Christopher J. Lonigan, « Emergent literacy: Development from prereaders to readers », dans Susan B. Neuman et David K. Dickinson (dir.), *Handbook of early literacy research*, New York, Guilford Press, 2002, p. 11-29.
- Wideman, Ron, *Using Action Research and Provincial Test Results to Improve Student Learning*, Nipissing University, Canada, 2003, 11 p.
- Willingham, Warren W., Judith M. Pollack et Charles Lewis, « Grades and Test Scores: Accounting for Observed Differences », *Journal of Education Measurement*, vol. 39, n° 1, 2002, p. 1-37.
- Wolfe, Richard, Ruth Childs et Susan Elgie, *Final Report of the External Evaluation of EQAO's Assessment Process*, Toronto, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2004.
- Young, Arlene R., Joseph H. Beitchman, Carla J. Johnson, Lori Douglas, Leslie Atkinson, Michael Escobar et Beth Wilson, « Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 43, n° 5, 2002, p. 635-645.

- Ysseldyke, James E. et Martha L. Thurlow, *Guidelines for inclusion of students with disabilities in large-scale assessments*, Mineapolis, University of Minnesota National, Center of Educational Outcomes, 1994.
- Zanchetta, Margaret, Margot Kaszapm, Mohamed Mohame, Louise Racine, Christine Maheur, Diana Masny, Ines Cèsar, Claire Maltais, Ghislain Sangwa-Lugoma, Nancy Lussier et Diana Kinslikh, « Construction de la littératie en santé des familles francophones en milieu linguistique minoritaire [Synthèse en français] », *Alterstice*, 2, 2012, file://C:/Users/Owner/Downloads/155-802-1-PB.pdf.

Annexe 1

Tableau I.1. Intercorrélations du rendement scolaire pour l'ensemble des élèves

		2 ^e année				3 ^e année							
		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)	
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1 ^m - L	1	0,71***		0,61***	0,51***	0,56***	0,46***	0,61***	0,57***	0,61***	0,61***	0,51***	0,53***
	2	0,2049	0,54***	0,2061	0,2047	0,2051	0,2048	0,2051	0,2050	0,2051	0,2050	0,2051	0,2049
1 ^m - É	1	0,73***		0,66***	0,53***	0,61***	0,49***	0,64***	0,60***	0,64***	0,65***	0,57***	0,57***
	2	0,2048	0,2045	0,2050	0,2046	0,2050	0,2047	0,2050	0,2049	0,2050	0,2049	0,2050	0,2048
1 ^m - CO	1	0,61***		0,58***	0,48***	0,50***	0,40***	0,52***	0,50***	0,54***	0,52***	0,43***	0,46***
	2	0,69***	0,59***	0,67***	0,55***	0,59***	0,49***	0,60***	0,62***	0,66***	0,65***	0,53***	0,5***
2 ^e - L	1	0,50***		0,46***	0,39***	0,62***	0,51***	0,40***	0,45***	0,44***	0,45***	0,5***	0,49***
	2	0,2050	0,2047	0,2052	0,2048	0,2052	0,2049	0,2052	0,2051	0,2052	0,2052	0,2051	0,2050
2 ^e - É	1	0,57***		0,55***	0,44***	0,60***	0,56***	0,51***	0,51***	0,53***	0,52***	0,52***	0,54***
	2	0,2047	0,2044	0,2049	0,2045	0,2049	0,2046	0,2049	0,2048	0,2049	0,2048	0,2049	0,2047
2 ^e - CO	1	0,69***		0,69***	0,69***	0,69***	0,69***	0,69***	0,69***	0,71***	0,70***	0,62***	0,61***
	2	0,58***	0,57***	0,57***	0,57***	0,58***	0,57***	0,57***	0,57***	0,57***	0,57***	0,51***	0,50***
3 ^e - É	1	0,66***		0,66***	0,63***	0,66***	0,63***	0,66***	0,63***	0,65***	0,62***	0,59***	0,54***
	2	0,52***	0,53***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***	0,52***
3 ^e - CO	1	0,62***		0,62***	0,63***	0,62***	0,63***	0,62***	0,63***	0,61***	0,59***	0,46***	0,48***
	2	0,50***	0,49***	0,50***	0,49***	0,50***	0,49***	0,50***	0,49***	0,47***	0,47***	0,53***	0,54***

**** p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

Tableau I.1. (suite) Intercorrélations du rendement scolaire pour l'ensemble des élèves

	4 ^e année						5 ^e année						6 ^e année						
	Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
1^{re}-L	1	0,59***	0,65***	0,56***	0,49***	0,80***	0,60***	0,68***	0,62***	0,59***	0,54***	0,61***	0,63***	0,58***	0,64***	0,60***	0,49***	0,47***	0,47***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
1^{re}-É	1	0,55***	0,64***	0,59***	0,53***	0,69***	0,66***	0,65***	0,63***	0,63***	0,61***	0,63***	0,68***	0,66***	0,67***	0,65***	0,50***	0,54***	0,54***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
1^{re}-CO	1	0,51***	0,57***	0,50***	0,49***	0,37***	0,54***	0,57***	0,61***	0,59***	0,61***	0,57***	0,50***	0,59***	0,54***	0,36***	0,36***	0,49***	0,49***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
2^e-L	1	0,38***	0,61***	0,56***	0,37***	0,53***	0,49***	0,69***	0,57***	0,64***	0,56***	0,57***	0,62***	0,68***	0,60***	0,52***	0,52***	0,41***	0,41***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
2^e-É	1	0,37***	0,43***	0,51***	0,48***	0,44***	0,48***	0,42***	0,43***	0,43***	0,51***	0,52***	0,49***	0,47***	0,44***	0,44***	0,38***	0,38***	0,45***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
2^e-CO	1	0,45***	0,45***	0,58***	0,50***	0,42***	0,49***	0,50***	0,42***	0,48***	0,52***	0,63***	0,45***	0,45***	0,42***	0,42***	0,41***	0,40***	0,40***
	N	349	349	349	348	348	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349
3^e-L	1	0,60***	0,62***	0,62***	0,55***	0,47***	0,56***	0,68***	0,59***	0,61***	0,35***	0,54***	0,72***	0,67***	0,68***	0,67***	0,51***	0,59***	0,59***
	N	349	349	349	348	348	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349
3^e-É	1	0,52***	0,65***	0,56***	0,58***	0,44***	0,44***	0,72***	0,64***	0,67***	0,39***	0,60***	0,62***	0,62***	0,63***	0,67***	0,52***	0,58***	0,58***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
3^e-CO	1	0,35***	0,53***	0,51***	0,45***	0,35***	0,46***	0,43***	0,41***	0,52***	0,44***	0,35***	0,50***	0,55***	0,54***	0,35***	0,35***	0,35***	0,35***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
4^e-L	1	0,50***	0,55***	0,50***	0,47***	0,38***	0,47***	0,62***	0,55***	0,63***	0,56***	0,64***	0,64***	0,59***	0,64***	0,63***	0,54***	0,53***	0,53***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
4^e-É	1	0,56***	0,65***	0,67***	0,68***	0,44***	0,58***	0,57***	0,54***	0,57***	0,64***	0,63***	0,65***	0,56***	0,54***	0,54***	0,47***	0,47***	0,53***
	N	350	350	350	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350
4^e-CO	1	0,42***	0,48***	0,49***	0,45***	0,35***	0,49***	0,49***	0,50***	0,46***	0,37***	0,60***	0,51***	0,46***	0,45***	0,51***	0,49***	0,49***	0,55***
	N	350	350	350	349	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Tableau I.1. (suite) Intercorrélations du rendement scolaire pour l'ensemble des élèves

	4 ^e année						5 ^e année						6 ^e année							
	Lecture (L)		Écriture (É)		Composée (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Composée (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Composée (CO)			
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2		
3 ^e -L	0,70*	0,71*	0,72*	0,74*	0,48*	0,74*	0,75*	0,65*	0,70*	0,65*	0,67*	0,77*	0,72*	0,69*	0,73*	0,60*	0,64**			
N	350	350	350	349	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
3 ^e -E	0,77*	0,76*	0,68*	0,78*	0,55*	0,57*	0,68*	0,78*	0,62*	0,73*	0,68*	0,65*	0,76*	0,76*	0,69*	0,74*	0,65*	0,68**		
N	350	350	350	349	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
3 ^e -CO	0,66*	0,69*	0,74*	0,74*	0,53*	0,56*	0,66*	0,79*	0,70*	0,76*	0,69*	0,63*	0,77*	0,78*	0,76*	0,60*	0,60*	0,60**		
N	350	350	350	349	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
4 ^e -L	0,76*	0,73*	0,77*	0,78*	0,58*	0,55*	0,61*	0,79*	0,68*	0,72*	0,66*	0,63*	0,78*	0,76*	0,77*	0,70*	0,62*	0,58**		
N	350	350	350	349	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
4 ^e -E	0,56*	0,63*	0,51*	0,59*	0,59*	0,56*	0,57*	0,58*	0,55*	0,65*	0,66*	0,69*	0,64*	0,64*	0,53*	0,58*	0,63*	0,58**		
N	350	350	350	349	349	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
4 ^e -CO	0,54*	0,57*	0,57*	0,57*	0,54*	0,54*	0,60*	0,64*	0,50*	0,60*	0,62*	0,59*	0,54*	0,55*	0,53*	0,58*	0,61*	0,59**		
N	349	349	349	348	348	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	
5 ^e -L	0,69*	0,70*	0,69*	0,70*	0,69*	0,69*	0,70*	0,72*	0,71*	0,72*	0,71*	0,72*	0,71*	0,67*	0,69*	0,71*	0,69**	0,59**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
5 ^e -E	0,71*	0,78*	0,64*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68*	0,68**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
5 ^e -CO	0,72*	0,68*	0,69*	0,65*	0,65*	0,66*	0,65*	0,66*	0,65*	0,66*	0,64*	0,65*	0,65*	0,66*	0,61*	0,55*	0,49**			
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
6 ^e -L	0,77*	0,71*	0,68*	0,75*	0,72*	0,65*	0,71*	0,71*	0,71*	0,72*	0,70*	0,70*	0,71*	0,72*	0,70*	0,59*	0,64**			
N	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	
6 ^e -E	0,52*	0,62*	0,44*	0,59*	0,65*	0,61*	0,63*	0,55*	0,55*	0,59*	0,65*	0,61*	0,63*	0,46*	0,49*	0,62*	0,54**			
N	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	349	
6 ^e -CO	0,62*	0,61*	0,46*	0,53*	0,58*	0,47*	0,65*	0,49*	0,58*	0,47*	0,65*	0,49*	0,58*	0,46*	0,53*	0,64*	0,52**			
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
7 ^e -L	0,74*	0,73*	0,74*	0,76*	0,71*	0,70*	0,71*	0,72*	0,71*	0,72*	0,71*	0,72*	0,71*	0,72*	0,71*	0,72*	0,71*	0,72**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
7 ^e -E	0,72*	0,75*	0,73*	0,70*	0,58*	0,66**	0,72*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70*	0,70**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
7 ^e -CO	0,71*	0,73*	0,74*	0,75*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73*	0,73**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
8 ^e -L	0,72*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65*	0,65**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
8 ^e -E	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74*	0,74**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	
8 ^e -CO	0,74*	0,68*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66*	0,66**		
N	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	350	

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Tableau I.2. Intercorrélations du rendement scolaire pour les élèves sans PEI

	2 ^e année						3 ^e année								
	Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)				
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2			
1^{re} - L	1	0,67***	1754	0,52***	1751	0,56***	1756	0,47***	1753	0,43***	1753	0,51***	1756	0,48***	1756
	2	0,68***	1752	0,54***	1749	0,61***	1754	0,52***	1751	0,58***	1756	0,57***	1754	0,55***	1756
1^{re} - É	1	0,57***	1753	0,45***	1750	0,53***	1755	0,45***	1752	0,48***	1754	0,48***	1755	0,61***	1754
	2	0,63***	1751	0,55***	1748	0,61***	1753	0,51***	1750	0,54***	1755	0,55***	1753	0,61***	1755
1^{re} - CO	1	0,44***	1754	0,42***	1751	0,42***	1756	0,42***	1753	0,42***	1756	0,42***	1756	0,40***	1753
	2	0,52***	1751	0,43***	1748	0,49***	1753	0,35***	1750	0,43***	1756	0,44***	1756	0,46***	1753
2^e - L	1	0,64***	1753	0,64***	1753	0,64***	1753	0,64***	1753	0,64***	1753	0,64***	1753	0,64***	1753
	2	0,54***	1754	0,52***	1751	0,52***	1754	0,52***	1751	0,52***	1754	0,52***	1754	0,52***	1754
2^e - É	1	0,63***	1751	0,58***	1751	0,63***	1756	0,59***	1751	0,63***	1756	0,59***	1751	0,58***	1751
	2	0,48***	1753	0,48***	1753	0,48***	1756	0,48***	1753	0,48***	1756	0,48***	1753	0,48***	1753
2^e - CO	1	0,58***	1756	0,6***	1756	0,58***	1756	0,56***	1756	0,58***	1756	0,56***	1756	0,62***	1752
	2	0,47***	1753	0,46***	1753	0,47***	1753	0,44***	1753	0,47***	1753	0,44***	1753	0,42***	1753

*** p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

Tableau I.2. (suite) Intercorrélations du rendement scolaire pour les élèves sans PEI

		4 ^e année				5 ^e année				6 ^e année				
		Lecture (L)		Ecriture (E)		Lecture (L)		Ecriture (E)		Lecture (L)		Ecriture (E)		
		1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
1 ^{re}	N	0,53***	0,57***	0,66***	0,53***	0,41***	0,45***	0,55***	0,60***	0,56***	0,51***	0,57***	0,55***	0,44***
-L	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
2	N	0,52***	0,61***	0,66***	0,54***	0,50***	0,48***	0,56***	0,63***	0,62***	0,60***	0,66***	0,63***	0,44***
1 ^{re}	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
-E	N	0,50***	0,47***	0,56***	0,48***	0,43***	0,33***	0,52***	0,60***	0,53***	0,61***	0,58***	0,50***	0,23***
1 ^{re}	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
2	N	0,51***	0,51***	0,61***	0,51***	0,52***	0,34***	0,46***	0,51***	0,60***	0,52***	0,57***	0,52***	0,33***
1 ^{re}	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
-L	N	0,32***	0,40***	0,47***	0,36***	0,45***	0,39***	0,41***	0,36***	0,40***	0,43***	0,46***	0,46***	0,42***
2	N	0,30***	0,43***	0,55***	0,46***	0,45***	0,39***	0,45***	0,44***	0,38***	0,48***	0,44***	0,46***	0,34***
CO	N	305	305	350	305	304	305	305	305	305	305	305	305	305
2 ^e	N	0,58***	0,57***	0,65***	0,53***	0,38***	0,44***	0,53***	0,62***	0,55***	0,54***	0,53***	0,61***	0,62***
-L	N	305	305	305	305	304	305	305	305	305	305	305	305	305
2	N	0,49***	0,6***	0,58***	0,57***	0,33***	0,38***	0,51***	0,64***	0,60***	0,59***	0,60***	0,57***	0,47***
2 ^e	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
-E	N	0,48***	0,55***	0,58***	0,47***	0,26*	0,28*	0,48***	0,52***	0,46***	0,47***	0,58***	0,50***	0,31***
2	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
1 ^{re}	N	0,57***	0,65***	0,68***	0,56***	0,45***	0,57***	0,57***	0,66***	0,62***	0,62***	0,67***	0,58***	0,55***
CO	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306
2	N	0,39***	0,45***	0,47***	0,31***	0,48***	0,51***	0,45***	0,45***	0,48***	0,50***	0,42***	0,45***	0,49***
	N	306	306	306	306	305	306	306	306	306	306	306	306	306

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Tableau I.2. (suite) Intercorrélations du rendement scolaire pour les élèves sans PEI

	4 ^e année				5 ^e année				6 ^e année			
	Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)	Com. orale (CO)	Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)	Com. orale (CO)	Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)	Com. orale (CO)
3 ^e -L	0,68***	0,67***	0,74***	0,74***	0,69***	0,74***	0,68***	0,68***	0,74***	0,72***	0,66***	0,69***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
3 ^e -É	0,79***	0,72***	0,71***	0,84***	0,70***	0,74***	0,71***	0,71***	0,78***	0,67***	0,75***	0,70***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
3 ^e -CO	0,64***	0,63***	0,77***	0,76***	0,62***	0,77***	0,65***	0,66***	0,78***	0,79***	0,75***	0,58***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
3 ^e -CO	0,77***	0,69***	0,75***	0,80***	0,58***	0,78***	0,67***	0,67***	0,8***	0,77***	0,78***	0,65***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
3 ^e -CO	0,56***	0,65***	0,54***	0,56***	0,57***	0,56***	0,56***	0,64***	0,65***	0,64***	0,56***	0,61***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
3 ^e -CO	0,60***	0,60***	0,59***	0,65***	0,69***	0,63***	0,54***	0,64***	0,50***	0,58***	0,56***	0,57***
N	305	305	305	304	305	305	304	305	305	305	305	305
4 ^e -L	0,70***	0,70***	0,71***	0,71***	0,70***	0,71***	0,73***	0,67***	0,71***	0,75***	0,62***	0,57***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
4 ^e -É	0,76***	0,72***	0,72***	0,72***	0,80***	0,76***	0,71***	0,67***	0,67***	0,71***	0,69***	0,50***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
4 ^e -CO	0,80***	0,76***	0,76***	0,73***	0,8***	0,73***	0,65***	0,65***	0,71***	0,76***	0,79***	0,62***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
4 ^e -CO	0,52***	0,54***	0,40***	0,52***	0,52***	0,54***	0,51***	0,59***	0,60***	0,43***	0,41***	0,58***
N	305	305	305	305	305	305	305	305	305	305	305	305
4 ^e -CO	0,61***	0,61***	0,43***	0,52***	0,61***	0,55***	0,50***	0,50***	0,61***	0,50***	0,47***	0,65***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
5 ^e -L	0,71***	0,71***	0,71***	0,71***	0,71***	0,71***	0,71***	0,69***	0,71***	0,70***	0,77***	0,66***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
5 ^e -É	0,70***	0,74***	0,74***	0,74***	0,70***	0,74***	0,68***	0,67***	0,70***	0,74***	0,75***	0,65***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
5 ^e -CO	0,69***	0,72***	0,73***	0,73***	0,69***	0,72***	0,73***	0,69***	0,69***	0,72***	0,73***	0,71***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
5 ^e -CO	0,73***	0,65***	0,60***	0,64***	0,73***	0,65***	0,60***	0,65***	0,73***	0,65***	0,64***	0,68***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306
5 ^e -CO	0,73***	0,67***	0,66***	0,63***	0,73***	0,67***	0,63***	0,67***	0,73***	0,67***	0,63***	0,59***
N	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306	306

* p<0,05

** p<0,01

*** p<0,001

Tableau I.3. Intercorrélations du rendement scolaire pour les élèves avec PEI

	2 ^e année						3 ^e année						
	Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orale (CO)		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
I ^r -L	N	0,55***	0,29***	0,39***	0,30***	0,43***	0,27**	0,45***	0,38***	0,47***	0,38***	0,29**	0,33***
	N	0,62***	0,29***	0,53***	0,266***	0,45***	0,22**	0,45***	0,35***	0,54***	0,44***	0,39***	0,39***
I ^r -É	N	0,51***	0,27***	0,46***	0,30***	0,41***	0,17*	0,22**	0,27**	0,38***	0,23**	0,24**	0,27**
	N	0,58***	0,43***	0,67***	0,38***	0,49***	0,24**	0,42***	0,42***	0,53***	0,35***	0,30***	0,43***
I ^r -CO	N	0,42***	0,22**	0,29***	0,25**	0,64***	0,41***	0,37***	0,30***	0,30***	0,28**	0,47***	0,44***
	N	0,40***	0,24**	0,50***	0,266**	0,60***	0,39***	0,41***	0,39***	0,41***	0,33***	0,45***	0,48***
2e-L	N							0,57***	0,52***	0,51***	0,51***	0,54***	0,54***
	N							0,40***	0,40***	0,31***	0,31***	0,39***	0,36***
2 ^e -É	N							0,39***	0,38***	0,48***	0,37***	0,42***	0,42***
	N							0,33***	0,40***	0,39***	0,36***	0,28**	0,41***
2 ^e -CO	N							0,43***	0,37***	0,44***	0,44***	0,55***	0,67***
	N							0,32***	0,29***	0,32***	0,34***	0,46***	0,49***

*** p<0,001

** p<0,01

* p<0,05

Tableau I.3. (suite) Intercorrélations du rendement scolaire pour les élèves avec PEI

		4 ^e année				5 ^e année				6 ^e année			
		Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)	Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)	Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)	Lecture (L)	Écriture (É)	Com. orale (CO)
I ^r -L	1	0,82***	0,80***	0,53**	0,69***	0,72**	0,47***	0,77**	0,65***	0,42**	0,77**	0,65***	0,37**
	2	0,50***	0,50**	0,48**	0,52***	0,51***	0,56***	0,55***	0,38**	0,56***	0,55***	0,38**	0,57***
I ^r -É	1	0,37***	0,39	0,35**	0,36	0,37	0,42	0,28	0,55**	0,31	0,28	0,59**	0,42
	2	0,56***	0,27	0,43	0,42	0,51*	0,47	0,47*	0,50*	0,47*	0,50*	0,32	0,56**
I ^r -CO	1	0,47*	0,41	0,62***	0,72***	0,73***	0,62***	0,60***	0,35***	0,84***	0,60***	0,35***	0,57**
	2	0,58***	0,30	0,68***	0,64***	0,73***	0,50***	0,80***	0,52*	0,80***	0,52*	0,34	0,43
I ^r -L	1	0,47*	0,52**	0,41	0,45*	0,28	0,43*	0,44	0,44	0,39	0,43*	0,44	0,44
	2	0,47*	0,57**	0,39	0,46*	0,38	0,58**	0,61**	0,67**	0,61**	0,74**	0,55**	0,38
I ^r -É	1	0,26	0,07	0,02	0,44	0,43	-0,07	0,44	0,52**	0,44	0,32	0,44	0,44
	2	0,52*	0,51*	0,15	0,24	0,44	0,68***	0,17	0,39	0,62***	0,44	0,44	0,44
I ^r -CO	1	0,34	0,67***	0,44**	0,48**	0,13	0,75***	0,32	0,74***	0,41	0,40*	0,29	0,56***
	2	0,42*	0,45*	0,50***	0,48**	0,29	0,53**	0,41	0,45*	0,16	0,62***	0,31	0,63***
		*** p<0,001				** p<0,01				* p<0,05			

Tableau I.3. (suite) Intercorrélations du rendement scolaire pour les élèves avec PEI

	4 ^e année						5 ^e année						6 ^e année						
	Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orals (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orals (CO)		Lecture (L)		Écriture (É)		Com. orals (CO)		
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	
3 ^e -L	1	0,70***	1	0,36**	1	0,62***	1	0,89***	1	0,78***	1	0,72***	1	0,79***	1	0,72***	1	0,31	0,48*
	2	0,77***	1	0,73***	1	0,62***	1	0,89***	1	0,78***	1	0,72***	1	0,79***	1	0,72***	1	0,31	0,48*
	1	0,44	1	0,43	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
	2	0,56**	1	0,51**	1	0,27	1	0,45*	1	0,72***	1	0,52*	1	0,49**	1	0,50*	1	0,49*	0,44
3 ^e -É	1	0,68***	1	0,60**	1	0,22	1	0,84***	1	0,92***	1	0,82***	1	0,67***	1	0,60**	1	0,27	0,41
	2	0,89***	1	0,56**	1	0,62***	1	0,84***	1	0,92***	1	0,82***	1	0,67***	1	0,60**	1	0,27	0,41
	1	0,44	1	0,43	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
	2	0,55**	1	0,83***	1	0,37	1	0,64***	1	0,79***	1	0,39	1	0,52**	1	0,39	1	0,52**	0,20
3 ^e -CO	1	0,44*	1	0,52**	1	0,41*	1	0,64***	1	0,40	1	0,44	1	0,49*	1	0,57**	1	0,06	0,20
	2	0,27	1	0,60**	1	0,37	1	0,64***	1	0,40	1	0,44	1	0,49*	1	0,57**	1	0,06	0,20
	1	0,44	1	0,43	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
	2	0,39	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
4 ^e -L	1	0,41	1	0,75***	1	0,64**	1	0,53*	1	0,37	1	0,47	1	0,70***	1	0,10	1	0,29	0,38
	2	0,41	1	0,75***	1	0,64**	1	0,53*	1	0,37	1	0,47	1	0,70***	1	0,10	1	0,29	0,38
	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,60**	1	0,63**	1	0,66**	1	0,71***	1	0,55*	1	0,38	0,44
	2	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,60**	1	0,63**	1	0,66**	1	0,71***	1	0,55*	1	0,38	0,44
4 ^e -É	1	0,70***	1	0,81***	1	0,46	1	0,70***	1	0,28	1	0,46	1	0,83***	1	0,57**	1	0,68***	0,36
	2	0,70***	1	0,81***	1	0,46	1	0,70***	1	0,28	1	0,46	1	0,83***	1	0,57**	1	0,68***	0,36
	1	0,51*	1	0,50*	1	0,55**	1	0,51*	1	0,28	1	0,46	1	0,49**	1	0,56**	1	0,36	0,41
	2	0,51*	1	0,50*	1	0,55**	1	0,51*	1	0,28	1	0,46	1	0,49**	1	0,56**	1	0,36	0,41
4 ^e -CO	1	0,65***	1	0,40	1	0,73***	1	0,65***	1	0,45*	1	0,40	1	0,66***	1	0,33	1	0,46*	0,33
	2	0,65***	1	0,40	1	0,73***	1	0,65***	1	0,45*	1	0,40	1	0,66***	1	0,33	1	0,46*	0,33
	1	0,43	1	0,43	1	0,43	1	0,43	1	0,43	1	0,43	1	0,43	1	0,43	1	0,43	0,43
	2	0,29	1	0,64***	1	0,57*	1	0,29	1	0,64***	1	0,57*	1	0,53**	1	0,62**	1	0,37	0,54*
5 ^e -L	1	0,56***	1	0,36	1	0,57*	1	0,56***	1	0,38	1	0,22	1	0,35	1	0,16	1	0,21	0,40
	2	0,56***	1	0,36	1	0,57*	1	0,56***	1	0,38	1	0,22	1	0,35	1	0,16	1	0,21	0,40
	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
	2	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
5 ^e -É	1	0,75***	1	0,57**	1	0,68***	1	0,75***	1	0,57**	1	0,68***	1	0,66**	1	0,56**	1	0,71**	0,58*
	2	0,75***	1	0,57**	1	0,68***	1	0,75***	1	0,57**	1	0,68***	1	0,66**	1	0,56**	1	0,71**	0,58*
	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
	2	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
5 ^e -CO	1	0,49*	1	0,36	1	0,61**	1	0,49*	1	0,36	1	0,61**	1	0,74***	1	0,62***	1	0,71***	0,44*
	2	0,49*	1	0,36	1	0,61**	1	0,49*	1	0,36	1	0,61**	1	0,74***	1	0,62***	1	0,71***	0,44*
	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44
	2	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	1	0,44	0,44

*** p<0,001 ** p<0,01 * p<0,05

Annexe 2

Tableau II.1.a. Différences entre les résultats scolaires d'après le sexe et la langue dominante (toute la population étudiante)

	Lecture – 3 ^e année				Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	0,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,2 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
1	1,3 %	0,8 %	1,5 %	0,7 %	2,1 %	0,7 %	1,3 %	0,7 %
2	23,9 %	14,7 %	27,3 %	14,0 %	28,4 %	13,4 %	25,3 %	14,7 %
3	57,0 %	56,0 %	56,6 %	64,9 %	56,8 %	56,9 %	57,9 %	58,1 %
4	17,5 %	28,3 %	14,5 %	20,4 %	12,4 %	29,0 %	15,4 %	26,5 %
n	982	1069	454	279	982	1069	454	279
test	$\chi^2_{(3)} = 53,09$; p < 0,001		$\chi^2_{(6)} = 23,75$; p < 0,01		$\chi^2_{(3)} = 134,34$; p < 0,001		$\chi^2_{(6)} = 21,36$; p < 0,05	

R = test non administré/résultats non disponibles ; 1 = note minimale ; 4 = note maximale

Tableau II.1.b. Différences entre les résultats du test provincial de l'OQRE d'après le sexe et la langue dominante (toute la population étudiante)

	OQRE Lecture – 3 ^e année				OQRE Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	0,0 %	0,0 %	1,5 %	0,7 %	0,9 %	0,3 %	0,7 %	1,1 %
D	1,6 %	0,5 %	4,6 %	3,9 %	0,9 %	0,2 %	0,7 %	0,0 %
C	3,5 %	2,3 %	30,8 %	22,9 %	23,4 %	11,1 %	21,6 %	18,6 %
B	28,8 %	20,2 %	48,5 %	47,0 %	61,6 %	64,1 %	61,0 %	60,6 %
A	46,8 %	49,3 %	14,5 %	25,4 %	13,1 %	24,3 %	16,1 %	19,7 %
n	983	1069	454	279	983	1069	454	279
test	$\chi^2_{(4)} = 40,27$; p < 0,001		$\chi^2_{(6)} = 18,69$; p = 0,17		$\chi^2_{(4)} = 88,26$; p < 0,001		$\chi^2_{(6)} = 4,90$; p = 0,77	

R = test non administré/résultats non disponibles ; D = note minimale ; A = note maximale

Tableau II.2a. Différences entre les résultats scolaires d'après le sexe et la langue dominante (élèves avec PEI seulement)

	Lecture – 3 ^e année				Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	0,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
1	5,9 %	5,7 %	9,2 %	6,9 %	7,5 %	3,8 %	7,7 %	6,9 %
2	47,1 %	53,8 %	61,5 %	37,9 %	49,2 %	42,5 %	55,4 %	41,4 %
3	43,3 %	34,9 %	29,2 %	37,9 %	38,0 %	49,1 %	33,8 %	37,9 %
4	3,2 %	5,7 %	0,0 %	17,2 %	4,8 %	4,7 %	3,1 %	13,8 %
n	187	106	65	29	187	106	65	29
test	$\chi^2_{(4)} = 3,37$; p = 0,50		$\chi^2_{(6)} = 14,81$; p < 0,05		$\chi^2_{(4)} = 4,73$; p = 0,32		$\chi^2_{(6)} = 6,35$; p = 0,39	

R = test non administré/résultats non disponibles ; 1 = note minimale ; 4 = note maximale

Tableau II.2b. Différences entre les résultats du test provincial de l'OQRE d'après le sexe et la langue dominante (élèves avec PEI seulement)

	OQRE Lecture – 3 ^e année				OQRE Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	8,0 %	3,8 %	10,8 %	6,9 %	4,3 %	1,9 %	4,6 %	6,9 %
D	7,4 %	8,5 %	13,8 %	17,2 %	3,2 %	0,0 %	4,6 %	0,0 %
C	39,4 %	42,5 %	53,8 %	31,0 %	31,4 %	32,1 %	44,6 %	31,0 %
B	34,6 %	35,8 %	20,0 %	17,2 %	48,4 %	55,7 %	35,4 %	48,3 %
A	10,6 %	9,4 %	1,5 %	27,6 %	12,8 %	10,4 %	10,8 %	13,8 %
n	188	106	65	29	188	106	65	29
test	$\chi^2_{(4)} = 2,24$; p = 0,69		$\chi^2_{(6)} = 18,24$; p < 0,05		$\chi^2_{(4)} = 5,54$; p = 0,24		$\chi^2_{(6)} = 4,98$; p = 0,76	

R = test non administré/résultats non disponibles ; D = note minimale ; A = note maximale

Tableau II.3a. Différences entre les résultats scolaires d'après le sexe et la langue dominante (élèves sans PEI)

	Lecture – 3 ^e année				Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
1	0,3 %	0,3 %	0,3 %	0,0 %	0,9 %	0,3 %	0,3 %	0,0 %
2	18,4 %	10,4 %	21,6 %	10,8 %	23,3 %	10,2 %	20,1 %	11,2 %
3	60,3 %	58,4 %	61,1 %	68,3 %	61,4 %	57,7 %	62,1 %	60,6 %
4	20,9 %	30,8 %	17,0 %	20,9 %	14,2 %	31,7 %	17,5 %	28,1 %
n	793	963	388	249	793	963	388	249
test	$\chi^2_{(5)} = 38,56$; p < 0,001		$\chi^2_{(3)} = 13,26$; p < 0,05		$\chi^2_{(5)} = 107,65$; p < 0,001		$\chi^2_{(3)} = 15,69$; p < 0,001	

R = test non administré/résultats non disponibles ; 1 = note minimale ; 4 = note maximale

Tableau II.3b. Différences entre les résultats du test provincial de l'OQRE d'après le sexe et la langue dominante (élèves sans PEI)

	OQRE Lecture – 3 ^e année				OQRE Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	0,1 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %
D	2,5 %	1,7 %	3,1 %	2,4 %	0,4 %	0,2 %	0,0 %	0,4 %
C	26,1 %	17,8 %	26,8 %	21,7 %	21,3 %	8,8 %	17,5 %	16,9 %
B	49,8 %	50,8 %	53,4 %	50,6 %	64,9 %	65,0 %	65,5 %	62,2 %
A	21,4 %	29,7 %	16,8 %	25,3 %	13,2 %	25,9 %	17,0 %	20,5 %
n	793	963	388	249	793	963	388	249
test	$\chi^2_{(4)} = 27,17$; p < 0,001		$\chi^2_{(3)} = 7,59$; p = 0,06		$\chi^2_{(4)} = 81,66$; p < 0,001		$\chi^2_{(3)} = 2,84$; p = 0,42	

R = test non administré/résultats non disponibles ; D = note minimale ; A = note maximale

Tableau II.4a. Différences entre les résultats scolaires d'après le sexe et la langue dominante (élèves sans trouble du langage)

	Lecture – 3 ^e année				Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,1 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
1	1,4 %	0,8 %	1,6 %	0,7 %	2,0 %	0,7 %	1,1 %	0,7 %
2	23,7 %	14,4 %	27,0 %	13,7 %	28,3 %	13,2 %	25,4 %	14,4 %
3	56,9 %	56,1 %	56,6 %	65,0 %	57,0 %	56,9 %	58,0 %	58,1 %
4	18,0 %	28,5 %	14,8 %	20,6 %	12,7 %	29,2 %	15,5 %	26,7 %
n	955	0,1	445	277	955	1062	445	277
test	$\chi^2_{(5)} = 49,85 ;$ p<0,001		$\chi^2_{(6)} = 23,45 ;$ p<0,001		$\chi^2_{(5)} = 129,46 ;$ p<0,001		$\chi^2_{(6)} = 21,53 ;$ p<0,001	

R = test non administré/résultats non disponibles ; 1 = note minimale ; 4 = note maximale

Tableau II.4b. Différences entre les résultats du test provincial de l'OQRE d'après le sexe et la langue dominante (élèves sans trouble du langage)

	OQRE Lecture – 3 ^e année				OQRE Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	1,6 %	0,5 %	1,6 %	0,7 %	0,8 %	0,3 %	0,7 %	1,1 %
D	3,3 %	2,3 %	4,7 %	3,6 %	0,8 %	0,2 %	0,7 %	0,0 %
C	28,5 %	20,0 %	30,3 %	22,7 %	23,2 %	11,0 %	21,3 %	18,4 %
B	46,9 %	49,4 %	48,8 %	47,3 %	61,8 %	64,0 %	61,1 %	60,6 %
A	19,8 %	27,9 %	14,6 %	25,6 %	13,3 %	24,5 %	16,2 %	19,9 %
n	956	1062	445	277	956	1062	445	277
test	$\chi^2_{(4)} = 37,82 ;$ p<0,001		$\chi^2_{(6)} = 18,81 ;$ p<0,05		$\chi^2_{(4)} = 85,00 ;$ p<0,001		$\chi^2_{(6)} = 4,90 ;$ p = 0,77	

R = test non administré/résultats non disponibles ; D = note minimale ; A = note maximale

Tableau II.5a. Différences entre les résultats scolaires d'après le sexe et la langue dominante (élèves avec trouble du langage)

	Lecture – 3 ^e année				Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
1	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	7,4 %	0,0 %	11,1 %	0,0 %
2	33,3 %	57,1 %	44,4 %	50,0 %	33,3 %	42,9 %	22,2 %	50,0 %
3	63,0 %	42,9 %	55,6 %	50,0 %	51,9 %	57,1 %	55,6 %	50,0 %
4	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,7 %	0,0 %	11,1 %	0,0 %
n	27	7	9	2	27	7	9	2
test	$\chi^2_{\text{corrige}} = 1,47$; p = 0,48		$\chi^2_{\text{corrige}} = 0,00$; p = 1,00		$\chi^2_{(4)} = 1,21$; p = 0,88		$\chi^2_{(3)} = 0,92$; p = 0,82	

R = test non administré/résultats non disponibles ; 1 = note minimale ; 4 = note maximale

Tableau II.5b. Différences entre les résultats du test provincial de l'OQRE d'après le sexe et la langue dominante (élèves avec trouble du langage)

	OQRE Lecture – 3 ^e année				OQRE Écriture – 3 ^e année			
	garçon	filles	anglais	français	garçon	filles	anglais	français
R	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
D	7,4 %	14,3 %	0,0 %	50,0 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
C	40,7 %	57,1 %	55,6 %	50,0 %	29,6 %	28,6 %	33,3 %	50,0 %
B	44,4 %	28,6 %	33,3 %	0,0 %	55,6 %	71,4 %	55,6 %	50,0 %
A	3,7 %	0,0 %	11,1 %	0,0 %	7,4 %	0,0 %	11,1 %	0,0 %
n	27	7	9	2	27	7	9	2
test	$\chi^2_{(4)} = 1,50$; p = 0,83		$\chi^2_{(3)} = 5,40$; p = 0,15		$\chi^2_{(4)} = 1,28$; p = 0,87		$\chi^2_{\text{corrige}} = 0,36$; p = 0,84	

R = test non administré/résultats non disponibles ; D = note minimale ; A = note maximale

Tableau II.6a. Différences entre les résultats scolaires d'après le sexe et la langue dominante (élèves sans PEI et avec PEI)

	Lecture – 3 ^e année				Écriture – 3 ^e année			
	Sans PEI	Avec PEI	Sans trouble du langage	Avec trouble du langage	Sans PEI	Avec PEI	Sans trouble du langage	Avec trouble du langage
R	0,1 %	0,3 %	0,0 %	2,9 %	0,1 %	0,3 %	0,0 %	2,9 %
1	0,3 %	5,8 %	1,1 %	0,0 %	0,6 %	6,1 %	1,3 %	5,9 %
2	14,0 %	49,5 %	18,8 %	38,2 %	16,1 %	46,8 %	20,3 %	35,3 %
3	59,2 %	40,3 %	56,5 %	58,8 %	59,4 %	42,0 %	56,9 %	52,9 %
4	26,4 %	4,1 %	23,5 %	0,0 %	23,8 %	4,8 %	21,4 %	2,9 %
n	1756	293	2017	34	1756	293	2017	34
test	$\chi^2_{(5)} = 308,760$; p < 0,001		$\chi^2_{(5)} = 43,71$; p < 0,001		$\chi^2_{(5)} = 230,85$; p < 0,001		$\chi^2_{(5)} = 42,98$; p < 0,001	

R = test non administré/résultats non disponibles ; 1 = note minimale ; 4 = note maximale

Tableau II.6b. Différences entre les résultats du test provincial de l'OQRE d'après le sexe et la langue dominante (élèves sans PEI et avec PEI)

	OQRE Lecture – 3 ^e année				OQRE Écriture – 3 ^e année			
	Sans PEI	Avec PEI	Sans trouble du langage	Avec trouble du langage	Sans PEI	Avec PEI	Sans trouble du langage	Avec trouble du langage
R	0,1 %	6,5 %	1,0 %	2,9 %	0,1 %	3,4 %	0,5 %	2,9 %
D	2,1 %	7,8 %	2,8 %	8,8 %	0,3 %	2,0 %	0,5 %	2,9 %
C	21,5 %	40,5 %	24,0 %	44,1 %	14,5 %	31,6 %	16,8 %	29,4 %
B	50,3 %	35,0 %	48,2 %	41,2 %	65,0 %	51,0 %	63,0 %	58,8 %
A	26,0 %	10,2 %	24,0 %	2,9 %	20,2 %	11,9 %	19,2 %	5,9 %
n	1756	294	2018	34	1756	294	2018	34
test	$\chi^2_{(4)} = 204,21$; p < 0,001		$\chi^2_{(4)} = 17,70$; p < 0,001		$\chi^2_{(4)} = 121,65$; p < 0,001		$\chi^2_{(4)} = 13,35$; p < 0,001	

R = test non administré/résultats non disponibles ; D = note minimale ; A = note maximale

Annexe 3

Tableau III.1. Test Mann-Whitney pour les différences entre les groupes d'anglo-dominants et de franco-dominants en maternelle

LECTURE	Anglo-dominants	Franco-dominants	U	Z	p < 0,05
	\bar{x}_r	\bar{x}_r			
OQRE, 3 ^e	346,19	400,86	53885,50	-3,66	Oui
OQRE, 6 ^e	164,44	180,64	13016,00	-1,77	Non
1 ^{re} Étape 1	347,52	397,31	54596,50	-3,41	Oui
Étape 2	340,75	409,71	51416,50	-4,70	Oui
2 ^e Étape 1	337,87	412,98	50225,50	-5,13	Oui
Étape 2	342,21	407,34	52077,50	-4,44	Oui
3 ^e Étape 1	341,01	409,30	51532,00	-4,79	Oui
Étape 2	344,24	404,03	53001,50	-4,23	Oui
4 ^e Étape 1	164,37	180,74	13001,50	-1,71	Non
Étape 2	158,89	187,84	11944,50	-2,99	Oui
5 ^e Étape 1	163,97	181,25	12925,50	-1,83	Non
Étape 2	163,51	181,85	12837,00	-2,03	Oui
6 ^e Étape 1	157,60	189,51	11695,00	-3,32	Oui
Étape 2	166,24	178,32	13362,50	-1,28	Non

\bar{X}_r = moyenne des rangs

ÉCRITURE	Anglo-dominants	Franco-dominants	U	Z	p < 0,05
	\bar{x}_r	\bar{x}_r			
OQRE, 3 ^e	359,34	379,46	59856,50	-1,43	Non
OQRE, 6 ^e	16,58	177,87	13429,00	-1,28	Non
1 ^{re} Étape 1	348,62	396,91	54987,50	-3,29	Oui
Étape 2	342,23	405,91	52197,00	-4,41	Oui
2 ^e Étape 1	347,00	399,54	54254,00	-3,60	Oui
Étape 2	346,24	400,79	53906,00	-3,72	Oui
3 ^e Étape 1	345,86	401,41	53734,00	-3,97	Oui
Étape 2	342,36	407,10	52145,50	-4,53	Oui
4 ^e Étape 1	161,84	184,02	12513,50	-2,36	Oui
Étape 2	161,36	183,57	12421,50	-2,41	Oui
5 ^e Étape 1	168,34	175,59	13768,50	-0,77	Non
Étape 2	165,67	179,05	13254,00	-1,41	Non
6 ^e Étape 1	161,67	184,23	12482,00	-2,43	Oui
Étape 2	164,85	180,11	13095,50	-1,64	Non

\bar{X}_r = moyenne des rangs

COMMUNICATION ORALE	Anglo-dominants	Franco-dominants	U	Z	p < 0,05
	\bar{x}_r	\bar{x}_r			
1 ^{re} Étape 1	319,33	444,56	41692,50	-8,57	Oui
Étape 2	319,89	442,62	41944,00	-8,51	Oui
2 ^e Étape 1	322,98	438,63	43349,50	-7,99	Oui
Étape 2	324,89	435,53	44214,00	-7,59	Oui
3 ^e Étape 1	327,65	431,04	45467,00	-7,45	Oui
Étape 2	333,42	420,22	48206,50	-6,11	Oui
4 ^e Étape 1	156,46	189,73	11513,00	-3,56	Oui
Étape 2	152,00	196,76	10614,50	-4,73	Oui
5 ^e Étape 1	162,15	183,61	12574,00	-2,35	Oui
Étape 2	163,9	181,27	12923,50	-1,80	Non
6 ^e Étape 1	162,55	183,10	12650,50	-2,15	Oui
Étape 2	163,44	181,95	12822,00	-1,94	Non

Tableau III.2. Test Mann-Whitney pour les différences entre les groupes de garçons et de filles

LECTURE	Garçons		U	Z	p < 0,05	
	\bar{x}_r	\bar{x}_f				
OORE, 3 ^e	948,81	1097,94	449049,00	-6,14	Oui	
OORE, 6 ^e	163,94	186,80	13310,50	-2,47	Oui	
1 ^{re}	Étape 1	975,54	1072,36	475325,50	-4,06	Oui
	Étape 2	964,68	1081,42	464661,50	-4,89	Oui
2 ^e	Étape 1	940,44	1103,71	440861,00	-6,84	Oui
	Étape 2	958,02	1084,72	458146,50	-5,36	Oui
3 ^e	Étape 1	944,98	1101,46	445282,00	-6,73	Oui
	Étape 2	938,48	1106,39	438939,00	-7,17	Oui
4 ^e	Étape 1	161,81	188,88	12942,00	-2,82	Oui
	Étape 2	162,14	188,56	12999,00	-2,72	Oui
5 ^e	Étape 1	164,84	185,92	13467,00	-2,21	Oui
	Étape 2	168,29	182,55	14062,50	-1,57	Non
6 ^e	Étape 1	161,54	189,15	12395,00	-2,85	Oui
	Étape 2	158,65	191,97	12395,50	-3,50	Oui

ÉCRITURE	Garçons		U	Z	p < 0,05	
	\bar{x}_r	\bar{x}_f				
OORE, 3 ^e	917,96	1126,31	41871,50	-9,26	Oui	
OORE, 6 ^e	157,75	192,85	12240,00	-3,94	Oui	
1 ^{re}	Étape 1	961,82	1085,08	461829,00	-5,15	Oui
	Étape 2	935,66	1107,06	43621,00	-7,72	Oui
2 ^e	Étape 1	924,02	1120,74	424674,00	-8,29	Oui
	Étape 2	938,39	1103,67	438888,50	-6,99	Oui
3 ^e	Étape 1	910,88	1132,82	411762,50	-9,58	Oui
	Étape 2	885,28	1155,27	386693,00	-11,54	Oui
4 ^e	Étape 1	163,32	187,41	13203,00	-2,55	Oui
	Étape 2	170,50	179,42	14446,00	-0,96	Non
5 ^e	Étape 1	160,81	189,86	12768,50	-3,08	Oui
	Étape 2	154,49	196,04	11675,50	-4,37	Oui
6 ^e	Étape 1	154,43	196,10	11665,00	-4,46	Oui
	Étape 2	160,01	190,64	12631,50	-3,26	Oui

COMMUNICATION ORALE	Garçons		U	Z	p < 0,05	
	\bar{x}_r	\bar{x}_f				
1 ^{re}	Étape 1	960,40	1087,28	460439,50	-5,37	Oui
	Étape 2	951,30	1092,83	451527,50	-6,02	Oui
2 ^e	Étape 1	949,72	1097,10	449939,50	-6,30	Oui
	Étape 2	956,83	1087,74	456954,00	-5,57	Oui
3 ^e	Étape 1	927,71	1117,34	428306,50	-8,16	Oui
	Étape 2	920,60	1121,76	421438,00	-8,63	Oui
4 ^e	Étape 1	165,36	184,37	13564,00	-2,02	Oui
	Étape 2	162,52	188,19	13065,00	-2,70	Oui
5 ^e	Étape 1	170,45	180,44	14436,50	-1,08	Non
	Étape 2	166,45	184,35	13744,50	-1,86	Non
6 ^e	Étape 1	157,75	192,85	12239,00	-3,65	Oui
	Étape 2	160,79	189,88	12765,00	-3,02	Oui