

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.

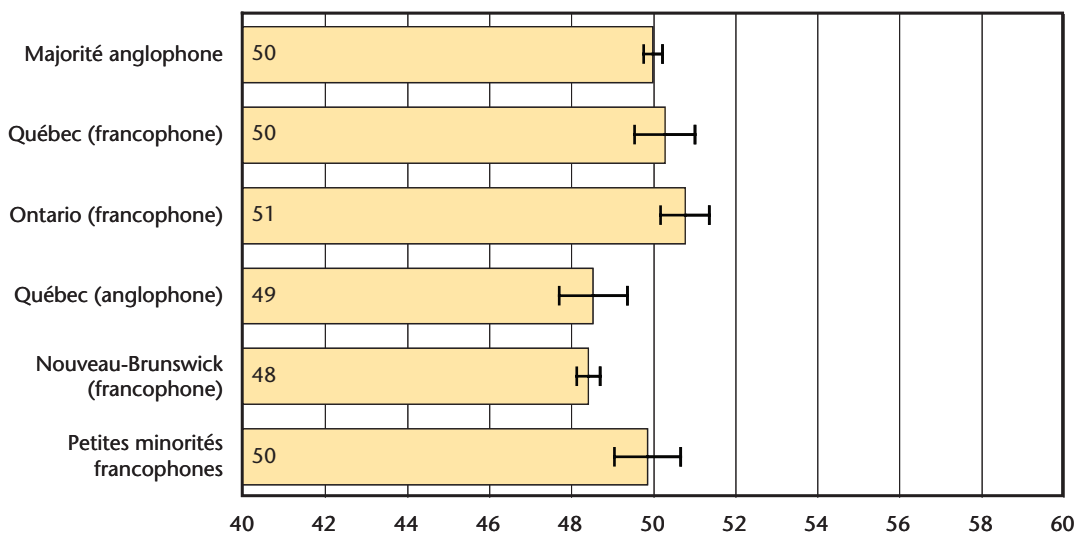
Stratégies de lecture

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.

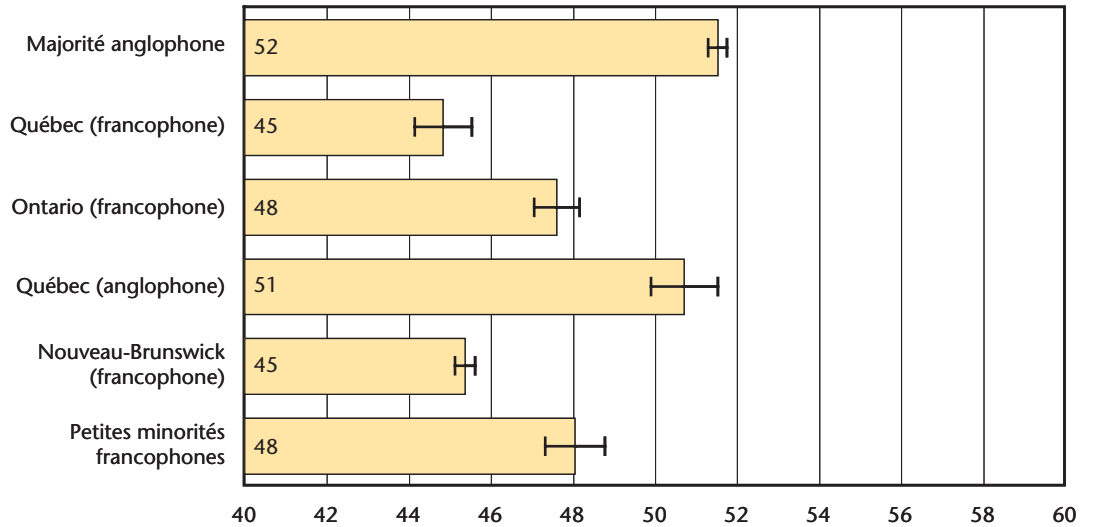
La figure 5-1 montre que le score moyen des six groupes linguistiques considérés varie de 48 à 51 pour le facteur « recherche de sens ». Les francophones du Nouveau-Brunswick et les anglophones du Québec sont les groupes dont les scores sont les plus faibles.

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



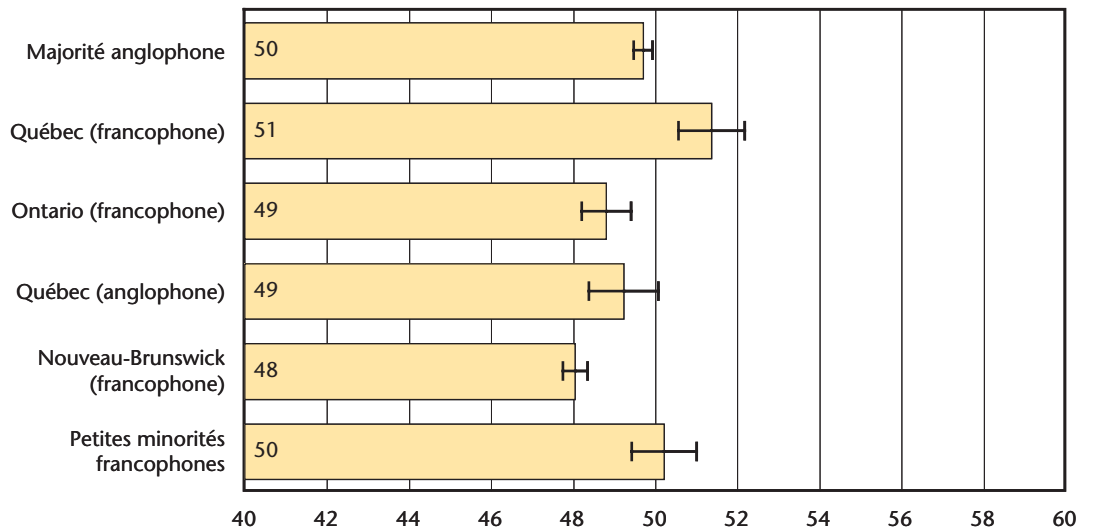
Il y a beaucoup plus de variations dans les scores factoriels moyens pour le facteur « décodage ». Les scores moyens varient de 45 à 52, soit une différence de 0,7 écart-type (figure 5-2). Les francophones du Québec et les francophones du Nouveau-Brunswick sont les groupes dont le score est le plus faible (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



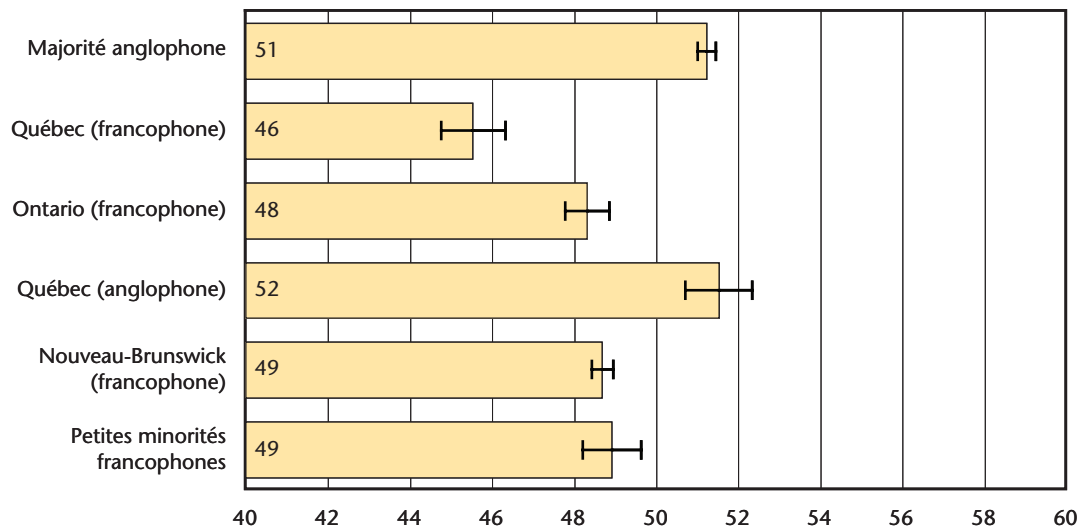
La figure 5-3 montre les scores factoriels moyens pour le facteur « modes de lecture ». Le score ne varie que modérément d'un groupe linguistique à l'autre et va de 48 à 51. Ce sont les francophones du Québec qui ont le score moyen le plus élevé, tandis que les trois autres groupes linguistiques minoritaires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



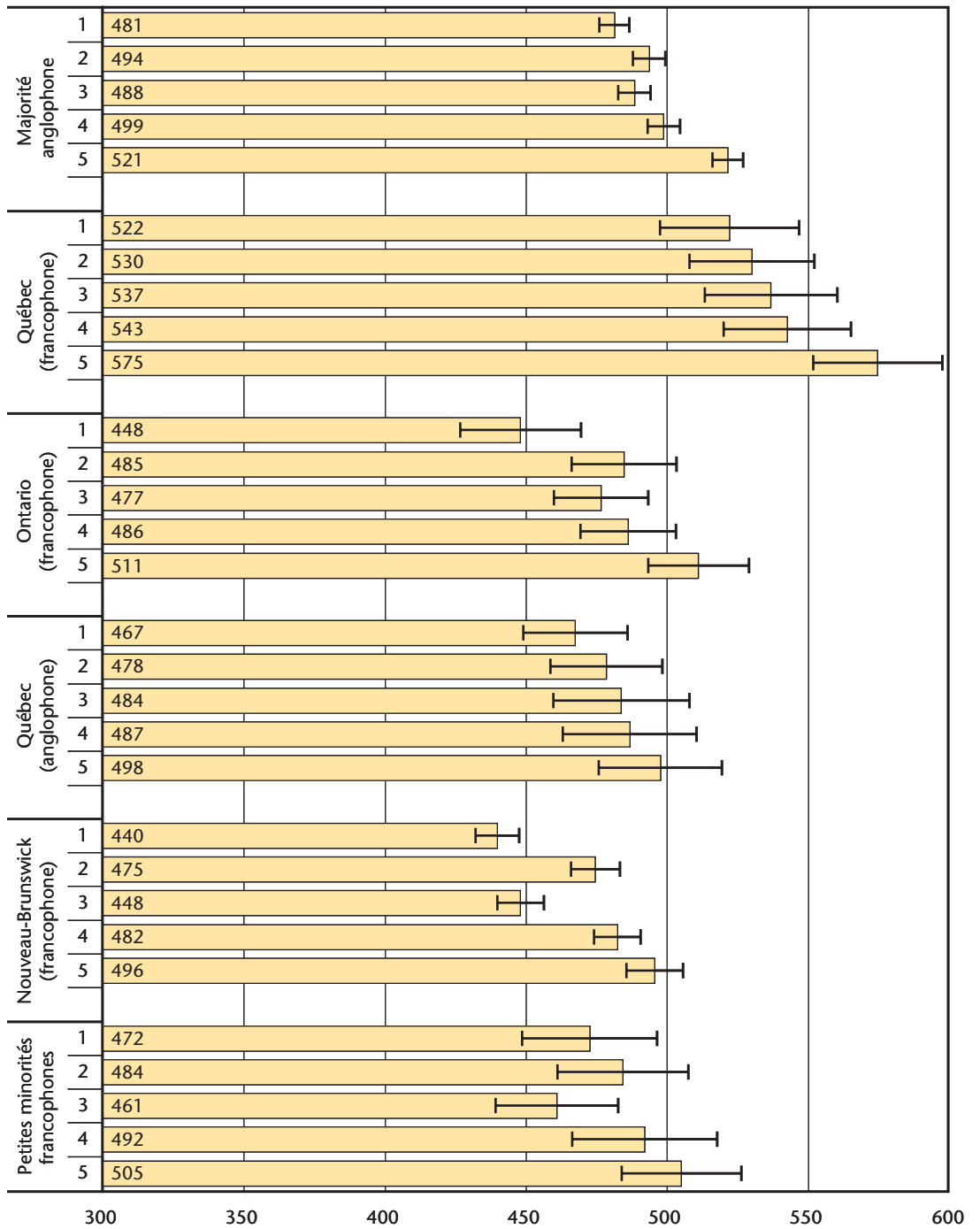
La figure 5-4 montre les scores factoriels moyens pour le facteur « sources extérieures ». Le score varie de 46 pour les francophones du Québec à 52 pour les anglophones du Québec. Les élèves anglophones, c'est-à-dire les anglophones du Québec et la majorité anglophone, sont ceux qui ont les scores les 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



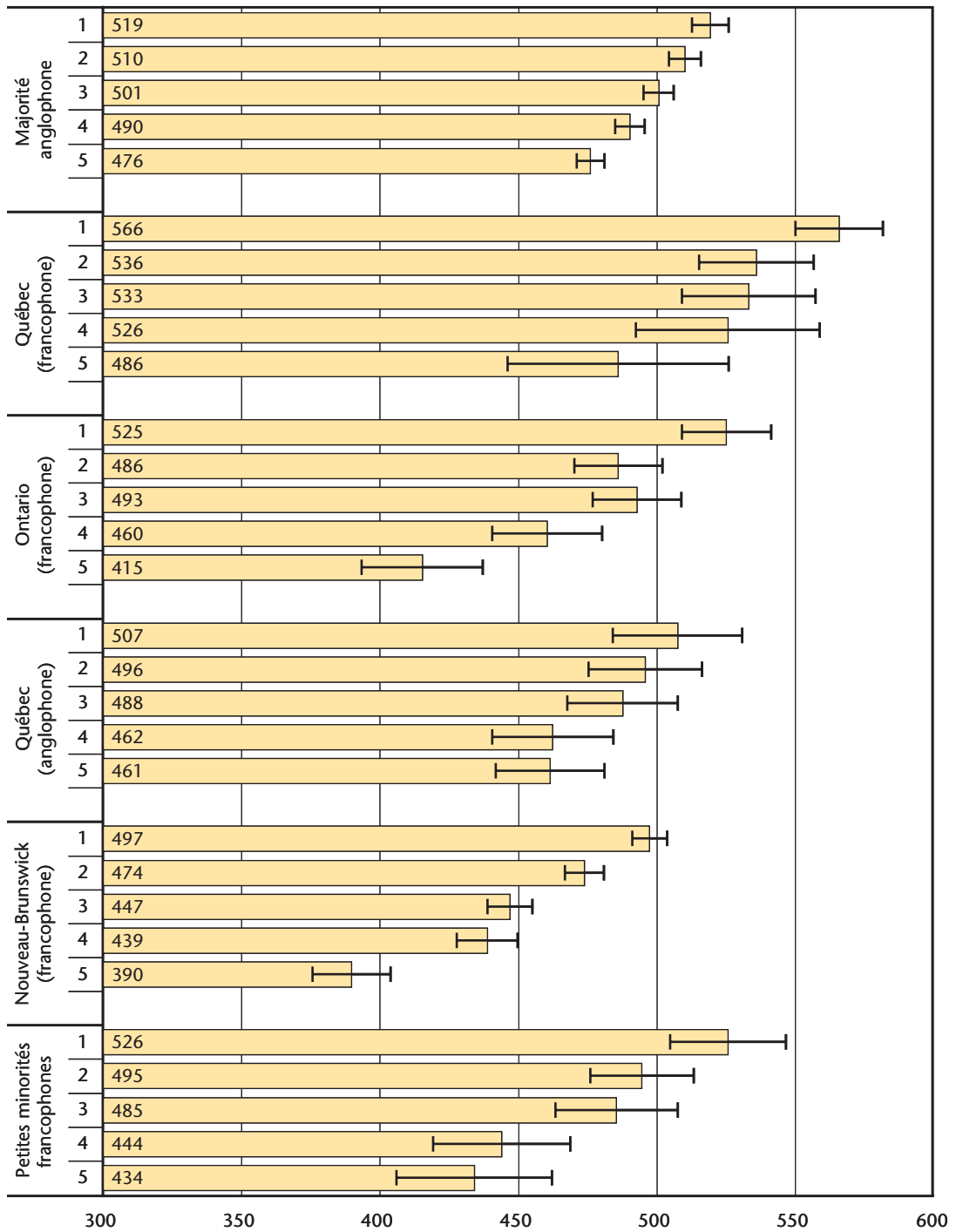
Les figures 5-5 à 5-8 illustrent le lien entre les quatre facteurs relatifs aux stratégies de lecture et le rendement en lecture. Le premier facteur (« recherche de sens ») a un lien positif avec le score moyen en lecture pour tous les groupes linguistiques (figure 5-5). Même si les quintiles n'ont pas 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



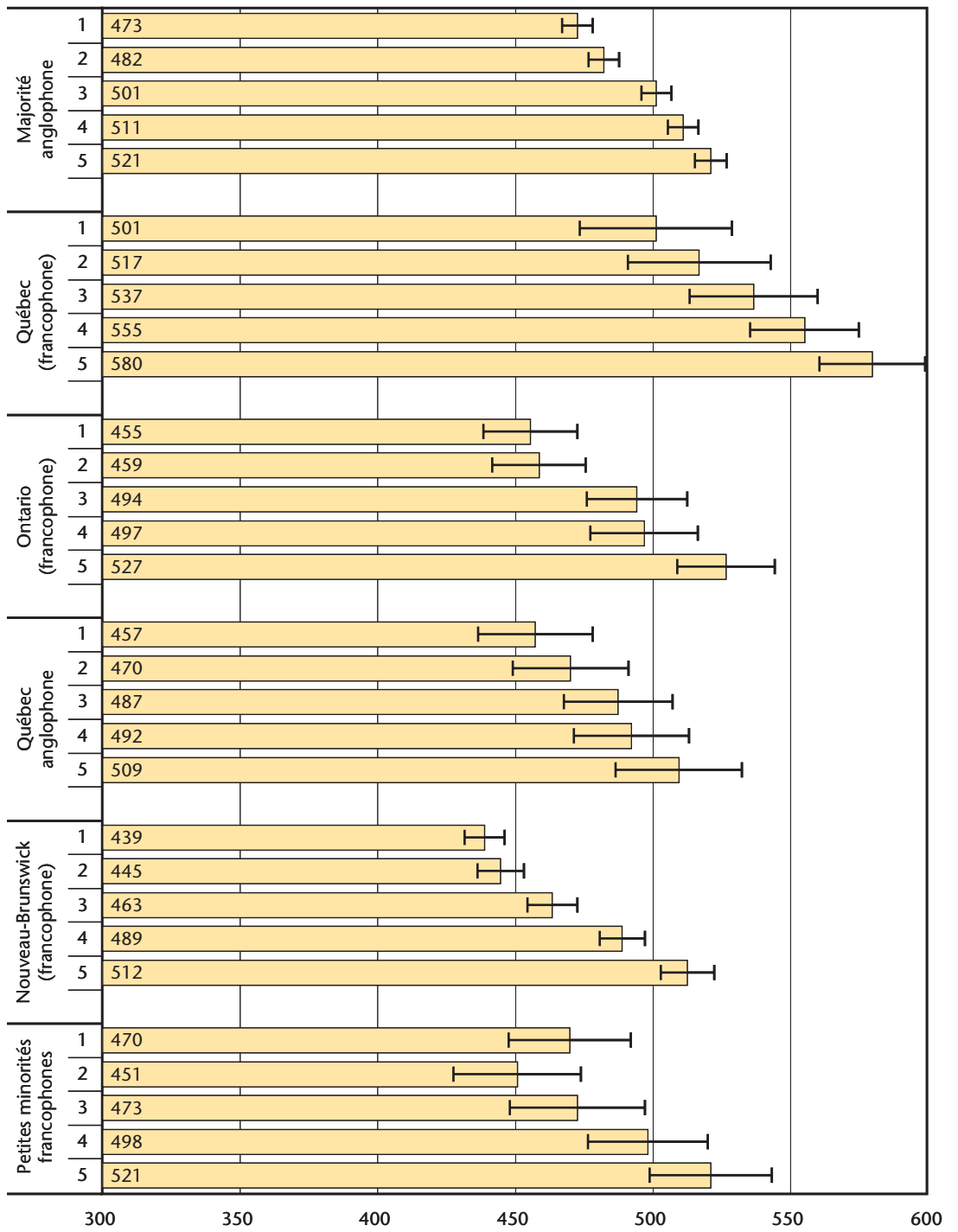
Le facteur « décodage », en revanche, est lié de façon négative au score moyen en lecture dans tous les groupes linguistiques; autrement dit, il existe un lien entre l'augmentation du score factoriel moyen et la diminution du score moyen en lecture (figure 5-6). Le lien est linéaire et négatif, même 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



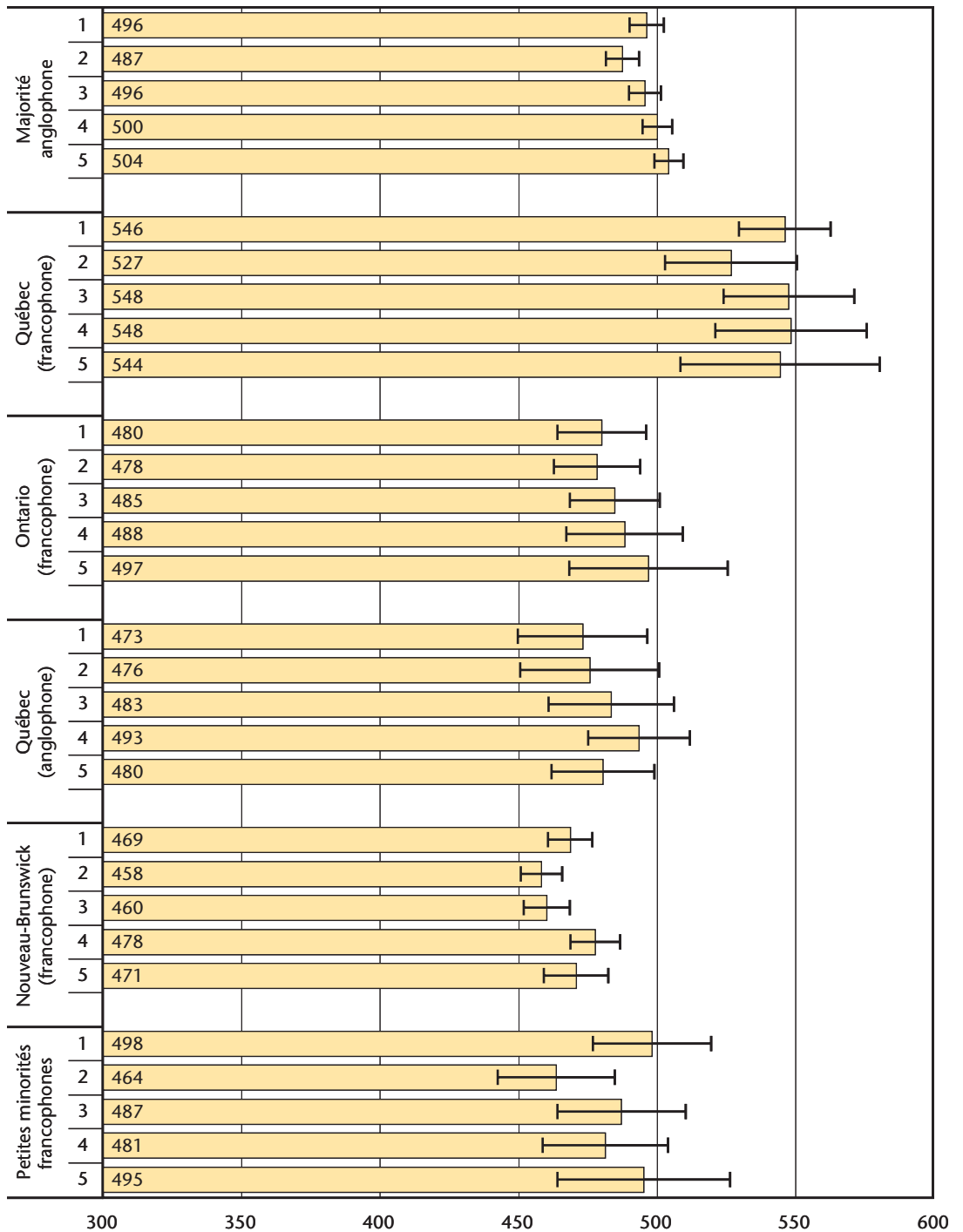
Comme le montre la figure 5-7, les « modes de lecture » ont un lien positif avec le score moyen en lecture. Le lien a tendance à être linéaire et positif. Ici encore, la différence entre le quintile le plus faible et le quintile le plus fort tend à être plus petite chez les instances anglophones (0,48 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

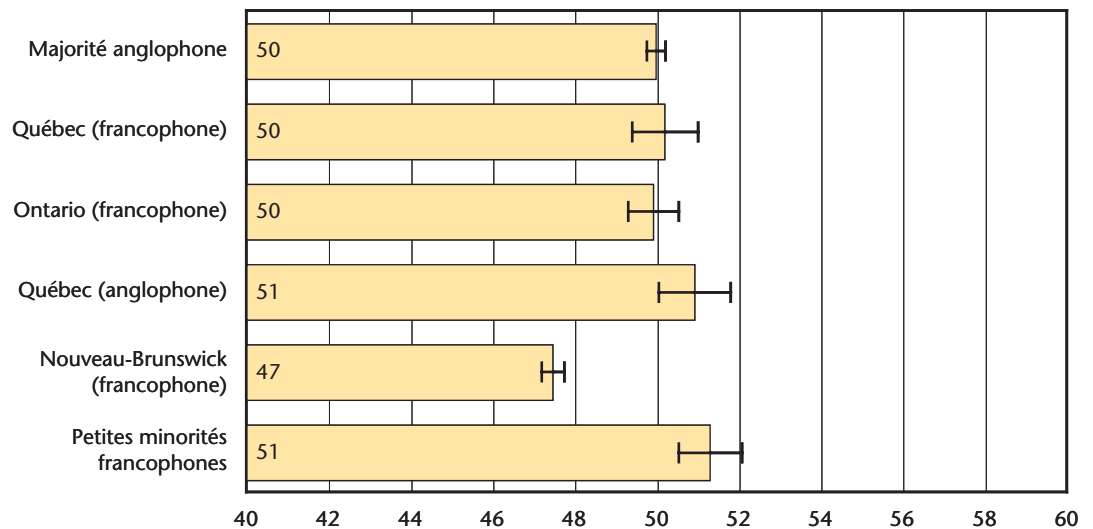


Activités en dehors de l'école

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.

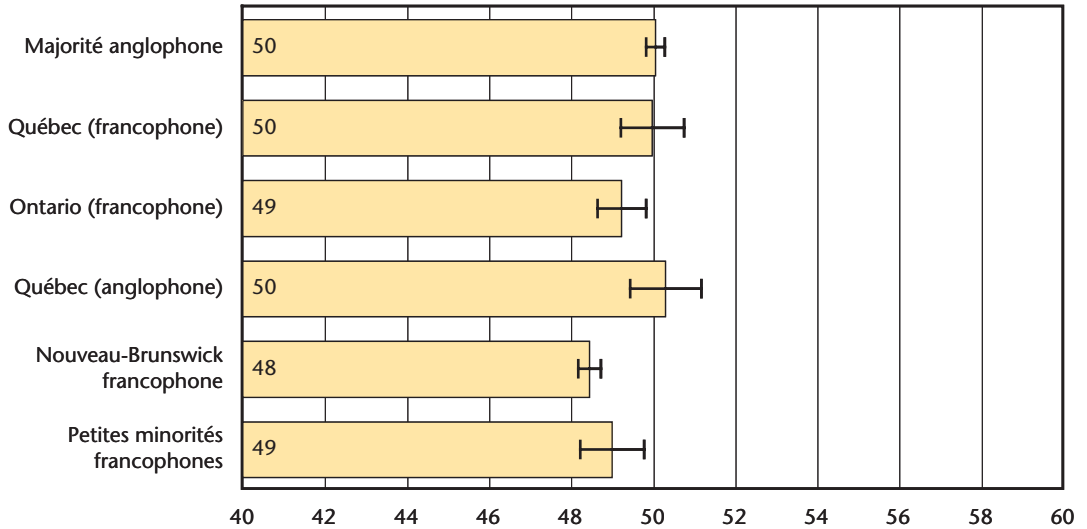
Le groupe des francophones du Nouveau-Brunswick est différent de tous les autres groupes pour le facteur « lecture et recherche faites hors de la classe » (figure 5-9). Sa moyenne (47) est inférieure à la moyenne canadienne de 0,30 écart-type. Tous les autres groupes ont un score moyen qui est égal ou 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



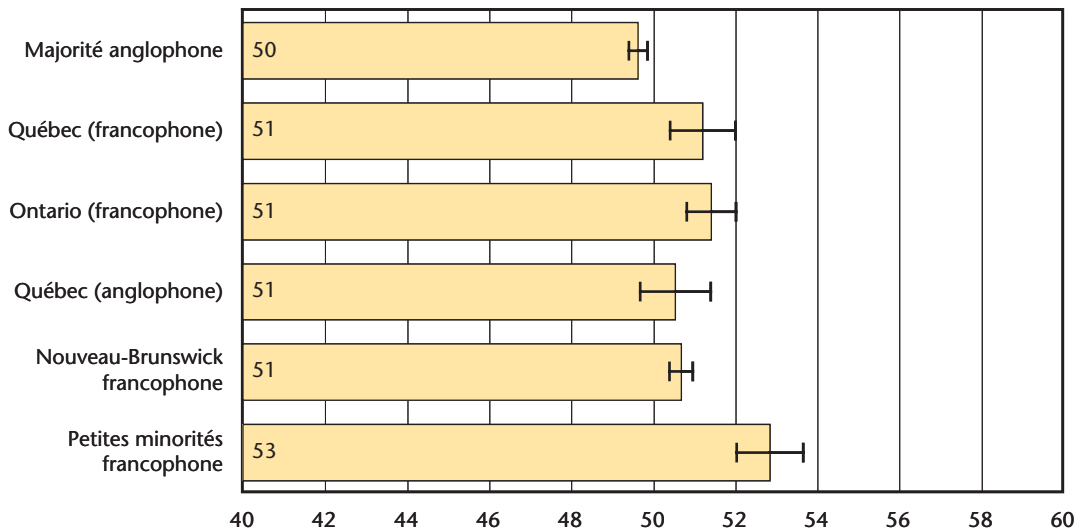
La figure 5-10 montre le score factoriel moyen pour « loisirs ». Ce sont les francophones du Nouveau-Brunswick qui ont le score moyen le plus faible (48), mais ce dernier ne présente de différence statistiquement significative qu'avec les deux groupes anglophones.

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



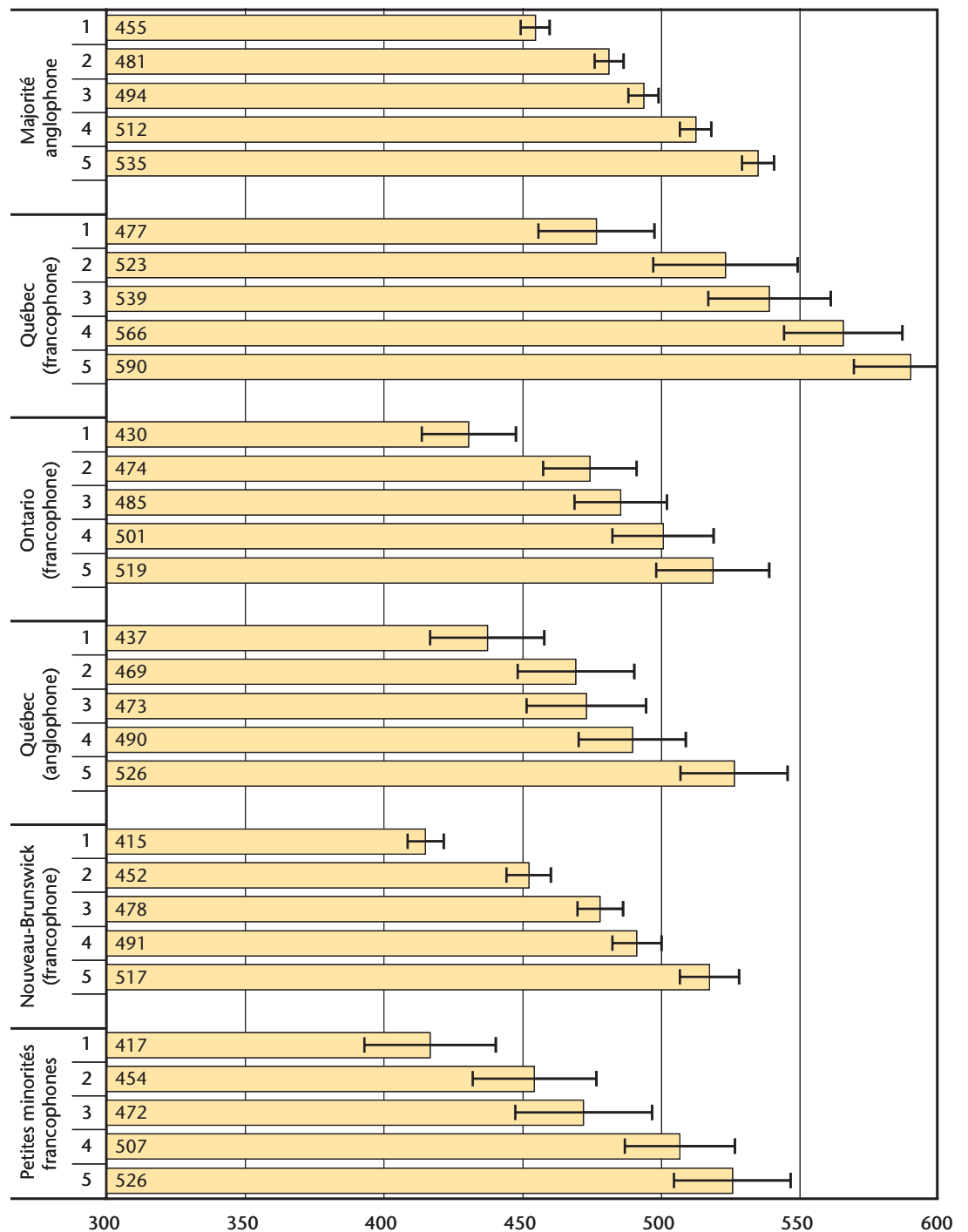
La figure 5-11 présente le score moyen pour les activités scolaires et culturelles en dehors de l'école. Les quatre groupes des instances francophones ont un score moyen plus élevé que celui de la majorité anglophone, et ce sont les petites minorités francophones qui ont le score le plus élevé. En ce 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



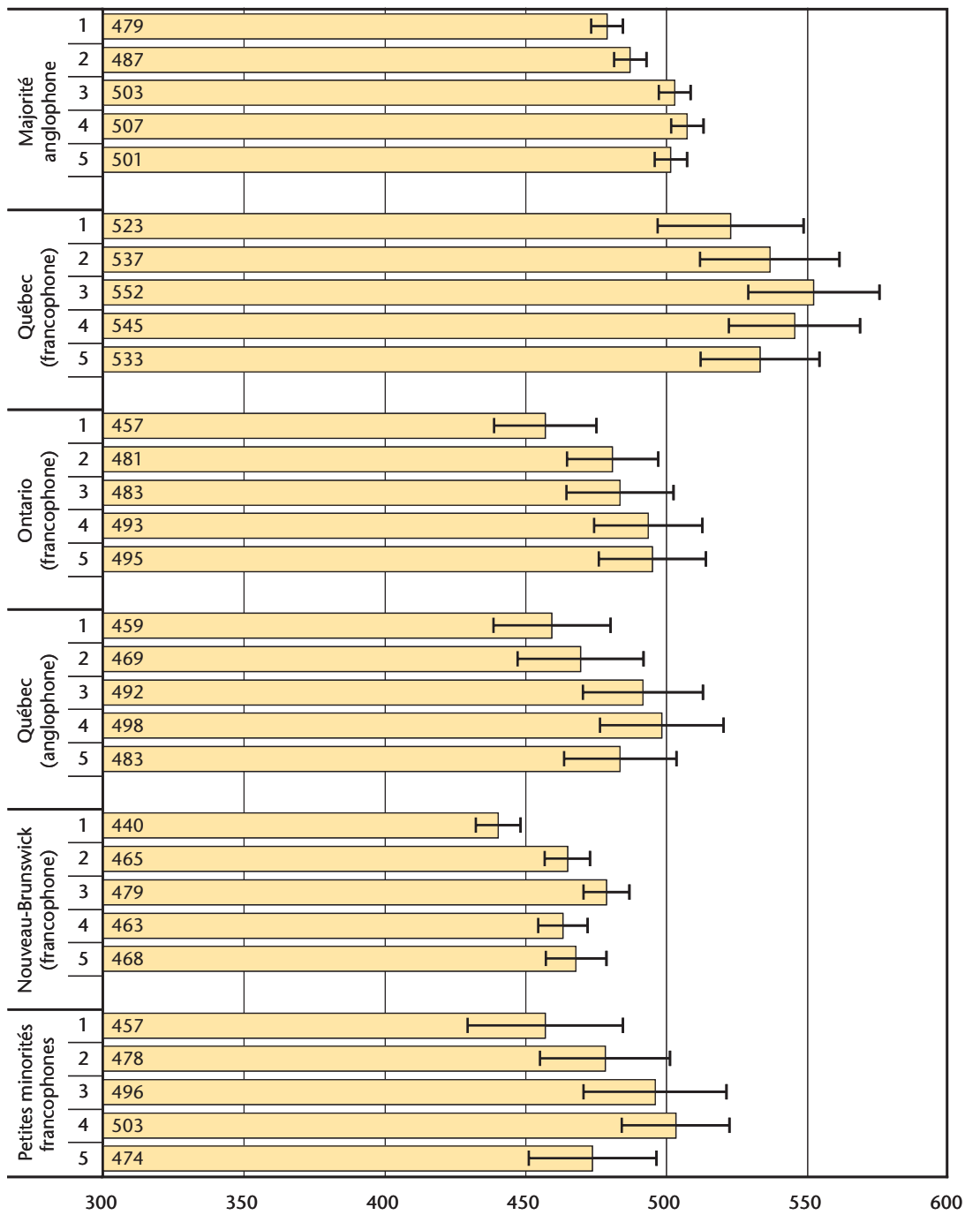
Les figures 5-12, 5-13 et 5-14 laissent voir le lien entre les trois facteurs relatifs aux activités en dehors de l'école et le rendement en lecture. Comme le montre la figure 5-12, l'effet de la lecture et recherche hors de l'école est important, linéaire et positif pour tous les groupes linguistiques. 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



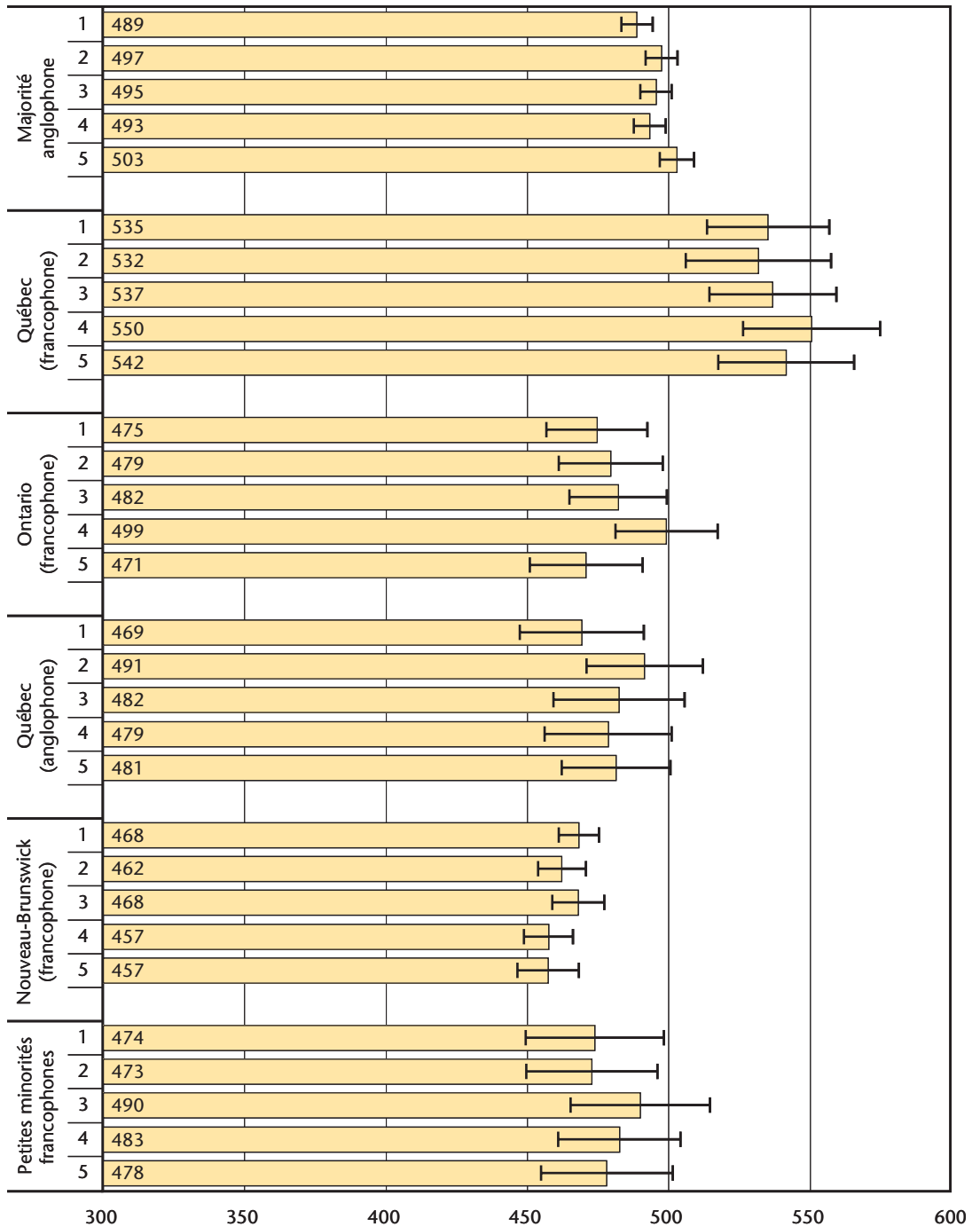
L'effet des activités de loisirs en dehors de l'école sur la lecture a tendance à être faible et à varier d'un groupe à l'autre (figure 5-13). Dans le cas de la majorité anglophone, l'effet est positif et linéaire pour les quatre premiers quintiles. Pour ce qui est des élèves francophones du Québec, 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



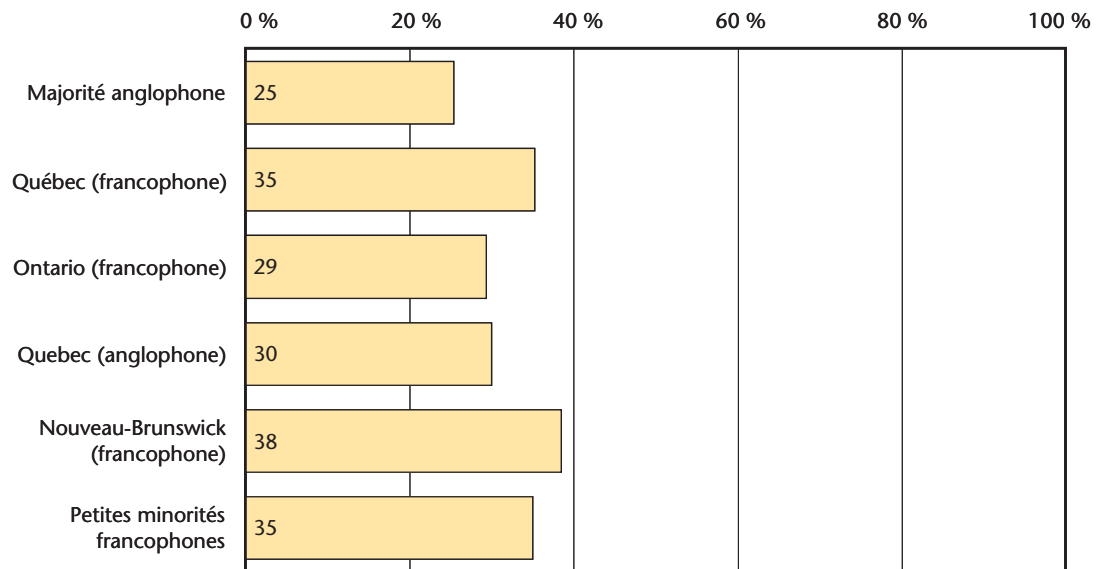
Enfin, il n'y a aucun groupe linguistique pour lequel la fréquence des activités scolaires et culturelles en dehors de l'école a un lien significatif avec le rendement en lecture (figure 5-14).

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



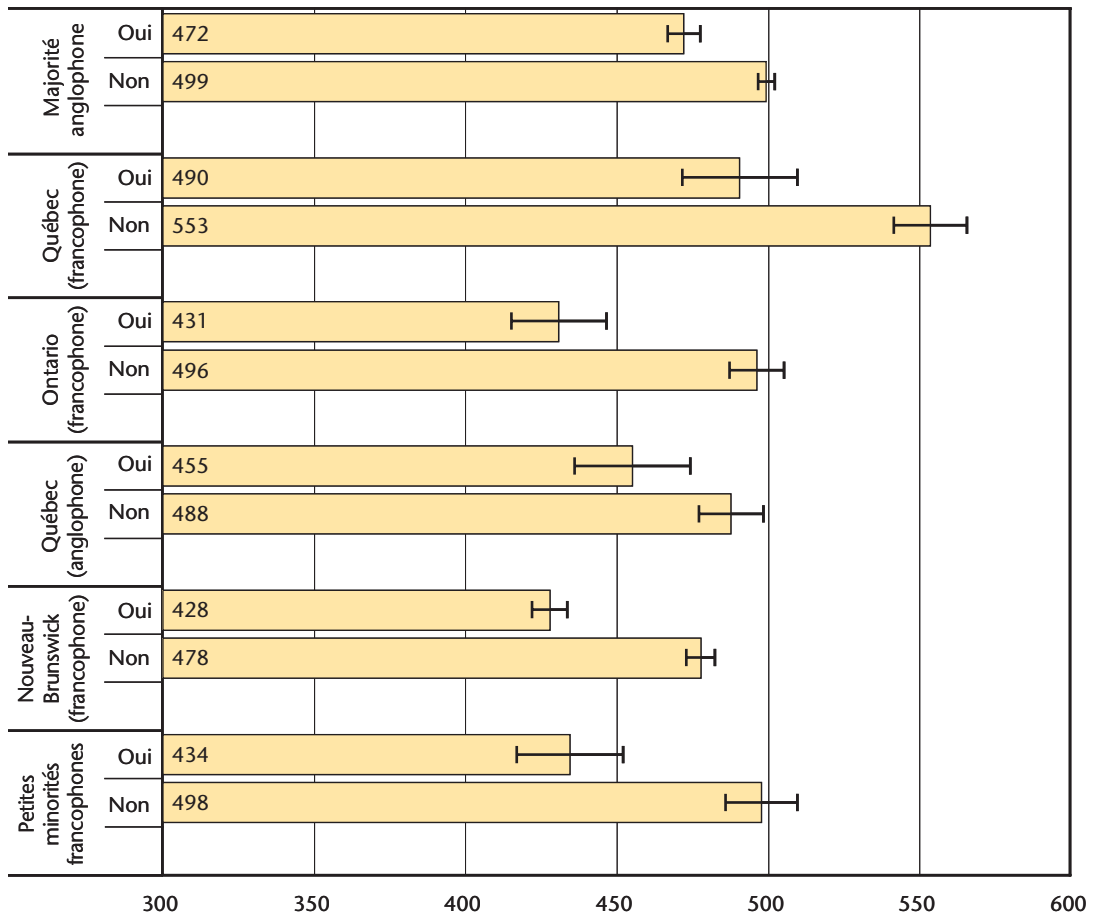
Comme le fait de suivre des cours de soutien était un des items qui relevaient du facteur « activités scolaires et culturelles » et puisque cette variable est généralement liée de façon négative au score moyen en lecture (parce que les élèves qui suivent des cours de soutien ont tendance à avoir des 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



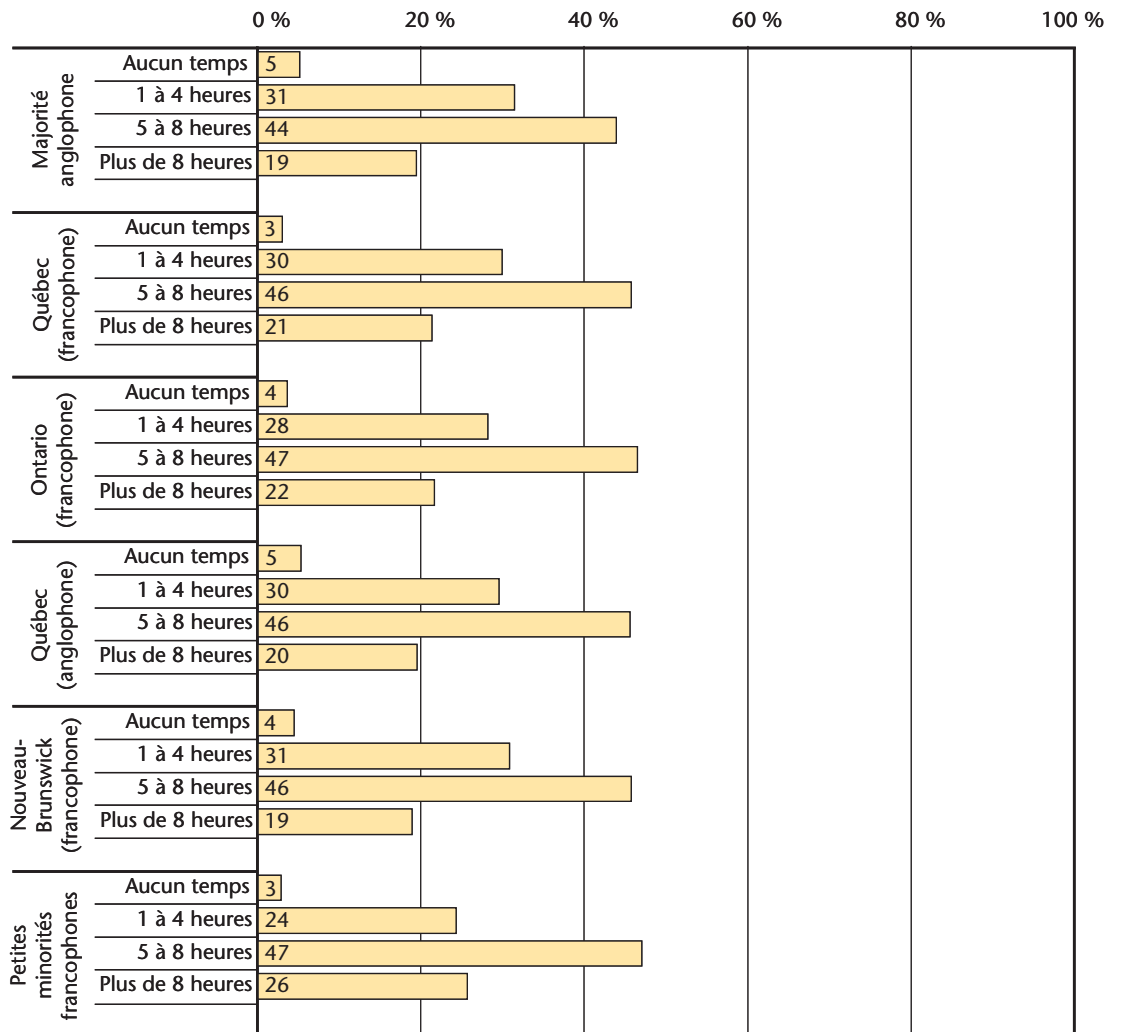
Comme le montre la figure 5-16, les élèves qui disent suivre des cours de soutien dans le contexte de leurs activités en dehors de l'école ont des scores moyens en lecture inférieurs à ceux des élèves qui ne suivent pas de cours de soutien. Les différences sont statistiquement significatives pour tous 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



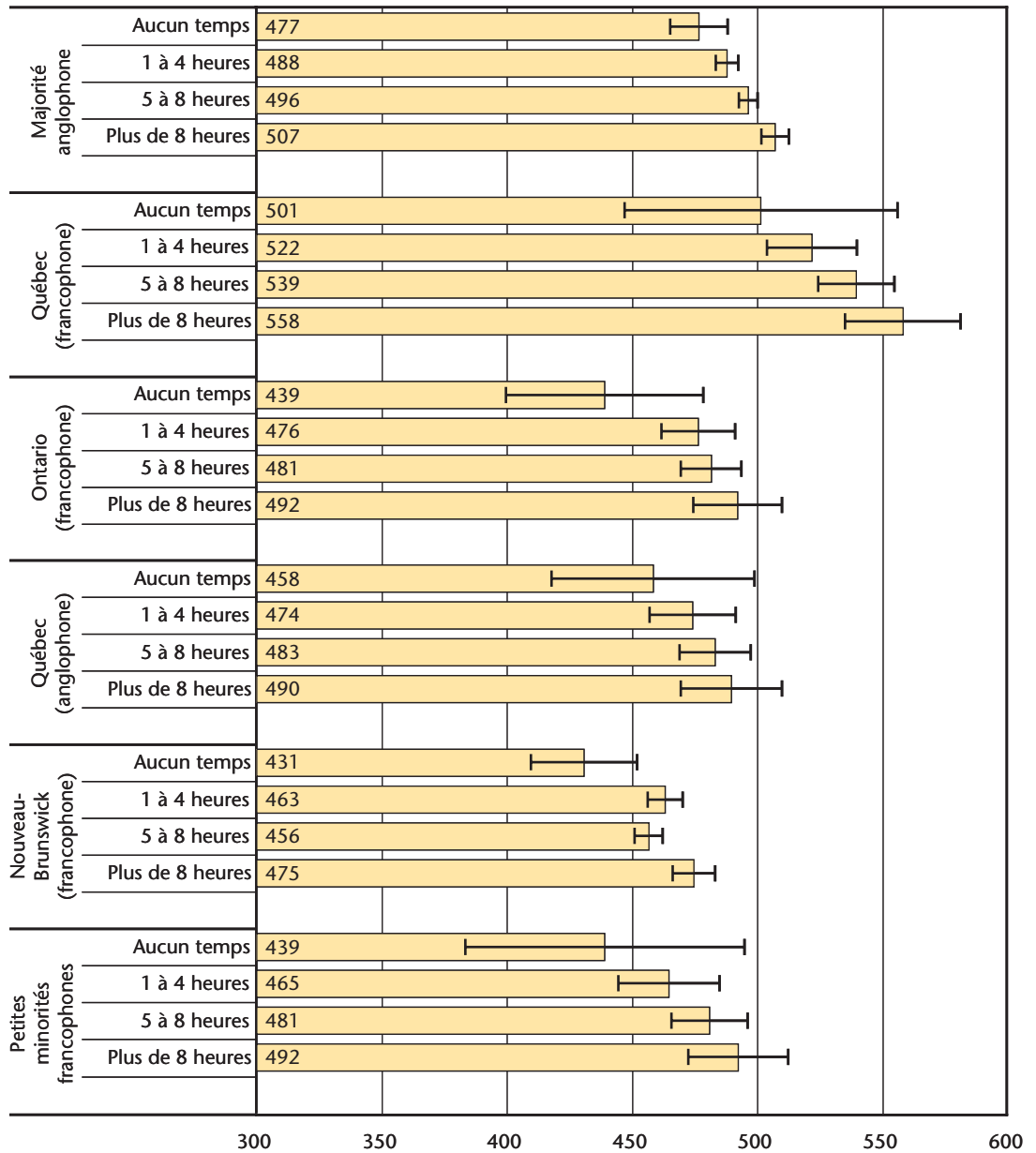
La figure 5-17 montre le nombre d'heures par semaine consacrées aux activités scolaires et culturelles, une fois que l'on a soustrait les heures consacrées aux cours de soutien ou aux leçons supplémentaires. Tous les groupes linguistiques ont un profil très semblable. Près de la moitié des élèves consacrent 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

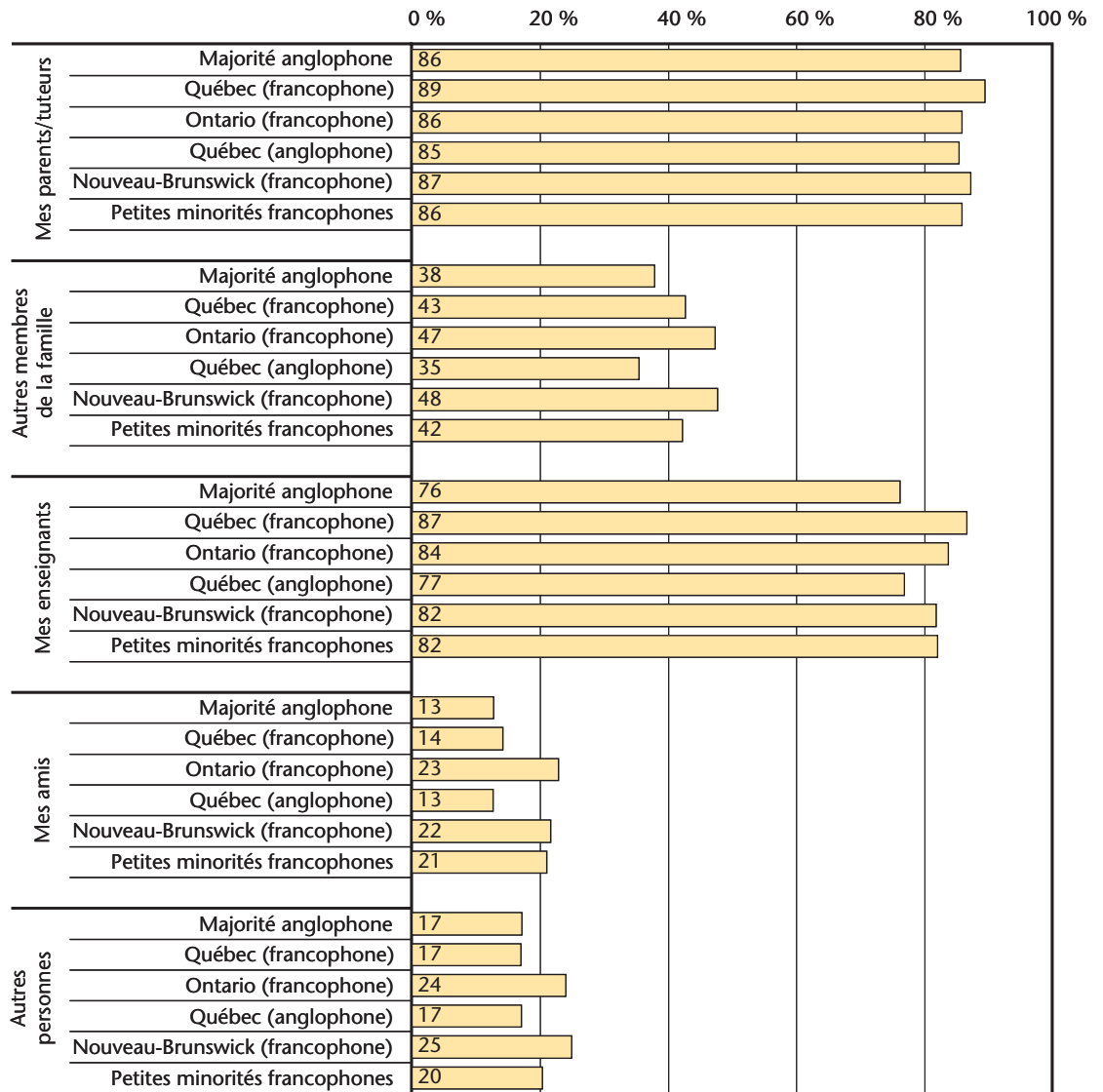


Premières activités de lecture

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.

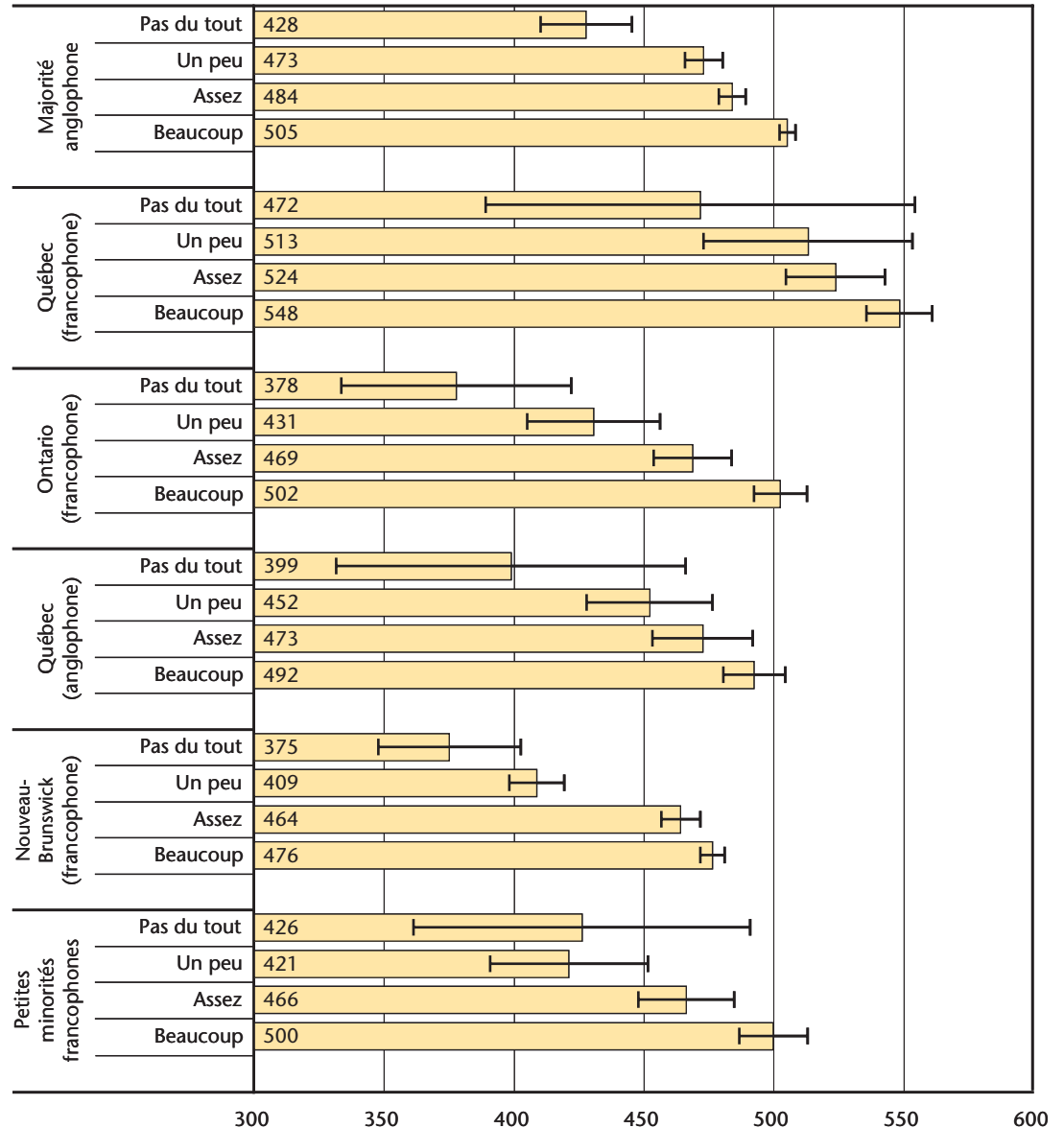
La figure 5-19 montre le pourcentage d'élèves, selon le groupe linguistique, qui considèrent que certaines catégories de personnes les ont « assez » ou « beaucoup » aidés lors de leur apprentissage de la lecture. Comme nous le voyons pour tous les groupes, ce sont les parents/tuteurs et les enseignants 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



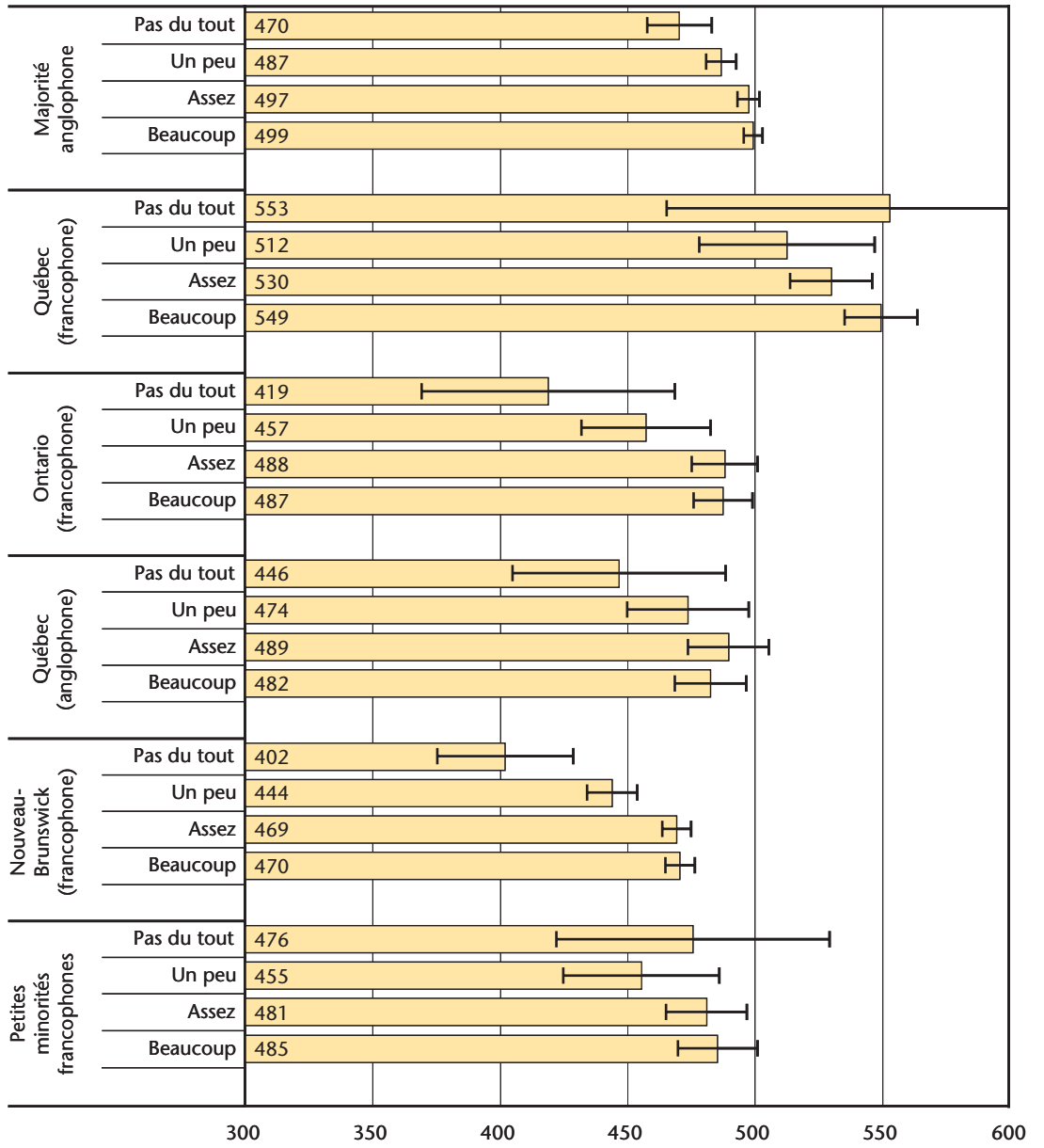
Les figures 5-20 et 5-21 illustrent le lien entre le rendement de l'élève en lecture et le niveau d'aide reçu respectivement des parents/tuteurs et des enseignants, pour chacun des six groupes linguistiques considérés. Comme le montre la figure 5-20, l'aide des parents/tuteurs a tendance à avoir un lien 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



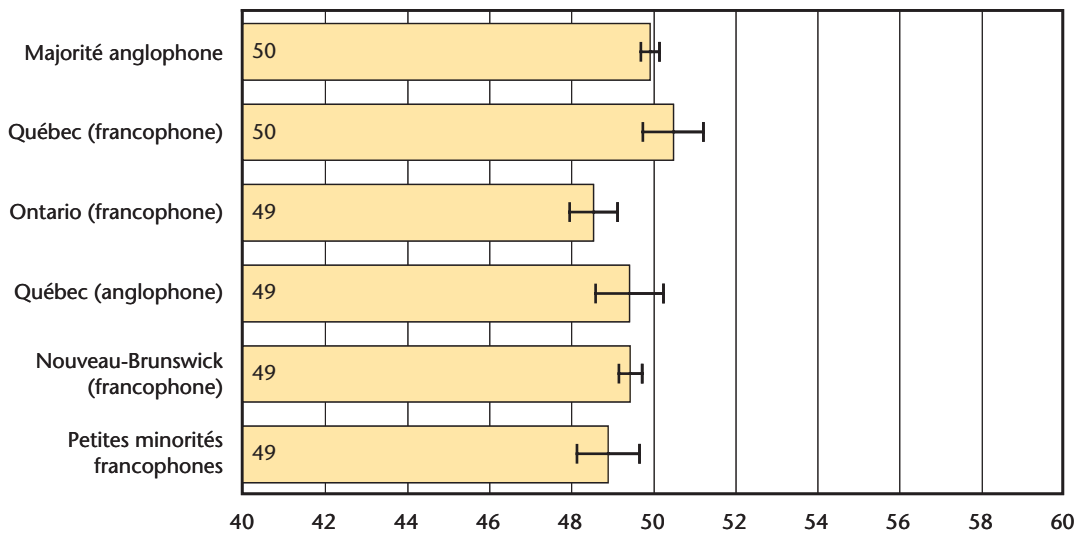
La tendance dans le cas de l'aide reçue des enseignants illustrée à la figure 5-21 n'est pas aussi cohérente qu'en ce qui concerne l'aide reçue des parents/tuteurs. L'impact est plus faible et n'est pas toujours linéaire. Dans tous les groupes linguistiques considérés, les deux dernières catégories de 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



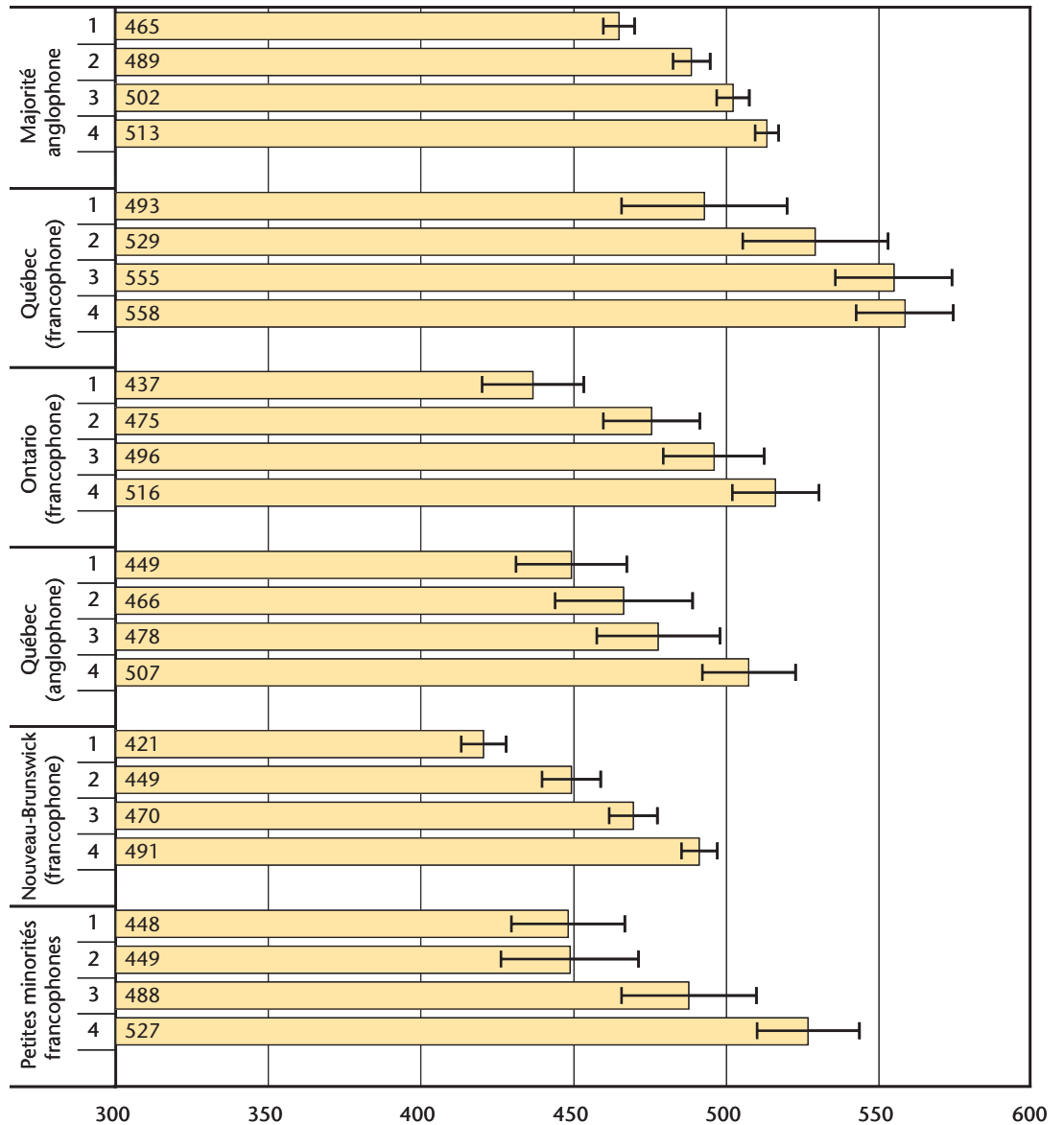
La troisième série de questions sur les premières activités d'apprentissage de la lecture concernait la question de savoir dans quelle mesure les parents/tuteurs encourageaient la lecture. Les six questions portaient toutes sur l'intérêt, l'encouragement et le soutien des parents/tuteurs. Il y a une 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

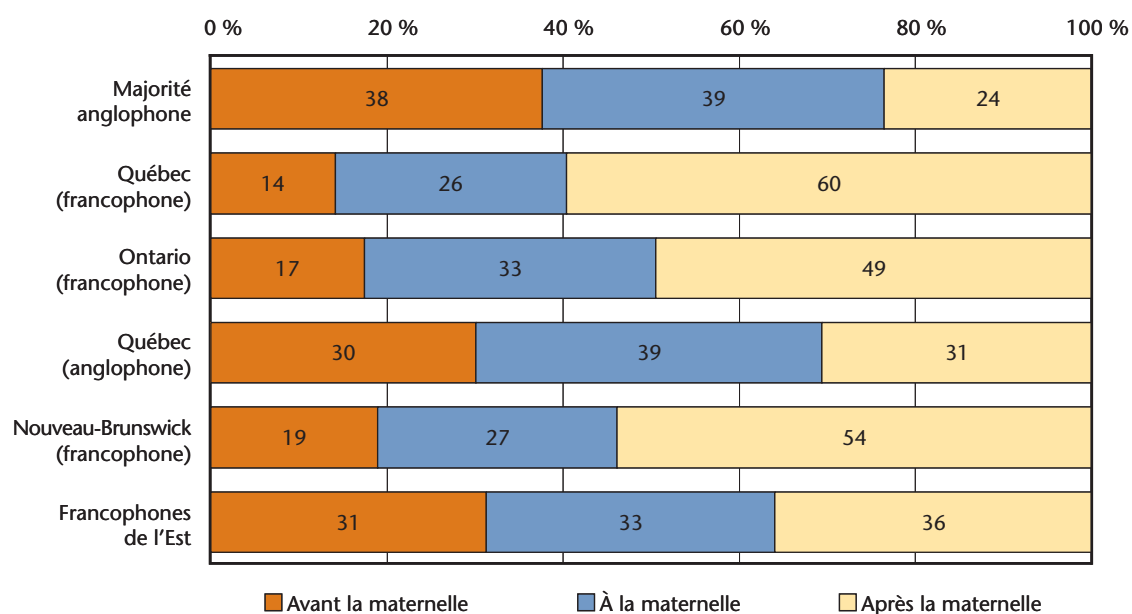


⁷ Bien que cette figure fasse référence à des quintiles, le quatrième quintile comprend en fait le cinquième quintile, parce que la répartition des scores n'a pas permis de les distinguer clairement.

Moment de l'apprentissage de la lecture

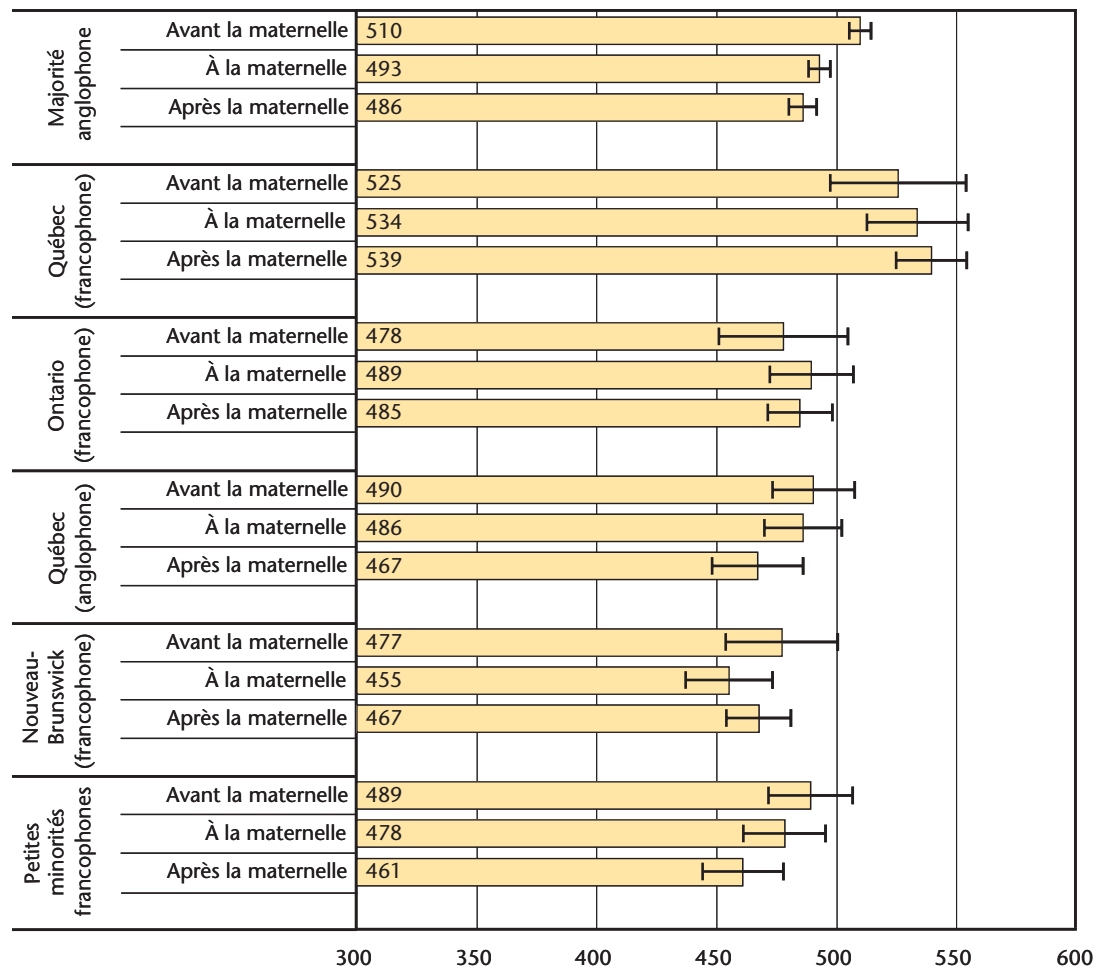
Nous avons demandé aux élèves de préciser quand ils avaient appris à lire. Les choix étaient les suivants : « avant la maternelle », « à la maternelle », « en 1^{re} année », « en 2^e année » et « après la 2^e année ». Dans la figure 5-24, nous avons regroupé les réponses en trois catégories : 1) avant 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

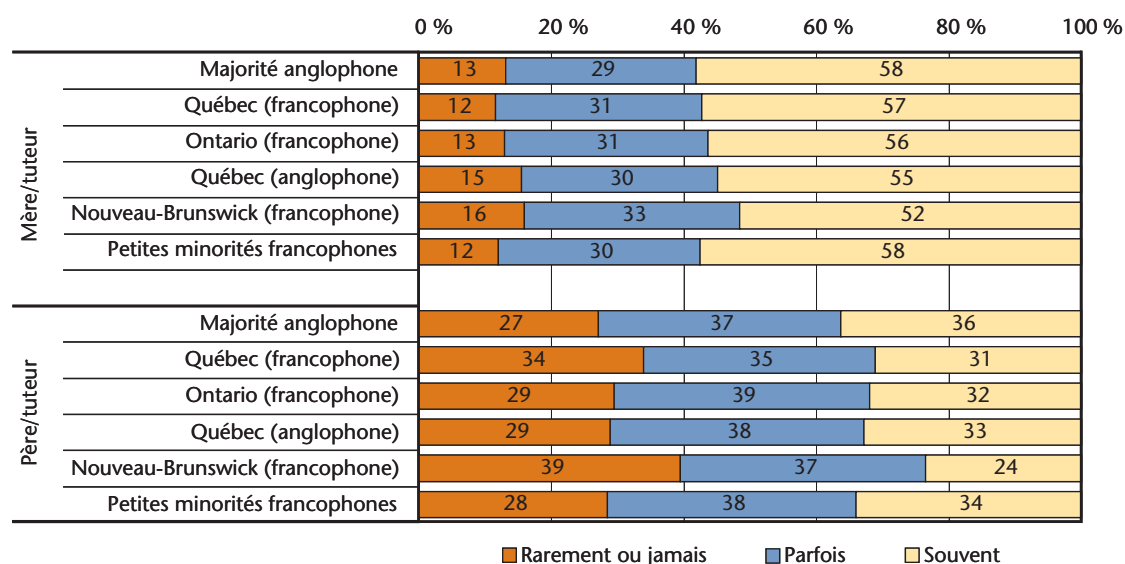


Fréquence de la lecture chez les parents/tuteurs

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

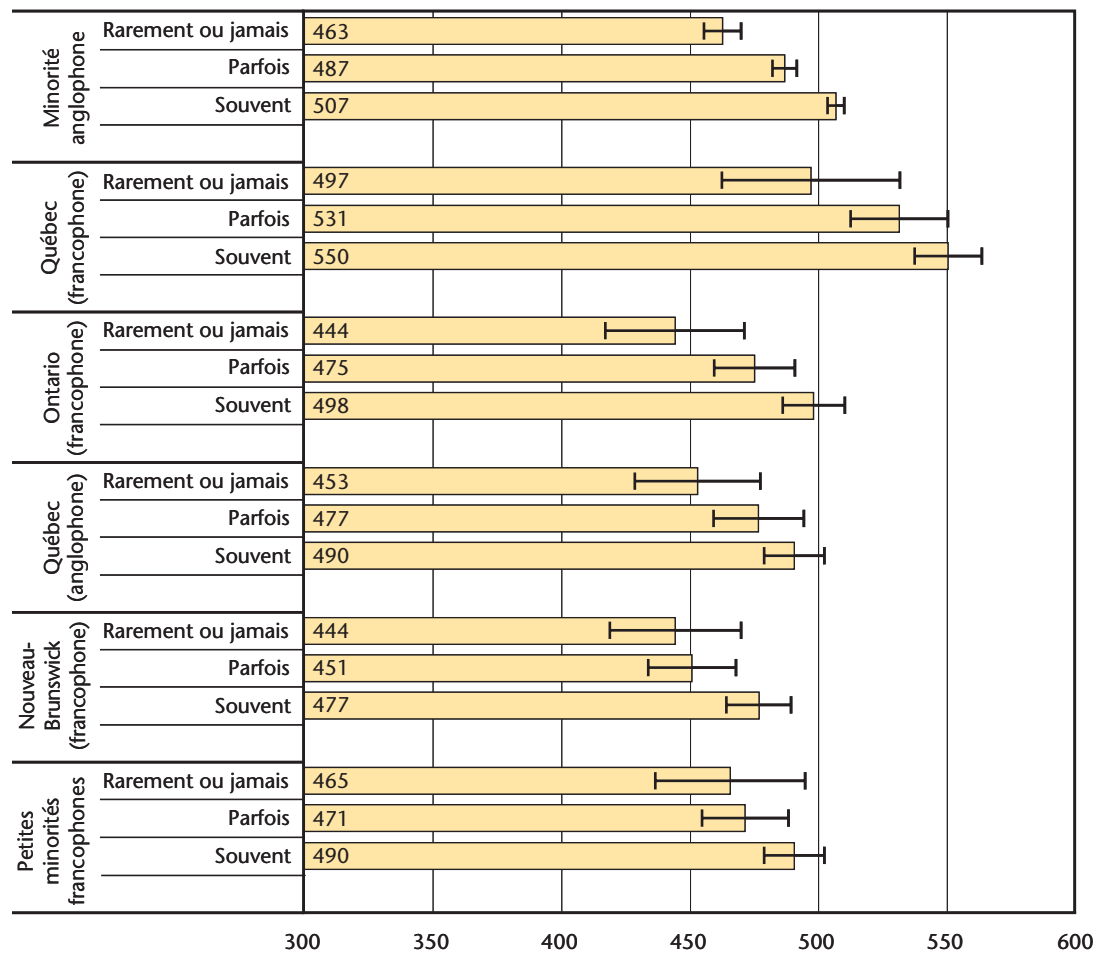


FIGURE 5-28 Score moyen en lecture selon la fréquence de la lecture du père à la maison

