

*Améliorer le rendement en lecture :
initiatives stratégiques portant
sur les facteurs autres que scolaires et
les facteurs familiaux*

Rapport final

*par :
George Frempong de l'Université York
et Xin Ma de l'Université du Kentucky,
avec l'aide
d'Elizabeth Archampong de l'Université York*

*Direction générale de la politique sur l'apprentissage
Politique stratégique et planification
Ressources humaines et Développement des compétences Canada*

janvier 2006

SP-620-01-06F
(also available in English)

Les opinions exprimées dans les documents publiés par la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, Politique stratégique et planification, sont celles des auteurs et ne reflètent pas nécessairement le point de vue de Ressources humaines et Développement des compétences Canada ou du gouvernement fédéral.

La série des documents de travail comprend des études analytiques et des travaux de recherche réalisés sous l'égide de la Direction générale de la recherche appliquée, Politique stratégique. Il s'agit notamment de recherches primaires, soit empiriques ou originales et parfois conceptuelles, généralement menées dans le cadre d'un programme de recherche plus vaste ou de plus longue durée. Les lecteurs de cette série sont encouragés à faire part de leurs observations et de leurs suggestions aux auteurs.



Le présent document a été traduit de l'anglais. Bien que la version française ait été préparée avec soin, le document original fait foi.

This document is a translation from English. Although the French version has been carefully prepared, the original document should be taken as correct.

La version anglaise de ce document est disponible sous le titre Improving Reading Skills: Policy Sensitive Non-School and Family Factors.

This paper is available in English under the title Improving Reading Skills: Policy Sensitive Non-School and Family Factors.



Papier

ISBN : 0-662-70760-5

N° de cat. : HS28-40/2006F

PDF

ISBN : 0-662-70761-3

N° de cat. : HS28-40/2006F-PDF



Si vous avez des questions concernant les documents publiés par la Direction générale de la politique sur l'apprentissage, veuillez communiquer avec :

Ressources humaines et Développement des compétences Canada
Centre des publications
140, Promenade du Portage, Phase IV, niveau 0
Gatineau (Québec) Canada K1A 0J9

Télécopieur : (819) 953-7260
<http://www.hrsdc-rhdcc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra>

General enquiries regarding the documents published by the Strategic Policy and Planning should be addressed to:

Human Resources and Skills Development Canada
Publications Centre
140 Promenade du Portage, Phase IV, Level 0
Gatineau, Quebec, Canada K1A 0J9

Facsimile: (819) 953-7260
<http://www.hrsdc-rhdcc.gc.ca/sp-ps/arb-dgra>

Table des matières

Résumé	i
1. Introduction	1
2. Considérations théoriques et recension des écrits	3
2.1 Capital social.....	3
2.2 Contexte socioculturel	3
2.3 Soutien familial.....	4
2.4 Participation des parents à l'éducation de leurs enfants	5
2.5 Équité en ce qui a trait au rendement en lecture	7
3. Méthode	11
3.1 Données	11
3.2 Variables et mesures	11
3.3 Procédures statistiques.....	12
3.4 Modèles hiérarchiques	13
3.5 Analyse descriptive et logistique	14
4. Analyse statistique et constatations	17
4.1 Analyse des profils.....	17
4.2 Analyse des profils du rendement en lecture en fonction des caractéristiques personnelles.....	17
4.3 Analyse des profils du rendement en lecture en fonction des caractéristiques familiales.....	20
4.4 Analyse des profils du rendement en lecture en fonction des caractéristiques scolaires.....	21
4.4.1 Modèles hiérarchiques.....	21
4.4.2 Efficacité de l'analyse hiérarchique	26
5. Principales constatations.....	29
5.1 Principaux facteurs familiaux associés au rendement en lecture.....	29
5.2 Importance relative du contexte socioéconomique par rapport au rendement en lecture	31
5.3 Variables non financières importantes du point de vue stratégique	32
6. Répercussions sur le plan des politiques	35

Annexe	39
Bibliographie	43

Liste des tableaux

Tableau 1	Profil du rendement en lecture des élèves canadiens en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires	18
Tableau 2	Résultats des modèles hiérarchiques tenant compte de l'incidence des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires sur le rendement en lecture	23
Tableau 3	Variance des modèles hiérarchiques et proportion de la variance expliquée.....	27

Résumé

L'une des principales constatations de l'analyse du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) réside dans le fait que les facteurs autres que scolaires et les facteurs familiaux ont plus d'incidence que les caractéristiques scolaires sur le rendement en lecture. Cette constatation soulève une question importante sur le plan de la recherche en politiques en ce qui a trait aux facteurs qui, au sein des familles et des collectivités, encouragent les jeunes à lire. Le présent rapport examine le lien entre le rendement en lecture et les facteurs familiaux et les facteurs autres que scolaires. Cette relation est étudiée à partir d'un certain nombre de perspectives théoriques, incluant le capital social, socioculturel et écoculturel, afin d'établir un lien entre le rendement scolaire et les familles, selon la vie sociale et culturelle et selon les réseaux établis au sein de la famille et de la collectivité. On pense que ces facteurs orientent les habitudes familiales et donnent lieu à une interaction entre les enfants et les membres de leur famille qui permettent d'améliorer le rendement en lecture. Notre analyse repose sur des modèles hiérarchiques permettant d'identifier les principaux facteurs et l'importance relative de ces facteurs pour expliquer le rendement en lecture des élèves. L'analyse a permis de constater que les filles, les Canadiens de souche et les jeunes provenant de familles ayant un statut socioéconomique élevé ont un meilleur rendement en lecture et ce même en tenant compte des caractéristiques de l'école qu'ils fréquentent. Les caractéristiques familiales comme les aspirations des parents reliées à l'éducation, le soutien pédagogique familial et l'intérêt des parents à la vie intellectuelle ont une incidence sur le rendement en lecture. Ces caractéristiques influencent non seulement la qualité de la lecture mais également l'équité du rendement en lecture puisqu'elles diminuent l'écart selon le sexe et le statut socioéconomique et augmentent l'écart entre les immigrants et les non-immigrants. Nos constatations montrent que les initiatives stratégiques visant à encourager les parents à inciter leurs enfants à faire des études supérieures et à leur offrir la possibilité d'apprécier la lecture provenant d'une variété de sources vont vraisemblablement aborder les problèmes de qualité et d'équité dans le domaine de la lecture.

1. Introduction

En l'an 2000, trente-deux pays (y compris le Canada) ont participé à une étude comparative internationale, soit le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), visant à évaluer le rendement en lecture des jeunes de 15 ans qui, pour la plupart, achevaient leur scolarité obligatoire. Cette étude poursuivait deux grands objectifs, soit : déterminer la performance des jeunes de 15 ans en mathématiques, en lecture et en sciences et déterminer les facteurs à l'origine d'un rendement élevé. Le PISA permettra d'obtenir des données sur le rendement des jeunes des pays participants tous les trois ans, soit en 2000, en 2003 et en 2006. Le volet de 2000 portait sur la lecture, le volet de 2003 portait sur la culture mathématique et le volet de 2006 permettra d'obtenir des données plus exhaustives sur la culture scientifique. L'évaluation a permis de recueillir des données sur le plaisir de lire, le sexe, la situation familiale et les caractéristiques des écoles fréquentées. Au Canada, le PISA est complété au moyen d'une Enquête auprès des jeunes en transition (EJET) afin d'obtenir plus de données contextuelles en vue d'une analyse longitudinale. L'analyse des données recueillies dans le cadre du PISA et de l'EJET et contenues dans divers rapports a permis de décrire les facteurs associés au rendement en lecture. L'analyse exhaustive des facteurs ayant une incidence sur le rendement en lecture montre que la structure familiale a plus d'incidence sur le rendement en lecture que les caractéristiques scolaires (Bussière et al., 2001). Cette constatation soulève une question importante sur le plan de la recherche en politiques, soit : quelles sont les caractéristiques familiales qui suscitent chez les jeunes Canadiens le goût de lire? Le présent rapport fait appel aux données du PISA et de l'EJET pour répondre aux questions suivantes :

- Quelles sont les principales caractéristiques familiales qui ont plus d'incidence sur le rendement en lecture que les caractéristiques scolaires?
- Quelle est l'importance relative du revenu familial et du statut socioéconomique par rapport à d'autres facteurs ayant une incidence sur le rendement en lecture?
- Est-ce que certaines variables non financières (notamment les attentes et les aspirations des parents reliées à l'éducation) ont une incidence sur le rendement en lecture?

Compte tenu de l'importance accrue du rendement en lecture pour la qualité de vie globale et de l'incidence des caractéristiques familiales, nous pensons que les constatations de la présente étude orienteront les décisions stratégiques en vue d'améliorer le rendement en lecture. La présente analyse vise à déterminer les caractéristiques personnelles et familiales qui favorisent ou qui entravent l'acquisition d'aptitudes à la lecture au sein de la famille.

2. Considérations théoriques et recension des écrits

2.1 Capital social

Par le passé, les chercheurs expliquaient l'incidence des caractéristiques familiales sur les élèves en termes de transmission de capital social. Le capital social englobe les relations sociales et les réseaux d'aide qui permettent aux enfants de se créer une identité leur permettant de comprendre et d'apprécier les processus de développement cognitif. Coleman (1990) attribue le capital social à la famille et à la collectivité et estime qu'on peut s'attendre à ce que les enfants élevés dans une famille ou une collectivité ayant accès à ce capital comprennent mieux les processus d'apprentissage.

Croll (2004) a constaté différentes façons de conceptualiser le capital social pour comprendre l'incidence de la structure familiale sur la transmission du savoir (p. ex., Horvat et al., (2003) et Schneider et Stevenson (1999), qui se sont inspirés des travaux de Coleman (1990) et Ball (2003), qui s'est inspiré des travaux de Bourdieu (1980, 1986)). Lorsqu'il est question des résultats d'une étude empirique portant sur le rôle de la famille en matière d'éducation basés sur le British Household Panel Survey, Croll conclut que le point central découlant de cette analyse est l'importance de la famille (page 412). Il estime que l'intervention des parents, par voie de communications ou par d'autres activités, au sein de la famille et en dehors de celle-ci, a une incidence sur les jeunes dans le domaine de l'éducation. D'après lui, l'intervention directe des parents, notamment pour superviser les devoirs, a une incidence favorable, tout comme la communication parents-enfants et la vie sociale des parents (page 412).

En outre, l'analyse de Croll montre que la structure familiale a une incidence restreinte, alors que la vie sociale des parents, notamment sur le plan politique (en exerçant leur droit de vote) et la confiance qu'ils manifestent envers d'autres personnes a une incidence minimale mais positive sur leur bien-être et leur bonheur (page 413). Le capital social de la famille et, surtout, de la collectivité, a donc une incidence positive sur le rendement scolaire des jeunes.

2.2 Contexte socioculturel

Les récentes recherches d'Arzubiaga, Rueda et Monzo (2002) examinaient l'influence de la famille sur l'apprentissage d'un point de vue socioculturel selon lequel le contexte d'apprentissage et, surtout, les caractéristiques sociales et les facteurs culturels et historiques, jouent un rôle important pour l'acquisition de connaissances. En général, le point de vue socioculturel attribue la réussite de l'apprentissage et le perfectionnement à des pratiques organisées sur le plan culturel et socialement convenables durant le développement de l'enfant. Il s'agit là d'un point de vue axé non pas sur la personne mais plutôt sur la personne par rapport à son contexte socioculturel. Cette précision est particulièrement importante étant

donné qu'elle permet d'expliquer la variation des rendements au sein d'un même environnement en fonction des différences d'intérêt, de motivation, d'engagement et de participation des élèves face à des activités prévues dans le contexte d'apprentissage.

D'après ces facteurs socioculturels, nous pouvons nous attendre à ce que la participation active et l'engagement d'une personne face à des activités d'apprentissage constituent les principaux facteurs déterminants pour l'acquisition d'aptitudes à la lecture en milieu scolaire. Dans les écoles, la structure familiale joue un rôle primordial. Arzubiaga, Rueda et Monzo (2002) prétendent que les habitudes familiales quotidiennes peuvent influencer sur l'accès des élèves à des activités d'apprentissage en milieu scolaire, sur leurs notions d'engagement et l'organisation des pratiques d'apprentissage, sur leur appréciation et leur intérêt manifesté pour la lecture et sur leur opinion quant aux activités d'apprentissage utiles (page 5).

L'influence familiale sur l'apprentissage peut également être examinée d'un point de vue écologique et culturel (écoculturel). Un tel point de vue montre que certains facteurs écologiques et culturels orientent les habitudes familiales quotidiennes, créant des « zones de développement proximal » en vertu desquelles l'interaction avec les parents, les frères et sœurs plus âgés et les grands-parents facilitent l'acquisition de connaissances (Gallimore et Goldenberg, 1993; Rogoff, 1990; Tharp et Gallimore, 1988, Weisner, 1984). Par ailleurs, d'un point de vue écoculturel, l'adaptation par un groupe quelconque, quelle que soit sa taille, exige l'établissement d'un équilibre entre les facteurs écologiques (ressources, contraintes) et culturels (croyances, valeurs et schémas) et les besoins et capacités des membres de la famille pour ce qui est de l'organisation d'activités quotidiennes (Gallimore, Weisner, Kaufman et Bernheimer, 1989). Ainsi, Snow, Barnes, Chandler, Goodman et Hemphill (1991) ont constaté que les conversations autour de la table ont une incidence positive sur les aptitudes langagières des enfants provenant de quartiers défavorisés, ce qui montre de quelle façon une habitude familiale apparemment anodine favorise la littératie.

On entend aussi adopter le point de vue de Reynolds, Mavrogenes, Bezruczko et Hafemann (1996) pour déterminer les facteurs familiaux qui sont sensibles au niveau des politiques. L'argument central de leur théorie est que la participation de la famille aux activités d'apprentissage des enfants et une atmosphère familiale positive et favorable facilitent le développement de l'enfant (page 1 121). Une particularité de ce point de vue est qu'il combine les concepts théoriques fondamentales qui expliquent l'influence positive des familles sur l'apprentissage des enfants : le soutien familial et la participation des parents à l'éducation de leurs enfants.

2.3 Soutien familial

La documentation existante fait appel à des processus proximaux pour désigner l'interaction entre les enfants et leur famille qui favorise l'acquisition de compétences. Bon nombre de facteurs familiaux proximaux influencent l'apprentissage des enfants; c'est le cas, notamment, de la nutrition (Dunst, 1993), du logement (Dunst, 1993; Bradley et al., 1989), de la stimulation (Bernard, 1995; Bradley et al., 1989), du soutien (Franz, McClelland et Weinberger, 1991), de l'attachement (Cohn, 1990; Easterbrooks et Lamb, 1979) et des

compétences parentales (Dekovic et Janssens, 1992; Pettit, Harrist, Bates et Dodge, 1991). Les habitudes linguistiques et culturelles d'une famille (p. ex., le temps consacré à la lecture en famille) peuvent avoir une incidence marquée sur l'acquisition de capacités linguistiques par les enfants (Bus, van IJzendoorn et Pellegrini, 1995). La situation et la constitution de la famille, ainsi que le temps passé avec des membres de la famille élargie peuvent également influencer sur le développement de l'enfant en lui offrant des possibilités d'interaction supplémentaires (Hernandez, 1997).

La documentation existante s'inspire également de processus distaux pour décrire les facteurs ayant une incidence sur la capacité des parents d'aider leurs enfants à apprendre. Les facteurs distaux couramment invoqués dans la documentation comprennent le soutien social offert aux parents et l'accès à des ressources au sein de la collectivité (McCubbin, McCubbin et Thompson, 1993), le travail et le revenu (Lefebvre et Merrigan, 1998), les relations interpersonnelles à la maison (Lindahl, 1998) ainsi que la capacité de la famille de faire face aux exigences et au stress (McCubbin et al., 1993).

2.4 Participation des parents à l'éducation de leurs enfants

Un certain nombre de chercheurs considèrent que les parents constituent le facteur déterminant et qu'ils ont plus d'influence directe que les enseignants sur l'éducation de leurs enfants (p. ex., Eccles et Jacobs, 1986). La participation des parents a une incidence positive sur l'apprentissage de leurs enfants et ce, pour une vaste gamme de populations (p. ex., Chavkin, 1993; Christenson, Rounds et Gorney, 1992; Eccles et Harold, 1993; Edwards et Young, 1992; Epstein, 1991, 1994). D'après Ascher (1988), les enfants de parents qui participent activement à la vie scolaire à tous les niveaux, c'est-à-dire comme défenseurs, décideurs et superviseurs, comme bailleurs de fonds, comme bénévoles et paraprofessionnels et comme tuteurs à la maison réussissent mieux à l'école (page 113). Edwards et Young (1992) ont résumé la situation ainsi : les études montrent que les élèves obtiennent de meilleurs résultats lorsque leurs parents participent aux activités scolaires, supervisent les devoirs et appuient leurs enfants en ce qui a trait aux travaux et aux valeurs de l'école (page 73). Au Canada, le Conseil canadien de développement social (1997) reconnaît clairement que le niveau de participation des parents a une incidence directe sur le rendement scolaire de leurs enfants.

Grolnick et Slowiaczek (1994) ont comme principe qu'il existe trois types de participation des parents, soit la participation comportementale, la participation personnelle et la participation intellectuelle. La participation *comportementale* des parents, c'est-à-dire la participation aux activités, scolaires et autres, leur permet d'obtenir des renseignements utiles pour aider leurs enfants. La participation des parents est souvent considérée comme une participation *personnelle* lorsqu'elle vise les expériences affectives de leurs enfants, à l'école et en dehors de celle-ci. Cette participation contribue à améliorer les caractéristiques affectives de l'enfant en général et à susciter chez lui une attitude positive envers l'école et envers lui-même. La participation *intellectuelle* des parents expose l'enfant à des activités cognitives stimulantes, notamment la lecture de livres et les discussions à propos de l'actualité. Les trois types de participation parentale (et non pas seulement la participation

intellectuelle) ont une incidence positive sur le rendement scolaire des enfants. La documentation plus générale fait état de cinq facteurs essentiels pour ce qui est de la participation des parents, soit : les discussions à la maison, la surveillance à la maison, les communications entre la famille et l'école, le bénévolat à l'école et les aspirations des parents.

Les discussions familiales à propos de l'école sont associées à un rendement scolaire plus élevé (Christenson *et al.*, 1992; Keith, 1991; Walberg, 1986). Les élèves qui réussissent bien informent leurs parents des activités scolaires (p. ex., de Kanter, Ginsburg et Milne, 1986). Les parents d'enfants qui réussissent bien discutent beaucoup avec ces derniers, leur donnent des indices verbaux, les orientent et les encouragent (p. ex., Christenson *et al.*, 1992; Gonzalez et Blanco, 1991). Ho et Willms (1996) ont conclu que c'est la participation des parents à la maison, notamment lorsqu'ils discutent des activités scolaires et aident leurs enfants à planifier leurs travaux, qui a la plus forte incidence sur le taux de réussite scolaire (page 137). Chao et Willms (2002) ont conclu, dans le cadre d'une étude portant sur l'influence des parents sur le rendement scolaire, d'après l'analyse de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ), que les compétences parentales ont une incidence marquée sur la réussite sociale et cognitive d'un enfant (page 164).

La surveillance à la maison inclut souvent une période pour faire les devoirs, l'organisation de l'apprentissage, la lecture à la maison et l'imposition de limites quant au temps passé devant la télévision (voir Christenson *et al.*, 1992). Les enfants de parents qui établissent des règles et les appliquent et qui encouragent les discussions, les négociations et l'indépendance ont généralement un meilleur rendement scolaire (Christenson *et al.*, 1992).

Une relation positive entre l'école et la famille permet également aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats (Redding, 1991). Les communications entre l'école et la famille (notamment lorsque les enseignants informent les parents des programmes scolaires et des progrès accomplis par leurs enfants) et la famille et l'école (notamment lorsque les parents communiquent avec les enseignants pour se renseigner à propos de la vie scolaire de leurs enfants) sont jugées importantes (p. ex., Epstein, 1987; Muller, 1993).

Les parents d'enfants qui réussissent très bien participent activement aux activités parents-enseignants (Jencks, 1972). Corner et Haynes (1991) ont décrit des habitudes qu'on considère souvent comme une participation parentale utile. Celles-ci incluent que les parents participent activement à la vie scolaire de leurs enfants à tous les niveaux, qu'il s'agisse d'offrir une aide générale à l'école pour lui permettre d'atteindre ses objectifs en matière d'enseignement, de participer régulièrement à des activités scolaires et parascolaires et d'offrir des suggestions quant à la planification et à la gestion scolaires.

Un certain nombre de chercheurs ont insisté sur l'incidence positive des aspirations des parents sur le rendement scolaire (p. ex., Astone et McLanahan, 1991; Fehrmann, Keith et Reimers, 1987). Ainsi, les élèves dont les parents accordent de l'importance à la réussite scolaire et qui favorisent les activités intellectuelles réussissent mieux à l'école (Fraser, Welch et Walberg, 1986; Kurdek et Sinclair, 1988). Les parents ayant des aspirations élevées collaborent activement avec les enseignants et l'école, améliorant ainsi les possibilités de leurs enfants et leur taux de réussite (p. ex., Fehrmann et al., 1987; Lareau, 1987; Stevenson et Baker, 1987).

L'une des explications théoriques quant à l'incidence des parents réside dans le fait que la participation de ces derniers a pour effet d'améliorer les aptitudes cognitives de leurs enfants et d'accroître leurs chances de réussite. Ainsi, Epstein (1988) conclut que la participation des parents amène l'enfant à réaliser l'importance de l'éducation et à faire plus d'efforts à l'école. La participation des parents a également une incidence sur le rendement scolaire puisque les parents aident leurs enfants à faire leurs devoirs et leur offrent des ressources pour parfaire leurs connaissances.

2.5 Équité en ce qui a trait au rendement en lecture

L'une des principales préoccupations des décideurs pour ce qui est d'assurer l'équité quant au rendement en lecture est l'écart qui persiste entre les garçons et les filles. Les résultats des évaluations effectuées par divers paliers de gouvernement du Canada montrent que les filles ont un meilleur rendement en lecture.

Divers facteurs ont été invoqués pour expliquer cette situation. Ainsi, les garçons et les filles ont une opinion différente d'eux-mêmes et de la lecture, ce qui pourrait expliquer pourquoi certains élèves choisissent de ne pas lire (Beers, 1996, pages 31-33), il se pourrait que les caractéristiques des programmes de lecture en milieu scolaire découragent les garçons (Millard, 1997, page 1), le manque de compréhension du style d'apprentissage des garçons (Wilson, 2003, page 12), l'absence de cours très bien structurés, qui conviennent mieux aux garçons (West, 2000, page 4; Booth, 2002, page 61), les garçons considèrent la lecture et l'écriture comme un mystère que les enseignants, les femmes et les filles sont plus capables de déchiffrer (Pirie, 2002, page 52), l'absence d'efficacité quant à l'évaluation du rendement (Cohen, P., 1995, page 6; McTighe, J., 1996/1997, page 9), ainsi que le niveau de participation parentale (OFSTED, 2003).

L'immigration est un autre facteur important qui a un impact sur l'équité quant au rendement en lecture. Après avoir examiné le lien entre les caractéristiques écoculturelles de familles d'origine latino-américaine et l'intérêt de leurs enfants pour la lecture, Arzubiaga, Rueda et Monzo (2002) ont isolé cinq grands facteurs écoculturels, soit : l'immigration, la culture et la langue, le dévouement, les activités déterminantes et la charge de travail. Pour expliquer la particularité des immigrants, ils affirment que les familles d'immigrants vivent une période d'adaptation différente des autres familles (page 7). Leur étude a porté sur l'incidence de l'immigration sur la subsistance, sur l'incidence d'avoir une maison dans le pays d'origine, sur l'acculturation des couples, sur l'incidence d'élever des enfants dans un nouveau pays et sur les opinions et objectifs des familles en matière d'intégration (page 7). D'après eux, un rendement élevé dans le cas des immigrants signifie que la famille s'adapte bien à son nouveau pays et qu'elle a une opinion positive quant à son adaptation. Leurs constatations montrent que l'immigration n'a rien à voir avec l'estime de soi des enfants ou l'importance accordée à la lecture, pas plus que les connaissances déterminantes. Cependant, les facteurs écoculturels comme la charge de travail, le dévouement, la culture et la langue ont une incidence sur l'intérêt manifesté par les enfants pour la lecture (page 8).

Rueda, MacGillivray, Monzo et Arzubiaga (2001) ont également conclu, dans le cadre d'une étude sur le temps consacré à la lecture par les enfants et les familles d'origine latino-américaine vivant dans le sud de la Californie, que l'immigration n'est pas un facteur écoculturel familial ayant une incidence sur l'intérêt pour la lecture. Par contre, l'opinion des enseignants quant aux capacités de lecture et d'écriture est importante (pages 14 et 15). Ainsi, lorsque l'enseignant estime que l'enfant a un bon rendement en lecture et en écriture, il y a plus de chances que la famille prenne des mesures pour mieux s'adapter et adopte une attitude positive face à l'adaptation à son pays d'accueil (page 15).

Les études américaines portant sur le rendement scolaire des enfants d'immigrants montrent que la connaissance de l'anglais est un facteur important pour prédire le rendement scolaire de ces enfants (Adams, Astone, Nunes-Wormack et Smodlaka, 1994). Ainsi, les immigrants qui ne maîtrisent pas l'anglais ont plus de risques d'échec et de rendement scolaire peu élevé (Bhattacharya, 2000). Tungmala (1999) a constaté que les élèves américains issus de familles d'immigrants qui maîtrisent l'anglais ont plus de capacités de lecture et d'écriture en anglais. Cette même étude a également permis de constater que des facteurs comme l'attitude des élèves, les aspirations des parents et l'ambiance à la maison ont des répercussions importantes sur le rendement scolaire des élèves américains issus de familles d'immigrants et ce, quel que soit le contexte socioéconomique. D'après les études américaines ci-dessus, l'immigration n'est pas un facteur important pour expliquer l'intérêt ou l'absence d'intérêt manifesté par les enfants pour la lecture. Cependant, l'absence de maîtrise de l'anglais a une grande incidence sur le rendement scolaire des enfants issus de familles d'immigrants.

Au Canada, l'étude de Ma (2003) portant sur l'échantillon canadien dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a permis d'examiner l'incidence des caractéristiques personnelles et scolaires sur le rendement scolaire des élèves, qu'ils soient issus de familles d'immigrants ou non. Ma n'a constaté aucune différence pour ce qui est du rendement en mathématiques, mais il a pu constater un rendement supérieur en lecture et en sciences dans le cas des élèves non issus de familles d'immigrants. Dans le cadre d'une autre étude canadienne, Worswick (2004) a évalué le rendement scolaire des enfants issus de familles d'immigrants au Canada entre 1994 et 1998 au moyen des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ). Lors de l'analyse des données portant sur les enfants âgés de 15 ans et moins, il a constaté que les enfants issus de familles d'immigrants et dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais avaient un rendement en lecture, en écriture et en mathématiques inférieur à celui des enfants dont les parents étaient nés au Canada au moment où ils ont commencé l'école. Cependant, l'écart entre les deux groupes d'enfants avait disparu à la fin du niveau primaire. McMullen (2004) a fait remarquer que les résultats du volet de 2000 du PISA sont conformes aux constatations de Worswick.

Lorsqu'ils ont analysé le rendement scolaire à long terme des enfants issus de familles d'immigrants au Canada, Hansen et Kucera (2003) ont utilisé les données du deuxième cycle de l'Enquête sur la dynamique du travail et du revenu (EDTR) de Statistique Canada pour comparer les enfants issus de familles d'immigrants (immigrants de deuxième génération) âgés de 26 à 65 ans et les enfants issus de familles dont les parents sont nés au Canada et qui font partie du même groupe d'âge et qui ont le même niveau d'éducation. Ils ont résumé leurs résultats comme suit : contrairement à ce que les études antérieures pouvaient laisser croire, les enfants issus de familles d'immigrants réussissent mieux que leurs compagnons d'origine canadienne et ce, même en tenant compte des caractéristiques personnelles (page 16). Ces résultats étaient les mêmes peu importe si un immigrant de deuxième génération était défini comme une personne ayant au moins un parent né à l'étranger ou, de façon plus rigoureuse, comme une personne dont les deux parents étaient nés à l'étranger.

Au Canada, Ma (2003) a fait une observation semblable à celle des études américaines, c'est-à-dire que le défi à relever par les élèves issus de familles d'immigrants dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais en matière linguistique est évident et l'incidence majeure de la langue parlée à la maison montre bien que les enfants issus de familles d'immigrants ne maîtrisent pas toujours la langue de leur pays d'adoption (page 566). Cependant, les études canadiennes menées par Worswick, Hansen et Kucera montrent que les défis à relever par les enfants issus de familles d'immigrants lorsqu'ils commencent l'école n'ont rien à voir avec leur rendement scolaire à long terme. Dans cette étude, on note les défis initiaux que les enfants issus de familles d'immigrants ont à relever lorsqu'ils s'adaptent à un système d'éducation dans leur pays d'adoption et on concentre notre analyse sur l'effet de l'immigration sur l'équité quant au rendement en lecture dans le contexte canadien.

3. Méthode

3.1 Données

Notre analyse repose sur l'échantillon canadien du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) et de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Cet échantillon était formé de 29 687 jeunes âgés de 15 ans qui ont été choisis parmi 1 117 écoles des dix provinces, dans le cadre d'un échantillonnage aléatoire stratifié. L'échantillon d'élèves et d'écoles est le même pour le PISA et pour l'EJET. Pour évaluer les capacités de lecture des élèves, on a demandé aux participants de se soumettre à un test normalisé d'aptitudes à la lecture. Les élèves et les administrateurs scolaires ont répondu à des questionnaires renfermant des données contextuelles décrivant l'élève, sa famille et l'école. Les données du PISA et de l'EJET ont des poids d'échantillonnages pour les élèves et les écoles. Ces poids ont été utilisés aux niveaux des élèves ainsi que des écoles dans l'analyse multivariée.

3.2 Variables et mesures

La variable dépendante dans le cadre de notre analyse est le rendement en lecture de l'élève représenté par un score gradué rajusté pour en assurer la fiabilité, rajusté également pour le niveau de difficulté et les réponses aléatoires selon la Théorie de la réponse aux items (TRI). L'échelle est telle que la moyenne internationale est égale à 500 avec un écart type de 100. Le PISA fait appel à une technique d'échantillonnage par matrice en vertu de laquelle les élèves devaient répondre à différents ensembles de questions mesurant leur capacité en lecture. En raison de cette technique d'échantillonnage, l'estimation du niveau de capacité de lecture des élèves est complexe. En effet, celle-ci repose sur la procédure statistique TRI qui permet d'obtenir une distribution des valeurs estimées pour un élève donné. Dans le cas des données du PISA, cinq valeurs estimées, aussi nommées valeurs plausibles, ont été sélectionnées pour chaque élève. Ces valeurs plausibles ont été combinées dans le cadre de la présente étude pour former la variable dépendante aux fins de l'analyse des données.

Les variables indépendantes comprenaient les caractéristiques (personnelles et familiales) des élèves, ainsi que les caractéristiques scolaires contenues dans les questionnaires et choisies en fonction de notre cadre théorique et conceptuel. Nous avons choisi au total 18 variables visant les élèves. Ces variables ont été classées en diverses catégories, personnelles et familiales. Les caractéristiques personnelles comprenaient le sexe, le statut socioéconomique, la situation familiale (enfants issus de familles monoparentales ou autres) et le statut d'immigrant (personnes nées au Canada ou non). Les variables liées au temps consacré à la lecture comprenaient le plaisir de lire et la diversité de lecture, alors que la variable des aspirations scolaires des élèves comprenaient leurs aspirations scolaires les plus élevées (niveau universitaire, niveau collégial ou niveau inférieur au niveau collégial). Les variables liées à l'école comprenaient le temps consacré aux devoirs (tous les sujets), ainsi que le sentiment d'appartenance à l'école. Les caractéristiques

familiales comprenaient les variables décrivant le milieu familial, soit les ressources pédagogiques au foyer, l'intérêt des parents à la vie intellectuelle et à la vie sociale, les possessions de biens culturels de la famille, ainsi que les activités liées à la « culture classique ». Le soutien pédagogique familial a été utilisé comme variable de la participation des parents. Les caractéristiques familiales comprennent également les aspirations des parents reliées à l'éducation (c'est-à-dire l'importance accordée aux études par les parents).

On a appliqué le même processus pour choisir neuf variables en ce qui a trait à l'école, soit le statut socioéconomique moyen de l'école, le climat de discipline, le comportement des élèves, le comportement des enseignants, les rapports enseignants-élèves, la pénurie d'enseignants, le moral et la motivation des enseignants, ainsi que les ressources pédagogiques et matérielles de l'école.

La plupart des variables utilisées dans le cadre de notre analyse sont des variables-indices créés par l'Organisation de coopération et développement économiques (OCDE) au moyen d'un certain nombre de questionnaires et présentent des caractéristiques psychométriques valables. Nous avons rééchélonné ces variables-indices de façon à obtenir des quartiles (une valeur plus élevée indique une réponse plus positive). Dans l'analyse multiniveaux, ces variables ont été centrées au troisième quartile. Pour plus de détails à propos de ces variables, voir l'annexe jointe au présent rapport.

3.3 Procédures statistiques

Nous avons utilisé une technique statistique d'analyse multiniveaux comme principal cadre d'analyse et ce, pour diverses raisons. La première (et la plus évidente) réside dans le fait que les données du PISA et de l'EJET sont, de par leur nature, des données hiérarchiques. En effet, ces données sont à deux niveaux, soit : les élèves (y compris leur famille) et les écoles (c.-à-d. les élèves qui fréquentent les écoles). Cette hiérarchie doit être prise en considération pour effectuer une analyse statistique (p. ex., Raudenbush et Bryk, 2002). D'après les statisticiens, même si un niveau ne présente aucun intérêt pour la recherche, il doit (s'il est inclus dans les données) être pris en considération aux fins de l'analyse des données pour obtenir une estimation statistique fiable des variables à d'autres niveaux (p. ex., Snijders et Bosker, 1999). Par conséquent, il est essentiel d'utiliser des modèles multiniveaux lorsqu'on analyse des données sur l'éducation (Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders et Bosker, 1999).

Le logiciel d'analyse multiniveaux HLM présente l'avantage de faire appel aux cinq valeurs plausibles comme variables de résultats (dépendantes) pour offrir une estimation plus fiable de l'incidence des variables indépendantes sur le rendement en lecture. D'autres logiciels d'analyse statistique comme SPSS ne permettent pas de traiter facilement des valeurs plausibles et ceux capables de traiter des valeurs plausibles (p. ex., WesVar) ne permettent pas une analyse statistique poussée. Par ailleurs, le logiciel HLM que nous avons utilisé aux fins de notre analyse permet la pondération. L'échantillonnage du PISA et de l'EJET a nécessité des techniques d'échantillonnage complexes, c'est pourquoi la présente analyse inclut une pondération pour assurer une estimation fiable des paramètres des modèles statistiques.

3.4 Modèles hiérarchiques

Notre analyse visait à comprendre les facteurs familiaux ayant une incidence sur le rendement en lecture des élèves qui fréquentent des écoles présentant des caractéristiques semblables. Pour tenir dûment compte des caractéristiques scolaires, nous avons effectué une analyse hiérarchique à deux niveaux (élèves et écoles) dans lequel le modèle nul (modèle sans variable indépendante) a permis de répartir la variance totale de la variable dépendante (rendement en lecture des élèves) entre la variance au sein de chaque école et la variance entre les écoles. Cette répartition a permis un certain nombre d'analyses complexes, notamment une estimation de : la proportion de la variance totale attribuable aux différences des écoles; l'incidence des caractéristiques personnelles et familiales sur le rendement en lecture en contrôlant pour les caractéristiques scolaires et la proportion de la variance totale; la variance au sein de chaque école et la variance entre les écoles attribuable aux caractéristiques personnelles et familiales. Nous avons inclus une pondération aux niveaux des élèves et des écoles.

Le modèle nul a été suivi de quatre modèles comparatifs visant à évaluer l'incidence des caractéristiques personnelles et familiales sur la lecture tout en tenant compte des différences sur le plan des caractéristiques scolaires. Le premier de ces quatre modèles incluait des variables liées au sexe des élèves, à leur statut d'immigrant, à leur statut socioéconomique et à leur structure familiale (c'est-à-dire s'ils faisaient partie ou non d'un ménage unifamilial). Nous avons décrit ces variables comme étant des variables personnelles exogènes qui définissent les caractéristiques des élèves susceptibles d'avoir un moins bon rendement en lecture. Étant donné que le fédéral et les provinces se sont fixés comme objectif d'offrir la possibilité à tous les enfants d'apprendre à lire et à écrire, l'incidence de ces variables sur le rendement en lecture a servi d'indicateur approximatif utile pour mesurer l'équité dans le domaine de la lecture. Par ailleurs, cette analyse hiérarchique a permis d'estimer d'autres modèles examinant les caractéristiques familiales qui ont une incidence sur le rendement en lecture et sur l'équité de ce rendement au sein des écoles ayant des caractéristiques similaires.

L'utilisation de modèles hiérarchiques a débuté par l'inclusion des variables décrivant les caractéristiques scolaires dans le deuxième modèle. Ces variables ont servi principalement de variables de contrôle pour faire abstraction de l'influence de l'école au profit de l'influence familiale. Le troisième modèle incluait des variables décrivant les caractéristiques familiales, de façon à répondre à la question suivante : « Dans quelle mesure les caractéristiques familiales influent-elles sur le rendement en lecture des élèves dans les écoles présentant des caractéristiques semblables? » Ce modèle visait essentiellement à déterminer l'incidence des caractéristiques familiales sur le rendement en lecture et l'équité à ce chapitre au sein des écoles. D'après la théorie du capital social et les théories socioculturelles, nous pouvions nous attendre à ce que la situation familiale ait une incidence sur le rendement en lecture mais nous ne connaissions pas l'importance de cette influence sur le rendement en lecture et l'équité lorsque l'on contrôle les caractéristiques scolaires. Le quatrième modèle incluait des variables personnelles endogènes décrivant le comportement des élèves et leur volonté d'apprendre. Nous voulions utiliser ce dernier modèle pour déterminer dans quelle mesure ces caractéristiques personnelles atténuent l'incidence des caractéristiques familiales sur le rendement en lecture. Autrement dit, dans le cas d'élèves présentant des caractéristiques

familiales semblables, le processus d'établissement de modèles hiérarchiques nous a permis d'isoler l'incidence des caractéristiques personnelles sur le rendement en lecture et l'équité au sein des écoles tout en contrôlant les caractéristiques scolaires. La section portant sur les résultats renferme plus de détails à propos de ces modèles.

Les procédures hiérarchiques nous ont permis, de façon générale, d'effectuer une analyse au sein des écoles (ou des élèves) en tenant compte des différences entre écoles étant donné que la structure hiérarchique permet une estimation des paramètres internes de l'école. Les modèles hiérarchiques nous permettent également d'établir une estimation de la variance, de façon à ce que nous soyons en mesure d'effectuer une analyse de la composante de la variance pour déterminer la proportion de celle-ci attribuable aux différences dans les caractéristiques familiales. Notons que toute tentative statistique cherchant à mesurer l'importance de la variation du rendement en lecture des élèves qui ne repose pas sur un cadre d'analyse multiniveaux ne peut pas tenir compte de l'effet des caractéristiques des écoles (voir Raudenbush & Bryk, 2002; Snijders & Bosker, 1999).

Pour inclure des variables indépendantes dans nos modèles hiérarchiques, nous avons utilisé la méthode d'entrée en bloc décrite par Cohen et Cohen (1983). Cohen et Cohen (1983) ont décrit cette méthode comme étant une méthode théorique conservatrice et rigoureuse du point de vue statistique. Cette méthode présente également un autre avantage important puisqu'elle permet de tenir compte de variables indépendantes potentiellement confondantes. Cette méthode donne lieu à l'établissement de séries (blocs) de variables indépendantes qui sont ajoutées à l'équation d'un modèle par voie d'entrée en bloc. Aux fins de notre analyse, nous avons utilisé quatre séries de variables indépendantes, soit : les caractéristiques scolaires, les caractéristiques personnelles (sexe, statut socioéconomique, famille monoparentale et statut d'immigrant) pour déterminer l'équité en matière de lecture, les caractéristiques familiales et d'autres caractéristiques personnelles. L'incidence de chaque série de variables sur le rendement en lecture a été évaluée en fonction de la fluctuation de la variance totale et de la fluctuation de la variance au sein des écoles et entre celles-ci.

3.5 Analyse descriptive et logistique

L'analyse hiérarchique a été conçue de façon à compléter une analyse descriptive visant simplement à classer les élèves en fonction de leur rendement (élevé, moyen ou peu élevé) et à établir un profil des groupes. L'analyse descriptive donne lieu à l'établissement d'un profil de rendement en lecture en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires. Dans le cadre du PISA et de l'EJET, le rendement en lecture des élèves est indiqué en fonction de cinq valeurs plausibles ayant une moyenne internationale de 500 et un écart type de 100. L'analyse du profil repose sur la moyenne des cinq valeurs plausibles. Nous avons classé cette moyenne en fonction de trois catégories de rendement. Un rendement « élevé » désignait un rendement au-delà du 75^e percentile, un rendement « moyen » désignait un rendement se situant entre le 25^e et le 75^e percentiles, alors qu'un rendement « peu élevé » désignait un rendement inférieur au 25^e percentile. L'analyse du profil du rendement en lecture des élèves a été effectuée en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires. Les caractéristiques personnelles comprennent les

variables suivantes : sexe, statut d'immigrant, famille monoparentale, plaisir de lire, diversité de lecture, temps consacré aux devoirs, sentiment d'appartenance à l'école et aspirations scolaires des élèves. Les variables liées aux caractéristiques familiales sont les suivantes : ressources pédagogiques au foyer, possessions de biens culturels de la famille, activités culturelles de l'élève, soutien pédagogique familial, intérêt des parents à la vie intellectuelle, intérêt des parents à la vie sociale et aspirations des parents reliées à l'éducation. Les variables décrivant les caractéristiques scolaires comprennent : le statut socioéconomique moyen de l'école, le climat de discipline, le comportement des élèves, le comportement des enseignants, les rapports enseignants-élèves, la pénurie d'enseignants, le moral et la motivation des enseignants, ainsi que les ressources pédagogiques et matérielles de l'école. Voir l'annexe pour obtenir des détails à propos de ces variables. Les variables continues comme le « plaisir de lire » ont été rééchelonnées en fonction de quartiles (1 = premier quartile, 2 = deuxième quartile, 3 = troisième quartile et 4 = quatrième quartile).

Le profil découle également d'une analyse de régression logistique dans laquelle le rendement en lecture peu élevé est considéré comme une variable dépendante. L'analyse de régression logistique a été effectuée séparément pour chaque variable indépendante.

4. Analyse statistique et constatations

4.1 Analyse des profils

Nous avons débuté notre analyse statistique par l'établissement d'un profil du rendement en lecture en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires. Tel qu'indiqué dans la section 3, nous avons classé le rendement en lecture des élèves canadiens en fonction de trois catégories, soit « élevé » (au-delà du 75^e percentile), « moyen » (entre le 25^e et le 75^e percentile) et « peu élevé » (en deçà du 25^e percentile). Le tableau 1 fait état des résultats de l'analyse par la méthode des profils pour ce qui est du rendement en lecture des élèves en fonction de caractéristiques personnelles (sexe, statut d'immigrant, famille monoparentale, plaisir de lire, diversité de la lecture, temps consacré aux devoirs, sentiment d'appartenance à l'école et aspirations scolaires des élèves), familiales (ressources pédagogiques au foyer, possessions de biens culturels de la famille, activités culturelles de l'élève, soutien pédagogique familial, intérêt des parents à la vie intellectuelle et à la vie sociale et aspirations des parents reliées à l'éducation) et scolaires (statut socioéconomique moyen de l'école, climat de discipline, comportement des élèves, comportement des enseignants, rapports enseignants-élèves, pénurie d'enseignants, moral et motivation des enseignants et ressources pédagogiques et matérielles de l'école). L'annexe renferme une description des variables scolaires. Aux fins de la présente analyse par la méthode des profils, nous avons rééchélonné les variables continues (p. ex., le plaisir de lire) en quartiles (1 = premier quartile, 2 = deuxième quartile, 3 = troisième quartile et 4 = quatrième quartile).

Nous avons poursuivi l'analyse par la méthode des profils en effectuant une série d'analyses de régression logistique dans lesquelles nous avons utilisé le rendement en lecture peu élevé comme variable dépendante. Nous avons effectué une analyse distincte pour chaque variable indépendante. Dans le cas des variables indépendantes rééchélonnées en quartiles, la catégorie de référence est le quatrième quartile. Nous avons indiqué uniquement le coefficient de probabilité pour le premier quartile, afin de comparer la probabilité que les étudiants du premier quartile soient considérés comme des élèves médiocres avec la probabilité que les étudiants du quatrième quartile soient considérés comme des élèves exceptionnels.

4.2 Analyse des profils du rendement en lecture en fonction des caractéristiques personnelles

En tant que variable dichotomique, l'estimation associée aux jeunes filles indique le pourcentage de filles dans chaque catégorie de rendement. Nous avons constaté que 61 % des élèves ayant un rendement élevé, 50 % des élèves ayant un rendement moyen et 37 % des élèves ayant un rendement peu élevé sont des filles. Nous avons également constaté que les filles ont deux fois plus ($1 \div 0,51$) de chances d'avoir un rendement élevé plutôt

qu'un rendement peu élevé. Toutes ces estimations constituent une bonne indication selon laquelle les filles ont un rendement en lecture beaucoup plus élevé que les garçons.

Tableau 1				
Profil du rendement en lecture des élèves canadiens en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires				
	Rendement élevé (> 75^e percentile)	Rendement moyen (25^e – 75^e percentile)	Rendement peu élevé (< 25^e percentile)	Coefficient de probabilité
Caractéristiques personnelles				
Filles	60,6	49,5	36,9	0,5
Famille monoparentale	13,8	15,9	17,3	1,2
Famille d'immigrants	8,5	9,7	15,9	1,9
<i>Attitude envers la lecture</i>				
Plaisir de lire	3,2	2,4	1,9	8,9
Diversité de la lecture	2,9	2,5	2,2	2,9
<i>Attitude envers l'école</i>				
Temps consacré aux devoirs	2,8	2,5	2,2	2,8
Sentiment d'appartenance à l'école	2,6	2,6	2,4	1,6
<i>Aspirations scolaires des élèves</i>				
Niveau universitaire	89,0	67,6	42,7	
Niveau collégial	8,2	20,4	22,8	2,5
Niveau inférieur	2,8	12,0	34,6	7,1
Caractéristiques familiales				
<i>Milieu familial</i>				
Statut socioéconomique	3,0	2,6	2,2	3,9
Ressources pédagogiques au foyer	2,5	2,4	2,2	2,2
Possessions de biens culturels de la famille	3,0	2,6	2,3	3,2
Activités culturelles de l'élève	3,00	2,5	2,2	3,1
<i>Soutien familial</i>				
Soutien pédagogique familial	2,4	2,5	2,6	0,7
Intérêt des parents à la vie intellectuelle	2,8	2,4	2,2	2,5
Intérêt des parents à la vie sociale	2,6	2,4	2,3	1,8
Aspirations des parents reliées à l'éducation	7,4	12,7	23,5	0,4

Tableau 1 (suite)				
Profil du rendement en lecture des élèves canadiens en fonction des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires				
	Rendement élevé (> 75^e percentile)	Rendement moyen (25^e – 75^e percentile)	Rendement peu élevé (< 25^e percentile)	Coefficient de probabilité
Caractéristiques scolaires				
Statut socioéconomique moyen de l'école	3,0	2,6	2,2	
<i>Climat à l'école</i>				
Climat de discipline	2,3	2,5	2,7	
Comportement des élèves	2,3	2,4	2,6	
<i>Interaction entre enseignants et élèves</i>				
Comportement des enseignants	2,3	2,4	2,4	
Rapports enseignants-élèves	2,8	2,5	2,3	
<i>Ressources scolaires</i>				
Pénurie d'enseignants	2,1	2,1	2,3	
Moral et motivation des enseignants	2,5	2,5	2,4	
Ressources pédagogiques	2,3	2,3	2,4	
Ressources matérielles	2,4	2,3	2,3	
Remarque : Le coefficient de probabilité décrit la probabilité d'être dans la catégorie « rendement peu élevé » par rapport à la probabilité d'être dans la catégorie « rendement élevé ». Les coefficients estimés pour les variables dichotomiques sont des pourcentages				

Chaque catégorie de rendement incluait 13 %, 16 % et 17 % d'élèves issus de familles monoparentales. Ces proportions étant similaires, on peut donc conclure que les élèves issus de familles monoparentales ne sont pas tellement défavorisés par rapport au rendement en lecture. Le pourcentage d'élèves issus de familles d'immigrants augmente de 9 % à 10 %, puis à 16 % à travers les trois catégories de rendement (élevé, moyen et peu élevé). Les élèves issus de familles d'immigrants ont donc deux fois plus de chances d'avoir un rendement peu élevé en lecture que d'avoir un rendement élevé en lecture. Ces résultats indiquent que le fait de provenir d'une famille d'immigrants a une incidence négative sur le rendement en lecture.

Les élèves ayant un rendement élevé en lecture sont ceux qui aiment le plus lire, alors que les élèves ayant un rendement peu élevé sont ceux qui aiment le moins lire. Or, un élève qui aime le moins lire parmi l'ensemble des étudiants a neuf fois plus de chances d'avoir un rendement peu élevé en lecture que d'avoir un rendement élevé. Par ailleurs, les élèves qui ont un rendement élevé en lecture affichent également une plus grande diversité de lecture que les élèves ayant un rendement peu élevé. Or, un élève qui affiche la moins grande diversité de lecture parmi l'ensemble des étudiants a trois fois plus de chances d'avoir un rendement en lecture peu élevé que d'avoir un rendement élevé.

Les élèves qui ont un rendement élevé en lecture sont ceux qui consacrent le plus de temps aux devoirs, alors que les élèves qui ont un rendement peu élevé sont ceux qui consacrent le moins de temps aux devoirs. Or, un étudiant qui consacre le moins de temps aux devoirs parmi l'ensemble des étudiants a trois fois plus de chances d'avoir un rendement en lecture peu élevé que d'avoir un rendement élevé. Par contre, le sentiment d'appartenance à l'école ne varie pas beaucoup quel que soit le rendement de l'élève.

Nous avons constaté que 89 % des élèves ayant un rendement élevé, 70 % des élèves ayant un rendement moyen et 43 % des élèves ayant un rendement peu élevé ont l'intention de fréquenter l'université. Par ailleurs, 8 % des élèves ayant un rendement élevé, 20 % des élèves ayant un rendement moyen et 23 % des élèves ayant un rendement peu élevé se sont fixés comme objectif de se rendre au niveau collégial. Or, les élèves qui ont l'intention de se rendre au niveau collégial ont trois fois plus de chances d'avoir un rendement peu élevé que d'avoir un rendement élevé en lecture. Enfin, 3 % des étudiants ayant un rendement élevé, 12 % des élèves ayant un rendement moyen et 35 % des élèves ayant un rendement peu élevé n'ont pas l'intention de poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire. Or, les élèves qui n'ont pas l'intention de poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire ont sept fois plus de chances d'avoir un rendement en lecture peu élevé que d'avoir un rendement élevé.

4.3 Analyse des profils du rendement en lecture en fonction des caractéristiques familiales

Comme on pouvait s'y attendre, les élèves ayant un rendement élevé sont issus de familles dont le statut socioéconomique est élevé, alors que les élèves ayant un rendement peu élevé sont issus de familles ayant un statut socioéconomique peu élevé. Or, les élèves issus de familles ayant un statut socioéconomique peu élevé ont quatre fois plus de chances d'avoir un rendement en lecture peu élevé que d'avoir un rendement en lecture élevé. Les élèves ayant un rendement élevé sont ceux qui ont le plus de ressources pédagogiques au foyer, alors que les élèves ayant un rendement peu élevé sont ceux qui ont le moins de ressources pédagogiques au foyer. Or, les élèves ayant le moins de ressources pédagogiques au foyer ont deux fois plus de chances d'avoir un rendement en lecture peu élevé que d'avoir un rendement en lecture élevé.

Les élèves ayant un rendement élevé sont issus de familles ayant beaucoup de possessions de biens culturels et participent à un grand nombre d'activités culturelles, alors que les élèves ayant un rendement peu élevé sont issus de familles ayant peu de possessions de biens culturels et participent à peu d'activités culturelles. Or, les élèves issus de familles ayant peu de possessions de biens culturels et qui participent à peu d'activités culturelles ont trois fois plus de chances d'avoir un rendement peu élevé que d'avoir un rendement en lecture élevé.

Nous avons constaté que les élèves ayant un rendement peu élevé ont plus de soutien pédagogique familial que les élèves ayant un rendement élevé. C'est logique puisque les élèves ayant un rendement peu élevé ont besoin de plus de soutien pédagogique que les autres. Les élèves ayant un rendement élevé sont ceux dont les parents s'intéressent le plus à la vie intellectuelle, alors que les élèves ayant un rendement peu élevé sont ceux dont les parents s'intéressent le moins à la vie intellectuelle. Or, si les parents s'intéressent peu à la vie intellectuelle, l'élève a trois fois plus de chances de se retrouver dans la catégorie des élèves ayant un rendement peu élevé par rapport à la catégorie des élèves ayant un rendement élevé.

Par ailleurs, les élèves ayant un rendement élevé sont ceux dont les parents s'intéressent le plus à la vie sociale, alors que les élèves ayant un rendement peu élevé sont ceux dont les parents s'intéressent le moins à la vie sociale. Or, si les parents s'intéressent peu à la vie sociale, leurs enfants ont deux fois plus de chances d'avoir un rendement peu élevé que d'avoir un rendement en lecture élevé. Enfin, les parents de 7 % des étudiants ayant un rendement élevé, de 13 % des élèves ayant un rendement moyen et de 24 % des élèves ayant un rendement peu élevé n'ont aucune aspiration reliée à l'éducation en ce qui a trait à leurs enfants. Or, si les parents n'ont pas d'aspirations reliées à l'éducation, leurs enfants ont trois fois ($1 \div 0,39$) plus de chances d'avoir un rendement peu élevé que d'avoir un rendement en lecture élevé.

4.4 Analyse des profils du rendement en lecture en fonction des caractéristiques scolaires

Dans le cadre de la présente analyse, nous avons utilisé les caractéristiques scolaires principalement à titre de variables de contrôle. Étant donné que nous voulions déterminer l'incidence des facteurs autres que les facteurs scolaires sur le rendement en lecture des élèves, la suppression des effets des caractéristiques scolaires réduit le bruit et donc épure l'effet des facteurs autres que scolaires. Malgré tout, la plupart des caractéristiques scolaires sont relativement semblables pour les trois catégories de rendement. Cette situation est particulièrement évidente comparativement aux caractéristiques personnelles et familiales. Nous considérons ces différences comme une bonne indication selon laquelle les caractéristiques personnelles et familiales ont une plus grande incidence que les caractéristiques scolaires sur le rendement en lecture.

4.4.1 Modèles hiérarchiques

Même si les résultats du tableau 1 fournissent de précieux renseignements quant aux caractéristiques personnelles, familiales et scolaires associées au rendement en lecture (élevé et peu élevé), ces analyses reposent sur des données brutes (c'est-à-dire non rajustées aux fins des erreurs d'échantillonnage et de mesures). Le tableau 1 ne donne donc qu'un aperçu préliminaire des questions abordées. Notre analyse plus poussée fait appel à un cadre hiérarchique pour montrer l'importance des caractéristiques personnelles et familiales pour ce qui est du rendement en lecture et prévoit des rajustements aux fins des erreurs d'échantillonnage et de mesures (ainsi que des caractéristiques scolaires). Les procédures hiérarchiques permettent une estimation simultanée des coefficients de régression aux différents niveaux, ainsi qu'une estimation de la variance totale répartie entre les écoles et au sein des écoles. Nous avons utilisé HLM5 pour toutes nos analyses hiérarchiques (Raudenbush, Bryk, Cheong et Congdon, 2000). Cette version permet d'utiliser des valeurs plausibles comme variables indépendantes et une pondération aux niveaux des élèves et des écoles. Notre analyse multiniveaux prévoit quatre modèles permettant de comparer l'incidence des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires.

Contrairement à l'analyse des profils (qui est principalement descriptive), l'analyse multiniveaux comporte des tests d'hypothèses. Or, lorsque les tests d'hypothèses sont calculés, on doit faire face à la question de la signification statistique par rapport à l'importance pratique. Les résultats statistiquement significatifs ne sont pas toujours importants du point de vue pratique. De très faibles effets peuvent être statistiquement significatifs dans le cas d'un gros échantillon. Pour remédier à la situation, nous considérons une incidence inférieure à 10 % d'écart type comme une faible incidence et une incidence supérieure à 10 % d'écart type comme une forte incidence. Étant donné l'échelle de rendement en lecture prévue dans le cadre du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (une moyenne de 500 et un écart type de 100), 10 % d'écart type indique un changement de 10 points pour ce qui est de la note (p. ex., de 500 à 510). Une telle différence nous semble raisonnable comme norme et nous pensons qu'une grande incidence définie de cette façon dans le cadre de la présente analyse a d'importantes répercussions sur le plan stratégique. Nous avons appliqué cette norme aux incidences individuelles et aux réductions comparatives (après l'introduction de variables de contrôle).

Le tableau 2 fait état des résultats statistiques des quatre modèles hiérarchiques. Le premier modèle hiérarchique inclut uniquement des variables considérées comme des variables exogènes (sexe, famille monoparentale, statut d'immigrant et statut socioéconomique) qui ont une incidence sur d'autres variables mais qui ne sont pas influencées par d'autres variables. Ce modèle nous donne l'occasion d'examiner l'incidence absolue de variables individuelles sur le rendement en lecture (ou les différences absolues à cet égard). Nous tenons à rappeler que ces variables constituent des questions essentielles sur le plan de l'équité dans le domaine de l'éducation et qu'un tel modèle nous sert de référence pour aborder non seulement la question de l'influence de facteurs autres que les facteurs scolaires sur la qualité du rendement en lecture, mais également l'influence de facteurs autres que les facteurs scolaires sur l'équité du rendement en lecture.

Tableau 2
Résultats des modèles hiérarchiques tenant compte de l'incidence des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires sur le rendement en lecture

	Modèles			
	1	2	3	4
Caractéristiques personnelles				
Filles	36,1	36,0	30,2	13,0
Famille monoparentale	-8,5	-8,5	-6,9	-6,9
Famille d'immigrants	-22,0	-22,8	-26,0	-30,5
Statut socioéconomique	16,8	16,5	12,5	9,8
<i>Attitude envers la lecture</i>				
Plaisir de lire				23,9
Diversité de la lecture				2,2
<i>Attitude envers l'école</i>				
Temps consacré aux devoirs				3,0
Sentiment d'appartenance à l'école				1,5
<i>Aspirations scolaires des élèves</i>				
Niveau collégial (par rapport au niveau universitaire)				-22,6
Niveau inférieur au niveau collégial (par rapport au niveau universitaire)				-40,0
Caractéristiques familiales				
<i>Milieu familial</i>				
Ressources pédagogiques au foyer			5,4	3,9
Possessions de biens culturels de la famille			7,7	2,6
Activités culturelles de l'élève			7,4	2,4
<i>Soutien familial</i>				
Soutien pédagogique familial			-14,2	-12,9
Intérêt des parents à la vie intellectuelle			10,7	6,1
Intérêt des parents à la vie sociale			4,4	1,6
Aspirations des parents reliées à l'éducation			-26,6	-13,7
Caractéristiques scolaires				
Statut socioéconomique moyen de l'école		6,3	3,6	3,1
Taille de l'école		5,0	4,7	4,5
Climat à l'école				
Climat de discipline		-3,7	-3,8	-3,7
Comportement des élèves		-4,9	-4,1	-4,3
<i>Interaction entre enseignants et élèves</i>				
Comportement négatif des enseignants		-2,3*	-2,0*	-1,2*
Rapport entre enseignants et élèves		-0,3*	-0,2*	-0,9*
<i>Ressources scolaires</i>				
Pénurie d'enseignants		1,2*	0,7*	0,6*
Moral et motivation des enseignants		-2,0*	-1,2*	-1,1*
Insuffisance des ressources pédagogiques		0,2*	-0,1*	0,0*
Insuffisance des ressources matérielles		2,0*	2,2*	1,3*
Remarque : Les étoiles indiquent des résultats qui ne sont pas statistiquement significatifs. Les autres résultats sont statistiquement significatifs au niveau de signification alpha 0,05. Le modèle 1 inclut des caractéristiques personnelles exogènes (filles, famille monoparentale, famille d'immigrants et statut socioéconomique). Le modèle 2 inclut toutes les caractéristiques du modèle 1 plus les caractéristiques scolaires. Le modèle 3 inclut toutes les caractéristiques du modèle 2 plus les caractéristiques familiales. Le modèle 4 inclut toutes les caractéristiques du modèle 3, plus des caractéristiques individuelles endogènes (attitude envers la lecture, attitude envers l'école et aspirations scolaires des élèves).				

Nous avons constaté, plus précisément, un écart de 36 points pour ce qui est du rendement en lecture en faveur des filles, un écart de 9 points en faveur des élèves issus de familles biparentales, un écart de 22 points en faveur des non-immigrants et un écart de 17 points en faveur des élèves issus de familles dont le statut socioéconomique est élevé. Ces écarts constituent 36 %, 9 %, 22 % et 17 % d'écart type. D'après notre norme (10 % d'écart type), trois d'entre eux sont importants du point de vue pratique en plus d'être statistiquement significatifs.

Le deuxième modèle hiérarchique inclut des caractéristiques scolaires comme variables de contrôle. L'ajout de ces variables ne change pas grand-chose à l'incidence des variables personnelles exogènes. Nous avons donc conclu que les caractéristiques scolaires n'ont pas beaucoup d'incidence sur les différences individuelles (ou les questions liées à l'équité) pour ce qui est du rendement en lecture. Cette situation ne prouve pas nécessairement que les caractéristiques scolaires n'ont aucune incidence sur les différences individuelles. Les politiques et pratiques scolaires ont généralement une incidence lorsqu'on utilise les écoles plutôt que les élèves comme unité d'analyse des données. Dans notre cas, les différences individuelles reposent sur le « regroupement » de tous les étudiants sans tenir compte des écarts liés à l'équité au sein des écoles. Ce modèle constitue dans une certaine mesure le modèle de base que nous avons utilisé pour comparer les deux modèles suivants afin de déterminer l'incidence des variables familiales et des variables personnelles endogènes pouvant avoir une incidence sur d'autres variables et pouvant être influencées par d'autres variables (contrairement aux variables personnelles exogènes décrites précédemment).

Dans le troisième modèle hiérarchique, nous avons introduit des caractéristiques familiales. Nous avons examiné tout d'abord l'incidence des caractéristiques familiales sur le rendement en lecture, puis l'incidence de ces caractéristiques sur l'équité au chapitre du rendement en lecture. Même si on utilise des facteurs traditionnels pour prédire le rendement en lecture (c.-à-d. les quatre caractéristiques personnelles exogènes), l'effet de toutes les caractéristiques familiales sur le rendement en lecture sont statistiquement significatives. Le rendement des élèves ayant le plus de ressources pédagogiques au foyer dépasse de 5 points (5 % d'écart type) celui des élèves ayant peu de ressources pédagogiques au foyer. Le rendement des élèves ayant le plus de possessions de biens culturels dépasse de 8 points (8 % d'écart type) celui des élèves ayant peu de possessions de biens culturels. Le rendement des élèves participant à de nombreuses activités culturelles dépasse de 7 points (7 % d'écart type) celui des élèves participant à peu d'activités culturelles. Il convient de signaler que ces caractéristiques familiales se rapportent principalement au milieu familial et que le milieu familial en général a peu d'incidence sur le rendement en lecture.

Le rendement des élèves ayant peu de soutien pédagogique familial dépasse de 14 points (14 % d'écart type) celui des élèves ayant plus de soutien pédagogique familial. On considère la même interprétation encore plus significative. Il s'agit du fait que les élèves ayant un rendement en lecture élevé rapportent avoir moins de soutien pédagogique familial que les élèves ayant un rendement peu élevé. Le rendement des élèves dont les parents s'intéressent beaucoup à la vie intellectuelle dépasse de 11 points (11 % d'écart type) celui des élèves dont les parents s'intéressent peu à la vie

intellectuelle et le rendement des élèves dont les parents s'intéressent beaucoup à la vie sociale dépasse de 5 points (5 % d'écart type) celui des élèves dont les parents s'intéressent peu à la vie sociale. Enfin, le rendement des élèves dont les parents ont de grandes aspirations liées à l'éducation dépasse de 27 points (27 % d'écart type) celui des élèves dont les parents ont peu d'aspirations liées à l'éducation. Il convient de signaler que ces caractéristiques familiales se rapportent principalement à la participation des parents et nous pensons que la participation des parents en général a une grande incidence sur le rendement en lecture. De façon plus précise, les aspirations des parents liées à l'éducation, le soutien pédagogique familial et l'intérêt des parents à la vie intellectuelle constituent des caractéristiques familiales essentielles qui contribuent grandement au rendement en lecture.

Une fois qu'on a introduit les caractéristiques familiales, la comparaison entre le premier et le troisième modèles hiérarchiques montre que l'écart lié au sexe est ramené de 36 points à 30 points (une réduction de 6 % de l'écart type), que l'écart lié au nombre de parents est ramené de 9 points à 7 points (une réduction de 2 % de l'écart type), que l'écart associé au statut d'immigrant passe de 22 à 26 points (une augmentation de 4 % de l'écart type) et que l'écart lié au statut socioéconomique est ramené de 17 à 13 points (une réduction de 4 % de l'écart type). Par conséquent, les caractéristiques familiales influencent non seulement le rendement en lecture mais également l'équité sur le plan du rendement en lecture. D'après notre norme, les caractéristiques familiales ont peu d'incidence sur l'équité pour ce qui est du rendement en lecture.

Dans le dernier modèle hiérarchique les caractéristiques personnelles endogènes (plaisir de lire, diversité de lecture, temps consacré aux devoirs, sentiment d'appartenance à l'école et aspirations scolaires les plus élevées des élèves) sont combinées aux caractéristiques familiales. Ces nouvelles variables représentent le comportement ou l'attitude des élèves, que les parents peuvent influencer dans une certaine mesure. Il convient de souligner trois phénomènes. Premièrement, ces nouvelles variables constituent des facteurs importants pour prédire le rendement en lecture. Ainsi, le rendement des élèves qui aiment lire dépasse de 24 points (24 % d'écart type) celui des élèves qui n'aiment pas lire et le rendement des élèves affichant une grande diversité de lecture dépasse de 2 points (2 % d'écart type) celui des élèves qui affichent une moins grande diversité de lecture. Le rendement des élèves qui consacrent plus de temps aux devoirs dépasse de 3 points (3 % d'écart type) celui des élèves qui consacrent moins de temps aux devoirs et le rendement des élèves qui ont un sentiment d'appartenance élevé à l'école dépasse de 2 points (2 % d'écart type) celui des élèves qui ont un sentiment d'appartenance moins élevé. Le rendement des élèves qui ont l'intention de fréquenter l'université dépasse de 23 points (23 % d'écart type) celui des élèves qui visent le niveau collégial et de 40 points (40 % d'écart type) celui des élèves qui n'ont pas l'intention de poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire. D'après notre norme, le plaisir de lire et les aspirations scolaires les plus élevées ont une incidence marquée sur le rendement en lecture.

Deuxièmement, ces variables personnelles endogènes réduisent l'incidence des caractéristiques familiales sur le rendement en lecture. Ainsi, l'incidence des ressources pédagogiques au foyer est ramenée de 5 à 4 points (une réduction de 1 % de l'écart type), l'incidence des possessions de biens culturels de la famille est ramenée de 8 à 3 points (une réduction de 5 % de l'écart type) et l'incidence des activités culturelles de l'élève est ramenée de 7 à 2 points (une réduction de 5 % de l'écart type). Par ailleurs, l'incidence du soutien pédagogique familial est ramené de 14 à 13 points (une réduction de 1 % de l'écart type), l'incidence de l'intérêt des parents à la vie intellectuelle est ramenée de 11 à 6 points (une réduction de 5 % de l'écart type) et l'incidence de l'intérêt des parents à la vie sociale est ramenée de 5 à 2 points (une réduction de 3 % de l'écart type). Enfin, l'incidence des aspirations des parents reliées à l'éducation est ramenée de 27 à 14 points (une réduction de 13 % de l'écart type). En bref, les caractéristiques familiales ont une incidence sur le temps consacré à la lecture, sur l'attitude envers l'école et sur les aspirations scolaires les plus élevées des élèves, mais cette incidence est minime d'après notre norme.

Troisièmement, les caractéristiques familiales et les caractéristiques personnelles endogènes associées au temps consacré à la lecture, à l'attitude envers l'école et aux aspirations scolaires les plus élevées des élèves ont une incidence sur l'équité du rendement en lecture. L'écart de rendement selon le sexe (en faveur des filles) est ramené de 36 à 13 points (une réduction de 23 % de l'écart type), l'écart associé au nombre de parents est ramené de 9 à 7 points (une réduction de 2 % de l'écart type), l'écart associé au statut d'immigrant passe de 22 à 31 points (une augmentation de 9 % de l'écart type) et l'écart lié au statut socioéconomique est ramené de 17 à 10 points (une réduction de 7 % de l'écart type). On peut donc conclure que les caractéristiques familiales et les caractéristiques personnelles endogènes décrivant le temps consacré à la lecture, l'attitude envers l'école et les aspirations scolaires les plus élevées des élèves ont une incidence (parfois forte) sur l'écart associé à l'équité au chapitre du rendement en lecture.

4.4.2 Efficacité de l'analyse hiérarchique

Le tableau 3 présente les composantes de la variance et les proportions de celle-ci qui ont été expliquées par les différents modèles hiérarchiques. Le dernier modèle hiérarchique (le quatrième) explique 28 % de l'écart total pour ce qui est du rendement en lecture entre les élèves et 54 % de l'écart total pour ce qui est du rendement en lecture entre les écoles. Par conséquent, le modèle final indique deux choses. Premièrement, le modèle a permis d'expliquer une grande partie de la variance au niveau des élèves (plus d'un quart de la variance) et deuxièmement, le modèle permet un contrôle relativement rigoureux des caractéristiques scolaires puisque plus de la moitié de la variance au niveau des écoles est expliquée. Nous pouvons donc conclure que le dernier modèle est efficace pour répondre aux questions posées dans le cadre de la présente analyse.

Les calculs simples fondés sur les données du tableau 3 montrent également l'importance relative de diverses séries de caractéristiques pour ce qui est du rendement en lecture des élèves. Le modèle nul a une variance totale de 8 707 (somme des variances entre les écoles et au sein des écoles). Lorsqu'on inclut des caractéristiques personnelles exogènes (les variables liées à l'équité), la variance totale du premier modèle est de 7 785, ce qui montre que les caractéristiques personnelles exogènes ne représentent que 11 % de la variance initiale. Lorsqu'on inclut des caractéristiques scolaires dans le premier modèle, la variance totale du second modèle est de 7 649 dans le cas du deuxième modèle. Les caractéristiques scolaires ne représentent donc que 2 % de la variance qui tient compte des caractéristiques personnelles exogènes.

Tableau 3					
Variance des modèles hiérarchiques et proportion de la variance expliquée					
	Modèle				
	0	1	2	3	4
Composantes de la variance					
Variance entre les écoles	1 813,7	1 410,4	1 278,0	990,0	976,4
Variance au sein de l'école	6 903,4	6 374,2	6 370,8	5 775,1	4 952,2
Variance totale	8 707,1	7 784,8	7 648,8	6 765,1	5 928,6
Proportion de la variance expliquée					
Variance entre les écoles		0,22	0,09	0,23	0,01
Variance au sein de l'école		0,08	0,00	0,09	0,14
Variance totale		0,11	0,02	0,12	0,12
Remarque : Le modèle 1 inclut les caractéristiques personnelles exogènes (filles, famille monoparentale, famille d'immigrants et statut socioéconomique). Le modèle 2 inclut toutes les caractéristiques du modèle 1, plus les caractéristiques scolaires. Le modèle 3 inclut toutes les caractéristiques du modèle 2, plus les caractéristiques familiales. Le modèle 4 inclut toutes les caractéristiques du modèle 3, plus les caractéristiques personnelles endogènes (temps consacré à la lecture, attitude envers l'école et aspirations scolaires les plus élevées des élèves). La proportion de la variance expliquée compare la réduction de la variance entre un modèle précis et le modèle précédent (p. ex., le modèle 3 par rapport au modèle 2). Ces proportions indiquent la contribution des variables ajoutées entre les différents modèles (c.-à-d. l'ajout de caractéristiques entre les modèles 2 et 3, soit les caractéristiques familiales)					

Lorsqu'on inclut des caractéristiques familiales dans le deuxième modèle, la variance totale du troisième modèle est de 6 765, ce qui montre que les caractéristiques familiales ne représentent que 12 % de la variance qui tient compte des caractéristiques personnelles exogènes et des caractéristiques scolaires. Enfin, lorsqu'on inclut des caractéristiques personnelles endogènes (plaisir de lire, attitude envers l'école et aspirations scolaires des élèves) dans le troisième modèle, on obtient une variance totale de 5 929. Les caractéristiques personnelles endogènes ne représentent donc que 12 % de l'écart total qui tient compte des caractéristiques personnelles exogènes, des caractéristiques familiales et des caractéristiques scolaires. Les caractéristiques autres que scolaires (caractéristiques personnelles exogènes et endogènes et caractéristiques familiales) ont pour effet de réduire la variance initiale du rendement en lecture de 35 %, alors que les facteurs scolaires n'ont réduit la variance initiale que de 2 %.

5. Principales constatations

Le rendement en lecture est nettement supérieur dans le cas des filles, des élèves non issus de familles d'immigrants et des élèves issus de familles dont le statut socioéconomique est élevé (caractéristiques personnelles exogènes) lorsqu'on tient compte des caractéristiques scolaires. Les caractéristiques familiales sont importantes pour prédire le rendement en lecture puisqu'elles mettent en relief l'influence des aspirations des parents reliées à l'éducation, du soutien pédagogique familial et de l'intérêt des parents à la vie intellectuelle. Les caractéristiques familiales ont une incidence non seulement sur le rendement en lecture, mais également sur l'équité du rendement en lecture puisqu'elles réduisent les écarts de rendement selon le sexe et le statut socioéconomique et augmentent l'écart de rendement entre les élèves issus de familles d'immigrants et les élèves non issus de familles d'immigrants.

Le plaisir de lire et les aspirations scolaires des élèves (caractéristiques personnelles endogènes) ont une grande incidence sur le rendement en lecture même en tenant compte de variables personnelles exogènes et familiales au niveau des élèves et de variables scolaires au niveau des écoles. Le plaisir de lire et les aspirations scolaires des élèves ont également pour effet de réduire l'incidence des caractéristiques familiales, ce qui montre que certaines caractéristiques familiales influent sur le plaisir de lire et les aspirations scolaires des élèves. Enfin, le plaisir de lire, les aspirations scolaires des élèves et les caractéristiques familiales ont, ensemble, une incidence marquée sur l'équité du rendement en lecture. Ces variables ont pour effet de réduire considérablement l'écart de rendement selon le statut socioéconomique et, surtout, l'écart de rendement selon le sexe, et d'accroître l'écart de rendement entre les élèves issus de familles d'immigrants et les élèves non issus de familles d'immigrants. Cela montre que les différences liées au plaisir de lire et aux aspirations scolaires des élèves et les caractéristiques familiales contribuent grandement à l'équité du rendement.

Les caractéristiques personnelles exogènes, les caractéristiques familiales et les caractéristiques personnelles endogènes sont tout aussi importantes pour expliquer la variance initiale du rendement en lecture. Cependant, le regroupement de ces caractéristiques (qu'on appelle des facteurs autres que les facteurs scolaires) permet d'expliquer plus du tiers de la variance initiale totale du rendement en lecture, alors que les facteurs scolaires ne permettent d'expliquer qu'une infime partie de la variance totale du rendement en lecture. Cette comparaison indique clairement que les facteurs autres que les facteurs scolaires ont beaucoup plus d'incidence sur le rendement en lecture que les facteurs scolaires.

5.1 Principaux facteurs familiaux associés au rendement en lecture

On peut examiner l'importance des caractéristiques familiales de deux points de vue. Ces caractéristiques ont une incidence sur le rendement en lecture et sur l'équité du rendement en lecture. Ces deux fonctions montrent bien à quel point les caractéristiques

familiales sont des cibles très importantes pour des interventions visant à améliorer le rendement en lecture global des élèves et visant à aider ces derniers à réussir dans le domaine de la lecture quels que soient leurs antécédents. Nous avons constaté que les aspirations des parents reliées à l'éducation, le soutien pédagogique familial et l'intérêt des parents à la vie intellectuelle sont les caractéristiques familiales qui ont le plus d'incidence sur le rendement en lecture des élèves.

De façon plus précise, plus les aspirations des parents reliées à l'éducation sont élevées et plus le rendement en lecture de leurs enfants est élevé. Il se pourrait que les parents doivent se fixer un objectif plus élevé en matière d'éducation pour leurs enfants et renforcent constamment les efforts déployés par leurs enfants pour atteindre cet objectif. Ces conclusions sont conformes à un grand nombre d'études de recherche qui ont démontré l'incidence positive des aspirations des parents pour ce qui est d'une vaste gamme de résultats en matière d'éducation (p. ex., Astone et McLanahan, 1991; Fehrmann et al., 1987; Lareau, 1987; Stevenson et Baker, 1987). Les données du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ne permettent pas de déterminer quelles sont les actions résultantes des parents qui ont des aspirations élevées reliées à l'éducation pour leurs enfants. Les parents qui ont des aspirations élevées reliées à l'éducation aident leurs enfants à atteindre leurs objectifs de façon abstraite (affective) et concrète. L'engagement spirituel et matériel des parents peut s'avérer essentiel pour le bien-être des enfants dans le contexte de l'apprentissage de la lecture. La documentation renferme des preuves selon lesquelles les parents ayant des aspirations élevées reliées à l'éducation collaborent étroitement avec les enseignants et les écoles, améliorant ainsi les possibilités d'apprentissage et de rendement de leurs enfants (voir Fehrmann et al., 1987; Lareau, 1987; Stevenson et Baker, 1987).

Plus les parents s'intéressent aux études de leurs enfants et plus ces derniers ont un rendement élevé en lecture. L'intérêt général manifesté par les parents pour les études de leurs enfants motive, encourage ou influence ces derniers dans le domaine de la lecture. D'autres études dans la documentation supportent cette conclusion. Lorsqu'ils ont examiné le rôle des parents, Grolnick et Slowiaczek (1994) ont insisté sur l'intérêt des parents à la vie intellectuelle. Les parents qui s'intéressent à la vie intellectuelle accordent de l'importance au rendement scolaire et favorisent les activités intellectuelles, ce qui est essentiel pour les élèves (Fraser, Welch et Walberg, 1986; Kurdek et Sinclair, 1988). On peut s'attendre à ce que les parents qui manifestent beaucoup d'intérêt pour la vie intellectuelle insistent sur l'importance d'un bon rendement scolaire, surveillent les progrès accomplis par leurs enfants à l'école, récompensent le bon rendement de leurs enfants et collaborent avec les enseignants en cas de problèmes. Bien que le PISA n'a pas de données pouvant démontrer qu'il s'agit là du comportement adopté par les parents qui manifestent beaucoup d'intérêt pour la vie intellectuelle, nous pouvons supposer que ces parents adoptent un tel comportement d'après la documentation sur les recherches effectuées.

L'incidence négative du soutien pédagogique familial sur le rendement en lecture montre que les élèves ayant un rendement peu élevé en lecture obtiennent plus de soutien pédagogique familial. Les problèmes de lecture des enfants ne passent pas inaperçus pour leurs parents. Il est certainement encourageant d'apprendre que les élèves ayant des problèmes en lecture obtiennent le soutien pédagogique familial dont ils ont besoin pour surmonter ces problèmes. Les efforts déployés par les parents pour offrir un soutien

pédagogique familial approprié auront pour effet d'améliorer le rendement en lecture de leurs enfants. La documentation sur les recherches effectuées souligne l'importance d'une structure familiale positive (p. ex., Bernard, 1995; Bradley et al., 1989; Franz et al., 1991). De façon plus précise, notre analyse appuie le point de vue de Reynolds et al. (1996) voulant qu'une atmosphère familiale positive constitue une source essentielle de soutien social et pédagogique favorisant le développement de l'enfant (page 1121).

5.2 Importance relative du contexte socioéconomique par rapport au rendement en lecture

L'importance du statut socioéconomique par rapport au rendement en lecture est plutôt complexe. Deux phénomènes ont été observés dans le cadre de la présente analyse. Premièrement, le statut socioéconomique est un facteur important pour prédire le rendement en lecture du point de vue des caractéristiques familiales. Aux fins de la présente analyse, le statut socioéconomique est une caractéristique personnelle exogène (ou variables liées à l'équité). Or, si on incluait le statut socioéconomique dans les caractéristiques familiales, ce facteur serait considéré, au même titre que les aspirations des parents reliées à l'éducation, le soutien pédagogique familial et l'intérêt des parents à la vie intellectuelle, comme l'une des caractéristiques familiales ayant le plus d'incidence sur le rendement en lecture. Même si le statut socioéconomique vient après les aspirations des parents reliées à l'éducation et le soutien pédagogique familial pour ce qui est de l'incidence sur le rendement en lecture, il a une plus grande incidence que l'intérêt des parents à la vie intellectuelle. Il est raisonnable de conclure que l'impact du statut socioéconomique abondamment rapporté dans la documentation tient toujours – les élèves issus de familles ayant un statut socioéconomique élevé ont un rendement beaucoup plus élevé que les élèves issus de familles ayant un statut socioéconomique peu élevé. Comme beaucoup d'autres chercheurs, nous expliquons l'écart associé au statut socioéconomique au moyen de la conceptualisation du capital social effectuée par Coleman (1990). Les parents ayant un statut socioéconomique élevé ont plus de capital social (c'est-à-dire des relations sociales et des réseaux d'amis), ce qui aide leurs enfants à se créer une identité leur permettant de mieux comprendre et apprécier le développement cognitif.

Par ailleurs, même si les différences socioéconomiques restent un facteur d'injustice social important du point de vue du rendement en lecture, l'écart lié au statut socioéconomique est le moins important des indicateurs liés à l'équité. Dans le cadre de la présente analyse, l'écart lié au sexe et l'écart lié au statut d'immigrant sont plus importants que le statut socioéconomique. Il suffit d'examiner l'iniquité pour ce qui est du rendement en lecture entre les élèves issus de familles d'immigrants et les élèves non issus de familles d'immigrants. Ce facteur a trois fois plus d'incidence que l'iniquité liée au statut socioéconomique. Nous pouvons donc conclure que les efforts déployés pour assurer l'équité sur le plan socioéconomique n'ont pas permis d'éliminer l'écart lié au statut socioéconomique du point de vue du rendement en lecture mais cette situation pourrait très bien devenir secondaire par rapport à d'autres questions liées à l'équité comme l'iniquité liée au sexe (en faveur des filles) et l'iniquité liée au statut d'immigrant (en faveur des élèves non issus de familles d'immigrants), qui sont beaucoup plus importantes sur le plan du rendement en lecture.

5.3 Variables non financières importantes du point de vue stratégique

Il est intéressant de signaler que, à l'exception du statut socioéconomique, qui est principalement une variable financière, d'autres variables financières incluses dans les caractéristiques familiales ont très peu d'incidence sur le rendement en lecture. Nous avons constaté que les ressources pédagogiques au foyer, les possessions de biens culturels de la famille et les activités culturelles de l'élève ont beaucoup moins d'incidence sur le rendement en lecture que les aspirations des parents liées à l'éducation, le soutien pédagogique familial et l'intérêt des parents à la vie intellectuelle, qui sont habituellement des variables non financières. Or, ce sont généralement ces caractéristiques familiales non financières qui ont le plus d'incidence sur le rendement en lecture. Autrement dit, les parents n'ont pas à engager des dépenses pour aider leurs enfants à avoir un bon rendement en lecture. Les ressources pédagogiques, les possessions de biens culturels et les activités culturelles (facteurs d'ordre matériel) sont beaucoup moins importantes que les aspirations, le soutien pédagogique et l'intérêt (facteurs d'ordre spirituel). En fait, comme nous l'avons déjà indiqué à maintes reprises, ces facteurs non financiers sont essentiels non seulement pour le rendement en lecture mais également pour l'équité du rendement en lecture.

Qu'en est-il de l'autre série de variables, c'est-à-dire les caractéristiques personnelles endogènes, qui sont tout aussi importantes que les caractéristiques familiales? Est-ce que les parents peuvent aider leurs enfants à acquérir ces caractéristiques de façon à améliorer leur rendement en lecture? Est-ce que ces caractéristiques entraînent des dépenses élevées? Les réponses à ces questions sont également encourageantes. Ainsi, le plaisir de lire et les aspirations scolaires les plus élevées des élèves sont les principales caractéristiques personnelles endogènes qui influencent grandement le rendement en lecture. Or, ces deux variables n'entraînent aucune dépense importante. On ne peut pas nier que les parents voudront probablement offrir des documents à leurs enfants pour les inciter à lire, ce qui pourrait leur occasionner quelques dépenses. Mais ils peuvent également s'en remettre aux bibliothèques scolaires et aux bibliothèques publiques. Une fois que les enfants ont accès à suffisamment de documents à lire provenant de sources diverses, les parents peuvent donner le goût de lire à leurs enfants en s'adonnant eux-mêmes sérieusement et de façon persistante à la lecture. Par leur exemple, les parents vont encourager leurs enfants à lire et partager leur plaisir pour la lecture. Les parents peuvent aussi récompenser leurs enfants pour leur goût de la lecture et surveiller leurs lectures. Ces mesures demandent du temps plutôt que de l'argent.

Plus les aspirations scolaires des élèves sont élevées, plus le rendement en lecture sera élevé. Cette incidence est énorme. Le rendement des élèves qui ont l'intention de fréquenter l'université dépasse de près d'un quart de l'écart type celui des élèves qui visent le niveau collégial et de près de la moitié de l'écart type celui des élèves qui n'ont pas l'intention de poursuivre leurs études au-delà du niveau secondaire. Le rôle des parents consiste à aider leurs enfants à se fixer des objectifs en matière d'études supérieures et à les atteindre. Les parents devraient peut-être avoir des aspirations plus élevées liées à l'éducation (un facteur qui a également une incidence marquée sur le rendement en lecture). Certaines études de recherche appuient notre conclusion. Ainsi,

Looker et Thiessen (2004) ont constaté en analysant les aspirations scolaires des jeunes canadiens âgés de 15 ans que, quel que soit leur statut socioéconomique, les élèves qui ont l'impression que leurs parents veulent qu'ils fassent des études supérieures ont des aspirations scolaires plus élevées. En fait, les élèves ne sauraient avoir des aspirations scolaires élevées s'ils ne sont pas conscients des avantages des études supérieures. C'est particulièrement important dans le cas des élèves provenant de familles ayant un statut socioéconomique peu élevé, qui ont plus de chances de sous-estimer les bénéfices reliés à l'éducation. Les parents peuvent également convaincre leurs enfants de l'importance des études supérieures dans un contexte de mondialisation. Encore une fois, cette mesure exige du temps plutôt que de l'argent.

En bref, les parents peuvent influencer, directement ou indirectement, le rendement en lecture de leurs enfants. Les stratégies efficaces et essentielles adoptées par les parents n'entraînent pas nécessairement un fardeau financier. Il se pourrait que les parents doivent consacrer plus de temps à leurs enfants pour les comprendre, les encourager, les orienter, les convaincre et les appuyer. Les parents doivent également servir d'exemple à leurs enfants. Il est rare que les enfants aiment lire si ce n'est pas le cas de leurs parents et que les enfants aient des aspirations scolaires élevées si leurs parents n'ont pas des aspirations élevées reliées à l'éducation.

L'importance accordée, dans le cadre de la présente étude, aux caractéristiques familiales non financières appuie la conclusion majeure de Croll (2004), c'est-à-dire que le facteur le plus important est la famille (page 412). D'après Snow et al. (1991), ce sont les conversations autour de la table qui sont importantes pour les aptitudes langagières des enfants de milieux défavorisés. D'après Bus et al. (1995), c'est le temps consacré à la lecture en famille qui est important pour le développement des capacités linguistiques des enfants. D'après Hernandez (1997), c'est l'interaction sociale avec la famille élargie qui a une incidence sur les capacités linguistiques des enfants. D'après Ho et Willms (1996), c'est l'engagement des parents, principalement en discutant des activités scolaires et en aidant leurs enfants à planifier leurs travaux, qui a le plus d'incidence sur le rendement scolaire (page 137). On pourrait continuer encore longtemps... la conclusion est toujours la même : c'est le temps et non l'argent qui constitue le placement le plus efficace de la part des parents pour assurer un bon rendement en lecture chez leurs enfants.

6. Répercussions sur le plan des politiques

L'analyse statistique doit toujours tenir compte de ce qu'on appelle souvent l'hétérogénéité non observée, un phénomène en vertu duquel les variables choisies sont corrélées avec des variables non observables. En l'absence de ces variables non observables, les variables choisies peuvent servir de variables de remplacements. Citons, à titre d'exemple, la capacité intellectuelle des élèves. Un élève ayant plus de capacités de lecture pourrait vouloir lire avec ses parents, alors qu'un élève ayant moins de capacités de lecture pourrait rechigner à le faire. L'incidence positive de la lecture avec les parents peut être attribuable au fait que les élèves qui collaborent avec leurs parents sont ceux qui ont le plus de capacités intellectuelles. Par conséquent, le fait de recommander un programme veillant à la promotion de la lecture parent-enfant n'améliorerait pas nécessairement le rendement en lecture.

L'hétérogénéité non observée n'est pas toujours une menace pour la crédibilité d'une étude de recherche, surtout lorsque l'étude est guidée par la théorie plutôt que par les données. Les modèles statistiques établis à partir de théories ou d'études antérieures ont moins de chances de faire état d'une hétérogénéité non observée. Étant donné que les variables ont été choisies et les modèles ont été construits principalement en fonction de perspectives théoriques ou d'études antérieures portant sur l'incidence des caractéristiques personnelles, familiales et scolaires sur le rendement en lecture, l'hétérogénéité non observée constitue moins une menace pour notre analyse. Pour tirer des conclusions crédibles en ce qui a trait aux politiques, nous pouvons également chercher des preuves à l'appui pour nos recommandations dans la documentation existante. Tel qu'indiqué précédemment, nous avons trouvé des preuves conformes à nos principales conclusions d'analyse. Cette stratégie nous permet un niveau de confiance plus élevé pour promouvoir une orientation stratégique découlant de la présente analyse.

Puisque l'éducation est un domaine de compétence de juridiction provinciale au Canada, il est opportun pour le gouvernement fédéral de se concentrer sur les facteurs non scolaires qui peuvent promouvoir efficacement le rendement en lecture des élèves. Notre analyse montre qu'une telle stratégie est justifiée et pourrait même s'avérer bénéfique étant donné que les facteurs autres que les facteurs scolaires ont pour effet de réduire l'écart total de 35 % en ce qui a trait au rendement en lecture, alors que les facteurs scolaires ont pour effet de réduire l'écart total de 2 % en ce qui a trait au rendement en lecture. Bien que des programmes, tel "Head Start" aux États-Unis, qui apportent un soutien financier aux familles socialement désavantagées sont toujours importants pour attaquer le problème de l'iniquité socioéconomique du rendement en lecture, tous les autres facteurs non scolaires cruciaux n'occasionnent pas des dépenses importantes pour les parents (et par conséquent pour le gouvernement fédéral). Le rôle du gouvernement fédéral consiste à sensibiliser les parents pour leur faire prendre conscience de l'importance de leurs aspirations liées à l'éducation, du soutien pédagogique familial et de leur intérêt à la vie intellectuelle pour ce qui est du rendement en lecture de leurs enfants. Les ressources pédagogiques au foyer, les possessions de biens culturels de la famille et les activités culturelles des élèves peuvent également contribuer au rendement en lecture des enfants, mais il s'agit là de facteurs secondaires lorsqu'on les compare aux

aspirations des parents reliées à l'éducation, au soutien pédagogique familial, ainsi qu'à l'intérêt des parents à la vie intellectuelle.

Nous suggérons que des initiatives stratégiques non financières soient conçues pour encourager les parents à fournir des ressources pédagogiques au foyer aux enfants ayant des problèmes en lecture afin que ceux-ci puissent surmonter leurs difficultés et d'aider les parents à développer leur propre intérêt pour la vie intellectuelle. Par exemple, des rapports exemplaires montrant comment les grands parents, les parents, les frères et sœurs ou tout autres membres de la famille peuvent aider les enfants ayant des problèmes de lecture inspirent en général les parents à fournir des ressources pédagogiques au foyer aux enfants susceptibles de ne pas réussir en lecture. Les programmes d'éducation aux adultes peuvent être facilement modifiés non seulement pour améliorer les connaissances académiques des parents mais aussi leur intérêt pour la vie intellectuelle.

Pour tirer profit du fait « convaincant » que le plaisir de lire et les aspirations scolaires des élèves revêtent une importance capitale pour ce qui est du rendement en lecture, on devrait encourager les parents à lire eux-mêmes et à avoir des aspirations élevées reliées à l'éducation. Les initiatives stratégiques non financières devraient encourager (et aider si nécessaire) les parents à lire et à avoir des aspirations élevées pour leurs enfants dans le domaine de l'éducation. Les programmes de lecture pour les adultes sont une stratégie efficace pour développer le goût de la lecture des parents et encourager ceux-ci à promouvoir l'importance de la lecture à leurs enfants. Les données qui décrivent et qui mettent à jour la situation et les exigences du marché du travail dans un contexte de mondialisation contribuent à sensibiliser les parents quant à l'importance de l'éducation pour l'avenir de leurs enfants.

Notre analyse montre qu'avec des initiatives stratégiques non financières, le gouvernement fédéral peut réduire l'iniquité en matière de rendement en lecture. Ces stratégies peuvent réduire d'un quart l'iniquité du rendement en lecture selon le sexe (iniquité qui est en faveur des filles) et d'un cinquième l'iniquité du rendement en lecture selon le statut socioéconomique (iniquité qui est en faveur des élèves provenant de milieux aisés, voir les résultats du dernier modèle, dans le tableau 2). Étant donné que les deux fonctions de ces facteurs autres que scolaires ont une grande incidence sur le rendement en lecture et sur l'équité sur le plan du rendement en lecture, il s'agit là d'une option stratégique intéressante.

Finalement, bien que les programmes résultant des recommandations précédentes requièrent un engagement financier minimal pour leur création, leur opération et leur direction, il y a des domaines dans lesquelles l'engagement financier du gouvernement fédéral peut être essentiel pour améliorer le rendement en lecture des enfants canadiens en général et des enfants issues de familles d'immigrants en particulier. L'écart entre les élèves issus de familles d'immigrants et les élèves non issus de familles d'immigrants est énorme. Un tel écart est fortement lié aux caractéristiques personnelles et familiales. Il se pourrait que les familles d'immigrants aient besoin d'une aide financière quelconque pour acquérir du capital social et culturel lorsqu'elles entreprennent une nouvelle vie au Canada. Le gouvernement fédéral pourrait allouer des crédits d'impôts spéciaux pour les immigrants qui sont parents dans les premières années suivant leurs arrivées au Canada afin d'aider leurs enfants au niveau académique. Par exemple, les dépenses pour les

fournitures scolaires (livres, magazines), ordinateurs et logiciels éducatifs pourraient être déduits de l'impôt sur le revenu.

Enfin, d'après les constatations de la présente analyse, il semble que la collaboration des parents soit extrêmement utile pour promouvoir le rendement en lecture de leurs enfants. Il convient de signaler que même en tenant compte des caractéristiques scolaires, les caractéristiques familiales ont une incidence majeure sur le rendement en lecture et sur l'équité à ce chapitre. Cette position repose sur deux points de vue théoriques. Le premier est la « zone de développement proximal » (Gallimore et Goldenberg, 1993; Rogoff, 1990; Tharp et Gallimore, 1988, Weisner, 1984). Ce point de vue théorique insiste sur l'importance des parents comme experts à la maison, de façon à ce que l'interaction entre les parents et les enfants favorise les capacités de lecture et d'écriture. C'est pour cette raison que nous avons souligné l'importance de promouvoir la lecture chez les parents et de développer leur intérêt à la vie intellectuelle. Avec ces qualités, les parents deviennent des experts et l'apprentissage survient à la maison et aide les enfants à progresser en lecture.

Le deuxième point de vue théorique repose sur l'intervention des parents parce que ces derniers constituent une force majeure, encore plus que les enseignants, dans l'éducation des enfants (p. ex., Ascher, 1988; Chavkin, 1993; Christenson et al., 1992; Eccles et Harold, 1993; Eccles et Jacobs, 1986; Edwards et Young, 1992; Epstein, 1991, 1994). Le Conseil canadien de développement social (1997) encourage fortement les parents à participer à l'éducation de leurs enfants pour assurer un bon rendement scolaire. Les parents devraient et sont, tel que démontré dans cette étude, le point de mire des facteurs non scolaires influençant le rendement en lecture des élèves. En général, afin d'améliorer le rendement en lecture et l'équité du rendement en lecture entre les élèves, il est essentiel de travailler étroitement avec les parents.

En théorie, les facteurs autres que les facteurs scolaires qui ont été identifiés, dans le cadre de notre analyse, comme des facteurs majeurs qui influencent le rendement en lecture des élèves et l'équité du rendement en lecture ajoutent une nouvelle signification à la théorie de l'intervention des parents. Les éléments traditionnels comme la surveillance à la maison, les discussions à la maison, les communications école-famille et le bénévolat à l'école (voir Ho et Willms, 1996) ne remplacent pas les caractéristiques familiales (ou parentales) essentielles dont il est question dans le présent document. L'intervention des parents a donc la préséance dans le cadre d'études visant à déterminer les facteurs pris en considération pour assurer la qualité et l'équité sur le plan du rendement en lecture. Est-ce que cette préséance se rapporte exclusivement au rendement en lecture ou au rendement scolaire en général? La réalisation d'études semblables pour ce qui est du rendement en mathématiques et en sciences pourraient confirmer ces résultats.

Description des variables

Les résultats de l'analyse contenus dans le présent rapport font appel à des variables semblables à celles qui sont utilisées dans le cadre des études Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) internationale et canadienne. Les variables ci-après sont décrites dans **Bussière et al. (2001)**.

Famille monoparentale (dans le rapport international, cette variable est appelée « **structure familiale** »)

On a demandé aux élèves qui habitait habituellement avec eux à la maison. On a ensuite regroupé les réponses en quatre catégories : *i) famille monoparentale* (élèves ayant déclaré vivre avec l'une des personnes suivantes : mère, père, tuteur ou tutrice); *ii) famille nucléaire* (élèves ayant déclaré vivre avec une mère et un père); *iii) famille mixte* (élèves ayant déclaré vivre avec une mère et un tuteur ou un père et une tutrice, ou encore deux tuteurs); et *iv) autres combinaisons de réponses*. Aux fins de la présente analyse, les familles monoparentales portent le code 1 et les autres portent le code 0.

Statut d'immigrant (immigrant = 1, non-immigrant = 0)

Les réponses des élèves quant à savoir si leurs parents ou eux-mêmes sont nés à l'étranger.

Statut socioéconomique (index économique, social et culturel). On a demandé aux élèves de préciser quelle était la profession de leur père et de leur mère et si chaque parent était travailleur rémunéré à temps plein, travailleur rémunéré à temps partiel, inactif mais à la recherche d'un emploi rémunéré ou « autre ». On a ensuite codé les réponses selon la Classification internationale type des professions. Aux fins de la présente analyse, nous avons utilisé l'indice socioéconomique international du statut professionnel (ISEI) le plus élevé, établi d'après les réponses des élèves concernant la profession des parents, c'est-à-dire le père ou la mère, en choisissant le plus élevé des deux.

Le plaisir de lire : cet indice montre dans quelle mesure les élèves sont d'accord avec les énoncés suivants : je ne lis que si je suis obligé(e); la lecture est un de mes loisirs favoris; j'aime parler de livres avec d'autres personnes; j'éprouve des difficultés à finir les livres; je suis content(e) quand je reçois un livre en cadeau; pour moi, la lecture est une perte de temps; j'aime aller dans une librairie ou une bibliothèque; je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin; je ne peux pas rester assis(e) tranquillement à lire plus de quelques minutes. Dans le rapport international de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), cette variable est appelée *indice de goût pour la lecture*.

Diversité de lecture : cet indice est calculé d'après la fréquence à laquelle les élèves lisent divers types de documents pour leur plaisir : revues, bandes dessinées, livres de fiction (romans, nouvelles, récits), ouvrages documentaires, courrier électronique (« courriel », « e-mail ») ou pages Web, journaux.

Temps consacré aux devoirs (tous les sujets) : cet indice est calculé d'après le temps que les élèves ont dit consacrer aux devoirs par semaine en lecture, en mathématiques et en sciences.

Temps consacré aux devoirs : cet indice est calculé d'après le temps que les élèves consacrent aux devoirs dans la langue de l'évaluation, en mathématiques et en sciences.

Sentiment d'appartenance à l'école : cet indice montre dans quelle mesure les élèves sont d'accord avec les énoncés suivants : l'école est un lieu où : je me sens comme un(e) étranger(ère) (ou tenu(e) à l'écart); je me fais facilement des ami(e)s; je me sens chez moi; je me sens mal à l'aise et pas à ma place; les autres élèves ont l'air de m'apprécier; je me sens seul(e).

Aspirations scolaires les plus élevées des élèves : réponse des élèves à un questionnaire à propos du plus haut niveau d'éducation qu'ils espèrent obtenir.

Ressources pédagogiques au foyer : cet indice est calculé d'après les réponses des élèves concernant la possession et le nombre des articles suivants à la maison : un dictionnaire, un coin tranquille où étudier, un bureau pour étudier, des manuels et une calculatrice.

Possessions de biens culturels de la famille : cet indice est calculé d'après les réponses des élèves concernant la possession des articles suivants chez eux : œuvres classiques de littérature (exemples à l'appui), œuvres de poésie et œuvres d'art (exemples à l'appui). Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice des biens liés à la « culture classique »* dans le foyer familial.

Activités culturelles de l'élève : cet indice est calculé d'après les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle ils avaient participé aux activités suivantes durant l'année précédente : visiter un musée ou une galerie d'art, assister à un opéra, un ballet ou un concert symphonique, voir une pièce de théâtre. Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice des activités liées à la « culture classique »*.

Soutien pédagogique familial : cet indice est calculé d'après les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle la mère, le père ou les frères et sœurs aidaient l'élève dans ce que l'on considère au pays comme des travaux scolaires.

Intérêt des parents à la vie intellectuelle : cet indice est calculé d'après les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle leurs parents (ou tuteurs) participaient avec eux aux activités suivantes : discuter de questions politiques ou sociales; parler de livres, de films ou d'émissions de télévision; écouter de la musique classique. Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice de communication culturelle*.

Intérêt des parents à la vie sociale : cet indice est calculé d'après les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle leurs parents (ou tuteurs) participaient avec eux aux activités suivantes : parler de leurs résultats scolaires; prendre avec eux le repas du soir; passer du temps à simplement parler avec eux. Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice de communication sociale*.

Aspirations des parents reliées à l'éducation : cette variable provient de l'Enquête auprès des jeunes en transition (EJET). Elle est disponible pour le Canada seulement. Les parents ont indiqué quel est le plus haut niveau d'éducation qu'ils espèrent que leur enfant obtiendra. Les réponses ont été recodées de façon à ce que le chiffre 1 indique que les parents accordent de l'importance aux études, alors que le chiffre 0 indique que les parents n'accordent aucune importance aux études.

Statut socioéconomique moyen par école : cet indice mesure la moyenne du statut socioéconomique (ISEI) le plus élevé des parents selon les réponses de tous les élèves d'une école. On a ensuite utilisé la variable comme caractéristique de chaque élève pour mesurer le statut socioéconomique moyen de l'école.

Climat de discipline : cet indice résume les réponses des élèves concernant la fréquence à laquelle, dans leurs cours de langue, l'enseignant doit attendre longtemps que les élèves se calment; les élèves ne peuvent pas travailler comme il faut; les élèves n'écoutent pas ce que dit l'enseignant; les élèves ne commencent à travailler que longtemps après le début de la leçon; il y a du bruit et du désordre; au début du cours, on passe plus de cinq minutes à ne rien faire. Dans le rapport international de l'OCDE, cet indice est inversé de sorte qu'une valeur faible indique un régime disciplinaire déficient.

Comportement des élèves : cet indice résume l'impression qu'ont les directeurs d'école du régime disciplinaire de leur école en précisant dans quelle mesure l'apprentissage des élèves de 15 ans était entravé par l'absentéisme des élèves, les perturbations en classe causées par les élèves, le « séchage » de cours, le manque de respect des élèves pour les enseignants, la consommation d'alcool ou de drogues et les problèmes d'intimidation ou d'agressivité entre élèves. Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice des facteurs troublant le climat de l'établissement et imputables aux élèves*; elle est inversée de sorte qu'une valeur faible indique un régime disciplinaire déficient.

Comportement négatif des enseignants : cet indice est calculé d'après les réponses des directeurs d'école concernant la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans était entravé par les faibles attentes des enseignants, les piètres relations enseignants-élèves, le fait que les enseignants ne répondaient pas aux besoins des élèves, l'absentéisme des enseignants, la résistance du personnel au changement, la sévérité excessive des enseignants et le fait que les élèves n'étaient pas encouragés à réaliser leur plein potentiel. Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice des facteurs troublant le climat de l'établissement et imputables aux enseignants*; elle est inversée de sorte qu'une valeur faible indique un régime disciplinaire déficient.

Rapports enseignants-élèves : cet indice montre dans quelle mesure les élèves sont d'accord avec les énoncés suivants : les élèves s'entendent bien avec la plupart des enseignants; la plupart des enseignants s'intéressent au mieux-être des élèves; la plupart des enseignants sont à l'écoute des élèves; je reçois une aide supplémentaire des enseignants si j'en ai besoin; la plupart des enseignants me traitent équitablement.

Pénurie d'enseignants : cet indice est calculé d'après les réponses des directeurs d'école concernant la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans était entravé par la pénurie ou le nombre insuffisant d'enseignants en classe de langue, en mathématiques ou en

sciences. Dans le rapport international de l'OCDE, cet indice est inversé de sorte qu'une valeur faible indique un problème de pénurie d'enseignants.

Moral et motivation des enseignants : cet indice montre dans quelle mesure les directeurs d'école sont d'accord avec les énoncés suivants : le moral des enseignants de notre école est élevé; les enseignants travaillent avec enthousiasme; les enseignants sont fiers de leur école; les enseignants accordent de l'importance au rendement scolaire.

Insuffisance des ressources pédagogiques : cet indice est calculé d'après les réponses des directeurs d'école concernant la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans était entravé par l'insuffisance des ressources suivantes : ordinateurs utilisés dans l'enseignement; matériel pédagogique de la bibliothèque; ressources multimédias utilisées dans l'enseignement; matériel de laboratoire de sciences; installations consacrées aux beaux-arts. Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice de la qualité du matériel pédagogique d'un établissement*; elle est inversée de sorte qu'une valeur faible indique une piètre qualité des ressources pédagogiques.

Insuffisance des ressources matérielles : cet indice est calculé d'après les réponses des directeurs d'école concernant la mesure dans laquelle l'apprentissage des élèves de 15 ans était entravé par le piètre état des édifices, le piètre état des systèmes de chauffage, de refroidissement ou d'éclairage, et le manque de locaux destinés à l'enseignement (notamment les classes). Dans le rapport international de l'OCDE, cette variable est appelée *indice de la qualité des infrastructures matérielles d'un établissement*; elle est inversée de sorte qu'une valeur faible indique une piètre qualité de l'infrastructure matérielle.

Bibliographie

- ADAMS, D., Astone, B., NUNES-WORMACK, E., & SMODLAKA, I. (1994). « Predicting the Academic Achievement of Puerto Rican and Mexican-American Ninth-Grade Students », *Urban Review*, 26, 1-14.
- ARZUBIAGA, R., RUEDA, R., and MONZO, L (2002). *Family Matters Related to the Reading Engagement of Latina/o Children*. www.ciera.org
- ASCHER, C. (1988). « Improving the school-home connection for poor and minority urban students », *Urban Review*, 20, 109-123.
- ASTONE, N. M., & MCLANAHAN, S. S. (1991). « Family structure, parental practices and high school completion », *American Sociological Review*, 56, 309-320.
- BALL, S. (2003). *Class Strategies and the Education Market*, London: RoutledgeFalmer.
- BEERS, G.K. (1996, February). « No time, no interest, no way! The 3 voices of aliteracy », *School Library Journal*, 42(2), 30-33.
- BERNARD, B. (1995). *Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school, and community*, Unpublished Manuscript.
- BHATTACHARYA, G. (2000). « The School Adjustment of South Asian Immigrant Children in the United States », *Adolescence*, 35, 77-85.
- BOOTH, D. (2002). *Even hockey players read: Boys, literacy and learning*, Markham, ON: Pembroke.
- BOURDIEU, P. (1980). « Le capital social: notes provisoires », *Actes de la recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- BOURDIEU, P. (1986). « The forms of capital », In A.H. Halsey *et. al.* (Eds) (1997) *Education: Culture, Economy and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- BRADLEY, R.H., CALDWELL, B.M., ROCK, S.L., RAMEY, C.T., BARNARD, K.E., GRAY, C., HAMMOND, M.A., MITCHELL, S., BOTTFRIED, A.W., SIEGEL, L., & JOHNSON, D.L. (1989). « Home environment and cognitive development in the first 3 years of life: A collaborative study involving six sites and three ethnic groups in North America », *Developmental Psychology*, 25, 217-235.
- BUS, A.G; van IJZENDOORN, M.H, & PELLEGRINI, A.D. (1995) « Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy », *Review of Educational Research*, 65, 1-21.

- BUSSIÈRE, Patrick, Fernando CARTWRIGHT, Robert CROCKER, Xin MA, Jilian ODERKIRK, Yanhong Zhang. 2001. *Measuring up: The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science – OECD PISA Study – First Results for Canadians aged 15*, Ottawa.
- CANADIAN COUNCIL ON SOCIAL DEVELOPMENT (1997). *The Progress of Canada's Children – 1997*, Ottawa: Canadian Council on Social Development.
- CHAVKIN, N. F. (Ed.) (1993). *Families and schools in a pluralistic society*, Albany: State University of New York Press.
- CHAO, R.K., & WILLMS, J.D.(2002). « The Effects of Parenting Practices on Children's Outcomes », In Willms, J.D.(Ed.), *Vulnerable Children: findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth* (pp.149-165). Canada: University of Alberta Press.
- CHRISTENSON, S. L., ROUNDS, T., & GORNEY, D. (1992). « Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success », *School Psychology Quarterly*, 7, 1304-1312.
- COHEN, J. and COHEN, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- COHEN, P. (1995, August). « Designing performance assessment tasks », *Education Update*, 37(6), 1-5.
- COHN, D.A. (1990). « Child-mother attachment of six-year-olds and social competence at school », *Child Development*, 56, 1299-1313.
- COLEMAN, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CORNER, J. P., & HAYNES, N. M. (1991). « Parental involvement in schools: An ecological approach », *Elementary School Journal*, 91, 271-278.
- CROLL, P. (2004). « Families, Social Capital and Educational Outcomes », *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 390-416.
- de KANTER, A., GINSBURG, A. L., & MILNE, A. M. (1986). *Parental involvement strategies: A new emphasis on traditional parental roles*. Washington, DC: US Department of Education.
- DEKOVIC, M., & JANSSENS, J. M. A. M. (1992). « Parents' child-rearing style and child's sociometric status », *Developmental Psychology*, 28, 925-932.
- DUNST, C.J. (1993). « Implications of risk and opportunity factors for assessment and intervention practices », *Topics in Early Childhood Special Education*, 13, 143-153.

- EASTERBROOKS, M.A., & LAMB, M.E. (1979). « The relationship between quality of infant- mother attachment and infant competence in initial encounters with peers », *Child Development*, 50, 380-387.
- ECCLES, J. S., & HAROLD, R. D. (1993). « Parent-school involvement during the early adolescent years », *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- ECCLES, J. S., & JACOBS, J. E. (1986). « Social forces shape math attitudes and performance », *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 11, 367-380.
- EDWARDS, P. A., & YOUNG, L. S. (1992). « Beyond parents: Family, community, and school involvement », *Phi Delta Kappan*, 74, 72-80.
- EPSTEIN, J. L. (1987). « Parent involvement: What research says to administrators », *Education and Urban Society*, 19, 119-136.
- EPSTEIN, J. L. (1988). « How do we improve programs for parent involvement? » *Educational Horizons*, 66, 75-77.
- EPSTEIN, J. L. (1991). « Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement ». In S. B. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction* (Vol. 5, pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI.
- EPSTEIN, J. L. (1994, October-November). *Perspectives and previews on research and policy for school, family, and community partnerships*. Paper presented at the Family-School Links Conference, Pennsylvania State University.
- FEHRMANN, P. G., Keith, T. Z., & Reimers, T. M. (1987). « Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades », *Journal of Educational Research*, 86, 330-337.
- FRANZ, C.E, McCLELLAND, D.C, & WEINBERGER, J. (1991). « Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study », *Journal of Personality & Social Psychology*, 60, 586-595.
- FRASER, B. J., WELCH, W. W., & WALBERG, H. J. (1986). « Using secondary analysis of National Assessment data to identify predictors of junior high school students' outcomes », *Alberta Journal of Educational Research*, 32, 37-50.
- GALLIMORE, R., & GOLDENBERG, C. (1993). « Activity settings of early literacy: Home and school features in children's emergent literacy », In E. A. Forman, N. Minick, & C. A. Stone, (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 315–335). New York: Oxford University Press.
- GALLIMORE, R., WEISNER, T. S., KAUFMAN, S. Z., & BERNHEIMER, L. P.(1989). « The social construction of ecocultural niches: family accommodation of developmentally delayed children », *American Journal on Mental Retardation*, 94, 216–230.

- GONZALEZ, R. M., & BLANCO, N. C. (1991). « Parents and children: Academic values and school achievement », *International Journal of Educational Research*, 15, 163-169.
- GROLNICK, W. S., & SLOWIACZEK, M. L. (1994). « Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model », *Child Development*, 65, 237-252.
- HANSEN, J., & KUCERA, M. (2003). *The Educational Attainment of Second Generation Immigrants in Canada: Evidence from SLID*, Statistics Canada Research Data Centre Conference, Hamilton: McMaster University.
- HERNANDEZ, D.J. (1997). « Child development and the social demography of childhood », *Child Development*, 68, 149-169.
- HORVAT, E., WEININGER, E. & LAREAU, A. (2003). « From social ties to social capital: class differences in the relations between schools and parent networks », *American Educational Research Journal*, 40(2), 319-351.
- HO SUI-CHU, E., & WILLMS, J. D. (1996). « The effects of parental involvement on eighth grade achievement », *Sociology of Education*, 69, 126-141.
- JENCKS, C. S. (1972). « The Coleman report and the conventional wisdom », In F. Mosteller & D. P. Moynihan (Eds.), *On equality of educational opportunity* (pp. 69-115). New York: Vintage.
- KEITH, T. Z. (1991). « Parent involvement and achievement in high school », In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Literacy through family, community, and school interaction*. (Vol. 5, pp. 125-141). Greenwich, CT: JAI.
- KURDEK, L. A., & SINCLAIR, R. J. (1988). « Relation of eighth graders' family structure, gender, and family environment with academic performance and school behavior », *Journal of Educational Psychology*, 80, 90-94.
- LAREAU, J. (1987). « Social class differences in family-school relationships: The Importance of Cultural Capital », *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- LEFEBVRE, P. & MERRIGAN, P. (1998). *Family background, family income, maternal work and child development*, Applied Research Branch Strategic Policy: Human Resources Development Canada. Working paper, W-98-12E.
- LINDAHL, K.M. (1998). « Family process variables and children's disruptive behavior problems », *Journal of Family Psychology*, 12, 420-436.
- LOOKER, D. & THIESSEN, V. (2004). *Aspirations of Canadian youth for higher education*, Learning Policy Directorate, Strategic Policy and Planning: Human Resources and Skills Canada.

- MA, X. (2003). « Measuring Up: Academic Performance of Canadian Immigrant Children in Reading, Mathematics, and Science », *Journal of International Migration and Integration*, 4(4), 541-576.
- McCUBBIN, H.I., McCUBBIN, M.A., & Thompson, A.I. (1993). « Resiliency in families », In T.H. Brubaker (Ed.), *Family relations: Challenges for the future* (pp. 153-177). Newbury Park, CA: Sage.
- McTIGHE, J. (1996/1997). « What happens between assessments », *Educational Leadership*, 54(4), 6-12.
- McMULLEN, K. (2004, October). « Children of immigrants: how well do they do in school? », *Educational matters: insights on education, learning and training in Canada*, Statistics Canada, <http://www.statcan.ca/english/freepub/81-004-XIE/200410/immi.htm>
- MILLARD, E. (1997). *Differently literate: Boys and girls and the schooling of literacy*. London: Routledge and Farmer.
- MULLER, C. (1993, February). *Parent ties to the school and community and student academic performance*, Paper presented at the conference on Sociology of Education. Asilomar, CA.
- OFSTED (Office of Standards in Education, UK). (2003). *Yes he can: Schools where boys write well*, Norwich, UK: Author. www.ofsted.gov.uk.
- PETTIT, G. S., HARRIST, A. W., BATES, J. E., & DODGE, K. A. (1991). « Family interaction, social cognition and children's subsequent relations with peers in kindergarten », *Journal of Social and Personal Relationships*, 8, 383-402.
- PIRIE, B. (2002). *Teenage boys and high school English*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- RAUDENBUSH, S. W., & BRYK, A. S. (2002). *Hierarchical linear models* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- RAUDENBUSH, S. W., & BRYK, A. S., CHEONG, Y., & CONGDON, R. T. (2000). *HLM 5: Hierarchical linear and nonlinear modeling*, Chicago: Scientific Software International.
- REDDING, S. (1991). « Alliance for achievement: An action plan for educators and parents », *Journal of Educational Research*, 15, 147-162.
- REYNOLDS, A.J., MAVROGENES, N.A., BEZRUCZKO, N., & HAFEMANN, M. (1996). « Cognitive and family-support mediators of preschool effectiveness: A confirmatory analysis », *Child Development*, 67, 1119-1140.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*, Oxford: Oxford University Press

- RUEDA, R., MacGILLIVRAY, L., MONZO, L., & ARZUBIAGA, A. (2001). *Engaged Reading: A Multilevel Approach to Considering Sociocultural Factors With Diverse Learners*. www.ciera.org
- SCHNEIDER, B., & STEVENSON, D. (1999). *The Ambitious Generation*. New Haven: Yale University Press.
- SNIJDERS, T. A. B., & BOSKER, R. J. (1999). *Multilevel analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- SNOW, C. E., BARNES, W. E., CHANDLER, J., GOODMAN, I. F., & HEMPHILL, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- STEVENSON, D., & BAKER, D. (1987). « The family-school relation and the child's school performance », *Child Development*, 58, 1348-1357.
- THARP, R. G., & GALLIMORE, R. (1988). *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press.
- TUNGMALA, M. (1999). « An exploration of familial and social influences on the superior educational achievement of Laotian high school students in Jordan school district (Utah) », *Dissertation Abstracts International*, 59, 3723.
- WALBERG, H. J. (1986). « Synthesis of research on teaching », In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed) (pp. 214-229). New York: MacMillan.
- WEISNER, T. S. (1984). « Ecocultural niches of middle childhood: A cross cultural perspective », In W. A. Collins (Ed.), *Development during childhood: The years from six to twelve* (pp. 335-369). Washington, DC: National Academy of Science Press.
- WEST, P. (2000, December). *Those damned boys again! How to get boys achieving*. www.icponline.org/feature_articles/f11_01.htm.
- WILSON, G. (2003). *Using the National Healthy School Standard to raise boys' achievement*. Department of Education and Skills, UK. www.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement/nhss_boys_achievement2.pdf?version=1
- WORSWICK, C. (2004, February). « Adaptation and inequality: children of immigrants in Canadian Schools », *Canadian Journal of Economics* 37(1), 53 – 77.