



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

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

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

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

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

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

## Groupes linguistiques, contexte et rendement en lecture

---

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

### *a) Majorité anglophone*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *b) Anglophones du Québec*

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

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

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

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

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

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

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

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

### *c) Francophones du Québec*

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

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

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

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

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

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

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



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

#### *d) Francophones de l'Ontario*

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

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

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

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

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

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

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

### *e) Francophones du Nouveau-Brunswick*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### *f) Petites minorités francophones*

Les petites minorités francophones constituent un groupe plutôt hétérogène. Leur score en lecture varie de 436 au Manitoba<sup>9</sup> à 505 en Alberta. Dans l'Ouest en particulier, les minorités francophones ont tendance à avoir un statut socioéconomique élevé, mais elles ne parlent pas souvent français à la maison. Le pourcentage d'enfants d'ayants droit selon l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (1982) qui fréquentent une école francophone a tendance à y être plus faible qu'en Ontario et beaucoup plus faible qu'au Nouveau-Brunswick (Corbeil, Grenier et Lafrenière 2007). Cela explique, du moins en partie, pourquoi les élèves de ces instances ont tendance à être d'un statut socioéconomique plus élevé. Les parents qui choisissent les écoles francophones dans ces contextes où la vitalité du français est faible ont tendance à avoir une scolarité plus avancée en moyenne que les parents des régions où la population francophone est plus dense et où un plus fort pourcentage des enfants d'ayants droit fréquentent l'école francophone (Allard, Landry et Deveau 2009; Landry, Allard et Deveau, à paraître). Comme nous l'avons vu au chapitre 2, les élèves dans des contextes de faible vitalité du français pourraient constituer un échantillon plus sélectif, puisque leurs parents choisissent délibérément l'école francophone, tandis que, dans les contextes de forte vitalité du français, avec une population francophone plus dense, l'effet sélectif est plus faible, parce que les parents n'ont pas à choisir délibérément une école francophone. Dans un tel contexte social, le fait d'aller à l'école francophone est souvent la seule option. Il est donc possible que le statut socioéconomique et l'emploi du français à la maison se neutralisent en quelque sorte dans certains modèles de régression. Dans de nombreux contextes où l'emploi du français à la maison est fréquent, le statut socioéconomique est plus faible; et dans de nombreux contextes où le statut socioéconomique est élevé, l'emploi du français à la maison est plus rare, en raison de la faible vitalité de la communauté des minorités francophones dans la région et du fort taux de mariages exogames.

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Incidence sur le plan éducatif

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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