

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

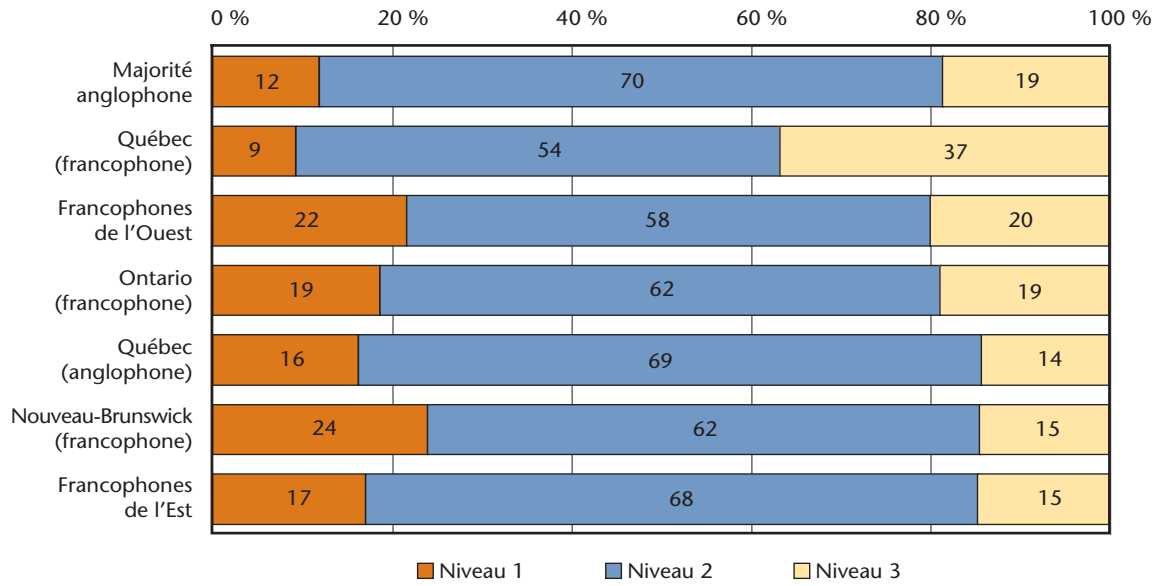
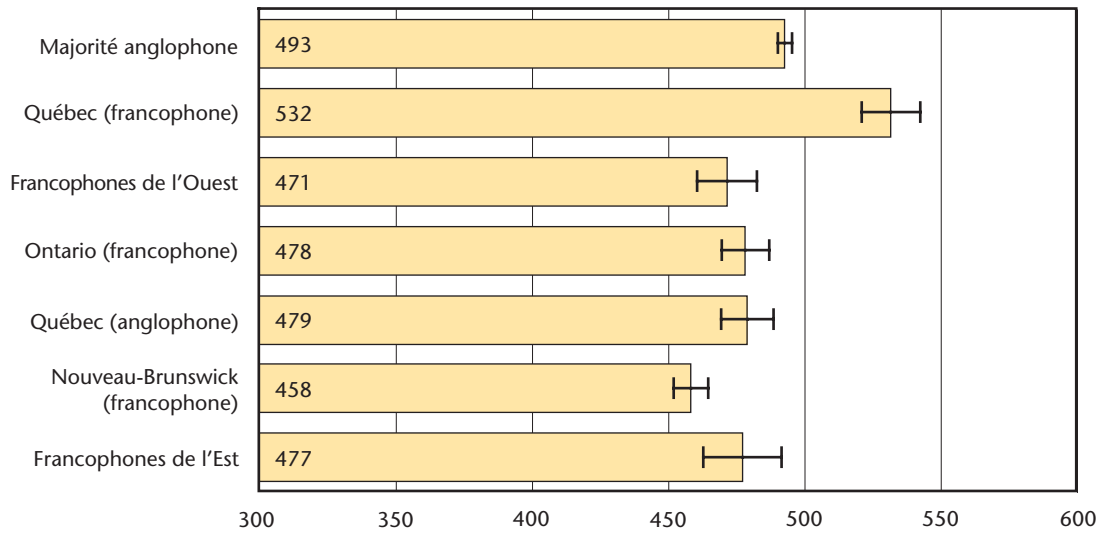


FIGURE 2-2 Score moyen en lecture, selon le groupe linguistique



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.