

**Le Programme international de recherche
en lecture scolaire
(PIRLS) 2006**

Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans

Québec 

© **Gouvernement du Québec**
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ISBN : 978-2-550-51763-4 (PDF)

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2007

**Le Programme international de recherche
en lecture scolaire
(PIRLS) 2006**

Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans

Novembre 2007

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Direction de la sanction des études

TABLE DES MATIÈRES

Présentation de l'enquête	1
Partie 1 : Présentation de l'épreuve	2
1.1 Cadre conceptuel de l'épreuve	2
1.2 Tâches demandées	3
1.3 Description de l'instrument et des modalités d'application	4
1.4 Présentation des textes utilisés	6
Partie 2 : Présentation des résultats des élèves québécois de 10 ans en lecture	7
2.1 Résultats des élèves du Québec en lecture	7
2.2 Résultats généraux selon le sexe	7
2.3 Résultats pour chacun des objectifs en lecture	7
2.4 Résultats pour chacun des processus en lecture	8
Partie 3 : Effets de diverses caractéristiques sur le rendement en lecture	9
3.1 Occasions de lecture	9
3.1.1 Les élèves qui possèdent leurs propres livres :	9
3.1.1.1 Le nombre de livres que les élèves possèdent à la maison :	9
3.1.2 Les élèves qui possèdent un ordinateur à la maison :	9
3.1.3 Les élèves qui reçoivent un quotidien à la maison :	9
3.1.3.1 Les élèves qui lisent les journaux :	9
3.1.4 Les élèves qui lisent des brochures :	9
3.1.5 Les élèves qui lisent des bandes dessinées :	9
3.1.6 Les élèves qui disent lire des revues :	10
3.1.7 Les élèves qui disent lire des directives :	10
3.2 Comportements du lecteur ou genres de textes utilisés	10
3.2.1 Les élèves qui disent lire pour leur plaisir en dehors de l'école :	10
3.2.2 Les élèves qui disent lire lorsqu'ils s'y sentent obligés :	11
3.2.3 Les élèves qui disent que la lecture c'est bien pour le futur :	11
3.2.4 Les élèves qui disent avoir un indice SATR (Student's Attitude Toward Reading) :	11
3.2.4.1 Les parents qui disent avoir un indice PATR (Parent's Attitude Toward Reading) :	12
3.2.5 Les élèves qui ont un indice SRSC (Student's Reading Self Concept) :	12
3.2.6 Les élèves qui disent lire pour s'informer :	12
3.2.7 Les élèves qui disent lire des histoires et des nouvelles :	12

3.3	Habitudes à l'école et en salle de classe	12
3.3.1	L'enseignant qui dit lire à haute voix en classe :	12
3.3.1.1	L'élève qui dit lire à haute voix en classe :	12
3.3.2	Les élèves qui disent lire seuls en classe :	12
3.3.3	Questionnement oral par l'enseignant après une lecture en classe :	13
3.3.4	Questionnaire écrit à la suite d'une lecture en classe :	13
3.3.5	Écrire un texte après une lecture :	13
3.3.6	Parler, échanger des idées avec les élèves après la lecture en classe :	13
3.4	Pratiques pédagogiques en dehors de l'école	13
3.4.1	Les élèves qui disent lire à haute voix à la maison ou en dehors de l'école :	13
3.4.2	Les élèves qui parlent de leurs lectures avec leurs amis :	13
3.4.3	Les élèves qui parlent de leurs lectures avec leur famille :	13
3.5	Genres de textes utilisés par les enseignants	14
3.5.1	Les histoires courtes et les fables :	14
3.5.2	Les gros livres séparés en chapitres :	14
3.5.3	Les poèmes :	14
3.5.4	Les jeux utilisant la lecture :	14
3.5.5	Les descriptions ou les explications :	14
3.5.6	Les manuels d'instructions :	14
3.5.7	Les diagrammes, les graphiques et les tables de valeurs	15
3.6	Instruments ou pratiques utilisés pour juger une performance	15
3.6.1	Les questions à choix multiples :	15
3.6.2	Les questions à réponses courtes :	15
3.6.3	Les questions à réponses construites (au moins un paragraphe) :	15
3.6.4	L'écoute d'une lecture à haute voix :	15
3.6.5	Le questionnement oral des élèves à propos de ce qu'ils viennent de lire :	15
3.6.6	Le rapport oral du sujet de la lecture :	15
3.6.7	La rencontre de discussion entre les élèves :	15
3.7	Élaborer des stratégies en lecture	16
3.7.1	Repérer l'idée principale du texte :	16
3.7.2	Expliquer ou justifier leur compréhension :	16
3.7.3	Comparer avec leur expérience personnelle :	16
3.7.4	Comparer avec d'autres textes ayant été lus :	16
3.7.5	Faire des prédictions sur la lecture en cours :	16
3.7.6	Généraliser ou faire des inférences :	16
3.7.7	Décrire le style ou les structures du texte :	16
3.8	Développer des habiletés en lecture	17
3.8.1	Les élèves qui disent ne pas lire aussi bien que les autres :	17
3.8.2	Les élèves qui disent comprendre ce qu'ils lisent :	17
3.8.3	Les élèves qui disent être des lecteurs plus lents que les autres :	17
3.8.4	Les élèves qui disent que la lecture c'est ennuyeux :	17
3.8.5	Les élèves qui disent que la lecture c'est facile :	17
3.8.6	Les élèves qui disent aimer parler des livres :	17

3.9	Commentaires généraux	17
3.9.1	Les élèves qui disent être bien à l'école :	17
3.9.2	Les élèves qui disent se sentir en sécurité à l'école :	18
3.9.3	Le temps dépensé à regarder la télévision :	18
3.9.4	Donner des devoirs de lecture à faire à la maison :	18
3.9.5	La fréquence d'utilisation du langage du test à la maison :	18
3.9.6	Les élèves nés au Québec :	19
3.9.7	L'indice d'apprentissage hâtif de la lecture à la maison EHLA (Early Home Literacy Activities) :	19
3.10	Habitudes d'utilisation de l'ordinateur	19
3.10.1	Les élèves utilisent l'ordinateur à la maison :	19
3.10.2	Les élèves utilisent l'ordinateur à l'école :	19
3.10.3	Les élèves utilisent l'ordinateur à d'autres endroits :	20
3.10.4	Les élèves utilisent Internet pour rechercher de l'information pour l'école :	20
3.10.5	Les élèves utilisent Internet pour le sport :	20
3.10.6	Les élèves utilisent Internet pour la musique :	20
3.10.7	Les élèves utilisent Internet pour envoyer ou recevoir des courriels :	21
3.10.8	Les élèves utilisent Internet pour d'autres activités :	21
Partie 4	: Conclusion	22

TABLE DU GRAPHIQUE ET DES TABLEAUX

Graphique 1 : Distribution de la performance en lecture	24
Tableau 1 : Note globale en lecture par pays et par provinces	25
Tableau 2 : Percentile des performances en lecture	26
Tableau 3 : PIRLS Lecture note globale filles et garçons	27
Tableau 4 : PIRLS Lecture différence entre texte littéraire et texte informatif	28
Tableau 5 : PIRLS Lecture différence entre texte littéraire et texte informatif selon le sexe	29
Tableau 6 : Différences relatives entre les performances pour les processus de compréhension (en lecture)	30
Tableau 7 : Moyenne en lecture pour les processus de compréhension selon le sexe	31

TABLE DES FIGURES

Figure 1.1 : Pourcentage attribué à chacun des sous-aspects de la compétence en lecture.....	3
Figure 1.2 : Conception des livrets de l'élève pour le PIRLS 2006	5

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2006

Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans

Présentation de l'enquête

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est un projet de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE). Les responsables du PIRLS souhaitent vérifier périodiquement l'évolution des progrès en lecture. Le but avoué est d'observer les tendances concernant le développement de la compétence en lecture chez les pays participants. La cible scolaire retenue concerne les élèves de 10 ans, donc de deuxième année du deuxième cycle du primaire. L'évaluation a déjà été tenue en 2001 et sera renouvelée en 2011.

Cette enquête permet de mesurer la compétence des élèves en lecture, de comparer les performances des pays et des provinces qui y ont participé et de donner des informations sur les programmes d'études et les méthodes pédagogiques employées. L'Association internationale souhaite que soient prises en compte dans le PIRLS les plus récentes avenues issues de la recherche en didactique de la lecture permettant de cerner l'évolution de la compétence à lire.

Quarante pays, dont le Canada, et cinq provinces, dont le Québec, ont participé à l'enquête du PIRLS 2006. L'échantillon canadien regroupait, cette fois-ci, cinq provinces, soit la Nouvelle-Écosse, le Québec, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique. Le Québec s'est assuré d'avoir un échantillon de taille suffisante, avec 185 classes et 3748 élèves, afin que ses résultats apparaissent distinctement des résultats de l'ensemble du pays.

Ce document présente les résultats des élèves québécois de 10 ans, les compare aux résultats des pays participants à l'étude internationale et à ceux des autres élèves canadiens. Les données sont extraites du rapport international intitulé *PIRLS 2006 International Report IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 40 Countries*, qui peut être téléchargé sans frais à partir du site Web (www.pirls.bc.edu).

Partie 1 : Présentation de l'épreuve

1.1 Cadre conceptuel de l'épreuve

Le cadre conceptuel du PIRLS et ses instruments se fondent sur la définition élaborée par l'AIE en ce qui a trait à la compétence en lecture. Or, pour les besoins du PIRLS, cette dernière est définie comme suit :

L'aptitude à comprendre et à utiliser les formes du langage écrit que requiert la société ou qui sont importantes pour l'individu. Les jeunes lecteurs¹ peuvent construire un sens à partir d'une gamme de textes. Ils lisent pour apprendre, pour participer à des collectivités de lecteurs et pour leur plaisir².

Il importe de retenir de cette orientation que dans l'optique du PIRLS la lecture est un processus interactif entre un lecteur et son texte. Outre qu'ils font appel à leurs connaissances préalables, les lecteurs construisent le sens de leur lecture à l'aide de stratégies cognitives et métacognitives. L'expérience de lecture se situe dans un contexte précis stimulant l'engagement et la motivation à lire.

L'épreuve porte sur trois aspects de la compétence en lecture : les processus de compréhension, les objectifs de la lecture ainsi que le comportement et les attitudes à l'égard de la lecture. Si les deux premiers sont évalués à l'aide de l'épreuve elle-même, le dernier l'est au moyen du questionnaire soumis aux élèves. D'ailleurs, d'autres questionnaires sont distribués aux parents des élèves, aux enseignants et aux directions d'école pour recueillir toute l'information nécessaire sur l'expérience vécue par les élèves à la maison et à l'école concernant le développement de leur compétence en lecture.

¹ Dans le présent texte, la forme grammaticale indique aussi bien les hommes que les femmes.

² AIE, *Cadre d'évaluation et de spécifications de PIRLS 2006*, Chestnut Hill, 2004.

Figure 1.1

Pourcentage attribué à chacun des sous-aspects de la compétence en lecture

Les objectifs de lecture	
* L'expérience littéraire	50 %
* L'acquisition et l'utilisation de l'information	50 %
Les processus de compréhension	
* Se concentrer sur une information explicitement exprimée et l'extraire du texte	20 %
* Faire des inférences directes	30 %
* Interpréter et assimiler des idées et des informations	30 %
* Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels	20 %
Les comportements et les attitudes	
Recensés à partir de questionnaires soumis aux élèves, aux enseignants, aux * parents et aux directions d'école	

Source : AIE, *Cadre d'évaluation et de spécifications de PIRLS 2006*, Chestnut Hill, 2004.

1.2 Tâches demandées

Dans cette perspective, chacun des quatre processus est évalué dans le contexte de chacun des deux objectifs poursuivis.

Voici en gros ce que l'on demande aux élèves pour vérifier les deux objectifs :

* Lire pour l'expérience littéraire

Dans le PIRLS, on a retenu la fiction narrative afin que le jeune lecteur puisse s'investir dans une histoire ou explorer par l'imaginaire une multitude de situations. Ces textes sont assez longs car on a voulu préserver leur authenticité.

* Lire pour acquérir et utiliser l'information

Dans le PIRLS, on a retenu des textes chronologiques et non chronologiques. Les textes chronologiques revêtent la forme de récits d'événements, de comptes rendus, de lettres, de biographies, d'autobiographies, de recettes, d'instructions, etc., et accordent de l'importance à l'ordre temporel. Les textes non chronologiques expliquent, décrivent ou visent à convaincre et à persuader. Parmi eux figurent également des listes, des tableaux, des graphiques et des diagrammes.

Voici en gros ce que l'on demande aux élèves pour vérifier les quatre processus :

* Pour favoriser l'évaluation du processus d'extraction de l'information, il est demandé aux élèves de « repérer l'information directement liée à l'objectif précis de la tâche de lecture; de chercher des idées; de chercher la définition de mots ou d'expressions; de repérer le contexte d'un récit (époque ou lieu); d'en trouver le fil conducteur ou l'idée principale (s'ils sont exprimés explicitement) ».

* En ce qui a trait aux inférences directes, on leur demande de « déduire que tel événement a entraîné tel autre événement; de déduire le sens principal d'une série d'arguments; de déterminer le référent d'un pronom; de repérer les généralisations présentées dans le texte; de décrire la relation entre deux personnages ».

* À propos de l'interprétation et de l'assimilation des idées et des informations, il s'agit de demander aux élèves de « discerner le message ou le thème global d'un texte; d'envisager une solution de rechange aux actions des personnages; de comparer des éléments d'informations textuelles; de saisir l'atmosphère ou le ton du récit; de trouver une application concrète à l'information contenue dans le texte ».

* Afin de juger comment le lecteur examine et évalue le contenu, la langue et les éléments textuels, on lui demande « d'évaluer la probabilité que les événements décrits se passent réellement; de décrire la façon dont l'auteur s'y est pris pour amener la chute; de juger de l'intégralité ou de la clarté de l'information fournie dans le texte; de déterminer la perspective dans laquelle l'auteur présente le thème central; de décrire comment le choix des adjectifs affecte le sens ».

1.3 Description de l'instrument et des modalités d'application

L'élève avait 80 minutes pour répondre à un seul livret et 30 minutes supplémentaires pour remplir le questionnaire qui lui était destiné. Chacun des livrets était composé de deux blocs d'une durée de 40 minutes chacun. Dans le format du PIRLS 2006, dix blocs au total étaient redistribués dans treize livrets différents. Le treizième livret avait une présentation différente : il comprenait un bloc en littérature et un bloc d'information, il était présenté en couleurs avec un format de type revue et accompagné d'un livret séparé contenant les questions. Ce livret était appelé le PIRLS « lecteur ». La figure 1.2 décrit la composition de chacun des livrets.

Figure 1.2

Conception des livrets de l'élève pour le PIRLS 2006

Livret	Expérience littéraire	Acquisition et utilisation de l'information
1	L1	L2
2	L2	L3
3	L3	L4
4	L4	I1
5	I1	I2
6	I2	I3
7	I3	I4
8	I4	L1
9	L1	I1
10	I2	L2
11	L3	I3
12	I4	L4
Lecteur	L5	I5

Source : AIE, *Cadre d'évaluation et de spécifications de PIRLS 2006*, Chestnut Hill, 2004.

Les textes retenus ont dû être traduits dans plusieurs langues. Leur sélection a fait en sorte de ne favoriser aucune culture, d'éviter qu'ils fassent appel à des connaissances culturelles spécifiques et surtout de susciter l'intérêt des élèves de 10 ans. Chaque texte compte un maximum de mille mots.

Dans le but de pouvoir faire la comparaison entre les deux passations et de mesurer les tendances entre le PIRLS 2006 et celui de 2001, quatre blocs (deux de chaque type) ont été retenus depuis la passation de 2001 et six nouveaux blocs (trois de chaque type) ont été ajoutés.

Les quatre processus de compréhension sont évalués par des questions à choix multiples (un point chacune) et à réponses construites. Ces dernières peuvent exiger une réponse courte (un ou deux points chacune) ou longue (trois points chacune). En général, chaque texte est constitué de sept questions à choix multiples, de deux ou trois questions à réponse courte et d'une question à réponse longue. Cependant, cela peut varier selon la nature des textes.

1.4 Présentation des textes utilisés

Parmi les dix textes exploités, cinq sont des textes narratifs et cinq sont des textes courants.

Les textes narratifs sont :

- *Le petit morceau d'argile*
- *Des fleurs sur le toit*
- *Paillette*
- *Vole, l'aigle, vole*
- *Une nuit incroyable*

Les textes courants sont :

- *Antarctique : terre de glace*
- *Léonard de Vinci*
- *Découvre les joies de la randonnée*
- *Les requins*
- *À la recherche de nourriture*

Partie 2 : Présentation des résultats des élèves québécois de 10 ans en lecture

2.1 Résultats des élèves du Québec en lecture

Au PIRLS 2006, le Canada a été représenté par cinq provinces : la Nouvelle-Écosse, le Québec, l'Ontario, l'Alberta et la Colombie-Britannique. Chacune d'elles a soumis l'épreuve à des élèves des systèmes scolaires anglophones et francophones. Au Québec, 113 classes du système scolaire francophone et 72 classes du système scolaire anglophone ont participé à l'enquête.

Les élèves québécois de 10 ans se classent au 18^e rang des 40 pays participants. Les notes moyennes par pays et par provinces pour la note globale en lecture sont présentées sur le graphique 1 et dans le tableau 1. Les différents percentiles des performances en lecture sont présentés dans le tableau 2.

2.2 Résultats généraux selon le sexe

Au PIRLS 2006, au Québec comme partout ailleurs, les filles réussissent mieux que les garçons à l'épreuve de lecture. Globalement, le Québec a connu le treizième plus petit écart (sur 40 pays) entre les résultats obtenus par les filles et ceux des garçons, soit un écart de 13 points. Cet écart varie selon les pays de 3 à 37 points, et un pays se sépare du groupe avec un écart très grand de 67 points séparant les filles des garçons (la moyenne internationale étant de 17 points).

Au PIRLS 2001, cet écart entre les filles et les garçons était de 12 points. Même si les filles et les garçons, en 2006, ont obtenu des résultats légèrement inférieurs, la différence n'a pas changé.

Les différences entre les moyennes des filles et celles des garçons en lecture pour le PIRLS 2006 par pays et par provinces sont présentées dans le tableau 3.

2.3 Résultats pour chacun des objectifs en lecture

Au PIRLS 2006, les élèves du Québec ont mieux réussi l'objectif « Acquérir et utiliser l'information » que l'objectif « Expérience littéraire » avec une différence significative de 4 points pour tous les élèves québécois. Cela confirme les résultats que les élèves québécois avaient obtenus au PIRLS 2001. Chez les élèves francophones, la différence est encore plus grande significativement, avec un écart de 6 points. Les élèves anglophones ont pour leur part un écart de 6 points également, mais en faveur de l'objectif « Expérience littéraire ».

Pour continuer la comparaison, les élèves des quatre autres provinces canadiennes ont obtenu de meilleurs résultats, comme les élèves anglophones du Québec, pour l'objectif

« Expérience littéraire »; toutes les quatre ont eu une différence significative variant de 3 à 6 points. Au PIRLS 2001, l'Ontario, la seule autre province à y avoir participé, avait obtenu des résultats pointant dans la même direction. De plus, nous pouvons observer que les filles ont de meilleurs résultats que les garçons, et ce, peu importe l'objectif ou la province.

Les différences relatives entre les deux objectifs en lecture pour le PIRLS 2006 par pays et par provinces sont présentées dans le tableau 4.

Les différences relatives entre les deux objectifs en lecture pour le PIRLS 2006 selon le sexe par pays et par provinces sont présentées dans le tableau 5.

2.4 Résultats pour chacun des processus en lecture

Au PIRLS 2006, les processus pour lesquels les élèves du Québec ont le mieux réussi sont les suivants : « Se concentrer sur une information explicitement exprimée et l'extraire du texte » et « Faire des inférences directes ». La différence des résultats relativement aux deux autres processus n'est cependant pas significative.

Les élèves des autres provinces canadiennes ont obtenu de meilleurs résultats pour les processus « Interpréter et assimiler des idées et des informations » et « Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels ». La différence est significative pour chacune des provinces. Ici encore, nous pouvons remarquer la divergence entre le Québec et les autres provinces canadiennes.

Les différences relatives entre les processus en lecture pour le PIRLS 2006 par pays et par provinces sont présentées dans le tableau 6.

Les moyennes en lecture pour les différents processus de compréhension selon le sexe sont présentées dans le tableau 7.

Partie 3 : Effets de diverses caractéristiques sur le rendement en lecture

3.1 Occasions de lecture

3.1.1 Les élèves qui possèdent leurs propres livres :

Ceux qui répondent ne pas posséder leurs propres livres ont tendance à moins bien réussir que les autres.

3.1.1.1 Le nombre de livres que les élèves possèdent à la maison :

Ceux qui possèdent plus de livres réussissent mieux.
Ceux qui possèdent moins de livres réussissent moins bien.

3.1.2 Les élèves qui possèdent un ordinateur à la maison :

Ceux qui répondent ne pas posséder d'ordinateur à la maison ont tendance à moins bien réussir.

3.1.3. Les élèves qui reçoivent un quotidien à la maison :

Ceux qui répondent en recevoir ont tendance à mieux réussir.

3.1.3.1 Les élèves qui disent lire les journaux :

76 % des jeunes disent lire un journal au maximum deux fois par mois.

3.1.4 Les élèves qui disent lire des brochures :

Ceux qui disent lire beaucoup de brochures réussissent moins bien que les autres.
Ceux qui disent lire peu ou pas du tout de brochures réussissent mieux.

3.1.5 Les élèves qui disent lire des bandes dessinées :

Ceux qui disent lire très souvent des bandes dessinées ont des résultats plus faibles que les autres.

Les garçons francophones disent en lire au moins deux fois par semaine dans une proportion de 68 %.

Ceux qui disent en lire chaque jour
Élèves qui obtiennent 625 points et plus

	Filles	Garçons
Anglophones	2 %	6 %
Francophones	18 %	19 %

Ceux qui disent ne pas en lire du tout
Élèves qui obtiennent 625 points et plus

	Filles	Garçons
Anglophones	42 %	38 %
Francophones	29 %	9 %

3.1.6 Les élèves qui disent lire des revues :

Ceux qui disent lire très souvent des revues obtiennent de moins bons résultats que les autres.

Ceux qui disent lire peu ou pas du tout de revues obtiennent également de moins bons résultats.

Ceux qui disent en lire chaque jour
Élèves qui obtiennent 400 points et moins

	Filles	Garçons
Anglophones	27 %	22 %
Francophones	20 %	26 %

Ceux qui disent ne pas en lire du tout
Élèves qui obtiennent 400 points et moins

	Filles	Garçons
Anglophones	40 %	44 %
Francophones	35 %	38 %

3.1.7 Les élèves qui disent lire des directives :

Ceux qui disent lire des directives chaque jour obtiennent de moins bons résultats que les autres.

Ceux qui disent lire peu ou pas du tout de directives réussissent mieux.

Ceux qui disent en lire chaque jour
Élèves qui obtiennent 400 points et moins

	Filles	Garçons
Anglophones	25 %	38 %
Francophones	35 %	35 %

Ceux qui disent ne pas en lire du tout
Élèves qui obtiennent 400 points et moins

	Filles	Garçons
Anglophones	25 %	17 %
Francophones	0 %	21 %

3.2 Comportements du lecteur ou genres de textes utilisés

3.2.1 Les élèves qui disent lire pour leur plaisir en dehors de l'école :

49 % des élèves québécois disent lire chaque jour pour leur plaisir.

74 % des élèves québécois disent lire une à deux fois par semaine pour leur plaisir.

14 % des élèves québécois disent ne jamais ouvrir un livre pour leur plaisir.

Ceux qui disent lire au moins une à deux fois par semaine pour leur plaisir

	Filles	Garçons
Anglophones	82 %	74 %
Francophones	78 %	69 %

Ceux qui disent ne jamais lire pour leur plaisir

	Filles	Garçons
Anglophones	7 %	11 %
Francophones	12 %	22 %

3.2.2 Les élèves qui disent lire lorsqu'ils s'y sentent obligés :

Ceux qui se disent en accord avec cette affirmation réussissent moins bien que les autres.
Ceux qui se disent en désaccord avec cette affirmation réussissent mieux.

Ceux qui se disent en...
Les élèves qui ont obtenu 400 et plus,
mais moins de 475 points

Ceux qui se disent en...
Les élèves qui ont obtenu 550 et plus,
mais moins de 625 points

	Accord	Désaccord
Anglophones	47 %	11 %
Francophones	41 %	22 %

	Accord	Désaccord
Anglophones	13 %	39 %
Francophones	10 %	54 %

3.2.3 Les élèves qui disent que la lecture c'est bien pour le futur :

Ceux qui se disent en accord avec cette affirmation obtiennent de meilleurs résultats que les autres.
Ceux qui se disent en désaccord avec cette affirmation obtiennent de moins bons résultats.

Ceux qui se disent en accord
Les élèves qui obtiennent plus de 625 points

	Filles	Garçons
Anglophones	66 %	65 %
Francophones	66 %	79 %

Remarque intéressante ici, les garçons francophones ont répondu être en accord selon le pourcentage le plus élevé, même si cette population, en général, réussit le moins bien.

3.2.4. Les élèves qui disent avoir un indice SATR (Student's Attitude Toward Reading) :

Plus l'indice de l'élève est élevé, mieux l'élève réussit.

Indice élevé
Les élèves qui ont plus de 625 points

Indice bas
Les élèves qui ont plus de 625 points

	Filles	Garçons
Anglophones	87 %	75 %
Francophones	84 %	86 %

	Filles	Garçons
Anglophones	0 %	4 %
Francophones	1 %	2 %

3.2.4.1 Les parents qui disent avoir un indice PATR (Parent's Attitude Toward Reading) :

65 % des parents interrogés ont un indice élevé.
28 % des parents interrogés ont un indice moyen.
8 % des parents interrogés ont un indice faible.

3.2.5 Les élèves qui ont un indice SRSC (Student's Reading Self Concept) :

Plus l'indice de l'élève est élevé, mieux l'élève réussit. Les élèves se retrouvent à 96 % dans les indices moyen et élevé, et ce, autant les garçons que les filles.

3.2.6 Les élèves qui disent lire pour s'informer :

Ceux qui disent lire beaucoup avec l'intention de s'informer ont tendance à moins bien performer que les autres.

3.2.7 Les élèves qui disent lire des histoires et des nouvelles :

Ceux qui disent lire beaucoup de ce genre de textes obtiennent de meilleurs résultats que les autres.

Ceux qui disent ne pas en lire beaucoup obtiennent de moins bons résultats.

67 % des élèves qui ont 625 points et plus disent lire tous les jours ce genre de textes.

3 % des élèves qui ont 625 points et plus disent ne pas lire des histoires et des nouvelles.

3.3 Habitudes à l'école et en salle de classe

3.3.1 L'enseignant qui dit lire à haute voix en classe :

3.3.1.1 L'élève qui dit lire à haute voix en classe :

Ces deux comportements de l'enseignant et de l'élève ne favorisent en rien un meilleur rendement en lecture.

Appliquer avec modération cela donne de meilleurs résultats.

3.3.2 Les élèves qui disent lire seuls en classe :

La lecture silencieuse en classe maximise sans contredire le rendement des élèves en lecture.

77 % des élèves affirment faire cette pratique en classe chaque jour.

3.3.3 Questionnement oral par l'enseignant après une lecture en classe :

Les élèves disent que le questionnement oral en classe ne favorise en rien la compréhension de la lecture.

Les élèves dont l'enseignant ne fait jamais de questionnement oral ont tendance à mieux réussir.

3.3.4 Questionnaire écrit à la suite d'une lecture en classe :

Les élèves disent que l'exploitation d'un texte à l'aide d'un questionnaire écrit donne de bons résultats lorsque ce procédé est utilisé une à deux fois par semaine. Lorsqu'on en abuse, il nuit à la démarche.

3.3.5 Écrire un texte après une lecture :

Les élèves disent qu'écrire un texte après une lecture apparaît comme un mauvais moyen de favoriser le développement de la compréhension de la lecture puisque ceux qui n'en écrivent jamais disent réussir mieux que ceux qui disent le faire souvent.

3.3.6 Parler, échanger des idées avec les élèves après la lecture en classe :

Ce procédé ne semble pas se démarquer, mais le faire à l'occasion pourra créer de l'intérêt chez les élèves.

3.4 Pratiques pédagogiques en dehors de l'école

3.4.1 Les élèves qui disent lire à haute voix à la maison ou en dehors de l'école :

Ceux qui disent lire souvent à haute voix à la maison ou en dehors de l'école réussissent moins bien que ceux qui disent ne pas le faire.

3.4.2 Les élèves qui parlent de leurs lectures avec leurs amis :

3.4.3 Les élèves qui parlent de leurs lectures avec leur famille :

Ces deux marqueurs n'ont pas d'impact direct sur les résultats des élèves québécois.

3.5 Genres de textes utilisés par les enseignants

3.5.1 Les histoires courtes et les fables :

14 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes tous les jours ou presque tous les jours.

40 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes plutôt une à deux fois par semaine.

7 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais ce genre de textes.

3.5.2 Les gros livres séparés en chapitres :

23 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes tous les jours ou presque tous les jours.

50 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes au moins deux fois par mois.

3.5.3 Les poèmes :

1 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes tous les jours ou presque tous les jours.

11 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes une à deux fois par semaine.

29 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais ce genre de textes.

3.5.4 Les jeux utilisant la lecture :

3 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes plus d'une fois par semaine.

67 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais ce genre de textes.

3.5.5 Les descriptions ou les explications :

5 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes tous les jours ou presque tous les jours.

51 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes une à deux fois par mois.

12 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais ce genre de textes.

3.5.6 Les manuels d'instructions :

41 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes une à deux fois par mois.

32 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais ce genre de textes.

3.5.7 Les diagrammes, les graphiques et les tables de valeurs :

2 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes tous les jours ou presque tous les jours.

51 % des classes au Québec utilisent ce genre de textes une à deux fois par mois.

20 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais ce genre de textes.

3.6 Instruments ou pratiques utilisés pour juger une performance

3.6.1 Les questions à choix multiples :

46 % des classes au Québec utilisent cet instrument une à deux fois par mois.

3.6.2 Les questions à réponses courtes :

44 % des classes au Québec utilisent cet instrument plus d'une fois par semaine.

5 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cet instrument.

3.6.3 Les questions à réponses construites (au moins un paragraphe) :

Les deux tiers des classes au Québec utilisent cet instrument au moins une à deux fois par mois.

Cependant, encore 16 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cet instrument.

3.6.4 L'écoute d'une lecture à haute voix :

50 % des classes au Québec utilisent cette pratique au moins une fois par semaine.

81 % des classes au Québec utilisent cette pratique au moins une à deux fois par mois.

3.6.5 Le questionnement oral des élèves à propos de ce qu'ils viennent de lire :

60 % des classes au Québec utilisent cette pratique au moins une fois par semaine.

17 % des classes au Québec utilisent peu ou n'utilisent jamais cette pratique.

3.6.6 Le rapport oral du sujet de la lecture :

50 % des classes au Québec utilisent cette pratique une à deux fois par mois.

3.6.7 La rencontre de discussion entre les élèves :

11 % des classes au Québec utilisent cette pratique au moins une fois par semaine.

50 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cette pratique.

3.7 Élaborer des stratégies en lecture

3.7.1 Repérer l'idée principale du texte :

21 % des classes au Québec utilisent cette pratique tous les jours ou presque tous les jours.

53 % des classes au Québec utilisent cette pratique une à deux fois par semaine.

Encore 3 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cette pratique.

3.7.2 Expliquer ou justifier leur compréhension :

30 % des classes au Québec utilisent cette pratique tous les jours ou presque tous les jours.

51 % des classes au Québec utilisent cette pratique une à deux fois par semaine.

1 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cette pratique.

3.7.3 Comparer avec leur expérience personnelle :

15 % des classes au Québec utilisent cette pratique tous les jours ou presque tous les jours.

47 % des classes au Québec utilisent cette pratique une à deux fois par semaine.

Encore 7 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cette pratique.

3.7.4 Comparer avec d'autres textes ayant été lus :

47 % des classes au Québec utilisent cette pratique au moins une à deux fois par semaine.

La recherche de liens est complètement inexistante dans plus de 12 % des classes au Québec.

3.7.5 Faire des prédictions sur la lecture en cours :

18 % des classes au Québec utilisent cette pratique tous les jours ou presque tous les jours.

47 % des classes au Québec utilisent cette pratique une à deux fois par semaine.

Encore 7 % des classes au Québec n'utilisent jamais ou presque jamais cette pratique.

3.7.6 Généraliser ou faire des inférences :

59 % des classes au Québec utilisent cette pratique au moins une à deux fois par semaine.

3.7.7 Décrire le style ou les structures du texte :

Seulement 8 % des classes au Québec utilisent cette pratique tous les jours ou presque tous les jours.

63 % des classes au Québec utilisent cette pratique moins de deux fois par mois.

3.8 Développer des habiletés en lecture

3.8.1 Les élèves qui disent ne pas lire aussi bien que les autres :

Ceux qui sont en accord avec cette affirmation réussissent moins bien que les autres.
Ceux qui sont en désaccord réussissent mieux.

3.8.2 Les élèves qui disent comprendre ce qu'ils lisent :

Ceux qui sont en accord réussissent mieux que les autres.
Ceux qui sont en désaccord réussissent moins bien.
Aucun élève en désaccord n'a obtenu plus de 625 points.
Seulement 2 % de tous les élèves qui se disent un peu en désaccord ou beaucoup en désaccord ont obtenu plus de 550 points.

3.8.3 Les élèves qui disent être des lecteurs plus lents que les autres :

Ceux qui sont en accord avec cette affirmation réussissent moins bien que les autres.
Ceux qui sont en désaccord réussissent mieux.

3.8.4 Les élèves qui disent que la lecture est ennuyeuse :

Ceux qui sont en accord avec cette affirmation réussissent moins bien que les autres.
Ceux qui sont en désaccord réussissent mieux.

3.8.5 Les élèves qui disent que la lecture est facile :

Ceux qui sont en accord avec cette affirmation réussissent mieux que les autres.
Ceux qui sont en désaccord réussissent moins bien.

3.8.6 Les élèves qui disent aimer parler des livres :

Ceux qui sont en désaccord avec cette affirmation réussissent moins bien que les autres.
49 % des élèves sont en désaccord.

3.9 Commentaires généraux

3.9.1 Les élèves qui disent être bien à l'école :

77 % des élèves disent se sentir bien à l'école.
14 % sont un peu en désaccord avec cette affirmation.
9 % sont beaucoup en désaccord.

3.9.2 Les élèves qui disent se sentir en sécurité à l'école :

88 % sont un peu en accord ou beaucoup en accord avec cette affirmation, dont 62 % le sont beaucoup.

7 % sont un peu en désaccord.

4 % sont beaucoup en désaccord.

3.9.3 Le temps passé à regarder la télévision :

Regarder la télévision trop longtemps ou trop souvent nuit au rendement en lecture. Les élèves qui la regardent d'une à trois heures les jours de classe ou d'une à deux journées par semaine obtiennent de meilleurs résultats. En somme, regardée à une fréquence et pendant une durée raisonnables, la télévision semble favoriser la performance en lecture. Elle devient un moyen d'acquisition de connaissances, un complément à la lecture de l'élève. Elle lui donne un bagage de connaissances antérieures qui teinte la compréhension que le lecteur aura du texte.

3.9.4 Donner des devoirs de lecture à faire à la maison :

59 % des élèves disent avoir à faire tous les jours ou presque tous les jours un devoir de lecture à la maison.

Chez les anglophones, c'est 69 % dont 53 % tous les jours.

Chez les francophones, c'est 54 % dont seulement 35 % tous les jours.

3.9.5 La fréquence d'utilisation du langage du test à la maison :

- le français :

66 % des élèves du milieu francophone disent utiliser le français à la maison.

33 % des élèves du milieu francophone disent utiliser le français et une autre langue à la maison.

1 % des élèves du milieu francophone disent ne jamais utiliser le français à la maison, mais une autre langue.

- l'anglais :

44 % des élèves du milieu anglophone disent utiliser l'anglais à la maison.

52 % des élèves du milieu anglophone disent utiliser l'anglais et une autre langue à la maison.

3 % des élèves du milieu anglophone disent ne jamais utiliser l'anglais à la maison, mais une autre langue.

3.9.6 Les élèves nés au Québec :

Ceux qui sont nés au Québec obtiennent de meilleurs résultats en lecture que ceux qui n'y sont pas nés. Et parmi ces derniers, ceux qui sont arrivés plus jeunes dans la province réussissent habituellement mieux.

Ceux qui sont nés au Québec
Les élèves qui ont moins de 400 points

Ceux qui sont nés au Québec
Les élèves qui ont plus de 625 points

	Filles	Garçons
Anglophones	75 %	90 %
Francophones	92 %	88 %

	Filles	Garçons
Anglophones	95 %	90 %
Francophones	94 %	95 %

3.9.7 L'indice d'apprentissage hâtif de la lecture à la maison EHLA (Early Home Literacy Activities) :

65 % des élèves au Québec ont un indice élevé.
29 % des élèves au Québec ont un indice moyen.
6 % des élèves au Québec ont un indice faible.

3.10 Habitudes d'utilisation de l'ordinateur

3.10.1 Les élèves utilisent l'ordinateur à la maison :

43 % des élèves au Québec disent utiliser l'ordinateur tous les jours ou presque tous les jours.
34 % des élèves au Québec disent utiliser l'ordinateur une ou deux fois par semaine.
Seulement 12 % des élèves au Québec disent ne jamais ou presque jamais utiliser l'ordinateur.

3.10.2 Les élèves utilisent l'ordinateur à l'école :

Plus les élèves disent utiliser l'ordinateur à l'école, plus leurs résultats sont faibles. L'ordinateur semble être un instrument privilégié pour aider les élèves les plus faibles. Seulement 2 % des élèves très forts, soit ceux ayant 625 points et plus, utilisent l'ordinateur à l'école tous les jours.
52 % de tous les élèves disent utiliser l'ordinateur une à deux fois par semaine. Cependant, encore 18 % de tous les élèves disent ne jamais ou presque jamais utiliser l'ordinateur à l'école.

3.10.3 Les élèves utilisent l'ordinateur à d'autres endroits :

Plus d'élèves faibles disent utiliser l'ordinateur à d'autres endroits.

26 % des élèves qui ont moins bien réussi, soit ceux ayant moins de 400 points, disent utiliser l'ordinateur tous les jours ou presque tous les jours.

44 % des élèves disent ne jamais ou presque jamais utiliser l'ordinateur à d'autres endroits que l'école et la maison.

3.10.4 Les élèves utilisent Internet pour rechercher de l'information pour l'école :

Ceux qui disent utiliser Internet une à deux fois par mois ont tendance à avoir de meilleurs résultats.

Ceux qui disent utiliser Internet tous les jours ou presque tous les jours ont tendance à avoir de moins bons résultats.

	Tous les jours	Une à deux fois par mois
Moins de 400 points	36 %	26 %
Plus de 625 points	5 %	52 %

Au total, 11 % des élèves au Québec disent utiliser Internet tous les jours ou presque tous les jours pour cette raison.

37 % des élèves au Québec disent utiliser Internet une à deux fois par mois pour cette raison.

25 % des élèves au Québec disent ne jamais ou presque jamais utiliser Internet pour cette raison.

Les garçons francophones disent utiliser Internet moins que les filles francophones et beaucoup moins que les élèves anglophones (garçons et filles).

3.10.5 Les élèves utilisent Internet pour le sport :

Ceux qui disent utiliser Internet tous les jours ou presque tous les jours obtiennent de moins bons résultats que les autres.

Ceux qui disent ne pas utiliser Internet ou ne presque pas l'utiliser obtiennent de meilleurs résultats.

Il y a un écart de 20 % entre les garçons et les filles, chez les élèves qui ne s'en servent pas ou presque pas, autant chez les francophones que chez les anglophones.

Il y a également un écart de 6 % entre les francophones et les anglophones chez les élèves qui ne l'utilisent pas ou presque pas.

3.10.6 Les élèves utilisent Internet pour la musique :

Il se produit les mêmes effets chez ceux qui disent utiliser Internet pour la musique tous les jours ou presque tous les jours; ils obtiennent de moins bons résultats que les autres.

Ceux qui disent ne jamais ou presque jamais utiliser Internet pour la musique réussissent mieux.

Ces effets sont un peu moins marqués chez les francophones, mais ils sont identiques pour les garçons et les filles.

50 % des élèves disent ne jamais ou presque jamais utiliser Internet pour la musique (dont 44 % sont des anglophones et 54 % des francophones).

Il existe un écart de 10 % entre les filles anglophones et les filles francophones.

Il existe le même écart de 10 % entre les garçons anglophones et les garçons francophones.

3.10.7 Les élèves utilisent Internet pour envoyer ou recevoir des courriels :

Cet usage d'Internet ne semble pas avoir d'effet sur le rendement en lecture (on ne dirait pas la même chose en écriture).

41 % des élèves au Québec disent ne pas se servir d'Internet pour cet usage.

Il n'y a pas de différence significative entre les anglophones et les francophones, mais on remarque un écart important entre les garçons et les filles; cet écart est de 9 % chez les anglophones et de 11 % chez les francophones.

3.10.8 Les élèves utilisent Internet pour d'autres activités :

Ceux qui disent utiliser Internet tous les jours ou presque tous les jours pour faire d'autres activités réussissent moins bien que les autres.

Ceux qui disent ne jamais ou presque jamais utiliser Internet pour d'autres activités réussissent mieux.

Ceux qui disent utiliser Internet modérément pour d'autres activités obtiennent aussi de bons résultats.

Partie 4 : Conclusion

Il importe de souligner la performance remarquable des élèves canadiens qui figurent dans la cohorte de tête de la réussite à l'épreuve de compréhension de la lecture du PIRLS 2006. Ils suivent les élèves de la Fédération de Russie, de la Chine—Hong-Kong, de Singapour, du Luxembourg, de l'Italie, de la Hongrie et de la Suède. Ils se positionnent bien avant ceux des États-Unis (13^e) et ceux de la France (21^e). Les élèves québécois se situent pour leur part entre ces deux nations en 18^e position.

Les élèves québécois ont obtenu des résultats très semblables au PIRLS 2006 et au PIRLS 2001. Un écart non significatif de quatre points seulement sépare les deux résultats. Ce qui influence directement le classement du Québec est l'ajout de plusieurs pays qui sont venus se glisser au-dessus et de quelques pays qui ont connu des améliorations assez importantes pour nous devancer et prendre les premiers rangs; la Fédération de Russie avec une hausse de 37 points s'est emparée du premier rang, la Chine—Hong-Kong avec une hausse de 36 points s'est classée au deuxième rang et Singapour avec une hausse de 30 points a pris le troisième rang. Ces trois pays étaient tous derrière le Québec en 2001; une augmentation semblable à celle de ces pays pourrait propulser le Québec en tête à l'occasion du prochain PIRLS en 2011.

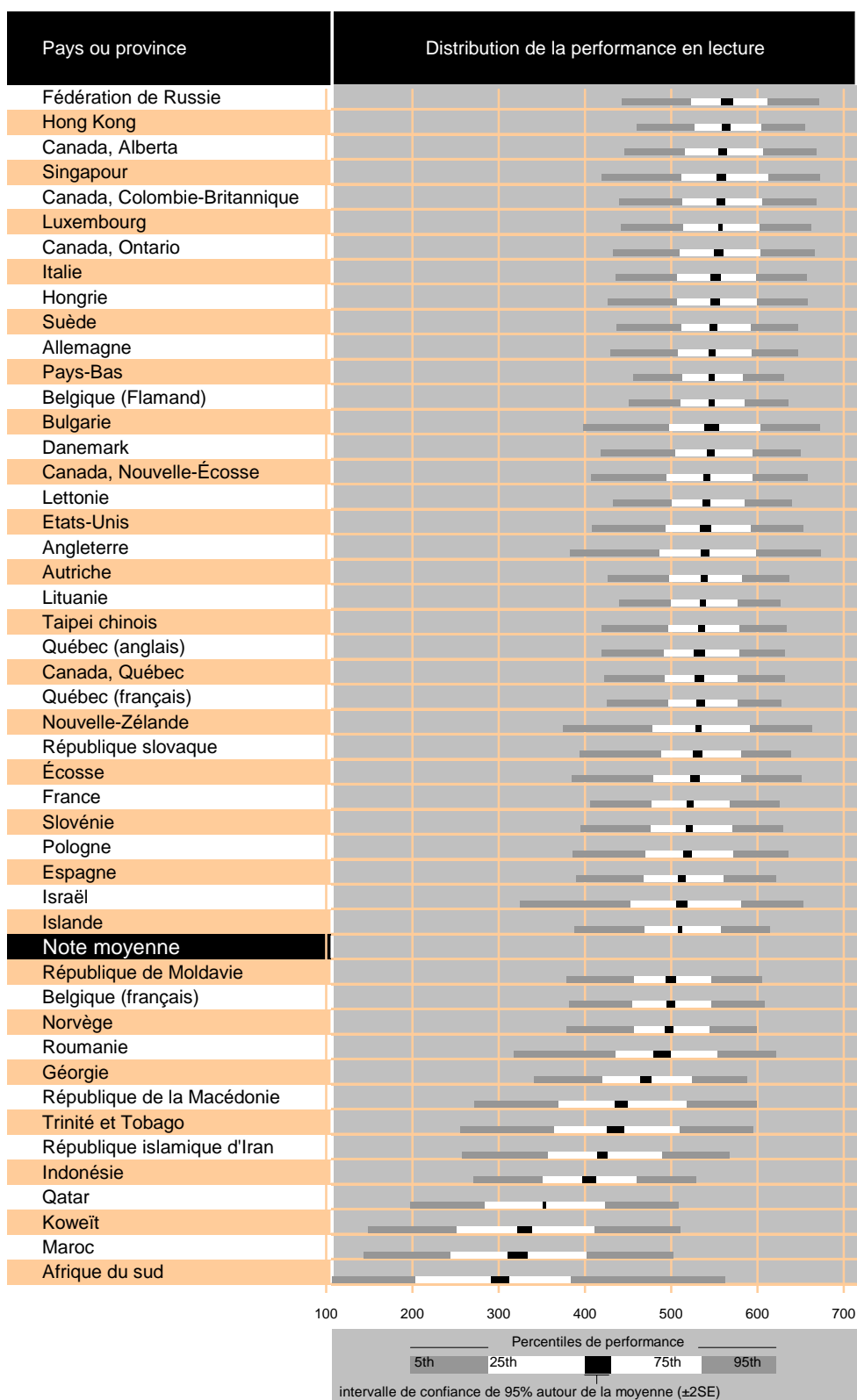
Au Québec, comme à peu près partout dans le monde, les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons. L'ajout de la technologie et l'utilisation de l'ordinateur pourraient amoindrir cet écart des genres dans l'avenir. Les résultats des élèves anglophones et des élèves francophones s'équivalent même s'ils sont très différents. Les moyennes obtenues sont à un point d'écart semblables, mais la différence se fait sentir soit sur l'objectif de la lecture soit sur les processus de lecture utilisés. Les élèves francophones du Québec sont très différents des élèves anglophones du Québec et des quatre autres provinces canadiennes qui ont participé au PIRLS 2006.

La notion de plaisir associé à la lecture et les stratégies adoptées par les enseignants pour développer la compétence à lire chez les élèves s'avèrent les deux facteurs les plus importants dans la performance des jeunes à cette épreuve de compréhension de lecture du PIRLS. Si le plaisir de lire appartient aux élèves (par les moyens mis en place par la famille pour préparer le futur lecteur), les stratégies d'enseignement de la lecture et les moyens mis en œuvre pour développer la compréhension sont l'apanage des enseignants et de l'école. Ces derniers doivent s'assurer d'utiliser tous les moyens mis à leur disposition pour démontrer aux élèves tous les avantages qu'ils retirent à lire et à comprendre ce qu'ils lisent.

Trop c'est comme pas assez, ce vieux dicton s'applique aussi à de nombreux comportements associés aux jeunes lecteurs. Trop écouter la télévision ou ne pas l'écouter nuit aux performances du lecteur; trop jouer à des jeux vidéos ou ne pas y jouer peut également nuire au lecteur; lire trop souvent le même genre de textes tels que les bandes dessinées ou des revues, ou ne pas en lire du tout peut éventuellement nuire au lecteur. La meilleure prescription semble être de lire de tous les genres de textes et selon

des fréquences raisonnables, d'une à deux fois par semaine ou d'une à deux fois par mois selon la complexité du texte. Pratiquer différentes activités semble être également un bon compromis pour équiper le futur lecteur de connaissances antérieures qui l'aideront à mieux capter les visées du texte et du même coup rendre le texte agréable à lire, à en faire l'analyse et finalement à le comprendre.

Graphique 1 : Distribution de la performance en lecture



SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Tableau 1: Note globale en lecture par pays et province

Pays ou province	Moyenne	Erreur type
Fédération de Russie	565 ?	(3,4)
Hong Kong	564 ?	(2,4)
<i>Canada, Alberta</i>	560 ?	(2,4)
Singapour	558 ?	(2,9)
<i>Canada, Colombie-Britannique</i>	558 ?	(2,6)
Luxembourg	557 ?	(1,1)
<i>Canada, Ontario</i>	555 ?	(2,7)
Italie	551 ?	(2,9)
Hongrie	551 ?	(3,0)
Suède	549 ?	(2,3)
Allemagne	548 ?	(2,2)
Pays-Bas	547 ?	(1,5)
Belgique (Flamand)	547 ?	(2,0)
Bulgarie	547 ?	(4,4)
Danemark	546 ?	(2,3)
<i>Canada, Nouvelle-Écosse</i>	542 ?	(2,2)
Lettonie	541 ?	(2,3)
Etats-Unis	540 ?	(3,5)
Angleterre	539 ?	(2,6)
Autriche	538 ?	(2,2)
Lituanie	537 ?	(1,6)
Taipei chinois	535 ?	(2,0)
Québec (anglais)	533 ?	(1,6)
<i>Canada, Québec</i>	533 ?	(2,8)
Québec (français)	532 ?	(1,2)
Nouvelle-Zélande	532 ?	(2,0)
République slovaque	531 ?	(2,8)
Écosse	527 ?	(2,8)
France	522 ?	(2,1)
Slovénie	522 ?	(2,1)
Pologne	519 ?	(2,4)
Espagne	513 ?	(2,5)
Israël	512 ?	(3,3)
Islande	511 ?	(1,3)
Note moyenne	500	(0,0)
République de Moldavie	500	(3,0)
Belgique (français)	500	(2,6)
Norvège	498	(2,6)
Roumanie	489 *	(5,0)
Géorgie	471 *	(3,1)
République de la Macédonie	442 *	(4,1)
Trinité et Tobago	436 *	(4,9)
République islamique d'Iran	421 *	(3,1)
Indonésie	405 *	(4,1)
Qatar	353 *	(1,1)
Koweït	330 *	(4,2)
Maroc	323 *	(5,9)
Afrique du sud	302 *	(5,6)

? Pays dont la moyenne est significativement plus élevée que la moyenne internationale.

* Pays dont la moyenne est significativement moins élevée que la moyenne internationale.

SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Tableau 2 : Percentile des performances en lecture

Pays ou province	5 ^e percentile		25 ^e percentile		50 ^e percentile		75 ^e percentile		95 ^e percentile	
Afrique du sud	108	(3,4)	203	(3,6)	283	(4,8)	384	(9,2)	562	(13,2)
Allemagne	430	(4,9)	508	(3,0)	553	(3,1)	593	(2,3)	647	(2,4)
Angleterre	383	(8,0)	486	(4,6)	546	(2,9)	598	(2,3)	673	(5,1)
Autriche	427	(3,5)	498	(4,1)	542	(2,6)	582	(2,2)	636	(5,3)
Belgique (Flamand)	451	(3,7)	512	(1,8)	549	(3,2)	585	(1,9)	636	(4,6)
Belgique (Français)	381	(2,7)	455	(3,2)	503	(3,4)	547	(2,9)	608	(4,1)
Bulgarie	397	(10,0)	498	(6,5)	553	(4,6)	604	(3,4)	673	(6,0)
<i>Canada, Alberta</i>	446	(5,8)	516	(4,2)	562	(2,6)	607	(2,6)	668	(2,6)
<i>Canada, Colombie-Britannique</i>	439	(5,5)	513	(4,8)	561	(2,8)	606	(2,8)	668	(4,1)
<i>Canada, Nouvelle-Écosse</i>	407	(8,1)	495	(3,7)	547	(2,4)	594	(2,8)	658	(3,8)
<i>Canada, Ontario</i>	433	(4,7)	510	(4,0)	557	(3,5)	603	(4,3)	666	(4,7)
<i>Canada, Québec</i>	422	(6,9)	493	(3,4)	536	(3,7)	577	(3,8)	632	(4,0)
Québec (anglais)	419	(1,7)	491	(1,7)	539	(1,6)	579	(1,7)	632	(1,6)
Québec (français)	426	(1,2)	493	(1,2)	532	(1,2)	574	(1,2)	624	(1,2)
Danemark	418	(4,5)	505	(3,6)	553	(2,7)	594	(1,8)	649	(2,9)
Écosse	385	(5,5)	480	(4,9)	532	(4,1)	581	(3,8)	651	(8,4)
Espagne	390	(4,1)	468	(3,4)	517	(2,3)	561	(1,7)	622	(3,8)
Etats-Unis	409	(7,6)	494	(3,5)	545	(4,2)	592	(3,8)	653	(7,3)
Fédération de Russie	443	(9,5)	523	(4,4)	569	(4,1)	612	(2,9)	671	(2,7)
France	406	(2,5)	478	(2,4)	525	(2,1)	568	(2,1)	626	(4,7)
Géorgie	342	(5,1)	420	(5,5)	475	(3,4)	525	(3,7)	588	(5,1)
Hong Kong	460	(4,7)	527	(2,9)	567	(1,6)	605	(1,8)	655	(2,9)
Hongrie	427	(6,4)	507	(5,0)	555	(3,1)	599	(3,5)	658	(2,3)
Indonésie	271	(7,5)	351	(4,6)	408	(4,1)	460	(4,6)	529	(3,2)
Islande	388	(2,6)	469	(2,0)	516	(1,2)	558	(2,4)	615	(2,3)
Israël	325	(11,0)	453	(5,6)	527	(2,4)	582	(2,8)	653	(5,2)
Italie	435	(5,3)	507	(3,0)	554	(3,3)	599	(4,3)	658	(3,3)
Kuwait	148	(10,1)	251	(6,4)	331	(4,7)	411	(4,4)	510	(2,5)
Lettonie	433	(9,2)	501	(4,9)	543	(2,7)	585	(3,1)	639	(3,3)
Lituanie	440	(5,1)	500	(2,0)	539	(1,5)	577	(2,2)	627	(4,5)
Luxembourg	442	(2,7)	514	(1,8)	560	(1,9)	603	(1,2)	662	(2,4)
Maroc	144	(9,6)	244	(7,9)	321	(8,3)	402	(9,1)	503	(7,8)
Norvège	378	(3,8)	457	(5,5)	503	(3,2)	544	(2,4)	598	(3,7)
Nouvelle-Zélande	374	(3,0)	478	(2,5)	539	(2,2)	592	(2,1)	664	(4,0)
Pays-Bas	457	(3,3)	513	(1,8)	549	(1,9)	584	(1,8)	631	(2,1)
Pologne	386	(5,8)	470	(3,9)	525	(3,1)	572	(1,7)	635	(3,0)
Qatar	198	(2,9)	284	(1,4)	353	(1,6)	424	(2,2)	509	(4,0)
République de la Macédonie	272	(8,4)	369	(4,6)	448	(6,0)	518	(4,5)	599	(7,5)
République de Moldavie	378	(4,1)	457	(4,2)	505	(4,4)	547	(2,2)	606	(3,8)
République islamique d'Iran	258	(5,3)	357	(4,7)	427	(3,6)	489	(4,6)	567	(2,5)
République slovaque	394	(6,3)	488	(4,0)	539	(4,4)	582	(2,6)	639	(2,9)
Roumanie	317	(12,7)	436	(8,5)	501	(4,5)	554	(3,0)	621	(3,5)
Singapour	420	(5,8)	512	(4,9)	565	(4,0)	612	(2,8)	672	(3,2)
Slovénie	395	(3,7)	476	(2,2)	527	(1,9)	571	(1,7)	629	(2,6)
Suède	437	(3,6)	512	(3,4)	554	(2,2)	592	(2,3)	647	(5,5)
Taipei chinois	420	(3,9)	497	(3,0)	540	(1,7)	579	(2,0)	633	(4,7)
Trinité et Tobago	255	(6,3)	364	(5,3)	443	(6,0)	510	(4,1)	595	(6,6)

SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006

Tableau 3: PIRLS Lecture note globale filles et garçons

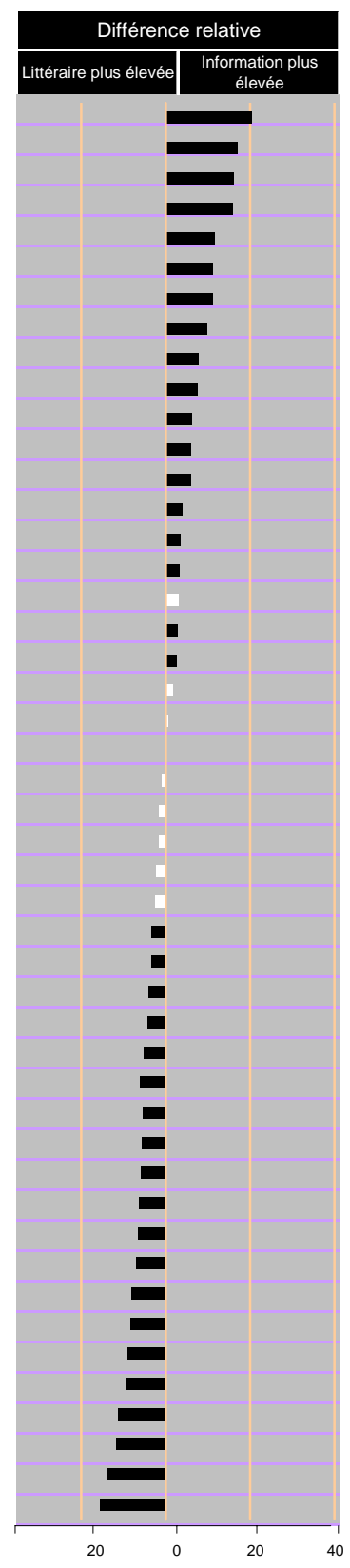
Pays ou province	Filles		Garçons		Différence
	Pourcentage des filles	Note moyenne	Pourcentage des garçons	Note moyenne	
Luxembourg	49 (0,7)	559 (1,3)	51 (0,7)	556 (1,6)	3 (2,0)
Espagne	49 (1,1)	515 (2,6)	51 (1,1)	511 (3,1)	4 (2,8)
Belgique (Français)	50 (0,7)	502 (2,8) ?	50 (0,7)	497 (2,9)	5 (2,3)
Hongrie	50 (0,9)	554 (3,6) ?	50 (0,9)	548 (2,9)	5 (2,6)
Belgique (Flamand)	50 (0,9)	550 (2,3) ?	50 (0,9)	544 (2,4)	6 (2,5)
Italie	48 (0,8)	555 (3,3) ?	52 (0,8)	548 (3,3)	7 (2,9)
Pays-Bas	51 (0,8)	551 (2,0) ?	49 (0,8)	543 (1,6)	7 (2,2)
Allemagne	49 (0,7)	551 (2,5) ?	51 (0,7)	544 (2,5)	7 (2,6)
Canada, Alberta	48 (0,8)	564 (2,4) ?	52 (0,8)	556 (2,7)	8 (1,9)
Canada, Colombie-Britannique	50 (0,8)	562 (2,9) ?	50 (0,8)	554 (3,1)	9 (3,0)
Autriche	49 (0,7)	543 (2,3) ?	51 (0,7)	533 (2,6)	10 (2,3)
Etats-Unis	51 (0,7)	545 (3,3) ?	49 (0,7)	535 (4,4)	10 (3,2)
Hong Kong	49 (1,3)	569 (2,5) ?	51 (1,3)	559 (2,8)	10 (2,5)
Québec (anglais)	51 (1,4)	538 (4,3) ?	49 (1,4)	528 (5,4)	10 (5,0)
France	48 (0,7)	527 (2,4) ?	52 (0,7)	516 (2,4)	11 (2,5)
République slovaque	49 (0,8)	537 (2,7) ?	51 (0,8)	525 (3,3)	11 (2,5)
Canada, Québec	49 (1,0)	539 (2,7) ?	51 (1,0)	527 (3,5)	13 (3,0)
Québec (français)	49 (1,1)	539 (3,0) ?	51 (1,1)	527 (3,9)	12 (3,3)
Canada, Ontario	49 (1,1)	562 (3,3) ?	51 (1,1)	549 (3,3)	13 (3,8)
Taïpei chinoise	48 (0,5)	542 (2,2) ?	52 (0,5)	529 (2,3)	13 (1,9)
Danemark	52 (0,9)	553 (2,8) ?	48 (0,9)	539 (2,7)	14 (3,2)
République de la Moldavie	50 (1,0)	507 (3,1) ?	50 (1,0)	493 (3,5)	14 (2,5)
République islamique d'Iran	46 (1,1)	429 (5,3) ?	54 (1,1)	414 (3,8)	14 (6,7)
Roumanie	48 (1,0)	497 (5,0) ?	52 (1,0)	483 (5,7)	14 (4,2)
Israël	48 (1,2)	520 (4,1) ?	52 (1,2)	506 (3,7)	15 (4,0)
Fédération de Russie	51 (0,9)	572 (3,9) ?	49 (0,9)	557 (3,4)	15 (2,9)
Singapour	48 (0,6)	567 (3,1) ?	52 (0,6)	550 (3,3)	17 (2,9)
Pologne	51 (0,8)	528 (2,6) ?	49 (0,8)	511 (2,7)	17 (2,6)
Géorgie	48 (1,0)	480 (3,3) ?	52 (1,0)	463 (3,8)	17 (3,2)
Maroc	47 (1,0)	332 (6,6) ?	53 (1,0)	314 (6,6)	18 (5,8)
Suède	48 (1,1)	559 (2,6) ?	52 (1,1)	541 (2,6)	18 (2,5)
Lituanie	49 (0,9)	546 (2,0) ?	51 (0,9)	528 (2,0)	18 (2,2)
Islande	50 (0,9)	520 (1,7) ?	50 (0,9)	501 (1,9)	19 (2,5)
Norvège	49 (1,1)	508 (2,8) ?	51 (1,1)	489 (3,1)	19 (3,2)
Angleterre	50 (0,9)	549 (3,0) ?	50 (0,9)	530 (2,8)	19 (2,7)
Slovénie	48 (0,7)	532 (2,1) ?	52 (0,7)	512 (2,7)	19 (2,5)
Indonésie	49 (0,9)	415 (4,2) ?	51 (0,9)	395 (4,6)	20 (3,3)
Bulgarie	49 (1,0)	558 (4,4) ?	51 (1,0)	537 (5,0)	21 (3,8)
Canada, Nouvelle-Écosse	49 (0,7)	553 (2,5) ?	51 (0,7)	531 (2,8)	21 (3,2)
République de la Macédoie	49 (0,7)	453 (4,4) ?	51 (0,7)	432 (4,4)	21 (3,5)
Écosse	51 (0,9)	538 (3,6) ?	49 (0,9)	516 (3,1)	22 (3,8)
Lettonie	48 (1,0)	553 (2,7) ?	52 (1,0)	530 (2,6)	23 (2,7)
Nouvelle-Zélande	49 (0,9)	544 (2,2) ?	51 (0,9)	520 (2,9)	24 (3,1)
Trinité et Tobago	49 (1,7)	451 (4,9) ?	51 (1,7)	420 (6,0)	31 (5,6)
Afrique du sud	52 (0,6)	319 (6,3) ?	48 (0,6)	283 (5,5)	36 (4,6)
Qatar	50 (0,2)	372 (1,7) ?	50 (0,2)	335 (1,7)	37 (2,6)
Koweït	50 (2,0)	364 (4,7) ?	50 (2,0)	297 (6,2)	67 (7,5)
Moyenne internationale	49 (0,2)	509 (0,6) ?	51 (0,2)	492 (0,6)	17 (0,5)

? moyenne significativement plus élevée que l'autre genre

Tableau 4 : PIRLS Lecture différence entre texte littéraire et texte informatif

Pays ou province	Littéraire Moyenne	Informatif Moyenne	Différence	Différence relative	
				Littéraire plus élevée	Information plus élevée
Indonésie	397 (3,9)	418 (4,2)	20 (1,3)		
Maroc	317 (6,5)	335 (6,0)	17 (2,8)		
Afrique du sud	299 (5,2)	316 (5,1)	16 (1,2)		
République de Moldavie	492 (2,8)	508 (3,0)	16 (1,5)		
Singapour	552 (2,9)	563 (2,8)	12 (1,1)		
Hong Kong	557 (2,6)	568 (2,3)	11 (1,1)		
République de la Macédonie	439 (3,7)	450 (4,2)	11 (1,3)		
France	516 (2,4)	526 (2,1)	10 (2,1)		
Taipei chinois	530 (2,0)	538 (1,8)	8 (1,1)		
Bulgarie	542 (4,5)	550 (4,4)	8 (1,2)		
Nouvelle-Zélande	527 (2,1)	534 (2,2)	6 (0,7)		
Trinité et Tobago	434 (4,6)	440 (4,6)	6 (1,5)		
Québec (français)	528 (3,2)	534 (3,8)	6 (1,5)		
<i>Canada, Québec</i>	529 (2,8)	533 (2,7)	4 (1,3)		
Slovénie	519 (2,0)	523 (2,4)	4 (1,4)		
Belgique (Flamand)	544 (1,9)	547 (2,0)	3 (1,3)		
Pays-Bas	545 (1,8)	548 (1,6)	3 (1,7)		
Fédération de Russie	561 (3,3)	564 (3,3)	3 (1,3)		
Suède	546 (2,3)	549 (2,4)	3 (1,3)		
Luxembourg	555 (1,0)	557 (1,0)	2 (1,1)		
Lettonie	539 (2,4)	540 (2,4)	1 (1,4)		
Écosse	527 (2,6)	527 (2,6)	0 (1,3)		
Autriche	537 (2,1)	536 (2,3)	1 (1,2)		
Belgique (Français)	499 (2,4)	498 (2,8)	2 (1,1)		
Angleterre	539 (2,6)	537 (2,5)	2 (1,6)		
Qatar	358 (1,3)	356 (1,6)	2 (1,8)		
Italie	551 (3,3)	549 (2,9)	3 (1,7)		
<i>Canada, Ontario</i>	555 (3,0)	552 (3,0)	3 (1,6)		
Etats-Unis	541 (3,6)	537 (3,4)	3 (0,9)		
<i>Canada, Nouvelle-Écosse</i>	543 (2,4)	539 (2,4)	4 (1,6)		
Allemagne	549 (2,2)	544 (2,3)	4 (1,5)		
<i>Canada, Alberta</i>	561 (2,7)	556 (2,4)	5 (1,8)		
Québec (anglais)	534 (4,0)	528 (4,0)	6 (1,5)		
<i>Canada, Colombie-Britannique</i>	559 (2,7)	554 (2,7)	6 (1,2)		
Danemark	547 (2,6)	542 (2,4)	6 (2,1)		
Roumanie	493 (4,8)	487 (4,9)	6 (1,5)		
République islamique d'Iran	426 (3,1)	420 (3,1)	6 (1,6)		
République slovaque	533 (2,9)	527 (2,6)	7 (1,6)		
Norvège	501 (2,5)	494 (2,8)	7 (1,4)		
Pologne	523 (2,5)	515 (2,2)	8 (1,6)		
Espagne	516 (2,7)	508 (2,9)	8 (1,9)		
Israël	516 (3,4)	507 (3,6)	9 (1,0)		
Islande	514 (1,7)	505 (1,4)	9 (1,6)		
Géorgie	476 (3,2)	465 (3,6)	11 (2,4)		
Lituanie	542 (1,9)	530 (1,6)	12 (1,1)		
Koweït	340 (3,7)	327 (4,3)	14 (1,9)		
Hongrie	557 (2,9)	541 (3,1)	16 (1,2)		

■ Différence statistiquement significatif
 □ Pas de différence statistiquement significatif



SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

Tableau 5 : PIRLS Lecture différence entre texte littéraire et texte informatif selon le sexe

Pays ou province	Expérience littéraire			Acquisition et utilisation de l'information		
	Filles Moyenne	Garçons Moyenne	Différence F-G	Filles Moyenne	Garçons Moyenne	Différence F-G
Afrique du sud	318 (6,0) ?	281 (5,3)	38 (4,3)	332 (5,8) ?	299 (5,4)	33 (4,5)
Allemagne	554 (2,4) ?	544 (2,6)	9 (2,5)	547 (2,4) ?	542 (2,7)	6 (2,4)
Angleterre	550 (3,1) ?	528 (2,7)	22 (2,7)	545 (2,8) ?	529 (2,9)	16 (2,6)
Autriche	543 (2,6) ?	531 (2,4)	11 (2,7)	540 (2,7) ?	533 (2,6)	7 (2,6)
Belgique (Anglais)	504 (2,6) ?	495 (2,8)	9 (2,5)	499 (3,3)	497 (3,0)	1 (3,0)
Belgique (Français)	547 (2,2) ?	541 (2,3)	6 (2,4)	550 (2,4) ?	545 (2,2)	5 (2,1)
Bulgarie	553 (4,6) ?	532 (5,4)	21 (4,7)	558 (4,4) ?	542 (5,2)	16 (4,3)
Canada, Alberta	567 (2,9) ?	556 (3,0)	11 (2,2)	559 (2,5) ?	553 (2,8)	7 (2,1)
Canada, Colombie-Britannique	565 (3,0) ?	553 (3,2)	12 (3,2)	556 (3,3) ?	551 (2,8)	6 (3,0)
Canada, Nouvelle-Écosse	552 (3,4) ?	534 (2,6)	18 (3,7)	549 (2,8) ?	529 (3,0)	20 (3,3)
Canada, Ontario	562 (3,5) ?	549 (3,3)	12 (3,5)	558 (3,3) ?	547 (3,9)	11 (4,0)
Canada, Québec	536 (3,1) ?	523 (3,4)	12 (3,5)	539 (2,7) ?	528 (3,6)	11 (3,3)
Québec (français)	535 (3,6) ?	523 (3,8)	12 (3,7)	539 (3,0) ?	528 (4,0)	11 (3,4)
Québec (anglais)	539 (4,3) ?	528 (5,4)	10 (5,4)	533 (4,2) ?	522 (5,4)	11 (5,3)
Danemark	554 (3,0) ?	541 (3,1)	13 (3,2)	547 (2,8) ?	536 (3,1)	11 (3,4)
Écosse	538 (3,4) ?	515 (3,0)	23 (3,9)	537 (3,6) ?	517 (2,8)	20 (3,9)
Espagne	520 (3,1) ?	513 (3,1)	7 (3,0)	508 (3,2)	508 (3,2)	0 (2,7)
États-Unis	547 (3,6) ?	534 (4,1)	12 (2,8)	542 (3,1) ?	532 (4,4)	9 (3,3)
Fédération de la Russie	568 (3,8) ?	554 (3,3)	15 (2,5)	572 (3,5) ?	555 (3,6)	17 (2,7)
France	523 (2,6) ?	510 (2,7)	12 (2,4)	531 (2,7) ?	521 (2,3)	10 (2,8)
Géorgie	484 (3,7) ?	470 (3,6)	14 (3,3)	474 (3,7) ?	457 (4,4)	17 (3,8)
Hong Kong	564 (2,6) ?	551 (3,3)	13 (2,8)	572 (2,2) ?	564 (2,8)	8 (2,2)
Hongrie	560 (3,6) ?	553 (2,9)	7 (2,9)	543 (3,7)	539 (3,1)	4 (2,8)
Indonésie	408 (4,0) ?	387 (4,4)	20 (3,3)	427 (4,6) ?	409 (5,0)	18 (4,8)
Islande	525 (2,4) ?	504 (1,9)	20 (2,9)	514 (1,9) ?	497 (2,1)	17 (2,9)
Israël	524 (4,0) ?	509 (3,8)	15 (3,8)	513 (4,5) ?	502 (4,1)	11 (4,8)
Italie	556 (3,6) ?	548 (3,6)	8 (3,0)	551 (3,1)	547 (3,4)	5 (2,9)
Koweït	372 (4,5) ?	310 (5,2)	62 (6,8)	361 (6,3) ?	292 (6,0)	68 (9,2)
Lettonie	550 (3,0) ?	529 (2,7)	21 (3,1)	553 (2,7) ?	527 (2,7)	26 (2,8)
Lituanie	550 (2,4) ?	533 (2,0)	17 (2,2)	539 (2,2) ?	521 (2,0)	17 (2,6)
Luxembourg	557 (1,4) ?	552 (1,4)	5 (2,2)	557 (1,2)	556 (1,5)	1 (1,9)
Maroc	326 (6,9) ?	310 (7,4)	17 (6,3)	344 (6,1) ?	326 (6,9)	19 (5,1)
Norvège	512 (2,8) ?	491 (2,7)	21 (2,6)	502 (3,4) ?	486 (2,8)	16 (3,0)
Nouvelle-Zélande	539 (2,3) ?	516 (2,9)	23 (3,1)	545 (2,3) ?	522 (3,0)	23 (2,9)
Pays-Bas	548 (2,2) ?	541 (2,3)	6 (2,7)	552 (1,8) ?	543 (1,9)	9 (2,0)
Pologne	532 (2,8) ?	514 (3,0)	18 (3,0)	523 (2,3) ?	507 (2,8)	16 (2,6)
Qatar	376 (1,8) ?	341 (2,3)	36 (3,3)	374 (2,3) ?	339 (2,3)	35 (3,2)
République de la Macédoie	449 (4,3) ?	429 (4,0)	20 (3,7)	460 (4,6) ?	440 (4,4)	21 (3,4)
République de Moldavie	499 (3,3) ?	486 (3,0)	13 (2,9)	514 (3,2) ?	502 (3,5)	13 (2,6)
République islamique d'Iran	432 (5,3)	421 (4,0)	11 (6,8)	429 (4,9) ?	412 (3,8)	17 (6,1)
République slovaque	539 (2,9) ?	527 (3,5)	12 (3,1)	532 (2,5) ?	522 (3,3)	10 (2,7)
Roumanie	501 (4,9) ?	485 (5,6)	16 (4,2)	494 (5,2) ?	481 (5,4)	13 (3,8)
Singapour	560 (3,2) ?	544 (3,4)	16 (3,2)	572 (2,9) ?	555 (3,3)	16 (2,7)
Slovénie	529 (2,3) ?	511 (2,6)	18 (2,7)	533 (2,4) ?	514 (3,2)	18 (3,2)
Suède	557 (2,7) ?	536 (2,6)	20 (2,8)	557 (2,9) ?	541 (2,6)	15 (3,0)
Taipei chinois	538 (2,2) ?	523 (2,2)	15 (1,8)	543 (1,8) ?	534 (2,3)	8 (2,0)
Trinité et Tobago	450 (4,9) ?	419 (5,6)	31 (5,4)	455 (5,0) ?	426 (5,5)	28 (5,4)
Moyenne internationale	509 (0,6) ?	491 (0,6)	17 (0,5)	509 (0,7) ?	493 (0,6)	16 (0,7)

? moyenne significativement plus élevée que l'autre genre

SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

Tableau 6 : Différences relatives entre les performances pour les processus de compréhension

Pays ou province	Repérage et inférence directe Moyenne	Interprétation, intégration et évaluation Moyenne	Différence relative (Valeur absolue)	Différence relative	
				Repérage et inférence directe plus élevé	Interprétation, intégration et évaluation plus élevée
République de la Moldavie	486 (2,9)	515 (2,9)	29 (1,7)		
^{2a} Canada, Ontario	543 (3,1)	563 (2,9)	19 (1,6)		
^{2a} Bulgarie	538 (4,2)	553 (4,4)	15 (1,5)		
Canada, Nouvelle-Écosse	533 (2,2)	548 (2,0)	15 (0,8)		
Nouvelle-Zélande	524 (2,3)	538 (2,2)	14 (1,3)		
^{†2a} États-Unis	532 (3,3)	546 (3,3)	14 (0,9)		
Italie	544 (2,8)	556 (2,9)	12 (1,1)		
Québec (anglais)	525 (1,7)	537 (1,6)	12 (1,6)		
^{2a} Canada, Colombie-Britannique	551 (2,8)	562 (2,5)	11 (1,4)		
Lettonie	534 (2,5)	545 (1,9)	11 (1,2)		
^{2a} Canada, Alberta	553 (2,6)	564 (2,3)	11 (1,2)		
Hongrie	544 (2,8)	554 (3,0)	10 (1,9)		
Angleterre	533 (2,8)	543 (2,4)	10 (1,1)		
Lituanie	531 (1,9)	540 (1,6)	9 (1,2)		
^{2b} Israël	507 (3,2)	516 (3,6)	9 (1,4)		
Hong Kong	558 (2,5)	566 (2,4)	8 (1,3)		
Espagne	508 (2,5)	515 (2,6)	7 (1,1)		
Pologne	516 (2,4)	522 (2,3)	6 (1,6)		
Slovénie	519 (2,1)	523 (2,0)	5 (0,8)		
[†] Écosse	525 (2,8)	528 (2,6)	4 (1,9)		
^{†2a} Belgique (Flamand)	545 (1,9)	547 (1,8)	3 (1,2)		
République slovaque	529 (2,8)	531 (2,8)	2 (0,8)		
Roumanie	489 (5,2)	490 (5,3)	1 (1,2)		
^{2a} Fédération de Russie	562 (3,4)	563 (3,2)	0 (1,7)		
Canada, Québec	533 (2,7)	531 (2,7)	2 (1,1)		
Trinité et Tobago	438 (4,7)	437 (5,0)	2 (1,9)		
Québec (français)	532 (1,3)	528 (1,2)	4 (1,2)		
Suède	550 (2,4)	546 (2,2)	4 (1,0)		
Belgique (Français)	501 (2,6)	497 (2,5)	4 (1,2)		
Singapour	560 (3,3)	556 (2,7)	5 (1,1)		
Indonésie	409 (3,9)	404 (4,1)	5 (1,5)		
France	523 (2,1)	518 (2,3)	6 (1,1)		
République de la Macédoie	446 (3,8)	439 (4,0)	7 (1,6)		
[‡] Norvège	502 (2,3)	495 (2,4)	7 (1,2)		
^{2a} Danemark	551 (2,7)	542 (2,3)	9 (1,9)		
[†] Pays-Bas	551 (2,0)	542 (1,5)	9 (1,6)		
République islamique d'Iran	428 (3,3)	418 (3,3)	10 (1,5)		
Taïpei chinois	541 (2,0)	530 (1,9)	11 (0,7)		
Islande	516 (1,2)	503 (1,3)	13 (1,2)		
Autriche	544 (2,1)	530 (2,2)	14 (0,9)		
Allemagne	555 (2,6)	540 (2,2)	14 (1,5)		
^{2a} Géorgie	478 (3,3)	461 (3,5)	17 (1,3)		
Luxembourg	565 (1,2)	548 (0,9)	17 (1,0)		
Koweït	337 (3,9)	++	++		
Maroc	336 (6,2)				
Qatar	361 (1,2)				
Afrique du sud	307 (5,3)	++	++		

■ Différence statistiquement significatif
 □ Pas de différence statistiquement significatif

40 20 0 20 40

SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006.

Tableau 7: Moyenne en lecture pour les processus de compréhension selon le sexe

	Repérage et inférence directe						Interprétation, intégration et évaluation						
	Filles	Moyenne		Garçon	Moyenne	plus élevée	Filles	Moyenne		Garçon	Moyenne	plus élevée	
Afrique du sud	322	(6,0)	?	291	(5,4)	31 (4,4)	+	+		+	+	+	
Allemagne	559	2,8	?	550	3,1	8 2,7	543	(2,4)	?	537	(2,7)	6 (2,8)	
Angleterre	543	(3,5)	?	524	(2,8)	20 (2,8)	552	(2,8)	?	534	(2,7)	18 (2,5)	
Autriche	547	2,3	?	541	2,5	6 2,4	536	(2,7)	?	524	(2,4)	13 (2,6)	
Belgique (Flamand)	548	(2,3)	?	542	(2,3)	6 (2,6)	550	(2,4)	?	544	(2,0)	6 (2,5)	
Belgique (Français)	504	2,8	?	498	3	6 2,5	500	(2,6)	?	494	(2,9)	6 (2,5)	
Bulgarie	544	(4,3)	?	531	(5,0)	13 (4,1)	565	(4,4)	?	540	(5,1)	25 (3,9)	
Canada, Alberta	556	2,7	?	550	3,1	6 2,5	570	(2,5)	?	558	(2,8)	11 (2,5)	
Canada, Colombie-Britannique	554	(3,0)	?	547	(3,2)	7 (2,8)	567	(2,7)	?	557	(3,1)	9 (3,3)	
Canada, Nouvelle-Écosse	542	3,1	?	525	2,9	17 4,1	559	(2,2)	?	537	(2,6)	21 (2,7)	
Canada, Ontario	548	(3,8)	?	538	(3,4)	11 (3,8)	569	(3,2)	?	556	(3,1)	13 (2,8)	
Canada, Québec	537	2,8	?	528	3,3	9 3	539	(2,6)	?	523	(3,3)	16 (2,8)	
Québec (Anglais)	528	(2,6)	?	522	(2,5)	6 (2,5)	543	(2,1)	?	529	(2,4)	14 (2,2)	
Québec (Français)	537	1,7	?	527	1,8	10 1,7	537	(1,6)	?	520	(1,8)	17 (1,8)	
Danemark	558	(3,1)	?	543	(3,2)	15 (3,3)	548	(2,8)	?	536	(2,6)	12 (2,8)	
Écosse	537	3,8	?	512	3	24 3,8	538	(3,3)	?	519	(2,9)	18 (3,6)	
Espagne	509	(2,8)		508	(2,7)	1 (2,4)	519	(2,9)	?	512	(3,0)	7 (2,7)	
Etats-Unis	537	3,2	?	527	4,1	10 3,1	552	(3,0)	?	540	(4,1)	12 (2,7)	
Fédération de Russie	570	(3,9)	?	554	(3,4)	16 (2,5)	569	(3,8)	?	555	(3,2)	14 (2,8)	
France	529	2,5	?	518	2,5	11 2,7	523	(2,6)	?	513	(2,5)	10 (2,4)	
Géorgie	486	(3,5)	?	471	(3,9)	15 (3,3)	471	(4,1)	?	453	(4,1)	18 (4,1)	
Hong Kong	562	2,5	?	553	3	8 2,3	572	(2,6)	?	559	(2,8)	13 (2,4)	
Hongrie	545	(3,5)		542	(2,8)	4 (3,1)	557	(3,6)		551	(3,0)	6 (2,9)	
Indonésie	418	4	?	401	4,4	17 3,1	415	(4,1)	?	393	(4,8)	22 (3,6)	
Islande	525	(1,7)	?	508	(1,9)	17 (2,7)	514	(1,9)	?	493	(1,7)	21 (2,5)	
Israël	513	3,9	?	502	3,7	11 4	523	(4,3)	?	510	(3,7)	14 (3,7)	
Italie	546	(2,9)		542	(3,4)	4 (2,8)	559	(2,9)	?	552	(3,4)	7 (2,9)	
Koweït	368	4,6	?	306	5,2	62 6,6	+	+		+	+	+	
Lettonie	546	(2,7)	?	523	(3,0)	23 (3,2)	557	(2,3)	?	534	(2,2)	24 (2,7)	
Lituanie	541	2,2	?	521	2,4	20 2,5	549	(2,2)	?	532	(2,0)	17 (2,6)	
Luxembourg	567	(1,9)		564	(1,5)	3 (2,3)	550	(1,4)	?	546	(1,2)	4 (1,9)	
Maroc	345	7,2	?	329	6,5	16 5,8	+	+		+	+	+	
Nouvelle-Zélande	535	(2,4)	?	513	(3,1)	22 (3,1)	550	(2,3)	?	526	(2,9)	24 (2,8)	
Norvège	510	3,1	?	494	3,1	16 4,2	505	(2,5)	?	485	(2,9)	20 (2,7)	
Pays-Bas	553	(2,7)		549	(2,3)	4 (3,0)	547	(2,0)	?	538	(1,8)	9 (2,4)	
Pologne	525	2,6	?	507	2,8	18 2,6	529	(2,4)	?	514	(3,0)	16 (3,0)	
Qatar	377	(2,0)	?	344	(1,6)	33 (2,7)	+	+		+	+	+	
République de la Macédonie	456	4,1	?	437	4,2	19 3,2	451	(4,7)	?	428	(4,2)	23 (3,7)	
République de Moldavie	491	(3,0)	?	481	(3,4)	10 (2,8)	523	(3,1)	?	508	(3,2)	15 (2,5)	
République islamique d'Iran	435	5,4		422	4	13 6,7	425	(5,5)		412	(4,2)	13 (7,1)	
République slovaque	534	(2,8)	?	524	(3,6)	10 (3,3)	538	(2,8)	?	525	(3,4)	13 (2,9)	
Roumanie	495	5,2	?	483	5,9	13 4,1	498	(5,6)	?	482	(5,9)	16 (4,6)	
Singapour	570	(3,6)	?	552	(3,9)	18 (3,6)	564	(2,8)	?	548	(3,2)	16 (2,6)	
Slovénie	527	2	?	511	2,8	16 2,6	534	(2,1)	?	514	(2,4)	20 (2,4)	
Suède	558	(2,5)	?	544	(2,9)	14 (2,7)	557	(2,7)	?	537	(2,5)	20 (3,0)	
Taipei chinois	546	2,1	?	536	2,3	10 2,2	537	(1,9)	?	523	(2,2)	14 (1,9)	
Trinité et Tobago	453	(5,0)	?	424	(5,6)	29 (5,4)	453	(5,5)	?	421	(5,8)	32 (5,5)	
Moyenne internationale	508	(0,6)	?	493	(0,6)	15 (0,6)	509	(0,6)	?	492	(0,6)	17 (0,5)	
			?	moyenne significativement plus élevée que l'autre genre									

SOURCE: IEA Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) 2006