

Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés : une analyse préliminaire

Manuel Crespo and Caroline Guay

Volume 14, Number 3, 1988

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/900611ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/900611ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Crespo, M. & Guay, C. (1988). Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés : une analyse préliminaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 14(3), 415–424. <https://doi.org/10.7202/900611ar>

Documents

Le rendement en français des écoles en milieux défavorisés: une analyse préliminaire

Le sous-rendement en français des élèves en milieux défavorisés est un fait connu qui préoccupe grandement les responsables de l'éducation. Ce texte porte sur les déterminants du rendement en français en milieux défavorisés.¹ Nous avons obtenu des données sur le rendement moyen en français de l'ensemble des écoles touchées par l'*Opération Renouveau* (N=41).² Nous avons également obtenu certaines autres données qui peuvent aider à comprendre la variation des notes en français des écoles bénéficiant de l'*Opération Renouveau*.³

Notre texte comprend deux sections. La première section décrit le sous-rendement chronique en français des écoles de milieux défavorisés. La deuxième section présente et discute un modèle de déterminants du rendement moyen en français dans ces écoles. La conclusion reprend les principaux résultats et en fournit une première interprétation.

Rendements scolaires en termes absolus

Historiquement, les rendements en français des élèves des milieux défavorisés ont été inférieurs aux rendements en français des milieux moyens et favorisés.

La recherche conduite par le *Centre de recherche et développement en économique* (Montmarquette *et al.*, à paraître) montre que les rendements standardisés en français des élèves de milieux défavorisés diffèrent de manière significative de ceux des élèves issus de milieux moyens et favorisés. Le tableau 1 montre ces données.

L'évaluation du troisième plan de l'*Opération Renouveau* (1984-87) révèle que les écarts de rendements en français entre les milieux défavorisés et milieux aisés se maintiennent (Guay, 1987). Comme le tableau 2 le montre, les rendements en français des élèves de milieux aisés en 1985 et 1987 sont d'au moins quatre pour cent supérieurs à ceux des élèves de milieux défavorisés. L'écart peut aller jusqu'à dix pour cent (en 1985) pour la première année. Notons que le tableau ne rapporte que les résultats du premier cycle du primaire, car le troisième plan de l'*Opération Renouveau* concentre les ressources financières à la maternelle et au premier cycle du primaire (70% du budget).

Tableau 1
Moyennes et écarts types* des rendements en français selon les milieux
et les degrés du cours primaire
(1979-1981)

| Milieux | | | |
|---------|------------------|------------------|------------------|
| Degré | Défavorisé | Moyen | Favorisé |
| 1 | 56,30 (20,94) | 62,10 (20,63) | 68,59 (18,65) |
| 2 | 54,37 (17,88) | 61,30 (20,08) | 68,43 (18,18) |
| 3 | 60,30 (15,73) | 65,61 (17,52) | 71,52 (14,51) |
| 4 | 55,24 (18,56) | 63,42 (19,08) | 71,37 (15,58) |
| 5 | 51,18 (18,43) | 59,37 (19,36) | 64,75 (17,49) |
| 6 | 53,91 (19,04) | 64,92 (18,65) | 69,45 (17,19) |

* Entre parenthèses.

Tableau 2
Écarts de rendements en lecture inter-milieux
au premier cycle du primaire
(1985 et 1987)

| Favorisé — Défavorisé | | |
|-----------------------|-------|------|
| Degré | 1985 | 1987 |
| 1 | 10,06 | 8,80 |
| 2 | 5,75 | 7,23 |
| 3 | 4,11 | 5,82 |

Si on considère les pourcentages d'élèves ayant réussi l'examen de français en 1985, on observe qu'ils sont relativement hauts. Il faut signaler que, pour réussir, il fallait avoir au moins 60% à l'examen. Les pourcentages de réussite

progressent d'au moins 10 points entre 1985 et 1987. Le tableau 3 présente ces données.

Tableau 3
Taux de réussite* des élèves de milieux défavorisés en français (1985-1987)

| Degré | 1985 | 1987 |
|-------|------|------|
| 1 | 71,8 | 82 |
| 2 | 77,2 | 87 |
| 3 | 80,7 | 92 |

* Pourcentage d'élèves ayant obtenu la note 60 et plus aux examens.

Les écarts des taux de réussite entre les élèves de milieux défavorisés et de milieux aisés se maintiennent, sauf en troisième année où il y a une diminution d'environ trois pour cent. Selon les degrés et les années, les écarts varient entre 4,5 et 13,0 (voir tableau 4).

Tableau 4
Écarts des taux de réussite inter-milieux en lecture (1985-1987)

| Degré | Favorisé — Défavorisé | | |
|-------|-----------------------|--------|-----------|
| | 1985 | 1987 | 1987-1985 |
| 1 | - 13,0 | - 11,7 | + 1,3 |
| 2 | - 10,5 | - 11,5 | - 1,0 |
| 3 | - 7,5 | - 4,5 | + 3,0 |

L'efficacité de l'enseignement du français en milieux défavorisés

Cette section présente certaines données qui amorcent une réflexion sur l'efficacité de l'école par rapport à l'apprentissage du français en milieux défavorisés. Il faut noter, dès le début, que les analyses portent sur des données dont la validité est problématique. En effet, les données sur le rendement en français consistent dans des moyennes d'école d'où l'on a *exclu* les résultats des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (EDDA). Utiliser l'école comme *unité d'analyse* pose également des difficultés. Comme on n'a pas d'information sur l'écart

type des notes à l'intérieur des écoles, nous ne disposons pas d'une mesure de l'homogénéité des résultats. Il aurait été préférable de disposer des données ayant comme unité d'analyse l'élève. On sait que la variation des résultats scolaires à l'intérieur des écoles est généralement plus grande que celle entre les écoles. Ainsi, la dispersion des écoles n'est pas très étendue. Enfin, les variables organisationnelles ont été construites à partir d'une évaluation qualitative faite par des juges très au courant, par ailleurs, de la situation des différentes écoles de cette étude. Toutefois, nous avons voulu produire un essai qui ouvre la voie à des analyses plus exactes au plan de la mesure.

On sait comment la question de l'efficacité des écoles est un sujet d'actualité. La documentation sur ce sujet est très abondante. Il ne s'agit pas ici d'en effectuer une revue. Le lecteur peut se référer avec profit à l'article de Good et Brophy (1987) sur l'efficacité des écoles dans le *Handbook of Research on Teaching* (3e éd.).

Malgré certaines critiques, le catalogue d'Edmonds (1982, cité par Good et Brophy, 1987; voir aussi Edmonds, 1979; Edmonds et Fredericksen, 1978) sur les facteurs d'efficacité en milieu éducatif est toujours valable. Selon cet auteur, les facteurs reliés à l'efficacité scolaire seraient: a) le leadership du directeur caractérisé par une attention substantielle à la qualité de l'instruction; b) une attention particulière portée à l'«instruction»; c) un climat ordonné et sécuritaire propice à l'enseignement et à l'apprentissage; d) des attentes élevées des enseignants vis-à-vis de l'atteinte par les élèves d'un minimum de maîtrise des objectifs et e) l'utilisation de mesures de rendement scolaire comme base de l'évaluation des programmes.

À partir des données disponibles, nous avons essayé d'analyser l'impact de certaines variables du catalogue d'Edmonds sur le rendement scolaire des élèves en milieux défavorisés. Par ailleurs, nous avons voulu également introduire une variable représentant la composition ethnique des écoles. En effet, on entend parfois l'argument que la présence d'allophones modifierait à la baisse le rendement moyen des écoles.

Il faut rappeler que les données sur le rendement en français *excluaient* le rendement des EDDA. Aussi, nous avons voulu introduire ce facteur dans les analyses au moyen d'hypothèses variées de rendement des EDDA. Nous avons considéré trois hypothèses. L'hypothèse pessimiste analyse la contribution à la note moyenne des écoles lorsque les élèves en difficulté obtiendraient 25 points en français en moyenne. L'hypothèse moyenne considère un rendement moyen de 40 points des élèves en difficulté. Enfin, l'hypothèse optimiste évalue à 55 points la note moyenne de ces élèves. Dans ce texte, nous ne présenterons que l'hypothèse optimiste. Mais avant de présenter cette hypothèse et après avoir défini les variables du modèle, nous discuterons les résultats lorsqu'on *exclut* des notes moyennes en français, les résultats des élèves en difficulté.

Le tableau 5 donne les moyennes et écarts types des variables suivantes:

Note en français (non corrigée). Note moyenne de l'école aux examens de 1987.

Note en français (corrigée). Hypothèse optimisme: contribution des notes des EDDA à la moyenne des notes des écoles.

$$\frac{(\text{Note moyenne X (population totale - EDDA)} + (55 \times \text{EDDA}))}{\text{Population totale}}$$

% allophones. % d'élèves allophones dans l'école.

Rang socio-économique. Rang socio-économique de l'école transposé en rangs: 1 = école la plus défavorisée; 41 = école la moins défavorisée.

Concertation. Évaluation par des juges du degré de collaboration et d'échanges entre intervenants divers vis-à-vis de l'apprentissage du français: 1 = faible; 2 = moyenne; 3 = forte

Cohésion. Évaluation par des juges de la cohérence entre les objectifs et exigences des divers degrés scolaires: 1 = faible; 2 = moyenne; 3 = forte.

Leadership. Évaluation par des juges des qualités d'animation, d'orientation, de supervision et du contrôle de la direction de l'établissement: 1 = faible; 2 = moyenne; 3 = forte.

Tableau 5
Moyennes et écarts types des variables du modèle
(N = 41)

| | Moyenne | Écart type |
|---|---------|------------|
| Note non corrigée | 77,54 | 3,02 |
| % allophones | 32,15 | 23,24 |
| Rang socio-économique | 21,31 | 12,36 |
| Leadership | 2,02 | 0,851 |
| Cohésion | 2,17 | 0,704 |
| Concertation | 1,95 | 0,805 |
| Note corrigée 1 (Hypothèse pessimiste) | 71,79 | 4,80 |
| Note corrigée 2 (Hypothèse moyenne) | 73,44 | 4,02 |
| Note corrigée 3 (Hypothèse optimiste) | 75,10 | 3,35 |

1. Analyse avec la note moyenne non corrigée

Le tableau 6 présente une matrice des intercorrélations des variables du modèle. Ce tableau montre des corrélations positives entre la note moyenne en

français et le rang socio-économique de l'école, le leadership de la direction, la cohésion inter-degrés et la concertation des intervenants. Par ailleurs, le pourcentage d'allophones dans l'école n'est pas relié à la note moyenne en français.

Tableau 6
Coefficients des intercorrélations des variables du modèle
(N = 41)

| | Note non modifiée | % Allophone | Rang socio-économique | Leadership | Cohésion | Concertation |
|--|-------------------|-------------|-----------------------|------------|----------|--------------|
| % Allophone | -0,032 | | | | | |
| Rang socio-économique | 0,193 | 0,183 | | | | |
| Leadership | 0,462 | -0,060 | -0,134 | | | |
| Cohésion | 0,403 | -0,132 | -0,225 | 0,534 | | |
| Concertation | 0,392 | -0,020 | -0,051 | 0,367 | 0,722 | |
| Note modifiée (Hypothèse optimiste) | 0,909 | 0,079 | 0,405 | 0,356 | 0,254 | 0,302 |

Il existe une faible corrélation positive mais non significative entre le rang socio-économique de l'école et la note non modifiée, et des corrélations positives modifiées entre cette dernière variable et les variables leadership, cohésion et concertation.

Ce tableau montre également des corrélations négatives entre le rang socio-économique des écoles et les variables leadership et cohésion. Ainsi, dans les écoles les plus défavorisées, ces variables auraient en moyenne des valeurs supérieures. Notons qu'il n'y a pas de corrélation significative entre concertation et rang socio-économique de l'école.

Aussi, la cohésion inter-degrés et la concertation sont positivement et fortement reliées. Ces deux variables sont également reliées de manière positive au leadership. Enfin, le pourcentage d'allophones n'est pas relié de façon significative à la note non corrigée des écoles.

Lorsqu'on analyse l'impact sur le rendement en français en utilisant la technique de régression multiple, on constate certains changements (voir tableau 7). Tout d'abord, les variables concertation et cohésion n'ont pas des coefficients significatifs, même s'ils sont positifs comme dans la matrice des intercorrélations.

Notons que la variable pourcentage d'allophones persiste à ne pas avoir de relation significative avec la note moyenne non corrigée de l'école.

Les seules variables significatives sont le rang socio-économique de l'école et le leadership de la direction. C'est cette dernière variable qui a le plus fort coefficient ($\text{Bêta} = 0,36$).

Tableau 7
Coefficient Bêta de la régression du rendement en français *excluant* les rendements des élèves en difficulté

| Variables indépendantes | Variable dépendante (Note) |
|-------------------------|-------------------------------|
| % Allophones | -0,041 ^b |
| Rang socio-économique | 0,291 ^a |
| Leadership | 0,356 ^a |
| Cohésion | 0,154 ^b |
| Concertation | 0,164 ^b |

N = 41

R^2 ajusté = 0,255

a = $p < 0,05$

b = non significatif

2. *Analyse en tenant compte des résultats des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*

La moyenne des notes moyennes des écoles de milieux défavorisés en excluant les notes des élèves en difficulté était, en 1987, de 77,5 avec un écart type de

Tableau 8
Coefficient Bêta de la régression du rendement en français *incluant* les rendements des élèves en difficulté (hypothèse optimiste)

| Variables indépendantes | Variable dépendante (Note modifiée) |
|-------------------------|--|
| % Allophones | 0,26 ^c |
| Rang socio-économique | 0,470 ^b |
| Leadership | 0,321 ^a |
| Cohésion | 0,086 ^c |
| Concertation | 0,146 ^c |

N = 41

R^2 ajusté = 0,283

a = $p < 0,05$

b = $p < 0,05$

c = non significatif

3,0. Lorsqu'on introduit les rendements en français des élèves de milieux défavorisés selon l'hypothèse optimiste (moyenne = 55), la moyenne des écoles devient 75,1 avec un écart type de 3,4, soit une diminution de 2,4%.

L'analyse de régression multiple ne révèle pas de modification quant aux variables significatives (voir tableau 8). Ici encore, seules les variables rang socio-économique de l'école et leadership de la direction sont significatives. Dans ce cas, cependant, l'impact du rang socio-économique est supérieur à celui du leadership de la direction. Le pourcentage d'allophones n'a pas d'incidence sur les notes modifiées.

Conclusion

Les analyses présentées dans ce texte bien que sommaires nous renseignent sur certains facteurs qui peuvent influencer le rendement scolaire en français en milieux défavorisés.

Il faut noter, cependant, que nous ne pouvons pas affirmer que ces facteurs soient spécifiques aux milieux défavorisés. Ainsi, par exemple, en milieux favorisés, le leadership de la direction est-il aussi un facteur important dans la détermination de rendement en français? Nos données ne nous permettent pas d'y répondre, mais il s'agit là d'une question pertinente à se poser.

Il existe une relation négative significative entre rang socio-économique de l'école et pourcentage d'élèves en difficulté. Ainsi, dans les écoles avec un plus haut degré de défavorisation⁴, l'on trouve, en moyenne, un plus haut pourcentage d'élèves en difficulté. Par ailleurs, le rang socio-économique de l'école et la note moyenne en français entretiennent des relations positives. C'est donc, semble-t-il, à travers le pourcentage d'élèves en difficulté que l'association entre rang socio-économique des écoles et réussite devient significative et positive. Comme dans les écoles les moins défavorisées il y aurait, en moyenne, moins d'élèves en difficulté, les résultats y seraient supérieurs.

Notons aussi que la relation entre pourcentage d'allophones et pourcentage d'enfants en difficulté est négative. Ainsi donc, en général, les élèves allophones ne viendraient pas grossir la catégorie d'enfants en difficulté⁵. Ils ne seraient pas alors entièrement responsables de la baisse des notes en français.

Enfin, les variables cohésion et concertation deviendraient non significatives au profit de la variable leadership de la direction. Ainsi, un leadership fort entraînerait de hauts niveaux de cohésion et de concertation.

Qu'en est-il de l'efficacité de l'enseignement du français en milieux défavorisés? Tout d'abord, il faut signaler que, selon les notes moyennes enregistrées⁶, les écarts persistent entre les milieux défavorisés et favorisés. Toutefois, les écarts dans les pourcentages de réussite des écoles de milieux défavorisés ont accusé une

légère baisse. Notons qu'en termes absolus, ces pourcentages de réussite en milieux défavorisés ont progressé d'au moins dix points.

Au chapitre des écarts entre les milieux dans les rendements en français, les différences moyennes semblent s'être maintenues. Est-ce dire que l'enseignement du français n'est pas efficace? On ne peut pas répondre à cette question aisément. Le fait que les écarts se soient maintenus en dépit d'une hausse généralisée des taux de réussite, par exemple, montre une certaine efficacité des interventions. Par ailleurs, les conditions de base étant différentes, on peut émettre l'hypothèse que, malgré des résultats absolus inférieurs à ceux de milieux aisés, les résultats obtenus correspondent adéquatement aux contraintes de l'environnement. En d'autres termes, les conditions socio-économiques et socio-pédagogiques étant moins favorables en milieux défavorisés qu'en milieux aisés, les rendements observés peuvent constituer le maximum que l'on puisse obtenir à partir des conditions de base.

Il faut noter, en terminant, que les rendements varient dans le groupe des écoles défavorisées. Ainsi, 64,3% des écoles ayant les conditions socio-économiques les plus favorables se retrouvent cependant en bas de la médiane de rendement en français⁷ contre 57,1% ayant les conditions socio-économiques les plus défavorisées. Cette faible différence suggère qu'il y a d'autres variables qui interviennent dans la détermination des rendements en français. Nous avons vu que le pourcentage d'élèves en difficulté est important dans la détermination du rendement en français et que le leadership de la direction l'est aussi. Cette dernière variable canaliserait les effets de la cohésion inter-degrés et de la concertation des intervenants.

La présente analyse a mis en relief la pertinence des variables organisationnelles - notamment le leadership de la direction - dans la détermination des rendements en français. Elle a montré également que l'impact de la présence d'enfants allophones ne contribue pas significativement à la variation des notes moyennes en français.

Notons que la variable leadership de la direction, étant du ressort de l'école, tout comme les variables organisationnelles cohésion inter-degrés et concertation, elles peuvent être manipulées pour accroître l'efficacité organisationnelle. Par ailleurs, il semble que le leadership de la direction soit un peu plus fort dans les écoles plus défavorisées ($r = -0,134$). C'est justement dans ces écoles où l'on devrait retrouver le plus fort leadership de la direction. Cette constatation nous permet de croire qu'il faudrait mettre de l'avant une politique d'allocation de ressources humaines de haute qualité dans les écoles de milieux défavorisés.

Manuel Crespo
avec la collaboration de
Caroline Guay

NOTES

1. Ce texte reprend une communication présentée au colloque de la Centrale de l'Enseignement du Québec «Le Français en tête», Québec, 29-31 janvier 1988.
2. Programme d'intervention éducative en milieux défavorisés de grande envergure de la *Commission des Écoles Catholiques de Montréal*. Ce programme est actuellement dans sa dix-huitième année. Il a consisté dans trois plans, deux quinquennaux (1970-75 et 1977-87) et un triennal (1984-87). Un nouveau plan triennal est en préparation (1988-91). Dans les périodes entre les différents plans, on étendait les provisions du plan précédent. En moyenne, les autorités scolaires allouaient cinq millions de dollars canadiens courants pour chaque année du plan.
3. Ce texte ne représente pas nécessairement les opinions de la *Commission des Écoles Catholiques de Montréal* et n'engage que l'auteur.
4. Rappelons que le rang 1 dénote la situation la plus défavorisée socio-économiquement.
5. Toutefois, cette affirmation est hypothétique (même si elle est plausible) tant que l'on ne connaît pas la composition réelle de la catégorie «enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage».
6. En excluant, cependant, les enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.
7. Ces pourcentages se rapportent cependant, aux notes moyennes non corrigées. Rappelons que les différences deviennent significatives dans les analyses multivariées.

RÉFÉRENCES

- Edmonds, R., Effective schools for the urban poor, *Educational Leadership*, vol. 37, no 1, 1979, p. 15-18.
- Edmonds, R. et J.R. Frederiksen, *Search for effective schools: the identification and analysis of city schools that are instructionally effective for poor children*, Cambridge: Harvard University, Center for urban studies, 1978.
- Good, T. L. et J. E. Brophy, School effects, in M. C. Wittrock (éd.), *Handbook of research on teaching*, New York: MacMillan Publishing Company, 1987 (3e éd.), p. 570-602.
- Guay, C., *Bilan du plan d'action 1984-87 de l'Opération Renouveau et prospective 1988-1991*, Montréal, C.É.C.M., nov. 1987.
- Montmarquette, C., R. Houle, M. Crespo et S. Mahsendjian, *Estimation et évaluation des interventions scolaires en milieux défavorisés*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal (à paraître).
-