

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2011

Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans

Québec 

© **Gouvernement du Québec**
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
ISBN :

Dépôt légal — Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2012

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2011

Résultats obtenus par les élèves québécois de 10 ans

Novembre 2011

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Direction de la sanction des études

Table des matières

1. Contexte et objectifs de l'enquête	5
2. Cadre conceptuel : évaluer la compréhension de l'écrit dans le PIRLS 2011	6
2.1. Cadre conceptuel.....	6
2.1.1. Les objectifs de lecture	7
2.1.1.1. Lire pour l'expérience littéraire.....	7
2.1.1.2. Lire pour acquérir et utiliser l'information	7
2.1.2. Les processus de compréhension	8
2.2. Le <i>Questionnaire de l'élève</i>	9
2.3. Les comportements et les attitudes	9
3. Sommaire des résultats	10
4. Présentation des résultats des élèves québécois de 10 ans en lecture	12
4.1. Résultats des élèves du Québec en lecture et tendances dégagées depuis 2001.....	12
4.2. Résultats en lecture selon la langue.....	16
4.3. Résultats en lecture selon le sexe	16
4.4. Résultats selon les objectifs de la lecture	19
4.5. Résultats selon le processus de compréhension	21
5. Comportements et attitudes : les réponses aux questionnaires contextuels	23
5.1. Composition de l'école d'après le milieu socio-économique.....	23
5.2. Appuis à la littératie à la maison.....	24
5.3. Attitudes et comportements des élèves à l'égard de la lecture	26
5.4. Personnel enseignant et enseignement de la lecture	29
5.5. Climat de l'école.....	33
Conclusion	36
ANNEXE 1	38

ANNEXE 2	39
Références.....	41

Table des graphiques et des tableaux

Graphique 4.1	Scores moyens et intervalles de confiance en lecture pour les pays et les provinces canadiennes	12
Graphique 4.2	Tendance des scores moyens en lecture au Québec selon le sexe (PIRLS 2011)	17
Tableau 2.1	Pourcentage attribué à chacun des sous-aspects de la compétence en lecture dans l'évaluation du PIRLS 2011	6
Tableau 2.2	Exemples de tâches permettant d'évaluer les différents processus de compréhension	7
Tableau 3.1	Principaux résultats et tendances du Québec au Programme de recherche en lecture scolaire depuis 2001	9
Tableau 4.1	Distribution des résultats selon les seuils repères internationaux en lecture....	14
Tableau 4.2	Pourcentage d'élèves québécois anglophones et francophones de 4 ^e année en fonction des seuils repères internationaux du rendement en lecture	15
Tableau 4.3	Scores moyens des filles et des garçons en lecture (PIRLS 2011)	16
Tableau 4.4	Scores moyens pour la lecture de textes littéraires et de textes informatifs	18
Tableau 4.5	Scores moyens obtenus aux deux objectifs de lecture et aux processus de compréhension, selon le sexe	20
Tableau 5.1	Composition de l'école d'après le milieu économique des élèves (données recueillies auprès des directrices et directeurs d'école)	21
Tableau 5.2	Ressources à la maison	22
Tableau 5.3	Participation des parents aux activités de littératie	23
Tableau 5.4	L'intérêt des parents pour la lecture	24
Tableau 5.5	La motivation des élèves pour la lecture	25
Tableau 5.6	La confiance des élèves en leurs compétences en lecture	25
Tableau 5.7	L'investissement des élèves dans les leçons de lecture	26
Tableau 5.8	Temps passé à lire en dehors de l'école	27
Tableau 5.9	Répartition du personnel enseignant de 4 ^e année par sexe, groupe d'âge et nombre moyen d'années d'expérience	27
Tableau 5.10	Proportion d'enseignantes et d'enseignants de 4 ^e année selon le temps consacré à des activités de perfectionnement professionnel en lecture au cours des deux dernières années	28
Tableau 5.11	Échelles des conditions de travail et de la satisfaction au travail du personnel enseignant	28
Tableau 5.12	Caractéristiques des élèves qui nuisent à l'enseignement de la lecture (données recueillies auprès du personnel enseignant)	29
Tableau 5.13	Proportion du personnel enseignant de 4 ^e année qui utilise certaines ressources pour l'enseignement de base	30
Tableau 5.14	Proportion du personnel enseignant qui accorde une grande importance aux sources d'information pour suivre les progrès en lecture des élèves	30

Tableau 5.15	Distribution des données sur l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire (données recueillies auprès des directions)	31
Tableau 5.16	Distribution des données sur l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire (données recueillies auprès du personnel enseignant)	32
Tableau 5.17	Distribution des données sur l'échelle d'une école sécuritaire et ordonnée (données recueillies auprès du personnel enseignant).....	32
Tableau 5.18	Distribution des données sur l'échelle de la discipline et de la sécurité à l'école (données recueillies auprès des directrices et directeurs d'école).....	33
Tableau 5.19	Résultats pour l'échelle relative aux élèves intimidés à l'école (données recueillies auprès des élèves)	33

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2011

1. Contexte et objectifs de l'enquête

La capacité de lire est essentielle à l'essor culturel, politique, social et économique d'une société (UNESCO, 2006). La prospérité future du Québec dépend grandement de cette capacité de lire, qui est la clé de tous les domaines d'apprentissage et qui ouvre une multitude de possibilités de développement personnel. Par conséquent, il semble primordial d'avoir accès à de l'information sur le rendement des élèves en lecture et de mesurer l'efficacité des différentes initiatives de littératie qui leur sont destinées pendant les premières années de leur scolarité.

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) est mené tous les cinq ans, depuis 2001, par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), un consortium indépendant d'instituts de recherche et d'organismes gouvernementaux. Plus d'une soixantaine de pays en font maintenant partie.

Le programme cible les élèves de 10 ans (4^e année) et permet de mesurer leurs compétences en lecture, de comparer les performances des pays et des autorités scolaires qui y ont participé et de donner des informations sur les programmes d'études et les méthodes pédagogiques employées. L'enquête de 2011 permet également aux pays qui ont participé aux enquêtes précédentes de repérer les changements qui auraient pu se produire dans les intervalles qui séparent chacune des évaluations. Elle donne donc la possibilité de mettre en évidence une grande variété de facteurs qui peuvent influencer les compétences en lecture et l'occasion de réfléchir aux moyens d'action pour les améliorer.

Quarante-neuf pays, dont le Canada, ont participé à l'enquête du PIRLS menée en avril et mai 2011. L'échantillon canadien regroupait neuf provinces, dont trois (l'Alberta, l'Ontario et le Québec) à titre de participants de référence. Le Québec s'est assuré d'avoir un échantillon aléatoire de taille suffisante¹, avec 190 classes et 4244 élèves, afin que ses résultats apparaissent distinctement de ceux de l'ensemble du pays, tout comme en 2006.

Ce document présente les résultats des élèves québécois de 10 ans, et les compare à ceux des pays participants à l'étude internationale et des autres élèves canadiens. Les données sont extraites du rapport international intitulé *PIRLS 2011 International Results in Reading*, qui peut être téléchargé sans frais à partir du site Web (<http://pirls.bc.edu>).

1. Pour de plus amples renseignements sur l'échantillonnage, veuillez consulter le site Web du projet *Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences (TEIMS) et du PIRLS* à l'adresse : timssandpirls.bc.edu/pirls2011/index.html.

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

2.1. Cadre conceptuel

Au Québec, le programme de formation considère la lecture comme un outil de communication et de développement de la pensée qui permet de s'approprier la culture d'ici et d'ailleurs pour structurer son identité et de se construire une vision du monde. Dans les langues d'enseignement (français et anglais), Lire des textes variés est l'une des compétences à développer en conjonction avec d'autres compétences disciplinaires : Apprécier des œuvres littéraires, Écrire des textes variés, Communiquer oralement. Au primaire et au secondaire, l'élève lit et apprécie des textes littéraires et des textes courants qui peuvent se présenter sur différents supports : livres, revues, médias, Internet.

Le cadre conceptuel du PIRLS 2011 se fonde sur la définition élaborée par l'AIE en ce qui a trait à la compétence en lecture et qui se présente 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 lecteurs et les jeunes lectrices 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. [Notre traduction]

Cette définition s'appuie sur les théories qui considèrent la lecture comme un processus constructif et interactif.

Le PIRLS s'intéresse à trois facettes des compétences en lecture :

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

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 tableau 2.1 présente les proportions de l'épreuve consacrées à chacune des facettes de la compétence en lecture.

2. MULLIS, I. V. S., Martin, M. O., Trong, K.L. & Sainsbury, M. (2009), *PIRLS 2011 Assessment Framework*, Pays-Bas, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), p. 11, réf. du 6 septembre 2012, <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>.

Tableau 2.1 Pourcentage attribué à chacun des sous-aspects de la compétence en lecture dans l'évaluation du PIRLS 2011

Les objectifs de la lecture	
• Lire pour l'expérience littéraire	50 %
• Lire pour acquérir et utiliser de l'information	50 %
Les processus de compréhension	
• Se concentrer sur une information explicitement exprimée et l'extraire du texte	20 %
• Faire des inférences simples	30 %
• Interpréter et intégrer des idées et des informations	30 %
• Examiner et évaluer le contenu, le langage et les éléments textuels	30 %
Les comportements et les attitudes	
• Recenser les comportements et les attitudes à partir des questionnaires soumis aux élèves, aux enseignants, aux parents et aux directions d'école	

Source : I. Mullis et coll. (2009), *PIRLS 2011 Assessment Framework*, Pays-Bas, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), p. 14, réf. du 6 septembre 2012, <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/framework.html>.

2.1.1. Les objectifs de lecture

2.1.1.1. Lire pour l'expérience littéraire

Dans le PIRLS, la fiction narrative a été retenue 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 afin d'en préserver l'authenticité.

2.1.1.2. Lire pour acquérir et utiliser l'information

Des textes chronologiques et non chronologiques ont été retenus pour le PIRLS. 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.

Les textes retenus pour l'expérience littéraire totalisent approximativement 800 mots, alors que les textes sélectionnés pour le volet informatif en comptent entre 600 et 900.

2.1.2. Les processus de compréhension

Dans la perspective du PIRLS, la lecture est un processus interactif entre un lecteur et son texte. Le lecteur fait appel à ses connaissances préalables et construit le sens de sa lecture à l'aide de stratégies cognitives et métacognitives.

Les types de tâches proposés aux élèves varient en fonction des processus de compréhension à évaluer. Le tableau 2.2 ci-dessous présente des exemples de tâches liées aux différents processus.

Tableau 2.2 Exemples de tâches permettant d'évaluer les différents processus de compréhension

Processus d'extraction de l'information	Processus d'inférence
<ul style="list-style-type: none">• Repérer l'information directement liée à l'objectif précis de la tâche de lecture.• Chercher des idées.• Chercher la définition de mots ou d'expressions.• Repérer le contexte d'un récit (époque ou lieu).• Trouver le fil conducteur ou l'idée principale (s'ils sont exprimés explicitement).	<ul style="list-style-type: none">• Déduire que tel événement a entraîné tel autre événement.• Tirer des conclusions quant à l'idée principale d'une série d'arguments.• Déterminer le référent d'un pronom.• Repérer les généralisations présentées dans le texte.• Décrire la relation entre deux personnages.
Processus d'interprétation et d'intégration des idées et de l'information	Processus d'évaluation du contenu, du langage et des éléments textuels
<ul style="list-style-type: none">• Discerner le message ou le thème général d'un texte.• Envisager une alternative aux actions des personnages.• Comparer des éléments d'informations textuelles.• Déduire l'atmosphère ou le ton de l'histoire.• Interpréter les applications possibles de l'information dans le monde réel.	<ul style="list-style-type: none">• Évaluer la probabilité que les événements décrits se produisent réellement.• Décrire la façon dont l'auteur ou l'auteure est parvenu à créer un dénouement inattendu.• Juger l'aspect complet ou la clarté de l'information fournie dans le texte.• Déterminer le point de vue de l'auteur ou de l'auteure qui présente le thème central.

2.2. Le Questionnaire de l'élève

Les objectifs de lecture et les processus de compréhension sont évalués à l'aide de l'épreuve elle-même. Chaque élève a rempli l'un des treize cahiers d'évaluation et a répondu au *Questionnaire de l'élève*. Quatre-vingts minutes ont été consacrées à l'évaluation, et de 15 à 30 autres, au questionnaire.

Il importe de noter que dans le but de pouvoir comparer les résultats des différentes enquêtes du PIRLS et de mesurer les tendances entre les années, une majorité d'items d'évaluation ont été repris de l'année précédente.

Les quatre processus de compréhension sont évalués par des questions à choix multiples (un point chacune) et à réponses construites (un à trois points chacune). En général, chacun des deux textes sur lesquels l'élève est évalué 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.

La correction des réponses construites est réalisée par une équipe d'enseignants, à partir d'un guide de correction présentant des éléments observables pour juger d'une réponse démontrant une compréhension partielle ou complète. Des exemples sont également fournis pour illustrer les attentes correspondant aux différents niveaux de compréhension.

2.3. Les comportements et les attitudes

Le *Questionnaire de l'élève* ainsi que les autres questionnaires distribués aux parents des élèves, aux enseignants et aux directions d'école permettent de recueillir toute l'information nécessaire sur l'expérience vécue par les élèves à la maison et à l'école concernant le développement de leurs compétences en lecture.

Le *Questionnaire de l'élève* traite des attitudes des élèves à l'égard de la lecture et de leurs habitudes de lecture.

Le *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* a été mené auprès des parents des élèves ou de leurs tuteurs, le *Questionnaire du personnel enseignant* a été passé aux personnes qui enseignent la langue d'enseignement aux élèves qui ont fait le test, et le *Questionnaire de l'école* a été rempli par la directrice ou le directeur d'école afin de mieux comprendre le contexte d'apprentissage global de l'élève.

Afin de fournir des renseignements sur le contexte national, des professionnels de la Direction des programmes du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ont rempli un questionnaire au sujet des objectifs et du curriculum en lecture.

3. Sommaire des résultats

Les scores moyens en lecture du PIRLS 2011 sont présentés sur l'échelle du PIRLS, qui s'étend de 0 à 1000. La moyenne internationale est établie à 500, avec un écart-type de 100. Cette moyenne a été établie en 2001, et le repère reste le même d'une année à l'autre. Une différence entre des scores moyens existe d'un point de vue statistique lorsque les intervalles de confiance entre les mesures comparées ne se chevauchent pas. L'annexe 1 présente la terminologie utilisée (erreur type et intervalle de confiance).

Le rendement est également exprimé par le pourcentage d'élèves ayant atteint quatre seuils repères internationaux en lecture, tels qu'ils sont définis à l'annexe 2.

Voici quelques faits saillants issus du PIRLS 2011 :

Tableau 3.1 Principaux résultats et tendances du Québec au Programme de recherche en lecture scolaire depuis 2001

Année	Québec Résultat	Québec Résultats selon le sexe		Canada Résultat	Québec Rang parmi les pays participants
		Filles	Garçons		
2001	537	544	530	NA	11 ^e rang sur 35 pays participants
2006	533	539	527	NA	18 ^e rang sur 40 pays participants
2011	538	544	531	548	20 ^e rang sur 45 pays participants

Source : Association for the Evaluation of Educational Achievement, *Programme de recherche en lecture scolaire - PIRLS 2011*

- Les élèves québécois ont obtenu un résultat légèrement plus élevé en 2011 qu'aux enquêtes précédentes et se classent au 20^e rang parmi les 45 participants. On peut affirmer que la position relative du Québec est demeurée relativement la même, considérant qu'en 2011 quatre nouveaux pays participants au PIRLS ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du Québec.
- Le Canada participait au PIRLS pour la première fois en 2011, bénéficiant des résultats de neuf provinces. Le résultat moyen pour le Québec (538 points) est significativement inférieur au résultat canadien (548 points).
- En 2011, les filles au Québec affichent un score moyen (544) statistiquement plus élevé que celui des garçons (531). Cette différence de résultats entre les sexes demeure constante depuis l'enquête du PIRLS 2001.
- Les proportions d'élèves québécois qui ont atteint les quatre différents seuils repères en lecture sont demeurées stables au cours des trois enquêtes du PIRLS. Le seuil repère international *avancé* a été atteint par 7 % des élèves québécois en 2011 (13 % pour les élèves anglophones et 6 % pour les élèves francophones). Près de la moitié des élèves québécois (43 %) a atteint le seuil repère international *élevé* en lecture, ce qui le place en 23^e position au niveau international.

- Le Québec est la seule parmi les quatre provinces ayant évalué les deux populations linguistiques à n'afficher aucune différence statistique significative entre le rendement global en lecture des élèves de langue française et celui des élèves de langue anglaise.
- Aux deux objectifs de la lecture évalués par le PIRLS 2011, les élèves du Québec ont amélioré leurs résultats à l'échelle de l'*expérience littéraire*, avec une augmentation de 8 points par rapport à 2006. Les résultats du rendement des élèves québécois aux deux objectifs de la lecture sont équivalents en 2011.
- Au PIRLS 2011, les élèves québécois affichaient des rendements équivalents aux deux catégories de processus de compréhension. Depuis 2006, ils ont haussé de 2 points leur rendement pour *extraire et faire des inférences simples*, et de 8 points celui relatif à leur capacité à *interpréter, intégrer et évaluer*. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une hausse significative par rapport à l'enquête de 2006, sans toutefois dépasser le rendement de 2001.

4. Présentation des résultats des élèves québécois de 10 ans en lecture

4.1. Résultats des élèves du Québec en lecture et tendances dégagées depuis 2001

Au PIRLS 2011, le Canada était représenté par neuf provinces. Chacune d'elles a soumis à l'épreuve des élèves des systèmes scolaires anglophone et francophone. Au Québec, 114 classes du système scolaire francophone et 75 du système scolaire anglophone ont participé à l'enquête.

Les scores moyens (moyennes à l'échelle) qui sont affichés dans les tableaux de cette section sont toujours suivis de l'erreur type entre parenthèses.

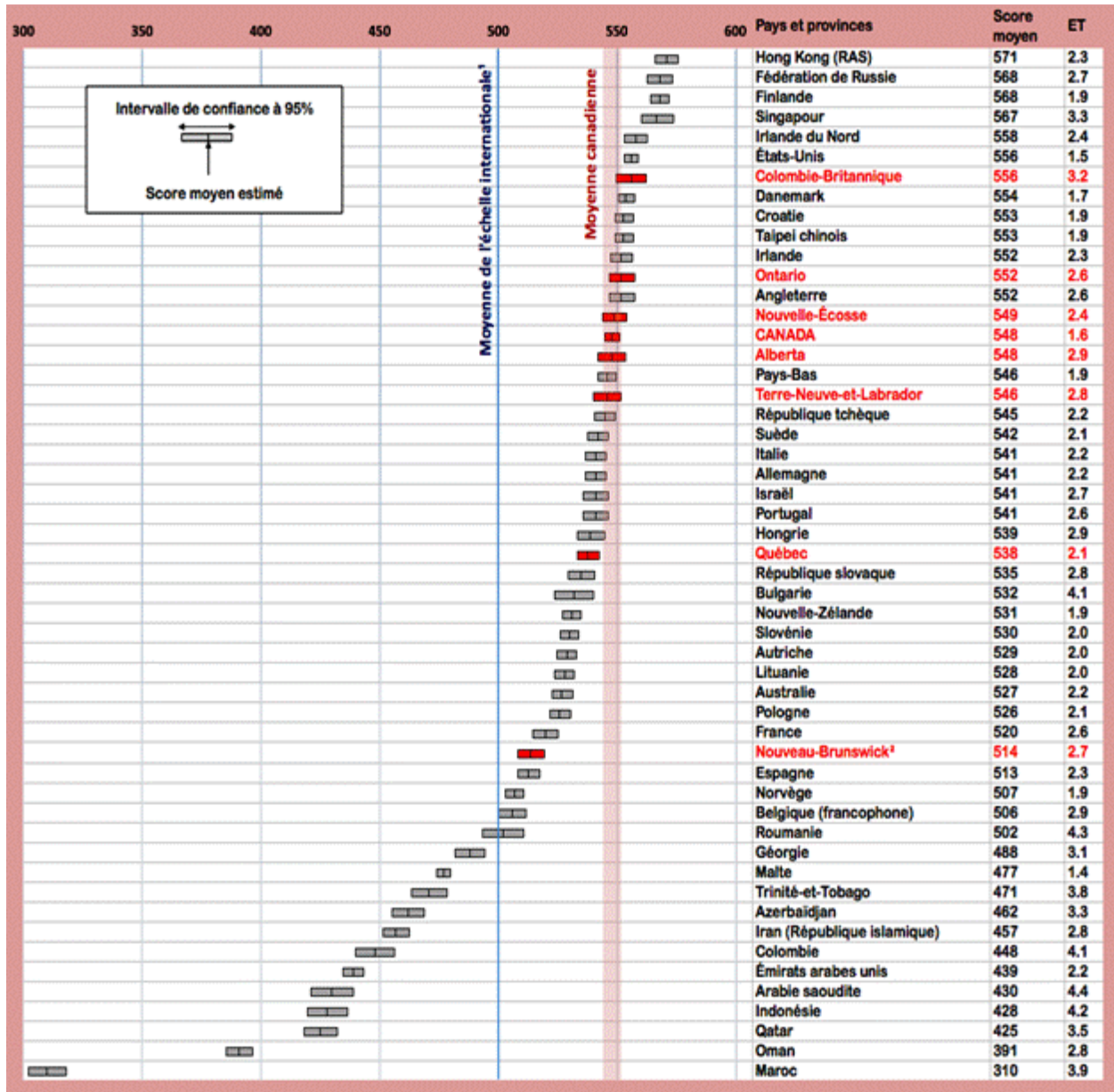
Résultats en lecture

Les élèves québécois de 10 ans se classent au 20^e rang des 45 participants. Leur score moyen est significativement supérieur à celui de 23 participants et significativement inférieur à celui de 14 pays participants. On peut affirmer que la position relative du Québec est demeurée relativement la même, considérant qu'en 2011 quatre nouveaux pays participants au PIRLS ont obtenu des résultats supérieurs à ceux du Québec. Bien que 12 pays participants à la précédente enquête du PIRLS (2006) aient connu une hausse significative de leurs résultats, aucun n'a contribué à changer la position du Québec. Cependant, des 7 pays qui ont connu une baisse significative par rapport à 2006, trois pays ont glissé sous la position du Québec.

En considérant les intervalles de confiance, les scores moyens pour le Québec sont significativement inférieurs à ceux de l'ensemble du Canada. Les scores moyens par pays et par province de référence sont présentés au graphique 4.1.

Le Québec participe aux enquêtes du PIRLS depuis 2001. Les résultats des élèves québécois au PIRLS 2011, quoique légèrement plus élevés que ceux des enquêtes précédentes (2001 et 2006), ne révèlent pas de hausses significatives. Quatre des cinq provinces ayant participé à des enquêtes antérieures du PIRLS affichent cette même stabilité des résultats, alors qu'une province a vu ses résultats chuter de façon importante.

Graphique 4.1 Scores moyens et intervalles de confiance en lecture pour les pays et les provinces canadiennes



Source : Conseil des Ministres de l'Éducation du Canada, *Programme de recherche en lecture scolaire - PIRLS 2011*

Résultats selon les seuils repères internationaux en lecture

Le pourcentage d'élèves ayant atteint chacun des seuils repères internationaux permet de broser le portrait global des compétences en lecture des élèves de 4^e année. Le tableau 4.1 montre les distributions cumulatives dans les quatre seuils pour les pays et les provinces de référence au PIRLS 2011. Dans ce tableau, un élève ayant atteint un seuil *intermédiaire*, *élevé* ou *avancé* fait nécessairement partie des proportions aux seuils inférieurs.

Les proportions d'élèves québécois qui ont atteint les quatre seuils repères sont demeurées stables au cours des trois enquêtes du PIRLS. Le seuil repère international *avancé* a été atteint par 7 % des élèves québécois en 2011, alors qu'au Canada c'était le cas de 13 % des élèves. Près de la moitié des élèves québécois (43 %) a atteint le seuil repère international *élevé* en lecture.

Au Québec, les proportions d'élèves à l'un ou l'autre des seuils repères diffèrent statistiquement dans les deux secteurs linguistiques. Le tableau 4.2 montre les pourcentages d'élèves francophones et anglophones ayant atteint les quatre seuils repères internationaux.

Tableau 4.1 Distribution des résultats selon les seuils repères internationaux en lecture

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

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Tableau 4.2 Pourcentage d'élèves québécois anglophones et francophones de 4^e année en fonction des seuils repères internationaux du rendement en lecture

Secteur linguistique	Seuil repère international avancé		Seuil repère international élevé		Seuil repère international intermédiaire		Seuil repère international bas	
	%	E.T.*	%	E.T.*	%	E.T.*	%	E.T.*
Anglophone	13	1,5	49	2,0	84	1,5	97	0,8
Francophone	6	0,8	43	2,1	85	1,1	98	0,4

* E.T. : erreur type.

4.2. Résultats en lecture selon la langue

Le Québec est la seule parmi les quatre provinces ayant évalué les deux populations linguistiques à n'afficher aucune différence statistique significative entre le rendement en lecture des élèves de langue française et celui des élèves de langue anglaise, bien que les résultats de ces derniers soient plus élevés que ceux des élèves francophones.

4.3. Résultats en lecture selon le sexe

Le tableau 4.3 présente les scores moyens obtenus en lecture selon le sexe dans les pays et les provinces de référence.

Les trois enquêtes du PIRLS montrent que les filles réussissent mieux en lecture que les garçons. L'enquête de 2011 tend malheureusement à démontrer que l'écart ne se réduit pas. Le Québec affiche une constance dans l'écart entre les rendements des filles et celui des garçons, et il représente, en 2011, une différence de 14 points à la faveur des filles. Le graphique 4.2 illustre l'écart entre les résultats des filles et des garçons au Québec. L'écart entre les sexes varie selon les pays de 1 à 54 points, la moyenne internationale étant de 17 points, et la moyenne canadienne, de 12 points.

Tableau 4.3 Scores moyens des filles et des garçons en lecture (PIRLS 2011)

Pays	Filles		Garçons		Différence
	Pourcentage des filles	Score moyen à l'échelle	Pourcentage des garçons	Score moyen à l'échelle	
Colombie	49 (1,3)	447 (4,6)	51 (1,3)	448 (4,6)	1 (3,9)
Italie	50 (0,7)	543 (2,4)	50 (0,7)	540 (2,7)	3 (2,4)
France	49 (0,8)	522 (3,4)	51 (0,8)	518 (2,4)	5 (2,7)
Espagne	49 (0,8)	516 (2,5)	51 (0,8)	511 (2,8)	5 (2,5)
Belgique (française)	49 (0,9)	509 (3,1)	51 (0,9)	504 (3,1)	5 (2,3)
Israël	51 (1,6)	544 (3,1)	49 (1,6)	538 (3,4)	6 (3,4)
République tchèque	49 (1,2)	549 (2,5)	51 (1,2)	542 (2,5)	6 (2,6)
Pays-Bas	51 (0,7)	549 (2,1)	49 (0,7)	543 (2,2)	7 (2,0)
Autriche	49 (1,2)	533 (2,2)	51 (1,2)	525 (2,3)	8 (2,3)
Allemagne	49 (0,8)	545 (2,3)	51 (0,8)	537 (2,7)	8 (2,5)
République slovaque	49 (0,8)	540 (3,1)	51 (0,8)	530 (2,8)	10 (2,1)
États-Unis	51 (0,5)	562 (1,9)	49 (0,5)	551 (1,7)	10 (1,8)
<i>Canada, Alberta</i>	48 (0,9)	553 (3,1)	52 (0,9)	543 (3,1)	10 (2,2)
Danemark	50 (0,7)	560 (1,9)	50 (0,7)	548 (2,1)	12 (2,2)
Canada	49 (0,6)	555 (1,7)	51 (0,6)	542 (2,1)	12 (2,0)
<i>Canada, Ontario</i>	49 (1,1)	558 (3,3)	51 (1,1)	546 (2,8)	13 (3,4)
Canada, Québec	50 (1,0)	544 (2,6)	50 (1,0)	531 (2,4)	14 (2,5)
Pologne	48 (0,9)	533 (2,5)	52 (0,9)	519 (2,7)	14 (3,1)
Azerbaïdjan	47 (0,9)	470 (3,6)	53 (0,9)	456 (3,5)	14 (2,3)
Croatie	50 (0,8)	560 (2,1)	50 (0,8)	546 (2,2)	14 (2,2)
Suède	49 (1,0)	549 (2,4)	51 (1,0)	535 (2,5)	14 (2,7)
Portugal	49 (1,2)	548 (3,0)	51 (1,2)	534 (2,8)	14 (2,4)
Norvège	52 (1,0)	514 (2,2)	48 (1,0)	500 (2,7)	14 (3,1)
Taipei chinoise	47 (0,6)	561 (2,1)	53 (0,6)	546 (2,1)	15 (2,1)
Bulgarie	49 (0,9)	539 (4,5)	51 (0,9)	524 (4,3)	15 (3,5)
Roumanie	48 (0,9)	510 (4,8)	52 (0,9)	495 (4,3)	15 (3,3)
Irlande	49 (2,2)	559 (2,9)	51 (2,2)	544 (3,0)	15 (3,9)
Hongrie	49 (0,9)	547 (3,2)	51 (0,9)	532 (3,2)	16 (2,6)
Slovénie	48 (0,8)	539 (2,2)	52 (0,8)	523 (2,7)	16 (3,1)
Irlande du Nord	50 (1,2)	567 (2,5)	50 (1,2)	550 (3,2)	16 (3,4)
Hong Kong RAS	46 (1,2)	579 (2,3)	54 (1,2)	563 (2,5)	16 (2,2)
Australie	49 (1,1)	536 (2,7)	51 (1,1)	519 (2,7)	17 (3,1)
Singapour	49 (0,6)	576 (3,5)	51 (0,6)	559 (3,6)	17 (2,6)
Malte	49 (0,5)	486 (1,9)	51 (0,5)	468 (2,0)	18 (2,8)
Indonésie	51 (0,9)	437 (4,5)	49 (0,9)	419 (4,3)	18 (2,3)
Lituanie	48 (0,8)	537 (2,4)	52 (0,8)	520 (2,4)	18 (2,8)
Fédération de Russie	49 (1,0)	578 (2,8)	51 (1,0)	559 (3,1)	18 (2,3)
République islamique d'Iran	49 (2,9)	467 (4,3)	51 (2,9)	448 (4,3)	20 (6,4)
Nouvelle-Zélande	49 (1,0)	541 (2,2)	51 (1,0)	521 (2,7)	20 (3,1)
Finlande	49 (0,8)	578 (2,3)	51 (0,8)	558 (2,2)	21 (2,3)
Géorgie	48 (0,9)	499 (2,7)	52 (0,9)	477 (4,0)	22 (3,0)
Angleterre	49 (1,0)	563 (3,0)	51 (1,0)	540 (3,1)	23 (3,0)
Émirats arabes unis	50 (1,6)	452 (3,0)	50 (1,6)	425 (3,5)	27 (4,8)
Maroc	48 (0,8)	326 (4,0)	52 (0,8)	296 (4,6)	29 (3,9)
Qatar	47 (3,4)	441 (4,7)	53 (3,4)	411 (4,2)	30 (6,0)
Trinité et Tobago	49 (2,0)	487 (4,5)	51 (2,0)	456 (4,3)	31 (4,6)
Oman	49 (0,7)	411 (3,0)	51 (0,7)	371 (3,4)	40 (2,9)
Arabie saoudite	52 (1,5)	456 (3,1)	48 (1,5)	402 (8,2)	54 (8,8)
Moyenne internationale	49 (0,2)	520 (0,5)	51 (0,2)	504 (0,5)	16 (0,5)

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS, 2011.

Graphique 4.2 Tendence des scores moyens en lecture au Québec selon le sexe (PIRLS 2011)

Légende

Filles : 

Garçons : 

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

4.4. Résultats selon les objectifs de la lecture

Au PIRLS 2011, cinq extraits de textes littéraires et cinq extraits de textes informatifs ont été utilisés pour l'évaluation des deux objectifs en lecture : *l'expérience littéraire* et *l'acquisition et l'utilisation de l'information*.

Les élèves du Québec ont amélioré leurs résultats à l'échelle de *l'expérience littéraire*, en affichant une augmentation de 8 points par rapport à 2006. Les résultats quant au rendement des élèves québécois aux deux objectifs de la lecture sont équivalents en 2011.

Les rendements relatifs aux deux objectifs en lecture pour le PIRLS 2011 par pays et par province sont présentés dans le tableau 4.4.

Tableau 4.4 Scores moyens pour la lecture de textes littéraires et de textes informatifs

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

4.5. Résultats selon le processus de compréhension

Le PIRLS 2011 mesure le rendement aux quatre processus décrits dans la section précédente. En raison du petit nombre d'éléments pour chacun d'eux, les résultats ont été regroupés afin de présenter deux échelles seulement : 1) *extraire et faire des inférences simples*; et 2) *interpréter, intégrer et évaluer*. La première échelle regroupe les processus « se concentrer sur une information explicitement exprimée et l'extraire du texte » ainsi que « faire des inférences simples ». La seconde échelle, qui se résume à *interpréter, intégrer et évaluer*, inclut les processus « interpréter et assimiler des idées et des informations » ainsi qu'« examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels ».

À l'échelle internationale, la plupart des pays affichant les rendements les plus élevés réussissent significativement mieux à l'égard du processus consistant à *interpréter, intégrer et évaluer* que de celui qui consiste à *extraire et faire des inférences simples*. Les résultats affichés par le Canada vont dans ce sens également.

Au PIRLS 2011, les élèves québécois ont affiché des rendements équivalents aux deux catégories de processus. Depuis 2006, ils ont augmenté de 2 points leur rendement par rapport à *extraire et faire des inférences simples*, et de 8 points celui pour *interpréter, intégrer et évaluer*. Dans ce dernier cas, il s'agit d'une hausse significative du rendement par rapport à l'enquête de 2006, sans toutefois dépasser celui obtenu en 2001.

Les élèves des autres provinces canadiennes présentes en tant que participants de référence au PIRLS 2011 ont obtenu de meilleurs résultats que le Québec aux deux échelles de compréhension.

Les filles québécoises ont atteint des scores supérieurs à ceux des garçons aux deux objectifs de la lecture et à tous les processus de compréhension. En considérant les scores moyens selon le sexe, la différence entre les rendements des filles et ceux des garçons est moins importante pour l'objectif informatif de la lecture que pour l'objectif littéraire.

Le tableau 4.5 présente les scores moyens obtenus par les garçons et les filles de 4^e année selon les deux objectifs de lecture et les deux catégories de processus.

Tableau 4.5 Scores moyens obtenus aux deux objectifs de lecture et aux processus de compréhension, selon le sexe

Pays	Objectifs de la lecture				Processus de compréhension			
	Littéraire		Informatif		Extraire et faire des inférences simples		Interpréter, intégrer et évaluer	
	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons
Allemagne	550 (2,9)	539 (2,5)	540 (2,8)	536 (2,8)	554 (2,9)	543 (2,8)	540 (2,4)	532 (2,8)
Angleterre	567 (2,9)	539 (3,4)	560 (3,0)	539 (3,2)	557 (3,0)	535 (3,2)	568 (3,1)	544 (3,2)
Arabie saoudite	449 (3,1)	393 (8,5)	464 (3,9)	414 (8,2)	457 (3,3)	408 (8,8)	453 (3,7)	393 (8,3)
Australie	539 (3,0)	516 (3,2)	534 (2,9)	522 (2,7)	536 (3,1)	517 (3,1)	538 (2,8)	521 (2,7)
Autriche	539 (2,3)	526 (2,7)	527 (2,2)	525 (2,5)	542 (2,5)	537 (2,8)	526 (2,1)	516 (2,4)
Azerbaïdjan	470 (3,7)	454 (3,3)	466 (4,5)	455 (4,0)	475 (3,2)	463 (3,6)	458 (4,0)	441 (3,9)
Belgique (française)	513 (3,2)	503 (3,4)	504 (3,6)	503 (3,4)	514 (3,3)	509 (3,0)	502 (3,3)	497 (3,6)
Bulgarie	541 (4,8)	523 (4,7)	538 (4,5)	527 (4,3)	540 (4,5)	525 (4,3)	540 (4,4)	525 (4,3)
Canada	562 (2,0)	544 (2,2)	549 (1,9)	542 (2,0)	549 (1,8)	538 (1,9)	560 (1,8)	548 (2,0)
<i>Canada, Alberta</i>	561 (3,4)	544 (3,2)	547 (3,0)	542 (3,1)	547 (3,1)	537 (3,1)	560 (3,4)	549 (3,4)
<i>Canada, Ontario</i>	567 (3,5)	549 (2,9)	553 (3,7)	545 (2,7)	551 (3,2)	539 (2,8)	566 (3,4)	553 (2,7)
Canada, Québec	549 (2,7)	529 (2,2)	540 (2,8)	533 (2,7)	544 (2,6)	532 (2,3)	545 (2,9)	531 (2,4)
Colombie	453 (4,6)	452 (4,6)	438 (5,1)	442 (4,9)	449 (4,6)	452 (4,7)	443 (5,0)	442 (5,2)
Croatie	566 (2,3)	545 (2,5)	555 (1,8)	548 (2,1)	561 (2,2)	547 (2,4)	560 (1,9)	545 (2,2)
Danemark	565 (2,0)	545 (2,2)	557 (2,3)	550 (2,1)	563 (2,3)	549 (2,5)	558 (1,9)	548 (1,9)
Émirats arabes unis	442 (3,0)	413 (3,6)	465 (2,7)	439 (3,6)	452 (3,1)	426 (3,3)	453 (2,9)	423 (3,5)
Espagne	520 (2,5)	511 (2,5)	512 (2,2)	512 (2,7)	518 (2,3)	514 (2,6)	513 (2,5)	507 (2,6)
États-Unis	570 (2,3)	555 (1,9)	556 (1,9)	549 (1,9)	554 (1,8)	544 (1,7)	568 (2,0)	557 (1,9)
Fédération de Russie	578 (2,8)	557 (3,1)	577 (2,9)	563 (2,9)	574 (3,2)	557 (3,0)	581 (2,7)	561 (3,0)
Finlande	582 (2,4)	556 (2,4)	575 (2,6)	561 (2,6)	579 (2,7)	560 (2,3)	578 (2,4)	557 (2,0)
France	526 (3,3)	517 (2,6)	519 (3,2)	519 (2,9)	531 (3,0)	525 (2,5)	513 (3,5)	510 (2,7)
Géorgie	504 (2,5)	480 (4,2)	494 (3,1)	472 (4,1)	497 (2,6)	473 (4,0)	502 (3,0)	481 (4,4)
Hong Kong RAS	577 (2,8)	555 (2,7)	582 (2,5)	574 (2,3)	569 (2,4)	556 (2,5)	588 (2,6)	570 (2,7)
Hongrie	553 (3,2)	531 (3,3)	540 (3,4)	531 (3,4)	545 (3,1)	530 (3,0)	550 (3,2)	534 (3,1)
Indonésie	428 (4,4)	408 (4,1)	447 (4,7)	430 (4,7)	441 (4,7)	421 (4,1)	430 (4,9)	415 (4,9)
Irlande	569 (3,1)	546 (3,4)	553 (3,1)	545 (3,0)	558 (3,7)	546 (3,1)	562 (2,9)	545 (2,9)
Irlande du Nord	575 (3,2)	552 (3,5)	561 (3,1)	549 (3,4)	563 (2,8)	548 (3,4)	571 (2,8)	553 (3,3)
Israël	546 (3,2)	538 (3,7)	542 (3,1)	540 (3,3)	540 (3,3)	536 (3,3)	546 (3,5)	541 (3,8)
Italie	542 (2,4)	535 (2,4)	545 (2,4)	545 (2,4)	541 (2,4)	538 (2,2)	546 (2,4)	542 (2,7)
Lituanie	541 (2,2)	517 (2,2)	534 (2,4)	521 (2,3)	540 (2,4)	521 (2,3)	537 (2,7)	518 (2,3)
Malte	482 (2,1)	459 (2,7)	491 (1,9)	478 (2,1)	489 (2,3)	470 (2,4)	483 (2,6)	466 (2,2)
Maroc	314 (4,3)	285 (4,1)	335 (4,3)	308 (4,0)	336 (3,7)	314 (3,4)	307 (4,6)	271 (4,8)
Nouvelle-Zélande	546 (2,7)	521 (3,3)	537 (2,4)	522 (2,8)	536 (2,4)	519 (2,8)	545 (2,5)	526 (2,5)
Norvège	516 (2,5)	498 (2,6)	511 (2,5)	499 (3,2)	518 (2,3)	503 (2,5)	508 (2,5)	495 (3,7)
Oman	400 (3,1)	360 (3,3)	425 (3,1)	383 (3,7)	414 (2,8)	376 (2,8)	404 (3,5)	361 (3,4)
Pays-Bas	549 (2,4)	540 (2,6)	549 (2,4)	545 (2,2)	551 (2,4)	547 (2,5)	549 (2,2)	538 (2,2)
Pologne	542 (2,8)	520 (2,4)	523 (3,3)	516 (3,2)	534 (2,7)	519 (2,7)	531 (2,7)	519 (2,5)
Portugal	548 (3,1)	528 (2,9)	549 (3,2)	539 (2,7)	547 (3,1)	532 (2,9)	549 (3,2)	535 (2,9)
Qatar	431 (4,7)	400 (4,0)	449 (4,9)	424 (4,2)	439 (4,7)	410 (3,8)	440 (4,7)	412 (4,1)
Roumanie	512 (4,8)	497 (4,3)	508 (5,1)	493 (4,8)	506 (4,9)	494 (4,7)	512 (4,9)	494 (4,9)
Singapour	578 (3,9)	556 (3,8)	576 (3,5)	563 (3,6)	573 (3,5)	557 (3,7)	579 (3,6)	562 (3,7)
République islamique d'Iran	469 (4,6)	449 (4,5)	465 (4,2)	445 (4,5)	469 (4,3)	447 (4,5)	466 (4,5)	448 (4,5)
République slovaque	547 (3,6)	533 (2,9)	533 (3,3)	528 (3,1)	538 (3,4)	531 (3,1)	542 (3,2)	530 (2,8)
République tchèque	550 (2,8)	539 (2,4)	547 (2,7)	543 (2,3)	552 (3,0)	544 (2,6)	547 (2,5)	541 (2,3)
Slovénie	543 (2,7)	523 (3,2)	534 (2,0)	522 (2,8)	541 (2,1)	524 (3,0)	538 (2,1)	522 (3,1)
Suède	557 (3,1)	538 (2,6)	543 (2,7)	531 (3,1)	549 (2,6)	537 (2,6)	549 (2,5)	532 (2,6)
Taïpei chinois	550 (2,2)	535 (2,3)	572 (2,1)	560 (2,0)	560 (2,2)	544 (2,3)	561 (2,2)	549 (2,3)
Trinité et Tobago	486 (4,8)	450 (4,5)	488 (4,3)	460 (4,2)	490 (4,3)	459 (4,4)	480 (4,5)	448 (4,8)
Moyenne internationale	522 (0,5)	502 (0,5)	519 (0,5)	507 (0,5)	521 (0,5)	505 (0,5)	519 (0,5)	502 (0,5)

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

5. Comportements et attitudes : les réponses aux questionnaires contextuels

Le *Questionnaire de l'élève* ainsi que les autres questionnaires distribués aux parents des élèves, aux enseignants et aux directions d'école permettent de recueillir toute l'information nécessaire sur l'expérience vécue par les élèves à la maison et à l'école concernant le développement de leurs compétences en lecture.

5.1. Composition de l'école d'après le milieu socio-économique

Dans le *Questionnaire de l'école*, les directrices et directeurs d'école devaient indiquer le pourcentage d'élèves de leur école issus de foyers défavorisés sur le plan économique et le pourcentage d'élèves issus de foyers aisés. Le tableau ci-dessous rend compte des résultats à cet égard.

Tableau 5.1 Composition de l'école d'après le milieu économique des élèves (données recueillies auprès des directrices et directeurs d'école)

Participants	Écoles comptant plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés		Écoles ne comptant pas plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés		Écoles comptant plus d'élèves défavorisés que d'élèves aisés	
	Pourcentage d'élèves	Score moyen	Pourcentage d'élèves	Score moyen	Pourcentage d'élèves	Score moyen
Québec	60 (4,1)	544 (2,6)	25 (4,0)	526 (5,2)	15 (2,7)	528 (4,9)
Canada	39 (2,4)	557 (3,0)	34 (2,9)	549 (2,7)	28 (2,6)	533 (2,6)
Moyenne internationale	35 (0,5)	530 (0,9)	35 (0,6)	515 (0,8)	30 (0,5)	490 (1,0)

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Les élèves du Québec qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves aisés que d'élèves défavorisés ont obtenu un meilleur rendement que ceux des écoles dont les proportions sont inverses, soit un avantage de 16 points. En comparaison, selon la moyenne internationale, les écoles comptant plus d'élèves aisés avaient un avantage de 40 points. La différence de scores pour la lecture entre les élèves qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves aisés et ceux qui fréquentent des écoles comptant plus d'élèves défavorisés est moins marquée au Québec qu'au Canada et que dans la plupart des autres pays.

5.2. Appuis à la littératie à la maison

L'environnement à la maison peut créer un climat qui encourage les enfants à explorer et à expérimenter dans le cadre de leur apprentissage. De plus, la façon dont les enfants vivent leur apprentissage est souvent influencée par les croyances et les comportements des parents (Mullis et autres, 2009). Les réponses au *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* ont été mises en relation avec le rendement en lecture. Les principaux résultats sont présentés ci-dessous.

Langue parlée à la maison

Selon les parents qui ont répondu au *Sondage sur l'apprentissage de la lecture* du PIRLS 2011, 94 % des élèves du Québec parlaient la langue utilisée dans le test (français ou anglais) avant d'entrer à l'école. Cette proportion est semblable à celle de la moyenne internationale, qui est de 92 %. Cependant, 13 % des élèves du Québec parlaient également une langue autre que le français ou l'anglais avant d'entrer à l'école. Les résultats en lecture n'affichent pas de différence statistique pour l'ensemble des élèves.

Ressources à la maison

L'échelle des ressources à la maison a été construite à partir des données recueillies sur le niveau de scolarité et la profession des parents, le nombre de livres à la maison, la quantité de livres pour enfants et la disponibilité de ressources pour l'étude à la maison (par exemple, le fait d'avoir sa propre chambre et un accès à Internet). Sur cette échelle, le Québec figure parmi les pays ayant le plus de ressources à la maison. Bien que les élèves de 4^e année qui disposent de *beaucoup de ressources* au Québec (voir le tableau 5.2) affichent des scores moyens de 37 points supérieurs à ceux qui ne jouissent que de *quelques ressources* seulement, cette différence reste parmi les plus faibles dans l'ensemble des participants au PIRLS 2011.

Tableau 5.2 Ressources à la maison

Participants	Beaucoup de ressources		Assez de ressources		Peu de ressources		Moyenne à l'échelle
	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	
Québec	29 (1,6)	567 (3,0)	71 (1,6)	530 (2,1)	0 (0,1)	~ ~ ³	11,1 (0,05)
Canada	35 (1,2)	580 (2,4)	65 (1,1)	540 (1,5)	0 (0,1)	~ ~	11.3 (0,04)
Moyenne internationale	18 (0,2)	571 (0,7)	73 (0,2)	510 (0,4)	9 (0,1)	448 (1,4)	

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

3. Les données sont insuffisantes pour rapporter un résultat moyen.

Les parents ont été priés d'indiquer la fréquence à laquelle ils prenaient part à un certain nombre d'activités liées à la littératie⁴ avec leur enfant avant leur entrée à l'école; une échelle des activités précoces en littératie a été créée à partir de cette information.

Au Québec, les élèves de 4^e année dont les parents prenaient souvent part aux activités liées à la littératie (40 % des répondants) avaient un avantage de 23 points par rapport à ceux dont les parents ne participaient que quelques fois à de telles activités (59 % des répondants). Le tableau ci-dessous détaille les résultats à cet égard.

Tableau 5.3 Participation des parents aux activités de littératie

Participants	Participent souvent aux activités de littératie		Participent quelques fois aux activités de littératie		Ne participent presque jamais aux activités de littératie		Moyenne à l'échelle
	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	
Québec	40 (1,0)	554 (3,0)	59 (1,0)	531 (2,4)	2 (0,3)	~ ~ ⁵	10,2 (0,04)
Canada	51 (0,9)	566 (1,9)	48 (0,9)	541 (1,8)	1 (0,1)	~ ~	10,7 (0,04)
Moyenne internationale	37 (0,2)	529 (0,5)	60 (0,2)	506 (0,5)	3 (0,1)	430 (2,6)	

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Parmi les différentes activités, la fréquence de la lecture de livres aux enfants est associée à d'importants écarts entre les scores obtenus. Au Québec, les élèves dont les parents lisaient souvent des livres avec eux à la maison avaient un avantage de 32 points par rapport à ceux dont les parents ne le faisaient que quelques fois ou bien jamais ou presque jamais (522 et 554 points respectivement); 58 % des parents québécois ont répondu lire souvent avec leurs enfants, comparativement à 71 % en moyenne au Canada.

Au Québec, 29 % des parents affirmaient *aimer beaucoup la lecture* et 58 % *aimer quelque peu la lecture* (voir le tableau 5.4). Les élèves dont les parents aiment lire ont obtenu des scores plus élevés que ceux dont les parents n'aiment pas lire (557 points contre 526).

4. Les parents ont été interrogés sur les neuf activités suivantes : lire des livres; raconter des histoires; chanter; jouer avec des jeux basés sur l'alphabet; parler de ce que vous avez fait; parler de ce que vous avez lu; jouer à des jeux de mots; écrire des lettres ou des mots; lire à voix haute des affiches ou des étiquettes.

5. Les données son insuffisantes pour rapporter un résultat moyen.

Tableau 5.4 L'intérêt des parents pour la lecture

Participants	Les parents aiment beaucoup la lecture		Les parents aiment quelque peu la lecture		Les parents n'aiment pas la lecture		Moyenne à l'échelle
	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	
Québec	29 (1,0)	557 (2,9)	58 (0,8)	535 (2,3)	13 (0,8)	526 (4,3)	9,9 (0,05)
Canada	41 (0,7)	569 (2,1)	50 (0,6)	545 (1,7)	9 (0,4)	533 (2,7)	10,4 (0,03)
Moyenne internationale	32 (0,2)	535 (0,5)	57 (0,2)	507 (0,5)	11 (0,1)	487 (0,9)	

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Devoirs

Selon l'estimation de 47 % des parents, la durée de la période des devoirs variait de 16 à 30 minutes par jour. Seulement 1 % ont indiqué que leur enfant n'avait aucun devoir.

5.3. Attitudes et comportements des élèves à l'égard de la lecture

Motivation à lire

Les élèves québécois se sont dits motivés⁶ à lire dans une proportion de 61 %, comparativement à 70 % dans la plupart des autres provinces canadiennes. Au Québec, les élèves *motivés* ou *quelque peu motivés* pour la lecture ont eu un rendement en lecture considérablement supérieur à celui des élèves *non motivés* à lire (voir le tableau 5.5).

6. Les élèves ont été priés d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les six énoncés suivants : *j'aime lire des choses qui me font réfléchir; c'est important d'être bon(ne) en lecture; mes parents aiment bien que je lise; j'apprends beaucoup en lisant; il faut que je sache bien lire pour avoir un meilleur avenir; j'aime quand un livre m'aide à imaginer d'autres mondes.*

Tableau 5.5 La motivation des élèves pour la lecture

Participants	L'élève se dit motivé à lire		L'élève se dit quelque peu motivé à lire		L'élève se dit non motivé à lire		Moyenne à l'échelle
	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	
Québec	61 (1,1)	537 (2,3)	34 (1,0)	542 (3,2)	5 (0,5)	526 (5,5)	9,2 (0,05)
Canada	72 (1,0)	551 (1,7)	24 (0,6)	549 (2,2)	4 (0,2)	530 (5,2)	9,8 (0,03)
Moyenne internationale	74 (0,1)	518 (0,4)	21 (0,1)	503 (0,7)	5 (0,1)	474 (1,3)	

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Confiance en ses compétences en lecture

À 35 %, les élèves du Québec affirmaient avoir confiance en leurs compétences en lecture⁷. Cette proportion ressemble à la moyenne internationale (36 %), mais elle est inférieure à la moyenne canadienne (41 %). Le degré de confiance des élèves de 4^e année à l'égard de leurs aptitudes pour la lecture a un impact sur leurs scores en lecture dans le PIRLS. Au Québec, la différence dans le rendement des élèves entre les élèves *confiants* et les élèves *quelque peu confiants* est de 36 points (42 points au Canada), et celle entre les élèves *quelque peu confiants* et les élèves qui ne sont *pas confiants* est de 35 points (39 points au Canada).

Tableau 5.3 La confiance des élèves en leurs compétences en lecture

Participants	L'élève a une grande confiance		L'élève a quelque peu confiance		L'élève n'a pas confiance		Moyenne à l'échelle
	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	
Québec	35 (1,2)	565 (2,5)	55 (1,1)	529 (2,7)	10 (0,6)	494 (4,9)	10,0 (0,04)
Canada	41 (0,7)	578 (1,7)	51 (0,6)	536 (1,7)	9 (0,4)	497 (3,1)	10,2 (0,04)
Moyenne internationale	36 (0,2)	547 (0,4)	53 (0,1)	502 (0,4)	11 (0,1)	456 (0,8)	

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

7. Les élèves ont été priés d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les six énoncés suivants : *normalement, je réussis bien en lecture; je trouve la lecture facile; la lecture est plus difficile pour moi que pour les autres élèves de ma classe; si un livre est intéressant, ça ne me dérange pas s'il est difficile à lire; j'ai de la difficulté à lire des histoires avec des mots difficiles; mon enseignant(e) me dit que je suis bon(ne) en lecture; pour moi, la lecture est plus difficile que d'autres matières.*

Investissement dans les leçons de lecture

Dans la plupart des pays, il y a une relation positive linéaire entre l'investissement des élèves dans les leçons de lecture et leur rendement en cette matière⁸. Au Québec, 30 % des élèves affirmaient *beaucoup s'investir* dans les leçons de lecture, comparativement à 42 % au niveau international et 39 % au niveau canadien; 61 % des élèves québécois disaient *s'investir quelque peu* en lecture et 9 % déclaraient qu'ils ne s'y investissaient pas (voir le tableau 5.7).

Tableau 5.7 L'investissement des élèves dans les leçons de lecture

Participants	L'élève se dit très engagé		L'élève se dit quelque engagé		L'élève se dit non engagé		Moyenne à l'échelle
	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	Élèves (%)	Score moyen	
Québec	30 (1,4)	546 (3,2)	61 (1,3)	537 (2,3)	9 (0,8)	522 (5,3)	9,5 (0,06)
Canada	39 (0,9)	558 (1,9)	54 (0,7)	545 (1,9)	7 (0,4)	531 (4,4)	9.9 (0,03)
Moyenne internationale	42 (0,2)	519 (0,5)	50 (0,2)	510 (0,5)	8 (0,1)	494 (1,0)	

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Habitudes de lecture

Les habitudes de lecture des élèves en dehors de l'école sont un autre aspect de leur expérience qui a été mesuré. Le tableau 5.8 présente les périodes de lecture recensées par les questionnaires des élèves. Quant au type de lecture en dehors de l'école, les élèves québécois affirmaient lire des histoires ou des romans chaque jour ou presque chaque jour dans une proportion de 41 %.

8. Les élèves ont été priés d'indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec les énoncés suivants : *j'aime ce que je lis à l'école; mon enseignant(e) me donne des choses intéressantes à lire; je sais ce que mon enseignant(e) attend de moi; je pense à des choses qui n'ont pas de rapport avec la leçon; mon enseignant(e) est facile à comprendre; ce que mon enseignant(e) dit m'intéresse; mon enseignant(e) me donne des choses intéressantes à faire.*

Tableau 5.8 Temps passé à lire en dehors de l'école

Participants	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à une heure	De une à deux heures	Deux heures ou plus
Québec	44 %	38 %	9 %	9 %
Canada	41 %	39 %	10 %	10 %
Moyenne internationale	40 %	35 %	13 %	11 %

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

5.4. Personnel enseignant et enseignement de la lecture

Le tableau 5.9 brosse un portrait du personnel enseignant de 4^e année. Il n'y a pas de différence significative dans le rendement des élèves québécois quant au nombre d'années d'expérience du personnel enseignant.

Tableau 5.9 Répartition du personnel enseignant de 4^e année par sexe, groupe d'âge et nombre moyen d'années d'expérience

Participants	Sexe		Groupes d'âge						Années d'expérience
	Masc.	Fém.	Moins de 25 ans	De 25 à 29 ans	De 30 à 39 ans	De 40 à 49 ans	De 50 à 59 ans	60 ans ou plus	
Québec	12	88	0	11	35	29	22	2	15,6
Canada	17	83	1	12	35	27	22	2	14,3
Moyenne internationale	16	84	3	11	30	32	21	4	17,4

Source : CMEC (2012), PIRLS 2011.

Perfectionnement professionnel

Le perfectionnement professionnel est l'une des variables mesurées par le *Questionnaire du personnel enseignant*. Le tableau 5.10 présente les données québécoises en relation avec les données canadiennes et internationales. Comme le montre le rapport international (Mullis et autres, 2012), les études passées ne sont pas concluantes en ce qui concerne l'impact du perfectionnement professionnel du personnel enseignant sur le rendement en littératie des élèves. En relation avec le tableau 5.10, le PIRLS rapporte que 92 % des enseignants et des enseignantes au Québec ont une

formation spécialisée en enseignement primaire, comparativement à 81 % du personnel enseignant canadien et à une moyenne internationale de 78 %.

Tableau 5.10 Proportion d'enseignantes et d'enseignants de 4^e année selon le temps consacré à des activités de perfectionnement professionnel en lecture au cours des deux dernières années

Participants	Pourcentage du personnel enseignant qui y a consacré 16 heures ou plus	Pourcentage du personnel enseignant qui y a consacré du temps, mais moins de 16 heures	Pourcentage du personnel enseignant qui n'y a pas consacré de temps
Québec	14 (2,9)	70 (4,0)	15 (3,2)
Canada	30 (2,2)	62 (2,3)	7 (1,1)
Moyenne internationale	24 (0,1)	50 (0,1)	25 (0,1)

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Dans une proportion de 79 %, les élèves québécois sont associés à des enseignants et des enseignantes qui ont des pratiques collaboratives pour améliorer leur enseignement (discussion sur un sujet particulier, planification et préparation de matériel commun, etc.), ce qui s'avère très élevé.

Perception des conditions de travail et satisfaction au travail

Dans le questionnaire PIRLS 2011 à l'intention du personnel enseignant de 4^e année, les enseignantes et enseignants devaient indiquer quelle perception ils avaient de leurs conditions de travail⁹. Les résultats à l'échelle varient entre 7,8 (Maroc) et 11,9 (État de la Floride). En corrélation avec ces dernières, le PIRLS a examiné leur degré de satisfaction au travail¹⁰. Les résultats à l'échelle varient entre 8,6 (France) et 11,6 (Colombie). Le tableau 5.11 présente les résultats sur ces deux aspects.

Tableau 5.11 Échelles des conditions de travail et de la satisfaction au travail du personnel enseignant

Participants	Conditions de travail du personnel enseignant	Satisfaction au travail du personnel enseignant
	Score d'échelle moyen	Score d'échelle moyen
Québec	10,4 (0,16)	9,4 (0,15)
Canada	10,6 (0,09)	9,9 (0,09)

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

9. Un indice a été calculé à partir des réponses données dans les cinq domaines suivants : besoin de réparation des bâtiments scolaires, classes surpeuplées, nombre d'heures de cours, adéquation de l'espace de travail et accès à du matériel pédagogique et à des fournitures.

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

Au Canada, il y a un lien statistique positif entre la satisfaction au travail et la perception des conditions de travail. La proportion d'élèves québécois associés à des enseignantes ou des enseignants qui sont satisfaits au travail était de 40 %, ce qui représente l'une des proportions les plus faibles des pays participants au PIRLS 2011. Par contre, 34 % des élèves québécois étaient associés à des enseignants et des enseignantes qui ne percevaient pratiquement aucun problème dans leurs conditions de travail, ce qui représente une proportion supérieure à la majorité des pays participants. Par ailleurs, 46 % des élèves québécois étaient issus d'écoles où les directeurs ou les directrices considéraient que les ressources générales et les ressources pour la lecture étaient suffisantes, ce qui représente l'un des taux les plus élevés parmi les participants.

Caractéristiques des élèves du groupe-classe et enseignement de la lecture

Les caractéristiques des élèves et la gestion de classe affectent également le climat de la classe et, ainsi, les apprentissages (voir le tableau 5.12). Le manque de sommeil des élèves entrave l'enseignement de la lecture, selon une majorité d'enseignants et d'enseignantes au Québec. De plus, la présence d'élèves perturbateurs et d'élèves non motivés semble nuire à l'enseignement dans une proportion plus élevée au Québec que dans la plupart des autres provinces canadiennes.

Tableau 5.12 Caractéristiques des élèves qui nuisent à l'enseignement de la lecture (données recueillies auprès du personnel enseignant)

Participants	Manque de connaissances et de compétences préalables nécessaires			Insuffisance alimentaire		Manque de sommeil		Élèves perturbateurs		Élèves non motivés	
	Sans objet ou pas du tout	Dans une certaine mesure	Beaucoup	Sans objet ou pas du tout	Dans une certaine mesure ou beaucoup	Sans objet ou pas du tout	Dans une certaine mesure ou beaucoup	Sans objet ou dans une certaine mesure	Beaucoup	Sans objet ou dans une certaine mesure	Beaucoup
Québec	27 (3,9)	58 (4,9)	15 (2,9)	72 (3,5)	28 (3,5)	34 (3,6)	66 (3,6)	77 (3,8)	23 (3,8)	90 (2,8)	10 (2,8)
Canada	21 (2,0)	65 (2,3)	14 (1,6)	67 (2,2)	33 (2,2)	33 (2,6)	66 (2,6)	82 (1,9)	18 (1,9)	94 (0,9)	6 (0,9)
Moyenne internationale	28 (0,5)	61 (0,5)	11 (0,3)	73 (0,4)	27 (0,4)	51 (0,5)	49 (0,5)	88 (0,3)	12 (0,3)	90 (0,3)	10 (0,3)

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Ressources pour l'enseignement de base

Les ressources utilisées sont variées et les choix privilégiés au Québec se distinguent de la plupart de ceux des autres provinces canadiennes (voir le tableau 5.13).

Tableau 5.13 Proportion du personnel enseignant de 4^e année qui utilise certaines ressources pour l'enseignement de base

Participants	Pourcentage du personnel enseignant qui utilise :			
	Des manuels	Des cahiers	Des ouvrages pour enfants	Des collections
Québec	62 (4,7)	60 (3,5)	36 (4,7)	17 (3,7)
Canada	33 (2,3)	27 (2,3)	61 (2,3)	25 (2,5)
Moyenne internationale	72	40	27	27

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Moins d'un tiers du personnel enseignant de 4^e année au Québec a répondu qu'il disposait d'ordinateurs pour l'enseignement de la lecture, ce pourcentage étant plus élevé dans plusieurs autres provinces.

Pratiques évaluatives et suivi des apprentissages

Les enseignants et les enseignantes du Québec accordent une grande importance aux tests en salle de classe, et cela distingue le Québec de la plupart des autres provinces (voir le tableau 5.14).

Tableau 5.14 Proportion du personnel enseignant qui accorde une grande importance aux sources d'information pour suivre les progrès en lecture des élèves

Participants	Pourcentage du personnel enseignant qui accorde une grande importance :		
	À l'évaluation des travaux réguliers des élèves	Aux tests en salle de classe	Aux tests provinciaux de rendement
Québec	82 (3,4)	66 (4,2)	8 (2,7)
Canada	89 (1,6)	37 (2,4)	7 (1,4)
Moyenne internationale	84	58	32

Source : CMEC (2012), PIRLS 2011.

5.5. Climat de l'école

Importance de la réussite scolaire

L'importance accordée par l'école à la réussite scolaire a été évaluée au moyen d'une série de cinq questions posées à la direction et portant sur l'optimisme dans l'enseignement¹¹. Les réponses ont été regroupées pour construire une échelle sur *l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire* (voir le tableau 5.15).

**Tableau 5.15 Distribution des données sur l'échelle de
l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire
(données recueillies auprès des directions)**

Participants	Très grande importance (%)	Grande importance (%)	Importance moyenne (%)
Québec	5	75	21
Canada	12	67	21
Moyenne internationale	9	59	32

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

Au Québec, l'impact de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire (données recueillies auprès des directions d'écoles) est particulièrement prononcé, avec une différence de 52 points entre les élèves fréquentant des écoles où cette importance est très grande et celles où elle est moyenne. Cette différence est de 35 points au Canada et de 30 points au niveau international.

Les mêmes questions ont été posées aux enseignants et aux enseignantes, et les résultats sont présentés ci-dessous. Une différence de 33 points sépare les élèves qui fréquentent des écoles où l'importance accordée à la réussite scolaire est très grande aux yeux du personnel enseignant et celles où elle est moyenne. Cette différence est de 34 points au Canada et de 32 points au niveau international.

11. Les énoncés étaient les suivants : *degré de compréhension des enseignant(e)s à l'égard des objectifs du programme de l'école; degré de réussite des enseignant(e)s en matière de mise en œuvre du programme de l'école; niveau des attentes des enseignant(e)s concernant les résultats des élèves; degré de soutien des parents intervenant dans les résultats des élèves; degré de volonté des élèves de bien faire à l'école.*

Tableau 5.16 Distribution des données sur l'échelle de l'importance accordée par l'école à la réussite scolaire (données recueillies auprès du personnel enseignant)

Participants	Très grande importance (%)	Grande importance (%)	Importance moyenne (%)
Québec	6	66	28
Canada	10	68	22
Moyenne internationale	9	60	31

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011

Sécurité du milieu scolaire et discipline

Le climat de l'école a également été évalué au moyen d'une série de cinq questions posées au personnel enseignant et portant sur la sécurité et l'ordre¹². Les résultats sont présentés dans le tableau 5.17.

Tableau 5.17 Distribution des données sur l'échelle d'une école sécuritaire et ordonnée (données recueillies auprès du personnel enseignant)

Participants	Sécuritaire et ordonnée (%)	Plutôt sécuritaire et ordonnée (%)	Non sécuritaire ni ordonnée (%)
Québec	45	51	5
Canada	62	34	4
Moyenne internationale	55	41	4

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011

La proportion d'écoles québécoises considérées comme sécuritaires et ordonnées selon le personnel enseignant est parmi les plus basses des participants. La différence de rendement entre les écoles perçues comme *sécuritaires et ordonnées* et celles perçues comme *non sécuritaires ni ordonnées* est de 21 points. Sur le plan international, cette différence est de 32 points.

Les problèmes de discipline dans les classes et l'école peuvent entraver les apprentissages. Le tableau 5.18 présente les résultats relevant des perceptions recueillies auprès des directions sur

12. Les énoncés étaient les suivants : *degré de sécurité du voisinage de l'école; degré du sentiment de sécurité dans l'école; appréciation des règles et des pratiques en matière de sécurité; appréciation du comportement adéquat des élèves pour le maintien de l'ordre de l'école; appréciation du respect des élèves envers le personnel enseignant.*

l'étendue de dix problèmes de discipline et de sécurité dans leurs écoles¹³.

Tableau 5.18 Distribution des données sur l'échelle de la *discipline et de la sécurité à l'école* (données recueillies auprès des directrices et directeurs d'école)

Participants	Presque pas de problèmes (%)	Problèmes mineurs (%)	Problèmes modérés (%)
Québec	56	40	4
Canada	60	37	3
Moyenne internationale	58	31	11

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011

La différence de rendement entre des écoles n'ayant *presque pas de problèmes* et celles ayant des *problèmes modérés* est de 16 points. Sur le plan international, cette différence atteint 57 points.

L'impact des problèmes de discipline sur le rendement en lecture est plus réduit au Québec qu'au niveau international.

Intimidation

Les élèves ont été questionnés sur la fréquence des gestes d'intimidation à leur égard (rumeurs répandues, vol d'objets personnels, bousculades, coups, etc.); 19 % des élèves ont mentionné vivre souvent des situations d'intimidation. Les élèves qui sont souvent intimidés affichent un score moyen inférieur de 33 points à celui des élèves qui ne sont pas soumis à l'intimidation (517 points comparativement à 550).

Tableau 5.19 Résultats pour l'échelle relative aux élèves *intimidés à l'école* (données recueillies auprès des élèves)

Participants	Presque jamais (%)	Parfois (%)	Souvent (%)
Québec	44	37	19
Canada	44	36	20
Moyenne internationale	47	33	20

Source : AIE, Programme international de recherche en lecture scolaire – PIRLS 2011.

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

Conclusion

Il importe de souligner la performance des élèves québécois qui se sont classés au-dessus de la moyenne internationale à l'épreuve de compréhension de la lecture du PIRLS 2011.

Les élèves québécois ont obtenu des résultats légèrement plus élevés en 2011 (538), sans qu'ils soient statistiquement différents de ceux obtenus aux enquêtes du PIRLS 2006 (533) et 2001 (537). Ce qui influence directement le classement du Québec est l'ajout de quelques pays qui sont venus se glisser au-dessus de lui : Croatie, Finlande, Irlande et Irlande du Nord. Douze pays participants à la précédente enquête du PIRLS (2006) ont connu une hausse significative de leurs résultats, mais aucun de ces pays n'a contribué à changer la position du Québec. Des sept pays qui ont connu une baisse significative par rapport à 2006, l'Autriche, la Bulgarie et la Lituanie ont glissé sous la position du Québec.

Au Québec, comme à peu près partout dans le monde, les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons. Le rapport signalait, en 2006, que *l'ajout de la technologie et l'utilisation de l'ordinateur pourraient amoindrir cet écart des genres dans l'avenir*, des attentes qui ne se sont pas concrétisées en 2011. Les résultats des élèves anglophones et des élèves francophones s'équivalaient. Tout comme en 2006, les résultats des élèves francophones du Québec étaient très différents de ceux des élèves anglophones du Québec et des quatre autres provinces canadiennes qui ont participé au PIRLS 2011.

La composition de l'école d'après le milieu socio-économique influence le rendement en lecture, mais dans une proportion moindre qu'au niveau canadien ou international. Ce constat vaut également pour les ressources disponibles à la maison. La langue utilisée à la maison avant l'entrée à l'école n'a pas influencé significativement les résultats en lecture du PIRLS 2011.

La fréquence de l'engagement des parents dans les activités liées à la littératie, plus particulièrement la lecture de livres à leurs enfants, est liée positivement à des scores moyens plus élevés en lecture; 40 % des parents participaient souvent aux activités de littératie, alors que 29 % des parents québécois ont dit aimer beaucoup la lecture.

La motivation à la lecture et les stratégies adoptées par les enseignants pour développer la compétence à lire chez les élèves s'avèrent les deux facteurs importants dans la performance des jeunes à cette épreuve de compréhension de lecture du PIRLS. Alors que 61 % des élèves québécois de 4^e année se disaient motivés à lire, 35 % affirmaient avoir une grande confiance en leurs compétences en lecture et 30 % des élèves s'investissaient dans les leçons de lecture. La motivation, la confiance et l'investissement sont liés à des scores moyens supérieurs au PIRLS 2011.

Les enseignants québécois de 4^e année comptaient en moyenne 15,6 ans d'expérience, et 92 % d'entre eux avaient une formation spécialisée en enseignement au primaire. Une grande majorité des enseignants affirmaient collaborer avec leurs collègues et participer à des activités de perfectionnement professionnel en lecture pour améliorer leurs pratiques. Par ailleurs, plus de la moitié des enseignants considéraient que le manque de sommeil des élèves nuit à l'enseignement de

la lecture. Les enseignants du Québec se sont distingués notamment par l'utilisation de cahiers pour l'enseignement de base et le recours à des tests en classe pour assurer le suivi des apprentissages.

Les écoles sécuritaires et disciplinées sont liées à des scores en lecture plus élevés. Cependant, la différence entre les milieux au Québec est moindre que sur le plan international. Malgré une majorité d'écoles perçues comme *plutôt sécuritaires et ordonnées* et le fait que très peu d'écoles affichaient des problèmes modérés de discipline, 37 % des élèves québécois de 4^e année ont parfois vécu des situations d'intimidation, et 19 % en ont vécu souvent.

ANNEXE 1

Statistique d'erreur type, intervalle de confiance et signification statistique

Dans l'étude du PIRLS, les résultats moyens à l'échelle sont basés sur des échantillons d'élèves représentatifs. Ces résultats sont donc des estimations de ce qu'aurait été le rendement réel de toute la population d'élèves s'ils avaient tous participé à l'évaluation. Le traitement des résultats de l'échantillon exige de fournir un intervalle à l'intérieur duquel les résultats de rendement réel pourraient se situer. Cette fourchette de résultats se nomme un **intervalle de confiance** et représente le point le plus haut et le point le plus bas entre lesquels le score moyen devrait se situer 95 % du temps. Les pointes supérieure et inférieure sont calculées en multipliant la statistique d'erreur type par 2. Dans le rapport PIRLS, les intervalles de confiance sont présentés entre parenthèses, à côté des résultats de rendement.

Les statistiques présentées indiquent que le niveau de rendement réel des élèves se situerait dans la fourchette de résultats établie 19 fois sur 20 si l'évaluation était faite dans les mêmes conditions à un échantillon d'élèves différent. Si les intervalles de confiance des pays et des provinces se chevauchent, il est possible de conclure qu'il n'y a pas de différence importante entre leurs résultats de rendement d'un point de vue statistique.

Dans ce rapport, l'expression **différence importante d'un point de vue statistique** signifie que les différences sont sans doute des différences réelles, et non des différences pouvant être attribuées au hasard.

ANNEXE 2

Les quatre seuils repères internationaux en matière de rendement des élèves en lecture sont définis ci-dessous.

Seuil repère bas – 400

En lisant les textes littéraires, les élèves peuvent :

- trouver et extraire de l'information énoncée de manière explicite.

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- trouver et reproduire deux ou trois informations à partir du texte;
- utiliser des sous-titres, des cases de textes et des illustrations afin d'identifier des parties du texte.

Seuil repère intermédiaire – 475

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- extraire et reproduire des actions, des événements et des sentiments énoncés de manière explicite;
- faire des inférences simples au sujet des caractéristiques, des sentiments et des motivations des personnages principaux;
- interpréter les raisons et les causes évidentes, et donner des explications simples;
- commencer à reconnaître l'utilisation de quelques caractéristiques textuelles (ex. : langage figuratif, message abstrait).

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- trouver et reproduire deux ou trois informations données dans le texte;
- utiliser des sous-titres, des cases de textes et des illustrations afin d'identifier des parties du texte.

Seuil repère élevé – 550

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- trouver et distinguer des renseignements importants et des détails intégrés au texte;
- faire des inférences pour expliquer des relations entre les intentions, les actions, les événements et les sentiments;
- commencer à intégrer et à interpréter les événements faisant partie de l'histoire et les activités des personnages;
- évaluer l'importance des événements et des actions dans la totalité du texte;
- reconnaître l'utilisation de quelques caractéristiques textuelles (ex. : langage figuratif, message abstrait).

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- reconnaître et distinguer l'information pertinente dans un texte dense ou un tableau complexe;
- faire des inférences sur les liens logiques pour donner des explications;
- intégrer l'information contenue dans la totalité du texte afin de reconnaître les idées principales

- et de fournir des explications;
- évaluer les éléments textuels et le contenu pour établir une généralisation.

Seuil repère avancé – 625

En lisant des textes littéraires, les élèves peuvent :

- intégrer les idées de l'ensemble du texte pour apprécier la structure du récit;
- interpréter des événements et des actions des personnages dans la totalité du texte afin de justifier des intentions et des sentiments d'un personnage.

En lisant des textes informatifs, les élèves peuvent :

- distinguer et interpréter de l'information complexe tirée de différentes parties du texte et fournir des justifications fondées sur la totalité du texte;
- intégrer de l'information de l'ensemble d'un texte afin de pouvoir établir une séquence pour les activités et complètement justifier les préférences;
- comprendre la fonction des caractéristiques de l'organisation.

Références

- CMEC (2012). *PIRLS : Rapport canadien*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation, Canada (CMEC).
- MULLIS, I., et autres (2009). *PIRLS 2011 Assessment framework*, Boston, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MULLIS, I., et autres (2011). *PIRLS 2011 Item writing guidelines*, Boston, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, http://timssandpirls.bc.edu/methods/pdf/P11_Item_writing_guidelines.pdf.
- MULLIS, I., et autres (2012). *PIRLS 2011 International report*, Boston, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- UNESCO (2006). *2006 EFA Global Monitoring Report-Literacy for Life*, Paris, France, UNESCO.

