



N°81-003-XIF au catalogue

Revue trimestrielle de l'éducation

2000, vol.6, n° 2

- La diversité en classe
- Le vécu scolaire des enfants
- Intervention parentale
- De la maison à l'école



Statistique
Canada

Statistics
Canada

Canada

Des données sous plusieurs formes

Statistique Canada diffuse les données sous formes diverses. Outre les publications, des totalisations habituelles et spéciales sont offertes. Les données sont disponibles sur Internet, disque compact, disquette, imprimé d'ordinateur, microfiche et microfilm, et bande magnétique. Des cartes et d'autres documents de référence géographiques sont disponibles pour certaines sortes de données. L'accès direct à des données agrégées est possible par le truchement de CANSIM, la base de données ordinolinguue et le système d'extraction de Statistique Canada.

Comment obtenir d'autres renseignements

Toute demande de renseignements au sujet du présent produit ou au sujet de statistiques ou de services connexes doit être adressée à : Agente de diffusion, *Revue trimestrielle de l'éducation*, Centre de la statistique de l'éducation, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, K1A 0T6 (téléphone : (613) 951-1503 ou 1 800 307-3382 ou courrier électronique : educationstats@statcan.ca) ou à l'un des centres de consultation régionaux de Statistique Canada :

Halifax	(902) 426-5331	Regina	(306) 780-5405
Montréal	(514) 283-5725	Edmonton	(780) 495-3027
Ottawa	(613) 951-8116	Calgary	(403) 292-6717
Toronto	(416) 973-6586	Vancouver	(604) 666-3691
Winnipeg	(204) 983-4020		

Vous pouvez également visiter notre site sur le Web : <http://www.statcan.ca>

Un service d'appel interurbain sans frais est offert à **tous les utilisateurs qui habitent à l'extérieur des zones de communication locale** des centres de consultation régionaux.

Service national de renseignements	1 800 263-1136
Service national d'appareils de télécommunications pour les malentendants	1 800 363-7629
Numéro pour commander seulement (Canada et États-Unis)	1 800 267-6677
Numéro pour commander par télécopieur (Canada et États-Unis)	1 877 287-4369

Renseignements sur les commandes et les abonnements

Les prix ne comprennent pas les taxes de vente

Le produit n° 81-003-XPB au catalogue paraît trimestriellement en version imprimée standard. Au Canada, un numéro coûte 21 \$ et un abonnement d'un an coûte 68 \$. À l'extérieur du Canada, un numéro coûte 21 \$US et un abonnement d'un an coûte 68 \$US. Veuillez commander par la poste, en écrivant à Statistique Canada, Division de la diffusion, 120, avenue Parkdale, Ottawa (Ontario) K1A 0T6; par téléphone, en composant le **(613) 951-7277** ou le **1 800 700-1033**; par télécopieur, en composant le **(613) 951-1584** ou le **1 800 889-9734**; ou par Internet, en vous rendant à order@statcan.ca. Lorsque vous signalez un changement d'adresse, veuillez nous fournir l'ancienne et la nouvelle adresses. On peut aussi se procurer les produits de Statistique Canada auprès des agents autorisés, dans les librairies et dans les bureaux régionaux de Statistique Canada.

On peut aussi se procurer ce produit sur Internet n° 81-003-XIB au catalogue. Un numéro coûte 16 \$CAN et un abonnement d'un an coûte 51 \$CAN. Pour obtenir un numéro de ce produit ou s'y abonner, les utilisateurs sont priés de se rendre à http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/feepub_f.cgi.

Normes de service à la clientèle

Statistique Canada s'engage à fournir à ses clients des services rapides, fiables et courtois et dans la langue officielle de leur choix. À cet égard, notre organisme s'est doté de normes de service à la clientèle qui doivent être observées par les employés lorsqu'ils offrent des services à la clientèle. Pour obtenir une copie de ces normes de service, veuillez communiquer avec le centre de consultation régional de Statistique Canada le plus près de chez vous.



Statistique Canada

Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation

Revue trimestrielle de l'éducation

2000, vol. 6, n° 2

- La diversité en classe
- Le vécu scolaire des enfants
- Intervention parentale
- De la maison à l'école

Publication autorisée par le ministre responsable de Statistique Canada

© Ministre de l'Industrie, 2000

Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire ou de transmettre le contenu de la présente publication, sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, enregistrement sur support magnétique, reproduction électronique, mécanique, photographique, ou autre, ou de l'emmagasiner dans un système de recouvrement, sans l'autorisation écrite préalable des Services de concession des droits de licence, Division du marketing, Statistique Canada, Ottawa, Ontario, Canada K1A 0T6.

Mars 2000

N° 81-003-XPB au catalogue, vol. 6, n° 2
ISSN 1195-2261

N° 81-003-XIB au catalogue, vol. 6, n° 2
ISSN 1488-8300

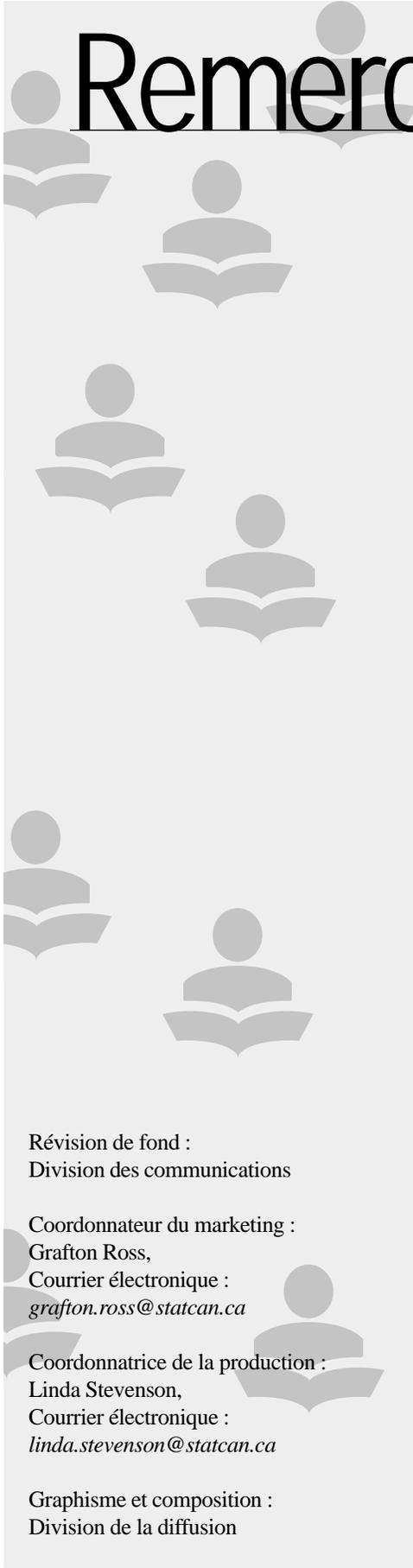
Fréquence : trimestrielle

Ottawa

Note de reconnaissance

Le succès du système statistique du Canada repose sur un partenariat bien établi entre Statistique Canada et la population, les entreprises, les administrations canadiennes et les autres organismes. Sans cette collaboration et cette bonne volonté, il serait impossible de produire des statistiques précises et actuelles.

Remerciements



Cette publication a été préparée sous la direction de :

Scott Murray, directeur, Culture, Tourisme et Centre de la statistique de l'éducation,

Courrier électronique : *scott.murray@statcan.ca*

Le comité de direction :

- Doug Drew, directeur adjoint, Centre de la statistique de l'éducation,
Courrier électronique : *doug.drew@statcan.ca*
- Robert Couillard, Section de la formation et de l'éducation continue,
Courrier électronique : *robert.couillard@statcan.ca*
- Patrice de Broucker, Section de l'intégration, de l'analyse et des projets spéciaux,
Courrier électronique : *patrice.debroucker@statcan.ca*
- John Jackson, Section de l'enseignement postsecondaire,
Courrier électronique : *john.jackson@statcan.ca*
- Raynald Lortie, Section de l'enseignement primaire et secondaire,
Courrier électronique : *raynald.lortie@statcan.ca*
- Jim Seidle, Rédacteur en chef,
Courrier électronique : *jim.seidle@statcan.ca*

Révision de fond :
Division des communications

Coordonnateur du marketing :
Grafton Ross,
Courrier électronique :
grifton.ross@statcan.ca

Coordonnatrice de la production :
Linda Stevenson,
Courrier électronique :
linda.stevenson@statcan.ca

Graphisme et composition :
Division de la diffusion

Table des matières

Le mot du rédacteur en chef	4
Faits saillants	6
Articles	
La diversité en classe : les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	9
Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 ¹	24
Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995	41
De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent	58
Données disponibles	
Données parues	66
Données récentes	68
Coup d'oeil sur l'éducation	70
Dans les numéros à venir	75
Index cumulatif	77

Signes conventionnels

Les signes conventionnels suivants sont employés uniformément dans les publications de Statistique Canada :

- .. nombres indisponibles.
- ... n'ayant pas lieu de figurer.
- néant ou zéro.
- nombres infimes.
- ^p nombres provisoires.
- ^e estimation.
- ^r nombres rectifiés.
- x confidentiel en vertu des dispositions de la Loi sur la statistique relatives au secret.

Le mot du

rédacteur en chef

Mission

La *Revue trimestrielle de l'éducation* publie des analyses et des articles sur les questions d'actualité et les tendances en éducation, à partir de sources statistiques variées. Elle sert de centre de diffusion des statistiques relatives à l'éducation et elle offre une tribune pour communiquer avec le public et les intervenants dans le domaine. Notre but est de présenter de l'information et des analyses pertinentes, fiables, actuelles et accessibles.

Le premier numéro de 2000 est consacré entièrement à l'analyse des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes. Trois des quatre articles utilisent des données du dernier cycle de l'ELNEJ, qui a eu lieu en 1994-1995 et a recueilli des données sur 23 000 enfants âgés de 11 ans et moins. Le quatrième article, *De la maison à l'école*, examine les données du second cycle de l'Enquête, qui a eu lieu en 1996-1997 et a recueilli des renseignements sur environ 20 000 enfants âgés de 13 ans et moins. Ces articles analytiques, rédigés par des analystes du Centre de la statistique de l'éducation, contribuent grandement à notre compréhension des enfants ayant des besoins spéciaux et de leur famille, du rôle des parents dans l'environnement d'apprentissage de l'enfant, et des répercussions des programmes d'éducation de la petite enfance et du revenu du ménage sur les réalisations de l'enfant pendant les premières années d'école.

Dans l'**Index cumulatif** apparaissant à la fin de la publication, figure, outre les articles analytiques publiés dans la *RTE*, une liste d'environ 85 articles parus au cours des six dernières années. Ces articles sont répartis en 11 catégories, dont le financement, la technologie et l'apprentissage, ainsi que l'accessibilité. Ces catégories sont définies en fonction des questions stratégiques en matière d'éducation présentées dans le rapport intitulé *Plan stratégique (1997)*, qui a été diffusé en novembre 1997, soit un an après la création du Centre de la statistique de l'éducation. Le *Plan stratégique* passe en revue le programme statistique du Centre et définit les objectifs et les priorités nécessaires pour consolider le programme et lui permettre de mieux répondre aux besoins d'information. Ce rapport est offert gratuitement sur Internet à l'adresse suivante : <http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/freepubf.cgi>.

Jim Seidle, rédacteur en chef
Revue trimestrielle de l'éducation
Centre de la statistique de l'éducation
Statistique Canada
Ottawa (Ontario)
K1A 0T6

Téléphone : (613) 951-1500
Télécopieur : (613) 951-9040
Courrier électronique :
jim.seidle@statcan.ca

La *Revue trimestrielle de l'éducation* de même que d'autres publications de Statistique Canada, dont le compendium statistique *L'éducation in Canada* (produit n° 81-229-XIB au catalogue), sont accessibles par voie électronique à l'adresse suivante : <http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/feepub.cgi>.

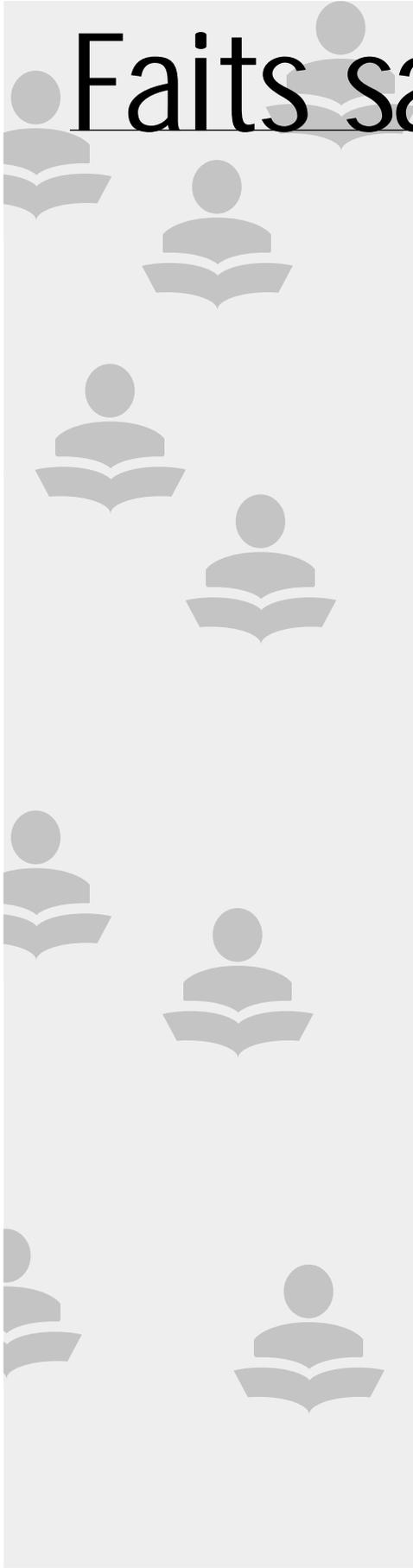
Le Centre de la statistique de l'éducation aura son propre numéro de téléphonie sans frais à travers le Canada. Le numéro est le 1 800 307-3382.

Comme vous pouvez le constater, la *Revue trimestrielle de l'éducation* adopte pour entrer dans le nouveau millénaire une toute nouvelle apparence. Nos lecteurs nous ont dit que l'ancienne présentation rendait le texte difficile à lire : le texte était trop comprimé, le caractère trop petit, il y avait trop d'information sur chaque

page et trop peu d'espace pour aérer le contenu. Nous pensons que vous aimerez la nouvelle présentation. Dites-nous ce que vous en pensez et faites-nous savoir si vous aimeriez que d'autres changements soient apportés à la *RTE*, changements qui amélioreraient non seulement son aspect, mais aussi son contenu.



Faits saillants



La diversité en classe : les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

- Les garçons représentent près des deux tiers de tous les élèves du primaire ayant des besoins particuliers.
- Les raisons les plus courantes pour lesquelles les enfants suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté sont les troubles d'apprentissage, suivis des problèmes affectifs et de comportement.
- La plupart des enfants suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté dans leur propre salle de classe, seulement une partie de l'enseignement leur est donné dans une salle d'enseignement spécialisé ou une classe clinique.
- Bien des élèves en difficulté ont des notes supérieures à la moyenne sur les échelles des problèmes de comportement et des notes inférieures à la moyenne sur celles des aptitudes de travail.
- Les enseignants classent les élèves en difficulté parmi les derniers de leur groupe dans tous les domaines de rendement scolaire.
- Les enfants issus d'une famille dont le statut socioéconomique est faible ou d'une famille monoparentale sont plus susceptibles de suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté.
- La plupart des élèves en difficulté étaient heureux d'aller à l'école.

Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, 1994-1995

- Le présent profil fait partie d'une série d'articles qui présentent les résultats de la composante scolaire du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Les données, tirées des questionnaires des enseignants et des ménages de même que de ceux remplis par les jeunes de 10 et 11 ans, donnent un riche « instantané » du vécu scolaire des enfants, de l'environnement en classe, de leurs résultats scolaires et de leur comportement. Les résultats indiquent que la plupart des enfants qui fréquentaient l'école en 1994-1995 grandissaient dans des milieux scolaires heureux et sains.

- La plupart des enfants de 10 et 11 ans percevaient l'école de façon positive : 69 % ont signalé qu'ils aimaient beaucoup ou qu'ils aimaient bien l'école; 78 % qu'ils réussissaient bien ou très bien à l'école; 92 % pensaient qu'il était important ou très important d'avoir de bons résultats à l'école. Cinq pour cent des enfants ont signalé qu'ils se sentaient exclus à l'école, et ce, tout le temps ou la plupart du temps.
- Les filles ont été cotées plus souvent parmi les premiers de classe en lecture (32 %) et en écriture (28 %) que les garçons (22 % et 16 % respectivement). Des pourcentages à peu près équivalents de garçons et de filles ont été cotés parmi les premiers de classe en mathématiques (27 % des filles et 28 % des garçons). Du point de vue des capacités globales, 28 % des filles et 18 % des garçons ont été cotés parmi les premiers de classe.
- Ce sont les élèves de 2^e année du Québec et de la Colombie-Britannique qui ont obtenu les scores moyens les plus élevés au test de mathématiques (326 et 329, respectivement), tandis que les scores moyens les plus faibles ont été observés en Ontario (302). Chez les élèves de 4^e année, ce sont ceux du Québec qui ont obtenu les scores moyens les plus élevés, soit 469, tandis que ceux du Manitoba affichaient les scores les plus faibles (410). Les scores moyens des élèves de 6^e année allaient d'un sommet de 550 au Québec à un creux de 485 en Ontario.
- Un pourcentage relativement limité d'enfants visés par l'ELNEJ manifestait des symptômes reliés à divers problèmes comportementaux, dont des troubles de conduite et d'agression physique; de l'agression indirecte; de l'hyperactivité et de l'inattention; ainsi que de l'anxiété et des troubles affectifs. Les résultats comportementaux moyens montrent qu'il n'y a pas de différence significative entre les comportements des garçons et ceux des filles.
- Les enseignants s'attendaient à ce que plus de la moitié de leurs élèves obtiennent un diplôme d'études postsecondaires : ils ont prédit que 25 % des élèves obtiendraient un certificat ou un diplôme d'un collège, d'une école de commerce ou d'un cégep, et que 37 % obtiendraient un grade universitaire. Les enseignants s'attendaient à ce que les filles aillent un peu plus loin que les garçons : ils pensaient que 40 % des filles obtiendraient un grade universitaire, par rapport à 33 % des garçons.

Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995

- L'auteur de l'article examine le rôle des parents dans le milieu d'apprentissage de l'enfant en se fondant sur les résultats tirés du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Elle étudie également la relation entre les stratégies d'intervention parentale et les résultats scolaires des enfants.
- La perception qu'avaient les enseignants de l'intervention et des attitudes des parents était en général liée à leur perception des résultats scolaires des enfants : 29 % des élèves dont les parents étaient perçus comme des gens très intéressés aux études de leur enfant figuraient parmi les premiers de classe, contre seulement 2 % des enfants dont les parents n'intervenaient pas.
- Les enfants qui faisaient tous les jours de la lecture ou des devoirs avec leurs parents étaient plus susceptibles de se classer parmi les derniers de classe que ceux qui ne participaient que rarement à de telles activités d'apprentissage à la maison. Ces résultats suggèrent l'existence d'une relation complexe, voire bidirectionnelle, entre l'intervention parentale et le rendement scolaire.
- Les élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année dont les parents étaient perçus par les enseignants comme des gens très intéressés aux études de leur enfant ont obtenu des notes moyennes sensiblement plus élevées au test de mathématiques que les élèves dont les parents n'intervenaient pas.

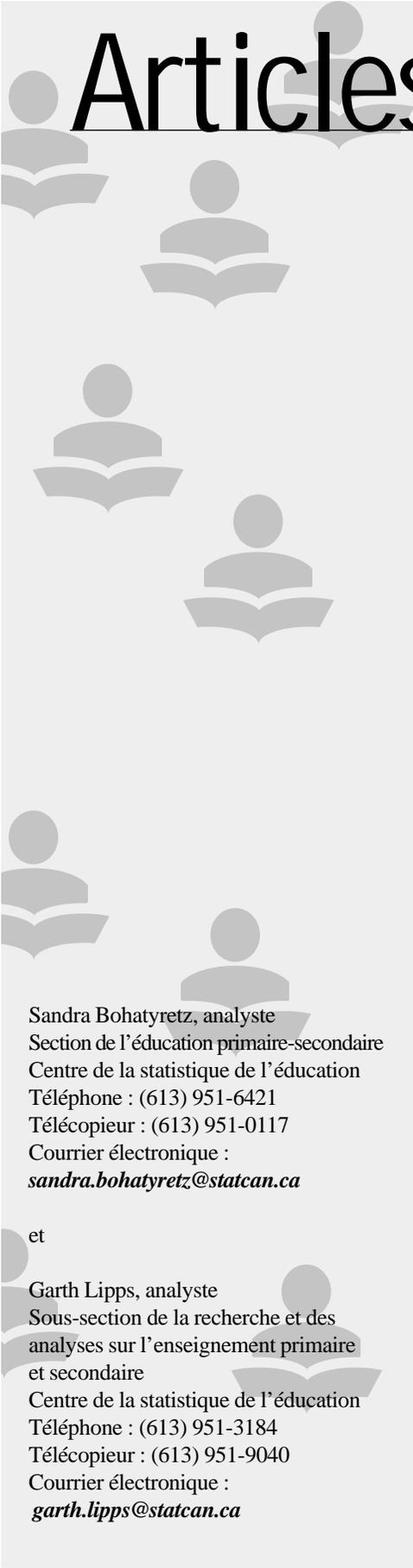
De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent

- Les enfants qui participent à des programmes de soins en éducation à la petite enfance sont plus susceptibles de provenir de ménages dont le revenu est élevé et la mère scolarisée.

Faits saillants

- Les enfants qui à l'âge de 2 et 3 ans avaient bénéficié des soins en éducation à la petite enfance, sont considérés par leur enseignant à être parmi les premiers de leur classe de maternelle pour ce qui est des aptitudes à communiquer et des capacités d'apprentissage.
- Une proportion supérieure des enfants qui avaient de 2 ou 3 ans et qui ont participé à des activités d'éveil est capable dans leur classe de maternelle d'écrire une phrase simple, de comparer des chiffres et de comprendre des concepts simples relatifs au temps, comme « aujourd'hui », « été » et « heure de coucher ». RTE

Articles



La diversité en classe : les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

Introduction

Les enfants dans les salles de classe du Canada, tout spécialement les enfants qui ont certaines limites, ont une multitude de compétences et de besoins. Les méthodes habituelles d'enseignement ne fonctionnent pas avec tous les enfants, certains devant recevoir des services spéciaux. L'enseignement à l'enfance en difficulté est fondé sur la croyance voulant que chaque enfant peut atteindre son plein développement si on lui donne les possibilités, un bon enseignement et de bonnes ressources (Winzer, 1990). Voilà pourquoi la *Charte canadienne des droits et libertés*, article 15, garantit l'enseignement public à tous les enfants, peu importe leur handicap (Klassen, 1994; Porter et Richler, 1991).

Étant donné l'attention croissante que les parents, les entreprises et le gouvernement prêtent à l'éducation (Ross, Scott et Kelly, 1996), il y a étonnamment peu d'information à l'échelle nationale sur les enfants ayant des besoins particuliers. Quelles sont les caractéristiques des enfants ayant des besoins particuliers au Canada? Dans quel genre de famille vivent-ils? Quelle est leur expérience scolaire?

Dans le présent document, nous tentons de faire la lumière sur ces questions, et d'autres encore, à l'aide des données tirées du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995 (voir l'encadré de la page suivante pour plus de détails). Nous nous attardons aux enfants ciblés par leur enseignant comme suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison d'un problème physique, affectif, de comportement ou autre qui limitait le genre ou la qualité du travail scolaire qu'ils pouvaient faire¹. Les élèves du primaire faisant partie d'un programme de douance ne sont pas inclus dans le présent document.

Les enfants ayant des besoins particuliers

Tout d'abord, qu'entendons-nous par « enfants ayant des besoins particuliers » ? Les enfants peuvent avoir besoin d'un enseignement répondant à leurs besoins particuliers pour une multitude de raisons, notamment des limites intellectuelles, un handicap sensoriel, un

Sandra Bohatyretz, analyste
Section de l'éducation primaire-secondaire
Centre de la statistique de l'éducation
Téléphone : (613) 951-6421
Télécopieur : (613) 951-0117
Courrier électronique :
sandra.bohatyretz@statcan.ca

et

Garth Lipps, analyste
Sous-section de la recherche et des
analyses sur l'enseignement primaire
et secondaire
Centre de la statistique de l'éducation
Téléphone : (613) 951-3184
Télécopieur : (613) 951-9040
Courrier électronique :
garth.lipps@statcan.ca

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) est réalisée par Statistique Canada au nom de Développement des ressources humaines Canada. Son principal objectif est de suivre le développement et le bien-être des enfants du Canada pendant qu'ils grandissent, de l'enfance à l'âge adulte. À partir de 1994-1995, l'ELNEJ recueille de l'information tous les deux ans sur les enfants, de même que sur l'environnement où ils vivent, apprennent et jouent.

Un échantillon représentatif à l'échelle nationale de 13 439 ménages comportant un peu moins de 23 000 enfants a participé au premier cycle de l'ELNEJ en 1994-1995. Ces enfants comprenaient des nouveau-nés jusqu'à des enfants de 11 ans. Les enfants vivant dans un établissement (p. ex., à l'hôpital) pendant plus de six mois et les enfants autochtones vivant dans une réserve ont été exclus. Même si des renseignements ont été recueillis sur les ménages du Yukon et des Territoires du Nord-Ouest, ces données ne sont pas incluses dans le présent document.

L'ELNEJ permet de recueillir de l'information sur les données démographiques, le contexte socioéconomique, la santé et le développement de l'enfant, le comportement, les relations, l'éducation, l'alphabétisation, les loisirs, le fonctionnement de la famille et le rôle parental, le service de garde, les antécédents familiaux et la garde légale.

En plus d'une entrevue dans le ménage réalisée avec la personne qui connaît le mieux l'enfant (le plus souvent la mère), une multitude de méthodes servent à recueillir de l'information sur le développement et le fonctionnement de l'enfant, notamment des tests de calculs mathématiques et de vocabulaire, des questionnaires que remplit l'enfant (seulement les enfants de 10 et 11 ans), des questionnaires

remplis par l'enseignant et le directeur de l'école de l'enfant.

Des données sont disponibles sur le fonctionnement scolaire de 7 000 des 12 500 enfants d'âge scolaire admissibles (selon le questionnaire de l'enseignant) et sur les caractéristiques de l'école pour environ 6 900 enfants qui fréquentent environ 2 700 écoles (selon le questionnaire du directeur).

Dans le présent document, nous nous penchons sur les enfants de 4 à 11 ans qui fréquentaient une école primaire entre l'automne 1994 et le printemps 1995. Pour ce faire, nous nous servons des renseignements tirés des composantes ménage et scolaire de l'ELNEJ.

Étant donné le petit nombre d'enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, certains des résultats ont été regroupés pour éliminer les problèmes de confidentialité ou de variabilité de l'échantillonnage.

Les rapports des enseignants et des parents sur l'enseignement à l'enfance en difficulté ne concordent pas parfaitement. Un peu plus de 60 % des enfants identifiés comme suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté par l'enseignant n'ont pas été déclarés comme tels par leurs parents. Il se peut que certains parents ne sachent pas que leur enfant suit un tel programme. Dans la vaste majorité des désaccords entre les enseignants et les parents (79 %), l'enseignement que l'enfant recevait pour ses besoins particuliers était donné exclusivement dans une salle de classe ordinaire ou dans une salle d'enseignement spécialisé ou une salle de classe clinique distincte pour une petite partie de la journée.

Pour obtenir plus de renseignements, veuillez consulter *l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants : matériel d'enquête pour la collecte des données de 1994-1995, cycle 1*, produit n° 89F0077XPF au catalogue de Statistique Canada.

problème de communication, un trouble de comportement, un handicap physique ou d'autres problèmes qui limitent leur capacité d'apprendre. L'intensité de ces problèmes peut varier entre légère et grave et les enfants peuvent avoir des besoins particuliers dans un domaine et non dans un autre, à un moment donné et non à un autre. En raison de ces besoins particuliers, leur rendement intellectuel, affectif, physique ou social peut être inférieur à celui des autres enfants. Les résultats de certaines recherches laissent entendre que la famille et l'école peuvent influencer sur le développement des aptitudes de ces enfants (Hallahan et Kauffman, 1991).

Les enseignants ont signalé qu'un peu plus de 10 % des enfants suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté²

Pendant l'année scolaire 1994-1995, les enseignants ont signalé que 1 enfant d'âge scolaire sur 10 recevait une forme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison d'un problème physique, affectif, de comportement ou autre qui limitait le genre ou la qualité du travail scolaire qu'il pouvait faire.

Les troubles d'apprentissage constituaient la raison la plus courante de l'enseignement à l'enfance en difficulté

L'enseignement à l'enfance en difficulté peut être offert pour plusieurs raisons. Selon les enseignants des écoles primaires, la moitié de tous les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient un trouble d'apprentissage (graphique 1). La deuxième raison la plus souvent mentionnée était un problème affectif ou de comportement. Près de 1 enfant sur 4 (23 %) en enseignement à l'enfance en difficulté recevait cet enseignement en raison d'un problème affectif ou de comportement. Environ 6 %*³ de tous les enfants éprouvaient des problèmes de compréhension de la langue parlée à l'école.

La majorité des élèves ayant des besoins particuliers recevaient la plus grande part de leur enseignement dans une classe ordinaire

La tendance des dernières années consiste à intégrer les élèves ayant des besoins particuliers dans les salles de classe ordinaire. En 1994-1995, les enseignants du primaire ont signalé que la majorité des élèves qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté (59 %) le suivaient principalement en classe ordinaire, d'autres cours leur étant dispensés dans une salle d'enseignement à l'enfance en difficulté distincte ou dans une classe clinique. Un peu plus de 16 %* de tous les élèves suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté recevaient cet enseignement exclusivement dans une salle de classe ordinaire.

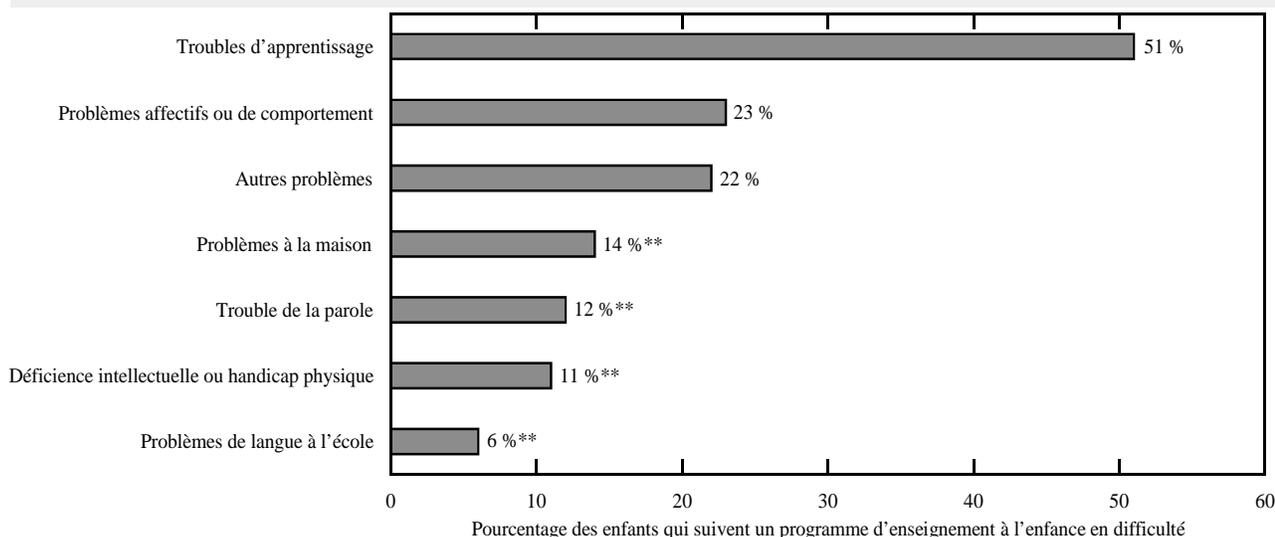
La ségrégation des élèves ayant des besoins particuliers dans des classes spécialisées était moins courante. À peu près 1 enfant ayant des besoins particuliers sur 10* recevait la plupart de cet enseignement dans une salle d'enseignement spécialisé ou une classe clinique distincte, le reste du travail scolaire étant donné dans une salle de classe ordinaire. Huit pour cent* des enfants ayant des besoins particuliers suivaient des cours exclusivement dans une salle d'enseignement spécialisé située dans une école ordinaire et 8 %* recevaient cet enseignement selon une autre disposition, notamment un pensionnat spécial.

Les deux tiers des enfants ayant des besoins particuliers étaient des garçons

En 1994-1995, les deux tiers de tous les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté étaient de sexe masculin⁴. Puisque les enfants reçoivent ce genre d'enseignement pour plusieurs raisons, il est utile de savoir s'il y a un lien entre le sexe et les raisons précises pour lesquelles l'enseignement à l'enfance en difficulté est donné. Selon les enseignants, les garçons représentaient 65 % de tous les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison de troubles d'apprentissage, 83 % de tous les enfants qui suivaient ce genre de programme pour un problème affectif ou de comportement et 76 % de tous ceux qui suivaient un tel programme en raison de problèmes à la maison⁵.



Graphique 1
Raisons pour lesquelles les enfants suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté*



* Les répondants peuvent appartenir à plus d'une catégorie.

** Les coefficients de variation de ces pourcentages sont entre 17 % et 33 % et devraient être interprétés avec prudence étant donné les niveaux élevés d'erreur liés à ces estimations.

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante scolaire, 1994-1995.

Certains enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté affichaient des niveaux élevés de comportements problématiques

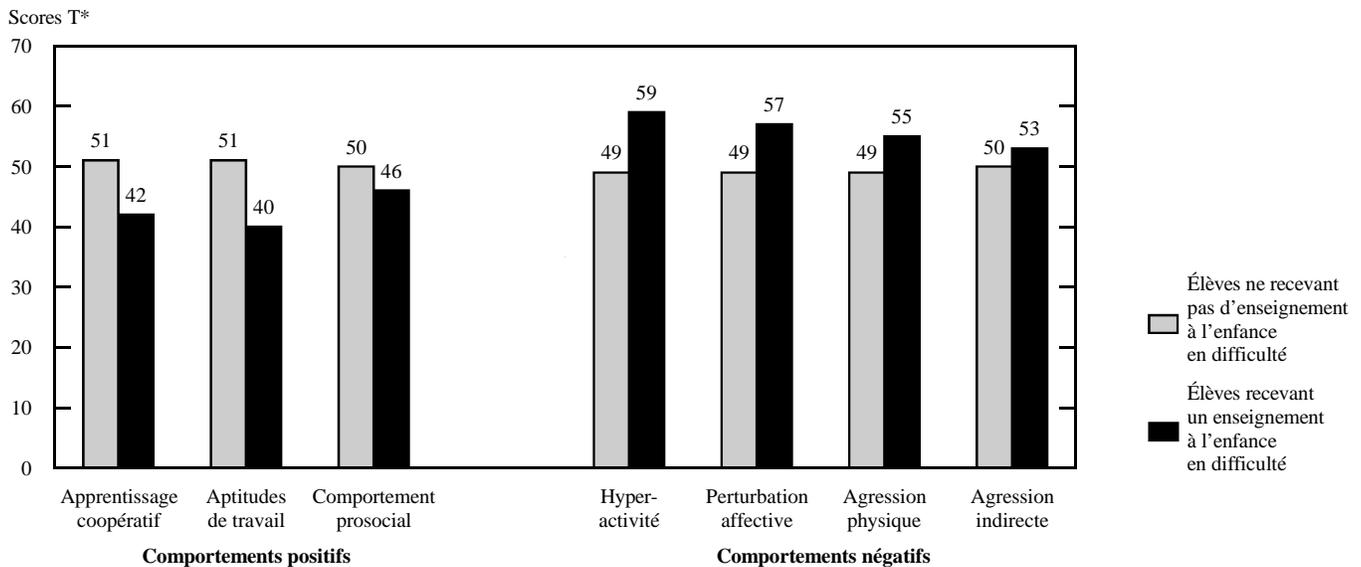
Les problèmes affectifs et de comportement figurent parmi les principales raisons pour lesquelles certains enfants ont besoin d'enseignement à l'enfance en difficulté. Il serait utile de connaître la fréquence et l'ampleur des problèmes affectifs et de comportement des enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Ces enfants collaborent-ils moins et sont-ils moins concentrés en classe que ceux qui ne suivent pas ce genre de programme?

La composante scolaire de l'ELNEJ peut nous aider à répondre à de telles questions. Celle-ci comprend des éléments qui peuvent servir à créer des outils de mesure de l'hyperactivité, des comportements prosociaux, des perturbations affectives, de l'agression physique, de l'agression indirecte, des aptitudes à l'apprentissage coopératif et des habitudes de travail. (L'encadré de la page suivante explique le contenu et la signification de ces mesures.)

En général, les résultats des élèves qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté sur les échelles de mesure de l'hyperactivité, des perturbations

affectives et de l'agression physique sont supérieurs à la moyenne, tandis que ceux des élèves qui ne suivent pas un tel enseignement sont dans la moyenne. Ces résultats donnent à penser que les enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté éprouvent peut-être un plus grand nombre de problèmes affectifs et de comportement que ceux ne suivant pas un tel enseignement et que l'intensité de ces problèmes est peut-être plus grave. Par ailleurs, il semble que les élèves suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté obtiennent des résultats inférieurs à la moyenne sur les échelles des aptitudes de travail et des aptitudes à l'apprentissage coopératif et légèrement inférieurs à la moyenne sur celles du comportement prosocial. Par opposition, les élèves qui ne suivent pas ce genre de programme obtiennent des résultats moyens sur ces mêmes échelles. Ainsi, selon leurs enseignants, les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté semblaient être moins coopératifs et avoir de moins bonnes aptitudes de travail à l'école que ceux qui ne recevaient pas ce genre d'enseignement (graphique 2).

Graphique 2
Les niveaux de comportements négatifs sont plus élevés chez les enfants en difficulté



* Pour les scores T, la moyenne est de 50 et l'écart-type, de 10.
Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante scolaire, 1994-1995.

Une image plus claire se dégage toutefois lorsqu'on examine séparément les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison d'un problème affectif ou de comportement et ceux qui suivaient un tel programme pour une autre raison

(par exemple, les troubles d'apprentissage, les problèmes de compréhension de la langue parlée à l'école ou les problèmes à la maison). Les données indiquent que les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté pour d'autres raisons que des

Les mesures des comportements positifs et mésadaptés des enfants

Selon les analyses antérieures⁶ réalisées sur tout l'échantillon d'enfants de 4 à 11 ans, plusieurs échelles de mesure des comportements positifs et mésadaptés ou problématiques peuvent être créées à l'aide des éléments du questionnaire de l'enseignant (voir ces éléments à l'annexe A). L'identification des éléments qui composent chacune de ces échelles est fondée sur des analyses statistiques (analyses des composantes principales) conçues pour déterminer les grappes d'éléments qui s'accordent au maximum les uns aux autres, mais qui s'accordent au minimum avec d'autres éléments. Les résultats sur ces échelles ont été créés en additionnant toutes les notes que les enseignants ont accordées à l'enfant pour chaque élément.

Hyperactivité : Cette échelle permet d'examiner les symptômes de la déficience de l'attention et de l'hyperactivité, notamment l'inattention, la distraction, l'agitation et l'impulsivité (voir les éléments précis à l'annexe A).

Perturbations affectives : Cette échelle sert à mesurer les symptômes de la dépression et de l'anxiété, y compris la peur, le souci, la nervosité, la tristesse, les pleurs et le chagrin (voir les éléments précis à l'annexe A).

Agression physique : Cette échelle permet d'examiner des comportements tels que menacer de blesser physiquement d'autres enfants ou le faire réellement. Cela inclut des comportements comme se battre, attaquer les gens, faire des menaces, les intimider et les attaquer physiquement (donner des coups de pied, mordre et frapper d'autres enfants). (Voir les éléments précis à l'annexe A).

Agression indirecte : Cette échelle sert à évaluer les tentatives de l'enfant pour se servir d'interactions sociales ou de déclarations pour monter d'autres enfants contre une personne contre qui il est fâché. Bien des comportements évalués ont pour but d'isoler un enfant, de l'embarrasser ou de le faire fâcher (voir les éléments précis à l'annexe A).

Comportement prosocial : Cette échelle évalue les comportements qui visent à aider d'autres enfants dans le besoin, à reconforter les enfants malades ou tristes, à garder la paix dans un groupe ou à faire participer d'autres enfants à des activités. Ce comportement traduit la capacité de prendre soin des autres et de s'inquiéter de leur bien-être et de leur bonheur (voir les éléments précis à l'annexe A).

Aptitudes à l'apprentissage coopératif : Cette échelle permet d'examiner la capacité des enfants à collaborer, à respecter les autres enfants, les adultes et les biens, et évalue leur confiance en eux et leur capacité à suivre des règles et des instructions. Cette mesure représente l'aptitude (les aptitudes) dont les enfants ont besoin pour s'entendre avec les autres et pour réussir à s'adapter au milieu scolaire. Les éléments de cette échelle proviennent de commentaires figurant souvent sur les bulletins des enfants (voir les éléments précis à l'annexe A).

Aptitudes de travail : Cette échelle sert à examiner la capacité des enfants à porter attention aux instructions et à travailler de façon soignée et autonome. Ces comportements aident les enfants à réussir à terminer leur travail. Les éléments qui composent cette mesure proviennent des commentaires figurant souvent sur les bulletins des enfants (voir les éléments précis à l'annexe A).

Pour simplifier l'interprétation, puisque ces échelles contiennent des nombres différents d'éléments et s'appuient sur diverses échelles de réponse, les scores sur les échelles ont été transformés en scores T métriques⁷. Les scores T ont une valeur moyenne de 50 et un écart-type de 10. Ainsi, un score de 50 représente un niveau moyen du comportement ou du trait examiné alors que les scores se situant à 10 points au-dessus ou en dessous de 50 représentent des écarts appréciables. Une fois transformées en scores T, les scores des échelles de mesure des comportements positifs et négatifs sont ramenés à une échelle métrique courante et uniforme. Ainsi, entre les mesures des comportements positifs et négatifs, les scores élevés indiquent une plus grande tendance au comportement sous-jacent. Par exemple, un score de 70 pour la mesure de l'hyperactivité représente un très grand niveau de comportement hyperactif. De même, un score de 70 pour la mesure des aptitudes de travail coopératif indique un très grand niveau d'aptitudes de travail coopératif⁸. Les scores T qui sont supérieures à 60 et inférieures à 40 pour toute mesure de comportement impliquent des problèmes. Par exemple, un enfant qui a un score très bas (30) sur l'échelle de l'agression physique pourrait être victime d'intimidation par d'autres enfants, se défendant rarement quand il est attaqué par d'autres enfants. De même, un enfant ayant un score très élevé (70) sur l'échelle de l'agression physique pourrait être un petit dur, se battant et frappant souvent d'autres enfants.

problèmes affectifs ou de comportement n'étaient pas classés parmi ceux ayant des troubles affectifs, des problèmes d'agression physique ou d'agression interpersonnelle. Par ailleurs, ces enfants n'étaient pas classés dans le groupe de ceux qui manquaient d'altruisme, mais parmi les enfants éprouvant quelques problèmes en ce qui touche leurs aptitudes de travail et la collaboration.

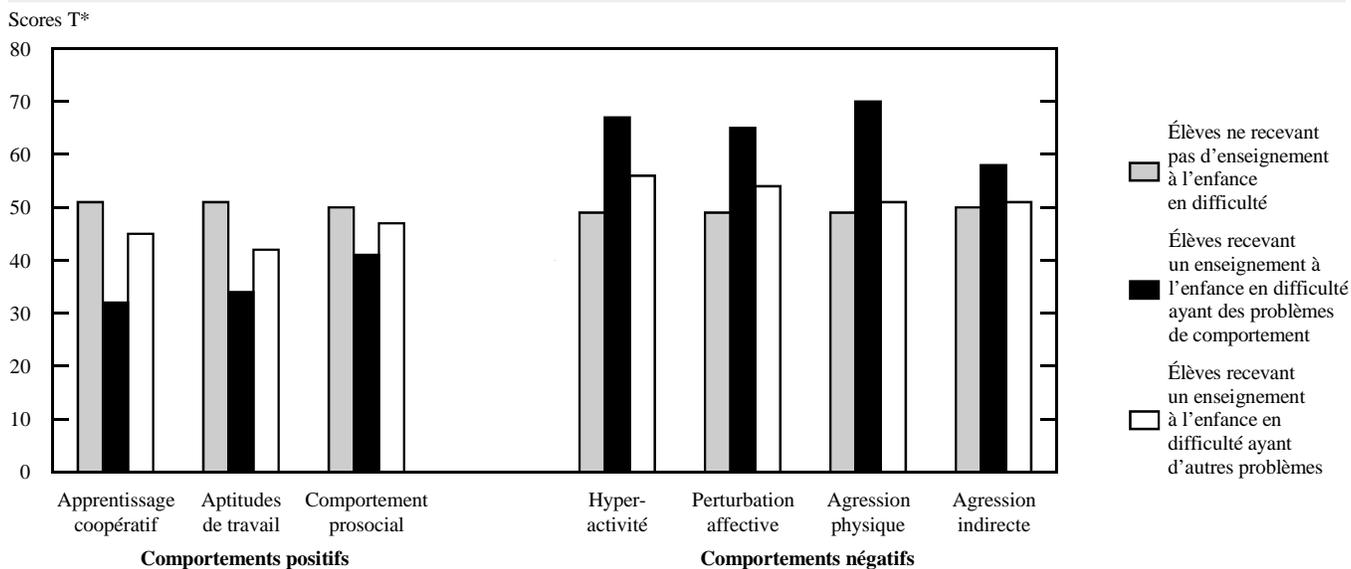
Par opposition, les enfants qui recevaient un tel enseignement en raison d'un problème affectif ou de comportement avaient des notes bien plus élevées que la moyenne sur les échelles de l'hyperactivité, des perturbations affectives, de l'agression physique et de l'agression indirecte. Par ailleurs, ces enfants avaient des notes bien inférieures à la moyenne sur celles des aptitudes de travail,

des aptitudes à l'apprentissage coopératif et des comportements prosociaux (graphique 3).

On ne sait pas très bien comment les différences de comportement entre les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté et ceux

qui n'en suivaient pas se sont développées. Les données des prochains cycles de l'ELNEJ nous aideront peut-être à mieux déterminer la suite des événements qui sous-tendent cette conclusion corrélationnelle.

Graphique 3
Scores des comportements négatifs plus élevés pour certains élèves en difficulté



* Pour les scores T, la moyenne est de 50 et l'écart-type, de 10.

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante scolaire, 1994-1995.

Les enfants ayant des besoins particuliers ont beaucoup d'amis⁹

Le fait d'offrir différents types d'enseignement d'instruction peut créer des obstacles entre les camarades de classe. Les enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté peuvent être étiquetés comme différents de leurs pairs qui ne suivent pas un tel enseignement. Est-ce que cela a une incidence sur le nombre de relations étroites qu'entretiennent ces enfants? Les enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté sont-ils isolés socialement? Selon les parents, non. Les parents ont mentionné que les élèves suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient à peu près le même nombre d'amis que les enfants qui n'en suivaient pas. Plus de la moitié des enfants recevant ce genre d'enseignement (56 %) avaient de un à trois amis intimes; 27 % avaient quatre ou cinq amis intimes et 15 %* en avaient six ou plus. Un pourcentage exceptionnellement faible d'enfants ayant des besoins particuliers n'avaient pas d'amis.

La famille

Le milieu familial joue un rôle important dans la vie de tous les enfants. Il peut servir de base sûre d'où les enfants explorent le monde ou il peut être une source de stress. Dans la présente partie, nous examinons deux principaux éléments du milieu familial et leur incidence sur les enfants ayant des besoins particuliers, à savoir le statut socio-économique de la famille de l'enfant et le nombre de parents¹⁰ à la maison.

Le statut socioéconomique est un concept complexe qui comporte de nombreux aspects. Dans l'ELNEJ, le statut socioéconomique a été évalué au moyen du revenu du ménage, du niveau de scolarité de chacun des parents de l'enfant et de la profession de chacun d'eux. Ces facteurs sont interreliés : en général, plus chacun des parents de l'enfant est instruit, plus sa profession est prestigieuse et bien rémunérée et plus le revenu du ménage est élevé. Cela a pour résultat d'élever le statut socioéconomique de la famille. Par ailleurs, les familles monoparentales, parce qu'elles ne comportent qu'un parent, ont généralement un

statut socioéconomique inférieur aux familles biparentales¹¹. D'autres recherches semblent indiquer que le fait d'appartenir à une famille monoparentale et de provenir d'une famille ayant un statut socioéconomique inférieur est associé aux problèmes éprouvés à l'école (Entwisle et Alexander, 1992 et 1993).

Pendant l'examen des renseignements présentés, il faut se rappeler que les enfants n'ont pas automatiquement besoin d'enseignement à l'enfance en difficulté lorsqu'ils proviennent d'une famille ayant un faible statut socioéconomique. En effet, un modèle du lien enfant-famille-école (Ryan et Adams, 1995; voir aussi la RTE, vol. 6, n° 1) donne à penser que, même si le milieu familial a une incidence sur les résultats des enfants à l'école, l'influence des variables de ce milieu est moins grande que celle des qualités personnelles de l'enfant.

La situation familiale semblait être liée à certaines des raisons pour lesquelles les enfants recevaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

Les familles dirigées par un seul parent constituent un segment en croissance de la population canadienne. Les enfants qui grandissent dans une famille monoparentale subissent fréquemment des pressions auxquelles les enfants des familles biparentales ne sont pas souvent confrontés, notamment la pauvreté (Lipman, Offord et Dooley, 1996). Étant donné les pressions plus grandes, les enfants d'une famille monoparentale sont environ deux fois plus susceptibles de suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté que les enfants issus d'une famille biparentale. Dans la population totale de l'ELNEJ, environ 17 % des enfants issus d'une famille monoparentale suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté alors qu'il en allait de même pour seulement 9 % des enfants provenant d'une famille biparentale. Malgré les désavantages auxquels certains enfants issus d'une famille monoparentale sont confrontés, la majorité du nombre total d'enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté provenaient d'une famille biparentale. En effet, environ 70 % des enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté vivaient dans une famille biparentale alors que 30 % vivaient dans une famille monoparentale.

La situation familiale semble être liée à certaines des raisons pour lesquelles les enfants suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Environ les deux tiers (63 %*) des enfants qui recevaient cet enseignement en raison de problèmes à la maison étaient issus d'une famille monoparentale, tandis que seulement un tiers (37 %*) provenaient d'une famille biparentale. Cependant, la situation familiale ne semble pas être liée à l'enseignement à l'enfance en difficulté donné en raison de problèmes

affectifs ou de comportement. Environ 47 %* des enfants qui recevaient cet enseignement en raison de problèmes affectifs ou de comportement étaient issus d'une famille monoparentale, tandis que 53 %* de ceux qui le recevaient pour ces mêmes problèmes provenaient d'une famille biparentale.

Le revenu du ménage était un facteur déterminant du bien-être de l'enfant

Les analyses antérieures des données de l'ELNEJ donnent à penser que le revenu du ménage est un facteur déterminant de la santé et de la réussite des enfants dans le système d'enseignement (par exemple, Ross, Scott et Kelly, 1996). Des niveaux de revenu familial moins élevés ont été associés à l'occupation d'une profession moins prestigieuse et à des niveaux de scolarité moins élevés (Ross, Scott et Kelly, 1996)¹². Les enfants issus d'une famille à faible revenu peuvent éprouver des problèmes de nutrition, de santé et du stress. En plus de ces difficultés, ces enfants risquent de changer plus souvent d'adresse et d'école puisque leur famille tente de s'adapter aux fluctuations du revenu familial (Ross, Scott et Kelly, 1996).

Le revenu familial a-t-il une incidence sur la personne qui aura besoin d'enseignement à l'enfance en difficulté ? Les enfants qui vivent dans une famille à faible revenu sont-ils plus susceptibles de recevoir un tel enseignement ? Les estimations des parents du revenu total¹³ de tous les membres du ménage pour les 12 mois précédents aident peut-être à répondre à ces questions. Les renseignements ont été regroupés en trois catégories de revenu du ménage¹⁴ : 29 999 \$ et moins; de 30 000 \$ à 39 999 \$; et 40 000 \$ ou plus.

En général, il semble y avoir un lien entre le revenu du ménage et le fait qu'un enfant suive un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Comme l'illustre le tableau 1, la majorité de tous les enfants (64 %) vivaient dans une famille ayant un revenu de 40 000 \$ ou plus, soit la catégorie de revenu la plus élevée. Un peu plus de la moitié (53 %) de tous les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté vivaient dans un ménage ayant un revenu de 40 000 \$ ou plus, comparativement à 65 % des enfants qui ne recevaient pas cet enseignement. De même, un pourcentage plus élevé d'enfants ayant des besoins particuliers vivaient dans une famille ayant un revenu de 29 999 \$ ou moins par rapport aux enfants qui n'avaient pas de besoins particuliers. Plus du tiers des enfants (34 %) qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté vivaient dans un ménage ayant un revenu de 29 999 \$ ou moins et un peu plus d'un cinquième (21 %) des enfants qui ne recevaient pas cet enseignement vivaient dans ce genre de ménage.



Tableau 1

Les enfants issus d'une famille à faible revenu sont plus susceptibles de suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

	Niveau de revenu du ménage		
	29 999 \$ ou moins	30 000 \$ à 39 999 \$	40 000 \$ ou plus
			%
Enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	34	13*	53
Enfants ne suivant pas de programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	21	14	65
Tous les enfants	22	14	64

* Pour les valeurs marquées d'un « * », le coefficient de variation est supérieur à 17 % et ces valeurs devraient être traitées avec prudence étant donné le plus grand niveau d'erreur associé à ces estimations.

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante ménage, 1994-1995.

Lorsque nous examinons les genres de raisons pour lesquelles les enfants suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté, le revenu familial moins élevé semble être plus étroitement associé à des problèmes d'apprentissage précis. Alors que seulement 34 % de tous les enfants vivaient dans un ménage ayant un revenu de 29 999 \$ ou moins, les trois quarts de tous les enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison de problèmes à la maison et plus de la moitié (53 %*) de tous les enfants qui recevaient cet enseignement en raison de problèmes affectifs ou de comportement vivaient dans un ménage ayant un revenu de 29 999 \$ ou moins.

Le faible revenu du ménage est un facteur qui est souvent lié aux familles monoparentales. Quels sont les liens entre le genre d'unité familiale, le niveau de revenu du ménage et le fait qu'un enfant suive un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté? Nous pouvons donner des explications partielles en comparant le pourcentage d'enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté selon le groupe de revenu et la structure familiale (tableau 2).

Le tableau 2 indique que les revenus sont répartis différemment pour les enfants qui vivent dans une famille monoparentale et ceux d'une famille biparentale. La plupart des enfants vivant dans une famille biparentale entrent dans le groupe de revenu le plus élevé (87 %), tandis que plus des deux tiers (68 %) de tous les enfants vivant dans une famille monoparentale font partie du groupe de revenu inférieur (29 999 \$ ou moins).

Dans un genre de famille (famille monoparentale ou biparentale), le faible revenu est associé à un pourcentage plus élevé d'enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté (tableau 2). À peu près 18 %* des enfants issus d'un ménage dont le revenu est de 29 999 \$ ou moins vivaient dans une famille biparentale et recevaient un tel enseignement alors que seulement 13 % de tous les enfants qui vivaient dans un ménage ayant un revenu de 29 999 \$ ou moins provenaient d'une famille biparentale. Par opposition, 77 % des enfants d'un ménage ayant un revenu de 29 999 \$ ou moins vivaient dans une famille monoparentale et suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Dans l'ensemble, ces



Tableau 2

Le revenu et la structure familiale sont associés au fait que les enfants suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

	Niveau de revenu du ménage			
	29 999 \$ ou moins		30 000 \$ ou plus	
	Familles biparentales	Familles monoparentales	Familles biparentales	Familles monoparentales
				%
Enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	18*	77	82	23*
Enfants ne suivant pas de programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	12	66	88	34
Tous les enfants	13	68	87	32

* Pour les valeurs marquées d'un « * », le coefficient de variation est supérieur à 17 % et ces valeurs devraient être traitées avec prudence étant donné le plus grand niveau d'erreur associé à ces estimations.

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante ménage, 1994-1995.

résultats donnent à penser que le faible revenu peut être associé à un pourcentage plus élevé d'enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Néanmoins, avant de répondre d'une manière définitive à cette question, d'autres analyses s'imposent.

Un pourcentage légèrement supérieur d'enfants ayant des besoins particuliers avaient un parent qui ne travaillait pas

La situation d'emploi joue un rôle important dans une famille. Le fait d'être employé et de toucher un revenu régulier peut apporter de la sécurité financière et affective dans une famille. Est-ce que la situation d'emploi d'un parent est associée au fait qu'un enfant suive un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté? Un pourcentage légèrement supérieur d'enfants qui recevaient ce genre d'enseignement avaient un parent qui ne travaillait pas. Environ 40 % des enfants qui recevaient cet enseignement

et 35 % des enfants qui ne le recevaient pas avaient un parent qui n'occupait pas un emploi rémunéré.

Est-ce que le lien entre le statut d'emploi du parent et le fait qu'un enfant suive un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté est semblable pour les familles monoparentales et les familles biparentales? Dans le cas des enfants vivant dans un ménage biparental, il y a peu ou pas de différence. Cependant, ce n'est pas le cas pour les enfants qui vivent dans un ménage monoparental. Comme l'illustre le tableau 3, environ 56 % des enfants issus d'une famille monoparentale et suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient un parent qui n'était pas sur le marché du travail. En comparaison, seulement 44 % des enfants issus d'une famille monoparentale qui ne suivaient pas de programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient un parent qui ne travaillait pas.



Tableau 3

Un pourcentage plus élevé d'enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté et vivaient dans une famille monoparentale avaient un parent qui n'était pas sur le marché du travail

	Situation d'emploi du parent			
	Le parent n'est pas sur le marché du travail		Le parent est sur le marché du travail	
	Ménages biparentaux	Ménages monoparentaux	Ménages biparentaux	Ménages monoparentaux
	%			
Enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	34	56	66	44
Enfants ne suivant pas de programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	33	44	67	56
Tous les enfants	33	46	67	54

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composantes ménage et scolaire, 1994-1995.

Le niveau de scolarité des parents était moins élevé chez les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison de problèmes à la maison

Le niveau de scolarité des parents a été associé aux résultats de l'enfant, comme le rendement scolaire. Il est aussi lié au revenu du ménage de telle sorte que le ou les parents ayant un niveau de scolarité plus élevé sont plus susceptibles d'occuper un emploi mieux rémunéré (Ross, Scott et Kelly, 1996).

Est-ce que le fait de suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté est lié au niveau de

scolarité des parents? Comme le démontre le tableau 4, environ 24 % des enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient un parent qui n'avait pas terminé l'école secondaire. Par opposition, seulement 14 % des enfants qui ne recevaient pas un tel enseignement avaient un parent qui n'avait pas de diplôme du secondaire. À l'autre extrémité de l'échelle de scolarité, 27 % des enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient un parent titulaire d'un diplôme d'études collégiales ou universitaires comparativement à 37 % des enfants qui ne recevaient pas cet enseignement.



Tableau 4

Les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient plus tendance à avoir un parent qui n'avait pas terminé l'école secondaire

Enseignement à l'enfance en difficulté	Niveau de scolarité des parents			
	Études secondaires non terminées	Diplôme d'études secondaires	Études post-secondaires partielles	Diplôme d'études post-secondaires
			%	
Enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	24	19*	30	27
Enfants ne suivant pas de programme d'enseignement à l'enfance en difficulté	14	19	30	37
Tous les enfants	15	19	30	36

* Pour les valeurs marquées d'un « * », le coefficient de variation est supérieur à 17 % et ces valeurs devraient être traitées avec prudence étant donné le plus grand niveau d'erreur associé à ces estimations.

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante ménage, 1994-1995.

Le niveau de scolarité des parents était moins élevé chez les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison de problèmes à la maison; 41 %* de ces parents n'avaient pas terminé l'école secondaire. Par opposition, seulement 14 % des parents d'enfants n'ayant pas de besoins particuliers et 17 % des conjoints de parents d'enfants n'ayant pas de besoins particuliers n'étaient pas titulaires d'un diplôme d'études secondaires.

L'école

Dans une journée, les enfants passent beaucoup de temps à l'école. En effet, de la maternelle à la fin de l'école secondaire, les enfants et les jeunes passent environ 15 000 heures à l'école¹⁵. Étant donné ce nombre d'heures considérable, comment l'expérience scolaire des élèves suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté se compare-t-elle à celle des élèves qui ne reçoivent pas cet enseignement? Dans la partie qui suit, nous examinerons trois aspects de l'expérience scolaire des enfants : le taux de redoublement, le taux de changement d'école et le classement dans plusieurs domaines du rendement scolaire.

Les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient plus souvent redoublé au moins une année

Le fait de redoubler une année est un événement relativement rare. Le fait de redoubler une année ou plus semble indiquer qu'un enfant éprouve de graves difficultés à l'école. Comme il est reconnu que les enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté éprouvent des problèmes à l'école, l'incidence de redoubler une année ou plus est-elle plus grande pour ces élèves?

Seulement 2 %* de tous les enfants de 6 à 11 ans qui ne suivaient pas de programme d'enseignement à l'enfance

en difficulté avaient redoublé au moins une année pendant leur cheminement scolaire. Par opposition, huit fois plus d'enfants qui recevaient ce genre d'enseignement avaient redoublé au moins une année (17 %*). Par ailleurs, près de 1 enfant sur 4 (24 %*) qui recevait cet enseignement en raison d'un trouble d'apprentissage avait redoublé au moins une année. Malgré le pourcentage plus élevé des élèves en difficulté qui avaient redoublé au moins une année, il faut se rappeler que la majorité des enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté (83 %) n'avaient pas redoublé d'année.

Les enfants ayant des besoins particuliers étaient plus souvent classés parmi les derniers de leur groupe

Bien réussir à l'école est important non seulement pour les parents et les enseignants, mais aussi pour les enfants. Par conséquent, le niveau de réussite des enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté est-il le même que celui de ceux qui ne reçoivent pas cet enseignement? Par ailleurs, comme les enfants peuvent suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté pour une multitude de problèmes, la raison pour laquelle ils reçoivent cet enseignement compte-t-elle dans leur réussite scolaire?

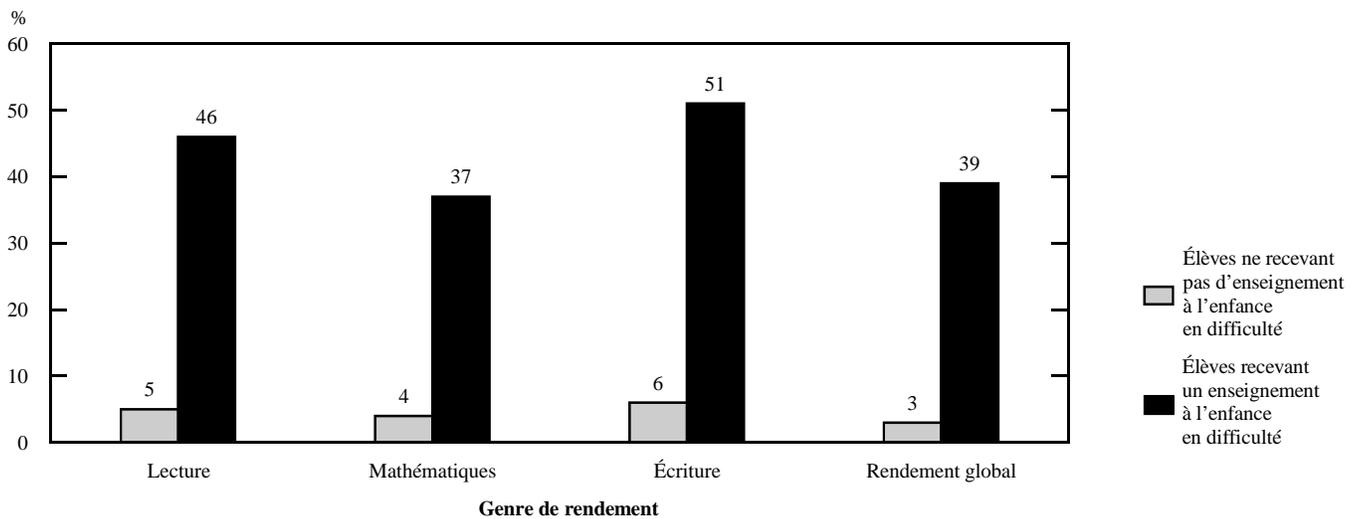
Seulement une petite proportion d'enfants qui ne suivaient pas de programme d'enseignement à l'enfance en difficulté étaient classés par leur enseignant parmi les derniers de leur groupe respectif en lecture (5 %), en mathématiques (4 %), en travail écrit (6 %) et selon leur rendement scolaire général (3 %). Par opposition, plus de 3 enfants sur 10 qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté étaient classés par leur enseignant parmi les derniers de leur groupe en lecture (46 %), en mathématiques (37 %), en travail écrit (51 %) et selon leur rendement global (39 %) (graphique 4).

Le rendement scolaire des élèves en difficulté n'est pas toujours le même. Les raisons pour lesquelles les enfants suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté semblent être liées à de petites différences dans le classement du rendement par les enseignants. Les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en

raison de troubles d'apprentissage avaient plus tendance à être classés parmi les derniers de leur groupe en ce qui touche le rendement global. En réalité, ces enfants étaient deux fois plus susceptibles que les enfants en difficulté pour une autre raison d'être classés parmi les derniers de leur groupe en lecture et en mathématiques (graphique 5).



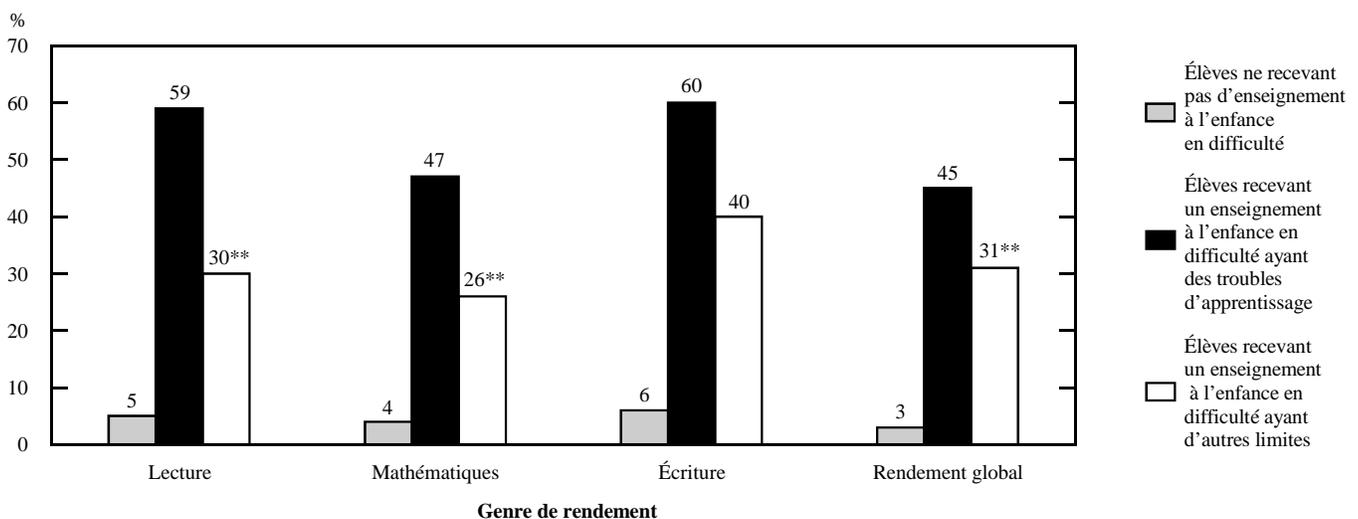
Graphique 4
Beaucoup d'élèves en difficulté se classaient près du bas de leur groupe en ce qui touche le rendement*



* Les enfants sont classés par leur enseignant dans chacun de ces domaines de rendement scolaire. Il se peut donc que des enfants soient au bas ou au haut de leur classe pour chacun de ces domaines de rendement scolaire.
Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante scolaire, 1994-1995.



Graphique 5
Beaucoup d'enfants suivant un programme d'enseignement de l'enfance en difficulté en raison de troubles d'apprentissage ont été classés près du bas de leur groupe en ce qui touche le rendement*



* Les enfants sont classés par leur enseignant dans chacun de ces domaines de rendement scolaire. Il se peut donc que des enfants soient au bas ou au haut de leur classe pour chacun de ces domaines de rendement scolaire.
** Les coefficients de variation de ces pourcentages sont entre 17 % et 33 % et ils doivent être interprétés avec précaution étant donné les niveaux plus élevés d'erreur liés à ces estimations.
Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, composante scolaire, 1994-1995.

De nombreux enfants ayant des besoins particuliers avaient changé d'école

Le changement d'école peut être une expérience troublante pour bien des enfants. Les élèves sont confrontés à de nombreux défis, notamment se faire de nouveaux amis, laisser leurs anciens amis et s'ajuster à un nouveau milieu physique. Étant donné le stress en cause, le changement d'école influe-t-il sur le fait qu'un enfant ait besoin d'enseignement à l'enfance en difficulté? La première phase de l'ELNEJ ne permet pas de répondre à cette question de manière définitive. Il faudra les renseignements des prochains cycles de cette enquête pour avoir une image plus claire. Néanmoins, les résultats du cycle 1994-1995 semblent indiquer qu'il y a peut-être un lien entre l'enseignement à l'enfance en difficulté et les enfants qui ont changé d'école. Un peu plus de 40 % de tous les enfants qui suivaient un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté avaient changé d'école au moins une fois comparativement à seulement 26 % des enfants qui ne recevaient pas cet enseignement. Chez les enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté pour un problème affectif ou de comportement, le taux de changement d'école était particulièrement élevé; 56 % des enfants faisant partie de ce groupe avaient changé d'école. Toutefois, les différences quant aux raisons du changement d'école entre les enfants n'ayant pas de besoins particuliers et ceux qui en avaient n'étaient pas notables. Pour ces deux groupes d'enfants, la raison la plus courante du changement d'école était le déménagement de la famille ou de l'enfant dans une autre résidence (près de 70 % dans chaque cas).

Les enfants ayant des besoins particuliers étaient heureux d'aller à l'école

Malgré les difficultés qu'ils éprouvent, la plupart des enfants suivant un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté étaient heureux d'aller à l'école. Un pourcentage impressionnant (81 %) de parents d'enfants qui recevaient un tel enseignement ont déclaré que leur enfant était souvent ou presque toujours heureux d'aller à l'école. Ces résultats ne sont que modérément inférieurs à ceux déclarés par les parents dont les enfants ne recevaient pas ce genre d'enseignement (88 %).

Conclusions

À l'aide des données du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995, le présent document décrit les caractéristiques et les expériences scolaires des enfants ayant des besoins particuliers au Canada. Plusieurs conclusions ressortent de notre examen. Les garçons représentent environ les deux tiers de tous les élèves ayant des besoins particuliers. Les raisons les plus courantes pour lesquelles les enfants suivent un

programme d'enseignement à l'enfance en difficulté sont les troubles d'apprentissage, suivis des problèmes affectifs et de comportement. On enseigne à la plupart des enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté dans leur propre salle de classe. Seule une partie de l'enseignement leur est donné dans une salle d'enseignement spécialisé ou une classe clinique. En général, les élèves en difficulté ont des notes supérieures à la moyenne sur les échelles de mesure de l'hyperactivité, des perturbations affectives et de l'agression physique. De plus, ils ont des notes inférieures à la moyenne sur celles des aptitudes de travail et des aptitudes à l'apprentissage coopératif. Ces différences entre les notes de comportement sont particulièrement marquées chez les enfants qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté en raison d'un problème affectif ou de comportement.

La plupart des élèves en difficulté n'ont pas redoublé pendant leur cheminement scolaire, mais leurs enseignants les classent parmi les derniers de leur groupe dans tous les domaines du rendement scolaire. La majorité de ces élèves vivent avec leurs deux parents et dans un ménage ayant un revenu de 40 000 \$ ou plus. Toutefois, une plus grande proportion d'enfants issus d'une famille dont le statut socioéconomique est faible ou d'une famille monoparentale suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté. Les parents d'élèves en difficulté sont raisonnablement bien instruits, la majorité ayant fait des études après le secondaire ou étant titulaires d'un diplôme d'études postsecondaires. Malgré les problèmes éprouvés à l'école, la plupart des élèves en difficulté sont heureux d'aller à l'école et, en moyenne, ils ont autant d'amis que les autres élèves. RTE

Bibliographie

- CHISHOLM, Patricia. 1995. « Schooling the disabled », *Maclean's*, vol. 108, n° 13, p. 52 à 54.
- ENTWISLE, D., et K. ALEXANDER. 1992. « Summer setback : Race, poverty, school composition and mathematical achievement in the first two years of school », *American Sociological Review*, vol. 57, p. 72 à 84.
- ENTWISLE, D., et K. ALEXANDER. 1993. « Entry into school : The beginning school transition and educational stratification in the United States », *Annual Review of Sociology*, vol. 19, p. 401 à 423.
- HALLAHAN, Daniel P., et James M. KAUFFMAN. 1991. *Exceptional Children*, 5^e édition, New Jersey, Prentice Hall.

KLASSEN, Rosemarie. 1994. « Research : What does it say about mainstreaming », *Education Canada*, vol. 34, n° 2, p. 27 à 35.

LIPMAN, Ellen L., David R. OFFORD et Martin D. DOOLEY. 1996. « Que savons-nous des enfants de familles dirigées par une mère seule ? Questions et réponses tirées de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes », *Grandir au Canada*, produit n° 89-550-MPF au catalogue de Statistique Canada, p. 95 à 104.

PORTER, Gordon L., et Diane RICHLER. 1991. « Changing Special Education Practice; Law, Advocacy and Innovation », *Changing Canadian Schools*, North York, The Rocher Institute, p. 9 à 33.

ROSS, David P., Katherine SCOTT et Mark A. KELLY. 1996. « Aperçu : Les enfants du Canada durant les années 90 », *Grandir au Canada*, produit n° 89-550-MPF au catalogue de Statistique Canada, p. 17 à 51.

RYAN, B., et G. ADAMS. 1995. « The family-school relationships model », publié sous la direction de B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Wiessberg et R. Hampton, *The family-school connection : Theory, research, and practice*, Thousand Oaks (California), Sage, p. 3 à 28.

STATISTIQUE CANADA. 1995. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants*, produits n°s 95-01 et 95-02 au catalogue de Statistique Canada.

WINZER, Margret A. 1990. *Children With Exceptionalities, A Canadian Perspective*, 2^e édition, Scarborough, Prentice-Hall Canada Inc.

Annexe A

Éléments de l'échelle de comportement tirés du questionnaire de l'enseignant

Hyperactivité

AETCQ27B Ne reste pas assis, est agité ou hyperactif
 AETCQ27I Est distrait, éprouve de la difficulté à faire une seule activité
 AETCQ27N Gigote

AETCQ27P N'arrive pas à se concentrer, ne demeure pas attentif longtemps
 AETCQ27S Est impulsif, agit sans réfléchir
 AETCQ27W Éprouve des difficultés à attendre son tour dans des jeux ou en groupe
 AETCQ27HH Ne peut pas s'arrêter à faire quelque chose pendant très longtemps
 AETCQ27PP Est inattentif

Perturbations affectives

AETCQ27F Semble malheureux, triste ou déprimé
 AETCQ27K N'est pas aussi heureux que les autres enfants
 AETCQ27Q Est trop craintif ou angoissé
 AETCQ27V Est inquiet
 AETCQ27CC Pleure beaucoup
 AETCQ27II Semble misérable, malheureux, bouleversé ou au bord des larmes
 AETCQ27MM Est nerveux ou tendu
 AETCQ27QQ Éprouve des difficultés à s'amuser

Agression physique

AETCQ27G Se bat beaucoup
 AETCQ27X Lorsqu'un enfant le/la blesse accidentellement (comme en se cognant contre lui ou elle), suppose que l'autre enfant l'a fait exprès et réagit en se fâchant et en se battant
 AETCQ27AA Attaque physiquement les gens
 AETCQ27FF Menace les gens
 AETCQ27JJ Est cruel, intimidant et méchant avec les autres
 AETCQ27NN Donne des coups de pied, mord, frappe d'autres enfants

Agression indirecte

AETCQ27J Lorsqu'il/elle est fâché contre quelqu'un, essaie de monter les autres contre cette personne
 AETCQ27R Lorsqu'il/elle est fâché contre quelqu'un, devient l'ami de quelqu'un d'autre pour se venger
 AETCQ27Z Lorsqu'il/elle est fâché contre quelqu'un, dit des méchancetés dans son dos
 AETCQ27LL Lorsqu'il/elle est fâché contre quelqu'un, dit aux autres : « Ne sois pas son ami. »
 AETCQ27SS Lorsqu'il/elle est fâché contre quelqu'un, raconte les secrets de cette personne à une autre personne

Comportements prosociaux (altruisme)

AETCQ27A	Fait preuve d'empathie envers une personne qui a fait une erreur
AETCQ27D	Essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé
AETCQ27H	Offre d'aider à ramasser un dégât que quelqu'un d'autre a fait
AETCQ27M	S'il y a une bagarre ou une dispute, essaie de l'arrêter
AETCQ27U	Offre d'aider d'autres enfants (ami, frère ou sœur) qui éprouvent des difficultés à faire quelque chose
AETCQ27BB	Réconforte un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleure ou est bouleversé
AETCQ27GG	Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés (p. ex. crayons, livres)
AETCQ27OO	Invite à jouer les enfants qui regardent un jeu
AETCQ27RR	Aide d'autres enfants (amis, frère ou sœur) qui sont malades
AETCQ27TT	Saisit l'occasion de souligner le travail des enfants moins doués

Aptitudes à l'apprentissage coopératif

AETCQ17A	Travaille en collaboration avec d'autres élèves
AETCQ17B	Joue en collaboration avec d'autres élèves
AETCQ17C	Suit les règles
AETCQ17D	Suit les instructions
AETCQ17E	Respecte les biens d'autrui
AETCQ17F	Sait se contrôler
AETCQ17G	A confiance en lui/elle
AETCQ17H	Fait preuve de respect envers les adultes
AETCQ17I	Fait preuve de respect envers les autres enfants
AETCQ17J	Accepte la responsabilité de ses actes

Aptitudes de travail

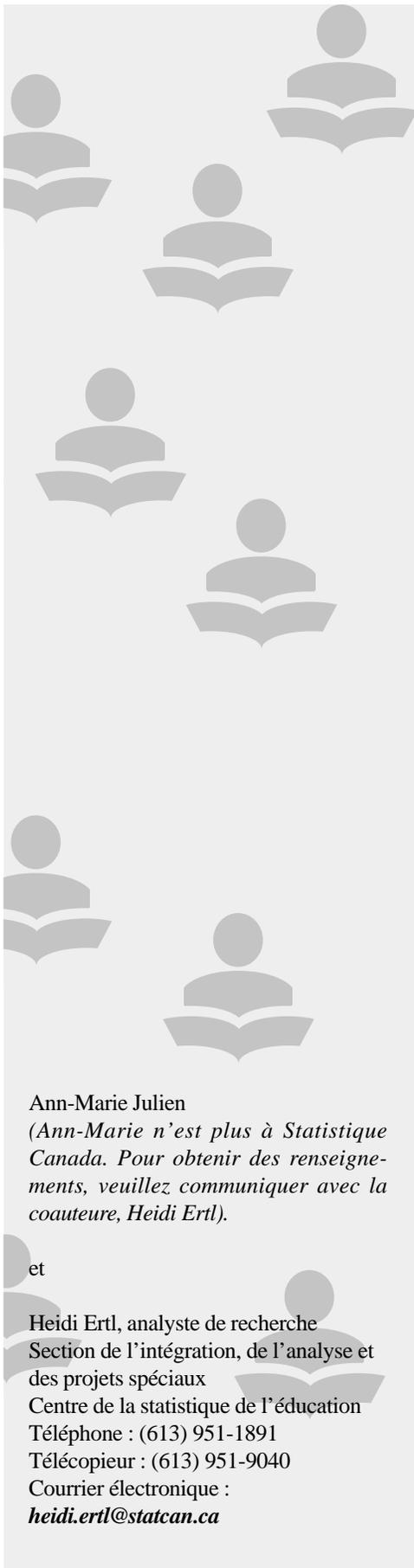
AETCQ18A	Écoute attentivement
AETCQ18B	Suit les instructions
AETCQ18C	Termine son travail à temps
AETCQ18D	Travaille de façon autonome
AETCQ18E	Prend soin du matériel
AETCQ18F	Travaille de façon propre et soignée

Notes

1. Les enfants qui ne comprennent pas la langue parlée à l'école, notamment ceux qui sont inscrits en anglais langue seconde ou en français langue seconde, sont inclus dans cette définition.

2. Comprend seulement les écoles publiques et privées. Les établissements fédéraux et les écoles pour les malvoyants et les malentendants sont exclus.
3. Pour les valeurs marquées d'un « * », le coefficient de variation est supérieur à 17 % et ces valeurs devraient être traitées avec prudence étant donné le plus grand niveau d'erreur associé à ces estimations.
4. En général, la répartition des garçons et des filles dans la composante scolaire était à peu près semblable entre les groupes d'âge. Alors que la proportion de garçons et de filles variait jusqu'à 10 % dans un groupe d'âge précis, il ne semble pas y avoir de modèle uniforme pour ces différences.
5. Comme les enfants peuvent suivre un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté pour plus d'une raison, ces pourcentages ne s'additionnent pas pour donner 100 %.
6. Statistique Canada. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, manuel de l'utilisateur et guide des microdonnées*, produit n° 89M0015GPF, p. 79 à 85, 1996.
7. Traditionnellement, les scores T sont calculés en normalisant la répartition des scores au moyen des rangs centiles, en convertissant les rangs centiles en scores Z (scores d'écart normal standard) et en utilisant la formule $Y = 10(Z) + 50$. Cependant, si la répartition des scores est tronquée ou que la caractéristique sous-jacente n'est pas répartie normalement, le processus de normalisation produit des scores transformés (scores Z et scores T) qui ne possèdent pas les propriétés souhaitées. Comme beaucoup de mesures, tout spécialement les échelles de comportements négatifs, sont très tronquées, le processus de normalisation n'a pas été effectué. Par contre, les scores de toutes les échelles de comportement ont été transformés directement en scores Z et la formule $Y = 10(Z) + 50$ a été utilisée pour créer les scores T. Pour plus d'information sur les scores T, veuillez consulter Allen, M.J., et W.M. Yen, *Introduction to Measurement Theory*, Monterey, CA, Brooks/Cole Publishing Company, 1979.

8. Les scores des mesures de comportements positifs auraient pu être inversés avant la transformation en scores Z et scores T, ce qui aurait créé des problèmes d'interprétation des scores puisque des scores élevés pour les mesures de comportements positifs indiqueraient de faibles niveaux de comportements positifs. Autrement, les scores des mesures de comportements négatifs auraient pu être inversés avant la transformation en scores Z et scores T. Néanmoins, cela aurait produit des mesures où les scores élevés des mesures de comportements négatifs indiqueraient de faibles niveaux de comportements négatifs.
9. Les données sur les relations sociales existent seulement pour les enfants de 6 à 11 ans.
10. Pour faciliter la lecture, l'expression « parent(s) » utilisée dans le présent document s'entend de la personne qui connaît le mieux (PQCM) l'enfant et le conjoint de cette personne. Dans la majorité des cas, la PQCM était la mère (89,9 %), dont 88,5 %, la mère biologique et 1,4 %, la belle-mère ou la mère adoptive. Les autres PQCM comprennent le père (9,5 %) et les autres parents ou gardiens (0,5 %). L'expression « conjoint » comprend les partenaires mariés et les conjoints de fait. Un peu plus des trois quarts des conjoints étaient le père (71,1 %, le père biologique et 4,9 %, le beau-père ou le père adoptif), 8,4 %, la mère, 0,3 %, une personne autre qu'un parent et 15,7 % n'était pas un conjoint.
11. Statistique Canada. *Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes : manuel de l'utilisateur et guide des microdonnées*, p. 60 à 66, 1996.
12. Ministère des Services sociaux et communautaires de l'Ontario, étude de 1996 citée par Ross, Scott et Kelly, p. 22, 1996.
13. Le revenu total comprend le revenu avant impôts et déductions, ainsi que les transferts gouvernementaux tels que l'assistance sociale et les prestations pour enfants, de tous les particuliers vivant normalement dans le même ménage que l'enfant. Si le parent n'a pas été en mesure d'estimer le revenu du ménage ou qu'il n'a pas voulu le faire, nous avons tenté d'obtenir la plage dans laquelle le revenu du ménage entrait.
14. Le revenu du ménage a été regroupé en trois catégories pour dresser un aperçu simplifié de la répartition des enfants selon le niveau de revenu du ménage.
15. Selon les hypothèses suivantes : l'enfant passe six heures par jour à l'école, l'année scolaire dure 200 jours et l'enfant fréquente l'école à plein temps pendant 12 ans plus la moitié du temps pendant un an.



Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995¹

Introduction

Mieux comprendre les milieux sociaux dans lesquels les enfants vivent, apprennent et jouent, voilà l'un des investissements les plus précieux qu'une société puisse faire. Le quartier dans lequel nous vivons, la façon dont nous élevons nos enfants et les écoles auxquelles nous les envoyons sont au nombre des déterminants des résultats qu'ils obtiendront dans la vie. L'une des meilleures façons d'évaluer les répercussions du milieu sur l'enfant est de mener une étude longitudinale qui nous permet de suivre les enfants tout au long des étapes de leur vie (voir l'encadré de la page suivante.)

Les résultats analysés dans le présent document concernent les enfants de 4 à 11 ans qui fréquentaient l'école en 1994-1995, soit au moment du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Des données tirées des questionnaires remplis par les enseignants et les membres des ménages de même que des questionnaires remplis par les jeunes de 10 et 11 ans nous renseignent sur l'environnement de l'enfant en classe, ses résultats scolaires, son comportement et ses activités à l'école.

La plupart des enfants étaient inscrits à des programmes préscolaires

Pour la plupart des enfants, l'école commence avant la 1^{re} année. À l'exception de l'Île-du-Prince-Édouard, toutes les provinces offrent des programmes de maternelle pour les enfants de 5 ans (une année avant la 1^{re} année). De plus, en 1994-1995, le Manitoba, l'Ontario et le Québec offraient des programmes de prématernelle aux enfants de 4 ans (généralement deux ans avant la 1^{re} année). Comme l'inscription des enfants de ces groupes d'âge est facultative, il n'est pas rare d'observer des différences au chapitre des taux de participation scolaire chez les enfants de 4 et de 5 ans.

La majorité des enfants de 5 ans au Canada (89 %) fréquentaient l'école. Les taux de participation scolaire selon les provinces allaient d'un sommet de 97 % en Ontario à 80 % au Québec. Pareillement, chez les enfants de 4 ans, 71 % étaient inscrits à des programmes scolaires en Ontario, 32 % au Québec et 8 % au Manitoba.

Ann-Marie Julien

(Ann-Marie n'est plus à Statistique Canada. Pour obtenir des renseignements, veuillez communiquer avec la coauteure, Heidi Ertl).

et

Heidi Ertl, analyste de recherche
Section de l'intégration, de l'analyse et
des projets spéciaux
Centre de la statistique de l'éducation
Téléphone : (613) 951-1891
Télécopieur : (613) 951-9040
Courrier électronique :
heidi.ertl@statcan.ca

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) est une initiative à long terme qui permet de suivre les conditions de vie et les expériences du développement d'un vaste échantillon d'enfants. Menée par Statistique Canada pour le compte de Développement des ressources humaines Canada, l'ELNEJ a pour objet de recueillir des données longitudinales de grande qualité sur un éventail de facteurs qui, pense-t-on, influent sur les comportements, les interactions et les résultats des enfants. Les renseignements tirés de ce projet permettront de constituer une vaste base de données sur les caractéristiques et le vécu d'un échantillon d'enfants représentatif à l'échelle nationale, depuis la petite enfance jusqu'à l'âge adulte. Dans le cadre du premier cycle de l'enquête, qui a été réalisé en 1994-1995, de l'information a été recueillie sur près de 23 000 enfants de la naissance à 11 ans. Le même groupe d'enfants sera suivi tous les deux ans jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge adulte.

On a posé des questions à la personne qui connaît le mieux l'enfant au sujet d'éléments comme les antécédents socioéconomiques, la santé, le comportement, les relations, l'éducation, le style parental et l'environnement à la maison. D'autres renseignements sur l'environnement en classe et à l'école, le comportement de l'enfant à l'école et ses résultats scolaires ont été recueillis auprès des enseignants et des directeurs d'école. Diverses méthodes de rechange ont été utilisées pour examiner de façon plus pointue le développement et le fonctionnement de l'enfant, notamment des tests de mathématiques, des tests de vocabulaire et un questionnaire que les enfants de 10 et 11 ans ont eux-mêmes rempli.

Des données tirées du questionnaire rempli par les enseignants sont disponibles sur le comportement et le fonctionnement en milieu scolaire de 6 978 enfants des 12 500 enfants d'âge scolaire admissibles. Tous les résultats examinés dans le présent document reposent sur des estimations démographiques pondérées. Certaines caractéristiques sociodémographiques

ont également été examinées à des fins de comparaison de la distribution des cas selon que l'on disposait ou non de renseignements liés au milieu scolaire.

Vérification de l'échantillon scolaire

L'échantillon des enfants pour lesquels nous avons des renseignements liés au milieu scolaire tirés du questionnaire de l'enseignant a été comparé à l'échantillon de tous les enfants d'âge scolaire admissibles de l'enquête, ce qui a permis de vérifier la validité des résultats. Les échantillons ont été comparés selon diverses caractéristiques :

- la province
- la région urbaine ou rurale
- le statut socioéconomique
- le genre de famille
- le revenu

Pour les caractéristiques observées, il n'y avait pas de différences prononcées entre l'échantillon global et l'échantillon des enfants pour lesquels nous disposons de renseignements liés au milieu scolaire. En ce qui concerne les régions urbaines ou rurales, par exemple, 18,9 % des enfants d'âge scolaire admissibles et 19,3 % des enfants d'âge scolaire pour qui nous disposons de renseignements liés au milieu scolaire provenaient de régions rurales.

Lorsqu'on compare les caractéristiques de la famille avec les résultats signalés dans *Grandir au Canada*, il est important de se souvenir que ce profil porte uniquement sur les enfants qui fréquentaient l'école pendant l'année de référence, par opposition à tous les enfants d'âge scolaire admissibles. Par exemple, si l'on examine l'emploi des parents dans les ménages monoparentaux, l'emploi des adultes dans le groupe des enfants qui fréquentaient l'école est plus élevé, puisque l'inscription de l'enfant à l'école peut faciliter l'intégration du parent au marché du travail.

Dans l'ensemble, 38 % des enfants de 4 et 5 ans ne fréquentaient pas l'école pendant l'année de référence. De ce nombre, 86 % avaient 4 ans et 14 %, 5 ans. De plus, près de la moitié de ces enfants de 4 ans (48 %) et 38 % de ces enfants de 5 ans étaient inscrits à d'autres programmes préscolaires.

Caractéristiques de la famille

Le groupe d'enfants pour lesquels nous disposons de renseignements liés au milieu scolaire est semblable à l'échantillon global des enfants d'âge scolaire admissibles

(voir l'encadré en haut). Les résultats énoncés dans le présent document concernent l'échantillon d'enfants pour lesquels nous avons des renseignements liés au milieu scolaire.

En 1994-1995, la plupart des enfants (84 %) vivaient dans des familles biparentales, mais 16 % vivaient avec un parent seul ou ne vivaient ni avec leur père, ni avec leur mère. De surcroît, 59 % des enfants vivaient dans un ménage dont tous les parents faisaient partie de la population active rémunérée : plus de la moitié (59 %) des ménages biparentaux comptaient deux soutiens (à temps plein, à temps partiel ou une combinaison des deux), et dans 58 %

des ménages monoparentaux, le parent travaillait à temps plein ou à temps partiel.

Les enfants des régions rurales représentaient 19 % des enfants de l'échantillon, par rapport à 42 % qui provenaient de régions urbaines comptant plus de 500 000 habitants et à 39 % qui venaient de régions urbaines comptant jusqu'à 499 999 habitants². La distribution des enfants selon les régions rurales et les régions urbaines variait sensiblement d'une province à l'autre (tableau 1).

 **Tableau 1**
Une vaste majorité d'enfants vivaient dans les régions urbaines

	% des enfants dans chaque genre de région		
	Région urbaine (500 000 habitants ou plus)	Région urbaine (jusqu'à 499 999 habitants)	Région rurale
Canada	42	39	19
Terre-Neuve	-	64	36
Île-du-Prince-Édouard	-	31	69
Nouvelle-Écosse	-	64	36
Nouveau-Brunswick	-	56	44
Québec	49	30	21
Ontario	45	40	15
Manitoba	66	15	19
Saskatchewan	-	64	36
Alberta	63	21	16
Colombie-Britannique	40	49	11

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Langue

Les enseignants ont signalé que la principale langue d'enseignement était l'anglais pour plus des deux tiers des élèves (70 %) et le français pour près du quart (28 %). Deux pour cent des élèves recevaient l'enseignement dans les deux langues officielles.

L'anglais était la principale langue d'enseignement pour 9 enfants sur 10 à Terre-Neuve, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique ; le français était la principale langue d'enseignement pour 94 % des enfants au Québec. C'est au Nouveau-Brunswick que la principale langue d'enseignement en classe était distribuée le plus également : 35 % des enfants étudiaient en français et 65 % en anglais (tableau 2). La proportion des enfants qui recevaient l'enseignement aussi bien en français qu'en anglais était la plus élevée en Ontario (4 %) et au Québec (3 %).



Tableau 2
L'anglais était la principale langue d'enseignement pour plus de 90 % des enfants de Terre-Neuve, de la Saskatchewan, de l'Alberta et de la Colombie-Britannique

	% des enfants pour qui la principale langue d'enseignement était l'anglais ou le français	
	Anglais	Français
Canada	70	28
Terre-Neuve	93	7
Île-du-Prince-Édouard	81	17
Nouvelle-Écosse	88	11
Nouveau-Brunswick	65	35
Québec	2	94
Ontario	85	12
Manitoba	80	17
Saskatchewan	92	7
Alberta	93	7
Colombie-Britannique	93	6

Nota : Si, pour certaines provinces, le total ne représente pas 100, c'est que certaines catégories linguistiques ont été exclues.

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les enseignants des provinces de l'Atlantique ont signalé les proportions les plus élevées (plus de 80 %) de classes dont tous les élèves étaient de langue maternelle anglaise ou française. En Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique, environ 60 % des enseignants ont signalé que leurs classes comptaient au moins un élève dont la langue maternelle n'était ni l'anglais, ni le français.

Assiduité et participation

Les parents et les enseignants ont été priés de répondre à diverses questions ayant trait à l'assiduité des enfants, à leur degré de préparation pour la journée scolaire et aux sentiments qu'ils éprouvaient à l'idée de fréquenter l'école. Comme on le signalait dans les premiers résultats de la composante scolaire, la plupart des enfants de 4 à 11 ans fréquentaient régulièrement l'école. Un peu plus des deux tiers (67 %) s'étaient absentés pendant 5 jours ou moins, et 20 % avaient manqué entre 6 et 10 jours d'école. Seule une petite proportion d'enfants (4 %) avaient été absents pendant 20 jours ou plus, soit l'équivalent d'un mois d'enseignement. Les enfants de 4 à 11 ans n'étaient pas nombreux à s'absenter de l'école sans permission : les enseignants ont signalé que 99 % des enfants n'avaient pas manqué une seule journée d'école sans permission.

Les enfants étaient généralement prêts à participer aux activités scolaires. Selon les catégories « jamais », « rarement », « parfois », « habituellement » et « toujours », les enseignants ont indiqué le degré de préparation de chaque enfant pour diverses activités scolaires. La majorité des enfants (92 %) n'arrivaient jamais ou arrivaient rarement à l'école sans les vêtements appropriés pour participer à certaines activités (éducation physique, sport, sorties, récréations) ou des vêtements adaptés aux conditions climatiques. De plus, 90 % des élèves n'arrivaient jamais ou arrivaient rarement en retard à l'école. Enfin, 87 % n'étaient jamais trop fatigués ou étaient rarement trop fatigués pour faire leurs travaux scolaires.

Aux yeux des enseignants, les élèves étaient moins bien préparés lorsqu'il s'agissait du matériel nécessaire. Dix-neuf pour cent des élèves arrivaient parfois, habituellement ou toujours sans le matériel nécessaire (81 % n'arrivaient jamais ou arrivaient rarement sans le matériel nécessaire) et 23 % arrivaient sans avoir terminé leurs devoirs (77 % des élèves n'arrivaient jamais ou arrivaient rarement sans avoir terminé leurs devoirs). Selon les enseignants, les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'arriver avec le matériel nécessaire (86 % des filles par rapport à 76 % des garçons) et d'avoir terminé leurs devoirs (83 % des filles par rapport à 72 % des garçons).

La relation entre le statut socioéconomique, d'une part, et le rendement scolaire et le comportement des enfants, d'autre part, est complexe. En établissant le statut socioéconomique (SSE) de la famille de chaque enfant visé par l'ELNEJ, on peut explorer les évaluations faites par les enseignants au sujet du degré de préparation à l'école selon le groupe de SSE (voir l'encadré ci-dessous). Les

enfants des familles aux échelons inférieurs du SSE étaient moins susceptibles d'être préparés à l'école que les enfants des familles aux échelons supérieurs. Ces différences ressortaient le plus dans les réponses aux questions au sujet de l'habillement adéquat : les enfants de familles du groupe socioéconomique le plus faible étaient moins susceptibles d'être vêtus adéquatement pour les activités scolaires ou en fonction des conditions climatiques que ceux du groupe le plus élevé (84 % par rapport à 97 % qui n'arrivaient jamais ou qui arrivaient rarement sans les vêtements appropriés pour les activités scolaires ; 85 % par rapport à 97 %, respectivement, qui n'arrivaient jamais ou qui arrivaient rarement avec des vêtements inadaptés aux conditions climatiques). Au fur et à mesure des cycles suivants de l'enquête, les chercheurs pourront commencer à examiner les influences des antécédents socioéconomiques sur les progrès scolaires des enfants canadiens.

Les premières attitudes des enfants face à l'école peuvent se révéler d'importants indicateurs de leurs résultats futurs. Les parents ont signalé que la majorité des enfants (71 %) avaient presque toujours hâte d'aller à l'école et que 17 % des enfants avaient souvent hâte d'aller à l'école.

En ce qui concerne les sentiments des enfants à l'idée de fréquenter l'école, les parents étaient plus susceptibles d'indiquer que les enfants avaient presque toujours hâte d'aller à l'école pendant leurs premières années scolaires : plus de 80 % des enfants inscrits à des programmes de prématernelle et de maternelle, 78 % des élèves de 1^{re} année et seulement 65 % des élèves de 6^e année avaient presque toujours hâte d'aller à l'école (tableau 3). Un pourcentage légèrement plus élevé de filles (91 %) que de garçons (84 %) avaient presque toujours hâte ou souvent hâte d'aller à l'école.

Détermination du statut socioéconomique

L'ELNEJ inclut une mesure du statut socioéconomique (SSE) qui permet d'explorer l'influence des antécédents socioéconomiques sur le développement des enfants et des jeunes du Canada. Cette mesure consiste à combiner le revenu familial, la profession des parents et le niveau de scolarité des parents pour produire un indicateur global du SSE. Aux fins de la présente analyse, on a créé cinq groupes de taille égale (ou quintiles), contenant chacun 20 % des enfants classés selon le score de SSE attribué à leur famille. Les enfants dont la famille appartient au quintile supérieur de l'échelle de SSE sont classés dans le groupe de SSE supérieur, tandis que ceux dont la famille correspond au quintile inférieur de l'échelle sont classés dans le groupe de SSE inférieur.



Tableau 3

Les enfants étaient plus susceptibles d'avoir hâte d'aller à l'école durant les premières années scolaires

	% des élèves qui avaient hâte d'aller à l'école		
	Presque toujours	Souvent	Parfois, rarement ou presque jamais
Prématernelle	80	14	6
Maternelle	83	11	6
1 ^{re} année	78	14	8
2 ^e année	69	18	13
3 ^e année	66	19	15
4 ^e année	66	18	16
5 ^e année	65	17	18
6 ^e année	65	20	15

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les devoirs

Les devoirs font partie intégrante de l'expérience scolaire des enfants, surtout à mesure qu'ils changent d'année scolaire. Les parents, les enseignants et les enfants de 10 et 11 ans ont été priés de répondre à des questions au sujet de la fréquence des devoirs donnés par l'enseignant et faits par les enfants.

On a demandé aux enseignants à quelle fréquence ils donnaient des devoirs à faire à la maison. Dans toutes les années scolaires, plus de la moitié des enseignants (55 %) ont signalé qu'ils donnaient habituellement ou toujours des devoirs. Cette fréquence augmentait selon l'année scolaire : juste un peu moins de la moitié des enseignants de la 1^{re} à la 3^e année donnaient habituellement ou toujours des devoirs, par rapport à 57 % des enseignants de la 4^e année, 64 % des enseignants de la 5^e année et 66 % des enseignants de la 6^e année. Les enseignants de la 1^{re} et de la 2^e année étaient au-delà de quatre fois plus susceptibles que les enseignants de la 6^e année de ne jamais donner de devoirs ou d'en donner rarement (35 % des enseignants de 1^{re} et de 2^e année par rapport à 8 % des enseignants de 6^e année ne donnaient jamais ou donnaient rarement de devoirs à faire à la maison).

À mesure que la probabilité et la fréquence des travaux à faire à la maison augmentaient, la proportion des enfants qui ne les terminaient pas augmentait également. En ce qui concerne la préparation de l'élève pour l'école³, les enseignants ont signalé que 85 % des élèves de 1^{re} année n'arrivaient jamais ou arrivaient rarement à l'école sans avoir terminé leurs devoirs, par rapport à près de 70 % des élèves de 5^e et de 6^e année.

La fréquence à laquelle les enseignants donnaient des travaux à faire à la maison variait beaucoup selon les provinces. Ce sont les enfants de la 1^{re} à la 6^e année du Québec qui étaient les plus susceptibles d'avoir des devoirs à faire, 60 % des enseignants déclarant qu'ils donnaient des devoirs à faire à la maison (tableau 4). En Saskatchewan et au Manitoba, par ailleurs, seulement 9 % des enseignants ont signalé qu'ils donnaient toujours des devoirs. Il est intéressant de constater qu'en général, la proportion des enseignants qui ne donnaient jamais de devoirs ou qui en donnaient rarement était la plus élevée dans les provinces de l'Ouest et en Ontario. À partir du Québec en se dirigeant vers l'est, la plupart des enseignants donnaient habituellement ou toujours des devoirs.

Les réponses des parents en ce qui concerne la fréquence des devoirs donnés à leurs enfants étaient conformes aux réponses des enseignants aux premières années scolaires, mais il y avait certains écarts dans le cas des années suivantes⁴. La plupart des parents ont signalé que leurs enfants avaient des devoirs à faire quelques fois par semaine (25 %) ou tous les jours (43 %). Les devoirs semblaient devenir une activité régulière en 1^{re} année, puisque 49 % des enfants avaient des devoirs à faire quelques fois par semaine ou tous les jours. Cela est conforme aux réponses des enseignants : 48 % des enseignants de 1^{re} année donnaient habituellement ou toujours des devoirs. Selon les parents, 87 % des enfants de 6^e année avaient des devoirs à faire quelques fois par semaine ou tous les jours. Cependant, seulement les deux tiers des enseignants (66 %) de cette année scolaire ont signalé qu'ils donnaient habituellement ou toujours des devoirs.



Tableau 4

La fréquence des devoirs donnés par les enseignants variait selon la province

	% des enseignants qui donnaient des devoirs			
	Jamais ou rarement	Parfois	Habituellement	Toujours
Canada	21	24	28	27
Terre-Neuve	6	16	47	31
Île-du-Prince-Édouard	1	12	47	40
Nouvelle-Écosse	6	20	45	29
Nouveau-Brunswick	2	6	56	36
Québec	1	5	34	60
Ontario	33	30	21	16
Manitoba	39	28	24	9
Saskatchewan	38	37	16	9
Alberta	23	33	25	19
Colombie-Britannique	21	28	28	23

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Des tendances semblables ressortent des réponses des parents et des enseignants selon les provinces : 82 % des parents au Nouveau-Brunswick et au Québec ont répondu que leurs enfants avaient des devoirs à faire tous les jours. Au Manitoba et en Saskatchewan, moins de 1 enfant sur 5 avait des devoirs à faire tous les jours.

Les enfants de 10 et 11 ans visés par l'ELNEJ ont également été priés de dire ce qu'ils pensaient d'une série d'énoncés au sujet de leurs expériences à l'école dans le questionnaire qu'ils ont rempli. À l'énoncé « Quand mon professeur me donne des devoirs, je les fais », 67 % ont répondu qu'ils faisaient les devoirs tout le temps, et 28 %, la plupart du temps⁵.

L'école représentait une expérience positive pour les jeunes de 10 et 11 ans

La plupart des enfants de 10 et 11 ans percevaient l'école de façon positive : 69 % ont signalé qu'ils aimaient beaucoup ou qu'ils aimaient bien l'école ; 78 % ont affirmé qu'ils réussissaient bien ou très bien à l'école ; 92 % pensaient que c'était important ou très important d'obtenir de bons résultats à l'école. Cinq pour cent des enfants ont admis qu'ils se sentaient exclus tout le temps ou la plupart du temps.

On a également demandé aux jeunes de 10 et 11 ans s'ils avaient l'impression que leurs enseignants et leurs parents les appuyaient dans leur participation et leurs expériences à l'école. La majorité de ces enfants (89 %) ont signalé que les enseignants les traitaient de façon juste

tout le temps ou la plupart du temps, tandis que 68 % ont signalé qu'ils obtenaient une aide supplémentaire de la part de leur enseignant quand ils en avaient besoin, et ce, tout le temps ou la plupart du temps (12 % ont signalé qu'ils ne recevaient aucune aide supplémentaire). Les enfants avaient également l'impression que leurs parents appuyaient leurs activités scolaires : 87 % ont signalé que leurs parents étaient prêts à les aider tout le temps ou la plupart du temps s'ils avaient des problèmes à l'école (7 % ont signalé qu'ils n'avaient pas de problèmes à l'école). La vaste majorité des enfants (90 %) disposaient tout le temps ou la plupart du temps d'un endroit pour travailler ou étudier à la maison.

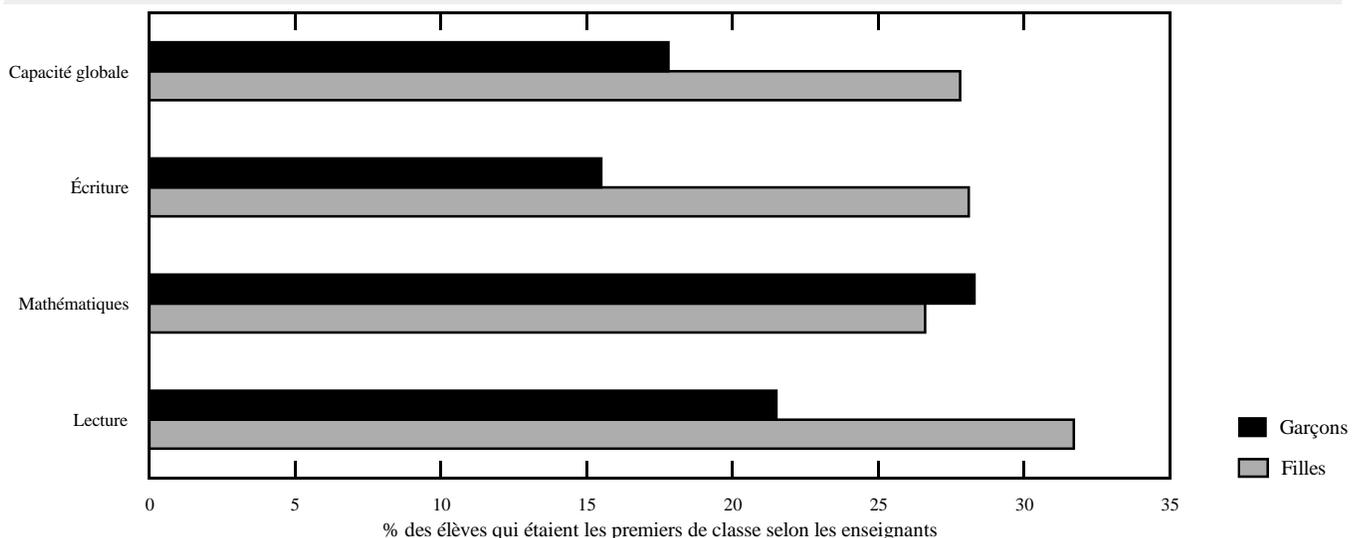
Les résultats scolaires variaient selon le sexe

Une mesure des résultats scolaires des enfants visés par l'ELNEJ à partir de la 1^{re} année était l'évaluation par les enseignants des capacités des élèves dans diverses matières par rapport aux autres élèves de la classe. Les enseignants ont signalé que les filles étaient plus souvent parmi les premières de classe en lecture (32 %) et en écriture (28 %) que les garçons (22 % et 16 %, respectivement). Les enseignants ont évalué à peu près également les pourcentages de garçons et de filles qui étaient parmi les premiers de classe en mathématiques (27 % des filles et 28 % des garçons). En ce qui concerne l'ensemble des matières enseignées, 28 % des filles et 18 % des garçons ont été classés parmi les premiers de classe (graphique 1).



Graphique 1

Les enseignants ont signalé que les filles étaient plus souvent parmi les premiers de classe que les garçons



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les élèves dont la famille se trouvait dans le groupe de SSE inférieur étaient moins nombreux à être classés parmi les premiers de classe dans toutes les matières enseignées que les élèves des familles dans le groupe de SSE supérieur. Selon les évaluations des enseignants, seulement 30 % des élèves des familles du groupe de SSE inférieur étaient classés au-dessus de la moyenne (c'est-à-dire dans les catégories « parmi les premiers de classe » et « au-dessus de la moyenne de la classe, mais non parmi les premiers ») en ce qui concerne l'ensemble des matières enseignées, par rapport à 60 % des enfants des familles du groupe de SSE supérieur. Les effets du SSE sur les variables liées au rendement scolaire feront l'objet d'autres recherches.

Les résultats en mathématiques variaient selon la province

Un test normalisé de mathématiques a été administré aux élèves à partir de la 2^e année. Étant donné la brièveté de ce test, on a remarqué un « effet plafond » pour certaines combinaisons particulières d'année scolaire et de niveau de difficulté, de sorte qu'un nombre exceptionnellement élevé d'élèves ont obtenu des scores parfaits. Le test n'a pas permis de faire la distinction entre les élèves qui obtenaient les meilleurs résultats en 3^e année et en 5^e année. Par conséquent, seuls les résultats des élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année seront énoncés dans le présent document.

Le test de mathématiques a été noté sur une échelle continue ; on s'attend à ce que les scores des enfants augmentent avec le temps, à mesure qu'ils progressent à l'école. L'échelle standard renferme des scores allant de 1 à 999⁶. Les scores moyens au test de mathématiques des enfants de 2^e, de 4^e et de 6^e année sont présentés au tableau 5. Pour chaque année scolaire, on remarque des variations selon la province. Les élèves de 2^e année au Québec et en Colombie-Britannique ont affiché les scores moyens les plus élevés au test de mathématiques (326 et 329, respectivement), tandis que ceux de l'Ontario ont eu le score moyen le plus faible (302). Les scores plus élevés des élèves du Québec et de la Colombie-Britannique sont conformes aux résultats du Projet d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS)⁷.

Chez les élèves de 4^e année, c'est le Québec qui a affiché le score moyen le plus élevé, soit 469, tandis que le Manitoba a affiché le score le plus bas, soit 410. Les scores moyens chez les élèves de 6^e année allaient d'un maximum de 550 au Québec à un minimum de 485 en Ontario.



Tableau 5

Ce sont les élèves de 4^e et de 6^e année du Québec qui ont obtenu les scores moyens les plus élevés au test de mathématiques

	Scores moyens		
	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
Canada	312	433	506
Terre-Neuve	307	422	494
Île-du-Prince-Édouard	305	416	504
Nouvelle-Écosse	318	415	507
Nouveau-Brunswick	318	424	488
Québec	326	469	550
Ontario	302	426	485
Manitoba	315	410	496
Saskatchewan	307	430	507
Alberta	309	425	515
Colombie-Britannique	329	439	522

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les élèves de la 1^{re} à la 6^e année avaient de bonnes habitudes de travail

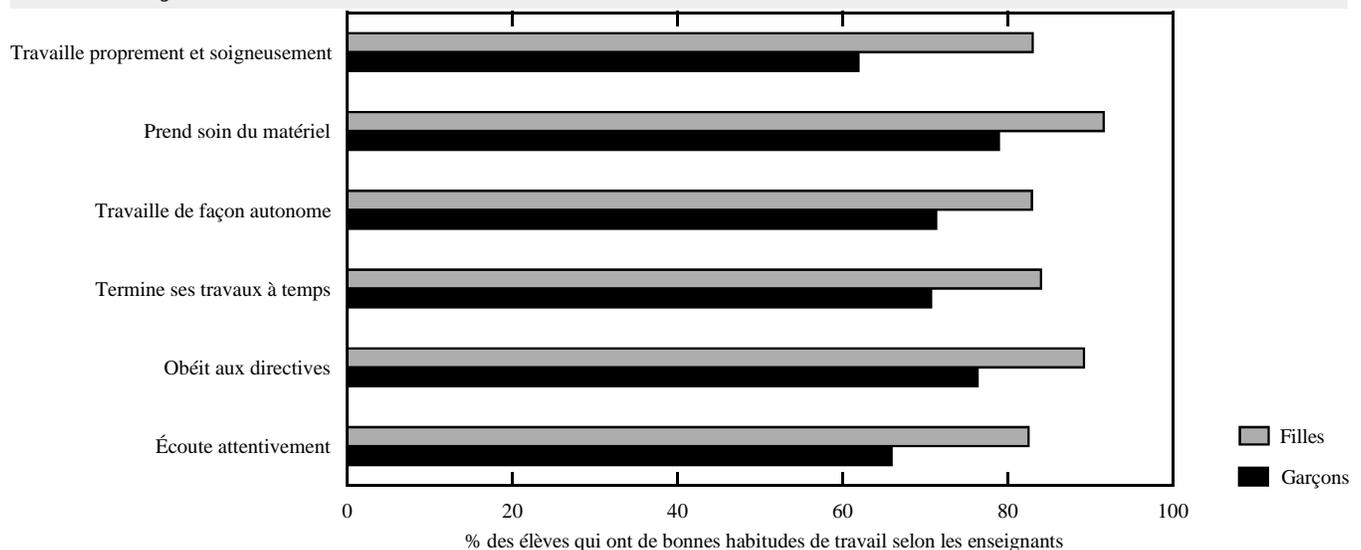
Les enseignants se sont également prononcés sur les habitudes de travail des enfants visés par l'ELNEJ. Selon leur évaluation, la majorité des enfants manifestaient toujours ou habituellement de bonnes habitudes de travail, notamment ils écoutaient attentivement (74 %), ils obéissaient aux directives (83 %), ils terminaient leurs travaux à temps (77 %), ils travaillaient de façon autonome (77 %), ils prenaient soin du matériel (85 %) et ils travaillaient proprement et soigneusement (72 %). Comme l'illustre le graphique 2, les filles étaient plus susceptibles que les garçons de manifester toujours ou habituellement de bonnes habitudes de travail.

La façon dont les enseignants jugeaient les habitudes de travail des élèves était relativement uniforme d'une province à l'autre et d'un niveau de SSE à l'autre, même si les élèves des familles appartenant au groupe de SSE inférieur étaient habituellement ou toujours moins susceptibles de manifester de bonnes habitudes de travail que les enfants des familles appartenant au groupe de SSE supérieur. La proportion d'enfants qui ne manifestaient jamais de bonnes habitudes de travail était relativement constante dans tous les groupes de SSE.



Graphique 2

Les filles étaient proportionnellement plus nombreuses que les garçons à manifester toujours ou habituellement de bonnes habitudes de travail



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Peu d'enfants avaient des problèmes de comportement

Le dépistage précoce des problèmes de comportement dans la vie de l'enfant se traduit souvent par de meilleures stratégies de suivi et d'intervention tout au long des années scolaires. Les enseignants ont été priés d'évaluer une série de comportements que manifestaient à l'école les enfants visés par l'ELNEJ. Les questions ont été groupées de façon à explorer le comportement des enfants selon quatre dimensions : les troubles de conduite et l'agression physique ; l'agression indirecte ; l'hyperactivité et l'inattention ; l'anxiété et les troubles affectifs. Les résultats des évaluations des comportements prosociaux sont également énoncés dans le présent document.

Les tableaux 6 à 10 portent sur les divers comportements des enfants qui fréquentaient l'école et pour qui les enseignants ont rempli un questionnaire. Les quatre premiers tableaux visent les enfants au sujet desquels les énoncés décrivant des comportements problèmes étaient « parfois ou assez vrais » et « souvent ou très vrais ». En ce qui concerne les comportements prosociaux, seule la catégorie « souvent ou très vrai » a été retenue.

Le tableau 6 porte sur les symptômes liés aux troubles de conduite et à l'agression physique. Selon les enseignants, les garçons étaient au moins deux fois plus nombreux que les filles à afficher tous les comportements agressifs, à une exception près, c'est-à-dire dans le cas où l'enfant « est cruel envers les autres, les brutalise et fait preuve de méchanceté ». Les garçons étaient trois fois plus nombreux que les filles à avoir attaqué physiquement quelqu'un d'autre, toujours selon les enseignants.

La tendance change complètement lorsqu'il s'agit de l'agression indirecte. Les filles étaient plus nombreuses à manifester des comportements liés à l'agression indirecte. La seule exception était le comportement « lorsqu'il est fâché contre quelqu'un, il dit de vilaines choses dans le dos de cette personne ». En effet, selon les réponses des enseignants, les filles et les garçons manifestaient ce comportement en proportions égales (tableau 7). L'ampleur des différences entre les garçons et les filles, cependant, n'était pas aussi marquée pour l'agression indirecte que pour les troubles de conduite ou d'agression physique.



Tableau 6

Les garçons étaient au moins deux fois plus susceptibles que les filles d'afficher la plupart des comportements liés à des troubles de conduite ou d'agression physique

	Occurrence du comportement « parfois ou assez vrai » ou « souvent ou très vrai » (%) selon l'évaluation de l'enseignant		
	Filles	Garçons	Total
Se bagarre souvent	13	35	24
Lorsqu'un enfant lui fait mal accidentellement (p. ex. en le bousculant), il suppose que cet enfant l'a fait exprès, se fâche et commence une bagarre	20	41	31
Attaque physiquement les autres	7	25	16
Menace les autres	7	16	11
Est cruel envers les autres, les brutalise et fait preuve de méchanceté	9	16	12
Frappe, mord et donne des coups de pied à d'autres enfants	4	15	10

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Tableau 7

Les enfants sont plus nombreux à afficher des comportements d'agression indirecte que des comportements liés aux troubles de conduite ou d'agression physique

	Occurrence du comportement « parfois ou assez vrai » ou « souvent ou très vrai » (%) selon l'évaluation de l'enseignant		
	Filles	Garçons	Total
Lorsqu'il est fâché contre quelqu'un, il essaie d'en entraîner d'autres à détester cette personne	26	23	25
Lorsqu'il est fâché contre quelqu'un, il devient ami avec quelqu'un d'autre pour se venger	29	17	23
Lorsqu'il est fâché contre quelqu'un, il dit de vilaines choses dans le dos de cette personne	32	33	33
Lorsqu'il est fâché contre quelqu'un, il dit aux autres : « Ne restons pas avec lui. »	34	27	30
Lorsqu'il est fâché contre quelqu'un, il raconte les secrets de cette personne à quelqu'un d'autre	31	21	26

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les réponses ont été combinées en une échelle pour chaque enfant et pour chaque genre de problème. Les scores relatifs aux troubles de conduite ou à l'agression physique et à l'agression indirecte vont d'un minimum de 0 à un maximum de 12 et d'un minimum de 0 à un maximum de 10, respectivement⁸. Un score plus élevé témoigne de la présence de symptômes du problème de comportement ; un score faible indique qu'il n'y a pas de problème de

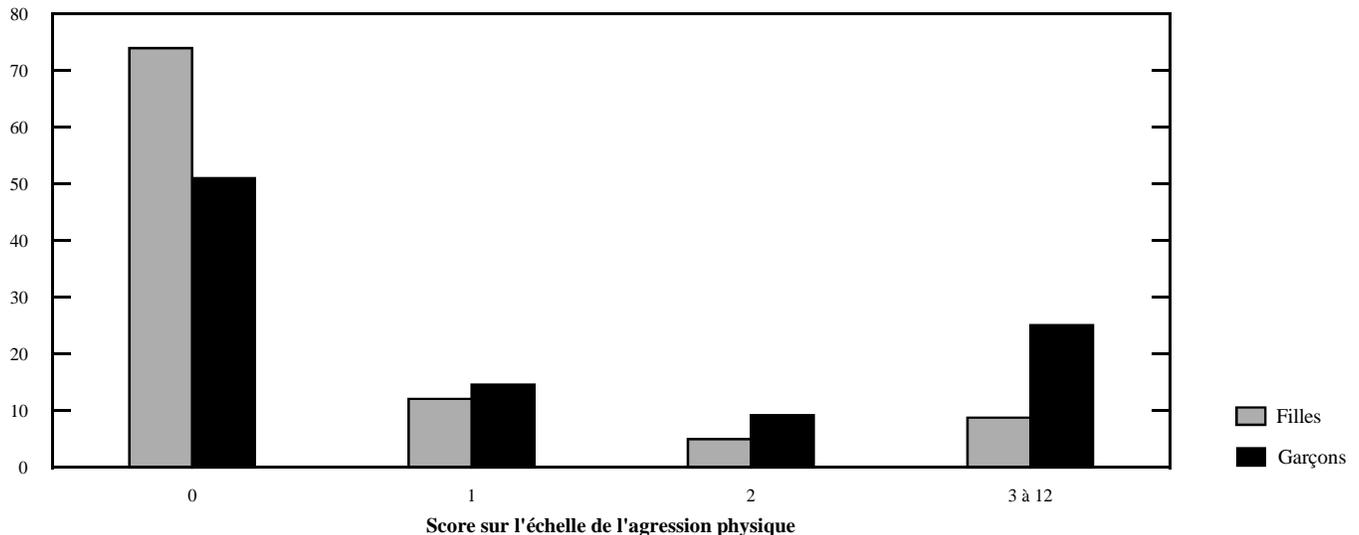
comportement. Les filles (74 %) étaient plus susceptibles que les garçons (51 %) d'obtenir un score de 0 (réponse « jamais ou faux ») pour les comportements liés aux troubles de conduite ou d'agression physique ; cependant, les garçons (56 %) étaient légèrement plus susceptibles que les filles (52 %) d'obtenir un score de 0 sur l'échelle de mesure de l'agression indirecte (graphiques 3 et 4).



Graphique 3

Les garçons étaient plus susceptibles que les filles de manifester des comportements liés à des troubles de conduite ou à de l'agression physique

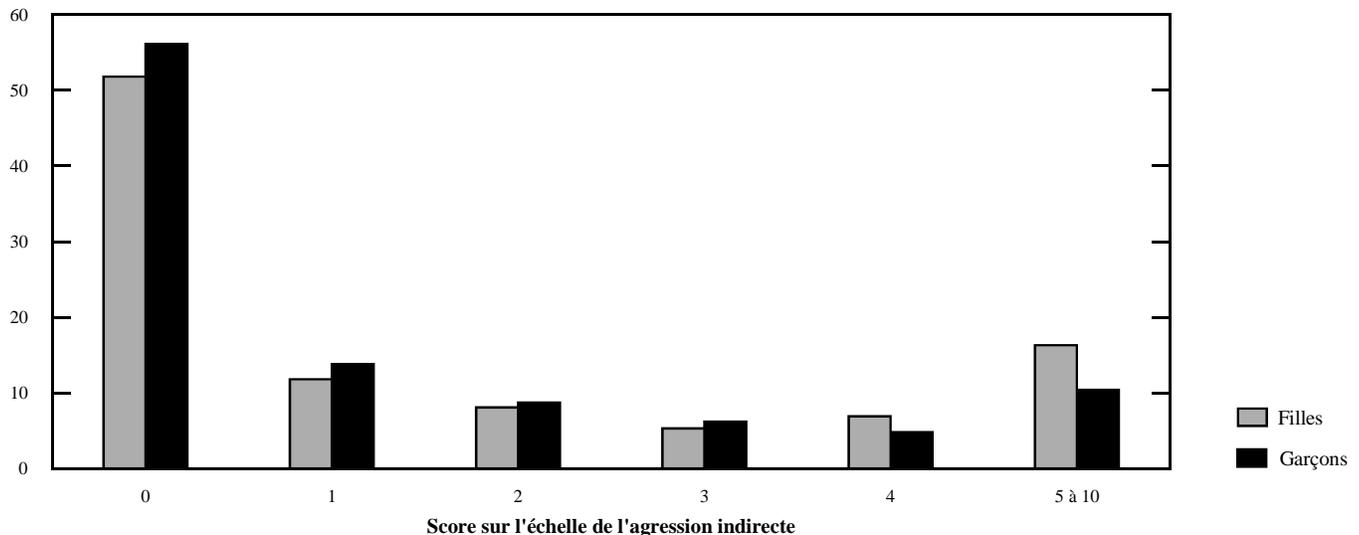
% ayant obtenu ce score



Graphique 4

Les filles étaient plus susceptibles que les garçons de recourir à l'agression indirecte

% ayant obtenu ce score



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Pour déterminer le niveau d'hyperactivité et d'inattention de l'enfant, on a demandé à l'enseignant d'évaluer les comportements figurant au tableau 8. Les enfants étaient plus nombreux à afficher des comportements d'hyperactivité et d'inattention que des comportements liés aux troubles de conduite ou d'agression physique et d'agression indirecte. Les enseignants ont signalé que près du tiers de

toutes les filles affichaient des symptômes d'hyperactivité et d'inattention qui variaient entre « inattentif » (40 %) et « a de la difficulté à rester tranquille pour plus de quelques instants » (18 %). Cependant, les garçons étaient plus susceptibles que les filles d'avoir manifesté tous les comportements de l'hyperactivité et de l'inattention.



Tableau 8

Les comportements d'hyperactivité et d'inattention sont plus courants chez les garçons que chez les filles

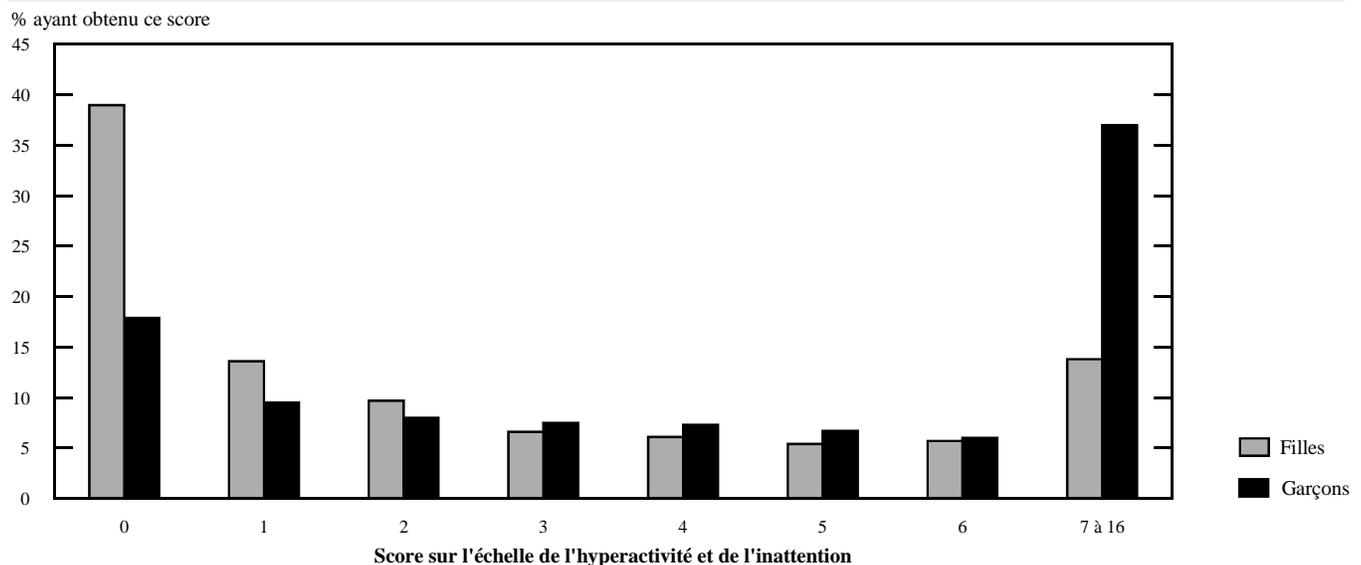
	Occurrence du comportement « parfois ou assez vrai » ou « souvent ou très vrai » (%) selon l'évaluation de l'enseignant		
	Filles	Garçons	Total
Ne peut rester en place, est agité ou hyperactif	23	49	36
Se laisse distraire, a de la difficulté à poursuivre une activité quelconque	39	62	50
Remue sans cesse	33	57	45
Est incapable de se concentrer, ne peut maintenir son attention pour une longue période	33	53	43
Est impulsif, agit sans réfléchir	25	49	37
A de la difficulté à attendre son tour dans un jeu ou en groupe	21	44	32
A de la difficulté à rester tranquille pour plus de quelques instants	18	38	28
Est inattentif	40	61	51

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Graphique 5

Les garçons ont obtenu des scores plus élevés que les filles sur l'échelle de l'hyperactivité et de l'inattention



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les scores obtenus par les garçons et les filles sur l'échelle confirment cette tendance, comme le montre le graphique 5. La proportion des filles (39 %) qui ne manifestaient aucune caractéristique d'hyperactivité ou d'inattention (score de 0) était plus du double de celle des garçons (18 %) ; la proportion des garçons qui obtenaient un score de 7 ou plus était plus du double de celle des filles.

Les enseignants ont également évalué les enfants en ce qui concerne un certain nombre de symptômes liés à l'anxiété et aux troubles affectifs (tableau 9). Le pourcentage des enfants affichant des comportements d'anxiété

et de troubles affectifs était lui aussi plus élevé que celui des enfants manifestant des comportements liés à des troubles de conduite ou d'agression physique. Cependant, l'écart n'était pas aussi grand entre les filles et les garçons. La différence la plus marquée a été observée chez les enfants qui étaient « nerveux ou très tendus » : 34 % des garçons contre seulement 25 % des filles affichaient ce comportement.

Dans l'ensemble, la majorité des enfants (62 %) ont obtenu un score peu élevé — 2 ou moins — en ce qui concerne l'anxiété et les troubles affectifs (graphique 6).



Tableau 9

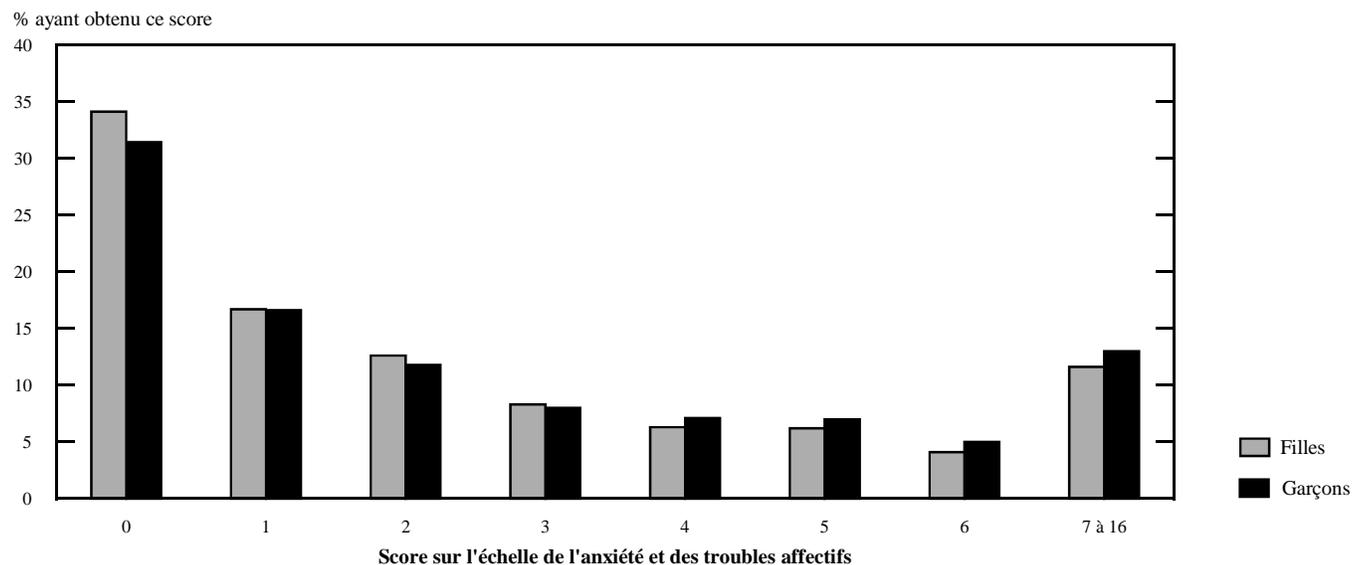
Les tendances étaient semblables chez les garçons et chez les filles en ce qui concerne les comportements d'anxiété et de troubles affectifs

	Occurrence du comportement « parfois ou assez vrai » ou « souvent ou très vrai » (%) selon l'évaluation de l'enseignant		
	Filles	Garçons	Total
Semble malheureux, triste ou déprimé	34	36	35
N'est pas aussi heureux que les autres enfants	26	28	27
Est trop craintif ou angoissé	30	29	29
Est inquiet	53	51	52
Pleure beaucoup	17	17	17
Semble triste, malheureux, près des larmes ou bouleversé	21	23	22
Est nerveux ou très tendu	25	34	29
A de la difficulté à s'amuser	22	27	25

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Graphique 6

Les tendances étaient semblables tant chez les garçons que chez les filles en ce qui concerne les comportements témoignant de l'anxiété et des troubles affectifs


Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Finalement, les enseignants ont évalué les comportements prosociaux des enfants (tableau 10). La distribution des garçons et des filles était ample sur l'échelle des scores possibles pour ce genre de comportement. En outre, les

filles étaient légèrement plus nombreuses à obtenir des scores élevés à ce chapitre. Des scores plus élevés représentent un degré plus élevé de comportement prosocial (graphique 7).



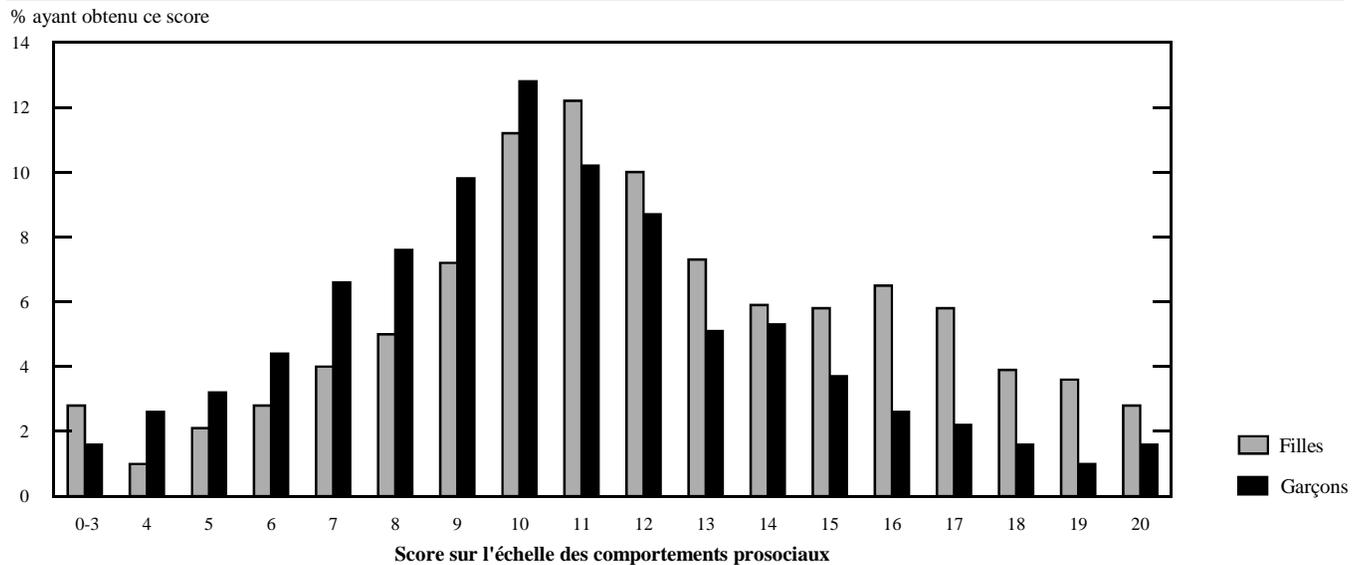
Tableau 10
Selon les réponses des enseignants, les filles manifestaient plus souvent des comportements prosociaux que les garçons

	Occurrence du comportement « parfois ou assez vrai » ou « souvent ou très vrai » (%) selon l'évaluation de l'enseignant		
	Filles	Garçons	Total
Témoigne de la sympathie envers quelqu'un qui a commis une erreur	49	32	41
Essaie d'aider quelqu'un qui s'est blessé	58	39	48
Offre d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre	29	15	22
S'il y a une dispute, tente de l'arrêter	13	7	10
Offre d'aider d'autres enfants (ami, frère ou sœur) qui ont de la difficulté à accomplir une tâche	36	21	29
Console un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleure ou est bouleversé	36	17	26
Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés (p. ex. des crayons, des livres)	26	16	21
Invite ceux qui regardent à prendre part à un jeu	12	8	10
Vient en aide à d'autres enfants (amis, frère ou sœur) qui ne se sentent pas bien	30	13	21
Saisit l'occasion de valoriser le travail d'enfants moins habiles	14	8	11

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Graphique 7
Les filles se sont vu attribuer des scores plus élevés que les garçons sur l'échelle des comportements prosociaux



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les scores moyens de comportement des garçons et des filles sont illustrés au tableau 11. Comme ces mesures du comportement ne renferment pas toutes le même nombre d'items et s'appuient sur des échelles de réponses différentes, nous avons, pour en simplifier l'interprétation, transformé les scores moyens en scores T, qui ont une valeur moyenne de 50 et un écart-type de 10. Ainsi, les scores de 50 représentent les niveaux moyens du comportement examiné, tandis que des scores de 10 points supérieurs ou inférieurs à 50 représentent des différences dignes de mention⁹. Grâce à cette transformation, on peut faire des comparaisons significatives entre les cinq traits de comportement. Même si le tableau 11 montre des scores moyens plus élevés au chapitre des comportements prosociaux et des comportements d'agression indirecte chez les filles et des scores moyens plus élevés au chapitre de l'hyperactivité et de l'inattention ainsi que des comportements relevant des troubles de conduite ou d'agression physique chez les garçons, il n'y a pas de différence *considérable* entre les comportements des garçons et ceux des filles.

Les effets du comportement des enfants sur leur développement sont complexes. Cette section a présenté uniquement les statistiques tirées de la façon dont les enseignants évaluaient les comportements et les conditions, ce qui a montré qu'un pourcentage relativement limité d'enfants manifestaient des symptômes liés aux divers problèmes de comportement. Une analyse plus poussée permettra aux chercheurs de se familiariser davantage avec la nature de ces relations.

Effectif des classes

L'effectif des classes continue de préoccuper les parents, les enseignants et les administrateurs. Il varie entre moins de 5 élèves et plus de 40 élèves par classe. La plupart des enfants visés par l'ELNEJ de la 1^{re} à la 6^e année (77 %) se retrouvaient généralement dans des classes comptant entre 21 et 30 élèves.

On a également observé des différences entre l'effectif des classes selon les provinces. À Terre-Neuve, au Nouveau-Brunswick, au Manitoba, en Saskatchewan et en Colombie-Britannique, la plupart des classes comptaient entre 21 et 25 élèves. À l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse, au Québec, en Ontario et en Alberta, il y avait des



Tableau 11

Il n'y a pas de différence considérable entre les comportements des garçons et ceux des filles selon les scores T moyens

	Scores T moyens	
	Filles	Garçons
Troubles de conduite et agression physique	47.6	52.4
Aggression indirecte	50.9	49.1
Hyperactivité et inattention	46.9	53.1
Anxiété et troubles affectifs	49.5	50.5
Comportements prosociaux	52.5	47.4

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

nombres à peu près égaux de classes comptant entre 21 et 25 élèves et entre 26 et 30 élèves. Les classes les plus nombreuses se trouvaient en Ontario, qui avait la plus forte proportion d'enfants dans des classes de 30 élèves ou plus.

Les classes plus nombreuses étaient également plus fréquentes à mesure qu'on montait d'année scolaire. Les enseignants ont signalé qu'environ la moitié des élèves de 4^e, de 5^e et de 6^e année se trouvaient dans des classes comptant entre 26 et 30 élèves, tandis que la plus forte proportion des élèves de 1^{re} année (60 %), de 2^e année (54 %) et de 3^e année (45 %) se retrouvaient dans des classes d'entre 21 et 25 élèves.

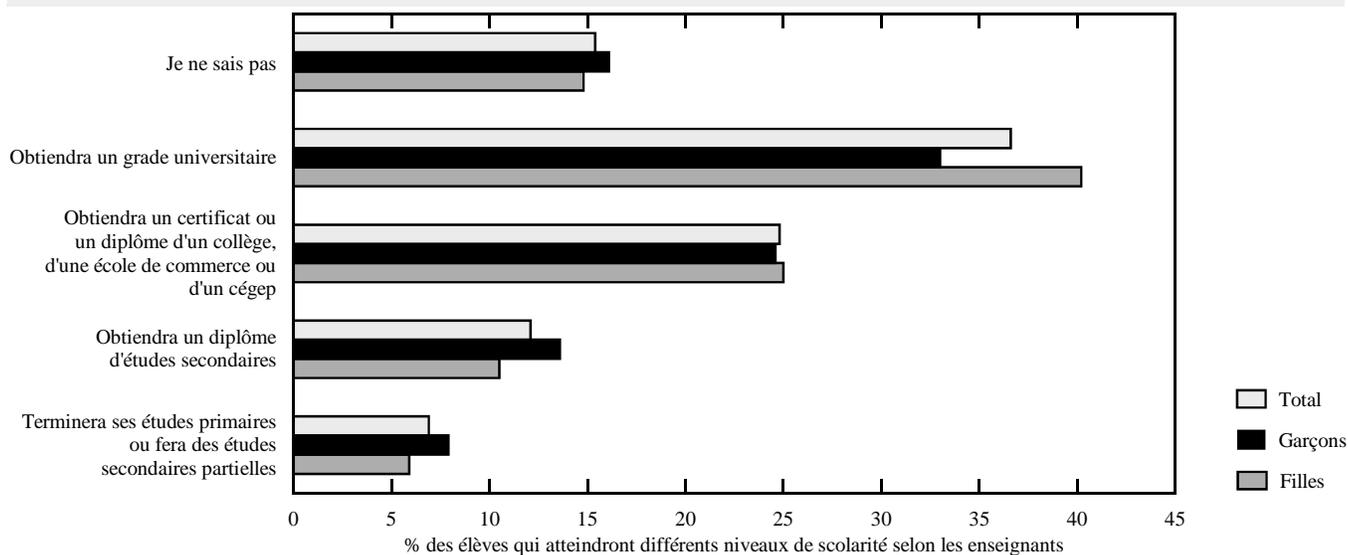
Les enseignants ont prédit que la plupart des élèves termineraient des études postsecondaires

On a demandé aux enseignants jusqu'où ils croyaient que les élèves iraient dans leurs études. Les enseignants s'attendaient à ce que plus de la moitié des élèves obtiennent un diplôme d'un établissement postsecondaire : selon eux, 25 % obtiendraient un certificat ou un diplôme d'un collège, d'une école de commerce ou d'un cégep et 37 % obtiendraient un grade universitaire. Les enseignants pensaient que les filles iraient un peu plus loin que les garçons dans leurs études ; ils s'attendaient ainsi à ce que 40 % des filles obtiennent un grade universitaire, par rapport à 33 % des garçons (graphique 8).



Graphique 8

Selon les enseignants, les filles iront plus loin que les garçons dans leurs études



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Études et recherches plus poussées

Nous nous contentons de faire ressortir dans le présent profil les questions qui pourraient faire l'objet de recherches plus poussées à partir des résultats de la composante scolaire de l'ELNEJ. Les relations entre l'enseignant et l'environnement en classe et les résultats des enfants sur le plan de l'éducation, ainsi qu'entre l'environnement à la maison et les résultats scolaires ont également de l'importance. Comment ces environnements influencent-ils la capacité des enfants de devenir des membres heureux et en santé au sein de la société ? Voici quelques-unes des questions que l'on pourrait examiner plus à fond à l'avenir :

- Quelle relation y a-t-il entre les attentes des enseignants, leurs évaluations du rendement scolaire et les résultats des enfants sur le plan de l'éducation ?
- Les évaluations des parents et les évaluations des enseignants en ce qui concerne le comportement des enfants sont-elles conformes ? Comment influencent-elles le rendement scolaire des élèves ?
- Quelle est la nature de la relation entre le comportement des enfants et leur degré de réussite ?
- L'environnement scolaire peut-il servir de facteur de protection pour les enfants à risque ? Par exemple, si les enseignants ont des attentes élevées à leur égard, les enfants qui proviennent de familles des groupes de SSE inférieurs peuvent-ils obtenir un meilleur rendement scolaire ?

Les résultats des prochains cycles de l'ELNEJ nous permettront de suivre les élèves tout au long de leur carrière scolaire. Que pouvons-nous apprendre de la nature du vécu scolaire des enfants qui réussissent bien à l'école ? Est-ce que certains événements ont tendance à donner lieu à des résultats particuliers ? Est-ce que cela se produit tout le temps, ou seulement parallèlement à d'autres événements ? De telles analyses et d'autres analyses des données pourront donner lieu à des interventions en matière de programmes et de politiques qui tiendront compte de la diversité du vécu de tous les enfants et de tous les jeunes du Canada.

RTE

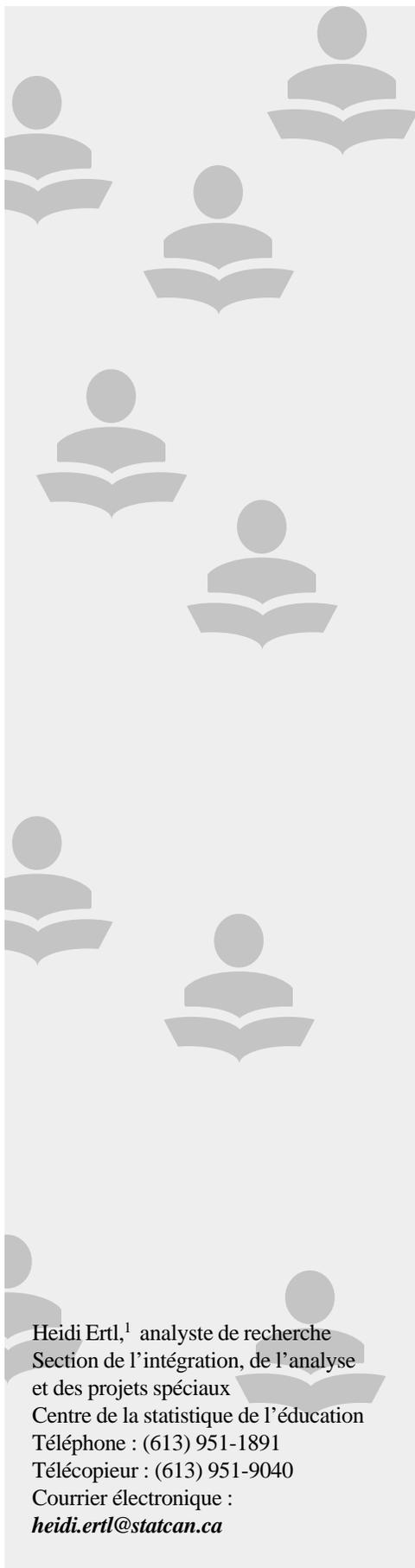
Notes

1. Le présent profil fait partie d'une série d'articles qui présentent les résultats de la composante scolaire du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les jeunes et les enfants (ELNEJ). Ces articles viennent compléter des études antérieures sur les enfants du Canada parues dans la publication conjointe de Développement des ressources humaines Canada et de Statistique Canada intitulée *Grandir au Canada* (1996). Tablant sur les résultats publiés dans l'article intitulé « Premiers résultats de la composante scolaire » du numéro de l'été 1997 de la *Revue trimestrielle de l'éducation*, le présent profil constitue un riche « instantané » du vécu scolaire des enfants en 1994-1995.

2. Selon Statistique Canada, les régions « urbaines » ont une concentration démographique d'au moins 1 000 habitants et une densité de population d'au moins 400 habitants au kilomètre carré. Tout territoire situé à l'extérieur des régions urbaines est considéré comme une région « rurale ».
3. Il faut faire preuve de prudence en comparant ces chiffres, puisque l'information sur le défaut de terminer les devoirs concernait un enfant en particulier, tandis que l'information sur la fréquence des devoirs donnés par l'enseignant s'appliquait à l'ensemble de la classe.
4. Certaines variations entre les réponses des parents et les réponses des enseignants peuvent résulter de choix de réponses différents dans les questions concernant les devoirs. Les enseignants devaient indiquer à quelle fréquence ils donnaient des devoirs à faire à la maison et avaient cinq choix de réponses allant de « toujours » jusqu'à « jamais ». On a par ailleurs demandé aux parents à quelle fréquence l'enfant avait des travaux scolaires à faire. Ceux-ci disposaient de sept choix de réponses, soit « jamais », « moins d'une fois par mois », « une fois par mois », « quelques fois par mois », « une fois par semaine », « quelques fois par semaine » et « tous les jours ». Différentes interprétations des catégories — par exemple, les parents ne font peut-être pas la distinction entre les travaux non terminés en classe et les devoirs à faire à la maison — peuvent expliquer pourquoi la proportion des enfants qui ont des devoirs à faire est plus élevée, selon les réponses des parents. La différence peut également s'expliquer par le degré d'attention que les parents apportent aux devoirs (les parents ont tendance à s'occuper davantage des devoirs des enfants plus jeunes). De plus, il peut être plus difficile d'évaluer le temps qu'il faut pour faire les devoirs lorsque ceux-ci sont moins structurés (des projets par opposition à des feuilles de travail, par exemple). Finalement, le point de référence est différent : les enseignants donnent des devoirs à l'ensemble de la classe, tandis que les parents décrivent les devoirs de leurs propres enfants.
5. Les données relatives aux jeunes de 10 et 11 ans sont basées sur tous les enfants de ce groupe d'âge qui ont rempli le questionnaire, et pas seulement sur les enfants pour lesquels les enseignants ont rempli un questionnaire.
6. Des scores standardisés ont été établis pour les 10 provinces. Les enfants de 2^e et de 3^e année se sont vu attribuer des scores standardisés d'une valeur se situant entre 200 et 400, selon le nombre de réponses exactes au test. Ceux de 4^e et de 5^e année se sont vu attribuer des scores standardisés d'une valeur se situant entre 264 et 550, puis ceux de 6^e et de 7^e année, d'une valeur se situant entre 314 et 624. L'avantage des scores standardisés, c'est qu'ils permettent de suivre les progrès de l'enfant dans le temps en comparant son score standardisé au score moyen pour son année scolaire.
7. Le PIRS a pour objet de recueillir de l'information sur le rendement des élèves qui aidera chaque province et territoire à établir des priorités en matière d'éducation et à planifier des améliorations dans les programmes. Il s'agit de mesurer les résultats d'un échantillon d'élèves de 13 et de 16 ans en mathématiques (contenu et solution de problèmes), en langue (lecture et écriture) et en sciences. Un test de mathématiques a été administré en 1993 et un test de sciences, en 1996. Un autre test de mathématiques a été administré en 1997, un test de lecture et d'écriture en 1998, et un test de sciences en 1999 (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, *Indicateurs de l'éducation au Canada : Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation*, Toronto, Ontario, 1996).
8. On a calculé les scores en attribuant des valeurs de 0 aux réponses « jamais ou faux », de 1 aux réponses « parfois ou assez vrai » et de 2 aux réponses « souvent ou très vrai ». On a ensuite fait la somme des valeurs relatives aux caractéristiques d'une dimension du comportement donnée.

9. Traditionnellement, on calcule les scores T en normalisant la distribution des scores selon les classements des percentiles, en convertissant ces derniers en scores Z (scores de l'écart normal standard) puis en utilisant la formule $Y = 10(Z) + 50$. Cependant, si la distribution des scores est très asymétrique, ou si la caractéristique sous-jacente n'est pas distribuée normalement, le processus de normalisation produira des scores transformés — scores Z et scores T — qui n'ont pas les propriétés recherchées. Comme un grand nombre des caractéristiques liées au comportement, particulièrement sur les échelles des comportements négatifs, sont très asymétriques, elles n'ont pas fait l'objet du processus de normalisation. On a plutôt transformé directement les scores sur toutes les échelles de comportement en scores Z et la formule $Y = 10(Z) + 50$ a servi à créer les scores T. Une fois transformés en scores T, les scores des échelles de mesure des comportements positifs et négatifs ont été placés sur une échelle uniforme commune. Ainsi, sur toutes les échelles de mesure des comportements positifs et négatifs, des scores élevés témoignent

d'une tendance plus importante à manifester le comportement visé : un score de 70 sur l'échelle de l'hyperactivité représenterait un degré très élevé de comportement hyperactif. De plus, les scores T supérieurs à 60 et inférieurs à 40 sur toute échelle de mesure relative au comportement supposent des problèmes : un score très faible (30) sur l'échelle de l'agression physique indiquerait que l'enfant se défend rarement lorsqu'il est attaqué par d'autres enfants et qu'il peut donc être brutalisé par les autres enfants. Par ailleurs, un enfant qui obtient un score très élevé (70) sur l'échelle de l'agression physique peut être une brute, qui frappe d'autres enfants et se bat souvent avec eux. (D'après Sandra Bohatyretz et Garth Lipps, *La diversité en classe : les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté*, Ottawa, Statistique Canada, 2000.) On trouvera plus de renseignements sur les scores T dans Allen M.J., et W.M. Yen, *Introduction to Measurement Theory*, Brooks/Cole Publishing Company, Monterey, CA, 1979.



Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995

Introduction

L'opinion selon laquelle les parents sont les éducateurs les plus influents d'un enfant est très répandue (Skau, 1996). Les efforts visant à déterminer comment les parents et les écoles peuvent mieux comprendre l'éducation des enfants et devenir de bons partenaires dans cette entreprise constituent donc un précieux investissement pour tous les membres de la société.

Chercheurs et éducateurs ont longtemps souligné les avantages de l'intervention des parents dans les expériences d'apprentissage des enfants. Si l'intervention parentale peut modifier le rendement scolaire des enfants, il serait donc possible d'augmenter les chances de réussite scolaire de ceux-ci en déterminant les stratégies d'intervention les plus efficaces et en apprenant à mesurer et à suivre cette intervention.

Nous traitons dans le présent article du rôle des parents dans l'environnement d'apprentissage des enfants en nous servant des résultats du premier cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)². Les résultats que nous examinons portent sur les enfants de 6 à 11 ans. La première partie de l'article met en lumière la relation entre l'intervention parentale et le rendement scolaire dans l'ELNEJ. La seconde partie montre comment l'analyse des facteurs peut être utilisée pour interpréter et mesurer l'intervention parentale. (Pour des renseignements sur la méthodologie et les données utilisées dans l'étude, voir l'encadré à la page suivante).

La documentation

Chercheurs et éducateurs s'entendent généralement pour dire que l'intervention parentale dans le processus d'apprentissage des enfants contribue à leur réussite scolaire. Les résultats de plusieurs grandes études permettent de croire que cette intervention favorise les attitudes et les comportements positifs en plus d'influer d'une manière constructive sur le classement, les notes obtenues aux examens et l'assiduité à l'école (Berla et Henderson, 1994). Toutefois, la nature de l'intervention parentale fait l'objet de grands débats.

Heidi Ertl,¹ analyste de recherche
Section de l'intégration, de l'analyse
et des projets spéciaux
Centre de la statistique de l'éducation
Téléphone : (613) 951-1891
Télécopieur : (613) 951-9040
Courrier électronique :
heidi.ertl@statcan.ca

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ)

Projet conjoint de Développement des ressources humaines Canada et de Statistique Canada, l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) permet d'étudier une vaste gamme de facteurs spécifiques qui sont censés influencer sur le développement et le bien-être des enfants. Au cours du premier cycle de l'enquête, qui s'est déroulé en 1994-1995, des données ont été recueillies sur un peu moins de 23 000 enfants âgés de quelques jours à 11 ans. Des données seront recueillies sur le même groupe d'enfants tous les deux ans, jusqu'à ce qu'ils atteignent l'âge adulte.

Des questions ont été posées à la personne qui connaît le mieux l'enfant (le plus souvent, sa mère) en ce qui concerne le style parental, le milieu familial, la santé de l'enfant, son comportement et son éducation. D'autres renseignements sur les matières enseignées à l'enfant, ses résultats scolaires et le milieu scolaire dans lequel il évolue ont été obtenus auprès des enseignants et des directeurs. On a eu recours à un certain nombre de méthodes de substitution afin de mieux comprendre le développement et le fonctionnement des enfants : on a notamment utilisé des tests de mathématiques et de vocabulaire de même que des questionnaires à l'intention des enfants de 10 et 11 ans.

Nous traitons dans le présent article des résultats de 5 822 enfants de 6 à 11 ans qui fréquentaient l'école en 1994-1995 lors du premier cycle de l'ELNEJ. Les données tirées des questionnaires de l'enseignant et du ménage nous ont fourni des renseignements sur le comportement des enfants à l'école et sur leur rendement scolaire ainsi que sur l'intervention et les attitudes parentales. Nous avons également utilisé la note

obtenue au test de mathématiques comme indicateur du rendement scolaire des enfants.

Dans la première partie de l'article, nous nous servons d'estimations pondérées de la population pour examiner la relation entre l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants mesuré dans l'enquête. Nous avons également effectué des tests T et des tests de signification X^2 de Pearson. Les non-réponses à toute question pertinente (« ne sait pas », « non déclaré » ou « non applicable ») ont été codées comme valeurs manquantes et ont été écartées de l'analyse.

Dans la seconde moitié de l'article, nous examinons la question de l'interprétation et de la mesure de l'intervention parentale dans l'ELNEJ. L'échantillon d'enfants de 6 à 11 ans a été divisé en deux, d'abord en considérant les années impaires, puis les années paires. Nous avons ensuite eu recours à des techniques d'analyse des facteurs en utilisant une pondération de l'échantillon pour examiner la première moitié de l'échantillon et déterminer dans quels domaines ou dimensions d'intervention les parents avaient la plus forte influence dans l'enquête (voir annexe B). Nous avons répété ce procédé pour la seconde moitié de l'échantillon afin de s'assurer que les résultats soient cohérents. Nous avons créé des échelles sur la base des dimensions prescrites, puis nous les avons utilisées dans les analyses de corrélation destinées à explorer plus à fond la force de la relation entre l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants. Nous avons appliqué à l'analyse des facteurs et au développement des échelles la même approche que pour les non-réponses.

L'intervention parentale comprend une vaste gamme d'activités, d'attitudes et de comportements. De plus, la définition d'une intervention efficace n'est pas la même pour tous les parents et tous les enfants. Cette complexité crée des difficultés quand il faut mesurer et interpréter tant l'intervention comme concept que sa relation avec le rendement scolaire des enfants (Sui-Chu et Willms, 1996 ; Trusty, 1998 ; Watkins, 1997).

Plusieurs chercheurs ont examiné les aspects multidimensionnels de l'intervention parentale en recourant aux techniques de l'analyse des facteurs. Sui-Chu et Willms (1996) estiment que cette intervention a quatre dimensions : la discussion à la maison, la communication à l'école, la supervision à la maison et la participation à l'école. La structure tridimensionnelle de Grolnick et Slowiaczek (1994) comprend le comportement parental, la perception par l'enfant de la disponibilité affective et personnelle des parents et les activités intellectuelles et cognitives. Comme le montre l'annexe B, nous nous sommes servis de

l'analyse des facteurs pour déterminer quelles dimensions de l'intervention parentale peuvent être extraites de l'ELNEJ.

Intervention parentale et rendement scolaire des enfants dans l'ELNEJ

La vaste gamme de questions couvertes par l'ELNEJ procure un riche « instantané » de l'intervention parentale ainsi que du rendement et des expériences scolaires des enfants. Onze questions portant sur l'intervention parentale, figurant tant dans le questionnaire de l'enseignant que dans celui du ménage, sont comprises dans l'étude. Ces questions portent sur les diverses dimensions cernées dans la documentation : comportement parental, environnement familial et pratiques parentales ainsi que perception par l'enseignant de l'intervention et des attitudes des parents.

De même, 11 variables de l'ELNEJ ont été choisies pour mesurer le rendement scolaire des enfants. Elles

comprennent les résultats d'un test d'aptitude en mathématiques et l'évaluation par l'enseignant du rendement scolaire global, ainsi que les résultats en lecture, en composition et en mathématiques. L'enseignant a également évalué les variables suivantes liées aux habitudes générales de travail des enfants, que nous avons incluses dans la seconde partie de cette analyse : écouter attentivement ; obéir aux directives ; terminer les travaux à temps ; travailler de façon autonome ; prendre soin du matériel ; travailler proprement et soigneusement.

La perception qu'avaient les enseignants de l'intervention et des attitudes parentales était en général liée à leur perception du rendement scolaire des enfants

La recherche a laissé entendre que la perception qu'avaient les enseignants de l'intervention parentale présentait une forte corrélation avec les résultats scolaires : les enseignants pourraient en attendre davantage des élèves dont les parents sont le plus engagés envers l'école. Ces mêmes élèves tendent d'ailleurs à avoir de plus hautes moyennes générales et des notes plus élevées aux examens (Berla et Henderson, 1994).

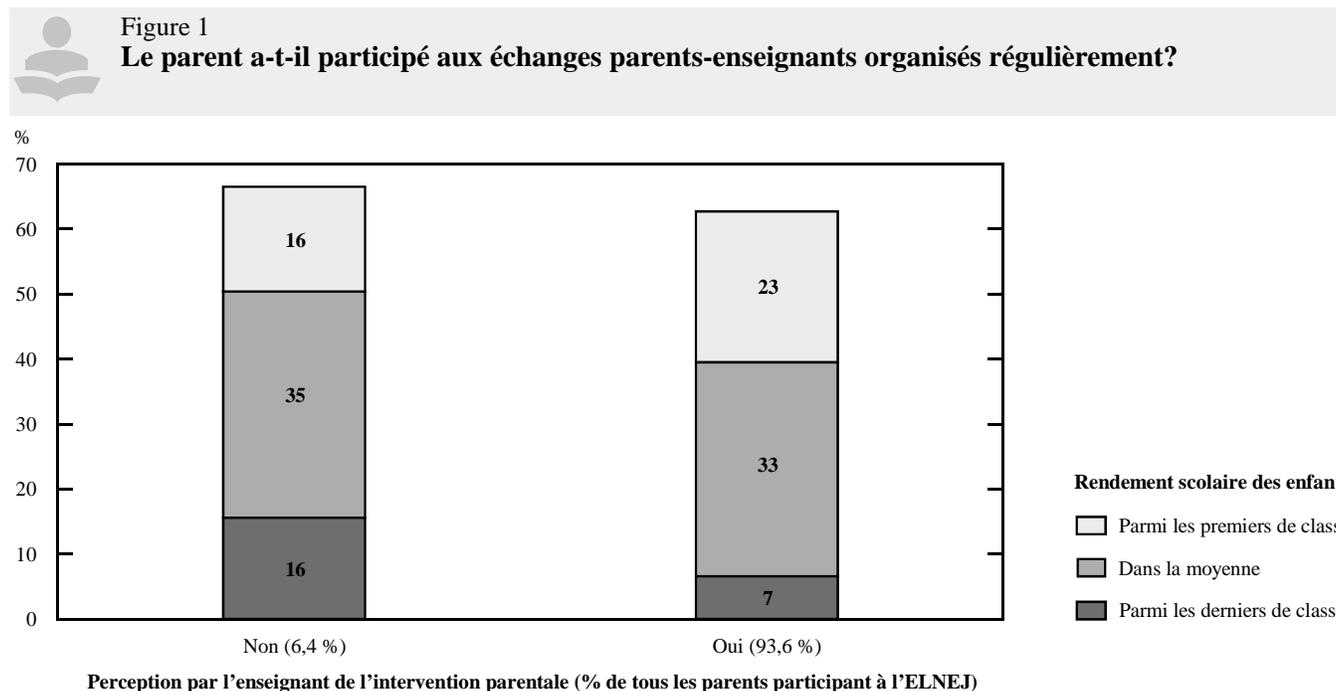
Les enseignants ont été invités à évaluer, pour chaque enfant participant à l'ELNEJ, tant la participation directe des parents, y compris l'interaction parents-enseignants au moyen de réunions ou d'appels téléphoniques, que leur intervention générale, sous forme d'appui à l'enseignant.

D'une manière générale, les enfants dont les parents participaient davantage, d'après l'enseignant, recevaient de ce dernier une évaluation plus favorable de leurs aptitudes d'ensemble.

Participation directe

D'après les rapports des enseignants, 23 % des élèves dont les parents participaient aux échanges parents-enseignants (soit en personne, soit au téléphone) figuraient parmi les premiers de classe, comparativement à 16 % des enfants dont les parents n'y participaient pas (figure 1). Les enfants étaient au-delà de deux fois plus susceptibles d'être parmi les derniers de classe lorsque les enseignants avaient déclaré que les parents ne participaient pas aux échanges (16 % par rapport à 7 % ; $p < 0,01$).

Dans le cas des élèves se situant parmi les premiers de classe, le fait que les parents aient ou non communiqué avec l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement des enfants ne semblait pas étroitement lié à l'évaluation globale de leurs aptitudes (figure 2). En fait, 22 % des élèves dont les parents avaient communiqué avec l'enseignant et 20 % des élèves dont les parents ne l'avaient pas fait figuraient parmi les premiers de classe. Toutefois, les enfants dont les parents n'avaient pas communiqué avec l'enseignant étaient près de deux fois plus susceptibles d'être classés parmi les derniers de classe que ceux dont les parents avaient eu des contacts avec l'enseignant (11 % par rapport à 6 % ; $p < 0,01$).

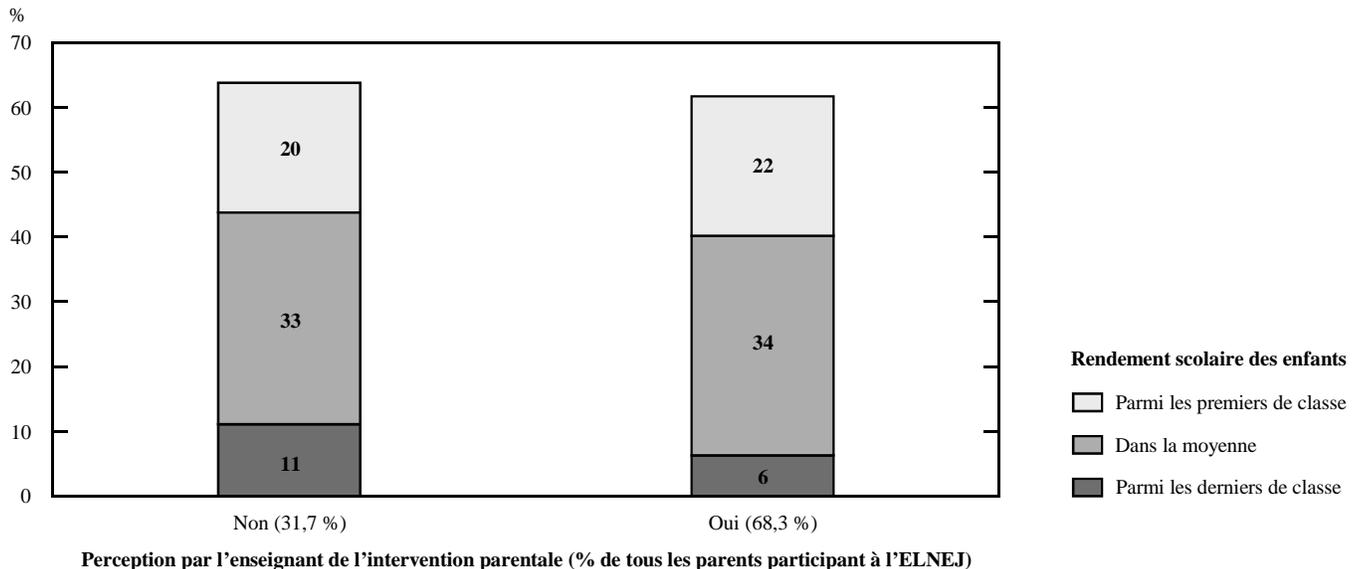


Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Figure 2

Le parent a-t-il contacté l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève?



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

On a également demandé aux enseignants si, après avoir appelé les parents, ceux-ci les avaient rappelés pour discuter du rendement ou du comportement des enfants à l'école. Dans l'ensemble, 90,4 % des parents avaient rappelé l'enseignant. Encore une fois, le fait qu'ils aient rappelé ou non n'avait aucune incidence sur les élèves qui comptaient parmi les premiers de classe, mais il était relié à la proportion des élèves qui figuraient parmi les derniers : 14 % des élèves dont les parents avaient rappelé l'enseignant, par rapport à 9 % des élèves dont les parents ne l'avaient pas fait, faisaient partie des derniers de classe ($p < 0,01$). Pour ces interventions directes, peu de différences ont été notées dans le cas des enfants qui se classaient dans la moyenne.

Intervention générale

La perception qu'avait l'enseignant de la portée générale de l'intervention parentale dans l'éducation des enfants de l'ELNEJ était sensiblement liée à sa perception du niveau global d'aptitude des enfants (figure 3) : 29 % des enfants dont les parents intervenaient beaucoup, selon l'enseignant, contre seulement 2 % des enfants dont les parents n'intervenaient pas du tout, figuraient parmi les premiers de classe. Cependant, 34 % des enfants dont les parents n'intervenaient pas et seulement 4 % des enfants

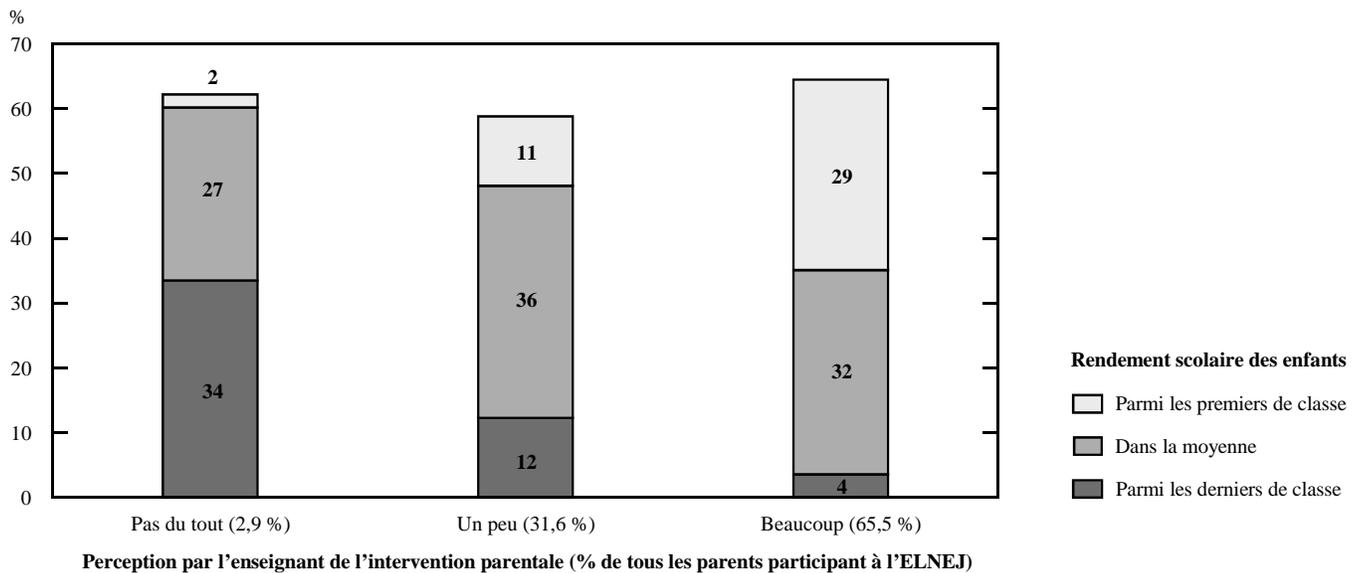
dont les parents intervenaient beaucoup comptaient parmi les derniers de classe ($p < 0,01$).

Les enseignants ont également évalué à quel point les parents des enfants considèrent l'école comme importante (figure 4). Les enfants dont les parents étaient perçus par l'enseignant comme des gens qui accordaient beaucoup d'importance à l'école étaient au moins quatre fois plus susceptibles de figurer parmi les premiers de classe (28 %) que ceux dont les parents, toujours selon l'enseignant, accordaient à l'école assez d'importance (7 %) ou peu d'importance (2 %) ($p < 0,01$).

De même, seuls 2 % des enfants dont les parents étaient perçus comme des gens n'appuyant pas les efforts de l'enseignant, contre 28 % de ceux dont les parents étaient perçus comme des gens appuyant fortement ces efforts, ont été classés parmi les premiers de classe. De plus, comme le montre la figure 5, les enfants dont les parents étaient perçus comme des gens n'appuyant pas l'enseignant étaient nettement plus susceptibles de figurer parmi les derniers de classe (36 %) que les enfants dont les parents appuyaient fortement l'enseignant (4 %). Dans le cas des enfants classés dans la moyenne, les différences observées sur le plan de la participation des parents aux activités d'intervention générale perçue par l'enseignant étaient relativement minimales ($p < 0,01$).



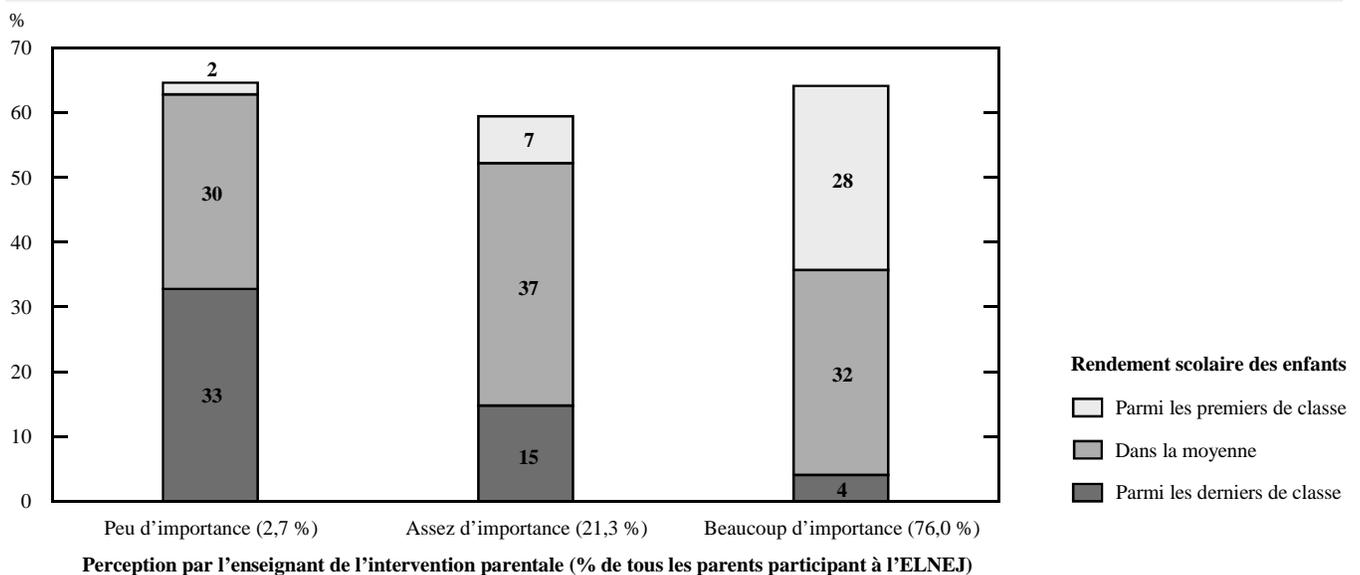
Figure 3
Le degré de participation des parents à l'éducation des élèves, tel que perçu par l'enseignant, est lié à la réussite scolaire globale telle que perçue par l'enseignant



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



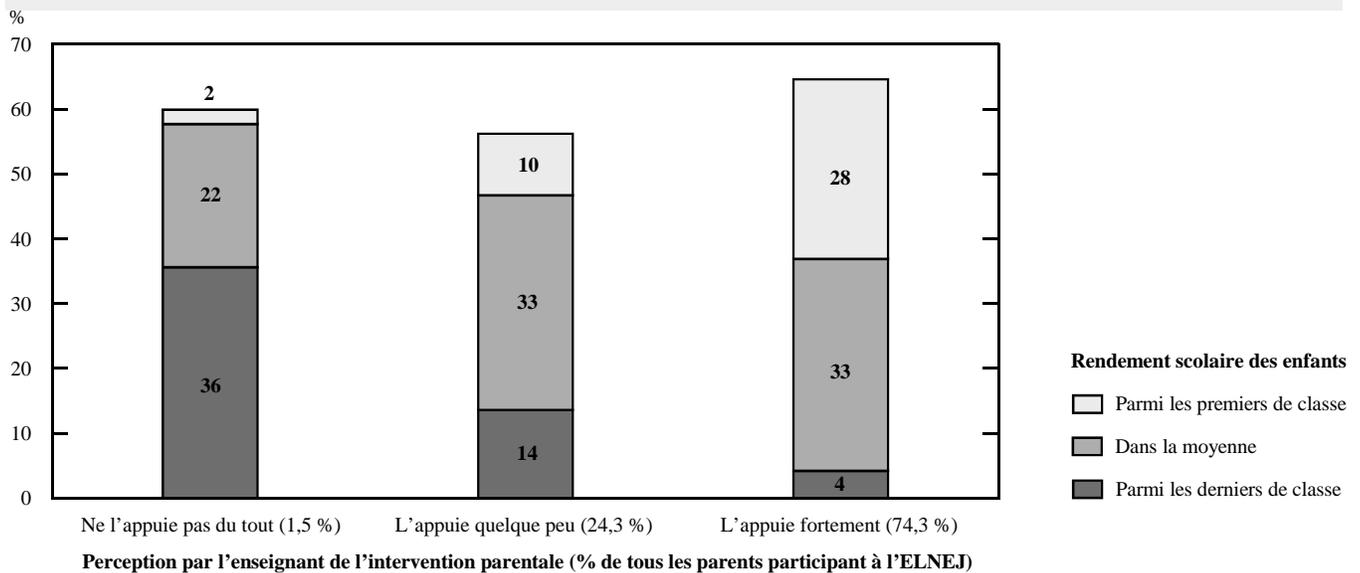
Figure 4
Quelle importance le parent de l'élève accorde-t-il à l'école ?



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Figure 5
Dans quelle mesure le parent appuie-t-il l'enseignant dans ses efforts ?



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Lire avec les enfants et les aider à faire leurs devoirs étaient des activités d'intervention courantes des parents d'élèves ayant un rendement scolaire faible

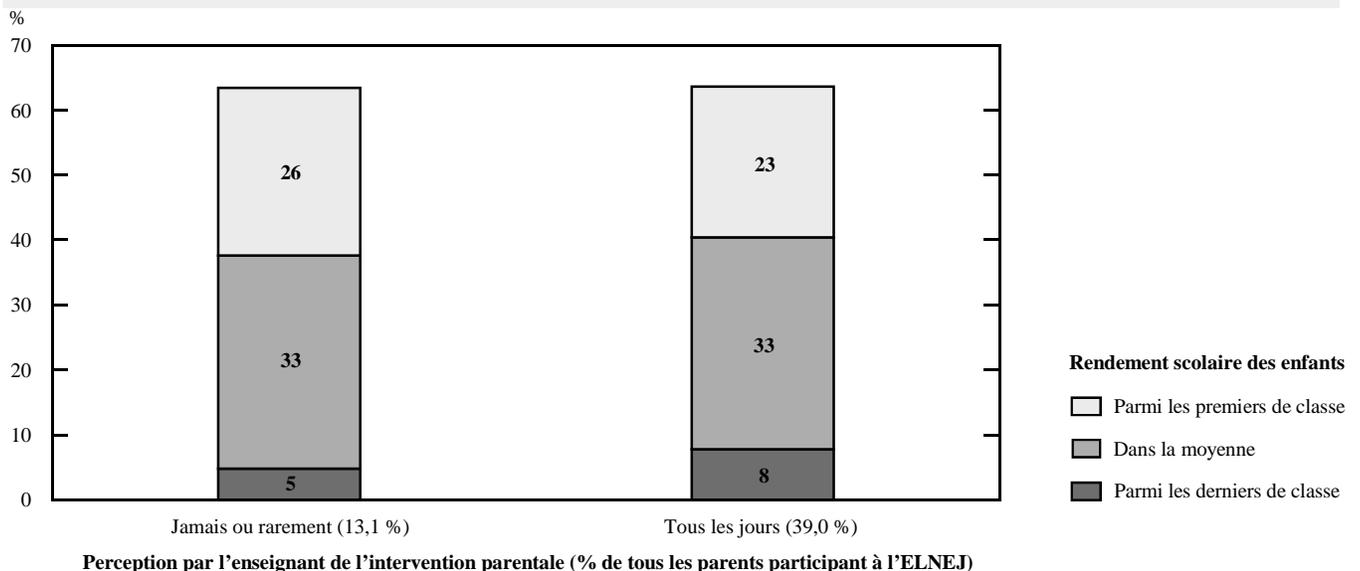
La mesure dans laquelle les parents créent un milieu d'apprentissage stimulant à la maison est un autre aspect important de leur intervention. Les conclusions présentées ici appuient la notion selon laquelle le rendement des enfants constitue le facteur clé qui amène les parents à intervenir à

la maison : lorsque le rendement scolaire baisse, les parents pourraient avoir tendance à accroître les activités d'intervention, comme la lecture et la vérification des devoirs.

Dans le cadre de l'ELNEJ, 5 % des enfants dont les parents ont déclaré n'avoir jamais ou avoir rarement lu avec eux ou qu'ils avaient rarement ou n'avaient jamais lu pour eux se sont classés parmi les derniers, tandis que 26 % étaient parmi les premiers (figure 6). Les enfants qui participaient à des activités quotidiennes de lecture avec



Figure 6
À quelle fréquence le parent lit-il avec l'enfant ?



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

leurs parents étaient en fait moins susceptibles que les autres de figurer parmi les premiers de classe³ (23 %) ($p < 0,01$).

De même, comme l'indique la figure 7, 5 % des enfants dont les devoirs ont rarement été vérifiés par les parents ou ne l'ont jamais été figuraient parmi les derniers de classe, tandis que 32 % figuraient parmi les premiers de classe. Les enfants dont les parents vérifiaient quotidiennement les devoirs étaient plus susceptibles de faire partie des

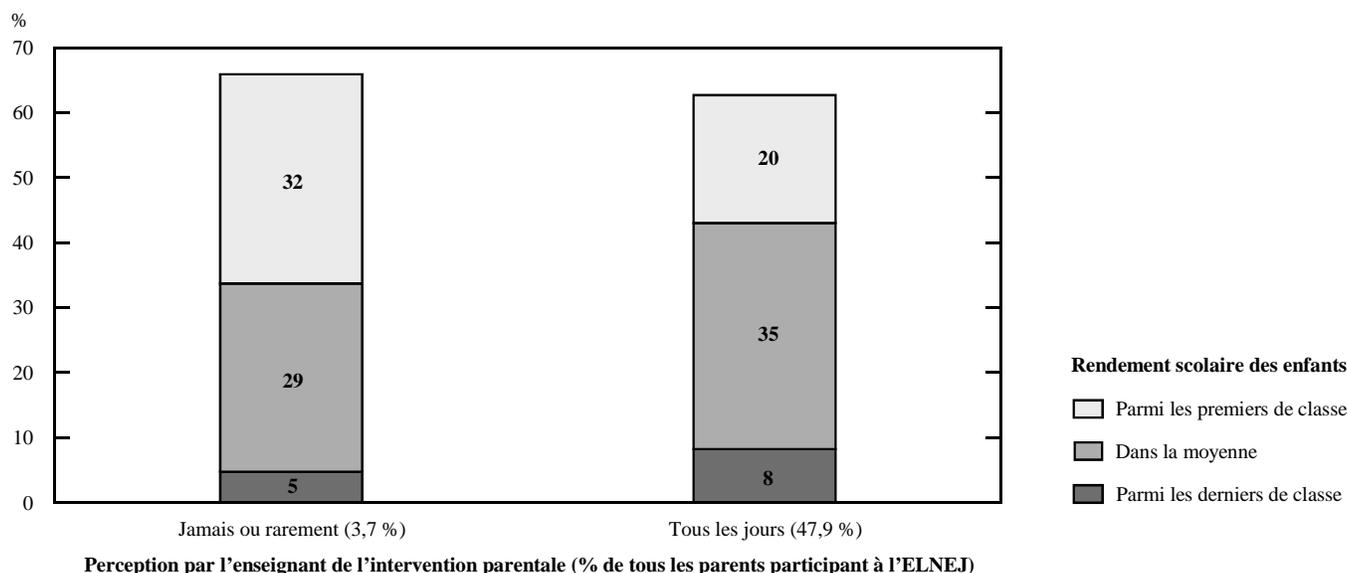
derniers de classe (8 %) et moins susceptibles de compter parmi les premiers (20 %) ($p < 0,01$).

À défaut de renseignements sur la motivation qui sous-tend les activités d'intervention, il est difficile de tirer des conclusions sur la nature causale de la relation entre l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants. Certaines activités d'intervention parentale pourraient à la fois stimuler le rendement et être stimulées par celui-ci.



Figure 7

À quelle fréquence le parent vérifie-t-il les devoirs de l'enfant ou l'aide-t-il à les faire?



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

L'intervention générale des parents, telle que perçue par l'enseignant, était liée aux résultats en mathématiques

La perception des enseignants de l'intervention générale des parents était liée aux notes moyennes obtenues par les enfants au test de mathématiques, tandis qu'une seule activité de participation directe était associée à l'aptitude en mathématiques⁴. Les élèves de 2^e année et des années suivantes ont été soumis à une version abrégée du test canadien normalisé de mathématiques. Il convient de noter qu'un « effet de plafonnement » a été observé pour certaines combinaisons d'années d'études et de niveaux de difficulté, puisque des tests de même calibre étaient utilisés pour deux années différentes. L'effet de plafonnement se manifestait par un nombre anormalement élevé d'élèves recevant une note parfaite, surtout en 3^e et en 5^e année. C'est pour cette raison que nous n'examinons ici que les résultats des élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année.

Le tableau 1 présente, selon l'année d'études, les notes moyennes obtenues au test de mathématiques par les élèves dont les parents ont participé directement ou non, selon la perception de l'enseignant, à certaines activités d'intervention. Les notes moyennes étaient sensiblement plus élevées dans le cas des enfants de 2^e année dont les parents avaient participé aux échanges parents-enseignants (314 par rapport à 282 ; $p < 0,01$). Les résultats des élèves de 4^e et de 6^e année n'étaient pas statistiquement significatifs.

L'évaluation que faisaient les enseignants de l'intervention générale et de l'attitude des parents était liée de façon significative aux notes moyennes obtenues au test de mathématiques, comme le montre le tableau 2. Les élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année dont les parents intervenaient beaucoup, selon l'enseignant, ont obtenu des notes moyennes sensiblement plus élevées que ceux dont les parents n'intervenaient pas. L'écart le plus important entre

les notes moyennes élevées et faibles a été observé, dans le cas des enfants de 4^e année, dans les réponses à la question « Dans quelle mesure le parent participe-t-il à l'éducation de l'élève ? » : les notes moyennes s'échelonnaient

entre un maximum de 442 pour les enfants dont les parents participaient beaucoup et un minimum de 371 pour les enfants dont les parents ne participaient pas du tout.



Tableau 1

Les élèves de 2^e année dont les parents assistaient aux réunions scolaires obtenaient de meilleures notes moyennes au test de mathématiques

Perceptions de l'enseignant quant à la participation directe des parents à l'éducation de l'enfant	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
	notes moyennes en maths		
Le parent a-t-il participé aux échanges parents-enseignants organisés régulièrement (soit en personne ou au téléphone) ?			
Oui	314*	434	507
Non	282*	419	499
Le parent a-t-il communiqué avec l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève ?			
Oui	312	433	501
Non	309	428	506
Le parent a-t-il rappelé l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève ?			
Oui	310	430	496
Non	301	431	516

* $p < 0,01$

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.



Tableau 2

Les enfants de l'ELNEJ dont les parents intervenaient beaucoup obtenaient de meilleures notes au test de mathématiques

Perceptions de l'enseignant quant à la participation directe des parents à l'éducation de l'enfant	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
	notes moyennes en maths		
Dans quelle mesure le parent participe-t-il à l'éducation de l'élève ?			
Beaucoup	318**	442*	517*
Un peu	307**	425*	486*
Pas du tout	295**	371*	459*
Quelle importance le parent de l'élève accorde-t-il à l'école ?			
Beaucoup d'importance	317*	438*	512*
Assez d'importance	305*	424*	489*
Peu d'importance	293*	394*	459*
Dans quelle mesure le parent appuie-t-il dans ses efforts l'enseignant ?			
Fortement	319*	440*	515*
Quelque peu	307*	413*	482*
Pas du tout	292*	392*	460*

* $p < 0,01$

** $p < 0,05$

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

La lecture et la participation aux devoirs étaient associées à des notes moindres au test de mathématiques

Comme nous l'avons mentionné plus haut, les parents qui interviennent à la maison dans l'éducation des enfants pourraient être motivés par un rendement scolaire médiocre. Comme le montre le tableau 3, les élèves exposés à des activités quotidiennes de lecture et de participation aux devoirs ont en général obtenu des notes moindres au test de mathématiques. Ce n'était cependant pas le cas des élèves de 4^e année, dont les notes étaient à peu près les mêmes. De plus, les résultats n'étaient pas significatifs dans le cas des activités de lecture des élèves de 6^e année. Cela pourrait confirmer dans une certaine mesure l'hypothèse selon laquelle les enfants d'âges différents et de niveaux différents pourraient réagir différemment à certaines activités d'intervention.

Autres variables de l'intervention

D'après la recherche sur les processus familiaux, le milieu familial a une puissante influence non seulement sur le comportement des enfants, mais aussi sur leur rendement scolaire (Berla et Henderson 1994). Les pratiques parentales et d'autres aspects du fonctionnement familial constituent d'importants facteurs qui peuvent encourager l'enfant à apprendre. Les scores d'échelle des pratiques parentales et du milieu familial de l'ELNEJ, qui comprennent l'interaction positive, les pratiques parentales cohérentes et le fonctionnement de la famille, sont dérivés des questions posées à la personne qui connaît le mieux l'enfant. Les réponses sont combinées de façon à créer des scores d'échelle pour chaque enfant participant à l'ELNEJ. Les scores élevés d'interaction positive, de pratiques parentales cohérentes et de fonctionnement de la famille reflètent un environnement familial positif⁵. Nous présentons des explications plus détaillées de ces variables à l'annexe A.



Tableau 3

Les notes moyennes au test de mathématiques augmentaient de façon inversement proportionnelle à la fréquence des activités de lecture et de participation aux devoirs

Évaluation des comportements parentaux par le parent	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
	notes moyennes en maths		
À quelle fréquence le parent lit-il avec l'enfant ?			
Tous les jours	312*	424*	472
Jamais ou rarement	331*	449*	518
À quelle fréquence le parent vérifie-t-il les devoirs de l'enfant ou l'aide-t-il à les faire ?			
Tous les jours	313*	433*	501*
Jamais ou rarement	340*	432*	511*

* $p < 0,01$

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Les enfants qui ont obtenu les scores les plus élevés d'interaction positive étaient plus susceptibles de figurer parmi les premiers de classe (20 %) que ceux ayant obtenu des scores plus faibles (14 %). De plus, les enfants exposés à des pratiques parentales cohérentes étaient doublement plus susceptibles de compter parmi les premiers de classe.

Les parents ont également été invités à répondre à une série de questions quant au niveau de fonctionnement de la famille à la maison. Les enfants dont les scores sur l'échelle de fonctionnement familial étaient élevés étaient deux fois plus susceptibles d'être parmi les premiers (25 %) que ceux ayant des scores moins élevés (12 %).

Nous n'avons observé des différences significatives dans les notes moyennes obtenues au test de mathématiques que dans le cas de la variable du fonctionnement familial, et seulement dans le cas des élèves de 2^e et de 6^e année (tableau 4). Chez les élèves de 2^e année, une note moyenne de 315 a été observée dans le cas d'un niveau élevé de fonctionnement familial, par rapport à une note moyenne de 267 dans le cas d'un bas niveau de fonctionnement familial ($p < 0,01$). De même, les notes moyennes obtenues au test de mathématiques s'échelonnaient entre 455 et 508 pour les enfants de 6^e année ayant respectivement un bas et un haut niveau de fonctionnement familial ($p < 0,05$).



Tableau 4

Des niveaux élevés de fonctionnement familial entraînaient de meilleures moyennes au test de mathématiques chez les élèves de 2^e et de 6^e année

Évaluation du milieu familial et des pratiques parentales par le parent (% de tous les parents)	2 ^e année	4 ^e année	6 ^e année
	notes moyennes en maths		
Interaction positive			
Élevée (12,1 %)	316	416	492
Faible (0,7 %)	290	398	481
Pratiques parentales cohérentes			
Élevée (49,0 %)	318	434	506
Faible (0,8 %)	365	415	462
Fonctionnement de la famille			
Élevé (44,4 %)	315*	436	508**
Faible (0,8 %)	267*	414	455**

* $p < 0,01$ ** $p < 0,05$

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995.

Ces résultats permettent de croire que la relation entre l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants varie selon le type d'intervention et selon l'âge et l'année d'études de l'enfant, comme dans le cas de la relation entre l'intervention parentale et les notes obtenues au test de mathématiques.

Intervention parentale : mesure et analyse

Pour examiner la structure des 11 variables de l'intervention parentale de l'enquête et déterminer s'il est possible de s'en servir pour construire des échelles de l'intervention parentale, nous avons procédé à des analyses de facteurs (voir annexe B). Cette technique statistique est appliquée pour déterminer la mesure dans laquelle plusieurs variables reflètent le même concept. En résumant les schémas de corrélation entre les variables, il devient facile de déterminer les facteurs qu'il est impossible d'observer directement en se fondant sur un ensemble de variables observables. La détermination de ces facteurs ou dimensions sous-jacentes de l'intervention parentale simplifie la description et la compréhension du concept et permet de regrouper les variables afin de créer des échelles⁶. Le rendement scolaire des enfants peut alors être lié à un *ensemble* de variables de l'intervention parentale (un « facteur ») plutôt qu'à chaque variable d'intervention prise séparément.

L'ensemble complet de variables de l'intervention parentale peut alors être désigné par l'expression « intervention parentale » et être utilisé sous forme d'une échelle. Des échelles ont également été conçues pour représenter le rendement scolaire des enfants (voir annexe B).

Échelle de l'intervention parentale

Les scores de l'échelle de l'intervention parentale sont basés sur la perception qu'a l'enseignant des variables suivantes :

- Le parent a-t-il participé aux réunions parents-enseignants organisées régulièrement ?
- Le parent a-t-il communiqué avec l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève ?
- Le parent a-t-il rappelé l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève ?
- Dans quelle mesure le parent participe-t-il à l'éducation de l'élève ?
- Quelle importance le parent de l'élève accorde-t-il à l'école ?
- Dans quelle mesure le parent appuie-t-il l'enseignant dans ses efforts ?

Échelles du rendement scolaire des enfants

Les scores d'échelle relatifs aux habitudes de travail sont basés sur la perception qu'a l'enseignant des variables suivantes :

- L'élève écoute-t-il attentivement ?
- L'élève obéit-il aux directives ?
- L'élève termine-t-il ses travaux à temps ?
- L'élève travaille-t-il de façon autonome ?
- L'élève prend-il soin du matériel ?
- L'élève travaille-t-il proprement et soigneusement ?

Les scores d'échelle relatifs au rendement scolaire sont basés sur la perception qu'a l'enseignant des variables suivantes :

- Quelle est l'aptitude de l'élève en lecture ?
- Quelle est l'aptitude de l'élève en mathématiques ?
- Quelle est l'aptitude de l'élève en écriture ?

Intervention parentale et rendement scolaire des enfants : quel est le lien?

Nous pouvons essayer encore une fois de déterminer si les données de l'ELNEJ appuient l'hypothèse selon laquelle l'intervention parentale est liée au rendement scolaire des enfants en nous servant des échelles de l'intervention et du rendement conçues sur la base de l'analyse des facteurs. Nous avons procédé à des analyses de corrélation sur les échelles de l'intervention et du rendement afin de mettre en lumière la nature de la relation

entre l'intervention parentale et le rendement scolaire. Quelques éléments individuels de l'intervention, comme la lecture et la participation aux devoirs, ont également été inclus dans cette analyse. La corrélation ne renseigne que sur la force de la relation, sans indiquer d'éventuels rapports de causalité.

Comme la montre le tableau 5, l'échelle de l'intervention parentale présente une corrélation positive avec l'échelle des habitudes de travail (0,38) et celle du rendement scolaire (0,25) pour tous les élèves. Cela permet de croire à l'existence d'une relation positive modérée entre l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants dans l'ELNEJ. Toutefois, il faut souligner que la corrélation ne renseigne que sur la force de cette relation, sur la base des perceptions de l'enseignant, sans donner d'indications sur la causalité⁷. Les activités de lecture et de participation aux devoirs sont encore en corrélation négative avec les échelles du rendement scolaire. Cela peut refléter une intervention accrue des parents lorsqu'ils constatent que leur enfant a un rendement médiocre à l'école.

L'analyse des notes obtenues au test d'aptitude en mathématiques a encore une fois été établie selon l'année d'études pour les 2^e, 4^e et 6^e année. Les tableaux 6, 7 et 8 présentent les coefficients de corrélation pour les variables d'échelle, selon l'année d'études. L'échelle de l'intervention parentale est modérément liée à l'échelle des habitudes de travail (0,30) et faiblement liée à l'échelle du rendement scolaire (0,20) pour les élèves de 2^e année. De plus, il y a une faible association entre l'échelle de l'intervention et les notes obtenues au test de mathématiques (0,11). Les activités de lecture et de participation aux devoirs ne présentent aucune corrélation significative avec les échelles du rendement scolaire (tableau 6).

Pour les élèves de 4^e année, nous avons observé une plus forte relation entre l'intervention parentale et le



Tableau 5
Matrice de corrélation des 2^e, 4^e et 6^e année — Échelles de l'intervention parentale et du rendement scolaire

	Échelle de l'intervention parentale	Échelle des habitudes de travail	Échelle du rendement scolaire	Lit avec l'enfant ?	Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?
Échelle de l'intervention parentale	1,00				
Échelle des habitudes de travail	0,38*	1,00			
Échelle du rendement scolaire	0,25*	0,62*	1,00		
Lit avec l'enfant	0,13*	-0,02	-0,07*	1,00	
Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire	0,09*	-0,04*	-0,11*	0,25*	1,00

* $p < 0,01$.



Tableau 6
Matrice de corrélation de 2^e année — Échelles de l'intervention parentale et du rendement scolaire

	Échelle de l'intervention parentale	Échelle des habitudes de travail	Échelle du rendement scolaire	Note au test de maths	Lit avec l'enfant ?	Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?
Échelle de l'intervention parentale	1,00					
Échelle des habitudes de travail	0,30*	1,00				
Échelle du rendement scolaire	0,20*	0,63*	1,00			
Note au test de maths	0,11**	0,31*	0,44*	1,00		
Lit avec l'enfant ?	0,19*	0,03	0,00	-0,06	1,00	
Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?	0,03	-0,04	-0,06	0,00	0,16*	1,00

* $p < 0,01$.

** $p < 0,05$.

rendement scolaire. Les échelles de l'intervention parentale et des habitudes de travail sont plus étroitement associées dans ce cas (0,45) de même que les échelles de l'intervention parentale et du rendement scolaire (0,26). Les notes obtenues au test de mathématiques demeurent assez faiblement liées à l'intervention parentale (0,20). La lecture avec les enfants ainsi que la participation aux devoirs présentent une faible corrélation négative avec le rendement scolaire (tableau 7).

L'intervention parentale et les habitudes de travail sont aussi liées pour les élèves de 6^e année de l'ELNEJ (0,40). L'échelle de l'intervention parentale est faiblement

liée au rendement scolaire (0,20) et aux notes obtenues au test de mathématiques (0,21). Les stratégies d'intervention, comme la vérification des devoirs, sont encore une fois associées négativement et faiblement aux échelles de mesure des résultats (tableau 8). Ces résultats pour les élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année montrent que d'autres études sont nécessaires pour comprendre les effets de l'âge de l'enfant sur les résultats scolaires et l'intervention parentale. Il semble en effet que le rendement et le comportement des enfants en réaction à l'intervention parentale peuvent être différents à des âges différents.



Tableau 7
Matrice de corrélation de 4^e année — Échelles de l'intervention parentale et du rendement scolaire

	Échelle de l'intervention parentale	Échelle des habitudes de travail	Échelle du rendement scolaire	Note au test de maths	Lit avec l'enfant ?	Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?
Échelle de l'intervention parentale	1,00					
Échelle des habitudes de travail	0,45*	1,00				
Échelle du rendement scolaire	0,26*	0,64*	1,00			
Note au test de maths	0,20*	0,30*	0,43*	1,00		
Lit avec l'enfant ?	0,14*	-0,03	-0,17*	-0,16*	1,00	
Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?	0,13*	-0,01	-0,08**	0,00	0,25*	1,00

* $p < 0,01$.

** $p < 0,05$.



Tableau 8

Matrice de corrélation de 6^e année — Échelles de l'intervention parentale et du rendement scolaire

	Échelle de l'intervention parentale	Échelle des habitudes de travail	Échelle du rendement scolaire	Note au test de maths	Lit avec l'enfant ?	Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?
Échelle de l'intervention parentale	1,00					
Échelle des habitudes de travail	0,40*	1,00				
Échelle du rendement scolaire	0,20*	0,61*	1,00			
Note au test de maths	0,21*	0,37*	0,45*	1,00		
Lit avec l'enfant ?	0,04	-0,05	-0,02	-0,11*	1,00	
Vérifie les devoirs de l'enfant ou aide celui-ci à les faire ?	0,07	-0,11*	-0,23*	-0,11*	0,15*	1,00

* $p < 0,01$.

Des problèmes touchant la variable relative au test de mathématiques, y compris un « effet de plafonnement », pourraient contribuer à la faiblesse des associations entre les notes obtenues au test et l'intervention parentale. Ce résultat pourrait également s'expliquer par le fait que le test de mathématiques mesure une aptitude très particulière : la compréhension de base de l'addition, de la soustraction, de la multiplication et de la division. D'autres mesures du rendement représentent des résultats plus généraux puisque les éléments ont été combinés pour créer des échelles. Il se peut également que l'intervention soit liée à l'évaluation que fait l'enseignant d'une liste d'habitudes de travail ou au rendement des enfants dans différents secteurs d'apprentissage, mais qu'elle ne soit pas fortement associée à un test ponctuel de mathématiques destiné à mesurer des aptitudes très particulières.

Dans l'ELNEJ, la fréquence de la lecture avec l'enfant est généralement en corrélation négative avec le rendement scolaire, de même que la participation aux devoirs. Encore une fois, cela est compatible avec les conclusions examinées plus haut. Ces résultats tendent à appuyer l'existence d'une relation complexe, peut-être bidirectionnelle, entre l'intervention et le rendement, les résultats de l'enfant influant sur l'intervention parentale et étant influencés par elle (Watkins, 1997). Les enfants qui ont des difficultés à l'école reçoivent souvent de l'aide en lecture et pour les devoirs : à mesure que le rendement des enfants à l'école diminue, les parents pourraient décider d'accroître la durée et la fréquence des activités d'intervention à la maison.

Restrictions

Les résultats présentés ici ne proposent aucune solution au problème de la définition et de l'interprétation de l'intervention parentale. Ils n'expliquent pas non plus la nature exacte de la relation entre cette intervention et le rendement scolaire des enfants. Ils montrent toutefois que la variabilité et la complexité de cette question sont réelles. Les analyses de facteurs effectuées sur les variables de l'intervention de l'ELNEJ n'ont pas donné de résultats tout à fait compatibles avec ceux des études antérieures de l'intervention parentale, dont celles de Sui-Chu et Willms (1996) ainsi que de Grolnick et Slowiaczek (1996), dont nous avons déjà fait état précédemment. Il est difficile de tirer des conclusions catégoriques en raison de la grande diversité des questions utilisées pour mesurer l'intervention parentale dans les différentes enquêtes.

Il importe de garder à l'esprit une importante restriction : nous avons dû compter dans une très grande mesure sur l'exactitude de la perception des enseignants. En effet, la présente étude est essentiellement basée sur la perception qu'ont les enseignants de l'intervention parentale et du rendement scolaire des enfants. Les variables de l'intervention utilisées dans l'analyse présentent également certaines limites puisque l'ensemble des questions ne s'appliquaient pas à tous les groupes d'âge. Par exemple, les enfants de 10 et 11 ans ont fourni des renseignements se rapportant aux comportements et aux habitudes de leurs parents. Toutefois, comme nous ne disposions pas de ces variables pour les enfants de moins de 10 ans, nous les avons exclues de l'étude.

Un « effet de plafonnement » a été observé dans les résultats au test d'aptitude en mathématiques, un nombre anormalement élevé d'élèves ayant obtenu une note parfaite, particulièrement en 3^e et en 5^e année. Pour essayer de parer à cette difficulté, nous n'avons retenu que les résultats des élèves de 2^e, de 4^e et de 6^e année.

Enfin, nous n'avons accès qu'à des données transversales pour cette étude. Il sera important de réexaminer l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants dans l'ELNEJ afin de comprendre la nature de l'évolution de la relation avec le temps.

Conclusions

La présente analyse procure un riche « instantané » des enfants, des parents et des enseignants dans leurs efforts tendant vers l'amélioration du rendement scolaire et des stratégies d'intervention parentale. Les conclusions que nous examinons ici ne font qu'amorcer l'étude des questions de l'intervention parentale et du rendement scolaire. Les conclusions initiales montrent qu'il existe une relation positive entre certaines activités d'intervention et les résultats scolaires des enfants. La perception qu'ont les enseignants de l'intervention générale des parents présentait la corrélation la plus marquée avec les résultats scolaires. Toutefois, la nature exacte de cette relation devra faire l'objet d'autres recherches.

L'article montre en outre combien il est difficile de mesurer et d'interpréter le concept général de l'« intervention parentale ». Même si le bon sens et les résultats de la recherche antérieure mettent en évidence l'importance du style parental et des activités à la maison, comme la lecture avec les enfants et la participation aux devoirs, ces dimensions ne se sont pas révélées très influentes dans notre modèle d'analyse des facteurs des variables de l'ELNEJ. La perception qu'ont les enseignants de l'intervention et des attitudes parentales est ressortie comme l'élément le plus significatif. Cela suggère que des partenariats entre les parents et les enseignants peuvent agir positivement sur le rendement scolaire des enfants.

L'ELNEJ ne prend en compte qu'un aspect de l'intervention parentale dans les six questions portant sur la perception qu'ont les enseignants de cette intervention. L'échelle de l'intervention parentale conçue à l'aide de ces variables affiche un degré acceptable de fiabilité et de validité, d'après les tests effectués pour déterminer ces propriétés (annexe B). Toutefois, l'échelle pourrait se révéler plus forte encore si l'on ajoutait des questions comme les suivantes : « Le parent participe-t-il aux événements organisés à l'école et aux journées portes ouvertes? » et « Le parent se porte-t-il volontaire pour aider dans la classe? » (Grolnick et Slowiaczek, 1996).

Les concepteurs de l'ELNEJ pourraient également évaluer l'intervention parentale en posant plus de questions aux parents eux-mêmes au sujet du milieu d'apprentissage et des activités éducatives à la maison ainsi que d'autres questions portant sur l'encouragement et le soutien des enfants. Par exemple, on pourrait leur demander à quelle fréquence ils examinent les devoirs et d'autres travaux notés que leur enfant rapporte à la maison ou en discute avec celui-ci ; s'ils parlent souvent à leur enfant de l'actualité ; s'ils l'encouragent à faire du travail supplémentaire pour acquérir de nouvelles connaissances ; s'ils l'accompagnent aux musées et aux concerts ou cherchent avec lui des mots dans le dictionnaire ; s'il leur arrive souvent de communiquer avec les enseignants et d'assister à des réunions parents-enseignants à l'école (Grolnick et Slowiaczek, 1996 ; Watkins, 1997). Ces questions pourraient renforcer d'autres aspects de l'intervention parentale, assurant une définition complète de cette intervention dans l'ELNEJ.

Travaux futurs

Le rapport intitulé *A Study of Attitudes Among the Parents of Primary-School Children*, publié en 1995 par la National Parent Teacher Association, laisse entendre que les parents d'adolescents s'occupent sensiblement moins de l'éducation de leurs enfants que ceux des enfants moins âgés⁸. Un prolongement de notre analyse visant à confirmer si l'échelle de l'intervention s'applique à tous les groupes d'âge et à toutes les années d'études ajouterait une importante dimension à la documentation relative à l'intervention parentale.

Il reste beaucoup à faire pour évaluer la relation entre l'intervention parentale et le rendement scolaire des enfants. Les données longitudinales de l'ELNEJ nous aideront à déterminer la nature exacte et la direction de cette relation complexe. De plus, les analyses de facteurs portant sur les données des cycles futurs de l'ELNEJ pourraient servir à élaborer un contenu relatif à l'intervention parentale et à d'autres questions liées au développement et à l'éducation de l'enfant. RTE

Bibliographie

BERLA, Nancy, et Anne T. HENDERSON (publié sous la direction de). 1994. *A New Generation of Evidence. The Family Is Critical to Student Achievement*, Washington, DC, National Committee for Citizens in Education.

- BRYMAN, Alan, et Duncan CRAMER. 1994. *Quantitative Data Analysis for Social Scientists*, édition révisée, New York, Routledge.
- DAUBER, Susan L., et Joyce L. EPSTEIN. 1991. « School Programs and Teacher Practices of Parental Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools », *The Elementary School Journal*, Chicago, The University of Chicago, vol. 91, n° 3, p. 289 à 293.
- EPSTEIN, Joyce L. 1990. « School and Family Connections : Theory, Research and Implications for Integrating Sociologies of Education and Family », *Families in Community Settings : Interdisciplinary Perspectives*, New York, Haworth Press Inc.
- FIDELL, Linda S., et Barbara G. TABACHNICK. 1989. « Principal Components Analysis and Factor Analysis », *Using Multivariate Statistics*, 2^e éd., New York, Harper Collins Publisher.
- GRIFFITH, James. 1996. « Relation of Parental Involvement, Empowerment and School Traits to Student Academic Performance », *The Journal of Educational Research*, vol. 90, n° 1, septembre-octobre, p. 33 à 41.
- GROLNICK, Wendy S., et Maria L. SLOWIACZEK. 1996. « Parents' Involvement in Children's Schooling : A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model », *Child Development*, vol. 65, p. 237 à 252.
- NATIONAL PARENT TEACHER ASSOCIATION. 1995. « A Study of Attitudes Among the Parents of Primary-School Children », National Parent Survey Results, adresse Internet : <http://www.pta.org/programs/pistudy95.htm>.
- NORRIS, Christina. 1999. « Les parents et l'école : intervention, participation et attentes des parents dans l'éducation de leurs enfants », *Revue trimestrielle de l'éducation*, produit n° 81-003 au catalogue de Statistique Canada, vol. 5, n° 4, p. 61 à 80).
- SKAU, Kathryn G. 1996. « Parental Involvement : Issues and Concerns », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 42, n° 1, mars, p. 34 à 48.
- STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. 1994-1995. « L'enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes », documentation des microdonnées 1 et 2.
- SUI-CHU, Esther Ho et J. Douglas WILLMS. 1996. « Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement », *Sociology of Education*, vol. 69, avril, p.126 à 141.
- TRUSTY, Jerry. 1998. « Family Influences on Educational Expectations of Late Adolescents », *The Journal of Educational Research*, vol. 91, n° 5, mai-juin, p. 260 à 270.
- WATKINS, Thomas J. 1997. « Teacher Communications, Child Achievement, and Parent Traits in Parent Involvement Models », *The Journal of Educational Research*, vol. 91, n° 1, septembre-octobre, p. 3 à 14.

Annexe A

Cote de fonctionnement familial

Cette cote factorielle est basée sur les éléments suivants du questionnaire des parents de l'ELNEJ :

- La planification des activités familiales est difficile parce que nous ne nous comprenons pas les uns les autres.
- À des moments de crise, nous cherchons du soutien les uns auprès des autres.
- Nous sommes incapables de nous parler de la tristesse que nous ressentons.
- Chaque membre de la famille est accepté tel quel.
- Nous évitons de discuter de nos craintes ou de nos préoccupations.
- Nous exprimons nos sentiments lorsque nous nous parlons.
- Il y a beaucoup de ressentiment dans notre famille.
- Nous savons que nous sommes acceptés tels quels.
- Il est difficile de prendre une décision dans notre famille.
- Nous sommes capables de prendre des décisions sur la façon de résoudre les problèmes.
- Nous ne nous entendons pas entre nous.
- Nous nous confions les uns aux autres.

Interaction positive

Cette cote factorielle est basée sur les éléments suivants du questionnaire des parents de l'ELNEJ :

- À quelle fréquence faites-vous des compliments à l'enfant, en lui disant par exemple « Bravo! » ou « Ce que tu as fait est vraiment beau! » ou encore « Je te félicite! » ?
- À quelle fréquence votre enfant et vous parlez ou jouez ensemble, en concentrant votre attention l'un sur l'autre pendant cinq minutes ou plus, juste pour le plaisir ?
- À quelle fréquence vous et votre enfant riez ensemble ?

- À quelle fréquence faites-vous avec votre enfant quelque chose de spécial qu'il aime ?
- À quelle fréquence vous livrez-vous ensemble à des sports, des passe-temps ou des jeux ?

Pratiques parentales cohérentes

Cette cote factorielle est basée sur les éléments suivants du questionnaire des parents de l'ELNEJ :

- Quand vous demandez ou ordonnez à l'enfant de faire quelque chose, dans quelle proportion du temps vérifiez-vous s'il a fait ce que vous avez demandé ?
- Si vous dites à l'enfant que vous allez sévir s'il ne cesse pas de faire quelque chose et qu'en fait, il ne s'arrête pas, à quelle fréquence imposez-vous une punition ?
- À quelle fréquence l'enfant s'en sort-il sans punition après avoir fait des choses qui, à votre avis, auraient mérité une punition ?
- À quelle fréquence l'enfant arrive-t-il à éviter une punition s'il insiste vraiment ?
- À quelle fréquence arrive-t-il, lorsque vous avez imposé une punition à l'enfant, qu'il n'en fasse aucun cas ?

Annexe B

Nous examinons dans la présente annexe la mesure et l'interprétation de l'intervention parentale d'après les données du premier cycle de l'ELNEJ, y compris les techniques de l'analyse des facteurs et de la conception d'échelles à l'aide des variables de l'intervention parentale et du rendement scolaire que nous avons déjà étudiées.

D'après les analyses de facteurs, la perception qu'ont les enseignants de l'intervention et des attitudes parentales constitue la plus forte dimension de l'ELNEJ

L'analyse des facteurs permet d'évaluer la mesure dans laquelle plusieurs variables reflètent le même concept. En résumant les schémas de corrélation entre les variables, il devient facile d'établir les « facteurs » qui ne sont pas directement observables en se fondant sur un ensemble de variables observables. Le fait de cerner ces facteurs ou ces dimensions sous-jacentes de l'intervention parentale simplifie la description et la compréhension du concept et permet de grouper les variables afin de créer des échelles.

La forme particulière d'analyse des facteurs que nous avons utilisée (connue sous le nom d'analyse en composantes principales) n'a mis en évidence qu'un seul facteur ou dimension de l'intervention parentale dans l'enquête. Cette dimension comprenait les six perceptions de l'enseignant quant à l'intervention et aux attitudes parentales :

« Le parent a-t-il participé aux échanges parents-enseignants régulièrement organisés ? », « Le parent a-t-il communiqué avec l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève ? », « Le parent a-t-il rappelé l'enseignant pour discuter du rendement scolaire ou du comportement de l'élève ? », « Dans quelle mesure le parent participe-t-il à l'éducation de l'enfant ? », « Quelle importance le parent accorde-t-il à l'école ? » et « Dans quelle mesure le parent appuie-t-il les efforts de l'enseignant ? ». Cette dimension expliquait 52 % de la variance totale parmi les six éléments⁹. Une échelle de l'intervention parentale a été créée sur la base de ces six perceptions de l'enseignant en combinant les réponses données à chaque question¹⁰. Cela permet de croire que, dans le cadre de l'ELNEJ, la perception qu'ont les enseignants de l'intervention et des attitudes parentales fournit la plus forte mesure de l'intervention parentale.

Il importe de noter que le modèle d'analyse des facteurs n'a pas fait ressortir les autres aspects de l'intervention, notamment les comportements parentaux (lecture et participation aux devoirs), le milieu familial et le style parental (interaction positive, pratiques parentales cohérentes et fonctionnement familial). Indubitablement, il s'agit là d'importantes stratégies d'intervention. Toutefois, les résultats du premier cycle de l'ELNEJ ne reflétaient pas efficacement ces dimensions.

Échelles de l'intervention parentale et du rendement scolaire : fiabilité et validité

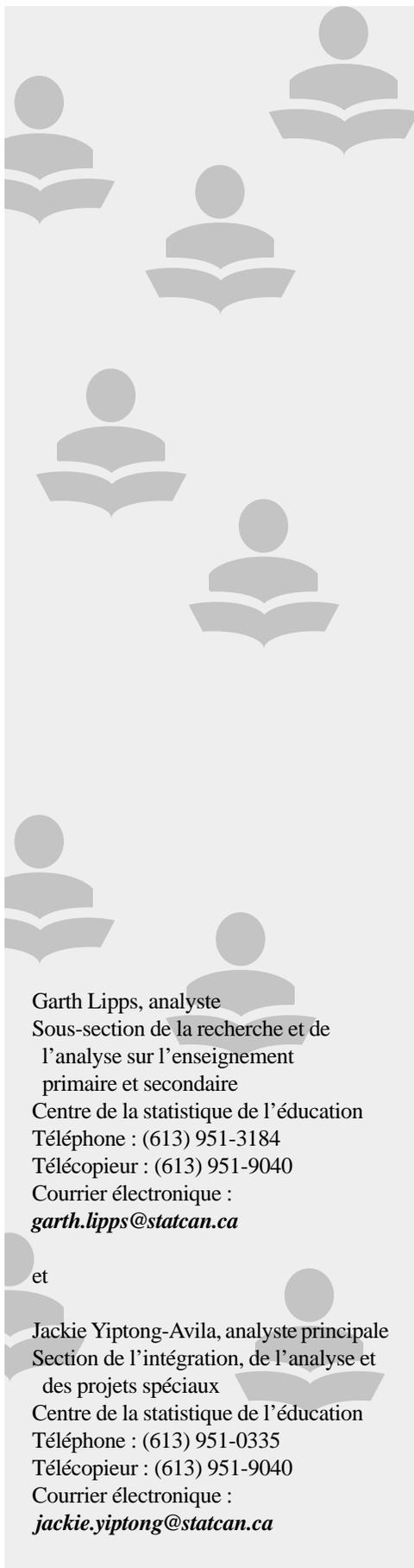
L'échelle de l'intervention parentale s'échelonnait entre 0 et 9, les scores les plus élevés témoignant d'un degré supérieur d'intervention, selon la perception de l'enseignant. Nous avons testé la fiabilité de l'échelle en calculant le coefficient alpha de Cronbach¹¹. Nous avons obtenu 0,8 comme résultat¹². Un haut degré de validité est attribué à une échelle lorsqu'il est démontré, d'une part, qu'elle est en corrélation avec les éléments qu'elle est censée prédire et, d'autre part, qu'elle n'est pas en corrélation avec des notions semblables, mais conceptuellement distinctes (Bryman et Cramer, 1994). L'échelle de l'intervention était en corrélation modérée avec une échelle d'engagement scolaire des enfants (0,48), mais non avec une échelle de soutien social de la personne qui connaît le mieux l'enfant (0,07). Un degré raisonnable de validité a donc été observé.

Nous avons également conçu des échelles relatives au rendement scolaire des enfants, en nous basant sur les habitudes de travail et les résultats obtenus en lecture, en écriture et en mathématiques, d'après la perception des enseignants. Des échelles hautement fiables d'habitudes de travail et de rendement scolaire ont été créées,

s'échelonnant respectivement entre 0 et 18 et entre 0 et 9. Un score élevé témoigne de meilleures habitudes de travail et de résultats scolaires plus élevés. Les coefficients alpha de Cronbach calculés pour les deux échelles étaient remarquablement élevés : 0,9 dans les deux cas. Les encadrés 1 et 2 résument les facteurs (dimensions) de l'intervention parentale et du rendement scolaire. Ils présentent aussi les variables contribuant à chaque dimension.

Notes

1. L'auteure tient à exprimer sa reconnaissance à Raynald Lortie et à Garth Lipps, du Centre de la statistique de l'éducation, pour l'aide inestimable qu'ils lui ont accordée dans ce travail.
2. Le présent article fait suite à une étude antérieure de Statistique Canada sur l'intervention parentale (Norris, 1999).
3. Il y a lieu de noter que les résultats présentés ici ne sont pas comparables aux conclusions de l'article « De la maison à l'école — Comment les enfants canadiens se débrouillent » (Lipps et Yiptong, 2000) qui paraît dans le présent numéro de la *Revue trimestrielle de l'éducation*, étant donné que ce dernier se fonde sur des données tirées des cycles 1 et 2 de l'enquête et fait intervenir des techniques statistiques plus élaborées. De plus, Lipps et Yiptong se servent d'une cohorte d'un âge différent et se basent sur une mesure différente des résultats.
4. Des notes standard ont été établies pour le test de mathématiques administré dans les 10 provinces. Les élèves de 2^e et de 3^e année ont reçu des notes standard situées dans l'intervalle entre 200 et 400, d'après le nombre de réponses correctes qu'ils ont données ; les élèves de 4^e et de 5^e année ont reçu des notes standard situées dans l'intervalle entre 264 et 550, et les élèves de 6^e et de 7^e année, des notes s'échelonnant entre 314 et 624. L'avantage du recours à des notes standard est qu'il permettra de suivre les progrès de l'enfant avec le temps en comparant sa note standard à la note moyenne de l'année d'études correspondante.
5. Certaines corrections du codage ont été nécessaires pour faire en sorte que les scores des échelles du style parental et du milieu familial aillent dans la même direction. L'échelle de l'interaction positive va de 0 à 20, celle des pratiques parentales cohérentes, de 0 à 20 et celle du fonctionnement familial, de 0 à 36.
6. Une échelle est définie comme un groupe de questions qui mesurent un certain concept lorsque les réponses aux questions sont regroupées. Les échelles peuvent être calculées sur la base des dimensions cernées par l'analyse des facteurs en combinant les valeurs de chacune des variables qui composent la dimension.
7. Les coefficients de corrélation s'échelonnent entre -1 et +1. Les coefficients proches de +1 indiquent une forte relation positive, ce qui veut dire que l'intervention parentale est étroitement associée aux résultats scolaires de l'enfant. Les valeurs proches de 0 indiquent une très faible association entre l'intervention parentale et les résultats scolaires de l'enfant.
8. Cet aspect de l'intervention est également examiné dans Norris, 1999.
9. Lorsqu'on décide du nombre d'éléments à retenir pour représenter les données, il est utile d'examiner le pourcentage de la variance totale qu'explique chaque élément ainsi que la variance totale expliquée par chaque élément (valeurs propres). (Voir Bryman et Cramer, 1994 ainsi que Fidell et Tabachnick, 1989 pour de plus amples renseignements sur les analyses de facteurs.)
10. Les scores d'échelle ont été calculés par recodage des réponses aux questions de participation directe (0 = Non ; 1 = Oui) et aux questions d'intervention générale (0 = Pas du tout ; 1 = Un peu ; 2 = Beaucoup), puis par addition des « points » pour toutes les questions sur l'intervention.
11. Le coefficient alpha de Cronbach est une mesure de la cohérence interne des éléments d'une échelle ou d'un facteur. Il est basé sur la covariance moyenne des éléments du facteur. On suppose que les éléments sont en corrélation positive les uns avec les autres parce qu'ils visent, dans une certaine mesure, à mesurer une entité ou un concept commun (documentation des microdonnées 1 de l'ELNEJ, 1994-1995).
12. Il est difficile de définir un niveau de fiabilité unique pouvant convenir à toutes les situations. Certains chercheurs croient que la fiabilité ne devrait pas être inférieure à 0,8 pour les échelles d'usage général. Il a été démontré que le coefficient alpha donne ordinairement une estimation prudente de la fiabilité d'une échelle (documentation des microdonnées 1 de l'ELNEJ, 1994-1995).



De la maison à l'école – comment les enfants canadiens se débrouillent¹

Introduction

Les garderies éducatives, les maternelles, les programmes s'adressant aux mères et aux tout-petits, les garderies, de même que les programmes structurés ou non-structurés en centres de jour sont des options populaires offertes aux parents de jeunes enfants au Canada. On croit que de tels programmes peuvent accroître les aptitudes intellectuelles et sociales des enfants et les aider à faire le passage à l'éducation formelle.

Une étude récente suggère que les programmes d'éducation à la petite enfance ont des effets bénéfiques et durables sur les résultats scolaires et l'adaptation sociale des jeunes enfants et qu'ils peuvent augmenter à court terme le quotient intellectuel². La même étude prétend aussi que de tels programmes évitent aux enfants de redoubler une année et de suivre un programme d'éducation spécialisée³. Peu importe l'origine ethnique des enfants et le genre de programme, les programmes d'éducation à la petite enfance ont des effets bénéfiques⁴. Par ailleurs, la documentation à ce sujet suggère que les programmes d'éducation à la petite enfance peuvent réduire, sans toutefois éliminer, l'écart entre les enfants privilégiés et les enfants défavorisés pour ce qui est de la réussite scolaire⁵. Une autre étude menée auprès des enfants très défavorisés montre que les programmes à l'intention de la petite enfance sont nettement plus déterminants qu'un supplément nutritionnel⁶.

Les chercheurs croient que la stimulation intellectuelle de qualité supérieure dans le cadre des programmes à l'intention de la petite enfance favorise la croissance et l'intégration complète du cerveau et a des effets durables sur le développement du cerveau⁷. De plus, ils sont convaincus qu'une telle stimulation intellectuelle a plus de poids avant l'âge de six ans et préférablement avant l'âge de trois ans⁸. Une autre étude a toutefois montré que la stimulation du milieu, même si elle donne plus de résultats au cours des premières années du développement, peut être bénéfique pour le développement du cerveau à n'importe quel âge⁹.

Malgré les avantages des programmes d'éducation à la petite enfance et de la disponibilité des programmes suggérés par les chercheurs, une enquête nationale menée auprès des enseignants à la

Garth Lipps, analyste
Sous-section de la recherche et de
l'analyse sur l'enseignement
primaire et secondaire
Centre de la statistique de l'éducation
Téléphone : (613) 951-3184
Télécopieur : (613) 951-9040
Courrier électronique :
garth.lipps@statcan.ca

et

Jackie Yiptong-Avila, analyste principale
Section de l'intégration, de l'analyse et
des projets spéciaux
Centre de la statistique de l'éducation
Téléphone : (613) 951-0335
Télécopieur : (613) 951-9040
Courrier électronique :
jackie.yiptong@statcan.ca

Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), projet mené conjointement par Développement des ressources humaines Canada et Statistique Canada, est une enquête approfondie portant sur un large éventail de facteurs qui ont une influence importante sur le développement de l'enfant. L'enquête est conçue pour recueillir, tous les deux ans, des renseignements sur les enfants à mesure qu'ils grandissent, ainsi que sur leurs milieux de vie, d'apprentissage et de jeu.

Le deuxième cycle de l'enquête, qui a eu lieu en 1996-1997, fournit des données sur presque 20 000 enfants, de la naissance à l'âge de 13 ans. Ces données concernent des aspects de leur vie comme les caractéristiques démographiques et socioéconomiques des enfants, la santé des enfants et leur développement, leur comportement, leur réseau de relations, leur scolarité, leur niveau d'alphabétisme, leurs activités de loisir, la dynamique familiale et la façon dont les parents assument leur rôle, les modalités de garde des enfants et les antécédents relatifs à la famille et à la garde légale des enfants.

L'ELNEJ s'appuie sur diverses méthodes pour recueillir des renseignements sur le développement et le fonctionnement de l'enfant. Au sein du ménage, la personne qui connaît le mieux l'enfant (le plus souvent la mère) est interviewée. À l'école, on mesure, dès la 2^e année, les aptitudes des enfants pour les mathématiques et la lecture. Dans le ménage, on fait passer aux enfants d'âge préscolaire un test de vocabulaire. Tous ces tests sont effectués avec le consentement éclairé de la personne qui connaît le mieux l'enfant. Les enfants de

10 à 13 ans remplissent des questionnaires les concernant et portant sur leurs expériences à l'école.

L'enseignant et le directeur de l'école de l'enfant remplissent eux aussi un questionnaire. Celui-ci est axé sur l'école et fournit des renseignements uniques sur l'éducation de l'enfant, son comportement à l'école, le milieu dans lequel il évolue en classe et à l'école. Le deuxième cycle fournit des renseignements sur le comportement et le fonctionnement en milieu scolaire de 10 600 enfants admissibles. Les enseignants ont participé à la collecte des renseignements dans le cas de 8 600 de ces enfants.

Après avoir suivi des enfants et des jeunes dans le cadre de l'ELNEJ pendant quatre ans, nous pouvons étudier l'influence que certains facteurs ont sur le développement de l'enfant, notamment les programmes d'éducation à la petite enfance et le soutien des parents sur les résultats scolaires de l'enfant. Il est question ici de la transition qu'assument les enfants lors du passage de la maison à la maternelle ou à la 1^{re} année.

Pour faciliter la présentation de nos constatations, nous parlerons de « mère » pour désigner la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCME). Dans le deuxième cycle de l'ELNEJ, 90,3 % des PCME sont la mère de l'enfant, 9,0 % sont le père de l'enfant et 0,7 % sont une autre personne.

Dans le présent rapport, les estimations suivies d'un astérisque (*) ont un coefficient de variation se situant entre 16 % et 33 % ; elles sont moins fiables que les nombres non suivis d'un astérisque.

maternelle aux États-Unis a révélé que près de la moitié (48 %) des enfants éprouvent des difficultés légères à graves à faire la transition de la maison à l'école¹⁰. Ces enseignants ont signalé, en particulier, que les enfants avaient du mal à obéir à des consignes, à travailler de façon autonome, à communiquer et à maîtriser certaines notions générales. Une autre étude a montré que l'entrée hâtive des enfants dans le système d'éducation permet d'établir une trajectoire scolaire positive¹¹. Par conséquent, une préparation à l'école déficiente et de piètres résultats une fois à l'école peuvent nuire considérablement au rendement scolaire ultérieur des enfants.

La plupart des recherches sur les programmes d'éducation à la petite enfance et l'entrée à l'école ont été entreprises à l'extérieur du Canada. Par conséquent, les conclusions tirées des recherches documentaires et présentées plus haut, peuvent ne pas être pertinentes dans le contexte canadien. Cependant, les recherches faites par Hertzman et Kohen¹² à partir des données du premier cycle de l'ELNEJ semblent appuyer les résultats rapportés plus haut.

Dans le premier de leurs trois projets, Kohen et Hertzman¹³ ont trouvé que les enfants âgés de quatre et cinq ans qui recevaient une forme quelconque d'éducation à la petite enfance, avaient obtenu de meilleurs résultats dans la mesure standardisée de l'acquisition de vocabulaire (le test révisé de vocabulaire par l'image de Peabody [the Peabody Picture Vocabulary Test - Revised — PPVT-R]) que les enfants qui sont restés à la maison avec un parent ou une autre personne. De plus, les garderies hors de la maison avaient le plus d'impact sur les résultats du test de vocabulaire des enfants provenant des familles à faible revenu. Ces résultats semblent indiquer que les services de garderie à l'extérieur de la maison seraient particulièrement bénéfiques aux enfants des familles à faible revenu.

Lors d'un second projet, Kohen et Hertzman¹⁴ ont exploré l'influence du voisinage sur les capacités concernant le vocabulaire des enfants de quatre et cinq ans. Les résultats de ce projet suggéraient que les enfants vivant dans les quartiers riches, cohésifs au point de vue social et sécuritaires, où peu de ménages avaient à leur tête une

mère monoparentale, avaient tendance à obtenir de meilleurs résultats au test de vocabulaire. L'influence du voisinage sur les résultats que les enfants ont obtenu au test de vocabulaire semblait être atténuée par des caractéristiques du ménage de l'enfant, comme le revenu et le niveau de scolarité de la mère.

Dans leur troisième étude, Kohen et Hertzman¹⁵ ont démontré que les changements dans les types de garderie et des changements fréquents du lieu de résidence avaient des effets négatifs sur l'acquisition de vocabulaire chez les enfants. Les enfants qui avaient déménagé plusieurs fois ou qui avaient été sujets à des changements de garderie durant les 12 mois précédents avaient des résultats inférieurs.

Kohen et Hertzman ont poursuivi leurs études en utilisant les données du premier cycle de L'ELNEJ, les seules données disponibles à l'époque. Ces analyses pouvaient seulement montrer les liens entre les programmes d'éducation à la petite enfance et les résultats cognitifs et le comportement de l'enfant. Les analyses énoncées dans le présent rapport sont fondées sur les données des deux premiers cycles de L'ELNEJ et s'attardent sur l'influence que les programmes d'éducation à la petite enfance exercent sur les compétences scolaires et le vocabulaire des jeunes enfants peu après qu'ils ont commencé leur première année scolaire.

Combien d'enfants participent à des programmes d'éducation à la petite enfance avant d'aller à la maternelle ? Les enfants en tirent-ils un avantage sur le plan scolaire ? Le niveau de scolarité de la mère et le revenu du ménage influent-ils sur les divers parcours menant à l'école ? Certaines activités éducatives partagées entre les parents et les enfants peuvent-elles améliorer les résultats

Les programmes d'éducation et les genres d'écoles disponibles au Canada

Aux fins d'analyse, cette étude inclut dans les programmes de soins et d'éducation à la petite enfance les garderies éducatives, les groupes de jeux, les centres de jour et les programmes s'adressant aux mères et aux tout-petits. Elle inclut aussi les services de garde de jour offerts par un travailleur rémunéré comme une bonne d'enfants, une personne autre qu'un membre de la famille ou un membre de la famille autre que la mère et le père.

Les programmes de maternelle sont des programmes d'éducation financés par la province : ils constituent le volet facultatif du système d'éducation formel. Ces programmes ne sont pas offerts dans toutes les provinces et les conseils scolaires de l'ensemble du pays.

scolaires des enfants à la maternelle et en 1^{re} année ? Quelles variables sont liées à de meilleurs résultats scolaires à la maternelle ? Pour faire la lumière sur ces questions, nous avons analysé les données du deuxième cycle de l'ELNEJ.

Des facteurs sociaux influent sur le genre de programme d'éducation auquel les enfants de quatre et cinq ans participeront

Les parents disposent de plusieurs options en ce qui concerne les soins et l'éducation de leurs enfants de quatre et cinq ans. En 1996-1997, 513 000 enfants de quatre et cinq ans allaient à la maternelle (64 %), 198 000 enfants étaient inscrits à une certaine forme de programmes de soins et d'éducation à la petite enfance (25 %) et 85 000 enfants restaient à la maison avec leur mère (11 %).

Selon les données de l'ELNEJ, le choix des parents semble reposer sur des facteurs sociaux. Les enfants qui participent à des programmes de soins et d'éducation à la petite enfance sont plus susceptibles de provenir de ménages dont le revenu est élevé et dont la mère a obtenu un diplôme d'études secondaires ou a poursuivi des études postsecondaires (tableau 1). Les enfants dont la mère détient un diplôme d'études postsecondaires ou un grade universitaire sont presque deux fois plus susceptibles de recevoir des soins ou une éducation à la petite enfance que les enfants dont la mère n'a pas terminé ses études secondaires ; ils ont également un tiers plus de chance que les autres enfants de rester à la maison. De même, les enfants issus de ménages dont le revenu est de 40 000 \$ et plus ont un tiers plus de chance de rester à la maison avec la personne qui s'occupe d'eux que les enfants de familles dont le revenu est inférieur à 20 000 \$.

Dans le texte qui suit, nous vous présenterons les résultats des analyses de données de L'ELNEJ sur l'influence des programmes de soins et d'éducation à la petite enfance sur les jeunes enfants quand ils commencent l'école.

Les programmes de soins et d'éducation à la petite enfance améliorent le rendement des enfants à la maternelle

Les premières analyses fondées sur les données des deux premiers cycles de l'ELNEJ suggèrent que les soins et l'éducation à la petite enfance peuvent améliorer le rendement scolaire ultérieur des enfants à la maternelle. Environ 192 000 (39 %) des enfants canadiens qui avaient deux et trois ans en 1994-1995 ont reçu une forme quelconque de soins ou d'éducation à la petite enfance.



Tableau 1
La participation aux programmes de soins et d'éducation à la petite enfance selon le niveau de scolarité de la mère et le revenu du ménage, 1996-1997

Scolarité de la mère	Éducation à la petite enfance ¹	À la maison avec la mère ²
	% de tous les enfants dont le niveau de scolarité de la mère est le même	
Études secondaires non terminées	14*	22*
Diplôme d'études secondaires	24	14*
Études postsecondaires partielles	27	10*
Diplôme d'études postsecondaires ou grade universitaire	27	7*
	% de tous les enfants dont la catégorie de revenu du ménage est la même	
Revenu du ménage		
Inférieur à 20 000 \$	17*	20*
20 000 \$ à 29 999 \$	22*	18*
30 000 \$ à 39 999 \$	25*	13*
40 000 \$ et plus	28	6*

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 1 (1994-1995), cycle 2 (1996-1997).

* Les coefficients de variation se situant entre 16,4 % et 33,3 %, les estimations ne sont pas tout à fait fiables.

1. Comprend les programmes d'éducation à la petite enfance comme les garderies éducatives, les programmes s'adressant aux mères et aux tout-petits, les activités d'éveil du jeune enfant et tous types d'arrangements de garde de jour.
2. L'enfant n'est pas inscrit à la maternelle ou à toute forme de programmes d'éducation à la petite enfance, ne participe pas à des activités dans des centres de jour et ne reçoit pas de soins à la maison d'un parent ou d'un travailleur rémunéré.

L'analyse compare le niveau de rendement de deux groupes en maternelle. Dans le premier groupe, on retrouve les enfants qui durant l'année scolaire 1994-1995 ont participé à un programme à l'intention de la petite enfance, ont été inscrits dans une garderie éducative ou ont été gardés par un travailleur rémunéré comme une bonne d'enfants ou un membre de la famille autre que le père ou la mère. Le deuxième groupe réunit les enfants qui sont restés à la maison avec un de leur parents, qui, dans 90 % des cas, était la mère. Plus tard, les enfants dans le premier groupe réussissaient mieux à l'école.

Deux ans plus tard, environ 40 % des enfants ayant participé à un programme à l'intention de la petite enfance à l'âge de deux et trois ans étaient considérés par leur

Méthode d'analyse

La présente analyse s'appuie sur une régression logistique des réponses ordonnées. Comme toute régression logistique habituelle, on compare les répondants appartenant à une série de groupes (p. ex. les enfants ayant participé à des programmes d'éducation à la petite enfance ou les enfants ayant été à la maternelle) à un groupe de référence donné (p. ex. les enfants étant demeurés à la maison). Contrairement à la régression logistique habituelle, dans le cadre de laquelle il n'y a que deux résultats possibles (p.ex. les enfants ayant passé à l'année suivante ou les enfants ayant redoublé leur année), on y retrouve une série de résultats ordinaires ordonnés (p. ex. les notes alpha A, B, C, D ou F).

La technique examine les chances relatives d'une personne appartenant à un groupe donné de se retrouver dans une catégorie ordonnée particulière. On peut, par exemple, examiner les chances d'un enfant ayant fréquenté la maternelle par rapport à un enfant étant demeuré à la maison de compter parmi les premiers de sa classe en mathématiques plutôt que d'être classé dans toute autre catégorie ordonnée. Dans toutes les régressions logistiques de réponses ordonnées qui ont été déclarées, la ou les variables explicatives retenues ont été soit le statut socioéconomique ou le revenu du ménage et le niveau de scolarité de la mère de l'enfant.

On a également eu recours à la régression multiple des moindres carrés ordinaires afin d'étudier si le fait de lire aux enfants influe sur leurs résultats dans le test de vocabulaire PPVT-R.

enseignant parmi les premiers de leur classe de maternelle en ce qui concerne les aptitudes à communiquer, comparativement à seulement 25 % des autres enfants. Aussi, 38 % des enfants ayant participé à un tel programme étaient considérés par leur enseignant parmi les premiers de leur classe en ce qui a trait aux capacités d'apprentissage, comparativement à 24 % des autres enfants.

En outre, une proportion supérieure d'enfants ayant participé à des programmes de soins et d'éducation à la petite enfance étaient capables d'écrire une phrase simple, de comparer des chiffres et de comprendre de simples concepts relatifs au temps, comme « aujourd'hui », « été » et « heure du coucher ».

Ces liens demeurent les mêmes indépendamment du niveau de scolarité de la mère de l'enfant et du revenu du ménage. En d'autres mots, cette analyse a démontré que les programmes de soins à la petite enfance ont un effet positif sur le rendement de l'enfant à la maternelle indépendamment de la situation économique du ménage ou du niveau de scolarité de la mère.

Les programmes de soins et d'éducation à la petite enfance améliorent le rendement de l'enfant en 1^{re} année

Les analyses ont aussi démontré que les enfants qui avaient quatre et cinq ans en 1994-1995 et qui avaient participé à des programmes de soins et d'éducation à la petite enfance réussissaient mieux en 1^{re} année. Ces enfants étaient 1,4 fois plus susceptibles d'être considérés par leur enseignant parmi les premiers de leur classe de 1^{re} année en calcul en 1996-1997 que ceux qui étaient restés à la maison (tableau 2). Comme dans le cas du rendement des enfants à la maternelle, les résultats demeurent les mêmes après avoir tenu compte de l'incidence du revenu du ménage et du niveau de scolarité de la mère de l'enfant.

Les données de L'ELNEJ semblent aussi suggérer que la maternelle n'a pas les mêmes effets sur le rendement scolaire ultérieur que les programmes de soins et d'éducation à la petite enfance. Les tout-petits ayant fréquenté notamment des garderies éducatives, des garderies et des centres de jour structurés ou ayant participé à des programmes s'adressant aux mères et aux tout-petits en 1994-1995 ont obtenu de meilleurs résultats pour ce qui est du calcul, de la lecture et de l'écriture, et, dans l'ensemble, ont mieux réussi en 1^{re} année en 1996-1997 que ceux ayant été à la maternelle en 1994-1995.

Le fait de lire aux enfants influe considérablement sur leurs résultats scolaires

Les enfants de deux et trois ans à qui on a fait la lecture plusieurs fois par jour fonctionnaient beaucoup mieux à la maternelle à l'âge de quatre et cinq ans que les tout-petits

dont les parents n'ont consacré à la lecture que quelques périodes ou moins par semaine. Le groupe d'enfants à qui on a fait la lecture à tous les jours étaient 1,6 fois plus susceptibles d'être considérés par leur enseignant parmi les meilleurs de leur classe de maternelle pour ce qui est des capacités d'apprentissage, et 2,3 fois plus susceptibles d'être jugés parmi les premiers de leur classe quant aux aptitudes à communiquer. Ces liens demeurent les mêmes indépendamment du revenu du ménage et du niveau de scolarité de la mère de l'enfant.

En outre, les enfants qui, très tôt, manipulent des livres et que l'on initie à la lecture ont plus de facilité à résoudre des équations mathématiques. Ceux-ci sont deux fois plus susceptibles d'être capables de comparer des chiffres, 2,6 fois plus susceptibles de reconnaître des formes géométriques et deux fois plus susceptibles de connaître des concepts simples relatifs au temps lorsqu'ils ont quatre et cinq ans et qu'ils fréquentent la maternelle que ceux à qui on fait la lecture moins souvent. Là encore, cette relation demeure la même indépendamment du revenu du ménage et du niveau de scolarité de la mère de l'enfant.

Une combinaison de « facteurs sociaux », d'une éducation tôt dans la vie et de la lecture améliorerait les capacités futures des enfants quant à l'acquisition de vocabulaire

Les aspects de l'environnement familial et la participation dans des activités faciles à adoptées, tels que les programmes d'éducation à la petite enfance et la lecture quotidienne, quand ils sont mis ensemble, peuvent contribuer de façon considérable aux capacités de l'enfant quant à l'acquisition de vocabulaire.



Tableau 2

Pourcentage des enfants qui comptent parmi les premiers de leur classe selon le genre de programme d'éducation avant la 1^{re} année

Genre de programme d'éducation	Nombre d'enfants figurant dans l'ELNEJ et ayant participé à ces programmes en 1994-1995	Pourcentage des enfants comptant parmi les premiers de leurs classe de 1 ^{re} année en 1996-1997			
		Lecture	Écriture	Calcul	Rendement global
Soins et éducation à la petite enfance	202 300	27	24	34	26
Maternelle	489 500	25	18	25	21
À la maison	85 700	25*	16*	18*	16*

Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 1 (1994-1995), cycle 2 (1996-1997).

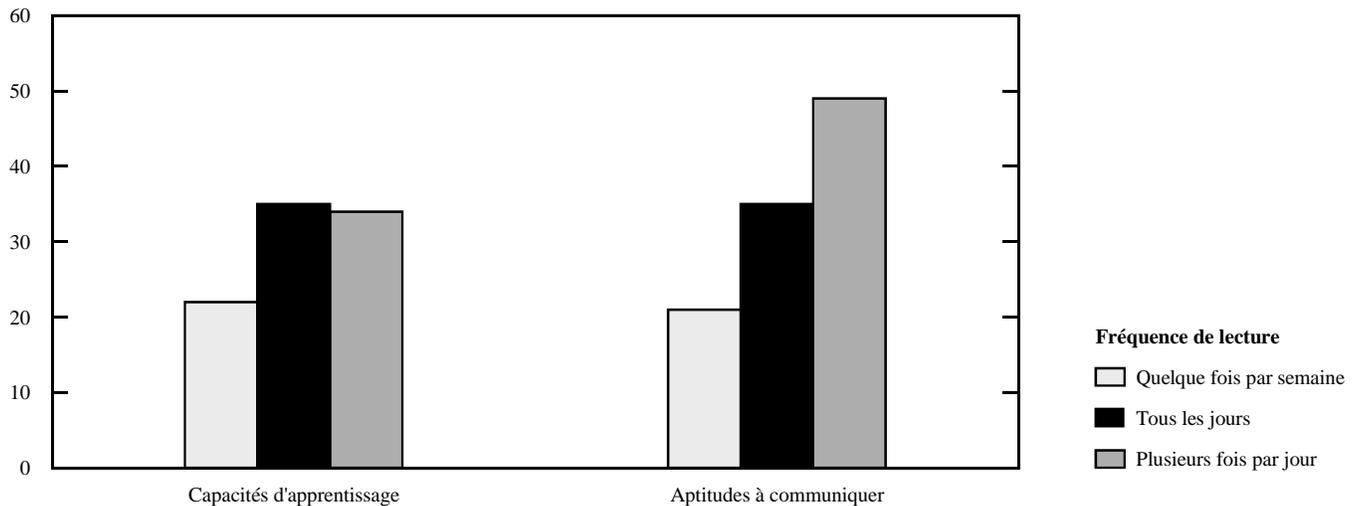
* Les coefficients de variation se situant entre 16,4 et 33,3 %, les estimations ne sont pas tout à fait fiables.



Graphique 1

Faire la lecture plusieurs fois par jour à un enfant et le rang qu'il occupe dans la classe, selon l'enseignant, en ce qui concerne les capacités d'apprentissage et les aptitudes à communiquer

% des élèves jugés parmi les premiers de la classe



Source : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, cycle 1 (1994-1995), cycle 2 (1996-1997).

Les caractéristiques de la famille comme le revenu du ménage et le niveau de scolarité de la mère influencent les capacités futures des enfants quant à l'acquisition de vocabulaire deux ans plus tard. Par rapport aux enfants des familles à faible revenu (moins de 20 000 \$) et dont la mère n'avait pas terminé ses études secondaires, les enfants de deux et trois ans qui, en 1994-1995, vivaient dans des familles à revenu de 40 000 \$ et plus et dont la mère possédait un diplôme d'études postsecondaires avaient un résultat plus élevé par 11 points dans le test de vocabulaire PPVT-R, deux ans plus tard.

Les activités éducatives à la petite enfance comme la lecture avaient aussi un effet remarquable sur l'acquisition de vocabulaire deux ans plus tard. Les petits âgés de deux et trois ans en 1994-1995, à qui on avait lu plusieurs fois par jour, avaient de meilleurs résultats au test de vocabulaire PPVT-R deux ans plus tard indépendamment du revenu du ménage et du niveau de scolarité de la mère. Le résultat de ces enfants à qui on avait lu plusieurs fois par jour était supérieur par 5 points au résultat des enfants des ménages à revenu de \$40 000 et plus et dont la mère avait un diplôme d'études postsecondaires ou un grade universitaire. Pour les capacités d'acquisition de vocabulaire chez l'enfant, ceci représente le même impact qu'avoir une mère ayant reçu un enseignement postsecondaire ou que de vivre dans un ménage dont le revenu est de 40 000 \$ et plus.

Participer à un programme de soins et d'éducation à la petite enfance avait aussi un effet sur les résultats des enfants en matière de vocabulaire. Les enfants de deux et trois ans qui, en 1994-1995, avaient participé à un tel programme avaient obtenu un résultat supérieur par 2 points quand ils ont subi le test deux ans plus tard. Encore là, cette relation demeure la même indépendamment du revenu du ménage et du niveau de scolarité de la mère de l'enfant.

Ainsi, un enfant qui, en 1994-1995, était sujet à un environnement familial favorable en raison d'un revenu de ménage élevé, dont la mère avait un niveau de scolarité élevé, à qui on avait fait la lecture plusieurs par jour et qui avait participé à un programme de soins à la petite enfance obtenait 18 points de plus au test de vocabulaire PPVT-R que les autres enfants.

On peut s'attendre à ce qu'une telle amélioration dans le résultat au test de vocabulaire PPVT-R aidera l'enfant qui est au-dessous de la moyenne à atteindre un niveau moyen ou un niveau au-dessus de la moyenne dans les capacités d'acquisition de vocabulaire. Les enfants motivés qui provenaient d'un environnement socioéconomique supérieur, qui ont participé à un programme de soins à la petite enfance et à qui on a fait la lecture de façon régulière peuvent avoir moins de problèmes à l'école et dans les activités éducatives que les enfants des milieux plus défavorisés.

Conclusions

Ce rapport présente les résultats d'une première analyse longitudinale des données sur l'éducation du deuxième cycle de l'ELNEJ. La richesse de la base de données des deux cycles provenant de cette enquête permettra qu'on mène d'autres études. Les lecteurs de ce document remarqueront probablement que plusieurs questions au sujet de la transition dans le système d'éducation n'ont pas été répondues. Les analystes de Statistique Canada et les chercheurs provenant de l'extérieur de l'organisme mèneront d'autres analyses dans les prochains mois. De plus, les cycles de L'ELNEJ à venir continueront à procurer des données qui devraient permettre de mieux comprendre les facteurs qui influencent les enfants canadiens à l'école.

Les cycles futurs de L'ELNEJ permettront aussi d'observer si les effets des programmes d'éducation à la petite enfance persistent au cours du cheminement scolaire des enfants. L'analyse des données des prochains cycles pourrait tout probablement montrer si les enfants de trois et quatre ans qui restent à la maison avec leur mère établissent un fonctionnement social dans l'environnement structuré de l'école à un moment ou à un âge plus tardif comparativement aux enfants qui ont participé aux programmes de soins et d'éducation à la petite enfance.

RTE

Bibliographie

- BARNETT, W.S. 1995. « Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes », *The Future of Children*, vol. 5 n° 3, p. 25 à 50.
- BOOCOCK, S.S. 1995. « Early childhood programs in other nations : Goals and outcomes », *The Future of Children*, vol. 5, n° 3, p. 94 à 114.
- CANADIAN TEST CENTRE. 1992. *Canadian Achievement Tests-2*, Markham, Ontario, CTC/Canadian Test Centre.
- CARNEGIE CORPORATION. 1994. *Starting points : Meeting the needs of our youngest children*, New York, New York, Carnegie Corporation of New York.
- CYANDER, M.S. 1994. « Mechanisms of brain development and their role in health and well being », *Daedalus*, vol. 123, n° 4, p. 155 à 165.
- ENTWISLE, D.R., et K.L. ALEXANDER. 1993. « Entry into school : The beginning school transition and educational stratification in the United States », *Annual Review of Sociology*, vol. 19, p. 401 à 423.
- GRANTHAM-MCGREGOR, S.M., C.A. POWELL, S.P. WALKER et E.H. Himes. 1991. « Nutritional supplementation, psychosocial stimulation, and mental development of stunted children : The Jamaican study », *The Lancet*, vol. 338, n° 8758, p. 1 à 5.
- KEMPERMANN, G., et F.H. Gage. 1999. « New nerve cells for the adult brain », *Scientific American*, May 1999, p. 48 à 53.
- KOHEN, D., et C. HERTZMAN. 1998. « L'importance des services de garde d'enfants de qualité », (W-98-33Fs), *Investir dans nos enfants, conférence nationale sur la recherche, 1998*. Adresse Internet : <<http://www.hrdc-drhc.gc.ca/arb/conferences/nlscyconf/wpaper-x.shtml>>.
- KOHEN, D., C. HERTZMAN et J. BROOKS-GUNN. 1998. *Neighbourhood influences on children's school readiness*, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada. Document de travail n° W-98-15E.
- KOHEN, D., C. HERTZMAN et M. WIENS. 1998. *Environmental changes and children's competencies*, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des ressources humaines Canada. Document de travail n° W-98-25E.
- McCAIN, M.N., et J.F. MUSTARD. 1999. *Early years study : Reversing the real brain drain*, Toronto, Canada, The Canadian Institute for Advanced Research.
- NATIONAL CENTER FOR EARLY DEVELOPMENT AND LEARNING. 1998. « Kindergarten transitions », *NCEDL Spotlights*, n° 1.
- NATIONAL CENTER FOR EARLY DEVELOPMENT AND LEARNING. 1999. « CQO children go to school », *NCEDL Spotlights*, n° 11.

Notes

1. Le présent rapport contient les premiers résultats de la composante scolaire du premier cycle et du deuxième cycle de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). On y étudie l'influence longitudinale des soins et de l'éducation à la petite enfance et des activités liées à l'alphabétisme sur les résultats scolaires et cognitifs des jeunes enfants. L'objectif étant de mettre l'accent sur les nouveaux renseignements que fournit cette composante de l'enquête, le rapport n'est exhaustif ni du point de vue du champ d'observation ni de celui de l'analyse. En effet, les renseignements tirés de l'ELNEJ sont si riches et détaillés que les chercheurs et les analystes pourront, grâce à eux, examiner toute une gamme de problèmes ayant trait à l'éducation des enfants et des jeunes au Canada pendant de nombreuses années à venir. Nous ne faisons donc ici qu'effleurer le sujet, afin de faire prendre conscience de l'existence de cette source nouvelle et abondante de renseignements et de donner une idée du genre d'analyses désormais possibles.

Pour des informations générales sur l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, veuillez communiquer avec Sylvie Michaud (sylvie.michaud@statcan.ca), de la Division des enquêtes spéciales de Statistique Canada au (613) 951-9482 ou avec Alen Zeesman (allen.zeesman@spg.org), de Développement des ressources humaines Canada, au (613) 946-5713.

Des données sont aussi disponibles sous forme de totalisations spéciales. Pour des renseignements au sujet des tableaux ou des autres produits disponibles, veuillez communiquer avec Tamara Knighton de la Division des enquêtes spéciales de Statistique Canada, au (613) 951-7326, télécopieur : (613) 951-7333.

2. Barnett, 1995 ; NCEDL, 1999.
3. Barnett, 1995.
4. Boocock, 1995 ; McCain et Mustard, 1999.
5. Boocock, 1995 ; Grantham-McGregor et autres, 1991.
6. Grantham-McGregor et autres, 1991.
7. McCain et Mustard, 1999 ; Carnegie Corporation, 1994.
8. Cyander, 1994.
9. Kempermann et Gage, 1999.
10. NCEDL, 1998.
11. Entwisle et Alexander, 1993.
12. Kohen et Hertzman, 1998 ; Kohen, Hertzman et Weins, 1998 ; Kohen, Hertzman et Brooks-Gunn, 1998.
13. Kohen et Hertzman, 1999.
14. Kohen, Hertzman et Weins, 1998.
15. Kohen, Hertzman et Weins, 1998.

Données

disponibles

Donnée parue

Vous trouverez ci-dessous de l'information basée sur des données récemment diffusées par le Centre de la statistique de l'éducation. Vous pouvez vous procurer des renseignements statistiques additionnels sur cette donnée sur une base de recouvrement des coûts. Veuillez communiquer avec Daniel Perrier, agente de diffusion, par téléphone au (613) 951-1503, par télécopieur au (613) 951-9040 ou par courrier électronique à l'adresse suivante: perrdan@statcan.ca.

Fournisseurs de formation linguistique, 1998

- La formation en langue anglaise a dominé les presque 500 établissements publics et privés au Canada qui offraient de la formation en langue seconde en 1998, selon un nouveau profil statistique de l'industrie.
- Quatre sur cinq des heures de formation ont été consacrées à l'enseignement de l'anglais langue seconde, et une sur cinq à l'enseignement du français. La majorité de ces écoles de formation en langue seconde, c'est-à-dire quelque 61 %, donnaient de la formation en anglais, 12 % de la formation en français, et 27 % de la formation dans les deux langues.
- Ces données sont tirées de l'Enquête de 1998 auprès des fournisseurs de formation en anglais ou en français langue seconde ou étrangère au Canada, réalisée avec l'appui du ministère du Patrimoine canadien, d'Industrie Canada, de Formation linguistique Canada, de la Commission canadienne du tourisme et du Réseau des centres d'éducation canadiens. L'enquête a réuni des données sur la taille du secteur, ses caractéristiques et le rôle joué par les étudiants étrangers.
- Au total, environ 290 000 participants étaient inscrits à des cours dans 331 écoles privées et 159 établissements publics en 1998. L'industrie, qui employait quelque 11 000 personnes, a eu des recettes estimées à 300 millions de dollars. Un tiers (33 %) de ces écoles étaient au Québec, 28 % en Ontario et 23 % en Colombie-Britannique.

- Les étudiants étrangers, qui formaient 39 % de l'effectif total des étudiants en formation en langue seconde, ont payé environ 125 millions de dollars en droits de scolarité en 1998. Au total, près des deux tiers des étudiants étrangers venaient de pays d'Asie. Entre 1994 et 1998, le total des inscriptions a crû à une cadence moyenne annuelle de 22 %.
- En plus de la formation en classe, 83 % des écoles offraient également des services supplémentaires comme des visites culturelles, des activités de la vie quotidienne et des activités touristiques comme prolongement de la formation linguistique en dehors du cadre de la salle de cours. Pas moins de 57 % des écoles offraient également des services d'hébergement.
- La majorité des écoles (52 %) étaient des petites entreprises ayant moins de 500 000 \$ de recettes annuelles de formation en langue seconde. Près de 23 % étaient des écoles de taille moyenne, ayant entre 500 000 \$ et 2 millions de dollars de recettes, alors que 10 % avaient plus de 2 millions de dollars de recettes, et 15 % n'ont pas déclaré leurs recettes.
- Presque un tiers des écoles ont dit avoir l'intention d'ajouter de nouveaux marchés à leurs cibles actuelles. Environ 30 % ont cité l'Europe comme marché émergent, 23 % le Mexique, l'Amérique du Sud et l'Amérique centrale, et 22 % l'Asie. Les États-Unis venaient au quatrième rang, à 17 %. Seulement 8 % ont donné l'Afrique comme marché émergent.
- On peut commander des totalisations spéciales en s'adressant à la Section des services aux clients du Centre de la statistique de l'éducation. Un rapport d'analyse paraîtra plus tard à l'automne.

Pour plus d'information sur un rapport d'analyse, sur les résultats de l'enquête et les produits et services connexes, ou pour en savoir davantage sur les concepts, les méthodes et la qualité des données, communiquez avec les Services aux clients (613-951-1503), Barbara Campbell (613-951-9168; télécopieur : 613-951-9040) ou Robert Couillard (613-951-1519); robert.couillard@statcan.ca, Centre de la statistique de l'éducation.

Seconde étude des technologies de l'information en éducation

Les données internationales de la Seconde étude des technologies de l'information en éducation (SÉTIÉ), menée sous la direction de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire, sont disponibles. Les données comprennent les résultats du Canada et des 26 autres pays qui ont participé à l'étude.

Pour plus de renseignements sur les résultats canadiens, consultez *Le Quotidien* du 12 octobre 1999. Une analyse additionnelle contenant une comparaison des résultats canadiens aux résultats internationaux paraîtra sous peu. De plus amples renseignements sur les données du présent communiqué sont accessibles à l'adresse suivante: www.mscp.edte.utwente.nl/sitesm1.

Pour plus de renseignements ou pour en savoir davantage sur les concepts, les méthodes et la qualité des données, communiquez avec Raynald Lortie au (613) 951-1525 (ray.lortie@statcan.ca) ou avec Nanci Comtois au (613) 951-1740 (nanci.comtois@statcan.ca), Centre des statistiques sur l'éducation. Télécopieur: (613) 951-4441.

RTE



Données récentes

Séries de données	Données les plus récentes	
	Final ¹	Provisoires ou estimées ²
A. Élémentaire/secondaire		
Inscriptions dans les écoles publiques	1995-1996	1996-1997 ^e 1997-1998 ^e
Inscriptions dans les écoles privées	1995-1996	1996-1997 ^e 1997-1998 ^e
Inscriptions dans les programmes d'enseignement dans la langue de la minorité et la langue seconde	1995-1996	
Diplomation au secondaire	1995-1996	
Éducateurs dans les écoles publiques	1995-1996	1996-1997 ^e 1997-1998 ^e
Éducateurs dans les écoles privées	1995-1996	1996-1997 ^e 1997-1998 ^e
Caractéristiques des écoles élémentaires et secondaires	1995-1996	1996-1997 ^e 1997-1998 ^e
Statistiques financières des conseils scolaires	1995	
Statistiques financières des écoles académiques privées	1994-1995	1995-1996 ^p
Dépenses du gouvernement fédéral au titre de l'éducation élémentaire-secondaire	1994-1995	1995-1996 ^e 1996-1997 ^e
Dépenses consolidées au titre de l'éducation élémentaire-secondaire	1994-1995	1995-1996 ^e 1996-1997 ^e 1997-1998 ^e
Indice des prix de l'éducation	1996	
B. Postsecondaire		
Université: inscriptions	1998-1999	discontinué
Grades universitaires décernés	1998	discontinué
Inscription aux cours des programmes universitaires d'éducation permanente (discontinué)	1996-1997	discontinué
Éducateurs dans les universités	1997-1998	1998-1999
Traitements et échelles de traitement des enseignants à temps plein des universités canadiennes	1997-1998	1998-1999
Frais de scolarité et de subsistance dans les universités canadiennes	1999-2000	
Finances des universités	1997-1998	1998-1999 ^e
Finances des collèges	1996-1997	1998-1999 ^e
Dépenses du gouvernement fédéral au titre de l'éducation postsecondaire	1996-1997	1997-1998 ^e 1998-1999 ^e
Dépenses consolidées au titre de l'éducation postsecondaire	1996-1997	1997-1998 ^e 1998-1999 ^e
Collèges communautaires et établissements analogues: effectifs et diplômés postsecondaires	1996-1997	1998-1999 ^p
Effectifs dans les programmes de formation professionnelle au niveau des métiers	1996-1997	1997-1998 ^e
Personnel d'enseignement des collèges communautaires et des écoles de métiers	1996-1997	1997-1998 ^e
Participation des étudiants étrangers dans les universités canadienne	1998-1999	



Données récentes (fin)

Séries de données	Données les plus récentes	
	Final ¹	Provisoire ou estimées ²

C. Publications⁴

L'éducation au Canada, 1996

Cap vers le sud : Les diplômés de la promotion de 1995 qui ont déménagé aux États-Unis (1999)

Après l'école (1993)

Après le secondaire, les premières années (1996)

Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes (1995)

Participation des étudiants étrangers à l'éducation canadienne (1993-1995)

Indice des prix de l'enseignement – rapport méthodologique

Manuel de terminologie de l'éducation: Niveau primaire et secondaire (1994)

Guide des données sur l'enseignement des niveaux primaire et secondaire au Canada (1995)

Guide des sources d'information et de données de Statistique Canada sur l'éducation et la formation des adultes (1996)

Portrait statistique de l'enseignement primaire et secondaire au Canada – Troisième édition (1996)

Portrait statistique de l'enseignement au niveau universitaire au Canada – Première édition (1996)

La promotion de 1986 = second regard

La promotion de 1990: Compendium des résultats (1996)

La promotion de 1990 = second regard (1997)

Indicateurs de l'éducation au Canada: Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation (1996)

Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE (1997)

Littérature, économie et société (1995)

Grandir au Canada: Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (1996)

1. Indique l'année civile (p. ex. 1993) ou l'année scolaire/financière la plus récente (p. ex. 1993-1994) pour lesquelles les données finales sont disponibles pour toutes les provinces et les territoires.
2. Indique l'année civile (p. ex. 1995) ou l'année scolaire/financière la plus récente (p. ex. 1995-1996) pour lesquelles des données sont disponibles. Les données peuvent être provisoires (p. ex. 1995^p), estimées (p. ex. 1995^e) ou partielles (p. ex. données non disponibles pour toutes les provinces et les territoires).
3. Disponible pour quelques provinces.
4. L'année entre parenthèses indique l'année de publication. Certaines de ces publications ont été préparées avec la coopération d'autres ministères ou organismes. Pour obtenir des renseignements sur la façon de vous procurer des exemplaires de ces rapports, veuillez communiquer avec la Section de la planification et des services aux clients du Centre des statistiques sur l'éducation de Statistique Canada. Téléphone: (613) 951-1503; télécopieur: (613) 951-9040; Internet: perrdan@statcan.ca.

Coup d'œil sur l'éducation

Cette section fournira une série d'indicateurs sociaux, économiques et de l'enseignement pour le Canada, les provinces/territoires ainsi que les pays du groupe des sept. Y sera présentée une série de statistiques sur les caractéristiques des populations d'élèves et d'enseignants, la scolarité, les dépenses publiques au titre de l'éducation, la population active du secteur éducatif et les résultats de l'enseignement.



Tableau 1
Indicateurs de l'enseignement, Canada, 1976 à 1998

Indicateur ¹	1976	1981	1986	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	
Situation sociale												
Population âgée de 0 à 3 ans	('000)	1 403,6	1 448,7	1 475,0	1 573,4	1 601,7	1 610,6	1 596,1	1 595,1	1 578,6	1 560,7	1 550,7
Population âgée de 4 à 17 ans	('000)	6 019,9	5 480,3	5 204,7	5 395,4	5 437,7	5 484,7	5 536,4	5 620,7	5 691,4	5 754,0	5 795,7
Population âgée de 18 à 24 ans	('000)	3 214,6	3 493,1	3 286,3	2 886,1	2 869,2	2 869,6	2 852,0	2 823,4	2 816,8	2 833,0	2 865,4
Population totale	('000)	23 517,5	24 900,0	26 203,8	28 120,1	28 542,2	28 940,6	29 248,1	29 562,5	29 963,7	30 358,5	30 747,0
Jeunes immigrants ^f		61 504	42 826	25 861	61 239	61 178	73 098	68 257	65 878	66 339	70 355	61 214
Familles monoparentales	(%)	14,0	16,6	18,8	15,3	14,4	14,8	14,9	15,1	..	..	..
Situation économique												
PIB : variation réelle annuelle en pourcentage		6,0	4,0	3,1	-1,8	-0,6	2,2	4,1	2,3	1,5	..	..
IPC : variation annuelle en pourcentage		7,5	12,4	4,2	5,6	1,5	1,8	0,2	2,1	1,6	..	..
Rapport emploi-population	(%)	57,1	60,4	59,9 ²	59,8 ²	58,4 ²	58,2 ²	58,5 ²	58,6	58,6	59,2 ³	..
Taux de chômage	(%)	7,1	7,5	9,5 ⁴	10,4 ⁴	11,3 ⁵	11,2 ⁵	10,4 ⁵	9,5	9,7	9,2	8,3
Taux d'emploi des élèves	(%)	..	..	34,4	38,0	35,1	34,0	34,2	33,3	34,8	32,5 ⁶	..
Taux d'activité des mères	(%)	43,0	54,7	63,8	70,4	69,8	70,1	70,2	70,7	71,6	..	..
Familles sous les seuils de faible revenu :												
Familles biparentales		..	10,2	10,9	10,8	10,6	12,2	11,5	12,8	..	..	..
Familles monoparentales	(%)	..	48,4	52,5	55,4	52,3	55,0	53,0	53,0	..	..	..
Effectifs ('000)												
Écoles primaires et secondaires		5 513,6	5 024,2	4 938,0	5 218,2	5 284,1	5 327,8	5 362,8	5 441,4 ^r	5 414,6 ^r	5 459,5 ^{re}	5 497,0 ^{re}
Pourcentage des écoles privées		3,4	4,3	4,6	4,7	4,9	5,0	5,1	5,1 ^r	5,2 ^r	5,3 ^{re}	5,3 ^{re}
Collèges publics/formation professionnelle et technique, à temps plein ⁷		247,7	..	238,1	275,9	266,7	306,5	298,5	269,1	266,4 ^e	264,5 ^e	..
Collèges/formation postsecondaire, à temps plein		226,2	273,4	321,5	349,1	364,6	369,1	377,9	389,5	395,3	398,8 ^r	409,8 ^p
Collèges/formation postsecondaire, à temps partiel ⁸		..	..	96,4 ^{re}	125,7 ^{re}	106,6 ^{re}	103,9 ^{re}	95,1 ^{re}	91,9 ^{re}	89,1 ^{re}	91,1	..

Voir les notes à la fin du tableau.



Tableau 1
Indicateurs de l'enseignement, Canada, 1976 à 1998 (fin)

Indicateur ¹	1976	1981	1986	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998
Universités, à temps plein	376,4	401,9	475,4	554,0	569,5	574,3	575,7	573,2	573,6	573,0	..
Universités, à temps partiel	190,8	251,9	287,5	313,3	316,2	300,3	283,3	273,2	256,1	249,7	..
Éducation permanente et formation	..	..	..	5 504	..	5 842	..	..	..	6 069	..
— Taux de participation (%)	..	..	..	27	..	28	..	..	..	26	..
Diplômés ('000)											
Écoles secondaires ⁹	..	..	..	260,7	272,9	281,4	280,4	295,3	295,9 ^r	295,9	300,8 ^e
Collèges publics/formation professionnelle au niveau des métiers ¹⁰	149,4 ^e	..	145,0	159,7	158,8	163,9	151,1	144,2	141,5 ^e	138,7 ^e	..
Collèges/formation postsecondaire	60,7	71,8	82,4	85,9	92,5	95,2	97,2	100,9	105,0 ^r	105,9 ^e	..
Universités/baccalauréat	83,3	84,9	101,7	114,8	120,7	123,2	126,5	127,3	128,0	124,0	..
Universités/maîtrise	11,6	12,9	15,9	18,0	19,4	20,8	21,3	21,4	21,6	21,0	..
Universités/doctorat	1,7	1,8	2,2	2,9	3,1	3,4 ^e	3,6	3,7	3,9	3,9	..
Éducateurs à temps plein ('000)											
Écoles primaires et secondaires	284,9	274,6	269,9	302,6	301,8	295,4	295,7 ^{e r}	298,7 ^{e r}	294,4 ^e	294,3 ^{r e}	292,8 ^{r e}
Collèges/formation post-secondaire/ professionnelle/ technique	18,8	24,1	25,0	30,9	32,7	28,1 ^r	28,0 ^r	24,4 ^e	31,2	29,5 ^r	..
Universités	31,6	33,6	35,4	36,8	37,3	36,9	36,4	36,0	34,6	33,7	..
Rapport élèves-personnel scolaire dans les écoles primaires et secondaires	18,1	17,0	16,5	15,5	15,7 ^e	16,1 ^e	16,1 ^e	16,1 ^{e r}	16,9 ^e	16,4 ^e	16,5 ^e
Dépenses au chapitre de l'éducation (millions de \$)											
Enseignement primaire et secondaire	10 070,9	16 703,2	22 968,0	33 444,9	34 774,5 ^r	35 582,3 ^r	35 936,0	36 424,7	36 735,8 ^p	37 422,2 ^p	37 736,2 ^p
Formation professionnelle	959,9	1 601,2	3 275,1	4 573,8	5 380,9	5 631,2	6 559,0	6 185,2	5 333,0 ^p	5 745,7 ^e	6 297,9 ^e
Enseignement collégial	1 081,5	2 088,1	2 999,0	3 870,7	4 075,3	4 105,9	4 207,1	4 531,8	4 477,9 ^r	4 642,0 ^p	4 669,3 ^e
Enseignement universitaire	2 987,5	4 980,7	7 368,7	11 254,8	11 569,8	11 736,8	11 857,9	11 802,0	11 600,7 ^r	11 592,4 ^p	11 788,7 ^e
Dépenses totales au chapitre de l'éducation	15 099,8	25 373,2	36 610,8	53 144,2	55 800,5	57 056,2	58 560,0	58 943,7 ^r	58 251,9 ^p	59 370,6 ^e	60 492,1 ^e
— en pourcentage du PIB	7,6	7,1	7,3	7,9	8,1	8,0	7,8	7,6	7,1	6,9	..

1. Voir « Définitions » à la suite du tableau 3.

2. Écart-type 0,0% – 0,5%.

3. Le chiffre donné est celui du mois de mai 1997.

4. Écart-type 1,1% – 2,5%.

5. Écart-type 0,6% – 1,0%.

6. Le chiffre donné est celui du mois d'avril 1997.

7. Les effectifs ont tous été déclarés comme étant à temps plein en fonction d'un programme d'une « journée entière », même si la durée des programmes était comprise entre 1 et 48 semaines.

8. Excluant les effectifs aux programmes d'éducation permanente qui auparavant étaient inclus.

9. Source: Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation. (Ne comprend pas les adultes du Québec ni les équivalences de l'Ontario et de l'Alberta.)

10. Les programmes menant à l'obtention d'un diplôme sont généralement d'une durée de deux à trois ans. Au contraire, la majorité des programmes de formation professionnelle et technique sont des programmes courts ou de simples cours qui peuvent ne s'étendre que sur quelques semaines. Une personne qui termine avec succès ce type de programmes ou de cours est considérée un sortant, et non comme un diplômé. Ces sortants ne comprennent pas les personnes inscrites aux programmes à temps partiel.



Tableau 2
Indicateurs de l'enseignement, provinces et territoires

Indicateur ¹	Canada	Terre-Neuve	Île-du-Prince-Édouard	Nouvelle-Écosse	Nouveau-Brunswick	Québec	Ontario
Situation sociale et économique							
Niveau d'éducation ² , 1998 : (%)							
— études secondaires non-complétées	27,5	39,4	36,0	31,4	33,0	33,7	25,4
— études secondaires complétées	19,0	13,7	14,0	13,7	21,0	15,4	20,7
— études postsecondaires partielles	7,0	5,0	6,4	5,8	5,4	5,5	7,3
— certificat postsecondaire, diplôme ou grade universitaire	46,4	41,9	43,6	49,1	40,6	45,4	46,5
Taux d'activité selon le niveau d'éducation, 1998 : (%)							
— Total	65,8	56,3	65,9	60,5	61,1	63,1	67,0
— études secondaires non-complétées	40,0	32,8	47,3	37,8	36,3	37,9	40,8
— études secondaires complétées	68,9	60,6	73,7	64,0	68,9	68,6	68,6
— études postsecondaires partielles	72,3	62,1	69,2	66,8	67,6	69,5	73,6
— certificat postsecondaire, diplôme ou grade universitaire	78,8	76,2	78,2	73,4	76,3	79,2	79,5
Taux de chômage, 1998 (%)	7,0	16,1	13,2	8,9	10,8	9,2	5,9
Coûts et scolarisation							
Dépenses publiques et privées au chapitre de l'éducation en pourcentage du PIB, 1994-1995	7,0	9,9	7,6	7,6	7,4	7,6	6,8
Dépenses au chapitre de l'éducation en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques, 1994-1995	13,6	16,9	10,8	9,7	11,2	13,8	14,2
Rapport élèves-personnel scolaire dans les écoles primaires et secondaires, 1996-1997 ^c	16,9	14,4	17,1	17,7 ^r	17,4	15,2	17,7
Résultats de l'éducation							
Taux de diplomation à l'école secondaire, 1996-1997 (%)	73,4	80,2	85,6	80,7	86,0	75,9 ^{5,6}	72,0
Taux de diplomation à l'université, 1994-1995 (%)	37,0	23,5	28,1	48,8	29,8	52,0	36,2
Taux de chômage selon le niveau d'éducation, 1995 : (%)							
— études secondaires non-complétées	12,8	27,2	23,1	14,5	15,6	15,2	11,4
— études secondaires complétées	8,5	15,0	13,2	10,7	9,9	11,1	8,3
— études postsecondaires partielles	8,8	15,0	9,7	9,3	12,7	10,7	8,1
— certificat postsecondaire, diplôme ou grade universitaire	6,5	11,1	8,3	9,0	7,4	7,7	5,6

Voir les notes à la fin du tableau.



Tableau 2
Indicateurs de l'enseignement, provinces et territoires (fin)

Indicateur ¹	Manitoba	Saskatchewan	Alberta	Colombie-Britannique	Yukon	Territoires du Nord-Ouest
Situation sociale et économique						
Niveau d'éducation ² , 1998 : (%)						
— études secondaires non-complétées	30,9	31,5	21,2	20,7	..	..
— études secondaires complétées	18,9	18,6	19,9	22,3	..	..
— études postsecondaires partielles	6,8	8,0	8,1	8,8	..	..
— certificat postsecondaire, diplôme ou grade universitaire	43,4	41,8	50,9	48,1	..	..
Taux d'activité selon le niveau d'éducation, 1998 : (%)						
— Total	66,6	67,1	72,8	65,5	..	..
— études secondaires non-complétées	43,9	43,2	49,5	38,3	..	..
— études secondaires complétées	73,5	78,2	75,5	64,4	..	..
— études postsecondaires partielles	73,4	76,0	78,0	70,2	..	..
— certificat postsecondaire, diplôme ou grade universitaire	78,7	78,5	80,6	76,9	..	..
Taux de chômage, 1998 (%)	4,6	4,8	4,6	7,4	..	..
Coûts et scolarisation						
Dépenses publiques et privées au chapitre de l'éducation en pourcentage du PIB, 1994-1995	7,8	7,4	5,4	6,5	11,3	16,6
Dépenses au chapitre de l'éducation en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques, 1994-1995	12,9	13,8	13,2	12,2	10,4	12,0
Rapport élèves-personnel scolaire dans les écoles primaires et secondaires, 1996-1997 ^e	15,9	17,3 ^r	17,5 ^r	17,3 ^r	12,2	12,3
Résultats de l'éducation						
Taux de diplomation à l'école secondaire, 1996-1997 (%)	78,1	78,8	64,7	70,5	37,3	24,6
Taux de diplomation à l'université, 1994-1995 (%)	34,4	36,0	26,1	23,9	..	..
Taux de chômage selon le niveau d'éducation, 1995 : (%)						
— études secondaires non-complétées	8,8	7,5	9,4	13,2	..	..
— études secondaires complétées	5,3	5,1	6,6	7,3	..	..
— études postsecondaires partielles	8,6	6,4	8,1	8,4	..	..
— certificat postsecondaire, diplôme ou grade universitaire	5,0	4,9	5,8	6,4	..	..

1. Voir « Définitions » à la suite du tableau 3.

2. La somme des éléments peut ne pas correspondre à 100% en raison de l'arrondissement.

3. Les données sont fondées sur les enquêtes des finances du Centre de la statistique de l'éducation ainsi que sur le système de comptabilité nationale.

4. Les données sont fondées sur les enquêtes des finances du Centre de la statistique de l'éducation.

5. Depuis 1995, les données pour les diplômés du Québec des programmes de jours réguliers comprennent les individus âgés de plus de 20 ans qui ont gradués des programmes de jours réguliers.

6. Les diplômés du Québec, ne comprennent pas ceux de la « Formation professionnelle ».



Tableau 3
Indicateurs de l'enseignement, les pays du groupe des sept, 1996

Indicateur ¹	Canada	États-Unis	France	Royaume-Uni	Allemagne	Italie	Japon	
Situation sociale et économique								
Niveau d'éducation :								
premier cycle du secondaire ou moins	(%)	24	14	40	24	19	62	..
enseignement supérieur		48	34	19	22	22	8	..
Taux d'activité selon le niveau d'éducation :								
— second cycle du secondaire	(%)							
Homme		89	88	90	89	85	80	..
Femme		72	72	76	74	69	61	..
— enseignement universitaire								
Homme		92	93	92	94	93	92	..
Femme		85	82	83	86	83	81	..
Coûts et scolarisation								
Dépenses publiques au chapitre de l'éducation en pourcentage de l'ensemble des dépenses publiques		13,6	14,4	11,1	..	9,5	9,0	9,8
Dépenses publiques au chapitre de l'éducation en pourcentage du PIB		5,8	5,0	5,8	4,6	4,5	4,5	3,6
Taux de participation à l'enseignement traditionnel	(%)	68,2	68,8	64,5	66,8	61,8	53,8	57,0
Taux net d'inscriptions à l'enseignement supérieur non universitaire	(%)	17,3	12,9	..	4,7	2,9	..	..
Taux net d'inscriptions à l'université	(%)	23,1	21,7	..	22,2	7,9	..	..
Résultats de l'éducation								
Rapport des diplômés du second cycle du secondaire à la population	(%)	73	72	85	..	86	79	99
Rapport du 1 ^{er} cycle universitaire à la population	(%)	32	35	..	34	..	1	23
Taux de chômage selon le niveau d'éducation :								
— second cycle du secondaire	(%)							
Homme		9	6	8	8	8	6	..
Femme		9	4	12	6	10	11	..
— enseignement universitaire								
Homme		5	2	6	4	5	5	..
Femme		6	2	9	3	5	10	..

1. Voir « Définitions » à la suite du tableau 3.

Source : Regards sur l'éducation: Les indicateurs de l'OCDE, Paris, 1998.

Dans les

numéros à venir

Les articles suivants devraient paraître dans les trois prochains numéros (volume 6) de la Revue trimestrielle de l'éducation:

Les diplômés du postsecondaire et le marché du travail: les exigences d'emploi par rapport au niveau d'instruction

Analyse des domaines d'études à des niveaux d'instruction précis qui sont liés à des emplois dont les exigences sont inférieures au niveau d'instruction.

Exode ou afflux des cerveaux?

Examen de l'exode de travailleurs professionnels et de direction à l'extérieur du Canada, et de l'afflux de travailleurs professionnels et de direction des États-Unis et du reste du monde.

Tenir bon: l'emploi et les gains des diplômés du postsecondaire

Examen du sort des jeunes travailleurs à partir des résultats d'une analyse longitudinale des premières années sur le marché du travail des Canadiens ayant un diplôme d'études postsecondaires.

Les gains des diplômés et le jumelage emploi-éducation

Examen de deux questions importantes liées à la transition de l'école au marché du travail: les gains et le jumelage éducation-aptitudes professionnelles.

Les études universitaires: les tendances récentes de la participation, de l'accès et du rendement

Analyse des tendances importantes liées à la participation aux études universitaires, notamment les taux de participation, les droits de scolarité, les perspectives d'emploi et les gains.

Les décrocheurs universitaires et collégiaux

Examen de la façon dont des variables sociodémographiques et liées à l'école secondaire influent sur la probabilité de décrochage au niveau postsecondaire.

Les facteurs qui incitent les bacheliers à poursuivre leurs études postsecondaires

Selon des données tirées de l'Enquête nationale auprès des diplômés, analyse des modèles liés à la poursuite des études.

Les indicateurs de réussite des écoles efficaces et efficientes

Examen des façons dont les nouvelles initiatives du Centre de la statistique de l'éducation de Statistique Canada peuvent servir à explorer l'efficacité et l'efficacé des écoles primaires et secondaires.

Cet Index contient la liste de tous les rapports analytiques parus dans la Revue trimestrielle de l'éducation. Des descriptions d'enquêtes sur l'éducation ainsi que les enquêtes liés à l'éducation menées par Statistique Canada, les gouvernements provinciaux et les établissements sont incluses. Les catégories sous lesquelles les articles apparaissent sont fondées sur les questions de politique identifiées dans le rapport intitulé Plan stratégique (1997) diffusé, en novembre 1997, par le Centre de la statistique de l'éducation et est aussi disponible sur l'internet à l'adresse suivante : http://www.statcan.ca/cgi-bin/downpub/freepub_f.cgi.

Financement de l'éducation

Indice des prix de l'enseignement : certains intrants, enseignement élémentaire et secondaire

Vol. 1, n° 3 (Octobre 1994)

Le Canada investit-il suffisamment dans l'éducation ? Un aperçu de la structure des coûts en éducation au Canada

Vol. 1, n° 4 (Avril 1994)

Les coûts de transport scolaire

Vol. 2, n° 4 (Janvier 1996)

Participation du gouvernement fédéral à l'éducation au Canada

Vol. 3, n° 1 (Mai 1996)

Le financement des écoles publiques : les 25 dernières années

Vol. 4, n° 2 (Septembre 1997)

Mouvements des étudiants/mobilité des étudiants/transitions

Indicateurs de l'éducation : comparaisons interprovinciales et internationales

Vol. 1, n° 2 (Juillet 1994)

À la recherche d'indicateurs de l'enseignement

Vol. 1, n° 4 (Décembre 1994)

Évolution intergénérationnelle de la scolarité des Canadiens

Vol. 2, n° 2 (Juin 1995)

Participation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire au Canada : un regard sur les indicateurs

Vol. 2, n° 3 (Septembre 1995)

Mesure des résultats de l'enseignement du point de vue des connaissances, des compétences et des valeurs

Vol. 3, n° 1 (Mai 1996)

Modèles des mouvements interprovinciaux d'étudiants

Vol. 3, n° 3 (Octobre 1996)

Après le secondaire... Premiers résultats de l'Enquête de suivi auprès des sortants, 1995

Vol. 3, n° 4 (Janvier 1997)

Les différents itinéraires des étudiants de premier cycle en Ontario

Vol. 4, n° 3 (Février 1998)

L'éducation : Un trésor est caché dedans

Vol. 6, n° 1 (Octobre 1999)

Rapport entre le milieu de l'éducation et le marché du travail

Le retour aux études à temps plein

Vol. 1, n° 2 (Juillet 1994)

Tendances de l'emploi dans le secteur de l'éducation

Vol. 1, n° 3 (Octobre 1994)

Écart salarial entre les hommes et les femmes diplômés de l'enseignement postsecondaire

Vol. 2, n° 1 (Mars 1995)

Aperçu de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu

Vol. 2, n° 2 (Juin 1995)

Gains et situation vis-à-vis de l'activité des diplômés de 1990

Vol. 2, n° 3 (Septembre 1995)

Les abeilles ouvrières : Avantages des programmes coopératifs au chapitre des études et de l'emploi

Vol. 2, n° 4 (Janvier 1996)

L'association travail-études chez les jeunes

Vol. 2, n° 4 (Janvier 1996)

Perspectives d'emploi des diplômés du secondaire

Vol. 3, n° 1 (Mai 1996)

Lien entre les études des diplômés de l'enseignement postsecondaire et leur emploi

Vol. 3, n° 2 (Juillet 1996)

La dynamique du marché du travail dans la profession d'enseignant

Vol. 3, n° 4 (Janvier 1997)

Le niveau de scolarité : la clé de l'autonomie et du pouvoir en milieu de travail

Vol. 4, n° 1 (Mai 1997)

L'emploi des jeunes : une leçon sur son recul

Vol. 5, n° 2 (Mars 1999)

Technologie et apprentissage

La formation professionnelle chez les chômeurs

Vol. 1, n° 1 (Avril 1994)

Aperçu de la formation professionnelle au niveau des métiers et de la formation préparatoire au Canada

Vol. 1, n° 1 (Avril 1994)

Aperçu de l'Enquête sur l'éducation et sur la formation des adultes

Vol. 1, n° 3 (Octobre 1994)

Les femmes et les programmes d'apprentissage enregistrés

Vol. 1, n° 4 (Décembre 1994)

Formation continue : une définition pratique

Vol. 2, n° 1 (Mars 1995)

Enquête sur les écoles privées de formation professionnelle au Canada, 1992

Vol. 2, n° 3 (Septembre 1995)

La composante éducation de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes

Vol. 3, n° 2 (Juillet 1996)

Connaissances en informatique - une exigence de plus en plus répandue

Vol. 3, n° 3 (Octobre 1996)

Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes

Vol. 3, n° 4 (Janvier 1997)

L'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, 1994-95 : premiers résultats de la composante scolaire

Vol. 4, n° 2 (Septembre 1997)

Troisième enquête internationale sur l'enseignement des mathématiques et des sciences : rapport du Canada, 8^e année

Vol. 4, n° 3 (Février 1998)

Carrières en sciences et en technologie au Canada : une analyse portant sur de nouveaux diplômés universitaires

Vol. 4, n° 3 (Février 1998)

La mobilité intergénérationnelle en matière d'éducation : comparaison internationale

Vol. 5, n° 2 (Décembre 1998)

Profil des écoles de l'ELNEJ

Vol. 5, n° 4 (Juillet 1999)

Les parents et l'école : la participation et les attentes des parents en ce qui a trait à l'éducation de leurs enfants

Vol. 5, n° 4 (Juillet 1999)

La réussite scolaire au début de l'adolescence : les attitudes à l'égard de l'école sont-elles déterminantes ?

Vol. 6, n° 1 (Octobre 1999)

Quelle est l'incidence des familles sur le succès scolaire des enfants ?

Vol. 6, n° 1 (Octobre 1999)

Les quartiers aisés et la maturité scolaire ?

Vol. 6, n° 1 (Octobre 1999)

La diversité en classe : les caractéristiques des élèves du primaire qui suivent un programme d'enseignement à l'enfance en difficulté

Vol. 6, n° 2 (Mars 2000)

Le vécu scolaire des enfants : résultats tirés de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995

Vol. 6, n° 2 (Mars 2000)

Intervention parentale et rendement scolaire des enfants d'après l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes de 1994-1995

Vol. 6, n° 2 (Mars 2000)

De la maison à l'école : comment les enfants canadiens se débrouillent

Vol. 6, n° 2 (Mars 2000)

Accessibilité

La hausse des frais de scolarité : comment joindre les deux bouts ?

Vol. 1, n° 1 (Avril 1994)

Effectifs universitaires et droits de scolarité

Vol. 1, n° 4 (Décembre 1994)

Aide financière aux élèves de l'enseignement postsecondaire

Vol. 2, n° 1 (Mars 1995)

Emprunts des diplômés des études postsecondaires

Vol. 3, n° 2 (Juillet 1996)

Éducation et formation liées à l'emploi - qui y a accès ?

Vol. 4, n° 1 (Mai 1997)

Financement des universités : pourquoi les étudiants doivent-ils payer davantage ?

Vol. 4, n° 2 (Septembre 1997)

La dette étudiante de 1990-91 à 1995-96 ; une analyse des données du Programme canadien de prêts aux étudiants

Vol. 5, n° 4 (Juillet 1999)

Modes de prestation de rechange

Écoles primaires et secondaires privées

Vol. 1, n° 1 (Avril 1994)

Étudier à distance, une idée qui fait son chemin

Vol. 2, n° 3 (Septembre 1995)

Les écoles privées de formation professionnelle au Canada

Vol. 3, n° 1 (Mai 1996)

Profil de l'enseignement à domicile par les parents au Canada

Vol. 4, n° 4 (Mai 1998)

L'enseignement à distance : Réduire les obstacles

Vol. 5, n° 1 (Août 1998)

Questions relatives au personnel enseignant

Les enseignants à temps partiel dans les universités canadiennes, un groupe en croissance

Vol. 1, n° 3 (Octobre 1994)

La charge de travail des enseignants dans les écoles primaires et secondaires

Vol. 1, n° 3 (Octobre 1994)

Enquête sur le personnel enseignant des collèges et établissements analogues

Vol. 2, n° 1 (Mars 1995)

Revenu d'emploi des enseignants du primaire et du secondaire et des travailleurs d'autres professions retenues

Vol. 2, n° 2 (Juin 1995)

Données démographiques sur le corps professoral, les coûts et le renouvellement de l'effectif

Vol. 2, n° 3 (Septembre 1995)

Charge de travail et vie professionnelle des enseignants en Saskatchewan

Vol. 2, n° 4 (Janvier 1996)

Se dirige-t-on vers un surplus ou une pénurie d'enseignants ?

Vol. 4, n° 1 (Mai 1997)

Situation du corps professoral féminin dans les universités canadiennes

Vol. 5, n° 2 (Décembre 1998)

Participation et rendement des étudiants

Hausse des effectifs universitaires : accès accru ou plus grande persévérance ?

Vol. 1, n° 1 (Avril 1994)

Évolution des effectifs des programmes de formation professionnelle au niveau des métiers et des programmes de formation préparatoire, 1983-84 à 1990-91

Vol. 1, n° 1 (Avril 1994)

Deux décennies de changements : Effectifs de l'enseignement postsecondaire collégial, 1971 à 1991

Vol. 1, n° 2 (Juillet 1994)

Prédire l'abandon scolaire ou l'obtention du diplôme

Vol. 1, n° 2 (Juillet 1994)

Tendances des effectifs universitaires

Vol. 2, n° 1 (Mars 1995)

Dépistage des répondants : l'exemple du Suivi de l'Enquête auprès des sortants

Vol. 2, n° 2 (Juin 1995)

Enquête sur les effectifs et les diplômés des collèges et des établissements d'enseignement postsecondaire analogues

Vol. 2, n° 4 (Janvier 1996)

Taux d'obtention de diplôme et nombre d'années avant l'obtention du diplôme pour les programmes de doctorat au Canada

Vol. 3, n° 2 (Juillet 1996)

La promotion de 1990 second regard : Enquête de suivi (1995) auprès des diplômés de 1990

Vol. 4, n° 4 (Mai 1998)

Réussir dans la vie : l'influence de la scolarité des parents

Vol. 5, n° 1 (Août 1998)

Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires

Vol. 5, n° 3 (Mars 1999)

Les étudiants étrangers et le marketing de l'éducation à l'échelle internationale

Élèves étrangers au Canada
Vol. 3, n° 3 (Octobre 1996)

Satisfaction

Attitudes des diplômés du baccalauréat envers leur programme
Vol. 1, n° 2 (Juillet 1994)

Sources de données sur l'éducation

Un aperçu des sources de données sur l'enseignement primaire et secondaire
Vol. 1, n° 2 (Juillet 1994)

Manuel de terminologie de l'éducation : niveau primaire et secondaire
Vol. 1, n° 4 (Décembre 1994)