

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 qui 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.

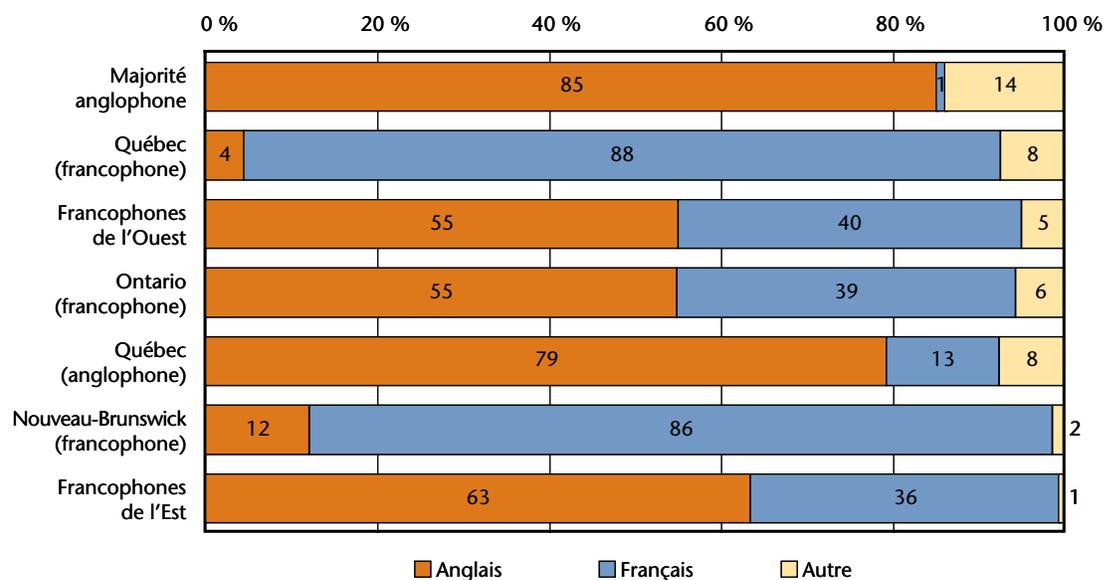
Dans la plupart des cas, les élèves de la majorité anglophone parlent le plus souvent anglais à la maison (85 %). Seulement 1 p. 100 des élèves parlent français à la maison. Par ailleurs, il y a une proportion importante d'élèves (14 %) qui parlent le plus souvent une langue autre que les deux langues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



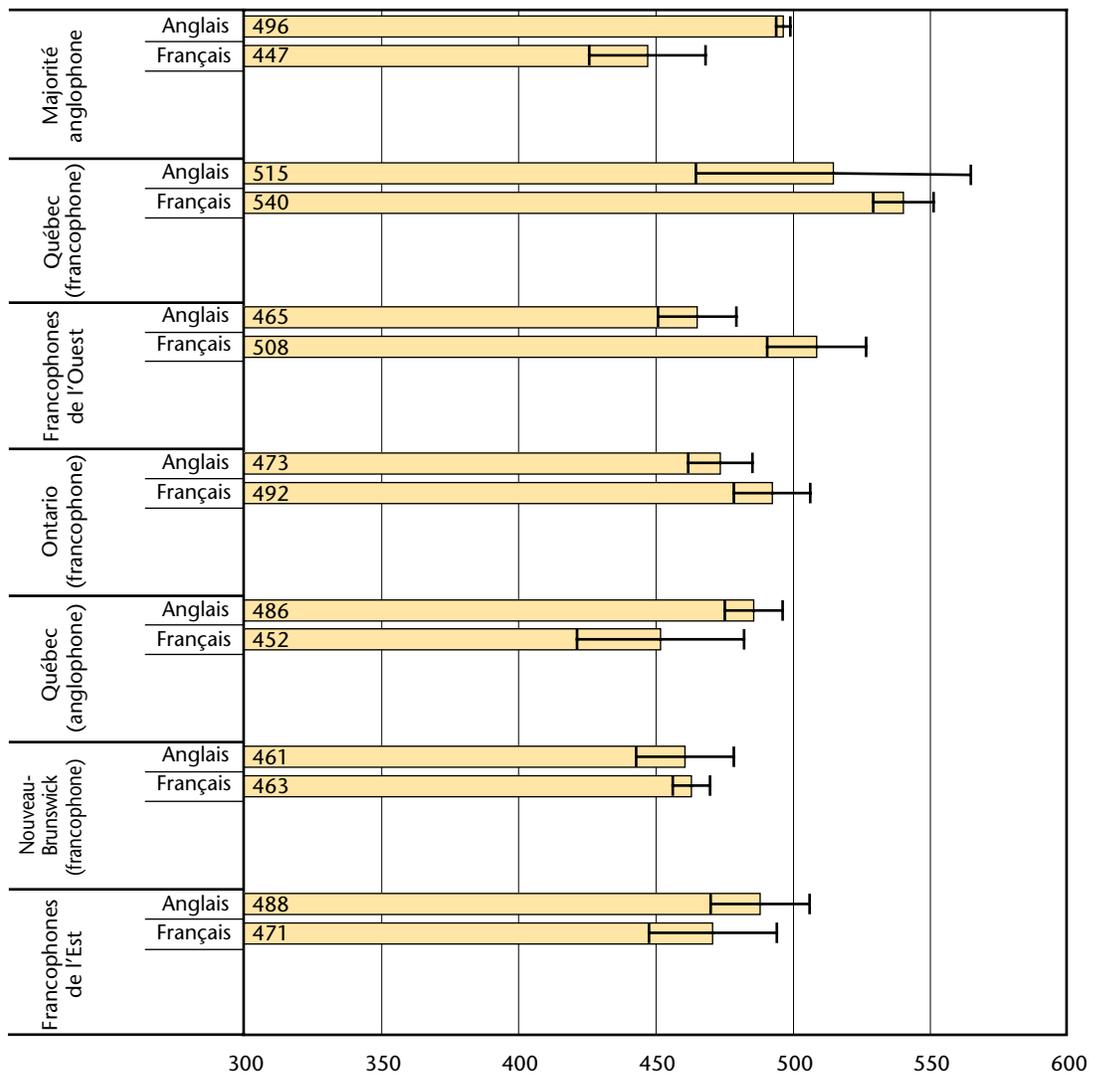
La figure 3-2 présente le lien entre la langue parlée à la maison et le rendement en lecture. Pour tous les groupes linguistiques, la tendance est que les sous-groupes d'élèves dont la langue la plus parlée à la maison est la langue d'enseignement à l'école ont des scores moyens plus élevés, sauf pour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

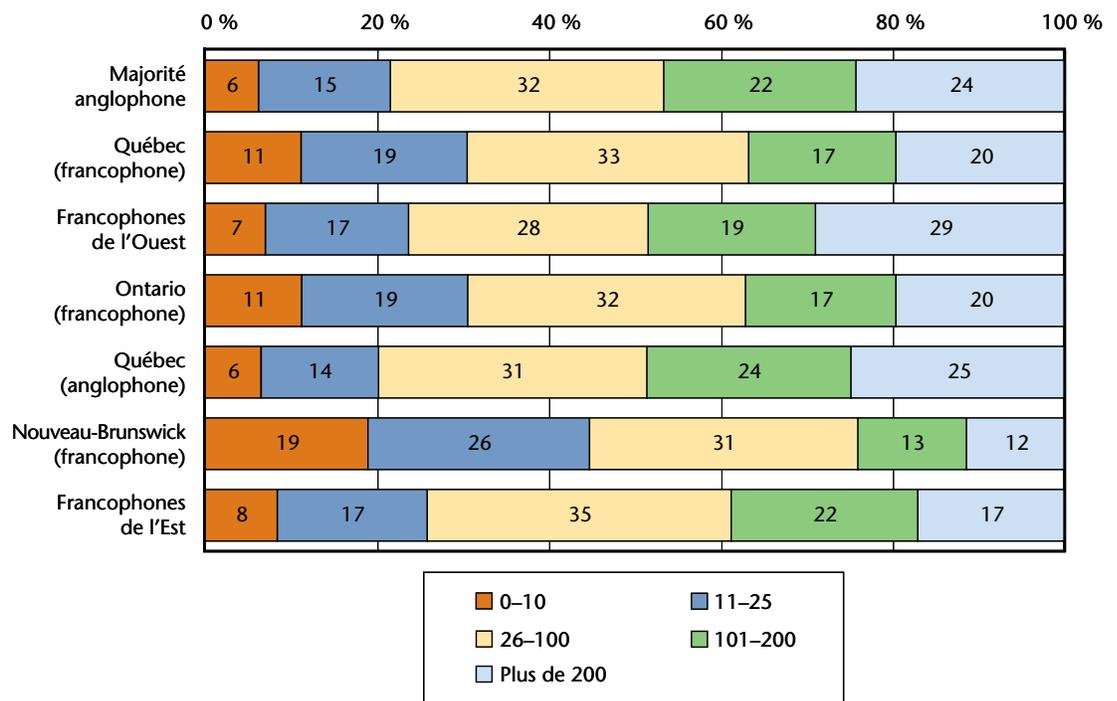


## Statut socioéconomique de l'élève

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.

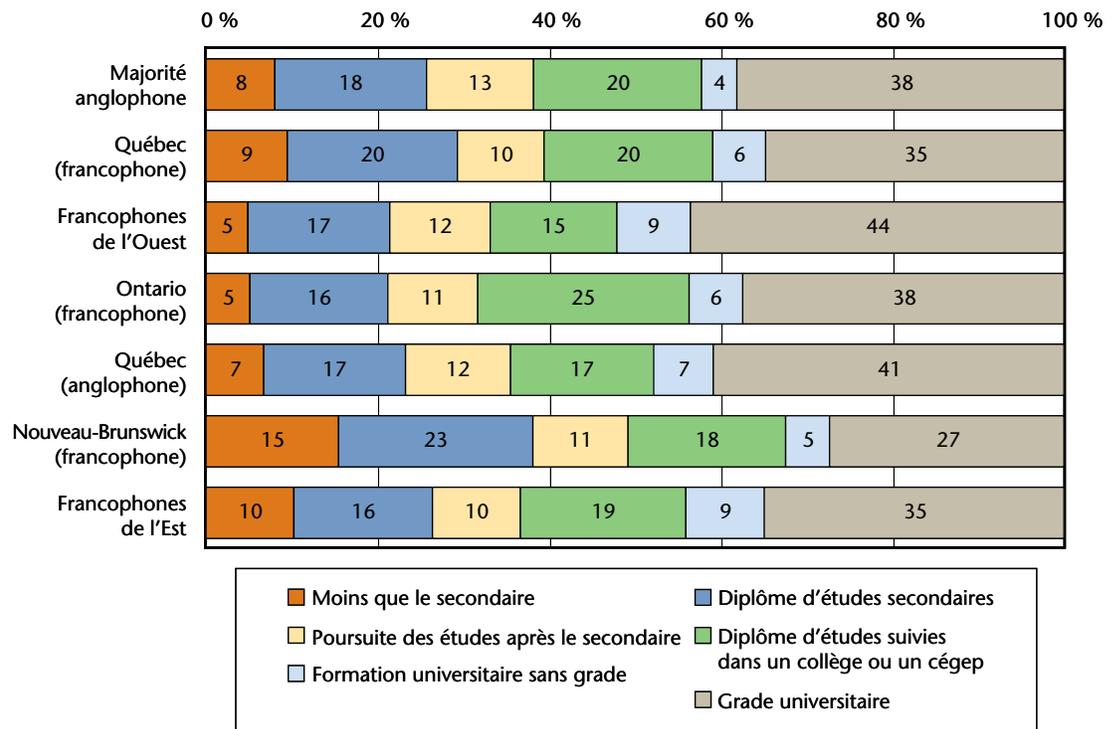
Comme le montre la figure 3-3, trois des groupes linguistiques considérés (majorité anglophone, francophones de l'Ouest et anglophones du Québec) ont tendance à avoir la proportion la plus marquée d'élèves qui disent avoir 100 livres ou plus à la maison. Ce sont les francophones de l'Ouest qui ont le 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

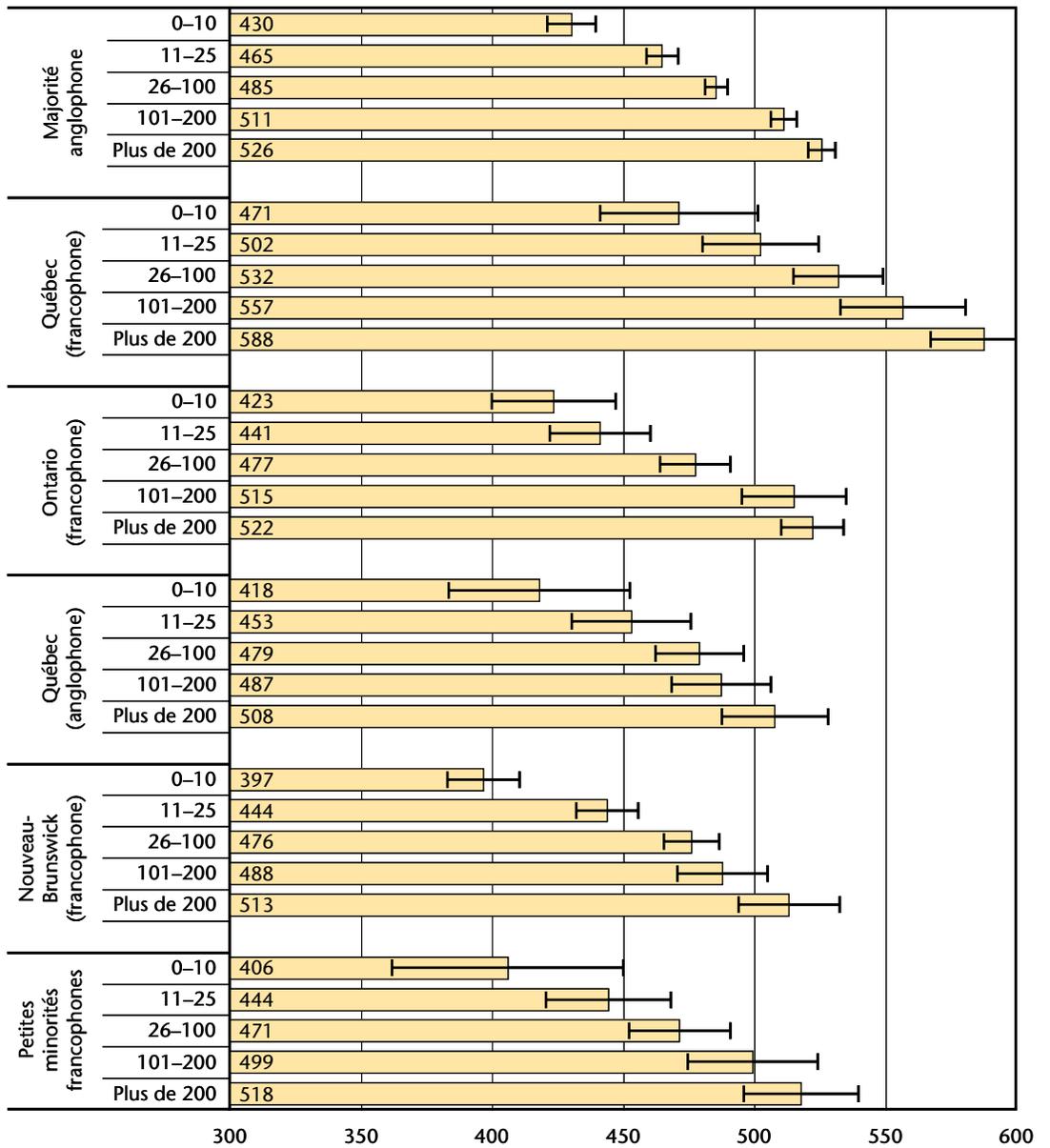


La figure 3-5 montre que le nombre de livres à la maison est fortement lié aux scores moyens en lecture pour tous les groupes linguistiques considérés. Même si les sous-groupes ne présentent pas tous de différence statistiquement significative l'un par rapport à l'autre, il y a une tendance linéaire 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-type<sup>6</sup>. 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.

---

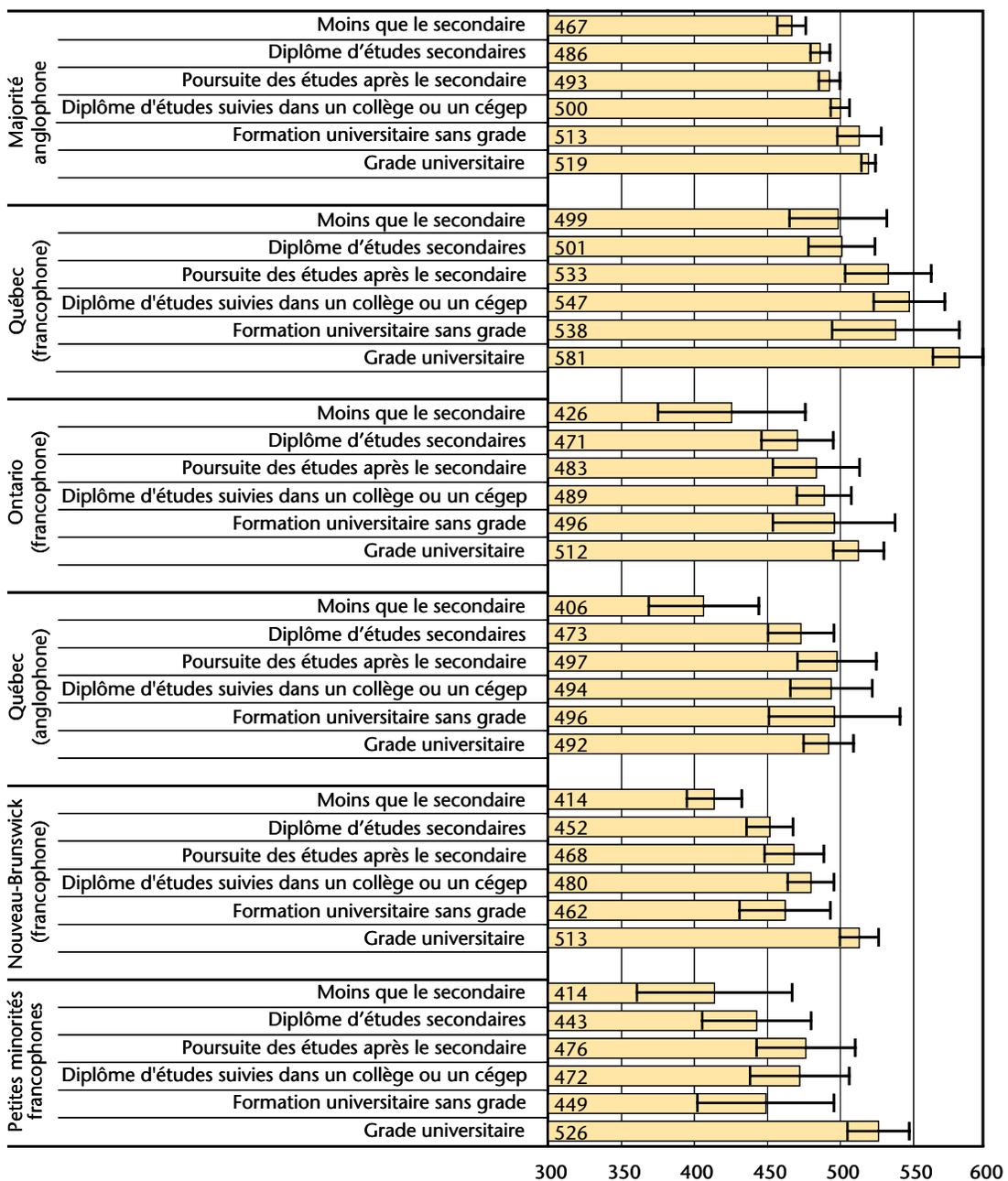
<sup>6</sup> Nous rappelons ici que le score en lecture se situe sur une échelle dont la moyenne est 500 et l'écart-type, 100. Une différence de 90 points représente donc 0,9 écart-type.

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



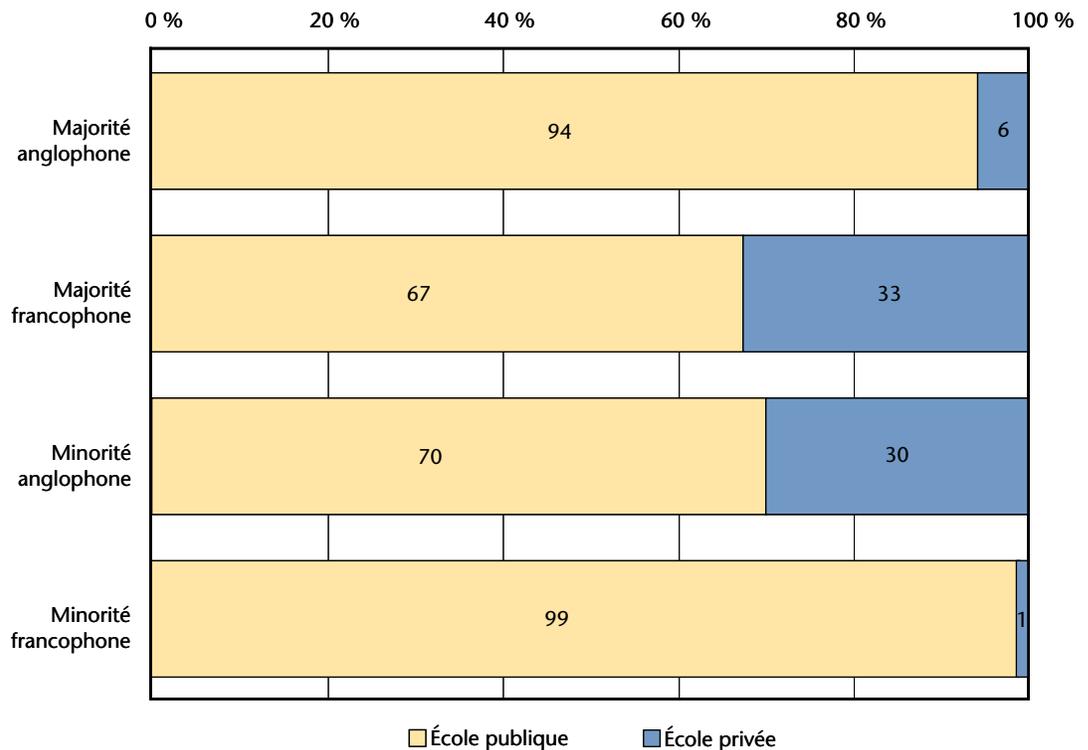
## Caractéristiques des écoles

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*

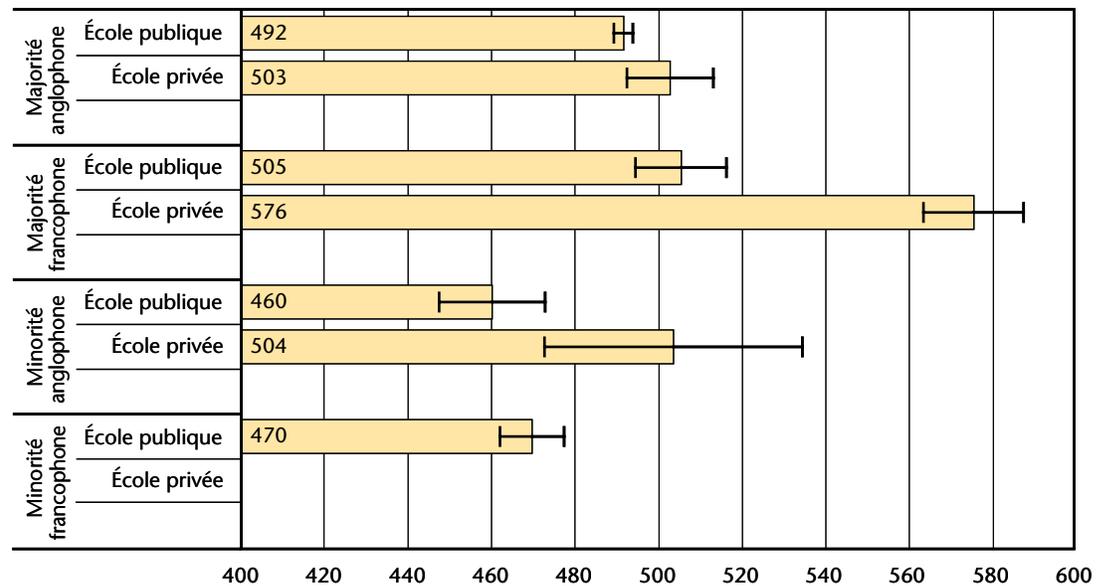
Comme le montre la figure 3-7, le pourcentage d'écoles privées dans la population francophone minoritaire est très faible. Pour ce qui est de la majorité anglophone, 6 p. 100 des écoles sont privées, mais le pourcentage varie de 0 p. 100 au Nouveau-Brunswick et en Nouvelle-Écosse à 23 p. 100 au maximum 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.

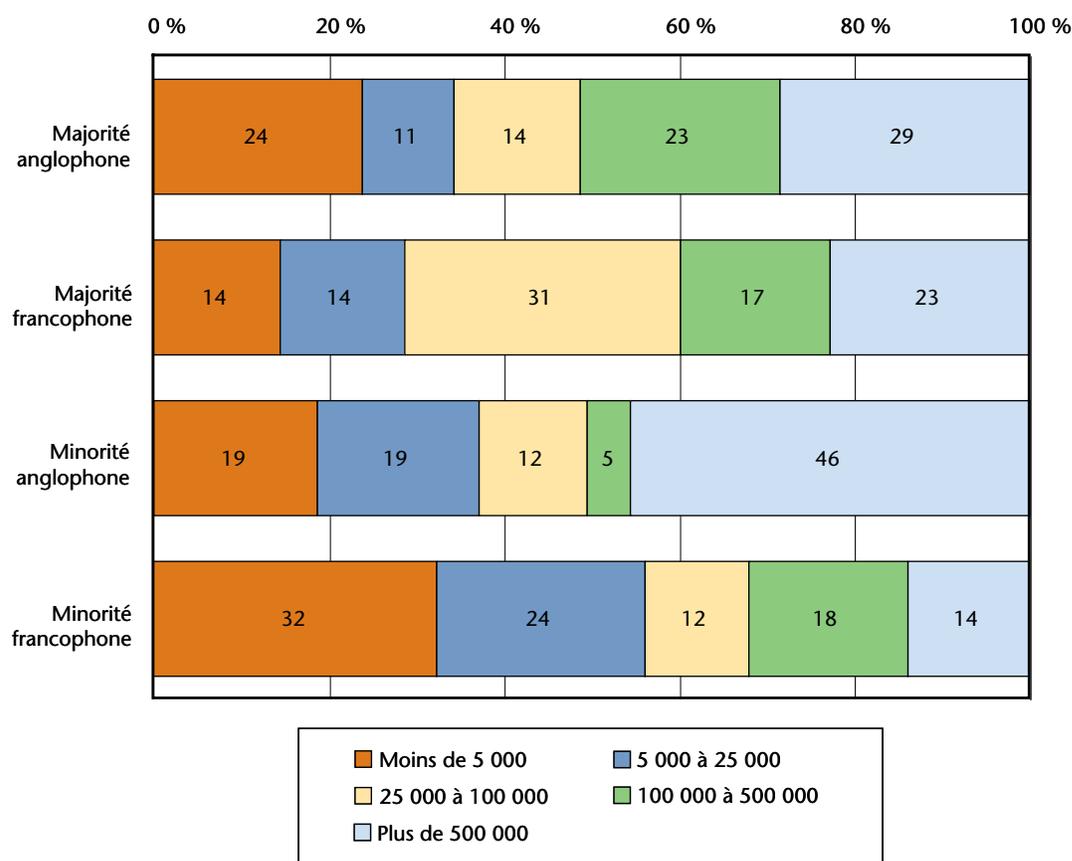
FIGURE 3-8 Score moyen en lecture selon le mode d'administration de l'école et selon le groupe linguistique



## Taille de la communauté

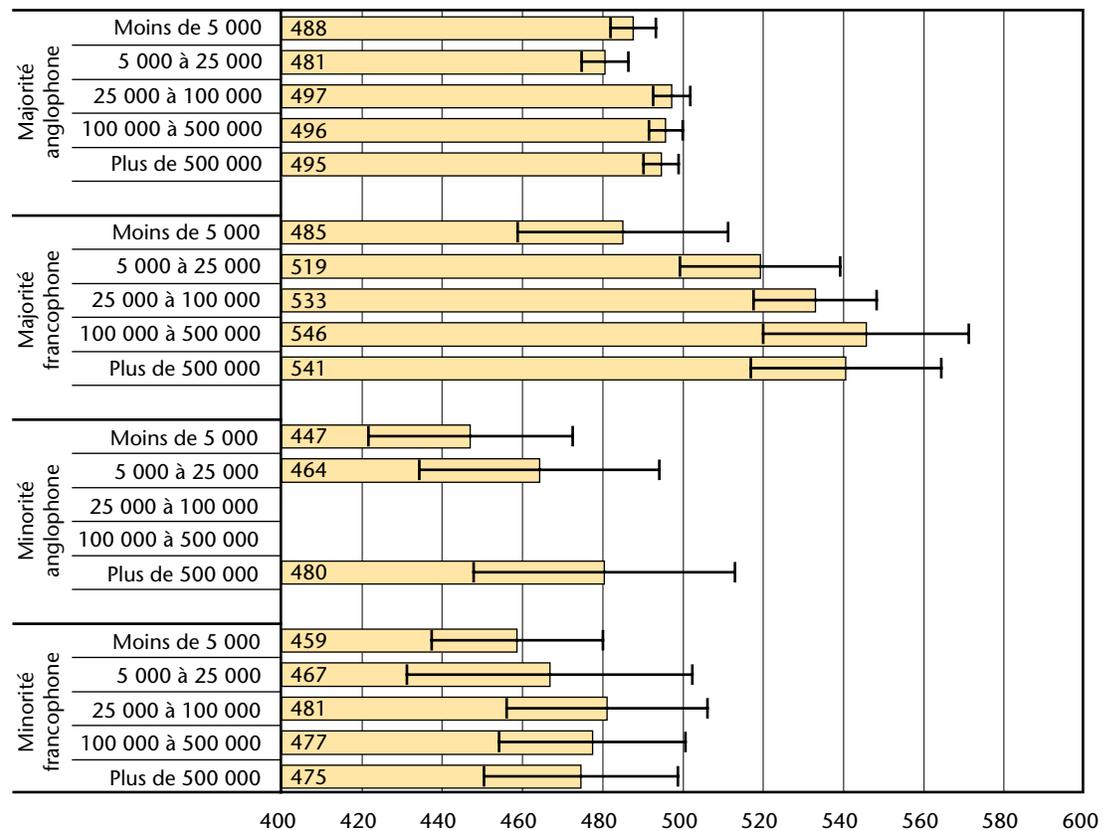
Le questionnaire destiné aux écoles comportait une question sur l'estimation de la taille de la communauté dans laquelle se situe l'école. La figure 3-9 montre les estimations de la taille de la communauté selon la langue et selon le statut majoritaire ou minoritaire. C'est la minorité anglophone qui 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

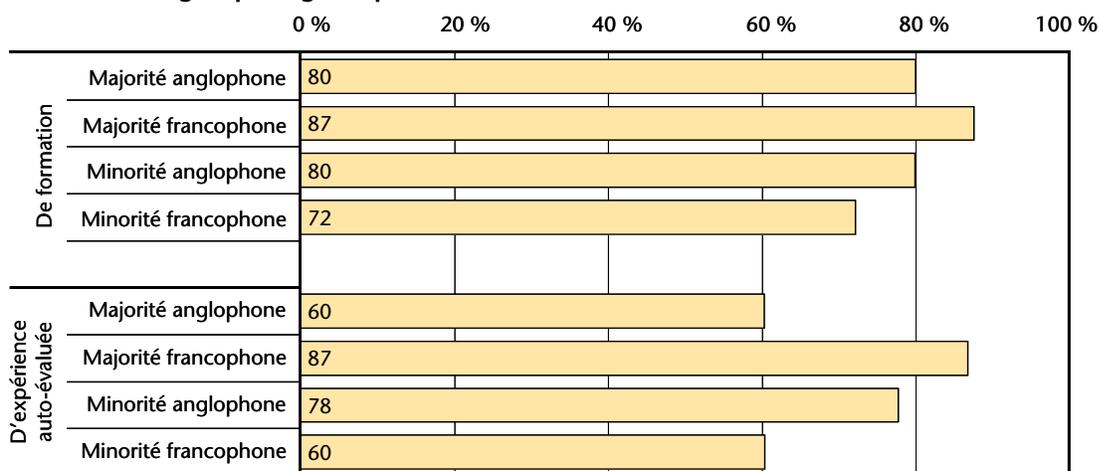


## Caractéristiques des enseignants

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**

