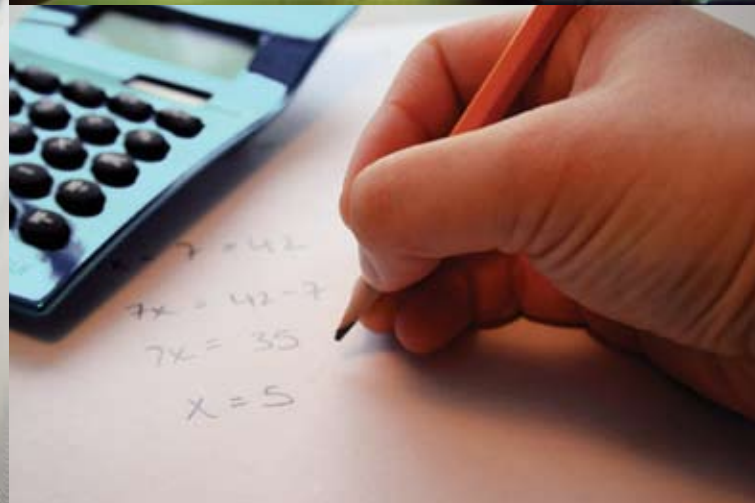


PPCE-13 de 2007

**Rapport sur les différences de rendement
en lecture des élèves de 13 ans selon la langue
et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire**



cmeC

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Programme pancanadien d'évaluation

PPCE-13 de 2007

Rapport sur les différences de rendement
en lecture des élèves de 13 ans selon
la langue et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire



cmeC

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été créé en 1967 par les ministres provinciaux et territoriaux responsables de l'éducation désireux de se donner un forum où ils pourraient discuter d'enjeux communs, entreprendre des initiatives sur l'éducation et promouvoir les intérêts des provinces et territoires auprès des organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation, du gouvernement fédéral, des gouvernements étrangers et des organisations internationales. Le CMEC est le porte-parole pancanadien de l'éducation au Canada et, par son entremise, les provinces et territoires travaillent ensemble à l'atteinte d'objectifs couvrant un large éventail d'activités aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire.

Par l'entremise de son secrétariat, le CMEC agit à titre d'organisation au sein de laquelle les ministères de l'Éducation entreprennent conjointement activités, projets et initiatives, dans des domaines qui intéressent toutes les instances¹. L'une de ces activités consiste à élaborer et à administrer des évaluations pancanadiennes basées sur des recherches d'actualité et des pratiques exemplaires en matière d'évaluation du rendement des élèves dans les matières de base.

Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) remercie les élèves, le personnel enseignant et le personnel administratif de leur participation, sans laquelle le Programme pancanadien d'évaluation n'aurait pu être un succès. C'est grâce à la qualité de votre engagement que cette étude a été possible. Nous vous sommes profondément reconnaissants de votre contribution, qui a permis de brosser un tableau pancanadien des politiques et des pratiques d'enseignement de la lecture, des mathématiques et des sciences aux élèves de 13 ans.

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) tient à souligner la contribution de Patrimoine Canadien, à l'élaboration et à la production du rapport PPCE-13 2007, intitulé Rapport sur les différences de rendement en lecture des élèves de 13 ans selon la langue et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire.

Note : La forme masculine a parfois été utilisée dans le but d'alléger le texte.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : (416) 962-8100
Télécopieur : (416) 962-2800
Courriel : cmec@cmec.ca
© 2010 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-190-8



This report is also available in English.

Imprimé sur du papier recyclé.

¹ Dans ce rapport le terme « instances » est utilisé pour décrire les provinces et territoires participants.

TABLE DES MATIÈRES

1	Présentation du Programme pancanadien d'évaluation	1
	Objectifs	1
	Processus d'élaboration	1
	Conception et élaboration des questionnaires contextuels	3
	Caractéristiques de l'administration du test de lecture du PPCE en 2007	4
	<i>Échantillonnage</i>	4
	<i>Présentation des résultats selon la langue</i>	4
	<i>Participation</i>	5
	<i>Taux de participation</i>	5
	<i>Correction des cahiers des élèves</i>	5
	Structure du présent rapport	6
2	Résultats selon le groupe linguistique	9
	Résultats	14
3	Caractéristiques des élèves, des écoles et des enseignants	17
	Caractéristiques des élèves	18
	<i>Langue la plus parlée à la maison</i>	18
	<i>Statut socioéconomique de l'élève</i>	22
	Caractéristiques des écoles	28
	<i>Mode d'administration de l'école</i>	28
	<i>Taille de la communauté</i>	30
	Caractéristiques des enseignants	32
4	Attitude et motivation	35
	Note statistique sur l'analyse factorielle	35
	Attitudes à l'égard de l'école	36
	Attitudes à l'égard de la lecture	41
	Attributions de la réussite ou de l'échec	46
5	Comportements et stratégies de lecture	55
	Stratégies de lecture	55

Activités en dehors de l'école.....	65
Premières activités de lecture.....	75
Moment de l'apprentissage de la lecture	82
Fréquence de la lecture chez les parents/tuteurs	84

6 Variables relatives à l'enseignement.....	87
Modifications/adaptations aux programmes.....	88
Variables temporelles.....	97
Stratégies d'enseignement	107
Types de textes lus.....	115
Tâches données par les enseignants.....	117
Adaptation à la diversité	121
Ressources pédagogiques et devoirs selon les élèves	124
Évaluation	131

7 Profils récapitulatifs et régressions multivariées	139
Note de statistique	139
Variables contextuelles.....	141
<i>Modèle de régression.....</i>	<i>146</i>
<i>Régressions multivariées : majorité anglophone.....</i>	<i>148</i>
<i>Régressions multivariées : anglophones du Québec.....</i>	<i>156</i>
<i>Régressions multivariées : francophones du Québec.....</i>	<i>164</i>
<i>Régressions multivariées : francophones de l'Ontario.....</i>	<i>170</i>
<i>Régressions multivariées : francophones du Nouveau-Brunswick.....</i>	<i>176</i>
<i>Régressions multivariées : petites minorités francophones</i>	<i>184</i>

8 Incidence sur le plan éducatif	193
Groupes linguistiques, contexte et rendement en lecture	194
<i>a) Majorité anglophone</i>	<i>194</i>
<i>b) Anglophones du Québec</i>	<i>197</i>
<i>c) Francophones du Québec.....</i>	<i>199</i>
<i>d) Francophones de l'Ontario.....</i>	<i>201</i>
<i>e) Francophones du Nouveau-Brunswick.....</i>	<i>202</i>
<i>f) Petites minorités francophones.....</i>	<i>204</i>
Incidence sur le plan éducatif	207

LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES

2	Résultats selon le groupe linguistique	9
	Figure 2-1 Niveau de rendement en lecture selon le groupe linguistique	15
	Figure 2-2 Score moyen en lecture, selon le groupe linguistique	15
3	Caractéristiques des élèves, des écoles et des enseignants	17
	Figure 3-1 Langue parlée à la maison selon le groupe linguistique	19
	Figure 3-2 Scores moyens en lecture selon la langue parlée à la maison et selon le groupe linguistique	21
	Figure 3-3 Nombre de livres à la maison selon le groupe linguistique	22
	Figure 3-4 Scolarité de la mère selon le groupe linguistique	23
	Figure 3-5 Score moyen en lecture selon le nombre de livres à la maison et selon le groupe linguistique	25
	Figure 3-6 Score moyen en lecture selon la scolarité de la mère et selon le groupe linguistique	27
	Figure 3-7 Mode d'administration de l'école selon la langue de la majorité ou de la minorité	28
	Figure 3-8 Score moyen en lecture selon le mode d'administration de l'école et selon le groupe linguistique	29
	Figure 3-9 Pourcentage d'écoles d'après la taille de la communauté selon le groupe linguistique majoritaire/minoritaire	30
	Figure 3-10 Score moyen en lecture de l'école selon la taille de la communauté et selon le groupe linguistique	31
	Figure 3-11 Pourcentage d'enseignants spécialisés en arts du langage selon le groupe linguistique	32
	Figure 3-12 Score moyen en lecture selon la spécialisation en arts du langage et selon le groupe linguistique	33
4	Attitude et motivation	35
	Figure 4-1 Score factoriel moyen concernant l'appréciation de l'école selon le groupe linguistique	37
	Figure 4-2 Score factoriel moyen concernant le sentiment d'appartenance à l'école selon le groupe linguistique	37
	Figure 4-3 Score moyen en lecture concernant l'appréciation de l'école par quintile selon le groupe linguistique	39
	Figure 4-4 Score moyen en lecture concernant le sentiment d'appartenance à l'école par quintile selon le groupe linguistique	40
	Figure 4-5 Score factoriel moyen concernant « lire pour le plaisir » selon le groupe linguistique	41
	Figure 4-6 Score factoriel moyen pour le facteur « être bonne ou bon en lecture » selon le groupe linguistique	42
	Figure 4-7 Score factoriel moyen pour le facteur « lecture pour s'informer » selon le groupe linguistique	42
	Figure 4-8 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « lire pour le plaisir » selon le groupe linguistique	43
	Figure 4-9 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « être bonne ou bon en lecture » selon le groupe linguistique	44

Figure 4-10	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « lecture pour s'informer » selon le groupe linguistique	45
Figure 4-11	Score factoriel moyen pour le facteur « attribution de l'échec à un motif exogène » selon le groupe linguistique	46
Figure 4-12	Score factoriel moyen pour le facteur « attribution de la réussite à un motif exogène » selon le groupe linguistique	47
Figure 4-13	Score factoriel moyen pour le facteur « attribution au fatalisme » selon le groupe linguistique	47
Figure 4-14	Score factoriel moyen pour le facteur « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » selon le groupe linguistique	48
Figure 4-15	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution de l'échec à un motif exogène » selon le groupe linguistique	49
Figure 4-16	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution de la réussite à un motif exogène » selon le groupe linguistique	50
Figure 4-17	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution au fatalisme » selon le groupe linguistique	52
Figure 4-18	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » selon le groupe linguistique	53

5 Comportements et stratégies de lecture 55

Figure 5-1	Score factoriel moyen pour le facteur « recherche de sens » selon le groupe linguistique	56
Figure 5-2	Score factoriel moyen pour le facteur « décodage » selon le groupe linguistique	57
Figure 5-3	Score factoriel moyen pour le facteur « modes de lecture » selon le groupe linguistique	57
Figure 5-4	Score factoriel moyen pour le facteur « sources extérieures » selon le groupe linguistique	58
Figure 5-5	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « recherche de sens » selon le groupe linguistique	59
Figure 5-6	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « décodage » selon le groupe linguistique	61
Figure 5-7	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « modes de lecture » selon le groupe linguistique	63
Figure 5-8	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « sources extérieures » selon le groupe linguistique	64
Figure 5-9	Score factoriel moyen pour le facteur « lecture et recherche faites hors de la classe » selon le groupe linguistique	65
Figure 5-10	Score factoriel moyen pour le facteur « loisirs » selon le groupe linguistique	66
Figure 5-11	Score factoriel moyen pour le facteur « activités scolaires et culturelles » selon le groupe linguistique	66
Figure 5-12	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « lecture et recherche faites hors de la classe » selon le groupe linguistique	67
Figure 5-13	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « loisirs » selon le groupe linguistique	69
Figure 5-14	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « activités scolaires et culturelles » selon le groupe linguistique	70
Figure 5-15	Pourcentage d'élèves suivant des cours de soutien selon le groupe linguistique	71
Figure 5-16	Score moyen en lecture pour les élèves suivant ou non des cours de soutien selon le groupe linguistique	72
Figure 5-17	Heures par semaine consacrées aux activités scolaires et culturelles selon le groupe linguistique	73

Figure 5-18	Score moyen en lecture en fonction du nombre d'heures par semaine consacrées aux activités scolaires et culturelles selon le groupe linguistique	74
Figure 5-19	Souvenirs des élèves de combien d'aide des autres ils ont reçu lors de leur apprentissage de la lecture	76
Figure 5-20	Score moyen en lecture selon l'aide reçue des parents/tuteurs en lecture.....	77
Figure 5-21	Score moyen en lecture selon l'aide reçue des enseignants en lecture.....	79
Figure 5-22	Score factoriel moyen pour le facteur « encouragement de l'apprentissage de la lecture par les parents/tuteurs » selon le groupe linguistique.....	80
Figure 5-23	Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « encouragement de l'apprentissage de la lecture par les parents/tuteurs » selon le groupe linguistique	81
Figure 5-24	Moment auquel les élèves ont appris à lire selon le groupe linguistique.....	82
Figure 5-25	Score moyen en lecture selon le moment auquel l'élève a appris à lire et le groupe linguistique	83
Figure 5-26	Fréquence de la lecture chez les parents ou tuteurs à la maison	84
Figure 5-27	Score moyen en lecture selon la fréquence de la lecture de la mère à la maison.....	85
Figure 5-28	Score moyen en lecture selon la fréquence de la lecture du père à la maison.....	86

6 Variables relatives à l'enseignement

Figure 6-1	Modifications/adaptations au programme de lecture selon le groupe linguistique	89
Figure 6-2	Score moyen en lecture selon le nombre d'élèves ayant besoin de modifications au programme afin de répondre à leurs besoins particuliers selon le groupe linguistique.....	90
Figure 6-3	Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de plus de temps en raison de leurs besoins particuliers selon le groupe linguistique	91
Figure 6-4	Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de l'aide d'une assistante ou d'un assistant à l'enseignement selon le groupe linguistique.....	92
Figure 6-5	Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves qu'il faut retirer de la classe pour la lecture ou pour le cours d'arts du langage selon le groupe linguistique	93
Figure 6-6	Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin d'une attention spéciale pour minimiser les perturbations selon le groupe linguistique	94
Figure 6-7	Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de soins médicaux selon le groupe linguistique	95
Figure 6-8	Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin d'une aide spéciale en ce qui a trait à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale ou à l'écoute selon le groupe linguistique.....	96
Figure 6-9	Nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage selon le groupe linguistique.....	97
Figure 6-10	Score moyen en lecture d'après le nombre de minutes d'arts du langage par semaine selon le groupe linguistique	98
Figure 6-11	Fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants selon le groupe linguistique.....	99
Figure 6-12	Score moyen en lecture selon la fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants selon le groupe linguistique	100
Figure 6-13	Nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage selon le groupe linguistique.....	101
Figure 6-14	Score moyen en lecture d'après le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage selon le groupe linguistique	102

Figure 6-15 Temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs dans toutes les matières .	103
Figure 6-16 Temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs d'arts du langage.....	104
Figure 6-17 Score moyen en lecture selon le temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs dans toutes les matières	105
Figure 6-18 Score moyen en lecture selon le temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs d'arts du langage	106
Figure 6-19 Pourcentage d'enseignants utilisant des stratégies avant, pendant et après la lecture selon le groupe linguistique	107
Figure 6-20 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies avant la lecture selon le groupe linguistique	108
Figure 6-21 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies pendant la lecture selon le groupe linguistique	109
Figure 6-22 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies après la lecture selon le groupe linguistique	110
Figure 6-23 Score factoriel moyen pour les stratégies de lecture des enseignants selon le groupe linguistique	111
Figure 6-24 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies d'enseignement direct de la lecture selon le groupe linguistique.....	112
Figure 6-25 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies de lecture à voix haute selon le groupe linguistique	113
Figure 6-26 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies indirectes de lecture selon le groupe linguistique	114
Figure 6-27 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies de lecture silencieuse selon le groupe linguistique	115
Figure 6-28 Scores factoriels moyens pour l'utilisation par l'enseignant des deux types de textes selon le groupe linguistique	116
Figure 6-29 Score moyen en lecture pour l'utilisation des textes créatifs par les enseignants selon le groupe linguistique	116
Figure 6-30 Score moyen en lecture pour l'utilisation des textes informatifs par les enseignants selon le groupe linguistique	117
Figure 6-31 Tâches relatives à la lecture données par les enseignants selon le groupe linguistique.....	118
Figure 6-32 Score moyen en lecture d'après les tâches de lecture en dehors des heures de classe données par les enseignants selon le groupe linguistique	118
Figure 6-33 Score moyen en lecture d'après les tâches de réaction personnelle à des textes choisis données par les enseignants selon le groupe linguistique	119
Figure 6-34 Score moyen en lecture d'après les tâches de présentations orales données par les enseignants selon le groupe linguistique	120
Figure 6-35 Score moyen en lecture d'après les tâches de rédaction de rapports selon le groupe linguistique.....	120
Figure 6-36 Adaptation par les enseignants à la diversité des élèves selon le groupe linguistique	121
Figure 6-37 Adaptation par l'enseignant en enseignant à nouveau les compétences de base selon le groupe linguistique.....	122
Figure 6-38 Adaptation par l'enseignant en ajustant le travail en classe selon le groupe linguistique.....	123
Figure 6-39 Adaptation par l'enseignant en offrant un enseignement enrichi selon le groupe linguistique.....	123
Figure 6-40 Scores factoriels moyens pour l'utilisation des médias selon le groupe linguistique	125
Figure 6-41 Scores factoriels moyens pour l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque selon le groupe linguistique.....	125

Figure 6-42	Scores factoriels moyens pour l'utilisation des ressources en salle de classe selon le groupe linguistique.....	126
Figure 6-43	Scores factoriels moyens pour l'utilisation de projets et travaux en groupe selon le groupe linguistique.....	126
Figure 6-44	Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation des médias selon le groupe linguistique.....	127
Figure 6-45	Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque selon le groupe linguistique.....	128
Figure 6-46	Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation des ressources en salle de classe selon le groupe linguistique.....	129
Figure 6-47	Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation de projets selon le groupe linguistique.....	130
Figure 6-48	Scores factoriels moyens pour les méthodes d'évaluation d'après les élèves selon le groupe linguistique.....	131
Figure 6-49	Score moyen en lecture d'après l'utilisation des évaluations à items à réponse courte indiquée par les élèves selon le groupe linguistique.....	132
Figure 6-50	Score moyen en lecture d'après l'utilisation des évaluations à items à réponse longue indiquée par les élèves selon le groupe linguistique.....	133
Figure 6-51	Score moyen en lecture selon l'utilisation des compositions et des présentations indiquée par les élèves et selon le groupe linguistique.....	134
Figure 6-52	Scores factoriels moyens pour les méthodes d'évaluation indiquées par les enseignants selon le groupe linguistique.....	135
Figure 6-53	Score moyen en lecture selon les quintiles de l'utilisation des évaluations à items à réponse courte par les enseignants.....	136
Figure 6-54	Score moyen en lecture selon les quintiles de l'utilisation des évaluations à items à réponse longue par les enseignants.....	137

7	Profils récapitulatifs et régressions multivariées	139
Tableau 7-1	Profils récapitulatifs des variables contextuelles pour les six groupes linguistiques.....	143
Figure 7-1	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez la majorité anglophone.....	149
Figure 7-2	Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez la majorité anglophone.....	150
Figure 7-3	Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez la majorité anglophone.....	151
Figure 7-4	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez la majorité anglophone.....	152
Figure 7-5	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez la majorité anglophone.....	153
Figure 7-6	Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez la majorité anglophone.....	154
Figure 7-7	Coefficients de régression pour les variables démographiques chez la majorité anglophone.....	155
Tableau 7-2	Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez la majorité anglophone.....	156
Figure 7-8	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les anglophones du Québec.....	157

Figure 7-9	Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les anglophones du Québec	158
Figure 7-10	Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les anglophones du Québec	159
Figure 7-11	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les anglophones du Québec	160
Figure 7-12	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les anglophones du Québec	161
Figure 7-13	Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les anglophones du Québec	162
Figure 7-14	Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les anglophones du Québec	163
Tableau 7-3	Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les anglophones du Québec	163
Figure 7-15	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les francophones du Québec	164
Figure 7-16	Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les francophones du Québec	165
Figure 7-17	Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les francophones du Québec	166
Figure 7-18	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les francophones du Québec	166
Figure 7-19	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les francophones du Québec	167
Figure 7-20	Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les francophones du Québec	167
Figure 7-21	Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les francophones du Québec	168
Tableau 7-4	Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les francophones du Québec	169
Figure 7-22	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario	170
Figure 7-23	Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les francophones de l'Ontario	171
Figure 7-24	Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario	172
Figure 7-25	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario	173
Figure 7-26	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les francophones de l'Ontario	174
Figure 7-27	Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario	175
Figure 7-28	Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les francophones de l'Ontario	175

Tableau 7-5	Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les francophones de l'Ontario...	176
Figure 7-29	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick.....	177
Figure 7-30	Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les francophones du Nouveau-Brunswick.....	178
Figure 7-31	Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick	179
Figure 7-32	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick.....	180
Figure 7-33	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les francophones du Nouveau-Brunswick.....	181
Figure 7-34	Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick	182
Figure 7-35	Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les francophones du Nouveau-Brunswick	183
Tableau 7-6	Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les francophones du Nouveau-Brunswick	184
Figure 7-36	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les petites minorités francophones	185
Figure 7-37	Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les petites minorités francophones	186
Figure 7-38	Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les petites minorités francophones.....	186
Figure 7-39	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les petites minorités francophones	187
Figure 7-40	Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les petites minorités francophones	188
Figure 7-41	Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les petites minorités francophones.....	189
Figure 7-42	Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les petites minorités francophones.....	190
Tableau 7-7	Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les petites minorités francophones	191

RÉFÉRENCES

Références	211
------------------	-----

Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) représente le plus récent engagement du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) pour renseigner la population canadienne sur la façon dont les systèmes d'éducation répondent aux besoins des élèves et de la société. L'information recueillie grâce à ce type d'évaluation pancanadienne donne aux ministres de l'Éducation un point de départ leur permettant de passer en revue les programmes d'études et autres aspects de leurs systèmes d'éducation.

Les programmes d'études scolaires diffèrent d'une instance à une autre du pays, de sorte qu'il est difficile d'en comparer les résultats. Toutefois, les jeunes Canadiennes et Canadiens des différentes instances acquièrent tous des habiletés similaires en lecture, en mathématiques et en sciences. Le PPCE a été conçu pour déterminer si les élèves de tout le Canada atteignent un niveau de rendement similaire dans ces matières de base à un âge à peu près identique. Il complète également les évaluations effectuées actuellement dans chaque instance et leur fournit des données pancanadiennes comparatives sur les niveaux de rendement atteints par les élèves de 13 ans de tout le pays.

Objectifs

En amorçant l'élaboration du PPCE, en 2003, les ministres de l'Éducation visaient un nouveau concept d'évaluation pancanadienne, auquel ils ont fixé les objectifs suivants :

- éclairer les politiques éducatives pour améliorer les stratégies d'apprentissage;
- se consacrer aux mathématiques, à la lecture et aux sciences et à d'autres matières au besoin;
- réduire le fardeau d'évaluation imposé aux écoles grâce à un processus administratif simplifié;
- recueillir des renseignements généraux utiles au moyen de questionnaires contextuels complémentaires à l'intention des élèves, du personnel enseignant et des directions d'école;
- permettre aux instances d'utiliser les résultats obtenus au Canada et ailleurs pour valider ceux de leurs propres programmes d'évaluation et améliorer ces derniers.

Processus d'élaboration

En août 2003, un groupe de travail du PPCE, formé de personnes expertes, représentant plusieurs instances, ainsi que d'un spécialiste externe de la théorie de la mesure, de l'évaluation à grande échelle et des politiques d'éducation, a entrepris le processus d'élaboration du PPCE. Un document de conception développant les questions de structure et de planification de la conception, des activités et des rapports a été commandé. À partir de ce document de conception, le groupe de travail a déterminé que le PPCE serait un programme d'évaluation qui :

- serait administré de façon périodique;
- serait administré à des élèves ayant 13 ans au début de l'année scolaire;
- serait fondé sur les objectifs communs de l'ensemble des programmes scolaires actuels des instances au Canada;
- porterait sur la lecture, les mathématiques et les sciences;
- évaluerait un domaine principal en profondeur et deux domaines secondaires;
- commencerait, pour sa première administration en 2007, avec la lecture comme domaine principal.

Une étude approfondie des programmes d'études, des méthodes d'évaluation actuellement employées et des résultats de recherche a eu lieu pour chaque matière et a permis la rédaction de rapports indiquant les objectifs communs à toutes les instances.

Des groupes de travail composés de personnes représentant plusieurs instances et ayant une bonne connaissance et de l'expérience au chapitre des programmes d'études et de l'évaluation dans chaque matière visée ont été formés pour élaborer le cadre d'évaluation bilingue de chacune des trois matières retenues. Chaque groupe de travail a en outre bénéficié des conseils d'une ou d'un spécialiste externe de l'évaluation de la matière, qui avait pour tâche de contribuer à l'élaboration d'un cadre définissant la théorie, la forme et les descripteurs de rendement dans chaque domaine. Ces cadres ont ensuite été examinés et approuvés par toutes les instances participantes, qui en ont fait la base de l'élaboration des items des tests.

Des enseignantes et des enseignants de chacune des matières visées, représentant toutes les instances, ont été réunis en équipes bilingues chargées d'élaborer les items des tests avec l'aide d'une ou d'un spécialiste de l'évaluation dans chaque matière. Les cadres d'élaboration ont servi de plan directeur, grâce au tableau de spécifications décrivant les sous-domaines de chacune des matières principales, le type et la longueur des textes et des questions, le degré de difficulté et la répartition des questions correspondant à chacun des objectifs des programmes d'études. Chaque instance a également été invitée à soumettre des textes ou des documents qui seraient prêts à servir dans le contexte d'un test, outils qu'elle estimait appropriés pour le groupe d'âge visé et qui n'étaient pas alors utilisés par l'instance. Ainsi, les résultats obtenus en lecture ont fourni assez d'items pour trois versions complètes en vue d'une mise à l'essai d'une durée de 90 minutes chacune.

Des textes et des questions ont été élaborés dans les deux langues officielles et traduits pour que le sens et le degré de difficulté soient équivalents. Les instances ont examiné et validé les traductions française et anglaise pour s'assurer que le test était équitable dans les deux langues. Tous les items ont été examinés par des spécialistes externes, puis révisés à nouveau par les membres des équipes ayant élaboré les items. Les textes et les items ont ensuite été soumis au groupe de travail d'élaboration de cadre, qui les a étudiés par rapport au plan directeur et structurés en trois versions comparables pour la mise à l'essai. Chaque cahier contenait des questions à réponse choisie et des questions à réponse construite de divers niveaux de difficulté, mais que des élèves du groupe d'âge visé peuvent atteindre, fondées sur des scénarios pertinents pour le groupe d'âge et reflétant les valeurs, la culture et le contenu canadiens.

La mise à l'essai a été faite avec ces versions provisoires auprès d'un échantillon représentatif d'élèves d'une sélection appropriée d'instances, dans les deux langues. Environ 2 000 élèves de 100 écoles du Canada y ont participé. En juillet 2006, les tests ont été corrigés par des équipes d'enseignantes et d'enseignants des différentes instances. Après l'analyse des données provenant des mises à l'essai, chaque groupe de travail d'élaboration de cadre a passé l'ensemble des items et des textes en revue pour en retenir les meilleurs sur le plan du contenu et sous l'angle statistique. Par la suite, on a préparé deux cahiers de tests de lecture, plus la moitié d'un cahier dans le domaine des mathématiques et l'autre dans le domaine des sciences, pour un total de 90 minutes par cahier. La version définitive des cahiers a été examinée et approuvée par toutes les instances participantes.

Conception et élaboration des questionnaires contextuels

Les questionnaires connexes destinés respectivement aux élèves, au personnel enseignant et aux directions d'école ont été conçus pour fournir aux instances de l'information contextuelle facilitant l'interprétation des résultats en matière de rendement de la mise à l'essai. Ces données peuvent également être consultées et utilisées par les chercheuses et les chercheurs, les responsables de l'élaboration des politiques ainsi que les praticiennes et les praticiens pour les aider à déterminer les facteurs qui influent sur les résultats d'apprentissage.

Un groupe d'élaboration des questionnaires, composé d'enseignantes et d'enseignants ainsi que de spécialistes de la recherche de certaines instances, a élaboré un cadre pour veiller à ce que les questions posées aux élèves, au personnel enseignant et aux directions d'école reflètent bien les concepts théoriques retenus ou d'importantes questions de recherche. Ce groupe devait étudier des exemples de questionnaires utilisés par les trois programmes d'évaluation à grande échelle (Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS), Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)), élaborer un modèle de questionnaires plus court et simplifié, et essayer de tirer le meilleur parti des résultats de recherche en articulant les questionnaires autour de certaines questions de recherche pour l'administration de l'évaluation en 2007.

À partir des versions provisoires, un groupe distinct (formé du président du groupe de travail d'élaboration des questionnaires et de deux spécialistes de la lecture) a développé la partie du questionnaire portant sur la lecture. Ce groupe de travail s'est réuni avec le président du groupe de travail en lecture et la coordonnatrice de l'unité Recherche et données sur l'éducation du CMEC, qui ont suggéré quelques questions d'intérêt inspirées de la plus récente série de consultations sur le Programme pancanadien de recherche en éducation (PPRE). Il a été décidé d'axer principalement la recherche sur l'enseignement et les stratégies d'apprentissage en lecture. Les autres domaines suggérés comprenaient les méthodes et l'utilisation de l'évaluation et les moyens mis en œuvre dans les écoles et les classes à l'intention des élèves qui ont des besoins spéciaux.

Caractéristiques de l'administration du test de lecture du PPCE en 2007

Au printemps 2007, le test de lecture a été administré à un *échantillon aléatoire* d'écoles et d'élèves, reflétant la cohorte canadienne des élèves de 13 ans et celle des instances. Les cahiers ont été distribués de manière aléatoire aux élèves.

Échantillonnage

La *méthode d'échantillonnage* désigne la façon dont les écoles et les élèves sont choisis pour participer à l'évaluation. Le nombre de participantes et de participants doit être assez élevé pour représenter de manière appropriée le rendement de la population, celle-ci étant constituée de tous les élèves admissibles dans une instance ou dans un groupe linguistique donné. Pour sélectionner les participantes et les participants, la méthode d'échantillonnage stratifié a été utilisée, en deux étapes pour cette évaluation :

- *sélection au hasard d'écoles* de chaque instance, à partir de la liste complète des écoles financées par les fonds publics fournie par chaque instance;
- *sélection au hasard d'élèves* à partir de la liste de tous les élèves de 13 ans admissibles dans chacune des écoles.

Là où les chiffres étaient inférieurs à la taille souhaitée, toutes les écoles ou tous les élèves de l'instance qui satisfaisaient aux critères ont été sélectionnés. Cette méthode a produit un nombre suffisant de participantes et de participants pour faire état de leur rendement comme si tous les élèves de l'instance avaient participé à l'évaluation.

La démarche d'échantillonnage a permis à environ 30 000 élèves de 13 ans de participer à l'évaluation. Près de 20 000 d'entre eux ont subi le test de lecture, soit le domaine principal, et approximativement 10 000, les tests de mathématiques et de sciences, qui étaient les domaines secondaires. Quelque 15 000 élèves ont répondu en anglais au test de lecture, tandis que 5 000 l'ont fait en français. Pour ce qui est des tests de mathématiques et de sciences, 7 500 élèves les ont subis en anglais et 2 500, en français.

Présentation des résultats selon la langue

Les résultats du Canada francophone sont ceux des élèves qui fréquentent le système d'éducation francophone de leur instance respective, tandis que les résultats du Canada anglophone sont ceux des élèves qui fréquentent le système anglophone de leur instance respective. Dans la plupart des instances, les résultats obtenus par les élèves qui sont inscrits au programme d'immersion en français et qui ont subi le test en français sont inclus dans les résultats des élèves anglophones. Au Manitoba, toutefois, les résultats des élèves des programmes d'immersion en français ont été ajoutés à ceux des élèves francophones. Tous les élèves ayant répondu en français ou en anglais avaient 90 minutes pour faire le test, avec des pauses d'une durée jugée appropriée par les administratrices ou les administrateurs de l'évaluation, et 30 minutes pour répondre ensuite au questionnaire contextuel à la fin du cahier de l'élève.

Participation

Chaque école avait reçu un guide d'administration de l'évaluation résumant les objectifs et la structure de l'évaluation de même que les critères présidant à son déroulement et des suggestions en vue de stimuler le meilleur taux de participation possible. Ces suggestions comprenaient un scénario de déroulement commun pour veiller à ce que tous les élèves fassent le test dans des conditions similaires et des lignes directrices pour l'adapter à l'intention des élèves ayant des besoins spéciaux. Le PPCE est orienté en effet vers l'inclusion générale, et ce, afin que le portrait du rendement qui s'en dégage soit le plus complet possible pour chaque groupe d'âge. Les élèves qui ont été exemptés ont toutefois été enregistrés à des fins statistiques. Cela comprend des élèves dont les capacités sont très limitées dans l'un ou l'autre des domaines évalués, des élèves sur qui le test aurait eu des effets négatifs et des élèves dont les parents avaient demandé l'exemption pour diverses raisons.

Taux de participation

Le taux de participation aux évaluations à grande échelle se calcule de diverses façons et est utilisé habituellement par les coordonnatrices et les coordonnateurs d'école pour déterminer si le nombre d'élèves ayant participé à une évaluation répond à la norme établie pour toutes les écoles. Dans le cas du PPCE, une formule a été fournie à cette fin aux administratrices et aux administrateurs de test, et ce, pour permettre à toutes les écoles d'effectuer le calcul de la même façon et de faire en sorte que le nombre minimal d'élèves participant à l'évaluation soit uniforme. L'utilisation de cette formule a permis d'atteindre un taux de participation des élèves au PPCE de plus de 85 p. 100.

Les écoles ont été encouragées à préparer et à motiver les élèves pour obtenir la participation la plus grande possible et l'adhésion la plus générale parmi le personnel enseignant, les élèves et les parents. Les documents fournis comprenaient des dépliants d'information à l'intention des parents et des élèves. Le guide destiné aux écoles présentait également des exemples de questions du test de lecture, expliquait le genre d'exigences et décrivait les niveaux de rendement associés à chaque question donnée en exemple.

Les écoles étaient en outre priées de distribuer le « questionnaire du personnel enseignant » à tous les enseignants et enseignantes des arts du langage des élèves participants. La directrice ou le directeur de l'école devait répondre au « questionnaire de l'école ». Les trois questionnaires ont été reliés aux résultats des élèves et des codes d'identification uniques ont été utilisés afin de maintenir la confidentialité.

Correction des cahiers des élèves

La correction s'est faite simultanément dans les deux langues, au même endroit, sur une période de trois semaines. Les cahiers des élèves, envoyés par chaque instance, ont été divisés en paquets de dix constitués de telle sorte que chacun contienne des cahiers de plusieurs instances. L'équipe responsable de la correction, les chefs de table de même que les correctrices et les correcteurs venaient de la plupart des instances. Le processus de correction comprenait :

- la **formation parallèle** des chefs de table ainsi que des correctrices et des correcteurs pour chaque matière évaluée;
- un comité bilingue, chargé d'examiner tous les instruments et de **choisir les documents d'ancrage** pour assurer la comparabilité à chaque niveau;
- la vérification, deux fois par jour, de la **fiabilité de la correction des correctrices et des correcteurs**, en leur donnant à tous à corriger le même cahier d'élève pour vérifier immédiatement la constance de la correction;
- une **correction à l'aveugle** au cours de laquelle 300 de chacun des trois cahiers ont été remis dans les paquets pour être corrigés à nouveau, afin de permettre un score global de la fiabilité de la correction des correctrices et des correcteurs.

Structure du présent rapport

Le présent rapport est un complément du *Rapport PPCE-13 de 2007 : rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences* (CMEC, 2008) qui décrit le rendement des élèves de 13 ans au Programme pancanadien d'évaluation, élaboré et administré en 2007 par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Le domaine principal de l'évaluation était la lecture et les deux domaines secondaires étaient les mathématiques et les sciences. Le *Rapport PPCE-13 de 2007 : Rapport contextuel*, autre rapport complémentaire, analyse les variables contextuelles tirées des questionnaires de l'élève, du personnel enseignant et de l'école/directrice ou directeur soumis lors de l'évaluation et cherche à mettre en évidence celles qui sont fortement liées au rendement en ce qui concerne la lecture. Le présent rapport utilise les mêmes variables contextuelles, mais il se concentre sur celles qui expliquent le mieux les différences de rendement entre les six groupes linguistiques considérés.

La population évaluée a été divisée en six groupes de la façon suivante :

- les élèves qui fréquentent des écoles anglophones de toutes les provinces et de tous les territoires, à l'exception du Québec : « majorité anglophone »;
- les élèves qui fréquentent des écoles anglophones au Québec : « anglophones du Québec »;
- les élèves qui fréquentent des écoles francophones au Québec : « francophones du Québec ou majorité francophone »;
- les élèves francophones, répartis en trois groupes, qui fréquentent des écoles francophones en milieu linguistique minoritaire, à l'extérieur du Québec : « francophones du Nouveau-Brunswick », « francophones de l'Ontario » et « petites minorités francophones ». (Ces dernières comprennent les élèves francophones de toutes les autres instances puisque le nombre d'élèves qui ont participé ne permettait pas de créer des groupes distincts.)

Le présent chapitre, premier d'une série de huit chapitres qui forment l'ensemble de ce rapport, fournit un contexte général pour l'étude, qui comprend les objectifs, la conception, les composantes et le processus lié à la réalisation de l'évaluation du CMEC en 2007.

Le chapitre 2 décrit le rendement en lecture des six groupes linguistiques considérés, puis il fournit des comparaisons avec le rendement moyen pour tous les participants canadiens de 13 ans, de même que le rendement relatif entre les groupes linguistiques.

Les chapitres 3, 4, 5 et 6 comparent les six groupes linguistiques considérés en utilisant les variables contextuelles provenant des réponses aux questionnaires fournis lors de l'évaluation. Plus précisément, le chapitre 3 analyse les variables démographiques des élèves et de l'école (par exemple, le statut socioéconomique, la langue parlée à la maison, les écoles publiques ou privées, la taille de la communauté). Le chapitre 4 traite des variables concernant l'attitude et la motivation à l'égard de l'école, de l'apprentissage et de la lecture. De son côté, le chapitre 5 analyse une variété de comportements et de stratégies de lecture des élèves. Quant au chapitre 6, il regroupe de nombreuses variables liées à l'enseignement, plus particulièrement à l'enseignement de la lecture, dans les écoles participantes. Chacun de ces quatre chapitres comprend des figures montrant les scores de chaque groupe pour chaque variable contextuelle mesurée et la relation de ces variables avec le rendement en lecture des élèves.

Le chapitre 7 est d'une grande importance pour comprendre les relations entre les nombreuses variables contextuelles qui ont été analysées et le rendement en lecture des élèves de chacun des six groupes linguistiques considérés. Des modèles de régressions multivariées sont utilisés pour comparer les relations entre les variables contextuelles pour chacun des groupes individuellement. Ces modèles permettent d'analyser l'effet d'une variable (par exemple, la stratégie utilisée en salle de classe) tenant compte de l'effet de toutes les autres variables contextuelles incluses. À noter que le présent rapport tente de préciser les variables qui sont les plus déterminantes dans le rendement en lecture de chaque groupe. Il est possible que certaines variables aient des effets semblables dans tous les groupes.

Enfin, le chapitre 8 présente un tour d'horizon des variables contextuelles clés qui jouent un rôle déterminant dans le rendement en lecture de chacun des groupes et discute brièvement de quelques conséquences sur le plan éducatif et pédagogique.

L'inclusion de l'article 23 (« Droits à l'instruction dans la langue de la minorité ») dans la *Charte canadienne des droits et libertés* de la Loi constitutionnelle de 1982 a suscité un nouvel espoir chez les minorités francophones du Canada. Cet article accorde en effet aux parents le droit d'envoyer leurs enfants dans des écoles francophones disposant de leur propre système de gestion. La Fédération nationale des conseils scolaires francophones (FNCSF) regroupe aujourd'hui 31 districts/conseils scolaires dans les neuf provinces hors Québec et les trois territoires. Ce même article définit également de façon stable les droits qu'ont les parents anglophones au Québec pour ce qui est d'envoyer leurs enfants dans des écoles primaires et secondaires de langue anglaise. La Quebec English School Boards Association (QESBA) compte actuellement neuf commissions scolaires offrant des services d'enseignement à la population anglophone du Québec dans plusieurs régions de la province. De surcroît, tous les ministères de l'Éducation du Canada ont, dans leur propre structure, une unité administrative chargée des services d'enseignement aux minorités de langue officielle.

Dans le présent rapport, nous nous concentrons sur les difficultés particulières en ce qui concerne la littératie et l'alphabétisation en français dont plusieurs études nationales et internationales ont fait le constat (CMEC, 2004, 2008; Corbeil, 2006; Bussière *et al.*, 2007; Wagner *et al.*, 2002). Dans les évaluations en lecture et en écriture, les élèves des écoles francophones ont tendance à avoir des résultats inférieurs à la moyenne nationale, et il en va de même pour les adultes francophones participant aux tests nationaux en matière de littératie et d'alphabétisation. Dans une étude parrainée par le CMEC (Landry et Allard, 2002), les auteurs analysent les résultats des évaluations du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences. Leur analyse montre que, plus les activités théoriques des évaluations font intervenir le traitement de la langue, plus les écarts de niveau de rendement entre les élèves des communautés francophones hors Québec et les autres groupes linguistiques (majorité anglophone, francophones du Québec et anglophones du Québec) sont grands. À titre d'exemple, on ne note aucune différence entre les élèves de la minorité francophone et les élèves des autres groupes linguistiques dans les activités mathématiques et scientifiques ne faisant appel que superficiellement aux compétences linguistiques (calculs numériques et problèmes de sciences appliquées). En revanche, il existe bel et bien des différences lorsque la résolution de problèmes dans ces matières fait intervenir des compétences en lecture. Les différences sont encore plus grandes dans les tests de compréhension en lecture et elles atteignent leur plus haut niveau dans les tests portant sur les capacités de rédaction.

Au moment de l'interprétation des résultats de la présente étude sur le rendement des élèves en lecture, il est important de ne pas oublier que les scores moyens en lecture en français ne reflètent pas nécessairement les compétences globales en littératie des francophones vivant en situation minoritaire. La très grande majorité de ces élèves est bilingue et les études montrent que, même lorsque ces élèves suivent une scolarité entièrement en français (à l'exception des cours d'anglais), ils ont des scores en lecture en anglais qui ont tendance à être plus élevés que leurs scores en lecture en français (Landry et Allard, 1993, 2000; Landry, Allard et Deveau, 2007, à paraître). Dans le

Programme pancanadien d'évaluation (PPCE), on a testé les élèves dans la langue de leur école, sauf dans le cas des élèves dans des classes d'immersion du Manitoba, qui ont été testés en français. Idéalement, il faudrait tester les francophones en situation minoritaire et les élèves des classes d'immersion en français dans les deux langues officielles, car la réalité est qu'ils possèdent une double littératie et qu'il n'est pas possible de bien mesurer leur potentiel en littératie en ne les testant que dans l'une des deux langues. Par exemple, qu'est-ce qui a le plus d'importance sur le plan cognitif et social pour l'individu : avoir des compétences en littératie et des capacités conceptuelles de haut niveau dans les deux langues ou avoir d'excellentes capacités dans l'une seulement des deux langues? Quels sont les individus qui apportent la plus grande contribution au capital humain de la société? Cette question est tout particulièrement pertinente pour les francophones vivant en milieu minoritaire, parce que ces élèves font souvent l'objet de tests dans la langue dans laquelle leur niveau de littératie est plus faible.

Comme plusieurs études ont pu le montrer, dans leurs activités en dehors de l'école, bon nombre d'élèves francophones en milieu minoritaire ont des interactions qui se font plus fréquemment en anglais qu'en français. Même au sein de l'école, mais en dehors de la salle de classe, plusieurs élèves francophones parlent à leurs camarades principalement en anglais et leur exposition à tout l'éventail des médias à leur disposition se fait en très grande majorité en anglais. Les variables contextuelles mesurées dans l'étude du PPCE ne fournissent pas beaucoup de données sur les contacts linguistiques des élèves en dehors de l'école. La seule question d'ordre linguistique posée aux élèves dans le questionnaire qui leur était destiné concernait la langue la plus parlée à la maison. Cette question ne fournit que des indications partielles concernant le vécu global des élèves dans le contexte linguistique.

La langue employée à la maison est en corrélation avec la langue employée dans la communauté (Landry et Allard, 1994a), mais la ou les langues parlées à la maison sont aussi étroitement liées à la structure linguistique utilisée par les parents. On emploie les termes « exogame » et « endogame », empruntés à l'anthropologie, pour décrire la réalité de l'acquisition ou de l'utilisation de la langue. Les couples exogames (c'est-à-dire les couples dont un membre est francophone ou d'origine française et l'autre, anglophone, soit d'origine anglaise, soit d'une autre culture) ont tendance à parler principalement anglais à la maison, tandis que les couples endogames (c'est-à-dire dont les deux membres sont francophones) ont tendance à ne parler qu'en français à leurs enfants (Marmen et Corbeil, 2004). En 2001, 86 p. 100 des enfants de couples francophones endogames parlaient français le plus souvent à la maison, tandis que la proportion n'était que de 15 p. 100 seulement chez les enfants de couples exogames (Landry, 2003).

Lorsque le parent francophone d'un couple exogame parle principalement en français à son enfant (même si l'autre parent peut parler une autre langue) et que cet enfant fréquente une école francophone, ses scores aux tests de compétence en français quand il arrive en 12^e année (Cégep 1- QC) ont tendance à être comparables à ceux des enfants qui ont deux parents francophones. En règle générale, les enfants qui parlent principalement anglais à la maison, quelle que soit la structure parentale, ont tendance à avoir des scores plus faibles en français (Landry et Allard, 1997). Cependant, certains élèves peuvent parler français à la maison, mais n'avoir, par ailleurs, que peu de contacts avec la langue française, en dehors

de leurs activités scolaires. Dans la présente étude, nous ne sommes pas en mesure de tenir compte de l'emploi du français dans des domaines comme le réseau social de l'élève, son utilisation des médias, ses divertissements et ses activités de lecture.

Nous ne disposons pas non plus, pour l'analyse, de données concernant la situation géographique des écoles dans leur province. Les possibilités d'emploi du français et de l'anglais dépendent pour beaucoup de la vitalité² de ces langues dans la municipalité dans laquelle vit l'élève (Landry et Allard, 1994a). Par exemple, au Nouveau-Brunswick, les élèves peuvent vivre dans des municipalités dans lesquelles le pourcentage de francophones varie de moins de 5 p. 100 à près de 100 p. 100 de la population. Dans les autres provinces, la proportion de francophones dans les municipalités est moins variable, mais il reste des différences importantes dans la vitalité des communautés francophones. Dans la présente étude, nous avons regroupé les élèves francophones des différentes régions de la même province; dans certains cas, nous avons même regroupé les élèves francophones de provinces différentes, en raison de la petite taille des échantillons. À noter que les données à notre disposition ne nous ont pas permis de tenir compte des variations dans la vitalité des communautés francophones dans les groupes relevant de différentes municipalités.

Il faut également considérer, dans l'interprétation de nos résultats, le pourcentage d'élèves francophones admissibles dans les communautés minoritaires de langue française (selon les critères de l'article 23 de la Charte), qui fréquentent bel et bien une école francophone. Le taux de participation des élèves varie beaucoup d'une province à l'autre et est lié à la vitalité des différentes communautés francophones. En 2006, seuls 49 p. 100 des élèves admissibles fréquentaient une école francophone (53 % au primaire et 44 % au secondaire), tandis que 15 p. 100 d'entre eux étaient inscrits à un programme d'immersion française et 35 p. 100 suivaient le programme normal dans une école anglophone (Corbeil, Grenier et Lafrenière, 2007). Le Nouveau-Brunswick avait, de loin, le taux de participation le plus élevé (81 % au primaire et 78 % au secondaire). Le taux de participation en Ontario se situait près de la moyenne nationale (55 % au primaire et 45 % au secondaire). Par ailleurs, les taux étaient inférieurs à 50 p. 100 au primaire et généralement inférieurs à 40 p. 100 au secondaire à l'Île-du-Prince-Édouard, en Nouvelle-Écosse et au Manitoba. Dans les provinces de l'Ouest, les taux étaient inférieurs à 30 p. 100 au primaire et à 20 p. 100 au secondaire. À Terre-Neuve-et-Labrador, le taux de participation était de 17 p. 100 au primaire et inférieur à 10 p. 100 au secondaire. Dans les trois territoires, le pourcentage d'enfants fréquentant l'école francophone était relativement près de la moyenne nationale au primaire (46 %), mais très faible au secondaire (moins de 15 %).

Corbeil, Grenier et Lafrenière (2007) ne font pas l'analyse du taux de fréquentation des écoles francophones des élèves en fonction du statut socioéconomique. Les trois facteurs liés à la fréquentation de ces écoles sont l'ascendance maternelle et la langue des parents, le degré de scolarisation de chaque parent en français et la langue principale employée à la maison — même pour les parents francophones, c'est-à-dire la langue dans laquelle ils sont le plus à l'aise. Les parents scolarisés en français, les couples dont les deux membres sont d'ascendance francophone et les parents qui sont plus à l'aise en français sont plus susceptibles d'envoyer leur enfant dans une école francophone que les parents scolarisés

² On parle généralement de *vitalité* pour décrire les variables concernant la démographie, les institutions et le statut qui permettent à un groupe linguistique donné de devenir ou de rester une entité distincte et active dans les contacts entre groupes (Giles, Bourhis et Taylor, 1977).

principalement en anglais, les couples dont l'ascendance et la langue maternelle sont différentes, les parents francophones qui se sentent également à l'aise dans les deux langues ou les parents qui sont plus à l'aise en anglais.

Il reste cependant possible, dans les communautés où la vitalité du français est minime, que le taux de fréquentation des écoles francophones soit également lié au statut socioéconomique des parents. Lorsque ces écoles ne sont pas faciles d'accès ou que les écoles anglophones sont plus proches que les écoles francophones, ce sont les parents qui se soucient davantage de la préservation de la langue française qui sont susceptibles de faire plus d'efforts pour scolariser leurs enfants en français. D'après une étude faite au Nouveau-Brunswick (Landry et Allard, 1994b), le niveau de scolarisation des parents est lié de près à l'importance qu'ils accordent à une scolarisation entièrement en français pour leurs enfants, et ce, au lieu d'une scolarisation à moitié en français et à moitié en anglais ou d'une scolarisation principalement en anglais. Dans une étude récente (à paraître), Landry, Allard et Deveau montrent que, pour les élèves de 11^e année (Secondaire 5 – QC) fréquentant une école francophone, les parents ayant le degré de scolarisation le plus élevé ont tendance à se trouver dans les provinces où l'on remarque à la fois la vitalité la plus faible de la langue française et le taux le plus faible de fréquentation des écoles francophones.

Dans les provinces de l'Ouest et dans les territoires, ce sont en moyenne 41,9 p. 100 des mères et 36,5 p. 100 des pères qui ont un diplôme universitaire, en comparaison de 25,4 p. 100 des mères et 20,5 p. 100 des pères au Nouveau-Brunswick et de 27,9 p. 100 des mères et 25,2 p. 100 des pères en Ontario. Dans les trois autres provinces de l'Atlantique (Terre-Neuve-et-Labrador, Nouvelle-Écosse et Île-du-Prince-Édouard), 26,5 p. 100 des mères et 20,9 p. 100 des pères ont un diplôme universitaire.

S'il n'existe que peu de possibilités de scolarisation en français et si la vitalité de la communauté francophone est faible (deux facteurs qui limitent la fréquentation des écoles francophones), alors il faut prendre en considération le contexte socioéconomique global dans lequel évoluent les parents, ainsi que leurs attributs socioéconomiques. À titre d'exemple, les provinces de l'Atlantique, le Nouveau-Brunswick y compris, ont tendance à avoir un niveau socioéconomique inférieur à celui des autres provinces. Dans des régions comme les provinces de l'Ouest, où les élèves fréquentant les écoles francophones n'ont que peu de contacts avec le français en dehors de l'école (y compris dans la langue employée à la maison), il est possible que les effets de cette situation sur les scores moyens en lecture soient compensés par les efforts que font les parents dont le statut socioéconomique est plus élevé, en moyenne. Nous pourrions parler ici d'un « effet d'autosélection », car la scolarisation en français dans ces régions pourrait être plus étroitement liée à un choix délibéré des parents.

Par opposition, dans des régions comme le nord du Nouveau-Brunswick, la scolarisation en français est régulée de façon externe par la concentration élevée de francophones et l'absence d'écoles anglophones. Dans de telles régions, les scores moyens en lecture peuvent subir un impact négatif du fait du statut socioéconomique faible des parents, mais cet impact peut être compensé, du moins en partie, par l'emploi plus grand qui est fait du français à la maison et dans la communauté. Quand on compare les scores moyens en lecture de différents groupes de francophones en situation minoritaire, il

est donc possible d’avoir des scores moyens semblables dans différents groupes, mais les facteurs influant sur ces résultats ne seront pas nécessairement les mêmes. Nous ferons l’analyse de tels facteurs possibles de différenciation au chapitre 7, au moment de l’analyse multidimensionnelle, où nous tenterons de mettre en évidence les principaux facteurs liés au rendement atteint par les groupes linguistiques considérés.

À noter que les résultats du rendement pour le PPCE-13 exposés dans le présent chapitre concernent sept groupes linguistiques :

1. la **majorité anglophone**, qui regroupe les élèves des écoles des instances de langue anglaise (N = 14 250);
2. la **majorité francophone**, qui regroupe les élèves fréquentant les écoles francophones au Québec (N = 1 178);
3. les **francophones de l’Ouest**, qui regroupent tous les élèves fréquentant des écoles francophones au Yukon, en Colombie-Britannique, en Alberta, en Saskatchewan et au Manitoba³ (N = 543);
4. les **francophones de l’Ontario**, qui regroupent tous les élèves fréquentant des écoles francophones dans les différentes régions de l’Ontario (N = 1 418);
5. les **anglophones du Québec**, qui regroupent tous les élèves fréquentant des écoles anglophones au Québec (N = 1 019);
6. les **francophones du Nouveau-Brunswick**, qui regroupent tous les élèves fréquentant des écoles francophones au Nouveau-Brunswick (N = 1 467);
7. les **francophones de l’Est**, qui regroupent tous les élèves francophones de Nouvelle-Écosse, de Terre-Neuve-et-Labrador et de l’Île-du-Prince-Édouard (N = 218).

Cependant, dans les chapitres qui suivent, lorsque nous divisons les résultats en lecture par sous-groupes d’élèves, nous plaçons les groupes francophones minoritaires de l’Ouest et de l’Est dans un seul et même groupe appelé « petites minorités francophones ». Ce regroupement permet de minimiser l’ampleur des erreurs liées aux petits échantillons. Cela étant dit, les nombres sont encore plus faibles quand nous analysons les résultats des questionnaires destinés au personnel enseignant et aux écoles. Nous avons alors réduit les groupes linguistiques pour ces questionnaires à quatre : « majorité anglophone », « majorité francophone », « anglophones du Québec » et « petites minorités francophones » (ce dernier groupe combinant alors les résultats de l’Ontario, du Nouveau-Brunswick et des autres provinces).

³ Bien que les élèves des classes d’immersion française du Manitoba aient passé les tests en français, nous n’incluons dans le groupe « francophones de l’Ouest » que les résultats des élèves fréquentant des écoles francophones.

Résultats

On peut aussi analyser le rendement en lecture en établissant des niveaux de rendement d'après les descriptions de ce que les élèves sont capables de faire à chaque niveau. Pour le test de lecture, nous avons défini trois niveaux de rendement, le niveau 2 représentant un rendement de niveau acceptable. Le pourcentage d'élèves parvenant à chaque niveau fournit un portrait global du niveau de rendement. Pour obtenir des définitions des différents niveaux, on consultera le rapport PPCE-13 de 2007 : <<http://www.cmec.ca/Programs/assessment/pancan/pcap2007/Documents/PPCE2007-Report.fr.pdf>>

Les figures 2-1 et 2-2 exposent les résultats en lecture. La figure 2-1 présente les résultats des sept groupes linguistiques divisés par trois niveaux de rendement, tandis que la figure 2-2 montre les scores moyens de ces groupes en lecture.

Le résultat le plus apparent dans la figure 2-1 est le pourcentage relativement élevé (37 %) d'élèves de la majorité francophone ayant atteint le niveau de rendement 3. Ce taux ne dépasse pas 20 p. 100 dans les six autres groupes linguistiques. Trois groupes (majorité anglophone, francophones de l'Ouest et francophones de l'Ontario) comptent de 17 p. 100 à 20 p. 100 d'élèves au niveau 3, tandis que trois groupes (anglophones du Québec, francophones du Nouveau-Brunswick et francophones de l'Est) ont de 14 p. 100 à 15 p. 100 d'élèves au niveau 3. Ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le plus fort pourcentage d'élèves au niveau 1 (24 %), tandis que la majorité francophone a le pourcentage le plus faible (9 %).

La figure 2-2 présente les résultats en lecture sous forme standardisée, avec la moyenne canadienne à 500 et l'écart-type à 100. On peut donc interpréter les différences en unités d'écart-type. Une différence de 50 points est équivalente à la moitié d'un écart-type et une différence de 33 points est égale à un tiers d'un écart-type.

Les résultats de la figure 2-2 montrent que le groupe des francophones du Québec a un score moyen de 532, c'est-à-dire qu'il se situe à un tiers d'écart-type au-dessus de la moyenne canadienne. Comme il était prévu, le groupe de la majorité anglophone a un score moyen (493) proche de la moyenne canadienne, puisque ce groupe représente le plus grand nombre d'élèves et a donc le plus de poids dans le calcul du score moyen canadien. Le groupe des anglophones du Québec a un score moyen (479) qui est à environ deux dixièmes d'un écart-type sous la moyenne canadienne. Si nous examinons les intervalles de confiance, nous notons que le score moyen de ce groupe est statistiquement différent de ceux des deux groupes majoritaires, mais qu'il n'y a pas de différence statistiquement significative avec ceux de trois des quatre groupes francophones en milieu minoritaire. Les élèves francophones du Nouveau-Brunswick sont ceux qui ont le score moyen le plus faible (458) et, bien que ce score soit statistiquement différent des scores moyens des élèves anglophones du Québec et francophones de l'Ontario, nous ne relevons aucune différence statistiquement significative avec ceux des élèves francophones de l'Est et de l'Ouest.

FIGURE 2-1 Niveau de rendement en lecture selon le groupe linguistique

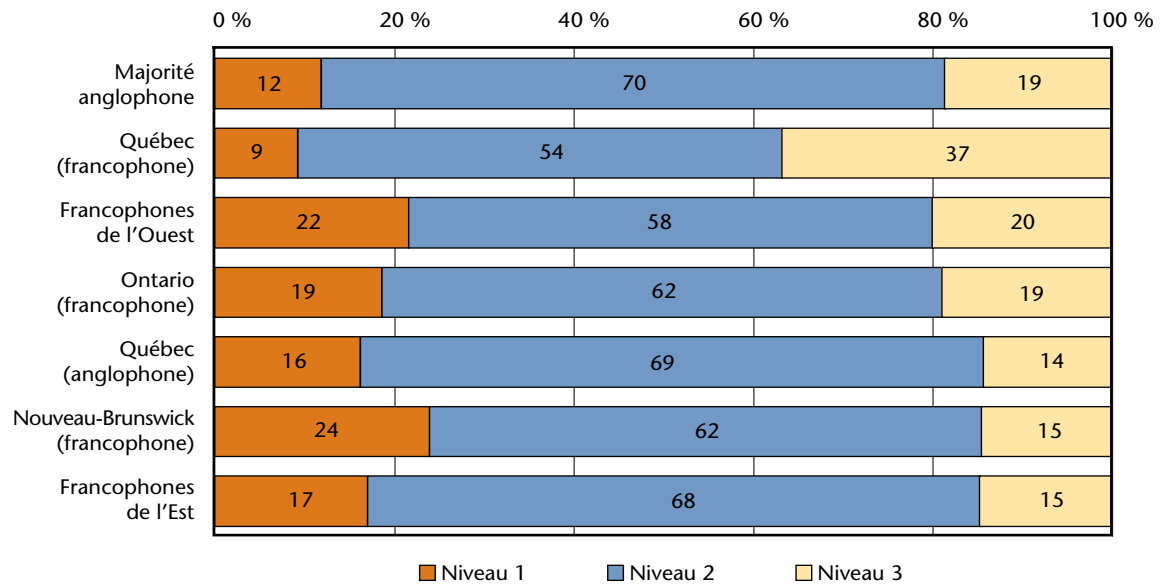
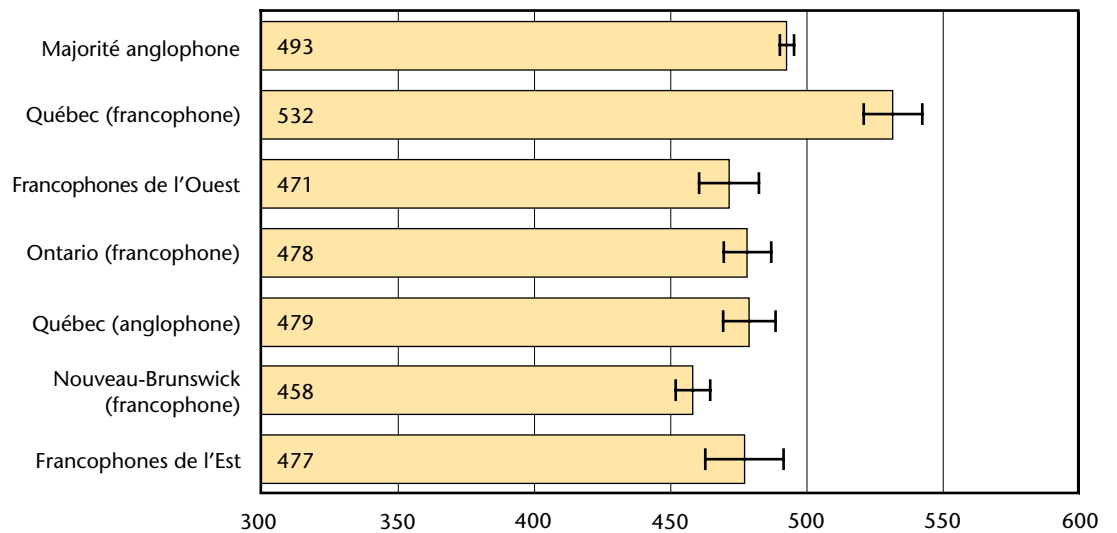


FIGURE 2-2 Score moyen en lecture, selon le groupe linguistique



Dans les chapitres suivants, nous analyserons des résultats choisis issus des questionnaires contextuels. Ces résultats seront présentés de façon semblable à ceux du *rapport contextuel sur le PPCE* (CMEC, 2009). Nous ne traiterons cependant que les variables contextuelles qui sont réparties de façon différentielle dans l'ensemble des groupes linguistiques considérés et qui seront liées de façon au moins modérée aux résultats en lecture. Nous montrerons les effets bivariés⁴ sur le rendement en lecture de chacune de ces variables contextuelles pour chacun des groupes linguistiques considérés. Au chapitre 7, nous utiliserons des modèles de régression multivariée⁵ afin d'analyser toutes les variables contextuelles prises ensemble et de mettre en évidence, pour chaque groupe linguistique, les variables plus fortement liées au rendement en lecture du groupe. Enfin, nous discuterons de l'incidence sur le plan éducatif au chapitre 8.

⁴ On parle d'un *effet bivarié* pour décrire le lien entre une variable contextuelle particulière et les scores moyens en lecture sans tenir compte des autres variables contextuelles.

⁵ On parle d'*effet multivarié* pour décrire le même lien entre une variable contextuelle et les scores moyens en lecture après prise en considération de ses liens aux autres variables.

Dans le présent chapitre, nous décrivons les caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves, des écoles et des enseignants. Ces caractéristiques des individus et des systèmes peuvent être considérées comme les conditions qui précèdent l'enseignement et l'apprentissage; certaines (la langue parlée à la maison, le niveau de scolarité des parents) échappent à la maîtrise du système scolaire, tandis que d'autres (la taille de l'école, la spécialisation de l'enseignant) peuvent dans une certaine mesure être maîtrisées par le système scolaire, quoique cette maîtrise soit limitée par la disponibilité des ressources. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne présentons que les variables réparties de façon différentielle dans l'ensemble des groupes linguistiques et liées au rendement en lecture. À titre d'exemple, on constate régulièrement que le sexe de l'élève est une variable pertinente : en moyenne, les filles ont des scores plus élevés que les garçons. Dans la présente étude, cependant, l'effet du sexe de l'élève est semblable pour tous les groupes linguistiques, et il y a peu de chances qu'il nous aide à expliquer pourquoi certains groupes linguistiques ont des scores plus élevés que les autres. Il nous a aussi fallu laisser de côté certaines variables contextuelles en raison de l'insuffisance des effectifs une fois divisés selon les différentes catégories de réponses. Par exemple, la proportion d'élèves nés en dehors du Canada est modérément liée aux scores de rendement en lecture pour certains groupes, mais les effectifs sont très faibles et les marges d'erreur sont, par conséquent, fort élevées.

Ce chapitre compte trois sections : caractéristiques des élèves, caractéristiques des écoles et caractéristiques des enseignants. Dans chaque section, les variables contextuelles sont divisées pour chaque groupe linguistique et nous exposons les résultats sous la forme d'une figure spécifique pour la variable visée. Nous présentons en outre, une seconde figure avec le score moyen en lecture des groupes linguistiques pour chaque catégorie de réponse concernant la variable en question. Les intervalles de confiance mettent en évidence les sous-groupes pour les différentes catégories de réponses et les groupes linguistiques qui diffèrent l'un de l'autre de façon significative. Les différences dans les scores moyens entre sous-catégories de réponses pour une variable donnée reflètent l'effet de la variable. Si, par exemple, « le nombre de livres » qu'il y a à la maison est lié au rendement en lecture, alors les catégories de réponses ou les intervalles dans l'échelle devraient correspondre à des scores moyens différents en lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, puisque les scores moyens en lecture ont été standardisés, il nous est possible de comparer les scores moyens des sous-groupes des catégories de réponses à la moyenne canadienne (500) et de les interpréter en unités d'écart-type au-dessus ou en dessous de cette moyenne.

Caractéristiques des élèves

Nous avons considéré trois variables comme pertinentes par rapport au rendement des élèves en lecture et comme susceptibles d'avoir des effets différentiels sur les groupes linguistiques de notre étude : 1) la langue la plus parlée à la maison; 2) le nombre de livres à la maison; et 3) la scolarité de la mère. La première de ces variables, à savoir la variable linguistique, indique s'il y a ou non correspondance entre la langue employée par l'élève à la maison et la langue d'enseignement à l'école. Les deux autres sont les variables socioéconomiques dont on constate régulièrement qu'elles sont liées au rendement scolaire et qui ne sont pas réparties de façon égale dans l'ensemble des groupes linguistiques.

Langue la plus parlée à la maison

Nous avons demandé aux élèves d'indiquer la langue qu'ils utilisaient le plus souvent à la maison. La figure 3-1 permet de constater la répartition des résultats selon le groupe linguistique.

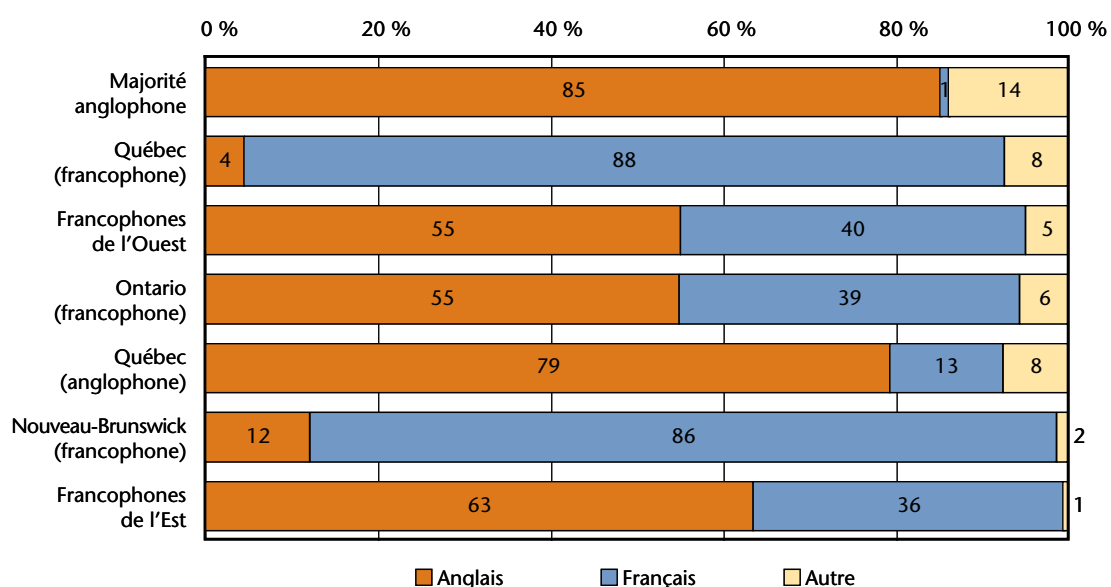
Dans la plupart des cas, les élèves de la majorité anglophone parlent le plus souvent anglais à la maison (85 %). Seulement 1 p. 100 des élèves parlent français à la maison. Par ailleurs, il y a une proportion importante d'élèves (14 %) qui parlent le plus souvent une langue autre que les deux langues officielles du pays à la maison, ce qui reflète la diversité croissante de la population canadienne.

Nous observons une situation semblable chez les francophones du Québec : la très grande majorité des élèves (88 %) parle français — c'est-à-dire la langue majoritaire dans la province — à la maison. Les 12 p. 100 restants parlent le plus souvent soit anglais (4 %), soit une autre langue (8 %) à la maison.

Chez les anglophones du Québec, une forte majorité (79 %) des élèves parlent le plus souvent anglais, c'est-à-dire la langue de l'école, à la maison. Certains élèves (13 %) qui fréquentent des écoles anglophones parlent le plus souvent français à la maison; à noter qu'ils ne peuvent fréquenter une école anglophone que si l'un de leurs parents est un ayant droit anglophone en vertu de l'article 23 de la Charte, mais ils peuvent choisir de parler français à la maison parce que c'est la langue de la province de Québec. Il en va de même pour les parents dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais et qui sont devenus des ayants droit par alliance ou parce que leur enfant a précédemment été scolarisé en anglais dans d'autres instances du Canada. Au total, près de 8 p. 100 des élèves du groupe des anglophones du Québec parlent le plus souvent une langue autre que l'anglais ou le français à la maison.

Pour ce qui est de la langue employée à la maison, la situation des élèves des communautés francophones minoritaires, à l'exception des élèves du Nouveau-Brunswick, est nettement différente de celle des élèves d'instances de majorité anglophone ou de majorité francophone au Québec. Le fait qu'ils emploient moins le français à la maison indique la faible vitalité de cette langue dans ces instances et le taux croissant de mariages avec des partenaires extérieurs à la culture francophone. Comme nous l'avons déjà mentionné, il y a un lien étroit entre l'exogamie et l'emploi de l'anglais à la maison. Pour plus de la moitié des élèves faisant partie des groupes des francophones de l'Ouest, des francophones de l'Est et des francophones de l'Ontario, la langue la plus parlée à la maison n'est pas la langue de l'enseignement prodigué à l'école qu'ils fréquentent. Au total, 40 p. 100 ou moins des élèves parlent le plus souvent français à la maison. Parmi les groupes francophones minoritaires, le Nouveau-Brunswick représente un cas à part, puisqu'il s'agit de la seule instance francophone hors Québec dans laquelle une forte majorité des élèves (86 %) parle le plus souvent à la maison la langue de l'école. Les instances ayant des communautés francophones minoritaires ont tendance à avoir des pourcentages faibles (allant de 1 % à 6 %) d'élèves parlant une langue autre que le français et l'anglais à la maison, ces pourcentages étant plus élevés en Ontario et chez les francophones de l'Ouest que chez les francophones de l'Est.

FIGURE 3-1 Langue parlée à la maison selon le groupe linguistique



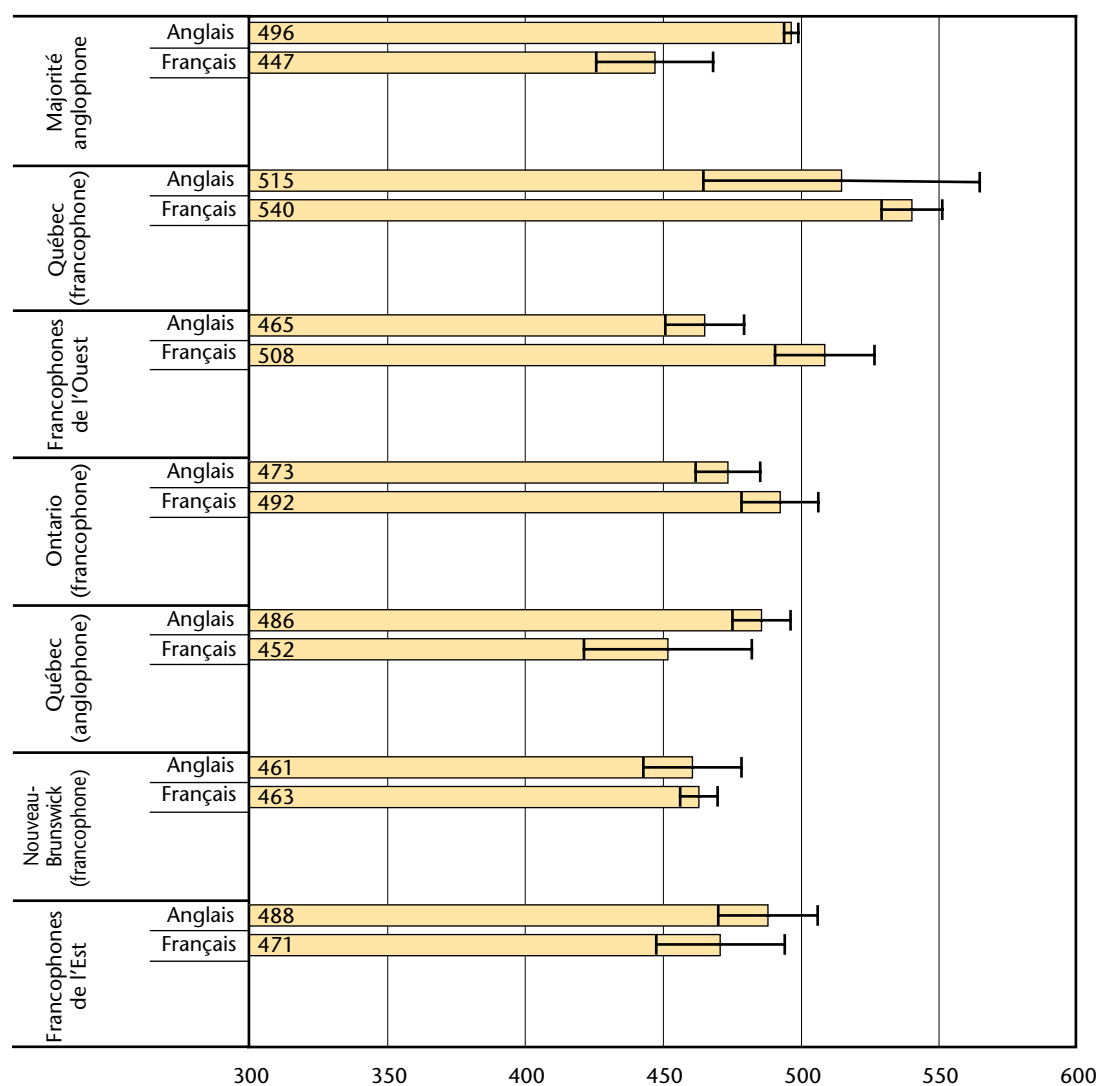
La figure 3-2 présente le lien entre la langue parlée à la maison et le rendement en lecture. Pour tous les groupes linguistiques, la tendance est que les sous-groupes d'élèves dont la langue la plus parlée à la maison est la langue d'enseignement à l'école ont des scores moyens plus élevés, sauf pour les francophones de l'Est. Pour la plupart des groupes, cependant, les différences ne sont pas statistiquement significatives.

Lorsqu'on fait des comparaisons entre les groupes (en mesurant, par exemple, la différence entre les scores moyens en lecture), on dit que la différence est **statistiquement significative** si la différence observée est supérieure à la somme des deux intervalles de confiance. Pour les représentations graphiques, on peut considérer que la différence est statistiquement significative si les marges d'erreur des deux groupes comparés ne se chevauchent pas.

La différence entre les élèves qui parlent français et ceux qui parlent anglais à la maison n'est statistiquement significative que pour la majorité anglophone et pour les francophones de l'Ouest. Dans le cas des anglophones du Québec et des francophones du Québec, les résultats ne sont pas statistiquement significatifs, en dépit des différences relativement grandes entre les groupes de langue parlée à la maison que montre la figure 3-1. Les erreurs considérables pour ces deux groupes sont peut-être dues au faible nombre d'élèves dans ces groupes linguistiques, mais la variabilité des scores peut également être liée à de fortes différences régionales entre les élèves vivant à Montréal et ceux qui vivent dans les autres régions du Québec. Par exemple, on peut s'attendre à ce que les élèves qui parlent français à la maison et fréquentent une école anglophone à Montréal aient des compétences plus solides en anglais que les élèves qui fréquentent une école de ce type en dehors de Montréal. De même, on peut s'attendre à ce qu'un élève québécois qui parle anglais à la maison et qui fréquente une école francophone emploie plus le français en dehors de Montréal que dans cette ville même.

Chez les minorités francophones hors Québec, il pourrait y avoir une interaction entre l'emploi du français à la maison et le statut socioéconomique. Par exemple, les élèves francophones de l'Ontario, du Nouveau-Brunswick et du groupe des francophones de l'Est qui parlent plus souvent français à la maison vivent habituellement dans des régions où la population francophone est plus concentrée. Dans bon nombre de ces régions francophones, qui sont souvent des communautés rurales, le statut socioéconomique a tendance à être plus bas que dans les régions urbaines, où la densité de la population francophone est moins élevée. Seules les analyses multivariées présentées au chapitre 7 nous permettront de mettre en évidence les effets relatifs de ces deux variables.

FIGURE 3-2 Scores moyens en lecture selon la langue parlée à la maison et selon le groupe linguistique

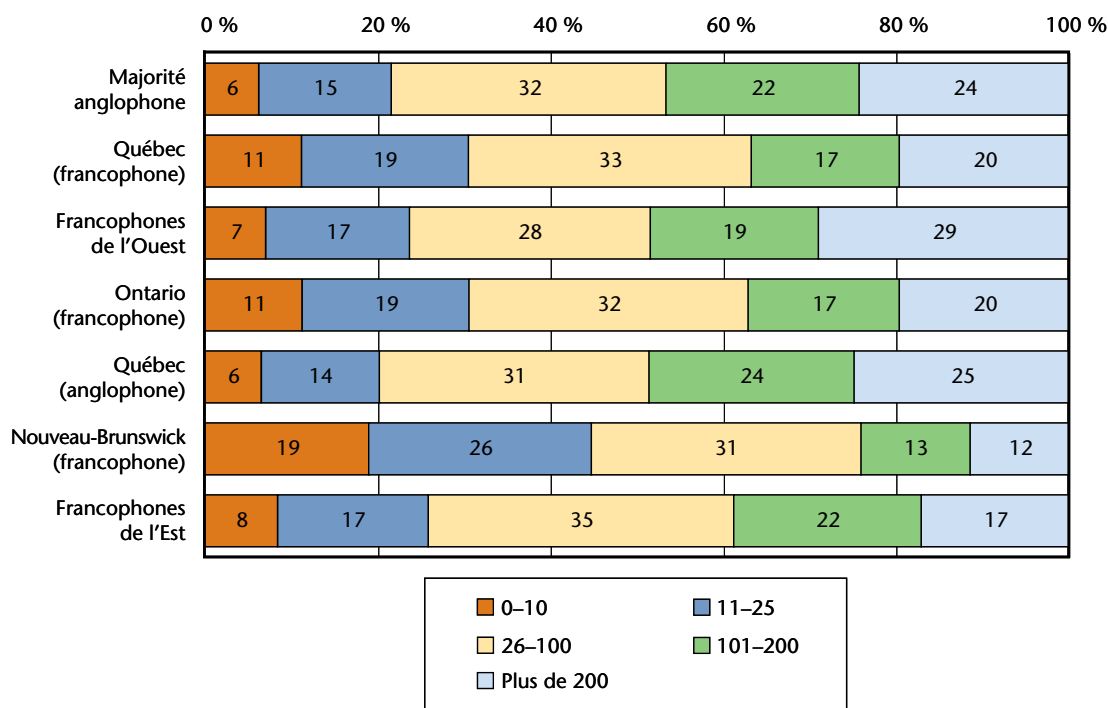


Statut socioéconomique de l'élève

Les deux indicateurs du statut socioéconomique de l'élève, à savoir le nombre de livres à la maison et la scolarité de la mère, sont inclus dans le questionnaire. Les figures 3-3 et 3-4 présentent ces résultats selon le groupe linguistique, tandis que les figures 3-5 et 3-6 laissent voir leurs liens avec le rendement en lecture.

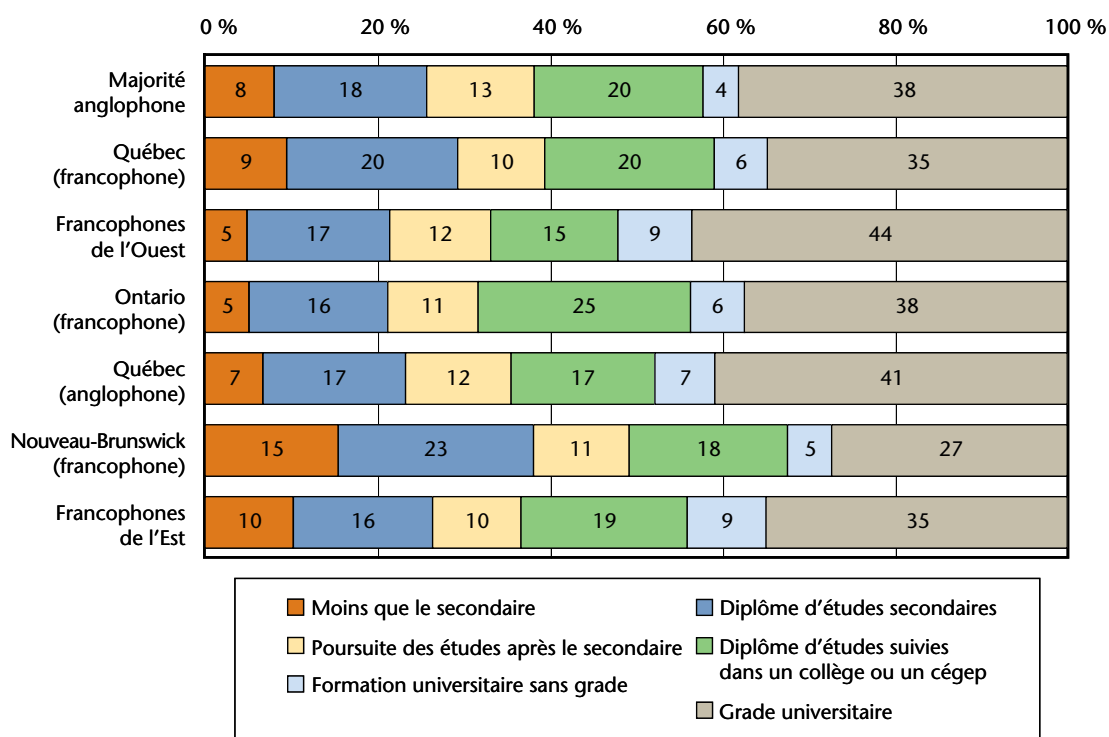
Comme le montre la figure 3-3, trois des groupes linguistiques considérés (majorité anglophone, francophones de l'Ouest et anglophones du Québec) ont tendance à avoir la proportion la plus marquée d'élèves qui disent avoir 100 livres ou plus à la maison. Ce sont les francophones de l'Ouest qui ont le pourcentage le plus haut (29 %) d'élèves disant avoir 200 livres ou plus. Pour leur part, les francophones du Nouveau-Brunswick ont le pourcentage le plus faible (12 %) d'élèves disant avoir 200 livres ou plus. Les deux groupes linguistiques francophones les plus grands (Québec et Ontario) ont des profils quasiment identiques, avec 20 p. 100 d'élèves disant avoir 200 livres ou plus à la maison. Les francophones de l'Est ont un profil semblable à celui des francophones du Québec et de l'Ontario.

FIGURE 3-3 Nombre de livres à la maison selon le groupe linguistique



La figure 3-4 présente la scolarité de la mère selon le groupe linguistique. Comme pour l'autre indicateur socioéconomique, ce sont les francophones de l'Ouest qui ont le profil le plus fort, avec 44 p. 100 des élèves disant que leur mère a un ou plusieurs diplômes universitaires. De leur côté, les francophones du Nouveau-Brunswick ont le profil le plus faible, avec 27 p. 100 des élèves disant que leur mère a un ou plusieurs diplômes universitaires; par ailleurs, 15 p. 100 disent que leur mère n'a pas terminé ses études secondaires. Plus de 60 p. 100 des mères dans six groupes — francophones de l'Ontario (69 %), francophones de l'Ouest (68 %), anglophones du Québec (65 %), francophones de l'Est (63 %), majorité anglophone (62 %) et francophones du Québec (61 %) — ont soit un diplôme d'études dans un collège ou un cégep, une formation universitaire sans grade, ou un grade universitaire. Dans le groupe des francophones du Nouveau-Brunswick, le pourcentage est de 50 p. 100

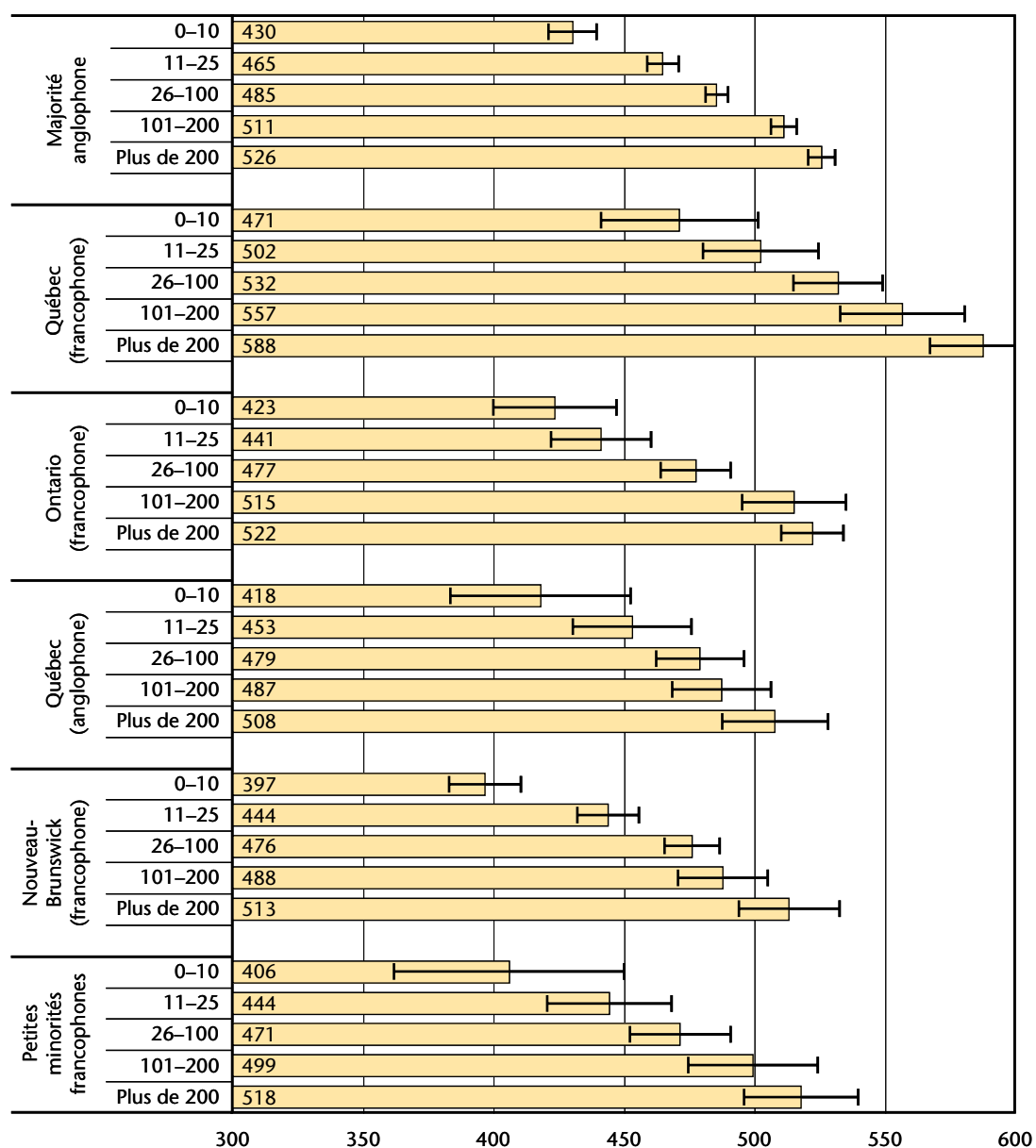
FIGURE 3-4 Scolarité de la mère selon le groupe linguistique



La figure 3-5 montre que le nombre de livres à la maison est fortement lié aux scores moyens en lecture pour tous les groupes linguistiques considérés. Même si les sous-groupes ne présentent pas tous de différence statistiquement significative l'un par rapport à l'autre, il y a une tendance linéaire claire et positive. La plus petite différence entre le sous-groupe d'élèves ayant de 0 à 10 livres et le sous-groupe d'élèves ayant plus de 200 livres se trouve chez les anglophones du Québec et cette différence représente 0,9 écart-type⁶. Les francophones du Québec, les francophones du Nouveau-Brunswick et les petites minorités francophones sont les groupes ayant la différence la plus grande, à savoir 1,17, 1,16 et 1,12 écart-type respectivement. Pour la majorité anglophone et les francophones de l'Ontario, nous constatons une différence de 0,94 et de 0,99 écart-type respectivement. La différence se révèle donc importante pour tous les groupes linguistiques considérés. Il est intéressant de noter que, pour les sous-groupes d'élèves ayant 200 livres ou plus à la maison, à l'exception des francophones du Québec, qui ont un score nettement supérieur à la moyenne (588), les différences entre les groupes linguistiques ne sont pas statistiquement significatives.

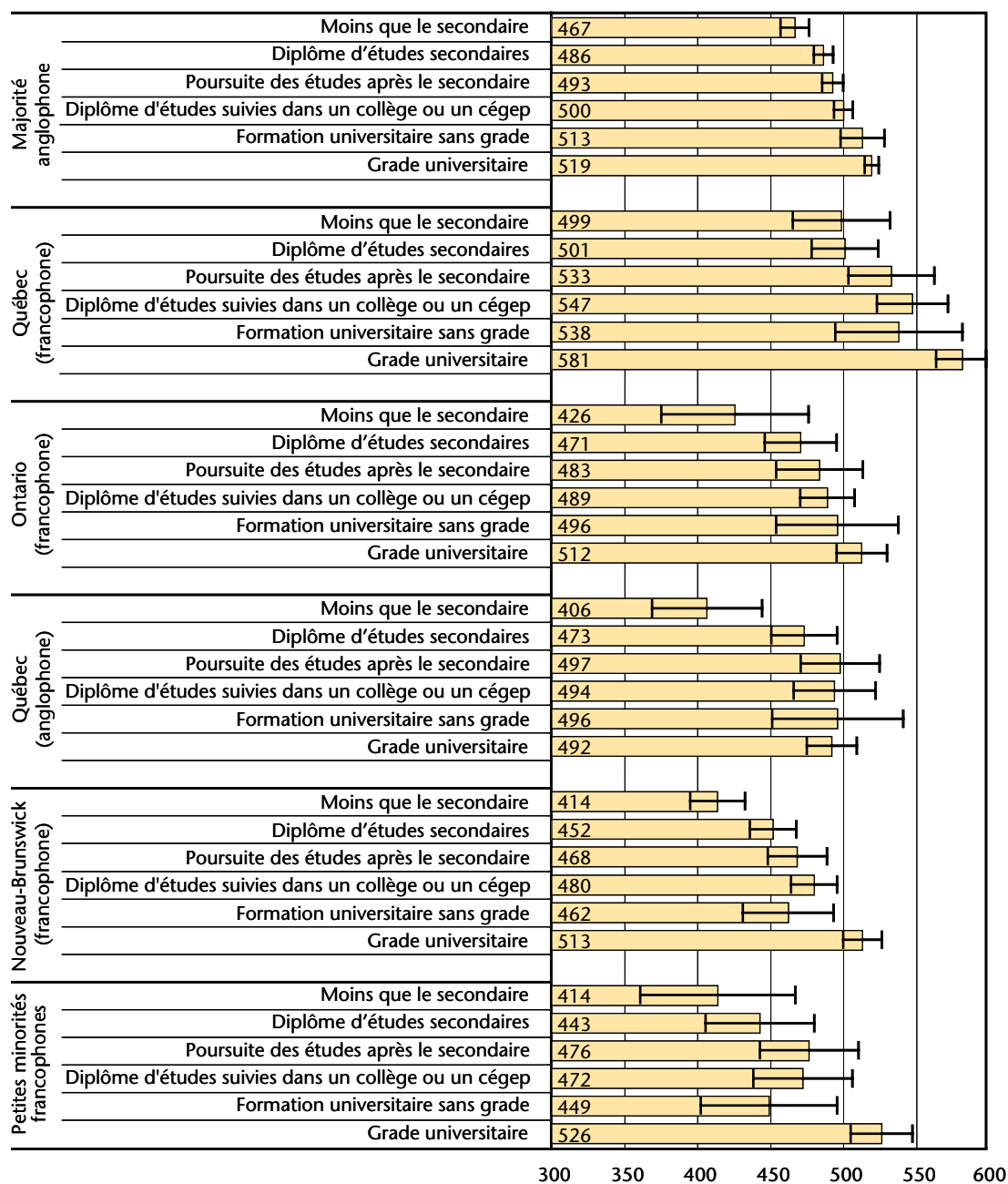
⁶ Nous rappelons ici que le score en lecture se situe sur une échelle dont la moyenne est 500 et l'écart-type, 100. Une différence de 90 points représente donc 0,9 écart-type.

FIGURE 3-5 Score moyen en lecture selon le nombre de livres à la maison et selon le groupe linguistique



La figure 3-6 montre le lien entre la scolarité de la mère de l'élève et le score moyen en lecture. Comme pour le nombre de livres à la maison, l'effet est linéaire, bien qu'il n'y ait pas toujours de différence entre les sous-groupes. Nous constatons néanmoins de fréquentes déviations par rapport à la linéarité, c'est-à-dire que l'augmentation du score moyen en lecture liée à la hausse de la scolarité de la mère n'est pas la même dans certains groupes. Les différences les plus grandes, comme on pouvait s'y attendre, concernent les sous-groupes dans lesquels la mère n'a pas terminé ses études secondaires et les sous-groupes dans lesquels la mère a un ou plusieurs diplômes universitaires. Les différences vont cependant de 0,52 écart-type pour la majorité anglophone à 1,12 écart-type pour les petites minorités francophones. La deuxième plus petite différence, entre la catégorie de réponse la plus faible et la catégorie de réponse la plus élevée, est de 0,82 écart-type, pour les francophones du Québec; la deuxième plus grande différence est de 0,99 écart-type, pour les francophones du Nouveau-Brunswick. Pour les deux autres groupes, la différence est, dans chaque cas, de 0,86 écart-type. Nous observons, par conséquent, une tendance à avoir un effet plus fort de la scolarité de la mère dans les minorités linguistiques.

FIGURE 3-6 Score moyen en lecture selon la scolarité de la mère et selon le groupe linguistique



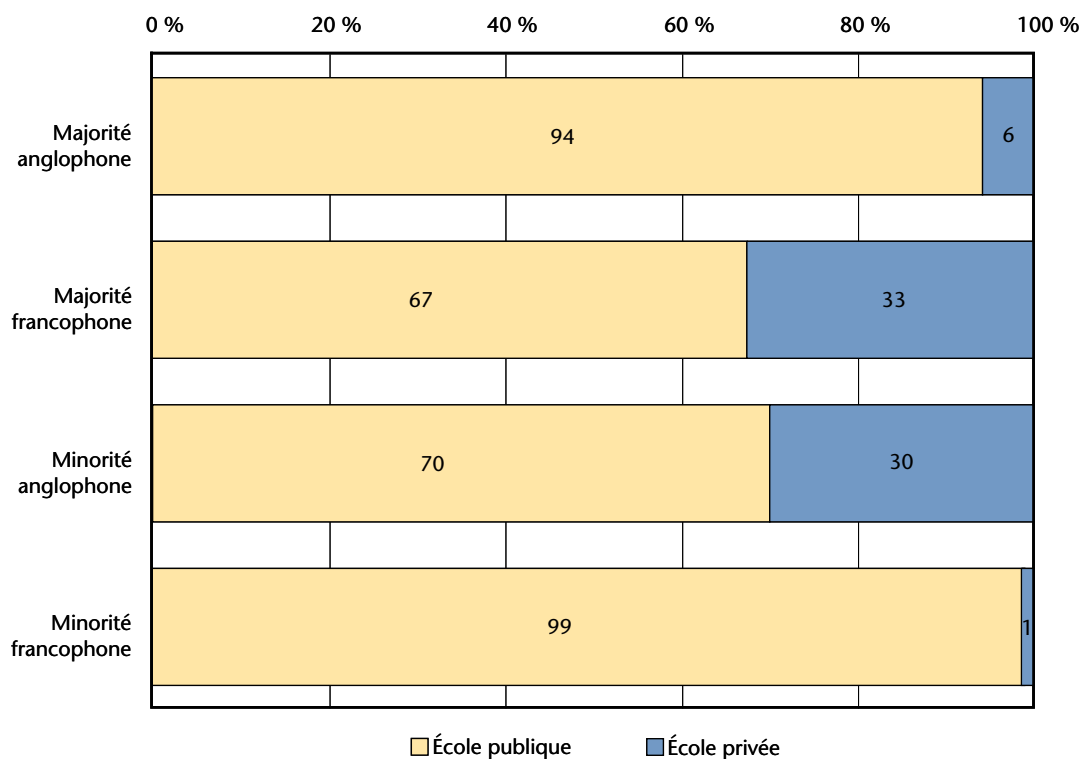
Caractéristiques des écoles

Nous n'avons analysé que deux questions du questionnaire adressé aux écoles pour le présent rapport : le mode d'administration de l'école et la taille de la communauté. Nous ne présentons donc ci-dessous les résultats que pour quatre groupes linguistiques, car le nombre d'écoles était trop faible dans certains groupes. À noter que nous avons regroupé toutes les minorités francophones.

Mode d'administration de l'école

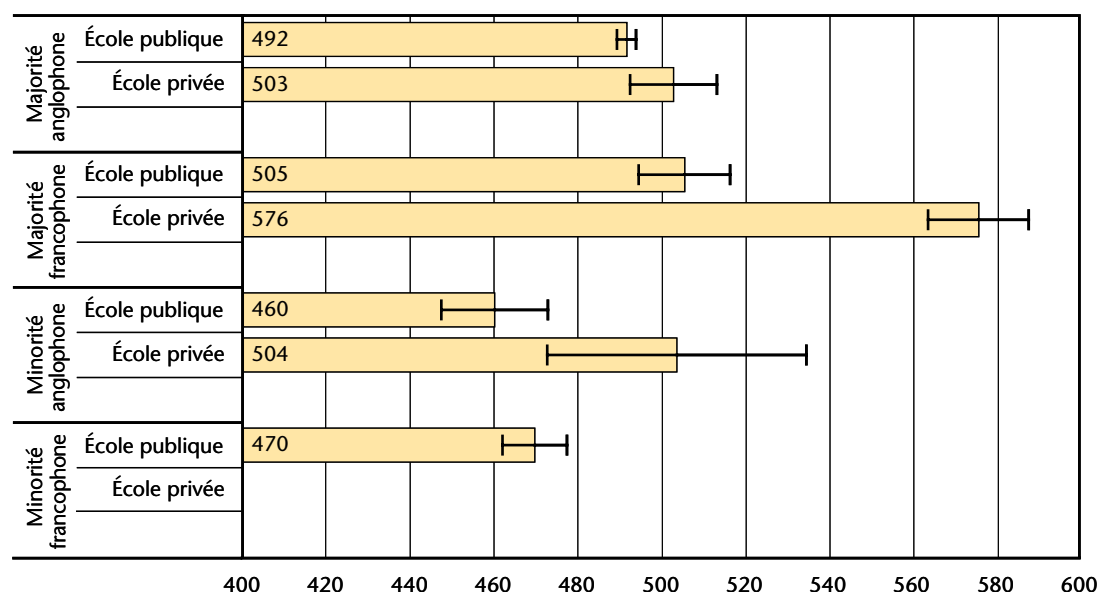
Comme le montre la figure 3-7, le pourcentage d'écoles privées dans la population francophone minoritaire est très faible. Pour ce qui est de la majorité anglophone, 6 p. 100 des écoles sont privées, mais le pourcentage varie de 0 p. 100 au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse à 23 p. 100 au maximum en Colombie-Britannique. Le Québec est la province ayant le plus fort pourcentage d'écoles privées qui ont participé à l'étude, soit 33 p. 100 des écoles francophones et 30 p. 100 des écoles anglophones. Ces pourcentages sont nettement supérieurs au pourcentage moyen d'écoles privées dans le système scolaire québécois qui, en 2006-2007, était de 11,4 p. 100, soit 325 écoles sur le total de 2 845 écoles primaires et secondaires publiques et privées (CMEC, 2008).

FIGURE 3-7 **Mode d'administration de l'école selon la langue de la majorité ou de la minorité**



La figure 3-8 montre le lien entre le mode d'administration de l'école et le score moyen en lecture des deux groupes linguistiques majoritaires et de la minorité anglophone. Le nombre d'écoles privées dans les communautés francophones minoritaires était trop faible pour l'inclure dans l'analyse. Les résultats montrent que les différences privé/public vont d'un niveau bas (0,11 écart-type pour la majorité anglophone) à un niveau élevé (0,44 écart-type pour la minorité anglophone) et même à un niveau très élevé (0,71 écart-type pour la majorité francophone). Toutes ces différences sont statistiquement significatives. Bien que le score de la majorité francophone soit, en moyenne, supérieur d'un tiers d'écart-type à la moyenne canadienne (score moyen de 532), on peut observer que les élèves des écoles publiques francophones du Québec ont un score moyen (505) très proche de la moyenne canadienne. Cela semble donc indiquer que, en ce qui a trait à leur niveau de rendement en lecture en français, les minorités francophones sont comparables au groupe des écoles publiques plutôt qu'à la moyenne globale au Québec.

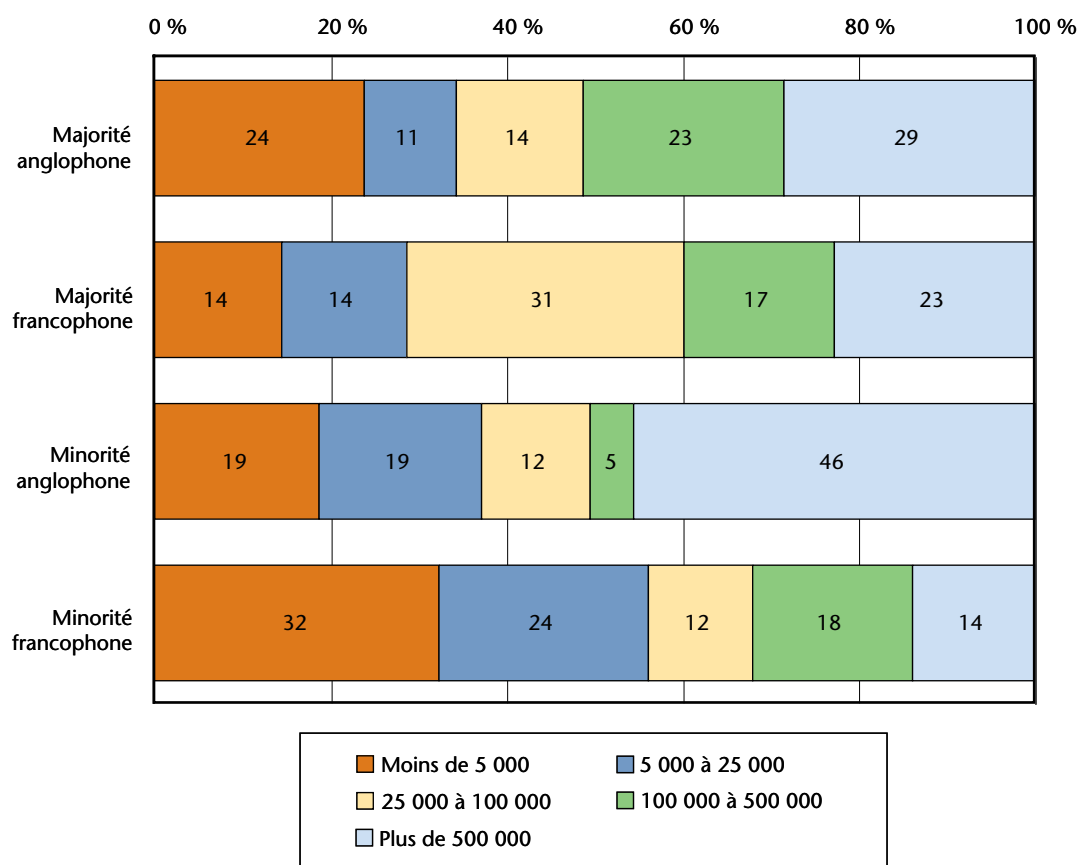
FIGURE 3-8 **Score moyen en lecture selon le mode d'administration de l'école et selon le groupe linguistique**



Taille de la communauté

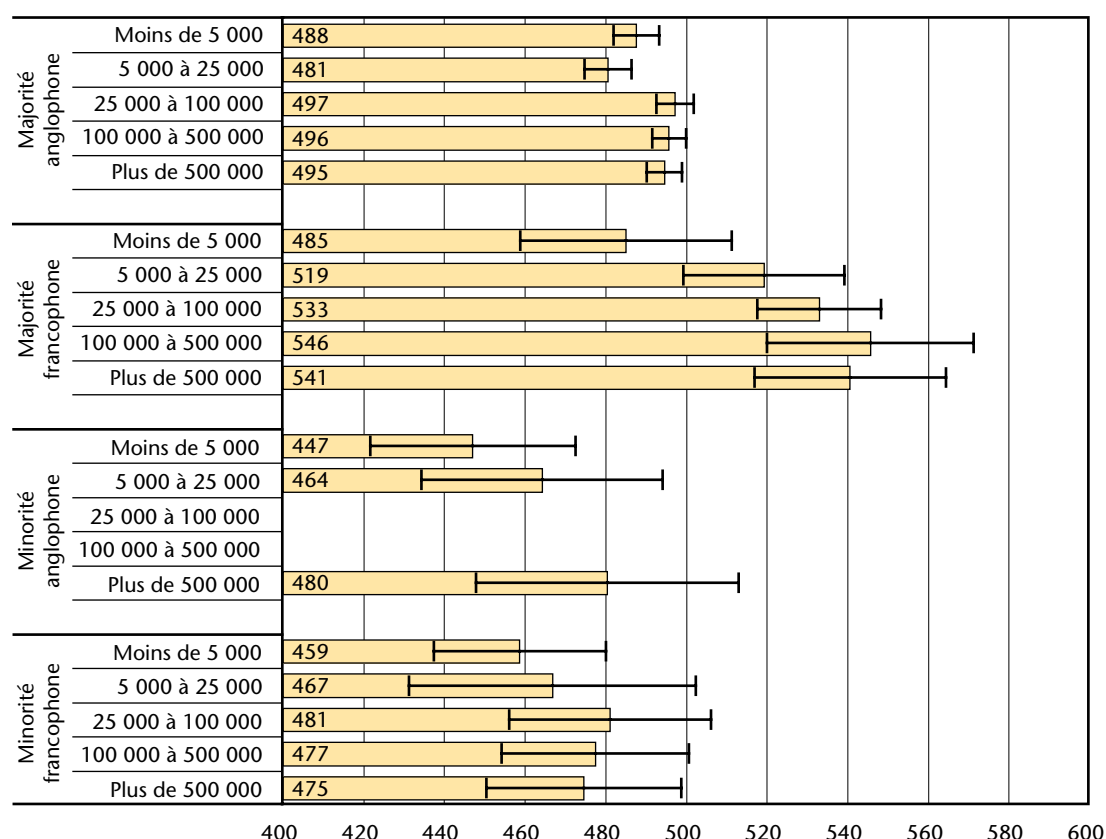
Le questionnaire destiné aux écoles comportait une question sur l'estimation de la taille de la communauté dans laquelle se situe l'école. La figure 3-9 montre les estimations de la taille de la communauté selon la langue et selon le statut majoritaire ou minoritaire. C'est la minorité anglophone qui a le pourcentage le plus élevé d'écoles dans de grandes villes (plus de 500 000 habitants), ce qui reflète la forte concentration d'anglophones dans la région de Montréal. Pour sa part, la minorité francophone a le plus fort pourcentage d'écoles (32 %) dans des communautés de moins de 5 000 habitants. Enfin, la majorité francophone a le plus fort pourcentage (31 %) d'écoles dans des communautés de taille moyenne (de 25 000 à 100 000 habitants).

FIGURE 3-9 Pourcentage d'écoles d'après la taille de la communauté selon le groupe linguistique majoritaire/minoritaire



La figure 3-10 présente les scores moyens en lecture de l'école, obtenus si nous les divisons selon le groupe linguistique et la taille de la communauté. Les différences ont tendance à être faibles et non significatives. Il n'y a que peu ou pas de différence entre les groupes linguistiques considérés et la taille de leurs communautés. Cependant, pour la majorité francophone, la différence entre les écoles dans des communautés de petite taille (moins de 5 000 habitants) et les écoles dans des communautés de plus grande taille (plus de 25 000 habitants) est substantielle et statistiquement significative. Pour ce groupe, nous observons clairement une différence entre communautés rurales et communautés urbaines.

FIGURE 3-10 Score moyen en lecture de l'école selon la taille de la communauté et selon le groupe linguistique

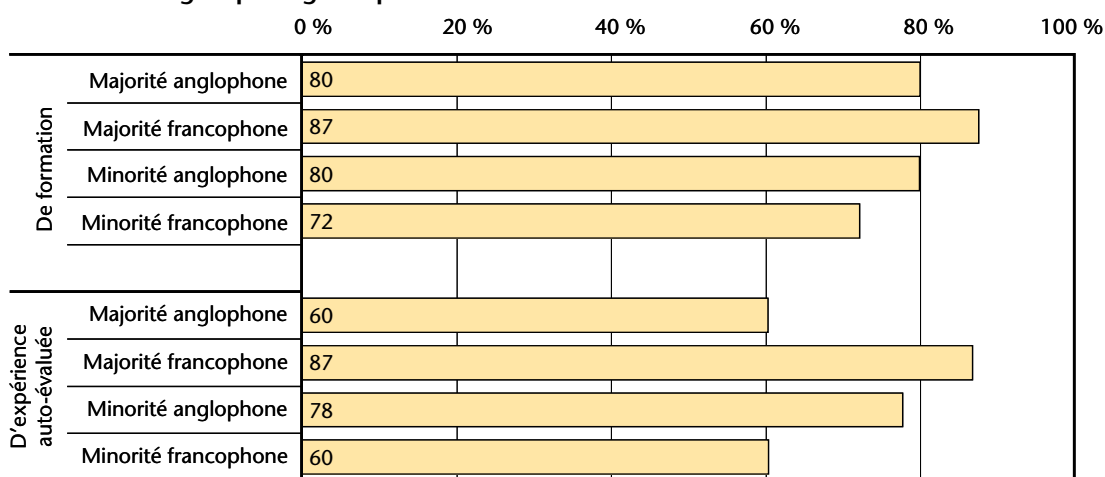


Caractéristiques des enseignants

Nous avons choisi de ne considérer qu'une caractéristique des enseignants dans le présent rapport : la spécialisation en arts du langage. Les autres caractéristiques, comme le sexe, les années d'expérience, les diplômes universitaires et les journées de perfectionnement professionnel, n'ont pas d'effet différentiel sur le rendement en lecture. Dans le questionnaire soumis au personnel enseignant, deux questions portaient sur la spécialisation en arts du langage. Les enseignants devaient dire s'ils avaient une formation de spécialiste en arts du langage et également indiquer s'ils se considéraient eux-mêmes comme des spécialistes dans ce domaine du fait de leur expérience. La figure 3-11 présente les résultats obtenus.

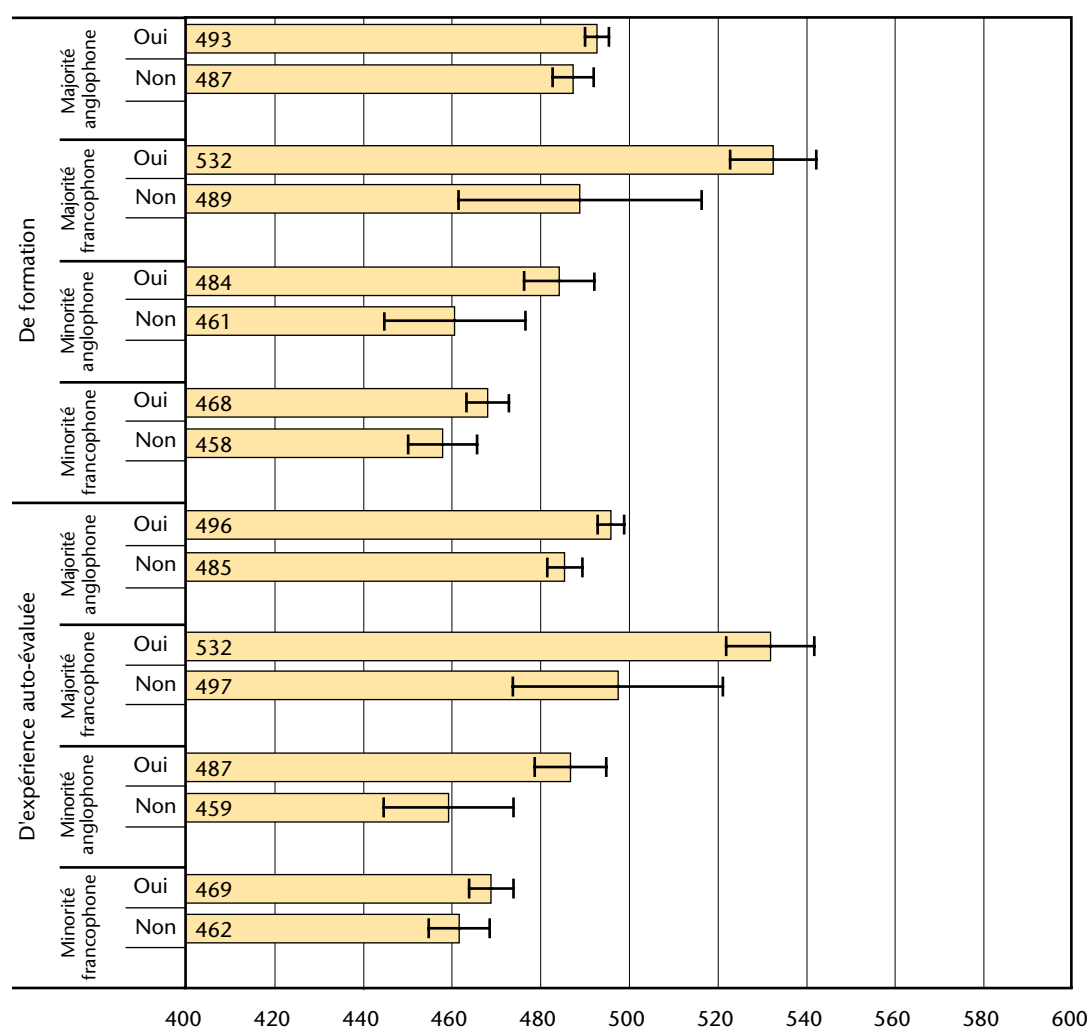
C'est la majorité francophone qui a le pourcentage le plus élevé d'enseignants (87 %) se considérant comme des spécialistes en arts du langage, à la fois en raison de leur formation et de leur expérience. Cela est à comparer aux minorités francophones, où le pourcentage d'enseignants se considérant comme des spécialistes en arts du langage est le plus faible (72 % de formation, 60 % d'expérience auto-évaluée). À l'exception de la majorité francophone, où les estimations sont les mêmes, il y a une tendance chez les enseignants à se considérer comme des spécialistes en arts du langage davantage dû au fait de leur formation que dû au fait de leur expérience.

FIGURE 3-11 Pourcentage d'enseignants spécialisés en arts du langage selon le groupe linguistique



Comme le montre la figure 3-12, le score en lecture des élèves dont les enseignants se considèrent comme des spécialistes en arts du langage a tendance à être plus haut que celui des élèves dont les enseignants ne se considèrent pas comme des spécialistes dans le domaine. Les différences selon la spécialisation sont les plus fortes pour la majorité francophone. Dans le cas des minorités francophones, les différences ne sont pas statistiquement significatives, que ce soit pour la spécialisation liée à la formation ou la spécialisation liée à l'expérience auto-évaluée. En ce qui a trait aux minorités anglophones, les différences sont statistiquement significatives à la fois pour la spécialisation liée à la formation et pour la spécialisation liée à l'expérience auto-évaluée. Enfin, concernant la majorité anglophone, la différence pour la spécialisation liée à la formation n'est pas statistiquement significative, alors que la différence de 11 points pour la spécialisation liée à l'expérience auto-évaluée l'est.

FIGURE 3-12 Score moyen en lecture selon la spécialisation en arts du langage et selon le groupe linguistique



Note statistique sur l'analyse factorielle

Pour réduire la complexité de l'analyse et obtenir des indicateurs plus stables de l'attitude des élèves, nous avons fait subir à des groupes de questions une analyse factorielle. Cette technique a été conçue en vue de déterminer si les réponses à différentes questions se rejoignent d'une façon qui aurait de la pertinence sur le plan psychologique. Si l'on parvient ainsi à mettre en évidence des regroupements de questions qui sont pertinents, l'analyse factorielle permet alors de privilégier un nombre plus réduit de « variables calculées » ou de « facteurs ». Par exemple, nous avons ramené un ensemble de 18 questions sur les attitudes des élèves à l'égard de l'école à 2 concepts plus généraux, que nous avons appelés « appréciation de l'école » et « sentiment d'appartenance à l'école ».

Si l'on suppose que l'analyse factorielle permet de faire des regroupements de variables pertinents, alors on a une approche qui facilite les analyses ultérieures, parce que le nombre de variables à examiner est plus réduit et que les mesures établies à partir des « scores factoriels » qui peuvent être attribués aux individus se prêtent mieux à l'inclusion dans des modèles de rendement.

L'application de l'analyse factorielle aux questions sur les attitudes des élèves nous a permis d'en arriver, à partir de 30 questions distinctes dans le questionnaire, à un ensemble de 7 facteurs relatifs à l'attitude. Cela illustre l'efficacité de la technique.

On calcule, à partir de l'analyse factorielle, un « score » pour chaque facteur pour chacun des élèves, à peu près de la même façon qu'on calcule le score en lecture sur une échelle à partir de l'analyse des items du test de lecture. Les scores factoriels sont généralement calculés sous la forme de scores standard, avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1. Pour faciliter la présentation et pour éviter d'avoir des valeurs négatives dans les figures, nous avons converti les scores de manière à avoir une moyenne de 50 et un écart-type de 10 pour le Canada dans son ensemble. Cela est comparable à la conversion des scores en lecture de façon à avoir une moyenne de 500 et un écart-type de 100. Les scores factoriels moyens obtenus par des groupes comme les instances que nous considérons ici doivent être examinés par rapport à la moyenne canadienne de 50 et à l'écart-type de 10. Si, par exemple, un groupe donné a un score factoriel moyen de 52, cela signifie qu'il est à 0,20 unité d'écart-type au-dessus de la moyenne pour ce facteur. **Il est tout particulièrement important de souligner que les scores factoriels ne doivent pas être interprétés comme des pourcentages.**

L'un des aspects importants du processus de lecture est la capacité qu'ont les élèves d'adopter une attitude positive à l'égard de la lecture, c'est-à-dire la question de savoir s'ils aiment lire et s'ils ont de l'assurance en tant que lecteurs. Les questionnaires destinés aux élèves ont permis de mesurer plusieurs aspects de leur motivation, que nous présentons dans les pages qui suivent. Les résultats concernant l'attitude et la motivation sont exposés de façon à mettre en évidence leur lien avec les scores moyens des élèves en lecture, mais ils ne permettent pas d'établir un lien de causalité. Le fait de parvenir à un certain rendement en lecture peut susciter du plaisir chez l'élève et lui donner de l'assurance, mais ces sentiments peuvent également contribuer eux-mêmes à développer chez l'élève des comportements qui améliorent son rendement en lecture. On suppose donc que le lien entre le rendement en lecture et la motivation fonctionne dans les deux sens et qu'il n'est pas possible d'évaluer ce lien en se contentant de techniques de corrélation. Néanmoins, l'attitude et la motivation sont par elles-mêmes des résultats importants et leur lien avec le rendement en lecture est à la fois pertinent et utile sur le plan pédagogique.

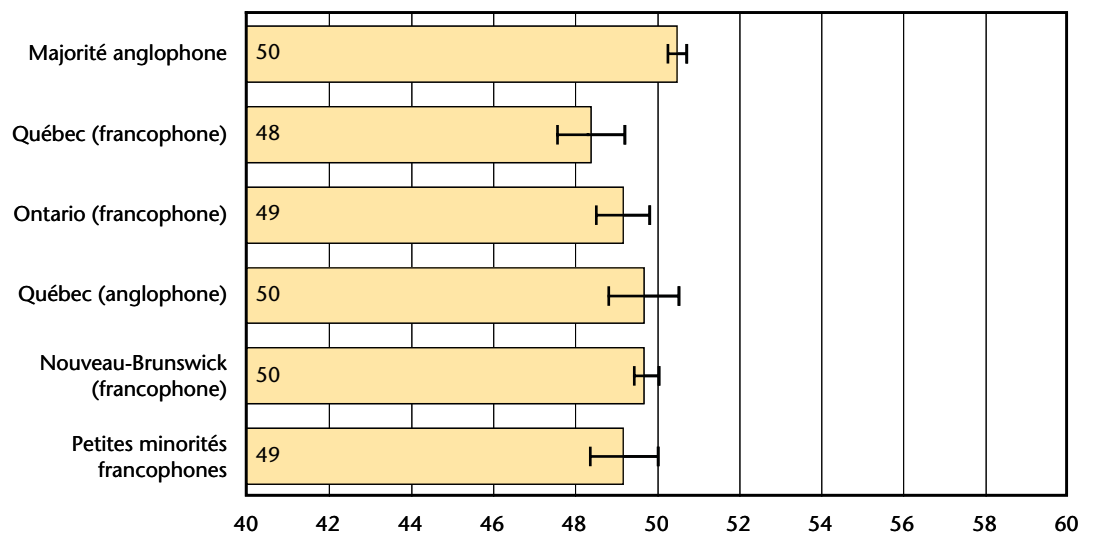
Dans le présent chapitre, nous analysons trois catégories de variables relatives à l'attitude et à la motivation – 1) les attitudes à l'égard de l'école, 2) les attitudes à l'égard de la lecture et 3) les causes auxquelles les élèves attribuent leur réussite ou leur échec. Dans certains cas, nous avons utilisé l'analyse factorielle pour réduire le nombre de variables et pour les regrouper en unités pertinentes. De surcroît, nous avons regroupé à l'occasion les élèves en quintiles pour les scores factoriels, à partir de la figure 4-3 (nous avons créé cinq groupes, du premier regroupant les 20 % les plus faibles au cinquième regroupant les 20 % les plus forts). Nous avons ensuite comparé les quintiles pour les groupes linguistiques en fonction de leur rendement en lecture.

Attitudes à l'égard de l'école

Cinq des questions cherchaient à déterminer dans quelle mesure les élèves aiment l'école. La réponse à chaque question se situe sur une échelle à 4 points, allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». L'analyse factorielle nous a permis de définir deux facteurs : le premier regroupe les questions relatives à l'appréciation de l'école (par exemple : « j'aime l'école ») et le second indique dans quelle mesure les élèves ont un « sentiment d'appartenance » à l'égard de l'école (par exemple : « je me fais facilement des amis »). Les figures 4-1 et 4-2 montrent les résultats pour les six groupes linguistiques considérés.

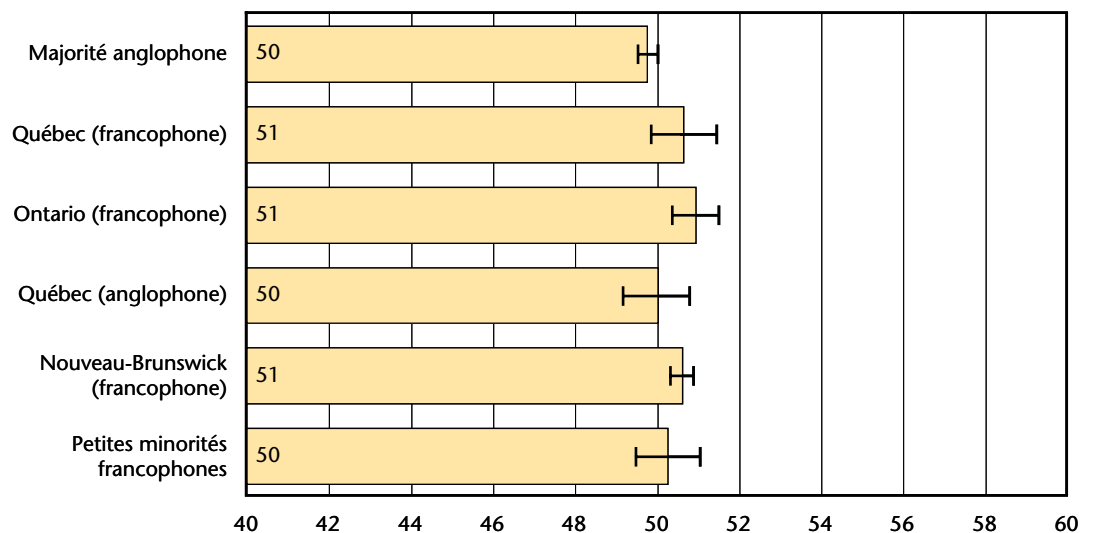
La figure 4-1 présente les scores factoriels moyens en ce qui a trait à l'appréciation de l'école. Nous avons standardisé les scores factoriels de façon que la moyenne soit de 50 et l'écart-type de 10. Comme on le voit, les différences entre les groupes linguistiques sont faibles. La seule différence statistiquement significative concerne les deux groupes linguistiques majoritaires, puisque les élèves de la majorité anglophone apprécient plus l'école que les élèves francophones du Québec. On observe une différence de deux dixièmes d'écart-type entre les deux groupes.

FIGURE 4-1 Score factoriel moyen concernant l'appréciation de l'école selon le groupe linguistique



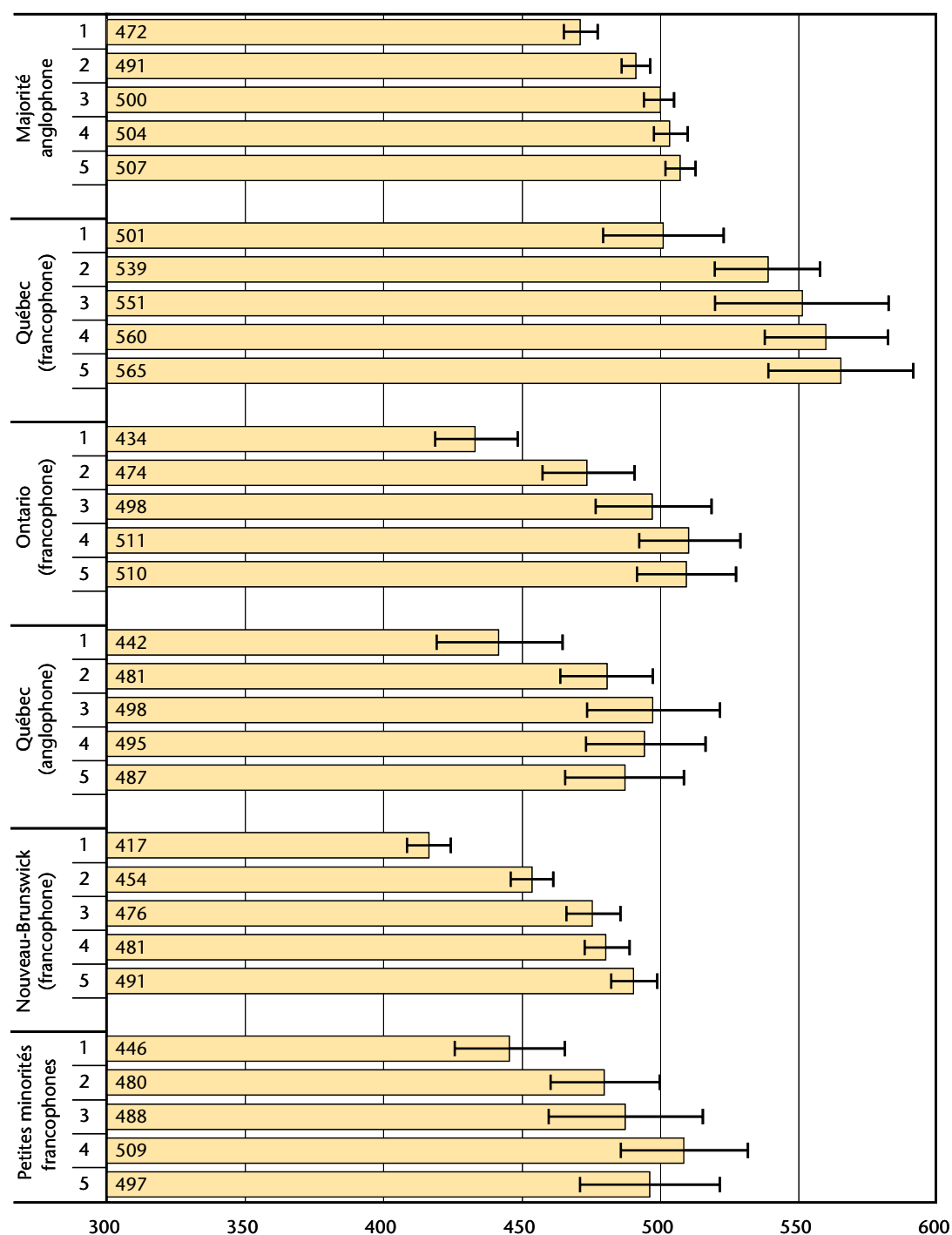
La figure 4-2 présente les résultats concernant le « sentiment d'appartenance » à l'égard de l'école. Ici encore, les différences entre groupes linguistiques ont tendance à être faibles et à ne pas être statistiquement significatives.

FIGURE 4-2 Score factoriel moyen concernant le sentiment d'appartenance à l'école selon le groupe linguistique



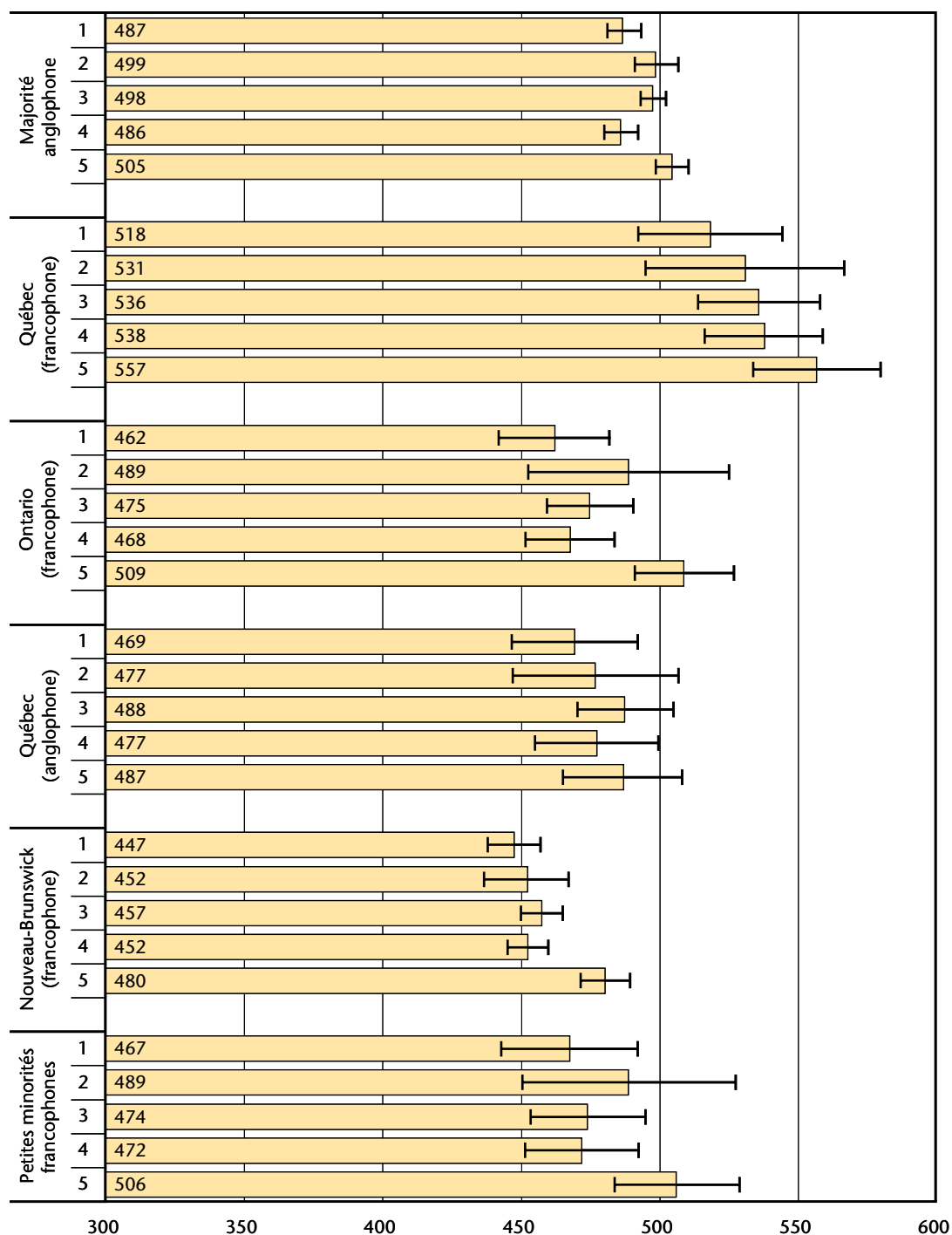
Le lien entre ces deux facteurs et les scores moyens en lecture apparaît aux figures 4-3 et 4-4. Comme le montre la figure 4-3, il y a un lien étroit entre l'appréciation de l'école et le rendement en lecture, et ce, dans tous les groupes linguistiques considérés. Les différences entre quintiles ne sont pas toutes statistiquement significatives, mais il est possible d'observer une tendance linéaire globale (c'est-à-dire que l'augmentation des scores va généralement dans le sens attendu), sauf pour le groupe des anglophones du Québec. C'est entre les trois premiers quintiles que les différences ont tendance à être les plus prononcées, ce qui indique peut-être que l'élève doit avoir un niveau minimal d'appréciation de l'école pour que son rendement en lecture augmente et que, une fois ce seuil minimal atteint, d'autres facteurs entrent en jeu. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces résultats signifient peut-être simplement que les élèves qui apprécient l'école ont de meilleurs résultats en lecture que les élèves qui ne l'aiment pas; ils signifient peut-être aussi, cependant, que les élèves qui réussissent ont tendance à plus apprécier l'école que les élèves qui ne réussissent pas. L'hypothèse la plus probable est que ces deux processus interagissent et se renforcent, de sorte que les enseignants sont contraints d'employer des stratégies ayant un impact positif sur les deux.

FIGURE 4-3 Score moyen en lecture concernant l'appréciation de l'école par quintile selon le groupe linguistique



La figure 4-4 montre le lien entre le sentiment d'appartenance à l'école des élèves et leur score moyen en lecture. Bien que ce lien soit positif, la plupart des différences entre quintiles ne sont pas statistiquement significatives. Les différences entre le quintile le plus fort (5^e) et le quintile le plus faible (1^{er}) sont statistiquement significatives, sauf pour les francophones du Québec, les anglophones du Québec et les petites minorités francophones.

FIGURE 4-4 Score moyen en lecture concernant le sentiment d'appartenance à l'école par quintile selon le groupe linguistique

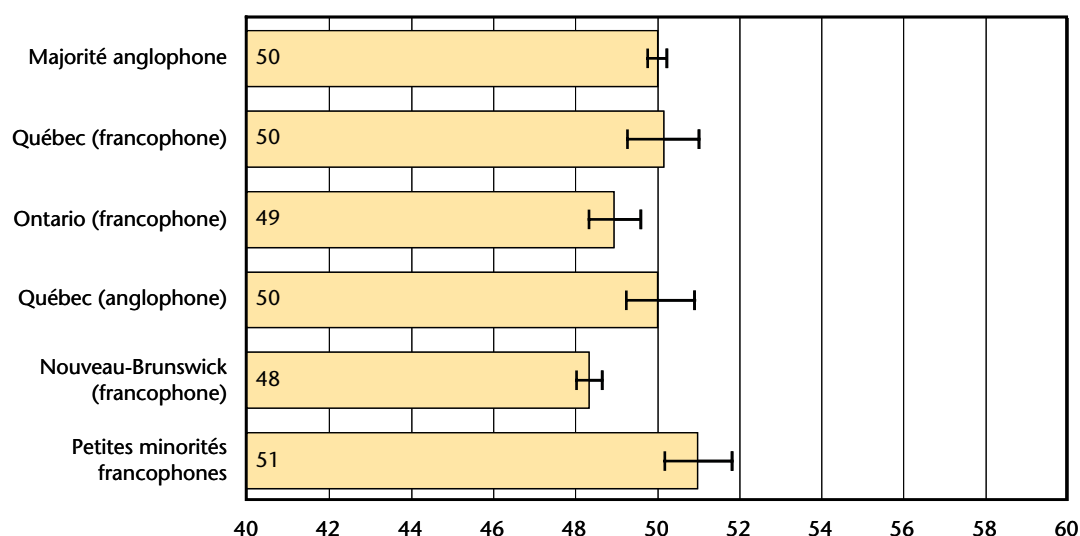


Attitudes à l'égard de la lecture

Les élèves ont répondu à treize questions concernant leurs attitudes à l'égard de la lecture. L'analyse factorielle nous a permis de mettre en évidence trois facteurs, soit un facteur mesurant l'appréciation de la lecture, un facteur regroupant les items concernant l'assurance des élèves en lecture et, enfin, un facteur résiduel, qui n'est pas facile à définir mais qui se rapporte à la lecture pour s'informer. Nous avons appelé ces facteurs respectivement « lire pour le plaisir », « être bonne ou bon en lecture » et « lire pour s'informer ».

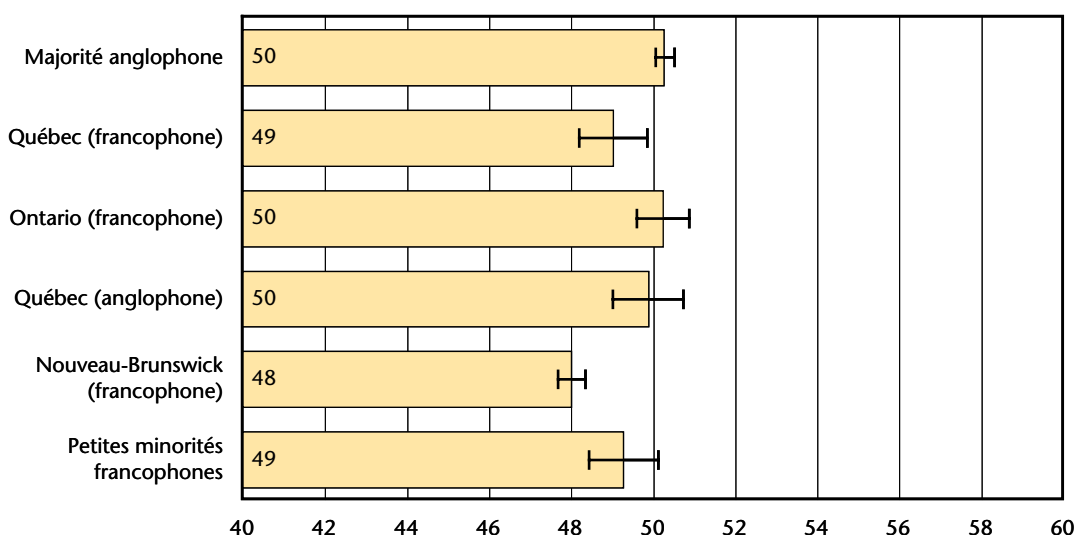
Les figures 4-5, 4-6 et 4-7 présentent les scores factoriels moyens selon chaque groupe linguistique. Les différences en ce qui a trait à « lire pour le plaisir » entre les groupes (figure 4-5) ont tendance à être faibles (aucun des groupes n'est à plus de deux dixièmes d'écart-type de la moyenne). Ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le score factoriel moyen le plus faible (48), lequel est statistiquement inférieur au score factoriel moyen de tous les autres groupes linguistiques, à l'exception des francophones de l'Ontario.

FIGURE 4-5 Score factoriel moyen concernant « lire pour le plaisir » selon le groupe linguistique



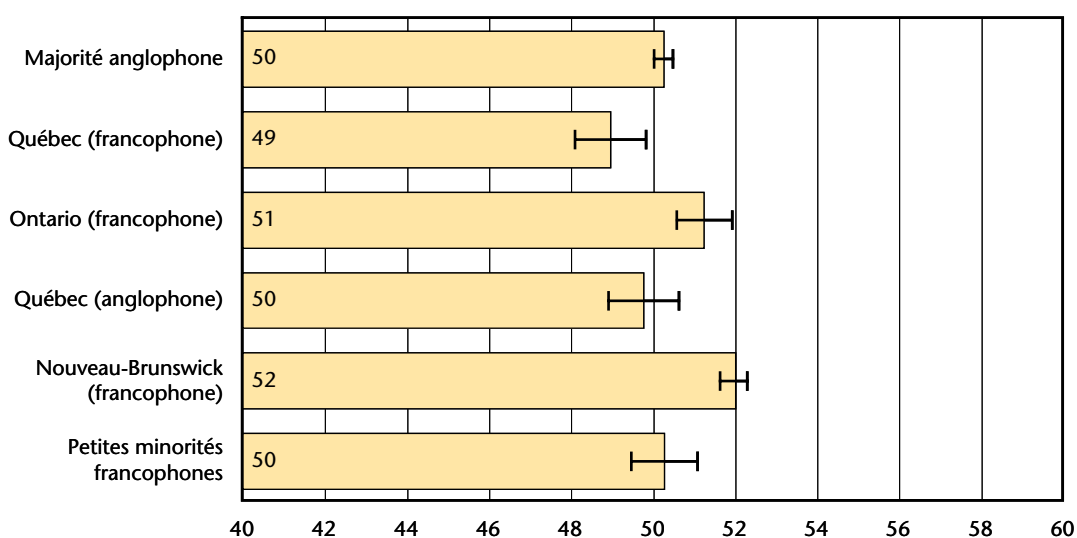
La figure 4-6 présente les scores factoriels moyens pour le facteur « être bonne ou bon en lecture ». Ici encore, les francophones du Nouveau-Brunswick ont le score factoriel moyen le plus faible (48), lequel est statistiquement inférieur au score factoriel moyen de tous les autres groupes linguistiques, à l'exception des francophones du Québec. Ce dernier groupe a un score factoriel moyen qui présente une différence statistiquement significative par rapport à la majorité anglophone, mais les différences avec les autres groupes linguistiques ne sont pas statistiquement significatives.

FIGURE 4-6 Score factoriel moyen pour le facteur « être bonne ou bon en lecture » selon le groupe linguistique



La figure 4-7 montre les scores factoriels moyens pour la variable « lire pour s’informer ». Dans ce cas, les francophones du Nouveau-Brunswick ont le score le plus élevé (52), avec des différences statistiquement significatives par rapport aux autres groupes linguistiques, à l’exception des francophones de l’Ontario. Pour leur part, les francophones du Québec ont le score factoriel moyen le plus faible (49), lequel présente une différence statistiquement significative par rapport aux scores factoriels moyens de la majorité anglophone, des francophones de l’Ontario et des francophones du Nouveau-Brunswick.

FIGURE 4-7 Score factoriel moyen pour le facteur « lecture pour s’informer » selon le groupe linguistique



Les figures 4-8, 4-9 et 4-10 montrent le lien entre les trois facteurs concernant leurs attitudes à l'égard de la lecture et les scores moyens en lecture. Nous observons des liens linéaires très forts pour les facteurs « lire pour le plaisir » et « être bonne ou bon en lecture » pour tous les groupes linguistiques considérés. En revanche, le lien entre le facteur « lecture pour s'informer » et les scores moyens en lecture n'est ni fort ni constant. Les quintiles ont tendance à ne pas différer les uns des autres. Le quintile le plus fort (5^e) diffère des autres quintiles dans la majorité anglophone.

FIGURE 4-8 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « lire pour le plaisir » selon le groupe linguistique

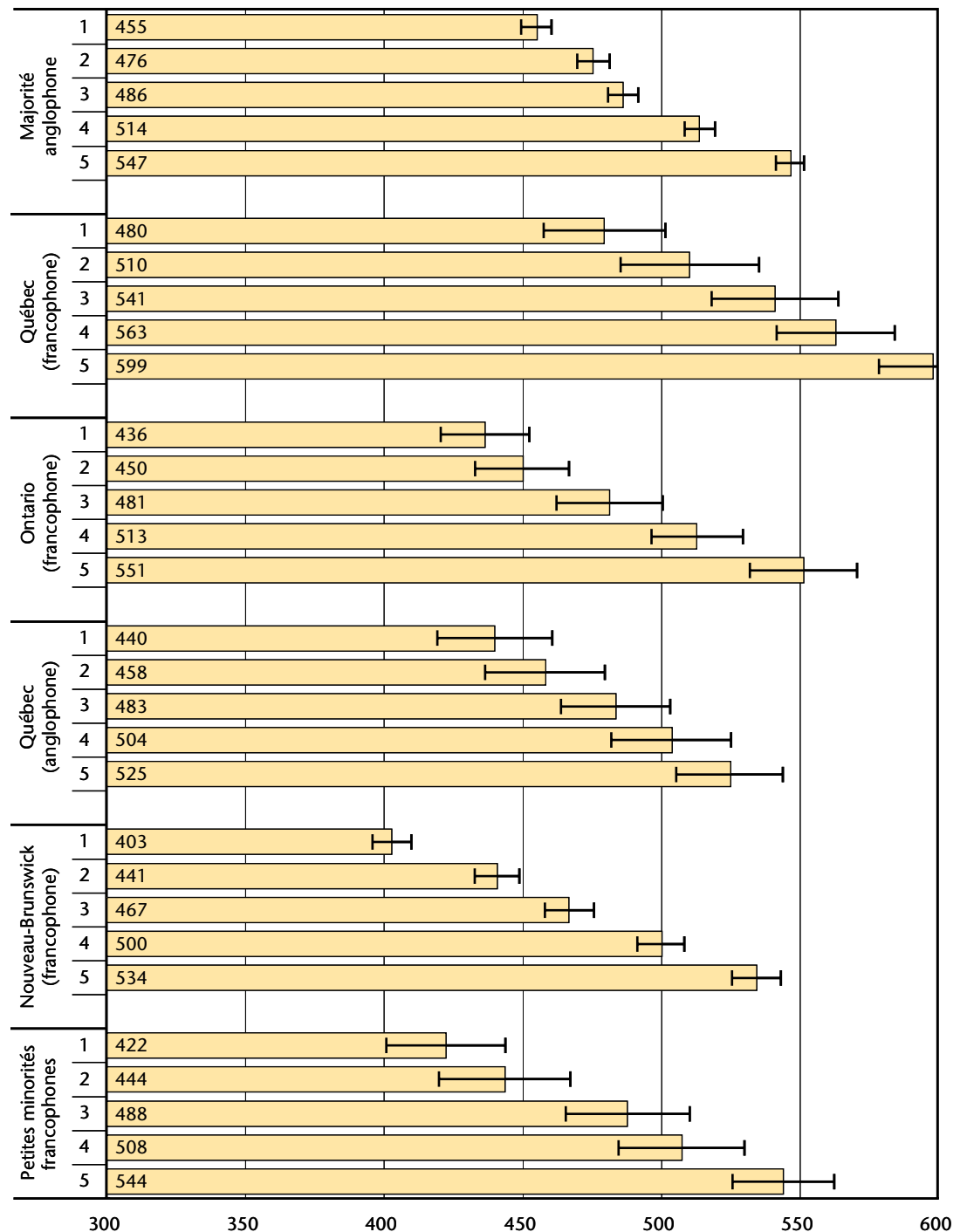


FIGURE 4-9 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « être bonne ou bon en lecture » selon le groupe linguistique

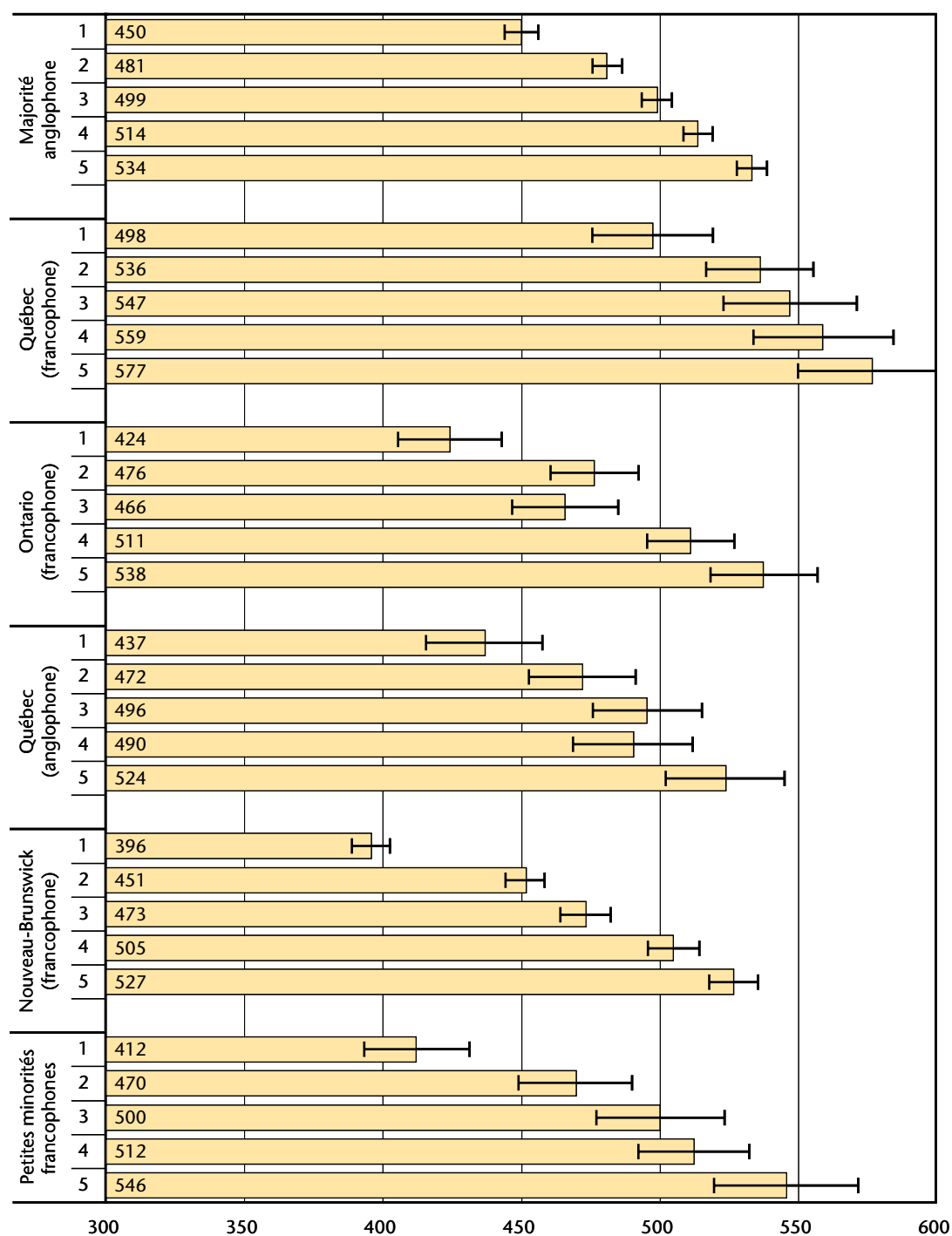
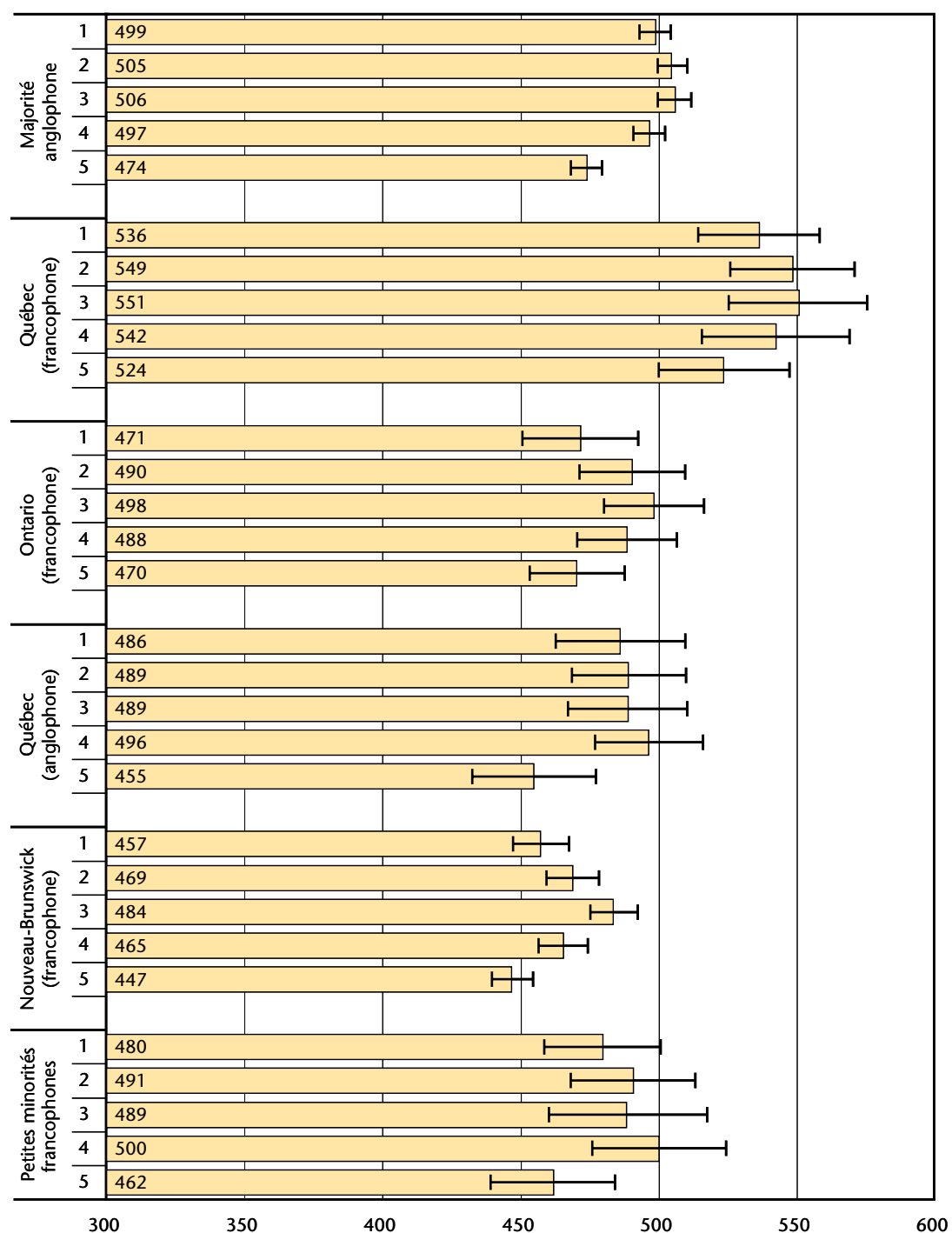


FIGURE 4-10 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « lecture pour s'informer » selon le groupe linguistique



Attributions de la réussite ou de l'échec

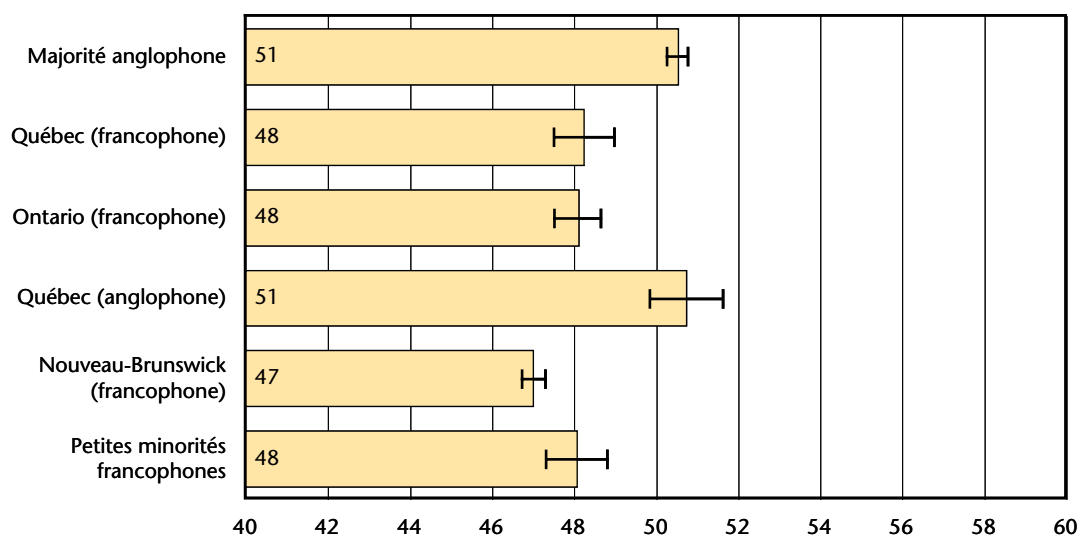
Parmi les questions posées aux élèves, douze leur demandaient d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec des énoncés relatifs aux attributions de leur réussite ou de leur échec en lecture. L'analyse factorielle nous a permis de dégager quatre facteurs :

- « attribution de l'échec à un motif exogène » (par exemple, mauvais enseignement);
- « attribution de la réussite à un motif exogène » (par exemple, bon enseignement, encouragement des parents/tuteurs);
- « attribution au fatalisme » (par exemple, échec attribué à la malchance ou au fait que l'élève n'a pas d'aptitude naturelle ou encore, inversement, réussite attribuée à la chance); et
- « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » (par exemple, réussite attribuée au fait que l'élève a travaillé très fort ou qu'il a une aptitude naturelle).

Les figures 4-11 à 4-14 présentent les scores factoriels moyens. Le lien entre ces facteurs et le rendement en lecture est illustré aux figures 4-15 à 4-18.

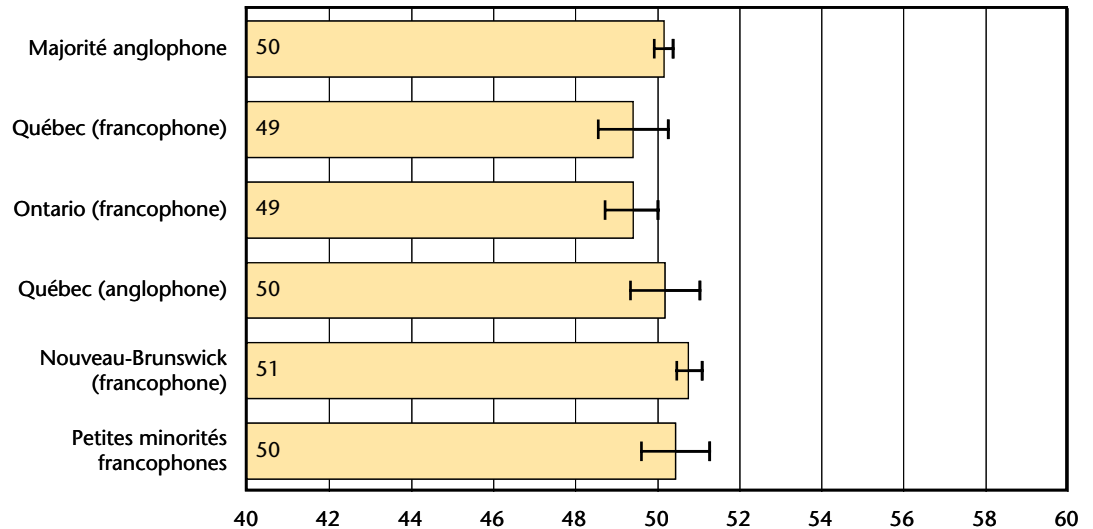
Les scores factoriels pour le facteur « attribution de l'échec à un motif exogène » vont de 47 à 51 (figure 4-11). Ce sont les élèves francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le score factoriel moyen le plus faible et les différences entre ce groupe et les autres groupes sont toutes statistiquement significatives. Pour leur part, la majorité anglophone et les anglophones du Québec ont les scores factoriels moyens les plus élevés. En règle générale, les élèves des groupes francophones ont moins tendance à attribuer leur échec en lecture à des facteurs externes que les élèves des deux groupes anglophones.

FIGURE 4-11 Score factoriel moyen pour le facteur « attribution de l'échec à un motif exogène » selon le groupe linguistique



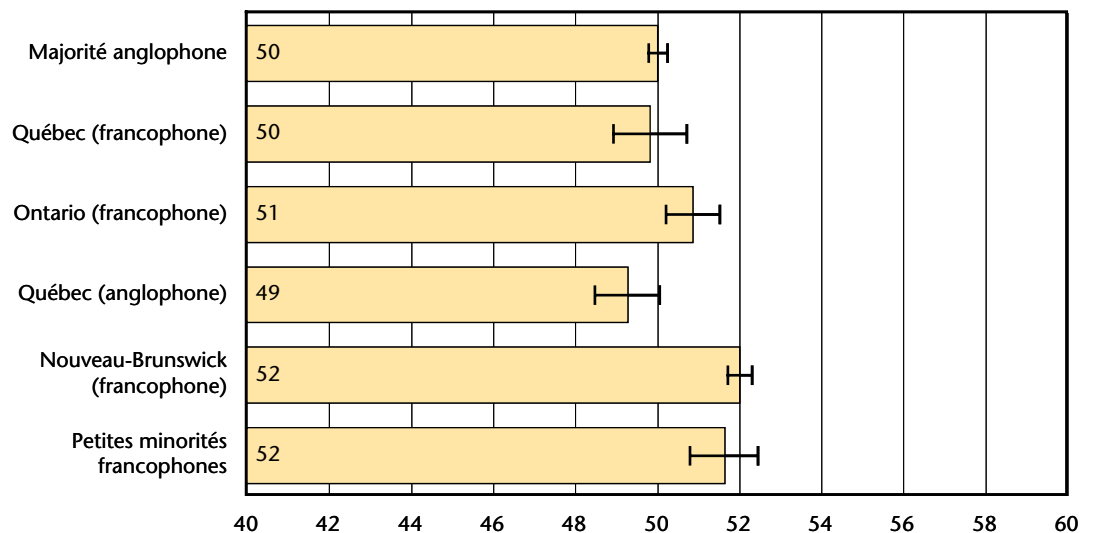
Les scores factoriels moyens pour le facteur « attribution de la réussite à un motif exogène » varient peu d'un groupe linguistique à l'autre, allant de 49 à 51 (figure 4-12). La seule différence statistiquement significative concerne le score des élèves francophones du Nouveau-Brunswick, qui est plus élevé que ceux de la majorité anglophone, des francophones du Québec et des francophones de l'Ontario.

FIGURE 4-12 Score factoriel moyen pour le facteur « attribution de la réussite à un motif exogène » selon le groupe linguistique



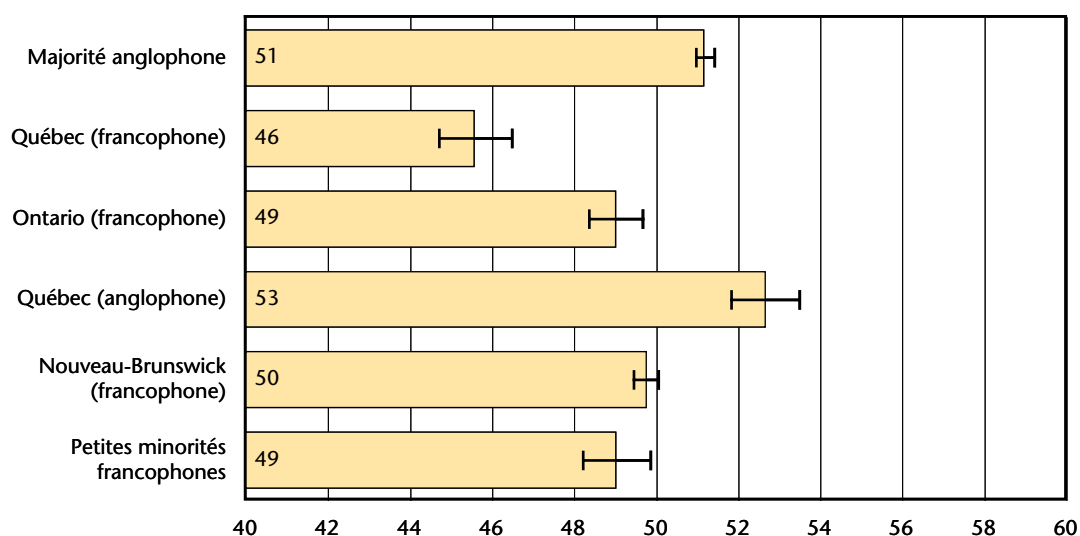
Les scores pour le facteur « attribution au fatalisme » va de 49 pour les anglophones du Québec à 52 pour les francophones du Nouveau-Brunswick et les petites minorités francophones (figure 4-13). Ces différences sont statistiquement significatives. Comme le deuxième score le plus élevé (51) concerne les francophones de l'Ontario, nous notons ici la tendance des groupes francophones minoritaires à avoir des scores plus élevés pour ce facteur.

FIGURE 4-13 Score factoriel moyen pour le facteur « attribution au fatalisme » selon le groupe linguistique



Enfin, les scores factoriels moyens pour le facteur « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » (figure 4-14) sont ceux qui varient le plus d'un groupe à l'autre, allant de 46 à 53, soit une différence de 0,7 unité d'écart-type. Tous les groupes francophones ont des scores factoriels moyens plus faibles que ceux des deux groupes anglophones. Le groupe des francophones du Québec est celui qui attribue le moins la réussite ou l'échec à des motifs endogènes, comme l'aptitude ou le travail, et le groupe des anglophones du Québec est celui qui attribue le plus la réussite ou l'échec à des motifs endogènes. Nous ne savons pas si ces différences linguistiques sont liées à des facteurs culturels ou à des différences dans les approches pédagogiques.

FIGURE 4-14 Score factoriel moyen pour le facteur « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » selon le groupe linguistique



La figure 4-15 montre le lien entre le facteur « attribution de l'échec à un motif exogène » et le score moyen en lecture. Les différences entre les quintiles ne révèlent pas d'orientation claire pour l'ensemble des groupes linguistiques et elles ont tendance à ne pas être statistiquement significatives. Nous observons une situation analogue concernant le lien entre le facteur « attribution de la réussite à un motif exogène » et le score moyen en lecture (figure 4-16).

FIGURE 4-15 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution de l'échec à un motif exogène » selon le groupe linguistique

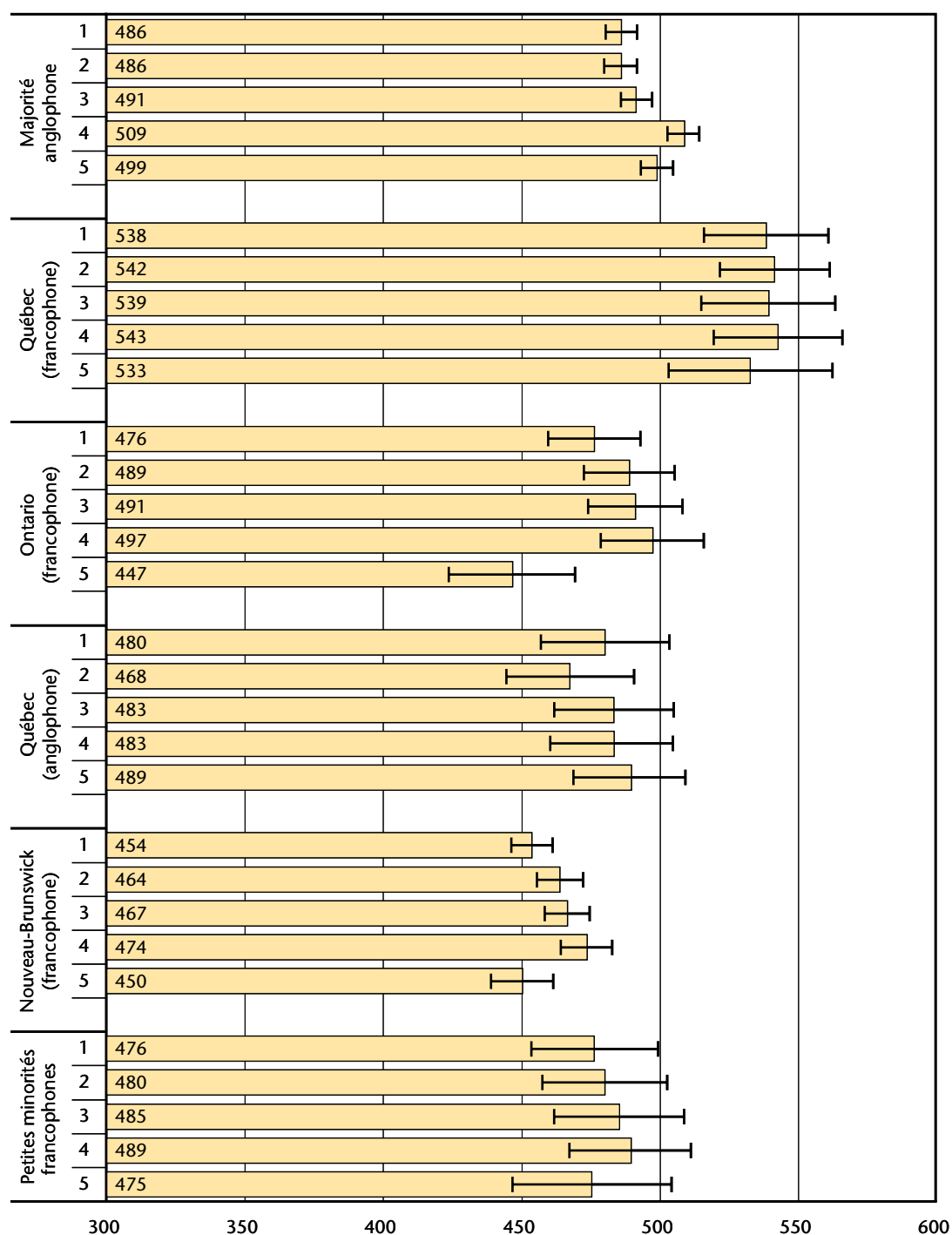
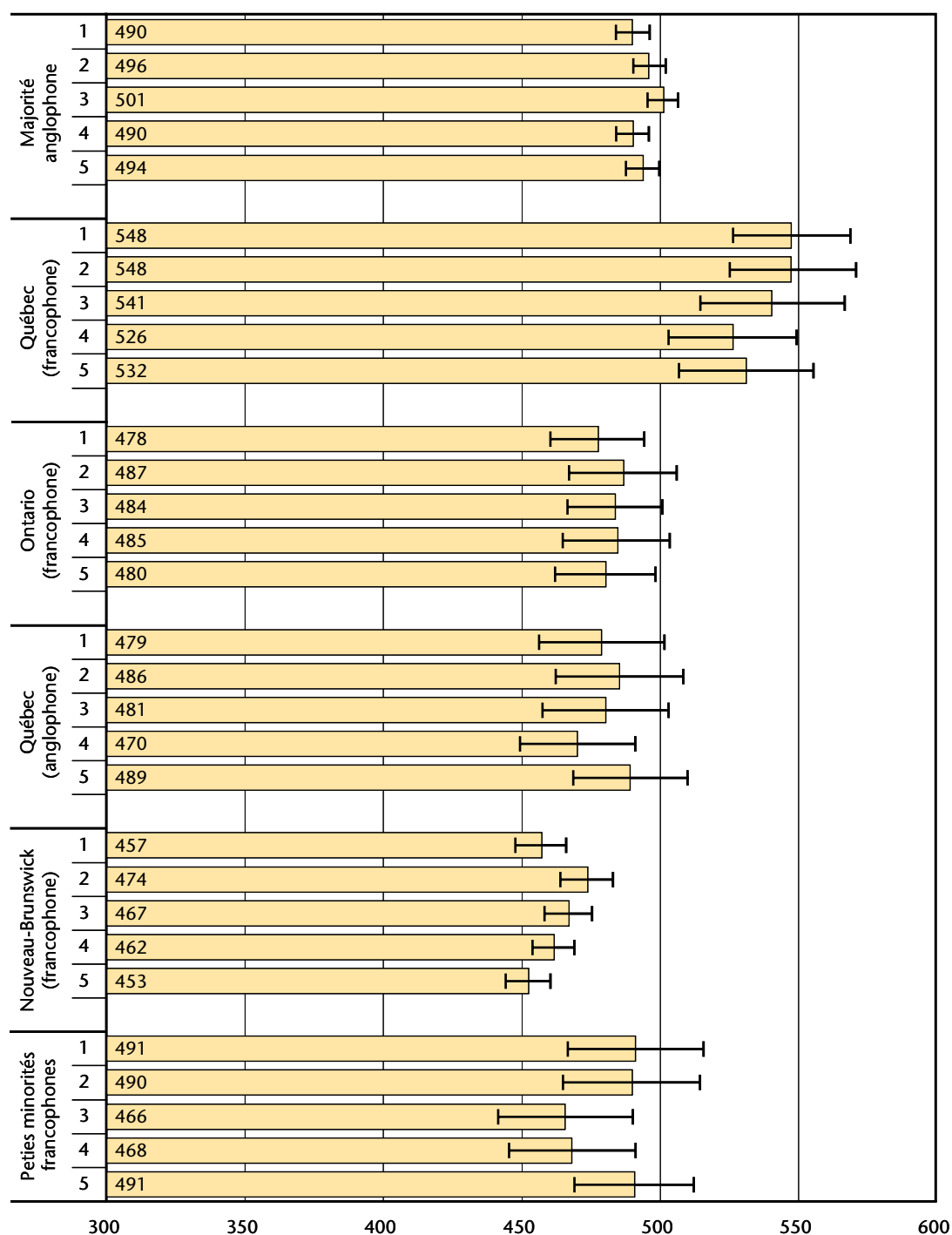
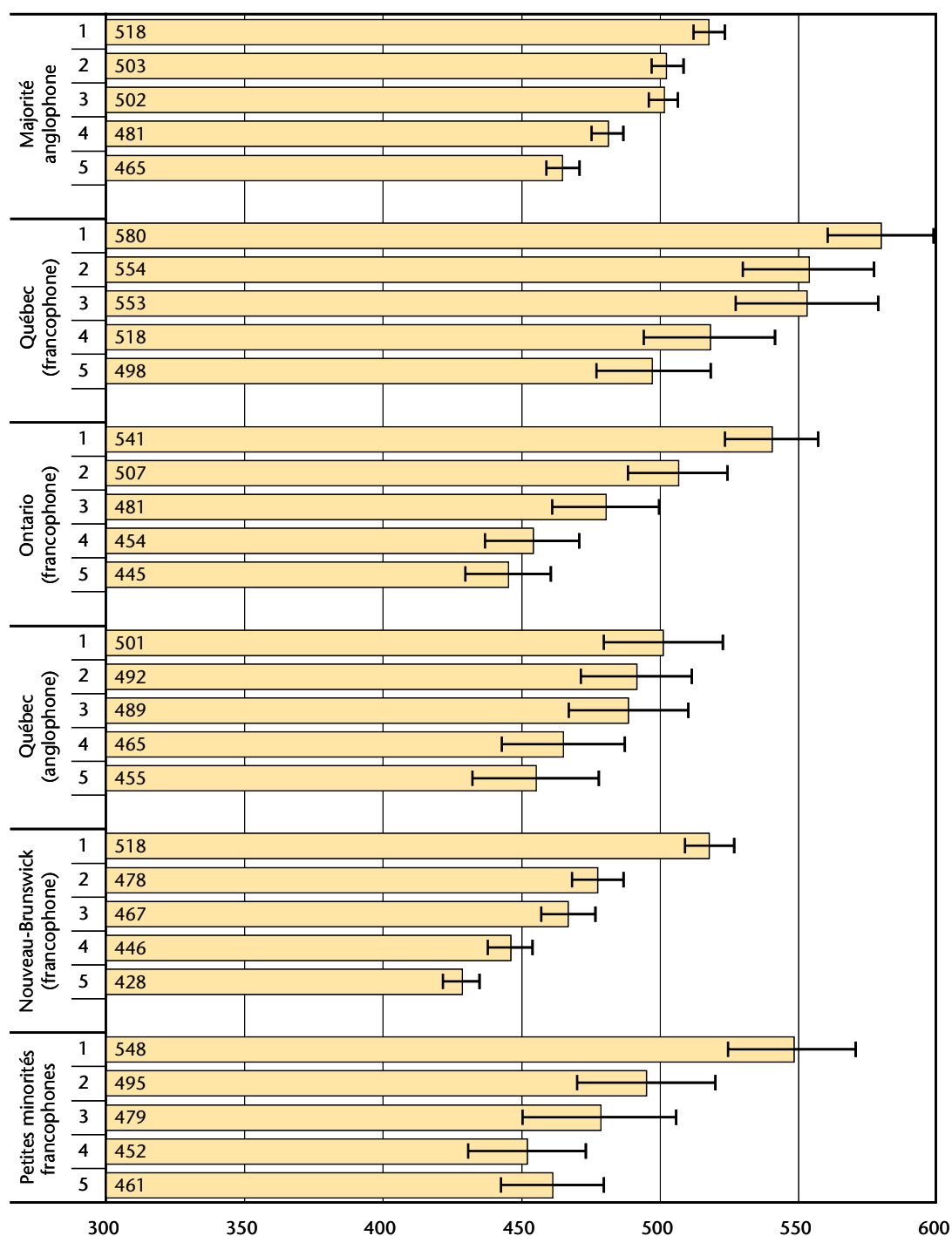


FIGURE 4-16 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution de la réussite à un motif exogène » selon le groupe linguistique



Le facteur « attribution au fatalisme » présente un lien linéaire fort et négatif avec le score moyen en lecture (figure 4-17). Plus les élèves attribuent leur réussite à la chance et leur échec à la malchance et au manque d'aptitude naturelle, plus leur score moyen en lecture est faible. Les différences entre le quintile le plus fort (5^e) et le quintile le plus faible (1^{er}) sont fortes, allant de 0,46 à 0,96 écart-type. Pour le groupe des petites minorités francophones, le score le plus faible concerne le 4^e quintile, mais il ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport à celui du quintile le plus fort (5^e). Les différences entre le quintile le plus fort (5^e) et le quintile le plus faible (1^{er}) sont bien plus modestes pour la majorité anglophone et pour les anglophones du Québec (0,53 et 0,46 écart-type respectivement) que pour les autres groupes. La différence est de 0,82 écart-type pour les francophones du Québec et varie de 0,87 à 0,96 écart-type pour les francophones en situation minoritaire. Comme nous l'avons déjà mentionné, c'est parmi les francophones minoritaires que le score pour le facteur « attribution au fatalisme » a tendance à être le plus élevé, mais c'est aussi dans ces groupes que le facteur est le plus lié au rendement en lecture. Il est intéressant de noter que les élèves moins « fatalistes » dans ces groupes ont tous un score moyen en lecture considérablement supérieur à la moyenne canadienne (de 518 à 548), c'est-à-dire un score moyen en lecture égal ou supérieur à celui du même quintile dans la majorité anglophone (518) et supérieur à celui du même quintile chez les anglophones du Québec (501). Seuls les francophones du Québec ont un score plus élevé (580) dans le quintile le plus faible (1^{er}) pour le facteur « attribution au fatalisme ».

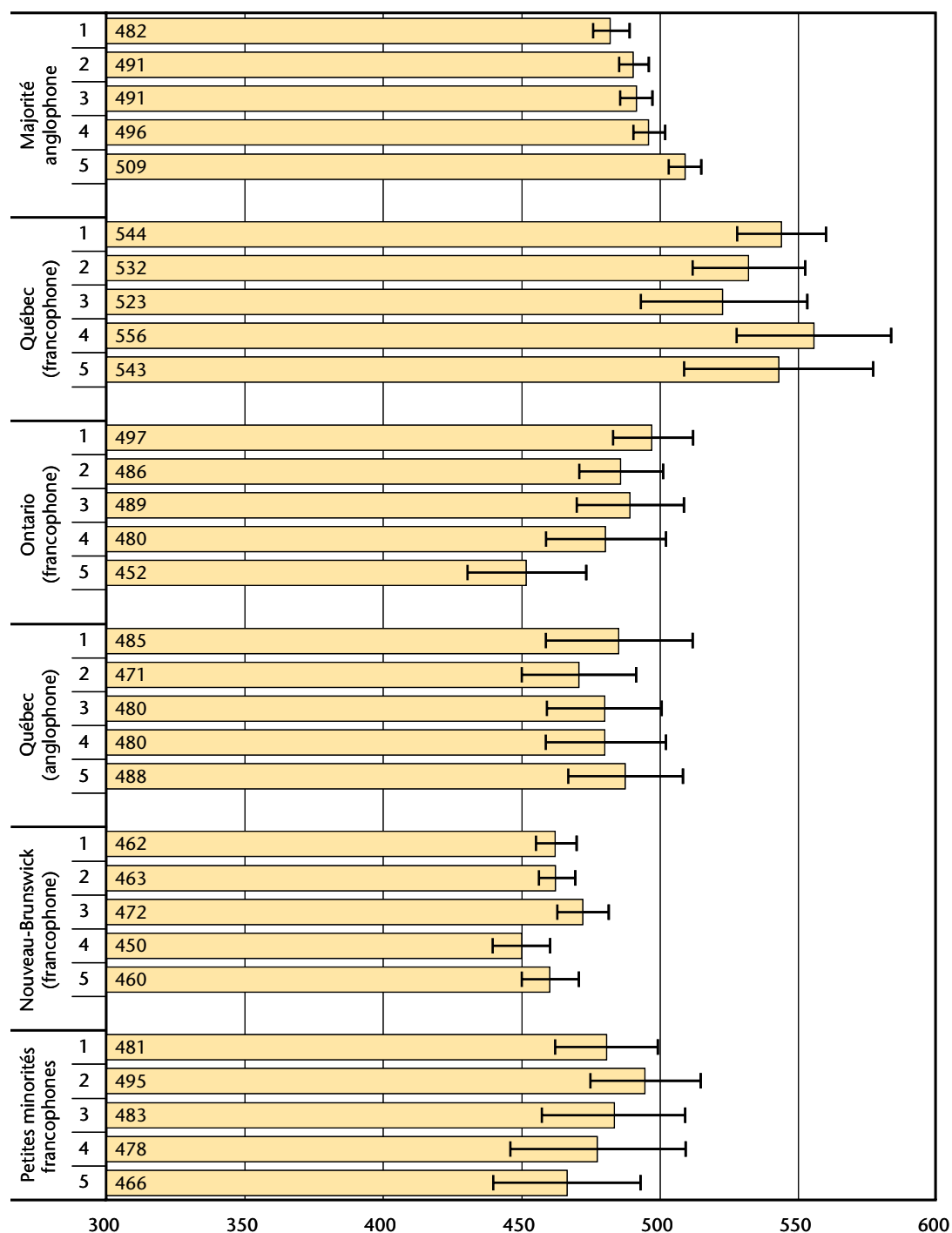
FIGURE 4-17 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution au fatalisme » selon le groupe linguistique



La figure 4-18 illustre le lien entre le facteur « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » et le score moyen en lecture. À remarquer que la tendance n'est pas la même d'un groupe à l'autre. Dans la majorité anglophone, le lien est positif et linéaire mais modeste, avec une différence entre le quintile le plus faible (1^{er}) et le quintile le plus fort (5^e) de 0,27 écart-type. Dans le cas des francophones du Québec, il y a une tendance pour les scores élevés et faibles pour le facteur à être associés

à des scores moyens en lecture plus élevés, mais les différences entre quintiles ne sont pas statistiquement significatives. Pour les francophones de l'Ontario, le lien est inversé par rapport à la majorité anglophone (linéaire, négatif et relativement fort). La différence entre le score moyen en lecture du quintile le plus faible (1^{er}), soit 497, et le score moyen en lecture du quintile le plus fort (5^e), soit 452, est de 0,55 écart-type et est statistiquement significative. En ce qui concerne les trois autres groupes, les différences entre les quintiles ne sont pas statistiquement significatives et aucune tendance cohérente ne se dégage.

FIGURE 4-18 **Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène » selon le groupe linguistique**



Indépendamment des caractéristiques socioéconomiques ainsi que de l'attitude et de la motivation, le bagage des élèves comprend également les stratégies et les comportements de lecture appris antérieurement. Ceux-ci peuvent en outre avoir un impact sur leur rendement en lecture. Nous avons posé aux élèves des questions spécifiques sur leurs comportements et leurs stratégies de lecture et sur les activités en dehors de l'école qui pourraient empiéter sur le temps qu'ils consacrent à la lecture. Nous leur avons aussi demandé d'essayer de se rappeler quand et comment ils ont appris à lire et combien d'aide des autres ils ont reçu à cet égard.

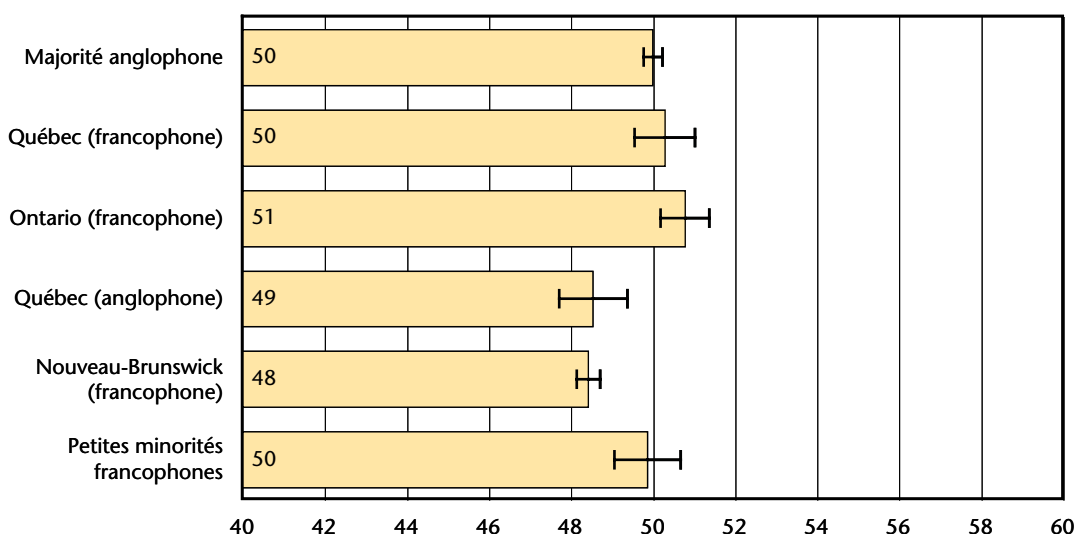
Stratégies de lecture

Nous avons élaboré 15 questions pour tenter de saisir la fréquence d'utilisation des stratégies de lecture. Les élèves devaient répondre à ces questions au moyen d'une échelle à 3 points (rarement ou jamais, parfois, souvent). L'analyse factorielle nous a permis d'établir quatre facteurs. Le premier regroupe les stratégies qui aident les élèves à dégager le sens du texte qu'ils lisent (par ex., « j'essaie de faire des liens avec les connaissances antérieures », « je pense au message de l'auteur »). Nous avons nommé ce facteur « recherche du sens ». Le deuxième facteur, appelé « décodage », se rapporte aux stratégies suivantes : « je lis à voix haute pour moi-même », « j'épelle à voix haute le plus de mots possible ». Ce facteur « décodage » semble donc se concentrer sur les stratégies employées pour décoder les mots ou les phrases difficiles. Ces stratégies peuvent être employées plus fréquemment par les lecteurs qui sont en difficulté. Le troisième facteur regroupe les items définissant divers « modes de lecture », comme « j'essaie d'en trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase », « je cherche un endroit tranquille pour lire » et « je relis les passages difficiles ». Le quatrième facteur s'appelle « sources extérieures ». Les items qui en relèvent se rapportent tous à l'emploi de structures de soutien externes, comme « je regarde les graphiques et les images » et « j'utilise une autre source, telle qu'un dictionnaire ». La stratégie « je demande à quelqu'un de m'aider » est en corrélation négative avec ce facteur, ce qui semble indiquer que l'utilisation de « sources extérieures » comme les dictionnaires est une stratégie employée principalement par les élèves qui se sentent autonomes ou ne veulent pas « demander à quelqu'un » de les aider. D'un autre côté, la même stratégie est en corrélation positive avec le facteur « modes de lecture ». Cela semble indiquer que les modes de lecture regroupés sous ce facteur correspondent à des stratégies utilisées par les élèves qui ont peut-être besoin d'aide mais qui persévèrent dans leurs efforts pour trouver le sens de ce qu'ils lisent, en « regardant les autres mots de la phrase » ou en « relisant les passages difficiles ». Le facteur « modes de lecture » pourrait aussi s'appeler « traitement actif du texte pour en trouver le sens ».

Les figures 5-1 à 5-4 montrent les scores factoriels moyens pour ces quatre catégories de comportements en lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces scores ont une moyenne de 50 et un écart-type de 10.

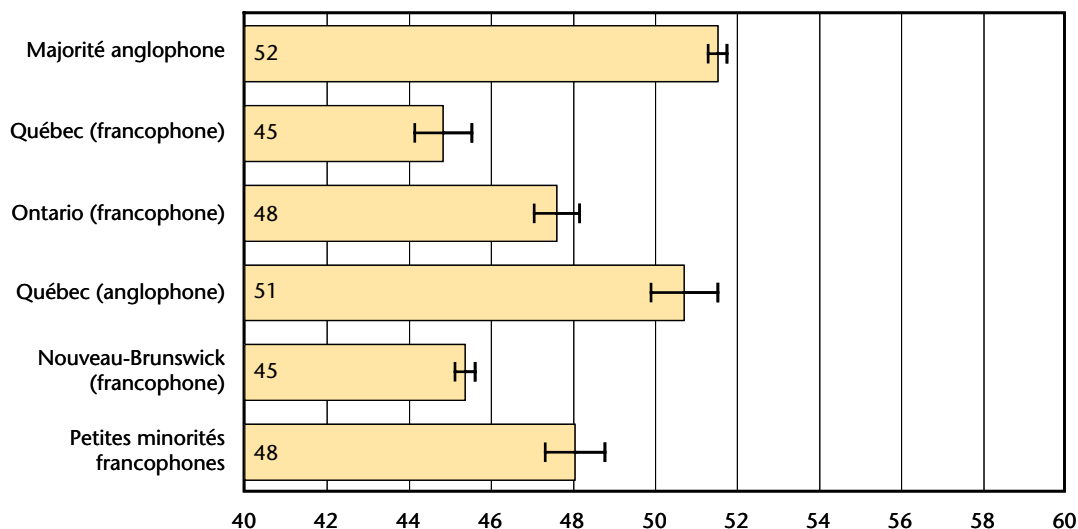
La figure 5-1 montre que le score moyen des six groupes linguistiques considérés varie de 48 à 51 pour le facteur « recherche de sens ». Les francophones du Nouveau-Brunswick et les anglophones du Québec sont les groupes dont les scores sont les plus faibles.

FIGURE 5-1 Score factoriel moyen pour le facteur « recherche de sens » selon le groupe linguistique



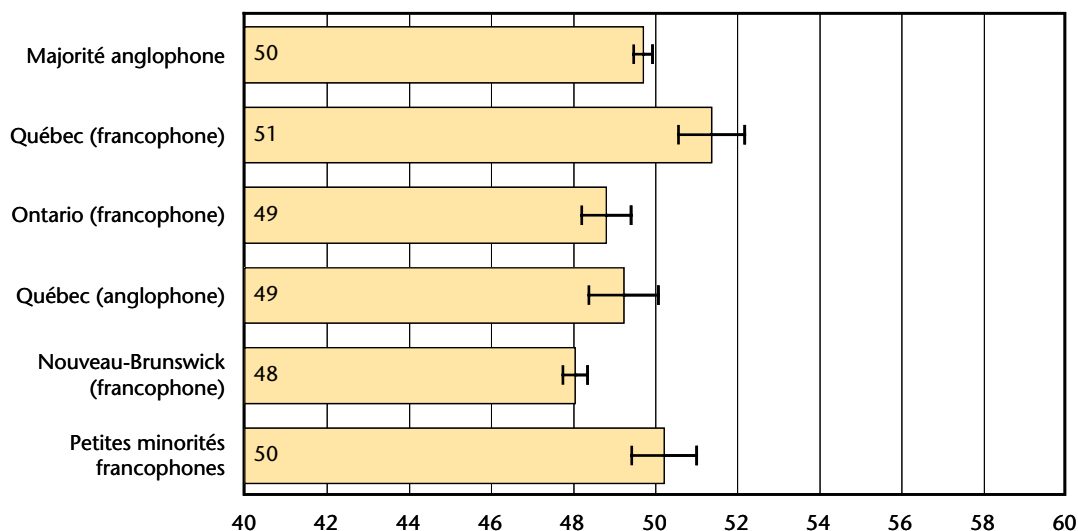
Il y a beaucoup plus de variations dans les scores factoriels moyens pour le facteur « décodage ». Les scores moyens varient de 45 à 52, soit une différence de 0,7 écart-type (figure 5-2). Les francophones du Québec et les francophones du Nouveau-Brunswick sont les groupes dont le score est le plus faible (45). Par ailleurs, la majorité anglophone et les anglophones du Québec affichent les scores moyens les plus élevés (52 et 51 respectivement). Les autres groupes minoritaires francophones, à savoir les francophones de l'Ontario et les petites minorités francophones, ont chacun un score intermédiaire de 48. Les différences entre ces trois paliers (élevé, intermédiaire, faible) sont toutes statistiquement significatives. Il est intéressant de noter que les deux groupes qui ont le moins de contact avec l'anglais — soit les francophones du Québec et les francophones du Nouveau-Brunswick — sont les groupes dont les scores en lecture sont les plus faibles pour le facteur « décodage ». Ils sont suivis des francophones qui vivent dans des provinces principalement anglophones, puis des anglophones dont le score moyen est le plus élevé pour ce facteur.

FIGURE 5-2 Score factoriel moyen pour le facteur « décodage » selon le groupe linguistique



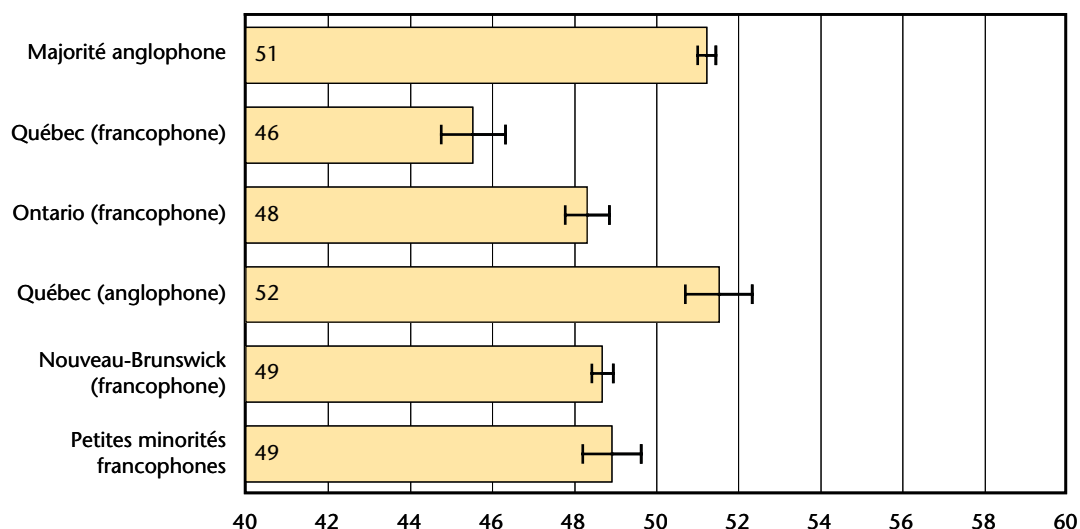
La figure 5-3 montre les scores factoriels moyens pour le facteur « modes de lecture ». Le score ne varie que modérément d'un groupe linguistique à l'autre et va de 48 à 51. Ce sont les francophones du Québec qui ont le score moyen le plus élevé, tandis que les trois autres groupes linguistiques minoritaires ont les scores les plus faibles (francophones du Nouveau-Brunswick, francophones de l'Ontario, anglophones du Québec).

FIGURE 5-3 Score factoriel moyen pour le facteur « modes de lecture » selon le groupe linguistique



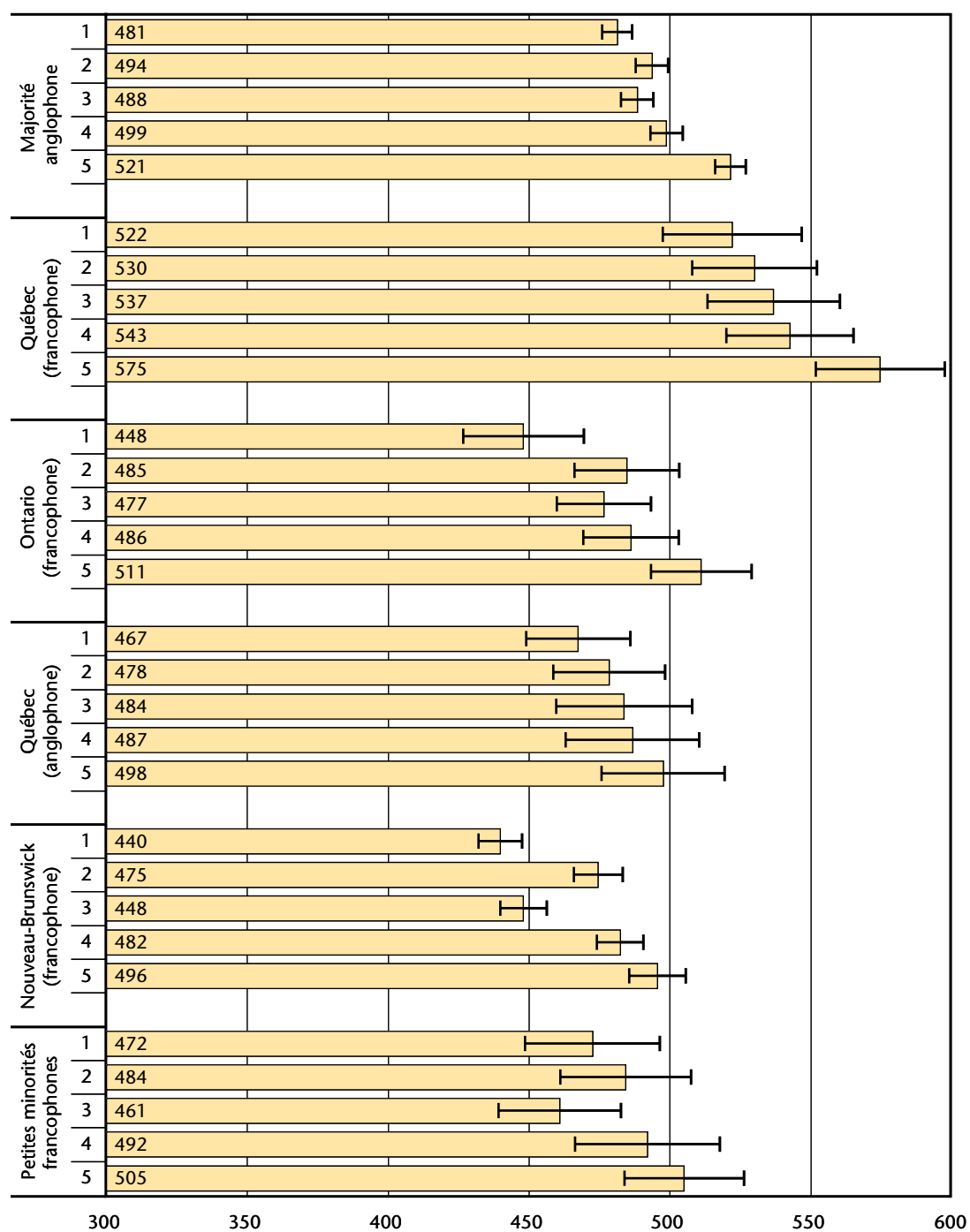
La figure 5-4 montre les scores factoriels moyens pour le facteur « sources extérieures ». Le score varie de 46 pour les francophones du Québec à 52 pour les anglophones du Québec. Les élèves anglophones, c'est-à-dire les anglophones du Québec et la majorité anglophone, sont ceux qui ont les scores les plus élevés. Ces derniers semblent liés à la langue, comme c'était le cas pour le facteur « décodage ». Le score moyen le plus faible est celui des francophones du Québec.

FIGURE 5-4 Score factoriel moyen pour le facteur « sources extérieures » selon le groupe linguistique



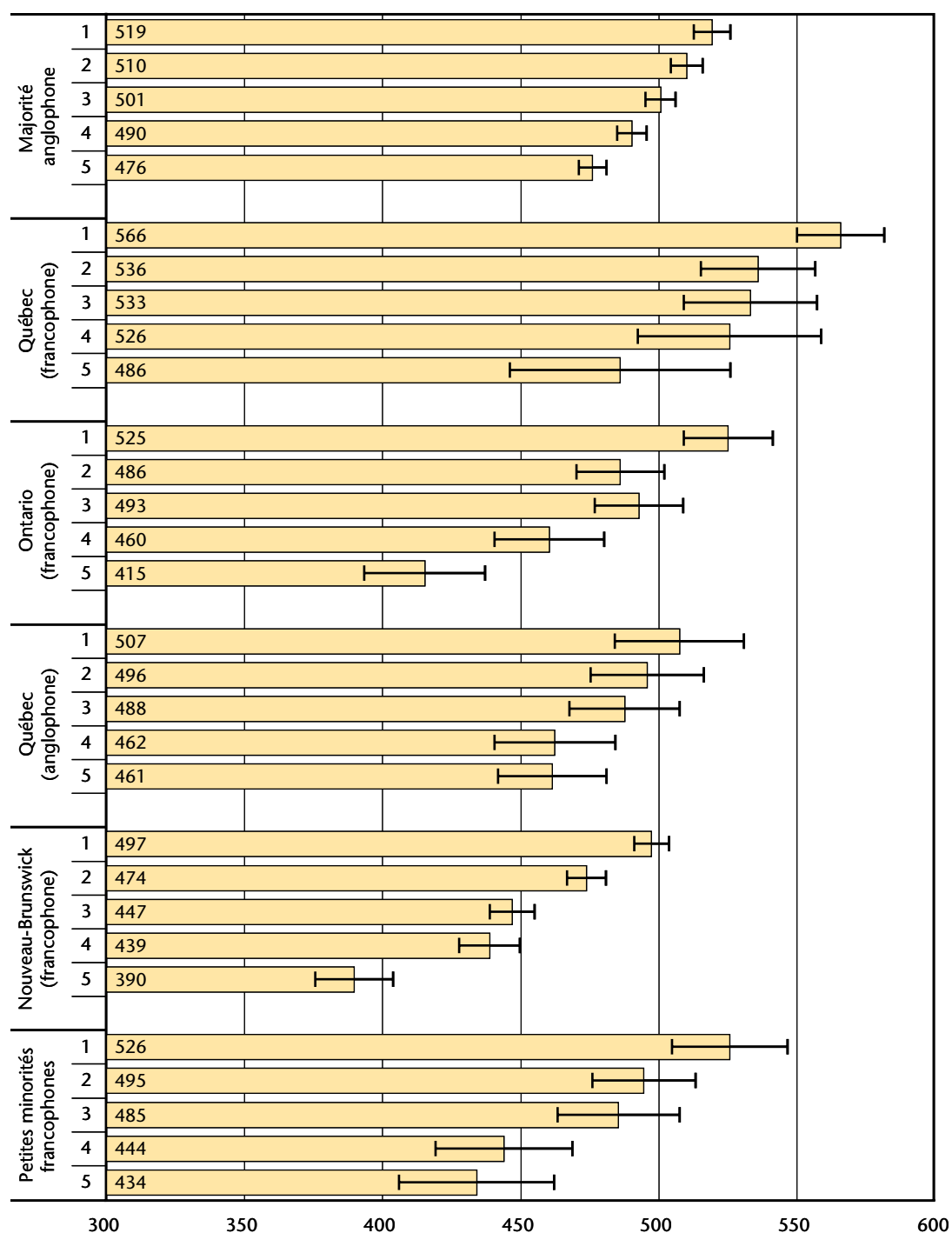
Les figures 5-5 à 5-8 illustrent le lien entre les quatre facteurs relatifs aux stratégies de lecture et le rendement en lecture. Le premier facteur (« recherche de sens ») a un lien positif avec le score moyen en lecture pour tous les groupes linguistiques (figure 5-5). Même si les quintiles n'ont pas tous de différence statistiquement significative l'un par rapport à l'autre, la tendance générale est linéaire et positive, c'est-à-dire que le score tend à augmenter dans la même direction (de façon linéaire) et que le lien est positif (la hausse du score factoriel moyen est liée à l'accroissement du score moyen en lecture). Les différences entre les quintiles les plus faibles et les quintiles les plus forts varient de 0,31 à 0,63 écart-type.

FIGURE 5-5 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « recherche de sens » selon le groupe linguistique



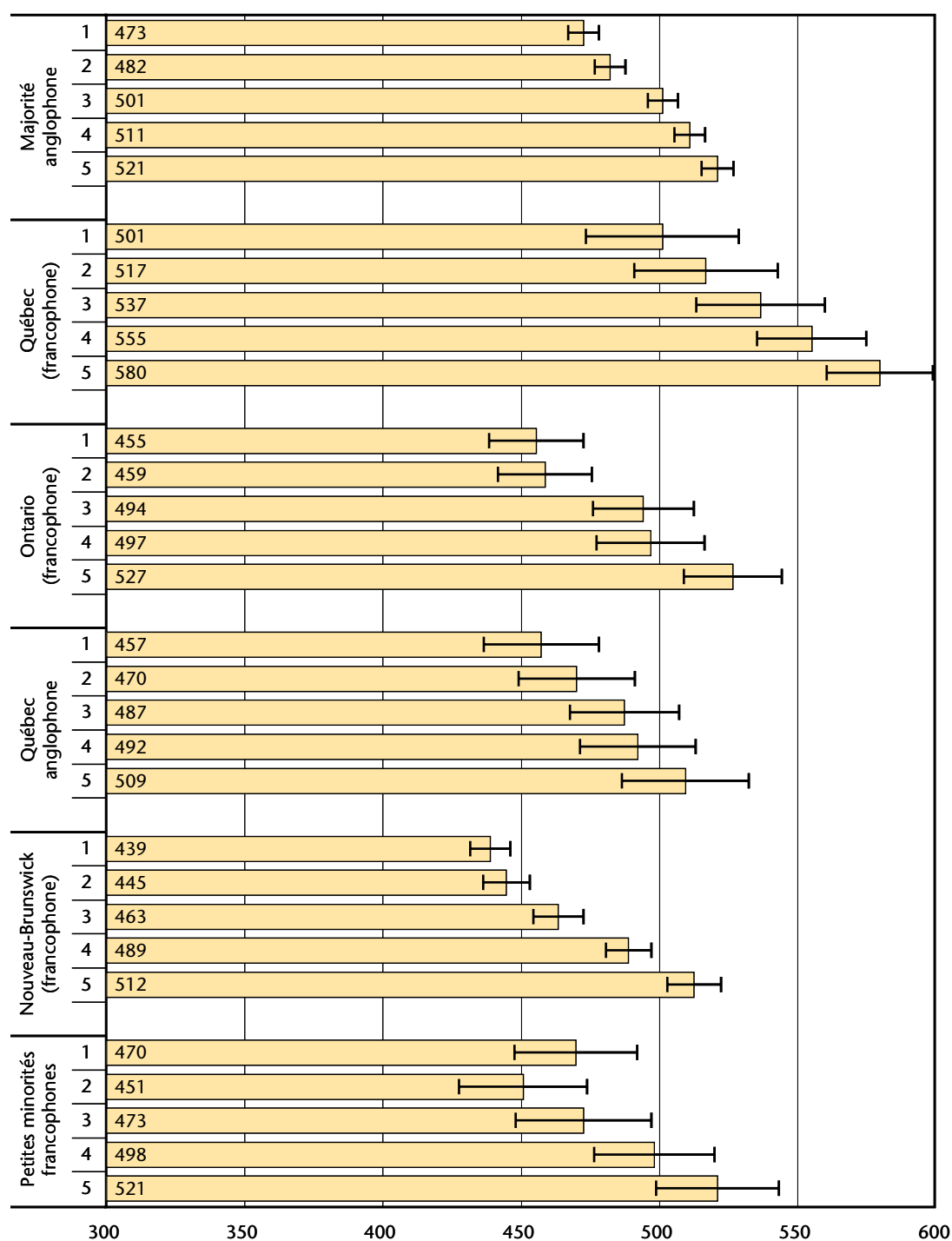
Le facteur « décodage », en revanche, est lié de façon négative au score moyen en lecture dans tous les groupes linguistiques; autrement dit, il existe un lien entre l'augmentation du score factoriel moyen et la diminution du score moyen en lecture (figure 5-6). Le lien est linéaire et négatif, même si les quintiles ne diffèrent pas tous les uns des autres. Les différences entre les quintiles les plus faibles et les quintiles les plus forts sont nettement moins grandes pour les groupes anglophones (0,43 et 0,46 écart-type pour la majorité anglophone et pour les anglophones du Québec respectivement) que pour les groupes francophones (0,80, 1,10, 1,07 et 0,92 écart-type pour les francophones du Québec, les francophones de l'Ontario, les francophones du Nouveau-Brunswick et les petites minorités francophones respectivement). Par conséquent, même si le décodage est un comportement plus souvent présent chez les instances anglophones (voir la figure 5-2), il n'est pas lié de façon aussi négative au score moyen en lecture chez ces groupes que chez les quatre instances francophones. Cela pourrait indiquer que les stratégies de lecture comme la lecture à voix haute et l'épellation des mots sont une approche plus « naturelle » de la lecture en anglais qu'en français ou bien que les enseignants utilisent des approches pédagogiques différentes dans l'enseignement du français par rapport à l'enseignement de l'anglais.

FIGURE 5-6 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « décodage » selon le groupe linguistique



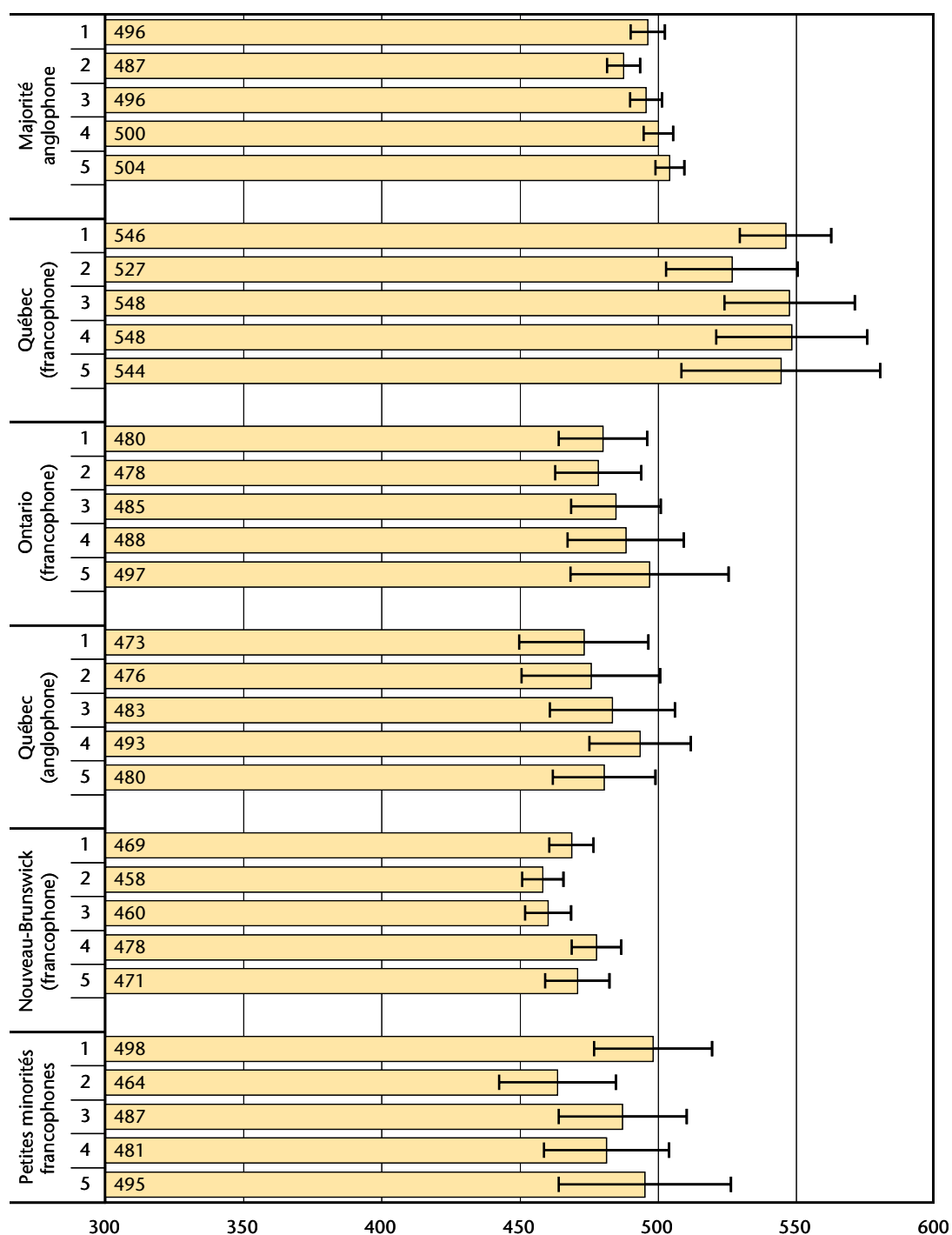
Comme le montre la figure 5-7, les « modes de lecture » ont un lien positif avec le score moyen en lecture. Le lien a tendance à être linéaire et positif. Ici encore, la différence entre le quintile le plus faible et le quintile le plus fort tend à être plus petite chez les instances anglophones (0,48 et 0,52 écart-type pour la majorité anglophone et les anglophones du Québec respectivement) que chez les instances francophones, à l'exception des petites minorités francophones, pour qui la différence entre le quintile le plus faible et le quintile le plus fort est de 0,51 écart-type. Cependant, cette différence est de 0,7 écart-type si l'on utilise le deuxième quintile, de sorte que le lien n'est pas entièrement linéaire pour ce groupe. Chez les autres groupes francophones, la différence est respectivement de 0,79 pour le Québec, de 0,72 pour l'Ontario et de 0,73 pour le Nouveau-Brunswick.

FIGURE 5-7 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « modes de lecture » selon le groupe linguistique



Enfin, comme le montre la figure 5-8, l'utilisation de sources extérieures n'est pas liée au score moyen en lecture, peu importe le groupe linguistique considéré.

FIGURE 5-8 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « sources extérieures » selon le groupe linguistique

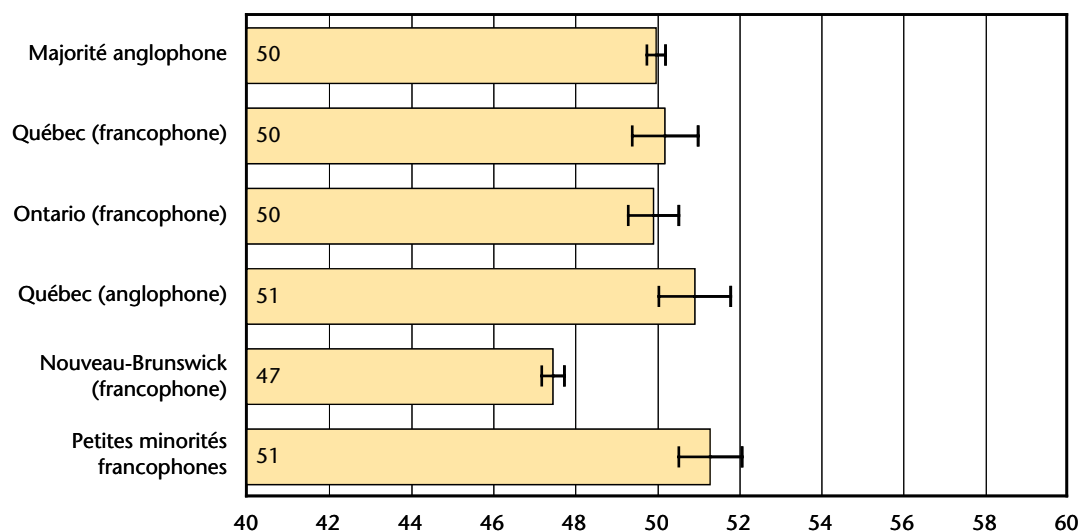


Activités en dehors de l'école

Le questionnaire comprenait un ensemble de neuf items portant sur le temps consacré à diverses activités en dehors de l'école. Les élèves ont donné leurs réponses d'après une échelle à 6 points (allant de « aucun temps » à « plus de 6 heures par semaine »). L'analyse factorielle de ces neuf items a permis de dégager une solution à trois facteurs. Le premier, désigné « lecture et recherche faites hors de la classe », regroupe trois items : « lire hors de la classe pour les cours », « lire pour le plaisir » et « utiliser l'ordinateur pour des travaux scolaires » (cette dernière activité fait, en tout état de cause, intervenir la lecture). Le deuxième facteur, appelé « loisirs », compte lui aussi trois items : « regarder la télévision ou des films », « jouer à des jeux électroniques ou vidéo » et « utiliser l'ordinateur pour des raisons personnelles ». Le troisième et dernier facteur est nommé « activités scolaires et culturelles » et comporte également trois items : « faire du sport ou d'autres activités scolaires ou communautaires », « suivre des leçons supplémentaires ou des cours de soutien » et « suivre d'autres types de cours (musique, natation, etc.) ». Les figures 5-9, 5-10 et 5-11 présentent les scores factoriels moyens des six groupes linguistiques considérés.

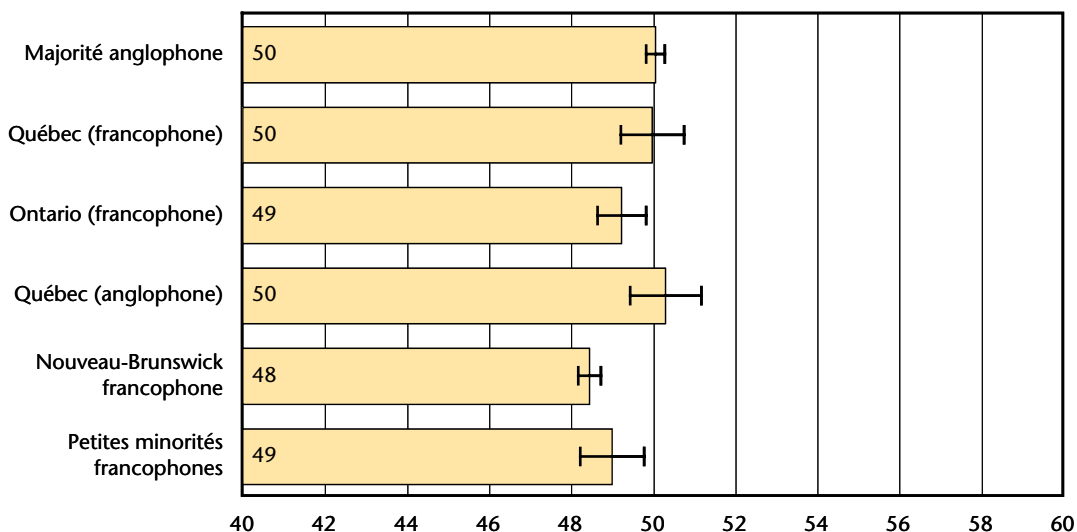
Le groupe des francophones du Nouveau-Brunswick est différent de tous les autres groupes pour le facteur « lecture et recherche faites hors de la classe » (figure 5-9). Sa moyenne (47) est inférieure à la moyenne canadienne de 0,30 écart-type. Tous les autres groupes ont un score moyen qui est égal ou légèrement supérieur à la moyenne canadienne. Nous ne savons pas, toutefois, dans quelle proportion ces activités de lecture se déroulent en français ou en anglais, en particulier pour les groupes francophones minoritaires.

FIGURE 5-9 Score factoriel moyen pour le facteur « lecture et recherche faites hors de la classe » selon le groupe linguistique



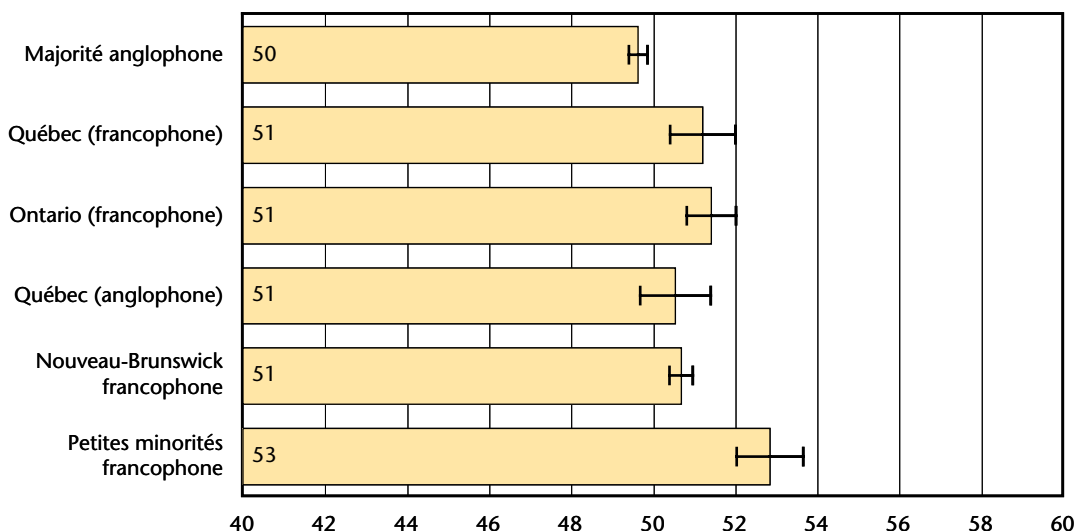
La figure 5-10 montre le score factoriel moyen pour « loisirs ». Ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le score moyen le plus faible (48), mais ce dernier ne présente de différence statistiquement significative qu'avec les deux groupes anglophones.

FIGURE 5-10 Score factoriel moyen pour le facteur « loisirs » selon le groupe linguistique



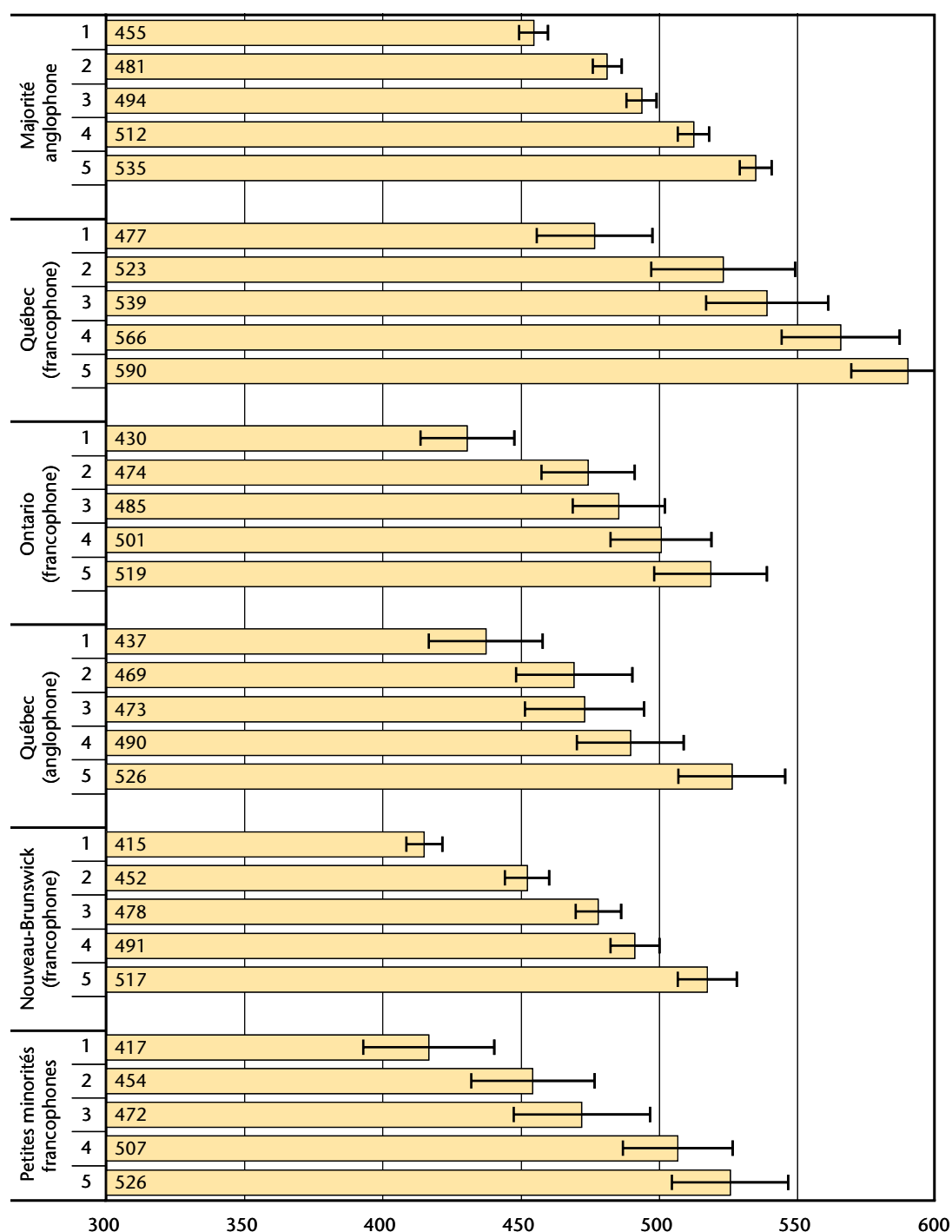
La figure 5-11 présente le score moyen pour les activités scolaires et culturelles en dehors de l'école. Les quatre groupes des instances francophones ont un score moyen plus élevé que celui de la majorité anglophone, et ce sont les petites minorités francophones qui ont le score le plus élevé. En ce qui a trait au score moyen des anglophones du Québec pour ce facteur, il ne présente pas de différence statistiquement significative avec le score de la majorité anglophone ni avec celui des groupes francophones, à l'exception des petites minorités francophones.

FIGURE 5-11 Score factoriel moyen pour le facteur « activités scolaires et culturelles » selon le groupe linguistique



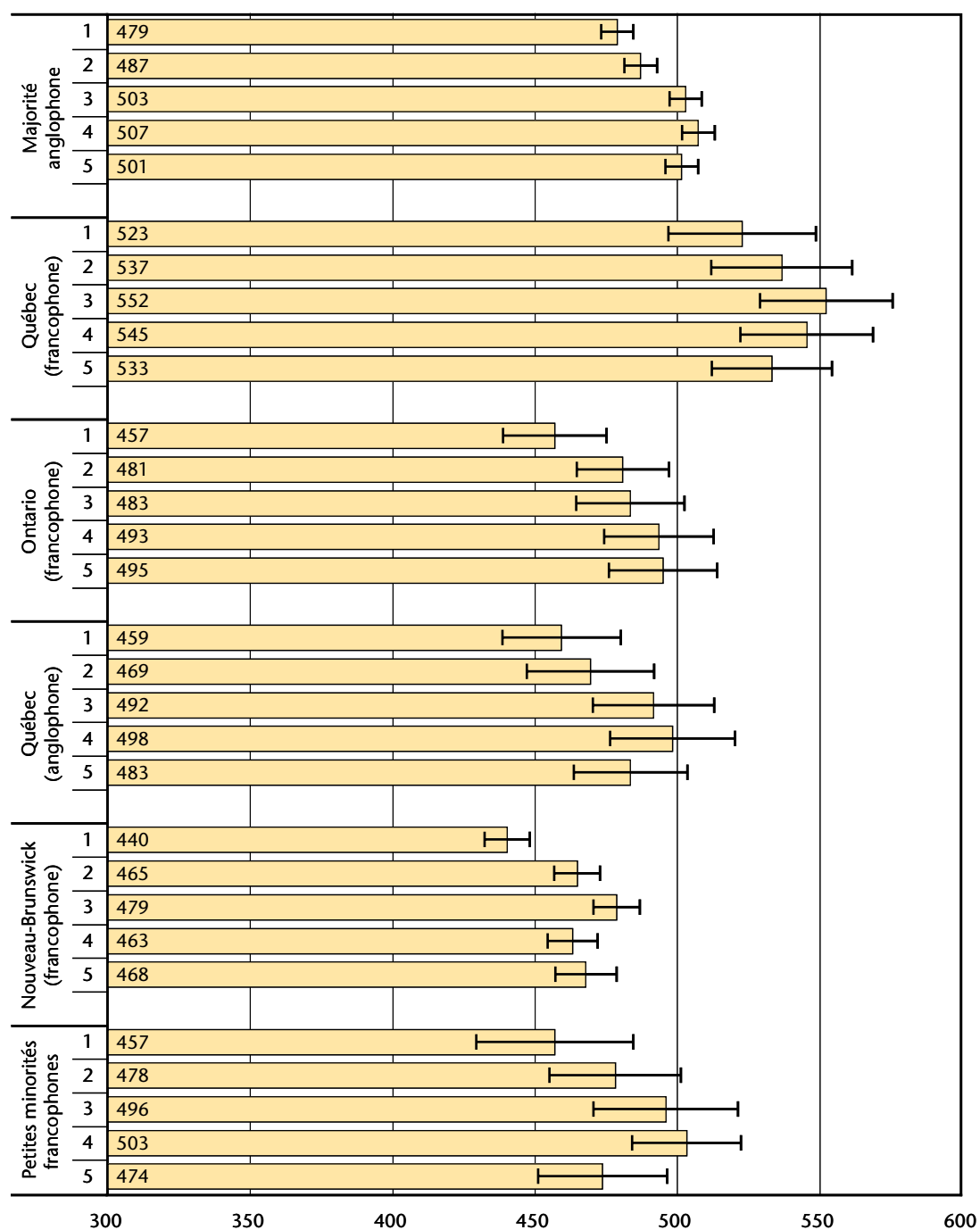
Les figures 5-12, 5-13 et 5-14 laissent voir le lien entre les trois facteurs relatifs aux activités en dehors de l'école et le rendement en lecture. Comme le montre la figure 5-12, l'effet de la lecture et recherche hors de l'école est important, linéaire et positif pour tous les groupes linguistiques. La différence entre le quintile le plus faible et le quintile le plus fort varie de 0,80 écart-type pour la majorité anglophone à 1,09 écart-type pour les petites minorités francophones.

FIGURE 5-12 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « lecture et recherche faites hors de la classe » selon le groupe linguistique



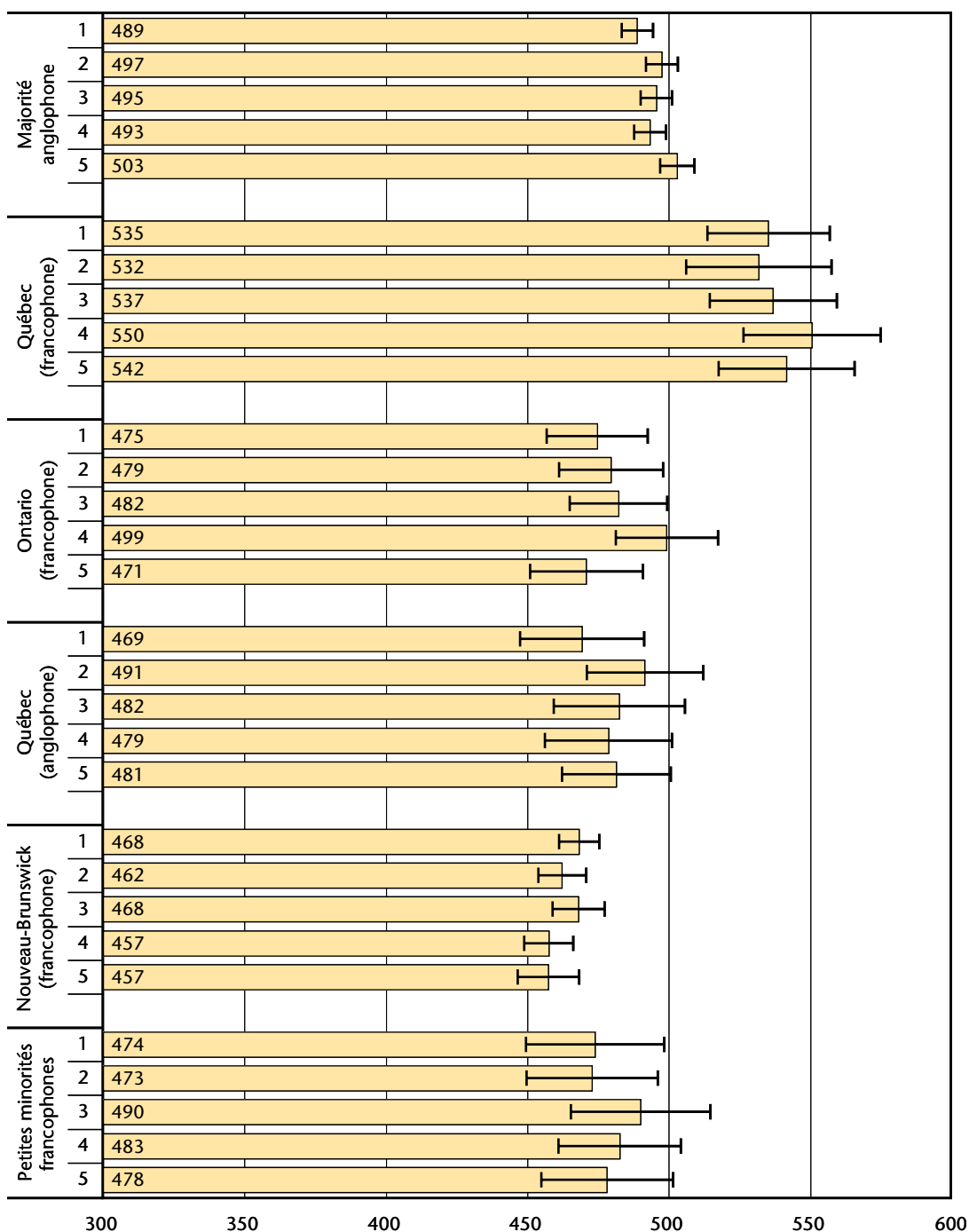
L'effet des activités de loisirs en dehors de l'école sur la lecture a tendance à être faible et à varier d'un groupe à l'autre (figure 5-13). Dans le cas de la majorité anglophone, l'effet est positif et linéaire pour les quatre premiers quintiles. Pour ce qui est des élèves francophones du Québec, la fréquence modérée de telles activités est liée à un score moyen en lecture plus élevé, mais les différences entre les quintiles ne sont pas statistiquement significatives. Nous observons une tendance analogue pour les francophones du Nouveau-Brunswick. Les profils des élèves des petites minorités francophones et des élèves anglophones du Québec sont semblables à celui des élèves de la majorité anglophone, avec une augmentation linéaire pour les quatre premiers quintiles. Enfin, pour les francophones de l'Ontario, le premier quintile a tendance à avoir un score moyen en lecture inférieur aux quatre autres, mais aucune des différences n'est statistiquement significative. Globalement, s'il y a une tendance qui émerge de ces données, c'est que les activités de loisirs en dehors de l'école ont tendance à être associées à des scores plus élevés en lecture quand la fréquence de ces activités est d'un niveau modéré.

FIGURE 5-13 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « loisirs » selon le groupe linguistique



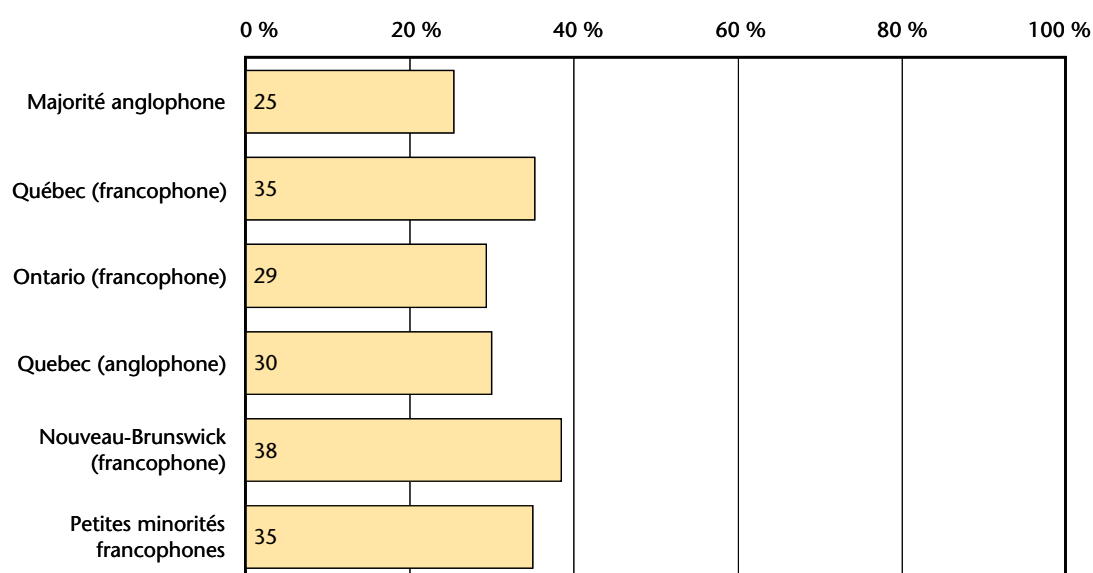
Enfin, il n'y a aucun groupe linguistique pour lequel la fréquence des activités scolaires et culturelles en dehors de l'école a un lien significatif avec le rendement en lecture (figure 5-14).

FIGURE 5-14 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « activités scolaires et culturelles » selon le groupe linguistique



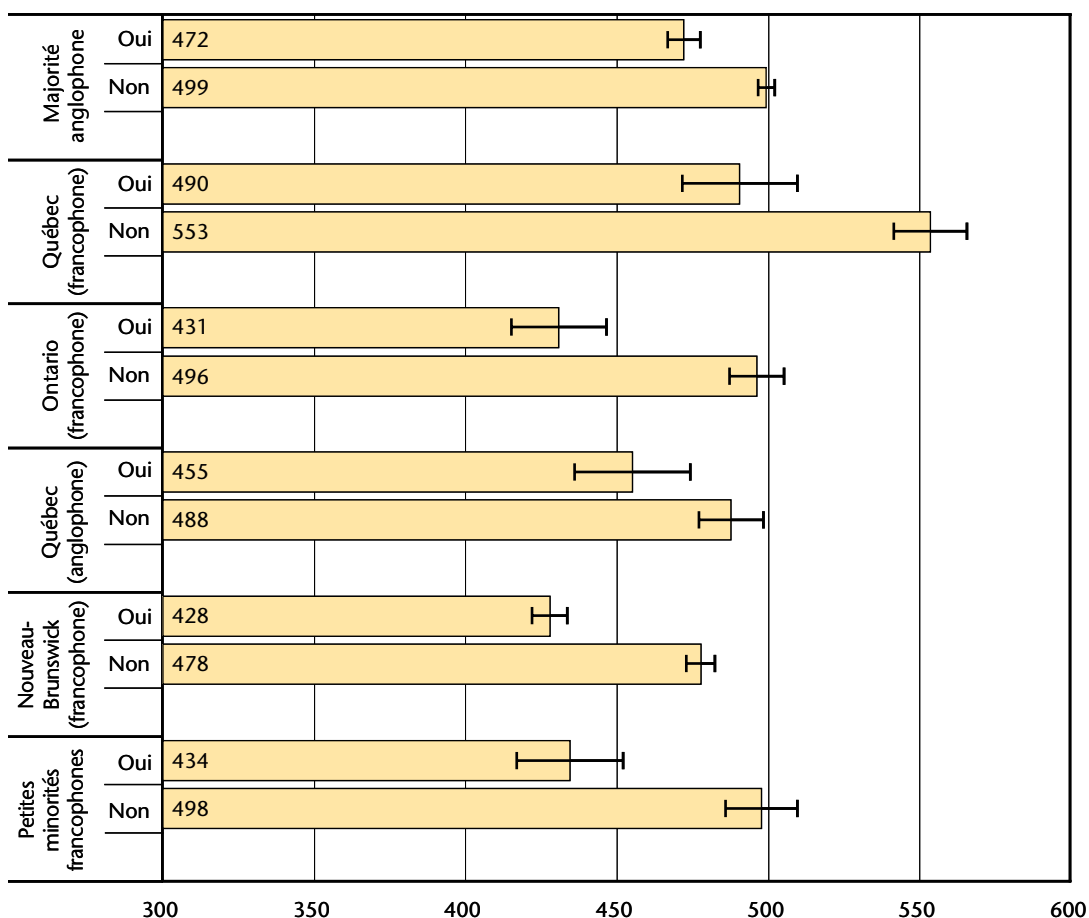
Comme le fait de suivre des cours de soutien était un des items qui relevaient du facteur « activités scolaires et culturelles » et puisque cette variable est généralement liée de façon négative au score moyen en lecture (parce que les élèves qui suivent des cours de soutien ont tendance à avoir des difficultés en lecture), nous avons fait des analyses séparées pour les cours de soutien et les autres activités scolaires et culturelles. La figure 5-15 montre le pourcentage d'élèves qui disent suivre des cours de soutien, tandis que la figure 5-16 illustre le lien entre le fait de suivre des cours de soutien et le score moyen en lecture. À l'exception des élèves francophones de l'Ontario, les élèves francophones ont tendance à suivre plus de cours de soutien que ceux d'autres instances. C'est la majorité anglophone qui a le pourcentage le plus faible d'élèves qui disent suivre des cours de soutien.

FIGURE 5-15 Pourcentage d'élèves suivant des cours de soutien selon le groupe linguistique



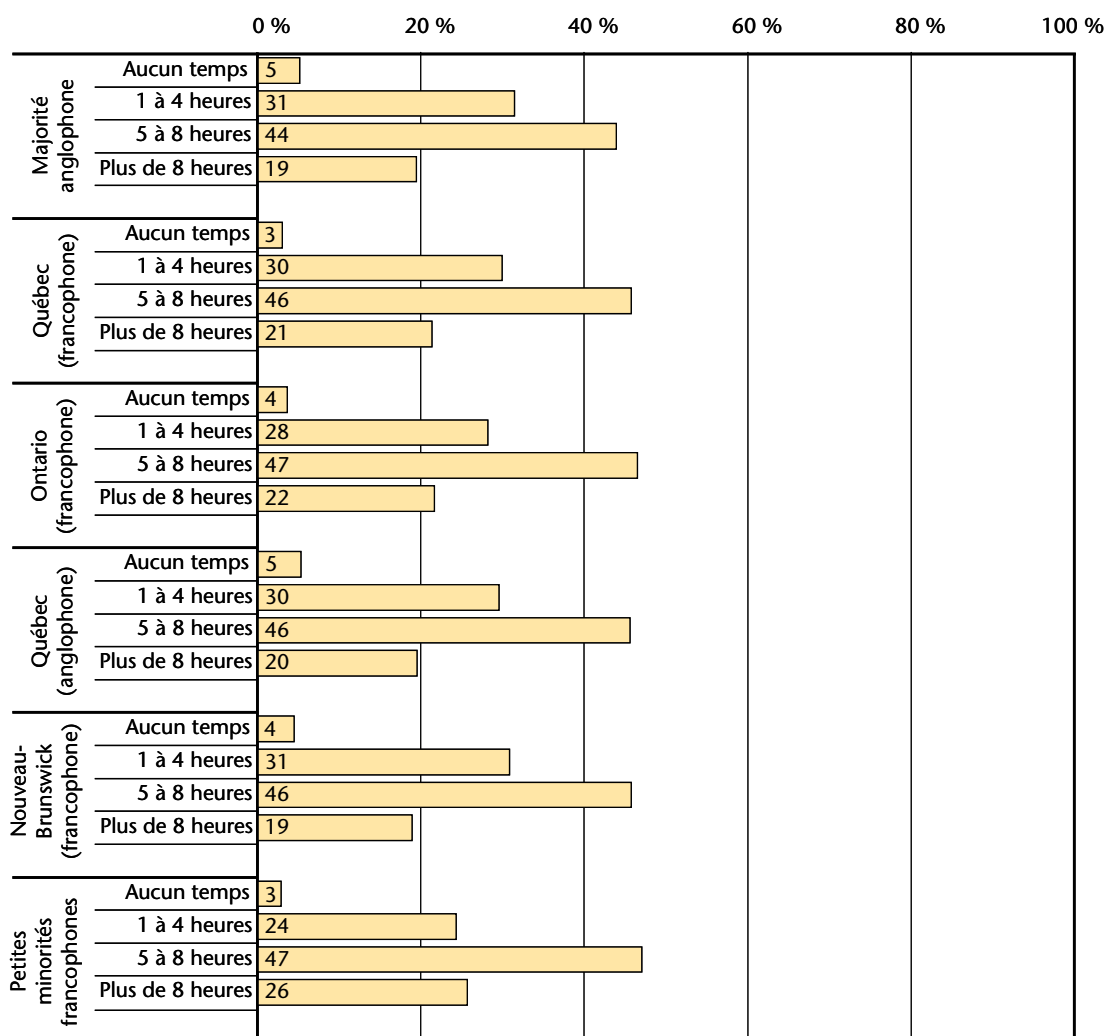
Comme le montre la figure 5-16, les élèves qui disent suivre des cours de soutien dans le contexte de leurs activités en dehors de l'école ont des scores moyens en lecture inférieurs à ceux des élèves qui ne suivent pas de cours de soutien. Les différences sont statistiquement significatives pour tous les groupes linguistiques considérés. Nous observons que les différences entre les élèves qui suivent des cours de soutien et les élèves qui n'en suivent pas ont tendance à être plus marquées dans les instances francophones que dans les instances anglophones.

FIGURE 5-16 Score moyen en lecture pour les élèves suivant ou non des cours de soutien selon le groupe linguistique



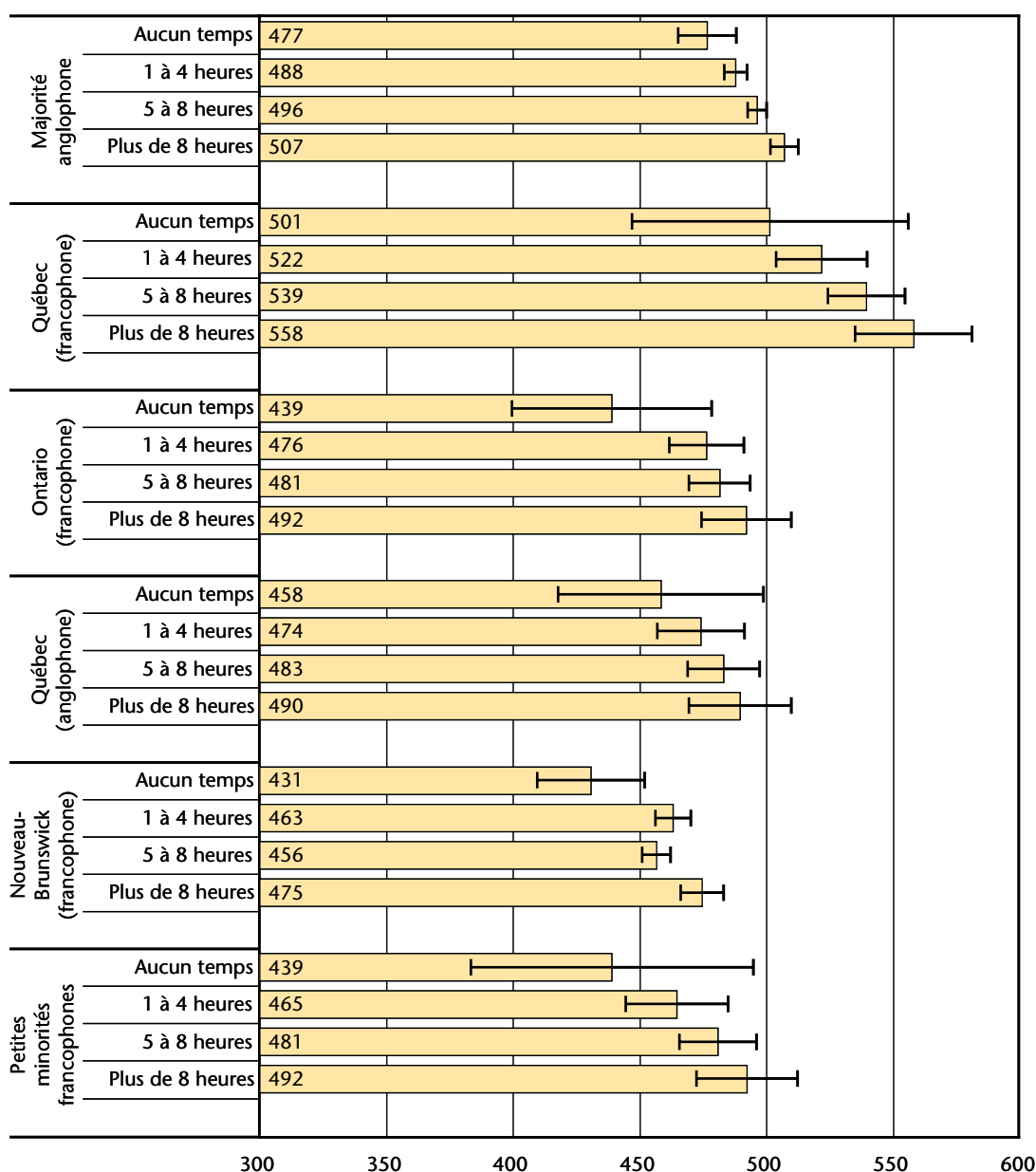
La figure 5-17 montre le nombre d'heures par semaine consacrées aux activités scolaires et culturelles, une fois que l'on a soustrait les heures consacrées aux cours de soutien ou aux leçons supplémentaires. Tous les groupes linguistiques ont un profil très semblable. Près de la moitié des élèves consacrent de 5 à 8 heures à ces activités. Nous remarquons ici un second groupe de près d'un tiers des élèves qui y consacrent de 1 à 4 heures. Enfin, environ un élève sur cinq consacre plus de 8 heures aux activités scolaires et culturelles en dehors de l'école.

FIGURE 5-17 Heures par semaine consacrées aux activités scolaires et culturelles selon le groupe linguistique



La figure 5-18 montre le lien entre les heures consacrées aux activités culturelles et scolaires et le score moyen en lecture, lorsque nous ne tenons pas compte des cours de soutien. Le lien étant neutre lorsque nous incluons les cours de soutien, en revanche, il est linéaire et positif dans ce cas-ci. Bien que la différence ne soit pas toujours significative, les élèves qui consacrent le plus de temps à ces activités ont tendance à être ceux qui ont les scores moyens en lecture les plus hauts. Les marges d'erreur pour les groupes qui disent ne consacrer aucun temps à ces activités ont tendance à être grandes en raison du petit nombre d'élèves dans cette catégorie. Nous ne savons pas, cependant, si cet effet modéré à fort se maintiendrait si nous tenions compte d'autres variables, comme le statut socioéconomique. Les effets des variables lorsque nous prenons en considération d'autres variables contextuelles sont présentés au chapitre 7.

FIGURE 5-18 Score moyen en lecture en fonction du nombre d'heures par semaine consacrées aux activités scolaires et culturelles selon le groupe linguistique

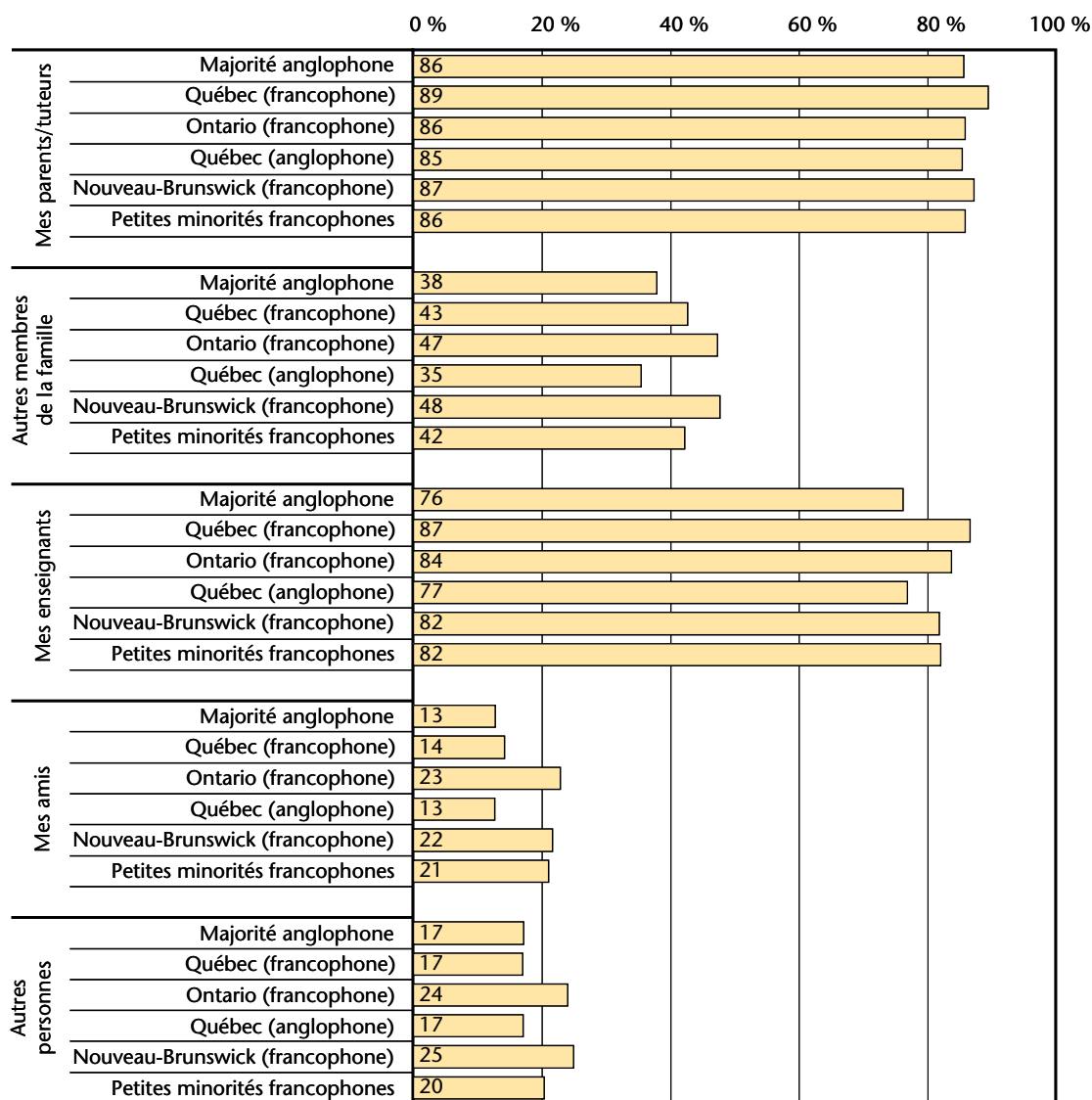


Premières activités de lecture

À noter que les résultats présentés dans la section qui suit ne sont pas nécessairement fiables, et il convient de faire preuve de prudence dans leur interprétation. En effet, la plupart des élèves interrogés étaient en 8^e année (secondaire 2 – QC) au moment de l'évaluation et n'avaient pas nécessairement beaucoup de souvenirs des premières étapes de leur apprentissage de la lecture. Il était encore moins probable qu'ils se rappellent les stratégies spécifiques utilisées pendant ce processus d'apprentissage. Pour chaque question sur les stratégies de lecture utilisées par le passé, de 20 p. 100 à 30 p. 100 des élèves ont répondu ne pas s'en souvenir. La première série de questions leur demandait s'ils se rappelaient certaines stratégies dans leurs premières activités de lecture, en répondant « oui » ou « non ». La deuxième série de questions leur demandait d'indiquer dans quelle mesure leurs parents/tuteurs, leurs enseignants et d'autres personnes les avaient aidés à apprendre à lire (selon une échelle à 4 points allant de « pas du tout » à « beaucoup »). La troisième série de questions concernait l'encouragement prodigué par les parents/tuteurs sur le plan de la lecture quand l'élève était jeune enfant. Nous avons ensuite demandé aux élèves à quel âge ils avaient commencé à apprendre à lire et à quelle fréquence leur mère et leur père lisaient. Comme les analyses antérieures ne nous ont pas permis de mettre en évidence de lien solide entre la première série de questions et le rendement en lecture (CMEC, 2009), nous n'avons analysé ici que les trois dernières séries de questions.

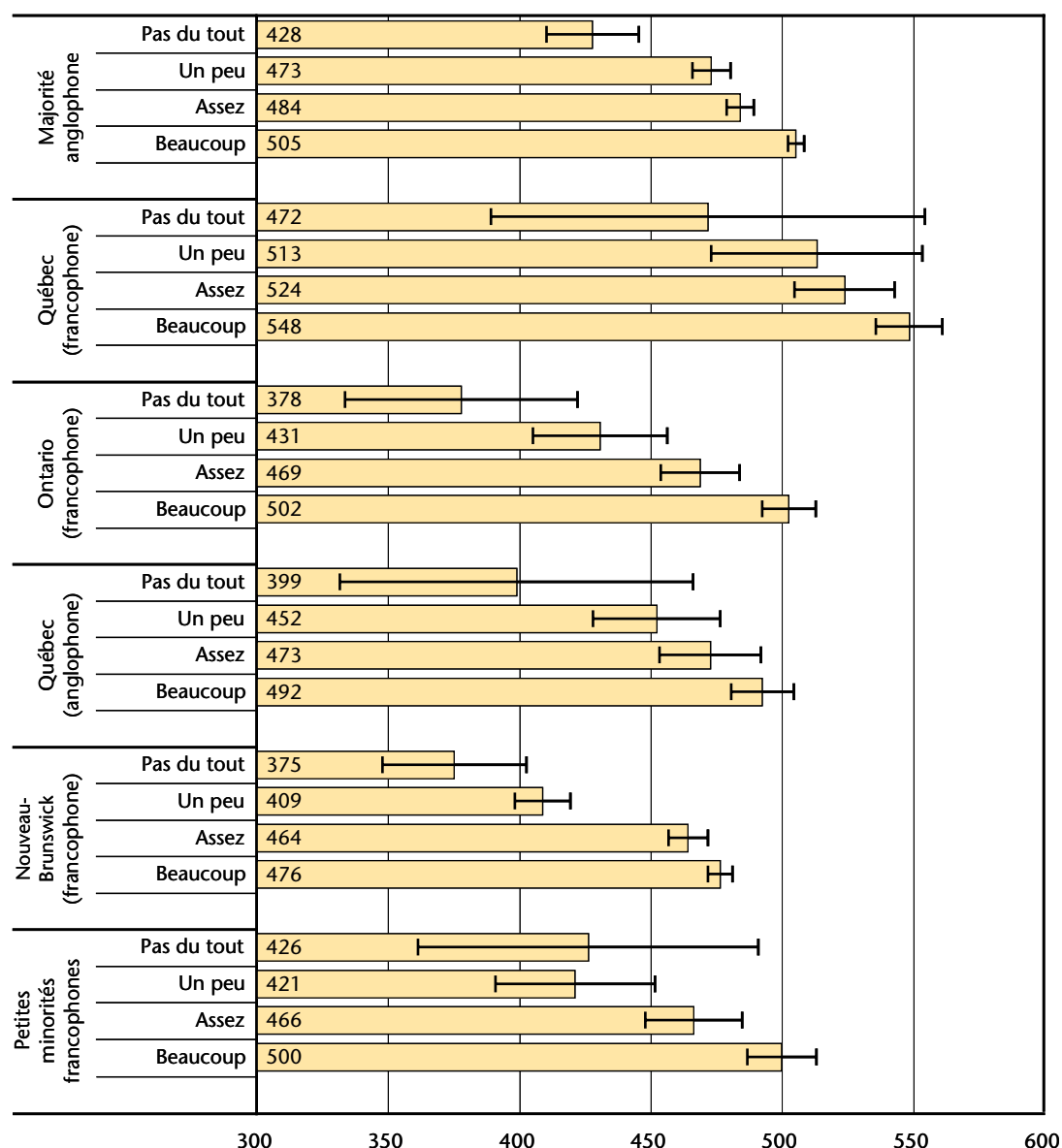
La figure 5-19 montre le pourcentage d'élèves, selon le groupe linguistique, qui considèrent que certaines catégories de personnes les ont « assez » ou « beaucoup » aidés lors de leur apprentissage de la lecture. Comme nous le voyons pour tous les groupes, ce sont les parents/tuteurs et les enseignants que les élèves considèrent comme les personnes qui les ont le plus aidés au moment de leur apprentissage de la lecture. Une proportion importante des élèves indique, cependant, avoir bénéficié de l'aide d'autres membres de la famille. Une minorité d'élèves précise avoir bénéficié de l'aide d'amis et d'autres personnes.

FIGURE 5-19 **Souvenirs des élèves de combien d'aide des autres ils ont reçu lors de leur apprentissage de la lecture**



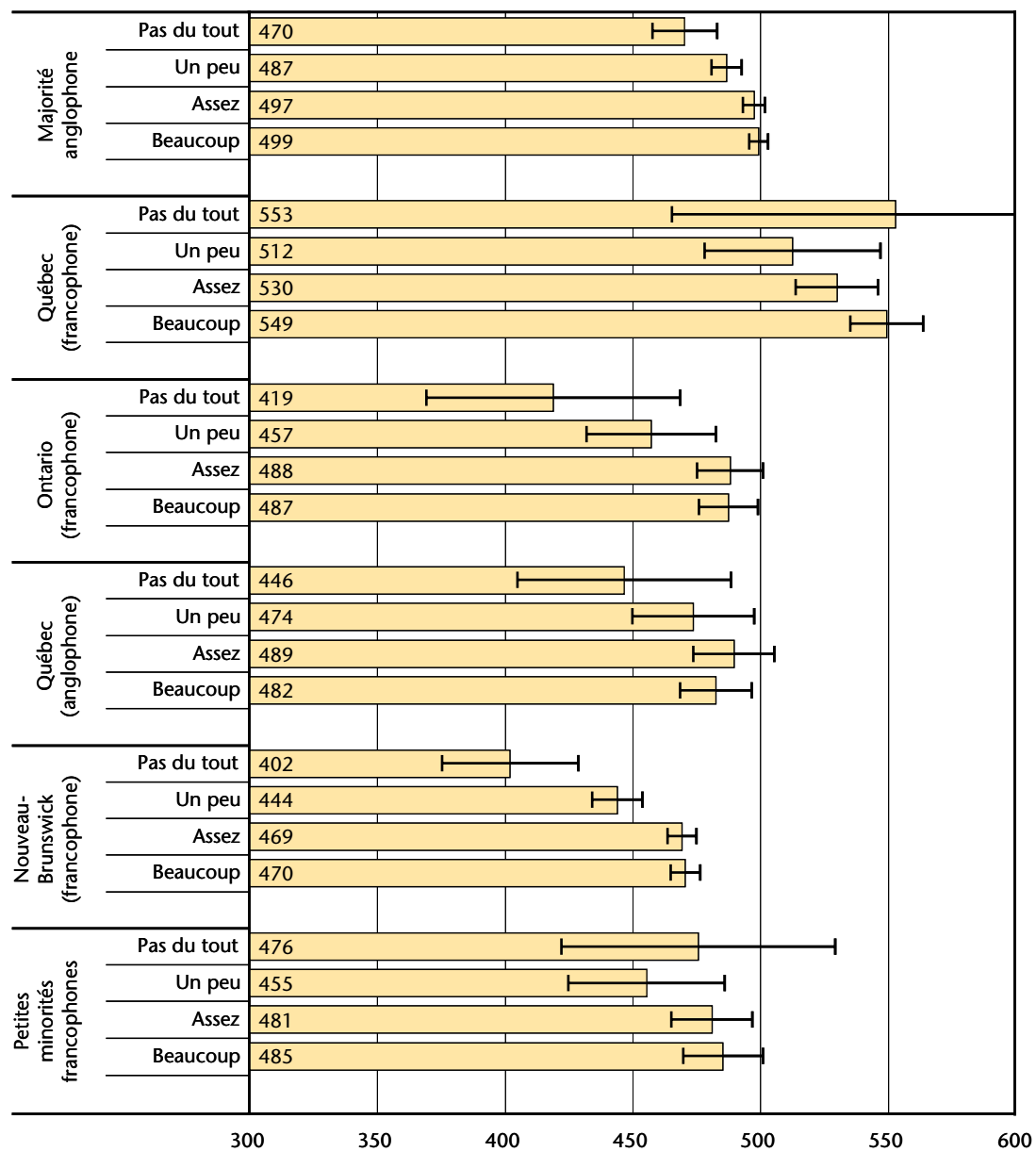
Les figures 5-20 et 5-21 illustrent le lien entre le rendement de l'élève en lecture et le niveau d'aide reçu respectivement des parents/tuteurs et des enseignants, pour chacun des six groupes linguistiques considérés. Comme le montre la figure 5-20, l'aide des parents/tuteurs a tendance à avoir un lien positif et linéaire avec le rendement en lecture. Cependant, comme le nombre d'élèves était faible pour certaines catégories de réponses, les intervalles de confiance peuvent être grands, et il y a donc chevauchement entre les intervalles de confiance des différentes catégories de réponses, de sorte que les résultats ne sont pas statistiquement significatifs.

FIGURE 5-20 Score moyen en lecture selon l'aide reçue des parents/tuteurs en lecture



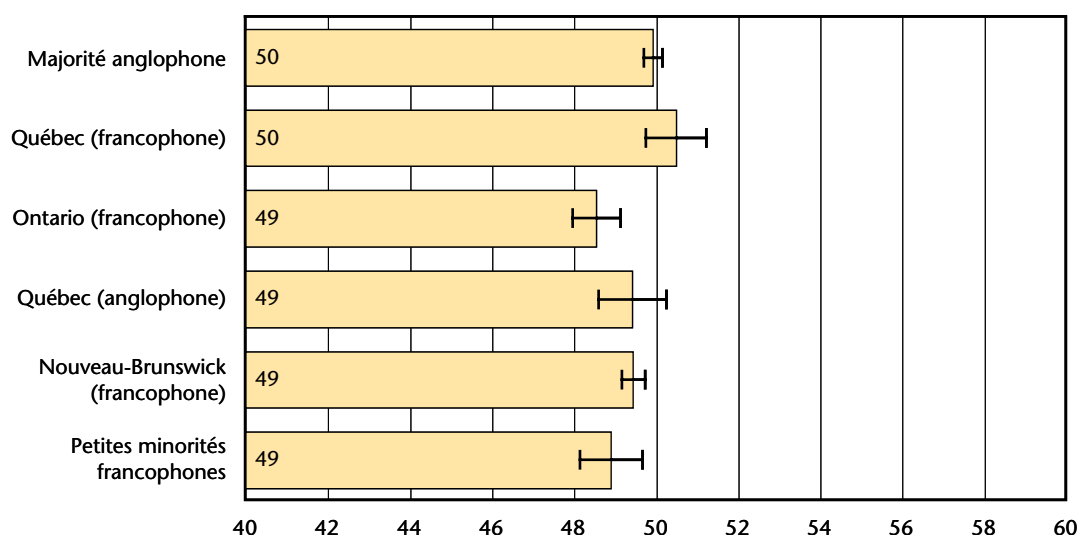
La tendance dans le cas de l'aide reçue des enseignants illustrée à la figure 5-21 n'est pas aussi cohérente qu'en ce qui concerne l'aide reçue des parents/tuteurs. L'impact est plus faible et n'est pas toujours linéaire. Dans tous les groupes linguistiques considérés, les deux dernières catégories de réponses (« assez » et « beaucoup ») ont des scores très semblables. Si une augmentation linéaire des scores est envisageable, elle se dessine entre les trois premières catégories de réponses. Globalement, il existe des différences entre les élèves qui ont reçu une certaine aide et ceux qui n'ont reçu que peu d'aide ou pas du tout. Il ne faut pas oublier, cependant, que nous analysons des réponses très subjectives qui proviennent d'élèves qui essayaient, en répondant au questionnaire, de se remémorer leur apprentissage de la lecture. Il n'est pas possible de faire la distinction, par exemple, entre les élèves qui ont reçu une aide qui a vraiment eu un impact sur leur apprentissage de la lecture et les élèves pour qui l'aide reçue n'a pas eu d'impact sur l'apprentissage de la lecture, mais qui attribuent, malgré tout, leur rendement en lecture à l'aide de leurs parents/tuteurs ou de leurs enseignants.

FIGURE 5-21 Score moyen en lecture selon l'aide reçue des enseignants en lecture



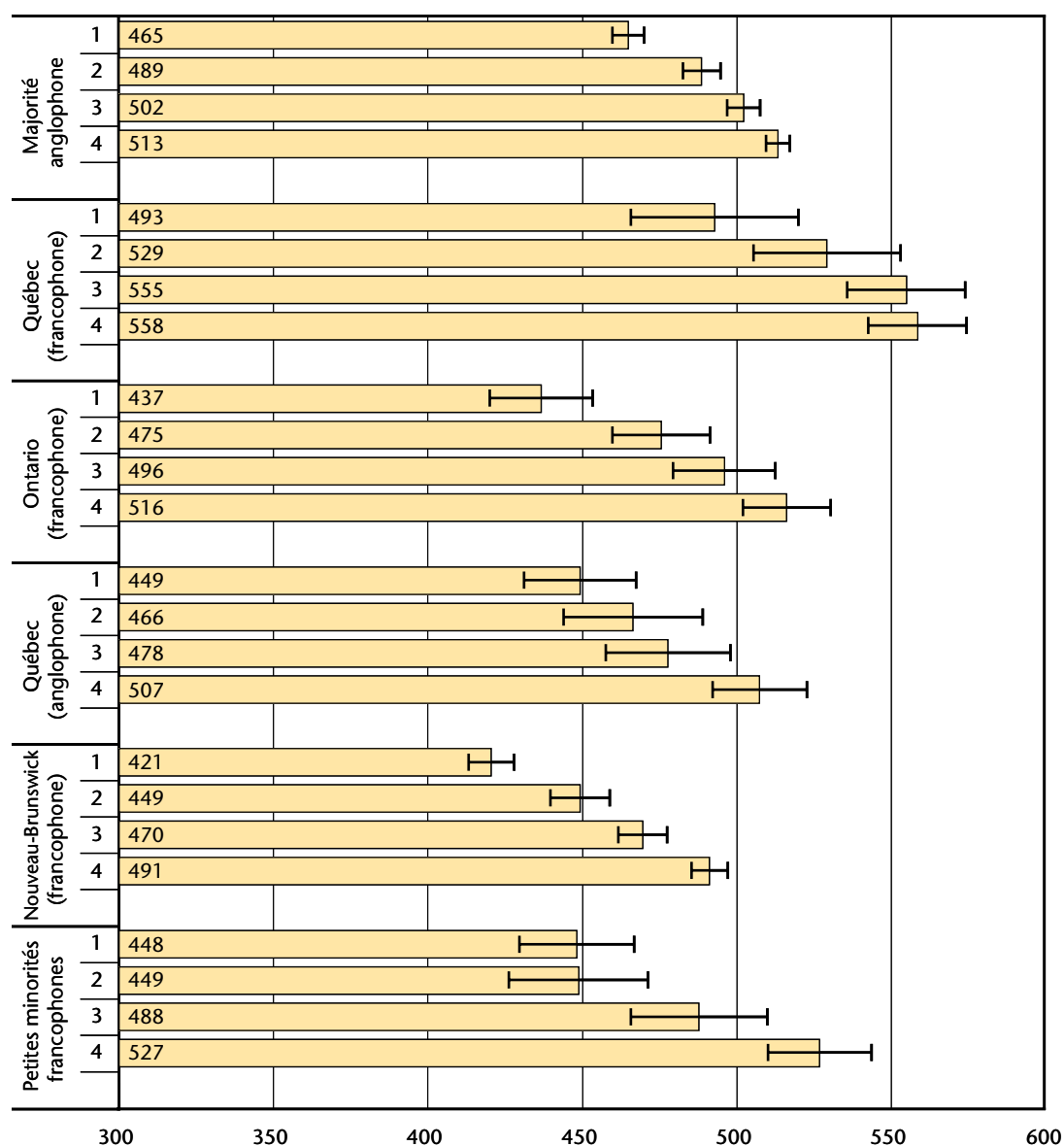
La troisième série de questions sur les premières activités d'apprentissage de la lecture concernait la question de savoir dans quelle mesure les parents/tuteurs encourageaient la lecture. Les six questions portaient toutes sur l'intérêt, l'encouragement et le soutien des parents/tuteurs. Il y a une forte corrélation entre les items, et l'analyse factorielle a débouché sur un seul grand facteur, appelé « encouragement de l'apprentissage de la lecture par les parents/tuteurs ». Les scores factoriels moyens sont présentés à la figure 5-22. Les différences sont faibles entre les groupes linguistiques considérés en ce qui a trait à l'encouragement des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture. Les groupes linguistiques minoritaires ont des scores moyens qui sont légèrement plus faibles que ceux des deux groupes majoritaires.

FIGURE 5-22 Score factoriel moyen pour le facteur « encouragement de l'apprentissage de la lecture par les parents/tuteurs » selon le groupe linguistique



La figure 5-23⁷ montre le lien entre l'encouragement des parents/tuteurs et le score moyen en lecture. Pour tous les groupes, le lien est fort, linéaire et positif.

FIGURE 5-23 Score moyen en lecture pour les quintiles du facteur « encouragement de l'apprentissage de la lecture par les parents/tuteurs » selon le groupe linguistique

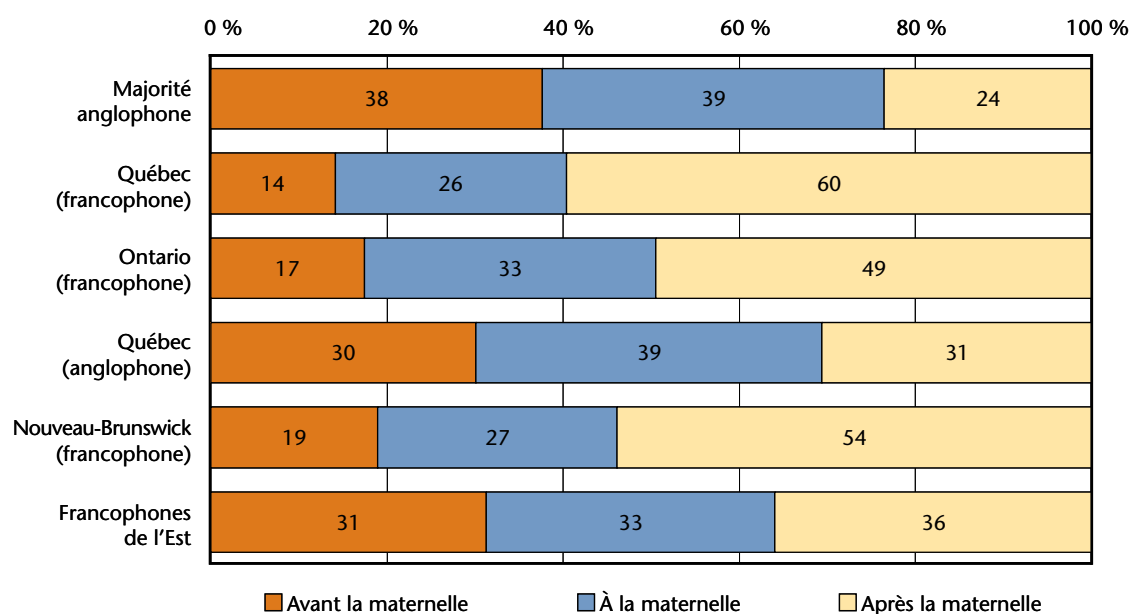


⁷ Bien que cette figure fasse référence à des quintiles, le quatrième quintile comprend en fait le cinquième quintile, parce que la répartition des scores n'a pas permis de les distinguer clairement.

Moment de l'apprentissage de la lecture

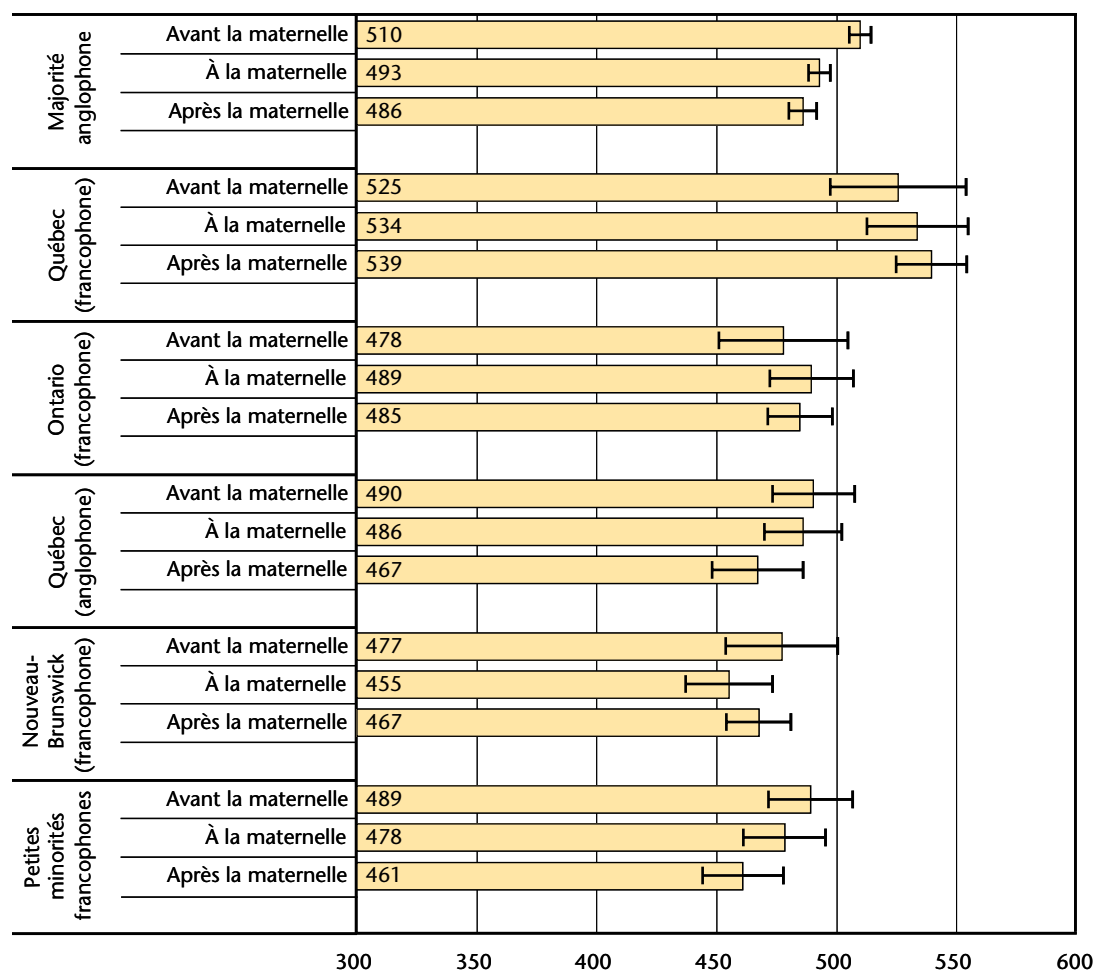
Nous avons demandé aux élèves de préciser quand ils avaient appris à lire. Les choix étaient les suivants : « avant la maternelle », « à la maternelle », « en 1^{re} année », « en 2^e année » et « après la 2^e année ». Dans la figure 5-24, nous avons regroupé les réponses en trois catégories : 1) avant la maternelle; 2) à la maternelle; et 3) après la maternelle. Les instances anglophones ont tendance à avoir un pourcentage plus élevé d'élèves qui ont appris à lire avant ou pendant la maternelle. Pour leur part, les francophones du Québec (60 %), du Nouveau-Brunswick (54 %) et de l'Ontario (49 %) sont les groupes qui ont le pourcentage le plus haut d'élèves qui n'ont appris à lire qu'après la maternelle. Enfin, le groupe des petites minorités francophones est, parmi les groupes francophones, celui qui a le pourcentage le plus important d'élèves qui disent avoir appris à lire avant ou à la maternelle.

FIGURE 5-24 Moment auquel les élèves ont appris à lire selon le groupe linguistique



Le lien entre le moment de l'apprentissage de la lecture et le score moyen en lecture est présenté à la figure 5-25. Les résultats de la figure 5-25 ne montrent pas de lien constant entre le moment de l'apprentissage de la lecture et le rendement actuel en lecture. Pour la majorité anglophone, le lien est linéaire et négatif. Les élèves qui disent avoir appris à lire avant la maternelle ont un score plus haut que les élèves qui disent avoir appris à lire après la maternelle. Ce lien n'est pas valable, cependant, pour les francophones du Québec, où il est linéaire et positif. Toutefois, aucune des différences entre les sous-groupes n'est statistiquement significative, dans ce dernier groupe. Dans les quatre autres groupes, aucune tendance particulière ne se dégage et les différences entre sous-groupes ne sont pas statistiquement significatives.

FIGURE 5-25 Score moyen en lecture selon le moment auquel l'élève a appris à lire et le groupe linguistique

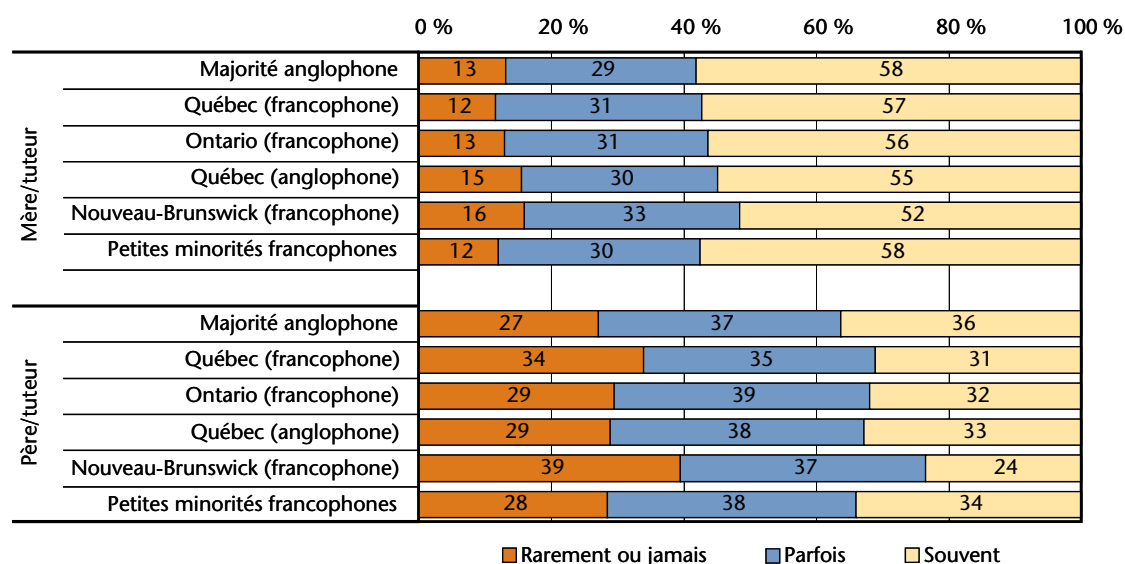


Fréquence de la lecture chez les parents/tuteurs

Les élèves devaient préciser la fréquence à laquelle leurs parents ou tuteurs lisent. Les élèves ont répondu en utilisant une échelle à 3 points (« rarement ou jamais », « parfois », « souvent »). La figure 5-26 présente les résultats selon le groupe linguistique considéré et la figure 5-27 montre le lien entre l'apprentissage de la lecture et la fréquence de la lecture chez la mère, tandis que la figure 5-28 laisse voir ce lien pour le père.

Comme le montre la figure 5-26, les élèves considèrent que leur mère lit plus que leur père. Cependant, les différences entre les groupes linguistiques considérés ont tendance à être faibles. Ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le pourcentage le plus faible d'élèves dans la catégorie « souvent » pour les deux parents/tuteurs. Ce sont aussi eux qui ont le taux le plus élevé de pères qui ne lisent que rarement ou jamais.

FIGURE 5-26 Fréquence de la lecture chez les parents ou tuteurs à la maison



Les figures 5-27 et 5-28 montrent que la fréquence de la lecture chez la mère et chez le père est liée de façon positive et linéaire au score en lecture de l'élève.

FIGURE 5-27 Score moyen en lecture selon la fréquence de la lecture de la mère à la maison

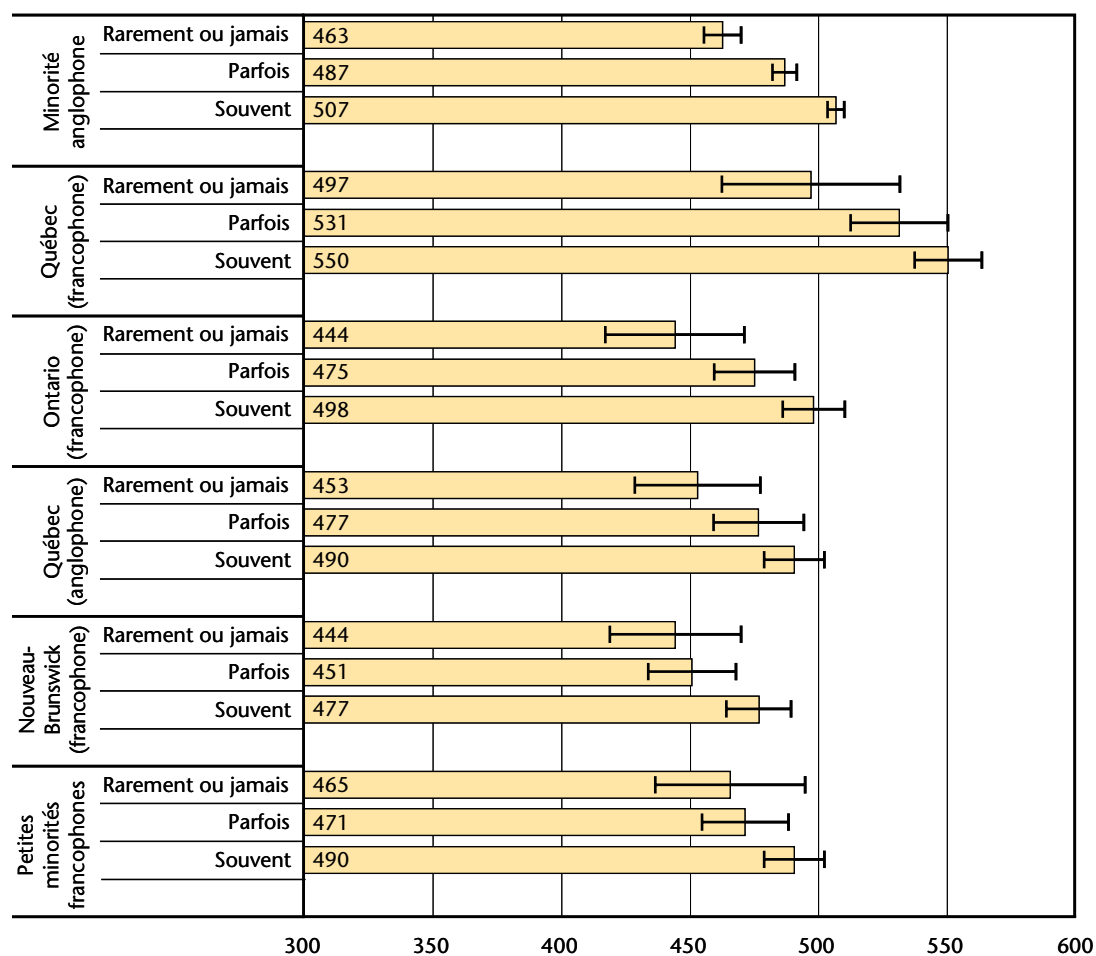
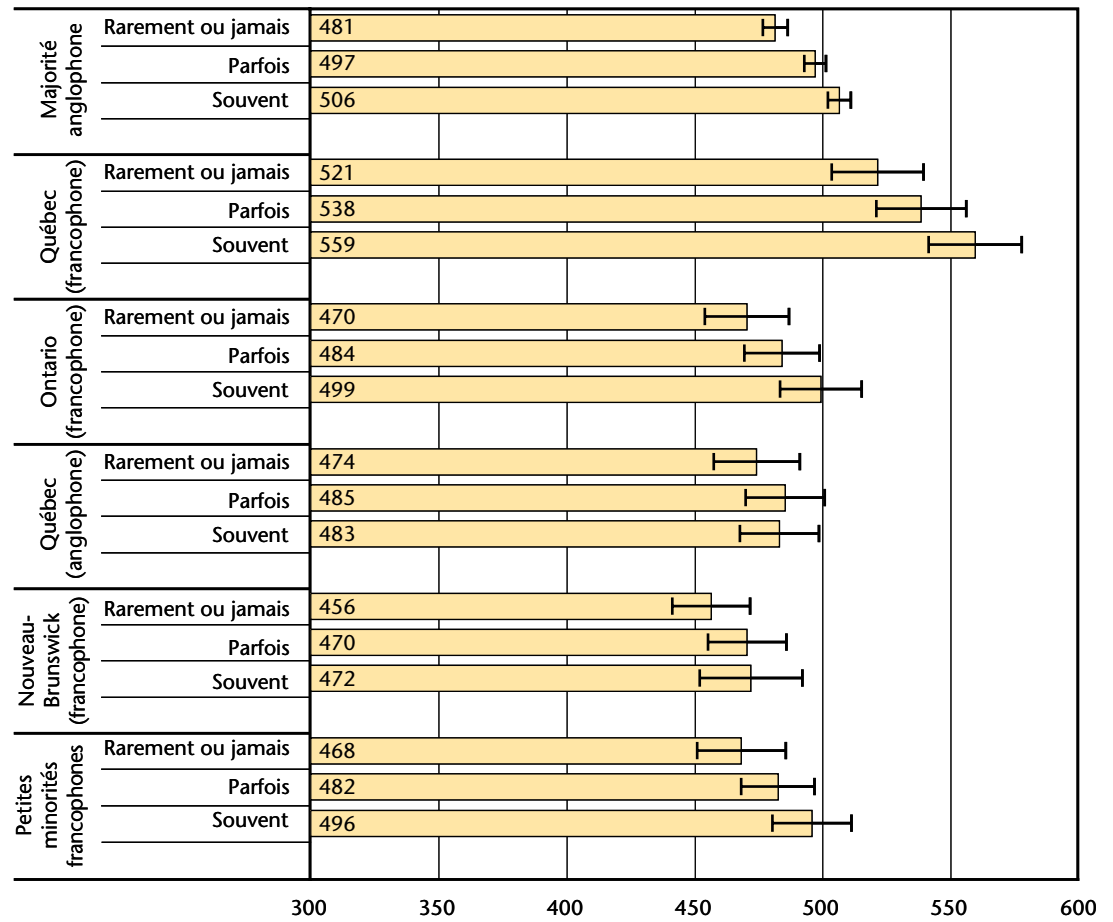


FIGURE 5-28 Score moyen en lecture selon la fréquence de la lecture du père à la maison



Dans les questionnaires destinés aux élèves, au personnel enseignant et aux écoles, un nombre relativement élevé de questions se rapportait à ce que nous appelons le « processus d'enseignement ». D'après les analyses présentées dans un rapport antérieur (CMEC, 2009), nous avons conclu que ces variables relatives à l'enseignement ne sont pas toutes des variables qui sont liées étroitement aux scores moyens en lecture ou qui illustrent des effets de différenciation pour les groupes linguistiques considérés. Dans le présent chapitre, nous analysons donc les variables se rapportant au processus d'enseignement : le temps consacré à l'enseignement, les modifications/adaptations apportées au processus d'enseignement pour certains élèves particuliers, les stratégies spécifiques d'enseignement, les devoirs à faire à la maison et les stratégies d'évaluation.

Il est important de noter que les variables relatives à l'enseignement font principalement référence à des activités qui se sont déroulées pendant l'année scolaire au cours de laquelle l'évaluation a eu lieu, tandis que l'on peut s'attendre à ce que les scores relatifs au rendement en lecture soient le reflet de l'effet cumulé de toutes les années précédentes de la scolarité de l'élève. C'est pour cette raison que l'effet des variables relatives à l'enseignement sera probablement plus faible qu'il ne l'aurait été si nous avions également mesuré l'effet cumulé de l'expérience scolaire des élèves. Pour évaluer cet effet cumulé, cependant, il nous aurait fallu disposer d'un aperçu global des processus d'enseignement auxquels les élèves ont été exposés depuis le début de leur scolarité jusqu'au moment présent, ce qui n'est pas possible dans une enquête transversale.

Néanmoins, comme nous le verrons dans ce chapitre, certains effets de l'enseignement sont statistiquement significatifs. Cela semble indiquer que le processus d'enseignement peut avoir un impact sur le rendement en lecture même à un stade déjà avancé dans la scolarité de l'élève. Il est également possible, bien entendu, que les résultats signalés pour les variables relatives à l'enseignement soient le reflet des caractéristiques de l'établissement scolaire et qu'ils correspondent donc, dans une certaine mesure, à des effets cumulés.

Modifications/adaptations aux programmes

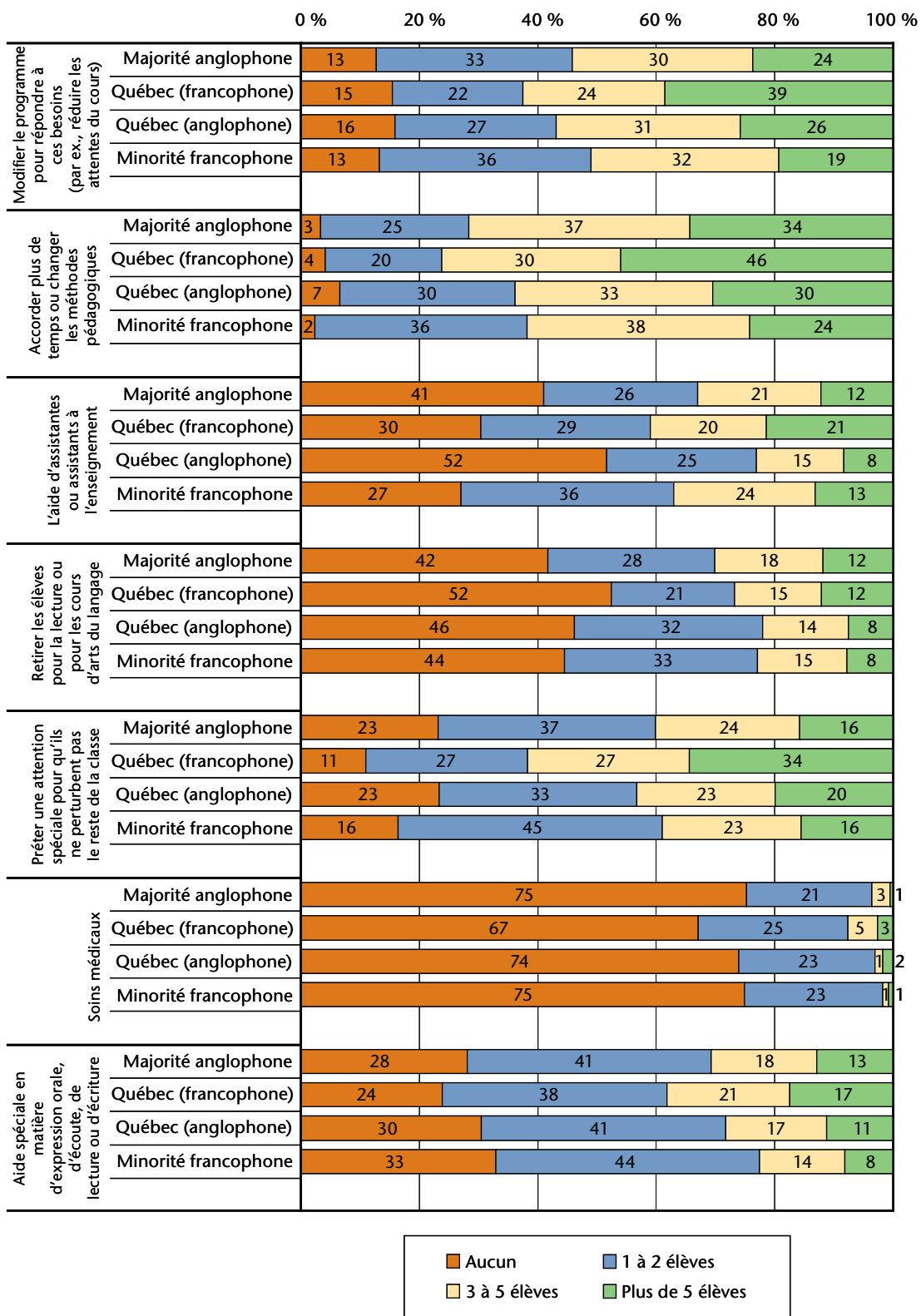
L'un des facteurs pertinents dans la scolarité est la question de savoir dans quelle mesure il faut modifier/adapter le programme de lecture pour tenir compte des élèves qui ont des besoins particuliers. Plusieurs questions posées au personnel enseignant portaient sur les modifications et adaptations aux programmes. Les enseignants devaient préciser le nombre d'élèves dans leur salle de classe pour qui ils devaient apporter des modifications/adaptations au programme. La figure 6-1 présente les résultats obtenus pour cette section du questionnaire soumis au personnel enseignant.

Comme le montre la figure 6-1, les enseignants d'élèves francophones du Québec ont tendance à se différencier des trois autres groupes linguistiques en ce qu'un plus grand pourcentage d'entre eux disent avoir cinq élèves ou plus qui ont des besoins précis :

- des modifications/adaptations au programme pour répondre à leurs besoins particuliers;
- davantage plus de temps;
- des changements dans la méthode d'enseignement;
- de l'aide qui provient d'assistantes ou d'assistants à l'enseignement;
- une attention spéciale pour limiter les perturbations;
- une aide spéciale.

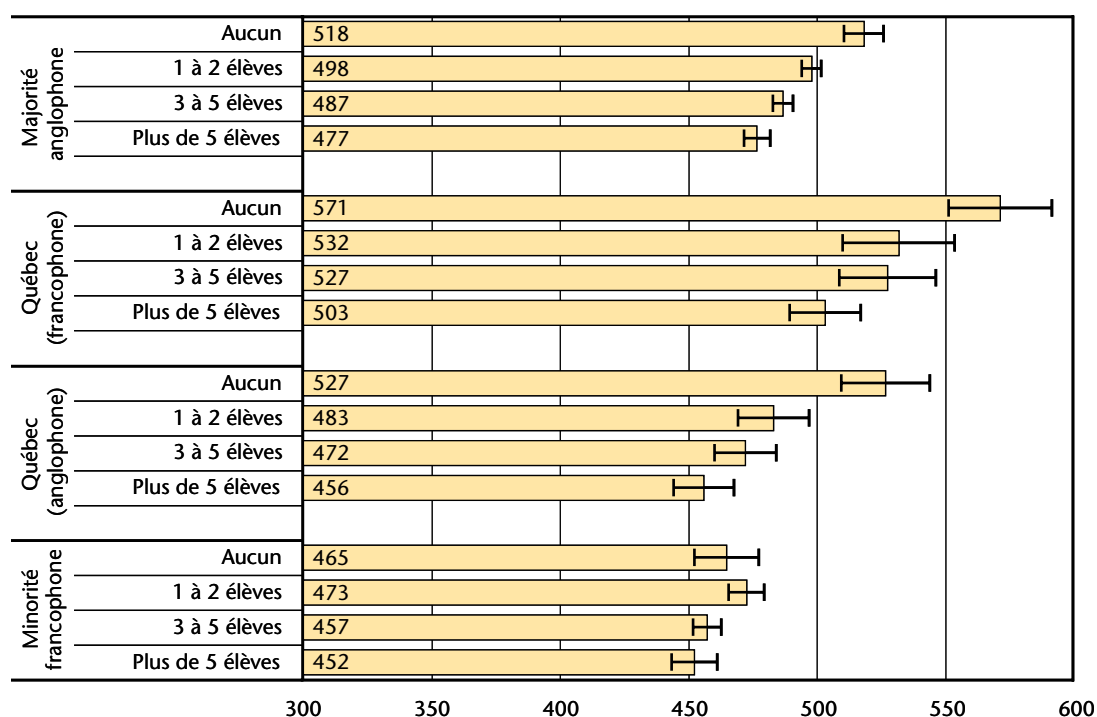
Cependant, ces enseignants ne diffèrent que peu des enseignants des autres groupes linguistiques pour ce qui est de la nécessité de retirer des élèves pour la lecture ou le cours d'arts du langage et des élèves ayant besoin de soins médicaux. Les figures 6-2 à 6-8 présentent les liens entre ces catégories de besoins particuliers et les scores moyens en lecture.

FIGURE 6-1 Modifications/adaptations au programme de lecture selon le groupe linguistique



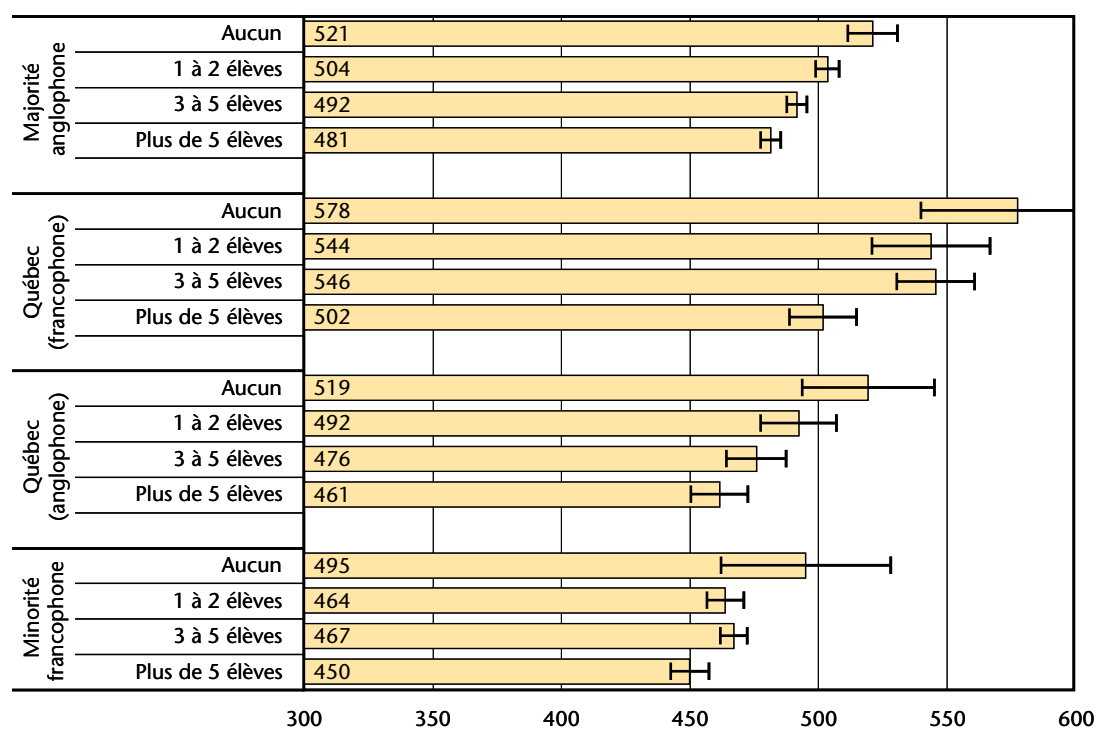
Le nombre d'élèves ayant besoin de modifications au programme afin de répondre à leurs besoins particuliers (figure 6-2) a tendance à être lié de façon linéaire et négative au score moyen en lecture. Les élèves des enseignants qui disent avoir plus de cinq élèves ayant besoin de modifications au programme ont tendance à avoir des scores plus faibles que les élèves des enseignants qui ont un plus petit nombre d'élèves dans la même situation. Les différences les plus grandes concernent les francophones du Québec et les anglophones du Québec; à noter que les différences ne sont pas statistiquement significatives pour les minorités francophones.

FIGURE 6-2 **Score moyen en lecture selon le nombre d'élèves ayant besoin de modifications au programme afin de répondre à leurs besoins particuliers selon le groupe linguistique**



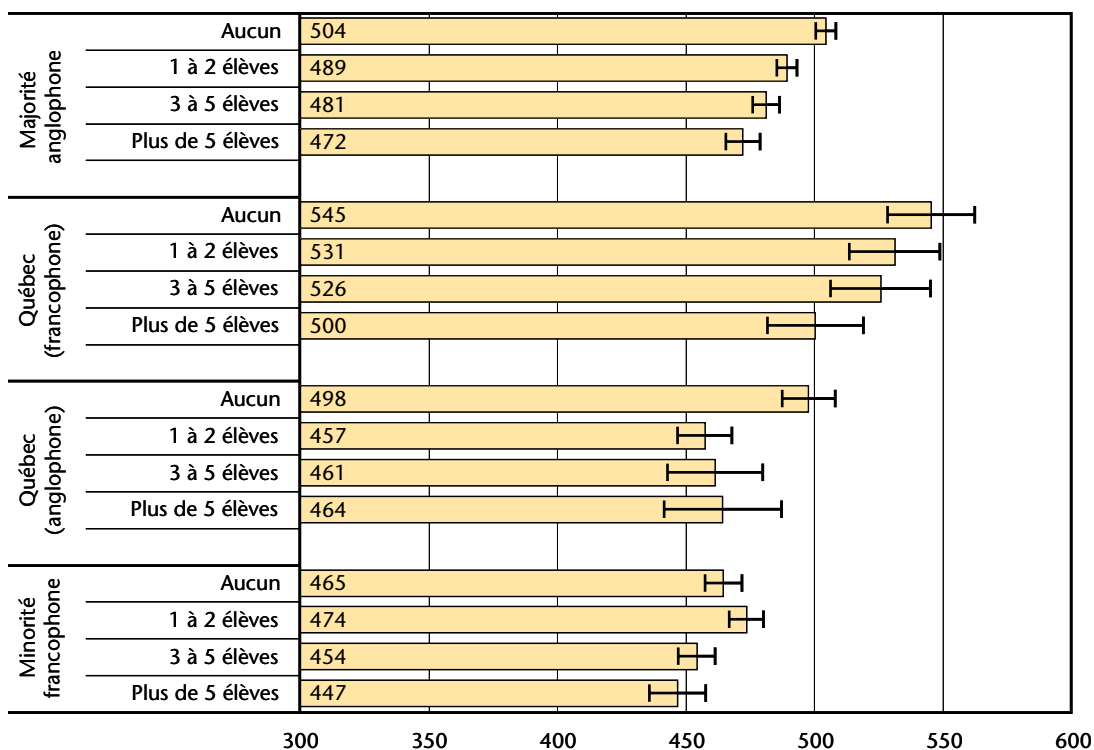
Nous observons une tendance semblable pour les élèves qui ont besoin de plus de temps en raison de leurs besoins particuliers (figure 6-3).

FIGURE 6-3 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de plus de temps en raison de leurs besoins particuliers selon le groupe linguistique



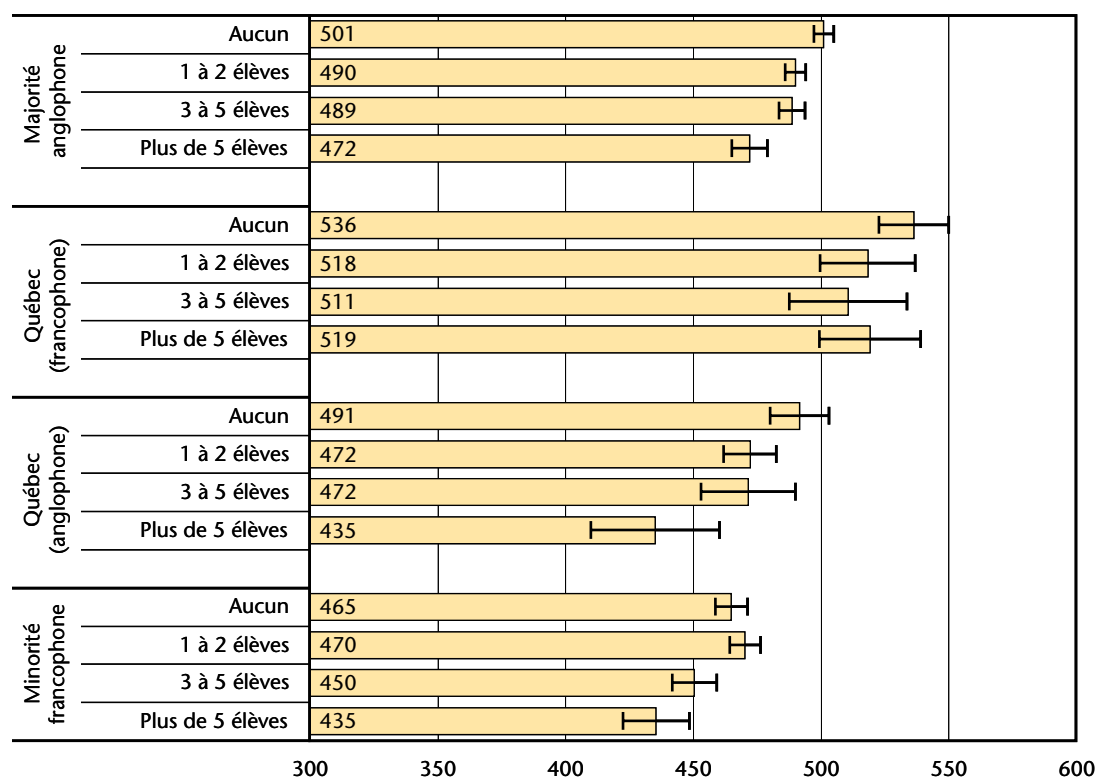
Pour les élèves qui ont besoin de l'aide qui provient d'une assistante ou d'un assistant à l'enseignement, la tendance est linéaire et négative pour les deux groupes linguistiques majoritaires, mais elle se révèle moins linéaire pour les anglophones du Québec et les minorités francophones (figure 6-4).

FIGURE 6-4 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de l'aide d'une assistante ou d'un assistant à l'enseignement selon le groupe linguistique



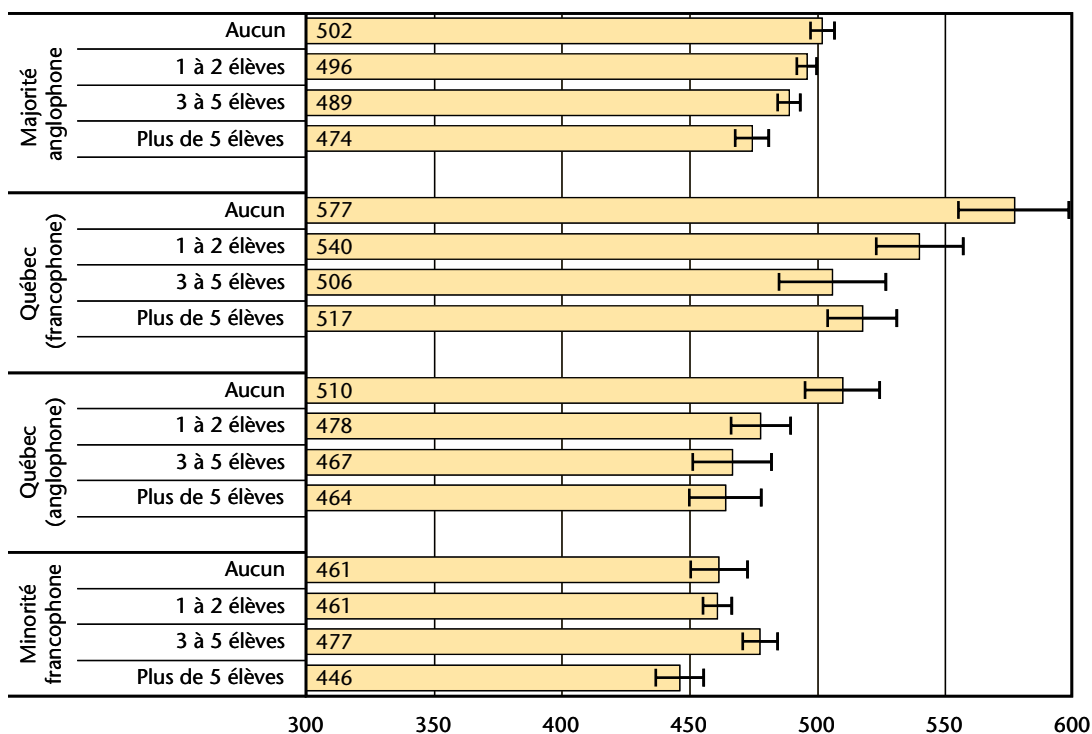
En ce qui concerne les élèves qu'il faut retirer de la classe pour la lecture ou pour le cours d'arts du langage (figure 6-5), le lien a tendance à être linéaire et négatif, comme dans les catégories précédentes. Cependant, aucune des différences entre les sous-groupes n'est statistiquement significative chez les francophones du Québec.

FIGURE 6-5 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves qu'il faut retirer de la classe pour la lecture ou pour le cours d'arts du langage selon le groupe linguistique



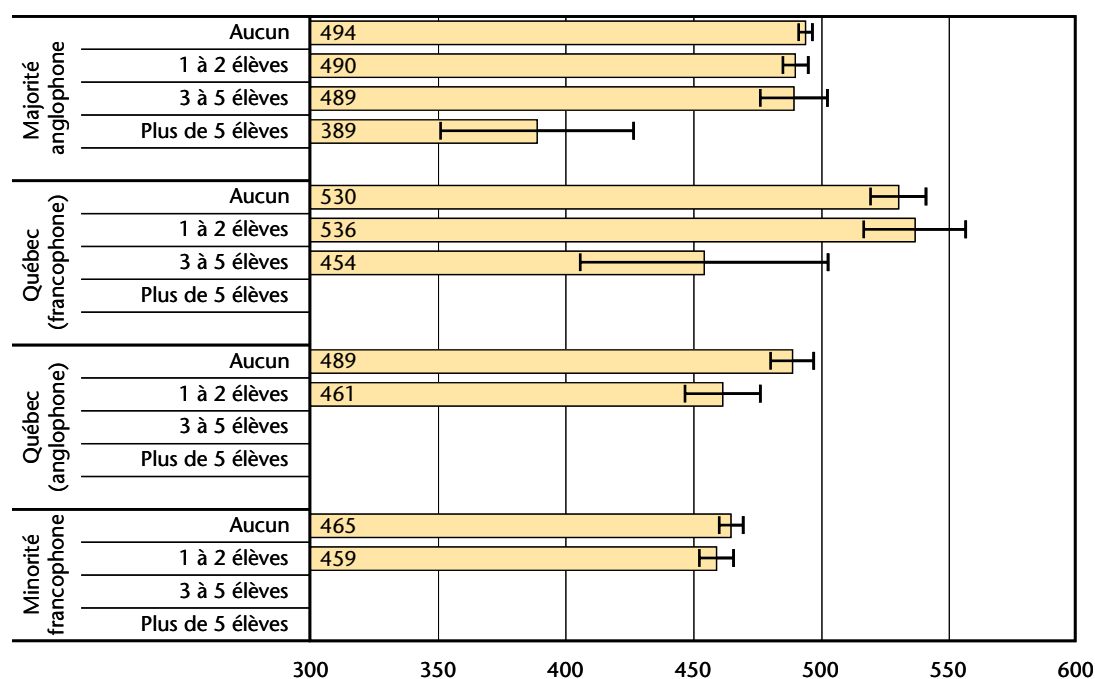
Pour ce qui est des élèves ayant besoin d'une attention spéciale pour minimiser les perturbations dans la classe, il y a une tendance globale linéaire et négative au sujet du lien avec le score moyen en lecture, à quelques exceptions près. Nous n'observons aucune tendance cohérente chez les minorités francophones (figure 6-6).

FIGURE 6-6 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin d'une attention spéciale pour minimiser les perturbations selon le groupe linguistique



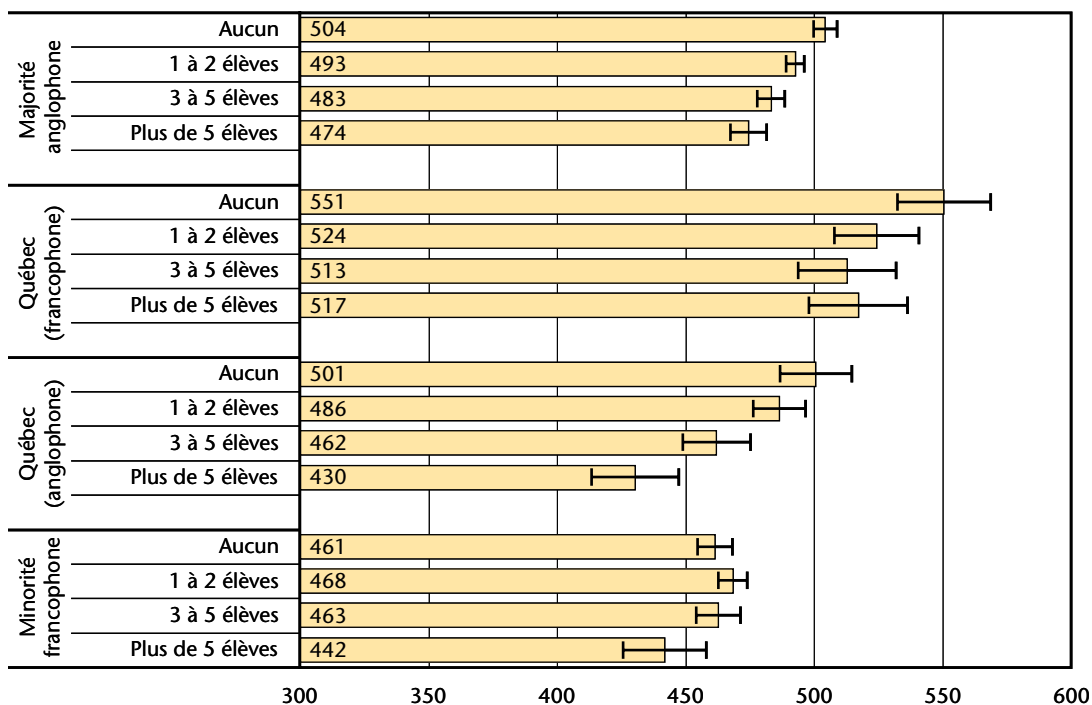
Le lien entre la lecture et le nombre d'élèves ayant besoin de soins médicaux varie selon le groupe linguistique et, dans certaines catégories, le nombre d'élèves était trop faible pour que nous puissions le signaler (figure 6-7). En raison des lacunes dans les données observées pour les minorités francophones, nous n'avons pas pu mettre en évidence de lien significatif. Il y a également des lacunes dans les données observées dans les deux dernières catégories chez les anglophones du Québec, mais la différence entre les deux premières catégories pour le score moyen en lecture est statistiquement significative. Chez les francophones du Québec, il n'y a pas de données dans la catégorie « plus de 5 élèves », mais les scores moyens en lecture des deux premières catégories sont plus élevés que celui de la troisième catégorie (de 3 à 5 élèves). Pour ce qui est de la majorité anglophone, les élèves des enseignants qui disent avoir « plus de 5 élèves » ayant besoin de soins médicaux ont un score moyen en lecture qui est significativement plus bas que celui des élèves dans les trois autres catégories, ces derniers ne présentant pas de différence statistiquement significative entre elles.

FIGURE 6-7 Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin de soins médicaux selon le groupe linguistique



Enfin, le nombre d'élèves ayant besoin d'une aide spéciale en ce qui a trait à la lecture, à l'expression orale et à l'écoute est lié de façon plus linéaire au score moyen en lecture pour les anglophones du Québec et la majorité anglophone que pour les deux autres groupes linguistiques (figure 6-8).

FIGURE 6-8 **Score moyen en lecture d'après le nombre d'élèves ayant besoin d'une aide spéciale en ce qui a trait à la lecture, à l'écriture, à l'expression orale ou à l'écoute selon le groupe linguistique**



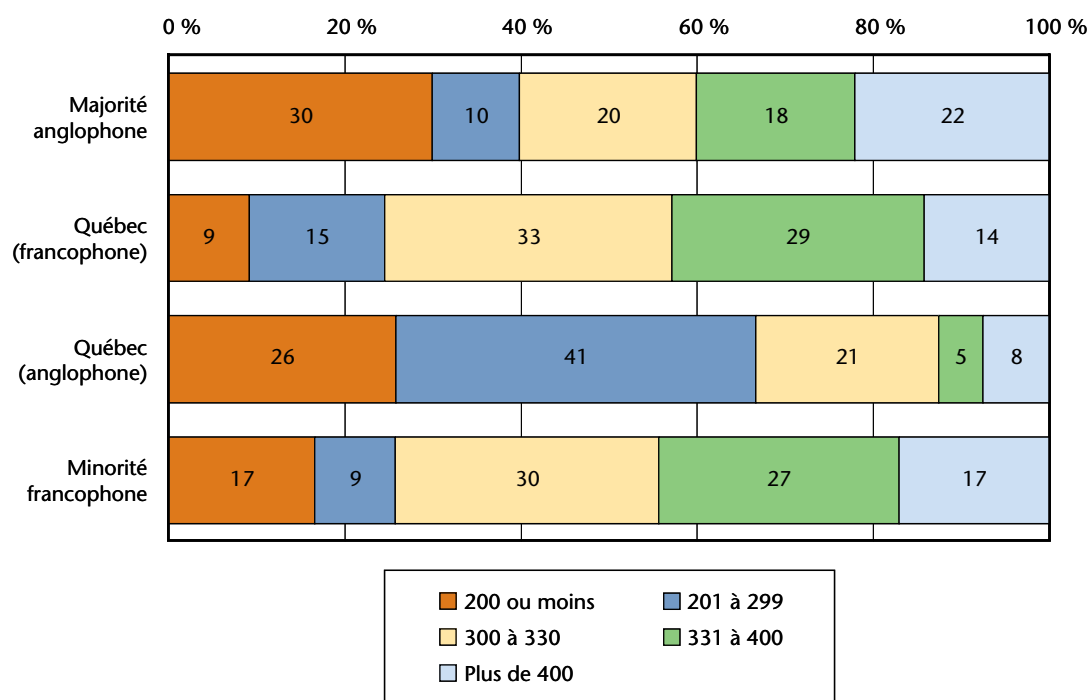
Variables temporelles

La présente section regroupe cinq variables concernant le processus d'enseignement que nous avons choisies parce qu'elles se rapportent au temps :

- le nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage;
- la fréquence des devoirs d'arts du langage faits à la maison;
- le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage;
- le temps moyen par semaine consacré aux devoirs dans toutes les matières; et
- le temps moyen par semaine consacré aux devoirs d'arts du langage.

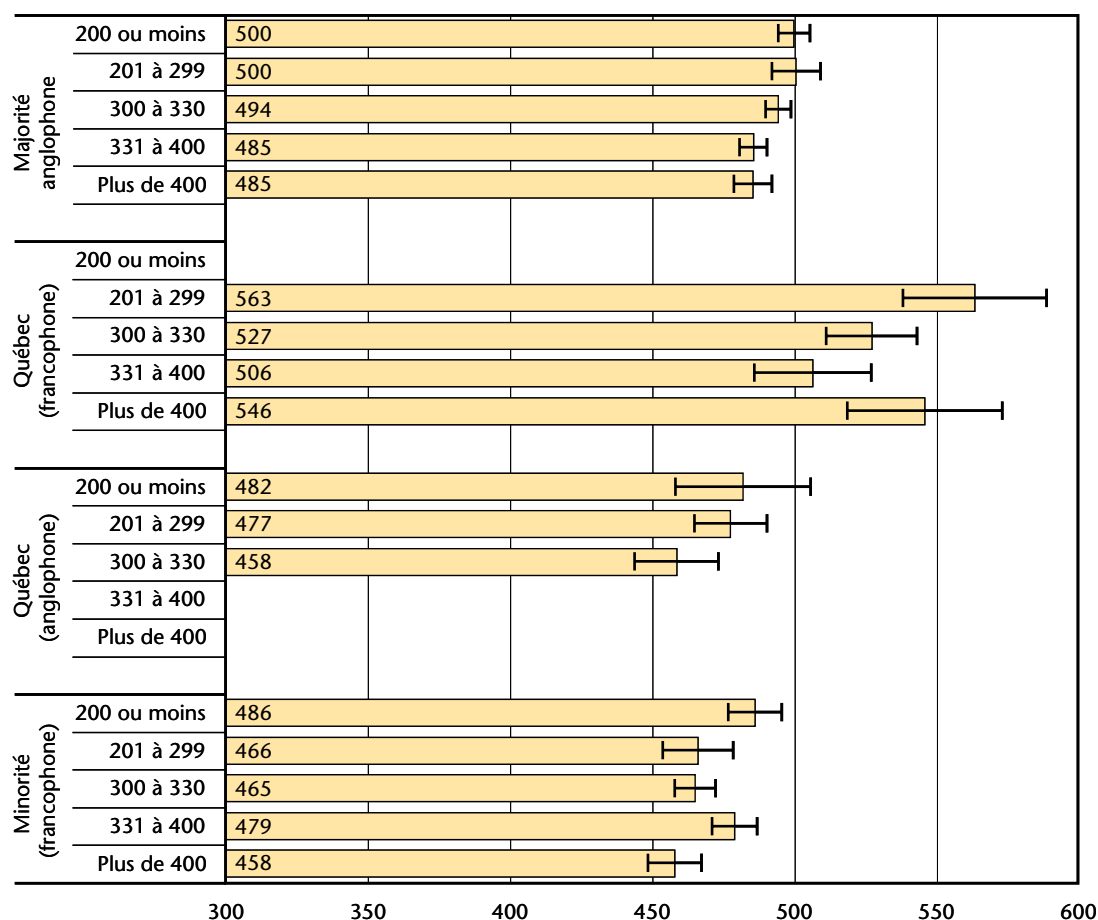
Ce sont les directions d'école qui ont indiqué, dans le questionnaire qui leur était destiné, le nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage, en répondant à la question pour les cours d'arts du langage fréquentés par les élèves âgés de 13 ans. Nous avons regroupé les réponses obtenues en divisant le nombre de minutes en cinq catégories, comme le montre la figure 6-9. Ainsi, nous constatons que la majorité anglophone a le plus grand pourcentage d'élèves ayant 200 minutes ou moins d'arts du langage par semaine et aussi le plus grand pourcentage d'élèves ayant 400 minutes ou plus d'arts du langage par semaine. Ce sont les francophones du Québec et les minorités francophones qui ont le plus grand pourcentage d'élèves ayant de 331 à 400 minutes d'arts du langage par semaine. Pour leur part, les anglophones du Québec ont le plus grand pourcentage d'élèves ayant de 201 à 299 minutes par semaine.

FIGURE 6-9 Nombre de minutes par semaine consacrées au cours d'arts du langage selon le groupe linguistique



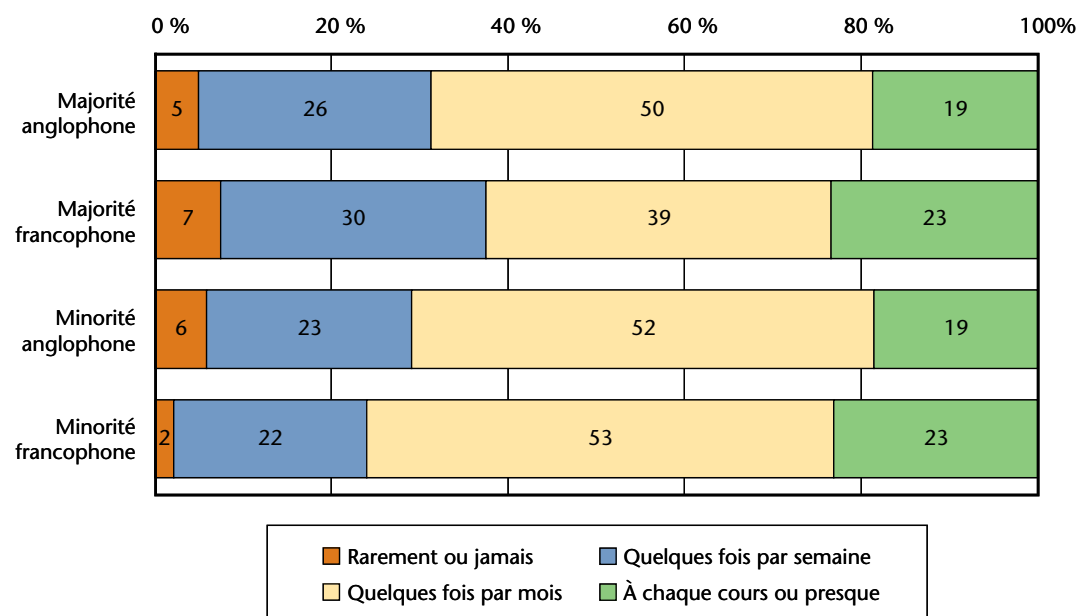
La figure 6-10 présente le lien entre le nombre de minutes d'arts du langage par semaine et le score moyen en lecture. Ce lien n'est pas le même pour tous les groupes linguistiques considérés. Pour la majorité anglophone, nous observons un lien linéaire et négatif modeste. La tendance est ici contraire à nos attentes, puisque les scores ont tendance à être plus faibles pour les écoles qui consacrent le plus de temps aux arts du langage. Ces résultats peuvent s'expliquer en tenant compte de facteurs qui ne sont pas spécifiés dans les questions et que nous ne connaissons donc pas. À titre d'exemple, il est possible que les écoles dont les scores étaient faibles dans les évaluations antérieures aient augmenté le temps consacré aux arts du langage. La tendance linéaire pour les francophones du Québec ne s'applique qu'aux deuxième, troisième et quatrième sous-groupes de catégories de réponses; pour le premier sous-groupe (200 minutes ou moins par semaine), nous ne disposons pas des observations nécessaires; et pour le cinquième sous-groupe (plus de 400 minutes par semaine), le score moyen en lecture ne présente pas de différence statistiquement significative par rapport aux autres groupes. En ce qui concerne les anglophones du Québec, nous n'avons de données valables que pour les trois premiers sous-groupes, dans lesquels nous observons également une tendance linéaire négative, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives. Enfin, dans le cas des minorités francophones, les résultats ne se répartissent pas de façon linéaire. Cependant, deux des sous-groupes (200 minutes ou moins; de 331 à 400 minutes) ont tendance à avoir les scores moyens en lecture les plus élevés.

FIGURE 6-10 Score moyen en lecture d'après le nombre de minutes d'arts du langage par semaine selon le groupe linguistique



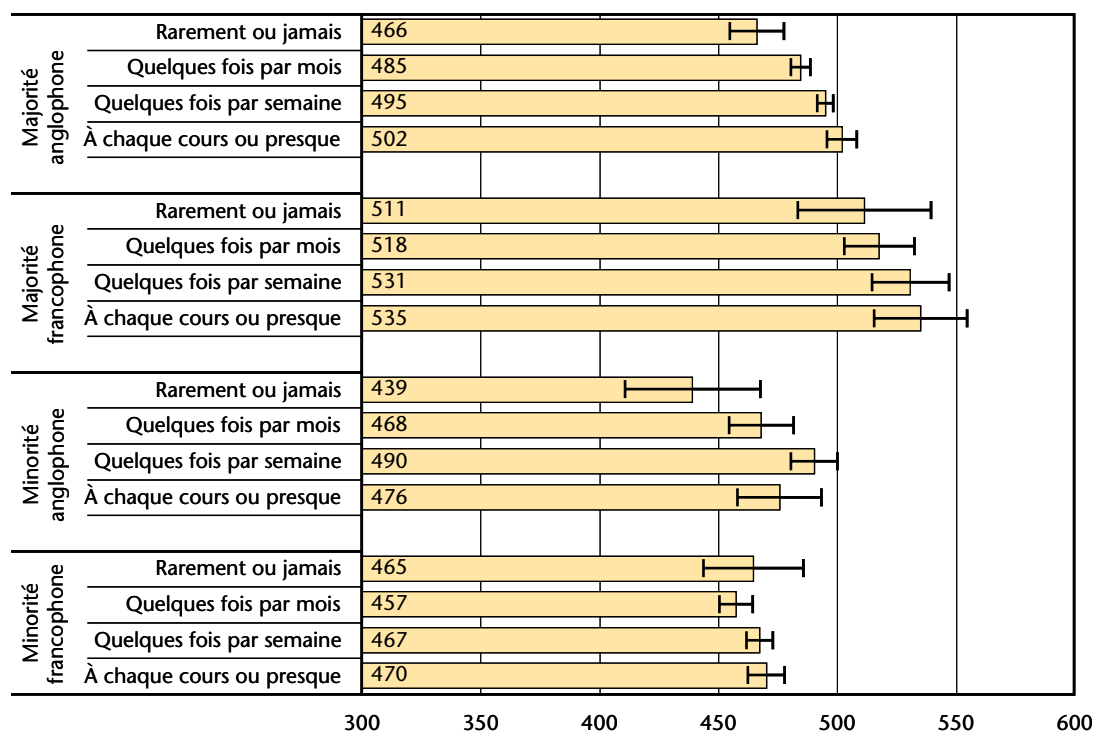
La figure 6-11 présente les résultats selon la fréquence des devoirs à la maison donnés par les enseignants d'arts du langage. Comme on le voit, très peu d'entre eux disent ne donner que rarement ou jamais des devoirs dans cette matière. C'est la minorité francophone qui a le plus petit pourcentage d'enseignants donnant des devoirs d'arts du langage quelques fois par semaine. Le pourcentage d'enseignants qui donnent des devoirs à chaque cours ou presque varie peu d'un groupe à l'autre.

FIGURE 6-11 Fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants selon le groupe linguistique



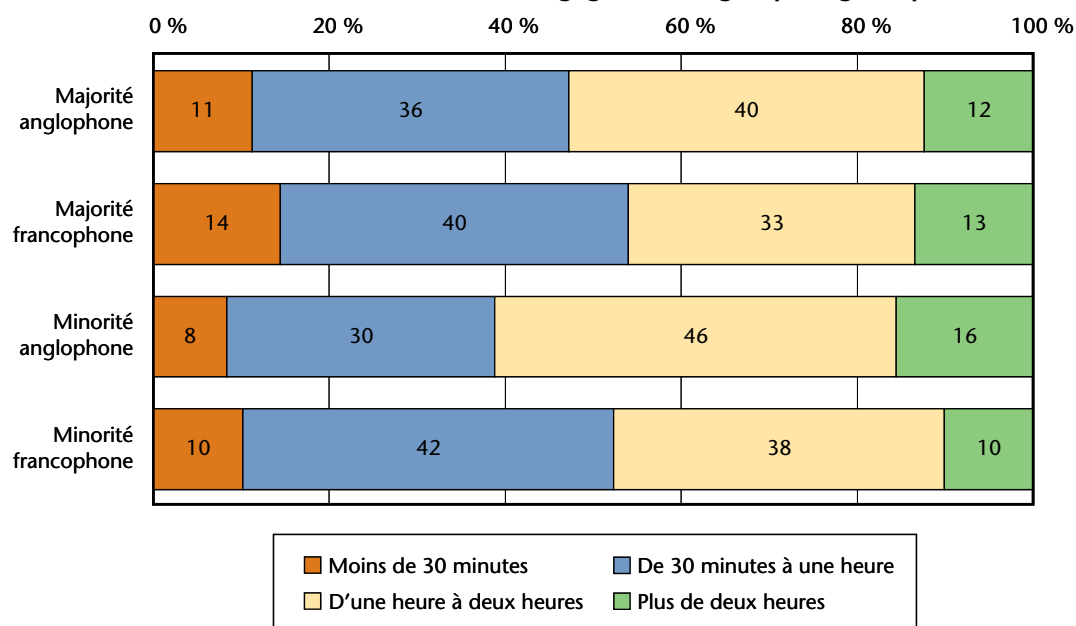
La figure 6-12 montre le lien entre la fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants et le score moyen en lecture. Nous observons une tendance linéaire positive modérée du côté de la majorité anglophone. La tendance est analogue pour la majorité francophone, mais aucune des différences n'est statistiquement significative. En ce qui concerne la minorité anglophone, la différence entre le score moyen en lecture dans les classes qui n'ont que rarement ou jamais des devoirs à faire et celui dans les classes qui en ont quelques fois par semaine est statistiquement significative, mais les différences entre les deux autres sous-groupes ne le sont pas. Pour la minorité francophone, la fréquence des devoirs d'arts du langage n'est pas liée au score moyen en lecture.

FIGURE 6-12 Score moyen en lecture selon la fréquence des devoirs d'arts du langage donnés par les enseignants selon le groupe linguistique



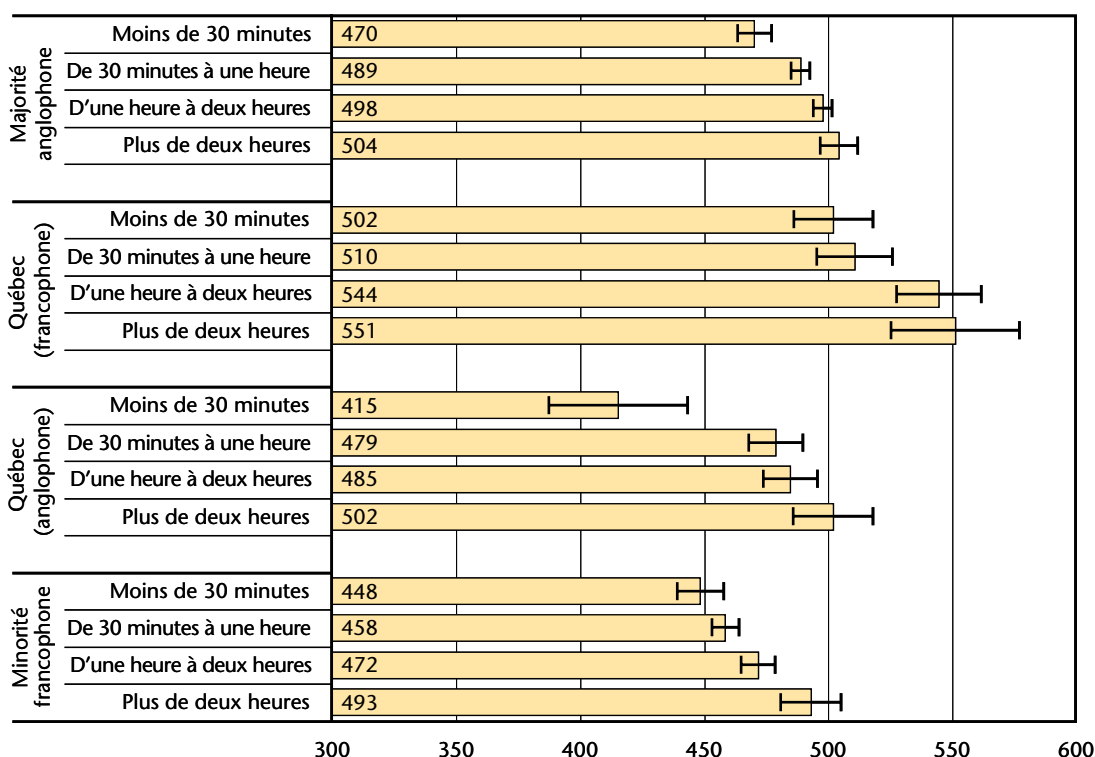
Nous avons également demandé aux enseignants de faire une estimation du nombre de minutes par semaine qu'ils s'attendaient que leurs élèves consacrent à leurs devoirs d'arts du langage à la maison, soit à compter de moins de 30 minutes par semaine jusqu'à plus de 2 heures. La figure 6-13 présente les résultats obtenus selon le groupe linguistique. Ce sont les minorités francophones et la majorité francophone qui ont le pourcentage le plus élevé d'enseignants (respectivement 52 % et 54 %) qui s'attendent que leurs élèves consacrent de moins de 30 minutes jusqu'à une heure par semaine à leurs devoirs d'arts du langage. Pour leur part, la minorité anglophone a le pourcentage le plus faible (38 %) dans ces deux catégories.

FIGURE 6-13 Nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage selon le groupe linguistique



La figure 6-14 présente le lien entre le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage et le rendement en lecture. Le lien s'avère linéaire et positif pour tous les groupes linguistiques considérés. Lorsque les attentes sont plus élevées, le score moyen en lecture l'est également. On peut estimer l'effet de cette variable en calculant la différence entre le score moyen en lecture pour les attentes les plus faibles (moins de 30 minutes) et celui pour les attentes les plus élevées (plus de 120 minutes) et en interprétant cette différence en unités d'écart-type. L'effet pour les différences entre la catégorie des attentes les plus faibles et la catégorie des attentes les plus élevées varie de 0,34 écart-type pour la majorité anglophone à 0,87 écart-type pour les anglophones du Québec.

FIGURE 6-14 **Score moyen en lecture d'après le nombre de minutes par semaine que l'enseignant s'attend que ses élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage selon le groupe linguistique**



Deux des questions posées dans le questionnaire destiné aux élèves portaient sur le temps consacré aux devoirs. La première concernait le temps total consacré aux devoirs dans toutes les matières et la seconde, le temps consacré aux devoirs d'arts du langage. Les figures 6-15 et 6-16 présentent respectivement les résultats pour ces deux variables.

Pour le temps total moyen par semaine consacré aux devoirs dans toutes les matières, ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le plus haut pourcentage d'élèves (24 %) qui consacrent moins de 30 minutes par semaine aux devoirs. C'est également ce groupe qui a le plus fort pourcentage d'élèves (53 %) qui consacrent moins de 1 heure aux devoirs et le plus faible pourcentage d'élèves (25 %) qui consacrent plus de 2 heures aux devoirs dans toutes les matières. Les différences entre les autres groupes sont minimales. Une situation analogue apparaît à la figure 6-16, qui présente les résultats pour le temps moyen par semaine consacré aux devoirs d'arts du langage. Ici encore, ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le plus fort pourcentage d'élèves consacrant peu de temps aux devoirs d'arts du langage et le plus petit pourcentage d'élèves y consacrant 1 heure ou plus par semaine. Les figures 6-17 et 6-18 présentent le lien entre le temps total consacré aux devoirs dans toutes les matières et le temps consacré aux devoirs d'arts du langage et le score moyen en lecture.

FIGURE 6-15 Temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs dans toutes les matières

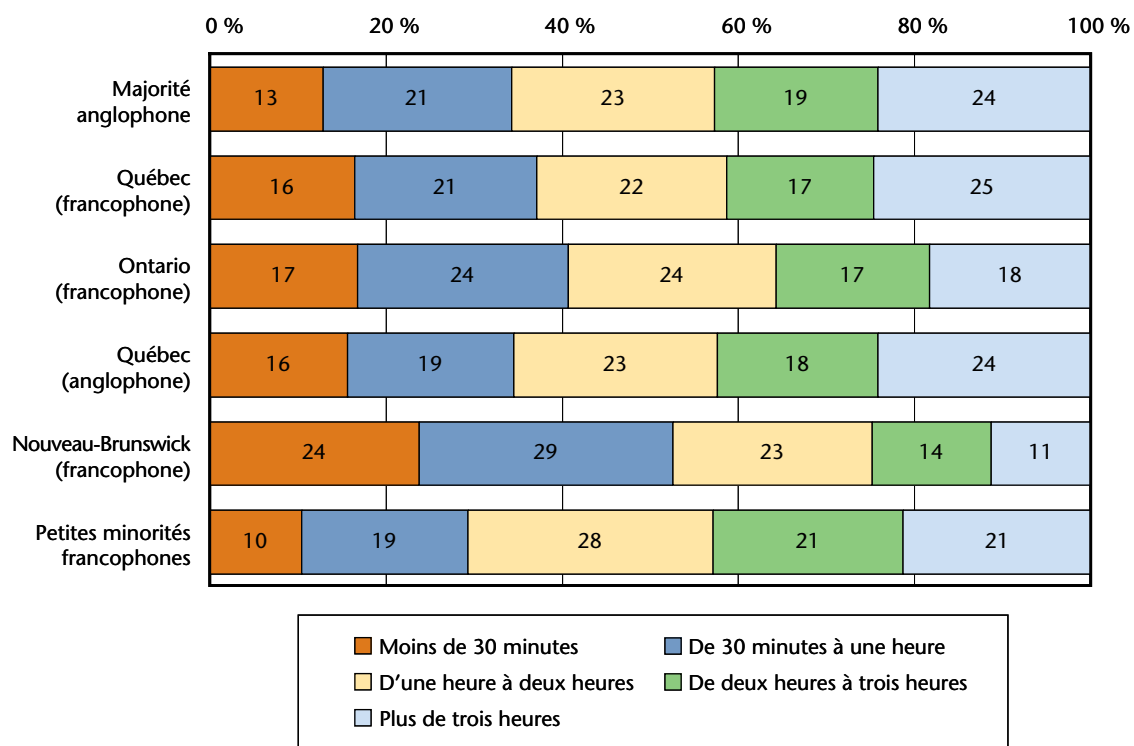
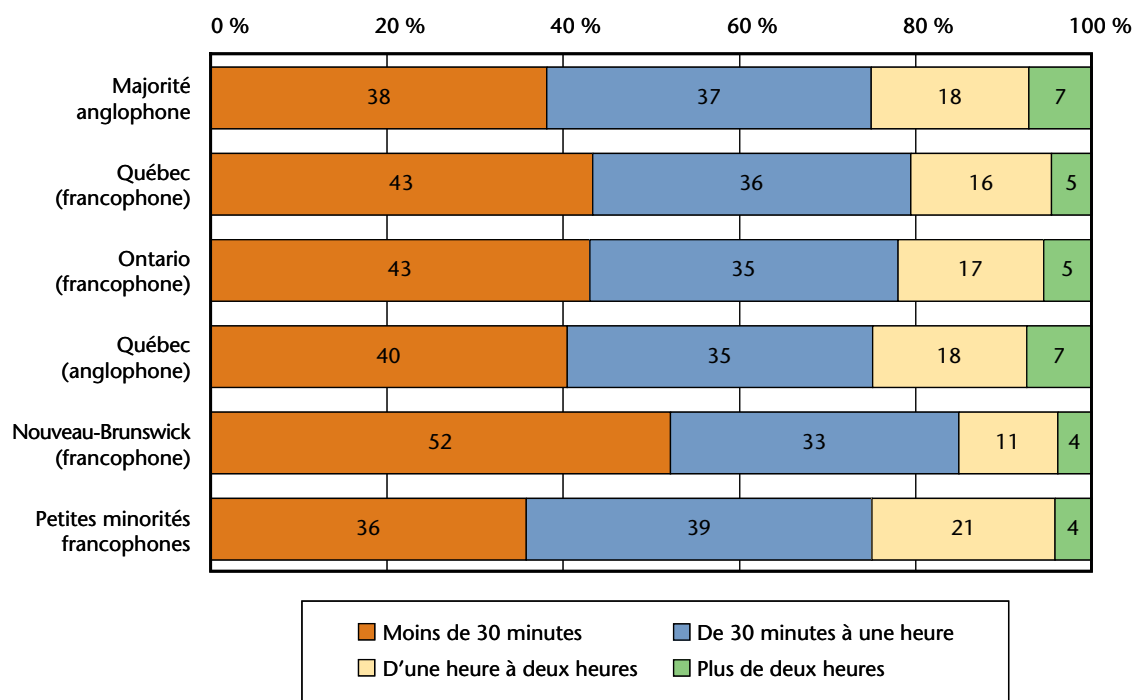
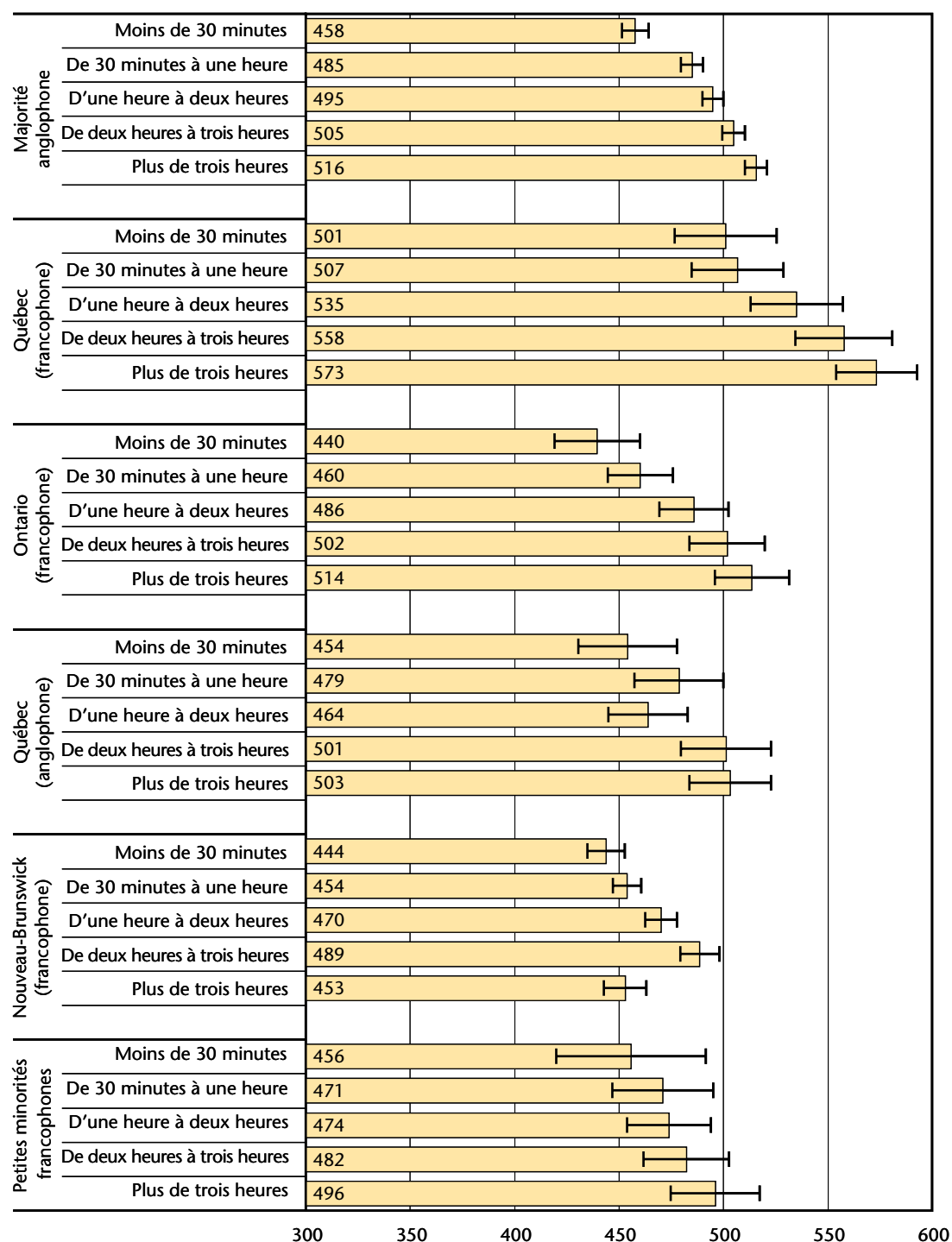


FIGURE 6-16 Temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs d'arts du langage



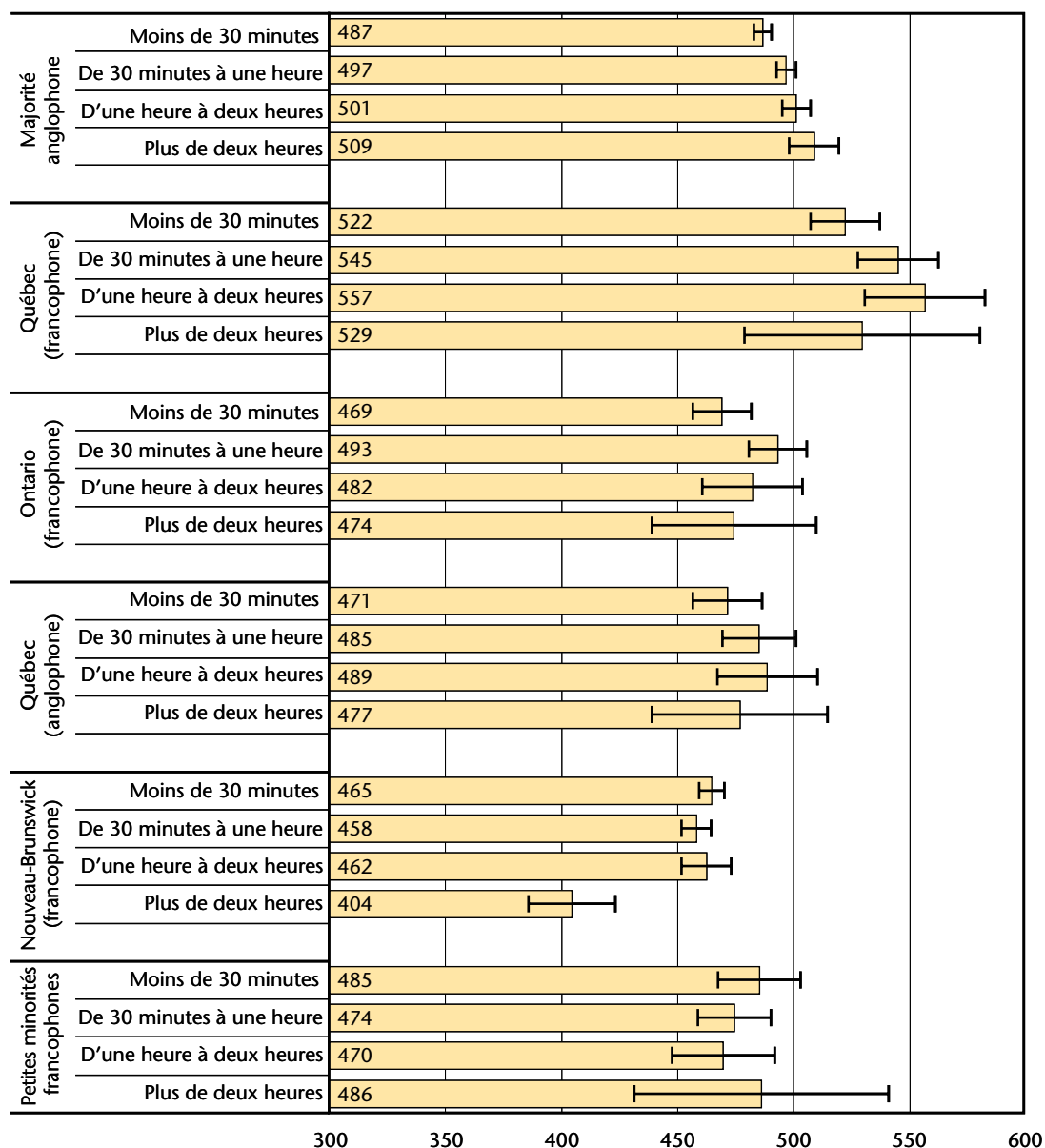
La tendance générale pour le lien entre le temps total consacré par semaine aux devoirs dans toutes les matières et le score moyen en lecture est linéaire et positive. Les élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs dans toutes les matières ont généralement un score moyen en lecture plus élevé que les élèves qui y consacrent moins de temps. Le sous-groupe des élèves dans le groupe linguistique des francophones du Nouveau-Brunswick qui font plus de 3 heures de devoirs par semaine fait exception. L'effet est généralement fort, même si les différences entre les sous-groupes ne sont pas toujours statistiquement significatives.

FIGURE 6-17 **Score moyen en lecture selon le temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs dans toutes les matières**



La figure 6-18 montre le lien entre le temps consacré aux devoirs d'arts du langage et le score moyen en lecture pour chaque groupe linguistique. Ce lien, bien qu'il concerne précisément la matière évaluée, a tendance à être moins cohérent et linéaire. Il existe une tendance générale linéaire pour la majorité anglophone, mais l'effet est plus faible pour le temps consacré aux devoirs d'arts du langage que pour le temps total consacré aux devoirs dans toutes les matières. Pour quatre des six groupes linguistiques considérés, le sous-groupe des élèves consacrant 2 à 3 heures par semaine aux devoirs dans toutes les matières a tendance à avoir un score moyen en lecture inférieur à celui du sous-groupe adjacent qui consacre 1 à 2 heures par semaine aux devoirs d'arts du langage. Il est possible que certains des élèves qui consacrent plus de temps aux devoirs le fassent dans le contexte d'un enseignement correctif ou d'activités de rattrapage, tandis que les autres élèves font leurs devoirs normaux ou s'adonnent à des activités d'enrichissement. Cette diversité potentielle des activités relevant des devoirs fait qu'il est difficile de mettre en évidence un lien cohérent entre le temps consacré à la tâche et le score moyen en lecture. En effet, comme le montre la figure 6-18, la plupart des sous-groupes ne présentent pas de différences statistiquement significatives les uns par rapport aux autres concernant le temps consacré aux devoirs.

FIGURE 6-18 **Score moyen en lecture selon le temps moyen par semaine que consacrent les élèves aux devoirs d'arts du langage**



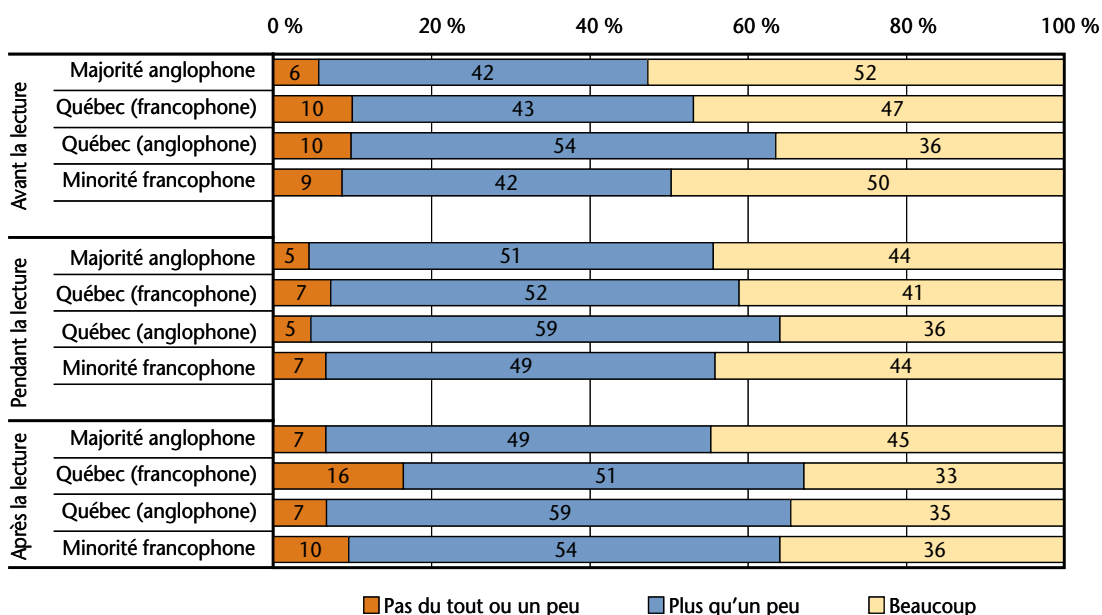
Stratégies d'enseignement

Nous présentons, dans cette section, principalement les résultats tirés du questionnaire soumis au personnel enseignant qui se rapportent aux stratégies de lecture ou aux stratégies d'amélioration de la lecture. Bien que l'enseignement de la lecture en tant qu'activité formelle se déroule durant les premières années de la scolarité, les enseignants peuvent malgré tout continuer à mettre l'accent sur le processus de lecture en se concentrant sur des activités qui renforcent les bonnes pratiques de lecture.

L'une des sections du questionnaire destiné au personnel enseignant concernait les stratégies d'enseignement appliquées avant, pendant et après la lecture. Les stratégies évaluées sont présentées à la figure 6-19. Dans la même catégorie de stratégies (avant, pendant ou après la lecture), la corrélation entre les réponses aux différentes questions est très forte. Nous pouvons donc dégager un facteur unique de chacune des trois catégories. Le score moyen pour chaque enseignant et pour chacune des catégories de réponses a été calculé et arrondi de façon que nous puissions comparer l'utilisation moyenne de ces stratégies entre les différents groupes linguistiques considérés.

La figure 6-19 présente le pourcentage d'enseignants utilisant ces stratégies « pas du tout ou un peu », « plus qu'un peu », ou « beaucoup », pour chaque groupe linguistique considéré. Ce sont les anglophones du Québec qui ont le pourcentage le plus faible (36 %) d'enseignants qui utilisent beaucoup les stratégies à appliquer avant la lecture. Ce groupe a également tendance à moins recourir aux stratégies à appliquer pendant et après la lecture, mais seule la majorité anglophone se sert des stratégies à appliquer après la lecture plus que la moyenne. Pour les stratégies à appliquer après la lecture, ce sont les francophones du Québec qui ont le pourcentage le plus élevé (16 %) d'enseignants qui utilisent ces stratégies un peu ou pas du tout. La majorité anglophone fait partie des utilisateurs les plus fréquents des trois catégories de stratégies.

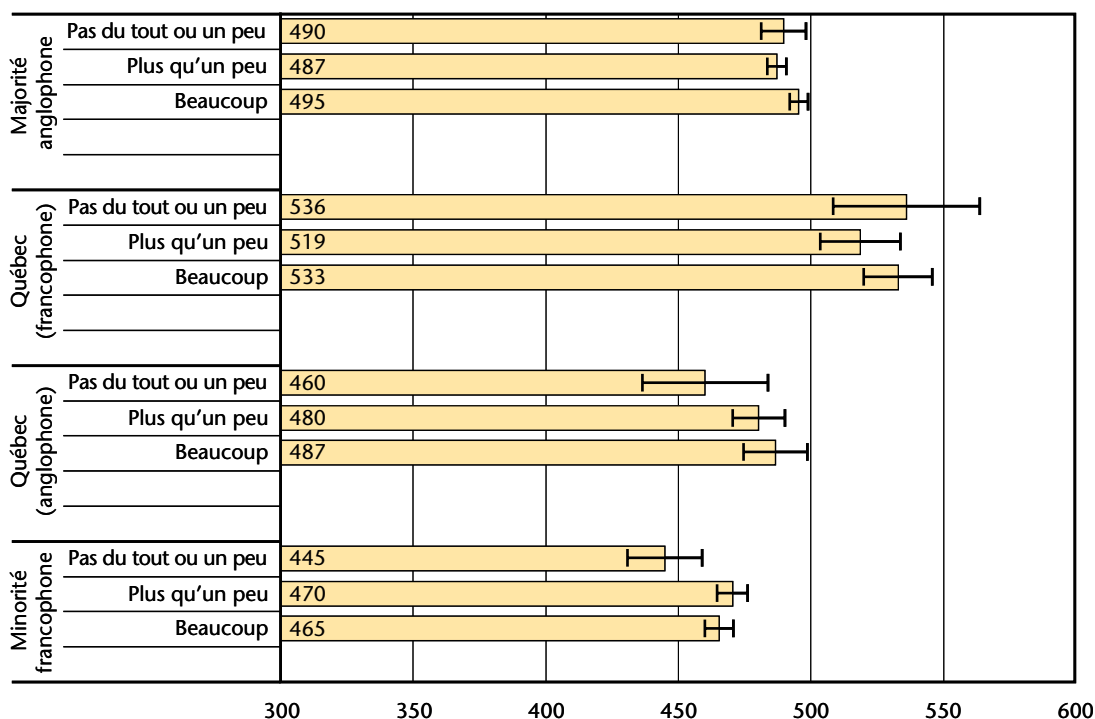
FIGURE 6-19 Pourcentage d'enseignants utilisant des stratégies avant, pendant et après la lecture selon le groupe linguistique



Les figures 6-20, 6-21 et 6-22 montrent le lien entre les stratégies avant, pendant et après la lecture et le score moyen en lecture. Pour certaines catégories de réponses, en particulier la catégorie « pas du tout », le nombre de réponses est faible et la marge d'erreur, très élevée. Ces catégories de réponses n'apparaissent pas dans les figures.

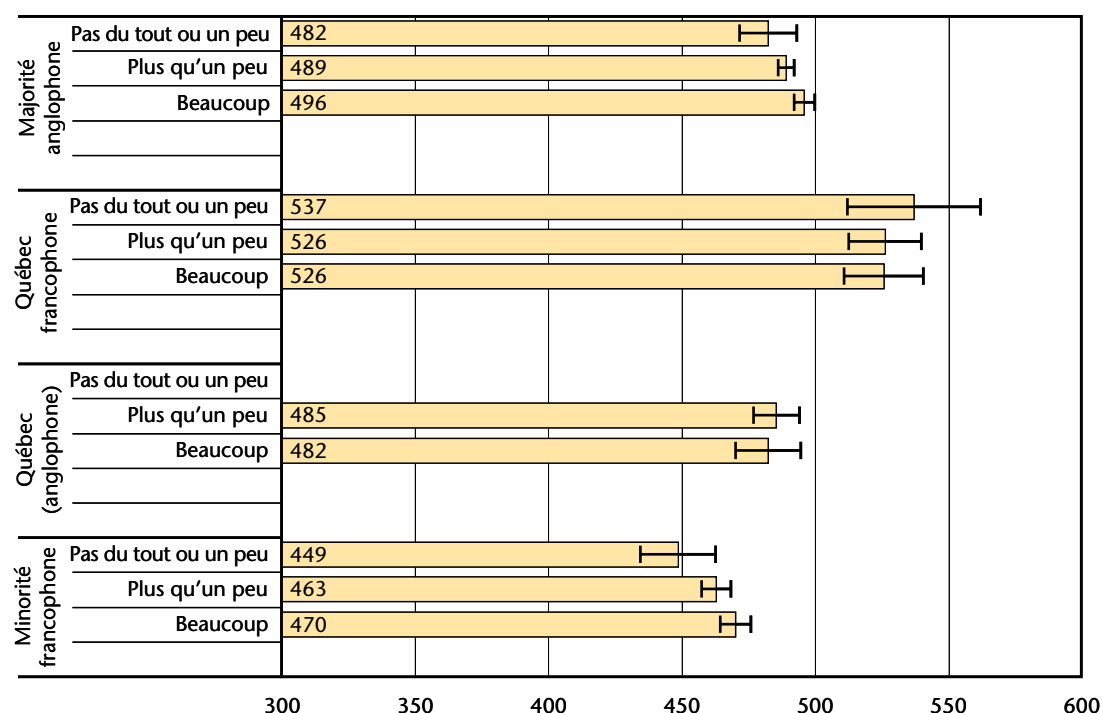
Comme le montre la figure 6-20, l'utilisation de stratégies avant la lecture n'est pas liée de façon systématique au score moyen en lecture et la tendance est différente selon chaque groupe linguistique. Il y a cependant une différence statistiquement significative dans le groupe des minorités francophones entre les élèves d'enseignants qui utilisent peu les stratégies avant la lecture et les élèves des enseignants qui se servent de ces stratégies plus qu'un peu et beaucoup.

FIGURE 6-20 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies avant la lecture selon le groupe linguistique



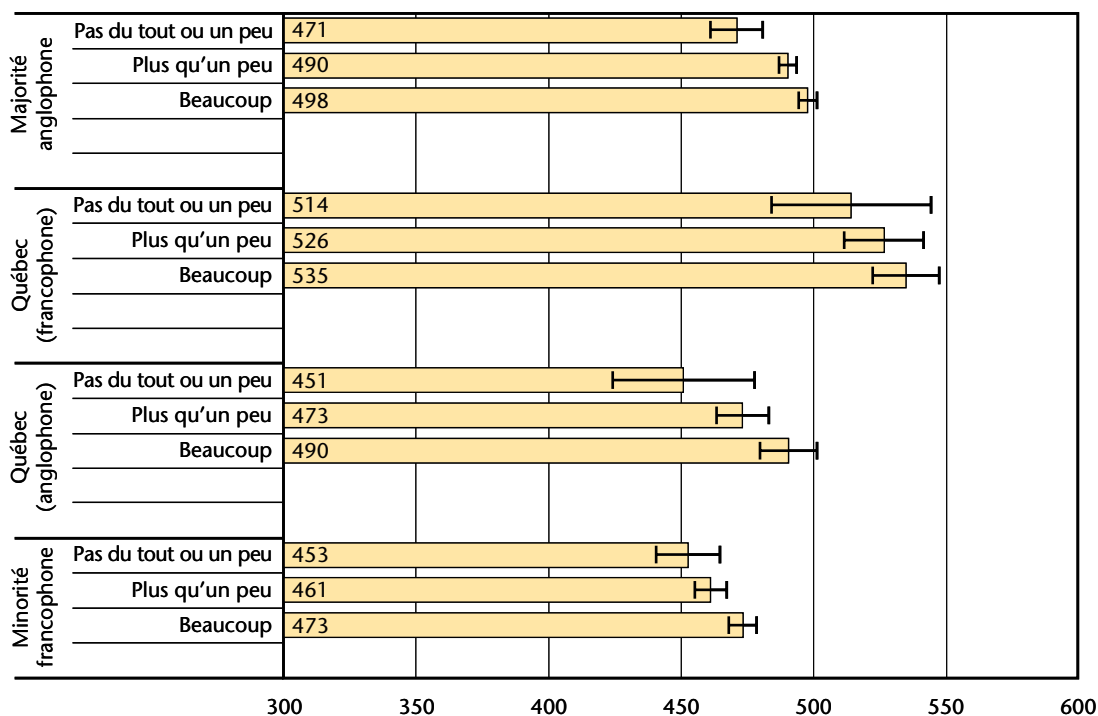
Pour les stratégies à appliquer pendant la lecture (figure 6-21), il existe une différence statistiquement significative dans le groupe des minorités francophones. Les élèves des enseignants qui utilisent un peu ces stratégies ont un score moyen en lecture plus faible que les élèves des enseignants qui y ont beaucoup recours. Nous observons une tendance linéaire analogue pour la majorité anglophone. Dans le cas des deux autres groupes, aucune différence statistiquement significative n'apparaît.

FIGURE 6-21 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies pendant la lecture selon le groupe linguistique



La figure 6-22 montre le lien avec le score moyen en lecture dans le cas des stratégies appliquées après la lecture. Leur utilisation a tendance à être liée de façon positive et linéaire au score moyen en lecture dans les quatre groupes linguistiques considérés, même si les catégories adjacentes ne présentent pas toutes de différences statistiquement significatives les unes par rapport aux autres.

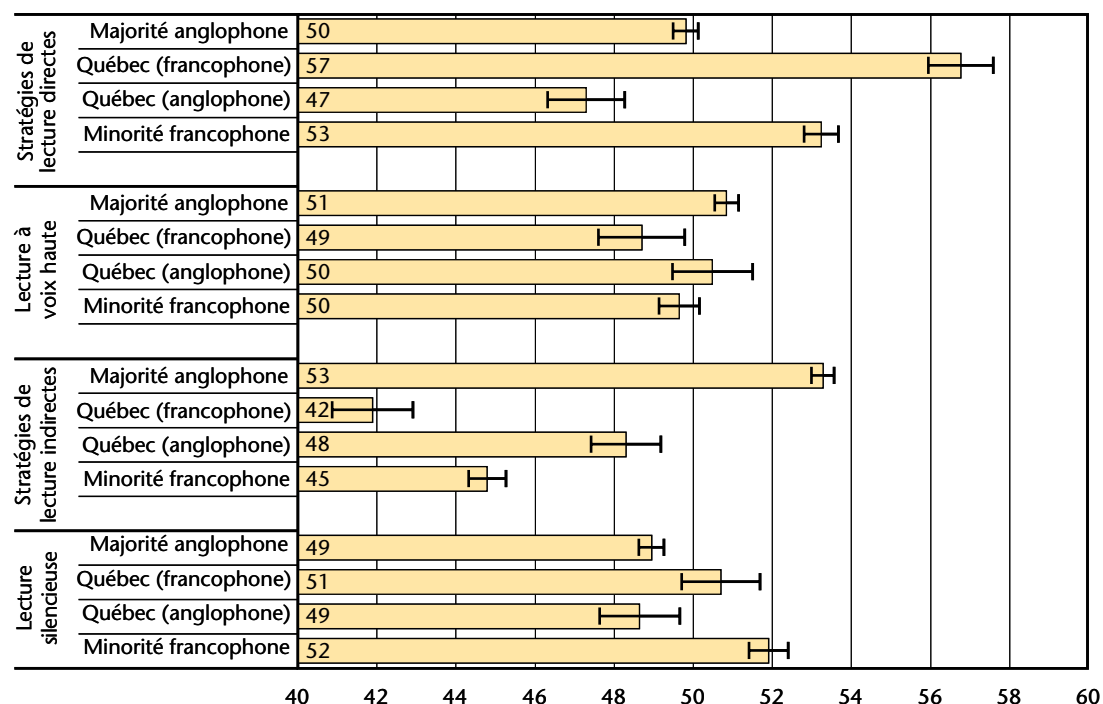
FIGURE 6-22 Score moyen en lecture d'après l'utilisation par les enseignants de stratégies après la lecture selon le groupe linguistique



Nous avons fait une analyse factorielle sur onze stratégies spécifiques d'enseignement en lecture. Notre analyse a débouché sur une solution à quatre facteurs. Le premier s'intitule « enseignement direct de la lecture » et regroupe les stratégies qui consistent à enseigner directement certaines compétences aux élèves (par exemple, l'utilisation de stratégies spécifiques de lecture, l'application de règles linguistiques de base, le recours à des outils de recherche comme les dictionnaires et les encyclopédies). Le deuxième facteur comprend deux questions portant sur la lecture à voix haute de l'enseignant aux élèves et la lecture à voix haute des élèves à l'ensemble de la classe ou en groupe. Nous avons intitulé ce facteur « lecture à voix haute ». Le troisième facteur, « lecture silencieuse », compte deux stratégies qui encouragent les élèves à lire en silence soit des documents choisis par l'enseignant, soit des documents qu'ils ont choisis eux-mêmes. Le quatrième facteur s'intitule « stratégies indirectes »; il fait intervenir l'utilisation de la discussion et des organisateurs graphiques. La figure 6-23 présente les scores factoriels moyens (sachant que la moyenne canadienne est de 50 et l'écart-type de 10) pour les groupes linguistiques considérés et pour les quatre types de stratégies.

Ce sont les francophones du Québec et les minorités francophones qui ont les scores factoriels moyens les plus élevés pour l'utilisation des stratégies directes d'enseignement de la lecture. Pour leur part, les anglophones du Québec ont le score factoriel le plus faible. Il n'y a pas beaucoup de variations dans l'utilisation des stratégies de lecture à voix haute. C'est la majorité anglophone qui a le score factoriel moyen le plus élevé pour l'utilisation des stratégies indirectes, avec un score qui se situe à 1,1 écart-type au-dessus du score des francophones du Québec, qui a le score factoriel moyen le plus faible. Le groupe des minorités francophones a également un score factoriel moyen relativement faible, tandis que les anglophones du Québec ont le score le plus proche de la moyenne de 50. Les stratégies de lecture silencieuse ont tendance à être utilisées plus souvent par les deux groupes francophones, mais les différences entre les groupes se révèlent plutôt modestes. Les figures 6-24 à 6-27 montrent le lien entre l'utilisation de ces quatre types différents de stratégies et le score moyen en lecture.

FIGURE 6-23 Score factoriel moyen pour les stratégies de lecture des enseignants selon le groupe linguistique



L'utilisation de stratégies d'enseignement directes de la lecture n'est pas liée de façon systématique au score moyen en lecture (figure 6-24). Nous faisons ici la même observation pour les stratégies de lecture à voix haute (figure 6-25), les stratégies indirectes (figure 6-26) et les stratégies de lecture silencieuse (figure 6-27). Il existe un lien positif linéaire pour l'utilisation des stratégies indirectes par les enseignants du groupe des francophones du Québec, mais les marges d'erreur sont relativement grandes et les différences entre les quintiles ne sont pas statistiquement significatives.

FIGURE 6-24 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies d'enseignement direct de la lecture selon le groupe linguistique

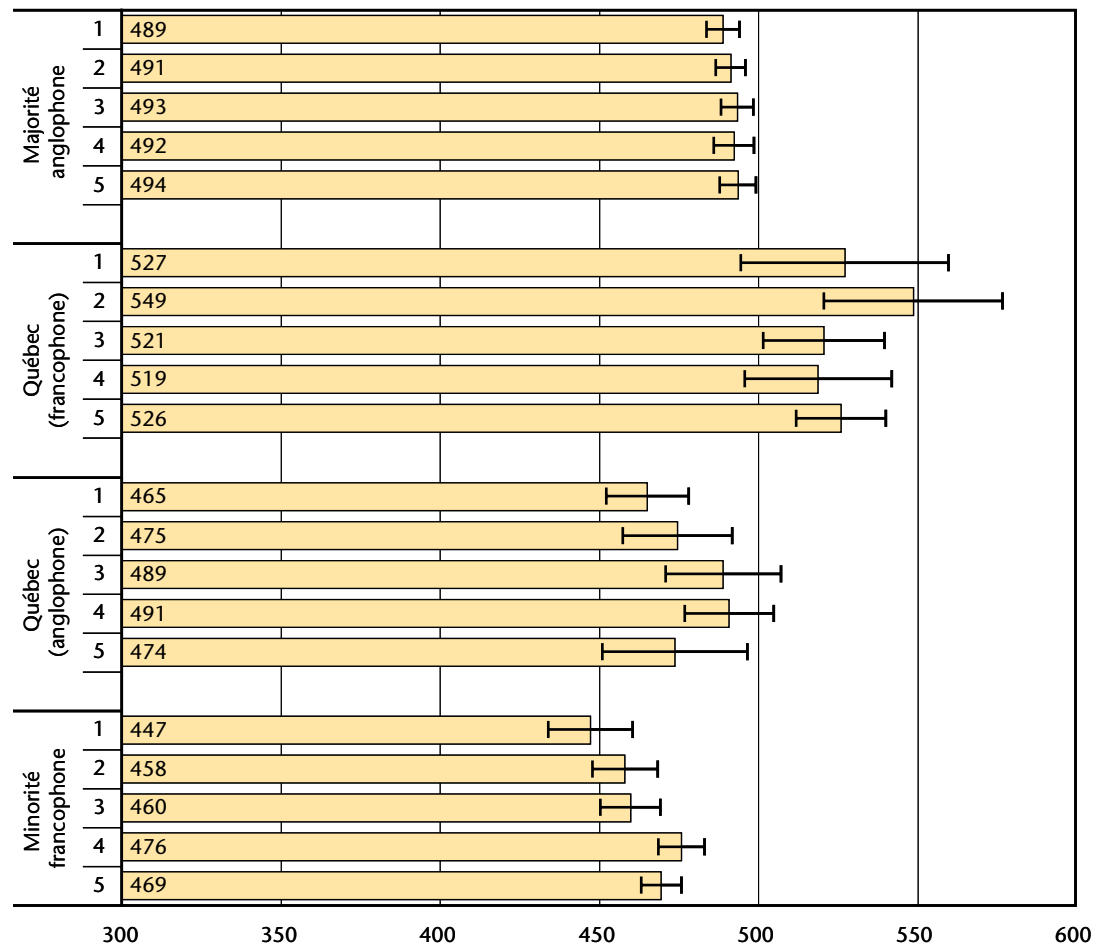


FIGURE 6-25 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies de lecture à voix haute selon le groupe linguistique

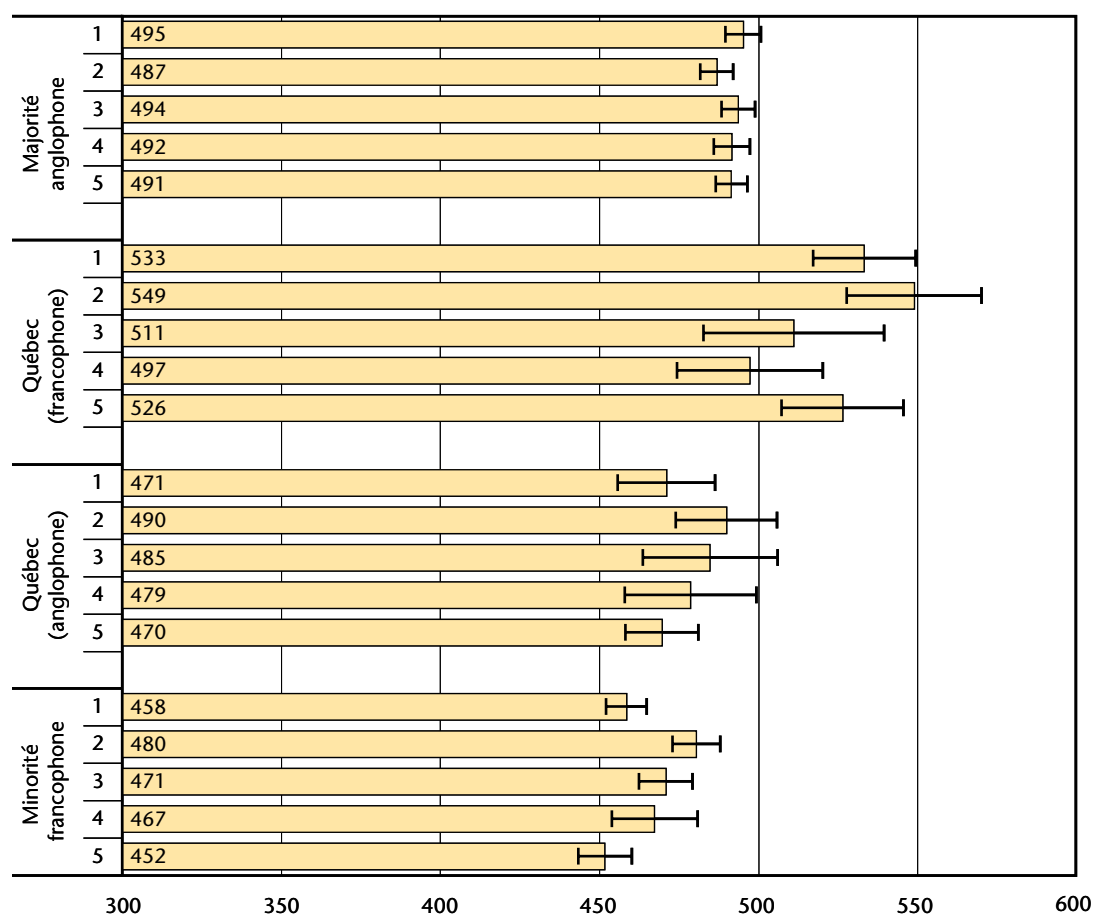


FIGURE 6-26 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies indirectes de lecture selon le groupe linguistique

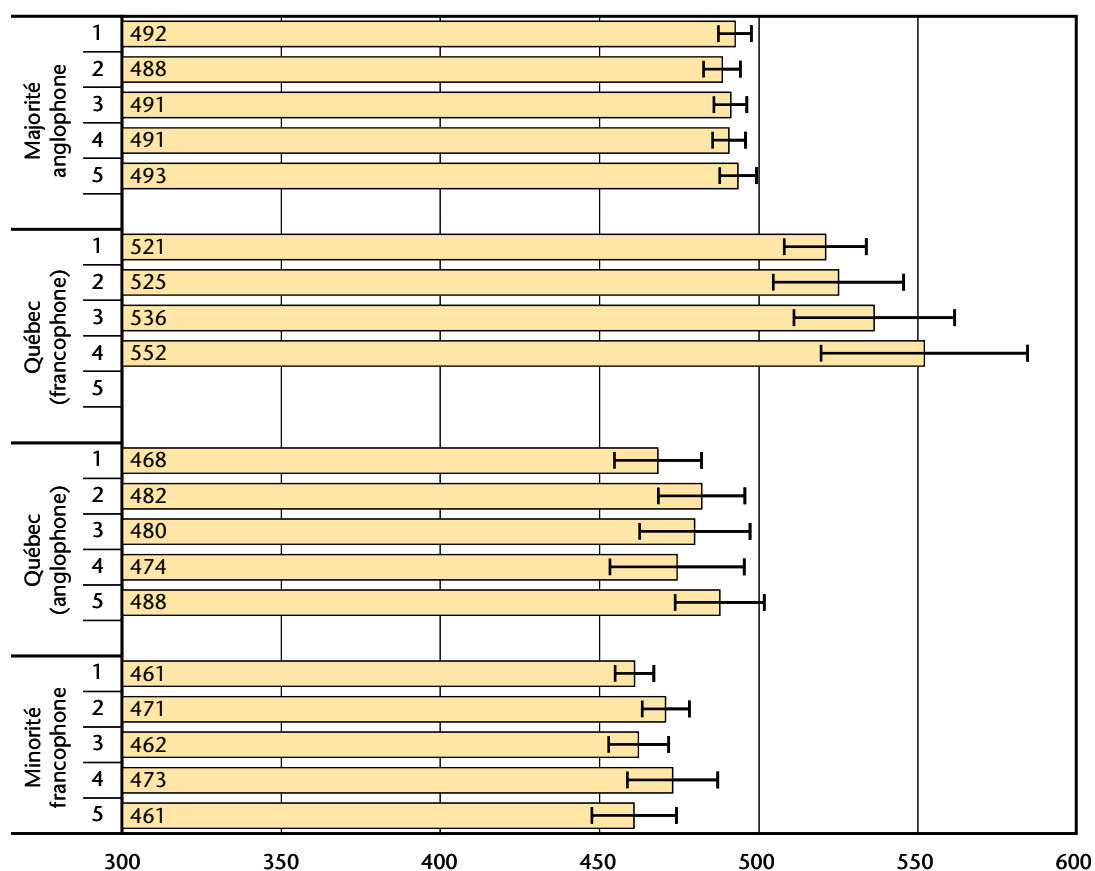
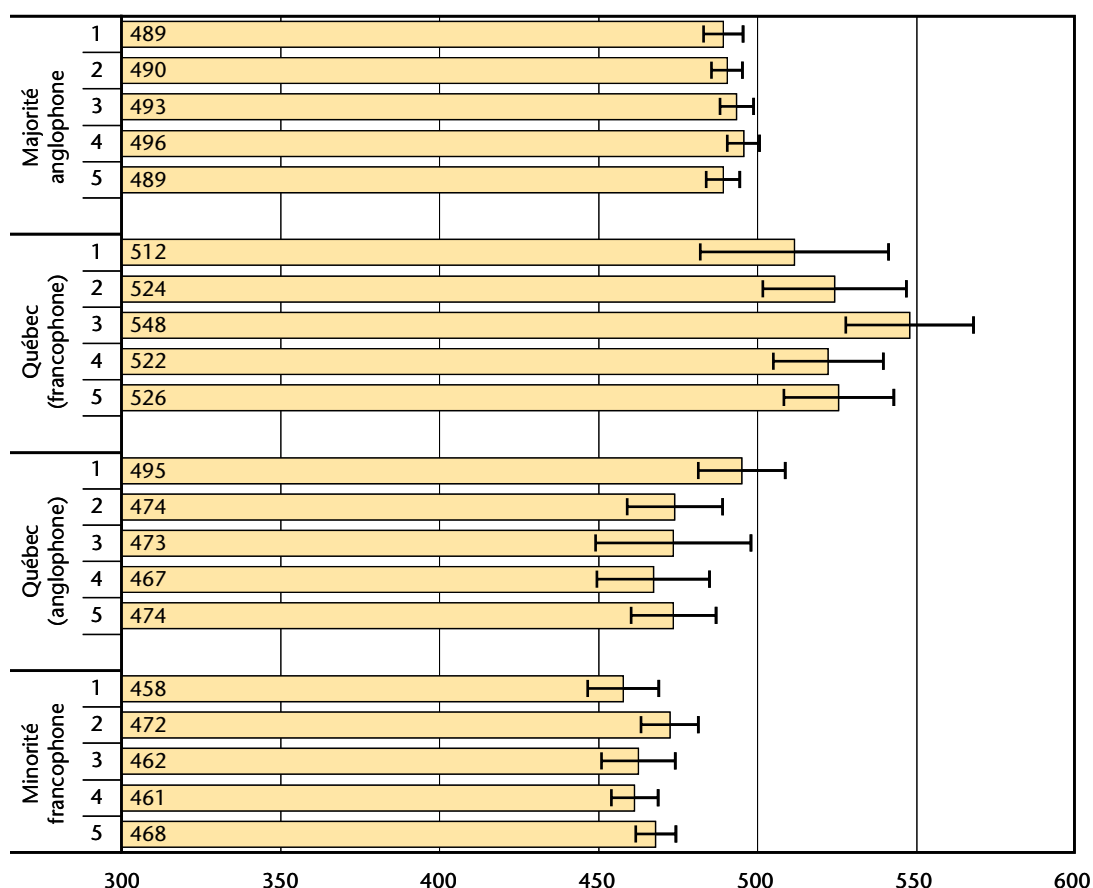


FIGURE 6-27 Score moyen en lecture pour les quintiles d'utilisation des stratégies de lecture silencieuse selon le groupe linguistique

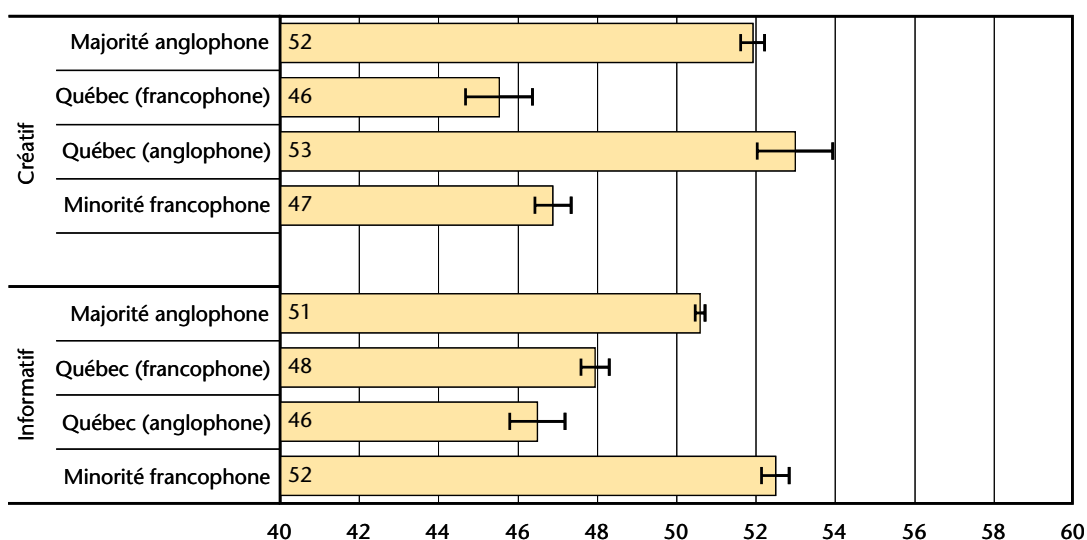


Types de textes lus

Le questionnaire demandait aux enseignants de préciser la fréquence à laquelle ils utilisaient divers types de textes pour la lecture. L'analyse factorielle nous a permis de regrouper les six types de textes en deux facteurs : le premier, appelé « textes informatifs », comprend les types de textes suivants : « procédural », « informatif » et « persuasif »; le second, appelé « textes créatifs », se rapporte également aux textes « persuasifs », mais il englobe aussi les textes « narratifs », « poétiques » et « dramatiques ». La figure 6-28 montre les scores factoriels moyens pour l'utilisation de ces deux types de textes.

Nous notons une différence entre les groupes linguistiques considérés pour l'utilisation des textes créatifs. En effet, les deux groupes francophones utilisent moins ce type de textes que les deux groupes anglophones. Le plus faible niveau d'utilisation des textes informatifs concerne les enseignants du groupe des anglophones du Québec et le niveau le plus élevé, les enseignants des minorités francophones. Les quatre groupes linguistiques présentent des différences statistiquement significatives les uns par rapport aux autres.

FIGURE 6-28 Scores factoriels moyens pour l'utilisation par l'enseignant des deux types de textes selon le groupe linguistique



Les figures 6-29 et 6-30 montrent le lien entre l'utilisation de textes créatifs et l'utilisation de textes informatifs et les scores moyens en lecture. Dans tous les groupes, la fréquence de l'utilisation de textes créatifs a tendance à être liée de façon positive et linéaire (à quelques rares exceptions) au score moyen en lecture (figure 6-29). L'utilisation de textes informatifs, en revanche, n'y est pas liée (figure 6-30).

FIGURE 6-29 Score moyen en lecture pour l'utilisation des textes créatifs par les enseignants selon le groupe linguistique

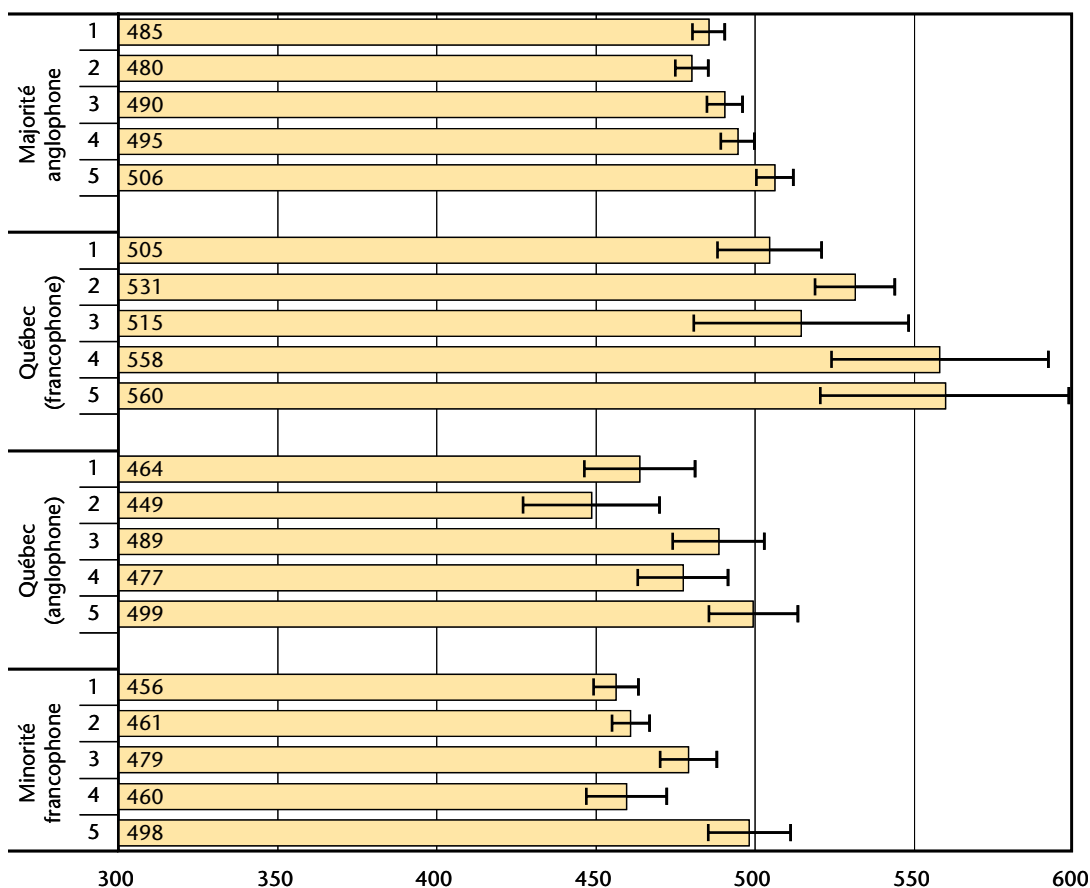
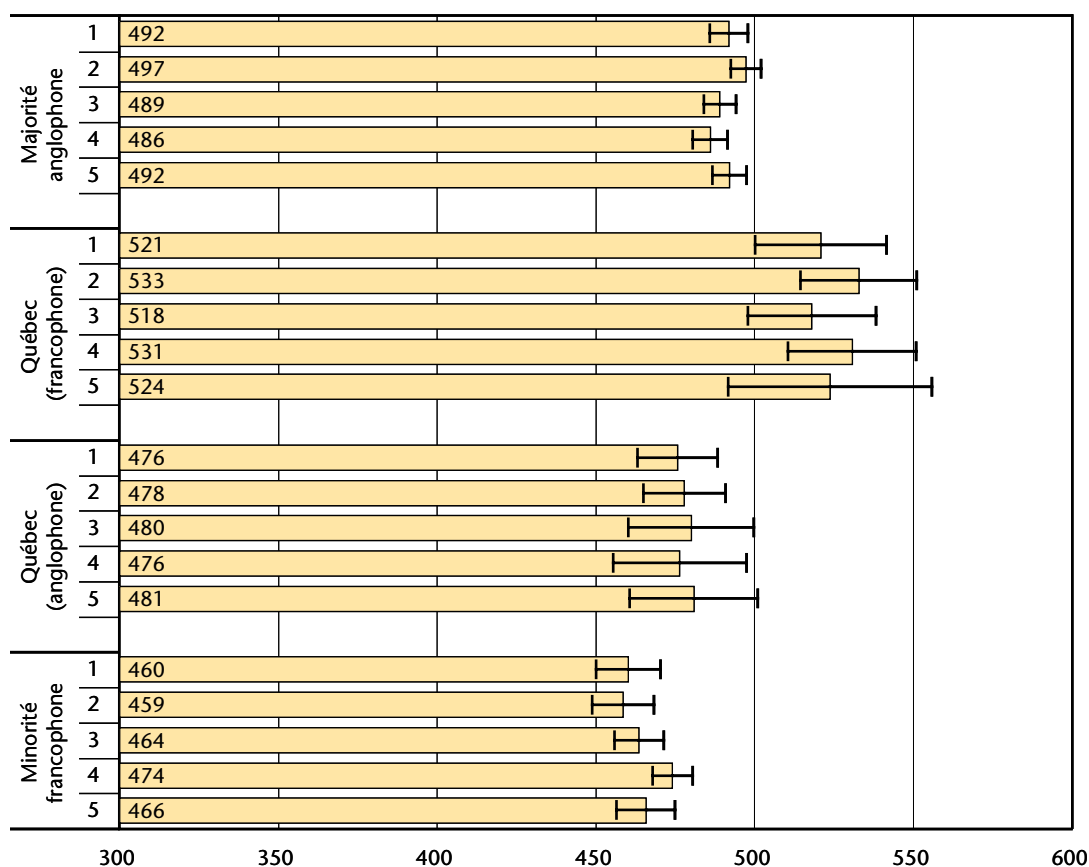


FIGURE 6-30 Score moyen en lecture pour l'utilisation des textes informatifs par les enseignants selon le groupe linguistique

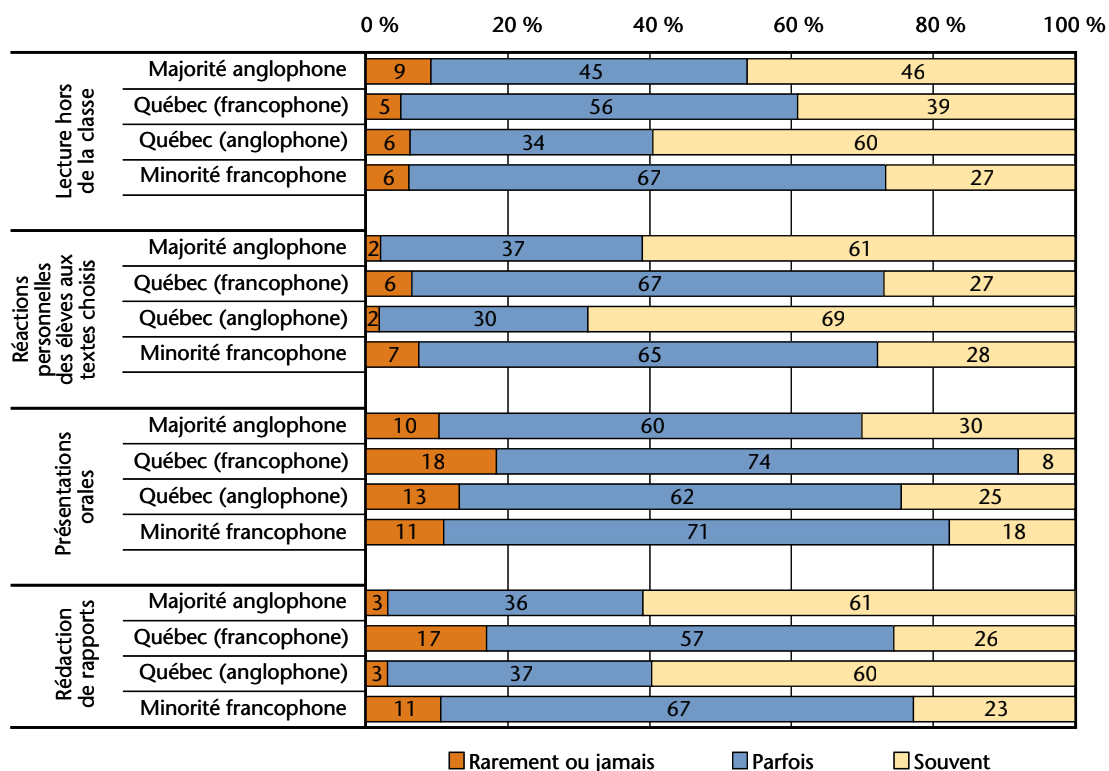


Tâches données par les enseignants

Le questionnaire demandait aux enseignants de préciser la fréquence à laquelle ils confiaient aux élèves certaines tâches liées à la lecture. La figure 6-31 montre quatre types de tâches relatives à la lecture et la fréquence de leur utilisation par les enseignants dans les quatre groupes linguistiques considérés.

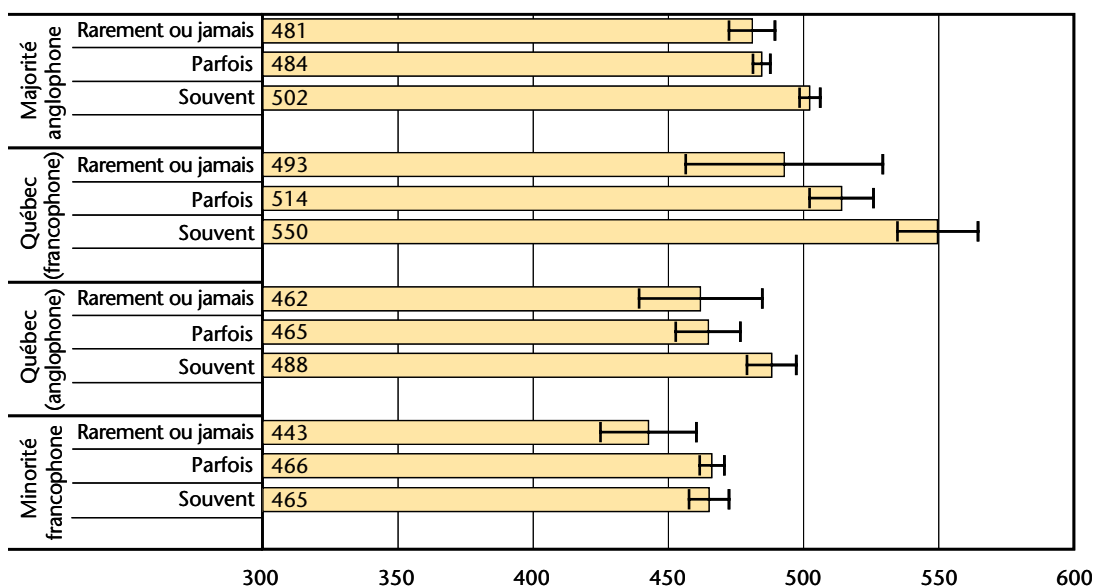
Comme le montre la figure 6-31, ce sont les anglophones du Québec qui ont le pourcentage le plus élevé d'enseignants (60 %) qui donnent souvent des textes à lire en dehors des heures de classe. Pour leur part, les minorités francophones ont le pourcentage le plus faible (27 %). Les deux groupes francophones ont de loin les pourcentages les plus faibles d'enseignants qui demandent aux élèves leurs réactions personnelles à des textes choisis. Par ailleurs, la majorité anglophone et les anglophones du Québec sont les groupes qui ont les pourcentages les plus hauts d'enseignants demandant à leurs élèves de faire des présentations orales. De leur côté, les francophones du Québec ont le pourcentage le plus faible. Enfin, les deux groupes anglophones diffèrent des deux groupes francophones en ce qui concerne le pourcentage d'enseignants demandant aux élèves de rédiger des rapports sur des textes qui leur sont donnés : les groupes francophones utilisent cette stratégie bien moins souvent. Les figures 6-32 à 6-35 montrent le lien entre l'utilisation de ces tâches et les scores moyens en lecture.

FIGURE 6-31 Tâches relatives à la lecture données par les enseignants selon le groupe linguistique



Comme le montre la figure 6-32, on a tendance à observer un lien positif et linéaire entre la lecture en dehors des heures de classe et le score moyen en lecture. Les plus grandes différences concernent les francophones du Québec. Bien que le lien soit positif, il n'y a pas cependant de différence statistiquement significative entre certaines catégories adjacentes de fréquence d'utilisation de la tâche.

FIGURE 6-32 Score moyen en lecture d'après les tâches de lecture en dehors des heures de classe données par les enseignants selon le groupe linguistique



Aucun lien systématique ne se dessine entre la fréquence à laquelle l'enseignant demande aux élèves de réagir personnellement à des textes choisis et leur score moyen en lecture (figure 6-33). L'utilisation des présentations orales, après les tâches de lecture, a tendance à être liée de façon positive au score moyen en lecture pour tous les groupes, sauf celui des minorités francophones (figure 6-34). Toutefois, les seules différences statistiquement significatives concernent les catégories « parfois » et « souvent ». Pour la catégorie « rarement ou jamais », la marge d'erreur a tendance à être grande, en raison du petit nombre d'enseignants qui ont choisi cette catégorie de réponse. Nous observons une orientation semblable pour la rédaction de rapports. Pour tous les groupes, à l'exception des minorités francophones, la fréquence de l'utilisation de cette stratégie a tendance à être liée de façon positive et linéaire au score moyen en lecture, mais les différences ne sont généralement pas statistiquement significatives (figure 6-35).

FIGURE 6-33 Score moyen en lecture d'après les tâches de réaction personnelle à des textes choisis données par les enseignants selon le groupe linguistique

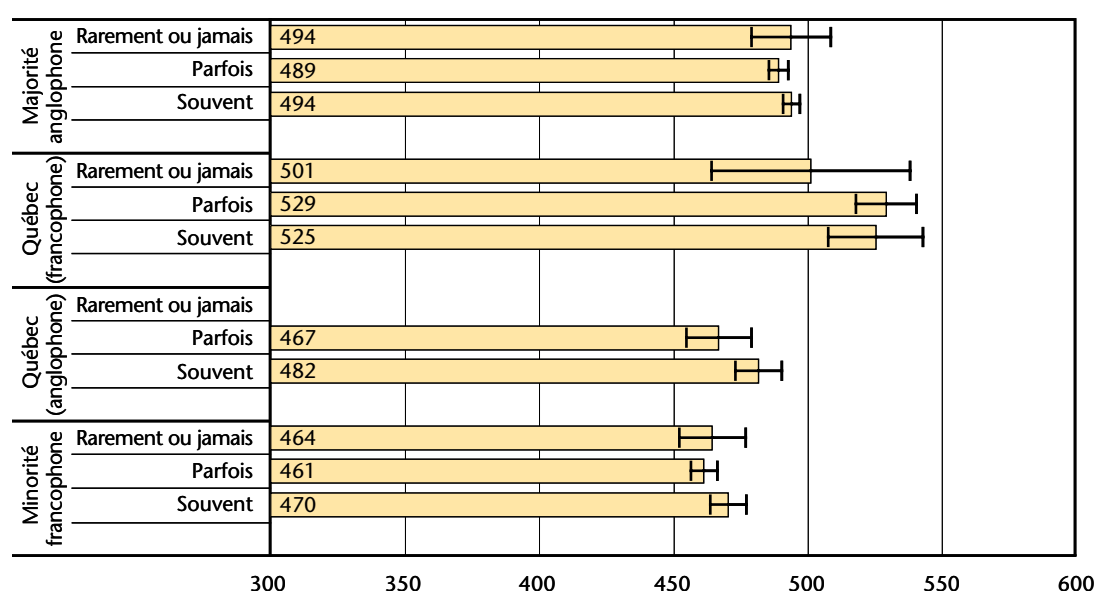


FIGURE 6-34 Score moyen en lecture d'après les tâches de présentations orales données par les enseignants selon le groupe linguistique

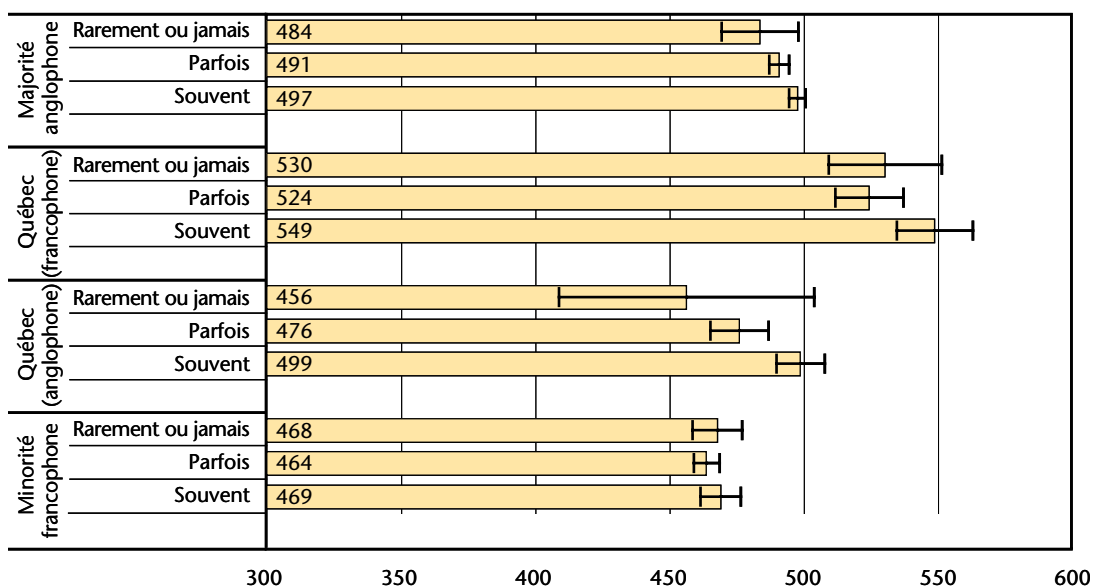
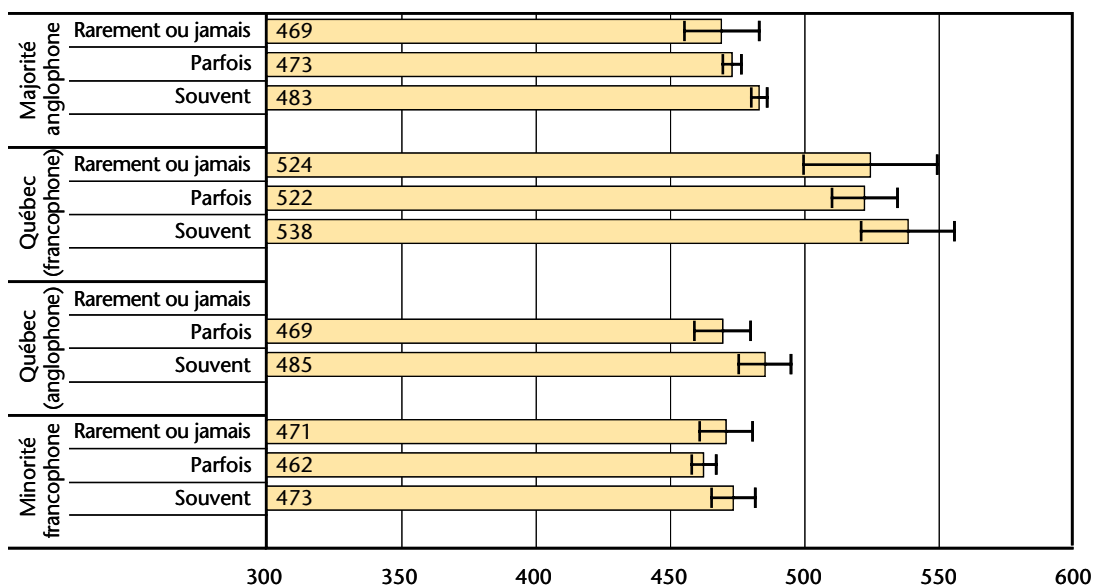


FIGURE 6-35 Score moyen en lecture d'après les tâches de rédaction de rapports selon le groupe linguistique



Adaptation à la diversité

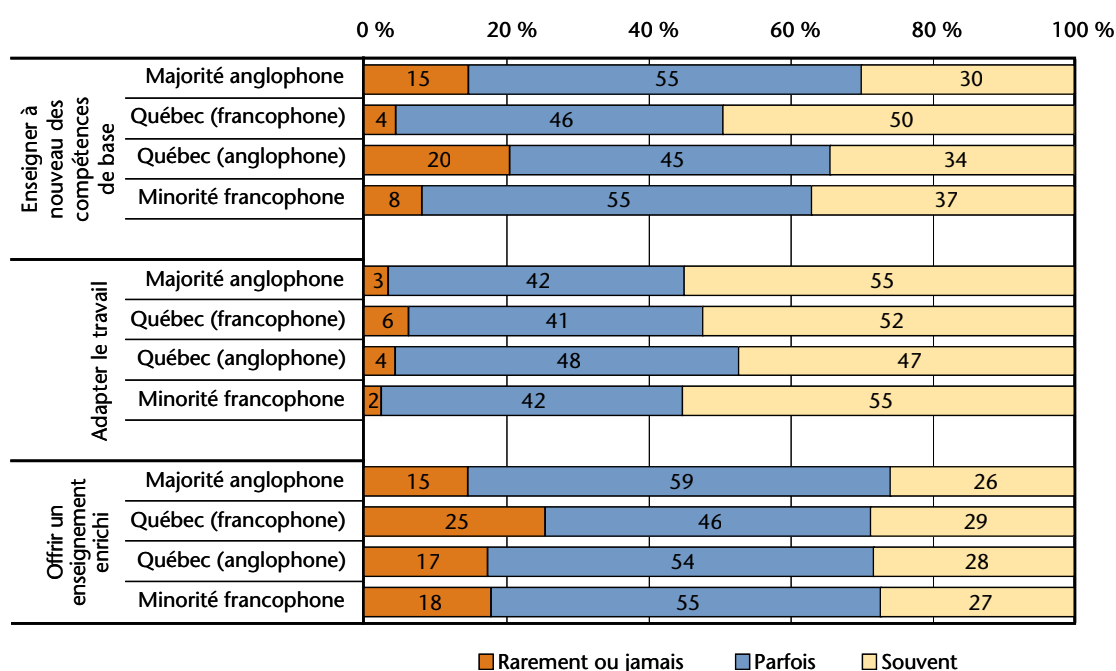
Les publications sur les différences entre individus dans l'apprentissage scolaire encouragent généralement l'adaptation à la diversité des apprenants. Dans le questionnaire qui leur était soumis, les enseignants devaient préciser la fréquence de l'adaptation à la diversité des apprenants :

- en enseignant à nouveau les compétences de base en lecture qui auraient dû être apprises à un niveau scolaire précédent;
- en adaptant le travail en classe en fonction des styles de lecture différents; et
- en offrant un enseignement enrichi aux élèves qui maîtrisent bien la lecture.

Les résultats pour ces trois approches liées à l'adaptation à la diversité des élèves sont présentés à la figure 6-36.

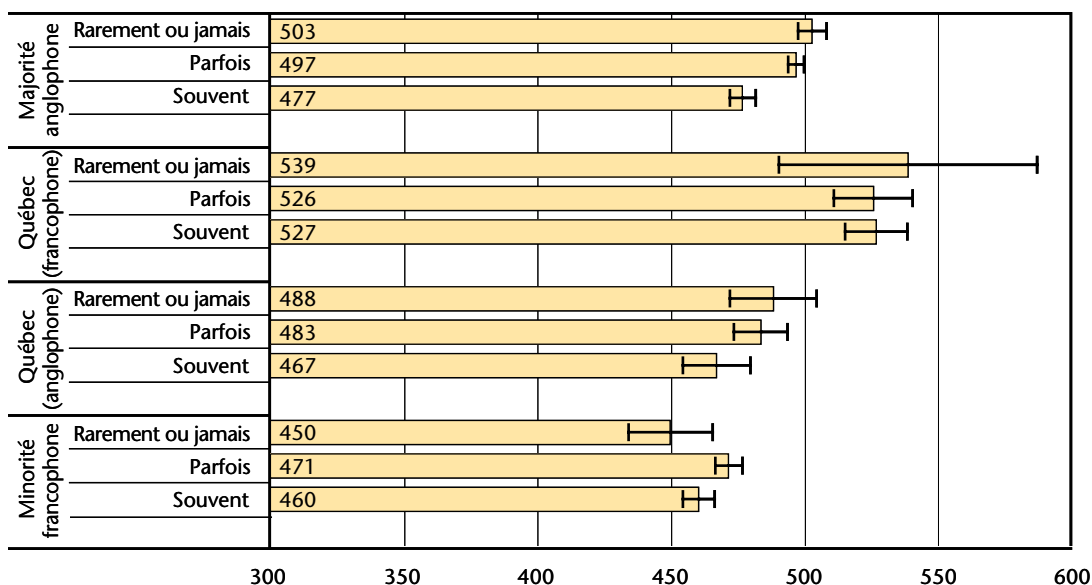
C'est le groupe des francophones du Québec qui a le pourcentage le plus élevé d'enseignants disant qu'ils enseignent souvent à nouveau les compétences de base aux élèves qui sont des lecteurs moins compétents. Pour leur part, les anglophones du Québec ont le pourcentage le plus faible d'enseignants disant qu'ils adaptent souvent le travail en classe aux styles de lecture des élèves, mais, dans l'ensemble, les différences entre les groupes linguistiques considérés pour l'utilisation de cette stratégie ne sont pas importantes. Enfin, les francophones du Québec ont le pourcentage le plus haut d'enseignants qui n'offrent que rarement ou jamais des activités enrichies aux lecteurs avancés; là encore, cependant, les différences globales entre les groupes sont faibles. Les figures 6-37, 6-38 et 6-39 présentent le lien entre l'utilisation de ces stratégies d'adaptation à la diversité des élèves et leurs scores moyens en lecture.

FIGURE 6-36 Adaptation par les enseignants à la diversité des élèves selon le groupe linguistique



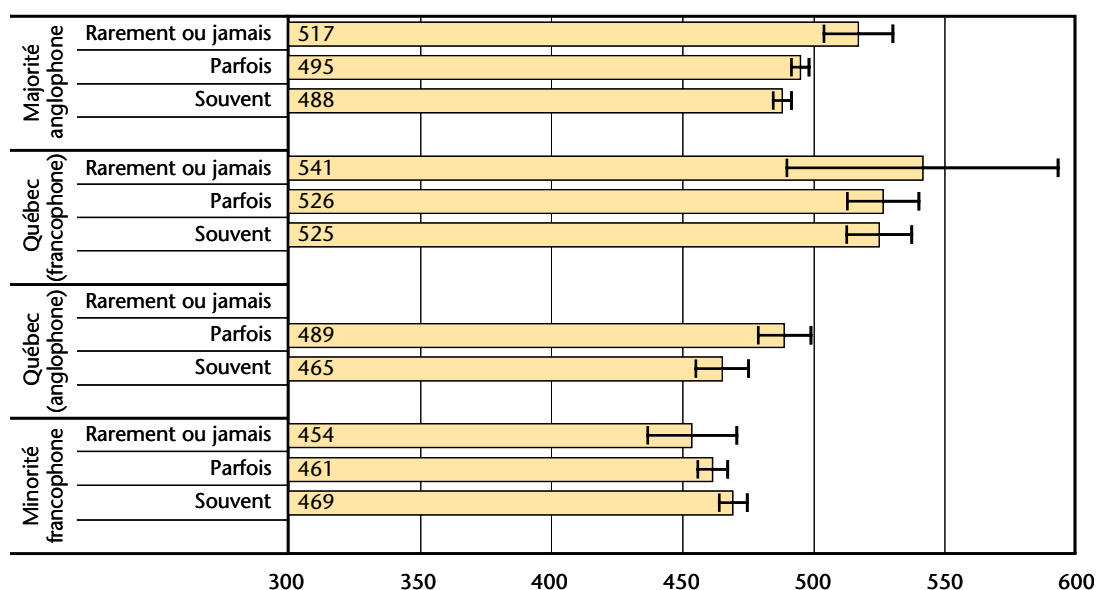
L'emploi de la stratégie consistant à enseigner à nouveau les compétences de base en lecture a tendance à être lié de façon linéaire et négative au score moyen en lecture pour les deux groupes anglophones, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives pour les anglophones du Québec. En ce qui concerne les minorités francophones, ce sont les élèves des enseignants qui utilisent « parfois » cette stratégie qui ont tendance à avoir le score moyen en lecture le plus élevé. Nous n'observons aucune différence statistiquement significative pour les francophones du Québec (figure 6-37).

FIGURE 6-37 **Adaptation par l'enseignant en enseignant à nouveau les compétences de base selon le groupe linguistique**



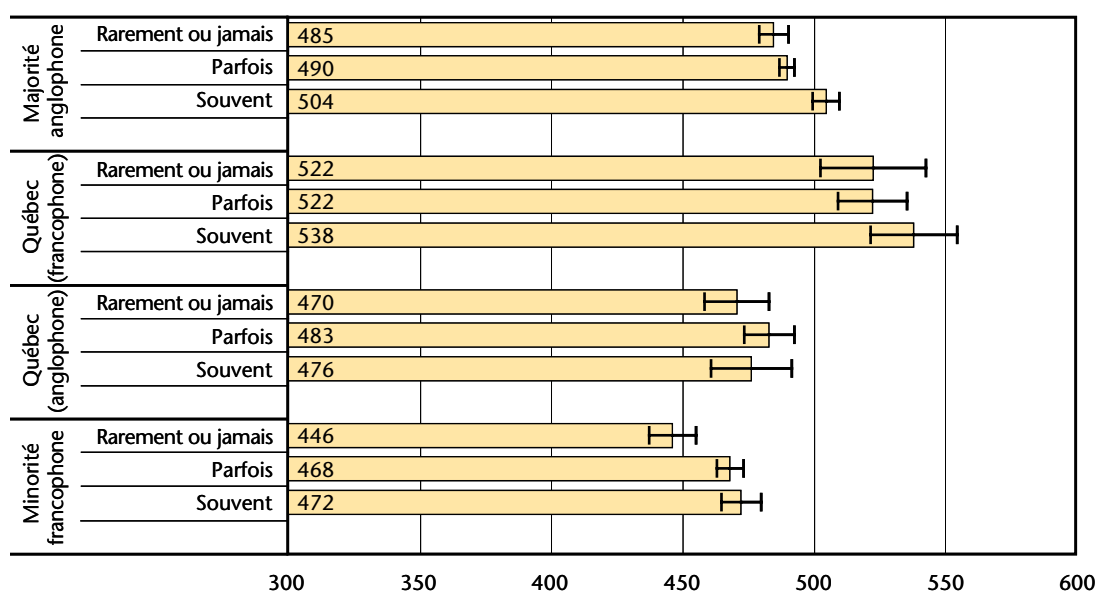
Les enseignants qui adaptent souvent le travail en classe en fonction de la diversité des élèves ont tendance à avoir les élèves dont le score moyen en lecture est le plus faible dans les deux groupes anglophones, mais nous observons le phénomène inverse chez les minorités francophones. Les différences sont cependant faibles et ne sont pas statistiquement significatives. Il n'existe aucune différence statistiquement significative chez les francophones du Québec (figure 6-38).

FIGURE 6-38 Adaptation par l'enseignant en ajustant le travail en classe selon le groupe linguistique



Pour l'enseignement enrichi, l'effet est linéaire mais modeste pour la majorité anglophone. Dans le cas des minorités francophones, les élèves des enseignants qui utilisent « parfois » ou « souvent » un enseignement enrichi pour les élèves d'un niveau avancé ont des scores plus hauts que les élèves des enseignants qui ne l'utilisent que « rarement ou jamais ». Pour les deux groupes linguistiques du Québec, les différences entre les catégories de réponses ne sont pas statistiquement significatives (figure 6-39).

FIGURE 6-39 Adaptation par l'enseignant en offrant un enseignement enrichi selon le groupe linguistique



Globalement, il est difficile d'évaluer l'impact des stratégies d'adaptation à la diversité des élèves, parce qu'il est ardu de faire la distinction entre les enseignants qui adaptent vraiment leurs stratégies d'enseignement aux différences entre apprenants pour améliorer le rendement en lecture et les enseignants qui y ont recours principalement en raison de la composition de la classe, c'est-à-dire de la présence de lecteurs compétents et d'autres qui le sont moins. À titre d'exemple, dans certains cas, il est possible que les enseignants qui ont le plus d'élèves d'un niveau avancé utilisent le plus souvent un enseignement enrichi et que les enseignants qui ont la plus grande proportion d'élèves qui sont moins compétents en lecture aient le plus souvent à enseigner à nouveau les compétences de base. Autrement dit, les liens statistiques que montrent les figures peuvent découler tout autant de la composition de la classe que des stratégies d'adaptation à la diversité des élèves.

Ressources pédagogiques et devoirs selon les élèves

Le questionnaire destiné aux élèves comportait également des questions concernant leur utilisation des documents à lire dans la salle de classe et les types de devoirs. L'analyse factorielle nous a permis de distinguer quatre facteurs. Le premier s'intitule « utilisation des médias ». Il concerne l'utilisation de différents médias pour des activités de lecture (magazines et journaux, documents sur Internet, encyclopédies, enregistrements vidéo, etc.). Le deuxième facteur se nomme « utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque ». Le troisième facteur, appelé « utilisation des ressources en salle de classe », fait référence à l'utilisation des manuels et des cahiers qui sont normalement à la disposition des élèves dans la salle de classe. Le quatrième facteur, intitulé « utilisation de projets et travaux en groupe », fait intervenir soit le travail en groupe dans la salle de classe, soit les projets individuels ou collectifs qui exigent un travail en dehors de la salle de classe. Les figures 6-40 à 6-43 présentent les résultats obtenus.

La figure 6-40 permet de constater que ce sont les élèves francophones du Québec qui ont le score factoriel moyen le plus faible pour l'utilisation des médias. Comme le montre la figure 6-41, les œuvres littéraires et les ouvrages de la bibliothèque sont moins souvent utilisés par les étudiants des groupes francophones du Québec, francophones de l'Ontario et francophones du Nouveau-Brunswick. Ce sont les élèves francophones du Québec qui disent le plus souvent faire utilisation des ressources en salle de classe, tandis que ce sont les élèves anglophones du Québec, francophones du Nouveau-Brunswick et des petites minorités francophones qui disent le moins souvent faire utilisation de ces ressources (figure 6-42). Il y a peu de variations entre les groupes pour l'utilisation de projets et travaux en groupe, comme le montre la figure 6-43. Les figures 6-44 à 6-47 illustrent les liens entre ces quatre types de tâches et le score moyen en lecture.

FIGURE 6-40 Scores factoriels moyens pour l'utilisation des médias selon le groupe linguistique

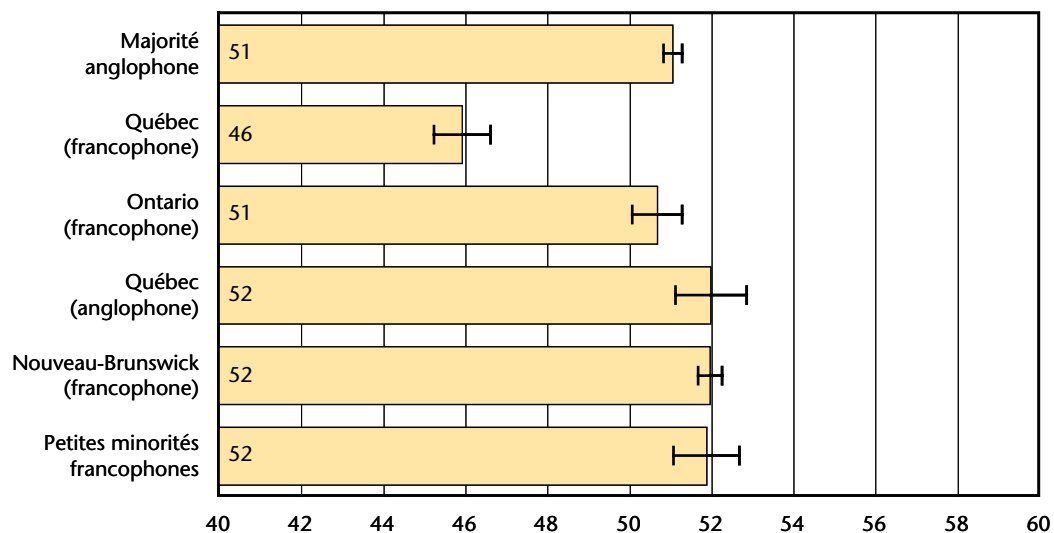


FIGURE 6-41 Scores factoriels moyens pour l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque selon le groupe linguistique

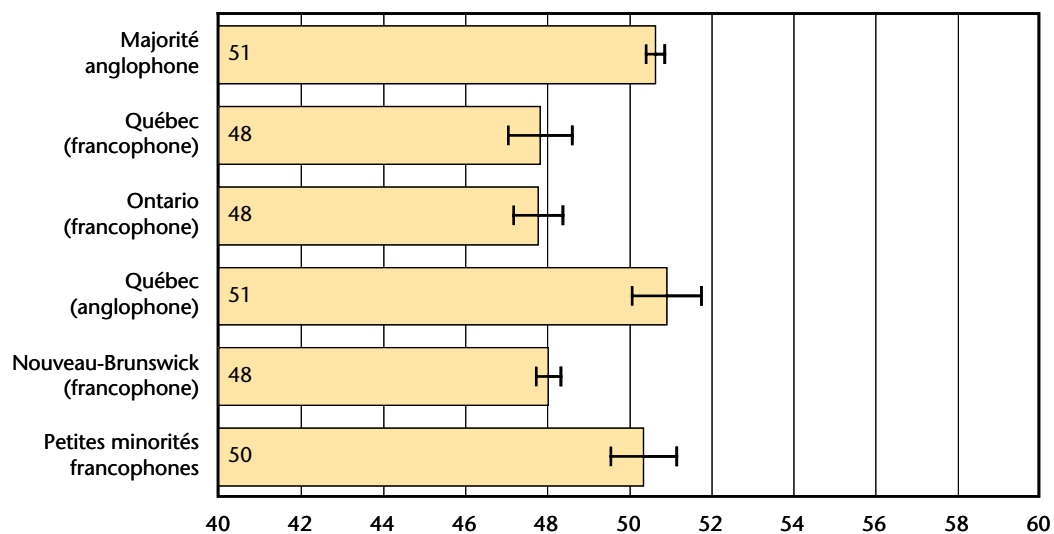


FIGURE 6-42 Scores factoriels moyens pour l'utilisation des ressources en salle de classe selon le groupe linguistique

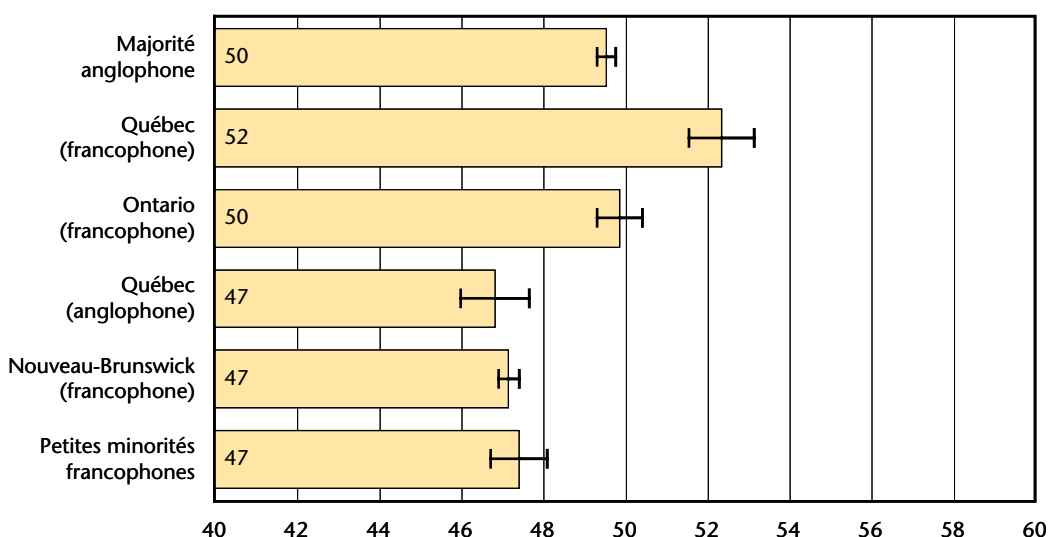
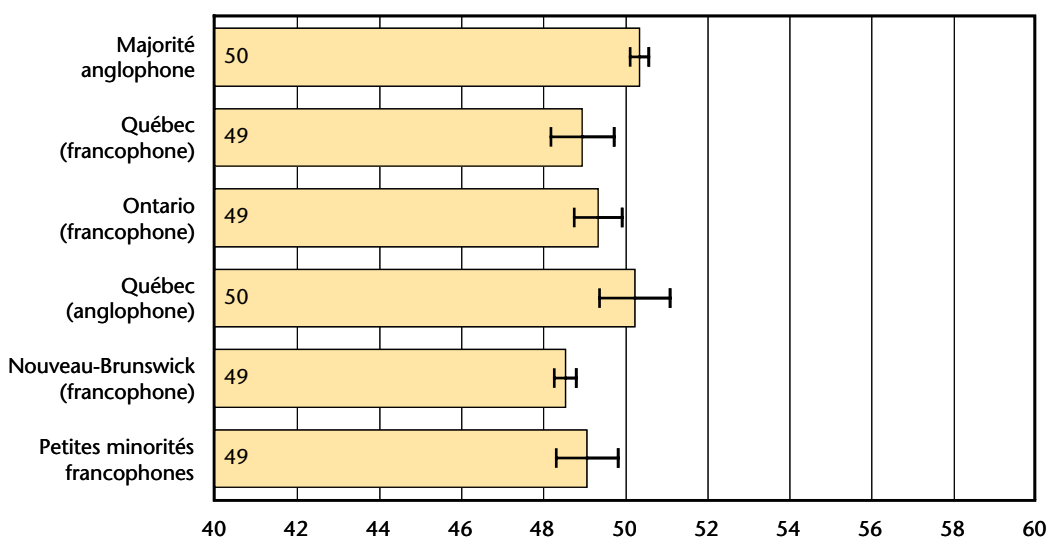


FIGURE 6-43 Scores factoriels moyens pour l'utilisation de projets et travaux en groupe selon le groupe linguistique



La lecture par l'entremise de l'utilisation des médias a tendance à être liée de façon linéaire et négative au score moyen en lecture pour tous les groupes linguistiques considérés, comme le montre la figure 6-44. L'effet est également relativement fort. Cependant, nous ne savons pas si cet effet est dû à la stratégie en tant que telle — et à quel degré — ou si les enseignants qui ont une forte proportion d'élèves moins compétents en lecture ont tendance à utiliser ces ressources plus souvent. Par opposition, l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque a tendance (à quelques exceptions près, pour certains quintiles) à être liée de façon linéaire et positive au score moyen en lecture, même si les différences ne sont pas statistiquement significatives (figure 6-45).

FIGURE 6-44 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation des médias selon le groupe linguistique

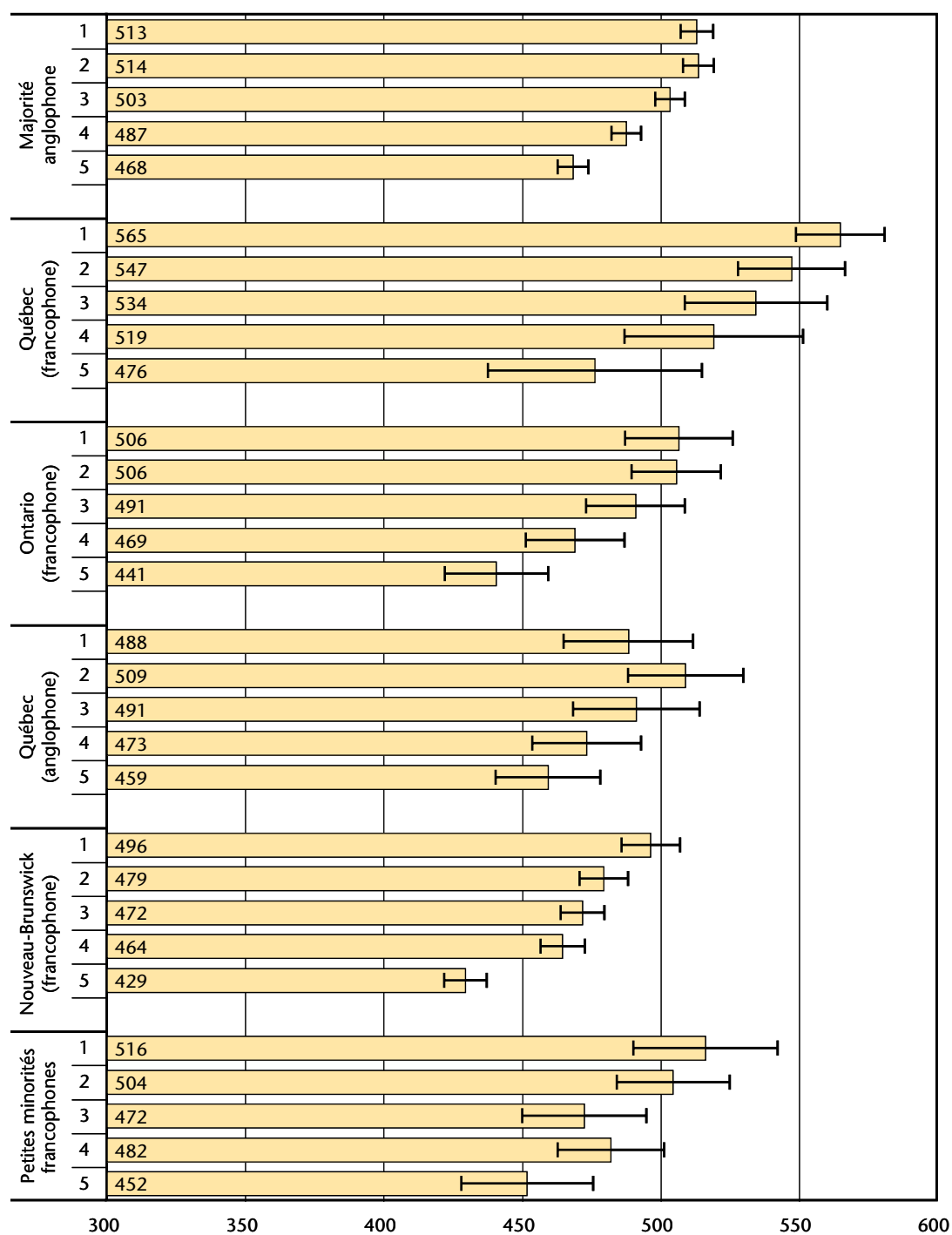
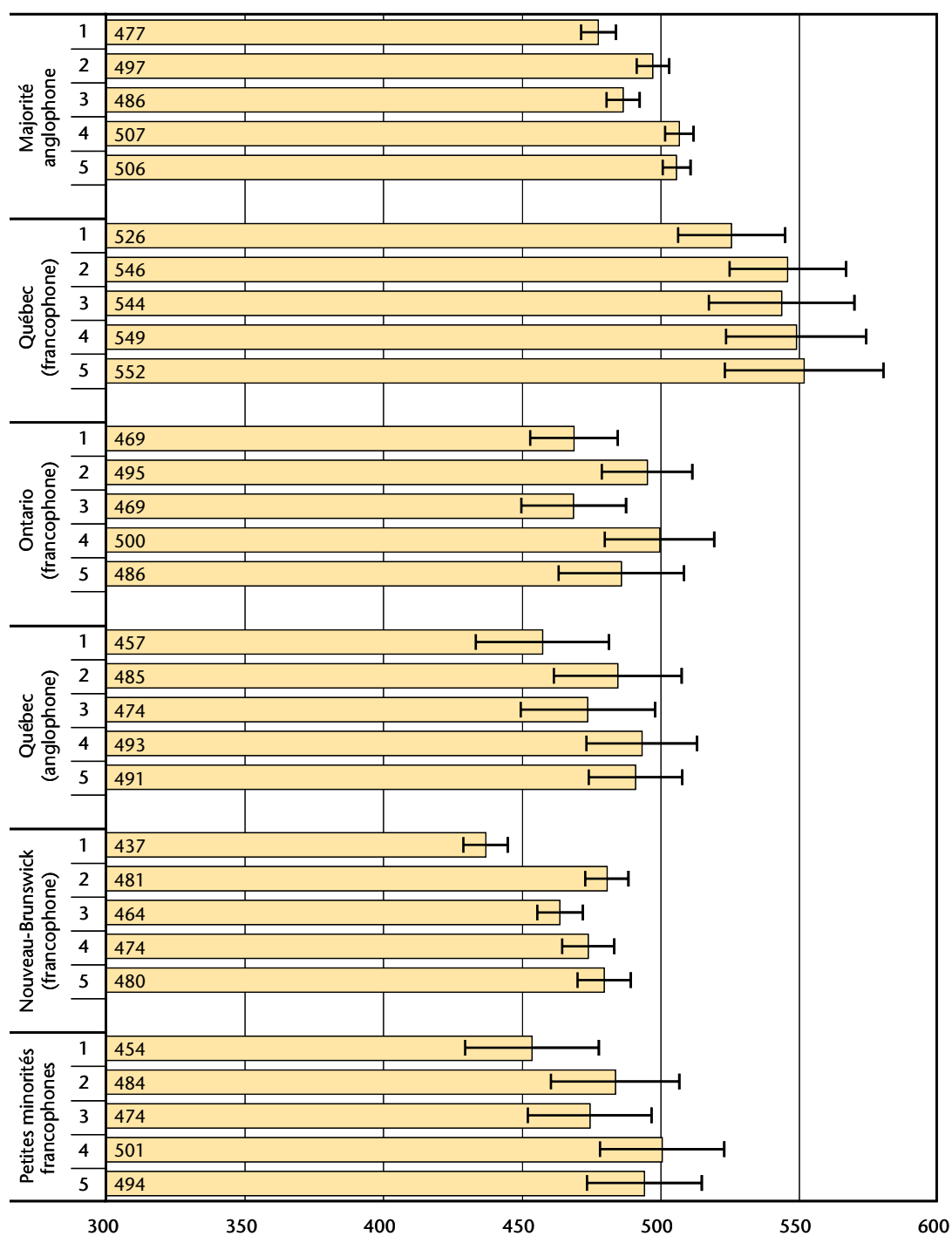


FIGURE 6-45 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque selon le groupe linguistique



La lecture dans les manuels scolaires a tendance à être liée de façon positive au score moyen en lecture pour les quatre groupes francophones, mais pas pour les deux groupes anglophones. La tendance est plus nettement linéaire pour les francophones du Québec et les francophones du Nouveau-Brunswick que pour les autres francophones, pour qui l'effet semble s'estomper après les deux premiers quintiles (figure 6-46). Enfin, comme le montre la figure 6-47, la fréquence de l'utilisation de projets ou de travaux en groupe n'a pas d'impact systématique sur le score moyen en lecture.

FIGURE 6-46 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation des ressources en salle de classe selon le groupe linguistique

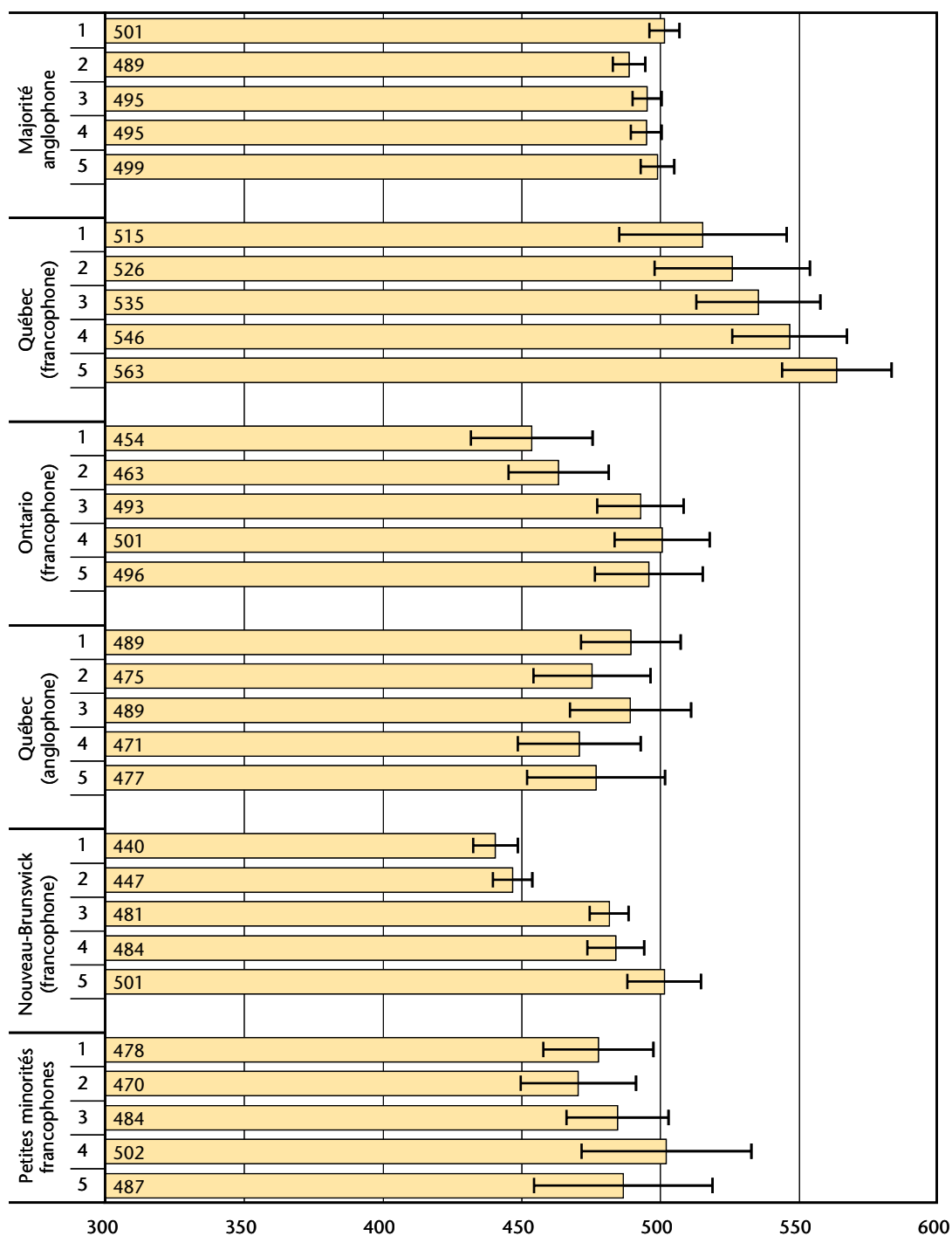
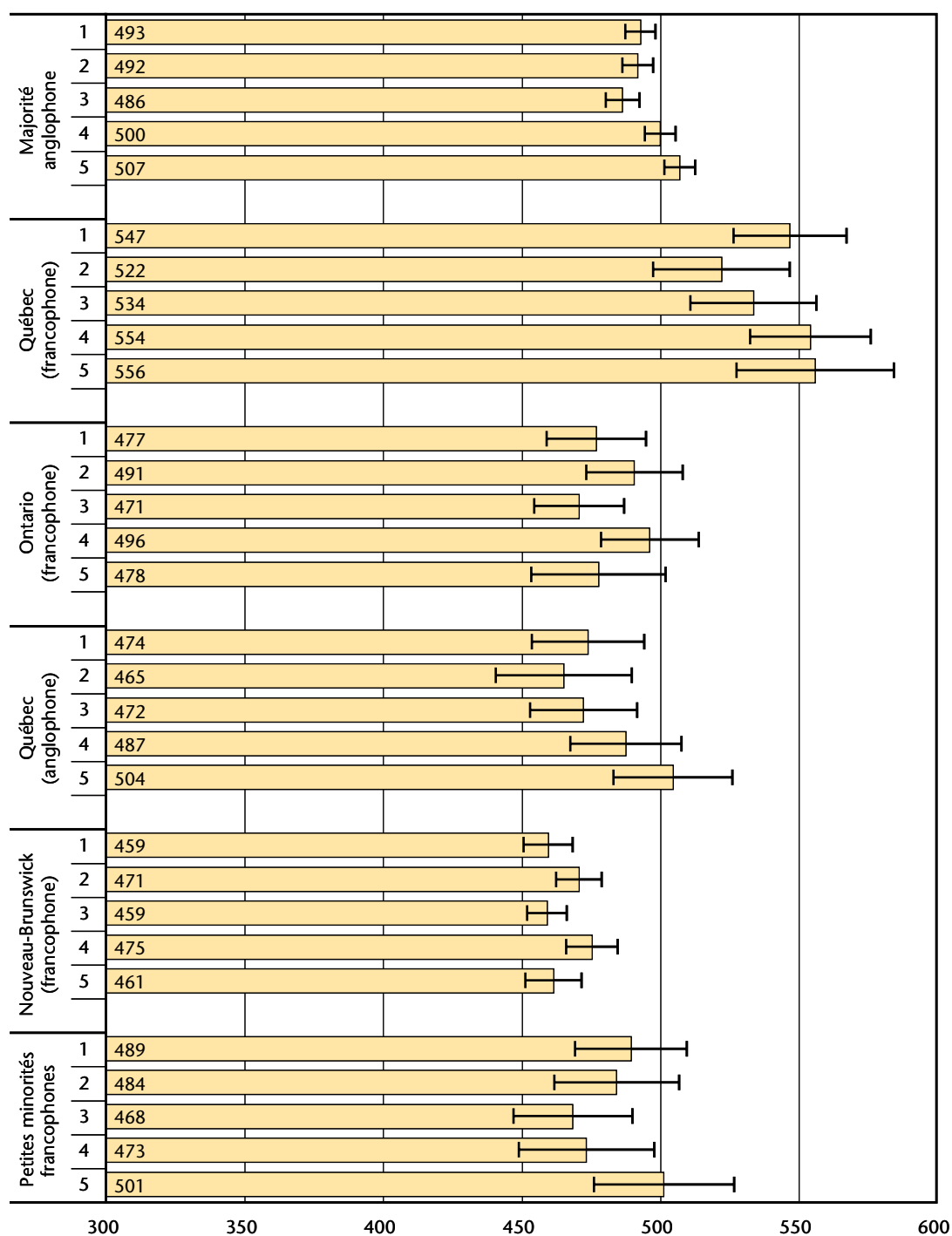


FIGURE 6-47 Score moyen en lecture pour les quintiles de l'utilisation de projets selon le groupe linguistique

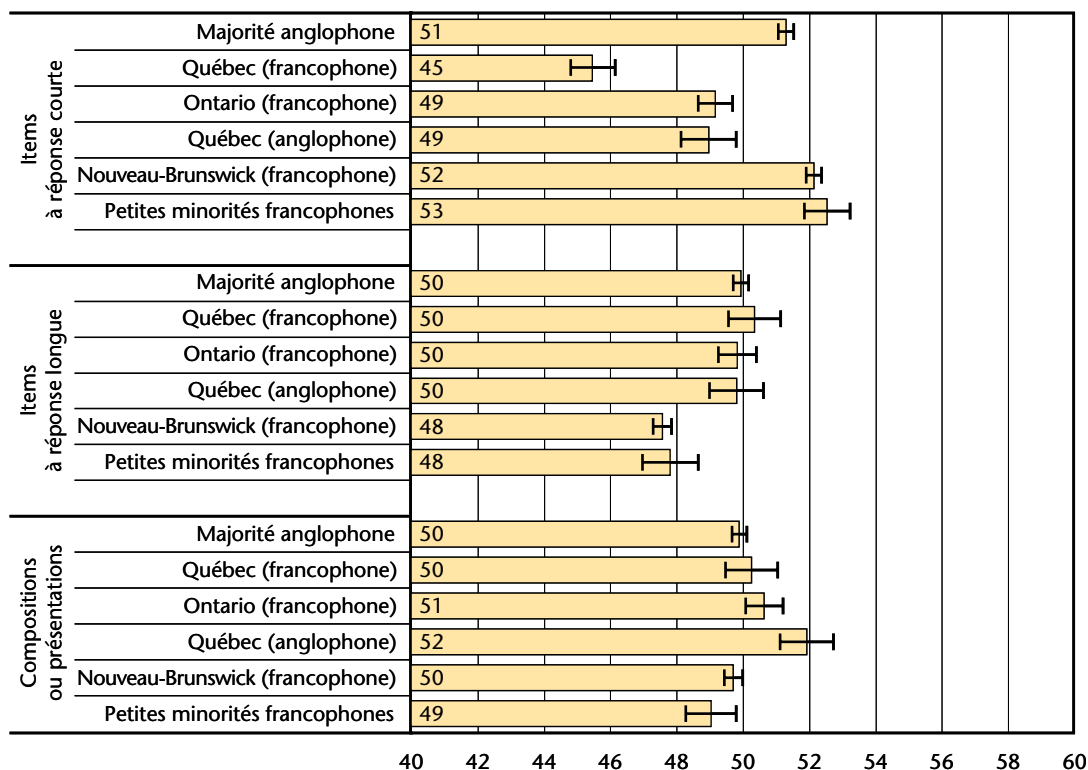


Évaluation

Les méthodes d'évaluation font-elles aussi partie du processus d'enseignement. Les questionnaires destinés aux enseignants et aux élèves comportaient des questions semblables concernant les types de méthodes d'évaluation utilisés. Les réponses des élèves au sujet des formes de tests qu'ils avaient subies ont fait l'objet d'une analyse factorielle, qui nous a permis de dégager trois facteurs. Le premier, intitulé « items à réponse courte », regroupe les réponses « questions vrai/faux », « questions de correspondance », « questions à choix multiples » et « phrases à compléter ». Le deuxième facteur, nommé « item à réponse longue », réunit les réponses aux « questions à réponse courte (une phrase ou deux) » et « questions à réponse longue (un paragraphe ou plus) ». Le troisième facteur concerne l'utilisation des compositions (une page ou plus) et l'utilisation de présentations, de discours et d'autres types de performance. Les scores factoriels moyens pour ces trois types de méthodes d'évaluation, tels qu'ils ont été perçus par les élèves, sont présentés à la figure 6-48.

Ce sont les élèves francophones du Québec qui disent utiliser le moins souvent les évaluations à items à réponse courte. Pour leur part, les élèves des petites minorités francophones et du groupe des francophones du Nouveau-Brunswick disent avoir recours le plus souvent à ces évaluations. Ces deux derniers groupes sont aussi ceux qui utilisent le moins souvent les évaluations à items à réponse longue. Enfin, ce sont les anglophones du Québec qui disent se servir le plus souvent des compositions et des présentations. Les figures 6-49, 6-50 et 6-51 illustrent les liens avec le score moyen en lecture.

FIGURE 6-48 Scores factoriels moyens pour les méthodes d'évaluation d'après les élèves selon le groupe linguistique



L'utilisation d'évaluations à items à réponse courte a tendance à être liée de façon linéaire et négative au score moyen en lecture, comme le montre la figure 6-49, bien qu'il y ait des chevauchements entre certains groupes de quintiles. Nous observons la tendance inverse pour l'utilisation des évaluations à items à réponse longue (figure 6-50). L'utilisation des compositions et des présentations est liée de façon modeste et linéaire au score moyen en lecture dans le cas de la majorité anglophone; mais en ce qui a trait aux autres groupes linguistiques, nous ne constatons aucun effet systématique (figure 6-51).

FIGURE 6-49 Score moyen en lecture d'après l'utilisation des évaluations à items à réponse courte indiquée par les élèves selon le groupe linguistique

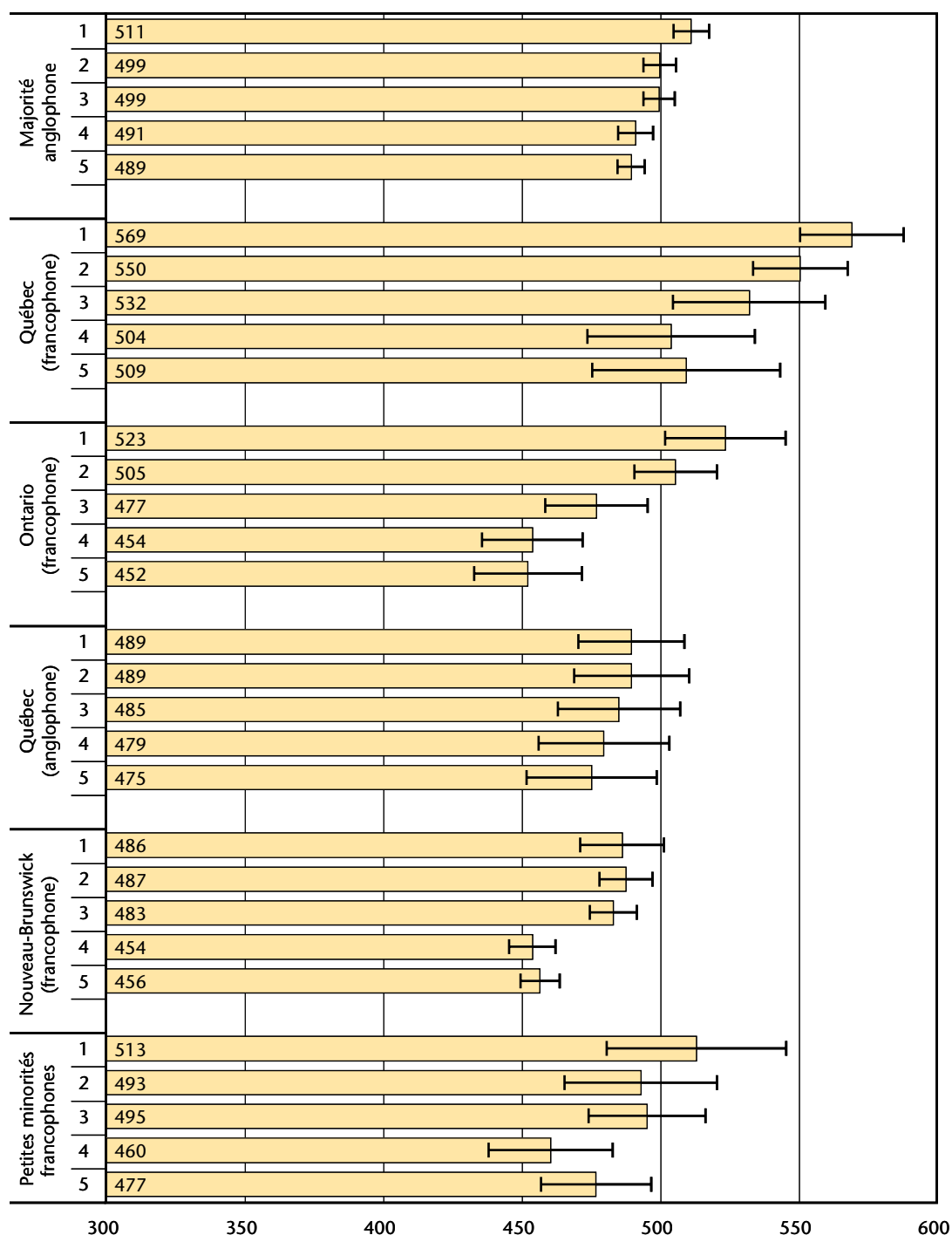


FIGURE 6-50 Score moyen en lecture d'après l'utilisation des évaluations à items à réponse longue indiquée par les élèves selon le groupe linguistique

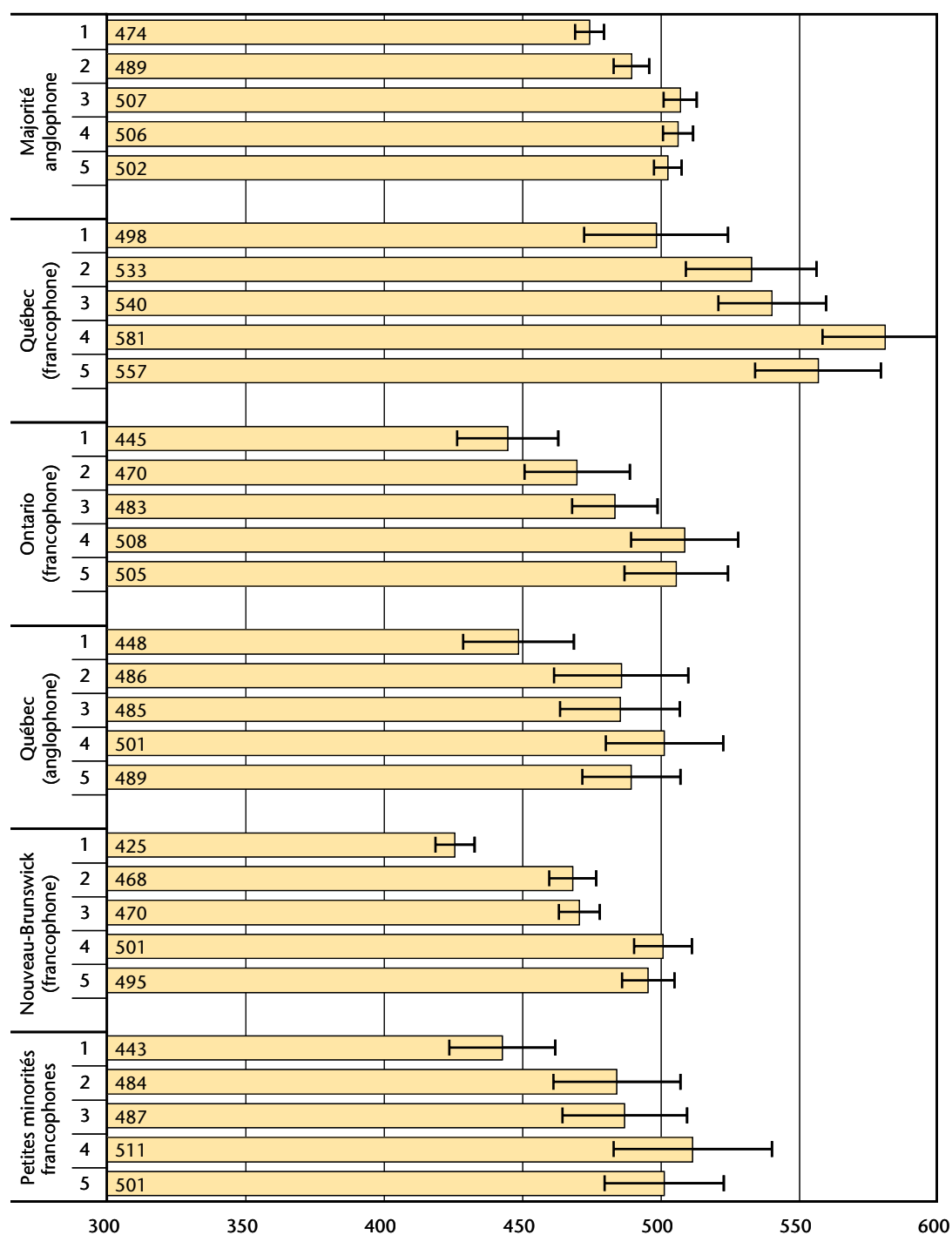
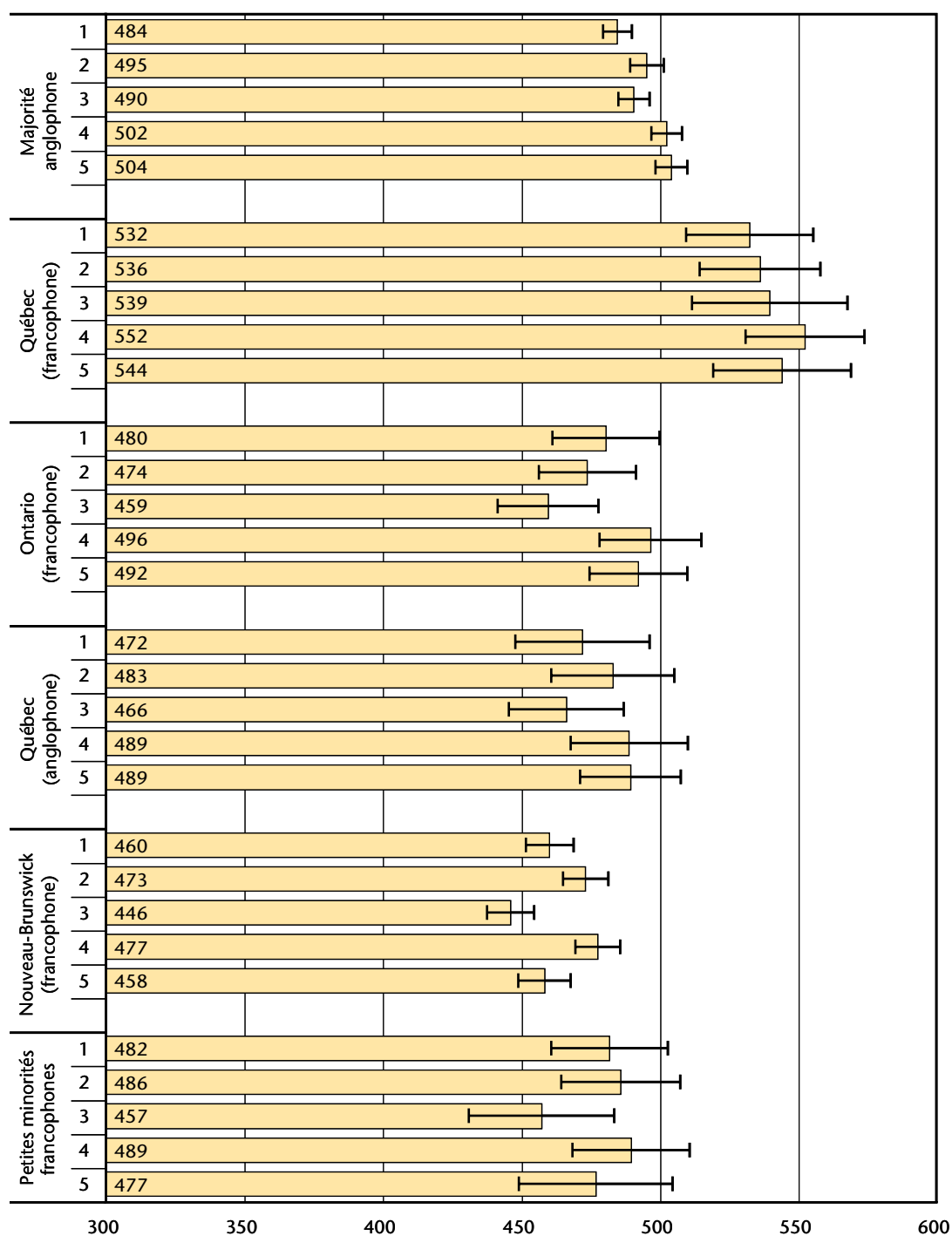
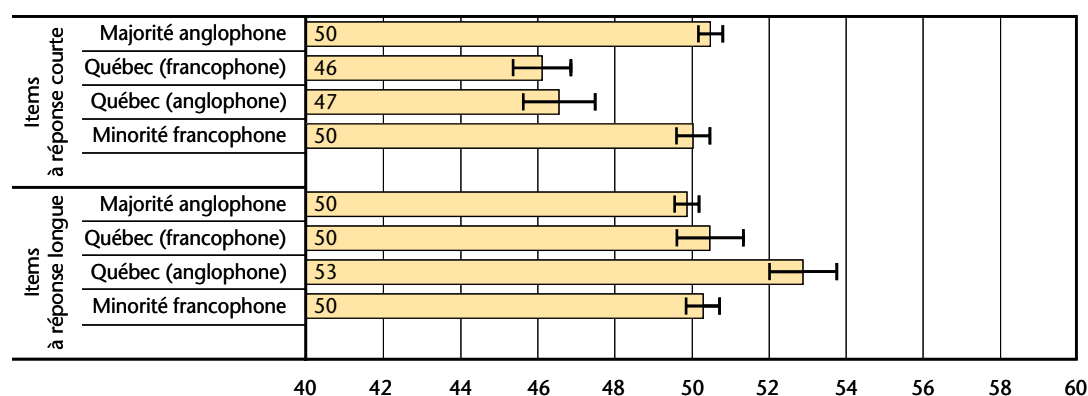


FIGURE 6-51 Score moyen en lecture selon l'utilisation des compositions et des présentations indiquée par les élèves et selon le groupe linguistique



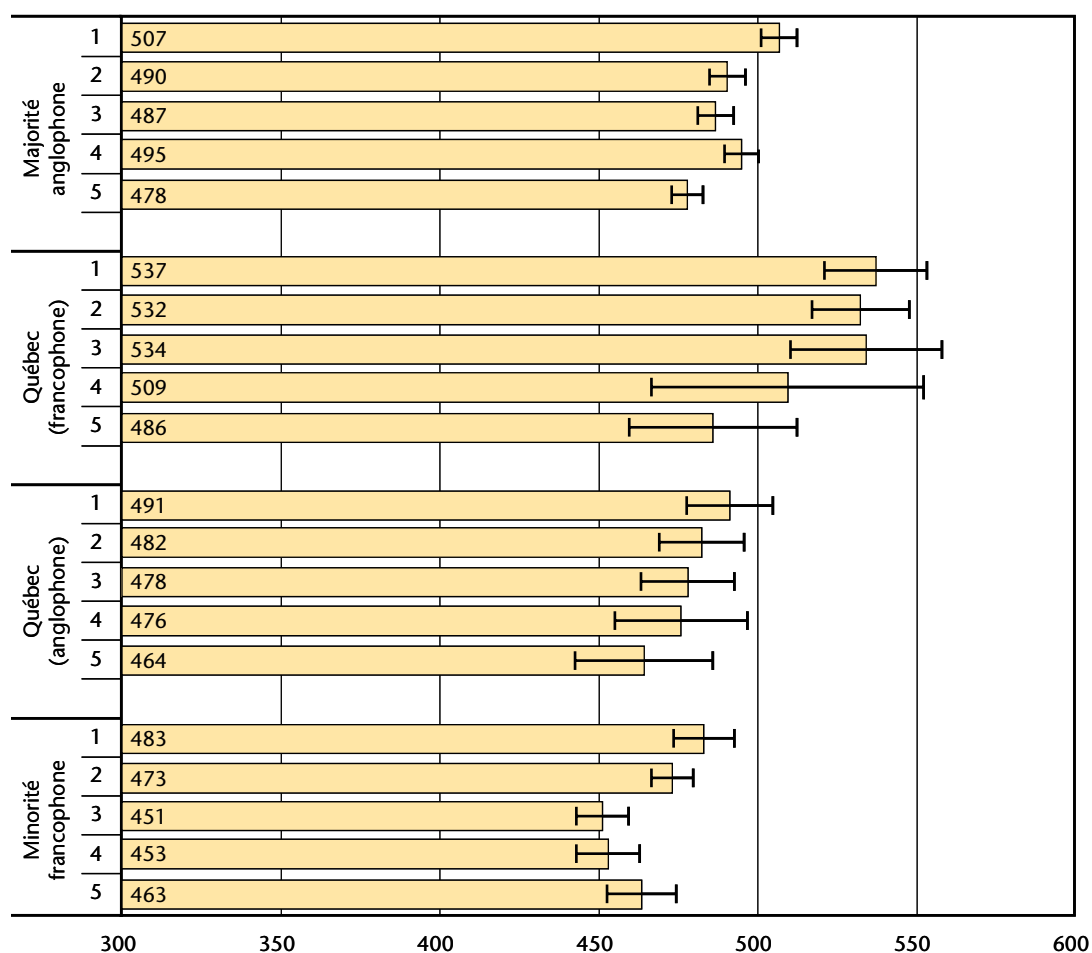
Les enseignants ont répondu à un ensemble analogue de questions. L'analyse factorielle de leurs réponses ne fait ressortir que deux facteurs : « items à réponse courte » et « items à réponse longue ». L'utilisation des compositions et des présentations est calquée sur le facteur « items à réponse longue », tandis que l'utilisation des questions à réponse courte (une phrase ou deux) l'est au même degré sur les deux facteurs. La figure 6-52 présente les scores factoriels moyens pour l'utilisation par les enseignants de ces deux stratégies d'évaluation. Les enseignants des deux groupes du Québec disent utiliser les évaluations à items à réponse courte moins souvent, tandis que les enseignants anglophones du Québec disent avoir recours aux évaluations à items à réponse longue le plus souvent.

FIGURE 6-52 Scores factoriels moyens pour les méthodes d'évaluation indiquées par les enseignants selon le groupe linguistique



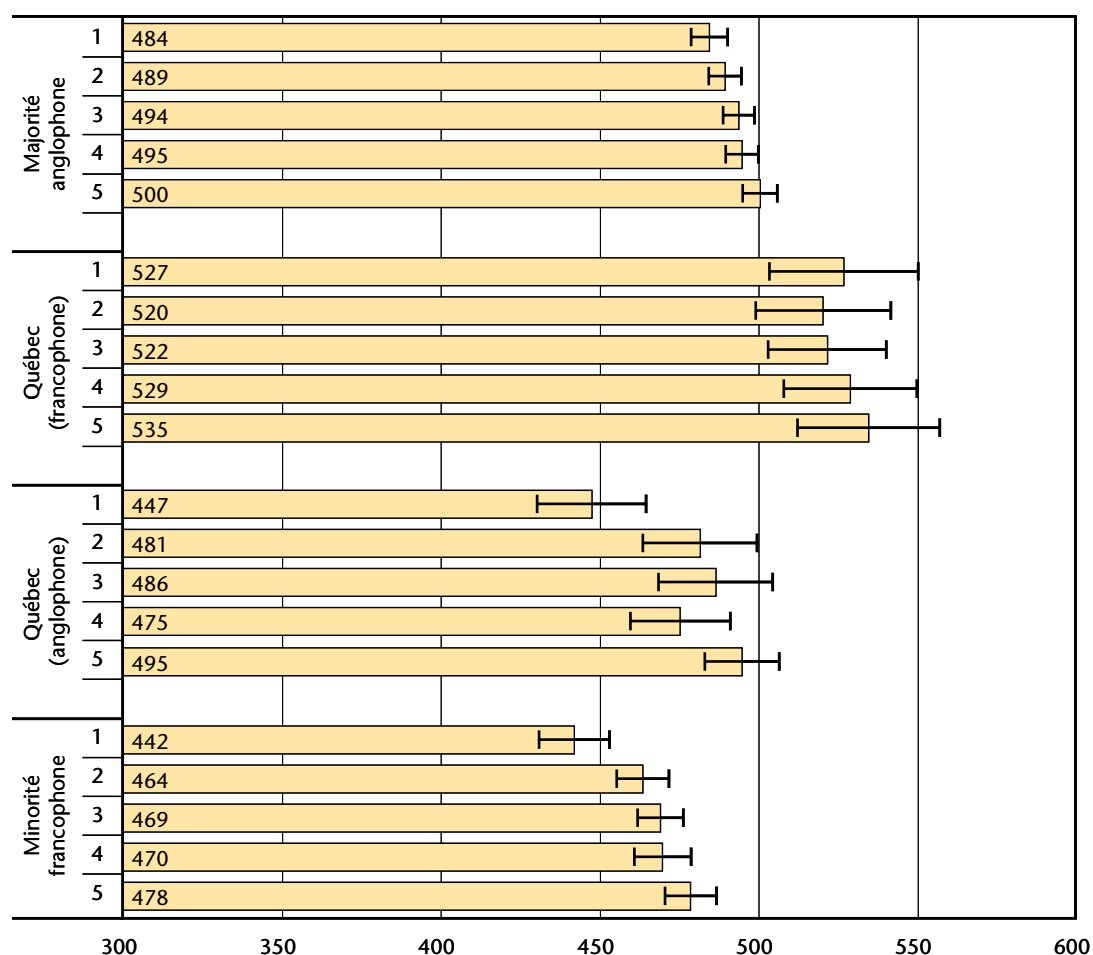
Les figures 6-53 et 6-54 présentent le lien entre les deux méthodes d'évaluation des enseignants et le score moyen en lecture de leurs élèves. Comme dans le cas des réponses des élèves sur les évaluations, l'utilisation des évaluations à items à réponse courte a tendance à être liée de façon linéaire et négative au score moyen en lecture (figure 6-53). Pour les élèves des minorités francophones, cependant, le lien n'est pas linéaire. Ce sont les deux premiers quintiles qui ont le score moyen le plus élevé en lecture, mais la tendance n'est pas linéaire pour les trois autres quintiles. Dans le cas des francophones du Québec, il n'existe aucune différence entre les trois premiers quintiles. Les seules différences statistiquement significatives concernent le cinquième quintile et les trois premiers. En ce qui a trait à la majorité anglophone, le score moyen en lecture a tendance à décroître de façon linéaire, avec une légère déviation au quatrième quintile. Enfin, pour les anglophones du Québec, le score moyen en lecture diminue à mesure que l'utilisation des évaluations à items à réponse courte décroît, mais les différences ne sont pas statistiquement significatives.

FIGURE 6-53 Score moyen en lecture selon les quintiles de l'utilisation des évaluations à items à réponse courte par les enseignants



De plus, comme dans le cas des réponses des élèves, l'utilisation des évaluations à items à réponse longue par les enseignants est liée de façon plus ou moins linéaire au score moyen en lecture (figure 6-54). L'effet linéaire est modeste pour la majorité anglophone, soit une différence de 0,16 écart-type entre le quintile le plus bas et le quintile le plus élevé. Concernant les francophones du Québec, l'effet se révèle également modeste et les différences entre les quintiles ne sont pas statistiquement significatives. L'effet est plus fort dans le cas des anglophones du Québec, mais le quatrième quintile ne suit pas la tendance positive globale. Pour ce qui est des minorités francophones, la différence entre le quintile le plus élevé et le quintile le plus bas est modérée (0,36 écart-type), mais les différences ont tendance à s'estomper après le deuxième quintile.

FIGURE 6-54 **Score moyen en lecture selon les quintiles de l'utilisation des évaluations à items à réponse longue par les enseignants**



Au chapitre 7, nous fournissons un profil récapitulatif pour chaque groupe linguistique considéré en indiquant ses forces et ses faiblesses dans les facteurs liés au rendement en lecture. À noter que nous avons appliqué des techniques de modélisation multidimensionnelle pour évaluer ces effets en tenant compte d'autres variables.

Note de statistique

Analyse de régression multiple – Le rendement atteint par les élèves subit l’influence de nombreux facteurs, qui peuvent avoir un effet sur les résultats obtenus soit de façon indépendante, soit en se combinant les uns aux autres. À titre d’exemple, les résultats présentés aux chapitres précédents indiquent que le rendement en lecture atteint par l’élève peut varier selon la scolarité de sa mère ou selon le nombre de livres à son domicile. Cependant, ces deux facteurs sont eux-mêmes en corrélation. Si l’on examine leur effet combiné, on peut constater soit que l’un est plus important que l’autre, soit que l’un n’a pas d’effet supplémentaire une fois que l’on a pris l’autre en considération. Dans les recherches sur les enquêtes, la technique standard utilisée en statistiques pour isoler les effets est appelée **analyse de régression multiple** ou encore **modélisation par régression**. Cette technique s’appuie sur une équation dans laquelle le résultat obtenu (la variable dépendante) est perçu comme la combinaison linéaire d’une série de variables explicatives ou variables indépendantes. On représente le rôle que joue une variable explicative donnée dans le résultat obtenu sous la forme d’un « coefficient de régression », dont la valeur dépend de l’effet de la variable explicative elle-même et des autres variables dans le modèle. La taille relative des **coefficients de régression** dans un modèle donné peut servir à indiquer le rôle que jouent les facteurs qui présentent un intérêt. On peut également comparer les modèles qui incluent ou excluent telle ou telle variable particulière, de façon à mettre en évidence le rôle unique que joue cette variable tout en tenant compte des autres.

Modélisation multidimensionnelle – Le modèle d’échantillonnage du PPCE est un modèle à deux étapes, puisqu’on choisit d’abord un échantillon d’écoles, puis des échantillons d’élèves au sein des écoles. On peut ainsi dire que les élèves sont « nichés » dans les écoles. La modélisation multidimensionnelle est une variante de l’analyse de régression que l’on utilise dans les situations où les échantillons se présentent dans une telle structure hiérarchique. On élabore des modèles à chaque niveau (c’est-à-dire au niveau des écoles et au niveau des élèves dans l’école) et l’on combine ensuite ces modèles pour obtenir les coefficients de régression qui représentent les effets tant au niveau des élèves qu’au niveau des écoles. On peut inclure à la fois les variables au niveau des élèves et les variables au niveau des écoles comme variables explicatives dans le modèle. La majorité des modèles de régression utilisés dans le présent rapport sont de cette nature. Dans la majorité des cas, on peut interpréter les résultats de la même façon que pour les modèles à un seul niveau. Cependant, les intervalles de confiance sont différents dans les deux cas, en raison de la façon dont les marges d’erreur sont calculées.

Proportions de la variance – Pour déterminer si le modèle de régression « convient » aux données, on examine souvent la question de savoir dans quelle mesure la variation totale (le terme technique en statistiques étant la « variance ») de la variable dépendante (dans ce cas-ci, le score moyen en lecture) est « expliquée » par le modèle, par comparaison avec ce qui reste « inexpliqué » et est donc considéré comme constituant la marge d’erreur. En règle générale, les modèles qui ont plus de variables expliquent une plus grande partie de la variance. En comparant les proportions de la variance expliquées par différents modèles, on se fait une idée des modèles qui conviennent mieux aux données visées que les autres. Dans cette étude, la variance se retrouve autant au niveau des élèves qu’au niveau des écoles (modélisation multidimensionnelle). On peut utiliser un modèle de départ sans variable explicative, appelé « modèle nul », pour faire une estimation des proportions

de la variance totale dans les scores moyens en lecture qui peuvent être attribuées aux différences entre écoles et aux différences entre élèves au sein des écoles. Les modèles que l'on utilise ensuite donnent les proportions de la variance émanant de chacune de ces sources qui est expliquée par les variables explicatives. Le fait de construire les modèles étape par étape permet d'examiner progressivement les effets en ajoutant des variables explicatives particulières au modèle. Dans le présent chapitre, nous décrivons cette progression selon plusieurs étapes de modélisation pour chaque groupe linguistique considéré.

Voici un exemple hypothétique qui illustre la façon dont on peut compartimenter la variance :

Écart-type des scores moyens en lecture	ET = 100 (défini par l'échelle adoptée pour les scores)
---	---

Variance totale des scores moyens en lecture	V = 10 000 (carré de l'ET)
--	----------------------------

Modèle nul à deux niveaux (aucune variable explicative) :

Variance totale	V _{tot} = 10 000
Variance moyenne entre élèves au sein des écoles	V _{él} = 8 700
Variance moyenne entre écoles	V _{éc} = 1 300

Modèle à deux niveaux avec variables explicatives relatives à l'enseignement :

Variance totale	V _{tot} = 9 000
Variance moyenne entre élèves au sein des écoles	V _{él} = 8 000
Variance moyenne entre écoles	V _{éc} = 1 000

L'effet de l'inclusion des variables explicatives relatives à l'enseignement est donc de réduire la variance totale de 1 000, soit 10 p. 100. On peut donc dire que les variables relatives à l'enseignement « expliquent » 10 p. 100 de la variance totale. Ces variables réduisent également la variance entre élèves de 700, soit environ 9 p. 100, et la variance entre écoles de 300, soit environ 23 p. 100. Ainsi, les variables relatives à l'enseignement expliquent 9 p. 100 de la variance entre élèves et 23 p. 100 de la variance entre écoles.

Interprétation des coefficients de régression – Bon nombre des résultats de ce chapitre sont présentés sous la forme de coefficients de régression. En règle générale, on peut interpréter un coefficient de régression comme étant représentatif du changement dans le résultat obtenu (dans ce cas-ci le rendement en lecture) que l'on s'attendrait à obtenir si l'on modifiait la variable explicative d'une unité. Les coefficients « **bivariés** » (appelés parfois « effets absolus ») sont ceux qui concernent le lien entre une variable explicative unique et le résultat obtenu, sans tenir compte des autres variables. Les coefficients « **multivariés** » (appelés parfois « effets relatifs » ou « effets uniques ») concernent les effets d'une variable explicative donnée calculés en tenant compte de toutes les autres variables explicatives dans l'équation.

C'est l'intervalle de confiance qui détermine la signification statistique des coefficients de régression, de la même façon que ce que nous avons expliqué dans une autre note de statistique. Le point de repère spécifique est un coefficient de zéro, qui indiquerait qu'il n'y a aucune corrélation entre le facteur et la variable du résultat obtenu (le rendement en lecture dans ce cas-ci). On peut donc dire qu'un coefficient est statistiquement supérieur (ou inférieur) à zéro si la barre d'erreur n'empiète pas sur le point d'origine. Les valeurs absolues des coefficients de différentes variables ne peuvent être comparées directement dans tous les cas, parce que ces valeurs dépendent des échelles utilisées. On ne peut dire qu'une variable a un effet plus ou moins important qu'une autre variable que si les deux échelles sont identiques.

Variables contextuelles

Dans ce chapitre, nous nous concentrons sur la mise en évidence des variables contextuelles qui pourraient avoir des répercussions différentielles sur le rendement en lecture dans les six groupes linguistiques considérés. Tout d'abord, nous avons préparé un profil récapitulatif montrant la position de chacun des six groupes linguistiques pour les variables contextuelles analysées dans les chapitres précédents. Nous avons regroupé les variables en fonction du titre du chapitre où elles apparaissent et utilisé des codes correspondant à trois catégories pour le score moyen des groupes. Le code « L » (pour *low*) signifie que le groupe en question est nettement sous la moyenne des résultats canadiens en lecture ou des résultats des autres groupes en lecture. Le code « M » (pour *moderate*) signifie que le groupe est au niveau ou presque au niveau de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes. Le code « H » (pour *high*) signifie que le groupe est au-dessus de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes. À noter que, lorsque nous avons fait l'analyse des variables au niveau des écoles et que nous n'avons pris en considération que quatre groupes linguistiques, nous avons attribué le code pour le groupe des minorités francophones à chacun des groupes francophones en dehors du Québec, c'est-à-dire les francophones de l'Ontario, les francophones du Nouveau-Brunswick et les petites minorités francophones. Nous avons également défini les différents types de variables (variables démographiques, variables relatives à l'enseignement, etc.). De surcroît, nous avons indiqué pour chaque variable son lien avec le rendement en lecture.

Dans le tableau 7-1, sous la colonne « Lien », les lettres « S », « M », « W » et « N » indiquent respectivement un lien fort, modéré, faible ou nul entre la variable et le rendement en lecture. Le signe « plus » (+) et le signe « moins » (-) indiquent l'orientation du lien. Le lien est positif lorsque l'augmentation du score dans la variable contextuelle est liée à une hausse du score moyen en lecture. Le lien est négatif lorsque l'augmentation du score dans la variable contextuelle est liée à une diminution du score moyen en lecture. Si l'on a, par exemple, un lien « S+ », cela signifie que la variable est liée de façon forte et positive au rendement en lecture. Le terme « varie » signifie que le lien varie dans son orientation ou dans son amplitude selon le groupe linguistique et qu'il y a de grandes incohérences. Par exemple, l'utilisation du français à la maison est liée de façon positive au score moyen en lecture pour les groupes francophones, mais de façon négative pour les groupes anglophones. Nous observons l'inverse pour l'utilisation de l'anglais à la maison. La force du lien entre la variable contextuelle et le score moyen en lecture n'est pas mesurée directement. Nous faisons une estimation en examinant la tendance générale sur l'ensemble des six groupes linguistiques considérés. Lorsque le lien est faible pour la plupart des groupes (c'est-à-dire dans les cas où les différences entre le sous-groupe le plus élevé et le sous-groupe le plus bas ou entre les quintiles sont de moins de 0,2 écart-type), nous utilisons le code « W ». Nous employons le code « M » lorsque, en règle générale, dans l'ensemble des groupes, les différences entre le sous-groupe le plus élevé et le sous-groupe le plus bas se situent entre 0,2 et 0,4 écart-type. Nous avons recours au code « S » lorsque, en règle générale, dans la majorité des groupes, les différences entre le sous-groupe le plus élevé et le sous-groupe le plus bas ont tendance à être de 0,4 écart-type ou plus. Ces estimations de la force des liens

peuvent être plus ou moins exactes. Parfois, la tendance dans les différences n'est pas linéaire (c'est-à-dire qu'elle ne va pas dans le même sens pour tous les sous-groupes) ou la tendance est semblable pour certains groupes et moins claire pour d'autres. Il convient donc d'interpréter ces codes comme une estimation d'ordre général et non comme une indication précise de la force du lien ou de son orientation.

Dans ce chapitre, nous examinons séparément le lien entre les variables contextuelles et le score moyen en lecture pour chacun des six groupes linguistiques considérés. Notre but est de mettre en évidence des liens solides entre les variables contextuelles et le score moyen en lecture pour chacun de ces groupes linguistiques. C'est pour cela que nous n'utilisons pas toutes les variables indiquées dans le tableau 7-1 pour les analyses faites dans ce chapitre. Comme on le voit dans ce tableau, qui fournit un profil pour chaque groupe, tel groupe linguistique donné peut avoir des scores élevés (H), modérés (M) ou faibles (L) pour des variables contextuelles qui peuvent avoir un lien fort (S), modéré (M), faible (W) ou inexistant (N) avec le score moyen en lecture. Lorsqu'on a un score élevé dans le cas d'une variable qui est liée de façon forte et positive à la lecture, c'est un attribut positif du groupe en question. Un score faible pour une variable qui est liée de façon forte à la lecture représente un cas où le groupe pourrait améliorer son rendement en lecture s'il améliorait sa situation dans ce domaine contextuel. De même, si nous obtenons un score élevé pour une variable qui a un lien fort mais négatif avec la lecture, alors c'est une situation qui doit être améliorée. Et inversement, un score faible pour une variable qui a un lien négatif avec la lecture indique un attribut positif du groupe. À noter, cependant, que ces liens sont des corrélations et non des liens de cause à effet.

TABLEAU 7-1 Profils récapitulatifs des variables contextuelles pour les six groupes linguistiques

Variable	Type	Lien	ME	QCe	QCf	ONf	NBf	SFM
Chapitre 3								
Français à la maison	Démographique	Varie	L	L	H	M	H	M
Anglais à la maison	Démographique	Varie	H	H	L	M	L	M
Livres à la maison	Démographique	S+	H	H	M	M	L	MH
Scolarité de la mère	Démographique	S+	M	M	M	M	L	MH
Mode d'administration de l'école	Démographique	S+	L	H	H	L	L	L
Taille de la communauté	Démographique	Varie	M	H	M	L	L	L
Spécialisation liée à la formation	Démographique	M+	M	M	H	L	L	L
Spécialisation liée à l'expérience auto-évaluée	Démographique	M+	L	M	H	L	L	L
Chapitre 4								
Appréciation de l'école	Attitude	M+	M	M	M	M	M	M
Sentiment d'appartenance	Attitude	W+	M	M	M	M	M	M
Lire pour le plaisir	Attitude et motivation	S+	M	M	M	M	L	M
Être bonne ou bon en lecture	Attitude et motivation	S+	M	M	M	M	L	M
Lire des textes informatifs (Lire pour s'informer)	Attitude et motivation	N	M	M	M	M	M	M
Attribution de l'échec à un motif exogène	Attitude et motivation	N	M	M	L	L	L	L
Attribution de la réussite à un motif exogène	Attitude et motivation	N	M	M	M	M	M	M
Attribution au fatalisme*	Attitude et motivation	S-	M	M	M	M	H	H
Attribution de la réussite et de l'échec à l'habileté ou au travail à un motif endogène	Attitude et motivation	Varie	M	H	L	M	M	M

* Fatalisme : réussite ou échec attribué au hasard.

Légende : « ME » = majorité anglophone, « QCe » = anglophones du Québec, « QCf » = francophones du Québec, « ONf » = francophones de l'Ontario, « NBf » = francophones du Nouveau-Brunswick, « SFM » = Petites minorités francophones

Pour les scores des groupes : « L » = faible (nettement sous la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes), « M » = modéré (au niveau de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes), « H » = élevé (nettement au-dessus de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes)

Pour les liens avec le score moyen en lecture : « Varie » = lien dans l'ensemble incohérent d'un groupe à l'autre, « N » = aucun lien, « W » = lien faible (effet généralement petit, de moins de 0,2 écart-type pour la plupart des groupes), « M » = lien modéré (entre 0,2 et 0,4 écart-type pour la plupart des groupes), « S » = lien marqué (plus de 0,4 écart-type pour la plupart des groupes). Le lien peut être positif (+) ou négatif (-).

Variable	Type	Lien	ME	QCe	QCf	ONf	NBf	SFM
Chapitre 5								
Recherche de sens	Comportements en lecture	S+	M	M	M	M	L	M
Décodage	Comportements en lecture	S–	H	M	L	L	L	L
Modes de lecture	Comportements en lecture	S+	M	M	M	M	L	M
Sources extérieures de lecture	Comportements en lecture	N	M	H	L	L	M	M
Lecture et recherche faites hors de la classe	Comportements en lecture	S+	M	M	M	M	L	M
Loisirs	Comportements en lecture	W+	M	M	M	M	L	M
Activités scolaires et culturelles	Comportements en lecture	M+	M	M	M	M	M	M
Cours de soutien	Comportements en lecture	S–	L	M	H	M	H	M
Aide des parents/tuteurs	Lecture précoce	S+	M	M	M	M	M	M
Aide du personnel enseignant	Lecture précoce	M+	M	M	M	M	M	M
Encouragement des parents/tuteurs	Lecture précoce	S+	M	M	M	M	M	M
Moment d'apprentissage de la lecture	Lecture précoce	Varie	L	L	H	H	H	M
Lecture de la mère	Comportements en lecture	M+	M	M	M	M	M	M
Lecture du père	Comportements en lecture	M+	M	M	M	M	L	M
Chapitre 6								
Besoins particuliers	Enseignement	S–	M	M	H	M	M	M
Plus de temps	Enseignement	S–	M	M	H	M	M	M
Assistants à l'enseignement	Enseignement	M–	M	M	H	M	M	M
Retrait de la classe	Enseignement	M–	M	M	M	M	M	M
Minimisation des perturbations	Enseignement	M–	M	M	H	M	M	M
Soins médicaux	Enseignement	W–	M	M	M	M	M	M
Aide spéciale	Enseignement	M–	M	M	M	M	M	M
Minutes par semaine en arts du langage	Enseignement	M–	H	L	M	M	M	M
Fréquence des devoirs en arts du langage	Enseignement	M+	M	M	M	M	M	M
Devoirs attendus	Enseignement	S+	M	M	L	L	L	L

Légende : « ME » = majorité anglophone, « QCe » = anglophones du Québec, « QCf » = francophones du Québec, « ONf » = francophones de l'Ontario, « NBf » = francophones du Nouveau-Brunswick, « SFM » = Petites minorités francophones

Pour les scores des groupes : « L » = faible (nettement sous la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes), « M » = modéré (au niveau de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes), « H » = élevé (nettement au-dessus de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes)

Pour les liens avec le score moyen en lecture : « Varie » = lien dans l'ensemble incohérent d'un groupe à l'autre, « N » = aucun lien, « W » = lien faible (effet généralement petit, de moins de 0,2 écart-type pour la plupart des groupes), « M » = lien modéré (entre 0,2 et 0,4 écart-type pour la plupart des groupes), « S » = lien marqué (plus de 0,4 écart-type pour la plupart des groupes). Le lien peut être positif (+) ou négatif (–).

Variable	Type	Lien	ME	QCe	QCf	ONf	NBf	SFM
Chapitre 6 (suite)								
Devoirs par semaine dans toutes les matières	Enseignement	S+	M	M	M	M	L	M
Devoirs par semaine en arts du langage	Enseignement	W+	M	M	M	M	L	M
Avant la lecture	Enseignement	W+	M	L	M	M	M	M
Pendant la lecture	Enseignement	W+	M	L	M	M	M	M
Après la lecture	Enseignement	M+	H	M	M	M	M	M
Enseignement direct de la lecture	Enseignement	N	M	L	H	H	H	H
Lecture à voix haute	Enseignement	N	M	M	M	M	M	M
Lecture silencieuse	Enseignement	N	M	M	H	H	H	H
Stratégies indirectes	Enseignement	N	H	L	L	L	L	L
Textes créatifs	Enseignement	M+	H	H	L	L	L	L
Textes informatifs	Enseignement	N	M	L	L	H	H	H
Lecture en dehors de la classe	Enseignement	M+	M	H	M	L	L	L
Réaction personnelle	Enseignement	N	H	H	L	L	L	L
Présentations orales	Enseignement	W+	H	H	L	M	M	M
Rédaction de rapports	Enseignement	M+	H	H	L	L	L	L
Réenseigner les compétences	Enseignement	M-	M	M	H	M	M	M
Adapter le travail en classe	Enseignement	M-	M	M	M	M	M	M
Enrichissement	Enseignement	W+	M	M	M	M	M	M
Utilisation des médias	Enseignement	S-	M	H	L	M	H	H
Utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque	Enseignement	M+	M	M	L	L	L	M
Utilisation des ressources en salle de classe	Enseignement	M+	M	L	H	M	L	L
Utilisation de projets	Enseignement	N	M	M	M	M	M	M
Évaluation : items à réponse courte (élèves)	Enseignement	M-	M	M	L	M	H	H
Évaluation : items à réponse longue (élèves)	Enseignement	S+	M	M	M	M	L	L
Évaluation : composition (élèves)	Enseignement	N	M	H	M	M	M	M
Évaluation : items à réponse courte (personnel enseignant)	Enseignement	M-	M	L	L	M	M	M
Évaluation : items à réponse longue (personnel enseignant)	Enseignement	M+	M	H	M	M	M	M

Légende : « ME » = majorité anglophone, « QCe » = anglophones du Québec, « QCf » = francophones du Québec, « ONf » = francophones de l'Ontario, « NBf » = francophones du Nouveau-Brunswick, « SFM » = Petites minorités francophones

Pour les scores des groupes : « L » = faible (nettement sous la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes), « M » = modéré (au niveau de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes), « H » = élevé (nettement au-dessus de la moyenne des résultats canadiens ou des résultats des autres groupes)

Pour les liens avec le score moyen en lecture : « Varie » = lien dans l'ensemble incohérent d'un groupe à l'autre, « N » = aucun lien, « W » = lien faible (effet généralement petit, de moins de 0,2 écart-type pour la plupart des groupes), « M » = lien modéré (entre 0,2 et 0,4 écart-type pour la plupart des groupes), « S » = lien marqué (plus de 0,4 écart-type pour la plupart des groupes). Le lien peut être positif (+) ou négatif (-).

Modèle de régression

À remarquer que les profils des groupes présentés au tableau 7-1 sont inappropriés quand il s'agit de faire des déductions concernant les forces et les faiblesses de chaque groupe. En effet, les nombreuses variables contextuelles mentionnées dans ce tableau ne sont pas nécessairement indépendantes. De fait, bon nombre d'entre elles peuvent être fortement corrélées. Un lien apparemment fort pour un groupe donné ne l'est pas nécessairement une fois que l'on tient compte des autres variables sur le plan statistique. C'est pour cela que, dans ce chapitre, nous présentons les résultats de multiples régressions pour chaque groupe, et ce, dans un format graphique montrant des effets bivariés et multivariés. On parle d'« effet bivarié » pour décrire le lien entre une variable contextuelle et le score moyen en lecture lorsqu'on ne prend pas en considération les autres variables. Il est question d'« effet multivarié » pour décrire le lien entre la variable contextuelle et le score moyen en lecture lorsqu'on tient compte, sur le plan statistique, de toutes les autres variables dans le modèle de régression.

Nous présentons ces effets sous la forme de coefficients de régression en nous fondant sur un modèle à deux niveaux, avec les élèves au premier niveau et les écoles au second. Il n'est cependant pas possible de comparer directement ces coefficients parce qu'ils ne sont pas tous mesurés à l'aide d'une échelle semblable. À titre d'exemple, le coefficient pour une variable dichotomique (comme le sexe de l'individu) indique un changement dans le score moyen en lecture quand on compare les scores des garçons et des filles. Cependant, si l'on avait une variable mesurée sur une échelle à 6 points, le coefficient indiquerait un changement dans le score moyen en lecture pour chaque unité de l'échelle. Si l'on utilisait un score factoriel avec une moyenne de 50 et un écart-type de 10 pour décrire les résultats d'une variable contextuelle, le coefficient serait lié à un changement d'une unité dans ce score. Comme l'écart-type dans cette mesure est de 10, la multiplication du coefficient par 10 pourrait être interprétée comme un changement dans le score moyen en lecture pour chaque écart-type de changement dans la variable contextuelle. L'interprétation de ces coefficients suppose donc la plus grande prudence car chacun d'entre eux doit faire l'objet d'estimations conformes à l'échelle de mesure utilisée.

Il faut également tenir compte de l'ordre dans lequel les variables sont ajoutées au modèle de régression. À titre d'exemple, lorsqu'on ajoute d'abord des variables démographiques comme le statut socioéconomique, toutes les autres variables (par exemple, les variables relatives à l'enseignement) ajoutées par après tiennent compte du statut socioéconomique. Dans le cas inverse, si l'on ajoutait le statut socioéconomique en dernier, les coefficients pour le statut socioéconomique seraient adaptés en fonction du lien de cette variable avec toutes les variables ajoutées aux étapes antérieures.

Dans les figures de ce chapitre, nous ne montrons pas toutes les estimations de la valeur des coefficients pour chaque variable. Il serait très difficile de tenir compte de la taille du coefficient par rapport à sa position dans l'ordre des variables, en raison du grand nombre de variables. Les figures illustrent plutôt, comme nous l'avons déjà mentionné, les coefficients bivariés et multivariés. Le coefficient bivarié est l'effet de la variable seule sans tenir compte des autres variables, tandis que le coefficient multivarié est l'effet de la variable lorsque nous prenons en considération toutes les autres variables. À noter que ces figures ne montrent pas les coefficients aux étapes intermédiaires du modèle de régression.

Nous avons inclus les variables au modèle selon les cinq étapes suivantes. Premièrement, nous avons ajouté les variables relatives à l'enseignement. Ce sont des variables que le système scolaire peut changer en modifiant des pratiques d'enseignement particulières. Les variables relatives à l'enseignement incluent les approches de l'enseignement de la lecture, les pratiques d'évaluation et les variables concernant le climat dans la salle de classe. Deuxièmement, nous avons ajouté les variables relatives au comportement en lecture. Même si l'école ne maîtrise pas tous les comportements en lecture, elle peut influencer bon nombre d'entre eux dans le contexte des pratiques d'enseignement. Troisièmement, nous avons ajouté les variables relatives à l'attitude et à la motivation. On ne peut attribuer ces variables aux politiques éducatives mais, tout comme dans le cas des variables relatives au comportement en lecture, elles peuvent subir l'influence de certaines pratiques d'enseignement et méthodes d'évaluation. Quatrièmement, nous avons ajouté les variables concernant l'aide des parents/tuteurs et les comportements en lecture précoce. Ces variables sont encore moins maîtrisées par l'école parce qu'elles dépendent, dans une large mesure, des caractéristiques des parents/tuteurs et de variables concernant le domicile de l'enfant. Cinquièmement, enfin, le dernier groupe de variables ajoutées est celui des variables démographiques, que l'école ne maîtrise pas — à l'exception de la taille de l'école, qui subit l'influence de la démographie, mais aussi des décisions du district ou de la commission scolaire ou du ministère. Autrement dit, la logique du modèle est que nous avons ajouté d'abord les variables les plus susceptibles d'être modifiées grâce à des changements de politique scolaire et que nous avons ensuite ajouté, par ordre décroissant, les autres variables en fonction du degré de maîtrise de l'école.

À la fin de chaque bloc de variables dans cette séquence, le modèle permet de calculer le pourcentage de variance expliqué par le bloc de variables visé, à la fois au niveau des élèves et au niveau des écoles. Les variables dans le premier cas sont les indicateurs qui sont mesurés pour chaque élève individuellement; les variables dans le second cas sont mesurées au niveau des enseignants ou des écoles. Dans le présent rapport, nous avons combiné les variables au niveau des enseignants et les variables au niveau des écoles afin de réduire la complexité du modèle. Enfin, nous présenterons, dans un tableau séparé pour chaque groupe linguistique, la proportion de la variance qu'explique chaque bloc de variables.

Nous décrivons les résultats des six groupes linguistiques considérés dans l'ordre suivant. Nous commençons par les résultats de la majorité anglophone. Comme il s'agit du groupe le plus grand, c'est celui dont les résultats en lecture seront les plus proches de la moyenne pour l'ensemble de la population. Ensuite, nous exposons les résultats des anglophones du Québec afin de pouvoir faire des comparaisons directes avec la majorité anglophone. Puis nous examinons les résultats des quatre groupes francophones, par ordre décroissant de la taille du groupe : francophones du Québec, francophones de l'Ontario, francophones du Nouveau-Brunswick et petites minorités francophones. Comme nous l'avons déjà mentionné, il nous a fallu combiner ces derniers groupes en raison du nombre insuffisant d'élèves dans chacune des provinces participant au programme⁸.

⁸ Voir figure 2-2, qui fournit une vue d'ensemble du score moyen en lecture des groupes linguistiques considérés.

Régressions multivariées : majorité anglophone

Obtenant un score moyen de 493, la majorité anglophone a un rendement en lecture qui se situe légèrement sous la moyenne canadienne (moyenne de 500, écart-type de 100). Cette différence avec la moyenne canadienne est due au score moyen exceptionnellement élevé des francophones du Québec (moyenne de 532). Globalement, les analyses de régression appliquées aux scores moyens en lecture des élèves de ce groupe montrent que 87 p. 100 de la variance est liée aux variables concernant les élèves et 13 p. 100 aux variables concernant les écoles ou les communautés.

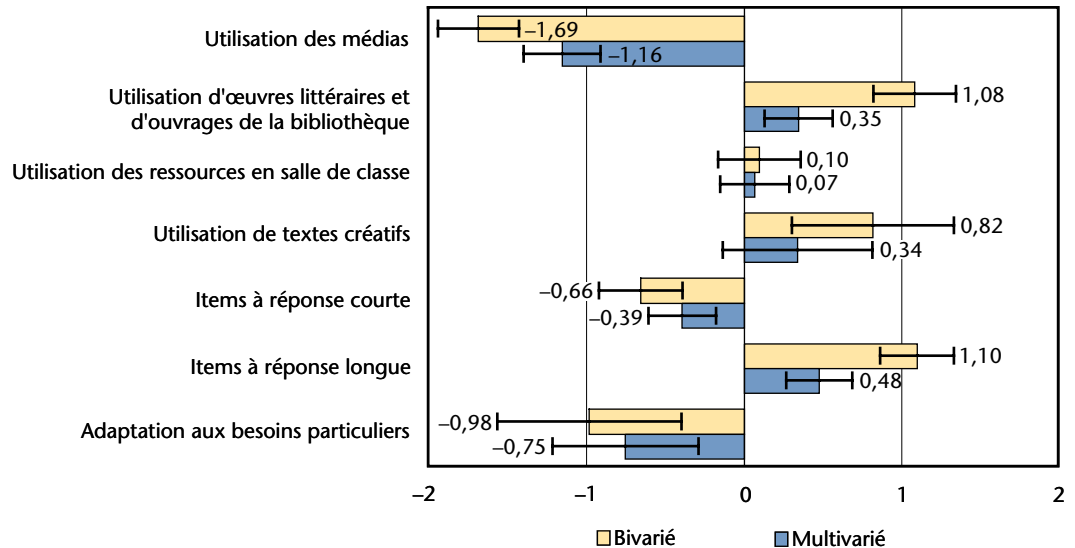
Après la saisie des variables relatives à l'enseignement (première des cinq étapes), nous constatons que ces variables expliquent 8 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 13 p. 100 au niveau des écoles. Autrement dit, 8 p. 100 de la variation dans les scores moyens en lecture qui découle des variables contextuelles mesurées au niveau des élèves (c'est-à-dire pour chaque élève individuellement) s'explique par les variables relatives à l'enseignement. D'un autre côté, 13 p. 100 de la variation dans les scores moyens en lecture qui découle des variables mesurées au niveau des écoles (c'est-à-dire des indicateurs fournis par les enseignants ou les directeurs d'école concernant les pratiques ou encore les caractéristiques de l'école ou de la salle de classe) s'explique par les variables relatives à l'enseignement (voir tableau 7-2 plus bas).

Les figures 7-1 et 7-2 présentent les variables relatives à l'enseignement et leur lien avec les scores moyens en lecture. La figure 7-1 regroupe toutes les variables relatives à l'enseignement ayant des scores factoriels, tandis que la figure 7-2 réunit toutes les autres variables. Ces dernières sont mesurées selon des échelles à 3, 4 ou 5 points.

Dans la figure 7-1, deux variables ont un lien positif statistiquement significatif avec le rendement en lecture, tandis que trois variables ont un lien négatif statistiquement significatif une fois que l'on a adapté les coefficients pour tenir compte du lien avec les autres variables dans le modèle. La lecture par l'intermédiaire de l'utilisation d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque a un effet bivarié de 1,08 (c'est-à-dire une différence de 10,8 points en lecture pour un changement d'un écart-type), mais cet effet diminue nettement lorsque nous prenons en considération les autres variables. Le coefficient multivarié est de 0,35, soit 3,5 points dans le score moyen en lecture pour un changement d'un écart-type dans cette variable contextuelle. L'effet est donc statistiquement significatif mais concrètement faible. Autrement dit, un changement d'un écart-type dans la variable contextuelle n'entraîne qu'une variation de 3,5 points sur une échelle de 500 (soit une différence de 0,035 écart-type dans le score moyen en lecture). Nous observons un faible effet positif semblable pour l'utilisation d'items à réponse longue dans les méthodes d'évaluation. Bien que l'utilisation de textes créatifs pour l'enseignement de la lecture ait un lien positif avec les scores moyens en lecture sous la forme d'un effet bivarié, ce dernier n'est pas statistiquement significatif lorsqu'on tient compte des autres variables.

Comme le montre la figure 7-1, trois des variables sont liées de façon négative au score moyen en lecture. Nous pouvons interpréter ces variables de la même manière que les variables abordées dans le paragraphe précédent. L'utilisation d'items à réponse courte dans les tests est liée de façon statistiquement significative à des scores moyens en lecture plus faibles (effet multivarié de -0,39), de même que la prise en considération des besoins spéciaux (-0,75). L'effet négatif le plus fort concerne l'enseignement de la lecture avec l'utilisation des médias. L'effet multivarié est alors inférieur de 11,6 points relativement au score moyen en lecture pour chaque changement d'un écart-type dans cette variable.

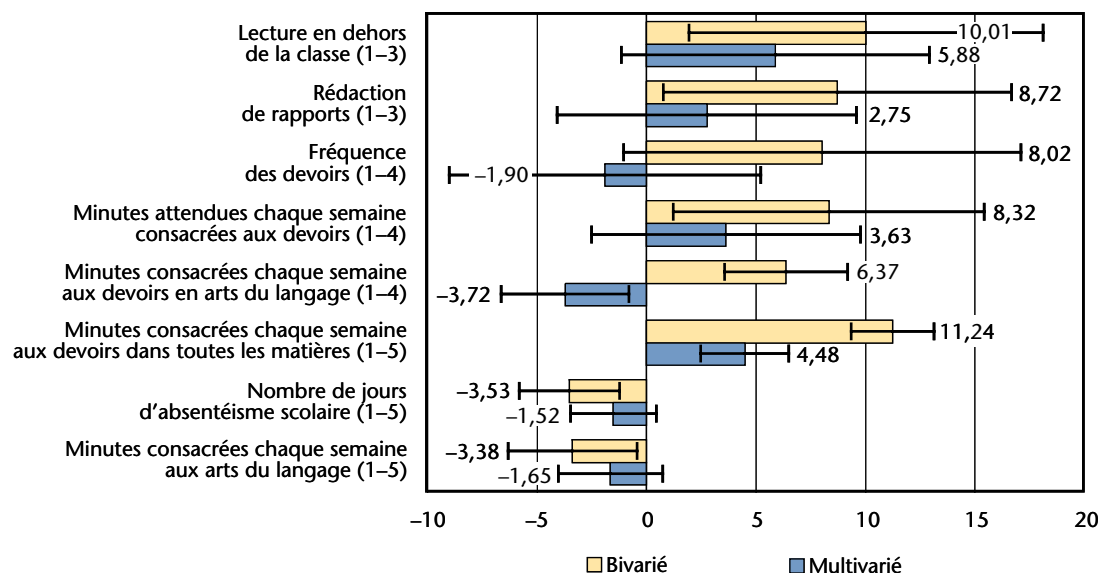
FIGURE 7-1 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez la majorité anglophone



La figure 7-2 présente les autres variables relatives à l'enseignement. Bien que plusieurs variables aient un effet bivarié significatif, seuls deux effets multivariés sont statistiquement significatifs. Même lorsqu'on prend en considération toutes les autres variables, le nombre total de minutes par semaine consacrées aux devoirs dans toutes les matières est lié de façon positive au score moyen en lecture. Comme cette variable est mesurée à l'aide d'une échelle à 5 points (de moins de 30 minutes à plus de 3 heures par semaine), chaque changement d'une unité correspond à une augmentation de 4,48 points dans l'échelle de lecture. Les élèves qui ont plus de trois heures de devoirs par semaine ont un score moyen en lecture plus élevé de 17,92 points ($4 \times 4,48$) que les élèves qui ont moins de 30 minutes de devoirs par semaine. Cette variable est peut-être davantage le reflet de l'éthique du travail de l'école que l'effet du temps, puisqu'une variable temporelle plus directement liée aux arts du langage a un effet différent. Le nombre de minutes consacrées aux devoirs en arts du langage dans les devoirs à la maison a un effet bivarié positif, mais un effet négatif statistiquement significatif lorsque nous prenons en considération les autres variables. Il est possible que cela reflète la tendance à donner plus de devoirs en arts du langage quand le rendement des élèves en lecture est faible.

FIGURE 7-2 Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez la majorité anglophone

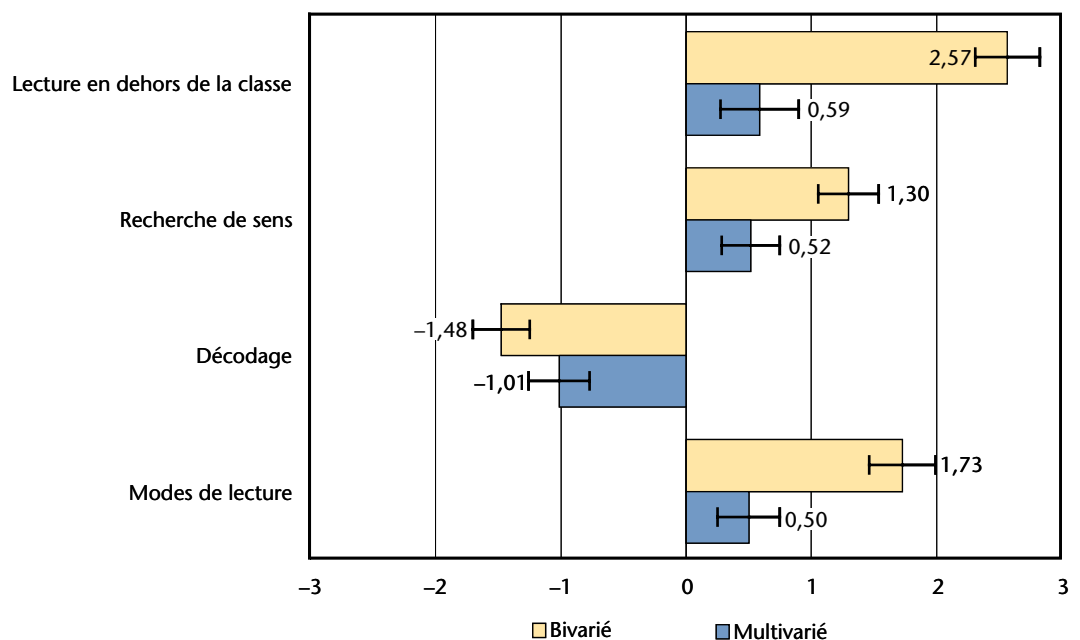
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Lorsque nous ajoutons les comportements en lecture à la deuxième des cinq étapes du modèle de régression, nous expliquons 17 p. 100 de la variance au niveau des élèves (soit 9 % de plus que les 8 % expliqués par les variables relatives à l'enseignement) et 29 p. 100 de la variance au niveau des écoles (16 % de plus qu'à la première étape) — voir le tableau 7-2. La figure 7-3 présente les effets bivariés et multivariés des variables relatives aux comportements en lecture.

Tous les comportements en lecture sont exprimés sous la forme de scores factoriels (moyenne = 50, écart-type = 10). Par conséquent, on peut comparer entre eux les coefficients de la figure 7-3. L'effet bivarié le plus grand concerne la lecture en dehors de la classe. Cet effet est moins fort lorsque nous tenons compte des autres variables du modèle complet, mais il reste statistiquement significatif. Les élèves qui lisent plus en dehors de la classe ont de meilleurs scores moyens en lecture que les élèves qui lisent moins. Les élèves qui lisent pour comprendre (recherche de sens) ont également tendance à avoir des scores plus élevés. Nous observons le même phénomène pour les élèves qui ont des modes de lecture. Il convient de se demander, cependant, si ces comportements en lecture sont des conséquences du fait que l'élève est un bon lecteur ou si ces comportements contribuent réellement à améliorer les scores moyens en lecture. Le décodage est un comportement en lecture qui est lié de façon négative au rendement en lecture. Ici encore, nous ne savons pas si ce sont les élèves plus faibles en lecture qui lisent pour décoder ou si c'est le fait de lire pour décoder qui a un effet négatif sur le rendement en lecture. Aucun de ces effets n'est cependant particulièrement fort.

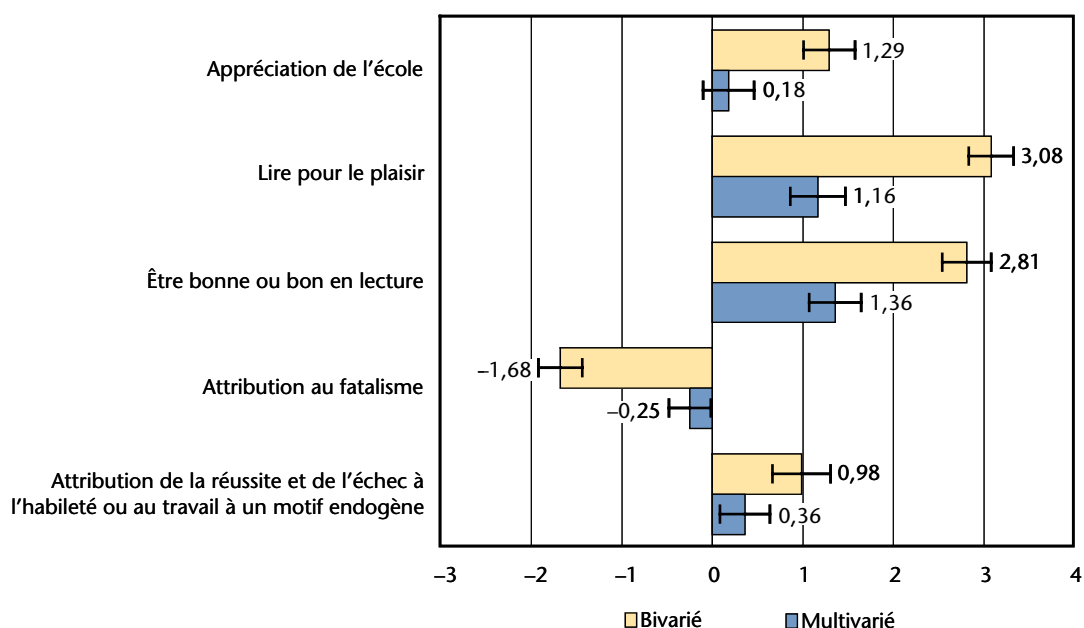
FIGURE 7-3 Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez la majorité anglophone



Le troisième groupe de variables que nous avons pris en considération dans le modèle de régression est celui des variables relatives à l'attitude et à la motivation. Ces variables sont responsables d'un autre 6 p. 100 de la variance expliquée au niveau des élèves (23 % pour les trois premières étapes) et un autre 5 p. 100 de la variance au niveau des écoles (total de 34 % pour les trois étapes) dans les scores moyens en lecture des élèves de la majorité anglophone. La figure 7-4 présente les résultats. Comme dans la figure 7-3, toutes les variables sont des scores factoriels.

Les deux plus grands effets parmi les variables relatives à l'attitude et à la motivation concernent l'appréciation de la lecture (lire pour le plaisir) et le fait de se percevoir comme être bonne ou bon en lecture. Ces deux variables ont un effet multivarié positif qui est statistiquement significatif, même si celui-ci est fortement réduit par rapport à l'effet bivarié. Comme nous l'avons déjà indiqué pour les autres variables, il est difficile de déterminer si ces variables sont des causes ou des effets du rendement en lecture. Les facteurs relatifs à l'appréciation de l'école et au fatalisme ont des effets bivariés significatifs — le premier étant positif et le second négatif — mais ces effets ne sont plus statistiquement significatifs une fois que nous prenons en considération les autres variables contextuelles. Enfin, le fait d'attribuer ses réussites et ses échecs à l'habileté ou au travail à un motif endogène a un lien positif mais faible avec le rendement en lecture.

FIGURE 7-4 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez la majorité anglophone

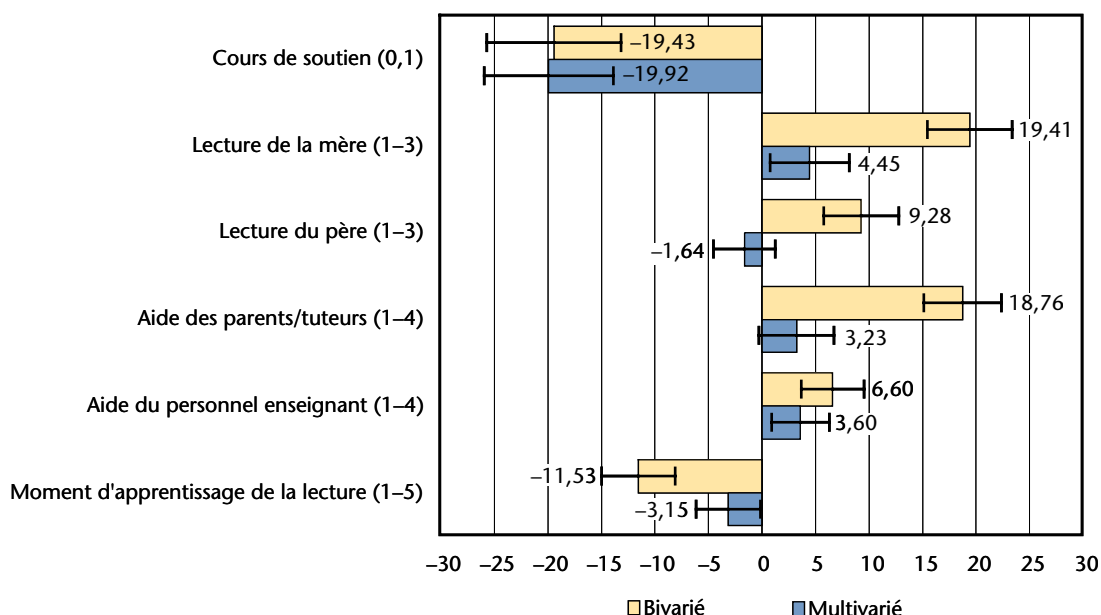


À la quatrième étape de la séquence de régression, nous intégrons les variables relatives à l'aide reçue par les élèves et aux comportements en lecture précoce. Ces variables ne sont responsables que de 1 p. 100 de la variance expliquée au niveau des élèves et 1 p. 100 de la variance expliquée au niveau des écoles dans le score moyen en lecture. Les figures 7-5 et 7-6 présentent ces résultats.

Comme le montre la figure 7-5, le fait d'avoir des cours de soutien a un lien bivarié négatif avec le score moyen en lecture (environ 20 points, soit un cinquième d'écart-type) et l'effet multivarié reste le même que l'effet bivarié. Les élèves qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas. Ce résultat était prévisible puisque l'on offre généralement les cours de soutien aux élèves qui en ont besoin. Le fait d'avoir appris à lire à un âge plus avancé a un lien négatif avec le score moyen en lecture. Cet effet multivarié est statistiquement significatif. On associe une baisse de 3,15 points dans le score moyen en lecture à chaque unité de changement dans une échelle à 5 points. Les élèves qui disent avoir reçu de l'aide de leurs enseignants lors des premières années de leur apprentissage et les élèves qui ont vu le plus souvent leur mère lire ont des scores plus élevés que les élèves qui ont un score plus faible dans ces deux variables. Ceci est le cas dans les deux modèles, bivarié et multivarié. Le fait de recevoir de l'aide de ses parents/tuteurs a un effet bivarié fort, mais cette variable n'est pas liée de façon significative au score moyen en lecture lorsque nous prenons en considération les autres variables contextuelles. Le fait d'avoir vu son père lire n'est pas lié de façon significative au score moyen en lecture une fois que l'on a tenu compte de la variable relative à la lecture de la mère et des autres variables.

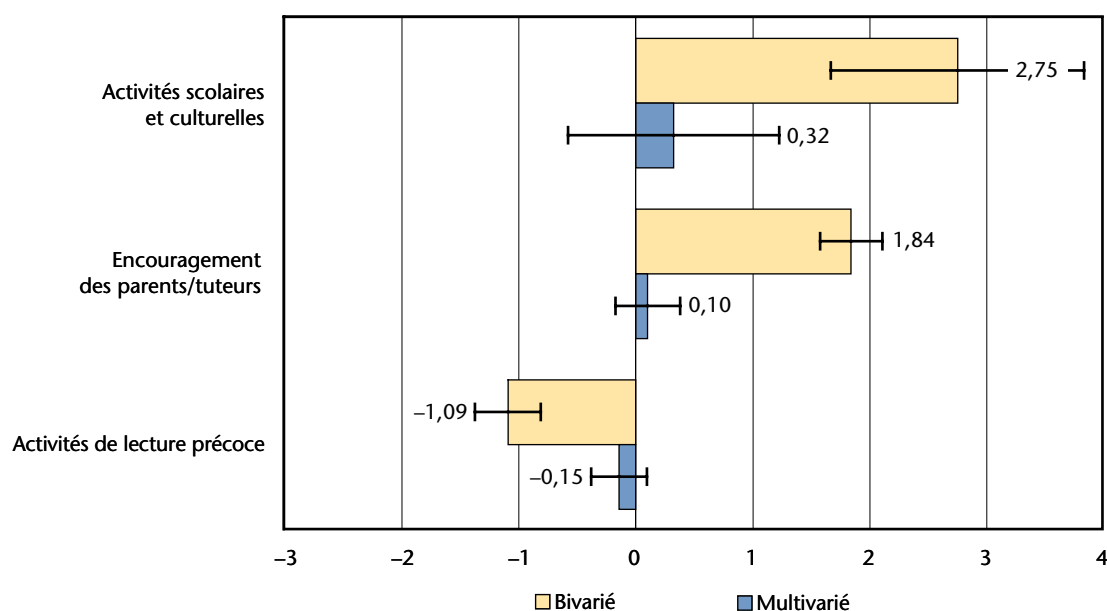
FIGURE 7-5 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez la majorité anglophone

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Aucune des variables de la figure 7-6 n'a d'effet multivarié statistiquement significatif sur le comportement en lecture. Cependant, les trois variables ont un lien statistiquement significatif avec la lecture lorsque nous prenons en considération les autres variables contextuelles. Le fait de participer à des activités scolaires et culturelles et le fait de recevoir de l'encouragement des parents/tuteurs ont un lien positif avec le score moyen en lecture, tandis que les souvenirs que les élèves ont des stratégies de lecture précoce ont un lien négatif avec leur rendement en lecture.

FIGURE 7-6 Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez la majorité anglophone



La cinquième et dernière étape dans le modèle de régression concerne l'ajout des variables démographiques. Ces dernières sont responsables d'un autre 5 p. 100 de la variance expliquée au niveau des élèves (pour un total de 29 % pour le modèle) et 8 p. 100 de la variance expliquée au niveau des écoles (pour un total de 43 %). La figure 7-7 montre les résultats obtenus.

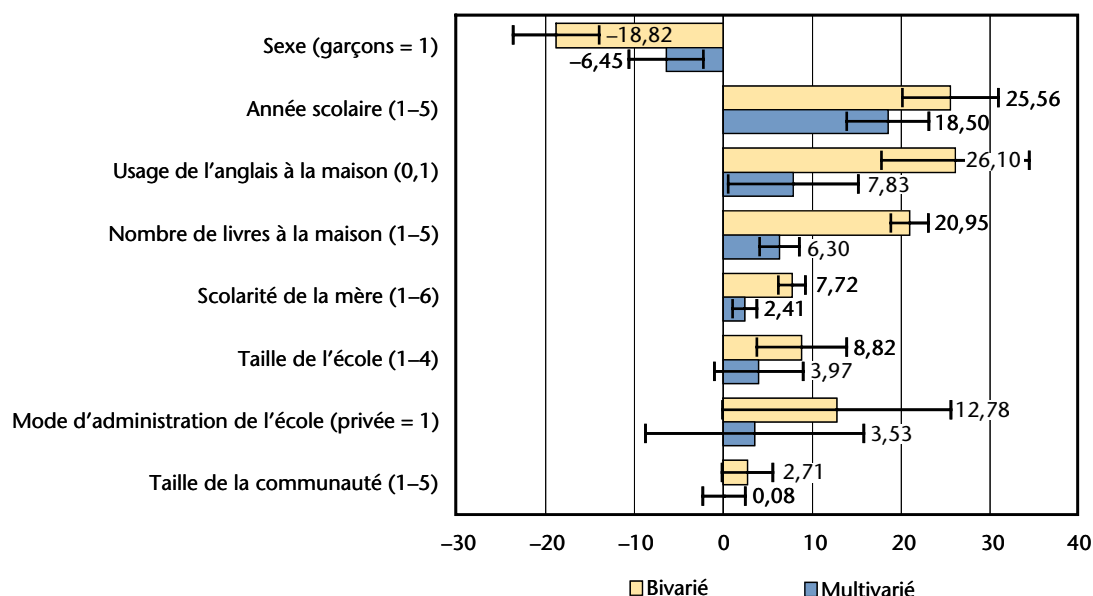
Cinq des variables démographiques examinées ont des effets multivariés significatifs. Les filles ont des scores plus élevés que les garçons, même si l'effet bivarié diminue nettement quand on prend en considération les variables contextuelles. Les élèves qui sont à des niveaux d'études plus avancés ont des scores moyens en lecture plus hauts. Cet effet est fort et n'est pas beaucoup réduit par les autres variables. Chaque différence d'un an dans le niveau d'études correspond à 18,5 points dans le rendement en lecture, soit près d'un cinquième d'écart-type. Les livres à la maison et les études de la mère, qui sont deux variables socioéconomiques, ont des effets multivariés réduits par rapport à leurs effets bivariés initiaux, mais ces effets restent statistiquement significatifs. La

variable concernant les livres à la maison a été mesurée à l'aide d'une échelle à 5 points (10 livres et moins à 200 livres ou plus) et la différence entre la catégorie la plus basse et la catégorie la plus haute est de 25 points ($4 \times 6,3$), soit un quart d'écart-type. La variable concernant la scolarité de la mère a été mesurée à l'aide d'une échelle à 6 points (allant de moins que le diplôme d'études secondaires à un diplôme universitaire) et, en règle générale, il y a une forte corrélation de cette variable avec le nombre de livres à la maison. L'effet restant n'est pas marqué, comme le montre le fait que la différence entre la catégorie la plus élevée et la catégorie la plus basse dans l'échelle est de 12 points sur l'échelle de lecture, soit un huitième d'écart-type ($5 \times 2,41$).

Le fait que l'on parle l'anglais à la maison et le fait que l'on parle le français à la maison sont deux variables qui ont tendance à se neutraliser dans un modèle de régression, parce que l'emploi d'une des langues revient à signifier le non-emploi de l'autre. Dans notre étude, nous avons eu recours à l'intégralité du modèle avec l'emploi de la langue de l'école à la maison comme variable positive — le français pour les écoles francophones et l'anglais pour les écoles anglophones. Par conséquent, pour la majorité anglophone, cet effet compare les élèves qui parlent le plus souvent anglais à la maison aux élèves qui parlent une autre langue que l'anglais à la maison, que ce soit le français ou une autre langue. Comme le montre la figure 7-7, l'effet bivarié positif de l'emploi de l'anglais à la maison est fort, mais cet effet est réduit considérablement lorsque nous tenons compte des autres variables. L'effet multivarié est néanmoins statistiquement significatif. Les élèves qui parlent le plus souvent anglais à la maison ont, en moyenne, un score de 8 points plus élevé que les élèves qui parlent le plus souvent une autre langue à la maison.

FIGURE 7-7 Coefficients de régression pour les variables démographiques chez la majorité anglophone

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Le tableau 7-2 récapitule les pourcentages de la variance expliqués par les cinq catégories de variables introduites dans le modèle pour le groupe de la majorité anglophone. Les différences dans les variables relatives à l'enseignement expliquent 8 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 13 p. 100 de la variance au niveau des écoles. Les comportements en lecture expliquent une proportion semblable de la variance une fois les variables relatives à l'enseignement prises en considération (respectivement 9 p. 100 et 16 p. 100 au niveau des élèves et de l'école). Les variables relatives à l'attitude et à la motivation expliquent un autre 6 p. 100 de la variance au niveau des élèves et un autre 5 p. 100 de la variance au niveau des écoles. L'aide reçue et les comportements en lecture précoce n'expliquent que très peu de la variance (1 % à chaque niveau) après avoir pris en considération les trois premières catégories de variables. Enfin, les variables démographiques expliquent un autre 5 p. 100 de la variance au niveau des élèves et un autre 8 p. 100 de la variance au niveau des écoles après l'introduction des quatre premières catégories de variables dans le modèle de régression.

TABLEAU 7-2 **Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez la majorité anglophone**

Types de variables (Étape du modèle)	Niveau des élèves : 87 %		Niveau des écoles : 13 %	
	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée
Enseignement	8	8	13	13
Comportements en lecture	9	17	16	29
Attitudes	6	23	5	34
Aide et lecture précoce	1	24	1	35
Démographie	5	29	8	43

NOTE : Pour plus d'explications au sujet de l'interprétation de ces pourcentages, veuillez voir la note de statistique au début de ce chapitre.

Régressions multivariées : anglophones du Québec

Les anglophones du Québec ont un score moyen en lecture de 479, soit environ un cinquième d'écart-type sous la moyenne canadienne et une moitié d'écart-type sous le score moyen des francophones du Québec, qui est de 532. La moyenne pour les anglophones du Québec est nettement inférieure à la moyenne de 493 pour la majorité anglophone mais supérieure à celle des francophones du Nouveau-Brunswick (458). Cependant, elle ne présente pas de différence par rapport à la moyenne des francophones de l'Est, des francophones de l'Ouest et des francophones de l'Ontario (qui varie de 471 à 478).

Les variables relatives à l'enseignement expliquent une grande partie de la variance au niveau des écoles quant aux scores moyens en lecture chez les anglophones du Québec (36 %), ce qui représente plus des deux tiers de la variance totale expliquée par le modèle au niveau des écoles (50 %). Cela semble indiquer que les écoles des anglophones du Québec diffèrent considérablement dans leurs pratiques d'enseignement. Au niveau des élèves, la proportion de la variance expliquée par les variables relatives à l'enseignement (10 %) est semblable à la proportion expliquée par les mêmes variables pour la majorité anglophone (8 %). Les figures 7-8 et 7-9 illustrent les coefficients pour les variables relatives à l'enseignement.

La figure 7-8 présente les variables relatives à l'enseignement mesurées sous la forme de scores factoriels. Deux des facteurs ont des effets multivariés statistiquement significatifs : la lecture avec l'utilisation des médias a un lien négatif avec le rendement en lecture; l'utilisation d'items à réponse longue dans les tests a un lien positif. De même, dans la figure 7-9, la plupart des variables relatives à l'enseignement qui ont des effets bivariés forts n'ont plus d'effet statistiquement significatif une fois que nous tenons compte des autres variables. Par exemple, la fréquence des devoirs et les minutes attendues chaque semaine, consacrées aux devoirs ont des effets bivariés très forts, qui sont réduits lorsque les autres variables sont prises en considération. Seules les minutes attendues chaque semaine, consacrées aux devoirs (variable au niveau des écoles) ont un lien statistiquement significatif dans le modèle final. Cette variable a un effet fort (plus de 27 points dans le score moyen en lecture pour chaque unité de changement dans l'échelle).

FIGURE 7-8 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les anglophones du Québec

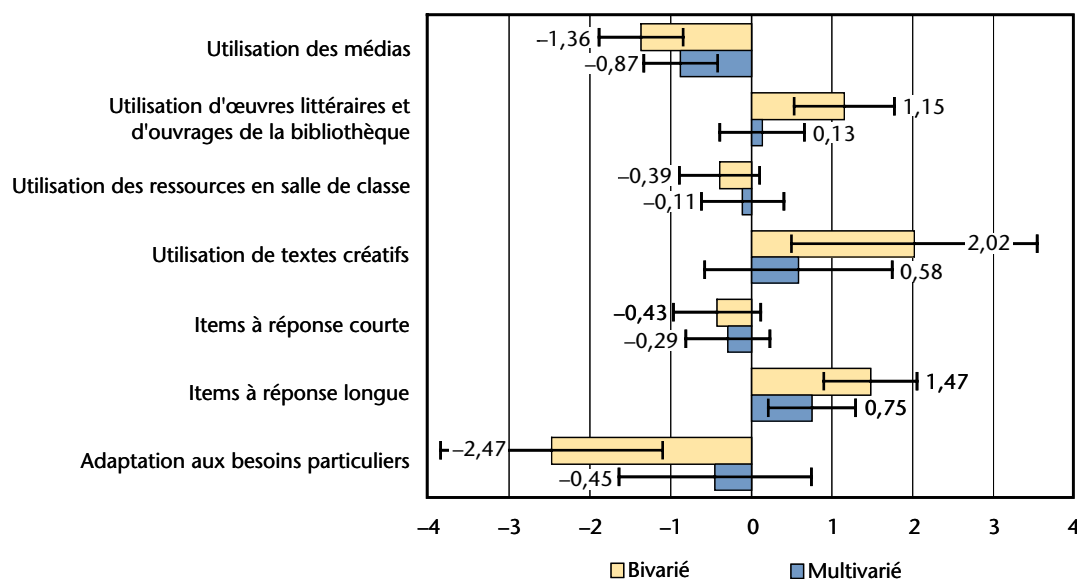
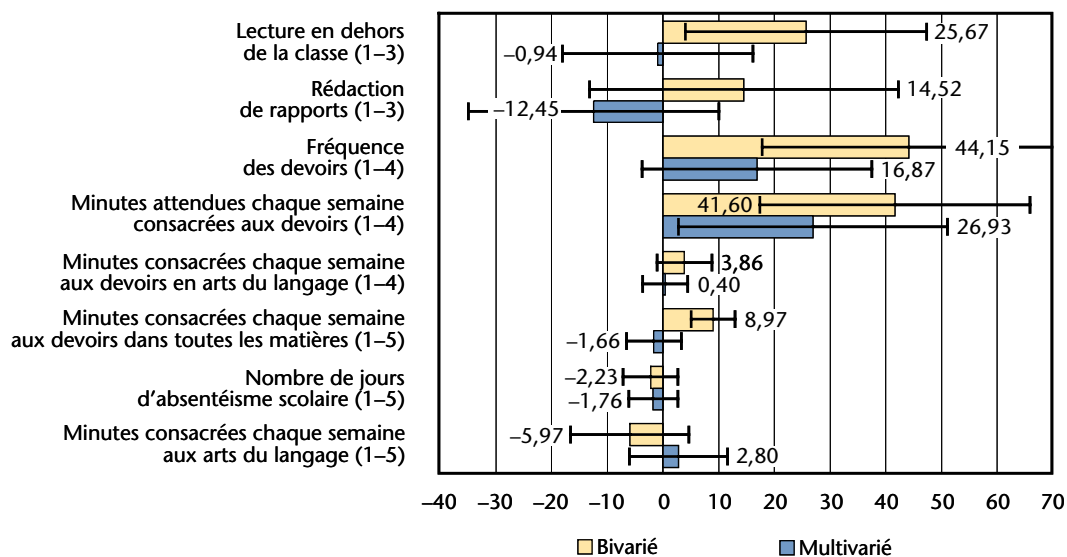


FIGURE 7-9 Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les anglophones du Québec

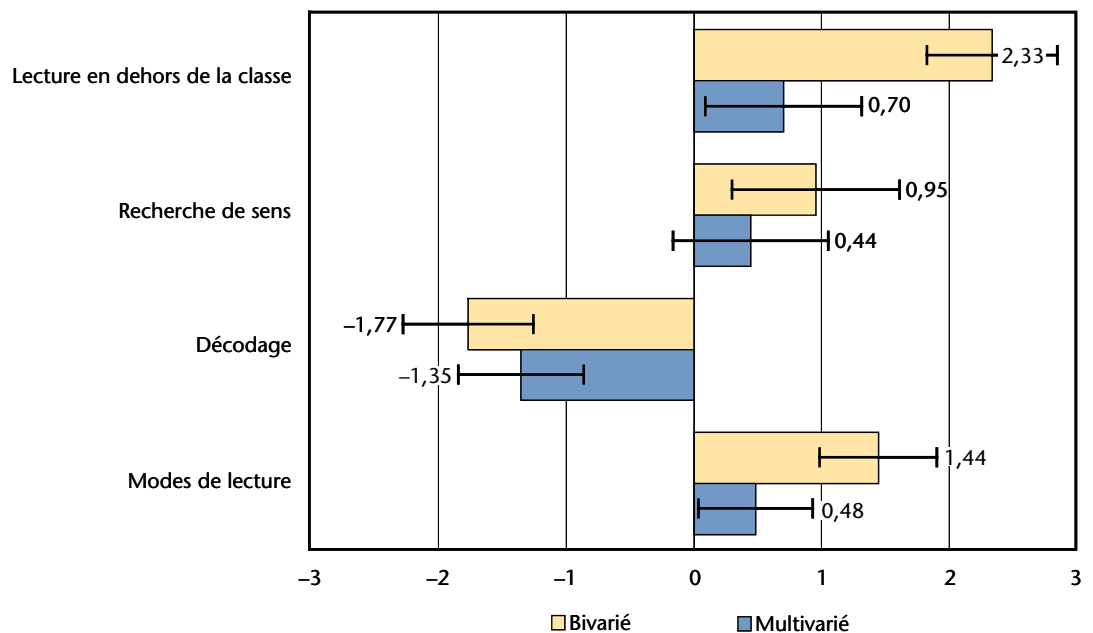
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Lorsqu'on intègre les comportements en lecture dans le modèle, on explique un autre 9 p. 100 de la variance au niveau des élèves et un autre 7 p. 100 de la variance au niveau des écoles. La figure 7-10 montre les coefficients pour ces variables.

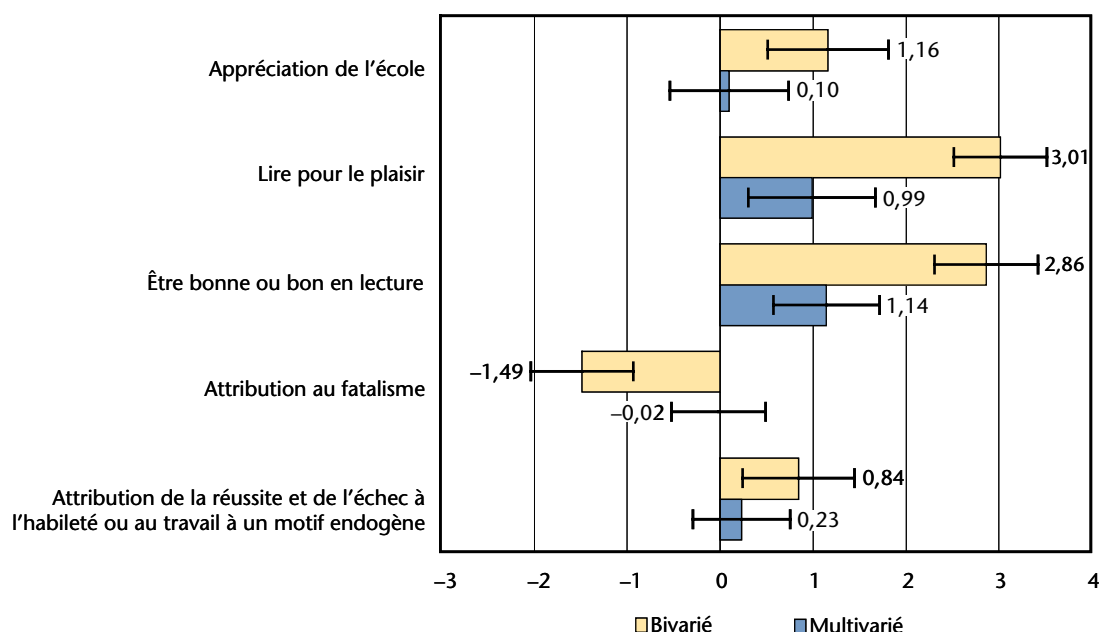
Les quatre variables relatives aux comportements en lecture ont des effets bivariés significatifs. La lecture pour comprendre (recherche de sens) n'est plus statistiquement significative une fois toutes les autres variables prises en considération dans le modèle. Bien que les trois autres variables restent statistiquement significatives, leurs effets sont faibles. Le décodage a un lien négatif avec le score moyen en lecture, tandis que la lecture en dehors de la classe et le fait d'avoir des modes de lecture ont un effet positif. L'effet le plus important est celui du décodage, soit un effet négatif de 13,5 points pour une différence d'un écart-type dans la variable.

FIGURE 7-10 Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les anglophones du Québec



L'ajout des variables relatives à l'attitude dans le modèle à la troisième étape explique un autre 5 p. 100 de la variance au niveau des élèves et un autre 3 p. 100 de la variance au niveau des écoles. Comme le montre la figure 7-11, seules deux variables ont des effets multivariés statistiquement significatifs, qui sont moins forts que leurs effets bivariés. Lorsque nous prenons en considération toutes les variables dans le modèle, les variables « appréciation de l'école » et « être bonne ou bon en lecture » expliquent toujours des différences entre élèves dans les scores moyens en lecture. Les différences dans ces scores moyens en lecture vont de 10 points à 11 points pour chaque différence d'un écart-type dans ces variables, soit environ un dixième d'un écart-type dans le rendement en lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces variables peuvent être aussi bien un résultat du rendement en lecture qu'une variable causale.

FIGURE 7-11 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les anglophones du Québec



À la quatrième étape du modèle, nous intégrons les variables relatives à l'aide reçue par les élèves et aux comportements en lecture précoce. Ces variables expliquent un autre 3 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 6 p. 100 de la variance au niveau des écoles. Les figures 7-12 et 7-13 présentent les coefficients bivariés et multivariés.

Dans la figure 7-12, l'effet le plus important est de loin le fait de suivre des cours de soutien. Cet effet reste statistiquement significatif, même lorsque l'intervalle de confiance est grand. Les élèves qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas. Cela ne signifie pas que les cours de soutien en tant qu'activités ont un lien négatif avec le rendement en lecture, mais sans doute que les élèves qui ont un score moyen en lecture plus faible ont plus tendance à suivre des cours de soutien que les élèves qui ont un rendement en lecture plus élevé. Le seul autre effet statistiquement significatif concerne le fait de voir son père lire. Lorsque nous prenons en considération toutes les autres variables (y compris la fréquence à laquelle l'élève voit sa mère lire), cet effet est négatif. Ce lien indique très probablement qu'il y a d'autres variables corrélées avec la variable concernant la lecture du père que la présente étude n'a pas mesurées. Dans la figure 7-13, toutes les variables sont des scores factoriels. Seul le facteur concernant les activités de lecture précoce a un effet multivarié statistiquement significatif (changement de 6 points dans le score moyen en lecture pour un changement d'un écart-type dans la variable). Cet effet est négatif. Le souvenir que les élèves ont de leurs activités de lecture précoce a tendance à être en corrélation négative avec leur rendement en lecture.

FIGURE 7-12 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les anglophones du Québec

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)

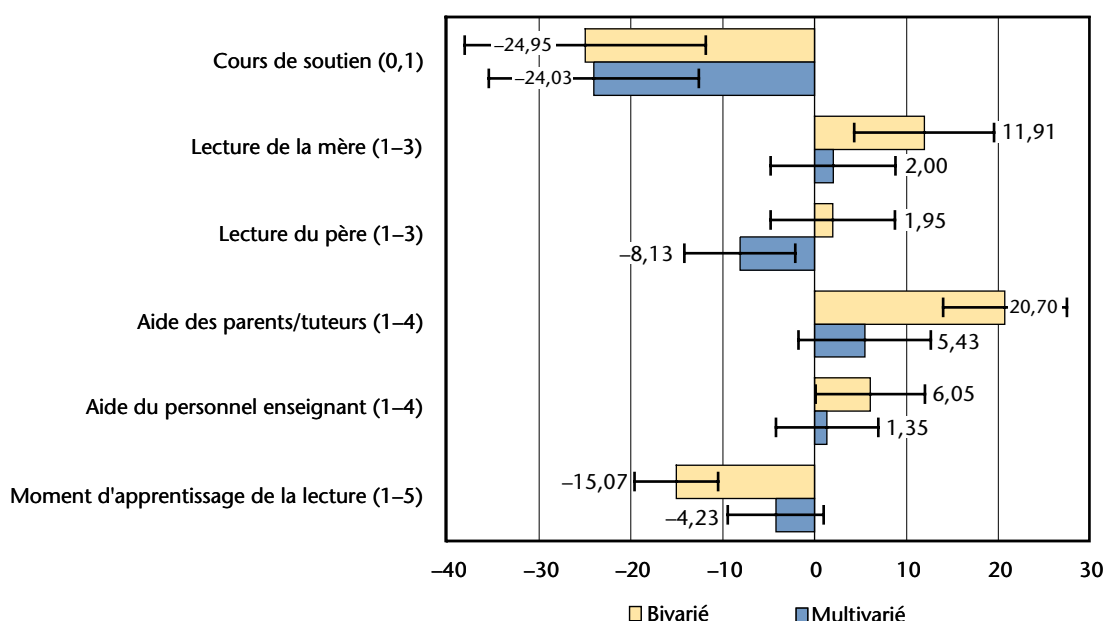
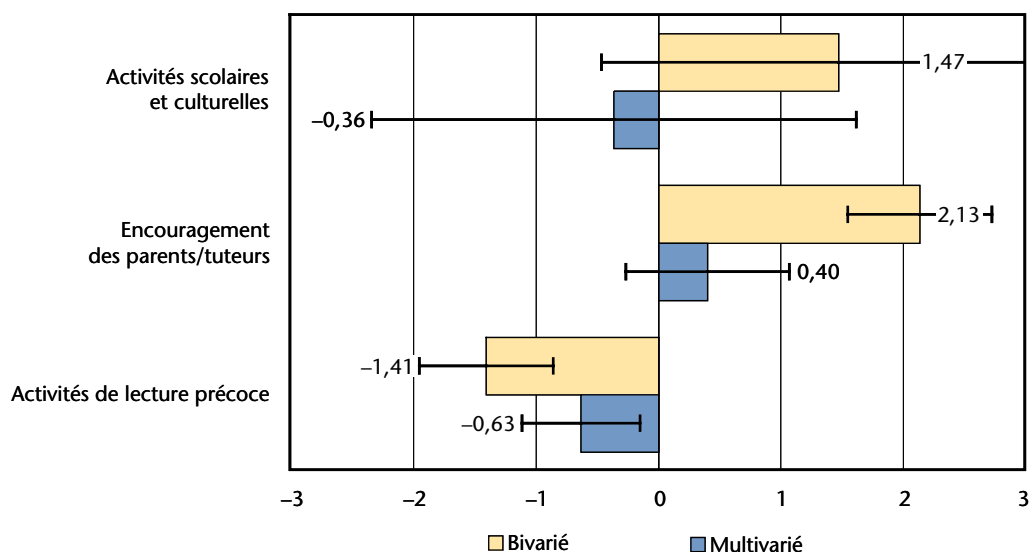


FIGURE 7-13 Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les anglophones du Québec

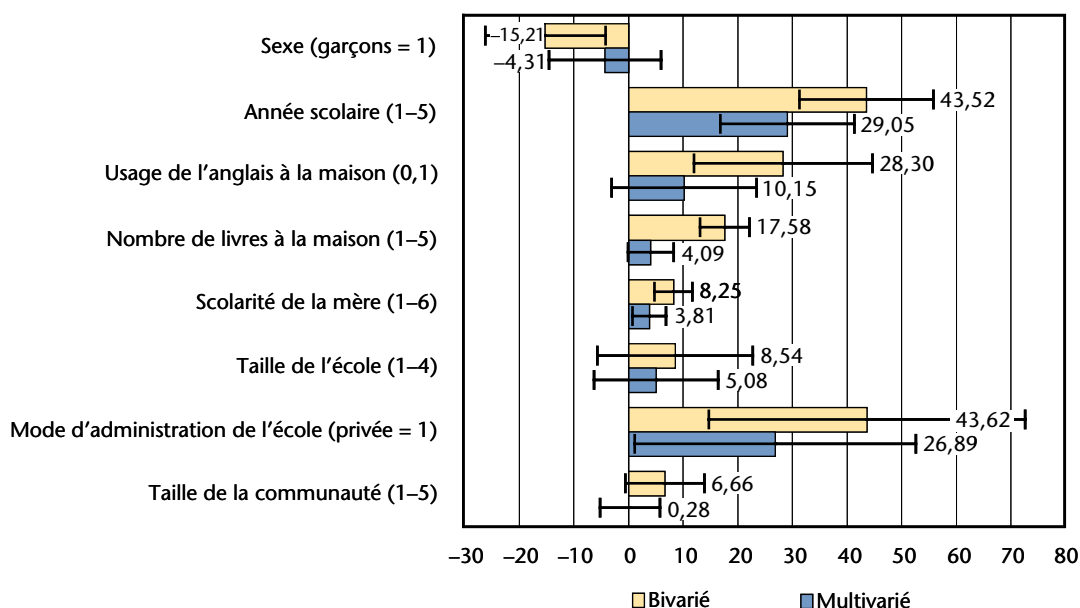


Les variables démographiques introduites à la cinquième et dernière étape du modèle expliquent un autre 3 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 4 p. 100 de la variance au niveau des écoles. La figure 7-14 présente les coefficients bivariés et multivariés.

Bien que le sexe ait un effet statistiquement significatif, puisque les filles ont des scores plus élevés que les garçons, l'effet multivarié n'est pas statistiquement significatif. Il est possible que l'effet du sexe soit lié aux variables concernant l'attitude et le comportement en lecture et que, une fois ces variables prises en considération, la différence entre les sexes ne soit plus statistiquement significative. Puisque les variables démographiques sont introduites en dernier dans le modèle, il n'est pas possible de mettre en évidence de tels liens. Comme cela a été le cas pour la majorité anglophone, l'année scolaire de l'élève a un lien statistiquement significatif avec ses résultats en lecture, car les élèves d'années scolaires plus élevées ont des scores plus hauts en lecture. Le fait de parler anglais à la maison est lié de façon positive au score moyen en lecture, mais l'effet multivarié n'est pas statistiquement significatif. Par conséquent, les élèves qui ne parlent pas la langue de l'école à la maison présentent des différences dans d'autres variables, peut-être des variables socioéconomiques qui sont liées à leur rendement en lecture.

La scolarité de la mère a un effet positif statistiquement significatif même lorsque nous prenons en considération les autres variables, y compris le nombre de livres à la maison. Le seul autre effet multivarié statistiquement significatif est celui du mode d'administration de l'école. Les élèves des écoles privées ont tendance à avoir des scores d'environ un quart d'écart-type supérieurs à ceux des élèves des écoles publiques, même si nous tenons compte des variables socioéconomiques, des variables relatives à l'enseignement et des autres variables concernant les élèves.

FIGURE 7-14 Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les anglophones du Québec
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Le tableau 7-3 récapitule les pourcentages de la variance expliqués par les cinq catégories de variables introduites dans le modèle au niveau des élèves et au niveau des écoles. À noter que la variance au niveau des écoles (24 %) est environ le double de celle de la majorité anglophone (13 %) — voir le tableau 7-2 — et que les variables relatives à l'enseignement expliquent une bonne part de cette variance (36 %). Cela peut être dû à la présence relativement forte d'écoles privées dans cette instance (30 %). Ces dernières peuvent différer des écoles publiques en ce qui trait aux variables importantes relatives à l'enseignement.

TABEAU 7-3 Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les anglophones du Québec

Types de variables (Étape du modèle)	Niveau des élèves : 76 %		Niveau des écoles : 24 %	
	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée
Enseignement	10	10	36	36
Comportements en lecture	9	19	7	43
Attitudes	5	24	-3	40
Aide et lecture précoce	3	27	6	46
Démographie	3	30	4	50

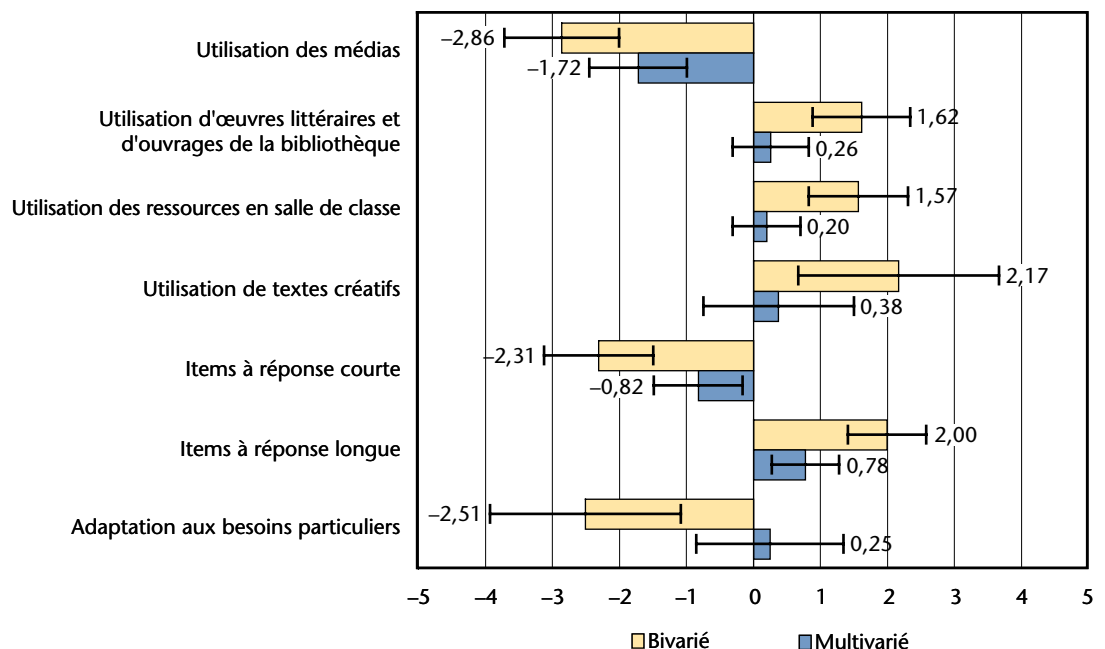
NOTE : Pour plus d'explications au sujet de l'interprétation de ces pourcentages, veuillez voir la note de statistique au début de ce chapitre.

Régressions multivariées : francophones du Québec

Obtenant un score moyen en lecture de 532, les francophones du Québec se situent à un tiers d'écart-type au-dessus de la moyenne canadienne et constituent également le groupe qui, parmi les six groupes linguistiques considérés, a le score moyen le plus élevé. Dans cette section, nous analysons les variables contextuelles qui sont liées aux scores moyens en lecture chez ces élèves. Ces variables expliquent 41 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 84 p. 100 de la variance au niveau des écoles. Une portion relativement grande de la variance dans ce dernier cas est liée aux variables relatives à l'enseignement, qui expliquent 56 p. 100 de la variance (voir le tableau 7-4 à la fin de cette section). Ici encore, comme pour les anglophones du Québec, cela semble indiquer que les écoles dans cette instance diffèrent considérablement dans leurs approches pédagogiques. Les figures 7-15 et 7-16 montrent les coefficients bivariés et multivariés pour ces variables relatives à l'enseignement.

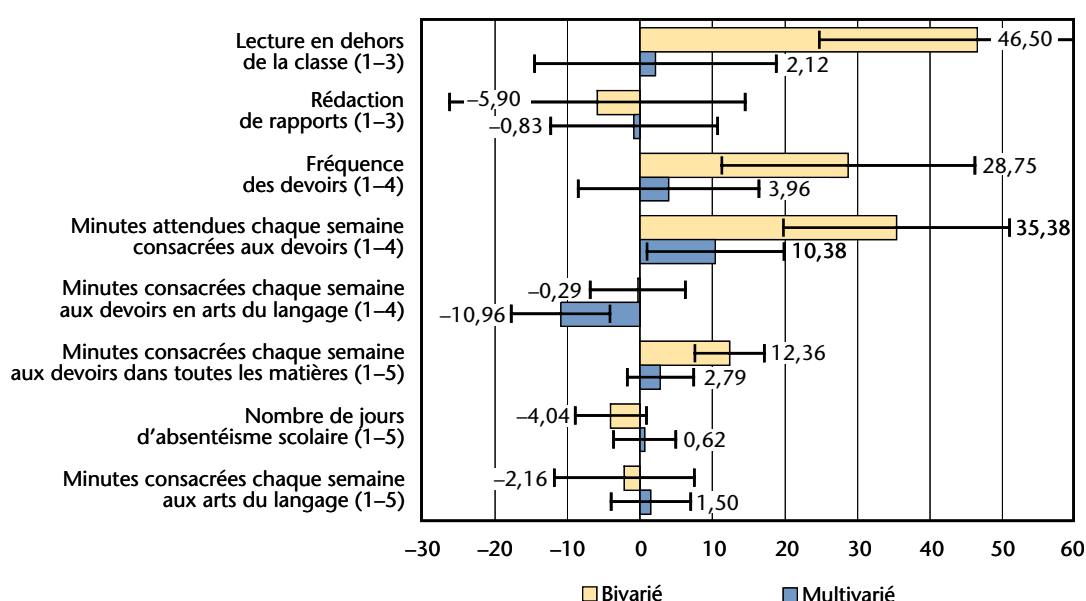
Dans la figure 7-15, trois des effets multivariés sont statistiquement significatifs. La lecture avec l'utilisation des médias a un effet négatif significatif sur la lecture. Une différence d'un écart-type dans le score factoriel entraîne une différence de 17,2 points dans le score moyen en lecture. L'utilisation d'items à réponse courte dans les évaluations est liée à des scores moyens en lecture plus faibles et l'utilisation d'items à réponse longue à des scores plus élevés. Un changement d'un écart-type dans les scores factoriels qui mesurent ces méthodes d'évaluation entraîne un changement de moins de 10 points sur une échelle de 500.

FIGURE 7-15 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les francophones du Québec



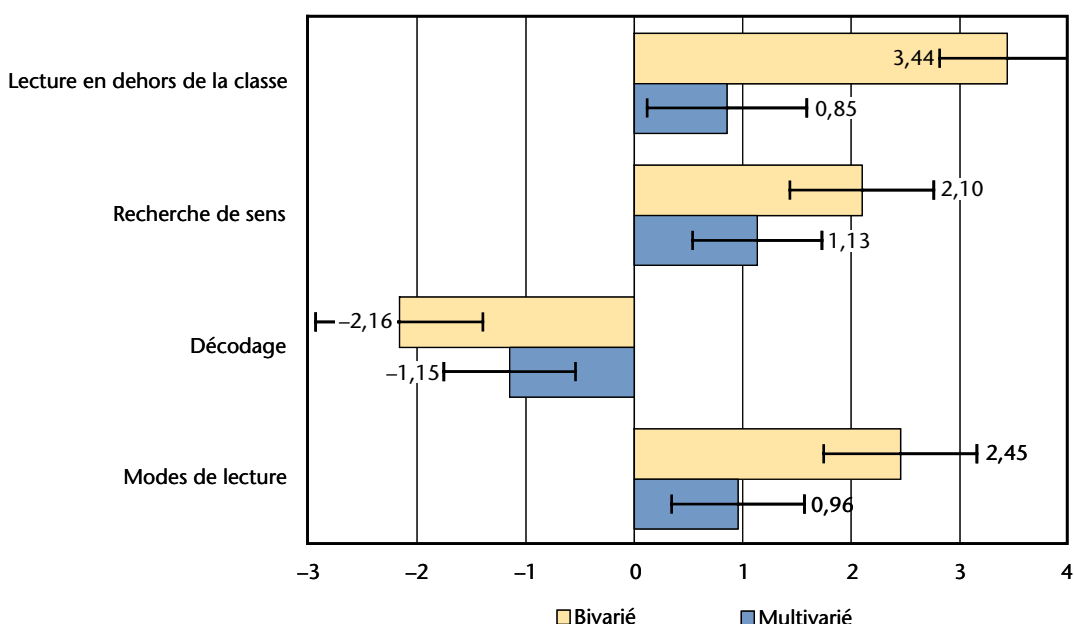
Quant aux variables relatives à l'enseignement qui apparaissent à la figure 7-16, deux d'entre elles ont un effet multivarié significatif : le nombre de minutes consacrées par les élèves aux devoirs en arts du langage et le nombre de minutes attendues consacrées aux devoirs. Contre toute attente, le temps consacré aux devoirs en arts du langage est lié de façon négative au score moyen en lecture. Cela signifie peut-être que les élèves qui ont des scores moyens en lecture plus faibles ont tendance à consacrer plus de temps à leurs devoirs en arts du langage, possiblement aux activités de rattrapage ou d'enseignement correctif. Quant à l'effet positif du temps attendu consacré aux devoirs, il est possible que cela reflète l'éthique de travail de l'école. Les écoles où l'on attend plus de travail de la part des élèves ont tendance à avoir des élèves faisant preuve d'un meilleur rendement. Cet effet est relativement fort : un changement de plus de 10 points dans le score est lié à chaque niveau dans l'échelle à 4 points.

FIGURE 7-16 Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les francophones du Québec
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



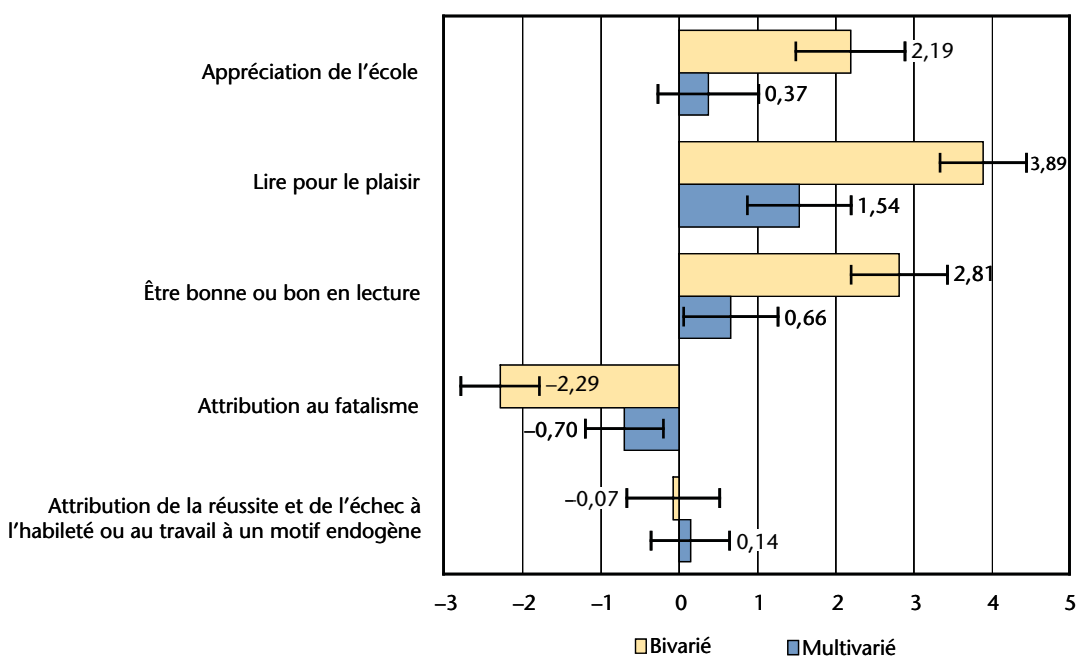
La figure 7-17 montre les coefficients bivariés et multivariés pour les comportements en lecture. Toutes les variables sont des scores factoriels. L'effet bivarié le plus fort concerne la lecture en dehors de la classe. Un changement d'un écart-type dans la valeur de cette variable débouche sur un changement d'environ un tiers d'écart-type (34 points) dans le score moyen en lecture. Cependant, cet effet n'est relié qu'à un changement de 8 points dans le score moyen en lecture lorsqu'on tient compte de toutes les autres variables. On peut attribuer de 10 à 12 points dans le score moyen en lecture aux modes de lecture, au décodage et à la lecture pour comprendre (recherche de sens). Les effets multivariés sont tous nettement plus faibles que les effets bivariés correspondants, le décodage étant lié de façon négative au rendement en lecture.

FIGURE 7-17 Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les francophones du Québec



La figure 7-18 montre les coefficients pour les variables relatives à l'attitude et à la motivation. Trois des cinq facteurs ont un effet multivarié significatif. Le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture et le fait d'apprécier la lecture (lire pour le plaisir) sont liés de façon positive au score moyen en lecture, tandis que le facteur concernant le fatalisme (c'est-à-dire l'attribution de ses réussites ou de ses échecs au hasard) est lié de façon négative au rendement en lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous ne savons pas dans quelle mesure ces variables sont le résultat ou la cause du rendement en lecture.

FIGURE 7-18 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les francophones du Québec



Les figures 7-19 et 7-20 montrent les coefficients pour les variables relatives à la lecture précoce et à l'aide reçue. La figure 7-19 montre qu'une seule des variables est statistiquement significative une fois les autres variables prises en considération. Comme pour les groupes précédents, les élèves qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas. Aucun des facteurs de la figure 7-20 n'a d'effet multivarié significatif.

FIGURE 7-19 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les francophones du Québec

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)

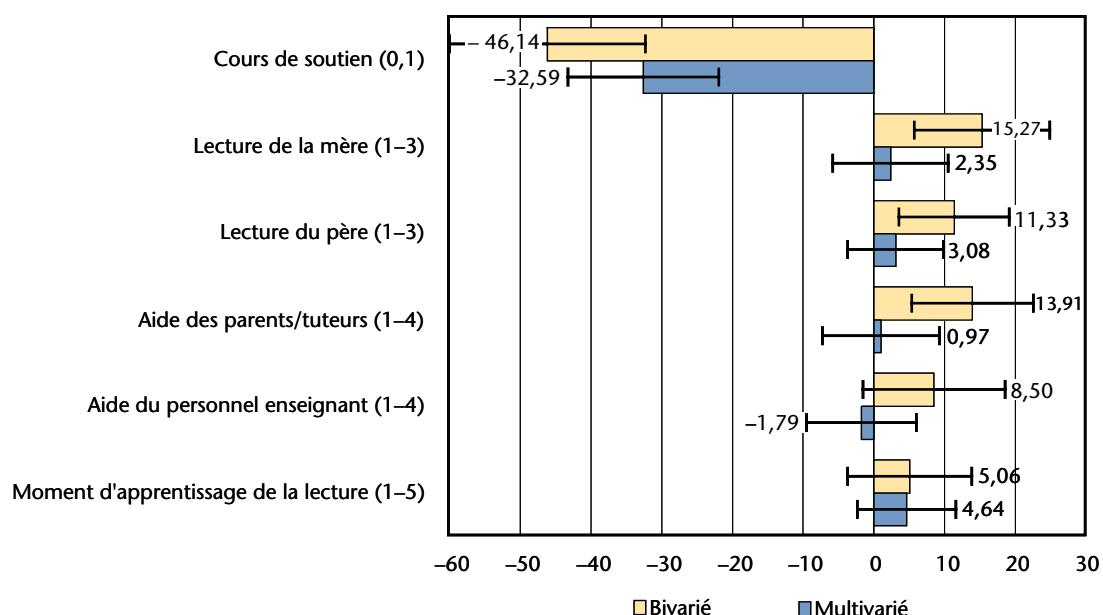
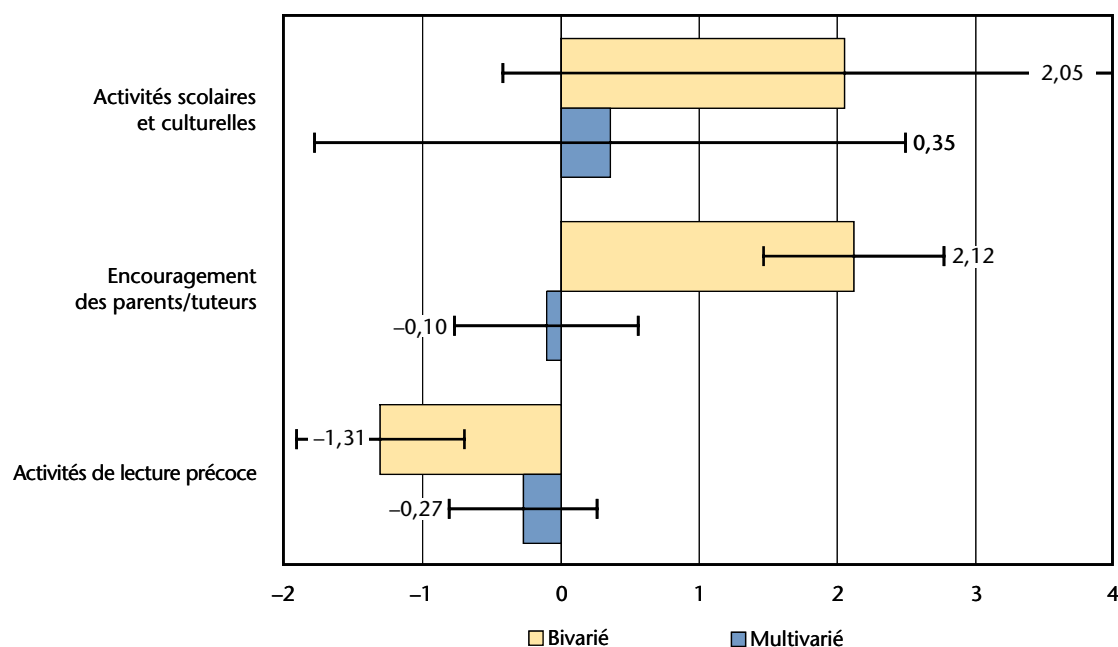


FIGURE 7-20 Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les francophones du Québec

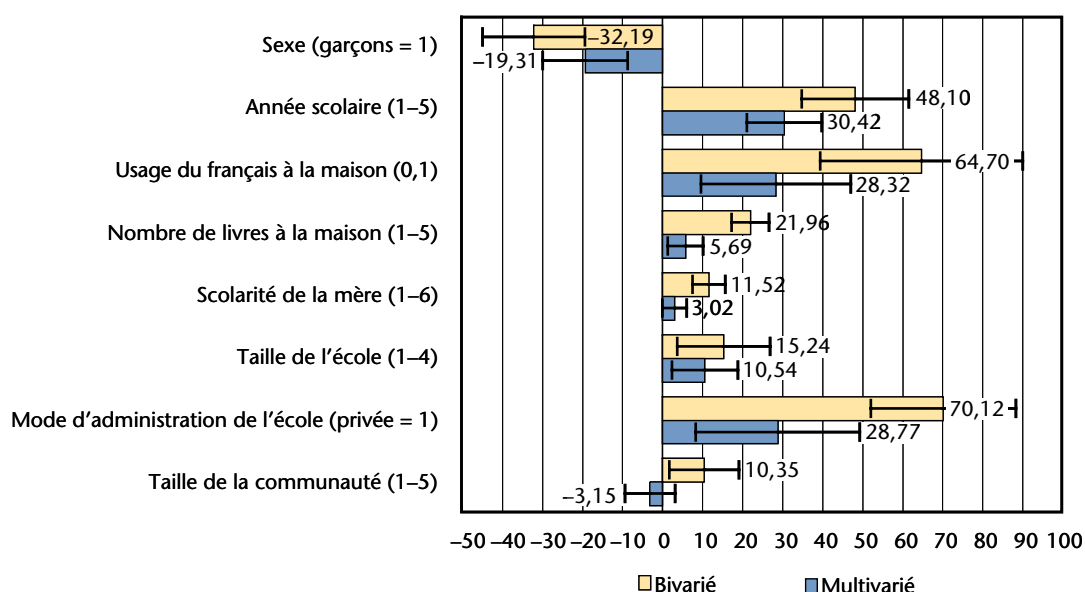


La figure 7-21 montre les coefficients pour les variables démographiques. Plusieurs d'entre elles ont un effet multivarié significatif. La variable du sexe de l'élève est statistiquement significative même lorsque nous tenons compte de toutes les autres variables, l'effet étant d'environ un cinquième d'un écart-type. Nous observons également un effet important de l'année scolaire auquel l'élève se trouve, comme cela a pu être le cas dans les autres groupes. L'emploi du français à la maison a un effet bivarié très fort. Cet effet baisse de 64,70 à 28,32 lorsque nous prenons en considération les autres variables, mais reste statistiquement significatif.

L'effet multivarié des livres à la maison n'est pas aussi fort que l'effet bivarié, mais il demeure modéré et statistiquement significatif. La taille de l'école est aussi statistiquement significative. Les élèves des grandes écoles ont tendance à avoir de meilleurs scores que les élèves des petites écoles. Enfin, l'effet bivarié très important du mode d'administration de l'école (70,12) diminue considérablement lorsque nous prenons en considération les autres variables, mais il reste statistiquement significatif et modérément élevé (28,77). Les élèves des écoles privées obtiennent 29 points de plus que les élèves des écoles publiques, même lorsque nous tenons compte de toutes les variables contextuelles.

FIGURE 7-21 Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les francophones du Québec

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Le tableau 7-4 récapitule les effets des cinq catégories de variables contextuelles. Une proportion relativement grande de la variance totale est liée aux variables au niveau des écoles (20 %). C'est presque deux fois la proportion pour la majorité anglophone. Le seul autre groupe pour lequel une si grande proportion de la variance est liée aux variables au niveau des écoles est celui des anglophones du Québec (24 %). Les deux groupes québécois sont ceux qui comptent le plus grand nombre d'écoles privées. Le mode d'administration des écoles est donc peut-être un facteur important pour expliquer la variance au niveau des écoles. Comme pour les anglophones du Québec, les variables relatives à l'enseignement expliquent une grande partie de la variance au niveau des écoles (56 %) pour les francophones du Québec et certains de ces effets sont peut-être liés aux différences entre écoles publiques et écoles privées. Comme nous l'avons vu plus haut, l'effet bivarié fort du mode d'administration de l'école diminue nettement lorsque sont pris en considération les autres facteurs, par exemple les activités d'enseignement et les comportements en lecture. La démographie explique encore une proportion considérable de la variance au niveau des élèves (12 %) et au niveau des écoles (10 %), bien que nous l'ayons intégrée lors de la dernière étape seulement dans notre modèle de régression.

TABEAU 7-4 Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les francophones du Québec

Types de variables (Étape du modèle)	Niveau des élèves : 80 %		Niveau des écoles : 20 %	
	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée
Enseignement	9	9	56	56
Comportements en lecture	9	18	12	68
Attitudes	4	22	0	68
Aide et lecture précoce	7	29	6	74
Démographie	12	41	10	84

NOTE : Pour plus d'explications au sujet de l'interprétation de ces pourcentages, veuillez voir la note de statistique au début de ce chapitre.

Régressions multivariées : francophones de l'Ontario

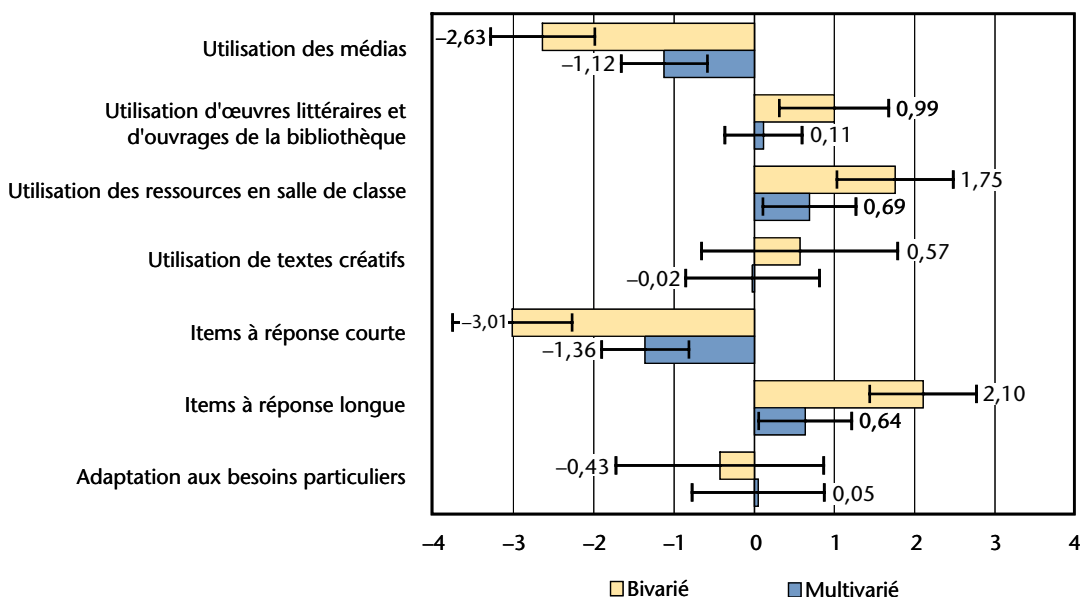
Affichant un score moyen de 478, les francophones de l'Ontario ne se distinguent pas, sur le plan statistique, des autres groupes minoritaires pour ce qui est de leur rendement en lecture, à l'exception du Nouveau-Brunswick (458). Ce score est cependant statistiquement inférieur à celui des deux groupes majoritaires, à savoir les francophones du Québec (532) et la majorité anglophone (493).

L'application du modèle de régression aux données concernant la lecture chez les élèves de l'Ontario explique 38 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 65 p. 100 de la variance au niveau des écoles. La variance dans le premier cas représente 90 p. 100 de la variance totale, tandis que dans le second cas, elle ne correspond qu'à 10 p. 100 de celle-ci (voir le tableau 7-5).

Les variables relatives à l'enseignement expliquent 14 p. 100 de la variance au niveau des élèves, ce qui représente légèrement plus qu'un tiers de la variance expliquée par le modèle à cet égard. Par ailleurs, les variables relatives à l'enseignement expliquent 39 p. 100 de la variance au niveau des écoles, ce qui correspond à plus de la moitié des 65 p. 100 expliqués par le modèle. Les figures 7-22 et 7-23 montrent les coefficients bivariés et multivariés.

La figure 7-22 montre les variables relatives à l'enseignement mesurées sous la forme de scores factoriels. Cinq des sept facteurs ont un effet bivarié significatif et, parmi ces cinq facteurs, quatre ont un effet multivarié significatif, de petite amplitude. Les scores moyens en lecture sont liés de façon négative à la lecture avec l'utilisation des médias et à l'utilisation d'items à réponse courte dans les évaluations. L'utilisation des ressources en salle de classe pour enseigner la lecture et l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations sont liées de façon positive au rendement en lecture.

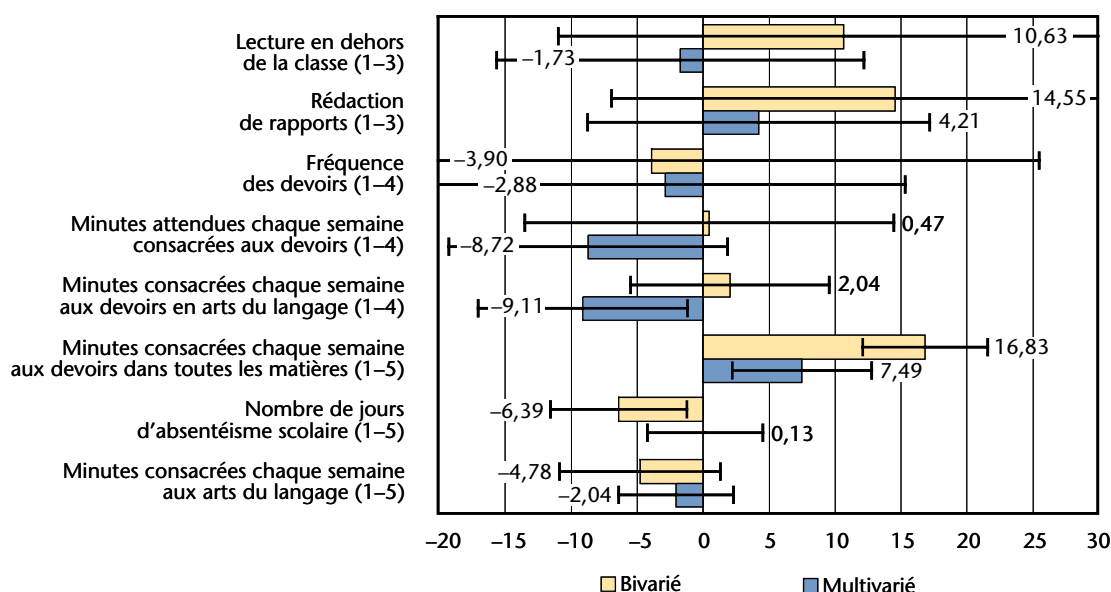
FIGURE 7-22 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario



La figure 7-23 montre les coefficients pour les autres variables relatives à l'enseignement. Seules deux d'entre elles ont un effet multivarié significatif. Les élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs en arts du langage ont des scores plus faibles que les élèves qui y consacrent moins de temps. Comme nous l'avons déjà mentionné, cela pourrait indiquer que les élèves qui ont besoin d'activités de rattrapage ou d'un enseignement correctif ont tendance à consacrer plus de temps à leurs devoirs en arts du langage. Cependant, les élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs dans toutes les matières ont des scores moyens en lecture plus élevés. Cela est peut-être le reflet de leur éthique de travail. Les élèves les plus studieux ont tendance à avoir des scores moyens en lecture plus élevés, même lorsque nous prenons en considération d'autres facteurs, comme les devoirs en arts du langage, les comportements en lecture, les attitudes et le statut socioéconomique.

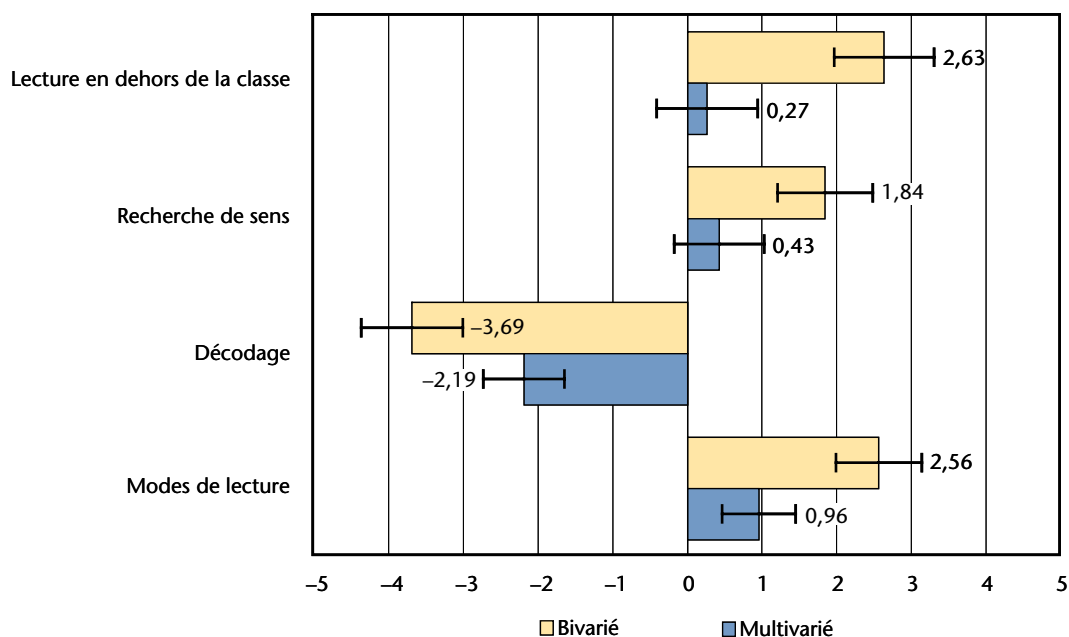
FIGURE 7-23 Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les francophones de l'Ontario

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



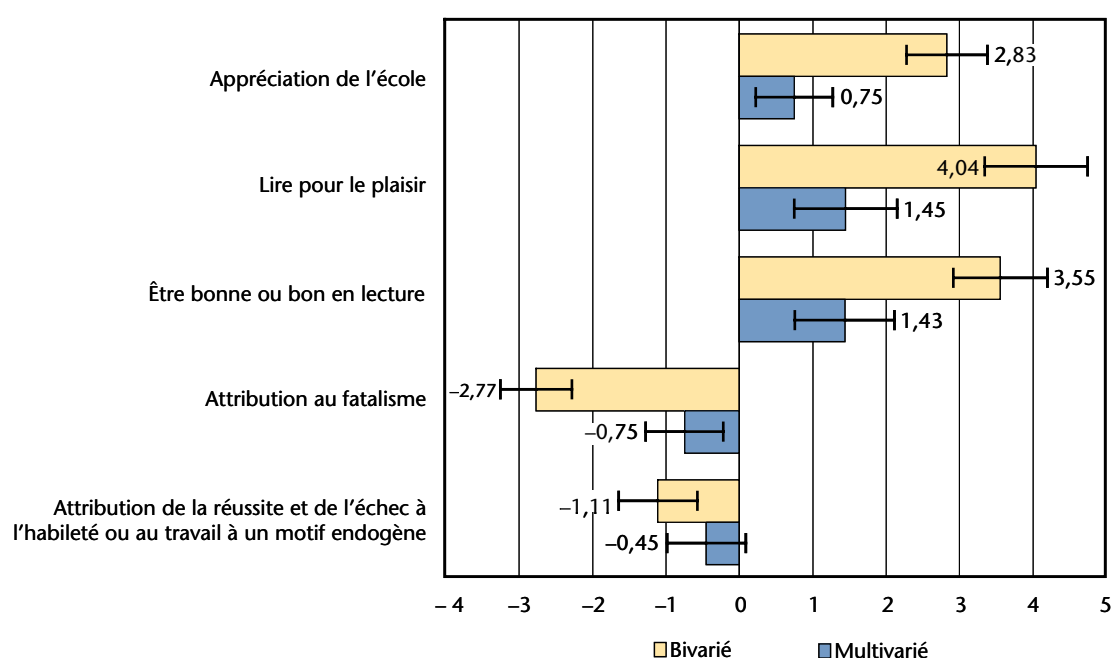
La figure 7-24 montre les coefficients pour les comportements en lecture. Les quatre facteurs ont tous un effet bivarié significatif, mais seuls deux des effets multivariés sont statistiquement significatifs. Comme pour les autres groupes, le décodage est lié de façon négative au score moyen en lecture et le fait d'avoir des modes de lecture est lié de façon positive au score moyen en lecture. Contrairement à ce qui se produit pour certains groupes, la lecture en dehors de la classe n'a pas d'effet multivarié statistiquement significatif dans ce groupe lorsqu'on tient compte des autres variables.

FIGURE 7-24 Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario



La figure 7-25 montre les coefficients bivariés et multivariés pour les variables relatives à l'attitude et à la motivation. Ces variables sont toutes mesurées sous la forme de scores factoriels. Les cinq variables ont toutes des effets bivariés significatifs et quatre d'entre elles ont des coefficients multivariés significatifs. Le fait d'apprécier l'école, le fait d'apprécier la lecture (lire pour le plaisir) et le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture sont tous liés de façon positive au rendement en lecture. D'un autre côté, le facteur du fatalisme est lié de façon négative au score moyen en lecture. Les élèves qui attribuent leurs réussites ou leurs échecs au hasard, et qui ont donc le sentiment de ne pas maîtriser leur rendement, ont des scores moyens en lecture plus faibles. Un changement d'un écart-type dans la variable correspond à un changement de 7,5 points dans l'échelle en lecture, ce qui est un effet relativement faible.

FIGURE 7-25 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario



Les figures 7-26 et 7-27 montrent les coefficients pour les variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce. La figure 7-26 montre que seules deux des variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce ont des effets multivariés statistiquement significatifs. Comme dans les autres groupes, les élèves qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que ceux qui n'en suivent pas. D'un autre côté, les élèves qui ont reçu de l'aide de leurs parents/tuteurs dans l'apprentissage de la lecture ont des scores plus élevés. Il est intéressant de noter que cet effet reste relativement fort (différence de 37,5 points entre le bas et le haut de l'échelle), même lorsque nous tenons compte des facteurs socioéconomiques, comme la scolarité de la mère et les livres à la maison. La figure 7-27 montre que la participation aux activités scolaires et culturelles, le fait d'avoir de l'encouragement des parents/tuteurs et le fait d'avoir participé à des activités de lecture précoce sont tous liés de façon significative au score moyen en lecture (négativement pour le dernier), mais ces effets ne sont pas statistiquement significatifs quand nous prenons en considération les autres variables contextuelles dans le modèle.

FIGURE 7-26 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les francophones de l'Ontario

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)

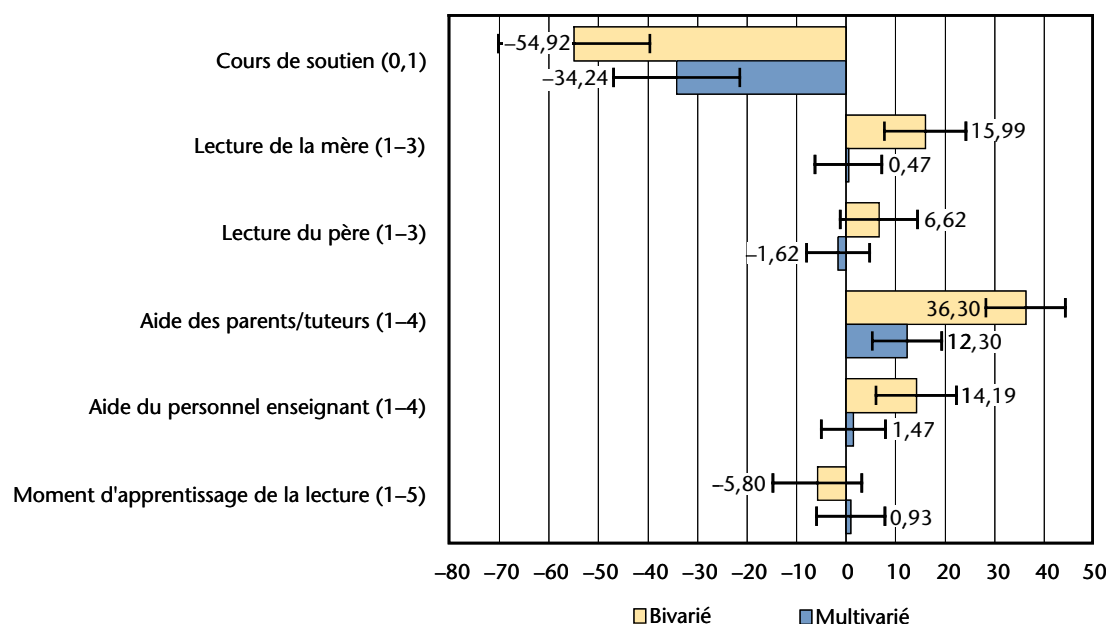
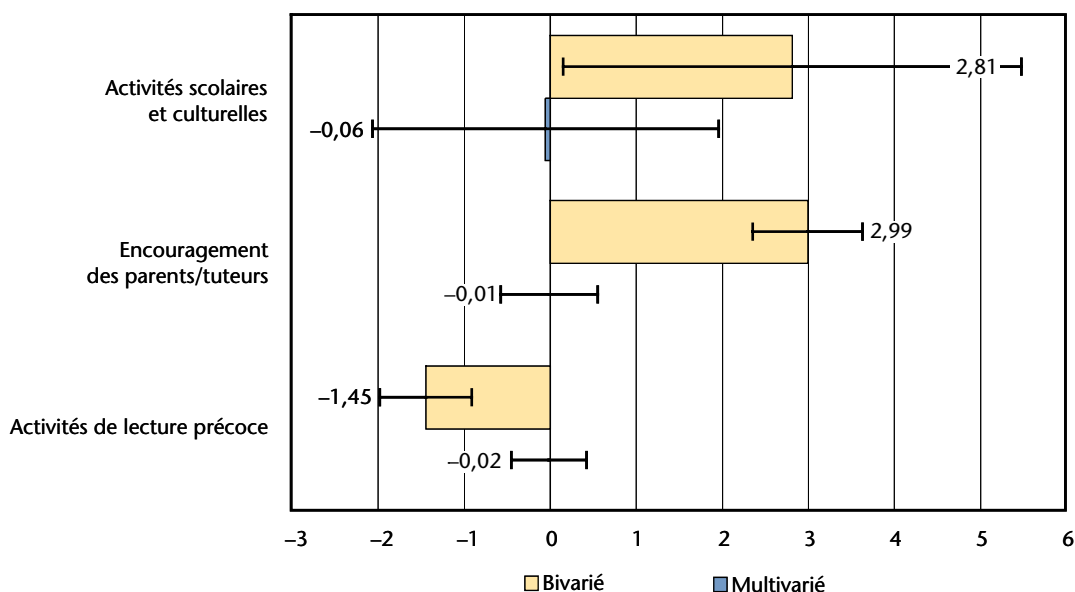
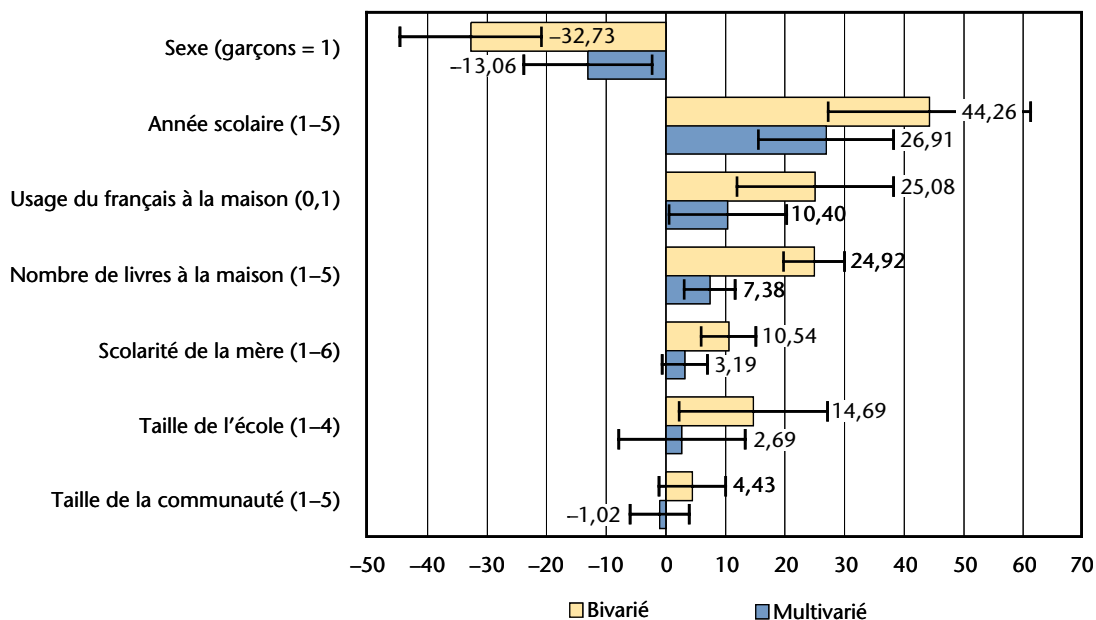


FIGURE 7-27 Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les francophones de l'Ontario



La figure 7-28 montre les coefficients pour les variables démographiques. En dehors de l'effet attendu du sexe et de l'année scolaire, nous notons que la présence de livres à la maison et l'emploi du français à la maison ont des effets multivariés statistiquement significatifs. Ces deux effets sont nettement inférieurs aux effets bivariés correspondants, mais ils restent statistiquement significatifs.

FIGURE 7-28 Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les francophones de l'Ontario
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Le tableau 7-5 récapitule les pourcentages de la variance expliqués par les cinq catégories de variables introduites dans le modèle de régression. Ce sont les variables relatives à l'enseignement qui expliquent la plus grande part de la variance, tant au niveau des élèves qu'au niveau des écoles. Les comportements en lecture expliquent également une portion importante de la variance au niveau des élèves de même qu'au niveau des écoles. Les variables démographiques expliquent une plus grande part de la variance au niveau des écoles qu'au niveau des élèves.

TABEAU 7-5 Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les francophones de l'Ontario

Types de variables (Étape du modèle)	Niveau des élèves : 90 %		Niveau des écoles : 10 %	
	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée
Enseignement	14	14	39	39
Comportements en lecture	11	25	9	48
Attitudes	8	33	1	49
Aide et lecture précoce	2	35	5	54
Démographie	3	38	11	65

NOTE : Pour plus d'explications au sujet de l'interprétation de ces pourcentages, veuillez voir la note de statistique au début de ce chapitre.

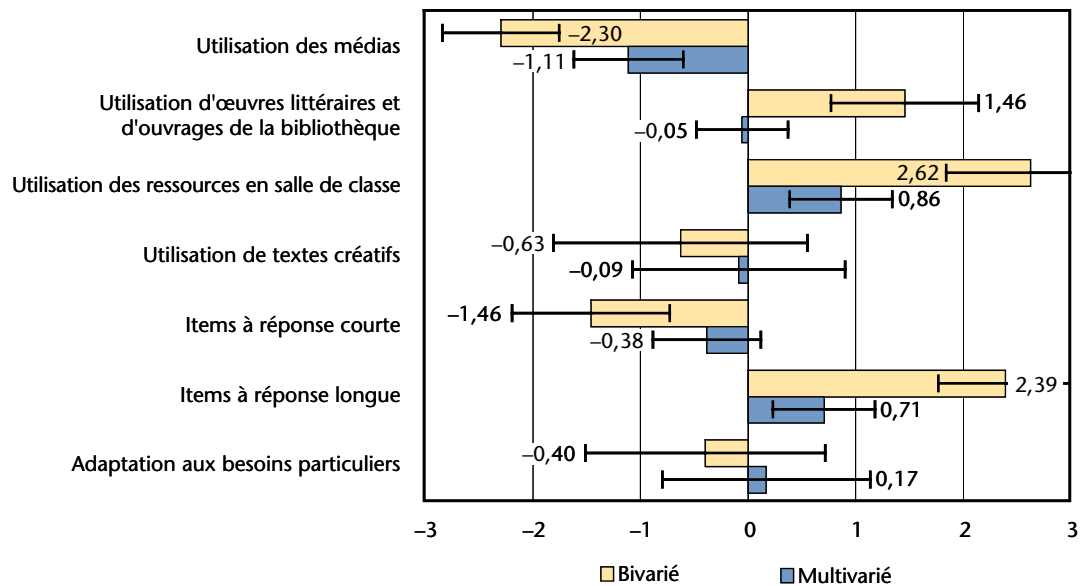
Régressions multivariées : francophones du Nouveau-Brunswick

Ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le score moyen en lecture le plus faible (458) parmi tous les groupes linguistiques. La majeure partie de la variance se situe cependant au niveau des élèves (94 % de la variance totale). La faible variance au niveau des écoles (6 %) est à comparer à celle des groupes du Québec, pour lesquels une bien plus grande part de la variance peut être attribuée aux différences entre écoles : francophones du Québec (20 %) et anglophones du Québec (24 %). Ces deux groupes ont le pourcentage le plus élevé de la variance attribuée au niveau des écoles, peut-être en raison de la présence importante d'écoles privées dans l'échantillon québécois.

Les figures 7-29 et 7-30 présentent les coefficients pour les variables relatives à l'enseignement pour les francophones du Nouveau-Brunswick. Ces variables représentent 14 p. 100 de la variance au niveau des élèves et environ un tiers de la variance totale expliquée à ce niveau (45 %). Contrairement à ce qui se produit dans les autres groupes, et en particulier dans les groupes du Québec, les variables relatives à l'enseignement ne représentent ici que 8 p. 100 de la variance au niveau des écoles, soit moins d'un quart de la variance totale expliquée à ce niveau (36 %).

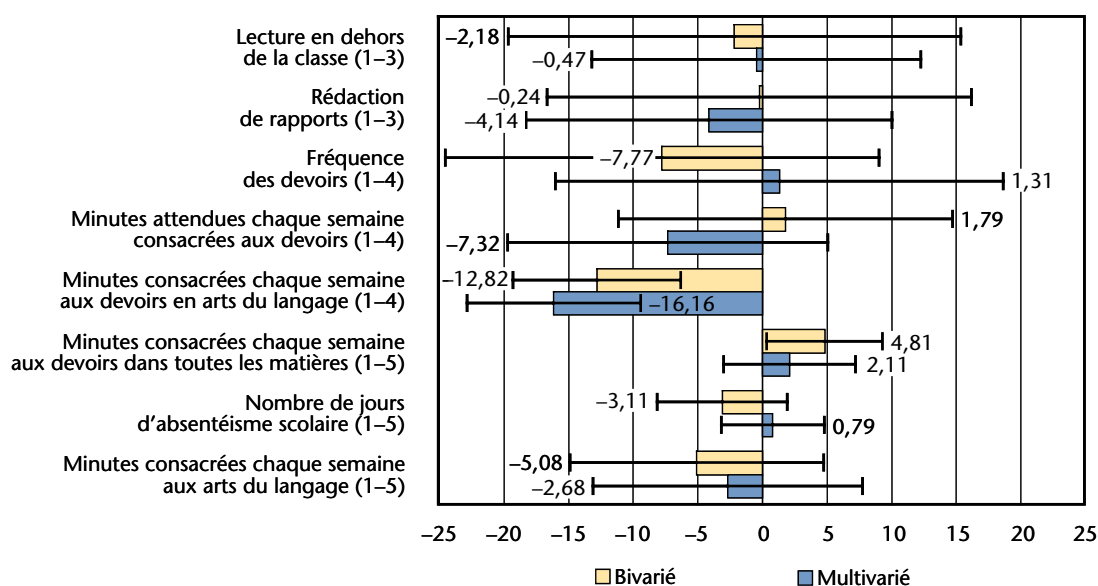
La figure 7-29 montre les variables relatives à l'enseignement regroupées en facteurs. Bien que cinq de ces facteurs aient des effets bivariés significatifs, seuls trois d'entre eux ont des effets multivariés significatifs. Comme c'est le cas pour les autres groupes, l'enseignement de la lecture avec l'utilisation des médias est ici lié de façon négative au score moyen en lecture et l'enseignement de la lecture avec des ressources de la salle de classe a un effet positif modeste. L'enseignement de la lecture avec des œuvres littéraires et des ouvrages de la bibliothèque a un effet bivarié significatif, mais il n'a plus d'effet significatif une fois les autres variables contextuelles prises en considération. Pour les francophones du Nouveau-Brunswick, l'utilisation d'items à réponse courte dans les évaluations a un effet bivarié négatif sur la lecture, mais l'effet multivarié n'est pas statistiquement significatif. Cependant, l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations est liée de façon positive au rendement en lecture, à la fois dans son effet bivarié et dans son effet multivarié.

FIGURE 7-29 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick



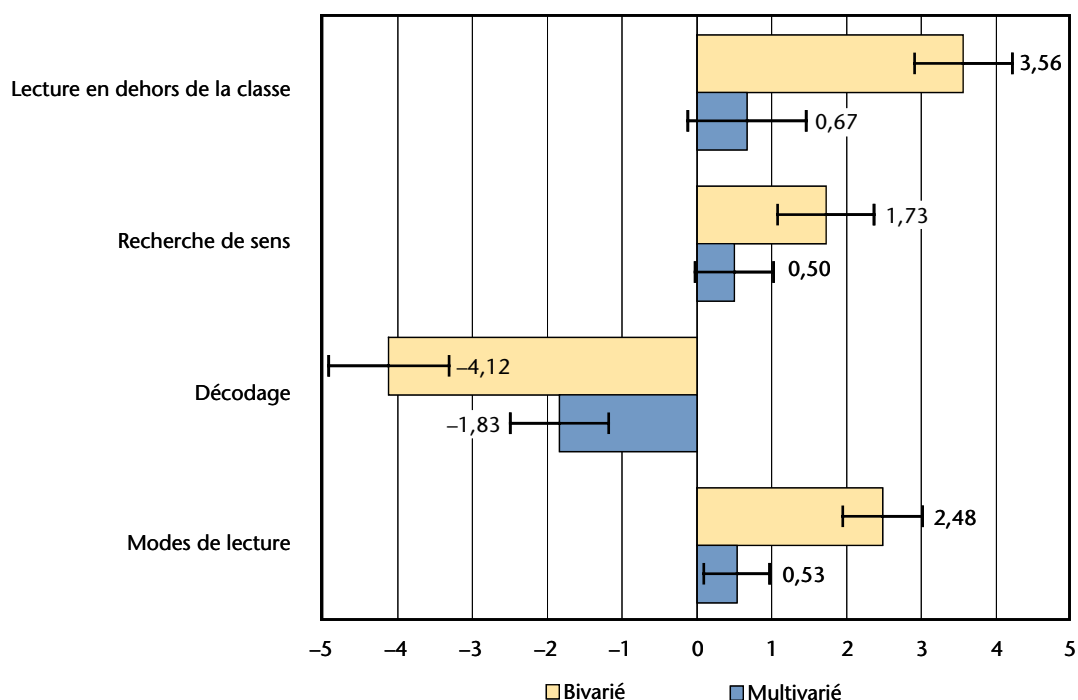
Parmi toutes les autres variables présentées dans la figure 7-30, deux seulement ont un effet bivarié significatif : le nombre total de minutes consacrées aux devoirs dans toutes les matières (effet positif) et le nombre de minutes consacrées aux devoirs en arts du langage (effet négatif). Seul ce dernier nombre a un effet multivarié statistiquement significatif. Comme dans le cas des autres groupes, ce lien négatif avec le score moyen en lecture est peut-être dû ici au fait que les élèves dont le score est faible ont besoin d'un enseignement correctif et ont des devoirs supplémentaires.

FIGURE 7-30 **Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les francophones du Nouveau-Brunswick**
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



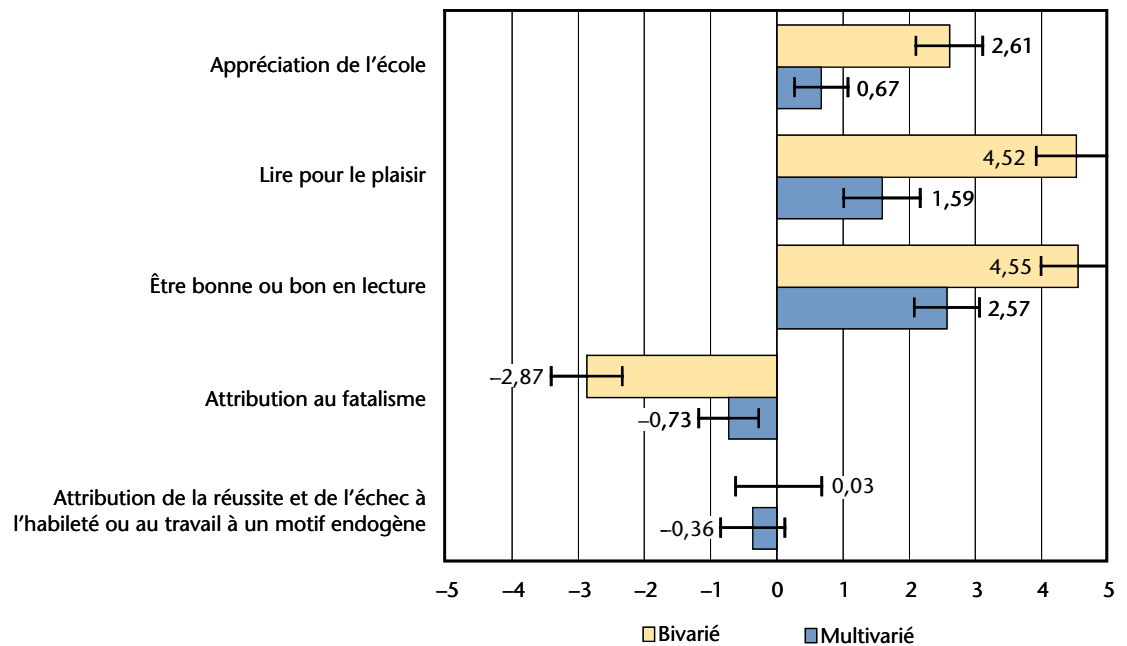
La figure 7-31 montre les coefficients bivariés et multivariés pour les comportements en lecture. Les quatre comportements calculés sous la forme de scores factoriels ont des effets bivariés statistiquement significatifs. Seuls le décodage (effet négatif) et le fait d'avoir des modes de lecture (effet positif) ont des effets multivariés statistiquement significatifs.

FIGURE 7-31 Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick



La figure 7-32 montre les effets des variables relatives à l'attitude et à la motivation. Comme cela se produit pour les autres groupes, le fait d'apprécier l'école, le fait d'apprécier la lecture (lire pour le plaisir) et le fait de se percevoir comme étant une bonne ou un bon lecteur ont ici à la fois des effets bivariés et des effets multivariés positifs. Et comme dans le cas des francophones de l'Ontario, le facteur du fatalisme est statistiquement significatif en tant qu'effet multivarié négatif, mais l'ampleur de l'effet diminue considérablement lorsque nous prenons en considération les autres variables contextuelles.

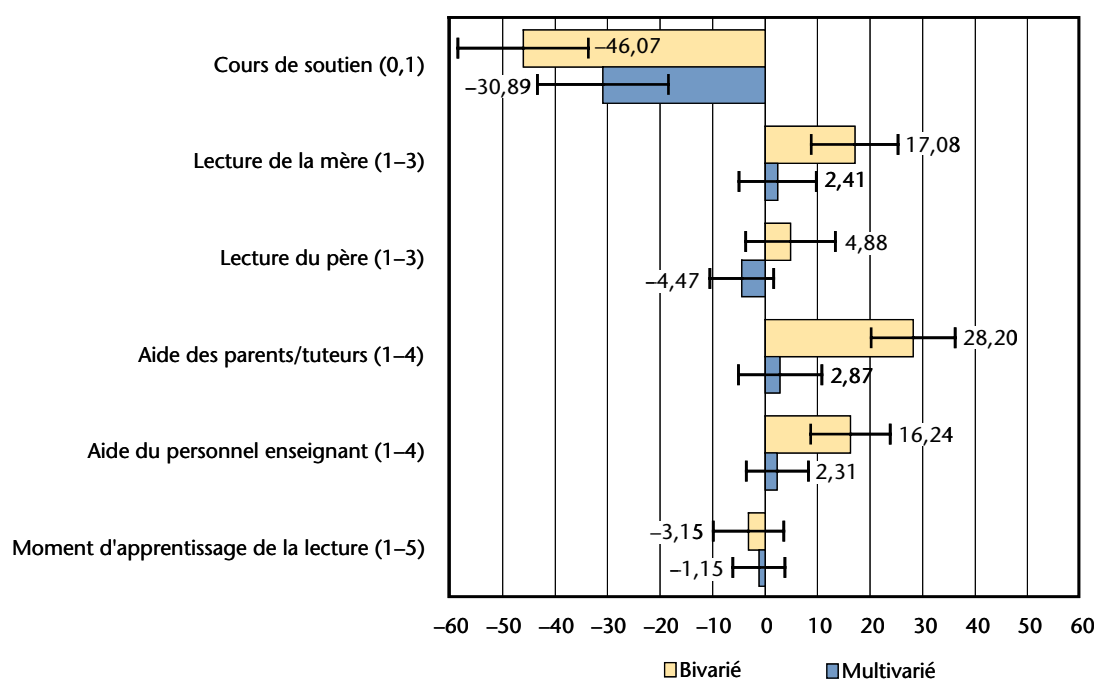
FIGURE 7-32 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick



Les figures 7-33 et 7-34 présentent les coefficients pour l'aide reçue et les activités de lecture précoce. Parmi toutes les variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce présentées dans la figure 7-33, une seule a un effet multivarié statistiquement significatif. Comme nous l'avons vu dans tous les autres groupes linguistiques, les élèves qui suivent des cours de soutien ont un score plus faible que les élèves qui n'en suivent pas. Le fait de voir sa mère lire, le fait de recevoir de l'aide des parents/tuteurs et le fait de recevoir de l'aide des enseignants ont des effets bivariés positifs, mais ces derniers ne persistent pas lorsque nous introduisons les autres variables contextuelles dans le modèle.

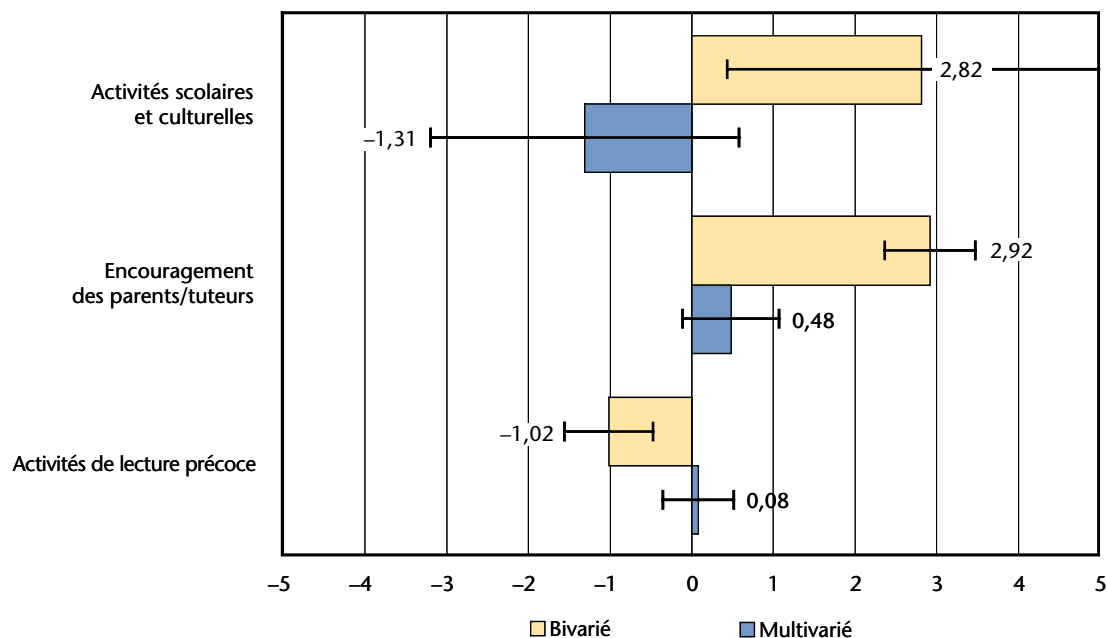
FIGURE 7-33 **Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les francophones du Nouveau-Brunswick**

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Comme le montre la figure 7-34, la participation aux activités scolaires et culturelles et le fait de recevoir de l'encouragement des parents lors de la lecture précoce ont des effets bivariés positifs forts, mais ces facteurs ne sont pas liés de façon statistiquement significative au score moyen en lecture lorsque nous prenons en considération les autres variables. Le souvenir que les élèves ont de leurs activités de lecture précoce est lié de façon négative au score moyen en lecture, mais il est possible que cette variable se confonde avec d'autres, puisqu'elle n'est pas statistiquement significative en tant qu'effet multivarié.

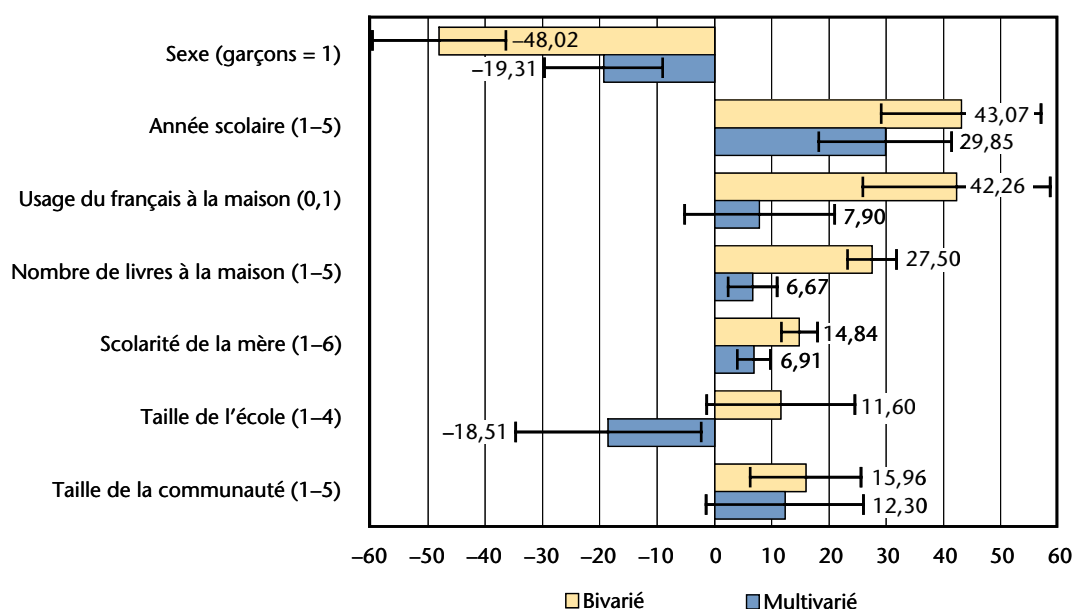
FIGURE 7-34 Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les francophones du Nouveau-Brunswick



La figure 7-35 montre les coefficients pour les variables démographiques. Nous y observons les effets attendus du sexe et de l'année scolaire. Les filles ont des scores moyens en lecture plus hauts que les garçons et les élèves d'années scolaires plus avancées ont des scores plus hauts que les élèves d'années scolaires moins avancées. Le fait de parler français à la maison a un effet bivarié fort de 42 points dans l'échelle de lecture, mais cet effet n'est pas statistiquement significatif lorsque nous tenons compte des autres variables. Comme nous le verrons plus loin, les variables relatives à la langue peuvent se confondre avec les variables socioéconomiques. Le nombre de livres à la maison et la scolarité de la mère, qui ont tous deux un effet bivarié important, restent statistiquement significatifs en tant qu'effets multivariés, mais l'ampleur de ces derniers est considérablement plus faible lorsque nous prenons en considération les autres variables contextuelles.

Il est intéressant de noter que la taille de l'école, qui a un lien positif non statistiquement significatif avec le score moyen en lecture en tant qu'effet bivarié, a un effet multivarié négatif statistiquement significatif et relativement fort sur le score moyen en lecture. Les élèves des grandes écoles ont des scores plus faibles en lecture en français que les élèves des écoles plus petites. Ces dernières ont tendance à être situées dans des régions rurales qui sont principalement francophones, ce qui peut expliquer leurs scores moyens en lecture plus élevés en français. La taille de la communauté a un lien positif avec le score moyen en lecture en tant qu'effet bivarié, mais l'effet multivarié n'est pas statistiquement significatif, peut-être en raison de son lien avec la taille de l'école.

FIGURE 7-35 Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les francophones du Nouveau-Brunswick
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Le tableau 7-6 récapitule les pourcentages de variance associés aux différentes catégories de variables contextuelles au niveau des élèves et au niveau des écoles. Ce sont les variables relatives à l'enseignement (14 %), les variables relatives aux comportements en lecture (12 %) et les variables relatives à l'attitude (11 %) qui sont associées aux pourcentages de variance les plus marqués au niveau des élèves, mais ce sont les différences dans les comportements en lecture qui expliquent la plus grande part de la variance (21 %) au niveau des écoles.

TABLEAU 7-6 Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les francophones du Nouveau-Brunswick

Types de variables (Étape du modèle)	Niveau des élèves : 94 %		Niveau des écoles : 6 %	
	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée
Enseignement	14	14	8	8
Comportements en lecture	12	26	21	29
Attitudes	11	37	3	32
Aide et lecture précoce	2	39	-2	30
Démographie	6	45	6	36

NOTE : Pour plus d'explications au sujet de l'interprétation de ces pourcentages, veuillez voir la note de statistique au début de ce chapitre.

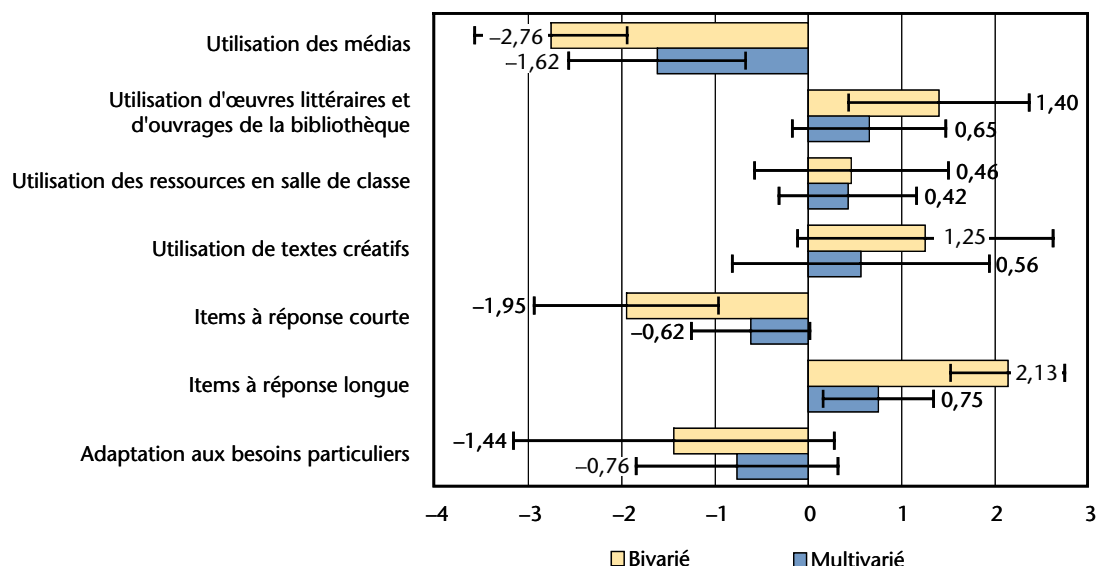
Régressions multivariées : petites minorités francophones

Comme nous l'avons mentionné auparavant, la petite taille des échantillons dans plusieurs provinces a nécessité que nous réunissions les élèves des communautés francophones minoritaires en dehors de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick en un seul et même groupe. Celui-ci, que nous avons appelé « les petites minorités francophones », comprend des élèves de l'Est (score moyen en lecture de 477) et de l'Ouest (score moyen en lecture de 471). Ces deux groupes ne présentent pas de différence statistiquement significative dans leurs scores moyens en lecture, et ils ne sont pas différents des élèves francophones de l'Ontario et des élèves anglophones du Québec. Leurs scores moyens en lecture sont supérieurs à celui des francophones du Nouveau-Brunswick, mais inférieurs à ceux de la majorité anglophone et des francophones du Québec. La combinaison de ces deux groupes est motivée par des raisons d'ordre statistique. À noter, cependant, que les groupes de l'Est et de l'Ouest combinent déjà des élèves de plusieurs instances : Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador pour les francophones de l'Est et Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba et Yukon pour les francophones de l'Ouest.

La majeure partie de la variance dans les scores en lecture pour le groupe des petites minorités francophones se situe au niveau des élèves (91 %). Le modèle de régression explique 39 p. 100 de la variance au niveau des élèves, dont plus d'un tiers (15 %) relève des variables relatives à l'enseignement. Le modèle explique 70 p. 100 de la variance au niveau des écoles.

Les figures 7-36 et 7-37 montrent les coefficients bivariés et multivariés pour les variables relatives à l'enseignement. Parmi les variables calculées sous la forme de scores factoriels qui sont présentées dans la figure 7-36, deux seulement ont des effets multivariés statistiquement significatifs. La lecture par l'utilisation des médias est liée de façon négative au score moyen en lecture. Par ailleurs, l'utilisation d'items à réponse longue dans les tests est liée de façon positive au score moyen en lecture. L'utilisation d'items à réponse courte dans les tests est liée de façon négative au score moyen en lecture et l'effet multivarié est presque statistiquement significatif.

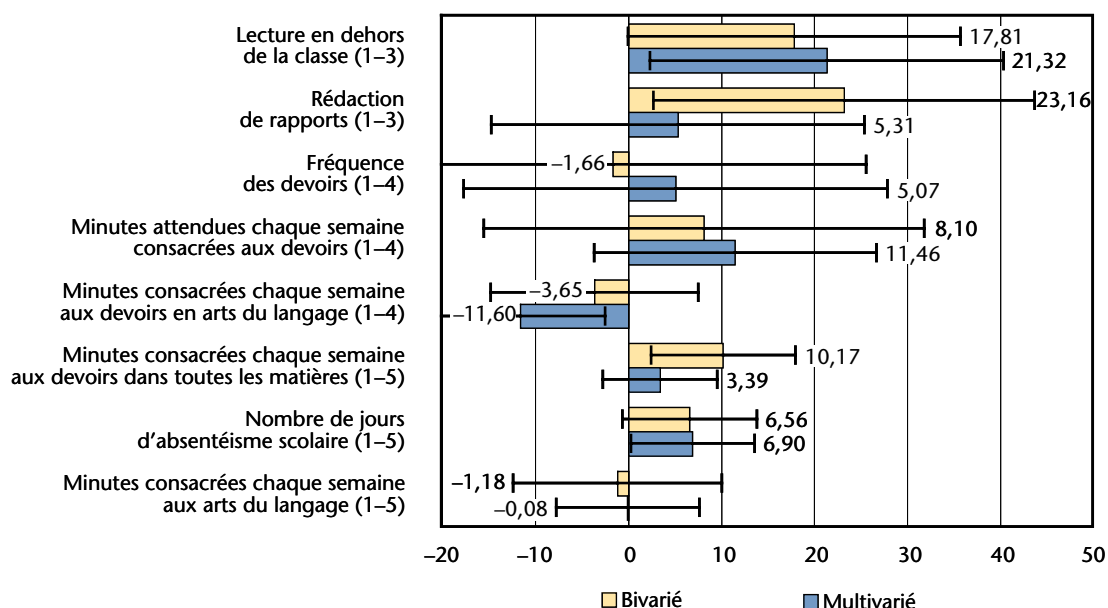
FIGURE 7-36 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'enseignement (scores factoriels) chez les petites minorités francophones



Parmi les variables relatives à l'enseignement apparaissant dans la figure 7-37, deux seulement ont des effets multivariés statistiquement significatifs. Premièrement, nous notons un effet bivarié fort pour la lecture en dehors de la classe assignée par l'enseignant. Il est intéressant d'observer que cet effet devient encore plus fort lorsque nous prenons en considération les autres variables contextuelles. Deuxièmement, comme dans les autres groupes linguistiques, les élèves qui consacrent plus de temps aux devoirs en arts du langage ont ici des scores plus faibles que les élèves qui y consacrent moins de temps. Une fois encore, cela indique probablement que les élèves qui ont un score plus faible ou des besoins d'enseignement correctif consacrent plus de temps à leurs devoirs.

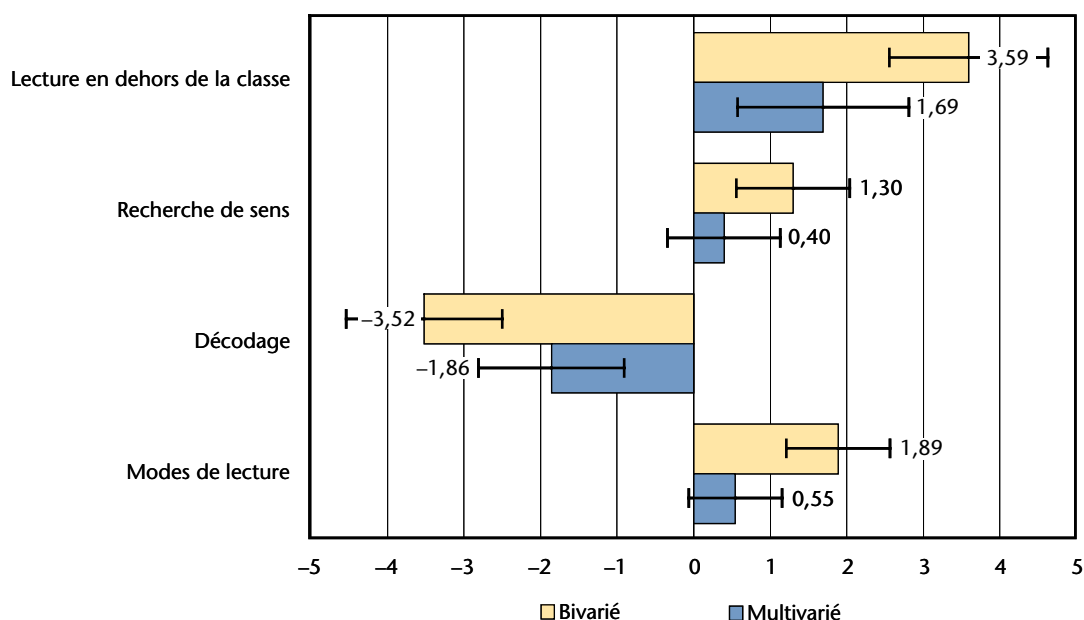
FIGURE 7-37 Coefficients de régression pour les autres variables relatives à l'enseignement chez les petites minorités francophones

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



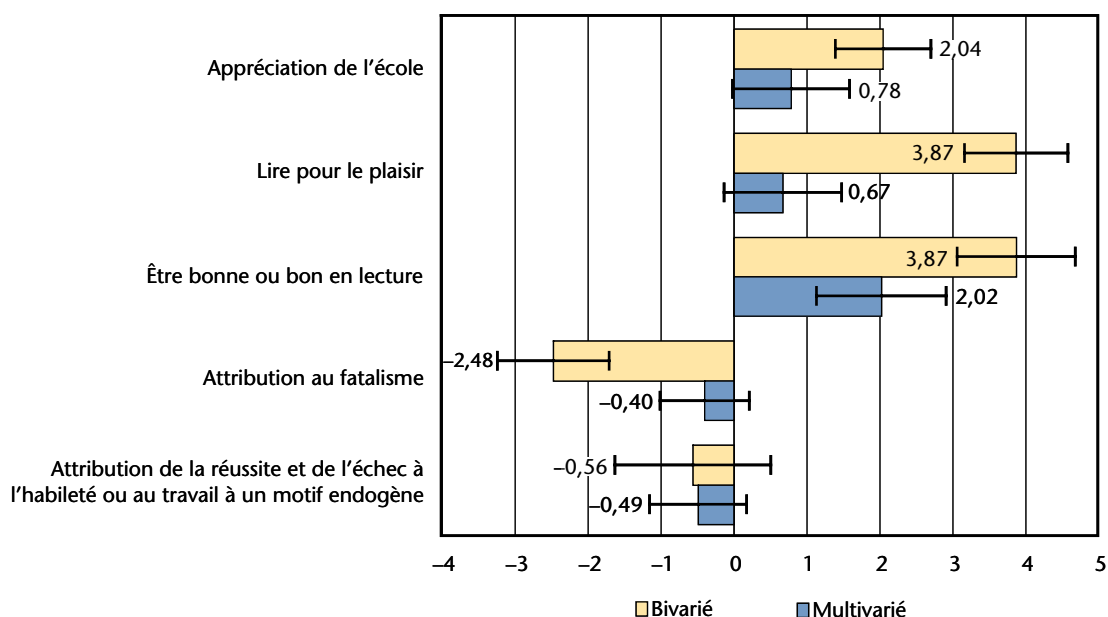
La figure 7-38 montre les coefficients pour les comportements en lecture. Conformément à l'effet relatif à l'enseignement noté dans la figure 7-37 pour la lecture en dehors de la classe assignée par l'enseignant, les élèves qui disent lire davantage en dehors de la classe ont des scores moyens en lecture plus hauts que les élèves qui le font moins. Un changement d'un écart-type dans cette variable entraîne un changement de 16,9 points dans l'échelle de lecture. L'autre effet multivarié qui est statistiquement significatif concerne le décodage. Comme c'est le cas dans les autres groupes, il est lié ici de façon négative au score moyen en lecture.

FIGURE 7-38 Coefficients de régression pour les variables relatives aux comportements en lecture (scores factoriels) chez les petites minorités francophones



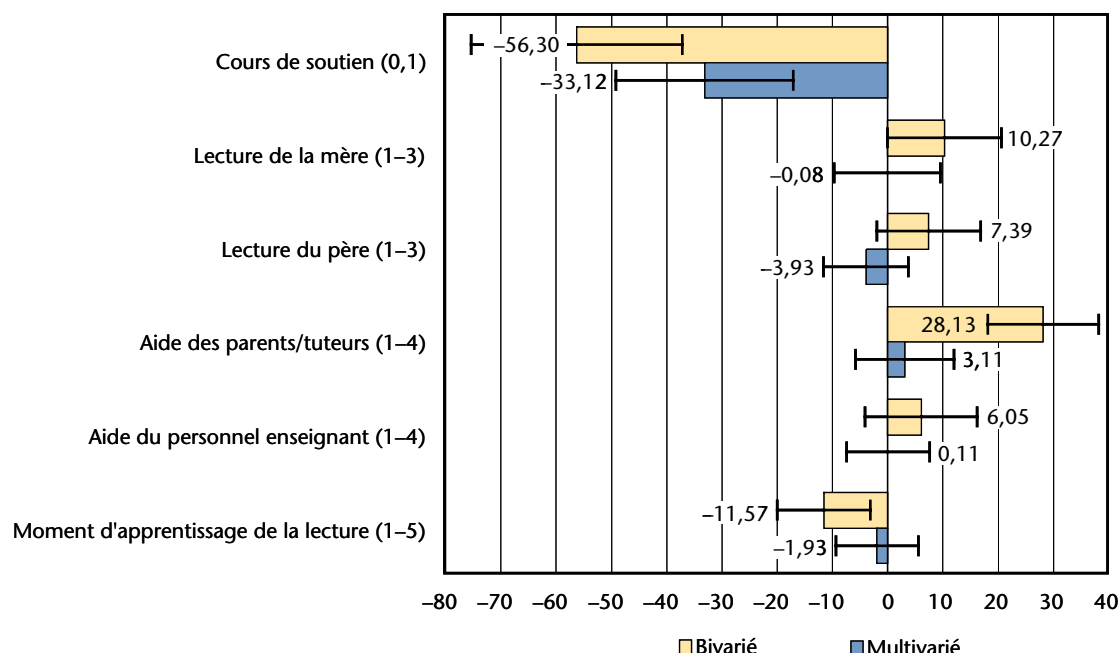
La figure 7-39 montre les coefficients pour les variables relatives à l'attitude. Seule une variable a un effet multivarié statistiquement significatif. Les élèves qui se perçoivent comme étant bonne ou bon en lecture ont des scores plus élevés que les élèves plus faibles selon cette variable.

FIGURE 7-39 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'attitude (scores factoriels) chez les petites minorités francophones



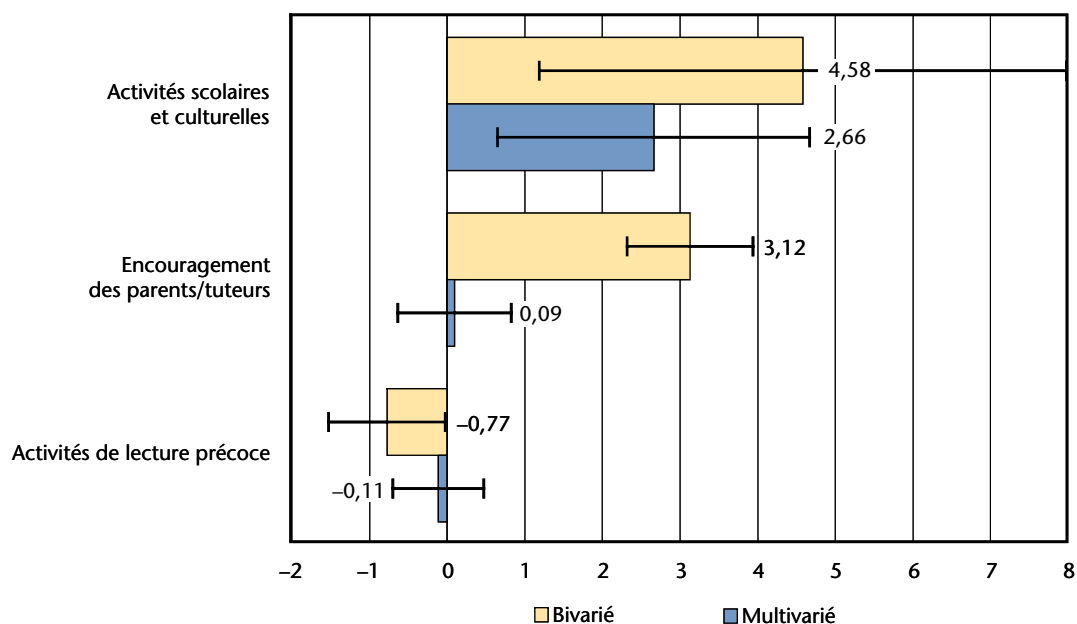
Les figures 7-40 et 7-41 montrent les coefficients bivariés et multivariés pour les variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce. Parmi les variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce de la figure 7-40, une seulement a un effet multivarié statistiquement significatif. Comme dans tous les autres groupes linguistiques, les élèves des petites minorités francophones qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas.

FIGURE 7-40 Coefficients de régression pour les variables relatives à l'aide et à la lecture précoce chez les petites minorités francophones
(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Comme le montre la figure 7-41, les élèves des petites minorités francophones qui prennent part à des activités culturelles ont des scores moyens en lecture plus hauts que les élèves qui participent moins à de telles activités. Cette variable a un effet bivarié fort et l'effet est encore solide lorsque nous prenons en considération les autres variables. Un changement d'un écart-type dans cette variable entraîne un changement de 26,6 points dans l'échelle de lecture. Bien que l'encouragement des parents ait un effet bivarié fort, l'effet multivarié n'est pas statistiquement significatif.

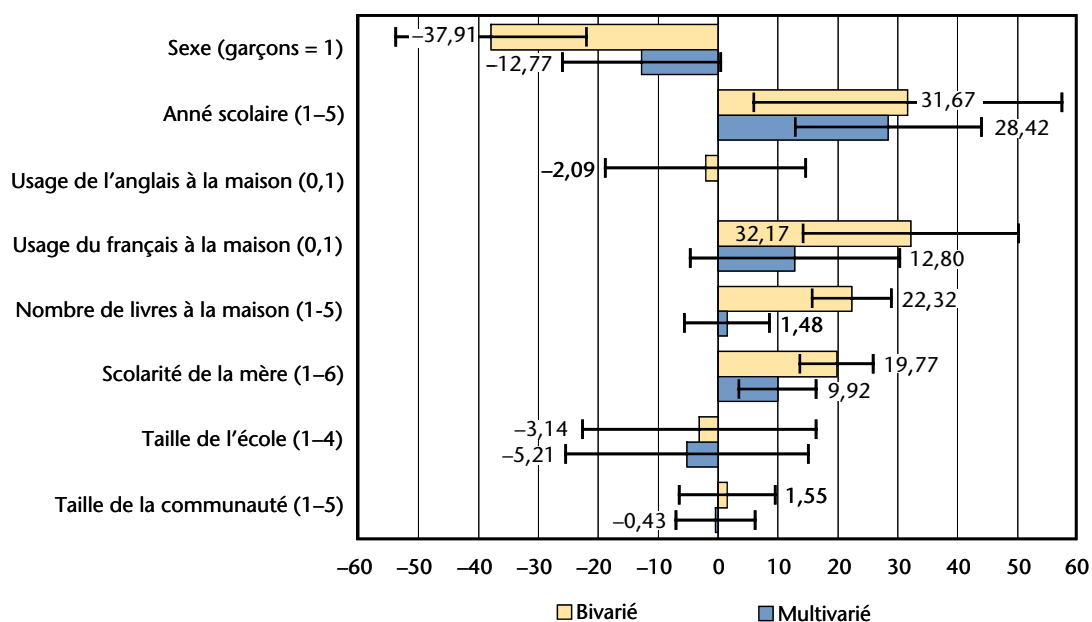
FIGURE 7-41 Coefficients de régression pour les variables relatives aux activités scolaires et culturelles, à l'encouragement des parents/tuteurs et à la lecture précoce (scores factoriels) chez les petites minorités francophones



La figure 7-42 montre les coefficients pour les variables démographiques. Chez les petites minorités francophones, l'effet généralement fort du sexe de l'individu n'est pas statistiquement significatif lorsque nous tenons compte des autres variables contextuelles. L'effet de l'année scolaire est statistiquement significatif, comme c'était le cas dans tous les autres groupes. Le fait de parler français à la maison a un effet bivarié fort (32,17), mais cela n'est pas statistiquement significatif quand nous prenons en considération toutes les autres variables contextuelles. Le seul autre effet multivarié statistiquement significatif est celui de la scolarité de la mère. C'est un effet relativement fort (9,92 points pour chaque intervalle dans une échelle à 6 points).

FIGURE 7-42 Coefficients de régression pour les variables démographiques chez les petites minorités francophones

(Les nombres entre parenthèses après chaque variable représentent l'échelle ayant servi à mesurer cette variable.)



Le tableau 7-7 récapitule les pourcentages de la variance expliqués par les cinq catégories de variables introduites dans le modèle, à la fois au niveau des élèves et au niveau des écoles. Comme cela se produit pour la majorité anglophone et les autres groupes francophones minoritaires, les différences entre écoles expliquent une petite partie de la variance (9 %). Ce sont plutôt les variables relatives à l'enseignement (15 %) et les variables relatives au comportement en lecture (12 %) qui expliquent la plus grande part de la variance au niveau des élèves. Par ailleurs, les variables relatives aux comportements en lecture et à l'enseignement (21 %) expliquent la plus grande part de la variance au niveau des écoles (36 %).

TABEAU 7-7 Pourcentage de la variance totale expliqué par le niveau des élèves et le niveau des écoles et par les changements aux étapes du modèle chez les petites minorités francophones

Types de variables (Étape du modèle)	Niveau des élèves : 91 %		Niveau des écoles : 9 %	
	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée	Variance expliquée	Variance cumulative expliquée
Enseignement	15	15	21	21
Comportements en lecture	12	27	36	57
Attitudes	6	33	16	73
Aide et lecture précoce	2	35	-1	72
Démographie	4	39	-2	70

NOTE : Pour plus d'explications au sujet de l'interprétation de ces pourcentages, veuillez voir la note de statistique au début de ce chapitre.

Le chapitre 8 récapitule les résultats que nous venons de présenter et discute de leur implication sur le plan éducatif.



Dans ce huitième et dernier chapitre du rapport, nous allons discuter de l'incidence sur le plan éducatif des résultats présentés aux chapitres précédents. Ces résultats comprennent les scores du rendement en lecture, un grand nombre de variables contextuelles et l'analyse des liens entre les variables contextuelles et le rendement en lecture. De surcroît, ces résultats sont présentés pour les six groupes linguistiques considérés au départ.

La tâche consistant à faire des déductions concernant l'incidence des résultats sur le plan éducatif n'est ni simple ni directe. Comme nous l'avons vu au chapitre 7, les écoles n'ont pas la maîtrise de toutes les variables contextuelles; bon nombre de ces dernières étant des manifestations isolées d'une réalité complexe dans laquelle les variables interagissent et s'influencent. Il est probable que plusieurs des variables en question entretiennent avec la lecture une relation bidirectionnelle, qu'il n'est pas facile de mesurer de façon statistique. À titre d'exemple, nous avons observé dans chacun des six groupes linguistiques considérés un lien modéré à fort entre l'appréciation de la lecture et le score en lecture, et ce lien est resté valable même après la prise en considération des variables relatives à l'enseignement, des autres variables relatives à l'attitude, des comportements de lecture et des variables socioéconomiques. Cela signifie-t-il que, si les enseignants pouvaient trouver des moyens de favoriser l'appréciation de la lecture chez leurs élèves, cela rehausserait le rendement en lecture chez ces derniers? Probablement. Cependant, il est tout aussi probable que c'est le fait de devenir de meilleurs lecteurs qui permet aux élèves de développer leur intérêt pour la lecture et leur appréciation de la lecture.

L'hypothèse la plus plausible, croyons-nous, est la présence d'une interaction entre les comportements des élèves en lecture et leur motivation. Les facteurs relatifs à la motivation peuvent jouer un rôle dans le processus d'apprentissage, et il est possible que les dispositions des élèves sur le plan de la motivation soient renforcées ou affaiblies par leurs expériences de lecture. Diverses théories de la motivation en éducation pourraient expliquer de différentes façons, ce processus d'influence réciproque.

Dans ce chapitre, notre but est de préciser les liens importants entre les variables contextuelles mesurées dans l'étude du PPCE (2007) et le score en lecture dans chacun des six groupes linguistiques considérés. Nous tenterons de mettre en évidence à la fois les liens communs à tous les groupes et les liens présents uniquement dans certains groupes bien particuliers. Lorsque nous discuterons de l'incidence des résultats sur le plan éducatif, notre but ne sera pas de suggérer des techniques d'enseignement bien précises ou de recommander une approche spécifique à cet égard. Nous avons analysé un grand nombre de variables et les données obtenues ne sont que des manifestations particulières d'un vaste éventail d'influences contextuelles; celles-ci peuvent ou non avoir un impact sur les pratiques en matière de lecture et sur la littératie. Ces variables ne sont pas les composantes d'une théorie globale de la lecture dans l'enseignement. Elles permettent néanmoins de mesurer de nombreux aspects pertinents du milieu d'apprentissage. Lorsque nous faisons des déductions dans le domaine éducatif, nous ne les relierons pas nécessairement à une variable particulière. De fait, il est possible

de dégager une incidence sur le plan éducatif d'un ensemble de variables et du lien particulier de cet ensemble de variables avec le score en lecture. Ces variables peuvent indiquer le besoin de mettre l'accent sur certains aspects du processus d'enseignement, mais nous n'estimons pas possible, suite à ces résultats d'en déduire des résultats qu'une approche particulière de l'enseignement devrait être mise en pratique.

Dans les sections qui suivent, nous récapitulons séparément les influences contextuelles pour chaque groupe linguistique et nous discutons de l'incidence des résultats sur le plan éducatif pour chaque groupe si les données nous permettent de mettre en évidence des caractéristiques particulières du groupe. Cependant, tel qu'il fut démontré au chapitre 7, la plupart des liens trouvés entre les variables contextuelles et le rendement en lecture étaient semblables d'un groupe à l'autre. Certaines répercussions sur le plan éducatif sont donc communes à l'ensemble des six groupes, et nous les aborderons à la fin du chapitre, où nous ferons également des suggestions pour la poursuite des recherches.

Groupes linguistiques, contexte et rendement en lecture

Dans cette section, nous faisons une analyse conceptuelle des variables contextuelles qui ont des liens solides avec le score en lecture, afin de dégager des répercussions d'ordre général pour l'enseignement dans chaque groupe linguistique. Nous décrivons les différents groupes dans le même ordre qu'au chapitre 7. Nous présentons d'abord la majorité anglophone, puis les anglophones du Québec. Viennent ensuite les groupes linguistiques francophones, dans l'ordre suivant : francophones du Québec, francophones de l'Ontario, francophones du Nouveau-Brunswick et petites minorités francophones.

a) Majorité anglophone

La majorité anglophone, qui est de loin le groupe linguistique le plus grand, est aussi celui dont le profil est le plus proche de la moyenne canadienne pour la plupart des variables (voir le tableau 7-1). Cependant, cette majorité n'est pas homogène. À titre d'exemple, pour 15 p. 100 des élèves, l'anglais — la langue de la scolarité — n'est pas la langue la plus employée à la maison. Il y a également une grande variabilité entre les élèves dans le statut économique. La plupart (94 %) fréquentent des écoles publiques, mais les pratiques d'enseignement varient d'une école à l'autre. Les élèves vivent également dans toute une gamme de communautés, dont la taille et les caractéristiques socioéconomiques varient. Les élèves des écoles de langue anglaise, que ce soit au Québec ou hors Québec, ont tendance à avoir un statut socioéconomique plus élevé (lorsqu'on le mesure au nombre de livres à la maison) que les élèves francophones au Québec ou hors Québec (à l'exception des élèves francophones du groupe des francophones de l'Ouest). Les enseignants de la majorité anglophone, d'après ce qu'ils en disent eux-mêmes, ont tendance à être moins spécialisés en arts du langage que les enseignants du Québec. Il est intéressant de noter que ce sont les élèves de ce groupe et ceux du groupe des anglophones du Québec qui ont les scores les plus élevés en lecture par décodage, alors que l'analyse montre que cette variable est systématiquement liée de façon négative au score en lecture. C'est aussi le groupe de la majorité anglophone qui compte le plus petit nombre d'élèves qui suivent des cours de soutien. Et c'est également ce groupe qui a le pourcentage le plus haut d'élèves qui ont appris à lire avant la maternelle. Les groupes anglophones se distinguent tous deux des autres groupes dans le pourcentage d'enseignants disant utiliser des « textes créatifs » pour enseigner la lecture.

Quelles sont les variables dont le lien avec le score en lecture est le plus fort dans ce groupe? Les différences dans les variables relatives à l'enseignement n'expliquent qu'une faible part de la variance dans les scores en lecture chez les élèves (8 %). Les scores plus élevés sont associés à l'enseignement par la lecture d'œuvres littéraires et d'ouvrages de la bibliothèque et à l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations. Les scores plus faibles sont associés à l'enseignement de la lecture par l'entremise des médias et à l'utilisation d'items à réponse courte dans les évaluations. Bien que ces variables aient un lien statistiquement significatif avec le score en lecture, elles n'ont pas d'effet multivarié fort. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'utilisation de textes créatifs est relativement fréquente dans ce groupe, mais cette approche pédagogique n'est pas liée au score en lecture une fois les autres variables prises en considération.

Certains comportements en lecture sont liés de façon positive ou négative au score en lecture. Les élèves qui lisent plus de textes « en dehors de la classe », qui lisent pour comprendre et qui ont des modes de lecture bien établis ont tendance à avoir des scores plus hauts en lecture que les élèves qui ont des scores plus faibles pour ces comportements. La lecture par décodage (dans laquelle on s'appuie sur la correspondance entre son et symbole dans les mots) est une variable contextuelle plus présente chez les élèves des écoles anglophones et qui est liée de façon négative au score en lecture. Cependant, l'influence des processus pédagogiques sur le décodage n'est pas claire. La lecture par décodage semble une caractéristique des élèves qui ont des scores plus faibles en lecture. Pourtant, comme nous l'avons mentionné au chapitre 5, il semble y avoir une influence de la langue sur ce comportement, qui pourrait être liée aux approches fondamentales d'enseignement de la lecture dans les deux langues. Il n'est pas possible de faire la distinction entre l'effet du lecteur (à savoir que les lecteurs de faible niveau sont plus enclins à utiliser le décodage comme stratégie de lecture) et l'effet de l'enseignement (à savoir que certaines façons particulières d'enseigner la lecture influent sur l'utilisation que font les élèves du décodage en tant que stratégie de lecture). En ce qui a trait aux autres comportements en lecture, il se peut que l'enseignement aux élèves de la lecture pour comprendre et l'encouragement en vue de leur faire lire des textes qui les intéressent en dehors de la classe aient un effet positif sur leur rendement en lecture. Pourtant, pour les élèves enclins à utiliser le décodage en raison de leurs faibles compétences en lecture, il faudrait accorder une attention particulière à ces stratégies. Comme la plupart des enseignants le savent, lorsque les élèves ont du mal à décoder les mots, il devient difficile pour eux de se concentrer sur le sens.

Nous ne sommes pas en mesure de dégager une incidence claire sur le plan éducatif du fait que les élèves qui se perçoivent comme des lecteurs d'un bon niveau et qui apprécient la lecture ont des scores plus hauts que les élèves qui ont des attitudes moins positives à l'égard de la lecture. En effet, nous ne savons pas jusqu'à quel point ces liens peuvent s'expliquer en tant que résultats du rendement en lecture ou en tant qu'influences positives des attitudes sur ce rendement en lecture. Cependant, comme nous le verrons ci-dessous, certaines théories de l'éducation semblent indiquer que les techniques de motivation qui renforcent l'autonomie de l'élève peuvent avoir un impact sur les comportements en lecture et exercer ainsi une influence positive sur son rendement en lecture.

Le fait d'attribuer ses réussites ou ses échecs à ses propres capacités et à ses propres efforts a un petit effet multivarié. Ainsi, le fait de favoriser une attitude mettant l'accent sur l'origine interne de la motivation est associé à des expériences contribuant à satisfaire les besoins fondamentaux d'autonomie, de compétence et de rapprochement (Deci et Ryan 2002). Certains éducateurs, comme Reeve (2002), soutiennent que le développement de l'autonomie de l'apprenant en satisfaisant ces besoins fondamentaux peut avoir une forte incidence sur l'apprentissage à l'école. Les élèves dont les besoins d'autonomie, de compétence et de rapprochement sont, dans une certaine mesure, satisfaits ont tendance à être plus motivés à l'égard de l'apprentissage à l'école que ceux qui vivent leur apprentissage scolaire dans un milieu où ils sont plus contrôlés.

Plusieurs variables, comme l'aide reçue à un jeune âge et les cours de soutien, sont liées de façon significative au rendement en lecture chez les élèves de la majorité anglophone. Cependant, comme c'est le cas pour tous les groupes, les élèves qui suivent des cours de soutien ont des scores en lecture inférieurs à ceux qui n'en suivent pas. La seule interprétation valable de cette observation est que les élèves suivent des cours de soutien parce qu'ils ont besoin d'aide pour remédier à leurs difficultés. Il est, par conséquent, plus probable qu'un faible rendement en lecture soit la raison initiale pour laquelle les élèves suivent des cours de soutien et non que les cours de soutien aient un effet négatif sur la lecture. Seule une étude de conception expérimentale ou une étude longitudinale permettrait d'évaluer avec exactitude l'effet des cours de soutien sur le rendement en lecture.

L'âge auquel les élèves ont appris à lire est lié de façon négative à leur score en lecture. Les élèves qui ont appris à lire à un plus jeune âge ont un score plus élevé en lecture. Comme ce lien est statistiquement significatif, même lorsque nous prenons en considération les autres variables relatives à l'aide et à l'encouragement, ainsi que les variables socioéconomiques, cela pourrait indiquer qu'il est peut-être bon pour les élèves d'être exposés au processus de lecture à un très jeune âge. Cependant, cette variable n'est pas statistiquement significative dans les autres groupes linguistiques.

Le fait de voir sa mère lire est lié de façon positive au rendement en lecture, de même que le fait de recevoir de l'aide des enseignants. Il est donc possible que l'encouragement et l'aide supplémentaires des enseignants que certains élèves reçoivent lors de leur apprentissage à un jeune âge soient utiles. Il se peut également que le rendement de l'élève en lecture soit renforcé par la combinaison de cette aide et de l'encouragement des parents ou du fait de voir ses parents lire.

Cinq variables démographiques ont un effet multivarié significatif chez la majorité anglophone. Ces effets étaient attendus. Les filles ont des scores plus élevés que les garçons et les élèves des niveaux plus avancés ont de meilleurs résultats que les élèves des niveaux plus bas. Le nombre de livres à la maison et la scolarité de la mère sont liés de façon positive à la lecture et reflètent l'effet du statut socioéconomique sur le rendement à l'école. Enfin, l'avantage de parler à la maison la même langue que celle qui est employée à l'école reste statistiquement significatif quand nous prenons en considération les autres variables contextuelles, comme le statut socioéconomique, mais l'effet est faible (moins d'un dixième d'écart-type). Comme nous le verrons ci-dessous, l'emploi de la langue de la majorité à la maison pour les élèves des minorités linguistiques qui fréquentent une école de langue majoritaire (école anglophone dans ce cas-ci) peut avoir un effet moins néfaste sur leur apprentissage que le fait de ne pas parler à la maison la

langue minoritaire employée à l'école. La domination de l'anglais dans la plupart des contextes sociaux dans lesquels les élèves se trouvent facilite son acquisition, tandis qu'il y a souvent très peu de facteurs incitant les élèves à apprendre la langue minoritaire en dehors de l'école.

Pour la majorité anglophone, les cinq catégories de variables contextuelles expliquent une plus grande part de la variance au niveau des écoles (43 %) que de la variance au niveau des élèves (29 %). Cependant, la majeure partie de la variance dans les scores en lecture (87 %) se situe au niveau des élèves. C'est ce à quoi on peut normalement s'attendre, parce que la lecture est un processus individuel qui subit plus directement l'influence des attributs personnels et des variables qui ont un impact sur les caractéristiques personnelles de l'élève. Les différences au niveau des écoles représentent 13 p. 100 de la variance dans les scores en lecture. La majeure partie de la variance au niveau des écoles se rapporte aux variables relatives à l'enseignement (13 %) et aux comportements en lecture (16 %). Les différences démographiques expliquent une moins grande part de la variance à ce sujet (8 %). Cela pourrait signifier que les élèves des écoles où les enseignants mettent davantage l'accent sur l'efficacité des processus de lecture, et où les élèves font plus de lecture, ont tendance à avoir de meilleurs résultats que les élèves des autres écoles.

b) Anglophones du Québec

Le groupe des anglophones du Québec est semblable à la majorité anglophone pour certaines variables contextuelles (nombre de livres à la maison, moment d'apprentissage de la lecture, utilisation de textes « créatifs », etc.), mais il ressemble davantage au groupe des francophones du Québec pour d'autres (proportion relativement grande d'écoles privées, utilisation moins fréquente d'évaluations à items à réponse courte, etc.). Les anglophones du Québec se distinguent également de l'ensemble des autres groupes linguistiques pour certaines variables. Les enseignants de ce groupe ont le score factoriel le plus élevé pour les évaluations au moyen d'items à réponse longue. Ce groupe a également le pourcentage le plus élevé d'enseignants qui s'attendent que leurs élèves consacrent 60 minutes ou plus par semaine aux devoirs d'arts du langage. Et c'est aussi ce groupe qui a le pourcentage le plus fort d'élèves qui vivent dans des communautés de plus de 500 000 habitants. Cela tient probablement à la proportion plus grande de la population anglophone au Québec qui habite à Montréal.

L'une des différences majeures entre les anglophones du Québec et la majorité anglophone est le pourcentage de la variance en lecture qu'il est possible d'attribuer à l'école plutôt qu'aux élèves eux-mêmes. L'école explique 24 p. 100 de la variance dans les scores en lecture chez les anglophones du Québec (dont 36 % relève des variables relatives à l'enseignement), tandis qu'elle n'explique que 13 p. 100 de la variance chez la majorité anglophone. Le pourcentage plus élevé d'écoles privées chez les anglophones du Québec (30 %) que chez la majorité anglophone (6 %) pourrait expliquer ce poids plus important de la variance au niveau de l'école.

Sur l'ensemble des variables relatives à l'enseignement, trois seulement ont un effet multivarié statistiquement significatif chez les anglophones du Québec. Comme c'est le cas pour les autres groupes, la lecture par l'entremise des médias et l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations ont des effets relativement faibles (moins d'un dixième d'écart-type), négatif dans le premier cas et positif dans le second. Cependant,

le nombre de minutes que l'enseignant s'attend que les élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage a un fort effet multivarié positif (27 points, soit un peu plus d'un quart d'écart-type pour chaque intervalle sur une échelle à 4 points). Comme nous l'avons déjà mentionné, les anglophones du Québec ont le pourcentage le plus haut d'enseignants qui s'attendent que leurs élèves consacrent 60 minutes ou plus par semaine à leurs devoirs d'arts du langage. Cependant, nous ne savons pas si les différences de scores entre écoles peuvent être attribuées à la variable du mode d'administration de l'école. Une part importante de la variance au niveau des écoles (36 %) dans ce groupe est expliquée par les variables relatives à l'enseignement et le nombre attendu de minutes consacrées aux devoirs est la seule variable relative à l'enseignement qui a un grand effet pour ce groupe.

Les différences entre élèves en ce qui a trait aux comportements en lecture ont des effets bivariés modérés, qui chutent quand nous tenons compte des autres variables. Les tendances sont semblables ici à celles des autres groupes, puisque le décodage en tant que stratégie de lecture est lié de façon négative au score en lecture et que la lecture en dehors de la classe et le fait d'avoir des modes de lecture sont liés de façon positive au score en lecture.

Les effets des scores relatifs à l'attitude sur le rendement en lecture sont statistiquement significatifs mais faibles. Comme c'est le cas pour les élèves des autres groupes, le fait d'apprécier la lecture et le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture sont liés, chez les anglophones du Québec, de façon positive au score en lecture.

Les variables concernant l'aide reçue et la lecture à un jeune âge n'expliquent pas une grande part des différences dans les scores en lecture chez les anglophones du Québec. L'effet de loin le plus important est celui que l'on trouve dans la plupart des autres groupes, à savoir que les élèves qui suivent des cours de soutien ont tendance à avoir un score de 24 points inférieur à celui des élèves qui n'en suivent pas, même lorsqu'on tient compte de toutes les autres variables contextuelles. Dans l'interprétation de ce résultat, il ne faut pas oublier que nous ne connaissons pas le niveau de rendement qu'avaient les élèves avant de commencer à suivre des cours de soutien. Les différences d'ordre démographique n'expliquent que 3 p. 100 de la variance au niveau des élèves et 4 p. 100 de la variance au niveau des écoles. Le groupe des anglophones du Québec est le seul pour lequel la variable du sexe des individus n'a pas d'effet multivarié statistiquement significatif. Les filles peuvent différer des garçons dans certaines attitudes et dans des comportements qui expliquent les différences observées dans les scores. Lorsqu'on tient compte statistiquement de ces variables, les différences entre garçons et filles peuvent être minimales. Comme chez tous les autres groupes, l'effet de l'année scolaire est positif et relativement fort chez les anglophones du Québec. L'emploi de la langue de l'école à la maison, c'est-à-dire l'anglais dans le cas présent, est lié de façon positive au score en lecture en tant qu'effet bivarié, mais cet effet n'est pas statistiquement significatif une fois que sont prises en considération les autres variables contextuelles. La scolarité de la mère est la seule variable socioéconomique qui a un effet multivarié statistiquement significatif, tandis que c'est le nombre de livres à la maison qui a l'effet bivarié le plus fort. La variable démographique qui a le plus grand impact est le mode d'administration de l'école. Même lorsqu'on tient compte de toutes les autres variables contextuelles, les élèves des écoles privées ont encore un score de 27 points supérieur à celui des élèves des écoles publiques.

Seule l'une des variables contextuelles chez les anglophones du Québec ressort à titre de variable importante relative à l'enseignement. Le nombre de minutes de devoirs d'arts du langage que les enseignants s'attendent que les élèves fassent à la maison, qui est une variable au niveau des écoles, est très fortement lié au score en lecture, même lorsqu'on prend en considération toutes les autres variables, c'est-à-dire les variables relatives à l'enseignement, à l'attitude, aux comportements en lecture et au statut socioéconomique. Notre interprétation de ce résultat est que nous avons ici une variable relevant de l'« éthique de travail » plutôt qu'une variable de temps. Autrement dit, il semble que les écoles qui attendent plus de leurs élèves obtiennent effectivement de meilleurs résultats quant au rendement de leurs élèves en lecture. Comme nous l'avons déjà mentionné, il n'est pas certain, cependant, que cette différence dans les scores en lecture soit liée au mode d'administration des écoles. Seuls les deux groupes du Québec ont un pourcentage élevé d'écoles privées, et ce n'est que dans ces groupes que 20 p. 100 ou plus de la variance s'explique par les différences entre écoles. Dans ces deux groupes, les variables relatives à l'enseignement expliquent une part relativement importante de la variance au niveau des écoles (36 % dans le cas des anglophones du Québec).

c) Francophones du Québec

Le groupe des francophones du Québec est unique quant au rendement en lecture. C'est le seul groupe linguistique dont le score moyen en lecture est supérieur à la moyenne nationale (d'un tiers d'écart-type) et c'est la seule province où le français est la langue de la majorité. Cependant, les francophones du Québec ont, comme les anglophones du Québec, pour caractéristique d'avoir un pourcentage élevé d'écoles privées dans l'échantillon. C'est également le groupe ayant le pourcentage plus élevé d'enseignants qui disent eux-mêmes être des spécialistes en arts du langage, que ce soit en raison de leur formation ou de leur expérience auto-évaluée.

Comme c'était le cas pour les anglophones du Québec, une proportion relativement grande de la variance dans les scores en lecture se situe, chez les francophones du Québec, au niveau des écoles (20 %) et une proportion importante de cette variance est expliquée par les variables relatives à l'enseignement (56 %). Comme chez les autres groupes, la lecture par l'entremise de l'utilisation des médias est ici liée de façon négative au score en lecture, de même que l'évaluation à l'aide d'items à réponse courte, tandis que l'évaluation à l'aide d'items à réponse longue est liée de façon positive au rendement en lecture. Les deux effets relatifs à l'enseignement les plus forts sont, de loin, les effets des variables concernant les devoirs. Comme chez les anglophones du Québec, le nombre de minutes que les enseignants s'attendent que les élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage est lié de façon forte et positive au rendement en lecture (10,38 points dans le score en lecture pour chaque intervalle sur une échelle à 4 points) chez les francophones du Québec. Comme nous l'avons déjà mentionné, cet effet semble être celui d'une variable relative à l'éthique de travail plutôt que d'une variable de temps. De fait, le temps que les élèves consacrent effectivement aux devoirs d'arts du langage, qui a également un effet important (10,96 points par unité sur une échelle à 4 points), est lié de façon négative au score en lecture. Cela semble indiquer qu'une bonne part du temps supplémentaire que les élèves consacrent aux devoirs d'arts du langage est consacrée à des activités destinées à remédier aux difficultés des élèves moins à l'aise en lecture. Dans

les recherches qui seront entreprises à l'avenir, il pourrait être utile de demander aux élèves de répondre à des questions concernant le temps consacré aux devoirs en précisant la proportion consacrée respectivement aux devoirs normaux, aux activités de rattrapage, ou relevant d'un enseignement correctif, et aux activités d'enrichissement.

Les quatre comportements en lecture ont tous des effets multivariés significatifs chez les francophones du Québec. Chacun de ces quatre effets représente environ un dixième d'écart-type. La lecture en dehors de la classe, la lecture pour comprendre et le fait d'avoir des modes de lecture sont tous trois liés de façon positive au score en lecture, tandis que le décodage a un effet négatif.

Trois des cinq variables relatives à l'attitude ont des effets multivariés statistiquement significatifs. Le fait d'apprécier la lecture et le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture sont liés de façon positive au score en lecture. Cela confirme ce que nous avons pu observer chez les autres groupes. Cependant, le fatalisme (c'est-à-dire le fait d'attribuer ses réussites ou ses échecs à la chance ou à la malchance) est lié de façon négative au rendement en lecture. L'effet bivarié est fort (28 points pour chaque changement d'un écart-type dans la variable), mais l'effet multivarié se réduit à 7 points.

Sur l'ensemble des variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce, le fait de suivre des cours de soutien est la seule à avoir un effet multivarié statistiquement significatif. Comme dans tous les autres groupes, les élèves du groupe des francophones du Québec qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas. La différence est ici d'un tiers d'écart-type (soit 33 points).

Plusieurs variables démographiques ont des effets statistiquement significatifs. Dans le cas des francophones du Québec, le sexe de l'individu et l'année scolaire ont des effets semblables à ceux chez la plupart des autres groupes : les filles ont des scores supérieurs de 19 points aux garçons et les élèves des niveaux plus avancés ont des scores supérieurs de 30 points pour chaque année scolaire supplémentaire. Les variables socioéconomiques n'ont pas d'effets multivariés particulièrement forts, même s'ils restent statistiquement significatifs. Chaque unité de changement dans la variable du nombre de livres à la maison correspond à 5,69 points sur l'échelle de lecture et chaque changement dans l'échelle à 6 points pour la scolarité de la mère correspond à 3 points sur l'échelle de lecture. Le fait de parler français à la maison a un effet bivarié fort (65 points). Une fois les autres variables contextuelles prises en considération, l'effet multivarié représente tout de même 28 points sur l'échelle de lecture, ce qui est relativement important. Le mode d'administration de l'école est une autre variable qui a un effet bivarié très fort (70 points) et dont l'effet multivarié (29 points) reste relativement fort et statistiquement significatif. Les élèves des écoles privées ont de meilleurs résultats que les élèves des écoles publiques, même quand nous tenons compte d'un grand nombre de variables contextuelles. Puisqu'un grand pourcentage de la variance au niveau des écoles (56 %) se rapporte aux variables relatives à l'enseignement, comme chez les anglophones du Québec, nous ne savons pas dans quelle mesure les écoles privées diffèrent des écoles publiques dans leurs approches pédagogiques et dans quelle mesure elles expliquent cette grande proportion de la variance chez les francophones du Québec. À noter que nous n'observons ces tendances que chez les deux groupes du Québec, qui sont les deux seuls à avoir une grande proportion d'écoles privées. Cela pourrait s'avérer un domaine intéressant pour des études plus approfondies.

Enfin, les élèves des grandes écoles chez les francophones du Québec ont des scores en lecture plus hauts que les élèves des petites écoles. L'effet multivarié reste relativement fort (10,54 points pour chaque intervalle sur une échelle à 4 points) et est propre aux francophones du Québec. Cet effet pourrait être lié à la taille de la communauté, qui n'a pas d'effet multivarié statistiquement significatif mais qui a un effet bivarié relativement fort.

d) Francophones de l'Ontario

Plus de la moitié des élèves francophones qui fréquentent une école francophone en milieu minoritaire au Canada habitent en Ontario. L'expérience de cette province est, par conséquent, souvent représentative de la moyenne pour ce qui est de la situation des élèves francophones en milieu minoritaire. Comme le montre le tableau 7-1, le profil de variables contextuelles pour les élèves francophones de l'Ontario a tendance, quand il n'est pas semblable à la moyenne canadienne, à ressembler au profil des groupes formant les petites minorités francophones.

À la différence des groupes du Québec, mais à l'instar de la majorité anglophone et des autres groupes des petites minorités francophones, la variance au niveau des écoles est relativement faible (10 %). Cela signifie que 90 p. 100 de la variance dans les scores en lecture se situe au niveau des élèves. Une proportion relativement grande de la variance au niveau des écoles (39 %) est expliquée par les variables relatives à l'enseignement. Ces dernières expliquent également le pourcentage plus élevé de la variance au niveau des élèves (14 %).

Comme c'est le cas pour la plupart des autres groupes linguistiques, plusieurs effets des variables relatives à l'enseignement sont statistiquement significatifs mais de faible ampleur chez les francophones de l'Ontario. La lecture par l'entremise de l'utilisation des médias et l'utilisation d'items à réponse courte dans les évaluations sont liées de façon négative au score en lecture. L'enseignement à l'aide des ressources en salle de classe et l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations sont liés de façon positive au score en lecture. Les variables relatives aux devoirs ont cependant des effets relativement forts. Comme dans les autres groupes, les élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs d'arts du langage ont des scores en lecture plus faibles que les élèves qui y consacrent moins de temps. Comme nous l'avons déjà mentionné, cela est probablement dû aux activités supplémentaires relevant d'un enseignement correctif qui sont faites par les élèves qui ont plus de difficultés en lecture. Il est intéressant de noter que le temps que les enseignants s'attendent que les élèves consacrent à leurs devoirs a un effet bivarié positif faible (0,47 par unité sur une échelle à 4 points), mais que cet effet devient plus fort et négatif (-8,72 par intervalle dans l'échelle) quand nous le calculons sous forme d'effet multivarié. Celui-ci n'est cependant pas statistiquement significatif. C'est plutôt le nombre de minutes consacrées par les élèves à leurs devoirs dans toutes les matières qui a un effet multivarié relativement fort et positif (7,49 points pour chaque intervalle sur une échelle à 5 points). Pour les élèves francophones de l'Ontario, c'est le temps consacré à leurs devoirs dans toutes les matières qui semble représenter une variable concernant l'éthique de travail. En effet, les élèves qui consacrent plus de temps à leurs devoirs dans l'ensemble ont tendance à avoir un meilleur score en lecture. Ce concept d'éthique de travail est abordé dans la dernière section du présent chapitre.

Seuls deux comportements de lecture ont des effets multivariés statistiquement significatifs chez les francophones de l'Ontario. Comme c'est le cas dans les autres groupes, le décodage est lié de façon négative au score en lecture, tandis que la mise en place de modes de lecture a un lien positif avec le rendement en lecture.

Quatre des cinq variables relatives à l'attitude ont à la fois des effets bivariés qui sont forts et des effets multivariés qui sont statistiquement significatifs, bien que ces derniers soient réduits. Le fait d'apprécier l'école est statistiquement significatif chez les francophones de l'Ontario, bien que l'appréciation de la lecture et le fait de se percevoir comme un lecteur de bon niveau soient eux aussi statistiquement significatifs. Les effets ont une ampleur qui varie de modeste à modérée (respectivement 7,5 points, 14,5 points et 14,3 points pour un changement d'un écart-type dans chacune des variables). Comme chez les francophones du Québec, le facteur du fatalisme a ici un petit effet multivarié négatif qui est statistiquement significatif. Il est également d'une ampleur comparable à celui des francophones du Québec (-7,5 points pour chaque changement d'un écart-type). L'effet bivarié, cependant, est relativement fort (28 points pour chaque changement d'un écart-type dans la variable). Nous ne savons pas si ce sentiment de ne pas avoir la maîtrise de son destin d'apprenant est la conséquence de piètres aptitudes pour la lecture ou une variable contribuant au faible rendement en lecture. Il a probablement un effet dans les deux sens.

Seules deux des variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce ont des effets multivariés statistiquement significatifs. L'un de ces effets est semblable à celui des autres groupes : les élèves qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas. Cependant, une variable est propre aux francophones de l'Ontario en tant qu'effet multivarié (elle a un effet bivarié positif dans la plupart des groupes) : les élèves qui disent avoir reçu de l'aide de leurs parents pendant leurs expériences d'apprentissage précoce ont des scores plus hauts que les élèves qui disent n'avoir reçu que peu d'aide. Cet effet reste relativement fort (12,3 points pour chaque intervalle sur une échelle à 4 points) même lorsque nous prenons en considération les autres variables (comme l'encouragement des parents et le statut socioéconomique). Chez les élèves francophones de l'Ontario, il semble utile que les parents participent à l'apprentissage précoce de leur enfant. Cette participation est sans aucun doute également une stratégie positive ailleurs, mais elle ne paraît pas pouvoir se distinguer d'autres variables, comme la scolarité de la mère ou le nombre de livres à la maison.

Comme chez les autres groupes, les variables telles que le sexe de l'individu, son année scolaire et le nombre de livres à la maison ont les effets attendus chez les francophones de l'Ontario. L'emploi du français à la maison est la seule autre variable démographique qui ait un effet multivarié significatif. On attribue un peu plus de 10 points sur l'échelle de lecture aux élèves qui parlent le plus souvent à la maison la langue employée à l'école (un dixième d'écart-type). L'effet bivarié est de 25 points.

e) Francophones du Nouveau-Brunswick

Le groupe des francophones du Nouveau-Brunswick s'avère unique à plusieurs égards. En effet, les élèves francophones habitent la seule province officiellement bilingue du Canada, et c'est aussi la province où la vitalité du français est la plus forte. Ce fait se reflète dans notre étude, en particulier dans le taux plus élevé d'emploi du français à la maison chez ces élèves par rapport aux élèves de l'Ontario et des autres provinces, à

l'exception du Québec. Pour les autres facteurs, ce groupe d'élèves a les scores les plus faibles dans les variables socioéconomiques, un score élevé dans le facteur du fatalisme (c'est-à-dire qu'ils attribuent leur rendement à la chance), les scores les plus faibles à la fois dans l'appréciation de la lecture et dans le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture et le score le plus faible en lecture en dehors de la classe. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les francophones du Nouveau-Brunswick sont, parmi les six groupes linguistiques considérés, celui qui a le score moyen en lecture le plus faible. C'est aussi un groupe dont les scores liés aux attentes concernant les devoirs et à la quantité totale de devoirs sont parmi les plus faibles.

Les francophones du Nouveau-Brunswick sont également le groupe pour lequel la proportion de variance dans le score en lecture attribuée aux différences entre écoles est la plus faible (6 %). C'est donc celui pour qui la proportion de la variance se situant au niveau des élèves se révèle la plus forte (94 %).

Les effets des variables relatives à l'enseignement chez ce groupe sont semblables à ceux des autres groupes. L'enseignement de la lecture par l'entremise de l'utilisation des médias est lié de façon négative au score en lecture, tandis que l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations est liée de façon positive à ce score. L'enseignement de la lecture par l'entremise des ressources en salle de classe est, comme dans le cas des francophones de l'Ontario, lié de façon positive au rendement en lecture. Et, ici encore, comme dans le cas des francophones de l'Ontario et les autres groupes, le nombre total de minutes consacrées par les élèves aux devoirs d'arts du langage est lié de façon négative au score en lecture. L'effet multivarié est même plus fort que l'effet bivarié (16 points pour chaque intervalle sur une échelle à 4 points).

Chez les francophones du Nouveau-Brunswick, seules deux variables concernant les comportements en lecture ont un effet multivarié statistiquement significatif : le décodage (effet négatif) et le fait d'avoir des modes de lecture (léger effet positif).

Quatre des cinq variables relatives à l'attitude ont à la fois un effet bivarié et un effet multivarié. Comme chez les francophones de l'Ontario, l'appréciation de l'école a un effet statistiquement significatif modeste chez les francophones du Nouveau-Brunswick, bien que l'appréciation de la lecture et le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture aient également des effets statistiquement significatifs. L'effet le plus fort concerne le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture (26 points pour un changement d'un écart-type dans la variable). Et comme en Ontario, le facteur du fatalisme a ici un effet bivarié fort, qui est réduit à 7 points (pour un changement d'un écart-type) dans l'effet multivarié.

Une seule des variables relatives à l'aide reçue et à la lecture précoce, à savoir le fait de suivre des cours de soutien, a un effet multivarié statistiquement significatif. Les élèves qui suivent des cours de soutien ont un score inférieur d'environ 30 points par rapport au score des élèves qui n'en suivent pas.

Le sexe de l'individu et l'année scolaire des élèves ont des effets chez les francophones du Nouveau-Brunswick qui sont semblables à ceux des autres groupes linguistiques considérés. Trois variables ont des effets bivariés forts : le nombre de livres à la maison, la scolarité de la mère et le fait de parler français à la maison. Les deux variables socioéconomiques ont un effet multivarié réduit, mais qui reste statistiquement significatif. Cependant, bien que les élèves qui parlent français à la maison aient un

avantage de 42 points dans leur score en lecture, cet effet n'est pas statistiquement significatif une fois les autres variables prises en considération. Il est intéressant de noter que la variable de la taille de l'école a un effet bivarié modérément fort et positif (12 points pour chaque intervalle sur une échelle à 4 points), mais que cette variable a un effet encore plus grand (18,5 points pour chaque intervalle sur la même échelle) et cette fois négatif lorsque nous tenons compte des autres variables. Il semble donc que, lorsque les autres variables contextuelles sont analogues, les élèves des écoles de plus petite taille ont tendance à avoir des scores plus hauts en lecture que les élèves des écoles de plus grande taille. À noter que ces écoles plus petites se trouvent généralement dans les régions rurales où la population francophone est davantage concentrée. Les régions en question ont tendance à avoir un statut socioéconomique inférieur aux zones urbaines, ce qui pourrait expliquer pourquoi la taille de l'école est liée de façon positive au rendement en lecture en tant que variable bidimensionnelle. Cependant, si nous prenons en considération le fait de parler français à la maison et les variables socioéconomiques, le fait de vivre dans une région à dominante francophone semble lié de façon positive au rendement en lecture en français.

f) Petites minorités francophones

Les petites minorités francophones constituent un groupe plutôt hétérogène. Leur score en lecture varie de 436 au Manitoba⁹ à 505 en Alberta. Dans l'Ouest en particulier, les minorités francophones ont tendance à avoir un statut socioéconomique élevé, mais elles ne parlent pas souvent français à la maison. Le pourcentage d'enfants d'ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) qui fréquentent une école francophone a tendance à y être plus faible qu'en Ontario et beaucoup plus faible qu'au Nouveau-Brunswick (Corbeil, Grenier et Lafrenière 2007). Cela explique, du moins en partie, pourquoi les élèves de ces instances ont tendance à être d'un statut socioéconomique plus élevé. Les parents qui choisissent les écoles francophones dans ces contextes où la vitalité du français est faible ont tendance à avoir une scolarité plus avancée en moyenne que les parents des régions où la population francophone est plus dense et où un plus fort pourcentage des enfants d'ayants droit fréquentent l'école francophone (Allard, Landry et Deveau 2009; Landry, Allard et Deveau, à paraître). Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les élèves dans des contextes de faible vitalité du français pourraient constituer un échantillon plus sélectif, puisque leurs parents choisissent délibérément l'école francophone, tandis que, dans les contextes de forte vitalité du français, avec une population francophone plus dense, l'effet sélectif est plus faible, parce que les parents n'ont pas à choisir délibérément une école francophone. Dans un tel contexte social, le fait d'aller à l'école francophone est souvent la seule option. Il est donc possible que le statut socioéconomique et l'emploi du français à la maison se neutralisent en quelque sorte dans certains modèles de régression. Dans de nombreux contextes où l'emploi du français à la maison est fréquent, le statut socioéconomique est plus faible; et dans de nombreux contextes où le statut socioéconomique est élevé, l'emploi du français à la maison est plus rare, en raison de la faible vitalité de la communauté des minorités francophones dans la région et du fort taux de mariages exogames.

⁹ Ce score inclut les élèves des classes d'immersion française, qui ont été exclus des analyses de régression multivariée.

La majeure partie de la variance dans le score en lecture chez les petites minorités francophones découle des variables concernant les élèves (91 %) et le modèle de régression permet d'expliquer 39 p. 100 de cette proportion de la variance. Le modèle constitué par les variables contextuelles choisies explique également 70 p. 100 de la variance au niveau des écoles.

Comme cela se produit dans les autres groupes, l'enseignement de la lecture par l'entremise de l'utilisation des médias est lié de façon négative au score en lecture chez les petites minorités francophones, tandis que l'utilisation d'items à réponse longue dans les évaluations a un effet positif. L'effet le plus important d'une variable relative à l'enseignement dans ce groupe est, de loin, celui de la quantité de lecture à faire en dehors de la classe, qui est un effet propre à ce groupe. L'effet multivarié est positif et est même plus élevé que l'effet bivarié; chaque intervalle sur une échelle à 3 points correspond à 21 points sur l'échelle de lecture. Les élèves des petites minorités francophones ont peu de contacts avec le français en dehors de la maison et de l'école. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'emploi du français a tendance à être faible même à la maison. Il y a également peu de contacts avec les médias francophones (Landry, Allard et Deveau, à paraître). On pourrait donc s'attendre que la disponibilité de textes à lire en dehors de la classe contribue à améliorer leur rendement en lecture. Une des incidences importantes sur le plan éducatif pour les petites minorités francophones dans des contextes de faible vitalité du français est qu'il faudrait peut-être encourager autant que possible la lecture en français en dehors de la classe pour compenser le manque d'occasions de lire en français dans la plupart des contextes sociaux.

L'autre effet multivarié d'une variable relative à l'enseignement qui est statistiquement significatif chez les petites minorités francophones est la faible quantité de devoirs d'arts du langage faits par les élèves. Comme chez les autres groupes, cet effet a ici un lien négatif avec le score en lecture.

Deux des variables relatives aux comportements en lecture ont un effet multivarié statistiquement significatif. Conformément à l'effet important de la lecture en dehors de la classe assignée par les enseignants, les élèves qui font effectivement plus de lecture dans ce contexte ont des scores plus élevés que ceux qui en font moins. Chaque changement d'un écart-type dans cette variable correspond à une augmentation de 17 points sur l'échelle de lecture. L'autre effet est semblable pour les petites minorités francophones à ce qui se passe dans les autres groupes. Le décodage est lié de façon négative au score en lecture.

Un des effets des variables relatives à l'attitude n'est pas loin d'être statistiquement significatif ($p = 0,056$) : les élèves qui apprécient l'école ont tendance à avoir des scores plus hauts en lecture. L'effet multivarié (7,8 points sur l'échelle de lecture pour un changement d'un écart-type dans la variable) est plus réduit que l'effet bivarié. De son côté, l'effet multivarié est de faible ampleur mais conforme à ce que nous observons à son sujet chez les francophones de l'Ontario et chez les francophones du Nouveau-Brunswick, où les scores en lecture sont liés non seulement à l'appréciation de la lecture mais également à l'appréciation de l'école. Chez les petites minorités francophones,

cependant, l'appréciation de la lecture n'a pas d'effet multivarié statistiquement significatif. Pour ce groupe, le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture est lié de façon modérée au score en lecture : un changement d'un écart-type dans la variable correspond à un changement de 20 points sur l'échelle du score en lecture.

Les deux variables concernant l'aide reçue et la lecture précoce ont un effet modérément fort sur le score en lecture, même lorsque nous tenons compte de toutes les autres variables contextuelles. Comme dans le cas des autres groupes, les élèves des petites minorités francophones qui suivent des cours de soutien ont des scores plus faibles que les élèves qui n'en suivent pas. Les petites minorités francophones ont cependant un effet qui leur est propre. Les élèves qui prennent part à des activités culturelles ont tendance à avoir des scores en lecture plus hauts que les élèves qui y participent moins. L'effet multivarié est relativement fort (27 points sur l'échelle de lecture pour un changement d'un écart-type dans la variable). Cette variable pourrait avoir une incidence sur le plan éducatif. Comme c'est le cas pour la lecture en dehors de la classe, le fait d'encourager les élèves à participer à des activités culturelles en français pourrait être lié à une augmentation du rendement en lecture. L'importance des activités culturelles en français pourrait être renforcée dans ces contextes de faible vitalité, en raison du faible nombre d'occasions dont disposent normalement les élèves dans la vie en société au jour le jour. Cependant, notre étude ne nous permet pas de déterminer dans quelle langue les élèves ont pris part à ces activités culturelles.

Comme c'était le cas pour les anglophones du Québec, l'effet du sexe de l'individu chez les petites minorités francophones n'est pas statistiquement significatif lorsque nous tenons compte des autres variables contextuelles. Et, comme dans tous les autres groupes, l'effet de l'année scolaire de l'élève est ici positif et fort. La variable concernant le nombre de livres à la maison n'a pas d'effet multivarié statistiquement significatif chez les petites minorités francophones, mais l'effet de la scolarité de la mère est fort (10 points pour chaque intervalle sur une échelle à 6 points). Par ailleurs, chez les petites minorités francophones, l'une des difficultés concernant la variable du nombre de livres à la maison est que nous ne pouvons faire de distinction entre le *nombre* de livres et la *langue* des livres. Par exemple, il est possible que la présence d'un grand nombre de livres en anglais à la maison soit liée de façon négative au score en lecture dans une école francophone, tandis que la présence d'un plus petit nombre de livres en français à la maison favorise davantage la lecture en français. Comme nous l'avons déjà mentionné, l'accès aux livres en français et aux autres textes en français est difficile dans le contexte d'une communauté où la vitalité du français est faible. Enfin, même si le fait de parler français à la maison a un effet bivarié relativement fort d'un tiers d'écart-type, l'effet multivarié se réduit à 13 points et n'est pas statistiquement significatif. Comme nous l'avons déjà vu au chapitre 2, en raison du taux élevé de mariages exogames dans les petites minorités francophones, l'anglais a tendance à être la langue la plus parlée à la maison. D'autres indicateurs de l'emploi du français dans d'autres contextes nous aideraient sans doute à mieux comprendre les effets de l'emploi de la langue sur le rendement en lecture.

Incidence sur le plan éducatif

Bien que nous ayons abordé chaque groupe linguistique séparément, nous pouvons conclure qu'il existe de nombreux liens semblables entre les variables contextuelles et le rendement en lecture d'un groupe à l'autre. Dans la présente section, nous allons tenter de dégager de ces résultats des incidences générales sur le plan éducatif et de mettre en évidence d'autres conséquences encore plus poussées.

Les nombreuses variables contextuelles que nous avons analysées ne s'excluent pas l'une l'autre. Bon nombre sont liées entre elles. C'est pourquoi il pourrait être utile d'examiner des combinaisons de variables au lieu de se contenter d'analyser chaque variable individuellement. De surcroît, nous avons mis l'accent, dans nos analyses, sur les effets multivariés, parce que les effets bivariés ne sont pas aussi fiables; les effets bivariés sont parfois le reflet indirect d'autres variables en corrélation avec eux. À titre d'exemple, le fatalisme a généralement un effet bivarié fort, mais lorsque nous tenons compte des autres variables relatives à la motivation et des caractéristiques socioéconomiques, son lien avec la lecture n'est pas aussi fort. Cela ne signifie pas, cependant, que le fatalisme est une attitude moins réelle ou moins liée au rendement en lecture. Cela veut dire simplement qu'il fait partie d'une réalité plus globale et plus complexe, qui peut comprendre d'autres attributs relatifs à la motivation et d'autres caractéristiques des élèves.

Il y a cependant des cohérences dans certaines de ces dispositions relatives à la motivation. Dans tous les groupes linguistiques considérés, l'appréciation de l'école et l'appréciation de la lecture, qu'elles se manifestent de façon isolée ou combinée, sont liées de façon modérée au score en lecture, même lorsque nous prenons en considération de nombreuses autres variables contextuelles. Et il en va de même pour le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture. Cela indique l'importance de deux attributs sur le plan de la motivation dans toutes les formes d'apprentissage scolaire. Il faut que l'élève veuille apprendre (ce qu'expriment les facteurs d'appréciation de la lecture et de l'école) et qu'il soit convaincu de pouvoir atteindre le but rattaché à l'apprentissage (attribut qui est mesuré au moins en partie par le fait de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture). Lorsque l'élève manque d'intérêt ou d'assurance (ou des deux), il a tendance à ne pas faire d'effort dans le processus de lecture. L'un des problèmes que nous avons éprouvés en voulant dégager l'incidence sur le plan éducatif des résultats obtenus est que ces deux attributs fondamentaux et relatifs à la motivation s'expliquent différemment selon la théorie de la motivation retenue comme base de réflexion. Voilà pourquoi, au moment de l'examen de combinaisons des variables liées au score en lecture, nous sommes en mesure de les interpréter de différentes façons, selon diverses perspectives théoriques. Ces dernières peuvent même nous conduire à envisager des combinaisons nettement différentes de variables.

En règle générale, cependant, les résultats montrent que les élèves qui s'engagent personnellement dans les stratégies actives de lecture (la lecture pour comprendre, les textes à lire en dehors de la classe, etc.) et qui ont mis en place des modes de lecture ont tendance à être des meilleurs lecteurs que les élèves qui s'engagent moins, même une fois que nous tenons compte des variables relatives aux attitudes et des variables socioéconomiques. Comme nous l'avons vu antérieurement, il est également possible d'interpréter les modes de lecture comme un processus actif et répété de traitement du contenu des textes en vue d'en dégager du sens.

Bien que les comportements ne soient pas individuellement liés de façon forte au score en lecture, il est possible d'améliorer encore les résultats en demandant aux élèves de produire des réponses plus développées à l'occasion des évaluations plutôt que des réponses courtes. Une telle approche de l'évaluation conduit les élèves à s'engager de façon plus active dans le traitement du contenu que s'ils n'ont qu'à remplir des trous ou à répondre à des questions à choix multiples. De plus, l'éthique de travail de l'école (c'est-à-dire le fait que les enseignants attendent des élèves qu'ils consacrent du temps aux devoirs d'arts du langage et qu'ils leur donnent précisément des textes à lire en dehors de la classe) est également liée à l'amélioration des scores en lecture dans plusieurs groupes linguistiques. Chez les petites minorités francophones, l'exigence de la lecture en dehors de la classe est liée de façon marquée au score en lecture. Dans certains groupes, le rendement en lecture est également lié au fait de recevoir de l'aide ou de l'encouragement des parents et d'avoir l'occasion de voir ces derniers lire à la maison. Et, comme nous l'avons vu, deux variables relatives à l'attitude sont régulièrement liées au rendement en lecture : l'appréciation de la lecture et le fait d'avoir confiance en ses propres capacités, c'est-à-dire de se percevoir comme étant bonne ou bon en lecture.

Qu'est-ce que cette combinaison de variables et de liens nous permet de dire concernant le processus de lecture? Comme nous l'avons déjà mentionné, elle ne nous permet pas de dégager des approches spécifiques sur le plan stratégique ou même pédagogique pour l'enseignement de la lecture. Cependant, pris dans leur ensemble, ces liens solides que nous observons peuvent véhiculer un message relativement simple que nous pouvons mettre en rapport avec deux théories de l'éducation largement utilisées. La première concerne une approche axée sur la maîtrise de la lecture (Bloom, 1972, 1984; Guskey, 1985; Guskey et Gates 1986), bien que ce à quoi nous faisons référence ici ne soit pas tant les techniques de maîtrise de la lecture que la philosophie sous-jacente. Autrement dit, on obtient un meilleur rendement en lecture quand on en attend davantage de la part des élèves et quand on croit en leur possibilité d'atteindre un niveau de rendement plus élevé.

Des chercheurs ont récemment effectué une étude nationale dans laquelle ils ont interprété selon cette théorie les scores en compréhension de la lecture des élèves francophones dans des communautés linguistiques minoritaires (Landry, Allard et Deveau, à paraître). Les scores faibles ont tendance à contribuer à une baisse des attentes et celle-ci mène les enseignants à donner des tâches moins difficiles. Une approche axée sur la maîtrise de la lecture pourrait peut-être briser ce cercle vicieux et le transformer en cercle vertueux.

Une telle approche de la réussite devrait cependant favoriser l'autonomie des apprenants et leur assurance. Cela nous amène au second cadre théorique, qui a été élaboré précisément en fonction de cet objectif. Si nous l'envisageons dans son ensemble, la combinaison des liens que nous avons observés tout au long de notre étude semble impliquer que les élèves deviennent de meilleurs lecteurs lorsque les enseignants attendent d'eux qu'ils deviennent de meilleurs lecteurs et quand ils les poussent à lire davantage. Cependant, comment faire pour amener les élèves à lire plus? Il semble qu'il soit nécessaire de rendre la lecture agréable et de développer la confiance que les élèves peuvent avoir en leurs propres aptitudes à cet égard. Il est en particulier utile de les aider à devenir des lecteurs autonomes, c'est-à-dire de les entraîner à intérioriser

ces attentes venant de l'extérieur et à les transformer en objectifs personnels. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan 1985, 2000) est présentement appliquée, à l'échelle internationale, à tout un éventail de comportements humains. Dans son application à l'enseignement (Deci et Ryan, 2002; Reeve 2002), cette théorie soutient que les élèves apprendront à devenir des lecteurs plus autonomes si on leur enseigne des stratégies pour satisfaire trois besoins fondamentaux : l'autonomie, la compétence et le rapprochement. Une façon de développer l'autonomie en classe consiste à donner aux élèves un choix dans leurs activités d'apprentissage (par exemple, quand l'enseignant permet à chaque élève de choisir des textes à lire qui l'intéressent). Le sentiment de compétence peut se développer si les élèves se voient proposer des défis d'un niveau optimal (c'est-à-dire ni trop faciles ni trop difficiles) et que l'enseignant leur fournit une rétroaction positive et riche en information, qui les encourage à chercher à maîtriser la lecture. Les principes philosophiques sous-jacents à l'approche de l'enseignement axée sur la maîtrise (voir, par exemple, Bloom (1984), Guskey (1985) ainsi que Landry et Richard (2002)) sont tout particulièrement pertinents quand il s'agit d'amener les élèves à développer de la confiance en soi et de susciter chez eux un sentiment de compétence. Par ailleurs, le rapprochement peut être développé par le travail dans une atmosphère agréable qui donne aux élèves le sentiment d'avoir leur place et d'être respectés en tant qu'individus. L'apprentissage en groupe favorise parfois ce sentiment de rapprochement. Les recherches montrent régulièrement que, quand ces trois besoins fondamentaux sont relativement bien satisfaits dans le milieu d'apprentissage social, la motivation intrinsèque des élèves se développe et ils deviennent plus autonomes dans leurs comportements d'apprenants (Deci et Ryan 2002). En deux mots, lorsque l'apprentissage est plus « autodirigé » et cherche moins à « contrôler » les élèves, ceux-ci deviennent par eux-mêmes plus motivés et se concentrent généralement davantage sur la réalisation de leur potentiel d'apprenant.

Les questionnaires élaborés dans le PPCE-13 n'avaient pas pour objet de tester la théorie de l'autodétermination. Toutefois, lorsqu'on conceptualise les liens solides que l'on observe régulièrement sous la forme d'une configuration globale, ils semblent bien s'accorder avec les principes éducatifs de cette théorie. La revue *Theory and Research in Education* (vol. 7, n° 2, 2009) a récemment publié un numéro intégralement consacré à la théorie de l'autodétermination dans l'éducation.

À noter que la théorie de l'autodétermination a été appliquée à l'étude de la littératie dans le contexte des communautés de langue française minoritaires (Landry, Allard et Deveau 2009), ainsi qu'à l'étude du développement identitaire (Landry, Allard et Deveau 2007; Deveau, Allard et Landry 2008). Les élèves qui développent leur motivation interne d'apprentissage de la langue minoritaire ont tendance à avoir de meilleurs scores en lecture dans la langue minoritaire et ces compétences dans la langue minoritaire sont fortement corrélées avec des compétences semblables dans la langue de la majorité. Autrement dit, un des moyens de favoriser le « bilinguisme additif » est d'encourager la maîtrise de la langue minoritaire. Le fait de maîtriser sa langue maternelle permet de prédire avec beaucoup d'assurance que l'on deviendra également compétent en littératie dans la langue de la majorité.

L'une des conséquences importantes sur le plan éducatif pour les petites minorités francophones est qu'il convient de favoriser la maîtrise de la langue minoritaire non seulement en appliquant des principes analogues à ceux que nous avons présentés ci-dessus, mais également en encourageant les élèves à adopter des comportements de lecture et à participer aux activités culturelles en français en dehors de la classe. D'après les liens observés dans notre étude, ces activités semblent tout particulièrement importantes dans un contexte de faible vitalité du français.

Pour conclure, nous proposons de faire des études supplémentaires qui se concentreraient sur la double littératie de la plupart des élèves en contexte linguistique minoritaire, c'est-à-dire des élèves francophones hors Québec et des élèves anglophones au Québec. Ces deux groupes d'élèves sont fortement bilingues et les compétences scolaires d'ordre cognitif des élèves francophones sont très souvent plus fortes en anglais qu'en français, même s'ils sont scolarisés entièrement en français à l'exception du cours d'anglais (Landry *et al.*, à paraître). Des recherches supplémentaires sur les compétences de ces élèves en littératie bilingue pourraient donner lieu à des constatations susceptibles de compléter plus efficacement les résultats actuels, en ce qui concerne leur rendement en lecture dans une seule langue. En reconnaissant que ces étudiantes et étudiants sont bilingues, nous serons peut-être mieux en mesure de comprendre l'interdépendance de leurs compétences dans les deux langues (Cummins, 1979, 1981, 2000), compétences qui pourraient accroître leur contribution au capital humain du Canada.

Enfin, il est important que les études semblables à la nôtre contiennent plus de variables liées à la langue. Dans notre étude, une variable seulement (la langue la plus employée à la maison) portait sur les contacts linguistiques. Nous croyons nécessaire de disposer de plus de données sur le vécu linguistique des élèves à la maison et dans leurs réseaux sociaux, en particulier dans les activités qui se rattachent à la littératie, comme la lecture en dehors de la classe et l'utilisation des médias. Ces variables sont d'une importance cruciale non seulement pour mieux comprendre les compétences en littératie des élèves dans la langue de leur scolarité, mais aussi pour mieux saisir leur rendement en lecture en tant qu'individus jouissant d'une double littératie.

RÉFÉRENCES

- Allard, R., R. Landry et K. Deveau. *Et après le secondaire? Étude pancanadienne des aspirations éducationnelles et intentions de faire carrière dans leur communauté des élèves de 12^e année d'écoles de langue française en situation minoritaire*, Ottawa, Fondation des bourses du millénaire 2009.
- Bloom, B. S. *Human Characteristics and School Learning*, New York, McGraw Hill, 1976.
- Bloom, B. S. « The 2 Sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring », *Educational Researcher*, vol. 13, n° 6 (1984), p. 4–16.
- Bussière, P., T. Knighton et D. Pennock. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, Statistique Canada, 2007.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *PPCE-13 de 2007 : rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*, Toronto, CMEC, 2009.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *PPCE-13 de 2007 : rapport de l'évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*, Toronto, CMEC, 2008.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire : rapport analytique*, Toronto, CMEC, 2004.
- Corbeil, J.-P. *Le volet canadien de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes de 2003 (EIACA) : état de la situation chez les minorités de langue officielle*, Ottawa, Statistique Canada, 2006.
- Corbeil, J.-P., C. Grenier et S. Lafrenière. *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle*, Ottawa, Statistique Canada, 2007.
- Cummins, J. « Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children », *Review of Educational Research*, n° 49 (1979), p. 222–251.
- Cummins, J. « The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students », *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Los Angeles, California State Department of Education, 1981, p. 3–49.
- Cummins, J. *Language, Power and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters, 2000.
- Deci, E. L., et R. M. Ryan. *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY, University of Rochester Press, 2002.
- Deci, E. L., et R. M. Ryan. *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum Press, 1985.
- Deci, E. L., et R. M. Ryan. « The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behaviour », *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4 (2000), p. 227–268.

- Deveau, K., R. Allard et R. Landry. « Engagement identitaire francophone en milieu minoritaire », dans J.-Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal, *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Les Éditions Fides, 2008, p. 73–120.
- Guskey, T. R. *Implementing Mastery Learning*, Belmont, CA, Wadsworth, 1985.
- Guskey, T. R., et S. L. Gates. « Synthesis of research on the effects of mastery learning in elementary and secondary classrooms », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 8 (1986), p. 73–80.
- Lambert, W. E. « Culture and language as factors in learning and education », dans A. Wolfgang, *Education of Immigrant Students*, Toronto, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario, 1975, p. 55–83.
- Landry, R. *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démographique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale, Là où le nombre le justifie... IV*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2003.
- Landry, R., et R. Allard. « Beyond socially naive bilingual education: the effects of schooling and ethnolinguistic vitality of the community on additive and subtractive bilingualism », *Annual Conference Journal*, actes de la conférence annuelle 1990–1991 de la National Association for Bilingual Education, 1993, p. 1–30.
- Landry, R., et R. Allard. « Diglossia, ethnolinguistic vitality and bilingual behaviour », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, n° 1 (1994), p. 15–42.
- Landry, R., et R. Allard. « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familio-scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3 (1997), p. 561–592.
- Landry, R., et R. Allard. « Langue de la scolarisation et développement bilingue : le cas des Acadiens de la Nouvelle-Écosse, Canada », *DiversCité Langues*, vol. 5 (2000).
Sur Internet : <http://www.telug.quebec.ca/diverscite/entree.html>
- Landry, R., et R. Allard. *Profil sociolinguistique des francophones du Nouveau-Brunswick*, Moncton, Centre de recherche et de développement en éducation, Université de Moncton, 1994.
- Landry, R., et R. Allard. *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Centre de recherche et de développement en éducation, 2002.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau. *École et autonomie culturelle : une étude pancanadienne en milieu scolaire* (titre provisoire), Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, en préparation.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau. *Profil sociolinguistique des élèves de 11^e année des écoles de langue française de l'Ontario : outil de réflexion sur les défis de l'aménagement linguistique en éducation*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, 2007.
- Landry, R., R. Allard et K. Deveau. « Self-determination and bilingualism », *Theory and Research in Education*, vol. 7, n° 2 (2009), p. 205–215.

- Landry, R., et J. F. Richard. « La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2 (2002), Québec, Association canadienne d'éducation de langue française.
Sur Internet : <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html>
- Marmen, L., et J.-P. Corbeil. *Les langues au Canada : recensement de 2001*, Ottawa, Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Patrimoine canadien et Statistique Canada, 2004.
- Reeve, J. « Self-Determination Theory Applied to Educational Settings », dans Edward L. Deci et Richard M. Ryan, *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY, University of Rochester Press, p. 183–203, 2002.
- Wagner, S., J.-P. Corbeil, P. Doray et É. Fortin. *Alphabétisme et alphabétisation des francophones au Canada : résultats de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA)*, Ottawa, Statistique Canada, 2002.

