

**Le Programme international de recherche
en lecture scolaire
(PIRLS) 2001**

Résultats obtenus par les élèves québécois de dix ans

Québec 

**Le Programme international de recherche
en lecture scolaire
(PIRLS) 2001**

Résultats obtenus par les élèves québécois de dix ans

Mai 2003

Ministère de l'Éducation

Direction de la sanction des études

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 2003

ISBN 2-550-40879-9

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec, 2003

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.....	2
1.3 Description de l'instrument et des modalités d'application	3
Partie 2 : Présentation des résultats des élèves québécois de dix ans en lecture	5
2.1 Résultats des élèves du Québec en lecture	5
2.2 Résultats généraux selon le sexe	5
2.3 Pourcentage selon les quartiles	5
2.4 Résultats pour chacune des habiletés en lecture (Tableaux 4, 5, 6 et 7)	5
2.5 Résultats à l'égard des quatre processus de lecture (Tableau 8)	6
2.6 Résultats provinciaux obtenus à la lecture de chacun des textes lus (Tableau 9)	6
Partie 3 : Les effets de diverses caractéristiques sur le rendement en lecture	8
3.1 Attitudes des élèves à l'égard de la lecture	8
3.2 Attitudes des parents à l'égard de la lecture.....	9
3.3 Télévision et lecture	9
3.4 Pratique pédagogique de la lecture à l'école.....	9
3.5 Attitudes et interventions pédagogiques des enseignants	11
3.6 Usage de l'ordinateur	14
3.7 Attitudes des élèves à l'égard de la lecture	14
3.8 Attitudes des élèves à l'égard de l'école	14
3.9 Climat de l'école	14
3.10 Langue utilisée à la maison	15
3.11 Valeurs familiales et lecture.....	15
3.12 Milieu familial.....	15
Partie 4 : Commentaires et conclusion	16
4.1 Justification des résultats	16
4.2 Commentaires généraux et particuliers.....	16
4.3 Conclusion	17

Annexes	19
Tableau 1 – PIRLS Lecture Note globale.....	19
Tableau 2 – PIRLS Lecture Note globale filles et garçons	20
Tableau 3 – PIRLS Lecture Note globale selon les quartiles	21
Tableau 4 – PIRLS Lecture Expérience littéraire.....	22
Tableau 5 – PIRLS Lecture Acquisition et utilisation de l’information.....	23
Tableau 6 – PIRLS Lecture Différence entre texte littéraire et texte informatif	24
Tableau 7 – PIRLS Lecture Différence entre texte littéraire et texte informatif selon le sexe.....	25
Tableau 8 – PIRLS Lecture Processus de lecture.....	26
Tableau 9 – PIRLS Lecture Textes	27

Le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) 2001

Résultats obtenus par les élèves québécois de dix 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 neuf et dix ans, donc de 4^e année ou de la fin du 2^e cycle du primaire. L'évaluation sera renouvelée en 2006 et 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.

Trente-cinq pays, dont le Canada, ont participé à l'enquête de 2001. L'échantillon canadien regroupait seulement deux provinces, soit l'Ontario et le Québec. Le Québec s'est assuré d'avoir un échantillon de taille suffisante (cent quatre-vingt-cinq classes) pour que ses résultats apparaissent distinctement des résultats de l'ensemble des pays.

Ce document présente les résultats des élèves québécois de dix ans, les compare aux résultats des participants à l'étude internationale et à ceux des autres élèves canadiens. Les données sont extraites du rapport international intitulé *PIRLS 2001 International Report IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 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 d'évaluation 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 « 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 plaisir. 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 les comportements 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'écoles 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) Les processus de compréhension retenus sont au nombre de quatre :
 - Se concentrer sur une information explicitement exprimée et l'extraire du texte (20 %).
 - Faire des inférences directes (40 %).
 - Interpréter et assimiler des idées et des informations (25 %).
 - Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (15 %).
- 2) Les objectifs de lecture retenus sont au nombre de deux :
 - L'expérience littéraire (50 %).
 - L'acquisition et l'utilisation de l'information (50 %).
- 3) Les comportements et les attitudes sont recensés à partir de questionnaires soumis aux élèves, aux enseignants, aux parents et aux directions d'écoles.

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 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

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

chercher des idées précises; 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'information textuelle; 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 ».

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 de 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.

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

Huit textes dont quatre narratifs et quatre courants sont répartis entre dix livrets. Chaque livret contient deux textes différents. Les livrets 1 et 2 contiennent deux textes narratifs, les livrets 4 et 5 contiennent deux textes courants, tandis que les autres livrets en contiennent un de chaque type. L'élève avait quatre-vingts minutes pour répondre à un seul livret et trente minutes pour remplir le questionnaire qui lui était destiné.

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 dix ans. Chaque texte compte un maximum de mille mots.

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.

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

2.1 Résultats des élèves du Québec en lecture

Au test international, le Canada a été représenté seulement par deux provinces : l'Ontario et le Québec. Chacune d'elles a soumis l'épreuve à des élèves anglophones et francophones. Au Québec, cent une classes de francophones et quatre-vingt-trois classes d'anglophones ont participé à l'enquête.

Les élèves québécois de dix ans se classent au 11^e rang des trente-cinq pays participants. Les anglophones du Québec se classent au 6^e rang, bien au-delà de la note moyenne internationale de 500. La France a obtenu le 17^e rang.

Les notes moyennes par pays et par province pour la note globale en lecture sont présentées en annexe au tableau 1.

2.2 Résultats généraux selon le sexe

Au Québec comme partout ailleurs, les filles réussissent mieux que les garçons à l'épreuve de lecture. De plus, les anglophones ont obtenu, à quelques points près, de meilleurs résultats que les francophones. Globalement, le Québec a obtenu le septième plus petit écart (sur trente-cinq) entre les résultats obtenus par les filles et ceux des garçons, cet écart étant un peu plus prononcé chez les francophones. Le tableau 2 présenté en annexe montre ces résultats.

2.3 Pourcentage selon les quartiles

Quant au pourcentage de filles et de garçons selon les quartiles par pays, rien ne distingue le Québec des autres pays, ni vers le haut ni vers le bas. Voir le tableau 3 présenté en annexe. En fait, la plupart des pays obtiennent des résultats pour le moins fort similaires au point où il est difficile d'établir une distinction particulière pour l'un ou l'autre des pays représentés. Il est à remarquer que la moyenne des filles pour chaque quartile est significativement plus élevée que celle des garçons.

2.4 Résultats pour chacune des habiletés en lecture (Tableaux 4, 5, 6 et 7)

La comparaison ici se montre intéressante par rapport aux résultats des élèves selon que l'objectif de lecture soit de vivre une expérience littéraire ou d'acquérir et d'utiliser de l'information, et ce, entre les deux groupes linguistiques de même qu'entre les deux provinces canadiennes représentées.

Si l'on compare les résultats des Ontariens à ceux des Québécois, on remarquera que les anglophones de l'Ontario, peu importe l'objectif de lecture, réussissent mieux que les élèves du Québec. Mais chose intéressante entre les deux provinces, alors que les Ontariens obtiennent de meilleurs résultats sur le plan littéraire, les Québécois réussissent mieux sur le plan de l'exploitation de l'information tirée du texte.

Si l'on compare les données québécoises entre les anglophones et les francophones, cette distinction est encore plus marquée. Les élèves du Québec obtiennent globalement une meilleure moyenne en ce qui a trait à l'exploitation de l'information par rapport à l'expérience littéraire, ce qui est contraire à ceux de l'Ontario. Mais plus évident encore, les francophones, tant du Québec que de l'Ontario, réussissent mieux dans le domaine de l'exploitation de l'information que dans celui de l'expérience littéraire, contrairement aux anglophones.

Le phénomène s'observe tant chez les garçons que chez les filles, ces dernières obtenant toujours des notes quelque peu supérieures aux premiers, peu importe le groupe linguistique ou la province d'appartenance.

On constate que les filles se classent toujours mieux que les garçons, que ce soit à l'égard du texte littéraire ou du texte d'information. L'écart étant à peu près le même entre les deux types de textes, on observe néanmoins que les filles et les garçons du Québec français obtiennent de meilleurs résultats relatifs aux textes d'information, alors que c'est le contraire pour l'Ontario anglais, qui fait meilleure figure à l'égard du texte littéraire.

2.5 Résultats à l'égard des quatre processus de lecture (Tableau 8)

Le processus de compréhension le mieux maîtrisé par les élèves francophones est de *se concentrer sur l'information exprimée et l'extraire du texte* (repérage), suivi de ceux de *faire des inférences directes*, puis d'*examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels* et enfin d'*interpréter et assimiler des idées et des informations*, les résultats pour les deux derniers processus étant pratiquement identiques. Pour chacun d'eux, les filles continuent d'obtenir de meilleurs résultats que les garçons. Il en est de même des anglophones par rapport aux francophones. Le tableau 8 présenté en annexe montre ces résultats.

S'il n'y a rien de surprenant à ce que les jeunes excellent davantage en repérage, il est surprenant de constater qu'ils arrivent mieux à évaluer les différentes composantes d'un texte qu'à en interpréter et en assimiler les idées.

2.6 Résultats provinciaux obtenus à la lecture de chacun des textes lus (Tableau 9)

Parmi les huit textes exploités, quatre sont des textes narratifs et quatre autres sont des textes courants. Les textes narratifs sont : *Les souris à l'envers*, *Le petit morceau d'argile*, *Des fleurs sur le toit* et *Un lièvre annonce un tremblement de terre*. Les textes courants sont : *Antarctique : terre de glace*, *Léonard de Vinci*, *Suivez la piste de la rivière du Nord*, *Ronde de nuit pour les macareux*.

La lecture de tous les textes a été mieux réussie par les filles que les garçons à l'exception de celle de *Léonard de Vinci*, qui a été mieux réussie par les garçons anglophones. Quatre de ces textes ont donné lieu à une meilleure réussite des francophones : *Antarctique : terre de glace*, *Suivez la piste de la rivière du Nord*, *Un lièvre annonce un tremblement de terre* et *Ronde de nuit pour les macareux*. Faudrait-il se surprendre que trois de ces textes sont des textes courants? La lecture des quatre autres, dont trois textes narratifs, a été mieux réussie par les anglophones.

Un lièvre annonce un tremblement de terre est le seul texte narratif relativement auquel les francophones ont mieux réussi, à peu de différence près, que les anglophones et *Léonard de Vinci* est le seul texte courant relativement auquel les anglophones ont mieux réussi que les francophones.

Antarctique : terre de glace a été le texte concernant lequel les élèves en général ont le mieux réussi alors que *Léonard de Vinci* est celui avec lequel ils ont éprouvé le plus de difficulté.

Partie 3 : Les effets de diverses caractéristiques sur le rendement en lecture

3.1 Attitudes des élèves à l'égard de la lecture

La notion de plaisir à lire a un impact considérable sur le rendement en lecture. Les jeunes qui choisissent de lire par plaisir dans leurs temps libres obtiennent un meilleur rendement en lecture. D'ailleurs, il est encourageant de constater que 45 % des jeunes Québécois disent lire pour leur propre plaisir tous les jours.

Les élèves qui avouent lire à voix haute devant quelqu'un à la maison ou se faire lire un texte à voix haute par quelqu'un à la maison obtiennent de moins bons résultats que ceux qui ne le font jamais. Si ces résultats peuvent surprendre à première vue, il faut penser que ceux qui sont ainsi supervisés par quelqu'un à la maison pourraient s'avérer des élèves dont les difficultés en lecture ont été identifiées et que la lecture à voix haute se voudrait alors avant tout un moyen de corriger cette lacune.

Parler et discuter de ses lectures avec les membres de la famille ou avec des amis semble n'avoir aucun, sinon peu, très peu d'impact sur le rendement en lecture.

D'autre part, ce qui semble apparaître à partir des résultats, c'est que certains types de lectures aident davantage les élèves à obtenir un meilleur rendement. Si les élèves qui lisent souvent des romans à la maison réussissent mieux, les résultats se montrent beaucoup moins probants pour ceux qui lisent des bandes dessinées, des journaux, des magazines ou toute lecture visant à s'informer. En fait, les élèves qui ne lisent jamais de bandes dessinées ont obtenu de meilleurs résultats que ceux qui le font chaque jour. Et pour les autres types d'écrits, ne jamais en lire ou en lire tous les jours ne correspond à aucune différence significative. En lire à une fréquence modérée semble la formule gagnante. Bref, la lecture fréquente d'œuvres littéraires apparaît comme la solution pour obtenir de bons résultats en lecture; mais serait-ce parce que les jeunes qui les consomment le font d'abord et avant tout par intérêt et par plaisir, d'où un autre point lié à l'importance de la notion de plaisir en lecture?

Si l'on consulte les réponses apportées par les élèves aux questionnaires qui leur ont été soumis, on se rend compte que les élèves québécois voient davantage (75 % par rapport à 71 %) que leurs homologues ontariens l'intérêt de bien lire pour leur futur. À l'instar de ces derniers, ils aiment lire en général (62 %) et sentent qu'ils comprennent ce qu'ils lisent (65 %) même s'ils ne considèrent pas la lecture comme étant quelque chose de facile (55 %). Au Canada et au Québec la presque totalité des élèves (95 %) possèdent des livres qui leur appartiennent.

On observe que les filles surpassent nettement les garçons (65 % par rapport à 43 %) sur le plan des attitudes (SATR - Student's Attitudes Toward Reading) positives à l'égard de la lecture, car en général elles avouent aimer lire, aimer parler des livres qu'elles lisent et recevoir des livres en cadeaux. Elles obtiennent donc une note plus élevée au SATR.

Au Canada, l'indice du concept de soi en lecture (CRSC- Students Reading Self Concept) est à peu près équivalent chez les filles et les garçons, et la presque totalité des élèves ont à cet égard un résultat moyen ou élevé. Les deux sous-groupes se perçoivent bien dans leur profil de lecteur.

En ce qui a trait aux habitudes recensées, 69 % des jeunes déclarent lire en dehors de l'école sinon tous les jours, du moins une fois ou deux par semaine même si 18 % d'entre eux n'ouvrent jamais un livre pour le plaisir.

Ce sont les filles qui lisent le plus de romans en dehors de l'école (55 % par rapport à 37 % des garçons). Par contre, lorsqu'il s'agit de lire pour rechercher de l'information, la différence entre les garçons et les filles n'est pas significative, et la moitié d'entre eux lisent avec cette intention au moins une ou deux fois par semaine quand ce n'est pas tous les jours. La moitié des élèves reconnaissent que leurs parents s'intéressent à leurs lectures et en parlent avec eux à une fréquence hebdomadaire.

3.2 Attitudes des parents à l'égard de la lecture

L'attitude des parents à l'égard de la lecture semble avoir une influence directe sur les comportements des jeunes élèves. Au Canada, les deux tiers des parents consacrent leur temps libre à lire, aiment parler à propos des livres et considèrent que la lecture occupe une place importante dans leur vie. Ils possèdent un PATR (Index of Parents Attitudes Toward Reading) plutôt élevé (64 %) par rapport à la moyenne internationale (53 %).

Si l'on tient également compte de l'influence parentale durant la période préscolaire, il est possible de constater qu'au Canada le développement de la littératie familiale est très présent. En effet, le résultat de EHLA (Early Home Literacy Activities) est beaucoup plus élevé (67 %) que la moyenne internationale (52 %). Cela signifie que les parents lisent souvent des livres à leurs enfants, leur racontent des histoires et leur chantent des chansons régulièrement. Par ailleurs, ils font en sorte qu'il y ait aussi des livres à la maison.

3.3 Télévision et lecture

Regarder la télévision trop longtemps ou trop souvent nuit au rendement en lecture. Ne jamais la regarder produit le même effet. Les élèves qui la regardent d'une à trois heures les jours de classe ou d'un à deux jours par semaine obtiennent les meilleurs résultats. En somme, la télévision, regardée à une fréquence et pendant une durée raisonnables, 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 qu'il ou qu'elle a du texte.

3.4 Pratique pédagogique de la lecture à l'école

La lecture à voix haute en classe, tant par l'enseignant que par les élèves, pratiquée ou pas tous les jours, ne favorise en rien un meilleur rendement des élèves en lecture. Par contre, appliquée avec modération, elle donne de meilleurs résultats.

La lecture silencieuse quotidienne maximise sans contredit le rendement des élèves en lecture. Il est à noter que 80 % des élèves affirment faire cette pratique chaque jour. Elle semble donc très appliquée. Les élèves qui lisent des livres qu'ils ont eux-mêmes choisis présentent de meilleurs résultats en lecture. Voilà aussi une autre pratique fort répandue, car 71 % des jeunes répondants

affirment lire des livres de leur choix quotidiennement. Il semble presque révolu, le temps des lectures imposées, et les résultats tendent à démontrer que c'est pour le mieux.

L'exploitation de la lecture se fait différemment d'un enseignant à l'autre, d'une école à l'autre ou même d'une province à l'autre. Mais certaines stratégies d'enseignement de la lecture restent communes. Que ce soit un questionnement oral de la part de l'enseignant, un questionnaire écrit, un texte à produire, l'usage des arts plastiques ou dramatiques, un « pop quiz », des projets d'équipes ou des discussions en petits ou grands groupes, chacun de ces modes d'évaluation formative ou sommative peut être utilisé.

Le questionnement oral quotidien de l'enseignant en classe ne favorise en rien la compréhension de la lecture selon les statistiques. L'éviter s'avère même avantageux!

L'exploitation d'un texte à l'aide d'un questionnaire donne de bons résultats, mais il ne faut pas en abuser. Un meilleur résultat est constaté lorsque la démarche est effectuée d'une à deux fois par semaine.

Surprise! Écrire un texte après avoir lu apparaît comme un mauvais moyen de favoriser le développement de la compréhension de la lecture puisqu'il y a une nette différence entre les élèves qui écrivent chaque jour après avoir lu un texte et ceux qui ne le font jamais, ces derniers remportant la palme haut la main...

L'usage des arts pour exploiter un texte représente un moyen peu utilisé en classe et, compte tenu des résultats des jeunes, n'aide en rien les élèves exécutant une épreuve comme celle du PIRLS à offrir une meilleure performance... au contraire!

Toujours selon les statistiques, les tests fréquents sur les textes lus par les élèves ne représentent pas une panacée. La fréquence la plus favorable est d'une à deux fois par mois. Les travaux d'équipes suivent la même tendance.

Quant à la discussion entre élèves ou en équipe, elle est favorable si elle correspond à une fréquence modérée, soit d'une à deux fois par semaine ou d'une à deux fois par mois.

Par ailleurs, 48 % des élèves québécois mentionnent avoir de la lecture à faire en devoir à la maison tous les jours. Pourtant, ceux qui affirment en avoir d'une à deux fois par semaine ont obtenu de meilleures notes. Les élèves ayant à lire en devoir d'une à deux fois par semaine et de trois à quatre fois par semaine montrent les meilleurs résultats à cette épreuve, ce qui tend à démontrer un certain niveau de saturation quand la lecture devient trop fréquente. Trop de lecture trop souvent semble nuire au développement de la compétence à lire. Chez les Québécois, une demi-heure de lecture d'une à deux fois par semaine semble représenter la plus heureuse des modalités pour maximiser le développement de cette compétence.

Bref, en classe, la lecture silencieuse quotidienne par les élèves de livres de leur choix suivie occasionnellement de discussions entre pairs et évaluée de façon formative par un questionnaire d'une à deux fois par semaine pourrait être la recette. Ne pas oublier la lecture en devoir à la maison, d'une à deux fois par semaine à raison d'une demi-heure ou moins, pour s'assurer de la consistance de la compétence.

3.5 Attitudes et interventions pédagogiques des enseignants

En ce qui a trait aux réponses des enseignants, elles permettent de se représenter les pratiques privilégiées en classe tant relativement aux interventions pédagogiques qu'aux conduites évaluatives.

Ainsi, on peut constater que les élèves ontariens sont beaucoup plus incités à lire de la fiction que les élèves québécois. Au Québec, cette pratique n'est appliquée dans la majorité des classes que d'une à deux fois par mois, alors qu'elle est présente en Ontario toutes les semaines et souvent même au quotidien. De plus, lorsque l'on incite les élèves à lire, il s'agit souvent de romans comprenant plusieurs chapitres. Cette pratique est également davantage prise en Ontario qu'au Québec.

Ainsi, 30 % des enfants québécois ne sont jamais incités directement à lire des romans, alors qu'en Ontario 43,4 % d'entre eux sont sollicités à cet égard au quotidien.

En ce qui a trait à la lecture de poèmes, au Québec il y a 26 % des élèves auxquels on n'en propose jamais, alors que cette proportion est d'à peine 6 % en Ontario. Même si on propose davantage de poèmes à lire en Ontario (80 %) qu'au Québec (66 %), cette pratique est inscrite selon une fréquence d'une à deux fois par mois dans les deux provinces.

Le recours à la littérature jeunesse en salle de classe fait en sorte que les élèves sont en contact avec de vrais textes. Au Canada, on l'utilise presque tous les jours dans 46 % des classes, ce qui dépasse nettement la moyenne internationale de 19 %. Mais c'est encore en Ontario qu'elle apparaît davantage ancrée dans les mœurs pédagogiques puisque cette pratique quotidienne a lieu dans 56 % des classes de cette province, alors qu'elle n'est appliquée que dans 28 % de celles du Québec.

Outre qu'ils font lire des fables, des contes de fées, des poèmes et des romans, les enseignants donnent également en lecture des textes de non-fiction, c'est-à-dire des descriptions, des explications, des instructions, des diagrammes, des tableaux et des schémas. Dans la plupart des classes, même si le ratio est généralement plus élevé en Ontario qu'au Québec, on peut constater que ces usages oscillent entre une ou deux fois par semaine et une ou deux fois par mois.

En plus de la nécessité de diversifier le matériel de lecture, les enseignants reconnaissent celle d'enseigner ou de faire acquérir des stratégies de lecture. Cette pratique est pourtant entrée davantage dans les mœurs des enseignants ontariens que québécois, car au Québec on n'intervient pas à cet égard dans le quart des classes de 4^e année.

	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque
ONTARIO	13,2 %	42,1 %	34,2 %	10,6 %
QUÉBEC	7,1 %	32,0 %	36,8 %	24,1 %

Quand il s'agit plus particulièrement de stratégies de décodage des sons et des lettres, l'écart demeure comparable.

Si l'on considère de plus près les pratiques avouées pour développer la compréhension en lecture tout en favorisant l'utilisation de stratégies, les enseignants demandent généralement à leurs élèves...

- d'identifier les idées principales :
Que ce soit au Québec ou en Ontario, cette pratique est au moins utilisée d'une à deux fois par semaine quand ce n'est pas tous les jours, et cela, dans la presque totalité des classes.
- d'expliquer ou de justifier leur compréhension :
Ici encore, il s'agit d'une pratique extrêmement fréquente puisque plus du tiers des classes le font chaque jour et plus de la moitié, d'une à deux fois par semaine.
- de comparer ce qu'ils ont lu avec leur expérience personnelle :
Dans la moitié des classes du Québec et de l'Ontario, ces liens sont demandés au moins d'une à deux fois par semaine. Il y a cependant plus d'enseignants ontariens qui les exigent quotidiennement (25 % par rapport à 13 % au Québec). Signalons toutefois que, dans près de 10 % des classes au Québec, on n'en tient jamais compte, ce qui est bien dommage...
- de comparer ce qu'ils ont lu avec d'autres textes ayant déjà été lus :
La recherche des liens est complètement inexistante dans plus de 16 % des classes de 4^e année du Québec, alors que cette proportion est de 4 % en Ontario. Cependant, on observe qu'il y a autant de classes qui préconisent de faire la recherche des liens d'une à deux fois par mois que de classes qui recommandent d'établir cette pratique une ou deux fois par semaine, et cela, dans l'une et l'autre province.
- de prédire ce qui va arriver ensuite dans l'histoire qu'ils sont en train de lire :
Bien que dans plus de 50 % des classes des deux provinces on demande aux élèves d'accomplir cet exercice d'une à deux fois par semaine, soulignons qu'en Ontario l'anticipation est travaillée tous les jours dans plus de 34 % des classes, alors qu'elle n'est travaillée quotidiennement que dans près de 9 % des classes québécoises.
- de généraliser ou de faire des inférences à partir de ce qu'ils lisent :
Ici encore, dans la moitié des classes des deux provinces, l'inférence est travaillée au moins d'une à deux fois par semaine. Cependant, en Ontario, dans 26 % des classes les enseignants demandent aux élèves de faire cette démarche tous les jours par rapport à 8 % environ au Québec, où près de 7 % des élèves n'ont jamais l'occasion de l'effectuer.
- de décrire le style ou les structures du texte :
S'attarder à des considérations d'ordre esthétique n'est pas encore une pratique courante. À l'occasion, soit d'une à deux fois par mois, on s'en préoccupe tant au Québec qu'en Ontario, et la même proportion de classes s'y consacre même d'une à deux fois par semaine. Malheureusement, dans 18 % des classes du Québec, on n'en parle pas du tout.

Par ailleurs, le vocabulaire nouveau est systématiquement travaillé dans environ la moitié des classes d'une à deux fois par semaine et dans le tiers des classes tous les jours ou presque. Cependant, il demeure qu'au Québec 20 % des classes de 4^e année ne travaillent le vocabulaire qu'à l'occasion, soit d'une à deux fois par mois, tandis qu'en Ontario près de 60 % des classes s'y consacrent d'une à deux fois par semaine.

Cependant, lorsque le vocabulaire nouveau pose problème durant la lecture, environ deux tiers (60 %) des enseignants n'hésitent pas à intervenir au besoin, que ce soit au Québec ou en Ontario.

Dans l'ensemble, les enseignants trouvent que la lecture est importante. Au Canada, ils sont plus de 71 % à accorder du temps aux élèves pour qu'ils lisent silencieusement sur une base quotidienne, ce qui dépasse la moyenne internationale, qui est près de 60 %. Mais ici encore, on retrouve davantage de classes en Ontario qui le font (74,4 %, alors qu'au Québec le taux est de 65 %). Il s'agit ici de lectures obligatoires auxquelles du temps de lecture est consenti.

Lorsqu'il est question d'allouer quotidiennement du temps pour que les élèves lisent des livres qu'ils ont eux-mêmes choisis, la moyenne internationale chute dramatiquement à 26 %. Cependant, que ce soit en Ontario ou au Québec, dans 61 % des classes on accorde à la lecture libre du temps chaque jour ou presque.

Les questions de compréhension qui font suite aux lectures demeurent une pratique largement répandue dans les deux provinces. Cet usage est établi d'une à deux fois par semaine en moyenne dans la majorité des classes, que ce soit au Québec ou en Ontario.

Par contre, lorsqu'il s'agit de demander plutôt aux élèves de réagir à ce qu'ils ont lu ou simplement d'écrire à propos de leurs lectures, un net écart se fait sentir entre le Québec et l'Ontario.

	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque
ONTARIO	22,0 %	51,2 %	26,4 %	0,4 %
QUÉBEC	1,8 %	17,1 %	65,3 %	15,8 %

On constate que le « Reader Response », si populaire aux États-Unis, influence davantage les pratiques anglophones et ontariennes que québécoises. Ainsi, en Ontario plus de 20 % des enseignants sollicitent presque tous les jours des réactions aux textes lus et plus de 50 % les demandent d'une à deux fois par semaine, ce qui s'inscrit dans la moyenne internationale. Au Québec, cet usage provenant du programme de 1994 commence seulement à gagner de l'ampleur. Bien qu'il soit absent dans près de 16 % des classes, dans 65 % des classes on le favorise d'une à deux fois par mois.

On a vu que les réponses écrites concernant la lecture occupent une grande place dans la façon de vérifier la compréhension ou de solliciter des réactions. À l'oral, cependant, des questions sont posées aux élèves à propos de ce qu'ils viennent de lire et, par ailleurs, on les invite à discuter entre eux de leurs lectures. Au Québec comme en Ontario, dans 50 % des classes, les élèves répondent d'une à deux fois par semaine à ce genre de question. Quant aux discussions, elles se répartissent surtout entre des pratiques hebdomadaires ou bimensuelles. Pourtant, ces discussions n'ont jamais lieu dans 20 % des classes du Québec comparativement à 12 % des classes ontariennes.

La longueur des réponses demandées aux questions de compréhension s'inscrit dans un certain nombre de pratiques. Au Québec et en Ontario, d'une à deux fois par semaine, on privilégie des questions requérant une courte réponse dans plus de la moitié des classes.

Quant aux réponses construites d’au moins un paragraphe écrit à propos des lectures effectuées, cet usage s’observe dans presque deux fois plus de classes ontariennes (38 %) que québécoises (20 %). Dans une bonne proportion de classes, on intègre cette pratique d’une à deux fois par mois, soit dans la moitié des classes ontariennes et dans le tiers des classes québécoises. Cependant, dans plus de 10 % des classes québécoises, on ne demande jamais ce type de réponse.

	Tous les jours ou presque	Une ou deux fois par semaine	Une ou deux fois par mois	Jamais ou presque
ONTARIO	38,1 %	48,6 %	9,0 %	4,3 %
QUÉBEC	19,8 %	31,8 %	18,0 %	10,3 %

Par rapport aux liens que l’on cherche à mettre en évidence, il pourrait être intéressant de comparer un livre et sa transposition sous forme de film. Au Québec pourtant dans 82 % des classes, les élèves ne regardent jamais à l’école la transposition d’un livre en film, ce qui est aussi le cas de 53 % des Ontariens.

D’autres pratiques mentionnées n’ont pas retenu expressément notre attention, car elles n’avaient pas selon nous un effet aussi direct sur les résultats obtenus.

3.6 Usage de l’ordinateur

Toutes les questions portant sur l’usage de l’ordinateur à la maison ou à l’école amènent une seule conclusion : l’usage modéré de l’ordinateur favorise le rendement des élèves en lecture. *Usage modéré* signifie ici une ou deux fois par semaine ou bien une ou deux fois par mois. Les résultats des élèves qui ne l’utilisent jamais ou qui l’utilisent tous les jours sont moindres. L’usage de l’ordinateur comporte tant l’utilisation du traitement de texte pour écrire que de jeux pour se divertir, d’Internet pour s’informer ainsi que de courriels ou du clavardage pour communiquer.

3.7 Attitudes des élèves à l’égard de la lecture

C’est en grande majorité que les élèves affirment aimer lire et plus ils aiment lire, meilleure est leur performance à l’épreuve de lecture. D’ailleurs, la très grande majorité d’entre eux estiment que savoir lire est une compétence essentielle pour leur avenir.

3.8 Attitudes des élèves à l’égard de l’école

Les élèves ont une attitude plutôt positive à l’égard de leur école et de leurs enseignants. Les élèves ayant une opinion somme toute positivement modérée obtiennent les meilleurs résultats.

3.9 Climat de l’école

Personne ne sera surpris d’apprendre que les élèves qui perçoivent leur école comme un milieu sécuritaire, où la violence n’est pas leur lot quotidien, ont obtenu de meilleurs résultats à cette épreuve. En un mot, « des lecteurs sains dans un climat d’école sain ».

3.10 Langue utilisée à la maison

Évidemment les élèves qui parlent le français ou l'anglais à la maison (selon le groupe linguistique dont ils font partie à l'école) offrent de meilleures performances en lecture. Dans le même ordre d'idée, les élèves nés au Québec obtiennent de meilleures notes 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.

3.11 Valeurs familiales et lecture

Les élèves issus de milieux familiaux ayant plus de livres à la maison et abonnés à un journal quotidien obtiennent généralement des résultats supérieurs en lecture. De plus, les élèves ayant accès à un ordinateur à la maison suivent la même tendance. En fait, 84 % des élèves québécois ayant rempli le questionnaire qui leur était destiné révèlent avoir un ordinateur à la maison.

3.12 Milieu familial

Les élèves issus d'une famille comptant deux enfants s'avèrent les plus performants à l'épreuve du PIRLS, suivis de ceux qui font partie d'une famille comptant trois enfants. La différence cependant n'est pas significative.

Partie 4 : Commentaires et conclusion

4.1 Justification des résultats

Il importe de souligner la performance exceptionnelle des élèves canadiens qui figurent dans la cohorte de tête de la réussite à l'épreuve de compréhension de lecture du PIRLS, immédiatement après la Suède, les Pays-Bas, l'Angleterre, la Bulgarie et la Lettonie. C'est dire qu'ils se positionnent bien devant la France (18^e position) et les États-Unis (9^e position).

Même si les Québécois occupent relativement au PIRLS la 6^e place et qu'ils peuvent être considérés parmi les meilleurs au monde, une certaine amélioration est souhaitable surtout lorsque l'on compare les résultats du Québec avec ceux de l'Ontario, qui s'avèrent légèrement supérieurs.

Dans le cadre de la réforme scolaire, il est intéressant de souligner que le Programme de formation de l'école québécoise met justement l'accent, dans la section consacrée à la langue d'enseignement, sur l'importance non seulement d'amener les élèves à diversifier leurs pratiques de lecture et à se constituer un répertoire personnalisé, mais aussi de leur faire acquérir des stratégies de lecture nombreuses et diversifiées. Ces nouveaux éléments rendront encore plus performants les élèves puisqu'ils sont destinés à soutenir le développement de la compétence en lecture.

Les résultats obtenus à l'épreuve internationale sont intéressants à plusieurs égards. Ils font notamment ressortir la haute qualité des programmes ministériels de l'Ontario et du Québec, ainsi que celle du matériel didactique en langue d'enseignement. Depuis plusieurs décennies, on insiste sur le processus de compréhension en lecture et on sollicite les processus de haut niveau (synthèse, inférences). Si les orientations poursuivies semblent généralement appropriées, certaines interventions peuvent être évidemment accentuées. La supériorité apparente de l'Ontario se situe uniquement dans la portion anglophone et elle s'inscrit manifestement dans la foulée des habitudes constatées précédemment et issues du « Whole Language », qui n'ont pas toujours leur équivalent en français. En effet, l'Ontario français est toujours plus faible que l'Ontario anglais et toujours plus faible également que le Québec français. Les propositions contenues dans le Programme de formation de l'école québécoise sont encore porteuses d'améliorations possibles en lecture, puisqu'elles encouragent le recours aux stratégies, à la discussion, à la lecture personnelle et à l'appréciation critique.

4.2 Commentaires généraux et particuliers

Les textes soumis aux élèves sont bien présentés, intéressants et variés. Cependant, ils ne sont pas lus en fonction de l'atteinte d'une véritable intention de lecture en dépit de ce qui est annoncé implicitement dans les références aux recherches actuelles en didactique de la lecture et explicitement par la référence aux deux objectifs poursuivis qui apparaissent fort louables :

- Lire pour l'expérience littéraire.
- Lire pour acquérir et utiliser de l'information.

De fait, l'élève lit dans cette épreuve uniquement pour répondre à des questions qu'il ne se pose pas nécessairement, et cela, afin de démontrer aux examinateurs qu'il a bien compris les textes proposés. Les questions posées servent indéniablement à vérifier la compréhension, une

compréhension qui se veut univoque et qui se rattache à la pédagogie de la bonne réponse plutôt qu'à une construction ou à une réponse personnelle au texte « Reader's Response » malgré ce qui a été déclaré en ce qui concerne les visées. De fait, il n'y a jamais de raison plausible pour justifier ce questionnement traditionnel et banal qui ne s'inscrit nullement dans le cadre d'une situation de lecture intentionnelle comportant une tâche vraisemblable.

Cette conception de la compréhension n'est pas sans susciter quelques problèmes. Même si les questions dépassent souvent le niveau du repérage et de la sélection en misant sur les inférences ou des synthèses, elles ne sont pas pour autant plus justifiées et elles ne s'inscrivent nullement dans un véritable projet de lecture.

Même s'il y a au départ une intention de lecture, elle demeure très peu présente puisqu'on ne cherche pas à vérifier si l'expérience de la lecture a été bien vécue ou satisfaisante. Il s'agit là pourtant de l'un des deux objectifs poursuivis. On aurait pu croire au départ qu'il fallait effectuer une lecture esthétique (apport de soi dans le texte). L'autre objectif consacré à la recherche d'idées ou d'informations semblait viser a priori une lecture efférente (extraction d'informations). Même si les textes d'information se prêtent beaucoup mieux à ce type de lecture que les textes littéraires, on remarque peu de nuances dans les questions posées aux élèves. Ces questions sont réductrices et s'inscrivent dans la foulée des pratiques non renouvelées des dernières décennies, bien avant que l'on aborde le concept de tâche de lecture, beaucoup plus exigeant. Lire pour une véritable raison ainsi qu'accomplir une tâche de lecture plausible et apparentée à ce que l'on peut faire avec ses lectures dans la vie, voilà l'idéal recherché. Pourtant, il y a des façons de justifier que la fonction d'un rappel de récit puisse être celle d'un aide-mémoire, de s'attarder à la structure du texte pour mieux intégrer les informations qu'il contient, de prendre des notes ou bien de faire un tableau ou un schéma pour comparer certaines données.

La performance observée met à profit le temps passé à lire, la valorisation de la lecture dans le système scolaire, la place cruciale accordée à la compréhension de la lecture. Le programme de français précédent, à savoir celui de 1994, ciblait déjà spécifiquement la lecture des textes littéraires et courants. Les élèves qui ont subi l'épreuve de PIRLS en 2001 ont suivi les prescriptions de ce dernier programme. Ils ont vécu probablement des situations de lecture motivantes au contact de textes riches accompagnés de tâches souvent complexes. Cela leur a conféré sans doute un net avantage sur le plan international. Voilà pourquoi les légères faiblesses constatées quant aux habitudes pédagogiques seront éventuellement compensées par les orientations déjà présentes dans le programme actuel.

4.3 Conclusion

Somme toute, les élèves du Québec ont obtenu de très bons résultats. Les résultats supérieurs des filles par rapport aux garçons sont notables de même que ceux des anglophones par rapport aux francophones. Toutefois, si les anglophones sont les champions de la compréhension des textes narratifs, les francophones excellent dans la compréhension des textes courants. Les élèves ont bien développé leur habileté à repérer l'information dans un texte et à faire des inférences directes à partir de leur lecture, mais il y a place à l'amélioration en ce qui a trait à l'évaluation du contenu et à l'aspect linguistique de même qu'à la capacité d'interpréter.

D'autre part, la notion du 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

prépondérants dans la performance des jeunes à cette épreuve de compréhension de lecture du PIRLS. Si le plaisir de lire appartient aux élèves, les stratégies d'enseignement de la lecture et les moyens mis en œuvre pour développer la compréhension sont l'apanage des enseignants. L'arrimage du plaisir et de bonnes stratégies favoriseraient le développement de la compétence en lecture.

Tableau 1

PIRLS LECTURE NOTE GLOBALE			
Moyenne et erreur-type par pays et par province			
Pays ou province	Moyenne	Erreur-type	Moyenne d'âge
Suède	561 Ⓢ	2,2	10,8
Pays-Bas	554 Ⓢ	2,5	10,3
Angleterre	553 Ⓢ	3,4	10,2
Ontario (anglais)	550 Ⓢ	3,3	9,9
Bulgarie	550 Ⓢ	3,8	10,9
Ontario (anglais, français)	548 Ⓢ	3,3	9,9
Lettonie	545 Ⓢ	2,3	11,0
Canada (Ontario, Québec)	544 Ⓢ	2,4	10,0
Lituanie	543 Ⓢ	2,6	10,9
Hongrie	543 Ⓢ	2,2	10,7
Québec (anglais)	543 Ⓢ	3,5	10,2
États-Unis	542 Ⓢ	3,8	10,2
Italie	541 Ⓢ	2,4	9,8
Allemagne	539 Ⓢ	1,9	10,5
République tchèque	537 Ⓢ	2,3	10,5
Québec (anglais, français)	537 Ⓢ	3,0	10,2
Québec (français)	537 Ⓢ	3,3	10,2
Nouvelle-Zélande	529 Ⓢ	3,6	10,1
Écosse	528 Ⓢ	3,6	9,8
Singapour	528 Ⓢ	5,2	10,1
Fédération de Russie	528 Ⓢ	4,4	10,3
Hong Kong	528 Ⓢ	3,1	10,2
France	525 Ⓢ	2,4	10,1
Grèce	524 Ⓢ	3,5	9,9
République slovaque	518 Ⓢ	2,8	10,3
Islande	512 Ⓢ	1,2	9,7
Roumanie	512 Ⓢ	4,6	11,1
Israël	509 Ⓢ	2,8	10,0
Slovénie	502	2,0	9,8
Moyenne internationale	500	0,6	10,3
Norvège	499	2,9	10,0
Chypre	494	3,0	9,7
Ontario (français)	494	4,2	9,9
Moldavie	492	4,0	10,8
Turquie	449	3,5	10,2
République de la Macédoine	442	4,6	10,7
Colombie	422	4,4	10,5
Argentine	420	5,9	10,2
République islamique d'Iran	414	4,2	10,4
Koweït	396	4,3	9,9
Maroc	350	9,6	11,2
Belize	327	4,7	9,8

Ⓢ : Pays dont la moyenne est significativement plus élevée que la moyenne internationale.

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 2

PIRLS LECTURE NOTE GLOBALE FILLES ET GARÇONS			
Moyenne et erreur-type par pays et par province			
Genre	Fille	Garçon	Différence
Pays ou province	Moyenne	Moyenne	
Italie	545 (2,6) Ⓢ	537 (2,7)	8 (2,5)
France	531 (2,7) Ⓢ	520 (3,0)	11 (3,3)
Colombie	428 (5,1) Ⓢ	416 (4,7)	12 (4,3)
Fédération de Russie	534 (4,3) Ⓢ	522 (4,8)	12 (2,3)
République tchèque	543 (2,8) Ⓢ	531 (2,6)	12 (2,8)
Allemagne	545 (2,2) Ⓢ	533 (2,5)	13 (2,7)
Québec (anglais)	550 (3,7) Ⓢ	537 (4,1)	13 (3,3)
Québec (anglais, français)	544 (3,4) Ⓢ	530 (3,1)	14 (2,7)
Roumanie	519 (4,2) Ⓢ	504 (5,7)	14 (3,8)
Hongrie	550 (2,4) Ⓢ	536 (2,5)	14 (2,1)
Pays-Bas	562 (2,7) Ⓢ	547 (2,8)	15 (2,2)
République slovaque	526 (3,0) Ⓢ	510 (3,3)	16 (3,0)
Québec (français)	545 (3,8) Ⓢ	529 (3,5)	16 (3,2)
Lituanie	552 (3,0) Ⓢ	535 (2,7)	17 (2,7)
Écosse	537 (3,9) Ⓢ	519 (4,2)	17 (4,0)
Canada (Ontario, Québec)	553 (2,6) Ⓢ	536 (2,6)	17 (2,1)
États-Unis	551 (3,8) Ⓢ	533 (4,9)	18 (4,1)
Ontario (français)	503 (4,7) Ⓢ	485 (4,8)	18 (4,4)
Argentine	428 (6,2) Ⓢ	410 (6,5)	18 (4,7)
Hong Kong	538 (3,0) Ⓢ	519 (3,5)	19 (2,9)
Islande	522 (1,9) Ⓢ	503 (1,5)	19 (2,4)
Ontario (anglais)	560 (3,8) Ⓢ	541 (3,3)	19 (2,8)
Turquie	459 (4,0) Ⓢ	440 (3,7)	19 (3,1)
Moyenne internationale	510 (0,7) Ⓢ	490 (3,7)	20 (0,7)
Ontario (anglais, français)	558 (3,8) Ⓢ	538 (3,4)	20 (2,7)
Maroc	361 (9,6) Ⓢ	341 (10,9)	20 (6,8)
Grèce	535 (3,8) Ⓢ	514 (4,0)	21 (3,9)
République de la Macédoine	452 (5,1) Ⓢ	431 (4,8)	21 (3,6)
Norvège	510 (3,5) Ⓢ	489 (3,4)	21 (3,9)
Slovénie	512 (2,5) Ⓢ	491 (2,4)	22 (2,8)
Lettonie	556 (3,1) Ⓢ	534 (2,6)	22 (3,4)
Israël	520 (3,4) Ⓢ	498 (3,7)	22 (4,3)
Suède	572 (2,6) Ⓢ	550 (2,5)	22 (2,6)
Angleterre	564 (3,9) Ⓢ	541 (3,7)	22 (3,3)
Chypre	506 (3,3) Ⓢ	482 (3,6)	24 (3,5)
Bulgarie	562 (3,7) Ⓢ	538 (4,7)	24 (3,6)
Singapour	540 (5,3) Ⓢ	516 (5,7)	24 (4,1)
Moldavie	504 (4,7) Ⓢ	479 (4,0)	25 (4,0)
Nouvelle-Zélande	542 (4,7) Ⓢ	516 (4,2)	27 (5,4)
République islamique d'Iran	426 (5,7) Ⓢ	399 (5,6)	27 (8,1)
Belize	341 (5,3) Ⓢ	314 (5,2)	27 (4,8)
Koweït	422 (5,6) Ⓢ	373 (6,3)	48 (8,4)

Ⓢ : Moyenne significativement plus élevée que l'autre genre.

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 3

PIRLS LECTURE NOTE GLOBALE SELON LES QUARTILES						
Pourcentage selon les quartiles par pays et par province						
Pays ou province	Quartile supérieur (25 %)		Quartile médian (50 %)		Quartile inférieur (75 %)	
	% Fille	% Garçon	% Fille	% Garçon	% Fille	% Garçon
Allemagne	28 (1,5) ♀	22 (1,2)	54 (1,5) ♀	46 (1,6)	78 (1,2) ♀	72 (1,5)
Angleterre	29 (1,8) ♀	21 (1,5)	55 (2,2) ♀	45 (2,0)	79 (1,6) ♀	71 (1,7)
Argentine	28 (2,3) ♀	22 (2,0)	54 (2,7) ♀	46 (2,8)	78 (2,5) ♀	72 (2,9)
Belize	29 (2,1) ♀	21 (1,9)	55 (2,0) ♀	45 (2,1)	80 (1,8) ♀	71 (2,2)
Bulgarie	30 (1,7) ♀	20 (1,7)	55 (2,1) ♀	44 (2,4)	79 (1,7) ♀	70 (2,3)
Canada (Ontario, Québec)	29 (1,5) ♀	21 (1,5)	54 (1,7) ♀	46 (1,5)	79 (1,1) ♀	71 (1,2)
Chypre	30 (1,7) ♀	20 (1,5)	55 (1,9) ♀	45 (2,1)	80 (1,4) ♀	71 (1,7)
Colombie	28 (2,3) ♀	22 (1,9)	52 (2,5) ♀	48 (2,5)	77 (2,1)	74 (2,5)
Écosse	29 (2,0) ♀	21 (2,0)	54 (2,0) ♀	46 (2,4)	78 (1,7) ♀	72 (1,9)
États-Unis	27 (2,2)	23 (2,0)	53 (2,1) ♀	47 (2,5)	79 (1,8) ♀	71 (2,1)
Fédération de Russie	28 (2,4) ♀	22 (2,2)	54 (2,4) ♀	46 (2,3)	78 (2,1) ♀	72 (2,3)
France	27 (1,4) ♀	23 (1,5)	52 (1,9)	48 (1,8)	77 (1,4) ♀	73 (1,7)
Grèce	29 (2,1) ♀	21 (2,1)	55 (2,5) ♀	45 (2,5)	80 (2,1) ♀	70 (2,1)
Hong Kong	29 (1,8) ♀	21 (1,7)	56 (2,4) ♀	44 (2,4)	80 (1,7) ♀	70 (2,1)
Hongrie	28 (1,6) ♀	22 (1,4)	54 (1,7) ♀	46 (2,0)	72 (1,4) ♀	71 (1,4)
Moyenne internationale	29 (0,3) ♀	21 (0,3)	55 (0,4) ♀	45 (0,4)	79 (0,3) ♀	71 (0,3)
Islande	28 (1,5) ♀	22 (1,3)	55 (1,5) ♀	45 (1,3)	80 (0,9) ♀	70 (0,8)
Israël	29 (1,6) ♀	21 (1,5)	55 (1,7) ♀	45 (1,6)	79 (1,4) ♀	71 (1,5)
Italie	27 (1,3)	24 (1,6)	53 (1,6) ♀	47 (1,7)	77 (1,7) ♀	73 (1,6)
Koweït	33 (3,0) ♀	18 (2,0)	61 (2,7) ♀	40 (2,6)	85 (1,5) ♀	66 (2,8)
Pays-Bas	29 (1,9) ♀	21 (1,5)	55 (2,2) ♀	45 (2,0)	80 (1,6) ♀	71 (2,0)
Lettonie	32 (2,1) ♀	18 (1,6)	58 (2,2) ♀	43 (1,8)	80 (1,6) ♀	70 (1,7)
Lituanie	30 (1,8) ♀	20 (1,6)	55 (2,1) ♀	45 (1,9)	79 (1,6) ♀	71 (1,8)
Maroc	28 (3,2) ♀	23 (3,6)	54 (3,0) ♀	47 (3,8)	78 (2,6)	73 (3,1)
Moldavie	30 (2,4) ♀	21 (1,9)	56 (2,8) ♀	44 (2,3)	81 (2,1) ♀	69 (2,0)
Norvège	28 (1,9) ♀	22 (1,6)	55 (1,9) ♀	45 (1,8)	81 (1,7) ♀	70 (1,6)
Nouvelle-Zélande	29 (2,1) ♀	21 (1,6)	55 (2,3) ♀	45 (1,9)	80 (1,8) ♀	70 (1,6)
Ontario (anglais)	30 (2,3) ♀	21 (1,8)	55 (2,6) ♀	45 (1,8)	79 (1,7) ♀	71 (1,8)
Ontario (anglais, français)	29 (0,3) ♀	21 (0,3)	55 (2,3) ♀	45 (1,8)	79 (1,5) ♀	71 (1,6)
Ontario (français)	28 (2,5) ♀	21 (2,6)	55 (3,4) ♀	44 (3,0)	79 (2,8) ♀	70 (2,5)
Québec (anglais)	28 (2,4) ♀	22 (2,1)	54 (2,3) ♀	46 (3,3)	77 (2,0)	73 (2,4)
Québec (anglais, français)	29 (1,9) ♀	21 (1,8)	54 (2,0) ♀	46 (2,0)	78 (1,9) ♀	71 (1,7)
Québec (français)	28 (2,2) ♀	22 (1,8)	54 (2,8) ♀	45 (2,4)	79 (2,3) ♀	71 (2,3)
République de la Macédoine	29 (1,8) ♀	21 (1,5)	54 (2,5) ♀	46 (2,1)	78 (2,0) ♀	72 (2,0)
République islamique d'Iran	29 (2,6) ♀	20 (2,1)	56 (2,8) ♀	43 (2,7)	80 (1,9) ♀	70 (2,3)
République slovaque	28 (1,8) ♀	22 (1,6)	55 (1,8) ♀	45 (1,9)	80 (1,5) ♀	71 (1,8)
République tchèque	27 (1,8) ♀	23 (1,5)	54 (1,9) ♀	46 (2,2)	79 (1,7) ♀	72 (1,8)
Roumanie	27 (2,0) ♀	23 (2,1)	53 (2,2) ♀	47 (2,4)	77 (1,7) ♀	73 (2,3)
Singapour	29 (2,5) ♀	21 (1,8)	55 (2,5) ♀	45 (2,5)	79 (2,0) ♀	71 (2,3)
Slovénie	29 (1,5) ♀	21 (1,3)	57 (1,4) ♀	43 (1,5)	80 (1,3) ♀	70 (1,5)
Suède	30 (1,7) ♀	20 (1,2)	56 (1,8) ♀	44 (1,7)	81 (1,4) ♀	69 (1,6)
Turquie	28 (1,9) ♀	22 (1,6)	54 (2,1) ♀	46 (1,8)	79 (1,6) ♀	71 (1,5)

♀ : Moyenne significativement plus élevée que l'autre genre.

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 4

PIRLS LECTURE EXPÉRIENCE LITTÉRAIRE			
Moyenne et erreur-type par pays et par province			
Pays ou province	Moyenne	Erreur-type	Moyenne d'âge
Suède	559 Ⓢ	2,4	10,8
Angleterre	559 Ⓢ	3,9	10,2
Ontario (anglais)	553 Ⓢ	3,5	9,9
Pays-Bas	552 Ⓢ	2,5	10,3
Ontario (anglais, français)	551 Ⓢ	3,3	9,9
États-Unis	550 Ⓢ	3,8	10,2
Bulgarie	550 Ⓢ	3,9	10,9
Hongrie	548 Ⓢ	2,0	10,7
Lituanie	546 Ⓢ	3,1	10,9
Québec (anglais)	546 Ⓢ	4,2	10,2
Canada (Ontario, Québec)	545 Ⓢ	2,6	10,0
Italie	543 Ⓢ	2,7	9,8
Lettonie	537 Ⓢ	2,2	11,0
Allemagne	537 Ⓢ	1,9	10,5
République tchèque	535 Ⓢ	2,3	10,5
Québec (anglais, français)	534 Ⓢ	3,0	10,2
Québec (français)	533 Ⓢ	3,4	10,2
Nouvelle-Zélande	531 Ⓢ	3,9	10,1
Écosse	529 Ⓢ	3,5	9,8
Singapour	528 Ⓢ	5,6	10,1
Grèce	528 Ⓢ	3,3	9,9
Fédération de Russie	523 Ⓢ	3,9	10,3
Islande	520 Ⓢ	1,3	9,7
France	518 Ⓢ	2,6	10,1
Hong Kong	518 Ⓢ	3,1	10,2
République slovaque	512 Ⓢ	2,6	10,3
Roumanie	512 Ⓢ	4,7	11,1
Israël	510 Ⓢ	2,6	10,0
Norvège	506 Ⓢ	2,7	10,0
Moyenne internationale	500	0,6	10,3
Slovénie	499	1,8	9,8
Chypre	498	2,5	9,7
Ontario (français)	488	4,3	9,9
Moldavie	480 Ⓣ	3,7	10,8
Turquie	448 Ⓣ	3,4	10,2
République de la Macédoine	441 Ⓣ	4,5	10,7
Colombie	425 Ⓣ	4,2	10,5
République islamique d'Iran	421 Ⓣ	4,5	10,4
Argentine	419 Ⓣ	5,8	10,2
Koweït	394 Ⓣ	3,8	9,9
Maroc	347 Ⓣ	8,4	11,2
Belize	330 Ⓣ	4,9	9,8

Ⓢ : Pays dont la moyenne est significativement plus élevée que la moyenne internationale.

Ⓣ : Pays dont la moyenne est significativement plus basse que la moyenne internationale.

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 5

PIRLS LECTURE ACQUISITION ET UTILISATION DE L'INFORMATION			
Moyenne et erreur-type par pays et par province			
Pays ou province	Moyenne	Erreur-type	Moyenne d'âge
Suède	559 Ⓢ	2,2	10,8
Pays-Bas	553 Ⓢ	2,6	10,3
Bulgarie	551 Ⓢ	3,6	10,9
Lettonie	547 Ⓢ	2,3	11,0
Angleterre	546 Ⓢ	3,6	10,2
Ontario (anglais)	544 Ⓢ	3,3	9,9
Ontario (anglais, français)	542 Ⓢ	3,2	9,9
Canada (Ontario, Québec)	541 Ⓢ	2,4	10,0
Québec (anglais, français)	541 Ⓢ	2,9	10,2
Québec (français)	541 Ⓢ	3,3	10,2
Lituanie	540 Ⓢ	2,7	10,9
Québec (anglais)	539 Ⓢ	4,0	10,2
Allemagne	538 Ⓢ	1,9	10,5
Hongrie	537 Ⓢ	2,2	10,7
Hong Kong	537 Ⓢ	2,9	10,2
République tchèque	536 Ⓢ	2,7	10,5
Italie	536 Ⓢ	2,4	9,8
États-Unis	533 Ⓢ	3,7	10,2
France	533 Ⓢ	2,5	10,1
Fédération de Russie	531 Ⓢ	4,3	10,3
Singapour	527 Ⓢ	4,8	10,0
Écosse	527 Ⓢ	3,6	9,8
Nouvelle-Zélande	525 Ⓢ	3,8	10,1
République slovaque	522 Ⓢ	2,7	10,3
Grèce	521 Ⓢ	3,7	9,9
Roumanie	512 Ⓢ	4,6	11,1
Israël	507 Ⓢ	2,9	10,0
Moldavie	505	4,7	10,8
Islande	504 Ⓢ	1,5	9,7
Slovénie	503	1,9	9,8
Ontario (français)	501	4,2	9,9
Moyenne internationale	500	0,6	10,3
Norvège	492 Ⓣ	2,8	10,0
Chypre	490 Ⓣ	3,0	9,7
Turquie	452 Ⓣ	3,8	10,2
République de la Macédoine	445 Ⓣ	5,2	10,7
Colombie	424 Ⓣ	4,3	10,5
Argentine	422 Ⓣ	5,4	10,2
République islamique d'Iran	408 Ⓣ	4,6	10,4
Koweït	403 Ⓣ	4,5	9,9
Maroc	358 Ⓣ	10,9	11,2
Belize	332 Ⓣ	4,9	9,8

Ⓢ : Pays dont la moyenne est significativement plus élevée que la moyenne internationale.

Ⓣ : Pays dont la moyenne est significativement plus basse que la moyenne internationale.

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 6

PIRLS LECTURE DIFFÉRENCE ENTRE TEXTE LITTÉRAIRE ET TEXTE INFORMATIF			
Moyenne et erreur-type par pays et par province			
Genre	Littéraire	Informatif	
Pays ou province	Moyenne	Moyenne	Différence
États-Unis	550 (3,8)	533 (3,7)	17 (1,2)
Islande	520 (1,3)	504 (1,5)	16 (1,3)
Norvège	506 (2,7)	492 (2,8)	14 (1,3)
Angleterre	559 (3,9)	546 (3,6)	14 (1,8)
République islamique d'Iran	421 (4,5)	408 (4,6)	12 (1,9)
Hongrie	548 (2,0)	537 (2,2)	11 (1,1)
Ontario (anglais, français)	551 (3,3)	542 (3,2)	10 (1,3)
Ontario (anglais)	553 (3,5)	544 (3,3)	9 (2,5)
Chypre	498 (2,5)	490 (3,0)	8 (1,2)
Italie	543 (2,7)	536 (2,4)	7 (1,2)
Grèce	528 (3,3)	521 (3,7)	7 (1,7)
Québec (anglais, français)	534 (3,0)	541 (2,9)	7 (1,8)
Nouvelle-Zélande	531 (3,9)	525 (3,8)	7 (2,2)
Québec (anglais)	546 (4,2)	539 (4,0)	7 (4,1)
Lituanie	546 (3,1)	540 (2,7)	6 (2,3)
Israël	510 (2,6)	507 (2,9)	3 (0,9)
Canada (Ontario, Québec)	545 (2,6)	541 (2,4)	3 (1,6)
Écosse	529 (3,5)	527 (3,6)	2 (1,5)
Colombie	425 (4,2)	424 (4,3)	2 (1,3)
Singapour	528 (5,6)	527 (4,8)	1 (1,1)
Suède	559 (2,4)	559 (2,2)	1 (1,1)
Moyenne internationale	500 (0,6)	500 (0,7)	0 (0,2)
Pays-Bas	552 (2,5)	553 (2,6)	1 (0,9)
Roumanie	512 (4,7)	512 (4,6)	1 (1,5)
République tchèque	535 (2,3)	536 (2,7)	1 (1,7)
Allemagne	537 (1,9)	538 (1,9)	2 (1,3)
Bulgarie	550 (3,9)	551 (3,6)	2 (1,6)
Belize	320 (4,9)	332 (4,9)	3 (2,5)
Argentine	419 (5,8)	422 (5,4)	3 (1,8)
Turquie	448 (3,4)	452 (3,8)	4 (1,4)
Slovénie	499 (1,8)	503 (1,9)	4 (1,3)
République de la Macédoine	441 (4,5)	445 (5,2)	4 (1,5)
Québec (français)	533 (3,4)	541 (3,3)	8 (1,7)
Fédération de Russie	523 (3,9)	531 (4,3)	8 (1,7)
Koweït	394 (3,8)	403 (4,5)	9 (1,4)
Lettonie	537 (2,2)	547 (2,3)	10 (1,9)
République slovaque	512 (2,6)	522 (2,7)	10 (1,3)
Maroc	347 (8,4)	358 (10,9)	11 (3,7)
Ontario (français)	488 (4,3)	501 (4,2)	14 (3,2)
France	518 (2,6)	533 (2,5)	15 (1,2)
Hong Kong	518 (3,1)	537 (2,9)	20 (0,9)
Moldavie	480 (3,7)	505 (4,7)	25 (1,9)

Ⓢ : Moyenne significativement plus élevée que l'autre genre.

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 7
PIRLS LECTURE DIFFÉRENCE ENTRE
TEXTE LITTÉRAIRE ET TEXTE INFORMATIF SELON LE SEXE
Moyenne et erreur-type par pays et par province

Pays ou province	Expérience littéraire			Acquisition et utilisation de l'information		
	Fille Moyenne	Garçon Moyenne	Différence F-G	Fille Moyenne	Garçon Moyenne	Différence F-G
Allemagne	544 (2,1)	529 (2,4)	14 (2,4)	543 (2,5)	533 (2,1)	10 (2,6)
Angleterre	574 (4,9)	544 (4,0)	30 (4,3)	554 (4,0)	537 (4,0)	17 (3,5)
Argentine	429 (6,2)	408 (6,2)	21 (4,6)	429 (6,0)	415 (5,9)	15 (4,9)
Belize	340 (5,3)	320 (5,6)	20 (5,1)	349 (5,1)	316 (5,9)	32 (5,0)
Bulgarie	563 (4,2)	535 (5,1)	28 (5,4)	561 (3,4)	541 (4,2)	20 (3,1)
Canada (Ontario, Québec)	554 (3,0)	535 (2,7)	19 (2,2)	549 (3,0)	534 (2,6)	16 (2,7)
Chypre	512 (2,9)	485 (3,3)	26 (3,7)	500 (3,1)	480 (3,5)	20 (2,8)
Colombie	431 (4,9)	419 (4,8)	12 (4,6)	430 (5,2)	417 (4,9)	12 (5,4)
Écosse	538 (4,0)	519 (4,1)	19 (3,9)	534 (4,3)	520 (4,1)	14 (4,4)
États-Unis	558 (4,2)	542 (4,6)	16 (4,3)	541 (4,1)	525 (4,3)	16 (4,0)
Fédération de Russie	531 (3,9)	517 (4,3)	14 (2,9)	536 (4,5)	527 (4,6)	9 (2,8)
France	524 (2,9)	513 (3,2)	11 (3,2)	540 (2,9)	527 (3,1)	12 (3,3)
Grèce	539 (3,8)	516 (3,7)	23 (3,5)	529 (3,9)	513 (4,4)	15 (3,8)
Hong Kong	528 (3,4)	507 (3,4)	21 (3,4)	546 (2,8)	529 (3,6)	17 (3,1)
Hongrie	558 (2,1)	538 (2,6)	20 (2,5)	542 (2,5)	532 (2,6)	10 (3,0)
Moyenne internationale	511 (0,7)	490 (0,7)	21 (0,7)	509 (0,7)	491 (0,8)	18 (0,8)
Islande	531 (1,9)	509 (1,7)	21 (2,4)	512 (1,9)	496 (2,0)	16 (2,6)
Israël	521 (3,3)	498 (3,2)	23 (3,9)	518 (3,5)	495 (3,6)	23 (4,2)
Italie	549 (2,7)	538 (3,3)	11 (2,8)	539 (2,7)	533 (2,6)	6 (2,6)
Koweït	416 (5,2)	373 (5,4)	43 (7,4)	430 (6,1)	378 (6,7)	52 (9,1)
Pays-Bas	561 (2,8)	544 (3,2)	17 (3,3)	559 (2,9)	547 (2,9)	11 (2,4)
Lettonie	548 (2,8)	527 (2,2)	21 (2,4)	558 (2,8)	537 (2,6)	22 (2,8)
Lituanie	554 (3,4)	536 (3,7)	18 (3,8)	548 (2,9)	532 (2,9)	16 (2,8)
Maroc	358 (8,5)	340 (9,1)	19 (5,1)	370 (10,8)	349 (11,9)	20 (6,3)
Moldavie	492 (4,3)	468 (3,6)	23 (3,4)	516 (5,5)	494 (4,7)	23 (4,5)
Norvège	519 (3,4)	494 (3,1)	24 (3,6)	499 (3,7)	486 (3,1)	14 (3,9)
Nouvelle-Zélande	546 (4,7)	517 (4,0)	30 (5,1)	536 (4,5)	514 (4,4)	21 (4,6)
Ontario (anglais)	564 (4,0)	543 (3,6)	22 (2,8)	553 (3,7)	536 (3,7)	17 (3,6)
Ontario (anglais, français)	563 (4,0)	540 (3,3)	24 (3,2)	550 (3,9)	533 (3,4)	17 (3,5)
Ontario (français)	497 (5,1)	477 (4,8)	20 (4,7)	509 (4,6)	493 (5,1)	16 (4,4)
Québec (anglais)	553 (4,8)	539 (4,4)	15 (3,8)	544 (4,6)	534 (4,2)	10 (3,9)
Québec (anglais, français)	541 (3,5)	526 (3,4)	15 (3,5)	546 (3,3)	535 (3,1)	10 (2,9)
Québec (français)	541 (3,8)	524 (3,5)	17 (3,0)	548 (3,6)	533 (3,7)	15 (3,4)
République de la Macédoine	453 (4,6)	430 (4,5)	22 (3,3)	454 (5,6)	437 (5,8)	17 (4,8)
République islamique d'Iran	433 (5,7)	406 (6,4)	28 (8,7)	419 (6,4)	395 (6,1)	24 (8,8)
République slovaque	519 (2,9)	505 (2,9)	14 (2,8)	530 (2,8)	514 (3,4)	16 (3,3)
République tchèque	543 (2,7)	528 (2,7)	14 (2,8)	541 (3,3)	532 (3,1)	9 (3,5)
Roumanie	518 (4,2)	505 (6,1)	13 (4,4)	519 (4,6)	506 (5,6)	13 (4,3)
Singapour	541 (5,7)	516 (6,0)	25 (4,2)	538 (4,9)	517 (5,3)	21 (3,8)
Slovénie	509 (2,4)	490 (2,4)	19 (3,1)	514 (2,6)	492 (2,5)	21 (3,4)
Suède	572 (2,9)	547 (2,6)	25 (2,8)	568 (2,8)	550 (2,6)	18 (3,2)
Turquie	460 (3,8)	437 (3,6)	22 (2,9)	460 (4,6)	444 (4,2)	16 (4,5)

Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 8

PIRLS LECTURE PROCESSUS DE LECTURE					
Pourcentage par province et par langue					
Processus de lecture	Province	%	Fille %	Garçon %	Différence F-G
Se concentrer sur l'information exprimée et l'extraire du texte (20 %)	Ontario (anglais)	77 (0,7)	79 (0,9)	75 (0,8)	4 (0,9) Ⓢ
	Ontario (français)	63 (1,0)	67 (1,3)	59 (1,3)	7 (1,6) Ⓢ
	Québec (anglais)	77 (0,9)	79 (1,0)	76 (1,0)	2 (0,9) Ⓢ
	Québec (français)	75 (0,8)	76 (1,0)	75 (0,9)	1 (1,0)
Examiner et évaluer le contenu, la langue et les éléments textuels (15 %)	Ontario (anglais)	60 (0,8)	63 (0,9)	58 (0,9)	6 (1,0) Ⓢ
	Ontario (français)	44 (1,2)	46 (1,5)	42 (1,5)	4 (1,6) Ⓢ
	Québec (anglais)	58 (1,1)	58 (1,1)	57 (1,4)	2 (1,3)
	Québec (français)	54 (0,9)	56 (1,1)	52 (1,1)	4 (1,2) Ⓢ
Interpréter et assimiler des idées et des informations (25 %)	Ontario (anglais)	58 (0,9)	61 (1,0)	55 (0,9)	6 (0,8) Ⓢ
	Ontario (français)	44 (1,1)	46 (1,3)	42 (1,2)	5 (1,3) Ⓢ
	Québec (anglais)	57 (0,9)	58 (1,0)	55 (1,1)	3 (1,1) Ⓢ
	Québec (français)	54 (0,9)	56 (1,1)	52 (0,9)	4 (1,0) Ⓢ
Faire des inférences directes (40 %)	Ontario (anglais)	71 (0,8)	73 (1,0)	69 (0,9)	4 (1,0) Ⓢ
	Ontario (français)	56 (1,1)	58 (1,4)	54 (1,2)	4 (1,4) Ⓢ
	Québec (anglais)	70 (0,9)	71 (1,1)	69 (0,9)	2 (0,9) Ⓢ
	Québec (français)	69 (0,8)	71 (1,1)	66 (1,0)	4 (0,9) Ⓢ

Ⓢ : Moyenne significativement plus élevée que l'autre genre.
 Source : AIE, PIRLS 2003

Tableau 9

PIRLS LECTURE TEXTES					
Pourcentage par province et par langue					
Titres des textes	Province	%	Fille %	Garçon %	Différence
Les souris à l'envers	Ontario (anglais)	71 (1,1)	73 (1,2)	68 (1,4)	5 (1,7) Ⓢ
	Ontario (français)	53 (1,5)	54 (2,0)	51 (1,9)	3 (2,5)
	Québec (anglais)	71 (1,1)	72 (1,8)	70 (1,4)	2 (2,3)
	Québec (français)	66 (1,2)	67 (1,6)	66 (1,4)	1 (1,9)
Le petit morceau d'argile	Ontario (anglais)	64 (1,2)	67 (1,7)	61 (1,4)	6 (2,0) Ⓢ
	Ontario (français)	45 (1,6)	48 (2,2)	42 (1,8)	7 (2,5) Ⓢ
	Québec (anglais)	62 (1,4)	64 (1,5)	61 (1,9)	3 (2,0)
	Québec (français)	56 (1,2)	58 (1,4)	55 (1,7)	3 (2,0)
Des fleurs sur le toit	Ontario (anglais)	73 (0,9)	76 (1,4)	70 (1,1)	6 (1,7) Ⓢ
	Ontario (français)	54 (1,6)	57 (2,2)	51 (1,6)	6 (2,0) Ⓢ
	Québec (anglais)	71 (1,3)	74 (1,6)	67 (1,7)	7 (2,0) Ⓢ
	Québec (français)	64 (1,3)	67 (1,5)	61 (1,1)	6 (1,7) Ⓢ
Antarctique : terre de glace	Ontario (anglais)	75 (1,0)	76 (1,2)	73 (1,3)	4 (1,5) Ⓢ
	Ontario (français)	65 (1,5)	67 (1,6)	63 (2,0)	5 (1,9) Ⓢ
	Québec (anglais)	75 (1,1)	79 (1,2)	72 (1,7)	7 (1,9) Ⓢ
	Québec (français)	77 (1,0)	78 (1,3)	76 (1,1)	1 (1,5)
Léonard de Vinci	Ontario (anglais)	55 (1,2)	58 (1,6)	53 (1,2)	5 (1,7) Ⓢ
	Ontario (français)	42 (1,2)	44 (1,6)	40 (1,6)	4 (2,1)
	Québec (anglais)	54 (1,4)	53 (1,9)	55 (1,6)	-2 (2,1)
	Québec (français)	49 (1,0)	49 (1,1)	49 (1,4)	0 (1,7)
Suivez la piste de la rivière du Nord	Ontario (anglais)	61 (1,2)	62 (1,5)	59 (1,5)	4 (1,8) Ⓢ
	Ontario (français)	53 (1,6)	54 (1,6)	52 (1,8)	2 (2,3)
	Québec (anglais)	61 (1,3)	62 (1,6)	61 (1,6)	1 (1,7)
	Québec (français)	64 (1,1)	66 (1,6)	63 (1,4)	2 (2,2)
Un lièvre annonce un tremblement de terre	Ontario (anglais)	71 (0,9)	73 (1,1)	69 (1,1)	4 (1,4) Ⓢ
	Ontario (français)	58 (1,5)	61 (1,8)	56 (2,0)	5 (2,2) Ⓢ
	Québec (anglais)	70 (1,2)	73 (1,4)	68 (1,6)	5 (1,9) Ⓢ
	Québec (français)	71 (1,0)	74 (1,1)	68 (1,3)	6 (1,4) Ⓢ
Ronde de nuit pour les macareux	Ontario (anglais)	59 (1,3)	61 (1,7)	56 (1,5)	5 (1,9) Ⓢ
	Ontario (français)	44 (1,7)	47 (2,1)	41 (1,7)	6 (2,0) Ⓢ
	Québec (anglais)	54 (1,2)	55 (1,5)	54 (1,8)	0 (2,3)
	Québec (français)	56 (1,1)	59 (1,4)	52 (1,5)	7 (2,1) Ⓢ

Ⓢ : Moyenne significativement plus élevée que l'autre genre.

Source : AIE, PIRLS 2003

