



La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans¹

Virginie Nanhou, Hélène Desrosiers, Karine Tétreault et Frédéric Guay²

L'ELDEQ 1998-2015 en bref

Ce fascicule s'appuie sur les données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2015), menée par l'Institut de la statistique du Québec avec la collaboration de différents partenaires (voir au dos du fascicule). L'objectif principal de cette étude est de comprendre les facteurs qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire. Compte tenu de son caractère multidisciplinaire, l'ELDEQ permet de répondre à une multitude d'autres objectifs de recherche portant sur le développement des enfants et des jeunes.

La population visée par l'ELDEQ est composée des enfants (naissances simples) nés de mères vivant au Québec en 1997-1998, à l'exception de ceux dont la mère vivait à ce moment-là dans certaines régions sociosanitaires (Nord-du-Québec, Terres-Cries-de-la-Baie-James et Nunavik) ou sur des réserves indiennes. L'échantillon admissible au suivi longitudinal comptait 2 120 enfants. Les enfants ont fait l'objet d'un suivi annuel lorsqu'ils étaient âgés entre 5 mois et 8 ans, puis d'un suivi bisannuel jusqu'à l'âge de 12 ans, alors qu'ils terminaient leurs études primaires. Par la suite, trois collectes ont eu lieu, soit en 2011, 2013 et 2015, quand la majorité des jeunes étaient en première, troisième et cinquième année du secondaire, respectivement. La prochaine collecte de données se déroulera en 2017 auprès des jeunes alors âgés d'environ 19 ans.

L'ELDEQ s'articule autour de plusieurs instruments de collecte servant à recueillir l'information sur l'enfant, la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM), le conjoint ou la conjointe de cette dernière, s'il y a lieu, et les parents biologiques ne vivant pas dans le ménage, le cas échéant. À chaque collecte, l'enfant cible est invité à participer à une ou plusieurs activités, ou encore à répondre à un questionnaire. De la maternelle à la 1^{re} année du secondaire, les enseignantes ou enseignants ont également été sollicités afin de répondre à un questionnaire abordant différents aspects du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant.

Des renseignements additionnels sur la méthodologie d'enquête et la source des données sont consultables sur le site Web de l'ELDEQ, aussi connue sous le nom de « Je suis, Je serai », à l'adresse suivante : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca



© iStockphoto.com/Christopher Fletcher

Il est maintenant bien reconnu que de bonnes habiletés en lecture jouent un rôle essentiel dans la réussite scolaire et l'adaptation sociale (Goupil, 2007 ; Lee, 2002 ; OCDE, 2013 ; Pelletier, 2005 ; Statistique Canada, 1996 ; Taboada et autres, 2009). Les jeunes qui lisent davantage réussiraient mieux non seulement en lecture, mais ils auraient également de meilleures aptitudes en écriture, en compréhension de texte et en grammaire, de même qu'un vocabulaire plus étendu (Department of Education, 2012). Ils afficheraient aussi un meilleur rendement en mathématiques (Sullivan et Brown, 2013 ; Tétreault et Desrosiers, 2013). Ce lien entre les habitudes de lecture et la réussite scolaire n'est pas surprenant, étant donné que « la compréhension de l'écrit apparaît être le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines » (Pelletier, 2005 : 3). En effet, l'élève doit être apte à retirer l'information d'un message écrit et être autonome sur le plan de la lecture (apprendre à lire), afin de progresser dans ses apprentissages, et ce, peu importe la matière scolaire (lire pour apprendre). D'ailleurs, de faibles habiletés en lecture au premier cycle du primaire figurent parmi les principaux facteurs de risque de décrochage scolaire (Desrosiers, Nanhou et Belleau, 2016 ; Janosz et autres, 2013 ; Pelletier, 2005). Au Québec, 64,2 % des décrocheurs de 5^e secondaire ont échoué le cours de la langue d'enseignement. Pour une partie des décrocheurs, ce serait uniquement la réussite de ce cours qui les séparerait de l'obtention de leur diplôme d'études secondaires (MEESR, 2015).

Selon plusieurs recherches, la motivation à lire est un facteur important à considérer dans le développement des habitudes de lecture (Murphy, 2013 ; Wigfield et Guthrie, 1997) et des compétences en compréhension de l'écrit chez les élèves (OCDE, 2011a). Ainsi, le niveau de motivation intrinsèque des élèves en lecture, c'est-à-dire le fait d'aimer et d'apprécier la lecture ou de pratiquer des activités de lecture sans y être obligé, est étroitement lié aux habiletés en lecture au primaire (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; CMEC, 2010) et au secondaire (OCDE, 2011a). Comme le mentionne l'OCDE (2011a), prendre plaisir à lire est l'un des aspects motivationnels de l'apprentissage, alors que connaître les stratégies efficaces pour résumer l'information est un aspect métacognitif qui fait partie d'un apprentissage autorégulé. Selon Taboada et autres (2009), ces deux aspects contribueraient de façon indépendante à la compréhension de l'écrit chez les enfants.

Le développement du goût de la lecture et des habiletés des enfants dans ce domaine prend racine bien avant les apprentissages formels qui se feront à l'école (Desrosiers et Tétreault, 2012 ; Louvet-Schmauss, 1994 ; Tétreault, Desrosiers et Cardin, 2009). Des travaux menés à partir des données de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ) montrent que les enfants dont les parents ont l'habitude de lire ou auxquels les parents font la lecture alors qu'ils sont en bas âge sont proportionnellement plus nombreux à lire pour le plaisir vers l'âge de 8 ans (Pronovost et coll., 2013) ou 12 ans (Desrosiers et Tétreault, 2012). Toujours selon l'ELDEQ, le fait de feuilleter des livres pour le plaisir en bas âge (soit vers 2 ½ ans) est associé à un meilleur rendement en lecture au début du parcours scolaire, et cela, même après avoir pris en compte diverses caractéristiques personnelles et familiales (Tétreault, Desrosiers et Cardin, 2009).

Dans quelle mesure la motivation intrinsèque en lecture durant l'enfance contribue-t-elle à la réussite dans la langue d'enseignement plus tard dans le parcours scolaire, soit au secondaire ?

Mettant à profit les informations colligées durant l'enfance et l'adolescence, dans le cadre de l'ELDEQ (voir l'encadré *L'ELDEQ 1998-2015 en bref*), le présent fascicule vise à apporter des éléments de réponse à cette question. En premier lieu, on s'intéresse au temps passé à lire pour le plaisir à 15 ans selon certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes. Pour les raisons évoquées plus loin dans le texte, cette première section ne porte que sur les élèves francophones. La deuxième partie traite de la motivation intrinsèque en lecture des jeunes lorsqu'ils étaient au primaire. On y examine son évolution de la première à la sixième année du primaire, de même que son association avec l'intérêt pour les livres en bas âge, le rendement des élèves en lecture au début de leur parcours scolaire et d'autres caractéristiques d'importance, telles que le sexe, le milieu socioéconomique et les langues auxquelles les jeunes sont exposés. La dernière section cherche à évaluer la contribution de la motivation intrinsèque en lecture au primaire au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans, au-delà des aptitudes des élèves en lecture au début de leur parcours scolaire. Ainsi, les questions auxquelles on tentera de répondre sont les suivantes : Quelles sont les caractéristiques sociodémographiques des jeunes francophones selon le temps qu'ils passent à lire pour le plaisir à 15 ans ? Les jeunes

francophones qui lisent davantage pour le plaisir à cet âge font-ils preuve de meilleures stratégies d'apprentissage et affichent-ils un meilleur rendement scolaire ? Dans quelle mesure l'intérêt pour la lecture en bas âge chez l'ensemble des jeunes, quel que soit leur groupe linguistique, permet-il de prédire le niveau de motivation intrinsèque en lecture au primaire au-delà des aptitudes au début du parcours scolaire ? Est-ce qu'à degré de réussite en lecture équivalent en début de parcours scolaire, les élèves davantage motivés à l'égard de la lecture au primaire affichent un meilleur rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans ? En conclusion du présent fascicule, les résultats seront commentés à la lumière d'autres études menées sur le sujet.

Qu'entend-t-on par « motivation intrinsèque en lecture » ?

La motivation fait référence à l'énergie qui alimente un comportement et à la direction que l'on souhaite donner à ce dernier (Ryan et Deci, 2000). En d'autres mots, la motivation serait une source d'énergie déployée vers un objectif. Pour un élève, il s'agit donc de la quantité d'énergie qu'il déploie pour réaliser une activité d'apprentissage. Plusieurs chercheurs, au fil des ans, ont toutefois proposé qu'il existe plusieurs formes de motivation, qui varient en qualité et peuvent grandement influencer l'expérience d'apprentissage de l'élève (Deci et Ryan, 1985). Certaines formes seraient ainsi plus favorables au développement des compétences de l'élève. C'est le cas de la motivation intrinsèque, que nous aborderons dans ce fascicule. La motivation intrinsèque renvoie au fait de s'engager dans une activité pour en retirer du plaisir et de la satisfaction, et ce, sans aucune source externe de contrôle (p. ex., récompense ; Deci, Ryan et Guay, 2013). L'activité représente en elle-même une récompense pour l'individu. Cette manifestation de la motivation intrinsèque permet à l'individu de satisfaire ses besoins, dont celui de se sentir compétent pour réaliser une activité, c'est-à-dire d'avoir confiance dans ses capacités d'influer sur les résultats qui découlent de celle-ci (p. ex., degré de réussite). La motivation intrinsèque pour la lecture résulte donc en partie des perceptions que l'élève a de lui-même en tant que lecteur (ou encore de son sentiment de compétence à l'égard de la lecture) (Pelletier et Roy, 2005). Plus un enfant se sent compétent en lecture, plus il retire du plaisir à lire, plus il va s'y engager (Chiu et Ko, 2007 ; voir aussi Cunningham et Stanovich, 2001).

Ainsi, les habitudes de lecture des enfants sont plus fortement liées à la motivation intrinsèque (Deci et Ryan, 2002) qu'à une motivation plus extrinsèque, où l'élève cherche à obtenir une récompense ou à éviter une punition (Clark et Rumbold, 2006 ; De Naeghel et autres, 2012). Plus précisément, les enfants liront davantage s'ils en prennent eux-mêmes l'initiative que s'ils doivent le faire pour obtenir quelque chose ou éviter des conséquences (motivation extrinsèque ; The Reading Agency, 2015). Une étude de Lepper, Corpus et Lyengar (2005) souligne d'ailleurs que plus un élève s'adonne à ses activités scolaires avec une motivation intrinsèque, meilleures sont ses notes. À l'inverse, plus un élève réalise ses activités scolaires avec une motivation extrinsèque, moins bonnes sont ses notes (Guay et autres, 2010b).

Si la motivation intrinsèque en lecture est un facteur important à considérer dans les habitudes de lecture, la pratique régulière d'activités de lecture, à son tour, augmenterait le plaisir de la lecture et conduirait les individus à lire plus fréquemment (Chuy et Nitulescu, 2013 ; Cunningham et Stanovich, 1997, 2001 ; OCDE, 2013). En outre, les habitudes de lecture et les habiletés dans ce domaine formeraient un « cercle vertueux », dans la mesure où les premières contribuent au développement et au maintien des habiletés en lecture, lesquelles, par le fait même, conditionnent ou prédisposent les individus à lire davantage. Bien qu'il puisse être difficile de départager les effets respectifs de la motivation intrinsèque et des habiletés de lecture sur le rendement scolaire, plusieurs études indiquent qu'à un niveau équivalent d'habiletés cognitives, l'élève motivé réussit mieux que celui qui l'est peu (Spinath et autres, 2006 ; Steinmayr and Spinath, 2009).

Les recherches menées sur la motivation intrinsèque en lecture à l'âge scolaire montrent que celle-ci est plus élevée chez les filles (Bégin et coll., 2012 ; Guay et Talbot, 2010 ; McKenna et autres, 1995 ; OCDE, 2011a ; Pronovost et coll., 2013) et chez les élèves de milieux plus favorisés (Guay et Talbot, 2010 ; OCDE, 2011a). Elle varie également selon le groupe linguistique : ainsi, au Canada, les enfants de 6 à 7 ans ayant uniquement le français comme langue maternelle seraient moins enclins que ceux des autres groupes linguistiques à lire de leur propre initiative chaque jour (Hill, 2011). Comme de telles caractéristiques sont aussi généralement associées à la réussite scolaire chez les élèves québécois (MEESR, 2015 ; Pica, Plante et Traoré, 2014)³, il paraît pertinent de les considérer lorsqu'on cherche à mieux cerner la contribution de la motivation en lecture durant l'enfance à la réussite en langue d'enseignement chez les jeunes.

Sources des données et méthodes

Les résultats présentés dans ce fascicule concernent les jeunes âgés d'environ 15 ans lors du volet 2013 de l'ELDEQ⁴, alors que la majorité d'entre eux (80 %) étaient en troisième année du secondaire.

La première section porte uniquement sur les élèves francophones ayant répondu à la version française du questionnaire en ligne du jeune (QELJ), étant donné que la question sur la lecture pour le plaisir n'a été posée que dans cette version⁵. Ces jeunes représentent environ 80 % de la population visée par l'ELDEQ. On considère comme francophones les jeunes qui, vers l'âge de 5 mois, vivaient dans un ménage où l'une des langues parlées par les parents était le français, avec ou sans une autre langue⁶.

Les sections suivantes relatives à la motivation en lecture durant l'enfance et à la réussite en langue d'enseignement à 15 ans concernent l'ensemble des jeunes, quel que soit leur groupe linguistique.

Il est important de mentionner que l'ELDEQ est menée auprès d'une cohorte d'enfants nés au Québec en 1997-1998. Ainsi, les jeunes de 15 ans arrivés au Québec après leur naissance ne font pas partie de la population visée⁷.

Les données utilisées proviennent de différents volets et instruments de mesure de l'ELDEQ. Dans la présente analyse, trois indicateurs de la motivation intrinsèque en lecture sont considérés : 1) le fait pour l'enfant de feuilleter des livres, de sa propre initiative, avant l'entrée à l'école (2 ½ ans) ; 2) la motivation intrinsèque en lecture au primaire et, 3) le temps passé par semaine à lire pour le plaisir à l'âge de 15 ans (élèves francophones seulement). Il est à noter que la motivation intrinsèque en lecture au primaire est une mesure composite, qui intègre le fait d'aimer la lecture et d'avoir de l'intérêt pour cette activité et la pratique d'activités associées à la lecture, sans y être obligé. Les scores de motivation basés sur cette mesure sont disponibles à 7, 8, 10 et 12 ans, soit lorsque les enfants étaient majoritairement en 1^{re}, 2^e, 4^e et 6^e année⁸ (pour plus de détails, voir l'annexe décrivant les variables).

Des analyses de différences de moyennes ou de proportions ont d'abord été effectuées dans le but d'évaluer l'association entre le temps passé par semaine à lire pour le plaisir à 15 ans, chez les élèves francophones, et différentes caractéristiques sociodémographiques (p. ex. : sexe de l'élève, scolarité de la mère et niveau de revenu du ménage) et scolaires (p. ex. : engagement et rendement scolaires dans les différentes matières). Les caractéristiques sociodémographiques sont basées, pour la plupart, sur les informations fournies par le parent répondant dans le *Questionnaire informatisé rempli par l'intervieweur*, tandis que les caractéristiques scolaires sont tirées du *Questionnaire en ligne au jeune*. Le choix des variables de croisement est fondé, entre autres, sur la disponibilité des données dans l'ELDEQ et sur les résultats de différents travaux menés sur le sujet (voir, entre autres, CMEC, 2009 ; Giguère et Bégin, 2012 ; Guay et Talbot, 2010 ; Lavoie et Fontaine, 2016 ; OCDE, 2011a ; Sullivan et Brown, 2013).

Par la suite, la méthode des courbes de croissance⁹ a été utilisée afin de rendre compte de l'évolution de la motivation intrinsèque en lecture au primaire, en fonction du degré de réussite en lecture au début du parcours scolaire, soit vers 7 ans, selon la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM).

Enfin, des analyses de régression ont été effectuées afin de cerner la contribution de l'intérêt pour la lecture en bas âge à la motivation intrinsèque en lecture au primaire (régression linéaire multiple), d'une part, et la contribution de la motivation intrinsèque en lecture au primaire au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans¹⁰, d'autre part (régression logistique multiple). Dans chaque cas, le sexe, le milieu socioéconomique et les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison, ou la langue d'enseignement, constituent des variables contrôles. Une description plus détaillée des principales variables utilisées dans les analyses se trouve en annexe.

Au total, c'est 1 446 jeunes qui ont participé au volet 2013 de l'ELDEQ¹¹. Toutes les données présentées ont été pondérées et, de ce fait, ont fait l'objet d'ajustements afin de permettre la généralisation des résultats à l'ensemble des jeunes nés au Québec à la fin des années 1990, sauf celles de la première section, qui concerne les élèves francophones seulement. De plus, le plan de sondage complexe de l'enquête a été considéré dans le calcul de la précision des estimations et la production des tests statistiques. À moins d'indication contraire, toutes les différences signalées dans le texte sont significatives à un seuil de 0,05.

Résultats

Nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir à 15 ans

...selon certaines caractéristiques sociodémographiques

Comme il a été mentionné précédemment, cette section ne concerne que les élèves francophones de 15 ans ayant répondu à la version française du *Questionnaire en ligne au jeune*. Afin d'alléger le texte, les expressions « élèves francophones », « jeunes francophones » ou « francophones » sont utilisées dans la suite du texte.

À la question « Au cours des trois derniers mois, ... Durant une semaine normale, combien d'heures as-tu passées habituellement à lire pour ton plaisir ? » (en incluant les livres, les revues, les journaux, le temps de lecture sur l'ordinateur ou l'Internet), un jeune francophone sur quatre (27 %) a répondu ne pas avoir lu du tout. Les autres jeunes francophones de 15 ans se répartissent selon qu'ils ont mentionné avoir lu moins d'une heure (25 %), de 1 à 2 heures (21 %) ou 3 heures ou plus (27 %) (tableau 1).

La proportion de jeunes francophones de 15 ans qui lisent trois heures ou plus par semaine pour le plaisir est significativement plus grande chez les filles (32 %) que chez les garçons (22 %) (tableau 1). Inversement, les garçons sont plus nombreux, toutes proportions gardées, à avoir déclaré ne pas avoir lu du tout pour le plaisir au cours des trois mois précédant l'enquête.

Par ailleurs, on note un lien positif entre le niveau de scolarité de la mère et le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir chez les jeunes francophones de 15 ans. Ainsi, les élèves dont la mère possède un diplôme universitaire sont proportionnellement plus nombreux à passer trois heures ou plus à lire pour le plaisir que ceux dont la mère possède un diplôme d'études secondaires (DES) ou moins (32 % c. 22 % DES et 19 % pas de DES, tableau 1).

Par contre, aucun lien n'a été détecté entre le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir et le niveau de revenu du ménage (tableau 1).



© iStockphoto.com/Pamela Moore

En plus des caractéristiques du ménage, il est apparu pertinent d'examiner le temps passé à lire pour le plaisir selon certaines caractéristiques résidentielles, et cela, dans la mesure où l'accès aux livres ou à l'Internet peut varier selon que le jeune habite dans une région urbaine ou rurale (Booknet Canada Staff, 2012 ; Hill, 2005 ; Verso Digital, 2012), ou encore dans un quartier défavorisé ou non (Neuman et Moland, 2016 ; Neuman et Celano, 2001). Les données n'ont pas permis non plus de détecter de lien à cet égard. Ainsi, la répartition des jeunes francophones selon le temps passé à lire pour le plaisir ne diffère pas significativement selon le type de région habitée¹², non plus que selon le degré d'aisance matérielle du secteur de résidence (selon l'indice de défavorisation matérielle ; voir annexe) (données non présentées en tableau).

Parmi les jeunes francophones de 15 ans, on retrouve davantage de grands lecteurs chez les filles que chez les garçons et chez les élèves dont la mère possède un diplôme universitaire que chez ceux dont la mère possède un DES ou moins. Par contre, le nombre d'heures passées à lire par semaine pour le plaisir n'est pas lié significativement au niveau de revenu du ménage ou au degré d'aisance du quartier.

...selon certaines caractéristiques scolaires

Autorégulation de l'apprentissage

L'autorégulation de l'apprentissage est un processus dynamique par lequel la personne planifie, contrôle, ajuste et évalue ses apprentissages (Pintrich et Zusho, 2002 ; Zimmerman, 2000). Certaines recherches démontrent que ce processus d'acquisition de connaissances et de gestion de l'apprentissage contribue de façon positive à la motivation et au rendement scolaires (Schunk et Zimmerman, 2007 ; Zimmerman, 2001, 2008). Par exemple, selon les résultats de l'enquête PISA 2009, les élèves qui connaissent mieux les stratégies les plus efficaces à adopter pour comprendre, se remémorer et résumer l'information sont plus performants en compréhension de l'écrit que ceux qui les connaissent moins (OCDE, 2011a).

Les données du tableau 2 montrent que le temps consacré à la lecture pour le plaisir est positivement lié à l'autorégulation de l'apprentissage, telle qu'évaluée dans l'ELDEQ (voir l'annexe). En effet, les élèves qui lisent pour le plaisir une heure ou plus par semaine ont, en moyenne, un score plus élevé à cette échelle (soit environ 6,35) que les élèves qui lisent moins fréquemment (soit 5,95 pour ceux qui lisent moins d'une heure et 5,34 pour ceux ayant indiqué aucune heure de lecture par semaine). Par exemple, ils prennent davantage le temps de planifier leur temps d'étude ou, encore, quand ils étudient, ils essaient davantage de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures effectuées ou de reformuler les idées importantes dans leurs propres mots.

Les élèves francophones de 15 ans qui lisent pour le plaisir au moins une heure par semaine présentent un score moyen d'autorégulation des apprentissages plus élevé que ceux qui lisent moins fréquemment, c'est-à-dire qu'ils sont, par exemple, plus enclins à planifier leur temps d'étude ou, quand ils étudient, à faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures effectuées.

Tableau 1
Répartition des jeunes francophones de 15 ans¹ selon le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir et certaines caractéristiques sociodémographiques, Québec, 2013

	Aucune		Moins d'une heure		De 1 à 2 heures		3 heures ou plus	
	(%)	I.C.	(%)	I.C.	(%)	I.C.	(%)	I.C.
Ensemble	27,4	[24,9 ; 30,1]	25,3	[22,7 ; 28,1]	20,5	[18,2 ; 23,0]	26,8	[24,3 ; 29,4]
Sexe^a								
Garçons	31,7	[27,9 ; 35,8]	26,4	[22,7 ; 30,4]	19,9	[16,7 ; 23,5]	22,0	[18,7 ; 25,7]
Filles	22,9	[19,6 ; 26,5]	24,2	[20,7 ; 28,1]	21,2	[18,0 ; 24,6]	31,8	[28,1 ; 35,6]
Plus haut niveau de scolarité de la mère^a								
Pas de diplôme d'études secondaires	28,9	[21,2 ; 38,1]	27,9*	[19,7 ; 38,0]	24,4*	[16,7 ; 34,3]	18,7*	[11,8 ; 28,5]
Diplôme d'études secondaires	31,3	[25,6 ; 37,6]	29,4	[23,6 ; 36,1]	17,5	[13,0 ; 23,1]	21,8	[16,7 ; 27,9]
Diplôme professionnel ou commercial ou d'études collégiales	32,3	[27,6 ; 37,4]	21,7	[17,8 ; 26,2]	17,9	[14,4 ; 22,0]	28,1	[23,6 ; 33,1]
Diplôme universitaire	18,9	[15,2 ; 23,2]	24,0	[19,8 ; 28,8]	24,8	[20,8 ; 29,3]	32,3	[27,7 ; 37,3]
Ménage à faible revenu								
Oui	28,0	[24,4 ; 29,9]	26,8	[19,6 ; 35,5]	17,2	[11,9 ; 24,1]	28,0*	[19,7 ; 38,1]
Non	27,0	[20,8 ; 36,7]	25,1	[22,3 ; 28,1]	21,2	[18,7 ; 23,9]	26,7	[24,1 ; 29,5]

Note : I.C.= Intervalle de confiance à 95 %.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; interpréter avec prudence.

a. Association entre cette variable et le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir significative au seuil de 0,05. Les intervalles de confiance peuvent être utilisés pour déterminer quelles catégories se distinguent entre elles. On peut conclure à une différence significative entre deux catégories de la variable « nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir » lorsque les intervalles de confiance (I.C.) sont disjoints. Dans le cas où les I.C. se chevauchent légèrement, des tests de différence de proportions ont été effectués, et seules les différences significatives au seuil de 0,05 sont rapportées dans le texte.

1. Jeunes francophones nés au Québec en 1997-1998 ayant répondu à la version française du questionnaire en ligne du jeune (QELJ).

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Motivation intrinsèque et concept de soi en langue et en mathématiques

Les jeunes francophones de 15 ans qui lisent trois heures ou plus par semaine pour le plaisir affichent un niveau plus élevé de motivation intrinsèque et un plus grand sentiment de compétence (concept de soi) dans la langue d'enseignement à 15 ans que ceux qui lisent moins (tableau 2). Ainsi, ces élèves sont plus susceptibles d'aimer leur cours de langue ou de pratiquer des activités liées à cette matière, telles que la lecture et l'écriture, sans y être obligé (voir annexe). En fait, le score moyen de motivation intrinsèque en langue augmente progressivement avec le temps passé par semaine à lire pour le plaisir : il passe de 4,22 chez les élèves qui n'ont pas lu pour le plaisir à 6,66 chez les grands lecteurs. Quant au concept de soi en langue, une tendance similaire est observée : ainsi, plus l'élève passe de temps à lire pour le plaisir, plus il a tendance à se sentir compétent dans la langue d'enseignement.

Fait intéressant à souligner, comparativement aux jeunes francophones qui ne lisent pas pour le plaisir ou qui lisent moins d'une heure par semaine, ceux qui lisent 1 à 2 heures ou 3 heures ou plus par semaine pour le plaisir affichent généralement un niveau plus élevé de motivation intrinsèque et de concept de soi en mathématiques (tableau 2)¹³.

Consacrer trois heures par semaine à lire pour le plaisir est associé à une motivation, un sentiment de compétence et un rendement scolaire élevés non seulement en langue mais aussi en mathématiques.

Rendement dans la langue d'enseignement, en mathématiques et dans l'ensemble des matières

En écho aux résultats obtenus relativement au sentiment de compétence (concept de soi) de l'élève dans la langue d'enseignement, on observe que les élèves francophones qui lisent pour le plaisir trois heures ou plus par semaine se distinguent de ceux qui lisent relativement moins par une moyenne en langue plus élevée (76,39 c. 74,46 chez ceux qui lisent une à deux heures, 72,45 chez ceux qui lisent moins d'une heure et 70,96 chez ceux qui n'ont pas lu pour le plaisir) (tableau 2). Quant à la moyenne en mathématiques ou à la moyenne dans l'ensemble des matières, le constat est similaire : dans les deux cas, les grands lecteurs (trois heures ou plus par semaine) ont une moyenne (75,68 et 77,73, respectivement) supérieure à celle des élèves qui lisent moins d'une heure par semaine (72,63 et 74,19, respectivement) ou qui ne lisent pas du tout (71,64 et 73,16, respectivement) (tableau 2).

De façon générale, les jeunes francophones de 15 ans qui se considèrent parmi les meilleurs élèves du même âge de leur école sont proportionnellement plus nombreux à lire trois heures ou plus par semaine pour le plaisir que les autres (42 % c. 29 % pour ceux se classant au-dessus de la moyenne, 24 % pour ceux s'estimant dans la moyenne et environ 18 % pour ceux se disant au-dessous de la moyenne ou parmi les moins bons) (données non présentées en tableau).

Degré d'attachement à l'école, engagement et risque de décrochage scolaires

En plus de mieux réussir à l'école, les grands lecteurs (trois heures ou plus par semaine) manifestent un degré d'attachement et un degré d'engagement scolaires plus élevés, en moyenne, que les autres jeunes francophones de 15 ans (tableau 2). Par ailleurs, lorsque les données sont examinées selon la typologie des décrocheurs potentiels établie par Janosz et autres (2013) (voir annexe), on note que les jeunes francophones considérés comme à risque de décrochage scolaire, avec problème de discipline, sont proportionnellement plus nombreux à ne pas lire pour le plaisir que leurs pairs non à risque (42 % c. 23 %) (figure 1). Une tendance similaire est observée pour

les jeunes francophones considérés comme à risque de décrochage, sans problème de discipline (30 % c. 23 % des jeunes non à risque, $p = 0,07$). Fait intéressant à souligner, parmi les jeunes francophones à risque de décrochage, ceux ayant des problèmes de discipline sont significativement plus nombreux, toutes proportions gardées, à ne pas lire pour le plaisir que leurs pairs à risque de décrochage sans indiscipline (42 % c. 30 %) (figure 1).

Toutes proportions gardées, les élèves francophones à risque de décrochage scolaire ayant des problèmes de discipline sont plus nombreux à ne pas lire pour le plaisir que leurs pairs sans problème de discipline. Ces derniers ont, à leur tour, tendance à être proportionnellement plus nombreux dans cette situation que les élèves francophones non à risque de décrochage.

Tableau 2
Certaines caractéristiques scolaires selon le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir chez les jeunes francophones de 15 ans^{1,2}, Québec, 2013

	Ensemble		Aucune		Moins d'une heure		De 1 à 2 heures		3 heures ou plus	
	\bar{x}	I.C.	\bar{x}	I.C.	\bar{x}	I.C.	\bar{x}	I.C.	\bar{x}	I.C.
Autorégulation de l'apprentissage	5,97	[5,86 ; 6,08]	5,34	[5,12 ; 5,57]	5,95	[5,73 ; 6,18]	6,32	[6,08 ; 6,56]	6,37	[6,17 ; 6,57]
Motivation intrinsèque en langue	5,52	[5,37 ; 5,66]	4,22	[3,95 ; 4,50]	5,32	[5,07 ; 5,58]	5,98	[5,69 ; 6,28]	6,66	[6,41 ; 6,92]
Concept de soi scolaire en langue	6,78	[6,61 ; 6,94]	6,11	[5,80 ; 6,42]	6,58	[6,26 ; 6,90]	7,00	[6,69 ; 7,31]	7,47	[7,16 ; 7,78]
Motivation intrinsèque en mathématiques	5,02	[4,85 ; 5,20]	4,57	[4,25 ; 4,88]	4,85	[4,52 ; 5,17]	5,30	[4,91 ; 5,68]	5,45	[5,12 ; 5,79]
Concept de soi scolaire en mathématiques	6,44	[6,25 ; 6,63]	6,15	[5,80 ; 6,50]	6,19	[5,82 ; 6,57]	6,76	[6,35 ; 7,17]	6,73	[6,38 ; 7,09]
Moyenne en langue au cours de la dernière année	73,49	[72,80 ; 74,17]	70,96	[69,67 ; 72,24]	72,45	[71,05 ; 73,84]	74,46	[72,87 ; 76,06]	76,39	[75,29 ; 77,50]
Moyenne en mathématiques au cours de la dernière année	73,60	[72,60 ; 74,54]	71,64	[70,09 ; 73,20]	72,63	[70,81 ; 74,44]	74,74	[72,25 ; 77,23]	75,68	[73,93 ; 77,42]
Moyenne dans l'ensemble des matières au cours de la dernière année	75,22	[74,50 ; 75,91]	73,16	[72,00 ; 74,32]	74,19	[72,91 ; 75,48]	76,05	[74,02 ; 78,09]	77,73	[76,40 ; 79,05]
Degré d'attachement à l'école	6,79	[6,67 ; 6,91]	6,45	[6,22 ; 6,67]	6,63	[6,41 ; 6,86]	6,82	[6,53 ; 7,10]	7,27	[7,03 ; 7,51]
Engagement scolaire	13,39	[13,20 ; 13,55]	12,49	[12,16 ; 12,82]	13,25	[12,94 ; 13,56]	13,73	[13,39 ; 14,06]	14,20	[13,94 ; 14,47]

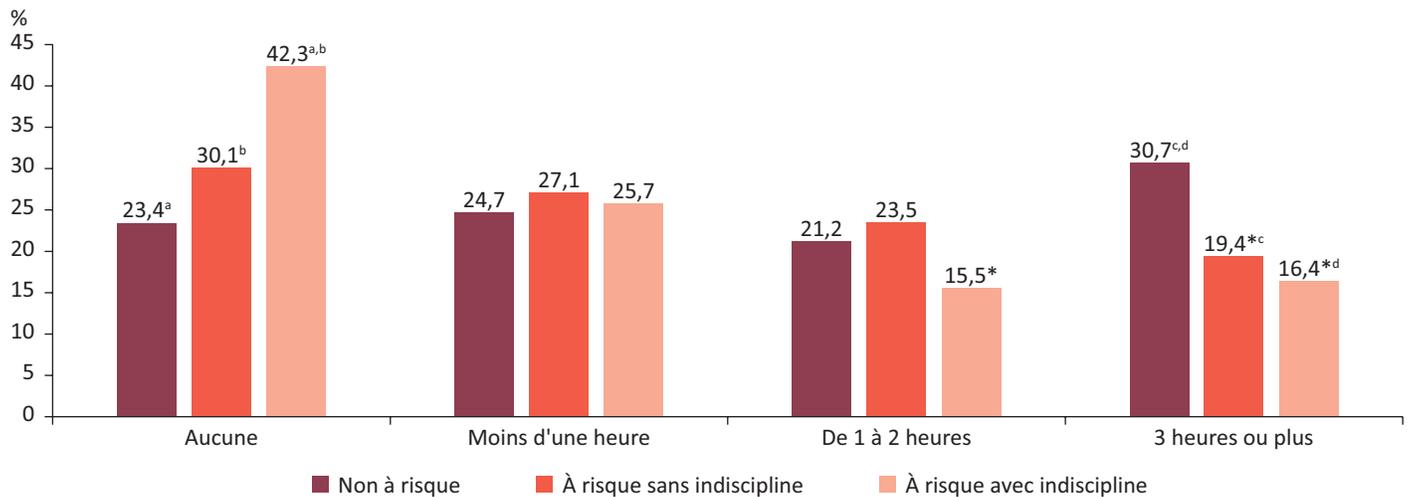
Note : \bar{x} = Moyenne ; I.C.= Intervalle de confiance à 95 %.

- Jeunes francophones nés au Québec en 1997-1998 ayant répondu à la version française du questionnaire en ligne du jeune (QELJ).
- Association entre le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir, à 15 ans, et toutes les caractéristiques scolaires significatives au seuil de 0,05. Les intervalles de confiance peuvent être utilisés pour déterminer quelles catégories se distinguent entre elles. Pour une caractéristique scolaire donnée, on peut conclure à une différence significative entre deux catégories de la variable « nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir » lorsque les intervalles de confiance (I.C.) sont disjoints. Dans le cas où les I.C. se chevauchent légèrement, des tests de différence de moyennes ont été effectués, et seules les différences significatives au seuil de 0,05 sont rapportées dans le texte. Pour une description des variables, consulter l'annexe.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Figure 1

Répartition des jeunes francophones de 15 ans¹ selon le nombre d'heures par semaine à lire pour le plaisir et la présence ou non d'un risque de décrochage scolaire, Québec, 2013



Note : Le même exposant exprime une différence significative entre les proportions au seuil de 0,05.

* Coefficient de variation entre 15 % et 25 % ; interpréter avec prudence.

1. Jeunes francophones nés au Québec en 1997-1998 ayant répondu à la version française du questionnaire en ligne du jeune (QELJ).

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Motivation en lecture au primaire

Si, comme le soulignent plusieurs études, la pratique de la lecture permet de développer ses compétences en lecture, le fait de lire pour le plaisir ou d'être un grand lecteur peut indiquer que l'élève présente plus d'aptitudes pour la lecture (Cunningham et Stanovich, 1997, 2001 ; OCDE, 2010, 2013).

La présente section vise notamment à vérifier si l'évolution de la motivation intrinsèque en lecture au primaire, chez l'ensemble des élèves, est liée au degré de réussite dans cette matière au début du parcours scolaire. Il convient de rappeler que la mesure de la motivation en lecture au primaire est établie à partir de trois items qui font référence à l'intérêt et au plaisir de lire : 1- aime la matière, 2- la trouve intéressante et 3- pratique certaines activités associées à cette matière, sans y être obligé. Quant au degré de réussite en lecture en 1^{re} année du primaire, il est établi à partir des réponses du parent répondant désigné comme la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM). Par la suite, le lien entre la motivation en lecture au primaire et l'intérêt pour les livres avant l'entrée à l'école est mesuré. Contrairement à celles présentées dans la section précédente, les analyses qui suivent portent sur l'ensemble des élèves, quel que soit leur groupe linguistique.

Évolution de la motivation en lecture au primaire selon le degré de réussite en lecture en première année

Les résultats révèlent d'abord que le niveau de motivation intrinsèque en lecture est plus élevé, en moyenne, à 7 ans qu'à 12 ans, alors que la majorité des élèves sont en 6^e année du primaire. Ce résultat va dans le sens d'autres travaux qui ont indiqué une baisse de la motivation scolaire au primaire (Bégin et coll., 2012 ; Bouffard et autres, 2005 ; McKenna et autres, 1995 ; Wigfield et autres, 1997). Cette baisse pourrait être attribuable, notamment, à des exigences plus élevées et à la capacité croissante de l'enfant de comparer ses compétences à celles de ses pairs (Boivin, Vitaro et Gagnon, 1992 ; Guay et autres, 2010a).

Par ailleurs, comme il a été présenté à la figure 2, les enfants qui démontraient un degré de réussite très bon ou bon en lecture en 1^{re} année du primaire étaient plus motivés que les autres en lecture, en moyenne, au début de leur parcours scolaire. Ce niveau plus élevé de motivation se maintient tout au long du primaire, lorsque comparé au niveau de motivation des autres enfants. Même si l'écart semble s'amenuiser entre les enfants qui présentaient un degré de réussite moyen et ceux qui en affichaient un faible ou très faible, les données ne permettent pas d'affirmer que la baisse de motivation est significativement plus marquée chez les enfants se situant dans la moyenne en lecture. Autrement dit, le rythme d'évolution de la motivation en lecture au primaire ne varie pas de façon significative selon le degré de réussite en lecture à 7 ans.

Tableau 3
Association entre certaines caractéristiques de l'enfant et du ménage et la motivation intrinsèque moyenne en lecture au primaire¹, modèles de régression linéaire multiple, Québec, 1998, 2000, 2005 à 2010

	Modèle 1	Modèle 2
	$\beta^{2,3}$	$\beta^{2,3}$
Sexe		
<i>Garçons</i>		
Filles	0,80 †††	- ⁴
Ménage à faible revenu (à 29 mois)		
Oui	0,05	0,03
<i>Non</i>		
Plus haut niveau de scolarité de la mère (à 29 mois)		
<i>Pas de diplôme d'études secondaires</i>		
Diplôme d'études secondaires	0,33 †	0,19
Diplôme professionnel, commercial ou d'études collégiales	0,24	0,04
Diplôme universitaire	0,52 ††	0,28
Langue(s) plus souvent parlée (s) par les parents à la maison (à 5 mois)⁵		
<i>Français seulement</i>		
Anglais seulement	0,06	0,04
Ni français, ni anglais	0,65 ††	0,50 †
Plus d'une langue	-0,09	-0,14
Fréquence à laquelle l'enfant feuillette des livres de sa propre initiative (à 29 mois)		
<i>Une fois par semaine ou moins</i>		
Quelques fois par semaine	0,34 ‡	0,34
Tous les jours	0,47 †	0,51 †
Degré de réussite en lecture (à 7 ans)		
<i>Faible ou très faible</i>		
Dans la moyenne	-	0,42 †
Très bon ou bon	-	1,02 †††

1. Enfants nés au Québec en 1997-1998.
2. La catégorie de référence est inscrite en italique. Un β positif signifie que, en tenant compte de l'effet des autres variables du modèle, les enfants présentant une caractéristique donnée ont un score moyen de motivation intrinsèque en lecture plus élevé comparativement à la catégorie de référence, tandis qu'un β négatif signifie qu'ils ont un score moyen plus faible.
3. β significatif au seuil de : ‡ : 0,10 ; † : 0,05 ; †† : 0,01 ; ††† : 0,001.
4. La variable « sexe » n'a pu être intégrée dans ce modèle, étant donné que son ajout entraînait un problème de colinéarité.
5. La catégorie « Plus d'une langue » regroupe les jeunes qui vivent dans un ménage où la langue la plus souvent parlée par les parents est soit le français et l'anglais seulement, soit le français ou l'anglais et une autre langue que le français et l'anglais.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Ces associations demeurent pratiquement inchangées lorsque l'on contrôle le degré de réussite en lecture en 1^{re} année (voir le modèle 2 du tableau 3)¹⁶. Toutefois, dans ce modèle intégrant le degré de réussite en lecture, le niveau de scolarité de la mère ne s'avère pas associé significativement à la motivation en lecture au primaire. Cela pourrait être attribuable au lien positif étroit entre le niveau de scolarité de la mère et les aptitudes en lecture des enfants au début du parcours scolaire. Autrement dit, le fait que les enfants de mères plus scolarisées présentent un niveau plus élevé de motivation intrinsèque en lecture au primaire pourrait être en partie attribuable au fait qu'ils affichent un meilleur rendement en lecture au début de leur parcours scolaire¹⁷.

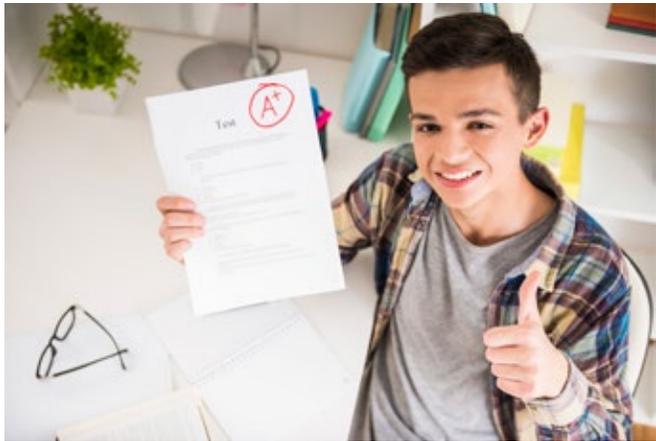
Des analyses similaires ont été effectuées en utilisant la variable « Lecture quotidienne à l'enfant à 17 mois », plutôt que la variable « feuillette des livres de sa propre initiative ». Des résultats semblables ont été obtenus, à savoir que la « lecture quotidienne à l'enfant à 17 mois » est associée positivement à la motivation intrinsèque en lecture au primaire, au-delà des facteurs mentionnés précédemment (sexe, niveau de scolarité de la mère, niveau de revenu du ménage, langues plus souvent parlées par les parents à la maison) (données non présentées en tableau). Cela n'est guère étonnant, étant donné la forte corrélation entre cette variable évaluant la stimulation parentale pour la lecture et l'intérêt de l'enfant pour les livres à 29 mois. En effet, 82 % des enfants qui se faisaient faire la lecture tous les jours à 17 mois feuillettaient des livres de leur propre initiative tous les jours vers 29 mois (c. 53 % de ceux qui ne se faisaient pas faire la lecture quotidiennement) (données non présentées en tableau).

L'intérêt de l'enfant pour les livres en bas âge prédit le niveau de motivation en lecture au primaire, et cela, même après avoir pris en compte le sexe, le milieu socioéconomique et les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison ainsi que le degré de réussite en lecture en 1^{re} année du primaire.

Motivation en lecture au primaire et rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans

Deux constats ressortent des résultats présentés dans les sections précédentes, soit : 1) les élèves qui ont un rendement plus faible en lecture affichent un niveau de motivation intrinsèque en lecture plus faible que les autres au début de leur parcours scolaire ; 2) l'intérêt ou la stimulation pour la lecture avant l'entrée à l'école est associé positivement à la motivation en lecture au primaire, peu importe les compétences de l'élève en lecture au début du parcours scolaire. Il s'agit ici de voir si la motivation intrinsèque en lecture au primaire est liée au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans, même une fois pris en compte le degré de réussite initial de l'élève en lecture (à 7 ans).

En effet, les résultats des travaux de Guay et Vallerand (1997) et de Guay et autres (2010b) montrent que lorsque les performances antérieures de l'élève sont considérées, la relation motivation-performance est toujours existante. Est-ce le cas chez les enfants de 15 ans visés par l'ELDEQ ?

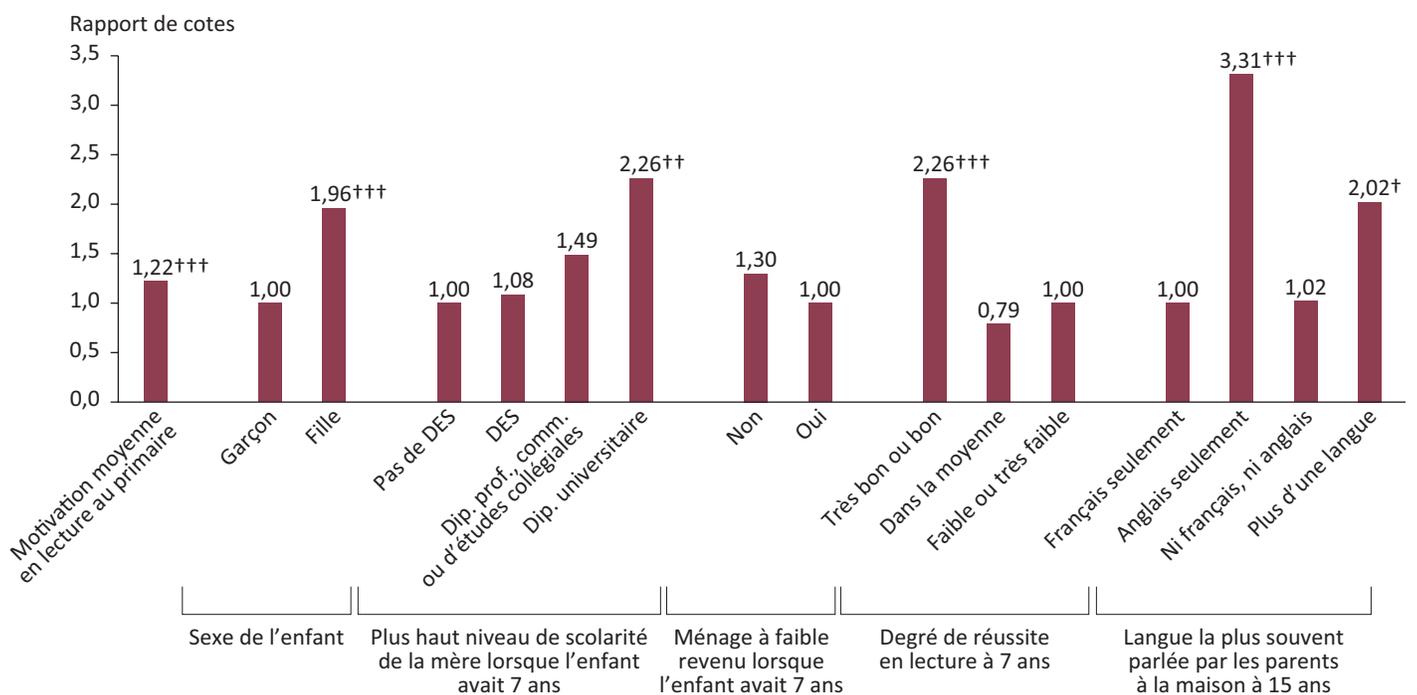


© iStockphoto.com/vadimguzhva

Comme dans les analyses précédentes, le modèle intègre, en plus du degré de réussite en lecture en 1^{re} année du primaire, le sexe de l'élève, le milieu socioéconomique et, cette fois-ci, les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison alors que le jeune a 15 ans plutôt que quand il avait 5 mois. Ce choix vise à prendre en considération les changements susceptibles d'être intervenus entretemps, en particulier chez les jeunes issus de ménages allophones au fur et à mesure que leurs parents ont appris le français ou l'anglais. Toutefois, comme on veut examiner le lien entre la motivation intrinsèque en lecture et le rendement dans la langue d'enseignement, et que la langue la plus souvent parlée à la maison n'est pas nécessairement la même que la langue d'enseignement, un deuxième modèle a été construit intégrant la langue d'enseignement plutôt que les langues souvent parlées par les parents à la maison. Les résultats de ces deux modèles sont présentés aux figures 3 et 4.

Figure 3

Modèle 1 de régression logistique multiple mesurant l'association entre certaines caractéristiques des jeunes¹ et du ménage et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans (dans la moyenne ou plus), Québec, de 2005 à 2010, 2013



1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998.

Note : Notons qu'il est recommandé ici d'interpréter les rapports de cotes d'une façon corrélationnelle, c'est-à-dire en considérant seulement que la probabilité est augmentée ou diminuée par un facteur donné, sans préciser l'ampleur de l'« effet » observé. Pour la variable continue (motivation moyenne en lecture au primaire), le rapport de cotes supérieur à 1 signifie qu'une augmentation de la valeur de la variable indépendante est associée à une augmentation de la probabilité de se situer dans la moyenne ou au-dessus en langue d'enseignement. Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence prend la valeur 1. Un rapport de cotes supérieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les élèves présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles de se situer dans la moyenne ou au-dessus en langue d'enseignement à 15 ans, comparativement à la catégorie de référence, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : † : 0,05 ; ++ : 0,01 ; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

Les résultats du modèle de régression logistique intégrant les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison indiquent que la motivation intrinsèque en lecture au primaire et le rendement en lecture au début du parcours scolaire contribuent indépendamment à la réussite en langue d'enseignement à 15 ans (figure 3). Ainsi, plus la motivation intrinsèque en lecture au primaire est grande, plus la probabilité de se situer dans la moyenne ou au-dessus en langue d'enseignement à 15 ans est élevée, et ce, même en prenant en compte le sexe de l'élève, le niveau de scolarité de la mère, le niveau de revenu du ménage et le degré de réussite de l'élève à 7 ans, ainsi que les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison lorsque le jeune a 15 ans. Quant aux élèves qui affichaient un degré de réussite en lecture *très bon ou bon* en 1^{re} année, ils sont plus susceptibles que ceux présentant un degré *très faible ou faible* de se situer dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci en langue d'enseignement au secondaire, une fois les autres caractéristiques prises en compte.

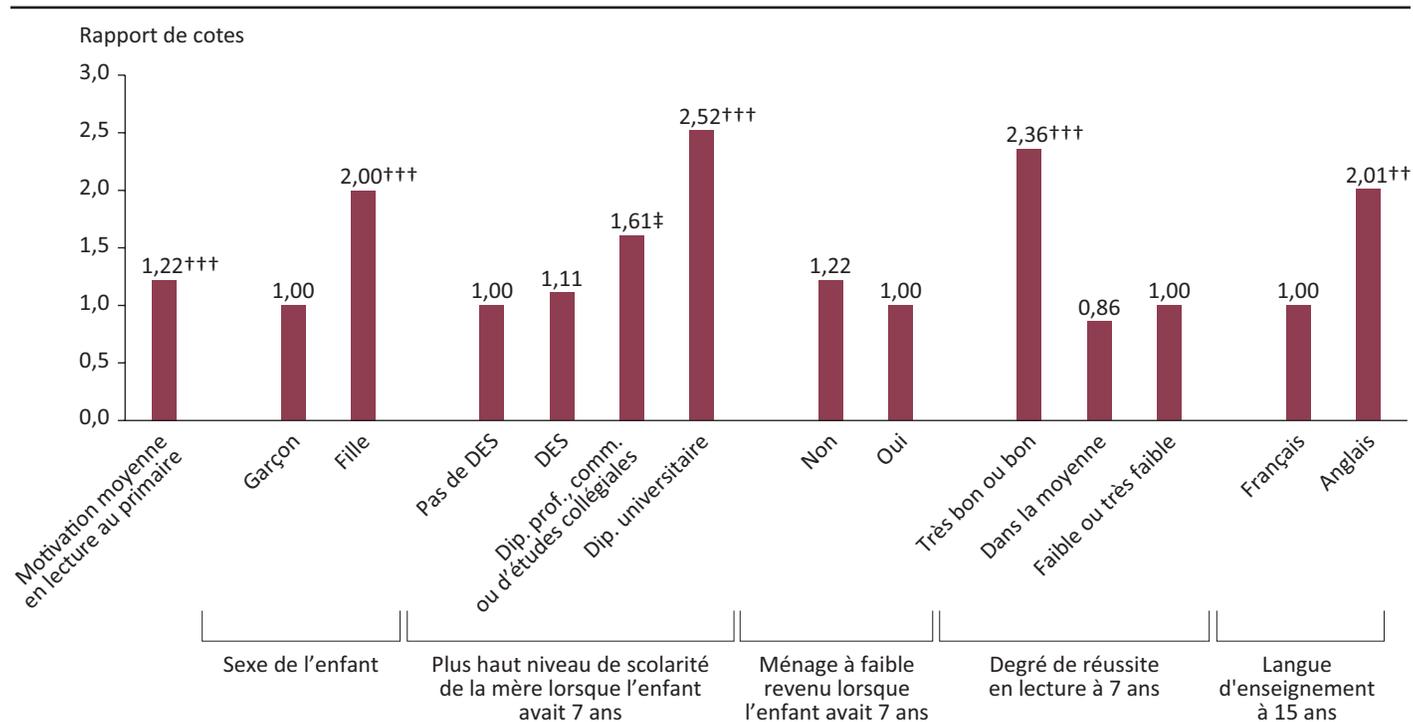
D'autres variables ressortent comme étant indépendamment liées au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans : le sexe de l'élève, la scolarité de la mère et les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison. Ainsi, à caractéristiques égales, les filles sont plus

susceptibles d'avoir un rendement dans la langue d'enseignement se situant dans la moyenne ou au-dessus de la moyenne que les garçons. Il en est de même des élèves dont la mère possédait un diplôme universitaire lorsqu'ils avaient 7 ans, comparativement à ceux dont la mère n'avait pas de DES et des jeunes vivant dans des ménages où les parents parlent anglais seulement, ou plus d'une langue (incluant le français ou l'anglais), par rapport aux jeunes issus de ménages francophones. Ce dernier résultat traduit-il le fait que les jeunes vivant dans des ménages multilingues sont proportionnellement plus nombreux que ceux issus de ménages francophones d'avoir l'anglais comme langue d'enseignement, ainsi que les données le révèlent (données non présentées en tableau) ? À cet égard, la figure 4 montre qu'après

Les élèves davantage motivés en lecture au primaire sont plus susceptibles d'obtenir des résultats scolaires se situant dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci en langue d'enseignement à 15 ans, et cela, même lorsque l'on contrôle le sexe, le milieu socioéconomique, la langue d'usage à la maison et les aptitudes en lecture au début du parcours scolaire.

Figure 4

Modèle 2 de régression logistique multiple mesurant l'association entre certaines caractéristiques des jeunes¹ et du ménage et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans (dans la moyenne ou plus), Québec, de 2005 à 2010, 2013



1. Jeunes nés au Québec en 1997-1998.

Note : Notons qu'il est recommandé ici d'interpréter les rapports de cotes d'une façon corrélationnelle, c'est-à-dire en considérant seulement que la probabilité est augmentée ou diminuée par un facteur donné, sans préciser l'ampleur de l'« effet » observé. Pour la variable continue (motivation moyenne en lecture au primaire), le rapport de cotes supérieur à 1 signifie qu'une augmentation de la valeur de la variable indépendante est associée à une augmentation de la probabilité de se situer dans la moyenne ou au-dessus en langue d'enseignement. Pour les variables catégoriques, la catégorie de référence prend la valeur 1. Un rapport de cotes supérieur à 1 doit être interprété comme indiquant que les élèves présentant une caractéristique donnée sont plus susceptibles de se situer dans la moyenne ou au-dessus en langue d'enseignement à 15 ans, comparativement à la catégorie de référence, tandis qu'un rapport de cotes inférieur à 1 signifie qu'ils le sont moins. Les rapports de cotes sont significativement différents de 1 au seuil de : ‡ : 0,10 ; † : 0,05 ; ++ : 0,01 ; +++ : 0,001.

Source : Institut de la statistique du Québec, ELDEQ 1998-2015.

avoir contrôlé les autres variables, les jeunes dont la langue d'enseignement est l'anglais sont plus enclins à se situer dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci par rapport à ceux dont la langue d'enseignement est le français. Par ailleurs, les résultats concernant les autres variables du modèle sont globalement similaires à ceux obtenus avec le modèle précédent incluant les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison (figure 3)¹⁸.

À caractéristiques égales, les élèves de 15 ans dont la langue d'enseignement au secondaire est l'anglais sont plus susceptibles d'avoir un rendement dans cette langue se situant dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci, comparativement à ceux dont la langue d'enseignement est le français.

Discussion et conclusion

Ce fascicule visait à cerner certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires associées au temps passé à lire pour le plaisir à 15 ans. Pour les raisons déjà mentionnées, ces analyses n'ont pu être effectuées que pour les élèves francophones. Il avait aussi comme objectifs de décrire l'évolution de la motivation en lecture durant l'enfance et la contribution de la motivation intrinsèque en lecture au primaire au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans, et ce, quel que soit le groupe linguistique.

Le texte qui suit reprend et commente d'abord les principaux résultats obtenus. Les différences observées en fonction des caractéristiques sociodémographiques retenues aux fins des analyses, soit le sexe de l'élève, le niveau de scolarité de la mère, le revenu du ménage, les langues les plus souvent parlées par les parents à la maison et la langue d'enseignement, font ensuite l'objet d'une attention particulière.

Quels sont les principaux constats de cette étude ?

Par rapport aux caractéristiques sociodémographiques et scolaires des jeunes associées au temps passé à lire pour le plaisir à 15 ans chez les élèves francophones

Parmi les élèves francophones de 15 ans nés au Québec en 1997-1998, environ la moitié n'ont pas lu du tout pour le plaisir ou l'ont fait moins d'une heure durant une semaine normale, au cours des trois mois précédant l'enquête (soit 27 % et 25 %, respectivement). À l'opposé, le quart (27 %) y ont passé trois heures ou plus par semaine. Toutes proportions gardées, les filles et les élèves dont la mère possède un diplôme universitaire sont plus nombreux à lire trois heures ou plus par semaine que les garçons et les élèves dont la mère a un diplôme d'études secondaires ou moins.

On constate aussi que consacrer trois heures ou plus par semaine à lire pour le plaisir est associé à un plus fort sentiment de compétence en langue ou en mathématiques, à une motivation plus élevée dans ces deux matières, à un engagement et un attachement scolaires plus grands et à de meilleurs résultats dans la langue d'enseignement, en mathématiques et dans l'ensemble des matières. Ce lien positif entre le temps passé à lire pour le plaisir et le rendement scolaire, que ce

soit en français, en mathématiques ou dans l'ensemble des matières, a été mis en lumière dans d'autres études (Brochu, Gluszynski et Cartwright, 2011 ; OCDE, 2012, 2011a, 2011b, 2010 ; OCDE, 2012 ; Sullivan et Brown, 2013).

En outre, les élèves francophones de 15 ans qui lisent pour le plaisir au moins une heure par semaine présentent un score moyen d'autorégulation des apprentissages plus élevé que ceux qui lisent moins fréquemment, c'est-à-dire qu'ils sont, par exemple, plus enclins à planifier leur temps d'étude ou, quand ils étudient, à faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures effectuées. Il n'est donc guère étonnant de constater que la proportion de jeunes francophones de 15 ans qui ne lisent pas pour le plaisir soit plus élevée chez les élèves à risque de décrochage scolaire avec indiscipline et, dans une moindre mesure, chez ceux sans problème d'indiscipline que chez ceux qui ne le sont pas. Les élèves francophones à risque de décrochage ayant des problèmes de discipline sont aussi plus nombreux, en proportion, à ne pas lire pour le plaisir que leurs pairs sans problème de discipline¹⁹. À cet égard, Janosz et autres (2013) ont observé qu'après avoir contrôlé différentes caractéristiques, les élèves qui avaient reçu moins de stimulation de la part de leurs parents en matière de lecture à 7 ans étaient plus susceptibles d'être dans le groupe à risque de décrochage scolaire avec problème de discipline à 12 ans. Cette moindre stimulation pour la lecture par les parents pourrait contribuer à expliquer le plus faible intérêt pour la lecture des jeunes de 15 ans à risque de décrochage avec problème de discipline observé dans la présente analyse. Par ailleurs, diverses études soulignent qu'une pratique plus assidue de la lecture pour le plaisir, en particulier la lecture d'œuvres de fiction, contribuerait à une meilleure connaissance de soi et des autres et au développement des habiletés sociales chez les enfants (Oakley, 2016 ; Murphy, 2013 ; The Reading Agency, 2015).

Par rapport à la motivation pour la lecture durant l'enfance et au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans

Nos analyses ont montré que les élèves qui affichaient un degré de réussite *bon ou très bon* en lecture en 1^{re} année du primaire étaient non seulement plus motivés en lecture que les autres, en moyenne, au début de leur parcours scolaire mais que ce niveau plus élevé de motivation se maintenait tout au long du primaire, lorsque comparé au niveau de motivation des autres élèves. On a pu voir également que : 1) l'intérêt de l'enfant pour les livres en bas âge prédisait le niveau de motivation en lecture au primaire, et cela, même après avoir contrôlé le degré de réussite en lecture en 1^{re} année du primaire et 2) la motivation intrinsèque en lecture au primaire et le degré de réussite en lecture en 1^{re} année du primaire (vers l'âge de 7 ans) contribuaient indépendamment à prédire le rendement dans la langue d'enseignement au secondaire à 15 ans. Ce dernier résultat semble traduire la persistance dans le temps de l'effet positif des compétences en lecture, au début du parcours scolaire, ainsi que de la motivation intrinsèque en lecture au primaire sur le rendement dans la langue d'enseignement. Conjugué aux autres résultats, il souligne l'importance de favoriser non seulement le développement des habiletés nécessaires à l'apprentissage de la lecture, mais aussi la motivation intrinsèque des enfants au regard de la lecture avant leur entrée à l'école et durant leur parcours scolaire.

À ce propos, de nombreuses études montrent que l'accompagnement parental en matière de lecture très tôt dans la vie des enfants de même que l'exposition des enfants à un environnement propice à la lecture contribuent au développement des habitudes de lecture chez eux (Pronovost et coll., 2013 ; Knowland et Formby, 2016 ; OCDE, 2012). L'éveil précoce à la lecture serait associé au développement du vocabulaire (Cunningham et Stanovich, 2001 ; Desrosiers et Ducharme, 2008 ; Knowland et Formby, 2016) ainsi qu'à un meilleur rendement en lecture (CMEC, 2009 ; Desrosiers et Tétreault, 2012 ; OCDE, 2012) ou en mathématiques au primaire (Tétreault et Desrosiers, 2013). Selon Sénéchal et LeFevre (2002), l'impact de la stimulation parentale sur le développement des habiletés de lecture de l'enfant serait relativement moins important après la première année du primaire, une fois que l'enfant a appris à décoder les mots (Sénéchal et LeFevre, 2002).

Il n'en demeure pas moins important de favoriser le maintien et le développement de la motivation et des habiletés en lecture durant tout le parcours scolaire, voire tout au long de la vie (Desrosiers et autres, 2015 ; OCDE, 2013). Cela est d'autant plus pertinent qu'à l'instar d'autres travaux, qui ont révélé une baisse de la motivation scolaire au primaire (Bégin et coll., 2012 ; Bouffard et autres, 2005 ; McKenna et autres, 1995 ; Wigfield et autres, 1997), la présente analyse montre que le niveau de motivation intrinsèque en lecture est plus faible en 6^e année qu'en 1^{re} année du primaire. Il est plus élevé, en moyenne, à 7 ans qu'à 12 ans, alors que la majorité des élèves sont en 1^{re} et en 6^e année du primaire, respectivement. Afin de développer les compétences en lecture, certains soulignent l'importance de favoriser l'autonomie des élèves et leur assurance (CMEC, 2010). La possibilité, pour les jeunes, de choisir les textes qui les intéressent contribuerait à favoriser leur autonomie à cet égard et à développer leur intérêt pour la lecture (CCA, 2010 ; Hynes, 2000 ; Murphy, 2013 ; The Reading Agency, 2015).

Par rapport aux différences entre garçons et filles

À l'instar de plusieurs autres études (Giguère et Bégin, 2012 ; Knowland et Formby, 2016 ; McKenna et autres, 1995 ; Moss et Washbrook, 2016 ; OCDE, 2012, 2010b ; Pajares, 2003 ; Pelletier et Roy, 2005 ; Pronovost et coll., 2013 ; Wigfield et autres, 1997), notamment du *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)* (OCDE, 2011a, 2011b, 2010), les résultats de la présente analyse



© iStockphoto.com/monkeybusinessimages

indiquent que les filles sont plus susceptibles de lire pour le plaisir que les garçons. Celles-ci ont en moyenne un niveau de motivation intrinsèque en lecture au primaire plus élevé que celui des garçons, même une fois que d'autres facteurs ont été contrôlés. Elles sont aussi plus susceptibles de passer trois heures ou plus par semaine à lire pour le plaisir à 15 ans. On peut se demander si un tel résultat ne découle pas du fait que la lecture, voire l'écriture, sont déjà fortement sexuées dès la prime enfance, comme le montrent Pronovost et coll. (2013) dans une étude sur le développement des pratiques culturelles chez les enfants, à partir des données de l'ELDEQ. Cette analyse révèle que l'initiation à la lecture est plus hâtive chez les filles, et que ces dernières sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à se faire apprendre à lire et à se faire faire la lecture par leurs parents sur une base quotidienne, et ce, dès l'âge de 4 ans. Selon Pronovost et coll. (2013), il semblerait aussi que non seulement c'est principalement la mère qui fait la lecture à l'enfant, qui lui apprend à lire et à écrire et qui l'incite à la lecture, mais également que le temps consacré aux activités éducatives et culturelles serait principalement investi par la mère. Les résultats d'une enquête menée en 2015 auprès de parents québécois d'enfants de 0 à 5 ans montrent également que les femmes sont plus nombreuses que les hommes, en proportion, à avoir lu ou raconté des histoires quotidiennement à leurs enfants de 0 à 5 ans (Lavoie et Fontaine, 2016). Par ailleurs, Clark et Picton (2012) ont constaté dans leur étude que les jeunes de 8 à 16 ans sont proportionnellement plus nombreux à rapporter un encouragement à la lecture venant de leur mère plutôt que de leur père. De plus, le tiers des jeunes de cet âge n'avaient jamais vu leur père lire, comparativement à 15 % qui n'avaient jamais observé leur mère faire cette activité.

Si l'on part du fait que l'attitude des parents face à la lecture peut influencer celle de leur enfant (Knowland et Formby, 2016 ; Pronovost et coll., 2013 ; OCDE, 2012), on pourrait aussi se demander si l'exemple offert par les parents, plus particulièrement les pères, en matière d'habitudes de lecture pourrait contribuer à expliquer cet écart ? Knowland et Formby (2016), qui ont eux aussi observé un écart entre les filles et les garçons en matière de stimulation pour la lecture chez les enfants d'âge préscolaire (3 à 5 ans), pensent qu'une des façons d'influencer positivement les habitudes de lecture des jeunes garçons serait de soutenir les pères afin qu'ils gagnent en assurance quant à leur rôle dans le développement des aptitudes en littératie de leur enfant. D'autres auteurs soulignent qu'une façon de stimuler l'intérêt pour la lecture chez les garçons est de leur permettre de choisir des textes qui les intéressent (CCA, 2010).

Par rapport à la scolarité de la mère

Les résultats obtenus montrent que le niveau de scolarité de la mère est positivement et significativement lié au niveau de motivation intrinsèque des enfants en lecture au primaire, ainsi qu'au temps que les jeunes consacrent par semaine à lire pour le plaisir à 15 ans. On peut penser que les mères scolarisées sont plus susceptibles d'avoir une attitude favorable à la lecture et d'être des exemples en cette matière pour leur enfant, en plus de créer un environnement familial propice à la lecture. En effet, le niveau de scolarité des parents, ou celui de la mère, est positivement lié à la présence des livres à la maison (Nanhou et Desrosiers, 2015 ; CMEC, 2009) et au fait d'avoir lu ou raconté des histoires quotidiennement à leurs enfants (Lavoie et Fontaine, 2016).

Par ailleurs, il ressort que le niveau de scolarité de la mère contribue individuellement au rendement dans la langue d'enseignement au secondaire à 15 ans, même une fois contrôlés la motivation intrinsèque moyenne en lecture au primaire et le degré de réussite en lecture en 1^{re} année du primaire, entre autres facteurs. Les aspirations des parents pour leurs enfants sur le plan scolaire et l'accompagnement parental tout au long du parcours scolaire pourraient être invoqués pour expliquer ce résultat.

Par rapport au niveau de revenu du ménage

Il est intéressant de noter que, contrairement au niveau de scolarité de la mère, le niveau de revenu du ménage n'est pas significativement lié ni à la motivation en lecture au primaire, ni au temps passé à lire pour le plaisir (chez les élèves francophones de 15 ans), ou encore au rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans. Ces résultats donnent à penser que la motivation en lecture et le rendement dans la langue d'enseignement seraient davantage liés aux ressources éducatives qu'aux ressources matérielles ou économiques du ménage dans lequel vit le jeune. À cet égard, Sullivan et Brown (2013) ont montré que l'éducation des parents est plus fortement associée aux performances des enfants aux tests cognitifs (par exemple, orthographe, vocabulaire, arithmétique) que le revenu dont ils disposent.

Par rapport aux langues les plus souvent parlées par les parents à la maison et à la langue d'enseignement

Les enfants vivant dans un ménage où les langues les plus souvent parlées par les parents n'étaient ni le français ni l'anglais lorsqu'ils avaient 5 mois affichent un niveau de motivation intrinsèque en lecture plus élevé au primaire que celui des autres enfants (voir aussi Hill, 2011). On pourrait se demander si ce résultat n'est pas le reflet des aspirations élevées qu'ont certains parents allophones issus de l'immigration pour leurs enfants sur le plan scolaire (Brinbaum et Kieffer, 2007 ; Krahn et Taylor, 2006 ; OCDE, 2015). Il pourrait également être attribuable aux pratiques parentales et à l'engagement qui en découlent, étant donné que, globalement, ces familles perçoivent le système éducatif comme un moyen d'intégration et de mobilité sociale ascendante.

Par ailleurs, on a constaté qu'à caractéristiques égales, les élèves de 15 ans dont les parents parlent anglais seulement ou plus d'une langue (incluant le français ou l'anglais) à la maison sont plus susceptibles d'avoir un rendement dans la langue d'enseignement au secondaire dans la moyenne ou au-dessus de celle-ci que ceux dont les parents parlent seulement le français. Il en est de même des jeunes dont la langue d'enseignement est l'anglais plutôt que le français. Des études auprès d'élèves québécois révèlent une moins grande probabilité d'être à risque de décrocher (Giroux, 2007 ; Pica et autres, 2014) ou d'afficher un retard scolaire (Giroux, 2007) chez ceux qui fréquentent une école anglophone plutôt qu'une école francophone.

Comment expliquer cet écart ? Serait-ce dû à des différences dans les pratiques d'enseignement, dans les méthodes d'évaluation ou encore dans les structures organisationnelles et les pratiques de gestion entre les écoles anglophones et les écoles francophones ? Pourrait-il être attribuable à des facteurs culturels ou socio-historiques non mesurés ? Une investigation plus poussée à cet égard serait nécessaire.

Comme toute autre étude, celle-ci comporte certaines limites. L'ELDEQ est menée auprès de jeunes nés au Québec, ce qui fait que les élèves immigrants de première génération (arrivés au Québec après leur naissance) en sont exclus. Par ailleurs, un nombre limité de variables a été considéré dans les analyses afin de garder une certaine puissance statistique. Quant à l'évaluation du rendement scolaire, elle est basée sur la déclaration du parent ou du jeune, plutôt que sur des mesures directes. Soulignons aussi que la stratégie d'analyse utilisée n'a pas permis de tester l'association bidirectionnelle entre la motivation intrinsèque en lecture et le rendement scolaire à travers le temps et de vérifier dans quelle mesure cette dynamique peut différer selon le sexe.

Malgré ces limites, les constats tirés de la présente étude viennent appuyer ceux découlant d'autres études menées sur le sujet au Québec, ou ailleurs. C'est le cas, notamment, de ceux portant sur les inégalités assez importantes entre les garçons et les filles sur le plan de la motivation en lecture (Bégin et coll., 2012 ; Brochu, Gluszynski et Cartwright, 2011 ; McKenna, Kear et Ellsworth, 1995 ; MELS, 2012, 2007 ; Van Grunderbeeck et autres, 2003 ; Wigfield et autres, 1997) et de la réussite en langue d'enseignement (Brochu, Gluszynski et Cartwright, 2011 ; Giguère et Bégin, 2012 ; MELS, 2012, 2007), sur le lien entre l'éveil précoce à la lecture et la motivation en lecture au primaire et au secondaire (voir, entre autres, Pagan, 2010 ; OCDE, 2012) de même que sur l'importance de la motivation pour la réussite scolaire ultérieure, au-delà des aptitudes de base et du milieu socioéconomique de l'élève (Spinath et autres, 2006 ; Steinmayr et Spinath, 2009 ; Vitaro, Brengden et Tremblay, 2014). En outre, l'étude offre un éclairage inédit sur le lien entre les langues auxquelles les enfants sont exposés en bas âge et leur motivation en lecture au primaire.

En introduction, il a été mentionné que la pratique régulière de la lecture, notamment de la lecture pour le plaisir, a des effets bénéfiques qui vont bien au-delà de la réussite scolaire. Il serait opportun de vérifier comment évoluent les habitudes de lecture après la période de scolarisation initiale. Par ailleurs, des analyses futures pourraient être menées afin de comprendre la contribution de la lecture pour le plaisir et des compétences dans la langue d'enseignement au bien-être, voire à l'engagement social des jeunes (Murphy, 2013).



Notes

1. La production de ce fascicule a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur.
2. Virginie Nanhou et Karine Tétreault sont agentes de recherche à la Direction des enquêtes longitudinales et sociales de l'ISQ ; Hélène Desrosiers est coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales et éditrice de la collection ELDEQ au sein de cette direction ; Frédéric Guay est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et titulaire de la chaire de recherche du Canada en motivation, persévérance et réussite scolaires.
3. En ce qui concerne les aspects linguistiques, les études ont surtout porté sur les écarts en matière de réussite scolaire selon la langue d'enseignement. Elles ont montré que les élèves fréquentant le secteur francophone enregistrent des taux de réussite scolaire plus faibles que ceux du secteur anglophone.
4. Les jeunes étaient âgés entre 14,7 ans et 15,6 ans (âge moyen = 15,1). Afin d'alléger le texte, on parlera par la suite des jeunes de 15 ans.
5. Une erreur s'est glissée dans la version anglaise du QELJ administré au volet 2013 de l'ELDEQ. En effet, plutôt que de poser une nouvelle question portant sur la lecture pour le plaisir, c'est une question du volet précédent faisant référence au temps passé à lire en dehors des heures de classe qui a été posée, soit : « In a typical week, how much time did you usually spend reading, not counting during class time? ». Or, on peut penser que plusieurs jeunes ayant répondu à cette question ont considéré, dans leur temps de lecture, la lecture faite pour les travaux scolaires.
6. Il est à noter qu'une petite proportion d'élèves francophones (4 %) a répondu à la version anglaise du QELJ et n'est donc pas incluse dans les analyses portant sur le temps passé à lire pour le plaisir, à 15 ans. Par ailleurs, bien qu'une certaine proportion de jeunes ayant répondu à la version française du questionnaire en ligne du jeune (QELJ) ne soit pas francophone (environ 6 %), nous avons choisi de les exclure parce que les effectifs réduits ne permettent pas d'analyser les résultats selon le groupe linguistique.
7. L'Institut de la statistique du Québec estime à près de 13 % la proportion des enfants âgés d'environ 15 ans en 2013 qui seraient arrivés au Québec après leur naissance et qui ne feraient donc pas partie de l'échantillon de départ (Source : Institut de la statistique du Québec, exploitation du Fichier d'inscription des personnes assurées de la Régie de l'assurance maladie du Québec, 2013).
8. Pour la période du secondaire, seule l'échelle de motivation intrinsèque en langue est disponible (voir annexe).
9. Ce type de modèle permet de décrire l'évolution d'attributs individuels au fil du temps (changement *intra-individuel*) ainsi que les variations au sein d'une population de patrons d'évolution individuels (variations *interindividuelles*) (Dupéré et autres, 2007) d'un phénomène donné. Il permet de déterminer dans quelle mesure différentes caractéristiques sont associées non seulement au niveau initial du phénomène ou du comportement étudié, la motivation dans ce cas-ci, mais aussi à son évolution dans le temps.
10. À noter qu'à 15 ans, le jeune a été questionné sur son rendement dans la langue d'enseignement et non pas spécifiquement sur son rendement en lecture.
11. Parmi les 2 086 jeunes admissibles à ce volet de l'enquête. Pour plus de détails, voir : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/doc_tech/E16_Ponderation_vf.pdf.
12. Les catégories de cette variable sont : Montréal-Centre, autre région urbaine de 10 000 habitants et plus et région rurale ou petite ville.
13. En ce qui concerne la motivation intrinsèque en mathématiques, l'écart entre les jeunes qui lisent pour le plaisir moins d'une heure par semaine et ceux qui le font 1 à 2 heures par semaine n'est pas significatif au seuil de 0,05 ($p = 0,08$).
14. Cunningham et Stanovich (1997), qui ont observé une relation réciproque entre l'intensité de la lecture et les aptitudes liées à celle-ci, ont choisi d'introduire les aptitudes initiales en lecture comme une variable de contrôle dans l'étude des facteurs qui prédisent la motivation dans ce domaine.
15. Des analyses supplémentaires montrent que les enfants de parents allophones se distinguent aussi avantageusement de ceux des autres groupes linguistiques, soit des élèves qui vivaient dans un ménage où la langue la plus souvent parlée par les parents était l'anglais seulement et de ceux qui vivaient dans un ménage où plus d'une langue, incluant le français ou l'anglais, était parlée (données non présentées en tableau).
16. La variable « sexe » n'a pu être intégrée dans ce modèle, étant donné que son ajout entraînait un problème de colinéarité.
17. Cette constatation est issue de la comparaison du modèle 2 du tableau 3 avec un modèle similaire excluant le degré de réussite en lecture à 7 ans. Dans un tel modèle, le niveau de scolarité de la mère s'avère significativement associé à la motivation en lecture au primaire (données non présentées en tableau).
18. On notera aussi que des résultats semblables à ceux présentés aux figures 3 et 4 sont obtenus en considérant la note en langue d'enseignement sous forme continue.
19. Des analyses complémentaires montrent que les élèves francophones à risque de décrochage scolaire avec indiscipline affichent un score moyen d'autorégulation des apprentissages moins élevé que celui de leurs pairs à risque de décrochage mais sans indiscipline, qui à leur tour présentent un score moyen moins élevé que celui des élèves non à risque (4,47 c. 5,63 c. 6,41, respectivement) (données non présentées en tableau).

Bibliographie

- BÉGIN, C., avec la collaboration de J. GIGUÈRE et N. GIRARD (2012). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école (2010)*, Rapport d'évaluation abrégé, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 13 p.
- BOIVIN, M., F. VITARO et C. GAGNON (1992). "A Reassessment of the Self-Perception Profile for Children: Factor Structure, Reliability, and Convergent Validity of a French Version among Second through Sixth Grade Children", *International Journal of Behavioral Development*, vol. 15, n° 2, p. 275-290.
- BOOKNET CANADA STAFF (2012). *The Canadian Book Consumer 2012: Book-Buying Behaviour in Canada. January to June 2012*, Toronto.
- BOUFFARD, T., M. BRODEUR et C. VEZEAU (2005). *Les stratégies de motivation des enseignants et leurs relations avec le profil motivationnel d'élèves du primaire*, Montréal, Université du Québec à Montréal, recherche financée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, Action concertée FQRSC-MELS, 103 p.
- BRINBAUM, Y., et A. KIEFFER (2007). *Aspirations et parcours scolaires des jeunes issus de l'immigration : réussites et désillusions, transmission et rupture entre générations*, 3^e édition des Rencontres Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la Méditerranée, octobre, Marseille, France, [En ligne]. [halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00178641] (Consulté le 31 mai 2016).
- BROCHU, P., T. GLUSZYNSKI et F. CARTWRIGHT (2011). *Deuxième rapport tiré des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2009*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 68 p., [En ligne]. [www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/273/PISA-deuxieme-rapport.pdf] (Consulté le 31 mai 2016).
- CHIU, C.-H., et H.-W. KO (2007). "Relations between Parental Factors and Children's Reading Behaviors and Attitudes: Results from PIRLS 2005 Field Test in Taiwan", *The Second IEA International Research Conference: Proceedings of the IRC-2006*, vol. 2, Amsterdam, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, p. 249-259, [En ligne]. [files.eric.ed.gov/fulltext/ED510140.pdf] (Consulté le 31 mai 2016).
- CHUY, M., et R. NITULESCU (2013). *PISA 2009 – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage, document de recherche*, Toronto, CMEC et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC), 41 p.
- CLARK, C., et I. PICTON (2012). *Family Matters: The Importance of Family Support for Young People's Reading. Findings from the National Literacy Trust's 2011 Annual Literacy Survey*, London, National Literacy Trust, 26 p., [En ligne]. [www.literacytrust.org.uk/assets/0001/5794/Reading - Family 2011 - Family Matters - Final.pdf] (Consulté le 22 mars 2016).
- CLARK, C., et K. RUMBOLD (2006). *Reading for Pleasure: A Research Overview*, London, National Literacy Trust, 35 p.
- CONSEIL CANADIEN SUR L'APPRENTISSAGE (CCA) (2010). « Pas seulement ludiques : Les bandes dessinées et la compréhension de textes suivis chez les garçons », *Carnet du savoir*, juillet.
- CONSEIL DES MINISTRES EN ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2010). *PPCE-13 de 2007. Rapport sur les différences de rendement en lecture des élèves de 13 ans selon la langue et le statut linguistique minoritaire ou majoritaire*, Toronto 213 p.
- CONSEIL DES MINISTRES EN ÉDUCATION DU CANADA (CMEC) (2009). *PPCE-13 de 2007. Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*, Toronto, 158 p., [En ligne]. [[www.cmec.ca/177/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-pancanadien-d-evaluation-\(PPCE\)/PPCE-13-de-2007-Rapport-contextuel/index.html](http://www.cmec.ca/177/Programmes-et-initiatives/Evaluation/Programme-pancanadien-d-evaluation-(PPCE)/PPCE-13-de-2007-Rapport-contextuel/index.html)] (Consulté le 31 mai 2016).
- CUNNINGHAM, A. E., et K. E. STANOVICH (2001). "What Reading Does for the Mind", *Journal of Direct Instruction*, vol. 1, n° 2, p. 137-149.
- CUNNINGHAM, A. E., et K. E. STANOVICH (1997). "Early Reading Acquisition and Its Relation to Reading Experience and Ability 10 Years Later", *Developmental Psychology*, vol. 33, n° 6, p. 934-945.
- DECI, E. L., et R. M. RYAN (2002). *Handbook of Self-Determination Research*, Rochester, NY, University of Rochester Press, 470 p.
- DECI, E. L., et R. M. RYAN (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, New York, Plenum, 371 p.
- DECI, E. L., R. M. RYAN et F. GUAY (2013). "Self-Determination Theory and Actualization of Human Potential", dans McInerney, D., R. Craven, H. Marsh et F. Guay (Eds.), *Theory Driving Research: New Wave Perspectives on Self-Processes and Human Development*, Charlotte, NC, Information Age Press, p. 109-133.
- DE NAEGHEL, J., H. VAN KEER, M. VANSTEENKISTE et Y. ROSSEEL (2012). "The Relation Between Elementary Students' Recreational and Academic Reading Motivation, Reading Frequency, Engagement, and Comprehension : A Self-Determination Theory Perspective", *Journal of Educational Psychology*, vol. 104, n° 4, p. 1006-1021.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (2012). *Research Evidence on Reading for Pleasure*, Education Standards Research Team, UK Government, 33 p.

- DESROSIERS, H., et A. DUCHARME (2008). *Poverty, Child Health, and Cognitive Development at Age 6: Some Results from the Québec Longitudinal Study of Child Development (QLSCD-Canada)*, affiche présentée lors de la 20^e rencontre biannuelle de l'International Society for the Study of Behavioural Development, Würzburg, 15 juillet.
- DESROSIERS, H., V. NANHOU et L. BELLEAU (2016). « L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2, 32 p.
- DESROSIERS, H., V. NANHOU, A. DUCHARME, L. CLOUTIER-VILLENEUVE, M. GAUTHIER et M.-P. LABRIE (2015). *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle. Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 249 p.
- DESROSIERS, H., et K. TÉTREAU (2012). « Les facteurs liés à la réussite aux épreuves obligatoires de français en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 1, 39 p.
- DUPÉRÉ, V., É. LACOURSE, F. VITARO et R. TREMBLAY (2007). « Méthodes d'analyse du changement fondées sur les trajectoires de développement individuelles : Modèles de régression mixtes paramétriques et non paramétriques », *Bulletin de méthodologie sociologique*, vol. 95, n° 1, p. 26-57.
- GIGUÈRE, J., et C. BÉGIN (2012). *Plan d'action pour l'amélioration du français à l'enseignement primaire et secondaire. Suivi des apprentissages réalisés par les élèves en écriture (2009, 2010) - Deuxième rapport d'étape*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 116 p.
- GIROUX, L. (2007). *Décrochage et retard scolaires. Caractéristiques des élèves à l'âge de 15 ans. Analyse des données québécoises recueillies dans le cadre du projet PISA/EJET*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 72 p.
- GUAY, F., J. CHANAL, C. F. RATELLE, H. W. MARSH, S. LAROSE et M. BOIVIN (2010a). "Intrinsic, Identified, and Controlled Types of Motivation for School Subjects in Young Elementary School Children", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 4, p. 711-735.
- GUAY, F., C. F. RATELLE, A. ROY et D. LITALIEN (2010b). "Academic Self-Concept, Autonomous Academic Motivation, and Academic Achievement: Mediating and Additive Effects", *Learning and Individual Differences*, vol. 20, n° 6, p. 644-653, [En ligne]. [www.dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2010.08.001] (Consulté le 23 juin 2016).
- GUAY, F., et D. TALBOT (2010). « La motivation en première et deuxième année du primaire : une analyse en fonction du genre et du statut socioéconomique », dans Institut de la statistique du Québec, *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 8 ans*, vol. 5, fascicule 3, 16 p.
- GUAY, F., H. W. MARSH et M. BOIVIN (2003). "Academic Self-Concept and Academic Achievement: A Developmental Perspective on their Causal Ordering", *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, n° 1, p. 124-136, [En ligne]. [www.dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.124] (Consulté le 23 juin 2016).
- GUAY, F., et R. J. VALLERAND (1997). "Social Context, Students' Motivation, and Academic Achievement: Toward a Process Model", *Social Psychology of Education*, vol. 1, n° 3, p. 211-233.
- GOUPIL, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 384 p.
- HILL, K. (2011). « La participation aux activités artistiques et de lecture des enfants en dehors de l'école en 2008 – Un premier examen des données de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes », *Regard statistique sur les arts*, vol. 10, n° 1, 36 p., [En ligne]. [www.hillstrategies.com/sites/default/files/Arts_lecture_enfants2008.pdf] (Consulté le 23 juin 2016).
- HILL, K. (2005). "Who Buys Books in Canada? A Statistical Analysis Based on Household Spending Data", *Statistical Insights on the Arts*, vol. 3, n° 4, 20 p.
- HYNES, M. (2000). *Chasing Fireflies: Understanding Struggling Readers*, thèse de doctorat non publiée, Montréal, Université McGill, 187 p.
- JANOSZ, M., S. PASCAL, L. BELLEAU, I. ARCHAMBAULT, S. PARENT et L. PAGANI (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2, 22 p.
- JANOSZ, M., I. ARCHAMBAULT, M. LACROIX et J. LÉVESQUE (2007). *Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels (TEDP) – Manuel d'analyse et d'interprétation*, Montréal, Université de Montréal, Groupe de recherche sur les environnements scolaires, 91 p.
- KLINGER, D. A., L. A. SHULHA et L. WADE-WOLLEY (2009). *Towards an Understanding of Gender Differences in Literacy Achievement. Literature Review*, Toronto, Education Quality and Accountability Office, 28 p., [En ligne]. [www.eqao.com/en/research_data/Research_Reports/DMA-docs/bulletin-gender-differences.pdf] (Consulté le 22 mars 2016).
- KNOWLAND, V., et S. FORMBY (2016). *Early Literacy Practices at Home in 2015: Third Annual Survey of Parents*, London, UK, National Literacy Trust, 43 p.

- KRAHN, H., et A. TAYLOR (2006). "Resilient Teenagers: Explaining the High Educational Aspirations of Visible Minority Immigrant Youth in Canada", *Journal of International Migration and Integration*, vol. 6, n° 3, p. 405-434.
- LAVOIE, A., et C. FONTAINE (2016). *Mieux connaître la parentalité au Québec. Un portrait à partir de l'Enquête québécoise sur l'expérience des parents d'enfants de 0 à 5 ans 2015*, Québec, Institut de la statistique du Québec, 258 p.
- LEE, E. (2002). "Adolescent Literacy: Current Status", *English Quarterly*, vol. 34, n° 3-4, p. 63-67.
- LEPPER, M. R., J. H. CORPUS et S. S. IYENGAR (2005). "Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates", *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, n° 2, p. 184-196.
- LOUVET-SCHMAUSS, E. (1994). « Le rôle du contexte éducatif familial dans l'apprentissage de la lecture-écriture (*Étude longitudinale et comparative France-Allemagne*) », *Actes de lecture*, n° 47, septembre, 8 p.
- McKENNA, M., D., J. KEAR et R. A. ELLSWORTH (1995). "Children's Attitudes toward Reading: A National Survey", *Reading Research Quarterly*, vol. 30, n° 4, p. 934-956.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (MEESR) (2015). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours ? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme ? », *Bulletin statistique de l'éducation*, Gouvernement du Québec, n° 43, 24 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2012). *Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2011. Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans*, Québec, Gouvernement du Québec, 42 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2007). *Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006. Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans*, 31 p., [En ligne]. [www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/sanction/RapportPIRLS2006_f.pdf] (Consulté le 22 mars 2016).
- MOSS, G., et L. WASHBROOK (2016). *Understanding the Gender Gap in Literacy and Language Development*, Bristol Working Papers in Education Series, Working Paper #01/2016, Bristol, University of Bristol, 60 p.
- MURPHY, S. (2013). *Towards Sustaining and Encouraging Reading in Canadian Society - A Research Report*, National Reading Campaign, Toronto, York University, 67 p.
- NANHO, V., et H. DESROSIERS (2015). « Pratique d'activités liées à la littératie, à la numératie et à l'informatique en dehors du travail et compétences », dans DESROSIERS, H. (dir.), *Les compétences en littératie, en numératie et en résolution de problèmes dans des environnements technologiques : des clefs pour relever les défis du XXI^e siècle, Rapport québécois du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, chapitre 6, p. 149-182.
- NEUMAN, S.B. et D. CELANO (2001). "Access to Print in Low-Income and Middle-Income Communities: An Ecological Study of Four Neighborhoods", *Reading Research Quarterly*, vol. 36, n° 1, p. 8-26, [En ligne]. [www-personal.umich.edu/~sbneuman/pdf/AccessToPrint.pdf] (Consulté le 14 juillet 2016).
- NEUMAN, S. B., et N. MOLAND (2016). "Book Deserts - The Consequences of Income Segregation on Children's Access to Print", *Urban Education*, juillet.
- OAKLAY, K. (2016). "Fiction: Simulation of Social Worlds", *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 20, n° 8, p. 618-628.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2015). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école : avancer sur le chemin de l'intégration. Principaux résultats*, Paris, Éditions OCDE, 12 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013 : Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*, Paris, Éditions OCDE, 479 p., [En ligne]. [[www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20\(FR\)--eBook_Final_B%C3%A0T_06%20dec%202013.pdf](http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/Skills%20(FR)--eBook_Final_B%C3%A0T_06%20dec%202013.pdf)] (Consulté le 16 mars 2016).
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2012). *Lisons-leur une histoire ! Le facteur parental dans l'éducation*, Éditions OCDE, 75 p., [En ligne]. [www.oecd-ilibrary.org/education/lisons-leur-une-histoire_9789264179981-fr] (Consulté le 22 mars 2016).
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (2011a). *Résultats de PISA 2009 : Apprendre à apprendre. Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves*, PISA, Éditions OCDE, volume III, 272 p., [En ligne]. [www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr] (Consulté le 22 mars 2016).
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2011b). « Les élèves d'aujourd'hui lisent-ils par plaisir ? », PISA à la loupe, vol. 8, Éditions OCDE, 4 p.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE) (2010). *Résultats de PISA 2009. Synthèse*, 26 p., [En ligne]. [www.oecd.org/pisa/46624382.pdf] (Consulté le 17 mars 2016).

- PAGAN, S. L. (2010). *Children Reading for Pleasure: Investigating Predictors of Reading Achievement and the Efficacy of a Paired-Reading Intervention to Foster Children's Literacy Skills*, thèse de doctorat non publiée, Ottawa, Carleton University, 183 p., [En ligne]. [curve.carleton.ca/system/files/etd/893c64e3-bbd6-4359-8041-388046a54749/etd_pdf/9eae3c5e6956c701e39171c51286eacb/pagan-childrenreadingforpleasureinvestigatingpredictors.pdf] (Consulté le 12 juillet 2016).
- PAJARES, F. (2003). "Self-Efficacy Beliefs, Motivation and Achievement in Writing: A Review of Literature", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 19, p. 139-158.
- PAMPALON, R., P. GAMACHE et D. HAMEL (2010). *Indice de défavorisation matérielle et sociale du Québec – Suivi méthodologique de 1991 à 2006*, Institut national de santé publique du Québec, 15 p.
- PELLETIER, M. (2005). *Apprendre à lire - Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 12 p.
- PELLETIER, M., et J.-M. ROY (2005). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire - Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 8 p.
- PICA, L., A., N. PLANTE et I. TRAORÉ (2014). « Décrochage scolaire chez les élèves du secondaire du Québec, santé physique et mentale et adaptation sociale : une analyse des principaux facteurs associés », *Zoom santé*, n° 46, 19 p.
- PINTRICH, P. R., et A. ZUSHO (2002). "The Development of Academic Self-Regulation: The Role of Cognitive and Motivational Factors", dans Wigfield, A., et J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*, San Diego, CA, Academic Press, p. 249-284.
- PRONOVOST, G., avec la coll. de K. TÉTREAULT, C. ROUTHIER et H. DESROSIERS (2013). « Le développement de pratiques culturelles chez les enfants - Analyse de données de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec », *Optique culture*, Institut de la statistique du Québec, n° 26, 12 p.
- RYAN, R. M., et E. L. DECI (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary educational psychology*, vol. 25, n° 1, p. 54-67.
- SCHUNK, D., et B. ZIMMERMAN (2007). "Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation of Reading and Writing through Modeling", *Reading & Writing Quarterly*, vol. 23, n° 1, p. 7-25.
- SÉNÉCHAL, M., et J. LEFÈVRE (2002). "Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: a Five-Year Longitudinal Study", *Child Development*, vol. 73, n° 2, p. 445-460.
- SPINATH, B., F. M. SPINATH, N. HARLAAR et R. PLOMIN (2006). "Predicting School Achievement from General Cognitive Ability, Self-Perceived Ability, and Intrinsic Value", *Intelligence*, vol. 34, n° 4, p. 363-374.
- STATISTIQUE CANADA (1996). *Lire l'avenir : un portrait de l'alphabétisme au Canada. Faits saillants du rapport canadien*, Ottawa, Statistique Canada, 16 p.
- STEINMAYR, R., et B. SPINATH (2009). "The Importance of Motivation as a Predictor of School Achievement", *Learning and Individual Differences*, vol. 19, n° 1, p. 80-90.
- SULLIVAN, A., et M. BROWN (2013). *Social Inequalities in Cognitive Scores at age 16: The role of reading*, Centre for Longitudinal Studies Working Paper 2013/10, London, Institute of Education.
- TABOADA, A., S. M. TONKS, A. WIGFIELD et J. T. GUTHRIE (2009). "Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension", *Reading and Writing*, vol. 22, n° 1, p. 85-106.
- TÉTREAULT, K., et H. DESROSIERS (2013). « Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 4, 28 p.
- TÉTREAULT, K., H. DESROSIERS et J.-F. CARDIN (2009). *Children's Health Prior to School Entry and Reading Skills in the First Year of Primary School: Identifying Protective Factors*, Poster presented at the Canadian Research Data Center Network's 7th Annual Conference on Health over the Life Course, 15-16 octobre, University of Western Ontario, London.
- THE READING AGENCY (2015). *Literature Review: The Impact of Reading for Pleasure and Empowerment*, BOP Consulting, juin, 39 p.
- VAN GRUNDERBEECK, N., M. THÉORÊT, S. CARTIER, R. CHOUINARD et R. GARON (2003). *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez des élèves au secondaire*, Montréal, Université de Montréal, rapport final remis au FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, 85 p.
- VERSO DIGITAL (2012). *2011 Survey of Book-Buying Behavior*, présentation au Winter Institute, 7, 19 janvier, New York, American Booksellers Association, [En ligne]. [www.versoadvertising.com/Wi7survey2012/] (Consulté le 12 juillet 2016).
- VITARO, F., M. BRENGDEN et R. E. TREMBLAY (2014). "Early Predictors of High School Completion. The Developmental Interplay between Behavior, Motivation, and Academic Performance", dans BOIVIN, M. et K. L. BIERMAN (Eds.), *Promoting School Readiness and Early Learning. Implications of Developmental Research for Practice*, New York, London, The Guilford Press, chap. 2, p. 15-45.
- WIGFIELD, A., et J. T. GUTHRIE (1997). "Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of their Reading", *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n° 3, p. 420-432.

- WIGFIELD, A., J. S. ECCLES, K. S. YOON, R. D. HAROLD, A. J. A. ARBRETON, C. FREEDMAN-DOAN et P. C. BLUMENFELD (1997). "Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values across the Elementary School Years: A 3-Year Study", *Journal of Educational Psychology*, vol. 89, n° 3, p. 451-469.
- ZIMMERMAN, B. J. (2008). "Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects", *American Educational Research Journal*, vol. 45, n° 1, p. 166-183.
- ZIMMERMAN, B. J. (2001). "Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview and Analysis", dans ZIMMERMAN, B. J., et D. H. SCHUNK (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 1-37.
- ZIMMERMAN, B. J. (2000). "Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective", dans BOEKAERTS, M., P. R. PINTRICH et M. ZEIDNER (eds.), *Handbook of Self-Regulation*, San Diego, Academic Press, chap. 2, p. 13-39.

Annexe

Cette annexe décrit les principales variables et les échelles utilisées dans les analyses. Les alphas de Cronbach présentés estiment la cohérence interne des items utilisés dans la construction d'une échelle donnée, c'est-à-dire qu'ils permettent de voir si les items sélectionnés mesurent un même construit. Généralement, une valeur comprise entre 0,50 et 0,70 est considérée comme acceptable, alors qu'une valeur supérieure à 0,70 indique un niveau élevé de fiabilité de l'échelle. À moins d'indication contraire, les questions proviennent du *Questionnaire en ligne au jeune* (QELJ). Dans la plupart des cas, les choix de réponse offerts étaient : 1) jamais vrai ; 2) parfois vrai ; 3) souvent vrai. **À partir des réponses obtenues aux questions, des scores d'échelle ont été calculés puis ramenés à une valeur se situant entre 0 et 10, sauf pour l'échelle d'engagement scolaire, dont les valeurs se situent entre 5 et 18.** Pour plus de détails, on peut se référer à la documentation technique disponible sur le site Web de l'ELDEQ : www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca.

Caractéristique	Volets	Description
Mesures liées à la lecture		
Lecture quotidienne à l'enfant à 1 ½ an	1999	<p>Variable construite à partir des deux questions suivantes posées à la personne qui connaît le mieux l'enfant (PCM) : <i>Est-ce qu'il vous arrive de vous ou à un autre adulte de la maison de faire la lecture à votre enfant, ou de lui montrer des images ou des livres sans texte pour les tout-petits ? Si oui, à quelle fréquence le faites-vous ?</i></p> <p>Les différentes réponses possibles ont été regroupées pour former deux catégories. Le regroupement final est celui-ci :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Oui</i> (<i>Oui</i> à la première question et <i>Tous les jours</i> ou <i>Plusieurs fois</i> par jour à la deuxième) ; • <i>Non</i> (<i>Non</i> à la première question ou <i>Oui</i> à la première question mais <i>Rarement</i>, <i>Moins d'une fois par mois</i>, <i>Une fois par mois</i>, <i>Quelques fois par mois</i>, <i>Une fois par semaine</i> ou <i>Quelques fois par semaine</i> à la deuxième).
Feuillette des livres par lui-même à 2 ½ ans	2000	<p>Variable construite à partir de la question suivante posée à la personne qui connaît le mieux l'enfant : <i>À quelle fréquence est-ce que votre enfant feuillette des livres, des revues, des bandes dessinées, etc. de sa propre initiative ? (Comptez seulement les activités à la maison, et non celles à la garderie de jour ou à l'école.)</i></p> <p>Cette question comporte sept choix de réponse. Les cinq premières catégories ont été regroupées pour former une seule catégorie. Le regroupement final est celui-ci :</p> <ul style="list-style-type: none"> • une fois par semaine ou moins (<i>Jamais</i> ou <i>Rarement</i> ; <i>Moins d'une fois par mois</i> ; <i>Une fois par mois</i> ; <i>Quelques fois par mois</i> ; <i>Une fois par semaine</i>) ; • quelques fois par semaine ; • tous les jours.
Degré de réussite en lecture en 1 ^{re} année du primaire	2005	<p>On a posé à la PCM la question suivante :</p> <p><i>Selon ce que vous savez de son travail scolaire, y compris ses bulletins, quel degré de réussite votre enfant a-t-il à l'école cette année en lecture ?</i></p> <p>À partir des cinq choix de réponse possibles, le regroupement suivant a été effectué :</p> <ul style="list-style-type: none"> • très bon ou bon ; • dans la moyenne ; • faible ou très faible.
Motivation intrinsèque en lecture au primaire	2005, 2006, 2008 et 2010	<p>La motivation intrinsèque en lecture est évaluée à partir d'une sous-échelle de l'échelle de motivation envers les matières scolaires au primaire conçue par Guay et ses collaborateurs (voir Guay et Talbot, 2010). L'enfant devait indiquer à l'intervieweur son niveau de motivation intrinsèque en évaluant les items suivants : 1- aime la matière, 2- la trouve intéressante et 3- pratique certaines activités associées à cette matière, sans y être obligé. Les alphas de Cronbach sont de 0,69, 0,72, 0,77 et 0,86 pour les volets 2005, 2006, 2008 et 2010, respectivement.</p>

Caractéristique	Volets	Description
Temps consacré par semaine à lire pour le plaisir à 15 ans	2013	<p>Variable construite à partir de la question suivante posée au jeune : <i>Au cours des trois derniers mois, durant une semaine normale, combien d'heures as-tu passées à lire pour ton plaisir ? Inclure les livres, les revues, les journaux, le temps de lecture sur l'ordinateur ou l'Internet. Pour les raisons évoquées dans le texte, seules les réponses fournies par les jeunes francophones ayant rempli la version française du questionnaire ont été utilisées aux fins des analyses.</i></p> <p>Les choix de réponse étaient déclinés en huit catégories. Celles-ci ont été regroupées de cette façon :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aucune heure ; • moins d'une heure ; • de 1 à 2 heures ; • 3 heures ou plus (3 à 5 heures ; 6 à 10 heures ; 11 à 14 heures ; 15 à 20 heures ; plus de 20 heures).
Rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans		
Rendement dans la langue d'enseignement	2013	<p>Variable construite à partir de la question suivante posée au jeune : <i>Au cours de cette année scolaire, quelle est ta note (ta moyenne) en français (ou en « English Language Arts ») ?</i></p> <p>Les jeunes ont été classés selon que leur note se situait :</p> <ul style="list-style-type: none"> • dans la moyenne ou plus ; • sous la moyenne.
Caractéristiques socioéconomiques du jeune et de sa famille		
Ménage à faible revenu selon la MFR à 2½ ans, à 7 ans et à 15 ans	2000, 2005 et 2013	<p>La Mesure de faible revenu (MFR) a été établie à des fins de comparaisons internationales et est basée exclusivement sur la distribution du revenu des ménages.</p> <p>Pour une année de référence donnée, une unité familiale est considérée comme à faible revenu selon la Mesure du faible revenu (MFR) avant impôt si son revenu avant impôt est inférieur à la demie de la médiane du revenu avant impôt ajusté de l'ensemble des unités familiales du Québec.</p> <p>L'ajustement du revenu vise à tenir compte du nombre de personnes par unité familiale, afin de refléter les économies d'échelle dans la consommation. Il est effectué au moyen d'une échelle d'équivalence.</p> <p>Cette variable est calculée en fonction des seuils dérivés de l'<i>Enquête sur la dynamique du travail et du revenu</i> (EDTR), de Statistique Canada pour le Québec (www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/conditions-vie-societe/revenu/faible-revenu/cdmi.html).</p>
Indice de défavorisation matérielle du quartier (ou zone de résidence) à 15 ans	2013	<p>Il s'agit d'un indice géographique basé sur la proportion de personnes n'ayant pas de diplôme d'études secondaires, le rapport emploi/population et le revenu moyen individuel des personnes de 15 ans et plus de la zone de résidence (Gamache, Pampalon et Hamel, 2010). Chaque enfant se voit assigner une valeur indiquant le quintile de défavorisation matérielle de son quartier de résidence en 2013.</p>
Caractéristiques scolaires à 15 ans		
Concept de soi en langue et en mathématiques	2013	<p>Le concept de soi scolaire est mesuré à partir de trois énoncés traduits en français de l'<i>Academic Self Description Questionnaire</i> (ASDQ). L'enfant devait donner l'évaluation de sa compétence en langue (français ou anglais, selon le cours suivi le plus souvent) et en mathématiques en fonction des items suivants : 1) a toujours bien réussi ; 2) a de la facilité ; 3) apprend rapidement. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé (les alphas de Cronbach sont de 0,85 et 0,90, respectivement, à 15 ans).</p>

Caractéristique	Volets	Description
Motivation intrinsèque en langue et en mathématiques	2013	La motivation intrinsèque en langue (français ou anglais, selon le cours suivi le plus souvent) ou en mathématiques est évaluée à partir d'une sous-échelle de l'échelle de motivation <u>envers</u> les matières scolaires au primaire mise au point par Guay et ses collaborateurs (voir Guay et Talbot, 2010). L'enfant devait indiquer à l'intervieweur son niveau de motivation intrinsèque en évaluant les items suivants : 1) aime son cours ; 2) le trouve intéressant ; 3) pratique certaines activités associées à cette matière, sans y être obligé. En ce qui concerne la langue, les activités auxquelles on fait référence touchent notamment la lecture et l'écriture. Les coefficients alpha de Cronbach obtenus pour ces échelles sont de 0,69 et 0,80, respectivement, à 15 ans.
Présence ou non d'un risque de décrochage scolaire	2013	Dans l'ELDEQ, le risque de décrochage scolaire a été calculé en se basant sur la méthode décrite dans Janosz et autres (2013), à partir des trois principaux prédicteurs du décrochage scolaire : le rendement, le retard et l'engagement scolaires. Le seuil utilisé pour distinguer les enfants à risque de décrocher des non à risque a été fixé conformément à ce qui est recommandé dans la <i>Trousse d'évaluation des décrocheurs potentiels</i> (TEDP), c'est-à-dire en ayant recours à un point de coupure de 0,35 (Janosz et autres, 2007). Cet indice fournit une mesure synthétique des élèves à risque de décrochage scolaire en raison de difficultés liées au rendement ou à l'engagement scolaire. Ensuite, parmi les enfants à risque, deux profils de décrocheurs potentiels (avec ou sans indiscipline) sont définis à partir de questions portant sur l'indiscipline scolaire.
Autorégulation de l'apprentissage	2013	Cette échelle est construite à partir de huit questions posées au jeune afin d'évaluer le niveau d'autorégulation des apprentissages. L'enfant devait indiquer s'il était tout à fait en désaccord, plutôt en désaccord, un peu en désaccord, un peu d'accord, plutôt d'accord ou tout à fait d'accord avec les énoncés suivants : 1) Je prends le temps de planifier mon temps d'étude ; 2) Quand j'étudie, j'essaie d'identifier les parties importantes plutôt que seulement lire le matériel ; 3) Quand je suis en train d'étudier, j'essaie de faire des liens entre les informations reçues dans le cours et les lectures ; 4) Je me donne des moyens particuliers (ex. : des tableaux) pour résumer la matière du cours ; 5) La plupart du temps, j'attends à la dernière minute pour étudier mes examens ou pour faire mes travaux ; 6) Je prends le temps de m'arrêter pour vérifier si j'ai bien compris ; 7) Je m'arrête parfois pour me demander comment les différentes parties sont reliées les unes aux autres ; 8) Quand j'étudie, je me redis les idées importantes dans mes propres mots. L'alpha de Cronbach obtenu pour cette échelle est de 0,86 à 15 ans.
Attachement à l'école	2013	Échelle construite à partir de cinq questions posées au jeune. Il devait indiquer s'il était fortement en désaccord, en désaccord, incertain, en accord ou fortement en accord avec les énoncés suivants : 1) Je suis fier (fière) de faire mes études à cette école ; 2) Je suis content(e) de faire mes études à cette école ; 3) Je me sens en sécurité dans mon école ; 4) La plupart des matins, j'ai le goût d'aller à l'école ; 5) J'aime mon école. Le coefficient alpha de Cronbach obtenu pour cette échelle est de 0,86 à 15 ans.
Engagement scolaire	2013	Cette échelle est construite à partir de cinq questions posées au jeune : 1) Aimes-tu l'école ? 2) En pensant à tes notes, comment te classes-tu par rapport aux autres élèves de ton école qui ont ton âge ? 3) Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes en français ? 4) Jusqu'à quel point est-ce important pour toi d'avoir de bonnes notes en mathématiques ? 5) Quel est le plus haut niveau de scolarité que tu désires atteindre ? Les choix de réponse variaient selon les questions. À partir des réponses obtenues à ces questions, un score d'échelle a été calculé prenant une valeur entre 5 et 18 (alpha de Cronbach de 0,64 à 15 ans).

La collection *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2015) est produite par la Direction des enquêtes longitudinales et sociales.

Éditrice de la collection et coordonnatrice du Programme d'analyse et de valorisation des données longitudinales :
Hélène Desrosiers

Coordonnatrice du Programme d'enquêtes longitudinales – ELDEQ :
Nancy Illick

Directeur des enquêtes longitudinales et sociales :
Bertrand Perron

Ce fascicule ainsi que le contenu des rapports de l'*Étude longitudinale du développement des enfants du Québec* (ELDEQ 1998-2015) sont disponibles sur le site Web de l'ELDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca) sous l'onglet « Publications ». Il est aussi possible de contacter l'éditrice au 514 873-4749 ou au 1 877 677-2087 (sans frais pour les personnes de l'extérieur de Montréal).

Citation suggérée : NANHOU, Virginie, Hélène DESROSIERS, Karine TÉTREAULT et Frédéric GUAY (2016). « La motivation en lecture durant l'enfance et le rendement dans la langue d'enseignement à 15 ans », *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 3, 24 p.

Avec la collaboration de : Luc Belleau, Direction de la méthodologie et de la qualité

Avec l'assistance de : Micheline Lampron (Pigiste), révision linguistique
Anne-Marie Roy et Gabrielle Tardif, mise en page, Direction des communications

Relecteurs : Latifa Elfassihi, chef d'équipe de la méthodologie et des enquêtes,
Viviane Cantin, Caroline Bégin, Mylène Jetté et Colette Boucher, Direction de la méthodologie et des enquêtes
Karine Saulnier-Beaupré et Sylvie Trudeau, Direction de l'adaptation scolaire et des services éducatifs complémentaires
Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Les partenaires financiers principaux de l'ELDEQ 1998-2015 sont :

- le ministère de la Santé et des Services sociaux du Québec
- le ministère de la Famille
- la Fondation Lucie et André Chagnon
- l'Institut de la statistique du Québec
- le Centre hospitalier universitaire Sainte-Justine
- l'Institut de recherche Robert-Sauvé en santé et en sécurité du travail
- le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Contributions financières aux collectes spéciales :

- Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP) (Université de Montréal, Université Laval et Université McGill)
- Groupe de recherche interdisciplinaire en santé (GRIS) (Université de Montréal)
- Québec en forme

Soutien à l'acquisition de données administratives :

- Régie de l'assurance maladie du Québec
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur

Soutien à la recherche :

De nombreux organismes subventionnaires permettent la réalisation de travaux de recherche à partir des données de l'enquête. Pour plus de détails, voir le site Web de l'ELDEQ (www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca).

© Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec, 2016

ISBN 978-2-550-77132-6 (version imprimée)

ISBN 978-2-550-77133-3 (en ligne)

Toute reproduction autre qu'à des fins de consultation personnelle est interdite sans l'autorisation du gouvernement du Québec.

www.stat.gouv.qc.ca/droits_auteur.htm