

5. HABITUDES ET STRATÉGIES DE LECTURE DES ÉLÈVES

La lecture est omniprésente à l'école, puisqu'elle est nécessaire pour tout ou presque. Les élèves apprennent expressément à lire dès les premiers niveaux scolaires, mais les activités de lecture structurées continuent pendant toute la scolarité. Des stratégies de lecture acquises très tôt peuvent avoir une incidence sur le rendement en lecture des élèves de 13 ans. Un certain nombre de questions ont été posées aux élèves sur leurs habitudes et stratégies de lecture.

De même, la lecture n'est pas confinée à l'école, c'est une activité universelle. Les élèves devaient donc aussi répondre à une série de questions sur la lecture en dehors des heures de classe et les activités connexes. Certaines des questions posées concernaient des activités qui pouvaient être considérées comme étant en concurrence avec la lecture par rapport au temps dont disposent les élèves. Enfin, ces derniers étaient invités à indiquer s'ils se souvenaient de la façon dont ils ont appris à lire et les niveaux d'aide qu'ils ont reçus.

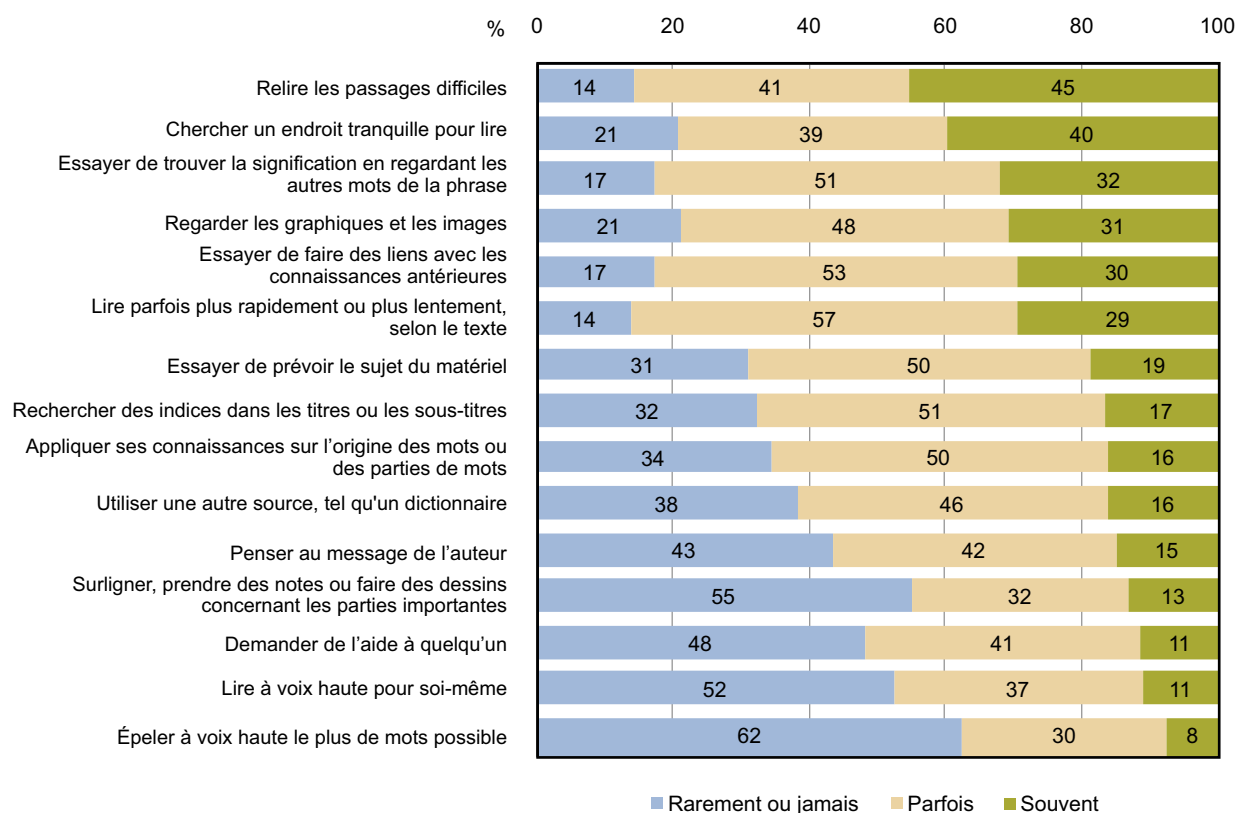
Le présent chapitre porte sur l'incidence que les activités liées à la lecture et les stratégies utilisées ont sur les scores obtenus en lecture. Suivant la tendance établie, les questions à ce sujet ont fait l'objet d'une

analyse factorielle qui a livré plusieurs facteurs significatifs. Le rendement a été examiné par rapport à ces facteurs et les scores en lecture ont été modélisés par l'intégration de ces facteurs dans les équations de régression à deux niveaux, certaines variables choisies, tirées des modèles antérieurs, étant neutralisées.

Stratégies de lecture

Un ensemble de 15 questions visaient à cerner les stratégies de lecture des élèves à l'aide d'une échelle de fréquence à trois points allant de « rarement ou jamais », à « parfois » ou à « souvent ». Le graphique 5.1 montre le pourcentage de réponses à chacune de ces questions présentées par ordre décroissant du nombre de fois où la catégorie « souvent » a été choisie. Les stratégies les plus souvent utilisées semblent être de relire les passages difficiles, de chercher un endroit tranquille pour lire et d'essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase. D'autre part, parmi les stratégies les moins fréquemment utilisées figurent le fait de prendre des notes et d'épeler à voix haute.

Graphique 5.1 Pourcentage de réponses portant sur les stratégies de lecture



L'analyse factorielle de ces items a produit quatre facteurs, comme le montre le tableau 5.1. Quelques items ont un effet par rapport à plus d'un facteur, ce qui n'est pas rare. Ainsi, « demander de l'aide à

quelqu'un » a un effet positif par rapport au facteur « modes de lecture » et un effet négatif par rapport à celui portant sur les « sources extérieures ».

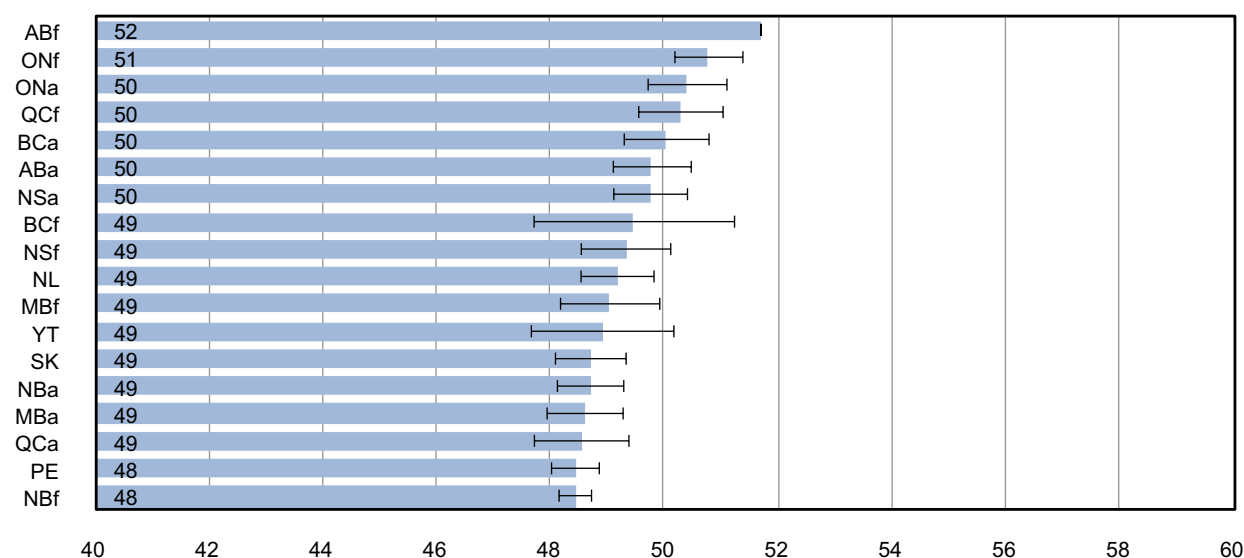
Tableau 5.1 Items du questionnaire et facteurs portant sur les stratégies de lecture

Facteurs	Items
Recherche de sens	Rechercher des indices dans les titres ou les sous-titres. Essayer de faire des liens avec les connaissances antérieures. Penser au message de l'auteur. Appliquer ses connaissances sur l'origine des mots ou des parties de mots. Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase. Essayer de prévoir le sujet du matériel.
Décodage	Lire à voix haute pour soi-même. Épeler à voix haute le plus de mots possible.
Modes de lecture	Essayer de trouver la signification en regardant les autres mots de la phrase. Chercher un endroit tranquille pour lire. Relire les passages difficiles. Lire parfois plus rapidement ou plus lentement, selon le texte. Demander de l'aide à quelqu'un.
Sources extérieures	Regarder les graphiques et les images. Demander de l'aide à quelqu'un. Utiliser une autre source, tel qu'un dictionnaire. Surligner, prendre des notes ou faire des dessins concernant les parties importantes.

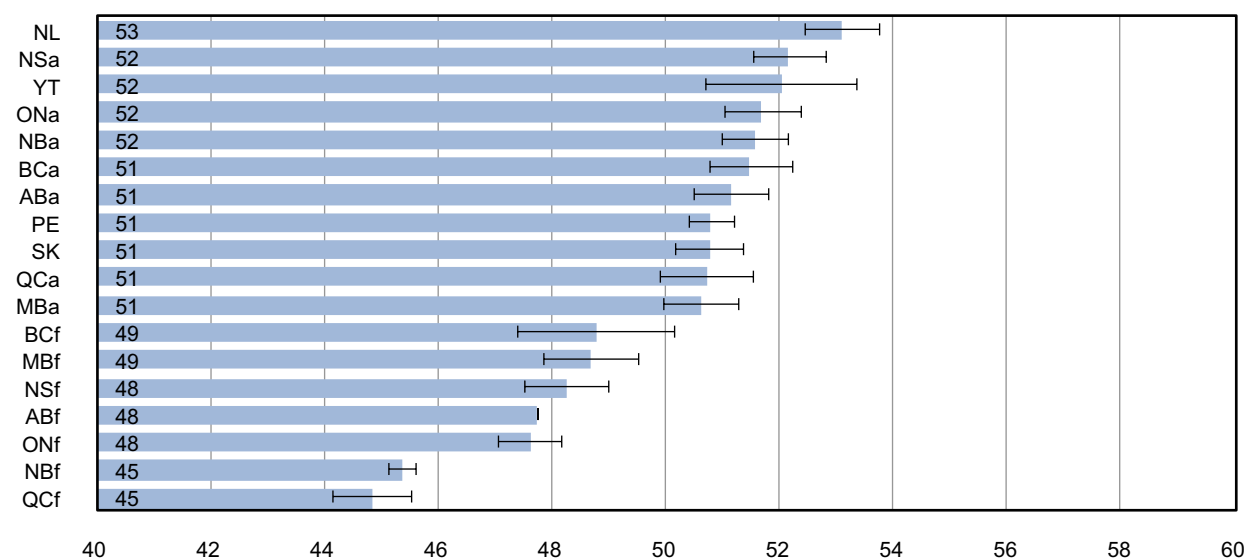
Les graphiques 5.2 à 5.5 montrent les scores factoriels moyens par instance et selon la langue. Les différences entre les populations en ce qui concerne la recherche de sens en matière de lecture sont relativement faibles, bien qu'il y ait des différences statistiquement significatives sur ce facteur entre le score le plus élevé et le plus faible pour ces populations. Les différences en ce qui concerne le facteur portant sur le décodage sont plus grandes, les élèves anglophones recourant à cette stratégie beaucoup plus que les élèves francophones. Les scores portant sur le décodage sont notablement plus faibles

dans les populations francophones du Québec et du Nouveau-Brunswick que partout ailleurs. Les différences relatives à l'utilisation de modes de lecture sont relativement petites. Toutefois, la population francophone du Québec y recourt notablement plus souvent que la plupart des autres populations. Le recours à des sources extérieures est aussi plus fréquent chez les populations anglophones que chez les francophones. Cette stratégie est significativement moins employée par les élèves francophones du Québec que dans les autres instances.

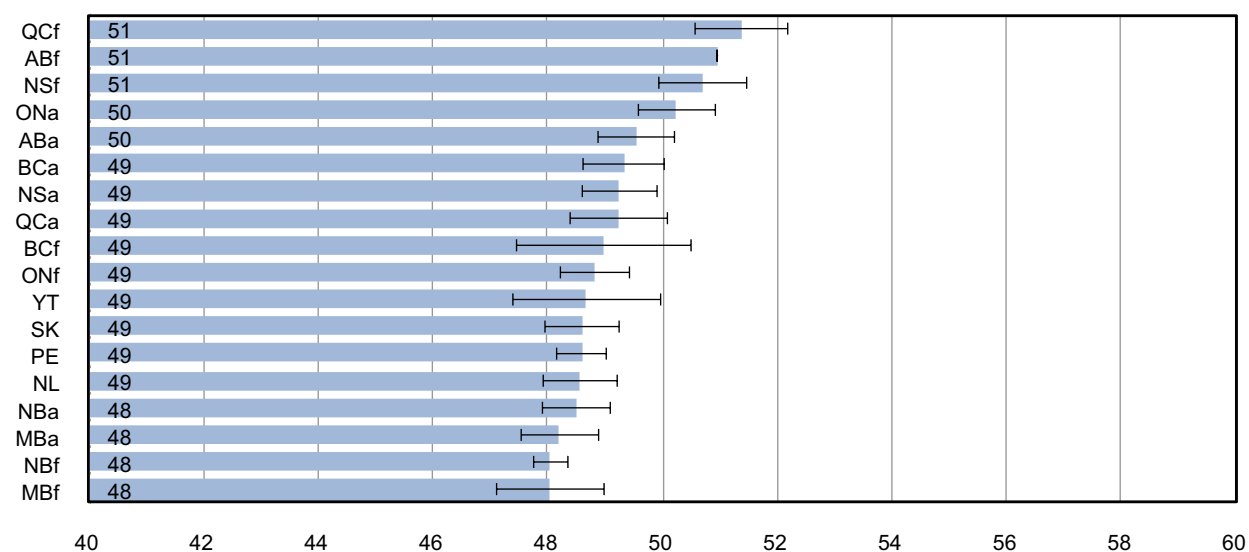
Graphique 5.2 Scores factoriels moyens d'après la recherche de sens, par instance et selon la langue



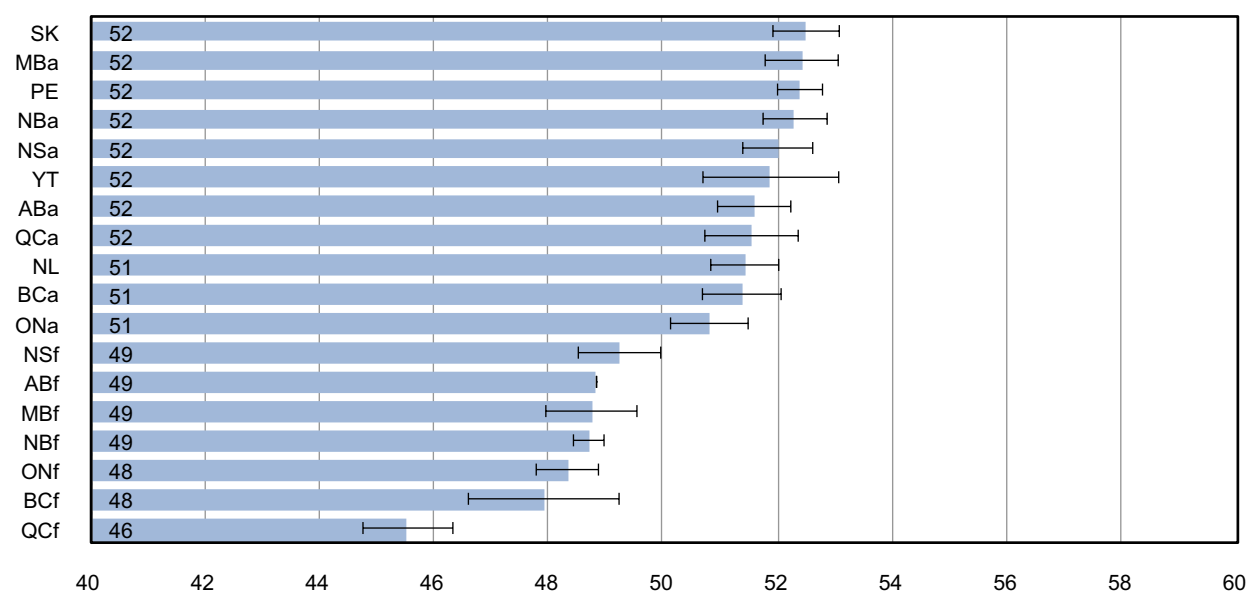
Graphique 5.3 Scores factoriels moyens d'après le décodage, par instance et selon la langue



Graphique 5.4 Scores factoriels moyens d'après les modes de lecture, par instance et selon la langue



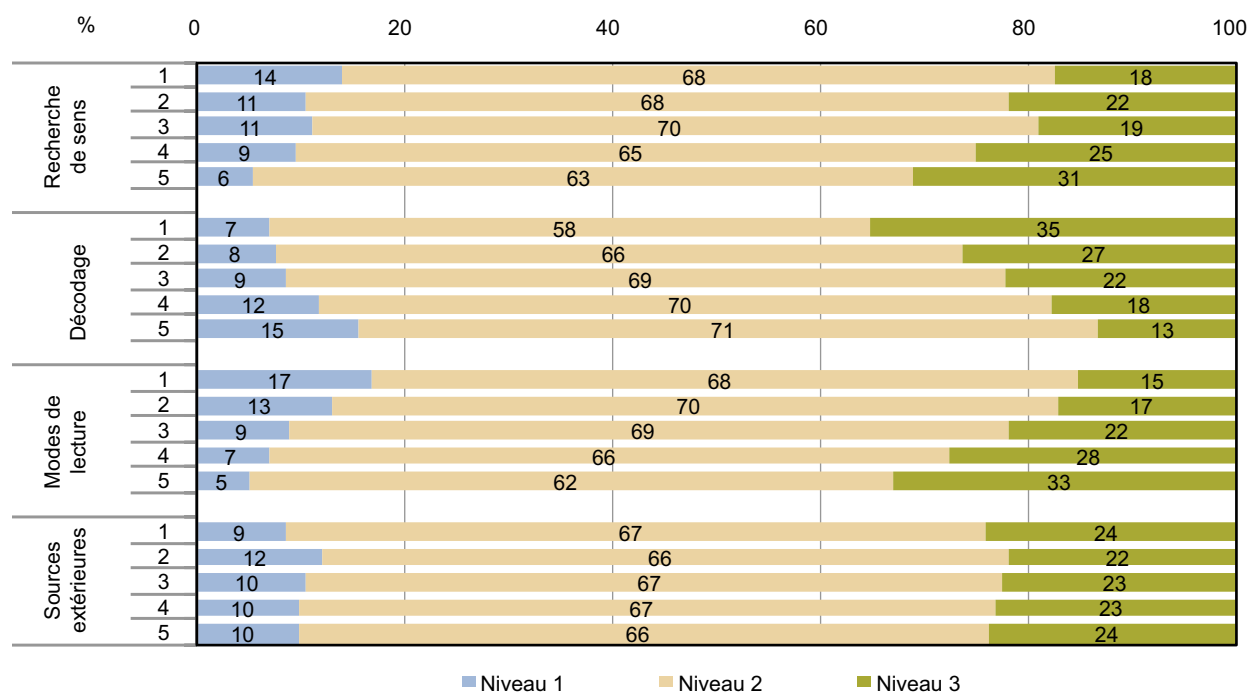
Graphique 5.5 Scores factoriels moyens d'après le recours à des sources extérieures, par instance et selon la langue



Le graphique 5.6 montre la distribution des niveaux de compétence par groupes de quintiles pour les quatre facteurs de stratégie de lecture. Il s'en dégage une tendance claire pour trois de ces facteurs. Les élèves dont les scores factoriels sont les plus élevés en ce qui concerne la recherche de sens et le recours à

des modes de lecture ont des compétences en lecture plus élevées que ceux dont les scores factoriels pour ces stratégies sont inférieurs. Pour ce qui est du décodage, la relation est inverse. Le recours à des sources extérieures ne semble pas avoir d'effets sur les compétences en lecture.

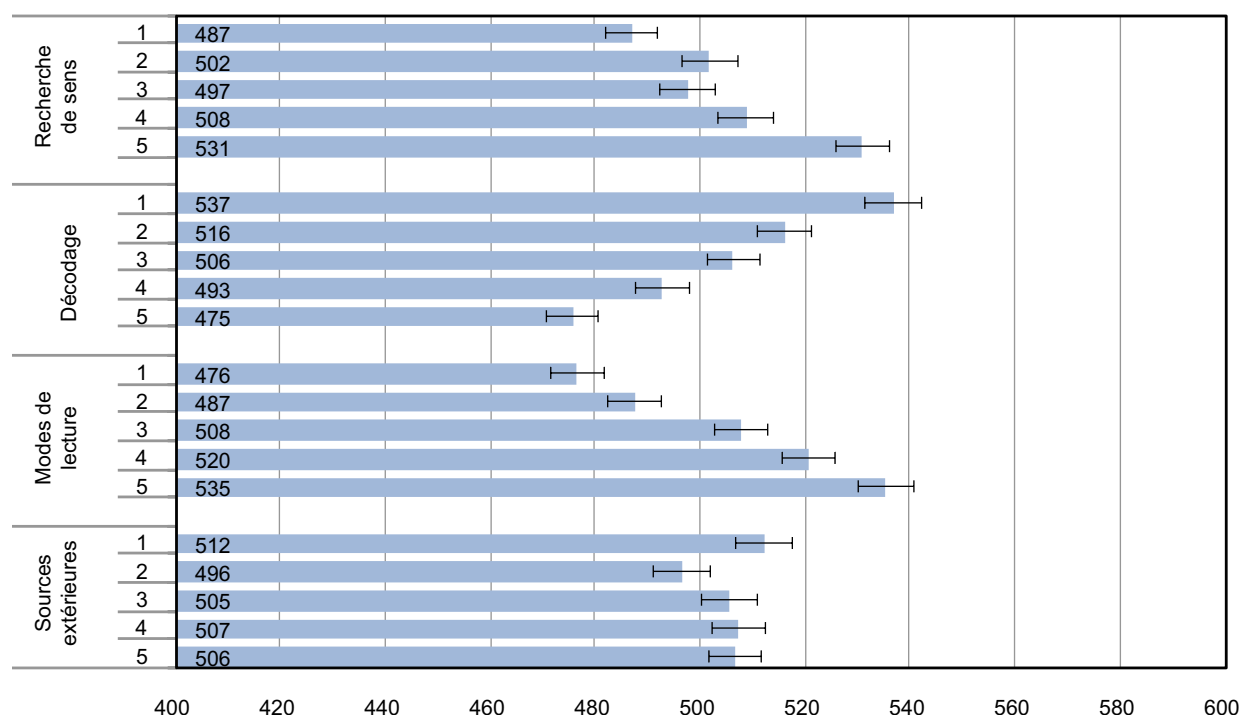
Graphique 5.6 Niveaux de compétence en lecture d'après les stratégies de lecture par quintile



Le graphique 5.7 montre qu'une tendance similaire se dessine au terme de la comparaison des scores moyens en lecture. En ce qui concerne la recherche de sens, les différences entre le premier et le cinquième quintile et les trois quintiles intermédiaires sont statistiquement significatives. Le facteur portant sur les modes de lecture montre

des différences statistiquement significatives entre la plupart des quintiles adjacents. L'effet est même plus prononcé, de façon négative toutefois, pour ce qui est de la lecture par décodage. Enfin, il n'y a que de faibles différences de rendement entre les groupes de quintiles pour ce qui est du recours à des sources extérieures.

Graphique 5.7 Scores moyens en lecture d'après les stratégies de lecture par quintile

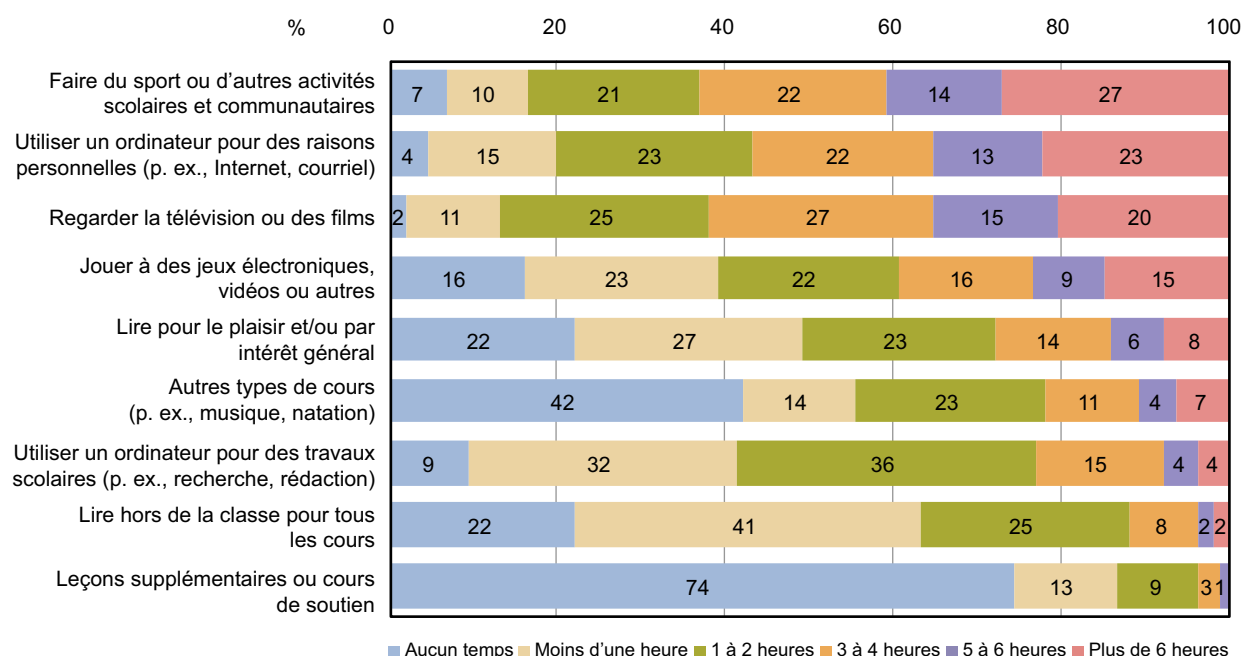


Activités en dehors des heures de classe

Neuf questions portaient sur les activités qui sont exercées en dehors des heures de classe mais qui peuvent être liées à la lecture. Les réponses étaient représentées sur une échelle de fréquence à six points allant « d'aucun temps » à « plus de six heures par semaine ». Les réponses sont montrées dans le graphique 5.8. De manière générale, les activités les plus fréquentes sont : faire du sport ou d'autres activités scolaires et communautaires; regarder la télévision ou des films; jouer à des jeux électroniques,

vidéos ou autres; utiliser un ordinateur pour des raisons personnelles (p. ex., Internet, courriel). Les leçons supplémentaires ou cours de soutien et autres types de cours (p. ex., musique ou natation) et utiliser un ordinateur pour des travaux scolaires (p. ex., recherche, rédaction) sont les activités les moins fréquentes. Plus de 60 p. 100 de tous les élèves lisent hors de la classe et la moitié environ lisent pour le plaisir et/ou par intérêt général moins d'une heure par semaine.

Graphique 5.8 Pourcentage de réponses portant sur les activités en dehors des heures de classe



Cet ensemble d'items a produit trois facteurs montrés dans le tableau 5.2. Les scores factoriels moyens sont montrés dans les graphiques 5.9 à 5.11.

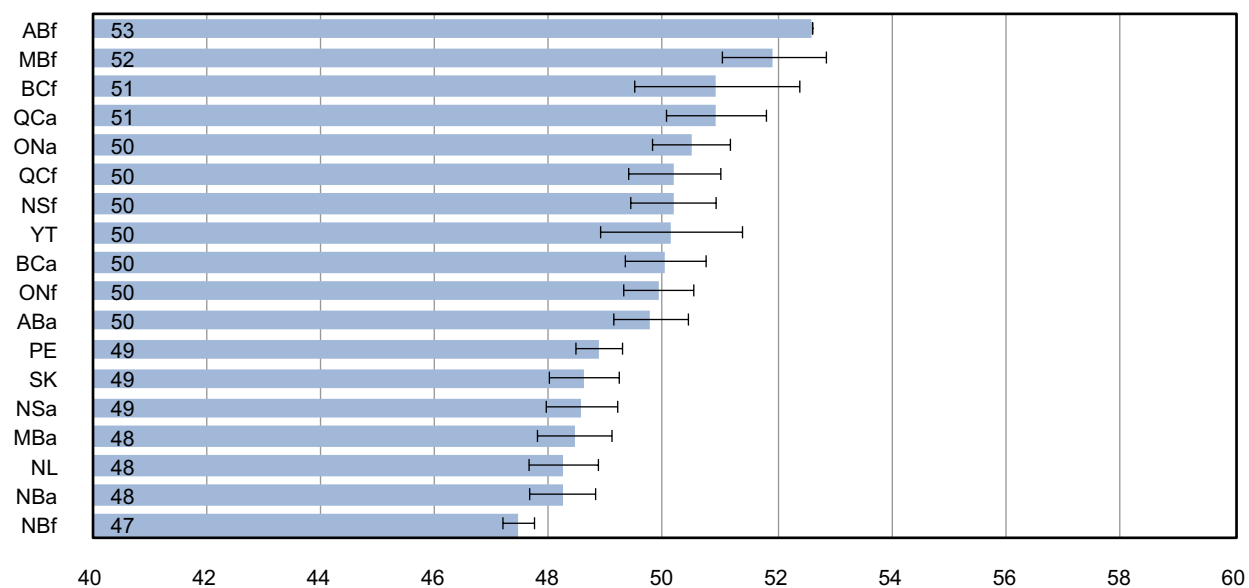
Tableau 5.2 Items du questionnaire et facteurs portant sur les activités en dehors des heures de classe

Facteurs	Items
Lecture et recherche faites hors de l'école	Lire hors de la classe pour tous les cours. Lire pour le plaisir et/ou par intérêt général. Utiliser un ordinateur pour des travaux scolaires (p. ex., recherche, rédaction).
Loisirs	Regarder la télévision ou des films. Jouer à des jeux électroniques, vidéos ou autres. Utiliser un ordinateur pour des raisons personnelles (p. ex., Internet, courriel).
Activités scolaires/culturelles	Faire du sport ou d'autres activités scolaires et communautaires. Leçons supplémentaires ou cours de soutien. Autres types de cours (p. ex., musique, natation).

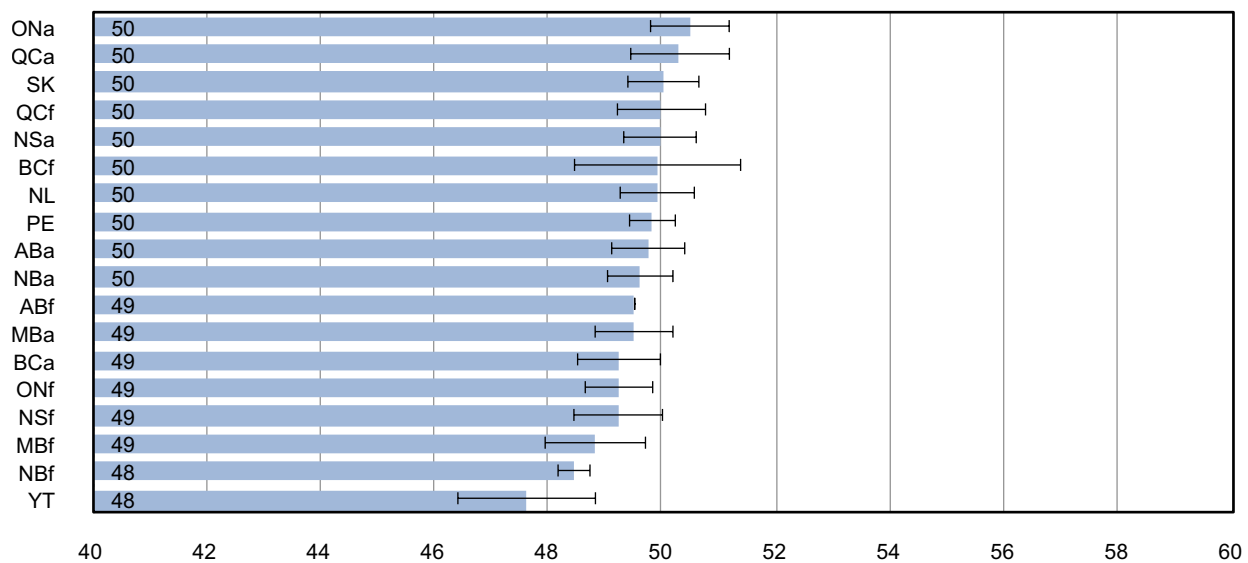
En ce qui concerne le facteur portant sur la lecture et la recherche faites hors de l'école, on constate que la plupart des populations francophones obtiennent des scores factoriels plus élevés sur cette échelle. À l'exception des francophones du Nouveau-Brunswick qui ont des scores significativement inférieurs à la

plupart des autres populations. Il n'y a que de faibles différences pour ce qui est du facteur portant sur les loisirs. Une division entre les langues se dessine aussi par rapport au facteur portant sur les activités scolaires/culturelles, les populations francophones ayant généralement des scores plus élevés.

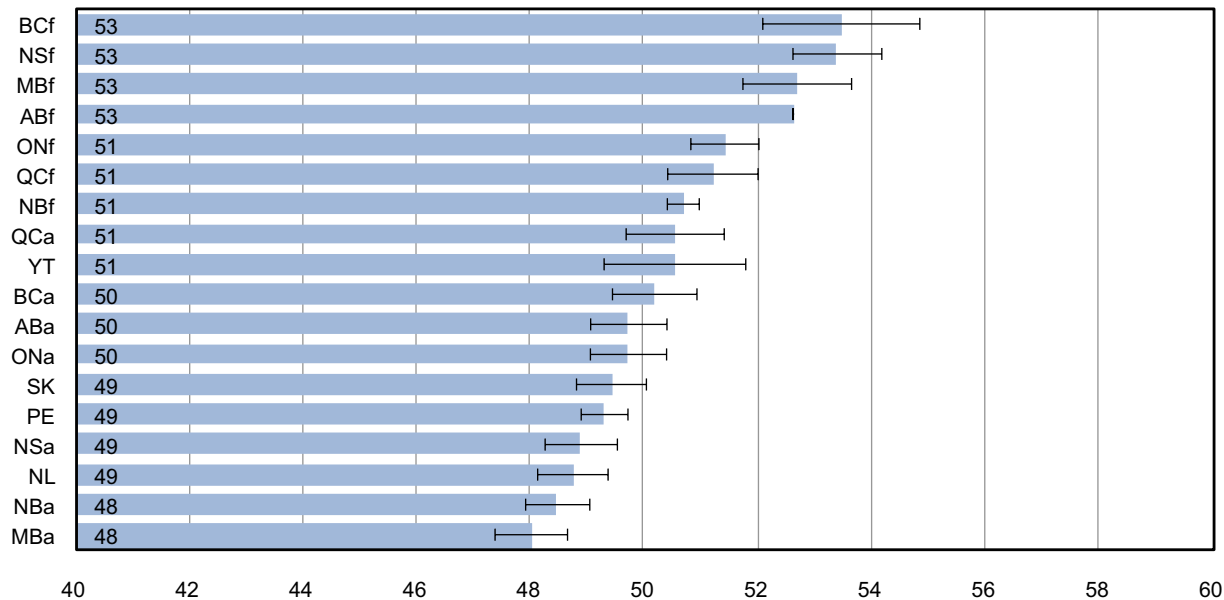
Graphique 5.9 Scores factoriels moyens d'après la lecture et la recherche faites hors de l'école, par instance et selon la langue



Graphique 5.10 Scores factoriels moyens d'après les loisirs, par instance et selon la langue



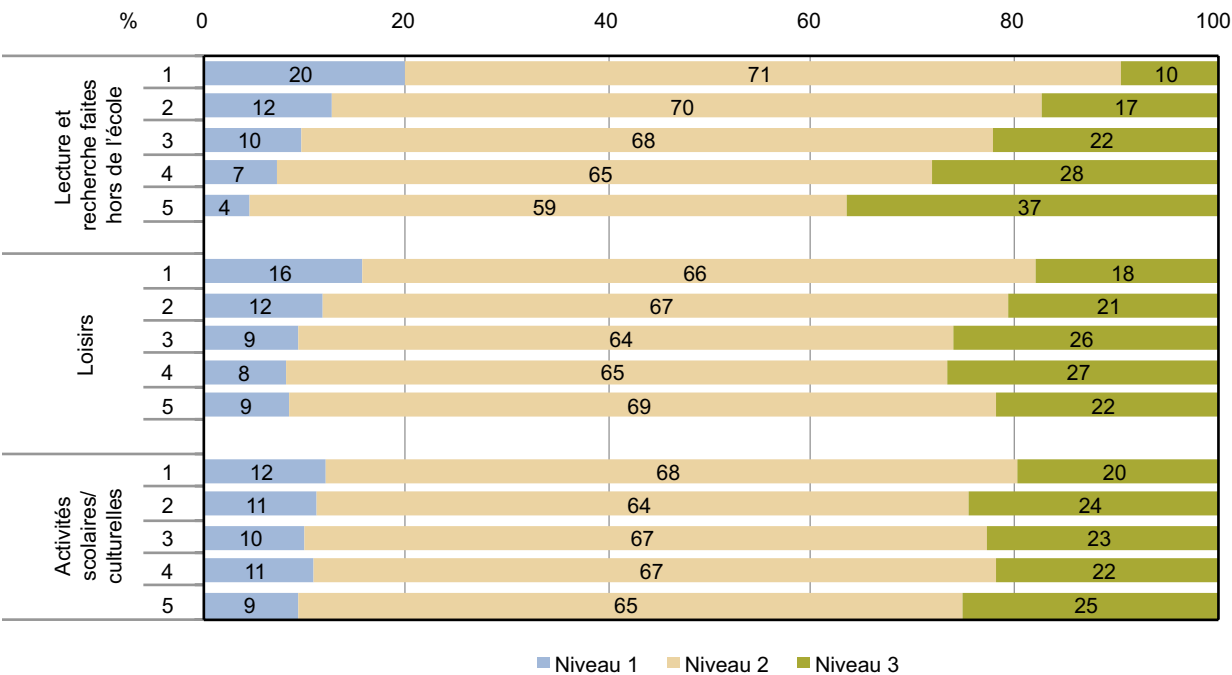
Graphique 5.11 Scores factoriels moyens d'après les activités scolaires/culturelles, par instance et selon la langue



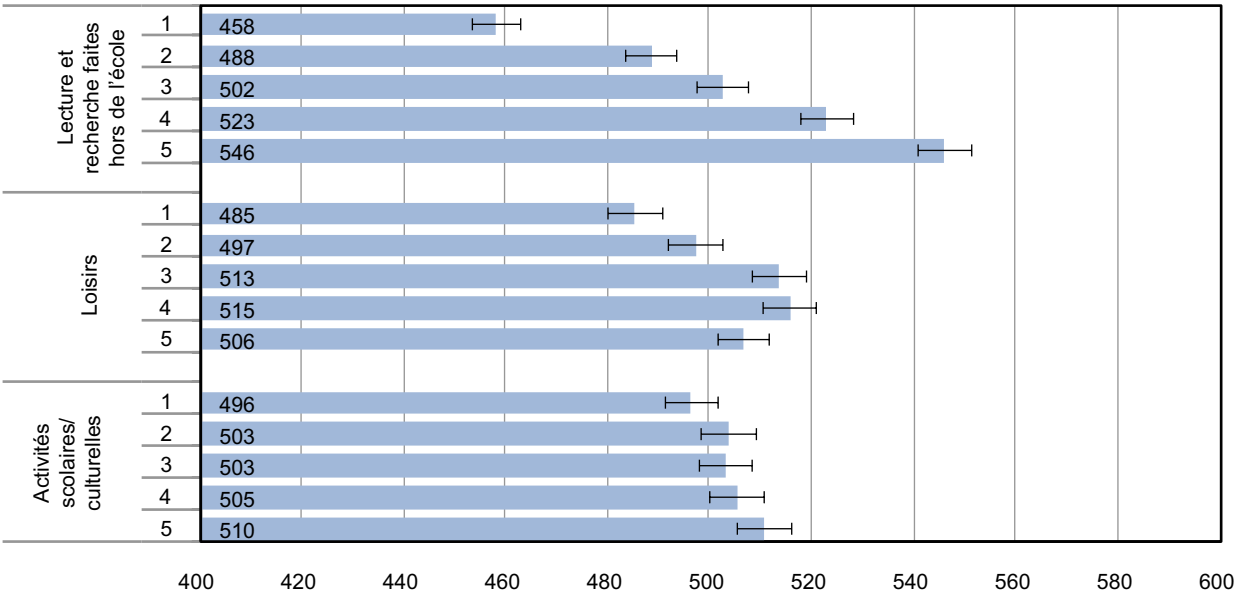
Le graphique 5.12 montre les niveaux de compétence en lecture par groupes de quintiles portant sur la lecture et la recherche faites hors de l'école, les loisirs et les activités scolaires/culturelles. Les comparaisons des scores moyens en lecture sont montrées dans le graphique 5.13. La tendance en ce qui concerne la lecture et la recherche faites hors de l'école est claire. Les élèves qui s'adonnent le plus à ces activités ont un rendement plus élevé en lecture. La relation avec

les activités portant sur les loisirs n'est pas linéaire, l'augmentation de la fréquence de ces activités étant associée à une augmentation du rendement en lecture jusqu'au milieu de la courbe, qui s'aplatit par la suite. L'effet des activités scolaires/culturelles est légèrement positif, les élèves composant le quintile le plus élevé ayant aussi un rendement plus élevé que ceux qui sont dans le quintile inférieur. Il n'y a pas de différence dans les quintiles intermédiaires.

Graphique 5.12 Niveaux de compétence en lecture d'après les activités faites hors de l'école par quintile



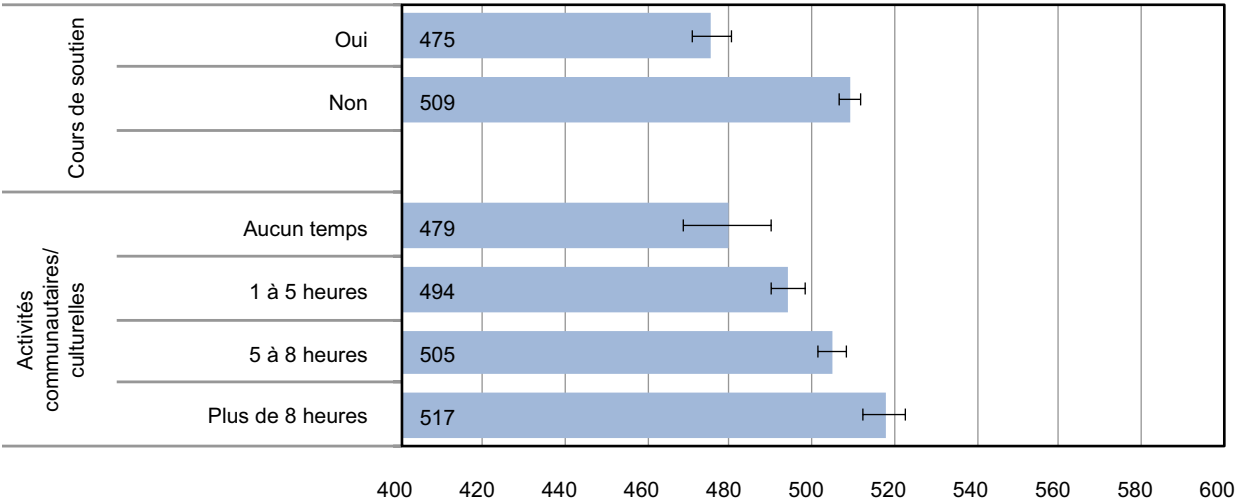
Graphique 5.13 Scores moyens en lecture d’après les activités faites hors de l’école par quintile



Les activités scolaires/culturelles englobent la question sur les leçons supplémentaires ou les cours de soutien. D’autres études ont montré que les cours de soutien tendent à être en corrélation négative avec le rendement. Cet item semble donc une anomalie par rapport à ce facteur et son incidence est d’ailleurs très inférieure à celle des deux autres items (activités scolaires et communautaires et autres types de cours). En effet, d’autres études ont conclu à une corrélation positive avec le rendement en lecture pour ces deux items. Il a donc été décidé d’étudier séparément les cours de soutien, comme un item individuel. Faire du sport ou d’autres activités scolaires et communautaires

et autres types de cours ont été combinés en une nouvelle variable appelée « activités communautaires/culturelles ». Les scores moyens en lecture ont ensuite été calculés par rapport à ces deux variables, comme le montre le graphique 5.14. On voit clairement que ces deux éléments du facteur d’origine produisent des effets opposés. Les scores en lecture des élèves qui suivent des cours de soutien sont significativement inférieurs à ceux des autres élèves. Par contre, l’augmentation du temps consacré aux activités communautaires/culturelles est positivement corrélée avec le rendement en lecture.

Graphique 5.14 Scores moyens en lecture d’après les cours de soutien et du temps consacré aux activités communautaires/culturelles



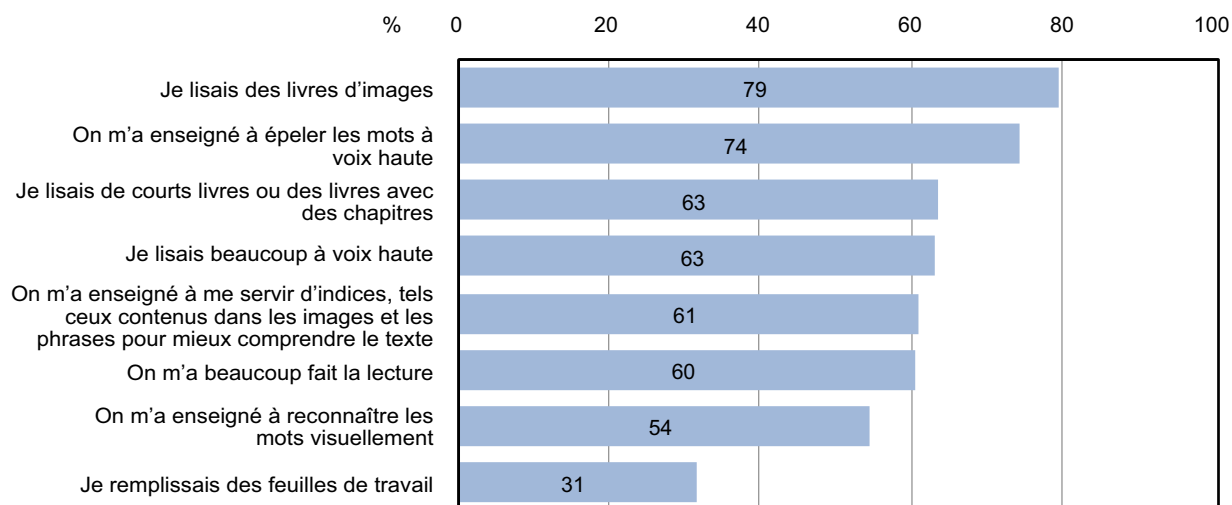
Activités lors de l'apprentissage de la lecture

L'examen du rendement en lecture des élèves du groupe d'âge visé par le PPCE est difficile entre autres parce que l'enseignement structuré de la lecture se produit à un âge beaucoup plus précoce. Bien qu'on ne puisse s'attendre à ce que les élèves se rappellent en détail de leurs premiers cours de lecture, une tentative a été faite pour découvrir ce dont ils se souviennent sur la façon dont ils ont appris à lire en premier, sur le niveau d'aide reçue de chaque personne et sur la fréquence à laquelle on les avait aidés lors de l'apprentissage de la lecture. Trois ensembles d'items ont été utilisés. Le premier ensemble demandait aux élèves de dire ce dont ils se souvenaient sur certaines stratégies particulières utilisées lors de l'apprentissage de la lecture (réponse par « oui » ou « non »). Le deuxième ensemble leur demandait de dire le niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture (sur une

échelle de fréquence à quatre points allant de « pas du tout » à « beaucoup »). Le troisième ensemble portait sur la fréquence à laquelle les parents/tuteurs se livraient à certaines activités de lecture quand les élèves étaient plus jeunes (sur une échelle de fréquence à trois points allant de « rarement ou jamais » à « souvent »).

Le graphique 5.15 montre les tendances que dessinent les réponses à la première question. Une majorité d'élèves ont dit se souvenir de toutes les stratégies évoquées sauf d'avoir rempli des feuilles de travail. Les élèves se souviennent surtout de l'épellation de mots à voix haute et de la lecture de livres d'images. (Il faut noter que de 20 à 30 p. 100 d'élèves, selon l'item, ont dit ne pas se souvenir de la méthode qui a été employée pour leur apprendre à lire, par conséquent, les résultats doivent être utilisés avec précaution.)

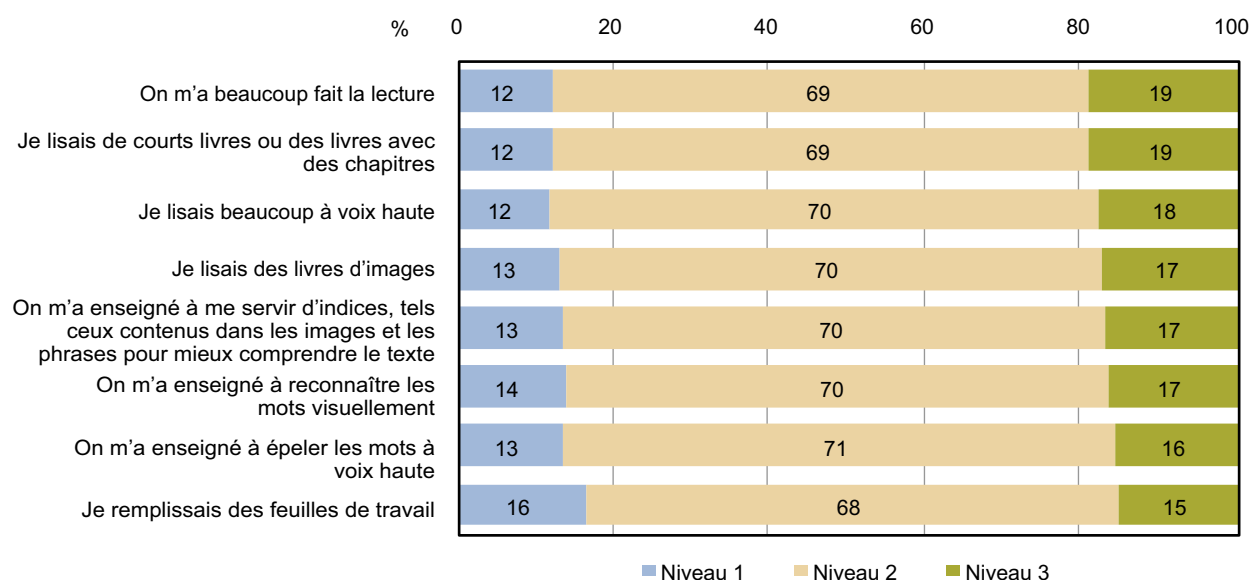
Graphique 5.15 Stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la lecture d'après les souvenirs des élèves



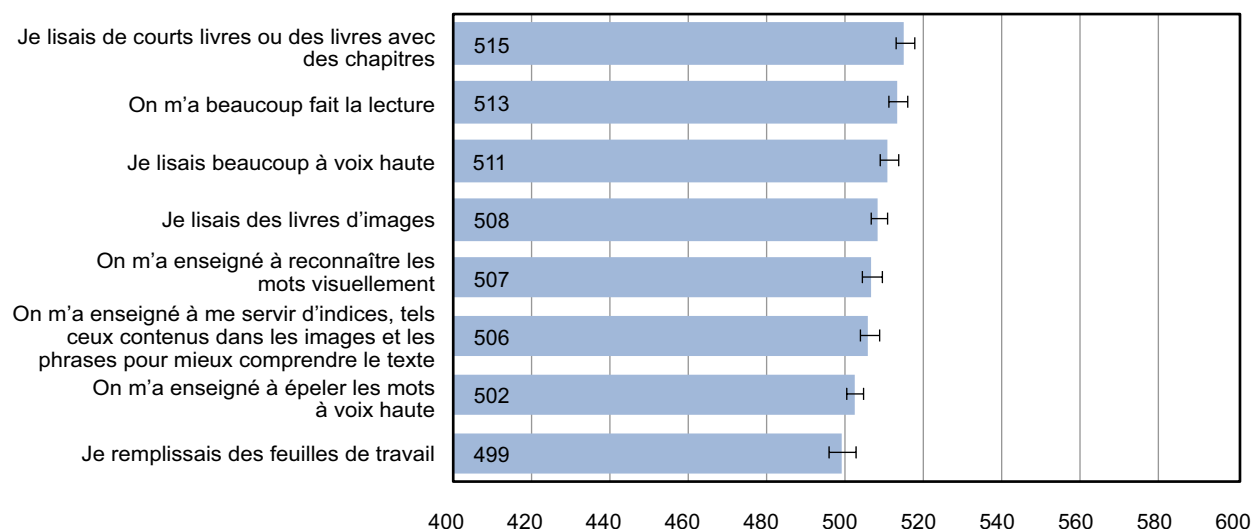
Comme l'analyse factorielle des questions à réponse par oui ou non est problématique, il a été décidé d'étudier item par item la relation entre les stratégies de lecture utilisées lors de l'apprentissage de la lecture et le rendement en lecture. Le graphique 5.16 montre les résultats des niveaux de compétence en lecture. Les différences entre les stratégies sont généralement assez faibles. Le graphique 5.17 montre les scores moyens en lecture et présente les

différences statistiquement significatives entre, d'une part, les deux stratégies les plus citées – je lisais de courts livres ou des livres avec des chapitres et on m'a beaucoup fait la lecture – et, d'autre part, la plupart des autres stratégies. Épeler les mots à voix haute et remplir des feuilles de travail semblent moins efficaces que les autres stratégies même si les scores moyens se situent près de la moyenne canadienne.

Graphique 5.16 Niveaux de compétence en lecture d'après les stratégies utilisées lors de l'apprentissage de la lecture



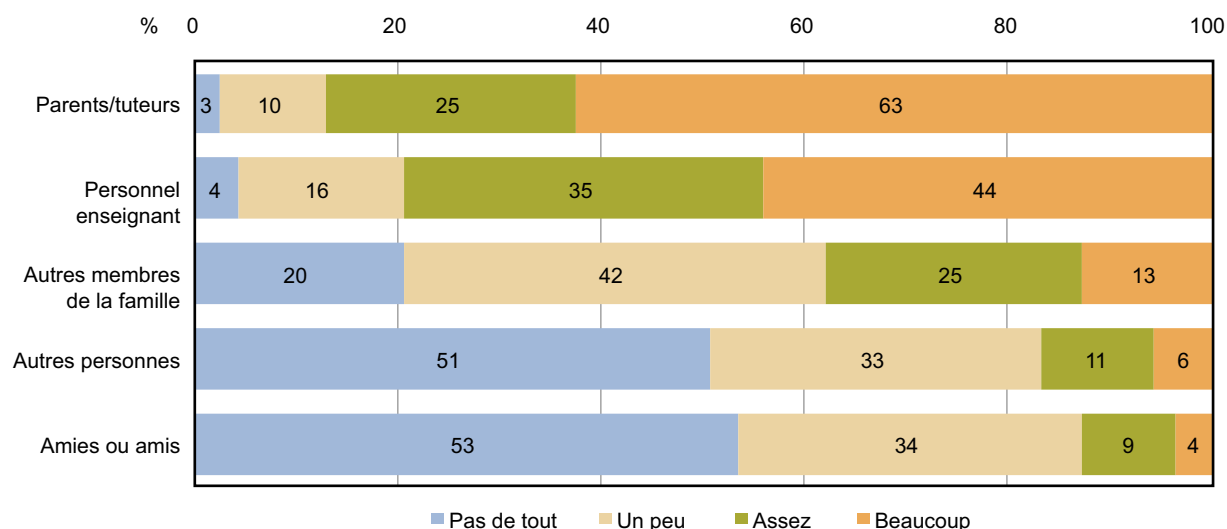
Graphique 5.17 Scores moyens en lecture d'après les stratégies utilisée lors de l'apprentissage de la lecture



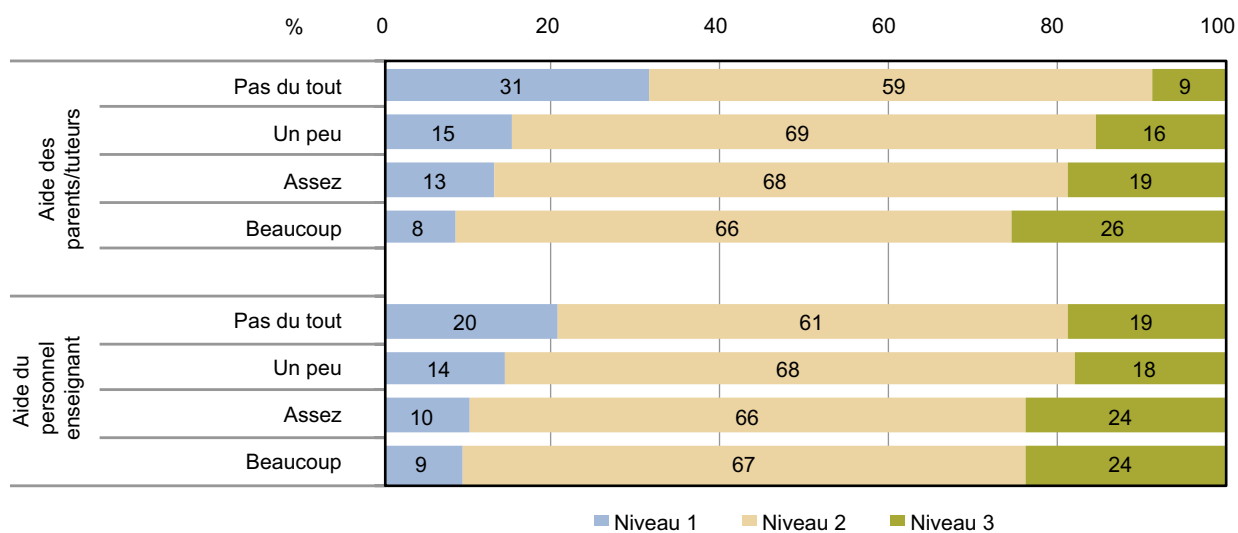
Le graphique 5.18 montre le niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture dont les élèves se souviennent. Comme on pouvait s'y attendre, les parents/tuteurs et le personnel enseignant ont été cités le plus souvent; d'ailleurs, d'après les élèves, les parents/tuteurs ont joué un plus grand rôle que le personnel enseignant à ce sujet. De nouveau, l'analyse factorielle de cet item n'étant pas particulièrement révélatrice, il a été décidé d'examiner les deux items portant sur l'aide

des parents/tuteurs et du personnel enseignant. Le graphique 5.19 montre les résultats en ce qui concerne les niveaux de compétence en lecture et le graphique 5.20 montre les scores moyens en lecture. Ces graphiques montrent que les effets produits par les parents/tuteurs et par le personnel enseignant sont manifestes. La comparaison des moyennes montre une tendance particulièrement élevée vers une hausse du rendement en lecture à mesure que l'aide des parents/tuteurs augmente.

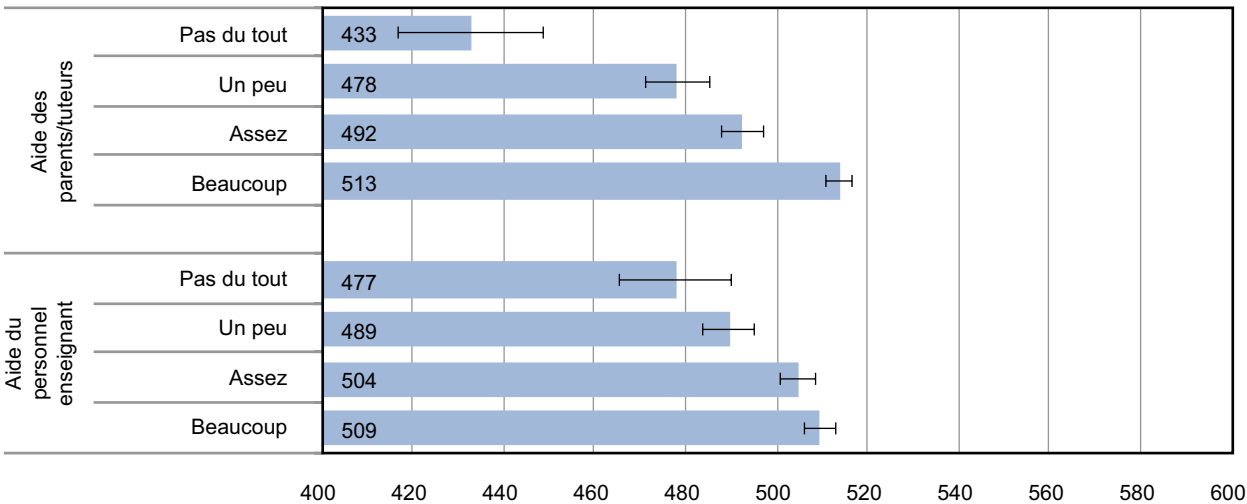
Graphique 5.18 Niveau d'aide reçue de chaque personne lors de l'apprentissage de la lecture d'après les souvenirs des élèves



Graphique 5.19 Niveaux de compétence en lecture d'après l'aide reçue des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors de l'apprentissage de la lecture



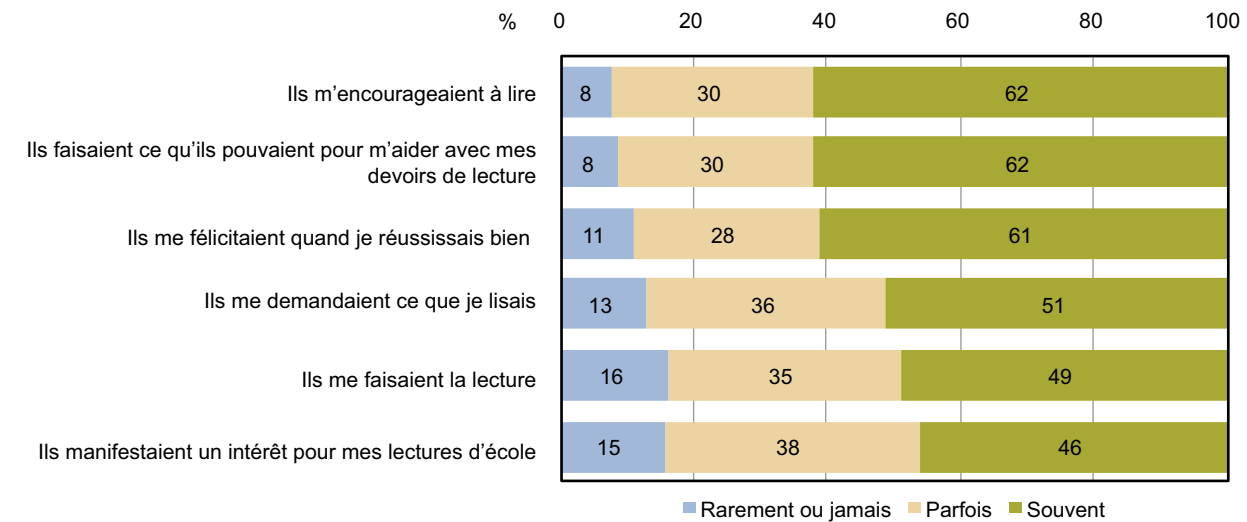
Graphique 5.20 Scores moyens en lecture d’après l’aide reçue des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors de l’apprentissage de la lecture



Le troisième ensemble de questions portait sur la fréquence à laquelle les parents/tuteurs les avaient aidés lors de l’apprentissage de la lecture. Le

graphique 5.21 montre le pourcentage de réponses pour chaque question.

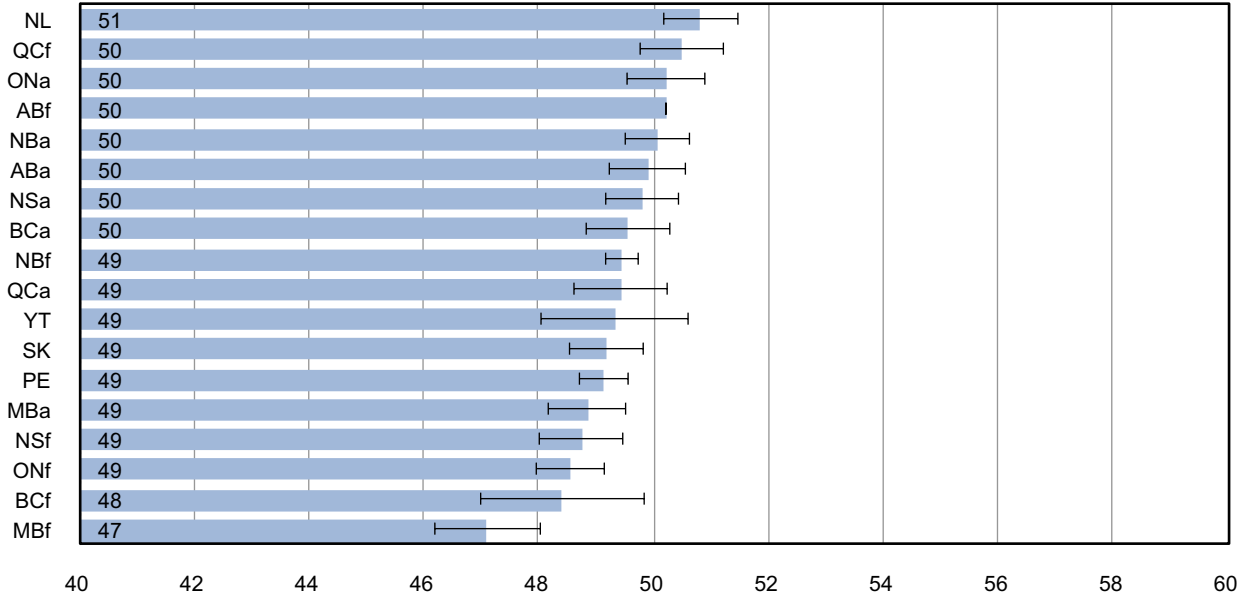
Graphique 5.21 Pourcentage de réponses portant sur la fréquence de l’aide des parents/tuteurs lors de l’apprentissage de la lecture



Tous ces items étant fortement corrélés, l’analyse factorielle a produit un facteur unique, les scores illustrant jusqu’à quel point les parents/tuteurs ont encouragé, en général, leurs enfants à lire. Le graphique 5.22 montre les scores factoriels moyens

par instance et selon la langue. La plupart des différences entre les populations sont relativement faibles. Le Manitoba (francophone) se distingue toutefois par une moyenne significativement inférieure à celle de la plupart des autres populations.

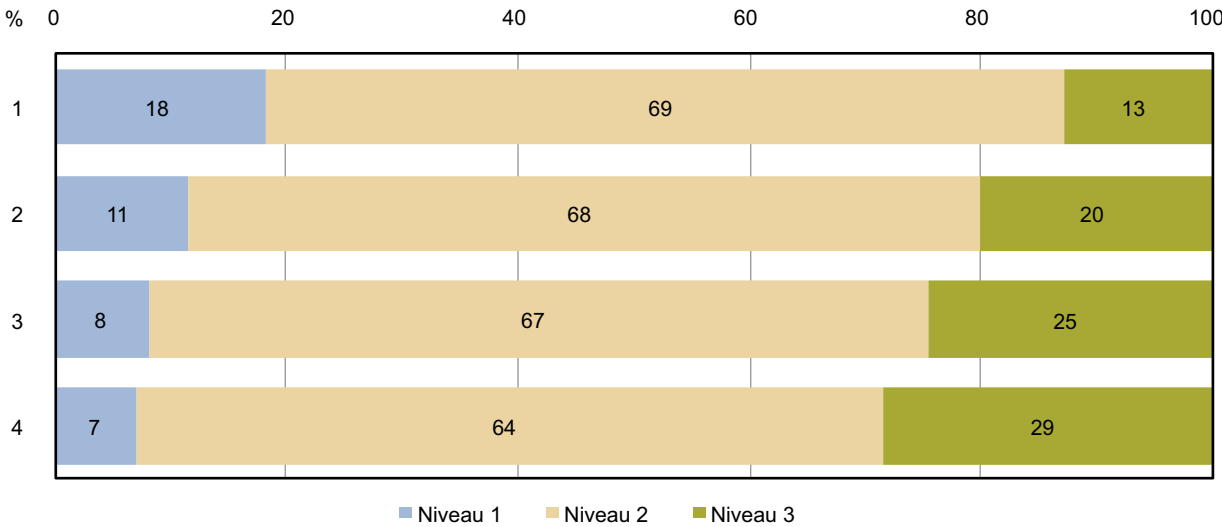
Graphique 5.22 Scores factoriels moyens d’après l’aide des parents/tuteurs lors de l’apprentissage de la lecture, par instance et selon la langue



Les graphiques 5.23 et 5.24 montrent la ventilation des niveaux de compétences en lecture et des scores moyens en lecture par groupes de quintiles.¹⁷ La

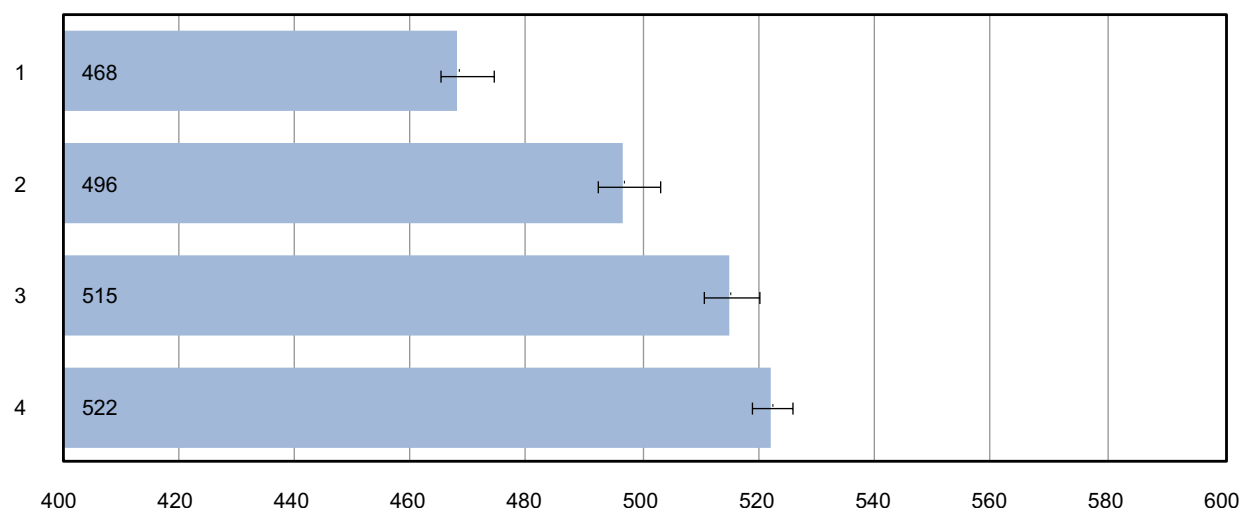
tendance ici montre l’augmentation corrélée du rendement en lecture et de l’aide des parents/tuteurs avec la lecture quand les élèves étaient plus jeunes.

Graphique 5.23 Niveaux de compétence en lecture d’après l’aide des parents/tuteurs avec la lecture par quintile



¹⁷ Quatre groupes seulement ont été indiqués car la ventilation n’a pas permis d’obtenir de quintiles bien définis. Le quatrième et le cinquième quintiles ont par conséquent été combinés.

Graphique 5.24 Scores moyens en lecture d'après l'aide des parents/tuteurs avec la lecture par quintile



Effets multivariés

Les effets des habitudes et stratégies de lecture ont été présentés dans le modèle de régression bivarié et le modèle multivarié, à deux niveaux, semblables aux modèles de régression précédents. Ici encore, les coefficients bivariés représentent des effets absolus (sans action sur aucune variable) et les coefficients multivariés représentent les effets d'une variable unique, toutes les autres étant neutralisées. Dans le cas présent, les variables démographiques et socio-économiques ont été neutralisées, comme dans le chapitre précédent. Lors de l'examen de n'importe laquelle des variables, les autres habitudes et stratégies de lecture ont également été neutralisées pour que l'effet observé puisse être attribué uniquement à la variable qui est examinée. Les variables portant sur l'attitude n'ont pas été neutralisées puisqu'on s'interroge sur le fait de traiter l'attitude comme une variable précédant la réussite ou une variable substitutive comme cela a déjà été fait dans le chapitre précédent.

Les graphiques 5.25 et 5.26 montrent les résultats des régressions. Ils sont assortis d'échelles différentes pour tenir compte des différences entre les unités utilisées. Tel que précédemment, pour le score factoriel du graphique 5.25 un changement d'une unité dans un facteur représente un dixième d'écart-type. Il s'ensuit que les changements dans les scores en lecture et leurs intervalles de confiance sont relativement petits. Dans le graphique 5.26, à l'exception des activités communautaires/culturelles

qui se trouvent sur une échelle de fréquence à trois points, toutes les autres variables (appelées « variables observées » parce qu'elles ont été tirées directement du questionnaire) sont dichotomiques. Un changement dans le score en lecture pour ces variables représente l'effet de la présence ou de l'absence de la variable. Ainsi, l'effet des cours de soutien représente la différence entre les élèves qui ont suivi ces cours et ceux qui n'en ont pas suivi.

Les effets des variables concernant les scores factoriels peuvent être directement comparés entre eux mais non avec les effets d'autres variables. Comme d'habitude, la plupart des effets sont atténués dans le modèle multivarié par rapport au modèle bivarié. La plupart des effets des variables de ce score factoriel sont positifs dans le modèle bivarié et le modèle multivarié. Une exception notable est celle portant sur la lecture par décodage. Cependant, des variations significatives se sont produites dans le modèle multivarié en ce qui concerne la lecture et la recherche faites hors de l'école et de l'aide des parents/tuteurs lors de l'apprentissage de la lecture, bien que toutes les deux ont un effet positif. Les effets portant sur les modes de lecture passent de significativement positifs à significativement négatifs.

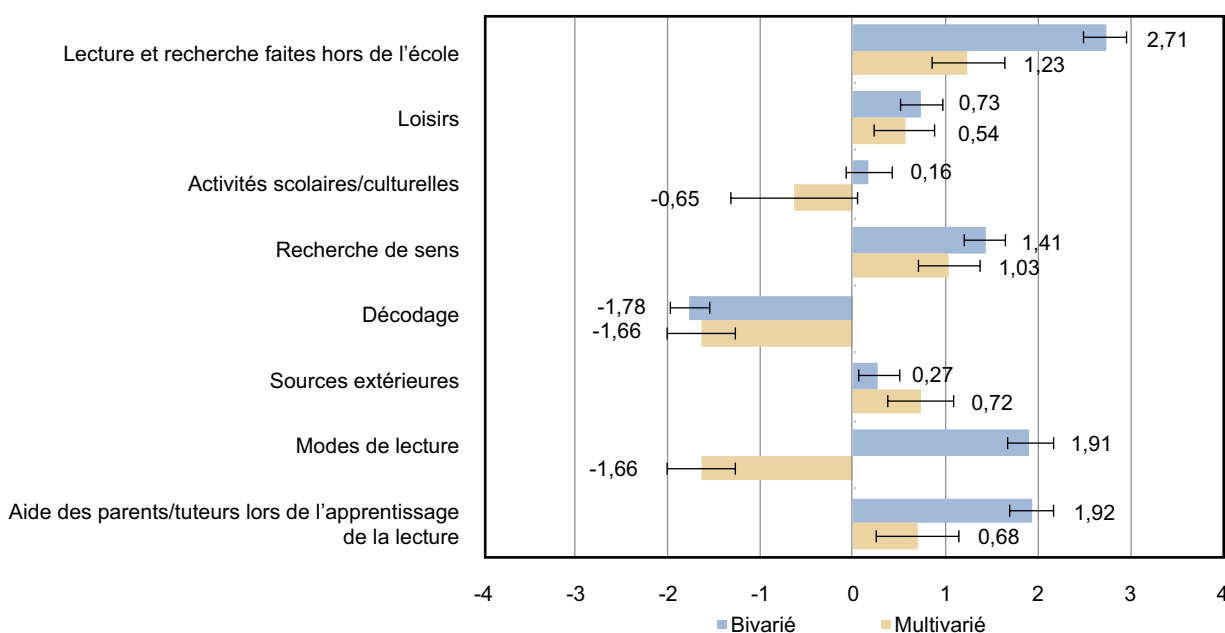
À l'exception des activités communautaires/culturelles, les effets des variables observées dans le graphique 5.26 peuvent également être comparés étant donné leur caractère dichotomique. En ce

qui concerne les variables observées, les effets des cours de soutien et de l'usage de feuilles de travail sont négatifs, sans changement notable du modèle bivarié au modèle multivarié. L'effet des activités communautaires/culturelles est positif dans les deux modèles. Toutefois, plusieurs autres effets passent de positifs à neutres (c'est-à-dire qu'ils ne s'éloignent pas substantiellement de la valeur zéro) dans le modèle multivarié. Ceux-ci comprennent lire à voix haute, lire des livres d'images, des livres courts ou divisés en chapitres, l'aide des parents/tuteurs et du personnel enseignant lors des activités de lecture. L'effet de se faire lire des livres par une autre personne passe de positif à négatif.

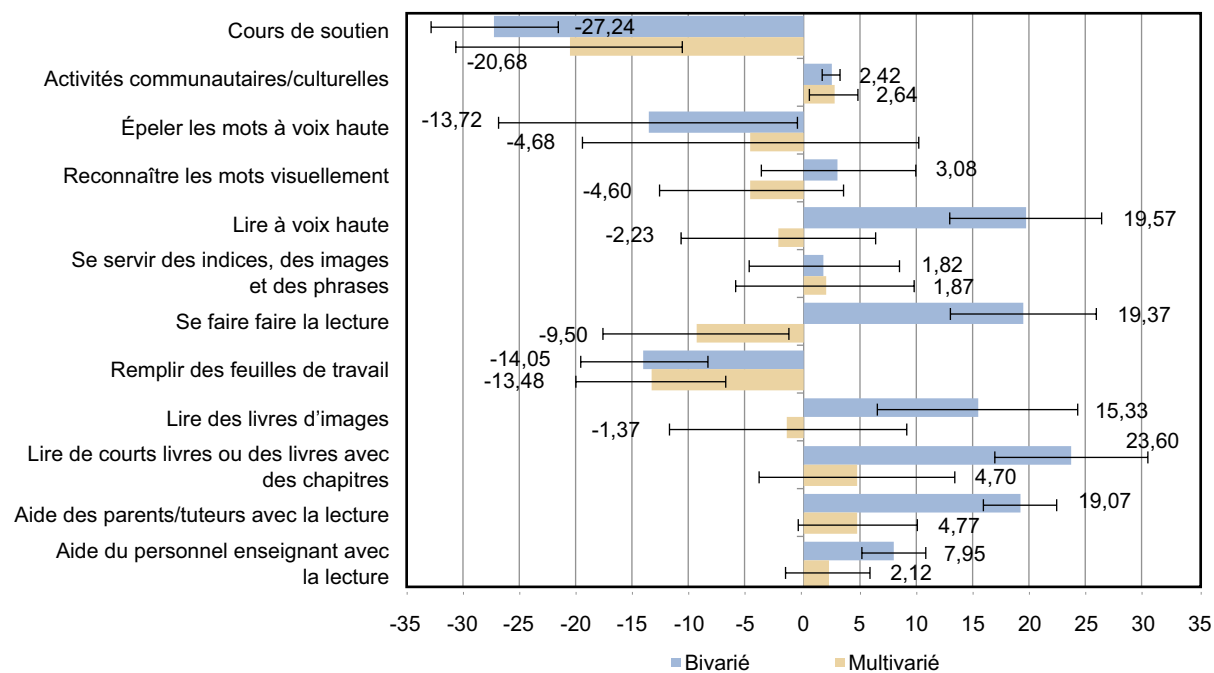
Tous ces résultats laissent à penser que les habitudes et stratégies de lecture sont liées aux variables

démographiques et socio-économiques de telle façon que lorsque celles-ci sont neutralisées, les effets absolus des premières sont atténués. D'où l'on peut inférer que bon nombre d'élèves de milieux démographiques et socio-économiques positifs ont plus de chances que les autres d'avoir dès leur plus jeune âge des habitudes positives en ce qui concerne la lecture. La question importante pour l'élaboration des politiques éducatives est de savoir s'il est possible de susciter ces habitudes positives chez les autres élèves de manière à annuler tout désavantage que leur absence dès le plus jeune âge pourrait avoir induit sur le plan du rendement en lecture.

Graphique 5.25 Coefficients de régression portant sur les facteurs concernant les habitudes et stratégies de lecture



Graphique 5.26 Coefficients de régression portant sur les variables observées concernant les habitudes et stratégies de lecture¹⁸



¹⁸ La grande marge d'erreur dans les graphiques 5.25 et 5.26, est due au fait que les échelles ne sont pas les mêmes dans les deux graphiques.