

PIRLS 2011

Le contexte au Canada

Résultats canadiens du Programme
international de recherche en lecture scolaire



cmecc

Conseil des
ministres
de l'éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

PIRLS 2011

Le contexte au Canada

Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire

Préparé par

Mélanie Labrecque, Maria Chuy, Pierre Brochu et Koffi Houme



cmec

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été créé en 1967 par les ministres des instances responsables de l'éducation désireux de se donner un forum où ils pourraient discuter d'enjeux communs, entreprendre des initiatives sur l'éducation et promouvoir les intérêts des provinces et territoires auprès des organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation, du gouvernement fédéral, des gouvernements étrangers et des organisations internationales. Le CMEC est le porte-parole pancanadien de l'éducation au Canada et, par son entremise, les provinces et territoires travaillent ensemble à l'atteinte d'objectifs couvrant un large éventail d'activités aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire.

Par l'entremise du Secrétariat du CMEC, le Conseil agit à titre d'organisation au sein de laquelle les ministères de l'Éducation entreprennent conjointement activités, projets et initiatives, dans des domaines qui intéressent toutes les instances.*

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) remercie les élèves, leurs parents, leurs enseignantes et enseignants, le personnel administratif des écoles et les ministères de l'Éducation, dont la participation au PIRLS en a assuré le succès. Nous vous sommes très reconnaissants d'avoir pris part à cette étude, qui contribuera grandement à une meilleure compréhension des politiques et des pratiques éducatives dans cette matière fondamentale qu'est l'apprentissage de la lecture dans les premières années de la scolarisation.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario)
M4V 1N6

Téléphone : (416) 962-8100
Télécopieur : (416) 962-2800
Courriel : cmec@cmec.ca

© 2012 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-224-0

This report is also available in English.



Imprimé sur du papier recycle

* Dans ce rapport le terme « instances » est utilisé pour décrire les provinces et territoires participants.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction.....	1
Qu'est-ce que le PIRLS?	1
Niveaux de participation au Canada	3
Pourquoi le Canada a-t-il participé au PIRLS?	4
Cadre conceptuel : évaluer la compréhension de l'écrit dans le PIRLS de 2011	6
Caractéristiques de l'échantillonnage du PIRLS de 2011.....	12
Conception générale de l'évaluation.....	15
Objectifs et organisation du rapport.....	20
 1. Résultats du Canada en lecture	23
Résultats en lecture pour les pays participants et les provinces canadiennes.....	25
Résultats canadiens en lecture, selon la langue	26
Résultats canadiens en lecture, selon le sexe	28
Résultats canadiens pour les buts de la lecture et les processus de compréhension.....	29
Tendances relatives au rendement en lecture	33
 2. Résultats canadiens en lecture en fonction des seuils repères internationaux du PIRLS de 2011.....	35
Rendement en lecture des élèves en fonction du seuil repère international	37
Rendement en lecture des élèves en fonction des seuils repères internationaux, par province et selon la langue	39
Rendement en lecture des élèves en fonction des seuils repères internationaux, selon le sexe.....	41
 3. Activités à la maison liées à la compréhension de l'écrit	43
Langues parlées à la maison	43
Participation des parents à l'apprentissage de leur enfant	45
Ressources des élèves à la maison.....	47
Habitudes de lecture des parents et attitude des parents vis-à-vis de la lecture	48
Autres variables liées à l'environnement à la maison	50
 4. Attitudes et comportements des élèves à l'égard de la lecture et activités de lecture en dehors de l'école	53
Enthousiasme des élèves pour la lecture.....	53
Motivation des élèves pour la lecture.....	55
Confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture	56
Investissement des élèves dans les leçons de lecture.....	57
Temps passé à lire en dehors de l'école	59
Type de lecture en dehors de l'école (document imprimé ou en ligne).....	60

5. Personnel enseignant et l'enseignement de la lecture	63
Caractéristiques du personnel enseignant et conditions de travail	63
L'environnement de la salle de classe	69
Ressources et activités en salle de classe	72
6. L'environnement scolaire.....	77
Composition de l'école selon le milieu économique des élèves	77
Écoles équipées d'ordinateurs pour l'enseignement	79
Importance accordée par l'école à la réussite scolaire	80
Sécurité et ordre à l'école	83
Discipline et sécurité à l'école	85
L'intimidation des élèves à l'école	87
7. L'enseignement de la lecture en bas âge : contexte canadien	91
Vue d'ensemble des systèmes d'éducation au Canada	91
Langues et enseignement des langues au Canada.....	92
Programmes d'étude de la langue/de la lecture au primaire	94
Personnel enseignant et formation à l'enseignement	97
Élèves éprouvant des difficultés en lecture	98
Évaluation en lecture au Canada	99
Conclusion	103
Bibliographie	107
Annexes.....	113

INTRODUCTION

Qu'est-ce que le PIRLS?

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est une évaluation internationale qui dégage les tendances dans le rendement en lecture des élèves de 4^e année et dans les politiques et des pratiques en matière de littératie. L'étude est réalisée tous les cinq ans par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), consortium indépendant d'instituts de recherche et d'organismes gouvernementaux. Fondée en 1959, l'AIE dispose d'un Secrétariat à Amsterdam (Pays-Bas) et est mandatée pour mener des études comparatives à grande échelle sur l'impact des politiques et des pratiques en éducation partout dans le monde. Plus d'une soixantaine de pays font désormais partie de l'AIE.

Le PIRLS est l'une des études internationales de recherche sur le rendement menées régulièrement par l'AIE; il s'appuie sur la coopération des centres de recherche responsables du rassemblement des données dans les différents pays. Il est orchestré depuis le *Boston College* (collège Boston) par le centre international d'étude pour le PIRLS et la TEIMS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) de l'AIE. Ce programme fournit aux pays participants des informations bien particulières sur le rendement de leurs élèves en lecture après quatre ans d'école primaire et permet de faire des comparaisons à l'échelle internationale. Si l'on a choisi le niveau de la 4^e année, c'est parce qu'il correspond à une jonction importante dans le développement des élèves, au point de transition où ceux-ci ont déjà appris à lire et utilisent maintenant la lecture pour apprendre¹. L'âge moyen des élèves est d'au moins 9,5 ans au moment du test. Outre les données sur le rendement en lecture, le PIRLS recueille également, par l'intermédiaire de questionnaires destinés aux élèves, aux parents, au personnel enseignant et aux directrices et directeurs d'école, un large éventail de données contextuelles sur les structures de soutien en littératie à la maison et à l'école. Ces questionnaires permettent au PIRLS d'établir un lien entre le rendement des élèves et divers types de programmes d'études, de pratiques pédagogiques et de milieux scolaires. Puisque les systèmes d'éducation varient grandement d'un pays à l'autre, l'étude de leurs particularités offre une occasion sans équivalent de mieux comprendre l'impact de différentes politiques et pratiques. Les résultats du PIRLS servent à améliorer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage de la lecture dans de nombreux pays.

La première évaluation du PIRLS a été menée en 2001 dans 35 pays. Elle se fondait sur un nouveau cadre mis au point collectivement par l'ensemble des pays, des provinces, des États, des établissements et des organismes participants, dont l'Ontario et le Québec. Comme nous l'avons mentionné plus haut, le PIRLS suit un cycle de cinq ans; la deuxième évaluation a donc été menée en 2006, cette fois-ci dans 40 pays. Le Canada y était représenté par cinq provinces : la Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario, le Québec et la Nouvelle-Écosse. La troisième

¹ En 2011, l'évaluation du PIRLS a été élargie pour englober les niveaux scolaires antérieur et postérieur à la 4^e année et répondre ainsi aux besoins d'un plus grand nombre de pays. Dans 45 pays, incluant le Canada, seuls les élèves de 4^e année ont été évalués.

évaluation du PIRLS a eu lieu en 2011, dans 45 pays, dont le Canada, représenté par neuf provinces : la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick francophone, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador. Les pays et les provinces qui ont participé aux trois évaluations (2001, 2006 et 2011) sont désormais en mesure de dégager des tendances dans le rendement de leurs élèves en comparant les résultats obtenus sur une période de 10 ans. Le présent document évoque les résultats des provinces du Canada et de l'ensemble du pays au PIRLS de 2011 et les compare à ceux des autres pays.

Le PIRLS de 2011 s'est intéressé à trois facettes de la compréhension de l'écrit :

- les buts de la lecture (lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations);
- le processus de compréhension (se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte; faire des inférences simples; interpréter et combiner des idées et des informations; et examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels);
- les comportements et les attitudes à l'égard de la compréhension de l'écrit.

Lors du test, les élèves ont été invités à répondre, au cours de deux séances de 40 minutes, à des questions à choix multiples et à des questions à réponse construite, puis à remplir un questionnaire de 30 minutes sur leurs habitudes personnelles de lecture. Les parents, les écoles et le personnel enseignant ont eux aussi été invités à remplir des questionnaires sur les expériences de lecture des jeunes enfants à la maison et à l'école. Le test de 2011 est décrit en détail dans la section « Conception générale de l'évaluation ».

Au Canada, les résultats du PIRLS ne servent qu'à des fins de recherche et d'élaboration des politiques. Ils ne figurent pas dans le relevé de notes de l'élève et ne sont valables qu'à l'échelle du Canada et des provinces. Le CMEC n'attribue aucun résultat à titre individuel à un élève, à une école ou à un conseil ou une commission scolaire. Chaque province peut choisir une approche différente pour la divulgation des résultats et des informations.

Niveaux de participation au Canada

Depuis 2001, l'AIE a institué diverses pratiques touchant la participation au PIRLS. Chaque pays décide individuellement de son niveau de participation, en fonction des données dont il a besoin et des ressources dont il dispose, et l'issue de sa décision fait l'objet d'une coordination assurée par le Secrétariat de l'AIE, à Amsterdam. En tout, 45 pays ont pris part au PIRLS de 2011 au niveau de la 4^e année. (La liste complète des pays se trouve à l'annexe I.) Selon leurs capacités sur le plan économique et selon les données dont ils ont besoin, les États, instances ou régions géographiques ou culturelles à l'intérieur d'un pays peuvent choisir de prendre part au PIRLS à titre de participants de référence. L'évaluation 2011 comptait en tout neuf participants de référence. Ces derniers peuvent être définis comme des entités ayant à la fois leur propre système d'éducation et un échantillon d'élèves représentatif, qui leur permettent d'être traitées comme des pays distincts. Ils suivent ainsi les mêmes procédures et se conforment aux mêmes normes que les pays participants; leurs résultats sont présentés séparément dans le rapport international du PIRLS.

Comme le mentionne la section précédente, il y a eu neuf provinces du Canada qui ont participé au PIRLS de 2011 : la Colombie-Britannique, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba, l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick francophone, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador. Il y a eu trois niveaux de participation au Canada, comme le montre la figure 1 ci-dessous :

- *Niveau de référence* – La participation au niveau de référence permet aux provinces d'évaluer leurs programmes dans un contexte international et de comparer le rendement de leurs élèves à celui des élèves de l'ensemble des autres pays participants. Les résultats des participants de référence sont présentés dans le rapport international du PIRLS de 2011. Trois provinces du Canada ont participé au PIRLS au niveau de référence : l'Alberta, l'Ontario et le Québec.
- *Niveau de suréchantillonnage* – Le suréchantillonnage peut être défini comme le prélèvement, dans un sous-groupe, d'un nombre plus grand de répondantes et répondants que celui qu'exige la taille relative de la population. Cette technique permet d'obtenir des estimations fiables, grâce auxquelles il est possible de faire des analyses séparées pour chaque sous-groupe. Le suréchantillonnage permet de faire des comparaisons entre les provinces du Canada elles-mêmes et entre ces provinces et les autres participants internationaux; ces résultats ne sont pas publiés dans le rapport international du PIRLS de 2011, mais ils sont publiés dans le rapport pour le Canada. Quatre provinces ont participé au suréchantillonnage : la Colombie-Britannique, le Nouveau-Brunswick francophone, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador.
- *Niveau canadien* – Comme la taille de l'échantillon des provinces participant à ce niveau ne suffit pas à produire des résultats fiables à l'échelle provinciale, les données ne peuvent être communiquées que collectivement, dans le cadre de la moyenne pour le Canada. Deux provinces ont participé au niveau canadien : la Saskatchewan et le Manitoba.

Figure 1 PIRLS de 2011 : niveau de participation pour les différentes instances au Canada



Dans ce rapport, les résultats seront présentés :

- individuellement, pour les provinces qui ont participé aux niveaux de référence et de suréchantillonnage (sept provinces en tout);
- collectivement, pour l'ensemble du Canada (résultats combinés des neuf provinces).

Pourquoi le Canada a-t-il participé au PIRLS?

La capacité de lire est essentielle à l'essor culturel, politique, social et économique de la société (UNESCO, 2006). La prospérité future du Canada dépend grandement de la compréhension de l'écrit, qui est la clé de tous les domaines de l'apprentissage et qui ouvre une multitude de possibilités d'épanouissement personnel. Il semble primordial, par conséquent, de disposer d'informations faciles d'accès sur le rendement des élèves en lecture et de mesurer l'efficacité des initiatives provinciales, territoriales et pancanadiennes en littératie destinées aux enfants pendant les premières années de leur scolarité.

Bien que les élèves du Canada fassent partie des meilleurs au monde en lecture (OCDE, 2009; AIE, 2006), une proportion importante de jeunes ne possède toujours pas les connaissances et les compétences nécessaires pour profiter adéquatement des possibilités d'éducation. En effet, selon le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009, près de 10 p. 100 des élèves âgés de 15 ans au Canada n'atteignent pas le niveau de rendement en lecture attendu d'eux, soit le niveau 2 (Knighton, Brochu et Gluszynsky, 2010). Les résultats du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) de 2010 montrent que le rendement en lecture des élèves de 8^e année (2^e année du secondaire au Québec) des écoles de langue française a nettement diminué entre 2007 et 2010 (CMEC, 2011). Dans ce contexte, il est de la plus haute importance de cerner *le plus tôt possible* les domaines problématiques pour les élèves et de permettre ainsi au personnel enseignant au Canada d'intervenir sans délai. Si le Canada veut demeurer un des pays les plus alphabétisés du monde, il importe de répondre à plusieurs questions : « Quels sont les facteurs qui, à la maison, à l'école et en classe, ont un impact sur l'apprentissage de la lecture lors des premières années de scolarisation? Qui sont les élèves dont le rendement se situe aux niveaux les plus faibles de compréhension de l'écrit? Existe-t-il des activités en littératie au primaire qui peuvent préparer les jeunes à effectuer un meilleur apprentissage aux niveaux secondaire et postsecondaire? » Les données du PIRLS peuvent aider à répondre à ces questions et fournir aux responsables de l'élaboration des politiques, au milieu de la recherche et aux praticiennes et praticiens des informations permettant de mieux reconnaître et corriger les structures qui entravent chez les enfants l'apprentissage de la lecture (Schwippert et Lenkeit, 2012).

Il importe de signaler que le PIRLS est le seul programme international qui évalue le rendement en lecture des enfants dans les premières années de la scolarité au Canada. Il existe certes, à l'échelle provinciale, diverses évaluations en lecture au primaire au Canada, mais aucune autre évaluation systématique à grande échelle ne permet actuellement de faire des comparaisons internationales. Le PIRLS représente donc pour les instances du Canada un moyen sans équivalent d'obtenir des données sur le rendement en lecture des élèves de 4^e année et de les comparer au rendement des élèves des autres provinces et de 45 pays. Puisqu'elles suivent un cycle de cinq ans, les évaluations du PIRLS permettent de mesurer l'évolution du niveau en littératie au cours des premières années de la scolarité. L'Ontario et le Québec — les deux provinces qui participent au PIRLS depuis 2001 — pourront ainsi suivre le rendement en lecture de leurs élèves au cours des 10 dernières années. L'Alberta, la Colombie-Britannique et la Nouvelle-Écosse — qui se sont jointes au PIRLS en 2006 — pourront faire le suivi du rendement en lecture de leurs élèves depuis cinq ans. Pour les autres provinces participantes et pour le Canada dans son ensemble, c'est l'évaluation de 2011 qui constituera le point de départ.

Puisque la majorité des instances au Canada participent au PIRLS, le CMEC sera en mesure de publier des indicateurs pancanadiens en littératie pendant les premières années de la scolarité. Ceci permettra aux instances du Canada non seulement d'évaluer les changements mis en œuvre dans leur propre système d'éducation, mais également d'en mesurer l'impact dans un contexte international. Il est en effet possible de dresser un tableau beaucoup plus exact de l'efficacité des systèmes d'éducation

au Canada lorsqu'on examine les résultats dans un contexte international, au lieu de le faire indépendamment des données comparables en provenance d'autres pays (Porter et Gamoran, 2002).

Étant donné l'ampleur des ressources publiques investies dans l'éducation primaire par les provinces et les territoires, les résultats du PIRLS devraient aider à canaliser les dépenses vers les domaines de l'éducation primaire où les besoins sont les plus grands.

Cadre conceptuel : évaluer la compréhension de l'écrit dans le PIRLS de 2011

Définition de la compréhension de l'écrit

Pour exprimer une notion générale qui soit à même de définir la capacité de lire, le PIRLS relie deux termes : *compréhension* et *écrit*. Cette combinaison associe la capacité de réfléchir à ce qu'on lit à la capacité d'utiliser la lecture comme outil permettant d'atteindre des objectifs individuels et sociétaux (Mullis, Martin, Kennedy, Trong et Sainsbury, 2009). L'AIE emploie l'expression « compréhension de l'écrit » depuis la publication, en 1991, de sa *Reading Literacy Study* (étude sur la compréhension de l'écrit) (Elley, 1992, 1994; Wolf, 1995), qui a jeté les bases de l'établissement du cadre d'évaluation utilisé par le PIRLS. Ledit cadre a été régulièrement mis à jour et amélioré depuis, comme on le constate dans les cycles subséquents de l'évaluation du PIRLS (Campbell, Kelly, Mullis, Martin et Sainsbury, 2001; Mullis, Kennedy, Martin et Sainsbury, 2006; Mullis *et al.*, 2009). Le *PIRLS 2011 Assessment Framework* (cadre d'évaluation du PIRLS de 2011) définit la « compréhension de l'écrit » de la manière suivante :

Dans le contexte du PIRLS, la compréhension de l'écrit se définit comme l'aptitude à comprendre et à utiliser les formes écrites de la langue qui sont exigées par la société ou valorisées par l'individu. Les jeunes peuvent créer du sens à partir de toutes sortes de textes. Ils lisent pour apprendre, pour participer aux communautés de lecture à l'école et dans la vie de tous les jours et par plaisir. (Mullis *et al.*, 2009, p. 11).

Cette définition s'appuie sur les théories qui considèrent la lecture comme un processus constructif et interactif (Alexander et Jetton, 2000; Anderson et Pearson, 1984; Chall, 1983; Rudell et Unrau, 2004; Walter, 1999). Les lectrices et lecteurs créent du sens, de façon active, en faisant appel à un éventail de compétences linguistiques, à des stratégies cognitives et métacognitives et à leurs acquis antérieurs. Les lectrices et lecteurs cultivés sont ceux qui non seulement aiment lire, mais savent aussi tirer des leçons de leur lecture, en acquérant une meilleure connaissance du monde et d'eux-mêmes. Ils obtiennent des informations par l'entremise de nombreuses formes multimodales (livres, journaux, Internet, médias vidéo, etc.) et dans divers contextes (salle de classe, bibliothèque scolaire, communautés de lecture dans l'école et en dehors de l'école, etc.). Il est essentiel pour les enfants de *lire pour apprendre*, dans la mesure où cette approche leur permet de s'engager dans un apprentissage

à vie et de se préparer à leur future carrière. On admet généralement que la transition qui consiste à passer du stade où l'on *apprend à lire* à celui où l'on *lit pour apprendre* se fait habituellement aux alentours de la 4^e année (Mullis *et al.*, 2006, 2009).

Il est important de tenir compte des similitudes qui existent entre les définitions de la lecture dans le cadre du PIRLS, du PPCE et du PISA. Même si ces programmes ciblent trois populations d'élèves différentes (4^e année pour le PIRLS, 8^e année [2^e année du secondaire au Québec] pour le PPCE et élèves de 15 ans pour le PISA), tous soulignent la nature constructive et interactive de la lecture. Ainsi, le PPCE, qui s'appuie sur les programmes d'études de l'ensemble du Canada, définit la lecture comme « un processus dynamique et interactif par lequel la lectrice ou le lecteur construit le sens d'un texte » (CMEC, 2011, p. 39). Le processus de lecture y est décrit comme étant le résultat d'une interaction active entre quatre composantes : la lectrice ou le lecteur, le texte, l'intention et le contexte. D'une façon semblable au PIRLS, le PISA se sert de l'expression générique « compréhension de l'écrit », qu'il définit comme étant la capacité « de comprendre, d'utiliser et d'analyser des textes écrits, afin de pouvoir réaliser ses objectifs personnels, de développer ses connaissances et son potentiel et de prendre une part active dans la société » (OCDE, 2010a, p. 23). Les trois programmes font donc appel à des définitions semblables.

Le PIRLS examine trois aspects de la compréhension de l'écrit chez les élèves :

- les buts de la lecture;
- le processus de compréhension;
- les comportements et attitudes à l'égard de la compréhension de l'écrit.

Ces trois aspects sont en corrélation étroite et dépendent des contextes dans lesquels les élèves vivent et apprennent, soit le domicile familial, la salle de classe, l'école et la vie communautaire. Le PIRLS recueille des renseignements sur les situations susmentionnées au moyen de questionnaires contextuels, afin de cerner les procédures et pratiques efficaces qui permettent de favoriser la compréhension de l'écrit chez les enfants.

Dans la partie qui suit, nous abordons en détail chaque aspect de la compréhension de l'écrit, tel qu'il est étudié par le PIRLS.

Buts de la lecture

Le premier aspect examiné par le PIRLS est directement lié à la question : « Pourquoi les gens lisent-ils? » — et, plus précisément, à la question : « Pourquoi les jeunes élèves lisent-ils? » Le PIRLS concentre ses efforts sur deux buts principaux : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations. Ces deux buts constituent une partie importante de la lecture qui est effectuée par les jeunes élèves dans l'école et en dehors de l'école, laquelle est souvent associée à des

types de textes spécifiques. (Vous trouverez des exemples de passages et de questions tirés du PIRLS à l'annexe II.)

- *Lire pour l'expérience littéraire* – La fiction est le type de texte auquel on a le plus souvent recours pour l'expérience littéraire qu'elle procure. Elle permet à la lectrice ou au lecteur de se plonger dans des événements, des actions, des personnages et des idées qui sont inventés de toutes pièces, tout en appréciant la langue elle-même. Le PIRLS se sert principalement de textes de fiction narratifs (nouvelles, romans, etc.), qui donnent aux enfants l'occasion d'explorer des situations qu'ils pourraient rencontrer dans la vie de tous les jours et d'approfondir leur réflexion sur ces situations.
- *Lire pour acquérir et utiliser des informations* – Ce type de lecture est habituellement associé à des textes informatifs, qui permettent à la lectrice ou au lecteur de comprendre comment fonctionne le monde réel et pourquoi les choses se produisent de telle façon. La catégorie en question inclut les récits factuels (biographies, autobiographies, etc.), les textes procéduraux (recettes, instructions, etc.), les textes d'exposition (manuels, rapports de recherche, etc.) et les textes persuasifs (annonces publicitaires, etc.). L'organisation et la présentation des informations varient selon le type de texte.

Bien que le PIRLS établisse des distinctions entre les deux buts de la lecture, les processus de compréhension employés par les lectrices et lecteurs pour ces deux buts ont plus de points communs que de différences.

Processus de compréhension

Les processus de compréhension sont liés à la question de savoir « comment la lectrice ou le lecteur construit le sens d'un texte ». Les quatre processus évalués par le PIRLS sont les suivants :

- *Se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte* – Ce processus exige de la lectrice ou du lecteur qu'il soit en mesure de comprendre les informations énoncées de façon explicite et de faire le lien avec la question posée. Le processus n'exige quasiment aucune inférence, vu que le sens est évident et clairement énoncé dans le texte. Mais la lectrice ou le lecteur devrait être en mesure de reconnaître la pertinence des informations ou de l'idée. Parmi les exemples de ce type de traitement du texte, citons des tâches qui consistent à mettre en évidence des éléments d'information pertinents par rapport au but spécifique, à rechercher des idées précises, à rechercher des définitions pour certains mots ou certaines expressions, à définir le cadre d'une histoire (époque, lieu, etc.) et à déterminer la phrase thème ou l'idée principale (lorsqu'elle est clairement énoncée).
- *Faire des inférences simples* – Ce processus permet à la lectrice ou au lecteur de combler les « lacunes » relatives au sens en déduisant des informations à partir du texte. Les inférences simples n'exigent que peu d'efforts et la lectrice ou le lecteur habile les fait généralement de façon automatique. On peut citer comme exemples de ce processus des tâches qui consistent à déduire qu'un événement en a entraîné un autre, à tirer des conclusions quant à l'idée principale dans une

série d'arguments, à déterminer le référent d'un pronom, à mettre en évidence les généralisations formulées dans le texte et à décrire la relation entre deux personnages.

- *Interpréter et combiner des idées et des informations* – Ce processus permet à la lectrice ou au lecteur d'acquérir une compréhension plus approfondie du texte en combinant les connaissances antérieures et les informations présentées dans le texte. Les liens à établir ne sont pas seulement implicites; ils peuvent également être ouverts à l'interprétation de la lectrice ou du lecteur. Comme l'interprétation est largement déterminée par l'expérience personnelle de la lectrice ou du lecteur, le sens qui se dégage d'un tel traitement est susceptible de varier en fonction de la lectrice ou du lecteur. On peut citer comme exemples de ce processus des tâches qui consistent à dégager le message ou thème général d'un texte, à envisager une séquence d'actes différente pour les personnages, à mettre en évidence les points communs et les différences dans les informations contenues dans le texte, à dégager l'atmosphère ou le ton d'une histoire et à interpréter les applications possibles des informations dans le monde réel.
- *Examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels* – Ce processus permet à la lectrice ou au lecteur de prendre du recul par rapport au texte, afin de porter un regard critique sur son contenu, le langage utilisé ou les éléments textuels. Lors de l'évaluation du contenu, la lectrice ou le lecteur peut comparer la représentation d'un mot selon l'auteure ou auteur à sa propre compréhension ou à des informations en provenance d'autres sources. Lors de l'évaluation du langage et des éléments textuels, la lectrice ou le lecteur peut réfléchir à la clarté de l'expression du sens, en faisant appel à ses propres connaissances sur le genre en question, la structure ou les conventions linguistiques. Dans tous les cas, le processus d'évaluation dépend du degré de familiarité de la lectrice ou du lecteur avec le sujet traité et le langage utilisé. On peut citer comme exemples de ce processus des tâches qui consistent à évaluer le degré de probabilité que les événements dépeints se produisent dans la vie réelle, à décrire la méthode utilisée par l'auteure ou auteur pour inventer un dénouement inattendu, à déterminer dans quelle mesure les informations présentées dans le texte sont complètes ou claires et à déterminer le point de vue d'une auteure ou d'un auteur sur le thème central.

Les quatre processus décrits ci-dessus sont évalués dans le cadre de chacun des deux buts de la lecture (soit « lire pour l'expérience littéraire » et « lire pour acquérir et utiliser des informations »).

Comportements et attitudes à l'égard de la compréhension de l'écrit

La capacité de réaliser son potentiel exige non seulement des processus de compréhension efficaces, mais également des comportements et des attitudes qui favorisent la pratique de la lecture tout au long de la vie. C'est pour cette raison que le PIRLS consacre une grande partie du questionnaire de l'élève à l'évaluation des aspects importants définis ci-dessous :

- *Comportements des élèves à l'égard de la compréhension de l'écrit* – Les activités de loisir, comme la lecture de livres ou de revues, la recherche d'informations sur Internet ou encore la visite d'une bibliothèque, jouent un rôle important dans le développement de la compréhension de l'écrit. Les

recherches indiquent que les élèves qui lisent par plaisir et participent aux aspects sociaux liés à la lecture, en discutant d'ouvrages multiples avec leur famille et leurs amis, par exemple, affichent un rendement plus élevé en lecture (Sainsbury et Schangen, 2004; van der Voort, 2001). En revanche, les élèves qui passent la majeure partie de leurs moments de loisir à regarder la télévision ont tendance à afficher un rendement moins élevé (van der Voort, 2001). Ainsi, les interactions sociales et les comportements en dehors de l'école peuvent être considérés comme des facteurs déterminants lors de l'évaluation de la compréhension de l'écrit.

- *Attitudes à l'égard de la lecture* – Les attitudes positives à l'égard de la lecture font partie des conditions préalables les plus importantes chez les lectrices et lecteurs, et ce, tout au long de la vie. Les recherches indiquent en effet que les lectrices et lecteurs d'un bon niveau sont généralement des individus qui aiment lire et font preuve d'une attitude positive à l'égard de différentes activités liées à la lecture (Mullis, Martin, Kennedy et Foy, 2007). D'après une méta-analyse récente, en outre, le lien positif entre le rendement et les attitudes à l'égard de la lecture est plus étroit pour les élèves de l'école primaire que pour les élèves qui sont plus âgés (Petscher, 2010).
- *Attitudes à l'égard de l'apprentissage de la lecture* – La motivation vis-à-vis de l'apprentissage de la lecture fait intervenir l'importance de la lecture pour l'élève, son intérêt vis-à-vis de ce qui est lu et, surtout, l'impression qu'elle ou il a de pouvoir connaître la réussite. De ce fait, il est essentiel que les élèves disposent d'une solide conception d'eux-mêmes et d'une forte estime d'eux-mêmes en ce qui a trait à leurs compétences en lecture s'ils veulent pouvoir atteindre des niveaux plus élevés en compréhension de l'écrit (Quirk, Schwanenflugel et Webb, 2009). Les lectrices et lecteurs qui sont à l'aise et connaissent la réussite apprécient une lecture qui comporte des défis, qui va au-delà du simple décodage ou de la reconnaissance des mots et qui fait intervenir leur intérêt personnel pour ce qu'ils lisent.

Contextes d'apprentissage : domicile familial, salle de classe, école et vie communautaire

Le rendement des élèves en compréhension de l'écrit et leurs comportements et attitudes à l'égard de la lecture sont les résultats d'activités d'apprentissage et d'expériences de vie accumulées dans toutes sortes de contextes :

- *Contexte du domicile familial* – Les études de l'AIE réalisées au cours des 20 dernières années ont révélé qu'il existait un lien positif étroit entre le rendement en lecture des élèves du primaire et l'existence d'un environnement offrant un soutien au domicile familial (rapport international du PIRLS de 2011). Afin d'étudier ce lien plus en profondeur, on a mis sur pied le *PIRLS 2011 Learning to Read Survey* (sondage sur l'apprentissage de la lecture du PIRLS de 2011) pour recueillir des données sur les aspects suivants : les ressources économiques, sociales et éducatives qui sont disponibles au domicile familial; l'importance accordée par les parents au développement de la littératie; et les comportements et les attitudes des parents à l'égard de la lecture.

- *Contexte de la salle de classe* – Le contexte de la salle de classe est aussi important que celui du domicile familial en ce qui concerne le développement de la littératie, puisque les jeunes élèves passent plusieurs heures par jour avec d’autres élèves dans des salles de classe gérées par le personnel enseignant. Parmi les facteurs associés à la « salle de classe » sur lesquels se penche le PIRLS, on peut citer la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, les caractéristiques et les attitudes propres au personnel enseignant, les caractéristiques propres à la salle de classe (taille de la classe, etc.), les ressources pédagogiques et les moyens technologiques, les stratégies et les activités pédagogiques et, enfin, l’évaluation.
- *Contexte de l’école* – Comme les ressources et les politiques mises en œuvre au niveau de l’école donnent souvent le ton en ce qui a trait à la structure et à l’environnement caractéristiques de la salle de classe, le PIRLS prête une attention toute particulière aux facteurs associés à l’« école », notamment aux caractéristiques propres à l’école (emplacement, composition selon le milieu familial des élèves, etc.), à l’organisation de l’école pour l’enseignement, au climat de l’école pour l’apprentissage, aux ressources de l’école et à la participation des parents aux activités scolaires.
- *Contexte de la vie communautaire* – Les contextes du domicile familial, de la salle de classe et de l’école ne fonctionnent pas de façon isolée; ils sont tous en corrélation étroite avec un contexte « communautaire » plus général et façonnés par ce contexte. La capacité qu’a le pays de produire une population instruite dépend fortement de sa capacité d’élaboration et de mise en œuvre de programmes éducatifs efficaces et d’incitations propices à l’amélioration soutenue des compétences en lecture. Pour évaluer les facteurs culturels, sociaux, politiques et économiques à l’échelle nationale, le PIRLS recueille des renseignements sur les langues parlées dans les différents pays et l’importance qu’ils accordent à la littératie, sur les caractéristiques démographiques et les ressources, sur l’organisation et la structure du système d’éducation et sur le programme d’études en lecture lors des années du primaire.

Dans le cadre du PIRLS, les renseignements sur les contextes du *domicile familial*, de l’*école* et de la *salle de classe* sont recueillis par l’entremise de questionnaires contextuels, qui sont remplis par les élèves évalués, leurs parents ou tuteurs/tutrices, leurs directrices et directeurs d’école et leurs enseignantes et enseignants. Les renseignements concernant le contexte de la *vie communautaire* sont recueillis au moyen d’un questionnaire sur le programme d’études, que les coordonnatrices et coordonnateurs nationaux de la recherche remplissent dans leur pays respectif. À partir de ce questionnaire, chaque pays (ou participant de référence) participant au PIRLS prépare un chapitre destiné à être inclus dans le *Chapitre encyclopédique sur le PIRLS 2011*² (Mullis *et al.*, 2012), qui résume la structure de son système d’éducation, le programme d’études en lecture et l’enseignement de la lecture à l’école primaire, les exigences en matière de formation à l’enseignement et les pratiques d’évaluation et d’examen.

² Le chapitre encyclopédique sur le PIRLS 2011 se trouve sur Internet à l’adresse suivante : <http://timss.bc.edu/pirls2011/encyclopedia-pirls.html>.

Caractéristiques de l'échantillonnage du PIRLS de 2011

Population cible

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est conçu pour évaluer le rendement en lecture d'un échantillon d'élèves du même niveau scolaire dans différents pays. Ce niveau scolaire correspond à la quatrième année d'enseignement formel, qui est normalement un point de transition important dans le développement de la lecture : les élèves ont déjà appris à lire et se servent désormais de la lecture pour apprendre. C'est également le moment où plusieurs pays commencent à avoir des classes distinctes pour différentes matières (mathématiques, sciences, etc.). Voici une traduction de la définition de la population cible qui a été publiée dans le *PIRLS 2011 Assessment Framework* (cadre d'évaluation du PIRLS de 2011) :

Le niveau scolaire cible du PIRLS devrait être celui qui représente quatre années de scolarité à partir de la première année du niveau 1 de la CITE. (Mullis *et al.*, 2009, p. 60)

La première année du niveau 1 de la CITE³ correspond à l'enseignement primaire, soit le début de l'apprentissage systématique de la lecture, de l'écriture et des mathématiques (Institut de statistique de l'UNESCO, 1999). Ainsi, le niveau scolaire cible du PIRLS est la quatrième année de cet apprentissage systématique, ce qui correspond à la 4^e année dans la plupart des pays, et au Canada en particulier.

L'âge du début de la scolarité primaire varie grandement d'un pays à l'autre : la plupart des pays font état de politiques qui exigent que les enfants entament leur scolarité à six ans, mais il y a également des pays où les élèves entament leur scolarité à cinq ans (Angleterre, Nouvelle-Zélande, Trinité-et-Tobago, etc.) ou à sept ans (la plupart des pays de l'Europe de l'Est). Comme l'âge est un facteur fondamental dans l'examen des résultats du rendement, l'AIE a établi une politique stipulant que les enfants doivent être âgés d'au moins neuf ans lorsqu'ils sont invités à participer au PIRLS. L'objectif de cette politique est de s'assurer que les élèves ont atteint l'âge moyen minimum de neuf ans et demi au moment de l'évaluation. Pour les pays où les enfants entament leur scolarité plus tôt et où l'âge moyen des élèves de 4^e année au moment de l'évaluation est de moins de neuf ans et demi, le PIRLS recommande d'évaluer le niveau scolaire supérieur (c.-à-d. les élèves de 5^e année). De plus, afin de répondre aux besoins des pays en voie de développement pour lesquels l'évaluation des élèves de 4^e année est trop difficile, le PIRLS offre la possibilité d'évaluer les élèves de 5^e année ou de 6^e année ou de participer à une pré-évaluation du PIRLS (à savoir une évaluation en lecture moins difficile, qui est conçue pour évaluer les compétences de base et qui est considérée comme un point de départ pour le PIRLS⁴).

³ La CITE est la Classification internationale type de l'éducation, mise au point par l'Institut de statistique de l'UNESCO, qui fournit une norme internationale décrivant les niveaux de scolarité partout au monde (UNESCO, 1997, 2011).

⁴ Comme le Canada n'a pas participé à la pré-évaluation du PIRLS, celle-ci ne sera pas présentée dans ce rapport.

L'âge du début de la scolarité primaire au Canada varie d'une province à l'autre et va de cinq à sept ans. (Voir le *Chapitre encyclopédique sur le PIRLS 2011* pour obtenir de plus amples renseignements sur les systèmes d'éducation au Canada.) Puisque l'âge moyen des élèves de 4^e année au Canada était de plus de neuf ans et demi au moment de l'évaluation du PIRLS de 2011 (plus précisément, $M = 9,9$ ans), l'échantillon a consisté en des élèves de 4^e année.

Méthode générale d'échantillonnage

La méthode générale du PIRLS a été de constituer un échantillon composé de 100 p. 100 de la population cible internationale souhaitée, c'est-à-dire l'ensemble des élèves inscrits au niveau scolaire cible (la 4^e année dans la plupart des pays et au Canada en particulier). Les pays avaient à l'occasion la possibilité d'exclure une portion de leur population en raison de contraintes géographiques ou linguistiques. (La Lituanie, par exemple, n'a évalué que les écoles de langue lituanienne et le Nouveau-Brunswick n'a évalué que les élèves des écoles francophones.) On a utilisé un échantillonnage en grappes stratifié à deux étapes : la première étape a consisté à constituer un échantillon d'écoles et la deuxième étape a consisté à constituer un échantillon de classes entières du niveau scolaire cible dans les écoles du premier échantillon. Pour éviter les pertes liées à la taille des échantillons — ce qui peut arriver si les écoles constituant l'échantillon initial refusent de participer —, on a choisi, pour chaque école de l'échantillon, deux écoles de remplacement, qu'on a gardées en réserve⁵. Au Canada, dans les instances où le nombre d'écoles et de classes était plus petit que la taille souhaitée, on a sélectionné l'ensemble des écoles et des classes de 4^e année.

À l'échelle canadienne, on a permis deux types d'exclusion, sur les bases suivantes :

- *exclusions à l'échelle de l'école* pour les écoles qui étaient éloignées géographiquement, avaient très peu d'élèves (c'est-à-dire quatre élèves ou moins au niveau scolaire cible), avaient une structure de niveaux scolaires ou un programme d'études radicalement différents de ceux du système d'éducation courant ou fournissaient un enseignement uniquement à des élèves ayant des besoins spéciaux;
- *exclusions à l'échelle des élèves* pour les élèves ayant des handicaps fonctionnels ou intellectuels ou pour les élèves dont la langue première n'était pas celle du test.

Pour maintenir le taux d'exclusion au niveau le plus bas possible, le PIRLS a établi deux règles :

- Le total combiné des exclusions à l'échelle des écoles et des exclusions à l'échelle des élèves ne pouvait pas dépasser 5 p. 100 de la population cible d'élèves dans le pays.
- Le nombre d'élèves exclus parce qu'ils fréquentaient de très petites écoles ne pouvait pas dépasser 2 p. 100 de la population cible d'élèves du pays.

⁵ Pour de plus amples renseignements sur l'échantillonnage, veuillez consulter le site Web du projet TEIMS et du PIRLS à l'adresse : <http://timssandpirls.bc.edu/>

L'annexe III fournit des détails sur l'exclusion et la participation des élèves au Canada. Dans le but d'améliorer la précision des résultats de l'enquête, on a fait appel à une *stratification des écoles* dans le PIRLS de 2011⁶. Les variables de la stratification pouvaient inclure : la région du pays (c'est-à-dire les provinces, dans le cas du Canada), le type d'école ou le mode de financement (c'est-à-dire école publique ou école privée), la langue d'enseignement (c'est-à-dire le français ou l'anglais, dans le cas du Canada), le niveau d'urbanisation (c'est-à-dire région urbaine ou région rurale), les indicateurs du statut socio-économique et le rendement des écoles lors des examens nationaux.

Assurance de la qualité

Comme l'indique le rapport international du PIRLS de 2011, l'échantillonnage des élèves pour le PIRLS de 2011 a été effectué dans un grand souci de qualité et de comparabilité (Mullis *et al.*, 2009, p. 4). Statistique Canada et le centre de recherche et de traitement des données de l'AIE ont participé à toutes les étapes du processus d'échantillonnage. On a maintenu des normes élevées de qualité et les exigences relatives à l'échantillonnage et à la participation ont été respectées dans la grande majorité des pays. On a garanti la qualité et la comparabilité des données grâce à une planification minutieuse, une documentation bien établie et des processus consciencieux de standardisation, ainsi que la coopération des pays participants⁷.

Participation des élèves et des écoles au PIRLS de 2011

Dans l'ensemble, la participation au PIRLS de 2011 a été élevée :

- Au total, environ 325 000⁸ élèves de partout au monde ont participé au PIRLS de 2011.
- À l'échelle nationale, des échantillons représentatifs d'environ 4000 élèves de 150 à 200 écoles (par pays) ont participé au PIRLS de 2011.
- À l'échelle canadienne, ce sont environ 23 000 élèves d'environ 1000 écoles qui ont participé au PIRLS de 2011. Environ 16 500 élèves ont participé au test en anglais alors qu'environ 6500 élèves y ont participé en français. L'annexe III inclut de plus amples renseignements sur les taux d'exclusion et de participation au Canada.

⁶ Définie par les spécialistes du PIRLS, la stratification consiste à arranger les écoles de la population cible en groupes, ou strates, qui ont des caractéristiques communes, comme la région géographique ou le type d'école (Joncas et Foy, 2012, p. 9).

⁷ Pour connaître les méthodes et les processus utilisés pour élaborer et mettre en place le PIRLS de 2011 et pour analyser ses résultats, veuillez consulter le site Web sur le PIRLS du TIMSS & PIRLS International Study Center (centre d'étude internationale du TEIMS et du PIRLS) à l'adresse suivante : pirls.bc.edu.

⁸ Ce chiffre comprend les élèves des pays qui évaluent plus d'un niveau scolaire, les participants de référence et les pré-évaluations du PIRLS.

Conception générale de l'évaluation

L'objectif de l'évaluation du PIRLS est de brosser un portrait exhaustif du niveau des élèves en compréhension de l'écrit partout au monde (Mullis *et al.*, 2009). Les textes et les items utilisés dans le PIRLS de 2011 ont été choisis en fonction du cadre conceptuel, lequel ciblait deux buts en lecture et quatre processus en compréhension, comme on l'a expliqué dans les sections précédentes. L'évaluation se divisait donc en parts égales entre la lecture pour l'expérience littéraire (50 p. 100) et la lecture pour acquérir et utiliser des informations (50 p. 100) — c'est-à-dire entre les deux buts qui justifient la plupart des activités de lecture. Pour chacun de ces buts, on a mesuré quatre processus de compréhension : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte (20 p. 100), faire des inférences simples (30 p. 100), interpréter et combiner des idées et des informations (30 p. 100) et examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels (20 p. 100). Le tableau 1 résume les pourcentages attribués à chacun des domaines et des processus de la lecture dans l'évaluation.

Tableau 1 Pourcentages attribués aux buts et aux processus de compréhension de la lecture dans le PIRLS de 2011

Buts de la lecture	
Expérience littéraire	50 %
Acquérir et utiliser des informations	50 %
Processus de compréhension	
Se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte	20 %
Faire des inférences simples	30 %
Interpréter et combiner des idées et des informations	30 %
Examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels	20 %

Sélection des extraits de textes du PIRLS de 2011

L'évaluation complète du PIRLS de 2011 comprenait 10 extraits de textes : cinq extraits littéraires et cinq extraits informatifs. Chaque extrait était accompagné de 13 à 16 questions (aussi appelées « items »). Il y avait 135 items au total, répartis de façon quasi égale entre des questions à choix multiples et des questions à réponse construite. Pour pouvoir faire le lien entre les données et celles des années précédentes et fournir une base pour mesurer les tendances, on a repris six des 10 extraits et ensembles d'items (trois textes littéraires et trois textes informatifs) des évaluations précédentes.

Les quatre autres extraits et ensembles d'items (deux textes littéraires et deux textes informatifs) ont été nouvellement conçus, dans le cadre d'une initiative de coopération, et utilisés pour la première fois dans l'évaluation de 2011. On a étudié des centaines d'extraits pour s'assurer que les textes choisis correspondaient aux critères du PIRLS :

- Les extraits devaient être convenables pour des élèves de 4^e année sur le plan du contenu, de l'intérêt et de la lisibilité.
- Les extraits devaient être bien écrits pour ce qui est de la profondeur et de la complexité, afin de permettre de créer un nombre suffisant de questions.
- Les extraits devaient être choisis de façon à éviter les préjugés d'ordre culturel et à être également connus ou inconnus de tous les élèves.

Parmi les autres critères sur lesquels on s'est appuyé pour choisir les items, on note : la longueur du texte (pas plus de 800 mots); l'égalité entre les sexes; les considérations raciales, ethniques et religieuses; et la nature et le niveau des caractéristiques linguistiques.

Le tableau 2 résume les caractéristiques principales des textes choisis pour l'évaluation du PIRLS de 2011. Vous trouverez à l'annexe II des exemples de passages et de questions du PIRLS.

Tableau 2 PIRLS de 2011 : principales caractéristiques des textes utilisés dans l'évaluation

Caractéristiques des textes	Textes littéraires	Textes informatifs
Type d'extraits	Nouvelles ou épisodes complets (contemporains ou traditionnels)	Extraits informatifs continus et discontinus (portant sur des informations et des idées scientifiques, ethnographiques, biographiques, historiques et pratiques)
Nombre et longueur des extraits	Cinq extraits d'environ 800 mots	Cinq extraits de 600 à 900 mots
Caractéristiques visuelles	Illustrations colorées liées au texte	Caractéristiques de présentation : schémas, cartes, illustrations, photographies ou tableaux
Structure	Deux personnages principaux et une intrigue comportant un ou deux événements principaux dans chaque histoire	Diverses structures, dont une structure selon la logique, une argumentation, une structure chronologique et une structure selon le sujet
Autres caractéristiques	Gamme de styles et de caractéristiques linguistiques, comme la narration à la première personne du singulier, l'humour, le dialogue et le langage figuré	Gamme de caractéristiques organisationnelles, comme les sous-titres, les encadrés avec texte ou les listes

Types de question et procédures de correction

Les questions de compréhension accompagnant chacun des extraits se présentaient sous l'une des deux formes suivantes :

- *Choix multiples* – Cette forme de question comprenait quatre options pour la réponse, lesquelles étaient rédigées de façon concise afin de minimiser la charge de lecture. Seule l'une des quatre options était correcte; les autres options incorrectes étaient plausibles, mais n'étaient pas trompeuses. Bien que tout processus de compréhension puisse être évalué au moyen des questions à choix multiples, cette forme a principalement été utilisée pour les processus qui n'exigeaient pas d'évaluation et d'interprétation complexes. Chaque question à choix multiples valait un point.
- *Réponse construite* – Cette forme de question exigeait que les élèves construisent une réponse écrite, ce qui avait pour but de solliciter une interaction entre le lecteur, le texte et le contexte.

Les items à réponse construite pouvaient être courts ou longs. Ils pouvaient servir à évaluer l'un quelconque des quatre processus de compréhension, mais convenaient tout particulièrement aux processus d'interprétation et exigeaient des élèves qu'ils puisent dans leurs connaissances et leur expérience. Les questions à réponse construite valaient un, deux ou trois points (selon la profondeur de la compréhension requise).

Bien que les items à réponse construite fournissent habituellement des indicateurs de rendement plus riches en informations que les items à choix multiples, ils demandent beaucoup de temps et leur qualité dépend largement de la capacité qu'ont les correctrices et correcteurs de les corriger de manière fiable. Par conséquent, il était essentiel de mettre au point des guides de correction clairs et efficaces pour les items à réponse construite, permettant d'assurer une grande fiabilité au sein des pays et entre les pays (voir également Mullis, Martin, Kennedy et Trong, 2011 pour obtenir des précisions sur les lignes directrices sur la rédaction des items). Les guides de correction du PIRLS de 2011 portaient sur le processus de compréhension dont la question cherchait à prouver la présence, mais fournissaient également des renseignements sur les éléments permettant de distinguer une compréhension partielle d'une compréhension complète/exhaustive. Il importe de noter que les guides de correction se concentraient uniquement sur la compréhension du texte par les élèves, et non sur leurs capacités en écriture.

Conception des cahiers du test

Le groupe responsable de l'élaboration du PIRLS a estimé qu'il fallait plus de six heures pour répondre à tous les items des 10 extraits du test. Bien entendu, une si longue période de test n'était pas possible pour des élèves de 4^e année, en raison de la perte de concentration et de la fatigue. C'est pour cette raison qu'on a utilisé un système de rotation des cahiers, faisant en sorte que les élèves n'aient à répondre qu'à une partie de l'évaluation du PIRLS de 2011. Plus particulièrement, les extraits et les items les accompagnant ont été divisés en 10 blocs de 40 minutes chacun et ont ensuite été répartis dans 13 cahiers, selon un arrangement systématique. Par conséquent, chaque cahier comprenait deux blocs d'extraits et d'items, qui prenaient 40 minutes chacun, et un questionnaire de l'élève, qui exigeait entre 15 et 30 minutes supplémentaires. Les cahiers ont été distribués aux élèves d'une même classe selon une méthode aléatoire.

Questionnaires contextuels

Dans le but de recueillir des renseignements sur les facteurs relatifs à la communauté, à l'école et à la maison, le PIRLS de 2011 a utilisé les questionnaires suivants :

- *Questionnaire à l'intention de l'élève* – Ce questionnaire était inclus dans le cahier d'évaluation et devait être rempli par chaque élève participant. Il comportait des questions sur les aspects de la vie des élèves à la maison et à l'école, notamment sur la démographie, l'environnement à la maison,

le climat d'apprentissage à l'école, les habitudes de lecture en dehors de l'école et les attitudes à l'égard de l'apprentissage.

- *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* (questionnaire des parents) – Ce questionnaire s'adressait aux parents ou aux parents-substituts de chaque élève participant à l'évaluation. Il posait des questions sur la langue parlée à la maison, les expériences liées à la lecture avant l'arrivée à l'école, les devoirs, les relations entre le foyer et l'école, le nombre de livres à la maison, la scolarité et la participation des parents, les habitudes de lecture des parents et les attitudes à l'égard de la lecture, entre autres. Le questionnaire des parents exigeait de 10 à 15 minutes. Au Canada, le nombre total de réponses à ce sondage a été impressionnant : près de 19 000 parents ou tuteurs/tutrices ont répondu (taux de réponse de plus de 80 p. 100).
- *Questionnaire du personnel enseignant* – Ce questionnaire était destiné à l'enseignante ou l'enseignant s'occupant de la lecture dans chaque classe de 4^e année participant à l'évaluation. Il comportait des questions sur l'expérience et la scolarité du personnel enseignant, sur le climat d'apprentissage de l'école, sur les attitudes à l'égard de l'enseignement, sur les caractéristiques de la classe, sur la motivation des élèves, etc. Le questionnaire du personnel enseignant exigeait environ 30 minutes. Au Canada, plus de 1300 enseignantes et enseignants ont répondu à ce questionnaire, soit un taux de réponse de 95 p. 100.
- *Questionnaire à l'intention de l'école* – Ce questionnaire devait être rempli par la direction de chaque école participante. Il posait notamment des questions sur les caractéristiques de l'école, le temps d'enseignement, les ressources et la technologie, la participation des parents, le climat d'apprentissage de l'école, le personnel enseignant et le rôle de la direction. Le questionnaire de l'école exigeait environ 30 minutes. Au Canada, plus de 1000 écoles ont répondu à ce questionnaire, soit un taux de réponse de 97 p. 100.
- *Questionnaire sur le programme d'études* – Ce questionnaire était destiné à être rempli par le centre national de la recherche de chaque pays participant. Il comportait des questions sur le programme d'études du pays à l'égard de la lecture, sur la politique nationale en matière de lecture, sur les objectifs et les normes de l'enseignement de la lecture, sur le temps consacré à la lecture, sur l'accessibilité aux livres, sur les autres ressources littéraires, etc. Au Canada, ce sont les ministères de l'Éducation des neuf provinces participantes qui ont répondu au questionnaire. Les réponses ont été regroupées à l'échelle canadienne, en tenant compte des points communs et des différences entre les systèmes d'éducation des provinces.

Objectifs et organisation du rapport

Le présent rapport communique les premiers résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2011. Il fournit des informations sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année et décrit les structures de soutien en littératie offertes dans les foyers et les écoles au Canada. Les résultats sont présentés selon une perspective à la fois canadienne et internationale, avec des comparaisons entre les provinces du Canada ainsi qu’avec les autres pays participants. Le rapport comporte sept chapitres et plusieurs annexes.

Le *chapitre 1* brosse un tableau général du rendement en lecture au Canada, en le situant dans un contexte international. Il présente la distribution des scores en lecture pour l’ensemble du Canada et par province participante, selon la langue (systèmes scolaires de langue française et de langue anglaise), le sexe, le but de la lecture (lire pour l’expérience littéraire ou pour acquérir et utiliser des informations) et, enfin, le processus de compréhension (processus d’extraction et de formulation d’inférences simples et processus d’interprétation, de combinaison et d’évaluation). En outre, il examine l’évolution du rendement dans les cinq provinces qui ont déjà participé à un cycle ou plus du PIRLS (soit la Colombie-Britannique, l’Alberta, l’Ontario, le Québec et la Nouvelle-Écosse).

Le *chapitre 2* décrit les compétences affichées par les élèves aux quatre seuils repères internationaux (avancé, élevé, intermédiaire et bas). Il présente le pourcentage d’élèves à chacun de ces quatre seuils repères au Canada, puis il fait des comparaisons en fonction de la province, de la langue et du sexe.

Les *chapitres 3 à 6* portent sur diverses variables découlant des quatre questionnaires du PIRLS : le *Sondage sur l’apprentissage de la lecture* (aussi appelé *Questionnaire des parents*), le *Questionnaire à l’intention de l’élève*, le *Questionnaire du personnel enseignant* et le *Questionnaire à l’intention de l’école*. Pour chaque variable intéressante, ils présentent les statistiques descriptives pour le Canada et les provinces participantes, qui sont suivies, s’il y a lieu, d’une analyse du lien entre chaque variable et le rendement en lecture des élèves. Ainsi, le *chapitre 3* examine les résultats en fonction des activités de lecture à la maison. Il explore quatre principaux domaines intéressants pour le Canada : les langues parlées à la maison; la participation des parents à l’apprentissage de leur enfant; les ressources des élèves à la maison; et les habitudes de lecture des parents et leur attitude à l’égard de la lecture. Le *chapitre 4* présente les résultats qui ont un lien avec les attitudes et les comportements des élèves à l’égard de la lecture, ainsi qu’avec leurs activités en dehors de l’école. Il se penche plus précisément sur le degré d’enthousiasme des élèves au Canada pour la lecture, leur motivation, leur confiance en soi en lecture, leur intérêt pour la lecture, le temps qu’ils consacrent à cette activité et le type de lecture auquel ils s’adonnent à l’extérieur de l’école. Le *chapitre 5* est consacré au personnel enseignant et à la façon dont il enseigne la lecture; il s’intéresse tout particulièrement aux renseignements recueillis sur les enseignantes et enseignants de 4^e année qui ont pris part à l’étude. Il décrit les attributs de ces enseignantes et enseignants : leur âge, leur sexe, leurs années d’expérience en enseignement, leur niveau de scolarisation, leur domaine de spécialisation et le temps consacré au perfectionnement professionnel. Il examine également diverses variables liées à certaines de

leurs conditions de travail, à l'ambiance dans les classes et aux ressources accessibles en classe. Le *chapitre 6* traite du contexte scolaire. Il en examine diverses facettes, comme la composition de l'effectif scolaire, l'accès à des ordinateurs à des fins pédagogiques, l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire, la discipline et la sécurité à l'école et les problèmes d'intimidation.

Le *chapitre 7* se fonde sur les informations obtenues par l'entremise du *Questionnaire sur les programmes d'études*. Il offre un aperçu de l'organisation des systèmes d'éducation au Canada, des programmes d'études provinciaux en lecture, des politiques et des pratiques en enseignement de la lecture, des exigences en matière de formation du personnel enseignant et des évaluations de cette formation.

Enfin, la *conclusion* du rapport résume les principaux résultats du Canada au PIRLS de 2011.

1. RÉSULTATS DU CANADA EN LECTURE

Ce chapitre présente les résultats en lecture du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2011 pour l'ensemble des pays et des provinces canadiennes ayant participé à l'évaluation. Nous comparerons, pour commencer, les résultats en lecture des élèves de 4^e année pour le Canada et les provinces participantes à ceux des autres pays participants. Nous comparerons également les résultats des provinces à la moyenne pour le Canada. Nous présenterons ensuite les résultats provinciaux selon la langue pour les provinces où l'on a constitué des échantillons distincts pour les élèves du système scolaire anglophone et ceux du système scolaire francophone. Puis, nous présenterons le rendement en lecture des garçons et des filles pour chaque province. Après cela, nous décrirons les résultats pour les deux principaux aspects de la lecture, à savoir les *buts de la lecture* (c.-à-d. lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations) et les *processus de compréhension* (c.-à-d. extraire des informations et faire des inférences simples; interpréter, combiner et évaluer). Enfin, pour les provinces ayant participé aux évaluations antérieures du PIRLS, nous évoquerons l'évolution des résultats au fil du temps.

Les scores moyens en lecture du PIRLS de 2011 sont présentés sur l'échelle du PIRLS, qui s'étend de 0 à 1000. Lors de la première évaluation du PIRLS, en 2001, la moyenne internationale initiale a été établie à 500, avec un écart-type de 100. Cette moyenne a servi de point de repère pour les évaluations suivantes. Pour l'évaluation de 2011, on utilise le centre de l'échelle de 0 à 1000 (c.-à-d. 500) comme point de repère.

Le fait de comparer et de classer le rendement des élèves en fonction des scores moyens seulement peut induire en erreur. Lorsqu'on compare les résultats, il est important de tenir compte des erreurs de mesure et d'échantillonnage associées à chaque score moyen. Il sera ainsi possible de déterminer si les différences relatives aux scores moyens sont *statistiquement significatives* (voir la note sur la terminologie ci-dessous).

Terminologie utilisée dans les figures et les tableaux

Différences

Dans le présent rapport, les termes « différence » et « différent », utilisés dans le contexte des niveaux de rendement, des seuils repères et des pourcentages, font référence à une différence d'ordre technique. Ils font référence à une **différence statistiquement significative**. Il existe une différence d'ordre statistique lorsque les **intervalles de confiance** entre les mesures comparées ne se chevauchent pas. Dans le présent rapport, les scores moyens qui diffèrent de manière significative du score moyen pour le Canada sont indiqués en caractères gras.

Intervalles de confiance

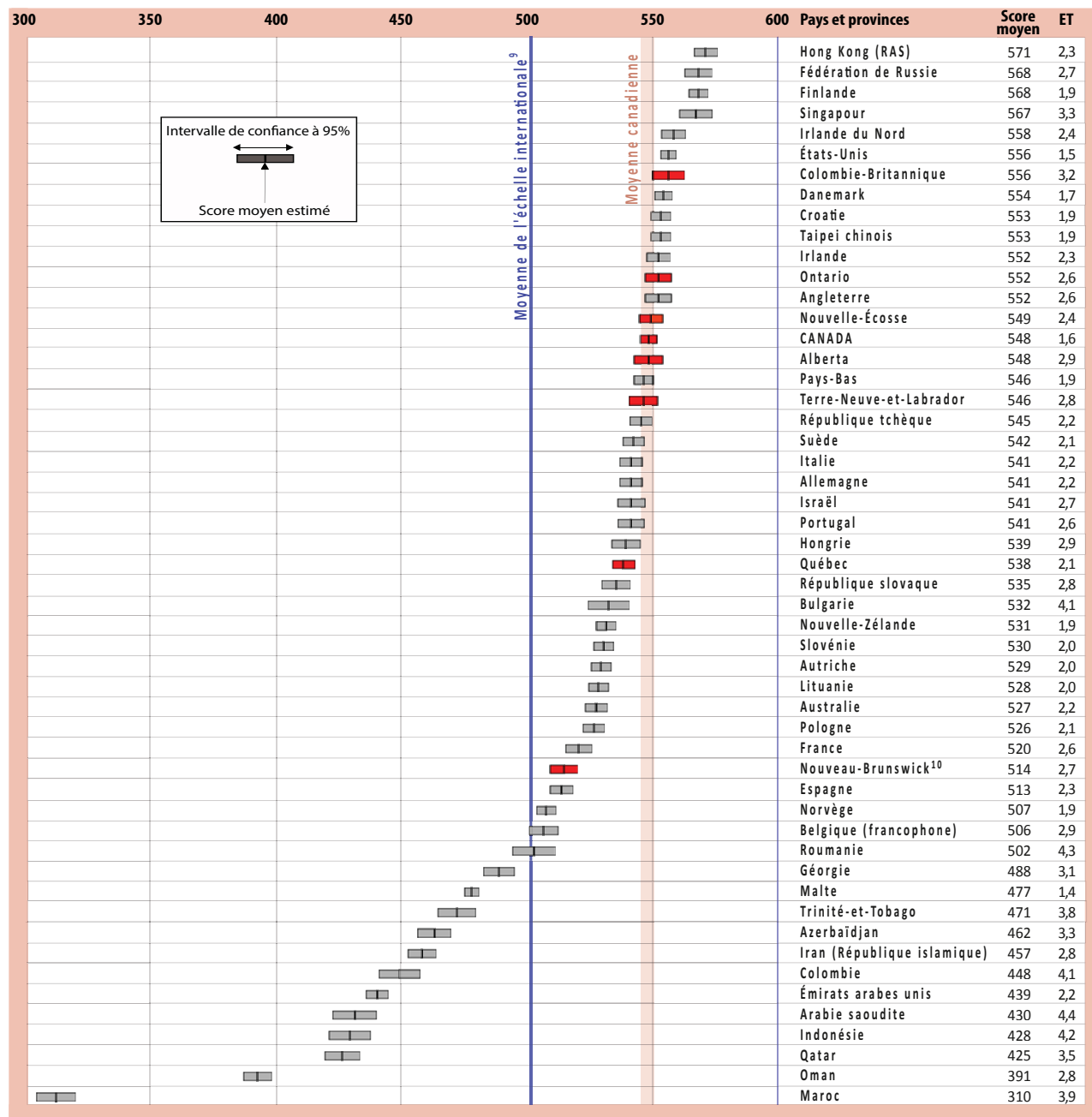
La fonction du PIRLS est de rendre compte des résultats de la population des élèves de 4^e année. C'est à un échantillon d'élèves de 4^e année choisi de façon aléatoire qu'on a demandé de participer au test. Les scores moyens ont été calculés en fonction des réponses de ces élèves. Les scores présentés fournissent donc une estimation des résultats que les élèves auraient obtenus si la totalité des élèves de la population avait participé à l'évaluation. Cette façon de faire entraîne cependant ce qu'on appelle en statistique une **erreur d'échantillonnage**. En outre, il y a une certaine marge d'erreur associée aux scores servant à décrire les aptitudes en lecture des élèves, car il s'agit d'estimations fondées sur les réponses des élèves aux items de l'évaluation. Cette marge d'erreur est appelée **erreur de mesure**. Comme les estimations fondées sur un échantillon sont rarement exactes et qu'il existe une erreur de mesure, on calcule ce qu'on appelle une **erreur-type (ET)**. Dans les évaluations à grande échelle comme le PIRLS, il est courant, pour la présentation des scores moyens, de fournir une fourchette de scores au sein de laquelle le rendement réel se situe probablement. Cette fourchette de scores utilisée pour chaque score moyen est appelée **intervalle de confiance**. Dans le présent rapport, on utilise un intervalle de confiance de 95 p. 100 pour représenter le point le plus haut et le point le plus bas entre lesquels le score moyen réel devrait se situer dans 95 p. 100 des cas (et est calculé selon une ET de $\pm 1,96$). Il est important de tenir compte de l'erreur-type lors de la comparaison des résultats entre les groupes afin de déterminer si les scores sont statistiquement différents les uns des autres.

En d'autres termes, si l'évaluation était effectuée de nouveau avec d'autres échantillons choisis au hasard dans la même population d'élèves, il est possible de dire avec assurance que le niveau de rendement réel de la totalité des élèves se situerait 19 fois sur 20 dans la fourchette établie. Dans les graphiques du présent rapport, les intervalles de confiance sont représentés par le symbole . Lorsque les intervalles de confiance se chevauchent, les différences sont considérées comme n'étant pas statistiquement significatives. Dans les cas où les intervalles de confiance se chevaucheraient légèrement, on a effectué un test de signification additionnel (test t) dans le but de déterminer si la différence était statistiquement significative.

Résultats en lecture pour les pays participants et les provinces canadiennes

La figure suivante montre les scores moyens en lecture des élèves de 4^e année pour chaque pays et province canadienne ayant participé au PIRLS de 2011. Au total, ce sont 45 pays qui ont participé à l'évaluation des élèves de 4^e année. Ces pays et les provinces canadiennes sont présentés dans la figure suivante par ordre décroissant du rendement moyen en lecture.

Figure 1.1 Scores moyens et intervalles de confiance en lecture pour les pays et les provinces canadiennes



⁹ Le point central de l'échelle internationale représentait un score moyen au PIRLS 2001 et il a été fixé à 500 depuis cette évaluation.

¹⁰ Seul le Nouveau-Brunswick (francophone) a participé au PIRLS de 2011.

Dans l'ensemble, les élèves du Canada ont obtenu d'assez bons résultats au PIRLS de 2011, puisque leur rendement est supérieur à celui de la plupart des pays participants. Le Canada a obtenu un score moyen de 548, ce qui est bien au-dessus du point central de l'échelle du PIRLS fixé à 500. Sur l'ensemble des pays ayant participé au PIRLS de 2011, sept ont obtenu un score moyen significativement supérieur à celui des élèves au Canada : la Région administrative spéciale de Hong Kong, la Fédération de Russie, la Finlande, Singapour, l'Irlande du Nord, les États-Unis et le Danemark. Six pays ont obtenu un rendement semblable à celui du Canada : la Croatie, le Taipei chinois, l'Irlande, l'Angleterre, les Pays-Bas et la République tchèque.

La plupart des élèves du Canada ont eu de bons résultats en lecture, les scores moyens se situant pour l'ensemble des provinces au-delà du point central de 500. La Colombie-Britannique a obtenu un score moyen supérieur à celui du Canada, tandis que l'Ontario, la Nouvelle-Écosse, l'Alberta et Terre-Neuve-et-Labrador ont obtenu un rendement se situant dans la moyenne canadienne. Les scores moyens pour le Québec et le Nouveau-Brunswick francophone sont significativement inférieurs à ceux de l'ensemble du Canada.

Résultats canadiens en lecture, selon la langue

On a également examiné le rendement des élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue anglaise et française. Quatre provinces (la Colombie-Britannique, l'Ontario, le Québec et la Nouvelle-Écosse) ont fait un suréchantillonnage de ces populations de façon séparée, afin d'examiner les différences entre les deux groupes linguistiques.

Le tableau ci-dessous présente les scores moyens et les différences relativement au rendement en lecture pour les élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue anglaise et française.

Tableau 1.1 Scores moyens et différences en lecture, selon la langue

	Système scolaire de langue anglaise		Système scolaire de langue française		Différence
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	
BC	556	3,2	513	6,2	43
AB	548	2,8	–	–	–
ON	554	2,7	506	3,5	48
QC	545	3,6	537	2,4	8
NBf	–	–	514	2,7	–
NS	551	2,5	500	3,7	51
NL	547	2,8	–	–	–
CAN	553	2,0	533	2,1	20

Remarque : L'Alberta et Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas fait de suréchantillonnage des élèves en français; le Nouveau-Brunswick francophone n'a pas évalué les élèves en anglais. Cependant, nous avons inclus les résultats pour ces provinces dans le tableau, pour qu'on puisse les comparer aux scores moyens du Canada francophone et du Canada anglophone.

Dans toutes les provinces ayant fait un échantillonnage selon la langue, les élèves inscrits dans les écoles de langue anglaise ont eu un rendement qui n'était pas statistiquement différent de celui de la moyenne au Canada anglophone. Les résultats sont différents pour les francophones. Plus précisément, seuls les élèves du Québec affichent un rendement se situant dans la moyenne au Canada francophone, alors que, pour les autres provinces (c.-à-d. la Colombie-Britannique, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick francophone et la Nouvelle-Écosse), les scores moyens des élèves inscrits dans les écoles de langue française sont significativement inférieurs à la moyenne au Canada francophone.

Dans l'ensemble, il y a une tendance claire qui se dégage de l'examen de la différence relative aux résultats en lecture entre les élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue anglaise et ceux inscrits dans les systèmes de langue française. Dans la plupart des provinces participantes, les élèves inscrits dans le système scolaire de langue majoritaire ont un rendement significativement supérieur à celui des élèves inscrits dans le système scolaire de langue minoritaire. Les différences pour ces provinces varient entre 43 et 51 points. Au Québec, il n'y a pas de différence significative concernant le rendement des élèves entre ces deux groupes.

Résultats canadiens en lecture, selon le sexe

De nombreuses études montrent que les filles ont habituellement de meilleurs résultats en lecture que les garçons. Cela a été le cas lors du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009¹¹ et lors du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) de 2007¹² (dans lequel la lecture était le domaine principal), et on a remarqué des différences dans les résultats dans toutes les provinces du Canada. Le tableau 1.2 montre les scores moyens et les différences dans les résultats en lecture du PIRLS de 2011 selon le sexe pour chaque province participante.

Tableau 1.2 Scores moyens et différences en lecture, selon le sexe

	Filles		Garçons		Différence
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	
BC	564	3,5	548	3,7	16
AB	553	3,1	543	3,1	10
ON	558	3,1	546	2,8	13
QC	544	2,6	531	2,4	14
NBf	520	3,5	507	4,4	13
NS	556	2,6	543	2,8	13
NL	555	3,1	538	3,1	16
CAN	555	1,7	542	2,1	12
INT	520	0,5	504	0,5	16

Comme dans les études précédentes, les résultats du PIRLS de 2011 montrent que les filles continuent d'avoir de meilleurs résultats que les garçons en lecture, et cette tendance est la même dans toutes les provinces du Canada. Dans l'ensemble du Canada, le rendement des filles dépasse de 12 points celui des garçons. Cependant, la différence dans l'écart des scores moyens varie entre 10 points en Alberta et 16 points en Colombie-Britannique et à Terre-Neuve-et-Labrador. Cette tendance est également la même dans presque tous les pays participants. La différence dans les scores moyens entre les garçons et les filles est plus petite au Canada que dans la moyenne internationale (12 points contre 16 points).

¹¹ Voir le rapport du Canada : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/254/PISA2009-can-rapport.pdf>.

¹² Voir le rapport du Canada : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/124/PPCE2007-Report.fr.pdf>.

Résultats canadiens pour les buts de la lecture et les processus de compréhension

Comme on l’a évoqué dans l’introduction de ce rapport, l’évaluation de la compréhension de l’écrit du PIRLS se fonde sur deux aspects de la lecture : les *buts de la lecture* et les *processus de compréhension*.

Pour le premier aspect, c’est-à-dire les *buts de la lecture*, le PIRLS se concentre sur deux échelles : la lecture de textes littéraires et la lecture de textes informatifs. On a utilisé au total cinq extraits de textes littéraires et cinq extraits de textes informatifs dans l’évaluation du PIRLS de 2011. Les textes littéraires étaient des récits fictifs et les extraits de textes informatifs comprenaient divers types de contenu et de structure organisationnelle.

Pour le deuxième aspect, c’est-à-dire les *processus de compréhension*, le PIRLS a évalué quatre processus importants : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte; faire des inférences simples; interpréter et combiner des idées et des informations; et examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels. En raison du petit nombre d’items pour chaque processus, on a regroupé les résultats afin de représenter deux échelles combinées seulement :

1. « extraire des informations et faire des inférences simples » : cette échelle comprend « se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte » et « faire des inférences simples »;
2. « interpréter, combiner et évaluer » : cette échelle comprend « interpréter et combiner des idées et des informations » et « examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels ».

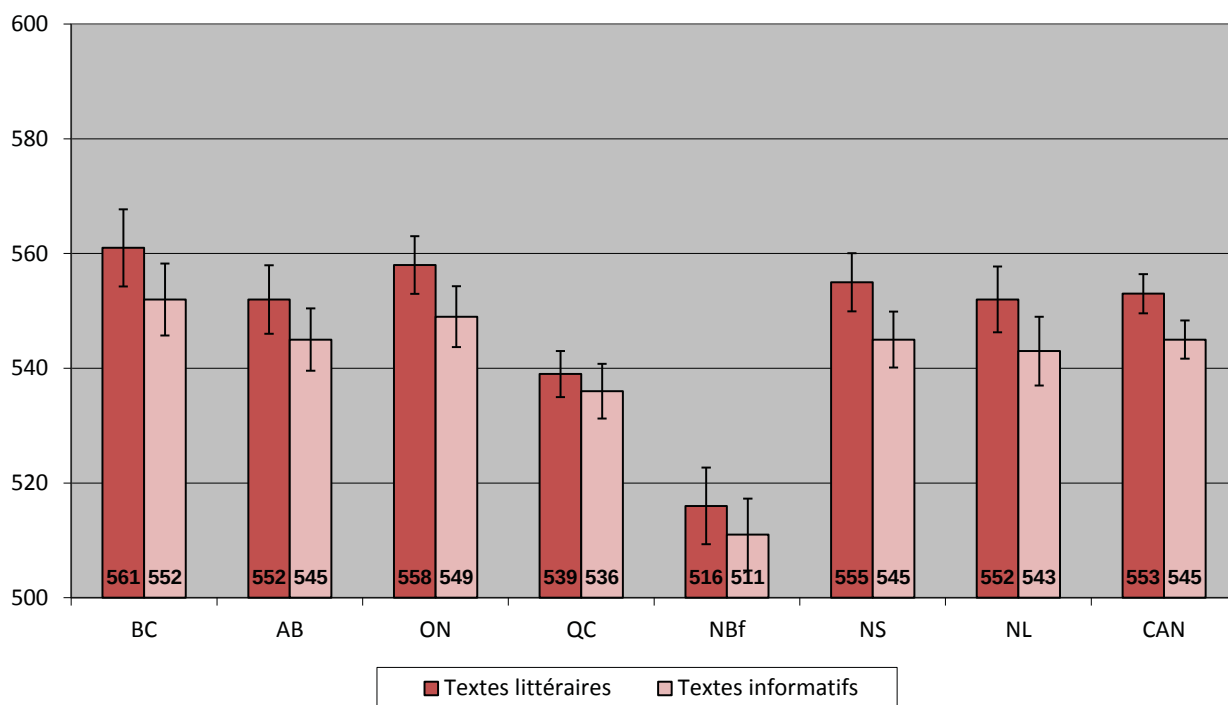
Les évaluations précédentes du PIRLS ont montré que la plupart des pays avaient tendance à obtenir de meilleurs résultats soit pour la lecture de textes littéraires soit pour la lecture de textes informatifs pour le premier aspect (buts de la lecture), et soit pour « extraire des informations et faire des inférences simples » soit pour « interpréter, combiner et évaluer » pour le deuxième aspect (processus de compréhension) (Mullis *et al.*, 2012). Dans un tel contexte, il est important d’examiner les résultats du Canada pour chaque domaine et de faire des comparaisons entre les différentes échelles. Ainsi, dans le présent document, on rendra compte des résultats et des différences pour les deux aspects décrits ci-dessus : les *buts de la lecture* (lecture de textes littéraires et lecture de textes informatifs) et les *processus de compréhension* (extraire des informations et faire des inférences simples et interpréter, combiner et évaluer).

Rendement des élèves du Canada selon le but de la lecture – pour le Canada et pour les provinces

À l'échelle internationale, les pays ayant les scores moyens les plus élevés en lecture obtiennent également les scores moyens les plus élevés tant en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs. Par ailleurs, au sein de chaque pays, on a la plupart du temps un score moyen relativement supérieur soit pour la lecture des textes littéraires soit pour la lecture des textes informatifs. Par exemple, la Région administrative spéciale de Hong Kong et le Taipei chinois ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes informatifs qu'en lecture de textes littéraires. À l'inverse, l'Irlande du Nord, les États-Unis et le Canada ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs.

La figure 1.2 illustre les résultats pour la lecture de textes littéraires et la lecture de textes informatifs pour le Canada et pour les provinces.

Figure 1.2 Scores moyens pour la lecture de textes littéraires et la lecture de textes informatifs

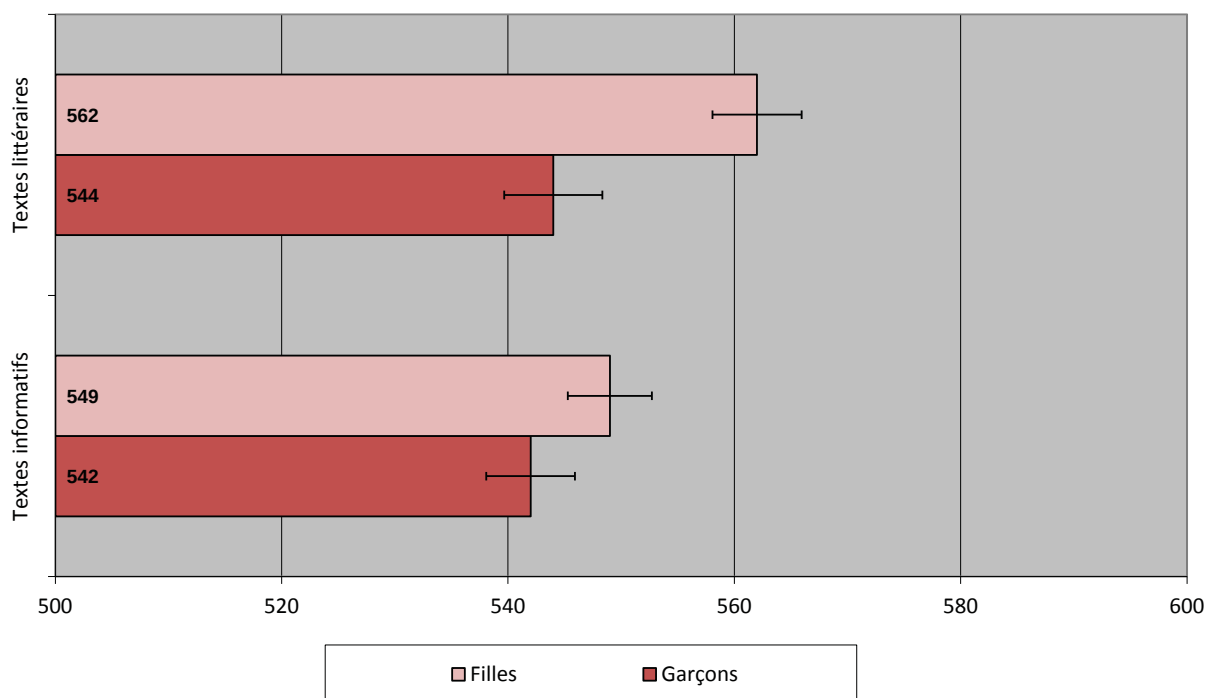


Les données pour l'ensemble du Canada montrent que les élèves ont des résultats significativement meilleurs en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs. Cette tendance à obtenir des résultats plus élevés en lecture de textes littéraires s'observe également à l'échelle des provinces.

Rendement des élèves du Canada pour les buts de la lecture, selon le sexe

La figure 1.3 présente les résultats, selon le sexe, pour les deux buts de la lecture, soit la lecture de textes littéraires et la lecture de textes informatifs, pour l'ensemble du Canada.

Figure 1.3 Scores moyens pour la lecture de textes littéraires et la lecture de textes informatifs, selon le sexe



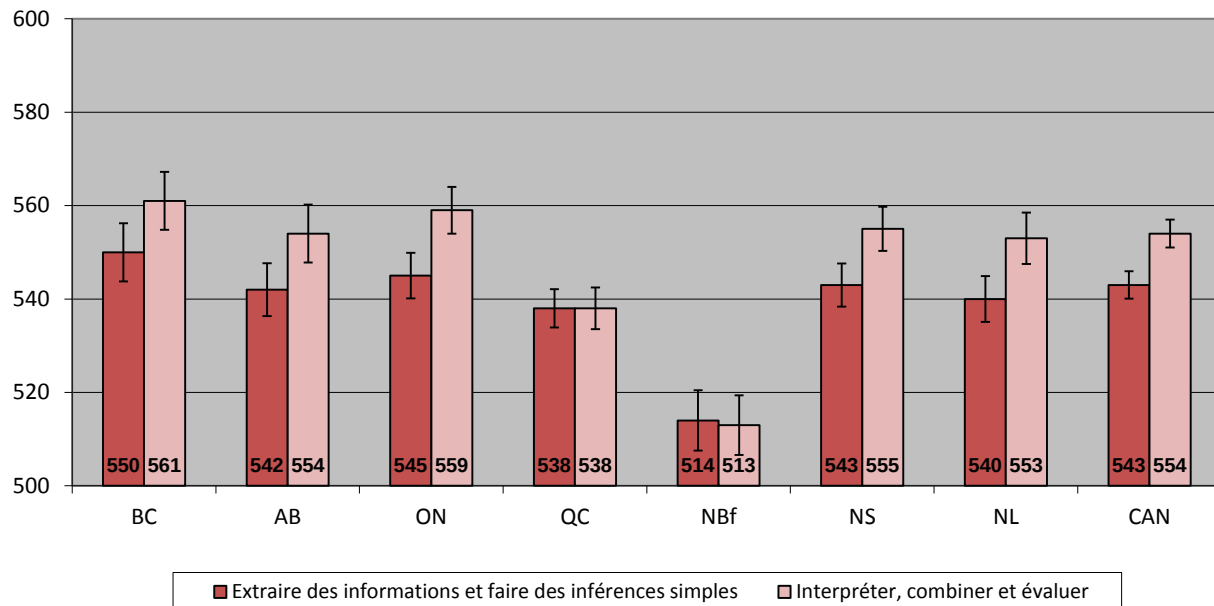
Les résultats conduisent à des constats intéressants : les filles au Canada ont de meilleurs résultats en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs, alors qu'il n'y a pas de différence significative entre les deux buts de la lecture pour les garçons au Canada. En lecture de textes littéraires et en lecture de textes informatifs, le rendement des filles dépasse celui des garçons de 18 et de 7 points respectivement. À l'échelle internationale, les filles ont également un rendement supérieur à celui des garçons à la fois en lecture de textes littéraires et en lecture de textes informatifs.

Rendement des élèves du Canada pour les processus de compréhension – pour le Canada et pour les provinces

À l'échelle internationale, la plupart des pays affichant un rendement élevé obtiennent des résultats significativement meilleurs pour le processus « interpréter, combiner et évaluer » que pour la lecture globalement. Par exemple, on a une différence significative pour huit des 12 pays ayant les rendements les plus élevés, dont le Canada, Hong Kong (RAS), la Fédération de Russie, Singapour, l'Irlande du Nord, les États-Unis, le Taipei chinois et l'Angleterre.

La figure 1.4 présente les résultats selon les processus de compréhension pour le Canada et pour les provinces.

Figure 1.4 Scores moyens pour ce qui est d'extraire des informations et faire des inférences simples et d'interpréter, combiner et évaluer

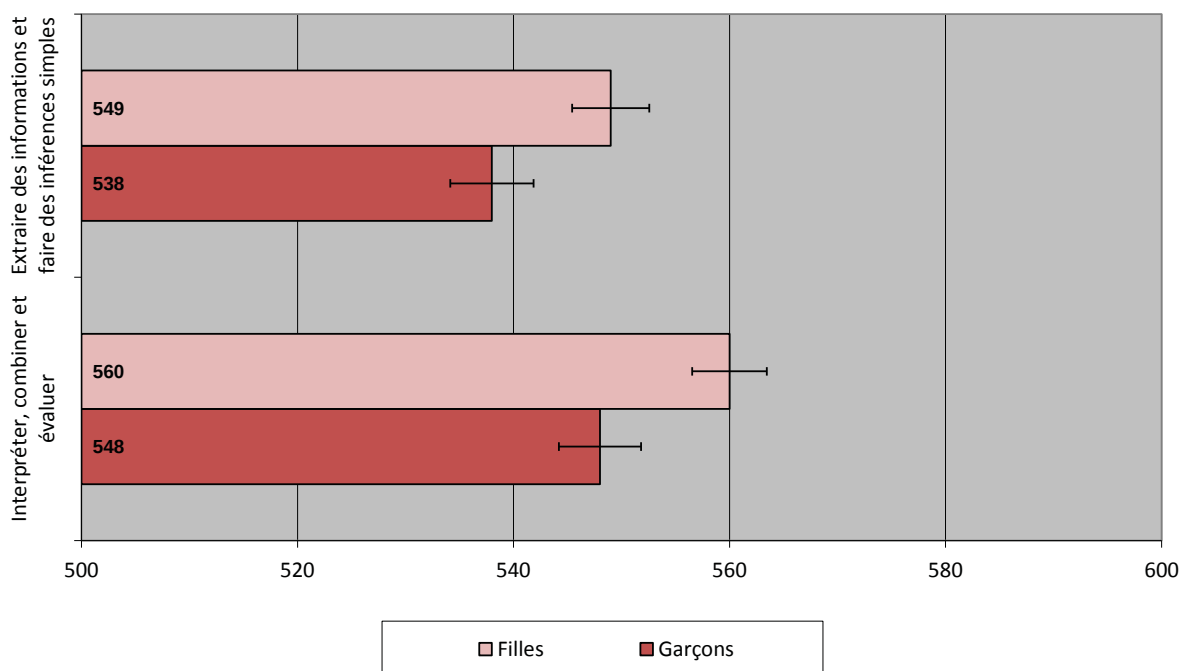


Il y a des différences significatives entre les deux échelles pour ce qui est des processus de compréhension pour l'ensemble du Canada. Généralement, comme c'est le cas au niveau international, les scores moyens pour le processus « interpréter, combiner et évaluer » ont tendance à être plus élevés dans les provinces.

Rendement des élèves du Canada pour les processus de compréhension, selon le sexe

Comme on l'a déjà mentionné, les élèves ont tendance à obtenir de meilleurs résultats pour ce qui est d'interpréter, de combiner et d'évaluer que pour extraire des informations et faire des inférences simples. La figure 1.5 présente les résultats pour ces deux processus de compréhension, selon le sexe.

Figure 1.5 Scores moyens pour le processus consistant à extraire des informations et faire des inférences simples et pour le processus qui consiste à interpréter, combiner et évaluer, selon le sexe



L'évaluation montre que les filles et les garçons du Canada obtiennent de meilleurs résultats en ce qui a trait au processus consistant à interpréter, combiner et évaluer qu'au processus qui consiste à extraire des informations et à faire des inférences simples. Pour ce qui est des différences entre les sexes, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons sur les deux échelles, ce qui correspond à la moyenne internationale.

Tendances relatives au rendement en lecture

La participation du Canada aux évaluations à grande échelle permet de faire des comparaisons utiles avec d'autres pays. Elle fournit également des informations utiles sur certaines caractéristiques importantes de nos systèmes d'éducation. Les ministères de l'Éducation tiennent compte des résultats de ces évaluations et d'autres informations contextuelles lorsqu'ils prennent des décisions stratégiques pour améliorer leur système d'éducation. Comme bon nombre de décisions et de changements (p. ex., les changements apportés au programme d'études) sont mis en œuvre au fil du temps, en partie en fonction des résultats des évaluations à grande échelle, il est important de présenter les résultats au fil du temps. Dans cette section, nous présentons les tendances relatives au rendement en lecture pour les provinces qui ont déjà participé aux évaluations du PIRLS (c'est-à-dire au PIRLS de 2001 ou au PIRLS de 2006). Plus précisément, il est possible d'effectuer deux comparaisons portant sur des périodes de cinq ans (2001 par rapport à 2006, 2006 par rapport à 2011) pour deux provinces,

soit l'Ontario et le Québec, puisqu'elles ont toutes deux commencé à participer au PIRLS en 2001. Et il est possible d'effectuer une comparaison portant sur une période de cinq ans (2006 par rapport à 2011) pour trois provinces, soit la Colombie-Britannique, l'Alberta et la Nouvelle-Écosse, qui ont commencé à participer à l'évaluation en 2006. Il est impossible de faire des comparaisons au fil du temps pour le Nouveau-Brunswick francophone, Terre-Neuve-et-Labrador et l'ensemble du Canada, puisque c'est en 2011 qu'ils ont participé pour la première fois au PIRLS.

Le tableau 1.3 compare les résultats en lecture aux PIRLS de 2001, de 2006 et de 2011 pour les cinq provinces mentionnées ci-dessus.

Tableau 1.3 Comparaison des résultats en lecture au PIRLS entre 2001, 2006 et 2011

	2001		2006		2011		Différence par rapport à 2011 ¹³	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	2001	2006
BC	—	—	558	2,6	556	3,2	—	-2
AB	—	—	560	2,4	548	2,9	—	-12
ON	548	3,3	555	2,7	552	2,6	4	-3
QC	537	3,0	533	2,8	538	2,1	0	5
NS	—	—	542	2,2	549	2,4	—	7

L'Ontario et le Québec participent au PIRLS depuis 2001 et leur rendement en lecture est resté stable tout au long de cette période. Il n'y a pas de différence significative dans les scores moyens entre 2011 et les années précédentes. Quant aux trois provinces qui ont participé au PIRLS en 2006 et en 2011, le rendement en lecture est resté le même pour la Colombie-Britannique, tandis qu'il a baissé de 12 points en Alberta et augmenté de 7 points en Nouvelle-Écosse au cours des cinq dernières années.

¹³ Il est possible que la différence ne concorde pas en raison de l'arrondissement des chiffres.

2. RÉSULTATS CANADIENS EN LECTURE EN FONCTION DES SEUILS REPÈRES INTERNATIONAUX DU PIRLS DE 2011

Ce chapitre présente les pourcentages d'élèves de 4^e année atteignant chacun des seuils repères internationaux. Dans le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2011, on utilise quatre seuils repères pour décrire l'éventail des niveaux de rendement des élèves dans les différents pays. Nous fournirons, pour commencer, une description des aptitudes des élèves attendues pour chacun de ces quatre seuils repères internationaux. Nous présenterons ensuite le pourcentage d'élèves atteignant les différents seuils repères.

On peut représenter les seuils repères comme des points sur l'échelle du PIRLS décrivant les niveaux de rendement lors de cette évaluation en lecture. Le tableau 2.1 décrit les quatre seuils repères internationaux fixés par le PIRLS : seuil repère international avancé (625 points ou plus), seuil repère international élevé (entre 550 et 624 points), seuil repère international intermédiaire (entre 475 et 549 points) et seuil repère international bas (entre 400 et 474 points).

Tableau 2.1 Description des seuils repères internationaux du PIRLS de 2011 pour le rendement en lecture

Seuil repère international avancé (625 points ou plus)¹⁴	
Lorsqu'ils lisent des <i>textes littéraires</i>, les élèves sont capables : • de combiner des idées et des éléments des différentes parties du texte pour comprendre les thèmes généraux; • d'interpréter les événements et les actions des personnages de l'histoire de façon à fournir des raisons, des motivations, des émotions et des caractéristiques des personnages, avec des exemples tirés de l'ensemble du texte.	Lorsqu'ils lisent des <i>textes informatifs</i>, les élèves sont capables : • de distinguer et d'interpréter des informations complexes tirées de différentes parties du texte et de donner des exemples tirés de l'ensemble du texte; • de combiner des informations des différentes parties du texte pour fournir des explications, évaluer l'importance des éléments et définir l'ordre séquentiel des actions; • de faire l'évaluation des caractéristiques visuelles et textuelles pour expliquer leur fonction.
Seuil repère international élevé (entre 550 et 624 points)	
Lorsqu'ils lisent des <i>textes littéraires</i>, les élèves sont capables : • de repérer et de distinguer des actions importantes et des détails intégrés à différents endroits dans le texte; • de faire des inférences pour expliquer les rapports entre les intentions, les actions, les événements et les émotions et de donner des exemples tirés de l'ensemble du texte; • d'interpréter et de combiner des événements de l'histoire et des actions et des caractéristiques des personnages tirés de différentes parties du texte; • d'évaluer l'importance des événements et des actions dans l'ensemble du texte; • de reconnaître l'utilisation de certaines tournures ou figures de style (métaphores, intonation, imagerie, etc.).	Lorsqu'ils lisent des <i>textes informatifs</i>, les élèves sont capables : • de repérer et de distinguer des informations pertinentes dans un texte dense ou un tableau complexe; • de faire des inférences sur les liens logiques pour fournir des explications et des raisons; • de combiner des informations textuelles et visuelles de façon à évaluer le rapport entre des idées; • d'évaluer le contenu et des éléments textuels pour faire une généralisation.
Seuil repère international intermédiaire (entre 475 et 549 points)	
Lorsqu'ils lisent des <i>textes littéraires</i>, les élèves sont capables : • d'extraire et de reproduire des actions, des événements et des émotions énoncés de façon explicite; • de faire des inférences simples sur les attributs, les émotions et les motivations des personnages principaux; • de mettre en évidence les raisons et les causes évidentes et de fournir des explications simples; • de commencer à reconnaître les tournures et les figures de style.	Lorsqu'ils lisent des <i>textes informatifs</i>, les élèves sont capables : • de repérer et de reproduire deux ou trois informations tirées du texte; • d'utiliser les sous-titres, les encadrés et les illustrations pour repérer des parties du texte.

¹⁴ On suppose que les élèves classés à un niveau donné (seuil repère) sont capables d'accomplir les tâches à ce niveau ainsi que celles se situant au niveau inférieur. Vous trouverez de plus amples renseignements sur la définition des seuils repères dans le rapport international du PIRLS de 2011 (Mullis *et al.*, 2012).

Seuil repère international bas (entre 400 et 474 points)

Lorsqu'ils lisent des *textes littéraires*, les élèves sont capables :

- de repérer et d'extraire des informations énoncées de façon explicite.

Lorsqu'ils lisent des *textes informatifs*, les élèves sont capables :

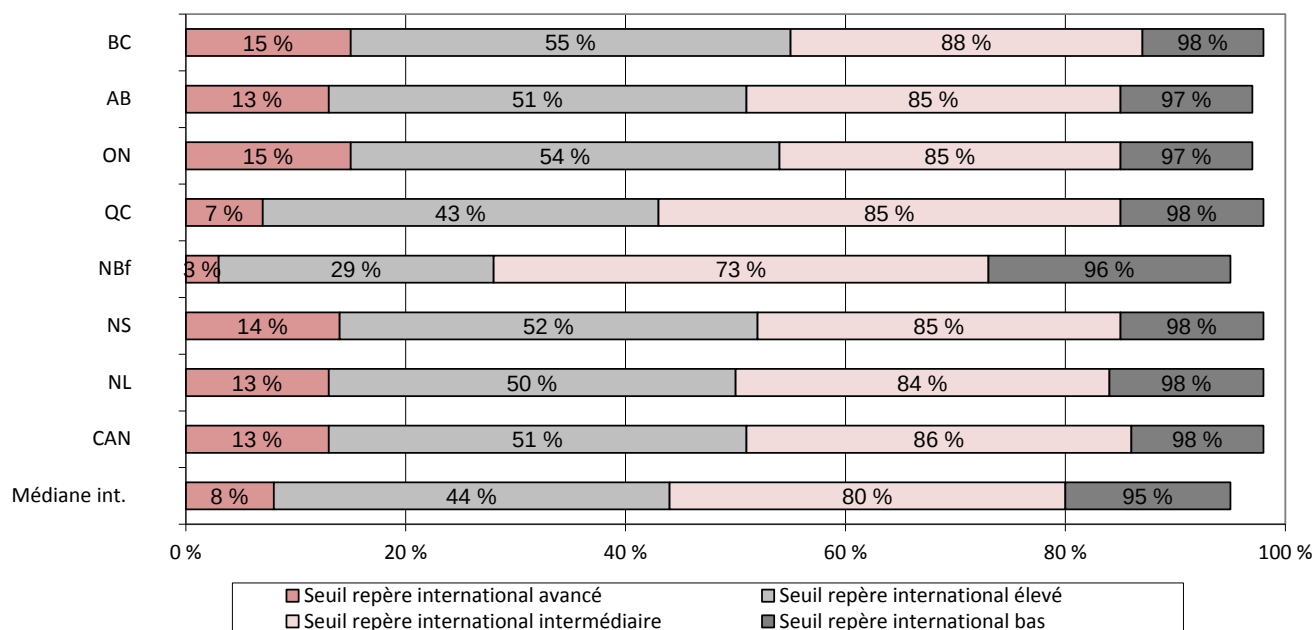
- de repérer et de reproduire deux ou trois informations tirées du texte;
- d'utiliser les sous-titres, les encadrés et les illustrations pour repérer des parties du texte.

Il convient de noter qu'on ne considère pas que les élèves qui n'atteignent pas le score de 400 points n'ont « aucune aptitude en lecture »; mais les questions de cette évaluation du PIRLS ne permettent pas de décrire de façon exacte le rendement en lecture de tels élèves.

Rendement en lecture des élèves en fonction du seuil repère international

Nous avons présenté, au premier chapitre, les scores moyens pour la lecture dans son ensemble pour l'ensemble des pays participants et des provinces canadiennes. Dans ce chapitre, nous examinons le pourcentage d'élèves atteignant chacun des seuils repères internationaux, ce qui permet de brosser le portrait global des compétences en lecture des élèves de 4^e année dans l'ensemble du Canada. La figure 2.1 présente les résultats qui montrent les pourcentages d'élèves atteignant chacun des seuils repères internationaux pour le Canada et les provinces. Le tableau 5 à l'annexe V dresse la liste des pourcentages pour l'ensemble des pays participants. Veuillez noter que ces pourcentages sont cumulatifs, parce qu'on considère que les élèves qui atteignent les seuils repères plus élevés ont également atteint les seuils repères inférieurs.

Figure 2.1 Pourcentage d'élèves en fonction des seuils repères internationaux du rendement en lecture



Au Canada, 13 p. 100 des élèves atteignent le niveau le plus élevé, qui est le seuil repère international avancé. Ce pourcentage se situe bien au-delà de la médiane internationale (8 p. 100). Le Canada fait partie des pays ayant le pourcentage le plus élevé d'élèves qui atteignent ce niveau. Les pourcentages d'élèves atteignant ce niveau varient entre 3 p. 100 (Nouveau-Brunswick francophone) et 15 p. 100 (Colombie-Britannique et Ontario).

La proportion d'élèves du Canada qui atteignent le seuil repère élevé est de 51 p. 100, ce qui est nettement plus que la médiane internationale (44 p. 100). Il importe de noter que la plupart des pays ayant obtenu un rendement nettement supérieur à celui du Canada en lecture ont également un pourcentage plus élevé d'élèves atteignant le seuil repère international élevé ou avancé. On observe la même tendance au Canada, puisque les provinces ayant les scores moyens les plus élevés ont également les pourcentages les plus élevés d'élèves à ce niveau. Les pourcentages varient entre 29 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone et 55 p. 100 en Colombie-Britannique.

Au Canada, 86 p. 100 des élèves atteignent le seuil repère international intermédiaire, ce qui est à comparer à la médiane internationale de 80 p. 100. Parmi tous les pays participants, cinq pays comptent nettement plus d'élèves au niveau intermédiaire que le Canada : la Région administrative spéciale de Hong Kong, la Fédération de Russie, la Finlande, la Croatie et les Pays-Bas. Parmi les provinces canadiennes, le pourcentage le plus faible est de 73 p. 100, au Nouveau-Brunswick francophone, et le pourcentage le plus élevé de 88 p. 100, en Colombie-Britannique.

Le seuil repère international bas est atteint par 98 p. 100 des élèves du Canada, ce qui est à comparer à la médiane internationale de 95 p. 100. Six pays, à savoir les Pays-Bas, la Fédération de Russie, la Finlande, la Région administrative spéciale de Hong Kong, le Danemark et la Croatie, comptent nettement plus d'élèves que le Canada à ce niveau. Les pourcentages varient entre

96 p. 100 (Nouveau-Brunswick francophone) et 98 p. 100 (Colombie-Britannique, Québec, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador).

Il n'y a que très peu d'élèves canadiens qui n'atteignent pas le seuil repère international bas (2 p. 100). Cela signifie que, par rapport aux autres pays, le Canada n'a qu'une très faible proportion d'élèves de niveau faible.

Rendement en lecture des élèves en fonction des seuils repères internationaux, par province et selon la langue

À l'exception des élèves du Québec, les élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue majoritaire ont un meilleur rendement en lecture que ceux inscrits dans les systèmes scolaires de langue minoritaire. Les tableaux 2.2 et 2.3 montrent les pourcentages d'élèves anglophones et francophones atteignant les quatre seuils repères internationaux, selon la province.

Tableau 2.2 Pourcentage d'élèves de 4^e année en fonction des seuils repères internationaux du rendement en lecture – anglais

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BCa	16	1,5	55	1,9	88	1,3	98	0,7
ABa	13	1,0	51	1,6	85	1,2	97	0,5
ONa	16	1,2	55	1,7	86	1,1	98	0,4
QCa	13	1,5	49	2,0	84	1,5	97	0,8
NSa	14	1,1	53	1,5	86	1,0	98	0,3
NLa	13	1,3	50	1,8	84	1,2	98	0,5
CANa	15	0,8	54	1,3	86	0,8	98	0,3

Dans toutes les provinces, les pourcentages observés pour les élèves inscrits dans des écoles de langue anglaise se situent très près des pourcentages observés pour le Canada anglophone dans son ensemble. En fait, il n'y a pas, pour les quatre seuils repères internationaux, de différence significative entre les pourcentages observés dans les provinces et les pourcentages observés pour le Canada dans son ensemble.

Tableau 2.3 Pourcentage d’élèves en fonction des seuils repères internationaux du rendement en lecture – français

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BCf	4	1,3	30	3,4	72	4,4	95	1,7
ONf	4	0,7	28	2,0	67	2,2	92	1,2
QCf	6	0,8	43	2,1	85	1,1	98	0,4
NBf	3	0,8	29	1,9	73	2,0	96	0,7
NSf	4	1,3	28	1,9	62	4,5	91	1,6
CANf	6	0,7	41	1,8	83	1,0	98	0,4

Note : Les pourcentages pour les élèves inscrits dans des écoles francophones en Alberta et à Terre-Neuve-et-Labrador ne figurent pas dans ce tableau en raison de la petite taille des échantillons.

Les pourcentages observés pour les élèves inscrits dans des écoles de langue française varient plus d’une province à l’autre. La plupart des variations concernent le seuil repère international élevé et le seuil repère international intermédiaire.

Ainsi, la moyenne canadienne pour les élèves inscrits dans les écoles de langue française se situant au seuil repère international élevé est de 41 p. 100. Toutefois, les résultats varient de façon remarquable d’une province à l’autre, puisqu’on va de 28 p. 100 en Ontario et en Nouvelle-Écosse à 43 p. 100 au Québec.

Pour le seuil repère international intermédiaire, les différences sont encore plus remarquables. Ainsi, à l’échelle pancanadienne, 83 p. 100 des élèves atteignent ce seuil repère, tandis que, à l’échelle provinciale, les résultats varient entre 62 p. 100 en Nouvelle-Écosse et 85 p. 100 au Québec. Dans l’ensemble, moins de trois quarts des élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue minoritaire francophone atteignent le niveau intermédiaire pour les élèves au Canada.

Lorsqu’on compare les résultats des écoles anglophones et francophones à l’échelle canadienne, on constate que les pourcentages sont assez semblables aux niveaux de rendements inférieurs, mais sont différents aux niveaux de rendement supérieurs. Par exemple, plus de la moitié des élèves anglophones (54 p. 100) atteignent le seuil repère international élevé, contre seulement 41 p. 100 des élèves francophones. De même, 15 p. 100 des élèves anglophones atteignent le seuil repère international avancé, contre seulement 6 p. 100 des élèves francophones.

Rendement en lecture des élèves en fonction des seuils repères internationaux, selon le sexe

Comme nous l'indiquions au premier chapitre, les filles ont un rendement de 12 points supérieur à celui des garçons. Nous fournissons ici les pourcentages des garçons et des filles atteignant chacun des seuils repères internationaux, afin de brosser le portrait global des compétences en lecture. Le tableau 2.4 présente les pourcentages selon le sexe pour l'ensemble du Canada et le tableau 6 de l'annexe V présente les pourcentages pour les provinces.

Tableau 2.4 Pourcentage d'élèves en fonction des seuils repères internationaux du rendement en lecture, selon le sexe

Sexe	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
Filles	15	0,9	54	1,4	88	0,7	98	0,3
Garçons	11	1,0	48	1,4	84	0,8	97	0,3

Conformément aux résultats antérieurs, les pourcentages observés chez les filles sont supérieurs à ceux observés chez les garçons pour chacun des seuils repères internationaux. Toutes les différences entre les sexes sont significatives, sauf celle pour le seuil repère international bas. La plus grande différence concerne le seuil repère international élevé : les filles ont un avantage de 6 p. 100 par rapport aux garçons. Il est important de noter que, malgré un écart significatif entre les sexes, on observe un fort pourcentage de garçons atteignant le seuil repère intermédiaire (84 p. 100).

On a rendu publics plusieurs items de l'évaluation du PIRLS de 2011. On a fourni certains de ces items pour chaque seuil repère international à titre d'exemple du travail des élèves canadiens, afin de mieux expliquer comment interpréter ces seuils repères et d'illustrer le type de questions que le PIRLS utilise pour évaluer la compréhension de l'écrit chez les élèves de 4^e année. Nous présentons à l'annexe II deux blocs complets d'items : un extrait littéraire s'intitulant « La tarte des ennemis » et un texte informatif intitulé « Le mystère de la dent géante ».

3. ACTIVITÉS À LA MAISON LIÉES À LA COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT

L'environnement à la maison peut créer un climat qui encourage l'enfant à explorer et à expérimenter dans le cadre de son apprentissage. De plus, la façon dont l'enfant vit son apprentissage est souvent influencée par les croyances et les comportements de ses parents (Mullis *et al.*, 2009). Dans un tel contexte, il convient de tenir compte des données sur l'environnement à la maison au cours de l'étude des facteurs ayant une incidence sur le développement de la compréhension de l'écrit. Le sondage sur l'apprentissage de la lecture du PIRLS de 2011 couvre plusieurs de ces facteurs, notamment les ressources économiques, sociales et éducatives à la maison, l'importance accordée par les parents au développement des compétences en lecture et le comportement et les attitudes des parents vis-à-vis de l'apprentissage. Depuis la création du PIRLS de 2001, on a montré que les réponses à plusieurs des questions de ce questionnaire rempli à la maison étaient étroitement liées au rendement en lecture de l'élève.

Le présent chapitre présente certains résultats choisis du sondage sur l'apprentissage de la lecture et du questionnaire à l'intention de l'élève, afin d'examiner le rapport entre l'environnement à la maison et le rendement en lecture. On a choisi, en tenant compte du contexte canadien, les domaines suivants à des fins d'analyse dans ce chapitre : les langues parlées à la maison; la participation des parents à l'apprentissage de leur enfant; les ressources des élèves à la maison; et les habitudes de lecture des parents et leur attitude à l'égard de la lecture — ainsi que quelques autres variables intéressantes tirées de ce questionnaire. Pour chaque domaine, nous présenterons plusieurs variables, puis des statistiques descriptives pour le Canada et les provinces participantes. Nous mettrons en relief le rapport entre ces variables et le rendement en lecture dans les cas pertinents.

Langues parlées à la maison

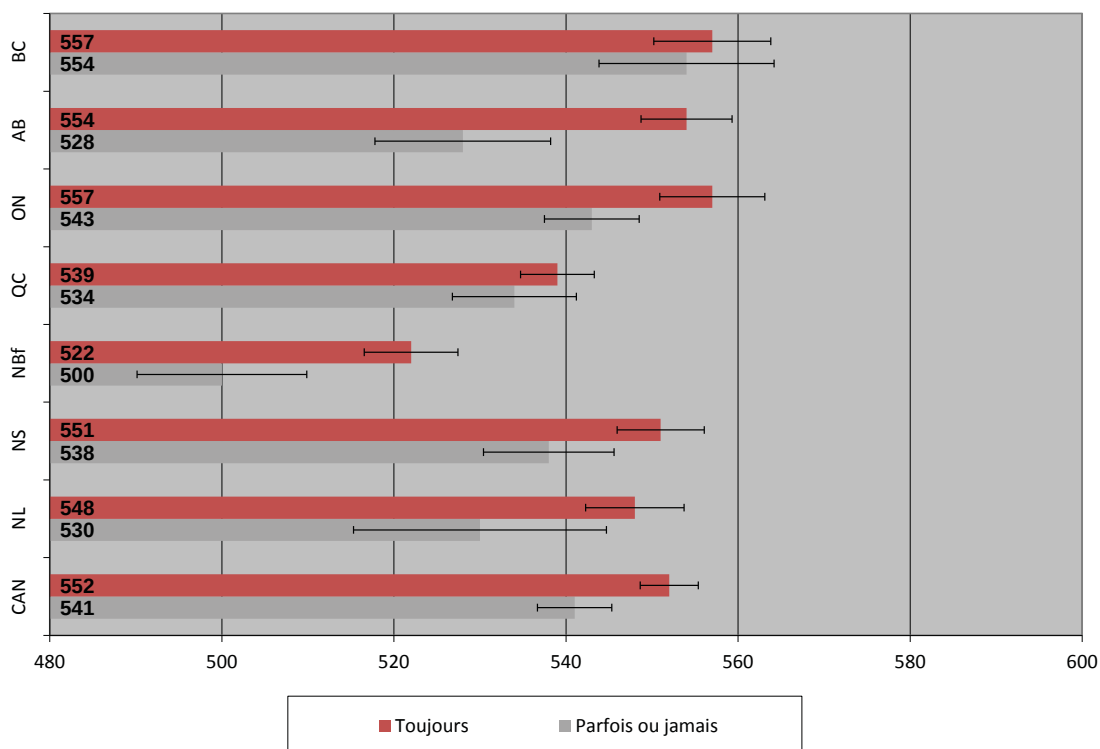
Au Canada, on s'attend à ce que tous les élèves parlent le français, l'anglais ou les deux langues à l'école. Cependant, comme un élève sur quatre est issu de l'immigration au Canada (Brochu *et al.*, 2011), il est possible que bon nombre d'entre eux ne parlent pas la langue utilisée pour le test (ou la langue d'enseignement) à la maison. Selon les réponses au questionnaire de l'élève du PIRLS de 2011, 74 p. 100 des élèves du Canada parlent « toujours » la langue utilisée pour le test (le français ou l'anglais) à la maison, alors que 26 p. 100 d'entre eux ne parlent que « parfois » ou « jamais » la langue du test. Cette proportion est semblable à la moyenne internationale (73 p. 100). Dans les provinces, le pourcentage d'élèves parlant « toujours » la langue du test à la maison varie entre 64 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone et 93 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador (voir tableau 3.1).

Tableau 3.1 Proportion d'élèves parlant la langue du test à la maison

	Toujours	Parfois ou jamais
BC	74 %	26 %
AB	77 %	23 %
ON	68 %	32 %
QC	73 %	27 %
NBf	64 %	36 %
NS	86 %	14 %
NL	93 %	7 %
CAN	74 %	26 %
INT	73 %	27 %

La figure 3.1 montre que les élèves parlant la langue du test à la maison ont des résultats nettement meilleurs en lecture que les élèves qui ne parlent que « parfois » ou « jamais » la langue du test et qu'ils ont un avantage de 11 points. Toutes les provinces affichent la même tendance et la différence entre les élèves qui parlent « toujours » et ceux qui ne parlent que « parfois » ou « jamais » la langue du test à la maison est significative pour l'Alberta, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick francophone, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador.

Figure 3.1 Rendement en lecture des élèves parlant la langue du test à la maison



Participation des parents à l'apprentissage de leur enfant

Les parents sont les premiers à dispenser un enseignement à leur enfant, bien avant son arrivée à l'école. Dans un examen approfondi de plusieurs études longitudinales effectuées aux États-Unis, au Royaume-Uni et au Canada, Duncan *et al.* (2007) concluent que les compétences précoces en mathématiques et en lecture sont des variables explicatives importantes du rendement en lecture par la suite. Les auteurs confirment aussi qu'une grande partie de la variation du rendement scolaire ne peut s'expliquer par le niveau antérieur à lui seul et insistent sur la possibilité d'intervenir de façon productive à l'école au cours des premières années. Pagani et ses collègues (Pagani, Fitzpatrick, Archambault et Janosz, 2010) ont reproduit ces résultats en élargissant leur étude aux jeunes enfants du Québec et ont souligné plus encore l'importance des compétences précoces en mathématiques, en particulier pour ce qui est de prédire le rendement au cours des premières années de la scolarité.

Le PIRLS de 2011 demandait aux parents d'indiquer la fréquence à laquelle ils prenaient part à un certain nombre d'activités liées à la littératie¹⁵ avec leur enfant avant qu'il entame sa scolarité et on a créé, à partir de leurs réponses, une échelle pour les activités précoces en littératie. Selon cette échelle, les parents du Canada affichent l'un des niveaux de participation les plus élevés, puisqu'ils ne sont surpassés que par les parents de la Fédération de Russie, de l'Irlande du Nord, de la Nouvelle-Zélande, l'Irlande et de l'Australie. Il y a une variabilité assez importante d'une province à l'autre à l'égard de cet indice, comme l'indique le tableau 3.2, la valeur la plus élevée de l'indice se trouvant à Terre-Neuve-et-Labrador et la valeur la plus faible au Québec.

Tableau 3.2 Échelle des activités précoces en littératie avant le début de la scolarité

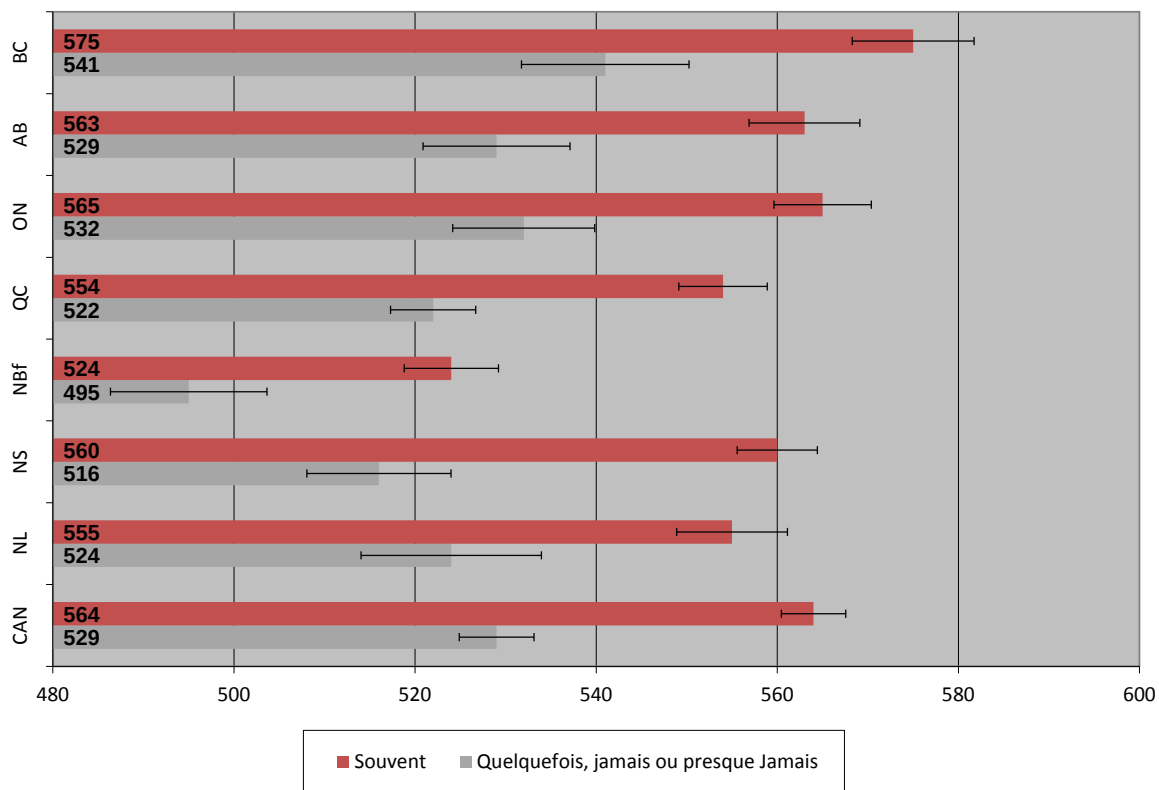
	Score moyen de l'échelle	ET
BC	10,8	(0,08)
AB	10,8	(0,05)
ON	10,9	(0,05)
QC	10,2	(0,04)
NBf	10,8	(0,07)
NS	11,3	(0,04)
NL	11,5	(0,06)
CAN	10,7	(0,04)
INT	10,0	—

¹⁵ Les parents ont été interrogés sur les neuf activités suivantes : « lire des livres », « raconter des histoires », « chanter », « jouer avec des jeux basés sur l'alphabet », « parler de ce qu'on a fait », « parler de ce qu'on a lu », « jouer à des jeux de mots », « écrire des lettres ou des mots » et « lire à voix haute des affiches ou des étiquettes ».

Au Canada, les élèves de 4^e année dont les parents prennent *souvent* part aux activités liées à la littératie ont un avantage de 25 points par rapport aux élèves dont les parents ne participent que *quelquefois* à ces activités. Comme on pouvait s’y attendre, il y a une grande proportion de parents au Canada (environ 70 p. 100) qui lisent souvent des livres avec leur enfant et qui parlent souvent de ce qu’ils ont fait avec lui avant qu’il entame sa scolarité au primaire. Il y a une proportion plus faible de parents (moins de 40 p. 100) qui parlent souvent de ce qu’ils ont lu ou jouent souvent à des jeux de mots avec leur enfant.

Comme l’indique la figure 3.2, les élèves de 4^e année du Canada dont les parents lisent *souvent* des livres avec eux à la maison avant qu’ils entament leur scolarité au primaire ont un avantage de 35 points par rapport à ceux dont les parents ne le font que *quelquefois* ou *jamais* ou *presque jamais*. Cette tendance est la même dans toutes les provinces.

Figure 3.2 Rendement en lecture des élèves à qui les parents lisaient à la maison avant le début de leur scolarité



Ressources des élèves à la maison

Dans les évaluations internationales à grande échelle, les résultats obtenus montrent que le niveau socio-économique des élèves est, dans de nombreux pays, l'une des variables les plus importantes pour expliquer la réussite scolaire des élèves. Cependant, le Canada est l'un des rares pays qui affichent un rendement élevé et un impact moindre du statut socio-économique (SSE), ce qui témoigne de la grande équité en matière de rendement (OCDE, 2010b). Au PIRLS, en plus des indicateurs standard du SSE, comme le niveau de scolarité, la profession des parents et le nombre de livres à la maison, on a ajouté deux autres variables : le nombre de livres pour enfants et le nombre de ressources pour l'étude à la maison (p. ex., le fait d'avoir sa propre chambre et un accès à Internet). Ces deux variables ont par la suite été combinées pour définir l'échelle des « ressources à la maison pour l'apprentissage ». On a, à partir de cette échelle, réparti les élèves dans les trois catégories suivantes : *a beaucoup de ressources*, *a certaines ressources* ou *a peu de ressources*. Comme d'autres études l'ont indiqué, les élèves du Canada font partie de ceux qui ont le plus de ressources à leur disposition à la maison pour l'apprentissage, puisqu'ils ne sont surpassés que par les élèves de la Norvège, de l'Australie et de la Suède sur cette échelle. Au Canada, la différence de rendement entre les élèves *ayant beaucoup de ressources* et ceux *ayant certaines ressources* est l'une des plus faibles (40 points sur l'échelle du PIRLS), avec cinq pays seulement présentant une différence encore plus faible (Région administrative spéciale de Hong Kong, Pays-Bas, Norvège, Portugal et Finlande). Lorsqu'on examine les ressources à la maison de façon individuelle, les élèves du Canada ont une plus grande quantité de chaque type de ressource à la maison que la moyenne internationale. Plus particulièrement, 84 p. 100 des élèves du Canada ont plus de 25 livres pour enfants à la maison (la moyenne internationale étant de 59 p. 100) et 77 p. 100 des élèves du Canada ont leur propre chambre et un accès à Internet (la moyenne internationale étant de 55 p. 100). Comme le tableau 3.3 l'indique, il y a une certaine variabilité d'une province à l'autre quant à ces ressources. En dépit de l'impact plus limité de la variable au Canada, Midraj et Midraj (2011) ont montré que le fait que les parents fournissent des ressources pédagogiques à leur enfant en 4^e année est un indicateur important pour prédire le niveau en lecture de l'enfant.

Tableau 3.3 Proportion d'élèves ayant certaines ressources à la maison

	Au moins un parent détenant un grade universitaire	Au moins un parent ayant une profession	Plus de 25 livres pour enfants à la maison	Plus de 100 livres à la maison	Propre chambre et accès à Internet à la maison
BC	48 %	55 %	84 %	38 %	76 %
AB	43 %	54 %	88 %	37 %	77 %
ON	47 %	57 %	84 %	37 %	74 %
QC	45 %	55 %	78 %	28 %	82 %
NBf	38 %	50 %	85 %	29 %	80 %
NS	43 %	54 %	93 %	41 %	78 %
NL	31 %	47 %	94 %	38 %	86 %
CAN	45 %	56 %	84 %	35 %	77 %
INT	31 %	36 %	59 %	27 %	55 %

Habitudes de lecture des parents et attitude des parents vis-à-vis de la lecture

Le foyer d'un enfant constitue le premier environnement — et probablement celui qui a le plus d'influence — pour ce qui est de former son attitude à l'égard de la lecture. On ne saurait trop insister sur l'importance de cette attitude dès la petite enfance pour la participation aux activités de lecture et le plaisir pris à lire par la suite et, par conséquent, pour le rendement de l'élève en lecture. Comme le PISA de 2009 l'a montré, les élèves de 15 ans du Canada qui prennent plus de plaisir à lire et qui passent plus de temps à lire obtiennent des scores en lecture supérieurs (Brochu *et al.*, 2011).

Dans le PIRLS de 2011, on a créé une échelle mesurant combien les parents aiment la lecture a en regroupant les réponses à sept énoncés sur leurs habitudes de lecture et le plaisir pris à lire¹⁶. Bien que le score moyen pour les parents au Canada sur cette échelle soit supérieur à la moyenne internationale, il y a 11 autres pays dans lesquels les parents affichent une plus grande appréciation de la lecture. Selon le tableau 3.4, 41 p. 100 des parents au Canada *aiment lire*, 50 p. 100 *aiment lire quelque peu* et 9 p. 100 *n'aiment pas lire*. Seulement six pays ont moins de parents n'aimant pas lire que le Canada (la Géorgie, Trinité-et-Tobago, la Suède, la Nouvelle-Zélande, Malte et Israël).

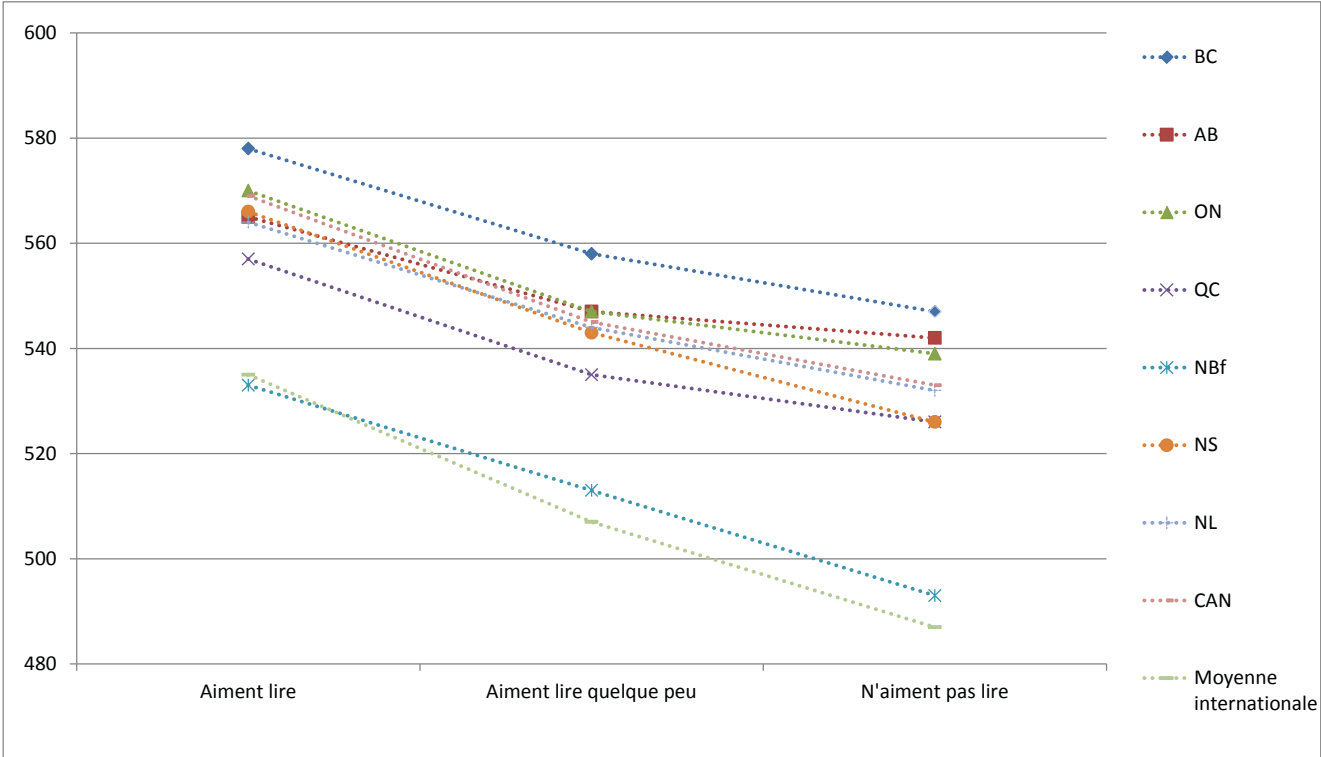
¹⁶ Les sept énoncés étaient les suivants : « je lis seulement si je dois le faire »; « j'aime parler de mes lectures avec d'autres personnes »; « j'aime passer mon temps libre à lire »; « je lis seulement pour trouver des informations »; « la lecture est une activité importante à la maison »; « j'aimerais avoir plus de temps à consacrer à la lecture »; et « j'aime lire ». (Certains énoncés avaient une échelle inversée).

Tableau 3.4 Proportion de parents qui aiment lire

	Aiment lire	Aiment lire quelque peu	N'aiment pas lire
BC	47 %	45 %	7 %
AB	49 %	43 %	9 %
ON	44 %	48 %	8 %
QC	29 %	58 %	13 %
NBf	26 %	58 %	16 %
NS	52 %	39 %	9 %
NL	39 %	50 %	11 %
CAN	41 %	50 %	9 %
INT	32 %	57 %	11 %

Comme le montre la figure 3.3, les élèves dont les parents aiment lire obtiennent des scores plus élevés que ceux dont les parents n'aiment pas lire, aussi bien pour le Canada que dans toutes les provinces. Au Canada, ces élèves ont un avantage de 36 points.

Figure 3.3 Rendement en lecture des élèves dont les parents aiment lire



Autres variables liées à l'environnement à la maison

Le PIRLS de 2011 couvre également, dans le cadre du *Sondage sur l'apprentissage de la lecture*, plusieurs autres domaines intéressants, qui méritent d'être étudiés de plus près.

Fréquentation de la maternelle

Les parents étaient priés d'indiquer si leur enfant avait fréquenté la maternelle¹⁷ avant leur scolarisation à l'école primaire. À l'échelle internationale, 89 p. 100 des élèves participants ont fréquenté la maternelle, la vaste majorité des pays ayant un taux de fréquentation moyen d'environ 95 p. 100 ou plus (y compris le Canada, lequel compte 95 p. 100 des élèves ayant fréquenté la maternelle). Il y a cependant plusieurs exceptions notables : dans six pays, plus du quart des élèves n'a pas fréquenté la maternelle (Azerbaïdjan, Arabie saoudite, Oman, Indonésie, Pologne et Croatie). Dans les provinces canadiennes, on n'observe qu'une faible variabilité entre provinces.

Âge au début du primaire

L'âge auquel les élèves participants entament leur scolarité au primaire varie nettement d'un pays à l'autre. Ce facteur n'a pas d'influence directe sur les résultats du PIRLS, parce que, comme il s'agit d'une évaluation basée sur le niveau de scolarisation, tous les élèves participants ont suivi quatre années d'éducation au primaire. Cependant, il est nécessaire de tenir compte de l'âge auquel ils ont entamé leur scolarité lorsqu'on fait des comparaisons entre les pays, puisque toute différence qui existe à cet égard sera maintenue tout au long de la période de la scolarité. Au Canada, 73 p. 100 des élèves étaient âgés de cinq ans ou moins à leur arrivée à l'école primaire et il s'agit là également de l'âge modal¹⁸ dans huit autres pays (Irlande du Nord, Nouvelle-Zélande, Irlande, Malte, Trinité-et-Tobago, Australie, Émirats arabes unis et Colombie). Dans 23 pays, l'âge modal était de six ans, alors qu'il était de sept ans dans 11 pays, dont bon nombre peuvent être considérés comme des pays ayant obtenu de bons résultats à cette évaluation du PIRLS (Bulgarie, Finlande, Suède, Roumanie, Croatie, Singapour, Hongrie, Fédération de Russie, Iran, Lituanie et Taipei chinois). Il est intéressant de noter qu'au Taipei chinois, plus de 20 p. 100 des élèves avaient entamé l'école primaire à huit ans ou plus. Dans les provinces canadiennes, il y a moins de variabilité, comme l'indique le tableau 3.5. Dans toutes les provinces, plus des deux tiers des élèves arrivent à l'école primaire à cinq ans ou moins. Il convient de faire preuve de prudence dans la prise en compte de ce facteur, parce qu'on n'observe pas de tendance cohérente à travers le monde concernant la relation entre l'âge auquel les élèves entament leur scolarité au primaire et leur rendement en lecture en 4^e année.

¹⁷ Définie comme le niveau d'éducation avant le primaire ou le niveau 0 de la CITE.

¹⁸ L'âge modal représente la catégorie d'âge comportant la proportion d'élèves la plus élevée.

Tableau 3.5 Proportion d'élèves du PIRLS selon l'âge auquel ils ont entamé leur scolarité au primaire

	Cinq ans ou moins	Six ans	Sept ans	Huit ans ou plus
BC	76 %	22 %	1 %	0 %
AB	66 %	32 %	1 %	0 %
ON	76 %	23 %	1 %	0 %
QC	66 %	33 %	1 %	0 %
NBf	77 %	23 %	0 %	0 %
NS	91 %	8 %	0 %	0 %
NL	91 %	8 %	0 %	0 %
CAN	73 %	26 %	1 %	0 %
INT	25 %	48 %	26 %	2 %

Devoirs à la maison

La quantité de devoirs qu'on devrait donner aux élèves lors des premières années de leur scolarité est un sujet délicat, tant pour les éducatrices et éducateurs que pour les parents. Pour certains auteurs et auteures (p. ex., Kohn, 2007), les inconvénients des devoirs l'emportent de loin sur les avantages; pour d'autres, le temps, la fréquence et l'effort fourni pour les devoirs peuvent avoir un effet différentiel (p. ex., Trautwein, 2007). Dans le cadre du PIRLS de 2011, on demandait aux parents d'indiquer combien de temps par jour, en moyenne, leur enfant consacrait aux devoirs. Il importe de noter que les parents peuvent avoir une impression sur la quantité de devoirs différente de ce que les enseignantes et enseignants déclarent donner au quotidien et de la quantité de devoirs que les élèves disent qu'ils font au quotidien.

À l'échelle internationale, environ un tiers des parents indiquent que leur enfant consacre entre 16 et 30 minutes par jour aux devoirs et on a une proportion équivalente de parents qui indiquent que leur enfant consacre entre 31 et 60 minutes par jour aux devoirs. La valeur modale est de 15 minutes ou moins dans un seul pays (Pays-Bas); elle est de 16 à 30 minutes dans 16 pays, dont le Canada; elle est de 31 à 60 minutes dans 18 pays; et elle est de plus de 60 minutes par jour dans huit pays (Fédération de Russie, Région administrative spéciale de Hong Kong, Roumanie, Bulgarie, Géorgie, Azerbaïdjan, Italie et Colombie). La relation entre le temps consacré aux devoirs et le rendement en lecture dans cette évaluation du PIRLS est complexe et il n'y a pas de tendance claire qui s'applique à tous les pays. Cependant, dans la plupart des pays, il y a une relation entre le rendement en lecture et le temps consacré aux devoirs — jusqu'à 60 minutes — et il y a une relation négative entre les deux pour les durées supérieures. Cela dit, dans d'autres pays, dont le Canada, les élèves ne faisant pas de

devoirs ou consacrant 15 minutes ou moins par jour aux devoirs ont obtenu de meilleurs résultats que les élèves consacrant plus de temps aux devoirs. Le tableau 3.6 indique qu’il y a certaines variations d’une province à l’autre, même si le temps modal consacré aux devoirs se situe entre 16 et 30 minutes au Canada.

Tableau 3.6 Proportion d’élèves selon le temps consacré chaque jour aux devoirs

	Pas de devoirs	15 minutes ou moins	De 16 à 30 minutes	De 31 à 60 minutes	Plus de 60 minutes
BC	7 %	28 %	37 %	22 %	5 %
AB	10 %	36 %	37 %	15 %	2 %
ON	7 %	28 %	40 %	21 %	5 %
QC	1 %	12 %	47 %	33 %	7 %
NBf	2 %	21 %	54 %	21 %	2 %
NS	5 %	30 %	49 %	15 %	2 %
NL	3 %	19 %	51 %	24 %	3 %
CAN	6 %	26 %	41 %	22 %	5 %
INT	2 %	13 %	32 %	32 %	20 %

4. ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DES ÉLÈVES À L'ÉGARD DE LA LECTURE ET ACTIVITÉS DE LECTURE EN DEHORS DE L'ÉCOLE

La lecture est quelque chose d'universel et bon nombre de nos activités au quotidien exigent des aptitudes en lecture. Les élèves apprennent à lire dès les premières phases de leur scolarité et développent leurs habitudes de lecture à un jeune âge (CMEC, 2008). Ces habitudes ont non seulement une influence sur leur rendement à l'école, mais peuvent aussi contribuer à influencer leur mode de vie et leur pratique professionnelle par la suite (OCDE, 2010c). C'est pour cette raison que le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2011 a recueilli des données internationales sur les attitudes et les comportements des élèves à l'égard de la lecture et sur les activités de lecture en dehors de l'école.

Les résultats présentés dans ce chapitre sont tirés des réponses des élèves du Canada au questionnaire à l'intention de l'élève du PIRLS. Nous présentons l'analyse selon quatre échelles qui découlent de ce questionnaire : l'enthousiasme des élèves pour la lecture, la motivation des élèves pour la lecture, la confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture et l'investissement des élèves dans les leçons de lecture. Nous fournissons également des informations sur deux items du questionnaire : le temps consacré à la lecture en dehors de l'école et le type de lecture en dehors de l'école. Nous présentons pour chaque échelle des statistiques descriptives et la relation avec le rendement en lecture des élèves.

Enthousiasme des élèves pour la lecture

Les travaux de recherche internationaux mettent souvent en évidence l'importance des facteurs concernant les élèves, comme le temps passé à lire, l'enthousiasme pour la lecture et la valeur accordée à la lecture (Mullis *et al.*, 2012). De la même façon, les résultats du Canada montrent que l'attitude des élèves envers la lecture a une influence considérable sur leur rendement en lecture (Brochu, Gluszynsky et Cartwright, 2011). Les résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de 2009 et du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) de 2007 montrent qu'il y a une relation positive marquée entre le fait d'aimer lire et le rendement en lecture.

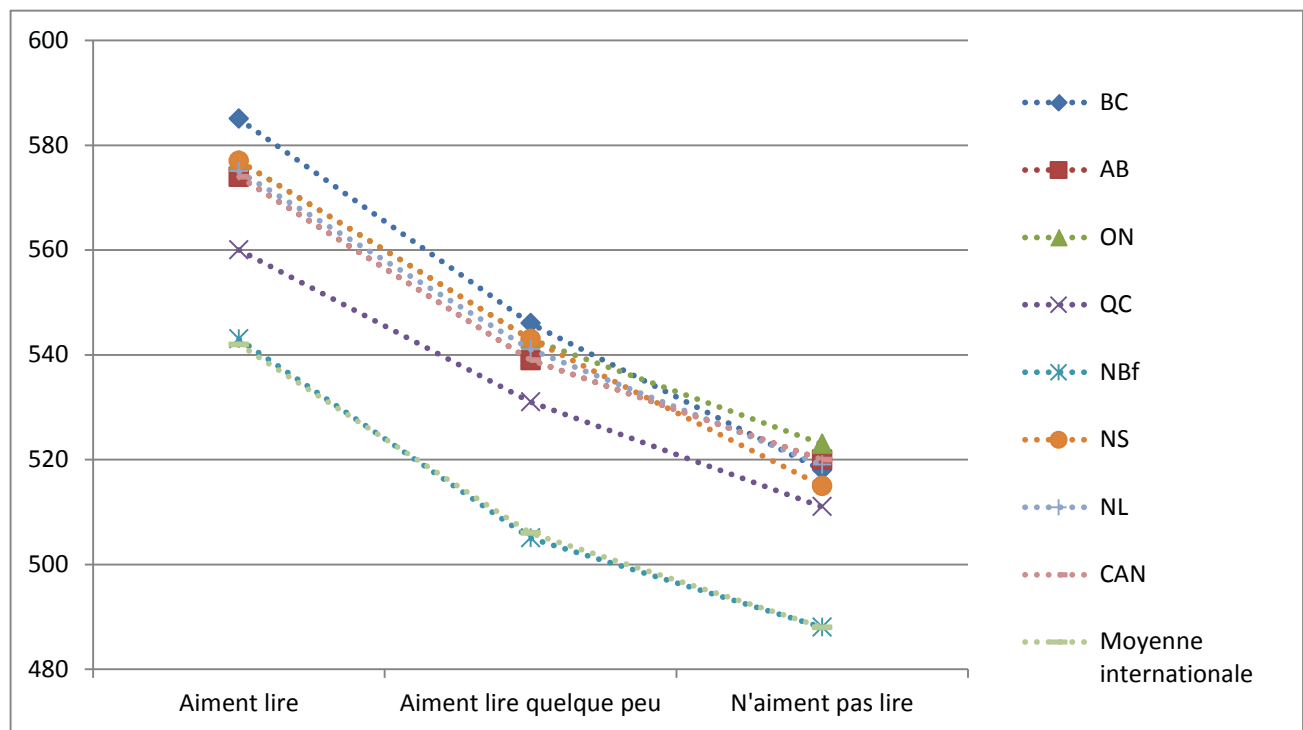
Dans le questionnaire à l'intention de l'élève du PIRLS de 2011, on priait les élèves d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec six énoncés liés à l'enthousiasme pour la lecture, ainsi que la fréquence à laquelle ils faisaient certaines activités de lecture en dehors de l'école¹⁹. Nous avons établi

¹⁹ Les six énoncés liés à l'appréciation de la lecture étaient les suivants : « je lis seulement si je suis obligé(e) »; « j'aime parler de ce que je lis avec mes parents ou mes ami(e)s »; « si on m'offrait un livre, cela me ferait plaisir »; « je trouve la lecture ennuyeuse »; « j'aimerais avoir plus de temps pour lire »; et « j'aime bien lire ». Les deux énoncés liés à la lecture en dehors de l'école sont les suivants : « je lis pour le plaisir »; et « je lis des choses que je choisis moi-même ».

l'échelle de l'enthousiasme des élèves pour la lecture à partir des réponses des élèves à ces énoncés. Les résultats sont présentés en fonction de trois catégories : « aiment lire », « aiment lire quelque peu » et « n'aiment pas lire ».

Sur cette échelle, les élèves du Canada sont parmi ceux qui aiment le plus lire au monde, n'étant surpassés que par les élèves de quatre autres pays (Portugal, Géorgie, Iran et Indonésie). Les résultats confirment également que l'enthousiasme des élèves pour la lecture a un effet positif sur leurs résultats en lecture. Ainsi, au Canada, les élèves qui aiment lire ont un avantage de 54 points par rapport à ceux qui n'aiment pas lire. Comme les résultats du PISA et du PPCE obtenus au secondaire, les résultats du PIRLS montrent la même tendance en 4^e année : les élèves qui aiment lire ont tendance à avoir de meilleurs résultats en lecture. La figure 4.1 montre que la tendance est très constante d'une province à l'autre. Les résultats du PIRLS confirment la relation étroite entre l'enthousiasme des élèves pour la lecture et le rendement en lecture, mais n'indiquent pas la direction de la relation. En d'autres termes, il est possible que l'enthousiasme des élèves pour la lecture soit la « cause » du rendement en lecture, mais il est aussi possible que les élèves ayant un rendement supérieur aiment lire davantage.

Figure 4.1 Rendement en lecture des élèves selon l'enthousiasme pour la lecture



Les résultats du PISA de 2009 montrent que l'écart entre les sexes quant au rendement en lecture pourrait être le résultat indirect des différences relatives à l'enthousiasme pour la lecture entre les filles et les garçons (OCDE, 2010c). Par conséquent, il est important d'examiner les résultats sur l'échelle de l'enthousiasme des élèves pour la lecture pour les deux sexes. Comme l'indique le tableau 4.1, la proportion de filles (43 p. 100) qui aiment lire est plus élevée que la proportion de garçons (27 p. 100). À l'opposé sur cette échelle, 20 p. 100 des garçons n'aiment pas lire, contre seulement 8 p. 100 des

filles. Il est intéressant de noter, cependant, que les garçons qui aiment lire obtiennent d’aussi bons résultats que les filles.

Tableau 4.1 Proportion et scores moyens des élèves pour la lecture, selon le sexe – Canada

	Aiment lire		Aiment lire quelque peu		N’aiment pas lire	
	Pourcentage	Score moyen	Pourcentage	Score moyen	Pourcentage	Score moyen
Filles	43	576 (2,5)	49	543 (2,3)	8	519 (4,6)
Garçons	27	572 (3,6)	54	536 (2,3)	20	521 (2,8)

Les résultats indiquent également une corrélation entre l’appréciation de la lecture chez les parents et l’appréciation de la lecture chez les élèves ($r = 0,14$). Plus les parents aiment lire, plus leurs enfants ont tendance à aimer lire eux aussi.

Motivation des élèves pour la lecture

On demandait aux élèves d’indiquer dans quelle mesure ils étaient d’accord avec six énoncés portant sur différentes facettes de la motivation pour la lecture²⁰. Nous avons regroupé les réponses afin de créer l’échelle de la motivation des élèves pour la lecture. Nous présentons les résultats selon les trois catégories suivantes : « motivés », « quelque peu motivés » et « pas motivés ».

Les résultats montrent que, dans 23 pays, les élèves de 4^e année indiquent une plus grande motivation pour la lecture que les élèves du Canada. Au Canada, 72 p. 100 des élèves sont motivés, 24 p. 100 sont quelque peu motivés et 4 p. 100 ne sont pas motivés. Il y a certaines variations d’une province à l’autre, comme le montre le tableau 4.2. Dans la plupart des provinces, plus de 70 p. 100 des élèves se disent motivés pour la lecture. Les exceptions sont le Québec et le Nouveau-Brunswick francophone, où les pourcentages d’élèves motivés sont respectivement de 61 p. 100 et de 69 p. 100. Au Canada, les élèves qui sont motivés ou quelque peu motivés pour la lecture ont un rendement en lecture nettement supérieur à celui des élèves qui ne sont pas motivés. L’argument fondamental est simple : il est clair que le rendement en lecture est influencé par la quantité de lecture de la personne, laquelle est influencée, à son tour, par la motivation de cette personne pour la lecture.

²⁰ Les six énoncés étaient les suivants : « j’aime lire des choses qui me font réfléchir »; « c’est important d’être bon(ne) en lecture »; « mes parents aiment bien que je lise »; « j’apprends beaucoup en lisant »; « il faut que je sache bien lire pour avoir un meilleur avenir »; et « j’aime quand un livre m’aide à imaginer d’autres mondes ».

Tableau 4.2 Proportion d'élèves motivés pour la lecture

	motivés	quelque peu motivés	pas motivés
BC	73 %	23 %	4 %
AB	75 %	21 %	4 %
ON	75 %	21 %	4 %
QC	61 %	34 %	5 %
NBf	69 %	27 %	4 %
NS	73 %	22 %	5 %
NL	76 %	20 %	4 %
CAN	72 %	24 %	4 %
INT	74 %	21 %	5 %

Confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture

Les évaluations internationales précédentes ont montré que les élèves qui ont une plus grande confiance en eux-mêmes à l'égard de leurs compétences en lecture obtiennent de meilleurs résultats en lecture. Les élèves qui s'exercent à lire tous les jours développent leur maîtrise de la lecture et deviennent ensuite plus confiants à l'égard de leurs compétences en lecture (OCDE, 2010c).

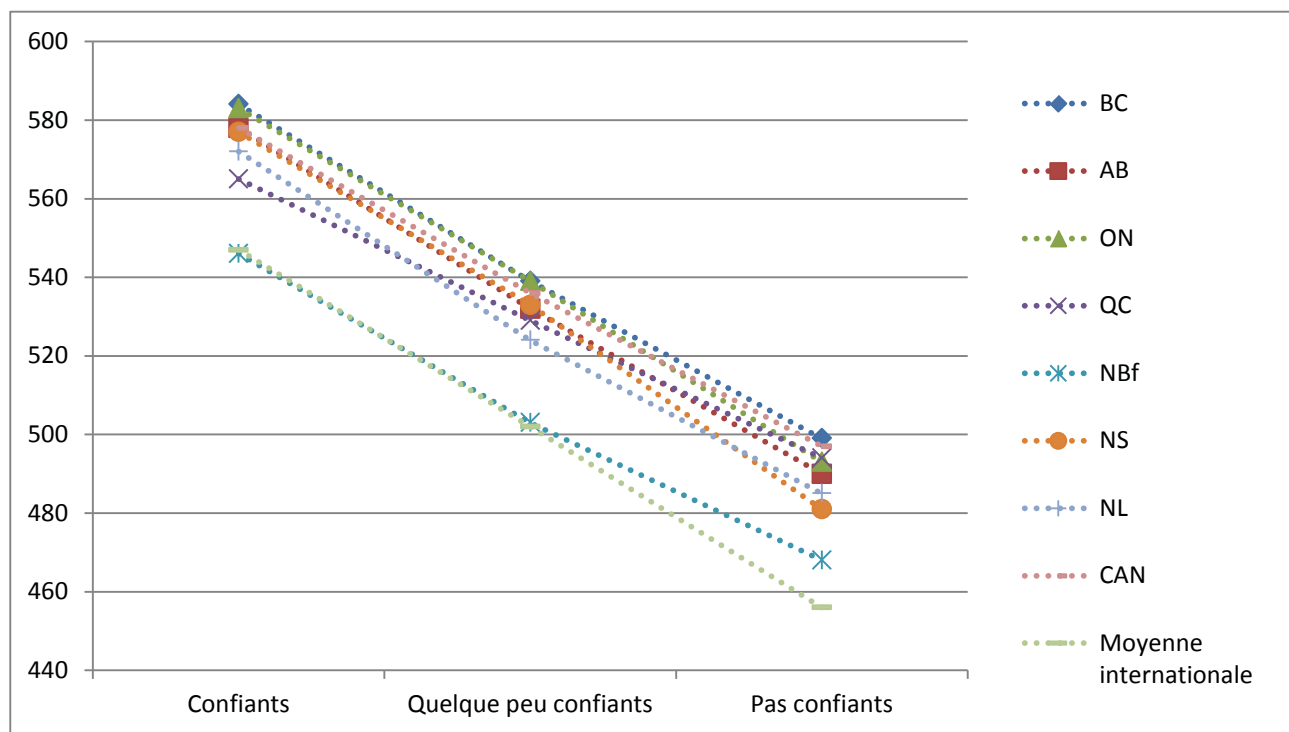
Le PIRLS de 2011 évaluait la confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture en leur demandant dans quelle mesure ils étaient d'accord avec sept énoncés liés à leurs compétences en lecture²¹. Nous avons combiné les réponses des élèves afin de créer l'échelle de la confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture et nous avons présenté les résultats selon trois catégories : « confiants », « quelque peu confiants » et « pas confiants ».

Dans 13 pays, les élèves ont une plus grande confiance en soi à l'égard de leurs compétences en lecture que les élèves au Canada. Au Canada, 41 p. 100 des élèves se disent confiants à l'égard de la lecture, 51 p. 100 se disent quelque peu confiants et 9 p. 100 disent qu'ils ne sont pas confiants. Le pourcentage d'élèves confiants au Canada se situe au-dessus de la moyenne internationale (36 p. 100). Dans les provinces, la plus grande proportion d'élèves confiants à l'égard de la lecture se trouve à Terre-Neuve-et-Labrador (52 p. 100) et la proportion la plus faible se trouve au Québec (35 p. 100).

²¹ Les sept énoncés étaient les suivants : « normalement, je réussis bien en lecture »; « je trouve la lecture facile »; « la lecture est plus difficile pour moi que pour les autres élèves de ma classe »; « si un livre est intéressant, ça ne me dérange pas s'il est difficile à lire »; « j'ai de la difficulté à lire des histoires avec des mots difficiles »; « mon enseignant(e) me dit que je suis bon(ne) en lecture »; et « pour moi, la lecture est plus difficile que d'autres matières ».

Le degré de confiance en soi des élèves de 4^e année à l'égard de leurs aptitudes pour la lecture a un impact important sur leurs scores en lecture au PIRLS. Au Canada, la différence dans le rendement des élèves entre les élèves confiants et les élèves quelque peu confiants est de 42 points, et la différence entre les élèves quelque peu confiants et les élèves qui ne sont pas confiants est de 39 points. Cette tendance est aussi constante d'une province à l'autre (voir figure 4.2).

Figure 4.2 Scores en lecture selon la confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture



Investissement des élèves dans les leçons de lecture

Selon les résultats du PISA de 2009, les élèves qui lisent pour le plaisir avant tout s'investissent davantage dans la lecture et ont de meilleurs résultats en lecture que ceux qui ne lisent pas pour le plaisir (Brochu, Gluszynsky et Cartwright, 2011). Il est important pour les parents et le personnel enseignant de favoriser le plaisir de la lecture chez les enfants (p. ex., en leur donnant des textes intéressants à lire), afin d'améliorer le rendement en lecture des élèves qui ne se sentent pas investis dans la lecture (OCDE, 2010c).

Le PIRLS de 2011 évaluait l'investissement des élèves dans les leçons de lecture en leur demandant dans quelle mesure ils étaient d'accord avec sept énoncés liés à la lecture pour l'école²². Nous avons

²² Les sept énoncés étaient les suivants : « j'aime ce que je lis à l'école »; « mon enseignant(e) me donne des choses intéressantes à lire »; « je sais ce que mon enseignant(e) attend de moi »; « je pense à des choses qui n'ont pas de rapport avec la leçon »; « mon enseignant(e) est facile à comprendre »; « ce que mon enseignant(e) dit m'intéresse »; et « mon enseignant(e) me donne des choses intéressantes à faire ».

défini l'échelle de l'investissement des élèves dans les leçons de lecture à partir des réponses à ces énoncés. Nous présentons les résultats selon les trois catégories suivantes : « s'investissent », « s'investissent quelque peu » et « ne s'investissent pas ».

Les résultats montrent que, dans 21 pays, les élèves de 4^e année indiquent un plus grand investissement dans les leçons de lecture que les élèves du Canada. Le pourcentage d'élèves qui s'investissent dans les leçons de lecture au Canada se situe en dessous de la moyenne internationale, qui est de 42 p. 100. Plus précisément, au Canada, 39 p. 100 des élèves disent qu'ils s'investissent dans les leçons de lecture, 54 p. 100 disent qu'ils s'investissent quelque peu et 7 p. 100 disent qu'ils ne s'investissent pas. Le pourcentage d'élèves qui s'investissent varie d'une province à l'autre, allant de 30 p. 100 au Québec à 49 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador, avec peu de variations entre les provinces pour la catégorie « ne s'investissent pas ». Au Canada, on a une plus forte proportion de filles (45 p. 100) que de garçons (33 p. 100) qui s'investissent dans les leçons de lecture. Ces résultats sont semblables à ceux du PISA comparant l'intérêt pour la lecture selon le sexe par rapport au rendement en lecture au secondaire (Kirsch *et al.*, 2002). Dans la plupart des pays, y compris le Canada, il y a une relation positive linéaire entre l'investissement des élèves dans les leçons de lecture et le rendement en lecture. Le tableau 4.3 montre les pourcentages d'élèves aux différents niveaux d'investissement dans les leçons de lecture partout au Canada. Ici encore, il est impossible de tirer des résultats du PIRLS une conclusion concernant la direction de la relation entre l'investissement des élèves dans les leçons en lecture et le rendement. Il est possible que l'investissement des élèves dans les leçons en lecture soit la « cause » d'un rendement meilleur (ou vice versa).

Tableau 4.3 Proportion d'élèves s'investissant dans les leçons de lecture

	s'investissent	s'investissent quelque peu	ne s'investissent pas
BC	42 %	52 %	6 %
AB	43 %	51 %	6 %
ON	42 %	52 %	6 %
QC	30 %	61 %	9 %
NBf	40 %	54 %	7 %
NS	42 %	51 %	7 %
NL	49 %	45 %	6 %
CAN	39 %	54 %	7 %
INT	42 %	50 %	8 %

Temps passé à lire en dehors de l'école

Les habitudes de lecture des élèves sont un autre aspect de leur expérience à prendre en compte. Plus particulièrement, il est important d'examiner le temps que les élèves consacrent à la lecture en dehors des heures de classe normales. On sait que le vieil adage « c'est en forgeant qu'on devient forgeron » s'applique à la lecture et il s'agit d'un aspect pour lequel la maison et l'école peuvent avoir un impact important sur les compétences en lecture des enfants. En effet, les différences entre les pays et entre les provinces du Canada à l'égard de cette variable peuvent être liées aux occasions que les élèves ont de lire en dehors de l'école, dans la mesure où la lecture est mise en valeur au sein de la culture des élèves et où les élèves aiment lire (OCDE, 2010c).

Le questionnaire à l'intention de l'élève comportait une question sur le temps passé à lire en dehors de l'école lors d'une journée de classe normale. Les élèves étaient priés d'indiquer s'ils passaient *moins de 30 minutes*, *de 30 minutes à une heure*, *de une à deux heures* ou *deux heures et plus* à lire.

La moyenne internationale montre que près de 40 p. 100 des élèves lisent moins de 30 minutes par jour en dehors de l'école et qu'environ 35 p. 100 d'entre eux passent entre 30 minutes et une heure par jour à lire. La valeur modale est de moins de 30 minutes dans 32 pays, y compris le Canada, et de 30 minutes à une heure dans 13 pays. Dans toutes les provinces participantes et dans la plupart des pays, il y a une relation positive linéaire entre le rendement en lecture et le fait de passer jusqu'à deux heures par jour à lire en dehors de l'école, mais il y a une relation négative pour les durées supérieures. L'effet négatif d'un temps de lecture excessif confirme les constats découlant des données du PISA au Canada, qui ont permis d'avancer l'hypothèse selon laquelle les élèves qui ont plus de difficultés pourraient avoir besoin de plus de temps pour comprendre ce qu'ils lisent (Ma et Crocker, 2007). Il y a certaines variations d'une province à l'autre, puisqu'on va de 37 p. 100 des élèves passant moins de 30 minutes à lire en Colombie-Britannique à 50 p. 100 des élèves au Nouveau-Brunswick francophone et à Terre-Neuve-et-Labrador. Dans trois provinces (Colombie-Britannique, Alberta et Ontario), au moins la moitié de ces élèves de 4^e année lit entre 30 minutes et deux heures par jour, comme l'indique le tableau 4.4.

Tableau 4.4 Proportion d'élèves selon le temps consacré à la lecture en dehors de l'école

	moins de 30 minutes	de 30 minutes à une heure	de une à deux heures	deux heures et plus
BC	37 %	42 %	11 %	11 %
AB	39 %	40 %	10 %	11 %
ON	40 %	39 %	11 %	11 %
QC	44 %	38 %	9 %	9 %
NBf	50 %	37 %	7 %	6 %
NS	44 %	38 %	9 %	9 %
NL	50 %	34 %	7 %	8 %
CAN	41 %	39 %	10 %	10 %
INT	40 %	35 %	13 %	11 %

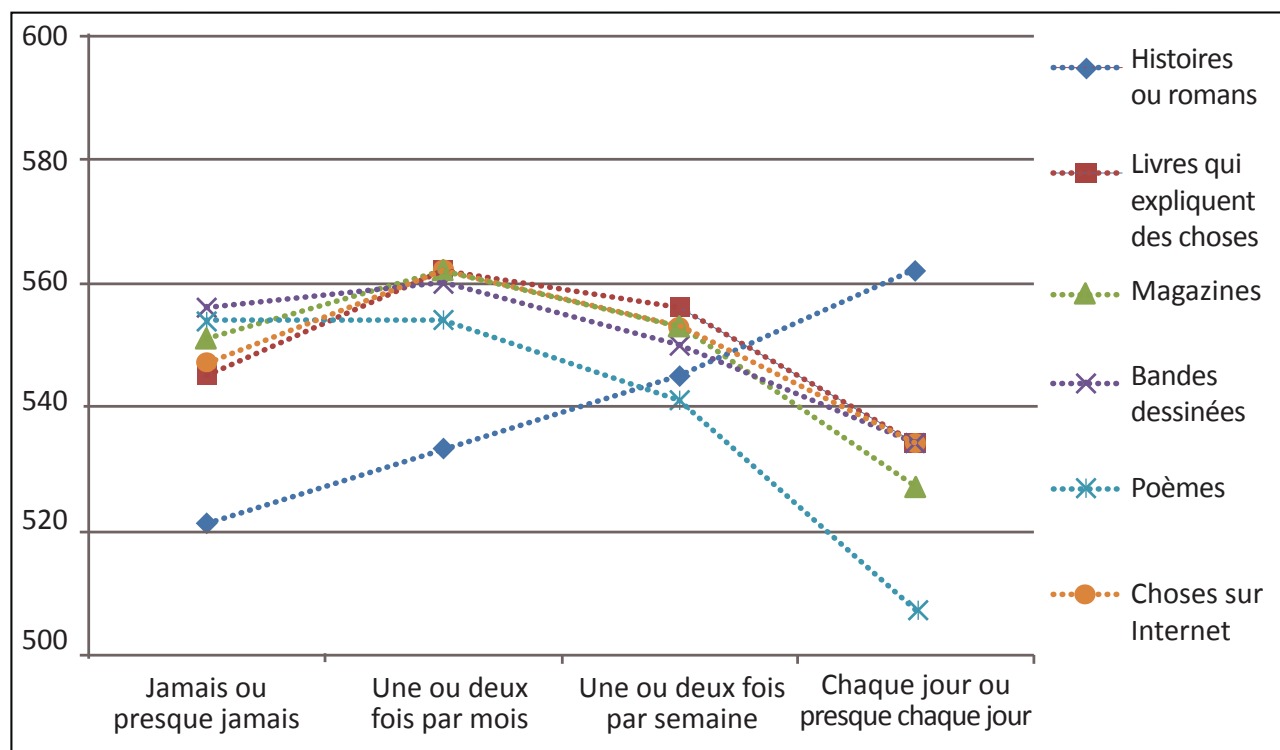
Type de lecture en dehors de l'école (document imprimé ou en ligne)

La présente section porte sur les résultats concernant les différents types de lecture en dehors de l'école. On demandait aux élèves d'indiquer la fréquence à laquelle ils lisent des histoires ou des romans, des livres qui expliquent des choses, des magazines, des bandes dessinées, des poèmes ou des choses trouvées sur Internet. On proposait quatre catégories de fréquence pour chacun des types de lecture : « chaque jour ou presque chaque jour »; « une ou deux fois par semaine »; « une ou deux fois par mois »; et « jamais ou presque jamais ».

En moyenne, dans les différents pays, environ 32 p. 100 des élèves lisent des livres qui expliquent des choses chaque jour ou presque chaque jour en dehors de l'école, alors que seulement 24 p. 100 des élèves lisent des magazines. Les pourcentages sont différents pour les élèves du Canada. Environ 46 p. 100 des élèves du Canada lisent des histoires ou des romans chaque jour ou presque chaque jour. Seules la Nouvelle-Zélande et la Colombie ont des pourcentages plus élevés d'élèves qui lisent des histoires ou des romans chaque jour ou presque chaque jour. Au Canada, 6 p. 100 seulement des élèves lisent des poèmes chaque jour ou presque chaque jour. Bien que la tendance soit constante, il y a certaines variations d'une province à l'autre : la proportion d'élèves qui lisent des histoires ou des romans chaque jour ou presque chaque jour va de 41 p. 100 au Québec à 51 p. 100 en Colombie-Britannique. Au Canada, le fait de lire des histoires ou des romans a un impact positif important sur les résultats en lecture. Plus les élèves lisent des histoires ou des romans, plus ils ont tendance à obtenir de bons résultats en lecture. Pour ce qui est des autres types de lecture, comme

les livres qui expliquent des choses, les magazines, les bandes dessinées, les poèmes et les choses trouvées sur Internet, les élèves qui en lisent une ou deux fois par mois ont tendance à avoir de meilleurs résultats en lecture que ceux qui n'en lisent jamais ou ceux qui en lisent plus d'une fois par semaine (voir figure 4.3).

Figure 4.3 Rendement en lecture selon le type de lecture en dehors de l'école – Canada



Ces résultats semblent indiquer que, pour améliorer son rendement, il pourrait être préférable de faire différents types de lecture chaque semaine, plutôt que de se concentrer sur un seul type chaque jour. Enfin, il n'est pas surprenant que le PIRLS confirme que la relation entre le sexe de l'élève et le type de lecture s'établit longtemps avant le secondaire (Kirsch *et al.*, 2002). En 4^e année, les filles lisent plus d'histoires ou de romans que les garçons chaque jour (53 contre 39 p. 100), et les garçons lisent plus de bandes dessinées que les filles chaque jour (32 contre 19 p. 100).

5. PERSONNEL ENSEIGNANT ET L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE

Les enseignantes et enseignants ont, en particulier dans le secteur de la petite enfance, une profonde influence sur la manière dont les enfants acquièrent leurs compétences de base, en particulier en lecture (voir Dénomme [2006] sur les variables liées au personnel enseignant pour la réussite en lecture). La 4^e année est une année intéressante dans la vie des élèves dans la mesure où, aux niveaux du primaire, ils passent de l'apprentissage de la lecture à la lecture pour apprendre (Chall, 1996; Sun, Zhang et Scardamalia, 2010). À ce stade, les compétences en lecture deviennent essentielles pour favoriser et renforcer la plupart des autres apprentissages scolaires. De plus, le fait d'avoir des lacunes en lecture à la petite enfance peut se traduire par des lacunes dans d'autres domaines dans les années qui suivent.

Ce chapitre présente les résultats du questionnaire PIRLS de 2011 pour le personnel enseignant et s'intéresse en particulier aux caractéristiques des enseignantes et enseignants de 4^e année qui ont participé à l'étude, ainsi qu'à certaines de leurs conditions de travail, de leurs ressources en salle de classe et des activités associées à leur enseignement de la lecture.

Caractéristiques du personnel enseignant et conditions de travail

Dans cette évaluation du PIRLS, les enseignantes sont plus nombreuses que les enseignants. La répartition selon le sexe des enseignantes et enseignants au Canada est très comparable à celle que l'on retrouve sur le plan international, avec un peu plus d'hommes en Colombie-Britannique et en Ontario et un peu moins au Nouveau-Brunswick francophone. La prédominance des femmes dans l'enseignement aux petits enfants en général et dans le domaine langagier en particulier est illustrée dans des études antérieures de l'AIE (Mullis *et al.*, 2004; Mullis *et al.*, 2007; Martin *et al.*, 2008), ainsi que dans les évaluations pancanadiennes (CMEC, 2009). Il est intéressant de constater que, même si les élèves qui ont des enseignantes ont tendance à avoir un meilleur rendement dans l'évaluation en lecture du PIRLS au niveau international, il n'y a pas de différence de rendement lié au sexe du personnel enseignant au Canada (548 contre 548).

Bien que plus de la moitié des enseignantes et enseignants qui travaillent dans les écoles primaires et secondaires au Canada aient 40 ans ou plus, il y a des différences d'âge notables d'une province à l'autre (Statistiques Canada, 2011). En 2011, la proportion d'enseignantes et d'enseignants de 4^e année dans différents groupes d'âge au Canada était assez comparable à la répartition internationale, avec légèrement plus de 50 p. 100 du personnel enseignant âgé de plus de 40 ans. Au niveau provincial, la Colombie-Britannique a tendance à avoir des enseignantes et enseignants plus âgés et en Ontario et au Nouveau-Brunswick francophone, le personnel enseignant a tendance à être plus jeune (tableau 5.1).

Bien que, sur le plan international, il semble y avoir une relation linéaire positive entre l'âge du personnel enseignant et le rendement des élèves, on n'observe pas de telle tendance au Canada et dans les différentes provinces.

Par rapport à la moyenne internationale, les enseignantes et enseignants au Canada ont également légèrement moins d'expérience (environ 14 années, contre plus de 17 ans d'expérience pour la moyenne internationale). Au niveau provincial, c'est le personnel enseignant de Terre-Neuve-et-Labrador qui a le plus d'expérience (environ 19 ans) et celui de l'Ontario qui en a le moins (12 ans).

Tableau 5.1 Répartition du personnel enseignant selon le sexe, le groupe d'âge et le nombre d'années d'expérience

	Sexe		Groupes d'âge						Années d'expérience
	masc.	fém.	moins de 25 ans	de 25 à 29 ans	de 30 à 39 ans	de 40 à 49 ans	de 50 à 59 ans	60 ans ou plus	
BC	17 %	83 %	1 %	5 %	27 %	28 %	37 %	2 %	16,8
AB	14 %	86 %	7 %	14 %	28 %	23 %	28 %	1 %	14,1
ON	17 %	83 %	1 %	13 %	43 %	21 %	17 %	4 %	11,9
QC	12 %	88 %	0 %	11 %	35 %	29 %	22 %	2 %	15,6
NBf	10 %	90 %	0 %	24 %	36 %	26 %	14 %	0 %	13,1
NS	13 %	87 %	0 %	10 %	34 %	27 %	27 %	1 %	15,3
NL	14 %	86 %	1 %	10 %	22 %	38 %	28 %	2 %	18,5
CAN	16 %	84 %	1 %	12 %	35 %	27 %	22 %	3 %	14,3
INT	17 %	84 %	3 %	11 %	30 %	32 %	21 %	4 %	17,4

D'après l'évaluation du PPCE de 2007 (CMEC, 2009), le niveau d'études formelles du personnel enseignant varie nettement d'une instance à l'autre au Canada et ce facteur n'a qu'un faible impact sur le rendement des élèves en lecture. Il faut noter que les évaluations antérieures du PIRLS ne fournissaient pas autant de détails sur le niveau d'études du personnel enseignant que celles de 2011.

Comme le montre le tableau 5.2, les enseignantes et enseignants de 4^e année au Canada du PIRLS ont presque tous fait des études de niveau universitaire et 15 p. 100 d'entre eux ont atteint un niveau équivalent à la maîtrise ou au doctorat. Sur le plan international, un quart de l'ensemble du personnel enseignant a un niveau d'études correspondant au deuxième et troisième cycle universitaire. Dans sept pays (République slovaque, Pologne, République tchèque, Finlande, Fédération de Russie, France et Géorgie), la proportion d'enseignantes et d'enseignants qui ont fait des études de deuxième et troisième cycle universitaire s'élève à 70 p. 100 ou plus, ce qui dépasse largement le pourcentage

au Canada. En revanche, dans 19 pays, la proportion d’enseignantes et d’enseignants ayant fait des études de deuxième et troisième cycle universitaire est de 5 p. 100 ou moins. Dans trois pays, un tiers au moins de ces enseignantes et enseignants de 4^e année n’ont qu’un diplôme de l’école secondaire (Italie, Maroc et Roumanie). Le rapport entre le niveau d’études des enseignantes et enseignants et le rendement en lecture des élèves est positif et linéaire jusqu’au niveau du baccalauréat universitaire. En ce qui concerne le niveau des études de deuxième et troisième cycle universitaire, les gains sont inégaux d’un pays à l’autre (et il n’y a pas de différence au Canada).

Tableau 5.2 Répartition du personnel enseignant en fonction du plus haut niveau d’études atteint

	Plus haut niveau d’études atteint		
	au-dessous du niveau universitaire	baccalauréat	maîtrise ou doctorat
BC	2 %	66 %	32 %
AB	1 %	94 %	5 %
ON	0 %	87 %	13 %
QC	0 %	86 %	14 %
NBf	0 %	90 %	10 %
NS	3 %	62 %	35 %
NL	0 %	62 %	38 %
CAN	1 %	84 %	15 %
INT	21 %	53 %	26 %

Bien que les recherches antérieures semblent montrer que la spécialisation des enseignantes et enseignants a un impact positif sur le rendement des élèves en mathématiques et en sciences au niveau secondaire (Schmidt *et al.*, 2007; Bolyard et Moyer-Packenham, 2008), la relation entre la spécialisation dans un domaine spécifique et le rendement n’est pas bien comprise au niveau du primaire (Vandersall, Vruwink et LaVenja, 2012). L’évaluation du PPCE de 2007 ont montré une relation positive entre la spécialisation des enseignantes et enseignants dans les années intermédiaires et le rendement des élèves en lecture (CMEC, 2009), mais n’ont pas montré de relation significative en mathématiques (CMEC, 2012).

Le tableau 5.3 présente le pourcentage d’enseignantes et enseignants de 4^e année qui, au cours de leurs études postsecondaires, se sont spécialisés dans l’enseignement au niveau primaire/élémentaire ou dans celui du domaine langagier (anglais/français). Plus de 80 p. 100 des enseignantes et enseignants du Canada qui ont participé au PIRLS pour la 4^e année sont spécialisés dans l’enseignement au niveau primaire. Cela correspond à peu près à la même proportion que sur le plan international. Cependant,

un quart seulement des enseignantes et enseignants au Canada ont choisi le domaine langagier comme domaine de spécialisation. Ce pourcentage est plus bas que la moyenne internationale, qui se situe à 32 p. 100. Les variations entre provinces du Canada pour ces deux variables sont importantes. Entre 69 p. 100 (Ontario) et 92 p. 100 (Québec) des enseignantes et enseignants sont spécialisés dans l'enseignement au niveau primaire, alors que la spécialisation dans le domaine langagier concerne entre 16 p. 100 (Québec) et 33 p. 100 (Terre-Neuve-et-Labrador) des enseignantes et enseignants.

Table 5.3 Répartition des enseignantes et enseignants du domaine de spécialisation

	Spécialisation dans l'enseignement primaire/élémentaire	Spécialisation dans le domaine langagier (anglais/français)
BC	86 %	25 %
AB	87 %	24 %
ON	69 %	23 %
QC	92 %	16 %
NBf	88 %	25 %
NS	84 %	32 %
NL	86 %	33 %
CAN	81 %	25 %
INT	79 %	32 %

Comme le montre le rapport international du PIRLS de 2011 (Mullis *et al.*, 2012), les études passées ne sont pas concluantes en ce qui concerne l'impact du perfectionnement professionnel du personnel enseignant sur le rendement en littératie des élèves; dans certains cas, le rapport fait même ressortir l'inefficacité du perfectionnement professionnel (Harris et Sass, 2011). Le PIRLS de 2011 recensait le nombre d'heures que les enseignantes et enseignants participants de 4^e année avaient consacré aux ateliers ou séminaires traitant directement de la lecture ou de l'enseignement de la lecture au cours des deux années précédentes. Sur l'ensemble des pays participants, il apparaît qu'un quart du personnel enseignant n'avait pas consacré de temps à des activités de perfectionnement professionnel au cours des deux années précédentes et qu'un nombre presque aussi important avait consacré 16 heures ou plus au perfectionnement professionnel. Il est intéressant de constater que, dans quatre pays, plus de la moitié du personnel enseignant n'avait pas fait d'activités de perfectionnement professionnel au cours des deux années précédentes (Maroc, Finlande, France et Bulgarie).

Les enseignantes et enseignants du Canada avaient, dans leur grande majorité (93 p. 100), consacré du temps à ce genre d'activités et 30 p. 100 d'entre eux y avaient consacré 16 heures ou plus.

Le tableau 5.4 présente les résultats par province. La situation contrastée entre la Nouvelle-Écosse et le Québec mérite d'être mentionnée car, en Nouvelle-Écosse, 1 p. 100 seulement du personnel enseignant n'avait consacré aucun temps aux activités de perfectionnement professionnel au cours des deux années précédentes, ce qui est à comparer avec le Québec, où la proportion est de 15 p. 100. À l'autre extrême, plus de la moitié (55 p. 100) du personnel enseignant de Nouvelle-Écosse avait consacré plus de 16 heures aux activités de perfectionnement professionnel, contre 14 p. 100 au Québec.

Tableau 5.4 Proportion d'enseignantes et d'enseignants ayant consacré du temps à des activités de perfectionnement professionnel en lecture au cours des deux années précédentes

	n'ont pas consacré de temps	ont consacré du temps mais moins de 16 heures	ont consacré 16 heures ou plus
BC	7 %	62 %	32 %
AB	9 %	54 %	37 %
ON	4 %	58 %	38 %
QC	15 %	70 %	14 %
NBf	6 %	62 %	33 %
NS	1 %	43 %	55 %
NL	13 %	64 %	23 %
CAN	7 %	63 %	30 %
INT	25 %	50 %	24 %

Tant sur le plan international qu'au Canada, l'impact de cette variable sur le rendement est assez limité pour les durées mesurées (pas de temps consacré au perfectionnement professionnel, jusqu'à 16 heures, plus de 16 heures). Au niveau provincial, le rendement des élèves dont les enseignantes et enseignants « ont consacré du temps mais moins de 16 heures » à des activités de perfectionnement professionnel a tendance à être meilleur que celui des élèves dont les enseignantes et enseignants « n'ont pas consacré de temps », mais il n'y a pas de gain sur le plan du rendement pour ceux qui « ont consacré 16 heures ou plus ».

Dans le questionnaire PIRLS de 2011 à l'intention du personnel enseignant de 4^e année, les enseignantes et enseignants devaient indiquer leur perception de leurs conditions de travail pour ce qui est de la gravité des problèmes liés à l'état physique de leur école, de l'adéquation de leur milieu de travail et de l'accès aux ressources pédagogiques et aux fournitures. Nous avons défini, à partir des données recueillies sur ces aspects, une échelle sur les *conditions de travail du personnel enseignant*²³.

²³ Cet indice traite des cinq domaines suivants : besoin de réparation des bâtiments scolaires, classes surpeuplées, nombre d'heures de cours, adéquation de l'espace de travail, accès à des ressources pédagogiques et des fournitures.

Sur l'ensemble du Canada, la perception du personnel enseignant en ce qui concerne les conditions de travail est meilleure que la moyenne internationale, avec seulement cinq pays qui affichent des scores plus élevés (Pologne, États-Unis, Angleterre, République tchèque et Australie). Au niveau des provinces, c'est en Ontario et Terre-Neuve-et-Labrador que le personnel enseignant exprime le degré de satisfaction le plus élevé parmi les instances qui ont participé à l'étude (score moyen à l'échelle de 11,0), alors que c'est en Nouvelle-Écosse que le personnel enseignant a le score moyen le plus bas, lequel reste équivalent à la moyenne internationale (10). Parmi les cinq questions relatives aux conditions de travail, les classes surpeuplées et le fait de ne pas disposer d'espace suffisant sont mentionnés comme des problèmes graves par 7 p. 100 du personnel enseignant au Canada.

En corrélation avec les conditions de travail, le PIRLS a examiné le degré de satisfaction au travail du personnel enseignant à l'aide de l'échelle de la *satisfaction au travail du personnel enseignant*²⁴. Les enseignantes et enseignants au Canada ont évalué leur satisfaction au travail avec une moyenne de 9,9 sur cette échelle, résultat très proche de la moyenne internationale, qui est de 10. Au Québec, la moyenne sur cette échelle était plus basse (9,4) que la moyenne du Canada et la moyenne internationale. Nous présentons les valeurs au niveau des provinces pour les échelles « conditions de travail du personnel enseignant » et « satisfaction au travail du personnel enseignant » au tableau 5.5.

Tableau 5.5 Échelles des conditions de travail et de la satisfaction au travail du personnel enseignant

	Échelle des conditions de travail du personnel enseignant		Échelle de la satisfaction au travail du personnel enseignant		Corrélation (<i>r</i>)
	Score moyen à l'échelle	ET	Score moyen à l'échelle	ET	
BC	10,4	0,19	10,0	0,20	0,43*
AB	10,8	0,16	10,0	0,15	0,38*
ON	11,0	0,12	10,2	0,15	0,20*
QC	10,4	0,16	9,4	0,15	0,32*
NBf	10,5	0,25	9,8	0,26	0,26*
NS	10,0	0,16	10,0	0,17	0,30*
NL	11,0	0,22	10,2	0,21	0,16*
CAN	10,6	0,09	9,9	0,09	0,31*

* $p < 0,01$

²⁴ Cette échelle a été élaborée à partir des six items suivants de l'échelle de Likert : « ma profession d'enseignant(e) me satisfait »; « l'enseignement dans cette école me satisfait »; « j'étais plus enthousiaste au début de ma carrière dans l'enseignement que maintenant »; « mon travail d'enseignant(e) est important »; « j'ai l'intention de poursuivre dans l'enseignement aussi longtemps que je pourrai »; et « ma profession d'enseignant(e) est une source de frustration ».

Le fait d’offrir de bonnes conditions de travail et une carrière satisfaisante pourrait contribuer de façon importante à la résolution du gros problème de la fidélisation du personnel enseignant : « Pour mettre un frein aux changements d’emplois chez les professionnelles et professionnels de l’éducation, il faut qu’ils puissent travailler dans des salles de classe beaucoup plus agréables et gratifiantes. » (Brill et McCartney, 2008, p. 772) Le tableau 5.5 présente également les coefficients de corrélation entre les conditions de travail et la satisfaction au travail, en vertu de l’argument selon lequel le fait de créer de bonnes conditions de travail pour le personnel enseignant peut accroître la satisfaction au travail et, par conséquent, contribuer à la fidélisation du personnel enseignant. Comme prévu, les corrélations sont positives et significatives dans toutes les provinces et la corrélation la plus élevée se trouve en Colombie-Britannique, avec $r = 0,43$ ($p < 0,01$).

L’environnement de la salle de classe

Le bagage des élèves qui arrivent à l’école ne se limite pas à ce qui se trouve dans leur sac. Il y a plusieurs caractéristiques des élèves qui pourraient avoir un impact significatif sur leurs résultats à l’école et le personnel enseignant a souvent à faire face à des situations où les élèves n’ont pas tout ce qu’il leur faut pour que les possibilités d’apprentissage soient optimales. On demandait aux enseignantes et enseignants du PIRLS à quel point, à leur avis, certaines caractéristiques qui pouvaient manquer aux élèves nuisaient à leur enseignement en salle de classe. Plus spécifiquement, on leur demandait si les facteurs suivants nuisaient à leur enseignement : élèves qui n’ont pas les connaissances et les compétences préalables nécessaires, élèves qui ne mangent pas à leur faim, élèves qui manquent de sommeil, élèves qui perturbent la classe et élèves qui manquent de motivation. Sur le plan international, les enseignants considèrent que trois de ces facteurs sont assez ou très défavorables à l’enseignement pour plus de la moitié des élèves : le manque de connaissances et compétences préalables nécessaires (72 p. 100 des élèves), les élèves qui manquent de motivation (70 p. 100 des élèves) et les élèves qui perturbent la classe (64 p. 100 des élèves). De façon prévisible, au niveau international, la moyenne du rendement en lecture est beaucoup plus faible dans les classes où le personnel enseignant trouve que le manque de connaissances préalables nécessaires nuit beaucoup à l’enseignement, par rapport aux classes où cela ne représente pas du tout un problème (scores moyens en lecture de 485 et 525 respectivement). Cette tendance est constante sur l’ensemble du Canada (529 contre 562) et dans les provinces. Le tableau 5.6 montre la proportion d’élèves dans des classes où, d’après le personnel enseignant, les cinq facteurs mentionnés ci-dessus nuisent à l’enseignement. La figure 5.1 résume l’impact que ces facteurs ont sur le rendement dans l’ensemble du Canada.

Tableau 5.6 Proportion d'élèves de classes où le personnel enseignant trouve que plusieurs facteurs liés aux élèves nuisent à l'enseignement

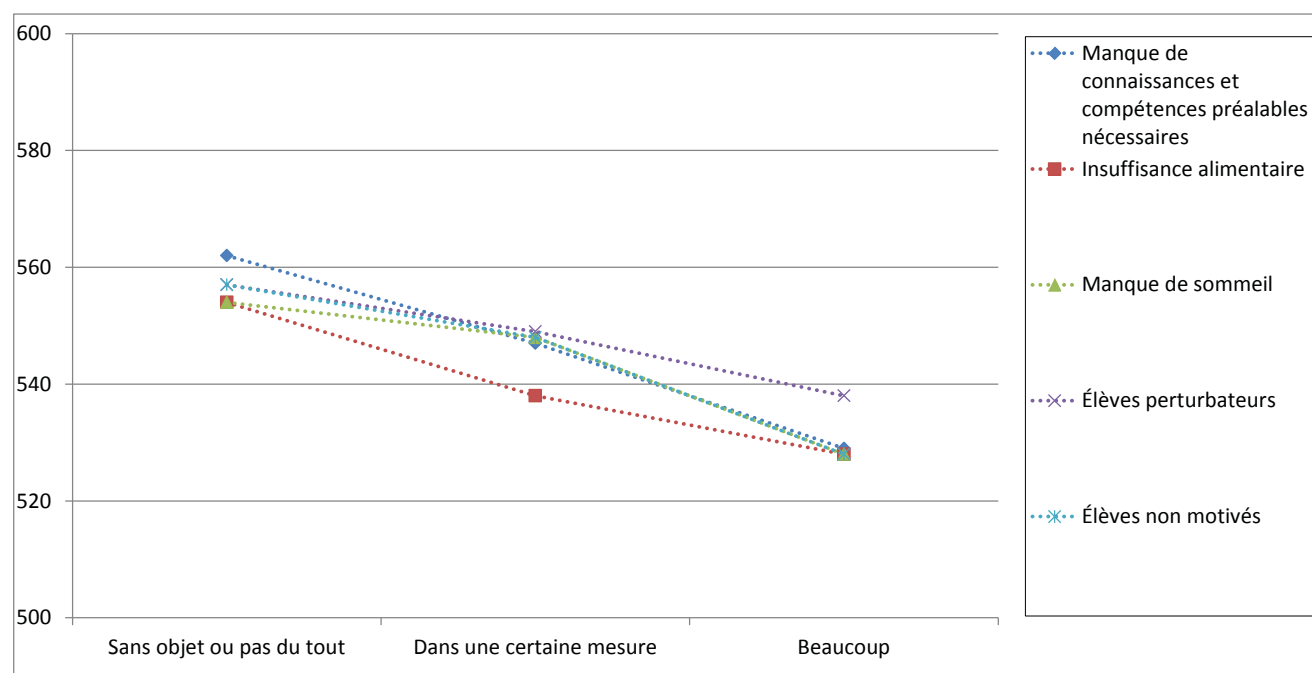
	Manque de connaissances et compétences préalables nécessaires			Insuffisance alimentaire			Manque de sommeil			Élèves perturbateurs			Élèves non motivés		
	s.o. ou pas du tout	dans une certaine mesure	beaucoup	s.o. ou pas du tout	dans une certaine mesure	beaucoup	s.o. ou pas du tout	dans une certaine mesure	beaucoup	s.o. ou pas du tout	dans une certaine mesure	beaucoup	s.o. ou pas du tout	dans une certaine mesure	beaucoup
BC	12%	72%	16%	55%	41%	5%	28%	66%	6%	22%	59%	19%	32%	63%	5%
AB	19%	63%	18%	54%	41%	5%	24%	69%	8%	15%	69%	15%	23%	70%	7%
ON	19%	64%	16%	69%	28%	3%	36%	56%	8%	14%	67%	19%	21%	74%	5%
QC	27%	58%	15%	72%	27%	1%	33%	56%	11%	9%	68%	23%	17%	73%	10%
NBf	21%	68%	11%	70%	28%	2%	26%	72%	3%	13%	61%	26%	4%	83%	13%
NS	24%	70%	6%	61%	38%	1%	29%	68%	4%	28%	59%	13%	25%	69%	5%
NL	13%	76%	11%	77%	23%	0%	38%	60%	2%	32%	58%	9%	24%	74%	2%
CAN	21%	65%	14%	67%	30%	3%	33%	59%	8%	16%	65%	18%	22%	72%	6%
INT	28%	61%	11%	73%	23%	4%	51%	43%	6%	35%	52%	12%	30%	60%	10%

Comme c'est le cas sur le plan international, au Canada les enseignantes et enseignants trouvent que, parmi les facteurs suggérés, c'est le manque de connaissances et compétences préalables nécessaires qui constitue le facteur nuisant le plus à leur enseignement. Plus de 85 p. 100 des enseignantes et enseignants de Colombie-Britannique et de Terre-Neuve-et-Labrador pensent que le manque de connaissances et compétences préalables nécessaires nuit à leur enseignement « dans une certaine mesure » ou « beaucoup ». C'est un problème qui préoccupe le personnel éducatif dans toutes les provinces, dans la mesure où les lacunes dans les connaissances et compétences sont de plus en plus difficiles à combler au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité : « Si l'élève qui a des difficultés en lecture ne possède pas les compétences préalables nécessaires en lecture pour comprendre le contenu des ressources au niveau intermédiaire, il ne pourra pas se servir des compétences d'ordre supérieur dans la pensée pour évaluer des faits, tirer des conclusions, faire des déductions [ou] défendre son point de vue. » (Sousa, 2005, p. 104)

Il est cependant aussi relativement surprenant de constater que, au Canada, les enseignantes et les enseignants de 4^e année citent, pour 67 p. 100 des élèves, le manque de sommeil comme facteur nuisant à leur enseignement « dans une certaine mesure » ou « beaucoup », alors que la moyenne internationale est de 49 p. 100. De plus, selon les enseignantes et les enseignants, 10 p. 100 ou plus d'élèves au Nouveau-Brunswick francophone et au Québec se trouvent dans des classes où le manque de motivation des élèves nuit beaucoup à leur enseignement. Il est également surprenant et déconcertant de constater que les enseignantes et les enseignants rapportent que, pour un tiers des élèves au Canada, l'insuffisance alimentaire nuit à leur enseignement « dans une certaine mesure » ou « beaucoup », avec environ 45 p. 100 ou plus d'élèves en Colombie-Britannique et en Alberta. Sachant le rapport qu'il y a entre l'alimentation et les résultats scolaires, il convient de ne pas sous-estimer les répercussions de l'insuffisance alimentaire sur les activités scolaires et la réussite scolaire (Sorhaindo et Feinstein, 2006).

Comme on pouvait s'y attendre, la figure 5.1 confirme que, d'après le personnel enseignant au Canada, plus ces facteurs nuisent à l'enseignement, plus le rendement en lecture est faible.

Figure 5.1 Rendement en lecture selon l'impact de facteurs liés aux élèves – Canada

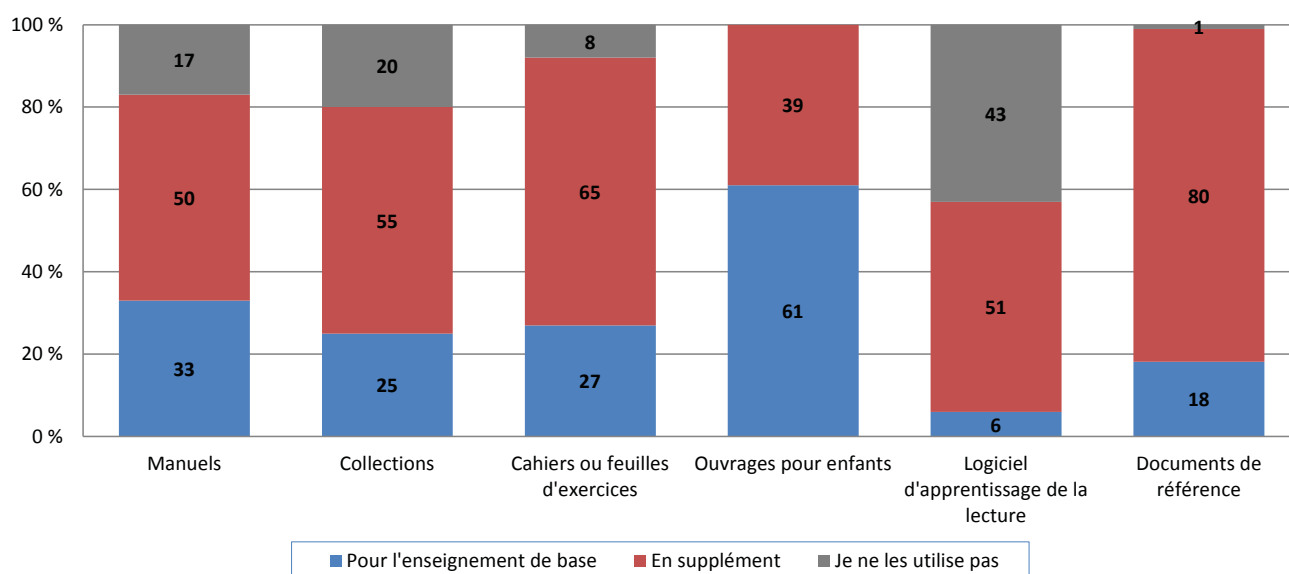


Ressources et activités en salle de classe

Le questionnaire du personnel enseignant du PIRLS recense également les ressources dont se servent les enseignantes et les enseignants lorsqu'ils enseignent la lecture. Plus particulièrement, on leur demandait s'ils utilisaient les ressources suivantes *pour l'enseignement de base, en supplément ou pas du tout* : manuels, collections de lecture adaptées au niveau de l'élève, cahiers ou feuilles d'exercices, ouvrages variés pour enfants, logiciel d'apprentissage et ouvrages de référence comme les encyclopédies et les dictionnaires. Voici les résultats pour les ressources utilisées *pour l'enseignement de base*.

Sur le plan international, ce sont les manuels qui représentent la ressource la plus utilisée (72 p. 100 des enseignantes et enseignants de 4^e année) et les logiciels d'apprentissage qui sont les moins utilisés (8 p. 100); au Canada, les manuels sont beaucoup moins utilisés (33 p. 100). De plus, au niveau international, 27 p. 100 des enseignantes et enseignants utilisent des ouvrages pour enfants pour l'enseignement de base, alors que, au Canada, plus de 61 p. 100 d'entre eux les utilisent. La figure 5.2 montre l'utilisation de ces ressources dans l'ensemble du Canada.

Figure 5.2 Utilisation des ressources par le personnel enseignant pour l'apprentissage de la lecture – Canada



Les différences entre provinces sont également intéressantes (tableau 5.7). Les manuels, par exemple, sont utilisés pour l'enseignement de base par 62 p. 100 du personnel enseignant au Québec, mais par 10 p. 100 seulement de celui de la Nouvelle-Écosse. Alors que les manuels sont utilisés pour l'enseignement de base par 60 p. 100 du personnel enseignant au Québec et 46 p. 100 de celui du Nouveau-Brunswick francophone, moins de 20 p. 100 du personnel enseignant se sert de cette ressource dans les autres provinces. En ce qui concerne l'utilisation des ouvrages de référence, la

tendance est la même, avec environ 40 p. 100 du personnel enseignant de ces deux provinces qui les utilise pour l'enseignement de base, alors que 15 p. 100 seulement ou moins les utilise dans le reste Canada. On a 80 p. 100 ou plus du personnel enseignant de la Nouvelle-Écosse et de la Colombie-Britannique qui se sert des ouvrages pour enfants, alors que 36 p. 100 seulement en font autant au Québec.

Parmi ces quatre types de ressources, les élèves dans les classes au Canada dont les enseignantes et les enseignants utilisent les ouvrages pour enfants pour l'enseignement de base ont un meilleur rendement en lecture que ceux des classes où les ouvrages pour enfants ne sont pas utilisés (550 contre 530).

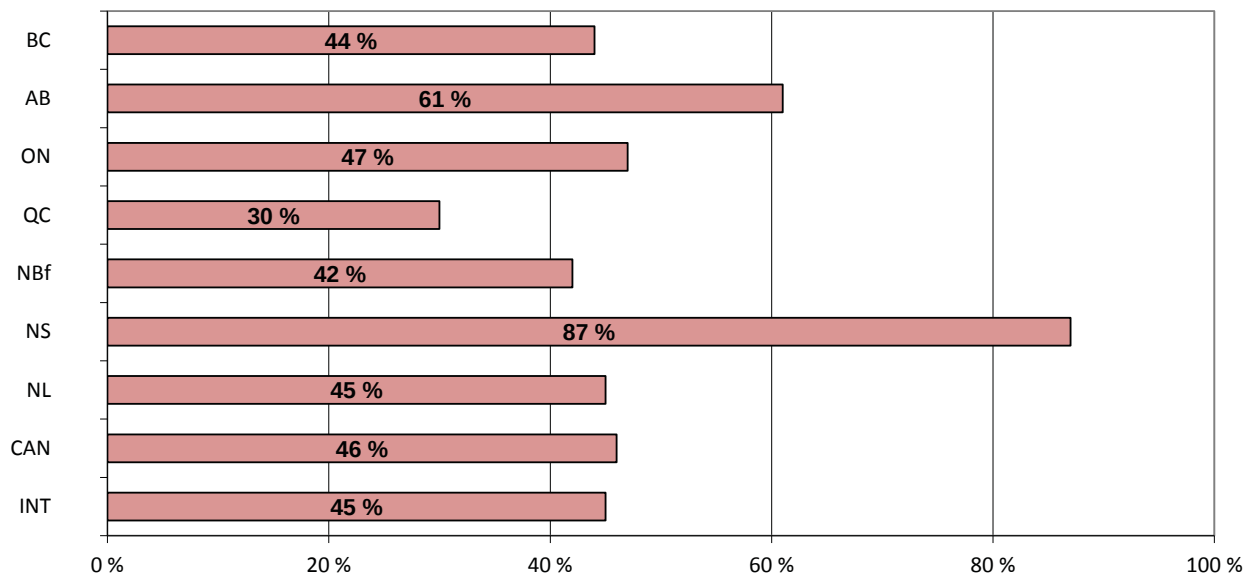
Tableau 5.7 Proportion du personnel enseignant qui utilise certaines ressources pour l'enseignement de la lecture

	Manuels	Cahiers	Ouvrages pour enfants	Ouvrages de référence
BC	32 %	19 %	80 %	13 %
AB	18 %	10 %	67 %	9 %
ON	28 %	16 %	62 %	14 %
QC	62 %	60 %	36 %	39 %
NBf	40 %	46 %	53 %	40 %
NS	10 %	12 %	83 %	15 %
NL	38 %	5 %	51 %	7 %
CAN	33 %	27 %	61 %	18 %
INT	72 %	40 %	27 %	16 %

L'accès aux ordinateurs et leur utilisation par les élèves pendant l'enseignement de la lecture constituent un domaine où il y a des différences très significatives au niveau international. En effet, bien que le nombre d'ordinateurs utilisés dans le cadre de l'enseignement ait considérablement augmenté au cours des 10 dernières années dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2010d), leur présence au primaire reste inégale. Lors du PIRLS de 2011, 45 p. 100 des enseignantes et enseignants de 4^e année ont répondu qu'ils avaient des ordinateurs à leur disposition pendant les leçons de lecture. Dans cinq pays (Norvège, Danemark, Nouvelle-Zélande, Pays-Bas et Australie), cette proportion s'élève à plus de 80 p. 100, mais elle n'est que de 46 p. 100 au Canada. Comme le montre la figure 5.3, il y a des variations d'une province à l'autre. Moins d'un tiers du personnel enseignant de 4^e année au Québec répond qu'il dispose d'ordinateurs pour l'enseignement de la lecture, alors que ce pourcentage est beaucoup plus élevé en Nouvelle-Écosse (87 p. 100) et en Alberta (61 p. 100). Sachant que plus de 98 p. 100 des élèves ont accès à des ordinateurs dès l'âge de 15 ans

(OCDE, 2011b), la question se pose de savoir s'il y a moins d'ordinateurs au niveau du primaire en raison de conditions économiques ou de conditions pédagogiques.

Figure 5.3 Proportion d'élèves qui ont accès à des ordinateurs pour l'enseignement de la lecture



Pour faire le suivi des progrès de leurs élèves, les enseignantes et enseignants les évaluent de manière continue à l'aide de méthodes variées. Dans le cadre du PIRLS, le personnel enseignant devait indiquer l'importance accordée à trois sources d'informations pour suivre les progrès des élèves en lecture : l'évaluation des travaux réguliers des élèves, les tests en salle de classe et les tests (pancanadiens) provinciaux et territoriaux (tableau 5.8). Les résultats ne sont pas surprenants, avec plus de 80 p. 100 du personnel enseignant de toutes les provinces qui accorde une grande importance à l'évaluation des travaux réguliers des élèves en lecture. La moyenne au Canada est de 89 p. 100, ce qui représente légèrement plus que la moyenne internationale de 84 p. 100. Par ailleurs, il y a moins d'enseignantes et d'enseignants au Canada (37 p. 100) qui accordent une grande importance aux tests en salle de classe que dans les autres pays (58 p. 100). Il y a plus de variations d'une province à l'autre pour l'utilisation de cette source d'informations, puisque deux tiers des enseignantes et enseignants du Nouveau-Brunswick francophone et du Québec accordent une grande importance aux tests en salle de classe (contre 15 p. 100 seulement du personnel enseignant en Nouvelle-Écosse). Dans l'ensemble, les enseignantes et enseignants au Canada accordent beaucoup moins d'importance aux tests (pancanadiens) provinciaux et territoriaux que dans les autres pays. Ainsi, 7 p. 100 seulement des enseignantes et enseignants au Canada accordent beaucoup d'importance à ce type de tests, contre 32 p. 100 au niveau international. Il est intéressant de constater que le personnel enseignant au Nouveau-Brunswick francophone se distingue des autres provinces du Canada, avec 31 p. 100. Il faut remarquer que, pour la grande majorité des pays aussi bien que pour le Canada, il y a peu de variations dans le rendement des élèves en lecture entre les classes où le personnel enseignant accorde une grande importance à chacun de ces trois facteurs et les classes où le personnel enseignant dit qu'il y accorde une certaine importance ou peu d'importance.

Tableau 5.8 Proportion du personnel enseignant qui accorde une grande importance aux sources d'informations pour suivre les progrès en lecture des élèves

	Évaluation des travaux réguliers des élèves	Tests en salle de classe	Tests provinciaux de rendement
BC	90 %	29 %	3 %
AB	91 %	30 %	3 %
ON	91 %	29 %	9 %
QC	82 %	66 %	8 %
NBf	87 %	67 %	31 %
NS	94 %	15 %	3 %
NL	92 %	20 %	5 %
CAN	89 %	37 %	7 %
INT	84 %	58 %	32 %

6. L'ENVIRONNEMENT SCOLAIRE

Il y a plusieurs facteurs liés à l'école qui peuvent influencer de manière déterminante le milieu d'apprentissage des élèves et les résultats qu'ils obtiennent. On a pu montrer dans certaines études, par exemple, que plus l'école dispose de ressources, meilleurs sont les résultats des élèves²⁵ (Greenwald, Hedges et Laine, 1996). Les élèves issus de milieux privilégiés ont tendance à fréquenter les mêmes écoles, en raison de l'endroit où elles sont situées. De leur côté, ces écoles sont en mesure d'investir plus d'argent dans l'équipement et le matériel. Par conséquent, ces élèves avantagés d'un point de vue socio-économique vont dans les écoles qui ont les meilleurs résultats et qui ont accès aux meilleures ressources (Mullis *et al.*, 2012).

La mission éducative et les valeurs de l'école sont un autre aspect important dont il faut tenir compte. Les élèves qui fréquentent une école visant un taux de réussite élevé peuvent influencer la culture de cette école et encourager les autres élèves à bien travailler. En revanche, les élèves qui fréquentent une école ayant des problèmes de discipline pourront avoir des difficultés à se concentrer sur leurs études et leur travail scolaire pourra en être affecté (Mullis *et al.*, 2012).

Le présent chapitre décrit les résultats par rapport aux ressources dont disposent les écoles et au climat qui y règne. Plus spécifiquement, nous examinons les ressources dans les écoles en fonction de deux indices : l'indice « composition de l'école selon le milieu économique des élèves » et l'indice « écoles équipées d'ordinateurs pour l'enseignement ». L'analyse du climat qui règne dans les écoles se fera selon quatre échelles : « importance accordée par l'école à la réussite scolaire », « sécurité et ordre à l'école », « discipline et sécurité à l'école » et « élèves intimidés à l'école ». Les résultats s'appuient principalement sur le questionnaire du PIRLS de 2011 à l'intention des écoles, mais également sur les questionnaires remplis par les enseignants et les élèves.

Composition de l'école selon le milieu économique des élèves

Les études permettent de constater que le rendement scolaire des élèves est affecté par tout un éventail de facteurs. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 3, il y a diverses caractéristiques des élèves (démographiques, familiales, etc.) qui sont liées à leur réussite. Le milieu socio-économique de l'élève fait partie des variables les plus importantes pour prédire le rendement scolaire tel qu'il est mesuré par les tests standardisés (Sirin, 2005).

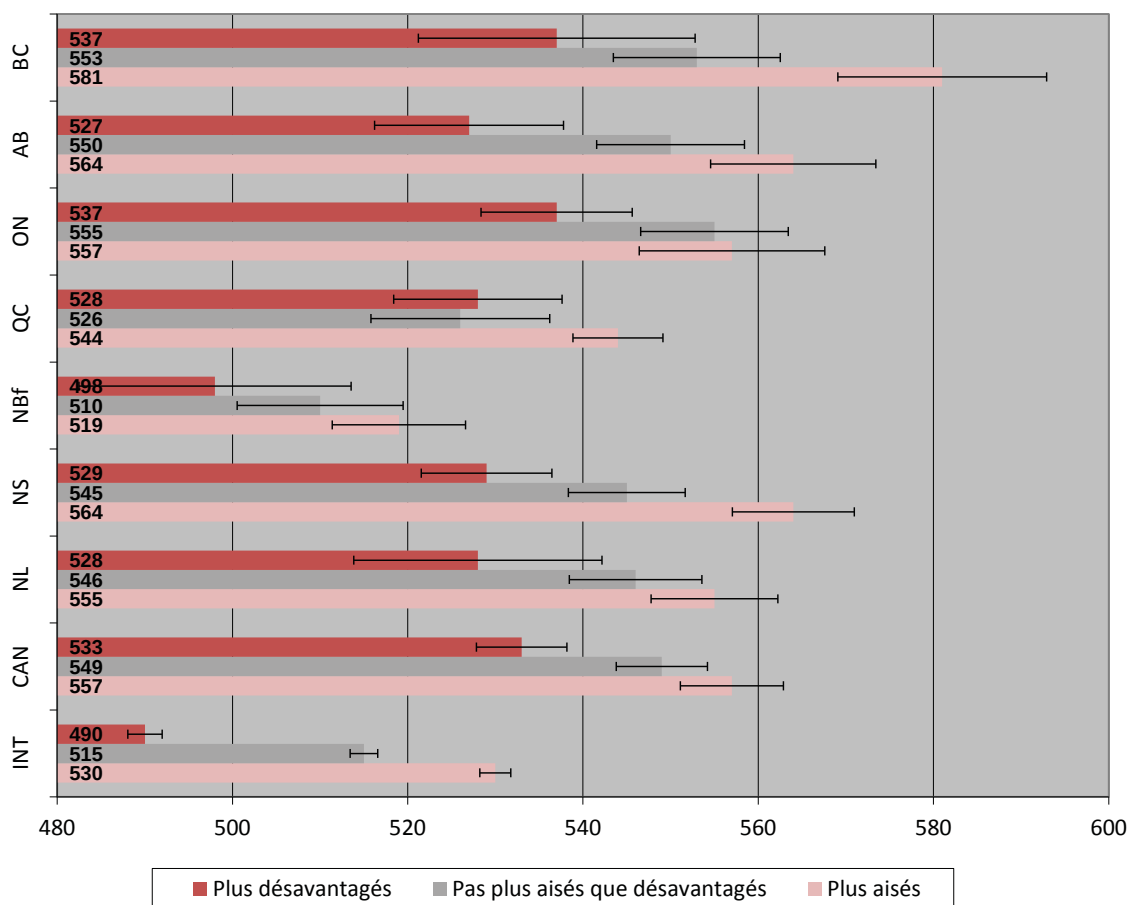
Dans le questionnaire à l'intention de l'école, les directrices et directeurs d'école devaient fournir leur estimation du pourcentage d'élèves de leur établissement qui étaient issus de foyers défavorisés sur

²⁵ Ici encore, le PIRLS n'indique pas la direction de la relation entre le nombre de ressources à l'école et le rendement en lecture.

le plan économique et du pourcentage d'élèves issus de foyers aisés. Nous avons regroupé et réparti les réponses dans les trois catégories suivantes : « écoles comptant plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés » (écoles dont plus de 25 p. 100 des élèves sont issus de foyers aisés et 25 p. 100 ou moins des élèves sont issus de foyers défavorisés), « écoles ne comptant pas plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés » et « écoles comptant plus d'élèves défavorisés que d'élèves aisés » (écoles dont plus de 25 p. 100 d'élèves sont issus de foyers défavorisés et 25 p. 100 ou moins sont issus de foyers aisés). Selon les réponses des directrices et directeurs d'école, le pourcentage d'écoles comptant plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés s'élève à 39 p. 100, le pourcentage des écoles n'ayant pas plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés s'élevait à 34 p. 100 et le pourcentage des écoles comptant plus d'élèves défavorisés que d'élèves aisés s'élevait à 28 p. 100. Le pourcentage d'écoles comptant plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés varie entre 28 p. 100 en Colombie-Britannique et 60 p. 100 au Québec, alors que le pourcentage d'écoles comptant plus d'élèves défavorisés que d'élèves aisés varie entre 9 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone et 34 p. 100 en Ontario.

La figure 6.1 montre les différences dans le score en lecture des élèves et la composition de l'école selon le milieu socio-économique des élèves. Comme on s'y attendait, les élèves du Canada qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés ont un meilleur rendement que les élèves qui fréquentent des écoles qui comptent plus d'élèves défavorisés que d'élèves aisés, l'avantage étant de 24 points. Au niveau international, les écoles comptant plus d'élèves aisés ont un avantage de 40 points. La différence dans les scores en lecture entre les élèves qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves aisés et ceux qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves défavorisés est moins marquée au Canada que dans la plupart des autres pays. La composition socio-économique de l'école a donc un effet moins prononcé sur le rendement en lecture des élèves au Canada. Ces conclusions correspondent aux résultats tirés du second rapport sur le PISA de 2009 (Brochu *et al.*, 2011). La tendance est la même pour les provinces. Les élèves qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves aisés ont tendance à obtenir un meilleur rendement que les élèves qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves défavorisés. La différence dans le score en lecture est plus grande en Colombie-Britannique, avec 44 points, et est moins grande au Québec, avec 16 points.

Figure 6.1 Scores en lecture et composition de l'école selon le milieu économique des élèves



Écoles équipées d'ordinateurs pour l'enseignement

Au cours des dernières années, l'utilisation des textes électroniques et d'autres technologies est devenue partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage de la littérature (Kamil, Intrator et Kim, 2000). Au Canada, comme dans la plupart des pays qui participent au PIRLS, les élèves ont désormais facilement accès aux ordinateurs et à Internet dans les écoles — outils qui peuvent être utilisés à des fins pédagogiques.

Dans le questionnaire à l'intention de l'école, on demandait aux directrices et directeurs d'école s'ils disposaient d'ordinateurs pour l'enseignement de la lecture. Nous avons regroupé et réparti les réponses dans les quatre catégories suivantes : « un ordinateur pour un ou deux élèves », « un ordinateur pour trois à cinq élèves », « un ordinateur pour six élèves ou plus » et « aucun ordinateur ».

Les résultats figurant au tableau 6.1 montrent qu'environ trois quarts des élèves au Canada fréquentent une école qui dispose d'un ordinateur pour un ou deux élèves, contre 41 p. 100 des élèves sur le plan international. Parmi les pays qui ont répondu au questionnaire, il n'y a que l'Angleterre, le Danemark, la République slovaque et l'Irlande du Nord qui ont un pourcentage plus élevé dans cette catégorie. Il

est également important de mentionner que tous les élèves au Canada ont accès à des ordinateurs pour l'enseignement, alors que sur le plan international, 7 p. 100 des élèves n'ont pas accès à un ordinateur. Toutefois, d'après les enseignants, le fait qu'il y a des ordinateurs dans l'école ne signifie pas qu'ils sont toujours disponibles pour l'enseignement de la lecture, comme le montre le chapitre 5.

Tableau 6.1 Proportion d'écoles équipées d'ordinateurs pour l'enseignement²⁶

	un ordinateur pour un ou deux élèves	un ordinateur pour trois à cinq élèves	un ordinateur pour six élèves ou plus	aucun ordinateur
CAN	76 %	17 %	8 %	0 %
INT	41 %	29 %	23 %	7 %

Sur le plan international, les élèves qui ont accès à des ordinateurs pour l'enseignement de la lecture ont tendance à avoir un meilleur rendement en lecture que ceux qui n'ont pas accès à des ordinateurs, y compris au Canada. Bien que ces résultats semblent indiquer que les ordinateurs à l'école sont une ressource importante pour l'apprentissage de la lecture, il convient de faire preuve de prudence dans leur interprétation, car ils sont étroitement liés au milieu socio-économique des élèves et aux méthodes d'enseignement de la lecture, comme le mentionne le rapport international sur le PIRLS (Mullis *et al.*, 2012).

Importance accordée par l'école à la réussite scolaire

Certaines études antérieures ont montré que les facteurs en rapport avec le climat qui règne dans l'école sont étroitement liés à la réussite scolaire des élèves. Parmi ces facteurs, l'objectif de réussite scolaire de l'école a un lien positif avec le rendement des élèves, quel que soit leur milieu socio-économique (Hoy, Tarter et Bliss, 1990). Les élèves ont de meilleures chances de connaître la réussite scolaire lorsque l'école cherche à atteindre des normes d'excellence élevées et des objectifs réalisables élevés, lorsque l'environnement d'apprentissage est sérieux, lorsque les enseignantes et enseignants croient en la capacité qu'ont leurs élèves de réussir et, pour finir, lorsque le personnel enseignant et les élèves font preuve de respect vis-à-vis des élèves les plus performants (Hoy, 2012).

Nous avons évalué l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire au moyen d'une série de cinq questions. Pour chaque question, la directrice ou le directeur d'école des élèves participants devait qualifier cinq aspects portant sur l'optimisme dans l'enseignement²⁷. Nous avons regroupé

²⁶ On dispose de données pour au moins 70 p. 100 mais moins de 85 p. 100 des élèves.

²⁷ Les cinq aspects étaient les suivants : « degré de compréhension des enseignant(e)s à l'égard des objectifs du programme de l'école », « degré de réussite des enseignant(e)s en matière de mise en œuvre du programme de l'école », « niveau des attentes des enseignant(e)s concernant les résultats des élèves », « degré de soutien des parents intervenant dans les résultats des élèves » et « degré de volonté des élèves de bien faire à l'école ».

les réponses pour construire une échelle portant sur l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire. Nous avons réparti les résultats dans les trois catégories suivantes : « très grande importance », « grande importance » et « importance moyenne ».

Les résultats du tableau 6.2 montrent que 12 p. 100 des élèves au Canada fréquentent une école où on accorde une très grande importance à la réussite scolaire, deux tiers des élèves fréquentent une école où on accorde une grande importance à la réussite scolaire et 21 p. 100 des élèves fréquentent une école où on accorde une importance moyenne à la réussite scolaire. Les élèves au Canada fréquentent des écoles où on accorde une plus grande importance à la réussite scolaire que dans la plupart des autres pays. Au niveau des provinces, la plupart des variations se situent dans la catégorie supérieure et la catégorie inférieure. Ainsi, les résultats pour la catégorie « très grande importance » varient entre 5 p. 100 au Québec et 25 p. 100 en Alberta. Les résultats pour la catégorie « importance moyenne » vont de 11 p. 100 en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador à 28 p. 100 en Ontario.

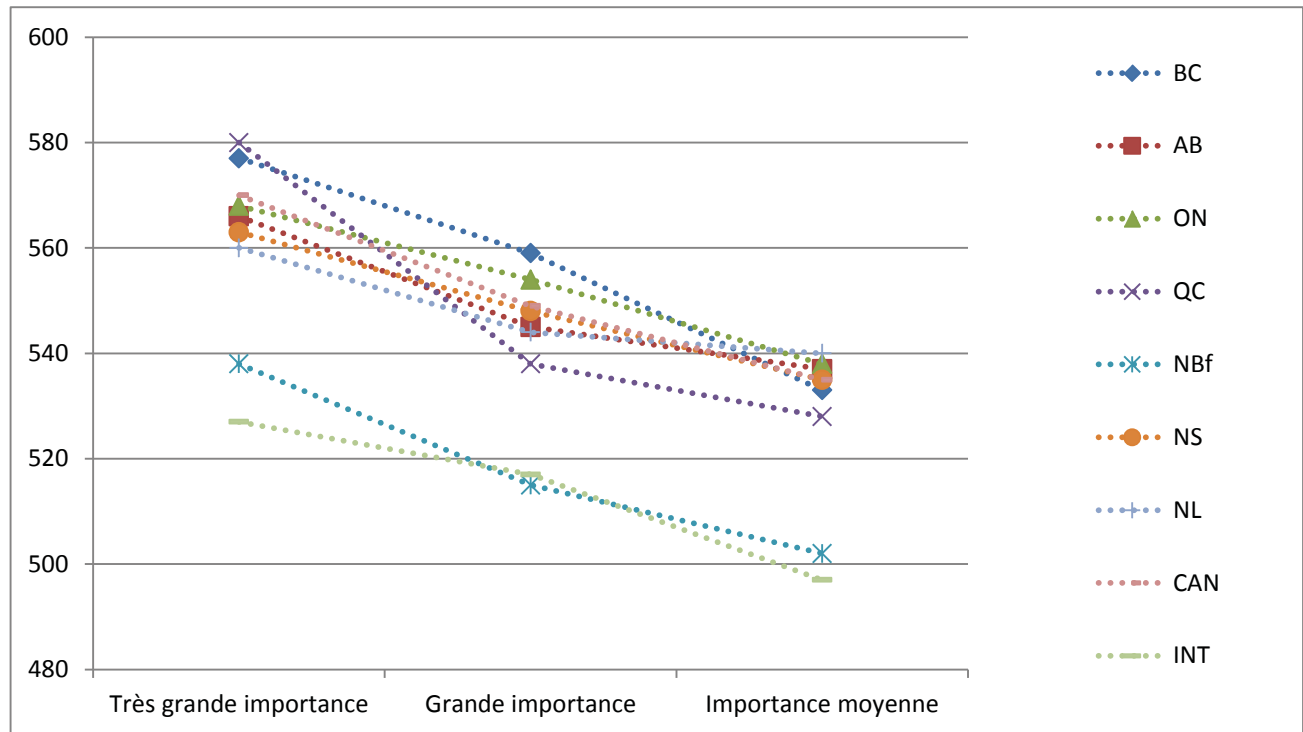
Tableau 6.2 Proportion d'élèves selon l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire

	très grande importance	grande importance	importance moyenne
BC	14 %	63 %	23 %
AB	25 %	62 %	13 %
ON	10 %	62 %	28 %
QC	5 %	75 %	21 %
NBf	7 %	73 %	21 %
NS	20 %	69 %	11 %
NL	16 %	74 %	11 %
CAN	12 %	67 %	21 %
INT	9 %	59 %	32 %

La figure 6.2 montre la relation entre l'importance que l'école accorde à la réussite scolaire et le rendement en lecture. Les résultats indiquent clairement une tendance : les élèves au Canada qui fréquentent une école où on accorde une *très grande importance* à la réussite scolaire ont de meilleurs résultats que les élèves venant d'une école où on accorde une *grande importance* à la réussite scolaire. Ces derniers ont cependant de meilleurs résultats que les élèves venant d'une école accordant une *importance moyenne* à la réussite scolaire. Sur le plan international, les élèves qui fréquentent une école où la réussite scolaire est d'une très grande importance ont un avantage de 30 points par rapport à ceux qui fréquentent une école où la réussite scolaire est d'une importance moyenne. L'avantage est même plus grand pour les élèves au Canada, où la différence s'élève à 35 points. Cette tendance est identique dans toutes les provinces. Au Québec, l'impact de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire est particulièrement prononcé, avec une différence de 51 points entre les élèves fréquentant une école où l'importance accordée à la réussite scolaire est très grande et les élèves

fréquentant une école où l'importance est moyenne. Comme le confirment ces résultats, sur le plan international aussi bien qu'au Canada, les écoles qui parviennent à créer un climat propice à l'apprentissage offrent un des ingrédients majeurs de la réussite scolaire : « [...] les écoles et les pays dans lesquels les élèves travaillent dans un climat où l'on exige des élèves qu'ils travaillent fort et produisent un travail d'un niveau élevé, où les relations entre le personnel enseignant et les élèves sont bonnes et où le moral du personnel enseignant est élevé ont tendance à avoir de meilleurs résultats. » (OCDE, 2010d, p. 106)

Figure 6.2 Score en lecture selon l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire



Le personnel enseignant a également répondu à la même série de questions sur le sujet dans le questionnaire du personnel enseignant. Les résultats sont très proches de ceux obtenus auprès des directrices et directeurs d'école. (Voir les tableaux 22 et 25 à l'annexe V pour les résultats pour le Canada et les provinces.)

Sécurité et ordre à l'école

Le fait d'être en mesure de faire son apprentissage dans un environnement scolaire stable et sûr contribue de manière significative à la réussite scolaire des élèves. Les élèves qui fréquentent une école où il n'y a quasiment pas de problèmes de comportement et de sécurité ont un sentiment de sécurité (Mullis *et al.*, 2012). Les études montrent que le rendement scolaire des élèves est affecté s'ils perçoivent leur école comme étant « dangereuse » (Milam, Furr-Holden et Leaf, 2010).

Nous avons élaboré, afin d'évaluer l'impact que la sécurité à l'école a sur le rendement des élèves en lecture, l'échelle « sécurité et ordre à l'école » à l'aide de données tirées du questionnaire du personnel enseignant. Dans ce questionnaire, on demandait aux enseignantes et enseignants à quel point ils étaient en accord ou en désaccord avec les cinq énoncés concernant la sécurité à l'école²⁸. Nous avons regroupé et réparti les résultats dans les trois catégories suivantes : « bon ordre et bonne sécurité », « ordre et sécurité assez bons », et « absence d'ordre et de sécurité ».

Les résultats montrent que la majorité des élèves au Canada (62 p. 100) fréquentent une école où les enseignantes et enseignants considèrent qu'il règne un bon ordre et une bonne sécurité, contre 55 p. 100 des élèves au niveau international. Un tiers environ des élèves au Canada (34 p. 100) fréquentent une école où l'on considère que l'ordre et la sécurité sont assez bons. Quelques élèves seulement au Canada (4 p. 100) fréquentent une école où l'on considère qu'il y a absence d'ordre et de sécurité. Comme le montre le tableau 6.3, il y a certaines variations d'une province à l'autre, puisqu'on a 100 p. 100 des écoles en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador qui sont considérées comme des écoles où l'ordre et la sécurité sont au moins assez bons, tandis que le pourcentage n'est que de 94 p. 100 pour les écoles en Ontario.

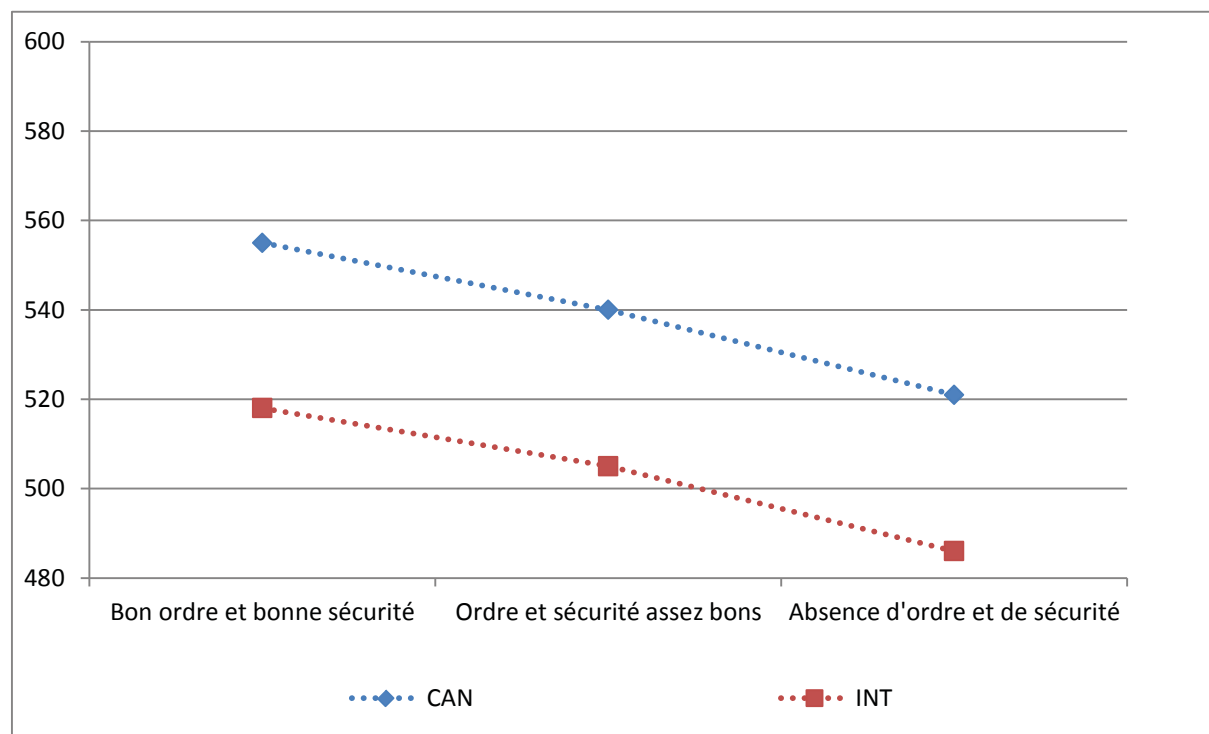
²⁸ Les cinq énoncés étaient les suivants : « l'école est située dans un quartier sûr »; « je me sens en sécurité à l'école »; « les politiques et mesures concrètes de sécurité de l'école sont suffisantes »; « les élèves se comportent avec civisme »; et « les élèves sont respectueux des enseignant(e)s ».

Tableau 6.3 Proportion d'élèves selon l'échelle « sécurité et ordre à l'école »

	bon ordre et bonne sécurité	ordre et sécurité assez bons	absence d'ordre et de sécurité
BC	75 %	22 %	2 %
AB	72 %	27 %	1 %
ON	60 %	34 %	6 %
QC	45 %	51 %	5 %
NBf	60 %	39 %	1 %
NS	79 %	21 %	0 %
NL	83 %	17 %	0 %
CAN	62 %	34 %	4 %
INT	55 %	41 %	4 %

Comme le montre la figure 6.3, plus la sécurité et l'ordre sont bons, meilleur le rendement des élèves en lecture est. Ces conclusions correspondent aux résultats obtenus à la fois au niveau international et au niveau canadien, ainsi que dans toutes les provinces au Canada.

Figure 6.3 Scores en lecture selon l'échelle « sécurité et ordre à l'école »



Discipline et sécurité à l'école

Les problèmes de discipline dans la classe peuvent affecter le processus d'apprentissage des élèves, car le personnel enseignant doit consacrer plus de temps à gérer les questions de discipline et à essayer de mettre de l'ordre dans la classe. Les interruptions dans l'enseignement causées par le manque de discipline affectent la concentration et la motivation des élèves en salle de classe (OCDE, 2011a).

Le PIRLS de 2011 étudie l'impact de la discipline et de la sécurité sur le rendement des élèves en lecture. Les directrices et les directeurs des écoles participantes devaient répondre à une série de questions portant sur l'étendue de 10 différents problèmes de discipline et de sécurité dans leur école²⁹. Nous avons regroupé les réponses de manière à former l'échelle « discipline et sécurité à l'école ». Nous avons réparti les résultats dans les trois catégories suivantes : « presque aucun problème », « problèmes mineurs » et « problèmes modérés ».

Les résultats du tableau 6.4 montrent que, dans la plupart des écoles au Canada (60 p. 100), les directrices et directeurs répondent qu'ils n'ont presque aucun problème; plus d'un tiers (37 p. 100) répondent qu'ils ont des problèmes mineurs; et 3 p. 100 seulement répondent qu'ils ont des problèmes modérés de discipline et de sécurité à l'école. L'échelle « discipline et sécurité à l'école », qui est centrée sur une valeur de 10, n'est qu'un peu plus élevée au Canada, à 10,3.

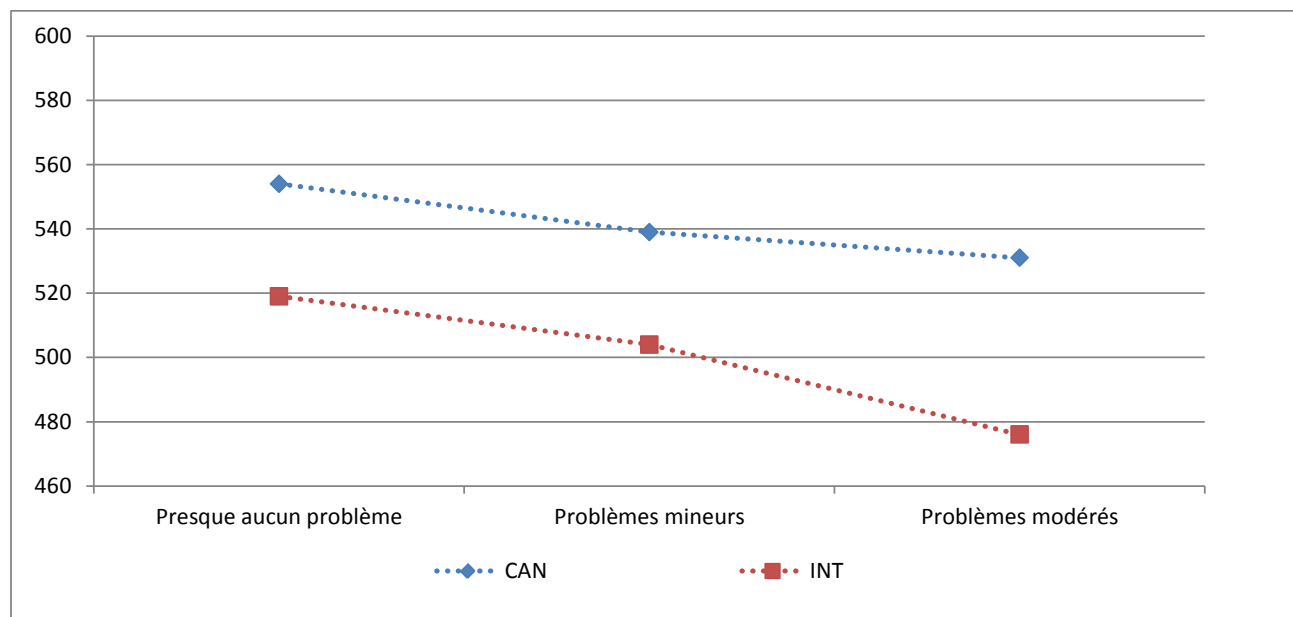
Comme le montre le tableau 6.4, il y a certaines variations d'une province à l'autre en ce qui concerne cette échelle. Les pourcentages vont de 56 p. 100 au Québec à 77 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador, où les directrices et directeurs disent qu'ils n'ont presque aucun problème. Dans toutes les provinces, moins de 5 p. 100 des directrices et directeurs d'école indiquent qu'ils ont des problèmes modérés dans les écoles, ce qui se situe en dessous de la moyenne internationale (11 p. 100).

²⁹ Les énoncés relatifs aux comportements des élèves étaient les suivants : « arrivées tardives à l'école »; « absentéisme (absences injustifiées) »; « perturbation dans les classes »; « tricherie »; « grossièreté »; « vandalisme »; « vols »; « intimidations ou insultes entre élèves (y compris par message texte, courriels, etc.) »; « bagarres entre élèves »; et « intimidations ou insultes à l'égard des enseignant(e)s ou des membres du personnel (y compris par message texte, courriels, etc.) ».

Tableau 6.4 Proportion d'élèves selon l'échelle « discipline et sécurité à l'école »

	presque aucun problème	problèmes mineurs	problèmes modérés
BC	67 %	32 %	1 %
AB	68 %	30 %	2 %
ON	61 %	36 %	4 %
QC	56 %	40 %	4 %
NBf	63 %	35 %	2 %
NS	68 %	31 %	1 %
NL	77 %	23 %	0 %
CAN	60 %	37 %	3 %
INT	58 %	31 %	11 %

Les résultats de la figure 6.4 montrent que, en 4^e année, les élèves qui fréquentent une école où il n'y a presque aucun problème de discipline et de sécurité ont un meilleur rendement en lecture que ceux qui fréquentent une école avec des problèmes mineurs ou modérés. Au Canada, la différence de rendement entre les écoles n'ayant presque pas de problèmes et les écoles ayant des problèmes modérés est de 24 points. Sur le plan international, cette différence est encore plus marquée et atteint 43 points. Le constat est le même dans toutes les provinces et correspond aux résultats de l'étude du PISA de 2009 pour le Canada, qui montrait que les écoles où il y avait plus de discipline avaient de meilleurs scores en lecture (Brochu *et al.*, 2011).

Figure 6.4 Scores en lecture selon l'échelle « discipline et sécurité à l'école »

Il est utile de souligner — sans oublier que le PIRLS se déroule dans les écoles primaires — que 17 p. 100 des directrices et directeurs au Canada trouvent que les perturbations en salle de classe chez les élèves de 4^e année représentent un problème modéré ou sérieux dans leur école. Les intimidations ou les injures entre élèves viennent en deuxième position, avec 16 p. 100 des directrices et directeurs d'école qui les considèrent comme étant un problème modéré ou sérieux. (Voir le tableau 27 de l'annexe V de l'échelle de la discipline et sécurité à l'école.)

L'intimidation des élèves à l'école

On s'inquiète de plus en plus de l'intimidation des élèves à l'école, car cette forme de violence est présente dans la plupart des établissements (Maliki *et al.*, 2009). Les ministres de l'Éducation du Canada considèrent que l'intimidation est un problème grave et les provinces sont en train de mettre en place un certain nombre d'initiatives pour l'enrayer : « Bien que chaque province et chaque territoire travaille à sa façon avec son propre milieu de l'éducation pour contrer l'intimidation, tous les ministres de l'Éducation sont unis dans leur détermination à faire en sorte que les écoles au Canada offrent un environnement sécuritaire et accueillant pour tous les élèves. » (Ramona Jennex, présidente du CMEC, juillet 2012)³⁰ L'intimidation à l'école peut être physique, verbale ou psychologique et bon nombre d'élèves sont confrontés à une forme ou une autre d'intimidation au cours de leur scolarité :

- intimidation physique (bousculades, coups de poing, coups de pied, etc.);
- intimidation psychologique (rumeurs au sujet de certaines personnes, moqueries, harcèlement, etc.);
- intimidation verbale (langage grossier ou utilisation de termes désobligeants, railleries, etc.);
- cyberintimidation (utilisation de technologies comme les courriels, blogs, sites de réseaux sociaux pour dénigrer une personne, etc.)

Il est très probable que les élèves qui ont subi des intimidations ressentiront des effets à la fois à court terme et à long terme. Ils peuvent ressentir de la dépression, de l'anxiété, de la colère, des tensions ou une sensibilité excessives, de l'insécurité ou bien avoir un mauvais rendement scolaire. L'intimidation peut aussi mener à un besoin de se venger ou au suicide. Les enfants qui intimident les autres, en particulier dans la petite enfance, ont tendance à manifester des comportements antisociaux plus tard à l'adolescence et à l'âge adulte (NCPC, 2008).

Il est par conséquent important et nécessaire d'étudier l'intimidation de plus près et ce sujet est abordé dans le PIRLS de 2011. Il est question, dans la présente section, de la proportion d'élèves intimidés et de l'impact que cela a sur leur rendement en lecture.

³⁰ CMEC. « Les ministres de l'Éducation marquent un jalon important de la coopération en éducation », communiqué de presse, 6 juillet 2012. Sur Internet : http://cmec.ca/277/Communiqués-de-presse/Les-ministres-de-l-Education-marquent-un-jalon-important-de-la-cooperation-en-education.html?id_article=507

Le tableau 6.5 montre à quelle fréquence et dans quelle proportion les élèves au Canada subissent certaines formes de comportements intimidants à l'école.

Tableau 6.5 Proportion des élèves au Canada qui subissent certaines formes de comportements intimidants à l'école

	jamais	quelquefois par année	une ou deux fois par mois	au moins une fois par semaine
On s'est moqué de moi ou on m'a injurié(e).	39 %	31 %	13 %	17 %
J'ai été mis(e) à l'écart (pour des jeux ou d'autres activités) par d'autres élèves.	42 %	28 %	17 %	14 %
On a dit des mensonges sur moi.	51 %	25 %	13 %	12 %
On m'a volé certaines choses	60 %	25 %	8 %	7 %
J'ai été frappé(e) ou blessé(e) par d'autres élèves (par exemple, on m'a bousculé(e), on m'a donné des coups de poing ou des coups de pied).	45 %	31 %	13 %	11 %
J'ai été obligé(e) par d'autres élèves de faire des choses que je ne voulais pas faire.	65 %	19 %	8 %	7 %

Selon la forme de comportement intimidant, ce sont entre 7 et 17 p. 100 des élèves de 4^e année qui sont intimidés au moins une fois par semaine. La plupart du temps, les auteurs des intimidations se moquent des élèves intimidés ou les injurient. De plus, il y a entre 8 et 17 p. 100 d'élèves qui sont intimidés une ou deux fois par mois, la plupart du temps en étant tenus à l'écart de jeux ou d'activités par d'autres élèves.

Nous avons construit une échelle « élèves intimidés à l'école » à partir des réponses des élèves sur la fréquence à laquelle ils ont été intimidés à l'école. Nous avons réparti les résultats dans les trois catégories suivantes : « presque jamais », « environ tous les mois » et « environ toutes les semaines ».

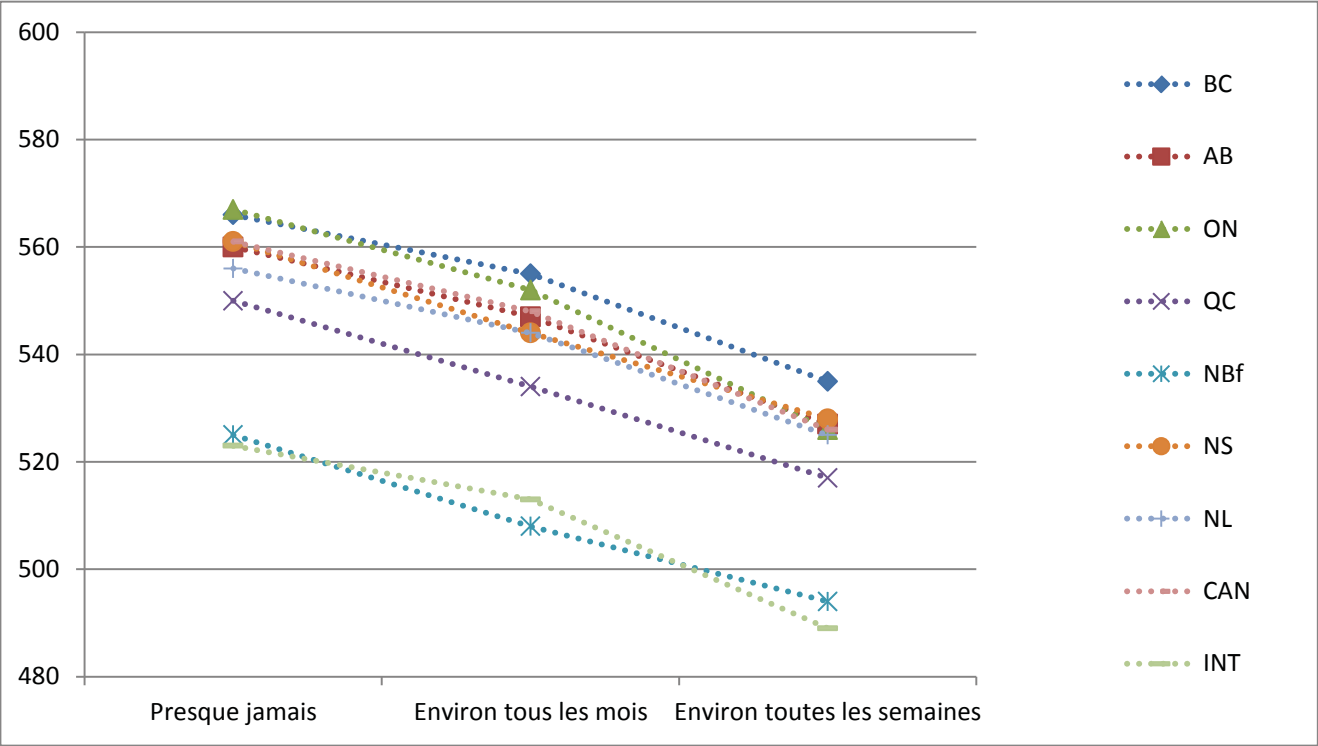
Sur le plan international, plus de la moitié des élèves de 4^e année (53 p. 100) disent avoir été intimidés « environ tous les mois » ou « environ toutes les semaines ». Au Canada, le pourcentage des élèves intimidés est même plus élevé (56 p. 100). En ce qui concerne les élèves qui sont intimidés à l'école « environ toutes les semaines », les pourcentages se situent, dans les provinces, entre 18 et 22 p. 100 (tableau 6.6).

Tableau 6.6 Proportions d'élèves selon l'échelle « élèves intimidés à l'école »

	presque jamais	environ tous les mois	environ toutes les semaines
BC	49 %	34 %	18 %
AB	44 %	35 %	21 %
ON	40 %	38 %	22 %
QC	44 %	37 %	19 %
NBf	51 %	32 %	17 %
NS	50 %	32 %	18 %
NL	55 %	26 %	19 %
CAN	44 %	36 %	20 %
INT	47 %	33 %	20 %

La figure 6.5 présente le rapport entre le rendement en lecture et le fait d'être intimidé à l'école. Les résultats laissent à penser que les élèves qui sont le plus souvent intimidés ont tendance à avoir un plus faible rendement en lecture. Au Canada, il y a une différence de 35 points entre les élèves qui ne sont presque jamais intimidés et ceux qui sont souvent intimidés. Cette différence est dans l'ensemble la même dans toutes les provinces. En Ontario, l'impact de l'intimidation sur le rendement des élèves en lecture est plus important, avec une différence de 41 points entre les élèves qui ne sont presque jamais intimidés et ceux qui sont souvent intimidés.

Figure 6.5 Score en lecture selon l'échelle « élèves intimidés à l'école »



7. L'ENSEIGNEMENT DE LA LECTURE EN BAS ÂGE : CONTEXTE CANADIEN

Le Canada est le deuxième pays le plus grand au monde, avec une superficie totale de 9 985 000 kilomètres carrés. Sa population est d'environ 34 millions de personnes, dont 81 p. 100 vivent en milieu urbain. La densité de la population n'est que d'environ quatre personnes par kilomètre carré, deux personnes sur trois vivant à moins de 100 kilomètres de la frontière avec les États-Unis. Au total, il y a approximativement 15 500 écoles au Canada, lesquelles comptent chacune 350 élèves en moyenne. Environ 65 p. 100 de ces écoles sont de niveau primaire, 22 p. 100 de niveau secondaire et 13 p. 100 de niveaux mixtes, combinant le primaire et le secondaire. Les dépenses publiques liées à l'éducation au Canada représentent 5 p. 100 du PIB³¹.

Vue d'ensemble des systèmes d'éducation au Canada

Gouvernance

Au Canada, l'éducation relève de la compétence des provinces et territoires. Il y a 13 instances (10 provinces et trois territoires), chacune ayant un ou deux ministères de l'Éducation responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre de leurs propres programmes d'études et évaluations. Les services éducatifs sont offerts localement par les conseils et commissions scolaires, les écoles publiques et les écoles indépendantes. Les ministères assurent la direction, élaborent les politiques et les mesures législatives, encadrent la gouvernance du système, établissent les normes d'apprentissage des programmes d'études et créent des cadres de reddition des comptes en partenariat avec les conseils ou commissions scolaires (CMEC, 2012a).

Âge de la scolarité obligatoire

L'âge de la scolarité obligatoire varie d'une instance à l'autre au Canada, entre les extrêmes de cinq ans pour le début et 19 ans pour la fin. La politique officielle sur l'âge de début de la scolarité au primaire varie entre cinq et sept ans, la plupart des enfants entamant leur scolarité au cours de l'année civile de leur sixième anniversaire. Dans les provinces où les enfants entament leur scolarité à cinq ans (c.-à-d. la Colombie-Britannique, le Nouveau-Brunswick francophone et la Nouvelle-Écosse), les parents peuvent choisir de reporter l'inscription de leur enfant jusqu'à l'année scolaire suivante. Certaines provinces (p. ex., l'Ontario) permettent également aux parents d'enseigner à leur enfant

³¹ Les données de cette section proviennent des Indicateurs du développement dans le monde publiés par la Banque mondiale en 2011 et du site Web officiel du CMEC (<http://www.cmec.ca/>).

à domicile. Le tableau 1 à l'annexe IV présente les politiques officielles sur la scolarité dans les provinces ayant participé à l'évaluation du PIRLS de 2011. (Ces données ont été recueillies au moyen du questionnaire sur les programmes d'études du PIRLS de 2011.)

Éducation préscolaire

Dans la majorité des provinces du Canada, l'éducation préscolaire n'est pas obligatoire. Mais toutes les instances offrent des programmes préscolaires ou de maternelle avant la 1^{re} année (CMEC, 2012a). Ces programmes sont gérés par les autorités locales et peuvent être offerts aux enfants de cinq ans et moins. L'intensité des programmes va d'une demi-journée à une journée complète, selon l'instance et selon la commission ou le conseil scolaire. À titre d'exemple, la Colombie-Britannique (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2012) et l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012) ont récemment mis sur pied de nouveaux programmes de maternelle à temps plein.

Niveaux scolaires

La façon dont les niveaux scolaires sont regroupés et désignés diffère d'une province ou d'un territoire à l'autre. Il y a généralement deux niveaux scolaires : le primaire et le secondaire. À l'extérieur du Québec, le niveau primaire peut aller de la maternelle à la 8^e année (selon la province) et le niveau secondaire peut aller de la 7^e à la 12^e année (toujours selon la province).

Au Québec, l'éducation primaire va de la maternelle à la 6^e année. L'éducation secondaire est quant à elle constituée de cinq années d'études, divisées en deux « cycles » : un premier cycle composé de la première et de la deuxième année du secondaire (7^e et 8^e année) et un second allant de la troisième à la cinquième année du secondaire (de la 9^e à la 11^e année). Bien que ce soient les systèmes scolaires à deux niveaux qui sont les plus couramment utilisés au Canada, certaines provinces (notamment la Colombie-Britannique, le Manitoba, le Nouveau-Brunswick et la Saskatchewan) ont également un niveau intermédiaire. Le nombre de journées d'école obligatoires par année varie d'une instance à l'autre, allant de 180 à 200 jours. (Pour plus de détails, voir le tableau 1 de l'annexe IV.)

Langues et enseignement des langues au Canada

Langues officielles

L'anglais et le français sont les deux langues d'enseignement officielles au Canada, la majorité des élèves faisant leurs études en anglais langue première. Selon le recensement de 2006, 57 p. 100 des Canadiennes et Canadiens ont l'anglais comme langue première et 22 p. 100 ont le français (Statistique Canada, 2010). Plus de 85 p. 100 des Canadiennes et Canadiens dont la langue première est le français vivent au Québec. Pour permettre à tous les élèves d'apprendre les deux langues officielles du Canada, on offre des programmes d'immersion en français dans les systèmes

d'éducation publique partout au pays. Dans ces programmes, les élèves dont la langue première n'est pas le français suivent une partie ou la totalité de leur instruction en français et font leurs devoirs dans cette langue. On offre également des programmes semblables d'immersion en anglais aux élèves qui n'ont jamais été instruits dans cette langue.

Langues autochtones

Le Canada présente une grande diversité culturelle, avec de nombreuses populations autochtones. Lors du recensement de 2006, environ 4 p. 100 des Canadiennes et Canadiens ont indiqué avoir une origine autochtone, ce qui représente plus d'un million de personnes (Statistique Canada, 2009). Pour soutenir les cultures autochtones et éliminer l'écart en littératie, on offre plusieurs programmes bilingues dans les langues des Premières Nations, combinées à l'anglais ou au français, voire aux deux. Les programmes de cri et d'inuktitut font partie des programmes de langues autochtones les plus notables. On a déjà observé d'importantes retombées positives de l'éducation bilingue dans les communautés autochtones au Canada (Ball, 2011).

Programmes de langue seconde

Le Canada, pays multilingue et multiculturel, bénéficie d'une immigration importante et toujours plus grande, avec plus de 200 origines ethniques déclarées (RHDCC, 2009). Dans certains grands centres urbains, les écoles ou commissions scolaires ont recensé plus de 75 langues et dialectes parlés par leurs élèves. On offre de nombreux programmes de langue seconde en allemand, en arabe, en coréen, en espagnol, en italien, en japonais, en langage gestuel américain, en mandarin, en punjabi, en ukrainien et dans d'autres langues. Puisque la population d'élèves dont l'anglais est la langue seconde ou même la troisième ou la quatrième langue est toujours plus nombreuse, il importe de répondre à ses besoins. Selon l'instance, les écoles peuvent offrir des services d'anglais ou de français langue seconde. Ces services sont offerts de diverses façons, entre autres par un enseignement distinct, avec des services de soutien dans la salle de classe ordinaire et avec l'appui d'un spécialiste pour le personnel enseignant. Outre ces services, certaines instances proposent des guides officiels d'enseignement de la langue seconde³² ou évaluent annuellement les progrès des élèves³³.

³² Voir, par exemple, les guides de mise en œuvre pour l'anglais langue seconde en Alberta (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2007, 2009).

³³ Voir la politique et les lignes directrices fournies par la Colombie-Britannique (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2009).

Programmes d'étude de la langue/de la lecture au primaire

Puisqu'elle constitue un outil important de communication et de développement de la pensée, la lecture est au cœur de l'éducation au Canada. Elle permet aux élèves de comprendre les cultures existant au sein du Canada et ailleurs dans le monde et contribue à construire leur identité et leur perception du monde.

Structure générale des programmes d'étude de la langue

Étant donné que l'éducation relève exclusivement des provinces et des territoires, il n'existe pas de politique officielle en matière d'enseignement de la lecture ni de programme d'études intégré en lecture à l'échelle pancanadienne. Chaque instance met au point des programmes d'études et des politiques qui sont adaptés aux besoins particuliers de sa population. Cependant, les instances du Canada mettent en commun leur savoir-faire et collaborent à l'élaboration d'une vision commune de l'enseignement de la langue et des autres matières. Par exemple, les provinces de l'Ouest et les Territoires du Nord-Ouest ont mis au point, par l'entremise du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens, un *Cadre commun des programmes d'études en arts du langage de la maternelle à la 12^e année*, ainsi qu'une liste de ressources et de sources d'information autorisées pour les éditeurs. De même, les provinces de l'Atlantique ont, par l'entremise du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation, élaboré des documents de base et des programmes d'études dans un certain nombre de matières, notamment la langue.

La lecture est généralement enseignée dans le cadre des programmes d'études en anglais et en français, lesquels sont différents d'une instance à l'autre. Alors que certaines instances enseignent la lecture en tant que composante distincte au sein de ces programmes (comme l'Ontario³⁴ et le Manitoba, secteur francophone³⁵), d'autres intègrent entièrement la lecture dans l'ensemble du programme d'études. Outre la lecture, les programmes d'étude de la langue portent généralement sur diverses autres composantes linguistiques interdépendantes, comme l'écriture, l'écoute, l'expression orale, la visualisation et la représentation. Dans certaines instances, il existe de plus un lien spécial entre la lecture et les compétences interdisciplinaires axées sur des technologies de l'information et de la communication et sur l'exercice de l'esprit critique³⁶. Les élèves sont censés parvenir aux résultats (connaissances, attitudes, compétences, etc.) décrits dans le programme avant la fin de chaque niveau scolaire. La structure des niveaux de scolarisation des programmes d'études provinciaux en langue et les pourcentages du temps total d'enseignement sont présentés au tableau 1 de l'annexe IV (pour les provinces participantes seulement).

³⁴ Voir le programme d'études publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006).

³⁵ Voir le programme d'études publié par le ministère de l'Éducation et de la Formation Professionnelle du Manitoba (1997).

³⁶ Voir le programme pour la progression des apprentissages au primaire publié par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2009).

Normes prescrites et résultats visés

Entre 1997 et 2006, les instances ont mis en place de nouveaux programmes d'anglais ou de français (qui ont par la suite été mis à jour, depuis 2010, dans la majorité des instances). Ces programmes définissent généralement des buts et des objectifs, ainsi que des normes et des méthodes d'évaluation. Les provinces de l'Atlantique (le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador) précisent en outre les processus et les ressources pédagogiques à utiliser³⁷. Dans les instances où aucune norme n'est prescrite (p. ex., en Colombie-Britannique), le personnel enseignant peut compter sur les documents du programme d'études, qui contiennent des suggestions et des recommandations sur l'enseignement, l'évaluation, les unités pédagogiques, les ressources d'appoint, les manuels et les pratiques exemplaires reconnues. Le tableau 2 à l'annexe IV résume les éléments prescrits par les programmes d'études en langue dans les provinces participantes.

La plupart des programmes d'études provinciaux et territoriaux mettent fortement l'accent sur l'amélioration en lecture, l'expérience littéraire, l'acquisition d'informations et la lecture pour le plaisir. Plusieurs processus de lecture étudiés par le PIRLS sont censés être maîtrisés avant la fin de la 4^e année : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte; faire des inférences simples; interpréter et combiner des idées et des informations; et examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels. Outre ces processus, certains programmes d'études ciblent également l'utilisation des capacités de raisonnement analytique, critique et métacognitif et l'exploration de perspectives multiples³⁸, ou encore le recours aux signaux verbaux et aux conventions pragmatiques, textuelles, syntaxiques et autres³⁹.

Tout au long des programmes d'études en langue, les élèves sont amenés à faire leur apprentissage à partir de textes contemporains et canoniques de diverses formes (textes oraux, imprimés, autres supports). Ils sont appelés à tirer un sens des informations et à recueillir des renseignements de documents de tous les jours, à réfléchir, à poser des questions, à découvrir des liens, à justifier leurs évaluations critiques, à découvrir la littérature, à établir des références culturelles et à communiquer ce qu'ils ont appris. Globalement, l'objectif commun est de permettre à chaque élève de comprendre et d'apprécier la langue et de l'utiliser avec confiance et de manière compétente dans diverses situations à des fins de communication, de satisfaction personnelle et d'apprentissage.

³⁷ Voir les programmes d'études publiés par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (1998) et par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick (2011).

³⁸ Voir le programme d'études publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006).

³⁹ Voir le programme d'études publié par le ministère de l'Éducation du Manitoba (1999).

Pratiques pédagogiques

Pour faciliter l'acquisition des compétences en lecture, on encourage le personnel enseignant à utiliser diverses stratégies garantes de la réussite des élèves⁴⁰. Les pratiques suivantes comptent parmi celles auxquelles il a le plus fréquemment recours :

- insister sur les liens entre les diverses composantes de l'étude de la langue (c.-à-d. lire, écrire, écouter, parler, visualiser et représenter);
- offrir un soutien pédagogique pour faciliter l'apprentissage de nouvelles stratégies et compétences en littératie en donnant l'exemple, en réfléchissant à voix haute, en guidant et en soutenant les élèves dans la pratique;
- faire le suivi du rendement des élèves au moyen de diverses méthodes d'évaluation adaptées à l'objectif établi (c.-à-d. évaluation *de* l'apprentissage, *pour* l'apprentissage et *comme* apprentissage);
- adapter l'enseignement selon qu'il est dispensé individuellement aux élèves ou en petits groupes;
- enseigner et donner explicitement l'exemple de l'utilisation de capacités de réflexion d'ordre supérieur pour aider les élèves à comprendre, à apprécier et à évaluer ce qu'ils lisent;
- encourager les élèves à réfléchir aux stratégies qui les aident à comprendre ce qu'ils lisent (métacognition) et les amener à discuter de ces stratégies;
- faire appel à des textes pertinents et intéressants sur des sujets qui comptent aux yeux des élèves.

Pour aider les élèves à mieux lire, les pratiques pédagogiques au Canada reposent sur le principe que la lecture doit être mise en pratique, avoir un sens, être donnée en exemple et bénéficier d'un appui. Cet engagement fait ressortir l'importance de la littératie au ^{xxi}e siècle et la nécessité d'élargir la conception traditionnelle de la littératie pour englober la compréhension des médias et des informations.

Documents et ressources pédagogiques

La plupart des instances publient le contenu de leurs programmes d'études sous forme de publications officielles décrivant les objectifs pédagogiques, de notes ou directives ministérielles, de manuels obligatoires ou recommandés, de guides pédagogiques, de normes de rendement et d'activités pédagogiques recommandées ou spécialement conçues. Dans les instances où aucun manuel précis n'est obligatoire, les ressources utilisées en classe doivent généralement être évaluées à la lumière de certains critères, dont la conformité aux politiques du programme d'études, les considérations d'ordre social (p. ex., valeurs et produits canadiens), le guide des ressources pour le personnel enseignant, la pertinence par rapport à l'âge des élèves, etc.

⁴⁰ Voir les documents publiés par le ministère de l'Éducation de l'Alberta (2012) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004a, 2004b).

Outre les ressources mentionnées ci-dessus, certaines instances offrent également : des indicateurs de rendement; des documents pour la diazocopie; des graphiques et des supports visuels pour aider le personnel enseignant à utiliser les documents des programmes d'études; un sommaire des concepts clés et de la façon dont ils sont assimilés progressivement au fil des niveaux de scolarisation⁴¹; un cadre d'évaluation pour les examens provinciaux⁴²; et des séances régulières de perfectionnement professionnel, qui orientent le personnel enseignant et l'aident dans son apprentissage professionnel⁴³.

Dans certains cas, comme pour le Secrétariat de la littératie et de la numératie en Ontario, on met en place des structures officielles chargées de travailler directement avec les écoles et les conseils scolaires pour renforcer les capacités et mettre en œuvre des stratégies visant à améliorer les compétences en lecture, en écriture et en mathématiques.

Tous les ministères de l'Éducation reconnaissent que les technologies de l'information sont essentielles pour les élèves au ^{xxi}e siècle et qu'elles peuvent transformer leur façon de communiquer, de coopérer et d'apprendre. C'est pourquoi on y a largement recours dans les classes du primaire au Canada. On encourage le personnel enseignant à mettre à profit, dans ses classes, un éventail de technologies éducatives, comme les outils vidéo et audio, les tablettes numériques, les tableaux blancs interactifs (tableaux intelligents) et divers logiciels, afin d'aider les élèves à développer leurs capacités en pensée critique et de faciliter ainsi l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Personnel enseignant et formation à l'enseignement

Le personnel enseignant du primaire doit généralement faire quatre années d'études postsecondaires avant d'obtenir un baccalauréat en éducation dans une université reconnue. On exige au moins un stage supervisé, quel que soit le programme de formation en enseignement. La durée de ce stage varie d'une instance à l'autre et va de 40 jours à six mois. Certaines instances exigent également la réussite à un examen d'admission, une période probatoire en enseignement ou la participation à un programme de mentorat ou d'initiation. (Un tel programme peut offrir jusqu'à une année entière supplémentaire de soutien professionnel, avec des services d'orientation, de mentorat et de perfectionnement professionnel dans des domaines comme la littératie, la gestion des classes et la communication.) Le tableau 3 à l'annexe IV résume les informations sur le cheminement préparatoire principal et les exigences actuelles pour le personnel qui enseigne en 4^e année au Canada (pour les provinces participantes seulement).

Bien qu'il n'existe aucune exigence propre à l'enseignement de la lecture, on offre généralement des cours de base sur la langue aux étudiantes et étudiants qui se destinent à la profession enseignante; et ceux qui se spécialisent dans l'enseignement de la langue suivent divers cours sur l'enseignement.

⁴¹ Voir les documents fournis par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2006).

⁴² Voir le cadre proposé par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2009) pour les écoles francophones.

⁴³ Voir l'initiative « Jeunes lecteurs actifs » lancée par le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2000).

Il existe des possibilités de formation continue, notamment des programmes universitaires, des programmes spéciaux de formation offerts par les ministères de l'Éducation et les ordres des enseignantes et enseignants, des conférences éducatives, des projets de recherche, des communautés d'apprentissage en ligne et des séances d'élaboration d'évaluations à grande échelle ou de formation d'équipes de correction pour ces évaluations. Outre ces possibilités, certaines instances, comme le Québec, créent des centres spéciaux, qui offrent un soutien professionnel aux nouveaux enseignants et enseignantes⁴⁴. Le nombre d'heures de perfectionnement professionnel n'est généralement pas réglementé, bien que certaines instances se soient dotées de règlements en la matière, comme la Nouvelle-Écosse, qui exige de ses enseignantes et enseignants 100 heures de perfectionnement professionnel tous les cinq ans (Gouvernement de la Nouvelle-Écosse, 2011).

Élèves éprouvant des difficultés en lecture

Le Canada s'engage à favoriser l'égalité des chances et l'équité pour les élèves. On fait tous les efforts qu'il est raisonnable de faire pour repérer les élèves éprouvant des difficultés en lecture aussitôt que possible, afin de les aider au moyen d'un enseignement approprié et de leur permettre d'effectuer un apprentissage.

Tests diagnostiques

Il y a diverses façons de repérer les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture : observations par le personnel enseignant, évaluations informelles (p. ex., tests papier-crayon, inventaires, questionnaires, dossiers de lecture et sondages), évaluation progressive (réalisée en plusieurs étapes complémentaires) et établissement systématique d'une documentation. Les évaluations menées par le personnel enseignant prennent par exemple la forme de tests sur les concepts des textes imprimés, de sondages sur les attitudes et les stratégies en lecture et d'évaluations de la capacité qu'ont les élèves de lire à voix haute des mots et des passages. Les processus diagnostiques peuvent être progressifs, allant des activités précédant l'aiguillage (comme les observations par le personnel enseignant) jusqu'à l'aiguillage vers une équipe scolaire (p. ex., consultation sur de possibles stratégies et services en classe) et à des évaluations plus poussées (p. ex., évaluations psychopédagogiques et comportementales, évaluations de la parole et du langage, évaluation d'orientation, évaluation de la mobilité). Pour faciliter ces processus diagnostiques, certaines instances fournissent au personnel enseignant des outils de dépistage⁴⁵. Les tests diagnostiques officiels sont généralement effectués par un orthopédagogue en lecture et sont expliqués dans les manuels et les lignes directrices des instances.

⁴⁴ Voir, par exemple, les « centres d'excellence » mis sur pied par les commissions scolaires anglophones au Québec (Commission scolaire English-Montréal, 2010).

⁴⁵ Voir, par exemple, un outil sur le Web mis au point en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2003) ou l'outil « Évaluation de la petite enfance » (EPE) mis en œuvre au Nouveau-Brunswick (KSI Research International Inc., 2012).

Enseignement aux enfants éprouvant des difficultés en lecture

Selon l'école et l'instance, les élèves ayant des difficultés en lecture peuvent soit intégrer la classe ordinaire (ce qui est le plus souvent le cas), soit recevoir en petits groupes une aide spéciale de la part d'un orthopédagogue en lecture, d'une enseignante ou d'un enseignant, ou d'une aide-enseignante ou un aide-enseignant, soit encore, dans de rares cas, être placés dans des classes séparées d'éducation spécialisée. Les élèves reçoivent généralement de l'aide sous forme d'orthopédagogie, d'enseignement correctif, d'exploitation des compétences, de stratégies ciblées d'apprentissage, de textes et de programmes d'études adaptés, de tutorat et d'appareils de technologies fonctionnelles (p. ex., système de reconnaissance optique de caractères et lecteurs d'écran). Les adaptations peuvent comprendre : l'utilisation de correcteurs orthographiques, d'outils d'organisation, de papier coloré; des délais plus longs; des sièges adaptés; la division des tests en parties; la présentation des questions en gros caractères ou en Braille; et le recours à des scribes. On met en œuvre des plans d'éducation individualisés en littératie, selon les besoins, dans la majorité des instances⁴⁶.

Orthopédagogues en lecture

Le rôle d'un orthopédagogue en lecture peut consister à participer à une équipe pédagogique, à apporter son soutien au personnel enseignant, à contribuer à l'élaboration des programmes des élèves, à enseigner ou à faire des évaluations. Certaines écoles du Canada n'ont cependant aucun orthopédagogue en lecture. Dans de tels cas, d'autres programmes et services spécialisés pourraient être utiles aux élèves qui éprouvent de la difficulté en lecture.

Évaluation en lecture au Canada

Pour suivre les progrès des élèves, le personnel enseignant au Canada a recours à diverses méthodes d'évaluation, selon la fonction de l'évaluation et la situation d'enseignement et d'apprentissage. Ces méthodes peuvent comprendre les évaluations régulières en classe, les évaluations provinciales et territoriales et les évaluations pancanadiennes.

Évaluations en classe

Les enseignantes et enseignants utilisent généralement un éventail de stratégies d'évaluation informelle en lecture, comme leurs observations, les portfolios et divers tests formatifs et sommatifs qu'ils conçoivent eux-mêmes. On rend généralement compte des progrès de l'élève à l'aide d'un bulletin scolaire, qui indique son rendement par rapport au programme d'études de l'instance et qui contient également des informations sur ses attitudes, ses habitudes de travail, ses efforts et son sens de la responsabilité sociale. Dans certaines écoles et certains conseils ou commissions scolaires,

⁴⁶ Voir, par exemple, la planification individualisée des programmes utilisée en Alberta (Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 2006).

le personnel enseignant a de plus recours à divers tests standardisés pour évaluer le rendement en lecture, comme le *Canadian Achievement Test* – CAT (test de rendement canadien) (Canadian Test Centre, 2008), le *Stanford Diagnostic Reading Test* (test diagnostique de lecture Stanford) (Karlsen et Gardner, 1995) et le *Test of Early Reading Ability* – TERA (test de compétence en lecture précoce) (Reid, Hresko et Hammil, 2001), entre autres. On communique les progrès de l'élève aux parents par l'entremise d'un bulletin scolaire, de rencontres entre les parents et le personnel enseignant, de messages électroniques ou de communications régulières.

Évaluations provinciales et territoriales

Chaque instance mène ses propres tests à différentes étapes (c.-à-d. à différents niveaux de scolarisation) dans le parcours des élèves. En général, chaque instance se dote de divers programmes d'évaluation axés sur ses programmes d'études pour évaluer les compétences en lecture des élèves à divers stades dans leurs études primaires ou secondaires. Par exemple, les trois provinces de référence du PIRLS ont les évaluations suivantes :

- L'Alberta impose un examen provincial en langue en 3^e, 6^e et 9^e année, puis un examen de fin d'études en 12^e année.
- Le Québec fait subir à ses élèves un examen en langue à la fin du primaire et du secondaire.
- On évalue le rendement en lecture et en écriture en 3^e et en 6^e année chez les élèves de l'Ontario, qui doivent ensuite passer le « Test provincial de compétences linguistiques » (TPCL) en 10^e année.

Les résultats à ces tests provinciaux servent, dans diverses mesures, à orienter l'enseignement et comptent dans la note finale ou pour l'obtention du diplôme. En général, à la suite d'un test provincial ou territorial, on produit des rapports détaillés à l'échelle des districts, des écoles, des classes et des élèves, qu'on communique aux écoles et au personnel enseignant pour les aider à recenser les points forts de leurs élèves et les éléments à améliorer.

Évaluations pancanadiennes

Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) est l'engagement le plus récent pris par le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] pour informer la population du Canada du rendement des élèves en lecture, en mathématiques et en sciences. Ce programme évalue le rendement des élèves de 8^e année (2^e secondaire au Québec) tous les trois ans, en choisissant un des trois domaines comme matière principale et les deux autres comme matières secondaires. Lors du PPCE de 2007, c'est la lecture qui était le domaine principal (CMEC, 2008; CMEC, 2009). Lors du PPCE de 2010, la lecture a été un domaine secondaire et ce sera de nouveau le cas lors du PPCE de 2013.

Évaluations internationales

On organise au Canada deux programmes d'évaluation internationale à grande échelle pour évaluer les compétences en lecture des élèves : le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) et le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Comme on l'a déjà mentionné dans le présent rapport, le PIRLS évalue les compétences en lecture des élèves de 4^e année tous les cinq ans. Certaines instances du Canada participent au PIRLS depuis 2001 et la participation à l'échelle pancanadienne a eu lieu pour la première fois dans le PIRLS de 2011. Le PISA se déroule sous les auspices de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) et évalue les compétences en lecture, en mathématiques et en sciences des élèves de 15 ans dans l'ensemble des 10 provinces canadiennes. Le Canada a participé au PISA dès sa mise sur pied en 2000, puis tous les trois ans depuis. La lecture a été le domaine principal d'évaluation lors du PISA de 2000 et de 2009. Lors de ces deux évaluations, le Canada a obtenu des résultats se situant dans le quartile supérieur de l'échelle combinée en lecture et n'a été surpassé que par quelques pays (Brochu, Gluszynsky et Cartwright, 2010).

CONCLUSION

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est une évaluation internationale qui dégage les tendances du rendement en lecture des élèves de 4^e année. L'étude est réalisée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), consortium d'instituts de recherche basés dans 60 pays. Elle est menée tous les cinq ans depuis 2001.

Bien que certaines provinces aient participé au PIRLS en 2001 et en 2006, le PIRLS de 2011 est la première édition de ce programme à laquelle le Canada a participé dans son ensemble. En tout, 45 pays ont pris part à ce troisième cycle d'évaluation. Le PIRLS fournit non seulement des informations sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année du Canada par rapport à celles des élèves des autres pays participants, mais il permet également aux provinces de se situer dans un contexte pancanadien et international. Dans cette évaluation, les élèves devaient répondre à des questions à choix multiples et à des questions à réponse construite. Plus d'un quart de million d'élèves, ainsi que leurs parents, leurs enseignantes et enseignants et les directrices et directeurs de leurs écoles, ont également rempli des questionnaires les interrogeant sur divers facteurs contextuels, à la maison et à l'école, associés au rendement en lecture.

Selon une perspective mondiale, les résultats du PIRLS de 2011 montrent que les élèves de 4^e année du Canada ont un bon rendement en lecture et se classent à des niveaux plus élevés que la plupart des autres pays participants. Au Canada, les élèves inscrits dans les écoles de langue anglaise affichent un meilleur rendement que ceux des écoles de langue française, et cette tendance est constante d'une province à l'autre. Comme dans l'ensemble des pays qui ont pris part au PIRLS, les filles surpassent les garçons en lecture au Canada. Puisque la compréhension de l'écrit est directement liée aux raisons pour lesquelles les gens lisent, le PIRLS explore deux buts de la lecture : l'expérience littéraire et la recherche d'informations. Au Canada, les élèves de 4^e année ont un rendement légèrement supérieur quand ils lisent pour l'expérience littéraire (en choisissant des œuvres de fiction ou des narrations, par exemple) que lorsqu'ils lisent pour acquérir et utiliser des informations (par exemple, dans des articles d'information ou des directives). En outre, l'évaluation se penche sur la façon dont les jeunes tirent un sens de ces textes ou les comprennent, à l'aide de divers processus de compréhension. Au Canada, comme dans la majorité des pays les plus performants, les élèves affichent un rendement nettement supérieur lorsque les items nécessitent un processus *d'interprétation, de combinaison et d'évaluation* que lorsqu'ils nécessitent un processus *d'extraction et de formulation d'inférences simples*. Le PIRLS examine également l'évolution du rendement en lecture, l'année 2011 marquant le troisième cycle de cette évaluation. Dans les provinces du Canada qui ont participé aux évaluations précédentes du PIRLS, le rendement en lecture est demeuré relativement stable entre 2001 et 2011, sauf en Alberta, où il a diminué entre 2006 et 2011 et en Nouvelle-Écosse, où il a augmenté entre 2006 et 2011.

De plus, le PIRLS utilise quatre seuils repères pour montrer l'éventail des niveaux de rendement des élèves d'un pays à l'autre. La moitié environ des élèves au Canada atteignent le seuil repère élevé, soit une proportion plus grande que la moyenne internationale. Par rapport aux autres pays, le Canada

affiche un pourcentage moindre d'élèves ayant un faible rendement, mais il présente également une proportion plus faible d'élèves très performants par rapport aux pays en tête de classement. En outre, les élèves des écoles de langue anglaise au Canada sont plus nombreux que leurs camarades des écoles de langue française à se classer aux seuils repères élevé et avancé. Pour ce qui est de l'écart des résultats selon le sexe, les filles sont proportionnellement plus nombreuses que les garçons à atteindre le seuil repère avancé au Canada.

L'environnement familial joue un rôle déterminant dans l'apprentissage de la lecture que font les enfants. Le présent rapport examine plusieurs facteurs, comme les ressources à la maison et les comportements et l'attitude des parents à l'endroit de l'apprentissage en général et de la lecture en particulier. Les résultats révèlent qu'environ trois quarts des élèves du Canada parlent toujours la langue du test à la maison, alors que les autres élèves la parlent parfois ou ne la parlent jamais à la maison. Les élèves qui parlent toujours la langue du test à la maison obtiennent un meilleur rendement en lecture. Par rapport aux parents des autres pays, les parents canadiens sont assez investis dans les activités de lecture de leurs enfants, ce qui a une incidence positive sur le rendement en lecture des élèves. Les enfants dont les parents ont lu avec eux avant le début de leur scolarité ont un meilleur rendement en lecture que les élèves dont les parents n'ont pas lu avec eux. De plus, les élèves du Canada comptent parmi ceux qui ont accès au plus grand nombre de ressources à la maison pour l'apprentissage, mais l'écart de rendement en lecture entre les élèves qui ont accès à de nombreuses ressources et ceux qui ont accès à moins de ressources fait partie des plus faibles. Le PIRLS confirme également le rôle incontestable des parents comme modèle principal de comportement en lecture. À l'échelle internationale comme au Canada, les élèves dont les parents affirment aimer la lecture ont un rendement en lecture nettement supérieur à celui des élèves dont les parents n'aiment pas la lecture. Le rapport explore également une autre variable, qui est le temps consacré aux devoirs. La plupart des élèves de 4^e année du Canada consacrent entre 16 et 30 minutes par jour aux devoirs. Ce qui est intéressant, c'est que les élèves qui font quotidiennement peu de devoirs, voire aucun, affichent un meilleur rendement que ceux qui consacrent plus de temps à cette activité, et ce, au Canada comme ailleurs.

Ce rapport examine également le rendement des élèves en lecture à la lumière de leurs attitudes, de leurs comportements et de leurs activités en dehors de l'école. Les résultats montrent que les élèves du Canada comptent parmi ceux qui aiment le plus lire au monde et cette propension a une relation positive avec leur rendement en lecture. En outre, les filles aiment plus lire que les garçons, mais les résultats du PIRLS montrent toutefois que les garçons qui aiment lire affichent un aussi bon rendement que les filles. La motivation des élèves vis-à-vis de la lecture et l'investissement des élèves dans les leçons de lecture sont deux autres facteurs qui ont une relation positive avec leur rendement en lecture. Plus les élèves sont motivés ou investis dans leurs leçons de lecture, plus leurs résultats en lecture sont élevés. Il est intéressant de noter que, selon les élèves eux-mêmes au Canada, leur motivation vis-à-vis de la lecture serait moindre que leur enthousiasme pour la lecture. La confiance que les élèves ont vis-à-vis de leurs compétences en lecture fait également partie des facteurs qui influent le plus sur le rendement en lecture. Il y a un écart de rendement marqué entre ceux qui sont confiants dans leurs compétences en lecture et ceux qui ne le sont pas. Les résultats montrent également un rapport

positif entre le rendement en lecture et l'investissement des élèves dans les leçons de lecture, ainsi qu'entre le rendement en lecture et le temps que les élèves consacrent à la lecture en dehors de l'école. Cependant, la modération joue elle aussi un rôle, car les élèves qui consacrent plus de deux heures à la lecture chaque jour ont un rendement moindre que ceux qui lisent moins. Quant aux types de lecture auxquels les élèves s'adonnent à l'extérieur de l'école, près de la moitié des élèves du Canada lisent des histoires ou des romans quotidiennement ou presque — habitude qui a, elle aussi, une relation positive avec leur rendement en lecture.

En outre, le PIRLS fournit des informations sur les caractéristiques personnelles des enseignantes et enseignants de 4^e année et sur les conditions de travail pour l'enseignement de la lecture. Ainsi, les résultats montrent que l'effectif enseignant de 4^e année au Canada est en majorité de sexe féminin, que la moitié de cet effectif est âgé de 40 ans ou plus et que ses membres comptent à leur actif 14 années d'expérience en moyenne dans l'enseignement. Parmi les enseignantes et enseignants de 4^e année, un sur sept seulement est titulaire d'une maîtrise ou d'un doctorat, soit une proportion nettement moindre que la moyenne internationale (qui est d'un sur quatre). Même si la majorité des enseignantes et enseignants au Canada sont spécialisés dans l'enseignement au primaire, le quart seulement d'entre eux sont spécialisés dans l'enseignement de la langue. La vaste majorité des enseignantes et enseignants ont consacré du temps à des activités de perfectionnement professionnel au cours des deux années précédant l'évaluation. De l'avis des enseignantes et enseignants, leurs conditions de travail sont meilleures que dans la plupart des autres pays, mais leur degré de satisfaction à l'endroit de leur carrière en enseignement est comparable à la moyenne internationale. De plus, les enseignantes et enseignants font face à certains obstacles en classe. Les résultats montrent qu'un grand nombre d'entre eux sont aux prises avec un manque de connaissances et de compétences préalables, qui sape les bases sur lesquelles les enfants pourraient s'appuyer pour la poursuite de leur développement. Il est intéressant de noter que plusieurs enseignantes et enseignants au Canada ont également remarqué que certains élèves arrivaient à l'école sans être prêts pour l'apprentissage, en raison d'un manque de sommeil ou d'une alimentation de base insuffisante. Au chapitre des ressources et des activités en classe, la plupart des pays utilisent des manuels scolaires comme base de l'enseignement, alors que, dans les salles de classe au Canada, le personnel enseignant a surtout recours à des livres pour enfants. Cependant, les types de ressources utilisées par le personnel enseignant varient d'une province à l'autre. Il importe de signaler qu'au Canada, moins de la moitié des élèves de 4^e année ont accès à des ordinateurs pour leurs leçons de lecture. En ce qui concerne les efforts pour suivre les progrès de leurs élèves en lecture, la plupart des enseignantes et enseignants du Canada mettent fortement l'accent sur l'évaluation du travail régulier des élèves, plutôt que sur des tests en classe ou des examens externes.

Il y a certains facteurs scolaires qui ont eux aussi une incidence marquée sur le milieu d'apprentissage et sur les résultats des élèves. Les données obtenues lors du PIRLS montrent que les élèves du Canada inscrits dans des écoles fréquentées par des élèves plus aisés affichent un meilleur rendement que ceux dont les camarades sont moins fortunés. Bien que le milieu socio-économique permette de prédire avec une bonne certitude la réussite scolaire, son incidence sur le rendement en lecture est moindre au Canada que dans la plupart des autres pays. Selon les directrices et directeurs d'école, les élèves ont plus accès à des ordinateurs et à Internet à des fins pédagogiques au Canada que dans

la majorité des autres pays et cet accès a un impact positif sur leur rendement. Cependant, de l'avis du personnel enseignant de 4^e année, ces ordinateurs ne sont pas nécessairement toujours disponibles pour les leçons de lecture. Plusieurs autres facteurs scolaires présentent une relation positive avec le rendement en lecture des élèves du Canada : la grande importance qu'accordent les écoles à la réussite scolaire, l'image que donnent les écoles d'être des endroits où semble régner l'ordre et la sécurité et la faible fréquence des problèmes de discipline scolaire. Cette étude présente également le lien entre l'intimidation et le rendement en lecture. Aux yeux des directrices et directeurs d'école, il n'y a qu'un petit nombre d'écoles qui sont aux prises avec des problèmes de discipline ou de sécurité. Cependant, le PIRLS confirme également que le problème de l'intimidation va grandissant, même aux premières années du primaire, les résultats indiquant que le pourcentage d'élèves victimes d'intimidation au Canada est plus élevé que la moyenne internationale. Les résultats montrent que plus les élèves sont victimes d'intimidations, plus leur rendement en lecture tend à diminuer.

Pour la première fois au Canada, les résultats du PIRLS 2011 brossent un tableau complet des compétences en lecture des élèves de 4^e année au niveau provincial et pancanadien et les comparent à celles des élèves des autres pays participants. Ils font de plus ressortir les divers facteurs qui, à la maison, dans la classe ou à l'école, influent sur le rendement des élèves en lecture. Bien que les élèves du Canada affichent de bons résultats en lecture, le présent rapport contribue à cerner les domaines qu'on pourrait améliorer. Au cours des prochains mois, le CMEC, en collaboration avec les ministères de l'Éducation des provinces, poursuivra l'analyse des résultats du PIRLS, à la lumière d'autres indicateurs de l'éducation, pour mieux orienter l'enseignement de la lecture et les politiques éducatives qui s'y rapportent.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *AISI research and lessons learned*, 2012. Sur Internet : <http://education.alberta.ca/admin/aisi/researchers/lessonslearned.aspx>
- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *English as a second language: Kindergarten to grade 9 – Guide to implementation*, 2007. Sur Internet : <http://www.education.alberta.ca/media/507659/eslcto9gi.pdf>
- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Individualized program planning*, 2006. Sur Internet : <http://education.alberta.ca/media/511715/ipp.pdf>
- ALBERTA. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Working with young children who are learning English as a new language*, 2009. Sur Internet : <http://education.alberta.ca/media/1093791/earlylearning.pdf>
- ALEXANDER, P. A. et T. L. JETTON. « Learning from text: A multidimensional and developmental perspective », dans M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 285–310.
- ANDERSON, R. C. et P. D. PEARSON. « A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension », dans P. D. Pearson (dir.), *Handbook of reading research*, White Plains, NY, Longman, 1984, p. 255–291.
- BOLYARD, J. J. et P. S. MOYER-PACKENHAM. « A review of the literature on mathematics and science teacher quality », *Peabody Journal of Education*, vol. 83, n° 4, 2008, p. 509–535.
- BOSE, J. « Analyses du biais de non-réponse au National Centre for Education Statistics », *Recueil du Symposium 2001 de Statistique Canada – La qualité des données d'un organisme statistique : une perspective méthodologique*, Ottawa, Ontario, 2001, p. 1–9. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-522-x/2001001/session12/6269-fra.pdf>
- BRILL, S. et A. MCCARTNEY. « Stopping the revolving door: Increasing teacher retention », *Politics & Policy*, vol. 36, 2008, p. 750–774.
- BROCHU, P., T. GLUSZYNSKY et F. CARTWRIGHT. *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 (CMEC), 2011.
- CAMPBELL, J. R., D. L. KELLY, I. V. S. MULLIS, M. O. MARTIN et M. SAINSBURY. *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*, 2^e édition, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2001.
- CANADA. MINISTÈRE DES RESSOURCES HUMAINES ET DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES. *Canadiens en contexte - Immigration*, 2009. Sur Internet : <http://www4.rhdcc.gc.ca/.3nd.3c.1t.4r@-fra.jsp?iid=38>
- CANADIAN TEST CENTRE. CAT-4, 2008. Sur Internet : <http://www.canadiantestcentre.com/CAT4/CAT4.asp>
- CENTRE NATIONAL DE PRÉVENTION DU CRIME. *La prévention de l'intimidation à l'école*, 2008. Sur Internet : <http://www.securitepublique.gc.ca/res/cp/res/bully-fra.aspx>
- CHALL, J. *Stages of reading development*, New York, McGraw-Hill, 1983.
- CHALL, J. *Stages of reading development*, 2^e édition, Fort Worth, TX, Harcourt Brace, 1996.

- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *English as a second language: Policy and guidelines*, 2009. Sur Internet : <http://www.bced.gov.bc.ca/esl/policy/guidelines.pdf>
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *English language arts – Grade 4: Integrated resource package 2006*, 2006. Sur Internet : http://www.bced.gov.bc.ca/irp/pdfs/english_language_arts/2006ela_k7_4.pdf
- COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Full school day kindergarten*, 2012. Sur Internet : http://www.bced.gov.bc.ca/early_learning/fdk/
- COMMISSION SCOLAIRE ENGLISH-MONTRÉAL. Centre d'excellence pour le développement de l'orthophonie, 2010. Sur Internet : http://www.emsb.qc.ca/fr/services_fr/pages/centreorthophonie_fr.asp
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *L'éducation au Canada : une vue d'ensemble*, 2012a. Sur Internet : <http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html>
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE de 2010 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture*, Toronto, CMEC, 2011.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE de 2010 : Rapport contextuel sur le rendement des élèves en mathématiques*, Toronto, CMEC, 2012b.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE-13 de 2007 – Rapport de l'Évaluation des élèves de 13 ans en lecture, mathématiques et sciences*, Toronto, CMEC, 2008.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture du PPCE-13 de 2007*, Toronto, CMEC, 2009.
- DÉNOMMÉ, F. *Les déterminants du rendement scolaire des élèves franco-ontariens*, thèse de doctorat, 2006. Document obtenu via la base de données ProQuest Dissertations and Theses.
- DUNCAN, G. J., C. J. DOWSETT, A. CLAESSENS, K. MAGNUSON, A. C. HUSTON, P. KLEBANOV, L. S. PAGANI, L. FEINSTEIN, M. ENGEL, J. BROOKS-GUNN, H. SEXTON, K. DUCKWORTH et C. JAPPEL. « School readiness and later achievement », *Developmental Psychology*, vol. 43, n° 6, 2007, p. 1428–1446.
- ELLEY, W. B. (dir.). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*, Oxford, England, Elsevier Science Ltd, 1994.
- ELLEY, W. B. *How in the world do students read?*, La Haye, Pays-Bas, AIE, 1992.
- GOY, M., I. TARELLI et W. BOS. « PIRLS 2006 in brief », dans K. Schwippert et J. Lenkeit (dir.), *Progress in reading literacy in national and international context – The impact of PIRLS 2006 in 12 countries*, Münster, Waxmann, 2012, p. 23–45.
- GREENWALD, R., L. V. HEDGES et R. D. LANE. « The effect of school resources on student achievement », *Review of Educational Research*, vol. 66, n° 3, 1996, p. 361–396.
- HARRIS, D. N. et T. R. SASS. « Teacher training, teacher quality and student achievement », *Journal of Public Economics*, vol. 95, n°s 7–8, 2011, p. 798–812.
- HOY, W. « School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey », *Journal of Educational Administration*, vol. 50, n° 1, 2012, p. 76–97.
- HOY, W. K., C. J. TARTER et J. BLISS. « Organizational climate, school health, and effectiveness », *Educational Administration Quarterly*, vol. 26, n° 2, 1990, p. 260–279.

- JONCAS, M. et P. FOY. « Sample design in TIMSS and PIRLS », dans M. O. Martin et I. Mullis (dir), *Methods and procedures*, TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2012. Sur Internet : http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/TP_Sampling_Design.pdf
- KAMIL, M. L., S. M. INTRATOR et H. S. KIM. « The effects of other technologies on literacy and literacy learning », dans M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson et R. Barr (dir.), *Handbook of reading research*, vol. 3, Mahwah, NJ, Erlbaum, 2000, p.771–791.
- KARLSEN, B. et E. F. GARDNER. *Stanford Diagnostic Reading Test*, 4^e édition, San Antonio, TX, Harcourt Brace, 1995.
- KIRSCH, I., J. DE JONG, D. LAFONTAINE, J. MCQUEEN, J. MENDELOVITS et C. MONSEUR. *La lecture, moteur de changement – Performances et engagement d’un pays à l’autre – Résultats du cycle d’enquêtes de PISA 2000*, Paris, Éditions OCDE, 2002. Sur Internet : <http://www.oecd.org/edu/preschoolandschool/programmeforminternationalstudentassessmentpisa/33690971.pdf>
- KNIGHTON, T., P. BROCHU et T. GLUSZYNSKI. *La performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences – Premiers résultats de 2009 pour les Canadiens de 15 ans*, Ottawa, Industrie Canada, 2010.
- KOHN, A. « The truth about homework », *Our schools, our selves*, vol. 16, n° 3, 2007, p. 77–84.
- KSI RESEARCH INTERNATIONAL INC. Early Years Evaluations (EYE), 2012. Sur Internet : <http://earlyyearevaluation.com/EN/index.php/en/about-us.html>
- MA, X. et R. CROCKER. « Provincial effects on reading achievement », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 53, n° 1, 2007, p. 87–109.
- MALIKI, A. E., C. G. ASAGWARA et J. F. IBU. « Bullying problems among school children », *Journal of Human Ecology*, vol. 25, n° 3, 2009, p. 209–213.
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *English language arts curriculum – Kindergarten to grade 8*, 1999. Sur Internet : <http://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/ela/docs/outcomes/index.html>
- MANITOBA. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE. *Programme d’études : document de mise en œuvre – Français langue première, 1^{re}-4^e années*, 1997. Sur Internet : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl1/1re-4e/docs/doccomplet.pdf>.
- MARTIN, M. O., I. V. S. MULLIS et P. FOY. *TIMSS 2007 international science report: Findings from IEA’s trends in international mathematics and science study at the eighth and fourth grades*, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2008.
- MILAM, A. J., C. D. M. FURR-HOLDEN et P. J. LEAF. « Perceived school and neighborhood safety, neighborhood violence and academic achievement in urban school children », *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, vol. 42, n° 5, 2010, p. 458–467.
- MULLIS, I., A. M. KENNEDY, M. O. MARTIN et M. SAINSBURY. *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*, 2^e édition, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2006.
- MULLIS, I., M. MARTIN, P. FOY et K. T. DRUCKER. *PIRLS 2011 international results in reading*. Chestnut Hill, MA, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.
- MULLIS, I., M. MARTIN, E. J. GONZALEZ et S. J. CHROSTOWSKI. *TIMSS 2003 international mathematics report: Findings from IEA’s trends in international mathematics and science study at the eighth and fourth Grades*, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2004.

- MULLIS, I., M. MARTIN, A. M. KENNEDY et P. FOY. *PIRLS 2006 international report – IEA’s progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*, Chestnut Hill, MA, Boston College, 2007.
- MULLIS, I., M. MARTIN, A. M. KENNEDY et K. TRONG. *PIRLS 2011 item writing guidelines*, Boston, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2011. Sur Internet : http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/P11_Item_writing_guidelines.pdf
- MULLIS, I., M. MARTIN, A. M. KENNEDY, K. TRONG et M. SAINSBURY. *PIRLS 2011 assessment framework*, Boston, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009.
- MULLIS, I., M. MARTIN, C. MINNICH, K. DRUCKER et M. RAGAN. *PIRLS 2011 encyclopedia: Education policy and curriculum in reading*, Boston, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Programme d’études : Français M-8*, 2011. Sur Internet : http://www.gnb.ca/0000/publications/servped/Francais_primaire_M_8_version_2011.pdf
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *Atlantic Canada – English language arts curriculum: Elementary 4–6*, 1998. Sur Internet : <http://www.gnb.ca/0000/publications/curric/englangarts4-6.pdf>
- NOUVEAU-BRUNSWICK. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *Cadre d’évaluation – Français 4 – Lecture*, 2009. Sur Internet : <http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/Francais4eCadredevaluation-Lecture.pdf>
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *Active Young Readers Initiative*, 2000. Sur Internet : <http://www.gov.ns.ca/news/details.asp?id=20000927019>
- OCDE. *Le Cadre d’évaluation de PISA 2009 : Les compétences clés en compréhension de l’écrit, en mathématiques et en sciences*, Paris, Éditions OCDE, 2012.
- OCDE. *PISA à la loupe : La discipline en classe s’est-elle détériorée?*, vol. 4 (mai), Paris, OCDE, 2011d. Sur Internet : <http://www.oecd.org/pisa/pisainfocus/47954912.pdf>
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l’engagement des élèves (Volume III)*, Paris, Éditions OCDE, 2011b.
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Les clés de la réussite des établissements d’enseignement : Ressources, politiques et pratiques (Volume IV)*, Paris, Éditions OCDE, 2011c.
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social : L’égalité des chances et l’équité du rendement de l’apprentissage (Volume II)*, Paris, Éditions OCDE, 2011a.
- OCDE. *Strong performers and successful reformers in education – Lessons from PISA for the United States*, Paris, Éditions OCDE, 2011e.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *La littératie au service de l’apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4e à la 6e année*, 2004, Toronto, Ministère de l’Éducation, 2004b.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *Maternelle et jardin d’enfants à temps plein*, 2012. Sur Internet : <http://www.edu.gov.on.ca/maternellejardindenfans/index.html>
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L’ÉDUCATION. *Outil d’enseignement Web*, 2003. Sur Internet : <https://www.oewdepistage.ca/Home.aspx>

- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture, 2003*, Toronto, Ministère de l'Éducation, 2004a.
- PAGANI, L. S., C. FITZPATRICK, I. ARCHAMBAULT et M. Janosz. « School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension », *Developmental Psychology*, vol. 46, n° 5, 2010, p. 984–994.
- PETSCHER, Y. « A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading », *Journal of Research in Reading*, vol. 33, 2010, p. 335–355.
- PORTER, A. C. et A. GAMORAN. « Progress and challenges for large-scale studies », dans A. C. Porter et A. Gamoran (dir.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement*, Washington, DC, National Research Council, 2002, p. 3–23.
- QUIRK, M., P. J. SCHWANENFLUGEL et M. WEBB. « A short-term longitudinal study of the relationship between motivation to read and reading fluency skill in second grade », *Journal of Literacy Research*, vol. 41, 2009, p. 196–227.
- REID, D. K., W. P. HRESKO et D. D. HAMMIL. *Test of early reading ability – Third edition (TERA-3)*. Austin, TX, ProEd, 2001.
- RUDELL, R. B. et N. J. UNRAU (dir.). *Theoretical models and processes of reading*, 5^e édition, Newark, DE, International Reading Association, 2004.
- SAINSBURY, M. et I. SCHAGEN. « Attitudes to reading at ages nine and eleven », *Journal of Research in Reading*, vol. 27, 2004, p. 373–386.
- SCHMIDT, W., M. T. TATTO, K. BANKOV, S. BLOMEKE, T. CEDILLO, L. COGAN, S. I. HAN, R. HOUANG, F. J. HSIEH, L. PAINE, M. SANTILLAN et J. SCHWILLE. *The preparation gap: Teacher education for middle school mathematics in six countries*, East Lansing, MI, Michigan State University, 2007.
- SCHWIPPET, K. et J. LENKEIT (dir.). *Progress in reading literacy in national and international context – The impact of PIRLS 2006 in 12 countries*, Münster, Waxmann, 2012.
- SIRIN, S. R. « Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research », *Review of Educational Research*, vol. 75, n° 3, 2005, p. 417–453.
- SORHAINDO, A. et L. FEINSTEIN. « What is the relationship between child nutrition and school outcomes », *Wider benefits of learning research report no. 18.*, Londres, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, 2006.
- SOUSA, D. A. *How the brain learns to read*, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2005.
- STATISTIQUE CANADA. Certaines tendances relatives aux données pour le Canada, recensements de 1996, 2001 et 2006, 2010. Sur Internet : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/92-596/P1-2.cfm?Lang=fra&T=PR&PRCODE=01&GEOCODE=01&GEOLVL=PR&TID=0>
- STATISTIQUE CANADA. Population ayant une identité autochtone, par province et territoire (Recensement de 2006), 2009. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/tables-tableaux/sum-som/102/cst01/demo60a-fra.htm>
- STATISTIQUE CANADA. Répartition des éducateurs à temps plein et à temps partiel dans les écoles publiques primaires et secondaires et de la population active occupée à temps plein et à temps partiel, selon le groupe d'âge, Canada et provinces, 2009-2010, 2011. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/2011002/tbl/tblc2.5-fra.htm>

- SUN, Y., J. ZHANG et M. SCARDAMALIA. « Knowledge building and vocabulary growth over two years, Grades 3 and 4 », *Instructional Science*, vol. 38, n° 2, 2010, p. 247–271.
- TRAUTWEIN, U. « The homework-achievement relation reconsidered: Differentiating homework time, homework frequency, and homework effort », *Learning and Instruction*, vol. 17, 2007, p. 372–388.
- UNESCO. *CITE 1997 – Classification internationale type de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1997.
- UNESCO. *CITE 2011 – Classification internationale type de l'éducation*, Paris, UNESCO, 2011.
- UNESCO. INSTITUT DE STATISTIQUE. *Operational manual for ISCED 1997 (International standard classification of education)*, 1^{re} édition, Montréal, UNESCO, 1999.
- UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 – L'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris, UNESCO, 2006.
- VAN DER VOORT, T. H. A. « Television's impact on children's leisure time reading and reading skills », dans L. Verhoeven et C. Snow (éditeurs), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, 2001, p. 95–121.
- VANDERSALL, K., M. VRUWINK et K. LAVENIA. *Research brief: Master's degrees and teacher effectiveness: New evidence from state assessments*, Arroyo Research Services, 2012. Sur Internet : http://www.waldenu.edu/Documents/Degree-Programs/Outcomes_Research_Broch-web_final.pdf
- WOLF, R. M. (dir.). *The IEA reading literacy study: Technical report*, La Haye, Pays-Bas, AIE, 1995.

Pays ayant participé au PIRLS de 2011

Allemagne
Angleterre
Arabie saoudite
Australie
Autriche
Azerbaïdjan
Belgique (francophone)
Botswana
Bulgarie
Canada
Colombie
Croatie
Danemark
Émirats arabes unis
Espagne
États-Unis
Fédération de Russie
Finlande
France
Géorgie
Honduras
Hong Kong (RAS)
Hongrie
Indonésie
Iran (République islamique)
Irlande
Irlande du Nord
Israël
Italie
Koweït
Lituanie
Malte

Maroc
Norvège
Nouvelle-Zélande
Oman
Pays-Bas
Pologne
Portugal
Qatar
République slovaque
République tchèque
Roumanie
Singapour
Slovénie
Suède
Taipei chinois
Trinité-et-Tobago

Participants de référence

Anglais/afrikaans – Afrique du Sud
Alberta, Canada
Ontario, Canada
Québec, Canada
Abu Dhabi, Émirats arabes unis
Dubai, Émirats arabes unis
Andalousie, Espagne
Floride, États-Unis
Maltais – Malte

Participants à la pré-évaluation du PIRLS¹

Afrique du Sud
Botswana
Colombie

¹ La pré-évaluation du PIRLS est une évaluation en lecture moins difficile, conçue pour évaluer les compétences de base (et considérée comme un point de départ pour le PIRLS).

Exemples de passages, de questions et de guides de correction

Le texte « La tarte des ennemis » comptait 16 questions et « Le mystère de la dent géante » en comptait 14. Dans chaque cas, nous présentons la question telle qu'elle a été posée, l'objectif de la question selon le cadre du PIRLS et les statistiques correspondantes pour les items selon la province, ainsi que la moyenne pour le Canada et la moyenne internationale. Pour les questions à choix multiples, nous indiquons la proportion d'élèves ayant choisi chaque option et si la proportion d'élèves ayant choisi la bonne réponse dans chaque province est inférieure, égale ou supérieure à la moyenne pour le Canada (avec des flèches ascendantes et descendantes indiquant un pourcentage d'élèves nettement supérieur ou inférieur à la moyenne pour le Canada). Pour les questions à réponse ouverte, nous fournissons des exemples de réponses des élèves et la proportion d'élèves ayant obtenu chacun des codes possibles. De plus, nous comparons le score moyen global pour l'item pour chaque province à la moyenne pour le Canada.

La tarte des ennemis : Question 1

Processus : examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels

1. Qui raconte l'histoire?

- (A) Jérémie
- (B) Le père
- (C) Sammy
- (D) Thomas

Réponse correcte : D

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves ¹ (ET)			
	D Réponse correcte	A	B	C
BC	89 (1,5)	2 (0,7)	6 (1,1)	3 (0,9)
AB	81 (2,0)	4 (0,9)	11 (1,2)	2 (0,6)
ON	86 (1,4)	4 (0,8)	7 (1,1)	2 (0,7)
QC	86 (1,4)	7 (1,0)	6 (0,9)	1 (0,4)
NBf	79 (3,6)	10 (2,1)	8 (1,5)	4 (1,4)
NS	83 (1,3)	4 (0,7)	9 (1,2)	3 (0,7)
NL	86 (1,3)	4 (1,2)	7 (1,3)	2 (0,7)
CAN	86 (0,9)	4 (0,5)	7 (0,7)	2 (0,5)
INT	71	11	14	4

Cette question s'est avérée être facile pour les élèves du Canada; plus de trois quarts des élèves de l'ensemble des provinces ont été en mesure de déterminer que Thomas était le personnage racontant l'histoire. À l'échelle internationale, la proportion a été légèrement inférieure (71 p. 100), un quart de l'ensemble des élèves de 4^e année ayant répondu que le narrateur était Jérémie ou le père.

¹ Les chiffres ont été arrondis et il est possible que le pourcentage total ne soit pas égal à 100 p. 100.

La tarte des ennemis : Question 2

Processus : faire des inférences simples

2. Au début de l'histoire, pourquoi Thomas pense-t-il que Jérémie est son ennemi?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	85 (2,0)	14 (1,9)	0 (0,3)
AB	82 (1,7)	18 (1,7)	1 (0,3)
ON	83 (1,7)	16 (1,7)	1 (0,4)
QC	81 (1,9)	17 (1,9)	1 (0,5)
NBf	75 (3,1)	24 (3,0)	1 (0,6)
NS	83 (1,4)	16 (1,3)	1 (0,3)
NL	86 (2,1)	13 (2,1)	1 (0,2)
CAN	83 (1,0)	16 (1,0)	1 (0,2)
INT	70	26	3

Exemple auquel on attribue le code 1 :

Il pensait que Jérémie était son ennemi parce que Jérémie a fait une fête et Thomas n'avait pas été invité mais mon meilleur ami l'était.

Exemple auquel on attribue le code 0 :

Parce qu'il ne l'a jamais rencontré

Pour cet item, toutes les provinces ont obtenu un résultat supérieur à la moyenne internationale (70 p. 100). Les élèves ayant trouvé la bonne réponse ont été en mesure de faire une inférence au sujet de la réaction du personnage au début de l'histoire. Ils ont indiqué qu'ils avaient compris que Thomas considérait Jérémie comme son ennemi soit parce qu'il n'avait pas été invité à sa fête soit parce que Jérémie avait invité le meilleur ami de Thomas, Sammy, mais pas Thomas. Pour obtenir le code 1, les élèves devaient montrer qu'ils avaient compris que Thomas avait peur que Jérémie le remplace et devienne le meilleur ami de Sammy.

La tarte des ennemis : Question 3

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

3. Écris **un** des ingrédients que Thomas s'attendait à trouver dans la tarte des ennemis.

① _____

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	82 (2,0)	17 (2,0)	1 (0,5)
AB	78 (1,8)	19 (1,6)	3 (0,8)
ON	79 (1,9)	18 (1,8)	3 (0,7)
QC	84 (1,8)	14 (1,6)	2 (0,6)
NBf	76 (2,8)	21 (2,4)	3 (1,6)
NS	82 (1,6)	17 (1,4)	2 (0,5)
NL	83 (1,8)	16 (1,7)	1 (0,4)
CAN	81 (1,2)	17 (1,0)	2 (0,4)
INT	67	27	6

Exemple auquel on attribue le code 1 :

①

Des vers

Exemple auquel on attribue le code 0 :

①

Des choses pour vous faire perdre beaucoup de cheveux

À l'échelle internationale, environ deux tiers des élèves de 4^e année ont été en mesure d'indiquer l'un des deux ingrédients de la tarte : vers de terre et cailloux. Au Canada, plus de 80 p. 100 des élèves ont répondu correctement, avec peu de variations d'une province à l'autre.

La tarte des ennemis : Question 4

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

4. Relis le passage de l'histoire qui se trouve à côté de l'illustration d'une pointe de tarte:  Pourquoi Thomas pensait-il que l'été serait peut-être agréable, après tout?

- (A) Parce qu'il aimait jouer dehors.
- (B) Parce qu'il était content du plan proposé par son père.
- (C) Parce qu'il avait un nouvel ami.
- (D) Parce qu'il voulait goûter la tarte des ennemis.

Réponse correcte : B

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	B Réponse correcte	A	C	D	Omis ou non atteint
BC	56 (3,0)	12 (1,6)	27 (2,5)	4 (0,8)	1 (0,5)
AB	53 (2,3)	11 (1,5)	29 (1,9)	6 (1,0)	1 (0,4)
ON	57 (2,0)	9 (1,3)	27 (1,8)	5 (0,9)	1 (0,4)
QC	47 (2,1)	11 (1,1)	35 (2,0)	7 (1,3)	1 (0,4)
NBf 	37 (2,9)	8 (1,7)	43 (3,0)	9 (1,7)	3 (1,2)
NS	52 (2,3)	10 (1,1)	33 (2,2)	5 (0,8)	1 (0,5)
NL	52 (2,6)	13 (2,2)	27 (3,2)	7 (1,4)	1 (0,4)
CAN	53 (1,3)	11 (0,9)	29 (1,2)	6 (0,6)	1 (0,2)
INT	42	18	27	12	1

 Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Cette question à choix multiples s'est avérée être difficile, puisque moins de la moitié des élèves participant au PIRLS ont été en mesure de fournir la bonne réponse, à savoir l'option B (Thomas pensait que l'été serait peut-être agréable en raison du plan proposé par son père de faire la tarte des ennemis). Plus de 50 p. 100 des élèves du Canada ont choisi la bonne réponse, seul le Nouveau-Brunswick francophone se situant en dessous de la moyenne au Canada. Plus du quart des élèves de l'ensemble des provinces ont choisi par erreur l'option C (à ce moment de l'histoire, Thomas n'était pas content de s'être fait un nouvel ami).

La tarte des ennemis : Question 5

Processus : faire des inférences simples

5. Comment Thomas a-t-il réagi quand il a senti l'odeur de la tarte des ennemis? Explique pourquoi il a réagi de cette façon.



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)			
	Réponse correcte	Réponse partiellement correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	49 (2,4)	20 (1,8)	27 (2,3)	3 (0,8)
AB	45 (2,6)	23 (2,1)	30 (2,2)	2 (0,6)
ON	49 (2,6)	19 (1,7)	29 (2,2)	3 (0,8)
QC ▼	35 (2,2)	29 (1,9)	31 (1,6)	4 (1,0)
NBf ▼	32 (3,6)	27 (2,7)	32 (3,8)	9 (1,7)
NS	42 (1,9)	25 (1,8)	31 (1,9)	3 (0,6)
NL	49 (3,2)	26 (2,4)	22 (2,2)	3 (0,8)
CAN	44 (1,3)	23 (1,0)	30 (1,4)	3 (0,4)
INT	29	20	45	6

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 2 :



Il était surpris qu'elle ne sente pas mauvais

Exemple auquel on attribue le code 1 :



Thomas ne savait plus quoi penser car il croyait que la "Tarte des Ennemis" était mauvaise pour les ennemis

Exemple auquel on attribue le code 0 :



Dégusté parce qu'elle avait une odeur mauvaise et toxique

Cette question à réponse ouverte s'est avérée être plutôt difficile, puisque moins de 30 p. 100 de l'ensemble des élèves ont obtenu tous les crédits (code 2). Pour obtenir tous les crédits, les élèves devaient comprendre que Thomas ne savait pas quoi penser, parce que la tarte des ennemis n'était pas censée sentir bon, ou bien qu'il était surpris que la tarte que son père avait préparée sente vraiment bon. Même si la proportion d'élèves ayant reçu le code 2 est inférieure au Nouveau-Brunswick francophone et au Québec à ce qu'elle est dans l'ensemble du Canada, elle est comparable à la moyenne internationale. Dans les provinces, entre 19 p. 100 et 29 p. 100 des élèves ont reçu un crédit partiel, parce qu'ils ont indiqué l'émotion de Thomas, mais sans donner d'explication appropriée (code 1). À l'échelle internationale, 45 p. 100 des élèves n'ont fourni ni l'émotion appropriée ni l'explication (code 0).

La tarte des ennemis : Question 6

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

6. Selon Thomas, qu'est-ce qui pouvait arriver à son ennemi s'il mangeait de la tarte des ennemis? Écris **une** conséquence.



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	78 (1,8)	20 (1,8)	2(0,4)
AB	82 (1,8)	16 (1,7)	3(0,6)
ON	81 (1,9)	17 (1,7)	3(0,8)
QC	83 (1,8)	15 (1,5)	2(0,6)
NBf 	71 (3,7)	26 (3,4)	3(1,2)
NS	83 (2,1)	14 (2,0)	3(0,9)
NL	82 (1,6)	16 (1,5)	3(0,6)
CAN	80 (1,0)	17 (1,0)	3(0,5)
INT	71	23	6

 Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 1 :



Il pourrait avoir mauvaise haleine

Exemple auquel on attribue le code 0 :



Il redeviendrait son ennemi

Au Canada, 80 p. 100 des élèves ont indiqué l'une des conséquences de la consommation de la tarte des ennemis (il pourrait perdre ses cheveux / il pourrait avoir une mauvaise haleine / il pourrait partir / quelque chose de terrible pourrait se produire / il pourrait tomber malade ou mourir). Ce pourcentage est supérieur à la moyenne internationale (71 p. 100).

La tarte des ennemis : Question 7

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

7. Le père a fait **deux** recommandations à Thomas pour que la tarte des ennemis fonctionne. Lesquelles?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)			
	Réponse correcte	Réponse partiellement correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	55 (2,1)	21 (2,0)	20 (1,9)	4 (1,1)
AB	50 (2,0)	22 (1,4)	23 (1,8)	5 (1,0)
ON	53 (2,5)	21 (2,0)	21 (2,0)	5(0,9)
QC	52 (2,0)	15 (1,5)	27 (1,8)	6 (1,1)
NBf	40 (3,6)	17 (2,7)	33 (2,9)	11 (2,3)
NS	55 (1,8)	20 (1,6)	20 (1,5)	5 (0,7)
NL	55 (3,3)	21 (2,7)	19 (2,4)	5 (1,1)
CAN	53 (1,3)	19 (1,0)	22 (1,0)	5(0,7)
INT	46	19	27	9

Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 2 :

il doit passer une journée avec son ennemi et tu doit être gentil avec lui.

Exemple auquel on attribue le code 1 :

Thomas devait passer la journée avec son ennemi

Exemple auquel on attribue le code 0 :

Prendre un verre de terre et des cailloux

Plus de la moitié des élèves du Canada ont montré qu'ils avaient tout compris (code 2), en indiquant les deux recommandations qui font que la tarte des ennemis fonctionne : (1) passer toute la journée avec son ennemi; et (2) être gentil avec lui. À l'échelle internationale, la proportion était légèrement inférieure (46 p. 100) à la moyenne au Canada (53 p. 100); moins d'un élève sur cinq a reçu un crédit partiel (on a attribué le code 1 lorsque l'élève n'indiquait qu'une des deux recommandations). Au Nouveau-Brunswick francophone, un tiers des élèves n'a fourni aucune des deux recommandations (code 0).

La tarte des ennemis : Question 8

Processus : faire des inférences simples

8. Pourquoi Thomas est-il allé chez Jérémie?

- (A) Pour inviter Jérémie à manger.
- (B) Pour demander à Jérémie de laisser Sammy en paix.
- (C) Pour inviter Jérémie à jouer.
- (D) Pour demander à Jérémie d'être son ami.

Réponse correcte : C

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	C Réponse correcte	A	B	D	Omis ou non atteint
BC	84 (1,6)	11 (1,4)	0 (0,3)	3 (0,7)	1 (0,6)
AB	80 (1,8)	12 (1,4)	1 (0,4)	4 (0,7)	3 (0,9)
ON	80 (1,7)	13 (1,5)	0 (0,1)	6 (1,0)	2 (0,5)
QC	75 (1,7)	15 (1,5)	1 (0,4)	7 (0,9)	2 (0,6)
NBf ▼	65 (3,5)	21 (3,6)	2 (0,8)	9 (1,6)	4 (1,4)
NS	80 (1,7)	12 (1,2)	1 (0,5)	5 (0,7)	2 (0,4)
NL	83 (1,7)	10 (1,4)	1 (0,7)	4 (0,8)	2 (0,6)
CAN	78 (1,2)	14 (0,8)	0 (0,1)	5 (0,8)	2 (0,3)
INT	71	17	2	7	3

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Pour cette question, près de 80 p. 100 des élèves du Canada ont répondu correctement, en indiquant que Thomas s'était rendu chez Jérémie pour l'inviter à jouer (option C); seul le Nouveau-Brunswick francophone se situe en dessous de la moyenne canadienne, mais à proximité de la moyenne internationale. Dans les provinces et à l'échelle internationale, la proportion d'élèves qui se sont trompés et ont choisi l'option A se situe entre 10 p. 100 et 21 p. 100. À ce stade de l'histoire, Thomas n'est pas allé chez Jérémie pour l'inviter à manger.

La tarte des ennemis : Question 9

Processus : faire des inférences simples

9. De quoi Thomas était-il surpris au cours de la journée passée avec Jérémie?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	86 (1,9)	10 (1,6)	4 (1,0)
AB	83 (1,9)	13 (1,8)	4 (0,9)
ON	84 (1,5)	12 (1,4)	4 (0,9)
QC	78 (2,0)	17 (1,8)	4 (0,9)
NBf	65 (5,4)	24 (4,2)	10 (2,9)
NS	84 (2,2)	11 (2,1)	5 (1,0)
NL	85 (1,5)	11 (1,4)	4 (0,6)
CAN	83 (1,0)	13 (0,9)	4 (0,5)
INT	66	26	8

Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 1 :



Il a fait la connaissance de l'autre et ils devaient amis

Exemple auquel on attribue le code 0 :



Il a aimé la tarte

Globalement, deux tiers de l'ensemble des élèves ayant participé au PIRLS ont correctement indiqué que Thomas a avait eu une expérience positive avec Jérémie (code 1). Au Canada, cette proportion s'élève à plus de 80 p. 100 dans l'ensemble des provinces, sauf au Nouveau-Brunswick francophone et au Québec, où plus de 15 p. 100 des élèves ont fourni une description erronée de ce qui avait surpris Tom.

La tarte des ennemis : Question 10

Processus : faire des inférences simples

10. Au repas, pourquoi Thomas a-t-il commencé à penser qu'il valait peut-être mieux éviter la tarte des ennemis?

- (A) Thomas ne voulait pas partager son dessert avec Jérémie.
- (B) Thomas pensait que la tarte des ennemis ne fonctionnerait pas.
- (C) Thomas commençait à apprécier Jérémie.
- (D) Thomas voulait que la tarte des ennemis reste secrète.

Réponse correcte : C

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	C Réponse correcte	A	B	D	Omis ou non atteint
BC	93 (1,4)	1 (0,6)	2 (0,7)	2 (0,6)	2 (0,8)
AB	86 (2,0)	1 (0,5)	5 (1,1)	5 (1,2)	3 (0,7)
ON	88 (1,4)	1 (0,6)	4 (1,0)	4 (0,8)	2 (0,5)
QC	87 (1,4)	1 (0,4)	5 (0,9)	4 (0,9)	3 (0,7)
NBf ▼	78 (2,9)	1 (0,4)	7 (2,0)	8 (1,5)	6 (2,1)
NS	90 (1,0)	1 (0,2)	3 (0,6)	4 (0,7)	3 (0,5)
NL	88 (1,7)	1 (0,6)	4 (1,0)	4 (1,2)	3 (0,7)
CAN	89 (0,7)	1 (0,3)	4 (0,5)	3 (0,4)	2 (0,3)
INT	76	4	9	8	3

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

La question s'est avérée être facile pour les élèves du Canada, puisque plus de 90 p. 100 d'entre eux ont choisi la bonne réponse, l'option C (au repas, Thomas a commencé à apprécier Jérémie et il valait peut-être mieux que son père évite de lui faire manger la tarte des ennemis). Dans les provinces, les pourcentages de bonnes réponses ont varié entre 78 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone (légèrement au-dessus de la moyenne internationale) et 93 p. 100 en Colombie-Britannique.

La tarte des ennemis : Question 11

Processus : faire des inférences simples

11. Comment Thomas s'est-il senti quand son père a servi une part de la tarte des ennemis à Jérémie?

- ☐ (A) Inquiet
- ☐ (B) Satisfait
- ☐ (C) Surpris
- ☐ (D) Troublé

Réponse correcte : A

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	A Réponse correcte	B	C	D	Omis ou non atteint
BC	79 (1,8)	7 (1,2)	5 (0,8)	6 (1,0)	3 (1,0)
AB	74 (1,8)	5 (0,8)	8 (1,2)	9 (1,6)	3 (0,8)
ON	80 (1,8)	7 (1,0)	5 (0,9)	6 (1,2)	2 (0,5)
QC ▼	70 (1,9)	4 (0,7)	7 (1,1)	16 (1,3)	3 (0,8)
NBf ▼	75 (3,0)	3 (1,2)	8 (1,7)	9 (2,3)	5 (1,9)
NS	79 (1,6)	5 (0,7)	6 (0,9)	7 (1,0)	3 (0,7)
NL	74 (2,6)	8 (1,8)	8 (1,5)	6 (1,2)	4 (0,9)
CAN	77 (1,1)	6 (0,6)	7 (0,8)	8 (0,6)	3 (0,3)
INT	64	6	11	15	4

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Plus de trois quarts des élèves au Canada ont répondu correctement en indiquant que Thomas était inquiet quand son père a servi une part de la tarte des ennemis à Jérémie. Dans toutes les provinces, la proportion d'élèves ayant choisi la bonne réponse (option A) était supérieure à la moyenne internationale. Au Québec, 16 p. 100 des élèves ont donné une réponse incorrecte en indiquant que Thomas était troublé (option D).

La tarte des ennemis : Question 12

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

12. Quel secret le père avait-il gardé à propos de la tarte des ennemis?

- ☐ A C'était une tarte comme les autres.
- ☐ B Elle avait un goût horrible.
- ☐ C C'était son plat favori.
- ☐ D La tarte était empoisonnée.

Réponse correcte : A

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	A Réponse correcte	B	C	D	Omis ou non atteint
BC ▲	78 (1,9)	4 (1,1)	13 (1,6)	3 (0,7)	2 (0,9)
AB	72 (1,9)	6 (1,0)	16 (1,7)	2 (0,7)	3 (0,8)
ON	71 (2,0)	7 (1,2)	17 (1,8)	3 (0,7)	3 (0,6)
QC ▼	59 (2,1)	9 (1,3)	25 (2,0)	5 (1,1)	3 (0,7)
NBf ▼	49 (3,3)	10 (1,8)	29 (3,0)	7 (1,4)	5 (1,9)
NS	73 (1,8)	6 (1,1)	14 (1,3)	5 (0,8)	2 (0,5)
NL	70 (2,7)	5 (1,1)	17 (2,1)	4 (1,0)	4 (0,8)
CAN	69 (1,1)	7 (0,7)	18 (1,0)	3 (0,4)	2 (0,3)
INT	55	10	22	8	4

▲ Pourcentage significativement supérieur à celui de la moyenne au Canada.

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Le point central de cette histoire est que le père de Thomas a gardé le secret sur le fait est qu'il s'agissait d'une tarte comme les autres. À l'échelle internationale, de même qu'au Nouveau-Brunswick francophone et au Québec, moins de 60 p. 100 des élèves ont compris ce point. Dans ces deux provinces, plus d'un quart des élèves ont pensé à tort que le père de Thomas avait gardé le secret sur le fait que la tarte des ennemis était son plat favori (option C). Il y a eu plus d'élèves de la Colombie-Britannique que dans le reste du Canada qui ont fourni la bonne réponse à cette question.

La tarte des ennemis : Question 13

Processus : examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels

13. Relis cette phrase, qui se trouve vers la fin de l'histoire :

« Après le dessert, Jérémie m'a invité à passer chez lui le lendemain matin. »

Qu'est-ce que cette phrase permet de conclure au sujet des deux garçons?

- (A) Qu'ils sont restés ennemis.
- (B) Qu'ils n'aiment pas jouer chez Thomas.
- (C) Qu'ils voulaient encore manger de la tarte des ennemis.
- (D) Qu'ils pourraient devenir amis à l'avenir.

Réponse correcte : D

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	D Réponse correcte	A	B	C	Omis ou non atteint
BC	90 (1,5)	2 (0,6)	2 (0,6)	5 (1,0)	2 (0,9)
AB	83(1,7)	2 (0,5)	2 (0,5)	10 (1,3)	3 (0,9)
ON	85(1,2)	2 (0,6)	3 (0,7)	7 (1,0)	3 (0,6)
QC	90(1,2)	2 (0,6)	1 (0,5)	3 (0,7)	4 (0,7)
NBf	88(2,3)	1 (0,7)	0 (0,3)	2 (0,9)	8 (2,3)
NS	87(1,0)	2 (0,6)	3 (0,6)	5 (0,8)	3 (0,5)
NL ▼	81(2,0)	3 (0,9)	5 (1,2)	6 (1,6)	5 (1,2)
CAN	87(0,8)	2 (0,3)	2 (0,4)	6 (0,5)	3 (0,3)
INT	79	5	4	8	4

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Cette question s'est avérée être plus facile pour les élèves du Canada que pour ceux des autres pays; dans toutes les provinces, plus de 80 p. 100 des élèves ont fourni la bonne réponse (c'est-à-dire ont indiqué qu'il était possible que Jérémie et Thomas deviennent amis à l'avenir : option D).

La tarte des ennemis : Question 14

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

14. Aide-toi du texte pour expliquer pourquoi le papa de Thomas a réellement cuisiné la tarte des ennemis.



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC ▲	73 (1,8)	23 (1,8)	4 (1,3)
AB	66 (2,1)	29 (2,0)	6 (1,1)
ON	62 (2,3)	32 (2,3)	6 (0,9)
QC ▼	51 (2,0)	41 (2,1)	8 (1,3)
NBf ▼	41 (4,1)	43 (3,2)	17 (3,0)
NS ▼	69 (1,9)	27 (1,9)	4 (0,6)
NL	61 (2,8)	30 (2,6)	8 (1,6)
CAN	61 (1,4)	33 (1,7)	7 (0,6)
INT	50	39	11

▲ Pourcentage significativement supérieur à celui de la moyenne au Canada.

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 1 :



Le papa de Thomas voulait qu'ils s'habituent l'un à l'autre et qu'ils deviennent amis

Exemple auquel on attribue le code 0 :



Pour lui, Thomas et Jérémie avoir pour souper

Cette question s'est avérée être difficile à l'échelle internationale, puisque la moitié seulement de l'ensemble des élèves ont correctement combiné les informations tirées du texte pour montrer leur compréhension de l'intention du personnage (à savoir que l'idée du père de Thomas avec la tarte des ennemis était de faire en sorte que Thomas et Jérémie deviennent amis). Il y a eu des variations importantes d'une province à l'autre, la proportion la plus basse étant de 41 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone et la plus élevée de 73 p. 100 en Colombie-Britannique. Plus de 40 p. 100 des élèves du Nouveau-Brunswick francophone et du Québec ont été dans l'incapacité d'expliquer la vraie raison pour laquelle le père de Thomas avait cuisiné la tarte des ennemis.

La tarte des ennemis : Question 15

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

15. Quel genre de personne est le père de Thomas?
Trouve un exemple dans le récit pour expliquer ta réponse.

2

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)			
	Réponse correcte	Réponse partiellement correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	44 (2,7)	27 (2,3)	24 (1,7)	6 (1,3)
AB	39 (2,2)	28 (2,1)	26 (1,9)	6 (1,1)
ON ▲	54 (2,2)	21 (1,9)	17 (1,8)	8 (1,0)
QC ▼	23 (1,8)	33 (2,0)	32 (1,9)	13 (1,8)
NBf ▼	18 (2,9)	29 (3,0)	31 (3,4)	21 (3,2)
NS	41 (2,1)	24 (1,4)	27 (1,8)	7 (0,8)
NL	47 (2,2)	22 (1,8)	19 (1,9)	11 (2,0)
CAN	43 (1,1)	26 (1,2)	23 (1,0)	9 (0,6)
INT	24	29	34	13

▲ Pourcentage significativement supérieur à celui de la moyenne au Canada.

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 2 :

2

Le papa de Thomas est quelqu'un de bien parce qu'il a aidé les garçons à devenir amis

Exemple auquel on attribue le code 1 :

2

Le papa de Thomas est un homme qui veut le meilleur pour son fils

Exemple auquel on attribue le code 0 :

2

il a aidé son fils à se faire un ami

Cette question s'est avérée être très difficile à l'échelle internationale; deux tiers des élèves ont été incapables d'interpréter et de combiner les informations de ce texte en décrivant un trait de caractère possible du père de Thomas et en fournissant un exemple d'action illustrant ce trait de caractère. Il y a eu beaucoup de variations d'une province à l'autre au Canada pour les crédits complets (code 2), la proportion la plus faible étant de 18 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone et la plus élevée de 54 p. 100 en Ontario. Un quart des élèves du Canada ont manifesté une compréhension partielle (code 1), en fournissant un trait de caractère plausible du père de Thomas qui était essentiel pour son rôle dans l'histoire. Même si elles manquaient de justifications, on a considéré les réponses de type « il était gentil » comme étant partiellement correctes. Il est aussi important de noter que plus de 20 p. 100 des élèves du Nouveau-Brunswick francophone n'ont pas répondu à cette question.

La tarte des ennemis : Question 16

Processus : examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels

16. Quelle leçon peux-tu tirer de cette histoire?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	47 (2,6)	48 (2,4)	4 (1,2)
AB	39 (1,8)	56 (2,0)	5 (1,0)
ON	46 (2,5)	48 (2,2)	6 (0,9)
QC	36 (2,2)	56 (2,4)	8 (1,2)
NBf ▼	31 (2,8)	54 (3,5)	15 (2,8)
NS	46 (3,0)	43 (3,0)	11 (1,6)
NL	45 (2,2)	50 (2,3)	5 (0,8)
CAN	43 (1,4)	51 (1,3)	6(0,5)
INT	30	58	11

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 1 :

① Avant de juger quelqu'un, vous devez vous assurer s'ils sont sympathiques.

Exemple auquel on attribue le code 0 :

① ne pense pas que tout le monde est ton ennemi

Cette question exigeait des élèves qu'ils évaluent le texte afin de définir le message ou le thème principal de l'histoire. Pour que la réponse soit acceptable (code 1), ils devaient souligner combien il est important de donner à une relation l'occasion de se développer avant de décider si quelqu'un est notre ami ou bien indiquer qu'il est possible que les sentiments qu'on ressent vis-à-vis de quelqu'un évoluent. Même si plus d'élèves ont obtenu le code 1 au Canada que dans les autres pays, la moitié ou plus de l'ensemble des élèves de quatre provinces (Alberta, Québec, Nouveau-Brunswick francophone et Terre-Neuve-et-Labrador) n'ont pas fourni d'évaluation plausible du message ou du thème principal de l'histoire (code 0).

Le mystère de la dent géante : Question 1

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

1. Qu'est-ce qu'un fossile ?

- (A) La surface de rochers ou de falaises
- (B) les os d'un géant
- (C) les restes de choses vivantes très anciennes
- (D) les dents d'un éléphant

Réponse correcte : C

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)			
	C Réponse correcte	A	B	D
BC	85 (1,9)	4 (0,9)	9 (1,5)	1 (0,5)
AB	87 (1,4)	5 (0,8)	8 (1,0)	0 (0,1)
ON	83 (1,8)	5 (1,0)	11 (1,6)	1 (0,6)
QC	78 (1,7)	7 (1,0)	13 (1,5)	1 (0,6)
NBf ▼	69 (2,8)	10 (2,0)	18 (2,2)	3 (0,8)
NS	81 (1,5)	8 (0,9)	9 (1,2)	1 (0,5)
NL	76 (3,6)	9 (2,2)	12 (1,7)	3 (0,9)
CAN	82 (1,3)	5 (0,6)	11 (1,1)	1 (0,3)
INT	75	7	14	3

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Plus de 80 p. 100 des élèves du Canada ont été en mesure de définir ce qu'était un fossile; seuls les élèves du Nouveau-Brunswick francophone ont obtenu des résultats se situant en dessous de la moyenne canadienne. Près de 20 p. 100 de ces élèves ont choisi l'option B (les os d'un géant), même si la définition d'un fossile figurait de façon explicite dans le texte.

Le mystère de la dent géante : Question 2

Processus : faire des inférences simples

2. Selon l'article, pourquoi certaines personnes croyaient-elles il y a très longtemps aux géants ?

①

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	62 (2,6)	35 (2,5)	3 (0,8)
AB	58 (2,2)	39 (2,2)	3 (0,7)
ON	61 (2,3)	35 (2,3)	4 (0,8)
QC ▼	45 (2,0)	48 (2,1)	7 (1,3)
NBf ▼	31 (3,5)	58 (3,6)	10 (2,3)
NS	61 (1,8)	36 (1,9)	3 (0,6)
NL	63 (2,4)	32 (2,2)	5 (1,8)
CAN	57 (1,3)	38 (1,4)	5 (0,6)
INT	53	40	7

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 1 :

① Il y a très longtemps, certaines personnes croiaient aux géants
parce qu'ils avaient trouvé ces grands os qui ne pouvaient être des
os de créatures terrestres

Exemple auquel on attribue le code 0 :

① Ils croiaient aux géants parce qu'ils étaient énormes.

Cette question s'est avérée être difficile, puisque moins de 60 p. 100 des élèves au Canada ont été en mesure de montrer qu'ils avaient compris que, dans le temps, les gens croyaient aux géants parce qu'ils avaient trouvé d'énormes os/squelettes/fossiles. Cette proportion est inférieure à 50 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone (31 p. 100) et au Québec (45 p. 100).

Le mystère de la dent géante : Question 3

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

3. Où Bernard Palissy a-t-il trouvé des fossiles ?

- (A) sur les falaises
- (B) dans l'argile
- (C) près d'une rivière
- (D) sur un chemin

Réponse correcte : B

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	B Réponse correcte	A	C	D	Omis ou non atteint
BC	76 (2,4)	6 (1,3)	10 (1,4)	6 (1,2)	1 (0,4)
AB	80 (1,6)	5 (0,9)	9 (1,1)	5 (0,9)	1 (0,4)
ON	76 (1,7)	6 (0,9)	12 (1,6)	5 (0,9)	1 (0,5)
QC	74 (1,7)	9 (1,1)	9 (1,4)	7 (1,1)	1 (0,4)
NBf 	57 (2,4)	14 (2,4)	19 (2,3)	8 (1,9)	1 (0,8)
NS	78 (1,5)	7 (0,9)	9 (1,0)	6 (1,0)	1 (0,3)
NL	79 (2,8)	6 (1,3)	7 (1,2)	6 (2,0)	1 (0,5)
CAN	75 (1,1)	7 (0,5)	11 (0,8)	6 (0,8)	1 (0,2)
INT	71	10	13	5	1

 Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Au Canada, trois quarts des élèves de 4^e année ont été en mesure d'extraire l'information indiquée explicitement concernant le fait que Palissy avait trouvé des fossiles dans l'argile (option B). Un élève sur cinq au Nouveau-Brunswick francophone a fourni une réponse incorrecte, en indiquant que Palissy avait trouvé les fossiles près d'une rivière (option C), choix qu'il est possible d'attribuer à l'image accompagnant le texte.

Le mystère de la dent géante : Question 4

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

4. Quelle a été la nouvelle idée de Bernard Palissy ?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	30 (2,4)	57 (2,5)	13 (1,9)
AB	23 (1,8)	64 (2,0)	13 (1,5)
ON	27 (1,9)	62 (2,0)	11 (1,1)
QC	23 (2,1)	68 (1,9)	9 (1,3)
NBf ▼	13 (2,7)	71 (4,7)	16 (3,1)
NS	20 (1,4)	66 (1,8)	14 (1,2)
NL	28 (2,4)	62 (2,5)	10 (1,2)
CAN	25 (1,1)	64 (1,4)	11 (0,9)
INT	25	59	16

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 1 :

Certaines de ces créatures ne vivaient plus sur terre. Elles s'étaient éteintes

Exemple auquel on attribue le code 0 :

Pour leur montrer un nouveau dinosaure

Cette question s'est avérée être l'une des plus difficiles du test; un quart seulement de l'ensemble des élèves à l'échelle internationale et au Canada ont donné la réponse correcte. Près de deux tiers des élèves du Canada ont été incapables d'expliquer que la nouvelle idée de Palissy était que certains fossiles avaient appartenu à des animaux qui ne vivaient plus sur Terre, qui avaient complètement disparu ou qui s'étaient éteints. De nombreux élèves ont fait une interprétation incorrecte et pensé que la nouvelle idée de Palissy était simplement qu'il avait trouvé et étudié des fossiles. Au Nouveau-Brunswick francophone, 13 p. 100 seulement des élèves ont répondu correctement, alors que 16 p. 100 n'ont pas répondu du tout.

Le mystère de la dent géante : Question 5

Processus : faire des inférences simples

5. Pourquoi a-t-on mis Bernard Palissy en prison ?

- (A) Les gens n'étaient pas ouverts à ses idées nouvelles.
- (B) Il avait copié ses idées sur celles de Gideon Mantell.
- (C) Il avait laissé des petits fossiles dans sa poterie.
- (D) En France, il était interdit d'étudier les fossiles.

Réponse correcte : A

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	A Réponse correcte	B	C	D	Omis ou non atteint
BC	60 (2,8)	14 (1,7)	6 (1,2)	18 (1,8)	2 (0,8)
AB	56 (2,4)	14 (1,3)	8 (1,1)	20 (1,8)	1 (0,5)
ON	59 (2,5)	17 (1,6)	5 (1,1)	18 (2,1)	1 (0,4)
QC	59 (2,1)	22 (1,8)	5 (1,1)	12 (1,4)	1 (0,4)
NBf ▼	47 (3,9)	32 (3,7)	7 (1,7)	13 (1,9)	1 (0,6)
NS	62 (1,9)	12 (1,2)	7 (1,0)	16 (1,4)	2 (0,5)
NL	52 (3,6)	15 (2,0)	10 (1,6)	21 (3,1)	2 (0,8)
CAN	58 (1,6)	17 (1,1)	7 (1,0)	17 (1,0)	1 (0,2)
INT	54	16	11	18	2

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Cette question à choix multiples s'est également avérée être difficile; sur l'ensemble des provinces, la proportion d'élèves ayant choisi la bonne réponse (option A) s'est située entre 47 p. 100 et 62 p. 100. Même si la question exigeait une inférence simple, il est possible que des mots comme copié (option B) ou interdit (option D) aient induit en erreur certains élèves.

Le mystère de la dent géante : Question 6

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

6. Qui a trouvé la dent fossile en Angleterre ?

- (A) Bernard Palissy
- (B) Mary Ann Mantell
- (C) Richard Owen
- (D) Gideon Mantell

Réponse correcte : B

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	B Réponse correcte	A	C	D	Omis ou non atteint
BC	75 (2,2)	5 (1,4)	2 (0,5)	16 (1,9)	2 (0,7)
AB	71 (1,8)	7 (1,0)	2 (0,6)	18 (1,6)	2 (0,6)
ON	72 (2,1)	7 (1,1)	3 (0,7)	17 (1,9)	1 (0,4)
QC	77 (1,5)	7 (1,2)	2 (0,6)	13 (1,4)	
NBf	72 (2,9)	5 (1,5)	3 (1,3)	18 (1,9)	2 (0,7)
NS	74 (1,7)	7 (0,8)	2 (0,3)	16 (1,5)	1 (0,4)
NL	72 (2,9)	10 (2,1)	1 (0,7)	16 (2,0)	1 (0,6)
CAN	74 (1,3)	7 (0,7)	3 (0,7)	16 (1,1)	1 (0,2)
INT	68	11	3	18	1

Les résultats pour cette question au Canada sont très uniformes d'une province à l'autre; la proportion d'élèves ayant choisi la bonne réponse (option B), qui figurait de façon explicite dans le texte (à savoir que c'est Mary Ann Mantell qui a trouvé une dent fossile lors d'une promenade en Angleterre), varie entre 71 p. 100 (Alberta) et 77 p. 100 (Québec).

Le mystère de la dent géante : Question 7

Processus : faire des inférences simples

7. Que savait Gideon Mantell sur les reptiles qui lui a fait comprendre le caractère intrigant de la dent fossile ?

- (A) Les reptiles n'avaient pas de dents.
- (B) Les reptiles ont été trouvés sous les rochers.
- (C) Les reptiles vivaient il y a longtemps.
- (D) Les reptiles avalaient leur nourriture.

Réponse correcte : D

Statistiques sur les items

Province	D Réponse correcte	Pourcentage d'élèves (ET)				Omis ou non atteint
		A	B	D		
BC ▲	69 (2,5)	4 (0,9)	5 (0,9)	20 (2,3)	1 (0,6)	
AB	67 (2,4)	5 (0,9)	5 (1,0)	22 (1,7)	1 (0,5)	
ON	64 (2,0)	5 (1,0)	6 (1,0)	24 (1,5)	1 (0,4)	
QC ▼	46 (2,1)	4 (0,9)	13 (1,7)	36 (2,1)	1 (0,4)	
NBf ▼	44 (4,2)	5 (1,3)	12 (1,9)	36 (4,3)	3 (1,3)	
NS ▲	67 (1,6)	3 (0,6)	6 (0,9)	23 (1,5)	2 (0,4)	
NL ▲	69 (2,5)	4 (1,1)	3 (0,7)	23 (2,4)	1 (0,6)	
CAN	61 (1,1)	5 (0,8)	7 (0,6)	26 (1,1)	1 (0,2)	
INT	57	7	10	25	2	

▲ Pourcentage significativement supérieur à celui de la moyenne au Canada.

▼ Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Contrairement à la question précédente, la proportion d'élèves ayant choisi la bonne réponse a varié au Canada, avec trois provinces ayant obtenu des résultats supérieurs à la moyenne de 61 p. 100 pour le Canada (la Colombie-Britannique, Terre-Neuve-et-Labrador et la Nouvelle-Écosse) et deux provinces ayant obtenu des résultats inférieurs (le Nouveau-Brunswick francophone et le Québec). Près du quart de l'ensemble des élèves ont choisi l'option C. Même si l'énoncé de cette option était correct, il ne répondait pas à la question.

Le mystère de la dent géante : Question 8

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

8. Gideon Mantell pensait que la dent avait pu appartenir à différentes sortes d'animaux. Complète le tableau pour montrer ce qui lui faisait penser cela.

Sorte d'animal	Ce qui lui faisait penser cela
Un herbivore	La dent était plate et striée.
 1 Une créature géante	
 1 Un reptile	

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)			
	Réponse correcte	Réponse partiellement correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	26 (2,3)	33 (2,3)	34 (2,1)	8 (1,4)
AB	20 (1,4)	31 (1,9)	41 (1,7)	8 (1,3)
ON	22 (2,1)	34 (2,0)	36 (2,1)	8 (1,3)
QC	19 (1,6)	30 (1,7)	44 (2,0)	8 (1,4)
NBf 	12 (2,5)	36 (3,6)	41 (4,2)	11 (2,1)
NS	23 (1,6)	32 (2,1)	36 (1,8)	10 (1,1)
NL	26 (2,5)	28 (2,7)	37 (2,8)	9 (1,6)
CAN	22 (1,1)	32 (1,1)	38 (1,2)	8 (0,7)
INT	12	26	47	15

 Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 2 :

Sorte d'animal	Ce qui lui faisait penser cela
Un herbivore	La dent était plate et striée.
 1 Une créature géante	la dent était GRANDE.
 1 Un reptile	Parce que l'iguane (qui est un reptile) a une dent qui a la même apparence

0
8
9

0
8
9

Exemples auxquels on attribue le code 1 :

	Sorte d'animal	Ce qui lui faisait penser cela	
	Un herbivore	La dent était plate et striée.	
 1	Une créature géante	comme un éléphant	1 ☒ 8 9
 1	Un reptile	les dents des iguanes ont la même forme	☒ 0 8 9

	Sorte d'animal	Ce qui lui faisait penser cela	
	Un herbivore	La dent était plate et striée.	
 1	Une créature géante	C'était une très grande dent.	☒ 0 8 9
 1	Un reptile	La dent était très très vieille.	1 ☒ 8 9

Exemples auxquels on attribue le code 0 :

	Sorte d'animal	Ce qui lui faisait penser cela	
	Un herbivore	La dent était plate et striée.	
 1	Une créature géante	ne font qu'avaler leur nourriture	① ● ⑧ ⑨
 1	Un reptile	il avale leur nourriture	① ● ⑧ ⑨

	Sorte d'animal	Ce qui lui faisait penser cela	
	Un herbivore	La dent était plate et striée.	
 1	Une créature géante	Les os étaient énormes.	① ● ⑧ ⑨
 1	Un reptile	les dents sont plates	① ● ⑧ ⑨

Même si la question s'est avérée être difficile pour les élèves du Canada, elle a été encore plus difficile à l'échelle internationale, avec seulement 11 p. 100 des élèves ayant répondu correctement aux deux parties de la question. Pour obtenir le code 2, les élèves devaient (1) établir la grande taille de la dent fossile dans la première partie et (2) indiquer que la roche dans laquelle elle avait été trouvée était du type dans lequel on avait trouvé des fossiles de reptiles ou bien que la dent fossile était analogue/ressemblait à une dent d'iguane/de reptile. De façon générale, la deuxième partie a été plus difficile pour les élèves. La proportion assez élevée de non-réponses, atteignant 15 p. 100 à l'échelle internationale et plus de 20 p. 100 dans plusieurs pays, pourrait laisser croire que certains élèves de 4^e année ne sont pas habitués à ce type d'organisation graphique en tableau.

Le mystère de la dent géante : Question 9

Processus : faire des inférences simples

9. Pourquoi Gideon Mantell a-t-il amené la dent à un musée ?

- (A) pour demander si le fossile appartenait au musée
- (B) pour prouver qu'il était expert en fossiles
- (C) pour écouter ce que les scientifiques pensaient de son idée
- (D) pour comparer la dent à d'autres dans le musée

Réponse correcte : C

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	C Réponse correcte	A	B	D	Omis ou non atteint
BC	61 (2,2)	1 (0,5)	6 (1,2)	28 (2,2)	3 (0,8)
AB	54 (2,1)	3 (0,7)	6 (0,9)	34 (1,9)	3 (0,9)
ON	59 (2,3)	6 (1,1)	8 (1,0)	26 (2,0)	1 (0,5)
QC	63 (2,0)	2 (0,4)	8 (1,2)	26 (2,0)	1 (0,5)
NBf	58 (3,3)	2 (1,1)	9 (1,9)	28 (2,1)	2 (1,0)
NS	58 (1,8)	3 (0,6)	7 (1,1)	30 (1,8)	2 (0,5)
NL	53 (2,6)	4 (1,0)	8 (1,7)	32 (2,3)	4 (1,1)
CAN	60 (1,4)	4 (0,6)	7 (0,5)	28 (1,0)	2 (0,4)
INT	58	6	11	23	2

Les résultats des élèves pour cette question à choix multiples ont été assez constants d'une province à l'autre et d'un pays à l'autre, avec un peu plus de 50 p. 100 des élèves ayant montré qu'ils étaient capables de faire une inférence à partir d'une série d'énoncés dans un texte continu contenant des idées complexes. Ils ont correctement indiqué que Mantell avait apporté la dent à un musée pour écouter ce que les scientifiques pensaient de son idée (option C). Plus du quart des élèves au Canada ont choisi l'option D, laquelle, même si elle semblait plausible, était une inférence incorrecte.

Le mystère de la dent géante : Question 10

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

10. Un scientifique a montré une dent d'iguane à Gideon Mantell. Pourquoi cela a-t-il été important pour Gideon Mantell ?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)		
	Réponse correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	46 (2,4)	46 (2,4)	8 (1,4)
AB	49 (1,9)	45 (2,3)	7 (1,4)
ON	46 (2,3)	49 (2,3)	5 (1,1)
QC	48 (2,4)	45 (2,5)	7 (1,2)
NBf	37 (3,4)	50 (2,7)	13 (2,8)
NS	45 (3,4)	47 (3,4)	7 (1,6)
NL	43 (1,9)	50 (1,9)	7 (0,9)
CAN	46 (1,1)	47 (1,2)	7 (0,8)
INT	34	54	13

Exemple auquel on attribue le code 1 :



Parce que la dent de l'iguane était très similaire à celle qu'il avait

Exemple auquel on attribue le code 0 :



Parce qu'elle l'a aidé

Dans l'ensemble des provinces, moins de la moitié des élèves ont fourni une bonne réponse à cette question d'interprétation. Pour obtenir le code 1, les élèves devaient comprendre que la dent d'iguane confirmait la théorie de Gideon Mantell, selon laquelle la dent fossile aurait pu appartenir à un reptile géant, ou bien prouver qu'ils avaient compris de façon plus générale que la dent d'iguane ressemblait à la dent fossile. À l'échelle internationale, la question a posé encore plus de difficultés, puisqu'un tiers seulement de l'ensemble des élèves ont donné la réponse correcte et que 13 p. 100 n'ont pas répondu du tout.

Le mystère de la dent géante : Question 11

Processus : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte

11. Qu'est-ce que Gideon Mantell a utilisé quand il a essayé d'imaginer l'apparence extérieure d'un *Iguanodon* ?

- (A) les os qu'il avait récoltés
- (B) les idées d'autres scientifiques
- (C) des images dans des livres
- (D) les dents d'autres reptiles

Réponse correcte : A

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	A Réponse correcte	B	C	D	Omis ou non atteint
BC	61 (2,5)	8 (1,1)	6 (1,2)	21 (1,9)	4 (0,8)
AB	55 (2,1)	10 (1,1)	7 (1,0)	26 (1,7)	3 (0,7)
ON	54 (2,0)	9 (1,3)	5 (0,9)	27 (1,8)	4 (1,1)
QC	59 (2,3)	10 (1,4)	6 (0,9)	24 (2,0)	1 (0,5)
NBf	49 (3,5)	12 (2,2)	8 (1,8)	27 (2,8)	4 (1,4)
NS	57 (2,3)	7 (0,8)	7 (1,0)	26 (1,7)	3 (0,5)
NL	54 (3,4)	11 (1,8)	9 (1,4)	22 (2,4)	5 (1,4)
CAN	57 (1,4)	10 (0,9)	6 (0,6)	25 (1,1)	3 (0,6)
INT	57	10	8	22	3

Au Canada, les élèves se situent au niveau de la moyenne internationale pour cette question, avec plus de la moitié des élèves ayant choisi la bonne réponse, soit l'option A (que Gideon Mantell s'est servi des os qu'il avait récupérés pour essayer d'imaginer l'apparence d'un iguanodon). Ceci figurait de façon explicite dans le texte. Environ un quart des élèves ont donné une réponse incorrecte en choisissant l'option D, à savoir que Mantell aurait utilisé des dents d'autres reptiles.

Le mystère de la dent géante : Question 12

Processus : examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels

12. Regarde les deux images de l'*Iguanodon*. Que te permettent-elles de comprendre ?



Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)			
	Réponse correcte	Réponse partiellement correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	18 (1,8)	13 (1,7)	60 (2,4)	9 (1,4)
AB	15 (1,6)	14 (1,5)	62 (2,0)	9 (1,5)
ON	15 (1,6)	11 (1,7)	66 (2,2)	8 (1,1)
QC	14 (1,6)	21 (1,9)	57 (2,7)	9 (1,3)
NBf	8 (2,8)	15 (2,7)	58 (3,0)	18 (2,9)
NS	14 (1,3)	13 (1,2)	64 (1,8)	9 (1,0)
NL	15 (1,7)	10 (1,7)	62 (3,1)	12 (2,4)
CAN	15 (0,8)	14 (1,1)	62 (1,4)	9 (0,8)
INT	10	12	63	15

Exemple auquel on attribue le code 2 :

Que Gideon Mantell s'était trompé avec ses découvertes.

Exemple auquel on attribue le code 1 :

comme ils sont différents mais quand même ils ont des choses pareil comme un piquant

Exemple auquel on attribue le code 0 :

Ils m'ont aidé à comprendre que l'iguanodon était un herbivore et sont de grands animaux.

Pour cette question, les élèves ont dû examiner et évaluer le contenu du texte et les deux images d'un iguanodon, afin de déterminer l'utilité de ces deux images. Très peu d'élèves (de 8 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone à 18 p. 100 en Colombie-Britannique) ont montré soit qu'ils avaient compris que les images montraient l'évolution des idées scientifiques, soit que les images illustraient les idées de différentes personnes sur l'iguanodon, soit que les images illustraient les erreurs que Gideon Mantell ou d'autres personnes avaient pu commettre. Très peu d'élèves (de 10 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador à 21 p. 100 au Québec) ont manifesté une compréhension partielle, en fournissant une réponse plus générale ou bien en ne fournissant pas de référence appropriée au texte. Les élèves du Nouveau-Brunswick francophone sont assez nombreux (18 p. 100) à n'avoir pas fourni de réponse à cette question.

Le mystère de la dent géante : Question 13

Processus : interpréter et combiner des idées et des informations

13. Les découvertes suivantes ont prouvé que Gideon Mantell avait tort concernant l'apparence extérieure de l'*Iguanodon*. Remplis les espaces pour compléter le tableau.

	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après Gideon Mantell à cette époque-là	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après les scientifiques aujourd'hui
	L' <i>Iguanodon</i> marchait sur ses quatre pattes.	
		L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur le pouce.
	L' <i>Iguanodon</i> mesurait 30 mètres de long.	

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	Réponse correcte	Réponse presque correcte	Réponse partiellement correcte	Réponse incorrecte	Omis ou non atteint
BC	41 (2,4)	20 (1,9)	13 (1,4)	16 (1,9)	10 (1,6)
AB	40 (1,9)	18 (1,6)	12 (1,4)	20 (1,7)	10 (1,3)
ON	42 (2,3)	16 (1,8)	12 (1,4)	21 (1,8)	10 (1,2)
QC	42 (2,0)	17 (1,5)	14 (1,4)	17 (1,3)	9 (1,2)
NBf 	30 (2,5)	17 (2,7)	14 (2,1)	18 (2,4)	21 (2,5)
NS	40 (1,6)	20 (1,7)	15 (1,3)	17 (1,3)	9 (1,0)
NL	39 (2,5)	19 (2,4)	14 (2,3)	15 (1,9)	13 (2,1)
CAN	42 (1,4)	16 (0,8)	13 (1,0)	19 (1,2)	10 (0,8)
INT	32	13	15	25	16

 Pourcentage significativement inférieur à celui de la moyenne au Canada.

Exemple auquel on attribue le code 3 :

	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après Gideon Mantell à cette époque-là	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après les scientifiques aujourd'hui	
	L' <i>Iguanodon</i> marchait sur ses quatre pattes.	L' <i>Iguanodon</i> marche sur deux pattes	   
	L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur son nez	L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur le pouce.	   
	L' <i>Iguanodon</i> mesurait 30 mètres de long.	L' <i>Iguanodon</i> mesurait neuf mètres de long	   

Exemple auquel on attribue le code 2 :

	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après Gideon Mantell à cette époque-là	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après les scientifiques aujourd'hui	
 1	L' <i>Iguanodon</i> marchait sur ses quatre pattes.	Ils ne marchent pas sur quatre pattes	1 ● 8 9
 1	le piquant était sur sa tête	L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur le pouce.	● 0 8 9
 1	L' <i>Iguanodon</i> mesurait 30 mètres de long.	9 m de long	● 0 8 9

Exemples auxquels on attribue le code 1 :

	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après Gideon Mantell à cette époque-là	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après les scientifiques aujourd'hui	
 1	L' <i>Iguanodon</i> marchait sur ses quatre pattes.	c'est un reptile	1 ● 8 9
 1	Ils pensaient que l' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur sa tête	L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur le pouce.	● 0 8 9
 1	L' <i>Iguanodon</i> mesurait 30 mètres de long.	Il est géant	1 ● 8 9

	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après Gideon Mantell à cette époque-là	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après les scientifiques aujourd'hui	
 1	L' <i>Iguanodon</i> marchait sur ses quatre pattes.	marchait sur deux	● 0 8 9
 1	n'avait pas de piquant sur son pouce.	L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur le pouce.	1 ● 8 9
 1	L' <i>Iguanodon</i> mesurait 30 mètres de long.	mesurait 15 mètres de long	1 ● 8 9

Exemple auquel on attribue le code 0 :

	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après Gideon Mantell à cette époque-là	L'apparence extérieure de l' <i>Iguanodon</i> d'après les scientifiques aujourd'hui	
 1	L' <i>Iguanodon</i> marchait sur ses quatre pattes.	L' <i>Iguanodon</i> a quatre pattes	1 ● 8 9
 1	Il a un piquant sur le dos	L' <i>Iguanodon</i> avait un piquant sur le pouce.	1 ● 8 9
 1	L' <i>Iguanodon</i> mesurait 30 mètres de long.	Il est l'air vraiment grand.	1 ● 8 9

Cette question se présentait également sous la forme d'un outil d'organisation graphique en tableau établissant un parallèle entre trois croyances scientifiques du passé et celles des scientifiques d'aujourd'hui. La question comportait trois parties : ces parties ont été corrigées séparément et on a combiné les résultats. Le code 3 (réponse correcte) signifie que les trois parties étaient correctes; le code 2 (presque correct) signifie que deux parties étaient correctes; le code 1 (partiellement correct) signifie qu'une seule partie était correcte; et le code 0 (incorrect) signifie qu'aucune partie n'était correcte. Les élèves du Canada ont obtenu de bons résultats à cette question à l'échelle internationale; toutes les provinces se situent au niveau de la moyenne canadienne, à l'exception du Nouveau-Brunswick francophone. C'est cette province qui a une proportion plus faible de réponses d'élèves dont les trois parties étaient correctes (30 p. 100) et une proportion plus élevée de non-réponses (21 p. 100). Les résultats varient de façon considérable d'un pays à l'autre. Il est possible que ce soit en raison du format complexe de la question.

Le mystère de la dent géante : Question 14

Processus : faire des inférences simples

14. Qu'a-t-on trouvé qui montre que Gideon avait tort concernant l'apparence extérieure de l'*Iguanodon* ?

- (A) plus de dents fossiles
- (B) des dessins scientifiques
- (C) des *Iguanodons* vivants
- (D) des squelettes entiers

Réponse correcte : D

Statistiques sur les items

Province	Pourcentage d'élèves (ET)				
	D Réponse correcte	A	B	C	Omis ou non atteint
BC	61 (2,3)	8 (1,4)	17 (1,8)	7 (1,5)	7 (1,4)
AB	55 (2,2)	11 (1,2)	19 (1,3)	7 (1,0)	8 (1,2)
ON	54 (2,0)	12 (1,4)	16 (1,5)	11 (1,6)	8 (1,3)
QC	52 (2,0)	11 (1,4)	21 (1,5)	9 (1,2)	7 (1,1)
NBf	43 (4,1)	15 (2,1)	22 (3,3)	9 (2,2)	12 (2,8)
NS	58 (1,7)	10 (1,0)	17 (1,1)	8 (1,1)	8 (1,0)
NL	51 (2,9)	7 (1,4)	21 (2,7)	10 (1,5)	11 (1,8)
CAN	55 (1,2)	11 (0,8)	17 (0,8)	10 (0,9)	7 (0,7)
INT	52	15	15	11	7

Cette question exigeait des élèves qu'ils fassent une inférence simple sur la dernière partie de l'histoire, dans laquelle on expliquait que des squelettes entiers avaient été trouvés et qu'ils prouvaient que Mantell avait fait certaines erreurs (option D). Les élèves du Canada ont obtenu des résultats semblables à la moyenne internationale, la plus faible proportion de bonnes réponses s'élevant à 43 p. 100, au Nouveau-Brunswick francophone, et la proportion la plus élevée s'élevant à 61 p. 100, en Colombie-Britannique.

Taux d'exclusion et de réponse au Canada

Pour le PIRLS de 2011, comme pour toute autre enquête à grande échelle, on s'est efforcé d'assurer la comparabilité des résultats à l'échelle internationale. Par conséquent, la population cible nationale pour le PIRLS de 2011 se composait de tous les élèves de 4^e année du primaire. Comme cela est expliqué dans le rapport international (Mullis *et al.*, 2012), il faut faire preuve de circonspection lors de la comparaison des pays en fonction d'une évaluation fondée sur le niveau de scolarisation, sachant que les élèves des pays participants peuvent avoir différents âges et niveaux de maturité.

On a encouragé l'ensemble des pays participant au PIRLS de 2011 à faire tout leur possible pour couvrir l'ensemble de leur population. Cependant, il est inévitable qu'on ait certaines exclusions, qui peuvent se produire à l'échelle des écoles et à celle des élèves individuellement. Au Canada, comme on l'a déjà expliqué, il y a une province (l'Île-du-Prince-Édouard) qui n'a pas participé à l'étude et les trois territoires non plus. De plus, seules les écoles du système scolaire francophone ont participé à l'évaluation au Nouveau-Brunswick. Dans deux des provinces (Saskatchewan et Manitoba), on n'a eu qu'un nombre minimal d'élèves participant à l'évaluation, afin d'assurer une couverture géographique adéquate pour le Canada, alors que dans les sept autres provinces (Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick francophone, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador), les élèves ont été suréchantillonnés, afin d'obtenir des estimations provinciales robustes.

Au Canada, la population d'élèves de 4^e année a été couverte à 90,1 p. 100, avec un taux d'exclusion pondéré global de 9,9 p. 100¹. D'un point de vue international, il s'agit de l'un des taux d'exclusion les plus élevés, avec seulement trois participants comptant plus d'exclusions que le Canada : la Région administrative spéciale de Hong Kong (11,8 p. 100), Israël (24,6 p. 100) et la Floride, aux États-Unis (12,9 p. 100). Dans la plupart des autres pays, le taux d'exclusion ne dépassait pas 5 p. 100. Ainsi, même si le Canada avait l'échantillon le plus important de tous les pays participants, il faut être prudent lorsqu'on généralise les résultats du PIRLS à l'ensemble de la population d'élèves de 4^e année au Canada. Le tableau III.1 montre les taux d'exclusion à l'échelle des écoles et à l'échelle des élèves, selon la province².

¹ Les taux d'exclusion globaux pour le Canada prennent en compte les élèves et les écoles des instances n'ayant pas participé à l'évaluation : l'Île-du-Prince-Édouard, le Nouveau-Brunswick anglophone, le Yukon, les Territoires du Nord-Ouest et le Nunavut.

² Les taux d'exclusion et de participation ne sont pas présentés individuellement pour la Saskatchewan et le Manitoba, puisque ces deux provinces ont participé au niveau canadien seulement. Cependant, on a tenu compte des données de ces provinces dans le calcul des totaux pour l'ensemble du Canada. (Cette note s'applique à tous les tableaux de l'annexe III.)

Le taux pondéré total d'exclusion à l'échelle des écoles au Canada est de 4,1 p. 100. Ces exclusions comprennent : les écoles éloignées géographiquement, les écoles ayant très peu d'élèves, les écoles ayant une structure de niveaux scolaires ou un programme d'études radicalement différents et les écoles prodiguant leur enseignement uniquement à des élèves ayant des besoins spéciaux. Ces écoles ont été déterminées par l'autorité provinciale en matière d'éducation. À l'échelle provinciale, les exclusions à l'échelle des écoles vont de 0,2 p. 100 au Nouveau-Brunswick francophone à 3,8 p. 100 en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador.

Le taux pondéré total d'exclusion à l'échelle des élèves au Canada est de 5,8 p. 100. Ces exclusions comprennent les suivantes :

- *Élèves ayant un handicap fonctionnel* – Cette catégorie comprend les élèves ayant un handicap physique permanent qui les empêche de participer au PIRLS. Les élèves qui ont un handicap physique, mais ont été en mesure de participer au test devaient être inclus.
- *Élèves ayant un handicap intellectuel* – Cette catégorie comprend les élèves étant considérés, selon l'avis professionnel du personnel de direction ou d'autres membres du personnel qualifiés, comme ayant un handicap intellectuel ou ayant subi des tests prouvant un tel handicap. Elle comprend les élèves qui étaient émotionnellement ou mentalement incapables de suivre même les directives générales du test. Il importe de noter que les élèves ne pouvaient être exclus simplement à cause de piètres résultats scolaires ou de problèmes ordinaires de discipline. L'exclusion systématique de tous les élèves atteints de dyslexie ou d'autres troubles de l'apprentissage de la sorte n'était pas acceptable. (Il fallait adapter l'évaluation pour ces élèves si possible, plutôt que de les exclure.)
- *Élèves dont la langue première n'était pas celle du test* – Cette catégorie comprend les élèves qui étaient incapables de lire ou de parler la langue du test (français ou anglais) ou qui auraient été incapables de surmonter l'obstacle linguistique dans le contexte du test. En règle générale, les élèves qui avaient suivi moins d'une année d'enseignement dans la langue du test devaient être exclus.

Chaque école avait pour responsabilité de déterminer si l'élève devait être inclus ou exclu lors de l'évaluation du PIRLS, en fonction des lignes directrices internationales décrites ci-dessus. À l'échelle provinciale, le taux d'exclusion à l'échelle des élèves va de 1 p. 100 au Québec à 9,7 p. 100 en Colombie-Britannique.

Tableau III.1 Taux d'exclusion du PIRLS de 2011 selon le type d'exclusion

	Exclusions à l'échelle des écoles	Exclusions à l'échelle des élèves	Niveau global
BC	1,7 %	9,7 %	11,4 %
AB	1,5 %	5,4 %	6,8 %
ON	1,0 %	7,0 %	7,9 %
QC	2,7 %	1,0 %	3,7 %
NBf*	0,2 %	5,2 %	5,3 %
NS	3,8 %	4,5 %	8,4 %
NL	3,8 %	6,0 %	9,7 %
CAN**	4,1 %	5,8 %	9,9 %

* Couvre le système scolaire de langue française seulement.

** Les instances n'ayant pas participé à l'évaluation sont prises en compte dans le calcul des taux d'exclusion pour l'ensemble du Canada.

Afin de minimiser le potentiel de biais de non-réponse³, les normes de qualité du PIRLS exigent un taux de participation minimum pour les écoles et les élèves. À l'échelle nationale, le taux de participation minimum des écoles doit être de 85 p. 100, pour les écoles de l'échantillon initial, et le taux de participation minimum des élèves doit être de 85 p. 100 au sein de toutes les écoles participantes (pour les écoles de l'échantillon et les écoles de remplacement). Dans l'ensemble du Canada, le taux de participation non pondéré des écoles a été de 99 p. 100 (avec une légère variation, entre 96 p. 100 au Québec et 100 p. 100 en Colombie-Britannique, au Nouveau-Brunswick francophone et en Nouvelle-Écosse), et le taux de participation non pondéré des élèves a été de 95 p. 100 (avec une légère variation entre de 93 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador et 97 p. 100 en Ontario). Le taux de participation non pondéré total pour le Canada (à l'échelle des écoles et des élèves) a été de 94 p. 100. Ceci signifie qu'on a respecté les normes internationales pour la participation à cette évaluation au Canada. À l'échelle internationale, plusieurs pays ont obtenu un taux de participation global de moins de 85 p. 100 (Norvège, Irlande du Nord, États-Unis, Angleterre, et Belgique francophone). Les tableaux III.2 et III.3 montrent la taille des échantillons des écoles et des élèves ainsi que les taux de réponse dans les sept provinces participantes.

³ On risque d'avoir un biais de non-réponse lorsque les unités des échantillons (les écoles et les élèves, dans le cas du PIRLS) ne participent pas toutes à l'enquête (Bose, 2001).

Tableau III.2 Taille des échantillons des écoles et taux de participation des écoles

	Nombre d'écoles dans l'échantillon initial*	Nombre d'écoles admissibles dans l'échantillon initial**	Nombre d'écoles dans l'échantillon initial ayant participé	Nombre d'écoles de remplacement ayant participé	Nombre total d'écoles ayant participé	Taux de participation des écoles*** (non pondéré)
BC	150	150	147	1	148	99 %
AB	150	147	143	2	145	99 %
ON	200	191	188	1	189	99 %
QC	200	197	189	1	190	96 %
NBf	73	73	73	0	73	100 %
NS	204	203	203	0	203	100 %
NL	153	152	151	0	151	99 %
CAN	1 142	1 125	1 106	5	1 111	99 %

* Ce nombre comprend les écoles participantes, les écoles non participantes et les écoles exclues.

** Ce nombre comprend les écoles participantes et les écoles non participantes.

*** Le taux de participation des écoles est basé sur les écoles des échantillons initiaux.

Tableau III.3 Taille des échantillons des élèves des écoles participantes et taux de participation des élèves

	Nombre d'élèves de l'échantillon dans les écoles participantes*	Nombre d'élèves admissibles dans l'échantillon initial**	Nombre d'élèves absents	Nombre d'élèves ayant fait l'objet de l'évaluation	Taux de participation des élèves (non pondéré)
BC	2 991	2 772	125	2 647	95 %
AB	4 292	3 990	201	3 789	95 %
ON	4 932	4 718	157	4 561	97 %
QC	4 529	4 446	202	4 244	95 %
NBf	1 375	1 299	58	1 241	96 %
NS	4 902	4 619	231	4 388	95 %
NL	2 461	2 308	173	2 135	93 %
CAN	25 707	24 358	1 152	23 206	95 %

* Ce nombre comprend les élèves participants, les élèves non participants et les élèves exclus.

** Ce nombre comprend les élèves participants et les élèves non participants.

ANNEXE IV

Tableau IV.1 Politiques provinciales sur la scolarité ¹

Province	Âge du début de la scolarité au primaire	Âge de scolarisation obligatoire	Niveaux de scolarisation	Nombre de journées d'école par an	Pourcentage du temps d'instruction total consacré à la langue/lecture en 4 ^e année	Structure des niveaux de scolarisation dans les programmes d'études en langue/lecture (primaire)
Colombie-Britannique	5 ans le 31 décembre ou avant cette date	de 5 à 19 ans	1-12	de 192 à 194 jours	de 25 à 50 % (suggestion)	de la maternelle à la 7 ^e année
Alberta	6 ans le 1 ^{er} septembre ou avant cette date	de 6 à 16 ans	1-12	de 190 à 200 jours	25 %	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e année
Saskatchewan	6 ans	de 7 à 16 ans	1-12	200 jours	environ 37 %	1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e , 5 ^e année
Manitoba	7 ans le 31 décembre ou avant cette date	de 7 à 18 ans	1-12	de 194 à 196 jours	Écoles francophones : de 20 à 30 % Écoles anglophones : 35 %	maternelle, 1 ^{re} , 2 ^e , 3 ^e , 4 ^e année
Ontario	6 ans le 1 ^{er} septembre ou avant cette date	de 6 à 18 ans	1-12	194 jours au primaire	n'est pas précisé dans le programme d'études	de la 1 ^{re} à la 8 ^e année
Québec	6 ans le 30 septembre ou avant cette date	de 6 à 16 ans	1-11	180 jours	28 % (suggestion)	de la 1 ^{re} à la 6 ^e année
Nouveau-Brunswick francophone	5 ans le 31 décembre ou avant cette date	de 5 à 18 ans	1-12	185 jours	35 %	de la maternelle à la 8 ^e année
Nouvelle-Écosse	5 ans le 31 décembre ou avant cette date	de 5 à 16 ans	1-12	195 jours	environ 32 %	de la maternelle à la 6 ^e année
Terre-Neuve-et-Labrador	6 ans le 31 décembre ou avant cette date	de 6 à 16 ans	1-12	195 jours	24 %	de la maternelle à la 6 ^e année

¹ Données recueillies au moyen du *PIRLS 2011 Curriculum Questionnaire* (questionnaire sur les programmes d'études du PIRLS de 2011) (selon les indications des coor-donnatrices et coordonneurs provinciaux).

Tableau IV.2 Éléments prescrits dans les programmes d'études en langue/lecture²

Province	Buts et objectifs	Méthodes ou processus pédagogiques	Ressources	Normes et méthodes d'évaluation
Colombie-Britannique	●	○	○	○
Alberta	●	○	○	○
Saskatchewan	●	○	○	●
Manitoba	●	●	anglais : ○ français : ●	anglais : ○ français : ●
Ontario	●	○	○	●
Québec	○	○	○	●
Nouveau-Brunswick francophone	●	●	●	●
Nouvelle-Écosse	●	●	○	○
Terre-Neuve-et-Labrador	●	●	●	●

● Oui ○ Non

² Données recueillies au moyen du *PIRLS 2011 Curriculum Questionnaire* (questionnaire sur les programmes d'études du PIRLS de 2011) (selon les indications des coordonnatrices et coordonnateurs provinciaux).

Tableau IV.3 Cheminement préparatoire principal et exigences actuelles pour le personnel enseignant de 4^e année³

Province	Stage supervisé		Examen d'admission	Période probatoire en enseignement		Programme de mentorat ou d'initiation
	oui/non	durée		oui/non	durée	
Colombie-Britannique	●	de 3 à 6 mois	○	●	environ 6 mois	○
Alberta	●	2 ou 3 stages (de quelques semaines chacun)	○	●	2 ans	○
Saskatchewan	●	16 semaines	○	○	—	○
Manitoba	●	23 semaines	○	○	—	○
Ontario	●	au moins 40 jours	○	○	—	●
Québec	●	4 stages (le dernier dure 3 mois)	●	○	—	○
Nouveau-Brunswick francophone	●	4 mois	●	○	—	●
Nouvelle-Écosse	●	au moins 15 semaines	○	●	2 ans	○
Terre-Neuve-et-Labrador	●	13 semaines	○	●	2 ans	○

● Oui ○ Non

³ Données recueillies au moyen du *PIRLS 2011 Curriculum Questionnaire* (questionnaire sur les programmes d'études du PIRLS de 2011) (selon les indications des coordonnatrices et coordonnateurs provinciaux).

ANNEXE V

Tableau V.1 Scores en lecture selon le pays ou la province

Pays et province	Score moyen	ET
Hong Kong (RAS)	571	(2,3)
Fédération de Russie	568	(2,7)
Finlande	568	(1,9)
Singapour	567	(3,3)
Irlande du Nord	558	(2,4)
Colombie-Britannique	556	(3,2)
États-Unis	556	(1,5)
Danemark	554	(1,7)
Croatie	553	(1,9)
Taipei chinois	553	(1,9)
Ontario	552	(2,6)
Irlande	552	(2,3)
Angleterre	552	(2,6)
Nouvelle-Écosse	549	(2,4)
Alberta	548	(2,9)
Canada	548	(1,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	546	(2,8)
Pays-Bas	546	(1,9)
République tchèque	545	(2,2)
Suède	542	(2,1)
Italie	541	(2,2)
Allemagne	541	(2,2)
Israël	541	(2,7)
Portugal	541	(2,6)
Hongrie	539	(2,9)
Québec	538	(2,1)
République slovaque	535	(2,8)
Bulgarie	532	(4,1)
Nouvelle-Zélande	531	(1,9)
Slovénie	530	(2,0)
Autriche	529	(2,0)
Lituanie	528	(2,0)
Australie	527	(2,2)
Pologne	526	(2,1)
France	520	(2,6)
Nouveau-Brunswick francophone	514	(2,7)
Espagne	513	(2,3)
Norvège	507	(1,9)
Belgique (francophone)	506	(2,9)
Roumanie	502	(4,3)
Point central de l'échelle du PIRLS	500	
Géorgie	488	(3,1)
Malte	477	(1,4)
Trinité-et-Tobago	471	(3,8)
Azerbaïdjan	462	(3,3)
Iran (République islamique)	457	(2,8)
Colombie	448	(4,1)
Émirats arabes unis	439	(2,2)
Arabie saoudite	430	(4,4)
Indonésie	428	(4,2)
Qatar	425	(3,5)
Oman	391	(2,8)
Maroc	310	(3,9)

Tableau V.2 Score en lecture selon le pays ou la province et selon le sexe

Pays et province	Filles		Garçons		Écart (valeur absolue)	ET
	Score moyen	ET	Score moyen	ET		
Colombie	447	(4,6)	448	(4,6)	1	(3,9)
Italie	543	(2,4)	540	(2,7)	3	(2,4)
France	522	(3,4)	518	(2,4)	5	(2,7)
Espagne	516	(2,5)	511	(2,8)	5	(2,5)
Belgique (francophone)	509	(3,1)	504	(3,1)	5	(2,3)
Israël	544	(3,1)	538	(3,4)	6	(3,4)
République tchèque	549	(2,5)	542	(2,5)	6	(2,6)
Pays-Bas	549	(2,1)	543	(2,2)	7	(2,0)
Autriche	533	(2,2)	525	(2,3)	8	(2,3)
Allemagne	545	(2,3)	537	(2,7)	8	(2,5)
République slovaque	540	(3,1)	530	(2,8)	10	(2,1)
États-Unis	562	(1,9)	551	(1,7)	10	(1,8)
Alberta	553	(3,1)	543	(3,1)	10	(2,2)
Danemark	560	(1,9)	548	(2,1)	12	(2,2)
Canada	555	(1,7)	542	(2,1)	12	(2,0)
Ontario	558	(3,3)	546	(2,8)	13	(3,4)
Nouveau-Brunswick francophone	520	(3,5)	507	(4,4)	13	(5,9)
Nouvelle-Écosse	556	(2,6)	543	(2,8)	13	(2,6)
Québec	544	(2,6)	531	(2,4)	14	(2,5)
Pologne	533	(2,5)	519	(2,7)	14	(3,1)
Azerbaïdjan	470	(3,6)	456	(3,5)	14	(2,3)
Croatie	560	(2,1)	546	(2,2)	14	(2,2)
Suède	549	(2,4)	535	(2,5)	14	(2,7)
Portugal	548	(3,0)	534	(2,8)	14	(2,4)
Norvège	514	(2,2)	500	(2,7)	14	(3,1)
Taipei chinois	561	(2,1)	546	(2,1)	15	(2,1)
Bulgarie	539	(4,5)	524	(4,3)	15	(3,5)
Roumanie	510	(4,8)	495	(4,3)	15	(3,3)
Irlande	559	(2,9)	544	(3,0)	15	(3,9)
Colombie-Britannique	564	(3,5)	548	(3,7)	16	(3,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	555	(3,1)	538	(3,1)	16	(2,8)
Hongrie	547	(3,2)	532	(3,2)	16	(2,6)
Slovénie	539	(2,2)	523	(2,7)	16	(3,1)
Irlande du Nord	567	(2,5)	550	(3,2)	16	(3,4)
Hong Kong (RAS)	579	(2,3)	563	(2,5)	16	(2,2)
Australie	536	(2,7)	519	(2,7)	17	(3,1)
Singapour	576	(3,5)	559	(3,6)	17	(2,6)
Malte	486	(1,9)	468	(2,0)	18	(2,8)
Indonésie	437	(4,5)	419	(4,3)	18	(2,3)
Lituanie	537	(2,4)	520	(2,4)	18	(2,8)
Fédération de Russie	578	(2,8)	559	(3,1)	18	(2,3)
Iran (République islamique)	467	(4,3)	448	(4,3)	20	(6,4)
Nouvelle-Zélande	541	(2,2)	521	(2,7)	20	(3,1)
Finlande	578	(2,3)	558	(2,2)	21	(2,3)
Géorgie	499	(2,7)	477	(4,0)	22	(3,0)
Angleterre	563	(3,0)	540	(3,1)	23	(3,0)
Émirats arabes unis	452	(3,0)	425	(3,5)	27	(4,8)
Maroc	326	(4,0)	296	(4,6)	29	(3,9)
Qatar	441	(4,7)	411	(4,2)	30	(6,0)
Trinité-et-Tobago	487	(4,5)	456	(4,3)	31	(4,6)
Oman	411	(3,0)	371	(3,4)	40	(2,9)
Arabie saoudite	456	(3,1)	402	(8,2)	54	(8,8)
Moyenne internationale	520	(0,5)	504	(0,5)	16	(0,5)

Tableau V.3 Score pour les buts de la lecture selon le pays ou la province

Pays et province	Lecture, échelle globale		But de la lecture			
			Littéraire		Informatif	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Hong Kong (RAS)	571	(2,3)	565	(2,5)	578	(2,2)
Fédération de Russie	568	(2,7)	567	(2,7)	570	(2,7)
Finlande	568	(1,9)	568	(2,0)	568	(2,0)
Singapour	567	(3,3)	567	(3,5)	569	(3,3)
Irlande du Nord	558	(2,4)	564	(2,7)	555	(2,6)
Colombie-Britannique	556	(3,2)	561	(3,4)	552	(3,2)
États-Unis	556	(1,5)	563	(1,8)	553	(1,6)
Danemark	554	(1,7)	555	(1,7)	553	(1,8)
Croatie	553	(1,9)	555	(1,9)	552	(1,6)
Taipei chinois	553	(1,9)	542	(1,9)	565	(1,8)
Ontario	552	(2,6)	558	(2,6)	549	(2,7)
Ireland	552	(2,3)	557	(2,7)	549	(2,3)
Angleterre	552	(2,6)	553	(2,8)	549	(2,6)
Nouvelle-Écosse	549	(2,4)	555	(2,6)	545	(2,5)
Alberta	548	(2,9)	552	(3,0)	545	(2,8)
Canada	548	(1,6)	553	(1,7)	545	(1,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	546	(2,8)	552	(2,9)	543	(3,1)
Pays-Bas	546	(1,9)	545	(2,4)	547	(1,9)
République tchèque	545	(2,2)	545	(2,1)	545	(2,0)
Suède	542	(2,1)	547	(2,4)	537	(2,4)
Italie	541	(2,2)	539	(2,0)	545	(2,0)
Allemagne	541	(2,2)	545	(2,2)	538	(2,5)
Israël	541	(2,7)	542	(2,7)	541	(2,6)
Portugal	541	(2,6)	538	(2,8)	544	(2,6)
Hongrie	539	(2,9)	542	(2,8)	536	(3,0)
Québec	538	(2,1)	539	(2,0)	536	(2,4)
République slovaque	535	(2,8)	540	(2,9)	530	(3,0)
Bulgarie	532	(4,1)	532	(4,4)	533	(4,0)
Nouvelle-Zélande	531	(1,9)	533	(2,3)	530	(2,0)
Slovénie	530	(2,0)	532	(2,4)	528	(2,0)
Autriche	529	(2,0)	533	(2,2)	526	(2,0)
Lituanie	528	(2,0)	529	(1,8)	527	(2,0)
Australie	527	(2,2)	527	(2,2)	528	(2,2)
Pologne	526	(2,1)	531	(2,1)	519	(2,4)
Nouveau-Brunswick francophone	514	(2,7)	516	(3,4)	510	(3,2)
France	520	(2,6)	521	(2,6)	519	(2,6)
Espagne	513	(2,3)	516	(2,1)	512	(2,0)
Norvège	507	(1,9)	508	(2,0)	505	(2,3)
Belgique (francophone)	506	(2,9)	508	(2,9)	504	(3,2)
Roumanie	502	(4,3)	504	(4,2)	500	(4,6)
Géorgie	488	(3,1)	491	(2,9)	482	(3,1)
Malte	477	(1,4)	470	(1,7)	485	(1,5)
Trinité-et-Tobago	471	(3,8)	467	(4,1)	474	(3,8)
Azerbaïdjan	462	(3,3)	461	(3,0)	460	(3,9)
Iran (République islamique)	457	(2,8)	459	(2,9)	455	(2,9)
Colombie	448	(4,1)	453	(4,1)	440	(4,4)
Émirats arabes unis	439	(2,2)	427	(2,4)	452	(2,2)
Arabie saoudite	430	(4,4)	422	(4,6)	440	(4,5)
Indonésie	428	(4,2)	418	(4,0)	439	(4,5)
Qatar	425	(3,5)	415	(3,9)	436	(3,4)
Oman	391	(2,8)	379	(2,8)	404	(3,0)
Maroc	310	(3,9)	299	(3,6)	321	(3,6)

Tableau V.4 Score pour les processus de compréhension selon le pays ou la province

Pays et province	Lecture, échelle globale		Processus de compréhension			
			Extraire des informations et faire des inférences simples		Interpréter, combiner et évaluer	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Hong Kong (RAS)	571	(2,3)	562	(2,0)	578	(2,4)
Fédération de Russie	568	(2,7)	565	(2,7)	571	(2,6)
Finlande	568	(1,9)	569	(2,0)	567	(1,8)
Singapour	567	(3,3)	565	(3,4)	570	(3,4)
Irlande du Nord	558	(2,4)	555	(2,5)	562	(2,5)
Colombie-Britannique	556	(3,2)	550	(3,2)	561	(3,2)
États-Unis	556	(1,5)	549	(1,5)	563	(1,6)
Danemark	554	(1,7)	556	(1,9)	553	(1,5)
Croatie	553	(1,9)	554	(2,0)	552	(1,7)
Taïpei chinois	553	(1,9)	551	(1,8)	555	(1,9)
Ontario	552	(2,6)	545	(2,5)	559	(2,6)
Irlande	552	(2,3)	552	(2,8)	553	(2,2)
Angleterre	552	(2,6)	546	(2,6)	555	(2,7)
Nouvelle-Écosse	549	(2,4)	543	(2,4)	555	(2,4)
Alberta	548	(2,9)	542	(2,9)	554	(3,2)
Canada	548	(1,6)	543	(1,5)	554	(1,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	546	(2,8)	540	(2,5)	553	(2,8)
Pays-Bas	546	(1,9)	549	(2,2)	543	(2,0)
République tchèque	545	(2,2)	548	(2,4)	544	(2,0)
Suède	542	(2,1)	543	(2,1)	540	(2,1)
Italie	541	(2,2)	539	(1,9)	544	(2,0)
Allemagne	541	(2,2)	548	(2,3)	536	(2,2)
Israël	541	(2,7)	538	(2,9)	543	(3,0)
Portugal	541	(2,6)	539	(2,8)	542	(2,6)
Hongrie	539	(2,9)	537	(2,8)	542	(2,7)
Québec	538	(2,2)	538	(2,1)	538	(2,3)
République slovaque	535	(2,8)	534	(2,9)	536	(2,7)
Bulgarie	532	(4,1)	532	(4,0)	532	(3,9)
Nouvelle-Zélande	531	(1,9)	527	(2,0)	535	(1,9)
Slovénie	530	(2,0)	533	(1,9)	530	(2,2)
Autriche	529	(2,0)	539	(2,3)	521	(2,0)
Lituanie	528	(2,0)	530	(1,9)	527	(2,0)
Australie	527	(2,2)	527	(2,6)	529	(2,2)
Pologne	526	(2,1)	526	(2,1)	525	(2,1)
Nouveau-Brunswick francophone	514	(2,7)	514	(3,3)	513	(3,3)
France	520	(2,6)	528	(2,4)	512	(2,8)
Espagne	513	(2,3)	516	(2,1)	510	(2,1)
Norvège	507	(1,9)	511	(1,8)	502	(2,6)
Belgique (francophone)	506	(2,9)	512	(2,9)	499	(3,2)
Roumanie	502	(4,3)	500	(4,2)	503	(4,5)
Géorgie	488	(3,1)	484	(3,0)	491	(3,1)
Malte	477	(1,4)	479	(1,9)	475	(1,8)
Trinité-et-Tobago	471	(3,8)	474	(3,8)	464	(4,0)
Azerbaïdjan	462	(3,3)	469	(3,2)	449	(3,7)
Iran (République islamique)	457	(2,8)	458	(2,9)	456	(3,0)
Colombie	448	(4,1)	450	(4,1)	442	(4,6)
Émirats arabes unis	439	(2,2)	439	(2,3)	438	(2,3)
Arabie saoudite	430	(4,4)	433	(4,6)	424	(4,6)
Indonésie	428	(4,2)	431	(4,3)	423	(4,7)
Qatar	425	(3,5)	424	(3,6)	425	(3,8)
Oman	391	(2,8)	395	(2,4)	382	(3,0)
Maroc	310	(3,9)	325	(3,2)	288	(4,3)

Tableau V.5 Résultats par rapport aux seuils repères internationaux pour le rendement en lecture selon le pays ou la province

Pays et province	Seuil repère international avancé (625)		Seuil repère international élevé (550)		Seuil repère international intermédiaire (475)		Seuil repère international bas (400)	
Singapour	24	(1,6)	62	(1,8)	87	(1,1)	97	(0,4)
Fédération de Russie	19	(1,2)	63	(1,7)	92	(1,1)	99	(0,2)
Irlande du Nord	19	(1,2)	58	(1,4)	87	(0,9)	97	(0,6)
Finlande	18	(0,9)	63	(1,3)	92	(0,7)	99	(0,2)
Angleterre	18	(1,1)	54	(1,3)	83	(1,1)	95	(0,5)
Hong Kong (RAS)	18	(1,2)	67	(1,5)	93	(0,8)	99	(0,2)
États-Unis	17	(0,7)	56	(0,8)	86	(0,6)	98	(0,3)
Irlande	16	(0,9)	53	(1,4)	85	(0,8)	97	(0,5)
Colombie-Britannique	15	(1,5)	55	(1,9)	88	(1,3)	98	(0,7)
Ontario	15	(1,3)	54	(1,7)	85	(1,1)	97	(0,4)
Israël	15	(0,9)	49	(1,3)	80	(1,3)	93	(0,8)
Nouvelle-Zélande	14	(0,7)	45	(1,1)	75	(0,9)	92	(0,5)
Nouvelle-Écosse	14	(1,1)	52	(1,4)	85	(0,9)	98	(0,3)
Alberta	13	(1,0)	51	(1,6)	85	(1,2)	97	(0,5)
Canada	13	(0,7)	51	(1,1)	86	(0,6)	98	(0,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	13	(1,3)	50	(1,8)	84	(1,2)	98	(0,5)
Taipei chinois	13	(0,9)	55	(1,3)	87	(0,7)	98	(0,3)
Danemark	12	(0,8)	55	(1,2)	88	(0,8)	99	(0,2)
Hongrie	12	(0,9)	48	(1,5)	81	(1,2)	95	(0,7)
Bulgarie	11	(0,8)	45	(2,0)	77	(1,9)	93	(1,0)
Croatie	11	(0,7)	54	(1,3)	90	(0,7)	99	(0,2)
Australie	10	(0,7)	42	(1,1)	76	(1,0)	93	(0,7)
Italie	10	(0,7)	46	(1,4)	85	(1,1)	98	(0,4)
Allemagne	10	(0,8)	46	(1,4)	85	(1,0)	98	(0,3)
Portugal	9	(1,1)	47	(1,8)	84	(1,2)	98	(0,5)
Suède	9	(0,8)	47	(1,6)	85	(1,0)	98	(0,3)
République tchèque	8	(0,9)	50	(1,4)	87	(0,9)	98	(0,5)
République slovaque	8	(0,6)	44	(1,5)	82	(1,3)	96	(0,8)
Slovénie	8	(0,7)	42	(1,2)	79	(0,9)	95	(0,6)
Québec	7	(0,7)	43	(1,9)	85	(1,0)	98	(0,3)
Pologne	7	(0,6)	39	(1,2)	77	(0,9)	95	(0,5)
Roumanie	7	(0,7)	32	(1,6)	65	(2,1)	86	(1,5)
Pays-Bas	7	(0,5)	48	(1,5)	90	(0,8)	100	(0,2)
Lituanie	6	(0,5)	39	(1,4)	80	(1,2)	97	(0,4)
France	5	(0,5)	35	(1,6)	75	(1,5)	95	(0,8)
Autriche	5	(0,5)	39	(1,5)	80	(0,9)	97	(0,3)
Malte	4	(0,4)	24	(0,7)	55	(0,8)	78	(0,6)
Espagne	4	(0,5)	31	(1,3)	72	(1,2)	94	(0,7)
Nouveau-Brunswick francophone	3	(0,8)	29	(1,9)	73	(2,0)	96	(0,7)
Trinité-et-Tobago	3	(0,5)	19	(1,4)	50	(1,9)	78	(1,5)
Émirats arabes unis	3	(0,3)	14	(0,6)	38	(1,0)	64	(0,9)
Géorgie	2	(0,3)	21	(1,2)	60	(1,6)	86	(1,4)
Belgique (francophone)	2	(0,5)	25	(1,4)	70	(1,7)	94	(1,1)
Qatar	2	(0,5)	12	(1,2)	34	(1,4)	60	(1,5)
Norvège	2	(0,4)	25	(1,5)	71	(1,3)	95	(0,7)
Iran (République islamique)	1	(0,2)	13	(0,9)	45	(1,6)	76	(1,1)
Colombie	1	(0,3)	10	(1,3)	38	(2,1)	72	(1,9)
Arabie saoudite	1	(0,2)	8	(1,0)	34	(2,0)	65	(1,9)
Azerbaïdjan	0	(0,3)	9	(0,9)	45	(2,1)	82	(1,6)
Oman	0	(0,1)	5	(0,4)	21	(0,9)	47	(1,2)
Indonésie	0	(0,1)	4	(0,6)	28	(1,9)	66	(2,2)
Maroc	0	(0,0)	1	(0,2)	7	(0,7)	21	(1,3)
Médiane internationale	8		44		80		95	

Tableau V.6 Résultats par rapport aux seuils repères internationaux pour le rendement en lecture selon la province et selon le sexe

Province	sexe	Seuil repère international avancé (625)		Seuil repère international élevé (550)		Seuil repère international intermédiaire (475)		Seuil repère international bas (400)	
		%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
Colombie-Britannique	Filles	18	2,3	60	2,4	90	1,4	99	0,5
	Garçons	12	1,5	51	2,2	86	1,7	98	1,0
Alberta	Filles	15	1,3	54	2,0	87	1,3	97	0,7
	Garçons	11	1,1	48	1,9	84	1,5	97	0,7
Ontario	Filles	18	1,8	57	2,2	87	1,4	98	0,6
	Garçons	12	1,4	51	2,1	83	1,3	97	0,5
Québec	Filles	8	1,1	47	2,4	88	1,1	99	0,3
	Garçons	6	0,6	39	2,0	82	1,3	98	0,6
Nouveau-Brunswick francophone	Filles	4	1,0	32	2,7	76	2,9	97	0,8
	Garçons	3	1,1	25	2,7	70	3,4	95	1,0
Nouvelle-Écosse	Filles	16	1,3	55	1,6	87	1,2	98	0,3
	Garçons	12	1,3	48	1,7	83	1,3	97	0,5
Terre-Neuve-et-Labrador	Filles	15	2,1	54	2,3	87	1,6	98	0,5
	Garçons	10	1,1	46	2,3	81	1,6	97	0,6
Canada	Filles	15	0,9	54	1,4	88	0,7	98	0,3
	Garçons	11	1,0	48	1,4	84	0,8	97	0,3

Tableau V.7 Percentiles et écart interquartile (EIQ) pour le rendement global en lecture selon la province

Province	5 ^e percentile	ET	25 ^e percentile	ET	75 ^e percentile	ET	95 ^e percentile	ET	EIQ (écart entre le 75 ^e percentile et le 25 ^e percentile)
Colombie-Britannique	434	9,5	512	4,0	603	3,3	666	5,7	91
Alberta	423	6,0	504	3,6	596	2,4	658	2,4	93
Ontario	423	2,8	506	2,6	603	2,7	663	3,5	96
Québec	434	6,9	498	2,5	579	1,6	634	2,2	81
Nouveau-Brunswick francophone	406	8,3	471	4,6	557	3,7	614	3,7	86
Nouvelle-Écosse	426	4,8	504	3,3	599	3,3	659	4,0	94
Terre-Neuve-et-Labrador	427	8,9	501	4,5	595	4,4	656	4,8	94
Canada	429	4,3	504	1,7	596	1,5	658	3,0	92

Tableau V.8a Percentiles et écart interquartile (EIQ) pour la lecture littéraire selon la province

Province	5 ^e percentile	ET	25 ^e percentile	ET	75 ^e percentile	ET	95 ^e percentile	ET	EIQ (écart entre le 75 ^e percentile et le 25 ^e percentile)
Colombie-Britannique	432	7,6	514	5,7	612	3,6	676	5,3	99
Alberta	419	8,9	505	3,8	604	3,4	670	5,4	99
Ontario	420	4,7	508	2,9	613	3,2	679	5,8	105
Québec	427	5,1	497	1,7	583	2,4	642	5,2	86
Nouveau-Brunswick francophone	401	7,5	471	4,2	562	2,8	625	12,4	90
Nouvelle-Écosse	422	3,6	507	3,5	607	3,0	671	3,2	100
Terre-Neuve-et-Labrador	422	5,8	504	4,7	604	3,4	667	6,8	100
Canada	425	2,8	506	1,7	604	2,3	670	3,6	98

Tableau V.8b Percentiles et écart interquartile (EIQ) pour la lecture de textes d'information selon la province

Province	5 ^e percentile	ET	25 ^e percentile	ET	75 ^e percentile	ET	95 ^e percentile	ET	EIQ (écart entre le 75 ^e percentile et le 25 ^e percentile)
Colombie-Britannique	431	7,3	506	3,7	600	3,3	664	3,5	94
Alberta	419	6,7	499	2,8	594	3,1	658	2,8	95
Ontario	419	5,6	500	2,7	601	4,3	663	4,6	101
Québec	429	3,0	495	2,2	579	4,0	639	4,5	84
Nouveau-Brunswick francophone	403	6,8	467	3,3	555	5,2	616	7,6	88
Nouvelle-Écosse	419	3,1	497	3,3	595	4,0	657	3,9	98
Terre-Neuve-et- Labrador	421	6,9	494	3,9	593	3,4	654	4,8	98
Canada	425	3,5	499	2,2	593	2,3	658	2,6	94

Tableau V.9a Percentiles et écart interquartile (EIQ) pour l'extraction d'informations et les inférences simples selon la province

Province	5 ^e percentile	ET	25 ^e percentile	ET	75 ^e percentile	ET	95 ^e percentile	ET	EIQ (écart entre le 75 ^e percentile et le 25 ^e percentile)
Colombie-Britannique	428	5,9	505	3,4	598	4,9	660	6,0	93
Alberta	418	6,9	497	3,2	590	3,4	651	3,0	94
Ontario	414	5,0	500	5,0	596	3,1	657	4,4	96
Québec	431	3,6	498	3,7	580	1,7	637	5,1	83
Nouveau-Brunswick francophone	409	7,4	472	4,4	557	3,6	614	11,4	85
Nouvelle-Écosse	420	3,8	497	2,7	592	2,7	652	3,7	94
Terre-Neuve-et- Labrador	418	10,6	496	4,9	589	3,3	650	4,1	93
Canada	423	4,2	499	2,3	591	1,7	653	2,8	92

Tableau V.9b Percentiles et écart interquartile (EIQ) pour l'interprétation, la combinaison et l'évaluation selon la province

Province	5 ^e percentile	ET	25 ^e percentile	ET	75 ^e percentile	ET	95 ^e percentile	ET	EIQ (écart entre le 75 ^e percentile et le 25 ^e percentile)
Colombie-Britannique	443	7,7	517	5,0	608	4,5	669	4,3	90
Alberta	431	6,6	510	5,7	602	3,5	663	3,8	92
Ontario	429	4,4	515	2,8	610	4,8	671	5,0	96
Québec	434	7,6	497	2,9	580	2,8	636	4,9	83
Nouveau-Brunswick francophone	409	12,5	471	3,3	556	4,4	614	9,7	85
Nouvelle-Écosse	432	4,5	510	2,9	604	2,1	665	2,9	94
Terre-Neuve-et- Labrador	432	5,0	508	4,8	601	2,5	662	5,5	93
Canada	434	4,6	509	2,4	601	2,1	663	2,3	92

Tableau V.10 Proportion et scores en lecture sur l'échelle des élèves victimes d'intimidation à l'école (d'après les élèves eux-mêmes) selon la province

Province	Presque jamais				Environ tous les mois				Environ toutes les semaines				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	55	(1,6)	556	(2,9)	26	(1,3)	544	(3,8)	19	(1,2)	525	(6,6)	10,3	(0,08)
Nouveau-Brunswick francophone	51	(1,9)	525	(4,0)	32	(1,4)	507	(3,6)	17	(1,4)	494	(4,8)	10,2	(0,08)
Nouvelle-Écosse	50	(1,3)	561	(3,0)	32	(1,0)	544	(2,4)	18	(0,8)	528	(3,3)	10,1	(0,05)
Colombie-Britannique	49	(1,4)	566	(3,4)	34	(1,1)	555	(3,6)	18	(1,1)	535	(4,5)	10,1	(0,06)
Québec	44	(1,3)	550	(2,3)	37	(1,1)	534	(3,0)	19	(1,1)	517	(3,2)	9,9	(0,05)
Canada	44	(0,7)	561	(2,0)	36	(0,6)	548	(2,0)	20	(0,6)	526	(2,5)	9,8	(0,03)
Alberta	44	(1,1)	560	(3,4)	35	(1,0)	547	(3,3)	21	(0,8)	527	(3,4)	9,8	(0,04)
Ontario	40	(1,2)	567	(2,8)	38	(1,1)	552	(3,5)	22	(1,0)	526	(4,7)	9,7	(0,05)
Moyenne internationale	47	(0,2)	523	(0,5)	33	(0,1)	513	(0,5)	20	(0,1)	489	(0,7)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.11 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'enthousiasme des élèves pour la lecture (d'après les élèves eux-mêmes) selon la province

Province	Aiment lire				Aiment lire quelque peu				N'aiment pas lire				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Colombie-Britannique	37	(1,5)	585	(4,2)	50	(1,1)	546	(3,5)	13	(1,0)	518	(5,2)	10,4	(0,07)
Ontario	36	(1,1)	577	(3,8)	49	(1,1)	543	(2,7)	15	(1,0)	523	(4,7)	10,3	(0,06)
Canada	35	(0,6)	574	(2,1)	51	(0,6)	539	(1,9)	14	(0,5)	520	(2,7)	10,3	(0,03)
Alberta	35	(1,0)	574	(3,0)	51	(1,0)	539	(3,4)	14	(0,7)	520	(3,7)	10,3	(0,05)
Nouvelle-Écosse	34	(1,5)	577	(2,8)	48	(1,2)	543	(2,7)	18	(0,8)	515	(2,7)	10,1	(0,07)
Québec	33	(1,1)	560	(2,9)	54	(1,0)	531	(2,6)	13	(0,8)	511	(2,7)	10,3	(0,05)
Terre-Neuve-et-Labrador	30	(1,7)	575	(4,0)	51	(1,9)	541	(3,2)	20	(1,1)	519	(4,2)	10,0	(0,07)
Nouveau-Brunswick francophone	30	(1,7)	543	(3,7)	53	(1,5)	505	(3,1)	17	(1,7)	488	(5,1)	10,0	(0,08)
Moyenne internationale	28	(0,2)	542	(0,5)	57	(0,1)	506	(0,5)	15	(0,1)	488	(0,8)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.12 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de la motivation des élèves pour la lecture (d'après les élèves eux-mêmes) selon la province

Province	Motivés				Quelque peu motivés				Pas motivés				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Alberta	75	(1,1)	550	(3,1)	21	(1,0)	551	(3,2)	4	(0,3)	519	(6,3)	10,0	(0,05)
Terre-Neuve-et-Labrador	76	(1,4)	550	(2,8)	20	(1,3)	541	(5,1)	4	(0,6)	~	~	10,0	(0,05)
Ontario	75	(1,3)	554	(2,7)	21	(0,9)	551	(3,8)	4	(0,6)	537	(8,8)	9,9	(0,05)
Colombie-Britannique	73	(1,1)	559	(3,2)	23	(0,9)	556	(4,7)	4	(0,5)	527	(7,5)	9,9	(0,05)
Nouvelle-Écosse	73	(1,0)	554	(2,6)	22	(0,8)	545	(2,8)	5	(0,3)	518	(5,8)	9,9	(0,05)
Canada	72	(0,6)	551	(1,7)	24	(0,6)	549	(2,2)	4	(0,2)	530	(5,2)	9,8	(0,03)
Nouveau-Brunswick francophone	69	(1,7)	516	(3,3)	27	(1,7)	512	(4,2)	4	(0,7)	~	~	9,7	(0,07)
Québec	61	(1,1)	537	(2,3)	34	(1,0)	542	(3,2)	5	(0,5)	526	(5,5)	9,2	(0,05)
Moyenne internationale	74	(0,1)	518	(0,4)	21	(0,1)	503	(0,7)	5	(0,1)	474	(1,3)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

Tableau V.13 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de la confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture (d'après les élèves eux-mêmes) selon la province

Province	Confiants				Quelque peu confiants				Pas confiants				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	52	(1,3)	572	(3,5)	42	(1,2)	524	(3,8)	6	(0,7)	485	(6,6)	10,7	(0,05)
Nouvelle-Écosse	46	(0,9)	577	(2,4)	48	(0,8)	533	(2,7)	7	(0,5)	481	(5,5)	10,4	(0,04)
Colombie-Britannique	45	(1,2)	584	(3,4)	48	(1,3)	539	(3,6)	6	(0,5)	499	(7,0)	10,4	(0,05)
Alberta	44	(1,2)	578	(2,7)	48	(0,9)	532	(3,1)	8	(0,6)	490	(6,1)	10,4	(0,05)
Canada	41	(0,7)	578	(1,7)	51	(0,6)	536	(1,7)	9	(0,4)	497	(3,1)	10,2	(0,04)
Ontario	40	(1,4)	583	(3,0)	52	(1,4)	539	(2,7)	8	(0,6)	493	(5,7)	10,2	(0,06)
Nouveau-Brunswick francophone	36	(2,0)	546	(3,4)	52	(1,6)	502	(3,0)	12	(0,9)	468	(4,9)	10,0	(0,09)
Québec	35	(1,2)	565	(2,5)	55	(1,1)	529	(2,7)	10	(0,6)	494	(4,9)	10,0	(0,04)
Moyenne internationale	36	(0,2)	547	(0,4)	53	(0,1)	502	(0,4)	11	(0,1)	456	(0,8)	-	-

Note: Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.14 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'investissement des élèves dans les leçons de lecture (d'après les élèves eux-mêmes) selon la province

Province	S'investissent				S'investissent quelque peu				Ne s'investissent pas				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	49	(1,5)	556	(3,2)	45	(1,3)	541	(3,6)	6	(0,8)	521	(6,6)	10,3	(0,06)
Alberta	43	(1,3)	557	(3,4)	51	(1,3)	544	(3,1)	6	(0,5)	531	(5,3)	10,1	(0,05)
Colombie-Britannique	42	(1,7)	565	(3,9)	52	(1,5)	553	(3,4)	6	(0,6)	537	(6,4)	10,1	(0,06)
Nouvelle-Écosse	42	(1,2)	562	(2,7)	51	(1,1)	543	(2,8)	7	(0,5)	518	(5,3)	10,1	(0,06)
Ontario	42	(1,2)	561	(3,6)	52	(1,2)	548	(2,8)	6	(0,7)	531	(7,2)	10,1	(0,05)
Nouveau-Brunswick francophone	40	(1,6)	522	(4,0)	53	(1,4)	511	(3,3)	7	(1,1)	488	(7,2)	10,0	(0,08)
Canada	39	(0,9)	558	(1,9)	54	(0,7)	545	(1,9)	7	(0,4)	531	(4,4)	9,9	(0,03)
Québec	30	(1,4)	546	(3,2)	61	(1,3)	537	(2,3)	9	(0,8)	522	(5,3)	9,5	(0,06)
Moyenne internationale	42	(0,2)	519	(0,5)	50	(0,2)	510	(0,5)	8	(0,1)	494	(1,0)	-	-

Note: Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.15 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'enthousiasme des parents pour la lecture (d'après les parents eux-mêmes) selon la province

Province	Aiment lire				Aiment lire quelque peu				N'aiment pas lire				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Nouvelle-Écosse	52	(0,9)	566	(2,8)	39	(0,9)	543	(3,1)	9	(0,5)	526	(4,4)	10,8	(0,04)
Alberta	49	(1,3)	565	(3,6)	43	(1,2)	547	(3,4)	9	(0,5)	542	(5,1)	10,7	(0,05)
Colombie-Britannique	47	(1,7)	578	(3,5)	45	(1,6)	558	(3,9)	7	(0,8)	547	(6,2)	10,8	(0,08)
Ontario	44	(1,3)	570	(3,6)	48	(1,3)	547	(2,8)	8	(0,5)	539	(5,8)	10,6	(0,06)
Canada	41	(0,7)	569	(2,1)	50	(0,6)	545	(1,7)	9	(0,4)	533	(2,7)	10,4	(0,03)
Terre-Neuve-et-Labrador	38	(1,5)	564	(3,3)	50	(1,6)	544	(3,8)	11	(0,9)	532	(7,4)	10,3	(0,07)
Québec	29	(1,0)	557	(2,9)	58	(0,8)	535	(2,3)	13	(0,8)	526	(4,3)	9,9	(0,05)
Nouveau-Brunswick francophone	26	(1,7)	533	(4,3)	58	(1,9)	513	(3,4)	16	(1,3)	493	(5,0)	9,7	(0,09)
Moyenne internationale	32	(0,2)	535	(0,5)	57	(0,2)	507	(0,5)	11	(0,1)	487	(0,9)	-	-

Note: Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.16 Proportion et scores en lecture sur l'échelle des activités précoces en littératie (d'après les parents) selon la province

Province	Souvent				Quelque fois				Jamais ou Presque jamais				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	66	(1,4)	560	(3,1)	34	(1,4)	533	(4,2)	0	(0,1)	~	~	11,5	(0,06)
Nouvelle-Écosse	62	(0,9)	563	(2,2)	37	(0,9)	538	(3,2)	1	(0,1)	~	~	11,3	(0,04)
Ontario	54	(1,3)	566	(3,1)	45	(1,3)	545	(3,2)	1	(0,2)	~	~	10,9	(0,05)
Nouveau-Brunswick francophone	53	(1,8)	528	(3,5)	46	(1,7)	502	(3,0)	1	(0,4)	~	~	10,8	(0,07)
Alberta	52	(1,3)	568	(3,6)	47	(1,3)	542	(3,7)	1	(0,2)	~	~	10,8	(0,05)
Canada	51	(0,9)	566	(1,9)	48	(0,9)	541	(1,8)	1	(0,1)	~	~	10,7	(0,04)
Colombie-Britannique	50	(1,6)	578	(3,3)	49	(1,6)	554	(4,1)	1	(0,3)	~	~	10,8	(0,08)
Québec	40	(1,0)	554	(3,0)	59	(1,0)	531	(2,4)	2	(0,3)	~	~	10,2	(0,04)
Moyenne internationale	37	(0,2)	529	(0,5)	60	(0,2)	506	(0,5)	3	(0,1)	430	(2,6)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

Tableau V.17 Proportion et scores en lecture sur l'échelle des tâches précoces en littératie (d'après les parents) selon la province

Province	Très bien				Assez bien				Pas très bien				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Ontario	27	(1,4)	582	(3,2)	45	(1,1)	557	(2,7)	28	(1,2)	531	(4,0)	10,2	(0,06)
Terre-Neuve-et-Labrador	26	(1,4)	574	(4,2)	53	(1,2)	550	(3,0)	22	(1,3)	525	(4,8)	10,3	(0,06)
Alberta	23	(1,1)	584	(4,5)	49	(1,1)	554	(3,2)	28	(1,0)	537	(4,1)	10,0	(0,04)
Colombie-Britannique	23	(1,2)	592	(4,4)	48	(1,3)	567	(3,8)	29	(1,3)	546	(4,6)	10,0	(0,06)
Canada	22	(0,7)	581	(2,3)	46	(0,6)	554	(1,6)	32	(0,6)	535	(1,9)	9,9	(0,03)
Nouvelle-Écosse	20	(0,7)	578	(3,4)	51	(0,8)	556	(2,7)	29	(0,8)	531	(3,0)	10,0	(0,04)
Nouveau-Brunswick francophone	17	(1,3)	545	(5,5)	48	(1,7)	515	(3,4)	35	(1,5)	500	(4,0)	9,7	(0,06)
Québec	15	(0,8)	567	(3,4)	45	(0,9)	542	(2,6)	40	(1,0)	529	(2,5)	9,5	(0,04)
Moyenne internationale	26	(0,1)	537	(0,6)	42	(0,2)	511	(0,5)	32	(0,2)	489	(0,7)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.18 Proportion et scores en lecture sur l'échelle du degré de satisfaction du personnel enseignant à l'égard de la carrière (d'après le personnel enseignant lui-même) selon la province

Province	Satisfaits				Quelque peu satisfaits				Insatisfaits				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Ontario	60	(4,1)	549	(3,4)	36	(4,1)	553	(4,2)	4	(1,6)	553	(9,2)	10,2	(0,15)
Terre-Neuve-et-Labrador	54	(5,6)	545	(3,9)	41	(5,2)	549	(4,5)	5	(2,3)	527	(4,5)	10,2	(0,21)
Nouvelle-Écosse	53	(4,0)	552	(3,8)	42	(3,9)	548	(3,7)	5	(1,7)	543	(5,4)	10,0	(0,17)
Colombie-Britannique	53	(4,9)	563	(4,3)	42	(4,8)	554	(4,5)	5	(2,1)	518	(11,6)	10,0	(0,20)
Alberta	52	(3,6)	550	(4,2)	43	(3,5)	547	(4,2)	5	(1,7)	545	(12,1)	10,0	(0,15)
Canada	52	(2,3)	550	(2,1)	43	(2,0)	547	(3,2)	5	(1,0)	540	(4,4)	9,9	(0,09)
Nouveau-Brunswick francophone	46	(8,0)	515	(4,5)	53	(8,0)	512	(4,0)	1	(0,7)	502	(4,6)	9,8	(0,26)
Québec	40	(3,6)	542	(3,7)	50	(4,1)	534	(3,2)	10	(2,8)	536	(4,7)	9,4	(0,15)
Moyenne internationale	54	(0,5)	516	(0,6)	40	(0,5)	509	(0,8)	5	(0,2)	511	(1,9)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.19 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de la collaboration pour améliorer l'enseignement (d'après le personnel enseignant) selon la province

Province	Collaborent beaucoup				Collaborent				Collaborent quelque peu				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	52	(3,9)	548	(4,1)	39	(3,9)	546	(3,9)	9	(1,8)	536	(6,5)	10,5	(0,16)
Alberta	36	(3,7)	548	(5,8)	51	(3,8)	549	(3,6)	12	(2,8)	544	(9,8)	10,0	(0,17)
Nouveau-Brunswick francophone	35	(6,5)	513	(3,4)	56	(6,5)	518	(3,4)	9	(3,6)	492	(7,3)	9,9	(0,22)
Nouvelle-Écosse	32	(3,4)	552	(4,8)	53	(3,7)	550	(3,5)	15	(2,4)	546	(6,9)	9,7	(0,14)
Ontario	26	(3,8)	550	(4,8)	59	(4,5)	551	(3,8)	15	(3,0)	552	(6,6)	9,7	(0,18)
Canada	24	(2,1)	546	(2,7)	58	(2,3)	549	(2,7)	17	(1,7)	550	(3,7)	9,5	(0,10)
Québec	21	(4,1)	534	(5,1)	62	(4,6)	537	(2,9)	17	(3,1)	542	(5,7)	9,3	(0,17)
Colombie-Britannique	21	(3,8)	563	(6,8)	55	(4,4)	556	(4,0)	25	(4,1)	554	(6,1)	9,0	(0,22)
Moyenne internationale	35	(0,5)	513	(0,8)	54	(0,5)	512	(0,6)	11	(0,3)	510	(1,9)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.20 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de la mise à contribution des élèves dans l'apprentissage (d'après le personnel enseignant) selon la province

Province	À toutes les leçons ou presque				Une leçon sur deux, environ				Une leçon sur deux, environ				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Alberta	85	(2,7)	550	(3,0)	15	(2,7)	536	(7,9)	0	(0,0)	~	~	10,4	(0,12)
Ontario	84	(2,5)	552	(2,6)	16	(2,5)	543	(7,7)	0	(0,0)	~	~	10,4	(0,16)
Terre-Neuve-et-Labrador	81	(4,8)	545	(3,0)	19	(4,7)	552	(6,7)	0	(0,4)	~	~	10,3	(0,21)
Nouvelle-Écosse	79	(2,9)	551	(2,9)	21	(2,9)	545	(4,2)	0	(0,0)	~	~	10,4	(0,13)
Colombie-Britannique	78	(3,9)	557	(3,8)	22	(3,9)	556	(5,7)	0	(0,2)	~	~	10,1	(0,16)
Canada	76	(1,6)	549	(1,7)	23	(1,7)	546	(4,0)	1	(0,5)	~	~	10,1	(0,09)
Québec	60	(4,0)	538	(3,1)	39	(4,1)	537	(3,4)	1	(0,6)	~	~	9,3	(0,13)
Nouveau-Brunswick francophone	60	(6,5)	516	(3,5)	40	(6,5)	510	(3,8)	0	(0,0)	~	~	9,4	(0,22)
Moyenne internationale	71	(0,5)	513	(0,5)	27	(0,5)	509	(1,1)	2	(0,1)	~	~	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

Tableau V.21 Proportion et scores en lecture sur l'échelle des conditions de travail du personnel enseignant (d'après le personnel enseignant lui-même) selon la province

Province	Presque aucun problème				Problèmes mineurs				Problèmes modérés				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Nouvelle-Écosse	48	(4,0)	548	(3,3)	41	(3,8)	551	(4,0)	10	(2,7)	556	(10,1)	11,0	(0,16)
Ontario	46	(3,6)	555	(4,0)	47	(3,8)	546	(3,8)	7	(2,3)	555	(12,2)	11,0	(0,12)
Terre-Neuve-et-Labrador	42	(5,6)	547	(4,2)	45	(6,2)	545	(4,2)	13	(4,3)	543	(8,4)	10,9	(0,22)
Alberta	42	(3,7)	551	(4,0)	42	(3,5)	546	(4,5)	17	(2,9)	546	(6,5)	10,8	(0,16)
Canada	38	(2,2)	551	(2,4)	45	(2,8)	545	(2,2)	17	(2,4)	549	(7,0)	10,6	(0,09)
Nouveau-Brunswick francophone	36	(6,9)	519	(4,2)	50	(7,7)	512	(3,8)	13	(6,0)	508	(12,4)	10,5	(0,25)
Colombie-Britannique	35	(4,1)	562	(4,9)	44	(4,7)	557	(4,9)	20	(4,0)	549	(6,1)	10,4	(0,19)
Québec	34	(4,5)	545	(4,1)	49	(4,7)	536	(2,5)	17	(3,8)	527	(5,1)	10,4	(0,16)
Moyenne internationale	27	(0,5)	518	(0,9)	48	(0,6)	514	(0,7)	25	(0,5)	509	(0,9)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.22 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire (d'après le personnel enseignant) selon la province

Province	Très grande importance				Grande importance				Importance moyenne				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Alberta	22	(3,4)	569	(5,5)	68	(3,9)	546	(3,1)	11	(2,8)	520	(7,8)	11,2	(0,17)
Nouvelle-Écosse	18	(2,6)	564	(5,6)	63	(3,6)	550	(2,9)	19	(2,8)	538	(4,9)	10,8	(0,14)
Nouveau-Brunswick francophone	13	(4,8)	524	(5,5)	71	(7,4)	515	(3,8)	16	(6,0)	500	(9,9)	10,5	(0,31)
Terre-Neuve-et-Labrador	13	(3,7)	545	(8,9)	78	(4,3)	548	(2,9)	9	(2,4)	532	(8,5)	11,0	(0,16)
Colombie-Britannique	12	(2,7)	583	(9,1)	70	(4,3)	557	(3,4)	17	(3,7)	538	(7,1)	10,6	(0,18)
Canada	10	(1,2)	570	(4,3)	68	(2,5)	549	(2,2)	22	(2,4)	536	(3,4)	10,4	(0,11)
Ontario	8	(2,5)	572	(12,6)	68	(4,2)	550	(3,2)	24	(3,7)	545	(6,3)	10,3	(0,18)
Québec	6	(1,9)	558	(9,9)	66	(4,1)	541	(2,6)	28	(4,1)	525	(2,8)	10,2	(0,15)
Moyenne internationale	9	(0,3)	529	(1,8)	60	(0,6)	517	(0,6)	31	(0,5)	497	(0,8)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.23 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'ordre et de la sécurité dans les écoles (d'après le personnel enseignant) selon la province

Province	Bon ordre et bonne sécurité				Ordre et sécurité assez bons				Absence d'ordre et de sécurité				Score moyen de l'échello	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	83	(4,1)	550	(3,0)	17	(4,1)	527	(4,8)	0	(0,0)	~	~	11,2	(0,15)
Nouvelle-Écosse	79	(3,3)	552	(3,0)	21	(3,3)	544	(4,4)	0	(0,02)	~	~	11,2	(0,14)
Colombie-Britannique	75	(4,1)	561	(3,6)	22	(4,1)	545	(5,8)	2	(1,3)	~	~	11,0	(0,19)
Alberta	72	(3,9)	555	(3,0)	27	(3,9)	531	(6,0)	1	(0,7)	~	~	10,9	(0,15)
Canada	62	(2,8)	555	(2,2)	34	(2,6)	540	(2,6)	4	(0,9)	521	(4,5)	10,3	(0,13)
Nouveau-Brunswick francophone	60	(8,6)	517	(3,7)	39	(8,6)	509	(5,6)	1	(0,9)	~	~	10,1	(0,31)
Ontario	60	(4,4)	557	(3,6)	34	(4,2)	545	(5,0)	6	(1,9)	522	(6,6)	10,0	(0,20)
Québec	45	(4,5)	540	(2,8)	51	(4,5)	537	(3,2)	5	(1,9)	519	(6,7)	9,7	(0,17)
Moyenne internationale	55	(0,5)	518	(0,6)	41	(0,5)	505	(0,8)	4	(0,2)	486	(3,6)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

Tableau V.24 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'incidence du manque de ressources en lecture sur l'enseignement (d'après le personnel de direction) selon la province

Province	Pas d'incidence				Quelque peu d'incidence				Beaucoup d'incidence				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Québec	46	(4,8)	540	(2,7)	53	(4,8)	536	(3,0)	1	(0,7)	~	~	11,0	(0,14)
Alberta	43	(3,9)	549	(5,0)	57	(3,9)	549	(3,3)	0	(0,0)	~	~	11,1	(0,14)
Nouvelle-Écosse	41	(3,2)	548	(4,1)	58	(3,2)	551	(3,3)	1	(0,5)	~	~	11,1	(0,12)
Canada	36	(2,3)	548	(2,4)	64	(2,4)	549	(2,2)	1	(0,5)	~	~	10,8	(0,09)
Terre-Neuve-et-Labrador	35	(5,6)	549	(3,8)	63	(6,0)	545	(3,9)	2	(1,8)	~	~	10,7	(0,15)
Nouveau-Brunswick francophone	32	(8,2)	528	(4,4)	68	(8,2)	507	(3,5)	0	(0,0)	~	~	10,7	(0,26)
Ontario	30	(4,3)	551	(4,4)	70	(4,3)	551	(3,3)	0	(0,0)	~	~	10,7	(0,19)
Colombie-Britannique	27	(3,7)	556	(6,4)	73	(3,7)	556	(3,8)	0	(0,0)	~	~	10,5	(0,16)
Moyenne internationale	24	(0,5)	523	(1,1)	71	(0,5)	511	(0,5)	5	(0,2)	478	(3,0)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

Tableau V.25 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire (d'après le personnel de direction) selon la province

Province	Très grande importance				Grande importance				Importance moyenne				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Alberta	25	(4,0)	566	(5,7)	62	(4,5)	545	(3,6)	13	(2,7)	537	(7,2)	11,4	(0,17)
Nouvelle-Écosse	20	(3,1)	563	(6,9)	69	(3,3)	548	(2,7)	11	(1,9)	535	(7,0)	11,1	(0,14)
Terre-Neuve-et-Labrador	16	(3,9)	560	(4,7)	74	(4,8)	544	(3,8)	11	(2,9)	540	(7,4)	11,1	(0,20)
Colombie-Britannique	14	(3,4)	577	(8,2)	63	(5,0)	559	(3,5)	23	(4,4)	533	(7,9)	10,6	(0,20)
Canada	12	(1,7)	570	(3,8)	67	(2,5)	549	(2,4)	21	(2,0)	535	(2,8)	10,5	(0,09)
Ontario	10	(3,1)	568	(10,7)	62	(4,0)	554	(3,3)	28	(4,1)	538	(4,4)	10,2	(0,17)
Nouveau-Brunswick francophone	7	(2,6)	538	(6,0)	73	(6,0)	515	(3,1)	21	(5,9)	502	(6,0)	10,2	(0,23)
Québec	5	(1,6)	580	(8,3)	75	(3,6)	538	(2,1)	21	(3,4)	528	(4,8)	10,3	(0,12)
Moyenne internationale	9	(0,3)	527	(1,9)	59	(0,6)	517	(0,6)	32	(0,5)	497	(0,8)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10.

Tableau V.26 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de l'importance des compétences et des stratégies en lecture au cours des premières années scolaires (d'après le personnel de direction) selon la province

Province	2 ^e année ou plus tôt				3 ^e année				4 ^e année ou plus tard				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Ontario	75	(4,0)	550	(3,0)	25	(4,0)	553	(5,4)	0,0	(0,1)	~	~	12,5	(0,19)
Nouvelle-Écosse	68	(3,0)	552	(3,1)	32	(3,0)	543	(3,8)	0,0	(0,0)	~	~	12,0	(0,13)
Nouveau-Brunswick francophone	58	(7,5)	518	(2,9)	40	(7,0)	508	(5,1)	2,6	(2,6)	~	~	11,1	(0,26)
Colombie-Britannique	54	(4,9)	556	(5,3)	45	(4,8)	555	(4,7)	1,0	(1,0)	~	~	11,1	(0,17)
Canada	55	(2,7)	549	(2,5)	44	(2,7)	547	(2,9)	1,0	(0,4)	~	~	11,4	(0,09)
Terre-Neuve-et-Labrador	53	(5,2)	548	(3,6)	46	(5,2)	543	(4,1)	0,3	(0,30)	~	~	11,2	(0,25)
Alberta	52	(4,5)	551	(4,4)	48	(4,5)	548	(4,4)	0,0	(0,0)	~	~	11,2	(0,17)
Québec	23	(3,9)	536	(4,4)	75	(4,1)	538	(2,8)	2,0	(1,5)	~	~	9,8	(0,15)
Moyenne internationale	28	(0,5)	522	(1,1)	68	(0,5)	511	(0,6)	4	(0,2)	450	(3,3)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

Tableau V.27 Proportion et scores en lecture sur l'échelle de la discipline et la sécurité à l'école (d'après le personnel de direction) selon la province

Province	Presque aucun problème				Problèmes mineurs				Problèmes modérés				Score moyen de l'échelle	
	Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen		Pourcentage d'élèves		Score moyen			
Terre-Neuve-et-Labrador	77	(4,6)	545	(3,3)	23	(4,6)	550	(5,5)	0	(0,3)	~	~	10,8	(0,15)
Alberta	68	(3,8)	553	(3,6)	30	(3,6)	545	(4,8)	2	(1,2)	~	~	10,4	(0,11)
Nouvelle-Écosse	68	(3,0)	554	(3,3)	31	(3,0)	541	(3,3)	1	(0,8)	~	~	10,4	(0,09)
Colombie-Britannique	67	(4,3)	564	(3,9)	32	(4,3)	539	(5,9)	1	(0,9)	~	~	10,5	(0,14)
Nouveau-Brunswick francophone	63	(7,5)	515	(3,5)	35	(7,4)	514	(4,7)	2	(1,6)	~	~	10,2	(0,17)
Ontario	61	(4,6)	556	(3,6)	36	(4,5)	544	(4,3)	4	(1,7)	540	(5,2)	10,3	(0,15)
Canada	60	(2,4)	554	(2,0)	37	(2,4)	539	(2,4)	3	(0,7)	531	(4,5)	10,3	(0,07)
Québec	56	(4,3)	542	(3,0)	40	(4,1)	533	(3,3)	4	(1,9)	526	(6,3)	10,1	(0,12)
Moyenne internationale	58	(0,5)	519	(0,7)	31	(0,5)	504	(1,0)	11	(0,3)	476	(2,0)	-	-

Note : Le point central de l'échelle est établi à 10. Le tilde (~) indique que les données sont insuffisantes pour rendre compte du rendement.

