



Research Group on Human Capital Working Paper Series

Enseignements du PIRLS-2021 sur la littéracie en lecture des élèves de 4^e
année : Comparaisons Québec, trois provinces canadiennes, six pays
européens

Cahier de recherche numéro 23-04

Pierre Lefebvre et Philip Merrigan

Novembre 2023



Groupe de recherche sur le
CAPITAL HUMAIN
ESG UQÀM

<https://grch.esg.uqam.ca/serie-de-cahiers-de-recherche/>

Enseignements du PIRLS-2021 sur la littéracie en lecture des élèves de 4^e année : Comparaisons Québec, trois provinces canadiennes, six pays européens#

Pierre Lefebvre et Philip Merrigan

Sciences économiques et Groupe de recherche sur le capital humain, ESG-UQAM

Novembre 2023

Résumé La dernière enquête internationale en éducation – le PIRLS 2021 – témoigne pour la première fois des résultats en lecture des élèves de 4^e année scolarisés au milieu d’une crise sans précédent, la pandémie COVID-19. Les tests confirment la prédiction générale que dans la plupart des juridictions les élèves auraient une performance inférieure comparativement à l’enquête de 2016. Les résultats sont analysés par thème : scores de performance (moyen, tendances, distribution centile, seuils internationaux de compétences) ; résultats associés au statut socioéconomique (élèves et écoles), aux facteurs parentaux (activités éducatives, attentes académiques) et à l’environnement de l’école (ressources matérielles et humaines, emphase sur succès académique, discipline et sécurité). Les tableaux et statistiques construites et commentées, sont faits en retenant comparativement 11 juridictions : quatre pays Nordiques (Danemark, Finlande, Norvège, Suède), les deux régions de la Belgique (Flamande et Française), la France, et les quatre provinces canadiennes participantes à cette vague du PIRLS (Colombie-Britannique, Alberta, Québec, et Terre-Neuve-et-Labrador). Les élèves des juridictions canadiennes et leurs écoles ont généralement des scores parmi les plus élevés qui témoignent de la résilience de leurs systèmes d’éducation. Les écarts socioéconomiques sont parmi les plus faibles, notamment au Québec où les indices de réussite académique ont augmenté. L’analyse présente aussi la satisfaction de l’emploi et les sentiments sur la profession par les enseignants ainsi que le nombre de semaines pour lesquels les opérations des écoles ont été perturbées.

Classification JEL : I21, I26

Mots clés : PIRLS2021, scores de performance, statut socioéconomique, pays européens et provinces

Abstract The latest international survey in education – PIRLS 2021 – is the first to present an international comparative study of fourth grade students’ reading achievement that coincided with the height of the COVID-19 pandemic. Tests results confirm the general prediction for a majority of jurisdictions that students would have a lower performance than in the 2006 survey. Results are analysed by subject: scores achievement (mean, trends, percentiles, international benchmarks); relationship between scores and socioeconomic environment (students, schools), parental factors (early Literacy Activities, academic expectations), and school composition (resources, academic emphasis, discipline and security). Constructed and commented tables and statistics are presented on a comparative basis for 11 jurisdictions: four Nordic countries (Denmark, Finland, Norway, Sweden), two Belgian regions (Flemish, French), France, and four Canadian provinces (British-Columbia, Alberta, Québec, Newfoundland-Labrador). Canadian students and their schools generally are among those having the highest scores, which express the resilience of their schooling systems. Socioeconomic achievement gaps are among the lowest, especially in Québec where scores have increased. The analysis also presents job satisfaction and perceptions on the profession by teachers, as well as the number of weeks with school pandemic perturbations.

JEL classifications: I21, I26

Keywords: PIRLS2021, scores achievement, socioeconomic environment, European countries and provinces

#Cette recherche s’appuie sur des données anonymes extraites des fichiers des données publiques du PIRLS 2021 (<https://pirls2021.org/>). Les auteurs ont bénéficié d’un soutien financier du FQRSC (Équipe 2023 et Actions Concertées 2022).

1. Contexte de l'enquête PIRLS 2021 en éducation

La cinquième vague de l'enquête internationale en éducation PIRLS 2021 - le « Progress in International Reading Literacy Study » – teste les compétences en lecture des élèves d'environ 10 ans en quatrième année. Les progrès relativement à 2016, 2011, 2006 et 2001 peuvent être évalués pour les élèves des pays participants selon l'année.

Le PIRLS fait en 2021 a été réalisé auprès de 57 pays participants (incluant quelques systèmes d'éducation distincts à l'intérieur des pays) et 8 participants (« benchmarking ») à l'analyse comparative, dont 4 provinces canadiennes, surtout des pays à revenu moyen-élevé et élevé. L'enquête fut conduite à chaque cinq ans depuis 2001, soit cinq fois. Ce projet international de recherche et d'évaluation vise à mesurer les compétences en lecture des élèves de 4^e année à l'école primaire, de même que les pratiques de l'école et des enseignants relativement à l'éducation. L'enquête s'inscrit dans la gamme des enquêtes internationales en éducation conduites à fréquence régulière (Lefebvre et Merrigan, 2021; Haeck et Lefebvre, 2021; Lefebvre, 2018, 2016; Thi Hong et Lefebvre, 2023) : le TIMSS - « Trends in International Mathematics and Science Study » - en math et science, élèves de 4^e et 8^e année, depuis 1995 (voir Felteau et Lefebvre, 2023); le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) des élèves de 8^e année en lecture, math et science, menée à chaque 3 ans dans toutes les provinces depuis 2007; le PISA en lecture, math et science, des élèves de 15 ans, réalisé sous la direction de l'OCDE depuis 2000. Le Québec a toujours participé à ces enquêtes tout comme l'Ontario, sauf pour le PIRLS 2021 l'Ontario jugeant les résultats trop 'incomplets' pour être rendus publics. Le PIRLS et le TIMSS, qui ciblent les élèves de 4^e année, se distinguent par un questionnaire supplémentaire répondu par les parents sur leurs activités d'éducation et leurs caractéristiques personnelles comme le niveau d'études et la profession.

Le PIRLS 2021 est la première enquête à présenter des résultats (dévoilés en juin 2023) de tests réalisés en période de la COVID-19 sur les apprentissages des élèves au primaire. Les résultats des autres enquêtes viendront plus tard, ceux du PISA de 2022 promis en décembre 2023, ceux du TIMSS de 2023 promis en décembre 2024, et le PPCE de 2023 en 2025. Le PIRLS, une enquête complexe comme les autres, a été réalisée dans des conditions difficiles, au milieu d'une crise sans précédent de la pandémie COVID-19. À la différence des autres vagues, où les juridictions participantes devaient se conformer à l'une des deux périodes de 3 mois durant lesquelles effectuer la collecte des données, les fermetures d'écoles et l'incertitude provoquée par les vagues successives de la pandémie ont rendu nécessaire d'étaler les opérations sur une plus longue période. Certains pays ont débuté la collecte plus tôt (automne 2020), 4 pays ont choisi les élèves de 5^e année, d'autres ont terminé beaucoup plus tard en 2022 (Mullis et al., 2023). Les trois provinces canadiennes participantes – Colombie-Britannique, Alberta et Terre-Neuve-et-Labrador - ont réalisées l'enquête comme pour les dernières vagues à la fin de l'année scolaire 2021. Le Québec a retardé la collecte des données pour les élèves de 4^e année, aux mois d'octobre-début décembre 2021, qui avaient commencé leur 5^e année. L'Ontario a demandé à l'IEA ('International Association for the Evaluation of Educational Achievement'), responsable de l'enquête, de ne pas dévoiler les résultats les jugeant peu crédibles à cause du contexte du terrain de la collecte.

Globalement, à première vue, les résultats des tests du PIRLS 2021 semblent confirmer la prédiction générale (Haeck et Lefebvre, 2020) que le COVID-19 aurait un impact négatif substantiel

sur l'apprentissage. Les élèves de 21 sur 32 pays ont eu une performance inférieure comparativement à l'enquête de 2016, tandis que pour 8 pays les résultats sont restés les mêmes, et se sont améliorés dans 3 pays. Selon les mots de l'IEA, les résultats indiquent 'du moins un large impact négatif de la pandémie sur le niveau des tests en lecture en quatrième année à l'école primaire'.

D'un autre point de vue, la baisse des résultats n'est pas aussi forte que ceux anticipés, compte tenu de la sévérité des interruptions scolaires (voir le tableau 22). D'abord, dans 10 des 21 pays où les scores des élèves ont chuté entre 2016 et 2021, le score moyen a aussi baissé entre 2011 et 2016 – notamment au Danemark, en Allemagne et Nouvelle-Zélande. Puis, en termes absolus, le déclin du score moyen PIRLS entre 2016 et 2021 fut de 8 points, ce qui équivaut approximativement à un cinquième de ce que les élèves apprennent durant une année scolaire. La plupart des pays participants étaient parmi ceux les mieux préparés dans l'organisation de l'apprentissage de la lecture en ligne. Le constat d'un faible impact négatif pour les scores moyens n'est pas surprenant malgré tout, et peut témoigner de la résilience de ces systèmes d'éducation. Une caractéristique observée de la pandémie est que l'effet sur l'apprentissage mesuré en points fut inégal. C'est un point qui ne peut être expliquée par les résultats spécifiques de chaque participant au PIRLS. Des études pour chaque pays seraient nécessaires pour qualifier l'impact du COVID-19. Pour interpréter les résultats il faudrait connaître le contexte des fermetures d'écoles et la couverture des programmes d'apprentissage à distance.

Les élèves de toutes les provinces canadiennes participantes ont eu un score moyen aux tests de lecture de la 4^e année plus élevé que les 500 points de l'échelle moyenne internationale calculée normée du PIRLS. Mais, le portrait des tendances, selon les vagues de 2001 à 2021, indique une baisse de long terme des scores moyens des élèves incluant la période pandémie dans certaines. En Colombie-Britannique le score moyen des élèves de 4^e année baisse de 558 points en 2006 à 535 en 2021. En Alberta il passe de 560 en 2006 à 548 en 2011, et baisse encore à 539 points en 2021. La province de Québec constitue une des exceptions puisque le score moyen en lecture poursuit la tendance à la hausse de 533 points en 2006 à 547 en 2016 et 551 en 2021. La majorité des provinces ont évalué les élèves selon l'échéancier à la fin de l'année scolaire de la 4^e année, sauf le Québec qui a administré les tests au début de l'année scolaire 2021 de la 5^e année.

Les parents qui ont répondu au questionnaire les visant ont rapporté que rester à la maison durant l'année scolaire à cause de la pandémie a eu un effet négatif d'apprentissage pour les deux-tiers des élèves. Le directeur exécutif de l'IEA, Dirk Hastedt déclare dans un communiqué de presse (juin 2023) : les pays participants au PIRLS 2021 ont fait des efforts formidables pour contrer les nombreux obstacles durant la pandémie à la réalisation à l'école des tests en lecture. Près de la moitié des élèves ont fréquenté leur école où les opérations normales ont été entravées pour huit semaines ou plus (voir le tableau 22). Néanmoins, les scores aux tests identifient les élèves qui atteignent systématiquement les *niveaux historiques des compétences internationales*. L'enquête examine le pourcentage des élèves pour chaque juridiction qui les situent selon les niveaux en points : faible (400 à 474), intermédiaire (475-549), élevé (550-624), et avancé (625 points ou plus). Ces seuils représentent des habilités croissantes de compréhension et des stratégies progressives d'efficacité en lecture. Dans la plupart des pays, 85 pour cent des élèves sont en mesure de lire des

textes simples, tandis que plus du tiers des élèves dans la plupart des pays peuvent atteindre le niveau élevé, ce qui indique qu'ils peuvent déchiffrer des écrits avec messages compliqués.

Les élèves des provinces canadiennes participantes ont fait mieux que le score médian dans toutes les catégories (voir le tableau 4) de lecture. Près de la moitié des étudiants de l'Alberta et de la Colombie-Britannique ont des scores dans la classe élevée-avancée, alors que plus de la moitié des élèves du Québec sont dans la classe élevé-avancé. En Alberta, au Québec et en Colombie-Britannique, 12 pour cent des élèves atteignent le seuil avancé. Au Québec 99 pour cent des élèves accèdent au seuil faible et plus de 88 pour cent au seuil intermédiaire. La comparaison du score global en lecture des élèves testés pour chacun des pays et des régions à la fin de l'année scolaire en 4^e année singularise les élèves de Singapour qui en moyenne dépassent tous les pays et toutes les régions participantes. Sous ce critère, au Canada le score moyen des élèves de l'Alberta, en 4^e année est significativement plus élevé que ceux de 28 autres pays et significativement plus bas que ceux de 6 pays ou régions. En Colombie-Britannique, le score moyen des élèves dépasse largement ceux de 28 autres pays, et est plus faible que ceux de 6 autres pays ou régions participantes. Selon ce classement, le Québec est à part, dans le groupe des pays ou régions qui ont décalé dans le temps le test des élèves de la 4^e année, avec des élèves plus performants.

L'étude PIRLS, dont les tests sont passés par 400 000 élèves à travers le monde en 2021 ou 2022, relève par ailleurs une meilleure performance chez les filles. *L'écart entre les filles et les garçons* s'observe à l'échelle européenne ou canadienne comme internationale. Les filles obtiennent des résultats supérieurs dans 51 des 57 juridictions participantes à PIRLS, avec une différence de 19 points. Les écarts s'observent aussi dans les provinces canadiennes avec la plus grande différence en Alberta, avec un score moyen plus élevé de 15 points chez les filles par rapport aux garçons. L'écart le plus faible est au Québec, où les filles ont un score moyen de 11 points plus élevé.

Le statut socioéconomique des élèves ou des écoles peut être inféré à partir des questions posées aux parents (à partir du nombre de livres adultes et enfants à la maison, leur niveau d'éducation et leur occupation) et aux directeurs d'école (à partir de leur évaluation de la composition sociale des familles des élèves inscrits à l'école). Cependant, les informations recueillies par ces questionnaires dédiés pour construire chacun des 3 statuts dérivés (élevé, intermédiaire, inférieur ; ou familles favorisées, défavorisées ou moyennes) ont une certaine fragilité dans la mesure où en moyenne 20 pour cent des parents et 10 pour cent des directeurs selon les pays et les régions n'ont pas répondu à leur questionnaire. Les statisticiens du PIRLS, outre de caractériser les statuts, indiquent pour chaque statut quel est le score moyen des élèves en lecture. On constate la corrélation entre les statuts et les scores : les élèves à statut élevé ont une performance en lecture sensiblement plus élevés que leurs pairs à statut plus faible. Le score moyen au plan international des pays est de 543 points pour les élèves classés comme ayant des parents avec un statut socioéconomique supérieur et de 437 points lorsque le statut parental inférieur, un écart de 106 points. Au Canada, l'écart de plus élevé est en Alberta où les élèves à statut socioéconomique parental inférieur ont un score à l'échelle de 75 points inférieur à celui du statut supérieur. La province de Québec est celle avec l'écart le plus faible entre le statut supérieur et inférieur, soit 48 points.

D'autres facteurs apparaissent comme étant associés aux compétences en lecture des élèves, certaines liées aux *comportements éducatifs des parents*. Le fait que les parents déclarent aimer la

lecture et qu'ils ont fait plusieurs activités de littéracie avant que l'enfant commence sa première année à l'école attirent l'attention sur l'importance du support parental. En général, le score moyen en lecture des élèves de 4^e année est supérieur lorsque le pourcentage de ceux qui débutent leur primaire se caractérise par des habilités de base en littéracie (plus de 75 et 51-75 pour cent) selon les rapports des directeurs d'école (statistiques non présentées ici). Ce résultat est sans doute associé à la participation et l'intensité en nombre d'année des services de garde éducatifs avant l'entrée à l'école des enfants. Une information rapportée par les parents.

Certains facteurs relèvent de *l'environnement social de l'école*, de leurs *ressources matérielles générales et spécifiques* à la lecture, et aux *stratégies d'encadrement* à l'école (emphasis sur les compétences académiques, et 'discipline' des élèves et des enseignants).

Notamment, en accord avec les résultats de nombreuses recherches, PIRLS indique que les élèves fréquentant les écoles avec des proportions plus importantes d'élèves de familles favorisées ont des scores plus élevés que les élèves des écoles avec prédominance de familles défavorisées. Pour les 57 pays participants, la moyenne internationale est de 543 points pour les écoles qualifiées de plus favorisées contre 479 points pour les écoles dites plus désavantagées, un écart de 42 points. Il est à noter que cet écart est considérablement plus faible que celui calculé pour celui associé au statut socioéconomique parental (élevé versus inférieur) qui est de 107 points. L'écart change beaucoup selon le pays. Pour les régions canadiennes participantes, l'écart est d'environ 40 points parmi les plus faibles de tous les pays, avec le Québec qui surpasse les autres avec seulement 19 points d'écart moyen. On doit aussi observer que pour les écoles du 'milieu' intermédiaire – ni plus favorisées ou ni désavantagées – le score moyen des élèves est de 505 points pour les pays. Bien que le nombre d'écoles selon leur statut ne soit pas calculé par PIRLS, notre estimation pour les provinces canadiennes suggère une très faible proportion des écoles qualifiables de défavorisées.

Les réponses des directeurs d'école relativement à des *déficits ou carences relativement aux ressources matérielles* et à *celles liées aux apprentissages de la lecture* suggèrent un lien entre réussite en lecture et les élèves des écoles plus fortement sujettes à ces difficultés organisationnelles. Pour l'ensemble des juridictions participantes au PIRLS 2021, les réponses des directeurs d'école qui touchent *12 aspects de l'emphasis sur la réussite académique* (très forte, forte, moyenne) accordée par les trois grands acteurs en éducation – enseignants, parents, élèves – indiquent un lien positif entre niveau d'emphasis et scores en lecture. Le questionnaire école rapporte également la perception des directeurs sur le niveau de *10 comportements*, de la part tant des élèves que des enseignants, qui reflètent *la discipline, le désordre et l'intimidation ou le harcèlement* parmi les élèves de 4^e année à l'école. Comme l'indique sans équivoque la recherche dans ce domaine, l'intensité résumée (pas, peu, important) de ces problèmes de « sécurité » est associée à des scores moyens beaucoup plus faibles des élèves.

2. Analyse des résultats du PIRLS 2021

La suite du texte analyse les résultats du PIRLS 2021 par thème. Pour des fins comparatives, les tableaux et statistiques construites et commentées, sont faits en retenant 11 juridictions (pays et régions) participantes. On a sélectionné 4 pays nordiques (Danemark, Finlande, Norvège, Suède), les deux régions de la Belgique (la Flamande et la Française, présentée par PIRLS dans la section pays),

la France, et les 4 provinces canadiennes participantes à cette vague du PIRLS (Colombie-Britannique, Alberta, Québec, et Terre-Neuve-et-Labrador). Le choix de ces juridictions peut paraître arbitraire, mais il est motivé par les composantes importantes de leur politique publique soutenant les familles avec de jeunes enfants : congé parental, services de garde subventionnés, allocations familiales (universelles et ciblées) pour les enfants, régulation du marché du travail, système éducatif universel et considéré comme compétent au plan international.

2.1 Caractéristiques de chaque échantillon et scores

Le tableau 1 présente les principales caractéristiques des élèves testés au PIRLS 2021 et leur score global moyen selon les 11 juridictions sélectionnées parmi tous les pays ou régions participantes. Les 3 premières colonnes identifient respectivement les juridictions, la population des élèves à l'école visés et le nombre de ceux qui ont passés les tests de lecture. La Norvège a un statut un peu particulier à cause de la sélection des élèves de 5^e année. Dans les 3 premières vagues des enquêtes TIMSS et PIRLS ce sont les élèves de 4^e année qui étaient sélectionnés. Par la suite la Norvège a jugé qu'il fallait plutôt comparer les élèves de 4^e année de la Suède avec ceux de 5^e année ; qui ont été sélectionnés dans les 3 derniers PIRLS.¹

Les colonnes 4-6 présentent respectivement les scores de tous les quelques 51 000 élèves sélectionnés selon la juridiction, puis les scores par sexe. Les élèves des 4 pays Nordiques forment un groupe à part avec leurs scores, les plus élevés en Europe où la moyenne de l'Union européenne est de 527 points. Dans les deux régions de la Belgique et la France, la performance des élèves selon le score moyen est similaire et légèrement en haut et en bas (pour la Belgique française) de l'échelle internationale centrée à 500 points avec un écart-type de 100 points. Dans les provinces canadiennes les scores moyens des élèves sont dans la zone des meilleurs à ce test comme pour le premier groupe, sauf pour Terre-Neuve-et-Labrador avec un score moyen (523 points) similaire à l'Union Européenne. Le score moyen des élèves de ces juridictions par sexe illustre le constat généralisé que les filles maîtrisent mieux la lecture que les garçons. Au PIRLS 2021, le score moyen international est de 509 points pour les filles et de 493 points pour les garçons. Les écarts varient selon les juridictions avec des niveaux respectifs qui s'accordent avec le score moyen de tous les élèves. Au Canada, c'est au Québec que l'écart moyen entre les sexes est le plus faible (10 points).

Les 3 colonnes suivantes comptabilisent la proportion des élèves par sexe, et le nombre d'écoles et de classes sélectionnées par juridiction. Le protocole de sélection exigé par PIRLS dans chacune des juridictions est exigeant : les écoles doivent être choisies au hasard et être proportionnelle à leur importance, alors que pour chaque école retenue tous les élèves de 4^e année doivent participer aux tests et répondre au questionnaire prévu. Une école peut avoir plus d'une classe de 4^e année. Les statistiques sur le sexe et le nombre d'écoles et de classes témoignent de l'effort d'une représentation importante des élèves de chaque juridiction.

¹ Au cycle 4, PIRLS 2016, les deux groupes d'élèves ont été sélectionnés. Clairement les élèves avec une année supplémentaire d'école performant mieux par les scores. En 2016 la différence moyenne est de 40 points (voir Felteau et Lefebvre, 2023).

Les 4 dernières colonnes du tableau 1 indiquent les critères de sélection des élèves : niveau scolaire 4^e année, mois des tests au cours de l'année scolaire, âge des élèves sélectionnés au test de 2021 et au précédent en 2016. Abstraction des élèves en 5^e année en Norvège, mais dont l'âge moyen au test est très similaire à celui des élèves des autres pays Nordiques, le Québec soulève la question du biais possible de résultats. Les élèves ont terminé leur 4^e année en juin 2021 mais passent le test au cours de leur 5^e année à l'automne 2021. Ils sont plus âgés de quelques mois et un retour en classe dans une période de fin de vague pandémique avec encadrement a sans doute favorisé une reprise des gestes liées à la lecture avec l'encadrement des enseignants.

Le tableau 2 balise l'effet du changement de l'âge moyen d'une juridiction donnée sur le score moyen de réussite à un test. Il présente l'âge moyen et l'année de naissance des élèves aux tests PIRLS (4^e année) de plusieurs juridictions sélectionnées pour différentes vagues. La recherche a montré il y a longtemps que l'âge et le niveau scolaire ont une influence sur la performance aux tests (Cliffordson et Gustafsson, 2007). L'illustration la plus simple concerne la comparaison des âges pour la Norvège des élèves de 4^e et 5^e année qui ont en moyenne 1 année de différence, mais le même âge moyen que les élèves de la Suède (10,8 versus 10,7), avec un score supérieur ou presque égal (voir la Figure 1 et le tableau 1). Le tableau 2 illustre aussi que l'âge moyen varie légèrement d'un cycle à l'autre. Dans le questionnaire élève, les choix pour l'année de naissance de l'élève s'est élargie avec les vagues sans doute pour refléter les changements de la composition démographique de la population étudiante avec les années et les prolongements au PIRLS 2021². Au Québec, l'âge moyen est de 10,67 ans au PIRLS 2021 contre 10,08 ans en 2016. En termes de mois d'études (abstraction des mois de l'été) ils ont environ entre au maximum 2,5 mois et au minimum 1 mois en classe de plus à l'automne 2021. La recherche suggère que pour un test comme le PIRLS (ou les premiers PISA) avec un score moyen mis à l'échelle de 500 points et un écart-type de 100, une année d'étude ajoute en moyenne de 40 à 45 points (Van Damme et al., 2010 ; Rindermann, 2007 ; Rosenthal, 1994 ; Woessmann, 2016). Selon cette règle, le fait que des élèves avec une 4^e année terminée passent le test au retour de l'école avec en moyenne 2 mois de plus ajouterait environ 5-6 points approximativement, ce qui expliquerait en partie la performance légèrement supérieure des élèves par rapport à ceux des autres provinces canadiennes ou des pays nordiques.

2.2 Tendances des scores moyens par juridiction de 2001 à 2021 si participation

Les tendances pour les juridictions participantes au PIRLS de 2001 à 2021 sont présentées à la Figure 1 des tendances. On observe que le score moyen au test de lecture des élèves a généralement baissé de 2001 à 2021. En Norvège il y a une hausse importante qui découle du déplacement du test de la 4^e à la 5^e année, mais qui est suivie d'une baisse pour le PIRLS 2021. La tendance à la baisse s'observe aussi pour les deux régions de la Belgique. En France, le score moyen bouge légèrement vers le haut en 2021. Pour les provinces canadiennes identifiées, incluant l'Ontario non participante au test de 2021, on constate une baisse continue du score moyen des élèves pour les trois dernières vagues du PIRLS, sauf au Québec. La performance moyenne en lecture des élèves du Québec aux 4 dernières vagues PIRLS augmente à chaque enquête. Au cycle 5 (2021), la section précédente qualifie cette hausse qui se caractérise par un biais à cause du

² Dans quatre pays (Nouvelle-Zélande, Angleterre, Pays-Bas et Irlande-du-Nord) le test fut administré aux élèves de 5^e année en 2021 à la fin de leur année scolaire.

déplacement de quelques mois de l'administration des tests pour composer avec les perturbations de la COVID-19. Les figures pour les juridictions retenues illustrent également que la pandémie est associée à scores en baisse sur la performance en lecture sauf en France et au Québec.

2.3 Distribution centile et rendements des tests en lecture

Dans toutes ces enquêtes, il n'y a pas théoriquement de scores maximal ou minimal. En général, les scores sont gradués pour correspondre à une distribution normale avec une moyenne fixée arbitrairement à 500 points et une écart-type de 100, pour les entités participantes retenues pour le calcul (par exemple pays de l'OCDE pour les premiers PISA ; toutes les entités participantes dans les PIRLS dont le nombre a augmenté à chaque vague, sauf la dernière).

Le score d'un élève moyen est donc de 500 points et les deux-tiers de ceux-ci ont des scores entre 400 et 600 points (selon l'écart-type). Mais les résultats doivent être interprétés en termes de substance. Par exemple, comment comparer un groupe d'étudiants avec 500 points au test de lecture avec des groupes respectivement de 515 et 485 points ? Combien sont-ils plus ou moins performants ? Un groupe d'élèves avec 500 points est approximativement près du 50^e percentile et les groupes avec un avantage (désavantage) de 15 points seraient plus ou moins au 56^e (44^e) percentile. Mais comment juger qu'un écart x percentiles ou de points est faible ou fort ? Au plan statistique, une différence de 1 point sur l'échelle PISA correspond à un effet de taille ('effect size'), selon le d de Cohen (Rosenthal, 1994), à 0,01; et 10 points à un effet de taille de 0,10. De plus, les scores doivent être transformés en écart-type ou en effet de taille, pour évaluer les effets de politique éducative comme : mesurer les impacts associés à une réduction de la taille des classes, accroître les dépenses pour les équipements informatiques des élèves, ou supporter la formation des enseignants en lecture. Cependant, la plupart des milieux de politique publique et les parents ont des difficultés à interpréter ces transformations des scores. On veut savoir quelle est la leçon de vie réelle associée à 40 points de plus ou une avancée de C10 à C25 des rangs centiles. De même, pour les parents, le degré de support parental à accorder et les impacts spécifiques des écoles, sous-tend leurs efforts et le choix d'une école pour leurs enfants. Autrement, les tests des enquêtes pourraient être considérés comme ayant de faibles enjeux, avec peu de conséquences sur la réussite scolaire et la suite des études. La section suivante (2.4) présente une autre interprétation beaucoup plus intuitive (pour les décideurs, enseignants et parents) et probante des résultats.

2.3.1 Distribution centiles du score

Le tableau 3 documente, pour le PIRLS 2021, la distribution des centiles du score en lecture par juridiction et pour la large fenêtre centrale de l'écart des centiles (C75-C25) soit 50 pour cent de la distribution centrale des scores. Les centiles calculés par PIRLS vont de C25 à C95 avec le percentile médian P50 et la moyenne. On observe qu'il y a une échelle croissante des scores en percentile pour toutes les juridictions. Les sauts par point sélectionné n'ont pas la même progression en points en se déplaçant du bas vers le haut : la hausse est d'environ 40 points au bas de l'échelle pour atteindre près de 50-75 points de plus pour les centiles C75 et C90. L'écart entre le centile C25 et C75 est supérieur à 90 points et se rapproche de 100 points pour les juridictions européennes. Dans le cas des provinces canadiennes cet écart est inférieur à 90 points sauf pour Terre-Neuve-et-Labrador. Le Québec se distingue des autres juridictions par les scores aux percentiles C5, C10, C25 qui sont supérieurs, donc témoignant d'inégalités moins importantes entre les élèves. La

distribution des scores est plus concentrée autour de la médiane et pour les percentiles supérieurs. Cette caractéristique s’observe dans les autres enquêtes internationales en éducation (Lefebvre et Merrigan, 2021 ; Haecck et Lefebvre, 2021 ; Felteau et Lefebvre, 2023).

2.3.2 Rendements des tests

Le PIRLS porte sur plusieurs aspects de la lecture qui sont quantifiés en points et conduisent aux scores des élèves présentés jusqu’ici. Il vise à mesurer deux aspects importants de la compréhension de l’écrit par les élèves : les *but de la lecture* et les *processus de compréhension*. Pour évaluer les compétences selon les buts de la lecture PIRLS demande aux élèves de se concentrer sur la lecture de *textes littéraires* et la lecture de *textes informatifs* ; les textes littéraires sont considérés comme plus difficiles ou exigeants. Pour évaluer le deuxième aspect, le PIRLS par ses questions après la lecture des textes, tient compte de *quatre processus* importants de la compréhension : se concentrer sur les informations énoncées de façon explicite et les extraire du texte ; faire des inférences simples ; interpréter et combiner des idées.

Le tableau 4 présente, outre le rappel du score général, les scores découlant des catégories d’évaluation. La performance des élèves par juridiction se conforme au score moyen avec une variabilité différenciée selon l’aspect, buts et processus. Il est difficile sur cette base d’identifier principales forces ou faiblesses relatives des élèves.

2.4 Compétences en lecture aux seuils internationaux du PIRLS

En plus de rapporter les scores individuels échelonnés aux tests, toutes les enquêtes en éducation ont développé pour chaque cycle des indicateurs métriques de la progression des compétences pour l’ensemble de la population visée selon le domaine visé. Ces échelles, graduées numériquement, sont qualifiées d’échelles des compétences atteintes (en anglais on utilise le terme ‘benchmark’ pour désigner ces seuils) plutôt que d’échelles de performance. Parce qu’elles rapportent ce que les élèves connaissent et peuvent accomplir pour chacun des niveaux plutôt que ce qu’ils ont fait à l’occasion du test. La documentation des enquêtes utilise aussi une courte expression pour faciliter la signification des seuils.

Comme on sélectionne un échantillon d’élèves inscrits à un niveau scolaire particulier (4^e année) par pays (province ou région), leurs résultats peuvent être analysés par des modèles statistiques pour estimer l’échelle des compétences de la population étudiante particulière visée d’un pays. C’est une autre façon d’interpréter et d’identifier les résultats sur des échelles de compétences internationales. En d’autres mots, les résultats sont analysés pour dériver une échelle ancrée décrivant les performances selon le domaine de littéracie. Ces échelles sont beaucoup plus discriminantes et éclairantes sur les forces et faiblesses des élèves. Elles sont très rarement présentées par les médias, par contrainte d’espace et de lisibilité directe par les parents et les décideurs, comme l’illustre le tableau 5 qui les décrivent en plusieurs lignes pour se faire.

2.4.1 Description des compétences aux seuils internationaux du PIRLS

Le tableau 5 présente les 4 échelles de compétences décrites et balisées en points par PIRLS pour la lecture (environ 80 points pour une fenêtre). Les niveaux, 4 (avancé, plus de 624 points) et 3 (élevé, entre 550 et 624 points) impliquent la réussite de plus d’items, plus difficiles au test. Le

niveau 2 (intermédiaire, entre 475 et 549 points) peut être considéré comme celui où les élèves maîtrisent totalement les compétences de base ('core skills') pour leur niveau d'études au primaire. Au niveau 1 (entre 400 et 474 points) les élèves ont des faiblesses. Et au niveau 0 (sous 400 points) ils ont des déficiences quant aux compétences nécessaires pour progresser à l'école et s'informer. L'annexe 1 reproduit la description originale en anglais des seuils construits par le PIRLS.

2.4.2 Distribution statistique des seuils internationaux 2001-2021

Le tableau 6 présente la distribution statistique des élèves selon les 5 seuils de compétences en lecture pour les 5 vagues (2001 à 2021) de PIRLS selon les juridictions participantes. Plusieurs constats ressortent. Le premier est que les élèves sont très majoritairement centrés dans les deux classes, seuils intermédiaire et avancé. Les élèves dans les plages des scores avec déficience et faiblesse révèlent pour certaines juridictions des proportions importantes des élèves dans ces catégories. Il y a une variabilité internationale importante des pourcentages des élèves qui se classent par leurs scores dans le groupe avancé. La vague 2021 indiquent comme pour les scores moyens que la pandémie a réduit les proportions des élèves dans les catégories plus performantes. La comparaison des provinces canadiennes fait paraître celles-ci comme relativement performantes en lecture par rapport à certaines juridictions européennes. En particulier, le Québec confirme que l'école réussit bien pour les élèves dans la mesure où la proportion des élèves avec scores indiquant déficience ou faiblesse est très faible ; alors que les proportions des élèves avec des scores dans les plages, élevé et avancé, dépassent pour tous les cycles 50 pour cent.

Les statistiques sur les performances en lecture du tableau 6 paraîtront étonnantes pour certains. Mais les autres enquêtes en éducation, dont le TIMSS évaluant les élèves de 4^e année et 8^e année en math et science, révèlent une performance similaire. Le tableau 7 présente les mêmes types de statistiques pour pratiquement les mêmes juridictions pour les deux derniers TIMSS visant les élèves de la 4^e année (2015 et 2019). La ventilation en pourcentage des seuils internationaux pour les juridictions choisies démontre que les élèves du Québec se singularisent par leur faible proportion dans les seuils du bas (déficient, faible) et leur plus forte proportion dans les deux seuils élevés (élevé, avancé). Les résultats de l'enquête TIMSS 2023 sortiront en décembre 2024.

2.5. Scores et statuts socioéconomiques des parents et des écoles

La recherche en éducation identifie plusieurs liens ou gradients importants entre les succès-inegalités scolaires et les indicateurs classiques de (dé)favorisation, comme le statut socio-économique (SSE) des parents mesurés par l'éducation ou la profession ou le revenu (et l'âge dans le domaine de la santé). Les écarts socioéconomiques en éducation ont connu des changements divergeant selon le pays, les années retenues, le niveau scolaire et les indicateurs utilisés. L'étude de Hanushek et al. (2022) dégage une très légère baisse aux États-Unis pour les élèves du secondaire plus défavorisés ; Chmielewski (2019) documente une légère hausse au Canada en utilisant les données PISA et TIMSS 8^e année.

2.5.1 Scores selon 3 statuts socioéconomiques des parents

À chaque cycle les statisticiens du PIRLS construisant un indice gradué de SSE parental sur la base d'informations dérivées des questionnaires élèves et parents sur les « ressources familiales pour apprendre » : livres au domicile, lien internet, chambre pour étudier, niveau d'éducation le plus

élevé des parents/tuteurs, niveau de la profession des parents/tuteurs (indice moyen fixé à 10 en 2001). Au PIRLS 2021, un nouvel indice est créé pour définir 3 statuts SSE découlant de 5 variables recueillies seulement cette fois par le questionnaire des parents.

Le *SSE supérieure* découle d'un score défini par : a) nombre de livres à la maison supérieur à 25 ; b) nombre de livre d'enfants supérieur à 25 ; c) le niveau d'éducation d'un des parents est un diplôme universitaire de premier cycle ou plus ; d) la profession la plus élevée d'un des parents est professionnel, cadre supérieur ou haut fonctionnaire, technicien ou professionnel associé (indice de 11,1 ou plus). Le *SSE inférieure* est le score découlant : e) nombre de livres à la maison 25 ou moins ; f) nombre de livre d'enfants 25 ou moins ; g) le niveau d'éducation le plus élevé d'un des parents est secondaire supérieur terminé ; h) la profession la plus élevée d'un des parents est n'a jamais travaillé pour rémunération hors du foyer, ouvrier ou travailleur semi-spécialisé (agriculture, pêche, artisan, employé commercial, opérateur de machine ; indice de 8,5 ou moins). Le *SSE intermédiaire* se définit par les niveaux d'études et de professions intermédiaire : (i) études postsecondaires terminées ; (j) col-bleu (commis, secrétaire, services de la vente ; indice entre 11,1 et 8,5).

Le tableau 8 présente par juridiction la distribution en pourcentage des élèves selon les 3 statuts parental dérivés sous les critères de PIRLS et le score moyen en lecture associé à chaque statut. Il faut noter que globalement environ 20 pour cent des parents n'ont pas répondu au questionnaire. Pour certaines juridictions, et notamment pour les provinces canadiennes, le taux de non réponse des parents est supérieur. De plus, il est difficile de comparer les statuts selon les vagues compte tenu des changements apportés par PIRLS à ses critères. On observe que plus de 50 pour cent des élèves se caractérisent par un statut socioéconomique parental élevé sauf en France où le statut le plus fréquent en pourcentage est intermédiaire. Le statut parental inférieur selon les critères est peu élevé en pourcentage sauf encore pour la France (13 pour cent contre 5 pour cent dans les autres juridictions). L'écart moyen en points entre les élèves du statut calculé supérieur versus intermédiaire va de 26 à 49. L'écart le plus faible est au Québec, suivi des provinces canadiennes. Ces écarts impliquent très approximativement une différence d'un seuil de compétences. L'écart entre le statut parental élevé et inférieur joue entre 48 points (au Québec) et 81 points, deuxième écart le plus élevé (en Finlande), puis 91 points en France. Ces écarts représentent sensiblement pour les compétences près d'une année d'études à ce niveau scolaire.

2.5.2 Scores selon 3 statuts socioéconomiques des écoles

Il y a une énorme littérature sur la discrimination scolaire, presque entièrement dominé par le thème des différences américaine entre les blancs et les noirs (et les hispaniques). Mais la recherche sur les écarts des compétences a aussi exploré si une meilleure compréhension des écarts proviendrait des différences de réussite entre les écoles ou même des différences à l'intérieur des écoles (Reardon, 2011 ; Rivkin, Hanushek, Kain, 2005). L'explication la plus directe étant que les élèves provenant de groupes socialement minoritaires ont une probabilité plus importante de fréquenter des écoles de moindre qualité, dans des classes avec enseignants moins qualifiés. Également, dans la mesure où les environnements scolaires se différencient par les conditions d'entrée (choix, tarif, sélection), ils sont susceptibles d'offrir des expériences d'apprentissage sensibles au statut socioéconomique et générer des écarts de compétence. Cependant, les accès différenciés peuvent ne pas accroître directement les inégalités mais plutôt révéler celles masquées en dehors du système scolaire. Les résultats sur les effets de la composition

socioéconomique des écoles ou encore de la classe ne semblent pas offrir des leçons claires, compte tenu de la diversité des comportements et stratégies des écoles, des professeurs et des élèves eux-mêmes (Belfi, Haelermans et Fraine, 2016 ; Lavrisen et al., 2022 ; Lefebvre et Merrigan, 2022).

Le tableau 9 présente les trois types de composition socioéconomique des écoles selon les réponses des directeurs d'école relativement à la provenance sociale des élèves inscrits à l'école, juridictions sélectionnées et PIRLS 2021. Il n'y a pas de critère particulier qui est imposé aux directeurs d'école, c'est leur expérience à ce titre (environ 10 pour cent ne se prononce pas sur la composition sociale de tous les élèves fréquentant l'école). Les pourcentages des élèves selon les trois statuts s'éloignent de ceux dérivés des seules caractéristiques des parents répondants, par un pourcentage beaucoup plus important des élèves considérés comme ayant d'une famille défavorisée. Les élèves de familles dites favorisées ont des scores moyens plus élevés que leurs pairs catégorisés dans les autres statuts de familles. On observe que l'écart entre les deux premiers statuts pour le score moyen est généralement inférieur que l'écart associé statut socioéconomique parental. Il en est de même pour l'écart du score moyen entre élèves de familles à statut intermédiaire et inférieur, beaucoup plus élevé que le précédent. Les juridictions où les écarts pour les mêmes statuts sont plus élevés sont la Finlande, la Suède, la France et les provinces canadiennes de la Colombie-Britannique et l'Alberta. C'est au Québec où les écarts calculés sont les plus faibles.

2.6 Liens entre scores moyens et niveaux parental éducation et profession, nombre de livres

Avec les mêmes informations que celles de la section précédente on peut examiner la sensibilité des niveaux d'éducation et de professions avec les scores au test de lecture. L'analyse retient toutes les catégories de niveau du PIRLS 2021, et classe les réponses manquantes avec la catégorie complémentaire non déclarée, pour avoir une correspondance complète avec tous les scores.

Le tableau 10 présente pour chacune des juridictions, les cinq niveaux d'études retenus, de la maîtrise-doctorat à moins qu'un secondaire, plus une sixième catégorie pour les parents sans études déclarées à leur questionnaire. Les statistiques identifient le nombre d'élèves par catégorie d'éducation, leur pourcentage au total des élèves testés de la juridiction, le score moyen et l'écart-type. Comme tous élèves de l'enquête ont fait le test, on suppose qu'ils ont tous des parents ou tuteurs et ces derniers ont fait des études rapportées ou non déclarées.

Il est remarquable que la ventilation plus fine des niveaux d'éducation montre que les parents des élèves de 4^e année sont relativement scolarisés (plus de 50 pour cent avec diplôme universitaire ou plus, abstraction faite de la France. Pour certaines juridictions, Suède, Colombie-Britannique, Alberta et Québec, c'est le taux gonflé de non réponse qui fausse la statistique.³ Il est donc pas étonnant que les scores moyens des juridictions retenues sont supérieures à celles autres pays participants au PIRLS (voir la totalité des résultats de performance). Les parents plus scolarisés consacrent en général plus de leurs ressources et de temps à leurs enfants et accordent plus de poids à la réussite scolaire (voir la section 2.8). La corrélation éducation parentale-score sans qu'elle

³ L'analyse de Felteau et Lefebvre (2023) de toutes les enquêtes TIMSS et PIRLS passées indique une hausse continue des niveaux d'études des parents depuis 1995 (TIMSS) et 2001 (PIRLS).

soit calculée tient pour presque tous les niveaux et la plupart des juridictions. Les écarts entre scores sont plus marqués entre les élèves dont les parents ont un niveau d'éducation postsecondaire ou plus et les élèves dont les parents ont fait moins d'études, observés avec un secondaire complété ou moins. Entre les juridictions on peut aussi constater une hétérogénéité entre les scores moyens et les niveaux d'éducation.

Le tableau 11, qui est en deux parties (11a et 11b) par contrainte d'espace, refait des calculs similaires pour 8 types de profession, la dernière par défaut correspond à la catégorie de non réponse des parents. Il y a évidemment une hiérarchie des professions, même si elle est moins nette que celle des diplômes. Les professionnels, les cadres supérieurs et les hauts fonctionnaires, et les techniciens professionnels ont fait plus d'études et valorisent sans doute les compétences associées à leur profession. Les scores moyens des élèves dont les parents sont professionnels ou cadre supérieur sont plus élevés. Cependant pour les autres professions, on distingue plus difficilement des écarts notables avec celles considérées supérieures. Il y a aussi beaucoup d'hétérogénéité entre les juridictions. L'état du marché du travail par profession vient probablement rendre moins visible le lien entre scores et professions.

Le tableau 12 présente, de la façon précédente, le nombre de livres à la maison (réponse de l'élève) pour 6 catégories de nombre avec le complément comme non réponse et le score moyen. On a montré la fiabilité et la cohérence de leurs réponses avec celles des parents pour lesquels la question porte sur le nombre de livres plutôt d'adultes et sur celui de livres enfant. Dans le cas des élèves on leur indique aussi un nombre de tablettes et leur longueur pour comptabiliser les nombres. La proportion de la catégorie non réponse est très faible et le score moyen très bas, ce qui suggère un faible nombre de livres. Les catégories 25-100, 100-200 et plus de 200 livres sont observées très largement par les élèves. Pour ces dernières de l'une à l'autre on comptabilise des sauts importants pour le score moyen associé à chacune : près de 25-30 points de scores séparent chacune des catégories 25-100 et 100-200 des deux premières où les livres sont plus rares. La catégorie 200 livres ou plus est similaire à la précédente pour les scores. On constate aussi des scores moins élevés pour catégories dominantes pour la Belgique française, la France et Terre-Neuve-et-Labrador. Les autres provinces canadiennes se comparent avec les pays Nordiques, et le Québec pour toutes les catégories indique que les élèves ont toujours de meilleurs scores moyens.

2.7 Liens entre activités éducatives des parents et scores moyens

Le questionnaire spécifique visant les parents par PIRLS permet d'identifier certains de leurs comportements qui peuvent se traduire par des activités éducatives pour les enfants qui deviennent des élèves plus tard. Trois *configurations d'activités parentales* se dégagent comme lien.

Un *premier facteur* qui dépend de plusieurs caractéristiques des parents et de leur environnement social est l'effet potentiel du fait que les enfants ont fréquenté les services de garde éducatif, leur intensité en années et leur nature avant d'entrer à l'école en première année. Il y a plusieurs vagues des enquêtes PIRLS et TIMSS visant les élèves de 4^e année qui ont demandé aux parents de décrire

leurs services de garde. Estimer leurs effets demande une analyse complexe, pour tenir compte des endogénéités du choix et des résultats, qui est ignorée ici.⁴

Les statistiques présentées au tableau 13 font simplement le tableau de 6 niveaux d'années en services de garde éducative avant la 1^e année du primaire, dont non réponse comme catégorie complémentaire, et le score moyen associé à chacun. Dans la plupart des juridictions on constate une faible proportion des enfants en service de garde avec moins d'années (moins 1 année, 1 année ou 2 ans)⁵ sauf en Finlande et les provinces canadiennes. Ce sont les catégories 3 ans et 4 ans ou plus d'utilisation de services de garde qui sont les plus fréquentes. C'est la catégorie 4 ans ou plus qui est généralement associée à un score moyen plus élevé. Cependant il y a des asymétries pour les scores moyens : peu d'intensité en années pour la garde ne signifie pas faible score moyen comme l'illustre la Finlande et en partie les provinces canadiennes.

Un *deuxième facteur* d'impact potentiel sur les habilités en lecture des élèves est la nature et le nombre d'activités de littéracie faites par les parents à la maison, qui peuvent être des substituts ou des compléments à celles qui sont généralement pratiquées en services de garde. Au plan international, le PIRLS 2021 calcule qu'en moyenne 42 pour cent des élèves ont des parents qui ont « souvent » faits avec eux des activités de littéracie et un autre 55 pour cent se sont engagés « parfois » à les faire avant l'entrée à l'école primaire. La fréquence « souvent » lorsque l'enfant était jeune est associée à un score moyen plus élevé de 518 points contre 495 points pour des activités qualifiées de parfois, 418 points pour une très faible proportion (3 pour cent) des élèves dont les parents n'ont pas fait ou très peu de ces activités.

La question posée aux parents est la fréquence (souvent, parfois, presque jamais) ou celle portée en indice continue par PIRLS (+10,7/+6,2/+0)⁶ des 18 activités suivantes avant l'entrée à l'école primaire : lire des livres enfants, raconter des histoires, chanter des chansons, jouer avec des blocs d'alphabet (lettres), parler des activités faites, parler des livres lus, jouer à des jeux de mots, écrire des lettres ou des mots, lire à voix haute des signes ou des enseignes; compter les chansons ou les rythmes, jouer avec des blocs de chiffres, compter les choses différentes, jouer à des jeux avec des formes (puzzles), jouer avec des jeux ou blocs de construction, jouer avec planches de jeux ou des cartes, écrire des nombres, dessiner des formes, mesurer ou peser les choses (comme en cuisine).

Le tableau 14 ventile, de façon plus fine que PIRLS, les statistiques précédentes du nombre d'élèves (en pourcentage) selon cinq niveaux (dont la catégorie non réponse) de l'indice du nombre d'activités de littéracie faites par les parents et les scores moyens associés. On retient aussi par

⁴ Utilisant simultanément plusieurs années des données de ces enquêtes, Felteau et Lefebvre (2023) estiment les effets sur lecture, math et sciences des traitements à trois intensités en années par une modélisation qui tient compte des facteurs du traitement et des résultats. Les impacts sont positifs mais hétérogènes par vague d'année, durée, juridiction (les mêmes qu'ici), éducation des parents et types de programme (avant ou après l'âge de 3 ans ou tous modes).

⁵ Pour une raison d'espace et une certaine incohérence des données sur le mode dans cette vague, on ne sépare pas garde avant et après 3 ans ou garde toutes les années.

⁶ Le qualificatif souvent s'applique si 5 activités avec 4 autres activités faites parfois. Jamais ou presque jamais implique 5 activités jamais faites et 4 autres activités faites parfois.

niveau quelques percentiles de la distribution des scores moyens. Cette ventilation très fine des percentiles des activités par fréquence plus désagrégée, indique qu'il y a une grande hétérogénéité des scores moyens associés à chaque niveau des percentiles. Il faut donc tempérer la tentation de considérer le lien activités et scores comme ayant une forte corrélation, puisque d'autres facteurs s'exercent simultanément comme les services de garde (dont leur qualité), l'éducation des parents et leurs activités de travail.

Le *troisième facteur* qui peut agir sur la littéracie en lecture des élèves relève des comportements des parents vis-à-vis la lecture. Voir ses parents ou d'autres adultes lire ou utiliser des textes pour différentes raisons ou contextes est une forme d'enseignement, un modèle qui peut être inspirant. Les élèves qui rapportent dans le PIRLS 2021 que leurs parents aiment lire ont un score moyen plus élevé que ceux qui révèlent avoir des parents plutôt ambivalents relativement à la lecture. Au plan international, les résultats du PIRLS 2021 indiquent une relation positive entre les parents aiment lire et les score de leurs enfants. Pour les pays, 31 pour cent des élèves dont les parents affirment aimer beaucoup lire ont un score moyen plus élevé que le 52 pour cent des élèves dont les parents répondent aimer lire quelque peu, soit 526 points contre 498 points. Par ailleurs, les 17 pour cent des élèves, avec des parents qui n'aiment pas lire, ont un score moyen très faible avec 479 points.

L'indice de l'échelle du plaisir de lire des parents découle de l'accord avec 8 énoncés concernant la lecture : fortement d'accord, d'accord, en désaccord, fortement en désaccord. Les énoncés sont : 1) lecture si obligation ; 2) j'aime parler avec d'autres personnes de mes lectures ; 3) j'aime consacrer mes temps libres à la lecture ; 4) je lis si j'ai besoin d'information ; 5) la lecture est une activité importante dans ma maison ; 6) j'aimerais avoir plus de temps pour la lecture ; 7) j'aime lire ; 8) lire est un mes hobby favoris ; et intensité de la lecture à la maison pour mon plaisir (tous les jours, une ou deux fois par semaine, une ou deux fois par mois, et jamais). Un Indice élevé pour la lecture est construit selon 4 réponses d'accord élevé, et un peu en accord pour 4 autres énoncés parmi les 8 énoncés, plus la lecture par plaisir tous les jours ou presque. L'Indice est bas si les parents n'aiment pas lire lorsqu'un peu en désaccord avec 4 énoncés et un peu d'accord avec les 4 autres énoncés, plus l'intensité de la lecture par plaisir jamais. L'indice est moyen pour les autres élèves avec parents un peu d'accord avec 4 énoncés et un peu en désaccord avec 4 autres énoncés, et si l'intensité est moyenne pour la lecture par plaisir une fois par semaine ou deux fois par mois.

Le tableau 15 présente les trois indices de la pratique de la lecture par les parents qui répondent à la question et le score moyen des élèves par juridiction. Les colonnes 2 et 3 identifient le nombre d'élèves testés et leur score moyen. Les colonnes 4 et 5 indiquent le nombre d'élèves avec parents répondant et l'indice moyen. Les élèves dont les parents répondent aimer ou non la lecture ont des scores moyens légèrement moins élevés que l'ensemble des élèves testés (colonnes 2-3 versus colonnes 4-5). Les trois colonnes suivantes affichent, par juridiction selon les 3 indices d'attitude de la lecture parentale, le score moyen de leur enfant. Environ 50 pour cent des élèves ont des parents qui lisent un peu contre 33 pour cent dont les parents aiment beaucoup lire. La différence du score moyen entre les deux groupes d'élèves selon leurs parents est de 20 points. En revanche, les quelques 20 pour cent des élèves dont les parents n'aiment pas la lecture, sont observés avec des scores moyens au test de lecture de 40 à 50 points de moins entre le premier groupe et ces derniers, ou 20-30 points environ par rapport au groupe où les parents aiment juste un peu lire.

2.8 Liens parents école et attentes éducatives

Toute la littérature scientifique en éducation montre que les parents ont une très forte influence sur les enfants. Cette influence directe est supérieure à celles des amis, des enseignants et des médias. Néanmoins, bien que tous les types d'enseignants de qualité aient des effets de long terme uniques tant sur leurs résultats que leurs comportements (Chetty, Friedman, et Rockoff, 2014 ; Jackson, 2018 ; Master, Loeb, et Wyckoff, 2015), le lien entre la collaboration des parents avec l'école et les enseignants favorise leur participation à l'éducation des élèves et leur succès scolaire. Les parents qui développent leur appréciation pour les défis relevés par les enseignants, rendent ces derniers plus valorisés, leur moral et motivation s'améliorent, ce qui augmentent la satisfaction professionnelle (OECD 2018, chapitre 10 ; OECD, 2015 ; Domina, 2005 ; Avvista et al., 2014). En d'autres mots, une meilleure communication entre école-enseignant et parents rend plus facile la connaissance des élèves, favorise un enseignement plus personnalisé, et des parents qui acceptent mieux les requêtes de l'école.

Dans une autre perspective, le rôle des attentes des parents sur les progrès académiques de leurs enfants est un sujet analysé depuis des années par les psychologues, les sociologues et les économistes. Avoir des attentes et des attentes élevées est associé au fait d'avoir des scores supérieurs aux tests standardisés, à la persistance des années d'études et une baisse du décrochage (Yamamoto et Holloway, 2010 ; Foley, 2014, 2019). Les d'attentes des parents (mesuré par le secondaire, le collégial ou l'université) se traduisent dans la littérature empirique longitudinale par plus de motivation, plus de résilience sociale, plus d'aspirations éducatives par les étudiants. Le niveau des attentes a un effet différentiel supplémentaire à celui du milieu familial, car il semble influencer le soutien des parents et contrer le poids de faibles attentes d'amis et des enseignants.

2.8.1 Les parents et l'école de leur enfant

L'école, sa direction et ses enseignants, jouent non seulement un rôle direct important dans la formation des élèves, mais aussi en maintenant un lien essentiel avec les parents pour valoriser un environnement d'apprentissage scolaire de qualité. Il y a peu d'enquêtes rigoureuses qui sondent les parents d'élèves sur la qualité perçue des pratiques de l'école fréquentée par leur enfant.⁷ Le PIRLS 2021 demande aux parents de se prononcer (*fortement d'accord, d'accord, en désaccord, fortement en désaccord*) sur 6 éléments de fonctionnement de l'école : leur inclusion dans l'éducation des élèves, l'école fournit un environnement sécuritaire, se préoccupe du progrès des élèves, me tient informé, a des standards académiques élevés et aide à la pratique de la lecture.

⁷ Pour appuyer leur étude sur les indicateurs de l'égalité des chances en éducation, Doray, Lessard et Roy-Vallières (2023) s'appuient uniquement sur leur Sondage Léger. Ils affirment que parmi les personnes sondées « 34 % sont en accord avec l'énoncé concernant l'école, 'Le modèle actuel me satisfait' et 47 % sont en désaccord. En outre 54 % des répondants sont favorables au remplacement de la structure scolaire actuelle à deux réseaux (public et privé) par un réseau scolaire unique et commun pour tous les élèves, alors que 28 % y sont défavorables ». Plusieurs questions sont accommodantes et biaisées – notamment les énoncés sur l'école qualifiée comme à trois vitesses ('elles entraînent une concurrence entre les établissements et créent des Inégalités'). En outre parmi la totalité des 1004 personnes sondées, 75 pour cent n'ont pas d'enfant, 26 pour cent ont 65 ans ou plus, et 493 répondent comme ayant des enfants qui fréquentent, ou qui ont fréquenté, une école primaire ou secondaire dans les cinq dernières années ; près de 25 pour cent ne répondent pas aux énoncés généraux sur l'école.

Le tableau 16 présente les appréciations de la qualité de l'école pour chacune des 4 provinces canadiennes seulement. Pour les parents des élèves qui répondent (statistique N) la très grande majorité donne la note satisfaction forte et satisfaction pour chacun des 6 éléments relativement au fonctionnement de l'école de leur enfant, et cela dans les quatre provinces. La cote forte satisfaction diminue sensiblement pour 3 éléments par rapport aux 3 autres : l'inclusion des parents dans l'éducation des élèves (62,7 pour cent), l'information communiquée par l'école (65,8), et surtout que le standard académique de l'école (53,1). C'est au Québec que les parents indiquent une satisfaction forte inférieure pour ces trois éléments, et forcément une insatisfaction plus élevée pour ceux-ci. Une compilation des statistiques, non présentées ici, sur le niveau d'éducation ou la profession des parents avec une insatisfaction quant au standard académique indique qu'ils sont plus scolarisés et occupent des emplois en haut dans la hiérarchie.

2.8.2 Attentes éducatives des parents

Dans beaucoup d'enquêtes longitudinales sur les enfants et les jeunes, la question des attentes fait partie des questions posées. Plusieurs études dont le propos principal est différent utilisent cette information comme variable explicative parmi d'autres pour analyser les comportements d'études (Connolly et Lefebvre, 2012 ; Lefebvre et Merrigan, 2010c, 2010b, 2010a). Elles sont toutes très significatives au plan statistique. Le tableau 17 affiche les six niveaux d'études espéré par les parents pour les enfants selon le sexe par juridiction. Les cinq niveaux discriminant vont du secondaire complété à maîtrise-doctorat.

Il est frappant de constater les attentes élevées (université ou plus) des parents qui répondent pour leurs enfants qui ne sont qu'un peu plus au milieu de l'école élémentaire pour toutes les juridictions sélectionnées. Une différence entre les juridictions tient en partie au système éducation, celles qui ont un niveau plus technique pour le postsecondaire inférieur à l'université, ont des attentes plus élevées pour les garçons par rapport aux filles. Pour le niveau universitaire ou celui qui est supérieur, les parents ont toujours des attentes plus élevées pour les filles. Le Québec se différencie par trois éléments : les attentes pour le secondaire complété pour les deux sexes sont les plus élevées de toutes les juridictions; les attentes pour un diplôme universitaire de premier cycle est élevé par rapport aux autres juridictions mais inférieures à celle de la Colombie-Britannique et l'Alberta et similaires à celles de Terre-Neuve-et-Labrador; les attentes d'études post-graduées relativement aux élèves sont les plus faibles (filles et garçons) de toutes les juridictions, à égalité avec Terre-Neuve-et-Labrador.

2.9 Facteurs de contexte de l'école

Ce qui se passe en classe et à l'école influe généralement davantage sur la qualité de l'expérience d'apprentissage des enfants et sur leur rendement. Cohen et al., (2019) et Bascia (2014) analysent et suggèrent comme éléments d'analyse contextuelle de l'école trois approches : 1. Les caractéristiques de la classe (p. ex., attentes du personnel enseignant, relations entre les élèves et le personnel enseignant, climat disciplinaire); 2. Les conditions de travail du personnel enseignant (p. ex., les possibilités de perfectionnement professionnel, la collaboration au sein du personnel enseignant, le temps de préparation); 3. L'école même (p. ex., les politiques et l'environnement scolaire, les ressources de l'école).

2.9.1 École, ressources et scores

Plusieurs types d'informations fournies par les directeurs d'école permettent de tracer un portrait de 12 types de ressources matérielles et d'enseignement en déficit d'approvisionnement ou en pénurie de qualifications comme : les manuels, les fournitures, les bâtiments, le chauffage, internet, le personnel et les ressources technologiques et les enseignants formés en lecture. PIRLS avec ces informations construit trois niveaux de pénuries expérimentées par l'école selon que chacune n'a pas été touchée, quelque peu ou fortement frappée. Au plan international en moyenne 31 pour cent des élèves ont fréquenté une école non touchée et leur score moyen est plus élevé à 519 points. Les élèves des écoles quelque peu touchées sont 61 pour cent avec un score moyen de 498 points, alors que le 8 pour cent des élèves des écoles fortement frappées ont un score moyen de 472. Pour les seules juridictions sélectionnées pratiquement aucun élève ne fréquentait une école fortement frappée par les pénuries. Autrement les élèves sont répartis plutôt également entre les deux autres types d'écoles et la différence du score moyen entre les deux est très faible. On ne présente pas dans ce cas un tableau statistique.

2.9.2 École, emphase sur succès académique et scores

PIRLS demande aux directeurs sur la base de 12 accents de pondérer l'emphase académique de l'école. Les attentes concernant le succès académique sont placées en trois catégories ou degrés d'emphase : très forte, forte, et intermédiaire (cette dernière inclut les réponses, faible et très faible). Les aspects classés sont très diversifiés : 1) les enseignants comprennent les objectifs académiques de l'école ; 2) degré de succès des enseignants à mettre en œuvre le curriculum de l'école ; 3) les attentes des enseignants relativement aux résultats des élèves ; 4) habilité des enseignants à inspirer les élèves ; 5) la collaboration entre la direction de l'école et les enseignants pour les plans d'apprentissage ; 6) l'implication des parents dans les activités de l'école ; 7) l'engagement parental pour assurer que les élèves sont prêts à apprendre ; 8) les attentes des parents relativement aux résultats des élèves ; 9) le support parental pour soutenir la réussite académique ; 10) la volonté des élèves à bien faire à l'école ; 11) la capacité des élèves d'atteindre les objectifs académiques ; 12) le respect par les élèves des camarades de classe qui excellent au plan académique.

PIRLS calcule pour toutes les juridictions participantes le pourcentage des élèves selon les trois emphases et le score moyen associé. Au plan international, en moyenne 10 pour cent des élèves fréquentent une école avec emphase académique très élevée, 58 pour cent sont inscrits dans les écoles avec emphase élevée, les autres 32 pour cent sont dans des écoles avec emphase intermédiaire. Les scores moyens pour ces trois types d'écoles selon l'emphase académique sont respectivement de 525 points, 509 points et 486 points.

Les élèves sont classés dans les écoles avec emphase académique très élevée si le directeur qualifie de très forte 6 sur 12 de leurs caractéristiques (les énoncés) et les 6 autres de forte en moyenne. Pour l'emphase intermédiaire, elle est attribuée par PIRLS si le directeur qualifie de moyenne 6 des caractéristiques (énoncés) et les 6 autres énoncés comme forte en moyenne. Tous les autres élèves sont placés dans le groupe emphase forte. Environ 90 pour cent des élèves sont classés par les directeurs d'écoles.

Le tableau 18 présente les statistiques pour les seules 11 juridictions sélectionnées ici. Les deux premières colonnes rappellent (du tableau 1) le nombre des élèves testés et leur score moyen. Les deux colonnes suivantes indiquent le nombre d'élèves classés dans les écoles par le directeur pour la question de l'emphase académique et leur score moyen. Les élèves des écoles qui mettent une très forte emphase sur les succès académiques ont en moyenne 20 points de plus comme score moyen sauf en France. On peut noter que le pourcentage des élèves fréquentant une école avec très forte emphase change beaucoup selon les juridictions : de 0 à 7 en Europe et de 7 à 18 dans les provinces canadiennes. Il aurait été intéressant de connaître, des caractéristiques dévoilées par PIRLS dans ses trois premières enquêtes, les écoles se définissant comme privées, catholiques ou non. En Belgique et en France, ce sont les écoles catholiques totalement subventionnées qui sont plutôt considérées comme privées, alors qu'en Suède ce sont plutôt les écoles dites libres. Au Canada, les écoles privées existent essentiellement dans les provinces à l'ouest de l'Ontario et au Québec. En Alberta, ce sont les écoles catholiques (sans vraiment une condition explicite d'entrée) qui sont totalement subventionnées, notamment au primaire qui sont considérées comme offrant plus d'emphase académique et sont plus performantes. Les pourcentages de classement des écoles dans les deux autres catégories d'emphase sont aussi très variables entre les juridictions. Il en va de même pour les scores moyens et les écarts entre ces catégories, et celle à forte emphase, qui peuvent être très fortes ou faibles. Il ressort clairement qu'il y a un lien assez étroit entre les considérations de succès académiques manifestées par les enseignants, les parents et les élèves qui favorisent les compétences en lecture des élèves de 4^e année.

2.9.3 École, discipline-sécurité et scores

Dans le questionnaire de l'école, PIRLS demande aux directeurs d'école d'identifier 10 comportements perturbants surtout des élèves qui peuvent poser des problèmes concernant l'environnement d'apprentissage. Les élèves sont alors catégorisés selon trois types de problèmes de discipline et de sécurité à l'école : presque aucun, problèmes mineurs, et problèmes de modéré à sévère. Pour chaque type d'écoles, le score moyen des élèves est calculé. La liste des problèmes est la suivante : 1) arrivée tardive à l'école ; 2) absentéisme sans justification ; 3) perturbations de la classe ; 4) tricherie ; 5) blasphème, vulgarité, grossièreté ; 6) vandalisme ; 7) vol ; 8) intimidation ou abus verbal entre les élèves - incluant texto, courriel, etc. ; 9) bataille physique entre élèves ; 10) intimidation ou abus verbal des enseignants ou du personnel de l'écoles - incluant texto, courriel, etc.

Les élèves fréquentant les écoles où le directeur rapporte 5 des 10 problèmes comme absent et les 5 autres comme mineurs sont classés comme école avec presque aucun problème. Les élèves des écoles avec 5 problèmes modérés ou sévères et 5 autres problèmes mineurs en moyenne sont considérés comme dans des écoles avec problèmes de discipline importants. Les autres élèves sont classés dans les écoles avec problèmes mineurs.

Au plan international, la majorité des élèves, soit 64 pour cent sont inscrits dans des écoles avec presque aucun problème, et 27 pour cent des élèves fréquentent des écoles avec des problèmes mineurs. Tandis que 9 pour cent des élèves fréquentent des écoles avec des problèmes de modéré à sévère. Les scores moyens sont hiérarchisés selon les trois catégories, soit respectivement 510, 493 et 465 points, avec une forte baisse du haut vers le bas.

Le tableau 19 présente les statistiques pour les juridictions sélectionnées pour notre analyse. La très grande majorité des élèves fréquentent une école sans (59 pour cent) ou avec problèmes mineurs (39 pour cent), contre à peine 2 pour cent si problèmes plus importants. La présence de problèmes de discipline si elle est peu fréquente dans les écoles pour ce niveau scolaire crée néanmoins un climat négatif pour les élèves. La comparaison des colonnes 3 et 5, avec les colonnes 7 et 9, rapportant les scores de tous les élèves et ceux rapportés par le directeur selon le degré de problèmes, indiquent une sensibilité même si elle est faible avec l'apprentissage. En revanche, les écoles avec problèmes importants sont associées aux élèves avec un score moyen beaucoup plus bas à 475 points. Ces informations disent que les problèmes de discipline et de sécurité doivent préoccuper les autorités éducatives. On constate aussi des disparités entre les juridictions. Les écoles de la Norvège et de la Suède semblent plus susceptibles d'attention pour cette question. Les provinces canadiennes se distancent des autres avec des fréquences de ces problèmes plus faibles.

2.10 Enseignants, directeurs d'école et perturbations de la COVID-19

L'échantillonnage des écoles et des élèves est aléatoire et se fait en deux étapes, mais les classes et le personnel enseignant sont échantillonnés de façon à maximiser la participation des élèves. Dans certaines écoles, une seule classe a été choisie, tandis qu'ailleurs, deux classes ou plus ont participé. Toutefois, le taux de participation du personnel enseignant ne peut pas être déterminé, parce que nous ne connaissons pas le nombre réel d'enseignantes et d'enseignants du niveau scolaire ciblé dans les écoles participantes. Au plan statique pour les 11 juridictions sélectionnées, il y a 3 710 enseignants codés et 2 562 classes identifiées (voir tableau 1 pour les nombres d'écoles et de classes ; au Québec tous les enseignants sont codés comme affectés en 5e année). De plus le taux de non réponse des enseignants bien que différencié, reste important, surtout au Québec. La méthode impose des précautions particulières au moment d'interpréter les données et de formuler des généralisations à partir des réponses. Le pourcentage d'enseignantes et enseignants possédant certaines caractéristiques doivent plutôt être interprétés comme correspondant au pourcentage d'élèves ayant des enseignantes et enseignants possédant de telles caractéristiques.

Il est plus difficile de caractériser les enseignants car l'enquête n'est pas conçue pour juger de leur qualité, ce qui exige des données longitudinales pour faire le lien temporel avec les résultats des élèves au cours de leur cheminement scolaire. Cependant, l'enquête recueille des informations qui peuvent avoir un intérêt : âge et sexe (majoritairement des femmes), nombre d'années d'enseignement, diplôme (presque tous ont un diplôme universitaire de premier cycle ou l'équivalent) et domaines d'études, stratégies d'enseignement et particulières pour la lecture, ce qui se passe en classe et à l'école. C'est une des rares enquêtes à caractériser le directeur d'école.

2.10.1 Caractéristiques des enseignants, directeurs et vision de la profession

Le tableau 20 présente certaines caractéristiques des enseignants à partir du fichier de leurs réponses au questionnaire spécifique. Dans certaines juridictions la non-participation a été élevée (Suède, Québec et Colombie-Britannique). En moyenne, les enseignants ont près de 15 années d'ancienneté et la très grande majorité sont des enseignantes en 4^e année (5^e année en Norvège et au Québec). La proportion des plus jeunes enseignants (29 ans ou moins) est inférieure à celles des enseignants les plus âgés (50 ans et plus), soit 14 pour cent contre 29 pour cent. La majorité (58 pour cent) est âgée de 30 à 49 ans. Les enseignants ont pratiquement tous une formation

universitaire de premier cycle, bien que dans certaines juridictions ils ont une maîtrise ou un doctorat, notamment en Finlande, Norvège, France, Colombie-Britannique et à Terre-Neuve-et-Labrador. La très grande majorité a comme domaine d'études la pédagogie (pour certains c'est une spécialisation secondaire).

Le tableau indique également quelques caractéristiques des directeurs (les statistiques à la différence des enseignants reflètent les nombres des élèves de 4^e année à l'école. Ils ont entre 7 et 11 années d'expérience dans cette école ou une autre. La grande majorité des directeurs a une formation ou qualification en *leadership* dans le domaine de l'éducation qui est surtout sous la forme d'un certificat, mais aussi un diplôme de maîtrise dans plusieurs juridictions.

Le tableau 21 fait une compilation des perceptions des enseignants concernant leur emploi comme enseignant (très satisfait, satisfait, et moins satisfait) et leurs sentiments (très souvent, souvent, parfois-rarement) relativement à 6 énoncés concernant la valeur de la profession d'être enseignant. La proportion des enseignants qui trouve leur emploi comme non satisfaisant n'est pas négligeable. Elle va de 6 pour cent au Québec (où 40 pour cent n'ont pas répondu au questionnaire) à 13 pour cent en Finlande et 15 pour cent en France. Des 6 énoncés sur la profession, celui affirmant qu'être enseignant donne du sens et de la finalité a la plus haute valorisation. Ce sont ensuite les énoncés disant, qu'être enseignant est un travail qui procure de l'enthousiasme et qu'être enseignant rend fier pour les services rendus, pour lesquels les assentiments sont élevés (très souvent, souvent). En revanche, l'énoncé que le travail d'enseignant est fort apprécié est perçu plus souvent avec la mention parfois ou rarement, contrairement avec la mention très souvent ou souvent attribué aux autres énoncés.

2.10.2 Perturbations en semaines dues à la pandémie

On a posé plusieurs questions aux directeurs sur les effets des perturbations causées par la COVID-19 sur l'enseignement. Le tableau 22 identifie pour chaque juridiction le nombre de semaines (0, 2, 2-4, 4-8, plus de 8) avec des perturbations selon le nombre d'élèves, avec la ventilation par catégorie de semaines. On observe que tous les élèves de 4^e année ont connu des interruptions d'enseignement substantielles.

La partie inférieure du tableau indique pour une année normale d'école par juridiction quel est le nombre total de jours d'enseignement par année, le nombre de minutes-jour consacrées à l'enseignement, et le nombre de jours par semaine dédiés uniquement à l'enseignement. Ces informations permettent de juger de l'impact potentiel sur les apprentissages les perturbations comme celles vécues par la pandémie.

3. Enseignements pour la politique publique tirés des résultats du PIRLS 2021

L'enquête internationale PIRLS, comme les autres semblables, recueille des informations uniques sur les compétences des élèves et le contexte de fonctionnement de l'école. Celles-ci permettent au personnel enseignant, aux parents, aux élèves et aux responsables de l'élaboration des politiques publiques en éducation d'envisager des moyens d'améliorer l'école en identifiant les forces et faiblesses observées, ainsi que les écoles qui pourraient exiger une attention particulière des autorités. Le PIRLS 2021 offre trente-trois enseignements balisant les domaines d'interventions.

Zéro. Oui au Québec, le niveau récent en littéracie des élèves augmente, n'en déplaie au discours iniquitiste et décliniste qui sature l'espace éditorial et médiatique sur l'école québécoise. Et pour une majorité d'indicateurs sociaux et de performances, les élèves et les écoles se comparent favorablement aux autres au plan international et canadien (Tableau 1 et suivants).

Un. La covid-19 a eu des effets négatifs sur les compétences des élèves de 4^e année en lecture et certainement sur ceux des autres niveaux scolaires (Figures 1 et 22).

Deux. Certains systèmes scolaires ont eu plus de résilience devant une pandémie (Tableau 1 et Figure 1).

Trois. Au Québec, le décalage des tests 2-3 mois des 4^e années avec le retour en classe en septembre illustre l'effet positif de la présence à l'école qui a favorisé le rattrapage et le succès contrairement à regarder distraitement un ordinateur ou une tablette (Tableau 1 et Figure 1).

Quatre. Dans toutes les juridictions les filles performant mieux que les garçons (Tableau 1).

Cinq. L'écart des scores moyens entre les filles et les garçons au Québec est le plus faible de toutes les 11 juridictions (pays et provinces) participantes sélectionnées (Tableau 1).

Six. La performance aux tests de lecture ne se résume pas seulement par le score moyen, car il y a une distribution en percentile de la performance des élèves et des écarts forts variables entre les juridictions (Tableau 3).

Sept. C'est au Québec que l'écart entre les 75^e et 25^e percentiles est le plus faible. (Tableau 3).

Huit. C'est au Québec que le score moyen au 5^e percentile du bas est le plus élevé. Alors qu'aux percentiles du haut, 90^e et 95^e, les scores moyens sont pratiquement aux niveaux les plus élevés comme ceux des pays nordiques (Tableau 3).

Neuf. Au Québec, les textes littéraires (plus difficiles) sont légèrement mieux compris que les textes informatifs pour les provinces participantes et les juridictions sélectionnées (Tableau 4).

Dix. Pour les repères internationaux des compétences en lecture en 2021, le Québec se classe en premier pour le plus faible nombre d'élèves aux seuils déficience et faible, ainsi que le plus grand pourcentage de élèves dans les tranches élevée et avancée (550-624 points et 625 points et plus) (Tableau 6).

Onze. Les pourcentages des élèves dans les quatre tranches (les basses et les hautes) des repères internationaux indiquent une meilleure performance pour le Québec des enquêtes PIRLS 2001 à 2015 (Tableau 6).

Douze. Les résultats des élèves de 4^e année du Québec en lecture s'observent aussi dans les autres matières testées par le TIMSS en math et en science pour les élèves en 4^e année (Tableau 7).

Treize. Les échelles de compétences (qui ont des plages de scores larges) et leur signification sont beaucoup plus importantes que le score moyen (ou le score pour un percentile donné) pour identifier autant les forces que les faiblesses des élèves dans les domaines d'apprentissage de la lecture (Tableaux 5, 6 et 7).

Quatorze. Le statut socioéconomique des parents (mesuré par leur éducation, leur profession et matériellement par le nombre de livres à la maison) des élèves, est fortement associé aux résultats des tests en lecture des élèves de 4^e année (Tableau 8).

Quinze. Sur la base du score moyen, les écarts entre les trois statuts économiques des parents sont plus faibles dans les provinces canadiennes que celles des juridictions européennes des pays nordiques. À cet égard le système scolaire du Québec fait mieux que ceux de la Finlande ou de la Suède (Tableau 8).

Seize. Les trois statuts socioéconomiques des écoles, découlant de la perception par les directeurs d'école du statut des familles des élèves, sont tous associés à des scores moyens gradués dans les juridictions (Tableau 9).

Dix-sept. Il y a beaucoup d'hétérogénéité, dans les proportions et les écarts de scores moyens des élèves pour les statuts socioéconomiques des écoles selon l'évaluation des directeurs, difficile à expliquer. Parfois, c'est les proportions (Danemark, Finlande, Alberta, Québec) ; d'autres fois c'est l'écart entre le score moyen, élevé en Finlande et faible au Québec (Tableau 9).

Dix-huit. La répartition fine des 5 niveaux déclarés d'éducation (de moins qu'un secondaire complété à maîtrise-doctorat) par le ou les deux parents incluant la catégorie non réponse, montre la domination exercée par l'éducation parentale sur les résultats des élèves (Tableau 10).

Dix-neuf. La répartition des 7 niveaux de profession (de moins n'a jamais travaillé à professionnel) selon les réponses des parents incluant la catégorie non réponse, tout en étant dépendante de l'éducation et est plus une approximation du revenu parental, montre un lien clair avec les scores moyens moins accentué que l'éducation. L'éducation parentale pèse plus que le revenu (présupposé par la profession) (Tableau 11).

Vingt. Le nombre de livres d'enfants présents dans le foyer familial des élèves de 4^e année, souvent employé comme mandataire direct et simple du statut socioéconomique (mais plutôt du statut culturel), indique-lui aussi leur lien évident avec les scores moyens (Tableau 12).

Vingt-et-un. L'intensité de la fréquence des services de garde en nombre d'années avant l'entrée à l'école en première année est un facteur potentiel positif sur les compétences en lecture des élèves de 4^e année à considérer avec prudence, compte tenu des fréquences élevées dans certaines juridictions européennes et relativement faibles dans les provinces canadiennes et une certaine déconnexion avec les scores moyens (Tableau 13).

Vingt-deux. Les activités de littéracie faite par les parents avant l'entrée à l'école de leur enfant révèlent un lien positif sur les scores moyens des élèves rendus en 4^e année lorsqu'elles se font avec une certaine intensité et peuvent être tant un complément qu'un substitut aux garderies éducatives (Tableau 14).

Vingt-trois. Les parents qui indiquent aimer beaucoup lire et pratiquer cette activité par rapport aux parents qui n'aiment pas lire et ne lisent pas jouent un rôle démonstratif important sur cette activité pour les élèves de 4^e année qui se traduit par des scores beaucoup plus élevés au test de lecture (Tableau 15).

Vingt-quatre. Les écoles des élèves de 4^e année dans les provinces canadiennes sont en général très appréciées surtout si elles se préoccupent de leur progrès, aident à la pratique de la lecture et offrent un environnement sécuritaire. Le jugement des parents est plus nuancé relativement aux efforts d'inclusion les concernant par les écoles, leurs pratiques d'information et surtout des standards académiques perçus comme pas assez élevés (Tableau 16).

Vingt-cinq. Les niveaux d'études futures espérés par les parents des élèves valorisent fortement la diplomation universitaire de premier cycle ou plus élevée avec une emphase marquée pour les filles par rapport aux garçons. Les parents du Québec comme pour la même question dans plusieurs enquêtes différentes accordent moins d'importance aux études universitaires et notamment post-graduées que les autres juridictions.

Vingt-six. Dans les écoles, le degré d'emphase mis sur les succès académiques des élèves de 4^e année se traduit par un lien fort avec leurs résultats de scores moyens dans toutes les juridictions. Au Québec, l'emphase intermédiaire signifie, un pourcentage plus faible que forte emphase et un score moyen plus élevé que dans les autres juridictions (Tableau 18).

Vingt-sept. Les fréquences de problèmes de discipline et de sécurité selon les directeurs sont faibles dans les écoles fréquentées par élèves de 4^e année. Cependant, qu'ils soient mineurs ou même modérés et sévères, ils sont associés à des succès moins élevés et plutôt désastreux pour les derniers (Tableau 19).

Vingt-huit. Selon les réponses des directeurs, les pénuries ou problèmes des ressources matérielles et d'infrastructure ont eu très peu d'impact sur les résultats des élèves qui auraient pu être affectés dans toutes les juridictions. Ce sont plus les insuffisances des ressources humaines spécialisées qui semblent avoir un effet important que la qualité des infrastructures (Document général d'analyse de PIRLS 2021).

Vingt-neuf. Presque tous les enseignants ont une formation universitaire majoritairement en pédagogie. Par contre ils sont très réservés concernant la satisfaction de leur emploi. En revanche, ils donnent des avis flatteurs sur plusieurs aspects de la profession sauf sur la reconnaissance de leur valeur (Tableaux 20 et 21).

Trente. En moyenne, les directeurs d'école ont plusieurs années d'expérience au titre de cette occupation. La très grande majorité, outre leur formation universitaire, a suivi une formation

pour exercer un leadership en administration de l'enseignement. Ils ont sans doute été un facteur de résilience du système scolaire devant les perturbations de la pandémie, pour les juridictions sélectionnées (Tableau 20).

Trente-et-un. La pandémie a eu des effets extrêmement perturbants sur le nombre de jours d'enseignement par rapport à une année scolaire normale. La baisse générale des résultats en lecture des élèves de 4^e année est moins drastique que celle anticipée. Il reste à voir le rôle joué par tous les acteurs du système, enseignants, personnel scolaire, parents et élèves, pour contrer les effets défavorables (Tableau 22).

Trente-deux. Une observation transversale à travers toutes les statistiques est l'énorme défi que doit relever les systèmes d'éducation, car sans même s'en apercevoir, au quotidien, les parents de milieux favorisés « préparent » leurs enfants au travail scolaire.

4. Conclusion

La recherche met en lumière que les comportements parentaux comptent pour environ le tiers des écarts liés au revenu dans le développement des enfants (Reeves et Howard, 2014 ; Crawford, Goodman, et Joyce, 2011). Sur la base d'une analyse longitudinale méticuleuse des données de quatre pays (États-Unis, Canada, Royaume-Uni, Australie), Bradbury et al. (2015) montrent que la différence de comportement parental, fortement liées au statut éducatif, outre le revenu et les ressources, expliquent environ 40 pour cent des écarts liés au revenu pour les résultats cognitifs. Les comportements parentaux expliquent plus l'écart entre les enfants du quartile supérieur et ceux du quartile inférieur que les autres facteurs marquants (éducation maternelle, taille de la famille et type, race, minorité). Parce que les écarts de réussite académique entre les élèves à haut et bas statut socioéconomique prennent naissance avant l'entrée à l'école primaire, selon les auteurs. Lutter contre les écarts exige des interventions non seulement dans les programmes de la petite enfance et de préscolaire, mais au travers de programmes non seulement de soutien du revenu, mais aussi bien de programmes de parentalité responsable, reconnus comme efficaces.

La parentalité a plusieurs dimensions. Putnam (2015) décrit le fossé croissant entre comment les familles américaines riches et pauvres élèvent leurs enfants, alors que Reeves et Howard (2013) et Reeves (2017) argumentent que trop peu d'attention est consacré à la fracture affectant les avantages et désavantages acquis. Les familles de la classe-moyenne supérieure par leur revenu (dans le quintile supérieur) ou leur éducation (études universitaires ou plus), ont non seulement accès à de meilleures opportunités, mais font beaucoup de bonnes choses différemment pour obtenir de meilleurs résultats. L'éducation est positivement corrélée entre les conjoints, et dans plusieurs pays aussi avec la stabilité conjugale. Les parents plus éduqués ont aussi moins d'enfants et les ont plus tard dans la vie. Les familles de classe-moyenne supérieure sont non seulement plus riches (avec le revenu de deux professionnels) et plus stable, mais ils offrent un environnement parental plus épanouissant et plus stimulant, parce qu'ils adoptent des pratiques et des comportements plus efficaces avec leurs enfants. Phillips (2011) documente comment les parents consacrent différents moments et de qualité de temps en interagissant avec leurs enfants et en les exposant à différents environnements, et comment ces facteurs font une différence pour leur développement et leurs résultats académiques. Les parents parlent, discutent, bavardent avec leurs

enfants d'âge scolaire trois heures de plus par semaine. Il estime qu'entre la naissance et l'âge de six ans, les enfants de familles à haut-revenu ont vécu 1 300 heures de plus dans des contextes autres que la maison familiale, l'école ou de soins d'autres parents ou en services de garde que ceux de familles à faible-revenu.

Barasz et al. (2023), à l'aide de données longitudinales et transversales françaises, montrent statistiquement que les inégalités liées à l'origine sociale, mesurée par *l'éducation des parents*, le *statut migratoire* et le *genre*, se construisent selon un processus de sédimentation de couches successives, de nature et de « dureté » différentes selon les étapes de la scolarité (de la maternelle aux études avancées supérieures).

Références

- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., et Maurin, E., (2014). "Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools." *The Review of Economic Studies*, 81, 1(286): 57–83.
<http://www.jstor.org/stable/43551666>.
- Barasz, J., Furic, P., et Galtier, B., (2023). *Scolarités : Le poids des héritages*, France Stratégie.
www.strategie.gouv.fr
- Bascia, N. (2014). Modèle contextuel de l'école : comment les milieux scolaires façonnent les occasions d'apprentissage des élèves. Dans *Mesuring What Matters, People for Education*. Toronto: 8 novembre 2014.
- Belfi, B., Haelermans, C., et De Fraine B., (2016). The long-term differential achievement effects of school socioeconomic composition in primary education: A propensity score matching approach. *British Journal of Education Psychology*, 86(4): 501-525.
- Bradbury, B., Corak, M., Waldfogel, J. et Washbrook, E. (2015). *Too Many Children Left Behind: The U.S. Achievement Gap in Comparative Perspective*, Russell Sage Foundation, New York.
- Brochu, P., O'Grady, K., Scerbina, T., et Tao, Y., (2018). « Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire 2016 », Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), Toronto.
- Chetty, R., Friedman, J. et Rockoff, J. (2014) The Long-Term Impacts of Teachers I, II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood, *American Economic Review*, 104(9): 2593–2679.
- Chmielewski, A. K. (2019). The Global Increase in the Socioeconomic Achievement Gap, 1964 to 2015. *American Sociological Review*, 84(3), 517–544. <https://doi.org/10.1177/0003122419847165>
- Cliffordson, C., et Gustafsson, J.-E., (2007). Effects of age and schooling on intellectual performance: Estimates obtained from analysis of continuous variation in age and length of schooling. *Intelligence*, 36, 143-152.
- Cohen, T., McCabe, J., Michelli, L., Nicholas M., et Pickeral, T., (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education, *Teachers College Record*, 111/1: 180-213.
- Connolly, M., et Lefebvre, P. (2012), "The Effect of Postsecondary Education on Intergenerational Income Inequality," Human Resources and Skill Development Canada, April 2012.
- Crawford, C., Goodman, A. et Joyce, R., (2011). Explaining the socio-economic gradient in child outcomes: the inter-generational transmission of cognitive skills, *Longitudinal and Life Course Studies*, 2(1): 77-91.
- Domina, T. (2005), Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school, *Sociology of Education*, 78/3: 233-249.
<http://dx.doi.org/10.1177/003804070507800303>.
- Doray, P., Lessard, C., et Roy-Vallières, M. (2023). Bulletin de l'égalité des chances en éducation. Édition 2023. Montréal, Observatoire québécois des inégalités. <https://observatoiredesinegalites.com/bulletin-de-egalite-des-chances-en-education/>

- Felteau, C. et Lefebvre, P., (2023). "Do preschool education intensities counterbalance parental socioeconomic gradients? Evidence for fourth graders reading, math, and science skills achievement from PIRLS and TIMSS surveys (Nordic countries, France, Belgium, Ontario and Québec)." *Cahier de recherche, Groupe de recherche sur le capital humain, ESG, UQAM.*
- Foley, K., (2019). The gender gap in university enrolment: Do parents play a role beyond investing in skills? *Canadian Journal of Economics*, 441-489.
- Foley, K., Gallipoli, G., et Green, D., (2014). "Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision," *Journal of Human Resources*, 49(4): 906– 44.
- Haecck, Catherine, et Lefebvre, Pierre, (2021). "The evolution of cognitive skills inequalities by socioeconomic status across Canada: Evidence from the seven PISA (2000-2018) surveys," *Canadian Public Policy*, 47(1): 88-116.
- Haecck, Catherine, et Lefebvre, Pierre, (2020). "Inequalities in Education across Canada: Lessons for the Pandemic," *Canadian Public Policy*, 46(S1): S82–S87 with supplementary material.
- Hanushek, E., Light, J., Peterson, P., Talpey, L., et Woessmann, L., (2022). "Long-run Trends in the U.S. SES-Achievement Gap," *Education Finance and Policy*, MIT Press, 17(4): 608-640.
- Hanushek, E., (2011). The economic value of higher teacher quality, *Economics of Education Review*, 30: 466-479.
- Jackson, C., (2018). What do test scores miss? The importance of teacher effects on non–test score outcomes, *Journal of Political Economy*, 126 (5): 2072-2107.
- Labrecque, M., Chuy, M., Brochu, P., et Houme, K. (2012). « PIRLS 2011 – Le contexte au Canada : Résultats Canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire », Conseil des ministres de l'éducation (Canada), Toronto.
- Lavrijsen, J., Dockx, J., Struyf, E., et Verschueren, K., (2022). Class composition, student achievement, and the role of the learning environment. *Journal of Educational Psychology*, 114(3), 498–512.
<https://doi.org/10.1037/edu0000709>
- Lefebvre, Pierre et Merrigan Philip, (2022). "Why Subsidize Independent Schools? Estimating the Effect of a Unique Canadian Schooling Model on Educational Attainment," *Mathematic*, 10(4), 605: 1-22
<https://doi.org/10.3390/math10040605>
- Lefebvre, P., et Merrigan P., (2021). "Les inégalités provinciales aux tests internationaux-nationaux de littéracie : Québec, Ontario et autres provinces canadiennes 1993-2018," version revue et augmentée d'octobre 2020, (avec 2 annexes supplémentaires sur le site de la revue), <http://grch.esg.uqam.ca>.
L'Actualité Économique : Revue d'analyse économique, 96(3), 295-383.
- Lefebvre, Pierre et Philip Merrigan (2010c) "The Impact of Family Background, Cognitive and Non-Cognitive Ability in Childhood on Post-Secondary Education Attendance: Evidence from the NLSCY," *Pursuing Higher Education in Canada* (sous la direction de R. Finnie, R. Mueller, M. Frenette et A. Sweetman), McGill and Queen's University Press, 2010, 219-242.
- Lefebvre, Pierre et Merrigan, Philip (2010b) "Labour Outcomes of Graduates and Dropouts of High School and Post-secondary Education: Evidence from the Canadian 24 to 26-year-olds Youth," November 2010, DR/WP, UQAM et Fondation canadienne des bourses du millénaire. [CIRPÉE-Working Paper: 10-45, (<http://www.cirpee.org>)].
- Lefebvre, Pierre et Merrigan, Philip (2010a) "Gender Gap in Dropping out of High School: Evidence from the Canadian NLSCY Youth," July 2010, DR/WP, UQAM et Fondation canadienne des bourses du millénaire. [CIRPÉE - Working Paper: 10-44, (<http://www.cirpee.org>)].
- Lefebvre, P. (2018), « La contribution de l'école privée au Québec à la littéracie et à la numéracie des 15 ans : une analyse par effets de traitement », *L'Actualité Économique : Revue d'analyse économique*, 94(2) : 123-174.
- Lefebvre, P., (2016). "Socio-economic gradients of 15 year-olds' literacy and numeracy skills: Comparing Canadian provinces using five PISA data sets (2000-2012)." December 2016, available at <http://grch.esg.uqam.ca/>

- Martin, M. O., von Davier, M., Foy, P., et Mullis, I. V. S. (2019). PIRLS 2021 assessment design. In I. V. S. Mullis & M.O. Martin (Eds.), PIRLS 2021 assessment frameworks. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., et Hooper, M. (Eds.). (2017). Methods and Procedures in PIRLS 2016. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-methods.html>
- Martin, M.O., et Mullis, I.V.S., (Eds.). (2012). Methods and procedures in TIMSS and PIRLS 2011. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Master, B., Loeb, S. et Wyckoff, J., (2015). More than Content: The Persistent Cross Subject Effects of English Language Arts Teachers' Instruction, *Education Evaluation and Policy Analysis*.
- Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., et Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Centre <https://doi.org/10.6017/>
- OECD (2015), "What do parents look for in their child's school?", PISA in Focus, No. 51, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/5js1qfw4n6wj-en>
- OECD (2018), Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, Chapter 10. Parental involvement in school activities.
- Phillips, M., (2011). Parenting, Time Use, and Disparities in Academic Outcomes, dans Duncan, G. et Murnane, R. ed., Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances, New York: Russell Sage Foundation, chap. 10, 207-228.
- Putnam, R. D., (2015). Our Kids: The American Dream in Crisis. New York: Simon & Schuster.
- Reardon, Sean F. (2011). The widening academic achievement gap between the rich and the poor: New evidence and possible explanations. In Greg J. Duncan & Richard J. Murnane (eds.), Whither Opportunity. Russell Sage, 91-116.
- Reeves, R., (2017). Dream hoarders: How the American upper middle class is leaving everyone else in the dust, why that is a problem, and what to do about it. Brookings Institution Press.
- Reeves, R., et Howard, K., (2014). The Parenting Gap. Washington: Brookings Institution.
- Rindermann, H., (2007). The g-Factor of International Cognitive Ability Comparisons: The Homogeneity of Results in PISA, TIMSS, PIRLS and IQ-Tests Across Nations. *European Journal of Personality*, 21: 667-706.
- Rivkin, S., Hanushek, E., et Kain, J., (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73: 417-458. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x>
- Rosenthal, R., (1994). Parametric measures of effect size, dans The Handbook of Research Synthesis, sous la direction de Cooper, H. et L. Hedges, New York, Russell Sage Foundation: chap. 16: 231-244.
- Thi Hong, T.-N., et Lefebvre, P. (2023), "Assessing Developing Countries Students Achievements in International Educational Testing by Socio-economic Status across Regions, Areas and Gender: A Case of Vietnam Participating in PISA 2012 and 2015," *International Journal of Education Economics and Development*, 2023, 14:2 <https://doi.org/10.1504/IJEED.2023.10048670>
- Yamamoto, Y., et Holloway, S-D., (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context, *Educ Psychol Rev*, 22: 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>
- Van Damme, J., Liu, H., Vanhee, L., et Pustjens, H., (2010). Longitudinal studies at the country level as a new approach to educational effectiveness: explaining change in reading achievement (PIRLS) by change in age, socio-economic status and class size, *Effective Education*, 2:1: 53-84, <https://doi:10.1080/19415531003616888>
- von Davier, M., Mullis, I.-V.-S., Fishbein, B., et Foy, P.,(Eds.) (2023). Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/methods>
- Woessmann, L., (2016). "The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement," *Journal of Economic Perspectives*, 30(3): 3-32.

Tableau 1 : Caractéristiques de l'échantillon des étudiants et scores moyens au test, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction pays ou province	Population N		Score (erreur-type) et Écart-type						Sexe-École-Classe			Niveau scolaire	Mois du test année 2021	Âge moyen	
	Visée	Testée	Tous	Filles	Garçons	Fille	N École	N Classe	2021 (É-T)	2016					
Danemark	56 411	4 821	539 (2,2)	73	545 (2,5)	72	533 (2,8)	74	0,50	197	236	4e	Mars-Juin	10,9 (0,4)	10,8
Finlande	59 016	7 139	549 (2,4)	74	558 (2,7)	72	541 (2,7)	75	0,50	219	281	4e	Mars-Juin	10,8 (0,3)	10,8
Norvège 5e	59 013	5 382	539 (2,0)	74	547 (2,3)	71	531 (2,4)	75	0,49	158	213	5e	Avril-Juin	10,8 (0,3)	10,8
Suède	120 798	5 175	544 (2,0)	79	551 (2,5)	77	536 (2,3)	81	0,49	146	195	4e	Mars-Avril	10,7 (0,4)	10,7
Belgique Flamande	71 452	5 114	511 (2,3)	67	515 (2,6)	65	507 (2,8)	68	0,51	189	324	4e	Avril-Juin	10,1 (0,6)	10,1
Belgique Française	49 170	4 279	494 (2,2)	73	499 (2,9)	72	489 (2,9)	73	0,50	158	242	4e	Avril-Mai	10,0 (0,5)	10,0
France	808 343	5 339	514 (2,5)	71	521 (3,0)	69	507 (2,7)	72	0,50	184	331	4e	Mai-Juin	9,9 (0,4)	9,8
Colombie-Britannique	41 692	4 675	535 (3,3)	78	542 (3,5)	77	529 (4,2)	79	0,50	179	251	4e	Avril-Mai	9,8 (0,3)	9,8
Alberta	43 808	3 020	539 (3,6)	77	546 (4,1)	76	531 (4,2)	78	0,50	116	181	4e	Avril-Juin	9,9 (0,3)	9,9
Québec	79 256	3 739	551 (2,7)	64	556 (3,3)	63	546 (3,9)	64	0,49	112	207	>4e	Oct.-Déc.	10,7 (0,4)	10,1
Terre-Neuve-Labrador	3 396	2 445	523 (3,2)	79	530 (3,1)	76	516 (4,3)	81	0,49	133	163	4e	Mai-Juin	9,9 (0,3)	9,9
Toutes juridictions	1 392 355	51 128	522 (1,6)	74	530 (1,8)	72	516 (1,6)	75	0,50	1 791	2 562			10,1 (0,5)	

Notes : N est le nombre d'élèves testés avec un score ; score est le score moyen mis à l'échelle (erreur-type moyenne). Le nombre d'élèves par classe est le plus souvent entre 18-22, mais parfois inférieur à 10 ; dans plusieurs écoles on observe entre 2 et 4 classes ont été sélectionnées. Les élèves du Québec sont classés par PIRLS comme en 4^{ième} année mais avec un test de lecture décalé au début de leur 5^{ième} année (octobre-décembre 2021). L'Ontario a participé à cette vague, comme pour les 4 vagues précédentes, mais le gouvernement a refusé de rendre disponibles les résultats les jugeant non représentatifs.

Sources : IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021 pour les scores et leur erreur-type; et calculs des auteurs, pour les statistiques autres que les scores à partir des données publiques pondérées.

Tableau 2 : Nombre, âge moyen et année de naissance des élèves aux tests PIRLS (4e année), juridictions sélectionnées, PIRLS 2001, 2006, 2011, 2016, et 2021

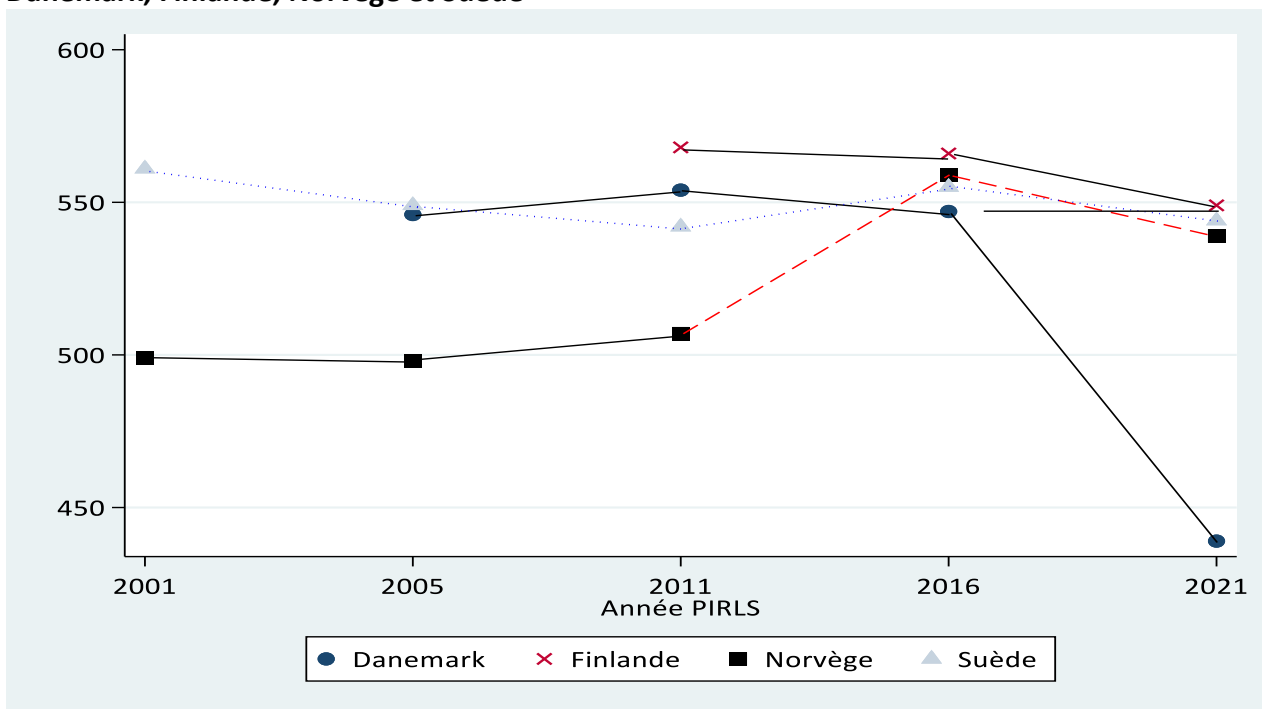
Juridiction	2001		2006		2011		2016		2021	
	N	M	N	M	N	M	N	M	N	M
Danemark	NP	NP	4 001	10,91	4 594	10,85	3 508	10,79	4 821	10,88
Finlande	NP	NP	NP	NP	4 910	10,79	4 896	10,79	7 128	10,76
Norvège 4e	3 422	9,97	3 837	9,79	3 192	9,72	4 354	9,81	NP	NP
Norvège 5e	NP	NP	NP	NP	NP	NP	4 232	10,80	5 382	10,83
Suède	6 043	10,80	4 394	10,85	4 705	10,74	4 525	10,74	5 175	10,69
Belgique Fla	NP	NP	4 479	9,99	NP	NP	5 198	10,08	5 114	10,05
Belgique Fr	NP	NP	4 552	9,92	7 446	10,09	4 623	9,97	4 279	9,97
France	3 668	10,12	4 402	10,02	4 437	9,96	4 765	9,76	5 339	9,91
Terre-Neuve-L.	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	NP	2 444	9,89
Ontario	4 295	9,90	3 988	9,78	4 560	9,85	4 268	9,79	NP	NP
Québec	3 958	10,22	3 748	10,07	4 244	10,12	3 178	10,08	3 737	10,67
Alberta	NP	NP	4 243	9,86	3 789	9,89	NP	NP	3 019	9,87
Colombie-Bri.	NP	NP	4 150	9,83	NP	NP	NP	NP	4 673	9,84
Années de naissance et pourcentage si >95%, juridiction sélectionnées participantes										
Si participant	Année 2001		Année 2006		Année 2011		Année 2016		Année 2021	
	1989	0,98	1994	1,87	1999	1,28	2003	ND	2008	ND
	1990	23,51	1995	22,06	2000	20,67	2005	ND	2010	ND
	1991	73,97	1996	74,37	2001	76,47	2006	ND	2011	ND
	1992	1,34	1997	1,61	2002	1,52	2009	ND	2014	ND

Note : N est le nombre d'élèves testés ; M indique l'âge moyen en mois ; NP indique que la juridiction n'a pas participé à l'enquête de cette année ; ND indique que l'information n'est pas disponible dans le fichier public.

Source : Calculs des auteurs à partir des données publiques pondérées IEA's Progress in International Reading Literacy Study – différentes années PIRLS de 2001 à 2021.

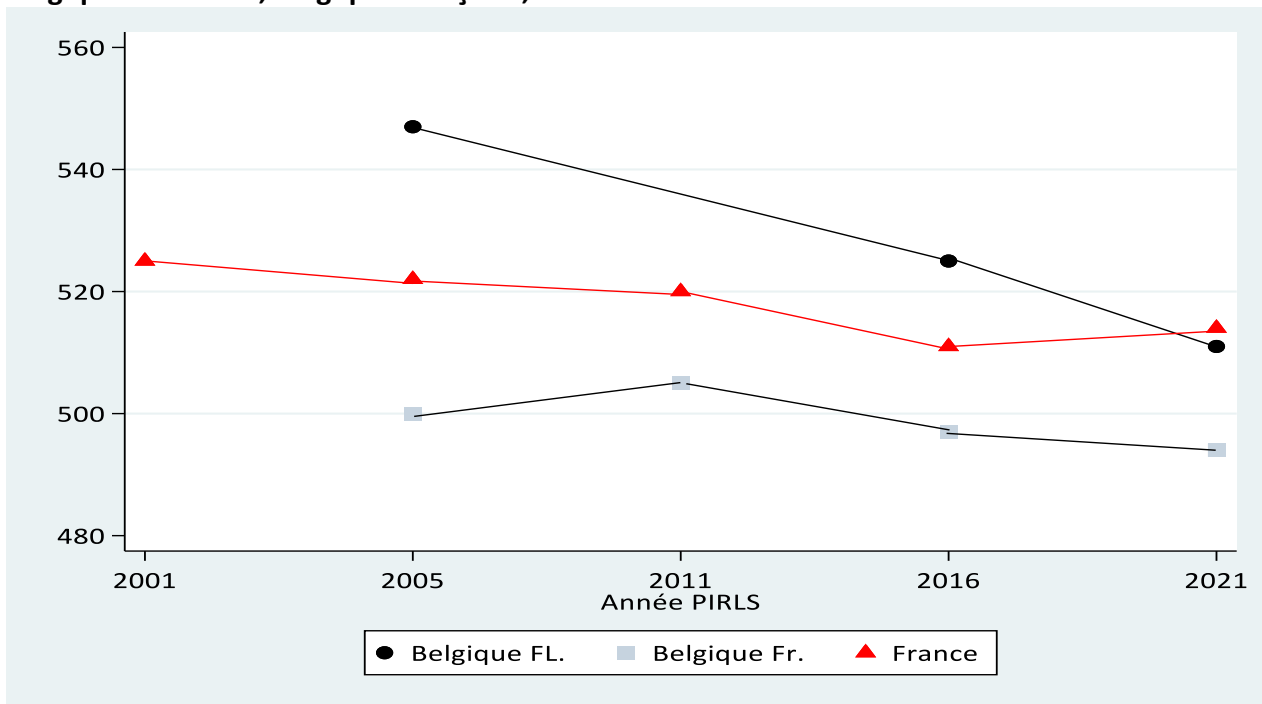
FIGURES : Tendances des scores moyens officiels de PIRLS en points en lecture pour les élèves de 4^e année, juridictions sélectionnées, PIRLS 2001-2021

Danemark, Finlande, Norvège et Suède

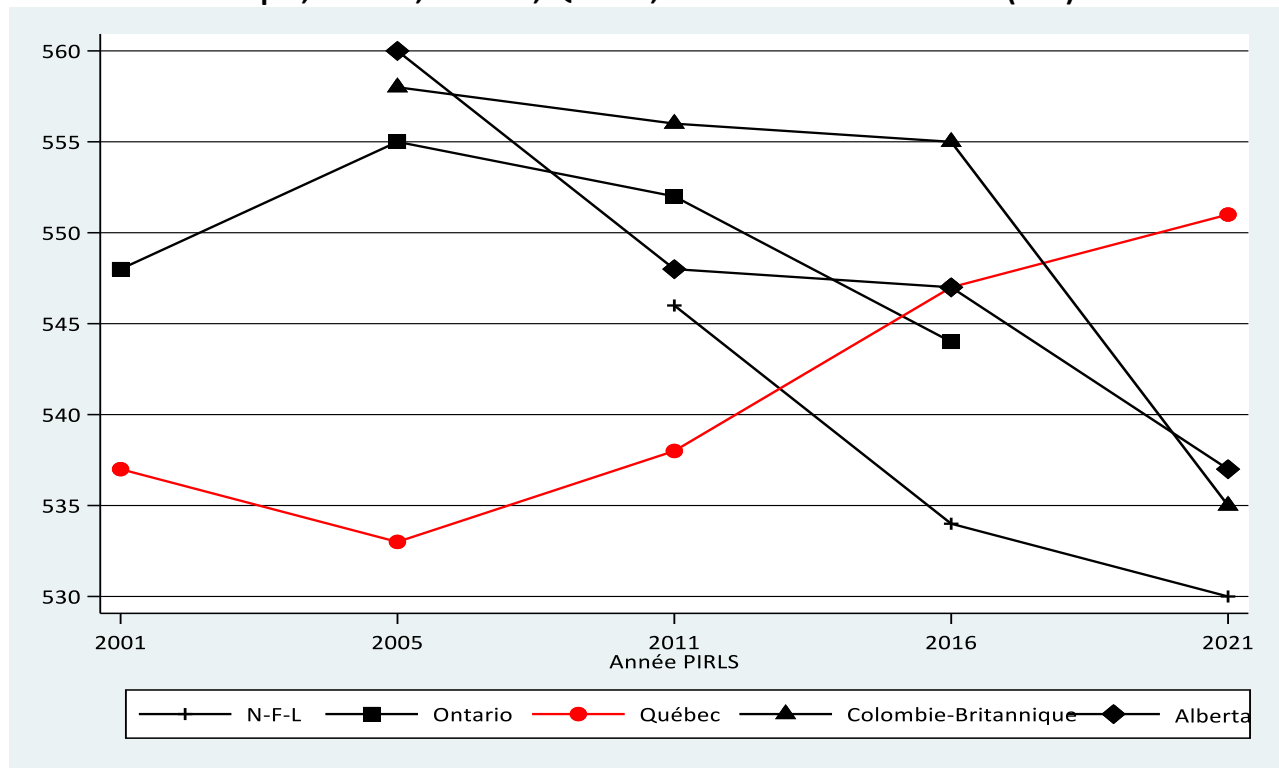


Note : Ligne rouge pointillé indique le changement d'année scolaire de la Norvège en 2016 et en 2021, 5e année plutôt que 4e année.

Belgique Flamande, Belgique Française, France



Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Terre-Neuve-et-Labrador (NFL)



Note : Le gouvernement ontarien en 2023 a jugé les résultats du PIRLS 2021 non fiables pour une présentation publique des données ; au Québec le test de 2021 a été administré l'automne 2021 aux élèves de 4^e année en 2021 mais passés en 5^e année, de sorte que le score moyen en hausse à l'enquête de 2021 a un biais de sélection (voir le texte).

Source : Regroupement par les auteurs des juridictions par grande région géographique, selon le score moyen officiel calculé par PIRLS de 2001 (cycle 1) à 2021 (cycle 5), si la juridiction participait à l'enquête.

Tableau 3 : Distribution en percentile des scores moyens en lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction pays, région ou province	Élèves		Percentile							Écart 75e-25e
	Testées	Moyenne	5e	10e	25e	50e	75e	90e	95e	
Danemark	4 821	539 (2,2)	409 (5,8)	441 (5,1)	493 (3,0)	545 (2,7)	591 (2,3)	629 (2,8)	651 (3,7)	98
Finlande	7 128	549 (2,4)	417 (6,5)	451 (5,3)	504 (2,8)	556 (2,7)	601 (2,3)	638 (3,4)	660 (3,5)	97
Norvège 5e	5 382	539 (2,0)	408 (5,7)	439 (4,0)	492 (3,3)	545 (2,3)	590 (2,3)	628 (2,3)	651 (3,1)	98
Suède	5 175	544 (2,0)	402 (6,3)	436 (4,0)	494 (2,9)	549 (3,1)	600 (2,2)	641 (3,7)	663 (4,3)	106
Belgique Flamande	5 114	511 (2,3)	395 (4,5)	422 (3,6)	467 (2,6)	514 (2,1)	558 (2,7)	593 (3,4)	652 (4,6)	91
Belgique Française	4 279	494 (2,2)	368 (6,5)	397 (5,2)	446 (3,9)	498 (3,4)	545 (2,5)	585 (3,6)	652 (4,6)	99
France	5 339	514 (2,5)	391 (5,4)	420 (3,6)	469 (3,4)	518 (2,3)	563 (2,9)	601 (3,0)	623 (3,9)	94
Colombie-Britannique	4 675	535 (3,3)	394 (7,6)	430 (6,3)	487 (5,1)	541 (3,7)	589 (3,9)	630 (3,4)	654 (5,3)	86
Alberta	3 020	539 (3,6)	399 (10,2)	433 (5,7)	492 (5,4)	546 (4,2)	593 (3,3)	630 (4,8)	656 (4,1)	84
Québec	3 739	551 (2,7)	440 (5,8)	468 (3,6)	509 (3,5)	554 (2,8)	595 (3,2)	630 (4,0)	652 (4,6)	86
Terre-Neuve-et-Labrador	2 445	523 (3,2)	382 (8,9)	416 (6,1)	473 (4,8)	531 (3,7)	579 (3,7)	618 (4,0)	641 (5,4)	106

Notes : Les percentiles sont définis en termes du pourcentage des élèves au point ou sous le point de l'échelle des scores. L'erreur-type est entre parenthèses.

Sources : Exhibit B.1: Percentiles of Reading Achievement, IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021, téléchargement de <https://pirls2021.org/results>; et calculs des auteurs pour l'écart P75-P25.

Tableau 4 : Rendements des tests de lecture en score mis à l'échelle, global et selon les buts et les processus de compréhension, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction, pays, région ou province	Score global	Textes selon les buts de la lecture		Textes selon le processus de compréhension	
		Littéraires	Informatifs	Extraire des informations, faire des inférences simples	Interpréter, combiner et évaluer
Danemark	539	546	536	539	540
Finlande	549	547	550	550	549
Norvège 5e	539	538	540	540	538
Suède	544	545	544	546	542
Belgique Flamande	511	511	510	511	510
Belgique Française	494	499	490	497	492
France	514	516	511	519	510
Colombie Britannique	535	532	535	532	540
Alberta	539	541	537	537	543
Québec	551	561	548	551	552
Terre-Neuve-Labrador	523	526	523	522	526

Note : Notre traduction de la description anglaise des catégories de scores.

Source: Exhibit 3.2: Relative Average Achievement in Reading Purposes, p. 59-60; Exhibit 3.3: Relative Average Achievement in Comprehension Processes, p.63-64, PIRLS 2021 INTERNATIONAL RESULTS IN READING, PIRLS 2023 (<https://timssandpirls.bc.edu/>).

Tableau 5 : Description des compétences en lecture aux seuils internationaux du PIRLS

#Seuil repère international avancé (625 points ou plus) 4 :

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

- De combiner des idées et des éléments des différentes parties du texte pour comprendre les thèmes généraux ;
- D'interpréter les événements et les actions des personnages de l'histoire de façon à fournir des raisons, des motivations, des émotions et des caractéristiques des personnages, avec des exemples tirés de l'ensemble du texte ;

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

- De distinguer et d'interpréter des informations complexes tirées de différentes parties du texte et de donner des exemples tirés de l'ensemble du texte ;
- De combiner des informations des différentes parties du texte pour fournir des explications, évaluer l'importance des éléments et définir l'ordre séquentiel des actions ;
- De faire l'évaluation des caractéristiques visuelles et textuelles pour expliquer leur fonction.

#Seuil repère international élevé (entre 550 et 624 points) 3 :

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

- De repérer et distinguer des actions importantes et des détails intégrés à différents endroits dans le texte ;
- De faire des inférences pour expliquer les rapports entre les intentions, les actions, les événements et les émotions et de donner des exemples tirés de l'ensemble du texte ;
- D'interpréter et de combiner des événements de l'histoire et des actions et des caractéristiques des personnages tirés de différentes parties du texte ;
- D'évaluer l'importance des événements et des actions dans l'ensemble du texte ;
- De reconnaître l'utilisation de certaines tournures ou figures de style (métaphores, intonation, imagerie, etc.)

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

- De repérer et de distinguer des informations pertinentes dans un texte dense ou un tableau complexe ;
- De faire des inférences sur les liens logiques pour fournir des explications et des raisons ;
- De combiner des informations textuelles et visuelles de façon à évaluer le rapport entre des idées ;
- D'évaluer le contenu et des éléments textuels pour faire une généralisation.

#Seuil repère international intermédiaire (entre 475 et 549 points) 2 :

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

- D'extraire et de reproduire des actions, des événements et des émotions énoncées de façon explicite ;
- De faire des inférences simples sur les attributs, les émotions et les motivations des personnages principaux ;
- De mettre en évidence les raisons et les causes évidentes et de fournir des explications simples ;
- De commencer à reconnaître les tournures et les figures de style.

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

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

#Seuil repère international faible (entre 400 et 474 points) 1 :

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

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

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

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

Note : Il convient de noter qu'on ne considère pas que les élèves qui n'atteignent pas le score de 400 points n'ait « aucune aptitude en lecture » ; mais les questions de cette évaluation du PIRLS ne permettent pas de décrire de façon exacte le rendement en lecture de tels élèves. On suppose que les élèves classés à un niveau donné (seuil repère) sont capables d'accomplir les tâches à ce niveau ainsi que celles se situant au niveau inférieur. On peut Vous trouver de plus amples renseignements sur la définition des seuils repères dans le rapport international du PIRLS de 2011 (Mullis et al., 2012).

Source : Version française de Brochu, P., O'Grady, K., Scerbina, T., et Tao, Y., 2018.

Tableau 6 : Pourcentage des élèves en 4^e année ayant atteint les repères internationaux de compétences en lecture, description des seuils et plages des scores, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021, 2016, 2011, 2006 et 2000

Description des seuils	Plages des scores	Danemark	Finlande	Norvège 5e 4e	Suède	Belgique Flamande	Belgique Française	France	Colombie- Britannique	Alberta	Québec	Terre-Neuve- et-Labrador	Ontario
2021													
Déficient	Sous 400	4	4	5	5	6	11	6	6	5	1	8	NP
Faible	400 à 474	15	12	17	15	23	28	21	15	15	11	18	NP
Intermédiaire	475 à 549	34	33	36	31	42	39	41	34	33	35	35	NP
Élevé	550 à 624	37	38	34	35	26	20	27	34	36	41	32	NP
Avancé	625 ou plus	11	13	9	15	3	3	5	12	12	12	8	NP
2016													
Déficient	Sous 400	2	2	1	2	3	8	6	3	3	1	6	4
Faible	400 à 474	12	7	9	10	17	27	21	16	12	11	15	14
Intermédiaire	475 à 549	34	28	31	31	45	42	43	39	33	39	34	32
Élevé	550 à 624	41	45	44	44	32	20	26	31	39	37	34	37
Avancé	625 ou plus	11	18	15	13	4	3	4	11	13	12	11	14
2011													
Déficient	Sous 400	1	7	5	2	NP	6	4	2	3	2	2	3
Faible	400 à 474	11	8	25	12	NP	23	20	10	12	13	14	12
Intermédiaire	475 à 549	32	30	45	39	NP	45	41	33	34	42	34	31
Élevé	550 à 624	44	44	24	39	NP	23	30	40	38	36	37	39
Avancé	625 ou plus	12	18	2	8	NP	2	5	15	13	7	13	16
2006													
Déficient	Sous 400	3	NP	8	1	1	8	4	NP	1	3	NP	2
Faible	400 à 474	11	NP	25	11	9	25	20	NP	10	15	NP	10
Intermédiaire	475 à 549	33	NP	45	36	40	45	41	NP	32	41	NP	32
Élevé	550 à 624	41	NP	20	41	42	20	30	NP	39	35	NP	39
Avancé	625 ou plus	11	NP	2	10	7	2	5	NP	17	6	NP	16
2001													
Déficient	Sous 400	NP	NP	12	1	NP	NP	5	NP	NP	2	NP	4
Faible	400 à 474	NP	NP	22	8	NP	NP	18	NP	NP	14	NP	16
Intermédiaire	475 à 549	NP	NP	39	31	NP	NP	41	NP	NP	42	NP	39
Élevé	550 à 624	NP	NP	23	44	NP	NP	30	NP	NP	35	NP	32
Avancé	625 ou plus	NP	NP	5	16	NP	NP	7	NP	NP	8	NP	9

Notes : Les juridictions non participantes à un cycle sont notées NP. En Norvège les élèves sont en 5e année aux cycles 2021 et 2016, en 4e année, aux cycles 2006 et 2011 ; ce pays soutient qu'on doit les comparer aux élèves de la Suède qui ont 1 an de plus en 4i^{ème} année. En Ontario, au cycle 2021, le gouvernement a jugé les résultats non représentatifs. Rendement en lecture des élèves en fonction du seuil repère international des seuils.

Source: Calculs des auteurs, données pondérées, différentes enquêtes, PIRLS 2001 à 2021 et pour certaines provinces canadiennes CMEC.

Tableau 7 : Pourcentage des élèves en 4^e année ayant atteint les repères internationaux de compétence en math et science, juridictions sélectionnées, TIMSS 2015 et 2019

Repère	Plages scores	Danemark	Finlande	Norvège 5e 4e	Suède	Belgique Flamande	France	Québec	Ontario
Math 2015									
Déficient	Sous 400	4	3	2	5	1	13	2	7
Faible	400 à 474	16	15	13	20	11	29	16	23
Intermédiaire	475 à 549	35	39	35	40	40	37	40	39
Élevé	550 à 624	33	34	36	29	38	19	33	25
Avancé	625 ou plus	12	9	14	5	10	2	9	6
Science 2015									
Déficient	Sous 400	4	1	2	4	4	12	3	4
Faible	400 à 474	18	9	14	13	22	30	18	17
Intermédiaire	475 à 549	40	35	40	35	46	39	43	38
Élevé	550 à 624	32	42	37	36	25	18	30	33
Avancé	625 ou plus	7	13	7	12	3	2	6	9
Math 2011									
Déficient	Sous 400	3	2	9	7	1	NP	2	6
Faible	400 à 474	14	13	28	25	10	NP	16	21
Intermédiaire	475 à 549	38	36	42	44	39	NP	43	39
Élevé	550 à 624	33	38	19	21	40	NP	33	27
Avancé	625 ou plus	10	12	2	3	10	NP	7	7
Science 2011									
Déficient	Sous 400	5	1	7	5	3	NP	3	6
Faible	400 à 474	16	6	28	16	24	NP	20	16
Intermédiaire	475 à 549	39	27	46	36	48	NP	49	37
Élevé	550 à 624	32	45	18	34	23	NP	26	31
Avancé	625 ou plus	8	20	1	10	1	NP	3	10

Note : NP indique une non-participation à l'enquête.

Source : Calculs des auteurs, à partir de données publiques pondérées TIMSS de 2015 et 2019.

Tableau 8 : Trois statuts socioéconomiques et scores des élèves selon les réponses des parents sur leur niveau d'éducation, le type de profession, et le nombre de livres et de livres d'enfants à la maison, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Échantillon général des élèves avec score				Échantillon du statut socioéconomique des élèves selon les réponses sélectionnées des parents						
Juridiction pays ou province	Élèves Testées	Tous		Nombre Élèves classés	Élevé		Intermédiaire		Inférieur	
		Score moyen	É-T		Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen
Danemark	4 821	539 (2,2)	73	4 196	54 (1,2)	562 (2,5)	41 (1,0)	520 (2,7)	5 (0,5)	485 (5,6)
Finlande	7 128	549 (2,4)	74	6 984	50 (1,2)	571 (2,4)	45 (1,1)	538 (2,2)	5 (0,4)	490 (6,9)
Norvège 5e	5 382	539 (2,0)	74	5 191	57 (1,5)	561 (1,9)	37 (1,2)	522 (2,7)	6 (0,5)	492 (4,2)
Suède	5 175	544 (2,0)	79	4 111s	56 (1,2)	580 (3,0)	38 (1,2)	535 (3,1)	6 (0,8)	490 (7,2)
Belgique Flamande	5 114	511 (2,3)	67	4 585	38 (1,4)	541 (2,7)	48 (1,0)	504 (2,5)	13 (0,8)	475 (3,8)
Belgique Française	4 279	494 (2,2)	73	3 507r	42 (1,4)	531 (3,0)	45 (1,2)	482 (3,2)	13 (0,8)	451 (3,6)
France	5 339	514 (2,5)	71	4 784	37 (1,4)	553 (2,6)	51 (1,2)	505 (2,5)	12 (0,7)	462 (4,9)
Colombie-Britannique	4 675	535 (3,3)	78	3 831r	56 (2,5)	569 (4,2)	40 (2,0)	540 (4,0)	4 (1,0)	507 (11,0)
Alberta	3 020	539 (3,6)	77	2 612r	52 (2,0)	575 (3,0)	45 (1,8)	543 (3,9)	3 (0,5)	500 (17,3)
Québec	3 739	551 (2,7)	64	2 671s	50 (1,9)	574 (3,5)	46 (1,6)	548 (3,5)	4 (0,5)	526 (7,5)
Terre-Neuve-Labrador	2 445	523 (3,2)	79	2 011r	58 (2,1)	548 (4,5)	40 (2,1)	514 (4,0)	2 (~)	(~)
Toutes	51 128	522 (1,6)	74	39 915	51 (2,0)	558 (1,5)	42 (1,2)	512 (1,7)	7 (0,5)	467 (3,6)

Notes : Entre parenthèse (erreur-type moyenne). É-T : est l'écart-type. À cause de l'arrondissement, certains résultats peuvent paraître inconsistants. Les élèves sont classés à statut socioéconomique (SSE) supérieur si : a) le nombre de livres à la maison est supérieur à 25 et le nombre de livres d'enfants supérieur à 25 livres ; b) au moins un des parents a un diplôme universitaire ou plus ; et c) au moins un des parents a une occupation professionnelle. Les élèves à SSE inférieur sont sous la classification des livres à la maison inférieure à 25 ou moins, aucun parent a une éducation supérieure au secondaire supérieur, et aucun des parents est propriétaire d'une petite entreprise, a travaillé dans une occupation de travail de bureau, ou occupation professionnelle en moyenne. Les autres élèves sont classés dans la catégorie SSE intermédiaire.

Un "r" indique des données disponibles pour au moins 70% mais moins de 85% des élèves.

Un "s" indique des données disponibles pour au moins 50% mais moins de 70% des élèves.

Un tilde (~) indique une insuffisance de données pour reporter un résultat.

Sources : Exhibit 5.1: Home Socioeconomic Status Students' Results based on Parents' Reports IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021, téléchargement de <https://pirls2021.org/results> ; et calculs des auteurs pour le nombre des élèves classés et pour les statistiques agrégées.

Tableau 9 : Trois types de composition socioéconomique des écoles selon les réponses des directeurs d'école relativement à la provenance sociale des élèves inscrits à l'école, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Échantillon général des élèves				Échantillon du statut socioéconomique des familles selon les réponses du directeur d'école						
Juridiction pays ou province	Élèves		Tous	Nombre Élèves classés	Familles aisées		Familles ni aisées-défavorisées		Familles défavorisées	
	Testés	Score			É-T	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves
Danemark	4 821	539 (2,2)	73	4 196	60 (3,9)	550 (2,8)	32 (3,8)	521 (4,3)	8 (1,9)	525 (6,5)
Finlande	7 128	549 (2,4)	74	6 984	37 (4,3)	561 (3,1)	52 (3,9)	548 (2,6)	11 (2,7)	518 (9,4)
Norvège 5e	5 382	539 (2,0)	74	5 191	49 (4,1)	548 (2,7)	45 (4,0)	533 (2,4)	6 (2,1)	513 (12,8)
Suède	5 175	544 (2,0)	79	4 111r	63 (4,0)	560 (3,7)	26 (4,1)	524 (4,6)	10 (2,5)	514 (8,5)
Belgique Flamande	5 114	511 (2,3)	67	4 585	56 (4,3)	518 (3,1)	29 (4,5)	512 (3,8)	15 (3,4)	479 (5,7)
Belgique Française	4 279	494 (2,2)	73	3 507r	47 (3,3)	511 (3,7)	26 (3,8)	484 (5,2)	28 (3,4)	475 (5,1)
France	5 339	514 (2,5)	71	4 784	46 (3,5)	530 (3,1)	26 (3,6)	516 (6,0)	27 (3,2)	485 (4,6)
Colombie-Britannique	4 675	535 (3,3)	78	3 831r	49 (4,7)	549 (5,8)	41 (4,5)	535 (5,3)	11 (2,9)	508 (11,7)
Alberta	3 020	539 (3,6)	77	2 612	32 (4,8)	561 (5,2)	47 (5,3)	538 (5,7)	21 (3,9)	516 (8,7)
Québec	3 739	551 (2,7)	64	3 116r	54 (5,6)	559 (4,1)	30 (4,7)	544 (4,9)	16 (3,7)	540 (6,2)
Terre-Neuve-Labrador	2 445	523 (3,2)	79	2 011r	35 (6,8)	536 (5,9)	54 (7,1)	522 (3,8)	11 (3,1)	496 (7,8)
Toutes	51 128	523 (1,)	81	44 928	52 (4,1)	532 (1,8)	34 (4,2)	523 (2,9)	14 (2,8)	491 (3,4)

Notes : Entre parenthèse (erreur-type moyenne). ÉT : est l'écart-type. À cause de l'arrondissement, certains résultats peuvent paraître inconsistants.

Un "r" indique que les données sont disponibles pour au moins 70% mais moins de 85% des élèves. Les écoles avec familles plus aisées sont : lorsque plus de 25% des élèves inscrits à l'école proviennent de familles plus aisées et pas plus de 25% viennent de familles défavorisées. Les écoles avec familles défavorisée sont : lorsque plus de 25% des élèves viennent de familles défavorisées mais pas plus de 25% des élèves inscrits viennent de familles favorisées. Toutes les autres combinaisons impliquent des élèves de familles ni favorisées ou défavorisées.

Sources : Exhibit 6.1: School Composition by Socioeconomic Background of the Student Body, Students' Results based on Principals' Reports, IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021, téléchargement de <https://pirls2021.org/results>; et calculs des auteurs pour le nombre des élèves classés par les directeurs d'école et pour les statistiques agrégées.

Tableau 10 : Nombre d'élèves (pourcentage) selon six niveaux d'éducation des parents, score moyen et écart-type au test complet de lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Études parents	Danemark	Finlande	Norvège	Suède	Belgique Fl.	Belgique Fr.
Maîtrise-doctorat	1 508 (31)	2 632 (37)	1 439 (27)	1 023 (20)	1 361 (27)	1 042 (24)
Score moyen	569	574	571	588	542	536
Écart-type	66	67	66	71	60	66
Université	1 325 (27)	1 705 (24)	1 311 (24)	741 (14)	1 213 (24)	1 032 (29)
Score moyen	542	555	547	560	526	506
Écart-type	69	68	70	71	61	65
Postsecondaire	644 (13)	779 (11)	804 (15)	541 (10)	736 (14)	431 (10)
Score moyen	528	536	528	547	493	475
Écart-type	70	70	73	73	64	65
Secondaire	226 (5)	1,346 (19)	425 (8)	340 (7)	618 (12)	444 (10)
Score moyen	522	532	520	539	497	481
Écart-type	74	72	73	72	66	64
Moins secondaire	223 (5)	139 (2)	163 (3)	112 (2)	282 (6)	376 (9)
Score moyen	490	493	505	502	477	459
Écart-type	79	72	67	76	59	64
Non déclaré	895 (19)	538 (8)	1 240 (23)	2 418 (47)	904 (18)	954 (22)
Score moyen	513	504	514	523	482	466
Écart-type	72	86	73	79	63	74
Toutes études	4 821 (100)	7 139 (100)	5 382 (100)	5 175 (100)	5 114 (100)	4 279 (100)
Score moyen	539	549	539	544	511	494
Écart-type	73	74	74	75	67	73
Provinces canadiennes						
Études parents	France	Colombie-B.	Alberta	Québec	Terre-Neuve-L.	Tous
Maîtrise-doctorat	1 323 (25)	731 (16)	339 (11)	580 (16)	254 (10)	12 232 (24)
Score moyen	556	581	582	581	567	561
Écart-type	59	68	63	61	69	63
Université	575 (11)	959 (21)	584 (19)	931 (25)	394 (16)	10 770 (21)
Score moyen	542	561	569	570	544	546
Écart-type	60	76	67	59	70	66
Postsecondaire	937 (18)	653 (14)	571 (19)	901 (24)	651 (27)	7 648 (15)
Score moyen	522	534	541	547	524	525
Écart-type	64	74	71	61	76	67
Secondaire	1 387 (26)	192 (4)	138 (5)	190 (5)	171 (7)	5 477 (11)
Score moyen	493	523	529	532	484	498
Écart-type	64	70	85	64	88	67
Moins secondaire	287 (5)	26 (1)	17 (1)	55 (1)	15 (1)	1 695 (3)
Score moyen	475	500	570	531	513	479
Écart-type	74	84	71	52	105	73
Non déclaré	830 (16)	2 114 (45)	1 371 (45)	1 082 (29)	960 (39)	13 306 (26)
Score moyen	476	514	517	529	506	499
Écart-type	72	75	78	62	77	77
Toutes études	5 339 (100)	4 675 (100)	3 020 (100)	3 739 (100)	2,445 (100)	51 128 (100)
Score moyen	514	535	539	551	523	523
Écart-type	71	78	77	64	79	74

Source : Calculs des auteurs à partir des données publiques pondérées de PIRLS 2021.

Tableau 11a : Nombre d'élèves (pourcentage) selon huit niveaux d'occupations des parents, score moyen et écart-type au test complet de lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Occupations parents	Danemark	Finlande	Norvège 5e	Suède	Belgique Fl.	Belgique Fr.
Professionnel	1 092 (23)	3 243 (45)	2 285 (42)	1 130 (22)	1 029 (20)	827 (19)
Score moyen	570	567	557	582	543	532
Écart-type	65	68	69	69	60	63
Cadre supérieur	260 (5)	560 (8)	232 (4)	231 (4)	577 (11)	228 (5)
Score moyen	550	563	555	575	524	524
Écart-type	69	65	77	66	64	66
Technicien	1 455 (30)	288 (4)	551 (10)	625 (12)	466 (9)	383 (9)
Score moyen	546	562	549	553	519	509
Écart-type	71	69	68	78	66	65
Entreprise-bureau	548 (11)	861 (12)	390 (7)	237 (5)	307 (6)	479 (11)
Score moyen	514	533	517	534	507	474
Écart-type	71	70	72	73	63	68
Services-ventes	269 (6)	436 (6)	160 (3)	167 (3)	442 (9)	439 (10)
Score moyen	536	547	528	547	521	497
Écart-type	69	69	70	71	63	70
Travail général	330 (7)	509 (7)	233 (4)	206 (4)	372 (7)	329 (8)
Score moyen	524	534	527	538	511	487
Écart-type	68	72	69	83	65	67
Jamais travaillé	107 (2)	281 (4)	139 (3)	117 (2)	642 (13)	436 (10)
Score moyen	498	531	512	522	487	470
Écart-type	72	76	78	57	63	67
Non déclaré	760 (16)	961 (13)	1 392 (26)	2 462 (40)	1 279 (25)	1 158 (27)
Score moyen	513	511	515	524	487	474
Écart-type	75	84	74	80	64	75
Toutes occupations	4 821 (100)	7 139 (100)	5 382 (100)	5 175 (100)	5 114 (100)	4 279 (100)
Score moyen	539	549	539	544	511	494
Écart-type	73	74	74	79	67	73

Note et source : voir suite au tableau 11b.

Tableau 11b : Nombre d'élèves (pourcentage) selon huit niveaux d'occupations des parents, score moyen et écart-type au test complet de lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Occupations parents	Provinces canadiennes					
	France	Colombie-B.	Alberta	Québec	Terre-Neuve-L.	Tous
Professionnel	1 000 (19)	1 088 (23)	593 (20)	1 023 (27)	520 (21)	13 830 (27)
Score moyen	551	571	573	571	547	558
Écart-type	62	71	67	59	72	65
Cadre supérieur	501 (9)	200 (4)	109 (4)	209 (6)	75 (3)	3 182 (6)
Score moyen	537	550	569	558	543	541
Écart-type	60	76	69	61	76	64
Technicien	581 (11)	347 (7)	256 (8)	460 (12)	194 (8)	5 606 (11)
Score moyen	533	563	570	571	550	540
Écart-type	63	73	69	57	73	67
Entreprise-bureau	787 (15)	261 (6)	231 (8)	283 (8)	292 (12)	4 676 (9)
Score moyen	500	533	539	537	516	505
Écart-type	64	73	70	65	80	67
Services-ventes	457 (9)	182 (4)	117 (4)	206 (6)	67 (3)	2 942 (6)
Score moyen	514	553	545	555	533	520
Écart-type	71	79	77	67	79	72
Travail général	458 (9)	135 (3)	73 (2)	87 (2)	79 (3)	2 811 (5)
Score moyen	512	536	544	547	522	516
Écart-type	68	74	64	64	83	70
Jamais travaillé	195 (4)	93 (2)	66 (2)	70 (2)	67 (3)	2 213 (4)
Score moyen	487	517	512	541	482	493
Écart-type	64	86	91	61	84	68
Non déclaré	1 360 (25)	2 369 (51)	1 575 (52)	1 401 (37)	1 151 (47)	15 868 (31)
Score moyen	485	517	521	534	508	501
Écart-type	74	76	77	63	78	76
Toutes occupations	5 339 (100)	4 675 (100)	3 020 (100)	3 739 (100)	2 445 (100)	51 128 (100)
Score moyen	514	535	539	551	523	523
Écart-type	71	78	77	64	79	74

Source : Calculs des auteurs à partir des données publiques pondérées de PIRLS 2021.

Tableau 12 : Nombre d'élèves (pourcentage) selon six niveaux du nombre de livres présents à la maison, score moyen et écart-type au test complet de lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Livres à la maison	Danemark	Finlande*	Norvège 5e	Suède	Belgique Fl.	Belgique Fr.
Pas ou peu 0-10	449 (9)	378 (5)	574 (11)	628 (12)	812 (16)	556 (13)
Score moyen	490	499	497	490	476	449
Écart-type	71	70	71	74	63	69
11-25	1 046 (22)	930 (13)	1 088 (20)	1 305 (25)	1 264 (25)	888 (21)
Score moyen	517	533	514	521	495	474
Écart-type	71	72	71	74	63	67
26-100	1 627 (34)	2 051 (29)	1 910 (35)	1 716 (33)	1 675 (33)	1 348 (32)
Score moyen	546	550	545	555	523	501
Écart-type	67	70	68	73	63	69
101-200	882 (18)	1 976 (28)	948 (18)	797 (15)	677 (13)	729 (17)
Score moyen	562	563	564	574	534	515
Écart-type	67	69	68	69	66	65
Plus de 200	715 (15)	1,249 (17)	687 (13)	613 (12)	566 (11)	701 (16)
Score moyen	568	577	571	586	534	524
Écart-type	69	66	71	76	62	72
Non déclaré	102 (2)	555 (8)	175 (3)	116 (2)	120 (2)	57 (1)
Score moyen	489	508	498	504	504	454
Écart-type	70	85	76	87	62	71
Tous	4 821 (100)	7 139 (100)	5 382 (100)	5 175 (100)	5 114 (100)	4 279 (100)
Score moyen	539	549	539	544	511	494
Écart-type	73	74	74	79	67	73
Provinces canadiennes						
Livres à la maison	France	Colombie-B.	Alberta	Québec	Terre-Neuve-L.	Tous
Pas ou peu 0-10	508 (10)	529 (11)	351 (12)	431 (12)	247 (10)	5 463 (11)
Score moyen	458	493	490	521	477	472
Écart-type	70	76	79	65	86	73
11-25	1 067 (20)	1 051 (22)	633 (21)	926 (25)	515 (21)	10 713 (21)
Score moyen	493	521	525	540	510	504
Écart-type	68	78	75	61	73	71
26-100	1 868 (35)	1 524 (33)	1 026 (34)	1 367 (37)	890 (36)	17 002 (33)
Score moyen	518	546	550	558	531	528
Écart-type	63	72	69	59	74	67
101-200	906 (17)	843 (18)	505 (17)	563 (15)	412 (17)	238 (18)
Score moyen	535	559	562	567	543	545
Écart-type	65	75	67	65	73	68
Plus de 200	834 (16)	596 (13)	427 (14)	392 (10)	309 (13)	7 089 (14)
Score moyen	551	552	555	569	537	555
Écart-type	69	79	82	66	86	71
Non déclaré	156 (3)	132 (3)	78 (3)	60 (2)	72 (3)	1 623 (3)
Score moyen	495	489	484	535	490	498
Écart-type	64	75	87	56	73	71
Tous	5 339 (100)	4, 75 (100)	3 020 (100)	3 739 (100)	2 445 (100)	51 128 (100)
Score moyen	514	535	539	551	523	523
Écart-type	71	78	77	64	79	74

Note : Réponses au questionnaire des élèves. * Seul le parent a répondu pour les livres d'enfant.

Source : Calculs des auteurs selon les données publiques pondérées de PIRLS 2021.

Tableau 13 : Nombre d'élèves (pourcentage) selon six niveaux du nombre d'années en services de garde éducative avant la 1^e année, score moyen et écart-type au test complet de lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Intensité garderie	Danemark	Finlande#	Norvège 5e	Suède	Belgique Fl.	Belgique Fr.
Moins 1 an	27 (1)	89 (1)	56 (1)	33 (1)	86 (2)	20 (0)
Score moyen	523	555	519	490	476	454
Écart-type	74	83	84	85	72	79
1 an	33 (1)	619 (9)	77 (1)	96 (2)	61 (1)	44 (1)
Score moyen	465	552	514	515	479	482
Écart-type	67	69	82	68	71	91
2 ans	103 (2)	605 (8)	115 (2)	104 (2)	249 (5)	174 (4)
Score moyen	525	549	511	531	498	480
Écart-type	76	78	68	81	65	70
3 ans	457 (9)	1 539 (22)	408 (8)	313 (6)	1 040 (20)	3 071 (72)
Score moyen	523	548	532	563	503	502
Écart-type	76	70	73	76	66	70
4 ans ou plus	3 760 (78)	3 605 (50)	3 696 (69)	2 249 (43)	2 708 (53)	0
Score moyen	546	556	548	566	526	0
Écart-type	71	72	71	73	63	0
Non déclaré	441 (9)	682 (10)	1 030 (19)	2 380 (46)	970 (19)	970 (23)
Score moyen	510	511	512	523	485	472
Écart-type	76	82	75	80	64	71
Tous	4 821 (100)	7 139 (100)	5 382 (100)	5 175 (100)	5 114 (100)	4 279 (100)
Score moyen	539	549	539	544	511	494
Écart-type	73	74	74	79	67	970
Provinces canadiennes						
Intensité garderie	France	Colombie-B.	Alberta	Québec	Terre-Neuve-L.	Toutes
Moins 1 an	83 (2)	93 (2)	60 (2)	56 (1)	87 (4)	690 (1)
Score moyen	491	535	546	541	526	501
Écart-type	68	77	72	71	86	75
1 an	169 (3)	375 (8)	325 (11)	231 (6)	244 (10)	2 274 (4)
Score moyen	517	543	547	551	531	528
Écart-type	69	76	74	62	79	72
2 ans	274 (5)	791 (17)	507 (17)	262 (7)	275 (11)	3 459 (7)
Score moyen	512	555	563	557	535	526
Écart-type	71	78	68	61	75	75
3 ans	2,611 (49)	593 (13)	324 (11)	405 (11)	229 (9)	10 990 (21)
Score moyen	523	568	562	569	539	523
Écart-type	67	72	73	60	76	69
4 ans ou plus	922 (17)	393 (8)	223 (7)	914 (24)	209 (9)	18 679 (37)
Score moyen	524	567	563	562	543	541
Écart-type	69	73	75	64	75	71
Non déclaré	1 280 (24)	2 430 (52)	1 581 (52)	1 871 (50)	1 401 (57)	15 036 (29)
Score moyen	489	517	522	542	514	505
Écart-type	75	76	78	63	79	77
Tous	5 339 (100)	4 675 (100)	3 020 (100)	3 739 (100)	2 445 (100)	51 128 (100)
Score moyen	514	535	539	551	523	523
Écart-type	71	78	77	64	79	74

Note : Réponse du parent à la question de la fréquentation des services de garde avant la première année à l'école.

Source : Calculs des auteurs selon les données publiques pondérées de PIRLS 2021.

Tableau 14 : Nombre d'élèves (pourcentage ou écart-type) selon cinq niveaux de l'indice du nombre d'activités de littéracie faites par les parents et statistiques descriptives, moyenne et quatre percentiles des scores moyens, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Indice	Danemark	Finlande	Norvège 5e	Suède	Belgique Fl.	Belgique Fr.	France	CB	AB	QC	TNL	Tous
>=11,6	1001(21)	1209(17)	1169(22)	715(14)	772(15)	725(17)	1491(28)	1124(24)	749(25)	1012(27)	892(36)	10859(21)
M	554 (70)	563 (71)	555 (71)	570 (78)	526 (67)	513 (70)	532 (67)	565 (75)	567 (70)	565 (63)	541 (74)	540 (70)
P25	511	522	512	526	483	469	491	520	522	528	495	497
P50	561	569	559	575	530	519	537	570	572	568	548	544
P75	602	611	603	625	572	561	577	616	613	608	593	587
P90	639	648	640	662	606	598	613	655	653	643	633	625
10,9-11,6	1089(23)	1587(22)	1135(21)	672(13)	956(19)	832(19)	1195(22)	608(13)	350(12)	686(18)	318(13)	9428(18)
M	543 (73)	560 (71)	548 (71)	563 (76)	515 (65)	503 (68)	521 (69)	548 (75)	550 (69)	561 (61)	524 (79)	529 (71)
P25	499	517	504	515	474	459	477	504	510	522	479	484
P50	549	566	554	570	520	506	523	556	554	564	534	532
P75	594	610	596	615	561	552	569	600	599	604	577	579
P90	629	644	635	653	595	589	606	637	633	637	616	618
8,2-10,8	1855(38)	2990(42)	1852(34)	1181(23)	1969(39)	1468(34)	1618(31)	686(15)	468(15)	814(22)	257(11)	15209(30)
M	538 (71)	549 (72)	537 (74)	552 (76)	515 (66)	495 (71)	509 (70)	548 (76)	554 (73)	555 (62)	520 (85)	520 (73)
P25	493	504	490	506	472	447	466	501	510	515	467	474
P50	544	555	588	557	520	498	513	555	558	558	529	524
P75	587	600	625	604	562	544	556	598	605	597	585	570
P90	623	636	466	646	596	586	597	641	645	634	618	610
<8,2	570(12)	796(11)	522(9)	422(8)	754(11)	484(11)	426(8)	189(4)	109(4)	189(5)	33(1)	4438(4)
M	525 (78)	535 (70)	473 (75)	545 (75)	501 (66)	481 (75)	494 (68)	546 (75)	535 (85)	545 (63)	518 (90)	507 (73)
P25	473	491	527	494	457	430	452	505	497	505	450	460
P50	531	538	576	551	505	480	497	553	549	554	528	510
P75	581	582	610	597	550	535	539	592	593	588	582	558
P90	620	623	760	635	584	580	578	637	627	619	618	597
NP	306(6)	557(8)	515(14)	2185(42)	663(18)	770(18)	558(10)	2068(44)	1344(45)	1038(28)	945(39)	11194(22)
M	513 (74)	508 (85)	521 (65)	524 (79)	486 (62)	472 (74)	475 (73)	513 (76)	517 (78)	530 (62)	506 (77)	502 (77)
P25	462	453	568	472	445	419	426	466	464	490	454	451
P50	513	515	606	530	486	476	480	519	525	534	512	507
P75	564	573	5382	581	527	527	526	567	573	574	562	557
P90	610	611	539	622	563	566	565	606	611	607	602	599
Tous	4821(100)	7139(100)	5382(100)	5175(100)	5114(100)	4279(100)	5339(100)	4675(100)	3020(100)	3739(100)	2445(100)	51128(100)
M	539 (73)	549 (74)	539 (74)	544 (79)	511 (67)	494 (73)	514 (71)	535 (78)	539 (77)	551 (64)	523 (79)	523 (74)
P25	493	504	492	494	467	446	469	487	492	509	473	476
P50	545	556	545	549	514	498	518	541	546	554	531	527
P75	590	601	590	600	558	545	563	589	593	595	579	574
P90	628	638	628	641	593	585	601	630	630	630	618	614

Notes : M est la moyenne ; NP signifie non réponse. Question posée aux parents sur la fréquence (souvent, parfois, presque jamais) (+10,7/+6,2/+0) de 18 activités (voir le texte) avant l'entrée à l'école primaire. Source : Calculs des auteurs à partir des données publiques pondérées de PIRLS 2021.

Tableau 15 : Nombre d'élèves (pourcentage) et scores moyens selon les réponses des parents sur 3 de leurs attitudes relativement à la lecture, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Échantillon général des élèves avec score			Pourcentage et scores des élèves selon les réponses des parents							
Juridiction pays ou province	Élèves Testées	Tous Score moyen	Parents		Aime beaucoup lire		Aime un peu lire		N'aime pas lire	
			Élèves classés	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen
Danemark	4 821	539 (2,2)	4 500	540 (2,7)	39 (1,1)	557 (2,6)	42 (0,9)	539 (2,6)	19 (0,7)	514 (3,4)
Finlande	7 139	549 (2,4)	6 583	552 (2,2)	38 (0,8)	573 (2,6)	44 (0,8)	547 (2,6)	18 (0,8)	522 (3,2)
Norvège 5e	5 382	539 (2,0)	4 612	542 (1,9)	32 (1,0)	560 (2,4)	48 (0,9)	540 (2,5)	19 (0,8)	520 (2,7)
Suède	5 175	544 (2,0)	2 971s	557 (2,6)	34 (1,2)	575 (2,7)	50 (1,1)	551 (3,6)	16 (0,8)	541 (4,0)
Belgique Flamande	5 114	511 (2,3)	4 443r	515 (2,3)	28 (0,9)	529 (3,6)	48 (1,1)	496 (3,2)	24 (1,0)	470 (3,4)
Belgique Française	4 279	494 (2,2)	3 511	499 (2,8)	27 (1,0)	535 (2,6)	46 (0,9)	513 (2,8)	27 (0,9)	498 (2,9)
France	5 339	514 (2,5)	4 772	518 (2,4)	22 (0,8)	546 (3,1)	57 (0,9)	514 (2,8)	21 (0,7)	500 (3,4)
Colombie Britannique	4 675	535 (3,3)	2 579s	555 (3,7)	38 (1,7)	572 (3,8)	46 (1,2)	549 (4,7)	16 (1,3)	534 (5,4)
Alberta	3 020	539 (3,6)	1 657s	558 (3,5)	40 (2,0)	573 (4,1)	44 (1,7)	551 (3,8)	15 (1,1)	540 (7,3)
Québec	3 739	551 (2,7)	2 672r	560 (2,9)	30 (1,3)	576 (4,1)	48 (1,0)	558 (3,0)	22 (1,1)	543 (3,7)
Terre-Neuve-Labrador	2 445	523 (3,2)	1 489s	533 (3,8)	38 (1,4)	549 (3,7)	45 (1,4)	529 (4,7)	18 (1,0)	515 (6,5)
Toutes	51 128	522 (1,6)	39,789	527 (1,6)	33 (1,4)#	554 (1,8)	48 (1,2)##	522 (1,9)	19 (0,9)###	506 (2,5)

Note : Voir le texte pour la construction des indices à partir de 8 énoncés et la fréquence de la lecture à la maison pour le plaisir.

Les # indiquent respectivement les nombres d'élèves : #=13 103, ##=18 939, ###=7 747,

Un "r" indique des données disponibles pour au moins 70% mais moins de 85% des élèves.

Un "s" indique des données disponibles pour au moins 50% mais moins de 70% des élèves.

Sources : Exhibit 5.3: Parents Like Reading, Students' Results based on Parents' Reports, IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021, téléchargement de <https://pirls2021.org/results>; et calculs des auteurs pour le nombre d'élèves classés par la réponse des parents et pour le score moyen pour les élèves avec la réponse des parents, et pour les statistiques agrégées.

Tableau 16 : Niveau d'accord sur 6 types d'énoncés relativement à l'école des élèves par les parents, provinces canadiennes participantes, PIRLS 2021

Perceptions parentales de l'école	Terre-Neuve- Labrador	Québec	Alberta	Colombie- Britannique	Tous
Inclusion dans l'éducation des élèves	1 491	2 675	1,659	2 585	8 410
Approbation forte	66,1	53,8	68,0	63,0	62,7
Approbation	28,3	40,1	26,9	30,9	31,6
En désaccord	4,7	5,7	3,5	5,2	4,8
En désaccord fort	0,9	0,4	1,5	0,9	0,9
Fournit un environnement sécuritaire	1 490	2 673	1 661	2 579	8 403
Approbation forte	85,9	71,1	85,2	82,2	81,1
Approbation	11,9	27,1	12,7	15,3	16,8
En désaccord	1,8	1,7	1,5	2,0	1,7
En désaccord fort	0,4	0,2	0,7	0,5	0,4
Se préoccupe du progrès des élèves	1 490	2 671	1 660	2 573	8 394
Approbation forte	80,6	63,3	80,1	72,3	74,1
Approbation	17,3	33,2	18,0	23,9	23,1
En désaccord	1,9	3,1	1,7	3,4	2,5
En désaccord fort	0,3	0,3	0,2	0,4	0,3
Me tient informé	1 490	2 669	1 659	2 577	8 395
Approbation forte	69,0	56,2	72,8	65,2	65,8
Approbation	24,9	35,3	22,0	27,9	27,5
En désaccord	5,4	7,9	4,3	5,8	5,9
En désaccord fort	0,6	0,7	0,9	1,1	0,8
A des standards académiques élevés	1 488	2 660	1 654	2 573	8 375
Approbation forte	61,4	43,2	58,2	49,7	53,1
Approbation	32,9	44,2	33,3	37,6	37,0
En désaccord	5,1	11,4	7,1	10,5	8,5
En désaccord fort	0,6	1,3	1,5	2,2	1,4
Aide à la pratique de La lecture	1 489	2 675	1 660	2 578	8 402
Approbation forte	72,4	55,9	73,0	66,1	66,8
Approbation	23,3	38,4	22,5	28,2	28,1
En désaccord	3,4	5,1	3,3	4,6	4,1
En désaccord fort	1,0	0,7	1,2	1,1	1,0

Notes : N indique le nombre de parents qui répondent au questionnaire. Les pourcentages de la colonne Tous sont une moyenne simple des pourcentages des autres colonnes.

Source : Calculs des auteurs à partir des données publiques pondérées du PIRLS 2021.

Tableau 17 : Six niveaux d'études espéré par les parents pour leurs enfants selon le sexe, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

	Parents N	Classification internationale type d'éducation- CITE (ou ISCED)					
		ISCED2	ISCED3	ISCED4	ISCED5	ISCED6	ISCED7-8
Danemark							
Filles	2 061	2,3	5,8	1,2	16,3	38,4	36,0
Garçons	1 967	2,3	9,2	1,8	19,5	31,9	35,3
Finlande							
Filles	3 309	0,6	25,6	4,2	-	38,7	31,0
Garçons	3 221	0,7	29,8	6,3	-	36,6	26,5
Norvège 5e							
Filles	2 089	0,2	8,0	4,2	28,7	37,9	21,0
Garçons	2 172	0,1	12,1	8,5	31,1	30,3	18,0
Suède							
Filles	1 460	0,9	12,6	4,4	16,3	41,8	24,1
Garçons	1 392	0,7	13,8	6,4	14,2	40,2	24,8
Belgique Flamande							
Filles	2 080	1,1	7,6	8,2	6,1	41,0	36,1
Garçons	2 047	1,5	11,1	8,8	5,2	38,1	35,3
Belgique Française							
Filles	1 593	1,9	6,9	8,5	-	38,9	43,8
Garçons	1 559	2,1	5,1	10,5	-	35,4	46,9
France							
Filles	2 194	1,9	22,4	4,2	19,9	18,7	32,8
Garçons	2 125	1,4	25,9	3,6	23,7	15,8	29,6
Colombie-Britannique							
Filles	1 268	0,5	3,2	7,5	7,0	45,6	36,2
Garçons	1 298	0,1	2,9	14,6	7,0	47,2	28,2
Alberta							
Filles	841	0,0	3,6	9,2	9,8	46,2	31,2
Garçons	810	0,1	3,6	20,1	10,3	38,2	27,7
Québec							
Filles	1 386	0,4	3,1	22,9	9,5	42,1	22,0
Garçons	1 266	0,2	5,1	24,4	10,3	39,4	20,6
Terre-Neuve-Labrador							
Filles	763	2,5	12,9	-	15,3	44,2	25,1
Garçons	717	2,5	24,8	-	12,3	42,3	18,2
Tous							
Filles	19 044	1,5	17,4	5,7	16,4	27,3	31,8
Garçons	18 574	1,2	20,4	6,3	18,8	24,2	29,2

Notes : 1. Les pourcentage sont calculés pour les seuls parents qui répondent à la question. 2. Le niveau d'études espéré pour l'élève est : ISCED2 École secondaire inférieur ; ISCED3 École secondaire supérieur ; ISCED 4 Enseignement post-secondaire non-supérieur ; ISCED5 Enseignement supérieur de cycle court (technique) ; ISCED6 Baccalauréat universitaire ou équivalent; ISCED7 ou ISCED8 maîtrise ou doctorat universitaire ou équivalent.

Source : Calcul des auteurs à partir des données publiques pondérées du PIRLS 2021.

Tableau 18 : Répartition des élèves en pourcentage par le directeur d'école selon le niveau d'emphase sur le succès académique de l'école et score moyen, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Échantillon général des élèves avec score			Degré d'emphase et pourcentage et scores des élèves selon les réponses du directeur							
Juridiction pays ou province	Élèves Testées	Tous Score moyen	Directeur		Très forte		Forte		Intermédiaire	
			Élèves classés	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen
Danemark	4 821	539 (2,2)	4 245	539 (2,5)	7 (2,1)	562 (9,6)	61 (3,7)	543 (3,1)	32 (3,4)	525 (3,9)
Finlande	7 139	549 (2,4)	7 139	549 (2,4)	7 (2,3)	569 (6,5)	70 (3,5)	532 (2,5)	23 (3,2)	536 (4,4)
Norvège 5e	5 382	539 (2,0)	5 253	539 (2,0)	0	0	51 (4,2)	548 (2,4)	48 (4,3)	530 (2,9)
Suède	5 175	544 (2,0)	4 319r	546 (2,6)	7 (2,4)	563 (6,7)	50 (4,3)	555 (4,3)	44 (4,2)	529 (4,3)
Belgique Flamande	5 114	511 (2,3)	4 538	510 (2,5)	0	0	45 (4,6)	519 (3,4)	55 (4,7)	502 (2,3)
Belgique Française	4 279	494 (2,2)	3 921	495 (2,8)	4 (1,6)	525 (7,9)	44 (3,8)	507 (4,5)	53 (3,7)	483 (3,5)
France	5 339	514 (2,5)	5 128	514 (2,5)	5 (1,3)	526 (6,7)	66 (3,4)	522 (3,0)	29 (3,4)	495 (4,0)
Colombie Britannique	4 675	535 (3,3)	3 874r	538 (3,7)	11 (2,5)	571 (6,8)	55 (4,7)	544 (4,9)	34 (4,5)	519 (6,0)
Alberta	3 020	539 (3,6)	2 619	541 (4,0)	18 (4,7)	554 (6,4)	65 (5,4)	543 (3,9)	16 (4,1)	530 (9,3)
Québec	3 739	551 (2,7)	3 185	552 (2,8)	7 (2,5)	571 (4,3)	65 (4,5)	553 (3,6)	28 (4,4)	539 (3,7)
Terre-Neuve-Labrador	2 445	523 (3,2)	2 027r	524 (3,4)	12 (4,5)	564 (8,1)	73 (5,0)	521 (3,5)	16 (2,9)	509 (4,8)
Toutes	51 128	522 (1,6)	46 248	523 (1,6)	6 (2,0)#	545 (4,7)	59 (4,4)##	530 (2,1)	35 (4,0)###	506 (2,5)

Notes : Entre parenthèse (erreur-type moyenne). À cause de l'arrondissement, certains résultats peuvent paraître inconsistants.

Voir le texte pour la construction des trois indices à partir de 12 énoncés relativement à l'emphase sur la réussite académique.

Les # indiquent respectivement les nombres d'élèves : #=2 815, ##=27 205, ###=16 228.

Un "r" indique des données disponibles pour au moins 70% mais moins de 85% des élèves.

Sources : Exhibit 6.4: School Emphasis on Academic Success – Principals' Reports, IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021 ; et calculs des auteurs pour le nombre des élèves classés par le directeur d'école et leur score moyen, et pour les statistiques agrégées.

Tableau 19 : Répartition en pourcentage des élèves par le directeur d'école selon le niveau des problèmes de discipline et de sécurité de l'école et score moyen, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Échantillon général des élèves avec score			Problèmes de discipline et pourcentage et scores des élèves selon les réponses du directeur								
Juridiction pays ou province	Élèves Testées	Tous		Directeur		Presqu'aucun		Mineur		Modéré à sévère	
		Score moyen	Score moyen	Élèves classés	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen	Pourcentage des élèves	Score moyen
Danemark	4 821	539 (2,2)	539 (2,2)	4 155	538 (2,5)	62 (3,7)	543 (3,3)	36 (3,6)	532 (3,6)	3 (1,1)	514 (20)
Finlande	7 139	549 (2,4)	549 (2,4)	7 139	549 (2,4)	66 (3,5)	554 (2,5)	30 (3,4)	541 (4,6)	2 ~	~
Norvège 5e	5 382	539 (2,0)	539 (2,0)	5 219	539 (2,0)	49 (4,2)	544 (2,9)	48 (4,3)	535 (3,1)	3 (1,4)	534 (5,8)
Suède	5 175	544 (2,0)	544 (2,0)	4 241	546 (2,6)	42 (5,0)	555 (4,9)	58 (5,0)	540 (3,7)	0	0
Belgique Flamande	5 114	511 (2,3)	511 (2,3)	4 538	510 (2,5)	57 (4,8)	517 (3,3)	37 (4,7)	506 (3,9)	6 (2,2)	477 (9,7)
Belgique Française	4 279	494 (2,2)	494 (2,2)	3 921	495 (2,8)	59 (4,1)	503 (3,6)	37 (4,2)	485 (4,9)	4 (1,4)	467 (8,1)
France	5 339	514 (2,5)	514 (2,5)	5 142	514 (2,5)	59 (4,0)	523 (3,6)	37 (3,9)	505 (3,9)	4 (1,5)	466 (17)
Colombie Britannique	4 675	535 (3,3)	535 (3,3)	3 884r	538 (3,7)	67 (4,9)	545 (4,5)	32 (4,8)	523 (6,8)	2 ~	~
Alberta	3 020	539 (3,6)	539 (3,6)	2 619	541 (4,0)	70 (5,6)	548 (4,5)	28 (5,4)	525 (7,1)	1 ~	~
Québec	3 739	551 (2,7)	551 (2,7)	3 185	552 (2,8)	71 (5,0)	555 (3,1)	27 (5,0)	546 (5,4)	2 ~	~
Terre-Neuve-Labrador	2 445	523 (3,2)	523 (3,2)	2 027r	524 (3,4)	73 (6,1)	529 (4,3)	25 (6,0)	510 (6,5)	1 ~	~
Toutes	51 128	522 (1,6)	522 (1,6)	46,070	523 (1,6)	59 (4,8)#	523 (4,0)	39 (4,4)##	531 (2,2)	2 (1,5)###	475 (11)

Notes : Entre parenthèse (erreur-type moyenne). À cause de l'arrondissement, certains résultats peuvent paraître inconsistants. Voir le texte pour la construction des trois indices à partir de 10 énoncés relativement aux problèmes de discipline et de sécurité.

Les # indiquent respectivement les nombres d'élèves : #=27 056, ##=17 912, ###=1 101.

Un "r" indique des données disponibles pour au moins 70% mais moins de 85% des élèves.

Un tilde (~) indique une insuffisance de données pour reporter un résultat.

Sources : Exhibit 6.5: School Discipline – Principals' Reports, IEA's Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS 2021 ; et calculs des auteurs pour le nombre des élèves classés par le directeur d'école et leur score moyen, et pour les statistiques agrégées.

Tableau 20 : Caractéristiques des enseignants et des directeurs d'école, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction	Années d'enseignement			Non réponse		Sexe		Groupe d'âge des enseignants		
	N	M	É-T	N	%	Femme	%	<=29	30-49	50-60+
Danemark	296	15	10	25	<	248	0,84	0,09	0,56	0,35
Finlande	554	16	11	13	3	425	0,77	0,08	0,53	0,39
Norvège 5e	329	13	9	23	4	243	0,74	0,18	0,6	0,22
Suède	278	14	10	72	26	235	0,85	0,11	0,57	0,32
Belgique Fl.	349	17	11	36	7	292	0,84	0,24	0,51	0,25
Belgique Fr.	239	17	11	22	4	210	0,87	0,19	0,61	0,2
France	317	16	10	14	3	260	0,81	0,13	0,62	0,25
Colombie-Br.	291	14	9	63	12	238	0,85	0,13	0,63	0,25
Alberta	163	14	9	27	5	142	0,88	0,15	0,59	0,26
Québec	227	16	9	205	40	216	0,95	0,11	0,66	0,23
Terre-Neuve-L.	151	17	8	16	3	133	0,89	0,07	0,58	0,34
Toutes	3 194	15	10	516	100	2 642	0,83	0,14	0,58	0,29
	Formation des enseignants					Directeur expérience		Directeur qualification leadership %		
	N	<Bac %	Bac %	M et D %	Pédagogie %	Années	É.-T.	Certificat	Maîtrise	Doctrat
Danemark	293	11	0,82	0,07	-	9	6	0,75	0,19	0
Finlande	543	1	0,05	0,94	0,88	11	8	0,96	0,36	0,05
Norvège 5e	323	15	0,59	0,25	0,87	7	6	0,24	0,10	0,01
Suède	269	11	0,75	0,16	0,92	7	6	0,80	0,41	0
Belgique Fl.	348	1	0,96	0,03	0,98	9	7	0,88	0,41	0
Belgique Fr.	237	0	0,94	0,06	0,97	7	5	0,74	0,08	0
France	316	8	0,43	0,49	0,35	11	7	0,94	0,02	0
Colombie-Br.	292	0	0,70	0,30	0,87	8	6	0,41	0,73	0,03
Alberta	163	0	0,90	0,10	0,90	7	6	0,76	0,42	0
Québec	227	0	0,88	0,11	0,95	8	7	0,80	0,64	0,02
Terre-Neuve-L.	151	0	0,38	0,62	0,89	8	7	0,51	0,75	0,02
Toutes	3162	140	0,62	0,33	0,85	9	7	0,73	0,34	0,01

Notes : Bac désigne diplôme universitaire de premier cycle, M signifie maîtrise universitaire et D doctorat universitaire. Pédagogie désigne la spécialisation universitaire durant les études. É-T signifie écart-type.

Source : Calculs des auteurs à partir du fichier des réponses des enseignants et des réponses des directeurs

Tableau 21a : Nombre d'enseignants et fréquence en pourcentage de la satisfaction de l'emploi et fréquence en pourcentage de six sentiments sur la profession d'enseignant, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction	Fréquences en pourcentage		Fréquence en pourcentage des sentiments en général d'être enseignant					
	Satisfaction de l'emploi comme enseignant	Catégorie des sentiments	Heureux de ma profession	Travail qui donne du sens et finalité	Travail qui procure de l'enthousiasme	Génère et est source d'inspiration	Fierté pour services rendus	Travail est fort apprécié
Danemark N=287	Très satisfait 48	Très souvent	44	62	48	42	52	33
	Quelque peu 44	Souvent	47	34	43	41	38	37
	Moins que satisfait 8	Parfois-rarement	9	4	9	17	10	30
Finlande N=566	Très satisfait 42	Très souvent	44	59	37	32	44	29
	Quelque peu 46	Souvent	44	37	47	48	45	47
	Moins que satisfait 13	Parfois-rarement	12	4	16	19	11	25
Norvège 5e N=329	Très satisfait 39	Très souvent	33	57	43	36	44	21
	Quelque peu 49	Souvent	50	38	47	46	43	33
	Moins que satisfait 12	Parfois-rarement	17	6	10	18	12	46
Suède N=266	Très satisfait 55	Très souvent	47	80	53	50	59	38
	Quelque peu 38	Souvent	41	17	37	39	33	39
	Moins que satisfait 7	Parfois-rarement	14	3	10	11	7	23
France N=321	Très satisfait 31	Très souvent	25	55	28	32	34	18
	Quelque peu 53	Souvent	56	39	54	51	48	49
	Moins que satisfait 15	Parfois-rarement	20	7	18	17	18	34
Belgique Fl. N=359	Très satisfait 52	Très souvent	51	65	57	42	50	44
	Quelque peu 41	Souvent	43	33	37	45	43	28
	Moins que satisfait 7	Parfois-rarement	7	2	6	13	7	3
Belgique Fr. N=242	Très satisfait 55	Très souvent	60	62	54	50	51	37
	Quelque peu 37	Souvent	34	32	37	39	35	40
	Moins que satisfait 9	Parfois-rarement	6	6	9	11	14	23

Note et source : Fin au tableau 21b.

Tableau 21b : Fréquence en pourcentage de la satisfaction de l'emploi et fréquence en pourcentage de six sentiments des enseignants sur la profession, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction	Fréquences en pourcentage		Fréquence en pourcentage des sentiments en général d'être enseignant						
	Satisfaction de l'emploi comme enseignant	Catégorie des sentiments	Heureux de ma profession	Travail qui donne du sens et finalité	Travail qui procure de l'enthousiasme	Génère et est source d'inspiration	Fierté pour services rendus	Travail est fort apprécié	
Colombie-Br. N=292	Très satisfait	50	Très souvent	53	63	48	49	57	27
	Quelque peu	38	Souvent	34	27	40	37	33	31
	Moins que satisfait	12	Parfois-rarement	13	10	12	14	10	41
Alberta N=162	Très satisfait	51	Très souvent	54	64	48	51	63	27
	Quelque peu	41	Souvent	38	31	43	37	32	27
	Moins que satisfait	7	Parfois-rarement	9	4	9	12	5	47
Québec N=225	Très satisfait	45	Très souvent	34	66	42	41	52	37
	Quelque peu	48	Souvent	59	32	48	48	40	42
	Moins que satisfait	6	Parfois-rarement	7	3	10	10	8	20
Terre-Neuve-L. N=150	Très satisfait	52	Très souvent	56	55	53	48	64	25
	Quelque peu	36	Souvent	32	31	34	34	28	34
	Moins que satisfait	12	Parfois-rarement	12	13	13	18	8	41
Toutes N=3 179	Très satisfait	46	Très souvent	44	62	45	41	50	28
	Quelque peu	44	Souvent	44	33	43	43	39	40
	Moins que satisfait	10	Parfois	12	5	12	15	11	39
	Jamais ou presque	1	Rarement	0,4	0,3	0,4	0,5	0,4	4

Note : N signifie le nombre. Les données ne sont pas pondérées par le poids des écoles. La réponse rarement a été agrégée avec la catégorie rarement.

Source : Calculs des auteurs à partir des fichiers de données publiques des enseignants, PIRLS 2021.

Tableau 22 : Nombre de semaines pour lesquels les opérations de l'école ont été affectées, et temps d'enseignement en jours-année, minutes-jour et jours-semaine d'enseignement usuel selon les directeurs d'école, juridictions sélectionnées, PIRLS 2021

Juridiction	Danemark	Finlande	Norvège 5e	Suède	Belgique Fl.	Belgique Fr.	France	Colombie-Br.	Alberta	Québec	Terre-Neuve-L.	Total
0 semaine N	0	1 039	587	1 530	71	199	177	1 704	15	333	0	5 655
Rangée %	0	18	10	27	1	4	3	30	0	6	0	100
Colonne %	0	15	11	30	1	5	3	36	1	9	0	11
< 2 semaines N	46	826	434	483	1 104	586	2 517	481	327	812	18	7 634
Rangée %	1	11	6	6	14	8	33	6	4	11	0	100
Colonne %	1	12	8	9	22	14	47	10	11	22	1	15
2-4 semaines N	24	822	599	448	1 238	2 087	1 077	588	936	790	1 172	9 781
Rangée %	0	8	6	5	13	21	11	6	10	8	12	100
Colonne %	1	12	11	9	24	49	20	13	31	21	48	19
4-8 semaines N	291	977	639	405	400	543	360	40	350	663	596	5 264
Rangée %	6	19	12	8	8	10	7	1	7	13	11	100
Colonne %	6	14	12	8	8	13	7	1	12	18	24	10
> 8 semaines	3 679	3 426	2 994	1 289	1 688	463	1 011	1 064	948	565	215	17 342
Rangée %	21	20	17	7	10	3	6	6	5	3	1	100
Colonne %	76	48	56	25	33	11	19	23	31	15	9	34
Ne sait pas	781	49	129	1 020	613	401	197	798	444	576	444	5 452
Rangée %	14	1	2	19	11	7	4	15	8	11	8	100
Colonne %	16	1	2	20	12	9	4	17	15	15	18	11
Total	4 821	7 139	5 382	5 175	5 114	4 279	5 339	4 675	3 020	3 739	2 445	51 128
Rangée %	9	14	11	10	10	8	10	9	6	7	5	100
Colonne %	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Enseignement	Nombre de jours d'enseignement à l'école, minutes d'enseignement par jour et nombre de jours d'enseignement par semaine											
Jours-année	200	189	190	179	179	179	155	182	183	182	190	183
Minutes-jour	295	234	261	287	287	287	334	301	329	300	298	292
Jours-semaine	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	3	3

Note : Il manque environ 10 pour cent des réponses des directeurs d'école pour les durées d'enseignement.

Source : Calculs des auteurs à partir des données publiques pondérées des élèves, PIRLS 2021.

ANNEXE 1: Descriptions of Reading Achievement at the PIRLS 2021 International Benchmarks

(Version originale en anglais de PIRLS)

Advanced International Benchmark (625)

Literary When reading predominately difficult literary texts, students can: • Interpret and integrate story events and character actions to describe reasons, motivations, feelings, and character development • Evaluate the intended effect of the author’s language, style, and composition choices

Informational When reading predominately difficult informational texts or online tasks, students can: • Make inferences about complex information across different web pages and parts of text to recognize the relevant information in a list and use evidence in the text to support ideas • Interpret and integrate multiple pieces of different information across text and web pages to present an overview of ideas in the text and provide comparisons and explanations • Evaluate textual, visual, and interactive elements to explain their purpose, and identify the writer’s point of view and provide supporting evidence

High International Benchmark (550)

Literary When reading medium and difficult literary texts, students can: • Locate and identify significant actions and details embedded across the text • Make inferences about relationships between intentions, actions, events, and feelings • Interpret and integrate story events to give reasons for character actions and feelings • Recognize the meaning of some figurative language (e.g., metaphor, imagery)

Informational When reading informational texts or online tasks of medium or high difficulty, students can: • Locate and identify relevant information in texts with a variety of features, such as diagrams and illustrations • Make inferences to provide comparisons, descriptions, explanations, predictions, and choose a relevant website • Interpret and integrate textual and visual information across texts and web pages to connect ideas, sequence events, identify characteristics, and provide explanations • Evaluate the content to take and justify a position; describe how illustrations, diagrams, photographs, and maps convey and support content; and recognize the contribution of word choice in conveying the writer’s point of view

Intermediate International Benchmark (475)

Literary When reading literary texts of easy or medium difficulty, students can: • Locate, recognize, and reproduce explicitly stated actions, events, and feelings • Make straightforward inferences about events and characters’ actions • Interpret reasons for characters’ feelings or actions and identify supporting evidence

Informational When reading informational texts or online tasks of easy or medium difficulty, students can: • Locate, recognize, and reproduce explicitly stated information across texts • Make straightforward inferences to provide comparisons, descriptions, and explanations • Interpret and integrate to provide information about central ideas and reasons for actions, events, and outcomes

Low International Benchmark (400)

Literary When reading predominantly easy literary texts, students can: • Locate, retrieve, and reproduce explicitly stated information, actions, or ideas • Make simple, straightforward inferences about characters’ actions

Informational When reading predominantly easy informational texts, students can: • Locate, retrieve, and reproduce explicitly stated information • Make simple, straightforward inferences to provide a reason for an outcome

Source : von Davier, M., Mullis, I. V. S., Fishbein, B., & Foy, P., (Eds.). (2023). Methods and Procedures: PIRLS 2021 Technical Report. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://pirls2021.org/methods>.