

Rapport technique de l'OQRE

pour les tests de 2010-2011

*Tests en lecture, écriture et mathématiques,
cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année),
Test de mathématiques, 9^e année, et
Test provincial de compétences linguistiques*



À propos de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est un organisme provincial indépendant financé par le gouvernement de l'Ontario. Le mandat de l'OQRE est d'effectuer des tests à l'échelle de la province à des étapes clés de l'éducation de chaque élève aux cycles primaire et moyen et au secondaire et d'en rapporter les résultats aux éducatrices et éducateurs, aux parents et au public.

L'OQRE sert de catalyseur pour augmenter la réussite des élèves de l'Ontario en mesurant leur rendement en lecture, en écriture et en mathématiques par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario. Les données obtenues fournissent une mesure de la qualité et de la responsabilité du système éducatif de l'Ontario.

Les résultats objectifs et fidèles des tests sont des données qui complètent les connaissances actuelles sur l'apprentissage des élèves et constituent un outil d'amélioration important à l'échelle des élèves, des écoles, des conseils scolaires et de la province.

Rapport technique de l'OQRE pour les tests de 2010-2011 : Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année), Test de mathématiques, 9^e année, et Test provincial de compétences linguistiques

**Office de la qualité et
de la responsabilité
en éducation**



2, rue Carlton, bureau 1200, Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 Site Web : www.oqre.on.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012

Table des matières

Chapitre 1 : Aperçu des programmes d'évaluations	1
Le programme d'évaluations de l'OQRE : cycle primaire (de la 1 ^{re} à la 3 ^e année), cycle moyen (de la 4 ^e à la 6 ^e année), 9 ^e année et Test provincial de compétences linguistiques	1
Chapitre 2 : Conception et élaboration des tests.....	3
Documents-cadres des tests	3
Devis des tests	3
Élaboration d'un test : sélection des items pour le test provincial	3
Élaboration des items	3
Rédactrices et rédacteurs d'items	4
Formation des rédactrices et rédacteurs d'items	4
Révisions faites par les agentes et agents d'éducation de l'OQRE.....	5
Mise à l'essai des items	5
Les comités d'évaluation du contenu et de sensibilité.....	5
Révisions faites par le comité d'évaluation du contenu de l'OQRE.....	6
Révisions faites par le comité de sensibilité de l'OQRE	6
Mise à l'essai	7
Questionnaires	7
Chapitre 3 : Administration des tests et participation	9
Administration des tests	9
Guides d'administration	9
Soutien apporté aux élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA et aux élèves ayant des besoins particuliers : guides pour les adaptations et les dispositions particulières	9
Politiques et procédures de l'OQRE.....	10
Contrôle de la qualité.....	11
Chapitre 4 : Notation	13
Processus de sélection des copies types.....	13
Présélection des copies types.....	14
Sélection des copies types	14
Survol du processus de sélection des copies types	15
Préparation du matériel de formation pour la notation	15
Notation de la composante mise à l'essai	16
Formation des chefs de notation et des correctrices et correcteurs pour la notation des items de la composante mise à l'essai.....	16
Notation des items à réponse construite de la mise à l'essai	16
Production de matériel de formation supplémentaire pour la notation avant la notation des items de la forme opérationnelle du test	17
Notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test	17
Salles de notation pour les items à réponse construite de la forme opérationnelle du test	18
Formation pour la notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test	18
Formation des chefs de notation et de leurs adjointes et adjoints pour la notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test.....	19
Formation des correctrices et correcteurs pour la notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test.....	19
Procédures au centre de notation	21
Élèves à risque.....	21
Contenu inapproprié, tricherie et autres problèmes.....	21
Formation quotidienne continue.....	22
Révision quotidienne des copies types (matin).....	22
Activité quotidienne de calibrage (après-midi)	22
Rapports quotidiens du centre de notation pour le contrôle de la qualité de la notation des items à réponse construite	22
Mesures à prendre : conséquences de l'examen et de l'analyse des rapports de données quotidiennes du centre de notation	25
Vérification.....	25
Fidélité et validité de la correctrice ou du correcteur	25
Validité de la notation	26
Fidélité de la correctrice ou du correcteur	27

Chapitre 5 : Mise en équivalence.....	29
Modèles de la théorie de la réponse à l'item (TRI)	29
Conception de la mise en équivalence.....	30
Échantillon de mise en équivalence.....	31
Échantillon d'étalonnage	31
Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen	31
Description du modèle de la TRI.....	31
Échantillon de mise en équivalence : règles d'exclusion.....	32
Étapes de la mise en équivalence	33
Élimination d'items et regroupement de catégories de scores.....	33
Résultats de la mise en équivalence	34
Test de mathématiques, 9 ^e année.....	37
Description du modèle de la TRI.....	37
Échantillon de la mise en équivalence.....	37
Étapes de la mise en équivalence	37
Élimination d'items et regroupement de catégories de scores.....	38
Résultats de la mise en équivalence	38
Test provincial de compétences linguistiques (TPCL).....	39
Description du modèle de la TRI.....	39
Échantillon de mise en équivalence.....	40
Étapes de la mise en équivalence	40
Scores à l'échelle.....	40
Élimination d'items et regroupement de catégories de scores.....	40
Résultats de la mise en équivalence	41
Références	41
Chapitre 6 : Publication des résultats	42
Publication des résultats des Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen	42
Publication des résultats du Test de mathématiques, 9 ^e année	44
Publication des résultats du TPCL.....	44
Guides d'interprétation.....	45
Chapitre 7 : Récapitulatifs statistiques et psychométriques	46
Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen	46
Analyse selon la théorie classique des scores (TCS).....	46
Analyse selon la théorie de la réponse à l'item (TRI)	47
Statistiques descriptives sur les items selon la théorie classique des scores (TCS) et la théorie de la réponse à l'item (TRI)	61
Test de mathématiques, 9 ^e année	62
Analyse selon la théorie classique des scores (TCS).....	62
Analyse selon la théorie de la réponse à l'item (TRI)	63
Statistiques descriptives sur les items selon la théorie classique des scores (TCS) et la théorie de la réponse à l'item (TRI)	68
Test provincial de compétences linguistiques (TPCL).....	70
Analyse selon la théorie classique des scores (TCS).....	70
Analyse selon la théorie de la réponse à l'item (TRI)	70
Statistiques descriptives sur les items selon la théorie classique des scores (TCS) et la théorie	73
Fonctionnement différentiel d'item (FDI).....	73
Tests des cycles primaire et moyen	76
Test de mathématiques, 9 ^e année	77
TPCL	79
Exactitude et uniformité des décisions	80
Exactitude.....	81
Uniformité.....	81
Estimation obtenue d'une version du test.....	82
Tests des cycles primaire et moyen	83
Test de mathématiques, 9 ^e année	84
TPCL	84
Références	85

CHAPITRE 8 : LES PREUVES DE VALIDITÉ	86
Introduction	86
Les objectifs des évaluations de l'OQRE	86
Cadre conceptuel de l'argument de validité	86
Les preuves de validité fondées sur le contenu des évaluations et des processus d'évaluation.....	87
Caractéristiques des tests pour les évaluations de l'OQRE	87
Pertinence des items des tests	87
Contrôle de la qualité durant l'administration	88
Notation des items à réponse construite	88
Mise en équivalence	89
Les preuves de validité fondées sur les concepts des tests et les structures internes	89
Dimensionnalité des tests	89
Qualité technique des évaluations	90
Les preuves de validité fondées sur des données d'évaluation externes.....	899
Liens avec les programmes d'évaluation internationaux.....	90
Preuves de validité étayant les interprétations pertinentes des résultats	91
Établissement des niveaux de rendement	91
Publication.....	92
Références	92
Annexe 4.1 : Validité de notation et fiabilité interjuges	93
Annexe 7.1 Distribution des scores et statistiques relatives aux items pour les tests de l'OQRE de 2010	108

CHAPITRE 1 : APERÇU DES PROGRAMMES D'ÉVALUATIONS

Le programme d'évaluations de l'OQRE : cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année), cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année), 9^e année et Test provincial de compétences linguistiques

Afin d'accomplir son mandat, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) effectue quatre s à l'échelle de la province : les Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, le Test de mathématiques, 9^e année (cours théorique et appliqué), et le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL). Ces quatre tests ont lieu annuellement et tous les élèves des années d'études mentionnées de toutes les écoles financées par les deniers publics de l'Ontario y participent ainsi qu'un certain nombre d'élèves provenant d'écoles privées qui utilisent *Le curriculum de l'Ontario*. Par exemple, les élèves inscrits dans des écoles privées inspectées font le TPCL, dont la réussite représente une exigence pour tous les élèves qui désirent recevoir un diplôme d'études secondaires de l'Ontario (DESO).

Les tests de l'OQRE sont élaborés conformément aux *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (1993), un document largement approuvé dans les milieux de la psychométrie et de l'éducation au Canada. Les tests mesurent le rendement des élèves par rapport à des attentes et contenus d'apprentissage sélectionnés qui sont décrits dans *Le curriculum de l'Ontario*. Les tests contiennent des activités fondées sur le rendement qui requièrent des réponses écrites à des items à réponse construite, ainsi que des items à choix multiple qui permettent aux élèves de démontrer leurs connaissances et leurs aptitudes relativement aux attentes et contenus d'apprentissage du curriculum qui sont évalués. Une version de chaque test est élaborée pour les élèves de langue française et une autre version est élaborée pour les élèves de langue anglaise. Les deux versions ont le même nombre d'items et les mêmes genres de tâches, mais elles reflètent les différences qui existent entre les curriculums des deux langues officielles.

Les tests fournissent des résultats par élève, par école, par conseil scolaire et pour l'ensemble de la province sur le rendement des élèves par rapport à des attentes et contenus d'apprentissage sélectionnés du curriculum de l'Ontario. Chaque année, l'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires sur son site Web public, www.oqre.on.ca. L'OQRE publie aussi sur son site Web des rapports provinciaux annuels en français et en anglais pour les intervenantes et intervenants du milieu de l'éducation et le grand public. Les résultats des tests fournissent des renseignements précieux qui appuient la planification des écoles, des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation de l'Ontario en matière d'amélioration.

Les Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, administrés annuellement, permettent de mesurer la réussite des élèves d'écoles élémentaires en lecture, en écriture et en mathématiques par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage des programmes-cadres, qui sont évalués par l'OQRE et décrits dans *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année - Français* (révisé en 2006) et *Le curriculum de l'Ontario, de la 1^{re} à la 8^e année - Mathématiques* (révisé en 2005). La composante lecture évalue la capacité des élèves à comprendre de l'information explicite et implicite et des idées contenues dans divers genres de textes requis par le programme-cadre. La composante lecture exige aussi des élèves qu'ils établissent des liens entre ce qu'ils lisent et leurs connaissances et expériences personnelles. La composante écriture évalue la capacité des élèves à organiser les idées principales et les idées secondaires en utilisant correctement l'orthographe, la grammaire et la ponctuation pour rédiger des genres de textes requis par le programme-cadre. La composante mathématiques, quant

à elle, évalue les connaissances et les compétences des élèves dans les cinq domaines mathématiques suivants : numération et sens du nombre, mesure, géométrie et sens de l'espace, modélisation et algèbre ainsi que traitement des données et probabilité.

Le Test de mathématiques, 9^e année, mesure la réussite des élèves par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage décrits dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année - Mathématiques* (révisé en 2005). Le test de 9^e année a lieu deux fois par année pour tenir compte des écoles secondaires ayant des cours semestriels. L'OQRE élabore deux versions du Test de mathématiques, 9^e année, pour les élèves inscrits au cours théorique et les élèves inscrits au cours appliqué. Le test évalue les connaissances et compétences des élèves inscrits au cours théorique de mathématiques de 9^e année dans les quatre domaines mathématiques suivants : numération et algèbre, relations, géométrie analytique ainsi que mesure et géométrie. Le test évalue les connaissances et compétences des élèves inscrits au cours appliqué de mathématiques de 9^e année dans les trois domaines mathématiques suivants : numération et algèbre, relations ainsi que mesure et géométrie. Deux versions parallèles du Test de mathématiques, 9^e année, sont élaborées pour chaque cours (théorique et appliqué), un test étant administré vers la fin du premier semestre et l'autre test étant administré vers la fin du deuxième semestre.

Le TPCL est administré chaque année et évalue les compétences linguistiques des élèves de 10^e année par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage en lecture et en écriture pour toutes les matières du curriculum, jusqu'à la fin de la 9^e année. La composante lecture évalue la capacité des élèves à comprendre de l'information explicite et implicite et des idées contenues dans divers genres de textes requis par le programme-cadre. La composante lecture évalue aussi la capacité des élèves à établir des liens entre ce qu'ils lisent et leurs connaissances et expériences personnelles. La composante écriture évalue la capacité des élèves à organiser les idées principales et les idées secondaires en utilisant correctement l'orthographe, la grammaire et la ponctuation pour rédiger des genres de textes requis par le programme-cadre. La réussite du TPCL est l'une des 32 exigences pour obtenir le DESO.

Les agentes et agents d'éducation de l'OQRE comptent sur la contribution des éducatrices et éducateurs de toute la province pour la plupart des aspects des tests de l'OQRE, notamment :

- la conception des tests et l'élaboration des items et des grilles de notation spécifiques aux items;
- la révision des items en ce qui concerne le contenu et la sensibilité du programme-cadre;
- l'administration des tests dans les écoles;
- la notation des réponses d'élèves aux items à réponse construite;
- la diffusion des résultats des tests.

La sélection des éducatrices et éducateurs pour participer aux activités de l'OQRE se fait selon les critères suivants :

- diversité (culturelle) et emplacement géographique (équilibre entre les régions du nord, du sud, de l'est et de l'ouest de la province);
- zones rurales et urbaines;
- expérience à jour aux paliers élémentaire et secondaire (enseignantes et enseignants, administratrices et administrateurs, spécialistes dans les matières évaluées, conseillères et conseillers pédagogiques);
- expertise en tests, évaluations et évaluations à grande échelle;
- expérience de travail antérieure avec l'OQRE.

Les éducatrices et éducateurs qui veulent participer aux activités liées aux tests de l'OQRE peuvent présenter une demande au www.oqre.on.ca, en cliquant sur la rubrique « Offres d'emploi et activités pour les éducatrices et éducateurs ».

CHAPITRE 2 : CONCEPTION ET ÉLABORATION DES TESTS

Documents-cadres des tests

L'OQRE affiche sur son site Web le document-cadre actuel de chaque évaluation à grande échelle afin de fournir aux éducatrices et éducateurs, aux élèves, aux parents et au grand public, une description détaillée du test, qui inclut une explication de la manière dont le test se rapporte aux attentes et contenus d'apprentissage décrits dans *Le curriculum de l'Ontario*. Les documents-cadres en français et en anglais des quatre tests de l'OQRE se trouvent sur son site Web au www.oqre.on.ca.

Devis des tests

Les devis des tests de l'OQRE servent à élaborer les items à choix multiple et à réponse construite pour chaque test de façon à ce que chaque année, le test présente les mêmes caractéristiques. Cette uniformité de conception du test permet de s'assurer que le nombre et les types d'items, les attentes et contenus d'apprentissage traités du curriculum de l'Ontario (ou la « couverture du curriculum ») ainsi que la difficulté des tests sont comparables chaque année. Il faut souligner que les attentes et contenus d'apprentissage ne peuvent pas tous être mesurés dans une évaluation à grande échelle. Les attentes et contenus d'apprentissage mesurables sont regroupés par sujet et les items sont ensuite reliés à ces groupes d'attentes et de contenus d'apprentissage. Les attentes et contenus d'apprentissage mesurables d'un groupe ne sont pas tous mesurés dans un test; toutefois, au fil du temps, l'ensemble des attentes et contenus d'apprentissage mesurables d'un groupe finissent par être évalués.

Les devis se trouvent dans les documents-cadres des tests de l'OQRE. Une version plus détaillée des devis est remise aux rédactrices et rédacteurs d'items.

Élaboration d'un test : sélection des items pour le test provincial

Les items de la forme opérationnelle du test sont choisis parmi les items qui ont été mis à l'essai dans des tests antérieurs. La forme opérationnelle du test contient les items notés afin d'être inclus dans les rapports des résultats des élèves. La composante mise à l'essai ne compte pas dans les résultats des élèves. Plusieurs facteurs importants entrent en ligne de compte lors de la sélection de ces items pour un test provincial :

- Données : les données pour chaque item, les groupes d'items et les courbes caractéristiques du test (en fonction de la sélection d'items) doivent indiquer que les items du test sont équitables et de difficulté comparable par rapport aux tests antérieurs.
- Point de vue de l'éducatrice ou de l'éducateur : les items sélectionnés pour un test sont examinés afin de s'assurer qu'ils sont conformes au devis du test et qu'ils représentent un juste équilibre quant aux aspects tels que le contenu de la matière, le sexe de l'élève et les données démographiques provinciales (p. ex., zones urbaine, rurale, nord, sud).
- Couverture du curriculum : comme nous l'avons mentionné précédemment, il importe de noter que les items correspondent à des groupes de contenus d'apprentissage, mais les contenus d'apprentissage d'un groupe ne sont pas tous mesurés dans un test donné. Toutefois, les contenus d'apprentissage mesurables d'un groupe finissent tous par être inclus dans un test.

Vous pouvez obtenir des exemples de test au www.oqre.on.ca.

Élaboration des items

Chaque année, de nouveaux items sont élaborés et mis à l'essai avant de devenir des items de tests provinciaux ultérieurs. Des éducatrices et éducateurs de l'ensemble de la province aident

l'OQRE dans tous les aspects de l'élaboration des tests, notamment pour :

- trouver ou rédiger des textes de lecture convenant à l'année d'études des élèves;
- rédiger des items à choix multiple et à réponse construite en lecture, en écriture et en mathématiques ainsi que des grilles de notation spécifiques à chaque item pour les items à réponse construite;
- essayer les items durant leur élaboration;
- revoir les textes de lecture, les items et les grilles de notation spécifiques à chaque item en prêtant attention au contenu du programme-cadre et aux préjugés possibles pour ou contre des sous-groupes d'élèves (p. ex., élèves ayant des besoins particuliers, élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF, le sexe des élèves, leur race ou leur origine ethnique).

Rédactrices et rédacteurs d'items

L'OQRE recrute et forme des éducatrices et éducateurs avec une expérience confirmée en français et en anglais (lecture et écriture) et en mathématiques pour participer à ses comités d'élaboration des items. Le comité d'élaboration des items de chaque test comprend entre 10 et 20 éducatrices et éducateurs, dont le mandat va de un à cinq ans. Les membres du comité se rencontrent deux fois par année pour rédiger et revoir les items, discuter des résultats des items mis à l'essai et examiner les items qui seront retenus pour figurer dans les tests provinciaux ultérieurs.

Les rédactrices et rédacteurs d'items élaborent des items à choix multiple en lecture, en écriture et en mathématiques, des items à réponse construite en lecture et en mathématiques et des tâches d'écriture courte et longue. Tous les items se rapportent aux attentes et contenus d'apprentissage décrits dans *Le curriculum de l'Ontario* et correspondent au devis de chaque test. Les rédactrices et rédacteurs d'items disposent d'un exemplaire du *Guide d'élaboration des tests de l'OQRE* pour les aider à élaborer les items à choix multiple et à réponse construite et les tâches d'écriture.

La sélection des rédactrices et rédacteurs d'items pour les tests de l'OQRE se fait selon les critères suivants :

- connaissance approfondie et expérience récente en salle de classe en français ou anglais (lecture et écriture) ou en mathématiques, ou les deux;
- bonne connaissance du curriculum des écoles élémentaires ou secondaires (ou les deux) de l'Ontario (surtout en français ou anglais ou en mathématiques);
- bonne connaissance des exigences relatives à la littératie pluridisciplinaire du curriculum de l'élémentaire et du secondaire de l'Ontario (surtout pour le TPCL);
- expertise et expérience dans l'utilisation de grilles de notation fondées sur les grilles d'évaluation du rendement contenues dans *Le curriculum de l'Ontario* (pour déterminer les différents niveaux de rendement des élèves);
- excellente aptitude à la communication écrite;
- aisance à utiliser des programmes informatiques (et de logiciels de mathématiques pour la rédaction d'items de mathématiques);
- expérience dans la rédaction de matériel didactique ou d'évaluation pour les élèves;
- expérience démontrée de collaboration avec les autres et acceptation des directives et des rétroactions;
- accès aux salles de classe de l'année d'études et de la matière pertinente pour faire les mises à l'essai d'items.

Formation des rédactrices et rédacteurs d'items

Le matériel de mise à l'essai pour 2010-2011 a été élaboré par l'OQRE en collaboration avec des éducatrices et des éducateurs de l'Ontario. L'OQRE a mené un atelier de deux jours pour les rédactrices et rédacteurs, et a consacré la moitié d'une journée à présenter les critères de

rédaction des items aux rédacteurs. L'OQRE a donné un aperçu des évaluations, y compris une description des document-cadres, et a procuré des détails sur les éléments de rédaction efficace d'items. La dernière partie de l'atelier a été consacrée à une séance guidée sur la rédaction d'items, structurée par des agentes et agents d'éducation de l'OQRE.

Chaque rédactrice et rédacteur d'item a été attribué la rédaction d'item fondée sur le devis pour l'évaluation précise. Après la séance, les ébauches ont été révisées par les agentes et agents d'éducation et retournées aux rédactrices et rédacteurs, qui ont effectué des laboratoires cognitifs des items. Les résultats des laboratoires cognitifs ont été discutés et des changements additionnels ont été apportés aux items au cours d'un deuxième atelier de deux jours. L'OQRE a ensuite peaufiné et révisé les items pour leur révision par des comités en préparation pour la sélection des items pour la mise à l'essai.

Révisions faites par les agentes et agents d'éducation de l'OQRE

Après que les rédactrices et rédacteurs ont élaboré la première ébauche des items et des grilles de notation spécifiques à un item, ils sont examinés par les agentes et agents d'éducation. Les agentes et agents d'éducation s'assurent que chaque item se rapporte correctement aux contenus d'apprentissage et aux niveaux de difficulté. Pour les items à choix multiple, les agentes et agents d'éducation tiennent compte de la clarté et de la complétude de l'amorce, de l'exactitude de la bonne réponse et de la plausibilité des trois leurres. Pour les items à réponse construite, les agentes et agents d'éducation tiennent compte de la correspondance entre les items et leurs grilles de notation spécifiques à un item pour déterminer si les items susciteront la gamme de réponses prévues et s'ils peuvent être notés.

Mise à l'essai des items

Après la révision initiale de l'ébauche des items faite par les agentes et agents d'éducation, les rédactrices et rédacteurs d'items utilisent des laboratoires cognitifs dans leurs salles de classe et dans leur école pour mettre à l'essai les items élaborés auprès des élèves. Ces mises à l'essai leur permettent de voir rapidement si leurs items fonctionnent comme prévu. L'information tirée des réponses des élèves est utilisée pour réviser et peaufiner les amorces et les leurres des items à choix multiple, les items à réponse construite et les grilles de notation spécifiques à un item pour les items à réponse construite. Les résultats de ces mises à l'essai d'items sont fournis aux agentes et agents d'éducation de l'OQRE pour les aider à revoir, à réviser et à corriger les items.

Les comités d'évaluation du contenu et de sensibilité

L'OQRE recrute et forme des éducatrices et éducateurs de l'Ontario ayant une expertise dans les domaines du français et de l'anglais, des mathématiques et des questions d'équité pour participer à ses comités d'évaluation du contenu et de sensibilité. Ces comités revoient tous les items de la composante mise à l'essai et de la forme opérationnelle du test des tests de l'OQRE.

L'objectif de ces comités est de s'assurer que les items des Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, du Test de mathématiques, 9^e année, et du TPCL évaluent les normes de littératie et de mathématiques selon les attentes et contenus d'apprentissage décrits dans *Le curriculum de l'Ontario* et que ces items sont appropriés, justes et accessibles pour le plus large éventail d'élèves en Ontario.

La sélection des membres du comité d'évaluation du contenu et du comité de sensibilité se fait selon les critères suivants :

- connaissances et expérience du curriculum des écoles élémentaires ou secondaires de l'Ontario;

- connaissance approfondie et expérience récente en salle de classe dans au moins un des domaines suivants :
 - o littératie (cours de français ou d'anglais) dans l'ensemble du curriculum et
 - o mathématiques;
 - o questions d'équité en éducation (p. ex., culture, élèves ayant des besoins particuliers, élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA) afin de s'assurer qu'aucun groupe d'élèves n'est avantagé ni désavantagé par le contenu d'un test (p. ex., texte de lecture, tâche d'écriture, contexte mathématique);
- expérience des évaluations à grande échelle (p. ex., travail avec l'OQRE) ou connaissance approfondie connexe.

Révisions faites par le comité d'évaluation du contenu de l'OQRE

Le comité d'évaluation du contenu pour chaque matière et chaque test comprend entre 10 et 12 éducatrices et éducateurs de l'Ontario, dont le mandat va de un à cinq ans. Les membres se rencontrent une fois par an pour donner des conseils éclairés du point de vue spécialisé du contenu et de l'évaluation sur la qualité et l'équité du matériel proposé pour faire partie des tests de l'OQRE et pour s'assurer que tous les items de la composante mise à l'essai et des tests provinciaux évaluent correctement les normes de littératie et de mathématiques selon les attentes et contenus d'apprentissage décrits dans *Le curriculum* de l'Ontario.

Les membres du comité d'évaluation du contenu doivent posséder une expertise et une expérience actuelle du programme-cadre et des élèves dans au moins l'une des matières de l'année d'études évaluée :

- français, anglais ou mathématiques au cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) pour le test du cycle primaire, administré en 3^e année;
- français, anglais ou mathématiques au cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année) pour le test du cycle moyen, administré en 6^e année;
- mathématiques au cycle intermédiaire (de la 7^e à la 10^e année) pour le test de 9^e année, administré en 9^e année;
- littératie dans toutes les matières du curriculum jusqu'à la fin de la 9^e année pour le TPCL, administré en 10^e année.

Les membres du comité d'évaluation du contenu collaborent sous la direction d'agentes et d'agents d'éducation de l'OQRE afin de s'assurer que le matériel (p. ex., textes de lecture, items de lecture, d'écriture et de mathématiques et tâches d'écriture) destiné à un test en particulier est approprié à l'âge et à l'année d'études des élèves, aux attentes et contenus d'apprentissage du programme-cadre mesurés et à l'objectif du test. Ils font des suggestions quant à l'inclusion, à l'exclusion ou à la révision des items.

Révisions faites par le comité de sensibilité de l'OQRE

Le comité de sensibilité, qui examine les quatre tests de l'OQRE, comprend de 20 à 24 éducatrices et éducateurs de l'Ontario, dont le mandat va de un à cinq ans. Environ quatre à huit membres se rencontrent en sous-groupes de discussion une fois par année pour formuler des recommandations qui aideront l'OQRE à assurer l'équité de tous les items de la composante mise à l'essai et de la forme opérationnelle du test qui sont proposés pour faire partie des tests.

Ils donnent des conseils éclairés en matière d'équité afin de s'assurer que le matériel de test est juste pour un large éventail d'élèves. Les membres du comité de sensibilité possèdent une expertise et une expérience actuelle des questions d'équité en éducation (p. ex., multiculturalisme, élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF et élèves ayant des besoins particuliers).

Les membres du comité de sensibilité collaborent sous la direction d'agentes et d'agents de l'éducation de l'OQRE, pour revoir le matériel de test (p. ex., items, textes de lecture), à différentes étapes de l'élaboration, afin de s'assurer qu'aucun groupe d'élèves n'est injustement avantagé ou désavantagé par un item. Ils font également des suggestions quant à l'inclusion, à l'exclusion ou à la révision des items.

Mise à l'essai

La mise à l'essai du matériel de test permet de s'assurer que les items sélectionnés pour les tests provinciaux ultérieurs sont de bonne qualité et justes du point de vue psychométrique pour tous les élèves. La mise à l'essai fournit aussi des données permettant de mettre en équivalence le test de chaque année avec le test précédent, afin que les résultats puissent être comparés de manière valide, d'une année à l'autre. Seuls les items jugés satisfaisants d'après les résultats de la mise à l'essai sont utilisés dans les tests provinciaux de l'OQRE.

L'OQRE se sert d'un modèle de matrice dans lequel les items nouvellement élaborés sont intégrés en tant qu'items de la composante mise à l'essai, dans chaque test provincial. Les items mis à l'essai sont placés dans des cahiers conformément aux principes de psychométrie afin de s'assurer que des données valides et fidèles sont obtenues pour chaque item mis à l'essai. Les items mis à l'essai sont répartis en sous-ensembles qui sont insérés dans le test provincial, afin de s'assurer qu'un échantillon représentatif d'élèves essaie d'y répondre. Puisque les items mis à l'essai sont similaires aux items de test, les élèves ne savent pas à quel type d'item ils répondent. Cette similitude peut empêcher la faible motivation qui peut se produire chez les élèves lorsqu'ils savent quels items sont des items de la composante mise à l'essai et ne compteront pas dans leur résultat. Un maximum de 20 % des items figurant dans le test soumis à l'élève sont des items mis à l'essai.

Tous les items, sauf les tâches d'écriture longue pour les tests des cycles primaire et moyen et pour le TPCL, sont mis à l'essai de cette manière. En raison du temps nécessaire pour accomplir les tâches d'écriture longue, elles ne sont pas incorporées en tant qu'items mis à l'essai dans la forme opérationnelle. Les tâches d'écriture longue ne sont pas utilisées pour la mise en équivalence.

Questionnaires

L'OQRE élabore des questionnaires à l'intention des élèves, du personnel enseignant et de la direction de l'école pour recueillir des renseignements sur les facteurs observés en classe et hors de la classe qui influent sur le rendement des élèves, afin que les résultats obtenus par l'OQRE puissent être utilisés pour formuler des recommandations afin d'améliorer l'apprentissage des élèves.

Les tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, comprennent des questionnaires à l'intention des élèves, du personnel enseignant et de la direction de l'école. Les questionnaires à l'intention des élèves contiennent des questions sur les éléments suivants : l'engagement de l'élève en lecture, écriture et mathématiques (p. ex., attitudes, perception du rendement et confiance, stratégies d'apprentissage, lecture et écriture hors de l'école), l'utilisation des ressources didactiques en classe (p. ex., utilisation de la calculatrice, de l'ordinateur, d'Internet, des dictionnaires), environnement à la maison (p. ex., temps consacré aux activités parascolaires, « temps d'écran », langue[s] parlée[s] à la maison par l'élève et d'autres), engagement des parents (p. ex., discussions à la maison, participation à l'éducation de l'enfant) et nombre d'écoles fréquentées.

Les questionnaires à l'intention du personnel enseignant contiennent des questions sur les éléments suivants : environnement d'apprentissage à l'école (p. ex., collaboration du personnel, planification des améliorations scolaires), utilisation des ressources et des données de l'OQRE, utilisation des ressources en classe (p. ex., utilisation de la calculatrice, de l'ordinateur, d'Internet par les élèves et de matériel varié par l'enseignante ou l'enseignant), engagement des parents à l'apprentissage de l'élève (p. ex., fréquence et raison des communications avec les parents), information au sujet de l'enseignante ou de l'enseignant (p. ex., antécédents, expérience, perfectionnement professionnel) et démographie de la classe (p. ex., nombre d'élèves et niveaux dans la classe). Le questionnaire à l'intention de la direction contient des questions sur les éléments suivants : information au sujet du directeur d'école (p. ex., sexe, expérience et mission d'enseignement), environnement d'apprentissage de l'école (p. ex., collaboration du personnel, planification des améliorations scolaires), utilisation des données de l'OQRE, engagement des parents à l'apprentissage des élèves (p. ex., communication avec les parents et participation des parents), démographie de l'école (p. ex., niveaux enseignés, nombre d'élèves, pourcentage moyen d'élèves absents par jour).

Le Test de mathématiques, 9^e année, comprend aussi des questionnaires à l'intention des élèves et du personnel enseignant. Les questionnaires à l'intention des élèves incluent des questions sur l'engagement des élèves en mathématiques (p. ex., attitudes, perception du rendement et confiance, objectifs d'apprentissage, stratégies d'apprentissage, à quoi ils attribuent leur réussite en mathématique), l'utilisation des ressources didactiques en classe (p. ex., utilisation de la calculatrice, de l'ordinateur, d'Internet en classe), temps consacré aux devoirs de mathématique, relevé des présences en mathématiques, environnement à la maison (p. ex., temps consacré aux activités parascolaires, « temps d'écran », langue[s] parlée[s] à la maison par l'élève), engagement des parents (p. ex., discussions à la maison, participation à l'éducation de l'enfant), attentes envers l'avenir (p. ex., niveau de scolarité que leurs parents s'attendent qu'ils atteignent, niveau qu'ils prévoient atteindre) et nombre d'écoles primaires fréquentées.

Les questionnaires à l'intention du personnel enseignant contiennent des questions : l'environnement d'apprentissage à l'école (p. ex., collaboration du personnel, planification des améliorations scolaires), l'utilisation des ressources et des données de l'OQRE, l'utilisation et la disponibilité des ressources en classe (p. ex., utilisation de la calculatrice, de l'ordinateur, d'Internet par les élèves), l'engagement des parents à l'apprentissage de l'élève (p. ex., fréquence et raison des communications avec les parents), l'information au sujet de l'enseignante ou de l'enseignant (p. ex., antécédents, expérience, perfectionnement professionnel).

En 2010 et 2011, des questions ont été ajoutées aux questionnaires à l'intention des élèves et des enseignantes et enseignants au sujet de l'utilisation des résultats des Tests de l'OQRE en mathématiques, 9^e année, dans les notes de l'élève dans ses cours.

Le TPCL comprend un questionnaire à l'intention des élèves qui contient des questions sur l'accès à un ordinateur à la maison; le temps consacré à lire en anglais ou en français hors de l'école et les différents genres de textes lus hors de l'école; l'accès à du matériel de lecture à la maison; la langue parlée à la maison et le temps consacré à écrire en anglais ou en français hors de l'école et les différentes formes d'écriture utilisées hors de l'école.

CHAPITRE 3 : ADMINISTRATION DES TESTS ET PARTICIPATION

Administration des tests

Afin d'assurer l'uniformité et l'équité de l'administration des tests dans toute la province, l'OQRE publie chaque année un guide d'administration et un guide des adaptations pour chacun de ses tests. Ces guides sont disponibles au www.oqre.on.ca.

Guides d'administration

Le guide d'administration de chaque test de l'OQRE décrit de manière détaillée les procédures d'administration que doivent suivre les directions d'école et le personnel enseignant, afin d'assurer l'uniformité et l'équité de l'administration du test pour tous les élèves de la province. Chaque école reçoit des exemplaires, en français ou en anglais, du guide d'administration afin de former les enseignantes et enseignants à administrer le test. Le guide décrit de façon détaillée ce que doivent faire les éducatrices et éducateurs qui s'occupent de l'administration du test, notamment :

- les procédures à suivre (p. ex., préparation du matériel à distribuer aux élèves, directives à suivre durant le test);
- ce qu'il faut dire aux élèves (p. ex., directives pour présenter le test);
- les responsabilités professionnelles du personnel de l'école impliqué dans l'administration du test.

Durant le test, les élèves répondent aux items à choix multiple et rédigent leur réponse aux items à réponse construite. Les élèves doivent travailler seuls dans le calme et être supervisés en tout temps.

Soutien apporté aux élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA et aux élèves ayant des besoins particuliers : guides pour les adaptations et les dispositions particulières

Le guide pour chaque test fournit des renseignements et des directives pour aider les directions d'école et le personnel enseignant à prendre des décisions concernant :

- les adaptations pour les élèves ayant des besoins particuliers;
- les dispositions particulières pour les élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF;
- les exemptions (cycles primaire et moyen et TPCL seulement) ou les reports (TPCL seulement).

Les élèves ayant des besoins particuliers peuvent bénéficier d'adaptations et les élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF peuvent bénéficier de dispositions particulières afin de leur permettre de participer au test et de démontrer toutes leurs compétences. Dans les cas où les adaptations ou les dispositions particulières ne répondent pas aux besoins de l'élève, l'élève peut bénéficier d'une exemption au test (cycles primaire et moyen seulement). Chaque année, l'OQRE passe en revue et met à jour les dispositions particulières et les adaptations afin que celles-ci reflètent les nouvelles innovations et directives du ministère de l'Éducation en matière de soutien offert aux élèves.

Les guides pour les adaptations et les dispositions particulières précisent aussi les attentes concernant la documentation à fournir sur les adaptations, les dispositions particulières, les exemptions et les reports pour les élèves qui en bénéficient. Les lignes directrices se fondent sur les deux documents suivants portant sur la politique du ministère de l'Éducation de l'Ontario : *Plan d'enseignement individualisé : Normes pour l'élaboration, la planification des programmes*

et la mise en œuvre et Politique/Programmes Note n° 127 (9^e année et TPCL seulement). Ces documents sont disponibles sur le site Web du Ministère au www.edu.gov.on.ca.

Définition des « adaptations »

La définition des adaptations, donnée ci-dessous, se trouve dans les guides pour les adaptations (texte adapté du document Politique/Programmes Note n° 127) :

Les « adaptations » sont des mesures de soutien et des services qui permettent aux élèves ayant des besoins particuliers de démontrer leur niveau de compétence par rapport aux habiletés évaluées par le test. Les adaptations modifient uniquement la façon dont le test est administré ou la manière dont l'élève répond aux parties du test. Les adaptations ne changent pas le contenu du test, et n'altèrent pas sa validité ou sa fidélité.

En revanche, les « modifications » sont des changements apportés au contenu du test et aux critères de rendement. Les modifications sont interdites, car elles nuisent à la validité et à la fidélité du test.

Il est possible de clarifier les directives aux élèves avant le test. Il n'est pas possible de clarifier les questions durant le test (p. ex., reformulation ou explication).

Versions spéciales du test pour les élèves bénéficiant d'une adaptation

L'OQRE fournit les versions spéciales du test ci-dessous pour répondre aux besoins particuliers des élèves :

- braille abrégé, avec un ensemble de cahiers en caractères réguliers à l'intention de la personne chargée de la transcription;
- braille intégral, avec un ensemble de cahiers en caractères réguliers à l'intention de la personne chargée de la transcription;
- cahiers en gros caractères – papier blanc;
- cahiers en gros caractères – papier bleu, vert ou jaune;
- cahiers en caractères réguliers – papier bleu, vert ou jaune;
- CD audio, avec un ensemble de cahiers en caractères réguliers;
- CD audio, avec un ensemble de cahiers en gros caractères;
- exemplaire du test imprimé d'un côté à numériser pour utiliser avec des technologies d'assistance, notamment un logiciel de la parole à partir du texte pour l'école, plus les ensembles requis de cahiers de l'élève en caractères réguliers.

Politiques et procédures de l'OQRE

Le présent document expose les politiques et procédures de l'OQRE liées aux évaluations (p. ex., uniformité et impartialité, participation des élèves, absences et retard, urgences à l'école, absences des enseignantes ou des enseignants, notation du travail des élèves par les enseignantes et enseignants [9^e année seulement], demande qu'un élève fasse l'examen à un autre emplacement).

Dispositions particulières pour les élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF

Les « dispositions particulières » sont des ajustements du lieu et du temps alloué pour faire le test dont bénéficient les élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF. Les dispositions particulières n'altèrent pas la validité ou la fidélité du test.

Exemptions (cycles primaire et moyen et TPCL seulement)

Si une ou un élève de 3^e ou de 6^e année ne peut pas participer, en partie ou en totalité, au test, même avec des adaptations ou des dispositions particulières, l'élève peut bénéficier d'une

exemption, à la discrétion de la direction d'école. Par contre, on *doit* exempter une ou un élève de 3^e ou de 6^e année de lecture si l'enseignante ou l'enseignant ou un autre adulte doit lire le texte à l'élève et de mathématiques s'il faut définir les termes mathématiques pour l'élève.

Tous les élèves travaillant dans le but d'obtenir un crédit en mathématiques de 9^e année, cours appliqué ou théorique, doivent participer au test.

Si le plan d'enseignement individualisé (PEI) d'une ou un élève indique que l'élève ne vise pas l'obtention du DESO, l'élève peut bénéficier d'une exemption du TPCL.

Reports (TPCL seulement)

Tous les élèves de 10^e année des écoles secondaires de l'Ontario doivent faire le TPCL.

Toutefois, cette exigence peut être reportée d'une année, (à une ou plusieurs reprises), même si l'élève vise l'obtention d'un DESO, si une des situations ci-dessous s'applique :

- un comité d'identification, de placement et de révision a jugé l'élève comme étant en difficulté et l'élève ne peut pas participer au test, même avec des adaptations permises;
- l'élève n'a pas encore acquis les compétences requises en lecture et en écriture pour la 9^e année;
- l'élève est inscrit(e) à un niveau 1, 2, 3 ou 4 du programme d'ALF/de PDF et n'a pas encore atteint un niveau de connaissances du français suffisant pour participer au test;
- l'élève est récemment inscrit(e) au conseil scolaire et requiert des adaptations, lesquelles ne peuvent lui être fournies.

Tous les élèves bénéficiant d'un report doivent un jour ou l'autre satisfaire à l'exigence provinciale de compétences linguistiques pour obtenir leur diplôme.

Si un élève a tenté de réussir le TPCL au moins une fois et qu'il a échoué, la direction peut lui permettre de suivre le Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO).

Contrôle de la qualité

L'OQRE a établi des procédures de contrôle de la qualité pour assurer l'uniformité et l'équité de l'administration de ses tests dans l'ensemble de la province ainsi que la validité et la fidélité des données produites. L'OQRE suit un certain nombre de procédures afin que les parents, les éducatrices et éducateurs et le public aient confiance en la validité et la fidélité des résultats communiqués.

- *Observatrices et observateurs du contrôle de la qualité* : l'OQRE utilise les services en sous-traitance d'observatrices et observateurs du contrôle de la qualité pour effectuer des visites et observer l'administration des tests (dans des écoles choisies de façon aléatoire), afin de déterminer dans quelle mesure les directives données par l'OQRE sont suivies.
- *Analyses des données* : l'OQRE mène deux types d'analyses statistiques des données tirées des réponses des élèves. La première analyse porte sur les tendances des réponses des élèves à des items à choix multiple qui permettent de déterminer s'il y a eu complicité entre deux ou plusieurs élèves. La deuxième analyse porte sur les variations inhabituelles de la proportion d'élèves des cycles primaire et moyen et de 9^e année dans une école ayant atteint ou dépassé la norme provinciale (niveau 3) d'une année à l'autre et sur la tendance générale des résultats des écoles, pour les items à réponse construite. Dans le cas du TPCL, l'analyse des données est axée sur les variations inhabituelles dans le seuil de réussite d'une école.
- *Vérification du matériel de test* : l'OQRE tente de voir, après chaque test, s'il y a des irrégularités possibles dans l'administration des tests réalisées dans les écoles. Pour ce faire,

une vérification du matériel de test est réalisée à partir d'un échantillon aléatoire d'écoles, avant la notation.

CHAPITRE 4 : NOTATION

L'OQRE suit des procédures de notation rigoureuses afin d'assurer la validité et la fidélité des résultats de ses tests. Toutes les réponses aux items à réponse construite de la composante mise à l'essai et de la forme opérationnelle du test, en lecture et en mathématiques, ainsi que les tâches d'écriture sont notées par des correctrices et des correcteurs formés. Les réponses aux items à choix multiple, à l'exception du cycle primaire, sont saisies par un scanneur. Les réponses aux items à choix multiple du test du cycle primaire, que les élèves encerclent dans les cahiers, sont saisies manuellement deux fois.

Les grilles de notation génériques spécifiques à un item et les copies types sont les outils clés utilisés pour la notation des items à réponse construite en lecture, en écriture et en mathématiques. Les copies types illustrent les descripteurs pour chaque code figurant dans les grilles de notation. Afin de maintenir l'uniformité de l'ensemble des items, d'une année à l'autre, les grilles de notation spécifiques à un item pour les items à réponse construite se fondent sur les grilles de notation génériques. Chaque réponse d'élève à un item à réponse construite est notée selon la meilleure concordance avec un des codes figurant dans la grille de notation pour l'item et ses copies types. Les grilles de notation de l'OQRE donnent une description du travail correspondant à différents codes ou points bruts; chaque code représente une qualité de rendement différente. Les copies types sont choisies et validées par des éducatrices et éducateurs de toute la province durant le processus de sélection des copies types, sous la supervision du personnel de l'OQRE. Les correctrices et correcteurs sont formés de façon à ce qu'ils consultent constamment les copies types, afin d'assurer une notation uniforme. Les codes de la grille de notation sont liés, sans y correspondre, aux niveaux de rendement décrits dans les grilles d'évaluation du rendement figurant dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation.

Les grilles de notation génériques utilisées pour créer des grilles de notation spécifiques à un item sont incluses dans le document-cadre de chaque test de l'OQRE, lequel est affiché au www.oqre.on.ca.

Les principales étapes du processus de notation sont décrites ci-après.

Processus de sélection des copies types

La sélection des copies types permet de définir la fourchette des niveaux de rendement acceptables pour chaque code ou chaque point brut figurant dans chaque grille de notation qui est utilisée pour former les correctrices et correcteurs. Le processus se fait en deux étapes : la présélection des copies types et la sélection des copies types.

La sélection des copies types pour les items à réponse construite en lecture et en mathématiques et pour les tâches d'écriture courte utilise les réponses d'élèves aux items de la composante mise à l'essai et a lieu avant la notation de la mise à l'essai. La notation de la mise à l'essai fait suite à la notation de la forme opérationnelle du test des tests des cycles primaire et moyen et du test de 9^e année. La notation de la composante mise à l'essai du TPCL a lieu pendant l'été, après la notation de la forme opérationnelle du test.

Les tâches d'écriture longue figurant dans le TPCL sont mises à l'essai avec un nombre limité d'élèves. En conséquence, la sélection des copies types pour les tâches d'écriture longue utilise les réponses d'élèves aux items de la forme opérationnelle du test et a lieu juste avant la notation du test.

Présélection des copies types

Durant la présélection des copies types, des éducatrices et éducateurs en fonction travaillent avec l'OQRE pour sélectionner des réponses qui représentent la fourchette complète des codes ou des points bruts pour chaque item ou chaque tâche. Ces réponses sont utilisées par le comité de sélection des copies types. Un aperçu de ce processus est donné ci-dessous. Ce processus varie quelque peu d'un test à l'autre et selon qu'il s'agit de la sélection des copies types de la forme opérationnelle du test ou de la composante mise à l'essai.

1. Les agentes et agents d'éducation de l'OQRE sont responsables de la présélection des copies types.
2. Lorsque les cahiers des élèves, provenant des écoles, sont livrés à l'OQRE, un échantillon représentatif du point de vue démographique d'environ 500 réponses d'élèves pour chaque item à réponse construite en lecture ou en mathématiques, de la composante mise à l'essai, chaque tâche d'écriture courte et chaque tâche d'écriture longue de la forme opérationnelle du test, est mis de côté en vue de la présélection des copies types.
3. Les agentes et agents d'éducation lisent 25 cahiers, ou plus si nécessaire, pour voir s'il y a un éventail de réponses et si l'item ou la tâche a été bien reçu par les élèves. Le processus de présélection des copies types pour les items ou les tâches n'est pas amorcé à moins d'avoir un éventail de réponses.
4. Généralement, les cahiers sont triés en quatre piles en fonction de la fourchette de réponses : environ 20 portant la mention « Basse », 20 portant la mention « Moyenne », 20 portant la mention « Forte » et 25 portant la mention « Mixte ». Les cahiers choisis pour être mis dans les piles représentent l'éventail complet des réponses d'élèves, y compris les réponses hors-sujet, incorrectes, courantes et inhabituelles (mais pas de réponses laissées en blanc). La pile mixte est montée après que les trois autres piles ont été déterminées.
5. Les réponses identifiées comme « blanc » ou les réponses difficiles à lire en raison d'une écriture illisible ou d'une encre pâle, ne sont pas choisies.
6. Quatre feuilles de couverture (affichant les numéros de l'item et du cahier) pour chaque item ou chaque tâche sont imprimées et étiquetées avec les mentions « Forte », « Moyenne », « Basse » et « Mixte ».

Sélection des copies types

Durant le processus de la sélection des copies types, des spécialistes en français et en mathématiques du système éducatif de l'Ontario, sous la supervision du personnel de l'OQRE, recommandent des outils de notation de haute qualité et du matériel de formation à l'intention des correctrices et correcteurs, afin d'assurer l'exactitude, la fidélité et l'uniformité de la notation des items à réponse construite figurant dans les tests de l'OQRE. Ces spécialistes sélectionnent des échantillons représentatifs des réponses d'élèves permettant de définir et d'illustrer la fourchette des niveaux de rendement des élèves répondant aux codes des grilles de notation et ils fournissent un consensus éclairé en matière d'encodage des réponses d'élèves utilisées pour former les correctrices et correcteurs d'items à réponse construite.

Les comités de sélection des copies types, composés de 8 à 25 éducatrices et éducateurs de l'Ontario, se rencontrent jusqu'à trois fois par année pour formuler des recommandations sur les réponses d'élèves qui seront utilisées comme copies types durant la notation. Ils discutent aussi d'autres réponses possibles qui pourront être utilisées comme documents de formation pour les correctrices et correcteurs (p. ex., copies de formation, réponses au test de qualification et réponses possibles pour les activités de calibrage durant la notation).

Les qualifications requises pour les membres du comité de sélection des copies types comprennent :

- expertise et expérience dans l'application des grilles de notation qui se fondent sur les grilles d'évaluation du rendement figurant dans *Le curriculum de l'Ontario* (pour déterminer les niveaux variables de rendement des élèves en français ou anglais et en mathématiques);
- capacité d'expliquer clairement et de manière concise les raisons pour lesquelles une réponse d'élève correspond à un code donné dans une grille de notation;
- expertise et expérience actuelle dans le programme-cadre et les années d'études évaluées.

Les membres des comités de sélection des copies types :

- utilisent leur expertise en matière de notation pour attribuer les codes appropriés dans la grille de notation générique ou spécifique à un item à un ensemble de réponses d'élèves pour chaque groupe d'items de test;
- font part des codes qu'ils ont attribués aux autres membres du comité;
- collaborent avec les autres membres du comité, sous la supervision d'une agente ou d'un agent d'éducation de l'OQRE, pour arriver à un consensus portant sur les codes appropriés pour chaque réponse d'élève utilisée dans la formation des correctrices et correcteurs;
- formulent des recommandations pour peaufiner les grilles de notation spécifiques à un item;
- proposent la formulation des justifications expliquant les codes attribués.

Survol du processus de sélection des copies types

1. Les membres du comité de sélection des copies types (notamment les spécialistes des matières évaluées et les titulaires de classe en activité) sont recrutés et sélectionnés pour chaque test.
2. Les réunions du comité de sélection des copies types sont animées par des agentes et agents d'éducation de l'OQRE. Après une formation approfondie, le comité est souvent réparti en groupes de trois ou quatre membres.
3. Chaque groupe discute d'un ensemble d'items et de tâches ainsi que des grilles de notation génériques et spécifiques à un item correspondantes et recommande les réponses appropriées à utiliser comme copies types, copies de formation et items du test de qualification pour former les correctrices et correcteurs de chaque tâche. Les discussions portent sur:
 - contenu et exigences de chaque item ou tâche;
 - entente du groupe sur les notes ou les codes accordés aux réponses des élèves;
 - règles de notation, au besoin, pour assurer une notation uniforme de chaque item ou tâche.

Préparation du matériel de formation pour la notation

Les agentes et agents d'éducation de l'OQRE préparent le matériel destiné à la formation des correctrices et correcteurs pour les items à réponse construite de la composante mise à l'essai et de la forme opérationnelle du test. Ils tiennent compte des recommandations et des décisions prises en matière de notation durant le processus de sélection des copies types et prennent les décisions finales pour déterminer quelles réponses d'élèves seront utilisées pour les copies types, la formation des correctrices et correcteurs, les tests de qualification et le contrôle de la validité (exactitude) et de la fidélité (uniformité) de la notation.

Le matériel de formation comprend les éléments ci-dessous :

- grilles de notation génériques ou spécifiques à un item;
- copies types qui représentent rigoureusement les codes dans les grilles de notation;
- copies de formation qui représentent autant les réponses d'une forte correspondance à un point brut et les réponses d'une correspondance moins forte (p. ex., réponses plus courtes que la normale, démarches atypiques, mélange d'attributs très bas et très haut);
- commentaires pour chaque copie type et copie de formation utilisées;

- réponses correspondant rigoureusement à un point brut pour au moins un des tests de qualification;
- réponses utilisées pour la formation continue durant l'activité quotidienne de calibrage (notation de la forme opérationnelle du test seulement);
- réponses fortes utilisées pour contrôler la validité (notation de la forme opérationnelle du test seulement).

Notation de la composante mise à l'essai

La notation de la composante mise à l'essai est réalisée après la notation de la forme opérationnelle du test. Étant donné que les items de la mise à l'essai seront utilisés dans des tests ultérieurs, ils sont notés selon les mêmes normes élevées qui s'appliquent à la notation des items de la forme opérationnelle du test. Les chefs de notation et les correctrices et correcteurs qui ont été les plus fiables et les plus productifs durant la notation de la forme opérationnelle du test sont choisis pour noter les items semblables à ceux qu'ils ont notés dans le test provincial, afin d'assurer l'uniformité de la notation, d'une année à l'autre, et de réduire le temps requis à la formation des correctrices et correcteurs. Les agentes et agents d'éducation s'arrangent pour avoir suffisamment d'exemplaires des documents permettant de former les correctrices et correcteurs des items de la mise à l'essai.

Formation des chefs de notation et des correctrices et correcteurs pour la notation des items de la composante mise à l'essai

Les correctrices et correcteurs d'items de la composante mise à l'essai ainsi que les chefs de notation sont formés sur les exigences de notation de la composante mise à l'essai, des tâches et des grilles génériques et spécifiques à un item afin de produire des données valides et fidèles issues des items et tâches. Ces données sont utilisées pour l'élaboration du test provincial.

Les chefs de notation de chaque salle de notation (items à réponse construite en lecture et en mathématiques et tâches d'écriture courte) sont formés par les agentes et agents d'éducation de l'OQRE. Ensuite, ces chefs de notation forment les correctrices et correcteurs. La formation comprend les points ci-dessous :

- introduction à l'objectif de la notation de la mise à l'essai;
- explication de la nécessité de signaler tout mauvais traitement soupçonné à la Société d'aide à l'enfance;
- sensibilisation aux procédures de notation de la mise à l'essai (utilisation du premier item ou de la première tâche et de sa grille de notation, des copies types et des copies de formation);
- test de qualification sur le premier item ou la première tâche (lorsque la notation de la composante mise à l'essai n'a pas lieu directement après la notation de la forme opérationnelle du test);
- introduction aux items et tâches suivants et à leur grille de notation, aux copies types et aux copies de formation avant la notation de chaque item.

Les normes s'appliquant à la réussite du test de qualification sont les mêmes que celles pour la notation du test provincial.

Notation des items à réponse construite de la mise à l'essai

Un échantillon, représentatif du point de vue démographique, de 1 200 réponses d'élèves de langue anglaise et de 500 réponses d'élèves de langue française, fourni pour chaque item ou tâche mis à l'essai, est noté. Le Test de mathématiques de 9^e année en français fait exception, car une moyenne de 50 à 350 réponses d'élèves de langue française, fourni pour chaque item ou

tâche mis à l'essai, est noté. Le nombre d'items mis à l'essai en mathématiques de 9^e année en français varie selon le nombre d'élèves inscrits dans les cours appliqués et théoriques.

Le chef de notation donne une formation approfondie aux correctrices et correcteurs sur le premier item ou la première tâche. Pour le TPCL, lorsque la notation de la composante mise à l'essai n'a pas lieu directement après la notation de la forme opérationnelle du test, les correctrices et correcteurs passent un test de qualification sur cet item ou cette tâche avant le début de la notation. Les correctrices et correcteurs sont formés sur chaque item et réalisent la notation d'un item avant de passer au suivant. Il n'y a pas de test de qualification pour les items et tâches suivants.

Des rapports de statistiques analytiques des items sont rédigés après la notation de la composante mise à l'essai. L'information tirée de ces rapports, combinés aux commentaires faits par les correctrices et correcteurs sur le rendement des items de la composante mise à l'essai, sont utilisés pour l'élaboration du test.

Production de matériel de formation supplémentaire pour la notation avant la notation des items de la forme opérationnelle du test

Lorsque tout le matériel de formation n'a pas été utilisé pour la notation des items à réponse construite en lecture et en mathématiques ou des tâches d'écriture de la composante mise à l'essai, l'OQRE produit du matériel de notation supplémentaire à l'aide des données provenant de la sélection des copies types ou des données provenant de la notation de la mise à l'essai. Au cas où les données proviennent de la notation de la mise à l'essai, les agentes et agents d'éducation regroupent les réponses d'élèves selon la fourchette de mentions « haute », « moyenne », « basse » et « mixte » de manière à ce que les participantes et participants à la sélection des copies types puissent sélectionner du matériel de formation supplémentaire pour les correctrices et correcteurs, notamment des copies types, des copies de formation ou des tests de qualification, pour la notation de la forme opérationnelle du test.

Les agentes et agents d'éducation ont la responsabilité de prendre les dispositions nécessaires pour obtenir tout le matériel requis en vue de former les correctrices et correcteurs qui noteront les items de la forme opérationnelle du test.

Notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test

L'OQRE a adopté des politiques et procédures rigoureuses pour la notation des items et des tâches de la forme opérationnelle du test afin d'assurer la fidélité des résultats des tests.

Les tests des cycles primaire et moyen et de 9^e année sont notés par des éducatrices et éducateurs compétents de l'Ontario. Les tests des cycles primaire et moyen sont notés par les éducatrices et éducateurs qui représentent toutes les années d'études des cycles primaire et moyen. Le Test de mathématiques, 9^e année, est noté par des éducatrices et éducateurs ayant une expertise en mathématiques et une expérience de travail avec les élèves de 9^e année. La notation procure aux enseignantes et enseignants un perfectionnement professionnel utile leur permettant de bien comprendre les attentes du programme-cadre et l'évaluation du rendement des élèves.

Le TPCL est noté durant l'année scolaire. L'OQRE recrute le plus grand nombre d'enseignantes et enseignants possible pour faire la notation (membres de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario) et complète l'effectif de correctrices et correcteurs requis avec un personnel possédant un « diplôme différent ». Dans le cadre du processus de sélection initial administré par l'entreprise qui recrute les correctrices et correcteurs possédant un « diplôme

différent », les candidates et candidats doivent réussir un test pour s'assurer qu'ils ont une connaissance suffisante du français ou de l'anglais, afin de pouvoir noter efficacement les tests.

Salles de notation pour les items à réponse construite de la forme opérationnelle du test

Un ensemble d'items de la forme opérationnelle du test est noté dans chaque salle de notation sous la direction d'une ou d'un chef de notation, qui forme tous les adjointes et adjoints au chef de notation et correctrices et correcteurs de la salle. Les chefs de notation, avec l'aide de leurs adjointes et adjoints, gèrent la formation, la notation et la formation d'appoint des correctrices et correcteurs. Tous les correcteurs et correctrices sont formés afin d'utiliser le guide de notation de l'OQRE (grilles de notation et copies types) pour chaque item qu'ils doivent noter. Après la formation, les correctrices et correcteurs doivent réussir un test de qualification. Un suivi de la validité (exactitude) et de la fidélité (uniformité) de la notation est effectué quotidiennement au centre de notation et une formation d'appoint est offerte au besoin. Toutes les procédures de notation sont supervisées par les chefs de programmes et les agentes et agents d'éducation de l'OQRE.

Les correctrices et correcteurs sont assis seuls à des tables et effectuent la notation individuellement. Les correctrices et correcteurs peuvent discuter des réponses anormales avec leur chef de notation ou leur adjointe ou adjoint au chef de notation.

Les items à réponse construite de la composante test en lecture, en écriture et en mathématiques, pour les tests des cycles primaire et moyen, et les items de mathématiques de la forme opérationnelle du test, pour le test de 9^e année sont notés une seule fois. Pour mesurer la fidélité (uniformité) globale d'une correctrice ou d'un correcteur, les scores accordés aux ensembles de cahiers de validité sont utilisés pour les items qui ne font pas partie du processus de validité d'après les copies ou les cahiers de validité (9^e année). De plus amples renseignements au sujet de la validité de la notation sont fournis plus loin dans ce chapitre.

Chaque item à réponse construite en lecture et chaque tâche d'écriture du TPCL sont notés séparément par deux correctrices et correcteurs formés qui utilisent la même grille de notation. Un modèle de notation anonyme est utilisé; c'est-à-dire que les correctrices et correcteurs ne savent pas quel score a été attribué par l'autre correctrice ou correcteur. Le système d'acheminement assure que les réponses sont notées par deux correctrices et correcteurs différents. Si les deux scores sont en concordance parfaite, ce score est attribué à l'élève. Si les deux scores sont adjacents, le score plus élevé (pour les réponses aux items de lecture et aux tâches d'écriture courte) ou la moyenne des deux scores (pour les nouvelles journalistiques et les textes d'opinion en quelques paragraphes) est attribuée à l'élève. Si les deux scores ne sont pas adjacents, la réponse est de nouveau notée par une correctrice ou un correcteur spécialiste afin de déterminer le score correct pour l'élève. Cette rigueur garantit aux parents, aux élèves et aux enseignantes et enseignants la validité des scores attribués aux élèves.

Une « concordance parfaite » signifie que les codes ou les scores accordés à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs sont exactement identiques. Une « concordance adjacente » signifie qu'il y a une différence d'un score entre les codes attribués à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs. Une « concordance non adjacente » signifie qu'il y a une différence de plus d'un score entre les codes attribués à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs.

Formation pour la notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test

La formation vise à développer une compréhension claire et commune du matériel de notation de façon à ce que chaque chef de notation, adjointe ou adjoint au chef de notation et correctrice ou

correcteur interprète et applique le matériel de notation de la même façon, afin d'obtenir des scores d'élèves valides (exacts) et fidèles (uniformes).

Formation des chefs de notation et de leurs adjointes et adjoints pour la notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test

Les chefs de notation doivent avoir une expertise en la matière et être, avant tout, des enseignantes et enseignants efficaces auprès des adultes. Ils doivent encourager les correctrices et correcteurs à abandonner les idées reçues sur les procédures de notation et à harmoniser leur pensée et leur jugement en fonction des procédures et du matériel de notation pour les items qui sont notés. Les chefs de notation ont notamment les responsabilités ci-dessous :

- formation de tous leurs adjointes et adjoints et correctrices et correcteurs de la salle;
- supervision de la notation des items;
- assurance que le matériel de notation est appliqué de manière uniforme;
- résolution des problèmes pouvant survenir durant la notation.

Par ailleurs, les chefs de notation ont la responsabilité de passer en revue et d'analyser les rapports de données quotidiens afin d'assurer une notation de qualité élevée dans leurs salles de notation.

Les adjointes et adjoints au chef de notation sont sélectionnés dans un groupe de correctrices et correcteurs expérimentés et compétents de l'OQRE. Les adjointes et adjoints assistent leur chef de notation et veillent à ce que les correctrices et correcteurs qui leur sont assignés soient qualifiés et notent avec exactitude. Les adjointes et adjoints au chef de notation peuvent aussi à l'occasion donner une formation d'appoint à une correctrice ou un correcteur, s'il y a lieu.

La formation des chefs de notation et de leurs adjointes et adjoints a lieu avant le début de la notation. Les agentes et agents d'éducation de l'OQRE assurent la formation des chefs de notation et supervisent la formation des adjointes et adjoints au chef de notation. Ensuite, les chefs de notation forment leurs adjointes et adjoints. La formation des adjointes et adjoints au chef de notation est sensiblement similaire à la formation et à la qualification des correctrices et correcteurs. La seule différence est que les adjointes et adjoints au chef de notation reçoivent une formation supplémentaire quant au matériel de notation, aux problèmes de gestion de salle et aux problèmes pouvant survenir durant la notation. Pour la notation du test de 9^e année, une agente ou un agent d'éducation de l'OQRE forme les chefs de notation et les adjointes et adjoints d'une salle en même temps.

Après la formation, mais avant la notation, les chefs de notation et leurs adjointes et adjoints doivent réussir un test de qualification dans lequel ils doivent noter entre 14 et 20 réponses d'élèves aux items devant être notés dans leurs salles. Les items figurant dans les tests de qualification sont sélectionnés durant le processus de sélection des copies types. Les chefs de notation et leurs adjointes et adjoints doivent obtenir une concordance exacte d'au moins 80 % et une concordance adjacente et exacte de 100 % avec les scores attribués avec compétence. Les chefs de notation ou leurs adjointes et adjoints qui ne réussissent pas le test de qualification ne peuvent continuer à exercer leur fonction de chef ou d'adjointe ou adjoint.

Formation des correctrices et correcteurs pour la notation des items à réponse construite de la forme opérationnelle du test

La formation sur les items à réponse construite de la forme opérationnelle du test vise à ce que tous les correctrices et correcteurs deviennent spécialistes dans la notation d'items spécifiques ou de sous-ensembles d'items. Tous les items de la forme opérationnelle du test requièrent un ensemble complet de matériel de notation, à savoir : grilles de notation génériques ou spécifiques

à un item, copies types (réponses d'élèves illustrant le travail correspondant à chaque code de la grille) et leurs commentaires, copies de formation, test de qualification, cahiers de validité (primaire, moyen et TPCL) et items pour l'activité quotidienne de calibrage.

Pour obtenir des niveaux élevés de validité (exactitude) et de fidélité (uniformité) durant la notation, l'OQRE adopte des critères rigoureux pour sélectionner, former et de qualifier les correctrices et correcteurs. Plusieurs autres procédures de contrôle de qualité (décrites ci-après) sont utilisées durant le processus de notation pour repérer les correctrices et correcteurs qui doivent obtenir une formation d'appoint ou éventuellement être retirés de la notation.

L'OQRE a élaboré des procédures et processus de notation afin d'assurer la validité et la fidélité de la notation. La formation vise à développer une compréhension claire et commune du matériel de notation de façon à ce que chaque chef de notation, adjointe ou adjoint au chef de notation et correctrice ou correcteur interprète et applique le matériel de notation de la même façon, afin d'obtenir une notation exacte et uniforme des réponses d'élèves. Les correctrices et correcteurs d'une salle sont tous formés pour noter en utilisant le même matériel de notation. Ce matériel de formation est approuvé par l'OQRE et ne peut pas être modifié. Durant la formation, on dit aux correctrices et correcteurs qu'ils devront peut-être ajuster leur façon de concevoir la notation du rendement des élèves dans le cadre d'une salle de classe afin d'adopter les normes et pratiques de l'OQRE pour la notation des tests.

La formation des correctrices et correcteurs sur un nombre limité d'items à réponse construite notés dans une salle dure environ une demi-journée et englobe les points ci-dessous :

- directives générales sur la sécurité, la confidentialité et la pertinence du matériel de notation;
- directives sur la façon de saisir les scores dans l'assistant numérique personnel (ANP) utilisé pour recueillir les données de notation :
 - o avant de saisir les scores, les correctrices et correcteurs numérisent les codes zébrés uniques des cahiers de l'élève dans l'ANP (lequel comporte un numériseur de codes zébrés intégré) afin de relier les noms des élèves à leurs scores respectifs;
 - o les correctrices et correcteurs saisissent les scores pour les réponses d'élèves dans l'ANP, puis synchronisent l'ANP dans un poste de synchronisation branché à un ordinateur portable qui téléverse les données vers le serveur.
- examen approfondi et discussion du matériel de notation (item, grille de notation générique, grille de notation spécifique à un item, copies types et leurs commentaires) pour chaque item à noter :
 - o l'accent est mis sur la compréhension de la correctrice ou du correcteur relativement à la façon dont les réponses diffèrent en qualité incrémentale et à la manière dont chaque réponse reflète la description de son code figurant dans la grille;
 - o les copies types sont des réponses typiques (plutôt qu'inhabituelles ou peu courantes) et claires (plutôt que controversées ou limite);
- notation d'une série de copies ou de cahiers de validité (9^e année), composées d'une sélection de réponses d'élèves notées avec compétence :
 - o les copies ou cahiers de validité (9^e année) contiennent généralement des réponses qui sont un exemple solide du travail des élèves dans un code de réponses données. Les correctrices et correcteurs noteront d'abord les réponses, puis synchroniseront l'ANP;
 - o les correctrices et correcteurs vont ensuite analyser les caractéristiques et les résultats de chaque bonne réponse avec leur chef de notation et leur adjointe ou adjoint au chef de notation, intégreront la grille de notation et ajusteront leur notation pour se conformer à la grille.

De plus, les correctrices et correcteurs :

- lisent les réponses en entier avant de prendre toute décision quant à la notation;
- voient les réponses comme un tout, sans prêter une attention particulière aux détails (comme l'orthographe);
- demeurent objectifs et justes et voir la réponse à travers le filtre de la grille de notation;
- notent toutes les réponses de la même façon et ne pas ajuster la notation pour tenir compte d'une caractéristique supposée pour une ou un élève (p. ex., ALF/PANA, besoins particuliers).

Après la formation, mais avant la notation, les correctrices et correcteurs doivent réussir un test de qualification comprenant entre 14 et 20 réponses d'élèves à tous les items devant être notés dans leurs salles. Ces items sont sélectionnés durant le processus de sélection des copies types à titre d'exemples de scores de notation clairs pour les grilles de notation. Les correctrices et correcteurs doivent atteindre une concordance exacte d'au moins 70 % pour le score attribué avec compétence. Cela garantit que les correctrices et correcteurs ont compris et qu'ils peuvent mettre en pratique l'information reçue durant la formation. Les correctrices et correcteurs qui ne réussissent pas le test de qualification la première fois peuvent se soumettre à une formation d'appoint et faire le test une deuxième fois. Les correctrices et correcteurs qui ne réussissent pas le test de qualification une deuxième fois ne sont pas retenus.

Procédures au centre de notation

Élèves à risque

Il arrive parfois que la réponse d'une ou d'un élève à un item à réponse construite contienne un indice qu'elle ou il est à risque (p. ex., contenu qui révèle ou suppose des menaces de violence à sa personne ou aux autres ou une possibilité d'abus ou de négligence). Les copies contenant des réponses d'élèves qui soulèvent des inquiétudes sont envoyées à la Société d'aide à l'enfance de la région de l'élève visé. C'est une responsabilité légale et un devoir pour les correctrices et correcteurs, en collaboration avec leur gérante ou gérant du centre de notation, d'informer la Société d'aide à l'enfance de tels cas.

Contenu inapproprié, tricherie et autres problèmes

Il arrive parfois que les réponses d'élèves aux items à réponse construite présentent un contenu inapproprié ou un indice de possibilité d'ingérence de l'enseignante ou de l'enseignant ou de tout autre problème. Les cahiers présentant ces problèmes sont envoyés à la salle des exceptions pour étude.

Contenu offensant

Tout contenu obscène, raciste ou sexiste trouvé dans les cahiers de réponse des élèves est examiné par le personnel de l'OQRE pour déterminer s'il est nécessaire de communiquer avec l'école. L'OQRE communiquera avec l'école si le contenu offensant le justifie.

Tricherie

Quand un élément dans un cahier indique une certaine forme d'irrégularité (p. ex., plusieurs réponses modifiées, preuve d'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant) les cahiers sont examinés par le personnel de l'OQRE, qui détermine si l'école doit être avisée. Dans le cas de tricherie confirmée, aucune note n'est fournie pour l'élève.

Cahiers endommagés ou mal imprimés

Il arrive que les cahiers remis aux élèves soient déchirés, mal agrafés, qu'il y manque des pages ou qu'ils comportent un code zébré mutilé qui ne peut pas être numérisé. Dans de tels cas, les élèves ne sont pas pénalisés. Ces cahiers endommagés sont examinés avec attention par le

personnel de l'OQRE qui détermine si les résultats des cahiers doivent être calculés au prorata en se fondant sur les résultats des réponses qui ne sont pas touchées par de tels problèmes.

Formation quotidienne continue

Les chefs de notation donnent des éclaircissements, dans leur salle de notation, sur la notation d'items spécifiques et d'éléments clés des grilles de notation spécifiques à un item. L'OQRE donne une formation le matin et l'après-midi pour rafraîchir la mémoire des correctrices et correcteurs quant à leur compréhension du matériel de notation et veiller à ce qu'ils mettent en pratique le matériel avec exactitude et uniformité d'un jour à l'autre ainsi qu'avant et après la pause-repas.

Révision quotidienne des copies types (matin)

Les chefs de notation commencent chaque journée par une révision, en totalité ou en partie, des grilles de notation et des copies types. L'objectif de la révision est de réorienter les correctrices et correcteurs et de souligner toute section de la grille de notation qui demande une attention particulière. Cette révision est plus approfondie après une fin de semaine (ou à la suite d'une pause prolongée).

Activité quotidienne de calibrage (après-midi)

Les correctrices et correcteurs commencent chaque après-midi par la notation d'un ou de plusieurs items de calibrage (c'est-à-dire des réponses d'élèves notées par des spécialistes, car elles étaient difficiles à noter). Les items de calibrage facilitent l'examen des problèmes de notation, soulevés par des correctrices ou correcteurs ou des rapports de données quotidiens de notation, ainsi que la réponse qui peut y être apportée. Les correctrices et correcteurs notent les items de calibrage et consignent les scores. Les chefs de notation passent en revue les scores attribués aux items de calibrage et donnent une explication aux correctrices et correcteurs sur les problèmes soulevés ainsi que de l'information claire et des directives quant à la manière appropriée de noter ces items. Les correctrices et correcteurs, seuls ou en groupes, qui éprouvent des difficultés avec les items de calibrage (activité quotidienne en après-midi) peuvent aborder leurs problèmes avec leur chef de notation ou l'adjointe ou adjoint au chef de notation.

Rapports quotidiens du centre de notation pour le contrôle de la qualité de la notation des items à réponse construite

Les chefs de notation et leurs adjointes et adjoints reçoivent quotidiennement des rapports de données affichant les données quotidiennes et cumulatives en matière de validité, de fidélité et de productivité à l'intention des correctrices et correcteurs, seuls ou en groupes, de leur salle. Ces rapports de données sont décrits ci-après.

Rapports quotidiens et cumulatifs sur la validité

Durant la notation, l'OQRE effectue un suivi de la validité (exactitude) des correctrices et correcteurs à l'aide de cahiers de validité notés par des experts. Les correctrices et correcteurs notent jusqu'à dix cahiers de validité par jour. Les cahiers de validité permettent de s'assurer que les correctrices et correcteurs accordent des scores corrects et exacts, en comparant leurs scores avec ceux attribués durant le processus de sélection des copies types. Les chefs de notation et leurs adjointes et adjoints utilisent les données du rapport pour déterminer si les correctrices et correcteurs dévient des normes de notation (provenant de la formation des correctrices et correcteurs et du matériel de formation) et si une formation d'appoint est nécessaire. Durant la notation, on s'attend que l'ensemble des correctrices et correcteurs maintiennent un taux d'exactitude minimal dans les cahiers de validité. Les taux d'exactitude ciblés sont les suivants : 75 % de concordance parfaite et 95 % de concordance adjacente pour les grilles de notation à

trois points, 70 % de concordance parfaite et 95 % de concordance parfaite et adjacente pour les grilles de notation à quatre points, 65 % de concordance parfaite et 95 % de concordance parfaite et adjacente pour les grilles de notation à cinq points et 60 % de concordance parfaite et 95 % de concordance parfaite plus adjacente pour les grilles de notation à six points.

Une « concordance parfaite » signifie que les codes ou les scores accordés à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs sont exactement identiques. Une « concordance adjacente » signifie qu'il y a une différence d'un score entre les codes attribués à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs. Une « concordance non adjacente » signifie qu'il y a une différence de plus d'un score entre les codes attribués à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs.

Les rapports résument les données quotidiennes et cumulatives sur le niveau de concordance (concordance parfaite, adjacente, adjacente élevée, adjacente basse et non adjacente) des cahiers de validité présentant des scores préétablis. Une concordance adjacente basse signifie que le score attribué à une réponse donnée par une correctrice ou un correcteur est d'un point de moins que le score attribué par le groupe d'experts. Une concordance adjacente élevée signifie que le score est d'un point de plus que le score attribué par le groupe d'experts et une concordance non adjacente signifie que la différence entre les scores attribués par la correctrice ou le correcteur et le groupe d'experts est supérieure à un point.

Les rapports incluent aussi un examen des tendances cumulatives et sont résumés par item, groupe d'items, grille de notation, salle et correctrices et correcteurs, seuls ou en groupe. Les correctrices et correcteurs sont mentionnés selon leur niveau de validité, soit de bas à élevé. Les correctrices et correcteurs qui ne satisfont pas à l'exigence de la concordance parfaite sont mis en évidence dans les rapports.

L'exactitude se mesure principalement à l'aide de paramètres de validité. Les rapports de données quotidiennes sur les correctrices et correcteurs qui réussissent le test de qualification après une formation d'appoint font l'objet d'une surveillance attentive afin de s'assurer qu'ils continuent de respecter les normes. Si, après un minimum de dix items de validité, une correctrice ou un correcteur ne satisfait pas aux normes requises de concordance parfaite et adjacente, elle ou il reçoit une autre formation qui comprend une révision attentive des copies types. Si la formation d'appoint n'améliore pas la situation, il est possible que l'on ne retienne plus les services de la correctrice ou du correcteur en question. Les scores des correctrices et correcteurs dont on ne retient plus les services sont vérifiés et, s'il y a lieu, corrigés.

Rapports quotidiens et cumulatifs portant sur le score moyen et la distribution des scores

Les données quotidiennes et cumulatives du score moyen et de la distribution des scores sont utilisées pour contrôler la déviance dans la notation d'une salle ou d'une correctrice ou d'un correcteur. Ces rapports de données confirment les résultats en matière de validité et permettent d'orienter la formation continue (calibrage) tant au niveau individuel que d'une salle.

Ces rapports indiquent et résument (par item, groupe d'items, salle, grille de notation et correctrices et correcteurs, seuls ou en groupe) le score moyen quotidien et cumulatif et la distribution des scores attribués.

Rapports quotidiens et cumulatifs sur la fidélité

Les items à réponse construite en lecture, en écriture et en mathématiques, pour les tests des cycles primaire et moyen et de 9^e année, sont notés individuellement. Afin de mesurer la fidélité (uniformité) globale des correctrices et correcteurs durant la notation, les scores des ensembles de cahiers de validité sont utilisés pour les items qui ne font pas partie du processus de validité. Tous les items à réponse construite du TPCL sont acheminés pour une deuxième notation, ce qui permet de faire le suivi de la fidélité interjuges.

Les rapports indiquent et résument les niveaux quotidiens et cumulatifs de concordance interjuges pour deux notations indépendantes qui incluent une concordance parfaite, une concordance adjacente et une concordance non adjacente élevée et basse. Les rapports sont résumés par item ou groupe d'items, salle, grille de notation et correctrices et correcteurs, et une liste des correctrices et correcteurs est dressée selon leur niveau de fidélité, soit de bas à élevé. Les correctrices et correcteurs qui ne satisfont pas à l'exigence de concordance parfaite sont mis en évidence dans le rapport.

Rapports quotidiens et cumulatifs sur la productivité

Durant la notation, l'OQRE fait un suivi de productivité du centre de notation et contrôle la progression à l'aide de rapports de productivité quotidiens, afin de s'assurer que toutes les réponses seront notées durant la séance de notation. Les rapports indiquent le nombre et le pourcentage de réponses pour lesquelles la notation a été réalisée. Ces rapports, qui sont fournis aux chefs de notation et à leurs adjointes et adjoints, font état de la productivité quotidienne et cumulative. De plus, les rapports affichent un suivi de la productivité pour chaque correctrice ou correcteur afin de s'assurer que les objectifs quotidiens et les minimums requis sont respectés. Les objectifs et les minimums de productivité requis sont établis pour chaque salle, en tenant compte des sous-ensembles d'items qui sont notés.

Les rapports sont résumés par salle, par groupe de correctrices et correcteurs et par correctrice ou correcteur; ils comprennent le nombre quotidien et cumulatif de réponses d'élèves notées ainsi qu'un examen des tendances cumulatives. Ces rapports dressent une liste des correctrices et correcteurs selon leur niveau de productivité, soit de bas à élevé. Les correctrices et correcteurs qui n'atteignent pas le taux de productivité minimal établi pour la salle dans laquelle ils effectuent leur notation, sont mis en évidence dans le rapport. Les chefs de notation et leurs adjointes et adjoints passent en revue les données mises en évidence dans ce rapport afin de déterminer si une formation d'appoint est nécessaire pour une correctrice ou un correcteur donné.

Les rapports de fin de notation comparent également, de façon quotidienne et cumulative, le nombre de réponses qui ont été notées avec les objectifs de fin de notation par salle de notation. Le rapport est utilisé pour s'assurer que toutes les réponses sont notées durant la séance de notation.

Rapports de données agrégées quotidiennes et cumulatives portant sur chaque correctrice et correcteur

Ces rapports combinent les données de validité et les données secondaires pour chaque correctrice et correcteur. Ces rapports incluent non seulement les données de validité quotidiennes et cumulatives, mais aussi les données de fidélité quotidiennes et cumulatives, le score moyen et les données de productivité. Ces rapports dressent une liste des correctrices et correcteurs selon leur niveau de validité, soit de bas à élevé. Les correctrices et correcteurs qui ne satisfont pas à l'exigence de concordance parfaite de 75 % pour les grilles de notation à trois

points, 70 % pour les grilles de notation à quatre points, 65 % pour les grilles de notation à cinq points ou 60 % pour les grilles de notation à six points sont mis en évidence dans ces rapports. En ce sens, ces rapports aident les chefs de notation à repérer les correctrices et correcteurs qui requièrent une formation d'appoint.

Mesures à prendre : conséquences de l'examen et de l'analyse des rapports de données quotidiennes du centre de notation

Les chefs de notation sont responsables de l'examen et de l'analyse quotidiennes de tous les rapports de données du centre de notation afin d'assurer la qualité de la notation de leur salle. Le personnel de l'OQRE (la directrice principale de l'évaluation, le directeur de l'évaluation et de la production de rapports et les agentes et agents d'éducation) passe également en revue les rapports quotidiens et collabore avec les chefs de notation pour déterminer les points ci-dessous :

- les correctrices et correcteurs qui requièrent une formation d'appoint;
- les groupes de correctrices et correcteurs qui requièrent une formation d'appoint;
- les items de calibrage qui assureront une notation de qualité;
- les problèmes soulevés qui demandent une formation supplémentaire pour toute une salle;
- les problèmes liés à la productivité.

Les chefs de notation communiquent les données et les problèmes liés à celles-ci aux adjointes et adjoints appropriés de manière à pouvoir planifier l'intervention et ainsi assurer la qualité de la notation de chaque correctrice ou correcteur et des groupes de correctrices et correcteurs. Les mesures qui suivent sont prises lorsqu'une correctrice ou un correcteur ne satisfait pas aux paramètres de validité :

- si la norme de correspondance parfaite et adjacente n'est pas atteinte, la correctrice ou le correcteur reçoit une formation supplémentaire et est qualifié de nouveau;
- si la norme de correspondance parfaite n'est pas atteinte, la correctrice ou le correcteur reçoit une formation supplémentaire et participe à un recalibrage.

Les correctrices et correcteurs, ainsi que leur chef de notation et les adjointes et adjoints au chef de notation, doivent démontrer leur capacité à noter les réponses d'élèves avec exactitude et uniformité durant la formation, la qualification et la notation. Les adjointes et adjoints au chef de notation et les correctrices et correcteurs doivent respecter les normes de l'OQRE en matière de validité et de productivité afin de pouvoir poursuivre leur travail. Si une adjointe ou un adjoint au chef de notation ou une correctrice ou un correcteur ne satisfait pas à une ou à plusieurs de ces normes, la personne en question recevra une formation d'appoint. Si sa notation ne s'améliore pas, il est possible que l'on ne retienne pas ses services. Toute formation d'appoint est consignée par les chefs de notation et leurs adjointes et adjoints.

Vérification

L'OQRE vérifie les feuilles de notation de chaque élève (c.-à-d., les documents qui montrent les notes attribuées aux items à réponse construite sélectionnés) à la recherche d'irrégularités pouvant indiquer une notation incomplète. Les cahiers qui ont reçu une mention « blanc » pour toutes les réponses sont notés une deuxième fois.

Fidélité et validité de la correctrice ou du correcteur

Les procédures utilisées pour estimer la fidélité et la validité des tests de l'OQRE sont résumées ci-après. Les estimations de fidélité interjuges et de validité sont présentées à l'annexe 4.1. Deux groupes de résultats sont communiqués pour chaque tâche d'écriture : un pour le développement du sujet et l'autre pour l'usage des conventions.

Validité de la notation

Tel que décrit précédemment dans le présent chapitre, la validité de la notation est évaluée au moyen de copies et de cahiers de validité, lesquels comportent les scores accordés aux réponses d'élèves par un groupe d'experts. Pour les évaluations des cycles primaire et moyen et pour le TPCL, un ensemble de cinq copies de validité est préparé, copié et distribué à chaque correctrice et correcteur tous les matins et après-midi. De plus, les cahiers de l'élève originaux utilisés pour produire ces copies de validité sont utilisés comme cahiers de validité anonymes et circulés pour fournir du matériel de validité additionnel aux correctrices et correcteurs. Pour la 9^e année, seuls des cahiers de validité anonymes sont utilisés. Ces cahiers de validité anonymes sont distribués aussi fréquemment que possible de manière à ce que la plupart des correctrices et correcteurs puissent noter au moins dix cahiers de validité par jour. Les ensembles de copies de validité ne sont pas utilisés pour la 9^e année car des niveaux élevés d'uniformité de notation des correctrices et correcteurs ont été atteints au cours des années à l'aide de l'utilisation unique des cahiers de validité anonymes.

La validité est évaluée en examinant la concordance entre les scores attribués par les correctrices et correcteurs et ceux attribués par le groupe d'experts. Les six indices suivants sont calculés : le pourcentage de concordance parfaite, le pourcentage de concordance parfaite et adjacente, le pourcentage de concordance adjacente, le pourcentage de concordance adjacente basse, le pourcentage de concordance adjacente élevée et le pourcentage de concordance non adjacente.

Une concordance adjacente basse signifie que le score accordé à une réponse donnée par une correctrice ou un correcteur est d'un point inférieur au score attribué par le groupe d'experts. Une concordance adjacente élevée signifie que le score est d'un point supérieur au score attribué par le groupe d'expert; enfin, une concordance non adjacente signifie que la différence entre les scores attribués par la correctrice ou le correcteur et le groupe d'experts est supérieure à un point.

Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen

Il y a respectivement dix, trois et huit items à réponse construite pour les composantes lecture, écriture et mathématiques du test. Des grilles de notation à quatre points sont utilisées pour la lecture et les mathématiques. Pour la composante écriture, il y a deux items à réponse courte et un item à réponse longue, qui sont notés du point de vue du développement du sujet et de l'usage des conventions linguistiques. Une grille de notation à quatre points est utilisée pour le développement du sujet et une grille de notation à trois points est utilisée pour l'usage des conventions linguistiques. Les estimations sur la fidélité de la notation pour les items de lecture, d'écriture et de mathématiques des cycles primaire et moyen sont affichées aux tableaux 4.1.1 à 4.1.12 de l'annexe 4.1. Les statistiques sont fournies pour chaque item et pour les données agrégées des items de chaque test. Pour l'écriture, des statistiques agrégées sont fournies sur les tâches d'écriture courte, les tâches d'écriture longue ainsi que sur l'ensemble des tâches.

En 2010-2011, la cible de l'OQRE pour une concordance de validité parfaite plus adjacente de 95 % a été atteinte pour tous les items sauf un de la composante lecture, pour tous les items de la composante écriture et pour tous les items sauf un de la composante mathématiques des évaluations. Les estimations de validité agrégées pour une concordance parfaite plus adjacente se sont échelonnées entre 98,8 % et 99,8 %.

Test de mathématiques, 9^e année : cours théorique et appliqué

Le Test de mathématiques, 9^e année, comporte deux versions uniques en français et anglais pour les élèves inscrits à un cours théorique ou appliqué. Le test est administré en janvier pour les élèves terminant leur cours du premier semestre et en juin pour les élèves inscrits à un cours du deuxième semestre ou du système annuel. Les estimations sur la fidélité de la notation pour le Test de mathématiques, 9^e année, sont présentées aux tableaux 4.1.13 à 4.1.16 de l'annexe 4.1 pour les deux administrations de chaque cours. Les tableaux affichent les statistiques de chaque item à réponse construite et les données agrégées des items à réponse construite pour chaque administration. Ils comprennent également les statistiques agrégées pour les administrations d'hiver et de printemps, car les réponses d'élèves des deux administrations ont été notées durant la même séance de notation en juillet 2011. Sept items ont été notés pour chaque administration à l'aide de grilles de quatre points pour un total de 56 items pour les deux administrations.

La cible de l'OQRE pour une concordance de validité parfaite plus adjacente de 95 % a été atteinte pour tous les items et les estimations de validité agrégées se sont échelonnées entre 98,9 % et 100,0 %.

Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)

Les estimations de la validité de la notation pour le TPCL sont rapportées dans les tableaux 4.1.17 à 4.1.20 de l'annexe 4.1. Pour chaque test, quatre items de lecture ont été notés avec des grilles de trois points, deux tâches d'écriture longues ont été notées avec une grille de six points pour le développement du sujet et les conventions ont été notées avec une grille de quatre points. Deux tâches d'écriture courte ont été notées avec des grilles de trois points pour le développement du sujet et une grille de deux points a été utilisée pour les conventions, le tout étant combiné pour produire une grille de cinq points aux fins d'obtenir des statistiques de validité. Des statistiques agrégées sont fournies pour les items de lecture, les tâches d'écriture courte et les tâches d'écriture longue.

En 2010-2011, la cible de l'OQRE de concordance de validité parfaite plus adjacente a été atteinte pour tous les items de lecture et d'écriture sur les tests de langue anglaise et de langue française. Les estimations de validité agrégées se sont échelonnées entre 96,7 % et 99,9 %.

Fidélité de la correctrice ou du correcteur

La fidélité du test est compromise par différentes sources d'erreurs de mesure. Dans le cas des items à réponse construite, le manque de cohérence dans la notation en est à l'origine. Afin de réduire ce type d'erreurs pour les tests des cycles primaire et moyen et le test de 9^e année, l'OQRE fait le suivi de la fidélité à l'aide des scores attribués aux items dans les cahiers de validité anonymes présélectionnés, lesquels ne font pas partie du processus de validité.

Le processus permettant d'établir la fidélité du TPCL n'exige pas la réintroduction de cahiers d'élèves sélectionnés dans la salle de notation, parce que toutes les réponses d'élèves aux items à réponse construite sont notées systématiquement par au moins deux correctrices et correcteurs. La fidélité pour le TPCL réside dans l'utilisation des scores accordés indépendamment par les deux correctrices et correcteurs.

Le pourcentage de concordance entre les scores accordés par une paire de correctrices et de correcteurs est connu sous le nom de fidélité interjuges. Quatre indices servent à déterminer la fidélité interjuges : le pourcentage de concordance parfaite, le pourcentage de concordance parfaite et adjacente, le pourcentage de concordance adjacente et le pourcentage de concordance non adjacente.

Une « concordance parfaite » signifie que les codes ou les scores accordés à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs sont exactement identiques. Une « concordance adjacente » signifie qu'il y a une différence d'un score entre les codes attribués à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs. Une « concordance non adjacente » signifie qu'il y a une différence de plus d'un score entre les codes attribués à un item à réponse construite par une paire de correctrices et correcteurs.

Les estimations concernant la fidélité de la notation, pour les tests des cycles primaire et moyen et de 9^e année ainsi que pour le TPCL, sont présentées aux tableaux 4.1.21 à 4.1.40 de l'annexe 4.1.

Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen

En 2010-2011, la cible de l'OQRE d'une concordance parfaite plus adjacente de 95 % pour déterminer la fidélité interjuges a été atteinte pour 36 sur 40 items de lecture, toutes les grilles d'écriture et 30 sur 32 items de mathématiques. Les estimations de fidélité agrégée se sont échelonnées entre 95,8 % et 99,1 %.

Test de mathématiques, 9^e année : théorique et pratique

En 2010-2011, la cible de l'OQRE d'une concordance parfaite plus adjacente de 95 % pour déterminer la fidélité interjuges a été atteinte pour 54 sur 56 items, et les estimations de fidélité agrégées se sont échelonnées entre 96,3 % et 100 %.

Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)

La cible de l'OQRE d'une concordance parfaite plus adjacente de 95 % pour déterminer la fidélité interjuges a été atteinte pour tous les items de lecture, pour toutes les tâches d'écriture courte, pour toutes les grilles sur les conventions pour les tâches d'écriture longue et pour aucune des grilles de développement du sujet pour les tâches d'écriture longue. Les estimations de fidélité agrégées se sont échelonnées entre 90,3 % et 97,9 %.

CHAPITRE 5 : MISE EN ÉQUIVALENCE

Pour des raisons de sécurité, l'OQRE élabore un test différent chaque année tout en veillant à ce que le contenu et les caractéristiques statistiques soient similaires à ceux des tests utilisés au cours des années précédentes. Malgré les efforts importants déployés pour assurer la similarité, les tests peuvent présenter un degré de difficulté quelque peu différent d'une année à l'autre. Pour rendre compte de ce fait, l'OQRE emploie un processus appelé mise en équivalence, qui permet de s'ajuster en fonction des différences dans les difficultés des tests administrés d'une année à l'autre (Kolen et Brennan, 2004, traduction libre). La mise en équivalence permet d'assurer que les élèves d'une année ne sont pas injustement avantagés par rapport aux élèves d'une autre année et que les modifications relatives concernant les niveaux de rendement sont dues aux différences constatées dans le rendement des élèves, et non aux différences constatées dans les difficultés des tests.

De temps à autre, le ministère de l'Éducation apporte des modifications au curriculum de l'Ontario. Par conséquent, l'OQRE modifie le contenu et la longueur de ses tests afin de tenir compte des changements effectués dans les programmes-cadres. Ainsi, les tests modifiés sont différents, tant par leur contenu que par leurs caractéristiques statistiques, des tests administrés au cours des années précédentes (avant les révisions apportées aux programmes-cadres). Dans de tels cas, l'OQRE utilise un processus appelé échelonnage afin d'établir un lien entre les tests des années précédentes et les tests modifiés de l'année suivante.

Les processus utilisés dans la mise en équivalence et l'échelonnage sont semblables, mais les effets visés sont différents. La mise en équivalence permet de s'ajuster en fonction des différences dans les difficultés des tests dont le contenu et les caractéristiques statistiques sont semblables. L'échelonnage sert à établir un lien entre deux tests dont le contenu et les caractéristiques statistiques diffèrent (Kolen et Brennan, 2004, traduction libre). Puisqu'aucun changement important n'a été apporté aux caractéristiques des tests administrés de 2009-2010 à 2010-2011, seules les procédures de mise en équivalence ont été utilisées en 2010-2011.

Les sections qui suivent décrivent les modèles de la théorie de la réponse à l'item (TRI), la conception de la mise en équivalence, les échantillons de mise en équivalence et les procédures d'étalonnage qui sont utilisés durant l'année scolaire 2010-2011 pour les divers tests de l'OQRE.

Modèles de la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Les modèles de la TRI définissent la relation entre un concept latent ou une compétence (θ) et la probabilité (P) qu'une ou un élève réponde correctement à un item à notation dichotomique. Pour les items à notation polytomique, les modèles définissent la relation entre concept latent ou une compétence et la probabilité qu'une ou un élève reçoive un score donné pour l'item visé. Le modèle logistique à trois paramètres (L3P) et le modèle à crédit partiel généralisé (CPG) sont les modèles généraux utilisés par l'OQRE pour estimer les paramètres de l'item et de la compétence des items à choix multiple et à réponse construite. L'équation 1 (voir Yen et Fitzpatrick, 2006) ci-dessous représente la formule du modèle L3P :

$$P_i(\theta) = c_i + (1 - c_i) \frac{\exp^{D a_i(\theta - b_i)}}{1 + \exp^{D a_i(\theta - b_i)}} \quad , \quad (1)$$

où : $P_i(\theta)$ est la probabilité qu'une ou un élève (avec la compétence θ) réponde correctement à un item i ;
 a_i est le paramètre de la pente de l'item i ;
 b_i est le paramètre de la difficulté de l'item i ;
 c_i est le paramètre de pseudo-chance de l'item i ;
 D est une constante d'échelonnage équivalant à 1,7.

L'équation 2 ci-dessous représente la formule du modèle CPG (Muraki, 1997, traduction libre) :

$$P_{ih}(\theta) = \frac{\exp \left[\sum_{v=0}^h D a_i (\theta - b_i + d_h) \right]}{\sum_{c=0}^{M_i} \exp \left[\sum_{v=0}^c D a_i (\theta - b_i + d_h) \right]}, \quad h = 0, 1, \dots, M_i, \quad (2)$$

où : $P_{ih}(\theta)$ est la probabilité qu'une ou un élève (avec la compétence θ) choisisse la h^e catégorie de note donnée pour l'item i ;
 a_i est le paramètre de la pente de l'item i ;
 b_i est le paramètre de difficulté à échelon de l'item i associé à un score de catégorie j .
 d_h est le paramètre de catégorie pour la catégorie h de l'item i ;
 D est une constante d'échelonnage égal à 1,7;
 M_i est le score maximum pour l'item i .

Conception de la mise en équivalence

Le plan du groupe non équivalent à paramètre et prédéterminé d'items communs est utilisé pour mettre en équivalence les tests de l'OQRE administrés durant plusieurs années. Les items communs sont des ensembles d'items qui sont identiques dans deux tests et qui sont utilisés pour créer une échelle commune pour tous les items contenus dans les tests. Ces items communs sont sélectionnés parmi les items de la composante mise à l'essai administrés durant une année et utilisés comme items de la forme opérationnelle du test l'année suivante. Le plan des items communs à paramètre fixe et prédéterminé comprend les étapes suivantes :

1. Les paramètres des items de la forme opérationnelle du test administrés dans l'année courante sont étalonnés.
2. Les items de la forme opérationnelle du test et les items de la composante mise à l'essai de l'année précédente sont inclus dans le test de l'année courante et étalonnés à nouveau.
 - Pour ce faire, les paramètres des items communs sont fixés pour les deux années aux valeurs obtenues à la première étape.
 - Ce processus permet de mettre les paramètres des items des deux années à la même échelle.
3. Les paramètres réétalonnés pour les items de la forme opérationnelle du test de l'année précédente sont ensuite utilisés pour noter de nouveau l'échantillon de mise en équivalence correspondant.
 - Pour le TPCL, la valeur θ du point de découpage (correspondant au pourcentage d'élèves de l'année précédente ayant réussi) est ensuite déterminée et appliquée à la distribution des scores au test de l'année courante afin d'obtenir le pourcentage des élèves de l'année courante ayant réussi et de ceux n'ayant pas réussi.
 - Pour les tests des cycles primaire et moyen et de 9^e année, les valeurs de θ des points de découpage (correspondant au pourcentage des élèves de chaque niveau de rendement) sont déterminées et appliquées à la distribution des scores-test de l'année courante pour obtenir le pourcentage d'élèves de chaque niveau de rendement pour l'année courante.

Échantillon de mise en équivalence

Pour chaque test, l'OQRE utilise un ensemble de règles d'exclusion pour sélectionner un échantillon d'étalonnage et de mise en équivalence. Les règles d'exclusion assurent que l'échantillon de mise en équivalence est représentatif de la population d'élèves qui font le test dans des conditions d'administration typiques. Les règles d'exclusion sont semblables pour tous les tests, mais il y a certaines différences. Par conséquent, les règles d'exclusion sont indiquées ci-après à la section portant sur la description de la mise en équivalence réalisée pour chaque test.

Échantillon d'étalonnage

L'étalonnage est le processus d'estimation des paramètres de l'item qui déterminent la relation entre la compétence et la probabilité de répondre correctement à un item à choix multiple ou de recevoir un score donné pour un item à réponse construite à notation polytomique. Pour chaque test, l'étalonnage des items, pour les populations de langue française et de langue anglaise, est réalisé séparément. L'étalonnage est effectué à l'aide du programme PARSCALE 4.1 (Muraki et Bock, 2003, traduction libre).

Avant d'effectuer la mise en équivalence définitive, plusieurs étapes permettent de déterminer quels items communs sont aberrants et doivent être exclus du processus de mise en équivalence définitif. D'abord, des diagrammes de dispersion sont produits pour comparer les estimations de paramètres des items communs (à la fois l'estimation de difficulté et l'estimation de discrimination) de la mise à l'essai (MAE) à celles du test. Des intervalles de confiance de 95 % sont calculés pour les estimations de paramètres de l'item de MAE et de l'item test, et la droite de meilleur ajustement est également évaluée. Un item est établi comme aberrant lorsque ni les intervalles de confiance de MAE et ni ceux du test ne traversent la droite de meilleur ajustement. De plus, les items aberrants qui respectent la plupart des conditions suivantes subissent un examen approfondi : ils sont relevés à la fois par la position graphique de l'estimation de difficulté et de l'estimation de discrimination de la MAE et du test; on constate une grosse différence entre les statistiques des items classiques des tests et de la MAE; c'est un item à choix multiple (plutôt qu'un item à réponse construite); la position dans les cahiers change considérablement par rapport à l'administration de la MAE et du test. Troisièmement, lorsqu'on détermine sur quels items aberrants se concentrer, on exclut ces items de l'ensemble d'items communs et on procède à des analyses de sensibilité pour évaluer les répercussions sur les résultats de mise en équivalence. Les points de découpage thêta qui en résultent et les pourcentages à chaque niveau de rendement sont comparés à ceux de la première ronde de mise en équivalence, lorsqu'aucun item n'est exclu de la mise en équivalence, et le niveau de rendement des élèves qui en résulte est comparé à leur niveau initial. Il faut faire preuve de beaucoup de jugement pendant les deuxième et troisième étapes. Enfin, une autre mesure permet d'étayer la prise de décision définitive : si la pente de la droite de meilleur ajustement représentant la position graphique de l'estimation de difficulté de l'item de MAE et du test correspond à celle de la position graphique de l'estimation de discrimination de l'item de MAE et du test, car théoriquement, elles devraient être pareilles.

Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen

Description du modèle de la TRI

Un modèle L3P modifié (Équation 1) est utilisé pour les items à choix multiple dans les tests des cycles primaire et moyen. Le paramètre de pseudo-chance est fixé à 0,20 [$1/(k+1)$, où k correspond au nombre d'options] afin de refléter la possibilité pour des élèves ayant de faibles

compétences à répondre correctement à un item. Le modèle CPG (Équation 2) est utilisé pour les items à réponse construite.

Échantillon de mise en équivalence : règles d'exclusion

Les catégories d'élèves ci-dessous ont été exclues des échantillons de mise en équivalence pour les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011 :

1. les élèves non inscrits à une école financée par les deniers publics;
2. les élèves qui ont reçu un enseignement à domicile;
3. les élèves inscrits en immersion française;
4. les élèves qui n'ont pas fait de travail (par cahier et par type d'item);
5. les élèves bénéficiant d'adaptations;
6. les élèves bénéficiant d'une exemption;
7. les élèves qui n'ont pas tenté de répondre à au moins un item de chaque partie importante du test.

Ces règles d'exclusion nous ont permis d'obtenir trois échantillons d'élèves, à savoir :

1. Les élèves de la population de l'année scolaire 2009-2010 qui ont répondu aux items de la forme opérationnelle du test et aux items de la composante mise à l'essai de l'année scolaire 2010-2011, lesquels ont été utilisés pour former les tests provinciaux en 2010-2011, et qui n'ont pas été exclus par les règles mentionnées précédemment (échantillon d'étalonnage).
2. Les élèves de la population de l'année scolaire 2009-2010 qui ont fait le test provincial et qui n'ont pas été exclus par les règles mentionnées précédemment (échantillon de mise en équivalence).
3. Les élèves de la population de l'année scolaire 2010-2011 qui ont fait le test provincial et qui n'ont pas été exclus par les règles mentionnées précédemment (échantillon d'étalonnage et de mise en équivalence).

Le nombre d'élèves compris dans chaque échantillon est présenté au tableau 5.1.

Tableau 5.1 Nombre d'élèves compris dans les échantillons d'étalonnage et de mise en équivalence pour les tests des cycles primaire et moyen de 2009-2010 et 2010-2011 (français et anglais)

Test	Nombre d'élèves		
	2010-2011 Échantillon d'étalonnage/ de mise en équivalence	2009-2010 Échantillon d'étalonnage	2009-2010 Échantillon de mise en équivalence
Lecture, cycle primaire (anglais)	100 912	29 082	105 282
Lecture, cycle moyen (anglais)	6 179	1 994	6 082
Lecture, cycle primaire (français)	111 685	31 550	114 842
Lecture, cycle moyen (français)	5 839	1 846	5 662
Écriture, cycle primaire (anglais)	101 359	48 364	105 792
Écriture, cycle moyen (anglais)	111 861	51 966	115 136
Écriture, cycle primaire (français)	6 221	3 831	6 143
Écriture, cycle moyen (français)	5 856	3 359	5 700
Mathématiques, cycle primaire (anglais)	97 787	79 282	102 286
Mathématiques, cycle moyen (anglais)	113 490	99 698	116 706
Mathématiques, cycle primaire (français)	6 272	5 727	6 153
Mathématiques, cycle moyen (français)	5 927	5 700	5 702

Étapes de la mise en équivalence

La mise en équivalence des tests des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011 a utilisé la procédure de mise en équivalence à paramètre fixe et prédéterminé. Les étapes ci-dessous ont été mises en œuvre :

1. Les items de la forme opérationnelle du test de l'année scolaire 2010-2011 ont été étalonnés séparément pour obtenir les estimations de paramètres de l'item et les scores sur les compétences des élèves pour les échantillons de mise en équivalence et d'étalonnage de l'année scolaire 2010-2011.
2. Les items de la forme opérationnelle du test de l'année scolaire 2009-2010 ont été étalonnés (en utilisant l'échantillon d'étalonnage) avec les items de la composante mise à l'essai inclus dans les tests provinciaux de l'année scolaire 2010-2011. Dans cet étalonnage, les paramètres des items de la mise à l'essai ont été fixés aux valeurs obtenues des phases d'étalonnage de l'année scolaire 2010-2011 (étape 1).
3. L'échantillon de mise en équivalence de l'année scolaire 2009-2010 a été noté à l'aide des estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test obtenus à l'étape 2.
4. Le pourcentage d'élèves compris à chaque niveau de rendement a été déterminé pour l'échantillon de mise en équivalence de l'année scolaire 2009-2010 à partir des niveaux assignés en 2009-2010. Les points de découpage à la valeur θ qui ont reproduit cette distribution ont été déterminés pour chaque point de délimitation (0/1, 1/2, 2/3 et 3/4).
5. Ces valeurs θ ont été utilisées comme points de découpage pour l'année scolaire 2010-2011.
6. Les estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test de l'année scolaire 2010-2011 obtenus à l'étape 1 ont été utilisées pour noter la population complète des élèves.
7. Les points de découpage précisés à l'étape 4 ont été appliqués aux valeurs θ des élèves de l'année scolaire 2010-2011, les élèves ont été assignés aux niveaux et le pourcentage d'élèves a été déterminé pour chaque niveau de rendement.

Élimination d'items et regroupement de catégories de scores

Pour les tests des cycles primaire et moyen, onze items à choix multiple et six items à réponse construite provenant des 12 tests n'ont pas été utilisés dans le processus de la mise en équivalence, à part dans l'évaluation en français au cycle primaire (lecture, écriture et mathématiques en anglais et en français). Ces items ont été modifiés entre l'administration de la mise à l'essai et l'administration du test provincial, ou bien ils n'ont pas été mis à l'essai dans le test de l'année scolaire 2009-2010. Dans l'évaluation en français au cycle primaire, trois items à choix multiple n'ont pas été utilisés dans le processus de mise en équivalence, car on a observé d'importantes différences des valeurs p entre la mise à l'essai et le test. Le nombre d'items non utilisés dans le processus de mise en équivalence et le nombre d'items éliminés de chaque test sont présentés au tableau 5.2.

Tableau 5.2 Nombre d'items éliminés des tests des cycles primaire et moyen ainsi que du processus de mise en équivalence (2010-2011)

Test	Nombre d'items non utilisés dans la mise en équivalence*		Nombre d'items éliminés du test
	Choix multiple	Réponse construite	
Lecture, cycle primaire (anglais)	0	0	0
Lecture, cycle moyen (anglais)	2	0	0
Lecture, cycle primaire (français)	0	0	0
Lecture, cycle moyen (français)	1	0	0
Écriture, cycle primaire (anglais)	0	1	0
Écriture, cycle moyen (anglais)	0	1	0
Écriture, cycle primaire (français)	3	1	0
Écriture, cycle moyen (français)	0	1	0
Mathématiques, cycle primaire (anglais)	1	1	0
Mathématiques, cycle moyen (anglais)	0	0	0
Mathématiques, cycle primaire (français)	1	1	0
Mathématiques, cycle moyen (français)	3	0	0

* Les tâches d'écriture longue de l'année en cours ne sont pas mises à l'essai dans le test provincial de l'année précédente; elles ne sont donc jamais utilisées dans le lien de mise en équivalence. De ce fait, elles ont été incluses dans le nombre d'items qui ne sont pas utilisés dans la mise en équivalence.

Résultats de la mise en équivalence

Les résultats du processus de mise en équivalence pour les composantes lecture et mathématiques du test sont fournis aux tableaux 5.3 à 5.6 ci-après, et les résultats pour la composante écriture sont fournis aux tableaux 5.7 et 5.8. Les seuils de rendement à la valeur thêta et le nombre d'élèves pour chaque niveau de rendement en 2009-2010 et en 2010-2011 sont communiqués pour les élèves de langue française et de langue anglaise. Par exemple, les seuils de rendement à la valeur thêta pour la composante lecture du test en anglais, cycle primaire, étaient de 1,15 pour les niveaux 3 et 4, - 0,48 pour les niveaux 2 et 3, - 1,62 pour les niveaux 1 et 2 et - 2,66 pour les niveaux « manqué d'indices du niveau 1 » (MI niveau 1) et 1.

Puisque les élèves de 2009-2010 et 2010-2011 ayant un score thêta sont sur la même échelle, les seuils de rendement à la valeur thêta dans les tableaux qui suivent s'appliquent aux tests des deux années.

Tableau 5.3 Résultats de mise en équivalence pour la composante lecture du test du cycle primaire (anglais et français)

	Lecture, cycle primaire (anglais)			Lecture, cycle primaire (français)		
	Seuils de rendement à la valeur thêta	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur thêta	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		105 282	100 912		6082	6179
Niveau 4		9,1%	9,0%		21,9%	27,1%
Niveau 3	1,15	59,9%	63,3%	0,60	50,4%	48,8%
Niveau 2	-0,48	24,5%	22,5%	-0,63	23,6%	21,4%
Niveau 1	-1,62	5,6%	4,4%	-1,89	3,8%	2,8%
MI niveau 1	-2,66	0,9%	0,7%	-3,17	0,4%	0,1%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		69,0%	72,4%		72,3%	75,8%

Tableau 5.4 Résultats de mise en équivalence pour la composante lecture du test du cycle moyen (anglais et français)

	Lecture, cycle moyen (anglais)			Lecture, cycle moyen (français)		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		114 842	111 685		5662	5839
Niveau 4		12,6%	13,3%		19,5%	23,9%
Niveau 3	1,02	66,3%	68,7%	0,69	65,1%	63,7%
Niveau 2	-0,83	18,1%	16,1%	-1,08	14,8%	11,9%
Niveau 1	-2,05	2,9%	1,8%	-2,55	0,7%	0,5%
MI niveau 1	-3,29	0,1%	0,1%	-3,51	0,0%	0,0%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		78,9%	82,0%		84,6%	87,6%

Comme les pourcentages d'élèves dans l'échantillon de mise en équivalence de 2009-2010 est très bas au MI niveau 1 pour la composante écriture du test de langue française du cycle primaire et du cycle moyen, les points de découpage ont été établis à l'aide d'une méthode différente pour les évaluations de l'année scolaire 2010-2011. Pour déterminer le point de découpage 0/1 pour l'évaluation de 2010-2011, des équations de régression qui prédisaient les points de découpage 1/2 et 2/3 de 2010-2011 par rapport aux point de découpage 1/2 et 2/3 de 2009-2010 ont été déterminés. Les valeurs constante et multiplicatrice tirées de ces équations de régression ont permis de prédire le point de découpage 0/1 de 2010-2011 par rapport à celui de 2009-2010.

Tableau 5.5 Résultats de mise en équivalence pour la composante écriture du test du cycle primaire (anglais et français)

	Écriture, cycle primaire (anglais)			Écriture, cycle primaire (français)		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		105 792	101 359		6143	6221
Niveau 4		5,1%	5,3%		23,5%	27,2%
Niveau 3	1,42	70,1%	72,9%	0,56	60,9%	59,5%
Niveau 2	-0,72	24,8%	21,7%	-1,04	15,3%	13,2%
Niveau 1	-3,21	0,0%	0,1%	-2,76	0,3%	0,1%
MI niveau 1	-3,44	0,0%	0,0%	-3,67	0,0%	0,0%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		75,2%	78,2%		84,4%	86,7%

Tableau 5.6 Résultats de mise en équivalence pour la composante écriture du test du cycle moyen (anglais et français)

	Écriture, cycle moyen (anglais)			Écriture, cycle moyen (français)		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		115 136	111 861		5700	5856
Niveau 4		10,3%	11,5%		17,0%	19,2%
Niveau 3	1,09	67,3%	69,3%	0,81	68,2%	68,3%
Niveau 2	-0,77	22,1%	19,1%	-1,02	14,8%	12,4%
Niveau 1	-2,93	0,2%	0,2%	-3,37	0,1%	0,1%
MI niveau 1	-3,61	0,0%	0,0%	-3,74	0,0%	0,0%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		77,7%	80,7%		85,1%	87,5%

Tableau 5.7 Résultats de mise en équivalence pour la composante mathématiques du test du cycle primaire (anglais et français)

	Mathématiques, cycle primaire (anglais)			Mathématiques, cycle primaire (français)		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		102 286	97 787		6 153	6 272
Niveau 4		13,5%	13,3%		17,8%	20,0%
Niveau 3	1,04	62,9%	61,4%	0,81	57,4%	57,6%
Niveau 2	-0,61	21,7%	23,2%	-0,70	22,4%	20,4%
Niveau 1	-2,03	1,7%	2,0%	-2,07	2,2%	1,9%
MI niveau 1	-2,75	0,2%	0,1%	-2,86	0,2%	0,1%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		76,5%	74,7%		75,2%	77,6%

Tableau 5.8 Résultats de mise en équivalence pour la composante mathématiques du test du cycle moyen (anglais et français)

	Mathématiques, cycle moyen (anglais)			Mathématiques, cycle moyen (français)		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		116 706	113 490		5 702	5 927
Niveau 4		15,6%	14,3%		40,4%	40,9%
Niveau 3	1,02	51,2%	50,7%	0,24	45,1%	43,1%
Niveau 2	-0,35	28,5%	28,8%	-0,98	14,1%	15,5%
Niveau 1	-1,49	4,6%	6,2%	-2,38	0,2%	0,3%
MI niveau 1	-3,04	0,1%	0,1%	-2,79	0,2%	0,1%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		66,8%	65,0%		85,5%	84,0%

Test de mathématiques, 9^e année

Description du modèle de la TRI

Le modèle L3P (équation 1) et le modèle de CPG (équation 2) ont été utilisés pour estimer les paramètres de l'item et de la compétence. Pour le Test de mathématiques, 9^e année, (cours théorique et appliqué), le modèle L3P a été modifié en fixant le paramètre de pseudo-chance à $0,20 [1/(k + 1)]$, où k correspond au nombre d'options] pour les items à choix multiple, afin de refléter la possibilité pour les élèves ayant de très faibles compétences de répondre correctement à un item.

Les versions théorique et appliqué du test de mathématiques sont administrées à deux reprises (une fois en hiver et une fois au printemps) durant l'année scolaire. Les versions du test pour l'hiver et le printemps pour chaque cours ont un ensemble d'items communs et un ensemble d'items uniques. Les items communs sont utilisés dans les deux administrations (hiver et printemps) pour la mise en équivalence.

Échantillon de la mise en équivalence

Les échantillons de mise en équivalence pour les années scolaires 2009-2010 et 2010-2011 ont été déterminés à l'aide d'un ensemble commun de règles de sélection. Les échantillons de mise en équivalence, pour les cours théorique et appliqué, ont été sélectionnés séparément. Toutefois, les règles de sélection et d'exclusion, pour les deux cours et les deux années d'administration étaient les mêmes. Les élèves ont été exclus :

- a) s'ils n'étaient pas inscrits à une école financée par les deniers publics;
- b) s'ils recevaient un enseignement à domicile;
- c) s'ils n'avaient produit aucun travail (par cahier et par type d'item);
- d) s'ils avaient bénéficié d'une adaptation (à l'exception des élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA qui avaient bénéficié d'une adaptation pour le lieu du test);
- e) s'ils n'avaient pas tenté de répondre à au moins un item de chaque partie importante du test.

Le tableau 5.9 présente le nombre d'élèves de 9^e année compris dans les échantillons de mise en équivalence et d'étalonnage pour les tests administrés en 2009-2010 et en 2010-2011.

Tableau 5.9 Nombre d'élèves de 9^e année compris dans les échantillons de mise en équivalence

9 ^e année	2009-2010				2010-2011	
	Anglais		Français		Anglais	Français
	Échantillon d'étalonnage	Échantillon de mise en équivalence	Échantillon d'étalonnage	Échantillon de mise en équivalence	Échantillon d'étalonnage/ de mise en équivalence	Échantillon d'étalonnage/ de mise en équivalence
Cours théorique	85 549	98 729	3 720	4 026	96 675	3 982
Cours appliqué	29 426	40 313	1 267	1 268	37 521	1 166

Étapes de la mise en équivalence

L'étalonnage et la mise en équivalence des tests des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011, pour les populations d'élèves de langue française et de langue anglaise, ont été réalisés dans les deux cours théorique et appliqué selon les étapes ci-dessous :

1. Un étalonnage concurrent a été réalisé pour les échantillons d'hiver et de printemps 2010-2011.

2. L'étalonnage et la mise en équivalence ont été réalisés pour les échantillons d'hiver et de printemps 2009-2010 (comprenant les items de la mise à l'essai inclus dans le test provincial de 2010-2011). Dans cet étalonnage, les estimations de paramètres des items de la mise à l'essai, inclus dans les tests provinciaux de l'année scolaire 2010-2011, ont été fixés aux valeurs obtenues dans les phases d'étalonnage de l'année scolaire 2010-2011 (étape 1). Les estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test de l'année scolaire 2009-2010, qui ont été repris dans les tests provinciaux de l'année 2010-2011, ont aussi été fixés aux valeurs obtenues dans les phases d'étalonnage de l'année scolaire 2010-2011 (étape 1). Les échantillons de mise en équivalence de l'année scolaire 2009-2010 (items de la forme opérationnelle du test seulement) ont été notés à l'aide des estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test normés de l'année scolaire 2009-2010.
3. Le pourcentage d'élèves à chaque niveau de rendement a été déterminé pour l'échantillon de mise en équivalence de l'année scolaire 2009-2010 à partir des niveaux assignés en 2009-2010. Les points de découpage à la valeur θ , qui a réitéré cette distribution, ont été déterminés pour chaque limite (0/1, 1/2, 2/3 et 3/4).
4. Ces valeurs θ ont ensuite été utilisées comme points de découpage pour les tests de l'année scolaire 2010-2011.
5. Les estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test de l'année scolaire 2010-2011, obtenus à l'étape 1, ont été utilisées pour noter la population entière d'élèves.
6. Les points de découpage, déterminés à l'étape 4, ont été appliqués aux valeurs θ des élèves de l'année scolaire 2010-2011, les élèves ont été assignés à des niveaux et le pourcentage d'élèves a été déterminé pour chaque niveau de rendement.

Élimination d'items et regroupement de catégories de scores

Tel qu'indiqué dans le tableau 5.10, huit items du Test de mathématiques, 9^e année ont été éliminés du processus de mise en équivalence. Six de ces huit items provenaient des items à choix multiple de la matrice de l'hiver 2011, un des items à choix multiple de la matrice de 2008 et un des items à réponse construite de la matrice de 2011 (voir le tableau 5.10).

Tableau 5.10 Nombre d'items éliminés des tests des cycles primaire et moyen ainsi que du processus de mise en équivalence (2010-2011)

Cours et administration	Nombre d'items non utilisés dans la mise en équivalence		Nombre d'items éliminés du test
	Choix multiple	Réponse construite	
Cours appliqué, hiver (anglais)	0	0	0
Cours appliqué, printemps (anglais)	6	1	0
Cours théorique, hiver (anglais)	0	0	0
Cours théorique, printemps (anglais)	0	0	0
Cours appliqué, hiver (français)	1	0	0
Cours appliqué, printemps (français)	0	0	0
Cours théorique, hiver (français)	0	0	0
Cours théorique, printemps (français)	0	0	0

Résultats de la mise en équivalence

Les résultats de la mise en équivalence pour la version appliquée du Test de mathématiques, 9^e année, sont résumés au tableau 5.11, et les résultats pour la version théorique du Test de mathématiques, 9^e année, sont résumés au tableau 5.12. Les seuils de rendement à la valeur θ et le nombre d'élèves en 2009-2010 et en 2010-2011, pour chaque niveau de rendement, sont communiqués pour les élèves de langue française et les élèves de langue anglaise. Par exemple,

les seuils de rendement mis en équivalence pour la version appliquée du test en anglais étaient de 1,34 pour les niveaux 3 et 4, 0,10 pour les niveaux 2 et 3, - 0,92 pour les niveaux 1 et 2 et - 1,68 pour « inférieur au niveau 1 » et le niveau 1.

Tableau 5.11 Résultats de mise en équivalence pour le test de mathématiques, 9^e année, cours appliqué

	Cours appliqué, anglais			Cours appliqué, français		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		40 313	37 521		1 268	1 166
Niveau 4		7,4%	7,7%		6,1%	6,5%
Niveau 3	1,34	37,2%	37,9%	1,42	32,7%	33,7%
Niveau 2	0,10	37,8%	37,5%	0,22	45,3%	41,6%
Niveau 1	-0,92	14,2%	13,5%	-0,87	14,3%	14,6%
Inférieur au niveau 1	-1,68	3,5%	3,4%	-1,58	1,6%	3,6%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		44,6%	45,6%		38,8%	40,2%

Tableau 5.12 Résultats de mise en équivalence pour le test de mathématiques, 9^e année, cours théorique

	Cours théorique, anglais			Cours théorique, français		
	Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence		Seuils de rendement à la valeur θ	Élèves à chaque niveau de rendement pour chaque échantillon de mise en équivalence	
		2010	2011		2010	2011
Nombre d'élèves		98 729	96 675		4 026	3 982
Niveau 4		10,3%	10,8%		3,3%	4,8%
Niveau 3	1,21	73,4%	73,6%	1,59	68,5%	66,9%
Niveau 2	-0,96	12,1%	11,6%	-0,57	18,8%	17,9%
Niveau 1	-1,59	4,1%	3,9%	-1,19	9,2%	9,9%
Inférieur au niveau 1	-2,65	0,1%	0,1%	-2,25	0,2%	0,6%
Pourcentage d'élèves ayant atteint ou dépassé la norme provinciale		83,7%	84,4%		71,7%	71,6%

Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)

Description du modèle de la TRI

Contrairement aux tests des cycles primaire et moyen et du test de 9^e année, le paramètre- a et le paramètre- c (voir l'équation 1) étaient fixes, produisant ainsi un modèle Rasch modifié pour les items à choix multiple. Le paramètre- a pour les items à choix multiple et les items à réponse construite était fixé à 0,588. Le paramètre pseudo-chance pour les items à choix multiple était fixé à 0,20 [$1/(k+1)$, où k est le nombre d'options reflétant la possibilité pour les élèves ayant de très faibles compétences de répondre correctement à un item]. Le modèle CPG (voir l'équation 2), d'un paramètre de pente constante à 0,588, a été utilisé pour estimer les paramètres de l'item et de compétence pour les items à réponse construite.

Échantillon de mise en équivalence

Les élèves admissibles pour la première fois, inscrits à des écoles financées par les deniers publics et à des écoles privées, ont été sélectionnés pour les échantillons de mise en équivalence des années scolaires 2009-2010 et 2010-2011. Les catégories suivantes des élèves ont été exclues de l'échantillon de mise en équivalence :

- a) les élèves qui n'ont pas donné de réponse ou qui ont donné une réponse partielle dans une partie importante du test;
- b) les élèves qui bénéficient des adaptations suivantes : technologies d'assistance, langage des signes, version en braille, enregistrement sonore, lecture textuelle, utilisation d'un ordinateur, enregistrement vidéo, transcription mot pour mot;
- c) les élèves admissibles antérieurement;
- d) les élèves bénéficiant d'une exemption ou d'un report ou inscrits au Cours de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario (CCLESO);
- e) les élèves ayant reçu un enseignement à domicile.

Le tableau 5.13 présente le nombre d'élèves admissibles pour la première fois aux échantillons de mise en équivalence du TPCL, pour les tests administrés en 2009-2010 et en 2010-2011.

Tableau 5.13 Nombre d'élèves admissibles pour la première fois au TPCL compris dans les échantillons de mise en équivalence

TPCL	2010		2011	
	Anglais	Français	Anglais	Français
Élèves admissibles pour la première fois	139 717	4 930	137 736	5 224

Étapes de la mise en équivalence

Les étapes ci-dessous ont été suivies pour étalonner et mettre en équivalence le TPCL des années 2010 et 2011 :

1. Les estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test administrés en 2011 ont été étalonnés à l'aide de l'échantillon de mise en équivalence de 2011.
2. Les items de la forme opérationnelle du test qui ont composé le test de 2010 et les items de la composante mise à l'essai inclus dans le test de 2011 ont été réétalonnés à l'aide de l'échantillon de mise en équivalence de 2010. Dans cet étalonnage, les estimations de paramètres des items communs étaient fixées aux valeurs obtenues à l'étape 1.
3. Les estimations de paramètres des items de la forme opérationnelle du test de 2010, obtenus à l'étape 2, ont été utilisées pour noter les données de l'échantillon de mise en équivalence de 2010.
4. Le pourcentage d'élèves ayant réussi a été déterminé, pour l'échantillon de mise en équivalence de 2010, à partir des résultats d'élèves publiés en 2010. Le point de découpage à la valeur θ , qui réitère ce pourcentage, a été déterminé pour la distribution des scores de l'échantillon de mise en équivalence de 2010.
5. Cette valeur θ a été appliquée aux scores d'élèves du test administré en 2011 afin de déterminer quels élèves réussiraient le test. Les résultats sont présentés au tableau 5.14.

Scores à l'échelle

Les scores à l'échelle des résultats du TPCL de 2011, qui vont de 200 à 400, ont été créés à l'aide d'une transformation linéaire. La pente et le point d'intersection ont été obtenus en fixant deux points : la valeur θ de - 4,0 a été fixée à la valeur la plus basse du score à l'échelle (200) et le seuil de rendement à la valeur θ obtenu des étapes de mise en équivalence a été fixé au score à l'échelle de 300.

Élimination d'items et regroupement de catégories de scores

Deux items à choix multiple du TPCL en anglais et quatre items à choix multiple du TPCL en français ont été éliminés du processus de mise en équivalence en raison des modifications apportés aux items entre la mise à l'essai de 2010 et le test provincial de 2011.

Le score 1,0 de la grille de notation pour les tâches d'écriture longue a été regroupé avec le score 1,5 pour les parties développement du sujet et usage des conventions dans le test en français et le test en anglais.

Résultats de la mise en équivalence

Les résultats de la mise en équivalence qui se fondent sur les échantillons de mise en équivalence pour le TPCL sont résumés au tableau 5.14. Le seuil de rendement à la valeur θ et le pourcentage des élèves ayant réussi et des élèves n'ayant pas réussi en 2010 et en 2011 sont donnés pour les élèves de langue française et les élèves de langue anglaise. Par exemple, le seuil de rendement mis en équivalence pour les élèves de langue anglaise était de - 0,78. Dans les échantillons de mise en équivalence, le pourcentage des élèves ayant réussi était de 86,2 % en 2010 et de 85,8 % en 2011.

Tableau 5.14 Résultats de la mise en équivalence pour le TPCL

	Anglais			Français		
	Point de découpage à la valeur θ 2010-2011	Échantillon de mise en équivalence 2010	Échantillon de mise en équivalence 2011	Point de découpage à la valeur θ 2010-2011	Échantillon de mise en équivalence 2010	Échantillon de mise en équivalence 2011
Nombre d'élèves		139 717	137 736		4 930	5 224
Pourcentage d'élèves ayant réussi	-0,78	86,2%	85,8%	-0,67	85,2%	85,5%
Pourcentage d'élèves n'ayant pas réussi		13,8%	14,2%		14,8%	14,5%

Références

- Kolen, M. J. et R. L. Brennan. 2004, *Test Equating, Scaling, and Linking: Methods and Practices*, 2^e éd., New York, Springer-Verlag.
- Muraki, E. (1997). A generalized partial credit model. Dans W. J. Van der Linden et R. K. Hambleton (Éd.), *Handbook of modern item response theory* (p. 153-164). New York: Springer-Verlag.
- Muraki, E. et R.D. Bock. 2003, PARSCALE: IRT item analysis and test scoring for rating-scale data.(Version 4.1) [logiciel], Chicago, Scientific Software International.
- Yen, W. M. et Fitzpatrick, A. R. (2006). Item response theory. Dans R. L. Brennan (Éd.), *Educational measurement* (4^e éd.) (p.111-153). Westport, CT: American Council on Education et Praeger Publishers.

CHAPITRE 6 : PUBLICATION DES RÉSULTATS

Les résultats des tests de l'OQRE sont publiés au niveau des élèves, des écoles, des conseils scolaires et de la province.

L'OQRE publie annuellement des rapports provinciaux à l'intention des intervenantes et intervenants en éducation et du public. Les rapports ci-dessous portent sur les tests de 2010-2011 et sont accessibles au www.oqre.on.ca :

- *Rapport provincial de l'OQRE sur les résultats des écoles élémentaires aux Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année), 2010-2011;*
- *Rapport provincial de l'OQRE sur les résultats des écoles secondaires au Test de mathématiques, 9^e année, et au Test provincial de compétences linguistiques, 2010-2011.*

Les rapports correspondants pour les tests en anglais sont également disponibles sur le site Web.

L'OQRE affiche les résultats des écoles et des conseils scolaires au www.oqre.on.ca afin que le public puisse y avoir accès. Toutefois, l'OQRE ne divulgue pas publiquement les résultats des écoles ou des conseils scolaires quand le nombre d'élèves, dont les résultats sont publiés pour une école ou un conseil scolaire, est suffisamment petit pour que les élèves puissent être identifiés (c.-à-d. moins de 15 élèves pour les résultats de rendement et moins de six élèves pour les résultats des questionnaires).

Les deux types de résultats agrégés indiqués ci-dessous sont publiés au niveau des écoles, des conseils scolaires et de la province :

1. le pourcentage de tous les élèves en 3^e année et en 6^e année, des élèves inscrits aux cours théorique et appliqué de mathématiques de 9^e année et des élèves admissibles à faire le TPCL;
2. le pourcentage des élèves ayant participé à chaque test.

D'autres résultats détaillés sont affichés dans la section sécurisée du site Web de l'OQRE et sont accessibles uniquement au personnel des conseils scolaires et des écoles au moyen de codes d'identification et de mots de passe. Ces rapports incluent les résultats pour les petits nombres-*n* qui sont supprimés des rapports publics ainsi que les résultats de sous-groupes d'élèves (c.-à-d. les élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA, les élèves ayant des besoins particuliers). Les résultats pour les filles et les garçons sont inclus dans les rapports diffusés au public et les rapports disponibles dans la section sécurisée du site Web. En outre, les écoles et les conseils scolaires reçoivent des fichiers de données présentant les résultats de rendement de chaque élève pour tous leurs élèves ainsi que des fichiers de données présentant des résultats agrégés pour chaque école, conseil scolaire et la province.

Publication des résultats des Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen

Les quatre niveaux de rendement définis dans *Le curriculum de l'Ontario* sont utilisés par l'OQRE pour communiquer le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques. Le niveau 3 a été défini comme étant la norme provinciale. Les niveaux 1 et 2 correspondent à un rendement inférieur à la norme provinciale et le niveau 4 indique un rendement supérieur à la norme provinciale. En plus des quatre niveaux de rendement, il y a trois catégories pour la publication des données :

- manque d'indices du niveau 1 (MI niveau 1)
- aucune donnée
- exemption

Deux ensembles de résultats sont publiés : celui de tous les élèves et celui des élèves participants. Les élèves qui ne présentent aucune donnée et les élèves bénéficiant d'une exemption ne sont pas inclus dans le calcul des résultats pour les élèves participant aux tests.

Les rapports publiés au niveau de la province, des conseils scolaires et des écoles fournissent les renseignements ci-dessous :

- les résultats généraux de la province pour chaque matière;
- les données longitudinales indiquant les résultats de la province d'une année à l'autre;
- les résultats de la province pour chaque matière par sexe et caractéristiques pertinentes (p. ex., les élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA, les élèves ayant des besoins particuliers);
- les résultats selon la catégorie d'anomalie et les résultats des élèves bénéficiant d'adaptations;
- les points forts par rapport au curriculum et les domaines à améliorer;
- résultats de suivi de la cohorte de la 3^e à la 6^e année;
- les données contextuelles;
- les résultats du Questionnaire à l'intention de l'élève.

Les résultats des Questionnaires à l'intention du personnel enseignant et à l'intention de la direction de l'école sont publiés au niveau des conseils scolaires et de la province. Certains résultats des questionnaires sont inclus dans les rapports provinciaux. La totalité des résultats de tous les questionnaires sont affichés sur le site Web public de l'OQRE.

En outre, les écoles reçoivent les listes d'élèves indiquant les résultats par item pour chaque élève qui a fait chaque test ainsi que les statistiques récapitulatives d'items à l'intention de l'école, du conseil scolaire et de la province. Les résultats de chaque élève sont aussi fournis dans des fichiers de données. Les rapports de suivi des cohortes pour les écoles et les conseils scolaires présentent une comparaison des résultats de 3^e année et de 6^e année pour les mêmes élèves.

Les directions de l'éducation reçoivent des graphiques qui indiquent le nombre et le pourcentage d'écoles ayant des niveaux de rendement dans les catégories précisées (p. ex., 75 % de leurs élèves atteignant la norme provinciale). Les directions de l'éducation reçoivent également des listes d'écoles avec des résultats de rendement d'une année à l'autre à des fins de consultation rapide.

Les Rapports individuels de l'élève (RIÉ), pour les élèves de 3^e année et de 6^e année, montrent le niveau de rendement général pour chaque matière (lecture, écriture et mathématiques) dans l'une des cinq sous-catégories possibles. Par exemple, le niveau 1 comprend les sous-catégories 1.1, 1.3, 1.5, 1.7 et 1.9. Les cinq sous-catégories possibles sont créées à partir de la distribution des scores θ des élèves. Dans le processus de mise en équivalence décrit au chapitre 5, quatre valeurs θ sont précisées pour les points de découpage entre les niveaux de rendement adjacents (c.-à-d. MI niveau 1 et niveau 1, niveau 1 et niveau 2, niveau 2 et niveau 3 et niveau 3 et niveau 4). La distribution de chaque sous-catégorie d'un niveau donné est déterminée par la plage de valeurs θ représentées dans le niveau qui est réparti en cinq sous-catégories. Les résultats, compris dans les fichiers de données des élèves, sont classés 1.1, 1.3, 1.5, 1.7 et ainsi de suite jusqu'à 4.9. Les résultats au niveau des écoles, des conseils scolaires et de la province sont inclus dans le RIÉ afin de donner un contexte à l'interprétation des résultats des élèves. Les résultats de rendement des élèves de 6^e année obtenus en 3^e année, s'ils sont disponibles, sont inscrits sur leur RIÉ.

Publication des résultats du Test de mathématiques, 9^e année

La publication des résultats du Test de mathématiques, 9^e année, se fait de manière très semblable à la publication des résultats des tests des cycles primaire et moyen. Les mêmes quatre niveaux de rendement et cinq sous-catégories sont utilisés pour communiquer le rendement des élèves. L'ensemble de rapports décrits précédemment pour les tests des cycles primaire et moyen est également produit pour le test de 9^e année, à l'exception du rapport de suivi des cohortes. Toutefois, il existe quelques différences entre les rapports pour les cycles primaire et moyen et ceux de la 9^e année. Par exemple, la possibilité d'exemption du Test de mathématiques, 9^e année, a été éliminée en 2007. De plus, la catégorie « manque d'indices du niveau 1 » est appelée « inférieur au niveau 1 » pour le test de 9^e année. En plus de la désagrégation établie pour les tests des cycles primaire et moyen, les résultats du Test de mathématiques, 9^e année, sont publiés pour le premier semestre, le deuxième semestre et l'année entière. Par ailleurs, il n'y a pas de Questionnaire à l'intention de la direction de l'école. Des résultats sommaires de suivi de la cohorte de la 6^e année à la 9^e année sont fournis au niveau de l'école, du conseil scolaire et de la province. En 2011, un suivi de la 3^e à la 9^e année a aussi été effectué au niveau de la province. Lorsqu'ils sont disponibles, les résultats du Test de mathématiques, 3^e et 6^e années, sont inscrits sur les RIÉ de 9^e année.

Publication des résultats du TPCL

Pour le TPCL, l'OQRE rend compte uniquement de deux niveaux de rendement : réussite et non réussite. La réussite du TPCL (ou du CCLESO) est nécessaire pour satisfaire aux exigences en matière de compétences linguistiques requises pour obtenir le diplôme. Les élèves doivent obtenir un score thêta minimal donné pour réussir. Le processus d'établissement de ce score minimal est décrit au chapitre 5. L'OQRE donne une rétroaction aux élèves n'ayant pas réussi afin de les aider à travailler en vue d'atteindre la norme exigée.

Tout comme pour les autres tests, l'OQRE publie les résultats de tous les élèves et des élèves ayant participé. Les élèves sont jugés non participants s'ils ont bénéficié d'un report pour faire le test l'année suivante, s'ils ont choisi de suivre le CCLESO ou s'ils ne présentent aucune donnée pour l'administration actuelle. Les élèves qui ne visent pas l'obtention du DESO sont exemptés du TPCL et ne sont pas inclus dans l'une ou l'autre des populations utilisées pour la publication des résultats. Les résultats agrégés sont publiés séparément pour les élèves admissibles pour la première fois et les élèves admissibles antérieurement. Les élèves admissibles antérieurement sont ceux qui n'ont pas réussi le test lors d'une administration antérieure, qui ont bénéficié d'un report lors d'une administration antérieure ou qui ont été inscrits à une école de l'Ontario durant leur 11^e ou 12^e année.

Les rapports sur le TPCL publiés au niveau de la province, des conseils scolaires et des écoles fournissent les renseignements ci-dessous :

- les résultats généraux ayant réussi et n'ayant pas réussi de la province;
- les résultats généraux ayant réussi et n'ayant pas réussi de la province selon le sexe des élèves et les caractéristiques pertinentes (p. ex., les élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA, les élèves ayant des besoins particuliers);
- les résultats par catégorie d'anomalie et les résultats pour les élèves bénéficiant d'adaptations;
- les résultats par type de cours en français ou en anglais : théorique, appliqué, élaboré à l'échelon local, actualisation linguistique en français (ALF) ou programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), « English as a Second Language » (ESL) ou « English Literacy Development » (ELD);

- les données longitudinales indiquant les résultats de la province d'une année à l'autre;
- les points forts par rapport au curriculum et les domaines à améliorer;
- résultats de suivi de la cohorte de la 6^e année au TPCL;
- les résultats du Questionnaire à l'intention de l'élève et les données contextuelles.

En outre, les écoles reçoivent les listes d'élèves qui leur indiquent les résultats des items pour chaque élève qui a participé au test et les statistiques récapitulatives des items pour l'école, le conseil scolaire et la province.

Le RIÉ pour le TPCL fournit les renseignements ci-dessous :

- la réussite ou non réussite;
- le score à l'échelle de l'élève;
- le score moyen à l'échelle de l'école et de la province;
- rétroaction pour les élèves sur les forces et les points à améliorer.

Les élèves qui n'ont pas réussi sont avisés qu'un score à l'échelle de 300 est nécessaire pour réussir.

Guides d'interprétation

Les rapports publiés à l'intention des écoles et des conseils scolaires renferment les directives permettant d'interpréter les résultats, et les items des tests et les grilles de notations sont publiés sur le site Web de l'OQRE.

L'OQRE fournit également les documents d'appui ci-dessous :

- « Utiliser les données pour favoriser la réussite des élèves : Un guide concis pour aider les administratrices et administrateurs des écoles à interpréter leurs données »;
- « Guide d'utilisation des Rapports de renseignements sur les items : liste d'élèves »;
- « Les données tirées des questionnaires de l'OQRE : Utiliser les données contextuelles pour favoriser la réussite des élèves »;
- « Document technique relatif à l'Aperçu des forces et des points à améliorer ».

CHAPITRE 7 : RÉCAPITULATIFS STATISTIQUES ET PSYCHOMÉTRIQUES

Diverses analyses statistiques et psychométriques ont été menées pour les Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, le Test de mathématiques, 9^e année, et le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) de 2009-2010. Le présent chapitre résume les résultats de ces analyses, notamment les résultats de la théorie classique des scores (TCS), de la théorie de la réponse à l'item (TRI), du fonctionnement différentiel d'item (FDI) et de l'exactitude et de l'uniformité des décisions. Toutes les estimations de paramètres des items selon la TRI ont été obtenues à partir du processus d'étalonnage utilisé pour les échantillons de mise en équivalence (décrit au chapitre 5). Vous trouverez des données détaillées sur chaque item à l'annexe 7.1.

Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen

Analyse selon la théorie classique des scores (TCS)

Le tableau 7.1 présente des statistiques descriptives, les estimations alpha de Cronbach de la fidélité des scores et l'erreur type de mesure (ETM) pour les tests en français et en anglais, cycles primaire et moyen. Les moyennes des tests (converties en pourcentage) se situaient entre 57,4 % (pour la composante lecture du test du cycle primaire en anglais) et 66,2 % (pour la composante écriture du test du cycle moyen en français).

La fidélité et l'erreur type de mesure correspondante renvoient à la précision des scores; un degré de précision élevé se traduit par un coefficient de fidélité élevé et une faible erreur type de mesure correspondante. Pour les tests des cycles primaire et moyen, les estimations alpha de Cronbach se situent entre 0,86 et 0,88 pour la composante lecture, entre 0,80 et 0,82 pour la composante écriture et entre 0,87 et 0,89 pour la composante mathématiques. Les erreurs types correspondantes du score maximum possible varient entre 4,6 % et 4,9 % pour la composante lecture, entre 6,6 % et 7,2 % pour la composante écriture et entre 5,7 % et 6,9 % pour la composante mathématiques. La fidélité pour la composante écriture est un peu plus basse que celle pour la composante lecture et la composante mathématiques. Cela est attribuable, en partie, au plus petit nombre d'items en écriture et à la subjectivité dans la notation du rendement en écriture¹. Si l'on prend en considération ces deux facteurs, la fidélité obtenue et les erreurs types de mesure sont acceptables et montrent que les scores accordés à ces tests offrent un degré de précision satisfaisant.

¹ Par exemple, si l'on augmentait le nombre d'items en écriture afin qu'il corresponde au nombre d'items en lecture, l'alpha de Cronbach pour la composante écriture du test en français, cycle primaire, serait d'environ 0,91.

Tableau 7.1 Statistiques descriptives du test, fidélité et erreur type de mesure (cycles primaire et moyen)

Test	Nombre d'items	Type d'item		Score maximum possible	Nombre d'élèves	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type	Coefficient alpha de Cronbach	Erreur type de mesure
		CM	RC								
Lecture, cycle primaire (anglais)	36	26	10	66	115 950	0	65	37,88	8,90	0,87	3,21
Lecture, cycle moyen (anglais)	36	26	10	66	128 687	0	66	39,79	8,84	0,88	3,06
Lecture, cycle primaire (français)	36	26	10	66	6 766	6	63	39,92	8,67	0,86	3,24
Lecture, cycle moyen (français)	36	26	10	66	6 442	4	66	41,31	8,96	0,87	3,23
Écriture, cycle primaire (anglais)	14	8	6*	29	116 331	0	29	17,89	4,70	0,80	2,10
Écriture, cycle moyen (anglais)	14	8	6*	29	128 827	0	29	18,29	4,52	0,82	1,92
Écriture, cycle primaire (français)	14	8	6*	29	6 773	2	29	17,35	4,39	0,81	1,91
Écriture, cycle moyen (français)	14	8	6*	29	6 440	2	29	19,21	4,29	0,80	1,92
Mathématiques, cycle primaire (anglais)	36	28	8	60	120 441	0	60	38,66	11,51	0,87	4,15
Mathématiques, cycle moyen (anglais)	36	28	8	60	128 474	0	60	37,92	11,69	0,89	3,88
Mathématiques, cycle primaire (français)	36	28	8	60	6 786	7	60	39,17	10,31	0,89	3,42
Mathématiques, cycle moyen (français)	36	28	8	60	6 428	0	60	36,99	11,55	0,89	3,83

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite.

* Tâche d'écriture courte et tâche d'écriture longue.

Analyse selon la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Dans l'analyse selon la TRI, les paramètres de l'item sont estimés à partir des réponses d'élèves utilisées dans l'échantillon d'étalonnage mis en équivalence (se reporter au chapitre 5). Les paramètres de l'item estimés sont ensuite utilisés pour pondérer toutes les réponses des élèves. Les statistiques descriptives des scores selon la TRI sont indiquées au tableau 7.2 et couvrent la population totale. Les scores moyens portant sur la capacité de l'élève sont inférieurs à zéro et les écarts types sont inférieurs à un (en raison de l'inclusion de tous les élèves). Les estimations de paramètres des items sont présentées pour chaque item à l'annexe 7.1.

Tableau 7.2 Statistiques descriptives des scores selon la TRI (cycles primaire et moyen)

Test	Nombre d'élèves	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Lecture, cycle primaire (anglais)	115 950	-3,85	3,50	-0,12	1,00
Lecture, cycle moyen (anglais)	128 687	-3,93	3,49	-0,15	1,02
Lecture, cycle primaire (français)	6 766	-3,82	2,95	-0,08	0,98
Lecture, cycle moyen (français)	6 442	-3,93	3,20	-0,11	0,99
Écriture, cycle primaire (anglais)	116 331	-3,56	2,64	-0,08	0,93
Écriture, cycle moyen (anglais)	128 827	-3,66	2,58	-0,14	0,98
Écriture, cycle primaire (français)	6 773	-3,61	2,82	-0,04	0,94
Écriture, cycle moyen (français)	6 440	-3,74	2,40	-0,09	0,96
Mathématiques, cycle primaire (anglais)	120 441	-3,71	2,40	-0,10	1,00
Mathématiques, cycle moyen (anglais)	128 474	-3,68	2,44	-0,13	1,01
Mathématiques, cycle primaire (français)	6 786	-3,47	2,54	-0,07	0,98
Mathématiques, cycle moyen (français)	6 428	-3,72	2,56	-0,08	0,98

Les courbes caractéristiques du test (CCT) et la distribution des valeurs thêta des élèves sont présentées aux figures 7.1 à 7.12. La pente des CCT débute au coin inférieur gauche et monte jusqu'au coin supérieur droit. Ces courbes peuvent servir à traduire un score sur la capacité de l'élève selon la TRI en un score sur la capacité de l'élève selon la TCS, tel qu'indiqué par l'axe vertical gauche. Par exemple, un élève du cycle primaire qui présente un score thêta de - 1,0 à la composante lecture du test en anglais devrait avoir un score observé d'environ 48 %. L'échelle verticale de droite indique le pourcentage d'élèves à chaque valeur thêta et les points de découpage thêta utilisés pour attribuer les niveaux de rendement aux élèves qui sont indiqués sur les graphiques. Les fonctions d'information du test (FIT), qui indiquent où les composantes de chaque test renferment le plus d'information, sont fournies aux figures 7.13 à 7.24. Par exemple, l'information maximale fournie par la composante lecture du test du cycle primaire en anglais se trouve environ à la valeur thêta - 0,90. La précision des scores est plus élevée à ce point. Les points de découpage thêta utilisés pour attribuer les niveaux de rendement aux élèves sont aussi indiqués pour montrer la quantité d'information à chaque point de découpage.

Figure 7.1 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante lecture, cycle primaire (anglais)

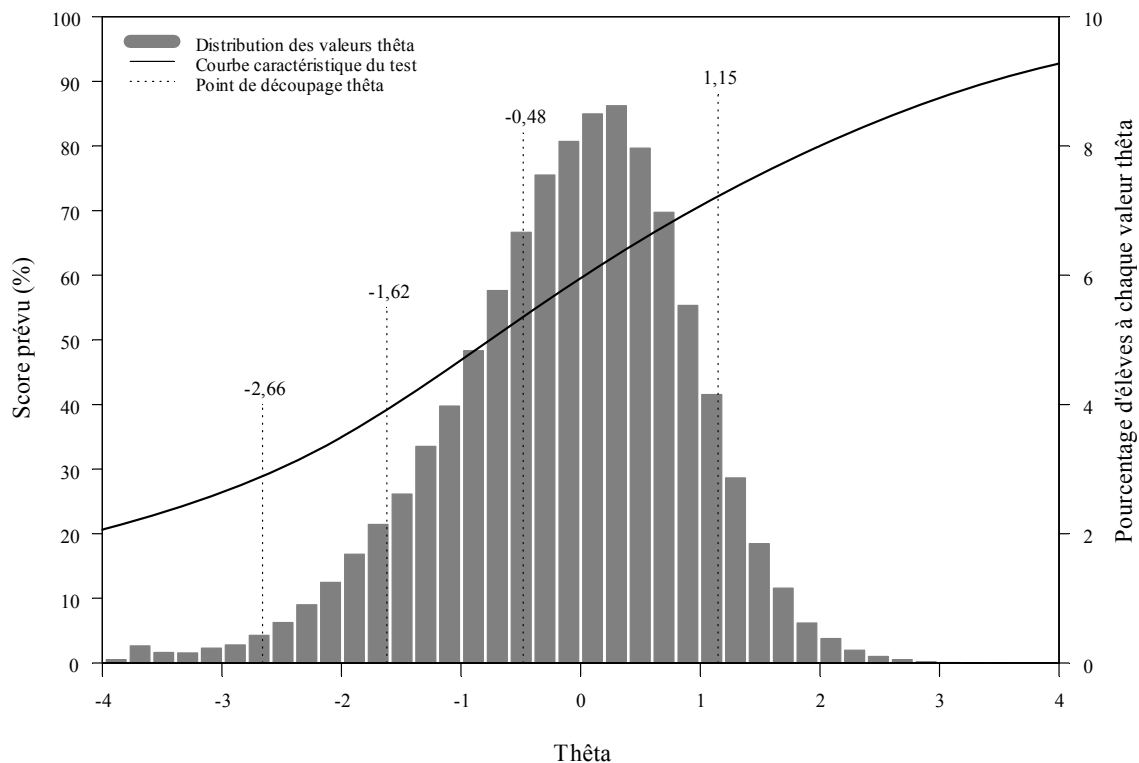


Figure 7.2 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante lecture, cycle moyen (anglais)

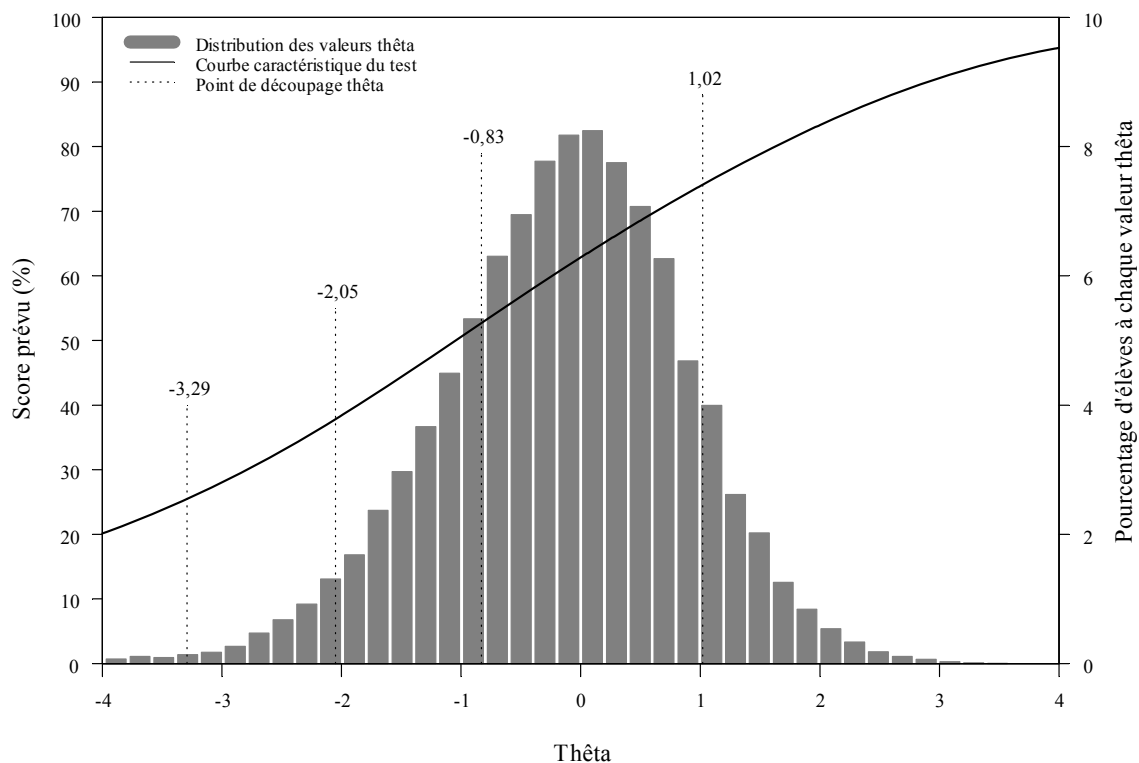


Figure 7.3 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante lecture, cycle primaire (français)

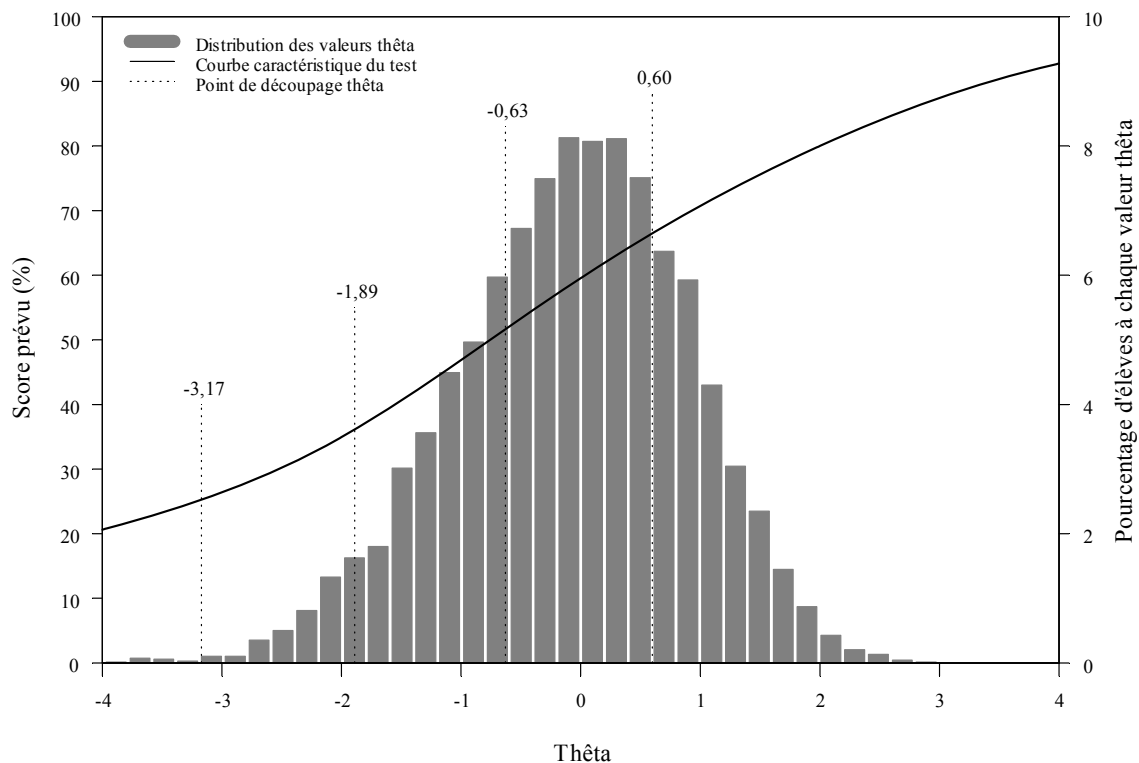


Figure 7.4 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante lecture, cycle moyen (français)

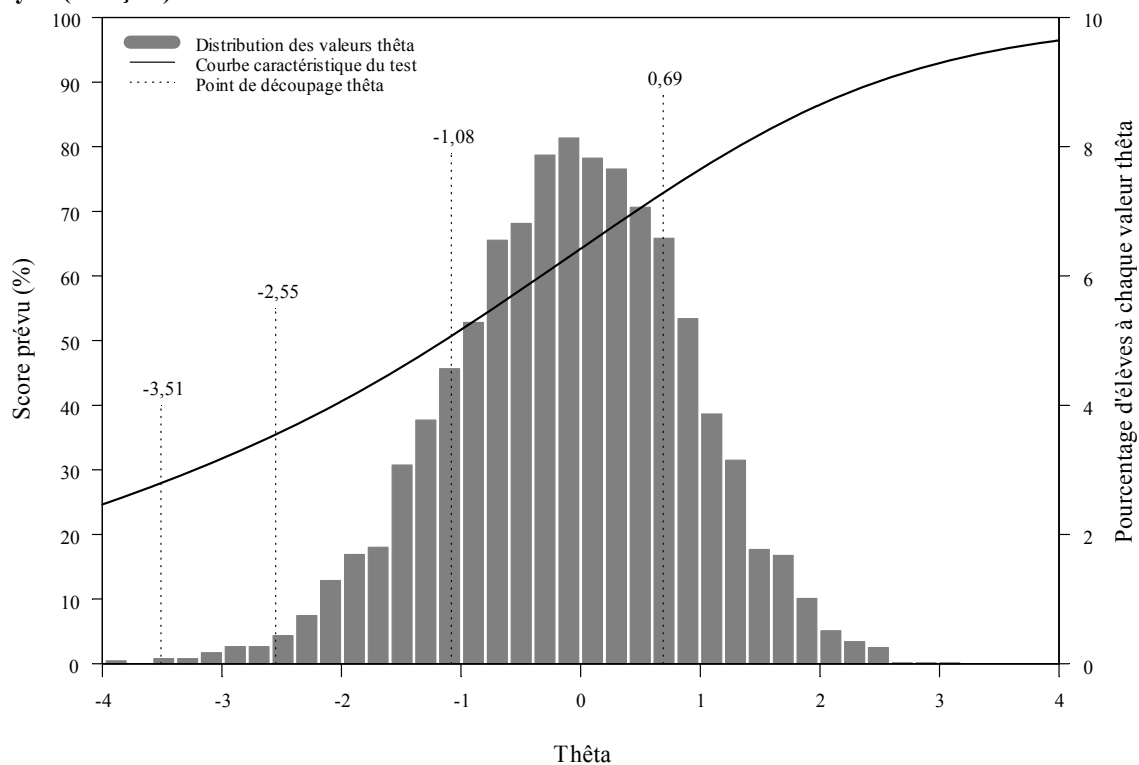


Figure 7.5 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante écriture, cycle primaire (anglais)

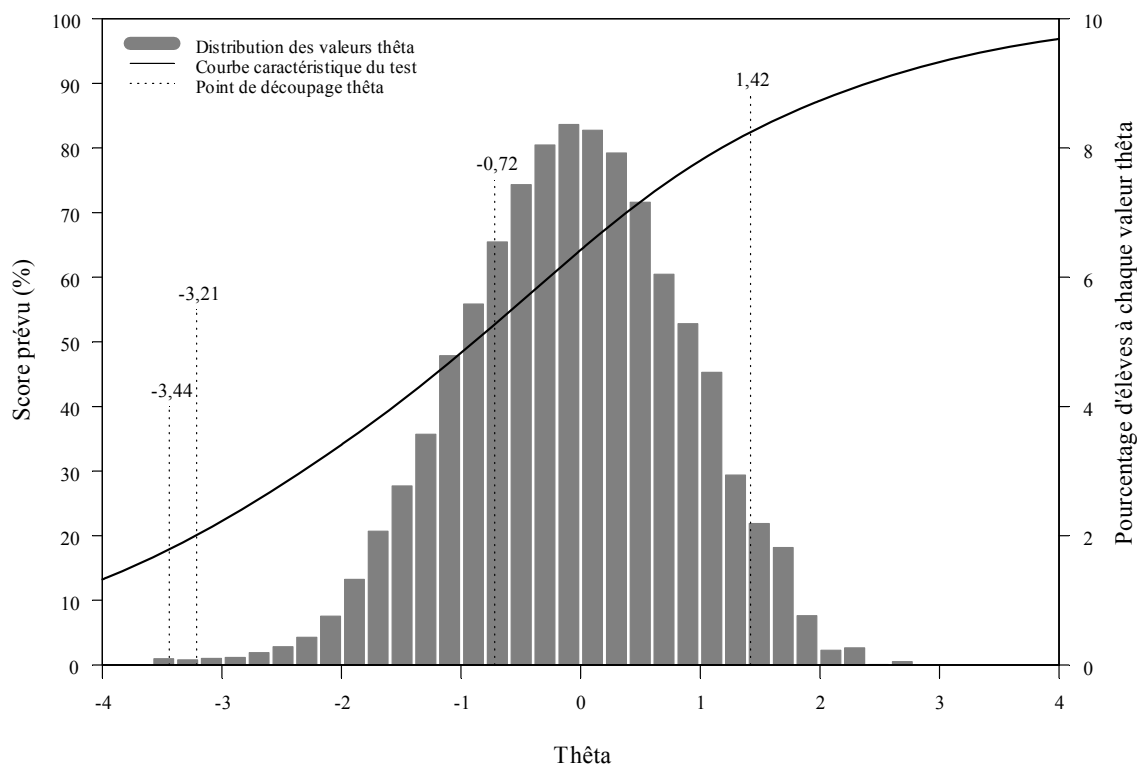


Figure 7.6 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante écriture, cycle moyen (anglais)

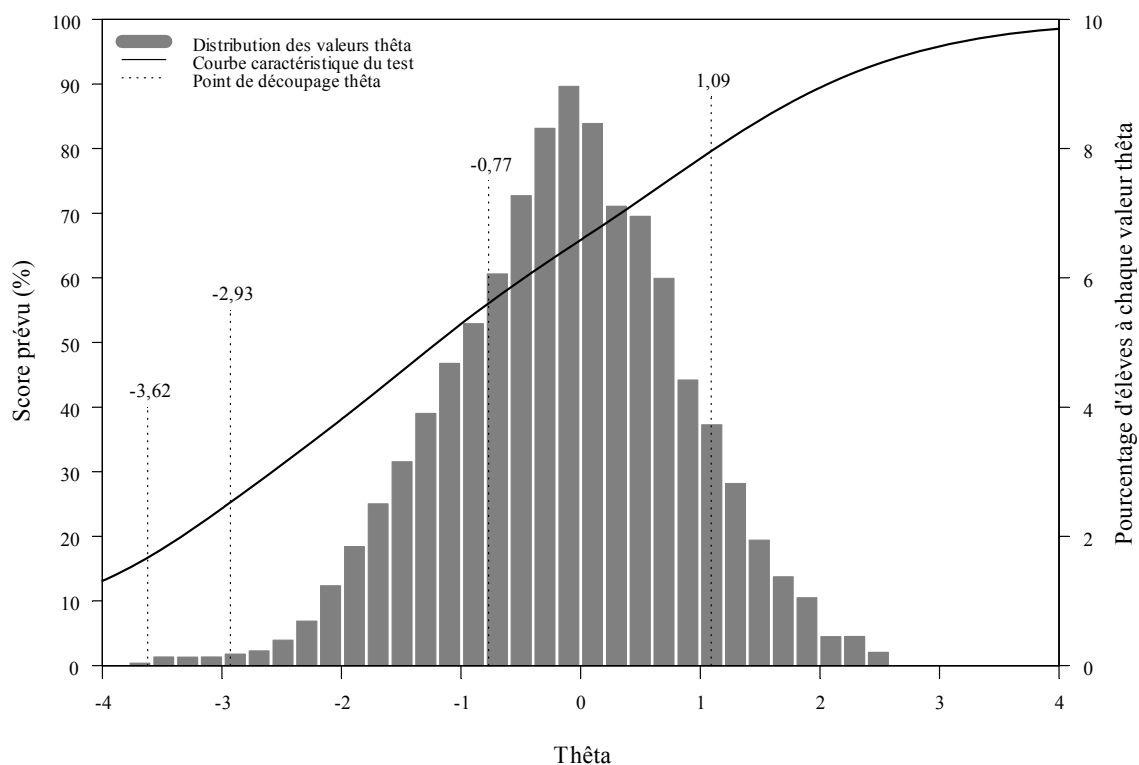


Figure 7.7 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante écriture, cycle primaire (français)

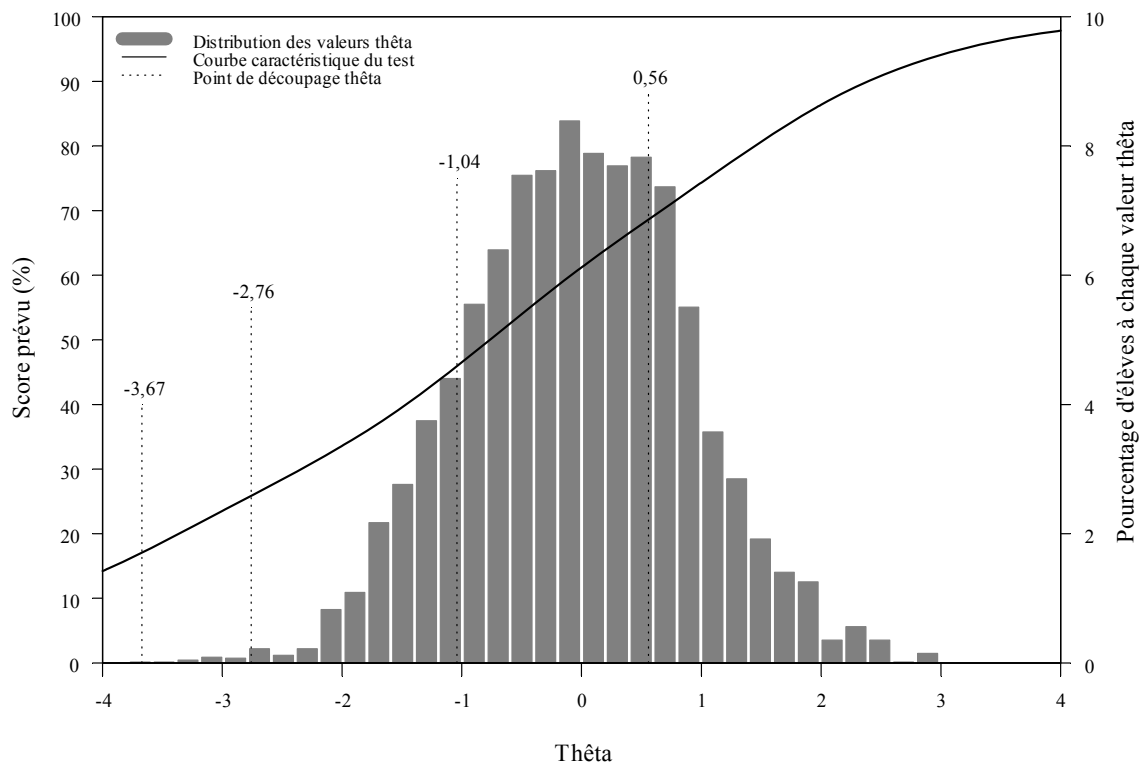


Figure 7.8 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante écriture, cycle moyen (français)

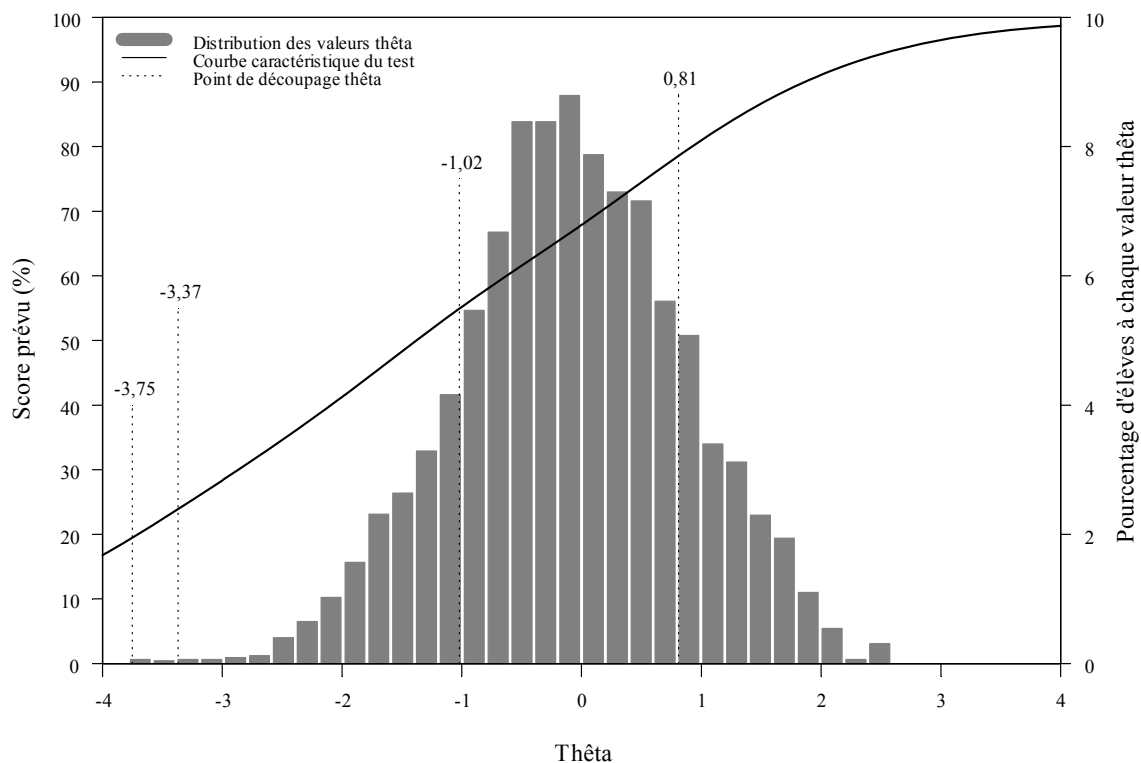


Figure 7.9 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

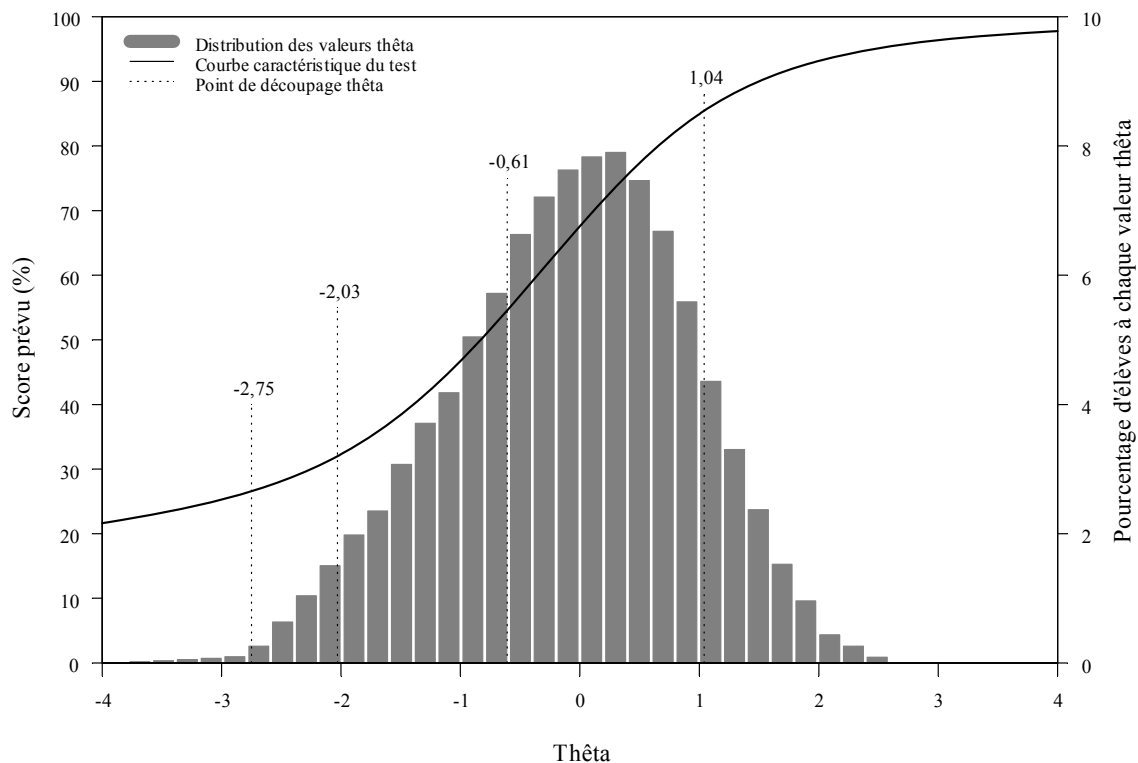


Figure 7.10 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

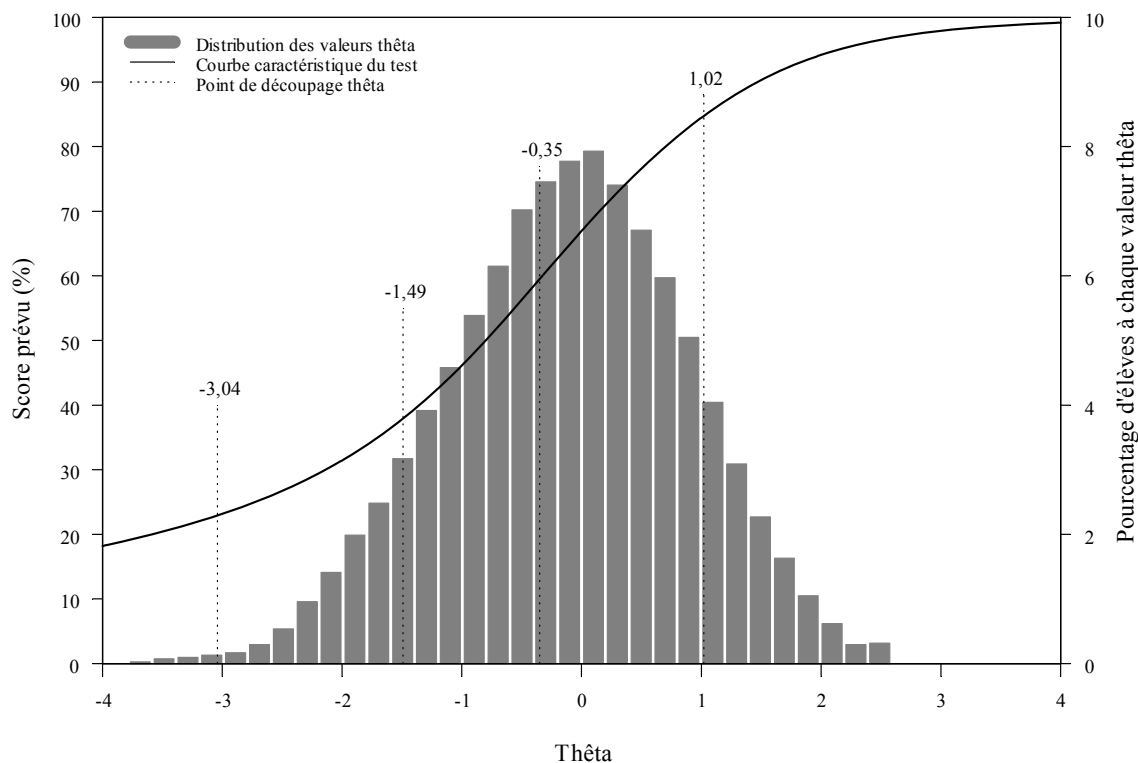


Figure 7.11 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante mathématiques, cycle primaire (français)

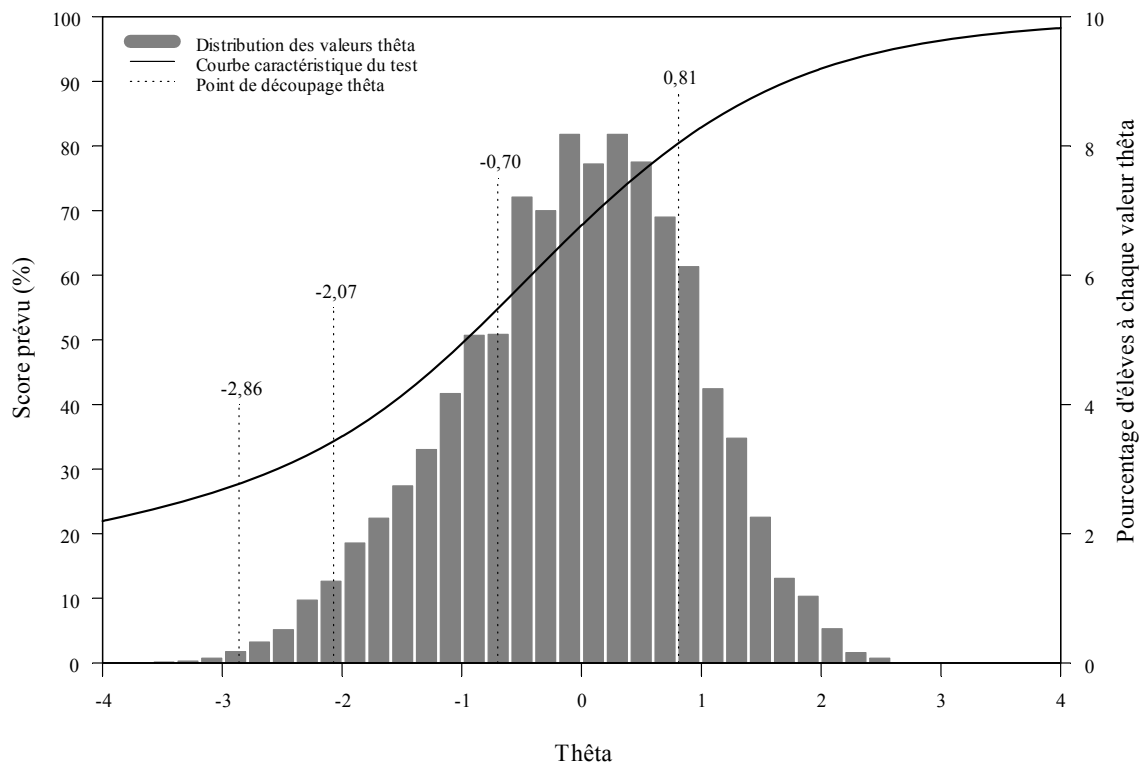


Figure 7.12 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour la composante mathématiques, cycle moyen (français)

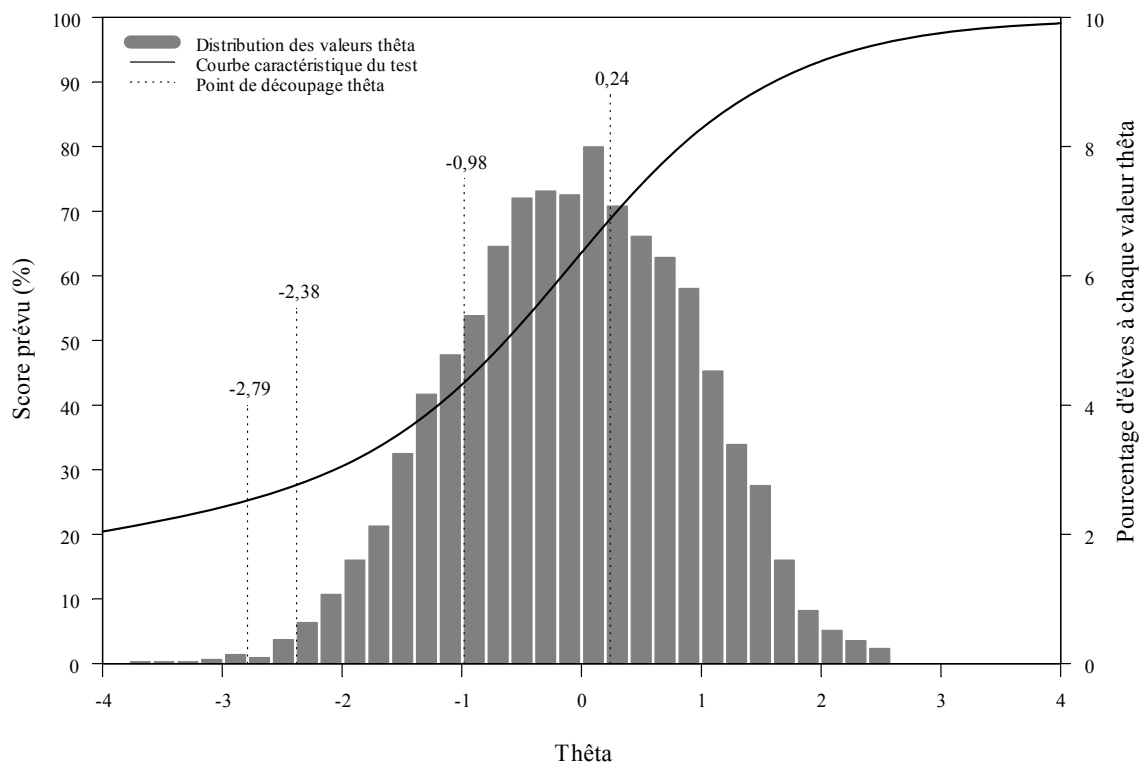


Figure 7.13 Fonction d'information du test de la composante lecture, cycle primaire (anglais)

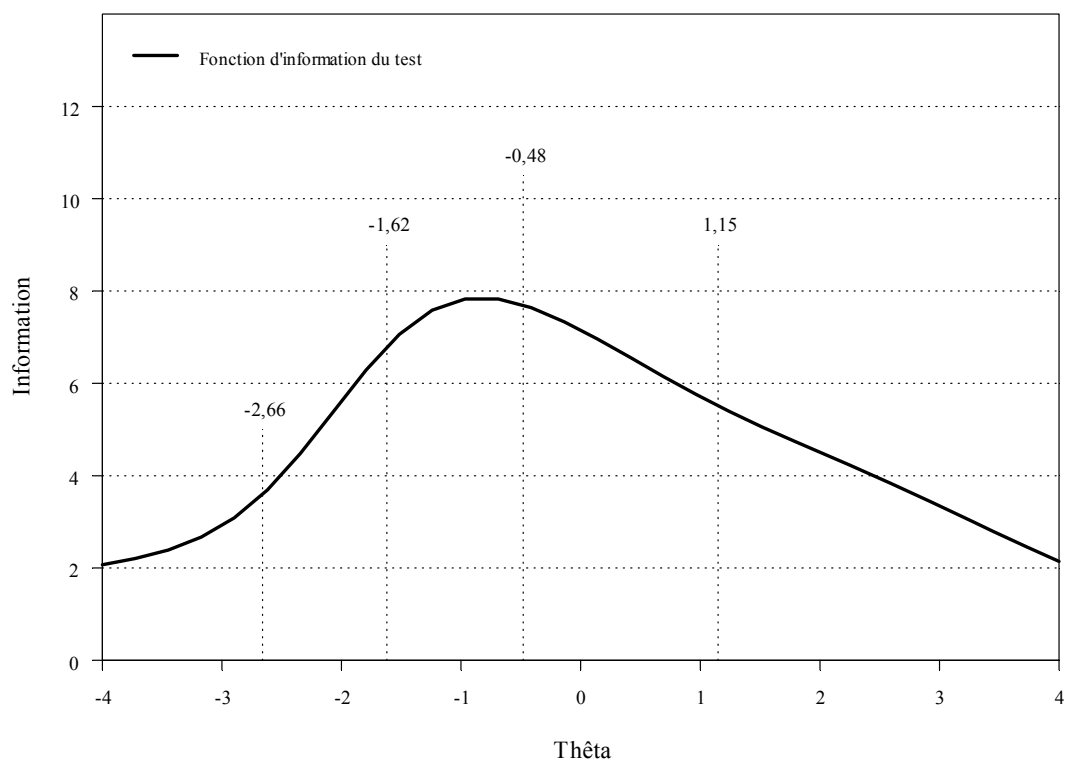


Figure 7.14 Fonction d'information du test de la composante lecture, cycle moyen (anglais)

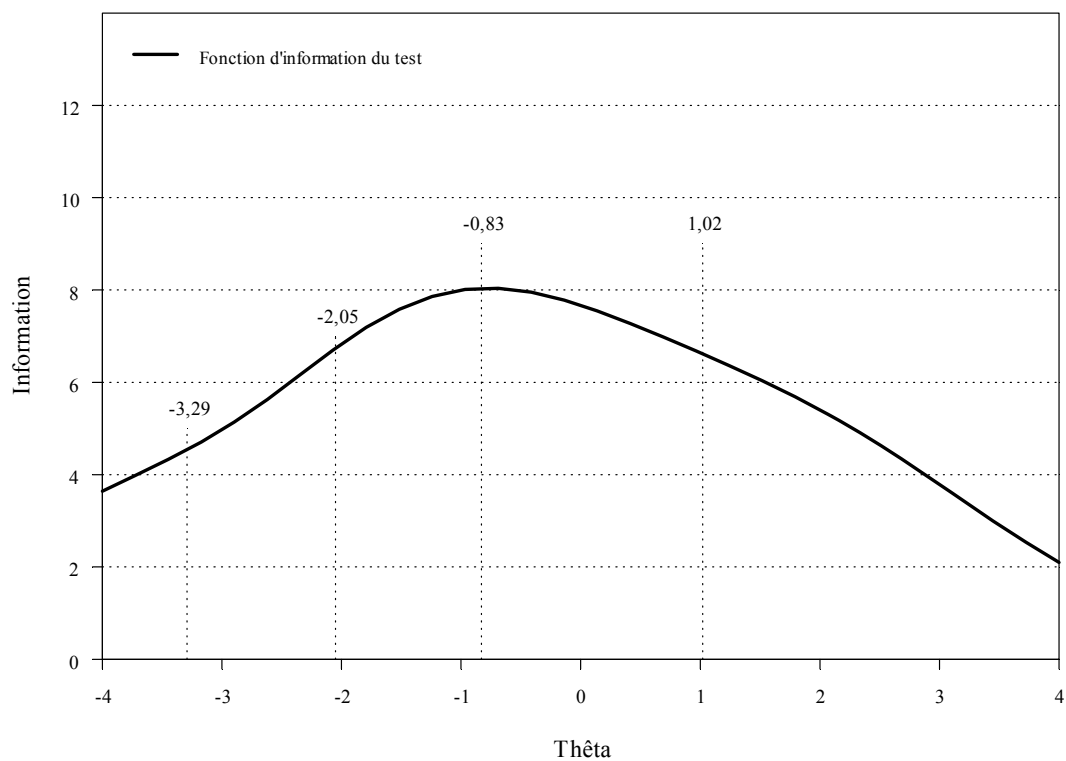


Figure 7.15 Fonction d'information du test de la composante lecture, cycle primaire (français)

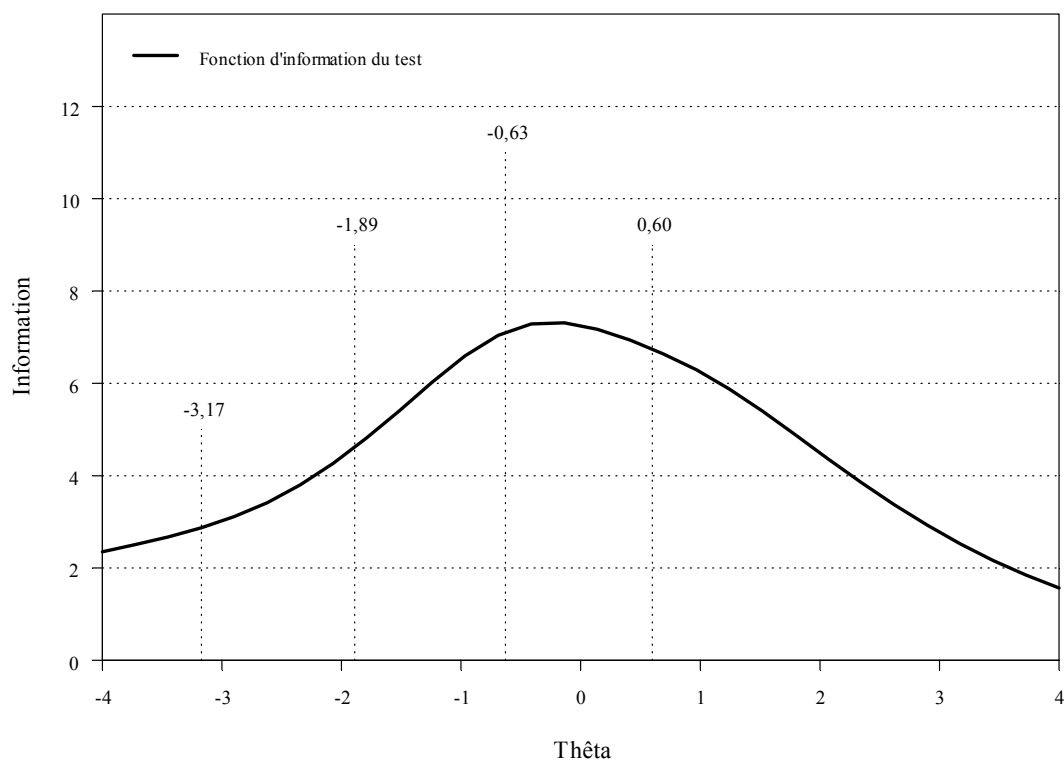


Figure 7.16 Fonction d'information du test de la composante lecture, cycle moyen (français)

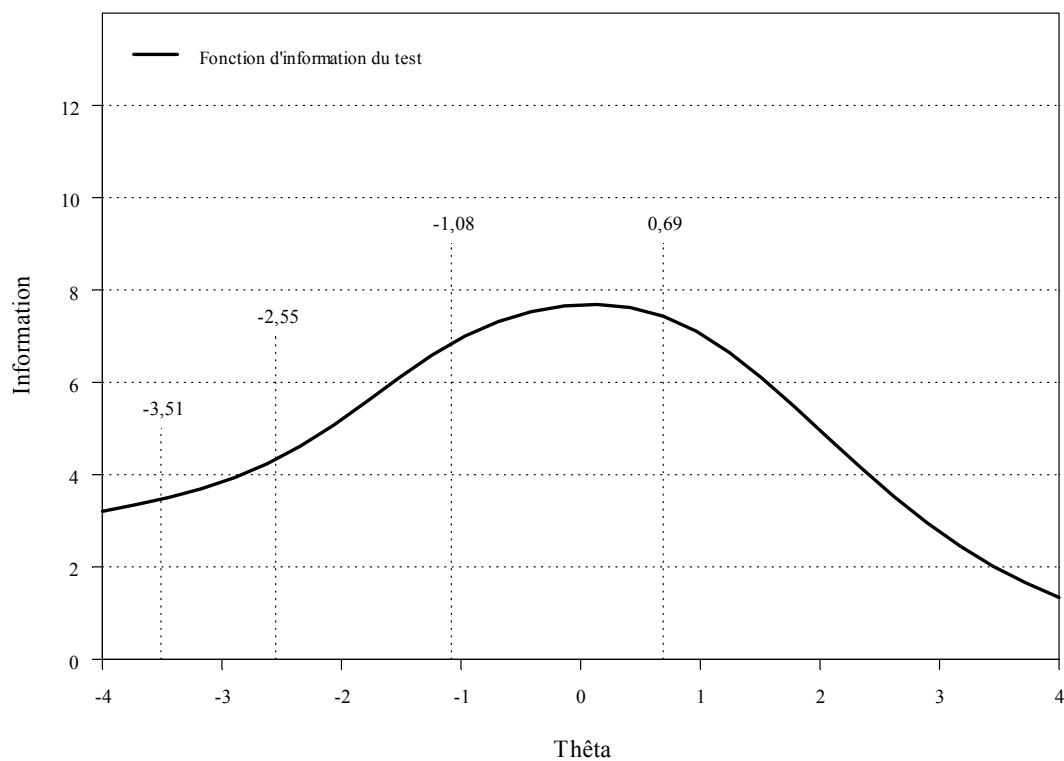


Figure 7.17 Fonction d'information du test de la composante écriture, cycle primaire (anglais)

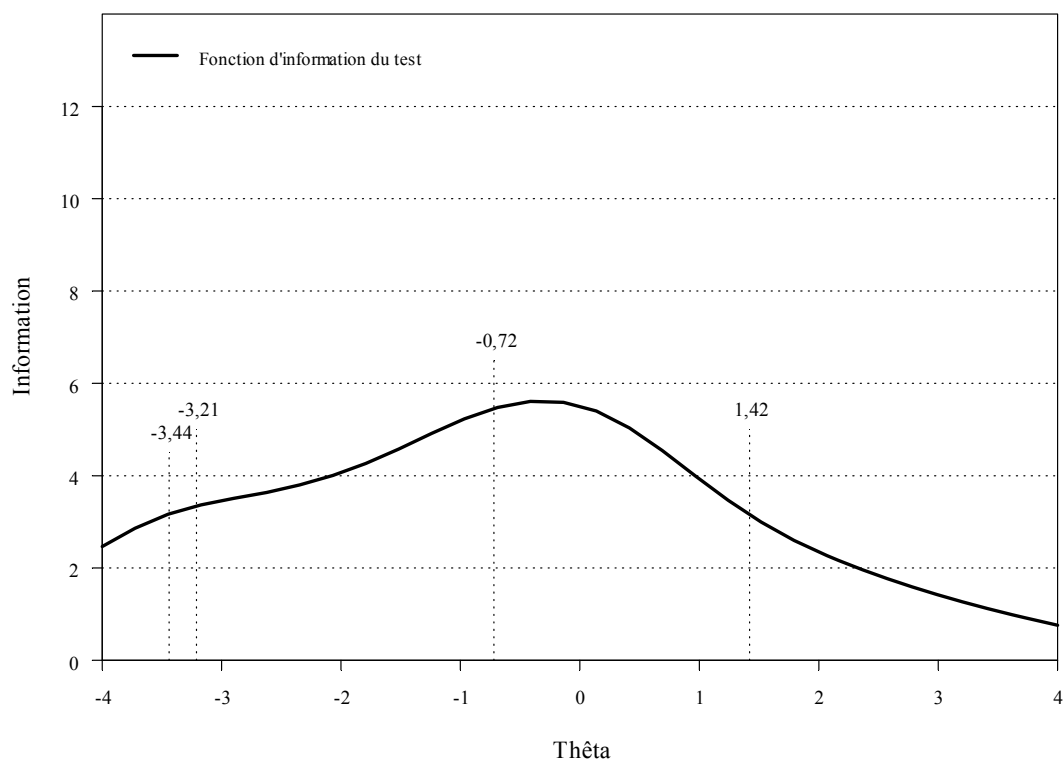


Figure 7.18 Fonction d'information du test de la composante écriture, cycle moyen (anglais)

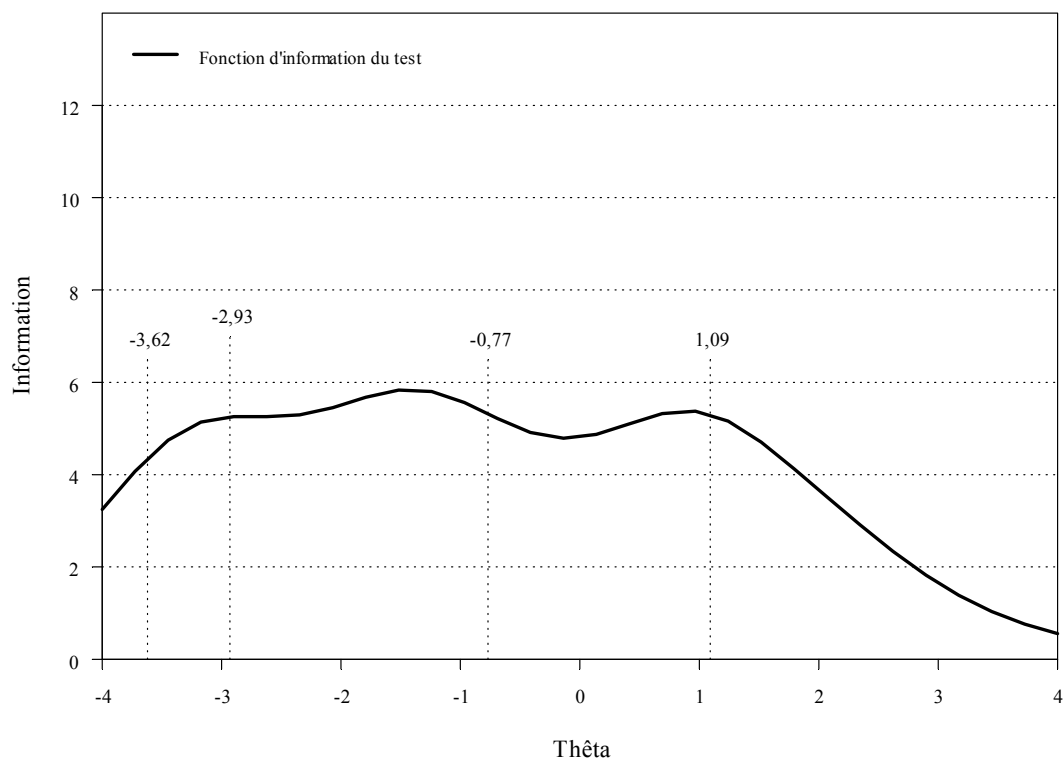


Figure 7.19 Fonction d'information du test de la composante écriture, cycle primaire (français)

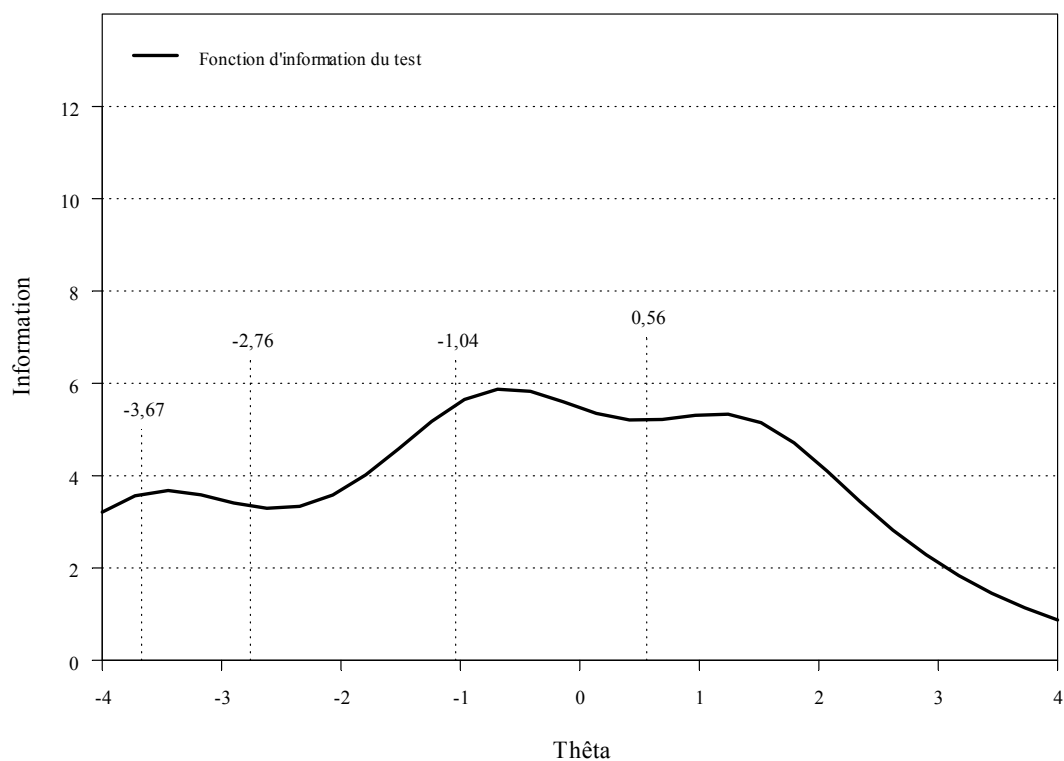


Figure 7.20 Fonction d'information du test de la composante écriture, cycle moyen (français)

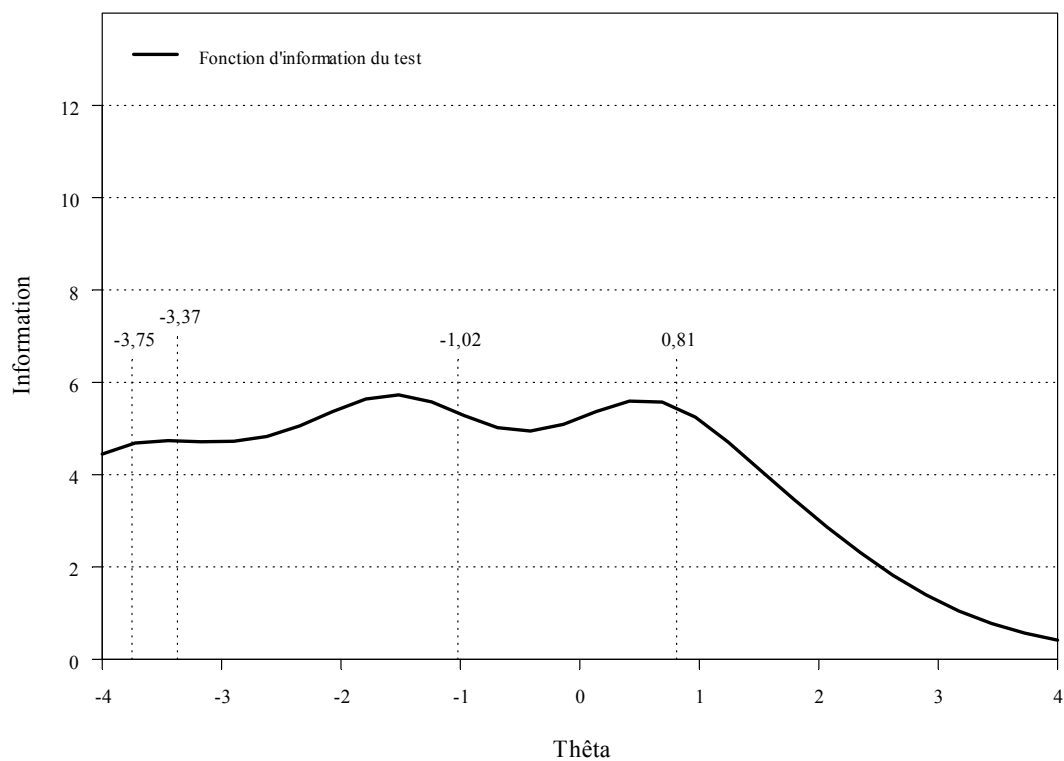


Figure 7.21 Fonction d'information du test de la composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

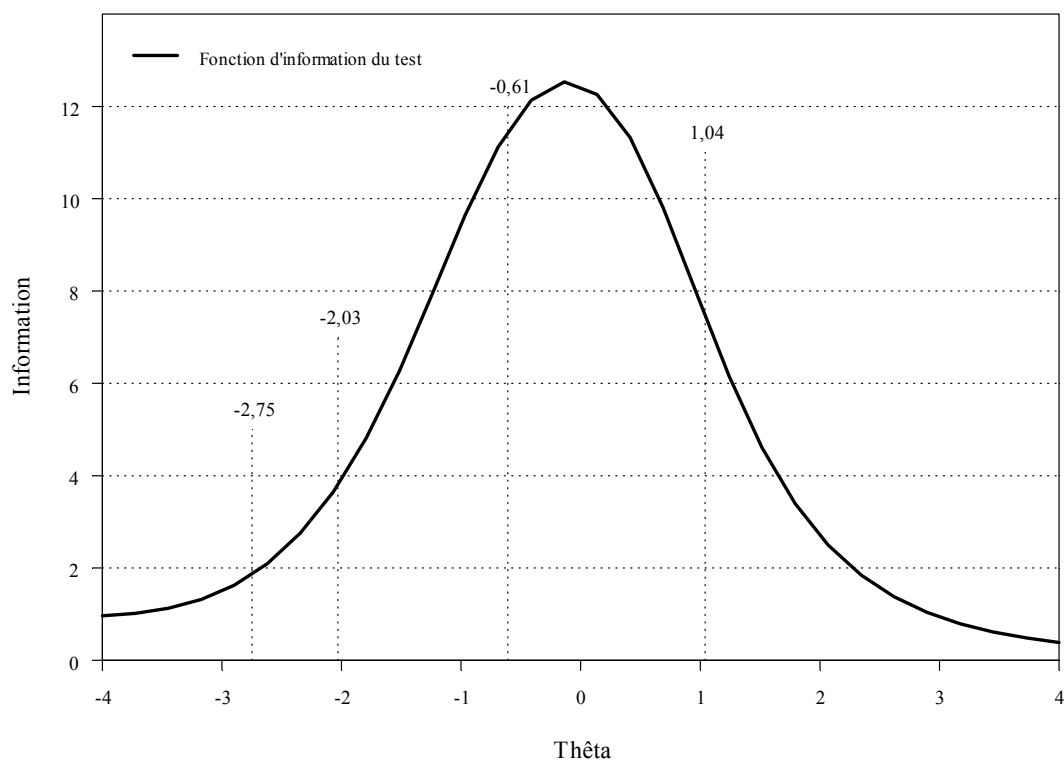


Figure 7.22 Fonction d'information du test de la composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

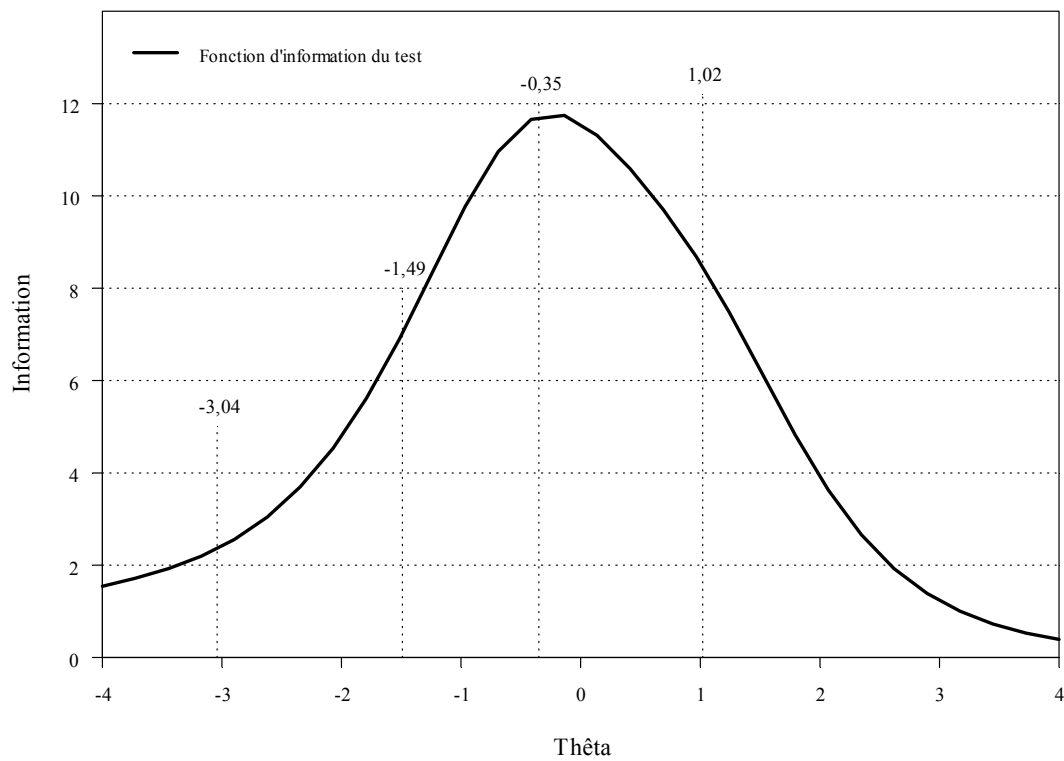


Figure 7.23 Fonction d'information du test de la composante mathématiques, cycle primaire (français)

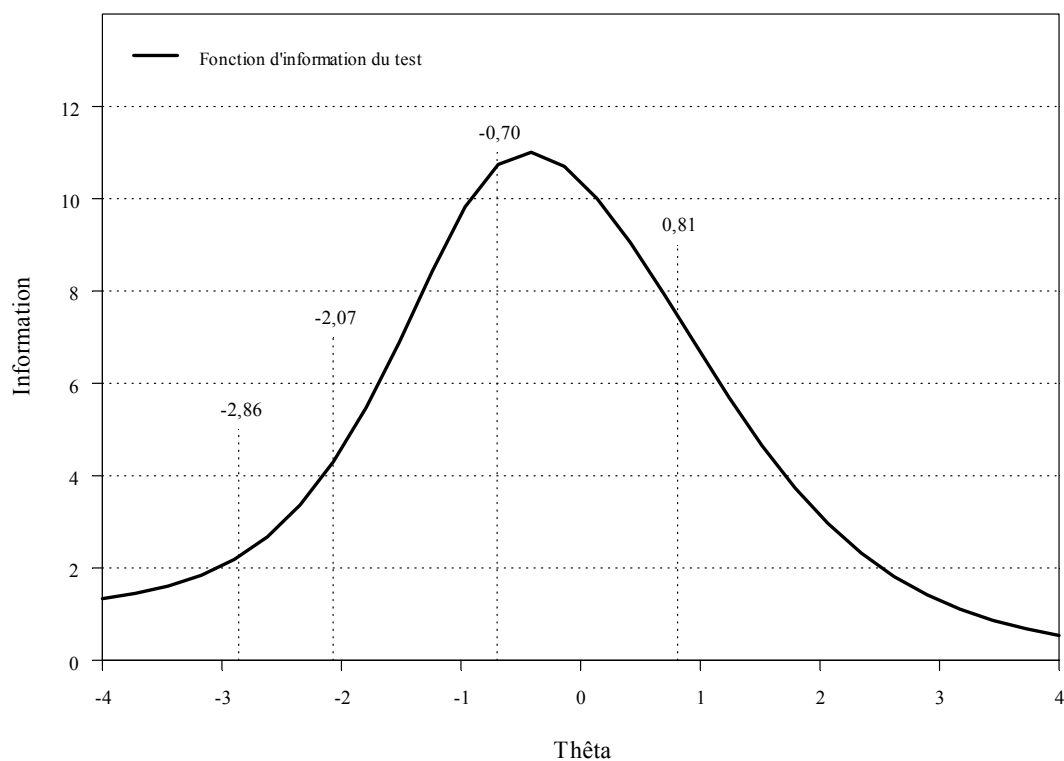
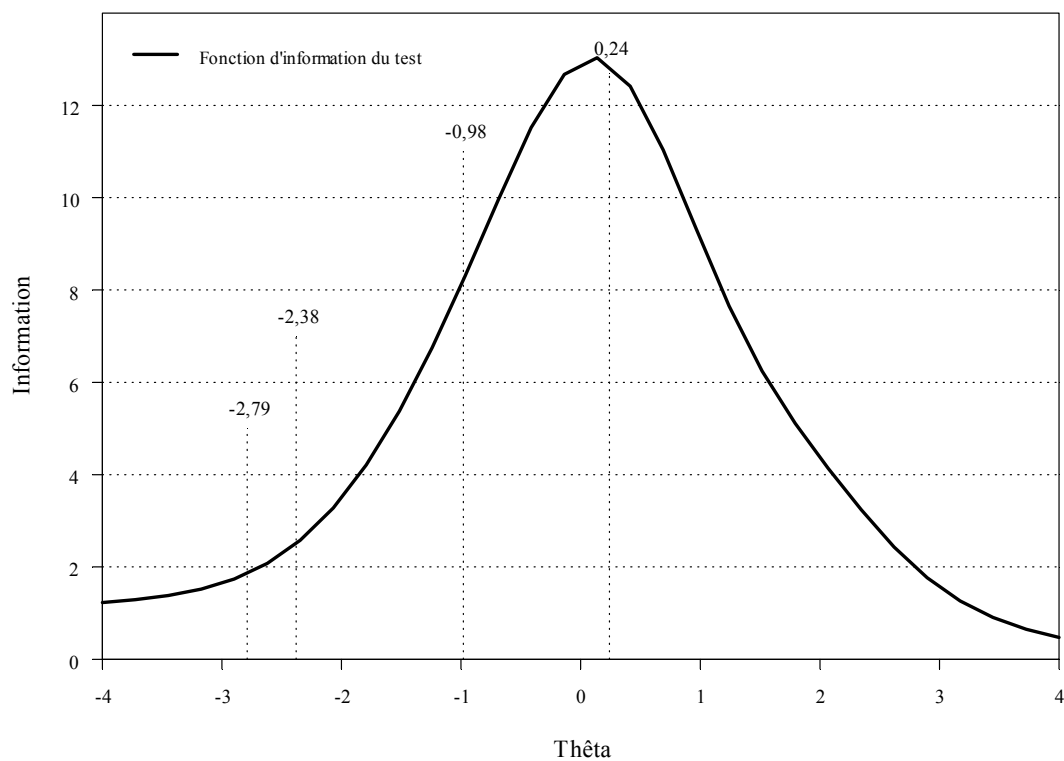


Figure 7.24 Fonction d'information du test de la composante mathématiques, cycle moyen (français)



Statistiques descriptives sur les items selon la théorie classique des scores (TCS) et la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Le tableau 7.3 présente un récapitulatif des statistiques descriptives selon la TCS et la TRI, pour les items compris dans les tests en français et en anglais, cycles primaire et moyen. Ces statistiques ont été calculées à l'aide de l'échantillon de mise en équivalence (se reporter au chapitre 5). Tel que prévu, on retrouve une relation inverse entre l'estimation de la difficulté de l'item de la TCS et l'estimation de la position du paramètre de la TRI, en raison de la différence dans les définitions sur la difficulté élaborées par les deux méthodes. Par contre, il y a une relation positive entre l'estimation de la corrélation item/total selon la TCS et l'estimation du paramètre de pente selon la TRI. Reportez-vous à l'annexe 7.1 pour consulter les statistiques sur chaque item.

Tableau 7.3 Statistiques descriptives portant sur les statistiques d'items selon la TCS et les estimations des paramètres de l'item selon la TRI (cycles primaire et moyen)

Test	Nombre d'items	Statistiques descriptives	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI*	
			Difficulté de l'item	Corrélation item/total	Pente	Position
Lecture, cycle primaire (anglais)	36	Minimum	0,38	0,08	0,13	-2,74
		Maximum	0,93	0,50	1,08	1,31
		Moyenne	0,66	0,35**	0,62	-0,69
		Écart type	0,16	0,09	0,24	0,92
Lecture, cycle moyen (anglais)	36	Minimum	0,45	0,10	0,18	-4,10
		Maximum	0,98	0,54	1,03	2,37
		Moyenne	0,70	0,35	0,60	-0,92
		Écart type	0,16	0,16	0,18	1,21
Lecture, cycle primaire (français)	36	Minimum	0,39	0,16	0,27	-3,62
		Maximum	0,93	0,49	1,04	0,98
		Moyenne	0,66	0,35	0,60	-0,77
		Écart type	0,14	0,08	0,19	0,91
Lecture, cycle moyen (français)	36	Minimum	0,41	0,12	0,19	-2,36
		Maximum	0,94	0,55	1,04	1,02
		Moyenne	0,66	0,35	0,58	-0,78
		Écart type	0,12	0,11	0,20	0,87
Écriture, cycle primaire (anglais)	14	Minimum	0,47	0,21	0,32	-1,71
		Maximum	0,81	0,59	1,04	0,69
		Moyenne	0,64	0,42**	0,64	-0,70
		Écart type	0,11	0,13	0,18	0,69
Écriture, cycle moyen (anglais)	14	Minimum	0,40	0,24	0,41	-2,45
		Maximum	0,90	0,61	1,15	1,28
		Moyenne	0,67	0,44	0,71	-0,99
		Écart type	0,13	0,14	0,25	0,92
Écriture, cycle primaire (français)	14	Minimum	0,44	0,22	0,41	-1,96
		Maximum	0,83	0,58	1,14	0,30
		Moyenne	0,68	0,44	0,74	-0,97
		Écart type	0,14	0,13	0,20	0,69
Écriture, cycle moyen (français)	14	Minimum	0,29	0,18	0,35	-2,34
		Maximum	0,89	0,62	1,21	2,12
		Moyenne	0,67	0,42	0,71	-0,93
		Écart type	0,15	0,17	0,26	1,14

* Un paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple.

** La corrélation moyenne entre l'item et le total est obtenue par la transformation de la corrélation entre l'item et le total de chaque item selon le coefficient Z de Fisher, puis par la contre-transformation de la moyenne du coefficient Z en résultant en chiffre de corrélation.

Tableau 7.3 Statistiques descriptives portant sur les statistiques relatives aux items selon la TCS et les estimations des paramètres de l'item selon la TRI (cycles primaire et moyen) (suite)

Test	Nombre d'items	Statistiques descriptives	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI*	
			Difficulté de l'item	Corrélation item/total	Pente	Position
Mathématiques, cycle primaire (anglais)	36	Minimum	0,45	0,29	0,27	-2,57
		Maximum	0,89	0,73	1,33	0,59
		Moyenne	0,65	0,44	0,74	-0,70
		Écart type	0,11	0,11	0,29	0,84
Mathématiques, cycle moyen (anglais)	36	Minimum	0,32	0,24	0,29	-2,30
		Maximum	0,90	0,83	1,20	1,22
		Moyenne	0,63	0,42	0,73	-0,60
		Écart type	0,15	0,14	0,21	0,96
Mathématiques, cycle primaire (français)	36	Minimum	0,47	0,23	0,32	-2,35
		Maximum	0,90	0,63	1,41	0,60
		Moyenne	0,67	0,42	0,73	-0,77
		Écart type	0,12	0,10	0,28	0,81
Mathématiques, cycle moyen (français)	36	Minimum	0,26	0,08	0,32	-2,94
		Maximum	0,91	0,69	1,28	1,98
		Moyenne	0,61	0,43	0,76	-0,49
		Écart type	0,15	0,14	0,26	1,05

* Un paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple.

** La corrélation moyenne entre l'item et le total est obtenue par la transformation de la corrélation entre l'item et le total de chaque item selon le coefficient Z de Fisher, puis par la contre-transformation de la moyenne du coefficient Z en résultant en chiffre de corrélation.

Test de mathématiques, 9^e année

Analyse selon la théorie classique des scores (TCS)

Le tableau 7.4 présente les statistiques descriptives, les estimations alpha de Cronbach de la fidélité des scores et l'erreur type de mesure pour les versions du cours appliqué et théorique, en français et en anglais, du Test de mathématiques, 9^e année. Les pourcentages moyens du test de mathématiques, cours appliqué, se situaient entre 51,11 % (français, printemps) et 57,38 % (anglais, printemps). Les pourcentages moyens du test de mathématiques, cours théorique, se situaient entre 58,19 % (français, printemps) et 67,36 % (anglais, printemps).

Les estimations alpha de Cronbach variaient entre 0,83 et 0,85 pour le cours appliqué de mathématiques et entre 0,85 et 0,87 pour le cours théorique de mathématiques. Les erreurs types correspondantes du score maximal possible, qui sont sensiblement les mêmes, variaient entre 7,06 % et 7,82 % pour le cours appliqué de mathématiques et entre 6,82 % et 7,29 % pour le cours théorique de mathématiques. La fidélité obtenue et les erreurs types de mesure étaient acceptables. Cela démontre que les scores accordés aux tests donnent une précision satisfaisante.

Tableau 7.4 Statistiques descriptives du test, fidélité et erreur type de mesure (mathématiques, 9^e année)

Cours	Nombre d'items	Type d'item		Score maximum possible	Nombre d'élèves	Min.	Max.	Moyenne	É T	Coefficient alpha de Cronbach	Erreur-type de mesure
		CM	RC								
appliqué, hiver (anglais)	31	24	7	52	19 007	1	52	29,02	10,09	0,85	3,91
appliqué, printemps (anglais)	31	24	7	52	22 986	0	52	29,84	8,68	0,83	3,57
théorique, hiver (anglais)	31	24	7	52	43 182	0	52	32,98	9,73	0,86	3,67
théorique, printemps (anglais)	31	24	7	52	55 299	3	52	35,03	9,19	0,85	3,53
appliqué, hiver (français)	31	24	7	52	363	6	49	28,12	9,80	0,85	3,74
appliqué, printemps (français)	31	24	7	52	1 058	6	52	26,58	9,02	0,83	3,67
théorique, hiver (français)	31	24	7	52	1 354	6	52	31,78	10,02	0,87	3,65
théorique, printemps (français)	31	24	7	52	2 744	1	52	30,26	9,97	0,86	3,71

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite; É T = écart type.

Analyse selon la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Dans l'analyse selon la TRI, les paramètres de l'item sont estimés à partir des réponses d'élèves utilisées dans l'échantillon d'étalonnage mis en équivalence (se reporter au chapitre 5). Les paramètres de l'item estimés sont ensuite utilisés pour pondérer toutes les réponses des élèves. Les statistiques descriptives figurant au tableau 7.5 représentent la population totale des élèves. Les scores moyens portant sur la capacité de l'élève varient entre - 0,14 et 0,04 pour le cours appliqué de mathématiques et entre - 0,09 et - 0,04 pour le cours théorique de mathématiques. Les scores moyens qui n'égalent pas zéro et les écarts types qui n'égalent pas un sont dus en raison de l'inclusion de tous les élèves. Les estimations de paramètres des items sont présentées pour chaque item à l'annexe 7.1.

Tableau 7.5 Statistiques descriptives des scores selon la TRI (mathématiques, 9^e année)

Cours	Nombre d'élèves	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
appliqué, hiver (anglais)	19 007	-3,24	2,77	-0,14	0,99
appliqué, printemps (anglais)	22 986	-3,49	2,93	-0,01	0,96
théorique, hiver (anglais)	43 182	-3,44	2,34	-0,09	0,94
théorique, printemps (anglais)	55 299	-3,44	2,33	0,04	0,95
appliqué, hiver (français)	363	-2,63	2,34	0,04	0,96
appliqué, printemps (français)	1 058	-2,86	2,97	-0,11	0,94
théorique, hiver (français)	1 354	-2,76	2,55	0,01	0,97
théorique, printemps (français)	2 744	-3,35	2,60	-0,04	0,94

Les CCT et la distribution des scores θ des élèves sont représentées aux figures 7.25 à 7.28. Les CCT suivent la distribution en S prévue. L'échelle verticale droite indique le pourcentage d'élèves à chaque valeur θ et les seuils de rendement à la valeur θ utilisés pour attribuer des niveaux de rendement aux élèves sont indiqués sur tous les graphiques. Les CCT pour tous les tests d'hiver et de printemps se chevauchent ou sont très près l'une de l'autre. Cela montre que les tests des cours appliqué et théorique, d'hiver et de printemps, présentent le même degré de difficulté. Les FIT, qui sont représentés aux figures 7.29 à 7.32, démontrent que le test du cours appliqué d'anglais a fourni le plus d'information autour des deux tiers des points de

découpage, tandis que les tests du cours théorique de français et du cours appliqué de français ont fourni la plupart de leur information entre les deux tiers et les trois quarts des points de découpage.

Figure 7.25 Courbes caractéristiques du test et distribution des scores θ pour le cours appliqué de mathématiques, 9^e année (anglais)

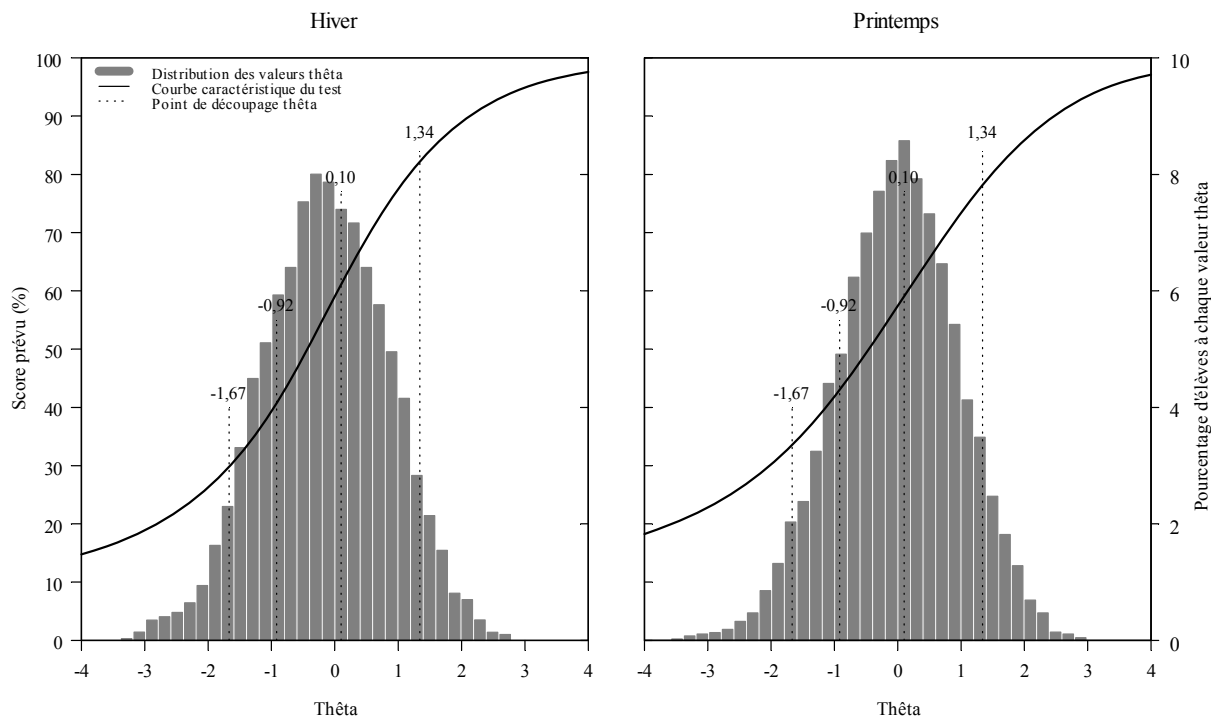


Figure 7.26 Courbes caractéristiques du test et distribution des scores θ pour le cours théorique de mathématiques, 9^e année (anglais)

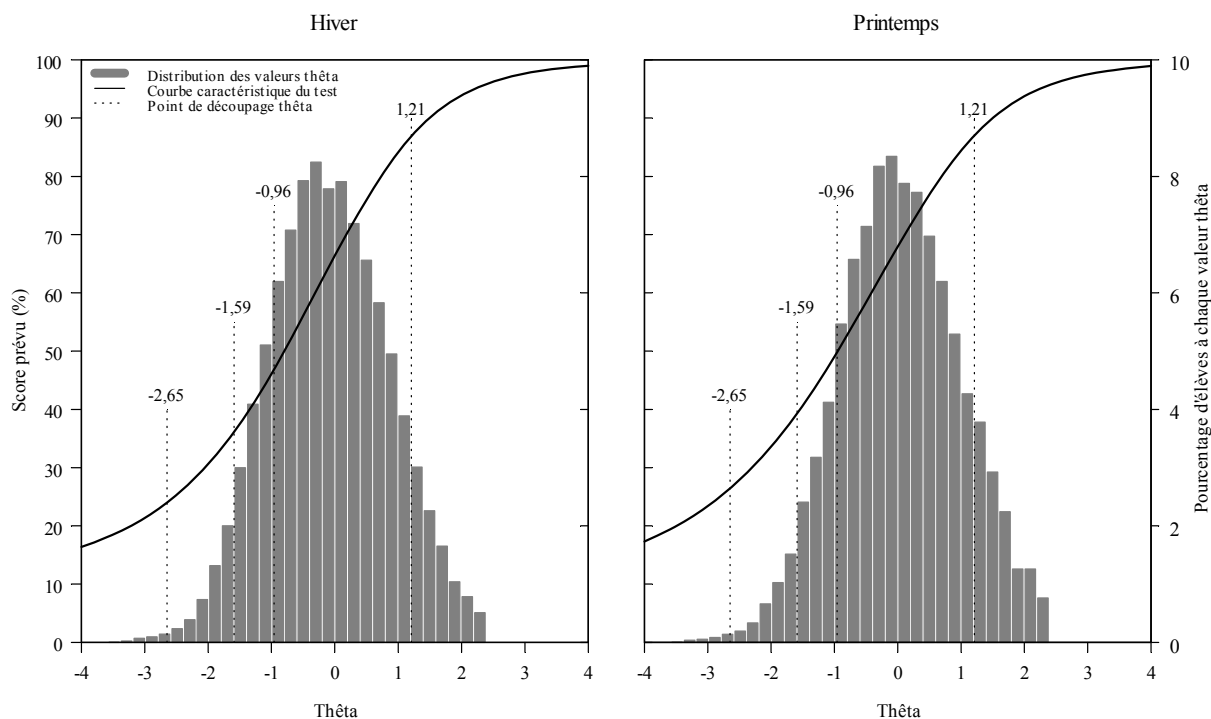


Figure 7.27 Courbes caractéristiques du test et distribution des scores θ pour le cours appliqué de mathématiques, 9^e année (français)

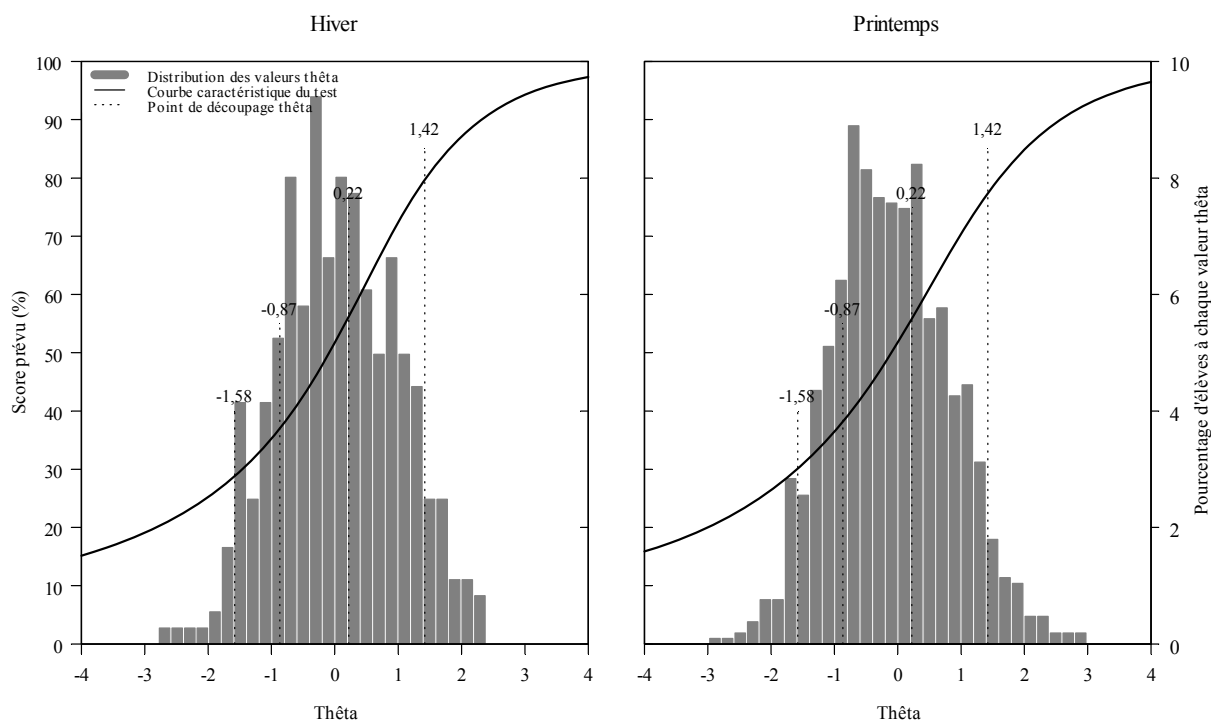


Figure 7.28 Courbes caractéristiques du test et distribution des scores θ pour le cours théorique de mathématiques, 9^e année (français)

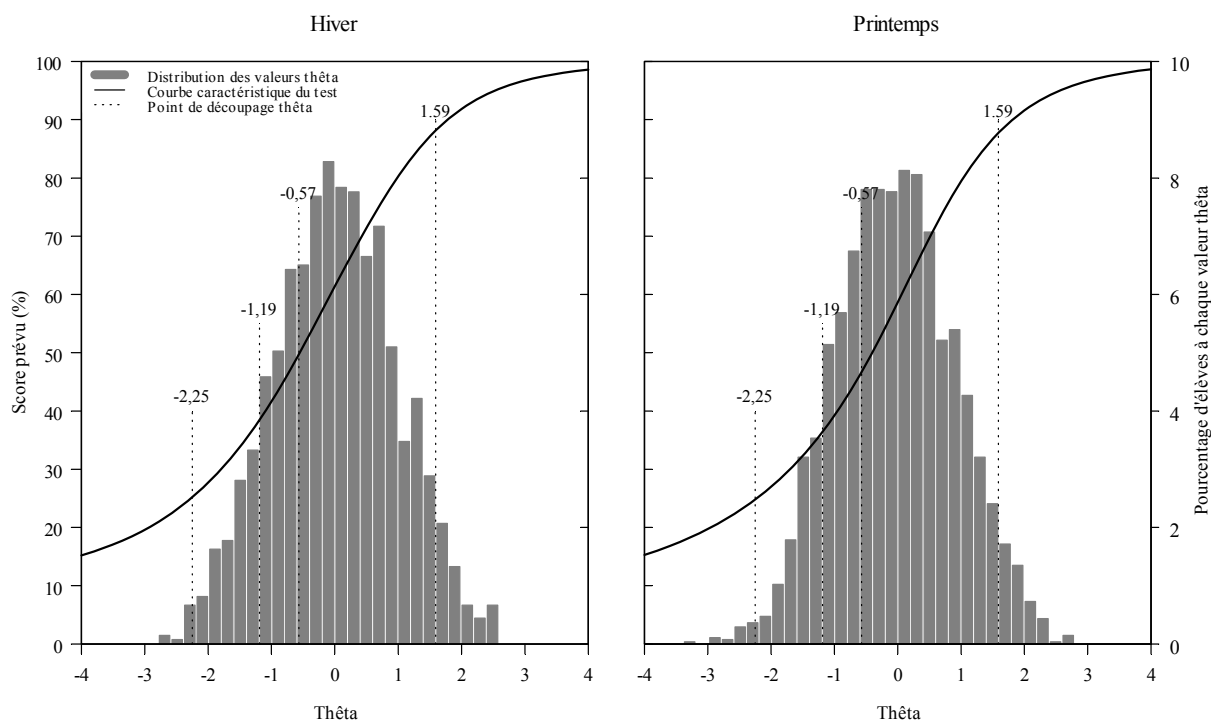


Figure 7.29 Fonction d'information du test pour le cours appliqué de mathématiques, 9^e année (anglais)

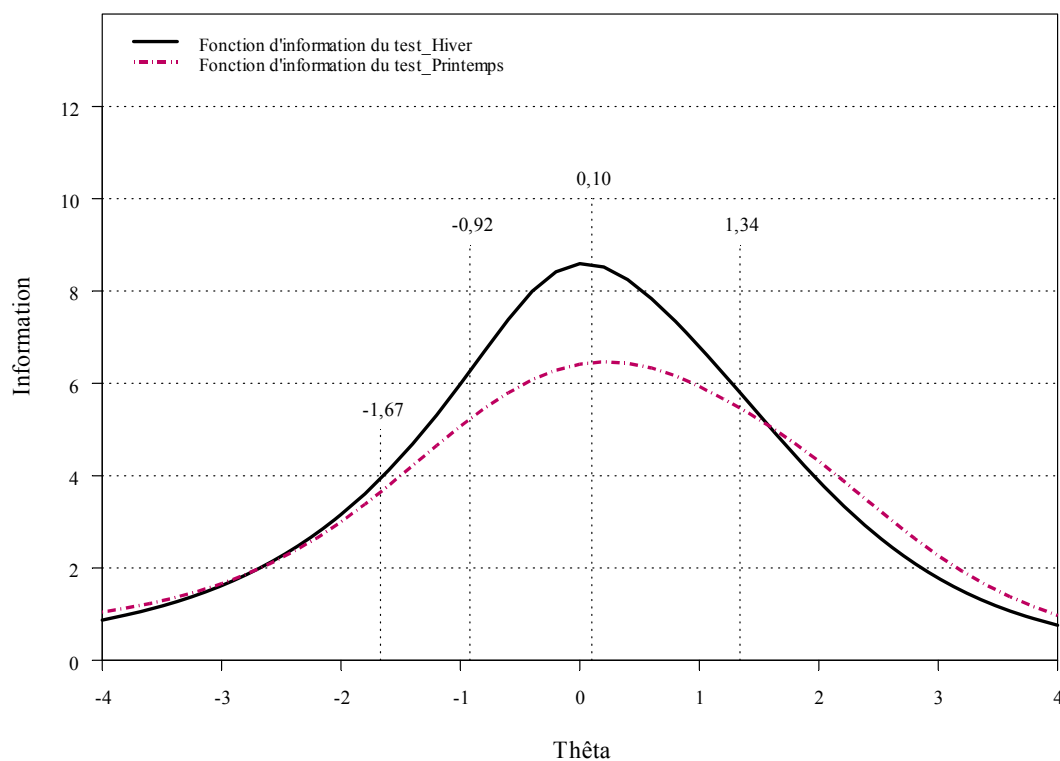


Figure 7.30 Fonction d'information du test pour le cours théorique de mathématiques, 9^e année (anglais)

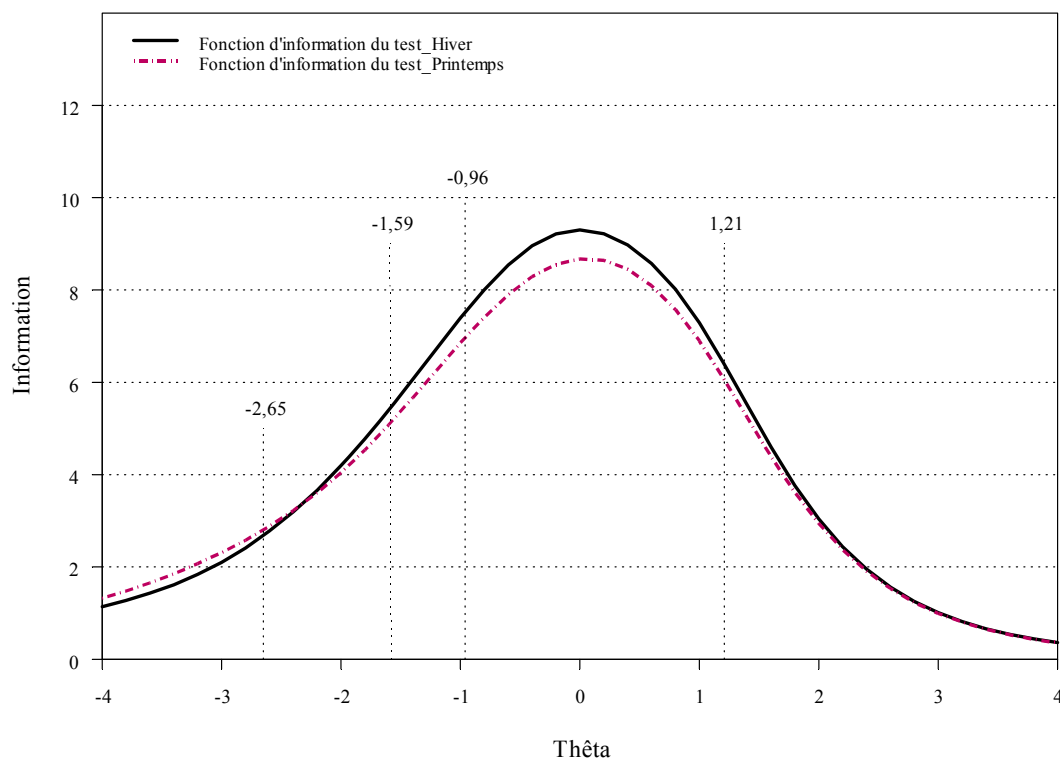


Figure 7.31 Fonction d'information du test pour le cours appliqué de mathématiques, 9^e année (français)

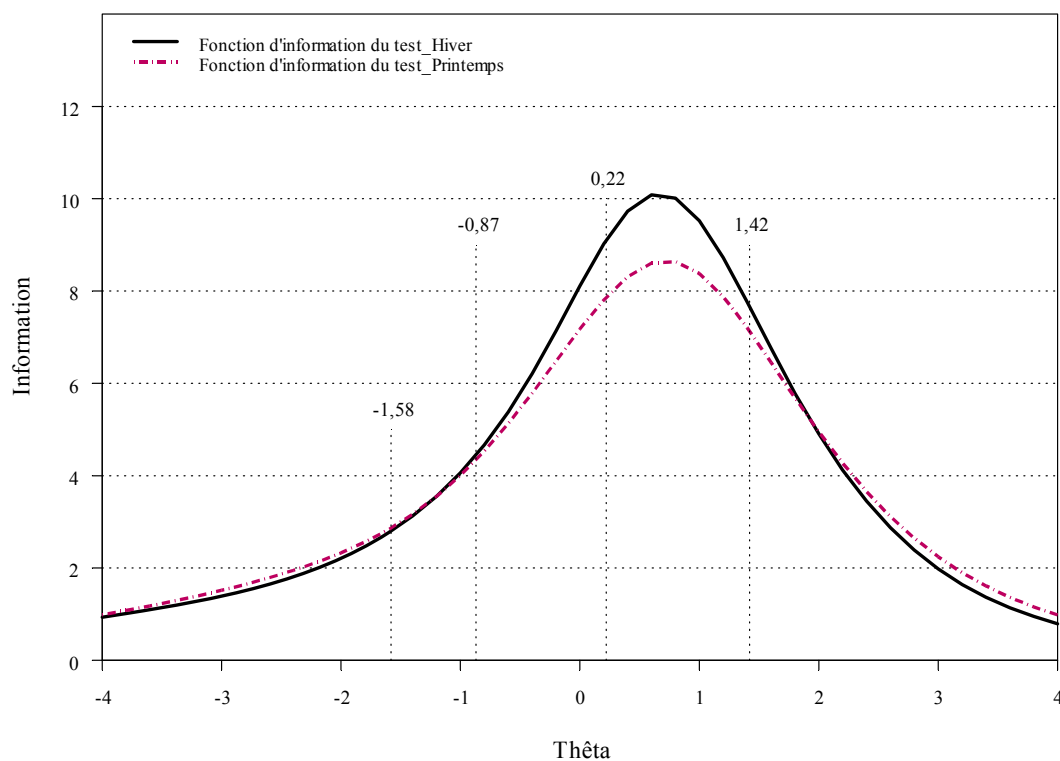
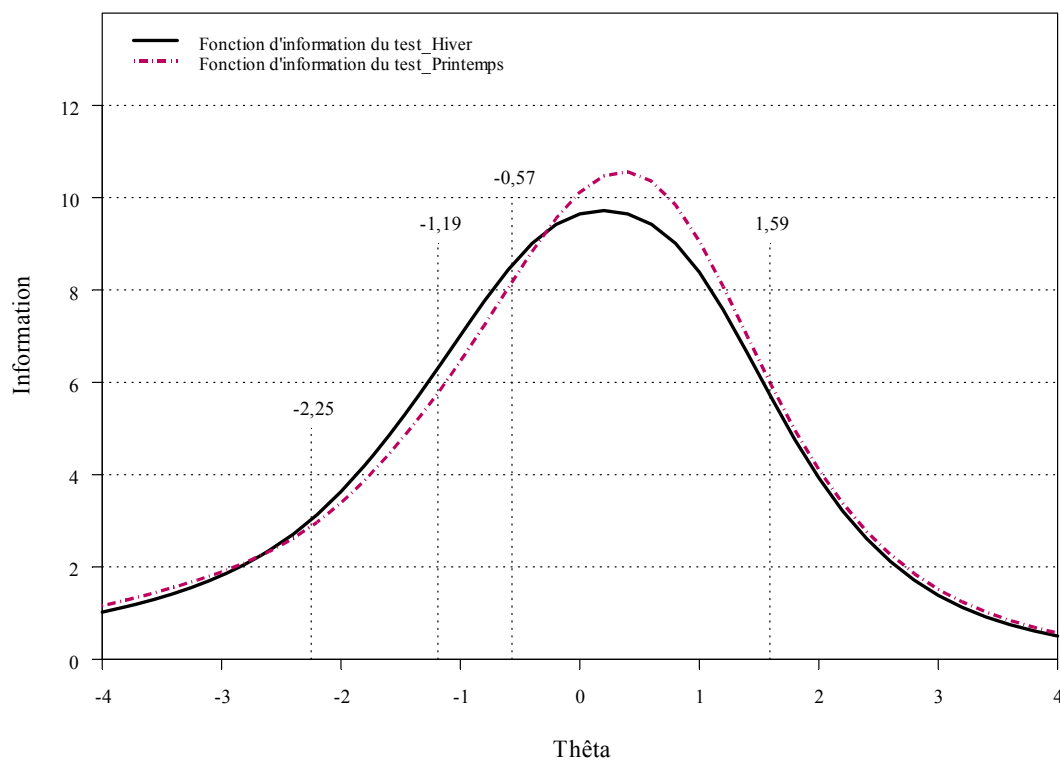


Figure 7.32 Fonction d'information du test pour le cours théorique de mathématiques, 9^e année (français)



Statistiques descriptives sur les items selon la théorie classique des scores (TCS) et la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Le tableau 7.6 présente un récapitulatif des statistiques sur les items selon la TCS et la TRI, pour les items compris dans le Test de mathématiques, 9^e année. Les statistiques selon la TCS ont été calculées à l'aide de la population d'élèves provinciale. Les statistiques selon la TRI ont été calculées à l'aide d'un échantillon de mise en équivalence. Tout comme pour les tests des cycles primaire et moyen, il faut être prudent afin de ne pas faire correspondre la valeur- p minimale de la TCS avec l'estimation de position minimale de la TRI ainsi que la corrélation item/total avec l'estimation de pente. Comme prévu, il y a une relation inverse entre les estimations de difficulté de l'item de la TCS et les estimations de paramètre de la position de la TRI, et il y a une relation positive entre les estimations de corrélation item/total de la TCS et l'estimation de paramètre de pente de la TRI. La difficulté de l'item et les estimations de paramètre de position se trouvent dans une plage acceptable. De la même manière, les coefficients de la corrélation point-bisérial se retrouvent, pour la plupart, dans une plage acceptable, mais l'obtention de valeurs de moins de 0,20 n'est pas idéale et indique des défauts possibles dans les items. Les statistiques de chaque item sont présentées à l'annexe 7.1.

Tableau 7.6 Statistiques descriptives portant sur les statistiques relatives aux items selon la TCS et les estimations des paramètres de l'item selon la TRI (mathématiques, 9^e année)

Cours	Nombre d'items	Statistiques descriptives	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI*	
			Difficulté de l'item	Corrélation item/total	Position	Pente
appliqué, hiver (anglais)	31	Minimum	29,86	0,18	-2,27	0,30
		Maximum	87,44	0,71	1,85	1,38
		Moyenne	55,92	0,39	-0,08	0,62
		Écart type	14,34	0,14	0,98	0,22
appliqué, printemps (anglais)	31	Minimum	20,55	0,17**	-2,78	0,28
		Maximum	87,38	0,64	2,43	1,03
		Moyenne	57,17	0,36	-0,06	0,57
		Écart type	16,62	0,13	1,22	0,17
théorique, hiver (anglais)	31	Minimum	34,53	0,23	-1,84	0,34
		Maximum	82,15	0,70	0,91	1,29
		Moyenne	62,71	0,41	-0,48	0,67
		Écart type	11,95	0,12	0,72	0,23
théorique, printemps (anglais)	31	Minimum	38,37	0,22	-2,46	0,33
		Maximum	88,71	0,67	0,91	1,29
		Moyenne	67,59	0,41	-0,68	0,67
		Écart type	12,62	0,11	0,88	0,25
appliqué, hiver (français)	31	Minimum	33,06	0,16	-1,56	0,29
		Maximum	73,28	0,69	1,60	1,31
		Moyenne	53,68	0,40	0,20	0,65
		Écart type	9,97	0,14	0,74	0,29
appliqué, printemps (français)	31	Minimum	31,39	0,17	-1,78	0,29
		Maximum	78,26	0,62	1,98	1,31
		Moyenne	51,22	0,37	0,20	0,61
		Écart type	13,11	0,13	0,96	0,26
théorique, hiver (français)	31	Minimum	38,63	0,17	-1,85	0,31
		Maximum	87,08	0,74	1,02	1,30
		Moyenne	60,47	0,43	-0,25	0,70
		Écart type	13,54	0,13	0,85	0,26
théorique, printemps (français)	31	Minimum	37,21	0,18	-1,85	0,31
		Maximum	86,70	0,76	1,36	1,33
		Moyenne	58,73	0,42	-0,22	0,68
		Écart type	13,41	0,15	0,85	0,25

* Un paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple.

** La corrélation moyenne entre l'item et le total est obtenue par la transformation de la corrélation entre l'item et le total de chaque item selon le coefficient Z de Fisher, puis par la contre-transformation de la moyenne du coefficient Z en résultant en chiffre de corrélation.

Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)

Analyse selon la théorie classique des scores (TCS)

Le tableau 7.7 présente les statistiques descriptives, les estimations alpha de Cronbach concernant la fidélité des scores et l'erreur type de mesure pour le TPCL en français et en anglais pour les élèves admissibles pour la première fois. Les moyennes du test (en pourcentages) pour les élèves admissibles pour la première fois sont de 78,3 % pour les élèves de langue française et de 76,9 % pour les élèves de langue anglaise.

Les estimations alpha de Cronbach se situent respectivement entre 0,90 et 0,84. Les erreurs types de mesure correspondantes sont respectivement 4,0 % et 4,1 % du score maximal possible. La fidélité obtenue et les erreurs types de mesure sont acceptables et montrent que les scores accordés à ces tests affichent une précision satisfaisante.

Tableau 7.7 Statistiques descriptives du test, fidélité et erreur type de mesure (TPCL)

Langue	Nombre d'items	Type d'item				Score maximal possible	Nombre d'élèves	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type	F	Écart type de mesure
		CM	RC	TÉC	TÉL								
Anglais	47	39	4	2	2	81	143 246	4,0	81,0	62,3	10,07	0,90	3,26
Français	47	39	4	2	2	81	5 458	14,0	81,0	63,4	8,39	0,84	3,34

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite; TEC = tâche d'écriture courte; TÉL = tâche d'écriture longue; F = coefficient alpha de Cronbach

Analyse selon la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Dans l'analyse selon la TRI, les paramètres de l'item sont estimés à partir des réponses d'élèves utilisées dans l'échantillon d'étalonnage mis en équivalence (se reporter au chapitre 5). Les paramètres de l'item estimés sont ensuite utilisés pour pondérer toutes les réponses des élèves. Les statistiques descriptives figurant au tableau 7.8 représentent l'ensemble des élèves admissibles pour la première fois de la population d'élèves provinciale. En raison de l'inclusion de tous les élèves, autant du test de langue française que du test de langue anglaise, le score moyen portant sur la capacité de l'élève n'égale pas exactement zéro et l'écart type est inférieur à un. Les estimations de paramètre des items sont présentées pour chaque item à l'annexe 7.1.

Tableau 7.8 Statistiques descriptives pour les scores selon la TRI (TPCL)

Langue	Nombre d'élèves	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart type
Anglais	143 246	-3,78	2,82	0,11	0,92
Français	5 458	-3,60	2,76	0,18	0,80

Les CCT et la distribution des scores thêta des élèves sont affichés aux figures 7.33 à 7.34 pour les élèves de langue anglaise et de langue française respectivement. Les CCT suivent la distribution en S prévue. La distribution des scores thêta des élèves est représentée sur les graphiques CCT où l'échelle verticale de droite indique le pourcentage d'élèves à chaque valeur thêta. Les données de la FIT pour les tests administrés en anglais et en français sont illustrées aux figures 7.35 et 7.36. Les seuils de rendement à la valeur thêta utilisés pour indiquer que les élèves ont réussi ou n'ont pas réussi sont indiqués sur chaque graphique.

Figure 7.33 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour le TPCL (anglais)

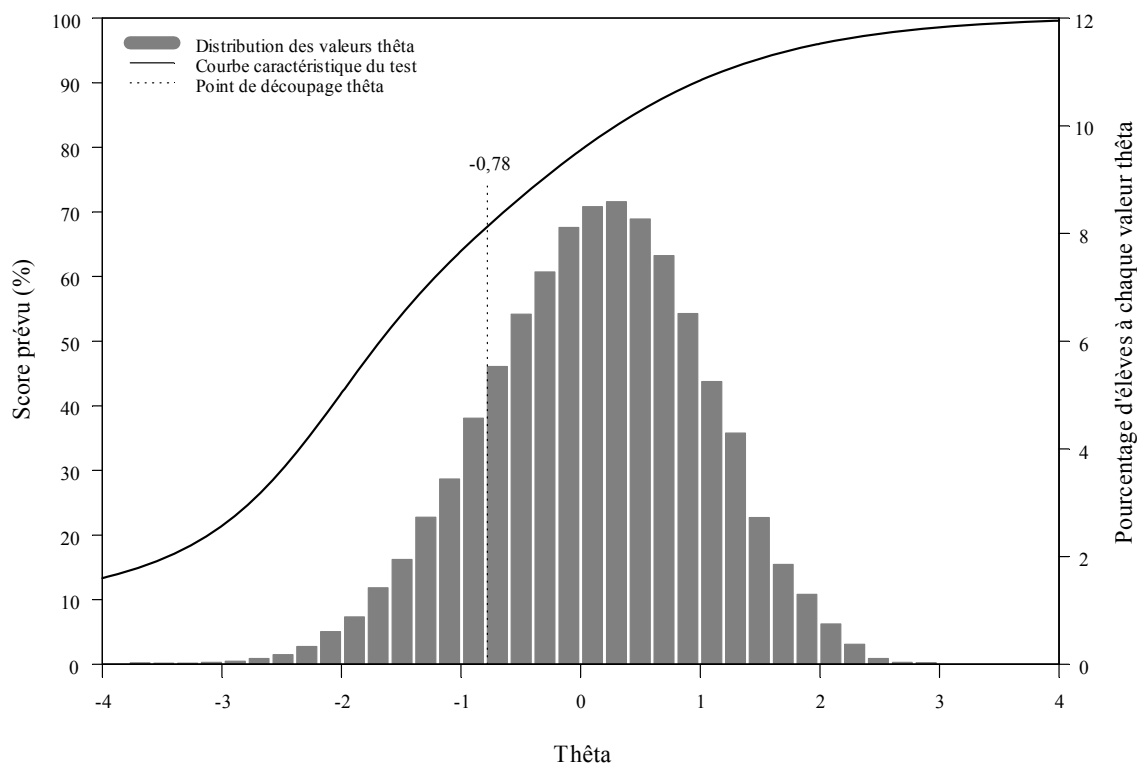


Figure 7.34 Courbe caractéristique du test et distribution des scores thêta pour le TPCL (français)

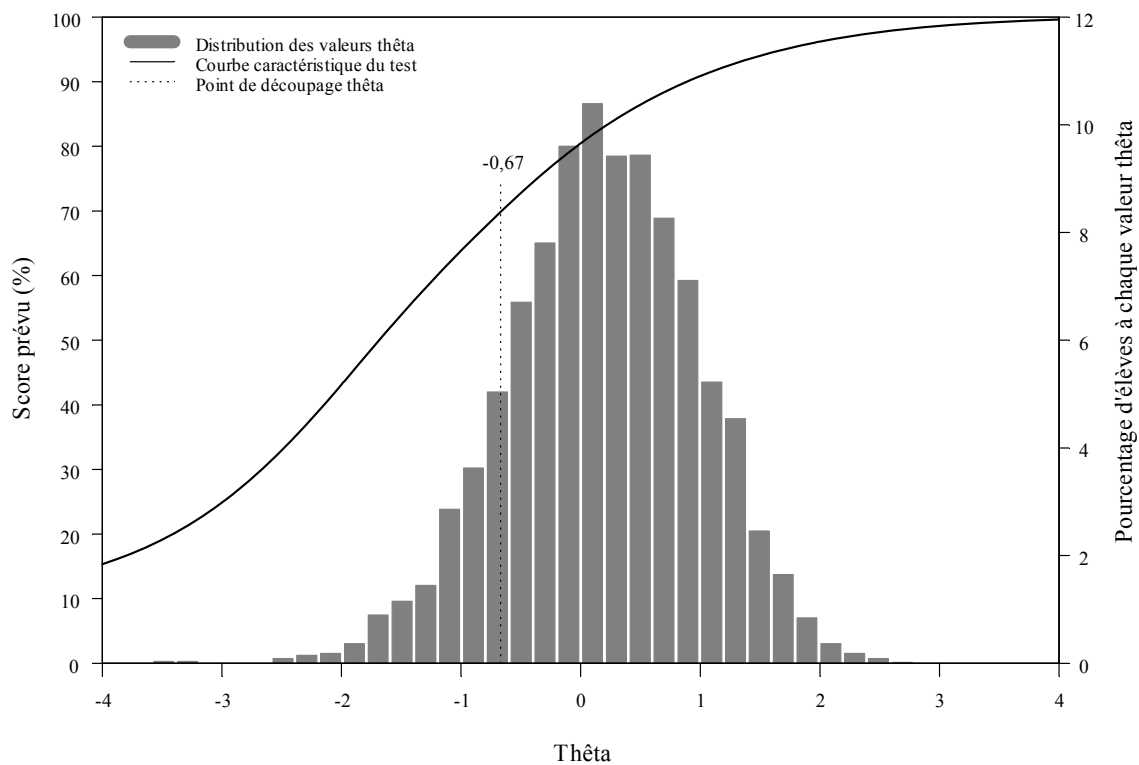


Figure 7.35 Fonction d'information du test pour le TPCL (en anglais)

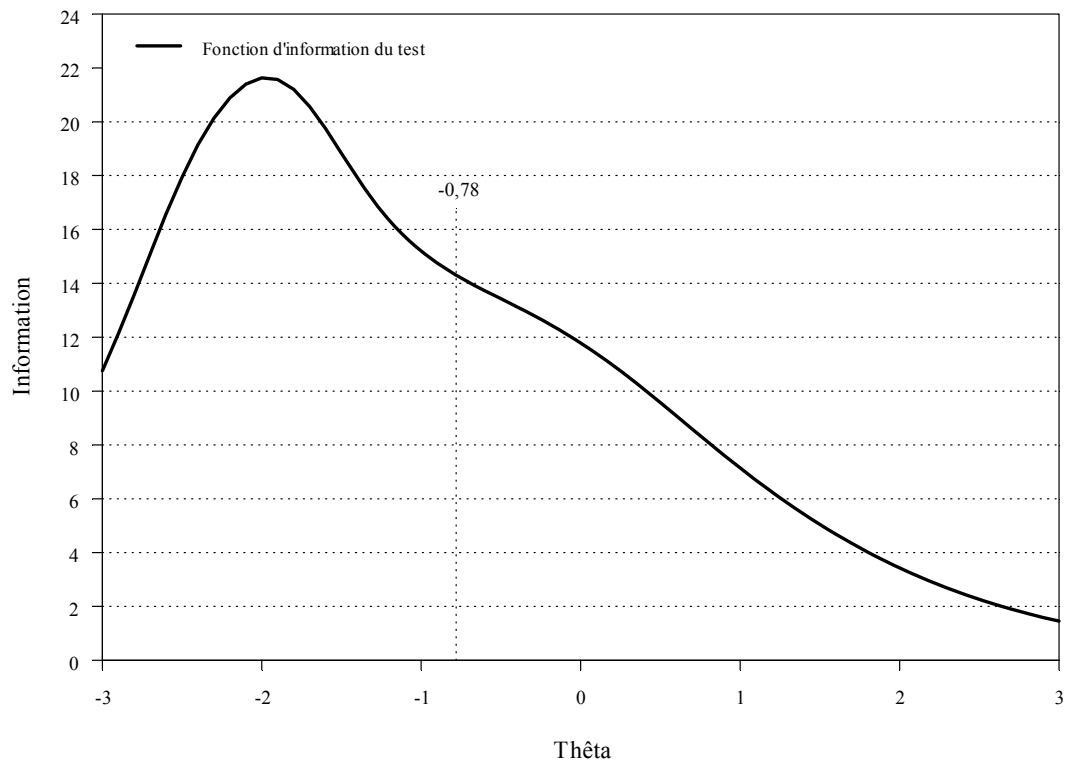
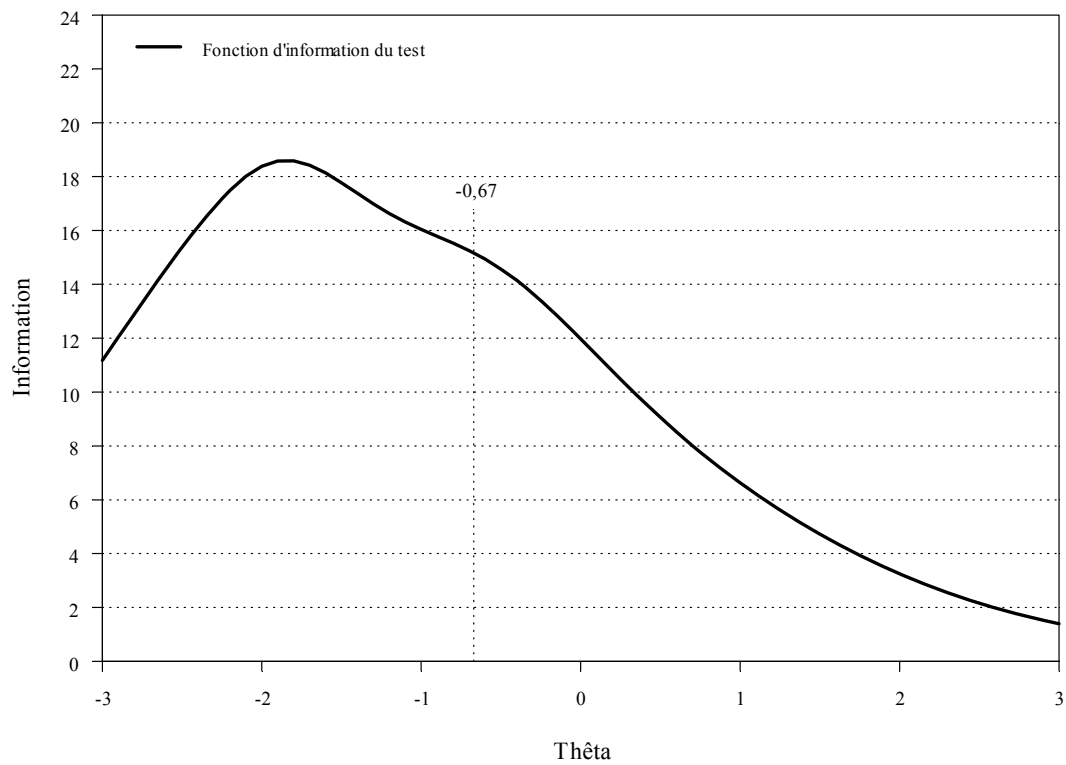


Figure 7.36 Fonction d'information du test pour le TPCL (en français)



Statistiques descriptives sur les items selon la théorie classique des scores (TCS) et la théorie de la réponse à l'item (TRI)

Le tableau 7.9 présente un récapitulatif des statistiques sur les items selon la TCS et la TRI du TPCL. Tout comme pour les tests des cycles primaire et moyen, il faut faire attention de ne pas associer la valeur-*p* minimale de la TCS à l'estimation de position minimale de la TRI ainsi que la corrélation item/total à l'estimation de pente pour le TPCL. Tel que prévu, il y a une relation inverse entre l'estimation de la difficulté de l'item de la TCS et l'estimation de paramètre de position de la TRI en raison de la différence entre les définitions de la difficulté établies par les deux méthodes. Contrairement aux tests des cycles primaire et moyen et du test de 9^e année, le paramètre-*a* a été établi comme valeur constante pour tous les items. Par conséquent, il n'est pas possible de déterminer la nature de la relation entre la corrélation item/total de la TCS et le paramètre de la pente de la TRI. Toutefois, les valeurs faibles des coefficients de corrélation point-biserial à leur minimum donnent à penser que certains des items n'ont pas atteint le niveau attendu (0,20). Les valeurs de la difficulté de l'item se trouvent dans une plage acceptable. Les statistiques pour chaque item, la distribution des points bruts et les valeurs de seuil d'un paramètre pour les items à réponse construite ainsi que les résultats d'analyse du fonctionnement différentiel d'item pour tous les items figurent à l'annexe 7.1.

Tableau 7.9 Statistiques descriptives portant sur les statistiques relatives aux items selon la TCS et les estimations des paramètres de l'item selon la TRI (TPCL)

Langue d'enseignement	Nombre d'items	Statistiques descriptives	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI*
			Difficulté de l'item	Corrélation item/total	
Anglais	47	Minimum	0,39	0,08	-2,90
		Maximum	0,99	0,60	1,26
		Moyenne	0,75**	0,36	-1,04
		Écart type	0,13	0,09	0,97
Français	47	Minimum	0,44	0,10	-2,89
		Maximum	0,98	0,59	1,15
		Moyenne	0,77	0,29	-1,05
		Écart type	0,14	0,11	1,01

*La pente a été établie à 0,588 pour tous les items et le paramètre de pseudo-chance a été établi à 0,20 pour tous les items à choix multiple.

**La corrélation moyenne entre l'item et le total est obtenue par la transformation de la corrélation entre l'item et le total de chaque item selon le coefficient Z de Fisher, puis par la contre-transformation de la moyenne du coefficient Z en résultant en chiffre de corrélation.

Fonctionnement différentiel d'item (FDI)

Un des objectifs de l'élaboration des tests est d'assembler un ensemble d'items qui procure une estimation de l'habileté d'une ou d'un élève aussi équitable et précise que possible pour tous les groupes faisant partie de la population d'élèves. Les statistiques de fonctionnement différentiel d'items (FDI) sont utilisées pour identifier les items par rapport auxquels la probabilité que des élèves ayant le même niveau d'habileté, mais provenant de groupes identifiables différents, donneront une réponse correcte et différente (p. ex., filles et garçons, élèves apprenant une deuxième langue, ou « ÉADL », dans les écoles de langue française ou anglaise). Si un item est plus difficile pour un sous-groupe que pour un autre, il est possible que l'item mesure un construit différent du construit prévu. Il est toutefois important de reconnaître que les items identifiés comme ayant un FDI pourraient résulter d'une différence actuelle de la compétence ou de l'habileté de l'élève (c.-à.-d. impact de l'item) ou d'une erreur de Type I. Les items identifiés

à l'aide des statistiques de FDI doivent donc être révisés par des spécialistes en contenu et des comités sur l'équité ou la sensibilité afin d'établir les sources et les interprétations des différences de rendement.

L'OQRE a examiné les tests de 2011 à l'égard du FDI selon le sexe et les ÉADL, au moyen de la procédure de Mantel-Haenszel (MH) (Mantel et Haenszel, 1959) pour les items à choix multiple, et l'extension de Mantel (1963) de la procédure de MH conjointement avec la différence moyenne standardisée (DMS) (Dorans, 1989) pour les items à réponse construite. Dans toutes les analyses, les élèves de sexe masculin et les non ÉADL constituaient le groupe de référence, tandis que les élèves de sexe féminin et les ÉADL formaient le groupe focal, ou groupe à l'étude.

Holland et Thayer (1988) ont proposé d'utiliser les statistiques des tests de MH comme méthode pour déceler le FDI. Ces statistiques établissent si un item présente un FDI par le registre du ratio de probabilité de bonne réponse dans le groupe de référence par rapport à la probabilité de bonne réponse dans le groupe focal. Dans le cadre de cette procédure, les élèves qui répondent à un item à choix multiple sont appariés d'après la note totale observée. Les données liées à chaque item peuvent être disposées dans un tableau de contingence $2 \times 2 \times K$ (voir le tableau 7.10 pour obtenir une tranche d'un tel tableau de contingence), où K désigne le nombre de notes totales possibles et k , le nombre d'items. Il y a deux niveaux de groupe, soit le groupe focal et le groupe de référence, de même que deux niveaux de réponse aux items, soit bon et mauvais.

Tableau 7.10 Tableau de contingence 2×2 à l'égard d'un item de MC

	Note des items		
Groupe	Bon=1	Mauvais=0	Total
Groupe de référence	n_{11k}	n_{12k}	n_{1+k}
Groupe focal	n_{21k}	n_{22k}	n_{2+k}
Groupe total	n_{+1k}	n_{+2k}	n_{++k}

La mesure de l'ampleur de l'effet du FDI pour les items de MC fournit le rapport relatif rapproché de MH :

$$\alpha_{MH} = \frac{\sum_{k=1}^k n_{11k} n_{22k} / n_{++k}}{\sum_{k=1}^k n_{12k} n_{21k} / n_{++k}} \quad (3)$$

Le rapport relatif rapproché (RRR) de MH a été transformé à l'échelle delta dans l'équation 4 (utilisée par l'entreprise Educational Testing Service ou ETS), et les lignes directrices de l'ETS (Zieky, 1993) pour interpréter les amplitudes de l'effet delta ont permis de classer les items dans trois catégories de magnitude de FDI, comme le démontre le tableau 7.11.

$$\Delta_{MH} = -2,35 \cdot \alpha_{MH} \quad (4)$$

Tableau 7.11 Règles de classification du FDI pour les items de MC

Catégorie	Description	Critère
A	Aucun FDI ou FDI nominal	Δ_{MH} non significativement différent de 0, ou $ \Delta_{MH} < 1$
B	FDI modéré	Δ_{MH} significativement différent de 0 et $1 \leq \Delta_{MH} < 1,5$, ou Δ_{MH} significativement différent de 0 et $ \Delta_{MH} \geq 1$ et $ \Delta_{MH} $ non significativement différent de 1
C	FDI solide	$ \Delta_{MH} $ significativement plus élevé que 1 et $ \Delta_{MH} \geq 1,5$

À l'égard du RRR des items, la différence moyenne standardisée (DMS) entre le groupe de référence et le groupe focal était utilisée conjointement avec l'approche de MH. La DMS compare les moyennes du groupe de référence et du groupe focal, redressant les différences de distribution des membres du groupe de référence et du groupe focal dans les valeurs de la variable appariée. La DMS prend la forme suivante :

$$SMD = \sum_k p_{Fk} m_{Rk} - \sum_k p_{Fk} m_{Fk}, \quad (5)$$

où $p_{Fk} = n_{F+k} / n_{F++}$ correspond à la proportion des membres du groupe focal qui sont au k^e niveau de la variable appariée, où $m_{Fk} = 1/[n_{Fk} (\sum_t y_t . n_{Ftk})]$ correspond à la norme moyenne des items des membres du groupe focal au k^e niveau, et où m_{Rk} désigne la valeur analogue du groupe de référence. La DMS est divisée par l'écart type de l'item du groupe total pour obtenir une valeur d'ampleur de l'effet de la DMS. Ces ampleurs de l'effet, conjointement avec l'extension de Mantel (1963) du chi carré de MH ($MH \chi^2$), sont utilisées pour classer les RRR des items en trois catégories de magnitude de FDI, tel qu'il est démontré au tableau 7.12.

Tableau 7.12 Règles de classification de FDI pour le RRR des items

Catégorie	Description	Critère
A	Pas de FDI ou FDI nominal	$MH \chi^2$ non significativement différent de 0 ou ampleur de l'effet $\leq 0,17$
B	FDI modéré	$MH \chi^2$ significativement différent de 0 et $0,17 < ampleur de l'effet \leq 0,25$
C	FDI solide	$MH \chi^2$ significativement différent de 0 et ampleur de l'effet $> 0,25$

Pour chaque évaluation, sauf pour les versions françaises des tests de 9^e année, deux échantillons aléatoires de 2000 élèves ont été tirés de la population d'élèves ayant fait le test dans des conditions d'administration standard (c.-à-d. sans bénéficier d'adaptations)². Les échantillons ont été stratifiés en fonction du sexe des élèves ou selon la catégorie « élèves apprenant une deuxième langue » (ÉADL). L'expression « élèves apprenant une deuxième langue » représente les élèves des écoles de langue anglaise pour les évaluations en anglais et les élèves participant au programme d'ALF/PANA pour les évaluations en français. L'utilisation de deux échantillons dans un processus de contre-validation a fourni une estimation de la stabilité des résultats. Les items dans les deux échantillons qui avaient été classés comme ayant un FDI de niveau B ou C dans les deux échantillons ont été mis dans la catégorie FDI.

² Durant l'administration du test, certains élèves ont bénéficié d'adaptations pour des raisons diverses et n'ont pas fait le test dans des conditions standards. Les résultats de ces élèves sont exclus des analyses de FDI.

Les résultats au niveau de l'item sont indiqués à l'annexe 7.1. Les résultats dans chaque tableau proviennent des deux échantillons obtenus de façon aléatoire comprenant la valeur de Δ pour les items à choix multiple, une ampleur de l'effet pour les items à réponse construite et le niveau de signification et la gravité du FDI. Les estimations négatives de Δ et l'ampleur de l'effet indiquent que le rendement des filles a été supérieur à celui des garçons ou que le rendement des ÉADL a été supérieur à celui des non ÉADL; les estimations positives de Δ et l'ampleur de l'effet indiquent que le rendement des garçons a été supérieur à celui des filles ou que le rendement des non ÉADL a été supérieur à celui des ÉADL.

Tests des cycles primaire et moyen

Un récapitulatif du nombre d'items qui montraient un FDI significatif en fonction du sexe des élèves ainsi qu'au moins une grandeur d'effet de niveau B et de niveau C dans les deux échantillons figure dans les tableaux 7.13 et 7.14, respectivement, pour les versions française et anglaise des Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, de 2011. Les nombres dans les colonnes garçons (ou filles) indiquent le nombre d'items ayant un FDI favorisant les garçons (ou les filles).

Tableau 7.13 Nombre d'items montrant un FDI de niveau B en fonction du sexe des élèves : tests des cycles primaire et moyen

Composante	Cycle primaire (anglais)		Cycle moyen (anglais)		Cycle primaire (français)		Cycle moyen (français)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Lecture $k = 36$	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	4 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 1 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)
Écriture $k = 14$	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)
Math. $k = 35$	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	3 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite.

Tableau 7.14 Nombre d'items montrant un FDI de niveau C en fonction du sexe des élèves : tests des cycles primaire et moyen

Composante	Cycle primaire (anglais)		Cycle moyen (anglais)		Cycle primaire (français)		Cycle moyen (français)	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Lecture $k = 36$	0 (CM) 1 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	1 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)
Écriture $k = 14$	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 1 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)	0 (CM) 0 (RC)
Math. $k = 36$	0 (CM) 1 (RC)	0 (CM) 2 (RC)	0 (CM) 2 (RC)	0 (CM) 1 (RC)	0 (CM) 3 (RC)	0 (CM) 1 (RC)	0 (CM) 1 (RC)	0 (CM) 1 (RC)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite.

Des 344 items sur les évaluations des cycles primaire et moyen, il a été découvert que 14 items avaient un FDI en fonction du sexe. La majorité des items FDI avait un FDI de niveau B (13) et seulement un item avait un FDI de niveau C. Des 13 items à choix multiple montrant un FDI de niveau B ou C, 12 privilégiaient les garçons tandis qu'un privilégiait les filles. Le seul item FDI à réponse construite privilégiait les filles. En général, plus d'items privilégiaient les garçons que les filles. La composante lecture des évaluations de langue anglaise du cycle moyen avait le nombre le plus élevé d'items montrant un FDI (cinq) en fonction du sexe.

Les récapitulatifs montrant un FDI pour les ÉADL sont représentés dans les tableaux 7.15 et 7.16. Sept des 344 items de toutes les évaluations montrent un FDI pour les ÉADL, six items ayant un FDI de niveau B et un item ayant un FDI de niveau C. Des six items à choix multiple montrant des FDI de niveau B ou C, cinq privilégiaient les élèves non ÉADL et une privilégiait les ÉADL. Le seul FDI à réponse construite privilégiait les ÉADL. C'est la composante lecture de l'évaluation de langue anglaise du cycle moyen qui a révélé le plus grand nombre d'items FDI pour les ÉADL (deux).

Tableau 7.15 Nombre d'items montrant un FDI de niveau B pour les ÉADL : tests des cycles primaire et moyen

Composante	Cycle primaire (anglais)		Cycle moyen (anglais)		Cycle primaire (français)		Cycle moyen (français)	
	Non ÉADL	ÉADL	Non-ÉADL	ÉADL	Non-ÉADL	ÉADL	Non-ÉADL	ÉADL
Lecture k = 36	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 1 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)
Écriture k = 14	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)
Math k = 35*	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)

Remarque : ÉALD = Élèves apprenant une deuxième langue (élèves suivant des cours d'anglais langue seconde ou élèves inscrits à un programme d'ALF/PANA); CM = choix multiple; RC = réponse construite.

* Le nombre total d'items pour la composante mathématiques de la version anglaise du test du cycle primaire était de 36 avant l'élimination d'un item.

Tableau 7.16 Nombre d'items montrant un FDI de niveau C pour les ÉADL : tests des cycles primaire et moyen

Composante	Cycle primaire (anglais)		Cycle moyen (anglais)		Cycle primaire (français)		Cycle moyen (français)	
	Non ÉADL	ÉADL	Non-ÉADL	ÉADL	Non-ÉADL	ÉADL	Non-ÉADL	ÉADL
Lecture k = 36	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	1 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)
Écriture k = 14	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)
Math k = 35*	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)	0 (MC) 0 (OR)

Remarque : ÉALD = Élèves apprenant une deuxième langue (élèves suivant des cours d'anglais langue seconde ou élèves inscrits à un programme d'ALF/de PDF); CM = choix multiple; RC = réponse construite.

* Le nombre total d'items pour la composante mathématiques de la version anglaise du test du cycle primaire était de 36 avant l'élimination d'un item.

Tous les items identifiés comme ayant un FDI de niveau B ou de niveau C aux tests des cycles primaire et moyen ont été révisés par l'équipe d'évaluation. Puisque les personnes révisant les tests n'ont pas identifié de biais apparents dans le contenu de ces items, ils n'ont pas été éliminés de la notation.

Test de mathématiques, 9^e année

Les résultats montrant les résultats d'un FDI en fonction du sexe des élèves et par rapport aux ÉADL (privilégiant les garçons ou les filles ou les ÉADL ou les non ÉADL) pour le Test de mathématiques, 9^e année, cours appliqué et théorique, sont indiqués dans les tableaux 7.17 à 7.20. Pour les items montrant un FDI en fonction du sexe des élèves, il n'a pas été possible

d'obtenir deux échantillons d'élèves des écoles de langue française choisis de façon aléatoire pour les deux versions du test, en raison du petit nombre ayant participé. Aucune analyse en fonction du FDI n'a pu être réalisée pour les ÉADL de langue française, aussi en raison du petit nombre d'élèves dans cette catégorie.

Tableau 7.17 Nombre d'items montrant un FDI de niveau B en fonction du sexe des élèves : cours appliqué et théorique de mathématiques de 9^e année

Test	Anglais		Français	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Cours appliqué, hiver k = 31	0 (MC)	0 (MC)	3 (MC)	2 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)
Cours appliqué, printemps k = 31	2 (MC)	1 (MC)	2 (MC)	1 (MC)
	0 (OR)	1 (OR)	0 (OR)	1 (OR)
Cours théorique, hiver k = 31	2 (MC)	0 (MC)	0 (MC)	2 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)
Cours théorique, printemps k = 31	1 (MC)	0 (MC)	5 (MC)	1 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite;

Tableau 7.18 Nombre d'items montrant un FDI de niveau C en fonction du sexe des élèves : cours appliqué et théorique de mathématiques de 9^e année

Test	Anglais		Français	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Cours appliqué, hiver k = 31	0 (MC)	0 (MC)	1 (MC)	0 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)
Cours appliqué, printemps k = 31	0 (MC)	0 (MC)	1 (MC)	0 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)
Cours théorique, hiver k = 31	0 (MC)	0 (MC)	1 (MC)	0 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	1 (OR)	0 (OR)
Cours théorique, printemps k = 31	0 (MC)	0 (MC)	0 (MC)	0 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite

Des 248 items sur les huit Tests de mathématiques de 9^e année, 22 items à choix multiple et deux items à réponse construite ont montré un FDI de niveau B selon le sexe. Des 22 items à choix multiple montrant un FDI de niveau B selon le sexe, 15 privilégiaient les garçons et sept privilégiaient les filles. Les deux items à réponse construite de niveau B selon le sexe privilégiaient tous les filles. Quatre items montraient un FDI de niveau C selon le sexe, qui privilégiaient tous les garçons. Dans l'ensemble, plus d'items à choix multiple privilégiaient les garçons et plus d'items à réponse construite privilégiaient les filles.

Dans les Tests de mathématiques, 9^e année, six à 12 des items à choix multiple ont été utilisés dans les administrations de l'hiver et du printemps. Dans l'ensemble, cinq items communs ont montré des FDI selon le sexe dans les administrations de l'hiver ou du printemps et un item a montré des FDI selon le sexe dans les administrations.

Tableau 7.19 Nombre d'items montrant un FDI de niveau B en fonction des élèves suivant des cours d'ALS : cours appliqué et théorique de mathématiques de 9^e année

Test	Cours appliqué		Cours théorique	
	Non-ALS	ALS	Non-ALS	ALS
Administration d'hiver k = 31	0 (MC)	2 (MC)	1 (MC)	1 (MC)
	1 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)
Administration de printemps k = 31	2 (MC)	0 (MC)	1 (MC)	6 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite.

Tableau 7.20 Nombre d'items montrant un FDI de niveau C en fonction des élèves ALS : cours appliqué et théorique de mathématiques de 9^e année

Test	Cours appliqué		Cours théorique	
	Non-ALS	ALS	Non-ALS	ALS
Administration d'hiver k = 31	0 (MC)	1 (MC)	0 (MC)	3 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	0 (OR)	1 (OR)
Administration de printemps k = 31	2 (MC)	2 (MC)	0 (MC)	1 (MC)
	0 (OR)	0 (OR)	1 (OR)	0 (OR)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite.

Il y a 14 items FDI de niveau B en fonction des ÉADL. De ce nombre, 13 sont des items à choix multiple, dont quatre privilégient les non ÉADL et un est un item à réponse construite qui privilégie les non ÉADL. Dix items (neuf items à choix multiple et un item à réponse construite) ont montré un FDI de niveau C en fonction des ÉADL. Des neuf items à choix multiple, deux privilégiaient les non ÉADL et sept privilégiaient les ÉADL. Le seul item à réponse construite privilégiait les non ÉADL. Neuf items communs montraient un FDI en fonction des ÉADL, et deux montraient un FDI dans les deux administrations. Dans l'ensemble, plus de FDI en fonction des ÉADL privilégiaient les ÉADL, le programme scolaire étant plus prononcé.

Tous les items qui ont été identifiés comme étant des items montrant un FDI de niveau B ou C aux tests de 9^e année ont été révisés par l'équipe d'évaluation. Puisque les membres de l'équipe de révision n'ont pas identifié de biais apparents dans le contenu de ces items, ils n'ont pas été éliminés du processus de notation.

TPCL

Les résultats FDI selon le sexe pour le TPCL sont présentés dans les tableaux 7.21 et 7.22 pour les items de niveau B et de niveau C, respectivement.

Tableau 7.21 Nombre d'items montrant un FDI de niveau B en fonction du sexe des élèves : TPCL

Anglais (k = 51)		Français (k = 51)	
Garçons	Filles	Garçons	Filles
6 (MC)	1 (ÉL)	5 (MC)	2 (LW)

Remarque : CM = choix multiple; ÉL=écriture longue

Tableau 7.22 Nombre d'items montrant un FDI de niveau C en fonction du sexe des élèves : TPCL

Anglais (k = 51)		Français (k = 51)	
Garçons	Filles	Garçons	Filles
2 (MC)	0	1 (MC)	0

Remarque : CM = choix multiple

Il y avait sept items FDI de niveau B sur la version de langue anglaise du TPCL. Six items à choix multiple privilégiaient les garçons et une tâche d'écriture longue montrait un FDI de niveau B qui privilégiait les filles en développement de sujet et en usage des conventions. Deux items FDI à choix multiple de niveau C privilégiaient les garçons.

Il y avait sept items FDI de niveau B sur la version de langue française du TPCL. Cinq items à choix multiple privilégiaient les garçons. Cinq items à choix multiple privilégiaient les garçons et deux tâches d'écriture longue montraient un FDI de niveau B qui privilégiait les filles : une tâche d'écriture longue privilégiait les filles en développement de sujet et en usage des conventions et une autre tâche d'écriture longue privilégiait les filles en usage des conventions. Un item FDI à choix multiple de niveau C privilégiait les garçons.

Une analyse FDI n'a pas été effectuée pour les ÉADL faisant la version de langue française du test en raison du petit nombre d'élèves dans ce groupe. Pour la version de langue anglaise du TPCL (voir le tableau 7.23), un item à choix multiple et un item de lecture à réponse construite montrait un FDI de niveau B privilégiant les ÉADL. Une tâche d'écriture longue montrait un FDI de niveau B privilégiant les ÉADL en développement du sujet. Quatre items FDI de niveau B à choix multiple privilégiaient les non ÉADL.

Un item à choix multiple et un item de lecture à réponse construite ayant un FDI de niveau C privilégiait les ÉADL. Six items à choix multiple montraient un FDI de niveau C privilégiant les non ÉADL.

Tous les items identifiés comme montrant un FDI de niveau B ou de niveau C dans le TPCL ont été révisés par l'équipe d'évaluation. Puisque les membres de l'équipe de révision n'ont pas identifié de biais apparents dans le contenu de ces items, ils n'ont pas été éliminés du processus de notation.

Tableau 7.23 Nombre d'items en fonction des élèves ALS : TPCL (anglais)

Anglais (k = 51)			
FDI de niveau B		FDI de niveau C	
Non-ALS	ALS	Non-ALS	ALS
4 (MC)	1 (MC) 1 (OR) 1 (ÉL)	6 (MC)	1 (MC) 1 (OR)

Remarque : CM = choix multiple; RC = réponse construite; ÉL=écriture longue

Exactitude et uniformité des décisions

Les quatre niveaux de rendement définis dans *Le curriculum de l'Ontario* sont utilisés par l'OQRE pour rapporter le rendement des élèves en lecture, en écriture et en mathématiques pour les tests des cycles primaire et moyen et le test de 9^e année, cours théorique et appliqué. Le

niveau 3 a été établi comme norme provinciale. Les niveaux 1 et 2 indiquent un rendement inférieur à la norme provinciale et le niveau 4 représente un rendement dépassant la norme provinciale. En plus de ces quatre niveaux de rendement, les élèves n'ayant pas fourni suffisamment d'information pour être notés sont classés au niveau inférieur au niveau 1 (« manque d'indices du niveau 1 » ou MI niveau 1). Les élèves pour lesquels il n'y a pas de données et les élèves ayant bénéficié d'exemptions ne sont pas inclus dans le calcul des résultats des élèves participant aux tests. Par l'entremise du processus de mise en équivalence décrit dans le chapitre 5, quatre valeurs θ ont été identifiées qui définissent les points de découpage entre les niveaux adjacents (MI niveau 1 ou niveau 1, niveau 1 ou 2, niveau 2 ou 3 et niveau 3 ou 4). Dans le cas du TPCL, l'OQRE rapporte uniquement deux niveaux de rendement, soit une réussite ou une non réussite. Il y a donc un seul seuil de rendement qui est déterminé par un point de césure.

Deux questions qui se présentent quand les élèves sont mis dans des catégories telles que celles utilisées par l'OQRE sont l'*exactitude* et l'*uniformité* de la classification des élèves selon les scores qu'ils ont obtenus au test.

Exactitude

Le mot « exactitude » traite du degré auquel la classification fondée sur les scores observés des élèves concorde avec la classification fondée sur les scores vrais de ces élèves. Alors que les scores observés comprennent des erreurs de mesure, les scores vrais n'en comprennent pas. Donc, les décisions sur la classification fondées sur les scores vrais sont des classifications vraies ou, en d'autres mots, des classifications justes. Par contraste, les décisions de classification fondées sur les scores observés ou les scores dérivés observés contiennent des erreurs. Comme les erreurs peuvent être positives, nulles ou négatives, le score observé peut être trop bas, exact ou trop élevé. Le tableau 7.24 illustre cela avec des classifications dans deux catégories adjacentes (0 et 1) :

Tableau 7.24 Démonstration de l'exactitude de la classification

		Classification fondée sur des scores vrais		Écarts
		0	1	
Classification fondée sur des scores observés	0	p_{00}	p_{01}	$p_{.1}$
	1	p_{10}	p_{11}	$p_{.2}$
Écarts		$p_{.1}$	$p_{.2}$	1,00

Les erreurs de classification, p_{01} et p_{10} , sont attribuables à la présence d'une erreur de mesure. Le total de p_{00} et p_{11} est équivalent au taux d'exactitude de la classification, qui devrait être élevé ou près de 1,00.

Uniformité

Le mot « uniformité » traite du degré auquel la classification fondée sur les scores observés des élèves à une version du test concorde avec la classification des scores observés pour les mêmes élèves à une version parallèle du test. Par contraste avec l'exactitude, les deux ensembles de scores observés aux deux tests parallèles ne sont pas dépourvus d'erreurs. Les scores de certains élèves à un test seront plus élevés que leurs scores au deuxième test. Les scores d'autres élèves seront équivalents et, pour d'autres élèves encore, les scores au premier test seront inférieurs à

leurs scores au deuxième test. Les différences, quand elles se présentent, peuvent être si significatives qu'elles peuvent mener à des classifications différentes ou peu uniformes. La classification du score observé pourrait être inférieure, identique ou plus élevée que la classification fondée sur le deuxième score, tel qu'illustré dans le tableau 7.25 traitant de la classification dans deux catégories adjacentes (0 et 1).

Tableau 7.25 Démonstration de l'uniformité de la classification

		Classification fondée sur des scores observés 2		Écarts
		0	1	
Classification fondée sur des scores observés 1	0	p_{00}	p_{01}	$p_{1.}$
	1	p_{10}	p_{11}	$p_{2.}$
Écarts		$p_{.1}$	$p_{.2}$	1,00

Les différents niveaux de classification, p_{01} et p_{10} , sont attribuables à la présence d'erreurs de mesure. Le total de p_{00} et de p_{11} est équivalent au taux d'uniformité de la classification, qui devrait être élevé ou s'approcher de 1,00.

Estimation obtenue d'une version du test

Il existe plusieurs procédures pour estimer l'exactitude de la décision ainsi que l'uniformité de la décision. La procédure élaborée par Livingston et Lewis (1995) a été utilisée par l'OQRE parce qu'elle donne des estimations de l'exactitude ainsi que de l'uniformité et parce que la procédure permet d'utiliser des items à choix multiple et des items à réponse construite. De plus, cette procédure est habituellement utilisée dans les programmes d'évaluation à grande échelle.

La procédure Livingston-Lewis utilise le score vrai classique, τ , afin d'établir l'exactitude de la classification. Le score vrai, correspondant à un score observé X , est exprimé en tant que proportion sur une échelle de 0 à 1 :

$$\tau_p = \frac{\xi_f(X) - X_{\min}}{X_{\max} - X_{\min}}, \quad (6)$$

où :

τ_p est le score vrai proportionnel;

$\xi_f(X)$ est la valeur attendue des scores observés d'une ou d'un élève pour

$f \rightarrow \infty$ versions parallèles;

$X_{\min}$ et $X_{\max}$ sont, respectivement, les scores minimum et maximum observés.

Une estimation de l'uniformité des décisions est obtenue en utilisant la distribution conjointe de la classification rapportée sur les niveaux de rendement pour la version courante du test et la classification du niveau de rendement pour la version parallèle du test. Dans chaque cas, la proportion de concordance parfaite des classifications relatives au niveau de rendement correspond au total de données indiqué en diagonal sur le tableau de contingence représentant la distribution conjointe.

La procédure Livingston-Lewis exige la création d'un test suffisamment long pour modéliser les données complexes. La longueur efficace du test est établie en fonction du « nombre d'items discrets, notés de façon dichotomique, localement indépendants et au même niveau de difficulté de manière à produire des scores totaux ayant la même précision que les scores utilisés pour classer les élèves testés » (Livingston et Lewis, 1995, p. 180, traduction libre). La formule utilisée pour établir la longueur efficace d'un test est la suivante :

$$\tilde{n} = \frac{(\hat{\mu}_X - X_{\min})(X_{\max} - \hat{\mu}_X) - r_{XX}\hat{\sigma}_X^2}{\hat{\sigma}_X^2(1 - r_{XX})}, \quad (7)$$

où :

$\tilde{n}$ représente la longueur suffisante du test arrondie au nombre entier le plus près;

$\hat{\mu}_X$ représente la moyenne des scores observés;

$\hat{\sigma}_X^2$ représente l'estimation non biaisée de la variance des scores observés;

r_{XX} représente la fidélité des scores observés.

La troisième étape de la méthode exige que les scores observés sur l'échelle originale pour le test X soient transformés sur une nouvelle échelle X' :

$$X' = \tilde{n} \frac{X - X_{\min}}{X_{\max} - X_{\min}}. \quad (8)$$

Une estimation de la distribution des scores vrais est obtenue en ajustant une distribution bêta à quatre paramètres, les paramètres étant estimés en fonction de la distribution observée de X' . De plus, la distribution des erreurs conditionnelles est estimée en ajustant un modèle binomial par rapport à X' et $\tilde{n}$. L'exactitude et l'uniformité de la classification peuvent ensuite être établies en utilisant ces deux distributions. Les résultats pour chacun sont ensuite ajustés de façon à ce que les proportions de la catégorie marginale prédite concordent avec celles du test observé. Le logiciel BB-CLASS (Brennan, 2004) a été utilisé pour calculer ces estimations.

Tests des cycles primaire et moyen

Les indices de classification pour les tests des cycles primaire et moyen sont présentés dans le tableau 7.26, qui comprend les indices globaux de classification (c.-à-d. pour l'ensemble des cinq niveaux de rendement) et les indices du seuil de rendement de la norme provinciale (c.-à-d. la classification des élèves qui ont atteint la norme provinciale par opposition aux élèves qui ne l'ont pas atteint, à l'aide du point de découpage entre niveaux 2 et 3). Tel que prévu, les indices de classification globaux sont inférieurs aux indices pour la norme provinciale.

Tableau 7.26 : Indices d'exactitude et d'uniformité de la classification : tests des cycles primaire et moyen

Test	Exactitude globale	Uniformité globale	Exactitude au seuil de rendement standardisé de la province	Uniformité au seuil de rendement standardisé de la province
Lecture, cycle primaire (anglais)	0,79	0,72	0,90	0,86
Lecture, cycle moyen (anglais)	0,83	0,75	0,91	0,88
Lecture, cycle primaire (français)	0,77	0,68	0,90	0,86
Lecture, cycle moyen (français)	0,83	0,76	0,93	0,89
Écriture, cycle primaire (anglais)	0,85	0,79	0,88	0,83
Écriture, cycle moyen (anglais)	0,82	0,75	0,89	0,84
Écriture, cycle primaire (français)	0,79	0,72	0,90	0,86
Écriture, cycle moyen (français)	0,81	0,73	0,91	0,86
Mathématiques, cycle primaire (anglais)	0,81	0,73	0,90	0,85
Mathématiques, cycle moyen (anglais)	0,79	0,70	0,90	0,86
Mathématiques, cycle primaire (français)	0,82	0,74	0,91	0,88
Mathématiques, cycle moyen (français)	0,82	0,75	0,92	0,89

Test de mathématiques, 9^e année

Les indices de classification pour le test de 9^e année sont présentés dans le tableau 7.27. Comme pour les tests des cycles primaire et moyen, les indices de classification globaux sont inférieurs à ceux établis pour la norme provinciale.

Tableau 7.27 Indices de classification de l'exactitude et de l'uniformité : test de mathématiques, 9^e année

Cours	Exactitude globale	Uniformité globale	Exactitude au seuil de rendement standardisé de la province	Uniformité au seuil de rendement standardisé de la province
Appliqué, hiver (anglais)	0,68	0,57	0,87	0,84
Appliqué, printemps (anglais)	0,68	0,57	0,87	0,82
Théorique, hiver (anglais)	0,83	0,76	0,91	0,89
Théorique, printemps (anglais)	0,83	0,76	0,92	0,89
Appliqué, hiver (français)	0,68	0,58	0,89	0,84
Appliqué, printemps (français)	0,66	0,56	0,89	0,84
Théorique, hiver (français)	0,80	0,73	0,91	0,87
Théorique, printemps (français)	0,81	0,74	0,90	0,86

TPCL

Pour le TPCL, les élèves sont classés dans deux catégories : réussite et non réussite. Les indices de classification pour les versions française et anglaise du test sont présentés dans le tableau 7.28, qui indique des niveaux élevés d'exactitude et d'uniformité pour les deux versions du test.

Tableau 7.28 Indices de classification de l'exactitude et de l'uniformité : TPCL

Langue d'enseignement	Exactitude (réussite ou non réussite)	Uniformité (réussite ou non réussite)
Anglais	0,93	0,90
Français	0,93	0,89

Références

- Brennan, R. L. (2004). BB-CLASS (un programme informatique qui utilise le modèle binomial bêta aux fins d'uniformité et d'exactitude de la classification) [logiciel]. Iowa City, IA: The University of Iowa.
- Dorans, N. J. (1989). Two new approaches to assessing differential item functioning: Standardization and the Mantel-Haenszel method. *Applied Measurement in Education*, 2, 217-233.
- Holland, P. W. et Thayer, D. T. (1988). Differential item performance and the Mantel-Haenszel procedure. In H. Wainer, and H. I. Brown (Eds.), *Test Validity* (pp. 129-145). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Livingston, S. A. et Lewis, C. (1995). Estimating the consistency and accuracy of classifications based on test scores. *Journal of Educational Measurement*, 32, 179- 197.
- Mantel, N. (1963). Chi-square tests with one degree of freedom; Extensions of the Mantel-Haenszel procedure. *Journal of the American Statistical Association*, 58, 690-700.
- Mantel, N., & Haenszel, W. (1959). Statistical aspects of the analysis of data from retrospective studies of disease. *Journal of the National Cancer Institute*, 22, 719-748.
- Zieky, M. (1993). Practical questions in the use of DIF statistics in test development. In P. W. Holland & H. Wainer (éd.) *Differential item functioning* (pp. 337-347). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

CHAPITRE 8 : LES PREUVES DE VALIDITÉ

Introduction

Chacun des chapitres précédents de ce rapport contient des renseignements importants sur la validité des évaluations de l'OQRE, car ils abordent au moins l'un des aspects suivants des évaluations de l'OQRE : élaboration des tests, alignement des tests, administration des tests, notation, mise en équivalence, analyses des items, fidélité, niveaux de rendement et publication. Ce chapitre vise à démontrer la validité des évaluations de l'OQRE en reliant les arguments contenus dans les chapitres précédents et en présentant de l'information nouvelle et pertinente.

Les objectifs des évaluations de l'OQRE

Les évaluations de l'OQRE ont les objectifs généraux suivants : publier le rendement des élèves et démontrer la qualité et la responsabilité du système d'éducation de l'Ontario, fournir de l'information aux élèves (et à leurs parents) sur leur réalisation des attentes à des moments précis de leur éducation et fournir de l'information qui sera utilisée pour planifier les améliorations à apporter au système d'éducation de l'Ontario et pour mesurer l'amélioration du rendement des élèves au fil du temps.

Pour réaliser ces objectifs, l'OQRE effectue chaque année quatre tests provinciaux en anglais et en français : les Tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, le Test de mathématiques, 9^e année (cours théorique et appliqué), et le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL). Ces évaluations mesurent le rendement des élèves par rapport à des attentes précises exposées dans *Le curriculum de l'Ontario*. Le TPCL est une exigence de réussite et est conçu pour s'assurer qu'à la fin de la 9^e année, les élèves diplômés des écoles secondaires de l'Ontario ont atteint les compétences minimales en lecture et écriture définies par *Le curriculum de l'Ontario*.

Chaque année, les résultats sont fournis à l'égard de chaque élève, de chaque école, de chaque conseil scolaire et pour l'ensemble de la province.

Cadre conceptuel de l'argument de validité

Selon le document intitulé *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation* (Institut de recherches psychologiques, 2003), la validité indique jusqu'à quel point les faits et la théorie appuient les interprétations des scores de test qui découlent des usages proposés pour de tels tests (p. 9). Le terme « validation », étroitement lié, est perçu comme le développement d'arguments de validité suffisamment solides au plan scientifique pour servir d'assise à l'interprétation proposée des scores d'un test et à leur pertinence pour l'utilisation proposée (p. 9). La validation incombe conjointement au concepteur et à l'utilisateur (p. 11). Kane (2006) ajoute que le concepteur du test doit démontrer la validité des interprétations et des utilisations proposées, et il est pertinent de parler de leurs efforts pour valider les allégations présentées (p. 17).

Les références précédentes (AERA et coll., 1999; Kane, 2006) fournissent un cadre pour décrire les sources de données qu'il faut envisager lors du développement d'arguments de validité. Ces sources de données incluent le contenu des tests et les processus de réponse, les structures internes, les relations avec d'autres variables et les conséquences des tests. Elles ne sont pas considérées comme des types distincts de validité. Chacune contribue plutôt à un ensemble de données sur la validité de l'interprétation des scores et sur les mesures prises, compte tenu de cette interprétation. L'utilité de ces divers types de données varie d'un test à l'autre. Un solide argument de validité devrait intégrer toutes les données disponibles applicables à la qualité technique et à l'utilité d'un système d'évaluation.

Les preuves de validité fondées sur le contenu des évaluations et des processus d'évaluation

Caractéristiques des tests pour les évaluations de l'OQRE

Pour respecter les objectifs des tests, les caractéristiques des tests de l'OQRE se fondent sur le contenu du curriculum aux divers niveaux, conformément aux *Principles for Fair Student Assessment Practices for Education in Canada* (1993). Les tests en lecture, écriture et mathématiques, cycles primaire et moyen, mesurent le rendement des élèves de 3^e et 6^e année du primaire par rapport au curriculum en lecture, écriture et mathématiques, tel qu'il est exposé dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Langue, édition révisée, 2006*, et dans *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année – Mathématiques, édition révisée, 2005*. Le Test de mathématiques, 9^e année, mesure le rendement des élèves en 9^e année, tel qu'il est exposé dans *Le curriculum de l'Ontario, 9^e et 10^e année – Mathématiques, édition révisée en 2005*. Le TPCL évalue la littératie des élèves de 10^e année d'après les attentes du curriculum en lecture et écriture dans toutes les matières du *curriculum de l'Ontario*, jusqu'à la fin de la 9^e année. Des tableaux de spécification sont utilisés dans l'élaboration des items afin que le nombre et le type d'items ainsi que le champ d'application des attentes demeurent uniformes au fil des ans. Ces tableaux de spécification sont présentés dans les documents-cadres de l'OQRE, qui définissent le concept mesuré par chaque évaluation, déterminent les attentes du curriculum couvertes par l'évaluation et présentent la distribution des items dans les domaines de contenu et les domaines cognitifs ciblés. Les attentes du curriculum que couvrent les évaluations se limitent à celles qui peuvent être mesurées par des tests de type papier-crayon.

Pertinence des items des tests

L'OQRE s'assure de la pertinence des items des tests d'après l'âge et le niveau des élèves, grâce aux deux méthodes d'élaboration des tests suivantes :

- Faire participer les éducatrices et éducateurs de l'Ontario à la rédaction et à la révision des items.
- Mettre tous les items à l'essai avant de les inclure dans les tests.

L'OQRE recrute et forme des éducatrices et éducateurs de l'Ontario expérimentés afin de rédiger et de réviser les items. Le comité de rédaction des items de chaque test se compose de dix à 20 éducatrices et éducateurs, sélectionnés en raison de leurs connaissances expertes et de leur expérience récente en classe, de leur connaissance du *curriculum de l'Ontario*, de leurs compétences et de leur expérience dans l'utilisation de la grille de notation, de leurs compétences en communication écrite et de leurs expériences dans la rédaction de documents pédagogiques ou d'évaluation à l'intention des élèves. Des ateliers sont prévus pour former ces rédactrices et rédacteurs d'items. Lorsque les agentes et agents d'éducation de l'OQRE ont révisé les items, les rédactrices et rédacteurs effectuent des laboratoires cognitifs dans leur propre classe afin de mettre les items à l'essai. Les résultats de ces essais aident les agentes et agents d'éducation de l'OQRE à revoir, réviser et corriger de nouveau les items.

L'OQRE sélectionne également des éducatrices et éducateurs de l'Ontario pour siéger aux comités d'évaluation du contenu et de sensibilité, d'après leur connaissance du *curriculum de l'Ontario*, leurs connaissances et leur expérience récente en classe en matière d'enseignement de la littératie et des mathématiques ainsi que de leur expérience des questions d'équité en éducation et des évaluations à grande échelle. Ces comités révisent tous les items. Le comité d'évaluation du contenu a comme objectif de s'assurer que les items des évaluations de l'OQRE mesurent les attentes en littératie et en mathématiques présentes dans *Le curriculum de l'Ontario*. Quant au comité de sensibilité, il a comme objectif de s'assurer que ces items sont pertinents, équitables et accessibles pour la majorité des élèves de l'Ontario.

Les nouveaux items, sauf les tâches d'écriture longues, sont mis à l'essai chaque année sous forme d'items non notés avant d'être utilisés officiellement. Un échantillon représentatif d'élèves répond à chaque item mis à l'essai. Ce type de mise à l'essai permet de s'assurer que les items sélectionnés pour les futurs tests sont solides et équitables pour tous les élèves sur le plan psychométrique. Les items sélectionnés pour les tests correspondent aux devis et sont dotés des propriétés métriques souhaitables. Étant donné le temps nécessaire pour mettre à l'essai les tâches d'écriture longues, ces tâches sont pilotées seulement de manière périodique et hors du cadre d'administration des évaluations.

Contrôle de la qualité durant l'administration

L'OQRE a établi des procédures de contrôle de la qualité pour assurer l'uniformité et l'équité de l'administration de ses tests ainsi que l'exactitude des résultats. Ces procédures incluent des observatrices et observateurs externes du contrôle de la qualité (qui se rendent dans un échantillon aléatoire d'écoles pour surveiller si les directives de l'OQRE sont respectées), l'analyse des bases de données (examiner la possibilité de collusion entre les élèves et les changements inhabituels de rendement des écoles) et l'examen d'un ensemble de cahiers d'élèves d'une classe dans un échantillon aléatoire d'écoles (rechercher des possibilités d'irrégularités dans l'administration des évaluations). L'OQRE exige également que les conseils scolaires effectuent une enquête approfondie en cas de déclaration d'irrégularités potentielles aux procédures d'administration.

Notation des items à réponse construite

Pour s'assurer de parvenir à des résultats exacts et fidèles, l'OQRE respecte des procédures rigoureuses dans la notation des items à réponse construite. Tous ces items sont notés par des correctrices ou des correcteurs formés. Pour s'assurer de l'uniformité entre les items et les années, l'OQRE fait appel à des grilles de notation génériques pour élaborer des grilles de notation spécifiques pour chaque item à réponse construite inclus dans la forme opérationnelle des tests. Ces grilles de notation spécifiques pour chaque item et les copies types sont les outils clés utilisés pour noter les items à réponse construite. Les copies types sont choisies et validées par des éducatrices et éducateurs de toute la province dans le cadre du processus de sélection des copies types. L'OQRE profite des connaissances d'experts du système d'éducation de l'Ontario dans le processus de préparation des documents de formation pour les correcteurs et correctrices. Un comité de sélection des copies types, composé de huit à 25 éducatrices et éducateurs de l'Ontario sélectionnés, est formé afin de faire des recommandations sur les documents de formation. Les agentes et agents d'éducation de l'OQRE évaluent ensuite les recommandations et prennent des décisions définitives relativement à l'élaboration de ces documents.

Afin de s'assurer d'une notation uniforme, les correctrices et correcteurs sont formés pour utiliser les grilles de notation et les copies types. Après leur formation, ils doivent réussir un test d'aptitude avant de pouvoir noter les réponses des élèves. L'OQRE procède également à une révision quotidienne de la validité des correctrices et correcteurs et de la fidélité interjuges et fournit une formation supplémentaire, au besoin. Les correctrices et correcteurs qui n'atteignent pas les attentes de validité peuvent être remerciés.

Les items mis à l'essai sont notés selon les mêmes exigences de notation que les items des tests. Les correctrices et correcteurs des items mis à l'essai sont sélectionnés parmi les correctrices et correcteurs des items des tests, afin de s'assurer de la notation précise et uniforme de tous les items. Les résultats des items mis à l'essai sont utilisés pour sélectionner les items des tests de l'année suivante.

Dans le cas des items utilisés pour la mise en équivalence, il est essentiel d'obtenir des notes précises et uniformes sur deux années consécutives. Afin d'éliminer les changements possibles au mode de notation sur deux années et de s'assurer de l'uniformité des niveaux de rendement provinciaux, les réponses mises à l'essai des élèves aux items de mise en équivalence des réponses construites de l'année précédente sont notées de nouveau pendant le processus de notation des réponses aux tests actuels.

La validité de la notation est évaluée par l'analyse de la concordance entre les notes attribuées par les correctrices et correcteurs et celles attribuées par un groupe d'experts. L'OQRE dispose de cibles établies de concordance parfaite et de concordance parfaite et adjacente. Dans le cadre des évaluations des cycles primaire et moyen, la cible de concordance parfaite et adjacente de 95 % que s'était donné l'OQRE était respectée dans tous les items des composantes lecture, dans tous les items des composantes écriture et dans tous les items des composantes mathématiques sauf un. Les estimations de validité de concordance parfaite et adjacente regroupées relatives aux items de chaque composante variaient entre 98,2 % et 100 %. En mathématique, 9^e année, la cible de l'OQRE de concordance parfaite plus adjacente de 95 % était respectée à l'égard de tous les items, et les estimations de validité regroupées variaient entre 98,8 % et 99,8 %. Dans le cadre du TPCL, la cible de l'OQRE de 95 % de concordance parfaite et adjacente était respectée à l'égard des quatre items de lecture des tests en anglais et en français. Cette cible a également été atteinte à l'égard de toutes les tâches d'écriture courtes et de toutes les tâches d'écriture longues. Les estimations de validité regroupées oscillaient entre 96,7 % et 99,9 % (voir l'annexe 4.1).

En outre, les réponses des élèves aux items à réponse construite sont saisies en double clé lors des évaluations au cycle primaire, et au moyen d'un dispositif de lecture optique de marques lors des autres évaluations. L'OQRE effectue également une vérification du contrôle de la qualité afin de s'assurer que tous les champs sont saisis à un taux d'exactitude de 99,9 %.

Mise en équivalence

Le plan du groupe non équivalent à paramètre fixe et prédéterminé d'items communs (PPIC) est utilisé pour mettre en équivalence les tests de l'OQRE d'une année à l'autre. Les items communs sont des ensembles d'items qui sont identiques dans deux tests et qui sont utilisés pour créer une échelle commune pour tous les items contenus dans les tests. Ces items communs sont sélectionnés parmi les items de la composante mise à l'essai administrés durant une année et utilisés comme items du test l'année suivante. Quelques items mis à l'essai sont intégrés à chaque test à des endroits non indiqués aux élèves. Ces procédures visent à assurer que les résultats aux tests de l'OQRE sont comparables d'une année à l'autre. Pour obtenir plus d'information sur le processus de mise en équivalence, consulter le chapitre 5.

Ces procédures de mise en équivalence permettent à l'OQRE de surveiller les changements au rendement des élèves au fil du temps. Les recherches menées par l'OQRE sur la sélection de modèles (Xie, 2007) et sur les méthodes de mise en équivalence (Pang, Madera, Radwan et Zhang, 2010) révèlent que les modèles de la TRI actuels et que la méthode de mise en équivalence PPIC utilisés par l'OQRE sont pertinents et fonctionnent bien pour les évaluations de l'OQRE. Afin de s'assurer que les analyses sont complétées correctement, celles qui sont effectuées par le personnel de l'OQRE sont reprises par un sous-traitant externe qualifié.

Les preuves de validité fondées sur les concepts des tests et les structures internes

Dimensionnalité des tests

Les modèles de la TRI permettant l'interprétation des scores postulent que chaque évaluation repose sur une structure unidimensionnelle. Une variation de la procédure d'analyse parallèle a

été menée à l'égard de certains tests sélectionnés de l'OQRE en 2009 et 2010, et les résultats révèlent que, même si les évaluations comportaient deux ou trois dimensions identifiées, un facteur dominant ressortait dans chaque évaluation (Zhang, Pang, Xu, Gu, Radwan, Madera, 2011). Ces résultats font valoir la robustesse probable des modèles de la TRI à l'égard de la dimensionnalité des évaluations. Cette conclusion était également étayée par la recherche de l'OQRE sur la pertinence des modèles de la TRI utilisés pour étalonner les items d'évaluation, qui incluaient une analyse de la dimensionnalité (Xie, 2007).

Qualité technique des évaluations

Lorsqu'on sélectionne des items pour les tests, on cherche à retenir des items dont les valeurs p se situent dans une plage de 0,25 à 0,95 et dont la corrélation entre l'item et l'ensemble du test est d'au moins 0,20. Pour respecter les exigences des devis des tests, il faut parfois inclure quelques items dont les statistiques se situent hors de ces plages. Dans chaque évaluation, une fonction d'information du test (FIT) oriente également la construction du nouveau test. D'après le groupe d'items tiré des évaluations précédentes, une FIT cible a été mise au point à l'égard de chaque évaluation, tenant compte de la longueur du test et de la présentation des items.

L'utilisation de la FIT cible réduit le potentiel de dérive au fil des ans et le risque de perpétuer les faiblesses des tests d'une année à l'autre, et elle contribue à maintenir le taux de précision souhaité à des points critiques de l'échelle de notation.

Pour évaluer la précision de la notation des évaluations de l'OQRE, plusieurs statistiques sont calculées à l'égard des tests, y compris le coefficient de fidélité alpha de Cronbach, l'écart-type de la mesure, les courbes caractéristiques des tests, les fonctions d'information des tests, les statistiques sur le fonctionnement différentiel des items ainsi que l'exactitude et l'uniformité de la classification. Dans l'ensemble, les résultats de ces mesures indiquent des taux de précision satisfaisants. Les coefficients de fidélité variaient de 0,80 à 0,89 dans les évaluations des cycles primaire et moyen, de 0,83 à 0,87 en mathématique, 9^e année, et de 0,84 à 0,90 au TPCL. La précision de la classification des élèves qui atteignaient ou dépassaient la norme provinciale dans les évaluations des cycles primaire, moyen et de 9^e année et qui réussissaient le TPCL oscillait entre 0,87 et 0,93, ce qui indique qu'environ 90 % des élèves étaient bien classés.

Comme on l'a relevé plus haut, plusieurs facteurs ont contribué à ce niveau de précision : la qualité des items d'évaluation individuelle, la précision et l'uniformité de la notation et la corrélation entre les items. Tous les items des évaluations de l'OQRE sont liés directement aux attentes du curriculum. Pour le test, l'OQRE sélectionne des items dans une plage de difficulté pertinente et qui discriminent entre les élèves ayant un fort taux et un faible taux de rendement. Comme on l'a décrit plus haut, plusieurs pratiques assurent le maintien et l'amélioration de la précision et de l'uniformité de la notation.

Deux fois l'an, pour mieux s'assurer que les évaluations sont bien conçues et effectuées conformément aux pratiques exemplaires actuelles, un groupe d'experts externe en psychométrie (GEEP) rencontre des agentes et agents de l'OQRE. Le GEEP répond aux questions du personnel de l'OQRE et examine les statistiques des items et des tests, les procédures psychométriques utilisées par l'OQRE et tous les projets de recherche liés aux enjeux psychométriques.

Les preuves de validité fondées sur des données d'évaluation externes

Liens avec les programmes d'évaluation internationaux

L'OQRE a commandé des recherches pour comparer le contenu et les critères des évaluations provinciales en lecture pour les cycles primaire et moyen avec le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) en 4^e année (Peterson, 2007; Simon, Dionne, Simoneau et

Dupuis, 2008). D'après la conclusion de ces études, les concepts, les critères et les niveaux de rendement des évaluations de l'OQRE et du PIRLS étaient assez similaires pour permettre une comparaison raisonnable des constatations et des tendances globales du rendement des élèves. Les attentes correspondant au niveau de rendement élevé du PIRLS et au niveau 3 de l'OQRE étaient comparables. L'OQRE mène présentement des recherches pour analyser les compétences en littératie en liant le rendement au TPCL à celui de l'évaluation de lecture du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2009. Les deux évaluations ont été administrées au même groupe d'élèves entre avril et mai 2009.

L'analyse effectuée jusqu'à présent révèle que le niveau de compétence minimal pour réussir le TPCL est comparable au niveau 2 du PISA, qui correspond au niveau de compétence suffisant pour que les élèves commencent à démontrer le type de connaissances et de compétences nécessaires pour utiliser leurs compétences en lecture avec efficacité. La compétence en littératie de base définie pour le TPCL correspond à la description de niveau 2 du PISA. Le pourcentage d'élèves qui atteignent ou dépassent le niveau 2 du PISA est légèrement plus élevé que celui des élèves qui réussissent le TPCL.

Preuves de validité étayant les interprétations pertinentes des résultats

Établissement des niveaux de rendement

Pendant les premières administrations des évaluations de l'OQRE en 3^e et 6^e année, les enseignantes et enseignants ont attribué des niveaux de rendement à chaque élève d'après une évaluation de l'ensemble de son travail dans divers domaines cognitifs et de contenu. Un groupe d'éducatrices et d'éducateurs a révisé le travail des élèves et sélectionné des travaux d'ancrage attribués à chaque niveau de rendement. Ces travaux d'ancrage représentaient la qualité du travail attendu à chaque niveau de rendement, d'après l'avis des experts du groupe. Depuis 2004, ces niveaux de rendement sont maintenus par la mise en équivalence.

Lorsque le Test de mathématiques, 9^e année, et le TPCL ont été mis en œuvre, des groupes en vue d'établir des niveaux de rendement ont été mis sur pied pour établir des points de découpage dans chaque catégorie de rendement. Une démarche Angoff modifiée a été adoptée pour établir ces points de découpage.

Une deuxième session en vue d'établir des niveaux de rendement a été menée pour le TPCL en 2006, lorsqu'une seule note de littératie a été calculée pour remplacer les notes distinctes en lecture et en écriture utilisées jusque-là. Pour le TPCL, l'objectif de cette session visait à intégrer au test combiné les niveaux de rendement déjà établis séparément en lecture et en écriture. L'OQRE a également effectué une étude d'appariement en créant un pseudo-test tiré des items de 2004, lequel s'apparentait au test de 2006 sur le plan de la structure, du contenu et de la durée. Une analyse d'échelonnage, effectuée au moyen des items communs aux deux années, a permis de consigner les notes des deux tests sur une même échelle. Cette analyse faisait appel à un plan déterminé du groupe non équivalent à paramètre fixe et prédéterminé d'items communs. Le choix du point de césure pour le test de 2006 était étayé à la fois par la rencontre en vue d'établir des niveaux de rendement et l'analyse d'échelonnage.

Une deuxième rencontre en vue d'établir des niveaux de rendement à l'égard du Test de mathématiques appliquées, 9^e année, a été menée en 2007, et on a alors apporté des changements importants au *curriculum de l'Ontario*. Ce processus a suscité la mise en œuvre de nouveaux niveaux de rendement à l'égard de cette évaluation.

Publication

L'OQRE retient plusieurs stratégies pour promouvoir l'interprétation pertinente des résultats publiés. Le Rapport individuel de l'élève (RIÉ) présente le niveau de rendement de l'élève défini pour le curriculum et utilisé par les enseignantes et enseignants pour établir les notes dans les bulletins scolaires. Le RIÉ du TPCL indique les domaines dans lesquels l'élève a obtenu un bon rendement et ceux dans lesquels il devrait s'améliorer. Les RIÉ des évaluations des cycles primaire, moyen et de 9^e année incluent les résultats des écoles, des conseils scolaires et de l'ensemble de la province, qui fournissent un référent externe pour mieux interpréter les RIÉ. Les RIÉ du TPCL incluent la notation moyenne à l'échelle de l'école et de la province.

L'OQRE offre des guides d'interprétation et des ateliers sur l'utilisation pertinente des résultats des évaluations pour planifier l'amélioration des écoles. Les ateliers sont dirigés par les membres de l'équipe de soutien. Ces personnes ont une connaissance intime du processus d'évaluation complet et des résultats finaux. De plus, l'OQRE fournit des études de cas de réussite exemplaire qui sont diffusées dans toutes les écoles de l'Ontario afin de suggérer comment le personnel scolaire peut utiliser ces résultats pour améliorer l'apprentissage des élèves. L'OQRE transmet également de l'information aux médias et au public sur les utilisations pertinentes des résultats des évaluations dans les écoles. Notamment, l'OQRE souligne que les résultats doivent être interprétés conjointement avec toute une série de renseignements sur le rendement et la réussite des élèves.

D'après les commentaires recueillis par l'équipe de soutien et les réponses des enseignantes et enseignants aux questionnaires, les éducatrices et les éducateurs trouvent les résultats de l'OQRE utiles.

Références

- American Educational Research Association, American Psychological Association et National Council on Measurement in Education. (1999). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Institut de recherches psychologiques. (2003). *Normes de pratique du testing en psychologie et en éducation*. Adaptation française de Standards for educational and psychological testing par l'AERA, l'APA et le NCME. Auteur : Montréal.
- Kane, M. T. (2006). Validation. In R. L. Brennan (éd.), *Educational measurement* (4^e éd.) (pp. 17-64). Westport, CT: American Council on Education and Praeger Publishers.
- Pang, X., Madera, E., Radwan, N. et Zhang, S. (2010). *A comparison of four test equating methods*. Téléchargé le 8 novembre 2011, à l'adresse www.OQRE.com/Research/pdf/E/Equating_Crp_cftem_ne_0410.pdf.
- Peterson, S.S. (2007). *Linking Ontario provincial student assessment standards with those of the Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), 2006*. Téléchargé le 8 novembre 2011, à l'adresse www.OQRE.com/Research/pdf/E/StandardsStudyReport_PIRLS2006E.pdf.
- Simon, M., Dionne, A., Simoneau, M. et Dupuis, J. (2008). *Comparaison des normes établies pour les évaluations provinciales en Ontario avec celles du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), 2006*. Téléchargé le 8 novembre 2011, à l'adresse www.OQRE.com/Research/pdf/F/StandardsStudyReport_PIRLS2006F.pdf.
- Working Group and Joint Advisory Committee. (1993). *Principles for fair student assessment practices for education in Canada*. Téléchargé le 8 novembre 2011, à l'adresse www2.education.ualberta.ca/educ/psych/crame/files/eng_prin.pdf.
- Xie, Y. (2007). *Model selection for the analysis of OQRE assessment data*. Article non publié.
- Zhang, S., Pang, X., Xu, Y., Gu, Z., Radwan, N. et Madera, E. (2011). *Multidimensional item response theory (MIRT) for subscale scoring*. Article non publié.

Annexe 4.1 : Validité de notation et fiabilité interjuges

Cette annexe comprend les estimations de la validité et de la fiabilité interjuges pour la notation de tous les items à réponse construite.

Validité : Tests des cycles primaire et moyen

Tableau 4.1.1 Estimations de la validité pour la composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
10772	1	5	1 658	97,7	71,2	26,5	18,0	8,5	2,4
10767	1	6	1 493	99,0	85,8	13,2	9,2	4,0	1,1
10934	1	11	1 344	99,8	78,4	21,4	12,2	9,2	0,2
10929	1	12	1 525	99,9	83,7	16,2	8,1	8,1	0,1
10916	1	18	1 167	100,0	90,1	10,0	3,7	6,3	0,0
10922	1	19	1 311	99,3	73,5	25,8	17,9	7,9	0,7
12065	2	11	1 167	99,7	93,7	6,0	5,7	0,3	0,3
12066	2	12	1 362	99,7	91,3	8,4	4,6	3,8	0,3
10879	2	22	1 331	99,0	72,9	26,1	20,1	6,0	1,1
10877	2	23	1 462	99,5	86,7	12,8	8,5	4,3	0,5
Données agrégées			13 820	99,3	82,4	17,0	11,0	6,0	0,7

Tableau 4.1.2 Estimation de la validité pour la composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
10625	1	5	1 656	99,6	84,4	15,2	4,6	10,6	0,4
10627	1	6	1 833	98,4	76,8	21,6	20,0	1,6	1,6
10616	1	11	1 840	98,6	76,8	21,8	13,0	8,8	1,5
10620	1	12	2 164	98,9	77,8	21,1	12,5	8,6	1,1
10518	1	18	1 834	99,0	81,5	17,5	8,7	8,8	1,0
10523	1	19	1 892	99,4	79,0	20,4	10,1	10,3	0,7
12321	2	11	1 700	99,9	84,0	15,9	13,8	2,1	0,1
12320	2	12	1 651	99,7	80,1	19,6	15,0	4,6	0,3
10589	2	22	1 696	99,1	78,2	20,9	14,4	6,5	0,9
10587	2	23	1 789	99,8	77,6	22,2	9,6	12,6	0,2
Données agrégées			18 055	99,2	79,5	19,7	12,2	7,5	0,8

Tableau 4.1.3 Estimation de la validité pour la composante lecture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
11063	1	5	145	100,0	93,1	6,9	1,4	5,5	0,0
11062	1	6	98	100,0	76,5	23,5	4,1	19,4	0,0
12239	1	11	125	100,0	83,2	16,8	0,8	16,0	0,0
12240	1	12	127	100,0	91,3	8,7	0,8	7,9	0,0
11193	1	18	128	99,2	92,2	7,0	7,0	0,0	0,8
11194	1	19	127	100,1	96,9	3,2	1,6	1,6	0,0
12203	2	11	130	100,0	96,9	3,1	0,8	2,3	0,0
12204	2	12	105	100,0	93,3	6,7	4,8	1,9	0,0
12251	2	22	112	100,0	94,6	5,4	0,0	5,4	0,0
12252	2	23	112	99,1	82,1	17,0	12,5	4,5	0,9
Données agrégées			1209	99,8	90,4	9,5	3,2	6,2	0,2

Tableau 4.1.4 Estimation de la validité pour la composante lecture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
11379	1	5	163	100,0	92,0	8,0	3,1	4,9	0,0
11380	1	6	109	100,0	69,7	30,3	13,8	16,5	0,0
11617	1	11	133	100,0	71,4	28,6	26,3	2,3	0,0
11619	1	12	135	99,2	68,1	31,1	5,2	25,9	0,7
11423	1	18	164	99,3	96,3	3,0	0,0	3,0	0,6
11424	1	19	109	100,0	90,8	9,2	6,4	2,8	0,0
11475	2	11	60	100,0	95,0	5,0	5,0	0,0	0,0
11476	2	12	61	91,8	67,2	24,6	23,0	1,6	8,2
11405	2	22	89	100,0	91,0	9,0	4,5	4,5	0,0
11407	2	23	119	99,2	90,8	8,4	2,5	5,9	0,8
Données agrégées			1142	99,3	83,8	15,5	8,2	7,4	0,7

Tableau 4.1.5 Estimation de la validité pour la composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
17369 T	2	24	1716	100,0	88,5	11,5	6,4	5,1	0,0
17369 V	2	24	1777	99,9	90,2	9,7	3,4	6,4	0,1
Données agrégées Tâche d'écriture longue			3493	99,9	89,4	10,6	4,9	5,8	0,1
12173 T	1	13	1343	99,5	81,8	17,6	8,9	8,8	0,5
12173 V	1	13	1355	100,0	83,2	16,8	5,8	10,9	0,0
11050 T	2	17	1509	98,9	75,7	23,1	19,9	3,2	1,1
11050 V	2	17	1614	99,5	86,6	12,9	6,2	6,8	0,5
Données agrégées Tâche d'écriture courte			5821	99,5	81,9	17,5	10,3	7,3	0,5
Données agrégées pour l'ensemble des items			9314	99,6	84,7	14,9	8,3	6,7	0,4

Tableau 4.1.6 Estimation de la validité pour la composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
17733 T	2	24	2277	99,6	76,9	22,8	8,5	14,3	0,4
17733 V	2	24	2264	99,9	81,8	18,1	5,6	12,5	0,1
Données agrégées Tâche d'écriture longue			4541	99,7	79,3	20,5	7,1	13,4	0,3
10703 T	1	13	1826	99,7	83,8	15,8	7,0	8,9	0,3
10703 V	1	13	1939	99,9	82,5	17,5	2,7	14,7	0,1
10708 T	2	17	1673	99,4	82,8	16,6	11,9	4,7	0,6
10708 V	2	17	1677	99,8	86,1	13,7	5,8	7,9	0,2
Données agrégées Tâche d'écriture courte			7115	99,7	83,8	16,0	6,7	9,3	0,3
Données agrégées pour l'ensemble des items			11656	99,7	82,0	17,7	6,8	10,9	0,3

Tableau 4.1.7 Estimation de la validité pour la composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
17714 T	2	24	200	99,0	83,0	16,0	8,0	8,0	1,0
17714 V	2	24	174	100,0	90,2	9,8	4,0	5,7	0,0
Données agrégées Tâche d'écriture longue			374	99,5	86,3	13,1	6,1	6,9	0,5
11242 T	1	13	168	100,0	76,8	23,2	6,5	16,7	0,0
11242 V	1	13	139	100,0	83,5	16,5	6,5	10,1	0,0
11241 T	2	17	138	100,0	77,5	22,5	15,9	6,5	0,0
11241 V	2	17	82	100,0	89,0	11,0	6,1	4,9	0,0
Données agrégées Tâche d'écriture courte			527	100,0	80,6	19,4	8,9	10,4	0,0
Données agrégées pour l'ensemble des items			901	99,8	83,0	16,8	7,8	9,0	0,2

Tableau 4.1.8 Estimation de la validité pour la composante écriture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
18331 T	2	24	123	98,4	83,7	14,6	10,6	4,1	1,6
18331 V	2	24	155	100,0	81,9	18,1	7,1	11,0	0,0
Données agrégées Tâche d'écriture longue			278	99,3	82,7	16,5	8,6	7,9	0,7
11596 T	1	13	238	99,2	84,0	15,1	8,8	6,3	0,8
11596 V	1	13	139	100,0	87,1	12,9	3,6	9,4	0,0
11589 T	2	17	192	99,5	84,4	15,1	7,3	7,8	0,5
11589 V	2	17	160	99,4	82,5	16,9	5,6	11,3	0,6
Données agrégées Tâche d'écriture courte			729	99,5	84,4	15,1	6,7	8,4	0,5
Données agrégées pour l'ensemble des items			1007	99,4	83,9	15,5	7,2	8,2	0,6

Tableau 4.1.9 Estimation de la validité pour la composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
13132	7	945	99,9	96,1	3,8	0,0	3,8	0,1
EQME10064	8	848	99,2	90,3	8,8	8,6	0,2	0,8
EQME10132	9	1058	100,0	95,7	4,3	3,1	1,2	0,0
10845	10	850	99,4	96,7	2,7	2,4	0,4	0,6
10963	26	878	99,7	95,4	4,2	2,8	1,4	0,3
10791	27	996	98,9	92,1	6,8	3,3	3,5	1,1
10964	28	1120	99,7	93,7	6,1	1,5	4,6	0,3
Données agrégées		7444	99,5	94,2	5,4	3,2	2,1	0,5

Tableau 4.1.10 Estimation de la validité pour la composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
11393	7	644	97,7	89,4	8,2	2,3	5,9	2,3
11348	8	912	99,8	98,2	1,5	1,2	0,3	0,2
11455	9	828	100,0	90,6	9,4	6,3	3,1	0,0
11454	10	824	99,6	91,5	8,1	0,2	7,9	0,4
11408	26	999	99,7	95,0	4,7	2,3	2,4	0,3
11452	27	1252	99,8	92,8	7,0	2,9	4,2	0,2
11453	28	1007	98,8	76,7	22,1	1,3	20,9	1,2
11404	29	1173	99,7	83,2	16,5	1,2	15,3	0,3
Données agrégées		7639	99,5	89,5	10,0	2,2	7,8	0,5

Tableau 4.1.11 Estimation de la validité pour la composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
13105	7	62	100,0	96,8	3,2	0,0	3,2	0,0
13095	8	63	100,0	96,8	3,2	0,0	3,2	0,0
13313	9	55	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
13265	10	54	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
OQMF31569	26	86	100,0	80,2	19,8	0,0	19,8	0,0
13219	27	114	99,1	86,8	12,3	11,4	0,9	0,9
13341	28	75	100,0	84,0	16,0	13,3	2,7	0,0
13326	29	103	99,0	84,5	14,6	9,7	4,9	1,0
Données agrégées		612	99,7	89,5	10,1	5,4	4,7	0,3

Tableau 4.1.12 Estimation de la validité pour la composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
11660	7	86	98,8	89,5	9,3	2,3	7,0	1,2
13328	8	62	100,0	91,9	8,1	8,1	0,0	0,0
13362	9	55	100,0	92,7	7,3	1,8	5,5	0,0
13319	10	71	100,0	95,8	4,2	1,4	2,8	0,0
11511	26	76	100,0	92,1	7,9	6,6	1,3	0,0
11642	27	73	100,0	80,8	19,2	15,1	4,1	0,0
12574	28	83	94,0	72,3	21,7	16,9	4,8	6,0
13364	29	59	98,3	79,7	18,6	15,3	3,4	1,7
Données agrégées		565	98,8	86,6	12,2	8,5	3,7	1,2

Validité: Test de mathématiques, 9^e année (cours appliqué et théorique)

Tableau 4.1.13 Estimation de la validité pour le test de 9^e année, cours appliqué (anglais)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
Hiver	10252	ND	189	100,0	87,8	12,2	9,5	2,6	0,0
	10110	1ND	157	100,0	93,0	7,0	5,1	1,9	0,0
	EQME31847	28	190	100,0	88,9	11,1	6,8	4,2	0,0
	10212	ND	197	99,5	96,4	3,0	0,0	3,0	0,5
	10115	36	261	99,6	93,9	5,7	2,3	3,4	0,4
	10250	ND	271	99,6	91,1	8,5	6,3	2,2	0,4
	10164	ND	248	99,2	73,0	26,2	6,0	20,2	0,8
Données agrégées			1513	99,7	88,8	10,8	5,1	5,8	0,3
Printemps	10140	ND	157	99,4	94,3	5,1	3,8	1,3	0,6
	10251	26	173	100,0	95,4	4,6	1,7	2,9	0,0
	14847	ND	174	100,0	92,5	7,5	2,9	4,6	0,0
	10116	37	149	100,0	91,3	8,7	6,7	2,0	0,0
	10141	11	287	99,7	89,5	10,1	2,8	7,3	0,3
	10165	27	290	99,3	85,9	13,4	11,7	1,7	0,7
	10167	ND	311	100,0	91,6	8,4	6,1	2,3	0,0
Données agrégées			1541	99,7	90,9	8,8	5,5	3,3	0,3
Données agrégées pour les deux administrations			3054	99,7	89,9	9,8	5,3	4,5	0,3

Tableau 4.1.14 Estimation de la validité pour le test de 9^e année, cours théorique (anglais)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
Hiver	EQME31894	13	340	97,1	83,2	13,8	7,6	6,2	2,9
	10289	ND	277	100,0	96,8	3,2	2,9	0,4	0,0
	10297	ND	335	99,1	80,9	18,2	11,9	6,3	0,9
	10295	ND	331	98,8	85,2	13,6	7,9	5,7	1,2
	10186	ND	488	98,6	91,2	7,4	3,3	4,1	1,4
	10273	22	485	99,0	81,0	17,9	5,4	12,6	1,0
	10276	3ND	483	100,0	97,5	2,5	0,6	1,9	0,0
Données agrégées			2739	98,9	88,1	10,8	5,3	5,5	1,1
Printemps	10316	6	657	99,8	91,0	8,8	5,3	3,5	0,2
	10322	ND	635	99,4	87,2	12,1	8,2	3,9	0,6
	10231	23	654	99,8	93,9	6,0	2,3	3,7	0,2
	EQME31917	31	658	97,9	89,4	8,5	3,8	4,7	2,1
	10232	ND	823	99,6	96,5	3,2	1,8	1,3	0,4
	10321	14	760	98,9	88,6	10,4	8,7	1,7	1,1
	10291	ND	704	98,6	88,4	10,2	6,0	4,3	1,4
Données agrégées			4891	99,2	90,8	8,3	5,1	3,2	0,8
Données agrégées pour les deux administrations			7630	99,1	89,9	9,2	5,2	4,0	0,9

Tableau 4.1.15 Estimation de la validité pour le test de 9^e année, cours appliqué (français)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
Hiver	CMS10037	ND	5	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	OQMF31838	29	4	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	CMS9759	ND	6	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	OQMF31768	19	9	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	OQMF31839	ND	12	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	OQMF31764	8	13	100,0	92,3	7,7	7,7	0,0	0,0
	OQMF31791	ND	18	100,0	88,9	11,1	11,1	0,0	0,0
Données agrégées			67	100,0	95,5	4,5	4,5	0,0	0,0
Printemps	CMS9718	ND	52	100,0	94,2	5,8	0,0	5,8	0,0
	CMS9626	ND	64	100,0	98,4	1,6	0,0	1,6	0,0
	OQMF31796	18	61	100,0	83,6	16,4	14,8	1,6	0,0
	OQMF21395	ND	83	100,0	94,0	6,0	6,0	0,0	0,0
	OQMF31841	3ND	159	100,0	96,2	3,8	3,8	0,0	0,0
	CMS9995	9	170	100,0	97,6	2,4	2,4	0,0	0,0
	OQMF21378	ND	129	100,0	95,3	4,7	1,6	3,1	0,0
Données agrégées			718	100,0	95,1	4,9	3,6	1,3	0,0
Données agrégées pour les deux administrations			785	100,0	95,2	4,8	3,7	1,1	0,0

Tableau 4.1.16 Estimation de la validité pour le test de 9^e année, cours théorique (français)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
Hiver	OQMF10361	ND	65	98,5	98,5	0,0	0,0	0,0	1,5
	OQMF20904	7	56	100,0	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	CMS9970	22	56	100,0	87,5	12,5	8,9	3,6	0,0
	CMS9674	15	73	100,0	98,6	1,4	1,4	0,0	0,0
	OQMF20917	ND	118	100,0	93,2	6,8	1,7	5,1	0,0
	13514	3ND	103	98,1	86,4	11,7	2,9	8,7	1,9
	OQMF31900	ND	106	100,0	98,1	1,9	0,0	1,9	0,0
Données agrégées			577	99,5	94,3	5,2	1,9	3,3	0,5
Printemps	CMS9968	ND	363	100,0	94,8	5,2	3,6	1,7	0,0
	CMS10066	ND	306	99,7	94,8	4,9	3,3	1,6	0,3
	CMS9970	22	235	100,0	92,3	7,7	6,0	1,7	0,0
	OQMF20911	8	267	98,5	97,0	1,5	1,5	0,0	1,5
	OQMF20902	ND	215	100,0	93,5	6,5	3,3	3,3	0,0
	OQMF31874	29	208	100,0	91,3	8,7	2,4	6,3	0,0
	CMS9969	16	226	98,7	87,2	11,5	9,3	2,2	1,3
Données agrégées			1820	99,6	93,3	6,3	4,1	2,2	0,4
Données agrégées pour les deux administrations			2397	99,5	93,5	6,0	3,5	2,5	0,5

Validité: Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)

Tableau 4.1.17 Estimation de la validité pour la composante lecture du TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
13056_23	I	6	7 869	98,7	84,0	14,7	8,7	6,0	1,3
11715_102	V	7	8 467	99,4	76,9	22,5	9,0	13,5	0,6
10333_30	IX	6	7 967	97,5	76,3	21,2	12,4	8,9	2,5
10334_30	IX	7	8 059	99,3	83,9	15,4	8,5	6,9	0,7
Données agrégées			32 362	98,8	80,2	18,5	9,6	8,9	1,2

Tableau 4.1.18 Estimation de la validité pour la composante écriture du TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
18340 T	IV	1	20 904	96,7	63,3	33,4	15,7	17,7	3,3
18340 V	IV	1	20 910	98,6	71,0	27,5	11,0	16,5	1,4
18339 T	VI	1	23 962	97,3	64,7	32,6	11,3	21,3	2,7
18339 V	VI	1	23 962	98,2	71,5	26,8	12,1	14,7	1,8
Données agrégées Tâche d'écriture longue			89 738	97,7	67,6	30,0	12,4	17,6	2,3
13110 T&V	III	1	8 821	99,2	81,0	18,2	4,3	14,0	0,8
13173 T&V	X	1	7 777	99,8	87,5	12,3	5,2	7,1	0,2
Données agrégées Tâche d'écriture courte			16 598	99,5	84,0	15,5	4,7	10,8	0,5
Données agrégées pour l'ensemble des items			106 336	98,0	70,2	27,8	11,2	16,5	2,0

Tableau 4.1.19 Estimation de la validité pour la composante lecture du TPCL (français)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
10494 42	I	6	250	100,0	96,4	3,6	1,6	2,0	0,0
10460 40	V	7	187	99,5	92,0	7,5	4,8	2,7	0,5
10402 34	IX	6	193	100,0	92,2	7,8	4,1	3,6	0,0
10404 34	IX	7	191	100,0	83,8	16,2	6,3	9,9	0,0
Données agrégées			821	99,9	91,5	8,4	4,0	4,4	0,1

Tableau 4.1.20 Estimation de la validité pour la composante écriture du TPCL (français)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Nombre de scores	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance adjacente basse	% concordance adjacente élevée	% concordance non adjacente
2É3_030T	IV	1	836	97,6	70,6	27,0	10,9	16,1	2,4
2É3_030V	IV	1	836	98,6	72,2	26,3	12,4	13,9	1,4
2É2_033T	VI	1	1074	97,0	65,5	31,6	16,9	14,6	3,0
2É2_033V	VI	1	1074	99,0	67,6	31,4	14,2	17,1	1,0
Données agrégées Tâche d'écriture longue			3820	98,0	68,7	29,4	13,9	15,5	2,0
10498 T&V	III	1	351	97,7	77,8	19,9	8,8	11,1	2,3
10499 T&V	X	1	371	95,7	75,7	19,9	3,8	16,2	4,3
Données agrégées Tâche d'écriture courte			722	96,7	76,7	19,9	6,2	13,7	3,3
Données agrégées pour l'ensemble des items			4542	97,8	69,9	27,9	12,7	15,2	2,2

Fiabilité interjuges : Tests des cycles primaire et moyen

Tableau 4.1.21 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante lecture du test du cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
10772	1	5	1100	94,5	56,6	37,8	5,5
10767	1	6	1183	96,4	68,9	27,5	3,6
10934	1	11	759	95,9	75,4	20,6	4,1
10929	1	12	691	97,1	63,1	34,0	2,9
10916	1	18	1126	97,3	66,9	30,5	2,7
10922	1	19	1036	98,1	67,3	30,8	1,9
12065	2	11	795	99,4	78,9	20,5	0,6
12066	2	12	697	96,3	78,8	17,5	3,7
10879	2	22	853	97,3	66,6	30,7	2,7
10877	2	23	858	98,1	76,6	21,6	1,9
Données agrégées			9098	97,0	69,2	27,8	3,0

Tableau 4.1.22 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante lecture du test du cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
10625	1	5	909	96,7	68,8	27,9	3,3
10627	1	6	822	95,9	63,4	32,5	4,1
10616	1	11	1120	98,5	62,5	36,0	1,5
10620	1	12	1093	97,3	63,1	34,1	2,7
10518	1	18	1044	97,9	63,4	34,5	2,1
10523	1	19	884	98,3	70,5	27,8	1,7
12321	2	11	1151	97,3	62,6	34,7	2,7
12320	2	12	1230	97,7	68,0	29,7	2,3
10589	2	22	858	98,7	66,7	32,1	1,3
10587	2	23	835	99,0	63,8	35,2	1,0
Données agrégées			9946	97,7	65,2	32,5	2,3

Tableau 4.1.23 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante lecture du test du cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
11063	1	5	207	100,0	92,3	7,7	0,0
11062	1	6	230	99,6	90,4	9,1	0,4
12239	1	11	181	100,0	98,9	1,1	0,0
12240	1	12	181	100,0	94,5	5,5	0,0
11193	1	18	147	98,6	77,6	21,1	1,4
11194	1	19	147	95,2	69,4	25,9	4,8
12203	2	11	104	98,1	88,5	9,6	1,9
12204	2	12	115	93,9	83,5	10,4	6,1
12251	2	22	113	99,1	93,8	5,3	0,9
12252	2	23	114	99,1	85,1	14,0	0,9
Données agrégées			1539	98,6	88,1	10,5	1,4

Tableau 4.1.24 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante lecture du test du cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
11379	1	5	64	98,4	57,8	40,6	1,6
11380	1	6	91	93,4	53,8	39,6	6,6
11617	1	11	57	100,0	66,7	33,3	0,0
11619	1	12	83	97,6	55,4	42,2	2,4
11423	1	18	93	96,8	59,1	37,6	3,2
11424	1	19	93	93,5	53,8	39,8	6,5
11475	2	11	60	98,3	86,7	11,7	1,7
11476	2	12	60	100,0	91,7	8,3	0,0
11405	2	22	152	100,0	82,2	17,8	0,0
11407	2	23	139	98,6	82,0	16,5	1,4
Données agrégées			892	97,6	69,6	28,0	2,4

Tableau 4.1.25 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante écriture du test du cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
17369_T	2	24	2014	98,0	68,5	29,6	2,0
17369_V	2	24	2010	98,0	76,3	21,8	1,9
Données agrégées Tâche d'écriture longue			4051	98,0	72,3	25,7	2,0
12173_T	1	13	1014	95,8	74,2	21,6	4,2
12173_V	1	13	928	97,2	78,4	18,8	2,8
11050_T	2	17	967	97,0	66,2	30,8	3,0
11050_V	2	17	841	97,6	74,0	23,7	2,4
Données agrégées Tâche d'écriture courte			3750	96,9	73,1	23,7	3,1
Données agrégées pour l'ensemble des items			7801	97,5	72,7	24,8	2,5

Tableau 4.1.26 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante écriture du test du cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
17733_T	2	24	2213	97,8	63,6	34,2	2,2
17733_V	2	24	2214	98,7	70,0	28,7	1,3
Données agrégées Tâche d'écriture longue			4427	98,2	66,8	31,4	1,8
10703_T	1	13	1341	94,8	63,8	30,9	5,2
10703_V	1	13	1284	98,2	66,3	31,9	1,8
10708_T	2	17	1308	98,5	75,9	22,6	1,5
10708_V	2	17	1310	98,9	80,4	18,5	1,1
Données agrégées Tâche d'écriture courte			5243	97,6	71,6	26,0	2,4
Données agrégées pour l'ensemble des items			9670	97,9	69,4	28,5	2,1

Tableau 4.1.27 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante écriture du test du cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
17714 T	2	24	69	98,7	71,0	26,1	2,9
17714 V	2	24	81	98,0	79,0	21,0	0,0
Données agrégées Tâche d'écriture longue			150	98,7	75,3	23,3	1,3
11242 T	1	13	70	97,1	61,4	35,7	2,9
11242 V	1	13	84	100,0	81,1	19,0	0,0
11241 T	2	17	50	100,0	64,0	36,0	0,0
11241 V	2	17	79	100,0	73,4	26,6	0,0
Données agrégées Tâche d'écriture courte			283	99,3	71,0	28,3	0,7
Données agrégées pour l'ensemble des items			433	99,1	72,5	26,6	0,9

Tableau 4.1.28 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante écriture du test du cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
18331 T	2	24	132	96,2	62,9	33,3	3,8
18331 V	2	24	116	94,8	62,1	32,8	5,2
Données agrégées Tâche d'écriture longue			248	95,6	62,5	33,1	4,4
11596 T	1	13	66	100,0	78,8	21,2	0,0
11596 V	1	13	115	99,1	70,4	28,7	0,9
11589 T	2	17	118	97,5	55,1	42,4	2,5
11589 V	2	17	134	97,8	62,7	35,1	2,2
Données agrégées Tâche d'écriture courte			433	98,4	65,1	33,3	1,6
Données agrégées pour l'ensemble des items			681	97,4	64,2	33,2	2,6

Tableau 4.1.29 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante mathématiques du test du cycle primaire (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
13132	7	2 026	97,8	91,2	6,6	2,2
EQME10064	8	2 077	96,7	69,1	27,6	3,3
EQME10132	9	1 971	97,2	75,2	22,0	2,8
10845	10	2 075	97,3	88,1	9,1	2,7
10963	26	1 656	99,5	88,3	11,2	0,5
10791	27	1 597	96,4	85,6	10,8	3,6
10964	28	1 537	97,3	83,2	14,1	2,7
Données agrégées		14 659	97,5	82,8	14,7	2,5

Tableau 4.1.30 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante mathématiques du test du cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
11393	7	2 050	96,3	80,6	15,7	3,7
11348	8	1 917	98,4	86,1	12,3	1,6
11455	9	1 960	96,2	80,3	15,9	3,8
11454	10	1 961	96,8	82,0	14,7	3,2
11408	26	2 121	98,4	84,9	13,5	1,6
11452	27	1 997	97,1	87,0	10,1	2,9
11453	28	2 116	98,1	86,2	11,9	1,9
11404	29	2 035	99,1	83,8	15,3	0,9
Données agrégées		16 157	97,6	83,9	13,7	2,4

Tableau 4.1.31 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante mathématiques du test du cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
13105	7	164	98,8	82,9	15,9	1,2
13095	8	163	96,9	93,3	3,7	3,1
13313	9	167	97,0	81,4	15,6	3,0
13265	10	167	97,6	87,4	10,2	2,4
OQMF31569	26	148	98,0	77,7	20,3	2,0
13219	27	141	87,2	62,4	24,8	12,8
13341	28	152	96,1	77,6	18,4	3,9
13326	29	147	95,2	71,4	23,8	4,8
Données agrégées		1249	96,0	79,8	16,3	4,0

Tableau 4.1.32 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante mathématiques du test du cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
11660	7	102	99,0	96,1	2,9	1,0
13328	8	113	98,2	86,7	11,5	1,8
13362	9	116	96,6	79,3	17,2	3,4
13319	10	108	98,1	75,0	23,1	1,9
11511	26	113	95,6	87,6	8,0	4,4
11642	27	116	94,0	81,9	12,1	6,0
12574	28	109	95,4	73,4	22,0	4,6
13364	29	120	90,0	80,8	9,2	10,0
Données agrégées		897	95,8	82,5	13,3	4,2

Fiabilité interjuges : Test de mathématiques, 9^e année (cours théorique et appliqué)

Tableau 4.1.33 Estimation de la fidélité interjuges pour le Test de mathématiques, 9^e année, cours appliqué (anglais)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de pairs	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
Hiver	10252	ND	259	96,5	79,5	17,0	3,5
	10110	10	267	97,8	73,8	24,0	2,2
	EQME31847	28	257	94,9	68,5	26,5	5,1
	10212	ND	251	98,4	87,6	10,8	1,6
	10115	36	237	98,7	92,0	6,8	1,3
	10250	ND	227	99,6	98,2	1,3	0,4
	10164	ND	242	97,5	88,4	9,1	2,5
Données agrégées			1740	97,6	83,6	14,0	2,4
Printemps	10140	ND	240	95,4	76,7	18,8	4,6
	10251	26	234	98,7	83,3	15,4	1,3
	14847	ND	234	99,1	84,6	14,5	0,9
	10116	37	249	99,2	84,7	14,5	0,8
	10141	11	253	98,0	89,7	8,3	2,0
	10165	27	252	96,8	76,2	20,6	3,2
	10167	ND	247	98,0	87,4	10,5	2,0
Données agrégées			1709	97,9	83,3	14,6	2,1
Données agrégées pour les deux administrations			3449	97,7	83,4	14,3	2,3

ND = non diffusé

Tableau 4.1.34 Estimation de la fidélité interjuges pour le Test de mathématiques, 9^e année, cours théorique (anglais)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de pairs	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
Hiver	EQME31894	13	521	95,6	71,0	24,6	4,4
	10289	ND	549	97,6	88,0	9,7	2,4
	10297	ND	521	97,5	79,8	17,7	2,5
	10295	ND	528	96,0	81,4	14,6	4,0
	10186	ND	566	95,9	87,1	8,8	4,1
	10273	22	557	97,5	63,9	33,6	2,5
	10276	30	561	99,1	93,0	6,1	0,9
Données agrégées			3803	97,1	80,7	16,3	2,9
Printemps	10316	6	934	97,0	82,4	14,6	3,0
	10322	ND	941	96,4	69,6	26,8	3,6
	10231	23	923	99,0	82,6	16,5	1,0
	EQME31917	31	928	98,3	89,0	9,3	1,7
	10232	ND	686	99,6	94,8	4,8	0,4
	10321	14	708	96,8	83,5	13,3	3,2
	10291	ND	728	96,7	76,8	19,9	3,3
Données agrégées			5848	97,7	82,3	15,4	2,3
Données agrégées pour les deux administrations			9651	97,4	81,5	15,8	2,6

ND = non diffusé

Tableau 4.1.35 Estimation de la fidélité interjuges pour le Test de mathématiques, 9^e année, cours appliqué (français)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
Hiver	CMS10037	ND	13	100,0	100,0	0,0	0,0
	OQMF31838	29	15	100,0	86,7	13,3	0,0
	CMS9759	ND	12	100,0	91,7	8,3	0,0
	OQMF31768	19	8	100,0	100,0	0,0	0,0
	OQMF31839	ND	16	100,0	75,0	25,0	0,0
	OQMF31764	8	16	100,0	93,8	6,3	0,0
	OQMF31791	ND	14	100,0	78,6	21,4	0,0
Données agrégées			94	100,0	88,3	11,7	0,0
Printemps	CMS9718	ND	48	97,9	77,1	20,8	2,1
	CMS9626	ND	46	100,0	84,8	15,2	0,0
	OQMF31796	18	48	97,9	83,3	14,6	2,1
	OQMF21395	ND	43	97,7	95,3	2,3	2,3
	OQMF31841	30	35	100,0	91,4	8,6	0,0
	CMS9995	9	34	100,0	97,1	2,9	0,0
	OQMF21378	ND	36	100,0	97,2	2,8	0,0
Données agrégées			290	99,0	88,6	10,3	1,0
Données agrégées pour les deux administrations			384	99,5	88,5	11,0	0,5

ND = non diffusé

Tableau 4.1.36 Estimation de la fidélité interjuges pour le Test de mathématiques, 9^e année, cours théorique (français)

Administration	Code de l'item	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
Hiver	OQMF10361	ND	50	96,0	82,0	14,0	4,0
	OQMF20904	7	49	100,0	83,7	16,3	0,0
	CMS9970	22	49	95,9	79,6	16,3	4,1
	CMS9674	15	45	93,3	75,6	17,8	6,7
	OQMF20917	ND	51	100,0	86,3	13,7	0,0
	13514	30	52	88,5	80,8	7,7	11,5
	OQMF31900	ND	52	100,0	88,5	11,5	0,0
Données agrégées			348	96,3	82,5	13,8	3,7
Printemps	CMS9968	ND	101	99,0	95,0	4,0	1,0
	CMS10066	ND	111	95,5	87,4	8,1	4,5
	CMS9970	22	117	99,1	72,6	26,5	0,9
	OQMF20911	8	114	94,7	78,9	15,8	5,3
	OQMF20902	ND	77	98,7	81,8	16,9	1,3
	OQMF31874	29	86	96,5	79,1	17,4	3,5
	CMS9969	16	76	98,7	86,8	11,8	1,3
Données agrégées			682	97,4	82,8	14,5	2,6
Données agrégées pour les deux administrations			1030	96,8	82,7	14,2	3,2

ND = non diffusé

Fiabilité interjuges : TPCL

Table 4.1.37 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante lecture du TPCL (anglais)

Code de l'item	Section	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
13056_23	I	6	187 202	97,6	67,1	30,5	2,4
11715_102	V	7	187 202	97,0	64,0	33,0	3,0
10333_30	IX	6	187 202	97,3	62,2	35,0	2,7
10334_30	IX	7	187 202	98,2	64,6	33,5	1,8
Données agrégées			748 808	97,5	64,5	33,0	2,5

Table 4.1.38 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante écriture du TPCL (anglais)

Code de l'item	Section	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
18340_T	IV	1	187 201	90,7	45,6	45,1	9,3
18340_V	IV	1	187 201	97,5	61,2	36,3	2,5
18339_T	VI	1	187 202	92,8	48,1	44,7	7,2
18339_V	VI	1	187 202	97,6	57,5	40,1	2,4
Données agrégées Tâche d'écriture longue			748 806	94,7	53,1	41,5	5,3
13110_T&V	III	1	187 202	97,8	66,7	31,2	2,2
13173_T&V	X	1	187 203	98,0	67,5	30,6	2,0
Données agrégées Tâche d'écriture courte			374 405	97,9	67,1	30,9	2,1
Données agrégées pour l'ensemble des items			1 123 211	95,7	57,8	38,0	4,3

Table 4.1.39 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante lecture du TPCL (français)

Code de l'item	Section	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
10494_42	I	6	6 957	96,1	74,8	21,4	3,9
10460_40	V	7	6 957	95,2	75,1	20,0	4,8
10402_34	IX	6	6 954	96,1	76,9	19,2	3,9
10404_34	IX	7	6 954	96,3	60,5	35,8	3,7
Données agrégées			27 822	95,9	71,8	24,1	4,1

Table 4.1.40 Estimation de la fidélité interjuges pour la composante écriture du TPCL (français)

Code de l'item	Section	N° de la question	Nombre de paires	% concordance parfaite et adjacente	% concordance parfaite	% concordance adjacente	% concordance non adjacente
2É3_030T	IV	1	6 957	82,3	38,5	43,9	17,7
2É3_030V	IV	1	6 957	96,4	60,6	35,8	3,6
2É2_033T	VI	1	6 954	87,1	43,8	43,3	12,9
2É2_033V	VI	1	6 954	95,5	55,2	40,3	4,5
Données agrégées Tâche d'écriture longue			27 822	90,3	49,5	40,8	9,7
10498_T&V	III	1	6 957	95,6	63,8	31,8	4,4
10499_T&V	X	1	6 954	95,9	70,6	25,3	4,1
Données agrégées Tâche d'écriture courte			13 911	95,8	67,2	28,6	4,2
Données agrégées pour l'ensemble des items			41 733	92,1	55,4	36,7	7,9

Annexe 7.1 Distribution des scores et statistiques relatives aux items pour les tests de l'OQRE de 2010

Cette annexe comprend les statistiques relatives aux items et les estimations des paramètres de l'item selon la TRI pour les items des tests provinciaux ainsi que les statistiques de Fonctionnement différentiel d'items (FDI) pour chaque item en fonction du sexe des élèves et par rapport aux élèves apprenant une deuxième langue (ÉADL), la catégorie qui regroupe des élèves des écoles de langue anglaise suivant des cours d'anglais langue seconde (ALS) et des élèves des écoles de langue française inscrits à un programme d'ALF/PANA. L'analyse de FDI n'a pas été réalisée pour les ÉADL ayant fait la version française du Test de mathématiques, 9^e année, ou celle du TPCL, en raison du petit nombre d'élèves dans cette population.

Les statistiques relatives aux items selon la TCS et les estimations des paramètres de l'item selon la TRI sont combinées dans des tableaux pour chacun des tests : tableaux 7.1.1 à 7.1.24 pour les tests des cycles primaire et moyen, tableaux 7.1.49 à 7.1.64 pour le Test de mathématiques, 9^e année, et tableaux 7.1.77 et 7.1.82 pour le TPCL. La distribution des scores et les estimations des paramètres sont aussi fournis pour les items à réponse construite.

Les statistiques de FDI pour chacun des items figurent dans les tableaux 7.1.25 à 7.1.48 pour les tests des cycles primaire et moyen, dans les tableaux 7.1.65 à 7.1.76 pour le Test de mathématiques, 9^e année, et dans les tableaux 7.1.83 et 7.1.85 pour le TPCL.

Tests des cycles primaire et moyen

Statistiques relatives aux items selon la TCS et paramètres de l'item selon la TRI

Tableau 7.1.1 Statistiques relatives aux items – Composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
10769	1	1	R2,0	I	1	0,88	0,40	-1,74	0,93
10773	1	2	R1,0	C	4	0,89	0,42	-1,81	1,00
10771	1	3	R3,0	C	2	0,90	0,38	-2,11	0,88
10770	1	4	R3,0	I	2	0,71	0,12	-2,74	0,13
10772	1	5	R1,0	C	4*	0,50 (2,01)	0,39	-0,59	0,33
10767	1	6	R1,0	C	4*	0,54 (2,15)	0,53	-0,54	0,50
10931	1	7	R3,0	E	1	0,86	0,21	-2,63	0,38
10932	1	8	R3,0	I	4	0,75	0,30	-1,25	0,50
10925	1	9	R1,0	I	1	0,58	0,20	0,04	0,32
10935	1	10	R2,0	C	3	0,56	0,38	0,09	0,83
10934	1	11	R1,0	C	4*	0,42 (1,69)	0,43	-0,07	0,47
10929	1	12	R2,0	I	4*	0,47 (1,87)	0,52	-0,02	0,56
10919	1	14	R3,0	E	1	0,56	0,26	0,15	0,43
10914	1	15	R1,0	I	3	0,58	0,35	0,01	0,67
10924	1	16	R2,0	C	1	0,86	0,46	-1,52	1,08
10920	1	17	R3,0	C	2	0,59	0,33	-0,04	0,60
10916	1	18	R1,0	E	4*	0,60 (2,39)	0,50	-1,45	0,35
10922	1	19	R1,0	C	4*	0,43 (1,70)	0,45	0,20	0,46
12053	2	1	R2,0	I	3	0,86	0,41	-1,67	0,84
12056	2	2	R3,0	I	4	0,77	0,44	-0,94	0,95
12057	2	3	R1,0	I	3	0,83	0,40	-1,35	0,86
12058	2	4	R1,0	C	3	0,77	0,48	-0,92	1,05
12059	2	5	R3,0	I	3	0,62	0,43	-0,24	0,88
12060	2	6	R1,0	I	1	0,53	0,29	0,34	0,59
12061	2	7	R2,0	C	4	0,53	0,25	0,45	0,44
12062	2	8	R3,0	C	2	0,81	0,41	-1,37	0,74
12063	2	9	R1,0	E	4	0,75	0,34	-1,02	0,61
12064	2	10	R2,0	C	3	0,36	0,24	1,31	0,70
12065	2	11	R1,0	C	4*	0,54 (2,17)	0,37	-0,63	0,38
12066	2	12	R2,0	I	4*	0,51 (2,05)	0,44	-0,33	0,38
10876	2	18	R1,0	I	3	0,76	0,37	-1,07	0,70
10878	2	19	R2,0	I	2	0,79	0,36	-1,26	0,69
10880	2	20	R3,0	I	3	0,61	0,27	-0,23	0,41
10881	2	21	R1,0	I	2	0,51	0,35	0,34	0,72
10879	2	22	R2,0	C	4*	0,45 (1,78)	0,48	-0,01	0,52
10877	2	23	R1,0	C	4*	0,49 (1,94)	0,45	-0,16	0,46

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. C = Liens; I = Implicite; E = Explicite; R = Lecture; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.2 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
10772	1	5	Pourcentage d'élèves	0,70	1,23	27,79	41,56	24,34	4,37
			Paramètres			-6,13	-1,06	1,13	3,70
10767	1	6	Pourcentage d'élèves	0,94	1,25	22,79	37,90	31,74	5,40
			Paramètres			-4,17	-1,17	0,38	2,81
10934	1	11	Pourcentage d'élèves	0,99	0,70	44,04	39,66	12,34	2,28
			Paramètres			-5,21	-0,07	1,93	3,07
10929	1	12	Pourcentage d'élèves	2,03	1,10	29,10	47,68	17,57	2,52
			Paramètres			-3,60	-0,89	1,43	2,99
10916	1	18	Pourcentage d'élèves	0,63	1,19	30,87	15,30	30,48	21,54
			Paramètres			-6,26	0,71	-1,20	0,97
10922	1	19	Pourcentage d'élèves	1,42	1,45	40,26	42,68	12,55	1,65
			Paramètres			-4,53	-0,24	2,00	3,56
12065	2	11	Pourcentage d'élèves	0,63	0,76	9,66	63,18	22,20	3,56
			Paramètres			-4,46	-3,40	1,82	3,51
12066	2	12	Pourcentage d'élèves	1,42	1,32	26,92	36,97	29,11	4,26
			Paramètres			-4,77	-0,85	0,61	3,69
10879	2	22	Pourcentage d'élèves	0,83	1,56	34,44	47,75	13,52	1,90
			Paramètres			-4,40	-0,63	1,82	3,18
10877	2	23	Pourcentage d'élèves	1,17	1,37	24,20	52,74	17,88	2,63
			Paramètres			-4,27	-1,37	1,70	3,30

Remarque : Le nombre total d'élèves est 115 950.

Tableau 7.1.3 Statistiques relatives aux items—Composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
10623	1	1	R1,0	E	3	0,98	0,19	-4,10	0,62
10626	1	2	R2,0	C	2	0,71	0,43	-0,75	0,83
10631	1	3	R3,0	I	3	0,72	0,22	-1,51	0,30
10624	1	4	R1,0	I	2	0,88	0,32	-2,06	0,65
10625	1	5	R1,0	C	4*	0,57 (2,27)	0,55	-0,97	0,60
10627	1	6	R2,0	I	4*	0,56 (2,25)	0,56	-0,78	0,56
10614	1	7	R1,0	E	3	0,96	0,21	-3,58	0,64
10618	1	8	R2,0	C	3	0,61	0,39	-0,22	0,68
10619	1	9	R3,0	C	4	0,44	0,12	2,37	0,20
10615	1	10	R1,0	I	1	0,82	0,34	-1,62	0,62
10616	1	11	R1,0	C	4*	0,50 (1,98)	0,53	-0,53	0,53
10620	1	12	R1,0	C	4*	0,44 (1,76)	0,51	-0,14	0,56
10516	1	14	R1,0	C	2	0,90	0,34	-2,30	0,69
10515	1	15	R1,0	I	4	0,61	0,34	-0,17	0,58
10519	1	16	R2,0	I	3	0,85	0,43	-1,64	0,89
10522	1	17	R3,0	I	2	0,65	0,42	-0,40	0,81
10518	1	18	R1,0	C	4*	0,58 (2,32)	0,52	-0,73	0,58
10523	1	19	R1,0	C	4*	0,48 (1,90)	0,57	-0,05	0,62
12313	2	1	R2,0	I	3	0,51	0,35	0,35	0,69
12311	2	2	R1,0	I	3	0,79	0,30	-1,77	0,45
12319	2	3	R1,0	I	1	0,76	0,24	-1,48	0,40
12314	2	4	R1,0	E	3	0,83	0,41	-1,39	0,89
12315	2	5	R3,0	E	4	0,68	0,35	-0,63	0,57
12316	2	6	R1,0	I	1	0,92	0,38	-2,04	1,03
12310	2	7	R1,0	I	4	0,48	0,10	2,02	0,18
12317	2	8	R1,0	E	2	0,83	0,36	-1,59	0,69
12318	2	9	R2,0	I	2	0,76	0,44	-0,93	0,91
12312	2	10	R3,0	C	1	0,75	0,33	-1,23	0,53
12321	2	11	R1,0	I	4*	0,53 (2,12)	0,51	-0,82	0,59
12320	2	12	R2,0	I	4*	0,44 (1,76)	0,52	-0,02	0,55
10585	2	18	R1,0	E	3	0,75	0,30	-1,32	0,46
10591	2	19	R1,0	I	1	0,58	0,30	-0,05	0,48
10588	2	20	R2,0	I	3	0,77	0,32	-1,55	0,49
10590	2	21	R3,0	C	3	0,65	0,37	-0,44	0,64
10589	2	22	R2,0	I	4*	0,54 (2,14)	0,52	-0,45	0,60
10587	2	23	R1,0	C	4*	0,55 (2,20)	0,51	-0,58	0,59

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. C = Liens; I = Implicite; E = Explicite; R = Lecture; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.4 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
10625	1	5	Pourcentage d'élèves	0,32	0,33	13,18	51,05	28,98	6,14
			Paramètres			-4,58	-2,17	0,60	2,29
10627	1	6	Pourcentage d'élèves	0,96	0,67	21,00	36,36	32,72	8,29
			Paramètres			-4,18	-1,22	0,15	2,12
10616	1	11	Pourcentage d'élèves	0,80	0,39	29,76	42,94	22,09	4,02
			Paramètres			-4,89	-0,92	0,96	2,74
10620	1	12	Pourcentage d'élèves	1,19	0,49	39,49	42,27	14,03	2,53
			Paramètres			-4,59	-0,40	1,56	2,85
10518	1	18	Pourcentage d'élèves	0,37	1,08	10,23	48,36	35,17	4,79
			Paramètres			-3,64	-2,38	0,35	2,74
10523	1	19	Pourcentage d'élèves	1,39	2,33	28,58	44,22	20,48	3,00
			Paramètres			-3,20	-0,86	1,03	2,82
12321	2	11	Pourcentage d'élèves	0,28	0,11	19,17	52,19	24,98	3,28
			Paramètres			-5,49	-1,60	0,91	2,91
12320	2	12	Pourcentage d'élèves	2,12	0,57	40,55	37,30	16,50	2,96
			Paramètres			-3,93	-0,22	1,25	2,84
10589	2	22	Pourcentage d'élèves	1,17	0,69	15,37	53,83	25,17	3,77
			Paramètres			-3,58	-1,86	0,91	2,74
10587	2	23	Pourcentage d'élèves	1,10	0,35	12,68	54,48	27,34	4,04
			Paramètres			-3,72	-2,12	0,79	2,72

Remarque : Le nombre total d'élèves est 128 687.

Tableau 7.1.5 Statistiques relatives aux items–Composante lecture, cycle primaire (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
11055	1	1	B	I	3	0,78	0,24	-1,83	0,38
11060	1	2	C	L	2	0,83	0,34	-1,61	0,65
11052	1	3	A	L	2	0,86	0,33	-1,85	0,66
11056	1	4	C	I	1	0,63	0,37	-0,30	0,68
11063	1	5	A	L	4*	0,56 (2,25)	0,34	-1,56	0,32
11062	1	6	A	L	4*	0,56 (2,24)	0,38	-1,07	0,27
12235	1	7	C	E	2	0,92	0,20	-3,62	0,40
12238	1	8	C	L	3	0,79	0,27	-1,46	0,51
12236	1	9	A	I	2	0,56	0,34	0,16	0,68
12237	1	10	B	L	4	0,69	0,42	-0,54	0,86
12239	1	11	A	I	4*	0,57 (2,28)	0,49	-0,85	0,49
12240	1	12	A	L	4*	0,59 (2,34)	0,50	-0,92	0,50
11189	1	14	B	L	2	0,74	0,40	-0,87	0,80
11191	1	15	C	I	1	0,37	0,36	0,98	0,94
11187	1	16	A	I	1	0,46	0,24	0,92	0,54
11190	1	17	C	E	2	0,71	0,38	-0,69	0,74
11193	1	18	A	I	4*	0,51 (2,05)	0,38	-1,21	0,33
11194	1	19	A	L	4*	0,59 (2,34)	0,45	-0,93	0,41
12193	2	1	A	E	2	0,87	0,37	-1,64	0,86
12194	2	2	A	I	4	0,75	0,31	-1,11	0,55
12195	2	3	B	L	1	0,59	0,34	-0,05	0,64
12202	2	4	C	L	4	0,42	0,30	0,96	0,70
12196	2	5	C	I	2	0,78	0,34	-1,27	0,62
12197	2	6	C	I	4	0,42	0,30	0,89	0,81
12198	2	7	C	L	3	0,70	0,44	-0,53	0,95
12199	2	8	C	I	1	0,61	0,21	-0,18	0,31
12201	2	9	B	I	4	0,76	0,35	-1,04	0,65
12200	2	10	C	L	2	0,75	0,33	-0,94	0,65
12203	2	11	A	I	4*	0,52 (2,09)	0,49	-0,91	0,47
12204	2	12	A	L	4*	0,65 (2,61)	0,49	-1,50	0,44
12247	2	18	B	I	4	0,69	0,47	-0,48	1,04
12248	2	19	A	I	3	0,78	0,37	-1,11	0,73
12249	2	20	C	I	4	0,59	0,31	0,03	0,58
12250	2	21	A	I	1	0,65	0,35	-0,39	0,62
12251	2	22	A	I	4*	0,52 (2,09)	0,46	-0,81	0,50
12252	2	23	B	L	4*	0,49 (1,96)	0,39	-0,46	0,40

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. L = Liens; I = Implicite;

E = Explicite; A = Compréhension du texte; B = Organisation des éléments du texte; C = Vocabulaire et conventions linguistiques;

() = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.6 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante lecture, cycle primaire (français)

Item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
11063	1	5	Pourcentage d'élèves	0,34	0,12	7,62	62,66	24,47	4,78
			Paramètres			-7,12	-4,43	1,75	3,56
11062	1	6	Pourcentage d'élèves	1,50	0,75	22,74	34,00	30,95	10,05
			Paramètres			-6,16	-1,30	0,31	2,90
12239	1	11	Pourcentage d'élèves	0,56	0,46	13,31	48,99	29,84	6,84
			Paramètres			-4,38	-2,15	0,68	2,47
12240	1	12	Pourcentage d'élèves	0,80	0,34	12,12	47,74	29,92	9,07
			Paramètres			-4,09	-2,27	0,60	2,08
11193	1	18	Pourcentage d'élèves	0,43	0,19	26,40	45,57	22,64	4,78
			Paramètres			-8,40	-1,29	1,42	3,45
11194	1	19	Pourcentage d'élèves	1,24	0,62	9,43	51,07	27,92	9,71
			Paramètres			-3,72	-3,03	0,92	2,12
12203	2	11	Pourcentage d'élèves	0,41	0,28	25,12	46,65	19,78	7,76
			Paramètres			-5,64	-1,25	1,29	1,96
12204	2	12	Pourcentage d'élèves	0,64	0,31	6,59	42,29	30,53	19,64
			Paramètres			-3,98	-3,42	0,33	1,05
12251	2	22	Pourcentage d'élèves	0,44	0,22	19,33	54,80	20,61	4,59
			Paramètres			-5,53	-1,73	1,40	2,64
12252	2	23	Pourcentage d'élèves	1,10	0,15	21,24	60,64	13,81	3,06
			Paramètres			-5,42	-1,93	2,46	3,06

Remarque : Le nombre total d'élèves est 6 766.

Tableau 7.1.7 Statistiques relatives aux items – Composante lecture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
11373	1	1	B	L	1	0,59	0,13	0,11	0,20
11376	1	2	C	I	3	0,51	0,27	0,55	0,48
11375	1	3	C	I	4	0,68	0,40	-0,57	0,71
11371	1	4	A	I	4	0,84	0,29	-1,94	0,52
11379	1	5	A	I	4*	0,62 (2,47)	0,42	-2,09	0,44
11380	1	6	A	L	4*	0,67 (2,66)	0,43	-2,36	0,39
11610	1	7	A	E	4	0,62	0,35	-0,27	0,60
11613	1	8	B	L	1	0,59	0,30	-0,10	0,47
11611	1	9	A	I	4	0,43	0,40	0,71	0,96
11615	1	10	C	L	2	0,63	0,28	-0,47	0,41
11617	1	11	A	L	4*	0,57 (2,26)	0,51	-1,11	0,55
11619	1	12	A	L	4*	0,55 (2,18)	0,57	-0,73	0,61
11415	1	14	A	E	4	0,64	0,40	-0,33	0,74
11420	1	15	B	I	3	0,68	0,30	-0,63	0,50
11422	1	16	C	I	1	0,79	0,24	-1,80	0,39
11417	1	17	A	I	2	0,61	0,42	-0,21	0,81
11423	1	18	A	I	4*	0,53 (2,10)	0,52	-0,93	0,56
11424	1	19	A	L	4*	0,64 (2,56)	0,54	-1,56	0,53
11474	2	1	C	L	2	0,71	0,30	-0,87	0,51
11462	2	2	A	I	2	0,86	0,41	-1,42	1,04
11469	2	3	B	I	1	0,84	0,30	-1,99	0,52
11467	2	4	A	I	4	0,39	0,34	1,02	0,75
11470	2	5	C	I	2	0,56	0,29	0,16	0,52
11443	2	6	A	E	3	0,50	0,33	0,50	0,58
11461	2	7	A	E	4	0,93	0,30	-2,23	0,89
11466	2	8	A	I	4	0,59	0,14	-0,02	0,19
11472	2	9	C	I	2	0,78	0,34	-1,31	0,60
11463	2	10	A	I	4	0,76	0,44	-0,94	0,93
11475	2	11	A	I	4*	0,64 (2,56)	0,54	-1,39	0,61
11476	2	12	A	L	4*	0,59 (2,36)	0,47	-1,21	0,54
11397	2	18	A	I	1	0,76	0,33	-1,11	0,61
11403	2	19	C	L	1	0,59	0,15	0,01	0,24
11398	2	20	A	L	3	0,61	0,41	-0,16	0,82
11399	2	21	B	I	4	0,76	0,38	-1,01	0,71
11405	2	22	A	I	4*	0,60 (2,41)	0,52	-0,98	0,52
11407	2	23	B	L	4*	0,64 (2,54)	0,46	-1,51	0,40

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. L = Liens; I = Implicite; E = Explicite; A = Compréhension du texte; B = Organisation des éléments du texte; C = Vocabulaire et conventions linguistiques;

() = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.8 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante lecture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
11379	1	5	Pourcentage d'élèves	0,05	0,03	5,29	49,01	39,30	6,33
			Paramètres			-7,74	-3,83	0,22	2,98
11380	1	6	Pourcentage d'élèves	0,09	0,03	3,00	45,11	34,39	17,38
			Paramètres			-5,87	-5,13	0,18	1,39
11617	1	11	Pourcentage d'élèves	0,22	0,23	13,03	54,84	23,39	8,29
			Paramètres			-5,04	-2,26	1,00	1,87
11619	1	12	Pourcentage d'élèves	0,99	0,26	23,55	40,00	26,30	8,89
			Paramètres			-4,21	-1,09	0,54	1,83
11423	1	18	Pourcentage d'élèves	0,31	0,08	23,44	47,82	22,54	5,81
			Paramètres			-5,75	-1,22	0,99	2,25
11424	1	19	Pourcentage d'élèves	0,34	0,02	12,62	33,16	38,77	15,09
			Paramètres			-5,62	-1,86	-0,31	1,54
11475	2	11	Pourcentage d'élèves	0,30	0,06	7,10	40,34	40,17	12,03
			Paramètres			-4,56	-2,62	-0,13	1,76
11476	2	12	Pourcentage d'élèves	0,39	0,02	6,62	56,65	29,57	6,76
			Paramètres			-4,69	-3,19	0,74	2,32
11405	2	22	Pourcentage d'élèves	1,17	0,25	10,10	45,64	31,26	11,58
			Paramètres			-3,62	-2,45	0,41	1,76
11407	2	23	Pourcentage d'élèves	0,85	0,11	7,26	43,76	32,43	15,59
			Paramètres			-4,40	-3,46	0,30	1,53

Remarque : Le nombre total d'élèves est 6 442.

Tableau 7.1.9 Statistiques relatives aux items–Composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
12173_T	1	13	W2,0	T	4*	0,50 (2,01)	0,47	-0,02	0,58
12173_V	1	13	W3,0	V	3*	0,68 (2,05)	0,55	-1,28	0,80
11041	2	13	W1,0	T	3	0,68	0,21	0,85	0,33
11049	2	14	W2,0	T	4	0,81	0,30	-1,71	0,55
11047	2	15	W3,0	V	2	0,47	0,27	0,69	0,50
11039	2	16	W1,0	T	2	0,71	0,35	-0,90	0,57
11050_T	2	17	W2,0	T	4*	0,48 (1,90)	0,52	0,04	0,61
11050_V	2	17	W3,0	V	3*	0,70 (2,10)	0,58	-1,45	0,87
17369_T	2	24	W2,0	T	4*	0,60 (2,41)	0,54	-0,63	0,70
17369_V	2	24	W3,0	V	3*	0,71 (2,13)	0,59	-1,38	1,04
11031	2	25	W3,0	V	3	0,79	0,37	-1,28	0,69
11043	2	26	W3,0	V	2	0,57	0,35	0,02	0,66
11024	2	27	W2,0	T	2	0,66	0,33	-0,54	0,56
11030	2	28	W1,0	T	1	0,66	0,31	-0,54	0,51

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. T = Contenu; V = Conventions linguistiques; W = Écriture; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.10 Distribution des scores et paramètres des niveaux d’habileté correspondants pour les items à réponse construite–Composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
12173_T	1	13	Pourcentage d’élèves	1,10	2,09	16,20	59,27	18,90	2,43
			Paramètres			-2,80	-1,76	1,43	3,06
12173_V	1	13	Pourcentage d’élèves	1,10	0,22	27,60	36,01	35,07	
			Paramètres			-3,53	-0,67	0,35	
17369_T	2	24	Pourcentage d’élèves	0,65	1,86	9,17	42,11	37,54	8,67
			Paramètres			-2,48	-2,10	0,07	1,98
17369_V	2	24	Pourcentage d’élèves	0,65	0,20	20,24	43,82	35,09	
			Paramètres			-3,47	-1,10	0,42	
11050_T	2	17	Pourcentage d’élèves	0,48	2,52	28,02	47,26	19,74	1,98
			Paramètres			-3,35	-0,94	1,19	3,26
11050_V	2	17	Pourcentage d’élèves	0,48	0,36	26,79	34,28	38,09	
			Paramètres			-3,83	-0,73	0,22	

Remarque : Le nombre total d’élèves est 116 331.

Tableau 7.1.11 Statistiques relatives aux items–Composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
10703_T	1	13	W2,0	T	4*	0,58 (2,33)	0,56	-0,61	0,64
10703_V	1	13	W3,0	V	3*	0,68 (2,05)	0,58	-1,44	0,82
10707	2	13	W2,0	T	2	0,70	0,31	-0,93	0,47
10716	2	14	W3,0	V	3	0,90	0,34	-2,45	0,71
10699	2	15	W1,0	T	4	0,79	0,39	-1,45	0,66
10694	2	16	W3,0	V	3	0,61	0,31	-0,28	0,50
10708_T	2	17	W2,0	T	4*	0,55 (2,21)	0,58	-0,50	0,82
10708_V	2	17	W3,0	V	3*	0,67 (2,00)	0,61	-1,19	1,15
17733_T	2	24	W2,0	T	4*	0,54 (2,17)	0,61	-0,52	1,04
17733_V	2	24	W3,0	V	3*	0,63 (1,90)	0,60	-1,11	1,13
10721	2	25	W2,0	T	2	0,82	0,28	-2,33	0,41
10714	2	26	W1,0	T	1	0,68	0,35	-0,75	0,54
10705	2	27	W3,0	V	3	0,78	0,32	-1,59	0,51
10723	2	28	W2,0	T	2	0,40	0,24	1,28	0,52

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. T = Contenu;

V = Conventions linguistiques; W = Écriture; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.12 Distribution des scores et paramètres pour les items à réponse construite–Composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
10703_T	1	13	Pourcentage d’élèves	0,81	1,65	10,59	45,19	35,34	6,43
			Paramètres			-2,79	-2,19	0,21	2,33
10703_V	1	13	Pourcentage d’élèves	0,81	0,31	20,80	50,52	27,55	
			Paramètres			-3,74	-1,31	0,72	
17733_T	2	24	Pourcentage d’élèves	0,68	0,43	14,82	54,05	25,61	4,41
			Paramètres			-3,24	-1,57	0,62	2,10
17733_V	2	24	Pourcentage d’élèves	0,68	0,17	26,05	55,60	17,50	
			Paramètres			-3,47	-0,97	1,11	
10708_T	2	17	Pourcentage d’élèves	0,62	1,00	15,56	47,74	30,69	4,40
			Paramètres			-3,22	-1,57	0,44	2,36
10708_V	2	17	Pourcentage d’élèves	0,62	0,27	17,07	63,41	18,62	
			Paramètres			-3,25	-1,40	1,08	

Remarque : Le nombre total d’élèves est 128 827.

Tableau 7.1.13 Statistiques relatives aux items–Composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Attente	Habilité	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
11242_T	1	13	A	T	4*	0,44 (1,74)	0,54	0,30	0,73
11242_V	1	13	C	V	3*	0,60 (1,81)	0,58	-0,96	1,05
13015	2	13	A	T	3	0,67	0,34	-0,48	0,63
11255	2	14	B	T	1	0,83	0,27	-1,96	0,49
11280	2	15	C	V	2	0,79	0,35	-1,24	0,73
11275	2	16	A	T	1	0,83	0,35	-1,48	0,73
11241_T	2	17	A	T	4*	0,44 (1,77)	0,58	0,25	0,76
11241_V	2	17	C	V	3*	0,61 (1,84)	0,53	-1,09	0,90
17714_T	2	24	A	T	4*	0,52 (2,09)	0,58	-0,54	0,77
17714_V	2	24	C	V	3*	0,62 (1,86)	0,57	-0,96	1,14
11279	2	25	B	T	3	0,81	0,36	-1,35	0,70
13016	2	26	A	T	2	0,70	0,33	-0,75	0,56
11258	2	27	C	V	1	0,81	0,22	-1,94	0,41
11282	2	28	C	V	2	0,83	0,38	-1,39	0,80

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. A = Compréhension du texte; B = Organisation des éléments du texte; C = Vocabulaire et conventions linguistiques; T = Contenu ; V = Conventions linguistiques; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.14 Distribution des scores et paramètres des niveaux d’habileté correspondants pour les items à réponse construite–Composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
11242_T	1	13	Pourcentage d’élèves	0,40	2,63	37,97	42,85	14,68	1,46
			Paramètres			-3,04	-0,36	1,41	3,18
11242_V	1	13	Pourcentage d’élèves	0,40	0,12	33,76	49,89	15,84	
			Paramètres			-3,66	-0,54	1,33	
17714_T	2	24	Pourcentage d’élèves	0,49	0,44	24,62	44,95	23,21	6,28
			Paramètres			-3,94	-0,99	0,78	2,00
17714_V	2	24	Pourcentage d’élèves	0,49	0,16	26,45	59,59	13,31	
			Paramètres			-3,55	-0,83	1,50	
11241_T	2	17	Pourcentage d’élèves	0,40	3,39	35,15	43,63	15,33	2,10
			Paramètres			-2,77	-0,43	1,34	2,86
11241_V	2	17	Pourcentage d’élèves	0,40	0,21	30,84	52,80	15,75	
			Paramètres			-4,04	-0,69	1,46	

Remarque : Le nombre total d’élèves est 6 773.

Tableau 7.1.15 Statistiques relatives aux items–Composante écriture, cycle moyen (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Attente	Habileté	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
11596_T	1	13	A	T	4*	0,62 (2,46)	0,59	-0,93	0,90
11596_V	1	13	C	V	3*	0,71 (2,13)	0,62	-1,66	1,21
11553	2	13	A	T	1	0,89	0,30	-2,21	0,66
11572	2	14	C	V	2	0,30	0,18	-2,12	0,60
12538	2	15	A	T	3	0,53	0,24	-0,45	0,39
11554	2	16	B	T	2	0,66	0,23	-0,67	0,45
11589_T	2	17	A	T	4*	0,56 (2,24)	0,58	-0,73	0,92
11589_V	2	17	C	V	3*	0,72 (2,16)	0,58	-1,60	1,08
18331_T	2	24	A	T	4*	0,68 (2,71)	0,56	-1,26	0,71
18331_V	2	24	C	V	3*	0,72 (2,17)	0,58	-1,76	0,92
11561	2	25	C	V	1	0,65	0,35	-0,41	0,63
11569	2	26	A	T	2	0,70	0,29	-0,94	0,45
11557	2	27	B	T	1	0,89	0,27	-2,34	0,59
13030	2	28	C	V	3	0,74	0,31	-1,08	0,53

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. A = Compréhension du texte; B = Organisation des éléments du texte; C = Vocabulaire et conventions linguistiques; T = Contenu ; V = Conventions linguistiques; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.16 Distribution des scores et paramètres des niveaux d’habileté correspondants pour les items à réponse construite–Composante écriture, cycle moyen (français)

Item	Cahier	N° de la question		Scores					
				Manquant	Admissible	10	20	30	40
11596_T	1	13	Pourcentage d’élèves	0,11	0,58	10,59	40,30	39,01	9,42
			Paramètres			-3,54	-1,85	-0,60	1,73
11596_V	1	13	Pourcentage d’élèves	0,11	0,08	16,39	53,78	29,65	
			Paramètres			-4,22	-1,37	0,26	
18331_T	2	24	Pourcentage d’élèves	0,33	0,54	4,26	33,10	46,21	15,56
			Paramètres			-2,97	-2,96	-0,23	1,43
18331_V	2	24	Pourcentage d’élèves	0,33	0,05	13,25	55,64	30,74	
			Paramètres			-4,18	-1,73	0,14	
11589_T	2	17	Pourcentage d’élèves	0,23	0,23	13,14	53,75	26,99	5,66
			Paramètres			-3,86	-1,68	0,00	2,02
11589_V	2	17	Pourcentage d’élèves	0,23	0,08	12,72	57,90	29,07	
			Paramètres			-3,81	-1,67	0,34	

Remarque : Le nombre total d’élèves est 6 440.

Tableau 7.1.17 Statistiques relatives aux items–Composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habileté	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
EQME31605	1	PV1	AP	P	4	69,67	0,41	-0,63	0,84
10691	2	NV3	AP	N	4	51,70	0,38	0,29	0,99
EQME10049	3	NV3	PS	N	3	64,20	0,48	-0,26	1,27
10814	4	NV3	AP	N	3	66,60	0,41	-0,40	0,91
10689	5	NV2	PS	N	4	72,14	0,43	-0,66	1,00
13153	6	NV1	AP	N	3	73,26	0,41	-0,77	0,87
13132	7	NV2	AP	N	4*	81,25 (3,25)	0,56	-2,30	0,43
EQME10064	8	GV2	PS	G	4*	44,50 (1,78)	0,35	-0,20	0,27
EQME10132	9	GV3	AP	G	4*	68,25 (2,73)	0,44	-2,52	0,27
10845	10	NV3	PS	N	4*	57,50 (2,30)	0,52	-1,35	0,34
EQME10124	11	MV1	KU	M	3	56,15	0,38	0,08	0,83
13164	12	PV2	KU	P	2	58,80	0,28	0,05	0,54
10957	13	PV1	KU	P	1	73,34	0,36	-0,83	0,75
EQME31590	14	MV1	AP	M	2	74,37	0,44	-0,75	1,01
10729	15	DV2	KU	D	3	56,24	0,33	0,11	0,58
EQME20830	16	GV3	AP	G	2	64,50	0,29	-0,35	0,54
10782	17	PV1	PS	P	3	53,25	0,31	0,31	0,71
EQME31603	18	MV1	AP	M	4	82,02	0,37	-1,40	0,75
EQME10028	19	PV1	KU	P	2	89,04	0,38	-1,95	0,88
EQME10003	20	DV3	AP	D	2	51,18	0,38	0,31	0,97
EQME10016	21	MV2	KU	M	3	73,72	0,50	-0,72	1,23
EQME20875	22	NV3	KU	N	3	75,74	0,42	-0,93	0,84
EQME31501	23	MV2	AP	M	2	71,20	0,46	-0,62	1,05
EQME20831	24	MV2	KU	M	1	64,08	0,40	-0,34	0,74
EQME10100	25	GV2	AP	G	2	82,40	0,35	-1,45	0,71
10963	26	MV2	PS	M	4*	58,50 (2,34)	0,62	-1,08	0,53
10791	27	DV3	AP	D	4*	71,50 (2,86)	0,51	-2,57	0,30
10964	28	PV1	AP	P	4*	67,75 (2,71)	0,55	-1,81	0,36
10848	29	DV2	PS	D	4*	57,00 (2,28)	0,61	-1,14	0,50
EQME10116	30	GV1	KU	G	1	70,65	0,34	-0,84	0,62
10887	31	MV2	PS	M	2	44,77	0,41	0,53	1,33
EQME31552	32	MV1	KU	M	4	68,04	0,31	-0,65	0,55
13136	33	DV1	AP	D	2	49,18	0,47	0,29	1,18
10850	34	NV1	KU	N	2	77,86	0,36	-1,27	0,67
13092	35	PV1	AP	P	3	46,75	0,35	0,59	0,87
13091	36	GV2	KU	G	4	60,41	0,32	-0,15	0,55

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. KU = Connaissance et compréhension; AP = Mise en application; PS = Habiletés de la pensée; N = Numération et sens du nombre; M = Mesure;

G = Géométrie et sens de l’espace; A = Modélisation et algèbre; T = Traitement des données et probabilité; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.18 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
13132	7	Pourcentage d'élèves	0,54	0,19	16,55	7,13	8,26	67,33
		Paramètres			-5,76	0,04	-0,68	-2,80
EQME10064	8	Pourcentage d'élèves	1,42	0,42	46,76	25,17	23,84	2,38
		Paramètres			-7,88	1,09	0,31	5,69
EQME10132	9	Pourcentage d'élèves	0,57	0,11	19,27	22,75	20,57	36,73
		Paramètres			-8,22	-0,94	0,02	-0,96
10845	10	Pourcentage d'élèves	1,72	0,61	37,39	20,06	8,41	31,81
		Paramètres			-5,78	0,73	1,48	-1,85
10963	26	Pourcentage d'élèves	1,06	0,52	32,83	19,63	22,31	23,65
		Paramètres			-4,75	0,02	-0,09	0,49
10791	27	Pourcentage d'élèves	0,71	0,12	26,15	11,09	9,71	52,22
		Paramètres			-8,15	0,90	0,12	-3,14
10964	28	Pourcentage d'élèves	1,24	0,28	24,09	18,18	14,58	41,63
		Paramètres			-5,82	-0,27	0,24	-1,38
10848	29	Pourcentage d'élèves	1,16	0,23	41,32	14,29	13,86	29,14
		Paramètres			-5,18	0,78	0,12	-0,30

Remarque : Le nombre total d'élèves est 120 381.

Tableau 7.1.19 Statistiques relatives aux items–Composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habilité	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
EQME21007	1	PV1	KU	P	3	83,96	0,35	-1,53	0,83
11374	2	MV2	PS	M	2	32,36	0,23	1,22	1,20
11412	3	GV3	AP	G	3	76,01	0,30	-1,07	0,66
11304	4	DV2	AP	D	4	66,61	0,36	-0,52	0,72
11313	5	NV2	PS	N	1	44,87	0,31	0,62	0,99
EQME21026	6	PV1	AP	P	3	82,69	0,35	-1,48	0,77
11393	7	NV2	PS	N	4*	69,25 (2,77)	0,49	-2,17	0,29
11348	8	NV1	AP	N	4*	44,25 (1,77)	0,50	-0,40	0,37
11455	9	DV3	AP	D	4*	65,25 (2,61)	0,55	-1,58	0,35
11454	10	GV3	PS	G	4*	67,00 (2,68)	0,56	-1,42	0,43
11175	11	MV1	KU	M	3	64,83	0,33	-0,42	0,67
EQME10290	12	DV2	KU	D	4	65,53	0,36	-0,44	0,74
11300	13	GV3	PS	G	3	47,12	0,29	0,58	0,76
11344	14	PV2	KU	P	2	88,67	0,30	-2,30	0,63
13033	15	MV2	AP	M	1	59,51	0,40	-0,13	0,89
EQME21097	16	MV2	PS	M	3	42,25	0,30	0,74	1,02
11312	17	NV1	KU	N	2	43,13	0,31	0,70	0,93
11447	18	DV1	AP	D	3	82,95	0,31	-1,73	0,61
3459676	19	MV2	AP	M	4	64,21	0,39	-0,32	0,94
EQME10231	20	NV1	PS	N	3	59,55	0,35	-0,10	0,80
EQME21095	21	DV3	PS	D	2	67,43	0,35	-0,54	0,75
13041	22	PV2	AP	P	2	89,77	0,35	-2,07	0,82
11299	23	GV2	KU	G	3	72,24	0,37	-0,79	0,77
11367	24	MV2	KU	M	4	53,74	0,36	0,16	0,80
EQME10187	25	PV1	AP	P	2	75,91	0,31	-1,26	0,54
11408	26	DV1	AP	D	4*	66,50 (2,66)	0,57	-1,45	0,44
11452	27	MV2	PS	M	4*	54,00 (2,16)	0,62	-0,57	0,52
11453	28	GV1	AP	G	4*	70,50 (2,82)	0,62	-1,39	0,49
11404	29	PV1	PS	P	4*	66,50 (2,66)	0,68	-1,22	0,59
11339	30	GV1	PS	G	2	37,45	0,29	1,03	0,88
11384	31	PV2	PS	P	4	38,58	0,29	0,96	0,96
11347	32	DV3	AP	D	3	72,44	0,38	-0,77	0,85
11293	33	NV2	AP	N	1	75,78	0,44	-0,90	1,04
11338	34	MV2	AP	M	3	50,27	0,28	0,46	0,62
EQME21037	35	NV3	KU	N	2	78,57	0,39	-1,14	0,86
11362	36	NV2	AP	N	3	65,84	0,41	-0,43	0,92

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. KU = Connaissance et compréhension; AP = Mise en application; PS = Habiletés de la pensée; N = Numération et sens du nombre; M = Mesure;

G = Géométrie et sens de l’espace; A = Modélisation et algèbre; T = Traitement des données et probabilité; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.20 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
11393	7	Pourcentage d'élèves	1,02	0,33	23,74	16,68	13,00	45,24
		Paramètres			-6,63	-0,06	0,31	-2,28
11348	8	Pourcentage d'élèves	4,99	1,65	48,92	22,22	4,93	17,29
		Paramètres			-3,97	0,99	2,69	-1,32
11455	9	Pourcentage d'élèves	1,97	0,42	28,55	12,18	19,33	37,55
		Paramètres			-5,33	0,73	-0,91	-0,80
11454	10	Pourcentage d'élèves	1,38	0,67	19,16	17,50	31,83	29,47
		Paramètres			-4,44	-0,64	-1,01	0,39
11408	26	Pourcentage d'élèves	1,51	0,54	14,37	32,31	18,36	32,92
		Paramètres			-4,00	-1,91	0,53	-0,41
11452	27	Pourcentage d'élèves	3,78	1,35	35,12	15,85	26,07	17,84
		Paramètres			-3,25	0,40	-0,48	1,04
11453	28	Pourcentage d'élèves	1,97	0,94	21,91	9,83	21,02	44,33
		Paramètres			-3,84	0,16	-1,22	-0,68
11404	29	Pourcentage d'élèves	2,08	0,5	27,66	15,21	10,69	43,86
		Paramètres			-3,76	-0,17	0,14	-1,09

Remarque : Le nombre d'élèves en lecture, cycle primaire, est 128 374 (anglais).

Tableau 7.1.21 Statistiques relatives aux items—Composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Attente	Habileté	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Pente	Position
13102	1	NA1	CC	N	3	87,96	0,28	-2,09	0,62
10993	2	NA2	HP	N	1	61,83	0,42	-0,16	1,05
12651	3	NA1	MA	N	3	63,21	0,30	-0,28	0,56
13281	4	NA3	MA	N	2	77,63	0,43	-0,90	1,04
13280	5	AA2	HP	A	2	78,04	0,35	-1,10	0,74
11141	6	NA4	CC	N	4	89,59	0,34	-1,90	0,85
13105	7	NA2	MA	N	4*	59,00 (2,36)	0,48	-1,73	0,40
13095	8	TA1	MA	T	4*	66,00 (2,64)	0,52	-1,38	0,37
13313	9	GA1	HP	G	4*	55,00 (2,20)	0,49	-1,16	0,36
13265	10	MA2	HP	M	4*	70,75 (2,83)	0,56	-1,69	0,43
13252	11	MA4	CC	M	1	77,48	0,41	-0,89	1,02
11001	12	AA1	CC	A	2	71,38	0,33	-0,72	0,67
13342	13	GA1	MA	G	4	56,01	0,22	0,26	0,53
10995	14	MA1	HP	M	2	46,71	0,32	0,60	0,87
13239	15	NA3	HP	N	2	51,30	0,37	0,36	0,89
13251	16	AA3	MA	A	3	67,97	0,45	-0,40	1,10
13254	17	GA2	MA	G	4	56,33	0,32	0,16	0,67
11123	18	TA2	MA	T	1	63,88	0,31	-0,23	0,68
13311	19	TA1	CC	T	3	81,53	0,36	-1,35	0,72
13103	20	MA2	CC	M	3	66,87	0,34	-0,51	0,61
12606	21	AA2	CC	A	3	49,73	0,34	0,45	0,76
13257	22	NA4	MA	N	2	87,99	0,41	-1,54	1,10
11032	23	AA3	CC	A	3	73,16	0,46	-0,65	1,10
12639	24	TA1	HP	T	2	77,85	0,52	-0,85	1,41
OQMF31545	25	MA3	CC	M	3	84,69	0,38	-1,41	0,89
OQMF31569	26	GA1	MA	G	4*	74,00 (2,96)	0,52	-2,35	0,38
13219	27	NA4	HP	N	4*	59,75 (2,39)	0,46	-1,37	0,39
13341	28	TA1	HP	T	4*	64,25 (2,57)	0,49	-2,07	0,32
13326	29	AA1	HP	A	4*	51,75 (2,07)	0,46	-0,82	0,33
12642	30	MA2	MA	M	3	53,29	0,41	0,22	1,02
10994	31	MA1	MA	M	4	77,44	0,43	-0,96	0,93
11272	32	TA1	MA	T	3	56,64	0,26	0,15	0,49
11112	33	GA1	HP	G	4	48,18	0,31	0,57	0,81
12647	34	NA2	MA	N	3	69,95	0,42	-0,51	0,99
10988	35	NA3	CC	N	3	75,95	0,33	-1,08	0,61
12641	36	GA1	CC	G	2	62,54	0,32	-0,22	0,61

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. CC = Connaissance et compréhension; MA = Mise en application; HP = Habiletés de la pensée; N = Numération et sens du nombre; M = Mesure; G = Géométrie et sens de l'espace; A = Modélisation et algèbre; T = Traitement des données et probabilité; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.22 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
13105	7	Pourcentage d'élèves	0,35	0,04	17,58	49,46	10,71	21,84
		Paramètres			-6,59	-2,04	2,27	-0,54
13095	8	Pourcentage d'élèves	2,18	0,31	16,58	25,54	25,11	30,27
		Paramètres			-4,08	-1,35	-0,12	0,04
13313	9	Pourcentage d'élèves	1,18	0,19	37,63	15,02	31,55	14,43
		Paramètres			-6,47	1,16	-1,15	1,84
13265	10	Pourcentage d'élèves	1,05	0,18	15,89	22,21	19,85	40,83
		Paramètres			-4,77	-1,19	-0,10	-0,68
OQMF31569	26	Pourcentage d'élèves	0,46	0,04	12,28	16,09	33,29	37,83
		Paramètres			-6,65	-1,30	-1,44	0,00
13219	27	Pourcentage d'élèves	1,06	0,21	8,39	60,27	10,51	19,57
		Paramètres			-4,09	-3,61	2,64	-0,41
13341	28	Pourcentage d'élèves	0,6	0,22	22,23	27,41	17,89	31,64
		Paramètres			-7,37	-0,92	0,69	-0,67
13326	29	Pourcentage d'élèves	2,25	0,5	32,28	33,90	17,76	13,31
		Paramètres			-5,20	-0,46	1,30	1,08

Remarque : Le nombre total d'élèves est 6 785.

Tableau 7.1.23 Statistiques relatives aux items–Composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habilité	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
11583	1	NA2	MA	N	3	84,29	0,36	-1,40	0,91
13344	2	GA2	CC	G	1	85,01	0,28	-1,85	0,59
13021	3	MA2	HP	M	3	25,90	0,08	1,98	1,28
11573	4	TA1	MA	T	1	82,55	0,31	-1,46	0,68
13352	5	NA3	MA	N	4	54,69	0,33	0,20	0,69
13355	6	MA1	MA	M	1	52,86	0,46	0,18	1,22
11660	7	MA2	MA	M	4*	74,50 (2,98)	0,50	-2,33	0,32
13328	8	AA2	MA	A	4*	67,25 (2,69)	0,60	-1,21	0,49
13362	9	NA1	HP	N	4*	57,75 (2,31)	0,58	-1,09	0,45
13319	10	GA2	HP	G	4*	55,00 (2,20)	0,59	-0,95	0,54
13348	11	GA2	CC	G	3	37,36	0,21	1,37	0,67
13322	12	MA3	CC	M	3	73,37	0,36	-0,78	0,79
13361	13	MA1	HP	M	4	58,06	0,46	-0,01	1,18
11530	14	TA1	HP	T	2	48,09	0,31	0,60	0,66
11604	15	GA1	CC	G	3	76,48	0,40	-0,88	0,93
11576	16	TA2	HP	T	3	55,54	0,37	0,14	0,87
13353	17	AA2	HP	A	2	59,06	0,39	-0,03	0,87
13316	18	AA1	MA	A	4	73,24	0,39	-0,79	0,82
OQMF20842	19	NA1	CC	N	3	60,21	0,44	-0,09	1,18
13354	20	NA2	CC	N	3	91,13	0,24	-2,94	0,51
11568	21	AA2	MA	A	2	57,41	0,42	0,04	1,03
11649	22	MA3	MA	M	3	37,55	0,33	1,02	0,90
11544	23	GA1	MA	G	2	72,17	0,35	-0,77	0,69
11525	24	AA1	CC	A	4	52,29	0,36	0,32	0,84
13333	25	MA2	CC	M	2	50,44	0,32	0,45	0,91
11511	26	AA1	HP	A	4*	72,50 (2,90)	0,54	-1,91	0,37
11642	27	TA1	HP	T	4*	46,00 (1,84)	0,47	-1,42	0,32
12574	28	GA1	MA	G	4*	59,75 (2,39)	0,56	-1,45	0,39
13364	29	NA3	MA	N	4*	63,50 (2,54)	0,57	-1,41	0,40
13359	30	TA2	CC	T	4	72,81	0,39	-0,74	0,83
13335	31	NA1	MA	N	2	54,00	0,40	0,18	0,87
13358	32	GA2	HP	G	4	47,14	0,32	0,61	0,75
13357	33	NA3	HP	N	2	52,24	0,44	0,24	1,16
11482	34	GA1	HP	G	3	64,98	0,34	-0,39	0,64
11486	35	TA2	MA	T	3	59,43	0,41	-0,04	0,99
13312	36	MA1	CC	M	4	77,57	0,36	-1,01	0,78

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi comme constante à 0,2 pour les items à choix multiple. CC = connaissance et compréhension; MA = Mise en application; HP = Habiletés de la pensée; N = Numération et sens du nombre; M = Mesure;

G = Géométrie et sens de l’espace; A = Modélisation et algèbre; T = Traitement des données et probabilité; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.24 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
11660	7	Pourcentage d'élèves	0,73	0,26	21,06	14,32	6,65	56,98
		Paramètres			-6,61	-0,13	1,18	-3,77
13328	8	Pourcentage d'élèves	1,98	0,59	25,15	6,72	31,70	33,85
		Paramètres			-3,97	0,88	-2,02	0,25
13362	9	Pourcentage d'élèves	1,59	0,44	32,82	25,54	11,72	27,89
		Paramètres			-4,70	-0,13	1,07	-0,59
13319	10	Pourcentage d'élèves	0,61	0,28	31,98	25,65	28,92	12,56
		Paramètres			-5,11	-0,29	-0,01	1,60
11511	26	Pourcentage d'élèves	1,25	0,31	18,82	17,93	11,81	49,88
		Paramètres			-5,28	-0,67	0,39	-2,07
11642	27	Pourcentage d'élèves	0,7	0,25	58,83	11,77	11,70	16,75
		Paramètres			-8,60	2,71	0,26	-0,04
12574	28	Pourcentage d'élèves	1,07	0,48	29,87	28,02	9,26	31,30
		Paramètres			-5,66	-0,38	1,65	-1,39
13364	29	Pourcentage d'élèves	1,87	0,47	26,61	27,08	2,41	41,56
		Paramètres			-4,70	-0,61	3,54	-3,88

Remarque : Le nombre total d'élèves est 6 425.

Résultats d'analyse selon le fonctionnement différentiel d'item (FDI)

Les résultats de FDI en fonction du sexe des élèves et par rapport aux ÉADL, sont présentés dans les tableaux 7.1.25 à 7.1.48 pour les tests des cycles primaire et moyen. Les résultats de chaque tableau proviennent de deux échantillons obtenus aléatoirement. Chaque tableau indique la valeur de $\hat{\beta}$, et le niveau de signification pour chaque item. On trouve également le niveau de FDI (B ou C) pour les items ayant eu un FDI élevé avec une catégorie de grandeur d'au moins un niveau B ou C. Les résultats pour les items de FDI de niveau B ou C dans les deux échantillons sont indiqués en caractères gras. Pour les FDI en fonction du sexe des élèves, les estimations négatives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des filles a été supérieur à celui des garçons; des estimations positives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des garçons a été supérieur à celui des filles. Pour les FDI par rapport aux ÉADL, les estimations négatives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des ÉADL est supérieur au rendement des non ÉADL; des estimations positives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des non ÉADL est supérieur au rendement des ÉADL.

Tableau 7.1.25a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10769	1	1	0,11	-0,40	0,62		0,25	-0,27	0,77	
10773	1	2	-0,64	-1,18	-0,10		-0,77	-1,30	-0,23	
10771	1	3	0,05	-0,53	0,63		-0,27	-0,83	0,30	
10770	1	4	-0,01	-0,34	0,32		0,52	0,19	0,86	
10931	1	7	0,13	-0,30	0,56		0,90	0,47	1,33	
10932	1	8	0,16	-0,20	0,52		0,23	-0,13	0,59	
10925	1	9	-0,13	-0,44	0,18		0,08	-0,23	0,39	
10935	1	10	0,45	0,12	0,79		0,22	-0,11	0,55	
10919	1	14	0,84	0,53	1,16		0,45	0,14	0,76	
10914	1	15	0,36	0,03	0,68		0,23	-0,09	0,55	
10924	1	16	-0,42	-0,90	0,06		0,01	-0,48	0,51	
10920	1	17	0,29	-0,03	0,61		0,53	0,20	0,86	
12053	2	1	-0,48	-0,96	-0,01		0,00	-0,48	0,48	
12056	2	2	-0,09	-0,49	0,30		0,09	-0,31	0,49	
12057	2	3	0,20	-0,25	0,64		-0,02	-0,46	0,41	
12058	2	4	0,43	0,02	0,84		0,61	0,20	1,01	
12059	2	5	0,26	-0,08	0,61		0,35	0,00	0,69	
12060	2	6	0,21	-0,11	0,52		0,39	0,08	0,70	
12061	2	7	-0,51	-0,81	-0,20		-0,23	-0,54	0,07	
12062	2	8	0,14	-0,28	0,55		-0,10	-0,52	0,33	
12063	2	9	-0,04	-0,40	0,32		-0,23	-0,59	0,14	
12064	2	10	-0,22	-0,54	0,10		-0,58	-0,90	-0,27	
10876	2	18	-0,36	-0,74	0,01		0,12	-0,26	0,50	
10878	2	19	-0,28	-0,68	0,11		0,34	-0,05	0,73	
10880	2	20	0,29	-0,02	0,61		0,09	-0,23	0,40	
10881	2	21	-0,18	-0,50	0,13		-0,30	-0,63	0,02	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.25b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10772	1	5	-0,03	0,05		-0,00	0,31	
10767	1	6	-0,06	0,03		-0,06	0,11	
10934	1	11	-0,02	0,60		-0,08	0,02	
10929	1	12	-0,10	0,00		-0,08	0,01	
10916	1	18	0,05	0,00		0,01	0,17	
10922	1	19	-0,06	0,25		-0,04	0,71	
12065	2	11	-0,09	0,03		-0,14	0,00	
12066	2	12	-0,02	0,13		-0,06	0,00	
10879	2	22	-0,04	0,66		-0,02	0,61	
10877	2	23	0,04	0,01		-0,01	0,45	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.26a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10623	1	1	-0,20	-1,29	0,88		-0,55	-1,51	0,40	
10626	1	2	0,03	-0,35	0,41		0,06	-0,31	0,42	
10631	1	3	-0,28	-0,62	0,06		-0,25	-0,58	0,08	
10624	1	4	-0,42	-0,91	0,06		-0,57	-1,05	-0,10	
10614	1	7	0,80	-0,02	1,62		0,42	-0,42	1,26	
10618	1	8	1,06	0,72	1,41	B+	1,15	0,81	1,49	B+
10619	1	9	0,13	-0,17	0,43		-0,25	-0,56	0,05	
10615	1	10	0,61	0,18	1,04		0,34	-0,08	0,76	
10516	1	14	0,37	-0,18	0,91		0,13	-0,38	0,64	
10515	1	15	0,73	0,40	1,06		0,91	0,58	1,24	
10519	1	16	-0,27	-0,74	0,21		-0,17	-0,63	0,29	
10522	1	17	1,00	0,64	1,35		1,12	0,76	1,47	B+
12313	2	1	-0,15	-0,47	0,17		-0,14	-0,47	0,18	
12311	2	2	-0,05	-0,43	0,34		0,53	0,14	0,91	
12319	2	3	0,26	-0,10	0,62		-0,19	-0,55	0,17	
12314	2	4	0,04	-0,41	0,49		0,57	0,13	1,01	
12315	2	5	1,34	0,99	1,69	B+	1,58	1,23	1,93	C+
12316	2	6	0,12	-0,50	0,75		-0,28	-0,89	0,33	
12310	2	7	-0,08	-0,38	0,22		-0,22	-0,51	0,08	
12317	2	8	0,37	-0,07	0,80		0,33	-0,11	0,76	
12318	2	9	0,29	-0,12	0,69		0,43	0,03	0,83	
12312	2	10	-0,29	-0,66	0,08		-0,08	-0,45	0,28	
10585	2	18	0,25	-0,11	0,62		0,01	-0,35	0,36	
10591	2	19	1,31	0,98	1,63	B+	1,64	1,30	1,97	C+
10588	2	20	1,14	0,75	1,53	B+	1,13	0,75	1,52	B+
10590	2	21	1,16	0,81	1,50	B+	0,64	0,30	0,98	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.26b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10625	1	5	-0,20	0,00	B-	-0,20	0,00	B-
10627	1	6	-0,16	0,00		-0,18	0,00	B-
10616	1	11	-0,13	0,00		-0,09	0,00	
10620	1	12	-0,02	0,01		-0,01	0,95	
10518	1	18	-0,06	0,05		-0,05	0,21	
10523	1	19	0,02	0,29		-0,04	0,08	
12321	2	11	-0,12	0,00		-0,08	0,01	
12320	2	12	-0,08	0,00		-0,08	0,02	
10589	2	22	-0,12	0,00		-0,15	0,00	
10587	2	23	-0,11	0,00		-0,08	0,04	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.27a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante lecture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11055	1	1	-0,43	-0,81	-0,06		-0,45	-0,82	-0,08	
11060	1	2	-0,11	-0,53	0,30		-0,61	-1,03	-0,18	
11052	1	3	0,08	-0,37	0,53		-0,32	-0,77	0,14	
11056	1	4	0,22	-0,12	0,56		0,17	-0,16	0,51	
12235	1	7	-0,65	-1,20	-0,10		-0,43	-0,96	0,10	
12238	1	8	-0,44	-0,82	-0,06		-0,45	-0,83	-0,08	
12236	1	9	0,51	0,19	0,83		0,43	0,11	0,76	
12237	1	10	0,49	0,13	0,85		0,29	-0,07	0,65	
11189	1	14	0,58	0,20	0,95		0,58	0,20	0,97	
11191	1	15	-0,17	-0,50	0,16		-0,09	-0,42	0,24	
11187	1	16	-0,06	-0,37	0,25		-0,14	-0,45	0,17	
11190	1	17	-0,06	-0,42	0,29		-0,10	-0,46	0,26	
12193	2	1	-0,92	-1,42	-0,43		-0,84	-1,32	-0,36	
12194	2	2	-0,18	-0,54	0,19		-0,20	-0,56	0,16	
12195	2	3	-0,05	-0,38	0,27		-0,01	-0,34	0,31	
12202	2	4	-0,22	-0,54	0,09		-0,28	-0,59	0,04	
12196	2	5	0,86	0,47	1,25		0,48	0,10	0,86	
12197	2	6	0,14	-0,18	0,46		0,11	-0,21	0,43	
12198	2	7	-0,40	-0,77	-0,04		-0,51	-0,87	-0,15	
12199	2	8	-0,04	-0,35	0,27		0,03	-0,28	0,35	
12201	2	9	0,02	-0,36	0,39		0,02	-0,36	0,39	
12200	2	10	-0,17	-0,54	0,19		-0,19	-0,56	0,17	
12247	2	18	0,62	0,24	1,00		0,54	0,16	0,91	
12248	2	19	1,12	0,72	1,51	B+	0,89	0,50	1,28	
12249	2	20	0,45	0,13	0,77		0,15	-0,17	0,47	
12250	2	21	0,50	0,17	0,84		0,42	0,09	0,76	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.27b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante lecture, cycle primaire (français))

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11063	1	5	-0.07	0.09		-0.07	0.08	
11062	1	6	0.02	0.27		0.06	0.04	
12239	1	11	-0.11	0.00		-0.10	0.00	
12240	1	12	-0.12	0.00		-0.10	0.00	
11193	1	18	0.11	0.00		0.11	0.00	
11194	1	19	0.03	0.03		0.06	0.03	
12203	2	11	-0.01	0.04		-0.05	0.22	
12204	2	12	-0.05	0.12		-0.01	0.10	
12251	2	22	-0.06	0.23		-0.02	0.71	
12252	2	23	-0.10	0.01		-0.07	0.09	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.28a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante lecture, cycle moyen (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11373	1	1	-0,26	-0,57	0,04		-0,15	-0,46	0,15	
11376	1	2	0,47	0,16	0,78		0,42	0,11	0,73	
11375	1	3	-0,47	-0,82	-0,12		-0,46	-0,81	-0,10	
11371	1	4	-0,17	-0,59	0,25		0,22	-0,20	0,64	
11610	1	7	0,07	-0,26	0,40		0,09	-0,24	0,42	
11613	1	8	0,30	-0,02	0,62		0,40	0,08	0,73	
11611	1	9	0,74	0,40	1,07		0,49	0,15	0,82	
11615	1	10	-0,78	-1,10	-0,46		-0,77	-1,09	-0,44	
11415	1	14	0,11	-0,24	0,45		0,01	-0,33	0,35	
11420	1	15	0,03	-0,31	0,36		0,05	-0,29	0,38	
11422	1	16	0,82	0,44	1,20		0,46	0,08	0,84	
11417	1	17	0,01	-0,33	0,35		0,29	-0,05	0,64	
11474	2	1	0,54	0,20	0,89		0,59	0,24	0,94	
11462	2	2	-0,17	-0,65	0,31		0,11	-0,37	0,59	
11469	2	3	-0,18	-0,61	0,25		0,02	-0,41	0,45	
11467	2	4	0,78	0,45	1,11		0,83	0,49	1,16	
11470	2	5	0,57	0,25	0,89		0,38	0,07	0,70	
11443	2	6	-0,01	-0,33	0,31		0,15	-0,17	0,47	
11461	2	7	-0,10	-0,72	0,53		0,02	-0,60	0,65	
11466	2	8	0,28	-0,02	0,59		0,19	-0,11	0,50	
11472	2	9	0,04	-0,35	0,43		0,22	-0,17	0,60	
11463	2	10	0,64	0,24	1,05		0,47	0,07	0,88	
11397	2	18	2,26	1,86	2,66	C+	2,13	1,74	2,52	C+
11403	2	19	0,00	-0,31	0,30		-0,21	-0,51	0,10	
11398	2	20	0,40	0,06	0,74		0,06	-0,28	0,40	
11399	2	21	0,60	0,22	0,99		0,55	0,16	0,93	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.28b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante lecture, cycle moyen (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
11379	1	5	-0,14	0,00		-0,09	0,00	
11380	1	6	-0,17	0,00		-0,16	0,00	
11617	1	11	-0,11	0,00		-0,11	0,00	
11619	1	12	-0,18	0,00	B-	-0,16	0,00	
11423	1	18	-0,01	0,06		0,01	0,38	
11424	1	19	-0,14	0,00		-0,14	0,00	
11475	2	11	-0,05	0,16		-0,03	0,08	
11476	2	12	-0,06	0,18		-0,05	0,05	
11405	2	22	-0,10	0,00		-0,13	0,00	
11407	2	23	-0,04	0,13		-0,13	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.29a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM–Composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10769	1	1	1,34	0,85	1,82	B+	0,71	0,25	1,17	
10773	1	2	0,35	-0,13	0,83		0,31	-0,19	0,81	
10771	1	3	1,43	0,92	1,93	B+	1,44	0,92	1,96	B+
10770	1	4	0,85	0,53	1,16		0,98	0,66	1,29	
10931	1	7	0,02	-0,39	0,43		0,14	-0,28	0,55	
10932	1	8	-0,13	-0,48	0,23		-0,02	-0,37	0,34	
10925	1	9	-0,17	-0,47	0,14		-0,08	-0,39	0,23	
10935	1	10	0,88	0,56	1,21		0,68	0,35	1,01	
10919	1	14	0,00	-0,31	0,31		0,21	-0,10	0,53	
10914	1	15	0,18	-0,14	0,50		0,27	-0,05	0,59	
10924	1	16	-0,23	-0,72	0,25		-0,09	-0,54	0,37	
10920	1	17	0,81	0,50	1,13		0,87	0,55	1,18	
12053	2	1	0,50	0,05	0,94		0,19	-0,26	0,64	
12056	2	2	0,63	0,24	1,01		0,14	-0,24	0,53	
12057	2	3	-0,05	-0,47	0,38		-0,19	-0,62	0,24	
12058	2	4	0,27	-0,13	0,66		0,31	-0,08	0,70	
12059	2	5	1,06	0,73	1,40	B+	0,99	0,65	1,32	
12060	2	6	-0,11	-0,42	0,20		0,03	-0,29	0,35	
12061	2	7	0,01	-0,30	0,32		-0,06	-0,37	0,25	
12062	2	8	-0,42	-0,82	-0,02		0,02	-0,39	0,43	
12063	2	9	-0,06	-0,41	0,29		-0,16	-0,52	0,20	
12064	2	10	0,34	0,02	0,66		0,37	0,04	0,69	
10876	2	18	0,18	-0,18	0,54		0,42	0,06	0,78	
10878	2	19	-0,04	-0,41	0,33		0,05	-0,33	0,44	
10880	2	20	0,14	-0,18	0,45		-0,48	-0,80	-0,16	
10881	2	21	0,89	0,57	1,21		0,82	0,50	1,14	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves ALS; + = privilège les élèves non ALS.

Tableau 7.1.29b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC–Composante lecture, cycle primaire (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
10772	1	5	-0,05	0,17		-0,02	0,18	
10767	1	6	-0,01	0,05		-0,02	0,16	
10934	1	11	-0,09	0,00		-0,02	0,46	
10929	1	12	-0,09	0,01		-0,07	0,01	
10916	1	18	-0,15	0,00		-0,13	0,00	
10922	1	19	-0,03	0,64		-0,02	0,66	
12065	2	11	-0,04	0,39		-0,06	0,20	
12066	2	12	0,02	0,00		0,11	0,00	
10879	2	22	-0,06	0,29		-0,03	0,67	
10877	2	23	-0,16	0,00		-0,06	0,15	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves ALS; + = privilège les élèves non ALS

Tableau 7.1.30a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM–Composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10623	1	1	-0,11	-0,92	0,70		0,05	-0,83	0,93	
10626	1	2	0,43	0,07	0,78		0,36	0,01	0,71	
10631	1	3	1,25	0,92	1,58	B+	1,39	1,07	1,72	B+
10624	1	4	0,33	-0,11	0,77		0,40	-0,04	0,83	
10614	1	7	-0,28	-1,00	0,44		0,71	-0,10	1,52	
10618	1	8	0,68	0,35	1,01		0,74	0,41	1,08	
10619	1	9	0,06	-0,25	0,36		-0,27	-0,58	0,03	
10615	1	10	0,40	0,00	0,80		0,10	-0,30	0,50	
10516	1	14	0,36	-0,13	0,85		0,32	-0,16	0,81	
10515	1	15	0,61	0,29	0,93		0,49	0,16	0,81	
10519	1	16	-0,05	-0,50	0,39		0,15	-0,28	0,59	
10522	1	17	0,69	0,35	1,03		0,74	0,40	1,07	
12313	2	1	0,18	-0,15	0,50		0,06	-0,27	0,39	
12311	2	2	-0,11	-0,50	0,27		0,03	-0,35	0,40	
12319	2	3	0,38	0,04	0,73		0,33	-0,02	0,67	
12314	2	4	0,05	-0,37	0,48		0,14	-0,28	0,56	
12315	2	5	1,77	1,44	2,10	C+	1,96	1,64	2,29	C+
12316	2	6	0,46	-0,08	1,00		0,25	-0,29	0,79	
12310	2	7	0,18	-0,12	0,48		0,10	-0,20	0,40	
12317	2	8	0,24	-0,17	0,65		0,24	-0,17	0,65	
12318	2	9	0,77	0,39	1,15		1,09	0,72	1,47	B+
12312	2	10	0,75	0,39	1,10		0,49	0,14	0,84	
10585	2	18	-0,58	-0,95	-0,21		-0,76	-1,12	-0,40	
10591	2	19	-0,33	-0,65	0,00		-0,50	-0,83	-0,17	
10588	2	20	-0,02	-0,39	0,35		0,00	-0,37	0,36	
10590	2	21	-0,20	-0,54	0,13		0,18	-0,16	0,51	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.30b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC–Composante lecture, cycle moyen (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
10625	1	5	-0,01	0,73		-0,03	0,80	
10627	1	6	0,01	0,11		-0,02	0,06	
10616	1	11	-0,04	0,39		-0,02	0,08	
10620	1	12	-0,00	0,15		-0,04	0,43	
10518	1	18	-0,09	0,00		-0,03	0,01	
10523	1	19	-0,09	0,00		-0,05	0,02	
12321	2	11	-0,18	0,00	B-	-0,19	0,00	B-
12320	2	12	-0,15	0,00		-0,15	0,00	
10589	2	22	-0,11	0,00		-0,07	0,02	
10587	2	23	0,02	0,64		-0,01	0,55	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.31a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items CM–Composante lecture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11055	1	1	0,21	-0,27	0,70		-0,14	-0,62	0,34	
11060	1	2	0,08	-0,46	0,61		0,42	-0,13	0,97	
11052	1	3	0,17	-0,40	0,74		0,13	-0,46	0,71	
11056	1	4	0,16	-0,26	0,59		0,48	0,06	0,91	
12235	1	7	0,23	-0,47	0,93		-0,10	-0,79	0,59	
12238	1	8	-0,09	-0,58	0,39		-0,03	-0,52	0,47	
12236	1	9	-0,01	-0,43	0,41		0,09	-0,33	0,51	
12237	1	10	0,22	-0,25	0,69		0,04	-0,43	0,50	
11189	1	14	0,31	-0,16	0,79		0,41	-0,08	0,90	
11191	1	15	0,65	0,20	1,10		0,78	0,34	1,23	
11187	1	16	-0,01	-0,42	0,40		0,39	-0,02	0,79	
11190	1	17	0,59	0,13	1,05		0,57	0,12	1,03	
12193	2	1	-0,23	-0,82	0,37		-0,22	-0,83	0,39	
12194	2	2	0,87	0,41	1,34		0,74	0,28	1,20	
12195	2	3	-0,40	-0,82	0,03		-0,18	-0,60	0,25	
12202	2	4	0,03	-0,39	0,45		-0,01	-0,44	0,42	
12196	2	5	-0,10	-0,60	0,39		-0,25	-0,75	0,24	
12197	2	6	0,39	-0,03	0,82		0,36	-0,06	0,79	
12198	2	7	-0,30	-0,77	0,17		-0,25	-0,72	0,21	
12199	2	8	0,81	0,40	1,21		0,77	0,37	1,18	
12201	2	9	-0,31	-0,79	0,17		-0,15	-0,63	0,33	
12200	2	10	0,27	-0,21	0,74		-0,34	-0,81	0,12	
12247	2	18	-0,43	-0,92	0,06		-0,55	-1,03	-0,07	
12248	2	19	-0,57	-1,09	-0,05		-0,95	-1,46	-0,44	
12249	2	20	-0,14	-0,55	0,28		-0,02	-0,43	0,40	
12250	2	21	0,15	-0,28	0,58		0,14	-0,29	0,57	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.31b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items RC–Composante lecture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11063	1	5	-0,06	0,54		-0,11	0,16	
11062	1	6	-0,06	0,46		-0,07	0,11	
12239	1	11	-0,08	0,17		-0,10	0,07	
12240	1	12	0,04	0,72		0,05	0,10	
11193	1	18	-0,00	0,49		-0,01	0,54	
11194	1	19	0,06	0,30		0,06	0,02	
12203	2	11	-0,06	0,19		-0,08	0,09	
12204	2	12	-0,02	0,01		-0,04	0,01	
12251	2	22	-0,01	0,47		-0,03	0,62	
12252	2	23	0,04	0,43		0,03	0,28	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.32a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items CM–Composante lecture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11373	1	1	0,85	0,33	1,38		0,64	0,11	1,16	
11376	1	2	-0,24	-0,78	0,30		-0,11	-0,66	0,43	
11375	1	3	-0,32	-0,94	0,29		-0,42	-1,04	0,20	
11371	1	4	-0,21	-0,96	0,54		-0,59	-1,32	0,14	
11610	1	7	-0,16	-0,74	0,42		-0,35	-0,93	0,23	
11613	1	8	0,56	0,01	1,10		0,73	0,18	1,28	
11611	1	9	-0,40	-0,99	0,19		-0,97	-1,56	-0,38	
11615	1	10	-0,56	-1,12	0,00		-0,17	-0,73	0,38	
11415	1	14	-0,69	-1,30	-0,08		-0,43	-1,04	0,19	
11420	1	15	-0,86	-1,47	-0,26		-1,05	-1,65	-0,46	B-
11422	1	16	-0,47	-1,12	0,17		-0,40	-1,04	0,23	
11417	1	17	0,09	-0,52	0,69		-0,08	-0,67	0,52	
11474	2	1	-0,65	-1,27	-0,02		-0,87	-1,48	-0,26	
11462	2	2	-0,14	-0,98	0,71		-0,38	-1,21	0,45	
11469	2	3	0,74	-0,03	1,50		0,30	-0,43	1,03	
11467	2	4	-0,28	-0,87	0,30		-0,31	-0,89	0,28	
11470	2	5	-0,52	-1,07	0,02		-0,17	-0,71	0,37	
11443	2	6	0,16	-0,39	0,71		-0,13	-0,69	0,42	
11461	2	7	0,48	-0,64	1,60		-0,02	-1,09	1,04	
11466	2	8	-0,29	-0,83	0,25		-0,04	-0,57	0,49	
11472	2	9	1,44	0,79	2,10	B+	1,65	0,99	2,30	B+
11463	2	10	0,59	-0,11	1,29		-0,27	-0,97	0,43	
11397	2	18	-0,91	-1,59	-0,23		-0,64	-1,32	0,04	
11403	2	19	-0,08	-0,62	0,46		0,00	-0,54	0,55	
11398	2	20	0,29	-0,29	0,87		0,17	-0,42	0,76	
11399	2	21	0,30	-0,37	0,97		0,12	-0,52	0,77	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves ALF/PANA; + = privilège les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.32b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items RC–Composante lecture, cycle moyen (français))

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11379	1	5	-0,01	0,88		0,04	0,69	
11380	1	6	0,11	0,20		0,06	0,33	
11617	1	11	0,07	0,05		0,01	0,15	
11619	1	12	0,06	0,02		0,02	0,02	
11423	1	18	0,13	0,04		0,15	0,01	
11424	1	19	0,01	0,71		0,06	0,06	
11475	2	11	-0,06	0,64		-0,05	0,68	
11476	2	12	0,02	0,62		0,01	0,65	
11405	2	22	-0,03	0,32		-0,02	0,31	
11407	2	23	0,03	0,28		0,01	0,69	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves ALF/PANA; + = privilège les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.33a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11041	2	13	0,17	0,50	-0,17		-0,05	0,29	-0,39	
11049	2	14	-0,20	0,23	-0,62		-0,10	0,32	-0,51	
11047	2	15	-0,06	0,26	-0,39		-0,32	0,01	-0,64	
11039	2	16	-0,64	-0,27	-1,01		-0,31	0,07	-0,68	
11031	2	25	0,11	0,52	-0,30		-0,10	0,31	-0,51	
11043	2	26	0,20	0,54	-0,14		-0,23	0,11	-0,58	
11024	2	27	-1,06	-0,71	-1,42	B+	-0,62	-0,26	-0,97	
11030	2	28	-0,06	0,28	-0,41		0,16	0,50	-0,18	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.33b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
12173 T	1	13	-0,05	0,08		0,00	0,11	
12173 V	1	13	0,02	0,71		0,03	0,35	
11050 T	2	17	0,02	0,34		-0,01	0,13	
11050 V	2	17	0,05	0,01		0,03	0,11	
17369 T	2	24	0,01	0,28		0,00	0,70	
11369 V	2	24	0,10	0,00		0,05	0,05	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.34a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10707	2	13	-0,32	0,05	-0,68		-0,54	-0,18	-0,90	
10716	2	14	-0,17	0,40	-0,73		-0,73	-0,15	-1,32	
10699	2	15	-0,05	0,38	-0,49		-0,26	0,17	-0,68	
10694	2	16	-0,43	-0,08	-0,77		-0,57	-0,23	-0,91	
10721	2	25	-0,33	0,10	-0,76		-0,36	0,07	-0,78	
10714	2	26	-0,61	-0,25	-0,97		-0,81	-0,44	-1,17	
10705	2	27	-0,02	0,37	-0,42		-0,09	0,32	-0,50	
10723	2	28	-0,63	-0,30	-0,96		-0,20	0,13	-0,52	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.34b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10703 T	1	13	0,01	0,65		0,03	0,15	
10703 V	1	13	0,10	0,00		0,13	0,00	
10708 T	2	17	-0,03	0,63		-0,02	0,07	
10708 V	2	17	0,05	0,10		0,05	0,00	
17733 T	2	24	0,01	0,03		0,01	0,10	
17733 V	2	24	0,08	0,00		0,07	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.35a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
13015	2	13	-0,13	0,36	-0,63		-0,84	-0,34	-1,34	
11255	2	14	-0,00	0,61	-0,61		-0,59	0,00	-1,19	
11280	2	15	0,08	0,66	-0,49		-0,53	0,06	-1,11	
11275	2	16	-0,95	-0,31	-1,60		-0,78	-0,15	-1,41	
11279	2	25	-0,14	0,46	-0,75		-0,07	0,53	-0,67	
13016	2	26	-0,40	0,12	-0,92		-0,37	0,14	-0,87	
11258	2	27	-0,57	-0,01	-1,14		-0,07	0,50	-0,65	
11282	2	28	0,13	0,78	-0,53		-0,09	0,52	-0,71	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.35b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11242 T	1	13	0,06	0,69		0,04	0,25	
11242 V	1	13	0,04	0,00		0,07	0,06	
11241 T	2	17	-0,06	0,29		0,01	0,02	
11241 V	2	17	0,04	0,73		0,05	0,41	
17714 T	2	24	0,02	0,74		0,05	0,47	
17714 V	2	24	0,07	0,01		0,09	0,01	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.36a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM–Composante écriture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11553	2	13	-0,07	0,65	-0,80		-1,11	0,34	-1,88	B+
11572	2	14	-0,34	0,17	-0,85		-0,01	0,47	-0,49	
12538	2	15	-0,19	0,27	-0,65		-0,27	0,19	-0,73	
11554	2	16	-0,36	0,12	-0,84		-0,58	-0,10	1,06	
11561	2	25	-0,75	-0,24	-1,26		-1,00	-0,49	-1,51	B+
11569	2	26	-0,90	-0,39	-1,41		-0,11	0,40	-0,62	
11557	2	27	-0,24	0,46	-0,95		-0,87	-0,11	-1,64	
13030	2	28	-1,50	-0,95	-2,04	B+	-1,05	-0,52	-1,59	B+

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.36b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC–Composante écriture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11596 T	1	13	0,10	0,02		-0,01	0,82	
11596 V	1	13	0,15	0,00		0,12	0,00	
11589 T	2	17	0,06	0,10		0,02	0,59	
11589 V	2	17	0,05	0,02		0,06	0,12	
18331 T	2	24	0,00	0,06		0,06	0,04	
18331 V	2	24	0,08	0,00		0,11	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.37a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM: Composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11041	2	13	-0,09	0,24	-0,42		0,14	0,47	-0,19	
11049	2	14	0,04	0,44	-0,36		0,13	0,52	-0,26	
11047	2	15	0,07	0,39	-0,25		-0,07	0,24	-0,39	
11039	2	16	0,15	0,51	-0,20		0,31	0,67	-0,04	
11031	2	25	0,74	1,13	0,34		0,14	0,53	-0,24	
11043	2	26	0,34	0,67	0,01		0,22	0,55	-0,11	
11024	2	27	0,58	0,91	0,24		0,71	1,04	0,37	
11030	2	28	0,51	0,85	0,17		0,10	0,44	-0,23	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.37b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC: Composante écriture, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
12173_T	1	13	-0,03	0,75		0,00	0,83	
12173_V	1	13	-0,06	0,07		-0,07	0,04	
11050_T	2	17	0,03	0,65		-0,03	0,17	
11050_V	2	17	-0,04	0,33		-0,02	0,15	
17369_T	2	24	0,02	0,52		0,01	0,01	
11369_V	2	24	-0,09	0,00		-0,02	0,54	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.38a Statistiques en fonction des élèves ALS pour les items CM: Composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10707	2	13	0,85	1,19	0,51		0,96	1,29	0,62	
10716	2	14	1,03	1,54	0,52	B-	1,35	1,86	0,84	B-
10699	2	15	0,37	0,77	-0,02		0,29	0,69	-0,11	
10694	2	16	-0,31	0,02	-0,64		-0,08	0,24	-0,41	
10721	2	25	0,21	0,60	-0,19		0,26	0,66	-0,14	
10714	2	26	0,03	0,38	-0,31		-0,18	0,16	-0,53	
10705	2	27	0,00	0,39	-0,38		-0,36	0,03	-0,74	
10723	2	28	0,00	0,33	-0,32		0,32	0,65	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.38b Statistiques en fonction des élèves ALS pour les items RC: Composante écriture, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10703_T	1	13	0,00	0,01		-0,02	0,01	
10703_V	1	13	-0,03	0,31		-0,03	0,05	
10708_T	2	17	-0,01	0,00		-0,01	0,00	
10708_V	2	17	-0,06	0,00		-0,02	0,02	
17733_T	2	24	0,01	0,05		-0,03	0,04	
17733_V	2	24	-0,02	0,19		-0,04	0,01	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.39a Statistiques en fonction des élèves ALF/PANA pour les items CM: Composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
13015	2	13	0,03	0,49	-0,43		-0,10	0,37	-0,56	
11255	2	14	0,47	1,05	-0,11		-0,06	0,50	-0,61	
11280	2	15	-0,31	0,23	-0,85		-0,47	0,07	-1,01	
11275	2	16	0,79	1,38	0,20		0,37	0,95	-0,22	
11279	2	25	0,50	1,06	-0,06		0,48	1,05	-0,09	
13016	2	26	0,61	1,09	0,13		0,52	0,99	0,04	
11258	2	27	0,08	0,60	-0,45		0,20	0,74	-0,33	
11282	2	28	0,78	1,38	0,18		0,02	0,59	-0,56	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.39b Statistiques en fonction des élèves ALF/PANA pour les items RC: Composante écriture, cycle primaire (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11242 T	1	13	0,06	0,37		0,05	0,63	
11242 V	1	13	-0,06	0,35		-0,02	0,26	
11241 T	2	17	0,01	0,87		-0,02	0,33	
11241 V	2	17	-0,01	0,82		0,02	0,96	
17714 T	2	24	-0,06	0,31		-0,01	0,94	
17714 V	2	24	-0,11	0,00		-0,09	0,06	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.40a Statistiques en fonction des élèves ALF/PANA pour les items CM: Composante écriture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11553	2	13	0,24	1,02	-0,53		0,22	1,04	-0,59	
11572	2	14	-0,41	0,13	-0,95		-0,02	0,51	-0,56	
12538	2	15	-0,48	0,02	-0,98		-0,47	0,04	-0,98	
11554	2	16	0,90	1,42	0,38		0,43	0,95	-0,09	
11561	2	25	-0,19	0,35	-0,72		-0,13	0,42	-0,68	
11569	2	26	0,23	0,77	-0,32		-0,45	0,11	-1,00	
11557	2	27	-0,44	0,35	-1,22		-0,33	0,49	-1,15	
13030	2	28	0,07	0,63	-0,49		0,34	0,93	-0,25	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.40b Statistiques en fonction des élèves ALF/PANA pour les items RC: Composante écriture, cycle moyen (français)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11596 T	1	13	0,09	0,06		0,04	0,49	
11596 V	1	13	0,07	0,23		0,09	0,01	
11589 T	2	17	-0,06	0,47		-0,08	0,31	
11589 V	2	17	-0,10	0,02		-0,06	0,30	
18331 T	2	24	0,00	0,08		0,04	0,46	
18331 V	2	24	-0,03	0,79		0,04	0,48	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.41a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM: Composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME31605	1	-0,47	-0,84	-0,10		-0,29	-0,66	0,08	
10691	2	0,03	-0,30	0,36		0,06	-0,27	0,39	
EQME10049	3	0,16	-0,20	0,52		0,29	-0,08	0,66	
10814	4	0,14	-0,21	0,48		0,12	-0,23	0,47	
10689	5	0,58	0,20	0,95		0,64	0,26	1,01	
13153	6	0,55	0,17	0,92		0,42	0,05	0,80	
EQME10124	11	1,01	0,67	1,34	B+	0,70	0,37	1,03	
13164	12	-0,16	-0,48	0,15		0,00	-0,32	0,31	
10957	13	-0,25	-0,62	0,11		-0,44	-0,81	-0,08	
EQME31590	14	0,31	-0,08	0,70		0,25	-0,15	0,64	
10729	15	-0,61	-0,93	-0,29		-0,17	-0,49	0,14	
EQME20830	16	0,27	-0,06	0,59		0,13	-0,20	0,45	
10782	17	-0,20	-0,51	0,12		-0,01	-0,32	0,31	
EQME31603	18	-0,60	-1,03	-0,18		-0,54	-0,96	-0,11	
EQME10028	19	0,77	0,25	1,29		1,13	0,58	1,68	B+
EQME10003	20	0,38	0,05	0,71		0,24	-0,09	0,57	
EQME10016	21	0,36	-0,05	0,77		0,17	-0,23	0,58	
EQME20875	22	-0,12	-0,50	0,27		0,19	-0,19	0,57	
EQME31501	23	-0,35	-0,72	0,02		-0,49	-0,87	-0,11	
EQME20831	24	0,08	-0,26	0,42		0,01	-0,34	0,35	
EQME10100	25	-0,50	-0,92	-0,08		-0,62	-1,05	-0,19	
EQME10116	30	0,00	-0,34	0,35		-0,07	-0,42	0,27	
10887	31	1,05	0,70	1,39	B+	1,49	1,14	1,83	B+
EQME31552	32	0,55	0,21	0,88		0,64	0,31	0,98	
13136	33	0,22	-0,13	0,57		0,37	0,02	0,72	
10850	34	0,45	0,07	0,84		0,88	0,49	1,26	
13092	35	0,04	-0,28	0,37		-0,01	-0,33	0,31	
13091	36	-0,72	-1,04	-0,40		-0,37	-0,70	-0,05	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.41b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC: Composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
13132	7	0,12	0,00		0,09	0,00	
EQME10064	8	-0,09	0,04		-0,11	0,00	
EQME10132	9	0,01	0,35		0,01	0,00	
10845	10	0,04	0,10		0,05	0,00	
10963	26	-0,11	0,00		-0,10	0,00	
10791	27	-0,10	0,00		-0,12	0,00	
10964	28	-0,04	0,04		0,06	0,03	
10848	29	0,02	0,44		-0,02	0,58	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.42a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM: Composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME21007	1	0,79	0,35	1,23		0,80	0,34	1,25	
11374	2	-0,09	-0,42	0,25		0,03	-0,31	0,38	
11412	3	1,02	0,65	1,40	B+	0,98	0,60	1,35	
11304	4	-0,08	-0,43	0,26		-0,29	-0,63	0,05	
11313	5	-0,11	-0,44	0,22		-0,16	-0,48	0,16	
EQME21026	6	-0,41	-0,83	0,02		-0,84	-1,28	-0,41	
11175	11	0,65	0,32	0,99		0,64	0,30	0,97	
EQME10290	12	-0,53	-0,87	-0,19		-0,47	-0,81	-0,13	
11300	13	-0,48	-0,80	-0,16		-0,40	-0,72	-0,09	
11344	14	-0,30	-0,82	0,21		-0,79	-1,29	-0,29	
13033	15	0,02	-0,33	0,37		0,09	-0,25	0,43	
EQME21097	16	-0,19	-0,51	0,14		-0,08	-0,41	0,25	
11312	17	0,76	0,43	1,09		0,94	0,61	1,27	
11447	18	-0,83	-1,25	-0,41		-0,65	-1,07	-0,22	
3459676	19	-0,35	-0,70	0,00		-0,37	-0,71	-0,02	
EQME10231	20	0,63	0,30	0,96		0,64	0,31	0,98	
EQME21095	21	0,44	0,09	0,79		0,33	-0,02	0,68	
13041	22	0,22	-0,34	0,77		-0,12	-0,66	0,42	
11299	23	0,71	0,34	1,07		0,56	0,19	0,92	
11367	24	1,29	0,95	1,62	B+	1,20	0,87	1,54	B+
EQME10187	25	0,46	0,09	0,83		0,37	0,01	0,73	
11339	30	-0,03	-0,36	0,30		0,15	-0,18	0,48	
11384	31	-0,21	-0,54	0,11		-0,09	-0,41	0,23	
11347	32	0,03	-0,34	0,40		0,07	-0,30	0,44	
11293	33	0,26	-0,14	0,67		0,25	-0,15	0,65	
11338	34	0,15	-0,16	0,47		0,24	-0,08	0,55	
EQME21037	35	-0,30	-0,71	0,11		-0,46	-0,86	-0,06	
11362	36	-0,53	-0,89	-0,18		-0,50	-0,86	-0,15	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.42b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC: Composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11393	7	0,09	0,00		0,11	0,00	
11348	8	-0,03	0,00		-0,01	0,00	
11455	9	-0,03	0,12		-0,02	0,23	
11454	10	-0,06	0,07		-0,11	0,00	
11408	26	0,05	0,00		0,06	0,00	
11452	27	-0,09	0,00		-0,06	0,01	
11453	28	-0,07	0,01		-0,06	0,02	
11404	29	0,00	0,00		-0,01	0,11	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.43a Statistiques en fonction du sexe des élèves pour les items CM: Composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
13102	1	-0,64	-1,13	-0,16		-0,62	-1,09	-0,14	
10993	2	0,94	0,58	1,29		0,77	0,42	1,12	
12651	3	0,20	-0,13	0,53		0,24	-0,08	0,57	
13281	4	1,38	0,96	1,79	B+	1,34	0,92	1,76	B+
13280	5	0,77	0,37	1,17		0,74	0,35	1,14	
11141	6	0,00	-0,52	0,53		-0,17	-0,70	0,35	
13252	11	0,66	0,25	1,06		0,79	0,38	1,20	
11001	12	-0,31	-0,66	0,04		-0,49	-0,84	-0,14	
13342	13	-0,17	-0,48	0,14		-0,09	-0,40	0,22	
10995	14	0,18	-0,14	0,50		0,29	-0,04	0,61	
13239	15	0,37	0,04	0,70		0,64	0,31	0,98	
13251	16	0,64	0,27	1,02		0,92	0,54	1,29	
13254	17	0,26	-0,06	0,58		0,20	-0,12	0,52	
11123	18	0,58	0,25	0,91		0,59	0,26	0,92	
13311	19	-1,01	-1,42	-0,59	B-	-1,17	-1,59	-0,75	B-
13103	20	0,06	-0,28	0,40		0,19	-0,14	0,53	
12606	21	-0,40	-0,72	-0,08		-0,28	-0,60	0,04	
13257	22	1,57	1,03	2,11	C+	1,16	0,64	1,68	B+
11032	23	0,60	0,21	1,00		0,62	0,22	1,01	
12639	24	-0,62	-1,06	-0,17		-0,80	-1,25	-0,35	
OQMF31545	25	-0,43	-0,89	0,03		-0,18	-0,64	0,27	
12642	30	0,76	0,41	1,10		0,65	0,31	0,98	
10994	31	1,09	0,68	1,49	B+	1,09	0,68	1,50	B+
11272	32	0,12	-0,20	0,43		0,27	-0,04	0,59	
11112	33	0,23	-0,09	0,54		0,05	-0,27	0,37	
12647	34	0,68	0,31	1,05		0,35	-0,02	0,72	
10988	35	-0,18	-0,55	0,18		0,13	-0,24	0,50	
12641	36	-0,27	-0,60	0,06		-0,23	-0,55	0,10	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.43b Statistiques en fonction du sexe des élèves pour les items RC: Composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
13105	7	-0,01	0,13		-0,03	0,05	
13095	8	-0,15	0,00		-0,17	0,00	B-
13313	9	0,03	0,03		0,05	0,00	
13265	10	0,02	0,33		0,03	0,19	
OQMF31569	26	-0,04	0,20		-0,04	0,26	
13219	27	-0,05	0,11		-0,01	0,04	
13341	28	-0,12	0,00		-0,17	0,00	
13326	29	-0,13	0,00		-0,13	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.44a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM : Composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11583	1	-0,11	-0,56	0,33		-0,05	-0,50	0,40	
13344	2	-0,62	-1,06	-0,17		-0,54	-0,98	-0,11	
13021	3	-0,19	-0,53	0,15		-0,17	-0,51	0,17	
11573	4	0,05	-0,36	0,46		-0,10	-0,51	0,32	
13352	5	-0,47	-0,79	-0,15		-0,66	-0,98	-0,34	
13355	6	0,56	0,21	0,91		0,55	0,20	0,89	
13348	11	-0,07	-0,39	0,24		-0,03	-0,35	0,29	
13322	12	1,22	0,84	1,59	B+	1,17	0,80	1,54	B+
13361	13	-0,11	-0,46	0,24		-0,37	-0,73	-0,02	
11530	14	0,50	0,18	0,81		0,45	0,14	0,77	
11604	15	-0,38	-0,77	0,01		-0,22	-0,61	0,17	
11576	16	-0,19	-0,52	0,14		-0,35	-0,68	-0,02	
13353	17	-0,03	-0,36	0,30		-0,06	-0,40	0,27	
13316	18	0,75	0,37	1,12		0,84	0,46	1,21	
OQMF20842	19	0,02	-0,33	0,37		0,32	-0,03	0,68	
13354	20	-0,14	-0,68	0,40		0,00	-0,54	0,54	
11568	21	-0,43	-0,77	-0,09		-0,45	-0,79	-0,11	
11649	22	1,07	0,74	1,41	B+	0,97	0,64	1,30	
11544	23	0,58	0,22	0,93		0,87	0,51	1,24	
11525	24	-0,38	-0,70	-0,05		-0,35	-0,68	-0,03	
13333	25	0,72	0,39	1,04		0,88	0,55	1,20	
13359	30	-0,41	-0,77	-0,04		-0,33	-0,69	0,04	
13335	31	-0,16	-0,49	0,17		-0,19	-0,52	0,14	
13358	32	-0,21	-0,52	0,11		-0,34	-0,66	-0,03	
13357	33	0,18	-0,15	0,52		0,14	-0,20	0,48	
11482	34	-0,54	-0,88	-0,20		-0,69	-1,03	-0,36	
11486	35	0,26	-0,07	0,60		0,12	-0,22	0,46	
13312	36	0,26	-0,13	0,64		0,30	-0,09	0,68	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.44b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC : Composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11660	7	0,01	0,01		-0,02	0,10	
13328	8	-0,04	0,03		-0,04	0,00	
13362	9	0,04	0,29		0,08	0,00	
13319	10	-0,06	0,01		-0,08	0,02	
11511	26	-0,03	0,46		0,01	0,34	
11642	27	-0,04	0,00		-0,06	0,00	
12574	28	-0,04	0,01		-0,04	0,00	
13364	29	0,05	0,02		0,05	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.45a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM : Composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME31605	1	-0,40	-0,77	-0,03		-0,20	-0,56	0,16	
10691	2	-0,25	-0,58	0,08		-0,32	-0,65	0,02	
EQME10049	3	0,55	0,18	0,92		0,41	0,05	0,77	
10814	4	-0,41	-0,76	-0,06		-0,42	-0,76	-0,07	
10689	5	0,05	-0,33	0,42		0,18	-0,20	0,55	
13153	6	0,66	0,29	1,03		0,27	-0,10	0,63	
EQME10124	11	-0,44	-0,77	-0,11		-0,38	-0,71	-0,05	
13164	12	-0,13	-0,45	0,18		-0,41	-0,73	-0,10	
10957	13	0,47	0,12	0,82		0,47	0,12	0,83	
EQME31590	14	0,26	-0,12	0,64		0,07	-0,31	0,45	
10729	15	-0,02	-0,34	0,30		0,15	-0,17	0,47	
EQME20830	16	0,01	-0,31	0,33		0,45	0,13	0,76	
10782	17	-0,07	-0,38	0,25		0,00	-0,32	0,32	
EQME31603	18	0,33	-0,08	0,75		0,21	-0,21	0,63	
EQME10028	19	-0,25	-0,76	0,26		-0,33	-0,87	0,20	
EQME10003	20	0,20	-0,13	0,53		0,41	0,09	0,74	
EQME10016	21	0,37	-0,03	0,77		0,36	-0,04	0,77	
EQME20875	22	-0,11	-0,49	0,28		-0,13	-0,52	0,26	
EQME31501	23	0,82	0,45	1,19		0,54	0,17	0,90	
EQME20831	24	0,30	-0,04	0,64		0,25	-0,09	0,58	
EQME10100	25	0,06	-0,35	0,47		-0,08	-0,49	0,33	
EQME10116	30	-0,82	-1,17	-0,46		-0,59	-0,94	-0,24	
10887	31	-0,11	-0,46	0,23		0,07	-0,28	0,41	
EQME31552	32	0,26	-0,07	0,59		0,22	-0,11	0,54	
13136	33	0,02	-0,32	0,37		0,10	-0,25	0,45	
10850	34	-0,06	-0,44	0,32		0,16	-0,21	0,54	
13092	35	0,33	0,00	0,66		0,03	-0,29	0,36	
13091	36	-0,24	-0,56	0,09		-0,06	-0,38	0,26	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.45b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC : Composante mathématiques, cycle primaire (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
13132	7	0,01	0,85		0,01	0,71	
EQME10064	8	0,00	0,66		-0,03	0,17	
EQME10132	9	0,00	0,94		0,02	0,59	
10845	10	0,07	0,00		0,00	0,00	
10963	26	-0,02	0,01		0,00	0,51	
10791	27	0,00	0,56		-0,04	0,59	
10964	28	-0,01	0,23		0,00	0,83	
10848	29	0,05	0,06		0,01	0,82	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.46a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM : Composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME21007	1	0,35	-0,08	0,78		-0,02	-0,45	0,41	
11374	2	0,45	0,11	0,80		0,24	-0,10	0,59	
11412	3	0,16	-0,20	0,52		0,19	-0,17	0,55	
11304	4	0,69	0,34	1,03		0,66	0,32	1,00	
11313	5	0,28	-0,05	0,60		0,31	-0,02	0,64	
EQME21026	6	0,14	-0,28	0,57		-0,16	-0,59	0,27	
11175	11	0,08	-0,25	0,41		0,09	-0,25	0,42	
EQME10290	12	-0,53	-0,87	-0,19		-0,46	-0,81	-0,12	
11300	13	-0,37	-0,69	-0,04		-0,42	-0,74	-0,10	
11344	14	-0,63	-1,14	-0,13		-0,73	-1,25	-0,22	
13033	15	-0,54	-0,88	-0,19		-0,73	-1,07	-0,38	
EQME21097	16	-0,06	-0,39	0,28		0,12	-0,21	0,45	
11312	17	-0,06	-0,39	0,27		0,17	-0,16	0,49	
11447	18	-0,09	-0,51	0,33		0,09	-0,33	0,50	
3459676	19	-0,90	-1,24	-0,55		-0,48	-0,82	-0,13	
EQME10231	20	-0,07	-0,40	0,26		0,05	-0,28	0,39	
EQME21095	21	0,45	0,11	0,79		0,33	-0,01	0,67	
13041	22	-0,96	-1,48	-0,45		-0,33	-0,87	0,21	
11299	23	0,65	0,30	1,01		0,68	0,33	1,03	
11367	24	0,06	-0,27	0,39		0,03	-0,30	0,36	
EQME10187	25	0,30	-0,05	0,66		0,61	0,25	0,97	
11339	30	0,19	-0,14	0,52		0,38	0,05	0,72	
11384	31	-0,78	-1,11	-0,45		-0,87	-1,21	-0,54	
11347	32	1,15	0,80	1,50	B+	1,24	0,89	1,60	B+
11293	33	0,14	-0,25	0,53		0,08	-0,32	0,48	
11338	34	-0,37	-0,68	-0,05		-0,66	-0,98	-0,34	
EQME21037	35	0,02	-0,37	0,41		0,29	-0,11	0,69	
11362	36	-0,33	-0,68	0,02		-0,39	-0,75	-0,04	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.46b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC : Composante mathématiques, cycle moyen (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11393	7	-0,05	0,17		-0,07	0,02	
11348	8	0,10	0,00		0,11	0,00	
11455	9	-0,08	0,00		-0,11	0,00	
11454	10	-0,02	0,03		-0,02	0,11	
11408	26	0,00	0,60		0,02	0,79	
11452	27	0,01	0,04		-0,01	0,47	
11453	28	-0,01	0,81		-0,01	0,78	
11404	29	0,02	0,96		0,01	0,73	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.47a Statistiques FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items CM : Composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
13102	1	0,11	-0,49	0,70		0,48	-0,12	1,09	
10993	2	-0,06	-0,51	0,39		-0,10	-0,55	0,36	
12651	3	-0,50	-0,94	-0,07		-0,43	-0,86	0,01	
13281	4	-0,50	-1,02	0,03		-0,24	-0,78	0,30	
13280	5	0,27	-0,22	0,77		0,32	-0,18	0,83	
11141	6	-0,16	-0,84	0,52		-0,42	-1,09	0,25	
13252	11	-0,67	-1,19	-0,15		-0,26	-0,79	0,26	
11001	12	0,07	-0,38	0,51		-0,02	-0,47	0,43	
13342	13	-0,06	-0,47	0,34		-0,05	-0,45	0,36	
10995	14	-0,41	-0,83	0,01		-0,20	-0,62	0,22	
13239	15	0,09	-0,34	0,51		-0,17	-0,60	0,26	
13251	16	-0,03	-0,51	0,44		0,00	-0,47	0,48	
13254	17	0,13	-0,28	0,55		0,22	-0,20	0,64	
11123	18	-0,68	-1,12	-0,25		-0,49	-0,93	-0,05	
13311	19	-0,25	-0,78	0,28		-0,37	-0,90	0,16	
13103	20	0,03	-0,41	0,47		-0,04	-0,48	0,40	
12606	21	-0,38	-0,80	0,05		-0,41	-0,84	0,01	
13257	22	0,11	-0,56	0,78		-0,01	-0,66	0,64	
11032	23	-0,31	-0,81	0,20		-0,10	-0,63	0,42	
12639	24	0,01	-0,57	0,58		-0,13	-0,69	0,43	
OQMF31545	25	-0,20	-0,77	0,38		-0,19	-0,78	0,40	
12642	30	0,59	0,15	1,03		0,76	0,32	1,21	
10994	31	-0,44	-0,96	0,08		0,15	-0,38	0,68	
11272	32	0,20	-0,21	0,60		0,09	-0,32	0,50	
11112	33	0,11	-0,31	0,54		0,30	-0,13	0,72	
12647	34	-0,15	-0,63	0,32		-0,20	-0,67	0,27	
10988	35	-0,38	-0,86	0,10		-0,34	-0,82	0,14	
12641	36	0,66	0,24	1,08		0,54	0,12	0,97	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.47b Statistiques FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items RC : Composante mathématiques, cycle primaire (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
13105	7	-0,04	0,29		0,01	0,49	
13095	8	-0,11	0,01		-0,06	0,09	
13313	9	-0,10	0,04		-0,09	0,04	
13265	10	0,02	0,59		0,01	0,09	
OQMF31569	26	0,04	0,61		0,04	0,49	
13219	27	0,03	0,21		0,06	0,00	
13341	28	0,01	0,49		0,01	0,92	
13326	29	-0,02	0,12		-0,02	0,02	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.48a Statistiques FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items CM : Composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
		Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
11583	1	-0,20	-0,99	0,59		0,00	-0,80	0,80	
13344	2	0,37	-0,39	1,13		0,23	-0,52	0,98	
13021	3	0,51	-0,10	1,12		0,48	-0,13	1,09	
11573	4	0,07	-0,67	0,82		-0,40	-1,11	0,32	
13352	5	-0,39	-0,96	0,18		-0,26	-0,83	0,32	
13355	6	-0,04	-0,66	0,58		-0,28	-0,89	0,33	
13348	11	-0,06	-0,62	0,50		0,01	-0,55	0,57	
13322	12	0,30	-0,35	0,96		-0,21	-0,87	0,45	
13361	13	-0,34	-0,96	0,28		-0,37	-0,99	0,25	
11530	14	0,52	-0,04	1,08		0,80	0,24	1,36	
11604	15	-0,13	-0,81	0,55		0,24	-0,44	0,93	
11576	16	-0,10	-0,68	0,49		0,08	-0,49	0,65	
13353	17	-0,08	-0,66	0,50		0,02	-0,56	0,61	
13316	18	-0,37	-1,05	0,31		-0,58	-1,26	0,09	
OQMF20842	19	-0,87	-1,50	-0,24		-0,85	-1,47	-0,23	
13354	20	1,12	0,20	2,03	B+	0,51	-0,37	1,39	
11568	21	0,30	-0,30	0,90		0,43	-0,17	1,03	
11649	22	-0,59	-1,18	-0,01		-0,46	-1,03	0,12	
11544	23	-0,13	-0,76	0,50		0,06	-0,58	0,70	
11525	24	-0,28	-0,85	0,30		0,13	-0,44	0,71	
13333	25	-0,32	-0,88	0,24		-0,51	-1,07	0,05	
13359	30	0,08	-0,56	0,72		0,09	-0,56	0,73	
13335	31	-0,05	-0,63	0,53		-0,32	-0,91	0,27	
13358	32	-0,31	-0,88	0,25		0,29	-0,28	0,86	
13357	33	-0,26	-0,87	0,35		0,00	-0,61	0,60	
11482	34	-0,55	-1,15	0,04		-0,31	-0,91	0,29	
11486	35	-0,04	-0,64	0,57		-0,23	-0,82	0,37	
13312	36	-0,46	-1,14	0,22		-0,44	-1,13	0,25	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Tableau 7.1.48b Statistiques FDI en fonction des élèves ALF/PANA pour les items RC : Composante mathématiques, cycle moyen (français)

Code de l'item	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
		Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
11660	7	-0,02	0,18		-0,12	0,01	
13328	8	-0,11	0,06		-0,12	0,02	
13362	9	0,04	0,81		0,05	0,58	
13319	10	0,07	0,07		0,07	0,09	
11511	26	-0,01	0,68		0,00	0,49	
11642	27	-0,15	0,00		0,00	0,06	
12574	28	-0,10	0,28		-0,05	0,63	
13364	29	-0,02	0,73		-0,04	0,78	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALF/PANA; + = privilégie les élèves non ALF/PANA.

Test de mathématiques, 9^e année

Statistiques relatives aux items selon la TCS et paramètres de l'item selon la TRI

Tableau 7.1.49 Statistiques relatives aux items–Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d'hiver (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Attente	Habilité	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
10080	2	NA1,04	AP	N	3	71,13	0,33	0,62	-0,72
10151	4	NA1,06	PS	N	1	35,21	0,33	1,00	1,14
EQME31830	5	NA2,01	KU	N	3	41,50	0,26	0,60	1,12
EQME31750	6	NA2,02	KU	N	4	61,87	0,34	0,71	-0,26
EQME31791	8	NA2,04	AP	N	2	66,84	0,34	0,64	-0,45
10110	10	NA1,05	PS	N	4*	63,11 (2,52)	0,53	0,37	-1,03
EQME31774	13	LR2,01	KU	R	3	81,85	0,30	0,64	-1,43
EQME10532	14	LR2,02	AP	R	4	45,75	0,30	0,65	0,78
EQME10513	16	LR2,03	AP	R	1	50,09	0,22	0,42	0,53
EQME10659	18	LR3,04	KU	R	4	88,96	0,23	0,56	-2,27
10197	20	LR3,05	AP	R	4	60,21	0,31	0,60	-0,06
EQME31778	21	LR4,02	PS	R	1	39,77	0,25	0,61	1,25
EQME31858	22	LR4,04	PS	R	3	69,46	0,35	0,63	-0,58
EQME31859	23	LR4,05	KU	R	3	85,87	0,29	0,69	-1,78
10134	24	LR4,06	AP	R	4	64,36	0,29	0,50	-0,35
EQME31847	28	LR4,02	PS	R	4*	43,95 (1,76)	0,45	0,34	0,34
EQME10587	31	MG2,02	KU	M	2	48,48	0,32	0,68	0,58
EQME10596	32	MG2,03	PS	M	2	50,98	0,38	0,96	0,37
10248	34	MG3,01	KU	M	3	55,15	0,26	0,52	0,29
EQME31761	35	MG3,02	AP	M	3	37,94	0,17	0,53	1,42
10115	36	MG2,03	PS	M	4*	62,30 (2,49)	0,56	0,51	-0,70
EQME21490	0	LR3,04	PS	R	3	46,09	0,38	0,95	0,60
10236	0	NA1,03	KU	N	3	74,47	0,30	0,57	-0,98
10135	0	MG2,03	AP	M	2	62,26	0,50	1,38	-0,15
10158	0	MG2,05	PS	M	2	29,94	0,19	0,77	1,85
10150	0	NA1,04	PS	N	3	47,38	0,30	0,67	0,67
10196	0	LR1,01	AP	R	4	53,22	0,35	0,71	0,31
10252	0	LR3,01	PS	R	4*	60,20 (2,41)	0,49	0,30	-0,96
10212	0	MG3,02	AP	M	4*	46,24 (1,85)	0,53	0,41	0,00
10250	0	NA2,08	AP	N	4*	61,44 (2,46)	0,59	0,42	-0,65
10164	0	LR1,01	AP	R	4*	67,97 (2,72)	0,52	0,35	-1,31

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. KU = Connaissance et compréhension; AP = Mise en application; PS = Habiletés de la pensée; N = Numération et algèbre; M = Mesure et géométrie;

R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.50 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d'hiver (anglais)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
10110	10	Pourcentage d'élèves	3,77	1,29	23,07	21,02	16,06	34,79
		Paramètres			-3,28	-0,34	0,35	-0,85
10115	36	Pourcentage d'élèves	4,43	1,15	18,42	19,25	34,74	22,02
		Paramètres			-2,44	-0,62	-0,76	1,00
10164	ND	Pourcentage d'élèves	3,94	0,54	25,90	9,46	13,55	46,60
		Paramètres			-3,83	1,13	-0,75	-1,80
10212	ND	Pourcentage d'élèves	10,82	1,01	34,96	22,12	18,62	12,47
		Paramètres			-2,22	0,44	0,50	1,28
10250	ND	Pourcentage d'élèves	10,34	2,28	22,61	11,07	13,80	39,90
		Paramètres			-1,67	0,56	-0,37	-1,14
10252	ND	Pourcentage d'élèves s	7,10	1,39	28,41	15,78	8,45	38,88
		Paramètres			-3,13	0,79	1,22	-2,70
EQME31847	28	Pourcentage d'élèves	10,73	0,99	34,01	27,07	21,17	6,04
		Paramètres			-2,43	0,23	0,70	2,87

Remarque : Le nombre total d'élèves est 16 715.

ND = non diffusé.

Tableau 7.1.51 Statistiques relatives aux items—Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	N° de la question	Attente	Habileté	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
EQME10623	1	NA1,03	KU	N	4	81,32	0,28	-1,43	0,56
10081	3	NA1,04	PS	N	2	59,38	0,33	0,08	0,62
EQME31750	6	NA2,02	KU	N	4	66,93	0,39	-0,26	0,71
14775	7	NA2,02	AP	N	2	43,69	0,18	1,49	0,39
EQME31811	9	NA2,06	KU	N	1	37,40	0,23	1,52	0,61
10141	11	NA2,04	AP	N	4*	76,84 (3,07)	0,48	-1,86	0,41
10085	12	LR1,01	AP	R	2	79,27	0,23	-1,58	0,42
EQME31774	13	LR2,01	KU	R	3	82,88	0,30	-1,43	0,64
14806	15	LR2,02	AP	R	1	49,35	0,20	1,02	0,35
EQME10513	16	LR2,03	AP	R	1	55,67	0,24	0,53	0,42
10153	17	LR3,03	PS	R	4	26,33	0,23	1,88	1,03
14817	19	LR3,05	KU	R	3	67,22	0,27	-0,47	0,48
EQME31858	22	LR4,04	PS	R	3	69,94	0,33	-0,58	0,63
EQME31859	23	LR4,05	KU	R	3	88,59	0,29	-1,78	0,69
14832	25	LR4,06	PS	R	2	65,88	0,32	-0,32	0,59
10251	26	LR2,02	AP	R	4*	73,52 (2,94)	0,37	-2,78	0,28
10165	27	LR3,04	AP	R	4*	50,47 (2,02)	0,48	-0,18	0,34
13008	29	MG1,0 3	AP	M	4	47,39	0,31	0,76	0,67
EQME31820	30	MG2,0 1	PS	M	2	20,90	0,17	2,43	0,58
10202	33	MG2,0 3	PS	M	2	38,05	0,28	1,28	0,75
EQME31761	35	MG3,0 2	AP	M	3	42,43	0,21	1,42	0,53
10116	37	MG3,0 2	AP	M	4*	47,18 (1,89)	0,54	-0,05	0,39
EQME10508	0	LR3,01	AP	R	2	50,35	0,34	0,56	0,76
10240	0	NA1,06	AP	N	1	51,19	0,29	0,60	0,56
EQME21446	0	MG3,0 1	KU	M	3	74,57	0,36	-0,77	0,71
10103	0	LR4,03	AP	R	4	61,29	0,33	-0,03	0,65
10104	0	MG2,0 5	KU	M	4	66,97	0,43	-0,30	0,91
10127	0	NA1,05	PS	N	4	59,58	0,33	0,06	0,61
10140	0	NA1,04	PS	N	4*	54,00 (2,16)	0,51	-0,83	0,39
14847	0	LR4,04	PS	R	4*	68,67 (2,75)	0,55	-1,19	0,50
10167	0	MG2,0 2	PS	M	4*	40,15 (1,61)	0,42	0,23	0,37

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. KU = Connaissance et compréhension; AP = Mise en application; PS = Habiletés de la pensée; N = Numération et algèbre; M = Mesure et géométrie;

R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.52 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
10116	37	Pourcentage d'élèves	13,05	1,56	31,78	25,03	7,39	21,18
		Paramètres			-1,73	0,24	2,14	-0,84
10140	ND	Pourcentage d'élèves	1,98	0,49	39,23	19,04	18,34	20,93
		Paramètres			-4,88	0,83	0,26	0,45
10141	11	Pourcentage d'élèves	0,92	0,11	17,37	4,84	26,72	50,03
		Paramètres			-5,20	1,11	-2,68	-0,66
10165	27	Pourcentage d'élèves	9,99	1,87	21,81	38,50	8,28	19,56
		Paramètres			-1,65	-1,14	2,87	-0,80
10167	ND	Pourcentage d'élèves	5,91	0,60	43,53	39,45	3,90	6,62
		Paramètres			-3,52	0,15	4,14	0,13
10251	26	Pourcentage d'élèves	0,31	0,12	5,50	35,80	16,09	42,18
		Paramètres			-6,34	-4,54	1,58	-1,80
14847	ND	Pourcentage d'élèves	1,82	0,15	12,66	27,57	24,30	33,50
		Paramètres			-3,35	-1,54	0,05	0,07

Remarque : Le nombre total d'élèves est 20 806.

ND = non diffusé.

Tableau 7.1.53 Statistiques relatives aux items–Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habileté	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
10214	1	NA1,02	KU	N	4	59,68	0,45	-0,06	1,08
EQME31972	2	NA1,03	AP	N	2	65,59	0,35	-0,39	0,73
10300	4	NA2,03	AP	N	2	67,78	0,31	-0,58	0,55
EQME10392	5	NA2,07	PS	N	4	34,77	0,42	0,91	1,29
10302	7	LR1,01	PS	R	3	55,48	0,26	0,24	0,48
EQME31941	10	LR2,04	KU	R	3	63,48	0,40	-0,22	0,79
EQME31973	11	LR3,02	AP	R	3	72,06	0,27	-0,90	0,50
EQME31971	12	LR3,03	KU	R	3	81,06	0,40	-1,14	0,97
EQME31894	13	LR2,05	AP	R	4*	61,45 (2,46)	0,54	-1,33	0,40
10177	15	AG1,02	KU	G	3	70,45	0,22	-0,97	0,38
EQME10334	17	AG2,01	PS	G	2	41,17	0,33	0,78	0,94
EQME31912	18	AG2,03	AP	G	2	56,16	0,33	0,06	0,66
EQME31995	19	AG3,01	KU	G	1	50,14	0,40	0,40	0,95
EQME31883	20	AG3,02	AP	G	1	54,36	0,39	0,13	0,87
10286	21	AG3,04	PS	G	3	82,19	0,30	-1,51	0,61
10273	22	AG2,01	AP	G	4*	61,51 (2,46)	0,60	-0,70	0,55
EQME31958	25	MG2,02	AP	M	1	54,90	0,37	0,16	0,77
10182	27	MG2,06	PS	M	2	47,47	0,32	0,63	0,65
EQME31948	28	MG3,01	KU	M	1	63,96	0,34	-0,36	0,74
EQME10325	29	MG3,01	AP	M	4	67,97	0,38	-0,53	0,78
10276	30	MG2,03	AP	M	4*	80,10 (3,20)	0,46	-1,84	0,48
EQME21249	0	NA2,06	KU	N	1	65,83	0,27	-0,48	0,49
10312	0	MG2,01	KU	M	4	73,32	0,32	-0,87	0,62
EQME21204	0	MG2,02	PS	M	3	60,68	0,43	-0,12	0,93
EQME10437	0	AG1,03	AP	G	1	82,41	0,34	-1,30	0,79
10283	0	LR2,02	PS	R	2	58,47	0,30	0,02	0,56
10179	0	LR2,03	AP	R	1	69,34	0,34	-0,59	0,67
10289	0	NA2,02	AP	N	4*	71,82 (2,87)	0,46	-1,60	0,34
10297	0	MG3,01	PS	M	4*	66,74 (2,67)	0,56	-1,14	0,40
10295	0	AG3,05	PS	G	4*	71,50 (2,86)	0,52	-1,31	0,34
10186	0	LR3,03	AP	R	4*	41,54 (1,66)	0,51	-0,22	0,40

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. KU = Connaissance et compréhension; AP = Mise en application; PS = Habiletés de la pensée; G = Géométrie analytique; M = Mesure et géométrie;

N = Numération et algèbre; R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.54 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d'hiver (anglais)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
10186	ND	Pourcentage d'élèves	5,21	2,67	59,98	8,37	5,66	18,11
		Paramètres			-3,58	2,77	0,89	-0,97
10273	22	Pourcentage d'élèves	4,64	0,69	16,92	26,66	28,60	22,49
		Paramètres			-2,32	-1,08	-0,15	0,74
10276	30	Pourcentage d'élèves	1,03	0,10	5,61	8,05	42,12	43,08
		Paramètres			-3,43	-1,44	-2,54	0,05
10289	ND	Pourcentage d'élèves	2,11	0,59	15,00	13,30	30,30	38,70
		Paramètres			-4,03	-0,43	-1,69	-0,25
10295	ND	Pourcentage d'élèves	6,30	0,41	18,96	9,55	11,16	53,62
		Paramètres			-2,75	0,59	-0,51	-2,57
10297	ND	Pourcentage d'élèves	4,92	0,84	23,58	16,32	6,63	47,71
		Paramètres			-3,03	-0,02	1,16	-2,66
EQME31894	13	Pourcentage d'élèves	1,33	0,30	30,85	16,65	21,84	29,04
		Paramètres			-5,22	0,39	-0,46	-0,02

Remarque. : Le nombre total d'élèves st 42 294.

ND = non diffusé.

Tableau 7.1.55 Statistiques relatives aux items–Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habilité	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
EQME31972	2	NA1,03	AP	N	2	68,42	0,37	-0,39	0,73
EQME21271	3	NA2,01	KU	N	1	82,11	0,20	-2,02	0,39
EQME10392	5	NA2,07	PS	N	4	38,57	0,43	0,91	1,29
10316	6	NA2,08	AP	N	4*	73,64 (2,95)	0,50	-1,55	0,39
10219	8	LR2,01	PS	R	3	67,99	0,34	-0,40	0,66
EQME10381	9	LR2,03	AP	R	4	87,80	0,21	-2,40	0,46
EQME31941	10	LR2,04	KU	R	3	64,82	0,38	-0,22	0,79
EQME31973	11	LR3,02	AP	R	3	73,53	0,28	-0,90	0,50
EQME31971	12	LR3,03	KU	R	3	84,01	0,39	-1,14	0,97
10321	14	LR3,01	PS	R	4*	48,32 (1,93)	0,49	-0,35	0,33
EQME21221	16	AG1,03	AP	G	2	70,77	0,37	-0,50	0,77
EQME10334	17	AG2,01	PS	G	2	45,47	0,36	0,78	0,94
EQME31912	18	AG2,03	AP	G	2	61,13	0,33	0,06	0,66
EQME31995	19	AG3,01	KU	G	1	51,61	0,39	0,40	0,95
EQME31883	20	AG3,02	AP	G	1	58,88	0,40	0,13	0,87
10231	23	AG3,04	PS	G	4*	64,41 (2,58)	0,49	-1,06	0,33
10311	24	MG1,01	KU	M	4	67,11	0,41	-0,29	0,89
EQME31958	25	MG2,02	AP	M	1	57,85	0,37	0,16	0,77
EQME10471	26	MG2,03	PS	M	2	73,01	0,37	-0,64	0,75
EQME31948	28	MG3,01	KU	M	1	69,28	0,37	-0,36	0,74
EQME10325	29	MG3,01	AP	M	4	71,94	0,38	-0,53	0,78
EQME31917	31	MG3,01	PS	M	4*	77,27 (3,09)	0,49	-1,46	0,35
10180	0	AG3,03	PS	G	1	58,19	0,44	0,12	1,07
10278	0	NA1,01	KU	N	4	81,82	0,23	-1,74	0,45
EQME21223	0	LR1,04	PS	R	3	65,11	0,27	-0,31	0,47
EQME10477	0	NA2,02	AP	N	4	79,11	0,34	-1,03	0,72
10313	0	MG2,06	PS	M	4	66,36	0,42	-0,26	0,90
EQME10321	0	AG1,02	KU	G	3	86,90	0,22	-2,25	0,47
10322	0	AG2,04	AP	G	4*	52,64 (2,11)	0,58	-0,29	0,56
10232	0	MG2,06	AP	M	4*	89,24 (3,57)	0,37	-2,46	0,35
10291	0	LR1,04	AP	R	4*	66,64 (2,67)	0,49	-1,16	0,33

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. KU = Connaissance et compréhension; AP = Mise en application; PS = Habiletés de la pensée; G = Géométrie analytique; M = Mesure et géométrie;

N = Numération et algèbre; R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.56 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
10231	23	Pourcentage d'élèves	4,26	0,59	18,41	25,91	15,91	34,93
		Paramètres			-3,14	-1,00	0,87	-0,96
10232	ND	Pourcentage d'élèves	0,90	0,16	3,25	7,42	14,19	74,07
		Paramètres			-3,20	-2,29	-1,56	-2,77
10291	ND	Pourcentage d'élèves	3,68	0,71	19,14	17,80	22,91	35,77
		Paramètres			-3,44	-0,30	-0,48	-0,41
10316	6	Pourcentage d'élèves	1,26	0,69	12,81	17,81	23,56	43,87
		Paramètres			-3,87	-1,11	-0,60	-0,63
10321	14	Pourcentage d'élèves	6,19	2,50	45,05	13,57	9,68	23,01
		Paramètres			-3,42	1,99	0,87	-0,84
10322	ND	Pourcentage d'élèves	3,75	0,47	26,64	35,78	21,11	12,26
		Paramètres			-2,81	-0,61	0,83	1,45
EQME31917	31	Pourcentage d'élèves	4,29	0,34	9,76	15,30	12,54	57,77
		Paramètres			-2,24	-1,37	0,11	-2,33

Remarque : Le nombre total d'élèves est 54 381.

ND = non diffusé.

Tableau 7.1.57 Statistiques relatives aux items–Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (français)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habilité	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
OQMF21301	1	PNA1	CC	N	2	57,86	0,14	0,78	0,36
CMS9575	2	PNA1	MA	N	4	75,25	0,31	-0,86	0,57
OQMF31746	3	PNA2	MA	N	1	60,20	0,36	0,05	0,72
OQMF21318	5	PNA2	CC	N	3	44,15	0,25	1,14	0,56
OQMF31759	6	PNA3	MA	N	4	58,19	0,31	0,37	0,55
OQMF31764	8	PNA1	MA	N	4*	68,06 (2,72)	0,50	-0,97	0,31
CMS9884	11	PRA1	CC	R	4	43,48	0,31	1,10	0,66
OQMF21346	12	PRA1	HP	R	2	58,19	0,35	0,38	0,64
OQMF31778	13	PRA2	CC	R	4	58,86	0,43	0,53	1,18
13475	14	PRA2	MA	R	4	43,48	0,48	0,82	1,31
CMS9746	15	PRA3	CC	R	1	48,83	0,36	0,69	0,93
OQMF21371	16	PRA3	MA	R	3	60,20	0,46	0,11	1,04
OQMF31768	19	PRA3	HP	R	4*	49,75 (1,99)	0,45	0,11	0,29
OQMF21386	20	PMA1	HP	M	2	33,11	0,23	1,60	0,88
CMS9747	21	PMA2	CC	M	3	49,83	0,45	0,56	1,03
OQMF31814	22	PMA2	HP	M	3	43,48	0,31	1,07	0,68
OQMF31824	24	PMA3	MA	M	2	62,88	0,23	-0,12	0,37
OQMF21416	25	PMA3	HP	M	3	43,81	0,24	1,27	0,38
OQMF21427	27	PMA4	MA	M	2	73,24	0,22	-1,56	0,37
OQMF21433	28	PMA4	HP	M	1	53,51	0,33	0,50	0,81
OQMF31838	29	PMA1	MA	M	4*	56,94 (2,28)	0,57	-0,44	0,43
OQMF31752	0	PNA2	CC	N	1	46,82	0,32	0,84	0,77
CMS10021	0	PNA3	HP	N	2	65,55	0,29	-0,24	0,52
OQMF21399	0	PMA2	MA	M	1	57,86	0,37	0,24	0,71
OQMF31770	0	PRA1	MA	R	1	51,51	0,47	0,46	1,28
OQMF31783	0	PRA3	HP	R	4	60,20	0,32	0,12	0,58
OQMF31850	0	PMA4	CC	M	3	67,22	0,30	-0,31	0,56
CMS10037	0	PNA3	HP	N	4*	60,79 (2,43)	0,54	-0,71	0,40
CMS9759	0	PRA2	MA	R	4*	50,59 (2,02)	0,54	-0,42	0,41
OQMF31839	0	PMA2	HP	M	4*	60,62 (2,42)	0,53	-0,73	0,42
OQMF31791	0	PRA1	MA	R	4*	46,40 (1,86)	0,51	-0,14	0,40

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. CC = Connaissance et compréhension; MA = Mise en application; HP = Habiletés de la pensée; N = Numération et algèbre; M = Mesure et géométrie;

R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.58 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d'hiver (français)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
CMS10037	ND	Pourcentage d'élèves	4,01	0,67	25,75	17,39	26,09	26,09
		Paramètres			-3,28	0,27	-0,43	0,62
CMS9759	ND	Pourcentage d'élèves	3,68	1,34	43,81	17,39	11,37	22,41
		Paramètres			-3,70	1,22	0,97	-0,16
OQMF31764	8	Pourcentage d'élèves	6,02	2,01	14,72	19,06	13,38	44,82
		Paramètres			-1,89	-0,84	0,70	-1,84
OQMF31768	19	Pourcentage d'élèves	14,72	0,33	20,74	30,10	18,39	15,72
		Paramètres			-1,11	-0,82	1,34	1,02
OQMF31791	ND	Pourcentage d'élèves	4,68	0,67	41,81	28,09	11,37	13,38
		Paramètres			-3,57	0,55	1,78	0,67
OQMF31838	29	Pourcentage d'élèves	5,35	1,34	27,42	21,07	21,07	23,75
		Paramètres			-2,67	0,12	0,24	0,54
OQMF31839	ND	Pourcentage d'élèves	3,01	0,67	18,39	33,11	21,40	23,41
		Paramètres			-3,10	-1,15	0,78	0,54

Remarque : Le nombre total d'élèves est 299.

ND = non diffusé.

Tableau 7.1.59 Statistiques relatives aux items–Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habileté	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
OQMF21301	1	PNA1	CC	N	2	49,13	0,21	0,78	0,36
OQMF31746	3	PNA2	MA	N	1	58,36	0,37	0,05	0,72
CMS9974	4	PNA2	CC	N	2	69,20	0,31	-0,61	0,59
OQMF21318	5	PNA2	CC	N	3	42,68	0,24	1,14	0,56
OQMF31759	6	PNA3	MA	N	4	52,60	0,30	0,37	0,55
CMS10023	7	PNA3	HP	N	1	35,52	0,30	1,21	0,92
CMS9995	9	PNA3	HP	N	4*	31,69 (1,27)	0,52	0,71	0,41
13474	10	PRA1	MA	R	1	74,05	0,25	-1,09	0,47
OQMF21346	12	PRA1	HP	R	2	51,56	0,31	0,38	0,64
OQMF31778	13	PRA2	CC	R	4	44,29	0,38	0,53	1,18
13475	14	PRA2	MA	R	4	36,79	0,43	0,82	1,31
OQMF21371	16	PRA3	MA	R	3	56,63	0,41	0,11	1,04
OQMF31784	17	PRA3	HP	R	3	47,64	0,28	0,73	0,55
OQMF31796	18	PRA2	MA	R	4*	32,21 (1,29)	0,39	1,04	0,36
OQMF21386	20	PMA1	HP	M	2	31,72	0,22	1,60	0,88
OQMF31811	23	PMA2	MA	M	2	55,94	0,39	0,14	0,83
OQMF21416	25	PMA3	HP	M	3	46,02	0,19	1,27	0,38
OQMF31847	26	PMA4	CC	M	1	62,17	0,21	-0,23	0,36
OQMF21427	27	PMA4	MA	M	2	78,32	0,21	-1,56	0,37
OQMF21433	28	PMA4	HP	M	1	48,79	0,38	0,50	0,81
OQMF31841	30	PMA3	HP	M	4*	60,99 (2,44)	0,50	-1,12	0,33
CMS10031	0	PRA3	CC	R	2	74,63	0,28	-1,02	0,54
OQMF31807	0	PMA2	CC	M	2	44,52	0,17	1,48	0,34
OQMF31806	0	PMA2	HP	M	3	43,14	0,33	0,88	0,69
CMS9887	0	PRA1	CC	R	2	60,21	0,33	-0,04	0,72
CMS9700	0	PNA1	MA	N	2	31,49	0,19	1,98	0,62
OQMF31826	0	PMA3	MA	M	3	60,21	0,35	-0,04	0,74
CMS9718	0	PRA1	MA	R	4*	59,31 (2,37)	0,55	-0,94	0,57
CMS9626	0	PNA1	MA	N	4*	52,65 (2,11)	0,47	-0,64	0,35
OQMF21395	0	PMA1	MA	M	4*	53,58 (2,14)	0,56	-0,38	0,40

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. CC = Connaissance et compréhension; MA = Mise en application; HP = Habiletés de la pensée; N = Numération et algèbre; M = Mesure et géométrie;

R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.60 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
CMS9626	ND	Pourcentage d'élèves	2,77	1,96	34,95	22,72	20,18	17,42
		Paramètres			-4,10	0,42	0,32	0,80
CMS9718	ND	Pourcentage d'élèves	0,58	0,81	13,61	50,40	15,57	19,03
		Paramètres			-3,52	-1,91	1,24	0,43
CMS9995	9	Pourcentage d'élèves	21,91	5,54	41,75	16,15	5,88	8,77
		Paramètres			-1,01	1,45	1,99	0,40
OQMF21378	ND	Pourcentage d'élèves	3,00	0,46	13,96	16,49	14,76	51,33
		Paramètres			-3,79	-0,93	0,00	-2,41
OQMF21395	ND	Pourcentage d'élèves	10,73	1,96	23,76	26,99	9,69	26,87
		Paramètres			-1,65	-0,51	1,59	-0,95
OQMF31796	18	Pourcentage d'élèves	11,19	2,42	54,90	22,84	6,34	2,31
		Paramètres			-2,73	1,51	2,66	2,72
OQMF31841	30	Pourcentage d'élèves	3,69	1,15	30,91	17,07	9,80	37,37
		Paramètres			-4,08	0,65	0,95	-2,02

Remarque : Le nombre total d'élèves est 867.

ND : non diffusé.

Tableau 7.1.61 Statistiques relatives aux items–Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (français)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habilité	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
OQMF31944	2	DNA2	CC	N	1	65,11	0,32	-0,36	0,50
OQMF10395	4	DNA3	CC	N	3	83,50	0,31	-1,58	0,57
OQMF31905	5	DNA4	MA	N	4	53,96	0,33	0,19	0,59
OQMF20949	6	DNA4	HP	N	4	50,26	0,39	0,50	0,94
OQMF20904	7	DNA3	MA	N	4*	59,23 (2,37)	0,51	-0,94	0,42
OQMF31886	10	DRA1	MA	R	4	87,49	0,39	-1,37	1,09
CMS9682	11	DRA2	CC	R	3	45,29	0,32	0,84	0,72
OQMF31868	12	DRA2	MA	R	1	65,71	0,47	-0,33	0,86
OQMF31930	13	DRA3	HP	R	1	38,96	0,45	0,86	1,30
OQMF31949	14	DRA3	MA	R	2	78,52	0,17	-1,85	0,31
CMS9674	15	DRA1	MA	R	4*	42,60 (1,70)	0,54	0,10	0,40
CMS10056	18	DGA1	MA	G	2	45,29	0,31	0,83	0,79
CMS9958	19	DGA1	HP	G	3	46,04	0,41	0,64	0,98
OQMF31932	20	DGA2	HP	G	4	40,54	0,34	1,02	0,94
OQMF31911	21	DGA2	CC	G	3	54,71	0,39	0,39	0,79
CMS9970	22	DGA1	MA	G	4*	62,98 (2,52)	0,62	-0,54	0,55
OQMF21011	24	DMA2	MA	M	4	70,01	0,44	-0,45	0,73
OQMF21018	25	DMA3	CC	M	1	60,29	0,45	-0,04	0,92
OQMF31957	26	DMA3	HP	M	3	48,53	0,33	0,56	0,65
OQMF21024	27	DMA4	CC	M	1	72,19	0,28	-0,86	0,47
OQMF31917	28	DMA4	MA	M	1	44,69	0,29	1,00	0,73
13514	30	DMA4	HP	M	4*	51,85 (2,07)	0,53	-0,27	0,36
CMS9669	0	DMA1	HP	M	3	68,05	0,41	-0,39	0,77
CMS9660	0	DRA1	HP	R	3	68,50	0,49	-0,32	1,19
CMS9657	0	DNA1	MA	N	2	67,14	0,26	-0,49	0,46
OQMF10391	0	DNA3	MA	N	2	73,70	0,33	-0,82	0,61
OQMF31952	0	DMA2	CC	M	2	49,81	0,39	0,52	0,92
CMS10054	0	DGA1	CC	G	1	70,99	0,42	-0,53	0,84
OQMF10361	0	DMA3	HP	M	4*	76,58 (3,06)	0,50	-1,60	0,39
OQMF20917	0	DNA4	MA	N	4*	77,83 (3,11)	0,46	-1,71	0,32
OQMF31900	0	DRA3	HP	R	4*	66,20 (2,65)	0,62	-0,82	0,52

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. CC = Connaissance et compréhension; MA = Mise en application; HP = Habiletés de la pensée; G = Géométrie analytique; M = Mesure et géométrie;

N = Numération et algèbre; R = Relations; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.62 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d'hiver (français)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
13514	30	Pourcentage d'élèves	7,46	3,32	32,03	17,03	19,37	20,80
		Paramètres			-2,43	0,82	0,01	0,53
CMS9674	15	Pourcentage d'élèves	9,27	5,43	41,90	19,52	6,10	17,78
		Paramètres			-2,07	1,08	2,12	-0,72
CMS9970	22	Pourcentage d'élèves	6,25	3,77	16,73	15,15	27,51	30,60
		Paramètres			-1,88	-0,19	-0,52	0,45
OQMF10361	ND	Pourcentage d'élèves	1,28	1,21	10,63	12,58	26,68	47,63
		Paramètres			-3,37	-0,98	-1,40	-0,64
OQMF20904	7	Pourcentage d'élèves	0,98	0,68	22,53	28,33	32,18	15,30
		Paramètres			-4,61	-0,75	-0,08	1,67
OQMF20917	ND	Pourcentage d'élèves	2,19	1,28	8,74	15,90	16,80	55,09
		Paramètres			-2,75	-1,75	-0,34	-1,98
OQMF31900	ND	Pourcentage d'élèves	4,82	1,21	19,52	15,60	21,33	37,53
		Paramètres			-2,37	-0,30	-0,42	-0,19

Remarque : Le nombre total d'élèves est 1 327.

ND = non diffusé.

Tableau 7.1.63 Statistiques relatives aux items–Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l’item	N° de la question	Attente	Habileté	Domaine	Clé de réponse/ Score maximal	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI	
						Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position	Pente
CMS9769	1	DNA1	MA	N	2	62,18	0,28	-0,16	0,50
OQMF31944	2	DNA2	CC	N	1	65,46	0,26	-0,36	0,50
OQMF31865	3	DNA3	MA	N	4	38,87	0,24	1,36	0,60
OQMF10395	4	DNA3	CC	N	3	82,22	0,26	-1,58	0,57
OQMF31905	5	DNA4	MA	N	4	58,08	0,33	0,19	0,59
OQMF20911	8	DNA4	MA	N	4*	47,97 (1,92)	0,55	-0,22	0,37
CMS10049	9	DRA1	HP	R	3	51,19	0,32	0,48	0,68
OQMF31886	10	DRA1	MA	R	4	87,27	0,38	-1,37	1,09
OQMF31868	12	DRA2	MA	R	1	67,72	0,37	-0,33	0,86
OQMF31949	14	DRA3	MA	R	2	76,23	0,18	-1,85	0,31
CMS9969	16	DRA3	HP	R	4*	49,62 (1,98)	0,54	-0,12	0,50
OQMF20982	17	DGA1	CC	G	3	75,07	0,34	-0,87	0,70
CMS9958	19	DGA1	HP	G	3	45,80	0,38	0,64	0,98
OQMF31932	20	DGA2	HP	G	4	37,78	0,36	1,02	0,94
OQMF31911	21	DGA2	CC	G	3	50,70	0,37	0,39	0,79
CMS9970	22	DGA1	MA	G	4*	60,00 (2,40)	0,63	-0,54	0,55
CMS9813	23	DMA1	HP	M	3	39,85	0,47	0,75	1,33
OQMF21011	24	DMA2	MA	M	4	67,46	0,35	-0,45	0,73
OQMF21018	25	DMA3	CC	M	1	60,83	0,42	-0,04	0,92
OQMF31957	26	DMA3	HP	M	3	51,07	0,31	0,56	0,65
OQMF31917	28	DMA4	MA	M	1	41,02	0,29	1,00	0,73
OQMF31874	29	DMA2	HP	M	4*	69,78 (2,79)	0,50	-1,54	0,40
CMS9806	0	DRA3	HP	R	2	56,16	0,31	0,21	0,60
OQMF20950	0	DNA4	HP	N	4	38,49	0,41	0,88	1,16
CMS9947	0	DRA2	CC	R	2	62,30	0,31	-0,16	0,56
OQMF21008	0	DMA2	CC	M	4	71,56	0,27	-0,86	0,48
OQMF10331	0	DGA1	MA	G	3	58,49	0,45	0,04	1,05
CMS9694	0	DMA4	CC	M	3	80,41	0,28	-1,41	0,56
CMS9968	0	DRA1	MA	R	4*	61,75 (2,47)	0,56	-1,03	0,39
CMS10066	0	DMA4	HP	M	4*	55,54 (2,22)	0,64	-0,54	0,54
OQMF20902	0	DNA3	MA	N	4*	60,65 (2,43)	0,52	-0,94	0,48

Remarque : Le paramètre de pseudo-chance a été établi à une constante de 0,2 pour les items à choix multiple. CC = Connaissance et compréhension; MA = Mise en application; HP = Habiletés de la pensée; G : Géométrie analytique; M = Mesure et géométrie;

N = Numération et algèbre; R = Relations; ND = non diffusé; () = Score moyen pour les items à RC.

* Code maximal du score pour les items à réponse construite (RC).

Tableau 7.1.64 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les items à réponse construite—Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l'item	N° de la question		Scores					
			Manquant	Admissible	10	20	30	40
CMS10066	ND	Pourcentage d'élèves	3,80	2,94	37,36	13,45	11,90	30,55
		Paramètres			-2,72	0,78	0,25	-0,46
CMS9968	ND	Pourcentage d'élèves	2,37	2,00	35,56	8,06	12,73	39,28
		Paramètres			-3,95	1,79	-0,70	-1,28
CMS9969	16	Pourcentage d'élèves	4,33	0,83	27,80	38,00	21,47	7,57
		Paramètres			-2,81	-0,65	0,94	2,05
CMS9970	22	Pourcentage d'élèves	6,70	1,47	22,90	16,50	25,61	26,82
		Paramètres			-1,88	-0,19	-0,52	0,45
OQMF20902	ND	Pourcentage d'élèves	1,51	0,60	14,46	42,03	21,51	19,89
		Paramètres			-3,43	-1,83	0,85	0,66
OQMF20911	8	Pourcentage d'élèves	9,38	5,01	37,25	16,50	5,84	26,03
		Paramètres			-2,08	1,10	1,85	-1,73
OQMF31874	29	Pourcentage d'élèves	1,28	0,30	16,16	21,13	23,80	37,33
		Paramètres			-4,45	-1,00	-0,34	-0,35

Remarque : Le nombre total d'élèves est 2 655.

ND : non diffusé

Résultats de l'analyse selon le fonctionnement différentiel d'item (FDI)

Les résultats des statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves et par rapport aux ÉADL sont fournis aux tableaux 7.1.65 à 7.1.76 pour le Test de mathématiques, 9^e année. Pour le test de langue anglaise seulement, les résultats proviennent de deux échantillons de 2000 élèves obtenus aléatoirement. Pour le test de langue française, l'analyse de FDI en fonction du sexe des élèves a porté sur un seul échantillon, et l'analyse de FDI par rapport aux ÉADL n'a pas été réalisée. Dans les deux cas, la population relativement petite d'élèves ayant pris le test de langue française a limité la possibilité d'analyse de FDI. Chaque tableau indique la valeur de $\hat{\beta}$, le niveau de signification et la catégorie de grandeur de l'effet de chaque item pour les items à FDI de niveau B et C. Pour les statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves, les estimations négatives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des filles a été supérieur à celui des garçons; les estimations positives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des garçons a été supérieur à celui des filles. Pour les statistiques de FDI par rapport aux ÉADL, les estimations négatives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des ÉADL a été supérieur à celui des élèves non ÉADL; les estimations positives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des élèves non ÉADL a été supérieur à celui des ÉADL.

Tableau 7.1.65a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME31774	111xx	1	0,72	0,17	1,28		0,66	0,11	1,21	
EQME31791	111xx	2	-0,83	-1,31	-0,36		-0,86	-1,34	-0,39	
10151	111xx	4	0,43	-0,04	0,91		0,63	0,15	1,10	
10197	111xx	5	-0,18	-0,63	0,26		-0,38	-0,82	0,07	
10248	111xx	6	0,53	0,09	0,96		0,47	0,03	0,90	
EQME10596	111xx	7	0,27	-0,20	0,73		0,28	-0,17	0,74	
EQME21490	111xx	12	0,77	0,31	1,23		1,23	0,77	1,70	B+
EQME10587	111xx	14	0,11	-0,34	0,55		-0,09	-0,54	0,35	
10236	111xx	15	-0,21	-0,72	0,31		0,12	-0,38	0,63	
EQME31830	111xx	16	-0,57	-1,03	-0,11		-0,07	-0,52	0,37	
10134	111xx	18	0,16	-0,29	0,61		0,25	-0,21	0,71	
EQME31858	111xx	19	0,15	-0,33	0,64		-0,06	-0,53	0,42	
EQME10659	111xx	20	0,31	-0,34	0,97		0,05	-0,61	0,71	
EQME10513	111xx	21	0,10	-0,33	0,54		-0,14	-0,58	0,29	
10135	111xx	22	0,00	-0,50	0,50		-0,02	-0,52	0,48	
10158	111xx	23	0,02	-0,44	0,49		0,06	-0,42	0,54	
10150	111xx	24	0,27	-0,17	0,72		-0,07	-0,51	0,38	
10196	111xx	25	0,12	-0,33	0,58		0,28	-0,18	0,73	
EQME31778	111xx	30	1,28	0,84	1,73		1,63	1,18	2,08	C+
EQME31859	111xx	31	0,17	-0,43	0,78		-0,11	-0,72	0,50	
EQME31750	111xx	32	-0,62	-1,09	-0,16		-0,78	-1,25	-0,32	
EQME31761	111xx	33	0,29	-0,15	0,74		0,02	-0,42	0,47	
10080	111xx	34	0,12	-0,37	0,60		0,61	0,13	1,09	
EQME10532	111xx	35	0,40	-0,04	0,85		0,68	0,24	1,13	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.65b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
10252	111xx	8	0,07	0,02		0,13	0,00	
10110	111xx	9	0,14	0,00		0,17	0,00	
EQME31847	111xx	10	0,02	0,65		-0,03	0,46	
10212	111xx	11	-0,01	0,98		-0,06	0,06	
10115	111xx	26	-0,10	0,01		-0,05	0,03	
10250	111xx	28	-0,13	0,00		-0,13	0,00	
10164	111xx	29	0,01	0,62		-0,03	0,10	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.66a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME31774	112xx	1	1,23	0,64	1,82	B+	1,03	0,44	1,63	B+
EQME31811	112xx	2	0,04	-0,42	0,49		-0,73	-1,17	-0,28	
10153	112xx	4	1,03	0,53	1,53	B+	1,10	0,59	1,61	B+
EQME10508	112xx	5	1,22	0,77	1,68		0,95	0,51	1,40	
EQME10623	112xx	6	1,46	0,91	2,01		0,63	0,07	1,19	
EQME31820	112xx	7	0,16	-0,38	0,69		0,19	-0,33	0,72	
10240	112xx	12	1,38	0,93	1,82		0,79	0,35	1,24	
EQME21446	112xx	14	0,63	0,12	1,15		0,25	-0,26	0,77	
14832	112xx	15	0,33	-0,14	0,80		0,33	-0,14	0,80	
10103	112xx	16	0,51	0,05	0,98		0,20	-0,26	0,66	
10202	112xx	18	0,96	0,50	1,41		0,87	0,42	1,32	
EQME31858	112xx	19	0,98	0,49	1,47		0,60	0,12	1,09	
13008	112xx	20	-0,38	-0,83	0,07		0,00	-0,45	0,45	
EQME10513	112xx	21	0,08	-0,36	0,52		-0,28	-0,72	0,16	
14817	112xx	22	0,74	0,28	1,21		0,54	0,08	1,00	
10104	112xx	23	-1,63	-2,14	-1,12	C-	-1,17	-1,67	-0,67	B-
10127	112xx	24	0,99	0,53	1,46		0,71	0,25	1,16	
10081	112xx	25	0,21	-0,25	0,66		0,30	-0,16	0,75	
14775	112xx	30	0,18	-0,25	0,61		0,53	0,09	0,96	
EQME31859	112xx	31	0,24	-0,42	0,91		-0,24	-0,91	0,44	
EQME31750	112xx	32	-0,64	-1,14	-0,15		-0,59	-1,08	-0,10	
EQME31761	112xx	33	0,42	-0,01	0,85		0,39	-0,05	0,84	
10085	112xx	34	0,06	-0,47	0,59		-0,01	-0,54	0,52	
14806	112xx	35	-0,16	-0,59	0,27		0,34	-0,09	0,77	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.66b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10140	112xx	8	-0,11	0,00		-0,05	0,00	
10251	112xx	9	-0,09	0,01		-0,11	0,02	
14847	112xx	10	-0,14	0,00		-0,19	0,00	
10116	112xx	11	0,10	0,00		0,14	0,00	
10141	112xx	26	-0,10	0,00		-0,14	0,00	
10165	112xx	28	-0,00	0,91		-0,05	0,42	
10167	112xx	29	-0,21	0,00	B-	-0,22	0,00	B-

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.67a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10214	121xx	1	0,63	0,15	1,11		1,00	0,51	1,49	
EQME21249	121xx	2	-0,28	-0,74	0,19		-0,45	-0,90	0,01	
10312	121xx	4	0,44	-0,06	0,94		0,33	-0,16	0,82	
EQME21204	121xx	5	-0,10	-0,58	0,38		-0,46	-0,94	0,03	
EQME31971	121xx	6	0,80	0,20	1,40		0,31	-0,27	0,90	
EQME10437	121xx	7	-1,02	-1,62	-0,41		-0,74	-1,32	-0,16	
10283	121xx	12	-0,01	-0,47	0,44		0,10	-0,35	0,55	
10302	121xx	14	0,18	-0,27	0,62		0,39	-0,04	0,83	
EQME31912	121xx	15	1,08	0,63	1,53		0,67	0,22	1,11	
EQME31948	121xx	16	-0,08	-0,54	0,39		0,12	-0,34	0,59	
EQME31972	121xx	18	-0,23	-0,69	0,23		-0,56	-1,03	-0,09	
10179	121xx	19	-0,14	-0,63	0,35		-0,12	-0,60	0,37	
EQME10392	121xx	20	0,05	-0,45	0,55		0,16	-0,34	0,66	
10182	121xx	21	0,13	-0,31	0,57		-0,41	-0,86	0,03	
EQME31941	121xx	22	0,79	0,30	1,28		0,64	0,17	1,11	
EQME10334	121xx	23	1,25	0,79	1,70	B+	1,18	0,71	1,66	B+
10177	121xx	24	-0,43	-0,91	0,05		-0,08	-0,56	0,39	
EQME31883	121xx	25	-0,80	-1,26	-0,33		-0,53	-1,00	-0,07	
EQME31973	121xx	30	1,08	0,58	1,58	B+	1,05	0,56	1,55	B+
10300	121xx	31	-0,13	-0,60	0,33		-0,48	-0,96	0,00	
EQME10325	121xx	32	0,10	-0,40	0,59		0,66	0,18	1,14	
10286	121xx	33	1,13	0,54	1,72		0,63	0,05	1,21	
EQME31995	121xx	34	-0,39	-0,85	0,07		0,01	-0,46	0,47	
EQME31958	121xx	35	-0,14	-0,60	0,31		0,02	-0,44	0,49	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.67b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
EQME31894	121xx	8	-0,04	0,78		-0,14	0,00	
10289	121xx	9	0,06	0,00		0,09	0,00	
10297	121xx	10	0,02	0,22		0,07	0,00	
10295	121xx	11	0,03	0,72		0,03	0,17	
10186	121xx	26	-0,04	0,70		0,03	0,27	
10273	121xx	28	-0,08	0,00		-0,16	0,00	
10276	121xx	29	-0,06	0,07		-0,04	0,01	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.68a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME10381	122xx	1	0,43	-0,21	1,07		-0,07	-0,72	0,57	
10180	122xx	2	0,73	0,24	1,22		0,34	-0,14	0,82	
10278	122xx	4	-0,23	-0,79	0,32		-0,09	-0,66	0,47	
EQME10471	122xx	5	0,22	-0,30	0,73		0,14	-0,38	0,66	
EQME31971	122xx	6	0,20	-0,43	0,82		0,63	-0,02	1,27	
EQME21221	122xx	7	-0,53	-1,02	-0,04		-0,18	-0,68	0,32	
EQME21223	122xx	12	0,28	-0,18	0,73		0,82	0,36	1,28	
EQME10477	122xx	14	1,19	0,63	1,75		0,74	0,19	1,29	
EQME31912	122xx	15	0,98	0,52	1,45		1,11	0,64	1,57	
EQME31948	122xx	16	-0,24	-0,73	0,25		-0,14	-0,64	0,35	
EQME31972	122xx	18	-0,43	-0,91	0,05		-0,62	-1,11	-0,12	
EQME21271	122xx	19	-0,42	-0,95	0,12		-0,73	-1,31	-0,16	
EQME10392	122xx	20	0,21	-0,29	0,70		0,11	-0,37	0,59	
10311	122xx	21	0,27	-0,22	0,76		0,15	-0,35	0,64	
EQME31941	122xx	22	0,46	-0,01	0,93		1,13	0,63	1,62	
EQME10334	122xx	23	1,11	0,65	1,57	B+	1,21	0,74	1,67	B+
10219	122xx	24	0,33	-0,15	0,81		0,57	0,10	1,05	
EQME31883	122xx	25	-0,63	-1,10	-0,16		-0,22	-0,68	0,25	
EQME31973	122xx	30	1,11	0,61	1,61		0,68	0,19	1,18	
10313	122xx	31	0,32	-0,18	0,81		0,24	-0,26	0,75	
EQME10325	122xx	32	0,62	0,11	1,14		0,63	0,13	1,14	
EQME10321	122xx	33	-0,43	-1,07	0,20		-0,46	-1,10	0,18	
EQME31995	122xx	34	0,05	-0,41	0,51		0,10	-0,37	0,57	
EQME31958	122xx	35	0,30	-0,17	0,76		0,37	-0,09	0,83	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.68b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10316	122xx	8	-0,10	0,00		-0,10	0,00	
10322	122xx	9	-0,22	0,00		-0,15	0,00	
10231	122xx	10	0,00	0,04		-0,08	0,00	
EQME31917	122xx	11	-0,01	0,93		-0,01	0,79	
10232	122xx	26	-0,10	0,00		-0,07	0,09	
10321	122xx	28	0,07	0,09		0,12	0,00	
10291	122xx	29	-0,06	0,16		-0,14	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.69a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
CMS9575	211xx	1	0,33	-0,87	1,53	
OQMF31752	211xx	2	-0,78	-1,88	0,33	
OQMF31778	211xx	4	-0,75	-1,87	0,37	
OQMF31759	211xx	5	0,22	-0,87	1,30	
OQMF21416	211xx	6	-0,48	-1,54	0,58	
CMS10021	211xx	7	1,12	0,01	2,23	B+
13475	211xx	12	0,64	-0,56	1,85	
OQMF21318	211xx	14	-1,07	-2,14	0,00	B-
OQMF21399	211xx	15	1,02	-0,10	2,14	B+
CMS9884	211xx	16	1,04	-0,05	2,13	B+
OQMF21427	211xx	18	0,72	-0,46	1,90	
OQMF31746	211xx	19	1,62	0,49	2,74	C+
OQMF21371	211xx	20	-1,02	-2,21	0,16	B-
OQMF21301	211xx	21	-0,04	-1,09	1,01	
OQMF21346	211xx	22	0,68	-0,43	1,79	
OQMF31770	211xx	23	-0,58	-1,76	0,61	
OQMF21433	211xx	24	-0,33	-1,43	0,77	
OQMF21386	211xx	25	0,43	-0,69	1,56	
OQMF31783	211xx	30	-0,19	-1,27	0,89	
CMS9747	211xx	31	-0,18	-1,35	0,99	
CMS9746	211xx	32	-0,94	-2,06	0,18	
OQMF31824	211xx	33	0,65	-0,41	1,71	
OQMF31850	211xx	34	-0,08	-1,21	1,06	
OQMF31814	211xx	35	0,53	-0,58	1,64	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.69b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
CMS10037	211xx	8	-0,06	0,53	
OQMF31838	211xx	9	-0,01	0,74	
CMS9759	211xx	10	-0,02	0,55	
OQMF31768	211xx	11	-0,11	0,17	
OQMF31839	211xx	26	-0,10	0,42	
OQMF31764	211xx	28	0,15	0,03	
OQMF31791	211xx	29	0,06	0,85	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.70a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
CMS9974	212xx	1	-0,24	-0,91	0,43	
OQMF31847	212xx	2	-0,19	-0,81	0,43	
OQMF31778	212xx	4	0,52	-0,14	1,18	
OQMF31759	212xx	5	1,51	0,87	2,15	C+
OQMF21416	212xx	6	-0,18	-0,79	0,42	
CMS10031	212xx	7	0,38	-0,32	1,09	
13475	212xx	12	-0,39	-1,10	0,31	
OQMF21318	212xx	14	-0,22	-0,84	0,40	
OQMF31807	212xx	15	-0,03	-0,64	0,57	
CMS10023	212xx	16	0,10	-0,55	0,75	
OQMF21427	212xx	18	0,55	-0,17	1,27	
OQMF31746	212xx	19	0,06	-0,59	0,70	
OQMF21371	212xx	20	-0,52	-1,17	0,13	
OQMF21301	212xx	21	0,81	0,21	1,41	
OQMF21346	212xx	22	-0,64	-1,27	-0,01	
OQMF31806	212xx	23	0,62	-0,03	1,26	
OQMF21433	212xx	24	1,00	0,37	1,63	B+
OQMF21386	212xx	25	0,45	-0,21	1,11	
CMS9887	212xx	30	0,45	-0,19	1,09	
OQMF31784	212xx	31	0,09	-0,53	0,70	
CMS9700	212xx	32	1,09	0,43	1,75	B+
OQMF31826	212xx	33	-0,03	-0,67	0,62	
OQMF31811	212xx	34	0,14	-0,51	0,80	
13474	212xx	35	-1,21	-1,91	-0,52	B-

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.70b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
CMS9718	212xx	8	-0,09	0,22	
CMS9626	212xx	9	0,19	0,00	B+
OQMF31796	212xx	10	-0,02	0,61	
OQMF21395	212xx	11	-0,08	0,50	
OQMF31841	212xx	26	-0,17	0,00	
CMS9995	212xx	28	-0,02	0,47	
OQMF21378	212xx	29	0,05	0,10	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.71a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
OQMF10395	221xx	1	-0,70	-1,44	0,03	
OQMF31868	221xx	2	-0,76	-1,38	-0,13	
OQMF31905	221xx	4	0,63	0,08	1,18	
OQMF31930	221xx	5	0,68	0,08	1,28	
OQMF21018	221xx	6	0,62	0,03	1,21	
CMS9669	221xx	7	0,42	-0,20	1,03	
CMS10056	221xx	12	-0,21	-0,76	0,34	
OQMF31944	221xx	14	0,20	-0,37	0,77	
CMS9958	221xx	15	-0,72	-1,29	-0,15	
CMS9682	221xx	16	0,90	0,35	1,45	
OQMF21011	221xx	18	0,48	-0,16	1,12	
OQMF31949	221xx	19	0,61	-0,03	1,25	
OQMF31911	221xx	20	-0,18	-0,75	0,38	
OQMF21024	221xx	21	0,35	-0,25	0,95	
OQMF20949	221xx	22	0,87	0,30	1,44	
OQMF31932	221xx	23	-0,23	-0,79	0,33	
CMS9660	221xx	24	1,66	0,99	2,33	C+
CMS9657	221xx	25	0,24	-0,33	0,82	
OQMF10391	221xx	30	-1,12	-1,75	-0,50	B-
OQMF31952	221xx	31	0,07	-0,49	0,63	
CMS10054	221xx	32	-0,28	-0,92	0,35	
OQMF31917	221xx	33	0,58	0,03	1,12	
OQMF31886	221xx	34	-1,04	-1,90	-0,18	B-
OQMF31957	221xx	35	0,07	-0,48	0,62	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.71b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
OQMF10361	221xx	8	0,03	0,16	
OQMF20904	221xx	9	-0,13	0,00	
CMS9970	221xx	10	-0,12	0,00	
CMS9674	221xx	11	-0,17	0,00	
OQMF20917	221xx	26	0,29	0,00	C+
13514	221xx	28	-0,10	0,00	
OQMF31900	221xx	29	0,06	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.72a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
OQMF10395	222xx	1	-0,63	-1,12	-0,15	
OQMF31868	222xx	2	-0,64	-1,05	-0,22	
OQMF31905	222xx	4	0,18	-0,20	0,57	
CMS9806	222xx	5	1,34	0,95	1,73	B+
OQMF21018	222xx	6	0,55	0,14	0,96	
OQMF20950	222xx	7	1,07	0,66	1,48	B+
CMS10049	222xx	12	1,08	0,70	1,47	B+
OQMF31944	222xx	14	-0,22	-0,61	0,18	
CMS9958	222xx	15	-0,04	-0,44	0,35	
CMS9947	222xx	16	0,54	0,15	0,93	
OQMF21011	222xx	18	-0,11	-0,52	0,30	
OQMF31949	222xx	19	0,52	0,09	0,95	
OQMF31911	222xx	20	-0,51	-0,90	-0,12	
CMS9769	222xx	21	1,07	0,68	1,46	B+
OQMF20982	222xx	22	-1,48	-1,92	-1,03	B-
OQMF31932	222xx	23	-0,37	-0,77	0,03	
OQMF21008	222xx	24	-0,16	-0,58	0,25	
CMS9813	222xx	25	1,50	1,07	1,92	B+
OQMF10331	222xx	30	-0,44	-0,85	-0,03	
OQMF31865	222xx	31	-0,30	-0,68	0,08	
CMS9694	222xx	32	0,61	0,13	1,08	
OQMF31917	222xx	33	0,76	0,38	1,15	
OQMF31886	222xx	34	0,04	-0,55	0,63	
OQMF31957	222xx	35	0,18	-0,20	0,56	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.72b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (français)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
CMS9968	222xx	8	0,09	0,00	
CMS10066	222xx	9	-0,14	0,00	
CMS9970	222xx	10	-0,01	0,65	
OQMF20911	222xx	11	-0,12	0,00	
OQMF20902	222xx	26	-0,15	0,00	
OQMF31874	222xx	28	-0,06	0,01	
CMS9969	222xx	29	0,14	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.73a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME31774	111xx	1	0,91	0,43	1,40		0,84	0,36	1,32	
EQME31791	111xx	2	-0,20	-0,65	0,24		-0,32	-0,77	0,14	
10151	111xx	4	-1,20	-1,66	-0,74		-0,82	-1,28	-0,37	
10197	111xx	5	0,32	-0,10	0,73		0,48	0,06	0,90	
10248	111xx	6	-0,37	-0,78	0,04		-0,60	-1,02	-0,19	
EQME10596	111xx	7	0,26	-0,17	0,69		0,14	-0,29	0,58	
EQME21490	111xx	12	-0,55	-0,98	-0,11		-0,51	-0,95	-0,08	
EQME10587	111xx	14	0,25	-0,17	0,68		0,24	-0,19	0,66	
10236	111xx	15	-1,31	-1,80	-0,82	B-	-1,15	-1,64	-0,65	B-
EQME31830	111xx	16	-1,76	-2,18	-1,34	C-	-1,69	-2,12	-1,27	C-
10134	111xx	18	0,36	-0,05	0,78		0,57	0,14	1,00	
EQME31858	111xx	19	0,65	0,20	1,10		0,50	0,05	0,94	
EQME10659	111xx	20	-0,04	-0,65	0,56		-0,11	-0,71	0,49	
EQME10513	111xx	21	-0,46	-0,86	-0,06		-0,52	-0,92	-0,12	
10135	111xx	22	0,71	0,25	1,17		0,82	0,36	1,27	
10158	111xx	23	-0,20	-0,65	0,26		-0,30	-0,76	0,15	
10150	111xx	24	0,46	0,05	0,88		0,75	0,33	1,17	
10196	111xx	25	-1,12	-1,55	-0,68	B-	-1,48	-1,93	-1,03	B-
EQME31778	111xx	30	0,54	0,11	0,97		0,64	0,21	1,07	
EQME31859	111xx	31	-0,34	-0,89	0,20		-0,49	-1,04	0,06	
EQME31750	111xx	32	-0,54	-0,97	-0,10		-0,39	-0,83	0,05	
EQME31761	111xx	33	-0,16	-0,57	0,26		-0,41	-0,83	0,00	
10080	111xx	34	-0,18	-0,63	0,27		0,03	-0,42	0,47	
EQME10532	111xx	35	-0,65	-1,07	-0,23		-0,65	-1,07	-0,23	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.73b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
10252	111xx	8	0,09	0,02		0,09	0,00	
10110	111xx	9	0,07	0,05		0,06	0,01	
EQME31847	111xx	10	0,20	0,00	B+	0,18	0,00	B+
10212	111xx	11	-0,17	0,00		-0,19	0,00	
10115	111xx	26	0,11	0,00		0,11	0,00	
10250	111xx	28	-0,11	0,00		-0,05	0,06	
10164	111xx	29	0,11	0,00		0,13	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.74a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME31774	112xx	1	1,72	1,28	2,16	C+	1,87	1,43	2,31	C+
EQME31811	112xx	2	-3,01	-3,39	-2,62	C-	-3,00	-3,38	-2,61	C-
10153	112xx	4	-0,19	-0,61	0,24		0,21	-0,20	0,62	
EQME10508	112xx	5	0,22	-0,15	0,60		0,32	-0,06	0,69	
EQME10623	112xx	6	1,43	1,01	1,85	B+	1,82	1,40	2,25	C+
EQME31820	112xx	7	-0,66	-1,09	-0,22		-0,31	-0,74	0,12	
10240	112xx	12	0,69	0,32	1,05		0,69	0,32	1,06	
EQME21446	112xx	14	0,01	-0,41	0,42		-0,08	-0,50	0,34	
14832	112xx	15	0,19	-0,20	0,57		-0,01	-0,39	0,37	
10103	112xx	16	-0,46	-0,84	-0,08		-0,19	-0,57	0,19	
10202	112xx	18	0,85	0,47	1,24		0,92	0,54	1,31	
EQME31858	112xx	19	1,10	0,71	1,49	B+	1,06	0,67	1,45	B+
13008	112xx	20	-0,03	-0,40	0,34		-0,19	-0,56	0,18	
EQME10513	112xx	21	-0,58	-0,94	-0,22		-0,60	-0,96	-0,23	
14817	112xx	22	0,24	-0,14	0,61		0,35	-0,02	0,73	
10104	112xx	23	-1,53	-1,97	-1,10	C-	-1,62	-2,05	-1,18	C-
10127	112xx	24	2,05	1,67	2,42	C+	2,03	1,65	2,40	C+
10081	112xx	25	-0,03	-0,40	0,35		0,06	-0,31	0,43	
14775	112xx	30	0,25	-0,11	0,60		0,22	-0,13	0,58	
EQME31859	112xx	31	-0,22	-0,74	0,30		-0,14	-0,66	0,38	
EQME31750	112xx	32	0,03	-0,37	0,42		-0,19	-0,58	0,21	
EQME31761	112xx	33	-0,20	-0,56	0,17		-0,39	-0,75	-0,03	
10085	112xx	34	0,30	-0,12	0,72		0,45	0,03	0,86	
14806	112xx	35	0,32	-0,04	0,68		0,17	-0,19	0,52	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.74b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC –Cours appliqué de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
10140	112xx	8	0,04	0,45		0,00	0,55	
10251	112xx	9	0,23	0,00		0,17	0,00	
14847	112xx	10	0,08	0,02		0,06	0,02	
10116	112xx	11	-0,14	0,00		-0,08	0,01	
10141	112xx	26	-0,16	0,00		-0,13	0,00	
10165	112xx	28	-0,06	0,26		-0,07	0,22	
10167	112xx	29	-0,13	0,00		-0,12	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.75a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10214	121xx	1	-0,23	-0,61	0,16		0,09	-0,29	0,47	
EQME21249	121xx	2	-1,57	-1,95	-1,18	C-	-1,56	-1,94	-1,18	C-
10312	121xx	4	-0,56	-0,96	-0,17		-0,31	-0,70	0,09	
EQME21204	121xx	5	-0,57	-0,95	-0,20		-0,80	-1,18	-0,42	
EQME31971	121xx	6	-0,12	-0,57	0,33		0,26	-0,20	0,71	
EQME10437	121xx	7	-1,50	-2,01	-1,00	C-	-1,50	-2,01	-0,99	C-
10283	121xx	12	1,16	0,82	1,51	B+	1,08	0,73	1,43	B+
10302	121xx	14	0,29	-0,05	0,64		0,44	0,10	0,78	
EQME31912	121xx	15	0,94	0,59	1,30		1,52	1,17	1,87	
EQME31948	121xx	16	-0,80	-1,18	-0,42		-0,94	-1,32	-0,57	
EQME31972	121xx	18	-1,74	-2,14	-1,34	C-	-1,62	-2,02	-1,22	C-
10179	121xx	19	-0,37	-0,75	0,01		0,09	-0,30	0,48	
EQME10392	121xx	20	-0,68	-1,07	-0,28		-0,66	-1,05	-0,27	
10182	121xx	21	-0,47	-0,82	-0,12		-0,52	-0,87	-0,17	
EQME31941	121xx	22	0,58	0,21	0,95		0,72	0,36	1,09	
EQME10334	121xx	23	0,52	0,15	0,88		0,46	0,09	0,83	
10177	121xx	24	-0,61	-0,98	-0,24		-0,57	-0,95	-0,20	
EQME31883	121xx	25	-1,09	-1,46	-0,72	B-	-1,16	-1,53	-0,79	B-
EQME31973	121xx	30	1,07	0,69	1,44		0,90	0,53	1,27	
10300	121xx	31	-0,20	-0,58	0,19		-0,39	-0,77	-0,01	
EQME10325	121xx	32	-0,31	-0,70	0,07		-0,52	-0,90	-0,14	
10286	121xx	33	1,27	0,85	1,69		0,99	0,58	1,41	
EQME31995	121xx	34	-0,83	-1,20	-0,47		-1,10	-1,47	-0,73	
EQME31958	121xx	35	-1,06	-1,42	-0,69		-0,62	-0,98	-0,26	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.75b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration d’hiver (anglais)

Code de l’item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l’effet	Valeur p	Niveau de FDI
EQME31894	121xx	8	0,02	0,17		0,06	0,04	
10289	121xx	9	0,06	0,23		0,05	0,04	
10297	121xx	10	0,03	0,58		0,02	0,31	
10295	121xx	11	0,19	0,00		0,17	0,00	
10186	121xx	26	-0,11	0,00		-0,07	0,03	
10273	121xx	28	0,04	0,02		0,00	0,39	
10276	121xx	29	0,09	0,00		0,13	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.76a Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items CM –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
EQME10381	122xx	1	-0,37	-0,80	0,05		-0,34	-0,76	0,09	
10180	122xx	2	0,11	-0,21	0,43		0,17	-0,15	0,49	
10278	122xx	4	-1,45	-1,84	-1,06	B-	-1,32	-1,72	-0,93	B-
EQME10471	122xx	5	0,56	0,23	0,89		0,58	0,24	0,91	
EQME31971	122xx	6	0,36	-0,03	0,76		0,62	0,22	1,03	
EQME21221	122xx	7	-1,61	-1,96	-1,26	C-	-1,58	-1,93	-1,23	C-
EQME21223	122xx	12	0,68	0,39	0,97		0,71	0,42	1,00	
EQME10477	122xx	14	0,03	-0,33	0,40		-0,10	-0,46	0,26	
EQME31912	122xx	15	1,13	0,84	1,43	B+	1,13	0,84	1,43	B+
EQME31948	122xx	16	-1,28	-1,62	-0,94	B-	-1,37	-1,71	-1,03	B-
EQME31972	122xx	18	-1,46	-1,80	-1,12	B-	-1,35	-1,69	-1,01	B-
EQME21271	122xx	19	-1,30	-1,69	-0,91	B-	-1,27	-1,66	-0,88	B-
EQME10392	122xx	20	-0,57	-0,88	-0,25		-0,74	-1,06	-0,42	
10311	122xx	21	0,82	0,50	1,13		0,88	0,56	1,20	
EQME31941	122xx	22	0,35	0,05	0,66		0,66	0,35	0,97	
EQME10334	122xx	23	0,53	0,22	0,83		0,53	0,22	0,84	
10219	122xx	24	0,80	0,49	1,12		0,71	0,39	1,02	
EQME31883	122xx	25	-1,43	-1,74	-1,11	B-	-1,13	-1,45	-0,81	B-
EQME31973	122xx	30	0,88	0,57	1,20		0,98	0,67	1,30	
10313	122xx	31	0,03	-0,29	0,35		0,18	-0,15	0,51	
EQME10325	122xx	32	-0,27	-0,61	0,06		-0,25	-0,58	0,09	
EQME10321	122xx	33	-0,51	-0,93	-0,08		-0,63	-1,05	-0,21	
EQME31995	122xx	34	-1,08	-1,38	-0,77	B-	-1,25	-1,55	-0,94	B-
EQME31958	122xx	35	-0,98	-1,29	-0,67		-0,92	-1,23	-0,61	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Tableau 7.1.76b Statistiques de FDI en fonction des élèves ALS pour les items RC –Cours théorique de mathématiques, 9^e année, administration de printemps (anglais)

Code de l'item	Cahier	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10316	122xx	8	-0,16	0,00		-0,17	0,00	
10322	122xx	9	0,14	0,00		0,12	0,00	
10231	122xx	10	0,29	0,00	C+	0,23	0,00	C+
EQME31917	122xx	11	-0,06	0,09		-0,11	0,00	
10232	122xx	26	0,13	0,00		0,15	0,00	
10321	122xx	28	-0,17	0,00		-0,13	0,00	
10291	122xx	29	0,19	0,00		0,21	0,00	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves ALS; + = privilégie les élèves non ALS.

Test provincial de compétences linguistiques (TPCL)

Statistiques relatives aux items selon la TCS et paramètres de l'item selon la TRI

Tableau 7.1.77 Statistiques relatives aux items–TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Habileté	Clé de réponse/ Code maximal du score ¹	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l'item selon la TRI
					Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position
13052_23	I	1	R2	2	0,73	0,29	-0,68
13057_23	I	2	R1	3	0,95	0,30	-2,90
13058_23	I	3	R1	1	0,78	0,32	-1,06
13059_23	I	4	R2	1	0,80	0,40	-1,21
13061_23	I	5	R3	1	0,66	0,34	-0,26
13056_23	I	6	R3	3*	0,72 (2,17)	0,08	-1,63
13407	II	1	W2	3	0,80	0,34	-1,19
13423	II	2	W3	2	0,75	0,40	-0,91
13415	II	3	W3	2	0,39	0,32	1,26
13400	II	4	W1	2	0,69	0,37	-0,50
13110_T	III	1	W4	3*	0,84 (2,52)	0,30	-1,84
13110_V	III	1	W3	2*	0,99 (1,97)	0,17	-2,85
18340_T	IV	1	W4	6*	0,73 (4,37)	0,54	-1,04
18340_V	IV	1	W3	4*	0,90 (3,59)	0,51	-2,13
11709_102	V	1	R1	2	0,75	0,43	-0,87
11710_102	V	2	R3	4	0,54	0,35	0,47
11711_102	V	3	R2	1	0,94	0,35	-2,66
11712_102	V	4	R1	3	0,60	0,28	0,13
11713_102	V	5	R2	4	0,86	0,41	-1,81
11714_102	V	6	R2	3	0,56	0,27	0,34
11715_102	V	7	R2	3*	0,70 (2,09)	0,41	-0,86
18339_T	VI	1	W4	6*	0,77 (4,65)	0,60	-1,26
18339_V	VI	1	W3	4*	0,84 (3,36)	0,55	-1,81
13424	VII	1	W2	2	0,82	0,26	-1,30
13425	VII	2	W3	4	0,53	0,31	0,54
13401	VII	3	W1	4	0,87	0,22	-1,84
13375	VII	4	W3	2	0,51	0,30	0,61
10126_15	VIII	1	R1	3	0,95	0,23	-2,86
9743_15	VIII	2	R2	4	0,78	0,35	-1,05
13119_15	VIII	3	R1	2	0,67	0,37	-0,32
13118_15	VIII	4	R2	2	0,79	0,30	-1,09
13117_15	VIII	5	R2	1	0,67	0,37	-0,29
13116_15	VIII	6	R3	3	0,70	0,29	-0,40
13115_15	VIII	7	R3	4	0,66	0,41	-0,32
13114_15	VIII	8	R2	2	0,79	0,34	-1,09

Remarque : Le paramètre de la pente a été établi à 0,588 pour tous les items, et le paramètre de pseudo-chance à 0,20 pour tous les items à choix multiple. R1 = compréhension de l'explicite; R2 = compréhension de l'implicite; R3 = établissement de liens; W1 = développement de l'idée principale; W2 = organisation de l'information; W3 = utilisation des conventions; W4 = développement du sujet; () = score moyen pour les items à réponse construite.

¹ Clé de réponse pour les items à choix multiple et le code maximal du score pour la catégorie des items à réponse construite.

* Items à réponse construite (RC, TÉC, TÉL).

Tableau 7.1.77 Statistiques relatives aux items–TPCL (anglais) (suite)

Code de l’item	Partie	N° de la question	Habilité	Clé de réponse/ Code maximal du score ¹	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI
					Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position
9736_15	VIII	9	R2	2	0,78	0,44	-1,07
9957_30	IX	1	R2	3	0,81	0,35	-1,32
9955_30	IX	2	R2	4	0,70	0,38	-0,55
9960_30	IX	3	R3	2	0,85	0,35	-1,61
9959_30	IX	4	R2	2	0,49	0,44	0,62
13141_30	IX	5	R2	1	0,87	0,31	-1,82
10333_30	IX	6	R2	3*	0,84 (2,25)	0,48	-1,58
10334_30	IX	7	R3	3*	0,76 (2,28)	0,46	-1,73
13173_T	X	1	W4	3*	0,80 (2,40)	0,34	-1,44
13173_V	X	1	W3	2*	0,98 (1,95)	0,27	-2,48
13370_238_24	XI	1	R2	1	0,84	0,33	-1,46
13374_238_24	XI	2	R2	1	0,79	0,35	-1,16
13369_238_24	XI	3	R2	3	0,52	0,41	0,50
13373_238_24	XI	4	R3	3	0,73	0,34	-0,73
13372_238_24	XI	5	R1	1	0,88	0,40	-1,93
13369_238_24	XI	6	R2	4	0,67	0,42	-0,39

Remarque : Le paramètre de la pente a été établi à 0,588 pour tous les items, et le paramètre de pseudo-chance à 0,20 pour tous les items à choix multiple. R1 = compréhension de l’explicite; R2 = compréhension de l’implicite; R3 = établissement de liens; W1 = développement idée principale; W2 = organisation de l’information; W3 = utilisation des conventions; W4 = développement du sujet; () = score moyen pour les items à réponse construite.

¹ Clé de réponse pour les items à choix multiple et le code maximal du score pour la catégorie des items à réponse construite.

* Items à réponse construite (RC, TÉC, TÉL).

Tableau 7.1.78 Distribution des scores et paramètres des niveaux d’habileté correspondants pour les items à réponse construite en lecture et les tâches d’écriture courte–TPCL (anglais)

Code de l’item	Partie	N° de la question		Hors sujet	Manquant	Admissible	Score 1	Score 2	Score 3
13056_23	I	6	Pourcentage d’élèves	0,36	0,31	0,01	20,34	40,63	38,35
			Paramètres				-4,48	-0,89	0,49
13110_T	III	1	Pourcentage d’élèves	0,32	0,91	0,03	2,83	38,48	57,44
			Paramètres				-1,99	-3,27	-0,25
13110_V	III	1	Pourcentage d’élèves	0,32	0,91	0,03	0,49	98,25	
			Paramètres				-0,41	-5,30	
11715_102	V	7	Pourcentage d’élèves	1,20	3,67	0,25	16,99	41,49	36,41
			Paramètres				-1,98	-1,10	0,51
10333_30	IX	6	Pourcentage d’élèves	1,70	0,94	0,03	4,43	31,52	61,38
			Paramètres				-1,60	-2,59	-0,55
10334_30	IX	7	Pourcentage d’élèves	0,25	0,64	0,00	18,52	32,26	48,33
			Paramètres				-4,11	-0,95	-0,13
13173_T	X	1	Pourcentage d’élèves	0,64	1,73	0,02	3,08	47,14	47,38
			Paramètres				-1,41	-3,15	0,24
13173_V	X	1	Pourcentage d’élèves	0,64	1,73	0,02	0,20	97,42	
			Paramètres				0,98	-5,93	

Remarque : Le nombre total d’élèves est 143 178.

Tableau 7.1.79 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les tâches d'écriture longue–TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question		Hors sujet	Manquant	Admissible	Score 1,0	Score 1,5	Score 2,0	Score 2,5
18340_T	IV	1	Pourcentage d'élèves	0,03	0,51	0,02	0,25	0,26	0,61	1,35
			Paramètres				-2,37*		-1,36	-1,87
18340_V	IV	1	Pourcentage d'élèves	0,00	0,51	0,02	0,19	0,21	1,06	3,57
			Paramètres				-1,66*		-2,51	-2,59
18339_T	VI	1	Pourcentage d'élèves	0,05	0,64	0,03	0,20	0,23	0,85	1,62
			Paramètres				-1,94*		-1,90	-1,91
18339_V	VI	1	Pourcentage d'élèves	0,00	0,64	0,03	0,24	0,25	1,80	6,67
			Paramètres				-1,61*		-2,63	-2,53
Code de l'item	Partie	N° de la question		Score 3.0	Score 3.5	Score 4.0	Score 4.5	Score 5.0	Score 5.5	Score 6.0
18340_T	IV	1	Pourcentage d'élèves	4,77	11,16	24,90	25,10	15,25	10,86	4,94
			Paramètres	-2,25	-1,66	-1,48	-0,50	0,17	0,17	0,76
18340_V	IV	1	Pourcentage d'élèves	14,44	32,02	48,01				
			Paramètres	-2,69	-1,96	-1,36				
18339_T	VI	1	Pourcentage d'élèves	4,38	7,61	13,58	19,70	21,25	18,95	10,89
			Paramètres	-2,18	-1,57	-1,45	-1,10	-0,64	-0,27	0,31
18339_V	VI	1	Pourcentage d'élèves	29,75	34,09	26,52				
			Paramètres	-2,58	-1,04	-0,46				

Remarque : Le nombre total d'élèves est 143 178.

* Les scores 1,0 et 1,5 ont seulement un paramètre de niveau d'habileté depuis le regroupement des deux catégories.

Tableau 7.1.80 Statistiques relatives aux items–TPCL (français)

Code de l’item	Partie	N° de la question	Habileté	Clé de réponse/ Code maximal du score ¹	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI
					Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position
10491_42	I	1	L1	2	0,86	0,30	-1,56
18336_42	I	2	L1	1	0,92	0,23	-2,11
10490_42	I	3	L3	1	0,58	0,27	0,30
10488_42	I	4	L2	1	0,68	0,31	-0,27
10492_42	I	5	L2	3	0,95	0,26	-2,55
10494_42	I	6	L3	3*	0,81 (2,42)	0,11	-2,28
10360	II	1	É1	2	0,79	0,29	-0,95
10346	II	2	É2	3	0,89	0,21	-1,70
10381	II	3	É3	1	0,79	0,29	-0,92
10480	II	4	É3	2	0,88	0,10	-1,65
10498_T	III	1	É4	3*	0,88 (2,64)	0,33	-1,91
10498_V	III	1	É3	2*	0,98 (1,97)	0,14	-2,77
2É3_030T	IV	1	É4	6*	0,76 (4,58)	0,57	-1,54
2É3_030V	IV	1	É3	4*	0,88 (3,52)	0,57	-2,43
10447_40	V	1	L1	2	0,81	0,23	-1,08
10453_40	V	2	L2	4	0,88	0,15	-1,62
10450_40	V	3	L1	3	0,63	0,14	0,07
10452_40	V	4	L2	2	0,76	0,29	-0,77
10451_40	V	5	L2	3	0,91	0,26	-2,01
10449_40	V	6	L3	2	0,85	0,37	-1,45
10460_40	V	7	L2	3*	0,68 (2,03)	0,35	-0,81
2É2_033T	VI	1	É4	6*	0,73 (4,38)	0,59	-1,12
2É2_033V	VI	1	É3	4*	0,83 (3,31)	0,59	-1,85
10482	VII	1	É3	4	0,82	0,18	-1,13
10348	VII	2	É2	2	0,55	0,43	0,38
10361	VII	3	É1	4	0,87	0,30	-1,61
10383	VII	4	É3	3	0,65	0,22	-0,08
10371_33	VIII	1	L2	1	0,71	0,33	-0,45
10365_33	VIII	2	L1	3	0,57	0,21	0,39
10367_33	VIII	3	L2	4	0,77	0,30	-0,84
10374_33	VIII	4	L2	2	0,54	0,24	0,57
10366_33	VIII	5	L1	1	0,82	0,32	-1,18
10379_33	VIII	6	L3	1	0,86	0,24	-1,52
10375_33	VIII	7	L2	3	0,91	0,23	-1,96
10376_33	VIII	8	L2	4	0,76	0,24	-0,74
10373_33	VIII	9	L3	2	0,65	0,25	-0,07
10397_34	IX	1	L2	1	0,62	0,12	0,17
10399_34	IX	2	L2	3	0,55	0,25	0,46
10400_34	IX	3	L2	1	0,93	0,29	-2,24

Remarque : Le paramètre de la pente a été établi à 0,588 pour tous les items, et le paramètre de pseudo-chance à 0,20 pour tous les items à choix multiple. L1 = explicite; L2 = implicite; L3 = établir des liens; É1 = idée principale et idées secondaires; É2 = structure; É3 = utiliser les conventions linguistiques; É4 = développement du sujet; () = Score moyen pour les items à réponse construite.

¹ Clé de réponse pour les items à choix multiple et code maximal du score pour la catégorie des items à réponse construite.

* Items à réponse construite (RC, TÉC ou TÉL).

Tableau 7.1.80 Statistiques relatives aux items–TPCL (français) (suite)

Code de l’item	Partie	N° de la question	Habileté	Clé de réponse/ Code maximal du score ¹	Statistiques relatives aux items selon la TCS		Paramètres de l’item selon la TRI
					Difficulté	Corrélation item-total corrigé	Position
10394_34	IX	4	L2	2	0,44	0,21	1,15
10395_34	IX	5	L3	3	0,64	0,32	-0,04
10402_34	IX	6	L2	3*	0,72 (2,17)	0,32	-1,44
10404_34	IX	7	L3	3*	0,85 (2,56)	0,40	-1,91
10499_T	X	1	É4	3*	0,88 (2,64)	0,35	-2,00
10499_V	X	1	É3	2*	0,98 (1,96)	0,22	-2,89
10337_32_11	XI	1	L1	1	0,83	0,31	-1,25
10342_32_11	XI	2	L2	2	0,84	0,24	-1,33
10339_32_11	XI	3	L2	1	0,89	0,29	-1,81
10336_32_11	XI	4	L2	4	0,55	0,27	0,49
10338_32_11	XI	5	L2	4	0,50	0,11	0,86
10344_32_11	XI	6	L3	2	0,76	0,27	-0,77

Remarque : Le paramètre de la pente a été établi à 0,588 pour tous les items, et le paramètre de pseudo-chance à 0,20 pour tous les items à choix multiple. L1 = explicite; L2 = implicite; L3 = établir des liens; É1 = idée principale et idées secondaires; É2 = structure; É3 = utiliser les conventions linguistiques; É4 = développement du sujet; () = Score moyen pour les items à réponse construite.

¹ Clé de réponse pour les items à choix multiple et code maximal du score pour la catégorie des items à réponse construite.

* Items à réponse construite (RC, TÉC, TÉL).

Tableau 7.1.81 Distribution des scores et paramètres des niveaux d’habileté correspondants pour les items à réponse construite en lecture et les tâches d’écriture courte–TPCL (français)

Code de l’item	Partie	N° de la question		Hors sujet	Manquant	Admissible	Score 1	Score 2	Score 3
10494_42	I	6	Pourcentage d’élèves	0,02	0,22	0,00	5,32	46,61	47,84
			Paramètres				-4,64	-2,44	0,24
10498_T	III	1	Pourcentage d’élèves	0,38	0,95	0,00	1,63	28,76	68,27
			Paramètres				-2,04	-2,94	-0,75
10498_V	III	1	Pourcentage d’élèves	0,38	0,95	0,00	0,55	98,11	
			Paramètres				-1,49	-4,05	
10460_40	V	7	Pourcentage d’élèves	0,79	3,76	0,02	22,34	38,40	34,70
			Paramètres				-2,33	-0,64	0,54
10402_34	IX	6	Pourcentage d’élèves	0,44	0,71	0,00	18,79	42,19	37,87
			Paramètres				-3,83	-0,99	0,49
10404_34	IX	7	Pourcentage d’élèves	0,20	0,97	0,00	3,48	33,06	62,28
			Paramètres				-2,56	-2,69	-0,49
10499_T	X	1	Pourcentage d’élèves	0,05	1,06	0,04	3,41	25,97	69,46
			Paramètres				-2,71	-2,38	-0,89
10499_V	X	1	Pourcentage d’élèves	0,05	1,06	0,04	1,54	97,31	
			Paramètres				-1,98	-3,80	

Remarque : Le nombre total d’élèves est 5 456.

Tableau 7.1.82 Distribution des scores et paramètres des niveaux d'habileté correspondants pour les tâches d'écriture longue–TPCL (français)

Code de l'item	Partie	N° de la question		Hors sujet	Manquant	Admissible	Score 1,0	Score 1,5	Score 2,0	Score 2,5
2É3_030T	IV	1	Pourcentage d'élèves	0,00	0,11	0,00	0,18	0,29	0,66	1,67
			Paramètres				-4,44*		-1,34	-1,97
2É3_030V	IV	1	Pourcentage d'élèves	0,00	0,11	0,00	0,24	0,16	1,61	5,90
			Paramètres				-3,67*		-2,46	-2,86
2É2_033T	VI	1	Pourcentage d'élèves	0,04	0,51	0,02	0,27	0,35	1,17	2,80
			Paramètres				-3,15*		-1,39	-1,84
2É2_033V	VI	1	Pourcentage d'élèves	0,00	0,51	0,02	0,31	0,42	3,37	11,60
			Paramètres				-2,66*		-2,50	-2,40
Code de l'item	Partie	N° de la question		Score 3.0	Score 3.5	Score 4.0	Score 4.5	Score 5.0	Score 5.5	Score 6.0
2É3_030T	IV	1	Pourcentage d'élèves	4,77	11,13	17,61	21,44	12,12	17,80	12,23
			Paramètres	-2,38	-1,86	-1,43	-0,95	-0,12	-0,86	-0,07
2É3_030V	IV	1	Pourcentage d'élèves	20,05	29,45	42,47				
			Paramètres	-2,51	-1,64	-1,43				
2É2_033T	VI	1	Pourcentage d'élèves	7,79	12,24	16,57	20,73	16,24	13,51	7,75
			Paramètres	-2,01	-1,22	-0,97	-0,73	-0,15	-0,09	0,33
2É2_033V	VI	1	Pourcentage d'élèves	25,84	30,00	27,91				
			Paramètres	-1,86	-1,02	-0,65				

Remarque : Le nombre total d'élèves est 5 456.

* Les scores 1,0 et 1,5 ont seulement un paramètre de niveau d'habileté depuis le regroupement des deux catégories.

Résultats de l'analyse selon le fonctionnement différentiel d'item (FDI)

Les résultats des statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves et par rapport aux ÉADL sont fournis aux tableaux 7.1.83 à 7.1.85 pour le TPCL. Pour le test de langue anglaise seulement, les résultats proviennent de deux échantillons de 2000 élèves obtenus aléatoirement. Pour le test de langue française, l'analyse de FDI en fonction du sexe des élèves a porté sur un seul échantillon, et l'analyse de FDI par rapport aux ÉADL ne s'est pas effectuée. Dans les deux cas, la population relativement petite d'élèves ayant pris le test de langue française a limité la possibilité d'analyse de FDI. Chaque tableau indique la valeur de $\hat{\beta}$, le niveau de signification et la catégorie de grandeur de l'effet de chaque item pour les items à FDI de niveau B et C. Pour les statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves, les estimations négatives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des filles a été supérieur à celui des garçons; les estimations positives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des garçons a été supérieur à celui des filles. Pour les statistiques de FDI par rapport aux élèves ALS, les estimations négatives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des élèves ALS a été supérieur à celui des élèves non ALS; les estimations positives de $\hat{\beta}$ indiquent que le rendement des élèves non ALS a été supérieur à celui des élèves ALS.

Tableau 7.1.83a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
13052_23	I	1	-0,04	-0,39	0,31		0,12	-0,23	0,48	
13057_23	I	2	-0,24	-0,96	0,48		0,05	-0,64	0,74	
13058_23	I	3	1,36	0,97	1,75	B+	1,33	0,94	1,72	B+
13059_23	I	4	0,74	0,32	1,15		0,34	-0,07	0,75	
13061_23	I	5	1,61	1,27	1,96	C+	1,70	1,35	2,05	C+
13407	II	1	-0,65	-1,05	-0,24		-0,67	-1,06	-0,27	
13423	II	2	-0,51	-0,89	-0,12		-0,55	-0,93	-0,18	
13415	II	3	0,07	-0,26	0,41		0,38	0,04	0,71	
13400	II	4	0,06	-0,29	0,42		0,04	-0,32	0,39	
11709_102	V	1	0,34	-0,04	0,72		0,49	0,10	0,89	
11710_102	V	2	1,34	1,01	1,68	B+	0,95	0,62	1,28	
11711_102	V	3	0,90	0,24	1,57		0,49	-0,15	1,12	
11712_102	V	4	-0,33	-0,65	-0,01		-0,34	-0,66	-0,02	
11713_102	V	5	1,04	0,53	1,54	B+	0,75	0,28	1,22	
11714_102	V	6	0,35	0,04	0,66		0,53	0,21	0,84	
13424	VII	1	0,10	-0,32	0,51		0,03	-0,37	0,43	
13425	VII	2	0,51	0,19	0,83		0,31	-0,01	0,63	
13401	VII	3	-0,46	-0,91	0,00		-0,21	-0,67	0,25	
13375	VII	4	-0,32	-0,63	-0,01		0,06	-0,25	0,38	
10126_15	VIII	1	0,46	-0,28	1,21		0,03	-0,63	0,69	
9743_15	VIII	2	-0,39	-0,79	0,00		-0,27	-0,66	0,11	
13119_15	VIII	3	0,48	0,13	0,82		0,22	-0,12	0,57	
13118_15	VIII	4	-0,07	-0,46	0,32		-0,06	-0,44	0,32	
13117_15	VIII	5	1,11	0,76	1,46	B+	1,28	0,93	1,63	B+
13116_15	VIII	6	0,41	0,06	0,76		0,44	0,10	0,77	
13115_15	VIII	7	-0,17	-0,52	0,18		-0,10	-0,45	0,26	
13114_15	VIII	8	0,19	-0,20	0,58		-0,14	-0,52	0,23	
9736_15	VIII	9	1,58	1,17	2,00	C+	1,63	1,22	2,03	C+
9957_30	IX	1	0,23	-0,19	0,64		-0,09	-0,50	0,32	
9955_30	IX	2	-0,14	-0,49	0,22		0,02	-0,34	0,37	
9960_30	IX	3	-1,08	-1,53	-0,62	B-	-0,78	-1,23	-0,34	
9959_30	IX	4	-0,26	-0,60	0,08		-0,48	-0,82	-0,14	
13141_30	IX	5	0,98	0,50	1,46		0,92	0,45	1,39	
13370_238_24	XI	1	1,38	0,94	1,82	B+	1,18	0,75	1,60	B+
13374_238_24	XI	2	1,25	0,85	1,65	B+	1,59	1,18	2,00	C+
13369_238_24	XI	3	0,02	-0,32	0,36		0,16	-0,18	0,50	
13373_238_24	XI	4	1,15	0,77	1,52	B+	1,36	0,99	1,72	B+
13372_238_24	XI	5	0,73	0,22	1,24		0,09	-0,40	0,59	
13369_238_24	XI	6	1,62	1,26	1,99	C+	1,21	0,84	1,57	B+

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.83b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
13056_23	I	6	-0,06	0,0785		-0,05	0,2153	
13110_T	III	1	0,03	0,0000		0,04	0,0000	
13110_V	III	1	-0,08	0,0036		-0,11	0,0002	
18340_T	IV	1	-0,08	0,0507		-0,11	0,0002	
18340_V	IV	1	-0,15	0,0000		-0,15	0,0000	
11715_102	V	7	-0,07	0,0315		-0,08	0,0001	
18339_T	VI	1	-0,20	0,0000	B-	-0,19	0,0000	B-
18339_V	VI	1	-0,23	0,0000	B-	-0,28	0,0000	C-
10333_30	IX	6	-0,15	0,0000		-0,14	0,0000	
10334_30	IX	7	-0,07	0,0071		-0,07	0,0165	
13173_T	X	1	-0,11	0,0006		-0,07	0,0230	
13173_V	X	1	-0,08	0,0021		0,00	0,5418	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.84a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –TPCL (français)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10491_42	I	1	0,97	0,51	1,44	
18336_42	I	2	0,03	-0,54	0,59	
10490_42	I	3	0,77	0,45	1,09	
10488_42	I	4	0,25	-0,09	0,59	
10492_42	I	5	0,39	-0,35	1,12	
10360	II	1	0,42	0,03	0,81	
10346	II	2	0,61	0,12	1,10	
10381	II	3	0,21	-0,17	0,60	
10480	II	4	-0,31	-0,77	0,15	
10447_40	V	1	-0,41	-0,81	-0,02	
10453_40	V	2	0,26	-0,22	0,73	
10450_40	V	3	-0,19	-0,51	0,12	
10452_40	V	4	0,44	0,06	0,81	
10451_40	V	5	-0,37	-0,92	0,19	
10449_40	V	6	-0,20	-0,66	0,25	
10482	VII	1	-0,39	-0,78	0,00	
10348	VII	2	0,16	-0,19	0,51	
10361	VII	3	-0,58	-1,05	-0,11	
10383	VII	4	-0,11	-0,43	0,22	
10371_33	VIII	1	0,98	0,62	1,35	
10365_33	VIII	2	2,26	1,92	2,59	C+
10367_33	VIII	3	0,42	0,05	0,80	
10374_33	VIII	4	1,20	0,88	1,52	B+
10366_33	VIII	5	1,42	1,00	1,84	B+
10379_33	VIII	6	0,65	0,19	1,11	
10375_33	VIII	7	0,14	-0,40	0,68	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilège les élèves de sexe féminin; + = privilège les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.84a Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items CM –TPCL (français)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
10376_33	VIII	8	0,16	-0,20	0,52	
10373_33	VIII	9	0,71	0,38	1,04	
10397_34	IX	1	0,10	-0,22	0,41	
10399_34	IX	2	0,16	-0,16	0,47	
10400_34	IX	3	-0,03	-0,65	0,59	
10394_34	IX	4	1,47	1,16	1,79	B+
10395_34	IX	5	-0,49	-0,83	-0,16	
10337_32_11	XI	1	1,33	0,89	1,76	B+
10342_32_11	XI	2	1,10	0,67	1,53	B+
10339_32_11	XI	3	-0,15	-0,66	0,35	
10336_32_11	XI	4	0,18	-0,14	0,49	
10338_32_11	XI	5	0,19	-0,11	0,50	
10344_32_11	XI	6	0,28	-0,09	0,65	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.84b Statistiques de FDI en fonction du sexe des élèves pour les items RC –TPCL (français)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1		
			Ampleur de l'effet	Valeur p	Niveau de FDI
10494_42	I	6	-0,13	0,0001	
10498_T	III	1	0,03	0,6965	
10498_V	III	1	-0,02	0,2835	
2É3_030T	IV	1	-0,16	0,0000	
2É3_030V	IV	1	-0,21	0,0000	B-
10460_40	V	7	-0,06	0,0288	
2É2_033T	VI	1	-0,20	0,0000	B-
2É2_033V	VI	1	-0,22	0,0000	B-
10402_34	IX	6	-0,08	0,0013	
10404_34	IX	7	-0,15	0,0000	
10499_T	X	1	-0,03	0,5630	
10499_V	X	1	-0,03	0,2624	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.85a Statistiques en fonction des élèves ALS pour les items CM : TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1				Échantillon 2			
			Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI	Δ	Limite inférieure	Limite supérieure	Niveau de FDI
13052_23	I	1	-0,81	-1,16	-0,45		-1,25	-1,62	-0,88	B-
13057_23	I	2	1,86	1,27	2,45	C+	2,81	2,22	3,40	C+
13058_23	I	3	-0,95	-1,35	-0,55		-1,20	-1,61	-0,80	B-
13059_23	I	4	0,08	-0,31	0,46		0,84	0,47	1,21	
13061_23	I	5	0,31	-0,02	0,65		0,75	0,41	1,08	
13407	II	1	0,21	-0,17	0,58		-0,32	-0,70	0,06	
13423	II	2	0,15	-0,22	0,52		-0,27	-0,64	0,09	
13415	II	3	-1,59	-1,92	-1,26	C-	-2,01	-2,34	-1,67	C-
13400	II	4	-0,74	-1,09	-0,38		-1,46	-1,83	-1,10	B-
11709_102	V	1	0,07	-0,30	0,44		-0,05	-0,43	0,32	
11710_102	V	2	1,66	1,33	1,99	C+	1,65	1,31	1,98	C+
11711_102	V	3	1,84	1,27	2,42	C+	2,53	2,01	3,05	C+
11712_102	V	4	0,14	-0,18	0,45		-0,14	-0,45	0,18	
11713_102	V	5	0,61	0,18	1,04		0,55	0,12	0,97	
11714_102	V	6	-0,68	-0,99	-0,36		-1,27	-1,60	-0,95	B-
13424	VII	1	0,28	-0,10	0,67		0,38	0,00	0,75	
13425	VII	2	1,83	1,50	2,16	C+	1,73	1,41	2,06	C+
13401	VII	3	-0,12	-0,56	0,32		-0,24	-0,70	0,21	
13375	VII	4	-1,13	-1,46	-0,81	B-	-1,40	-1,73	-1,06	B-
10126_15	VIII	1	0,48	-0,13	1,10		1,24	0,64	1,83	B+
9743_15	VIII	2	1,33	0,97	1,70	B+	2,12	1,77	2,47	C+
13119_15	VIII	3	0,12	-0,23	0,46		-0,45	-0,79	-0,10	
13118_15	VIII	4	0,48	0,11	0,85		-0,05	-0,41	0,31	
13117_15	VIII	5	1,40	1,07	1,74	B+	1,68	1,35	2,01	C+
13116_15	VIII	6	2,08	1,75	2,41	C+	2,52	2,19	2,85	C+
13115_15	VIII	7	0,65	0,32	0,98		0,39	0,06	0,72	
13114_15	VIII	8	0,80	0,43	1,16		1,39	1,03	1,75	B+
9736_15	VIII	9	1,61	1,24	1,99	C+	1,72	1,36	2,07	C+
9957_30	IX	1	0,35	-0,03	0,74		-0,10	-0,47	0,28	
9955_30	IX	2	-0,95	-1,31	-0,59		-0,98	-1,34	-0,62	
9960_30	IX	3	1,11	0,71	1,52	B+	0,77	0,37	1,17	
9959_30	IX	4	0,05	-0,30	0,40		0,28	-0,07	0,64	
13141_30	IX	5	1,24	0,82	1,67	B+	2,15	1,75	2,56	C+
13370_238_24	XI	1	1,47	1,08	1,87	B+	1,30	0,92	1,68	B+
13374_238_24	XI	2	0,10	-0,27	0,48		-0,70	-1,10	-0,30	
13369_238_24	XI	3	0,15	-0,19	0,49		-0,05	-0,39	0,28	
13373_238_24	XI	4	-0,05	-0,40	0,31		-0,66	-1,02	-0,30	
13372_238_24	XI	5	0,74	0,28	1,20		1,11	0,68	1,53	B+
13369_238_24	XI	6	-0,27	-0,61	0,08		-1,21	-1,57	-0,86	B-

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

Tableau 7.1.85b Statistiques en fonction des élèves ALS pour les items RC : TPCL (anglais)

Code de l'item	Partie	N° de la question	Échantillon 1			Échantillon 2		
			Ampleur de l'effet	Valeur <i>p</i>	Niveau de FDI	Ampleur de l'effet	Valeur <i>p</i>	Niveau de FDI
13056_23	I	6	-0,21	0,0000	B-	-0,18	0,0000	B-
13110_T	III	1	-0,14	0,0008		-0,25	0,0000	B-
13110_V	III	1	0,00	0,0883		0,02	0,0320	
18340_T	IV	1	-0,10	0,0002		-0,13	0,0006	
18340_V	IV	1	0,11	0,0001		0,18	0,0000	B+
11715_102	V	7	-0,29	0,0000	C-	-0,35	0,0000	C-
18339_T	VI	1	-0,25	0,0000	C-	-0,21	0,0000	B-
18339_V	VI	1	0,02	0,0000		0,12	0,0000	
10333_30	IX	6	-0,05	0,0000		-0,03	0,2616	
10334_30	IX	7	-0,11	0,0013		-0,13	0,0001	
13173_T	X	1	-0,07	0,0083		0,04	0,0000	
13173_V	X	1	-0,02	0,4743		0,07	0,0177	

Remarque : B = FDI moyen; C = FDI élevé; - = privilégie les élèves de sexe féminin; + = privilégie les élèves de sexe masculin.

**Office de la qualité et
de la responsabilité
en éducation**



2, rue Carlton, bureau 1200, Toronto (Ontario) M5B 2M9

Téléphone : 1 888 327-7377 Site Web : www.oqre.on.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2012