

**L'utilisation de l'informatique en faveur de l'alphabétisation :
facteurs contribuant à l'utilisation d'un logiciel sur l'alphabétisation
axé sur les compétences**

John Morgan
Toronto Catholic District School Board
Institute of Child Study, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de
Toronto

Nicholas White, Andrew Portal, Marina Vanayan
Toronto Catholic District School Board

Jennifer Lasenby
Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, Université de Toronto

TRADUCTION

Préparé pour :
Le colloque du Programme pancanadien de recherche en éducation 2002
«La technologie de l'information et l'apprentissage»
30 avril – 2 mai 2002
Hôtel Crowne Plaza Montréal Centre
Montréal (Québec)

Les opinions exprimées dans ce document sont celles des auteurs et ne représentent pas celles du Conseil
des statistiques canadiennes de l'éducation

Résumé

Cet article porte sur l'enquête menée auprès du personnel des écoles secondaires d'un grand conseil scolaire urbain sur l'utilisation de l'informatique en renfort de l'alphabétisation, plus particulièrement sur un programme qui connaît un vif succès, *Academy of Reading*. L'enquête a livré les résultats suivants : le personnel des écoles qui se sert du programme *Academy of Reading* estime qu'il a besoin d'une formation plus approfondie; il existe des problèmes de matériel, de réseau et de logiciels, et d'autres obstacles à la mise en œuvre, notamment l'établissement du calendrier et le temps dont dispose le personnel pour se familiariser avec le programme. Contrairement à l'administration, les enseignantes et enseignants expriment des réserves quant à l'efficacité du programme en ce qui concerne l'amélioration des capacités des élèves en lecture et en écriture – facteur qui explique peut-être leur hésitation à s'en servir. Ces résultats correspondent à d'autres recherches précédentes sur la TIC dans les écoles. De plus, le personnel enseignant juge qu'il est mal préparé pour alphabétiser les élèves du niveau secondaire, certains membres allant même jusqu'à suggérer que l'alphabétisation ne relève pas de leurs tâches. Il faut donc tenir compte aussi de ces problèmes pédagogiques lorsqu'on évalue l'utilisation de l'informatique dans le domaine de l'alphabétisation.

Table des matières

Généralités	2
Informatique dans les écoles : questions générales	2
Avantages de la technologie de l'information à l'école	2
Difficultés posées par la technologie de l'information dans les écoles	2
Informatique en renfort de la lecture	3
Le logiciel <i>Academy of Reading</i>	5
Méthodes	6
Échantillon	6
Mesures	6
Procédures	7
Résultats	7
Caractéristiques des répondants	8
Initiation et formation interne des enseignantes et enseignants spécialistes de l'alphabétisation	9
Perfectionnement professionnel, programme d'alphabétisation et programme <i>Academy of Reading</i>	9
Attitudes	10
Mise en œuvre du programme <i>Academy of Reading</i>	13
Discussion	14
Formation et perfectionnement professionnel	14
Difficultés de la mise en œuvre	14
Attitudes des administratrices et administrateurs et du personnel enseignant	15
Conclusion	15
Bibliographie	16
Annexe 1	19
Résultats de l'enquête sur l'alphabétisation dans les écoles secondaires du <i>Toronto Catholic District School Board</i>	19

Des évaluations provinciales, pancanadiennes et internationales continuent de montrer que, si la majorité des Canadiennes et Canadiens deviennent somme toute alphabètes, il y en a encore un pourcentage relativement important qui ne maîtrise pas les compétences de base de lecture et d'écriture. En effet, selon toutes les évaluations internationales, pancanadiennes et ontariennes, une proportion assez considérable de la population adolescente et adulte possède un niveau de lecture et d'écriture inférieur aux attentes par rapport à leur âge ou à leur année d'études. Ainsi, selon une récente évaluation provinciale en Ontario (Test provincial de compétences linguistiques – TPCL), presque 40 p. 100 de tous les élèves de 10^e année sont incapables de lire et d'écrire à un «niveau acceptable» (OQRE, 2000). De la même façon, d'après une récente étude pancanadienne (Programme d'indicateurs du rendement scolaire – PIRS), le rendement en lecture de 22 p. 100 de tous les jeunes âgés de 13 ans et de 29 p. 100 de tous ceux âgés de 16 ans ne correspond pas aux attentes nationales (OQRE, 1999). Si une récente étude internationale sur le rendement (le Programme international pour le suivi des acquis des élèves de l'OCDE – PISA) indique que le rendement général du Canada à l'évaluation en lecture est considéré comme «très bon», elle reconnaît toutefois que «l'existence de disparités relativement importantes entre les provinces et entre les groupes linguistiques officiels au sein de certaines provinces constitue une question préoccupante qui mérite une analyse approfondie» (OQRE, 2001) et que «le faible rendement des garçons en lecture est également de nature à préoccuper les responsables de l'élaboration des politiques du Canada et des autres pays» (OQRE, 2001).

Il existe toute une gamme de programmes et d'interventions qui visent précisément à relever ce défi. Citons à ce titre une méthode informatisée d'orthopédagogie axée sur les compétences. De nombreuses recherches prouvent d'ailleurs que plusieurs progiciels rectifient efficacement *certaines* difficultés en lecture. Le *Toronto Catholic District School Board*, grand conseil scolaire urbain multiculturel et très diversifié sur le plan linguistique, se sert du programme *Academy of Reading*, dont tout un éventail de recherches a permis de constater l'efficacité.

Bien que le progiciel *Academy of Reading* remédie avec une extrême efficacité à un grand nombre de difficultés en lecture (Fiedorowicz, 1986; Fiedorowicz et Trites, 1987; 1990) et que de nombreux élèves ne détiennent pas le niveau correspondant à leur année d'études, il existe un certain nombre d'écoles qui ne l'utilisent pas de façon optimale. Dans cette étude, on cherche à découvrir d'une part pourquoi certaines écoles secondaires ne mettent pas en œuvre le programme d'orthopédagogie *Academy of Reading* et on étudie d'autre part les facteurs qui ont entraîné ailleurs sa mise en œuvre complète.

Les résultats de cette étude correspondent à deux larges gammes d'indicateurs (énoncés dans les *Indicateurs de l'éducation au Canada : Rapport du Programme d'indicateurs pancanadiens de l'éducation 1999*, Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2000) : (i) : Technologie de l'information et des communications au Canada – en particulier, Obstacles à une utilisation plus complète de la technologie de l'information et de la communication, et (ii) Rendement scolaire selon les évaluations pancanadiennes et internationales en particulier, le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), l'évaluation en lecture et en écriture, et l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA).

Généralités

Informatique dans les écoles : questions générales

Depuis plusieurs années, l'entrée de la technologie dans les écoles et son intégration au programme d'études ont fait l'objet de fortes pressions. En raison de la place grandissante que la technologie occupe dans la société, on juge que les écoles doivent encourager l'acquisition de compétences techniques chez les élèves pour les préparer à participer activement et avec succès à la société actuelle. De plus, on pense que certains programmes informatiques particuliers jouent un rôle primordial dans l'amélioration du rendement des enfants dans certaines matières précises, notamment en lecture, en écriture ou en mathématiques. Toutefois, en déterminer l'efficacité reste difficile, car ce genre de programmes, hormis leur capacité à améliorer le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques, normalement évalués à l'aide de tests standard, comportent d'autres avantages dont les élèves tirent parti. L'utilisation de la technologie en classe comprend de nombreux mérites, mais pose aussi des difficultés (voir ci-dessous) que de strictes mesures standard ne peuvent dévoiler (Riley, 1999). Riley (1999) dresse une liste détaillée des diverses procédures pouvant servir à évaluer à l'aide de mesures formelles et informelles l'efficacité de la TIC à l'école.

Avantages de la technologie de l'information à l'école

On reconnaît de nombreux avantages à l'utilisation de la TIC à l'école, certains étant faciles à mesurer grâce à des méthodes de recherche et à des tests standard, et d'autres beaucoup plus difficiles à évaluer et à documenter. Parmi ces avantages, citons les suivants :

- ❑ confiance accrue des élèves;
- ❑ rétroaction immédiate et individuelle;
- ❑ plaisir accru d'apprendre;
- ❑ contrôle de la pertinence du matériel élaboré;
- ❑ motivation et attention accrues;
- ❑ cohérence en ce qui concerne les démarches d'apprentissage des élèves (Nelson et Masterson, 1999);
- ❑ baisse des sanctions disciplinaires;
- ❑ exécution par les élèves d'un plus grand nombre de devoirs individuels compliqués (McNabb, Hawkes et Rouk, 1999).

Difficultés posées par la technologie de l'information dans les écoles

De nombreux conseils scolaires ont investi des sommes considérables pour doter les écoles d'ordinateurs et de logiciels, dans l'espoir que ces derniers serviraient à perfectionner les compétences des élèves en technologie, en lecture, en écriture, et à augmenter leur capacité de raisonnement. Aujourd'hui, alors que des millions de dollars ont été dépensés dans ce domaine, des questions commencent à se poser quant à l'utilité et à l'efficacité de cette technologie dans l'apprentissage des élèves. À présent, gouvernements et conseils scolaires veulent avoir des preuves flagrantes que leur argent est dépensé à bon escient, notamment des indicateurs leur montrant que la technologie améliore en fait les capacités des élèves (McKenzie, 2000). De surcroît, le personnel enseignant utiliserait mieux la TIC en salle de classe s'il détenait des preuves fiables de son utilité. Il est donc important d'élaborer des méthodes d'évaluation pour s'assurer que les enseignantes et enseignants tirent parti des volets les plus efficaces de la TIC, tâche très difficile en vérité.

Le personnel enseignant et l'administration scolaire se sont heurtés à un certain nombre de difficultés en essayant d'intégrer la TIC à leurs programmes, l'une des plus sérieuses étant le manque d'argent pour offrir aux enseignantes et enseignants le perfectionnement professionnel dont ils ont besoin pour appliquer à bon escient la TIC (Mendels, 1999). Il ne suffit pas d'avoir des ordinateurs dans une salle de classe pour améliorer l'apprentissage des élèves. Afin de voir des progrès dans l'apprentissage des élèves, il faut les intégrer dans le programme d'études et mettre l'accent sur l'amélioration des capacités en lecture et en écriture. De nombreux enseignants et enseignantes estiment que le perfectionnement professionnel qu'ils ont suivi ne suffit pas à leur permettre d'utiliser la TIC en salle de classe dans leur matière particulière et à la fondre à leur style d'enseignement particulier (Trotter, 1999). Selon une enquête récente, à peine 37 p. 100 du personnel enseignant se sent relativement bien préparé à utiliser la technologie en classe (34 p. 100 de plus se sentent quelque peu préparés et 9 p. 100 pas du tout – Trotter, 1999).

Parmi les autres raisons pour lesquelles le personnel enseignant n'a pas recours à la TIC, citons les suivantes (Trotter, 1999) :

- ❑ dans les écoles, le soutien technique est insuffisant pour assurer le bon fonctionnement des ordinateurs et des logiciels; de nombreux ordinateurs sont inutilisables, car ils sont en panne;
- ❑ nombre insuffisant d'ordinateurs pour exécuter le logiciel;
- ❑ le personnel enseignant ne dispose pas de suffisamment de temps pour mettre à l'essai le logiciel;
- ❑ les matières scolaires pâtissent en raison du temps que les enseignantes et enseignants prennent pour apprendre à leurs élèves à se servir de la TIC et se familiariser eux-mêmes avec cette technologie;
- ❑ le programme d'études de l'Institut pédagogique ne consacre pas suffisamment de temps à l'utilisation de la TIC dans les programmes d'initiation à l'enseignement;
- ❑ selon certains enseignants et enseignantes, la TIC ne constitue pas la meilleure façon d'aider les élèves dans leur apprentissage, ces derniers ayant besoin d'avoir des contacts plus individuels et personnels;
- ❑ les difficultés éprouvées pour trouver un logiciel qui convient aux besoins individuels des enseignantes ou enseignants et des élèves.

D'après une récente étude canadienne, l'utilisation de la TIC, en particulier l'emploi d'Internet en classe, se heurte à des obstacles similaires (Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2000).

Informatique en renfort de la lecture

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO), en tant que mode d'intervention auprès du nombre croissant d'enfants en difficulté d'apprentissage, connaît une popularité grandissante (Hall et al., 2000). La plupart des programmes informatiques appliquent une méthode s'appuyant sur des exercices de répétition, suivis d'un enseignement stratégique et enfin d'une simulation. Dans l'ensemble, ces programmes ont prouvé qu'ils aident efficacement aussi bien les enfants en difficulté d'apprentissage que ceux éprouvant de graves difficultés en lecture, sous réserve qu'ils soient accompagnés de bonnes méthodes d'enseignement (Hall et al., 2000).

De nombreux programmes ont été conçus dans le but d'améliorer les compétences des lecteurs d'un niveau faible et en difficulté d'apprentissage. À ce titre, citons parmi les programmes, *Reader's Interactive Teaching Assistant* (RITA), conçu pour aider l'enseignante ou l'enseignant à apporter à chaque enfant un appui personnalisé, selon son rendement en lecture. Dans une population d'enfants dont les notes en lecture étaient très basses, ce programme s'est avéré rentable et efficace, les élèves progressant en écriture et en lecture (Lynch et al., 2000). On a aussi constaté l'efficacité de ce programme pour améliorer les capacités de lecture d'enfants du primaire en danger d'échouer en lecture (Nicholson et al., 2000).

Un autre programme populaire qui vise à améliorer le niveau de lecture d'élèves éprouvant des difficultés dans cette matière est *Accelerated Reader*, conçu par *Advantage Learning Systems*. Ce programme vise non seulement à aider les élèves à choisir des livres convenant à leur niveau de lecture, mais aussi à évaluer leur compréhension, à les interroger sur le matériel et à faire immédiatement des commentaires constructifs à l'enseignante ou à l'enseignant et à l'élève (Renaissance Learning, 2002). La philosophie qui sous-tend ce programme : motiver l'élève à lire davantage et à lire de meilleurs livres (Pavonetti et al., 2000). Toro (2001), qui a mené une étude pour analyser l'efficacité de ce programme par rapport à la lecture libre, s'est rendu compte que les élèves qui s'en servent n'obtiennent pas de meilleures notes standardisées en compréhension de textes que les élèves qui ne font que des lectures libres. Toutefois, on a trouvé que, lorsque des élèves très défavorisés sur le plan économique se servent de ce programme, leur capacité de lecture s'améliore (Facemire, 2000; Vollands, 1999).

Les concepteurs de *Accelerated Reader* affirment que le programme motive les élèves à lire davantage. Selon une récente étude de Pavonetti et al. (2000), les élèves ayant participé au programme *Accelerated Reader* ne lisent guère plus que les élèves n'y ayant pas participé. Cependant, une autre étude sur *Accelerated Reader* (Scott, 1999) constate une amélioration de la compréhension de textes et de l'attitude à l'égard de la lecture chez les élèves éprouvant de graves difficultés d'apprentissage.

NAME, autre programme visant l'amélioration de la capacité de lecture des enfants, est doté d'un système informatique qui envoie des messages pré-enregistrés sur demande. Davidson et al. (1996) ont trouvé que les notes en vocabulaire du groupe expérimental augmentaient davantage que celles du groupe témoin, ce qui laisse à penser que l'ordinateur joue un rôle dans l'amélioration des résultats en lecture.

Si on a montré que les programmes informatiques sont en général propices à l'amélioration des notes en lecture des enfants, on se demande toutefois encore s'ils sont aussi efficaces que les contacts personnels avec les enseignantes et enseignants. Mioduser et al. (2000) ont mené une étude sur l'apport de l'enseignement automatisé sur l'apprentissage des enfants par rapport aux méthodes d'enseignement plus classiques. Selon les résultats de cette étude, les enfants à haut risque auxquels on présente du matériel de lecture informatisé font beaucoup plus de progrès au niveau de la sensibilisation phonologique, de la reconnaissance des mots et des lettres que les autres groupes auxquels on ne présente que des textes imprimés ou qui ne font l'objet d'aucune intervention. D'après ces résultats, il semble que l'informatique constitue seule un meilleur moyen d'aider les élèves à risques en raison de leurs difficultés en lecture.

Si, en général, les données des recherches montrent l'efficacité de l'informatique dans le domaine de l'alphabétisation, il ne faut pas toutefois oublier que chaque élève a un style et des besoins qui lui sont propres. L'informatique ne convient peut-être donc pas à tous les élèves, certains éprouvant même le besoin de tester plusieurs logiciels avant de trouver celui qui leur convient le mieux. Lange et al. (1999) ont proposé à ce propos un panachage de différents types de didacticiels et de méthodes pédagogiques pour enseigner la lecture et l'écriture. Les notes en lecture des élèves s'améliorent davantage quand ces derniers se servent de divers logiciels les incitant à faire appel à des stratégies de lecture dans tout le programme d'études. En intégrant la technologie aux méthodes de lecture, les élèves sont en mesure de transférer leur savoir dans d'autres matières.

Le logiciel *Academy of Reading*

Dans ce rapport, on se concentre sur l'utilisation du programme informatique en renfort de la lecture *Academy of Reading*, dont l'efficacité a été prouvée et qui a été largement distribué dans les écoles secondaires du *Toronto Catholic District School Board*.

«Le programme de formation automatisée *Academy of Reading* a été conçu pour aider les élèves sous-productifs à acquérir de bonnes compétences en lecture. Le programme s'appuie sur de solides principes se fondant sur les recherches». (Autoskill, 1999)

Le logiciel suit une démarche équilibrée à l'égard de l'enseignement de la lecture, alliant des éléments visant la sensibilisation aux phonèmes, la facilité verbale et le déchiffrement, les principes d'automatisme, la compréhension des textes, tout en favorisant la maîtrise de l'apprentissage.

Les recherches ont prouvé que le didacticiel *Academy of Reading* est propice à l'acquisition de compétences particulières en lecture dans un certain nombre de groupes.

Fiedorowicz et Trites, les concepteurs du logiciel, ainsi que d'autres chercheurs, ont mené un certain nombre d'études sur les groupes suivants pour montrer l'efficacité du programme :

- ❑ élèves défavorisés sur le plan socio-économique (Cope, 1989; Griffin, 1988; Gutierrez et Reed, 1988);
- ❑ personnes apprenant l'anglais en langue seconde (Burry et Fiedorowicz, 1990; Griffin, 1988);
- ❑ enfants ayant du retard en lecture et enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage en lecture (Fiedorowicz, 1986; Fiedorowicz et Trites, 1987; 1990);
- ❑ alphabétisation des adolescents (Fiedorowicz et Trites, 1986; Gutierrez et Coulter, 1989; Steane et Vosburgh, 1994; 1990; Vladyka, 1994);
- ❑ alphabétisation des adultes (Burry et Fiedorowicz, 1990; Cummins, 1991; Hewitt et Cates, 1986; Muller, 1988);
- ❑ formation des détenus (Buckhalt et Burton, 1988; Fredericks, 1990; Goolsby, Patton, Cozza, Lane et Wesner, 1989).

Le didacticiel *Academy of Reading* a réussi à améliorer le niveau de lecture de tous ces groupes. Il a été mis à la disposition de toutes les écoles primaires et secondaires du *Toronto Catholic District School Board*. Il ne vise à remplacer ni le programme de langue/d'anglais ni à servir de seule intervention. Il vise plutôt à rehausser ces programmes pour tous les élèves dont les capacités de lecture et d'écriture ne correspondent pas au niveau de leur année d'études (p. ex. : «lecteurs ayant du mal»). Lors de la mise en place du didacticiel, on a appliqué la méthode de formation «Former le formateur».

Méthodes

Échantillon

On a procédé à la collecte de données auprès de 34 écoles secondaires sur 35 (97 p. 100) d'un grand conseil scolaire urbain et on a demandé à tout le personnel scolaire de participer à l'étude. Parmi tous les enseignants et enseignantes, 53,4 p. 100 ont répondu au questionnaire (voir ci-dessous la description détaillée des répondants). Lors d'entrevues libres avec le personnel scolaire, qui visaient surtout à confirmer et à étayer les questionnaires, on a recueilli d'autres données. Les résultats des entrevues amicales et des groupes de réflexion étaient conformes aux résultats des questionnaires.

Mesures

Le questionnaire utilisé dans le cadre de cette étude a été préparé en plusieurs étapes. Son élaboration visait deux objectifs : (i) rassembler à l'échelle du système des données sur l'enseignement de la lecture et de l'écriture et sur les initiatives prises à ce propos et (ii) rassembler des données précises sur l'utilisation de la technologie de l'information et de la communication dans le cadre de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, sur les interventions dans ce domaine et, en particulier, sur le programme *Academy of Reading*. Les étapes qui ont marqué l'élaboration de l'instrument ont été entre autres :

1. Un groupe de chercheurs, d'enseignantes et enseignants, d'administratrices et administrateurs, de conseillères et conseillers, de coordinatrices et coordonnateurs de programmes et d'agentes et agents de supervision ont dressé une liste des champs d'intérêts;
2. Une équipe de chercheurs a préparé une série de questions provisoires qui portaient sur tous les champs d'intérêts;
3. Les questions ont été ensuite présentées à plusieurs groupes de spécialistes pour qu'ils les commentent et les étudient. Ces groupes comprenaient :
 - ❑ un comité de l'alphabétisation de tout le système scolaire secondaire;
 - ❑ des agentes et agents de supervision des écoles secondaires;
 - ❑ des membres du personnel du département de recherche du conseil scolaire;
4. Les items de l'enquête ont été révisés en fonction des commentaires. Les groupes de spécialistes précédemment décrits ont alors étudié cette avant-dernière ébauche. Il a été tenu compte de tous les commentaires dans la version définitive;
5. Une fois la version définitive terminée, un questionnaire lisible par machine a été préparé, à l'aide du logiciel *Teleform*.

L'enquête comprenait :

Des questions à réponses structurées :

- ❑ questions dichotomiques;
- ❑ questions à choix multiple, à réponse unique;
- ❑ degré d'accord avec les énoncés prononcés (type échelle de Likert);
- ❑ questions à choix multiples pouvant donner lieu à des réponses multiples.

Questions à réponses non structurées :

- ❑ commentaires supplémentaires pour les questions à choix multiple donnant lieu à une seule réponse ou à plusieurs;
- ❑ questions ouvertes suggestives.

Tous les items à réponses ouvertes et non structurées ont été codés avant le dépouillement des questionnaires.

Procédures

- ❑ Lors de l'élaboration et de la conception du questionnaire, on a fait appel à des groupes de spécialistes et à des groupes représentatifs.
- ❑ Avant la distribution des questionnaires, on a expliqué aux directrices et directeurs d'école la nature du questionnaire et l'importance qu'il y avait à ce que tout le personnel scolaire le remplisse.
- ❑ On a envoyé par service de messagerie à toutes les écoles un nombre suffisant de questionnaires pour que tout le personnel puisse participer à l'enquête.
- ❑ On a demandé aux directrices et directeurs d'école de remettre à leur personnel le questionnaire en mains propres lors d'une réunion et de ramasser les questionnaires dûment remplis le plus rapidement possible.
- ❑ On a demandé que les questionnaires soient renvoyés dans les quatre semaines. On a contacté les directrices et directeurs d'école n'ayant pas répondu dans les quatre semaines et on leur a rappelé de s'assurer que les questionnaires étaient prêts et de les envoyer à l'équipe de recherche.
- ❑ Des spécialistes en alphabétisation ont codé les questions non structurées (ouvertes) en effectuant une analyse thématique du contenu, ce qui leur a permis de déceler des caractéristiques et des thèmes dans les réponses. Les codes ont été consignés sur chaque questionnaire.
- ❑ On a effectué la saisie des données grâce à un système de balayage à cadence élevée.

Résultats

Remarque : on trouvera à l'Annexe 1 (ci-après) un résumé détaillé des résultats des questionnaires. Les résultats des questionnaires portent sur des sujets dont traite cette étude ainsi que sur des questions de nature générale sur l'enseignement de l'alphabétisation.

Caractéristiques des répondants

Au total, 1128 personnes ont répondu à l'enquête. On trouve au Tableau 1 une ventilation des réponses, selon le poste occupé.

Tableau 1. Réponses selon le poste occupé.

Poste	Réponses
Directrices et directeurs d'école	23
Sous-directrices et sous-directeurs d'école	32
Directrices et directeurs de département	201
Personnel enseignant	852
Aucune réponse	20
	1128

Le personnel enseignant et les directrices et directeurs de département ont indiqué la ou les matières qu'ils enseignaient; toutes les disciplines principales étaient représentées dans l'échantillon (voir tableau 2 ci-dessous).

Tableau 2. Matières enseignées par le personnel enseignant et les directrices et directeurs de département.*

	Réponses (en pourcentage)	
Anglais	228	22 %
Mathématiques/Sciences	281	27 %
Sciences humaines et sociales	220	21 %
Langues	85	8 %
Adaptation scolaire	124	12 %
Orientation	90	8 %
Éducation artistique	94	9 %
Affaires et commerce, Éducation technologique	139	13 %
Religion	169	16 %
Autres	148	14 %

Le personnel enseignant et les directrices et directeurs de département ont également indiqué l'année d'études la plus basse qu'ils enseignaient; 86 p. 100 de tous les enseignants et enseignantes ont signalé qu'ils enseignaient à des élèves de 9^e ou 10^e année, années pendant lesquelles l'alphabétisation est la plus poussée.

Tableau 3. Année la plus basse enseignée par les enseignantes et enseignants et les directrices et directeurs de département.*

Année la plus basse enseignée :	Réponses (en pourcentage)	
9 ^e	643	63 %
10 ^e	233	23 %
11 ^e	104	10 %
12 ^e	35	3 %
CPO	4	0,4 %

* Sans les directrices et directeurs d'école et leurs adjointes et adjoints.

Initiation et formation interne des enseignantes et enseignants spécialistes de l'alphabétisation

Parmi tout le personnel enseignant qui a répondu au questionnaire, 24 p. 100 avait réussi à un programme d'initiation à l'enseignement dans les cinq dernières années. Parmi tous les répondants, 21 p. 100 ont indiqué qu'ils avaient reçu une formation supplémentaire en adaptation scolaire et 14 p. 100 qu'ils avaient suivi un cours de formation supplémentaire d'enseignement de l'anglais langue seconde. De plus, 20 p. 100 de tous les répondants ont signalé qu'ils s'étaient spécialisés en anglais pendant leurs études universitaires du premier cycle. À la question à laquelle on leur demandait si, à leur avis, le programme d'initiation à l'enseignement leur avait permis d'acquérir des connaissances et des compétences suffisantes pour s'occuper de l'alphabétisation des élèves au palier secondaire, seul 41 p. 100 ont répondu affirmativement (23 p. 100 ont répondu «Absolument pas», 36 p. 100 ont répondu «Non»). Les répondants ont expliqué leurs réponses de la façon suivante :

- ❑ on les forme à enseigner le contenu d'une matière, pas à mettre au point des cours d'alphabétisation. (Selon eux, «la lecture et l'écriture devraient être enseignées au niveau élémentaire» et l'alphabétisation «ne concerne pas les enseignantes et enseignants des écoles secondaires») (16 p. 100);
- ❑ le personnel enseignant ne se rappelle pas avoir suivi un quelconque *cours de formation en alphabétisation* pendant l'initiation à l'enseignement (16 p. 100);
- ❑ pendant l'initiation à l'enseignement et dans le cadre de leur formation supplémentaire les cours sur l'acquisition du langage ont été utiles (16 p. 100);
- ❑ la formation était «trop théorique et aurait dû être plus pratique» (15 p. 100);
- ❑ aucune unité d'enseignement sur l'alphabétisation pendant le programme d'initiation à l'enseignement n'a été présentée (11 p. 100);
- ❑ «il faudrait davantage mettre l'accent sur l'alphabétisation dans les matières d'enseignement» (9 p. 100).

Perfectionnement professionnel, programme d'alphabétisation et programme *Academy of Reading*

Aux commentaires généraux qu'on leur demandait de faire à propos des initiatives en alphabétisation dans leurs écoles (de tous types), les répondants ont indiqué que :

- ❑ un système d'appui et des séances de perfectionnement professionnel s'imposent (14 p. 100);
- ❑ des programmes efficaces sont en place (11 p. 100);
- ❑ une participation interdisciplinaire est nécessaire (11 p. 100);
- ❑ le personnel appuie les initiatives en alphabétisation (10 p. 100);
- ❑ ils ont besoin de plus de temps (10 p. 100);
- ❑ ils ont besoin d'autres ressources (6 p. 100).

Parmi tous les répondants, 50 p. 100 ont indiqué que le personnel discute régulièrement du perfectionnement des compétences linguistiques pendant ses réunions. Toutefois, selon 58 p. 100 des répondants, un perfectionnement professionnel en alphabétisation n'a lieu dans leur école qu'une fois par an, voire moins (12 p. 100 seulement ont indiqué que des cours de perfectionnement professionnel locaux ayant trait à l'alphabétisation se déroulaient dans leur école une fois par mois, voire plus souvent).

On a posé au personnel enseignant des questions sur les activités d'appui et de perfectionnement professionnel qui amélioreraient le niveau d'alphabétisation dans leur école. On a remis aux répondants une liste d'items auxquels ils devaient répondre selon une échelle en quatre points, allant de «Absolument pas utile» à «Très utile». Ces items étaient les suivants :

- ☐ davantage de documents à lire et de ressources professionnelles;
- ☐ davantage de documents et de cahiers d'exercices dans les classes;
- ☐ enseignantes ou enseignants-ressources apportant une aide individuelle (au personnel enseignant);
- ☐ enseignantes ou enseignants-ressources apportant une aide individuelle (aux élèves);
- ☐ davantage de perfectionnement professionnel;
- ☐ aide supplémentaire lors du dépistage et de l'administration des textes diagnostiques.

Tous ces items ont fait l'objet de réponses uniformes, de 38 à 58 p. 100 des répondants cochant «Utile» et de 27 à 58 p. 100 cochant «Très utile». On a effectué pour les six items un calcul du coefficient Alpha de Chronbach, lequel a indiqué un haut degré de cohérence dans les réponses (coefficient Alpha=0,83, N=979, Nombre d'items=6).

À la question précise qui leur était posée à propos du programme *Academy of Reading*, les répondants qui se servent du logiciel à l'école ont indiqué que dans la plupart des cas un membre du *personnel était nommé* pour surveiller, superviser et mettre en œuvre le programme (60 p. 100 ont répondu «Oui», 9 p. 100 ont répondu «Non», 31 p. 100 étaient «Incertain»). Toutefois, seuls de 13 à 14 p. 100 des répondants ont indiqué qu'il y avait à l'école *suffisamment de membres du personnel ayant reçu la formation voulue* pour surveiller, superviser et mettre en œuvre ce programme. De plus, seuls 14 p. 100 de tous les répondants ont signalé que les membres du personnel qui avaient suivi un cours de formation sur le programme *Academy of Reading* avaient la possibilité d'y initier d'autres membres du personnel.

Plus de la moitié des répondants qui ont répondu à une question portant sur les besoins en matière de formation ont indiqué «en cours d'emploi». Dans les écoles où le logiciel est utilisé, 41 p. 100 des répondants ont indiqué ne pas savoir avec certitude si tous les membres du personnel ont été mis au courant de l'existence du programme *Academy of Reading*, et 21 p. 100 des répondants ont indiqué que le personnel ne l'avait pas été.

Attitudes

On a demandé aux répondants d'indiquer les trois principaux facteurs empêchant les élèves de faire des progrès. Une analyse de la matrice factorielle Varimax a décelé trois facteurs qui représentent ensemble 44 p. 100 de la variable. Le premier facteur (24 p. 100 de la variable) compte un éventail d'items sur l'état affectif, les attitudes et le comportement des élèves.

De 50 à 62 p. 100 des répondants ont généralement choisi les items suivants :

- ☐ comportement des élèves/interruptions en classe
- ☐ motivation des élèves
- ☐ absentéisme des élèves
- ☐ aide au foyer
- ☐ équilibre affectif des élèves
- ☐ pouvoir de concentration/inattention des élèves

Un deuxième facteur, représentant 11 p. 100 de la variable, comprend une gamme d'items sur l'enseignement, le programme d'études et l'administration. De 13 à 58 p. 100 des répondants ont généralement choisi les items suivants :

- ☐ établissement du calendrier/de l'emploi du temps
- ☐ ressources et documents limités
- ☐ taille de la classe
- ☐ programme d'études et attentes de la province
- ☐ perfectionnement professionnel insuffisant

Un dernier facteur, représentant 9 p. 100 de la variable, compte deux items : compétence en lecture et compétence en écriture. Plus de 50 p. 100 des répondants ont choisi ces items.

Une analyse similaire de la matrice factorielle Varimax effectuée séparément pour le personnel enseignant et les directrices et directeurs de département a donné des schémas de réponses très similaires (comme on pouvait s'y attendre plus de 90 p. 100 de l'échantillon). Les directrices et directeurs et les sous-directrices et sous-directeurs, en revanche, ont répondu assez différemment.

Tableau 4. Facteurs et items contribuant à la situation – Analyse de la matrice factorielle Varimax – directrices et directeurs et sous-directrices et sous-directeurs

Facteur	Items contribuant à la situation	Pourcentage comptabilisé de la variable
Facteur 1	Compétence en lecture Compétence en écriture	18
Facteur 2	Motivation des élèves Pressions sociales Absentéisme des élèves Ressources et documents limités	14
Facteur 3	Taille de la classe	12
Facteur 4	Aide au foyer Équilibre affectif des élèves Pouvoir de concentration des élèves	10
Facteur 5	Aptitude des élèves Comportement des élèves	7
Facteur 6	Perfectionnement professionnel limité	7

Ainsi, beaucoup plus de membres du personnel administratif ont indiqué que l'établissement du calendrier et de l'emploi du temps entravent le rendement (36 p. 100 du personnel administratif par rapport à 13 p. 100 du personnel enseignant); de surcroît, 7 p. 100 seulement du personnel administratif estiment que la taille de la classe entrave le rendement, par rapport à 53 p. 100 des répondants du personnel enseignant.

Les réponses des administratrices et administrateurs et celles du personnel enseignant et des directrices et directeurs de département aux questions portant sur les activités d’alphabétisation assistées par ordinateur sont aussi différentes. Le personnel administratif est plus susceptible d’avoir indiqué que des activités assistées par ordinateur sont aussi efficaces, voire plus efficaces, que d’autres interventions. Les directrices et directeurs se montrent également beaucoup plus convaincus à ce propos que les enseignantes et enseignants et les directrices et directeurs de département (voir le Tableau 5).

Tableau 5. Attitudes à l’égard des activités d’alphabétisation assistées par ordinateur

Poste	Plus efficace	Moins efficace	Efficacité identique	Incertain
Administratrices/ administrateurs	31 %	18 %	31 %	20 %
Directrices/directeurs de département	23 %	18 %	17 %	42 %
Personnel enseignant	16 %	18 %	23 %	43 %

À un item à réponse ouverte, les répondants se sont expliqués comme suit :

- ☐ interaction positive des élèves avec l’ordinateur (nouveau) (24 p. 100);
- ☐ les contacts humains sont importants (18 p. 100);
- ☐ importance de l’équilibre – il faut intégrer l’utilisation de l’ordinateur dans tout le programme d’études (10 p. 100);
- ☐ il faut davantage d’ordinateurs et de logiciels (5 p. 100);
- ☐ cela dépend de la motivation et de l’intérêt des élèves (5 p. 100);
- ☐ «Il faut se servir de livres, pas d’ordinateurs» (5 p. 100).

À la question précise qui leur était posée à propos de l’efficacité du programme *Academy of Reading* («Estimez-vous que le programme *Academy of Reading* a amélioré le niveau d’alphabétisation des élèves qui s’en servent régulièrement?»), les administratrices et administrateurs ont répondu très différemment des enseignantes et enseignants et des directrices et directeurs de département. Si peu de répondants dans les trois groupes ont indiqué que le logiciel est inefficace, plus de deux tiers du personnel enseignant et des directrices et directeurs de département ont en revanche répondu «*Incertain*» à propos de son utilité.

Tableau 6. Attitude à l’égard de l’efficacité du programme *Academy of Reading*.

	Oui	Non	Ne savent pas
Administratrices/ administrateurs	67 %	4 %	30 %
Directrices/directeurs de département	28 %	5 %	68 %
Personnel enseignant	22 %	9 %	70 %

Mise en œuvre du programme *Academy of Reading*

À peine un peu plus de la moitié (52 p. 100) des répondants a indiqué que leur école utilise le programme *Academy of Reading*. Un pourcentage plus élevé d'enseignantes et enseignants d'anglais et de l'enfance en difficulté que d'autres répondants a répondu que l'école utilise le logiciel (60 p. 100 par rapport à 49 p. 100).

Quand leur école se servait du programme *Academy of Reading*, les répondants devaient remplir les questions sur la fréquence de l'utilisation. Les élèves utilisent en moyenne le logiciel :

- ❑ 3,5 fois par semaine;
- ❑ 107 minutes par semaine;
- ❑ pendant 20 semaines en tout.

D'après les réponses, ce sont les élèves de 9^e et 10^e année qui se servent le plus fréquemment du logiciel (en moyenne, 55 élèves par école en 9^e année et 37 en 10^e année). Il a été aussi signalé que les élèves ayant des difficultés d'apprentissage (40 élèves en moyenne par école) et ceux qui suivent le programme de français ou d'anglais langue seconde (48 élèves en moyenne par école) l'utilisent fréquemment. En 11^e et 12^e année, les élèves se servent moins du logiciel.

Les répondants (n=493) ayant déclaré que leur école n'utilise pas le programme *Academy of Reading* ou «*Incertain*» devaient expliquer la raison de cette situation. Selon une analyse de la matrice factorielle Varimax, quatre facteurs expliquent à eux seuls 63 p. 100 de la variable :

- ❑ le facteur 1 (soit 29 p. 100 de la variable) se concentre sur certaines questions : temps disponible du personnel, espace de travail, administration et matériel;
- ❑ le facteur 2 (soit 13 p. 100 supplémentaires de l'unique variable) se concentre sur la pénurie de personnel et le manque d'intérêt des élèves, ainsi que sur le manque de temps;
- ❑ le facteur 3 (soit 11 p. 100 supplémentaires de l'unique variable) englobe les membres du personnel qui ne s'expliquent pas pourquoi le programme *Academy of Reading* n'est pas mis en œuvre dans leur école;
- ❑ le facteur 4 (soit 10 p. 100 supplémentaires de l'unique variable) englobe les membres du personnel qui pensent que d'autres interventions auprès des élèves faibles en lecture et en écriture seraient meilleures.

Parmi ces répondants, beaucoup ont répondu «Ne sais pas». Un nombre relativement faible a choisi les autres items (de 2 à 15 p. 100).

Un faible pourcentage (8 p. 100 sur les 374 répondants qui ne se servent pas de *Academy of Reading*) préfère *Accelerated Reader*, bien que dans une toute autre question, très peu de répondants aient indiqué qu'ils l'utilisent. D'autres (11 p. 100 sur les 374 répondants) pensent qu'un enseignement individualisé est plus efficace que l'informatique.

Au personnel scolaire ayant signalé que le logiciel *Academy of Reading* était utilisé dans leur école, on a posé des questions sur les difficultés et les problèmes que son emploi posait. D'après une analyse de la matrice factorielle Varimax, deux facteurs représentent 58 p. 100 de la variable :

- ❑ Le facteur 1 (soit 43 p. 100 de la variable) se concentre sur les problèmes de matériel, de réseau et de logiciel. De 50 à 79 p. 100 des participants ont signalé des problèmes dus aux ordinateurs.

- ❑ Le facteur 2 (soit 14 p. 100 supplémentaires de l'unique variable) se concentre sur les problèmes de formation, d'intérêt de la part du personnel et des élèves, de supervision et de mise en œuvre. Ces questions préoccupaient de 66 à 88 p. 100 des participants.

Discussion

Formation et perfectionnement professionnel

Selon les résultats de cette enquête, un nombre important d'enseignantes et enseignants du palier secondaire estiment être mal préparés à répondre aux demandes en matière d'alphabétisation. De plus, un certain nombre d'entre eux pensent que le programme d'initiation à l'enseignement ne leur a pas apporté l'appui dont ils ont besoin dans ce domaine. D'autres jugent que l'alphabétisation ne leur incombe pas. Or, selon de nombreuses évaluations provinciales, pancanadiennes et internationales, le niveau d'alphabétisation dans les écoles secondaires est inacceptable. Dans de nombreux cas, le personnel enseignant et l'administration s'entendent pour dire qu'ils répondraient beaucoup mieux aux demandes en matière d'alphabétisation si on leur offrait beaucoup plus de cours de perfectionnement professionnel. Pourtant, des séances de perfectionnement professionnel ne semblent pas avoir lieu très fréquemment.

En ce qui concerne le logiciel *Academy of Reading*, beaucoup d'enseignantes et enseignants ont indiqué que le perfectionnement professionnel et la formation constituent l'un des principaux obstacles à la mise en œuvre du programme. Il semble que dans la plupart des écoles qui se servent du logiciel, un membre du personnel nommé en surveille l'utilisation. Les répondants ont clairement dit qu'un appui, des séances de formation et de perfectionnement professionnel régulières s'imposent. Seuls 14 p. 100 des répondants ont affirmé qu'il y avait suffisamment d'enseignantes et d'enseignants ayant reçu la formation nécessaire pour se servir du logiciel.¹ Le personnel enseignant a besoin de temps pour apprendre à se servir du logiciel et comprendre comment l'intégrer dans le programme d'études. Cette constatation correspond à celle d'autres études (Trotter, 1999; Conseil des statistiques canadiennes de l'éducation, 2000; Mendels, 1999) qui mettent l'accent sur la nécessité d'offrir aux enseignantes et enseignants des cours de perfectionnement professionnel pour qu'ils puissent utiliser la technologie à bon escient.

Difficultés de la mise en œuvre

D'après les écoles utilisant un logiciel d'intervention, la mise en œuvre de celui-ci s'est surtout heurtée à des difficultés de matériel, de réseau et de logiciel. Les répondants de ces écoles ont signalé divers éléments problématiques concernant la formation, le temps et le personnel/les élèves qui font obstacle à la mise en œuvre. Parmi les principales raisons évoquées à propos de la *non-utilisation* du logiciel, citons le manque de temps du personnel, ainsi que des questions d'ordre administratif et de matériel. Par ailleurs, les répondants ont également expliqué la non-utilisation du logiciel par le manque d'intérêt du personnel (et des élèves) ainsi que par l'insuffisance de temps dans l'emploi du temps scolaire. Ces conclusions correspondent à des recherches plus générales sur la mise en œuvre de la TIC (Trotter, 1999).

¹ Comme on l'a mentionné précédemment, le conseil scolaire s'est d'abord servi d'un modèle de programme du type «Former le formateur». Toutefois, comme le personnel était insatisfait du niveau de la formation, le conseil scolaire a choisi un autre modèle. Ce dernier comprend : la visite dans les écoles d'une équipe de formation; un questionnaire détaillé sur les besoins de l'école en matière de formation; des cours de formation intensifs pour tout le personnel visé pendant la journée scolaire; un appui technique et pédagogique régulier.

McKenzie (2000) souligne que le personnel enseignant utiliserait à meilleur escient la TIC en classe s'il détenait des preuves flagrantes de ses avantages. D'après l'étude qui nous concerne, les enseignantes et enseignants et les directrices et directeurs de département ne sont pas convaincus de la supériorité des activités assistées par ordinateur. En outre, les répondants doutent que le programme *Academy of Reading* soit utile pour résoudre le problème de l'alphabétisation. Cette incertitude quant à l'efficacité de ce programme et d'autres activités assistées par ordinateur expliquent peut-être en partie les hésitations du personnel enseignant à mettre en œuvre le logiciel.

Attitudes des administratrices et administrateurs et du personnel enseignant

Les différences remarquables entre les réponses à l'enquête des administratrices et administrateurs et celles de tous les autres répondants sont très intéressantes. Ainsi, l'opinion des premiers quant à l'efficacité du programme *Academy of Reading* et d'autres activités assistées par ordinateur en renfort de l'alphabétisation était beaucoup plus catégorique. Très peu d'entre eux, par rapport au personnel enseignant et aux directrices et directeurs de département, ont indiqué que ces interventions sont moins efficaces que celles assistées par ordinateur. Toutefois, plus de 40 p. 100 des enseignantes et enseignants et directrices et directeurs de département s'interrogeaient sur l'efficacité des activités assistées par ordinateur, et plus de 65 p. 100 ne se sont pas prononcés quant à celle du programme *Academy of Reading*. Seuls 20 p. 100 des administratrices et administrateurs n'étaient pas très sûrs des avantages des interventions informatiques en général et 30 p. 100 de ceux de *Academy of Reading*. Il est difficile de dire si cet écart est dû au fait que l'administration a davantage accès à des renseignements sur les programmes, les enseignantes et enseignants et les élèves, ou à celui que le personnel enseignant comprend mieux les besoins de chaque élève.

Conclusion

À la fin de cette étude, plusieurs questions se posent. Nous avons étudié la raison pour laquelle certaines écoles n'ont pas mis en œuvre avec succès un logiciel sur l'alphabétisation. D'après les résultats de l'enquête, le personnel enseignant et les administratrices et administrateurs affirment de concert que certains facteurs liés aux élèves entravent grandement les progrès de ces derniers. De plus, le personnel enseignant a très souvent indiqué que la formation qu'il a reçue ne l'a pas préparé à répondre aux demandes en matière d'alphabétisation au palier secondaire. Selon certains membres du personnel enseignant, l'alphabétisation ne relève pas des responsabilités des enseignantes et enseignants du palier secondaire. À la question qui leur a été posée sur ce qui les empêchait de mettre en œuvre le programme *Academy of Reading*, la plupart des enseignantes et enseignants ont mentionné principalement les problèmes techniques et ceux de formation.

D'après les recherches actuelles, des préoccupations plus générales à propos de l'informatique et de la TIC sont les principaux obstacles à la mise en place d'interventions assistées par ordinateur en matière d'alphabétisation. Cette étude confirme que le personnel enseignant perçoit ce type de problèmes comme étant la principale raison de ne pas mettre en œuvre un programme informatique. Toutefois, il faut aussi tenir compte de questions de nature plus générale, comme les attitudes et la formation, pour évaluer l'utilisation de logiciels d'*intervention sur l'alphabétisation*. La volonté de faire d'autres recherches est indispensable pour déterminer lequel parmi ces facteurs est le plus prépondérant en ce qui concerne la mise en œuvre de logiciels d'intervention sur l'alphabétisation.

Bibliographie

- Autoskill (1999). Focus on research '99. <http://www.autoskill.com/products/docs/focus99.pdf>. Date accessed: February 25, 2002.
- Beattie, K.K. (2001). *The effects of intensive computer-based language intervention on language functioning and reading achievement in language-impaired adolescents*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities & Social Sciences, Vol 61(8-A). pp. 3116.
- Buckhalt, R. W., et Burton, Z. T. (1988, May). *Evaluation of the computer learning program in reading*. Education Report, Dade County School Board, Miami, FL.
- Burry, J., et Fiedorowicz, C. (1990, September). *Evaluation of the Salvation Army Booth Center Literacy Program*.
- Canadian Education Statistics Council (2000). *Education Indicators in Canada: Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 1999*.
- Cope, F. (1989, April). *Short term sabbatical report: AutoSkill remedial reading program*. Education Report, Parkview School, Windsor, Ontario.
- Cummins, P. (1991). *The Learning Center: Adult basic education using computers*. Report to the Advisory Council, Ottawa, Ontario.
- Davidson, J. et al. (1996). *A Preliminary Study of Computer-Assisted Practice on Reading Attainment*. Journal of Research in Reading, 19(2), pp. 102-110.
- EQAO (1999). 1998 SAIP Reading and Writing Assessment (13- and 16-year-old students). http://www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_e/98_97/98P002e.pdf. Date accessed: February 25, 2002.
- EQAO (2000). Ontario Secondary School Literacy Test, October 2000 Trial Administration October 2000 Provincial, Board and School Level Test Results. http://www.eqao.com/eqao/home_page/07e/7_1e.html. Date accessed: February 25, 2002.
- EQAO (2001). OECD Program for International Student Achievement (PISA) and Youth in Transition Survey (YITS): PISA/YITS 2000 Ontario Report. http://www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_e/01/01P090e.pdf. Date accessed: February 25, 2002.
- Facemire, N.E. (2000). The effect of the Accelerated Reader on the Reading Comprehension of Third Graders. ERIC document: M.A. Thesis, Salem-Teikyo University 53p.
- Fatemi, E. (1999). Building the Digital Curriculum: Summary. <http://www.edweek.org/sreports/tc99/articles/summary.htm>. Date accessed: February 25, 2002.
- Fiedorowicz, C. (1986). Training of component reading skills. *Annals of Dyslexia*, 36, 318-334.
- Fiedorowicz, C., et Trites, R. (1986). *AutoSkill pilot reading project*. Education Report, Wellington High School, Wellington, Texas.
- Fiedorowicz, C., et Trites, R. (1987). *An evaluation of the effectiveness of computer-assisted component reading subskills training*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.
- Fiedorowicz, C., et Trites, R. (1990). *Follow-up study of the effectiveness of the AutoSkill CRS Program*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

- Fredericks, P. (1990). Brantford Jail, Brantford, Ontario. Personal Communication.
- Goolsby, A. M., Patton, E. E., Cozza, C. R., Lane, S. S., et Wesner, N. A. (1989, May). *Unisys Icon pilot project*. Report to the Pennsylvania Department of Corrections and Pennsylvania Department of Education, Muncy, Pennsylvania.
- Griffin, J. (1988, October). *Compensatory Education Program: Alisal High School*. Education Report, Salinas Union High School District, Salinas, California.
- Gutierrez, G., et Reed, J. (1988, September). *An exemplary approach for children at risk*. Education Report, Sante Fe Public Schools, Sante Fe, New Mexico.
- Gutierrez, E. S., et Coulter, C. (1989, June). *Project Get Ahead final report*. Report to the Sante Fe Public Schools, Sante Fe, New Mexico.
- Hall, T.E., Hughes, C.A., Filbert, M. (2000). Computer assisted instruction in reading for students with learning disabilities: A research synthesis. *Education & Treatment of Children*, 23(2), pp. 173-193.
- Hewitt, D., et Cates, D. (1986). *Evaluation of Icon*. Education Report, Central Piedmont Community College, Charlotte, North Carolina.
- Human Resources Development Canada (2002). The International Adult Literacy Survey (IALS). <http://www.nald.ca/nls/ials/introduc.htm>. Date accessed: February 25, 2002.
- Lange, M., McCarty, C., Nonrman, L., et Upchurch, N. (1999). *Improving Reading Strategies through the Use of Technology*. ERIC document: Master's Action Research Project, Saint Xavier University and IRI/Skylight.
- Lynch, L., Fawcett, A.J., Nicolson, R.I. (2000). Computer-Assisted Reading Intervention in a Secondary School: An Evaluation Study. *British Journal of Educational Technology*, 31(4), pp. 333-348.
- McKenzie, J. (2000). Beyond Technology: Making a difference in student performance. <http://www.electronic-school.com/2000/03/0300fl.html>. Date accessed: February 25, 2002.
- McNabb, M., Hawkes, M., Rouk, U. (1999). Critical Issues in Evaluating the effectiveness of Technology. The Secretary's Conference on Educational Technology. <http://www.ed.gov/Technology/TechConf/1999/confsum.html>. Date accessed: February 25, 2002.
- Mendels, P. (1999). Survey Finds Teachers Unprepared for Computer Use. <http://www.nytimes.com/library/tech/99/09/cyber/education/08education.html>. Date accessed: February 25, 2002.
- Mendels, P. (1999). Focus Shifts to Effectiveness of Education Technology. <http://www.nytimes.com/library/tech/99/07/cyber/education/14education.html>. Date accessed: February 25, 2002.
- Mioduser, D., Tur-Kaspa, H., Leitner, I. (2000). The learning value of computer-based instruction of early reading skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(1), pp. 54-63.
- Muller, P. (1988, November). *AutoSkill computer-based reading software evaluation*. Humber College project report to the Ontario Ministry of Skills Development, Toronto, Ontario.

- Nelson, L.K., Masterson, J.J. (1999). Computer technology: Creative interfaces in service delivery. *Topics in Language Disorders*, 19(3), pp. 68-86.
- Nicholson, R., Fawcett, A., Nicholson, M. (2000). Evaluation of a Computer-based Reading Intervention in Infant and Junior Schools. *Journal of Research in Reading*, 23(2), pp. 194-209.
- Pavonetti, L.M., Brimmer, K.M., Cipielewski, J.F. (2000). Accelerated Reader: What are the lasting effects on reading habits of middle school students exposed to Accelerated Reader in Elementary Grades? ERIC document: Paper presented at the Annual Meeting of the National Reading Conference (50th, Scottsdale, AZ, November 29-December 2) 16p.
- PCEIP – Education Indicators in Canada. <http://cmec.ca/pceip/1999/Indicatorssite/english/pages/page19e.html> . Date accessed: February 25, 2002.
- Renaissance Learning (Accelerated Reader): <http://www.renlearn.com> . Date accessed: February 25, 2002.
- Scott, L. (1999). *The Accelerated Reader Program, Reading Achievement, and Attitudes of Students with Learning Disabilities*. ERIC document ED434431. 64p.
- Shaver, J.C. et Wise, B.S. (1990). Literacy: The Impact of Technology on Early Reading. ERIC document: Paper presented at the Annual Meeting of the American Reading Forum (11th, Sarasota, FL, December 12-15, 1990).
- Steane, C. R., et Vosburgh, A. M. (1994, July; 1990, July). *An evaluation of the AutoSkill computer-based reading program*. Education Report, Center Wellington District High School, Fergus, Ontario.
- Toro, A. (2001). *A comparison of reading achievement in second grade students using the Accelerated Reading Program and Independent Reading*. ERIC document: Master of Arts Action Research Project, Johnson Bible College, 44p.
- Trotter, A. (1999). Preparing Teachers for the Digital Age. <http://www.edweek.org/sreports/tc99/articles/teach.htm> . Date accessed: February 25, 2002.
- Vladyka, P. (1994). *An evaluation of the AutoSkill reading program*. Education Report, Humble I.S.D. Middle School, Humble, Texas.
- Vollands, S.R., Topping, K.J., Evans, R.M. (1999). Computerized Self-Assessment of Reading Comprehension with the Accelerated Reader: Action Research. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 15(3), pp. 197-211.

Annexe 1

Résultats de l'enquête sur l'alphabétisation dans les écoles secondaires du *Toronto Catholic District School Board*

Les questions 1 à 6 exigeaient de répondre par un chiffre. Par la suite, toutes les réponses représentaient des pourcentages, se fondant sur le nombre de personnes ayant répondu à la question. Les pourcentages se fondent sur le nombre de personnes qui ont répondu à la question pertinente, pas sur tout l'échantillon. En ce qui concerne les «questions ouvertes», une liste des réponses a été dressée si 5 p. 100 des personnes au moins ont répondu à la question.

2. Poste (cocher une case) :

Directrice/Directeur 23
Sous-directrice/Sous-directeur 32
Directrice/Directeur de département 201
Personnel enseignant 852
Total 1108, 20 manquant.

3. Quelle matière enseignez-vous? (Toutes les personnes interrogées)

Anglais 239
Adaptation scolaire 128
Mathématiques/Sciences 289
Sciences humaines et sociales 230
Langues 90
Orientation 95
Éducation artistique 97
Affaires et commerce, éducation technologique 143
Religion 173
Autre 162

4. Siégez-vous à l'heure actuelle au comité d'alphabétisation de votre école ou y avez-vous déjà siégé?
(Toutes les personnes interrogées)

Oui 349 Non 763

Quelle année d'études enseignez-vous à l'heure actuelle : année scolaire 2001-2002. L'année d'études la plus basse enseignée par la répondante ou le répondant a été consignée.

9^e année 651
10^e année 238
11^e année 106
12^e année 36
CPO 4

Quelle formation et éducation détenez-vous en ce qui concerne le perfectionnement des compétences linguistiques?

Lecture QA 3 p. 100

Adaptation scolaire QA 21 p. 100

ALS QA 14 p. 100

Diplôme du premier cycle universitaire, majeure en anglais 20 p. 100

Diplôme universitaire du premier cycle, majeure en linguistique/psychologie 7 p. 100

Diplôme d'études supérieures, spécialisation en alphabétisation 1 p. 100

Diplôme universitaire supérieur, spécialisation en orthopédagogie/intervention/évaluation 2 p. 100

Autre QA en formation 13 p. 100

Autre formation 13 p. 100

7. Est-ce que le programme d'initiation à l'enseignement vous a permis d'acquérir les connaissances et les compétences suffisantes pour vous occuper de l'alphabétisation des élèves au palier secondaire?

Absolument pas	23 %	Non	36 %	Oui	33 %	Définitivement	8 %
----------------	------	-----	------	-----	------	----------------	-----

Expliquez :

Formation dans la matière d'enseignement, pas en alphabétisation/la responsabilité de l'alphabétisation incombe au personnel enseignant du niveau primaire 16 %

Je ne me rappelle pas avoir reçu une formation en alphabétisation lors du stage d'études pratique 16 %

Formation dans le domaine de l'acquisition de compétences linguistiques lors du stage d'études pratique/spécialisation utile 16 %

Formation théorique : devrait être plus pratique 15 %

Il y avait une unité d'enseignement consacrée à l'alphabétisation 11 %

On devrait mettre davantage l'accent sur l'alphabétisation dans les matières d'enseignement 9 %

351 personnes ont répondu à cette question.

8. Depuis cinq ans, avez-vous suivi et réussi un programme d'initiation à l'enseignement?

Non	76 %	Oui	24 %
-----	------	-----	------

Ces résultats ont été obtenus seulement auprès du personnel enseignant (n=852).

La définition d'alphabétisation du Conseil scolaire a été fournie.

Cette définition correspond-elle à ce que vous entendez par alphabétisation? Expliquez.

Sur les 866 répondants, 90 p. 100 ont répondu «Oui». Aucune autre réponse n'a été donnée par plus de 4 p. 100 des répondants.

10. Le personnel de l'école discute-t-il de la mise en place de l'alphabétisation pendant ses réunions?

Rarement	5 %	Quelquefois	44 %	La plupart du temps	39 %	Toujours	11 %
----------	-----	-------------	------	---------------------	------	----------	------

11. Combien de fois le perfectionnement professionnel local porte-t-il sur l'alphabétisation dans votre école?

Rarement	32 %	Une fois par an	26 %	Une fois par trimestre	30 %	Au moins une fois par mois	12 %
----------	------	-----------------	------	------------------------	------	----------------------------	------

12. Pour les directrices et les directeurs seulement.

Combien de fois votre école se penche-t-elle sur le perfectionnement des compétences linguistiques (compétences en lecture et en écriture) dans toutes les matières enseignées?

Rarement	3 %	Peu fréquemment	5 %	Fréquemment	87 %	Très fréquemment	5 %
----------	-----	-----------------	-----	-------------	------	------------------	-----

13. Pour les directrices et directeurs de département seulement.

En votre qualité de directrice ou de directeur de département, recevez-vous un appui aux réunions du conseil scolaire des directrices et directeurs de département en ce qui concerne l'alphabétisation?

Rarement	44 %	Peu fréquemment	34 %	Fréquemment	17 %	Très fréquemment	5 %
----------	------	-----------------	------	-------------	------	------------------	-----

14. Pour tous les répondants.

Dans quelle mesure votre école se penche-t-elle sur le sujet de l'alphabétisation dans votre matière d'enseignement?

Rarement 11 %	Peu fréquemment 21 %	Fréquemment 48 %	Très fréquemment 20 %
---------------	----------------------	------------------	-----------------------

15. Votre école a-t-elle établi des objectifs précis en matière d'alphabétisation?

Oui 91 %	Non 9 %
----------	---------

16. Si oui, votre école a-t-elle un plan pour atteindre les objectifs/buts énoncés en matière d'alphabétisation?

Ne sais pas 13 %	Non 1 %	En cours d'élaboration 23 %	Oui 62 %
------------------	---------	-----------------------------	----------

17. Jusqu'à quel point connaissez-vous le plan d'action sur l'alphabétisation de votre école?

Pas du tout 12 %	En partie 26 %	Le connais bien 35 %	Le connais très bien 16 %
------------------	----------------	----------------------	---------------------------

18. L'alphabétisation des élèves fait-elle l'objet d'un soutien général dans toute l'école?

Non 1 %	Limité 7 %	Passablement 32 %	Oui 60 %
---------	------------	-------------------	----------

19. Dans votre école, insiste-t-on davantage sur :

Lecture 8 %	Écriture 10 %	Même degré d'importance 81 %
-------------	---------------	------------------------------

20. Avez-vous d'autres commentaires à faire à propos des initiatives et des programmes généraux de votre école en matière d'alphabétisation?

Appui et perfectionnement professionnels s'imposent 14 %

De bons programmes sont en place 11 %

Participation dans tout le programme d'études s'impose 11 %

Le personnel appuie les initiatives relatives à l'alphabétisation 10 %

Davantage de temps nécessaire 10 %

Davantage d'argent et de ressources nécessaires 6 %

314 personnes ont répondu à cette question.

21. Quels sont les programmes spéciaux (intervention) à l'heure actuelle en place dans votre école?

Academy of Reading 31 %

Programmes scolaires après l'école/à l'heure du déjeuner/en été/le soir 18 %

Salle de documentation/adaptation scolaire/orthopédagogie 14 %

Tests d'aptitude à la lecture et à l'écriture (pratique et préparation/utilisation de tests élaborés à l'échelle locale) 10 %

Sujet précis/accent mis sur tout le programme d'études 8 %

Enseignement par les pairs/lecture individualisée 7 %

Cours de soutien général en alphabétisation 6 %

Programme de lecture accélérée 6 %

Cours essentiels 5 %

Les répondants ont cité beaucoup d'autres interventions.

720 personnes ont répondu à cette question.

Appui en matière d'alphabétisation

22. Quel est le rôle de la représentante ou du représentant de l'alphabétisation dans votre école? En quoi cette personne pourrait-elle apporter un appui plus grand dans ce domaine?

Propagation de renseignements 25 %

Leadership et appui au personnel 22 %

Élaboration de documentation et des programmes d'alphabétisation 15 %

Assister aux réunions 13 %

DP/Ressources 12 %

Coordonner le test d'alphabétisation et d'autres exercices 9 %

Être la représentante ou le représentant de l'alphabétisation exige du temps supplémentaire/est un lourd fardeau 5 %

742 personnes ont répondu à cette question.

23. Quel rôle l'administration joue-t-elle dans votre école dans le domaine de l'alphabétisation? En quoi pourrait-elle fournir un appui plus grand dans ce domaine?

Donner du temps/des ressources/un appui pour perfectionner les compétences linguistiques	39 %
--	------

Leadership et appui au personnel	25 %
----------------------------------	------

Siéger au comité d'alphabétisation	6 %
------------------------------------	-----

697 personnes ont répondu à cette question.

Suivi du rendement des élèves.

24. Comment mesurez-vous les compétences linguistiques des élèves dans votre école?

Évaluation quotidienne – programme, rubrique, exercice, suivi régulier des progrès, etc.	26 %
--	------

Compréhension de la lecture, écriture, rédaction	18 %
--	------

OQRE/tests provinciaux et ministériels	15 %
--	------

Gates McGinitie/tests normalisés	15 %
----------------------------------	------

Tests et jeux-questions généraux	12 %
----------------------------------	------

Tests de pratique en lecture et en écriture/questions modèles	9 %
---	-----

Tests et examens d'aptitude à la lecture et à l'écriture	9 %
--	-----

Capacité d'exprimer ses pensées/expression verbale/participation en classe	6 %
--	-----

Alphabétisation intégrée/activités dans toutes les matières du programme d'études	5 %
---	-----

689 personnes ont répondu à cette question.

24a. Votre école établit-elle des objectifs en matière d'alphabétisation? Sinon, quels buts fixez-vous et comment les fixez-vous?

Oui	44 %
-----	------

Non	6 %
-----	-----

Ne sais pas	7 %
-------------	-----

But Perfectionnement des capacités générales en écriture et en lecture et succès	9 %
--	-----

But Dans tout le programme d'études	9 %
-------------------------------------	-----

But Objectifs à l'échelle de l'école ou du département	7 %
--	-----

But Un certain pourcentage d'amélioration	7 %
---	-----

Stratégie Par le comité	9 %
-------------------------	-----

Stratégie Les enseignantes et enseignants travaillent de concert/en collaboration	6 %
---	-----

Perfectionnement professionnel et amélioration de l'enseignement

25. Pour améliorer le niveau d'alphabétisation dans votre école, jusqu'à quel point les initiatives suivantes seraient-elles utiles?

a. Ressources et documentation pédagogiques supplémentaires?

Complètement inutiles	4 %	Inutiles	12 %	Utiles	56 %	Très utiles	27 %
-----------------------	-----	----------	------	--------	------	-------------	------

b. Matériel et cahiers d'exercices supplémentaires dans les salles de classe?

Complètement inutiles	2 %	Inutiles	6 %	Utiles	44 %	Très utiles	48 %
-----------------------	-----	----------	-----	--------	------	-------------	------

c. Appui individuel d'une enseignante ou d'un enseignant-ressource (pour le personnel enseignant)?

Complètement inutiles	3 %	Inutiles	8 %	Utiles	46 %	Très utiles	44 %
-----------------------	-----	----------	-----	--------	------	-------------	------

d. Appui individuel d'une enseignante ou d'un enseignant-ressource (pour les élèves)?

Complètement inutiles	2 %	Inutiles	2 %	Utiles	38 %	Très utiles	58 %
-----------------------	-----	----------	-----	--------	------	-------------	------

e. Davantage de perfectionnement professionnel?

Complètement inutiles	3 %	Inutiles	8 %	Utiles	44 %	Très utiles	45 %
-----------------------	-----	----------	-----	--------	------	-------------	------

f. Appui supplémentaire en ce qui concerne le dépistage des élèves et des tests diagnostiques?

Complètement inutiles 2 %	Inutiles 7 %	Utiles 44 %	Très utiles 47 %
---------------------------	--------------	-------------	------------------

26. Choisissez les trois types d'activités de perfectionnement professionnel les plus utiles pour améliorer l'alphabétisation dans votre école?

Lors de séances à l'école 79 p. 100
 Spécialistes dans nos écoles 49 p. 100
 Perfectionnement professionnel du TCDSB 47 p. 100
 Conférences 43 p. 100
 PF offert par des établissements postsecondaires 34 p. 100

27. Veuillez indiquer les trois principaux facteurs qui empêchent les élèves de faire des progrès?

Attitude de l'élève 59 p. 100
 Comportement de l'élève (interruptions en classe) 54 p. 100
 Capacité en lecture 60 p. 100
 Capacité en écriture 56 p. 100
 Motivation de l'élève 62 p. 100
 Pressions sociales 17 p. 100
 Absentéisme de l'élève 58 p. 100
 Calendrier/emploi du temps 13 p. 100
 Ressources et matériel limités 36 p. 100
 Nombre d'élèves dans la classe 53 p. 100
 Aide au foyer 62 p. 100
 Équilibre affectif des élèves 28 p. 100
 Pouvoir de concentration des élèves/inattention 50 p. 100
 Programme d'études de la province/attentes 35 p. 100
 Perfectionnement professionnel du personnel limité 27 p. 100

Alphabétisation dans tout le programme d'études

28. Quel autre matériel contribuerait à l'amélioration des capacités linguistiques des élèves dans votre école : (matériel dont vous ne disposez pas à l'heure actuelle ou en quantités insuffisantes – veuillez être précis – dressez la liste des titres)?

Davantage de tests de niveau de lecture pertinent 13 %
Davantage de livres, de livres intéressants, de matériel de lecture 12 %
Davantage d'ordinateurs/accès plus grand aux ordinateurs 11 %
Programmes informatiques/ logiciels qui marchent 10 %
Romans 7 %
Classes plus petites/davantage de personnel/rapport élèves-enseignante/enseignant plus faible 6 %
Davantage de matériel d'enseignement convenant à l'alphabétisation et adapté au programme d'études 5 % (plus les réponses connexes – 3-5 % de plus)

Les répondants ont donné beaucoup d'autres réponses.

398 personnes ont répondu à cette question.

29. Devrait-on veiller au perfectionnement des compétences linguistiques dans toutes les matières?

Non 2 %	Jusqu'à un certain point 8 %	Passablement 15 %	Oui 76 %
---------	------------------------------	-------------------	----------

30. En quoi les éléments suivants seraient-ils utiles pour encourager le perfectionnement des capacités linguistiques dans toutes les matières?

a. Plus de formation en cours d'emploi pour le personnel?

Absolument pas utile 2 %	Pas utile 8 %	Utile 55 %	Définitivement très utile 35 %
--------------------------	---------------	------------	--------------------------------

b. Réunions de tous les départements?

Absolument pas utile 5 %	Pas utile 20 %	Utile 51 %	Définitivement très utile 24 %
--------------------------	----------------	------------	--------------------------------

c. Appui de l'administration de l'école?

Absolument pas utile 2 %	Pas utile 9 %	Utile 54 %	Définitivement très utile 35 %
--------------------------	---------------	------------	--------------------------------

d. Davantage de ressources pour le personnel enseignant?

Absolument pas utile 2 %	Pas utile 7 %	Utile 51 %	Définitivement très utile 40 %
--------------------------	---------------	------------	--------------------------------

e. Davantage de ressources et de cahiers d'exercices pour les élèves?

Absolument pas utile 2 %	Pas utile 8 %	Utile 48 %	Définitivement très utile 41 %
--------------------------	---------------	------------	--------------------------------

f. Surveillance de l'administration?

Absolument pas utile 13 %	Pas utile 33 %	Utile 37 %	Définitivement très utile 16 %
---------------------------	----------------	------------	--------------------------------

Liens communautaires

31. Pour encourager l'alphabétisation, jusqu'à quel point des liens communautaires sont-ils utiles avec :

a. Les parents?

Absolument pas utiles 5 %	Pas utiles 15 %	Utiles 41 %	Définitivement très utiles 38 %
---------------------------	-----------------	-------------	---------------------------------

b. Les écoles primaires?

Absolument pas utiles 4 %	Pas utiles 16 %	Utiles 46 %	Définitivement très utiles 34 %
---------------------------	-----------------	-------------	---------------------------------

c. Les établissements postsecondaires?

Absolument pas utiles 6 %	Pas utiles 29 %	Utiles 47 %	Définitivement très utiles 18 %
---------------------------	-----------------	-------------	---------------------------------

d. Les partenaires communautaires (organismes sociaux, ressources communautaires)?

Absolument pas utiles 7 %	Pas utiles 30 %	Utiles 48 %	Définitivement très utiles 16 %
---------------------------	-----------------	-------------	---------------------------------

Comment ces liens peuvent-ils être encouragés ou augmentés?

Davantage de temps pour établir des contacts; journées pédagogiques avec le primaire; 17 %
Réunions, séances d'information dans les écoles 14 % (plus réponses similaires de 5 à 10 %)
Dialogue, partenariats 8 %

348 personnes ont répondu à cette question.

32. Votre école utilise-t-elle à l'heure actuelle le logiciel *Academy of Reading*?

Oui 52 %	Non 17 %	Ne sais pas 32 %
----------	----------	------------------

33. Si votre école n'utilise pas le logiciel *Academy of Reading*, veuillez en indiquer les raisons :

Ne sais pas 47 p. 100

Ce genre de mesure corrective n'est pas nécessaire dans mon école 1 p. 100

Il y a d'autres activités d'alphabétisation en place dans l'école qui donnent de bons résultats 2 p. 100

Matériel informatique limité 15 p. 100

Manque d'intérêt de la part du personnel 3 p. 100

Manque d'intérêt de la part des élèves 2 p. 100

Manque de formation suffisante 8 p. 100

Manque de temps 6 p. 100

Manque d'espace adapté 6 p. 100

Difficultés d'organisation et d'emploi du temps 4 p. 100

Ces résultats se fondent sur les 493 personnes qui n'ont pas répondu «oui» à la question 32.

34. Existe-t-il un autre programme d'intervention qui, selon vous, est plus efficace que *Academy of Reading* auprès des élèves obtenant de faibles résultats?

Tutorat personnalisé 11 p. 100

Accelerated Reader 8 p. 100

Les répondants ont fait de nombreuses autres réponses.

374 personnes ont répondu à cette question.

34a. S'agit-il d'une intervention assistée par ordinateur? Oui 43 p. 100 Non 57 p. 100 (201 réponses)

35. Selon vous, en matière d'alphabétisation, les interventions et programmes assistés par ordinateur sont-ils plus efficaces ou moins efficaces que les autres interventions pour les élèves médiocres?

Plus 18 p. 100 Moins 18 p. 100 Identiques 22 p. 100 Incertain 42 p. 100

35a. Pourquoi?

Interaction positive des élèves avec l'ordinateur/nouveauté 24 p. 100

Contact humain important 18 p. 100

Équilibre/l'utilisation de l'ordinateur doit être intégrée à tout le programme 10 p. 100

Avons besoin de davantage d'ordinateurs et de logiciels 5 p. 100

Dépend de la motivation et de l'intérêt de l'élève 5 p. 100

Utilisation de livres, pas d'ordinateurs 5 p. 100

Les résultats se fondent sur les réponses de 373 répondants.

36. Utilisez-vous un autre programme d'enseignement assisté par ordinateur que le programme *Academy of Reading*?

Oui 17 p. 100 Non 83 p. 100

36a. Quels programmes?

Accelerated Reader 23 p. 100 (n=30)

Reading and writing achievement 13 p. 100 (n=17)

Autres programmes et ressources sur Internet 5 p. 100 (n=7)

Résultats se fondant sur les réponses de 133 répondants.

Seuls les répondants dans l'école desquels *Academy of Reading* est utilisé ont répondu aux questions suivantes (534 répondants d'après la question 32).

37. Quand avez-vous commencé à mettre en œuvre le logiciel *Academy of Reading* dans votre école?

Automne 1999-2000 42 %	Hiver 1999-2000 17 %
Automne 2000-2001 20 %	Hiver 2000-2001 7 %
Automne 2001-2002 4 %	Hiver 2001-2002 1 %

38. De combien d'ordinateurs se sert-on dans votre école pour le logiciel *Academy of Reading* (nombre moyen se fondant sur les personnes répondant à chaque question)?

Dans un laboratoire informatique 24
À la bibliothèque 13,5
Dans les salles de classe 5,6
Dans une salle de documentation 6
Autre 10,4

39. Utilisez-vous *Academy of Reading* sur un ordinateur autonome ou en réseau?

Autonome 4 %	En réseau 60 %	Ne sais pas 36 %
--------------	----------------	------------------

40. Veuillez indiquer le nombre approximatif d'élèves qui utilisent *Academy of Reading* dans votre école (nombre moyen, se fondant sur les personnes ayant répondu à chaque question).

Année	Nombre moyen d'élèves
9 ^e	55,4
10 ^e	36,8
11 ^e	16,4
12 ^e	7,3
Adaptation scolaire	39,7
ALS	48,5

41. Les élèves doivent-ils quitter la salle de classe pour se servir du programme *Academy of Reading* ou celui-ci est-il administré dans une salle de classe intégrée?

Retrait 51 p. 100

En salle de classe 35 p. 100

Autre 14 p. 100

42. Combien de temps les élèves utilisent-ils le logiciel *Academy of Reading*?

a. Minutes/semaine	b. Nombre de fois/semaine	c. Nombre total approximatif de semaines
106,7 (54,0)	3,5 (1,5)	20,3 (9,2)

Les données représentent la moyenne (écart-type). Comme 5 p. 100 des résultats semblaient saugrenus dans le contexte de l'école secondaire, nous les avons annulés.

42d. Cela s'applique-t-il à tous les élèves utilisant le logiciel?

Non 12 %	Oui 23 %	Ne sais pas 65 %
----------	----------	------------------

42e. Sinon, veuillez expliquer :

Les classes appliquées et essentielles l'utilisent davantage; les élèves ayant de faibles aptitudes scolaires l'utilisent 43 %
Motivation; certains élèves ne l'aiment pas 6 %

95 personnes ont répondu à cette question.

43a. Dans votre école, comment choisit-on les élèves qui participeront au programme *Academy of Reading*?

Adaptation scolaire, IPRC 29 %

Selon le besoin/niveau d'alphabétisation 11 %

Gates McGinitie 11 %

Niveau essentiel 5 %

Test de dépistage de 9^e année 5 %

Tous les élèves de 9^e année participent

234 personnes ont répondu à cette question.

43b. Est-ce que votre école administre des tests ou des instruments préliminaires avant l'utilisation du logiciel?

Non 6 %

Oui 33 %

Ne sais pas 60 %

43c. Si votre école administre des tests préliminaires, quels sont ces tests ou les mesures utilisées?

Academy of Reading : Série de tests sur la sensibilisation aux phonèmes 61 p. 100

Série de tests sur les sous-compétences en lecture (Cloze, Oral & Silent Reading Comp.) 50 p. 100

Les pourcentages se fondent sur 137 répondants qui ont indiqué à la question 43b que leur école administre des tests préliminaires.

Plusieurs autres tests sont utilisés :

Gates-McGinitie 91 p. 100

Tests de lecture non officiels préparés par l'école 90 p. 100

OQRE 22 p. 100

Brigance 14 p. 100

Tests de diagnostic 15 p. 100

WRAT / Monroe / Sherman 9 p. 100

Résultats du CCAT 8 p. 100

77 personnes ont répondu à cette question.

43d. Utilisez-vous ces données à d'autres fins?

Non 47 %

Oui 5 %

Niveau de lecture pour le personnel enseignant 12 %

Identification, IPRC, SBST, autres à risque 8 %

Préparation aux tests d'aptitude en lecture et écriture 6 %

130 personnes ont répondu à cette question.

44a. Selon vous, le logiciel *Academy of Reading* a-t-il amélioré le niveau d'alphabétisation des élèves qui s'en servent régulièrement?

Oui 25 %

Non 7 %

Incertains 68 %

44b. Veuillez expliquer :

Pas suffisamment de temps s'est écoulé pour expliquer 10 %

Quand il est utilisé correctement, il y a des progrès 9 %

Un peu (?) 9 %

Pas suffisamment de données pour faire un suivi des élèves 8 %

130 personnes ont répondu à cette question.

45a. Dans votre école, y a-t-il du personnel qui a pour fonction de surveiller, superviser et mettre en œuvre le programme *Academy of Reading*?

Oui 60 %

Non 9 %

Incertain 31 %

45b. Quel poste cette personne ou ces personnes occupent-elles?

Enseignante/enseignant 30 %

Adjointe/adjoint d'enseignement 13 %

Enseignante/enseignant Adaptation scolaire 32 %

Autre 7 %

Le pourcentage se fonde sur les quelque 534 personnes qui ont répondu aux questions.

46a. Dans le personnel de votre école, y a-t-il suffisamment de personnes qui ont reçu la formation nécessaire pour surveiller l'utilisation du programme *Academy of Reading*?

Oui 14 %	Non 34 %	Incertain 52 %
----------	----------	----------------

46b. Dans le personnel de votre école, y a-t-il suffisamment de personnes qui ont reçu la formation nécessaire pour superviser l'utilisation du programme *Academy of Reading*?

Oui 14 %	Non 33 %	Incertain 53 %
----------	----------	----------------

46c. Dans le personnel de votre école, y a-t-il suffisamment de personnes qui ont reçu la formation nécessaire pour mettre en œuvre l'utilisation du programme *Academy of Reading*?

Oui 13 %	Non 34 %	Incertain 53 %
----------	----------	----------------

46d. Le programme *Academy of Reading* a-t-il été présenté à tout le personnel de votre école?

Oui 38 %	Non 21 %	Incertain 41 %
----------	----------	----------------

46e. Veuillez indiquer vos besoins en matière de formation :

Sur place 51 %

Ne s'appliquent pas à la matière enseignée 10 %

Le temps de le mettre en œuvre 7 %

Meilleur matériel et logiciel 6 %

141 personnes ont répondu à cette question.

46f. Les membres du personnel qui ont reçu une formation sur le programme *Academy of Reading* ont-ils la possibilité de former d'autres membres du personnel de votre école?

Oui 14 %	Non 35 %	Incertain 51 %
----------	----------	----------------

47. La plupart des écoles se sont heurtées à des problèmes et à des difficultés lorsqu'elles ont essayé de mettre en œuvre le programme *Academy of Reading*. Veuillez indiquer si vous ou votre école vous vous êtes butés aux difficultés suivantes et dans quelle mesure :

Problème	Ne constitue pas un problème dans mon école	Difficultés mineures	Graves difficultés
a. Problèmes de réseau	21 %	32 %	46 %
b. Difficultés pour inscrire les élèves	46 %	38 %	16 %
c. Perte des données sur les élèves	45 %	32 %	34 %
d. Manque d'ordinateurs	22 %	31 %	47 %
e. Matériel informatique insuffisant	27 %	27 %	46 %
f. Difficultés en ce qui concerne le logiciel	25 %	34 %	41 %
g. Formation insuffisante	14 %	33 %	52 %
h. Manque d'intérêt de la part des élèves	38 %	34 %	28 %
i. Manque d'intérêt de la part du personnel	30 %	43 %	27 %
j. Surveillance des difficultés/ pénurie de personnel	15 %	34 %	51 %
k. Absence d'un bon plan de mise en œuvre	33 %	37 %	30 %
Autre	13 %	35 %	51 %

Problèmes mineurs et problèmes graves

62 personnes ont indiqué dans leurs réponses toute une gamme de problèmes mineurs et 86 personnes ont cité des problèmes graves, dont :

Mineurs :

Commande de casques d'écoute 21 p. 100
Pas de supervision/d'administratrices ou d'administrateurs 11 p. 100
Pas de laboratoire 8 p. 100

Graves :

Commande de casques d'écoute 17 p. 100
Participation des élèves 8 p. 100
Temps 7 p. 100
Nombre d'ordinateurs insuffisant 7 p. 100