

PIRLS/ePIRLS 2016

Le contexte au Canada

Résultats canadiens du Programme
international de recherche en lecture scolaire



cmecc

PIRLS/ePIRLS 2016

Le contexte au Canada

Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire

Auteurs

Pierre Brochu, Consultation MEP Consulting

Kathryn O'Grady, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Tanya Scerbina, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Yitian Tao, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)



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. L'une de ces activités consiste à élaborer et à organiser des évaluations pancanadiennes basées sur des recherches d'actualité et des pratiques exemplaires en matière d'évaluation du rendement des élèves dans les matières de base.

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
© 2018 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-507-4

This report is also available in English.

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 de 2016?	5
Cadre conceptuel : évaluer la compréhension de l'écrit dans le PIRLS et l'ePIRLS de 2016	6
<i>Définition de la compréhension de l'écrit</i>	<i>6</i>
<i>Les buts de la lecture</i>	<i>8</i>
<i>Processus de compréhension</i>	<i>8</i>
<i>Comportements et attitudes à l'égard de la compréhension de l'écrit</i>	<i>10</i>
<i>Contextes d'apprentissage : domicile familial, salle de classe, école et vie communautaire</i>	<i>11</i>
Caractéristiques de l'échantillonnage du PIRLS de 2016	12
<i>Population cible</i>	<i>12</i>
<i>Méthode générale d'échantillonnage</i>	<i>13</i>
<i>Assurance de la qualité</i>	<i>14</i>
<i>Participation des élèves et des écoles au PIRLS de 2016</i>	<i>15</i>
Conception générale de l'évaluation	15
<i>Sélection des extraits de textes du PIRLS de 2016</i>	<i>16</i>
<i>Types de question et procédures de correction</i>	<i>17</i>
<i>Conception des cahiers du test</i>	<i>18</i>
<i>Questionnaires contextuels</i>	<i>19</i>
Objectifs et organisation du rapport	20
 1. Résultats du Canada en fonction des seuils repères internationaux	 23
Rendement en lecture des élèves en fonction des seuils repères internationaux	25
Rendement en lecture en fonction des seuils repères internationaux selon la langue du système scolaire	28
Rendement en lecture en fonction des seuils repères internationaux selon le genre	30
Exemples de questions pour illustrer les seuils repères	31
 2. Résultats du rendement du Canada par score moyen	 33
Résultats en lecture pour les pays et les provinces du Canada ayant participé à l'évaluation	33
Résultats du Canada en lecture selon la langue du système scolaire	35
Résultats du Canada en lecture selon le genre	37
Résultats du Canada pour les buts de la lecture et les processus de compréhension	38
<i>Rendement selon le but de la lecture</i>	<i>39</i>
<i>Rendement en lecture selon le processus de compréhension</i>	<i>40</i>
Tendances relatives au rendement en lecture	41

3. Analyse des facteurs contextuels liés au rendement en lecture.....	43
Le contexte du domicile familial	43
<i>Appartenance à une famille immigrée et langues parlées à la maison</i>	<i>44</i>
<i>Investissement des parents en lecture</i>	<i>45</i>
<i>Ressources de l'élève à la maison</i>	<i>46</i>
<i>Habitudes de lecture des parents et attitude des parents vis-à-vis de la lecture.....</i>	<i>48</i>
<i>Confiance en soi des élèves à l'égard de la lecture</i>	<i>49</i>
<i>Sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'égard de l'usage d'un ordinateur</i>	<i>50</i>
<i>Éducation préprimaire</i>	<i>51</i>
<i>Âge au début du primaire.....</i>	<i>53</i>
<i>Devoirs</i>	<i>53</i>
<i>Appareils numériques</i>	<i>55</i>
Contexte de l'école	56
<i>Caractéristiques du personnel enseignant.....</i>	<i>56</i>
Composition démographique du personnel enseignant	57
Niveau de scolarité du personnel enseignant.....	57
Perfectionnement professionnel	58
Satisfaction au travail du personnel enseignant	60
<i>Caractéristiques de l'école</i>	<i>61</i>
Statut socioéconomique de l'école	61
Bibliothèques scolaires	64
Importance accordée par l'école à la réussite scolaire	66
Caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement	68
Disposition des élèves à apprendre	69
Discipline et sécurité à l'école.....	70
Intimidation	71
Conclusion	73
Aperçu des résultats	73
<i>Rendement selon la langue du système scolaire</i>	<i>74</i>
<i>Rendement selon le genre</i>	<i>75</i>
<i>Rendement par but de la lecture et processus de compréhension</i>	<i>75</i>
<i>Comparaisons du rendement au fil du temps.....</i>	<i>75</i>
Facteurs contextuels ayant une incidence sur les scores	75
<i>Le contexte du domicile familial</i>	<i>75</i>
<i>Le contexte de l'école.....</i>	<i>77</i>
Énoncé final	77
Bibliographie.....	79
Annexe A – Taux d'exclusion et de réponse au Canada.....	85
Annexe B – Tableaux des données	91

LISTE DES FIGURES

Introduction	1
FIGURE 1 PIRLS de 2016 – Régions du Canada selon le niveau de participation	4
1. Résultats du Canada en fonction des seuils repères internationaux	23
FIGURE 1.1 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux	26
FIGURE 1.2 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux	27
2. Résultats du rendement du Canada par score moyen	33
FIGURE 2.1 PIRLS de 2016 – Résultats du rendement par score moyen	34
3. Analyse des facteurs contextuels liés au rendement en lecture	43
FIGURE 3.1 PIRLS et ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon que les élèves sont issus ou non de l’immigration.....	44
FIGURE 3.2 PIRLS de 2016 – Rapport entre l’usage de la langue du test à la maison et le rendement en lecture	45
FIGURE 3.3 PIRLS de 2016 – Rapport entre les ressources pour l’apprentissage à la maison et le rendement en lecture	47
FIGURE 3.4 PIRLS de 2016 – Rapport entre l’appréciation de la lecture par les parents et le score moyen selon la langue du système scolaire	49
FIGURE 3.5 PIRLS de 2016 – Rapport entre l’éducation préprimaire et le score moyen	52
FIGURE 3.6 PIRLS de 2016 – Rapport entre la fréquence des devoirs et le rendement en lecture	54
FIGURE 3.7 PIRLS de 2016 – Proportion du personnel enseignant selon le plus haut niveau de scolarité achevé	58
FIGURE 3.8 PIRLS de 2016 – Proportion du personnel enseignant en fonction du temps consacré à des activités de perfectionnement professionnel liées à la lecture au cours des deux années précédentes	59
FIGURE 3.9 PIRLS de 2016 – Rapport entre le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et le rendement en lecture	59
FIGURE 3.10 PIRLS de 2016 – Proportion du personnel enseignant selon le degré de satisfaction au travail	60
FIGURE 3.11 PIRLS de 2016 – Composition socioéconomique des écoles et rendement en lecture	62
FIGURE 3.12 PIRLS de 2016 – Rapport entre le service d’un déjeuner gratuit et le rendement en lecture	64
FIGURE 3.13 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves fréquentant une école donnant accès à des livres numériques	65

FIGURE 3.14	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire	67
FIGURE 3.15	PIRLS de 2016 – Rapport entre l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire et le rendement en lecture.....	67
FIGURE 3.16	PIRLS de 2016 – Rapport entre les caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement et le rendement en lecture.....	69
FIGURE 3.17	PIRLS de 2016 – Rapport entre les problèmes de discipline et de sécurité à l'école et le rendement en lecture	70
FIGURE 3.18	PIRLS de 2016 – Rapport entre la fréquence de l'intimidation à l'école et le rendement en lecture	72

LISTE DES TABLEAUX

Introduction.....	1
TABLEAU 1 Participation au PIRLS, 2001-2016	2
TABLEAU 2 Pourcentages attribués aux buts de la lecture et aux processus de compréhension dans le PIRLS et l’ePIRLS de 2016	16
TABLEAU 3 PIRLS de 2016 – Principales caractéristiques des textes utilisés dans l’évaluation	17
 1. Résultats du Canada en fonction des seuils repères internationaux	23
TABLEAU 1.1 PIRLS de 2016 – Description des seuils repères internationaux pour le rendement en lecture	24
TABLEAU 1.2 ePIRLS de 2016 – Description des seuils repères internationaux pour le rendement en lecture de textes informatifs en ligne	25
TABLEAU 1.3 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux, écoles anglophones	28
TABLEAU 1.4 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux, écoles francophones.....	29
TABLEAU 1.5 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux, écoles anglophones et francophones	29
TABLEAU 1.6 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux selon le genre	30
TABLEAU 1.7 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux selon le genre	30
 2. Résultats du rendement du Canada par score moyen	33
TABLEAU 2.1 PIRLS de 2016 – Comparaison des résultats des pays et des provinces au score moyen du Canada	35
TABLEAU 2.2 ePIRLS de 2016 – Comparaison des résultats des pays et des provinces au score moyen du Canada	35
TABLEAU 2.3 PIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon la langue du système scolaire	36
TABLEAU 2.4 ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon la langue du système scolaire	36
TABLEAU 2.5 PIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le genre.....	37
TABLEAU 2.6 ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le genre.....	38
TABLEAU 2.7 PIRLS de 2016 – Comparaison des résultats en lecture de textes littéraires et en lecture de textes informatifs	39
TABLEAU 2.8 Comparaison des résultats au PIRLS et à l’ePIRLS en lecture de textes informatifs	40

TABLEAU 2.9	PIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le processus de compréhension	40
TABLEAU 2.10	ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le processus de compréhension	41
TABLEAU 2.11	PIRLS de 2016 – Comparaison des résultats en lecture au fil du temps	42
3. Analyse des facteurs contextuels liés au rendement en lecture.....		43
TABLEAU 3.1	PIRLS de 2016 – Rapport entre le rendement en lecture et le degré de participation des parents à des activités de lecture précoces selon la langue du système scolaire	46
TABLEAU 3.2	PIRLS de 2016 – Proportion des parents qui aiment lire.....	48
TABLEAU 3.3	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon leur confiance vis-à-vis de leurs compétences en lecture	50
TABLEAU 3.4	ePIRLS de 2016 – Rapport entre l'efficacité personnelle à l'égard de l'usage de l'ordinateur et le rendement en lecture	51
TABLEAU 3.5	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant participé à une forme d'éducation préprimaire	52
TABLEAU 3.6	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon l'âge au début de la 1 ^{re} année..	53
TABLEAU 3.7	PIRLS de 2016 – Distribution des élèves selon la fréquence des devoirs	54
TABLEAU 3.8	ePIRLS de 2016 – Accessibilité des appareils numériques à la maison et rendement en lecture	55
TABLEAU 3.9	ePIRLS de 2016 – Présence d'appareils numériques à la maison et rendement en lecture.....	56
TABLEAU 3.10	PIRLS de 2016 – Répartition du personnel enseignant de 4 ^e année selon le genre, l'âge et l'expérience	57
TABLEAU 3.11	PIRLS de 2016 – Repas gratuits à l'école	63
TABLEAU 3.12	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon la taille de la bibliothèque scolaire	65
TABLEAU 3.13	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon l'incidence des caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement en classe	68
TABLEAU 3.14	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves disant souffrir de fatigue à leur arrivée à l'école	70
TABLEAU 3.15	PIRLS de 2016 – Proportion des élèves victimes d'intimidation à l'école, 2011 et 2016	71
Annexe A – Taux d'exclusion et de réponse au Canada.....		85
TABLEAU A.1	Taux d'exclusion du PIRLS et de l'ePIRLS de 2016 selon le type d'exclusion....	86
TABLEAU A.2	Taille des échantillons des écoles au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016	88
TABLEAU A.3	Taille des échantillons des élèves au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 dans les écoles participantes	89
TABLEAU A.4	Taux de participation au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 (pondéré)	90

Annexe B – Tableaux des données91

TABLEAU B.1.1	Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture (PIRLS)	91
TABLEAU B.1.2	Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture (ePIRLS)	92
TABLEAU B.1.3	Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture selon la langue du système scolaire (PIRLS)	93
TABLEAU B.1.4	Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture selon la langue du système scolaire (ePIRLS)	93
TABLEAU B.1.5	Pourcentage d'élèves atteignant les seuils repères internationaux en lecture selon le genre (PIRLS)	94
TABLEAU B.1.6	Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture selon le genre (ePIRLS)	94
TABLEAU B.2.1	Scores du rendement en lecture (PIRLS)	95
TABLEAU B.2.2	Scores du rendement en lecture (ePIRLS)	96
TABLEAU B.2.3	Scores du rendement en lecture selon la langue du système scolaire (PIRLS)	97
TABLEAU B.2.4	Scores du rendement en lecture selon la langue du système scolaire (ePIRLS)	97
TABLEAU B.2.5	Scores du rendement en lecture selon le genre (PIRLS)	98
TABLEAU B.2.6	Scores du rendement en lecture selon le genre (ePIRLS)	99
TABLEAU B.2.7	Scores du rendement en lecture selon le but de la lecture (PIRLS)	100
TABLEAU B.2.8	Scores du rendement en lecture de textes informatifs (PIRLS/ePIRLS)	101
TABLEAU B.2.9	Scores du rendement en lecture selon le processus de compréhension (PIRLS)	102
TABLEAU B.2.10	Scores du rendement selon le processus de compréhension (ePIRLS)	103
TABLEAU B.2.11	Scores du rendement en lecture entre 2001 et 2016 (PIRLS)	104
TABLEAU B.2.12	Comparaison du rendement en lecture entre 2001 et 2016 (PIRLS)	104
TABLEAU B.3.1	Rapport entre le fait d'être né ou née au pays et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	105
TABLEAU B.3.2	Rapport entre le fait d'être né ou née au pays et le rendement des élèves en lecture (ePIRLS)	105
TABLEAU B.3.3	Rapport entre l'usage de la langue du test à la maison et le rendement en lecture (PIRLS)	106
TABLEAU B.3.4	Rapport entre l'usage de la langue du test à la maison et le rendement en lecture (ePIRLS)	106
TABLEAU B.3.5	Rapport entre les ressources éducatives à la maison et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	107
TABLEAU B.3.6	Rapport entre les ressources éducatives à la maison et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (ePIRLS)	107
TABLEAU B.3.7	Rapport entre l'appréciation de la lecture des parents et le rendement en lecture selon la langue du système scolaire (PIRLS)	108
TABLEAU B.3.7.1	Comparaison des niveaux de performance en lecture à l'intérieur de chaque province entre les écoles anglophones et francophones	108
TABLEAU B.3.8	Rapport entre la confiance à l'égard de la lecture et le rendement des élèves en lecture selon le genre (PIRLS)	109

TABLEAU B.3.8.1	Comparaison des niveaux de performance en lecture à l'intérieur de chaque province entre les garçons et les filles.....	109
TABLEAU B.3.9	Rapport entre l'éducation préprimaire et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	110
TABLEAU B.3.10	Rapport entre l'âge au début de la 1 ^{re} année et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	111
TABLEAU B.3.11	Rapport entre la fréquence des devoirs et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	112
TABLEAU B.3.12	Pourcentage d'enseignantes et enseignants de 4 ^e année selon le genre (PIRLS)	113
TABLEAU B.3.13	Pourcentage d'enseignantes et enseignants de 4 ^e année selon le groupe d'âge (PIRLS)	113
TABLEAU B.3.14	Moyenne du nombre d'années d'expérience en enseignement des enseignantes et enseignants de 4 ^e année (PIRLS)	114
TABLEAU B.3.15	Rapport entre le niveau de scolarité le plus élevé des enseignantes et enseignants et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	114
TABLEAU B.3.16	Rapport entre le perfectionnement du personnel enseignant et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	115
TABLEAU B.3.17	Rapport entre la satisfaction au travail du personnel enseignant et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	116
TABLEAU B.3.18	Rapport entre le statut socioéconomique de l'école et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	116
TABLEAU B.3.19	Rapport entre le service de déjeuner gratuit et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	117
TABLEAU B.3.20	Rapport entre le service de dîner gratuit et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	117
TABLEAU B.3.21	Rapport entre la bibliothèque scolaire et le rendement en lecture des élèves (PIRLS)	118
TABLEAU B.3.22	Rapport entre le nombre de livres à la bibliothèque scolaire et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	119
TABLEAU B.3.23	Rapport entre l'accessibilité des livres numériques à l'école et le rendement des élèves en lecture (ePIRLS)	120
TABLEAU B.3.24	Rapport entre l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	120
TABLEAU B.3.25	Rapport entre les caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	121
TABLEAU B.3.26	Rapport entre le fait d'avoir faim en arrivant à l'école et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	122
TABLEAU B.3.27	Rapport entre le fait de souffrir de fatigue en arrivant à l'école et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	123
TABLEAU B.3.28	Rapport entre les problèmes de discipline à l'école et le rendement en lecture des élèves de 4 ^e année (PIRLS)	124
TABLEAU B.3.29	Rapport entre le degré d'intimidation et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)	124

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 ainsi que les politiques et les 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) au Massachusetts par le centre international de l'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 la 4^e année a été choisie, c'est parce que ce niveau correspond à une jonction importante dans le développement des élèves, au point de transition où ceux-ci sont censés avoir déjà appris à lire et utilisent maintenant leurs compétences en lecture pour apprendre. Dans chaque pays participant, 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 directions 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 les programmes d'études, les pratiques pédagogiques et les 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 ayant participé à l'évaluation en 2001. Le Tableau 1 présente les années d'administration du PIRLS depuis sa création, le nombre de pays participants et les provinces du Canada ayant participé à chaque cycle. Les pays et provinces qui ont participé aux trois cycles précédents du PIRLS (2001, 2006 et 2011) sont maintenant en mesure de cerner les tendances par rapport au rendement de leurs élèves en comparant les résultats sur 15 ans. Lors de la comparaison des résultats de 2011 et de 2016 au Canada¹, il faut noter que la composition des provinces incluses dans l'échantillon au niveau du Canada varie entre les deux cycles, comme le montre Tableau 1.

¹ Les taux de participation en 2011 et 2016 étaient assez élevés pour obtenir une moyenne du Canada.

TABEAU 1 Participation au PIRLS, 2001-2016

Année	Nombre de pays	Provinces participantes
2001	35	Ontario, Québec
2006	40	Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse
2011	45	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick (français), Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador
2016	50	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador

En 2016, l'AIE a créé un prolongement du PIRLS : l'ePIRLS, une évaluation novatrice de la lecture en ligne². Internet étant maintenant une source d'information incontournable à la maison comme à l'école, les programmes de lecture du monde entier reconnaissent l'importance de la lecture en ligne. L'ePIRLS simule un environnement Internet dynamique pour mesurer le rendement des élèves de 4^e année en lecture à des fins informatives. Au Canada, des élèves de quatre provinces ont participé à l'ePIRLS de 2016 : la Colombie-Britannique, l'Ontario, le Québec³ et Terre-Neuve-et-Labrador.

Le présent document évoque les résultats des provinces du Canada et de l'ensemble du Canada⁴ au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 et les compare à ceux des autres pays.

Le PIRLS de 2016 portait sur trois aspects de la compréhension de l'écrit :

- les buts de la lecture (lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations);
- les 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; examiner et critiquer le contenu et les éléments textuels);
- les comportements et attitudes par rapport à la lecture.

Le volet de l'ePIRLS portait en particulier sur la lecture en ligne de textes informatifs et couvrait les mêmes processus de compréhension que le volet écrit du PIRLS.

Lors du PIRLS, 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 leur contexte personnel, y compris leurs habitudes personnelles de lecture. Un autre jour, les élèves des provinces qui participaient à l'ePIRLS ont aussi accompli deux tâches de lecture de 40 minutes à l'ordinateur. Les parents, tuteurs ou tuteuses, les directions d'école et les enseignantes et enseignants des élèves ayant participé au PIRLS et/ou à l'ePIRLS 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 2016 est décrit en détail dans la section « Conception générale de l'évaluation ».

² Dans ce rapport, « lecture en ligne » et « lecture de textes numériques » sont utilisés de manière interchangeable pour décrire les résultats de l'ePIRLS.

³ La Colombie-Britannique, l'Ontario et Terre-Neuve-et-Labrador ont participé au niveau de suréchantillonnage afin d'obtenir des résultats provinciaux fiables. Le Québec a participé au niveau du Canada uniquement et les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS en raison de la petite taille de l'échantillon.

⁴ La moyenne du Canada est calculée à partir des résultats agrégés pondérés des élèves de toutes les provinces participantes.

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. Dans son rapport sur le PIRLS, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [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 toutefois 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, 50 pays ont pris part au PIRLS de 2016 (la liste des pays participants se trouve à l'Annexe B.1.1). Selon leurs capacités sur le plan économique et selon les données dont ils ont besoin, les États, provinces ou régions géographiques ou culturelles à l'intérieur d'un pays peuvent choisir de prendre part au PIRLS à titre de participants de référence. En 2016, l'évaluation comptait 11 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, et leurs résultats sont présentés séparément dans le rapport international du PIRLS.

En 2016, outre l'évaluation habituelle du PIRLS, l'AIE a également offert la *PIRLS Literacy Assessment* (évaluation de la littératie du PIRLS), dont la portée est équivalente à celle du PIRLS, mais qui compte des tâches moins difficiles basées sur des extraits plus courts. Quelques pays, dont les élèves de 4^e année en sont encore au développement de compétences fondamentales en lecture, ont choisi de participer à la PIRLS Literacy Assessment pour mieux comprendre les compétences en lecture de leurs élèves, qui se situent dans la partie inférieure de l'échelle de rendement du PIRLS.

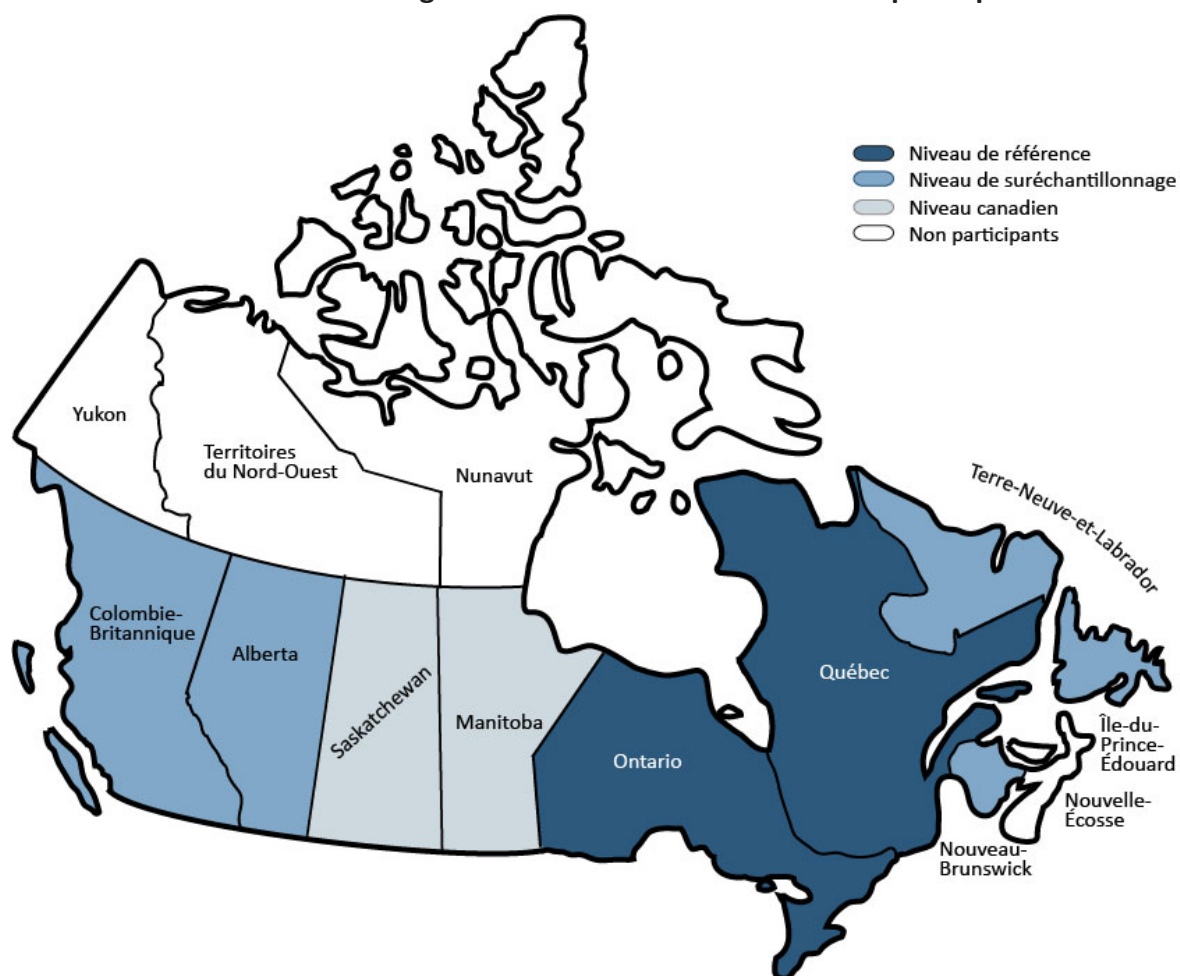
Comme le montre la Figure 1, huit provinces du Canada ont participé au PIRLS de 2016 à trois niveaux de participation :

- *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 des autres pays participants. Les résultats des participants de référence sont présentés dans le rapport international du PIRLS de 2016 (Mullis, Martin, Foy et Hooper, 2017b). Deux provinces du Canada ont participé au PIRLS au niveau de référence : l'Ontario et le Québec⁵.
- *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 2016, mais ils sont publiés dans le rapport du Canada. Quatre provinces ont participé au suréchantillonnage : la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador.

⁵ Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales. Cependant, aucune analyse du biais de non-réponse n'a été effectuée pour déterminer la présence d'un biais.

- *Niveau du Canada* : 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 du Canada : la Saskatchewan et le Manitoba.

FIGURE 1 PIRLS de 2016 – Régions du Canada selon le niveau de participation



Dans ce rapport, les résultats seront présentés :

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

Pourquoi le Canada a-t-il participé au PIRLS de 2016?

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, 2016b) et que les élèves du Canada de 4^e année aient obtenu de très bons résultats au PIRLS de 2011 (Mullis, Martin, Foy et Drucker, 2012), une proportion importante de jeunes ne possède toujours pas les connaissances et les compétences en littératie nécessaires pour profiter adéquatement des possibilités d'éducation. En effet, selon les résultats du PIRLS de 2011, 14 p. 100 des élèves de 4^e année n'atteignaient pas le seuil repère international *intermédiaire*; cependant, des différences significatives ont été perçues entre les provinces et selon la langue et le genre (Labrecque, Chuy, Brochu et Houme, 2012). Les résultats de la plus récente évaluation du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) montrent que 12 p. 100 des élèves de 8^e année ou de 2^e secondaire du Canada n'ont pas atteint le Niveau 2 en lecture, niveau de base de compétence en lecture ou niveau attendu en lecture (O'Grady, Fung, Servage et Khan, 2018). Il est donc de la plus haute importance de pouvoir cerner le plus tôt possible les domaines où les élèves éprouvent des difficultés pour permettre aux parents et aux enseignantes et enseignants du Canada d'intervenir rapidement. 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, influencent l'apprentissage de la lecture lors des premières années de scolarisation? Qu'est-ce qui caractérise ces élèves qui éprouvent des difficultés en lecture? Qu'est-ce qui peut être fait à la maison pour aider les enfants, au début de leur parcours scolaire, à passer de l'apprentissage de la lecture à la lecture pour apprendre? Comment les systèmes d'éducation peuvent-ils réduire les écarts en matière de rendement en lecture parmi les groupes ethniques, linguistiques et socioéconomiques? Combinées à d'autres sources, 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 leur permettant de mieux reconnaître et de corriger les structures qui entravent l'apprentissage de la lecture chez les enfants (Kuger et Klieme, 2016; 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 provinces 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 d'autres pays et provinces. Puisqu'elles suivent un cycle de cinq ans, les évaluations du PIRLS permettent de mesurer l'évolution du niveau de littératie au cours des premières années de la scolarité, ce qui accroît leur puissance d'analyse. 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 15 dernières années. Ayant participé au PIRLS depuis 2006, l'Alberta et la Colombie-Britannique seront en mesure de suivre le rendement en lecture de leurs élèves au cours des dix dernières années. Comme le Canada et les provinces du Nouveau-Brunswick (français) et de Terre-Neuve-et-Labrador ont été suréchantillonnés dans le PIRLS de 2011, ils pourront suivre le rendement de leurs élèves depuis cinq ans. Pour le Nouveau-Brunswick (anglais), 2016 sera l'année de référence.

Puisque la majorité des provinces⁶ au Canada ont participé au PIRLS 2016, le CMEC est maintenant en mesure de publier des indicateurs pancanadiens en littératie pour les élèves du primaire. Ces renseignements peuvent être utilisés par les provinces du Canada pour évaluer les changements mis en œuvre dans leur propre système d'éducation et également mesurer leur impact dans un contexte pancanadien et international. Il est en effet possible de dresser un tableau beaucoup plus exact de l'efficacité des systèmes d'éducation au Canada lorsque les résultats sont examinés dans un contexte international, au lieu de le faire indépendamment des données comparables en provenance d'autres pays (Porter et Gamoran, 2002).

Compte tenu de la croissance exponentielle de l'utilisation des technologies de l'information comme outil d'apprentissage, même dès le plus jeune âge, l'arrivée de l'ePIRLS en 2016 offre une occasion unique d'étudier la relation entre le rendement en lecture de textes imprimés et de textes numériques. En 2012, et plus récemment en 2015, le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a établi ce lien et confirmé que les jeunes de 15 ans du Canada sont forts, non seulement en lecture de textes imprimés, mais aussi en lecture de textes numériques (Brochu, Deussing, Houme et Chuy, 2013; O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung, Muhe, 2016). L'utilisation généralisée des ordinateurs dans la société nécessite que nos systèmes éducatifs contrôlent dans quelle mesure nos élèves sont adéquatement préparés aux deux types d'environnement de lecture tout au long de leur parcours scolaire.

De nombreux facteurs liés au programme d'études, au milieu d'apprentissage et à la formation et au perfectionnement des enseignantes et enseignants peuvent faire l'objet d'une intervention politique (Wagemaker, 2012). Étant donné l'ampleur des ressources publiques qu'investissent les provinces et les territoires du Canada dans l'éducation primaire, les résultats du PIRLS devraient les aider à canaliser les dépenses vers les domaines de l'éducation de la petite enfance où les besoins sont les plus grands et où l'impact sur les compétences en lecture des élèves sera le plus important.

Cadre conceptuel : évaluer la compréhension de l'écrit dans le PIRLS et l'ePIRLS de 2016

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 perspective est de plus en plus courante dans les évaluations internationales à grande échelle, de même que dans le vocabulaire des programmes d'études en langue d'enseignement au Canada (CMEC, 2016). 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. Ce cadre a été régulièrement mis à jour et amélioré depuis, comme le démontrent 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; Mullis, Martin et Sainsbury, 2016).

⁶ Aucune donnée n'a été recueillie dans les trois territoires ni dans les écoles des Premières Nations. De plus amples renseignements sur le processus d'échantillonnage et les taux de participation au Canada se trouvent à l'Annexe A.

Le *PIRLS 2016 Assessment Framework* (cadre d'évaluation du PIRLS de 2016) définit la « compréhension de l'écrit » de la manière suivante :

[Traduction]

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 lectrices et lecteurs peuvent créer du sens à partir de textes de formes diverses. 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.*, 2016, p. 12).

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; Ruddell 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 compétents 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 de l'information par l'entremise de nombreuses formes textuelles (p. ex., les livres, les journaux, les formats numériques comme le courriel, la messagerie texte et les sites Internet) et dans divers contextes (p. ex., salle de classe, bibliothèque scolaire, communautés de lecture dans l'école et en dehors de l'école). Il est essentiel pour les enfants de lire pour apprendre, car ils peuvent ainsi s'engager dans un apprentissage à vie et se préparer à leur future carrière. La transition qui consiste à passer du stade de l'apprentissage de la lecture à celui de la lecture pour apprendre est généralement considérée se faire aux alentours de la 4^e année (Mullis *et al.*, 2006, 2009, 2016).

Il est important de tenir compte des similitudes qui existent entre les définitions de la lecture dans le cadre du PIRLS, du PISA, du PPCE et du Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PEICA). Même si ces programmes ciblent quatre populations d'élèves différentes (4^e année pour le PIRLS, 8^e année/2^e secondaire pour le PPCE, élèves de 15 ans pour le PISA et adultes de 16 à 65 ans pour le PEICA), 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 littératie (lecture) comme « la capacité de construire un sens à partir de textes au moyen de la compréhension, de l'interprétation et de la réaction personnelle et critique au contenu du texte afin de comprendre le monde et de participer à la vie en société » (CMEC, 2016, p. 13). Pour le PPCE, la littératie nécessite l'interaction active de quatre éléments : la lectrice ou le lecteur, le texte, l'objectif du lecteur ou de la lectrice et le contexte. Le PISA se sert également 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, 2016a, p. 51). Il n'est pas surprenant que la définition du PEICA soit quasi identique à celle du PISA, soit la capacité « de comprendre, d'évaluer, d'utiliser et de s'approprier des textes écrits pour participer à la société, réaliser ses objectifs et développer ses connaissances et son potentiel » [traduction] (OCDE, 2012, p. 20). Les quatre programmes font donc appel à des définitions semblables.

Le PIRLS et l'ePIRLS portent sur trois aspects de la compréhension de l'écrit des élèves :

- les buts de la lecture;
- les 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.

Les buts de la lecture

Le premier aspect examiné par le PIRLS et l'ePIRLS 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 a essentiellement deux buts principaux : lire pour l'expérience littéraire et lire pour acquérir et utiliser des informations. Ces deux buts ont un poids égal dans le PIRLS, car ils constituent une partie importante de la lecture que font les jeunes élèves à l'école et en dehors de l'école, laquelle est souvent associée à des types de textes spécifiques. En revanche, l'ePIRLS porte uniquement sur la lecture en ligne pour acquérir et utiliser des informations.

- *Lire pour l'expérience littéraire* : La fiction est le type de texte le plus souvent choisi 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 (p. ex., nouvelles, romans), 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 (p. ex., biographies, autobiographies), les textes procéduraux (p. ex., recettes, instructions), les textes informatifs (p. ex., manuels, rapports de recherche) et les textes persuasifs (p. ex., annonces publicitaires). L'organisation et la présentation des informations varient selon le type de texte. Dans l'ePIRLS, l'évaluation simule des sites Web que les élèves de 4^e année consulteraient pour faire un travail scolaire.

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 « Comment les lectrices et lecteurs construisent-ils le sens d'un texte? » Le PIRLS et l'ePIRLS portent sur quatre processus de compréhension et incorporent des questions qui englobent plusieurs processus dans le contexte d'un extrait à lire. Les quatre processus 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. La lectrice ou le lecteur devrait toutefois être en mesure de reconnaître la pertinence des informations ou de l'idée. Parmi les exemples de ce type de traitement du texte, mentionnons des tâches comme mettre en évidence des éléments d'information pertinents par rapport au but spécifique de la lecture; chercher des idées précises; chercher la définition de certains mots ou certaines expressions; définir le cadre d'une histoire (p. ex., époque, lieu) et 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. Parmi les exemples de ce processus, mentionnons des tâches comme déduire qu'un événement en a entraîné un autre; tirer des conclusions quant à l'idée principale dans une série d'arguments; mettre en évidence les généralisations formulées dans le texte et 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 ses 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 et l'intégration des idées sont largement déterminées 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 personne qui lit. Parmi les exemples de ce processus, mentionnons des tâches comme dégager le message ou thème général d'un texte; envisager une séquence d'actes différente pour les personnages; mettre en évidence les points communs et les différences dans les informations contenues dans le texte; dégager l'atmosphère ou le ton d'une histoire et interpréter les applications possibles des informations dans le monde réel.
- *Examiner et critiquer le contenu 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 les éléments structurels et linguistiques du texte. Dans son 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. Dans son évaluation des éléments structurels et linguistiques du texte, 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, la structure ou les conventions linguistiques du texte. Dans tous les cas, ce processus dépend du degré de familiarité de la lectrice ou du lecteur avec le sujet traité et la langue du texte. Parmi les exemples de ce processus, mentionnons des tâches comme évaluer l'exhaustivité et la clarté de l'information; évaluer le degré de probabilité que les événements dépeints se produisent dans la vie réelle; évaluer le degré de probabilité que l'argument de l'auteure ou auteur puisse modifier la façon de penser ou d'agir des gens; juger si le titre du texte correspond bien au thème principal; décrire les effets des éléments linguistiques et 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 »).

Dans l'ensemble, les processus de compréhension et les stratégies évaluées dans le PIRLS et l'ePIRLS sont parallèles, mais les tâches de lecture de l'ePIRLS se déroulent dans un environnement Internet simulé. L'ePIRLS comprend une série de pages Web interconnectées et différents types d'informations visuelles, et exige que les élèves naviguent entre les pages et les sites. Il simule une expérience de lecture en ligne

authentique, mais dans un milieu fermé, dans le cadre d'un projet plausible de sciences ou d'études sociales en milieu scolaire. Il est important de préciser que l'ePIRLS évalue les compétences de compréhension en lecture et non les compétences de navigation en ligne; l'évaluation contient en effet un bref tutoriel sur les compétences en ligne de base nécessaires à l'évaluation. Un avatar enseignant aide également les élèves à passer d'une tâche de lecture à l'autre dans le temps imparti.

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 à l'intention de l'élève aux 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. Une analyse des données du Canada du PIRLS de 2011 (CMEC, 2013) fournit des preuves éloquentes que la participation des parents aux activités de littératie et de numératie précoces avec leurs enfants était liée à un rendement supérieur en lecture. Selon certaines études, les élèves qui lisent par plaisir et participent à des activités sociales liées 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 Schagen, 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 de la compréhension de l'écrit.
- *Attitudes et motivation 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. Des 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). En outre, selon une méta-analyse de Petscher (2010), le lien positif entre le rendement et les attitudes à l'égard de la lecture est plus étroit pour les élèves du primaire que pour les élèves plus âgés. Comme l'ont souligné Mullis *et al.* (2016), la motivation intrinsèque et extrinsèque à lire favorise les comportements d'apprentissage positifs et un rendement supérieur en lecture.
- *Disposition des élèves à apprendre* : Avant de pouvoir assimiler de la matière, les élèves doivent être dans des dispositions physiologiques positives, exemptes de problèmes nutritionnels (Taras, 2005) ou de privation de sommeil (Dewald, Meijer, Oort, Kerkhof et Bögels, 2010). Pourtant, le PIRLS de 2011 a révélé que les enseignantes et enseignants du Canada estimaient que leur enseignement était limité par le manque de sommeil, *dans une certaine mesure* ou *beaucoup*, pour les deux tiers de leurs élèves, et par une alimentation de base déficiente pour le tiers des élèves (Labrecque *et al.* 2012). Bien que ces proportions soient inférieures aux moyennes internationales, elles demeurent étonnamment élevées pour un pays ayant un niveau socioéconomique supérieur à la moyenne. La disposition à apprendre est également liée à des dispositions psychologiques positives, telles que le sentiment d'appartenance à l'école ou un milieu sans intimidation (Konishi, Hymel, Zumbo et Li, 2010) ni cyberintimidation (Tokunaga, 2010). Les données du PIRLS de 2011 ont montré que les élèves de 4^e année de toutes les provinces participantes ayant déclaré avoir été victimes d'intimidation à l'école, *environ chaque semaine*, avaient un rendement

en lecture beaucoup plus faible que ceux et celles qui disaient n'avoir *presque jamais* été victimes d'intimidation (Labrecque *et al.*, 2012).

- *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'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 afin de 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. Le PIRLS recueille des informations détaillées sur le contexte national (et provincial), au domicile familial et à l'école (y compris les salles de classe) grâce à ses questionnaires.

- *Contexte national* : Un grand nombre de facteurs contextuels au niveau macro peuvent influencer le déroulement de l'apprentissage en général et de l'enseignement de la lecture en particulier. À l'aide d'un questionnaire sur le programme d'études rempli par toutes les provinces, le PIRLS recueille des informations importantes sur des sujets tels que les systèmes d'enseignement et d'apprentissage de la langue première; les caractéristiques de la population (p. ex., ressources économiques, données démographiques, régions géographiques); l'organisation et la structure des systèmes éducatifs; les parcours éducatifs dans les premières années (p. ex., éducation préprimaire, âge du début de la scolarité, redoublement, regroupement par aptitudes); les caractéristiques des programmes de langue d'enseignement et de lecture au primaire; la formation et les caractéristiques des enseignantes et enseignants; les mécanismes de suivi des programmes d'études. Dans un pays comme le Canada, où l'éducation est décentralisée, il est essentiel de recueillir des données sur ces facteurs au niveau provincial pour bien comprendre le contexte élargi dans lequel les élèves de 4^e année apprennent à lire.
- *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 milieu favorable au domicile familial (voir le rapport international et le rapport du Canada du PIRLS de 2011⁷). Afin d'étudier ce lien plus en profondeur, le Sondage sur l'apprentissage de la lecture (Questionnaire des parents) a été conçu pour recueillir des données auprès des parents, tuteurs ou tutrices sur les aspects suivants : les ressources éducatives au domicile familial; la langue ou les langues parlées à la maison; les attentes des parents par rapport à l'éducation et leurs croyances par rapport à l'apprentissage en général et à la lecture en particulier; les activités de littératie et de numératie en bas âge à la maison et le soutien par rapport à la lecture à la maison.
- *Contexte de la salle de classe* : La salle de classe est l'endroit où se déroule la majeure partie de l'apprentissage formel. Puisque les jeunes élèves passent plusieurs heures par jour avec leur enseignante ou enseignant et d'autres élèves dans des salles de classe, le PIRLS évalue un certain nombre de facteurs susceptibles d'influencer l'enseignement en classe, dont la formation et le perfectionnement

⁷ Mullis *et al.*, 2012; Labrecque *et al.*, 2012.

du personnel enseignant; les ressources pédagogiques; l'intégration de l'enseignement de la lecture à l'ensemble du programme d'études; les devoirs (contenu, fréquence, durée); la motivation des élèves; l'enseignement de la lecture en ligne et les méthodes d'évaluation en classe.

- *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 (p. ex., emplacement, composition selon le milieu familial des élèves), aux effets sur l'enseignement du manque de ressources ou du climat scolaire, aux conditions de travail et à la satisfaction au travail des enseignantes et enseignants (telle que perçue par les directions d'école), au leadership des directrices et directeurs, à l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire, ainsi qu'à la sécurité et à l'ordre à l'école.

En résumé, le PIRLS recueille des renseignements sur les contextes du domicile familial, de l'école et de la salle de classe par l'entremise de questionnaires contextuels, qui sont remplis par les élèves évalués, leurs parents, tutrices ou tuteurs, leurs directrices et directeurs d'école et leurs enseignantes et enseignants. En outre, les renseignements concernant le contexte national et provincial 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 des réponses au Questionnaire sur le programme d'études, les résultats de chaque province participant au PIRLS sont compilés et présentés dans le chapitre encyclopédique du Canada de la *PIRLS Encyclopedia* (encyclopédie du PIRLS) (Mullis, Martin, Goh et Prendergast, 2017). Ces résultats résument la structure du système éducatif de la province; le programme d'études en lecture et d'enseignement de la lecture à l'école primaire; les exigences en matière de formation du personnel enseignant; ainsi que les pratiques d'évaluation et d'examen.

Caractéristiques de l'échantillonnage du PIRLS de 2016

Population cible

Le PIRLS vise à 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 sont censés avoir 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 (p. ex., mathématiques, sciences). Voici une traduction de la définition de la population cible qui a été publiée dans le *PIRLS 2016 Assessment Framework* (cadre d'évaluation du PIRLS de 2016) :

La population cible du PIRLS est la classe d'élèves qui comptent quatre années de scolarité, à partir de la première année du niveau 1 de la CITE (Classification internationale type de l'éducation), ce qui correspond à la 4^e année dans la plupart des pays. Pour mieux harmoniser l'évaluation avec le niveau de réussite des élèves, les pays ont la possibilité d'administrer le PIRLS ou l'évaluation en littératie dans le cadre du PIRLS en 5^e ou 6^e année⁸.

Le niveau 1 de la CITE 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, 2012). Ainsi, le

⁸ Consulté sur le site de l'AIE, à l'adresse <http://www.iea.nl/pirls> (en anglais seulement).

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, y compris dans toutes les provinces et tous les territoires du Canada.

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 (p. ex., Angleterre, Nouvelle-Zélande, Trinité-et-Tobago) ou à sept ans (p. ex., la plupart des pays de l'Europe de l'Est). Comme l'âge est un facteur fondamental dont il faut tenir compte pour toute évaluation au cours des premières années de scolarité, 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 garantir un traitement équitable pour que les élèves aient 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 en 4^e année est trop difficile, le PIRLS offre l'évaluation en littératie dans le cadre du PIRLS (une évaluation moins difficile et plus courte). Cette évaluation contient des passages à lire et des questions qui se trouvent aussi dans le PIRLS, ce qui permet de transposer l'évaluation en littératie dans le cadre du PIRLS sur l'échelle de rendement du PIRLS. C'est donc dire que, dans certains cas, des enfants de 4^e année peuvent avoir été évalués à l'aide de l'évaluation en littératie dans le cadre du PIRLS, et que le PIRLS peut avoir été administré à des élèves de 5^e ou même de 6^e année. Il est important de noter, toutefois, que le rapport international documente clairement tout écart par rapport à la méthode d'échantillonnage normale du PIRLS dans la présentation des résultats des évaluations du rendement.

L'âge du début de la scolarité primaire au Canada varie d'une province à l'autre, allant de cinq à sept ans (voir Mullis *et al.*, 2017c pour plus de détails sur les systèmes d'éducation au Canada). Comme l'âge moyen des élèves de 4^e année au Canada était supérieur à neuf ans et demi au moment de l'évaluation (la moyenne était précisément de 9,9 ans), le PIRLS de 2016 a été administré aux élèves de 4^e année dans toutes les provinces du Canada.

Méthode générale d'échantillonnage

La méthode générale du PIRLS a été de constituer un échantillon à partir 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, y compris le Canada). Certains pays ont eu la possibilité d'exclure une portion de leur population en raison de contraintes géographiques ou linguistiques.

Dans le but d'améliorer la précision des résultats de l'enquête, une stratification des écoles a été constituée pour le PIRLS de 2016. Les variables de stratification pouvaient inclure un certain nombre de caractéristiques de la population. Au Canada, l'échantillon a été stratifié par région (p. ex., par province); par type d'école ou source de financement (p. ex., publique ou privée); par langue d'enseignement (anglais ou français); par niveau d'urbanisation (p. ex., école dans une zone urbaine ou rurale); et par taille de l'école (petite ou grande).

Un échantillonnage en grappes stratifié à deux étapes a été utilisé : la première étape a consisté à constituer un échantillon aléatoire stratifié d'écoles, et la deuxième, à constituer un échantillon aléatoire 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 se produire si les écoles constituant l'échantillon initial refusent de

participer –, pour chaque école de l'échantillon, deux écoles de remplacement ont été choisies et gardées en réserve⁹. Ces écoles de remplacement avaient des caractéristiques similaires à celles de l'échantillon original.

Au Canada, l'échantillon cible comprenait toutes les écoles ayant des élèves de 4^e année dans les provinces participantes. Certaines écoles ont été exclues *de facto* de la population cible, dont celles-ci :

- les écoles des provinces et des territoires non participants (Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Yukon, Territoires du Nord-Ouest et Nunavut);
- les écoles relevant du gouvernement fédéral (p. ex., les écoles de bande ou les écoles dans les centres de détention fédéraux);
- les écoles qui étaient éloignées géographiquement, avaient très peu d'élèves (c.-à-d., 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 provincial courant, ou fournissaient un enseignement uniquement à des élèves ayant des besoins spéciaux.

Les pays participants pouvaient en outre adopter des exclusions au niveau des élèves. La décision d'exclure des élèves de l'évaluation du PIRLS a été prise au niveau local (école), mais elle était basée sur des critères stricts établis par le programme international du PIRLS. Selon ces critères, les élèves suivants pouvaient être exclus :

- les élèves ayant un handicap fonctionnel (p. ex., les élèves ayant un handicap visuel puisque le PIRLS n'offre pas de format adapté à ces élèves);
- les élèves ayant un handicap intellectuel (p. ex., les élèves jugés émotionnellement ou mentalement incapables de suivre les instructions du test);
- les élèves dont la langue première n'était pas celle du test (p. ex., les élèves incapables de lire ou de parler la langue du test; en règle générale, les élèves ayant reçu moins d'une année d'enseignement dans la langue du test devaient être exclus).

Pour maintenir le taux d'exclusion le plus bas possible, le *PIRLS International Study Center* (centre international de l'étude du 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.

L'Annexe A fournit les détails sur l'exclusion et la participation des élèves au Canada.

Assurance de la qualité

Comme l'indique le document *PIRLS 2016 Methods and Procedures* (méthodes et procédures du PIRLS de 2016), l'échantillonnage des élèves pour le PIRLS de 2016 a été effectué dans un grand souci de qualité et de comparabilité (Martin, Mullis et Hooper, 2017). En effet, « le PIRLS emploie des techniques rigoureuses d'échantillonnage des écoles et des classes pour que le rendement de l'ensemble de la population

⁹ Pour plus de détails sur l'échantillonnage, veuillez consulter le site Web de la TIMSS et du PIRLS : <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>

scolaire soit évalué avec exactitude et ne porte pas que sur un échantillon d'élèves d'un échantillon d'écoles » [traduction] (LaRoche, Joncas et Foy, 2017, p. 3.1). 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. Des normes élevées de qualité ont été maintenues, et les exigences relatives à l'échantillonnage et à la participation ont été respectées dans la grande majorité des pays. La qualité et la comparabilité des données ont été garanties grâce à une planification minutieuse, à une documentation bien établie et à des processus consciencieux de standardisation, ainsi qu'à la coopération des pays participants.

Participation des élèves et des écoles au PIRLS de 2016

Dans l'ensemble, la participation au PIRLS de 2016 a été élevée :

- Au total, environ 340 000 élèves de 50 pays et 11 participants de référence ont pris part au PIRLS de 2016.
- À l'échelle internationale, des échantillons représentatifs d'environ 4000 élèves de 150 écoles de chaque pays ont participé au PIRLS de 2016.
- À l'échelle pancanadienne, plus de 18 000 élèves de plus de 920 écoles ont participé au PIRLS de 2016. Environ 12 000 élèves ont participé au test en anglais alors qu'environ 6000 élèves y ont participé en français. L'échantillon du Canada était de loin le plus imposant de tous les pays participants, à la fois pour le nombre d'élèves et le nombre d'écoles. L'Annexe A inclut de plus amples renseignements sur les taux d'exclusion et de participation au Canada. Près de 9000 élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador ont participé à la fois au PIRLS et à l'ePIRLS, tandis que les élèves des autres provinces participantes (Alberta, Saskatchewan, Manitoba et Nouveau-Brunswick) n'ont participé qu'au PIRLS.

Conception générale de l'évaluation

L'évaluation du PIRLS a pour objectif de fournir des données comparatives internationales sur la capacité de lire des élèves, en évaluant leur rendement en lecture et en recueillant une foule de renseignements généraux sur les possibilités d'éducation qu'offrent les systèmes éducatifs à leurs élèves, ainsi que sur les facteurs ayant une incidence sur l'utilisation de ces possibilités par les élèves. Les textes et les items utilisés dans le PIRLS de 2016 ont été choisis en fonction du cadre conceptuel, lequel ciblait deux buts de la lecture et quatre processus de compréhension, comme l'expliquent les sections précédentes. Dans le cas du PIRLS, l'évaluation se divisait 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). Comme la plupart des lectures en ligne sont faites dans le but d'acquérir de l'information, l'ePIRLS a porté en particulier sur *la lecture pour acquérir et utiliser des informations* (100 p. 100).

Dans le PIRLS et l'ePIRLS, quatre processus de compréhension ont été mesurés. Le PIRLS a mesuré les processus de compréhension pour les deux buts de la lecture, tandis que l'ePIRLS a mesuré ces processus uniquement pour la lecture en vue d'acquérir et d'utiliser des informations. Le Tableau 2 résume les pourcentages attribués aux buts de la lecture et aux processus de compréhension dans le PIRLS et l'ePIRLS.

TABEAU 2 Pourcentages attribués aux buts de la lecture et aux processus de compréhension dans le PIRLS et l'ePIRLS de 2016

Buts de la lecture	
PIRLS	
Pour l'expérience littéraire	50 %
Pour acquérir et utiliser des informations	50 %
ePIRLS	
Pour acquérir et utiliser des informations	100 %
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 critiquer le contenu et les éléments textuels	20 %

Sélection des extraits de textes du PIRLS de 2016

Les extraits de textes du PIRLS et les textes à lire en ligne de l'ePIRLS ont été revus et adaptés par un groupe international de spécialistes de la lecture selon les propositions des pays participants.

L'évaluation complète du PIRLS de 2016 comprenait 10 extraits de textes : cinq extraits ayant pour but « l'expérience littéraire » et cinq ayant pour but « acquérir et utiliser des informations ». Chaque extrait était accompagné de 13 à 16 questions (aussi appelées « items »). Les items étaient constitués en proportion quasi égale de questions à choix multiples et de questions à réponse construite. Les questions à réponse construite valaient un, deux ou trois points, selon la profondeur de la compréhension et le degré d'aide textuelle requises. Comme pour toutes les évaluations du PIRLS, l'AIE a mis à disposition des échantillons de plusieurs extraits et questions¹⁰.

Pour pouvoir faire le lien entre les données et celles des années précédentes et fournir une base pour mesurer les tendances et les nouveaux items, un certain nombre d'extraits et de questions des évaluations précédentes ont été repris; les autres étaient nouveaux et ont été utilisés pour la première fois dans l'évaluation de 2016.

Des centaines d'extraits et de textes à lire en ligne ont été étudiés pour s'assurer que les textes choisis correspondaient aux critères suivants du PIRLS :

- Les extraits devaient convenir à des élèves de 4^e année sur le plan du contenu, de l'intérêt et de la lisibilité.
- Les extraits devaient être bien écrits et suffisamment profonds et complexes afin de permettre la création d'un nombre suffisant de questions.
- Les extraits devaient éviter les préjugés d'ordre culturel et être également connus ou inconnus de tous les élèves.

¹⁰ Voir <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html> (en anglais seulement).

Entre autres critères qui ont guidé la sélection des items, mentionnons l'absence de préjugés liés au genre, à la race, à l'origine ethnique et à la religion; la nature et le niveau des caractéristiques linguistiques (comme la lisibilité et la capacité de traduire le texte); l'intérêt des élèves.

Le Tableau 3 résume les caractéristiques principales des textes choisis pour l'évaluation du PIRLS de 2016.

TABEAU 3 PIRLS de 2016 – Principales caractéristiques des textes utilisés dans l'évaluation

	Textes littéraires du PIRLS	Textes informatifs du PIRLS	Textes informatifs de l'ePIRLS
Types d'extraits	Histoires complètes ou passages (contemporains ou traditionnels)	Extraits informatifs continus et discontinus (portant sur des informations et des idées scientifiques, ethnographiques, biographiques, historiques et pratiques)	Environnement Internet fermé lié à un thème scientifique ou social correspondant à un travail scolaire
Nombre et longueur des extraits	Cinq extraits d'environ 800 mots	Cinq extraits de 600 à 900 mots	De cinq à 10 pages Web totalisant environ 1000 mots
Caractéristiques visuelles	Illustrations colorées liées au texte	Caractéristiques de présentation : schémas, cartes, illustrations, photographies ou tableaux	Photos, graphiques, tableaux, cartes et éléments dynamiques (vidéos, animations, liens ou fenêtres contextuelles)
Structure	Quelques 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	Environ trois sites Web différents liés par un thème commun et incluant une variété d'approches de navigation Web
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	Brèves instructions en ligne et un avatar enseignant pour guider les élèves (l'accent est mis sur la compréhension en lecture plutôt que sur les compétences de navigation)

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 de 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 ou la lectrice, le texte et le contexte. Les

items à réponse construite pouvaient être courts ou longs. Ils pouvaient servir à évaluer l'un 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 ou le degré d'aide textuelle requis).

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 pour y répondre, et la qualité des données qui en sont extraites 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 afin d'assurer une grande fiabilité au sein des pays et entre les pays. Les guides de correction du PIRLS de 2016 décrivaient les caractéristiques essentielles des réponses appropriées et complètes. Ils portaient sur le processus de compréhension dont la question cherchait à prouver la présence en 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. Des exemples d'items et de guides de correction seront fournis dans un prochain numéro de *L'évaluation...ça compte!*, publié sur le site Web du CMEC.

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'un système de rotation des cahiers a été utilisé, ce qui permettait à chaque élève de n'avoir à répondre qu'à une partie de l'évaluation du PIRLS de 2016. 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 16 cahiers, selon un arrangement systématique. Six des 10 blocs provenaient d'évaluations précédentes du PIRLS (2001, 2006 ou 2011) et quatre blocs étaient nouveaux en 2016. Chaque cahier comprenait deux blocs d'extraits et d'items, qui prenaient 40 minutes chacun, et un Questionnaire à l'intention de l'élève, qui exigeait entre 15 et 30 minutes supplémentaires. Chaque cahier comprenait au moins un extrait informatif et un extrait littéraire. Les cahiers ont été distribués aux élèves d'une même classe selon une méthode aléatoire.

De même, l'ePIRLS a utilisé une conception matricielle, bien que moins complexe, comprenant seulement quatre tâches utilisées en rotation en 12 combinaisons. Chaque tâche informative prenait 40 minutes, et les élèves devaient aussi répondre à un questionnaire en ligne prenant cinq minutes. Comme 2016 était la première année d'administration de l'ePIRLS, toutes les tâches étaient nouvelles. Deux de ces tâches ont été publiées et 10 autres sont conservées en sécurité pour être réutilisées dans les années à venir¹¹.

¹¹ Les tâches publiées dans la section « Take the ePIRLS Assessment » peuvent être consultées à l'adresse <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html> (en anglais seulement).

Questionnaires contextuels

Dans le but de recueillir des renseignements sur les facteurs relatifs à la communauté, à l'école, à la maison et à l'élève qui influencent l'apprentissage, le PIRLS de 2016 a utilisé les questionnaires suivants :

- *Questionnaire à l'intention de l'élève* : Ce questionnaire a été inclus dans le cahier d'évaluation du PIRLS 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 des renseignements démographiques et socioéconomiques, le contexte du domicile familial, 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. Au Canada, des données sur plus de 18 200 élèves ont été recueillies grâce à ce questionnaire. Pour les élèves qui ont participé à l'ePIRLS, un questionnaire supplémentaire de cinq minutes portait sur la perception qu'ont les élèves de leurs compétences et de leur expérience à utiliser un ordinateur et à trouver de l'information sur Internet.
- *Sondage sur l'apprentissage de la lecture (Questionnaire des parents)* : Ce questionnaire s'adressait aux parents, tuteurs ou tutrices de chaque élève participant à l'évaluation. Il contenait des questions sur la langue parlée à la maison, les expériences liées à la lecture et à la numératie avant l'arrivée à l'école, les devoirs, la perception des parents par rapport à l'école de leur enfant, les ressources pour la lecture à la maison, le niveau de scolarité et le travail des parents, les habitudes de lecture des parents et leur attitude à l'égard de la lecture, la disposition de l'enfant à apprendre à lire au début du primaire, etc. 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 15 000 parents, tutrices ou tuteurs y ont répondu (taux de réponse de plus de 80 p. 100).
- *Questionnaire du personnel enseignant* : Ce questionnaire était destiné à l'enseignante ou 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, le climat d'apprentissage de l'école, les attitudes à l'égard de l'enseignement, le perfectionnement professionnel, la satisfaction au travail, les caractéristiques de la classe, la motivation des élèves, entre autres. Le Questionnaire du personnel enseignant exigeait environ 35 minutes. Au Canada, plus de 1060 enseignantes et enseignants y ont répondu, 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 ou la personne qu'elle avait désignée. Il contenait notamment des questions sur les caractéristiques de l'école, le temps d'enseignement, la disponibilité des ressources et des technologies à l'école, la participation des parents, le climat d'apprentissage de l'école, le personnel enseignant et le rôle de la direction. Le Questionnaire à l'intention de l'école exigeait environ 30 minutes. Au Canada, plus de 900 écoles ont répondu à ce questionnaire, soit un taux de réponse de 95 p. 100.
- *Questionnaire sur le programme d'études* : À l'échelle internationale, ce questionnaire était destiné à être rempli par le centre national de la recherche de chaque pays participant. Au Canada, ce sont les ministères de l'Éducation des provinces participantes qui ont répondu au questionnaire. Il comportait des questions sur le programme d'études de la province à l'égard de la lecture, la politique nationale ou provinciale en matière de lecture, les objectifs et les normes de l'enseignement de la lecture, le temps consacré à la lecture, l'information sur l'éducation préprimaire et les politiques relatives à la formation du personnel enseignant.

Au Canada, les réponses des ministères de l'Éducation de toutes les provinces participantes au Questionnaire sur le programme d'études ont servi à étoffer le chapitre encyclopédique du Canada de

la *PIRLS Encyclopedia*¹². Les chapitres encyclopédiques fournissent un profil des systèmes éducatifs de chaque pays participant, y compris des aspects comme l'enseignement de la lecture au primaire, les langues d'enseignement, la formation du personnel enseignant, l'organisation du système scolaire et les politiques d'évaluation. En tenant compte des points communs et des différences entre les systèmes d'éducation provinciaux, le CMEC a agrégé à l'échelle du Canada les réponses au Questionnaire sur le programme d'études et les renseignements fournis pour le chapitre encyclopédique du Canada.

Objectifs et organisation du rapport

Le présent rapport communique les résultats du Canada du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) de 2016. 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 du Canada et internationale, avec des comparaisons entre les provinces participantes du Canada ainsi qu'avec les autres pays participants. Le rapport comporte trois chapitres principaux, une conclusion et plusieurs annexes.

Le chapitre 1 brosse un tableau général du rendement en lecture au Canada, en le situant dans un contexte international quand cela s'avère pertinent. Il décrit les compétences affichées par les élèves aux quatre seuils repères internationaux (*avancé, élevé, intermédiaire* et *bas*) pour le PIRLS et l'ePIRLS. Il présente également 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 du système scolaire et du genre.

Le chapitre 2 présente la répartition des notes à l'évaluation de rendement du PIRLS et de l'ePIRLS pour le Canada dans son ensemble et pour les provinces participantes, y compris les résultats par langue du système scolaire selon le genre, et selon le but de la lecture et les processus de compréhension. En outre, il examine l'évolution du rendement dans l'ensemble du Canada et dans les provinces qui ont déjà participé à un cycle ou plus du PIRLS (soit la Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario, le Québec, le Nouveau-Brunswick [français] et Terre-Neuve-et-Labrador).

Le chapitre 3 fournit des données contextuelles tirées du Sondage sur l'apprentissage de la lecture (Questionnaire des parents), du Questionnaire à l'intention de l'élève, du Questionnaire du personnel enseignant et du Questionnaire à l'intention de l'école. Pour chaque variable intéressante, il présente des 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 selon le PIRLS, l'ePIRLS ou les deux. Bien que les questionnaires couvrent beaucoup de domaines pertinents, seul un nombre limité de résultats sont présentés ici à titre d'illustration. Des analyses plus détaillées de ces questionnaires seront présentés dans de futurs rapports et publications du CMEC.

La première section du chapitre 3 porte sur le contexte à la maison, d'après les réponses recueillies au Questionnaire des parents et au Questionnaire à l'intention de l'élève. Il traite des résultats liés aux activités de lecture des élèves à la maison. Il explore plusieurs domaines intéressants pour le Canada : les langues parlées à la maison; la participation des parents à la lecture avec leur enfant; les ressources à la disposition des élèves à la maison; les habitudes et attitude des parents à l'égard de la lecture; la confiance des élèves en leurs aptitudes en lecture; le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur; si les élèves ont suivi une éducation préprimaire et l'âge des élèves lors du début du primaire; la fréquence des

¹² En ligne à l'adresse <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/> (en anglais seulement). Le Canada et les deux provinces de référence (Ontario et Québec) font l'objet d'un chapitre encyclopédique chacun.

devoirs; et l'accessibilité des élèves aux appareils numériques. Il présente également 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.

La section suivante de ce chapitre présente les données recueillies dans le Questionnaire du personnel enseignant pour examiner les variables liées au personnel enseignant et à la façon dont il enseigne la lecture. Il se rapporte particulièrement à l'expérience des enseignantes et enseignants de 4^e année qui ont pris part à l'étude. Cette section décrit également les caractéristiques des enseignants et enseignantes, certaines conditions de travail, l'environnement de la classe et les ressources et activités de la classe.

Il présente ensuite les données tirées du Questionnaire à l'intention de l'école pour explorer les variables liées au contexte scolaire. Entre autres facettes abordées, mentionnons 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.

Enfin, la conclusion du rapport résume les principaux résultats du Canada aux évaluations du PIRLS et de l'ePIRLS de 2016. Des tableaux de données détaillés pour un certain nombre de variables clés sont présentés dans les annexes.

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, désignent une **différence statistiquement significative**. Une différence est « statistiquement significative » 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

Dans le PIRLS de 2016, un échantillon d'élèves de 4^e année avait été choisi de façon aléatoire pour participer à l'évaluation. Les scores moyens ont été calculés en fonction des réponses des élèves. Puisque le but de cette étude est de rendre compte des résultats de la population des élèves de 4^e année (et non des scores moyens individuels), les résultats obtenus fournissent des estimations des résultats obtenus si tous les élèves de la population avaient participé à cette évaluation. Cette façon de faire entraîne cependant ce qui s'appelle en statistique une **erreur d'échantillonnage**. En outre, il y a une certaine marge d'erreur associée aux scores servant à décrire les compétences 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 que les erreurs de mesure existent, ce qui s'appelle une **erreur-type** (ET) est calculée d'après ces deux sources d'erreur. 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, un intervalle de confiance de 95 p. 100 est utilisé 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 $\pm 1,96$). 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 fort probable que le niveau de rendement réel de la totalité des élèves se situerait 19 fois sur 20 dans la fourchette établie.

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. Dans les graphiques du présent rapport, les intervalles de confiance sont représentés par le symbole $\square \pm$. Dans les cas où les intervalles de confiance se chevauchent légèrement, un test de signification additionnel (test *T*) a été effectué dans le but de déterminer si la différence était statistiquement significative. Dans les cas où il y avait plusieurs tests *T* dans un seul tableau ou diagramme, aucune correction n'a été effectuée pour réduire le taux d'erreurs de première espèce (de type I).

À la comparaison de l'évolution des résultats, l'erreur-type n'inclut pas d'*erreur associée à l'incertitude résultant de la comparaison* pour tenir compte du fait que différentes cohortes d'élèves ont été testées au fil du temps avec un test qui variait aussi légèrement d'une année à l'autre.

En cas d'écart entre les moyennes internationales dans l'almanach du PIRLS de 2016 et le rapport international en raison de la suppression de données, les données de l'almanach ont été utilisées dans le présent rapport.

1. RÉSULTATS DU CANADA EN FONCTION DES SEUILS REPÈRES INTERNATIONAUX

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation du PIRLS et de l'ePIRLS 2016 en lecture en 4^e année. Après une description des critères d'évaluation, il brosse le tableau des compétences en lecture des élèves pour l'ensemble du Canada et pour chaque province participante, en comparant leur rendement aux résultats internationaux. Le rendement des élèves du Canada et des provinces participantes est ensuite présenté par langue du système scolaire et selon le genre.

Dans le PIRLS de 2016, comme dans les cycles précédents, quatre seuils repères internationaux sont utilisés pour présenter l'éventail du rendement des élèves : *avancé* (625 points), *élevé* (550 points), *intermédiaire* (475 points) et *bas* (400 points). Il convient de noter que les élèves qui n'atteignent pas le score de 400 points ne sont pas considérés n'avoir « aucune aptitude en lecture »; toutefois, les questions de cette évaluation du PIRLS ne permettent pas de décrire de façon exacte le rendement en lecture de ces élèves. Le Tableau 1.1 décrit les critères pour les quatre seuils repères internationaux du PIRLS de 2016¹³. Les descripteurs des seuils repères internationaux de l'ePIRLS, qui diffèrent légèrement de ceux du PIRLS, sont présentés au Tableau 1.2.

¹³ Il est supposé que les élèves classés à un niveau donné (seuil repère) peuvent effectuer les tâches de ce niveau aussi bien que celles des niveaux inférieurs. De plus amples renseignements sur l'élaboration des seuils repères figurent dans le rapport international du PIRLS de 2016 (Mullis *et al.*, 2017b).

TABEAU 1.1 PIRLS de 2016 – Description des seuils repères internationaux pour le rendement en lecture

Seuil repère international avancé (625 points)	
Lorsqu'ils lisent des <i>textes littéraires</i>, les élèves sont capables : - de commencer à évaluer les effets sur le lecteur ou la lectrice des choix linguistiques et stylistiques de l'auteur ou auteure; - 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 expliquer les liens et l'ordre séquentiel des actions; - de commencer à évaluer les éléments visuels et textuels pour prendre en considération le point de vue de l'auteur ou auteure.
Seuil repère international élevé (550 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; - de reconnaître l'utilisation de certaines tournures ou figures de style (p. ex., métaphores, intonation, imagerie).	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 (475 points)	
Lorsqu'ils lisent des <i>textes littéraires</i>, les élèves sont capables : - de repérer, d'extraire et de reproduire indépendamment 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; - d'interpréter les raisons et les causes évidentes, de reconnaître les évidences et de donner des exemples; - de commencer à reconnaître les choix linguistiques.	Lorsqu'ils lisent des <i>textes informatifs</i>, les élèves sont capables : - de repérer et reproduire deux ou trois éléments d'information à partir du texte; - de faire des inférences simples pour fournir des explications factuelles; - de commencer à interpréter et à intégrer l'information pour mettre les événements en ordre.
Seuil repère international bas (400 points)	
Lorsqu'ils lisent des <i>textes littéraires</i>, les élèves sont capables : - de repérer et d'extraire des informations, des actions ou des idées énoncées de façon explicite; - de faire des inférences simples sur les événements et les raisons des actions; - de commencer à interpréter les événements de l'histoire et les idées centrales.	Lorsqu'ils lisent des <i>textes informatifs</i>, les élèves sont capables : - de repérer et de reproduire des informations énoncées de façon explicite à partir de textes et d'autres formats (p. ex., graphiques, schémas); - de commencer à faire des inférences simples sur les explications, les actions et les descriptions.

Source : Mullis *et al.*, 2017b, p. 52-53.

TABEAU 1.2 ePIRLS de 2016 – Description des seuils repères internationaux pour le rendement en lecture de textes informatifs en ligne

Seuil repère international avancé (625 points)
Lorsqu'ils lisent et consultent des textes informatifs en ligne, les élèves sont capables : • de faire des inférences à partir d'informations complexes pour justifier une explication; • d'interpréter et d'assimiler des informations provenant d'une page Web ou d'un ensemble de pages contenant des éléments interactifs pour expliquer les relations et démontrer un degré de compréhension approfondi; • d'évaluer les effets des éléments textuels, visuels et interactifs et de commencer à tenir compte du point de vue de l'auteur ou auteure.
Seuil repère international élevé (550 points)
Lorsqu'ils lisent et consultent des textes informatifs en ligne, les élèves sont capables : • de faire des inférences pour distinguer les informations pertinentes et faire des comparaisons; • d'interpréter et d'assimiler des informations d'une page Web ou d'un ensemble de pages contenant des éléments interactifs pour donner des exemples et faire des comparaisons; • d'évaluer dans quelle mesure les éléments graphiques et les choix linguistiques servent d'appui au contenu.
Seuil repère international intermédiaire (475 points)
Lorsqu'ils lisent et consultent des textes informatifs en ligne, les élèves sont capables : • de repérer et de reproduire des informations présentées sous diverses formes, notamment d'utiliser de façon indépendante les fonctions de navigation; • de faire des inférences simples pour reconnaître les raisons et les actions; • d'interpréter et d'assimiler des informations sur une page Web pour reconnaître les causes, les comparaisons et les explications; • de commencer à évaluer l'utilisation d'éléments interactifs pour transmettre de l'information.
Seuil repère international bas (400 points)
Lorsqu'ils lisent et consultent des textes informatifs en ligne, les élèves sont capables : • de repérer et de reproduire des informations énoncées de façon explicite à partir de pages Web contenant du texte et une variété de fonctionnalités dynamiques et navigables (p. ex., chronologies, boîtes contextuelles); • de commencer à faire des inférences simples sur des descriptions.

Source : Mullis *et al.*, 2017b, p. 29.

Rendement en lecture des élèves en fonction des seuils repères internationaux

La Figure 1.1 présente le pourcentage d'élèves ayant atteint chaque seuil repère international au Canada et dans chacune des six provinces ayant participé au PIRLS de 2016, au niveau de référence ou de suréchantillonnage. Au Canada, 13 p. 100 des élèves ont atteint le niveau le plus élevé, soit le seuil repère international *avancé*. Ce pourcentage est supérieur à la médiane internationale de 10 p. 100, mais moins de la moitié de celui du pays ayant le rendement le plus élevé (Singapour, 29 p. 100). Au Canada, le pourcentage d'élèves atteignant ce seuil repère allait de 8 p. 100 au Nouveau-Brunswick à 16 p. 100 en Colombie-Britannique (Annexe B.1.1).

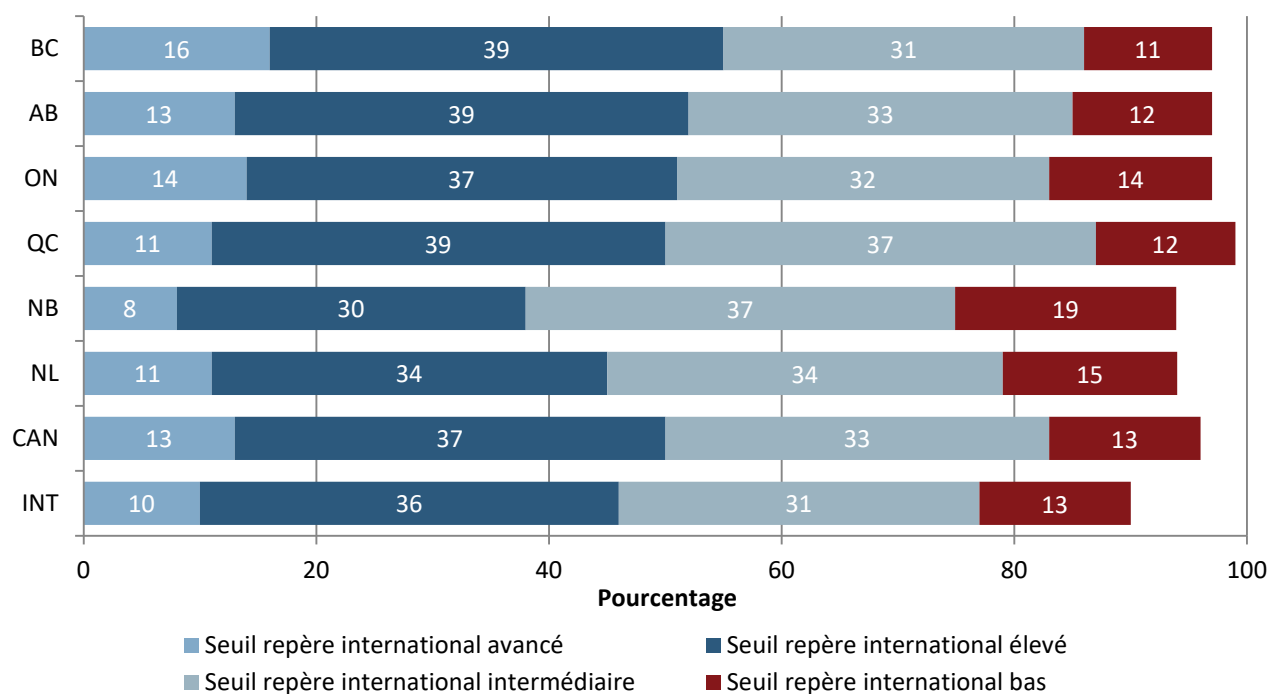
La proportion d'élèves du Canada qui ont atteint le seuil repère international *élevé* est de 50 p. 100, ce qui est plus élevé que la médiane internationale (47 p. 100). Il importe de noter que la plupart des pays ayant obtenu un rendement nettement supérieur à celui du Canada en lecture ont également un pourcentage plus élevé d'élèves atteignant le seuil repère international *élevé*; la Fédération de Russie compte 70 p. 100 de ses élèves à ce niveau ou au niveau avancé. La même tendance est constatée au Canada, puisque les provinces ayant les scores moyens les plus élevés ont également les pourcentages les plus élevés d'élèves à ce niveau ou au niveau *élevé*. Les pourcentages varient entre 38 p. 100 au Nouveau-Brunswick et 55 p. 100 en Colombie-Britannique.

Au Canada, 83 p. 100 des élèves ont atteint le seuil repère international *intermédiaire*, ce qui est similaire à la médiane internationale de 82 p. 100. Parmi les pays participants, six comptent au moins 90 p. 100 d'élèves au niveau *intermédiaire* : Taipei chinois, Finlande, RAS de Hong Kong, Lettonie, Norvège (5^e année) et Fédération de Russie. Parmi les provinces du Canada, le pourcentage le plus faible d'élèves à ce niveau est de 75 p. 100, au Nouveau-Brunswick, et le pourcentage le plus élevé est de 87 p. 100, au Québec.

Le seuil repère international *bas* a été atteint par 96 p. 100 des élèves du Canada, ce qui est identique à la médiane internationale de 96 p. 100. Dans cinq pays – RAS de Hong Kong, Lettonie, Pays-Bas, Norvège (5^e année) et Fédération de Russie –, 99 p. 100 des élèves ont atteint ce niveau. Dans les provinces du Canada, les pourcentages varient entre 93 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador et 98 p. 100 au Québec.

Bien que peu d'élèves du Canada n'aient pas atteint le seuil repère international *bas* (4 p. 100), de nombreux pays où les résultats moyens globaux sont moins élevés affichent une proportion plus faible d'élèves qui n'ont pas atteint le seuil repère *bas*.

FIGURE 1.1 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux



Remarque : Il est possible que le pourcentage total ne soit pas comme attendu puisque les chiffres ont été arrondis. Les élèves qui n'ont pas atteint le seuil repère international *bas* ne sont pas présentés. Seuls les élèves dont le rendement se trouve aux quatre seuils repères internationaux sont présentés. INT représente la médiane internationale. Les résultats des provinces sont présentés sous forme de moyennes. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

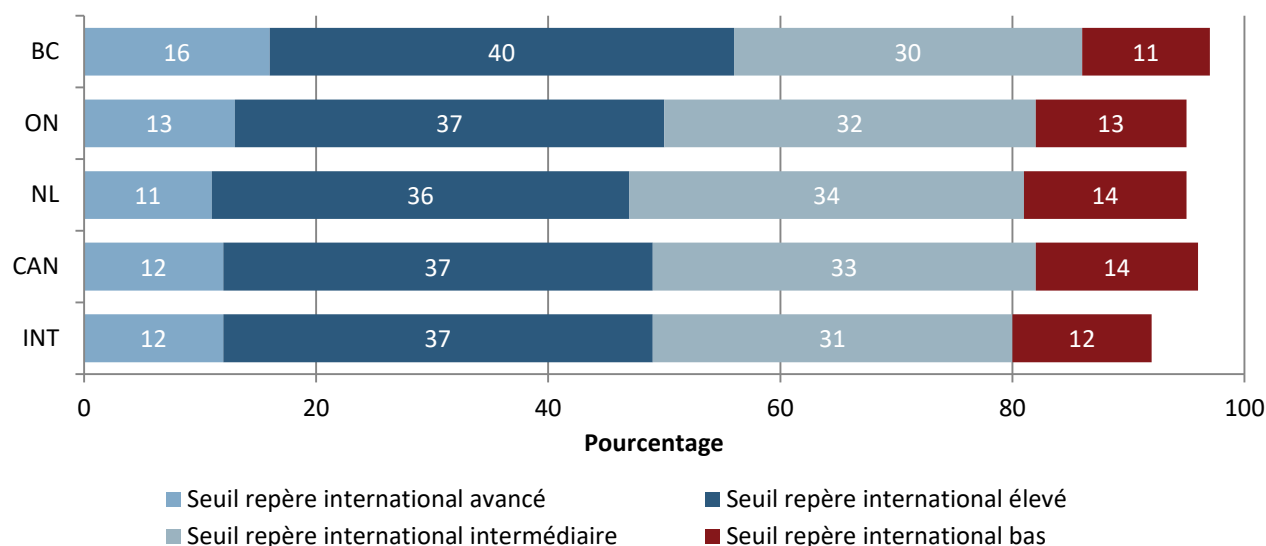
En ce qui concerne l'ePIRLS, au Canada, 12 p. 100 des élèves participants ont atteint le seuil repère international *avancé*. Ce pourcentage est identique à la médiane internationale (12 p. 100) (Figure 1.2). Parmi les pays participants, la proportion d'élèves ayant atteint ce niveau varie entre 34 p. 100 (Singapour) et 1 p. 100 (Géorgie). Dans les provinces du Canada, les pourcentages d'élèves ayant atteint ce niveau varient entre 11 p. 100 (Terre-Neuve-et-Labrador) et 16 p. 100 (Colombie-Britannique) (Annexe B.1.2).

Près de la moitié (49 p. 100) des élèves du Canada ont atteint le seuil repère *élevé*, ce qui est comparable à la médiane internationale de 50 p. 100. Plus de 60 p. 100 des élèves en Irlande, en Norvège (5^e année) et à Singapour ont atteint ce niveau de rendement. Au niveau provincial, les pourcentages varient entre 47 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador et 56 p. 100 en Colombie-Britannique.

Au Canada, 82 p. 100 des élèves ont atteint le seuil repère international *intermédiaire* à l'ePIRLS, ce qui s'approche de la médiane internationale (84 p. 100). Dans trois pays (Irlande, Norvège [5^e année] et Singapour) sur les 14 qui ont participé à l'ePIRLS, au moins 90 p. 100 des élèves ont atteint le niveau *intermédiaire*. Parmi les provinces participantes du Canada, le pourcentage le plus faible est de 81 p. 100, à Terre-Neuve-et-Labrador, et le pourcentage le plus élevé est de 86 p. 100, en Colombie-Britannique.

Enfin, 96 p. 100 des élèves du Canada ont atteint le seuil repère international *bas* à l'ePIRLS, ce qui est similaire à la médiane internationale de 97 p. 100. Dans tous les pays participants sauf deux (Géorgie et Émirats arabes unis), plus de 90 p. 100 des élèves ont atteint ce niveau. Dans les trois provinces participantes du Canada, le pourcentage d'élèves ayant atteint ce niveau varie peu.

FIGURE 1.2 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux



Remarque : Il est possible que le pourcentage total ne soit pas comme attendu puisque les chiffres ont été arrondis. Seuls les élèves dont le rendement se trouve aux quatre seuils repères internationaux sont présentés. INT représente la médiane internationale. Les résultats des provinces sont présentés sous forme de moyennes. En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

Rendement en lecture en fonction des seuils repères internationaux selon la langue du système scolaire

Dans toutes les provinces participantes, les élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue majoritaire ont tendance à avoir un meilleur rendement en lecture que ceux inscrits dans les systèmes scolaires de langue minoritaire. Les Tableaux 1.3 et 1.4 montrent les pourcentages d'élèves anglophones et francophones atteignant les quatre seuils repères internationaux du PIRLS, par province (Annexe B.1.3).

En général, dans les écoles de langue anglaise, les pourcentages d'élèves ayant atteint chaque seuil repère dans les provinces participantes sont très proches des pourcentages de chacun des seuils repères de l'ensemble du Canada. La Colombie-Britannique compte une proportion plus élevée d'élèves à trois des seuils repères, tandis que le Nouveau-Brunswick compte une proportion plus faible à deux des seuils repères, et Terre-Neuve-et-Labrador compte une proportion plus faible au seuil repère international *élevé*.

TABLEAU 1.3 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux, écoles anglophones

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	16	1,2	55	1,6	86	1,2	97	0,5
AB	13	1,1	52	2,0	85	1,4	97	0,7
ON	14	1,5	52	1,8	83	1,5	96	0,6
QC	13	1,5	47	2,5	80	2,0	96	1,2
NB	10	1,0	45	1,8	80	1,8	95	0,9
NL	11	1,4	45	2,3	79	2,3	93	1,5
CAN	14	0,8	51	1,2	82	1,0	95	0,5

Remarque : Les chiffres en **gras** indiquent une différence statistiquement significative par rapport au pourcentage du Canada anglais. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Le rendement des élèves inscrits dans les écoles de langue française varie considérablement au niveau provincial. La plupart des variations concernent le seuil repère international *élevé* et le seuil repère international *intermédiaire*. Ainsi, dans l'ensemble du Canada, 47 p. 100 des élèves francophones ont atteint le seuil repère international *élevé* au PIRLS mais, dans les provinces, cette proportion va de 25 p. 100 en Ontario et au Nouveau-Brunswick à 50 p. 100 au Québec. Des variations semblables sont perçues au seuil repère *intermédiaire*, où 84 p. 100 des élèves du Canada ont atteint ce niveau, comparativement à 61 p. 100 en Ontario et à 87 p. 100 au Québec. Dans toutes les provinces, moins de 70 p. 100 des élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue minoritaire francophone ont atteint le seuil *intermédiaire*.

Lorsque les résultats des écoles anglophones et des écoles francophones sont comparés à l'échelle pancanadienne, les pourcentages sont assez semblables aux niveaux de rendement inférieurs mais, proportionnellement parlant, moins d'élèves ont atteint les seuils repères *élevé* et *avancé* dans les écoles de langue française.

TABLEAU 1.4 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux, écoles francophones

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	5	1,6	30	2,4	69	2,4	93	1,4
AB	5	1,4	27	2,9	65	3,6	90	2,2
ON	3	0,6	25	1,6	61	2,2	87	1,4
QC	11	1,4	50	2,0	87	1,6	99	0,4
NB	3	1,0	25	2,5	65	2,2	92	1,0
CAN	10	1,1	47	1,7	84	1,4	97	0,4

Remarque : Les chiffres en **gras** indiquent une différence statistiquement significative par rapport au pourcentage du Canada français. Les pourcentages pour les élèves inscrits dans des écoles francophones à Terre-Neuve-et-Labrador ne figurent pas dans ce tableau en raison de la petite taille des échantillons. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales (plus de détails sont fournis à l'Annexe A).

Dans l'ePIRLS, les pourcentages d'élèves inscrits dans les écoles francophones et anglophones ayant atteint chacun des seuils repères sont très uniformes au sein de chaque système linguistique dans les provinces participantes. Aucune des différences n'est statistiquement significative par rapport aux pourcentages pour les écoles anglophones dans l'ensemble du Canada. Dans les écoles de langue française, les élèves de la Colombie-Britannique ont obtenu des résultats semblables à la moyenne du Canada francophone pour chacun des seuils repères, à l'exception du seuil repère *intermédiaire*, dont le pourcentage est nettement plus bas. Les pourcentages pour l'Ontario sont significativement inférieurs à la moyenne du Canada francophone pour les quatre seuils repères (Tableau 1.5, Annexe B.1.4).

TABLEAU 1.5 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux, écoles anglophones et francophones

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
Système scolaire anglophone								
BC	16	1,3	57	1,7	87	1,4	97	0,7
ON	14	1,3	52	1,9	84	1,5	96	0,6
NL	11	1,3	47	2,4	81	1,8	95	1,0
CAN	14	1,1	53	1,5	84	1,2	96	0,5
Système scolaire francophone								
BC	4	0,8	28	2,4	69	2,2	95	1,6
ON	3	0,7	22	2,2	61	2,3	88	1,4
CAN	8	2,2	41	6,1	78	3,6	95	1,1

Remarque : Les chiffres en **gras** indiquent une différence statistiquement significative par rapport au pourcentage du Canada dans les systèmes scolaires respectifs. En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

Rendement en lecture en fonction des seuils repères internationaux selon le genre

Dans le PIRLS de 2016, le rendement en lecture des filles est plus élevé de 12 points par rapport à celui des garçons, pour l'ensemble du Canada. Nous fournissons ici les pourcentages des garçons et des filles ayant atteint chacun des seuils repères internationaux afin de brosser le portrait global des compétences en lecture. Le Tableau 1.6 présente les pourcentages selon le genre, pour l'ensemble du Canada. En général dans l'ensemble des provinces, une plus grande proportion de filles a atteint les seuils repères les plus hauts. Les pourcentages pour les provinces sont présentés à l'Annexe B.1.5.

Conformément aux résultats des années antérieures, les pourcentages observés chez les filles sont supérieurs à ceux observés chez les garçons pour chacun des seuils repères internationaux. Toutes les différences selon le genre sont significatives, sauf au seuil repère international *bas*. La plus grande différence concerne le seuil repère international *élevé* : le rendement des filles dépasse celui des garçons de sept points de pourcentage. Il est important de noter que, malgré un écart important, au moins 80 p. 100 des garçons et des filles au Canada ont atteint le seuil repère *intermédiaire*.

TABLEAU 1.6 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux selon le genre

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
Filles	14	0,9	53	1,3	85	1,1	96	0,6
Garçons	11	0,8	46	1,2	81	1,0	95	0,4

Remarque : Les chiffres en **gras** indiquent une différence statistiquement significative entre les résultats des filles et ceux des garçons.

En ce qui concerne l'ePIRLS, dans l'ensemble du Canada, les résultats ne montrent pas de différences significatives dans la proportion de filles et de garçons qui ont atteint chaque niveau de rendement (Tableau 1.7). Les pourcentages provinciaux sont présentés à l'Annexe B.1.6.

TABLEAU 1.7 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant atteint les seuils repères internationaux selon le genre

	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
Filles	13	1,5	51	2,3	84	1,7	97	0,7
Garçons	11	1,1	47	2,6	81	1,8	95	0,6

Exemples de questions pour illustrer les seuils repères

Comme le souligne l'introduction, un certain nombre d'items de l'évaluation du PIRLS de 2016 ont été rendus publics. Des exemples de réponses d'élèves du Canada à chaque seuil repère montrent comment chaque seuil repère international doit être interprété et illustrent les types de questions dont le PIRLS s'est servi pour évaluer la compréhension de l'écrit en 4^e année. Des exemples sont cités dans le rapport international du PIRLS (Mullis *et al.*, 2017b) et le seront dans un prochain numéro de *L'évaluation...ça compte!*, publié sur le site Web du CMEC¹⁴.

Deux des cinq tâches de l'ePIRLS ont été publiées par le Centre international d'études pour le PIRLS (« Mars » et « Elizabeth Blackwell » [en anglais seulement]). Sur le site Web international du PIRLS¹⁵, les lecteurs et lectrices peuvent voir la version internationale complète en anglais des items de ces tâches tels qu'ils ont été présentés aux élèves, et y répondre, et voir les guides de correction.

¹⁴ <https://www.cmec.ca/108/Aperçu.html>

¹⁵ <https://timssandpirls.bc.edu/index.html>

2. RÉSULTATS DU RENDEMENT DU CANADA PAR SCORE MOYEN

Ce chapitre présente les résultats en lecture du PIRLS et de l'ePIRLS de 2016 pour l'ensemble des pays et des provinces du Canada ayant participé à l'évaluation. Nous comparerons d'abord les résultats en lecture des élèves de 4^e année au PIRLS 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 en outre les résultats pour le Canada et les provinces participantes à l'ePIRLS. Ensuite, nous présenterons les résultats provinciaux pour le PIRLS et l'ePIRLS par langue pour les provinces qui ont échantillonné suffisamment d'élèves, dans les systèmes scolaires anglophones et francophones, suivis du rendement en lecture des garçons et des filles pour chaque province. La section suivante décrira les résultats du PIRLS pour les deux buts principaux de la lecture : la lecture pour l'expérience littéraire et la lecture pour acquérir et utiliser des informations. Les résultats de l'ePIRLS présenteront le rendement en lecture pour acquérir et utiliser des informations, car c'était le seul but évalué dans l'évaluation numérique, qui ne comprenait que des textes informatifs. Cette discussion sera suivie par les résultats du PIRLS et de l'ePIRLS pour chacun des quatre processus de compréhension (p. ex., 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; examiner et critiquer le contenu et les éléments textuels). Enfin, pour les provinces ayant participé aux évaluations antérieures du PIRLS, nous évoquerons l'évolution des résultats au fil du temps.

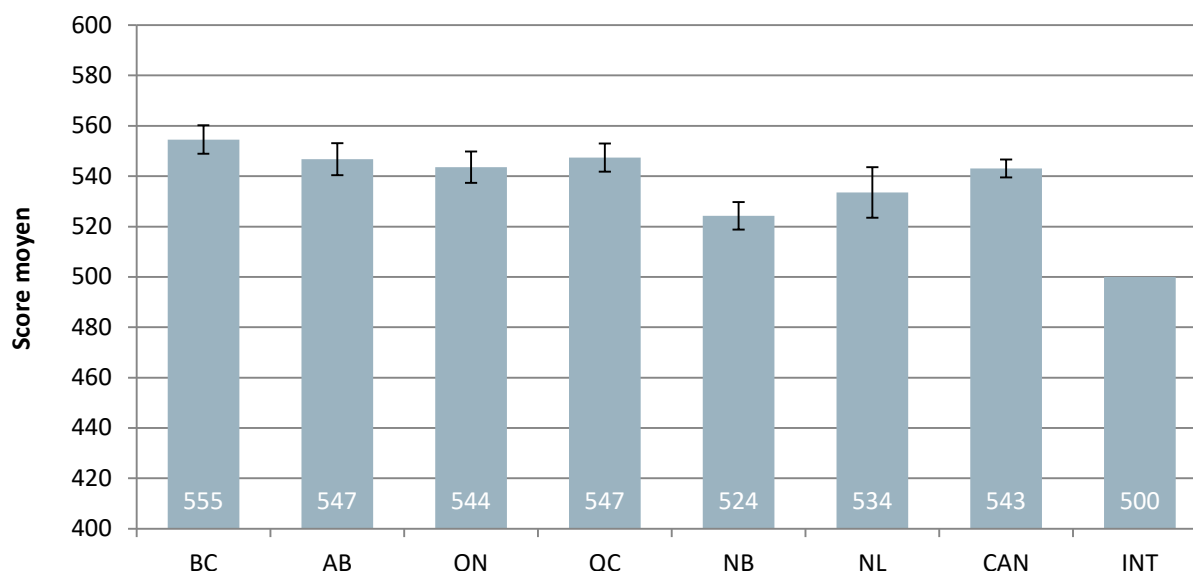
Les scores moyens en lecture du PIRLS de 2016 sont présentés sur l'échelle du PIRLS, qui s'étend de 0 à 1000. Lors de la première évaluation du PIRLS, en 2001, la moyenne internationale initiale a été établie à 500, avec un écart-type de 100. Cette moyenne a servi de point de repère pour les évaluations suivantes. Pour l'évaluation de 2016, le centre de l'échelle de 0 à 1000 (c.-à-d., 500) a à nouveau été utilisé comme point de repère international. Pour l'ePIRLS, le centre de l'échelle internationale a également été fixé à 500 en 2016.

Le fait de comparer et de classer le rendement des élèves en fonction des scores moyens seulement peut induire en erreur. À la comparaison des 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 l'encadré sur la terminologie statistique dans l'introduction).

Résultats en lecture pour les pays et les provinces du Canada ayant participé à l'évaluation

La Figure 2.1 présente les scores moyens en lecture des élèves de 4^e année pour l'ensemble du Canada et chaque province ayant participé au PIRLS de 2016.

FIGURE 2.1 PIRLS de 2016 – Résultats du rendement par score moyen



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Dans l'ensemble, les élèves du Canada ont obtenu d'assez bons résultats au PIRLS de 2016, leur rendement étant plus élevé que celui de nombreux pays participants. Le Canada a obtenu un score moyen de 543, ce qui est bien au-dessus du point central de l'échelle du PIRLS fixé à 500¹⁶. Parmi tous les pays participants au PIRLS de 2016, 13 ont obtenu un score moyen significativement plus élevé que celui de l'ensemble des élèves du Canada. De plus, 12 pays ont obtenu d'aussi bons résultats que le Canada (Tableau 2.1, Annexe B.2.1).

La plupart des élèves du Canada ont obtenu de bons résultats en lecture, les scores moyens de toutes les provinces se situant au-dessus du point central de 500 du PIRLS. La Colombie-Britannique a obtenu un score moyen supérieur à celui du Canada, tandis que l'Alberta, l'Ontario, le Québec et Terre-Neuve-et-Labrador ont égalé la moyenne du Canada. Le score moyen du Nouveau-Brunswick était significativement inférieur à celui de l'ensemble du Canada.

¹⁶ Le point central de l'échelle internationale représentait un score moyen au PIRLS 2001; il est fixé à 500 depuis cette évaluation.

TABLEAU 2.1 PIRLS de 2016 – Comparaison des résultats des pays et des provinces au score moyen du Canada

Score supérieur à celui du Canada*	Score équivalent à celui du Canada*	Score inférieur à celui du Canada*
Fédération de Russie, Singapour, RAS de Hong Kong, Irlande, Finlande, Pologne, Irlande du Nord, Norvège (5 ^e année), Taipei chinois, Angleterre, Lettonie, Suède, Colombie-Britannique , Hongrie	Bulgarie, États-Unis, Lituanie, Italie, Danemark, RAS de Macao, Québec , Alberta , Pays-Bas, Australie, Ontario , République tchèque, Slovénie, Autriche, Allemagne, Terre-Neuve-et-Labrador	Kazakhstan, République slovaque, Israël, Portugal, Espagne, Belgique (flamand), Nouvelle-Zélande, France, Nouveau-Brunswick , Belgique (français), Chili, Géorgie, Trinité-et-Tobago, République d'Azerbaïdjan, Malte, Émirats arabes unis, Bahreïn, Qatar, Arabie saoudite, République islamique d'Iran, Oman, Maroc, Koweït, Égypte, Afrique du Sud

* Les différences de scores ne sont statistiquement significatives que lorsque les intervalles de confiance ne se chevauchent pas. Si les intervalles de confiance se chevauchaient, un test de signification supplémentaire a été effectué pour déterminer si la différence était statistiquement significative. Pour les pays ayant obtenu des résultats similaires à ceux du Canada, l'intervalle de confiance chevauchait celui du Canada. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Les élèves du Canada ont obtenu d'aussi bons résultats à l'ePIRLS, soit un score moyen de 543. Sur les 14 pays ayant participé à l'ePIRLS, la plupart des pays les plus performants ont obtenu des résultats plus élevés à l'ePIRLS qu'au PIRLS. Six pays ont obtenu un score moyen plus élevé que celui du Canada à l'ePIRLS, tandis que deux autres pays ont obtenu le même score que le Canada. Parmi les provinces, les élèves de Colombie-Britannique ont obtenu un score moyen supérieur à celui du Canada en lecture de textes numériques, tandis que les élèves de l'Ontario et de Terre-Neuve-et-Labrador ont égalé la moyenne du Canada (Tableau 2.2, Annexe B.2.2).

TABLEAU 2.2 ePIRLS de 2016 – Comparaison des résultats des pays et des provinces au score moyen du Canada

Score supérieur à celui du Canada*	Score équivalent à celui du Canada*	Score inférieur à celui du Canada*
Singapour, Norvège (5 ^e année), Irlande, Suède, Danemark, États-Unis, Colombie-Britannique	Taipei chinois, Ontario , Terre-Neuve-et-Labrador , Israël	Italie, Slovénie, Portugal, Géorgie, Émirats arabes unis

Remarque : En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

* Les différences de scores ne sont statistiquement significatives que lorsque les intervalles de confiance ne se chevauchent pas. Si les intervalles de confiance se chevauchaient, un test de signification supplémentaire a été effectué pour déterminer si la différence était statistiquement significative. Pour les pays ayant obtenu des résultats similaires à ceux du Canada, l'intervalle de confiance chevauchait celui du Canada.

Résultats du Canada en lecture selon la langue du système scolaire

Cette section présente les résultats au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 des élèves du Canada dans les provinces participantes, selon la langue du système scolaire. Pour le PIRLS, seule Terre-Neuve-et-Labrador n'a pas fait de suréchantillonnage par langue afin de pouvoir examiner la différence entre les rendements des élèves des systèmes scolaires anglais et français.

Les Tableaux 2.3 et 2.4 présentent les scores moyens et les différences relativement au rendement en lecture aux évaluations du PIRLS et de l'ePIRLS pour les élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue anglaise et française (Annexes B.2.3 et B.2.4).

Pour le PIRLS, les élèves du système scolaire anglophone de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick ont obtenu des résultats significativement supérieurs à ceux des élèves du système scolaire francophone de la même province, les différences variant de 34 à 53 points. Dans l'ensemble du Canada et au Québec, il n'y a pas de différence significative entre les deux systèmes linguistiques. Une comparaison des élèves des deux systèmes linguistiques entre les provinces montre qu'il y a moins de différence interprovinciale entre les écoles de langue anglaise (20 points ou moins) qu'entre les écoles de langue française (55 points ou moins).

TABEAU 2.3 PIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon la langue du système scolaire

	Système scolaire anglophone		Système scolaire francophone		Différence entre les systèmes	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	555	2,9	511	3,7	44	4,6
AB	547	3,3	502	6,7	46	7,3
ON	547	3,4	493	3,8	53	5,1
QC	540	4,4	548	3,1	-8	5,4
NB	535	3,8	501	3,6	34	5,3
NL	534	5,1	—	—	—	—
CAN	544	2,2	541	2,6	3	3,4

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative entre les langues, par province. Même si Terre-Neuve-et-Labrador n'a pas suréchantillonné les élèves selon la langue, les résultats pour cette province sont inclus dans ce tableau, de sorte qu'ils peuvent être comparés au score moyen du Canada anglais. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Dans le cadre de l'ePIRLS, seules deux provinces (la Colombie-Britannique et l'Ontario) ont suréchantillonné séparément les populations d'élèves anglophones et francophones. Dans les deux cas, les élèves inscrits dans les systèmes scolaires de langue anglaise ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des systèmes scolaires de langue française. Le Tableau 2.4 montre les résultats à l'ePIRLS selon la langue. Même si Terre-Neuve-et-Labrador n'a pas suréchantillonné les élèves selon la langue, les résultats pour cette province sont inclus dans ce Tableau, de sorte qu'ils peuvent être comparés à la moyenne des systèmes anglophones du Canada.

TABEAU 2.4 ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon la langue du système scolaire

	Système scolaire anglophone		Système scolaire francophone		Différence entre les systèmes	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	556	3,2	509	4,0	47	5,3
ON	547	3,3	493	3,9	54	5,2
NL	538	3,9	—	—	—	—
CAN	548	2,7	529	8,5	19	9,0

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative entre les langues, par province. En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

Résultats du Canada en lecture selon le genre

De nombreuses études montrent que les filles ont habituellement de meilleurs résultats en lecture que les garçons. Ce fut le cas à l'évaluation du PISA de 2015 (O'Grady *et al.*, 2016) et du PCCE de 2016 (O'Grady *et al.*, 2018), et de telles différences ont été constatées dans toutes les provinces du Canada. Les résultats diffèrent toutefois quelque peu en ce qui concerne la lecture de textes numériques. Le PISA de 2012 (Brochu *et al.*, 2013) a permis la comparaison du rendement des jeunes de 15 ans en lecture de textes imprimés et en lecture de textes numériques. Selon cette évaluation, l'écart entre les genres en lecture était plus petit en lecture de textes numériques qu'en lecture de textes imprimés.

Les résultats du PIRLS de 2016 montrent que les filles obtiennent encore des résultats supérieurs à ceux des garçons en lecture. Cette constatation s'applique à toutes les provinces du Canada et correspond à d'autres évaluations de la lecture (p. ex., PIRLS de 2011, PISA de 2015, PPCE de 2016). Dans l'ensemble du Canada, les résultats des filles sont plus élevés que ceux des garçons de 12 points; cet écart est toutefois inférieur à l'écart moyen international de 19 points entre les genres (Tableau 2.5). Cette tendance est la même dans tous les pays participants sauf deux : il n'y avait pas d'écart entre les genres dans la RAS de Macao et au Portugal (Annexe B.2.5). Dans les provinces du Canada, la différence entre les scores moyens des filles et ceux des garçons est statistiquement significative dans toutes les provinces, sauf à Terre-Neuve-et-Labrador. À part cette province, l'écart varie de 11 points en Alberta et au Québec à 20 points au Nouveau-Brunswick.

TABLEAU 2.5 PIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le genre

	Filles		Garçons		Différence entre les genres	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	563	3,3	547	3,0	16	2,8
AB	553	3,8	541	3,8	11	4,3
ON	550	3,6	538	3,8	12	3,6
QC	552	3,3	542	3,1	11	3,1
NB	534	2,9	514	3,6	20	3,6
NL	536	6,3	532	4,8	4	4,3
CAN	549	2,2	537	2,1	12	2,2
INT	520	0,4	501	0,5	19	0,5

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

En ce qui concerne l'ePIRLS, il n'y a pas de différence de rendement en lecture entre les genres dans trois des 14 pays participants : le Danemark, l'Italie et le Portugal. Dans les autres pays, la différence en faveur des filles varie de 6 à 29 points, la différence de 8 points au Canada étant comparable à la moyenne internationale de 12 points (Annexe B.2.6). Comme le montre le Tableau 2.6, il n'y avait aucune différence entre les genres en lecture de textes numériques à Terre-Neuve-et-Labrador, alors que les filles ont obtenu 9 points de plus que les garçons en Ontario et 11 en Colombie-Britannique.

TABLEAU 2.6 ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le genre

	Filles		Garçons		Différence entre les genres	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	561	3,3	550	3,7	11	3,2
ON	548	3,5	540	4,0	9	4,2
NL	540	4,6	536	4,2	4	4,2
CAN	547	3,7	539	3,7	8	3,8
INT	545	0,8	533	0,8	12	0,9

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative. En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS. Il est possible que le pourcentage total ne soit pas égal à 100 p. 100 puisque les chiffres ont été arrondis.

Résultats du Canada pour les buts de la lecture et les processus de compréhension

Cette section porte sur deux des principaux aspects de la compréhension de l'écrit des élèves décrits dans l'introduction : les buts de la lecture et les processus de compréhension. Pour le premier aspect, soit les buts de la lecture, le PIRLS se concentre sur la lecture de textes littéraires et la lecture de textes informatifs, tandis que l'ePIRLS n'a évalué que la lecture de textes informatifs. Pour le deuxième aspect, le PIRLS et l'ePIRLS ont évalué quatre processus importants de la 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; examiner et critiquer le contenu et les éléments textuels. Comme ce fut le cas pour le PIRLS de 2011, en raison du petit nombre d'items pour chaque processus, les résultats ont été regroupés afin de représenter deux échelles combinées :

- *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 »;
- *interpréter, combiner et évaluer* : cette échelle comprend « interpréter et combiner des idées et des informations » et « examiner et évaluer le contenu 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 utile d'examiner les résultats du Canada pour chaque domaine et de faire des comparaisons entre les différentes échelles. Ainsi, les sections suivantes présentent les résultats et les différences pour les deux aspects décrits ci-dessus (les buts de la lecture et les processus de compréhension) et leurs échelles respectives.

Rendement selon le but de la lecture

À l'échelle internationale, les pays ayant les scores moyens les plus élevés en lecture ont également obtenu les scores moyens les plus élevés tant en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs. Pourtant, plusieurs pays ont obtenu un score moyen relativement supérieur soit pour la lecture des textes littéraires, soit pour la lecture des textes informatifs. Par exemple, la Fédération de Russie, la RAS de Hong Kong et la Finlande, entre autres pays, ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes informatifs qu'en lecture de textes littéraires. À l'inverse, l'Irlande et l'Irlande du Nord ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs (Annexe B.2.7). Dans l'ensemble, au niveau international, le nombre de pays qui ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes littéraires était presque le même que le nombre de pays qui ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes informatifs.

Les résultats pour l'ensemble du Canada montrent que les élèves ont obtenu des scores plus élevés en lecture de textes littéraires qu'en lecture de textes informatifs. La Colombie-Britannique, l'Alberta, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador ont obtenu des scores plus élevés en lecture de textes littéraires, tandis qu'aucune différence significative n'a été observée entre les deux buts de la lecture au Québec (Tableau 2.7).

TABLEAU 2.7 PIRLS de 2016 – Comparaison des résultats en lecture de textes littéraires et en lecture de textes informatifs

	Textes littéraires		Textes informatifs		Différence entre les buts de la lecture	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	559	2,9	552	3,0	7	1,1
AB	550	3,3	545	3,4	6	1,5
ON	549	3,2	539	3,4	9	1,3
QC	550	2,9	547	3,0	3	1,7
NB	529	2,9	520	3,3	9	2,0
NL	540	5,3	528	4,9	11	1,8
CAN	547	1,9	540	1,9	7	1,0
INT	510	0,4	511	0,4	-1	0,2

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Comme nous l'avons indiqué plus tôt, l'ePIRLS n'a évalué que la lecture de textes informatifs, et il est possible de comparer le rendement en lecture de textes informatifs dans le cadre du PIRLS et de l'ePIRLS pour les pays qui ont participé aux deux évaluations. À l'échelle internationale, les élèves d'un peu plus de pays ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes informatifs numériques (ePIRLS) qu'en lecture de textes informatifs imprimés (PIRLS). Dans l'ensemble du Canada et en Colombie-Britannique, il n'y avait pas de différence significative entre le PIRLS et l'ePIRLS en ce qui concerne la lecture de textes informatifs, alors que les élèves de l'Ontario et de Terre-Neuve-et-Labrador ont obtenu de meilleurs résultats en lecture de textes numériques qu'en lecture de textes imprimés (Tableau 2.8, Annexe B.2.8).

TABEAU 2.8 Comparaison des résultats au PIRLS et à l'ePIRLS en lecture de textes informatifs

	PIRLS		ePIRLS		Différence entre le PIRLS et l'ePIRLS	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	554	3,1	555	3,1	-2	1,5
ON	540	3,4	544	3,1	-4	1,7
NL	530	4,8	538	3,9	-8	2,2
CAN	540	3,2	543	3,2	-3	1,4
INT	539	0,7	539	0,7	0	0,4

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative. Les résultats du PIRLS présentés dans ce tableau peuvent différer légèrement de ceux de la Figure 2.1, car ce tableau ne comprend que les élèves qui ont participé au PIRLS et à l'ePIRLS. En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

Rendement en lecture selon le processus de compréhension

À l'échelle internationale, la plupart des pays les plus performants ont obtenu de bons résultats aux échelles combinées « extraire des informations et faire des inférences simples » et « interpréter, combiner et évaluer ». Dans 12 pays, par exemple, il y avait moins de trois points d'écart entre les deux processus (Annexe B.2.9). Comme l'illustre le Tableau 2.9, il existe des différences significatives entre les deux échelles pour les processus de compréhension au Canada et dans les provinces, où les élèves ont obtenu de meilleurs résultats pour « interpréter, combiner et évaluer » que pour « extraire des informations et faire des inférences simples ». C'est toutefois le contraire au Québec, où les élèves ont obtenu de meilleurs résultats pour « extraire des informations et faire des inférences simples » (Annexe B.2.9).

TABEAU 2.9 PIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le processus de compréhension

	Extraire des informations et faire des inférences simples		Interpréter, combiner et évaluer		Différence entre les processus	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	554	3,2	557	3,3	-3	0,9
AB	545	3,2	548	3,2	-4	0,9
ON	539	3,3	548	3,2	-9	1,0
QC	551	3,0	545	3,0	6	0,7
NB	523	2,8	526	2,8	-3	0,7
NL	531	4,9	536	5,2	-5	1,2
CAN	541	1,8	545	1,8	-4	0,5
INT	511	0,4	510	0,4	2	0,2

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

En ce qui concerne l'ePIRLS, il existe des différences significatives entre les deux processus de compréhension dans la plupart des pays, y compris dans l'ensemble du Canada. En Colombie-Britannique

et en Ontario, les élèves ont obtenu de meilleurs résultats pour « interpréter, combiner et évaluer » que pour « extraire des informations et faire des inférences simples » (Tableau 2.10, Annexe B.2.10).

TABLEAU 2.10 ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon le processus de compréhension

	Extraire des informations et faire des inférences simples		Interpréter, combiner et évaluer		Différence entre les processus	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
BC	552	3,5	558	3,3	-6	2,1
ON	541	3,2	547	3,3	-6	1,1
NL	536	4,5	536	4,0	-1	3,5
CAN	541	3,0	545	3,2	-4	0,6
INT	540	0,7	538	0,7	3	0,3

Remarque : Les chiffres en **gras** indiquent une différence statistiquement significative. En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

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 aux autorités provinciales responsables de l'éducation 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 visant à améliorer leur système d'éducation. Comme bon nombre de décisions et de changements (p. ex., les changements aux programmes d'études) sont adoptés en partie en fonction des résultats des évaluations à grande échelle, il est important de surveiller l'évolution des résultats au fil du temps au niveau des systèmes. 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, au PIRLS de 2006 et/ou au PIRLS de 2011). Parmi les provinces qui ont pris part au PIRLS de 2016, l'Ontario et le Québec sont celles qui participent au PIRLS depuis le plus longtemps, soit depuis 2001 dans les deux cas; la Colombie-Britannique et l'Alberta se sont jointes au PIRLS en 2006; le Nouveau-Brunswick (français) et Terre-Neuve-et-Labrador ont participé au PIRLS pour la première fois en 2011, tout comme le Canada dans son ensemble.

Le Tableau 2.11 compare les résultats en lecture aux évaluations du PIRLS de 2001, de 2006, de 2011 et de 2016 pour l'ensemble du Canada et pour les provinces. En 2016, les résultats des élèves de l'ensemble du Canada ont diminué de façon significative, soit de cinq points par rapport à l'année de référence (2011). Le rendement de l'Ontario a aussi diminué en 2016 par rapport à 2011 et à 2006, mais il est statistiquement comparable à son rendement de 2001. Les résultats du Québec ont augmenté considérablement en 2016 par rapport aux trois cycles précédents. En Colombie-Britannique, les résultats du PIRLS sont demeurés stables au cours des trois cycles auxquels la province a participé (2006, 2011 et 2016). En Alberta, les résultats de 2016 ont été inférieurs à ceux de 2006, mais comparables à ceux de 2011. Enfin, les résultats du Nouveau-Brunswick (français) et de Terre-Neuve-et-Labrador ont diminué entre 2011 et 2016 (Annexes B.2.11 et B.2.12).

TABLEAU 2.11 PIRLS de 2016 – Comparaison des résultats en lecture au fil du temps

	2001		2006		2011		2016		Différence		
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	2001-2016	2006-2016	2011-2016
BC	–	–	558	2,6	556	3,1	555	2,9	–	-3	-1
AB	–	–	560	2,4	548	2,9	547	3,2	–	-13	-1
ON	548	3,3	555	2,9	552	2,6	544	3,2	-4	-12	-8
QC	537	3,0	533	2,7	538	2,2	547	2,8	10	15	10
NB (Fr)	–	–	–	–	514	3,0	501	3,6	–	–	-13
NL	–	–	–	–	546	2,7	534	5,1	–	–	-12
CAN	–	–	–	–	548	1,6	543	1,8	–	–	-5

Remarque : Les chiffres **en gras** indiquent une différence statistiquement significative. Lors de la comparaison des résultats de 2011 et de 2016 au Canada, il faut noter que la composition des provinces inclues dans l'échantillon au niveau du Canada varie entre les deux cycles.

3. ANALYSE DES FACTEURS CONTEXTUELS LIÉS AU RENDEMENT EN LECTURE

Depuis sa création, en 2001, le PIRLS a permis la publication de données comparatives fiables sur le rendement en lecture des élèves de 4^e année, dans un contexte international. Il a aussi permis de recueillir une abondance de données sur l'école et la maison comme milieux d'apprentissage de la lecture. L'analyse de ces données aide les pays participants à orienter leurs politiques afin d'améliorer le rendement des élèves.

Comme mentionné dans l'introduction, le PIRLS comporte plusieurs questionnaires contextuels, dont le *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* (aussi appelé Questionnaire des parents), le *Questionnaire à l'intention de l'école*, le *Questionnaire du personnel enseignant* et le *Questionnaire à l'intention de l'élève*. Ce chapitre présente une partie des réponses obtenues à l'aide de ces quatre instruments, le but étant de mettre en lumière certains aspects susceptibles d'intéresser les responsables de l'élaboration des politiques ainsi que les chercheuses et chercheurs. Il porte en particulier sur certaines variables contextuelles et illustre les types d'analyses rendus possibles par la richesse des données que fournit le PIRLS. D'ici quelques mois, du reste, le CMEC publiera d'autres analyses sur d'autres facteurs d'intérêt.

Le contexte du domicile familial

Le milieu familial joue un rôle essentiel à l'établissement d'un climat qui prépare les enfants à devenir des lectrices et lecteurs compétents avant même leur entrée à l'école, et qui les soutient après le début de la scolarité (CMEC, 2013). Non seulement les parents peuvent ménager ce climat propice à l'apprentissage en fournissant aux enfants des ressources textuelles stimulantes mais, par leurs convictions et leur propre comportement, ils peuvent aussi les encourager à s'investir dans la lecture.

Comme les éditions précédentes (cycles 2001, 2006 et 2011), le PIRLS de 2016 explore l'environnement familial des élèves de 4^e année au moyen du *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* et du *Questionnaire à l'intention de l'élève*. Ces instruments couvrent un certain nombre de facteurs liés au domicile familial et pouvant influencer sur le rendement en lecture, par exemple, le fait d'appartenir à une famille immigrée et les langues parlées à la maison; les ressources économiques, sociales et éducatives à la maison, y compris les ressources numériques; le comportement et l'attitude des parents vis-à-vis de la lecture et de l'acquisition de la littératie; la participation des enfants à l'éducation préprimaire; l'usage de l'ordinateur à la maison; ainsi que les devoirs.

Comme le montre le rapport *PIRLS 2011 : Le contexte au Canada* (Labrecque *et al.*, 2012), les réponses à plusieurs des items de ces questionnaires sont en corrélation étroite avec le rendement en lecture des élèves¹⁷. Les volets retenus aux fins de l'analyse sont les suivants : appartenance à une famille immigrée et langues parlées à la maison; investissement des parents dans la lecture avec les enfants; ressources à la disposition des élèves à la maison, y compris les ressources liées à lecture; habitudes et attitude des parents à l'égard de la lecture; confiance des élèves en leurs aptitudes en lecture; sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'utilisation de l'ordinateur; si les élèves ont suivi une éducation préprimaire; l'âge des élèves lors du début du primaire; la fréquence des devoirs; et l'accessibilité des élèves aux appareils numériques.

¹⁷ Les comparaisons entre les deux cycles d'évaluation doivent tenir compte du fait que les échantillons du Canada de 2011 et de 2016 n'étaient pas formés des mêmes provinces.

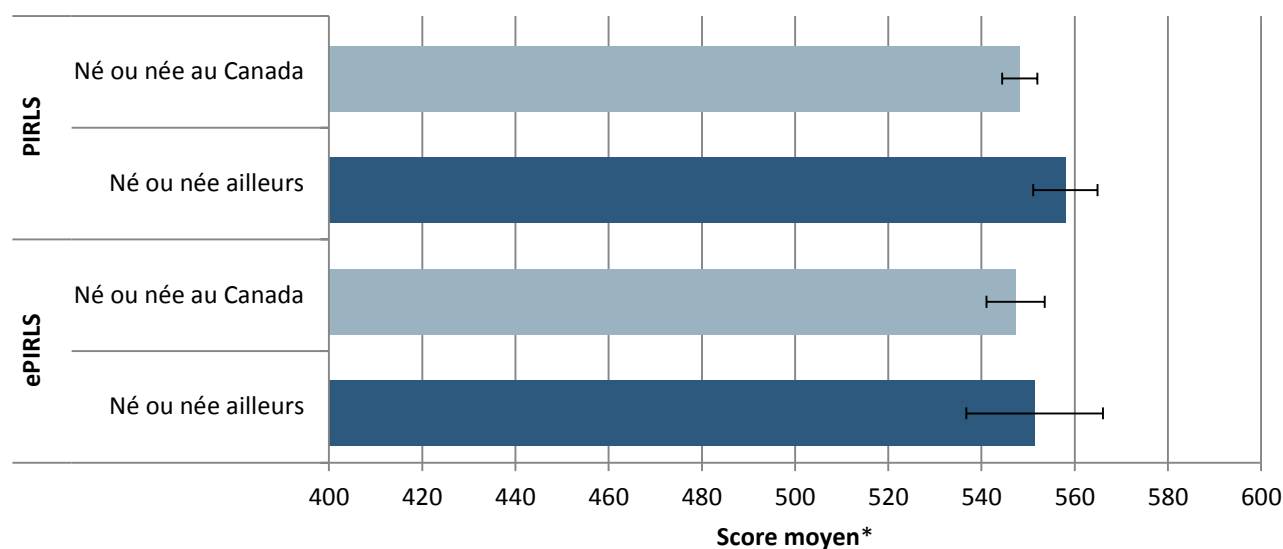
La présentation de chacune des variables est suivie de statistiques descriptives concernant l'ensemble du Canada et les provinces participantes. Basées sur les résultats de la version imprimée ou de la version électronique du PIRLS de 2016 (ou des deux), les relations entre ces variables et le rendement en lecture sont mises en évidence quand elles sont pertinentes.

Appartenance à une famille immigrée et langues parlées à la maison

En 2015, le Canada a accueilli plus de 270 000 immigrantes et immigrants, dont 20 p. 100 avaient moins de 15 ans (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2015). Selon la plus récente édition du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) (OCDE, 2016b), pas moins de 30 p. 100 des Canadiennes et Canadiens âgés de 15 ans étaient, au moment de cette enquête, des immigrantes et immigrants de première ou de seconde génération.

Le *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* du PIRLS de 2016 demandait si les élèves étaient ou non nés au Canada. Au total, 89 p. 100 des parents ont répondu que leurs enfants, élèves de 4^e année, étaient nés au Canada. Comme il fallait s'y attendre, la proportion des élèves nés ailleurs variait grandement entre provinces, allant de 10 p. 100 ou plus en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario et au Québec, à 5 p. 100 ou moins au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador (Annexes B.3.1 et B.3.2). En ce qui concerne la lecture dans l'ensemble du Canada, le rendement au PIRLS 2016 des élèves qui n'étaient pas nés au Canada était supérieur à celui des élèves nés au Canada, mais ne différait pas de manière significative à l'ePIRLS 2016 (Figure 3.1, Annexes B.3.1 et B.3.2).

FIGURE 3.1 PIRLS et ePIRLS de 2016 – Rendement en lecture selon que les élèves sont issus ou non de l'immigration

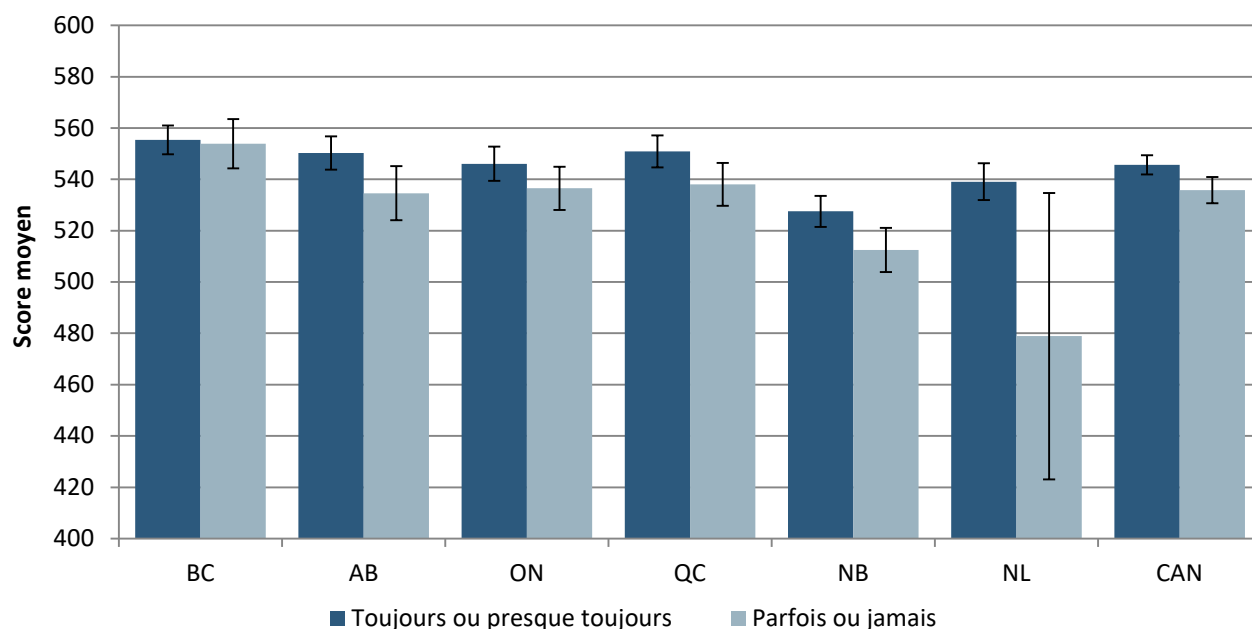


* Calculé à partir des élèves qui ont passé le PIRLS et l'ePIRLS

Le contexte du Canada incline à croire que, une fois à l'école, tous les élèves parlent anglais, français ou les deux. Or, comme la proportion des élèves du Canada issus de l'immigration est très élevée, il est probable que beaucoup ne parlent pas la langue du test (ou la langue d'enseignement) à la maison. Selon les données du PIRLS de 2016 sur le contexte du Canada, 78 p. 100 des élèves de 4^e année parlent *toujours ou presque toujours* la langue du test (anglais ou français) à la maison, et 22 p. 100 parlent *parfois ou ne parlent jamais* la langue du test à la maison. Dans le premier cas, le pourcentage varie de 75 p. 100 au Québec à 92 p. 100

à Terre-Neuve-et-Labrador. Comme le montre la Figure 3.2, le rendement en lecture des élèves qui parlent *toujours ou presque toujours* la langue du test à la maison est plus élevé que celui des élèves qui ne parlent que *parfois ou ne parlent jamais* la langue du test à la maison, la différence étant de 10 points dans l'ensemble du pays. L'écart est statistiquement significatif partout sauf en Colombie-Britannique (Annexe B.3.3). Les résultats au regard de la lecture de textes numériques (ePIRLS) sont, de manière générale, semblables aux résultats obtenus au PIRLS (Annexe B.3.4).

FIGURE 3.2 PIRLS de 2016 – Rapport entre l'usage de la langue du test à la maison et le rendement en lecture



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Investissement des parents en lecture

Le rapport *PIRLS 2011 : Le contexte au Canada* montre, d'après des données convaincantes, que le rendement en lecture des élèves de 4^e année à qui les parents ont *souvent* fait la lecture avant leur entrée à l'école est beaucoup plus élevé que celui des enfants à qui les parents n'ont fait que *parfois, presque jamais, ou jamais* la lecture (CMEC, 2013; Labrecque *et al.*, 2012). Le présent rapport approfondit l'analyse en examinant le lien entre l'investissement des parents et le rendement en lecture selon la langue du système scolaire. Le Tableau 3.1 indique les scores moyens des élèves dont les parents ont dit avoir *souvent* participé à des activités de littératie précoces, c'est-à-dire avant l'entrée des enfants au primaire, et les compare aux résultats des élèves dont les parents ont dit ne s'être investis que *parfois, presque jamais* à ce genre d'activités, ou ne s'y être *jamais* investis du tout. Dans l'ensemble du Canada comme dans toutes les provinces, et dans les deux langues, les différences entre ces deux groupes d'élèves sont statistiquement significatives, sauf dans les écoles albertaines de langue française. Les différences sont généralement plus marquées dans les écoles anglophones que dans les écoles francophones en Alberta et au Nouveau-Brunswick, ce qui suggère que le rendement en lecture des élèves dont les parents se sont investis davantage dans des activités de lecture précoces est plus élevé dans les écoles des systèmes de langue anglaise que ceux de leurs homologues des systèmes de langue française (CMEC, 2013).

TABLEAU 3.1 PIRLS de 2016 – Rapport entre le rendement en lecture et le degré de participation des parents à des activités de lecture précoces selon la langue du système scolaire

	Souvent				Parfois, presque jamais ou jamais			
	%	ET	Score moyen	ET	%	ET	Score moyen	ET
Système scolaire anglophone								
BC	53	1,5	570	3,3	47	1,5	550	4,0
AB	48	1,6	566	4,2	52	1,6	544	3,8
ON	55	1,5	564	3,6	45	1,5	540	3,9
QC	44	2,3	559	5,7	56	2,3	537	5,3
NB	57	1,5	553	3,6	43	1,5	522	4,4
NL	65	1,2	550	4,8	35	1,2	524	5,8
CAN	53	0,9	562	2,4	47	0,9	538	2,9
Système scolaire francophone								
BC	52	2,9	532	6,4	48	2,9	512	4,5
AB	40	3,2	523	8,1	60	3,2	509	7,9
ON	49	1,7	515	4,7	51	1,7	489	3,8
QC	41	1,3	563	3,5	59	1,3	543	3,1
NB	52	1,6	515	4,3	48	1,6	497	4,7
NL	–	–	–	–	–	–	–	–
CAN	42	1,2	556	3,1	58	1,2	537	2,8

Remarque : Les pourcentages et les scores des élèves inscrits dans les écoles francophones participantes à Terre-Neuve-et-Labrador ne sont pas présentés dans ce tableau, du fait de la petite taille de l'échantillon dans la province. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

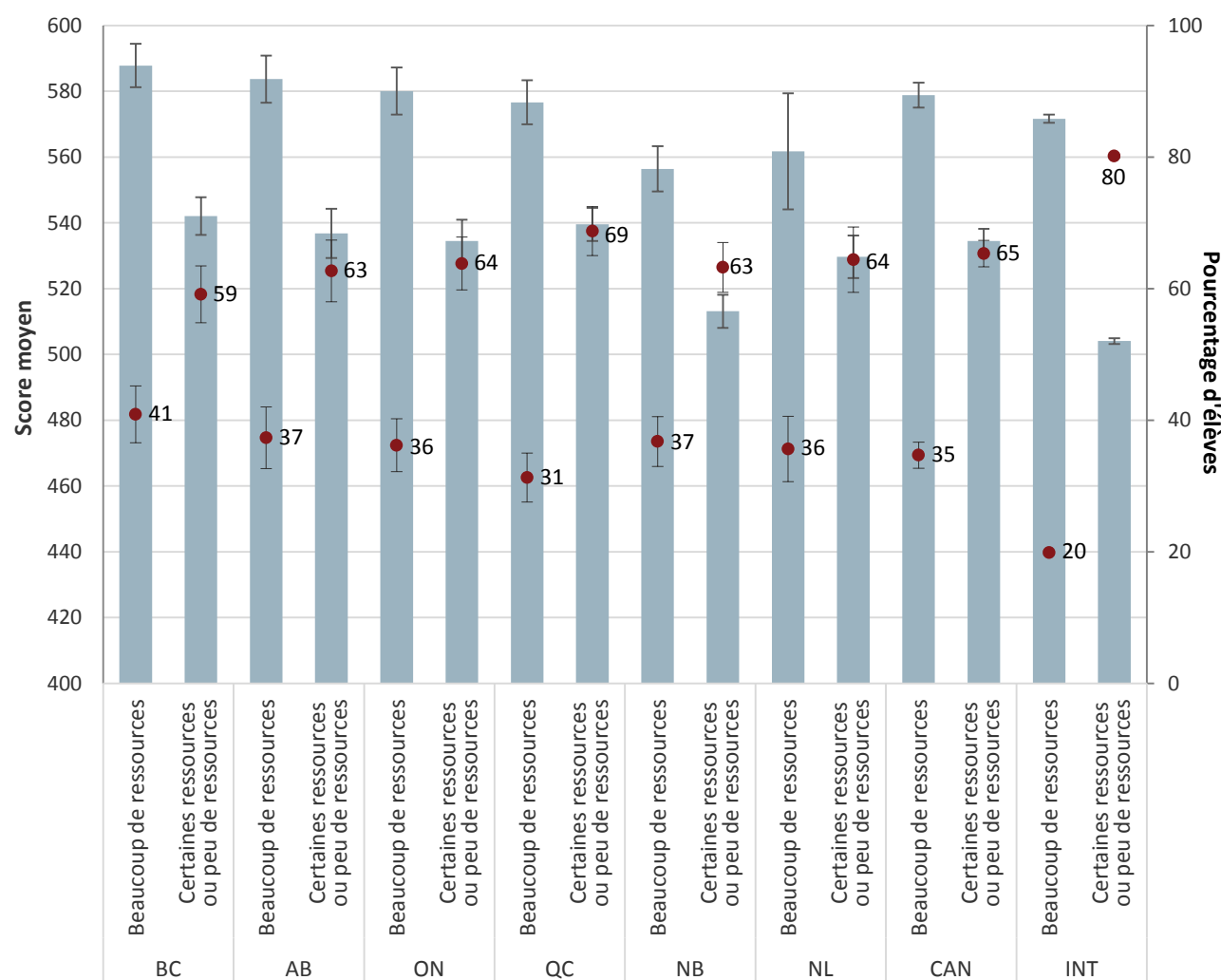
Ressources de l'élève à la maison

Au Canada, le milieu socioéconomique des élèves ne permet pas de prédire leur rendement scolaire aussi bien que dans beaucoup d'autres pays, comme l'ont montré un certain nombre d'études internationales (Campbell, Zeichner, Lieberman et Osmond-Johnson, 2017). Cette variable n'en reste pas moins l'un des meilleurs indicateurs du rendement. Comme au cours des cycles précédents, le PIRLS de 2016 a établi un indice des ressources éducatives à la maison, dérivé de cinq variables tirées du *Questionnaire à l'intention de l'élève* et du *Sondage sur l'apprentissage de la lecture*, soit : nombre de livres à la maison, nombre de livres pour enfants à la maison, nombre de ressources pour l'étude à la maison (p. ex., une connexion Internet, le fait d'avoir sa propre chambre), niveau de scolarité des parents, tuteurs ou tutrices, et profession des parents, tuteurs ou tutrices. La moyenne internationale s'établissait à 10,0 en 2001. En 2016, les valeurs s'échelonnaient entre 6,9 (Maroc) et 11,6 (Australie), le Canada se situant à 11,2 (Mullis *et al.*, 2017b).

La Figure 3.3 illustre le lien entre les ressources qui favorisent les apprentissages des élèves à la maison et le rendement en lecture au PIRLS. La proportion des élèves qui bénéficient de *beaucoup de ressources* facilitant l'étude varie d'une province à l'autre; elle est de 41 p. 100 en Colombie-Britannique et de 31 p. 100 au

Québec (Annexe B.3.5). La proportion des élèves qui disposent de *certaines ressources ou de peu de ressources* varie également entre les provinces, de 59 p. cent en Colombie-Britannique à 69 p. cent au Québec, alors que cette proportion est de 80 p. cent au niveau international. La différence de rendement entre les élèves qui disposent de *beaucoup de ressources* et ceux et celles qui disposent de *certaines ressources ou de peu de ressources* est de 44 points dans l'ensemble du Canada. Elle est similaire dans toutes les provinces, sauf à Terre-Neuve-et-Labrador, où l'on observe l'écart le plus faible. L'écart est de 54 points à l'échelle internationale, chiffre qui confirme que le rapport entre les ressources propices à l'apprentissage à la maison et le rendement en lecture est plus faible au Canada. Dans les provinces ayant participé à l'ePIRLS, la différence de rendement à cet égard est légèrement plus faible qu'au PIRLS (Annexe B.3.6).

FIGURE 3.3 PIRLS de 2016 – Rapport entre les ressources pour l'apprentissage à la maison et le rendement en lecture



Remarque : Comme il n'y a pratiquement pas d'élèves au Canada qui ne disposent que de *peu de ressources* à la maison, les catégories *certaines ressources* et *peu de ressources* ont été amalgamées, même si elles sont restées distinctes à l'échelle internationale. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales (plus de détails sont fournis à l'Annexe A).

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

Le rapport *PIRLS 2011 : Le contexte au Canada* indique une étroite relation entre l'appréciation de la lecture par les parents et le rendement des élèves en lecture (Labrecque *et al.*, 2012). Malgré des différences significatives entre les provinces quant à la proportion des parents qui aiment lire, la relation est restée aussi forte dans l'ensemble du Canada. Selon les données de 2016, 40 p. 100 des parents du Canada *aiment beaucoup lire*. Ce chiffre est supérieur à la moyenne internationale, qui est de 32 p. 100 (Mullis *et al.*, 2017b). Cependant, la différence selon la langue du système scolaire est assez remarquable; en effet, la proportion des parents des élèves des systèmes scolaires francophones qui *aiment beaucoup lire* est de 13 p. 100 moins élevée que la proportion observée dans les systèmes anglophones, dans l'ensemble du Canada (Tableau 3.2). Les différences entre les deux langues dans la proportion des parents qui aiment lire sont aussi marquées à l'intérieur des provinces; elles sont d'ailleurs généralement représentatives de la différence de rendement en lecture selon la langue des systèmes scolaires.

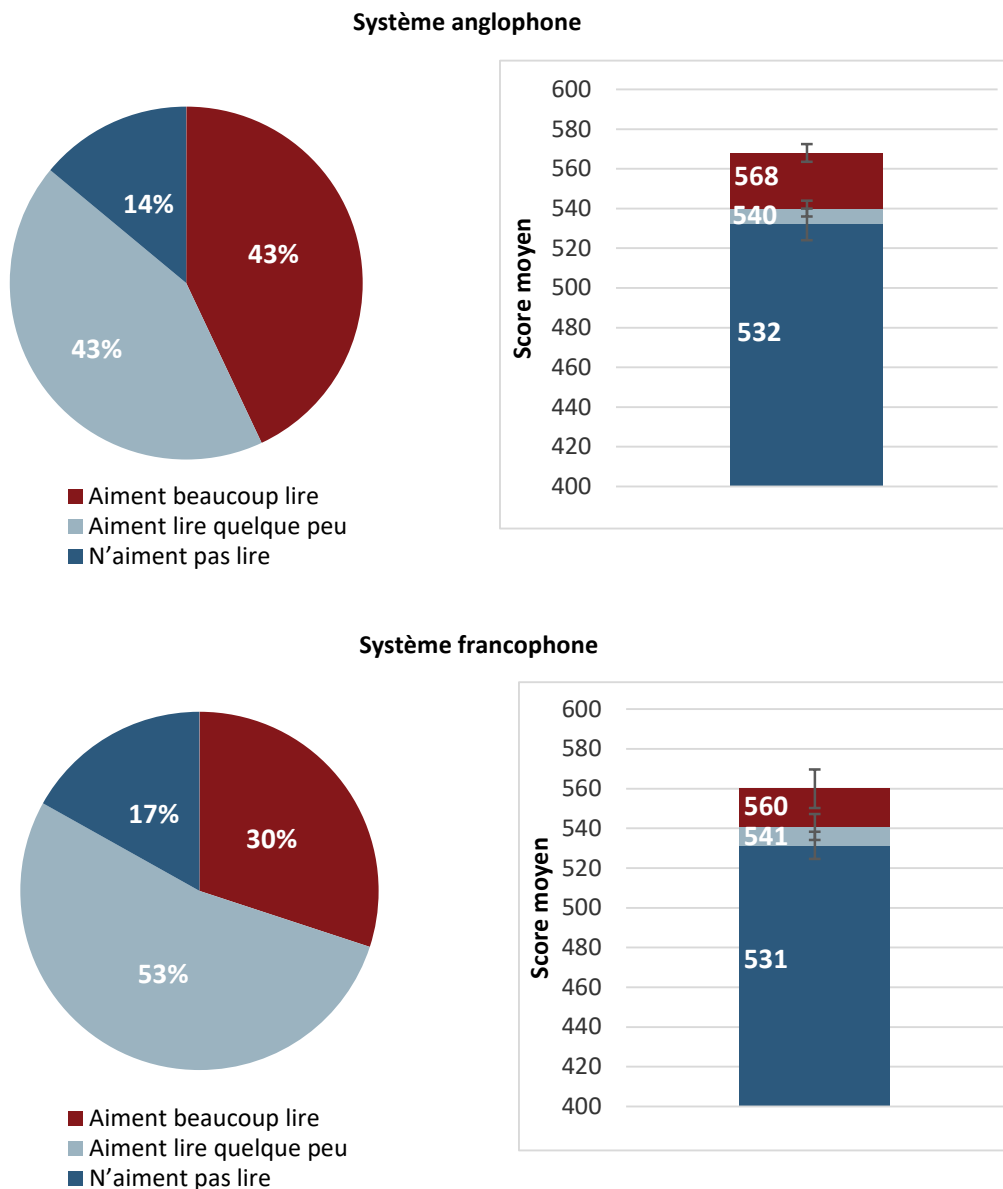
TABEAU 3.2 PIRLS de 2016 – Proportion des parents qui aiment lire

	Aiment beaucoup lire		Aiment lire quelque peu		N'aiment pas lire	
	%	ET	%	ET	%	ET
Système scolaire anglophone						
BC	46	(1,8)	43	(1,6)	12	(0,9)
AB	45	(1,5)	41	(1,3)	14	(1,1)
ON	43	(1,3)	44	(1,0)	13	(0,9)
QC	44	(2,1)	39	(1,8)	17	(1,6)
NB	46	(1,9)	37	(1,6)	17	(1,0)
NL	44	(2,1)	43	(1,6)	14	(0,9)
CAN	43	(0,9)	43	(0,8)	14	(0,6)
Système scolaire francophone						
BC	42	(3,0)	52	(3,0)	7	(1,5)
AB	33	(1,7)	57	(1,9)	9	(1,2)
ON	30	(1,9)	54	(1,8)	17	(1,4)
QC	30	(1,4)	53	(1,3)	17	(1,1)
NB	24	(2,3)	54	(2,3)	22	(1,5)
NL	—	—	—	—	—	—
CAN	30	(1,3)	53	(1,1)	17	(1,0)

Remarque : Les pourcentages et les scores des élèves inscrits dans les écoles francophones participantes à Terre-Neuve-et-Labrador ne sont pas présentés dans ce tableau, du fait de la petite taille de l'échantillon dans la province. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

La différence de rendement en lecture entre les élèves dont les parents *n'aiment pas lire* et ceux et celles dont les parents *aiment beaucoup lire* est beaucoup plus grande chez les anglophones que chez les francophones (36 points et 28 points, respectivement) (Figure 3.4, Annexe B.3.7). Ce résultat est conforme à la tendance observée à l'égard de la participation des parents à des activités de lecture avec leurs enfants d'âge préscolaire.

FIGURE 3.4 PIRLS de 2016 – Rapport entre l’appréciation de la lecture par les parents et le score moyen selon la langue du système scolaire



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

Le sentiment d’efficacité personnelle, c’est-à-dire la conviction qu’a une personne de pouvoir réussir, influe grandement sur l’attitude des élèves à l’égard de la lecture et sur leur degré de réussite, comme l’ont montré déjà maintes études. Il est certain que le sentiment d’efficacité personnelle à l’égard de la réussite scolaire influe sur les apprentissages des élèves, mais cette influence est différente selon le genre et l’âge (Huang, 2013). Un certain nombre d’études à grande échelle montrent le rapport entre le sentiment d’efficacité personnelle et le rendement en mathématiques et en sciences, mais peu de chercheuses et chercheurs se sont penchés en particulier sur la lecture au cours des premières années de vie. Par ailleurs, beaucoup d’instruments de mesure du sentiment d’efficacité personnelle ont été élaborés depuis 25 ans (Piercey, 2013), mais le PIRLS de 2011 a amélioré l’évaluation de la perception qu’ont les élèves d’eux-mêmes à l’égard de la lecture, et le rapport permet de conclure à une relation claire entre la confiance exprimée par l’élève, ses compétences en lecture et son rendement en la matière (Mullis *et al.*, 2012).

En 2016, un indice de la confiance des élèves à l'égard de leurs compétences en lecture a été élaboré à partir des réponses des jeunes à six énoncés, et un score moyen de 10 a été établi à l'échelle internationale¹⁸. Dans l'ensemble des pays participants, 45 p. 100 des élèves ont dit être *très confiants* à l'égard de leurs compétences en lecture, 35 p. 100 ont dit être *quelque peu confiants*, et 21 p. 100 ont dit n'être *pas confiants*. En Suède et en Finlande, au moins 60 p. 100 des élèves de 4^e année se sont déclarés *très confiants*. Le degré de confiance manifesté par les élèves du Canada était proche de la moyenne internationale dans chaque groupe, avec 51 p. 100, 32 p. 100 et 17 p. 100 respectivement (Mullis *et al.*, 2017b).

Au Canada, la proportion des filles qui se sont déclarées *très confiantes* à l'égard de leurs compétences en lecture est significativement supérieure à la proportion des garçons (Tableau 3.3). Cependant, le rapport entre le degré de confiance à cet égard et le rendement en lecture semble être le même entre les deux genres, la différence entre les élèves appartenant à la catégorie *très confiants* et les élèves qui ne sont *pas confiants* étant de 92 points chez les filles et de 90 points chez les garçons (Annexe B.3.8). Ces résultats suggèrent que, au Canada, les élèves de 4^e année, garçons ou filles, ont de leurs compétences en lecture une perception très conforme à leur rendement réel en lecture.

TABLEAU 3.3 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon leur confiance vis-à-vis de leurs compétences en lecture

	Très confiants				Quelque peu confiants				Pas confiants			
	Filles		Garçons		Filles		Garçons		Filles		Garçons	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	59	1,7	55	1,7	29	1,5	31	1,7	12	1,2	14	1,1
AB	57	1,9	55	1,8	29	1,6	33	1,7	14	1,2	13	1,3
ON	54	1,6	49	1,6	30	1,1	32	1,8	15	1,2	19	2,2
QC	46	1,9	43	1,5	35	1,8	36	1,4	18	1,4	21	1,2
NB	55	1,4	47	1,2	31	1,1	34	1,3	13	1,1	19	1,2
NL	63	2,5	58	1,9	22	1,5	29	1,8	15	1,5	14	1,3
CAN	54	0,9	49	0,8	31	0,7	33	0,9	15	0,7	18	1,0

Remarque : Les chiffres en gras indiquent une différence statistiquement significative entre les garçons et les filles dans chaque catégorie. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'égard de l'usage d'un ordinateur

La conception du PIRLS de 2016 procure une occasion unique d'étudier le rapport entre le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'ordinateur (c.-à-d., leur perception de leur habileté à utiliser l'ordinateur) et le rendement en lecture de textes numériques et imprimés. Dans les quatre provinces ayant participé à l'ePIRLS, les élèves ont fait le test en version électronique et en version imprimée, et ont répondu au *Questionnaire de l'élève*, qui comportait une série de trois énoncés sur leur aisance à l'ordinateur¹⁹. L'analyse de ces items montre que l'évaluation que font les élèves du Canada de leur efficacité personnelle à l'égard de l'usage de l'ordinateur se situe parmi les plus faibles des 14 pays ayant participé à la

¹⁸ Ces énoncés étaient les suivants : « Normalement, je réussis bien en lecture. »; « Je trouve la lecture facile. »; « J'ai de la difficulté à lire des histoires avec des mots difficiles. »; « La lecture est plus difficile pour moi que pour les autres élèves de ma classe. »; « Pour moi, la lecture est plus difficile que les autres matières. »; et « Je ne suis pas bon(ne) en lecture. »

¹⁹ Ces énoncés étaient : « Je suis bon(ne) pour ce qui est d'utiliser un ordinateur. »; Je suis bon(ne) pour ce qui est de taper. »; et « J'ai de la facilité à trouver de l'information sur Internet. »

fois au PIRLS et à l'ePIRLS. En effet, 39 p. 100 seulement des élèves du Canada estiment que leur efficacité personnelle à cet égard est *grande*; seuls les élèves du Taipei chinois sont moins nombreux encore à se sentir très efficaces à cet égard. En revanche, 60 p. 100 des élèves de trois pays (Israël, Portugal et Slovénie) font état d'un sentiment de *grande* efficacité personnelle à l'ordinateur (Mullis *et al.*, 2017a). Les résultats des provinces participantes montrent que c'est à Terre-Neuve-et-Labrador que les élèves situent leur efficacité personnelle au niveau le plus élevé, et en Colombie-Britannique qu'ils la situent au niveau le plus faible (Tableau 3.4).

La relation entre le sentiment d'efficacité personnelle à l'égard de l'usage de l'ordinateur et le rendement en lecture est semblable d'une province à l'autre ainsi que dans l'ensemble du Canada. Le rendement des élèves qui éprouvent le plus grand sentiment d'efficacité personnelle est plus élevé à la fois au PIRLS et à l'ePIRLS, mais il n'y a pratiquement pas de différence de rendement entre le sentiment d'une *grande* efficacité personnelle et le sentiment d'une efficacité *moyenne*. Le rendement des élèves qui ont le plus *faible* sentiment d'efficacité personnelle est moins élevé à la fois au PIRLS et à l'ePIRLS. La différence de rendement entre le sentiment d'efficacité personnelle le plus *grand* et le plus *faible* est légèrement supérieur à l'ePIRLS qu'au PIRLS; ce résultat est compatible avec le fait que le concept de lecture de textes numériques englobe un certain usage de l'ordinateur.

TABLEAU 3.4 ePIRLS de 2016 – Rapport entre l'efficacité personnelle à l'égard de l'usage de l'ordinateur et le rendement en lecture

	Grande efficacité				Efficacité moyenne				Faible efficacité			
	%	ET	Score moyen	ET	%	ET	Score moyen	ET	%	ET	Score moyen	ET
BC	32	1,4	560	3,7	59	1,3	564	3,3	9	0,6	544	6,9
ON	38	1,1	553	3,1	53	1,2	547	3,4	9	1,1	536	9,9
NL	46	1,4	554	4,2	48	1,5	539	4,9	7	0,9	492	9,9
CAN	39	0,8	550	3,5	52	0,9	547	3,7	9	0,9	523	8,4

Remarque : En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

Éducation préprimaire

Il y a eu peu de recherche sur les avantages à long terme de l'éducation préprimaire par rapport au rendement en lecture dans le contexte du Canada mais, selon une étude en cours (Pelletier, 2017), dans le contexte de l'Ontario, la maternelle à temps plein (un programme d'une durée de deux ans) serait porteuse d'avantages à long terme pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture et pour la connaissance des nombres.

Dans le Questionnaire des parents du PIRLS de 2016, les parents étaient invités à indiquer si leur enfant avait bénéficié d'une forme d'éducation préprimaire et, le cas échéant, pendant combien de temps. Dans les 32 des 47 pays participants pour lesquels ces données sont connues, moins de 11 p. 100 des enfants n'ont pas bénéficié d'une éducation préprimaire. Au Canada, le chiffre est de 16 p. 100 selon les réponses fournies par les parents. La proportion des élèves du Canada qui ont participé à une forme d'éducation préprimaire pendant *trois ans ou plus* est plus faible (43 p. 100) que la moyenne internationale, qui est de 59 p. 100.

Il y a des différences marquées entre les provinces sur le plan de l'éducation préscolaire (Tableau 3.5). Ainsi, un élève sur cinq de 4^e année en Ontario n'a pas eu d'éducation préscolaire²⁰, alors qu'en Colombie-Britannique, la proportion est inférieure à un sur dix. À l'autre bout du spectre, 58 p. 100 des élèves du Québec ont fréquenté une forme d'éducation préscolaire pendant *trois ans ou plus*, ce qui représente 25 points de pourcentage de plus qu'en Alberta.

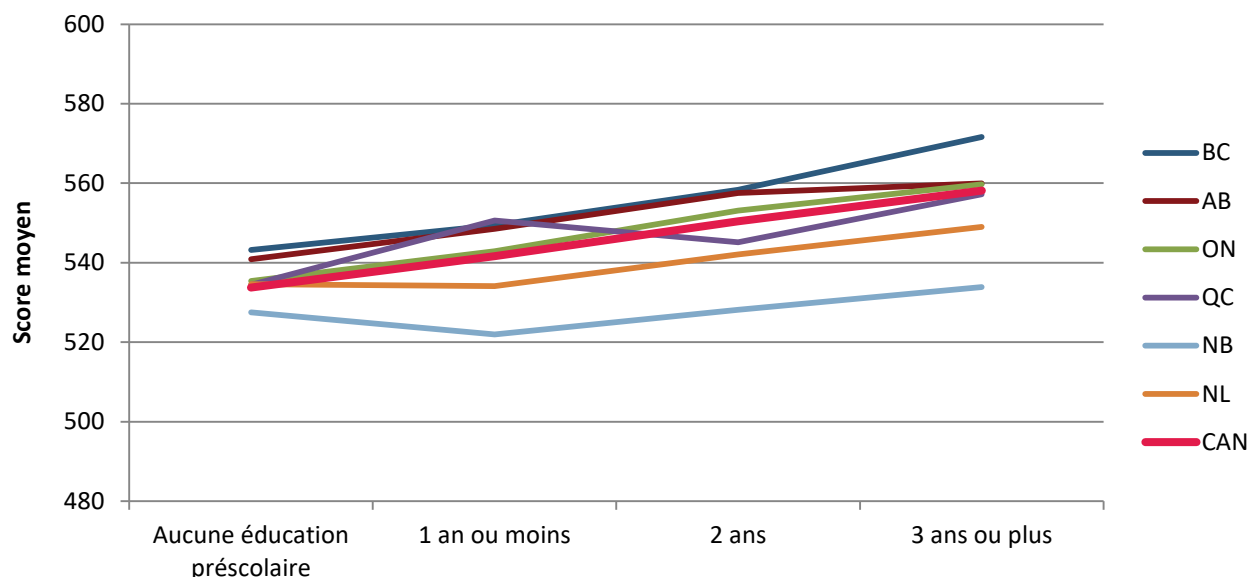
TABEAU 3.5 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves ayant participé à une forme d'éducation préscolaire

	Aucune éducation préscolaire		1 an ou moins		2 ans		3 ans ou plus	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	9	0,8	19	1,1	34	1,2	38	1,5
AB	12	1,1	24	1,3	31	1,2	33	1,7
ON	20	1,3	13	0,8	28	1,0	39	1,6
QC	17	1,1	11	0,7	14	0,9	58	1,3
NB	15	0,8	25	1,0	22	0,9	39	1,2
NL	18	1,2	28	1,3	20	1,4	35	1,6
CAN	16	0,6	15	0,5	25	0,7	43	0,8
INT	11	0,1	12	0,1	18	0,1	59	0,2

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

La relation entre l'éducation préscolaire et le rendement en lecture est positive dans une certaine mesure et relativement stable d'une province à l'autre (Figure 3.5, Annexe B.3.9).

FIGURE 3.5 PIRLS de 2016 – Rapport entre l'éducation préscolaire et le score moyen



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

²⁰ En Ontario, l'initiative de la maternelle à temps plein a été annoncée en septembre 2010, puis mise en œuvre de manière progressive. Pour en savoir davantage, consulter la page <https://files.ontario.ca/books/kindergarten-program-fr.pdf>.

Âge au début du primaire

Comme le montre la section précédente, le nombre d'années d'éducation préprimaire reporté par les parents dans le Questionnaire des parents varie considérablement entre les provinces participantes. À cette variable est associé l'âge des élèves au début de la 1^{re} année ou de l'enseignement primaire. Au Canada, les politiques régissant l'âge du début de la fréquentation scolaire dans les provinces font varier ce dernier de cinq à sept ans, comme l'indiquent le rapport international du PIRLS et la *PIRLS 2016 Encyclopedia* (Mullis *et al.*, 2017b, 2017c).

Il y a de très grandes différences entre les pays sur le plan de l'âge du début de la fréquentation du primaire. En Nouvelle-Zélande, 97 p. 100 des élèves entrent en 1^{re} année à l'âge de cinq ans ou moins, mais cette proportion est de 1 p. 100 ou moins dans de nombreux autres pays, y compris la Fédération de Russie, la Finlande, la République tchèque, la Bulgarie, la Lettonie, la Hongrie, la République slovaque et l'Iran. Au Canada, 37 p. 100 des enfants ont cinq ans ou moins au début du primaire, soit près du double de la moyenne internationale (20 p. 100). Entre les provinces du Canada, la proportion des enfants qui commencent les études primaires à l'âge de cinq ans ou moins varie de 29 p. 100 au Québec à 48 p. 100 au Nouveau-Brunswick (Tableau 3.6). Dans l'ensemble, les élèves qui entrent à l'école primaire à l'âge de six ans obtiennent un meilleur rendement en lecture que ceux qui commencent à l'âge de cinq ans ou moins (Annexe B.3.10).

TABEAU 3.6 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon l'âge au début de la 1^{re} année

	5 ans ou moins		6 ans		7 ans ou plus	
	%	SE	%	SE	%	SE
BC	40	1,2	58	1,2	2	0,4
AB	38	1,2	59	1,3	2	0,4
ON	40	1,4	57	1,3	3	0,5
QC	29	1,3	68	1,3	4	0,5
NB	48	1,2	51	1,2	–	–
NL	40	1,4	59	1,4	–	–
CAN	37	0,7	61	0,7	3	0,3

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Devoirs

Le PIRLS de 2011 a été une source d'informations fort utile à la rédaction du numéro de *L'Évaluation... ça compte!* consacré aux devoirs (CMEC, 2014). À partir des résultats d'études nationales et internationales à grande échelle, les auteurs de ces notes de recherche concluent que les élèves plus âgés tirent plus avantage des devoirs que les plus jeunes. Plus précisément, les données du PIRLS de 2011 ont révélé une relation inverse entre le rendement en lecture et le temps consacré aux devoirs au cours des premières années d'école (Labrecque *et al.*, 2012).

Dans le contexte du PIRLS de 2016, les parents des élèves de 4^e année étaient priés d'indiquer la fréquence des devoirs de leurs enfants. Il en ressort que, au Canada, 22 p. 100 des élèves ne faisaient *pas de devoirs* ou en faisaient *moins d'une fois par semaine*. Ce chiffre tranche de manière notable avec la moyenne

internationale de 6 p. 100 pour ces deux catégories. De fait, seuls deux autres pays (Danemark et Pays-Bas) comptaient 20 p. 100 ou plus d'élèves dans ces deux catégories (Mullis *et al.*, 2017b). Ces données semblent indiquer que les devoirs sont plus fréquents dans les autres pays qu'au Canada pour les élèves de 4^e année.

L'information fournie par les parents montre que la fréquence des devoirs varie selon la province : à Terre-Neuve-et-Labrador, au Nouveau-Brunswick et au Québec, très peu d'élèves n'ont *aucun devoir*, tandis qu'en Alberta et en Colombie-Britannique, plus de 10 p. 100 des élèves appartiennent à cette catégorie (Tableau 3.7). Ailleurs dans le monde, 81 p. 100 des élèves de 4^e année font des devoirs *trois ou quatre fois par semaine ou plus*, par comparaison avec 50 p. 100 à l'échelle du Canada (Mullis *et al.*, 2017b).

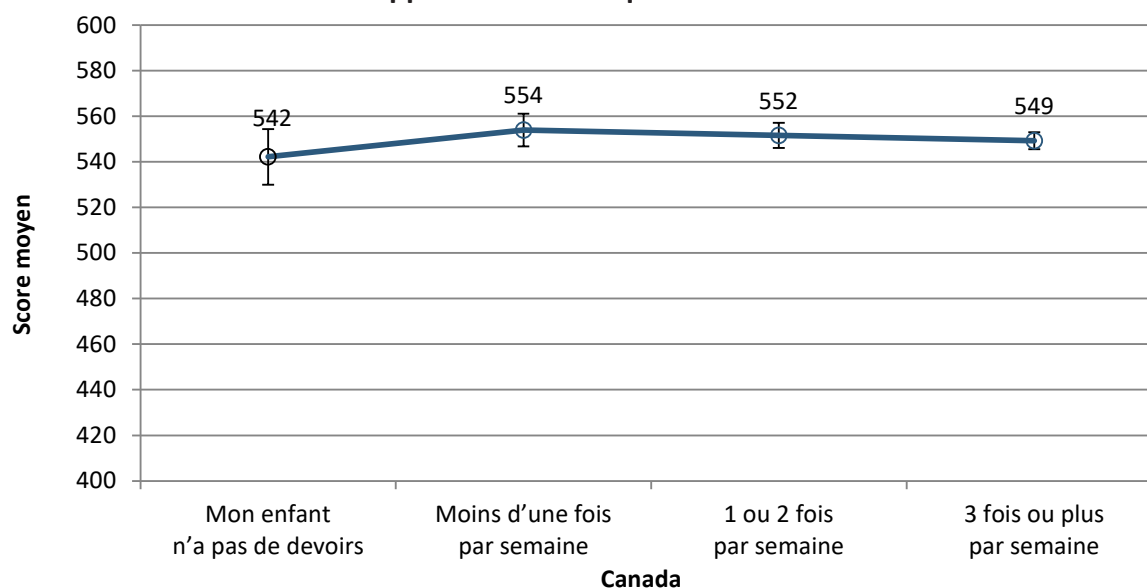
TABLEAU 3.7 PIRLS de 2016 – Distribution des élèves selon la fréquence des devoirs

	Aucun devoir		Moins d'une fois par semaine		1 ou 2 fois par semaine		3 ou 4 fois par semaine ou plus	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	12	2,0	16	1,3	28	1,6	43	2,7
AB	13	1,4	23	1,7	28	1,8	37	2,7
ON	8	0,9	17	1,4	33	1,7	43	2,3
QC	1	0,3	2	0,3	20	1,4	76	1,6
NB	5	0,8	5	0,7	22	1,1	68	1,7
NL	4	1,1	10	1,9	27	1,9	59	2,8
CAN	8	0,7	14	0,7	28	0,9	50	1,1

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

La Figure 3.6 montre le rapport entre la fréquence des devoirs indiquée par les parents, tuteurs ou tutrices et le rendement des élèves en lecture, selon les données du PIRLS de 2016 (Annexe B.3.11), au Canada. De manière générale, ces résultats concordent avec les précédentes analyses des données du Canada (p. ex., CMEC, 2014) selon lesquelles, au début du primaire, le rendement en lecture des élèves qui font quelques devoirs pourrait être légèrement plus élevé que celui des élèves qui ne font pas de devoirs.

FIGURE 3.6 PIRLS de 2016 – Rapport entre la fréquence des devoirs et le rendement en lecture



Appareils numériques

L'ePIRLS est idéal pour étudier le rapport entre l'accessibilité d'appareils numériques à la maison et le rendement en lecture de textes numériques. Dans le *Questionnaire de l'élève*, les participantes et participants devaient indiquer si, à la maison, ils disposaient d'appareils numériques tels un ordinateur ou une tablette, ou d'une connexion Internet. Les parents, tuteurs ou tutrices étaient invités par ailleurs à préciser le nombre d'appareils permettant l'accès à l'information numérique et à dire si ceux-ci étaient réservés aux parents ou accessibles à la fois aux parents et aux élèves. Une échelle à trois niveaux d'accessibilité (*très accessibles*, *moyennement accessibles*, *peu accessibles*) des appareils numériques à la maison a été créée en fonction des réponses obtenues. Les données issues de l'ePIRLS permettent de grouper les pays participants de la façon suivante : les pays où ces appareils sont *très accessibles* (Norvège [5^e année], Danemark et Suède), où les appareils numériques sont *très accessibles* à la maison à plus de 40 p. 100 des élèves de 4^e année; ceux où ces appareils sont *moyennement accessibles* (Canada, Émirats arabes unis, Irlande, Singapour, Israël et Portugal), soit les pays où les appareils numériques sont *très accessibles* à 20 à 30 p. 100 des élèves; et ceux où ces appareils sont *peu accessibles* (Italie, Slovénie, Taipei chinois et Géorgie), où les appareils numériques sont *très accessibles* à moins de 15 p. 100 des élèves (Mullis *et al.*, 2017b). Au Canada, le rendement des 27 p. 100 d'élèves où les appareils numériques sont *très accessibles* à la maison a été plus élevé de 22 points que celui des 72 p. 100 d'élèves des pays où ces appareils leur sont *moyennement accessibles* (le nombre d'élèves du Canada pour qui les appareils numériques n'étaient que *peu accessibles* à la maison étant pratiquement nul) (Tableau 3.8). Cette différence sur le plan du rendement fait écho à la moyenne internationale.

L'accessibilité des appareils numériques à la maison est assez variable d'une province à une autre. La proportion des élèves pour qui ces appareils sont *très accessibles* va de 29 p. 100 en Colombie-Britannique à 41 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador. La relation entre le rendement en lecture de textes numériques (ePIRLS) et l'accessibilité, *grande* ou *moyenne*, d'appareils numériques à la maison est également plus étroite en Colombie-Britannique (différentiel de 16 points) et plus faible à Terre-Neuve-et-Labrador (différentiel de 11 points), ce qui donne à penser que l'accessibilité des appareils numériques à la maison a un effet sur le rendement en lecture de textes numériques (Tableau 3.8).

TABLEAU 3.8 ePIRLS de 2016 – Accessibilité des appareils numériques à la maison et rendement en lecture

	Grande accessibilité				Accessibilité moyenne			
	%	ET	Score moyen	ET	%	ET	Score moyen	ET
BC	29	1,6	573	4,2	70	1,6	557	3,7
ON	32	1,0	562	3,7	68	1,0	548	3,5
NL	41	2,0	550	4,9	59	2,0	539	3,8
CAN	27	1,2	564	3,5	72	1,2	542	3,3

Remarque : En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

La disponibilité des appareils numériques à l'école dans chaque province suit une tendance similaire à celle des appareils numériques à la maison : la proportion d'élèves disposant d'appareils numériques à l'école varie de 49 p. cent en Colombie-Britannique à 71 p. cent à Terre-Neuve-et-Labrador. Toutefois, contrairement à la relation positive observée entre l'accessibilité des appareils numériques à la maison et les rendements en lecture de textes numériques, il n'y a pas de relation entre le rendement en lecture de textes numériques (ePIRLS) et la disponibilité des appareils numériques à l'école au Canada et dans les provinces (tableau 3.9).

TABLEAU 3.9 ePIRLS de 2016 – Présence d'appareils numériques à la maison et rendement en lecture

	Oui				Non			
	%	ET	Score moyen	ET	%	ET	Score moyen	ET
BC	49	4,7	557	3,7	51	4,7	555	4,8
ON	62	4,5	542	4,1	38	4,5	548	4,8
NL	71	5,0	535	4,0	29	5,0	543	8,8
CAN	56	5,3	542	4,4	44	5,3	544	4,2

Remarque : En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

Contexte de l'école

Comme démontré précédemment, plusieurs aspects du contexte du domicile ont une incidence significative sur les apprentissages des élèves. Il va de soi que ce qui se passe en classe et à l'école influe généralement davantage sur la qualité de l'expérience d'apprentissage des enfants et sur leur rendement. Bascia (2014) invite à étudier le contexte de l'école sous trois angles : les caractéristiques de la classe (p. ex., attentes du personnel enseignant, relations entre les élèves et le personnel enseignant, climat disciplinaire), les conditions de travail du personnel enseignant (p. ex., les possibilités de perfectionnement professionnel, la collaboration au sein du personnel enseignant, le temps de préparation) et l'école même (p. ex., les politiques et l'environnement scolaires, les ressources de l'école). L'application de ce modèle facilite la compréhension du contexte de l'école, ce qui permet au personnel enseignant, aux parents, aux élèves et aux responsables de l'élaboration des politiques d'envisager des moyens d'améliorer l'école.

Le PIRLS de 2016 couvre un grand éventail de caractéristiques liées au contexte de l'école, mais celles qui ont été retenues pour la présente analyse sont les caractéristiques du personnel enseignant (composition démographique, niveau de scolarité, participation aux activités de perfectionnement et satisfaction au travail) et les caractéristiques de l'école (statut socioéconomique de l'école, état de la bibliothèque scolaire, importance accordée à la réussite scolaire, facteurs liés aux élèves et nuisant à l'enseignement, disposition des élèves à apprendre, discipline et sécurité à l'école, intimidation entre élèves).

Caractéristiques du personnel enseignant

La présente section porte sur un certain nombre de caractéristiques du personnel enseignant, l'objectif étant de décrire les enseignantes et enseignants des élèves de 4^e année ayant participé au PIRLS de 2016. Comme l'explique l'introduction, l'échantillonnage des écoles et des élèves est aléatoire et se fait en deux étapes, mais les classes et le personnel enseignant sont échantillonnés de façon à maximiser la participation des élèves. Dans certaines écoles, une seule classe a été choisie, tandis qu'ailleurs, deux classes ou plus ont participé. Toutefois, le taux de participation du personnel enseignant ne peut pas être déterminé, parce que nous ne connaissons pas le nombre réel d'enseignantes et enseignants du niveau scolaire ciblé dans les écoles participantes. Cette méthode impose des précautions particulières au moment d'interpréter les données et de formuler des généralisations à partir des réponses au *Questionnaire du personnel enseignant*, parce qu'elles ne représentent pas la population entière d'enseignantes et enseignants. Par conséquent, toutes les conclusions figurant dans le présent rapport sur le pourcentage d'enseignantes et enseignants possédant certaines caractéristiques doivent plutôt être interprétées comme correspondant au pourcentage d'élèves ayant des enseignantes et enseignants possédant de telles caractéristiques.

Composition démographique du personnel enseignant

Selon les données du PIRLS de 2016, 24 p. 100 du personnel enseignant de 4^e année au Canada sont des hommes (Tableau 3.10, Annexe B.3.12). Par ailleurs, la répartition par groupes d'âge montre que 17 p. 100 des enseignantes et enseignants de 4^e année avaient moins de 30 ans et que 24 p. 100 avaient 50 ans ou plus (Tableau 3.10, Annexe B.3.13). Au Canada, les enseignantes et enseignants avaient en moyenne un peu plus de 14 ans d'expérience. Le Tableau 3.10 décrit le personnel enseignant selon le genre, le groupe d'âge et le nombre d'années d'expérience, à l'échelle provinciale, du Canada et internationale. Il s'en dégage quelques différences notables entre les provinces. La proportion des enseignantes par rapport aux enseignants est beaucoup plus élevée au Québec (93 p. 100) que dans les autres provinces. Les enseignantes et enseignants plus âgés (50 ans et plus) sont proportionnellement plus nombreux en Colombie-Britannique (33 p. 100) que dans les autres provinces. Dans l'ensemble, les enseignantes et enseignants du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador ont plus d'années d'expérience que la moyenne du Canada (Annexe B.3.14).

TABLEAU 3.10 PIRLS de 2016 – Répartition du personnel enseignant de 4^e année selon le genre, l'âge et l'expérience

	Genre		Groupe d'âge				Nombre d'années d'expérience
	Féminin	Masculin	Moins de 30 ans	30–39 ans	40–49 ans	50 ans ou plus	
BC	82	18	8	24	35	33	15
AB	74	26	25	33	16	26	13
ON	66	34	21	26	31	23	14
QC	93	U	13	32	32	24	16
NB	88	12	12	36	34	18	14
NL	84	16	U	35	30	27	17
CAN	76	24	17	29	30	24	14
INT	84	16	13	28	32	28	17

Remarque : Les chiffres ayant été arrondis, il se peut que le total ne soit pas égal à 100 p. 100. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

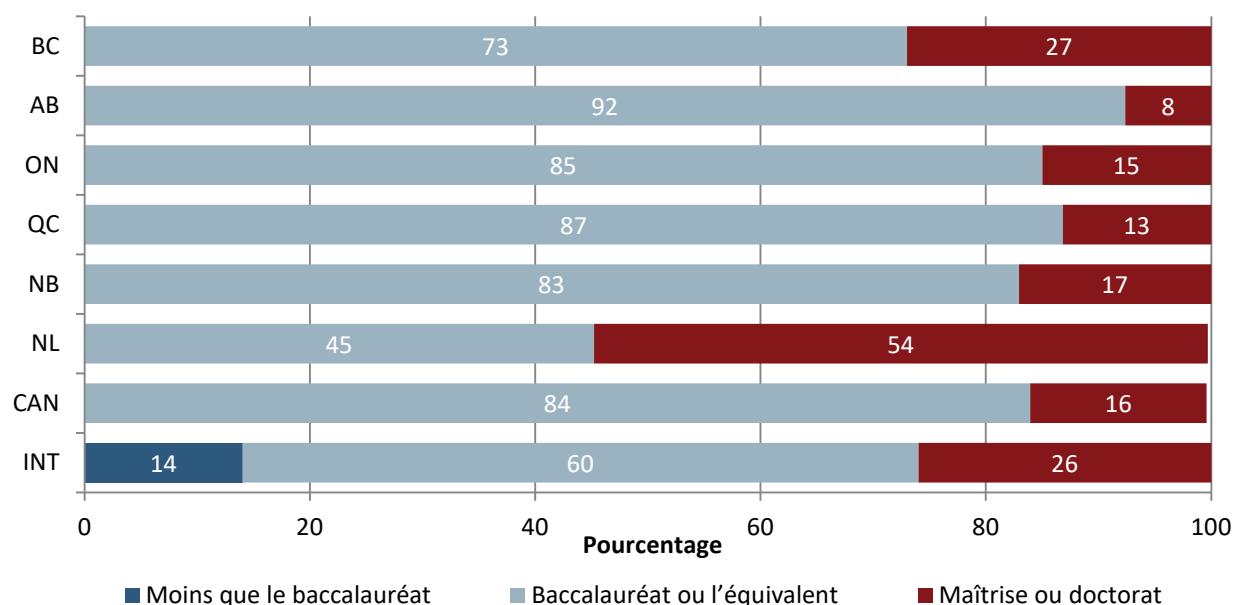
U L'estimation du coefficient de variance est trop élevée pour être publié.

Niveau de scolarité du personnel enseignant

Conformément aux résultats exposés dans le rapport du Canada sur le PIRLS de 2011 (Labrecque *et al.*, 2012), presque tous les enseignants et enseignantes de 4^e année échantillonnés en 2016 avaient au moins un baccalauréat ou l'équivalent. C'est aussi le cas dans la plupart des pays participants, à quelques remarquables exceptions près : en Autriche, en Azerbaïdjan, en Slovaquie, au Chili, en Italie, au Maroc, à Trinité-et-Tobago et en Iran, le niveau de scolarité d'un quart ou plus du personnel enseignant est inférieur au baccalauréat (Mullis *et al.*, 2017b). Seuls 16 p. 100 des enseignantes et enseignants de 4^e année au Canada ont un grade supérieur, soit une maîtrise ou un doctorat (ou l'équivalent), contre une moyenne internationale de 26 p. 100. Fait intéressant, dans cinq pays – Pologne, République slovaque, Allemagne, Finlande et République tchèque –, au moins 90 p. 100 des enseignantes et enseignants de 4^e année ont un diplôme de deuxième cycle. Au Canada, il y a de considérables variations entre les provinces : plus de 50 p. 100 des enseignantes et enseignants de 4^e année à Terre-Neuve-et-Labrador sont titulaires d'une maîtrise ou d'un doctorat, contre moins de 10 p. 100 en Alberta (Figure 3.7). Dans l'ensemble du Canada comme dans

les provinces, le rapport entre le niveau de scolarité du personnel enseignant et le rendement des élèves en lecture n'est pas statistiquement significatif (Annexe B.3.15).

FIGURE 3.7 PIRLS de 2016 – Proportion du personnel enseignant selon le plus haut niveau de scolarité achevé



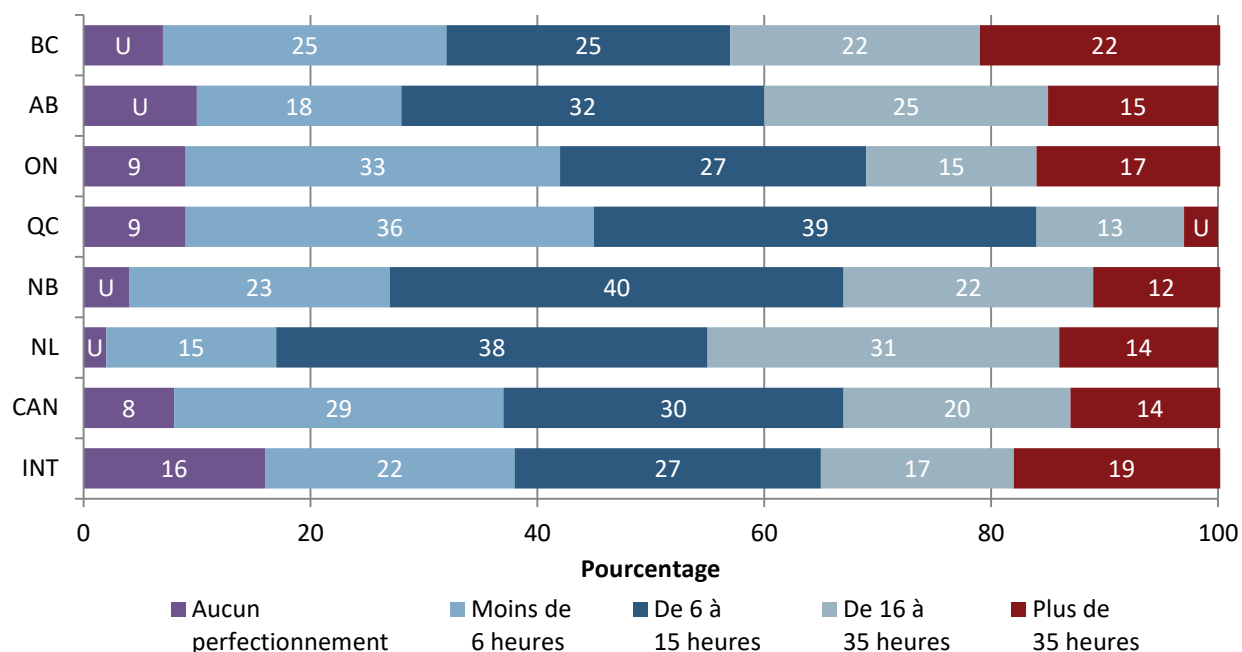
Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Perfectionnement professionnel

La relation entre le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et le rendement des élèves est difficile à sonder parce que les enquêtes faites auprès des enseignantes et enseignants, notamment celle du PISA (OCDE) et l'Enquête internationale sur les enseignants, l'enseignement et l'apprentissage (TALIS), n'établissent pas de lien direct entre les réponses des enseignantes et enseignants et les résultats des élèves. Du reste, même quand ce lien est analysé, certains résultats semblant indiquer une relation positive ne sont pas concluants (Yoon, Duncan, Lee, Scarloss et Sharpley, 2007). Si Darling-Hammond (2014-2015) fait valoir que les pays où le rendement est le plus élevé tendent à valoriser grandement le perfectionnement professionnel, Opfer et Pedder (2011) insistent sur l'absence relative de signes établissant cette relation avec certitude.

Les enseignantes et enseignants participant au PIRLS de 2016 étaient appelés à quantifier le nombre d'heures qu'ils avaient consacrées à des activités de perfectionnement professionnel directement liées à la lecture ou à l'enseignement de la lecture au cours des deux années précédentes. À l'échelle internationale, 16 p. 100 des enseignantes et enseignants n'avaient participé à aucune activité de perfectionnement professionnel. Dans près de la moitié des pays participants, y compris le Canada, moins de 10 p. 100 des enseignantes et enseignants n'avaient pas participé à ce type d'activité. Dans six pays (Fédération de Russie, Azerbaïdjan, Kazakhstan, Géorgie, Macao et Israël), plus du tiers du personnel enseignant de 4^e année avait consacré 35 heures ou plus à son perfectionnement professionnel, par comparaison avec une moyenne internationale de 19 p. 100 (Mullis *et al.*, 2017b). Au Canada, c'est en Colombie-Britannique que les enseignantes et enseignants avaient consacré le plus de temps au perfectionnement professionnel (Figure 3.8, Annexe B.3.16).

FIGURE 3.8 PIRLS de 2016 – Proportion du personnel enseignant en fonction du temps consacré à des activités de perfectionnement professionnel liées à la lecture au cours des deux années précédentes

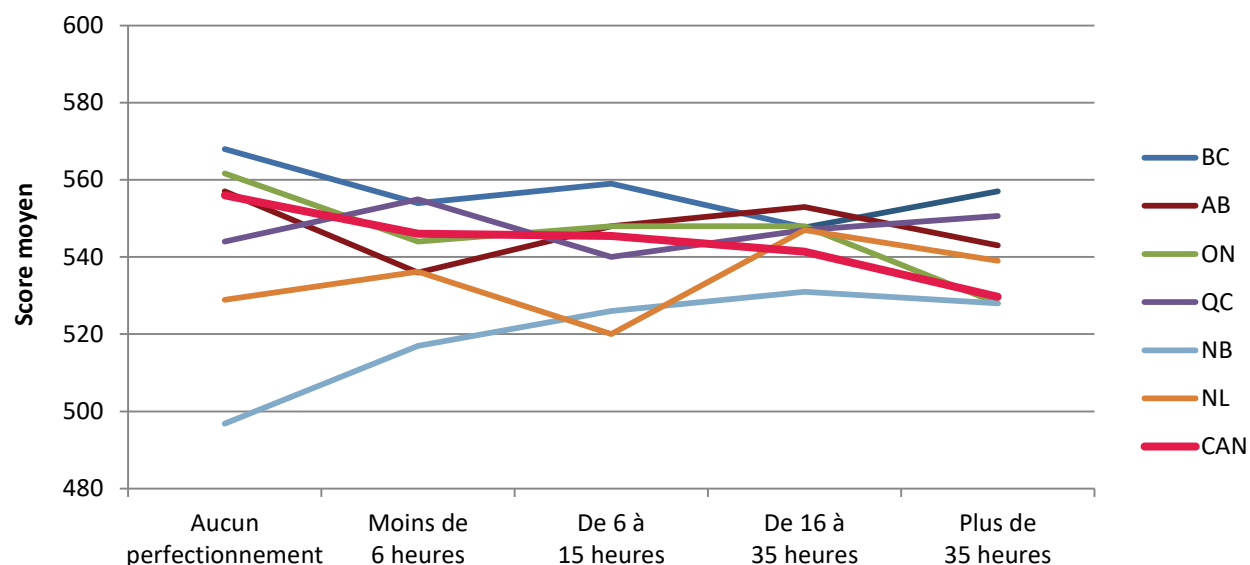


Remarque : Les chiffres ayant été arrondis, il se peut que le total ne soit pas égal à 100 p. 100. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

U L'estimation du coefficient de variance est trop élevée pour être publié.

Dans les provinces et les pays participants, le rapport entre le perfectionnement professionnel et le rendement en lecture n'est pas concluant mais, comme le montre la Figure 3.9, il est négatif dans l'ensemble du Canada et en Ontario, positif au Nouveau-Brunswick et non significatif dans les autres provinces (Annexe B.3.16).

FIGURE 3.9 PIRLS de 2016 – Rapport entre le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et le rendement en lecture

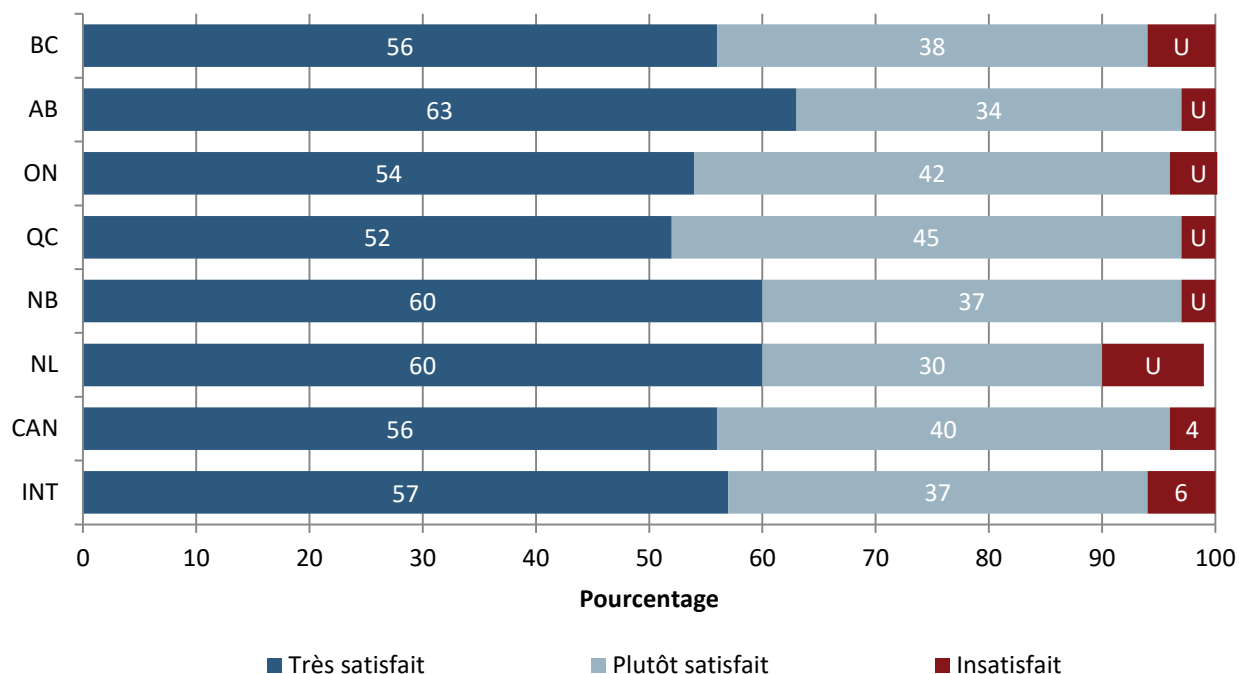


Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Satisfaction au travail du personnel enseignant

Le PIRLS de 2016 avait également pour but de sonder la satisfaction du personnel enseignant au travail, à partir des réponses fournies à une série de cinq énoncés et utilisées pour créer une échelle de satisfaction²¹. Dans l'ensemble des pays participants, 57 p. 100 du personnel enseignant ont été classés dans la catégorie des personnes *très satisfaites* au travail, 37 p. 100 parmi les personnes *assez satisfaites* et 6 p. 100 parmi les personnes *insatisfaites*. Les proportions obtenues au Canada sont très semblables, soit 56 p. 100, 40 p. 100 et 4 p. 100 respectivement, sans beaucoup de variation entre provinces (Figure 3.10).

FIGURE 3.10 PIRLS de 2016 – Proportion du personnel enseignant selon le degré de satisfaction au travail



Remarque : Les chiffres ayant été arrondis, il se peut que le total ne soit pas égal à 100 p. 100. Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

U L'estimation du coefficient de variance est trop élevée pour être publié.

Contrairement aux résultats obtenus par Johnson, Kraft et Papay (2012), le PIRLS de 2016 ne montre aucun rapport significatif entre la satisfaction au travail du personnel enseignant et le rendement des élèves en lecture à l'échelle du Canada ou à l'échelle des provinces (Annexe B.3.17).

²¹ Ces énoncés étaient : « Ma profession d'enseignant me satisfait. », « Je considère mon travail comme significatif et important. », « Mon travail est source d'enthousiasme. », « Mon travail m'inspire. », et « Mon travail me procure de la fierté. »

Caractéristiques de l'école

Statut socioéconomique de l'école

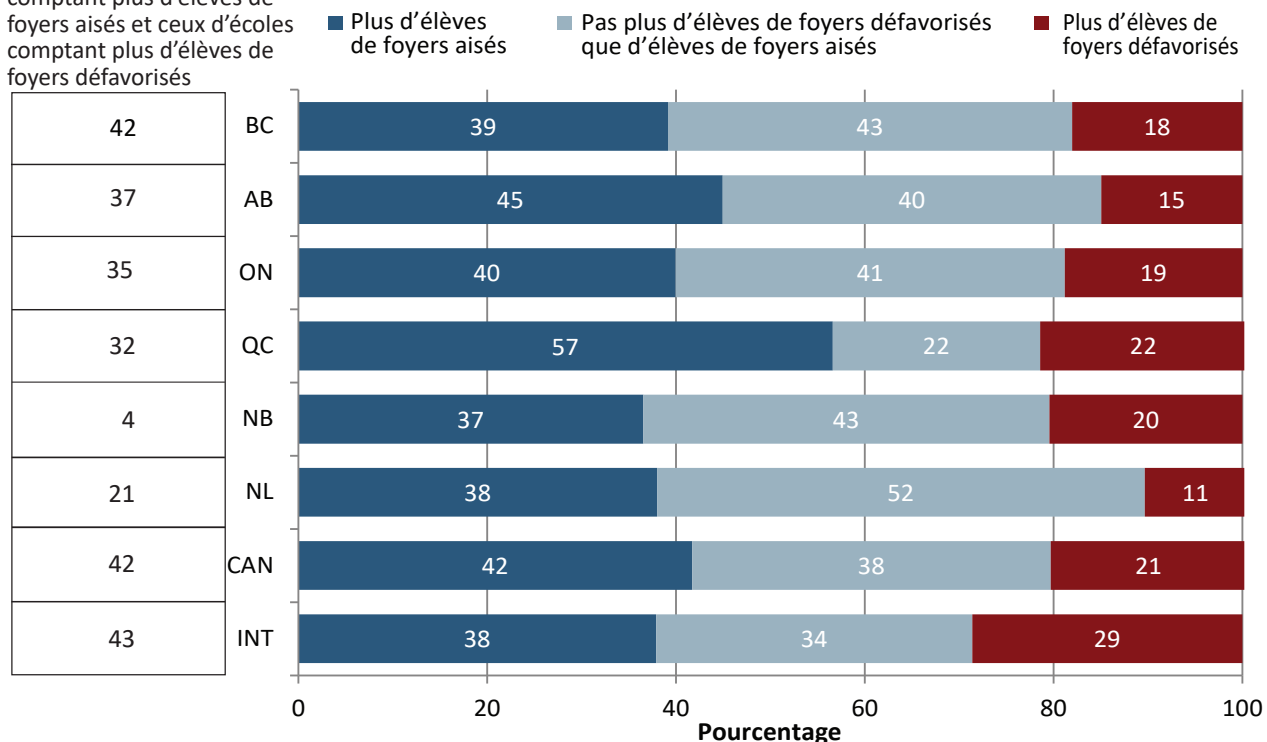
Au terme d'une méta-analyse d'études effectuées de 1990 à 2000, Sirin (2005) a conclu à l'existence d'une relation étroite entre le statut socioéconomique d'une école et le rendement des élèves, suggérant que le statut socioéconomique de la maison et celui de l'école peuvent influencer sur le rendement des élèves.

En fonction des réponses fournies par les directions d'écoles au questionnaire qui leur était adressé, les responsables du PIRLS de 2016 ont réparti les écoles en trois catégories : écoles comptant *plus d'élèves de foyers aisés* (soit plus de 25 p. 100 des élèves venant de foyers aisés et 25 p. 100 ou moins d'élèves issus de foyers défavorisés); écoles comptant *plus d'élèves de foyers défavorisés* (soit plus de 25 p. 100 d'élèves de foyers défavorisés et pas plus de 25 p. 100 d'élèves de foyers aisés) et écoles ne comptant *pas plus d'élèves de foyers défavorisés que d'élèves de foyers aisés*. À l'échelle internationale, 38 p. 100 d'élèves fréquentaient une école *d'élèves de foyers aisés*, 29 p. 100 fréquentaient une école comptant *plus d'élèves de foyers défavorisés*, et 33 p. 100 se classaient dans la troisième catégorie. Au Canada, les proportions étaient de 42 p. 100, 21 p. 100 et 38 p. 100 respectivement. La différence de rendement en lecture entre les écoles comptant *plus d'élèves de foyers aisés* et les écoles comptant *plus d'élèves de foyers défavorisés* est de 43 points à l'échelle internationale, ce qui représente près de la moitié de l'écart-type sur l'échelle du PIRLS. Comme indiqué, la comparaison avec les chiffres concernant l'ensemble des pays participants montre que, au Canada, il y a plus d'élèves dans des écoles dont l'effectif scolaire est davantage issu de *foyers aisés*, et moins dans les établissements dont l'effectif scolaire est davantage issu de *foyers défavorisés*, mais la différence de rendement entre les deux groupes est semblable au Canada et à l'échelle internationale. Dans certains des pays participants, en revanche, il existe de très grandes différences de rendement entre ces deux catégories d'écoles. Ainsi, en Afrique du Sud et en République slovaque, la différence est de 100 points. Par contre, dans certains pays, la différence est nulle et la relation est parfois même négative. À Macao et à Hong Kong, par exemple, le rendement des élèves fréquentant une école dont l'effectif scolaire est *plus défavorisé* est égal ou même plus élevé que celui des élèves d'écoles dont l'effectif scolaire est *plus aisé*.

À l'échelle des provinces, il y a proportionnellement un plus grand pourcentage d'élèves dans des écoles dont l'effectif scolaire vient de *foyers plus aisés* au Québec et moins d'élèves dans des écoles dont l'effectif vient de *foyers défavorisés* à Terre-Neuve-et-Labrador. Au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador, il n'y a pas de différence significative de rendement entre les élèves des écoles dont l'effectif scolaire vient de *foyers plus aisés* et les élèves des écoles dont l'effectif scolaire vient de *foyers plus défavorisés*, comparativement aux autres provinces où la différence varie entre 32 et 42 points (Figure 3.11, Annexe B.3.18).

FIGURE 3.11 PIRLS de 2016 – Composition socioéconomique des écoles et rendement en lecture

Différence de rendement entre les élèves d'écoles comptant plus d'élèves de foyers aisés et ceux d'écoles comptant plus d'élèves de foyers défavorisés



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Le service de repas aux élèves est un autre indicateur du statut socioéconomique de l'école. Dans le cadre du PIRLS de 2016, les directions d'écoles devaient préciser si leur école fournit gratuitement le déjeuner ou le dîner à *tous les élèves* ou à *quelques élèves* ou si elle ne fournit aucun de ces repas à *aucun élève*. En Lettonie, par exemple, tous les élèves bénéficient du déjeuner et du dîner, et en Suède ainsi qu'en Finlande, presque tous les élèves peuvent dîner gratuitement. Aux Pays-Bas, au contraire, les écoles ne fournissent ni déjeuner ni dîner aux élèves (Mullis *et al.*, 2017b). Au Canada, 13 p. 100 des enfants fréquentent une école où le déjeuner est fourni à tous les élèves, ce qui est plus élevé que la moyenne internationale (9 p. 100). Toutefois, le nombre d'élèves qui fréquentent une école où le dîner est offert gratuitement à tout l'effectif scolaire est largement inférieur à la moyenne internationale.

Le Tableau 3.11 montre la proportion des élèves qui, dans l'ensemble du Canada et dans chacune des provinces participantes, fréquentent une école qui fournit le déjeuner et le dîner ou une école qui ne fournit aucun de ces repas. La grande majorité des élèves du Québec fréquentent une école qui n'offre ni déjeuner ni dîner aux élèves. Trois quarts des élèves de Terre-Neuve-et-Labrador fréquentent une école qui fournit le déjeuner à tous les élèves (Annexes B.3.19, B.3.20).

TABLEAU 3.11 PIRLS de 2016 – Repas gratuits à l'école

	Repas fourni à tous les élèves		Repas fourni à quelques élèves		Repas non fourni	
	%	ET	%	ET	%	ET
Déjeuner						
BC	11	2,6	31	4,5	58	4,5
AB	U	3,0	23	4,3	70	4,6
ON	15	3,2	21	3,5	64	4,7
QC	U	2,0	U	3,0	87	3,6
NB	34	3,8	48	4,0	17	3,3
NL	75	6,0	U	2,8	18	5,3
CAN	13	1,7	20	1,9	67	2,7
Dîner						
BC	U	1,3	50	4,3	48	4,3
AB	U	1,8	37	5,5	61	5,2
ON	U	1,4	27	4,6	71	4,7
QC	–	–	10	2,9	90	2,9
NB	U	1,5	87	2,4	10	2,0
NL	10	2,2	37	6,5	53	6,6
CAN	U	0,7	30	2,2	69	2,2

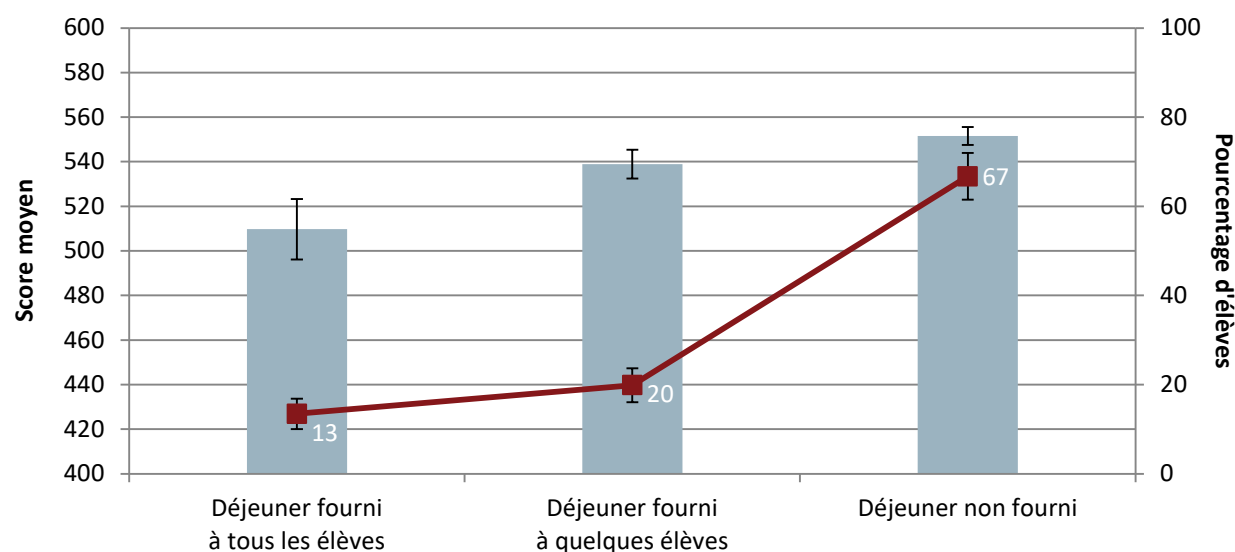
Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

U L'estimation du coefficient de variance est trop élevée pour être publié.

– Aucun cas reporté dans cette catégorie

Dans beaucoup de pays, il y a peu de différence de rendement scolaire entre les écoles où le déjeuner est fourni à toutes et à *tous les élèves*, à *quelques élèves* ou à *aucun élève*. Au Canada, en revanche, le rendement des élèves qui fréquentent une école où le déjeuner est fourni à tout l'effectif scolaire est moins élevé de près de la moitié de l'écart-type (42 points) que celui des élèves dont l'école ne fournit pas le déjeuner (Figure 3.12). L'interprétation de ces chiffres appelle toutefois la prudence, compte tenu des politiques scolaires. En effet, ce résultat ne permet pas de conclure que la gratuité des repas entraîne le rendement des élèves à la baisse. Il témoigne plus probablement d'une relation étroite entre le milieu socioéconomique de l'école et le rendement des élèves : les élèves qui bénéficient de repas gratuits sont vraisemblablement issus d'un milieu défavorisé, et le rendement de ces élèves en lecture tend à être moins élevé.

FIGURE 3.12 PIRLS de 2016 – Rapport entre le service d'un déjeuner gratuit et le rendement en lecture



Bibliothèques scolaires

Les enseignantes et enseignants seront d'accord : la bibliothèque scolaire est importante parce qu'elle fournit aux élèves des occasions, structurées ou non, d'élargir leur vision de ce qu'ils lisent (Mullis *et al.*, 2016). Des chercheuses et chercheurs se sont intéressés au rapport entre la bibliothèque scolaire et le rendement des élèves, mais en se concentrant surtout sur le personnel plutôt que sur le contenu de la bibliothèque (p. ex., Lonsdale, 2003; Association des bibliothèques de l'Ontario, 2006; Hammond, 2017). Dans le cadre du PIRLS de 2016, les directions d'écoles devaient dire si leur établissement disposait d'une bibliothèque et, le cas échéant, en préciser la taille.

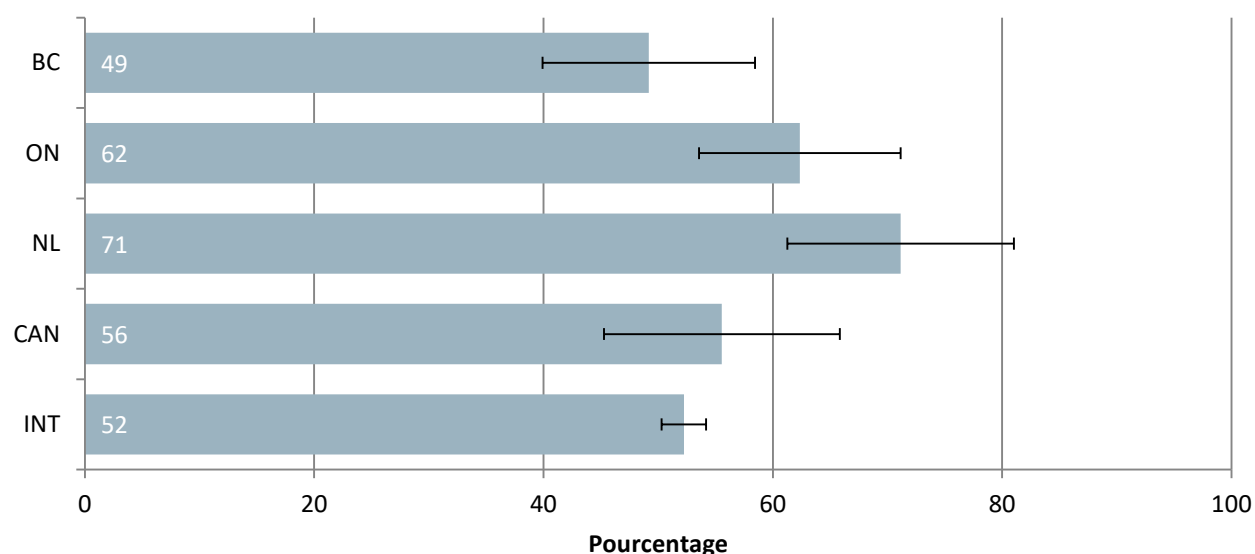
La bibliothèque est pratiquement un attribut universel des écoles, au Canada (99 p. 100 des écoles participantes ont dit en avoir une) et ailleurs dans le monde (87 p. 100), seuls quelques pays faisant état d'une proportion inférieure à 80 p. 100 (Mullis *et al.*, 2017b; Annexe B.3.21). Les directrices et directeurs d'écoles devaient indiquer le nombre de livres constituant les collections de leur bibliothèque sur une échelle de Likert à six points (250 ou moins, 251-500, 501-2000, 2001-5000, 5001-10 000, plus de 10 000). Dans l'ensemble du Canada, peu d'élèves fréquentent une école dotée d'une très petite bibliothèque (500 livres ou moins) et plus de la moitié des élèves fréquentent une école dont la bibliothèque contient *plus de 5 000 livres*. À l'échelle internationale, les bibliothèques scolaires semblent généralement moins fournies qu'au Canada. À l'échelle des provinces, plus de 60 p. 100 des élèves de la Colombie-Britannique et de l'Alberta fréquentent un établissement scolaire doté de *plus de 5000 livres*. Dans l'ensemble du Canada comme dans les provinces, il n'y a pas de différence statistique sur le plan du rendement en lecture qui soit attribuable à la présence ou à la taille d'une bibliothèque scolaire (Tableau 3.12, Annexe B.3.22).

TABEAU 3.12 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon la taille de la bibliothèque scolaire

	501–2000 livres		2001–5000 livres		Plus de 5000 livres	
	%	ET	%	ET	%	ET
BC	11	3,1	23	4,0	65	4,6
AB	12	3,5	23	4,0	65	4,4
ON	15	3,3	33	4,4	49	4,9
QC	21	4,8	39	5,5	37	5,0
NB	17	3,1	32	4,4	50	4,9
NL	22	4,5	34	6,7	41	6,9
CAN	15	2,0	31	2,2	52	2,6

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Les directrices et directeurs des écoles participant à l'ePIRLS étaient priés de répondre à quelques questions sur un phénomène relativement nouveau : l'accessibilité des livres numériques à l'école. À l'échelle internationale, 52 p. 100 des élèves participant à l'ePIRLS fréquentaient une école où ce type de ressources est accessible. En Irlande et en Italie, toutefois, moins de 20 p. 100 des élèves fréquentaient une école où ils pouvaient consulter des livres numériques (Mullis *et al.*, 2017b). Dans l'ensemble du Canada, 56 p. 100 des élèves fréquentaient une école où des livres numériques leur étaient accessibles, compte tenu de quelques différences entre les provinces (Figure 3.13). Au Canada comme dans la plupart des pays participants ainsi que dans toutes les provinces participantes, il n'y a pas de rapport significatif entre l'accessibilité de livres numériques à l'école et le rendement en lecture à l'ePIRLS (Annexe B.3.23).

FIGURE 3.13 ePIRLS de 2016 – Proportion des élèves fréquentant une école donnant accès à des livres numériques

Remarque : En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS.

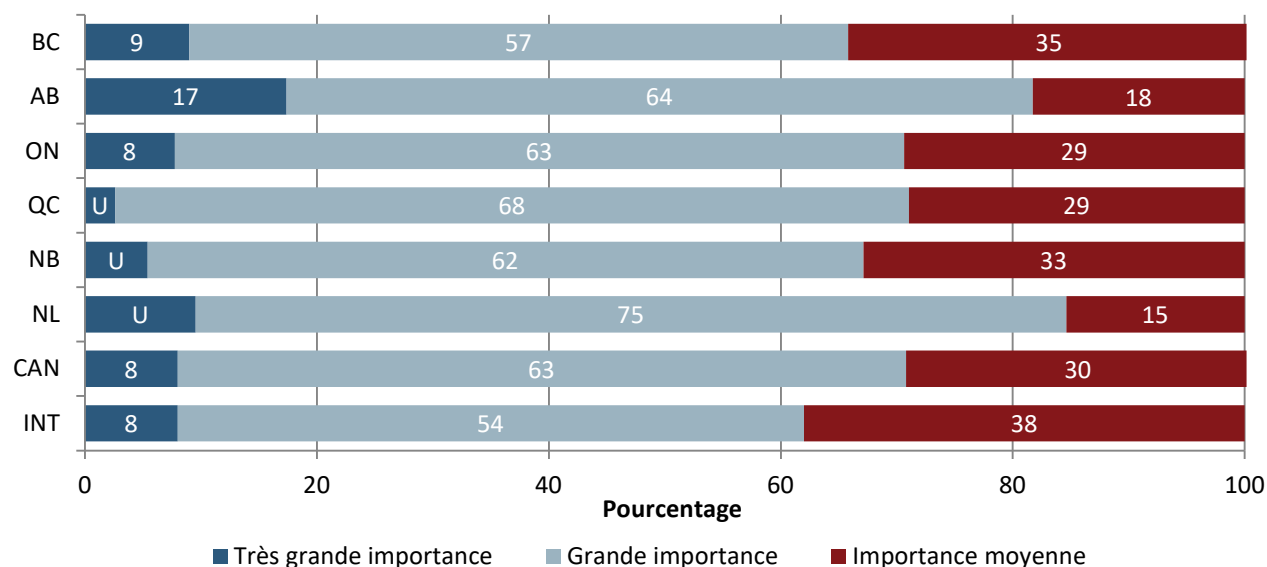
Importance accordée par l'école à la réussite scolaire

Dans le cadre de leur analyse à niveaux multiples des données internationales issues de la TEIMS et du PIRLS de 2011, Martin, Foy, Mullis et O'Dwyer (2013) ont analysé plusieurs composantes de leur modèle d'efficacité scolaire et ont observé une corrélation modérée (supérieure à 0,30) entre le soutien de l'école à la réussite scolaire et le rendement des élèves. Pour le PIRLS de 2011, un indice de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire avait été établi à partir des réponses fournies par les directions et le personnel enseignant des écoles à une série de 12 énoncés du *Questionnaire à l'intention de l'école* et du *Questionnaire du personnel enseignant*. Les questionnaires du PIRLS de 2016 visaient cinq aspects de ce champ d'études : compréhension qu'ont les enseignantes et enseignants des objectifs du programme d'études; degré de réussite du personnel enseignant dans la mise en œuvre du programme de l'école; attentes des enseignantes et enseignants à l'égard du rendement des élèves; aide apportée par les parents pour favoriser la réussite des élèves; et volonté des élèves de réussir à l'école. À partir des réponses fournies à ces items, les écoles ont été classées en trois catégories en fonction de l'importance accordée à la réussite scolaire : *très grande importance*, *grande importance* et *importance moyenne*. Au Canada, les enseignantes et enseignants et les directrices et directeurs d'écoles ont répondu de façon très similaire. Seules les réponses du second groupe seront donc utilisées pour rendre compte des résultats.

La littérature consacrée à l'efficacité de l'école met en lumière le rapport entre la réussite scolaire, le fait de promouvoir une culture favorable à des attentes rigoureuses et le fait de soutenir la conviction que tous les élèves peuvent apprendre, progresser et réussir (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013). À l'échelle internationale, 8 p. 100 des élèves fréquentaient une école dont la directrice ou le directeur considérait qu'elle accordait une *très grande importance* à la réussite scolaire, 54 p. 100 fréquentaient une école qui accordait une *grande importance* à la réussite scolaire, et 38 p. 100 étaient dans une école accordant une *importance moyenne* à la réussite. Au Canada, le nombre de directrices et directeurs ayant déclaré que leur établissement accorde une *grande importance* à la réussite scolaire est plus élevé (63 p. 100); 8 p. 100 ont estimé que leur école accorde une *très grande importance* à la réussite des élèves et 30 p. 100 ont fait état d'une *importance moyenne*. Ces résultats sont légèrement inférieurs aux chiffres obtenus en 2011.

Les résultats montrent de grandes différences entre les pays participants : dans cinq pays, plus de 20 p. 100 des élèves fréquentaient une école où l'on accordait une *très grande importance* à la réussite scolaire; dans 14 autres, 2 p. 100 des élèves ou moins fréquentaient une école de cette catégorie (Mullis *et al.*, 2017b). Comme le montre la Figure 3.14, le pourcentage d'élèves inscrits dans les écoles des trois catégories varie quelque peu dans l'ensemble du Canada. Toutefois, le rapport entre le rendement en lecture et l'importance accordée à la réussite scolaire est semblable dans tout le Canada : le rendement des élèves fréquentant une école qui accorde une *très grande importance* à la réussite scolaire est en moyenne plus élevé de 41 points que celui des élèves fréquentant une école qui accorde une *importance moyenne* à la réussite scolaire (Figure 3.15, Annexe B.3.24).

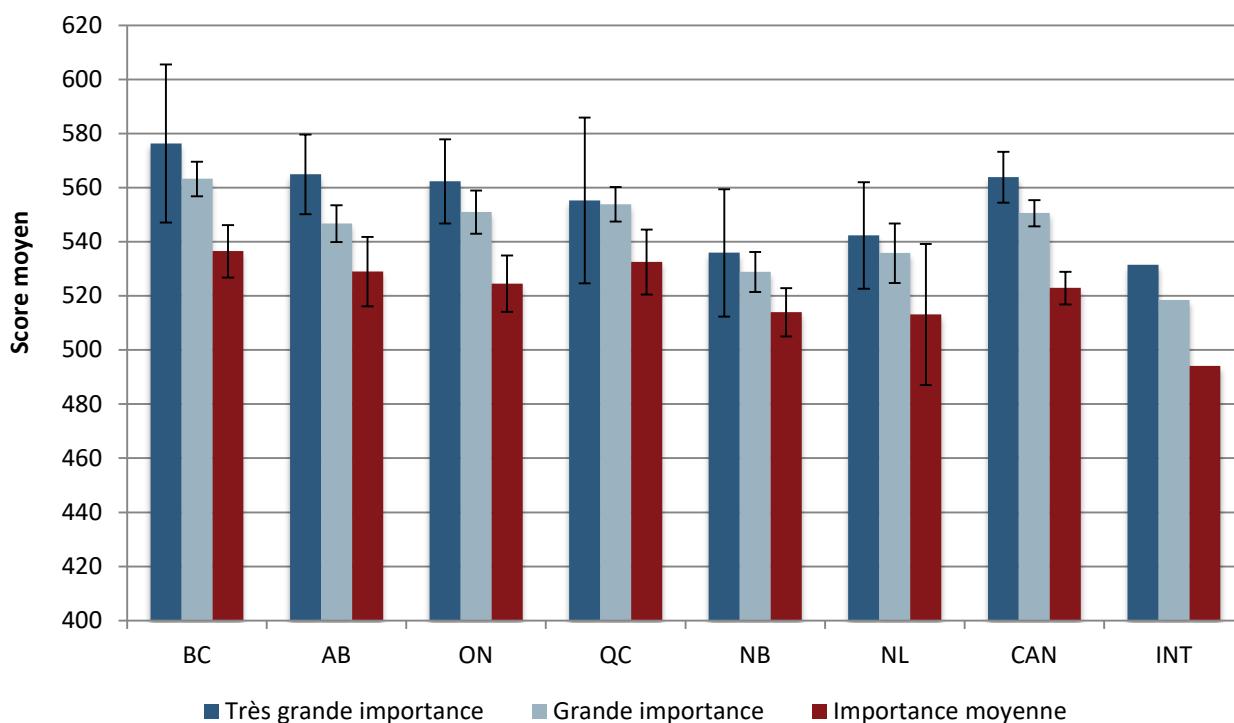
FIGURE 3.14 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

U L'estimation du coefficient de variance des pourcentages reportés dans cette catégorie est trop élevée pour être publié.

FIGURE 3.15 PIRLS de 2016 – Rapport entre l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire et le rendement en lecture



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales (de plus amples renseignements sont fournis à l'Annexe A).

Caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement

L'analyse des données du PIRLS de 2011 a produit un résultat inattendu concernant la proportion des élèves dont les enseignantes et enseignants estiment que l'enseignement est limité par un certain nombre de facteurs liés aux élèves, soit : les élèves qui n'ont pas les connaissances ou les compétences nécessaires, les élèves qui ne mangent pas à leur faim, les élèves qui manquent de sommeil, l'absentéisme, les élèves qui perturbent la classe, les élèves qui manquent de motivation, et les élèves ayant des problèmes mentaux, affectifs ou psychologiques (Labrecque *et al.*, 2012). À partir des réponses fournies par le personnel enseignant au PIRLS de 2016, les caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement en classe ont été reportées sur une échelle à trois niveaux : les caractéristiques qui *nuisent très peu*, les caractéristiques qui *nuisent dans une certaine mesure* et les caractéristiques qui *nuisent beaucoup* à l'enseignement. À l'échelle internationale, 34 p. 100 des élèves fréquentaient une école où le personnel enseignant avait l'impression que ces caractéristiques *nuisent très peu à l'enseignement*, contre 20 p. 100 au Canada. Ces résultats semblent indiquer qu'en moyenne ces facteurs influent davantage sur l'enseignement au Canada que dans les autres pays. À l'échelle des provinces, les facteurs qui *nuisent très peu* à l'enseignement affectent proportionnellement un plus grand nombre d'élèves à Terre-Neuve-et-Labrador; le Nouveau-Brunswick a la plus faible proportion d'élèves dans cette catégorie (Tableau 3.13).

TABLEAU 3.13 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves selon l'incidence des caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement en classe

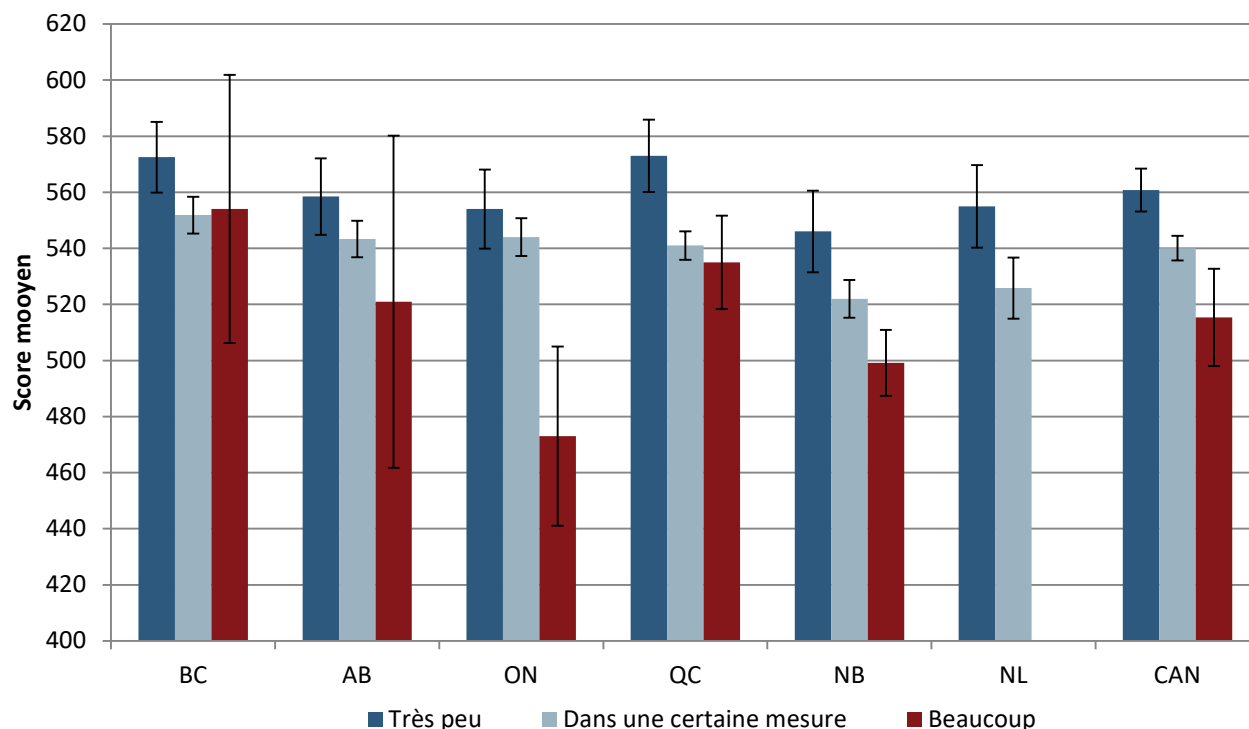
	Nuisent très peu		Nuisent dans une certaine mesure		Nuisent beaucoup	
	%	ET	%	ET	%	ET
BC	17	3,5	80	3,5	U	1,5
AB	24	4,6	75	4,7	U	0,7
ON	23	4,1	74	4,4	U	1,4
QC	19	4,0	73	4,7	U	2,8
NB	14	3,5	80	3,7	6	1,8
NL	28	6,2	72	6,2	—	—
CAN	20	2,1	76	2,3	4	0,8

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

U L'estimation du coefficient de variance est trop élevée pour être publié.

Comme l'illustrent les données précédentes, le rapport entre ces facteurs et le rendement en lecture est statistiquement significatif au Canada, la différence entre les scores des élèves fréquentant une école où ces caractéristiques *nuisent très peu* à l'enseignement et ceux qui étaient scolarisés dans un établissement où ces caractéristiques *nuisent beaucoup* étant de 45 points (Figure 3.16, Annexe B.3.25).

FIGURE 3.16 PIRLS de 2016 – Rapport entre les caractéristiques des élèves nuisant à l’enseignement et le rendement en lecture



Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n’ayant pas satisfait aux exigences d’échantillonnage internationales.

Disposition des élèves à apprendre

Aux caractéristiques des élèves pouvant nuire à l’enseignement est lié l’état des élèves à leur arrivée à l’école, c’est-à-dire le fait d’être prête ou prêt à apprendre ou de ne pas l’être à cause de la fatigue ou de la faim. Résultat quelque peu inattendu, au Canada, le nombre d’élèves qui souffrent de la fatigue ou de la faim *chaque jour ou presque* en arrivant à l’école est proportionnellement plus élevé que la moyenne internationale. Au Canada, le rendement en lecture des élèves qui arrivaient *chaque jour* à l’école avec un sentiment de fatigue était moins élevé, en moyenne, que le rendement de ceux qui disaient ne *jamais* ressentir de fatigue à l’arrivée (522 points c. 538 points). De même, le rendement en lecture des élèves ayant faim *chaque jour* en arrivant à l’école était moins élevé que le rendement des élèves qui n’éprouvaient *jamais* la faim à l’arrivée (524 points c. 558 points). Il y a peu de différence entre les provinces dans la proportion d’élèves disant avoir faim en arrivant à l’école (Annexe B.3.26), mais des différences significatives, en revanche, dans la proportion d’élèves disant souffrir de fatigue *chaque jour* à l’arrivée (Tableau 3.14, Annexe B.3.27).

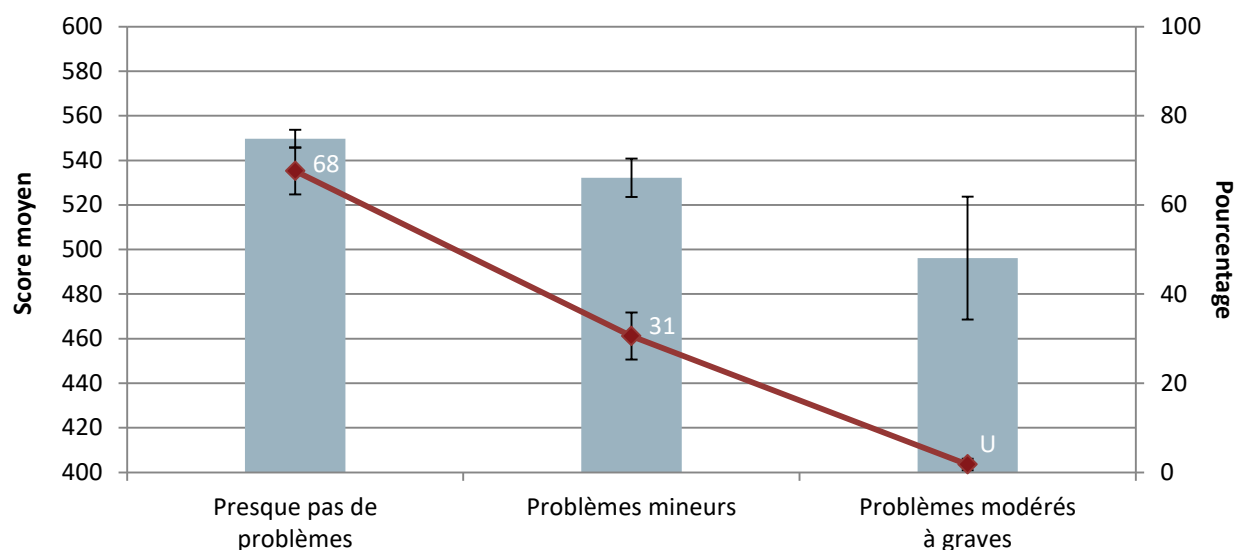
TABLEAU 3.14 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves disant souffrir de fatigue à leur arrivée à l'école

	Chaque jour		Presque chaque jour		Parfois		Jamais	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	15	0,9	22	1,0	54	1,1	8	0,8
AB	19	1,1	23	1,2	48	1,5	10	0,8
ON	20	1,0	22	0,9	48	1,1	11	0,8
QC	12	0,7	21	1,1	56	1,4	11	1,0
NB	21	1,2	22	0,7	47	1,3	10	0,5
NL	27	1,1	19	1,2	43	1,3	10	0,7
CAN	18	0,5	22	0,5	50	0,6	11	0,4

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

Discipline et sécurité à l'école

Un autre aspect de l'environnement scolaire mérite d'être sondé : l'ampleur des problèmes de discipline et de sécurité à l'école. Comme en 2011, un indice de la discipline et de la sécurité à l'école a été établi pour le PIRLS de 2016, à partir de l'opinion des directrices et directeurs d'écoles sur la fréquence d'un certain nombre de problèmes : arrivée tardive à l'école, absentéisme des élèves, perturbation dans les classes, tricherie, grossièreté, vandalisme, vol, intimidation ou insultes entre élèves, intimidation ou insultes à l'égard du personnel enseignant, bagarres entre élèves. Bien que l'indice situe très peu d'écoles au niveau du Canada et à celui des provinces dans la catégorie des problèmes disciplinaires *modérés à graves*, le rapport avec le rendement en lecture est très étroit, ce qui semble indiquer que les systèmes scolaires auraient avantage à prêter une attention spéciale à ces établissements (Figure 3.17, Annexe B.3.28).

FIGURE 3.17 PIRLS de 2016 – Rapport entre les problèmes de discipline et de sécurité à l'école et le rendement en lecture

U L'estimation du coefficient de variance des pourcentages reportés dans cette catégorie est trop élevée pour être publié.

Intimidation

La dernière caractéristique analysée est l'intimidation. Le PIRLS de 2011 a produit un résultat surprenant, à savoir que parmi les élèves de 4^e année, un sur cinq a dit avoir été victime d'intimidation à l'école *chaque semaine ou presque*, et plus du tiers l'auraient été *chaque mois ou presque*. Depuis, un certain nombre d'initiatives ont été adoptées partout au pays pour régler ce grave problème. Ainsi, en 2012, les ministres de l'Éducation du Canada ont accepté de mettre en commun l'information dont ils disposaient sur l'intimidation à l'école ainsi que sur les meilleurs moyens d'assurer à tous les élèves un milieu scolaire sûr, accueillant et tolérant (CMEC, 2012).

Cinq ans plus tard, les réponses des élèves aux questions liées à l'échelle de l'intimidation en contexte scolaire semblent indiquer que l'incidence de l'intimidation à l'école a diminué dans une certaine mesure, à l'échelle internationale comme dans l'ensemble du Canada (Tableau 3.15). Le rapport entre l'intimidation entre élèves et le rendement en lecture reste modérément négatif au Canada : il y a une différence de 33 points entre le score des élèves qui disent être victimes d'intimidation *chaque semaine ou presque* et ceux qui disent n'avoir *presque jamais* été victimes d'intimidation (Figure 3.18, Annexe B.3.29).

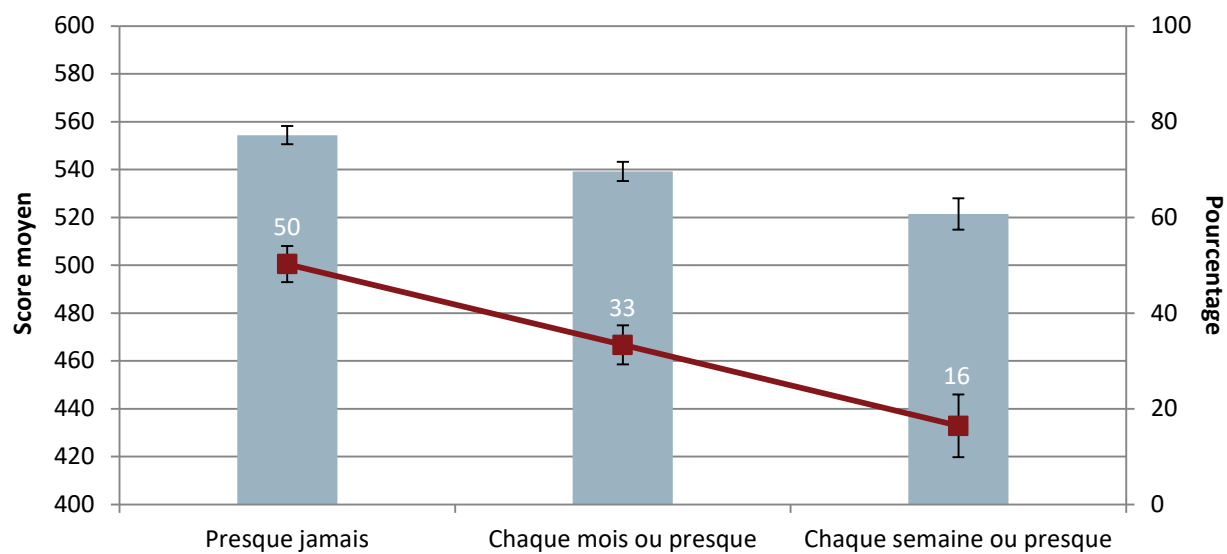
TABLEAU 3.15 PIRLS de 2016 – Proportion des élèves victimes d'intimidation à l'école, 2011 et 2016

	Presque jamais				Chaque mois ou presque				Chaque semaine ou presque			
	2016		2011		2016		2011		2016		2011	
	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET	%	ET
BC	55	1,4	49	1,4	31	1,1	34	1,1	15	1,1	18	1,1
AB	51	1,5	44	1,1	32	1,2	35	1,0	17	1,0	21	0,8
ON	47	1,3	40	1,2	35	1,6	38	1,1	18	1,3	22	1,0
QC	55	1,5	44	1,3	33	1,2	37	1,1	13	0,9	19	1,1
NB*	51	1,6	51	1,9	32	1,1	32	1,4	17	0,8	17	1,4
NL	52	1,5	55	1,6	31	1,2	26	1,3	17	1,1	19	1,2
CAN	50	0,8	44	0,7	33	0,7	36	0,6	16	0,7	20	0,6

Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

* Seul le Nouveau-Brunswick (français) a participé en 2011.

FIGURE 3.18 PIRLS de 2016 – Rapport entre la fréquence de l'intimidation à l'école et le rendement en lecture



Aperçu des résultats

Au printemps 2016, le Canada a participé pour la deuxième fois au Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), qui mesure les tendances en compréhension de l'écrit chez les élèves de 4^e année. Plus de 340 000 élèves de 50 pays ont participé au cycle de 2016. Au Canada, plus de 18 000 élèves ont pris part à l'étude en anglais ou en français. L'échantillon du Canada était composé de huit provinces, qui ont participé à l'évaluation selon des plans d'échantillonnage spécifiques : l'Ontario et le Québec comme participants de référence; la Colombie-Britannique, l'Alberta, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador comme provinces de suréchantillonnage; et la Saskatchewan et le Manitoba dans l'échantillon du Canada. En 2016, le PIRLS a été additionné de l'ePIRLS, une nouvelle évaluation de la lecture de textes numériques à laquelle le Canada et 13 autres pays ont participé. Des élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador ont participé à l'ePIRLS. Dans le cadre du PIRLS, des renseignements sur les contextes du domicile familial, de l'école et de la salle de classe ont été recueillis par l'entremise de questionnaires contextuels, qui ont été remplis par les élèves évalués, leurs parents, tuteurs ou tuteuses, leurs directrices ou directeurs d'école et leurs enseignantes et enseignants. Ces questionnaires permettent au PIRLS d'établir un lien entre le rendement des élèves et divers types de programmes d'études, de pratiques pédagogiques, de contextes familiaux et de milieux scolaires.

De plus, le PIRLS utilise quatre seuils repères internationaux pour montrer l'éventail des niveaux de rendement des élèves d'un pays à l'autre. D'un point de vue mondial, les élèves de 4^e année du Canada ont obtenu de bons résultats en lecture. La moitié des élèves du Canada (50 p. 100) ont atteint le seuil repère international *élevé* au PIRLS de 2016, ce qui est supérieur à la médiane internationale (47 p. 100). Dans les provinces, la proportion d'élèves ayant atteint ce seuil varie entre 38 p. 100 au Nouveau-Brunswick et 55 p. 100 en Colombie-Britannique. En lecture de textes numériques (ePIRLS), près de la moitié des élèves du Canada ont atteint le seuil repère international *élevé*, ce qui s'approche de la médiane internationale (50 p. 100). Au niveau provincial, les pourcentages varient entre 47 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador et 56 p. 100 en Colombie-Britannique.

Dans l'ensemble du Canada, 13 p. 100 des élèves ont atteint le niveau le plus élevé, soit le seuil repère international *avancé*. Ce pourcentage est supérieur à la médiane internationale de 10 p. 100, mais moins de la moitié de celui du pays ayant le rendement le plus élevé (Singapour, 29 p. 100). Au Canada, le pourcentage d'élèves ayant atteint ce seuil repère allait de 8 p. 100 au Nouveau-Brunswick à 16 p. 100 en Colombie-Britannique. À l'ePIRLS, 12 p. 100 des élèves du Canada ont atteint le seuil repère international *avancé*, ce qui correspond à la médiane internationale. Parmi les pays participants, la proportion d'élèves ayant atteint ce niveau varie entre 34 p. 100 (Singapour) et 1 p. 100 (Géorgie). Dans les provinces, le pourcentage d'élèves ayant atteint ce niveau va de 11 p. 100 (Terre-Neuve-et-Labrador) à 16 p. 100 (Colombie-Britannique).

Bien que peu d'élèves du Canada n'aient pas atteint le seuil repère international *bas* (4 p. 100) au PIRLS, de nombreux pays ayant des résultats globaux inférieurs à ceux du Canada ont une proportion moins élevée d'élèves à ce seuil.

En plus de présenter les résultats selon ces seuils repères internationaux, le PIRLS les présente par score moyen, qui est basé sur un centre de l'échelle internationale fixé à 500 et un écart-type de 100, comme il a été établi en 2001, correspondant à la moyenne internationale du premier cycle du PIRLS réalisé cette année-là. Selon cette mesure, la plupart des élèves du Canada ont obtenu de bons résultats en lecture, les scores moyens se situant pour toutes les provinces au-dessus du point central de 500 du PIRLS. Les élèves du Canada ont obtenu un score moyen de 543 sur cette échelle. À titre de comparaison, sur les 50 pays participants, 13 avaient un score significativement plus élevé, 12 avaient un score moyen qui n'était pas significativement différent et 24 pays avaient un score inférieur. Parmi les provinces participantes, la Colombie-Britannique a obtenu un score moyen supérieur à celui du Canada, tandis que l'Alberta, l'Ontario, le Québec et Terre-Neuve-et-Labrador ont égalé la moyenne du Canada.

Les élèves du Canada ont obtenu d'aussi bons résultats à l'ePIRLS, soit un score moyen de 543. Sur les 14 pays ayant participé à l'ePIRLS, la plupart des pays les plus performants ont obtenu des résultats plus élevés à l'ePIRLS qu'au PIRLS, tandis que le Canada a obtenu le même score aux deux évaluations. Six pays ont obtenu un score moyen plus élevé que celui du Canada à l'ePIRLS, et deux pays ont obtenu un score non significativement différent. Parmi les provinces, les élèves de la Colombie-Britannique ont obtenu un score moyen supérieur à celui du Canada en lecture de textes numériques, tandis que les élèves de l'Ontario et de Terre-Neuve-et-Labrador ont égalé la moyenne du Canada.

Rendement selon la langue du système scolaire

Comparativement à la moyenne du Canada anglais, une proportion significativement plus élevée d'élèves anglophones en Colombie-Britannique ont atteint le seuil repère international *élevé* au PIRLS de 2016, et une proportion plus faible au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador; toutes les autres provinces avaient des proportions semblables d'élèves dans la moyenne du Canada. La proportion d'élèves d'écoles de langue française ayant atteint le seuil repère international *élevé* était semblable au Québec et pour l'ensemble du Canada, alors que toutes les autres provinces participantes affichaient des proportions significativement plus faibles d'élèves ayant atteint ce niveau. Les résultats selon la langue du système scolaire indiquent que les élèves du système scolaire anglophone ont obtenu de meilleurs résultats au PIRLS que ceux du système scolaire francophone en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario et au Nouveau-Brunswick, alors qu'il n'y avait aucune différence statistique entre les deux groupes au Québec et dans l'ensemble du Canada.

À l'ePIRLS, les élèves des systèmes scolaires de langue anglaise ont obtenu les scores moyens les plus élevés dans l'ensemble du Canada, de même qu'en Colombie-Britannique et en Ontario. À l'évaluation de la lecture de textes numériques, les pourcentages d'élèves inscrits dans des écoles de langue anglaise atteignant chaque seuil repère sont très semblables d'une province à l'autre : aucune des différences n'est statistiquement significative comparativement aux pourcentages des écoles de langue anglaise pour l'ensemble du Canada. Les résultats à l'ePIRLS dans les écoles de langue française au Québec ne sont pas déclarés par province en raison de la petite taille des échantillons.

Rendement selon le genre

Comme dans la plupart des autres pays, les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons au PIRLS et à l'ePIRLS. Les filles ont obtenu des scores plus élevés que les garçons dans l'ensemble du Canada et dans toutes les provinces sauf à Terre-Neuve-et-Labrador, où il n'y avait pas de différence statistique.

Rendement par but de la lecture et processus de compréhension

Le PIRLS présente les résultats selon deux buts de la lecture (textes littéraires et textes informatifs) et deux processus de compréhension (extraire des informations et faire des inférences simples; interpréter, intégrer et évaluer). L'ensemble du Canada et toutes les provinces – sauf le Québec, où aucune différence significative n'a été enregistrée entre les deux buts – ont obtenu des scores plus élevés en lecture de textes littéraires.

Les élèves ont obtenu de meilleurs résultats au processus de compréhension « interpréter, combiner et évaluer » à l'évaluation du PIRLS et de l'ePIRLS dans l'ensemble du Canada et dans toutes les provinces participantes. Le Québec fait exception à l'évaluation du PIRLS : ses élèves ont obtenu de meilleurs résultats au processus « extraire des informations et faire des inférences simples ».

Comparaisons du rendement au fil du temps

Certaines provinces du Canada ayant participé au PIRLS depuis sa création en 2001, il est possible de déceler des tendances en matière de rendement en lecture dans ces provinces. Dans le PIRLS de 2016, les résultats des élèves de l'ensemble du Canada ont diminué de façon significative, soit de cinq points par rapport à l'année de référence (2011). Le rendement de l'Ontario a aussi diminué en 2016 par rapport à 2011 et 2006, mais il est statistiquement comparable à son rendement de 2001. En Alberta, les résultats de 2016 ont été inférieurs à ceux de 2006, mais comparables à ceux de 2011. Enfin, les résultats du Nouveau-Brunswick (français) et de Terre-Neuve-et-Labrador ont diminué entre 2011 et 2016.

Facteurs contextuels ayant une incidence sur les scores

Ce rapport présente une sélection de réponses extraites de quatre questionnaires administrés dans le cadre du PIRLS de 2016 afin d'illustrer certains éléments qui pourraient intéresser les décideurs et les chercheurs. Il porte sur certaines variables contextuelles afin de démontrer le type d'analyses qu'il est possible de réaliser à partir de la multitude de données générées par le PIRLS. Au cours des prochains mois, le CMEC publiera d'autres analyses sur certains éléments d'intérêt particulier.

Le contexte du domicile familial

Le PIRLS de 2016 s'est intéressé au contexte du domicile familial des élèves de 4^e année en examinant un certain nombre de facteurs susceptibles d'influencer les résultats en lecture. Parmi ces facteurs, mentionnons le fait d'appartenir à une famille immigrée et les langues parlées à la maison; les ressources économiques, sociales et éducatives à la maison, y compris les ressources numériques; le comportement et l'attitude des parents vis-à-vis de la lecture et de l'acquisition de la littératie; la participation des enfants à une éducation préprimaire; l'usage de l'ordinateur à la maison; ainsi que les devoirs.

Dans le Sondage sur l'apprentissage de la lecture, 89 p. 100 des parents d'élèves participants de 4^e année ont répondu que leur enfant était né au Canada. Comme il fallait s'y attendre, la proportion des élèves nés

ailleurs variait grandement entre les provinces. Dans l'ensemble du Canada, les élèves qui ne sont pas nés au pays ont obtenu des résultats significativement supérieurs au PIRLS par rapport aux élèves qui sont nés ici et des résultats similaires à l'ePIRLS.

Selon les données du PIRLS de 2016 sur le contexte du Canada, 78 p. 100 des élèves de 4^e année parlent *toujours* ou *presque toujours* la langue du test (anglais ou français) à la maison, et 22 p. 100 parlent *parfois* ou ne parlent *jamais* la langue du test à la maison. Les élèves qui parlent la langue du test à la maison ont obtenu de meilleurs résultats dans toutes les provinces sauf en Colombie-Britannique, où il n'y avait pas de différence significative entre les deux groupes. Dans l'ensemble du Canada, ainsi qu'en Colombie-Britannique et en Ontario, les résultats en lecture de textes numériques (ePIRLS) n'étaient pas significativement différents en ce qui concerne cette variable.

Le rendement en lecture des élèves de 4^e année à qui les parents ont *souvent* fait la lecture avant leur entrée à l'école est beaucoup plus élevé que celui des enfants à qui les parents n'ont fait que *parfois*, *presque jamais*, ou *jamais* la lecture. Ce rapport entre l'investissement parental et le rendement en lecture varie selon la langue du système scolaire. Les résultats en lecture des élèves dont les parents se sont investis davantage dans des activités de lecture précoces sont généralement plus élevés dans les écoles des systèmes de langue anglaise que ceux de leurs homologues des systèmes de langue française.

Même si, au Canada, le milieu socioéconomique des élèves ne permet pas de prédire leur rendement scolaire aussi bien que dans d'autres pays, cette variable est tout de même l'un des meilleurs indicateurs du rendement en lecture. La différence de rendement entre les élèves qui disposent de *beaucoup de ressources* et ceux qui disposent de *certaines ressources* ou qui ont *peu de ressources* est de 44 points dans l'ensemble du Canada, comparativement à 54 points à l'échelle internationale, avec peu de différences entre les provinces, sauf à Terre-Neuve-et-Labrador, où l'écart est le plus faible.

Il existe une étroite relation entre l'appréciation de la lecture par les parents et le rendement des élèves en lecture. Cette relation étroite était constante partout au Canada; cependant, la différence de rendement en lecture entre les élèves dont les parents *n'aiment pas lire* et ceux qui *aiment beaucoup lire* est plus grande dans les systèmes scolaires de langue anglaise que dans ceux de langue française.

La confiance en soi à l'égard de la lecture influe sur le rendement des élèves en lecture. Au Canada, une proportion significativement plus élevée de filles que de garçons ont dit être *très confiants* à l'égard de leurs compétences en lecture. Les élèves du Canada de 4^e année des deux genres ont une vision de leurs compétences en lecture qui correspond très bien à leur rendement en lecture.

L'ePIRLS de 2016 a procuré une occasion unique d'étudier la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle des élèves à l'ordinateur (c.-à-d., leur perception de leur habileté à utiliser l'ordinateur) et le rendement en lecture de textes numériques et imprimés. L'évaluation qu'ont faite les élèves du Canada de leur efficacité personnelle à l'égard de l'usage de l'ordinateur se situe parmi les plus faibles des 14 pays ayant participé à l'ePIRLS; en effet, seulement 39 p. 100 des élèves du Canada ont estimé que leur efficacité personnelle à cet égard était *grande*. Au niveau provincial, c'est à Terre-Neuve-et-Labrador que les élèves ont situé leur efficacité personnelle au niveau le plus élevé, et en Colombie-Britannique que les élèves l'ont située au niveau le plus faible. Les élèves ayant situé leur efficacité personnelle comme étant *grande* ont obtenu de meilleurs résultats au PIRLS et à l'ePIRLS.

L'accessibilité d'appareils numériques à la maison était assez variable d'une province à l'autre. Les différences de scores en lecture de textes numériques (ePIRLS) entre les élèves pour qui ces appareils étaient *très*

accessibles et moyennement accessibles étaient les plus élevées en Colombie-Britannique (différence de 16 points) et les plus faibles à Terre-Neuve-et-Labrador (différence de 11 points).

Le contexte de l'école

Les facteurs scolaires ont parfois une incidence significative sur le milieu d'apprentissage et sur les résultats des élèves. Les résultats du PIRLS montrent que les élèves du Canada qui fréquentent des écoles comptant un plus grand nombre d'élèves plus aisés obtiennent de meilleurs résultats que ceux qui fréquentent des écoles comptant un plus grand nombre d'élèves plus défavorisés. Bien que le milieu socioéconomique 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. L'un des indicateurs du milieu socioéconomique de l'école examinée dans le PIRLS était le service de repas aux élèves. Au Canada, les élèves des écoles où le déjeuner est offert à tous les enfants obtiennent des résultats inférieurs à ceux des élèves des écoles qui n'offrent pas le déjeuner. Ce résultat peut illustrer le lien étroit entre le milieu socioéconomique de l'école et le rendement des élèves.

Parmi les autres facteurs liés à l'école qui présentaient une relation positive avec le rendement en lecture au Canada, mentionnons les écoles qui accordent une grande importance à la réussite des élèves, celles qui sont perçues comme sûres et ordonnées et celles qui ont peu de problèmes de discipline; et les classes où les enseignantes et enseignants estiment que l'enseignement est *très peu limité* par des facteurs liés aux élèves (p. ex., les élèves qui n'ont pas les connaissances ou les compétences nécessaires, l'absentéisme, les élèves qui perturbent la classe, les élèves qui manquent de motivation) et où les élèves arrivent à l'école « disposés à apprendre » plutôt que manquant de sommeil ou n'ayant pas mangé à leur faim. Le PIRLS de 2016 a également porté sur le lien entre l'intimidation et le rendement en lecture. Bien que les cas d'intimidation dans les écoles aient diminué dans une certaine mesure à l'échelle internationale et nationale par rapport aux résultats du PIRLS de 2011, les résultats de 2016 montrent que plus les élèves sont intimidés, plus leur rendement en lecture a tendance à diminuer.

Énoncé final

Les résultats du PIRLS de 2016 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 qui pourraient être améliorés. 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

- 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*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000, vol. 3, 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.
- ASSOCIATION DES BIBLIOTHÈQUES DE L'ONTARIO. *School libraries and student achievement in Ontario: A study by Queen's University and People for Education*, Toronto : Auteur, 2006.
- BASCIA, N. *The school context model: How school environments shape students' opportunities to learn*, Toronto: People for Education, 2014.
- BOSE, J. Nonresponse bias analyses at the National Center for Education Statistics, Statistique Canada, Symposium 2001 – La qualité des données d'un organisme statistique : une perspective méthodologique, 2001. Sur Internet : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-522-x/11-522-x2001001-fra.htm>
- BROCHU, P., M.-A. DEUSSING, K. HOUME et M. CHUY. À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. *Le rendement des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture et en sciences. Premiers résultats de 2012 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans*, Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2013.
- CAMPBELL, C., K. ZEICHNER, A. LIEBERMAN et P. OSMOND-JOHNSON. *Empowered educators in Canada: How high-performing systems shape teaching quality*, San Francisco: John Wiley and Sons, 2017.
- 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 éd., Chestnut Hill, MA: Boston College, 2001.
- CHALL, J. *Stages of reading development*, New York: McGraw-Hill, 1983.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). « Les ministres de l'Éducation marquent un jalon important de la coopération en éducation », 2012. Sur Internet : https://www.cmec.ca/277/Communiqués-de-presse/Les-ministres-de-l-Education-marquent-un-jalon-important-de-la-cooperation-en-education.html?id_article=507
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). « Participation des parents à des activités de littératie et de numératie avec les jeunes enfants et rendement des élèves au PIRLS et à la TEIMS 2011 », *L'Évaluation... ça compte!*, 2013, n° 3. Sur Internet : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/309/AMatters_No3_FR.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). « Les devoirs : dans quelle mesure? », *L'Évaluation... ça compte!*, 2014, n° 7. Sur Internet : http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/338/AMatters_No7_Homework_FR.pdf

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). « Immigrantes et immigrants au Canada : le milieu socioéconomique a-t-il de l'importance? » *L'Évaluation... ça compte!*, 2015, n° 9. Sur Internet : https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/343/AMatters_No9_FR.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE 2016 : Cadre d'évaluation*, Toronto : Auteur, 2016. Sur Internet : https://www.cmec.ca/docs/pcap/pcap2016/Cadre-d_%C3%A9valuation-du-PPCE-2016.pdf
- DARLING-HAMMOND, L. « Want to close the achievement gap? », *American Educator*, hiver 2014-2015, p. 14-18.
- DEWALD, J.F., A.M. MEIJER, F.J. OORT, G.A. KERKHOF et S.M. BÖGELS. « The influence of sleep quality, sleep duration and sleepiness on school performance in children and adolescents: A meta-analytic review », *Sleep Medicine Reviews*, 2010, vol. 14, n° 3, p. 179-189.
- ELLEY, W.B. *How in the world do students read?* La Haye, Pays-Bas : AIE, 1992.
- ELLEY, W.B. (dir.). *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*, Oxford: Elsevier Science, 1994.
- HAMMOND, A.J. « The impact of school library programs on student achievement », *The Medium*, printemps 2017. Sur Internet : https://www.ssla.ca/uploads/9/5/3/6/95368874/the_impact_of_school_library_programs_on_student_achievement.pdf
- HUANG, C. « Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis », *European Journal of Psychology Education*, 2013, vol. 28, n° 1, p. 1-35.
- IMMIGRATION, RÉFUGIÉS ET CITOYENNETÉ CANADA. Canada – Résidents permanents selon l'âge et la région d'origine [tableau], 2015. Sur Internet : http://www.cic.gc.ca/opendata-donneesouvertes/data/IRCC_FFPR_14_F.xls
- INSTITUT DE STATISTIQUE DE L'UNESCO. Classification internationale type de l'éducation – CITE 2011, Montréal : Auteur, 2013.
- JOHNSON, S.M., M.A. KRAFT et J.P. PAPAY. « How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement », *Teachers College Record*, 2012, vol. 114, n° 10, p. 1-39.
- KONISHI, C., S. HYMEL, B.D. ZUMBO et Z. LI. « Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis », *Journal of School Psychology*, 2010, vol. 25, n° 1, p. 19-39.
- KUGER, S., et E. KLIEME. « Dimensions of context assessment », dans S. Kuger, E. Klieme, N. Jude et D. Kaplan (dir.), *Assessing contexts of learning: An international perspective*, Springer International Publishing, 2016.
- LABRECQUE, M., M. CHUY, P. BROCHU et K. HOUME. *PIRLS 2011 – Le contexte au Canada : Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*, Toronto : Conseil des ministres de l'éducation (Canada), 2012.

- LAROCHE, S., M. JONCAS et P. FOY. « Sample design in PIRLS 2016 », dans M.O. Martin, I.V.S. Mullis et M. Hooper (dir.), *Methods and Procedures in PIRLS 2016*, 2017. Sur Internet : <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
- LONSDALE, M. *Impact of school libraries on student achievement: A review of the research*, Victoria, AU: Australian Council for Educational Research, 2003.
- MARTIN, M.O., I.V.S. MULLIS et M. HOOPER (dir.). *Methods and procedures in PIRLS 2016*, Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017.
- MARTIN, M.O., P. FOY, I.V.S. MULLIS et L.M. O'DWYER. « Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade », dans M.O. Martin et I.V.S. Mullis (dir.), *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships among reading, mathematics, and science achievement at the fourth grade – Implications for early learning*, Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2013, p. 109-178.
- MULLIS, I.V.S., et M.O. MARTIN (dir.). *PIRLS 2016 Assessment Framework*, 2^e éd., Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2015. Sur Internet : <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/framework.html>
- MULLIS, I.V.S., A.M. KENNEDY, M.O. MARTIN et M. SAINSBURY. *PIRLS 2006 assessment framework and specifications*, 2^e éd., Chestnut Hill, MA: Boston College, 2006.
- MULLIS, I.V.S., M.O. 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.V.S., M.O. MARTIN, A.M. KENNEDY, K.L. TRONG et M. SAINSBURY. *PIRLS 2011 assessment framework*. Boston: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2009.
- MULLIS, I.V.S., M.O. MARTIN et M. SAINSBURY. « PIRLS 2016 reading framework », dans I.V.S. Mullis et M.O. Martin (dir.), *PIRLS 2016 assessment framework*, 2^e éd., Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2016, p. 11-19.
- MULLIS, I.V.S., M.O. MARTIN, P. FOY et K.T. DRUCKER. *PIRLS 2011 international results in reading*, Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2012.
- MULLIS, I.V.S., M.O. MARTIN, P. FOY et M. HOOPER. *ePIRLS 2016 international results in online informational reading*, Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017a.
- MULLIS, I.V.S., M.O. MARTIN, P. FOY et M. HOOPER. *PIRLS 2016 international results in reading*, Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017b.
- MULLIS, I.V.S., M.O. MARTIN, S. GOH et C. PRENDERGAST. *PIRLS 2016 encyclopedia*, Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017c. Sur Internet : <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>
- OCDE. *Literacy, numeracy and problem solving in technology-rich environments: Framework for the OECD Survey of Adult Skills*, Paris, Éditions OCDE, 2012.

- OCDE. *Cadre d'évaluation et d'analyse de l'enquête PISA 2015 : Compétences en sciences, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en matières financières*, Paris, Éditions OCDE, 2016a.
- OCDE. *Résultats du PISA 2015 : L'excellence et l'équité dans l'éducation*, Paris, Éditions OCDE, 2016b, vol. 1.
- O'GRADY, K., et K. HOUME. *PPCE 2013 – Rapport contextuel sur le rendement des élèves en sciences*, Toronto: Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2015.
- O'GRADY, K., K. FUNG, L. SERVAGE et G.KHAN. *PPCE 2016 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en lecture, en mathématiques et en sciences*, Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2018.
- O'GRADY, K., M.-A. DEUSSING, T. SCERBINA, K. FUNG et N. MUHE. À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2015 pour les jeunes du Canada âgés de 15 ans, Toronto : Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2016.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *School effectiveness framework: A support for school improvement and student success*, Toronto : Auteur, 2013.
- OPFER, V.D., et D. PEDDER. « The lost promise of teacher professional development in England », *European Journal of Teacher Education*, 2011, vol. 34, n° 1, p. 3-24.
- PELLETIER, J. « Children gain learning boost from two-year, full-day kindergarten », *The Conversation*, août 2017, vol. 2. Sur Internet : <https://theconversation.com/children-gain-learning-boost-from-two-year-full-day-kindergarten>
- PETSCHER, Y. « A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading », *Journal of Research in Reading*, 2010, vol. 33, n° 4, p. 335-355.
- PIERCEY, R.R. *Reading self-efficacy in early adolescence: Which measure works best?*, Thèse de doctorat non publiée, University of Kentucky, Lexington, 2013.
- PORTER, A.C., et A. GAMORAN. « Progress and challenges for large-scale studies », dans A.C. Porter et A. Gamoran (dir.), *Methodological advances in large-scale cross-national education surveys*, 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.
- RUDDELL, R.B., et N.J. UNRAU. (dir.). *Theoretical models and processes of reading*, Newark, DE: International Reading Association, 5^e éd., 2004.
- SAINSBURY, M., et I. SCHAGEN. « Attitudes to reading at ages nine and eleven », *Journal of Research in Reading*, 2004, vol. 27, p. 373-386.
- SCHWIPPERT, 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*, 2005, vol. 75, n° 3, p. 417-453.
- TARAS, H. « Nutrition and student performance at school », *Journal of School Health*, 2005, vol. 75, n° 6, p. 199-213.
- TOKUNAGA, R.S. « Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization », *Computers in Human Behavior*, 2010, vol. 26, n° 3, p. 277-287.
- UNESCO. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT – L'alphabétisation, un enjeu vital*, Paris : Auteur, 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 (dir.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001, p. 95-121.
- WAGEMAKER, H. « International large-scale assessments: From research to policy », dans L. Rutkowski, M. von Davier et D. Rutkowski (dir.), *Handbook of international large-scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis*, Boca Raton, FL: CRC Press, 2012, p. 11-36.
- WALTER, P. « Defining literacy and its consequences in the developing world », *International Journal of Lifelong Education*, 1999, vol. 18, p. 31-48.
- WOLF, R.M. (dir.). *The IEA reading literacy study: Technical report*, La Haye, Pays-Bas : AIE, 1995.
- YOON, K.S., T. DUNCAN, S.W.-Y. LEE, B. SCARLOSS et K. SHARPLEY. « Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement », *Issues & Answers Report*, REL 2007, n° 33, Washington : États-Unis, Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, 2007. Sur Internet : <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Annexe A – TAUX D'EXCLUSION ET DE RÉPONSE AU CANADA

Le PIRLS vise à évaluer le rendement en lecture des élèves à leur quatrième année de scolarité, et l'ePIRLS pousse l'évaluation à la lecture de textes numériques pour acquérir et utiliser des informations. Pour le PIRLS et l'ePIRLS de 2016, comme pour toute autre enquête à grande échelle, il s'agissait de s'efforcer d'assurer la comparabilité des résultats à l'échelle internationale. Par conséquent, la population cible nationale pour le PIRLS et l'ePIRLS de 2016 se composait de tous les élèves de 4^e année du primaire. L'âge du début de la scolarité varie cependant d'un pays à l'autre. Ainsi, pour éviter d'évaluer de très jeunes élèves, l'âge des enfants est également pris en compte dans la sélection de l'année scolaire cible. Si, dans un pays, l'âge moyen des élèves de 4^e année au moment du test est inférieur à neuf ans et demi, il est recommandé au pays d'évaluer les élèves de l'année scolaire suivante (Mullis et Martin, 2015).

L'ensemble des pays participant au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 ont été encouragés à faire tout leur possible pour couvrir l'ensemble de leur population. Au Canada, la population cible nationale n'incluait pas toutes les populations cibles internationales du PIRLS (97 p. 100) et de l'ePIRLS (74 p. 100). La Nouvelle-Écosse, l'Île-du-Prince-Édouard et les trois territoires n'ont pas participé au PIRLS. Dans deux des provinces participantes (Manitoba et Saskatchewan), un nombre minimal d'élèves a participé à l'évaluation afin d'assurer une couverture géographique adéquate pour le Canada, alors que dans les six autres provinces (Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador), les élèves ont été suréchantillonnés pour obtenir des résultats provinciaux robustes. Quant à l'ePIRLS, six provinces (Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse et Île-du-Prince-Édouard) et les trois territoires n'y ont pas participé. Les évaluations du PIRLS et de l'ePIRLS se sont échelonnées sur deux jours et ont porté sur le même suréchantillon d'élèves dans trois provinces, soit la Colombie-Britannique, l'Ontario et Terre-Neuve-et-Labrador. Au Québec, seul un sous-échantillon d'élèves du PIRLS a participé à l'ePIRLS²².

Le taux pondéré total d'exclusion à l'échelle des écoles au Canada est de 2,8 p. 100 au PIRLS et de 2,9 p. 100 à l'ePIRLS (Tableau A.1). 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, tel que l'a déterminé l'autorité provinciale en matière d'éducation. À l'échelle provinciale, le taux d'exclusion à l'échelle des écoles va de 0 p. 100 au Nouveau-Brunswick à 3,8 p. 100 en Colombie-Britannique.

Le taux pondéré total d'exclusion à l'échelle des élèves au Canada est de 4,7 p. 100 au PIRLS et de 3,6 p. 100 à l'ePIRLS (Tableau A.1). 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 ou à l'ePIRLS. Les élèves qui avaient un handicap physique, mais étaient 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

²² En raison de la petite taille de l'échantillon, les résultats du Québec ne sont pas présentés pour l'ePIRLS dans ce rapport.

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 des évaluations du PIRLS ou de l'ePIRLS, en fonction des lignes directrices internationales décrites ci-dessus. À l'échelle provinciale, le taux d'exclusion à l'échelle des élèves va de 1,6 p. 100 au Québec à 6,7 p. 100 en Colombie-Britannique.

TABLEAU A.1 Taux d'exclusion du PIRLS et de l'ePIRLS de 2016 selon le type d'exclusion

	Exclusions à l'échelle de l'école (%)	Exclusions à l'échelle des élèves (%)	Niveau global (%)
PIRLS			
Colombie-Britannique	3,8	6,7	10,4
Alberta	1,5	4,5	6,0
Ontario	2,3	1,8	4,1
Québec	3,5	1,6	5,1
Nouveau-Brunswick (anglais)	0,0	4,4	4,4
Nouveau-Brunswick (français)	0,0	5,4	5,4
Terre-Neuve-et-Labrador	3,6	6,5	10,1
Canada*	2,8	4,7	7,5
ePIRLS			
Colombie-Britannique	3,8	8,5	12,3
Ontario	2,3	3,4	5,7
Québec	3,5	0,8	4,3
Terre-Neuve-et-Labrador	3,6	6,4	10,1
Canada**	2,9	3,6	6,5

* La moyenne du Canada pour le PIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve-et-Labrador.

** La moyenne du Canada pour l'ePIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador.

Remarque : Les provinces 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-réponse²³, les normes de qualité du PIRLS et de l'ePIRLS exigent un taux de participation minimum pour les écoles, les classes et les élèves. À l'échelle pancanadienne, pour qu'un échantillon soit entièrement acceptable, il doit afficher :

- un taux de participation minimal des écoles de 85 p. 100, basé sur les écoles des échantillons initiaux;
- un taux de participation minimal des classes de 95 p. 100, parmi les écoles ou écoles de remplacement des échantillons initiaux;
- un taux de participation minimal de 85 p. 100 des élèves, parmi les écoles ou écoles de remplacement échantillonnées; ou
- un taux de participation minimal combiné (écoles, classes et élèves) de 75 p. 100, basé sur les écoles des échantillons initiaux (même si les taux de participation des classes et des élèves peuvent inclure des écoles de remplacement).

Les Tableaux A.2 et A.3 montrent la taille des échantillons des écoles et des élèves, et le Tableau A.4 montre les taux de participation des écoles, des classes et des élèves. La moyenne du Canada pour le PIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, du Manitoba, de la Saskatchewan, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve-et-Labrador. La moyenne du Canada pour l'ePIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador.

Au Canada, le taux de participation pondéré global (à l'échelle des écoles, des classes et des élèves) était de 86 p. 100 au PIRLS et de 79 p. 100 à l'ePIRLS. Ceci signifie que les normes internationales pour la participation ont été respectées à cette évaluation au Canada. Les taux de participation de l'échantillon du Québec ne sont toutefois pas conformes aux lignes directrices du PIRLS et de l'ePIRLS, bien qu'aucune analyse du biais de non-réponse n'ait été effectuée pour déterminer la présence d'un biais (Tableau A.4).

²³ Un biais de non-réponse est possible si toutes les unités échantillonnées (écoles et élèves dans le cas du PIRLS et de l'ePIRLS) ne participent pas à l'étude (Bose, 2001).

TABLEAU A.2 Taille des échantillons des écoles au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016

	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
PIRLS					
Colombie-Britannique	149	147	146	0	146
Alberta	149	140	114	12	126
Ontario	198	196	186	2	188
Québec	176	174	89	38	127
Nouveau-Brunswick (anglais)	136	130	130	0	130
Nouveau-Brunswick (français)	66	66	66	0	66
Terre-Neuve-et-Labrador	130	130	128	0	128
Canada*	1 020	998	872	54	926
ePIRLS					
Colombie-Britannique	149	147	144	0	144
Ontario	198	196	182	2	184
Québec	30	30	14	5	19
Terre-Neuve-et-Labrador	130	130	127	0	127
Canada**	507	503	467	7	474

[†] 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.

* La moyenne du Canada pour le PIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve-et-Labrador.

** La moyenne du Canada pour l'ePIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador.

TABLEAU A.3 Taille des échantillons des élèves au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 dans les écoles participantes

	Nombre d'élèves de l'échantillon dans les écoles participantes [†]	Nombre d'élèves admissibles dans l'échantillon ^{††}	Nombre d'élèves absents	Nombre d'élèves évalués
PIRLS				
Colombie-Britannique	3 114	2 880	134	2 746
Alberta	2 799	2 643	108	2 535
Ontario	4 572	4 451	181	4 270
Québec	3 396	3 320	141	3 179
Nouveau-Brunswick (anglais)	2 510	2 345	64	2 281
Nouveau-Brunswick (français)	1 269	1 187	49	1 138
Terre-Neuve-et-Labrador	2 138	1 995	131	1 864
Canada*	20 072	19 071	826	18 245
ePIRLS				
Colombie-Britannique	3 081	2 852	267	2 585
Ontario	4 464	4 356	306	4 050
Québec	498	492	7	485
Terre-Neuve-et-Labrador	2 135	2 004	253	1 751
Canada**	10 178	9 704	833	8 871

[†] 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.

* La moyenne du Canada pour le PIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve-et-Labrador.

** La moyenne du Canada pour l'ePIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador.

TABLEAU A.4 Taux de participation au PIRLS et à l'ePIRLS de 2016 (pondéré)

	Participation des écoles (%)		Participation des classes (%)	Participation des élèves (%)	Participation globale (%)	
	Avant le remplacement	Après le remplacement			Avant le remplacement	Après le remplacement
PIRLS						
Colombie-Britannique	99	99	100	95	94	94
Alberta	80	90	100	96	77	86
Ontario	96	97	100	96	92	93
Québec	39	67	99	96	37	64
Nouveau-Brunswick (anglais)	100	100	100	97	97	97
Nouveau-Brunswick (français)	100	100	100	96	96	96
Terre-Neuve-et-Labrador	98	98	100	93	92	92
Canada*	81	90	100	96	77	86
ePIRLS						
Colombie-Britannique	98	98	100	92	89	89
Ontario	94	95	100	93	87	88
Québec†	43	60	100	94	40	57
Terre-Neuve-et-Labrador	98	98	100	87	85	85
Canada**	79	85	100	93	74	79

† Remarque : Il convient de faire preuve de prudence dans le traitement des résultats du Québec, les taux de participation de la province n'ayant pas satisfait aux exigences d'échantillonnage internationales.

* La moyenne du Canada pour le PIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de Terre-Neuve-et-Labrador.

** La moyenne du Canada pour l'ePIRLS comprend les écoles et les élèves de la Colombie-Britannique, de l'Ontario, du Québec et de Terre-Neuve-et-Labrador.

Annexe B – TABLEAUX DES DONNÉES

TABEAU B.1.1 Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture (PIRLS)

Pays ou province	Seuil repère avancé (625)		Seuil repère élevé (550)		Seuil repère intermédiaire (475)		Seuil repère bas (400)		Sous le seuil repère bas (moins de 400)	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	16,4	(1,2)	38,8	(1,3)	30,8	(1,2)	11,1	(1,0)	2,9	(0,5)
Alberta	12,8	(1,1)	39,0	(1,5)	32,9	(1,7)	11,9	(1,2)	3,5	(0,7)
Ontario	13,5	(1,5)	36,5	(1,4)	32,1	(1,1)	13,5	(1,1)	4,3	(0,6)
Québec	11,3	(1,2)	38,6	(1,6)	37,0	(1,5)	11,5	(1,3)	1,6	(0,4)
Nouveau-Brunswick	8,0	(0,7)	30,3	(1,3)	36,9	(0,9)	18,9	(1,2)	5,9	(0,8)
Nouveau-Brunswick (anglais)	10,4	(1,0)	34,3	(1,5)	35,3	(1,0)	15,0	(1,4)	5,0	(0,9)
Nouveau-Brunswick (français)	3,0 [†]	(1,0)	21,8	(2,4)	40,4	(2,0)	27,2	(1,9)	7,6	(1,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	11,2	(1,4)	33,5	(1,7)	34,1	(1,4)	14,6	(1,4)	6,5	(1,5)
Canada	12,7	(0,7)	36,9	(0,8)	33,0	(0,8)	13,0	(0,6)	4,3	(0,4)
Afrique du Sud	U [‡]	(0,1)	1,7	(0,4)	5,6	(0,7)	14,5	(0,7)	77,9	(1,5)
Allemagne	11,1	(0,8)	35,9	(1,1)	34,1	(1,0)	13,4	(0,9)	5,5	(1,0)
Angleterre	20,1	(0,9)	37,0	(1,1)	28,4	(0,9)	11,3	(0,6)	3,2	(0,4)
Arabie saoudite	1,4	(0,4)	9,2	(1,0)	23,9	(1,3)	28,8	(1,2)	36,7	(1,8)
Australie	15,9	(1,0)	35,3	(1,0)	29,6	(1,0)	13,6	(0,7)	5,5	(0,5)
Autriche	8,4	(0,8)	38,8	(1,3)	37,2	(0,9)	13,2	(0,9)	2,4	(0,4)
Azerbaïdjan (République)	1,6	(0,3)	16,0	(1,0)	36,5	(1,5)	26,8	(1,2)	19,2	(1,7)
Bahreïn	2,3	(0,3)	11,9	(0,6)	26,9	(0,8)	28,3	(0,9)	30,6	(1,0)
Belgique (flamand)	4,1	(0,4)	31,4	(1,1)	44,6	(1,1)	17,4	(1,2)	2,6	(0,4)
Belgique (français)	2,6	(0,4)	19,7	(1,1)	42,4	(1,1)	27,0	(1,0)	8,4	(0,9)
Bulgarie	19,2	(1,3)	35,4	(1,3)	28,1	(1,3)	12,2	(1,2)	5,2	(0,9)
Chili	3,4	(0,4)	21,8	(1,2)	36,3	(1,4)	25,7	(1,4)	12,8	(1,1)
Danemark	11,2	(1,0)	40,8	(1,1)	33,5	(1,0)	11,8	(0,8)	2,6	(0,4)
Égypte	0,4	(0,1)	2,1	(0,3)	8,9	(1,0)	19,4	(1,0)	69,2	(1,8)
Émirats arabes unis	4,6	(0,3)	15,4	(0,8)	23,5	(0,7)	24,2	(0,8)	32,4	(1,3)
Espagne	5,7	(0,4)	33,0	(0,9)	41,2	(0,8)	16,7	(0,8)	3,4	(0,6)
États-Unis	16,1	(1,3)	36,7	(1,4)	30,5	(1,1)	12,7	(0,9)	3,9	(0,5)
Fédération de Russie	25,7	(1,2)	44,5	(1,0)	23,4	(1,0)	5,5	(0,5)	0,9	(0,3)
Finlande	18,2	(0,8)	44,2	(1,1)	28,9	(1,0)	6,9	(0,6)	1,7	(0,3)
France	3,8	(0,6)	26,4	(1,1)	41,7	(1,2)	21,8	(1,0)	6,3	(0,5)
Géorgie	2,5	(0,4)	19,6	(1,1)	37,9	(1,4)	26,5	(1,3)	13,5	(1,1)
Hong Kong (RAS)	18,2	(1,3)	46,9	(1,5)	27,5	(1,4)	6,0	(0,7)	1,4	(0,3)
Hongrie	16,6	(1,2)	38,9	(1,1)	29,5	(1,2)	12,1	(0,8)	2,9	(0,5)
Iran (République islamique)	1,4	(0,2)	9,3	(0,5)	26,1	(1,0)	28,1	(0,8)	35,1	(1,5)
Irlande	21,4	(1,2)	40,5	(1,3)	27,5	(1,2)	8,3	(0,8)	2,3	(0,4)
Irlande du Nord	22,2	(1,4)	38,4	(1,0)	26,5	(1,0)	9,6	(0,7)	3,4	(0,4)
Israël	12,8	(0,9)	33,1	(1,1)	29,2	(1,0)	16,0	(0,8)	9,0	(0,7)
Italie	10,7	(0,8)	41,4	(1,7)	34,8	(1,3)	11,1	(0,8)	2,1	(0,5)
Kazakhstan	7,1	(0,8)	34,9	(1,4)	41,8	(1,3)	14,2	(1,3)	1,9	(0,3)
Koweït	0,8	(0,2)	4,9	(0,8)	16,3	(1,2)	28,7	(1,2)	49,4	(1,7)
Lettonie	13,6	(1,0)	43,3	(1,4)	33,2	(1,3)	9,2	(0,8)	0,8	(0,2)
Lituanie	12,3	(0,9)	39,7	(1,2)	34,0	(1,3)	11,2	(0,9)	2,7	(0,5)
Macao (RAS)	9,9	(0,6)	40,6	(0,9)	35,6	(0,8)	11,5	(0,6)	2,4	(0,3)
Malte	0,9	(0,2)	11,9	(0,8)	31,7	(1,1)	28,6	(1,2)	26,8	(0,7)
Maroc	0,3 [‡]	(0,1)	2,7	(0,4)	11,3	(0,7)	21,8	(1,0)	63,8	(1,5)
Norvège (5)	14,9	(0,9)	42,6	(1,4)	32,3	(1,4)	8,8	(0,8)	1,4	(0,3)
Nouvelle-Zélande	11,1	(0,6)	30,3	(1,0)	31,9	(1,0)	16,6	(0,7)	10,0	(0,7)
Oman	1,6	(0,3)	8,1	(0,7)	22,2	(0,9)	27,2	(0,9)	40,9	(1,3)
Pays-Bas	8,4	(0,6)	39,9	(1,1)	39,4	(1,3)	11,0	(0,8)	1,3	(0,3)
Pologne	20,2	(1,1)	40,5	(1,1)	28,1	(1,1)	9,2	(0,8)	2,0	(0,4)
Portugal	6,5	(0,9)	31,1	(1,2)	41,5	(1,1)	17,8	(1,1)	3,0	(0,4)
Qatar	3,2	(0,3)	13,5	(0,6)	24,9	(1,1)	24,6	(1,1)	33,8	(0,9)
République slovaque	10,3	(0,8)	37,0	(1,3)	33,4	(1,1)	12,7	(0,8)	6,6	(1,1)
République tchèque	10,0	(0,7)	38,8	(1,0)	36,4	(1,0)	11,8	(0,7)	3,0	(0,5)
Singapour	28,6	(1,6)	37,5	(1,5)	22,8	(1,1)	8,3	(0,7)	2,7	(0,5)
Slovénie	11,3	(0,8)	37,8	(1,1)	33,7	(0,9)	13,5	(0,8)	3,7	(0,5)
Suède	13,7	(1,4)	43,1	(1,7)	31,1	(1,1)	10,2	(0,8)	1,9	(0,3)
Taïpei chinois	14,4	(1,1)	44,4	(1,2)	31,1	(1,1)	8,5	(0,6)	1,6	(0,2)
Trinité-et-Tobago	4,2	(0,5)	19,7	(1,1)	31,1	(1,3)	25,3	(1,0)	19,7	(1,2)
Médiane internationale	10,2		35,6		31,1		13,5		3,8	

Remarque : Les pays et les provinces sont classés par ordre alphabétique. L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

TABLEAU B.1.2 Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture (ePIRLS)

Pays ou province	Seuil repère avancé (625)		Seuil repère élevé (550)		Seuil repère intermédiaire (475)		Seuil repère bas (400)		Sous le seuil repère bas (moins de 400)	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	16,0	(1,2)	40,4	(1,3)	30,1	(1,3)	10,9	(1,1)	2,6	(0,7)
Ontario	13,1	(1,3)	37,0	(1,4)	32,4	(1,5)	13,0	(1,1)	4,5	(0,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	10,7	(1,3)	36,4	(2,1)	33,9	(2,2)	13,9	(1,3)	5,2	(1,0)
Canada	12,0	(1,0)	37,0	(1,5)	33,3	(1,5)	13,6	(1,1)	4,0	(0,5)
Danemark	15,4	(1,0)	42,1	(1,2)	31,7	(1,2)	9,2	(0,8)	1,6	(0,4)
Émirats arabes unis	5,0	(0,3)	17,5	(0,6)	27,7	(0,7)	24,4	(0,7)	25,4	(0,9)
États-Unis	17,7	(1,2)	38,4	(1,1)	30,0	(1,1)	11,2	(0,8)	2,6	(0,4)
Géorgie	1,1	(0,4)	14,5	(1,3)	37,9	(1,5)	31,6	(1,5)	14,9	(1,4)
Irlande	20,2	(1,3)	43,0	(1,3)	27,2	(1,3)	7,3	(0,8)	2,3	(0,4)
Israël	12,8	(1,0)	34,5	(1,2)	30,7	(1,1)	15,4	(0,7)	6,5	(0,7)
Italie	5,6	(0,7)	35,2	(1,3)	41,4	(1,1)	15,3	(1,1)	2,4	(0,5)
Norvège (5)	17,7	(1,2)	45,5	(1,5)	29,0	(1,4)	6,9	(0,7)	0,9 [‡]	(0,3)
Portugal	4,5	(0,6)	30,1	(1,1)	42,7	(1,0)	19,4	(1,0)	3,2	(0,5)
Singapour	34,1	(1,7)	37,6	(1,3)	20,0	(1,0)	6,3	(0,6)	2,0	(0,4)
Slovénie	5,4	(0,5)	33,4	(1,2)	39,2	(1,1)	17,2	(0,9)	4,8	(0,6)
Suède	14,4	(1,0)	44,8	(1,4)	30,2	(1,4)	9,0	(0,8)	1,6	(0,3)
Taipei chinois	9,7	(0,7)	41,8	(1,0)	34,6	(1,0)	11,1	(0,8)	2,8	(0,3)
Médiane internationale	12,4		37,3		31,2		12,4		2,7	

Remarque : Les pays et les provinces sont classés par ordre alphabétique. L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

[‡] Il y a moins de 30 observations.

TABEAU B.1.3 Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture selon la langue du système scolaire (PIRLS)

Canada et provinces	Langue du système scolaire	Seuil repère avancé (625)		Seuil repère élevé (550)		Seuil repère intermédiaire (475)		Seuil repère bas (400)		Sous le seuil repère bas (moins de 400)	
		%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	Anglais	16,5	(1,2)	39,0	(1,3)	30,7	(1,2)	11,0	(1,0)	2,8	(0,5)
	Français	5,2 [†]	(1,6)	25,2	(2,7)	38,4	(2,6)	23,9	(2,3)	7,4	(1,4)
Alberta	Anglais	12,9	(1,1)	39,3	(1,5)	32,8	(1,7)	11,6	(1,2)	3,3	(0,7)
	Français	5,0 [†]	(1,4)	22,4	(2,2)	37,5	(1,9)	24,9	(2,3)	10,2	(2,2)
Ontario	Anglais	14,1	(1,5)	37,4	(1,5)	31,8	(1,2)	12,8	(1,2)	3,8	(0,6)
	Français	3,4	(0,6)	21,3	(1,4)	36,3	(1,5)	26,2	(1,7)	12,8	(1,4)
Québec	Anglais	12,8	(1,5)	34,2	(2,1)	33,5	(1,7)	15,5	(1,6)	3,8	(1,2)
	Français	11,1	(1,4)	39,0	(1,8)	37,3	(1,6)	11,1	(1,4)	1,4 [†]	(0,4)
Nouveau-Brunswick	Anglais	10,4	(1,0)	34,3	(1,5)	35,3	(1,0)	15,0	(1,4)	5,0	(0,9)
	Français	3,0 [†]	(1,0)	21,8	(2,4)	40,4	(2,0)	27,2	(1,9)	7,6	(1,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	Anglais	11,2	(1,4)	33,5	(1,7)	34,1	(1,4)	14,6	(1,4)	6,5	(1,5)
	Français	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Canada	Anglais	13,6	(0,8)	37,0	(0,9)	31,6	(0,9)	13,0	(0,7)	4,7	(0,5)
	Français	10,0	(1,1)	36,7	(1,5)	37,4	(1,5)	13,2	(1,3)	2,8	(0,4)

[†] Il y a moins de 30 observations.

– Données non disponibles

TABEAU B.1.4 Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture selon la langue du système scolaire (ePIRLS)

Canada et provinces	Langue du système scolaire	Seuil repère avancé (625)		Seuil repère élevé (550)		Seuil repère intermédiaire (475)		Seuil repère bas (400)		Sous le seuil repère bas (moins de 400)	
		%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	Anglais	16,1	(1,3)	40,5	(1,3)	30,0	(1,3)	10,8	(1,1)	2,6	(0,7)
	Français	4,5 [†]	(0,8)	23,8	(2,4)	40,9	(2,7)	25,8	(2,2)	5,1 [†]	(1,6)
Ontario	Anglais	13,7	(1,3)	38,1	(1,4)	32,0	(1,5)	12,2	(1,2)	4,1	(0,6)
	Français	3,1	(0,7)	19,0	(2,2)	39,0	(1,8)	27,2	(1,7)	11,6	(1,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	Anglais	10,7	(1,3)	36,4	(2,1)	33,9	(2,2)	13,9	(1,3)	5,2	(1,0)
	Français	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Canada	Anglais	13,9	(1,1)	38,7	(1,1)	31,8	(1,1)	11,9	(0,9)	3,8	(0,5)
	Français	7,8	(2,2)	33,1	(4,4)	36,9	(4,4)	17,6	(3,4)	4,6	(1,1)

[†] Il y a moins de 30 observations.

– Données non disponibles

TABEAU B.1.5 Pourcentage d'élèves atteignant les seuils repères internationaux en lecture selon le genre (PIRLS)

Canada et provinces	Genre	Seuil repère avancé (625)		Seuil repère élevé (550)		Seuil repère intermédiaire (475)		Seuil repère bas (400)		Sous le seuil repère bas (moins de 400)	
		%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	Filles	18,6	(1,6)	40,4	(1,8)	30,3	(1,8)	8,9	(1,4)	1,8	(0,6)
	Garçons	14,3	(1,5)	37,3	(1,9)	31,4	(1,5)	13,2	(1,1)	3,8	(0,7)
Alberta	Filles	15,2	(1,5)	39,7	(1,9)	31,1	(2,3)	11,2	(1,4)	2,8	(0,8)
	Garçons	10,5	(1,3)	38,3	(1,8)	34,6	(2,0)	12,5	(1,5)	4,1	(1,0)
Ontario	Filles	15,2	(1,7)	38,8	(2,0)	29,9	(1,6)	12,3	(1,4)	3,8	(0,7)
	Garçons	12,0	(1,9)	34,5	(1,8)	34,1	(1,5)	14,6	(1,5)	4,9	(0,8)
Québec	Filles	13,3	(1,6)	39,2	(1,9)	35,8	(1,9)	10,5	(1,7)	1,3 [†]	(0,4)
	Garçons	9,1	(1,3)	37,9	(2,0)	38,2	(1,9)	12,7	(1,3)	2,0	(0,6)
Nouveau-Brunswick	Filles	9,9	(1,2)	33,7	(1,7)	35,8	(1,4)	16,1	(1,6)	4,4	(0,8)
	Garçons	6,2	(1,0)	26,9	(1,7)	38,0	(1,6)	21,6	(1,4)	7,3	(1,0)
Nouveau-Brunswick (anglais)	Filles	12,6	(1,4)	38,1	(2,1)	33,1	(1,8)	12,4	(1,7)	3,8	(0,8)
	Garçons	8,2	(1,4)	30,6	(1,9)	37,4	(1,7)	17,5	(2,0)	6,2	(1,3)
Nouveau-Brunswick (français)	Filles	4,2 [†]	(1,3)	24,1	(2,9)	41,8	(2,5)	24,3	(2,5)	5,6	(1,3)
	Garçons	U [†]	(1,0)	19,5	(3,1)	39,1	(3,3)	30,0	(3,1)	9,5	(1,9)
Terre-Neuve-et-Labrador	Filles	12,2	(1,9)	33,6	(2,8)	33,9	(2,4)	14,2	(1,6)	6,2	(2,0)
	Garçons	10,3	(1,5)	33,6	(2,2)	34,4	(2,1)	15,1	(2,2)	6,7	(1,6)
Canada	Filles	14,5	(0,9)	38,5	(1,0)	31,6	(1,2)	11,7	(0,7)	3,7	(0,6)
	Garçons	11,1	(0,8)	35,4	(1,0)	34,4	(0,9)	14,4	(0,8)	4,8	(0,4)

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

TABEAU B.1.6 Pourcentage d'élèves ayant atteint les seuils repères internationaux en lecture selon le genre (ePIRLS)

Canada et provinces	Genre	Seuil repère avancé (625)		Seuil repère élevé (550)		Seuil repère intermédiaire (475)		Seuil repère bas (400)		Sous le seuil repère bas (moins de 400)	
		%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	Filles	17,4	(1,7)	42,1	(2,0)	29,0	(2,1)	9,7	(1,3)	1,8 [†]	(0,6)
	Garçons	14,7	(1,5)	38,7	(1,9)	31,2	(1,9)	12,1	(1,5)	3,4	(1,0)
Ontario	Filles	14,1	(1,7)	38,7	(2,0)	31,6	(2,3)	11,6	(1,2)	4,0	(0,9)
	Garçons	12,2	(1,5)	35,5	(2,1)	33,1	(2,1)	14,3	(1,6)	4,9	(0,8)
Terre-Neuve-et-Labrador	Filles	10,7	(1,5)	37,7	(2,4)	33,5	(2,8)	13,2	(1,7)	5,0	(1,4)
	Garçons	10,7	(1,6)	35,2	(3,0)	34,2	(2,9)	14,6	(1,9)	5,3	(1,4)
Canada	Filles	13,1	(1,5)	37,6	(1,5)	33,5	(1,9)	12,4	(1,5)	3,4	(0,7)
	Garçons	11,0	(1,1)	36,5	(2,1)	33,1	(1,8)	14,8	(1,6)	4,6	(0,6)

[†] Il y a moins de 30 observations.

TABLEAU B.2.1 Scores du rendement en lecture (PIRLS)

Pays ou province	Score moyen	Erreur-type	Intervalle de confiance – 95 p. 100 limite inférieure	Intervalle de confiance – 95 p. 100 limite supérieure
Fédération de Russie	581	(2,2)	576	585
Singapour	576	(3,2)	570	582
Hong Kong (RAS)	569	(2,7)	563	574
Irlande	567	(2,5)	562	571
Finlande	566	(1,8)	562	570
Pologne	565	(2,1)	560	569
Irlande du Nord	565	(2,2)	560	569
Norvège (5)	559	(2,3)	555	563
Taipei chinois	559	(2,0)	555	563
Angleterre	559	(1,9)	555	562
Lettonie	558	(1,7)	554	561
Suède	555	(2,4)	550	560
Colombie-Britannique	555	(2,9)	549	560
Hongrie	554	(2,9)	549	560
Bulgarie	552	(4,2)	543	560
États-Unis	549	(3,1)	543	555
Lituanie	548	(2,6)	543	553
Italie	548	(2,2)	544	552
Danemark	547	(2,1)	543	552
Québec	547	(2,8)	542	553
Alberta	547	(3,2)	540	553
Macao (RAS)	546	(1,0)	544	548
Pays-Bas	545	(1,7)	542	548
Australie	544	(2,5)	539	549
Ontario	544	(3,2)	537	550
République tchèque	543	(2,1)	539	548
Canada	543	(1,8)	540	547
Slovénie	542	(2,0)	539	546
Autriche	541	(2,4)	536	545
Allemagne	537	(3,2)	531	544
Kazakhstan	536	(2,5)	531	541
Nouveau-Brunswick (anglais)	535	(3,8)	528	543
République slovaque	535	(3,1)	529	541
Terre-Neuve-et-Labrador	534	(5,1)	523	544
Israël	530	(2,5)	525	535
Portugal	528	(2,3)	523	532
Espagne	528	(1,7)	524	531
Belgique (flamand)	525	(1,9)	521	529
Nouveau-Brunswick	524	(2,8)	519	530
Nouvelle-Zélande	523	(2,2)	518	527
France	511	(2,2)	507	516
Moyenne internationale	511	(0,4)	510	511
Nouveau-Brunswick (français)	501	(3,6)	494	508
Belgique (français)	497	(2,6)	492	503
Chili	494	(2,5)	489	499
Géorgie	488	(2,8)	483	494
Trinité-et-Tobago	479	(3,3)	473	486
Azerbaïdjan (République)	472	(4,2)	464	480
Malte	452	(1,8)	448	456
Émirats arabes unis	450	(3,2)	444	456
Bahreïn	446	(2,3)	441	451
Qatar	442	(1,8)	439	446
Arabie saoudite	430	(4,2)	422	439
Iran (République islamique)	428	(4,0)	420	436
Oman	418	(3,3)	412	425
Koweït	393	(4,1)	385	402
Maroc	358	(3,9)	350	366
Égypte	330	(5,6)	319	342
Afrique du Sud	320	(4,4)	311	328

Remarque : Le centre de l'échelle internationale du PIRLS a été fixé à 500. L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

TABEAU B.2.2 Scores du rendement en lecture (ePIRLS)

Pays ou province	Score moyen	Erreur-type	Intervalle de confiance – 95 p. 100 limite inférieure	Intervalle de confiance – 95 p. 100 limite supérieure
Singapour	588	(3,0)	582	594
Norvège (5)	568	(2,2)	563	572
Irlande	567	(2,5)	562	572
Suède	559	(2,3)	555	564
Danemark	558	(2,2)	554	563
États-Unis	557	(2,6)	551	562
Colombie-Britannique	555	(3,1)	549	562
Taipei chinois	546	(2,0)	542	550
Ontario	544	(3,1)	538	550
Canada	543	(3,2)	536	549
Moyenne internationale	539	(0,7)	538	540
Terre-Neuve-et-Labrador	538	(3,9)	530	545
Israël	536	(2,3)	532	541
Italie	532	(2,1)	528	537
Slovénie	525	(1,9)	521	529
Portugal	522	(2,2)	518	527
Géorgie	477	(3,3)	470	483
Émirats arabes unis	468	(2,2)	464	473

Remarque : Le centre de l'échelle internationale du PIRLS a été fixé à 500. L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

TABLEAU B.2.3 Scores du rendement en lecture selon la langue du système scolaire (PIRLS)

	Système scolaire anglophone		Système scolaire francophone		Différence entre les systèmes	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Canada et provinces						
Colombie-Britannique	555	(2,9)	511	(3,7)	44*	(4,6)
Alberta	547	(3,3)	502	(6,7)	46*	(7,3)
Ontario	547	(3,4)	493	(3,8)	53*	(5,1)
Québec	540	(4,4)	548	(3,1)	-8	(5,4)
Nouveau-Brunswick	535	(3,8)	501	(3,6)	34*	(5,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	534	(5,1)	–	–	–	
Canada	544	(2,2)	541	(2,6)	3	(3,4)

Remarque : Terre-Neuve-et-Labrador n'a pas suréchantillonné les élèves selon la langue. Les résultats sont inclus à des fins de comparaisons avec le score moyen du Canada anglais.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.4 Scores du rendement en lecture selon la langue du système scolaire (ePIRLS)

	Système scolaire anglophone		Système scolaire francophone		Différence entre les systèmes	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Canada et provinces						
Colombie-Britannique	556	(3,2)	509	(4,0)	47*	(5,3)
Ontario	547	(3,3)	493	(3,9)	54*	(5,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	538	(3,9)	–	–	–	
Canada	548	(2,7)	529	(8,5)	19*	(9,0)

Remarque : Terre-Neuve-et-Labrador n'a pas suréchantillonné les élèves selon la langue. Les résultats sont inclus à des fins de comparaisons avec le score moyen du Canada anglais.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.5 Scores du rendement en lecture selon le genre (PIRLS)

Pays ou province	Filles		Garçons		Différence entre les filles et les garçons	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	563	(3,3)	547	(3,0)	16*	(2,8)
Alberta	553	(3,8)	541	(3,8)	11*	(4,3)
Ontario	550	(3,6)	538	(3,8)	12*	(3,6)
Québec	552	(3,3)	542	(3,1)	11*	(3,1)
Nouveau-Brunswick	534	(2,9)	514	(3,6)	20*	(3,6)
Nouveau-Brunswick (anglais)	545	(3,6)	525	(4,8)	20*	(4,5)
Nouveau-Brunswick (français)	511	(4,2)	492	(4,7)	19*	(4,9)
Terre-Neuve-et-Labrador	536	(6,3)	532	(4,8)	4	(4,3)
Canada	549	(2,2)	537	(2,1)	12*	(2,2)
Afrique du Sud	347	(4,0)	295	(5,1)	52*	(3,0)
Allemagne	543	(3,2)	532	(3,7)	11*	(2,9)
Angleterre	566	(2,2)	551	(2,4)	15*	(2,8)
Arabie saoudite	464	(5,4)	399	(5,8)	65*	(7,5)
Australie	555	(2,6)	534	(3,0)	22*	(2,5)
Autriche	544	(2,7)	538	(2,7)	6*	(2,4)
Azerbaïdjan (République)	479	(4,3)	466	(4,5)	13*	(3,0)
Bahreïn	468	(2,8)	424	(3,5)	43*	(3,8)
Belgique (flamand)	530	(2,1)	520	(2,3)	10*	(2,0)
Belgique (français)	503	(2,5)	492	(3,4)	11*	(3,0)
Bulgarie	559	(4,9)	544	(4,3)	16*	(3,4)
Chili	501	(2,9)	487	(3,2)	14*	(3,7)
Danemark	554	(2,6)	541	(2,7)	13*	(3,1)
Égypte	349	(5,6)	312	(6,6)	37*	(4,8)
Émirats arabes unis	465	(4,2)	436	(4,5)	30*	(5,8)
Espagne	532	(1,4)	524	(2,7)	8*	(2,5)
États-Unis	553	(3,2)	545	(3,6)	8*	(2,9)
Fédération de Russie	588	(2,2)	574	(2,6)	15*	(2,1)
Finlande	577	(1,9)	555	(2,3)	22*	(2,2)
France	515	(2,6)	507	(2,5)	8*	(2,7)
Géorgie	498	(2,7)	479	(3,6)	19*	(3,2)
Hong Kong (RAS)	573	(2,9)	564	(3,1)	9*	(2,5)
Hongrie	561	(3,4)	548	(3,1)	13*	(3,1)
Iran (République islamique)	452	(4,5)	407	(5,1)	46*	(5,9)
Irlande	572	(2,9)	561	(3,3)	12*	(3,8)
Irlande du Nord	574	(2,8)	555	(2,8)	18*	(3,5)
Israël	537	(2,9)	524	(3,4)	13*	(3,8)
Italie	552	(2,7)	544	(2,4)	7*	(2,6)
Kazakhstan	542	(2,8)	531	(2,5)	11*	(2,1)
Koweït	410	(4,8)	376	(6,4)	34*	(7,7)
Lettonie	566	(2,1)	549	(2,0)	17*	(2,4)
Lituanie	558	(2,7)	538	(3,3)	20*	(3,1)
Macao (RAS)	546	(1,6)	545	(1,7)	1	(2,6)
Malte	463	(2,6)	442	(2,2)	21*	(3,1)
Maroc	372	(4,0)	344	(4,4)	28*	(3,0)
Norvège (5)	570	(2,6)	548	(2,6)	21*	(2,3)
Nouvelle-Zélande	533	(2,4)	512	(3,0)	22*	(3,2)
Oman	442	(3,2)	395	(3,9)	46*	(3,0)
Pays-Bas	550	(1,7)	540	(2,3)	10*	(2,2)
Pologne	574	(2,5)	556	(2,6)	18*	(3,0)
Portugal	529	(2,7)	527	(2,5)	1	(2,7)
Qatar	460	(1,9)	424	(3,4)	36*	(4,0)
République slovaque	539	(3,7)	530	(3,1)	9*	(2,7)
République tchèque	549	(2,2)	538	(2,6)	10*	(2,4)
Singapour	585	(3,5)	568	(3,4)	17*	(3,0)
Slovénie	552	(2,3)	533	(2,6)	19*	(2,9)
Suède	563	(2,7)	548	(2,6)	15*	(2,5)
Taipei chinois	563	(2,2)	555	(2,3)	8*	(1,9)
Trinité-et-Tobago	490	(3,8)	468	(4,4)	22*	(4,9)
Moyenne internationale	520	(0,4)	501	(0,5)	19*	(0,5)

Remarque : L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.2.6 Scores du rendement en lecture selon le genre (ePIRLS)

Pays ou province	Filles		Garçons		Différence entre les filles et les garçons	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	561	(3,3)	550	(3,7)	11*	(3,2)
Ontario	548	(3,5)	540	(4,0)	9*	(4,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	540	(4,6)	536	(4,2)	4	(4,2)
Canada	547	(3,7)	539	(3,7)	8*	(3,8)
Danemark	560	(2,9)	556	(2,9)	4	(3,8)
Émirats arabes unis	483	(3,4)	454	(4,1)	29*	(6,3)
États-Unis	560	(2,8)	554	(3,1)	6*	(2,9)
Géorgie	485	(3,2)	469	(3,8)	15*	(2,5)
Irlande	572	(2,8)	561	(3,4)	11*	(3,6)
Israël	542	(2,5)	530	(3,1)	11*	(3,0)
Italie	534	(2,6)	531	(2,4)	2	(2,6)
Norvège (5)	576	(2,6)	558	(2,9)	18*	(3,2)
Portugal	524	(2,6)	521	(2,6)	3	(2,7)
Singapour	599	(3,2)	578	(3,3)	21*	(2,8)
Slovénie	532	(2,5)	518	(2,5)	14*	(3,3)
Suède	567	(2,6)	552	(2,7)	15*	(2,5)
Taipei chinois	551	(2,3)	541	(2,2)	9*	(2,0)
Moyenne internationale	545	(0,8)	533	(0,8)	12*	(0,9)

Remarque : L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.7 Scores du rendement en lecture selon le but de la lecture (PIRLS)

Pays ou province	But de la lecture				Différence entre les buts de la lecture	
	Textes littéraires		Textes informatifs			
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	559	(2,9)	552	(3,0)	7*	(1,1)
Alberta	550	(3,3)	545	(3,4)	6*	(1,5)
Ontario	549	(3,2)	539	(3,4)	9*	(1,3)
Québec	550	(2,9)	547	(3,0)	3	(1,7)
Nouveau-Brunswick	529	(2,9)	520	(3,3)	9*	(2,0)
Nouveau-Brunswick (anglais)	541	(3,9)	530	(4,3)	11*	(1,7)
Nouveau-Brunswick (français)	504	(3,7)	498	(3,8)	6	(3,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	540	(5,3)	528	(4,9)	11*	(1,8)
Canada	547	(1,9)	540	(1,9)	7*	(1,0)
Afrique du Sud	323	(4,7)	314	(4,5)	9*	(1,2)
Allemagne	542	(3,3)	533	(3,3)	9*	(1,6)
Angleterre	563	(2,2)	556	(2,1)	6*	(1,4)
Arabie saoudite	430	(4,0)	429	(4,5)	1	(1,8)
Australie	547	(2,4)	543	(2,6)	5*	(1,0)
Autriche	544	(2,3)	539	(2,4)	5*	(0,9)
Azerbaïdjan (République)	466	(3,9)	477	(4,6)	-12*	(1,4)
Bahreïn	437	(2,8)	453	(2,1)	-16*	(1,6)
Belgique (flamand)	524	(1,9)	526	(1,9)	-2	(1,0)
Belgique (français)	504	(2,2)	490	(2,4)	14*	(0,9)
Bulgarie	551	(4,5)	554	(4,2)	-2*	(1,5)
Chili	500	(2,5)	485	(2,7)	15*	(1,2)
Danemark	551	(2,2)	543	(2,5)	8*	(1,7)
Égypte	328	(5,5)	332	(5,8)	-4*	(1,4)
Émirats arabes unis	440	(3,4)	460	(3,2)	-20*	(0,7)
Espagne	530	(1,9)	527	(1,6)	3*	(0,9)
États-Unis	557	(3,0)	543	(3,1)	14*	(1,1)
Fédération de Russie	579	(2,2)	584	(2,3)	-5*	(0,9)
Finlande	565	(1,9)	569	(2,0)	-4*	(0,9)
France	513	(2,4)	510	(2,4)	3*	(0,9)
Géorgie	490	(2,6)	486	(3,1)	4*	(1,4)
Hong Kong (RAS)	562	(3,0)	576	(2,8)	-14*	(1,2)
Hongrie	558	(2,8)	551	(3,3)	7*	(1,5)
Iran (République islamique)	430	(3,8)	425	(3,8)	6*	(1,2)
Irlande	571	(2,7)	565	(2,7)	7*	(1,3)
Irlande du Nord	570	(2,5)	561	(2,3)	10*	(2,2)
Israël	532	(2,6)	529	(2,5)	4*	(0,9)
Italie	549	(2,1)	549	(2,2)	0	(1,7)
Kazakhstan	527	(2,5)	544	(2,8)	-16*	(2,2)
Koweït	388	(4,3)	398	(4,3)	-11*	(1,7)
Lettonie	555	(1,9)	561	(1,8)	-6*	(1,4)
Lituanie	547	(2,7)	551	(2,6)	-3	(1,6)
Macao (RAS)	536	(1,7)	556	(1,3)	-20*	(1,1)
Malte	452	(2,0)	451	(2,0)	0	(1,1)
Maroc	353	(4,0)	359	(4,0)	-5*	(1,1)
Norvège (5)	560	(2,5)	559	(2,4)	2	(1,3)
Nouvelle-Zélande	525	(2,3)	520	(2,4)	5*	(1,2)
Oman	411	(3,3)	425	(3,3)	-15*	(0,7)
Pays-Bas	546	(1,7)	545	(1,9)	2	(1,0)
Pologne	567	(2,2)	564	(2,6)	2	(1,4)
Portugal	528	(2,5)	528	(2,3)	-1	(1,1)
Qatar	434	(2,3)	450	(1,9)	-16*	(1,1)
République slovaque	539	(3,0)	531	(3,1)	8*	(0,9)
République tchèque	545	(2,1)	541	(2,3)	4*	(1,3)
Singapour	575	(3,3)	579	(3,3)	-4*	(1,0)
Slovénie	541	(2,4)	544	(2,1)	-3*	(1,3)
Suède	556	(2,4)	555	(2,6)	1	(1,0)
Taipei chinois	548	(2,0)	569	(2,2)	-21*	(1,8)
Trinité-et-Tobago	478	(3,3)	480	(3,5)	-2	(1,4)
Moyenne internationale	510	(0,4)	511	(0,4)	-1*	(0,2)

Remarque : L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.8 Scores du rendement en lecture de textes informatifs (PIRLS/ePIRLS)

Pays ou province	Textes informatifs				Différence entre le PIRLS et l'ePIRLS	
	PIRLS		ePIRLS		Différence de score	Erreur-type
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type		
Colombie-Britannique	554	(3,1)	555	(3,1)	-2	(1,5)
Ontario	540	(3,4)	544	(3,1)	-4*	(1,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	530	(4,8)	538	(3,9)	-8*	(2,2)
Canada	540	(3,2)	543	(3,2)	-3	(1,4)
Danemark	544	(2,7)	558	(2,2)	-15*	(1,9)
Émirats arabes unis	460	(2,7)	468	(2,2)	-8*	(1,3)
États-Unis	543	(2,9)	557	(2,6)	-13*	(1,4)
Géorgie	487	(3,4)	477	(3,3)	10*	(2,4)
Irlande	564	(3,0)	567	(2,5)	-3	(1,5)
Israël	530	(2,4)	536	(2,3)	-6*	(1,4)
Italie	549	(2,4)	532	(2,1)	17*	(1,9)
Norvège (5)	560	(2,4)	568	(2,2)	-8*	(1,5)
Portugal	528	(2,4)	522	(2,2)	6*	(1,1)
Singapour	579	(3,3)	588	(3,0)	-9*	(1,1)
Slovénie	544	(2,1)	525	(1,9)	19*	(1,1)
Suède	555	(2,6)	559	(2,3)	-5*	(1,4)
Taipei chinois	569	(2,2)	546	(2,0)	24*	(1,5)
Moyenne internationale	539	(0,7)	539	(0,7)	0	(0,4)

Remarque : L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.9 Scores du rendement en lecture selon le processus de compréhension (PIRLS)

Pays ou province	Processus de compréhension				Différence entre les processus de compréhension	
	Extraire des informations et faire des inférences simples		Interpréter, combiner et évaluer			
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	554	(3,2)	557	(3,3)	-3*	(0,9)
Alberta	545	(3,2)	548	(3,2)	-4*	(0,9)
Ontario	539	(3,3)	548	(3,2)	-9*	(1,0)
Québec	551	(3,0)	545	(3,0)	6*	(0,7)
Nouveau-Brunswick	523	(2,8)	526	(2,8)	-3*	(0,7)
Nouveau-Brunswick (anglais)	533	(3,7)	537	(3,7)	-4*	(1,0)
Nouveau-Brunswick (français)	501	(4,0)	501	(4,1)	0	(1,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	531	(4,9)	536	(5,2)	-5*	(1,2)
Canada	541	(1,8)	545	(1,8)	-4*	(0,5)
Afrique du Sud	321	(4,5)	308	(5,3)	13*	(1,5)
Allemagne	546	(3,3)	530	(3,2)	16*	(0,6)
Angleterre	556	(2,0)	561	(1,9)	-6*	(0,5)
Arabie saoudite	425	(4,1)	439	(4,1)	-13*	(1,3)
Australie	541	(2,6)	549	(2,4)	-8*	(1,1)
Autriche	550	(2,8)	534	(2,5)	16*	(1,1)
Azerbaïdjan (République)	477	(4,2)	465	(4,3)	13*	(1,1)
Bahreïn	444	(2,1)	446	(2,7)	-1	(1,3)
Belgique (flamand)	526	(2,1)	524	(2,2)	1	(1,1)
Belgique (français)	501	(2,3)	494	(2,4)	6*	(1,1)
Bulgarie	550	(4,0)	552	(4,3)	-2*	(0,9)
Chili	496	(2,5)	491	(2,9)	5*	(1,7)
Danemark	550	(2,1)	546	(2,2)	4*	(1,3)
Égypte	329	(5,6)	340	(5,7)	-11*	(1,7)
Émirats arabes unis	448	(3,2)	453	(3,3)	-5*	(0,4)
Espagne	526	(1,7)	529	(1,7)	-3*	(0,4)
États-Unis	543	(3,0)	555	(3,1)	-12*	(0,8)
Fédération de Russie	581	(2,3)	582	(2,2)	-1	(1,1)
Finlande	572	(2,0)	562	(1,8)	10*	(0,6)
France	521	(2,3)	501	(2,4)	20*	(0,8)
Géorgie	486	(2,6)	490	(2,9)	-4*	(0,8)
Hong Kong (RAS)	568	(2,7)	568	(2,9)	-1	(1,2)
Hongrie	552	(3,3)	557	(3,0)	-5*	(1,2)
Iran (République islamique)	429	(4,0)	425	(4,1)	5*	(1,1)
Irlande	566	(2,6)	569	(2,9)	-3*	(1,5)
Irlande du Nord	562	(2,1)	567	(2,2)	-6*	(1,0)
Israël	530	(2,4)	530	(2,7)	0	(1,0)
Italie	547	(2,1)	550	(2,1)	-3*	(0,5)
Kazakhstan	529	(2,5)	542	(2,4)	-13*	(0,9)
Koweït	394	(4,1)	388	(4,5)	5*	(1,2)
Lettonie	554	(1,9)	562	(1,7)	-8*	(1,2)
Lituanie	549	(2,6)	548	(2,6)	2	(0,9)
Macao (RAS)	549	(1,1)	543	(1,6)	6*	(1,7)
Malte	452	(1,7)	451	(1,9)	1	(1,4)
Maroc	364	(3,9)	336	(4,5)	28*	(1,1)
Norvège (5)	561	(2,4)	558	(2,4)	3*	(1,3)
Nouvelle-Zélande	521	(2,3)	525	(2,4)	-3*	(1,0)
Oman	419	(3,2)	415	(3,6)	5*	(0,8)
Pays-Bas	546	(2,0)	544	(1,7)	2*	(1,0)
Pologne	560	(2,1)	570	(2,4)	-10*	(0,9)
Portugal	528	(2,2)	526	(2,4)	1	(0,7)
Qatar	442	(1,8)	441	(1,9)	1*	(0,5)
République slovaque	538	(3,1)	531	(3,2)	6*	(1,0)
République tchèque	551	(2,4)	538	(2,2)	13*	(1,2)
Singapour	573	(3,1)	579	(3,2)	-6*	(0,7)
Slovénie	547	(2,3)	539	(2,5)	7*	(1,4)
Suède	560	(2,7)	553	(2,5)	7*	(0,9)
Taipei chinois	560	(1,9)	558	(2,2)	2*	(0,7)
Trinité-et-Tobago	483	(3,6)	472	(3,6)	11*	(1,5)
Moyenne internationale	511	(0,4)	510	(0,4)	2*	(0,2)

Remarque : L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.10 Scores du rendement selon le processus de compréhension (ePIRLS)

Pays ou province	Processus de compréhension				Différence entre les processus de compréhension	
	Extraire des informations et faire des inférences simples		Interpréter, combiner et évaluer		Différence de score	Erreur-type
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type		
Colombie-Britannique	552	(3,5)	558	(3,3)	-6*	(2,1)
Ontario	541	(3,2)	547	(3,3)	-6*	(1,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	536	(4,5)	536	(4,0)	-1	(3,5)
Canada	541	(3,0)	545	(3,2)	-4*	(0,6)
Danemark	560	(2,2)	556	(2,6)	4*	(1,8)
Émirats arabes unis	471	(2,1)	465	(2,2)	6*	(0,5)
États-Unis	553	(2,6)	560	(2,6)	-7*	(0,5)
Géorgie	485	(3,3)	466	(3,7)	19*	(1,5)
Irlande	566	(2,4)	568	(2,5)	-3*	(0,7)
Israël	536	(2,5)	535	(2,4)	1	(1,5)
Italie	534	(2,1)	531	(2,3)	3*	(1,1)
Norvège (5)	567	(2,2)	568	(2,3)	0	(1,2)
Portugal	525	(2,4)	521	(2,1)	4*	(0,8)
Singapour	594	(3,3)	585	(3,1)	10*	(0,8)
Slovénie	525	(1,8)	523	(2,0)	2*	(0,9)
Suède	561	(2,2)	559	(2,5)	2	(1,2)
Taipei chinois	548	(2,1)	544	(1,9)	4*	(0,9)
Moyenne internationale	540	(0,7)	538	(0,7)	3*	(0,3)

Remarque : L'année de participation est indiquée entre parenthèses après le nom du pays lorsque ce n'est pas la 4^e année.

* Différence statistiquement significative

TABLEAU B.2.11 Scores du rendement en lecture entre 2001 et 2016 (PIRLS)

	2001		2006		2011		2016	
	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Canada et provinces								
Colombie-Britannique	–	–	558	(2,6)	556	(3,1)	555	(2,9)
Alberta	–	–	560	(2,4)	548	(2,9)	547	(3,2)
Ontario	548	(3,3)	555	(2,9)	552	(2,6)	544	(3,2)
Québec	537	(3,0)	533	(2,7)	538	(2,2)	547	(2,8)
Nouveau-Brunswick (français)	–	–	–	–	514	(3,0)	501	(3,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	–	–	–	–	546	(2,7)	534	(5,1)
Canada	–	–	–	–	548	(1,6)	543	(1,8)

TABLEAU B.2.12 Comparaison du rendement en lecture entre 2001 et 2016 (PIRLS)

	Différence par rapport à 2016					
	2001		2006		2011	
	Différence de score	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Canada et provinces						
Colombie-Britannique	–		-3	(3,9)	-1	(4,2)
Alberta	–		-13*	(4,0)	-1	(4,3)
Ontario	-4	(4,6)	-12*	(4,3)	-8*	(4,1)
Québec	10*	(4,1)	15*	(3,9)	10*	(3,6)
Nouveau-Brunswick (français)	–		–		-13*	(4,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	–		–		-12*	(5,8)
Canada					-5*	(2,4)

* Différence statistiquement significative

Remarque : une différence négative indique que le rendement en lecture au PIRLS 2016 est moins élevé.

TABEAU B.3.1 Rapport entre le fait d'être né ou née au pays et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Né ou née au pays				Né ou née ailleurs				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	87,8	(1,1)	559	(3,1)	12,2	(1,1)	575	(6,2)	-17*	(5,9)
Alberta	87,9	(1,3)	554	(3,7)	12,1	(1,3)	554	(5,9)	0	(5,8)
Ontario	89,5	(1,0)	550	(3,3)	10,5	(1,0)	557	(6,9)	-7	(6,9)
Québec	90,1	(1,4)	550	(2,8)	9,9	(1,4)	556	(5,3)	-6	(5,4)
Nouveau-Brunswick	95,4	(0,6)	528	(2,7)	4,6	(0,6)	544	(9,0)	-16	(8,6)
Nouveau-Brunswick (anglais)	94,3	(0,8)	539	(3,5)	5,7	(0,8)	544	(10,2)	-5	(9,4)
Nouveau-Brunswick (français)	97,6	(0,7)	505	(4,0)	2,4 [†]	(0,7)	548 [†]	(16,8)	-42*	(17,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	97,1	(0,6)	540	(4,8)	2,9	(0,6)	570	(12,3)	-30*	(13,2)
Canada	89,1	(0,7)	548	(1,9)	10,9	(0,7)	558	(3,5)	-10*	(3,7)
Moyenne internationale	92,1	(0,1)	511	(0,4)	7,9	(0,1)	509	(1,2)	2	(1,2)

[†] Il y a moins de 30 observations.

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.2 Rapport entre le fait d'être né ou née au pays et le rendement des élèves en lecture (ePIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Né ou née au pays				Né ou née ailleurs				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	87,6	(1,2)	559	(3,4)	12,4	(1,2)	577	(6,5)	-18*	(6,2)
Ontario	89,2	(1,0)	550	(3,2)	10,8	(1,0)	562	(7,3)	-12	(7,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	97,0	(0,7)	542	(3,8)	3,0	(0,7)	573	(10,6)	-32*	(10,8)
Canada	90,0	(0,9)	547	(3,2)	10,0	(0,9)	551	(7,5)	-4	(7,8)
Moyenne internationale	90,8	(0,2)	538	(0,7)	9,2	(0,2)	534	(2,2)	4	(2,2)

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.3 Rapport entre l'usage de la langue du test à la maison et le rendement en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Toujours ou presque toujours				Parfois ou jamais				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	80,2	(1,8)	555	(2,9)	19,8	(1,8)	554	(4,9)	2	(4,5)
Alberta	81,5	(1,8)	550	(3,3)	18,5	(1,8)	535	(5,4)	16*	(4,9)
Ontario	76,2	(1,4)	546	(3,4)	23,8	(1,4)	537	(4,3)	10*	(4,0)
Québec	74,7	(2,1)	551	(3,2)	25,3	(2,1)	538	(4,3)	13*	(4,5)
Nouveau-Brunswick	80,9	(1,2)	528	(3,1)	19,1	(1,2)	512	(4,4)	15*	(4,9)
Nouveau-Brunswick (anglais)	88,0	(1,2)	535	(3,9)	12,0	(1,2)	540	(5,1)	-5	(4,7)
Nouveau-Brunswick (français)	66,0	(2,6)	506	(3,7)	34,0	(2,6)	492	(5,9)	14*	(6,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	92,2	(2,3)	539	(3,7)	7,8	(2,3)	479	(28,5)	60*	(27,7)
Canada	77,6	(0,9)	546	(1,9)	22,4	(0,9)	536	(2,6)	10*	(2,6)
Moyenne internationale	77,7	(0,2)	514	(0,4)	22,3	(0,2)	496	(0,8)	18*	(0,8)

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.4 Rapport entre l'usage de la langue du test à la maison et le rendement en lecture (ePIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Toujours ou presque toujours				Parfois ou jamais				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	80,1	(1,8)	555	(3,2)	19,9	(1,8)	560	(5,0)	-5	(5,0)
Ontario	76,0	(1,4)	546	(3,4)	24,0	(1,4)	539	(4,0)	6	(4,0)
Terre-Neuve-et-Labrador	92,3	(2,2)	542	(3,5)	7,7	(2,2)	491	(19,1)	51*	(19,5)
Canada	75,0	(1,4)	544	(3,5)	25,0	(1,4)	538	(4,3)	7	(4,4)
Moyenne internationale	78,9	(0,3)	542	(0,7)	21,1	(0,3)	528	(1,3)	14*	(1,3)

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.5 Rapport entre les ressources éducatives à la maison et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Beaucoup de ressources				Certaines ressources ou peu de ressources				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	40,9	(2,2)	588	(3,4)	59,1	(2,2)	542	(2,9)	46*	(3,4)
Alberta	37,3	(2,4)	584	(3,7)	62,7	(2,4)	537	(3,8)	47*	(4,5)
Ontario	36,2	(2,0)	580	(3,6)	63,8	(2,0)	534	(3,3)	46*	(3,9)
Québec	31,3	(1,9)	577	(3,4)	68,7	(1,9)	540	(2,6)	37*	(3,5)
Nouveau-Brunswick	36,8	(1,9)	556	(3,5)	63,2	(1,9)	513	(2,6)	43*	(3,8)
Nouveau-Brunswick (anglais)	38,2	(2,7)	568	(3,8)	61,8	(2,7)	522	(3,7)	46*	(4,7)
Nouveau-Brunswick (français)	33,8	(2,6)	529	(5,3)	66,2	(2,6)	496	(3,5)	33*	(4,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	35,6	(2,5)	562	(9,0)	64,4	(2,5)	530	(3,3)	32*	(8,1)
Canada	34,7	(1,0)	579	(1,9)	65,3	(1,0)	535	(1,9)	44*	(2,0)
Moyenne internationale	19,9	(0,2)	572	(0,6)	80,1	(0,2)	504	(0,4)	54*	(0,7)

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.6 Rapport entre les ressources éducatives à la maison et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (ePIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Beaucoup de ressources				Certaines ressources ou peu de ressources				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	40,6	(2,2)	586	(3,3)	59,4	(2,2)	544	(3,7)	42*	(4,1)
Ontario	35,9	(2,1)	578	(3,4)	64,1	(2,1)	537	(3,4)	41*	(3,8)
Terre-Neuve-et-Labrador	35,7	(2,8)	560	(6,1)	64,3	(2,8)	533	(3,0)	27*	(5,6)
Canada	34,1	(1,5)	578	(3,6)	65,9	(1,5)	533	(2,7)	45*	(3,2)
Moyenne internationale	26,3	(0,3)	577	(0,9)	73,7	(0,3)	529	(0,7)	48*	(1,0)

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.7 Rapport entre l'appréciation de la lecture des parents et le rendement en lecture selon la langue du système scolaire (PIRLS)

Canada et provinces	Aiment beaucoup lire				Aiment lire quelque peu				N'aiment pas lire			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Système scolaire anglophone												
Colombie-Britannique	45,6	(1,8)	575*	(3,7)	42,6	(1,6)	550	(3,7)	11,7	(0,9)	545	(6,8)
Alberta	45,1	(1,5)	570*	(4,1)	41,0	(1,3)	545*	(4,9)	13,9	(1,1)	531	(5,9)
Ontario	42,9	(1,3)	569*	(3,9)	44,1	(1,0)	543	(3,9)	13,0	(0,9)	537	(5,1)
Québec	44,3	(2,1)	558*	(5,0)	38,6	(1,8)	543*	(5,5)	17,1	(1,6)	521	(8,7)
Nouveau-Brunswick	46,2	(1,9)	555*	(4,0)	36,5	(1,6)	527	(4,3)	17,3	(1,0)	524	(6,7)
Terre-Neuve-et-Labrador	43,7	(2,1)	557*	(5,3)	42,8	(1,6)	528	(5,8)	13,6	(0,9)	528	(5,8)
Canada	43,2	(0,9)	568*	(2,5)	43,0	(0,8)	540	(3,3)	13,9	(0,6)	532	(4,1)
Système scolaire francophone												
Colombie-Britannique	41,8	(3,0)	536*	(5,4)	51,6	(3,0)	514	(5,3)	6,6 [†]	(1,5)	510 [†]	(12,7)
Alberta	33,3	(1,7)	543*	(7,6)	57,5	(1,9)	504*	(7,5)	9,2	(1,2)	479	(13,8)
Ontario	29,6	(1,9)	521*	(6,7)	53,7	(1,8)	498*	(4,1)	16,7	(1,4)	480	(6,9)
Québec	30,1	(1,4)	565*	(3,7)	52,6	(1,3)	548*	(3,7)	17,4	(1,1)	537	(4,0)
Nouveau-Brunswick	24,1	(2,3)	523*	(6,6)	54,0	(2,3)	505	(4,3)	21,9	(1,5)	492	(6,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Canada	30,1	(1,3)	560*	(3,3)	52,7	(1,1)	541*	(3,3)	17,2	(1,0)	531	(3,5)

Remarque : Terre-Neuve-et-Labrador n'a pas suréchantillonné les élèves selon la langue. Les résultats sont inclus à des fins de comparaisons avec le score moyen du Canada anglais.

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « N'aiment pas lire »

[†] Il y a moins de 30 observations.

TABEAU B.3.7.1 Comparaison des niveaux de performance en lecture à l'intérieur de chaque province entre les écoles anglophones et francophones

	Aiment beaucoup lire	Aiment lire quelque peu	N'aiment pas lire
Colombie-Britannique	**	**	**
Alberta	**	**	**
Ontario	**	**	**
Québec			
Nouveau-Brunswick	**	**	**
Terre-Neuve-et-Labrador	-	-	-
Canada	**		

** Différence significative au sein de la province

TABLEAU B.3.8 Rapport entre la confiance à l'égard de la lecture et le rendement des élèves en lecture selon le genre (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Très confiants				Quelque peu confiants				Pas confiants			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Filles												
Colombie-Britannique	59,2	(1,7)	589*	(3,4)	29,1	(1,5)	541	(4,3)	11,8	(1,2)	500*	(6,7)
Alberta	57,0	(1,9)	580*	(3,8)	29,0	(1,6)	537	(4,6)	14,0	(1,2)	484*	(7,2)
Ontario	54,4	(1,6)	580*	(3,5)	30,4	(1,1)	535	(4,8)	15,3	(1,2)	486*	(7,9)
Québec	46,3	(1,9)	580*	(3,4)	35,4	(1,8)	544	(4,5)	18,3	(1,4)	501*	(5,6)
Nouveau-Brunswick	55,3	(1,4)	565*	(2,5)	31,3	(1,1)	513	(3,4)	13,3	(1,1)	465*	(5,8)
Nouveau-Brunswick (anglais)	58,9	(1,5)	573*	(2,9)	29,5	(1,2)	523	(4,6)	11,6	(1,0)	473*	(8,8)
Nouveau-Brunswick (français)	47,8	(2,7)	544*	(4,3)	35,3	(2,4)	495	(5,8)	17,0	(2,1)	454*	(6,8)
Terre-Neuve-et-Labrador	63,4	(2,5)	562*	(6,3)	21,9	(1,5)	521	(6,5)	14,7	(1,5)	448*	(9,8)
Canada	53,5	(0,9)	578*	(2,0)	31,0	(0,7)	534	(2,6)	15,4	(0,7)	486*	(4,7)
Moyenne internationale	48,1	(0,2)	551*	(0,5)	33,9	0,2	510	(0,6)	18,0	(0,1)	464*	(0,8)
Garçons												
Colombie-Britannique	54,9	(1,7)	578*	(3,3)	31,1	(1,7)	527	(4,9)	14,0	(1,1)	478*	(7,7)
Alberta	54,6	(1,8)	566*	(4,4)	32,5	(1,7)	522	(5,6)	12,9	(1,3)	492*	(8,2)
Ontario	49,3	(1,6)	571*	(3,7)	31,8	(1,8)	523	(5,4)	18,9	(2,2)	483*	(6,9)
Québec	43,3	(1,5)	569*	(3,7)	36,0	(1,4)	538	(3,7)	20,7	(1,2)	496*	(4,9)
Nouveau-Brunswick	47,1	(1,2)	551*	(3,5)	34,3	(1,3)	497	(4,3)	18,5	(1,2)	456*	(5,6)
Nouveau-Brunswick (anglais)	51,8	(1,5)	558*	(4,5)	33,1	(1,5)	505	(5,6)	15,1	(1,4)	462*	(9,3)
Nouveau-Brunswick (français)	37,6	(2,4)	531*	(6,4)	36,9	(2,7)	483	(6,2)	25,5	(2,3)	449*	(6,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	57,9	(1,9)	564*	(4,6)	28,6	(1,8)	503	(6,8)	13,5	(1,3)	462*	(9,3)
Canada	49,2	(0,8)	569*	(2,1)	32,6	(0,9)	526	(2,9)	18,2	(1,0)	479*	(3,8)
Moyenne internationale	41,3	(0,2)	539*	(0,6)	35,3	0,2	496	(0,6)	23,4	(0,2)	448*	(0,8)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Quelque peu confiants »

TABLEAU B.3.8.1 Comparaison des niveaux de performance en lecture à l'intérieur de chaque province entre les garçons et les filles

	Très confiants	Quelque peu confiants	Pas confiants
Colombie-Britannique	**	**	**
Alberta	**	**	
Ontario	**	**	
Québec	**		
Nouveau-Brunswick	**	**	
Nouveau-Brunswick (anglais)	**	**	
Nouveau-Brunswick (français)	**		
Terre-Neuve-et-Labrador		**	
Canada	**	**	

** Différence significative au sein de la province

TABEAU B.3.9 Rapport entre l'éducation préprimaire et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Aucune éducation préprimaire			1 an ou moins			2 ans			3 ans ou plus						
	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	Erreur- type	Score moyen		
Colombie-Britannique	9,2	(0,8)	543	(7,7)	18,9	(1,1)	549	(6,4)	33,5	(1,2)	558	(3,8)	38,4	(1,5)	572*	(3,5)
Alberta	12,3	(1,1)	541	(6,5)	23,8	(1,3)	548	(4,7)	30,9	(1,2)	558*	(5,3)	33,1	(1,7)	560*	(4,6)
Ontario	19,8	(1,3)	535	(3,7)	13,5	(0,8)	543	(5,6)	27,8	(1,0)	553*	(4,3)	38,9	(1,6)	560*	(4,3)
Québec	17,2	(1,1)	534	(3,7)	10,7	(0,7)	551*	(7,0)	13,9	(0,9)	545	(5,4)	58,1	(1,3)	557*	(2,9)
Nouveau-Brunswick	14,9	(0,8)	527	(6,2)	24,7	(1,0)	522	(3,1)	21,5	(0,9)	528	(4,7)	38,9	(1,2)	534	(3,7)
Nouveau-Brunswick (Anglais)	15,0	(0,9)	536	(8,2)	25,7	(1,2)	531	(3,8)	22,7	(1,0)	537	(5,7)	36,6	(1,7)	549	(4,2)
Nouveau-Brunswick (Français)	14,6	(1,6)	508	(9,7)	22,5	(1,6)	500	(6,3)	19,0	(1,8)	507	(6,4)	43,8	(2,2)	508	(5,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	17,9	(1,2)	535	(9,1)	27,6	(1,3)	534	(5,7)	20,0	(1,4)	542	(5,7)	34,5	(1,6)	549	(5,3)
Canada	16,3	(0,6)	534	(2,6)	15,5	(0,5)	542*	(2,9)	25,5	(0,7)	550*	(2,6)	42,7	(0,8)	558*	(2,0)
Moyenne internationale	10,9	(0,1)	472	(1,5)	12,4	(0,1)	498*	(0,9)	18,2	(0,1)	507*	(0,8)	58,6	(0,2)	520*	(0,5)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Aucune éducation préprimaire »

TABEAU B.3.10 Rapport entre l'âge au début de la 1^{re} année et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	5 ans ou moins				6 ans				7 ans ou plus			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	39,6	(1,2)	550*	(4,3)	58,3	(1,2)	568	(3,4)	2,1	(0,4)	557	(10,2)
Alberta	38,2	(1,2)	547*	(4,1)	59,3	(1,3)	560	(4,1)	2,5	(0,4)	541	(13,2)
Ontario	40,0	(1,4)	539*	(4,1)	57,3	(1,3)	559	(3,5)	2,7	(0,5)	550	(13,7)
Québec	28,6	(1,3)	544*	(3,6)	67,7	(1,3)	554	(3,1)	3,7	(0,5)	542	(10,4)
Nouveau-Brunswick	48,0	(1,2)	523*	(3,4)	51,0	(1,2)	534	(3,1)	1,0 [†]	(0,2)	523 [†]	(15,8)
Nouveau-Brunswick (anglais)	50,1	(1,4)	531*	(4,4)	49,0	(1,4)	548	(3,9)	0,9 [†]	(0,2)	534 [†]	(18,9)
Nouveau-Brunswick (français)	43,8	(1,8)	503	(4,4)	54,9	(1,9)	509	(4,8)	1,3 [†]	(0,4)	508 [†]	(27,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	39,8	(1,4)	535*	(5,4)	58,8	(1,4)	545	(4,7)	1,5 [†]	(0,4)	530 [†]	(19,5)
Canada	36,8	(0,7)	540*	(3,0)	60,5	(0,7)	555	(2,0)	2,7	(0,3)	547	(6,4)
Moyenne internationale	19,5	(0,1)	509*	(1,5)	54,1	(0,1)	514	(0,6)	26,5	(0,1)	500*	(1,4)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « 6 ans »

[†] Il y a moins de 30 observations.

TABEAU B.3.11 Rapport entre la fréquence des devoirs et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

	Pas de devoirs			Moins d'une fois par semaine			1 ou 2 fois par semaine			3 ou 4 fois par semaine ou plus		
	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen
Canada, provinces et moyenne internationale												
Colombie-Britannique	12,4	(2,0)	551	16,1	(1,3)	557	28,1	(1,6)	563	43,5	(2,7)	564
Alberta	13,0	(1,4)	556	22,7	(1,7)	561	27,6	(1,8)	550	36,7	(2,7)	553
Ontario	7,8	(0,9)	552	16,8	(1,4)	556	32,5	(1,7)	550	42,8	(2,3)	549
Québec	1,5	(0,3)	548	1,9	(0,3)	580*	20,3	(1,4)	559*	76,4	(1,6)	548
Nouveau-Brunswick	4,8	(0,8)	534	5,2	(0,7)	530	22,5	(1,1)	534	67,6	(1,7)	527
Nouveau-Brunswick (anglais)	5,7	(1,1)	534	5,9	(1,0)	532	22,6	(1,6)	544	65,8	(2,4)	540
Nouveau-Brunswick (français)	2,9 +	(0,8)	532 +	3,7 +	(0,7)	524 +	22,3	(1,8)	514	71,2	(2,5)	502
Terre-Neuve-et-Labrador	4,3	(1,1)	561*	9,8	(1,9)	540	27,0	(1,9)	545	58,9	(2,8)	537
Canada	8,4	(0,7)	542	13,9	(0,7)	554	27,6	(0,9)	552	50,0	(1,1)	549
Moyenne internationale	2,5	(0,1)	487*	3,9	(0,1)	481*	12,7	(0,1)	499*	81,0	(0,2)	516

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « 3 ou 4 fois par semaine ou plus »
+ Il y a moins de 30 observations.

TABLEAU B.3.12 Pourcentage d’enseignantes et enseignants de 4^e année selon le genre (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Féminin		Masculin	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	82,0	(3,2)	18,0	(3,2)
Alberta	74,2	(4,6)	25,8	(4,6)
Ontario	66,5	(4,1)	33,5	(4,1)
Québec	93,0*	(2,4)	U	(2,4)
Nouveau-Brunswick	88,2*	(2,5)	11,8	(2,5)
Nouveau-Brunswick (anglais)	86,1*	(3,7)	13,9	(3,7)
Nouveau-Brunswick (français)	92,4*	(3,4)	U	(3,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	83,9	(3,9)	16,1	(3,9)
Canada	75,5	(2,2)	24,5	(2,2)
Moyenne internationale	83,7*	(0,3)	16,3	(0,3)

* Différence significative en comparaison avec le Canada

U Trop peu fiable pour être publié

TABLEAU B.3.13 Pourcentage d’enseignantes et enseignants de 4^e année selon le groupe d’âge (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Moins de 30 ans		30–39 ans		40–49 ans		50 ans ou plus	
	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type	%	Erreur-type
Colombie-Britannique	7,7*	(2,5)	24,1	(3,9)	34,8	(4,1)	33,4*	(4,4)
Alberta	25,1	(3,8)	33,5	(4,6)	15,5*	(2,8)	25,9	(4,5)
Ontario	20,8	(3,1)	26,0	(3,7)	30,6	(4,1)	22,5	(3,5)
Québec	12,7	(3,5)	31,6	(5,0)	31,8	(3,9)	23,8	(4,2)
Nouveau-Brunswick	11,8	(2,9)	35,8	(3,8)	34,0	(4,2)	18,4	(3,0)
Nouveau-Brunswick (anglais)	11,2	(3,5)	29,8	(4,9)	36,6	(5,9)	22,4	(4,7)
Nouveau-Brunswick (français)	U	(5,3)	48,3*	(4,5)	28,5	(6,3)	10,1*	(2,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	U	(3,4)	35,1	(4,6)	29,5	(5,8)	27,0	(5,4)
Canada	17,3	(1,8)	29,3	(2,5)	29,6	(2,2)	23,8	(1,7)
Moyenne internationale	13,1*	(0,3)	27,6	(0,4)	31,6	(0,5)	27,8*	(0,4)

* Différence significative en comparaison avec le Canada

U Trop peu fiable pour être publié

TABEAU B.3.14 Moyenne du nombre d'années d'expérience en enseignement des enseignantes et enseignants de 4^e année (PIRLS)

	Années d'expérience	Erreur-type
Colombie-Britannique	15,2	(0,8)
Alberta	12,5	(1,1)
Ontario	13,6	(0,6)
Québec	15,9*	(1,0)
Nouveau-Brunswick	14,2	(0,7)
Nouveau-Brunswick (anglais)	14,8	(0,9)
Nouveau-Brunswick (français)	12,9	(0,9)
Terre-Neuve-et-Labrador	16,9*	(0,8)
Canada	14,1	(0,4)
Moyenne internationale	17,5*	(0,1)

* Différence significative en comparaison avec le Canada

TABEAU B.3.15 Rapport entre le niveau de scolarité le plus élevé des enseignantes et enseignants et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Baccalauréat				Maîtrise ou doctorat				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	72,6	(3,9)	557	(3,6)	27,4	(3,9)	552	(5,3)	-4	(6,3)
Alberta	92,4	(2,4)	546	(3,5)	7,6	(2,4)	549	(7,5)	3	(8,2)
Ontario	84,8	(3,1)	544	(3,6)	15,2	(3,1)	548	(5,8)	3	(6,4)
Québec	86,8	(3,4)	547	(3,5)	13,2	(3,4)	546	(7,3)	-1	(8,9)
Nouveau-Brunswick	82,9	(2,6)	523	(3,3)	17,1	(2,6)	531	(6,2)	8	(7,4)
Nouveau-Brunswick (anglais)	78,8	(3,6)	535	(4,5)	21,2	(3,6)	537	(6,7)	2	(8,1)
Nouveau-Brunswick (français)	91,5	(2,8)	501	(3,9)	8,5	(2,8)	500	(11,8)	-1	(12,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	45,2	(5,2)	536	(8,2)	54,5	(5,2)	532	(7,1)	-5	(10,9)
Canada	83,9	(1,8)	543	(2,2)	16,0	(1,8)	548	(2,8)	5	(3,2)
Moyenne internationale	60,0	(0,4)	508	(0,8)	26,0	(0,3)	515	(2,0)	8*	(2,3)

* Différence statistiquement significative

TABEAU B.3.16 Rapport entre le perfectionnement du personnel enseignant et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Aucun perfectionnement			Moins de 6 heures			De 6 à 15 heures			De 16 à 35 heures			Plus de 35 heures		
	%	Score moyen	Erreur-type	%	Score moyen	Erreur-type	%	Score moyen	Erreur-type	%	Score moyen	Erreur-type	%	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	U	568 (2,1)	(8,1)	25,0 (3,9)	554 (6,3)	(3,5)	25,1 (3,5)	559 (6,1)	(6,1)	21,6 (3,7)	548 (6,8)	(6,8)	22,3 (4,0)	557 (5,9)	(5,9)
Alberta	U	557 (3,1)	(8,3)	18,5 (3,8)	536* (6,8)	(4,5)	32,2 (4,5)	548 (6,1)	(6,1)	25,5 (4,7)	553 (6,1)	(6,1)	15,2 (3,5)	543 (7,0)	(7,0)
Ontario	8,6	562 (2,6)	(7,8)	32,6 (4,4)	544 (5,5)	(3,7)	27,1 (3,7)	548 (6,1)	(6,1)	14,6 (3,3)	548 (7,2)	(7,2)	17,1 (3,4)	528*	(6,9)
Québec	9,2	544 (2,0)	(7,4)	35,7 (4,8)	555 (4,0)	(4,6)	39,0 (4,6)	540 (5,7)	(5,7)	13,4 (3,4)	547 (6,2)	(6,2)	U	551 (9,5)	(9,5)
Nouveau-Brunswick	U	497 (1,5)	(9,4)	22,6 (3,2)	517 (6,5)	(3,7)	40,2 (3,7)	526* (4,5)	(4,5)	21,5 (3,3)	531* (6,6)	(6,6)	11,8 (2,5)	528*	(7,0)
Nouveau-Brunswick (anglais)	U	511 (0,7)	(20,5)	21,0 (3,4)	529 (8,3)	(4,3)	42,5 (4,3)	534 (5,5)	(5,5)	22,3 (4,0)	544 (7,5)	(7,5)	12,4 (3,4)	537 (6,7)	(6,7)
Nouveau-Brunswick (français)	U	491 (4,3)	(11,7)	26,0 (8,1)	497 (9,1)	(7,7)	35,3 (7,7)	506 (7,3)	(7,3)	19,8 (5,2)	500 (10,4)	(10,4)	U	506 (7,9)	(7,9)
Terre-Neuve-et-Labrador	U	529 (0,9)	(8,5)	15,5 (2,5)	536 (7,0)	(6,8)	38,0 (6,8)	520 (9,7)	(9,7)	30,8 (6,1)	547 (8,0)	(8,0)	14,3 (3,4)	539 (5,4)	(5,4)
Canada	7,8	556 (1,3)	(4,5)	28,5 (2,2)	546 (3,1)	(2,1)	29,8 (2,1)	545* (3,1)	(3,1)	19,8 (1,9)	541* (5,1)	(5,1)	14,1 (1,6)	530* (4,1)	(4,1)
Moyenne internationale	15,7	514 (0,4)	(1,5)	22,0 (0,4)	513 (1,1)	(0,5)	26,6 (0,5)	512 (1,0)	(1,0)	17,2 (0,4)	509* (1,6)	(1,6)	18,6 (0,4)	510 (1,4)	(1,4)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Aucun perfectionnement »

U Trop peu fiable pour être publié

TABLEAU B.3.17 Rapport entre la satisfaction au travail du personnel enseignant et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Très satisfait				Plutôt satisfait				Insatisfait			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	55,5	(4,8)	558	(4,1)	38,5	(4,4)	552	(4,5)	U	(2,4)	556	(9,9)
Alberta	62,9	(5,1)	545	(4,4)	33,8	(4,7)	549	(4,9)	U	(1,7)	559	(13,6)
Ontario	53,8	(4,3)	546	(3,8)	41,5	(4,5)	542	(4,9)	U	(2,0)	545	(12,1)
Québec	52,2	(4,9)	544	(4,3)	45,1	(5,1)	551	(3,4)	U	(1,2)	540	(7,4)
Nouveau-Brunswick	60,2	(3,8)	526	(3,6)	37,0	(3,7)	523	(3,4)	U	(1,1)	493	(27,5)
Nouveau-Brunswick (anglais)	59,9	(4,2)	538	(4,6)	35,9	(4,1)	535	(5,2)	U	(1,7)	493	(27,5)
Nouveau-Brunswick (français)	60,8	(8,2)	503	(5,6)	39,2	(8,2)	499	(5,9)	–	–	–	–
Terre-Neuve-et-Labrador	60,2	(6,3)	536	(6,3)	30,4	(5,8)	527	(10,5)	U	(3,5)	551	(11,3)
Canada	56,1	(2,4)	542	(2,4)	39,7	(2,3)	545	(2,6)	4,2	(1,0)	542	(8,4)
Moyenne internationale	57,1	(0,5)	513	(0,6)	37,2	(0,5)	508*	(0,9)	5,7	(0,2)	525*	(2,3)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Très satisfait »

U Trop peu fiable pour être publié

– Données non disponibles

TABLEAU B.3.18 Rapport entre le statut socioéconomique de l'école et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Plus d'élèves de foyers aisés				Pas plus d'élèves de foyers défavorisés que d'élèves de foyers aisés				Plus d'élèves de foyers défavorisés			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	39,2	(4,3)	569	(4,4)	42,8	(4,5)	552*	(4,7)	18,0	(4,1)	527*	(8,2)
Alberta	44,9	(5,6)	558	(5,0)	40,1	(5,6)	544	(5,3)	14,9	(3,8)	521*	(7,8)
Ontario	40,0	(5,1)	554	(5,1)	41,2	(4,6)	548	(4,6)	18,8	(3,9)	518*	(7,0)
Québec	56,6	(4,7)	555	(2,8)	21,5	(3,5)	554	(8,3)	21,9	(4,5)	523*	(5,9)
Nouveau-Brunswick	36,5	(3,8)	524	(5,0)	43,0	(4,0)	526	(5,0)	20,4	(3,2)	520	(6,6)
Nouveau-Brunswick (anglais)	27,9	(4,8)	542	(6,7)	45,6	(5,4)	536	(5,6)	26,5	(4,7)	527	(6,9)
Nouveau-Brunswick (français)	54,1	(6,7)	505	(3,2)	37,9	(6,9)	502	(8,1)	U	(2,8)	478*	(10,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	37,6	(7,0)	545	(5,1)	51,7	(6,9)	525*	(6,2)	10,8	(2,6)	525	(10,3)
Canada	41,7	(2,7)	556	(2,2)	37,5	(2,3)	546*	(2,9)	20,7	(2,1)	513*	(4,5)
Moyenne internationale	37,9	(0,5)	530	(0,9)	33,5	(0,5)	513*	(0,9)	28,6	(0,4)	487*	(1,1)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Plus d'élèves de foyers aisés »

U Trop peu fiable pour être publié

TABLEAU B.3.19 Rapport entre le service de déjeuner gratuit et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Déjeuner fourni à tous les élèves				Déjeuner fourni à quelques élèves				Déjeuner non fourni			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	10,7	(2,6)	530*	(7,1)	31,2	(4,5)	541*	(5,9)	58,1	(4,5)	566	(3,6)
Alberta	U	(3,0)	519*	(13,1)	23,3	(4,3)	541	(7,1)	69,7	(4,6)	552	(3,8)
Ontario	14,9	(3,2)	526*	(8,7)	20,7	(3,5)	537*	(5,7)	64,4	(4,7)	550	(3,8)
Québec	U	(2,0)	523*	(8,0)	U	(3,0)	536	(8,8)	87,4	(3,6)	550	(3,5)
Nouveau-Brunswick	34,4	(3,8)	526	(4,2)	48,3	(4,0)	526	(5,3)	17,2	(3,3)	516	(5,4)
Nouveau-Brunswick (anglais)	42,5	(4,9)	533	(4,1)	49,2	(4,6)	536	(7,0)	U	(2,9)	543	(7,2)
Nouveau-Brunswick (français)	U	(6,0)	492	(4,7)	46,5	(7,7)	504	(8,1)	36,3	(8,1)	502	(6,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	75,1	(6,0)	526*	(5,0)	U	(2,8)	530*	(7,6)	18,4	(5,3)	562	(10,7)
Canada	13,4	(1,7)	510*	(6,9)	19,9	(1,9)	539*	(3,3)	66,7	(2,7)	552	(2,0)
Moyenne internationale	9,4	(0,2)	496*	(2,0)	27,0	(0,4)	501*	(1,4)	63,6	(0,4)	518	(1,0)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Déjeuner non fourni »
U Trop peu fiable pour être publié

TABLEAU B.3.20 Rapport entre le service de dîner gratuit et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Dîner fourni à tous les élèves				Dîner fourni à quelques élèves				Dîner non fourni			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	U	(1,3)	514*	(16,3)	50,3	(4,3)	545*	(4,0)	47,5	(4,3)	568	(3,8)
Alberta	U [†]	(1,8)	480 [†]	(6,9)	36,8	(5,5)	541	(5,9)	61,4	(5,2)	552	(3,8)
Ontario	U [†]	(1,4)	511 [†]	(6,8)	27,4	(4,6)	533*	(6,6)	71,2	(4,7)	549	(3,7)
Québec	–	–	–	–	10,4	(2,9)	540	(7,3)	89,6	(2,9)	549	(3,5)
Nouveau-Brunswick	U	(1,5)	536	(21,0)	87,0	(2,4)	523	(3,1)	10,4	(2,0)	529	(5,5)
Nouveau-Brunswick (anglais)	U	(2,2)	544	(18,2)	83,4	(3,2)	535	(4,4)	13,2	(2,5)	535	(5,1)
Nouveau-Brunswick (français)	U [†]	(1,0)	481 [†]	(3,2)	94,4	(3,1)	502	(3,8)	U	(2,9)	498	(9,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	9,6	(2,2)	539	(6,0)	37,3	(6,5)	542	(7,3)	53,1	(6,6)	525	(7,3)
Canada	U	(0,7)	510*	(7,7)	30,1	(2,2)	534*	(3,9)	68,6	(2,2)	548	(2,1)
Moyenne internationale	11,5	(0,2)	488*	(3,2)	32,3	(0,3)	507*	(2,0)	56,2	(0,3)	516	(1,1)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Dîner non fourni »

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

– Données non disponibles

TABLEAU B.3.21 Rapport entre la bibliothèque scolaire et le rendement en lecture des élèves (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Bibliothèque scolaire				Pas de bibliothèque scolaire				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	99,5	(0,5)	555	(2,9)	U †	(0,5)	609 †	(6,8)	-54	--
Alberta	98,4	(1,3)	547	(3,3)	U	(1,3)	544	(21,0)	2	(21,1)
Ontario	99,9	(0,1)	544	(3,3)	U †	(0,1)	447 †	(9,8)	97	--
Québec	95,6	(2,1)	548	(3,0)	U	(2,1)	547	(14,3)	0	(14,6)
Nouveau-Brunswick	97,4	(0,9)	524	(2,9)	U	(0,9)	534	(12,1)	-10	(12,6)
Nouveau-Brunswick (anglais)	96,5	(1,2)	535	(4,0)	U	(1,2)	537	(12,5)	-2	(13,4)
Nouveau-Brunswick (français)	99,4	(0,6)	502	(3,7)	U †	(0,6)	497 †	(9,1)	5	--
Terre-Neuve-et-Labrador	97,6	(1,0)	533	(4,9)	U	(1,0)	517	(20,0)	16	(20,6)
Canada	98,6	(0,6)	543	(1,9)	U	(0,6)	547	(9,9)	-3	(10,1)
Moyenne internationale	86,8	(0,3)	513	(0,5)	13,2	(0,3)	501	(1,6)	8*	(1,8)

-- Résultats statistiques indisponibles en raison de la taille insuffisante des échantillons

* Différence statistiquement significative

† Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

TABEAU B.3.22 Rapport entre le nombre de livres à la bibliothèque scolaire et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	500 ou moins				501–2000				2001–5000				Plus de 5000			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	0,0 †	(0,0)	480 †	(11,9)	11,4	(3,1)	540*	(7,3)	23,3	(4,0)	552	(7,2)	65,3	(4,6)	557	(4,2)
Alberta	U †	(0,7)	518*	(3,1)	11,8	(3,5)	537	(7,9)	22,9	(4,0)	550	(7,9)	64,6	(4,4)	548	(4,2)
Ontario	U	(1,8)	530	(11,5)	15,0	(3,3)	539	(9,7)	32,8	(4,4)	544	(5,9)	49,5	(4,9)	545	(4,0)
Québec	U	(1,9)	562	(24,6)	20,7	(4,8)	555	(5,5)	39,0	(5,5)	539*	(5,3)	36,8	(5,0)	552	(3,2)
Nouveau-Brunswick	U	(0,3)	471*	(14,5)	17,4	(3,1)	523	(6,7)	31,7	(4,4)	536*	(4,7)	50,3	(4,9)	520	(5,1)
Nouveau-Brunswick (anglais)	–	–	–	–	20,1	(4,1)	530	(7,6)	36,8	(5,5)	546	(4,4)	43,1	(5,8)	531	(7,8)
Nouveau-Brunswick (français)	U	(0,8)	471*	(14,5)	U	(4,4)	501	(9,0)	20,9	(6,9)	496	(6,3)	65,5	(7,5)	504	(5,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	U	(1,3)	540	(30,4)	21,8	(4,5)	532	(4,6)	34,1	(6,7)	515*	(10,9)	41,4	(6,9)	541	(5,6)
Canada	U	(0,9)	541	(11,5)	15,4	(2,0)	542	(4,8)	30,8	(2,2)	539	(3,2)	51,7	(2,6)	547	(2,5)
Moyenne internationale	20,3	(0,5)	494*	(1,7)	22,5	(0,5)	511*	(1,2)	23,9	(0,5)	513*	(1,3)	33,3	(0,4)	525	(1,4)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Plus de 5000 »

† Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

– Données non disponibles

TABEAU B.3.23 Rapport entre l'accessibilité des livres numériques à l'école et le rendement des élèves en lecture (ePIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Accès à des livres numériques				Pas d'accès à des livres numériques				Différence entre scores moyens	
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	Différence de score	Erreur-type
Colombie-Britannique	49,2	(4,7)	557	(3,7)	50,8	(4,7)	555	(4,8)	3	(5,9)
Ontario	62,4	(4,5)	542	(4,1)	37,6	(4,5)	548	(4,8)	-5	(6,3)
Terre-Neuve-et-Labrador	71,1	(5,0)	535	(4,0)	28,9	(5,0)	543	(8,8)	-9	(9,9)
Canada	55,6	(5,3)	542	(4,4)	44,4	(5,3)	544	(4,2)	-2	(5,5)
Moyenne internationale	52,2	(1,0)	539	(1,0)	47,8	(1,0)	537	(1,1)	2	(1,5)

TABEAU B.3.24 Rapport entre l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Très grande importance				Grande importance				Importance moyenne			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	8,5	(2,7)	576	(14,9)	56,8	(4,8)	563	(3,3)	34,7	(4,6)	536*	(5,0)
Alberta	17,4	(3,7)	565*	(7,5)	64,3	(5,0)	547	(3,5)	18,3	(4,0)	529*	(6,6)
Ontario	7,7	(1,3)	562	(7,9)	62,9	(4,8)	551	(4,1)	29,4	(4,6)	524*	(5,3)
Québec	U	(1,5)	555	(15,6)	68,4	(4,7)	554	(3,3)	29,0	(4,9)	532*	(6,1)
Nouveau-Brunswick	U	(1,9)	536	(12,0)	61,7	(4,0)	529	(3,8)	32,9	(4,0)	514*	(4,6)
Nouveau-Brunswick (anglais)	U	(2,8)	539	(11,8)	59,2	(4,7)	542	(4,6)	33,2	(4,9)	522*	(5,8)
Nouveau-Brunswick (français)	U [†]	(0,8)	464 [‡]	(8,1)	67,0	(7,3)	504	(3,7)	32,2	(7,3)	497	(10,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	U	(4,3)	542	(10,0)	75,1	(5,6)	536	(5,6)	15,4	(3,8)	513	(13,3)
Canada	7,5	(1,0)	564*	(4,8)	62,8	(2,9)	551	(2,5)	29,7	(2,7)	523*	(3,1)
Moyenne internationale	8,1	(0,3)	531*	(1,9)	54,0	(0,5)	518	(0,6)	37,9	(0,5)	494*	(0,8)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Grande importance »

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

TABLEAU B.3.25 Rapport entre les caractéristiques des élèves nuisant à l'enseignement et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Nuisent très peu				Nuisent dans une certaine mesure				Nuisent beaucoup			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	17,2	(3,5)	572	(6,5)	80,3	(3,5)	552*	(3,4)	U	(1,5)	554	(24,4)
Alberta	23,6	(4,6)	558	(7,0)	75,1	(4,7)	543	(3,3)	U	(0,7)	521	(30,2)
Ontario	22,7	(4,1)	554	(7,2)	74,2	(4,4)	544	(3,4)	U	(1,4)	473*	(16,3)
Québec	19,0	(4,0)	573	(6,6)	72,7	(4,7)	541*	(2,6)	U	(2,8)	535*	(8,5)
Nouveau-Brunswick	14,0	(3,5)	546	(7,4)	79,9	(3,7)	522*	(3,4)	6,1	(1,8)	499*	(6,0)
Nouveau-Brunswick (anglais)	14,2	(4,1)	556	(8,0)	81,5	(4,2)	533*	(4,5)	4,3	(1,4)	498*	(8,2)
Nouveau-Brunswick (français)	U	(6,4)	524	(12,5)	76,5	(6,9)	497*	(3,2)	U	(4,3)	500	(9,1)
Terre-Neuve-et-Labrador	28,1	(6,2)	555	(7,5)	71,9	(6,2)	526*	(5,6)	–	–	–	–
Canada	20,0	(2,1)	561	(3,9)	75,7	(2,3)	540*	(2,2)	4,2	(0,8)	515*	(8,8)
Moyenne internationale	33,6	(0,5)	528	(0,9)	62,5	(0,5)	504*	(0,5)	3,9	(0,2)	473*	(4,1)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Nuisent très peu »

U Trop peu fiable pour être publié

– Données non disponibles

TABLEAU B.3.26 Rapport entre le fait d'avoir faim en arrivant à l'école et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

	Chaque jour			Presque chaque jour			Parfois			Jamais		
	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen	%	Erreur- type	Score moyen
Canada, provinces et moyenne internationale												
Colombie-Britannique	12,3	(0,9)	525*	13,4	(0,8)	548*	44,6	(1,1)	560*	29,7	(1,2)	569
Alberta	13,5	(0,9)	518*	13,6	(0,8)	538*	43,8	(1,3)	550*	29,0	(1,4)	564
Ontario	16,4	(1,6)	522*	13,8	(0,7)	532*	44,4	(1,4)	549*	25,5	(1,3)	559
Québec	19,5	(1,2)	535*	17,6	(1,0)	544*	40,6	(1,0)	551	22,2	(1,4)	558
Nouveau-Brunswick	18,5	(1,1)	502*	16,2	(0,7)	522*	40,1	(0,9)	531	25,2	(1,1)	538
Nouveau-Brunswick (anglais)	16,5	(1,1)	507*	15,1	(0,8)	534*	40,6	(1,0)	545	27,9	(1,3)	547
Nouveau-Brunswick (français)	22,6	(2,5)	493*	18,4	(1,3)	501	39,3	(1,9)	503	19,7	(1,5)	510
Terre-Neuve-et-Labrador	17,4	(1,1)	507*	13,1	(1,0)	525*	45,5	(1,1)	538*	24,0	(1,1)	556
Canada	16,1	(0,7)	524*	14,5	(0,4)	535*	43,6	(0,7)	547*	25,8	(0,7)	558
Moyenne internationale	14,5	(0,1)	487*	12,0	(0,1)	503*	41,0	(0,2)	515*	32,5	(0,2)	526

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Jamais »

TABEAU B.3.27 Rapport entre le fait de souffrir de fatigue en arrivant à l'école et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Chaque jour				Presque chaque jour				Parfois				Jamais			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	15,2	(0,9)	523*	(5,7)	22,4	(1,0)	558	(3,7)	54,3	(1,1)	564	(3,1)	8,2	(0,8)	551	(7,3)
Alberta	19,1	(1,1)	523*	(5,5)	22,6	(1,2)	554	(4,2)	48,4	(1,5)	557	(3,7)	10,0	(0,8)	537*	(6,4)
Ontario	19,8	(1,0)	524*	(5,2)	21,6	(0,9)	546	(4,8)	47,7	(1,1)	553	(3,6)	10,8	(0,8)	542	(7,1)
Québec	12,2	(0,7)	531*	(4,7)	20,8	(1,1)	550	(4,1)	56,1	(1,4)	551	(3,3)	10,9	(1,0)	545	(5,9)
Nouveau-Brunswick	20,9	(1,2)	510*	(5,2)	21,7	(0,7)	533	(2,8)	47,4	(1,3)	532	(3,1)	9,9	(0,5)	507*	(4,8)
Nouveau-Brunswick (anglais)	23,6	(1,5)	515*	(6,4)	21,3	(0,8)	545	(3,8)	46,5	(1,4)	547	(4,0)	8,6	(0,7)	515*	(7,2)
Nouveau-Brunswick (français)	15,4	(1,6)	492	(10,5)	22,7	(1,4)	509	(5,0)	49,4	(2,7)	503	(3,7)	12,6	(1,0)	495	(6,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	27,2	(1,1)	517*	(5,6)	19,5	(1,2)	538	(6,4)	43,3	(1,3)	545	(6,1)	10,0	(0,7)	531	(10,8)
Canada	17,8	(0,5)	522*	(3,7)	21,8	(0,5)	547	(3,0)	50,0	(0,6)	552	(2,0)	10,5	(0,4)	538*	(4,7)
Moyenne internationale	16,2	(0,1)	488*	(0,7)	15,8	(0,1)	514*	(0,7)	49,8	(0,2)	520	(0,5)	18,2	(0,1)	509*	(0,7)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Parfois »

TABLEAU B.3.28 Rapport entre les problèmes de discipline à l'école et le rendement en lecture des élèves de 4^e année (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Presque pas de problèmes				Problèmes mineurs				Problèmes modérés à graves			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	61,8	(4,9)	562	(3,8)	36,9	(4,8)	545*	(5,0)	U	(1,0)	516*	(10,6)
Alberta	69,4	(4,8)	552	(3,4)	28,3	(4,5)	536*	(6,1)	U [†]	(1,7)	505 [†]	(24,4)
Ontario	71,2	(4,5)	552	(3,6)	25,8	(4,3)	530*	(5,4)	U	(1,4)	490*	(19,7)
Québec	69,2	(4,7)	552	(3,3)	30,8	(4,7)	537	(6,9)	–	–	–	–
Nouveau-Brunswick	58,3	(4,7)	523	(3,2)	40,4	(4,7)	526	(4,5)	U	(0,8)	544	(13,3)
Nouveau-Brunswick (anglais)	48,7	(6,3)	540	(4,3)	49,4	(6,3)	531	(5,3)	U	(1,2)	544	(13,3)
Nouveau-Brunswick (français)	78,5	(5,5)	501	(3,7)	21,5	(5,5)	505	(12,4)	–	–	–	–
Terre-Neuve-et-Labrador	70,4	(6,5)	534	(5,9)	28,7	(6,6)	528	(8,6)	U [†]	(0,9)	559 [†]	(8,3)
Canada	67,6	(2,7)	550	(2,1)	30,6	(2,7)	532*	(4,4)	U	(0,7)	496*	(14,1)
Moyenne internationale	61,9	(0,5)	518	(0,7)	30,2	(0,5)	503*	(0,9)	7,9	(0,3)	455*	(2,4)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Presque pas de problèmes »

[†] Il y a moins de 30 observations.

U Trop peu fiable pour être publié

– Données non disponibles

TABLEAU B.3.29 Rapport entre le degré d'intimidation et le rendement des élèves en lecture (PIRLS)

Canada, provinces et moyenne internationale	Presque jamais				Chaque mois ou presque				Chaque semaine ou presque			
	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type	%	Erreur-type	Score moyen	Erreur-type
Colombie-Britannique	54,6	(1,4)	564	(3,3)	30,5	(1,1)	551*	(4,2)	14,9	(1,1)	537*	(4,9)
Alberta	50,7	(1,5)	558	(3,9)	32,4	(1,2)	543*	(3,3)	16,9	(1,0)	524*	(4,8)
Ontario	46,5	(1,3)	557	(3,6)	35,0	(1,6)	541*	(3,7)	18,4	(1,3)	521*	(4,6)
Québec	54,5	(1,5)	553	(3,2)	32,9	(1,2)	546	(3,5)	12,6	(0,9)	531*	(4,4)
Nouveau-Brunswick	50,7	(1,6)	534	(3,4)	32,0	(1,1)	521*	(3,3)	17,3	(0,8)	506*	(3,8)
Nouveau-Brunswick (anglais)	54,0	(1,8)	543	(4,4)	29,8	(1,3)	532*	(4,4)	16,3	(0,9)	521*	(4,9)
Nouveau-Brunswick (français)	43,9	(2,9)	511	(5,5)	36,6	(1,9)	501	(3,2)	19,5	(2,0)	481*	(7,2)
Terre-Neuve-et-Labrador	52,1	(1,5)	544	(6,3)	31,3	(1,2)	532*	(6,8)	16,5	(1,1)	509*	(5,0)
Canada	50,2	(0,8)	554	(1,9)	33,3	(0,7)	539*	(2,1)	16,4	(0,7)	521*	(3,3)
Moyenne internationale	56,6	(0,2)	521	(0,4)	29,0	(0,1)	507*	(0,5)	14,5	(0,1)	482*	(0,8)

* Différence significative en comparaison avec le score moyen dans la catégorie « Presque jamais »