

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	xv
LISTE DES FIGURES	xviii
LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS	xix
DÉDICACE	xx
REMERCIEMENTS.....	xxi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I - PROBLÉMATIQUE.....	7
1.1 Présentation de l'étude d'origine	8
1.1.1 Problème de l'étude d'origine.....	8
1.1.2 Objectifs et méthodologie.....	9
1.1.3 Résultats.....	11
1.1.4 Pertinence et limite de l'étude d'origine.....	15
1.2 Présentation de la présente recherche	16
1.2.1 Problème de recherche.....	17
1.2.2 Pertinence et intérêt de la recherche	18
1.2.3 Objectifs de la recherche.....	19

1.2.4	Questions de recherche	20
1.2.4.1	Question générale de recherche	20
1.2.4.2	Questions spécifiques de recherche	20
1.2.5	Délimitation du champ de la recherche	22
	Conclusion	22
CHAPITRE II - RECENSION DES ÉCRITS		23
2.1	Fondements théoriques de la recherche	24
2.1.1	Émergence de la conception situationnelle	24
2.1.2	Conception situationnelle	25
2.1.3	Application de la conception situationnelle dans cette recherche	27
2.2	Interventions éducatives en milieu défavorisé	30
2.2.1	Programme Opération Renouveau	30
2.3	Effets des interventions éducatives en milieu défavorisé	32
	Conclusion	39
CHAPITRE III - CADRE CONCEPTUEL		41
3.1	Concept d'enseignant-ressource	42
3.2	Concepts de défavorisation et de diversité culturelle	46
3.2.1	Élève	48
3.2.2	Famille	49
3.2.3	École	52
3.2.4	Quartier et communauté	53
3.3	Facteurs associés au rendement scolaire de la recherche	54
3.3.1	Variables relatives aux caractéristiques socioculturelles	54
3.3.1.1	Groupe linguistique : francophones et allophones	54
3.3.2	Variables relatives aux caractéristiques socioscolaires	62
3.3.2.1	Retard scolaire	62

3.3.3	Variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques	66
3.3.3.1	Sexe	66
3.3.3.2	Âge.....	67
3.3.3.3	Structure familiale	69
3.3.3.4	Lieu de naissance.....	70
3.3.4	Variables relatives aux caractéristiques sociostructurelles	70
3.3.4.1	Taille de l'école	71
3.3.4.2	Indice de défavorisation.....	72
3.3.5	Variables relatives aux caractéristiques d'intervention	73
3.4	Hypothèses de recherche	74
3.4.1	Rendement en troisième année	74
3.4.2	Rendement en sixième année.....	75
	Conclusion	75
CHAPITRE IV - MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE		77
4.1	Source de données	78
4.2	Population et échantillon de l'étude d'origine.....	78
4.3	Échantillon retenu pour fins de traitement de la recherche	78
4.4	Opérationnalisation des variables	80
4.4.1	Schéma conceptuel de l'intervention enseignant-ressource	80
4.4.2	Définition des variables	81
4.4.2.1	Variable dépendante	81
4.4.2.2	Variable indépendante	83
4.4.2.3	Variables de contrôle	86
4.5	Analyses statistiques.....	90
	Conclusion	92
CHAPITRE V - ANALYSE DES DONNÉES		94
5.1	Analyses descriptives.....	95
5.1.1	Rendement scolaire.....	95
5.1.2	Groupe linguistique.....	96

5.1.3	Analyse descriptive des caractéristiques socioscolaires	96
5.1.4	Analyse descriptive des caractéristiques sociodémographiques.....	98
5.1.4.1	Sexe de l'élève.....	98
5.1.4.2	Âge de l'élève.....	101
5.1.4.3	Structure familiale	104
5.1.4.4	Lieu de naissance.....	106
5.1.5	Analyse descriptive des caractéristiques sociostructurelles.....	109
5.1.5.1	Taille de l'école	109
5.1.5.2	Indice de défavorisation de l'école.....	109
5.1.6	Analyse descriptive des caractéristiques relatives aux variables d'intervention.....	110
5.1.6.1	Pourcentage du budget Opération Renouveau.....	111
5.1.6.2	Pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources.....	111
5.1.6.3	Pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources.....	112
5.1.6.4	Nombre d'enseignants-ressources	113
5.2	Analyses statistiques bivariées	114
5.2.1	Association entre le rendement en français, en maths et le groupe linguistique en 3 ^e année	115
5.2.2	Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 3 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude.....	115
5.2.3	Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 3 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude.....	118
5.2.4	Association entre le rendement en français, en maths, en anglais et le groupe linguistique en 6 ^e année	121
5.2.5	Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 6 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude.....	122
5.2.6	Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 6 ^e année en contrôlant les autres variables	124
5.2.7	Relation du groupe linguistique et le rendement en anglais des élèves de 6 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude.....	128
5.2.8	Synthèse des résultats des analyses bivariées	132
5.3	Analyses de régression multiple	134
5.3.1	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 3 ^e année.....	135

5.3.2	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 3 ^e année.....	136
5.3.3	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 6 ^e année.....	138
5.3.4	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 6 ^e année.....	139
5.3.5	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en anglais des élèves de 6 ^e année.....	141
5.4	Synthèse des résultats des analyses de régression multiple.....	143
5.5	Vérification des hypothèses de recherche.....	145
5.5.1	Hypothèse concernant le rendement en français des élèves de 3 ^e année.....	145
5.5.2	Hypothèse concernant le rendement en maths des élèves de 3 ^e année.....	145
5.5.3	Hypothèse concernant le rendement en français des élèves de 6 ^e année.....	146
5.5.4	Hypothèse concernant le rendement en maths des élèves de 6 ^e année.....	146
5.5.5	Hypothèse concernant le rendement en anglais des élèves de 6 ^e année.....	147
	Conclusion.....	147
	CHAPITRE VI - INTERPRÉTATION ET DISCUSSION.....	149
6.1	Facteurs associés au rendement en français et en maths en 3 ^e année.....	150
6.1.1	Influence de la variable relative aux caractéristiques d'ordre socioculturel.	150
6.1.2	Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socioscolaire	151
6.1.3	Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socio-démographique.....	152
6.1.4	Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre sociostructurel.....	154
6.1.5	Influence des variables relatives aux caractéristiques d'intervention des enseignants-ressources.....	155
6.2	Facteurs associés au rendement en français, en maths et en anglais en 6 ^e année...	156
6.2.1	Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socioculturel.....	156

6.2.2 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socioscolaire.....	157
6.2.3 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socio- démographique.....	158
6.2.4 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre sociostructurel	160
6.2.5 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'intervention des enseignants-ressources.....	160
Conclusion	162
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	164
Problématique de la recherche et méthodologie	165
Résumé des résultats	166
Limites de cette recherche et quelques pistes pour les recherches futures	168
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	172
ANNEXES.....	212

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Nombre d'écoles de la CECM parmi le 20 % des plus défavorisées.....	10
Tableau II	Projets d'enseignants-ressources en milieu défavorisé (1996-1997).....	11
Tableau III	Orientations générales des plans de l'Opération Renouveau (1970-1997).....	45
Tableau IV	Quelques caractéristiques du climat d'apprentissage	53
Tableau V	Distribution de l'échantillon initial et de l'échantillon de la présente recherche	79
Tableau VI	Échantillon selon l'école, le nombre d'élèves et les pourcentages .	80
Tableau VII	Synthèse de l'opérationnalisation des variables.....	92
Tableau VIII	Rendement des élèves selon le niveau scolaire.....	95
Tableau IX	Description du groupe linguistique tous niveaux scolaires confondus	96
Tableau X	Distribution des sujets selon le niveau scolaire du groupe linguistique.....	96
Tableau XI	Distribution générale des sujets selon le retard scolaire	97
Tableau XII	Distribution des sujets selon le retard scolaire, le groupe linguistique et le niveau scolaire	97
Tableau XIII	Distribution des sujets selon le sexe tous niveaux scolaires confondus	98
Tableau XIV	Distribution des sujets selon le sexe et le groupe linguistique tous niveaux scolaires confondus.....	99
Tableau XV	Distribution des sujets selon le sexe, le niveau scolaire et le groupe linguistique	100
Tableau XVI	Distribution des âges des sujets tous niveaux scolaires confondus	102
Tableau XVII	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et l'âge	103

Tableau XVIII	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, l'âge et le groupe linguistique.....	104
Tableau XIX	Distribution générale des sujets selon la structure familiale de l'élève tous niveaux scolaires confondus	105
Tableau XX	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et la structure familiale	106
Tableau XXI	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le lieu de naissance et le groupe linguistique	107
Tableau XXII	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le sexe, le lieu de naissance et le groupe linguistique	108
Tableau XXIII	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et la taille de l'école.....	109
Tableau XXIV	Distribution des sujets selon l'indice de défavorisation et le groupe linguistique en 3 ^e année.....	110
Tableau XXV	Distribution des sujets selon l'indice de défavorisation et le groupe linguistique en 6 ^e année.....	110
Tableau XXVI	Distribution des sujets selon le pourcentage du budget OR, le groupe linguistique et le niveau scolaire	111
Tableau XXVII	Distribution des sujets selon le pourcentage du budget projets enseignants-ressources, le groupe linguistique et le niveau scolaire	112
Tableau XXVIII	Distribution des sujets selon le pourcentage de temps de travail enseignants-ressources, le groupe linguistique et le niveau scolaire	113
Tableau XXIX	Distribution des sujets selon le nombre d'enseignants-ressources, le groupe linguistique et le niveau scolaire	114
Tableau XXX	Association entre le rendement en français, en maths et le groupe linguistique	115
Tableau XXXI	Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 3 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude ...	117
Tableau XXXII	Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 3 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude ...	120

Tableau XXXIII	Association entre le groupe linguistique et le rendement en français, en maths et en anglais	121
Tableau XXXIV	Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 6 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude ...	123
Tableau XXXV	Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 6 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude ...	127
Tableau XXXVI	Relation du groupe linguistique et le rendement en anglais des élèves de 6 ^e année en contrôlant les autres variables de l'étude ...	131
Tableau XXXVII	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 3 ^e année	136
Tableau XXXVIII	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 3 ^e année	137
Tableau XXXIX	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 6 ^e année	139
Tableau XL	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 6 ^e année	141
Tableau XLI	Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en anglais des élèves de 6 ^e année	143
Tableau XLII	Comparaison des résultats bivariés et multivariés du rendement scolaire selon le groupe linguistique	148

LISTE DES FIGURES

Figure 1	Modèle explicatif de l'effet du groupe linguistique sur le rendement scolaire des francophones et des allophones.....	81
Figure 2	Distribution des sujets selon le groupe linguistique	99
Figure 3	Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et le sexe.....	101

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

ANOVA	Analyse de la variance (<i>Analysis of variance</i>)
APO	Applications pédagogiques de l'ordinateur
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal
CEGEP	Collège d'enseignement général et professionnel
CEPGM	Commission des écoles protestantes du Grand Montréal
CEQ	Centrale de l'enseignement du Québec
COPEX	Comité provincial de l'enfance inadaptée
CRDE	Centre de recherche et de développement économique
CRI	Conseil des relations interculturelles
CRIE	Centre de recherche sur l'intervention éducative
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSIM	Conseil scolaire de l'île de Montréal
ERIC	Educational Resources Information Center
ESEA	Elementary and secondary Education Act
Maths	Mathématiques
MCCI	Ministère des communautés culturelles et de l'immigration
MEQ	Ministère de l'éducation du Québec
NTIC	Nouvelles technologies de l'information et de la communication
OCDE	Organisation de coopération et de développement économique
OR	Opération Renouveau
PRISME	Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
UQAM	Université du Québec à Montréal
ZEP	Zone d'éducation prioritaire

DÉDICACE

Aux élèves francophones « de souche » et allophones de milieux défavorisés et diversifiés en quête d'interventions scolaires adaptées à leurs caractéristiques et à leurs besoins personnels,

nous leur dédions ce travail.

À nos défunts parents, René Lohalo Nsombo et Hélène Kelamondo Ashimana, qui nous ont transmis le sens du travail par l'effort et la persévérance!

REMERCIEMENTS

La mise en œuvre de cette thèse est une expérience enrichissante et un long processus d'apprentissage qui n'aurait pu se réaliser sans l'appui de nombreuses personnes. Nous en profitons pour les remercier dans cette recherche.

Nous commençons par nos directeurs de recherche. À monsieur Manuel Crespo, professeur titulaire, qui nous a dirigé pendant nos études doctorales, monsieur André Brassard, professeur titulaire, qui nous a codirigé durant ce long cheminement, nous adressons nos vifs remerciements. Leur disponibilité et leurs grandes qualités professionnelles et humaines ont stimulé notre persévérance durant tout ce trajet. Pour toutes ces raisons et pour le temps à l'extérieur de leur horaire normal de travail qu'ils nous ont régulièrement consacré, nous tenons à leur exprimer notre profonde gratitude.

Nous remercions monsieur Jean-Guy Blais, professeur titulaire, pour ses conseils précieux. Nos remerciements vont aussi à Anna Koné et Ismaël Ngnie Téta, pour leur assistance dans le traitement statistique des données de cette recherche.

Nous ne saurions oublier l'aide financière du Centre communautaire Tyndale St-Georges et la sympathie de tout son personnel, particulièrement mesdames Patricia Rossi, directrice du Centre et Tahira Zaki, directrice de projet Formation et Développement du personnel, dont l'assistance financière nous a permis d'achever cette thèse.

Que notre chère épouse, Hélène Efuto Walo et nos enfants, Dieudonné Okoto, Noël Eloho, Hélène Kelamondo, René Nsombo, Marie Olena et Véronique Wodjaheko qui, pour nous soutenir moralement, ont eu à souffrir de nos absences prolongées autant que du rigoureux climat canadien, reçoivent le témoignage de nos meilleurs sentiments.

Nos remerciements vont également aux responsables de la Direction générale des technologies de l'information et de la communication (DGTIC) de l'Université de Montréal, qui nous ont facilité l'accès au fichier des données de cette thèse et à ceux du

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) pour leur aide financière.

Nous remercions enfin tous les parents et amis qui, de près ou de loin, nous ont assisté tant moralement que matériellement durant les longues années investies dans la réalisation de cette thèse. Que chacun trouve ici l'expression de notre reconnaissance, car l'Afrique, c'est avant tout une grande famille.

INTRODUCTION

La présente recherche¹ fait suite à une étude empirique réalisée par les chercheurs Crespo, Carignan et Kandarakis (1997, 1998) et Crespo et Minta (1998) sur *l'Étude d'impact de la mesure enseignant-ressource en milieu défavorisé* (de Montréal). La question fondamentale à laquelle ces chercheurs devaient répondre était l'efficacité de la mesure² enseignant-ressource auprès des élèves de milieux défavorisés.

Cette étude empirique portait sur un échantillon de 1 567 élèves qui ont fréquenté 20 écoles de milieux défavorisés. Les auteurs ont utilisé deux approches complémentaires : qualitative et quantitative. La première approche qualitative se limitait à la description du profil et des fonctions des enseignants-ressources. La seconde approche quantitative portait bien davantage sur l'impact des projets d'enseignants-ressources à partir des variables dépendantes (rendement en français, en maths et en anglais) et indépendantes (sexe, présence d'enseignants-ressources, etc.). La technique de base utilisée était celle de la régression multiple.

Les résultats de l'étude initiale (d'origine) sont présentés dans les rapports numéros deux et trois, ainsi que dans le rapport synthèse du Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998). Ils indiquent que les projets d'enseignants-ressources sont perçus comme positifs et se révèlent statistiquement comme tels (Crespo et Carignan, 2001). Cette étude d'origine s'oppose ainsi à certaines recherches ayant conclu à l'inexistence d'effets positifs des interventions scolaires en milieu défavorisé (Lapointe *et al.*, 2003; Montmarquette *et al.*, 1989; Tremblay *et al.*, 2000).

De plus, les conclusions de ladite étude ont été publiées en 2001, dans la *Revue Internationale de l'Éducation*, par Crespo et Carignan. Ces résultats encourageants, selon les auteurs, mériteraient que l'on se penche un peu plus sur un aspect non abordé de l'étude. Certes, les projets d'enseignants-ressources sont considérés comme positifs, mais pour quel groupe linguistique défavorisé d'élèves ?

¹ Le genre masculin utilisé dans ce travail de recherche désigne aussi bien les femmes que les hommes lorsque le contexte s'y prête.

² Le terme « mesure » désigne dans ce travail l'aide, l'intervention ou tout autre projet d'intervention, permettant d'améliorer la réussite scolaire des élèves.

Cette question consiste à savoir si l'aide de l'enseignant-ressource a les mêmes effets chez les élèves ciblés. Une telle question compléterait celle de l'étude d'origine, qui avait mis l'accent sur la comparaison des résultats des élèves qui ont reçu l'aide des enseignants-ressources avec ceux qui ne l'ont pas reçue. Pour répondre à notre question, cette recherche examine les rendements des élèves francophones « de souche » et allophones de Montréal. La recherche porte, d'une part, sur le rendement des élèves de niveau 3^e année en français et en maths; et d'autre part, sur celui des élèves de 6^e année en français, en maths et en anglais. Elle compare les résultats des élèves au sein des écoles de l'ancienne Commission des écoles catholiques de Montréal³.

À cet égard, l'enseignant-ressource représente une catégorie d'enseignants qui aide à l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques et aux besoins divers des élèves. Il est censé constituer l'une des réponses aux divers problèmes que connaissent la plupart des élèves des écoles publiques en milieu urbain défavorisé (Montmarquette *et al.*, 1989).

La diversité ethnique de la clientèle scolaire des écoles de milieu urbain peut avoir un impact sur le rendement scolaire. Cependant, il s'agit d'un phénomène complexe (Laferrrière et Mc Andrew, 1985; Sarrasin, 2005). L'origine ethnique ne joue pas toujours un rôle négatif face au succès scolaire. L'appartenance à un groupe linguistique minoritaire ne constitue pas, en soi, un indice fiable de réussite ou d'échec scolaire (Abdallah-Preteuille, 2003; Moisset *et al.*, 1995). Il faut noter toutefois que la forte concentration dans une école d'un grand nombre d'élèves allophones peut engendrer certaines difficultés (Mc Andrew, 2001). Mais ces dernières sont d'un autre ordre, comme par exemple : les problèmes sociaux et les attitudes du personnel (Brunet, Brassard et Corriveau, 1991).

Trois situations peuvent se présenter en ce qui concerne la réussite scolaire des enfants allophones (Laferrrière et Mc Andrew, 1985) et celle du groupe linguistique majoritaire. Premièrement, les enfants du groupe majoritaire (francophones « de souche ») peuvent obtenir de meilleurs résultats que les allophones (Doyle, 1991;

³ Dans la suite du texte, nous utiliserons l'abréviation CECM pour désigner l'ancienne Commission des écoles catholiques de Montréal.

Worswick, 2001). Deuxièmement, les enfants allophones peuvent réussir mieux que les enfants du groupe linguistique majoritaire (Bouchard et St-Amant, 1996). C'est le cas, par exemple, de certains groupes d'origine asiatique (Payet et Van Zanten, 1996). Il a été démontré dans certaines écoles américaines que les Japonais et les Juifs ont d'excellents rendements scolaires, alors que les Anglo-saxons appartenant à la classe pauvre ont des difficultés semblables à celles des élèves d'autres origines linguistiques appartenant à la même classe (Bookever, 1985). Troisièmement, les deux groupes peuvent avoir des résultats comparables (Adiv et Doré, 1982; Worswick, 2001). Enfin, d'autres groupes seraient plus désavantagés (Haïtiens, Noirs anglophones) lorsqu'ils appartiennent à la fois à la classe pauvre et à ces minorités ethniques. Ces groupes semblent moins bien réussir que ceux du groupe dominant appartenant à la même classe (Adiv et Doré, 1984; Armand, 2005; Mc Andrew, Ledent et Ait-Said, 2005).

Un autre facteur qui peut influencer la réussite scolaire des élèves est la maîtrise de la langue d'enseignement. Par exemple, plusieurs élèves allophones nouvellement arrivés au Québec ne maîtrisent pas le français (Armand *et al.*, 2005) et cela leur cause des problèmes sérieux d'apprentissage.

Les études sur la problématique du rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés et multiethniques sont abondantes. Elles nous apprennent que les facteurs de réussite ou d'échec scolaire sont variés et interagissent entre eux; en somme, que la question est complexe (Diambomba et Ouellet, 1992; Larkin et Desjardins, 2004; Moisset *et al.*, 1995). Un grand nombre d'études ont tenté d'identifier les facteurs susceptibles d'influencer le rendement scolaire des élèves. Ces facteurs sont ici regroupés selon quatre plans :

- 1) les facteurs individuels (Crespo, Carignan et Kandarakis, 1998; Doré-Côté, 2001; Jencks, 1979; Larkin et Desjardins, 2004);
- 2) les facteurs familiaux (Larkin et Desjardins, 2004; Manciaux *et al.*, 2002; Romero, 2001; Terrisse *et al.*, 2000);
- 3) les facteurs relevant de la structure organisationnelle de l'école (Crahay, 2000; Doré-Côté, 2001), et

- 4) les facteurs liés à l'organisation sociale, aux particularités de la communauté ou du quartier dans lequel vit l'élève (Larkin et Desjardins, 2004; Lemire, 2000).

Notre recherche porte sur un des facteurs jugés influents, à savoir l'apport de l'enseignement adapté⁴ de l'une des catégories des enseignants, catégorie nommée enseignant-ressource, sur la réussite scolaire des élèves. En outre, nonobstant l'apport consistant des études québécoises sur l'impact de la défavorisation ou de la diversité ethnique sur le succès scolaire, il y a une insuffisance d'études qui traitent l'impact des enseignants-ressources sur les résultats scolaires des élèves francophones « de souche » et allophones de Montréal (Crespo et Carignan, 2001). Des recherches menées dans le cadre de la présente étude, spécifiquement dans les bases de données habituelles telles que ERIC (Educational Resources Information Center), FRANCIS et PsycINFO, montrent une quasi-absence d'information pertinente sur le sujet. La présente étude cherche à combler ce vide.

Au demeurant, comme nous l'avons déjà indiqué plus haut, cette recherche est un approfondissement d'une étude déjà effectuée par d'autres chercheurs et constitue une analyse de données secondaires (Gauthier et Turgeon, 1993; Van der Maren, 1999). Ainsi, son problème n'est pas de savoir si les élèves de milieux défavorisés ont des difficultés, ni si l'enseignant-ressource est efficace ou pas. On souhaite ici plutôt examiner si l'intervention de ce dernier a un impact semblable ou non sur le succès scolaire des élèves des deux groupes linguistiques ciblés.

Pour mener à bien cette étude, il nous a paru important de la structurer en six chapitres.

Le premier chapitre, intitulé « Problématique », présente le problème à l'origine de l'étude qui nous inspire et celui de notre recherche. Ce chapitre est complété par une synthèse des résultats de l'étude initiale et le pourquoi de notre recherche.

⁴ Dans cette recherche, nous définissons l'enseignement adapté ou l'adaptation de l'enseignement à partir de la clarification conceptuelle du MEQ (1985), selon laquelle il s'agit d'un « processus qui consiste à prévoir, au moment de la planification, l'ensemble des moyens à prendre pour permettre aux élèves qui manifestent des besoins particuliers de réaliser les apprentissages reliés aux objectifs de programmes d'études officiels » (p. 9).

Le deuxième chapitre, appelé « Recension des écrits », traite des fondements théoriques de la recherche. Il propose la conception situationnelle comme approche théorique et indique son application dans cette recherche. Il analyse quelques interventions éducatives en milieu défavorisé et leurs effets sur le succès scolaire des élèves.

Le troisième chapitre présente le cadre conceptuel. Il expose les concepts d'enseignant-ressource, de pauvreté et de diversité ethnique. Puis, il aborde quelques facteurs associés aux rendements scolaires. Finalement, il formule les hypothèses de recherche.

Le quatrième chapitre traite de la méthodologie et présente essentiellement l'échantillon de l'étude initiale ainsi que notre échantillon de recherche. Ce chapitre indique l'opérationnalisation des variables et les traitements statistiques utilisés dans la recherche.

Le cinquième chapitre traite de l'analyse des données et présente les résultats de recherche à partir des analyses statistiques descriptives, bivariées et multivariées. Ces résultats sont mis en évidence à l'intérieur de tableaux qui reprennent les résultats saillants de l'étude.

Le sixième chapitre discute et interprète les résultats obtenus.

Enfin, la conclusion générale fait un récapitulatif de la recherche et présente une réflexion sur la contribution et les limites de la recherche ainsi que sur les pistes de recherche à explorer.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre porte sur la problématique de la recherche et comprend trois sections. La première présente l'étude d'origine, ce qui permet de situer la présente recherche par rapport à celle-ci. La deuxième section fait la présentation de notre recherche. Enfin, la troisième section fait la conclusion du chapitre.

1.1 PRÉSENTATION DE L'ÉTUDE D'ORIGINE

Dans cette section, nous décrivons brièvement le problème de l'étude d'origine, les objectifs et la méthodologie de celle-ci, ses résultats, sa pertinence et sa limite.

1.1.1 Problème de l'étude d'origine

Les chercheurs (Crespo *et al.*, 1997; Crespo et Minta, 1998) situent leur problématique dans le débat concernant l'impact des interventions scolaires sur le succès scolaire des élèves fréquentant des écoles publiques. Ils évaluent si la présence ou l'absence de l'intervention de l'enseignant-ressource dans les écoles de milieux défavorisés est associée au rendement scolaire des élèves.

Les auteurs insistent sur le manque de documentation suffisante abordant cette problématique des enseignants-ressources. Pour cette raison, ils se réfèrent beaucoup plus à une revue de la littérature générale traitant des difficultés des interventions éducatives en milieu défavorisé des grands centres urbains. Ils associent diverses caractéristiques à la défavorisation, dont : « la pauvreté des élèves et de leurs parents sur les plans socio-économique et culturel » (Crespo *et al.*, 1997, 1998); l'accroissement des besoins individuels chez les élèves à l'école, particulièrement en « lecture, en maths et sur le plan comportemental »; « l'unilinguisme de certains parents allophones et l'absence de vocabulaire riche chez des parents francophones « de souche » » (Crespo *et al.*, 1998).

Ces différentes caractéristiques des élèves et de leurs familles sont, selon les auteurs, des facteurs importants auxquels les enseignants-ressources font face. Elles illustrent bien sur quoi portent les défis quotidiens qu'ont à relever les enseignants-ressources et leurs pairs enseignants réguliers à l'école. Nous aborderons ces caractéristiques aux chapitres II et III.

Par ailleurs, les enseignants-ressources interviennent dans les écoles de l'ancienne CECM depuis plus de trois décennies. Depuis leur création en 1976, aucune étude ne s'est attardée à mesurer d'une manière spécifique les retombées de leur intervention sur le rendement scolaire des élèves. Une première étude plus générale, réalisée par Montmarquette, Houle, Crespo et Mahseredjian (1989), qui prenait en compte la variable intervention des enseignants-ressources, était associée à d'autres variables. Cependant, les résultats indiquent que cette variable enseignant-ressource n'influence pas les résultats scolaires des élèves. Une deuxième étude, spécifique, considérée comme base de notre recherche, concluait à la présence de résultats positifs (Crespo *et al.*, 1998; Crespo et Minta, 1998). Ces résultats sont présentés au volet 1.1.3 dans les pages ci-dessous de ce chapitre. Mais, avant d'analyser lesdits résultats, il est opportun de préciser les principaux objectifs et la méthodologie de l'étude initiale.

1.1.2 Objectifs et méthodologie

Crespo *et al.* (1997, 1998) poursuivaient cinq objectifs principaux :

- a) analyser les projets d'enseignants-ressources aux plans du financement et du contenu;
- b) analyser le fonctionnement de ces projets;
- c) déterminer le niveau auquel les stratégies des enseignants-ressources parviennent à répondre aux exigences de la fonction, telles que définies par le CSIM;
- d) déterminer s'il existe des modèles d'intervention des enseignants et, dans le cas affirmatif, les décrire et les analyser;
- e) évaluer quantitativement l'impact de l'aide des enseignants-ressources sur le rendement en français, en maths et en anglais.

Conformément aux cinq objectifs mentionnés, Crespo et collaborateurs (1998) mettent en évidence le financement public important dont bénéficient les services d'enseignants-ressources. Notons que le présent travail de recherche met l'accent sur le cinquième objectif, qui est d'évaluer, au moyen d'une approche quantitative, si la présence ou l'absence d'enseignant-ressource est associée au rendement des élèves en milieu défavorisé.

Quant à la méthodologie, deux approches complémentaires ont été utilisées dans leur étude : l'approche qualitative et l'approche quantitative. D'un côté, l'approche qualitative a été effectuée à l'aide des techniques d'observation de classe, d'entrevues semi-structurées auprès des enseignants-ressources, des enseignants réguliers, des directions d'écoles, des parents et des bulletins scolaires des élèves. D'un autre côté, en ce qui concerne l'approche quantitative, les chercheurs ont constitué au hasard un échantillon de 1 567 sujets, dont 825 au niveau de 3^e année et 742 en 6^e année, auprès duquel ont été recueillies les données.

Les critères de choix des écoles où travaillent les enseignants-ressources ont été bien spécifiés par les chercheurs : elles font partie des 39 écoles qui entrent dans le 20 % des écoles les plus défavorisées de la CECM; elles comptent parmi les établissements scolaires dont 30 ont des enseignants-ressources et dont 9 n'en ont pas. Un échantillon de 20 écoles a été constitué parmi ces 39 écoles (Crespo et Carignan, 2001). Onze des écoles choisies ont eu la mesure enseignant-ressource et 9 ne l'ont pas eue (voir tableau I). Selon Crespo et Minta (1998), l'échantillonnage a été réalisé « au hasard sur deux classes de 3^e année et deux classes de 6^e année dans chacune des écoles les plus défavorisées » (p. 4). Par cette stratégie, les auteurs voulaient analyser l'impact des enseignants-ressources à la fin des deux cycles du primaire, étant entendu que leurs interventions s'exercent dans l'ensemble du primaire.

Tableau I
Nombre d'écoles de la CECM parmi le 20 % des plus défavorisées

Nombre d'écoles de la CECM parmi le 20 % des plus défavorisées		Nombre d'écoles choisies pour la recherche de Crespo <i>et al.</i> 1997
Écoles ayant les enseignants-ressources	30	11*
Écoles n'ayant pas d'enseignants-ressources	9	9
Total	39	20

* Les 11 écoles ayant des enseignants-ressources sont retenues pour notre étude.

Pour l'année scolaire 1996-1997, les écoles qui ont eu des enseignants-ressources comptaient 21 postes à plein temps, soit une quarantaine de personnes à temps complet ou partiel. Le tableau II indique les 24 projets d'enseignants-ressources recensés par l'équipe de Crespo.

Tableau II
Projets d'enseignants-ressources en milieu défavorisé (1996-1997)

Projets d'enseignants-ressources	Nombre
Applications pédagogiques de l'ordinateur (APO) et nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC)	9
Psychosocial	4
Lecture et écriture	7
Mathématiques	1
Psychomotricité	2
Développement cognitif	1
Total	24

1.1.3 Résultats

Une synthèse rapide de l'étude d'origine portant sur les résultats de l'approche qualitative indique, entre autres : a) un consensus entre la direction et l'équipe-école sur le choix de l'enseignant-ressource; b) la nécessité de recruter un enseignant plutôt qu'un personnel non-enseignant; c) la polyvalence et l'ouverture d'esprit chez les enseignants-ressources. Parmi ces enseignants-ressources, certains possèdent un baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire, d'autres un certificat ou encore un brevet en enseignement; tandis que d'autres sont simplement autodidactes. Ils sont formés, entre autres, en psychologie, en orthopédagogie et en informatique (Crespo, Carignan et Kandarakis, 1998).

Mentionnons également que les informations que nous avons recueillies dans les archives des anciennes commissions scolaires de Montréal et auprès de certains enseignants-ressources eux-mêmes, révèlent une quasi-absence de formation spéciale pour cette catégorie d'enseignants.

Sur le plan pédagogique, un grand nombre d'enseignants-ressources interviennent généralement en orthopédagogie et orthophonie, en arts plastiques, en musique, en maths, en anglais et en français langue seconde, alors que d'autres s'occupent d'études dirigées. L'étude indique une souplesse dans le rapport entre l'enseignant-ressource et l'enseignant régulier; souplesse qui révèle l'absence de division du travail entre l'enseignant régulier

et l'enseignant-ressource (CSIM, 1998). Souvent, en effet, l'enseignant régulier prépare le contenu de l'activité et laisse à son collègue enseignant-ressource la mise en forme de cette activité (Crespo *et al.*, 1998). Ce dernier fait également de la formation et de la recherche. Les deux enseignants se concertent fréquemment sur le contenu d'idées, sur le savoir-faire et sur les approches pédagogiques. Cependant, il est difficile d'établir avec précision toutes les tâches formelles de l'un et de l'autre (CSIM, 1998).

En rapport avec les objectifs poursuivis par des projets d'enseignants-ressources, l'étude en résume six volets :

- a) cinq projets visant l'apprentissage de la langue française;
- b) deux projets permettant le suivi d'élèves ayant des troubles graves de comportement;
- c) un projet favorisant la motivation et l'intégration des matières et l'interdisciplinarité;
- d) sept projets traitant du développement des apprentissages académiques reliés aux applications à l'ordinateur;
- e) un projet visant la coanimation en maths et en soutien linguistique, et
- f) un projet misant sur l'amélioration des résultats scolaires en maths (CSIM, 1998).

Parmi les facteurs facilitant la réalisation des objectifs des enseignants-ressources et des enseignants réguliers, nous en retenons six, à savoir : a) l'esprit d'initiative des enseignants-ressources; b) le soutien de l'intervention de la part de la direction; c) le soutien informatique; d) l'esprit d'équipe; e) la participation des parents, et f) la pertinence du matériel pédagogique (CSIM, 1998, p. 21).

Toutefois, quelques facteurs inhibent la réalisation des objectifs. Ce sont : a) les doutes et la peur face à l'utilisation des nouvelles technologies; b) le manque de locaux appropriés; c) les exigences relatives à une nouvelle façon de travailler, à une nouvelle manière d'intégrer l'approche pédagogique; d) le peu de temps disponible pour la planification et la concertation; e) le passage difficile entre la fonction de l'enseignant régulier à celle de l'enseignant-ressource; f) la capacité d'adaptation requise par un contact fréquent avec des gens au comportement différent; g) la disparité des compétences et de l'expérience du personnel enseignant; h) les lacunes en français de plusieurs élèves et parents; i) les difficultés d'apprentissage des élèves dues à la sous-

stimulation du milieu familial défavorisé; j) la prédominance d'un apprentissage passif encouragé par l'assiduité à regarder la télévision et le peu d'importance accordée à la culture de l'écrit au profit d'une culture de jeu vidéo, et k) les difficultés techniques découlant d'une infrastructure parfois défailante (CSIM, 1998, p. 22).

Cette étude montre peu de facteurs négatifs associés à la mesure enseignant-ressource. Les trois principaux facteurs négatifs signalés sont : a) le manque de matériel ou d'appui institutionnel pour réaliser certaines tâches; b) la rigidité du processus d'attribution des budgets pour les projets spéciaux, et c) l'insuffisance du temps de présence directe de l'enseignant-ressource auprès des élèves (CSIM, 1998).

Par ailleurs, ces résultats indiquent : a) une souplesse dans la répartition du travail entre l'enseignant régulier et l'enseignant-ressource; b) une dynamique du groupe s'inspirant du pôle animation partagé par ces deux enseignants et du pôle participation qui vise les élèves en groupe ou en sous-groupes; c) une présence de l'intérêt, de la motivation, du dynamisme et du travail d'équipe, et d) une utilisation des approches et interventions pédagogiques à style directif, encadrant et bien structuré. Ces approches favoriseraient, entre autres, le questionnement, la résolution de problèmes, la réalisation de textes et le dépassement de soi chez l'élève. Les résultats révèlent aussi une amélioration de l'écriture, une diminution des troubles de comportement et une meilleure concentration. Les enseignants-ressources contribueraient ainsi à sauver des élèves qui autrement seraient orientés vers la formule pédagogique du cheminement particulier. Les résultats des entrevues indiquent des effets positifs indirects chez les enseignants (désir de perfectionnement de soi) et chez les parents (bienfaits de la participation).

En ce qui concerne les sources d'inspiration, les résultats de l'étude initiale montrent que les enseignants-ressources ne s'inspirent pas de recherches théoriques. Ils se réfèrent plutôt à leurs expériences pédagogiques et utilisent un matériel didactique diversifié. Ce « matériel est soit acheté sur le marché, soit adapté, soit créé de toutes pièces » (CSIM, 1998, p. 24).

Sur le plan quantitatif, les résultats de l'étude portent sur l'impact mesurable des projets d'enseignants-ressources en 3^e année et en 6^e année. Cet impact a été évalué à

partir de l'analyse de régression. Les auteurs présentent d'abord les résultats d'ensemble, ensuite les résultats spécifiques. Dans l'ensemble, plusieurs variables sont associées à la réussite scolaire des élèves. Par exemple, en français, cinq variables (sexe, âge, cheminement scolaire, nombre de jours d'absence par année et présence de projets d'enseignants-ressources) ont un impact sur le rendement. Les filles réussissent mieux que les garçons. Les enfants en cheminement normal ou avancé réussissent mieux que ceux qui sont en retard. Plus les enfants s'absentent pendant l'année, plus leurs chances de réussite diminuent. La présence de projets d'enseignants-ressources a un impact positif sur le rendement en français.

En maths, huit variables sont associées au rendement scolaire : l'indice de défavorisation, le sexe, l'âge, le lieu d'origine, le cheminement scolaire, le nombre de jours d'absence par année, le budget de l'OR et le temps moyen de travail des enseignants-ressources. Les élèves des écoles les plus défavorisées réussissent relativement moins bien que ceux fréquentant des écoles moins défavorisées. Les garçons réussissent mieux en maths que les filles, et les élèves moins âgés réussissent mieux en maths que les élèves plus âgés. Les élèves nés à l'extérieur du Canada ont de meilleurs résultats en maths que les élèves nés au Canada. Les élèves en retard et qui s'absentent souvent réussissent moins bien. Plus on investit dans des projets écoles en milieux défavorisés, mieux les élèves réussissent en maths. Aussi, plus le temps moyen de travail des enseignants-ressources se rapproche du temps plein, meilleurs sont les rendements des élèves en maths (Crespo et Minta, 1998).

Les résultats spécifiques portent sur les mêmes élèves de 3^e année et 6^e année. Ainsi, au niveau de 3^e année, les résultats en français montrent un meilleur rendement des filles par rapport aux garçons ainsi que des enfants moins âgés par rapport aux enfants plus âgés; la présence de projets d'enseignants-ressources favorise aussi ce rendement scolaire. En maths, les résultats associent un meilleur rendement aux garçons par rapport aux filles; aux enfants moins âgés par rapport aux enfants plus âgés et aux enfants d'écoles moins défavorisées par rapport à ceux d'écoles plus défavorisées. Le rendement en maths s'améliore proportionnellement au temps moyen de travail portant sur l'implication des enseignants-ressources (CSIM, 1998).

En 6^e année, les élèves nés au Canada, les élèves plus âgés et ceux d'écoles plus peuplées enregistrent de moins bons rendements par rapport aux élèves nés à l'extérieur du Canada, aux élèves moins âgés et à ceux d'écoles moins peuplées. Les élèves de familles nucléaires réussissent mieux que ceux de familles monoparentales-pères. Les élèves qui bénéficient de l'aide des enseignants-ressources réussissent mieux que ceux qui ne bénéficient pas de cette aide. Comme en 3^e année, les filles réussissent mieux en français que les garçons; les élèves d'écoles plus défavorisées y réussissent moins bien que ceux d'écoles moins défavorisées. L'absentéisme entraîne un moins bon rendement, car associé de manière négative à la réussite.

En anglais, les élèves nés à l'extérieur du Canada réussissent mieux que ceux nés au Canada. En maths, ce sont les élèves plus âgés et ceux nés à l'extérieur du Canada qui réussissent le moins. Les variables pourcentages du budget de l'OR et de temps de travail des enseignants-ressources ont un impact positif sur le rendement scolaire.

Pour terminer, Crespo et Minta (1998) se sont posés la question de savoir pourquoi les élèves de 6^e année, nés à l'extérieur du Canada réussissent relativement mieux que ceux nés au Canada ? Cette question, quoiqu'elle ne fasse pas l'objet de notre thèse, mérite d'être posée. Ces auteurs avancent leurs hypothèses à deux niveaux d'interprétation: les interprétations liées à l'organisation scolaire (les classes d'accueil) et celles associées à la culture (la grande valorisation de l'éducation doublée d'une éthique de l'effort). Ces hypothèses sont formulées ici à titre préliminaire.

1.1.4 Pertinence et limite de l'étude d'origine

Compte tenu de ce qui précède, l'étude initiale est importante, car elle donne des informations pertinentes sur le sujet. Comme indiqué précédemment, elle est la première étude à avoir abordé spécifiquement la question de la mesure enseignant-ressource au Québec. Or, comme nous l'avons mentionné antérieurement, cette mesure existe officiellement dans l'ancienne CECM depuis 1976.

Concrètement, l'étude indique que l'intervention de l'enseignant-ressource génère des retombées impressionnantes chez les élèves, les enseignants et les parents. Par

exemple : a) une motivation et une concentration des élèves; b) un plus grand souhait de perfectionnement des enseignants et un meilleur sentiment de participation parentale à l'école; c) une meilleure performance des élèves qui bénéficient de l'aide par rapport à ceux qui n'en bénéficient pas. Comme on peut le constater, cette étude apporte des informations contraires à des études antérieures qui démontrent soit l'absence totale des effets des interventions, soit peu d'effets positifs de ces interventions spéciales auprès des élèves de milieux défavorisés (Montmarquette *et al.*, 1989).

Par contre, bien que cette étude (Crespo *et al.*, 1997, 1998) fournisse une contribution importante sur le plan scientifique, il faut noter qu'elle n'évalue pas l'effet direct de l'intervention de l'enseignant-ressource sur le rendement de l'élève. Elle évalue plutôt si la présence ou l'absence de cette ressource dans l'école est associée au rendement scolaire des élèves. Ainsi, les conclusions de cette étude ne permettent pas d'établir une relation de causalité entre les services des enseignants-ressources et la performance scolaire. Ensuite, l'étude n'aborde pas directement le rendement scolaire des élèves par rapport à leur groupe linguistique. La mesure a certes un impact positif pour des élèves de milieux défavorisés pris dans l'ensemble (Crespo et Carignan, 2001), mais il est difficile de connaître si cet impact positif se retrouve pareillement chez les deux groupes linguistiques d'élèves. C'est autour de ce dernier aspect que notre étude prend source.

1.2 PRÉSENTATION DE LA PRÉSENTE RECHERCHE

Dans la première section, nous avons présenté l'étude dont une partie des données servent à la présente recherche. Dans cette deuxième section, qui présente notre propre recherche, nous tentons de spécifier s'il existe des différences de rendement entre les élèves francophones « de souche » et allophones qui ont bénéficié de l'intervention des enseignants-ressources. Ainsi, cette section se compose de cinq volets: le premier volet formule d'abord le problème de notre recherche; le deuxième cerne sa pertinence et son intérêt; le troisième dégage ses objectifs, le quatrième pose des questions de recherche et le cinquième délimite son champ d'étude à partir de l'étude de Crespo, Carignan et Kandarakis (1997, 1998) et Crespo et Minta (1998).

1.2.1 Problème de recherche

En nous basant sur les résultats de l'étude initiale mentionnée précédemment (Crespo et collaborateurs), nous constatons qu'elle rejoint ainsi un grand nombre d'études québécoises, américaines et européennes réalisées depuis plus de trois décennies, et qui ont identifié des facteurs associés au rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés. De façon générale, les auteurs regroupent ces facteurs en trois catégories : 1) les facteurs d'ordre socio-économique et culturel (Gauvin, 2001), 2) les facteurs individuels (Bouchard, 2004; Duncan, Brooks-Gunn et Klebanov, 1994; Huston, 1994) et, 3) les facteurs scolaires (Brunet, Brassard et Corriveau, 1991; Moisset *et al.*, 1995). Nous analysons ces facteurs au chapitre III. Notons toutefois que ces facteurs n'agissent pas de la même façon pour chaque contexte.

Le statut socio-économique, considéré par certains auteurs (Montmarquette *et al.*, 1989; Romero, 2001) comme une variable majeure dans la détermination du degré de rendement scolaire dans les sociétés industrialisées – comme le Québec –, n'est pas toujours pertinent dans d'autres contextes comme les sociétés en voie de développement, d'où viennent un grand nombre de jeunes allophones. Dans plusieurs sociétés en développement, certains facteurs scolaires semblent avoir davantage de répercussion sur le rendement scolaire des élèves que le statut socio-économique des parents (Moisset *et al.*, 1995). Rappelons qu'il a été démontré que l'origine ethnique n'explique pas toujours des différences observées dans le rendement scolaire des élèves (Llaumett, 1984; Moisset *et al.*, 1995). Nous le verrons ultérieurement.

De ce qui précède, une des limites de cette étude initiale nous pousse à poser notre problème de recherche. Nous avons vu que l'étude de Crespo *et al.* (1997, 1998) n'évalue pas l'effet direct de l'intervention de l'enseignant-ressource sur le rendement scolaire des élèves, mais plutôt si la présence ou l'absence de cette ressource dans l'école est associée au rendement scolaire. Nous avons dit qu'une telle limite ne permettait pas de comprendre l'effet spécifique de ladite mesure sur la réussite scolaire des élèves de différents groupes linguistiques en milieu défavorisé. *Notre étude porte essentiellement sur les différences de rendement en fonction des groupes linguistiques francophones « de*

souche » et allophones qui ont bénéficié la mesure enseignant-ressource. Nous abordons cette question de façon détaillée au volet 1.2.4 portant sur les questions de recherche.

À la lumière de ce qui précède, la présente étude ne cherche pas à savoir si les élèves de milieux défavorisés et multiethniques ont des difficultés, ni si l'intervention de l'enseignant-ressource y est efficace ou non. Elle veut spécifiquement savoir si l'aide des enseignants-ressources est associée aux résultats scolaires différents chez des élèves francophones « de souche » et allophones de la CECM. En d'autres mots, cette recherche essaie d'analyser si l'intervention de l'enseignant-ressource favorise un succès scolaire comparable parmi les élèves des deux groupes ciblés ci-dessus.

1.2.2 Pertinence et intérêt de la recherche

Les enseignants-ressources sont appelés à jouer leur rôle de manière spéciale dans des écoles de milieux défavorisés et multiethniques. Ce rôle devrait permettre l'adaptation de l'enseignement et des approches pédagogiques des enseignants aux caractéristiques et aux besoins des élèves. Une compréhension ainsi élargie de l'adaptation de leur enseignement chez des élèves permettrait aux intervenants de raffiner leurs approches et de varier les moyens et outils d'intervention en fonction des caractéristiques et des besoins de leurs élèves. Ainsi, les résultats de la présente recherche pourraient permettre aux enseignants-ressources de bien comprendre la portée de leurs interventions auprès des élèves, afin de mieux s'ajuster à leurs besoins. Dans ce contexte, cette étude pourrait présenter aussi un intérêt tant au niveau des directions d'établissements, des enseignants réguliers, des élèves, qu'au niveau des parents d'élèves.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le nombre d'études liées à la question de notre recherche s'avère, à notre connaissance, assez limité. Il nous a fallu puiser dans le domaine plus étendu des études portant sur les interventions éducatives en milieu défavorisé et pluriethnique, pour en arriver à mieux comprendre l'effet de l'enseignant-ressource sur le rendement scolaire des élèves. Ce nombre paraît encore très limité au Québec.

Cette recherche est d'autant plus pertinente qu'au Québec, spécialement à Montréal, le ministère de l'Éducation a mis sur pied un *Programme de soutien à l'école montréalaise* (MEQ, 1999, 2001). Il est dès lors utile de connaître les retombées des projets qui l'ont précédé, comme celui de l'enseignant-ressource, prôné par le programme de l'OR.

Même sans être une panacée pour la question du succès des interventions scolaires en milieu défavorisé et multiethnique, cette recherche pourrait néanmoins compléter les explications proposées dans des travaux de recherche du même genre. Et c'est en tenant compte de la limite décrite plus haut, que nous abordons à présent les objectifs poursuivis par notre recherche.

1.2.3 Objectifs de la recherche

De manière générale, cette étude vise la compréhension de l'influence des interventions éducatives sur les résultats scolaires des élèves de milieux défavorisés et multiculturels. Les objectifs spécifiques consistent à vérifier :

- s'il existe des différences de rendement en français entre élèves francophones « de souche » et allophones de 3^e année selon des variables explicatives : socioculturelles, socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et d'intervention;
- s'il existe des différences de rendement en maths entre élèves francophones « de souche » et allophones de 3^e année selon des variables explicatives : socioculturelles, socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et d'intervention;
- s'il existe des différences de rendement en français entre élèves francophones « de souche » et allophones de 6^e année selon des variables explicatives : socioculturelles, socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et d'intervention;
- s'il existe des différences de rendement en maths entre élèves francophones « de souche » et allophones de 6^e année selon des variables explicatives : socioculturelles, socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et d'intervention;
- s'il existe des différences de rendement en anglais entre élèves francophones « de souche » et allophones de 6^e année selon des variables explicatives : socioculturelles, socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et d'intervention.

Nous précisons que dans cette recherche, le mot *effet* désigne les résultats scolaires des élèves francophones « de souche » et allophones qui ont bénéficié de l'aide des enseignants-ressources. Les variables socioculturelles sont constituées par les groupes linguistiques francophones « de souche » et allophones; les variables socioscolaires indiquent le retard scolaire (en retard ou normal) et le niveau scolaire (3^e et 6^e); les variables sociodémographiques sont l'âge, le sexe, la structure familiale et le lieu de naissance; les variables sociostructurelles sont constituées par la taille de l'école et l'indice de défavorisation et; les variables d'intervention comportent le pourcentage du budget de l'OR, le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources.

Signalons à nouveau que notre recherche est une analyse de données secondaires (Gauthier et Turgeon, 1993; Van der Maren, 1999) dont les limites ne permettraient pas d'aller au-delà de ce que fournissent les données de l'étude d'origine (initiale). Notre but ici consiste principalement à approfondir cette même étude.

1.2.4 Questions de recherche

Cette section comporte une question générale et cinq questions spécifiques.

1.2.4.1 Question générale de recherche

Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats des élèves francophones et allophones qui bénéficient des interventions éducatives dans les écoles ?

1.2.4.2 Questions spécifiques de recherche

- 1) Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats en français des élèves francophones « de souche » et élèves allophones qui ont bénéficié de l'aide de l'enseignant-ressource en 3^e année ?
- 2) Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats en maths des élèves francophones « de souche » et élèves allophones qui ont bénéficié de l'aide de l'enseignant-ressource en 3^e année ?

- 3) Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats en français des élèves francophones « de souche » et élèves allophones qui ont bénéficié de l'aide de l'enseignant-ressource en 6^e année ?
- 4) Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats en maths des élèves francophones « de souche » et élèves allophones qui ont bénéficié de l'aide de l'enseignant-ressource en 6^e année ?
- 5) Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats en anglais des élèves francophones « de souche » et élèves allophones qui ont bénéficié de l'aide de l'enseignant-ressource en 6^e année ?

En tenant compte des objectifs spécifiques de la recherche, ces cinq questions seront scrutées par rapport à différentes variables : groupe linguistique qui est la variable indépendante et le retard scolaire, l'âge, le sexe, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille de l'école, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget de l'OR, le pourcentage du budget consacré aux enseignants-ressources, le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources, qui sont des variables de contrôle. Nous pouvons résumer notre intérêt de recherche dans les deux questions ci-après.

Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats scolaires des élèves francophones « de souche » et des élèves allophones en français et en maths en 3^e année ? Ces résultats sont-ils associés à des variables intermédiaires comme : le retard scolaire, l'âge de l'élève, le sexe, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille de l'école, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget de l'OR, le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources ?

Existe-t-il des différences statistiquement significatives entre les résultats scolaires des élèves francophones « de souche » et des élèves allophones en français, en maths et en anglais en 6^e année ? Ces résultats sont-ils associés par des variables intermédiaires comme : le retard scolaire, l'âge de l'élève, le sexe, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille de l'école, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget de

l'OR, le pourcentage du budget consacré aux enseignants-ressources, le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources ?

1.2.5 Délimitation du champ de la recherche

Cette recherche se concentre essentiellement sur les différences de rendement scolaire en fonction des groupes linguistiques. Elle porte sur la mesure enseignant-ressource, l'un des programmes de l'OR, financés par le CSIM, pour l'année scolaire 1996-1997 et à des résultats des élèves de classes régulières de 3^e et 6^e année qui avaient fréquenté 11 écoles échantillonnées du primaire de l'ancienne CECM. Le rendement scolaire porte sur les résultats des élèves dans les trois matières de base (français, maths et anglais). Signalons que dans cette recherche, il n'a jamais été question que le chercheur aille sur le terrain afin d'actualiser les données recueillies dans l'étude initiale.

CONCLUSION

Ce chapitre abordait la problématique de l'enseignant-ressource en deux sections. La première section a donné une synthèse de l'étude d'origine à partir de quatre volets. Le premier volet a porté sur le problème de l'étude et le deuxième sur les objectifs et la méthodologie. Le troisième volet a dégagé les résultats de la recherche initiale et le quatrième a présenté sa pertinence et sa limite. Somme toute, cette section a indiqué que les élèves qui ont bénéficié de l'aide des enseignants-ressources ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui n'ont pas bénéficié de cette aide. À notre connaissance, aucune recherche n'a encore été entreprise pour vérifier lequel des groupes d'élèves francophones « de souche » ou allophones bénéficiait au mieux de cette mesure.

La deuxième section, qui introduit notre recherche, a traité les cinq volets suivants : le problème de la recherche, la pertinence et l'intérêt de la recherche, les objectifs, les questions et la délimitation du champ de la recherche. Cette section pose donc notre problématique, qui porte sur les différences de rendement en fonction des groupes linguistiques francophones « de souche » et allophones ayant fréquenté les écoles publiques de milieux défavorisés et multiculturels de Montréal.

Après avoir esquissé l'étude de départ et précisé les objectifs poursuivis par notre recherche, nous abordons dans le chapitre II, la recension des écrits.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre présente la recension des écrits et comprend quatre sections. La première section expose le cadre général des fondements théoriques de la recherche. La deuxième section analyse les interventions éducatives spéciales en milieu défavorisé. La troisième section présente les effets des interventions éducatives en milieu scolaire défavorisé. Enfin, la dernière section conclut le chapitre.

2.1 FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE

Cette étude prend assise sur les fondements théoriques qui tiennent compte des relations entre l'organisation sociale et son environnement. Elle s'inspire de l'approche situationnelle⁵, laquelle se base sur les théories des systèmes ouverts qui sont une réaction contre les approches traditionnelles (théories mécanistes) qui étudient les organisations comme des systèmes fermés (Bertalanffy, 1962). Cette section comprend trois volets: en un premier temps, nous faisons un bref aperçu de l'émergence de la conception situationnelle; en un deuxième temps, nous présentons dans ses grandes lignes les orientations de la conception situationnelle et enfin, en troisième lieu, nous situons le lecteur par rapport à l'application de cette théorie dans cette recherche.

2.1.1 Émergence de la conception situationnelle

Des études, comme celles menées par Bertalanffy (1950, 1956, 1962, 1980), ont mis en évidence les limites des conceptions traditionnelles de l'organisation selon lesquelles les organisations doivent être considérées comme des systèmes isolés de leur environnement. Par rapport à cette conception traditionnelle, une nouvelle tendance à représenter des organisations comme des systèmes ouverts se développe depuis un certain nombre d'années. Il s'agit d'une vision qui étudie l'organisation comme un système évoluant au sein d'un environnement dont il est un élément, et avec lequel il est en interaction continue. Parmi les tenants de cette nouvelle vision, on peut citer les

⁵ Notre étude se réfère à l'approche situationnelle en sociologie des organisations. Cette approche est utilisée ici comme moyen heuristique et non comme théorie dont l'étude devait vérifier les hypothèses.

travaux de Brassard (1996) et Forcuit et Bédard (1997) qui, sur un plan d'ensemble, suggèrent d'aborder les organisations non pas de façon isolée mais plutôt dans leur rapport global avec leur environnement.

Tous les chercheurs sont unanimes à reconnaître la diversité des facteurs ayant favorisé l'émergence et à l'évolution de la conception situationnelle. Parmi ces facteurs, on peut retenir :

- l'application aux organisations des théories sociologiques qui prévalaient dans le monde anglo-saxon. Les théories structuro-fonctionnalistes dans leurs analyses fonctionnelles et avec des concepts comme ceux de fonctions, de différenciation structurelle, d'interaction entre l'organisation et son environnement. Pearson (1951, 1960) et Lawrence et Lorsch (1967, 1969) sont au nombre des auteurs qui ont développé cette perspective de la théorie situationnelle.
- la grande place réservée aux recherches empiriques dans cette théorie. En effet, les tenants de la conception situationnelle s'intéressèrent aux influences multidirectionnelles des différentes variables composant le fait organisationnel. L'observation dite scientifique de ces influences, dans le cadre d'une approche positiviste, a été stimulée et rendue possible grâce à l'utilisation des diverses techniques *statistiques multivariées* (Brassard, *op. cit.*, p. 238). Le développement de ces diverses techniques et leur utilisation se sont produits sous la poussée du développement de l'informatique dont l'usage, autour des années 1965, devenait de plus en plus performant et accessible aux chercheurs. Cette conception trouvait ainsi ses meilleurs alliés dans les outils statistiques et dans l'informatique (Crozier et Friedberg, 1977).

2.1.2 Conception situationnelle

Dans les années 1950 et au début des années 1960, le raisonnement situationnel figurait dans les travaux de recherche liés à l'approche centrée sur les besoins humains (Brassard, 1996). Parmi les travaux contributifs à cette théorie, on peut citer celui de Chandler (1962) qui pense que les structures organisationnelles dépendent des décisions stratégiques des administrateurs et que ces décisions sont liées à la conscience des

conditions changeantes de l'environnement. En fait, Chandler estime ainsi que les structures organisationnelles doivent être adaptées aux conditions de l'environnement (Brassard, 1996; Haché, Crespo et Bouchard, 1989).

Divers courants théoriques forment l'approche situationnelle. Parmi ceux-ci, on trouve la théorie de la contingence structurelle proposée par Lawrence et Lorsch (1967, 1969). Ces deux auteurs ont étudié les relations entre l'organisation et son environnement. Ils ont mis l'accent sur les caractéristiques de l'organisation, son intégration et son efficacité. À propos de cette théorie contingentielle, Brassard (1996) précise notamment qu'« il n'existe pas un modèle de structure et de gestion idéal qui assure l'efficacité de toutes les organisations ». Pour lui, « ce modèle doit être adapté aux caractéristiques de l'environnement » (p. 387).

Au cours des années 1970, les études adoptant la perspective situationnelle se sont multipliées. La conception acquiert ainsi le statut d'une véritable théorie des organisations. Dans le même temps, les chercheurs prennent de plus en plus conscience que plusieurs facteurs ayant trait au contexte devaient être tenus en compte simultanément et que les variables organisationnelles devaient être traitées d'une façon multidirectionnelle. C'est dans cette perspective que se sont orientés les travaux menés par le groupe de l'Université d'Aston (Pugh *et al.*, 1963, 1968, 1969) qui ont démontré, entre autres, que « le modèle bureaucratique peut prendre plusieurs formes selon le contexte » (Brassard, *op. cit.*, p. 258).

Se sont ajoutés les notions de consistance et de congruence entre les variables formant le tout au sein d'un environnement. L'une et l'autre correspondent à l'adaptation mutuelle des différentes variables et de leurs relations les unes aux autres, en fonction de leurs caractéristiques. Ainsi, une organisation efficace est définie comme celle où existe une congruence entre l'état du construit et celui de tous les éléments qui composent sa situation. Cela constitue l'essentiel de la théorie des configurations organisationnelles proposées par les auteurs Khandwalla (1973, 1977), Miller et Friesen (1984) ou Mintzberg (1983, 1990).

2.1.3 Application de la conception situationnelle dans cette recherche

Dans cette recherche, la conception situationnelle s'applique bien au fait de considérer l'établissement scolaire comme un système ouvert et complexe en interaction continue avec son environnement.

Appliquée à notre recherche, cette conception situationnelle permet une prise en compte des influences réciproques entre l'école et l'environnement externe. L'environnement est composé des facteurs divers, dont la structure familiale (Drolet, 1990; CSIM, 1993, 1999; Martinet, Terrisse et Lefebvre, 1997), les caractéristiques socio-économiques et socioculturelles des élèves et de leurs familles (Collard, 1984; Drolet, 1990; Romero, 2000) et les communautés ou quartiers où vivent les élèves et leurs familles (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). En ce qui concerne le milieu scolaire, plusieurs facteurs, dont les attitudes et les compétences des professeurs (Coulter, 1979; Doré-Côté, 2001), les relations interpersonnelles (Levasseur *et al.*, 1994) et le leadership des directions (Parent, Duquette et Carrier, 1993) interviennent. Nous approfondissons ces deux aspects de l'environnement et de l'école à la section 2.2 portant sur les concepts de défavorisation et de diversité culturelle.

La conception situationnelle incite à fonder l'exercice de la stratégie organisationnelle sur le principe d'adaptation et constitue la principale contribution dans notre recherche. En effet, si on tient compte de l'influence des divers facteurs scolaires et environnementaux, un changement global de perception s'impose afin de réorienter la recherche et la pratique. Une telle diversité implique nécessairement une assez grande variété d'interventions individualisées. « L'adaptation ou ajustement est ici crucial parce que l'efficacité en dépend » (Haché, Crespo et Bouchard, 1989, p. 39).

Pour ce faire, la stratégie éducative ne va pas se réduire à l'application d'un modèle défini *a priori* ni à une seule meilleure façon de faire, comme le commandent les conceptions traditionnelles de l'éducation (approches mécanistes ou psycho-médicales). L'approche situationnelle permet à l'acteur principal – en l'occurrence l'enseignant régulier ou enseignant-ressource – à intervenir, tant sur le plan académique, structurel que sur le plan relationnel. Son intervention est censée se réaliser d'une manière adaptée aux

caractéristiques de l'école et de l'environnement, mais dans une perspective configurationnelle.

Il faut rappeler que les écoles de milieux défavorisés et caractérisés par la diversité ethnique ne sont pas identiques à celles situées en milieu favorisé (Tremblay, 2003). De même, les populations scolaires diffèrent aussi par la culture, le sexe, l'âge, la structure familiale, les conditions socio-économiques et l'importance accordée à l'école. Dans ce cas, une mesure n'est pas nécessairement efficace pour toutes les clientèles scolaires. Par exemple, la motivation est considérée par plusieurs chercheurs comme un facteur associé à la réussite scolaire (Bédard, Lacroix, Gagnon et Pellerin, 2006; Karsenti, 2003; Viau, 1994). Les écrits indiquent que plusieurs élèves francophones « de souche » en milieu défavorisé semblent éprouver plus de problèmes de motivation que leurs pairs allophones (Karsenti, 2003; OCDE, 2006; Viau, 1994). L'approche situationnelle a l'avantage de proposer à l'école le choix de focaliser plus de ressources sur des élèves dont les besoins se font plus sentir. Dans ce cas, les élèves francophones « de souche » de milieux défavorisés pourraient bénéficier plus des ressources à cause de leurs environnements familiaux qui semblent moins motivants.

La conception situationnelle accorde une marge de manœuvre assez grande aux intervenants scolaires. Ainsi, l'enseignant-ressource peut à certaines occasions adapter ou reproduire, à des degrés divers cependant, un modèle existant et peut aussi, à d'autres occasions, imaginer et forger un nouveau modèle. Il peut faire des ajustements dans la façon d'enseigner, ajustements majeurs dans certains cas et mineurs dans d'autres.

En outre, dans un milieu scolaire défavorisé et multiculturel comme par exemple l'école montréalaise, la stratégie éducative ne peut prétendre à une maîtrise de l'univers organisationnel (école) qui exclurait à l'avance toutes perturbations (Brassard, 1996, *op. cit.*, p. 387).

En effet, il est admis qu'il existe d'assez grandes différences dans les rythmes d'apprentissage des enfants (Leclerc, 2001), et la difficulté pour les enseignants est souvent d'adapter leur enseignement à ces inégalités. Des écrits recueillent quelques constatations faites dans la salle de classe, connues de tous et qui n'étonnent plus

personne, que ce soit à l'intérieur ou hors de l'école. Cette constatation est clairement exprimée dans la citation ci-après : « a) Les enfants n'ont pas tous les mêmes rythmes d'apprentissage, b) les maîtres n'imposent pas tous le même rythme de travail à leur classe, c) l'école impose un rythme moyen qui semble ne pas convenir à tous les élèves... » (<http://www.offratel.nc/magui/CLASORG.HTM>, 2003, p. 1).

Cette affirmation révèle quelques faits saillants se déroulant dans la salle de classe. Les élèves n'acquièrent pas les connaissances au même rythme. Certains élèves ont un rythme d'apprentissage rapide, tandis que d'autres exigent beaucoup de temps pour posséder leur matière (Archambault et Riche, 2005; Leclerc, 2001; Perrenoud, 1997, 2005). La situation semble plus compliquée chez des élèves dont le milieu familial ne peut fournir aucune aide sur le plan scolaire.

De ce qui précède, on peut affirmer que la conception situationnelle s'apparente au modèle pédagogique connu sous le nom de la « pédagogie aujourd'hui » ou « pédagogie différenciée » dont le fondement repose sur la mise en évidence de processus d'apprentissage et de comportements cognitifs et sociaux variés. Pour ce courant pédagogique, « l'élève standard n'existe pas » (Roussel, 2003, p. 139). La variété est le principe systémique. La compréhension organisationnelle rejoint une préoccupation éthique qui porte sur la reconnaissance de la différence. La méthode pédagogique valorise la construction par l'élève de situations problèmes plutôt que la recherche de solutions. C'est une pédagogie de la construction plus que de la description. « L'adaptation de l'apprentissage à chaque individu nécessite au préalable une meilleure expertise de l'individu et notamment l'état de son savoir et sa compétence sur le domaine à enseigner » (Ponce, 1996, p. 97). Une démarche pédagogique de type différencié requiert que l'on propose plusieurs cheminements ou procédures d'acquisition d'une nouvelle connaissance (Ponce, 1996). Il s'agit « ...d'une philosophie basée sur la croyance dans la diversité des élèves, de leurs besoins, de même que dans la conviction profonde de la nécessité de tenir compte de leurs différences » (Archambault et Riche, 2005, p. 52). Ce nouveau courant est partagé par plusieurs chercheurs dont les Français Ponce (1996) et Morin (2000), le Suisse Perrenoud (2005, 1997) et les Québécois Archambault (2005) et Benoît (2005).

2.2 INTERVENTIONS ÉDUCATIVES EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Les interventions éducatives en milieu défavorisé visent principalement la réussite scolaire des jeunes. Elles consistent à améliorer les habiletés ou les performances dans les domaines où existent des difficultés, elles cherchent aussi à réduire la probabilité de difficultés futures chez les jeunes (White, 1986, 1998). Depuis leurs origines dans les sociétés industrialisées, l'éducation préscolaire représente le pivot central de ces interventions éducatives. Les programmes québécois de pré-maternelle 4 ans à demi-temps et de maternelle 5 ans à plein temps sont cités par beaucoup d'auteurs comme des exemples de type d'intervention éducative en milieu défavorisé (Crespo *et al.*, 1997; Gauvin, 2001). Le mouvement s'est manifesté en Amérique du Nord, principalement au début des années soixante, dans une conjoncture impliquant divers facteurs, parmi lesquels :

- l'ensemble des recherches en psychologie et en neuropsychologie qui ont démontré l'importance de la petite enfance dans les étapes de développement ultérieures (ici les travaux de Piaget en 1957), d'où la nécessité d'intervenir durant cette période où l'enfant est encore malléable;
- le constat d'échec des institutions sociales et scolaires dans leurs tentatives pour rétablir une égalité des chances en éducation, promotion, insertion et santé pour tous les individus d'une même société (Terrisse, 2001, p. 4).

Ces facteurs ont donné naissance à de nombreux programmes de stimulation et d'éducation depuis plus de deux décennies aux États-Unis et ailleurs dans le monde (Zigler et Styfco, 1996). Au Québec, de nombreux programmes d'intervention éducative ont été réalisés en milieu défavorisé, mais le programme Opération Renouveau (OR) a beaucoup attiré l'attention de plusieurs chercheurs (Gauvin, 2001; Montmarquette *et al.*, 1989).

2.2.1 Programme Opération Renouveau

Les interventions éducatives québécoises en milieu défavorisé ont pris naissance au début des années 1970 (Crespo *et al.*, 1997, 1998; Gauvin, 2001; Paquet, 1998). À cette

époque, l'ancienne CECM avait lancé un projet appelé Opération Renouveau (OR) pour aider les élèves défavorisés. L'orientation générale de ce projet était influencée par les programmes *Head-Start* et *Follow-Through*, lesquels sont toujours en vigueur aux États-Unis. Ces programmes américains s'adressaient aux enfants de la maternelle, puis, au fil des ans, à ceux du niveau primaire. Ils visaient à compenser chez des enfants les carences cognitives causées par la sous-stimulation du milieu (CSIM, 1991, 1998; Paquet, 1998).

Notons que ce programme d'Opération Renouveau⁶ a connu plusieurs révisions faites en fonction des connaissances disponibles à l'époque ainsi que de nouvelles caractéristiques de la clientèle scolaire montréalaise suite à l'adoption de la loi 101, appelée Charte de la langue française (Bergeron, 2002; Corbo, 2000). Au total, cinq plans de programme OR ont été mis sur pied. Il s'agit du premier plan quinquennal de 1970 à 1975; suivi du deuxième plan de 1977 à 1982; il y a eu un troisième plan de 1984 à 1987 et un quatrième plan de 1988 à 1991, puis, enfin, le cinquième plan de 1993 à 1997. Nous ne pouvons malheureusement pas décrire ici tous les plans de l'Opération Renouveau. Mais, pour les besoins de cette recherche, nous nous référons aux plans 1, 2 et 5.

Selon la revue de littérature, le premier plan de l'Opération Renouveau était géré de façon centralisée et les écoles choisies se prévalaient de plusieurs mesures telles que : la maternelle cinq ans à plein temps, le supplément alimentaire et la mesure d'échange de vêtements entre écoles (Crespo *et al.*, 1997). Cependant, à partir du deuxième plan quinquennal (1975-1982), la gestion centralisée a été remplacée par une approche-école à partir de laquelle le personnel scolaire était invité à élaborer des projets centrés sur les besoins du milieu, avant de les soumettre à l'administration centrale. Dans ce deuxième plan quinquennal, apparut en 1976 la catégorie *enseignant-ressource* à la suite de la

⁶ Le programme d'OR est le nom donné aux programmes québécois d'intervention en milieu défavorisé. Ses différents services se proposaient entre autres, l'amélioration des résultats scolaires. Depuis juillet 1998, ce programme s'appelle Opération Solidarité et poursuit les mêmes buts en mettant l'accent sur les relations entre l'école, les parents et la communauté pour la poursuite de la réussite éducatives des élèves.

publication du Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX)⁷. Ce rapport propose une formule normalisante pour l'organisation graduée des mesures d'aide aux élèves en difficulté : « le système en cascade » (Benoît, 2005, p. 13). Le but de ce modèle organisationnel consiste à maintenir l'élève dans la classe régulière ou son retour vers cette dernière.

Le cinquième et dernier plan (1993) de l'Opération Renouveau s'était penché beaucoup plus sur les caractéristiques de la défavorisation qui doivent être considérées comme des « différences dont on doit tenir compte au moment d'agir avec les élèves » (CECM, 1993, p. 3). Ce dernier plan de l'OR a pour objectif de : 1) *favoriser la prise en compte de l'identité socioculturelle des élèves par l'adaptation de l'enseignement* et 2) *favoriser l'association des parents au cheminement scolaire de leur enfant* (CECM, 1993; Gauvin, 2001). À l'époque où l'étude de Crespo *et al.* (1997) a été réalisée, le programme OR était à son cinquième et dernier plan d'action. Les préoccupations actuelles du programme de l'Opération Solidarité illustrent bien les récentes tendances observées dans la littérature qui consistent à impliquer davantage les parents dans le cheminement scolaire des élèves ainsi qu'à tenir compte de l'identité socioculturelle des élèves dans la démarche pédagogique (CECM, 1993; Lee, 1998). Notons que cette mesure enseignant-ressource a été utilisée dans plusieurs commissions scolaires de Montréal (par exemple, la CPGM et la Commission scolaire Sainte-Croix), mais la CECM l'a pratiquée de manière intense (Crespo *et al.*, 1997).

2.3 EFFETS DES INTERVENTIONS ÉDUCATIVES EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Comme indiqué précédemment, très peu d'études traitent des impacts des interventions ainsi que de l'efficacité des mesures auprès des élèves de milieux défavorisés et multiculturels. Un grand nombre se limite à la description des services offerts aux jeunes. La raison principale de cette limitation est le manque d'évaluation de

⁷ La personne intéressée par les politiques générales de l'adaptation scolaire du MEQ et de l'ancienne CECM est priée de consulter la recherche d'Yves Boucher (1993) sur *Le discours officiel en matière d'adaptation scolaire et sa mise en œuvre dans une école primaire*. Essai de maîtrise professionnelle en administration de l'éducation, Université de Montréal et celle de Christiane Benoît (2005) sur *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal : Éditions Guérin.

la démarche et de l'atteinte des objectifs visés dès le début de l'intervention (Portelance et Lessard, 2002).

On remarque cependant que les évaluateurs utilisent des méthodes variées et diverses. Des écrits démontrent que l'évaluation d'une même intervention par des chercheurs différents peut mener à des conclusions différentes (Montmarquette *et al.*, 1989; Portelance et Lessard, 2002). Ainsi, par exemple, l'allocation de ressources financières pour améliorer le rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés donne parfois des résultats positifs (Colman *et al.*, 1966, 1979) et parfois négatifs (Hanusek, 1989). C'est ce que remarquent Crespo et Carignan (2001) en faisant une recension des écrits de plusieurs programmes importants mis en œuvre à l'intention de ces élèves en Europe Occidentale (France et Angleterre), aux États-Unis et au Québec.

En France, plusieurs programmes d'aide aux élèves existent en milieu scolaire défavorisé. Certains programmes indiquent des effets positifs, d'autres signalent des effets négatifs. Dans une étude sur l'*Observation à l'entrée au CP (cours préparatoire, équivalent à la première année du primaire) des élèves du panel 1997*, les chercheurs Jeantheau et Murat (1998) démontrent que le programme de scolarisation des élèves sur deux ans s'avère profitable pour des jeunes de familles défavorisées et se trouvant en situation précaire dite « Zone d'éducation prioritaire » (ZEP). Le programme d'aide aux devoirs semble produire des effets bénéfiques si les animateurs du projet « animations éducatives préscolaires » sont bien sélectionnés (Plassard, Roselen et Serrandon, 1998). Également, le rapprochement entre enseignants et familles au niveau primaire aurait des effets positifs qui se répercutent sur les résultats scolaires des élèves (Vrignon, 1998). Cependant, dans une étude comparant les performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP, Brizard (1995) indique que les élèves en ZEP obtiennent des rendements scolaires inférieurs, même si les élèves à profil social équivalent et toutes zones confondues ont des rendements semblables. Ces résultats concordent avec ceux de la récente étude de Kherroubi et Rochex (2004) et avec ceux aussi d'une des conclusions de l'évaluation nationale des élèves aux épreuves annuelles réalisée par Andrieux *et al.* (2001). Globalement, ces six auteurs démontrent la contre performance des élèves de CE2 (*cours élémentaires correspondant à la troisième année du primaire*) et ceux de 6^e

année scolarisés en ZEP par rapport à leurs pairs scolarisés hors ZEP. Ils indiquent aussi que les écarts sont plus grands en maths qu'en français (Andrieux *et al.*, 2001; Kherroubi et Rochex, 2004).

En Angleterre, les analyses effectuées sur des interventions scolaires dans des écoles de milieux défavorisés révèlent des impacts positifs. Les chercheurs Topping et Lindsay (1992) démontrent que les jeunes ayant bénéficié du projet *Haringey*, qui impliquait la participation des parents, avaient amélioré leur niveau de lecture et conservé ce niveau trois ans après la fin du projet. Un autre projet portant sur « le rattrapage en lecture » s'est avéré particulièrement efficace auprès des lecteurs les moins avancés et qui avaient bénéficié de repas gratuits à l'école (Sylva et Hurry, 1995).

Aux États-Unis, l'étude menée par les chercheurs Guskey, Passaro et Wheeler (1995), qui évalue l'impact d'une intervention basée sur la pédagogie de la maîtrise, utilise un test bâti en fonction des objectifs du programme (*Missouri Mastery Achievement Test*). Les conclusions de ce test démontrent que 75 % des élèves qui ont bénéficié de cette pédagogie ont obtenu la note C ou plus dans toutes les matières scolaires d'apprentissage.

Dans les années 1970, une autre étude longitudinale effectuée sur trois ans (1976-1979) impliquant 720 000 élèves dans un échantillon de 300 écoles primaires américaines, appelée *Sustaining Effects Study*, a examiné l'effet des interventions éducatives en milieu défavorisé (Carter, 1984). L'étude faisait la comparaison de trois groupes d'élèves : le premier groupe bénéficiait du programme compensatoire; le deuxième groupe nécessitait le programme compensatoire, mais n'en bénéficiait pas, tout comme le troisième groupe qui regroupait quant à lui les élèves réguliers. Les conclusions de cette étude démontrent que les élèves ayant bénéficié du programme compensatoire réussissaient mieux en lecture tout au long des trois premières années de même qu'à tous les niveaux de maths que leurs pairs en difficulté mais non soutenus. Cette étude indique aussi que les élèves ayant bénéficié de l'aide compensatoire étaient ceux qui entraient dans le programme avec des résultats proches de la moyenne, alors que ceux aux résultats plus faibles ne profitaient pas ou peu du programme.

Depuis plusieurs années, de nouvelles approches d'intervention éducative utilisées dans les écoles américaines des milieux défavorisés semblent couronner de succès. Le cas, par exemple, du programme *Success for All (Réussite pour tous)* semble pertinent. Ce programme associe plusieurs types d'interventions destinés aux élèves du niveau primaire et consiste principalement à améliorer leur rendement scolaire (Slavin, 1994). Slavin *et al.* (1994) indiquent l'efficacité du *Success for All* pour les élèves concernés. Concrètement, l'étude montre que le programme *Réussite pour tous* permet l'amélioration des performances en lecture et la réduction du nombre d'enfants placés en éducation spécialisée (Slavin, 1999). Par contre, certains chercheurs critiquent la validité des résultats de l'étude. Ces critiques portent principalement sur l'efficacité de l'intervention éducative (Pogrow, 1999) ou bien son succès en toutes circonstances (Crespo et Carignan, 2001; Jones, Gottfreson et Gottfredson, 1997). Néanmoins, les résultats de l'étude évaluative du projet *Réussite pour tous* tendent à confirmer son efficacité (Herman *et al.*, 1999). Ils rejoignent la récente étude réalisée par Borman *et al.* (2005) sur *The National Randomized Field Trial of Success for All: Second-Year Outcomes*. Globalement, cette étude indique que les élèves qui ont bénéficié d'une approche collective et globale obtiennent des résultats plus élevés en lecture.

Outre la récente approche collective et globale décrite auparavant, celle de Chicago attire l'attention de plusieurs chercheurs et autorités administratives. Actuellement, l'approche de Chicago est pratiquée dans plusieurs établissements scolaires. Elle met de l'avant une gestion scolaire de style privé, dans laquelle l'embauche à un poste et le renouvellement du personnel dépendraient du succès obtenu par les enseignants et les directions des écoles. Les tests administrés à des élèves sont diversifiés pour éviter toute préparation *a priori* (MEQ, 2000). Il semble que l'évaluation des programmes basés sur cette gestion de style privé soit couronnée de succès.

Au Québec, la mesure enseignant-ressource de l'OR a été évaluée, mais les résultats ont été parfois décevants comme le sont ceux de l'ensemble des autres mesures de l'OR (Crespo *et al.*, 1997). C'est l'une des conclusions de l'étude du Centre de recherche et de développement économique (CRDE) de l'Université de Montréal, qui avait porté sur l'évaluation des interventions du deuxième plan de l'OR (Montmarquette *et al.*, 1989).

En effet, parallèlement aux programmes américains, les résultats ne démontraient pas d'effets durables en français ni en maths pour les enfants qui avaient bénéficié de ce programme (Bonnier-Tremblay, 1977; Crespo, 1983, 1984; Montmarquette *et al.*, 1989).

Notons les travaux réalisés par l'équipe de Lapointe, Soucy et Robitaille (2003) et Terrisse (2000) dans le cadre de la petite enfance en milieu défavorisé. Dans une étude sur *L'évaluation de la maturité scolaire à la maternelle* chez des enfants de milieux défavorisés, Lapointe, Soucy et Robitaille (2003) ont examiné si l'accès à des programmes de pré-maternelle quatre ans permettait aux enfants de milieux défavorisés d'être mieux préparés pour réussir à l'école. L'échantillon est composé de 442 élèves des écoles défavorisées de Trois-Rivières et de 1 278 élèves des écoles défavorisées, y compris ceux des écoles non défavorisées de Montréal. Les résultats de l'étude indiquent que les enfants qui ont fréquenté l'école à l'âge de quatre ans sont mieux préparés à réussir que ceux qui ne l'ont pas fréquentée (échantillon de Trois-Rivières). Cependant, dans l'échantillon de Montréal, les résultats révèlent que le fait de fréquenter l'école à l'âge de 4 ans ne semble pas être une condition suffisante pour permettre aux enfants de milieux défavorisés d'être aussi bien préparés pour réussir à l'école que leurs pairs de milieux plus favorisés.

Une recherche réalisée par Terrisse *et al.* (2000) avait pour but d'analyser les mesures d'intervention et de leurs effets sur les performances ultérieures des enfants. L'étude a été réalisée à partir de l'analyse de contenu d'un corpus d'interventions auprès d'enfants de 4 à 5 ans de milieux défavorisés (les groupes Soleil, Passe-partout, maternelles-maisons, etc.). Les données recueillies ne permettent pas de tirer des conclusions sur les objectifs poursuivis (Portelance et Lessard, 2002).

Parmi les constats de cette étude, aucune évaluation n'a été prévue dans les programmes-cadres, dans les guides d'implantation et d'animation produits par les commissions scolaires. Aucun document ne mentionne l'évaluation des activités pour les parents (Terrisse *et al.*, 2000). « Les renseignements pris dans les différents milieux concernés ne permettent donc pas de penser que ces milieux aient évalué les mesures elles-mêmes et leurs effets » (Terrisse *et al.*, 2000, p. 43).

Les chercheurs ont tenté de discerner les modèles éducatifs existant au préscolaire; d'examiner les stratégies d'intervention pédagogique et les situations didactiques utilisées, selon les modèles cognitif, humaniste et behavioriste guidant la représentation que les enseignants du préscolaire se font de leur intervention à l'aide d'un questionnaire.

Deux questions préoccupent les auteurs : l'intervention est-elle centrée sur l'identification des facteurs de risque et sur un apport compensatoire fourni par des intervenants du milieu institutionnel, ou bien cherche-t-elle à mettre en valeur les facteurs de réussite scolaire présents dans l'environnement de l'enfant ? On doit alors s'interroger sur le type de partenariat établi (p. 152). La deuxième question concerne la qualité des profils universitaires de formation initiale et continue qui sont offerts aux divers types d'intervenants et qui ont trait aux différentes modalités d'intervention précoce auprès des populations du système éducatif.

En ce qui concerne l'impact de l'enseignant-ressource en milieu défavorisé, notons que peu d'études évaluatives (Crespo *et al.*, 1997) ont été réalisées dans le monde. Outre les évaluations des stratégies américaines de *pull-out* (Meyers *et al.*, 1990), on ne trouve que peu d'études portant spécifiquement sur l'effet de l'enseignant-ressource en milieu scolaire défavorisé et multiethnique. La revue de littérature traite beaucoup plus de l'efficacité en général des interventions éducatives. Lorsqu'il s'agit d'évaluations globales, les résultats tendent à montrer une faible efficacité des mesures ou, si elles produisent des effets positifs, ils sont insuffisants pour réduire l'écart entre les milieux défavorisés et les milieux favorisés (Carter, 1984; Gauvin, 2001; Glass *et al.*, 1982). Ces résultats concordent ainsi avec ceux de l'étude québécoise dans laquelle la variable enseignant-ressource était associée à d'autres variables (Montmarquette *et al.*, 1989).

Des recherches évaluatives ont cependant critiqué l'approche compensatoire du type *pull-out*. En effet, plusieurs études américaines et québécoises ont attribué des effets pervers à la *classe-ressource*. Premièrement, ces élèves perdaient du temps d'enseignement en se déplaçant souvent de la classe régulière à la *classe-ressource* (Bean *et al.*, 1991; Crespo *et al.*, 1998; Lovitt, 1989). Deuxièmement, on note l'effet stigmatisant pour les élèves en difficulté (Affleck *et al.*, 1988; Bean *et al.*, 1991), le

manque de coordination entre l'enseignant de la classe régulière et celui de la *classe-ressource* (Bean *et al.*, 1991; Meyers *et al.*, 1991; Voltz et Elliott, 1990). Troisièmement, ils ne recevaient pas le type d'instruction nécessaire pour répondre adéquatement à leurs besoins (Saint-Laurent *et al.*, 1995). Ainsi, dans les classes-ressources, on baisserait le niveau d'exigences propre à la classe régulière et on n'insisterait pas autant que nécessaire sur les contenus et les habiletés à développer. Or, c'est précisément sur les contenus et habiletés que l'on évalue les élèves, ceux qui fréquentent la *classe-ressource* se voient par le fait même pénalisés (Allington, 1983).

Par ailleurs, les études évaluatives réalisées dans le cadre du programme *Soutien à l'école montréalaise* semblent montrer des effets positifs des interventions éducatives. Les résultats de l'étude du MEQ (1999) portant sur *Prendre le virage du succès : analyse des données sur les mesures obligatoires du programme de soutien à l'école montréalaise* indiquent les effets positifs du programme. SOGEMAP inc., chargé de l'étude, a analysé les données de l'année scolaire 1998-1999. L'analyse révèle que la flexibilité du programme a permis aux écoles ciblées d'adapter leurs projets aux exigences locales et de répondre aux besoins des élèves. Elle indique que ces projets interviennent de façon positive sur les « matières scolaires, les attitudes et les habiletés scolaires telles que la motivation, les conduites sociales et les méthodes de travail » (p. 7). Aussi, ce programme a permis à ces écoles de développer des activités d'accompagnement pour élèves et pour leurs parents (afin d'augmenter la participation au suivi scolaire des enfants), de s'ouvrir sur le monde des arts et de favoriser le partage d'expertise (SOGEMAP, 1999-2000).

Dans la même optique, signalons les résultats de l'étude de Tremblay (2003) sur *l'Analyse du cheminement scolaire des élèves en fonction du profil des écoles ciblées et comparaisons avec des groupes témoins*. Cette étude porte sur 115 écoles du primaire qui ont bénéficié du programme de soutien à l'école montréalaise pour au moins une année scolaire entre 1994 et 2002. Elle analyse cinq variables: la langue d'enseignement, la taille de l'école, l'indice de diversité ethnique, le taux de mobilité des élèves et le décile de défavorisation du milieu. Les résultats démontrent que :

« le taux de redoublement moyen dans les écoles de l'ordre du primaire des milieux défavorisés est passé de 11,4 % à 7,7 % au 1^{er} cycle, de 6,9 % à 4,9 % au 2^e cycle et de 4,0 % à 2,4 % au 3^e cycle depuis l'arrivée du programme de soutien » (p. 13).

Les résultats indiquent également que « le taux de retard scolaire est passé de 16,9% à 12,6% au 1^{er} cycle, de 29,2 % à 21,6% au 2^e cycle et de 31,7 % à 25,3 % au 3^e cycle depuis l'implantation du programme de soutien » (p. 19).

Notons cependant que malgré les effets positifs constatés par l'étude, ces résultats perdent de leur crédibilité lorsqu'on s'aperçoit de l'omission de tous les élèves qui ont bénéficié du programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Ces derniers peuvent constituer une proportion importante de la clientèle visée. Toutefois, l'étude conclut que « l'effet bénéfique du programme au niveau primaire ressort avec assez d'évidence » (p. 48).

Rappelons que la baisse des taux de redoublement constatée dans les écoles défavorisées durant les années 1990 n'est pas similaire à celle observée dans les écoles non défavorisées. Pendant cette décennie, les pratiques administratives de redoublement ont été progressivement restreintes dans l'ensemble des écoles du Québec. Pour le cas spécifique des écoles moins défavorisées, ajoutons également deux facteurs qui ont baissé ces taux de redoublement : 1) une moins grande mobilité des élèves, et 2) le fait qu'ils proviennent de milieux un peu moins défavorisés (Tremblay, 2003). En fait, les élèves qui fréquentent des écoles moins défavorisées ont moins tendance à changer d'établissements que ceux qui vont dans des écoles défavorisées. De plus, les écoles moins défavorisées se situent généralement dans des milieux moins défavorisés sur le plan socio-économique.

CONCLUSION

Ce chapitre a présenté la recension des écrits en trois sections. La première section a porté sur la conception situationnelle. Cette conception considère l'établissement scolaire comme un système ouvert et complexe en interaction continue avec son environnement. Elle incite à fonder l'exercice de la stratégie organisationnelle sur le principe d'adaptation.

Les interventions éducatives en milieu défavorisé visent principalement la réussite scolaire des jeunes. Les programmes *Head-Start* et *Follow-Through*, toujours en vigueur aux États-Unis, ont influencé considérablement le programme de l'OR du Québec (Gauvin, 2001; Montmarquette *et al.*, 1989). Depuis sa création en 1970, le programme OR a subi plusieurs modifications en fonction des nouvelles connaissances à l'époque et des caractéristiques des élèves.

En 1976, la mesure enseignant-ressource est née au Québec pour permettre la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés. Comme aux États-Unis, à son origine, le programme d'OR avait privilégié l'approche compensatoire. Au fil des ans, cette approche avait laissé la place à l'approche globale.

Le programme OR a été évalué mais, globalement, les résultats furent parfois décevants (Bonnier-Tremblay, 1977; Crespo, 1983, 1984; Gauvin, 2001; Montmarquette *et al.*, 1989). Quant à l'enseignant-ressource, peu d'études ont été réalisées sur ce thème au Québec, si ce n'est l'étude de Crespo *et al.* (1997, 1998). Cette étude conclut que la mesure enseignant-ressource est efficace en milieu scolaire défavorisé. Cependant les auteurs ne démontrent pas l'impact de cette mesure sur les rendements scolaires des élèves francophones « de souche » et allophones.

Abordons dans le chapitre suivant, le cadre conceptuel défini dans cette recherche.

CHAPITRE III

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente le cadre conceptuel et se divise en cinq sections. La première section traite le concept d'enseignant-ressource. La deuxième section aborde les concepts de défavorisation et de diversité culturelle. La troisième section donne les facteurs associés au rendement scolaire des élèves. La quatrième section formule les hypothèses de recherche. La dernière section fait la conclusion du chapitre.

3.1 CONCEPT D'ENSEIGNANT-RESSOURCE

L'enseignant-ressource est un concept peu abordé dans les écrits en milieu scolaire québécois. Cela semble réduire le champ de sa compréhension dans cette recherche. C'est pourquoi seulement deux définitions en sont présentées ici. Dans le Rapport COPEX, le ministère de l'Éducation du Québec, s'inspirant de l'approche américaine, définit l'enseignant-ressource comme « spécialiste des troubles de l'apprentissage qui agit en étroite collaboration avec l'enseignant régulier et a la responsabilité d'une classe-ressource » (MEQ, 1976, p. 801).

Cette définition a l'avantage de présenter l'enseignant-ressource non seulement comme responsable de la classe-ressource (*resource-room*), mais aussi comme disposant des connaissances dans le domaine de troubles de l'apprentissage et interagissant avec l'enseignant régulier. La classe-ressource est dotée de matériel didactique, d'instruments de support à l'enseignement (audiovisuel, bibliothèques, informatique) ainsi qu'une infrastructure flexible favorisant à la fois le travail individuel et collectif. En tant que tel, cette définition se base sur une philosophie de l'intégration selon laquelle « l'enfant en difficulté reçoit sa formation en classe régulière avec un support externe dont l'importance s'accroît avec la gravité des difficultés d'apprentissage » (Crespo *et al.*, 1997, p. 4). Les élèves qui bénéficient de ces services sont identifiés comme ayant des difficultés de plusieurs ordres, tels la déficience intellectuelle, les troubles émotifs, les troubles du comportement et les handicaps variés.

Aux États-Unis, l'enseignant-ressource (*resource teacher*) est demandé d'intervenir pour lutter contre les difficultés d'apprentissage dans le cadre à la fois de l'éducation spéciale et des interventions éducatives en milieu défavorisé. Signalons qu'en 1965, le

Congrès américain avait voté une loi (*Elementary and Secondary Education Act - ESEA*), dont le Titre 1 prévoyait le financement des interventions éducatives en milieu socio-économiquement défavorisé. L'objectif principal d'un grand nombre de projets était d'apporter un soutien aux enfants ayant des carences en lecture ainsi que dans les matières de base (anglais, maths, etc.). En général, comme indiqué plus haut, la stratégie éducative consistait à retirer les enfants des classes régulières pour qu'ils puissent bénéficier d'un soutien pédagogique spécialisé. Cette pratique compensatoire est appelée *pull-out programs* (Crespo *et al.*, 1997, p. 3). Cependant, depuis le milieu des années 1980, de plus en plus de districts scolaires américains essaient de contrer les problèmes liés au *Pull-out Programs* (voir effets pervers à la section 2.3) en favorisant l'enseignement en équipe (*team-teaching*), de concert avec l'enseignant régulier de la classe (Harpring, 1985).

Au regard de ce qui précède, l'application de l'approche compensatoire du type américain a suscité de vives réactions tant aux États-Unis qu'au Québec. Cependant, pour le cas spécifique du Québec, la définition de l'enseignant-ressource basée sur l'approche compensatoire du type américain ne semble pas répondre adéquatement aux exigences de toute la clientèle scolaire québécoise de milieux défavorisés. Comme indiqué précédemment, conçue en 1976, cette définition ne tient pas compte des caractéristiques diverses et complexes d'une nouvelle clientèle allophone que la loi 101 obligera à fréquenter les écoles publiques québécoises.

Une deuxième définition à laquelle nous adhérons est donnée par le CSIM (1991) et reprise par Crespo, Carignan et Kandarakis (1997). L'enseignant-ressource est une catégorie d'enseignants qui intervient pour améliorer la réussite éducative et augmenter la persévérance des élèves en milieu défavorisé (CSIM, 1998). Il est choisi parmi les enseignants chevronnés, et joue le rôle de conseiller et d'assistant auprès du titulaire. Portelance et Lessard (2002) soulignent son rôle comme suit :

- *il outille celui-ci (enseignant titulaire) pour qu'il puisse intervenir avec succès auprès des élèves présentant des difficultés particulières;*

- *il détermine, avec l'enseignant, quand et comment adapter les méthodes d'enseignement et d'apprentissage utilisées et le moment où il est préférable d'en choisir de nouvelles;*
- *il coopère à la production de matériel pédagogique approprié;*
- *il prend en compte de façon positive l'identité socioculturelle de l'élève (p. 30).*

Parmi les compétences associées à cette fonction, nous notons la nécessité d'excellentes aptitudes en relations interpersonnelles et en travail d'équipe, ainsi qu'une expertise en identification et en résolution de problèmes (Huefner, 1988) de même que dans les relations avec les parents (CSIM, 1998).

Cette deuxième définition nous semble plus appropriée, dans la mesure où elle considère l'enseignant-ressource comme un intervenant censé améliorer la réussite des élèves, augmenter leur persévérance et utiliser une méthode adaptée à leurs caractéristiques et à leurs besoins. À la différence de l'approche américaine du type *pull-out* de jadis, l'approche québécoise sera plutôt globale⁸. Elle ressemble à l'approche collective et globale utilisée actuellement dans le projet *Success for All (Réussite pour tous)* des écoles américaines de milieux défavorisés (voir section 2.3).

En effet, malgré le poids considérable des tâches assignées à l'enseignant-ressource dans l'actuelle définition, nous optons davantage pour la globalité des domaines dans lesquels l'intervention de ce dernier s'impose. En fait, comme indiqué précédemment, les problèmes auxquels l'élève fait face peuvent relever de sources diverses, dont l'élève lui-même, la classe, la cour d'école, le milieu familial ou la société en général.

Comment ce concept enseignant-ressource sera-t-il utilisé dans notre recherche ? Pour la compréhension facile de ce concept, nous allons le subdiviser en quatre variables : a) pourcentage du budget de l'OR, b) pourcentage du budget consacré aux enseignants-ressources, c) pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et d) nombre d'enseignants-ressources. Ainsi, on pourra trouver les valeurs attribuées à

⁸ L'approche globale signifie que l'on n'identifie pas individuellement les élèves pour bénéficier de l'aide. C'est plutôt à la classe de s'occuper des stratégies pédagogiques et de correction. L'OR a adopté l'approche globale dans sa politique d'inclure toute l'école concernée, ou un cycle en particulier.

chacune de ces variables au chapitre IV sur la méthodologie, spécialement dans la section 4.4 portant sur l'opérationnalisation des variables.

Eu égard à ce qui précède, rappelons que si les préoccupations d'aider les enfants de milieux défavorisés ont émergé dans les années 1970, il faut noter que c'est à partir de 1997, lors de la publication du plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation (*Prendre le virage du succès*, sous la ministre de l'Éducation, Madame Pauline Marois) qu'a été mis sur pied un programme innovateur de *soutien à l'école montréalaise de milieux défavorisés* (Lamarre, 2000). Cependant, ce dernier ne constitue pas l'objet de cette recherche. Le tableau III récapitule les orientations générales de l'OR dont les enseignants-ressources faisaient partie.

Tableau III
Orientations générales des plans de l'Opération Renouveau⁹ (1970-1997)

Années	Diagnostic	Orientation générale
Plan d'action 1 1970-1975	Déficiences chez l'enfant issues de son milieu	Compenser les déficiences chez l'enfant par mesure de rattrapage
Plan d'action 2 1977-1982	Inégalités des chances des enfants dues au fait que l'école est pensée pour les citoyens moyens	Aider les enfants à rattraper les retards scolaires et favoriser le respect des différences
Plan d'action 3 1984-1987	Existence de distance entre l'école et le milieu socio-économique faible	Favoriser chez les intervenants une bonne connaissance du milieu, une plus grande ouverture d'esprit, une adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des enfants de milieux défavorisés
Plan d'action 4 1988-1991	Absence de bagage culturel nécessaire pour réaliser les apprentissages scolaires observés chez l'enfant issu d'un milieu défavorisé et de parents sous-scolarisés	Favoriser chez l'ensemble des intervenants la prise en compte positive de l'identité socioculturelle des enfants et associer les parents au cheminement scolaire de leur(s) enfant(s)
Plan d'action 5 1993-1997	Prise en compte nécessaire des caractéristiques inhérentes à la défavorisation et perception de celles-ci comme des différences à respecter au moment d'agir avec les élèves du milieu	Favoriser chez l'ensemble des intervenants la prise en compte positive de l'identité socioculturelle des élèves par l'adaptation de l'enseignement, l'association aux parents concernant le cheminement scolaire de leur enfant et l'association aux ressources de la communauté dans leur action éducative (sic)

Source : CECM (1993). *Opération Renouveau*, p. 3.

⁹ Pour les plus amples informations de différents plans de l'OR, le lecteur est prié de consulter les archives de l'ancienne CECM portant sur le programme de l'OR de 1970 à 1997.

3.2 CONCEPTS DE DÉFAVORISATION ET DE DIVERSITÉ CULTURELLE

Des efforts de recherche sont maintes fois fournis dans des sociétés industrialisées pour comprendre les concepts de défavorisation et de diversité culturelle ainsi que leur impact sur le rendement scolaire des jeunes. Tel qu'indiqué précédemment (volets 1.1.1 et 2.1.3), les travaux rassemblés sous la dénomination de la défavorisation veulent signifier que la pauvreté est un fléau majeur dans le monde actuel et guette un grand nombre d'enfants de différentes origines culturelles (Manciaux *et al.*, 2002; Mongeau, 1991; Romero, 2001). Des études démontrent que ce fléau ne cesse de s'accroître en Amérique du Nord (McLoyd, 1998) et touche un grand nombre d'enfants au Canada et au Québec, particulièrement dans la région de Montréal (CSE, 1998; Drolet, 1990; Terrisse *et al.*, 2000).

On constate encore aujourd'hui le nombre restreint de recherches portant sur le caractère à la fois défavorisé et diversifié de contextes scolaires précis des élèves francophones « de souche » et des élèves allophones. Cette dualité ne facilite pas la compréhension de l'effet de l'intervention éducative sur le rendement scolaire des élèves. De plus, la revue de littérature ne présente pas suffisamment de caractéristiques spécifiques des élèves allophones. Plusieurs chercheurs soulignent cette insuffisance, comme Mc Andrew (2001) qui indique : « On possède encore aujourd'hui peu d'indicateurs sur la spécificité des populations d'origine immigrée par rapport à cette analyse traditionnelle, qui émane surtout de la réalité vécue par les populations francophones pauvres de vieille souche » (p. 85).

L'auteur signale que l'insuffisance de caractéristiques particulières des allophones oblige beaucoup de chercheurs à recourir à des caractères plus généraux afin de pouvoir inférer des conclusions sur ce genre de problématique. La littérature existante fait beaucoup plus des comparaisons entre élèves de milieux défavorisés et ceux de milieux favorisés. C'est sur ces caractères généraux des études empiriques que nous tentons d'apporter quelques informations pertinentes à cette recherche.

Au demeurant, dans une recherche sur *L'enseignement en milieu socio-économique faible*, Drolet (1990) identifie les cinq caractéristiques suivantes :

- 1) Un faible bagage de connaissances : les élèves de milieux défavorisés sont confrontés à un univers pauvre en ressources et n'ont pas accès à des expériences de vie diversifiées, ce qui limite leur bagage des connaissances et leur compréhension du monde.
- 2) Une culture orale : les élèves de milieux défavorisés appartiennent à une culture orale. La limite des ressources matérielles, associée au faible niveau de scolarisation des parents et à leur type d'emploi, fait que la culture du langage écrit occupe peu de place en général.
- 3) Une culture d'action : les élèves de milieux défavorisés sont exposés à une culture qui valorise l'agir plutôt que la planification et la réflexion sur l'action. Ils sont aussi exposés à une culture qui valorise les productions concrètes plus que la manipulation du langage et des images abstraites.
- 4) Une culture centrée sur le temps présent : les élèves de milieux défavorisés sont exposés à des modes de vie qui les centrent sur le temps présent. Les familles pauvres apprennent à vivre au jour le jour et les périodes de tension auxquelles les enfants sont confrontés font qu'ils éprouvent des difficultés à différer la gratification.
- 5) Une culture qui valorise la coopération : les élèves de milieux défavorisés font l'apprentissage de l'entraide et de la coopération. Ces attitudes et ces comportements sont fortement valorisés par leur famille et par la communauté.

Ces cinq caractéristiques donnent un éclairage sur la culture des élèves de tous les groupes linguistiques confondus de milieux défavorisés. Cependant, comme nous venons de le mentionner, elles sont plus pertinentes quand on les compare à la culture des élèves issus des familles favorisées. Or, la présente recherche n'aborde pas une telle problématique.

Quoi qu'il en soit, nous remarquons qu'une multitude de facteurs sont associés à la défavorisation et à la diversité culturelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1998). Notons que la détermination du degré de défavorisation est habituellement établie selon diverses variables socio-économiques et culturelles. Le plus souvent, ces facteurs s'additionnent, sans qu'il soit nécessairement possible de distinguer clairement une relation de cause à effet entre eux. On peut les retrouver aussi bien chez un grand nombre de francophones

« de souche » que chez des allophones. La plupart des études mettent l'emphase sur la variable socio-économique, le revenu familial en particulier (CSIM, 1999; Statistique Canada, 2004; Terrisse *et al.*, 2000). D'autres études considèrent quant à elles les variables structure familiale, scolarisation de la mère et le non emploi du père (CSIM, 1999). Les différents facteurs relatifs au revenu familial et à la structure familiale, entre autres, sont des facteurs considérés par plusieurs comme associés au rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés (Montmarquette *et al.*, 1989; Romero, 2001).

Par ailleurs, si la défavorisation est perçue par certains comme liée spécialement à des variables relatives à la famille (Rutter, 1983) et que cette dernière a un impact direct sur le rendement scolaire de l'élève, d'autres auteurs vont envisager une vision plus globale (Doré-Côté, 2001; Pagani, Boulerice et Tremblay, 1997). En effet, outre les caractéristiques familiales, on distingue des caractéristiques individuelles de l'élève, de son école et du milieu dans lequel il vit.

Après ces précisions, nous abordons à présent les caractéristiques générales retenues dans cette recherche.

3.2.1 Élève

Certains auteurs associent les élèves défavorisés socio-économiquement à des variables scolaires, notamment : retards scolaires, absentéisme, troubles de comportement (Doré-Côté, 2001; Pagani, Boulerice et Tremblay, 1997). D'autres auteurs lient la défavorisation de l'élève avec des facteurs tels la faim, la fatigue (Crespo *et al.*, 1998, p. 51), le stress (Rapport du Groupe de travail sur les jeunes, 1991) et le vocabulaire peu développé (Crespo *et al.*, 1998; Proulx, 1990). D'autres études encore associent l'élève défavorisé à des aspects psychologiques comme le faible niveau de motivation, le manque de confiance en soi et de l'estime de soi et le peu d'engagement dans les activités scolaires (Ouellet, 1995; Régie régionale de la Santé et des Services sociaux de Lanaudière, 2001).

Même si ces facteurs sont plus ou moins vécus par un grand nombre d'élèves de milieux défavorisés et diversifiés, il faut éviter toute généralisation. En effet, une

spécificité semble exister dans bien des cas. Comme indiqué auparavant (volet 2.1.3), des études abordant la spécificité de l'apprentissage des élèves attribuent à la motivation un rôle de premier plan pour la réussite scolaire (Bédard, Lacroix, Gagnon et Pellerin, 2006; Karsenti, 2003; Viau, 1994). Or, comme nous avons mentionné auparavant, certains écrits ont démontré que les élèves allophones manifesteraient une plus grande motivation par rapport à leurs pairs francophones « de souche » (Proulx, 1990). De même, le comportement peut être un facteur lié à la réussite scolaire des élèves. Par exemple, beaucoup d'auteurs décrivent les élèves d'origine asiatique comme discrets, respectueux et obéissants envers les aînés et leurs enseignants; le sport et le loisir passent après les études. Ces valeurs culturelles des Asiatiques ne sont pas les mêmes chez un grand nombre de Québécois « de souche » de milieux défavorisés chez qui on constate, en plus d'une organisation familiale non directive, une violence verbale et physique manifeste et une valorisation importante des loisirs. (CSIM, 1990; Proulx, 1990). Nous pensons que ces facteurs motivationnels et comportementaux peuvent entraîner des effets significativement différentiels sur le rendement des élèves francophones « de souche » ou allophones.

Signalons que la présente recherche ne peut affirmer que tous les élèves francophones « de souche » de milieux défavorisés sont démotivés, ni généraliser que tous les élèves allophones sont motivés. Nous pensons qu'à une situation donnée, certains élèves, francophones de « souche » ou allophones, peuvent manifester une forte motivation à certaines activités scolaires; tandis que d'autres, par contre, peuvent en manifester une démotivation.

3.2.2 Famille

Les facteurs familiaux demeurent ici aussi importants. Un grand nombre d'auteurs soutiennent que les élèves de milieux défavorisés proviennent plus souvent de familles dont les parents sont sous-scolarisés et monoparentaux avec de jeunes enfants (CSIM, 1999; Drolet, 1990; Manciaux *et al.*, 2002; Romero, 2001; Terrisse *et al.*, 2000). Pour un grand nombre de familles pauvres, l'insécurité alimentaire, la faible estime de soi des parents, les contraintes psychosociales, de même que les nombreuses préoccupations

financières, demeurent des obstacles majeurs à la réussite scolaire des enfants (Gauvin, 2001; Ross et Roberts, 1999). La plupart des familles défavorisées sont aussi connues pour l'absence quasi-totale de livres (bibliothèque familiale), de jouets ou d'autres objets intellectuellement stimulants, ainsi que par le manque de vie privée et la présence de beaucoup de bruit dans le foyer (CSIM, 1998; Gauvin, 2001; Van Dromme et Ruimy, 1980). Elles ont tendance à demeurer dans des logements surpeuplés ou détériorés où sévissent également plus de criminalité et de délinquance (Lemire, 2000; Van Dromme et Ruimy, 1980).

D'autres travaux associent à ces familles défavorisées une communication moins fréquente entre les parents et leurs enfants (Fortin et Bigras, 1996), et une désorganisation familiale (Crespo *et al.*, 1998). Certains parents manifestent moins d'engagement dans la participation aux travaux scolaires de leurs enfants et se sentent moins compétents pour les aider. D'autres difficultés dues aux différences culturelles éloignent certains parents de milieux défavorisés de l'univers de l'école (Drolet, 1990; Gauvin, 2001).

Concernant l'organisation familiale, certains écrits ont montré que : « la structure familiale chez les allophones serait plus stable » que chez les francophones « de souche » de milieux défavorisés. De plus, le milieu familial des allophones serait « plus fonctionnel que chez les francophones de « souche » » (Crespo *et al.*, 1998, p. 51) de milieux défavorisés. Ces perceptions rejoignent quelques opinions connues en Amérique du Nord selon lesquelles les valeurs familiales en milieu défavorisé ne contribuent pas au renforcement de la cellule familiale; en effet, cette situation ne serait pas la même chez un grand nombre « d'allophones dont la famille, la discipline et le travail scolaire des enfants ont une importance capitale » (Proulx, 1990, p. 4). C'est le cas, par exemple, des Vietnamiens et des Chinois à propos desquels certains travaux révèlent la docilité et la passivité des parents d'élèves, sans oublier leur désintéressement aux activités parascolaires (Do Quy Toan, 1989; Proulx, 1990). Ces quelques différences socio-économiques et socioculturelles, pour ne citer que celles là, peuvent avoir une influence différente sur la vie des familles et sur les résultats scolaires des élèves de milieux défavorisés.

Dans un autre ordre d'idées, la langue est citée dans beaucoup d'études comme un des éléments importants pouvant distinguer un groupe culturel d'un autre (CSIM, 1998; Latif, 1988; Lemosse, 2000; Moisset *et al.*, 1995; Renaud *et al.*, 2001). Au Québec, le français constitue un patrimoine culturel. Il est la langue du travail, de l'enseignement et constitue une langue maternelle pour la majorité des Québécois. Cette langue est le moyen privilégié de communication sur tout le territoire (Fréchette, 2005).

Toutefois, la maîtrise du français pose problème chez un grand nombre d'élèves de milieux défavorisés, surtout dans la population scolaire allophone (CEQ, 1997; Portelance et Lessard, 2002). Comme indiqué dans notre introduction, la barrière de la langue peut constituer un facteur important à la réussite scolaire des enfants.

Eu égard à la famille, un grand nombre de familles allophones se retrouvent au sein de cette population défavorisée (CSIM, 1992; De Plaen, 2004; Terrisse *et al.*, 2000). Divers facteurs peuvent contribuer à cette défavorisation comme, par exemple, un faible niveau de scolarisation et une méconnaissance de la langue du pays d'accueil (Terrisse *et al.*, 2000; Terrisse et Trudelle, 1995). Des études indiquent que la question de l'intégration scolaire et sociale des enfants allophones, et particulièrement dans les grands centres urbains comme par exemple Montréal, est donc très présente dans certaines écoles (CSIM, 1990; Drolet, 1990; Lefebvre, 1991a et b). La difficulté d'intégration de beaucoup d'allophones du Québec est semblable à celle vécue par plusieurs allophones dans d'autres sociétés industrialisées. Comme le note Lemosse (2000), le cas du Royaume-Uni est une belle illustration de cette situation :

« L'intégration de ces élèves venus de tous les coins [...] puis nés sur le territoire britannique, a soulevé des problèmes de toutes sortes: linguistiques, en raison de l'extrême variété des langues et dialectes parlés dans les familles, religieux, dans la mesure où les chrétiens parmi les immigrants sont minoritaires, et sociaux, puisque beaucoup viennent de milieux pauvres, où le père est souvent ouvrier non qualifié, exposé au chômage qui renaît à partir des années 1970 » (p. 132).

Au nombre des difficultés d'intégration des enfants allophones en Grande-Bretagne, l'auteur cite des problèmes linguistiques, religieux et sociaux des familles allophones.

De ce qui précède, signalons qu'au niveau de l'enseignement élémentaire, les facteurs familiaux jouent davantage dans la réussite scolaire de l'élève que ceux exercés

par des facteurs scolaires. Des écrits ont démontré que ces facteurs familiaux expliquent en moyenne 50 % de la variance observée chez les enfants alors que les variables scolaires en expliquent à peine 2 ou 3 % (Rutter, 1983). Le niveau de stimulation offert, la qualité d'interactions verbales entre les parents et l'enfant, les attentes des parents, les relations harmonieuses dans la famille ainsi que les méthodes de discipline utilisées sont des aspects de l'environnement familial particulièrement importants à considérer (McLoyd, 1998).

En plus des facteurs d'ordre familial, plusieurs travaux ont tenté d'identifier les caractéristiques de l'environnement scolaire susceptibles d'influencer le rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés.

3.2.3 École

Les variables relatives à l'école portent principalement sur les caractéristiques du milieu scolaire. Certains chercheurs citent les attitudes des professeurs, leur compétence professionnelle, leurs attentes élevées par rapport à la réussite des élèves, leurs années d'expériences (Doré-Côté, 2001; Epstein et Dauber, 1991; Hoover-Dempsey *et al.*, 1992), les valeurs véhiculées dans l'école, la chaleur des relations interpersonnelles, la cohérence des règles (Doré-Côté, 2001; Levasseur *et al.*, 1994), les équipes-écoles et le leadership des directions (Parent, Duquette et Carrier, 1993). D'autres spécialistes les nomment sous diverses expressions : « climat social » pour Moss (1979), « environnement socioéducatif » pour Janosz et ses collaborateurs (1998) et « climat d'apprentissage » pour Rutter (1983) et Michaud *et al.* (1990).

Par exemple, en nous référant au concept de climat d'apprentissage tel qu'utilisé par Michaud *et al.* (1990), nous présentons ci-dessous quelques caractéristiques du milieu scolaire :

Tableau IV
Quelques caractéristiques du climat d'apprentissage

Composantes	Objectifs
Participation	Intérêt de l'élève pour les activités de la classe.
Attachement mutuel	Niveau d'amitié et de camaraderie entre les élèves.
Appui reçu	Degré d'attention, de confiance et d'amitié de l'enseignant envers ses élèves.
Importance de la tâche	Valeur accordée à l'organisation, aux activités et au succès.
Ordre et organisation	Importance accordée à la bonne conduite, la politesse et l'organisation générale.
Règlements	Accent mis sur les règles et la consistance à leur application.
Innovation pédagogique	Dans quelle mesure l'enseignant exploite les méthodes nouvelles et la créativité.

Source : Michaud *et al.* (1990). « Le climat d'apprentissage : les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants ». *Revue canadienne de l'éducation*, 15(1), 57-71.

Parmi les conditions facilitant les interventions scolaires de qualité en milieu défavorisé, les auteurs citent généralement : le financement adéquat, la continuité du programme assurée par un personnel stable et régulier (Chafel, 1992), la qualification du personnel (Berk, 1985), l'implantation rigoureuse du programme (Kemple, Hysmith et Davis, 1996), le nombre restreint d'enfants dans le groupe (Chafel, 1992; Collard, 1984; Neveu et Blais, 2002; Smith et Dickinson, 1994) ainsi que l'implication parentale (Seefeldt, Denton, Galper et Youmoszai, 1998; Taylor et Machida 1994). En plus de ces facteurs d'ordre individuel, familial et scolaire, plusieurs travaux identifient également les caractéristiques de l'environnement.

3.2.4 Quartier et communauté

D'autres facteurs associés au rendement scolaire des élèves de milieux défavorisés et diversifiés sont reliés à l'organisation et aux particularités du quartier dans lequel réside l'élève. Des facteurs relatifs à l'organisation démographique ou sociale des communautés et à des régions ont été identifiés. Parmi ces facteurs, les structures démographiques de la population, la présence ou l'absence à proximité de services publics dédiés à l'éducation (bibliothèques, écoles secondaires, cégep ou universités), la faible scolarisation de la population, la qualité des liens sociaux, la présence ou l'absence des réseaux sociaux d'entraide, la nature et le type d'emplois disponibles ainsi que la prévalence élevée des

problèmes sociaux et de santé sont autant de facteurs importants dans la réussite scolaire des jeunes (CSE, 1998; Régie Régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière, 2001).

3.3 FACTEURS ASSOCIÉS AU RENDEMENT SCOLAIRE DE LA RECHERCHE

L'approche compensatoire utilisée au début du programme OR mettait l'emphase sur les carences chez des enfants issus de milieux défavorisés. Selon cette approche, les carences individuelles dont souffrent des enfants défavorisés sont les résultats d'une sous-stimulation familiale et le système d'éducation se devait alors de combler ces carences au moyen de stimulants multiples (Montmarquette *et al.*, 1989). Au fil des ans, l'accent sera mis sur le respect des différences, la meilleure connaissance du milieu de l'enfant, la plus grande ouverture d'esprit chez des enseignants et l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques et besoins des élèves (CECM, 1993). Cette nouvelle approche, systémique ou situationnelle, cherchera à comprendre l'enfant, non seulement en fonction des caractéristiques individuelles et familiales, mais aussi, en tenant compte de divers facteurs susceptibles d'influencer sa vie scolaire. Parmi ces facteurs, citons ceux d'ordre socioculturel, socioscolaire, sociodémographique et sociostructurel.

3.3.1 Variables relatives aux caractéristiques socioculturelles

Dans cette recherche, les caractéristiques socioculturelles sont constituées par la variable groupe linguistique. Voici quelques constats qui ont été faits par certains chercheurs, à propos de la relation entre caractéristiques socioculturelles et rendement scolaire des élèves.

3.3.1.1 Groupe linguistique : francophones et allophones

Comme il est indiqué précédemment, il ne semble pas exister, à l'heure actuelle, des études qui démontrent les caractéristiques distinctives de tous les groupes linguistiques du Québec. La diversité de la clientèle scolaire montréalaise reflète la pluralité des cultures et témoigne sans doute de la complexité d'entreprendre une telle démarche. Toutefois, la recension des écrits indique trois situations qui résument la performance

scolaire des élèves de l'école publique québécoise : 1) la meilleure performance des élèves francophones « de souche » par rapport aux élèves allophones; 2) la meilleure performance des élèves allophones et 3) des résultats comparables entre les deux groupes linguistiques. Rappelons que les allophones ne constituent pas un groupe linguistique homogène.

La première situation concerne des études qui présentent les difficultés particulières des élèves allophones. Le Rapport Latif du MEQ (1988) identifie quatre éléments faisant un consensus auprès des acteurs scolaires pour l'intégration des élèves allophones. Ces éléments sont a) l'alourdissement de la problématique (accroissement du nombre d'élèves et de sa concentration à Montréal), b) l'augmentation de l'intensité des problèmes de compétence linguistique et de performance scolaire (Mc Andrew, 2001; Mc Andrew, Pagé et Cicéri, 1998), c) des difficultés d'intégration psychosociale chez certains et d) le ralentissement du rythme d'apprentissage pour l'ensemble des classes pluriethniques. Par le truchement de ce même rapport, le MEQ rapportait des constats préoccupants : près de la moitié des élèves sortant de l'accueil et dirigés vers une classe ordinaire présentaient un niveau problématique de compétence linguistique, et 30 à 40 % des élèves provenant de l'accueil présentaient des retards scolaires ultérieurs en classe ordinaire.

Une seconde étude qui abonde en ce sens constitue *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves* du MEQ (1996), dans laquelle ce dernier a tenté d'évaluer l'efficacité des services dispensés aux élèves allophones issus des minorités culturelles. L'analyse effectuée se base, entre autres, sur la durée des services dispensés et sur le nombre de déclarations des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. L'un des principaux constats est que certains groupes de langues y sont représentés de façon importante; par exemple, les élèves parlant des langues créoles, dravidiennes¹⁰ et

¹⁰ Selon le dictionnaire Le Petit Robert (2005), les Dravidiens font référence aux populations noires du sud de la péninsule indienne dont les langues étaient parlées avant l'arrivée des Aryens et qui se sont conservées au sud de l'Inde (tamoul, malayalam, Kannara et télougou). Paris : Nouvelle édition, p. 789.

agglutinantes¹¹ ont été déclarés élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage selon des pourcentages supérieurs à 30 %. Ces informations issues de l'enquête du MEQ (1996) montrent une forte prévalence de difficultés scolaires chez certaines minorités culturelles, comme par exemple les Haïtiens (Armand, 2005)

Au sujet du rendement scolaire, une recherche moins récente a été menée par Doyle (1991) sur l'apprentissage du français chez 122 élèves allophones et 121 francophones. Ces élèves fréquentaient trois écoles de la CEPGM en milieu défavorisé au cours de leurs trois premières années du primaire, ceci depuis la première année pour certains et depuis la maternelle pour d'autres. Des tests ont mesuré leurs habiletés en lecture et orthographe et examiné leur compréhension orale en première année. Les résultats de l'étude montrent un écart sensible entre les scores des deux groupes, à travers tous les tests et à tous les niveaux scolaires. Les élèves francophones ont obtenu des résultats supérieurs à ceux de leurs pairs allophones. Aussi, cet écart est beaucoup plus prononcé en troisième année qu'en première année. Les résultats inférieurs des allophones semblent refléter, aux yeux de l'auteur, une connaissance encore inadéquate du français dans l'évolution de leur apprentissage, plutôt que leur plus grand nombre de troubles spécifiques d'apprentissage. Ces résultats rejoignent ceux d'Adiv et Doré (1982, 1983, 1984 et 1985) sur la réussite plus élevée des élèves francophones en français dans les écoles du secondaire de l'ancienne Commission des écoles protestantes de Grand Montréal (CEPGM).

Dans le même ordre d'idées, une étude portant sur les résultats scolaires des élèves aux épreuves uniques du secondaire, la cohorte de 1987, montre que les « groupes les plus faibles dans le secteur francophone sont ceux dont la langue maternelle est le créole, les langues autochtones et, à un moindre degré, l'hébreu, le chinois et l'espagnol » (St-Germain, 1988, p. 5). Ce constat correspond aux résultats de la récente étude d'Armand (2005) portant sur *Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise*. L'auteur indique la variation des résultats selon les différents groupes ethnolinguistiques

¹¹ Le dictionnaire Le Petit Robert (2005) considère les langues agglutinantes comme « des langues exprimant les rapports syntaxiques par l'agglutination » (finno-ougrien) (p. 48). Ces langues sont parlées dans les pays comme la Finlande, la Hongrie et la Suède.

et écrit que : « ...les élèves de langue maternelle créole et les hispanophones affichent des résultats nettement plus faibles » (p. 147)

Pour le cas des élèves dont la langue maternelle est créole, les résultats de l'étude d'Armand concordent avec les conclusions de celle de Mc Andrew et collaborateurs (2005). Ces derniers ont réalisé une recherche, intitulée *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*, et ont étudié des cohortes d'élèves des années scolaires 1994, 1995 et 1996 qui ont passé leurs épreuves ministérielles du secteur des jeunes. Plusieurs variables sont analysées, parmi lesquelles la langue maternelle, la région d'origine et le taux de réussite en français et en anglais en 5^e année.

En ce qui concerne le taux de réussite dans le secteur français, cette étude indique que les élèves des communautés noires ont un taux de 79,8 % en français écrit langue d'enseignement et de 95,8 % en anglais écrit langue seconde. Les élèves issus de l'immigration ont un taux de réussite de 85,1 % en français écrit langue d'enseignement et de 97,1 % en anglais écrit langue seconde. Ceux de l'ensemble de la population ont des taux de réussite de 89,6 % en français écrit langue d'enseignement et de 95,0 % en anglais écrit langue seconde. Ces derniers résultats montrent que les élèves des communautés noires obtiennent des résultats moins élevés que leurs pairs issus de l'immigration et de l'ensemble de la population. Cependant, « c'est en anglais écrit, langue seconde que les élèves des communautés noires excellent, mais un peu moins que leurs pairs issus de l'immigration » (p. 32).

Pour le cas spécifique des communautés noires, les auteurs indiquent que la langue maternelle des élèves ne semble pas constituer un facteur associé au rendement scolaire. Ainsi, les anglophones originaires d'Afrique obtiennent des taux de 90,3 % en français écrit langue d'enseignement et de 100 % en anglais écrit langue seconde; suivis des francophones originaires d'Afrique qui ont 85,7 % en français écrit langue d'enseignement et 96,4 % en anglais écrit langue seconde. Les francophones originaires des Antilles ont des taux de 82,3 % en français écrit langue d'enseignement et de 96,6 % en anglais écrit langue seconde. Les créolophones (Antilles) obtiennent un taux de 75,9 % en français écrit langue d'enseignement et de 94,0 % en anglais écrit langue

seconde. Enfin, les anglophones originaires des Antilles obtiennent un taux de 67,3 % en français écrit langue d'enseignement et de 98,5 % en anglais écrit langue seconde. Les auteurs soutiennent que :

« Les élèves anglophones originaires d'Afrique réussissent mieux ou de manière équivalente aux élèves de langue française, que ceux-ci proviennent des Antilles ou de l'Afrique. Les anglophones des Antilles obtiennent des résultats les plus faibles en français, suivis de près par des créolophones » (p. 33).

Dans le secteur anglais, les élèves des communautés noires ont un taux de 94,9 % en anglais écrit langue d'enseignement et de 82,3 % en français écrit langue seconde. Ceux issus de l'immigration ont un taux de 97,1 % en anglais écrit langue d'enseignement et de 85,3 % en français écrit langue seconde. L'ensemble de la population scolaire obtient des taux de 96,4 % en anglais écrit langue d'enseignement et de 85,4 % en français écrit langue seconde.

Les auteurs notent la surperformance des élèves anglophones d'origine africaine (taux de 98,8 % en anglais écrit langue d'enseignement et de 84,6 % en français écrit langue seconde) par rapport aux élèves d'origine antillaises (taux de 94,1 % en anglais écrit langue d'enseignement et de 80,8 % en français écrit langue seconde).

En région, les chercheurs soulignent que les élèves des communautés noires de Montréal obtiennent des résultats légèrement inférieurs à ceux de l'ensemble du Québec. Cependant, à Laval et à la Montérégie, leurs résultats sont supérieurs (p. 44).

Le récent rapport de l'OCDE (2006), intitulé *Les systèmes éducatifs dans de nombreux pays de l'OCDE servent mal les enfants issus de l'immigration* indique la situation scolaire peu reluisante des enfants immigrants dans les pays d'accueil. Globalement, ce rapport indique que beaucoup de pays développés n'aident pas suffisamment les élèves issus de l'immigration à s'intégrer dans la société par l'instruction. Ces enfants accusent un retard scolaire de plus de deux ans par rapport à leurs pairs autochtones.

Analysons maintenant les données recueillies en maths, en compréhension de l'écrit, en sciences et en résolution de problèmes dans le cadre du Programme international sur le

suivi des acquis des élèves de 15 ans. Les résultats du rapport indiquent que plus d'un tiers des enfants immigrants de la deuxième génération qui ont fait toute leur scolarité dans les pays d'accueil de l'OCDE obtiennent des performances inférieures au niveau d'aptitude de base en maths, comparés aux élèves autochtones. Dans l'ensemble des 17 pays de l'OCDE, le score moyen est de 523 pour les élèves autochtones¹² contre 483 chez les élèves immigrés de la deuxième¹³ génération et de 475 pour les allochtones¹⁴ de première génération immigrées.

Le rapport montre que les enfants immigrés sont motivés à apprendre les maths avec un intérêt égal, voire même supérieur, que celui de leurs pairs autochtones, et qu'ils adoptent des attitudes positives à l'égard de l'école. Cela semble constituer une richesse dont le système scolaire peut se servir. Le rapport montre aussi que dans plusieurs pays, les enfants issus de familles immigrées sont désavantagés dès le départ. Ils sont souvent affectés à des établissements scolaires moins performants dont les élèves proviennent des milieux défavorisés et où les conditions de vie en classe sont conflictuelles.

Le Canada et l'Australie sont des exemples de système d'éducation où il n'y a pas beaucoup de différences entre les rendements des élèves « de souche » (autochtones selon la terminologie de l'OCDE) et les élèves immigrés de première et deuxième générations. Par ailleurs, les différences sont très marquées dans les systèmes d'éducation de la Belgique et de l'Allemagne. Le rapport de l'OCDE attribue le succès relatif des systèmes australien et canadien à leur insistance sur l'apprentissage de la langue d'enseignement ainsi que des programmes d'intégration des élèves immigrés.

Ces quelques résultats mentionnés, dont la plupart sont moins récents, sont maintes fois utilisés dans les revues de littérature consultées et soulignent les faibles performances scolaires de certaines communautés culturelles (Helly, 1997; St-Germain, 1988; Worswick, 2001).

¹² Selon l'OCDE (2006), les élèves autochtones sont des élèves nés dans le pays où leur instruction est faite et dont les parents sont également nés dans ce pays.

¹³ L'OCDE appelle élèves immigrés de la deuxième génération les élèves qui sont nés dans le pays où leur instruction est faite et dont les parents sont nés en dehors du pays d'instruction.

¹⁴ Selon l'OCDE (2006), les élèves allochtones de première génération signifient des élèves qui sont nés en dehors du pays d'instruction et dont les parents sont également nés en dehors du pays d'instruction.

La deuxième et troisième situation constituent des études (CRI, 1990; CSE, 1998) qui vont dans le sens contraire des études précédentes et qui démontrent les résultats scolaires des élèves allophones de façon beaucoup plus positive. Dans un grand nombre des travaux québécois réalisés dans les années 1980 et analysés par le CRI, il ressort que la différence de performance scolaire entre élèves allophones et francophones est presque nulle (CRI, 1990). Plus récemment, il semble qu'un certain consensus caractérise les recherches qui s'intéressent à la réussite scolaire des élèves allophones et/ou issus de l'immigration : leur rendement scolaire semble comparable à celui des francophones « de souche » et y est parfois même supérieur (Armand, 2005; Helly, 1997; Statistique Canada, 2004; Weinfield, 1998; Worswick, 2001). Soulignons que ce consensus s'établit principalement sur des données des vingt dernières années, puisque peu de recherches récentes en la matière ont fourni de nouvelles données empiriques.

Pour revenir sur les études d'Adiv et Doré (1982, 1983, 1984 et 1985), l'une des conclusions rejoint le consensus évoqué ci-haut. En effet, il existe une ressemblance entre certains résultats des élèves francophones « de souche » et allophones; les résultats de ces études indiquent que les allophones et leurs pairs francophones « de souche » obtiennent des résultats comparables en maths, en deuxième année du secondaire. Ces résultats montrent que dans certains cas, aucune différence significative, même si les premiers n'ont pas encore atteint la compétence linguistique, orale surtout, du locuteur natif (Adiv et Doré, 1982). En troisième année du secondaire, la performance en maths des élèves allophones est presque équivalente à celle des francophones. Et, à âge égal, l'habileté linguistique en français des élèves d'origine haïtienne est comparable à celle des francophones, exception faite de l'expression orale. Quant aux autres communautés d'élèves non francophones, ils ne possèdent pas encore le degré de compétence linguistique des francophones de naissance (Adiv et Doré, 1983). En quatrième année du secondaire, à âge égal, les élèves allophones obtiennent des résultats aussi bons dans certains tests particuliers de français que les francophones de naissance. Toutefois, leur degré de compétence linguistique générale n'a pas atteint celui des locuteurs natifs. En maths, les auteurs n'observent pas de différence significative entre les différents groupes d'élèves (Worswick, 2001), sauf les élèves haïtiens qui obtiennent des résultats inférieurs à ceux des francophones et des autres allophones (Adiv et Doré, 1984). Bien que ces

études datent de longtemps, notons qu'elles ont une pertinence pour les besoins de la compréhension de cette recherche.

Dans plusieurs travaux portant sur l'état des connaissances en matière d'immigration et d'intégration des immigrants réalisées par Helly (1997) au Québec et par Weinfield (1998) au Canada, on retrouve cette convergence. Le premier auteur, écrit que « les résultats de plusieurs études réalisées dans les années 1970 et 1980 ne montrent pas, globalement, un retard ou une performance moindre des élèves allophones » (Helly, 1997, p. 103). Le second auteur soutient que « dans le domaine scolaire, les enfants immigrants rattrapent généralement les enfants nés au Canada dans de nombreux domaines » (Weinfield, 1998) (http://canada.métropolis.net/research-policy/wienfeldf/sociolog_f.html).

Dans cette perspective, l'étude de Worswick (2001) et le rapport de Statistique Canada (2004), qui s'appuient sur des données statistiques recueillies dans les années quatre vingt-dix, font également ressortir que « les enfants d'immigrants réussissent généralement au moins aussi bien que les enfants de citoyens nés au Canada dans tous les aspects du rendement scolaire » (Worswick, 2001, p. 1), et ce malgré le fait que leur début de scolarisation se caractérise par un retard dans les matières de base, comparativement à leurs pairs dont les parents sont nés au Canada (Statistique Canada, 2004). Armand (2005) abonde dans le même sens en affirmant ce qui suit :

« À propos de la performance scolaire des élèves allophones en général, plusieurs études quantitatives réalisées il y a plus de dix ans, démontrent que ceux-ci ont, dans l'ensemble, une performance équivalente et, dans certains cas, supérieure à celle des élèves francophones » (p. 146).

Les résultats des études citées ci-haut semblent optimistes mais, elles n'empêchent cependant pas plusieurs chercheurs d'exprimer certaines nuances. Parmi les auteurs, Mc Andrew (1998, 1987) affirmait qu'en termes quantitatifs, un bilan positif du rendement scolaire des élèves de minorités culturelles pouvait être dressé, alors qu'en termes qualitatifs, la maîtrise du français par ces élèves allophones représentait toujours un défi. Le CRI (1990), dans sa synthèse sur la réussite scolaire des élèves des communautés culturelles, présentait des rendements scolaires beaucoup moins élevés

pour certains élèves haïtiens et latino-américains, constat réaffirmé par Armand (2005). Selon Helly (1997), ces difficultés vécues particulièrement par certains groupes s'expliqueraient par des conditions socio-économiques de défavorisation et/ou par l'arrivée récente à la société d'accueil (Mc Andrew, 1998).

3.3.2 Variables relatives aux caractéristiques socioscolaires

Dans ce travail, les variables relatives aux caractéristiques socioscolaires concernent le retard scolaire (cheminement) et le niveau scolaire. Étant donné que la variable niveau scolaire se limite aux élèves de deux niveaux d'études (3^e année et 6^e année), nous ne voyons pas l'importance d'en dire plus dans ce volet (voir chapitre IV). Nous analysons plutôt quelques résultats des études portant sur le retard scolaire des élèves.

3.3.2.1 Retard scolaire

Le retard scolaire ou cheminement scolaire est considéré par plusieurs comme un des indicateurs de la réussite scolaire des élèves. Un grand nombre de travaux ont souligné un taux plus élevé de retard scolaire chez des élèves issus des minorités ethniques que chez les élèves des familles québécoises « de souche ». Maisonneuve (1987) a dirigé une étude sur *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*. L'étude était consacrée aux 3 232 élèves allophones inscrits dans les classes d'accueil en 1981. Cette étude cherchait à analyser deux types de retard scolaire : le retard scolaire accumulé durant la fréquentation des classes d'accueil et celui accumulé après l'intégration en classe ordinaire. Le premier type de retard scolaire représente le coût que les élèves issus des minorités ethniques ont à payer pour s'adapter au système scolaire québécois. Maisonneuve (1987) écrit à ce sujet :

« Au moment de leur intégration en classe régulière, les élèves ayant fréquenté une classe d'accueil au primaire ont déjà contracté un taux de retard supplémentaire de 29 % par rapport aux autres élèves. Pour ceux qui y ont séjourné alors qu'ils étaient en âge d'être au secondaire, le processus d'adaptation à l'école québécoise a entraîné un taux de retard supérieur de 36 % à celui observé chez les autres élèves du secteur français » (p. 6).

Le chercheur constate aussi que « la probabilité de passer d'une classe d'accueil à une classe ordinaire avec un certain retard scolaire augmente avec l'âge ». Cette

« probabilité est de 41 % pour ceux qui se sont inscrits en classes d'accueil à l'âge de 6 à 11 ans et de 68 % pour ceux qui s'y sont inscrits à l'âge de 12 à 15 ans » (Maisonneuve, 1987, p. 5-6).

Cependant, l'auteur observe qu'une « fois intégrés en classe régulière, les élèves venant des classes d'accueil progressent dans leurs études à un rythme légèrement plus rapide que les autres élèves du secteur français » (Maisonneuve, 1987, p. 6) et qu'ils « sont nettement moins attirés vers l'enseignement professionnel que les autres élèves du secteur français » (Maisonneuve, 1987, p. 8). Sur cet aspect, les comportements des élèves des communautés culturelles ressemblent davantage à ceux des anglophones. St-Germain (1983) avait d'ailleurs relevé un phénomène similaire dans une étude sur l'accès au diplôme au début des années 1980. C'est que les élèves québécois « de souche » se distinguaient par leur taux élevé de diplomation en enseignement professionnel comparativement aux anglophones et aux allophones.

Bien que la présente recherche ne porte pas sur les élèves anglophones, une similitude semble exister entre ces derniers et les allophones. Giroux (1985) a également souligné cette ressemblance dans le comportement des élèves allophones et anglophones. Les deux groupes « progressent à peu près au même rythme dans l'enseignement ordinaire et s'orientent moins souvent que les francophones vers l'enseignement professionnel au secondaire et au collégial » (Giroux, 1985, p. 154-155). Par ailleurs, les allophones sont plus nombreux à s'inscrire au cégep, mais plus nombreux aussi à l'abandonner avant l'obtention du diplôme » (Giroux, 1985, p. 156).

Dans une étude sur les comportements et les besoins des élèves de 3^e année et 5^e année du secondaire selon l'origine ethnique, le MEQ et le MCCI (1991) ont constaté « des taux relativement élevés de retard scolaire de deux ans et plus chez les élèves asiatiques, latino-américains et antillais ». Le rôle attribué ici à l'ethnie comme variable qui contribue à la différenciation des rythmes de progression dans le système scolaire masque probablement l'effet d'autres facteurs non contrôlés. Comme le suggèrent certaines études, lorsque, par exemple, le statut socio-économique de la famille et les attitudes qu'entretiennent les élèves à l'endroit de l'école sont contrôlés, la variable

ethnie n'a pas d'effet sur la performance scolaire des enfants des communautés culturelles ayant fréquenté les classes d'accueil de la CECM (Crespo et Pelletier, 1985; Pelletier et Crespo, 1979). Cela signifierait que la probabilité pour certains enfants d'accumuler des retards scolaires ne résulte pas de leurs caractéristiques ethniques, mais bien des conditions de vie pour le moins difficiles dues à leur pauvreté et à leur récente immigration (Abdallah-Preceille, 1982, 2003; Maisonneuve, 1987).

Dans une autre étude portant sur 300 jeunes des classes d'accueil, de la maternelle, du primaire et du secondaire pour les années scolaires 1974-1975, 1975-1976 et 1976-1977 de la CECM, Pelletier et Crespo (1979) constatent que de toutes les variables considérées, la variable « attitude » s'avère la plus déterminante des résultats scolaires globaux, autant à l'élémentaire qu'au secondaire, alors que « l'influence du statut socio-économique n'est pas significative » (Pelletier et Crespo, 1979, p. 206). Cependant, les auteurs observent que le statut socio-économique et l'âge ont « un effet positif, de modéré à fort, sur les attitudes » et que cet effet varie suivant l'ordre d'enseignement : « l'effet de l'âge est plus marqué à l'élémentaire, celui du statut socio-économique au secondaire » (Pelletier et Crespo, 1979, p. 208-209). D'autres chercheurs comme Théorêt et Hrimech (1999) constatent, pour leur part, que « les garçons accusent davantage de retard au primaire ainsi qu'au secondaire » (p. 259). Le pourcentage des garçons qui redoublent serait au moins une fois et demie plus élevé que chez les filles (Leblanc, 2000; MEQ, 1998).

L'histoire scolaire des élèves dans leur pays d'origine n'est pas non plus étrangère au faible rendement scolaire de certains groupes. Déjà au début des années 1980, la CECM avait souligné le « problème que pose à son personnel enseignant l'arrivée dans ses classes d'enfants ayant subi de nombreux retards scolaires, qui sont sous-scolarisés et parfois analphabètes » (CECM, 1982, p. 6-8). Selon un autre document de la CECM, ce sont les enfants d'origine haïtienne, portugaise, chilienne et vietnamienne qui ont accumulé le plus haut taux de retard scolaire. Mais ce sont « des élèves haïtiens qui détiennent, et de loin, le record sur ce plan puisqu'ils représentent à eux seuls près de la moitié des jeunes immigrés en situation de retard scolaire » (Loyer, 1987, p. 11).

Passant outre le primaire, une étude du MEQ portant sur le cheminement scolaire d'élèves du secondaire ayant pris du retard au primaire entre 1984 et 1989, conclut que les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire abandonnent plus souvent leurs études secondaires que les autres élèves. Le taux d'abandon atteint près de 49 % dans ce groupe au terme de sa sixième année de cheminement, alors qu'il n'est que de 12,6 % pour le groupe d'élèves qui n'a connu aucun retard avant d'accéder au secondaire (MEQ, 1991a). La probabilité d'abandonner les études secondaires avant l'obtention du diplôme d'études secondaires est d'autant plus grande que le nombre de redoublements est élevé, et que ces redoublements ont été contractés tôt au cours de l'école primaire. Le risque d'abandon est également « plus grand pour les jeunes qui accèdent à l'école secondaire avant d'avoir terminé leurs études primaires » (MEQ, 1991b, p. 14).

Par ailleurs, analysant l'évolution – durant cinq, six ou sept ans, selon le cas – de trois cohortes d'élèves inscrits pour la première fois au secondaire en 1981, 1982 et 1983, Beauchesne (1991) note que les élèves appartenant à des groupes minoritaires sont plus persévérants que les élèves québécois « de souche ». « La tendance qu'ont ces derniers à abandonner leurs études est deux fois plus grande que celle des anglophones et des allophones » (p. 19). Cependant, ce constat n'est pas toujours vrai pour tous les niveaux (ordres) d'enseignement. D'autres études ont montré que « le taux d'abandon des études collégiales est plus élevé chez les jeunes des communautés culturelles que chez les jeunes québécois francophones et anglophones » (Giroux, 1985; St-Germain, 1983). Mais, l'auteur ne fait pas des analyses exhaustives sur l'abandon scolaire de tous les différents groupes ethniques vivant au Québec (Giroux, 1985).

Ces auteurs expliquent le taux relativement élevé de persévérance scolaire chez les enfants issus des communautés culturelles par des facteurs extrascolaires et idéologiques propres à ces communautés. À ce sujet, Beauchesne (1991) écrit qu'« une certaine sélection sur le plan de l'immigration, le profil économique des groupes minoritaires et vraisemblablement une conviction, plus prononcée chez ceux-ci, de l'importance de la réussite scolaire pourraient expliquer ce phénomène » (p. 19).

3.3.3 Variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques

Dans ce volet, quatre variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques ont été choisies. Il s'agit des variables sexe, âge, structure familiale et lieu de naissance de l'élève.

3.3.3.1 Sexe

Plusieurs études abordent l'effet du sexe de l'élève sur le rendement scolaire. Leurs résultats varient en fonction des périodes de développement. Des travaux réalisés dans la plupart des pays de l'OCDE (2003) indiquent que les filles réussissent globalement mieux que les garçons. Au niveau de l'enseignement primaire qui nous préoccupe plus, des études réalisées en Europe et au Canada indiquent que les différences par matières seraient peu marquées durant les toutes premières années de la scolarisation des enfants (Winnykamen, 1997). Les garçons et les filles se retrouvent généralement à égalité, ou encore, les filles domineraient légèrement (Bouchard et St-Amant, 1996; Zazzo, 1993). Par la suite, la différence se creuse « en faveur des filles en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue d'enseignement, alors qu'on n'en retrouve aucune en maths et en sciences » (Winnykamen, 1997, p. 80).

Ces résultats sont à peu près les mêmes que ceux observés dans les écoles québécoises. Dans une étude réalisée par le MEQ (1997) sur les *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire 1986-1995*, les résultats indiquent que les « filles dépassent largement les garçons dans leur compétence générale en écriture et en lecture » (CSDM, 2005a et b; CSE, 1999; MEQ, 1997). En « maths et en sciences plus particulièrement, il n'y a pas de différence importante, sinon un léger avantage des garçons » (Cloutier, 1999, p. 9).

Plusieurs se demandent pourquoi les filles réussissent beaucoup mieux que les garçons dans des écoles publiques. Les chercheurs ne sont pas unanimes en ce qui concerne les facteurs associés au meilleur rendement des filles. Turenne (1992) prétend que les filles réussiraient mieux parce qu'elles sont dociles et parce que l'école favorise la passivité. D'autres, par contre, soutiennent que les filles performant mieux parce qu'elles

consacrent beaucoup plus d'heures à leurs travaux scolaires que les garçons (Bouchard *et al.*, 2003; Bouchard, 2004), qu'elles sont plus responsables, disciplinées, organisées et ambitieuses (Bouchard *et al.*, 2003; Bouchard et St-Amant, 1996), qu'elles ont développé très tôt des stratégies de collaboration (Gagnon, 1999) et parce qu'elles n'hésitent pas à entrer dans le jeu de la compétition scolaire lorsque nécessaire (Alaluf *et al.*, 2003).

3.3.3.2 Âge

L'âge de l'élève est considéré par plusieurs comme une variable associée à la réussite scolaire des élèves. Une étude a été réalisée par Le Guen (1991) sur la *Réussite scolaire et disparités sociodémographiques* en France. Dans cette étude moins récente et qui demeure sujet d'actualité, l'auteur analyse le poids de l'origine sociale et de l'âge de l'élève sur la réussite scolaire des élèves au primaire (CE2 et 6^e année). Elle a été menée en septembre 1990 au début de l'année scolaire, et a donné lieu à l'établissement de données nationales à partir d'échantillons représentatifs des populations scolaires concernées. L'étude met en lumière le phénomène des disparités de connaissances dans les apprentissages de base : lecture, écriture et maths. En ce qui concerne l'âge de l'élève, qui nous préoccupe ici, les résultats indiquent que l'âge de l'élève est associé à la réussite scolaire. L'auteur indique que : « ...tant au CE2 qu'en 6^e année, les élèves les plus jeunes enregistrent systématiquement les meilleures performances, alors que les élèves les plus âgés obtiennent des résultats modestes » (p. 9).

Les résultats de la précédente étude correspondent à ceux obtenus par les chercheurs Bressoux et Desclaux (1991) sur *La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves*. Parmi les résultats de l'étude, les auteurs indiquent que les enfants en retard scolaire (d'un an et plus) progressent très significativement moins bien que les autres (en avance ou à l'heure), obtenant en moyenne 5 points de moins au score final.

Deux hypothèses sont émises par les chercheurs : 1) l'effet de la démission de la part des élèves redoublants qui se sentiraient hors de la course (Fortin et Bigras, 1996; Potvin, 2006); et 2) l'effet du type Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) : les enseignants percevraient les élèves en retard (plus âgés) comme moins forts, de ce fait attendraient de moindres performances de leur part; persuadés que ces élèves ne peuvent pas réussir

aussi bien que les autres, ils s'évertueraient moins à les faire progresser, ce qui se traduirait effectivement par de moindres performances de la part de ces élèves (p. 74). En d'autres termes, « l'effet qui survient lorsqu'une personne réussit à se comporter de façon conforme aux attentes les plus élevées qu'on a pour elle » (Werther, Davis et Lee-Gosselin, 1990, p. 737).

Enfin, bien que les études précédentes consacrées aux écoles primaires ne soient pas récentes, leurs résultats n'en sont pas moins éclairants. Au niveau secondaire, l'étude menée par Blais (2003) intitulée *Étude des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'éducation de la fin du secondaire* fait le même constat. En ce qui concerne la relation entre l'âge et les résultats à l'épreuve du MEQ, le chercheur indique que globalement, les élèves âgés de 15 à 16 ans obtiennent des résultats plus élevés (la médiane se situant autour de 75-80) que leurs pairs âgés de 17 et 18 ans (médiane autour de 60-70). Le chercheur soutient cependant qu'il faut se garder de généraliser ces observations à l'ensemble des élèves d'un âge donné, puisqu'il y a aussi des élèves de tout âge pour les deux réseaux (public et privé) qui ont des résultats dans la partie inférieure de l'échelle (sous 60) (p. 34). Signalons que pour l'auteur, les élèves âgés de 15 à 16 ans sont des élèves dits « à l'heure »; tandis que ceux âgés de 16 à 18 ans sont des élèves dits « en retard » scolaire. Les résultats des études précédentes correspondent à ceux trouvés par Ouedraogo Diene Mansa (2006), dans sa récente étude sur *L'hybridation des données du recensement et des fichiers des résultats scolaires, une base pour accroître le potentiel explicatif des indicateurs de performance en éducation*. L'auteur écrit que les élèves « en avance » affichent de loin les meilleurs résultats que ceux des autres groupes (élèves « à l'heure », élèves « qui traînent » et élèves « qui peinent »). Il considère les élèves « en avance » ceux qui sont plus jeunes dans la classe. Il s'agit des élèves qui auraient pu obtenir une dérogation pour une entrée plus hâtive ou encore qui ont pu faire deux années en une seule. Indiquons que la mesure de l'âge est faite le 30 septembre de chaque année scolaire.

3.3.3.3 *Structure familiale*

La structure familiale ou le statut des parents joue un rôle dans la réussite scolaire de l'élève. Les écrits montrent que c'est dans la famille que l'enfant apprend le langage, ses codes et ses modes auxquels sont liés les styles d'interaction et de communication, les valeurs et les attitudes, les traditions et les coutumes de telle ou telle région, classe sociale ou ethnie, certaines compétences aussi, autant de facteurs qui lui serviront plus tard dans sa profession ou sa vie d'adulte (Lê Thành Khôi, 1991). Au Québec, des études révèlent une augmentation importante du nombre d'enfants des familles monoparentales et ces derniers peuvent être désavantagés toute leur vie, en comparaison avec ceux issus des familles biparentales (CSIM, 1991, 1999).

Lipman, Offord et Dooley (1996) avaient observé les vulnérabilités des jeunes canadiens âgés entre 4 et 11 ans au regard du développement des troubles d'adaptation psychosociale et des difficultés d'apprentissages scolaires. Parmi les résultats de leur étude, indiquons que les enfants issus de familles dirigées par une mère seule ayant un faible revenu, sont susceptibles de développer des troubles d'adaptation psychosociale et des difficultés dans les apprentissages scolaires.

Ces résultats rejoignent les conclusions d'une étude sur les *Tendances sociales canadiennes* (1998) qui affirme qu'un enfant vivant avec ses deux parents biologiques, lesquels possèdent tous deux au moins un diplôme d'études secondaires, ont de fortes chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires. Ce constat rejoint également les résultats de l'étude du CSIM (1991, 1999), qui ont démontré la meilleure performance des élèves vivant dans des familles nucléaires par rapport à leurs pairs vivant dans des familles monoparentales (père ou mère) ou dans des familles d'accueil. D'autres chercheurs français comme Archambault (2001), Clerget (2004) et Fabre (2002) abondent dans le même sens. En effet, « les enfants sont pénalisés en cas de séparation parentale quel que soit leur milieu social ». Certaines variables déterminantes comme « le fait d'avoir une mère instruite, sont annulées par la mésentente entre parents et leur séparation » (Clerget, 2004; CSIM, 1999). En ce qui concerne la structure familiale monoparentale, des écrits indiquent que les adolescents de mères monoparentales

obtiennent de meilleurs résultats scolaires que ceux de pères monoparentaux (Bacon et Deslandes, 2004).

3.3.3.4 Lieu de naissance

Les études divergent sur l'association de cette variable au rendement scolaire des élèves. Comme indiqué précédemment, les travaux traitant des problématiques de l'immigration et de la réussite scolaire indiquent des difficultés scolaires vécues par un grand nombre d'enfants immigrants. Globalement, les résultats de ces travaux montrent que cette catégorie d'élèves éprouve plus des difficultés que ceux nés dans la société d'accueil (Mc Andrew, 1999; OCDE, 2006). Ces résultats abondent dans le même sens que ceux trouvés par St-Germain (1988) sur *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle*. En ce qui concerne la variable lieu de naissance, l'auteur indique que les groupes qui tirent de l'arrière se trouvent chez les élèves de l'immigration récente (St-Germain, 1988, p. 17). Par contre, d'autres études soulignent des performances égales ou supérieures des élèves nés hors du pays d'accueil par rapport à leurs pairs nés au pays. La recherche menée par Crespo et Minta (1998) avait montré que les élèves nés à l'extérieur du Canada obtenaient de meilleurs résultats que ceux nés au Canada.

Dans une étude du MEQ (1991b), dans laquelle la variable degré de persévérance scolaire était étudiée parmi les redoublants des écoles publiques québécoises, l'une des conclusions démontrait une plus grande persévérance scolaire des élèves anglophones et des allophones par rapport aux élèves francophones. « L'écart entre les deux groupes ensemble (anglophones et allophones) et les francophones est d'environ 19 % » (MEQ, 1991b, p. 19). Cette étude avait montré aussi que des « élèves nés en dehors du Canada abandonnaient beaucoup moins (24 %) leurs études que ceux nés au Québec et au Canada : 50,2 % et 40,8 % respectivement » (MEQ, 1991b, p. 18).

3.3.4 Variables relatives aux caractéristiques sociostructurelles

En ce qui concerne ce volet, deux variables sont relatives aux caractéristiques socioculturelles de l'école : la taille de l'école et l'indice de défavorisation.

3.3.4.1 Taille de l'école

La taille de l'école est considérée par un grand nombre de chercheurs comme une des variables importantes de la réussite éducative. Les dimensions tant structurelles que démographiques des écoles affecteraient le sentiment d'efficacité des enseignants, les interactions adultes-élèves, la sensibilité aux différences individuelles ainsi que les sources disponibles pour chacun des groupes d'individus d'une école (Fowler, 1995; Greenwald, Hedges et Laine, 1996). Cependant, de différents fléaux sont associés à des grandes écoles. Des écrits indiquent que plus la taille de l'école est grande, moins les enseignants se considèrent efficaces, plus les taux d'absentéisme et de violence sont élevés (Eccles, Lord et Midgley, 1991; Fowler, 1995).

La grosseur et l'organisation des classes ont également une incidence sur la réussite des élèves (Georges, 1998). Des écrits ont démontré une corrélation entre le nombre d'élèves dans la classe, le ratio maître-élève et la réussite scolaire (Collard, 1984; Zahorik, 1999). Plusieurs chercheurs soutiennent la même hypothèse. Au Québec, les chercheurs Neveu et Blais (2002), ont mené une étude sur « la réussite scolaire et la taille des classes » à partir d'une revue de littérature existante. L'une des conclusions de l'étude montre que :

« ...la réduction de la taille des classes lors des premières années d'école (de la maternelle à la 3^e année) favorise l'apprentissage et fait augmenter le taux de réussite scolaire à court et à long terme, et ce de façon plus accentuée en ce qui concerne les élèves de milieux défavorisés ou de cultures minoritaires. Ils ajoutent cependant que ces recherches ne permettent pas de statuer sur le nombre exact d'élèves que devrait compter une petite classe idéale. Elles ne permettent non plus de conclure que la réduction de taille est plus avantageuse durant les premières années d'école que durant les années subséquentes » (p. 15).

Cette conclusion rejoint les propos du chercheur britannique Blatchford (2000) de l'Institute of Education de l'Université de Londres qui estime que « dans les petites classes les enfants ont plus de chance de recevoir une aide à l'apprentissage de la part de l'enseignant ». Dans la même optique, certains chercheurs comme Glass *et al.* (1982) avaient déjà identifié quelques retombées provenant de la réduction de la taille de classe à trois niveaux : celui de l'élève, de l'enseignant et de la classe. Au niveau de l'élève, ils associent l'attention, la participation et le respect de son rythme d'apprentissage. Au

niveau de l'enseignant, ils associent simultanément une grande disponibilité avec ses élèves, un enseignement de la matière attentif aux questions de ses élèves et à répondre à leurs besoins, la possibilité d'utiliser plusieurs approches et un meilleur suivi. Au niveau de la classe, cela entraîne une meilleure atmosphère et une ambiance amicale (Glass *et al.*, 1982; Tardif, 1992).

Cependant, on ne dispose guère aujourd'hui de travaux sur l'effet que peut avoir, par exemple, la réduction de la taille des classes sur les enseignants eux-mêmes: leur santé, leur « stress », leur absentéisme (Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2001, p. 2). Le chercheur Rutter (1983) avait constaté que le ratio moyen d'élèves (soit entre vingt et quarante) n'affectait pas de façon significative la réussite scolaire des élèves.

Notons que la présente recherche ne met pas l'accent sur l'organisation de la classe. Toutefois, au niveau de l'enseignement secondaire, le climat de la classe n'agit pas de la même façon au primaire (Choulet et Rivière, 2004). Des écrits indiquent que le fait d'un élève de transiter de classe en classe diminue l'impact d'un seul enseignant sur sa scolarisation (Gillock et Reyes, 1996; Purkey et Smith, 1983). Cependant, au secondaire, le climat général de toute l'école influence « la qualité de l'intégration des élèves, alors qu'au primaire, le climat de la classe immédiate a une influence plus forte que celui de l'école » (Georges, 1998, p. 11).

3.3.4.2 Indice de défavorisation

L'indice de défavorisation permet de comprendre la structure de l'école. Depuis 1974, le Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM)¹⁵ s'est doté d'un instrument de connaissance du tissu urbain et social en milieu montréalais. Cet outil est la carte de défavorisation des familles. Le Conseil publie tous les ans une liste de toutes les écoles primaires du territoire de l'île de Montréal classées par ordre décroissant, suivant le degré de défavorisation de chacune d'elle. Chaque école a en effet un indice de défavorisation socio-économique qui lui est attribué à partir de données provenant du recensement de

¹⁵ Depuis 1998, le Conseil scolaire de l'île de Montréal a été remplacé par le Comité de taxe scolaire. Ce dernier poursuit le même but, notamment la perception de taxe et la publication de la carte de défavorisation.

Statistique Canada. « L'indice de défavorisation reflète le taux de pauvreté mesuré par le pourcentage de familles, avec au moins un enfant de 0 à 17 ans, dont le revenu total est inférieur aux seuils de pauvreté établis par Statistique Canada ». Notons que « les seuils varient selon la taille de la famille » (CSIM, 1999, p. 3). D'autres variables sont aussi prises en considération dans le calcul de l'indice de défavorisation, comme par exemple : la sous-scolarisation de la mère, l'absence prolongée du chef de famille du monde du travail et la détérioration des logements. Ces variables peuvent avoir un impact non négligeable dans les résultats scolaires des élèves (CSIM, 1993).

Le CSIM et la CECM classaient les écoles défavorisées comme étant celles dont l'indice de défavorisation se situe entre 40,06 et 69,30. Ces écoles regroupent le cinquième de la population scolaire la plus défavorisée de l'île de Montréal. Comme indiqué dans l'étude de Crespo *et al.* (1998), l'indice de défavorisation utilisé dans cette recherche est celui du CSIM pour l'année scolaire 1996-1997. Notons qu'au CSIM, plus l'indice est élevé, plus le degré de défavorisation de l'école s'accroît; de même, moins cet indice est élevé et moindre sera le degré de défavorisation de l'école (voir annexe 1 portant sur le nom de l'école, l'indice de défavorisation, la taille de l'école et le nombre d'élèves).

En général, le constat provenant des données de l'étude d'origine semble indiquer que les élèves fréquentant des écoles à indice de défavorisation plus élevé obtiennent des résultats plus faibles que ceux des écoles à indice de défavorisation moins élevé (Crespo et Minta, 1998).

3.3.5 Variables relatives aux caractéristiques d'intervention

Pour les variables relatives aux caractéristiques d'intervention, nous en avons quatre : le pourcentage du budget de l'OR consacré aux écoles défavorisées, le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources. Il s'agit des ressources matérielles et humaines mises à la disposition des écoles pour la réussite scolaire des élèves (Crahay, 2000; Woodhall, 2004). On croit à l'hypothèse qu'en augmentant la quantité des services à l'école, de meilleurs résultats seraient obtenus

(Berk, 1985; Chafel, 1992). Cette hypothèse confirme la conviction partagée par un grand nombre d'enseignants : l'école peut apporter beaucoup aux élèves de tous les milieux socio-économiques si les ressources nécessaires sont mises à sa disposition (Austin, 1979; Brunet, Brassard et Corriveau, 1991; Moisset, Plante et Toussaint, 2003).

Notons cependant que l'augmentation des ressources n'est pas une panacée. Plusieurs doutent de l'effet direct des services et investissements additionnels sur le rendement scolaire des élèves (Collard, 1984; Séguin, 1987). En ce qui concerne, par exemple, le temps alloué par l'enseignant, les auteurs indiquent qu'il est difficile de mesurer son effet direct sur la réussite scolaire des élèves (Berk, 1985; Chafel, 1992; Kemple, 1996). Guthrie, Marius et Seifert (1976) et Lee *et al.* (1981) soulignent que, souvent, les méthodes utilisées par des chercheurs manquent de finesse. Ces méthodes permettent, entre autres, de mesurer le temps mis pour la consultation des documents internes à chaque école et au comptage du nombre d'heures théoriques réservées aux différentes matières, mais « ne tiennent pas compte des interruptions ou d'autres perturbations de la vie scolaire » (Crahay, 2000, p. 250). Donc, il faut éviter ici toute généralisation.

3.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

À partir de questions de recherche posées au chapitre I et de la revue de littérature présentée précédemment, les hypothèses de recherche suivantes sont formulées. Elles portent essentiellement sur l'absence de différence statistiquement significative entre les rendements scolaires des élèves francophones et des allophones bénéficiant des services des enseignants-ressources.

3.4.1 Rendement en troisième année

H1 : il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en français des élèves francophones « de souche » et élèves allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.

H2 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en maths des élèves francophones « de souche » et élèves allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

3.4.2 Rendement en sixième année

H3 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en français des élèves francophones « de souche » et élèves allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

H4 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en maths des élèves francophones « de souche » et élèves allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

H5 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en anglais des élèves francophones « de souche » et élèves allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

Nous supposons que les élèves francophones « de souche » et allophones qui bénéficient de l'aide des enseignants-ressources en français, en maths (3^e et 6^e année) et en anglais (6^e année) devraient réaliser les performances scolaires semblables. Précisons que chacune de ces cinq hypothèses sera vérifiée conformément à la variable indépendante groupe linguistique et aux variables de contrôle retard scolaire (cheminement scolaire), âge, sexe, structure familiale, lieu de naissance, taille de l'école, indice de défavorisation de l'école, pourcentage du budget de l'OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources.

CONCLUSION

Ce chapitre a présenté le cadre conceptuel de la recherche. L'enseignant-ressource est une catégorie d'enseignants qui intervient pour améliorer la réussite éducative et augmenter la persévérance des élèves en milieu défavorisé (CSIM, 1998). Il est choisi

parmi les enseignants chevronnés, et joue le rôle de conseiller et d'assistant auprès du titulaire (Portelance et Lessard, 2002).

Les milieux défavorisés et multiethniques sont constitués par une hétérogénéité des caractéristiques de la clientèle scolaire (Drolet, 1990; Hohl et Normand, 1996). La pauvreté touche aussi bien les francophones « de souche » que les allophones, mais les conséquences de cette pauvreté peuvent se manifester différemment chez certains individus, certaines familles et divers groupes linguistiques.

Plusieurs recherches considèrent les facteurs familiaux comme plus associés à la réussite scolaire des élèves de milieux défavorisés. Les récentes recherches envisagent une approche plus globale qui tient compte des facteurs relatifs à la famille, à l'élève, à l'école et au quartier où réside l'élève (Crespo et Carignan, 2001; Doré-Côté, 2001). La présente recherche privilégie la même approche globale ou systémique, d'où son choix de l'approche situationnelle mentionnée au volet 2.1.3.

À partir de la revue de littérature et du cadre conceptuel, cinq hypothèses ont été émises. Compte tenu des recherches sur les interventions éducatives positives en milieu défavorisé, nous nous attendons à l'absence d'effets différentiels entre les élèves francophones « de souche » et allophones qui bénéficient de l'aide des enseignants-ressources. D'où les hypothèses formulées précédemment à la section 3.4.

Les facteurs du rendement retenus dans cette recherche sont de cinq ordres : les variables relatives à la caractéristique socioculturelle (groupe linguistique : francophone et allophone); les variables relatives aux caractéristiques socioscolaires (niveau scolaire et retard scolaire); les variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, structure familiale et lieu de naissance), enfin, les variables relatives aux caractéristiques sociostructurelles (indice de défavorisation et taille de l'école) et les variables d'intervention (pourcentage du budget OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources).

Abordons, dans le prochain chapitre, la méthodologie utilisée dans la présente recherche.

CHAPITRE IV

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Ce chapitre a pour but de présenter la méthodologie de la recherche. Il présente la source de données, la population, l'échantillon de l'étude d'origine et celui retenu pour les fins de cette recherche. Il décrit aussi les principales caractéristiques socioculturelles, socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et les variables d'intervention. Il expose quels sont les outils statistiques qui ont été utilisés et comporte également quelques tableaux et figures pour faciliter la compréhension.

4.1 SOURCE DE DONNÉES

La démarche préconisée dans l'étude d'origine forme la base de cette recherche. Comme indiqué au chapitre I, cette recherche utilise les données quantitatives qui ont été recueillies par l'équipe de Crespo (1997).

4.2 POPULATION ET ÉCHANTILLON DE L'ÉTUDE D'ORIGINE

Comme nous l'avons mentionné au chapitre I, section 1.1.2, la population de l'étude d'origine est formée des élèves qui ont fréquenté des écoles primaires publiques défavorisées de la CECM. Crespo *et al.* (1997) ont constitué au hasard un échantillon de 1 567 dont 825 élèves en 3^e année et 742 en 6^e année (Tableau V). Rappelons qu'à la CECM, 39 écoles font partie de 20 % des plus défavorisées dont 30 ont les enseignants-ressources et neuf n'en ont pas (voir tableau I). Pour leur échantillon, ces mêmes chercheurs ont choisi 20 écoles, dont 11 ont l'intervention des enseignants-ressources et 9 n'en ont pas. *Notre recherche ne s'intéresse qu'aux 11 écoles qui ont choisi la mesure enseignant-ressource.*

4.3 ÉCHANTILLON RETENU POUR FINS DE TRAITEMENT DE LA RECHERCHE

Puisque notre recherche vise à comparer les rendements scolaires des élèves francophones et leurs pairs allophones qui ont bénéficié de l'intervention des enseignants-ressources, nous avons exclu dans l'étude d'origine neuf écoles qui n'ont pas bénéficié de cette intervention. Nous avons aussi exclu tous les élèves dont la langue maternelle est l'anglais et les langues autochtones. Enfin, nous avons exclu les élèves

dont les lieux de naissance sont la Belgique, la France et la Suisse afin de ne retenir que la population francophone québécoise « de souche ». Ces critères nous ont permis d'atteindre une grande partie des élèves francophones « de souche » et allophones et, de constituer l'échantillon pour fins de traitement de cette recherche.

Le tableau V, ci-dessous décrit notre échantillon. Sur 11 écoles retenues, notre échantillon est composé de 808 élèves dont 415 en 3^e année et 393 élèves en 6^e année. Les résultats comparatifs des fréquences relatives montrent des différences très minimes (de l'ordre de 1 % à 3 %) entre les deux échantillons.

Tableau V
Distribution de l'échantillon initial et de l'échantillon de la présente recherche

Quelques variables	Échantillon initial N = 1 567		Échantillon de la présente recherche N = 808	
	n	%	n	%
Nombre d'écoles	20		11	
Niveau scolaire				
3 ^e année	825	52,7	415	51,4
6 ^e année	742	47,3	393	48,6
Sexe				
Garçons	742	49,7	395	48,9
Filles	825	50,3	413	51,1
Groupe linguistique				
Francophone	879	56,1	426	52,7
Allophone	688	43,9	382	47,3

Tous les tableaux et résultats présentés dans les parties subséquentes sont basés sur l'échantillon de la présente recherche.

Le tableau VI, ci-dessous, présente la distribution des élèves par école. La première colonne donne les noms des onze écoles choisies, la deuxième présente le nombre d'élèves et la dernière, les pourcentages.

Tableau VI
Échantillon selon l'école, le nombre d'élèves et les pourcentages

Nom de l'école	Nombre d'élèves	%
Simone-Monet	63	7,8
Notre-Dame-des-Neiges	116	14,4
De la Petite Bourgogne	49	6,1
Lambert-Closse	56	6,9
Garneau	57	7,1
Baril	99	12,3
Jean-Baptiste Meilleur	56	6,9
Jules-Verne	96	11,9
Saint-Jean-Baptiste	53	6,6
Saint-Louis-de-Gonzague	57	7,1
Saint-Noël-Chabanel	106	13,1
Total	808	100,0

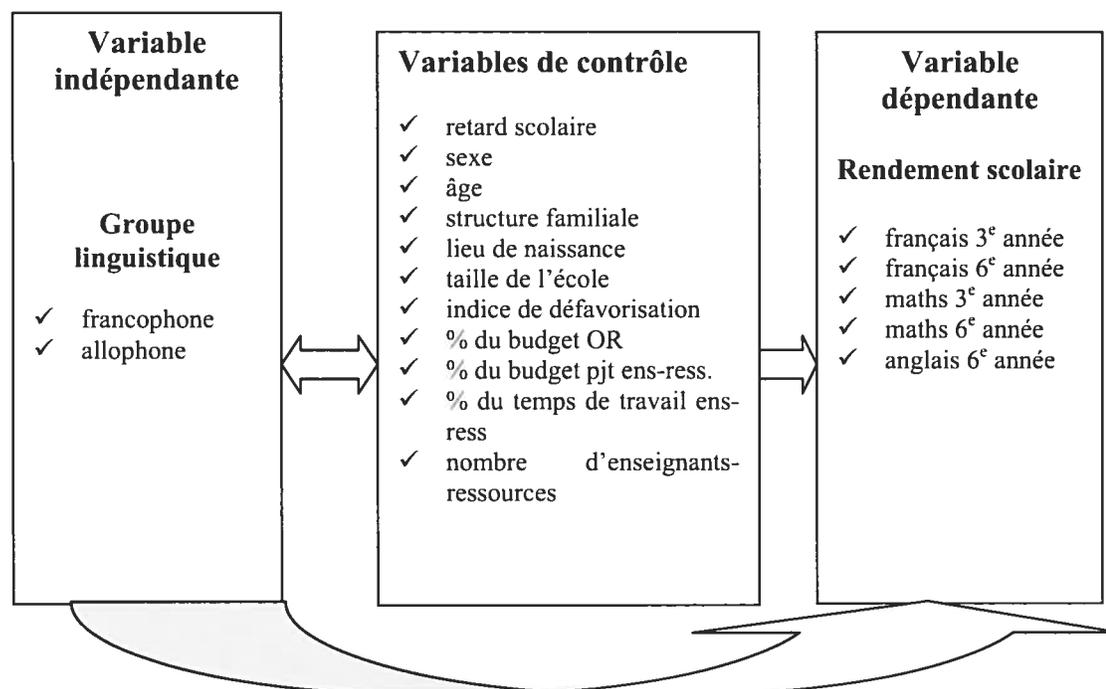
4.4 OPÉRATIONNALISATION DES VARIABLES

Cette section présente deux volets : le schéma conceptuel de l'intervention enseignant-ressource et la définition des variables de l'étude.

4.4.1 Schéma conceptuel de l'intervention enseignant-ressource

Le schéma conceptuel reprend les facteurs généralement associés au rendement scolaire mentionnés au chapitre III. Ce schéma est composé de trois blocs : le premier bloc est formé par la variable indépendante; le deuxième bloc est constitué par les variables de contrôle; et le troisième bloc est composé de la variable dépendante (voir figure 1). Conformément à la question de recherche, nos variables dépendantes sont le rendement scolaire en français, en maths (3^e année et 6^e année) et en anglais (6^e année). Le groupe linguistique (francophone « de souche » et allophone) constitue la variable indépendante principale. Le retard scolaire, le sexe, l'âge, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille de l'école, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget de l'OR, le pourcentage du budget de projets enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources sont quant à eux des variables de contrôle.

Figure 1
Modèle explicatif de l'effet du groupe linguistique sur le rendement scolaire des francophones et des allophones



Légende

% du budget OR : pourcentage du budget Opération Renouveau.

% du budget pjt ens-ress. : pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources.

% du temps de travail enseignants-ressources : pourcentage du temps de travail consacré par les enseignants-ressources.

4.4.2 Définition des variables

Ce volet opérationnalise les variables du modèle explicatif de l'effet du groupe linguistique sur le rendement scolaire des élèves francophones et allophones (voir figure 1).

4.4.2.1 Variable dépendante

Comme nous avons indiqué à la figure 1 ci-dessus, la variable dépendante est constituée par les rendements scolaires de l'un et de l'autre groupe linguistique. La définition de ce dernier s'inscrit ici dans le cadre de l'enseignement tel que perçu par Legendre (1993). « Le rendement se traduit par les résultats obtenus par le ou les élèves durant leur cheminement scolaire ». Il se perçoit « généralement sous deux angles : celui

de la performance, qui touche les résultats et les parcours sans retard; et celui de la persévérance, qui a trait à la prolongation de la scolarisation » (Bouchard *et al.* 2000).

En effet, les critères de détermination de réussite ou d'échec scolaire diffèrent d'un système scolaire à l'autre. Dans le système scolaire du Québec, l'élève atteignant au moins 60 % des points du score total possible à un test se situe au seuil de la réussite à ce test. Par contre, il se place dans une situation d'échec en deçà de ce seuil. Dans cette perspective, c'est le seuil qui détermine la réussite ou l'échec d'un élève ou d'un groupe d'élèves dans les matières scolaires.

Dans le cadre de la présente recherche, le terme rendement désigne les résultats des élèves. Il s'agit des notes finales moyennes obtenues par les élèves francophones « de souche » et allophones de 3^e année dans les matières de français et de maths; il s'agit ensuite de celles des francophones et allophones de 6^e année en français, en maths et en anglais pour l'année scolaire 1996-1997.

Notre préférence pour ce concept de rendement s'explique par le rôle qu'il détient dans des interventions éducatives, rôle reconnu, par exemple, par Lemelin (1998) et Lessard (2000). Le rendement renseigne aussi bien les élèves que les parents, les autorités administratives de l'école ou les autres intervenants du système éducatif sur le progrès accompli par les élèves pendant une période donnée. Notre choix du rendement cadre avec les propos de Lemelin (1998), lorsqu'il avance que « si l'école parvient mal à atteindre cet objectif de base (qui est le rendement), nous avons de la peine à imaginer comment elle pourrait atteindre avec plus de succès d'autres, plus diffus, vagues ou indirects » (p. 372). Dans la performance scolaire, le rendement semble rester la préoccupation centrale des intervenants en ce qu'il constitue l'une des variables principales de la rentabilité en éducation (Lessard, 2000).

Le français est non seulement une matière scolaire, mais aussi un outil de communication essentiel à la vie de tous les jours au Québec. Le rendement en français représente la note finale en français que les élèves ont obtenue; la variable est continue.

Les « maths permettent à l'enfant de résoudre des problèmes qu'il rencontre dans sa vie, dans ses jeux, dans son monde réel ou imaginaire » (CECM, 1988; Ouersighni, 2003). Nous vivons dans un monde où les chiffres sont des réalités de vie quotidienne car, à tout âge, les humains ont à faire des calculs. La variable rendement en maths représente la note finale en maths que les élèves ont obtenue. C'est une variable continue.

Le programme d'anglais (langue seconde) vise à « faire acquérir à l'enfant les habiletés et les connaissances de base propres à la communication en langue anglaise, c'est-à-dire la compréhension et l'expression » (CECM, 1988, p. 31). Le rendement en anglais représente la note finale moyenne des élèves de 6^e année.

Rappelons que les données de cette recherche ont été recueillies dans le cadre d'une étude initiale, et pour l'année scolaire 1996-1997. À cette époque, l'anglais ne constituait pas une matière obligatoire du programme de formation en 3^e année du primaire des écoles francophones du système scolaire québécois. C'est seulement en juin 2006 que le ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport a rendu obligatoire l'enseignement de l'anglais dès la première année. Cette disposition politique est entrée en vigueur dès l'ouverture de l'année scolaire 2006-2007. Le rendement en anglais est également une variable continue.

4.4.2.2 Variable indépendante

Plusieurs facteurs ont été identifiés précédemment comme étant potentiellement associés à la réussite scolaire. Ces variables ont été regroupées en cinq catégories : les facteurs socioculturels, socioscolaires, sociodémographiques, structurels et d'intervention. Le groupe linguistique qui permet de caractériser le contexte socioculturel représente notre variable indépendante. Quant aux facteurs relatifs aux quatre dernières catégories (socoscolaires, sociodémographiques, structurelles et d'intervention), ils constituent des variables de contrôle.

Les facteurs socioculturels seraient susceptibles d'expliquer les résultats en français, en maths et en anglais. Ces facteurs sont essentiellement estimés par le biais du groupe linguistique et tiennent donc en compte deux valeurs, soit les francophones « de souche »

ou les allophones. Habituellement, quand on parle de la communauté humaine, on se réfère le plus souvent à un caractère de ce qui est commun à plusieurs personnes.

Au Québec, l'utilisation de ces trois appellations (l'une ou l'autre) se fait souvent sans distinction. Comme les termes ethnie et culture recourent des réalités similaires, cette habitude à considérer les deux notions de communautés ethnique et culturelle comme des quasi-synonymes semble acceptable (Legendre, 1988, p. 216). Dans cette optique, Gaudet, Lafontaine et Potvin (1997) définissent la communauté ethnique ou culturelle comme « un groupe linguistique organisé composé d'immigrants et de leurs descendants arrivés après la constitution du pays d'accueil et qui partagent un héritage culturel distinct (langue, religion, traditions) » (p. 46).

Un examen rapide de cette définition nous permet de retenir que la communauté culturelle est considérée comme la communauté ethnique tantôt définie comme un groupe d'individus partageant des caractères, des habitudes, des croyances et des idées; tantôt assimilée aux personnes qui ont des origines ethniques communes.

Pour les fins de notre recherche, nous retenons la conception qui émane du Rapport Chancy (1985), reprise par Latif (1988), en soulignant que la notion de communauté culturelle ou groupe linguistique implique les caractéristiques culturelles distinctes (par exemple la langue et les coutumes). Ainsi, la définition de la communauté culturelle retenue est la suivante :

« Toute communauté distincte des Amérindiens et des Inuits et des communautés d'origine française et britannique, distincte par ses caractéristiques physiques, par sa langue, par ses institutions, par ses coutumes, par ses croyances religieuses et par les valeurs selon lesquelles elle structure son mode de vie. Chaque communauté peut avoir en propre une ou plusieurs de ces caractéristiques et elle peut aussi en partager l'une ou l'autre, avec une des communautés d'accueil » (MEQ, 1984; Latif, 1988).

En effet, bien que tous les individus appartiennent à une communauté culturelle, l'usage courant de cette notion montre qu'elle n'est utilisée que pour « désigner les communautés autres que le groupe d'origine française; le groupe d'origine britannique, les Inuits et les Amérindiens » (Beauchesne, 1991, p. 48).

Pour cette recherche, nous mettons l'accent sur la langue, plus précisément, la langue maternelle. Ainsi, compte tenu de caractéristiques plus ou moins distinctes des Québécois « de souche » francophone par rapport aux autres groupes ethniques du Canada, nous considérons, dans cette recherche, les francophones « de souche » comme constituant un groupe linguistique à part. Les autres groupes linguistiques, à part les anglophones et les amérindiens, sont considérés comme des allophones. Cependant, on distingue l'élève francophone de l'élève allophone.

1. Élève francophone. Il n'est pas aisé de donner une définition de la notion de « francophone », vu la présence de divers groupes ou individus qui s'en réclament (Latif, 1988). Dans cette recherche, un francophone désigne toute personne dont la langue maternelle et d'usage est le français du Québec. Il s'agit spécifiquement des élèves dont les parents sont issus de la première immigration venue de l'Europe occidentale, spécialement d'origine française. On les appelle communément « Québécois de souche francophone » (Beauchesne, 1991, p. 50). Ainsi, les Québécois « de souche » anglophone et les autochtones ne font pas partie de cette étude.

Par ailleurs, il faut noter que les francophones ne constituent pas en soi un groupe parfaitement « homogène » (Pagé, 2005, p. 215). Ils partagent cependant certaines caractéristiques communes (comme la langue et la religion), capables de les distinguer des autres groupes linguistiques. Aussi, il faut noter que tous les francophones ne sont pas nécessairement nés au Canada et que tous les allophones ne sont pas nécessairement nés en dehors du Canada.

2. Élève allophone. Au Québec, le terme « allophone » désigne celui dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais. Selon Legendre (1993), un « allophone est une personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la communauté dans laquelle elle se trouve » (p. 34). Le MEQ (1991) le définit comme toute « personne dont la langue maternelle est autre que le français, l'anglais, l'inuktitut et les langues amérindiennes » (p. 10).

Dans ce travail, le mot allophone est employé selon le sens attribué dans l'énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration du gouvernement du Québec (1990)

et fréquemment utilisé par Statistique Canada. Un élève allophone est donc un élève dont la langue maternelle n'est pas le français, l'anglais ou une langue autochtone. Cette définition n'est pas différente de celle du MEQ, mentionnée dans le paragraphe précédent.

De ce qui précède, il faut noter que le vocable « allophone » doit être pris avec beaucoup de réserve, car les allophones de Montréal sont loin d'être considérés comme un groupe linguistique homogène. Les statistiques montrent que ces groupes linguistiques diffèrent entre eux sur plusieurs plans : linguistique, économique, social, culturel (instruction), acculturation aux groupes francophones ou anglophones. Signalons que les différences entre les divers groupes d'allophones peuvent rendre difficile toute démarche visant des comparaisons précises. La variable groupe linguistique est dichotomique et prend deux valeurs : la valeur 0 désigne l'élève francophone et la valeur 1 indique l'élève allophone.

4.4.2.3 Variables de contrôle

Comme indiqué auparavant, les variables de contrôle sont constituées par des facteurs socioscolaires, sociodémographiques, structurels et d'intervention.

Facteurs socioscolaires

Deux variables ont été retenues dans ce volet : le niveau scolaire et le retard scolaire.

1. Niveau scolaire. Il s'agit du degré où l'élève est inscrit. Cette variable est ordinale et comprend deux valeurs : la valeur 3 désigne le niveau troisième année et 6 indique la sixième année.

2. Retard scolaire. C'est le parcours scolaire de l'élève avec retard ou sans retard. L'élève en retard dans son cheminement scolaire est celui qui n'a pas atteint le degré scolaire prévu pour les élèves de son âge (Brais, 1991). Le nombre d'années d'avance/retard est la différence entre le degré scolaire et l'âge de l'élève. Les valeurs correspondantes sont : -2 (deux ans d'avance), -1 (un an d'avance), 0 (normal), +1 (un an de retard) et +2 (deux ans de retard).

Étant donné le nombre relativement faible des élèves qui ont connu un cheminement avancé, soit seulement 0,9 % (voir le tableau XI au chapitre V), nous avons associé ces élèves avec ceux du cheminement normal. Ainsi, les valeurs -2, -1 et 0 ont été codifiées 1 (cheminement normal) et ensuite, les valeurs +1 et +2 ont été codifiées 2 (cheminement retard). En ce qui concerne l'analyse de régression, nous avons transformé la valeur 1 pour 0 (élève normal) et 2 pour 1 (élève en retard scolaire). La variable retard scolaire a une caractéristique ordinale et est considérée dans cette recherche comme variable de contrôle.

Facteurs sociodémographiques

1. Sexe de l'élève. Dans cette recherche, les adjectifs féminin et masculin sont utilisés pour désigner le genre de l'élève. Le genre masculin indique le garçon et le féminin désigne la fille. Cette variable est dichotomique. Les valeurs attribuées sont 0 pour les garçons et 1 pour les filles.

Comme nous l'avons indiqué auparavant, plusieurs études indiquent qu'au début de la scolarité, il existe une égalité ou une légère domination des filles sur les garçons (Bouchard et St-Amant, 1996; Zazzo, 1993). Par la suite, les différences se creusent en faveur des filles, en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (CSE, 1999; MEQ, 1997), alors qu'on n'en retrouve aucune en maths (Winnykamen, 1997), sinon un léger avantage des garçons (Cloutier, 1999).

2. Âge de l'élève. Cette variable est opérationnalisée en partageant l'échantillon des élèves en deux catégories d'âge dans chaque niveau scolaire : normal et en retard. Compte tenu de la distribution anormale de la variable âge par rapport à la variable niveau d'études, nous avons été obligé de la rendre dichotomique. Ainsi en 3^e année, la valeur 0 représente les élèves âgés de 7 à 8 ans (normal) et la valeur 1 désigne ceux âgés de 9 ans et plus (en retard). En 6^e année, la valeur 0 représente les élèves âgés de 10 à 11 ans (normal), et la valeur 1 désigne ceux âgés de 12 ans et plus (en retard). Rappelons que la mesure de l'âge est faite le 30 septembre de chaque année scolaire.

3. Structure familiale. La structure familiale est le statut qu'occupe la famille de l'élève et prend des formes variées : famille nucléaire (père et mère ensemble ou famille reconstituée), mère seule (famille monoparentale-mère), père seul (famille monoparentale-père) et tuteur ou famille d'accueil.

Dans ce travail, la variable structure familiale est catégorielle. Elle prend les valeurs : 1 désignant la famille père et mère ensemble ou famille reconstituée, 2 indiquant la famille monoparentale-mère, 3 correspondant à la famille monoparentale père et 4 désignant le tuteur ou le centre d'accueil. Pour la régression multiple, cette variable est traitée en « *dummy* ».

4. Lieu de naissance. La variable lieu de naissance indique l'espace géographique où l'élève est né (Crespo et Minta, 1998, p. 8). Dans cette recherche, nous incluons la variable lieu de naissance pour comprendre la variabilité des résultats des francophones « de souche » et des allophones nés au Canada et ceux qui sont nés en dehors du Canada.

Le lieu de naissance est traité comme variable dichotomique. Deux valeurs lui sont attribuées : la valeur 0 indiquant l'élève né au Canada et la valeur 1 désignant celui qui est né à l'extérieur du Canada.

Facteurs structurels

1. Taille de l'école. La taille de l'école se rapporte au nombre d'élèves inscrits en année scolaire 1996-1997. Pour l'analyse descriptive, nous avons codifié cette variable en trois catégories : petite taille, taille moyenne et grande taille. Les écoles de petite taille ont la valeur 1, celles de taille moyenne ont la valeur 2 et celles de grande taille ont la valeur 3. Comme indiqué à l'étude d'origine (Crespo et Minta, 1998), les écoles de petite taille regroupent celles qui accueillent moins de 340 élèves, les moyennes ont entre 341 à 460 élèves et les grandes écoles ont plus de 461 élèves. Pour l'analyse multivariée (régression), cette variable est traitée en continu.

2. Indice de défavorisation de l'école. C'est l'indice du CSIM pour l'année scolaire 1996-1997. Pour l'analyse descriptive, l'indice de défavorisation est recodé en trois catégories : moins défavorisé, assez défavorisé et très défavorisé. Ainsi, les valeurs

suivantes sont attribuées à chaque catégorie : 1 pour moins défavorisé, 2 pour assez défavorisé et 3 pour très défavorisé. Rappelons qu'au CSIM, plus l'indice est élevé, plus le degré de défavorisation de l'école est élevé; et moins cet indice élevé, moins le degré de défavorisation de l'école est élevé. Pour l'analyse multivariée, la variable indice de défavorisation est traitée en continu.

Facteurs d'intervention

1. Pourcentage du budget de l'OR. C'est le budget supplémentaire consenti aux écoles pour des projets-écoles en 1996-1997 (en dollars de 1996). Pour les analyses descriptives, cette variable est divisée en deux catégories : budget moyen et gros budget. Le budget moyen est de moins de 50 000 \$, et correspond à la valeur 1 (moins de 50 %); tandis que la valeur 2 représente un gros budget, soit de 50 000 \$ et plus (50 % et plus). En ce qui concerne les analyses de régression, cette variable est traitée en continu.

2. Pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources. C'est le pourcentage du budget supplémentaire attribué aux projets d'enseignants-ressources (Annexe 2). Les montants alloués pour les projets d'enseignants-ressources se répartissent comme suit : un montant de moins de 15 000 \$ représente un petit budget, de 15 000 à 40 000 \$ indique un budget moyen, alors que 40 000 \$ et plus représente un gros budget (CSIM, 1998). Compte tenu du nombre sensiblement réduit des écoles ayant bénéficié d'un petit budget et d'un budget moyen, nous les classons dans une même catégorie (première catégorie). Les écoles à gros budget constituent la deuxième catégorie. Ainsi, pour les analyses descriptives de cette variable, la première catégorie représente les élèves dont le budget consacré aux projets enseignants-ressources était de moins de 40 000 \$; tandis que la deuxième catégorie concerne ceux dont le budget était de 40 000 \$ et plus. La première catégorie prend la valeur 1 et la deuxième a la valeur 2. En ce qui concerne les analyses de régression, la variable pourcentage du budget consacré aux enseignants-ressources est traitée comme une variable continue.

On suppose que les élèves bénéficiant des services enseignants-ressources et ayant des budgets plus élevés obtiendraient de meilleurs résultats que ceux à budgets moins élevés.

3. Temps de travail des enseignants-ressources. Cette variable représente le pourcentage du temps de travail d'un enseignant-ressource ou des enseignants-ressources par école par rapport à une charge complète standardisée. Pour construire cette variable, on a d'abord calculé la moyenne du temps de travail des enseignants-ressources par école en additionnant le temps investi par chaque enseignant-ressource et en le divisant par le nombre d'enseignants-ressources de l'école. Ce résultat qui révèle la moyenne des heures de travail des enseignants-ressources par école est alors divisé par une charge à temps complet (37,5 heures) pour obtenir un pourcentage standardisé du temps de travail investi par les enseignants-ressources par école, lequel pourcentage constitue la variable. Pour les analyses descriptives, nous avons réparti le pourcentage en deux catégories. Dans la première catégorie, la valeur 1 représente les élèves dont les enseignants-ressources ont investi 60 % ou moins de temps de travail. Quant à la deuxième catégorie, la valeur 2 indique des élèves dont les enseignants-ressources ont investi de leur temps à plus de 60 %. Pour les analyses multivariées, la variable pourcentage de travail des enseignants-ressources est continue.

4. Nombre d'enseignants-ressources. Il s'agit du nombre d'enseignants-ressources embauchés par l'école en charge de projets d'enseignants-ressources. L'étude d'origine dénombre une quarantaine de personnes qui œuvraient comme enseignants-ressources (Crespo *et al.*, 1997, p. 2).

Pour les analyses descriptives, cette variable se compose de trois valeurs : 1, 2 et 3. La valeur 1 représente le groupe d'élèves qui ont bénéficié de l'intervention d'un enseignant-ressource; la valeur 2 est constituée d'élèves qui ont eu les interventions de deux enseignants-ressources et la valeur 3 indique les élèves qui ont bénéficié des services de trois enseignants-ressources ou plus. En analyse multivariée, la variable nombre d'enseignants-ressources est continue.

4.5 ANALYSES STATISTIQUES

Comme indiqué au premier chapitre, cette recherche se sert de l'approche quantitative qui avait permis à l'équipe de Crespo d'évaluer, à l'aide d'un modèle de régression, l'impact de l'intervention des enseignants-ressources. Cet impact était mesuré

sur des variables de rendement scolaire en français et en maths (3^e et 6^e année) et en anglais (6^e année). Les auteurs avaient recouru au traitement statistique du progiciel SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) pour Windows.

Pour notre recherche, nous avons utilisé ce même progiciel SPSS V 13.0. L'analyse s'est faite en trois étapes. La première étape concerne la description des caractéristiques des sujets. Nous avons recouru à des tableaux croisés pour apprécier les relations entre le groupe linguistique et les autres variables indépendantes. La deuxième étape concerne les analyses bivariées basées sur l'analyse de variance (*ANOVA*). Elle a permis de faire la comparaison du rendement des élèves en 3^e et 6^e année selon différentes caractéristiques. Cette analyse met en relief l'association entre la variable dépendante (rendement scolaire) et la variable indépendante principale (groupe linguistique) pour différents niveaux des variables de contrôle (retard scolaire, âge de l'élève, sexe, etc.). À la troisième et dernière étape, nous avons réalisé une régression linéaire multiple pour évaluer l'impact du groupe linguistique sur le rendement scolaire, ceci en contrôlant toutes les autres variables explicatives. Nous interpréterons les coefficients de régression multiple standardisés (coefficient Bêta) à un seuil de signification $\alpha = 0,05$. Ces coefficients, étant standardisés, peuvent être comparés les uns aux autres, indépendamment de la variable ou de sa forme.

Toutes les analyses ont été faites au niveau individuel, bien que des mesures aient été prises au niveau des écoles. Le rendement scolaire des élèves de 3^e année est traité séparément de celui des élèves de 6^e année, vu la différence de ces populations et des matières apprises à l'école.

Tableau VII
Synthèse de l'opérationnalisation des variables

Variable	Définition	Opérationnalisation	
Rendement	Notes en français, en maths et en anglais	Variable continue	
Groupe linguistique	Francophone et allophone	Var. cat	Francophone : 0, allophone : 1
Niveau scolaire	Degré fréquenté par l'élève	Var. cat	3 ^e année : 3, 6 ^e année : 6
Retard scolaire	Parcours scolaire de l'élève	Var. cat	Normal : 0, retard : 1
Sexe	Sexe l'élève	Var. cat	Garçon : 0, Fille : 1
Âge	Âge de l'élève	Var. cat	Moins âgé : 0, plus âgé : 1
Structure familiale*	Statut de la famille	Var. cat	Père et mère : 1, mère : 2, père : 3, tuteur : 4
Lieu de naissance	Espace géographique	Var. cat	Né au Canada : 0, hors du Canada : 1
Taille de l'école**	Nombre d'élèves inscrits	Var. cat	Petite taille : 1, taille moyenne : 2, grande taille : 3
Indice de défavorisation**	Défavorisation de l'école	Var. cat	Moins défavorisé : 1, assez défavorisé : 2, très défavorisé : 3
% du budget de l'O.R.**	Budget supplémentaire	Var. cat	Moins de 50 % : 1, 50 % et plus : 2
% du budget projets ens-ressources**	Budget supplémentaire	Var. cat	Moins de 50 % : 1, 50% et plus : 2
% de temps de travail des ens-ressources**	Moyenne de temps de travail	Var. cat	Moins de 60 % : 1, 60 % et plus : 2
Nombre d'ens-ressources**	Nombre d'ens-ressources à l'école	Var. cat	Un ens-ressource : 1, deux ens-ressources : 2, trois ens-ressources et plus : 3

Var. cat : variable catégorielle

* Pour l'analyse de régression multiple, la variable structure familiale a été traitée en *dummy*.

** Pour l'analyse de régression multiple, les variables taille de l'école, indice de défavorisation, pourcentage du budget OR, pourcentage du budget projets enseignants-ressources, pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources ont été traitées comme des variables continues.

CONCLUSION

Rappelons brièvement que le quatrième chapitre a dégagé la méthodologie utilisée dans cette recherche et a comporté cinq sections. La première section a brossé brièvement les sources de données. La deuxième section a traité la population et l'échantillon de l'étude d'origine. La troisième section a abordé l'échantillon retenu pour des fins de traitement de la recherche. La quatrième a fait l'opérationnalisation des variables dépendantes rendement en français, rendement en maths et rendement en anglais; on y

traite aussi la variable indépendante groupe linguistique, puis les variables de contrôle retard scolaire, sexe, âge, structure familiale, lieu de naissance, taille de l'école, indice de défavorisation, pourcentage du budget de l'OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources et, enfin, la variable nombre d'enseignants-ressources.

En dernier lieu, la cinquième section a présenté le traitement statistique utilisé dans cette recherche. Les résultats de la recherche sont présentés dans le chapitre qui suit.

Rapport-Gratuit.com

CHAPITRE V

ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre est consacré à l'analyse des données. Il présente les résultats de la recherche et comprend cinq sections. La première section fait l'analyse descriptive des variables de l'étude. La deuxième section porte sur l'analyse bivariée et la troisième section est destinée à l'analyse de régression multiple. La quatrième section fait la synthèse des résultats de l'analyse de régression multiple; et enfin, la dernière section vérifie les hypothèses de recherche.

5.1 ANALYSES DESCRIPTIVES

Les analyses descriptives portent sur les caractéristiques des sujets appartenant à l'échantillon de la recherche. Nous nous attardons aux 12 caractéristiques suivantes : groupe linguistique, retard scolaire, sexe, âge, structure familiale, lieu de naissance, taille de l'école, indice de défavorisation, pourcentage du budget OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources.

5.1.1 Rendement scolaire

Le tableau VIII, ci-dessous, décrit le rendement scolaire de tous les élèves selon les matières et leur niveau scolaire. En français, le rendement moyen des 413 élèves de 3^e année est de 71,89 (\pm 9,97); il est de 72,54 (\pm 9,60) pour les 393 élèves de 6^e année. En maths, sur 406 élèves de 3^e année, on obtient une moyenne de 76,65 (\pm 11,50) et de 75,29 (\pm 11,50) pour les 360 élèves de 6^e année. Le rendement moyen en anglais des 379 élèves de 6^e année est de 78,31 (\pm 12,41). Rappelons qu'au moment où les données de l'étude initiale ont été recueillies, la leçon d'anglais n'était pas dispensée en 3^e année des écoles publiques québécoises.

Tableau VIII
Rendement des élèves selon le niveau scolaire

Matière	Niveau scolaire					
	3 ^e année			6 ^e année		
	N	Moyenne	(\pm ET*)	N	Moyenne	(\pm ET)
Français	413	71,89	9,97	393	72,54	9,60
Mathématiques	406	76,65	11,50	360	75,29	11,50
Anglais				379	78,31	12,41

* (\pm ET) : écart-type

5.1.2 Groupe linguistique

Comme indiqué auparavant, la variable groupe linguistique comprend des sujets francophones « de souche » et allophones. Pour 808 sujets échantillonnés, le tableau IX indique 53 % des francophones et 47 % des allophones.

Tableau IX
Description du groupe linguistique tous niveaux scolaires confondus

Groupe linguistique		Fréquence	%
0	Francophones	426	53
1	Allophones	382	47
Total		808	100

La distribution de cette variable groupe linguistique est également décrite selon le niveau scolaire. Le tableau X ci-dessous, présente donc la distribution des francophones et allophones en 3^e et 6^e année. Ainsi, en 3^e année, 51,3 % des élèves sont francophones « de souche » et 48,7 % allophones. En 6^e année, les sujets francophones « de souche » occupent une proportion de 54,2 % contre 45,8 % des allophones.

Tableau X
Distribution des sujets selon le niveau scolaire du groupe linguistique

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Échantillon	
		Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophones	213	51,3
	(1) Allophones	202	48,7
	Total	415	100,0
6 ^e année	(0) Francophones	213	54,2
	(1) Allophones	180	45,8
	Total	393	100,0

5.1.3 Analyse descriptive des caractéristiques socioscolaires

Les deux variables relatives aux caractéristiques socioscolaires sont le niveau d'études et le retard scolaire. En ce qui concerne le cheminement scolaire de tous les niveaux confondus, le tableau XI révèle que 77,6 % des sujets étaient en cheminement normal. Peu de sujets (0,9 %) avaient connu une certaine avance. Par contre, chez des sujets qui ont connu des retards, 19,6 % avaient un an de retard et 1,9 % avaient deux ans de retard. On remarque 6 valeurs manquantes, soit 802 sujets au lieu de 808 (Tableau XI).

Tableau XI
Distribution générale des sujets selon le retard scolaire

Retard scolaire	Échantillon	
	Fréquence	%
(+2) 2 ans de retard	15	1,9
(+1) 1 an de retard	157	19,6
(0) Normal ou régulier	622	77,6
(-1) 1 an d'avance	6	0,7
(-2) 2 ans d'avance	2	0,2
Total	802	100,0

Le tableau XII ci-dessous montre la distribution des sujets selon leur niveau d'études et leur cheminement scolaire (en retard scolaire ou sans retard scolaire). Ainsi, en 3^e année, parmi les élèves en retard on compte 55,8 % des allophones mais seulement 44,2 % des francophones ont subi le même sort. Par contre, parmi ceux du sous-groupe qui ne sont pas en retard (cheminement normal), on observe 53,3 % des francophones et 46,7 % des allophones. Si on considère l'ensemble de l'échantillon, seulement 16 % des francophones et 22 % des allophones sont en situation de retard scolaire.

En 6^e année, dans le sous-groupe d'élèves reconnus en retard scolaire, on remarque 54,7 % des francophones et 45,3 % des allophones. En revanche, parmi ceux du sous-groupe qui n'est pas en retard (cheminement normal), on observe 54 % des francophones et 46 % des allophones. Le même tableau de distribution indique 76 % des élèves dans chaque groupe linguistique ont suivi un cheminement normal, contre 24 % dans chaque groupe ont connu des retards scolaires.

Tableau XII
Distribution des sujets selon le retard scolaire, le groupe linguistique et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Retard scolaire			
		Échantillon			
		En retard		Normal	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophones	34	44,2	177	53,3
	(1) Allophones	43	55,8	155	46,7
	Total	77	100,0	332	100,0
6 ^e année	(0) Francophones	52	54,7	161	54,0
	(1) Allophones	43	45,3	137	46,0
	Total	95	100,0	298	100,0

5.1.4 Analyse descriptive des caractéristiques sociodémographiques

Les quatre variables relatives aux caractéristiques sociodémographiques qui ont été retenues sont le sexe, l'âge, la structure familiale et le lieu de naissance.

5.1.4.1 Sexe de l'élève

Le tableau XIII présente la distribution générale des sujets selon le sexe. Les filles sont légèrement plus nombreuses que les garçons dans les deux niveaux scolaires confondus. Ainsi, sur 808 sujets de l'étude, 51,1 % sont des filles et 48,9 % sont des garçons.

Tableau XIII
Distribution des sujets selon le sexe tous niveaux scolaires confondus

	SEXE	Fréquence	%
0	Garçon	395	48,9
1	Fille	413	51,1
	Total	808	100,0

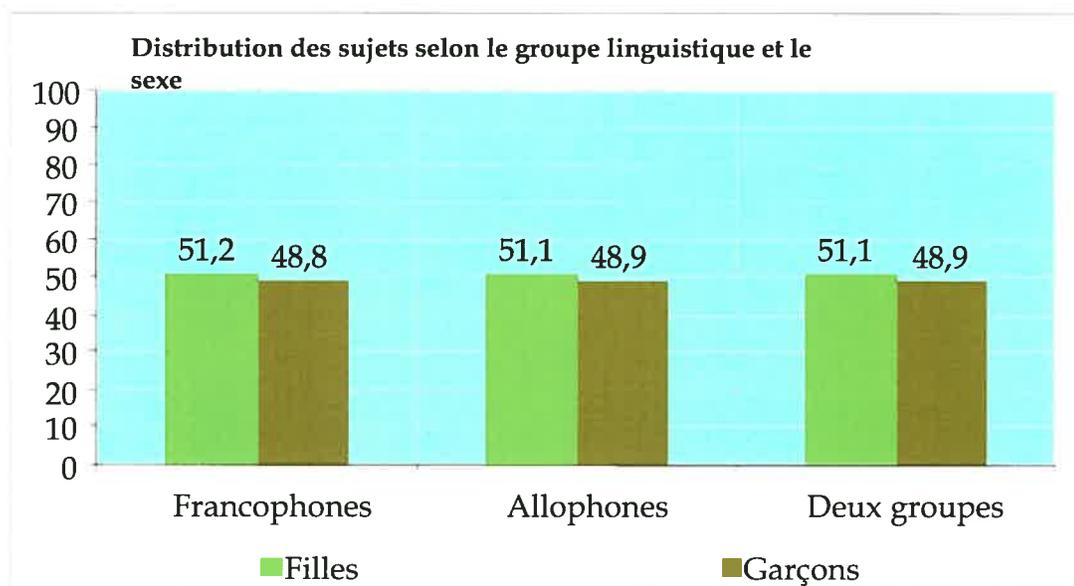
Le tableau XIV complète le tableau précédent. En effet, on observe 808 enfants dans les deux niveaux scolaires confondus. Parmi les garçons ($n = 395$), on constate 52,6 % des francophones et 47,3 % des allophones. Parmi les filles ($n = 413$), on observe 52,7 % des filles francophones et 47,2 % des filles allophones. Notons aussi que dans le sous-groupe composé d'élèves francophones, on observe 51,2 % des filles et 48,8 % des garçons. On constate également 51 % des filles et 49 % des garçons dans le sous-groupe allophone. Si on considère l'ensemble de l'échantillon, les filles francophones sont plus nombreuses, suivies des garçons francophones, des filles allophones et des garçons allophones. Enfin, que ce soit chez les francophones ou allophones, ce tableau XIV montre que les filles sont plus nombreuses que les garçons.

Tableau XIV
Distribution des sujets selon le sexe et le groupe linguistique
tous niveaux scolaires confondus

SEXE	Groupe linguistique				
	Francophone		Allophone		
	Fréquence	%	Fréquence	%	Total
(0) Garçon	208	48,8	187	49,0	395
(1) Fille	218	51,2	195	51,0	413
Total	426	100,0	382	100,0	808

La figure 2 ci-dessous complète les tableaux XIII et XIV précédents. En effet, elle donne la distribution des sujets selon le groupe linguistique et le sexe. Dans le premier groupe des francophones, on constate 51,17 % des filles et 48,83 % des garçons. Dans le deuxième groupe, composé par des allophones, 51,05 % sont des filles contre 48,95 % des garçons. Ainsi, dans les deux groupes linguistiques, les filles sont un peu plus nombreuses que les garçons. Donc, quel que soit le groupe linguistique ou le niveau scolaire, cette figure montre que les filles (51,11 %) sont légèrement plus nombreuses que leurs pairs garçons (48,89 %).

Figure 2
Distribution des sujets selon le groupe linguistique



La figure précédente est complétée par le tableau XV, ci-dessous, qui comprend deux variables principales : le niveau scolaire et le sexe de l'élève. Ainsi, en 3^e année, parmi les francophones on compte 50,1 % des filles et 49,9 % des garçons, ainsi que dans le sous-groupe d'enfants allophones, 54 % des garçons et 46 % des filles. On remarque que les garçons et les filles francophones ont à peu près le même nombre; ce qui n'est pas le cas chez des sujets allophones dont les garçons sont singulièrement plus nombreux que les filles.

En 6^e année, le même tableau XV indique que dans le sous-groupe composé d'enfants francophones, 52,1 % sont des filles et 47,9 % des garçons. Parmi ceux du sous-groupe allophone, on observe 56,7 % des filles et 43,3 % des garçons. Ce tableau montre que les filles francophones et allophones sont plus nombreuses que les garçons francophones et allophones en 6^e année.

Tableau XV
Distribution des sujets selon le sexe, le niveau scolaire et le groupe linguistique

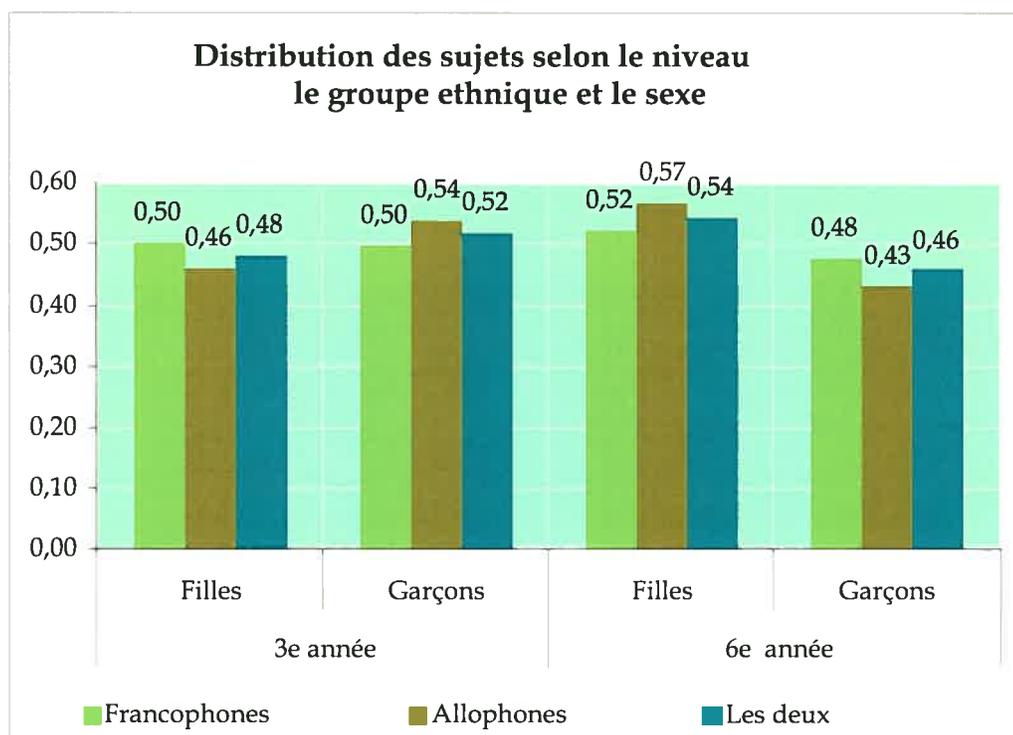
SEXE		Groupe linguistique			
		Francophone		Allophone	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Garçon	106	49,9	109	54,0
	(1) Fille	107	50,1	93	46,0
	Total	213	100,0	202	100,0
6 ^e année	(0) Garçon	102	47,9	78	43,3
	(1) Fille	111	52,1	102	56,7
	Total	213	100,0	180	100,0

La figure 3 ci-dessous complète le tableau XV et indique la distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et le sexe. En 3^e année, on s'aperçoit que la proportion des filles et garçons francophones est égale, soit 50 % des filles et 50 % des garçons. En ce qui concerne les allophones, on remarque que le pourcentage des garçons est de 54 % contre 46 % chez les filles. D'après cette figure 3, les garçons (52%) sont plus nombreux que les filles (48 %) en 3^e année.

En 6^e année, les filles sont plus nombreuses que les garçons (voir figure 3). Chez les francophones, on remarque 52 % des filles et 48 % des garçons. Cette situation est semblable chez des allophones où les filles sont à 57 % et les garçons à 43 %. Quand on

compare les deux sexes ensemble, on s'aperçoit que les filles (francophones et allophones), soit 54 % sont plus nombreuses que les garçons (francophones et allophones), qui représentent le 46 %.

Figure 3
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et le sexe



5.1.4.2 Âge de l'élève

La variable âge désigne l'âge qu'avait l'élève de 3^e ou 6^e année pour l'année scolaire 1996-1997. Comme il est indiqué précédemment (section 4.4.2.3), l'âge moyen des enfants en 3^e et 6^e année est calculé à partir de 30 septembre de l'année scolaire. Le tableau XVI indique la distribution des âges des sujets, les deux niveaux scolaires confondus. Ainsi, on remarque que 1,1 % des élèves étaient âgés de 7 ans; 36,4 % étaient âgés de 8 ans; 11,4 % étaient âgés de 9 ans; 3,3 % étaient âgés de 10 ans; 29,1 % étaient âgés de 11 ans; 16 % étaient âgés de 12 ans et 2,7 % avaient l'âge de 13 ans. Ce même tableau indique que les élèves âgés de 8 ans sont plus nombreux que d'autres groupes d'âges. Ils sont suivis par ordre décroissant de ceux de 11 ans, de 12 ans, de 9 ans, de 10 ans, de 13 ans et de 7 ans. Notons qu'il y a plus d'enfants âgés de 8 ans en 3^e année et de

11 ans en 6^e année parce que cela correspond à l'âge normal attendu à ces degrés scolaires.

Tableau XVI
Distribution des âges des sujets tous niveaux scolaires confondus

Âge de l'élève	Échantillon	
	Fréquence	%
7 ans	9	1,1
8 ans	294	36,4
9 ans	92	11,4
10 ans	27	3,3
11 ans	235	29,1
12 ans	129	16,0
13 ans	22	2,7
Total	808	100,0

Le tableau XVII ci-dessous donne la distribution générale des sujets selon le niveau scolaire, leur groupe linguistique et leurs âges. Ainsi, en 3^e année, on remarque 213 sujets francophones et 202 sujets allophones. Concernant le sous-groupe d'enfants francophones, on a, par ordre d'importance, 77 % des enfants âgés de 8 ans, 15 % âgés de 9 ans, 3,7 % âgés de 10 ans; 3,3 % âgés de 7 ans, 0,5 % âgé de 11 ans et 0,5 % âgé de 12 ans.

En ce qui concerne la distribution du sous-groupe composé d'enfants allophones (n=202), le même tableau montre que 64,4% d'entre eux sont âgés de 8 ans, suivis respectivement de 29,7 % âgés de 9 ans, de 4,4 % âgés de 10 ans, de 1 % âgé de 7 ans et de 0,5 % âgé de 12 ans. Les enfants de 7 ans sont plus jeunes et les 8 ans sont à l'âge normal. Ce tableau indique aussi que dans le sous-groupe d'enfants allophones, aucun enfant n'est âgé de 11 ans. Enfin, nous remarquons que, que ce soit chez les francophones ou allophones, les sujets appartenant à la catégorie d'âge normal (7 à 8 ans) restent majoritaires par rapport à leurs pairs en retard scolaire (9 ans et plus). Les 7 ans sont plus jeunes et les 8 ans sont à l'âge normal.

En 6^e année, le tableau XVII présente deux sous-groupes d'enfants francophones (n=213) et allophones (n=180). En ce qui concerne le sous-groupe d'enfants francophones, on observe 61,5 % âgés de 11 ans, suivis de 31,4 % âgés de 12 ans, de

4,2 % âgés de 13 ans et de 3 % âgés de 10 ans. Pour le sous-groupe d'enfants allophones, ce tableau montre que 57,2 % sont âgés de 11 ans, suivis de 33,3 % âgés de 12 ans, 7,2 % âgés de 13 ans et de 2,2 % âgés de 10 ans. Enfin, en 6^e année, ce tableau indique que les enfants francophones et allophones appartenant à la catégorie d'âge normal (âgés de 10 à 11 ans) restent majoritaires par rapport à leurs pairs en retard scolaire (âgés de 12 ans et plus).

Tableau XVII
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et l'âge

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Âge de sujets							Total
		Fréquence et %							
		7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans	12 ans	13 ans	
3 ^e année	F*	7 (3,3%)	164 (77%)	32 (15%)	8 (3,7%)	1 (0,5%)	1 (0,5%)		213
	A*	2 (1%)	130 (64,4%)	60 (29,7%)	9 (4,4%)	0	1 (0,5%)		202
	Total	9	294	92	17	1	2		415
6 ^e année	F*				6 (3%)	131 (61,5%)	67 (31,4%)	9 (4,2%)	213
	A*				4 (2,2%)	103 (57,2%)	60 (33,3%)	13 (7,2%)	180
	Total				10	234	127	22	393

F* : Francophones

A* : Allophones

Pour la bonne compréhension de cette variable âge, nous avons réparti les enfants en deux sous-groupes pour chaque niveau scolaire. Ainsi, le sous-groupe d'enfants reconnus âge normal se situent à l'intervalle de 7 à 8 ans pour la 3^e année et de 10 à 11 ans pour la 6^e année (Tableau XVIII). Par contre, pour ceux reconnus en retard se situent à l'intervalle de plus de 9 ans en 3^e année et de plus de 12 ans en 6^e année. Le volet portant sur les facteurs sociodémographiques nous a montré les valeurs attribuées à des catégories. Pour un rappel, dans cette recherche la valeur 0 représente les enfants d'âge normal et la valeur 1 indique ceux qui sont en retard scolaire.

Le tableau XVIII ci-dessous indique la distribution des enfants selon le niveau scolaire, l'âge et le groupe linguistique. En 3^e année, dans le sous-groupe constitué par des enfants d'âge normal (7 à 8 ans), on constate une proportion de 56,6 % des enfants francophones et de 43,7 % des allophones. En ce qui concerne le sous-groupe d'enfants en retard scolaire, il y a une proportion de 37,5 % des francophones et de 52,5 % des

allophones. Ce même tableau indique aussi que dans le sous-groupe d'enfants francophones, 80,3 % ont l'âge normal, contre 19,7 % qui sont reconnus en retard scolaire. Pour le sous-groupe d'enfants allophones, on remarque que 65,3 % ont un âge normal, contre 34,7 % qui ont des retards scolaires.

En 6^e année, on observe sur le même tableau la présence de 56,1 % des enfants francophones et 43,9 % des allophones qui ont un âge normal. On remarque aussi une proportion de 51 % des enfants francophones et de 49 % des allophones en retard scolaire. Ce même tableau indique que le sous-groupe constitué des francophones comprend 64,3 % des enfants d'âge normal et de 35,7 % des enfants en retard scolaire. Celui constitué des allophones comprend 59,4 % des enfants d'âge normal et 40,6 % des enfants en retard scolaire. Enfin, que ce soit en 3^e année ou en 6^e année, les élèves francophones et allophones d'âge normal sont plus nombreux que les élèves en retard scolaire.

Tableau XVIII
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, l'âge et le groupe linguistique

Niveau scolaire	Âge	Groupe linguistique			
		Francophone		Allophone	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) 7 à 8 ans	171	80,3	132	65,3
	(1) 9 ans et +	42	19,7	70	34,7
	Total	213	100,0	202	100,0
6 ^e année	(0) 10 à 11 ans	137	64,3	107	59,4
	(1) 12 ans et +	76	35,7	73	40,6
	Total	213	100,0	180	100,0

5.1.4.3 Structure familiale

Le tableau XIX ci-dessous présente la distribution de l'échantillon selon le répondant de l'élève. Il nous indique que sur un effectif de 808 sujets, 62 % vivaient dans des familles nucléaires (père et mère ou famille reconstituée), 33,7 % vivaient dans des familles monoparentales-mères et 3,7 % dans des familles monoparentales-pères. Seulement 0,6 % vivaient chez des tuteurs ou dans les centres d'accueil. On constate cependant sur ce même tableau une valeur manquante, soit 807 sur 808 sujets.

Tableau XIX
Distribution générale des sujets selon la structure familiale de l'élève tous niveaux scolaires confondus

Structure familiale	Fréquence	%
Père et mère	500	62,0
Mère	272	33,7
Père	30	3,7
Tuteur	5	0,6
Total	807	100,0
	808	

Le tableau XX, ci-après, complète le tableau XIX. Il présente la distribution de l'échantillon selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et la structure familiale de l'élève. Ainsi, en 3^e année, dans le sous-groupe composé de 414 élèves, 49,1 % des enfants francophones ont vécu avec leurs mères (famille monoparentale-mère), 46,7 % ont vécu dans les familles nucléaires (père-mère ensemble ou famille reconstituée), 3,3 % vivaient avec leurs pères (famille monoparentale-père) et seulement 0,9 % vivaient chez des tuteurs, centres ou familles d'accueil. Parmi les élèves allophones, une proportion de 77,2 % vivaient avec leurs pères et mères ou familles reconstituées, 20,3 % vivaient chez des mères seules (famille monoparentale-mère), et seulement 2,5 % chez des pères seuls (famille monoparentale-père). Aucun élève ne vivait chez le tuteur, dans un centre ou famille d'accueil.

Dans le sous-groupe d'élèves dont les deux parents vivaient ensemble (n = 255), on rencontre 38,8 % des francophones et 61,2 % des allophones. Pour ceux qui vivaient dans des familles monoparentales-mères, on observe 71,7 % des francophones et 28,3 % des allophones. Chez ceux des familles monoparentales-pères, il y a 58,3 % des francophones et 41,7 % des allophones. Rappelons que compte tenu du nombre sensiblement réduit des sujets (moins de 1 %) vivant dans des familles d'accueil ou chez des tuteurs, nous avons écarté cette catégorie dans le calcul des variances du rendement scolaire en 3^e et 6^e année.

En 6^e année, sur 393 élèves, 49,8 % des élèves francophones vivaient avec leurs pères et mères ensemble ou familles reconstituées, 43,7 % vivaient chez leurs mères seules (famille monoparentale-mère), 5,6 % chez leurs pères (famille monoparentale-père) et 0,9 % vivaient chez des tuteurs ou dans des centres d'accueil. Concernant les

élèves allophones, on constate que 77,2 % des élèves vivaient avec leurs deux parents, 18,9 % chez des mères seules, 3,3 % chez des pères seuls et 0,6 % élève habitait chez son tuteur ou dans un centre d'accueil. Il faut noter ici que dans le sous-groupe des sujets qui ont vécu avec leurs deux parents ensemble, il y a 43,3 % des francophones et 56,7 % des allophones. Ceux qui vivaient avec leurs mères seules représentent 73,2 % des francophones contre 26,8 % des allophones. Pour ceux qui vivaient avec leurs pères seuls, on trouve une proportion de 66,7 % des francophones contre 33,3 % des allophones.

Tableau XX
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et la structure familiale

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Structure familiale				Total
		Fréquence et %				
		Père – Mère N (%)	Mère N (%)	Père N (%)	Tuteur N (%)	
3 ^e année	Francophone	99 (46,7%)	104 (49,1%)	7 (3,3%)	2 (0,9%)	212
	Allophone	156 (77,2%)	41 (20,3%)	5 (2,5%)	0 (0%)	202
	Total	255	145	12	2	414
6 ^e année	Francophone	106 (49,8%)	93 (43,7%)	12 (5,6%)	2 (0,9%)	213
	Allophone	139 (77,2%)	34 (18,9%)	6 (3,3%)	1 (0,6%)	180
	Total	245	127	18	3	393

5.1.4.4 Lieu de naissance

L'examen du tableau XXI indique qu'en 3^e année, 93,4 % des sujets francophones et 50,5 % des allophones sont nés au Canada. Par contre, seulement 6,6 % des francophones et 49,5 % des allophones sont nés à l'extérieur du Canada. On peut dire que les sujets francophones nés au Canada sont plus nombreux que les autres groupes. On remarque aussi en 3^e année que le nombre des sujets allophones nés au Canada est presque égal à celui des allophones nés à l'extérieur du Canada.

En 6^e année, ce tableau indique que 94,8 % des sujets francophones et 28,3 % des sujets allophones sont nés au Canada. Par contre, le même tableau révèle que 71,7 % des allophones et 5,2 % des francophones sont nés à l'extérieur du Canada.

Tableau XXI
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le lieu de naissance et le groupe linguistique

Niveau scolaire	Lieu de naissance	Groupe linguistique			
		Francophone		Allophone	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Canada	199	93,4	102	50,5
	(1) Hors du Canada	14	6,6	100	49,5
	Total	213	100,0	202	100,0
6 ^e année	(0) Canada	202	94,8	51	28,3
	(1) Hors du Canada	11	5,2	129	71,7
	Total	213	100,0	180	100,0

Le tableau XXII qui suit présente la distribution de fréquences selon le niveau, le sexe, le lieu de naissance et le groupe linguistique. Ainsi, en 3^e année, 91 % des garçons francophones sont nés au Canada, contre 9 % seulement nés à l'extérieur du Canada. En ce qui concerne les allophones, ce tableau indique 47,7 % des garçons nés au Canada et 52,3 % des garçons nés à l'extérieur du Canada. On observe que les garçons francophones nés au Canada sont plus nombreux que ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada; les garçons allophones nés à l'extérieur du Canada sont plus nombreux que ceux qui sont nés au Canada. On constate que, pour les sujets nés au Canada, 65,1 % sont des garçons francophones contre 34,9 % des garçons allophones. Pour les sujets nés à l'extérieur du Canada, 13,6 % sont des garçons francophones contre 84,4 % des garçons allophones.

En ce qui concerne les filles, on remarque que 95,3 % sont des filles francophones nées au Canada et seulement 4,7 % sont nées à l'extérieur du Canada. Concernant leurs paires allophones, on constate que 53,8 % des filles sont nées au Canada et que 46,2 % sont nées à l'extérieur du Canada. Enfin, que ce soit chez les filles francophones ou allophones, les filles nées au Canada sont plus nombreuses que leurs paires nées à l'extérieur du Canada. Pour les filles nées au Canada, notons que 67,1 % sont des francophones et 32,9 % des allophones, contre 10,4 % des filles francophones et 89,6 % des filles allophones nées à l'extérieur du Canada.

En 6^e année, la distribution est plus ou moins semblable à celle de 3^e année. On constate cependant que chez les garçons francophones, 98,0 % sont nés au Canada et seulement 2,0 % sont nés à l'extérieur du Canada. Incontestablement, les garçons francophones nés au Canada sont de loin plus nombreux que leurs pairs francophones nés à l'extérieur du Canada. Concernant les garçons allophones, 35,9 % sont nés au Canada et 64,1 % sont nés à l'extérieur du Canada. Notons ici que parmi les garçons nés au Canada, 78,1 % sont des francophones contre 21,9 % des allophones. Ajoutons aussi que pour les garçons nés hors du Canada, 3,8 % seulement sont des francophones contre 96,2 % des allophones (Tableau XXII).

Au sujet des filles, on retrouve 91,9 % des filles francophones nées au Canada contre 8,1 % nées à l'extérieur du Canada; 22,5 % des filles allophones sont nées au Canada et 77,5 % sont nées à l'extérieur du Canada. Notons aussi que 81,6 % des filles francophones sont nées au Canada contre 18,4 % des filles allophones nées hors du Canada; aussi, 10,2 % des filles francophones nées hors du Canada contre 89,8 % des filles allophones nées hors du Canada.

Tableau XXII
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le sexe, le lieu de naissance et le groupe linguistique

Niveau scolaire	Sexe	Lieu de naissance	Groupe linguistique		Total
			%		
			Francophone	Allophone	
3 ^e année	Garçon	Né au Canada	97 (91,0%)	52 (47,7%)	149
		Hors du Canada	9 (9,0%)	57 (52,3%)	66
		Total	106	109	215
	Fille	Née au Canada	102 (95,3%)	50 (53,8%)	152
		Hors du Canada	5 (4,7%)	43 (46,2%)	48
		Total	107	93	200
6 ^e année	Garçon	Né au Canada	100 (98,0%)	28 (35,9%)	128
		Hors du Canada	2 (2,0%)	50 (64,1%)	52
		Total	102	78	180
	Fille	Née au Canada	102 (91,9%)	23 (22,5%)	125
		Hors du Canada	9 (8,1%)	79 (77,5%)	88
		Total	111	102	213

5.1.5 Analyse descriptive des caractéristiques sociostructurelles

Deux variables sociostructurelles ont été retenues : la taille de l'école et l'indice de défavorisation.

5.1.5.1 Taille de l'école

Pour la taille de l'école, en 3^e année, les résultats du tableau XXIII indiquent une proportion de 50,9 % des francophones et de 49,1 % des allophones dans des écoles de petite taille, un pourcentage de 60,9 % des allophones et de 39,1 % des francophones dans celles de taille moyenne, et de 55,1 % des francophones et 44,9 % des allophones dans des écoles de grande taille.

En 6^e année, ce même tableau montre 50,9 % des allophones et 49,1 % des francophones ayant fréquenté les écoles de petite taille, 62 % des allophones et 38 % des francophones dans des écoles de taille moyenne, et 59,9 % des francophones et 40,1 % des allophones dans celles de grande taille. Ces résultats montrent que les élèves des écoles de grande taille, qu'ils soient francophones ou allophones, sont plus nombreux que leurs pairs des écoles de petite taille et de taille moyenne en 3^e année et 6^e année.

Tableau XXIII
Distribution des sujets selon le niveau scolaire, le groupe linguistique et la taille de l'école

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Taille de l'école					
		Échantillon					
		Petite taille		Taille moyenne		Grande taille	
		Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophone	56	50,9	27	39,1	130	55,1
	(1) Allophone	54	49,1	42	60,9	106	44,9
	Total	110	100,0	69	100,0	236	100,0
6 ^e année	(0) Francophone	52	49,1	19	38	142	59,9
	(1) Allophone	54	50,9	31	62	95	40,1
	Total	106	100,0	50	100,0	237	100,0

5.1.5.2 Indice de défavorisation de l'école

À l'examen du tableau XXIV, on constate que 62,5 % des francophones et 37,5 % des allophones ont fréquenté le sous-groupe d'écoles à indice moins défavorisé, que

46,2 % des francophones et 53,8 % des allophones ont été dans des écoles assez défavorisées, et 51,9 % des francophones et 48,1 % des allophones dans celles à indice très défavorisé. Ce tableau montre une proportion plus élevée des francophones et d'allophones dans le sous-groupe d'écoles à indice très élevé par rapport à ceux des écoles à des indices moins et assez défavorisés.

Tableau XXIV
Distribution des sujets selon l'indice de défavorisation et le groupe linguistique en 3^e année

Niveau d'études	Groupe linguistique	Indice de défavorisation					
		Échantillon					
		Moins défavorisé		Assez défavorisé		Très défavorisé	
		Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophone	30	62,5	61	46,2	122	51,9
	(1) Allophone	18	37,5	71	53,8	113	48,1
	Total	48	100,0	132	100,0	235	100,0

En 6^e année, le tableau XXV indique que 54,8 % des allophones et 45,2 % des francophones avaient fréquenté le sous-groupe d'écoles à indice de défavorisation moins élevé, 52,2 % des francophones et 47,8 % des allophones étaient dans des écoles à indice assez défavorisé, et 58,5 % des francophones et 41,5 % des allophones dans celles à indice très défavorisé.

Tableau XXV
Distribution des sujets selon l'indice de défavorisation et le groupe linguistique en 6^e année

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Indice de défavorisation					
		Échantillon					
		Moins défavorisé		Assez défavorisé		Très défavorisé	
		Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
6 ^e année	(0) Francophone	28	45,2	71	52,2	114	58,5
	(1) Allophone	34	54,8	65	47,8	81	41,5
	Total	62	100,0	136	100,0	195	100,0

5.1.6 Analyse descriptive des caractéristiques relatives aux variables d'intervention

Les variables d'intervention retenues sont le pourcentage du budget OR, le pourcentage du budget projets enseignants-ressources, le pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources.

5.1.6.1 Pourcentage du budget Opération Renouveau

L'examen du tableau XXVI montre qu'en 3^e année, 77,5 % des sujets francophones ont fréquenté des écoles qui ont bénéficié d'un gros budget de l'OR contre 22,5 % qui ont fréquenté des écoles à petit et moyen budget. Chez les allophones, 73 % des sujets ont étudié dans des écoles à gros budget contre 27 % ayant étudié dans des écoles à petit et moyen budget.

En 6^e année, ce même tableau indique que 70,2 % des sujets francophones ont étudié dans les écoles ayant bénéficié d'un gros budget et que 29,8 % étaient dans les écoles à petit et moyen budget. Quant aux allophones, 59 % étaient dans des écoles ayant bénéficié d'un gros budget tandis que 41% se trouvaient dans les écoles à petit et moyen budget.

Tableau XXVI
Distribution des sujets selon le pourcentage du budget OR,
le groupe linguistique et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Pourcentage du budget OR	Groupe linguistique			
		(0) Francophone		(1) Allophone	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	Petit et moyen	48	22,5	54	27
	Gros	165	77,5	146	73
	Total	213	100	200	100
6 ^e année	Petit et moyen	49	29,8	75	41
	Gros	164	70,2	105	59
	Total	213	100	180	100

5.1.6.2 Pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources

Il s'agit du pourcentage du budget OR consacré aux projets enseignants-ressources (Tableau XXVII). En 3^e année, parmi les élèves francophones, on observe 42,1 % ont bénéficié moins de 50 % du budget enseignant-ressource et 57,9 % ont bénéficié 50 % et plus du budget consacré aux projets enseignants-ressources. Parmi les élèves allophones, 49,4 % des élèves ont eu moins de 50 %, contre 50,6 % qui ont bénéficié de 50 % et plus du budget. Notons également que 50,9 % des sujets allophones et 49,1 % des francophones ont bénéficié d'un budget de moins de 50 % pour projets enseignants-

ressources. De même 56,4 % des élèves francophones et 43,6 % des allophones ont pu bénéficier d'un budget de 50 % et plus pour des projets enseignants-ressources.

En 6^e année, ce même tableau révèle que parmi les élèves francophones, 45 % ont bénéficié de moins de 50 % du budget et 55 % ont bénéficié de 50 % et plus. Parmi les allophones, 47 % ont bénéficié de moins de 50 % du budget et 53 % ont bénéficié de 50 % et plus du budget enseignant-ressource. Notons que 55,1 % des élèves francophones et 44,9 % des allophones ont été touchés par un budget de moins de 50 % pour des projets enseignants-ressources, 57 % des élèves francophones et 43 % des allophones ont été touchés par un budget de 50 % et plus (Tableau XXVII).

Tableau XXVII
Distribution des sujets selon le pourcentage du budget projets enseignants-ressources, le groupe linguistique et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Pourcentage du budget projets enseignants-ressources			
		Échantillon			
		Moins de 50 %		50 % et plus	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophone	80	49,1	110	56,4
	(1) Allophone	83	50,9	85	43,6
	Total	163	100,0	195	100,0
6 ^e année	(0) Francophone	87	55,1	106	57
	(1) Allophone	71	44,9	80	43
	Total	158	100,0	186	100,0

5.1.6.3 Pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources

Le tableau XXVIII présente le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources pour les élèves. En 3^e année, on remarque que parmi les élèves ayant bénéficié de moins de temps, on retrouve 62,3 % des francophones et 55,7 % des allophones. Parmi ceux ayant bénéficié de plus de temps (60 % et plus), on retrouve 44,3 % des allophones et 37,7 % des francophones.

En 6^e année, on constate que parmi les élèves ayant bénéficié de moins de temps de travail des enseignants-ressources, on retrouve 65,4 % des francophones et 66,5 % des

allophones. Parmi les élèves qui ont bénéficié de plus de temps, on retrouve 34,6 % des francophones et 33,5 % des allophones.

Tableau XXVIII
Distribution des sujets selon le pourcentage de temps de travail enseignants-ressources, le groupe linguistique et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Pourcentage de travail enseignant-ressource			
		Échantillon			
		Moins de 60 %		60 % et plus	
		Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophone	104	48,1	63	41,4
	(1) Allophone	112	51,9	89	58,6
	Total	216	100,0	152	100,0
6 ^e année	(0) Francophone	106	47,1	56	48,3
	(1) Allophone	119	52,9	60	51,7
	Total	225	100,0	116	100,0

5.1.6.4 Nombre d'enseignants-ressources

La variable nombre d'enseignants-ressources indique l'effectif d'enseignants-ressources mis à la disposition des élèves. À l'horizontal, le tableau XXIX, ci-dessous, montre qu'en 3^e année, parmi les élèves ayant bénéficié un enseignant-ressource, on retrouve 57,2 % des francophones et 76,7 % des allophones. Parmi les élèves qui ont bénéficié deux enseignants-ressources, on observe 10,3 % des francophones et 5,9 % des allophones. Pour ceux qui ont bénéficié plus de trois enseignants-ressources, on retrouve 32,3 % des francophones et 17,3 % des allophones.

Au vertical, en ce qui concerne les différents sous-groupes, notons que 56 % des allophones et 44 % des francophones ont bénéficié de l'aide d'un enseignant-ressource; 64,7 % des francophones et 35,3 % des allophones ont bénéficié de l'aide de deux enseignants-ressources et, finalement, 66,3 % des francophones et 33,7 % des allophones ont bénéficié d'une aide de plus de trois enseignants-ressources.

En 6^e année, le même tableau XXIX indique que parmi les élèves ayant bénéficié un enseignant-ressource, on retrouve 64,2 % des francophones et 96 % des allophones. Parmi les élèves qui ont bénéficié deux enseignants-ressources, on observe 9,3 % des

francophones et 3,3 % des allophones. Pour ceux qui ont bénéficié plus de trois enseignants-ressources, on retrouve 26,4 % des francophones et 0,7 % des allophones.

En ce qui concerne les sous-groupes, ce tableau présente également 53,9 % des allophones et 46,1 % des allophones ayant bénéficié des services d'un enseignant-ressource, 78,3 % des francophones et 21,7 % des allophones ayant bénéficié des services de deux enseignants-ressources et 98,1 % des francophones et seulement 1,9 % des allophones ayant bénéficié des services de plus de trois enseignants-ressources.

Tableau XXIX
Distribution des sujets selon le nombre d'enseignants-ressources, le groupe linguistique et le niveau scolaire

Niveau scolaire	Groupe linguistique	Nombre d'enseignants-ressources					
		Échantillon					
		1 ens-ressource*		2 ens-ressources*		Plus de 3 ens-ressources	
		Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
3 ^e année	(0) Francophone	122	44	22	64,7	69	66,3
	(1) Allophone	155	56	12	35,3	35	33,7
	Total	277	100,0	34	100,0	104	100,0
6 ^e année	(0) Francophone	124	46,1	18	78,3	51	98,1
	(1) Allophone	145	53,9	5	21,7	1	1,9
	Total	269	100,0	23	100,0	52	100,0

* ens-ressource : enseignant-ressource

5.2 ANALYSES STATISTIQUES BIVARIÉES

Dans les sections précédentes, nous avons fait la statistique descriptive dans le but de présenter un ensemble d'observations au sujet du groupe linguistique et d'autres variables explicatives, ceci de façon concise pour en extraire les faits saillants. Dans des analyses statistiques bivariées qui suivent, nous explorons les liens entre la variable groupe linguistique et le rendement scolaire en contrôlant une à une les différentes variables de l'étude. Ainsi, la variable dépendante est le rendement scolaire des élèves (français, maths et anglais), la variable indépendante principale est quant à elle constituée par le groupe linguistique (francophone et allophone), et les variables de contrôle sont formées par différents facteurs relatifs aux caractéristiques socioscolaires, sociodémographiques, sociostructurelles et d'intervention enseignant-ressource.

Ainsi, sept tableaux (de XXX à XXXVI) illustrent les résultats des analyses statistiques bivariées. Rappelons que les résultats des élèves sont présentés à deux niveaux scolaires : 3^e année et 6^e année.

5.2.1 Association entre le rendement en français, en maths et le groupe linguistique en 3^e année

Le tableau XXX ci-dessous présente l'association entre le rendement scolaire et le groupe linguistique en 3^e année. À partir de ce tableau, on constate que les francophones ont une moyenne de 72,83 ($\pm 9,99$) contre 70,90 ($\pm 9,88$) des allophones. Ces résultats montrent que les francophones semblent réussir mieux que les allophones en français, bien que cette différence soit à la limite du seuil de signification retenue ($p < 0,05$).

Les résultats en maths indiquent que les allophones obtiennent une moyenne de 78,19 ($\pm 10,70$) contre 75,26 ($\pm 12,05$) pour les francophones ($p < 0,05$). Ces résultats tendent à montrer que les allophones ont un meilleur rendement que les francophones en maths.

Tableau XXX
Association entre le rendement en français, en maths et le groupe linguistique*

Matières	Groupe linguistique	n	Moy.	ET	DI	F	p	Moyenne de carrés
Français	Francophone	212	72,83	9,99	1	3,910	0,049	386,184
	Allophone	201	70,90	9,88				
	Total	413	71,89	9,97				
Maths	Francophone	213	75,26	12,05	1	0,653	0,010	868,252
	Allophone	193	78,19	10,70				
	Total	406	76,65	11,50				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.2 Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 3^e année en contrôlant les autres variables de l'étude

Le tableau XXXI montre que l'association entre groupe linguistique et rendement en français est modifiée par la structure familiale, l'indice de défavorisation de l'école et le

nombre d'enseignants-ressources. Pour les autres caractéristiques, la relation entre le groupe linguistique et le rendement en français n'est pas significative.

En ce qui concerne la **structure familiale**, on remarque que le groupe linguistique semble influencer significativement ($p < 0,05$) le rendement en français des sujets ayant vécu dans des familles nucléaires (père-mère ou famille reconstituée). On constate que les sujets francophones obtiennent une moyenne de 73,93 ($\pm 10,11$) contre 70,90 ($\pm 10,26$) des allophones. Par contre, le groupe linguistique n'a pas d'influence sur le rendement en français des élèves ayant vécu dans des familles monoparentales père ou mère.

Pour l'**indice de défavorisation de l'école**, le groupe linguistique aurait une influence significative ($p < 0,05$) sur le rendement en français des sujets ayant fréquenté des écoles à indice assez défavorisé. On constate que parmi ces sujets, les francophones obtiennent une moyenne de 75,16 ($\pm 9,74$), tandis que les allophones ont une moyenne 71,46 ($\pm 10,26$). Ces résultats montrent que, dans les écoles assez défavorisées, les francophones auraient tendance à réussir beaucoup mieux que les allophones (Tableau XXXI). Signalons qu'il n'y a pas de différence significative dans les autres types d'écoles (moins défavorisées et très défavorisées).

Concernant le **nombre d'enseignants-ressources**, ce même tableau montre un effet significatif ($p < 0,01$) que semble produire le groupe linguistique sur le rendement en français des sujets ayant bénéficié des services d'un seul enseignant-ressource. On remarque que les francophones obtiennent un rendement de 74,84 ($\pm 9,58$) contre 71,48 ($\pm 10,64$) des allophones. Ces résultats montrent que les francophones réussiraient mieux en français que leurs pairs allophones, mais uniquement en présence d'un enseignant-ressource et pas plus (Tableau XXXI).

Tableau XXXI
Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 3^e année
en contrôlant les autres variables de l'étude*

Variables		Groupe linguistique	n	Moy.	ET	DI	F	p	Moyenne de carrés
Retard scolaire	Retard	Francophone	34	68,38	6,24	1	0,435	0,511	21,204
		Allophone	43	67,33	7,51				
	Normal	Francophone	176	73,89	10,20	1	2,111	0,147	215,369
		Allophone	154	72,27	9,10				
Âge	Normal	Francophone	170	73,74	10,30	1	0,464	0,496	49,795
		Allophone	132	72,92	10,5				
	En retard	Francophone	42	69,17	7,80	1	2,128	0,148	119,306
		Allophone	69	67,03	7,30				
Sexe	Garçon	Francophone	106	71,56	9,80	1	3,545	0,061	353,779
		Allophone	109	68,99	10,18				
	Fille	Francophone	106	74,10	10,07	1	0,482	0,488	44,600
		Allophone	92	73,15	9,07				
Structure familiale	Père-mère	Francophone	98	73,93	10,11	1	5,277	0,022	549,525
		Allophone	155	70,90	10,26				
	Mère	Francophone	104	71,83	9,66	1	0,703	0,403	62,776
		Allophone	41	70,37	8,90				
	Père	Francophone	7	74,29	12,39	1	0,015	0,904	1,488
		Allophone	5	75,00	8,90				
Lieu de naissance	Canada	Francophone	198	72,73	10,00	1	1,939	0,165	205,433
		Allophone	102	70,98	10,85				
	Ailleurs	Francophone	14	74,29	10,16	1	1,834	0,176	148,338
		Allophone	99	70,81	8,83				
Taille de l'école	Petite	Francophone	56	74,64	9,81	1	1,637	0,203	161,082
		Allophone	54	72,22	10,03				
	Moyenne	Francophone	27	73,52	8,75	1	0,677	0,414	42,800
		Allophone	42	71,90	7,40				
	Grande	Francophone	129	71,90	10,25	1	2,331	0,128	252,773
		Allophone	105	69,81	10,60				
Indice de défavorisation	Moins	Francophone	30	76,50	10,01	1	3,507	0,067	326,701
		Allophone	18	71,11	9,00				
	Assez	Francophone	61	75,16	9,74	1	4,253	0,041	445,557
		Allophone	71	71,48	10,64				
	Très	Francophone	121	70,74	9,65	1	0,040	0,841	3,715
		Allophone	112	70,49	9,58				
% du budget OR	Moyen	Francophone	48	75,31	8,84	1	3,375	0,069	288,266
		Allophone	54	71,94	9,59				
	Gros	Francophone	164	72,10	10,21	1	1,926	0,166	196,266
		Allophone	147	70,51	9,99				
% du budget projets enseignants-ressources	Moins de 50 %	Francophone	80	74,00	9,56	1	1,602	0,207	136,619
		Allophone	83	72,17	8,91				
	50 % et plus	Francophone	109	73,99	9,78	1	3,149	0,078	317,663
		Allophone	85	71,41	10,37				
% du temps de travail enseignants-ressources	Moins de 60 %	Francophone	104	74,33	9,27	1	2,688	0,103	226,654
		Allophone	112	72,28	9,10				
	60 % et plus	Francophone	63	71,03	10,97	1	1,056	0,306	122,580
		Allophone	88	69,20	10,78				
Nombre d'enseignants-ressources	Petit	Francophone	122	74,84	9,58	1	8,338	0,004	752,439
		Allophone	155	71,52	9,43				
	Moyen	Francophone	22	73,64	9,53	1	0,343	0,562	752,439
		Allophone	12	75,83	12,02				
	Grand	Francophone	68	68,97	9,87	1	1,638	0,203	158,834
		Allophone	34	66,32	9,79				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.3 Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 3^e année en contrôlant les autres variables de l'étude

L'association entre groupe linguistique et rendement en maths est modifiée par cinq variables : le retard scolaire, l'âge de l'élève, le sexe, l'indice de défavorisation et le pourcentage du budget OR (Tableau XXXII).

Par rapport au **retard scolaire de l'élève**, deux sous-groupes sont constitués : les sujets francophones et allophones qui ont connu au moins un an de retard scolaire, et ceux qui ont suivi un cheminement normal ou régulier. L'association est significative dans les sous-groupes cheminement avec retard ($p < 0,05$) et cheminement normal ($p = 0,011$). Dans le sous-groupe cheminement avec retard, les allophones obtiennent une moyenne de 75,23 ($\pm 10,41$) et les francophones ont 70,74 ($\pm 8,89$). Dans le sous-groupe normal, les allophones ont également une moyenne de 79,55 ($\pm 10,20$) contre 76,30 ($\pm 12,30$) des francophones. Ces résultats montrent que, quel que soit le sous-groupe (cheminement normal ou en retard) des élèves, les sujets allophones réussissent mieux que leurs pairs francophones en maths.

Pour l'**âge** de l'élève, ce même tableau XXXII présente deux sous-groupes d'âge : les sujets d'âge normal (7 à 8 ans) et ceux en retard (9 ans et plus). Dans le premier sous-groupe, celui d'âge normal, les allophones obtiennent une moyenne de 79,56 ($\pm 11,10$) et les francophones obtiennent 76,11 ($\pm 12,39$). Dans le deuxième sous-groupe constitué par des sujets en retard scolaire, les allophones dominent avec 75,72 ($\pm 9,60$) contre 71,79 ($\pm 9,93$) des francophones. Le seuil de signification est de 0,014 pour le premier sous-groupe et de 0,041 pour le second. Ces résultats indiquent la performance plus élevée des allophones dans les deux sous-groupes d'âge.

Pour le **sexe**, le groupe linguistique semble avoir une influence ($p < 0,05$) sur le rendement scolaire des filles et non des garçons. Le même tableau montre que les filles allophones obtiennent une moyenne supérieure de 78,88 ($\pm 10,55$) contre 73,74 ($\pm 12,27$) des filles francophones (Tableau XXXII).

En ce qui concerne l'**indice de défavorisation**, les résultats indiquent que le groupe linguistique semble influencer ($p < 0,001$) le rendement en maths des élèves ayant fréquenté les écoles à indice très défavorisé. Les allophones obtiennent une moyenne de 77,86 ($\pm 11,16$) contre 72,78 ($\pm 12,06$) des francophones. Ces résultats montrent que les allophones réussissent mieux dans des écoles à indice très défavorisé que leurs collègues francophones quand l'école est très défavorisée, mais pas dans les autres cas.

Concernant le **pourcentage du budget de l'OR**, le même tableau indique que le groupe linguistique semble influencer ($p < 0,05$) le rendement en maths des élèves qui ont fréquenté des écoles ayant reçu un gros budget de l'OR. On remarque que les allophones réussissent mieux avec 77,86 ($\pm 10,94$) contre 74,55 ($\pm 12,03$) des francophones.

Tableau XXXII
Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 3^e année en
contrôlant les autres variables de l'étude*

Variables		Groupe linguistique	n	Moy.	ET	dl	F	p	Moyenne de carrés
Retard scolaire	Retard	Francophone	34	70,74	8,89	1	4,026	0,048	384,020
		Allophone	43	75,23	10,41				
	Normal	Francophone	177	76,30	12,30	1	6,527	0,011	847,855
		Allophone	146	79,55	10,20				
Âge	Normal	Francophone	171	76,11	12,39	1	6,077	0,014	853,218
		Allophone	124	79,56	11,10				
	En retard	Francophone	42	71,79	9,93	1	4,285	0,041	405,070
		Allophone	69	75,72	9,60				
Sexe	Garçon	Francophone	106	76,79	11,67	1	0,267	0,606	33,909
		Allophone	104	77,60	10,84				
	Fille	Francophone	107	73,74	12,27	1	9,667	0,002	1282,687
		Allophone	89	78,88	10,55				
Structure familiale	Père-mère	Francophone	99	75,96	11,86	1	1,841	0,176	232,462
		Allophone	148	77,94	10,80				
	Mère	Francophone	104	74,42	12,41	1	2,923	0,089	413,017
		Allophone	41	78,17	10,41				
	Père	Francophone	7	77,86	7,56	1	4,553	0,062	236,688
		Allophone	4	87,50	6,45				
Lieu de naissance	Canada	Francophone	199	75,13	12,05	1	3,611	0,058	501,112
		Allophone	99	77,88	11,20				
	Ailleurs	Francophone	14	77,14	12,20	1	0,209	0,649	501,112
		Allophone	94	78,51	10,18				
Taillé de l'école	Petite	Francophone	56	76,52	12,17	1	2,404	0,124	295,354
		Allophone	53	79,81	9,80				
	Moyenne	Francophone	27	75,37	11,34	1	0,833	0,365	92,135
		Allophone	42	77,74	9,95				
	Grande	Francophone	130	74,69	12,18	1	3,126	0,078	440,488
		Allophone	98	77,50	11,45				
Indice de défavorisation	Moins	Francophone	30	76,83	12,83	1	0,107	0,746	13,318
		Allophone	17	77,94	7,30				
	Assez	Francophone	61	79,43	10,41	1	0,115	0,735	12,918
		Allophone	66	78,79	10,74				
	Très	Francophone	122	72,78	12,06	1	10,999	<0,001	1490,858
		Allophone	110	77,86	11,16				
% du budget OR	Moyen	Francophone	48	77,71	11,89	1	0,424	0,517	51,042
		Allophone	48	79,17	9,96				
	Gros	Francophone	165	74,55	12,03	1	6,381	0,012	848,946
		Allophone	145	77,86	10,94				
% du budget projets enseignants-ressources	Moins de 50 %	Francophone	80	76,31	10,70	1	2,948	0,088	315,706
		Allophone	83	79,10	10,00				
	50 % et plus	Francophone	110	76,77	11,97	1	0,881	0,349	115,029
		Allophone	79	78,35	10,61				
% de temps de travail enseignants-ressources	Moins de 60 %	Francophone	104	76,88	11,30	1	2,348	0,127	260,767
		Allophone	106	79,10	9,73				
	60 % et plus	Francophone	63	73,81	13,52	1	2,795	0,097	434,793
		Allophone	86	77,27	11,65				
Nombre d'enseignants-ressources	Petit	Francophone	122	77,70	11,21	1	0,333	0,564	37,878
		Allophone	149	78,46	10,20				
	Moyen	Francophone	22	76,59	12,28	1	3,087	0,088	397,961
		Allophone	12	87,75	9,32				
	Grand	Francophone	69	70,51	12,16	1	2,726	0,102	411,109
		Allophone	32	74,84	12,54				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.4 Association entre le rendement en français, en maths, en anglais et le groupe linguistique en 6^e année

En 6^e année, le groupe linguistique n'est pas associé significativement au rendement en français ($p = 0,776$). On constate sur ce tableau XXXIII que les allophones et les francophones « de souche » obtiennent des résultats semblables, soit une moyenne de 72,69 ($\pm 9,92$) chez les premiers et de 72,42 ($\pm 9,34$) chez les seconds.

Le même tableau indique une association significative entre le groupe linguistique et le rendement en maths ($p < 0,01$). Ces résultats montrent que les allophones obtiennent une moyenne de 77,37 ($\pm 11,77$) contre 73,66 ($\pm 10,84$) des francophones.

En ce qui concerne le rendement en anglais, il y a également une association significative avec le groupe linguistique ($p < 0,001$). Ce même tableau indique que les allophones obtiennent un score de 80,95 ($\pm 11,79$) contre 76,09 ($\pm 12,51$) chez les francophones.

Tableau XXXIII
Association entre le groupe linguistique et le rendement en français, en maths et en anglais*

Matières	Groupe linguistique	n	Moy.	ET	DI	F	p	Moyenne de carrés
Français	Francophone	211	72,42	9,34	1	0,081	0,776	7,474
	Allophone	180	72,69	9,92				
	Total	391	72,54	9,60				
Maths	Francophone	202	73,66	11,77	1	9,441	0,002	1220,298
	Allophone	158	77,37	10,84				
	Total	360	75,29	11,50				
Anglais	Francophone	206	76,09	12,51	1	14,962	<0,001	2222,384
	Allophone	173	80,95	11,79				
	Total	379	78,31	12,41				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.5 Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 6^e année en contrôlant les autres variables de l'étude

L'association entre groupe linguistique et rendement en français 6^e année est modifiée par la structure familiale et le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources (Tableau XXXIV).

Structure familiale. Les sujets allophones et francophones « de souche » formant le sous-groupe des familles monoparentales-pères semblent obtenir des résultats significativement différents ($p < 0,01$) en français. Le même tableau montre que les francophones obtiennent une moyenne de 70,00 ($\pm 7,07$) contre 58,33 ($\pm 7,53$) des allophones. Notons cependant que la taille de l'échantillon est faible dans ce sous groupe (12 francophones « de souche » et 6 allophones).

Pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources. Pour cette variable, le même tableau XXXIV indique que le groupe linguistique semble avoir de l'influence significative ($p < 0,05$) sur le rendement en français du sous-groupe ayant fréquenté des écoles où l'investissement des projets est de 50 % et plus. Pour ce sous-groupe, les allophones obtiennent une note de 75,69 ($\pm 9,73$) contre celle de 72,43 ($\pm 9,73$) des francophones « de souche ». Ces résultats montrent que les élèves allophones semblent profiter plus de l'augmentation du budget projets enseignants-ressources que leurs pairs francophones « de souche » en français. En ce qui concerne les sujets ayant fréquenté des écoles où le budget est de moins de 50 %, il n'y a pas de différence statistiquement significative.

Tableau XXXIV
Relation du groupe linguistique et le rendement en français des élèves de 6^e année en
contrôlant les autres variables de l'étude*

Variables		Groupe linguistique	n	Moy.	ET	dl	F	p	Moyenne de carrés
Retard scolaire	Retard	Francophone	52	67,50	7,24	1	1,884	0,173	121,010
		Allophone	43	69,77	8,86				
	Normal	Francophone	159	74,03	9,40	1	0,132	0,717	12,493
		Allophone	137	73,61	10,09				
Âge	Normal	Francophone	135	75,59	9,04	1	0,209	0,648	17,786
		Allophone	107	75,05	9,45				
	En retard	Francophone	76	66,78	6,91	1	3,253	0,073	227,214
		Allophone	73	69,25	9,63				
Sexe	Garçon	Francophone	100	69,85	8,51	1	0,274	0,601	19,252
		Allophone	78	70,51	8,20				
	Fille	Francophone	111	74,73	9,48	1	0,070	0,792	7,159
		Allophone	102	74,36	10,80				
Structure familiale	Père-mère	Francophone	104	73,61	9,84	1	0,000	0,983	0,044
		Allophone	139	73,63	9,90				
	Mère	Francophone	93	71,61	8,91	1	0,062	0,804	4,742
		Allophone	34	71,18	8,35				
	Père	Francophone	12	70,00	7,07	1	10,453	0,005	544,444
		Allophone	6	58,33	7,53				
Lieu de naissance	Canada	Francophone	200	72,35	9,30	1	0,784	0,377	65,708
		Allophone	51	71,08	8,56				
	Ailleurs	Francophone	11	73,64	10,51	1	0,000	0,926	0,931
		Allophone	129	73,33	10,37				
Taille de l'école	Petite	Francophone	52	72,98	8,93	1	0,800	0,373	59,547
		Allophone	54	71,48	8,33				
	Moyen	Francophone	19	72,89	7,69	1	0,125	0,726	14,791
		Allophone	31	71,77	12,42				
	Grande	Francophone	140	72,14	9,73	1	1,407	0,237	134,458
		Allophone	95	73,68	9,84				
Indice de défavorisation	Moins	Francophone	28	75,71	8,25	1	3,300	0,074	222,018
		Allophone	34	71,91	8,17				
	Assez	Francophone	71	73,52	9,87	1	2,478	0,118	249,148
		Allophone	65	76,23	10,19				
	Très	Francophone	112	70,89	9,01	1	0,274	0,602	10,032
		Allophone	81	70,19	9,63				
% du budget OR	Moyen	Francophone	49	76,73	9,22	1	0,532	0,467	47,853
		Allophone	75	75,47	9,63				
	Gros	Francophone	162	71,11	9,00	1	0,118	0,733	10,032
		Allophone	105	70,71	9,69				
% du budget projets enseignants-ressources	Moins de 50 %	Francophone	87	72,87	8,94	1	1,091	0,298	100,830
		Allophone	71	71,27	10,38				
	50 % et plus	Francophone	105	72,43	9,76	1	5,074	0,027	482,233
		Allophone	80	75,69	9,73				
% de temps de travail enseignants-ressources	Moins de 60 %	Francophone	106	74,43	9,08	1	0,044	0,834	4,218
		Allophone	119	74,18	10,38				
	60 % et plus	Francophone	55	69,91	8,74	1	0,010	0,921	0,728
		Allophone	60	69,75	8,36				
Nombre d'enseignants-ressources	Petit	Francophone	124	73,55	9,45	1	0,001	0,975	0,096
		Allophone	145	73,59	10,34				
	Moyen	Francophone	18	71,11	7,19	1	0,550	0,467	32,657
		Allophone	5	74,00	9,62				
	Grand	Francophone	50	70,90	9,72	1	0,174	0,678	16,480
		Allophone	1	75,00	...				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.6 Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 6^e année en contrôlant les autres variables

L'association entre groupe linguistique et rendement en maths est modifiée par le retard scolaire, l'âge, le sexe, la structure familiale, la taille de l'école, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget OR et le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources (voir tableau XXXV).

Pour le **retard scolaire**, les sujets appartenant au sous-groupe en retard obtiennent des résultats différents selon leur appartenance linguistique. On constate une moyenne de 76,46 ($\pm 11,30$) des allophones contre 68,10 ($\pm 10,83$) des francophones. Ces résultats montrent que chez des sujets en retard, les allophones obtiennent des résultats significativement ($p < 0,001$) plus élevés que leurs pairs francophones.

En ce qui concerne l'**âge**, le même tableau XXXV indique une moyenne de 75,76 ($\pm 11,87$) des allophones contre 67,19 ($\pm 10,64$) des francophones dans le sous-groupe constitué des sujets en retard dans leur cheminement. À partir de résultats de ce sous-groupe, on peut dire que les allophones obtiennent des résultats significativement ($p < 0,001$) plus élevés que les francophones. Cependant, chez des sujets d'âge normal (10 à 11 ans), les résultats de deux groupes linguistiques sont à peu près les mêmes.

Le **sexe**. Les filles allophones ont de meilleurs rendements que leurs paires francophones ($p < 0,01$), soit une moyenne de 77,6 ($\pm 11,46$) pour le premier sous-groupe contre 73,07 ($\pm 12,60$) pour le second. Pour les garçons, on n'observe pas de différences significatives entre les francophones et les allophones. Ces résultats montrent que les allophones, qu'ils soient garçons ou filles, réussissent mieux en maths que leurs pairs francophones.

La **structure familiale**. Le tableau présente trois catégories de structures familiales des élèves parmi lesquelles une structure s'est révélée statistiquement significative. Il s'agit de la structure familiale nucléaire. Ainsi, dans la catégorie familiale nucléaire, les allophones obtiennent des moyennes de 79,01 ($\pm 10,56$) contre 75,96 ($\pm 12,20$) des francophones ($p < 0,05$). Ces résultats indiquent que les allophones semblent réussir

mieux que les francophones. Pour des sujets vivant en famille monoparentale-mère, on n'observe pas de différence significative en maths.

Taille de l'école. Dans l'ensemble, les allophones semblent réussir mieux que les francophones. Ainsi, spécifiquement dans la catégorie des sujets ayant fréquenté des écoles de grande taille, les allophones devancent avec une moyenne de 79,19 ($\pm 10,03$) contre celle de 73,89 ($\pm 11,67$) des francophones ($p < 0,001$). Ces résultats tendent à indiquer que, quand la taille de l'école augmente, ce sont les allophones qui réussissent mieux que leurs pairs francophones « de souche » (Tableau XXXV).

Indice de défavorisation de l'école. Quand les écoles ont un indice assez défavorisé, les allophones obtiennent des moyennes significativement plus élevées ($p = 0,021$) que les francophones. Aussi, si cet indice est très défavorisé, ils obtiennent des notes significativement ($p < 0,01$) plus élevées que leurs pairs francophones. Le même tableau montre que les allophones obtiennent une moyenne de 80,23 ($\pm 10,56$) contre 75,08 ($\pm 11,53$) des francophones dans les écoles à indice assez défavorisé et une moyenne de 77,41 ($\pm 11,01$) contre 72,35 ($\pm 11,71$) dans les écoles à indice très défavorisé. Ces résultats indiquent que dans les deux sous-groupes, les allophones réussissent mieux que leurs pairs francophones. Cependant, signalons que dans le sous-groupe des sujets ayant fréquenté des écoles moins défavorisées, les francophones réussissent un peu plus (soit 75,89 ($\pm 12,25$)) que les allophones (73,48 ($\pm 12,25$)), mais la différence n'est pas significative.

Pourcentage du budget de l'Opération Renouveau. Le tableau XXXV montre que le groupe linguistique semble influencer significativement ($p < 0,01$) le rendement des élèves en mathématiques quand le budget OR est augmenté. En effet, dans les écoles à gros budget OR, les allophones obtiennent des résultats de 77,14 ($\pm 10,51$) contre 72,73 ($\pm 11,58$) des francophones. Ces résultats montrent que l'augmentation du budget OR ferait réussir beaucoup plus les allophones en maths que leurs pairs francophones. Dans la catégorie des sujets ayant fréquenté des écoles à budget réduit, les allophones et les francophones obtiennent des résultats semblables.

Pourcentage du budget consacré aux projets des enseignants-ressources. En ce qui concerne cette variable, on constate une différence significative ($p < 0,05$) entre les moyennes de deux groupes linguistiques dans les écoles à gros budget consacré aux projets des enseignants-ressources. Dans ces écoles à gros budget, les allophones obtiennent une moyenne plus élevée, soit 78,97 ($\pm 10,47$) et les francophones 74,05 ($\pm 11,88$). Cependant, si le budget est réduit (moins de 50 %), on n'observe pas de différence significative dans les résultats des francophones et des allophones ($p = 0,156$).

Pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources. Le tableau XXXV montre que l'association entre groupe linguistique et rendement en maths est modifiée par le pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources. Ainsi, dans le sous-groupe constitué par des sujets ayant bénéficié de 60 % et plus du temps de travail des enseignants-ressources, les allophones obtiennent une moyenne significativement supérieure ($p < 0,05$) de 76,42 ($\pm 9,39$) contre 71,61 ($\pm 11,76$) des francophones. Ces résultats montrent que le rendement des élèves varie en fonction de l'appartenance à un groupe linguistique. Cependant, ils n'autorisent pas à établir un lien de causalité entre le rendement scolaire et l'accès à la mesure enseignant-ressource (temps de travail des enseignants-ressources).

Tableau XXXV
Relation du groupe linguistique et le rendement en maths des élèves de 6^e année en
contrôlant les autres variables de l'étude*

Variables		Groupe linguistique	n	Moy.	ET	dl	F	p	Moyenne de carrés
Retard scolaire	Retard	Francophone	50	68,10	10,83	1	12,917	<0,001	1575,722
		Allophone	41	76,46	11,30				
	Normal	Francophone	152	75,49	11,52	1	2,562	0,111	319,656
		Allophone	117	77,69	10,70				
Âge	Normal	Francophone	129	77,33	10,79	1	0,706	0,402	78,238
		Allophone	92	78,53	10,52				
	En retard	Francophone	73	67,19	10,64	1	20,603	<0,001	2543,240
		Allophone	66	75,76	11,610				
Sexe	Garçon	Francophone	96	74,32	10,80	1	2,603	0,109	285,964
		Allophone	67	77,01	10,00				
	Fille	Francophone	106	73,07	12,60	1	7,002	0,009	1023,211
		Allophone	91	77,64	11,46				
Structure familiale	Père-mère	Francophone	99	75,96	12,20	1	3,945	0,048	506,079
		Allophone	121	79,01	10,56				
	Mère	Francophone	89	71,74	10,95	1	1,036	0,311	114,440
		Allophone	30	74,00	9,04				
Père	Francophone	12	70,00	16,68	1	2,186	0,159	277,778	
	Allophone	6	61,67	10,33					
Lieu de naissance	Canada	Francophone	194	73,76	11,66	1	1,668	0,198	217,798
		Allophone	49	76,12	10,42				
	Ailleurs	Francophone	8	71,25	14,82	1	2,615	0,109	333,148
		Allophone	109	77,94	11,02				
Taille de l'école	Petite	Francophone	52	73,08	12,17	1	0,243	0,623	30,277
		Allophone	53	74,15	10,08				
	Moyenne	Francophone	19	73,68	11,88	1	1,783	0,188	278,717
		Allophone	31	78,55	12,86				
	Grande	Francophone	131	73,89	11,67	1	10,742	<0,001	1326,340
		Allophone	74	79,19	10,03				
Indice de défavorisation	Moins	Francophone	28	75,89	12,25	1	0,727	0,397	87,833
		Allophone	33	73,48	9,80				
	Assez	Francophone	61	75,08	11,53	1	5,457	0,021	676,730
		Allophone	44	80,23	10,56				
	Très	Francophone	113	72,35	11,71	1	9,264	0,003	1209,075
		Allophone	81	77,41	11,01				
% du budget OR	Moyen	Francophone	39	77,56	11,91	1	0,012	0,914	1,591
		Allophone	53	77,83	11,54				
	Gros	Francophone	163	72,73	11,58	1	9,963	0,002	1243,569
		Allophone	105	77,14	10,51				
% du budget projets enseignants-ressources	Moins de 50 %	Francophone	87	73,45	11,77	1	2,028	0,156	280,478
		Allophone	71	76,13	11,75				
	50 % et plus	Francophone	95	74,05	11,88	1	6,730	0,010	869,228
		Allophone	58	78,97	10,47				
% de temps de travail enseignants-ressources	Moins de 60 %	Francophone	96	75,26	11,59	1	2,371	0,125	319,828
		Allophone	97	77,84	11,63				
	60 % et plus	Francophone	56	71,61	11,76	1	5,963	0,016	670,016
		Allophone	60	76,42	9,39				
Nombre d'enseignants-ressources	Petit	Francophone	114	74,52	11,84	1	3,059	0,082	411,394
		Allophone	123	77,15	11,36				
	Moyen	Francophone	18	71,39	11,35	1	3,216	0,087	361,461
		Allophone	5	81,00	6,52				
	Grand	Francophone	50	72,90	11,91	1	2,020	0,162	286,676
		Allophone	1	90,00	...				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.7 Relation du groupe linguistique et le rendement en anglais des élèves de 6^e année en contrôlant les autres variables de l'étude

En anglais, l'association entre groupe linguistique et rendement est modifiée par au moins un des sous-groupes des onze variables de l'étude : le retard scolaire, l'âge, le sexe, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget OR, le pourcentage du budget consacré aux projets, le pourcentage de temps de travail et le nombre d'enseignants-ressources (Tableau XXXVI).

Pour le **retard scolaire**, le même tableau indique la variation des résultats. Ainsi, dans le sous-groupe constitué par des sujets en cheminement normal, les allophones obtiennent des résultats significativement supérieurs de 81,89 ($\pm 11,62$) contre 77,06 ($\pm 12,57$) des francophones ($p < 0,001$).

La variable **âge**. Ce même tableau montre aussi que, parmi les sujets d'âge normal (10-11 ans), les allophones obtiennent des résultats significativement supérieurs de 82,75 ($\pm 10,91$) contre 78,06 ($\pm 12,57$) des francophones. Aussi, pour le sous-groupe des sujets en retard scolaire (plus de 12 ans), les allophones obtiennent 78,38 ($\pm 12,59$) contre 72,13 ($\pm 12,17$) des francophones. Bref, dans les deux sous-groupes d'âges, les allophones réussiraient beaucoup mieux que les francophones en anglais ($p < 0,01$).

Concernant le **sexe**, le même tableau indique que les garçons allophones réussissent avec une moyenne de 80,58 ($\pm 11,27$) et que les garçons francophones ont 76,07 ($\pm 11,91$) de moyenne. Également, les filles allophones obtiennent des résultats supérieurs, soit 81,25 ($\pm 12,25$) contre 76,11 ($\pm 13,08$) des filles francophones. La probabilité associée est de 0,05 pour les garçons et de 0,01 pour les filles. Ces résultats montrent que les allophones obtiennent des résultats significativement plus élevés que les francophones, quel que soit leur sexe.

En ce qui concerne la **structure familiale**, les élèves allophones ayant vécu dans les familles nucléaires réussissent avec une moyenne de 81,49 ($\pm 11,60$) contre celle de 77,40 ($\pm 12,46$) des francophones. Aussi, chez des élèves de familles monoparentales-mères, les

allophones obtiennent 80,91 ($\pm 11,35$) contre 75,50 ($\pm 12,61$) chez les francophones. Ces résultats montrent une nette domination des allophones sur les francophones en anglais, quelle que soit la structure familiale. Signalons que la taille réduite des sujets dans le sous-groupe ayant vécu dans les familles monoparentales-pères ne permet pas de conclusions précises.

Lieu de naissance. En ce qui concerne les sujets nés au Canada, les allophones dominent largement avec une moyenne de 82,35 ($\pm 10,69$) contre 76,22 ($\pm 12,52$) des francophones ($p < 0,01$); pour ceux nés à l'extérieur du Canada, la différence des résultats entre les francophones¹⁶ et allophones est non statistiquement significative ($p = 0,091$).

Taille de l'école. Le tableau montre que l'augmentation de la taille de l'école favorise beaucoup plus les allophones que les francophones ($p < 0,001$). Les allophones obtiennent des résultats significativement élevés, soit 81,91 ($\pm 9,78$) contre 75,39 ($\pm 12,12$) des francophones. Cette différence est non significative dans les sous-groupes constitués par des écoles de petite taille et de taille moyenne.

Indice de défavorisation. Pour l'indice de défavorisation, les résultats scolaires sont significativement différents dans deux sous-groupes des sujets ayant fréquenté des écoles à indice assez défavorisé ($p < 0,001$) et très défavorisé ($p < 0,05$), ils ne le sont pas dans le troisième sous-groupe moins défavorisé. Dans le premier, les allophones domineraient avec une moyenne de 82,70 ($\pm 9,02$) contre celle de 76,71 ($\pm 10,63$) des francophones. Dans le second (indice très défavorisé), les allophones sont en avance, soit 79,75 ($\pm 13,36$) contre 75,00 ($\pm 13,55$) des francophones. Ces résultats montrent que l'augmentation de l'indice de défavorisation semble permettre une réussite plus élevée des allophones que leurs pairs francophones en anglais. Dans des écoles moins défavorisées, les résultats des allophones et des francophones sont à peu près semblables (soit 80,50 ($\pm 12,41$)) contre 79,77 ($\pm 12,10$).

¹⁶ Signalons qu'en anglais, seulement dix francophones sont nés hors du Canada (Tableau XXXVI). Comme indiqué plus haut (section 4.3), les élèves belges, français et suisses sont exclus de l'étude. Dès lors, il faut prendre ces résultats avec réserve.

Pourcentage du budget de l'OR. L'association entre le groupe linguistique et le rendement en anglais est significative pour les écoles à gros budget ($p < 0,01$). Les résultats montrent que dans ce type d'écoles, les allophones obtiennent des résultats significativement plus élevés, soit 79,71 ($\pm 12,34$) contre 75,21 ($\pm 12,74$) des francophones.

Pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources. Les allophones ont des résultats significativement plus élevés, soit 82,12 ($\pm 10,34$) contre 76,10 ($\pm 12,99$) des francophones ($p < 0,001$). Ces résultats semblent indiquer que les allophones profitent beaucoup plus de l'augmentation du budget que leurs pairs francophones. Cependant, la différence n'est pas significative si le budget est réduit ($p = 0,072$).

Pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources. Les résultats se révèlent significativement différents chez des élèves dont les enseignants-ressources ont investi moins de 60% de leur temps de travail ($p = 0,006$). Les allophones obtiennent une moyenne largement supérieure de 81,11 ($\pm 12,28$) contre 76,57 ($\pm 11,19$) des francophones. Pour ceux qui ont bénéficié d'une aide de 60% et plus de temps de travail, il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes ($p = 0,205$).

Nombre d'enseignants-ressources. On remarque sur ce même tableau XXXVI que les allophones semblent obtenir des résultats plus élevés que leurs pairs francophones, soit 80,80 ($\pm 12,07$) contre 76,92 ($\pm 11,37$), ceci si le nombre d'enseignants-ressources diminue. La différence entre les deux groupes est significative ($p < 0,01$); par contre, si le nombre d'enseignants-ressources augmente, il n'y a pas de différence significative (moyen : $p = 0,252$; grand : $p = 0,123$).

Tableau XXXVI
Relation du groupe linguistique et le rendement en anglais des élèves de 6^e année en
contrôlant les autres variables de l'étude*

Variables		Groupe linguistique	n	Moy.	ET	dl	F	p	Moyenne de carrés
Retard scolaire	Retard	Francophone	51	73,14	11,96	1	3,638	0,060	521,387
		Allophone	41	77,93	11,99				
	Normal	Francophone	155	77,06	12,57	1	11,278	<0,001	1662,701
		Allophone	132	81,89	11,62				
Âge	Normal	Francophone	131	78,36	12,18	1	8,142	0,005	1103,357
		Allophone	102	82,75	10,91				
	En retard	Francophone	75	72,13	12,17	1	9,296	0,003	1423,320
		Allophone	71	78,38	12,59				
Sexe	Garçon	Francophone	98	76,07	11,91	1	6,490	0,012	878,227
		Allophone	77	80,58	11,27				
	Fille	Francophone	108	76,11	13,08	1	8,325	0,004	1342,157
		Allophone	96	81,25	12,25				
Structure familiale	Père-mère	Francophone	102	77,40	12,46	1	6,751	0,010	969,085
		Allophone	134	81,49	11,60				
	Mère	Francophone	90	75,50	12,61	1	4,678	0,033	706,480
		Allophone	33	80,91	11,35				
	Père	Francophone	12	69,17	11,04	1	0,258	0,619	35,392
		Allophone	5	66,00	13,42				
Lieu de naissance	Canada	Francophone	196	76,22	12,52	1	10,266	0,002	1519,955
		Allophone	51	82,35	10,69				
	Ailleurs	Francophone	10	73,50	12,70	1	2,905	0,091	436,068
		Allophone	122	80,37	12,22				
Taille de l'école	Petite	Francophone	46	80,33	13,516	1	0,048	0,827	7,891
		Allophone	50	80,90	12,11				
	Moyenne	Francophone	19	71,05	10,35	1	2,892	0,095	579,182
		Allophone	31	78,06	16,00				
	Grande	Francophone	141	75,39	12,12	1	18,957	<0,001	2400,559
		Allophone	92	81,96	9,78				
Indice de défavorisation	Moins	Francophone	22	79,77	12,09	1	0,045	0,834	6,713
		Allophone	30	80,50	12,17				
	Assez	Francophone	70	76,71	10,63	1	12,118	<0,001	1187,377
		Allophone	63	82,70	9,017				
	Très	Francophone	114	75,00	13,551	1	5,844	0,017	1060,670
		Allophone	80	79,75	13,36				
% du budget O.R.	Moyen	Francophone	42	79,52	11,03	1	2,422	0,123	284,710
		Allophone	69	82,83	10,73				
	Gros	Francophone	164	75,21	12,74	1	8,125	0,005	1287,672
		Allophone	104	79,71	12,34				
% du budget projets enseignants-ressources	Moins de 50 %	Francophone	81	76,30	11,80	1	3,278	0,072	523,477
		Allophone	67	80,07	13,58				
	50 % et plus	Francophone	195	76,10	12,99	1	11,390	<0,001	1621,985
		Allophone	78	82,12	10,34				
% de temps de travail enseignants-ressources	Moins de 60 %	Francophone	99	76,57	11,19	1	7,832	0,006	1087,909
		Allophone	113	81,11	12,28				
	60 % et plus	Francophone	56	77,50	13,65	1	1,626	0,205	245,593
		Allophone	59	80,42	10,84				
Nombre d'enseignants-ressources	Petit	Francophone	117	76,92	11,37	1	7,140	0,008	986,289
		Allophone	139	80,86	12,09				
	Moyen	Francophone	18	78,61	15,51	1	1,387	0,252	275,374
		Allophone	5	87,00	4,47				
	Grand	Francophone	51	73,63	13,49	1	2,460	0,123	448,002
		Allophone	1	90,00	...				

* Les résultats significatifs sont en caractères gras.

5.2.8 Synthèse des résultats des analyses bivariées

En ce qui concerne les résultats des analyses bivariées, nous constatons que la variable groupe linguistique est associée de manière significative au rendement scolaire dans les matières suivantes : français (niveau de 3^e année), maths (niveau de 3^e et 6^e année) et anglais (6^e année). Par contre, en 6^e année, le groupe linguistique n'est pas associé significativement au rendement en français. Si on se limitait à ces analyses préliminaires, on pourrait dire que ces résultats ne confirment pas nos hypothèses de recherche en français 3^e année, en maths 3^e année et 6^e année et en anglais 6^e année. L'hypothèse est confirmée seulement en français 6^e année (voir la formulation au chapitre III, section 3.4).

Par ailleurs, concernant le rendement en français des élèves de 3^e année, le groupe linguistique influence différemment le rendement selon trois variables de contrôle qui sont: la structure familiale (famille nucléaire), l'indice de défavorisation (écoles assez défavorisées) et le nombre d'enseignants-ressources (un enseignant-ressource). Pour les autres caractéristiques, l'impact du groupe linguistique sur le rendement n'est pas significatif. *Ces résultats ont indiqué que, pour les élèves qui ont vécu avec leurs deux parents ensemble (père-mère), les francophones tendent à réussir mieux en français que les allophones. Aussi, les élèves francophones des écoles assez défavorisées et ceux qui ont bénéficié des services d'un seul enseignant-ressource obtiendraient des résultats plus élevés que leurs pairs allophones.*

En maths, le groupe linguistique a un effet significatif selon cinq variables. Ces variables sont le retard scolaire (retard $p < 0,05$; normal $p < 0,05$), l'âge de l'élève (normal $p < 0,05$; en retard $p < 0,05$), le sexe (fille $p = 0,01$), l'indice de défavorisation (très défavorisé $p < 0,001$) et le pourcentage du budget OR (gros budget $p < 0,05$). En ce qui concerne les variables retard scolaire et âge de l'élève, *les résultats ont montré que les élèves allophones ont obtenu des résultats plus élevés que les francophones. Ces résultats ont aussi indiqué la meilleure performance des filles allophones par rapport aux filles francophones, des allophones des écoles très défavorisées par rapport aux*

francophones du même type d'écoles et des allophones des écoles à gros budget contre leurs pairs francophones allant dans des écoles du même type.

En sixième année, en français, seulement deux variables de contrôle ont révélé des relations statistiquement significatives entre groupe linguistique et rendement scolaire : la structure familiale ($p < 0,01$) et le pourcentage du budget consacré aux enseignants-ressources ($p < 0,05$). Ces résultats ont montré que, chez des *élèves qui ont vécu dans les familles monoparentales-pères, les francophones réussiraient beaucoup mieux que les allophones*. Ces résultats nous invitent aussi à la prudence, compte tenu du peu de sujets dans le sous-groupe. Aussi, les résultats ont montré que les *allophones obtenaient des résultats plus élevés que les francophones dans des écoles où le pourcentage du budget pour enseignants-ressources est de 50 % plus*.

En maths, neuf variables de contrôle ont semblé avoir un impact statistiquement significatif entre le groupe linguistique et le rendement scolaire. Ces variables sont le retard scolaire (retard $p < 0,001$), l'âge (en retard $p < 0,001$), le sexe (fille $p < 0,01$), la structure familiale (père-mère $p < 0,05$), la taille de l'école (grande taille $p < 0,001$), l'indice de défavorisation (assez défavorisé $p < 0,05$; très défavorisé $p < 0,01$), le pourcentage du budget OR (gros budget $p < 0,01$), le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources (50% et plus $p < 0,05$) et, enfin, le pourcentage de temps de travail enseignants-ressources (60% et plus $p < 0,05$). Comme nous avons vu en 3^e année, *ces résultats tendent à montrer que les sujets allophones profiteraient également beaucoup plus de l'intervention de l'enseignant-ressource en maths que les francophones*. Ce bénéfice est spécifique aux allophones qui ont connu des retards dans leurs études, à ceux d'âge en retard scolaire, aux filles, à ceux ayant vécu avec leurs deux parents ensemble, à ceux des écoles de grande taille et à indice assez et très défavorisé, à ceux des écoles ayant obtenu un gros budget OR et, enfin, à ceux des écoles où le pourcentage de travail enseignants-ressources est de 60 % et plus.

En anglais, la variable groupe linguistique ne se comporte pas de la même façon pour différentes variables de contrôle, notamment : le retard scolaire (cheminement normal $p < 0,001$), l'âge (âge normal $p < 0,01$; en retard $p < 0,01$), le sexe (garçon $p < 0,05$; fille

$p < 0,01$), la structure familiale (père et mère $p < 0,05$; monoparentale-mère $p < 0,05$), le lieu de naissance (né au Canada $p < 0,01$), la taille de l'école (grande taille $p < 0,001$), l'indice de défavorisation (assez défavorisé $p < 0,001$; très défavorisé $p < 0,05$), le pourcentage du budget OR (gros budget $p < 0,01$), le pourcentage du budget projets enseignants-ressources (50 % et plus $p < 0,001$), le pourcentage de temps de travail enseignants-ressources (moins de 60 % $p < 0,01$) et le nombre d'enseignants-ressources (petit nombre $p < 0,01$).

Globalement, *au regard de la plupart des variables où la relation est statistiquement significative en anglais, ces résultats ont montré que les allophones ont tendance à réussir mieux en anglais que les francophones*. Notons enfin que les résultats élevés des allophones portent uniquement sur ceux qui ont suivi le cheminement normal, sur ceux de deux groupes d'âge et de deux sexes, sur ceux de famille nucléaire et monoparentale-mère, sur ceux nés au Canada, et sur ceux des écoles de grande taille, des écoles à indice assez défavorisé et très défavorisé, des écoles à gros budget OR, des écoles à moins de 50 % de budget consacré aux projets enseignants-ressources, ces résultats portent aussi sur les élèves ayant bénéficié de moins de 60 % de temps de travail enseignants-ressources et sur ceux ayant bénéficié des services d'un seul enseignant-ressource.

5.3 ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIPLE

Les analyses ANOVA ont présenté plusieurs associations significatives du groupe linguistique, en accord avec des constats tirés de la recension des écrits. Cependant, en nous limitant seulement à ces analyses exploratoires, nous courons le risque que ces associations cachent d'autres variables qui peuvent expliquer le comportement des variables dépendantes. Il est donc nécessaire de conduire des analyses multivariées. Ces analyses contrôlent simultanément l'ensemble des variables concernées dans le modèle, indiquant ainsi si les associations observées dans les analyses bivariées se confirment ou se modifient en présence d'autres facteurs. Enfin, le but des analyses multivariées est de déterminer, parmi l'ensemble de variable indépendante et des variables de contrôle, les variables explicatives associées au rendement scolaire. Nous serons donc en mesure de confirmer ou non nos hypothèses.

L'objectif principal de cette recherche est de mesurer les effets relatifs de la variable groupe linguistique sur le rendement scolaire en contrôlant un ensemble de variables identifiées parmi une littérature jugée pertinente pour la problématique traitée. Rappelons que l'étude initiale (d'origine) a montré que la présence d'enseignant-ressource est associée au rendement scolaire des élèves (Crespo et Carignan, 2001). Nous avons donc choisi d'entrer cette variable (groupe linguistique) en premier, et d'ajouter les autres variables par la suite. Les variables sont introduites en bloc, pour prendre en compte leurs effets simultanés sur les résultats scolaires. Tout d'abord, nous nous intéressons à l'impact brut du groupe linguistique (modèle initial), pour ensuite voir comment cet impact est modifié en intégrant les autres variables (modèle de régression final ou global).

5.3.1 Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 3^e année

Le tableau XXXVII présente les résultats de la modélisation multivariée entre le rendement en français des élèves de 3^e année et les variables explicatives. L'effet brut du groupe linguistique en français est présenté au modèle initial (Tableau XXXVII ci-dessous). Les résultats montrent un moins bon rendement des élèves allophones en français ($\beta = -0,097$; $p < 0,05$). Cependant, quand on contrôle pour les autres variables explicatives (modèle final ou global), le groupe linguistique n'a plus d'impact. Seuls l'âge ($\beta = -0,223$; $p < 0,05$) et le sexe ($\beta = 0,112$; $p < 0,05$) demeurent de réels prédicteurs (sur le plan statistique) du rendement scolaire en français. En effet, les élèves d'âge normal (7 à 8 ans) et les filles réussissent mieux que les élèves en retard scolaire et les garçons. Ces résultats démontrent aussi que, quand l'âge de l'élève augmente (retard), le rendement en français tend à diminuer; quand il s'agit des filles, les résultats sont meilleurs. Par ailleurs, notons que le modèle explique 12 % ($R^2 = 0,12$) de la variation du rendement en français.

Tableau XXXVII
Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 3^e année

Variables	Modèle initial			Modèle final		
	β	Erreur-type	p	β	Erreur-type	p
Groupe linguistique (réf = francophone)	-0,097	0,978	0,049	-0,069	1,355	0,322
Retard scolaire (réf = retard)				0,053	2,214	0,548 ¹⁷
Âge (réf = normal)				-0,223	1,940	0,012
Sexe (réf = garçons)				0,112	1,078	0,043
Structure familiale (réf = père-mère) Mère monoparentale				-0,015	1,248	0,794
Père monoparental				0,067	3,505	0,244
Lieu de naissance (réf = né au Canada)				-0,037	1,350	0,565
Taille de l'école				-0,126	0,007	0,302
Indice de défavorisation				-0,626	0,594	0,241
% du budget OR				0,352	0,000	0,181
% du budget projets enseignants-ressources				-0,266	0,154	0,480
% de temps de travail enseignants-ressources				0,284	0,167	0,417
Nombre d'enseignants-ressources				0,149	3,997	0,247
R^2	0,0 %**			12 %**		

** $p < 0,001$

5.3.2 Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 3^e année

L'effet brut du groupe linguistique en maths est présenté au modèle initial (Tableau XXXVIII). Les résultats montrent un effet significatif du groupe linguistique sur le rendement ($\beta = 0,127$; $p < 0,05$). Ce modèle indique que les élèves allophones réussiraient mieux en maths que leurs pairs francophones. Cependant, après l'intégration des autres variables de contrôle (modèle final ou global), le groupe linguistique n'est pas

¹⁷ En français, en 3^e année, si nous omettons la variable âge de l'élève du modèle de régression global, le retard scolaire devient significatif ($\beta = 0,224$; $p < 0,001$), le sexe demeure associé également ($p < 0,05$). Cependant, le R^2 baisse à 10 %. Aussi, si nous omettons la variable retard scolaire, l'âge ($\beta = -0,264$; $p < 0,001$) et le sexe ($\beta = 0,113$; $p < 0,05$) y demeurent associés au rendement en français. Signalons que le R^2 reste à 12 %.

associé au rendement en maths. Aucune variable de contrôle n'a d'effet statistiquement significatif sur le rendement en maths, lorsqu'on tient en compte les unes par rapport aux autres.

Par ailleurs, notons que le modèle final explique seulement 5 % ($R^2 = 0,05$) de la variation du rendement en maths. On peut donc difficilement prédire le rendement en maths avec les variables étudiées.

Tableau XXXVIII
Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 3^e année

Variables	Modèle initial			Modèle final		
	β	p	Erreur-type	β	Erreur-type	p
Groupe linguistique (réf = francophone)	0,127	0,010	1,135	0,097	1,572	0,184
Retard scolaire (réf = retard)				0,141	2,542	0,127 ¹⁸
Âge (réf = normal)				-0,682	2,231	0,496
Sexe (réf = garçon)				-0,054	1,249	0,354
Structure familiale (réf = père-mère) Mère monoparentale				0,008	1,434	0,903
Père monoparental				0,074	4,026	0,218
Lieu de naissance (réf = né au Canada)				0,11	1,575	0,875
Taille de l'école				-0,007	0,000	0,957
Indice de défavorisation				-0,291	0,685	0,600
% du budget O.R.				0,094	0,000	0,730
% du budget projets enseignants-ressources				-0,186	0,179	0,637
% de temps de travail enseignants-ressources				0,226	0,193	0,537
Nombre d'enseignants-ressources				0,051	4,606	0,704
R^2	0,0 %**			5 %**		

** $p < 0,001$

¹⁸ En maths, en 3^e année, si on omet la variable âge de l'élève du modèle de régression global, le retard scolaire devient statistiquement significatif ($\beta = 0,189$; $p < 0,05$). Cependant, les autres variables demeurent non associées. Notons que le R^2 est toujours à 5 %. Si on omet la variable retard scolaire, l'âge ($\beta = -0,171$; $p < 0,05$) est associé au rendement en maths.

5.3.3 Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en français des élèves de 6^e année

Les résultats des élèves en 6^e année concernent l'enseignement du français, des maths et de l'anglais. En français, le modèle initial indique l'absence de relation significative ($\beta = 0,014$; $p = 0,776$) entre le groupe linguistique et le rendement en français. Cela se confirme dans le modèle final. On peut donc dire que le groupe linguistique n'est pas associé de manière significative aux rendements en français en 6^e année (Tableau XXXIX). Cependant, trois variables se dégagent comme associées au rendement en français : l'âge, le sexe et la structure familiale (monoparentale-père). Dans le cas du rendement en français en 3^e année (sauf en ce qui concerne la structure familiale), l'âge et le sexe ont une grande influence.

En effet, ces résultats montrent que les élèves d'âge normal (10-11 ans) de 6^e année réussissent mieux que ceux qui connaissent des retards ($p < 0,001$), les filles mieux que les garçons ($p < 0,001$). Les élèves qui vivent dans la structure familiale monoparentale-père réussissent moins bien que ceux vivant dans les familles nucléaire et monoparentale-mère. Cette différence est surtout observée chez les enfants vivant juste avec leurs pères ($\beta = -0,135$; $p < 0,05$) et moins chez ceux vivant avec leurs mères ($\beta = -0,063$; $p = 0,262$). Les autres variables (retard scolaire, lieu de naissance, pourcentage du budget OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources) ne sont pas associées au rendement en français chez les élèves de 6^e année.

Le modèle (Tableau XXXIX) permet d'expliquer 27 % de la variation du rendement en français des élèves de 6^e année.

Tableau XXXIX
Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le
rendement en français1 des élèves de 6^e année

Variables	Modèle initial			Modèle final		
	β	p	Erreur-type	β	Erreur-type	p
Groupe linguistique (réf = francophone)	0,014	0,776	0,975	-0,038	1,466	0,611
Retard scolaire (réf = retard)				-0,054	1,682	0,455 ¹⁹
Âge (réf = normal)				-0,396	1,479	<0,001
Sexe (réf = garçon)				0,274	1,049	<0,001
Structure familiale (réf = père-mère) Mère monoparentale				-0,063	1,236	0,262
Père monoparental				-0,135	2,456	0,013
Lieu de naissance (réf = né au Canada)				0,062	1,439	0,848
Taille de l'école				0,070	0,007	0,597
Indice de défavorisation				0,310	0,603	0,554
% du budget O.R.				-0,073	0,000	0,791
% du budget projets enseignants-ressources				0,443	0,148	0,196
% de temps de travail enseignants-ressources				-0,394	0,170	0,275
Nombre d'enseignants-ressources				-0,032	3,921	0,765
R^2	0,0 %**			27 %**		

** $p < 0,001$

5.3.4 Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths des élèves de 6^e année

Les résultats du modèle initial indique l'impact brut du groupe linguistique sur les résultats en maths ($\beta = 0,160$ $p < 0,01$). Sur ce tableau XL, on peut dire que les élèves allophones réussissent mieux que les francophones en maths, et cela sans tenir compte des autres variables. Mais, en contrôlant pour les autres variables explicatives, la différence entre francophones et allophones n'est plus significative comme le montre le

¹⁹ En français, en 6^e année, si nous omettons l'âge de l'élève du modèle de régression global, le retard scolaire devient significatif ($\beta = 0,213$; $p < 0,05$). Le sexe ($\beta = 0,281$; $p < 0,05$ et la famille monoparentale-père ($\beta = -0,180$; $p < 0,05$) demeurent associés au rendement. Cependant, le R^2 baisse à 19 %. Si nous omettons le retard scolaire, l'âge ($\beta = -0,359$; $p < 0,05$), le sexe ($\beta = 0,276$; $p < 0,05$) et la famille monoparentale-père ($\beta = -0,139$; $p < 0,05$) demeurent associés au rendement en français.

modèle final (Tableau XL). En effet, dans ce modèle final, on remarque que les seules variables associées au rendement en maths sont l'âge et la structure familiale. Ces résultats révèlent que les élèves d'âge normal (10-11 ans) réussissent mieux que leurs pairs qui connaissent des retards scolaires ($\beta = -0,295; p < 0,001$). Ils correspondent ainsi à ceux des analyses bivariées (Tableau XXXV) selon lesquelles, la structure familiale est reliée au rendement scolaire; les élèves vivant avec leurs deux parents obtiennent des résultats supérieurs à ceux des élèves issus des familles monoparentales-mères ($\beta = -0,156; p < 0,05$) ou monoparentales-pères ($\beta = -0,188; p < 0,01$).

Cependant, les autres variables telles que le retard scolaire, le sexe, le lieu de naissance, le pourcentage du budget OR, la taille de l'école, l'indice de défavorisation, le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, le pourcentage du temps de travail enseignants-ressources et le nombre d'enseignants-ressources se sont révélées non significatives. Notons que, lorsque les deux groupes d'élèves sont mis ensemble (les élèves qui fréquentent des écoles avec enseignants-ressources et ceux des écoles sans enseignants-ressources), il y a des impacts de certaines variables, notamment le sexe, le lieu de naissance, le pourcentage du budget OR, l'indice de défavorisation et le pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources (voir chapitre I, volet 1.1.3 portant sur Résultats de l'étude d'origine) (Crespo et Minta, 1998).

Il faut noter que le modèle explique 17 % de la variation du rendement en maths (voir tableau XL).

Tableau XL
Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en maths
des élèves de 6^e année

Variables	Modèle initial			Modèle final		
	β	p	Erreur -type	β	Erreur -type	p
Groupe linguistique (réf = francophone)	0,160	0,002	1,207	0,077	1,986	0,369
Retard scolaire (réf = retard)				-0,029	2,251	0,723 ²⁰
Âge (réf = normal)				-0,295	2,013	<0,001
Sexe (réf = Garçon)				0,057	1,413	0,342
Structure familiale (réf = père-mère) Mère monoparentale				-0,156	1,665	0,016
Père monoparental				-0,188	3,120	0,002
Lieu de naissance (réf = né au Canada)				0,047	1,975	0,574
Taille de l'école				-0,045	0,009	0,764
Indice de défavorisation				-0,347	0,771	0,543
% du budget OR				-0,275	0,000	0,359
% du budget projets enseignants-ressources				-0,015	0,190	0,968
% de temps de travail des enseignants-ressources				0,107	0,218	0,794
Nombre d'enseignants-ressources				0,085	5,086	0,487
R ²	0,0 %**			17 %**		

** p < 0,001

5.3.5 Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en anglais des élèves de 6^e année

Le tableau XLI indique la modélisation de rendement des francophones et des allophones en anglais. Le modèle initial indique l'impact du groupe linguistique sur le rendement en anglais ($\beta = 0,195$; $p < 0,001$). Le modèle final présente le groupe linguistique comme une des variables associées au rendement en anglais, même en tenant compte des autres caractéristiques. Aussi, s'ajoutent deux autres variables associées significativement au rendement en anglais : l'âge et la structure familiale monoparentale-père. En effet, ces résultats montrent qu'en anglais, les élèves allophones

²⁰ En maths, en 6^e année, si nous omettons l'âge de l'élève du modèle de régression global, le retard scolaire devient associé au rendement ($\beta = 0,173$; $p < 0,05$), les familles monoparentales-mères et pères demeurent associées au rendement. Cependant, le R² baisse à 13 %. Si nous omettons la variable retard scolaire, l'âge est toujours associé ($\beta = -0,274$; $p < 0,05$); sans oublier les variables monoparentales-mères et pères.

réussissent mieux que les francophones ($\beta = 0,202$; $p < 0,05$); les élèves d'âge normal (10 à 11 ans) réussissent mieux que leurs pairs ayant connu des retards scolaires ($\beta = -0,183$; $p < 0,05$). En ce qui concerne la variable structure familiale, il n'y a pas de différence significative entre le rendement des élèves qui vivent dans des familles monoparentales-mères et ceux des familles nucléaires (père et mère ou famille reconstituée). Par contre, les élèves vivant dans les familles monoparentales-pères obtiennent une note significativement inférieure ($\beta = -0,187$; $p < 0,01$) à celle de ceux vivant dans des familles nucléaires et monoparentales-mères.

Les variables retard scolaire, sexe, structure familiale monoparentale-mère, lieu de naissance, pourcentage du budget OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage du temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources, n'influencent pas significativement le rendement des élèves en anglais.

Par ailleurs, ce même tableau montre que le modèle explique 15 % (soit $R^2 = 0,15$) de la variation du rendement en anglais.

Tableau XLI
Effet du groupe linguistique et des variables de contrôle sur le rendement en anglais
des élèves de 6^e année

Variable	Modèle initial			Modèle final		
	β	P	Erreur-type	β	Erreur-type	p
Groupe linguistique (réf = francophone)	0,195	0,001	0,1257	0,202	2,006	0,016
Retard scolaire (réf = retard)				0,005	2,287	0,953 ²¹
Âge (réf = normal)				-0,183	1,994	0,023
Sexe (réf = garçon)				0,058	1,448	0,327
Structure familiale (réf = père-mère) Mère monoparentale				-0,017	1,702	0,787
Père monoparental				-0,187	3,431	0,002
Lieu de naissance (réf = né au Canada)				-0,041	1,976	0,612
Taille de l'école				0,082	0,009	0,573
Indice de défavorisation				-0,138	0,819	0,810
% du budget OR				-0,314	0,000	0,288
% du budget projets enseignants-ressources				-0,419	0,203	0,271
% de temps de travail des enseignants-ressources				0,290	0,230	0,444
Nombre d'enseignants-ressources				0,093	5,377	0,441
R ²	0,0 %**			15 %**		

** p < 0,001

5.4 SYNTHÈSE DES RÉSULTATS DES ANALYSES DE RÉGRESSION MULTIPLE

Cette section fait la synthèse des associations significatives entre le rendement scolaire et le groupe linguistique, en contrôlant pour les autres variables explicatives dans les modèles multivariés. *Rappelons encore que tous les élèves de cette recherche ont bénéficié de la mesure enseignant-ressource et ont obtenu des rendements plus élevés que ceux qui ne l'ont pas eue (voir étude initiale).*

²¹ En anglais, si nous omettons la variable âge de l'élève du modèle de régression global, le retard scolaire devient associé au rendement ($\beta = 0,127$; $p < 0,05$). Le groupe linguistique et la famille monoparentale-père demeurent associés au rendement (soit $\beta = 0,024$; $p < 0,05$ pour le premier et $\beta = -0,208$; $p < 0,05$ pour la seconde). Cependant, le R² baisse à 13 %. Aussi, si nous omettons la variable retard scolaire, l'âge ($\beta = -0,186$; $p < 0,05$), le groupe linguistique ($\beta = 0,202$; $p < 0,05$) et la famille monoparentale-père ($\beta = -0,186$; $p < 0,05$) demeurent associés au rendement en anglais.

En français 3^e année, le groupe linguistique n'a pas d'impact significatif. Ce sont plutôt l'âge de l'élève ($\beta = -0,223$; $p < 0,05$) et le sexe ($\beta = 0,112$; $p < 0,05$) qui influencent le rendement. Comme indiqué précédemment, l'âge a une influence négative sur le rendement des élèves aussi bien francophones qu'allophones. Également, le sexe joue une influence significative sur le rendement en français. Les filles tendent à obtenir des résultats plus élevés que les garçons. En maths, ni le groupe linguistique ni les autres variables n'exercent de relations significatives.

En français 6^e année, le groupe linguistique n'a également pas d'effet significatif. Encore une fois, l'âge ($\beta = -0,396$; $p < 0,001$), le sexe ($\beta = 0,274$; $p < 0,001$) et la structure familiale monoparentale-mère ($\beta = -0,136$; $p < 0,05$) jouent un rôle significatif sur le rendement. Ces résultats montrent que les élèves qui connaissent des retards scolaires tendent à obtenir un rendement moins élevé que ceux d'âge normal; les filles réussiraient mieux en français que les garçons, et les élèves ayant vécu dans des familles monoparentales-pères obtiendraient des résultats moins élevés en français.

Le rendement en maths est associé significativement à deux variables de contrôle mais pas au groupe linguistique. Ces variables sont l'âge ($\beta = -0,295$; $p < 0,001$) et la structure familiale (monoparentale-mère $\beta = -0,156$; $p < 0,05$ et monoparentale-père $\beta = -0,188$; $p < 0,01$). L'examen de ces résultats démontre que les élèves en retard scolaire tendent à obtenir des résultats moins élevés que les élèves d'âge normal; les élèves ayant vécu dans des familles monoparentales-mères ou pères tendent à obtenir des résultats moins élevés que leurs pairs ayant vécu dans des familles nucléaires.

En anglais, le groupe linguistique joue un rôle sur le rendement ($\beta = 0,202$; $p < 0,05$), tout comme l'âge de l'élève ($\beta = -0,183$; $p < 0,05$) et la structure familiale monoparentale-père ($\beta = -0,187$; $p < 0,01$). Ces résultats montrent qu'en anglais, les allophones tendent à obtenir de meilleures notes que les francophones. L'âge influence négativement le rendement en anglais : plus l'élève fréquente la 6^e année en retard scolaire, moins il réussit. La structure familiale monoparentale influence négativement le rendement en anglais : l'élève vivant avec son père seul obtient des résultats moins bons.

5.5 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

À partir des résultats de l'analyse multivariée, nous procédons à la vérification des cinq hypothèses de cette recherche.

5.5.1 Hypothèse concernant le rendement en français des élèves de 3^e année

H.1 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en français des élèves francophones et élèves allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

En contrôlant les autres variables, la différence entre francophones et allophones n'est pas statistiquement significative, comme l'indique le modèle final (voir tableau XXXVII). *Ces résultats confirment donc l'hypothèse.* En effet, dans ce modèle final, seuls l'âge ($\beta = -0,223$; $p < 0,05$), le sexe ($\beta = 0,112$; $p < 0,05$) et le retard scolaire ($\beta = 0,224$; $p < 0,05$) demeurent associés au rendement scolaire. Notons que le retard scolaire est associé au rendement en français après l'omission de la variable âge de l'élève du modèle de régression global (voir notes de bas de page du tableau XXXVII).

5.5.2 Hypothèse concernant le rendement en maths des élèves de 3^e année

H.2 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en maths des élèves francophones et élèves allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

Après l'intégration des variables de contrôle dans le modèle final, le groupe linguistique ne produit pas d'effets statistiquement significatifs en maths. *Les résultats du modèle final confirment donc notre hypothèse* (voir tableau XXXVIII), c'est-à-dire qu'il n'y a pas de différences significatives entre les rendements en maths des élèves francophones et allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources. Cependant, quand on omet l'âge de l'élève du modèle de régression final (global), le retard scolaire ($\beta = 0,189$; $p < 0,05$) est associé au rendement; et si on omet le retard scolaire, l'âge ($\beta = 0,171$; $p < 0,05$) devient associé au rendement en maths (voir notes de bas de page du tableau XXXVIII).

5.5.3 Hypothèse concernant le rendement en français des élèves de 6^e année

H.3 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en français des élèves francophones et élèves allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

La modélisation multivariée des facteurs associés au rendement en français des élèves de 6^e année ne présente pas d'effets statistiquement significatifs du groupe linguistique. Le modèle initial tout comme le modèle final indiquent l'absence de relation significative ($\beta = 0,014$; $p \geq 0,05$) entre le groupe linguistique et le rendement en français. *Ces résultats confirment l'hypothèse* : le groupe linguistique ne fait pas de différence statistiquement significative en apprentissage du français en 6^e année.

Signalons que trois variables se dégagent comme étant liées au rendement en français chez des élèves francophones et allophones. Ce sont l'âge, le sexe et la structure familiale monoparentale-père (voir tableau XXXIX). Il faut noter aussi que quand on omet l'âge de l'élève du modèle de régression final (global), le retard scolaire devient associé au rendement en français (voir notes de bas de page du tableau XXXIX).

5.5.4 Hypothèse concernant le rendement en maths des élèves de 6^e année

H.4 : *il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en maths des élèves francophones et élèves allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.*

Bien que les résultats du modèle initial (Tableau XL) indiquent un impact du groupe linguistique sur le rendement des élèves en maths, la prise en compte des autres variables fait disparaître cette différence entre francophones et allophones, comme le montre le modèle final (Tableau XL). *Ces résultats confirment l'hypothèse*. Toutefois, dans ce modèle final, il y a trois variables associées en maths : l'âge ($\beta = -0,295$; $p < 0,05$), la structure familiale monmonoparentale-mère ($\beta = -0,156$; $p < 0,05$) et la structure familiale monoparentale-père ($\beta = -0,188$; $p < 0,05$). Ajoutons que quand on omet la variable âge de l'élève, le retard scolaire devient associé au rendement (voir notes de bas de page du tableau XL) en maths.

5.5.5 Hypothèse concernant le rendement en anglais des élèves de 6^e année

H.5 : il n'y a pas de différences statistiquement significatives entre les rendements en anglais des élèves francophones et élèves allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources.

Les résultats ajustés (modèle final) montrent que le groupe linguistique influence significativement le rendement des élèves en anglais. Ainsi, on peut dire que le groupe linguistique est associé au rendement des élèves. Deux autres variables constituent des facteurs importants : l'âge et la structure familiale monoparentale-père (voir tableau XLI). *Donc, ces résultats ne confirment pas l'hypothèse.* Ajoutons aussi que quand on soustrait l'âge de l'élève du modèle de régression final (global), le retard est associé au rendement en anglais.

CONCLUSION

À l'aide de quelques tableaux et figures, ce cinquième chapitre a présenté la distribution des sujets de la recherche en 3^e et 6^e année selon la variable indépendante principale (groupe linguistique) et les variables de contrôle (retard scolaire, âge, sexe, structure familiale, lieu de naissance, taille de l'école, indice de défavorisation, pourcentage du budget de l'OR, pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources, pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et nombre d'enseignants-ressources).

À l'aide des analyses bivariées ANOVA, nous avons pu effectuer une vérification préliminaire des hypothèses de recherche et, sur la base de l'analyse multivariée, nous avons présenté des variables associées aux rendements scolaires. Enfin, toutes les hypothèses de la recherche ont été confirmées, sauf l'hypothèse formulée pour le rendement en anglais.

Le tableau XLII compare les résultats bivariés et multivariés selon les rendements scolaires et le groupe linguistique.

Tableau XLII
Comparaison des résultats bivariés et multivariés du rendement scolaire selon le groupe linguistique

Hypothèses	Analyses bivariées	Analyses multivariées
H1 : <i>il n'y a pas de différences significatives entre les rendements en français des élèves francophones et allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources</i>	Hypothèse non confirmée	Hypothèse confirmée
H2 : <i>il n'y a pas de différences significatives entre les rendements en maths des élèves francophones et allophones de 3^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources</i>	Hypothèse non confirmée	Hypothèse confirmée
H3 : <i>il n'y a pas de différences significatives entre les rendements en français des élèves francophones et allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources</i>	Hypothèse confirmée	Hypothèse confirmée
H4 : <i>il n'y a pas de différences significatives entre les rendements en maths des élèves francophones et allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources</i>	Hypothèse non confirmée	Hypothèse confirmée
H5 : <i>il n'y a pas de différences significatives entre les rendements en anglais des élèves francophones et allophones de 6^e année bénéficiant des services des enseignants-ressources</i>	Hypothèse non confirmée	Hypothèse non confirmée

Les résultats obtenus dans le chapitre V nous conduisent maintenant à leur interprétation et à leur discussion.

CHAPITRE VI

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

Ce dernier chapitre porte sur l'interprétation et la discussion des résultats présentés au chapitre précédent en se référant aux hypothèses ainsi qu'à la revue de la littérature sur la réussite éducative. L'interprétation et la discussion se font surtout à partir des résultats de l'analyse multivariée. Cette dernière analyse a été privilégiée dans la vérification des hypothèses de recherche parce qu'elle tient compte simultanément des effets de l'ensemble des variables à l'étude. Nous rappelons à nouveau que ce sont les élèves qui ont bénéficié de la mesure enseignant-ressource qui ont obtenu des résultats plus élevés que ceux qui n'ont pas bénéficié de cette mesure (Crespo et Minta, 1998).

Ainsi, ce chapitre comprend deux sections. La première section porte sur les facteurs associés au rendement en français et en maths en 3^e année. La deuxième section concerne les facteurs associés au rendement en français, en maths et en anglais en 6^e année. Une conclusion met un terme à ce dernier chapitre.

6.1 FACTEURS ASSOCIÉS AU RENDEMENT EN FRANÇAIS ET EN MATHS EN 3^e ANNÉE

Les facteurs du rendement dans les matières de base français et maths en 3^e année concernent les influences des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socioculturel, socioscolaire, sociodémographique, sociostructurel et d'intervention.

6.1.1 Influence de la variable relative aux caractéristiques d'ordre socioculturel

Le **groupe linguistique**. Comme nous avons indiqué auparavant, trois types d'études abordent la variable groupe linguistique : a) les études qui présentent une relation significative entre le rendement scolaire des élèves du groupe majoritaire et ceux du groupe minoritaire, mais en faveur du groupe majoritaire (Adiv et Doré 1982, 1983, 1984 et 1985; Armand 2005; Doyle 1991; Helly 1997; St-Germain 1988; Worswick 2001); b) les études où il y a une relation significative entre le rendement scolaire et les deux groupes, mais en faveur du groupe minoritaire (Bouchard et St-Amant, 1996; Brookever, 1985) et, enfin, c) celles où il n'y a pas de relation significative entre le rendement

scolaire des deux groupes linguistiques (Armand 2005; Llaumett 1984; Maisonneuve 1987; Moisset *et al.*, 1995; Rossell Paredes, 1996; Worswick 2001).

En nous référant aux résultats de la présente étude entre élèves francophones « de souche » et élèves allophones en français et en maths (Tableaux XXXVII et XXXVIII), on constate que le groupe linguistique ne constitue pas un facteur important. Nos résultats correspondent ainsi à ceux d'un grand nombre d'études ayant indiqué l'absence de relation significative entre le groupe linguistique et le rendement scolaire (Abdallah-Preteuille, 2003; Armand, 2005; Llaumett, 1984; Maisonneuve, 1987; Moisset *et al.*, 1995; Worswick, 2001).

En analysant de près les résultats de ces mêmes élèves en 3^e année, nous constatons qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre les deux groupes d'élèves. Dès lors, nous pouvons souligner que l'intervention de l'enseignant-ressource est aussi profitable pour les élèves francophones « de souche » que pour les élèves allophones issus de milieux défavorisés et diversifiés. Son approche collective et globale visant une prise en compte de la diversité et des besoins des élèves (Archambault et Riche, 2005; Benoît, 2005), cela peut être un des facteurs pertinents de la réussite scolaire des deux groupes linguistiques. Les récentes études américaines menées dans le cadre du programme *Success for All (Succès pour tous)* confirment cette hypothèse (Borman *et al.*, 2005; Herman *et al.*, 1999; Slavin, 1999).

6.1.2 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socioscolaire

Le retard scolaire. Certains écrits indiquent que le cheminement scolaire est un des facteurs associés au rendement scolaire des élèves (cf. Crespo *et al.*, 1998). En fait, quand on met toutes les variables ensemble (au modèle de régression final ou global), le retard scolaire n'est pas associé au rendement en français ($p \geq 0,05$) et en maths ($p \geq 0,05$). Cependant, si on retire la variable âge du modèle global, le retard scolaire est significativement associé au rendement scolaire en français ($p < 0,05$) et en maths ($p < 0,05$). En nous référant à ces résultats, on peut dire que les élèves en cheminement normal réussissent mieux que ceux qui connaissent des retards (voir notes de bas de page des tableaux XXXVII et XXXVIII). Ces résultats abondent dans le même sens que ceux

obtenus par plusieurs chercheurs au Québec et ailleurs dans le monde (CSM, 1998; Le Guen, 1991; Morrison, Griffiths et Alberts, 1997).

Les effets relevés en fonction du cheminement (retard scolaire) sont corroborés par des résultats similaires en ce qui concerne l'effet de la variable âge.

6.1.3 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socio-démographique

L'âge. L'âge peut constituer un des facteurs associés au rendement scolaire. Les chercheurs Pelletier et Crespo (1979) et Crespo *et al.* (1998) ont constaté l'influence de l'âge sur le rendement scolaire des élèves. Comme indiqué précédemment, l'interprétation de la relation inverse entre l'âge et le rendement en français et en maths ne pose pas de problème majeur dans cette recherche, car les élèves plus âgés (en retard) en 3^e année, peuvent être ceux qui connaissent des retards dans leur cheminement scolaire (Crespo et Minta, 1998; CSIM, 1998). Le constat de ces auteurs rejoint nos résultats : les élèves d'âge normal (7 à 8 ans), qu'ils soient francophones ou allophones, obtiendraient des résultats plus élevés que leurs pairs qui sont en retard scolaire (9 ans et plus). D'autres chercheurs comme Blais (2003) et Ouedraogo (2006) font le même constat dans les écoles du niveau secondaire au Québec.

Le sexe. Des recherches indiquent l'influence de la variable sexe de l'élève sur le rendement scolaire. Des chercheurs comme Alaluf *et al.* (2003), Bouchard et St-Amant (1996), Cloutier (2003, 2004), Crespo *et al.* (1998), Gagnon (1999) et Lemery (2004) indiquent que les filles réussissent mieux que les garçons dans les matières de base (français, maths et anglais). Les résultats de l'analyse multivariée de notre recherche indiquent l'influence de la variable sexe sur le rendement en français: les filles réussissant mieux que les garçons. Ces résultats rejoignent ceux de deux récents rapports d'étude de la Commission scolaire de Montréal (2005a et b) portant sur 1) *Le Défi de la réussite* et 2) *Au-delà des apparences, un portrait de départ*. Globalement, ces deux rapports indiquent qu'au primaire et au secondaire, il y a un écart important entre la réussite des garçons et des filles, mais en faveur de ces dernières (Leblanc, 2000). En maths, notre étude n'indique pas de différence significative entre les garçons et les filles.

Une question se pose ici : pourquoi ces différences entre les garçons et les filles, surtout dans les matières linguistiques? Plusieurs chercheurs attribuent ces différences à des causes diverses qui sont le plus souvent d'ordre biologique. Lemery (2004) indique ceci :

« À l'entrée à l'école, il faut de toute urgence cesser d'attribuer les difficultés des garçons exclusivement à des facteurs éducatifs dans la famille, même si celle-ci a sa part de responsabilité, mais comprendre que le développement du cerveau du garçon le désavantage en ce qui concerne les habiletés langagières. Ceci expliquerait d'ailleurs certains handicaps plus spécifiques aux garçons » (p. 12).

Des auteurs comme Marsolais (2003) pensent que certains facteurs sociaux peuvent avoir un impact négatif sur le rendement des garçons. Cet auteur se demande si « les attitudes, le conformisme et les modèles sociaux de construction de la masculinité suivant certaines images de la virilité, sont-ils des caractéristiques sociales sur lesquelles l'école n'a que peu de prise » (p. 22)? Pour une prise en considération des particularités masculines, l'auteur suggère une pédagogie différenciée. Cette suggestion est partagée par plusieurs enseignants qui soutiennent que « la pédagogie différenciée favorise une prise en compte des caractéristiques des garçons en leur soumettant, par exemple, des activités d'apprentissage qui leur permettent de bouger plus et d'exécuter des tâches plus physiques ou plus concrètes » (Lusignan, 2003, p. 25).

La **structure familiale**. Les résultats de l'analyse ANOVA ont montré que le rendement en français diffère entre les francophones et les allophones des familles nucléaires uniquement, mais non ceux en maths. On a constaté que les francophones réussissaient mieux que leurs pairs allophones. Cependant, les résultats de l'analyse de régression ne présentent pas de différences significatives entre le rendement en français et en maths des sujets vivant en biparentalité et ceux vivant en monoparentalité-mère ou monoparentalité-père.

Cela n'empêche pas de se poser des questions. Pourquoi, en troisième année, il n'y a pas de différence significative entre les rendements des élèves vivant dans ces différentes structures familiales (nucléaire, monoparentale-père et monoparentale-mère)? Qu'ont-ils en commun? Ces élèves bénéficient-ils d'un soutien particulier? Ces deux questions peuvent constituer une piste de réflexion pour des études ultérieures.

Le lieu de naissance. Les résultats de l'analyse bivariée n'ont pas montré l'influence significative du groupe linguistique sur le rendement en français et en maths des élèves nés au Canada et de ceux qui sont nés à l'extérieur du Canada. Les résultats des analyses de régression ne révèlent pas de relation statistiquement significative entre le lieu de naissance et le rendement scolaire.

6.1.4 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre sociostructurel

La taille de l'école. Les résultats des analyses bivariées et ceux des analyses multivariées n'indiquaient aucune différence statistiquement significative entre le rendement en français et en maths des élèves francophones et allophones, quelle que soit la taille de l'école (petite, moyenne et grande).

L'indice de défavorisation de l'école. Tous degrés confondus (moins défavorisé, assez défavorisé et très défavorisé), les analyses bivariées ont montré que les francophones sembleraient performer mieux que les allophones en français. Dans le sous-groupe des élèves ayant fréquenté des écoles à indice assez défavorisé, les francophones réussiraient mieux que les allophones en français. Cependant, en maths, les allophones domineraient dans des écoles à indice très défavorisé.

Les résultats de l'analyse de régression ont indiqué une absence d'effet significatif entre le rendement en français et en maths des élèves et l'indice de défavorisation. Cependant, notons que lorsqu'on considère l'ensemble de « l'échantillon de l'étude d'origine, l'indice de défavorisation a un effet » (Crespo et Minta, 1998, p. 23). Une question se pose ici, à savoir, pourquoi, dans le cas précis de notre étude, la défavorisation de l'école n'influence pas significativement le rendement des élèves en français et en maths en 3^e année ? Une interprétation possible serait le fait que l'on ait dans notre échantillon les élèves qui ont le mieux réussi (les élèves des écoles avec enseignant-ressource). C'est un aspect révélateur de l'importance de l'intervention des enseignants-ressources, soit, réduire l'effet de la défavorisation. L'hypothèse est que l'intervention des enseignants-ressources peut être un catalyseur permettant à tous les élèves d'obtenir des résultats plus ou moins semblables, ceci en dépit du poids de la défavorisation pouvant leur nuire. Aussi, comme nous l'avons indiqué préalablement, les

onze écoles qui ont fait partie de cette recherche appartenaient à des écoles défavorisées de l'île de Montréal. Nous croyons que, même si ces écoles ont été réparties en moins défavorisées, assez défavorisées et très défavorisées, la pauvreté, considérée comme caractéristique commune à toutes ces écoles, peut diminuer l'influence sur le rendement en français et en maths. Étant donné que la différence entre les performances des élèves francophones et allophones ayant bénéficié de la mesure enseignant-ressource est quasi-inexistante, il nous semble important d'effectuer dans le futur des recherches plus approfondies à ce sujet. Ces commentaires valent aussi pour les élèves de 6^e année.

6.1.5 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'intervention des enseignants-ressources

Le pourcentage du budget de l'OR. En maths, les résultats des analyses bivariées indiquaient un impact significatif du groupe linguistique dans les écoles ayant bénéficié d'un gros budget (50 % et plus). Les résultats ont indiqué que les allophones obtiendraient des résultats plus élevés en maths et moins élevés en français que les francophones. Cependant, les analyses multivariées ne présentaient aucune différence significative entre les élèves.

Le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources. Les résultats des analyses bivariées et multivariées n'ont démontré aucune différence statistiquement significative entre le rendement en français et en maths des francophones et celui des allophones, quel que soit le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources.

Le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources. Les résultats des analyses bivariées n'ont pas montré une différence significative entre le rendement en français des élèves francophones et celui des allophones selon les pourcentages de temps de travail des enseignants-ressources. Aussi, les résultats des analyses de régression n'indiquent pas de relations significatives entre les trois variables (rendement scolaire, groupe linguistique et pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources).

Le **nombre d’enseignants-ressources**. Nous avons vu précédemment que le modèle de régression a indiqué que le nombre d’enseignants-ressources n’exerce pas de relation statistiquement significative sur le rendement en français et en maths. Ces résultats suscitent des questions. Pourquoi l’augmentation du nombre d’enseignants-ressources n’engendre-t-elle que peu de résultats positifs chez des élèves ? Peut-être l’impact de la mesure enseignant-ressource ne se situe pas au niveau du nombre d’enseignants-ressources assigné à chaque élève, mais plutôt au niveau de la qualité de l’interaction entre l’enseignant-ressource et l’élève.

Voilà une autre piste qui mérite d’être approfondie dans l’avenir.

6.2 FACTEURS ASSOCIÉS AU RENDEMENT EN FRANÇAIS, EN MATHS ET EN ANGLAIS EN 6^e ANNÉE

Pour les élèves de 6^e année, les résultats sont interprétés et discutés au niveau de trois matières : le français, les maths et l’anglais. Ces trois matières sont reliées à douze variables explicatives : le groupe linguistique, le retard scolaire, l’âge, le sexe, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille de l’école, l’indice de défavorisation, le pourcentage du budget OR, le pourcentage du budget projets enseignants-ressources, le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources et le nombre d’enseignants-ressources.

6.2.1 Influence des variables relatives aux caractéristiques d’ordre socioculturel

Le **groupe linguistique**. Les résultats des analyses bivariées ont montré que le groupe linguistique n’a pas d’influence significative en français, mais jouerait un rôle significatif en maths et en anglais. En ce qui concerne les analyses multivariées, les résultats ont indiqué que le groupe linguistique n’a pas d’impact en français ni en maths (Tableaux XXXIX et XL), mais qu’il exercerait une influence significative en anglais (Tableau XLI). Ces résultats en français et en maths correspondent à ceux de 3^e année et rejoignent l’une des conclusions des études réalisées par les chercheurs Abdallah-Pretceille (2003), Armand (2005), Llaumett (1984), Maisonneuve (1987), Mc Andrew

(2005), Moisset *et al.* (1995) et Worswick (2001), qui ont souligné que le groupe linguistique ne détermine pas le rendement scolaire des élèves.

En anglais, les résultats de notre étude ont permis d'indiquer l'impact du groupe linguistique et le fait ainsi que les allophones ont tendance à obtenir des résultats plus élevés. Comme mentionné auparavant, ces résultats rejoignent ceux des travaux réalisés au Québec par Bouchard et St-Amant (1996). Les mêmes résultats ont été trouvés aux États-Unis par Brookever (1985) qui a remarqué que les Japonais et les Juifs ont d'excellents rendements scolaires, alors que les Anglo-saxons appartenant à la classe pauvre ont des difficultés semblables à celles des élèves d'autres origines ethniques appartenant à la même classe. Cependant, notre étude ne fait pas de distinction entre les différents sous-groupes linguistiques du Québec.

L'interprétation de la variable groupe linguistique peut se faire à deux niveaux : celui de la langue de communication à la maison pour une forte proportion des allophones et celui offrant plus d'opportunité et de mobilité pour certaines communautés linguistiques. Comme cette recherche ne distingue pas les élèves allophones dont l'anglais constitue la langue d'usage à la maison de ceux dont les langues maternelles sont autres que l'anglais, le français ou les langues amérindiennes, il est fort possible que les notes des élèves allophones pratiquant beaucoup l'anglais influencent les résultats.

6.2.2 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socioscolaire

Le **retard scolaire**. L'étude d'origine avait montré que le retard scolaire est associé au rendement scolaire (Crespo *et al.*, 1998). Les résultats globaux de notre recherche ne signalent aucune influence significative de la variable retard scolaire sur le rendement en français, en maths et en anglais. Cependant, quand on retire la variable âge de l'élève du modèle de régression global, l'association devient significative dans toutes les matières étudiées en 6^e année (voir notes de bas de page des tableaux XXXIX, XL et XLI).

6.2.3 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre socio-démographique

L'âge de l'élève. La variable âge attire une forte attention à cause des informations qu'elle apporte dans cette recherche. En ce qui concerne les analyses multivariées, les résultats globaux indiquent que l'âge est associé en français, en maths et en anglais. Les élèves d'âge normal tendent à réussir beaucoup mieux que leurs pairs qui ont connu des retards. Le coefficient bêta négatif semble montrer que, plus les élèves d'âge normal réussissent, moins leurs pairs qui ont connu des retards obtiennent des résultats élevés dans les trois disciplines. Ces résultats rappellent ceux obtenus par des élèves de 3^e année (voir volet 6.1.3) et rejoignent ceux obtenus par Crespo et son équipe (1998) selon lesquels : « Les élèves plus âgés en 6^e année peuvent être ceux qui connaissent des retards dans leur cheminement scolaire » (CSIM, 1998, p. 30). L'âge donc, semble influencer le rendement des élèves francophones et allophones de 6^e année. Des écrits ont montré que les élèves moins âgés tendent à obtenir de meilleurs résultats que les élèves plus âgés (Blais, 2003; CSIM, 1998; Ouedraogo, 2006). Comme indiqué précédemment, si on retire la variable retard scolaire du modèle de régression global, l'âge reste associé significativement à toutes les matières étudiées (français $p < 0,05$; maths $p < 0,05$ et anglais $p < 0,05$).

Le sexe de l'élève. Les résultats des analyses ANOVA ont montré la relation significative entre le groupe linguistique et le rendement en maths et en anglais selon le sexe. En français, il n'y a pas de différences significatives. Ces résultats préliminaires nous ont révélé que les filles allophones devanceraient leurs paires francophones en maths et en anglais de façon significative; les garçons allophones réussiraient beaucoup mieux que leurs pairs francophones en anglais.

Selon l'analyse de régression, l'effet du sexe est statistiquement significatif seulement en français et non en maths et en anglais. En français, les filles réussissent mieux que les garçons. Ces résultats rejoignent ceux d'un grand nombre d'auteurs, dont Bouchard et St-Amant (1996), Cloutier (2004), CSM (2005) et Gagnon (1999), qui ont

démontré la meilleure performance des filles par rapport aux garçons. Ainsi, nous pouvons dire qu'en 6^e année, le rendement en français est associé au sexe.

Signalons que la variable sexe de l'élève est largement commentée en 3^e année, spécialement au volet 6.1.3.

La structure familiale. Les résultats de l'analyse multivariée ont indiqué une différence significative en français, en maths et en anglais chez des sujets ayant vécu dans des structures familiales monoparentales-pères ($\beta = -0,135, p < 0,05$; $\beta = -0,188, p < 0,05$; $\beta = -0,187, p < 0,05$); en maths, entre les élèves qui vivaient dans des structures familiales monoparentales-mères. Les élèves vivant dans des familles nucléaires réussiraient plus que ceux des familles monoparentales.

Ces résultats rejoignent ceux du CSIM (1991, 1999) concernant la meilleure performance des élèves vivant dans des familles nucléaires par rapport à leurs pairs vivant dans des familles monoparentales (père ou mère) ou des familles d'accueil. D'autres chercheurs français, comme Archambault (2001), abondent dans le même sens. En effet, quel que soit le milieu social, la rupture du couple parental est associée à une réussite scolaire plus faible chez l'élève (Clerget, 2004; CSIM, 1999).

Il faut cependant relativiser l'impact du divorce ou de la séparation des parents selon l'âge. Les difficultés d'encadrement de l'élève à l'élémentaire ne sont pas les mêmes au secondaire, au collégial et à l'universitaire. Les auteurs Archambault (2001) et Clerget (2001), pour ne citer qu'eux, restent discrets sur les causes réelles des difficultés. Est-ce la rupture des parents qui cause ces difficultés ? Cette question peut constituer un sujet important pour des recherches futures sur la famille.

Le lieu de naissance. Les résultats de l'analyse multivariée n'ont indiqué aucune différence significative entre les résultats des élèves francophones et allophones en français, en maths et en anglais. Ces résultats montrent que le lieu de naissance n'influence pas le rendement scolaire dans les deux groupes ethniques.

6.2.4 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'ordre sociostructurel

La **taille de l'école**. Les résultats des analyses de régression n'indiquent pas de différences significatives entre les rendements de deux groupes linguistiques, quelle que soit la taille de l'école. La revue de la littérature citée dans ce travail porte essentiellement sur la taille de classe et démontre des résultats contradictoires de cette variable. Certains auteurs comme Blatchford (2000), Collard (1984), Neveu et Blais (2002) et Zahorik (1999) soulignent que les élèves fréquentant des petites classes, spécialement des classes de petite taille, tendent à réussir mieux que ceux des classes de taille moyenne ou de grande taille. Comme indiqué au chapitre III (volet 3.3.1), d'autres écrits, par contre, doutent de l'effet positif de cette variable sur les enseignants eux-mêmes, par exemple sur leur santé, leur stress et leur absentéisme (Haut Conseil de l'évaluation de l'école, 2001).

En ce qui concerne la taille de l'école, des écrits l'associent aux différents fléaux tels que l'absentéisme et la violence (Eccles, Lord et Midgley, 1991; Fowler, 1995). Rappelons que la présente recherche ne met pas l'accent sur l'organisation de la classe ou de l'école. Toutefois, au niveau de l'enseignement secondaire, le climat de la classe est différent du niveau primaire. En effet, au secondaire, le climat général de toute l'école influence la qualité de l'intégration des élèves, alors qu'au primaire, le climat de la classe immédiate a une influence beaucoup plus forte que celui de l'école (Georges, 1998; Gillock et Reyes, 1996).

6.2.5 Influence des variables relatives aux caractéristiques d'intervention des enseignants-ressources

Le **pourcentage du budget Opération Renouveau**. L'analyse bivariée a indiqué une différence significative entre le rendement en maths et en anglais des élèves francophones et allophones qui ont fréquenté des écoles à gros budget de l'OR. Ces résultats montrent que les allophones ont obtenu des moyennes nettement supérieures à celles des francophones. Si on se limite à l'analyse bivariée, on peut croire qu'en maths et en anglais, les allophones profiteraient beaucoup mieux de l'intervention des enseignants-ressources dans des écoles où on investit un gros budget de l'OR.

Par contre, les résultats de l'analyse de régression ne présentent aucun effet significatif de cette variable sur les résultats des francophones et des allophones en français, maths et en anglais. Ces résultats montrent que, quel que soit le pourcentage du budget OR (gros ou petit budget), il n'y a pas d'effet statistiquement significatif sur les trois matières de base.

Le pourcentage du budget consacré aux projets enseignants-ressources. Les résultats de l'analyse bivariée ont montré une différence significative entre les rendements en français et en anglais des élèves francophones et allophones qui ont reçu les services des enseignants-ressources ayant bénéficié d'un gros budget (50 % et plus). Cependant, le modèle de régression n'indique pas de lien statistiquement significatif entre les rendements des allophones et ceux des francophones dans les trois matières de base étudiées. Ces résultats montrent, que quel que soit le pourcentage du budget (petit ou gros), il n'y a pas d'effet significatif.

Ces résultats suscitent des questions dans cette étude. Pourquoi l'augmentation du budget consacré aux projets enseignants-ressources ne se traduit-elle pas par des résultats scolaires positifs en maths et en anglais ? Est-ce que le budget alloué aux projets enseignants-ressources répond réellement aux caractéristiques et aux besoins des élèves ? Il peut s'agir ici d'une question de la gestion des ressources qui mériterait d'être explorée en profondeur dans les études subséquentes.

Le pourcentage de temps de travail des enseignants-ressources. L'analyse ANOVA a montré une différence statistiquement significative en maths entre les résultats des francophones et des allophones ayant bénéficié d'une augmentation (60 % et plus) de temps de travail des enseignants-ressources (voir tableau XXXIV). Également, la même analyse a indiqué une différence significative en anglais entre les rendements des francophones et des allophones ayant eu une diminution (moins de 60 %) de temps de travail des enseignants-ressources (Tableau XXXV).

Le modèle de régression ne présente pas de liens statistiquement significatifs en français, en maths et en anglais entre les résultats des francophones et des allophones quel que soit le temps de travail (augmentation ou diminution) consacré par l'enseignant-

ressource. Encore ici, nous nous posons la question de savoir pourquoi l'augmentation ou la diminution de temps de travail des enseignants-ressources n'a pas d'effet sur le rendement des élèves francophones et allophones. Notre recherche n'est pas parvenue à résoudre cette question dans sa totalité, et cela demeure donc un aspect à approfondir dans l'avenir.

Le nombre d'enseignants-ressources. Les deux analyses ANOVA et multivariées ont indiqué l'absence d'effet statistiquement significatif du nombre d'enseignants-ressources sur le rendement des francophones et allophones aussi bien en français, en maths qu'en anglais. On peut se demander pourquoi l'augmentation du nombre d'enseignants-ressources ne produit pas de résultats différents chez des élèves francophones et allophones ? Ces résultats rejoignent ainsi ceux de l'équipe de Crespo *et al.* (1998) qui n'a pas décelé de relation significative (CSIM, 1998, p. 29) entre le nombre d'enseignants-ressources et le rendement des élèves.

CONCLUSION

À la suite de l'interprétation et de la discussion, nous pouvons conclure que le groupe linguistique n'influence pas significativement le rendement en français et en maths, quel que soit le niveau d'études des élèves (3^e et 6^e année). Cette conclusion rejoint les résultats de plusieurs études réalisées par Armand (2005), Llaumett (1984), Maisonneuve (1987), Moisset *et al.* (1995) et Worswick (2001) qui indiquent qu'en général, les élèves francophones et les élèves allophones obtiennent des résultats comparables.

L'approche collective et globale qui favorise l'enseignement en équipe de l'enseignant-ressource de concert avec d'autres intervenants scolaires, semble engendrer du succès en milieu scolaire. L'étude québécoise ayant porté sur l'intervention enseignant-ressource (Crespo *et al.*, 1998) et les récentes études américaines menées dans le cadre du programme *Success for All (Succès pour tous)* confirment cette hypothèse (Borman *et al.*, 2005; Herman *et al.*, 1999; Slavin, 1999).

Cependant, en anglais, les résultats ont montré que le groupe linguistique a un effet significatif. Ces résultats tendent à indiquer que les élèves appartenant à des groupes minoritaires obtiennent des résultats plus élevés en anglais que leurs pairs du groupe majoritaire. Ils sont concordants avec certains écrits qui démontrent la meilleure réussite des enfants d'immigrants par rapport à leurs pairs du groupe majoritaire (Bouchard et St-Amant, 1996). C'est le cas, par exemple, de certains groupes d'origine asiatique. Il a été démontré dans certaines écoles américaines que les Japonais et les Juifs ont d'excellents rendements scolaires, alors que les Anglo-saxons appartenant à la classe pauvre ont des difficultés semblables à celles des élèves d'autres origines ethniques appartenant à la même classe (Brookever, 1985).

Les variables de contrôle (retard scolaire, âge et sexe) ont un effet statistiquement significatif en français 3^e et 6^e année. Le retard scolaire et l'âge ont aussi une influence significative en maths et en anglais. La structure familiale monoparentale-mère a un effet significatif sur le rendement dans les trois matières étudiées en 6^e année.

Enfin, l'apport principal de cette recherche est la constatation que l'impact de la présence d'enseignant-ressource est semblable chez les élèves francophones « de souche » et allophones. Ceci signifie que cette mesure est fort efficace, car non discriminatoire toutes choses étant égales, les écoles se dotant d'enseignants-ressources voient leurs élèves francophones « de souche » et allophones réussir à un niveau similaire sur le plan statistique, sauf cependant pour l'anglais (6^e année).

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette partie se veut un récapitulatif de la recherche ici entreprise. Elle en rappelle la problématique, les grandes lignes de la méthodologie utilisée, et présente un résumé des résultats auxquels nous avons abouti. Sont ici aussi soulignées ses contributions essentielles; on y esquisse enfin des pistes de recherche pour l'avenir.

PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE

Ce travail a pris naissance à partir de l'étude réalisée par Crespo, Carignan et Kandarakis (1997, 1998) et Crespo et Minta (1998) sur *l'Étude d'impact de la mesure enseignant-ressource en milieu défavorisé* de Montréal. Concrètement, les résultats de leur étude avaient indiqué que les élèves qui bénéficiaient de l'aide des enseignants-ressources réussissaient mieux que ceux qui n'en bénéficiaient pas. La performance dont il est question était mesurée grâce à une comparaison des résultats scolaires des élèves qui avaient bénéficié de l'aide des enseignants-ressources et de ceux qui n'avaient pas bénéficié de cette aide.

Cependant, l'objectif de ces chercheurs n'était pas d'évaluer l'effet direct de l'intervention de l'enseignant-ressource sur les rendements des élèves, mais plutôt de vérifier si la présence ou l'absence de cette ressource dans l'école est associée aux rendements scolaires. On ne savait donc pas quel impact avait cette ressource sur les rendements des élèves francophones « de souche » et allophones dans les écoles qui s'y étaient dotées en milieux défavorisés et multiculturels. Dans la communauté scientifique, très peu d'études répondent à ces questions qui portent sur l'intervention des enseignants-ressources. Cet impact bénéfique est-il le même chez les deux groupes d'élèves ? En d'autres mots, lequel des deux groupes profite le mieux de cette intervention ? Cela a constitué notre question de recherche.

Pour répondre à cette question, notre travail s'est réalisé sur un échantillon de 808 élèves qui ont fréquenté 11 écoles de milieux défavorisés et multiculturels de l'ancienne CECM. Tous ces élèves avaient bénéficié de l'aide des enseignants-ressources et avaient obtenu des résultats plus élevés que leurs pairs qui n'en avaient pas bénéficié.

L'évaluation de l'effet des enseignants-ressources selon la variable indépendante principale (groupe linguistique), et ceci en tenant compte des variables de contrôle (retard scolaire, âge, sexe, etc.), s'est réalisée en fonction des résultats en français, en maths (3^e année et 6^e année) et en anglais (6^e année) des élèves de l'enseignement primaire. Ces résultats ont été obtenus à partir d'une analyse de régression linéaire multiple réalisée grâce au logiciel SPSS.

RÉSUMÉ DES RÉSULTATS

La recherche a indiqué les probabilités associées de toutes les variables de l'étude, à partir des variables jugées non significatives et de celles qui sont significatives en 3^e et 6^e années. Cela permet au lecteur non seulement de prendre conscience de l'effet de l'intervention des enseignants-ressources sur la réussite scolaire des élèves, mais aussi de réfléchir sur les choix que devraient opérer les enseignants-ressources dans leurs stratégies éducatives.

L'analyse de régression multiple a indiqué l'absence de relations significatives entre le groupe linguistique et le rendement en français et en maths des élèves de 3^e année (Tableaux XXXVII et XXXVIII). D'autres variables comme le retard scolaire, la structure familiale, le lieu de naissance, la taille de l'école et l'indice de défavorisation n'ont pas de relations significatives sur le rendement en français. En maths, cette analyse a montré qu'aucune variable n'est associée en 3^e année. Cependant, l'absence de liaisons significatives, au point de vue statistique, entre ces variables et le rendement scolaire ne doit pas être interprétée comme « négligeable ». Quand on a enlevé la variable âge du modèle de régression global (voir notes de bas de page des tableaux XXXVII et XXXVIII), le retard scolaire était associé au rendement en français et en maths. Aussi en retirant le retard scolaire, l'âge est demeuré lié avec le rendement en français et le rendement en maths.

Bien que les deux groupes linguistiques qui ont bénéficié de la mesure enseignant-ressource réussissent mieux que ceux qui n'en ont pas bénéficié (voir étude initiale), il est important de focaliser des actions éducatives en fonction de l'âge de l'élève, du sexe et du retard scolaire en 3^e année du primaire en milieu défavorisé et multiethnique. En ce

qui concerne l'âge, les résultats ont indiqué qu'il est négativement associé à la réussite en français. Les élèves d'âge normal obtiennent des résultats plus élevés que leurs pairs qui ont connu des retards scolaires. Pour le sexe, les filles réussissent mieux que les garçons en français. Les élèves ayant connu des retards scolaires tendent à obtenir des résultats moins élevés que leurs pairs d'âge normal en français et en maths.

En 6^e année, les résultats du modèle global ont indiqué que le groupe linguistique n'est pas associé au rendement des élèves en français et en maths (voir notes de bas de page des tableaux XXXIX et XL). Il en est de même pour d'autres variables telles que le retard scolaire et le lieu de naissance (en français, en maths et en anglais), le sexe (en maths et en anglais), la structure monoparentale mère (en français et en anglais); sans oublier les variables relatives aux caractéristiques socio-structurelles et d'intervention des enseignants-ressources. Quand on a enlevé la variable âge de l'élève du modèle de régression global, le retard scolaire est associé au rendement en français et en maths (voir notes de bas de page des tableaux XXXIX, XL et XLI).

Par contre, en anglais (Tableau XLI), le groupe linguistique constituerait un facteur associé au rendement et, vu les résultats moins élevés des élèves francophones « de souche » dans cette matière, il devient urgent de leur accorder beaucoup plus de ressources dans cette discipline. D'autres variables de contrôle ont été associées au rendement des élèves. Ainsi, en français, les facteurs sociodémographiques âge, sexe et structure familiale monoparentale-père ont été associés. En maths, les variables âge et structures familiales monoparentales-mères et monoparentales-pères ont été associées. En anglais, l'âge et la structure familiale monoparentale-père se sont révélés significatifs. Ces résultats montrent que des actions éducatives adaptées doivent être davantage dirigées vers les élèves qui ont connu des retards scolaires (dans les trois matières de base), vers les garçons (en français), les élèves de familles monoparentales-pères (dans les trois matières de base) aussi et vers les élèves de familles monoparentales-mères (en maths).

En somme, malgré l'impact non négligeable du groupe linguistique et des autres variables de contrôle sur le rendement en anglais, l'ensemble des résultats de cette

recherche semble nous indiquer que la mesure enseignant-ressource ne discrimine pas. De plus, le groupe linguistique n'a pas de relation significative avec les rendements des élèves ni en français ni en maths (niveau de 3^e année et de 6^e année). Cette absence de relation semble nous indiquer que les élèves de deux groupes linguistiques qui bénéficient de l'aide des enseignants-ressources sont gagnants. Ces résultats apportent ainsi des informations importantes sur la problématique des interventions éducatives en général, et celles des enseignants-ressources en particulier. Dans ce contexte, cette thèse n'abonde pas dans le même sens que celui de l'équipe de Crespo, qui a plutôt démontré une différence du rendement scolaire entre des élèves qui ont bénéficié de la mesure enseignant-ressource et ceux qui n'ont pas bénéficié de cette mesure.

Cette recherche montre qu'il y a des mesures (interventions) efficaces pour les élèves de milieux défavorisés et pluriethniques. L'intervention de l'enseignant-ressource est importante en milieu scolaire défavorisé et multiethnique. Cette intervention de l'enseignant-ressource s'avère être flexible, polyvalente et formatrice. L'enseignant-ressource a une ouverture d'esprit et il échange fréquemment des idées avec l'enseignant régulier et d'autres intervenants scolaires. Sa stratégie pédagogique reflète celle de l'adaptation du système scolaire aux besoins de l'environnement. Son approche globale, favorisant l'enseignement en équipe de concert avec d'autres intervenants, prenant en outre en compte la situation de chaque élève, de ses caractéristiques et de ses besoins, cette approche donc a du succès en milieu scolaire québécois (Crespo *et al.*, 1998). Ce succès concorde avec les récentes recherches des programmes de *Soutien à l'école montréalaise* au Québec (Tremblay, 2003) et celui de *Success for All* (Borman *et al.*, 2005) aux États-Unis, qui démontrent l'importance des interventions éducatives dans les écoles publiques de milieux défavorisés.

LIMITES DE CETTE RECHERCHE ET QUELQUES PISTES POUR LES RECHERCHES FUTURES

La principale limite est d'ordre méthodologique et est liée à la nature même de la recherche qui est de type transversal. Une étude longitudinale aurait pu donner un portrait plus détaillé de la performance scolaire des francophones et allophones, en plus de

rassurer sur les liens de causalité. Nous ne pouvons donc être certains des liens de causalité dans les associations même significatives que nous avons observées dans les analyses. En outre, les résultats de cette recherche ne sauraient être généralisés à l'ensemble des écoles québécoises. À dessein, nous avons choisi de travailler au niveau des écoles défavorisées et multiethniques. Nos résultats peuvent donc être inférés à cette catégorie d'écoles.

Une autre limite à cette étude est le manque d'accès à certaines informations qui auraient permis l'actualisation de la présente recherche. En effet, nous sommes allés dans certaines écoles de l'étude initiale, mais nous avons dû constater que beaucoup d'écoles avaient changé de direction et d'enseignants-ressources, voire même de commission scolaire, à la suite de l'application des amendements apportés à Loi sur l'instruction publique par la Loi 180. Une entrevue directe avec les enseignants-ressources aurait permis de décrire, avec un plus haut degré de précision, leur nombre et leurs tâches auprès des élèves.

Dans cette recherche, nous présentons la réalité telle que captée par les résultats des élèves. Ces résultats sont le produit de plusieurs facteurs (individuel, économique, familial, scolaire et environnemental). Il n'est pas aisé d'identifier avec précision la part de chaque facteur. Par exemple, l'élève qui fréquente la classe de 3^e ou 6^e année de milieux défavorisés et multiethniques bénéficie à la fois de l'aide de l'enseignant-ressource, du professeur régulier et des autres acteurs scolaires. Dans ce contexte, il est difficile de distinguer la part de chacun dans la performance scolaire de l'élève.

Notons aussi que l'accès à des données sur la scolarité des parents aurait permis de mieux apprécier l'importance du niveau d'éducation des parents sur le rendement scolaire. De même, l'absence d'indicateur individuel sur le revenu des parents nous empêche de souligner l'impact du statut socio-économique du ménage sur la réussite scolaire.

Ayant été effectuée sur des données secondaires, cette recherche s'est confrontée au problème majeur de l'opérationnalisation des variables, les indicateurs étant limités et prédéfinis. Une autre limite est le manque d'informations sur les élèves qui passent par

les classes d'accueil (et qui ont probablement un niveau d'intégration plus approfondi), ainsi que sur le cheminement scolaire des élèves allophones dans leurs pays d'origine. Nous sommes conscient des limites engendrées en mettant toutes les caractéristiques à un même niveau, mais nous avons jugé que l'approche adoptée ainsi permettait une compréhension adéquate de la réalité.

Cependant, l'étude a permis de soulever de nouvelles questions de recherche. Entre autres, pourquoi en 6^e année, la variable groupe linguistique a-t-elle une influence statistiquement significative sur le rendement des élèves en anglais, et non en français et en maths ? Quelles sont les variables socioculturelles susceptibles de déterminer cet impact ? Pourquoi la monoparentalité du père influence-t-elle significativement le rendement en français, en maths et en anglais ? Dans cette perspective, des analyses de type comparatif par rapport aux différents sous-groupes (les filles francophones comparées aux garçons allophones, les filles allophones comparées aux garçons francophones), pourraient être fort éclairantes. Des analyses plus fines (comme par exemple les analyses multiniveaux) aideraient à mieux comprendre et à séparer l'effet des caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et environnementales (écoles, quartiers, communautés et familles).

Un constat fort intéressant demeure que l'intervention de l'enseignant-ressource a un impact positif sur le rendement des élèves (Crespo *et al.*, 1998), même si le nombre d'enseignants-ressources ne semble faire aucune différence. Ceci laisse croire que la qualité, plutôt que la quantité des enseignants-ressources, est le principal gage du succès de cette mesure. Mais cette question mérite d'être approfondie par des études définissant clairement les notions de qualité de l'enseignement et de nombre adéquat d'enseignants-ressources.

Par ailleurs, l'on pourrait prendre en compte d'autres caractéristiques qui permettraient de différencier le groupe linguistique, comme par exemple le pays d'origine, en l'occurrence les élèves francophones « de souche » versus les élèves allophones originaires d'Afrique francophone, les élèves francophones versus les élèves

allophones originaires d'Afrique anglophone, et les élèves francophones « de souche » versus les élèves allophones originaires d'Asie du sud-est.

Le lecteur aura compris que cette recherche est, comme nous l'avons souligné au début, une continuité de l'étude réalisée par Crespo, Carignan et Kandarakis (1997, 1998) et Crespo et Minta (1998). Quoique contribuant substantiellement à la compréhension de l'intervention de l'enseignant-ressource auprès des élèves de milieux défavorisés et multiethniques, les conclusions qui s'en dégagent n'ont pas la prétention d'explorer tous les aspects de ce domaine de connaissance qui du reste est assez complexe. Les réflexions ici soulevées guideront, nous l'espérons, les recherches futures en sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1982). *Des enfants non francophones à l'école : quel apprentissage ? Quel français ?* Paris : Armand Colin.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.
- ADIV, E. et DORE, F. (1982). *Integrating into the French sector: An Assessment of Linguistic and Academic Achievement of Grade 2 Students from Different Ethnic Backgrounds*. Montréal : Commission des écoles protestantes du grand Montréal, Services de l'enseignement.
- ADIV, E. et DORE, F. (1983). *Integrating into the French Sector: An Evaluation of Linguistic and Academic Achievement of Students from Different Ethnic Backgrounds, at the Grade 3 Level*. Montréal : Commission des écoles protestantes du grand Montréal, Services de l'enseignement.
- ADIV, E. et DORE, F. (1984). *Integrating into the French Sector: An Evaluation of Linguistic and Academic Achievement of Grade 4 Students from Different Ethnic Backgrounds*. Montréal : Commission des écoles protestantes du grand Montréal, Services de l'enseignement.
- ADIV, E. et DORE, F. (1985). *Évaluation des habiletés langagières et du rendement académique des élèves immigrants non francophones au niveau du secondaire III*. Montréal : Commission des écoles protestantes du grand Montréal, Services de l'enseignement.
- AFFLECK, J.Q., MADGE, S., ADAMS, A. et LOWENBRAUN, S. (1988). Integrated classroom versus resource model: Academic viability and effectiveness. *Exceptional Children*, 54(4), 339-348.
- ALALUF, M., IMATOUCHAN, N., MARAGE, P., PAHAUT, S., SANVURA, R., VALKEERS, A. et VANHEERSWYNGHELIS, A. (2003). *Les filles face aux études scientifiques. Réussite scolaire et inégalités d'orientation*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.

- ALLINGTON, R. L. (1993). The reading instruction provided to readers of differing reading abilities. *Elementary School Journal*, 83(3), 548-559.
- ANDERSON et RICHARD, L. (1977). *The Effectiveness of Follow-Through: What Have We Learned?* Communication présentée à la Conférence annuelle de l'American Educational Research Association. New York.
- ANDRIEUX, V., LEVASSEUR, J., PENNINCKX, J. et ROBIN, I. (2001). À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième: des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques. *Éducation et Formation*, 61, 103-109.
- ANGERS, P. (1972). *Théories de l'apprentissage et tâches du maître*. Actes du colloque sur la formation des maîtres, UQAM, septembre.
- ARCHAMBAULT, J. (1990). *L'enseignement à la CECM: des interventions pédagogiques adaptées*. Montréal : CECM, Services des études.
- ARCHAMBAULT, J. et RICHE, C. (2005). Tenir compte des différences. *Vie Pédagogique*, 136, 50-52.
- ARCHAMBAULT, P. (2001). *Le devenir des enfants de familles dissociées*. Thèse de doctorat, Université de Paris V-René Descartes.
- ARMAND, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Revue Santé, Société et Solidarité*, 1, 141-152.
- ARMAND, F., GAGNÉ, J., DE KONINCK, Z. et DUTIL, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.
- AUSTIN, G.R. (1979). Exemplary schools and the search of effectiveness. *Educational Leadership*, 37(1).

- BACON, A. et DESLANDES, R. (2004). Caractéristiques familiales, ressources éducatives et réussite scolaire au niveau secondaire. *Revue québécoise de psychologie*, vol. 25, n° 2, p. 181-201.
- BEAN, R.M., COOLEY, W.W., EICHELBERGER, R.T., LAZAR, M.K., et ZIGMOND, N. (1991). In class or pullout: Effects of setting on the remedial reading program. *Journal of Reading Behavior*, 23, 445-464.
- BEAUCHESNE, L. (1991). *Les abandons au secondaire : Profil sociodémographique*. Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche et du développement, collections études et analyses.
- BÉDARD, J.L., LACROIX, L., GAGNON, G. et PELLERIN, F. (2006). *Modèle d'apprentissage et d'intervention psychopédagogique*, 2^e tome. Victoriaville : Éditions Psychocognition BGLP.
- BÉLANGER, M. (1974). *L'expérience américaine dans l'éducation des enfants en milieu défavorisés : les leçons que l'on peut en tirer pour le Québec*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- BENOÎT, C. (2005). *Vision nouvelle de l'adaptation scolaire*. Montréal : Guérin.
- BERGER, G. et BRUNSWIC, E. (1981). *L'éducateur et l'approche systémique*. Paris : Unesco.
- BERGERON, D. (2002). Les classes d'accueil au Québec. *Revue des Échanges (AFIDES)*, 19(75), 15-17.
- BERK, L. (1985). Relationship of caregiver education to child-oriented attitudes, job satisfaction, and behaviors toward children. *Child Care Quarterly*, 14(2), 103-129.
- BERTALANFFY, L.V. (1950). The theory of open systems in Physics and Biology. *Science*, 3, 23-29.

- BERTALANFFY, L.V. (1956). General system theory. In L. Von Bertalanffy et A. Rapoport (dir.), *General Systems Yearbook of the Society for the Advancement of General Systems Theory* (I, p. 1-10).
- BERTALANFFY, L.V. (1962). *Modern Theories of Development*. New York : Harper and Row.
- BERTALANFFY, L.V. (1980). *Problems of Life*. New York : Harper and Row.
- BERTHELOT, J. (1991). *Appendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. 2^e édition, Québec : Éditions Saint-Martin.
- BISAILLON, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève: une responsabilité partagée. *CRIRES-FECS*, Pour favoriser la réussite scolaire: réflexions et critiques, Éditions St-Martin, Québec, p. 5-26.
- BLAIS, J.-G. (2003). *Étude des différences entre les écoles secondaires du Québec quant aux résultats de leurs élèves à certaines épreuves du ministère de l'Éducation de la fin du secondaire*. Rapport de recherche, CRIFPE-LABRIPROF, UdeM.
- BLATCHFORD, P. (2000). *New Evidence on Class Size*. Sommaire du Symposium présenté à la Conférence annuelle de la British Educational Research Association. Cardiff.
- BONNIER-TREMBLAY, F. (1977). *DEDAPAM, troisième et dernier rapport, 1971-1976*. Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, CECM.
- BORMAN, G.D., SLAVIN, R.E., CHEUNG, A.C.K., CHAMBERLAIN, A.M., MADDEN, N.A. et CHAMBERS, B. (2005). The National Randomized Field Trial of Success for All: Second-year outcomes. *American Educational Research Journal*, 42(4), 673-696.

- BOUCHARD, C. (1981). Perspectives écologiques des relations parent(s)-enfant : des compétences parentales aux compétences environnementales. *Apprentissage et Socialisation*, 4(1), 4-23.
- BOUCHARD, P. (2004). Les masculinistes face à la réussite scolaire des filles et des garçons. À propos de la réception des résultats d'une recherche (Entretien avec Anne-Marie Devreux). *Cahiers du Genre*, 36, 21-45.
- BOUCHARD, P. et ST-AMANT, J.C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.
- BOUCHARD, P., BOILY, I. et PROULX, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Condition féminine Canada.
- BOUCHARD, P., ST-AMANT, J.-C., GAUVIN, M., QUINTAL, M., CARRIER, R. et GAGNON, C. (2000). Familles, école et milieu populaire. *CRIRES*, 5(1), 193 p.
- BOUCHER, Y. (1993). *Discours officiel en matière d'adaptation scolaire et sa mise en œuvre dans une école primaire*. Essai de maîtrise professionnelle en administration de l'éducation, Université de Montréal.
- BOUDON, R., CUIN, C.-H. et MASSOT, A. (2000). *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Québec : Presses de l'université Laval.
- BRAIS, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et poursuite des études*, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche.
- BRASSARD, A. (1996). *Conception des organisations et de la gestion : conceptions mécaniste, centrée sur les besoins humains et situationnelle*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- BRESSOUX, P. et DESCLAUX, A. (1991). La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves. Ministère de l'éducation nationale, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective. *Éducation et formation*, 27-28, 67-81.

- BRIZARD, A. (1995). Comparaison des performances des élèves scolarisés en ZEP et hors ZEP. Ministère de l'Éducation nationale, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective. *Éducation et formation*, 41, 39-42.
- BROCHU, G. et CHALOM, M. (1986). *Impact de la multiethnicité en milieu scolaire : deux études de cas*. Montréal : Centre de recherches Caraïbes.
- BROOKOVER, W.B. (1985). Can we make school effective for minority students? *Journal of Negro Education*, 54(3), 257-266.
- BROOKS-GUNN, J., KLEBANOV, P.K. et LIAW, F. (1995). The learning, physical, and emotional environment in the home in the context of poverty: The Infant Health and Development Program. *Children in Youth Services Review*, 17(1/2), 251-276.
- BROPHY, J.E. (1993). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher's expectation. *Journal of Educational Psychology*, 75, 631-661.
- BROSSARD, L. (2000). L'école en milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, 14.
- BRUNET, L., BRASSARD, A. et CORRIVEAU, L. (1991). *Administration scolaire et efficacité dans les organisations*. Montréal : Éditions Agence D'ARC.
- CAOUILLE, C.E. et BOURBEAU, G. (1970). *Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé*. Rapport synthèse. Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- CARTER, L.F. (1984). The sustaining effects of compensatory and elementary education. *Educational Research*, 13(7), 4-13.
- CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (1997). *Enseigner le français et enseigner en français pour intégrer la diversité culturelle du Québec moderne*. Mémoire de la CEQ au Forum sur l'avenir de l'éducation de langue française convoqué à Québec (août) par l'ACELF, avril.
- CHAFEL, J.A. (1992). Head Start : Making «quality» a national priority. *Child & Youth Care Forum*, 21(3), 147-163.

- CHANCY, M. (1985). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport du Comité. Québec : MEQ, Direction des communications.
- CHANDLER Jr A.D. (1962). *Strategy and Structure: Chapters in the History of Industrial Enterprise*. Cambridge: MIT Press.
- CHOLET, P. et RIVIERE, P. (2004). *La bonne école II : institution scolaire et contenus de savoir dans la civilisation industrielle*. France : Éditions Champ Vallon.
- CLERGET, S. (2004). *Séparons-nous... mais protégeons nos enfants*. Paris: Éditions Albin Michel.
- CLOUTIER, R. (1992). La mission de l'école dans la promotion de la supervision parentale. *CRIRES-FECS*, Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques, Édition St-Martin, Québec, p. 193-203.
- CLOUTIER, R. (2003). La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes. *Vie pédagogique*, 127, 9-12.
- CLOUTIER, R. (2004). *Les vulnérabilités masculines. Une approche biopsychosociale*. Montréal: Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine.
- COLE, M. (1992). Context, modularity, and the cultural constitution of development. In L.T. Winegar et J. Valsiner (dir.), *Children's development within social context: Research and methodology* (p. 5-31). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F.D. et YORK, R.L. (1979). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC : Arno Press Inc. (réimpression de l'édition de 1966).
- COLLARD, C. (1984). School effectiveness: A re-examination of the research evidence. *The Journal of Educational Administration*, 2, 146-156.
- COMER, J.P. (1980) *School Power – Implications of an Intervention Project*, New York et London : The Free Press.

- COMITÉ DE GESTION DE LA TAXE SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (2002). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : inscription au 30 septembre 2001*. Conseil scolaire de l'île de Montréal, août.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1982). *Mémoire de la CECM sur l'énoncé de politique en matière d'immigration*. Montréal : CECM.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1988). *Opération Renouveau 1988-1991. Quatrième plan d'action*. Services des études OR, juin.
- COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL (1993). *Cinquième plan d'action d'Opération Renouveau*. Montréal : CECM, septembre.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (2001). *Premier plan d'action de l'Opération Solidarité*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, mars.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (2005a). *Le défi de la réussite : plan stratégique*. Montréal : Commission scolaire de Montréal, mars.
- COMMISSION SCOLAIRE DE MONTRÉAL (2005b). *Au-delà des apparences, un portrait de départ. L'envol du plan stratégique*. Montréal : CSDM, août.
- CONSEIL DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION (1987). *Aspects démographiques de l'immigration au Québec et au Canada*. Document d'information. Gouvernement du Québec.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION DU CANADA (2003). *Les élèves et l'écriture : contexte canadien. Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Écriture III*. Toronto : Conseil des ministres de l'éducation du Canada.
- CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES (1990). *Le rendement scolaire des élèves des communautés culturelles*. Bibliothèque nationale du Québec.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1990). *Les enfants de milieux défavorisés et des communautés culturelles*. Mémoire au ministère de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Montréal : CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1991). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais*. Guide d'accompagnement de la carte de la défavorisation du Conseil scolaire. Montréal : CSIM, janvier.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1991). *Les enfants de milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au ministre de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Montréal : CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1992). *Zoom sur la maternelle : profil d'intervention en maternelle 4 ans à demi-temps et en maternelle 5 ans à plein temps en milieux défavorisés*. Montréal : CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1993). *Carte de défavorisation : Guide d'accompagnement*. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1998). *Étude d'impact de la mesure intitulée : « enseignant-ressource » en milieu défavorisé*. Rapport synthèse. Montréal : CSIM, novembre.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1998). *Les parents québécois d'origine taïwanaise. Profil d'une communauté ethnique de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1998). *Les parents québécois d'origine salvadorienne. Profil d'une communauté ethnique de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1998). *Les parents québécois d'origine indienne. Profil d'une communauté ethnique de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1998). *Les parents québécois d'origine bangladaishi. Profil d'une communauté ethnique de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (1999). *Défavorisation des familles avec enfants en milieu montréalais*. Guide d'accompagnement de la carte de défavorisation du Conseil scolaire. CSIM, janvier.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (sans date). *Profil d'une communauté ethnique de Montréal : les Latino-américains*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (sans date). *Profil d'une communauté ethnique de Montréal : les Portugais à Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (sans date). *Profil d'une communauté ethnique de Montréal : les Sud-est asiatiques*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (sans date). *Profil d'une communauté ethnique de Montréal : les Haïtiens de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (sans date). *Profil d'une communauté ethnique de Montréal : les Grecs de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ÎLE DE MONTRÉAL (sans date). *Profil d'une communauté ethnique de Montréal : les Chinois de Montréal*. CSIM.

CONSEIL SCOLAIRE DU BIEN-ETRE (1994). *Profil de la pauvreté en 1992*. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et Services.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1985). *Réussir l'intégration scolaire des élèves en difficulté*. Québec : Gouvernement du Québec.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1996). *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1998). *Les services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*. Avis à la ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Avis au ministre de l'éducation. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au Ministre de l'Éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- COPEX (1976). *L'éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec*. Québec : MEQ, Service général des communications.
- CORBO, C. (2002). *L'éducation pour tous : une anthologie du Rapport Parent*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- CORRIVEAU, L. (1990). *Effet du climat organisationnel et du style de gestion de la direction sur l'efficacité de polyvalentes au Québec*. Université de Montréal. Thèse de doctorat.
- COULOMBE, S. (1992). La réussite scolaire des élèves des communautés culturelles. *OSMOSE*, 3(1), 2.
- COULTER, P.B. (1978). Organizational effectiveness in the public sector: The example of municipal fire protection. *Administrative Sciences Quarterly*, 24(1), 65-81.
- CRAHAY, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Belgique : Éditions De Boeck Université.

- CRESPO, M. (1988). Le rendement en français des écoles en milieu défavorisé : une analyse préliminaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XIV(3), 415-424.
- CRESPO, M. et CARIGNAN, N. (2001). L'enseignant-ressource en milieu urbain défavorisé : une intervention éducative efficace. *Revue Internationale de l'Éducation*, 47(1), 31-58.
- CRESPO, M. et MINTA, S. (1998). *Étude d'impact de la mesure intitulée : « enseignant-ressource » en milieu défavorisé*. Rapport n° 3. Améliorer les chances de réussite en milieu défavorisé : l'impact des projets d'enseignants-ressources. Montréal : CSIM, avril.
- CRESPO, M. et PELLETIER, G. (1985). Performance scolaire, intégration sociale et classe d'accueil francophones pour jeunes immigrants. Analyse diachronique d'une expérience montréalaise (1974-1983). In M. Crespo et C. Lessard (dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 185-200). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- CRESPO, M., CARIGNAN, N. et KANDARAKIS, H. (1997). *Étude d'impact de la mesure intitulée « enseignant-ressource » en milieu défavorisé*. Rapport n° 1, Aspects méthodologiques. Montréal : CSIM, août.
- CRESPO, M., CARIGNAN, N. et KANDARAKIS, H. (1998). *Étude d'impact de la mesure intitulée : « enseignant-ressource » en milieu défavorisé*. Rapport n° 2, L'enseignant-ressource, plus qu'une simple mesure de soutien. Montréal : CSIM mars.
- CROZIER, M. et FRIEDBERG, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Éditions du Seuil.
- DATTA, L.E. (1979). *A report on Evaluation Studies of Project Head Start*. Washington, DC : HEW.
- DE PLAEN, S. (2004). Appartenance culturelle et résilience : un processus dynamique. *PRISME*, 44, 216-229.

- DE VILLERS, M.-É. (1992). *Multidictionnaire des difficultés de la langue française*. Québec : Québec/Amérique.
- DELDIME, R. et DEMOULIN, R. (1994). *Introduction à la psychopédagogie*. 3^e édition, Bruxelles : De Boeck Université.
- DESCHAMPS, C. (1989). Le défi de l'éducation interculturelle. *Médium*, 32, 28-30.
- DESPRÉS-POIRIER, M. (1999). *Le système éducatif du Québec*. 3^e édition, Montréal : Gaëtan Morin.
- DIAMBOMBA, M. et OUELLET, R. (1992). Le redoublement et l'abandon scolaire : comparaisons scolaires. *CRIRES/FCES, Pour favoriser la réussite scolaire, réflexion et pratiques*, Québec : CEQ/Éditions Saint-Martin, p. 58-76.
- DO QUY TOAN (1989). L'intégration des Vietnamiens. *Médium*, 32, 10-11.
- DORÉ-CÔTÉ, A. (2001). Le décrochage scolaire. *Actions Tox*, 1(6), 3-4.
- DOYLE, R. (1991). *Recherche exploratoire sur les apprentissages en français d'enfants de milieux défavorisés de culture étrangère et dont la langue parlée à la maison est autre que la langue d'enseignement*. Montréal : CSIM.
- DROLET, M. (1990). *L'enseignant en milieu socio-économiquement faible*. Montréal : CECM.
- DROLET, M. (1992). L'enseignement en milieu socio-économiquement faible : des pratiques pédagogiques ajustées aux caractéristiques socioculturelles. *CRIRES-FECS, Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Éditions St-Martin, p. 104-119.
- DUNCAN, G.-J., BROOKS-GUNN, J. et KLEBANOV, P.-K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.

- ECCLES, J., LORD, S. et MIDGLEY, C. (1991). WHAT ARE WE DOING TO EARLY ADOLESCENTS? The impact of educational contexts on early adolescents. *American Journal of Education*, august, 521-543.
- ELDER, G.-H. jr. (1965). Family structure and educational attainment. *American Sociological Review*, 30, 81-96.
- EPSTEIN, J.J. et DAUBER, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent-involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-305.
- FABRE, N. (2002). *J'aime pas me séparer*. Paris : Éditions Albin Michel S.A.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS (1991). *L'enfance, l'école et la pauvreté*. FCE, juin.
- FORCUIT, J.-C. et BÉDARD, M. (1997). *La gestion des organisations : une approche systémique, conceptuelle et stratégique*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- FORTIN, L. et BIGRAS, M. (1996). *Les facteurs de risque et les programmes de prévention auprès d'enfants en troubles du comportement*. Eastman : Éditions Behaviora.
- FORTIN, L. et MERCIER, H. (1994). Liens entre la participation des parents à l'école primaire et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 513-527.
- FOWLER, W.J. JR. (1995). School size and student outcomes. *Advances in education productivity*, 5, 3-26.
- FRANKENBURG, W.K., EMDE, R.N. et SULLIVIAN, J.W. (1985). *Early Identification of Children at Risk, an International Perspective*. New York and London : Plenum Press.

- FRASER, E. (1959). *Home Environment and the School*. Londres : University of London Press.
- FRÉCHETTE, C. (2005). Pour un changement de chapitre linguistique. In Stefanescu et Georgeault (dir.), *Le français au Québec* (p. 31-89). Conseil supérieur de la langue française, FIDES.
- GAGNON, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.
- GARON, R. et THÉORÊT, M. (2000). *L'effort à l'école, un goût à développer*. Québec : Éditions Logiques.
- GAUDET, E., LAFORTUNE, L. et POTVIN, C. (1997). *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*. Québec : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- GAUTHIER, B. et TURGEON, J. (1993). Les données secondaires. In B. Gauthier (dir.), *De la problématique à la collecte des données* (p. 453-481). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUVIN, M.-J. (2001). *L'impact du climat d'apprentissage, des pratiques éducatives et du partenariat famille-école sur le rendement scolaire et l'adaptation sociale des enfants de milieux défavorisés fréquentant la pré-maternelle*. Mémoire de maîtrise en psycho-éducation, Université de Montréal.
- GAYET, D. (1998). *École et socialisation*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- GELLES, R.J. (1992). Poverty and violence toward children. *American Behavioral Scientist*, 35(3), 258-274.
- GEORGES, P. (1998). *L'évaluation du climat de l'environnement éducatif à l'école secondaire*. Mémoire de maîtrise en psycho-éducation, Université de Montréal.

- GILLOCK, K.L. et REYES, O. (1996). High school transition-related changes in urban minority students' academic performance and perceptions of self and school environment. *Journal of community psychology*, 24 (3), 245-261.
- GIRARD, A. et CLERC, P. (1964). Nouvelles données sur l'orientation scolaire au moment de l'entrée en sixième. *Population*, 19(5), 829-872.
- GIROUX, M. (1985). Des indicateurs du multiculturalisme dans les écoles de Montréal. In M. Crespo et C. Lessard (dir.), *Éducation en milieu urbain* (p. 147-160). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- GLASS, G.V., CAHEN, L.S., SMITH, M.L. ET FILBY, N.N. (1982). *School Class Size: Research and Policy*. Beverly Hills, CA : Sage Publication.
- GLAZER, N. (1987). Les différences culturelles et l'égalité des résultats scolaires, dans Centre pour la recherche et l'innovation (CERI). *L'Éducation multiculturelle*. Paris : OCDE, 204-229.
- GLOBENSKY, G. (1987). *Étude sur le rendement académique en français et en mathématiques des élèves en provenance de l'école Nouveau-Monde après le deuxième bulletin au secteur régulier, 1985-1986*. Montréal : CECM.
- GLOBENSKY, G. et AZZAMA, S. (1987). *Description du rendement des élèves inscrits au PELO*. Bureau de l'accueil et de l'admission, Montréal : CECM.
- GOUPIL, G. (1991). *Le plan d'intervention personnalisé en milieu scolaire*. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOUPIL, G. (1997). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. 2^e édition. Montréal : Gaëtan Morin.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Gouvernement du Québec : Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.

- GREENWALD, R., HEDGES, L.V. et LAINE, R.D. (1996). The effect of school resources on student achievement, *Review of educational research*, 66 (6), 361-396.
- GRIFFIN, R.S. (1988). *Underachievers in secondary school: Education off the mark*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Ass. Publishers.
- GROOTAERS, D. (1984). *Approche sociologique des cultures populaires, cultures mosaïques, vie ouvrière*. Belgique.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LES MILIEUX SOCIO-ÉCONOMIQUEMENT FAIBLES (1975). *Analyse critique de l'Opération Renouveau*. Montréal : CECM.
- GUÉRIN-LAJOIE, D. (2001). L'impact de l'évaluation des résultats scolaires chez les élèves des minorités... *Revue des échanges*, AFIDES, 68, 18(1), 25.
- GUSKEY, T.R., PASSARO, P.D. et WHEELER, W. (1995). Mastery learning in the regular classroom: Help for at-risk students with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 27(2), 15-18.
- GUTHRIE, J.T, MARIUZA, V. et SEIFERT, M. (1976). *Impact of Instructional Time in Reading*. Newark : International Reading Association.
- HACHÉ, J.B., CRESPO, M. et BOUCHARD, C. (1989). *Austérité budgétaire et gestion dans les universités québécoises : stratégies, conséquences et prospective*. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation.
- HANH HOANG, T. (1993). *La performance scolaire des élèves de la Commission des écoles catholiques de Montréal selon la langue maternelle. Années 1986-1990*. Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- HANUSEK, E. A. (1989). The impact of differential expenditures on school performance. *Educational Researcher*, 18(4), 45-65.

- HARPRING, SHARON A. (1985). *In class Alternatives to Traditional Chapter I Pull Out Programs*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'American Educational Research Association, Chicago.
- HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE (2003). *Avis sur l'effet de la réduction de la taille de classes sur les progrès des élèves*. Gouvernement Français. Avis du HCÉÉ N° 1 – Mars 2001, p. 1-4.
- HELLY, D. (1997). *Revue des études ethniques au Québec 1977-1996*. Québec : INRS et Centre Culture et Société, novembre.
- HERMAN, R., ALADEM, D., MCMAHON, P., MULLIGAN, I., O'MALLEY, A.S., QUINONES, S., REEVE, A. et WOODRUFF, D. (1999). *An Educator's Guide to School wide Reform*. Washington, DC : American Institute for Research.
- HOHL, J. et NORMAND, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 39-52.
- HOOVER-DEMPSEY, K.V., BASSLER, O.C. et BRISSIE, J.S. (1992). Exploration in parent-school relations. *Journal of Education Research*, 85, 287-294.
- HOULE, R., MONTMARQUETTE, C. CRESPO, M. et MAHSEREDJIAN, S. (1983). *Évaluation de l'Opération Renouveau centrée sur les rendements en français et mathématiques et sur l'image de soi des élèves*. Montréal : CRDE, Université de Montréal.
- HUEFNER, D.S. (1988). The consulting teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54(5), 403-414.
- HUSTON, A.C. (1994). Children in poverty: Designing research to affect policy. *Social Policy Report*, 8(2), 1-12.

- JANOSZ, M., GEORGES, P. et PARENTS, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire : un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Éducation*, 27(2), 285-306.
- JEAN-CHARLES, R.-B. (1993). *Échec scolaire, abandon sans diplôme et réussite sociale : une analyse interprétative*. Travail de maîtrise professionnelle en administration de l'éducation, Université de Montréal.
- JEANTHEAU, J.-P. et MURAT, F. (1998). *Observation à l'entrée au CP des élèves du « panel 1997 »*. Paris : Note d'information, Direction de la programmation et du développement, n° 40, 6 p. 98-40 (Ministère de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie), décembre.
- JENCKS, C., (1979). *L'inégalité : l'influence de la famille et de l'école en Amérique*. Paris : PUF.
- JONES, E.D. et McCURDY, K. (1992). The links between types of maltreatment and demographic characteristics of children. *Child Abuse & Neglect*, 16(2), 201-215.
- JONES, E.M., GOTTFREDSON, G.D. et GOTTFREDSON, D.C. (1997). Success for some. An evaluation of a Success for All Program. *Evaluation Review*, 21(6), 643-370.
- JONES, M. et ROWLEY, G. (1990). What does research say about parental participation in children's reading development? *Evaluation and Research in Education*, 4(1), 21-36.
- KARSENTI, T. (2003). Favoriser la motivation et la réussite en contexte scolaire: les TIC feront-elles mouche ? *Vie pédagogique*, 127, 27-31.
- KATZ, I. (1967). The socialization of academic motivation in minority group children. *Levine*, 133-191.
- KELLER, S. et ZAVALLON, M. (1964). Ambition and social class: A respecification. *Social Forces*, 43, 58-70.

- KEMPLE, K.M., HYSMITH, C. et DAVIS, G.M. (1996). Early childhood teachers' beliefs about promoting peer competence. *Early Child Development and Care*, 120, 145-163.
- KHANDWALLA, P.N. (1977). *The Design of Organizations*. New York : Harcourt Brace Jovanovitch.
- KHERROUBI, M. et ROCHEX, J.-Y. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France. *Revue Française de Pédagogie*, 146, 115-190.
- KLINGER, E. (1966). Fantasy need achievement as a motivational construct. *Psychological Bulletin*, 66, 291-308.
- KUTSICK, K., VANCE, B., SCWARTING, F.G. et WEST, R. (1988). A comparison of three different measures of intelligence with preschool children identified at-risk. *Psychology in the School*, 25, 270-275.
- LABOV, W. (1970). The logic of non-standard English. In F. William (dir.), p. 153-189.
- LABOV, W. (1978). *Le parler ordinaire*. Paris : Éditions de Minuit.
- LAFERRIÈRE, M. et Mc ANDREW, M. (1985). Éducation et minorité: le cas des enfants immigrants à Montréal. In M. Crespo et C. Lessard (dir.), *Éducation en milieu urbain*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- LAMARRE, M. (2000). Le programme de soutien à l'école montréalaise: des constats à partager avec l'ensemble des écoles des milieux défavorisés du Québec. *Vie Pédagogique*, 115, 38-41.
- LAPOINTE, P., SOUCY, N., ROBITAILLE, E. et MARTIN, I. (2003). *L'évaluation de la maturité scolaire à la maternelle : une mesure de l'impact de nos interventions auprès des enfants de milieux défavorisés*. Rapport présenté au 71^e Congrès de l'association francophone pour le savoir (ACFAS). Rimouski. mai.

- LAPP, D., BENDER, H., ELLENWOOD, S. et JOHN, M. (1975). *Teaching and Learning : Philosophical, Psychological, Curricular Applications*. New York : Macmillan Publishing Co. Inc.
- LARKIN, K. et DESJARDINS, S. (2004). Un outil pour favoriser le rapprochement entre l'école et la famille. *Vie Pédagogique*, 133, 24-25.
- LARRIVEE, B. (1989). Effective strategies for academically handicapped students in the regular classroom. In R.E. Slavin, N.I. Karweit et N.A. Madden (dir.), *Effective Program for Students At Risk* (p. 291-319). Boston : Allyn and Bacon.
- LATIF, G. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles*. Rapport déposé au bureau du sous-ministre. MEQ.
- LATIF, G. (1991). La régionalisation de l'immigration et l'adaptation des services éducatifs offerts aux communautés culturelles. *Les personnes immigrantes : partenaires du développement régional*. Actes du colloque national sur la régionalisation de l'immigration au Québec. Hull, p. 164-185.
- LAWRENCE, P.R. (1970). How to deal with resistance to change. In G.W. Dalton, P.R. Lawrence et L.F. Greiner (dir.), *Organizational Change and Development* (p. 181-197). Homewood : Richard D. Irwin and Dorsey Press.
- LAWRENCE, P.R. et LORSCH, J.W. (1967). *Organization and Environment*. Boston : Harvard Business School.
- LAWRENCE, P.R. et LORSCH, J.W. (1969). *Organization and Environment*. Homewood : Richard D. Irwin Inc.
- LE GUEN, M. (1991). Réussite scolaire et disparité socio-démographiques, Ministère de l'Éducation nationale, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective. *Education et formation*, 27-28, 9-28.
- LÊ THÂN KHOÏ (1991). *L'éducation, cultures et sociétés*. Paris : Publications de la Sorbonne.

- LEBLANC, J. (2000). *Le plan de rééducation individualisé (PRI): une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*. Montréal: Chenelière/McGraw-Hill.
- LEBLANC, J. (2000). *Le plan de rééducation individuelle : une approche prometteuse pour prévenir le redoublement*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- LECLERC, M. (2001). *Au pays des gitans*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- LEE, D., CARRIÈRE, R., Mc QUEEN, A., POYNOR, L. et ROGERS, M. (1981). *Successful practices in high poverty schools*, (Techn. Rep, No 16). The Study of the Sustaining Effects of Compensatory Education on Basic Skills, System Development, Corporation, Santa Monica, CA.
- LEE, S. (1998). Mathematics learning and teaching in the school context: Reflections from cross-cultural comparisons. In S.G. Paris et M.Wellman (dir.), *Global prospects for education: Development, culture, and schooling* (p. 45-77). Washington DC : American Psychological Association.
- LEFEBVRE, M.L. (1991a). L'inquiétante étrangeté des classes pluriethniques : un essai d'analyse. In R. Féger (dir.), *Pédagogie et thérapie : convergence des chemins*. Montréal : Presse de l'Université du Québec.
- LEFEBVRE, M.L. (1991b). Les modèles de formation des maîtres à l'enseignement en milieu pluriethnique. In F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*. Québec : IQRC.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e édition). Montréal : Guérin.
- LEMELIN, C. (1998). *L'économie et l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- LEMERY, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal : Chenelière ou McGraw-Hill.

- LEMIRE, L. (2000). *Persistance des inégalités sociales de santé et de bien-être : un défi pour l'action*. St-Charles-Borromée : Direction de la santé publique, Régie régionale de la santé et des services sociaux de Lanaudière, 32 p.
- LEMOSSE, M. (2000). *Le système éducatif anglais depuis 1944*. Paris : PUF.
- LESSARD, C. (2000). *Aide aux écoles de milieux défavorisés de grands centres urbains*. Séminaire international de Montréal, 28, 29 et 31 mars.
- LEVASSEUR, M., TREMBLAY, M. et VERMETTE, M. (1994). *Guide d'intervention école-famille au préscolaire*. CECM, Montréal : Service de la formation générale.
- LEVESQUE, M. (1979). *L'égalité des chances en éducation*. Gouvernement du Québec, Direction de la recherche.
- LIPMAN, E.L., OFFORD, D.R et DOOLEY, M.D. (1996). Que savons-nous des enfants de familles dirigées par une mère ? Questions et réponses tirées de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. In *Grandir au Canada : Enquête Longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes* (p. 95-104). Développement des ressources humaines du Canada, Statistique Canada, Ottawa (Ontario).
- LIVINGSTON BRUCE, M., TAKEUCHI, D.T. et LEAF, P.J. (1991). Poverty and psychiatric status. *Archives of General Psychiatry*, 48, 470-474.
- LLAUMET, M. (1984). *Les jeunes d'origine étrangère, de la marginalisation à la participation*. Paris : L'Harmattan.
- LOVITT, T.C. (1989). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston : Allyn & Bacon.
- LOYER, L. (1987). *Portrait ethnologique des élèves dans les écoles de la CECM, régions françaises*. Première partie, Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal.
- LUSIGNAN, G. (2003). Qu'en pensent les enseignants ? *Vie Pédagogique*, 127, 24-27.

- MAISONNEUVE, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*. Québec : Direction des études économiques et démographiques, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction de la recherche et du développement.
- MANCIAUX, M., GABEL, M., GIRODET, D., MIGNOT, C. et ROUYER, M. (2002). *Enfances en danger*. Paris : Éditions Fleurus.
- MARSOLAIS, A. (2003). Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action. *Vie Pédagogique*, 127, 21-24.
- MARTIN, Y.M. et WARBURTON, R. (1998). *Voices for Change: Racism, Ethnocentrism and Cultural Insensitivity at the University of Victoria*. Rapport soumis à David Strong, président, Université de Victoria.
- MARTINET, N., TERRISSE, B. et LEFEBVRE, M.-L. (1997). Les interventions éducatives précoces offertes aux familles des milieux défavorisés de l'île de Montréal : étude descriptive et comparative. *PRISME*, 7(3-4), 646-663.
- Mc ANDREW, M. (1987). Le multiculturalisme et l'éducation interculturelle à l'école de la langue française : enjeux sociaux et défis éducatifs. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de la langue française*, 15(2), 22-31.
- Mc ANDREW, M. (1988). *Les relations école/communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal : CSIM.
- Mc ANDREW, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc ANDREW, M., LEDENT, J. et AIT-SAID, R. (2005). La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire. Immigration et diversité à l'école. *Immigration et Métropoles*, n° 26, septembre.

- Mc ANDREW, M., PAGÉ, M. et CICÉRI, C. (1999). La scolarisation et l'insertion professionnelle. In M. Mc Andrew, A.-C. DÉCOUFLÉ et C. CICÉRI (dir.), *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France: analyses comparées et perspectives de recherche* (p. 401-421). Acte du séminaire tenu à Montréal du 20 au 22 mai 1998.
- McLOYD, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- MEYERS, J., GELZHEISER, L.M., YELICH, G. et GALLAGHER, M. (1991). Classroom, remedial and resource teachers' views of pullout programs. *Elementary School Journal*, 90, 533-545.
- MICHAUD, P., COMEAU, M. et GOUPIL, G. (1990). Le climat d'apprentissage : les perceptions et les attentes des élèves et des enseignants. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 15(1), 57-71.
- MILLER, D. et FRIESEN, P. (1984). *Organizations: A Quantum View*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1976). *L'éducation de l'enfant en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec : Prospective*. Rapport du comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX). Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1978). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : Service général des communications du ministère de l'Éducation.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979). *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*. Québec : MEQ.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1980). *L'école s'adapte à son milieu. Énoncé de politique sur l'école en milieu économiquement faible*. Québec : MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983). *Guide pédagogique. La mésadaptation socio-affective. Primaire*. Québec : Direction générale du développement pédagogique, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1985). *L'adaptation de l'enseignement*. Québec : Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, Service de l'adaptation scolaire, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1990). *L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle loi sur l'instruction publique*. Québec : Direction générale des programmes, Direction de l'adaptation scolaire et services complémentaires, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991a). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Direction de la recherche.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1991b). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec : Direction de la recherche.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1996). *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise : pratiques actuelles et résultats des élèves*. Québec : Direction des services aux communautés culturelles, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, Québec : MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1997). *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire 1986-1995*. Québec : Direction de la formation générale des jeunes, MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Prendre le virage du succès : Analyse des données sur les mesures obligatoires du programme de soutien à l'école montréalaise*. MEQ.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1999). *Rapport préliminaire : Analyse des données sur les mesures obligatoires du Programme de soutien à l'école montréalaise*. Longueuil (Québec) : Société générale de Management public Inc., septembre.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2000). *Programme de soutien à l'école montréalaise*. MEQ. Séminaire international de Montréal, les 28, 29 et 31 mars.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2002). *Les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire au Québec*. MEQ : Direction des services aux communautés culturelles.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *L'accompagnement en milieu scolaire*. Guide du participant. Montréal (Québec) : Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Groupe conseil CFC, février.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Direction des communications du ministère des communautés culturelles et de l'Immigration.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION DU QUÉBEC (1991). *Programme d'intégration linguistique adapté pour la clientèle analphabète*. MCCI.

MINISTÈRE DES RELATIONS AVEC LES CITOYENS ET DE L'IMMIGRATION (1998). *Une action concertée pour une francisation réussie : orientations gouvernementales*. Gouvernement du Québec, septembre.

MINTZBERG, H. (1983). *Power In and Around Organizations*. Englewood Cliffs : Prentice-Hall.

MINTZBERG, H. (1990). *Le management*. Montréal : Éditions Agence D'Arc Inc.

- MOISSET, J.J., MELLOUKI, M., OUELLET, R. et DIAMBOMBA, M. (1995). Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire. *CRIRES*, 2(4), 1-167.
- MOISSET, J.J., PLANTE, J. et TOUSSAINT, P. (2003). *Gestion des ressources humaines pour la réussite scolaire*. Montréal : Presses de l'UQAM.
- MONGEAU, J., (1991). *Les enfants des milieux défavorisés et ceux des communautés culturelles*. Mémoire au ministère de l'Éducation sur la situation des écoles des commissions scolaires de l'île de Montréal. Montréal : CSIM.
- MONTMARQUETTE, C., HOULE, R., CRESPO, M. et MAHSEREDJIAN, S. (1989). *Les interventions scolaires en milieu défavorisé*. Montréal : PUM.
- MOORE, S.G. (1978). The ABT Report of Follow-Through: Critique and Comment. *Young Children*, 33(6), 52-56.
- MOOS, R.H. (1979). *Evaluating Educational Environments*. San Francisco : Jossey Bass.
- MORIN, C. (1979). *L'intervention avec et auprès des parents en milieux économiquement faibles*. CECM : Service des études.
- MORIN, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Éditions du Seuil.
- MORRISON, F.J., GRIFFITS, E.M. et ALBERTS, D.M. (1997). Nature-nurture in the classroom: Entrance age, school readiness and learning in children. *Developmental Psychology*, 33(2), 254-262.
- MUJAWAMARIYA, D. (2002). *Introduction, In L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Québec : Éditions Logiques inc., p, 13-24.
- NDAYISABA, J. et DE GRANDMONT, N. (1999). *Les enfants différents*. Québec : Éditions Logiques.

- NEVEU, C. et BLAIS, J.-G. (2002). La réussite scolaire et la taille des classes. *Vie Pédagogique*, 125, 14-15.
- NOREAU, J.-J., TESSIER, R. et TREMBLAY, B. (1970). *L'évolution d'une stratégie de changement*. Québec.
- OFFORD, D.R., BOYLE, M.H. et RACINE, Y. (1989). Ontario child health study: Correlates of disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(6), 856-860.
- ORGANISATION DE LA COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (1970). *Disparités entre les groupes en matière de participation à l'enseignement*. Rapport de la Conférence sur les politiques d'expansion de l'enseignement. Vol. IV, Paris : OCDE.
- ORGANISATION DE LA COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2003). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE.
- ORGANISATION DE LA COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2006). *Les systèmes éducatifs dans de nombreux pays de l'OCDE servent mal les enfants issus de l'immigration*. Rapport de l'OCDE. Paris : OCDE
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT (2006). *Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris : OECD.
- OSBORN, A.F. (1992). Social influences on conduct disorder in mild-childhood. *Studia Psychologica*, 34(1), 29-43.
- OUEDRAOGO DIENE MANSA, S. (2006). *L'hybridation des données du recensement et des fichiers des résultats scolaires, une base pour accroître le potentiel explicatif des indicateurs de performance en éducation. Une étude du cas des écoles secondaires de la région de Montréal*. Thèse de doctorat en mesure et évaluation en éducation, Université de Montréal.

- OUELLET, G. (1995). *La gestion de l'enseignement dans les écoles primaires de milieu urbain: étude comparative de quatre groupes d'écoles*. Thèse en éducation, Université de Montréal.
- OUELLET, R. (1987). Effet de l'organisation scolaire sur la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XIII(1), 85-97.
- OUERSIGHNI, J. (2003). *À quoi servent les mathématiques ?* Paris : L'Harmattan.
- PAGANI, L.S., BOULERICE, B. et TREMBLAY, R.É. (1997). The influence of poverty upon children's classroom placement and behavior problems during elementary school: A change model approach. In G. Duncan et J. Brooks-Gunn (dir.), *Consequences of Growing up Poor* (p. 311-339). New-York : Stage.
- PAGÉ, M. (2005). La francisation des immigrants au Québec en 2005 et après. In Stefanescu et Georgeault (dir.), *Le français au Québec* (p. 191-231), Conseil supérieur de la langue française, FIDES.
- PAQUET, G. (1998). Pour aller au-delà des croyances quant à l'égalité des chances de réussite: un bilan de la recherche sur l'intervention préscolaire en milieu défavorisé. *Revue Canadienne de Psycho-éducation*, 27(1), 75-106.
- PARENT, G., DUQUETTE, R. et CARRIER, J. (1993). Opinions des enseignants sur les causes du décrochage scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 537-553.
- PARSONS, T. (1951). *The Social Systems*. Glencoe : Free Press.
- PARSONS, T. (1960). *Structure and Process in Modern Societies*. New York : Free Press.
- PATTERSON, C.J., VADEN, N.A., GRIESLER, P.C. et KUPERSMIDT, J.B. (1991). Income level, gender, ethnicity, and household composition as predictors of children's peer companionship outside of school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 12, 447-465.

- PATTERSON, C.J., VADEN, N.A. et KUPERSMIDT, J.B. (1991). Family background, recent life events and peer rejection during childhood. *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 347-361.
- PAYET, J.-P. et VAN ZANTEN, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue Française de Pédagogie*, 117, 87-149.
- PAYNE, D.A., MCGEE-BROWN, M., TAYLOR, P. et DUKES, M. (1993). Development and validation of a family environment checklist for use in selecting at-risk participants for innovative educational preschool programs. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1079-1084.
- PELLETIER, G. (1998). Les sciences de l'éducation au Québec. In J.C. Ruan-Brodalan (dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation* (p. 37-78). Éditions Sciences humaines.
- PELLETIER, G. et CRESPO, M. (1979). *Le jeune immigrant dans le système scolaire*. Montréal : Université de Montréal.
- PERRENOUD, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF.
- PERRENOUD, P. (2005). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris : ESF.
- PIAGET, J. (1957). *La naissance de l'intelligence*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PLASSARD, J.-M. ROSELEN, A. et SERRANDON, A. (1998). Évaluation d'actions d'accompagnement scolaire: un exemple zone d'éducation prioritaire à Toulouse. *Orientation scolaire et professionnelle*, 27(4), 485-503.
- POGROW, S. (1999). Rejoinder: Consistent large gains and high levels of achievement are the best measures of program quality: Pogrom's response to Slavin. *Educational Researcher*, 28(8), 24-26 et 31.

- PONCE, C. (1996). Pédagogie différenciée. *Revue Française de Pédagogie*, 114, 97-102.
- PORTELANCE, L. et LESSARD, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs et des plans d'actions des écoles*. Université de Montréal : LABRIPROF-CRIFPE, Faculté des sciences de l'éducation.
- POTVIN, P. (2006). La trousse de prévention sur le décrochage scolaire y a une place pour toi. *Vie pédagogique*, 138, 1-2.
- PROULX, J.-R. (1990). *Adaptation de l'enseignement du français en milieux défavorisés (francophones et allophones) : pratique pédagogique et changement culturel*. Montréal : CSIM, février.
- PUGH, D.S., HICKSON, D.J. et HININGS, C.R. (1969). An empirical taxonomy of structures of work organizations. *Administrative Science Quarterly*, 14, 115-126.
- PUGH, D.S., HICKSON, D.J., HININGS et TURNER, C. (1968). Dimensions of organization structure. *Administrative Science Quarterly*, 13, 65-105.
- PUGH, D.S., HICKSON, D.J., HININGS et TURNER, C. (1969). The context of organization structures. *Administrative Science Quarterly*, 14, 91-114.
- PUGH, D.S., HICKSON, D.J., HININGS, C.R., MACDONALD, K.M., TURNER, C. et LUPTON, T. (1963). A conceptual scheme for organization analysis. *Administrative Science Quarterly*, 8, 289-315.
- PURKEY, S.C. et SMITH, M.S. (1983). Effective schools: A review. *The elementary school journal*, 83 (4), 427-451.
- RAMEY, C.T. et RAMEY, S.L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120.
- RAPPORT DU GROUPE DE TRAVAIL POUR LES JEUNES. (1991) *Un Québec fou de ses enfants*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, 179 p.

- RÉGIE RÉGIONALE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX DE LANAUDIÈRE (2001). *Pour promouvoir la réussite scolaire des jeunes lanaudois : Un partenariat à développer ou à consolider entre les écoles, les familles et les communautés*. Service de connaissance/surveillance/recherche/évaluation, mai.
- RENAUD, J., GINGRAS, L., VACHON, S., BLASER, C., GODIN, J.-F. et GAGNÉ, B. (2001). *Ils sont maintenant d'ici! Les dix premières années au Québec des immigrants admis en 1989*. Collection Études, recherches et stratégies, n° IV, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration : Direction de la planification stratégique.
- ROBICHAUD, J.-B., SAUCIER, J.-F., DE GAULE, J.V., LESEMANN, F. et MARTINEAU, J. (1994). *Les liens entre la pauvreté et la santé mentale : de l'exclusion à l'équité*. Boucherville, Qc : Gaëtan Morin.
- ROMERO, N. (2001). *L'école des riches, l'école des pauvres*. Paris : La Découverte et Syros.
- ROSEN, B.C. (1956). The achievement syndrome: A psychocultural dimension of social stratification. *American Sociological Review*, 21, 203-211.
- ROSENTHAL, R. et JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom : Teacher Expectations and Pupils' Intellectual Development*, New York, Rnehart, and Winston.
- ROSS, D.P. et ROBERTS, P. (1999). *Le bien-être de l'enfant et le revenu familial. Un nouveau regard au débat sur la pauvreté*. Ottawa : Conseil canadien de développement social.
- ROSSELL PAREDES, O.J. (1996). *Le rendement scolaire des enfants allophones et des enfants immigrés de sixième année dans les écoles de la CECM*. Mémoire de maîtrise en éducation, Université du Québec à Montréal.

- ROUSSEL, É. (2003). Fonction cadre de santé. In Goudeaux, Loraux et Sliwka (dir.) *Formation : formateurs et formation professionnelle* (p. 115-143). France : Lamarre.
- RUTTER, M. (1983). School effects on pupil progress : Research finding and policy implications. *Child Development*, 54, 1-29.
- SAINT-LAURENT, L. (2002). *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. Québec : Gaëtan Morin.
- SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É. et collaborateurs (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque*. Montréal : Gaëtan Morin.
- SARRASIN, L. (2005). Gérer la complexité au quotidien. *Vie Pédagogique*, 137, 10-14.
- SEEFELDT, C., DENTON, K., GALPER, A. et YOUNOSZAI, T. (1998). Former Head Start parents' characteristics, perceptions of school climate, and involvement in their children's education. *The Elementary School Journal*, 98(4), 339-349.
- SÉGUIN, J. (1987). L'efficacité scolaire. In C. Barnabé et H. Girard. (dir.), *Administration scolaire : théorie et pratique* (p. 255-283). Chicoutimi : Gaëtan Morin.
- SHONKOFF, J.P. et MEISELS, S.J. (1996). Early childhood intervention: The evolution of a concept. In S.J. Meisels et Shonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 3-31). New York : Cambridge University Press.
- SLAVIN, R.E. (1994). State wide finance reform: enhancing educational adequacy for high poverty schools. *Educational Policy*, 8(4), 425-434.
- SLAVIN, R.E. (1999). Rejoinder: Yes, control groups are essential in program evaluation: A Response to Pogrom. *Educational Researcher*, 28(3), 36-38.

- SLAVIN, R.E., MADDEN, N.A., DOLAN, L.J., WASIK, B.A., ROSS, S.M., SMITH, M.W. et DICKINSON, D.K. (1994). Describing oral language opportunities and environments in Head Start and other preschool classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 345-366.
- SMITH, L. J. (1994). Whenever and wherever we choose. The effective replication of Success for All. *Phi Delta Kappan* 75, 639-647.
- SOËTARD, M. (1990). *Friedrich Fröbel. Pédagogie et vie*. Paris : Armand Colin.
- STATISTIQUE CANADA. (2004). *Rapport sur la pauvreté à Montréal*. Conférence régionale des élus de Montréal, septembre.
- ST-GERMAIN, C. (1983). *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle, évolution de 1976 à 1982*. Québec : MEQ, Études et analyses, DEED, décembre.
- ST-GERMAIN, C. (1988). *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle, juin 1987*. Québec : MEQ, Études et analyses DGRD, Direction des études économiques et démographiques, mai.
- ST-JACQUES, M. (2000). Un portrait du milieu urbain défavorisé. *Vie pédagogique*, 115, 15-17.
- SYLVA, K. et HARRY, J. (1995). *Early Intervention in Children with Reading Difficulties*. London School Curriculum and Assessment Authority: An Evaluation of Reading Recovery and Phonological Training.
- TARDIF, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique: l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- TAYLOR, A.R. et MACHIDA, S. (1994). The contribution of parent and peer support to Head Star children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 387-405.

- TENDANCES SOCIALES CANADIENNES (1998). *Incidence de la structure familiale sur l'achèvement des études secondaires*, 48, Printemps.
- TENDANCES SOCIALES CANADIENNES (1998). *Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents*, 49, Été.
- TERRISSE, B. et TRUDELLE, D. (1995). *Attitudes et pratiques éducatives parentales, origine ethnique et classes sociales*. V^e Congrès international de l'Association Internationale de formation et de recherche en éducation familiale. Porto, Portugal : 30 avril-3 mai.
- TERRISSE, B., LEFEBVRE, M.L., LAROSE, F. et MARTINE, N. (2000). *Analyse des caractéristiques des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leurs effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socio-économiquement faible*. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale, avril.
- THÉORET, M. et HRIMECH, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoires de filles et de garçons du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 24(3), 251-264.
- TOPPING, K.J. et LINDSAY, G.A. (1992). Paired reading: A review of the literature. *Research Papers in Education*, 7(3), 199-246.
- TREMBLAY, R., LAPOINTE, P., HÉBERT, M., BOULERICE, B., GIRARD, A., PAGANI, L. et VITARO, F. (2000). *Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'île de Montréal*. Rapport de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale et au Conseil scolaire de l'île de Montréal dans le cadre du programme d'action concertée sur la prévention du décrochage scolaire en milieux défavorisé. GRIP, Université de Montréal avril.

- TREMBLAY, R.E., ZHOU, R.-M., BEAUCHESNE, H., BOILEAU, H., CHARLEBOIS, P., DAVID, L., DESMARAIS-GERVAIS, GAGNON, C., LARIVÉE, S. et LEBLANC, M. (1991). *Le dépistage des difficultés d'adaptation sociale chez les garçons de milieux socioéconomiques faibles : de la maternelle à la fin de l'école primaire*. GRIP, Faculté des Arts et des sciences, Université de Montréal.
- TREMBLAY, V. (2003). *Programme de soutien à l'école montréalaise : analyse du cheminement scolaire des élèves en fonction du profil des écoles ciblées et comparaison avec des groupes témoins*. STATPLUS, janvier.
- TURENNE, M. (1992). Pitié pour les garçons : une génération castrée. *L'Actualité*, février, 24-31.
- VALLA, J.P., BRETON, J.J., BERGERON, L., GAUDET, N., BERTHIAUME, C., SAINT-GEORGES, M., DAVELUY, C., TREMBLAY, V., LAMBERT, J., HOUDE, L. et LÉPINE, S. (1994). *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans 1992. Rapport de synthèse*. Hôpital Rivière-des-Prairies et Santé Québec, en collaboration avec le ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- VAN DER MAREN, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VAN DROMME, L. et RUIMY, H. (1980). *Sociologie des inégalités scolaires*. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- VELEZ, C.N., JOHSON, J. et COHEN, P. (1989). A longitudinal analysis of the selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28(6), 861-864.
- VIAL, M., STAMBAK, M. et BURGUIÈRE, E. (1974). Caractéristiques psychologiques individuelles, origine sociale et échecs scolaires. *Recherches pédagogiques*, 68, 7-47.

- VIAU, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- VOLTZ, D.L. et ELLIOTT, R.N. (1990). Resource room teacher roles in promoting interaction with regular educators. *Teacher Education and Special Education*, 13, 160-166.
- VRIGNON, B. (1998). ZEP : Difficultés et effets du rapprochement enseignants-familles à l'école primaire. *Ville, école intégration*, 114, 136-152.
- WATSON, T., BROWN, M. et SWICK, K.J. (1983). The relationship of parent's support to children's school achievement. *Child Welfare*, 62(2), 175-180.
- WEINFELD, M. (1998). *Inventaire préliminaire de la recherche en immigration au Canada : Synthèse d'études récentes sur l'immigration et l'intégration des immigrants au Canada dans la perspective de six disciplines*. Ottawa : Citoyenneté et Immigration Canada. (http://canada.metropolis.net/research-policy/wienfeldf/sociolog_f.html).
- WENER, A. (1987). *Document d'appoint au chapitre 5 : instrumentation pour l'identification des élèves en difficulté de comportement (EDC)*. Montréal : Service des études.
- WENER, A. et JOBIN, M. (1986). *Éléments d'orientation et plan d'action des services éducatifs aux élèves en difficulté de comportement* (chapitre 5 de la Politique générale des services éducatifs aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage (ÉDAA)). Montréal : CECM, Service des études.
- WERTHER, W.B.JR., DAVIS, K. et LEE-GOSSELIN, H. (1990). *La gestion des ressources humaines*, 2e édition, Montréal : McGraw-Hill.
- WHITE, R.R. (1986). Efficacy of early intervention. *The Journal of Special Education*, 19(4), 401-416.

- WHITE, R.R. (1998). L'intervention compensatoire: un modèle explicatif de la vulnérabilité et de l'invulnérabilité aux facteurs environnementaux défavorables chez des enfants ayant des problèmes spécifiques. F. Peterander, O. Speck, G. Pithon et B. Terrisse (dir.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (p. 235-247). Sprimont : Pierre Mandaga.
- WINNYKAMEN, F. (1997). À propos de l'influence du sexe. In P.G. Coslin *et al.* (dir.), *Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuées*, Paris : PUF.
- WOODHALL, M. (2004). *L'analyse coût- bénéfice dans la planification*. 4^e édition, Paris : Unesco.
- WORSWICK, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants d'immigrants au Canada, 1994-98*. Ottawa : Département d'économie, Université d'Ottawa et Études sur la famille et le travail, Statistique Canada.
- ZAHORIK, J. A. (1999). Reducing Class Size Leads to individualized Instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 50-53. (<http://www.uwm.edu/Dept/CERAI/sage.html>).
- ZAY, D. (1981). Des méthodes applicables à l'établissement scolaire. In A. Beaudot (dir.), *Sociologie de l'école. Pour une analyse des établissements scolaires* (p. 3-17). Paris : Bordas.
- ZAZZO, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*. Paris : PUF.
- ZIGLER, E., TAUSSING, C. et BLACK, K. (1992). Early childhood intervention. *American Psychologist*, 47(8), 997-1006.
- ZIGLER, E.F. et STYFCO, S. (1996). Head Star and early childhood intervention: The changing course of social science and social policy. In E.F. Zigler et S.L. Kagan (dir.), *Children, Families, and Government: Preparing for the Twenty-First Century* (p. 132-155).

ANNEXES

Annexe 1

Nom de l'école, indice de défavorisation, taille de l'école et nombre d'élèves

Nom de l'école	Indice de défavorisation	Taille de l'école	Nombre d'élèves	%
St-Louis-Gonzague	39,73	petite	57	7,1
St-Jean-Baptiste	40,77	moyenne	53	6,6
Notre-Dame-des-Neiges	40,99	grande	116	14,4
Lambert-Closse	45,01	grande	56	6,9
Jules-Verne	46,35	grande	96	11,9
St-Noël-Chabanel	48,71	grande	106	13,1
Garneau	57,73	petite	57	7,1
Jean-Baptiste-Meilleur	58,11	moyenne	56	6,9
Simonne Monet	59,68	moyenne	63	7,8
Baril	62,34	grande	99	12,3
De-la-Petite-Bourgogne	64,16	petite	49	6,1
	Total		808	100,0

Source : Données fournies par la CECM et existant dans le rapport synthèse du CSIM (1998).

Annexe 2

Nom de l'école et budget consacré aux projets enseignants-ressources

Nom de l'école	Budget
St-Louis-Gonzague	petit
St-Jean-Baptiste	moyen
Notre-Dame-des-Neiges	moyen
Lambert-Closse	gros
Jules-Verne	gros
St-Noël-Chabanel	gros
Garneau	gros
Jean-Baptiste-Meilleur	moyen
Simonne Monet	moyen
Baril	gros
De-la-Petite-Bourgogne	moyen

Source : Données du CSIM (1998, p. 12).

Budget :

- Petit budget : moins de 15 000 \$
- Moyen : 15 000 à 40 000 \$
- Gros : plus de 40 000 \$