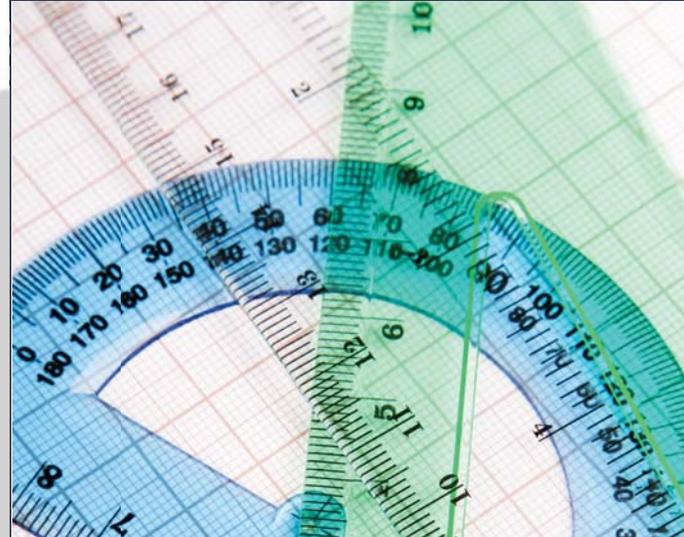
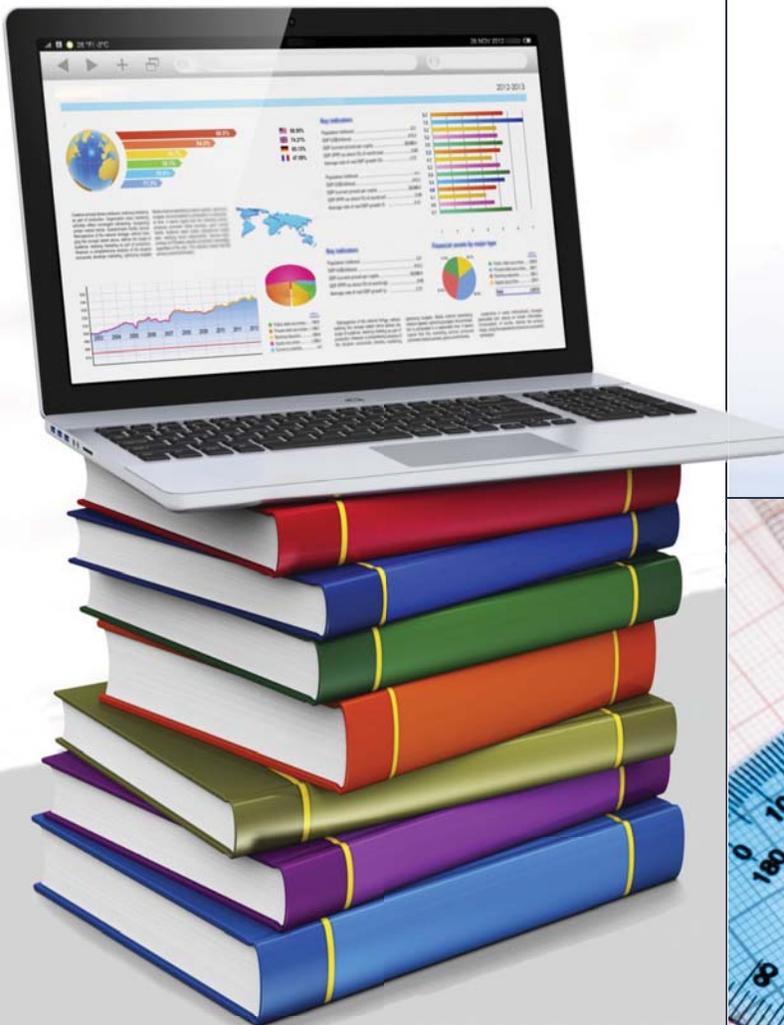


PPCE 2016

Rapport contextuel sur
le rendement des élèves en lecture



Programme pancanadien d'évaluation

PPCE 2016

Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture

Auteurs

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

Karen Fung, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

Pierre Brochu, Consultation MEP Consulting

Laura Servage, ThirdSpace Research and Consulting

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



cmec

Conseil des
ministres
de l'Éducation
(Canada)

Council of
Ministers
of Education,
Canada

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] a été créé en 1967 par les ministres des provinces et des territoires responsables de l'éducation désireux de se donner un forum où ils pourraient discuter d'enjeux communs, entreprendre des initiatives sur l'éducation et promouvoir les intérêts des provinces et des territoires auprès des organisations pancanadiennes du secteur de l'éducation, du gouvernement fédéral, des gouvernements étrangers et des organisations internationales. Le CMEC est le porte-parole pancanadien de l'éducation au Canada et, par son entremise, les provinces et les territoires travaillent ensemble à l'atteinte d'objectifs couvrant un large éventail d'activités aux niveaux primaire, secondaire et postsecondaire.

Par l'entremise du Secrétariat du CMEC, le Conseil agit à titre d'organisation au sein de laquelle les ministères de l'Éducation entreprennent conjointement activités, projets et initiatives, dans des domaines qui intéressent toutes les provinces et tous les territoires. L'une de ces activités consiste à élaborer et à organiser des évaluations pancanadiennes basées sur des recherches d'actualité et des pratiques exemplaires en matière d'évaluation du rendement des élèves dans les matières de base.

Remerciements

Le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) aimerait remercier les élèves, leurs parents et enseignantes et enseignants, ainsi que les directions scolaires et les ministères de l'Éducation dont la participation au PPCE a assuré la réussite de l'entreprise. Nous vous sommes sincèrement reconnaissants de votre participation à cette étude, qui contribuera grandement à une meilleure compréhension des politiques et des pratiques éducatives dans le domaine fondamental de la compréhension de l'écrit au cours des années intermédiaires.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)
95, avenue St Clair Ouest, bureau 1106
Toronto (Ontario) M4V 1N6

Téléphone : 416 962-8100
Télécopieur : 416 962-2800
Courriel : cmec@cmec.ca
© 2019 Conseil des ministres de l'Éducation (Canada)

ISBN 978-0-88987-511-1

This report is also available in English.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction : Qu'est-ce que le Programme pancanadien d'évaluation?	1
Questionnaires contextuels du PPCE	1
Objectifs et organisation de ce rapport	2
1 Caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves	3
Sexe	3
Comprendre les écarts entre les sexes en compréhension de l'écrit	3
Identification selon le sexe dans le PPCE 2016	4
Langue	7
Apprentissage dans les langues officielles du Canada	7
Classification de l'utilisation des langues dans les données contextuelles du PPCE.....	8
Langue première des élèves	9
Langue première et rendement en lecture des élèves	10
Langue utilisée dans la vie quotidienne	11
Études en langue seconde	14
Langue seconde et rendement en lecture	15
Statut socioéconomique des élèves	15
Niveau de scolarité des parents.....	16
Nombre de livres à la maison	19
Statut d'immigrante ou immigrant	22
Statut d'immigrante ou immigrant et rendement en lecture	24
Identité autochtone	25
Identité autochtone et rendement en lecture.....	26
Résumé.....	27
2 Profil de l'engagement des élèves envers la lecture, de leur attitude envers cette activité et de leur façon d'envisager l'apprentissage	29
Modèle de régression multiple : indices liés aux élèves ayant une incidence significative sur le rendement en lecture	31
Premières expériences d'apprentissage	32
Apprentissages préscolaires à la maison	32
Attitudes et convictions des élèves	37
Attitude à l'égard de la lecture.....	37
Sentiment d'efficacité personnelle en lecture	42
Attribution de la réussite	47
Motivation à lire	52
Expériences d'apprentissage des élèves	57
Ressources pour la lecture en classe	57
Engagement envers la lecture	62
Perception négative de la lecture	67

Comportements et stratégies des élèves à l'égard de la lecture	72
Stratégies de lecture des élèves	72
Efforts déployés par les élèves	78
Activités extrascolaires	84
Résumé	89
3 Contexte d'apprentissage : caractéristiques des classes, du personnel enseignant et des écoles.....	91
Caractéristiques des classes	91
Taille des classes	92
Soutien additionnel en classe	94
Composition de la classe	95
Personnel enseignant remplaçant	97
Jours d'enseignement perdus	98
Pédagogie des domaines langagiers	99
Différenciation de l'enseignement.....	99
Aménagements, adaptations et modifications.....	101
Différentes dispositions adoptées en classe.....	102
Activités d'enseignement et d'apprentissage dans les domaines langagiers.....	102
Temps consacré à l'enseignement de la lecture en classe.....	112
Choix de lecture.....	114
Devoirs dans les domaines langagiers	116
Devoirs.....	116
Évaluation	118
Caractéristiques des écoles	122
Caractéristiques démographiques des écoles	123
Écoles publiques, écoles privées.....	130
Temps d'enseignement.....	131
Installations et ressources de l'école	135
Enrichissement et activités parascolaires.....	137
Climat scolaire	138
Absentéisme des élèves.....	140
Élèves qui « sèchent (manquent sans autorisation) » les cours et qui sont en retard	143
Sécurité psychologique et physique	143
Résumé	144
Conclusion.....	151
Caractéristiques des élèves	151
Profil des élèves.....	151
Profil des pratiques d'enseignement et des écoles	152
Énoncé final	154
Bibliographie	155
Annexe : Tableaux de données.....	165

1	Caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves	3
	FIGURE 1.1 Pourcentage d'élèves selon le sexe (auto-identification)	5
	FIGURE 1.2 Rendement en lecture selon le sexe.....	7
	FIGURE 1.3 Relation entre la langue première des élèves et le rendement en lecture, selon la langue du système scolaire	11
	FIGURE 1.4 Proportion d'élèves inscrits à des programmes d'immersion linguistique	14
	FIGURE 1.5 Rendement en lecture et participation à un programme de langue seconde, selon la langue du système scolaire	15
	FIGURE 1.6 Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents, d'après les élèves.....	17
	FIGURE 1.7 Relation entre le niveau de scolarité des parents (d'après les élèves) et le rendement en lecture.....	19
	FIGURE 1.8 Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres à la maison	20
	FIGURE 1.9 Relation entre le nombre de livres à la maison et le rendement en lecture ...	21
	FIGURE 1.10 Statut d'immigrante ou immigrant des élèves	23
	FIGURE 1.11 Relation entre le statut d'immigrante ou immigrant et le rendement en lecture	24
	FIGURE 1.12 Relation entre l'identité autochtone et le rendement en lecture des élèves ..	27
2	Profil de l'engagement des élèves envers la lecture, de leur attitude envers cette activité et de leur façon d'envisager l'apprentissage	29
	FIGURE 2.1 Pourcentage des élèves selon les réponses aux items du questionnaire liés à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison	32
	FIGURE 2.2 Résultats à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison	33
	FIGURE 2.3 Relation entre l'indice des apprentissages préscolaires à la maison et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	34
	FIGURE 2.4 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture.....	38
	FIGURE 2.5 Résultats à l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture	38
	FIGURE 2.6 Relation entre l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	39
	FIGURE 2.7 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture.....	42
	FIGURE 2.8 Résultats à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture	43
	FIGURE 2.9 Relation entre l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	44
	FIGURE 2.10 Pourcentage des élèves en fonction des réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attribution de la réussite	48
	FIGURE 2.11 Résultats à l'indice de l'attribution de la réussite	48

FIGURE 2.12	Relation entre l'indice de l'attribution de la réussite et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	49
FIGURE 2.13	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de la motivation à lire	52
FIGURE 2.14	Résultats à l'indice de la motivation à lire	53
FIGURE 2.15	Relation entre l'indice de la motivation à lire et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	54
FIGURE 2.16	Préférences des élèves : textes imprimés ou textes numériques.....	57
FIGURE 2.17	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés aux types de textes disponibles en classe et à l'indice des ressources pour la lecture	58
FIGURE 2.18	Résultats à l'indice des ressources pour la lecture en classe.....	59
FIGURE 2.19	Relation entre l'indice des ressources pour la lecture en classe et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	60
FIGURE 2.20	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de l'engagement envers la lecture	63
FIGURE 2.21	Résultats à l'indice de l'engagement envers la lecture	63
FIGURE 2.22	Relation entre l'indice de l'engagement envers la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	64
FIGURE 2.23	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de la perception négative de la lecture.....	67
FIGURE 2.24	Résultats pancanadiens à l'indice de la perception négative de la lecture	68
FIGURE 2.25	Relation entre l'indice de la perception négative de la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	69
FIGURE 2.26	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés aux stratégies de lecture et à l'indice des stratégies de lecture des élèves	73
FIGURE 2.27	Résultats à l'indice des stratégies de lecture.....	74
FIGURE 2.28	Relation entre l'indice des stratégies de lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	75
FIGURE 2.29	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés aux efforts déployés pendant les cours du domaine langagier et à l'indice des efforts déployés	78
FIGURE 2.30	Résultats à l'indice des efforts déployés par les élèves	79
FIGURE 2.31	Relation entre l'indice des efforts déployés par les élèves et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	80
FIGURE 2.32	Temps consacré aux devoirs par les élèves	83
FIGURE 2.33	Fréquence à laquelle les élèves terminent leurs devoirs.....	83
FIGURE 2.34	Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'emploi du temps en dehors de l'école et à l'indice des activités extrascolaires.....	85

FIGURE 2.35	Résultats à l'indice des activités extrascolaires	86
FIGURE 2.36	Relation entre l'indice des activités extrascolaires et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	87

3 Contexte d'apprentissage : caractéristiques des classes, du personnel enseignant et des écoles..... 91

FIGURE 3.1	Relation entre la taille de la classe et le rendement en lecture	93
FIGURE 3.2	Relation entre la présence d'un autre adulte dans les cours du domaine langagier et le rendement en lecture	95
FIGURE 3.3	Rendement en lecture dans les classes à niveau unique et multiniveaux	96
FIGURE 3.4	Relation entre le nombre de jours d'enseignement pris en charge par une remplaçante ou un remplaçant et le rendement en lecture	98
FIGURE 3.5	Causes des jours d'enseignement perdus au cours d'une année scolaire	99
FIGURE 3.6	Stratégies de rattrapage, de différenciation et d'enrichissement dans les domaines langagiers	100
FIGURE 3.7	Relation entre les stratégies de différenciation de l'enseignement et le rendement en lecture.....	100
FIGURE 3.8	Dispositions utilisées en classe par le personnel enseignant dans les domaines langagiers	102
FIGURE 3.9	Fréquence du recours à des stratégies avant, pendant et après la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier	104
FIGURE 3.10	Relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement de la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier et le rendement en lecture.....	106
FIGURE 3.11	Fréquence des activités utilisées en classe dans les domaines langagiers	107
FIGURE 3.12	Utilisation des stratégies et des outils pédagogiques liés aux domaines langagiers	109
FIGURE 3.13	Relation entre les catégories de stratégies pédagogiques et le rendement en lecture	112
FIGURE 3.14	Temps consacré à l'enseignement de la lecture par semaine	113
FIGURE 3.15	Relation entre le temps que l'enseignante ou enseignant consacre à l'enseignement de la lecture et le rendement en lecture	113
FIGURE 3.16	Fréquence à laquelle le personnel enseignant impose différents genres à lire aux élèves dans les cours du domaine langagier	114
FIGURE 3.17	Relation entre la fréquence à laquelle le corps enseignant impose des genres à lire et le rendement en lecture.....	115
FIGURE 3.18	Types de tâches souvent assignées aux élèves par le personnel enseignant dans les cours du domaine langagier	116
FIGURE 3.19	Quantité de devoirs donnés chaque semaine dans les domaines langagiers	117
FIGURE 3.20	Relation entre la quantité de devoirs donnés dans les domaines langagiers et le rendement en lecture.....	117
FIGURE 3.21	Relation entre l'utilisation de résultats de tests externes pour attribuer une note finale aux élèves et le rendement en lecture.....	119
FIGURE 3.22	Types d'évaluations utilisées dans les cours du domaine langagier	119

FIGURE 3.23	Fréquence d'utilisation de critères d'évaluation non scolaires dans les cours du domaine langagier	120
FIGURE 3.24	Fréquence d'utilisation des méthodes d'évaluation du domaine langagier indiquées par les élèves	121
FIGURE 3.25	Relation entre la fréquence d'utilisation de différentes méthodes d'évaluation du domaine langagier et le rendement en lecture	122
FIGURE 3.26	Relation entre la taille de l'école et le rendement en lecture	124
FIGURE 3.27	Relation entre le nombre de minutes d'enseignement dans les domaines langagiers et le rendement en lecture.....	135
FIGURE 3.28	Fréquence à laquelle le manque de ressources limite l'enseignement, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016.....	136
FIGURE 3.29	Activités d'enrichissement liées aux domaines langagiers offertes dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	137
FIGURE 3.30	Événements scolaires liés aux domaines langagiers dans les écoles ayant participé au PPCE 2016.....	138
FIGURE 3.31	Sentiment d'appartenance des élèves à l'école dans les écoles ayant participé au PPCE 2016.....	139
FIGURE 3.32	Relation entre le rendement en lecture et la réponse des élèves à l'énoncé « J'aime l'école »	140
FIGURE 3.33	Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016	141
FIGURE 3.34	Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des élèves des écoles ayant participé au PPCE 2016	141
FIGURE 3.35	Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des directions des écoles, et le rendement en lecture.....	142
FIGURE 3.36	Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des élèves, et le rendement en lecture.....	142
FIGURE 3.37	Élèves ayant déclaré avoir « séché (manqué sans autorisation) » les cours et être arrivés en retard, sur une période de deux semaines, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	143
FIGURE 3.38	Réponses des élèves aux items du questionnaire sur leur sécurité physique et psychologique à l'école, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	144

1	Caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves	3
	TABLEAU 1.1 Pourcentage d'élèves selon le sexe (auto-identification), selon la langue du système scolaire	6
	TABLEAU 1.2 Langue d'enseignement.....	8
	TABLEAU 1.3 Pourcentage d'élèves selon la langue première	9
	TABLEAU 1.4 Pourcentage d'élèves selon la langue première, selon la langue du système scolaire	10
	TABLEAU 1.5 Pourcentage d'élèves selon la langue utilisée au quotidien	12
	TABLEAU 1.6 Pourcentage d'élèves selon la langue parlée au quotidien, selon la langue du système scolaire	13
	TABLEAU 1.7 Pourcentage d'élèves participant à un programme de langue seconde, selon la langue du système scolaire	14
	TABLEAU 1.8 Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents (d'après les élèves), selon la langue du système scolaire	18
	TABLEAU 1.9 Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres à la maison, selon la langue du système scolaire	21
	TABLEAU 1.10 Pourcentage d'élèves selon le statut d'immigrante ou immigrant, selon la langue du système scolaire	24
	TABLEAU 1.11 Pourcentage d'élèves selon l'identité autochtone (autodéclarée)	25
	TABLEAU 1.12 Pourcentage d'élèves selon l'identité autochtone (autodéclarée), selon la langue du système scolaire	26
2	Profil de l'engagement des élèves envers la lecture, de leur attitude envers cette activité et de leur façon d'envisager l'apprentissage	29
	TABLEAU 2.1 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des apprentissages préscolaires à la maison.....	35
	TABLEAU 2.2 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des apprentissages préscolaires à la maison	35
	TABLEAU 2.3 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des apprentissages préscolaires à la maison	36
	TABLEAU 2.4 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des apprentissages préscolaires à la maison	36
	TABLEAU 2.5 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des apprentissages préscolaires à la maison	37
	TABLEAU 2.6 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de l'attitude à l'égard de la lecture	40
	TABLEAU 2.7 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attitude à l'égard de la lecture	40
	TABLEAU 2.8 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attitude à l'égard de la lecture.....	41

TABLEAU 2.9	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de l'attitude à l'égard de la lecture.....	41
TABLEAU 2.10	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de l'attitude à l'égard de la lecture	41
TABLEAU 2.11	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture	45
TABLEAU 2.12	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice d'efficacité personnelle en lecture.....	45
TABLEAU 2.13	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture.....	46
TABLEAU 2.14	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture.....	46
TABLEAU 2.15	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture	46
TABLEAU 2.16	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de l'attribution de la réussite.....	50
TABLEAU 2.17	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attribution de la réussite	50
TABLEAU 2.18	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attribution de la réussite	51
TABLEAU 2.19	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de l'attribution de la réussite	51
TABLEAU 2.20	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de l'attribution de la réussite.....	52
TABLEAU 2.21	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de la motivation à lire.....	55
TABLEAU 2.22	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la motivation à lire	55
TABLEAU 2.23	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la motivation à lire	55
TABLEAU 2.24	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de la motivation à lire	56
TABLEAU 2.25	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de la motivation à lire.....	56
TABLEAU 2.26	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des ressources pour la lecture.....	60
TABLEAU 2.27	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des ressources pour la lecture	61
TABLEAU 2.28	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des ressources pour la lecture	61
TABLEAU 2.29	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des ressources pour la lecture	62
TABLEAU 2.30	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des ressources pour la lecture.....	62
TABLEAU 2.31	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de l'engagement envers la lecture.....	65
TABLEAU 2.32	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'engagement envers la lecture	65

TABLEAU 2.33	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'engagement envers la lecture	66
TABLEAU 2.34	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de l'engagement envers la lecture	66
TABLEAU 2.35	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de l'engagement envers la lecture.....	66
TABLEAU 2.36	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de la perception négative de la lecture	70
TABLEAU 2.37	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la perception négative de la lecture	70
TABLEAU 2.38	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la perception négative de la lecture.....	70
TABLEAU 2.39	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de la perception négative de la lecture.....	71
TABLEAU 2.40	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de la perception négative de la lecture	71
TABLEAU 2.41	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des stratégies de lecture	76
TABLEAU 2.42	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des stratégies de lecture.....	76
TABLEAU 2.43	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des stratégies de lecture.....	77
TABLEAU 2.44	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des stratégies de lecture	77
TABLEAU 2.45	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des stratégies de lecture.....	77
TABLEAU 2.46	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des efforts déployés par les élèves.....	81
TABLEAU 2.47	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des efforts déployés par les élèves	81
TABLEAU 2.48	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des efforts déployés par les élèves	81
TABLEAU 2.49	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des efforts déployés par les élèves	82
TABLEAU 2.50	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des efforts déployés par les élèves.....	82
TABLEAU 2.51	Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des activités extrascolaires	88
TABLEAU 2.52	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des activités extrascolaires	88
TABLEAU 2.53	Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des activités extrascolaires	88
TABLEAU 2.54	Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des activités extrascolaires	89
TABLEAU 2.55	Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des activités extrascolaires	89

3	Contexte d'apprentissage : caractéristiques des classes, du personnel enseignant et des écoles.....	91
TABLEAU 3.1	Pourcentage d'élèves selon la taille de la classe, selon la langue du système scolaire.....	93
TABLEAU 3.2	Pourcentage d'enseignantes et enseignants ayant indiqué qu'un autre adulte était présent dans leurs cours du domaine langagier	94
TABLEAU 3.3	Nombre de niveaux dans les classes du domaine langagier.....	96
TABLEAU 3.4	Pourcentage d'enseignantes et enseignants selon le nombre de jours pris en charge par une remplaçante ou un remplaçant	97
TABLEAU 3.5	Aménagements, adaptations et modifications de l'enseignement tentés par le personnel enseignant dans les domaines langagiers	101
TABLEAU 3.6	Stratégies avant, pendant et après la lecture	103
TABLEAU 3.7	Fréquence des activités utilisées dans les domaines langagiers selon la langue du système scolaire	108
TABLEAU 3.8	Utilisation des stratégies et outils liés aux domaines langagiers selon la langue du système scolaire	110
TABLEAU 3.9	Items du questionnaire et catégories liés aux stratégies pédagogiques ..	111
TABLEAU 3.10	Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent des tests ou des évaluations externes pour déterminer les notes ou les évaluations finales des élèves dans les domaines langagiers.....	118
TABLEAU 3.11	Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent rarement ou qui n'utilisent jamais de facteurs non cognitifs pour noter les élèves.....	120
TABLEAU 3.12	Total des inscriptions dans les écoles ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire	124
TABLEAU 3.13	Taille de la communauté où se trouvent les écoles ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire	126
TABLEAU 3.14	Nombre de niveaux dans les écoles francophones et anglophones ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire	127
TABLEAU 3.15	Pourcentage d'écoles dans chaque catégorie de nombre d'élèves inscrits en 8 ^e année/2 ^e secondaire, selon la langue du système scolaire	128
TABLEAU 3.16	Proportion d'élèves identifiés comme apprenantes et apprenants d'une langue seconde dans les écoles ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire	129
TABLEAU 3.17	Pourcentage d'élèves autochtones, selon la langue du système scolaire, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016.....	130
TABLEAU 3.18	Pourcentage d'écoles publiques et privées, selon la langue du système scolaire, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016.....	131
TABLEAU 3.19	Pourcentage d'écoles dans chaque catégorie de nombre de jours d'enseignement, selon la langue du système scolaire.....	132
TABLEAU 3.20	Pourcentage d'écoles qui organisent les cours du domaine langagier par semestre ou par année, selon la langue du système scolaire	133
TABLEAU 3.21	Nombre de minutes d'enseignement dans les domaines langagiers proposées chaque semaine, selon la langue du système scolaire, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	134

TABLEAU 3.22	Pourcentage d'élèves d'accord ou pas d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école »	139
Annexe : Tableaux de données.....		165
TABLEAU A.1.1	Pourcentage d'élèves selon le sexe (auto-identification)	165
TABLEAU A.1.2	Rendement en lecture selon le sexe	165
TABLEAU A.1.3	Relation entre la langue première des élèves et le rendement en lecture, selon la langue du système scolaire	166
TABLEAU A.1.4	Proportion d'élèves inscrits à des programmes d'immersion linguistique	166
TABLEAU A.1.5	Rendement en lecture et participation à un programme de langue seconde, selon la langue du système scolaire	167
TABLEAU A.1.6	Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents, d'après les élèves.....	167
TABLEAU A.1.7	Relation entre le niveau de scolarité des parents (d'après les élèves) et le rendement en lecture	168
TABLEAU A.1.8	Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres à la maison	168
TABLEAU A.1.9	Relation entre le nombre de livres à la maison et le rendement en lecture	169
TABLEAU A.1.10	Statut d'immigrante ou immigrant des élèves	169
TABLEAU A.1.11	Relation entre le statut d'immigrante ou immigrant et le rendement en lecture	170
TABLEAU A.1.12	Relation entre l'identité autochtone et le rendement en lecture des élèves	170
TABLEAU A.2.1	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison.....	171
TABLEAU A.2.1.1	Relation entre l'indice des apprentissages préscolaires à la maison et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe.....	171
TABLEAU A.2.1.2	Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison	172
TABLEAU A.2.1.3	Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison selon la langue du système scolaire	172
TABLEAU A.2.1.4	Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison selon le sexe	173
TABLEAU A.2.2	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attitude envers la lecture.....	174
TABLEAU A.2.2.1	Relation entre l'indice de l'attitude envers la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	174
TABLEAU A.2.2.2	Scores d'indice de l'attitude envers la lecture	175
TABLEAU A.2.2.3	Scores d'indice de l'attitude envers la lecture selon la langue du système scolaire	175
TABLEAU A.2.2.4	Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison selon le sexe	176
TABLEAU A.2.3	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture.....	177

TABLEAU A.2.3.1	Relation entre l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	177
TABLEAU A.2.3.2	Scores d'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture	178
TABLEAU A.2.3.3	Scores d'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture selon la langue du système scolaire	178
TABLEAU A.2.3.4	Scores d'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture selon le sexe	179
TABLEAU A.2.4	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attribution de la réussite	180
TABLEAU A.2.4.1	Relation entre l'indice de l'attribution de la réussite et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	180
TABLEAU A.2.4.2	Scores d'indice de l'attribution de la réussite	181
TABLEAU A.2.4.3	Scores d'indice de l'attribution de la réussite selon la langue du système scolaire	181
TABLEAU A.2.4.4	Scores d'indice de l'attribution de la réussite selon le sexe	182
TABLEAU A.2.5	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de la motivation à lire	183
TABLEAU A.2.5.1	Relation entre l'indice de la motivation à lire et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	183
TABLEAU A.2.5.2	Scores d'indice de la motivation à lire	184
TABLEAU A.2.5.3	Scores d'indice de la motivation à lire selon la langue du système scolaire	184
TABLEAU A.2.5.4	Scores d'indice de la motivation à lire selon le sexe	185
TABLEAU A.2.5.5	Préférences des élèves pour les textes imprimés ou les textes numériques	185
TABLEAU A.2.6	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés aux documents à lire en classe et à l'indice des ressources pour la lecture	186
TABLEAU A.2.6.1	Relation entre l'indice des ressources pour la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	186
TABLEAU A.2.6.2	Scores d'indice des ressources pour la lecture	187
TABLEAU A.2.6.3	Scores d'indice des ressources pour la lecture selon la langue du système scolaire	187
TABLEAU A.2.6.4	Scores d'indice des ressources pour la lecture selon le sexe	188
TABLEAU A.2.7	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de l'engagement envers la lecture	189
TABLEAU A.2.7.1	Relation entre l'indice de l'engagement envers la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	189
TABLEAU A.2.7.2	Scores d'indice de l'engagement envers la lecture	190
TABLEAU A.2.7.3	Scores d'indice de l'engagement envers la lecture selon la langue du système scolaire	190
TABLEAU A.2.7.4	Scores d'indice de l'engagement envers la lecture selon le sexe	191

TABLEAU A.2.8	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de la perception négative de la lecture.....	192
TABLEAU A.2.8.1	Relation entre l'indice de la perception négative de la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe.....	192
TABLEAU A.2.8.2	Scores d'indice de la perception négative de la lecture	193
TABLEAU A.2.8.3	Scores d'indice de la perception négative de la lecture selon la langue du système scolaire	193
TABLEAU A.2.8.4	Scores d'indice de la perception négative de la lecture selon le sexe	194
TABLEAU A.2.9	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés aux stratégies de lecture et à l'indice des stratégies de lecture des élèves	195
TABLEAU A.2.9.1	Relation entre l'indice des stratégies de lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	196
TABLEAU A.2.9.2	Scores d'indice des stratégies de lecture.....	196
TABLEAU A.2.9.3	Scores d'indice des stratégies de lecture selon la langue du système scolaire	197
TABLEAU A.2.9.4	Scores d'indice des stratégies de lecture selon le sexe	197
TABLEAU A.2.10	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés aux efforts déployés par les élèves dans les cours du domaine langagier et à l'indice des efforts déployés par les élèves.....	198
TABLEAU A.2.10.1	Relation entre l'indice des efforts déployés par les élèves et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	198
TABLEAU A.2.10.2	Scores d'indice des efforts déployés par les élèves.....	199
TABLEAU A.2.10.3	Scores d'indice des efforts déployés par les élèves selon la langue du système scolaire	199
TABLEAU A.2.10.4	Scores d'indice des efforts déployés par les élèves selon le sexe.....	200
TABLEAU A.2.10.5	Temps consacré aux devoirs par les élèves.....	200
TABLEAU A.2.10.6	Fréquence à laquelle les élèves terminent leurs devoirs.....	200
TABLEAU A.2.11	Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés au temps consacré aux activités extrascolaires et à l'indice des activités extrascolaires	201
TABLEAU A.2.11.1	Relation entre l'indice des activités extrascolaires et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe	202
TABLEAU A.2.11.2	Scores d'indice des activités extrascolaires	202
TABLEAU A.2.11.3	Scores d'indice des activités extrascolaires selon la langue du système scolaire	203
TABLEAU A.2.11.4	Scores d'indice des activités extrascolaires selon le sexe	203
TABLEAU A.3.1	Relation entre la taille de la classe et le rendement en lecture	204
TABLEAU A.3.2	Relation entre la présence d'un autre adulte dans les cours du domaine langagier et le rendement en lecture	204
TABLEAU A.3.3	Rendement en lecture dans les classes à niveau unique et multiniveaux	204

TABLEAU A.3.4	Relation entre le nombre de jours d'enseignement pris en charge par une remplaçante ou un remplaçant et le rendement en lecture	205
TABLEAU A.3.5	Causes des jours d'enseignement perdus au cours d'une année scolaire	205
TABLEAU A.3.6	Stratégies de rattrapage, de différenciation et d'enrichissement dans les domaines langagiers	206
TABLEAU A.3.6.1	Relation entre les stratégies de différenciation de l'enseignement et le rendement en lecture	206
TABLEAU A.3.7	Dispositions utilisées en classe par le personnel enseignant dans les domaines langagiers	206
TABLEAU A.3.8	Fréquence du recours à des stratégies avant, pendant et après la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier	207
TABLEAU A.3.8.1	Relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement de la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier et le rendement en lecture	208
TABLEAU A.3.9	Fréquence des activités utilisées en classe dans les domaines langagiers	209
TABLEAU A.3.10	Utilisation des stratégies et des outils pédagogiques liés aux domaines langagiers	209
TABLEAU A.3.11	Relation entre les catégories de stratégies pédagogiques et le rendement en lecture	210
TABLEAU A.3.12	Temps consacré à l'enseignement de la lecture par semaine.....	210
TABLEAU A.3.12.1	Relation entre le temps que l'enseignante ou enseignant consacre à l'enseignement de la lecture et le rendement en lecture	210
TABLEAU A.3.13	Fréquence à laquelle le personnel enseignant impose différents genres à lire aux élèves dans les cours du domaine langagier.....	211
TABLEAU A.3.13.1	Relation entre la fréquence à laquelle le corps enseignant impose des genres à lire et le rendement en lecture	211
TABLEAU A.3.14	Types de tâches souvent assignées aux élèves par le personnel enseignant dans les cours du domaine langagier	212
TABLEAU A.3.15	Quantité de devoirs donnés chaque semaine dans les cours du domaine langagier.....	213
TABLEAU A.3.15.1	Relation entre la quantité de devoirs donnés dans les cours du domaine langagier et le rendement en lecture.....	213
TABLEAU A.3.16	Relation entre l'utilisation de résultats de tests externes pour attribuer une note finale aux élèves et le rendement en lecture	214
TABLEAU A.3.17	Types d'évaluations utilisées dans les cours du domaine langagier	214
TABLEAU A.3.18	Fréquence d'utilisation de critères d'évaluation non scolaires dans les cours du domaine langagier	214
TABLEAU A.3.19	Fréquence d'utilisation des méthodes d'évaluation du domaine langagier indiquées par les élèves	215
TABLEAU A.3.19.1	Relation entre la fréquence d'utilisation de différentes méthodes d'évaluation du domaine langagier et le rendement en lecture	215
TABLEAU A.3.20	Relation entre la taille de l'école et le rendement en lecture	216
TABLEAU A.3.21	Relation entre le nombre de minutes d'enseignement dans les domaines langagiers et le rendement en lecture	216

TABLEAU A.3.22	Fréquence à laquelle le manque de ressources limite l'enseignement, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016	217
TABLEAU A.3.23	Activités d'enrichissement liées aux domaines langagiers offertes dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	217
TABLEAU A.3.24	Événements scolaires liés aux domaines langagiers dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	218
TABLEAU A.3.25	Sentiment d'appartenance des élèves à l'école dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	218
TABLEAU A.3.25.1	Relation entre le rendement en lecture et la réponse des élèves à l'énoncé « J'aime l'école »	218
TABLEAU A.3.26	Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016	219
TABLEAU A.3.26.1	Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des directions des écoles, et le rendement en lecture	219
TABLEAU A.3.27	Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des élèves des écoles ayant participé au PPCE 2016	220
TABLEAU A.3.27.1	Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des élèves, et le rendement en lecture	220
TABLEAU A.3.28	Élèves ayant déclaré avoir « séché (manqué sans autorisation) » les cours et être arrivés en retard , sur une période de deux semaines, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	220
TABLEAU A.3.29	Réponses des élèves aux items du questionnaire sur leur sécurité physique et psychologique à l'école, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016	221

INTRODUCTION : QU'EST-CE QUE LE PROGRAMME PANCANADIEN D'ÉVALUATION?

Le Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) est un projet de collaboration qui fournit des données sur le rendement des élèves dans les provinces et les territoires du Canada¹. Il s'inscrit dans l'engagement à long terme qu'a pris le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC] de renseigner la population du Canada sur la façon dont les systèmes d'éducation répondent aux besoins des élèves et de la société. Tous les trois ans, le rendement de près de 30 000 élèves de 8^e année/2^e secondaire² de partout au Canada est évalué en fonction des attentes des programmes d'études communs à toutes les provinces et à tous les territoires dans trois matières de base : la lecture, les mathématiques et les sciences. L'information recueillie grâce à cette évaluation pancanadienne donne aux ministres de l'Éducation et aux autres parties intéressées un point de départ qui leur permet de passer en revue les programmes d'études de leur province et d'autres aspects de leurs systèmes d'éducation.

Les programmes scolaires et les programmes d'études varient d'une province à l'autre et d'un territoire à l'autre à travers le pays et, par conséquent, comparer les résultats dans ces domaines est une tâche complexe. Toutefois, les jeunes Canadiennes et Canadiens de toutes les provinces et de tous les territoires acquièrent des habiletés similaires en lecture, en mathématiques et en sciences. Le PPCE a été conçu pour déterminer si les élèves de partout au Canada atteignent des niveaux de rendement similaires au même âge ou presque dans ces disciplines de base, et pour compléter les évaluations que font déjà les provinces et les territoires, puisqu'il fournit des données comparatives à l'échelle de tout le Canada sur le rendement des élèves de 8^e année/2^e secondaire. Le *PPCE 2016 : Cadre d'évaluation* (CMEC, 2016) présente la théorie, les principes de conception et les descripteurs de rendement utilisés dans l'élaboration des items des trois domaines pour le deuxième cycle du PPCE (2016-2022)³.

En avril 2018, les premiers résultats de l'évaluation du PPCE 2016 ont été publiés dans *PPCE 2016 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en lecture, en mathématiques et en sciences* (O'Grady, Fung, Servage et Khan, 2018). Ce rapport présente les résultats en lecture, en mathématiques et en sciences pour l'ensemble du Canada et pour chaque province, puis selon la langue du système scolaire et selon le sexe des élèves.

Le présent rapport est le second des deux rapports qui présentent les résultats du PPCE 2016. Alors que le premier portait sur les résultats obtenus dans les trois domaines évalués par le PPCE, celui-ci le complète en examinant les liens entre les variables contextuelles et le rendement des élèves en lecture.

Questionnaires contextuels du PPCE

Les élèves qui participent au PPCE, ainsi que leurs enseignantes et enseignants et la direction de leur école, remplissent des questionnaires conçus pour fournir à toutes les provinces et à tous les territoires de l'information contextuelle en vue de faciliter l'interprétation des résultats en matière de rendement. Le milieu de la recherche, les responsables de l'élaboration des politiques et les praticiennes et praticiens peuvent se servir de l'information fournie par ces questionnaires pour les aider à déterminer quels facteurs influent

¹ Toutes les provinces ont participé à chaque évaluation du PPCE. Les trois territoires n'ont pas participé au PPCE 2016.

² Le PPCE vise les élèves de 2^e secondaire au Québec et de 8^e année dans le reste du Canada.

³ Au cours du premier cycle du PPCE (2007-2013), chaque domaine a été le domaine principal pour une année différente : la lecture en 2007, les mathématiques en 2010 et les sciences en 2013. Ce modèle est repris au deuxième cycle (2016-2022).

sur les résultats d'apprentissage. Le contenu des questionnaires contextuels varie selon la matière qui est le domaine principal du PPCE.

Comme le domaine principal du PPCE 2016 était la lecture, les questions contextuelles de cette évaluation portaient notamment sur des facteurs qui, selon des études antérieures, sont en corrélation avec le rendement en lecture, par exemple le niveau de scolarité des parents, la langue parlée à la maison ou le nombre de livres à la maison.

Les questionnaires contextuels remplis par le personnel enseignant portent sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, y compris les attentes des enseignantes et enseignants au chapitre des devoirs, leurs méthodes d'évaluation, leurs domaines de spécialisation et leurs nombres d'années d'expérience en enseignement. Le questionnaire de l'école, rempli par la direction, est la principale source d'information sur l'école dans toutes ses dimensions : structure et organisation de l'école; climat scolaire; politiques et pratiques de l'école; programmes et enseignement.

Les questionnaires du PPCE et le *Rapport technique du PPCE de 2016* sont publiés sur le site Web du CMEC à l'adresse https://cmec.ca/552/PPCE_2016.html. L'ensemble de données du PPCE est accessible sur demande.

Objectifs et organisation de ce rapport

Ce rapport présente les résultats contextuels du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) 2016. Il décrit les liens entre les caractéristiques des élèves, du personnel enseignant et des écoles et le rendement en lecture au Canada. Les résultats sont présentés selon une perspective à la fois pancanadienne et provinciale, et des comparaisons sont établies entre les provinces et avec d'autres évaluations à grande échelle. Le rapport compte trois chapitres de contenu et une conclusion :

Le Chapitre 1 présente des données relatives à cinq caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves : le sexe, la langue, le statut socioéconomique, le statut d'immigrante ou immigrant et l'identité autochtone⁴.

Le Chapitre 2 donne de l'information sur les indices liés aux élèves qui sont en corrélation avec le rendement en lecture.

Le Chapitre 3 porte sur le contexte d'apprentissage dans les classes et les écoles du Canada, en insistant sur le climat scolaire ainsi que sur les pratiques des enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire. Il examine les stratégies, les outils et les activités pédagogiques des enseignantes et enseignants et leur incidence sur le rendement en lecture. Il explore les questions entourant la gestion du temps dans les écoles, y compris le temps d'apprentissage, les devoirs et les activités en dehors des classes, ainsi que le temps perdu en raison de l'absentéisme. Il présente également les pratiques d'évaluation dans les écoles et leur lien avec le rendement en lecture. Enfin, il brosse un tableau des écoles du Canada en présentant notamment des données démographiques, les facteurs qui influencent l'apprentissage et les obstacles à l'enseignement.

La conclusion résume les principales constatations de ce rapport.

⁴ Seuls les élèves fréquentant des écoles relevant d'une province ont participé à cette étude.

La réussite des élèves dépend dans une large mesure de leurs caractéristiques individuelles et familiales, et de nombreux ouvrages ont montré que ces facteurs influencent les résultats d'apprentissage. Les résultats scolaires sont corrélés, au fil du temps, à des caractéristiques sociales et personnelles souhaitables, notamment sur le plan de la santé, de la situation économique, de l'engagement politique et du bien-être général (Anderson et Winthrop, 2016; OCDE, 2012; Onuzo, Garcia, Hernandez, Peng et Lecoq, 2013). Ce chapitre présente les résultats d'analyses de rendement aux évaluations du Programme pancanadien d'évaluation (PPCE) en fonction de certaines caractéristiques des élèves participants de 8^e année/2^e secondaire.

Dans ce chapitre, nous examinons les corrélations entre le rendement en lecture et cinq caractéristiques démographiques et socioéconomiques d'élèves du Canada, soit le sexe, la langue, le statut socioéconomique, le statut d'immigrante ou immigrant et l'identité autochtone. Nous y présentons les résultats pour l'ensemble du Canada et par province. S'il y a lieu, nous établissons aussi des comparaisons avec d'autres études pancanadiennes et internationales et les commentons.

Bien que la langue première, la langue utilisée dans la vie quotidienne, le statut d'immigrante ou immigrant et le statut socioéconomique soient présentés comme des variables catégorielles dans ce rapport, ces variables interagissent entre elles pour produire les profils de rendement scolaire observés. Pour cette raison, il est difficile d'isoler les effets d'une seule variable sur les scores obtenus au PPCE.

Sexe

Les responsables de l'élaboration des politiques ont comme objectif de réduire les disparités entre les sexes en éducation. Des études antérieures, notamment des tests de rendement à grande échelle, montrent constamment que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en lecture. La disparité entre les sexes en lecture est un phénomène mondial persistant (Bruckauf, 2016; OCDE, 2015; OCDE, 2012).

Comprendre les écarts entre les sexes en compréhension de l'écrit

La lecture est à la base de la réussite dans d'autres matières (Caponera, Sestito et Russo, 2016), et un faible niveau de compétence en lecture est associé à un rendement scolaire global inférieur (OCDE, 2015). De nombreuses recherches ont donc été entreprises dans le but de comprendre cet écart persistant entre les sexes en lecture, à l'avantage des filles. Il est toutefois difficile d'expliquer ces différences, car il existe des interactions complexes entre les variables, ce qui donne des réponses plutôt vagues. L'importance accordée à la compréhension de l'écrit des garçons tient peut-être en partie à sa pertinence par rapport à des problèmes plus généraux comme la diminution de la fréquentation scolaire, des taux d'obtention de diplôme, de participation aux études postsecondaires et de l'employabilité des jeunes hommes.

Les recherches axées sur l'écart entre les sexes en lecture ont examiné sous divers angles les programmes d'études, la pédagogie et la culture de l'école, et ont conclu que certains de ces éléments avantageaient les filles par rapport aux garçons en ce qui concerne la compréhension de l'écrit, et d'autres non. Des efforts sont donc déployés pour concevoir des programmes de lecture et fournir du matériel de lecture en vue d'accroître considérablement l'engagement des garçons envers la lecture (Brozo, Sulkunen, Shiel, Garbe, Pandian et Valtin, 2014; Moss, 2011; Watson, Kehler et Martino, 2010). Les enseignantes et enseignants sont invités à réfléchir sur les façons dont des stéréotypes sexuels pourraient être transmis par l'intermédiaire de leur pédagogie ou de leur gestion de classe (OCDE, 2015). Des écoles réservées aux garçons ou aux filles ont aussi été créées et étudiées. À la base de leur création : la conviction que les milieux scolaires et la dynamique de la classe ont des effets différents sur les garçons et sur les filles (Datnow et Hubbard, 2002; Thompson et Ungerleider, 2004). La validité des tests eux-mêmes a été étudiée pour y détecter des biais potentiels par rapport au sexe, à la langue et à la culture (Singh, 2008).

Les normes culturelles pourraient également influencer sur les activités et les intérêts jugés appropriés pour les filles et les garçons. Par exemple, certains ont avancé que les filles étaient plus encouragées que les garçons à pratiquer des activités calmes comme la lecture, et que les garçons étaient plus stimulés et encouragés à résoudre des problèmes. Les normes culturelles peuvent aussi influencer les attentes des adultes importants dans la vie des jeunes – notamment les parents et le personnel enseignant – en ce qui concerne les résultats scolaires et les choix de carrière des élèves (Eden, 2017; Francis et Skelton, 2005; OCDE, 2015).

Il est important de discuter des causes des différences observées en compréhension de l'écrit entre garçons et filles, car ces discussions influencent les politiques proposées pour réduire l'écart entre les filles et les garçons en lecture (Loveless, 2015; Moss, 2011; Watson et coll., 2010).

Identification selon le sexe dans le PPCE 2016

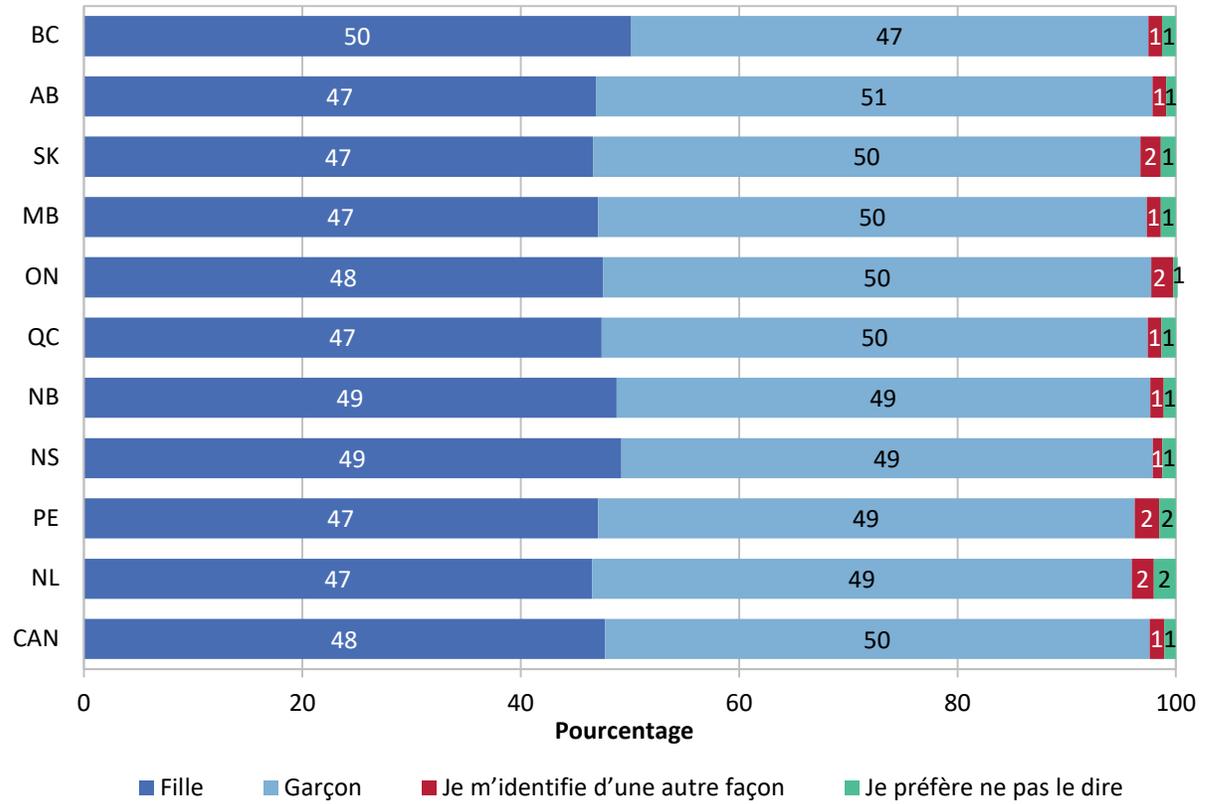
Les provinces et les territoires du Canada accordant une grande importance à l'éducation inclusive, ils ont élaboré des politiques et des ressources favorisant l'inclusion. L'un des éléments de l'éducation inclusive est l'identification selon le sexe. Dans les questionnaires de l'élève, du personnel enseignant et de l'école du PPCE 2016, la question sur le sexe de la répondante ou du répondant comportait deux options supplémentaires, comme le montre l'exemple ci-dessous (questionnaire de l'élève).

<p>Comment t'identifies-tu?</p> <p><input type="radio"/> Garçon</p> <p><input type="radio"/> Fille</p> <p><input type="radio"/> Je m'identifie d'une autre façon.</p> <p><input type="radio"/> Je préfère ne pas le dire.</p>

Pour l'ensemble du Canada, 97,6 p. 100 des élèves se sont identifiés comme garçon ou fille, dans une proportion semblable pour chaque sexe (Figure 1.1; Annexe A.1.1). Une faible proportion d'élèves a choisi de s'identifier d'une autre façon (1,4 p. 100) ou a préféré ne pas le dire (1 p. 100). Il y a toutefois quelques petites variations entre les systèmes scolaires de langue anglaise et de langue française, comme le montre le Tableau 1.1. Particulièrement pour les populations⁵ à petits échantillons, de tels écarts peuvent résulter en partie du processus d'échantillonnage de la classe entière utilisé dans le PPCE.

⁵ Le terme « population » désigne les groupes de langue officielle respectifs dans chaque province.

FIGURE 1.1 Pourcentage d'élèves selon le sexe (auto-identification)



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

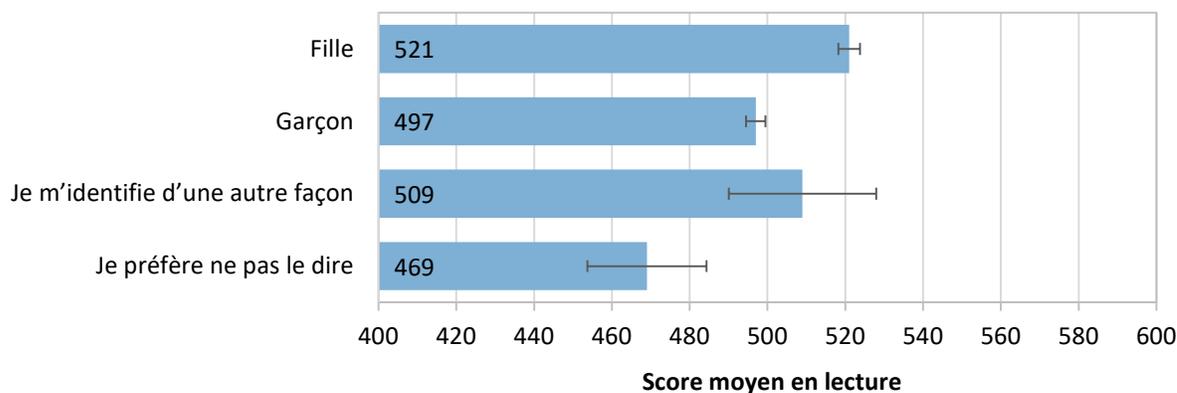
TABLEAU 1.1 Pourcentage d'élèves selon le sexe (auto-identification), selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones				Systèmes scolaires anglophones			
	Fille	Garçon	Je m'identifie d'une autre façon	Je préfère ne pas le dire	Fille	Garçon	Je m'identifie d'une autre façon	Je préfère ne pas le dire
BC	50,1	47,4	1,3	1,3	50,4	48,7	0,9	0,0
AB	46,9	51,0	1,3	0,9	46,8	49,3	1,9	1,9
SK	46,6	50,2	1,9	1,4	55,7	41,4	1,4	1,4
MB	47,0	50,4	1,3	1,4	51,3	44,8	1,6	2,3
ON	47,3	50,5	1,5	0,7	53,2	44,2	1,0	1,6
QC	47,1	51,1	1,5	0,3	47,5	49,9	1,2	1,4
NB	48,6	48,6	1,6	1,2	49,1	49,6	0,4	0,8
NS	49,3	48,6	0,9	1,2	45,9	50,3	1,0	2,7
PE	47,2	49,1	2,2	1,5	--	--	--	--
NL	46,5	49,4	2,0	2,0	--	--	--	--
CAN	47,7	50,0	1,4	0,9	48,0	49,4	1,2	1,4

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves du système scolaire francophone de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Comme le montre la Figure 1.2, les filles ont significativement surpassé les garçons en lecture à l'évaluation du PPCE 2016 (Annexe A.1.2). Le score moyen en lecture pour le Canada, au PPCE 2016, était de $507 \pm 2,1$ (O'Grady, Fung, Servage et Kahn, 2018). Les filles ont obtenu 14 points de plus que cette moyenne, et les garçons, 10 points de moins. L'écart en lecture est évident entre les garçons et les filles dans toutes les provinces (O'Grady et coll., 2018). Les résultats en lecture du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) révèlent eux aussi un écart : dans le PISA de 2015, les filles ont dépassé les garçons de 26 points en lecture, ce qui est proche de l'écart moyen du PISA entre filles et garçons, soit 27 points (O'Grady, Deussing, Scerbina, Fung et Muhe, 2016). Dans le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), qui évalue le rendement en lecture des élèves de 4^e année, les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons dans toutes les provinces participantes en 2011 (Labrecque, Chuy, Brochu et Houme, 2012). Dans le PIRLS de 2016, les filles ont dépassé les garçons dans toutes les provinces participantes sauf à Terre-Neuve-et-Labrador, où il n'y avait pas d'écart entre les sexes en lecture de textes imprimés ou de textes numérique (Brochu, O'Grady, Scerbina et Tao, 2018).

FIGURE 1.2 Rendement en lecture selon le sexe



Remarque : Les résultats obtenus peuvent différer légèrement de ceux du précédent rapport du PPCE de 2016 (O'Grady et coll., 2018), car seules les données relatives aux élèves ayant répondu à la fois aux items cognitifs et à ceux des questionnaires sont incluses dans le présent rapport.

Langue

Le Canada est un pays multilingue et multiculturel, qui compte diverses populations immigrantes et autochtones. Au recensement de 2011, plus de 200 langues ont été déclarées comme langue maternelle (Statistique Canada, 2015a). L'expression « langue maternelle », telle qu'elle est utilisée dans les données de Statistique Canada et les rapports antérieurs du PPCE, peut être considérée comme synonyme de « première langue parlée ». Les groupes linguistiques du Canada se classent en trois catégories distinctes : langues officielles; langues non officielles ou ancestrales; et langues autochtones (Duff et Becker-Zayas, 2017).

Apprentissage dans les langues officielles du Canada

Au Canada, les deux langues d'enseignement officielles sont l'anglais et le français, mais la majorité des élèves ont l'anglais pour langue première et suivent leurs cours dans cette langue. Le gouvernement du Canada et les gouvernements provinciaux et territoriaux encouragent, en principe comme en pratique, tous les Canadiens et Canadiennes à apprendre une ou les deux langues officielles du Canada (Gouvernement du Canada, 2017; Statistique Canada, 2016a). Pour que tous les élèves aient la possibilité d'apprendre les deux langues officielles du Canada, tous les systèmes scolaires offrent des cours d'anglais ou de français langue seconde, et des programmes d'immersion française sont offerts par les réseaux scolaires publics de tout le pays⁶. Certaines provinces offrent également des programmes bilingues combinant l'enseignement dans une langue officielle et une langue ancestrale ou une langue autochtone. De plus, de nombreuses écoles offrent des cours de langue seconde autres que le français ou l'anglais (Gouvernement du Canada, 2017).

Les populations du PPCE ont été définies en fonction de la langue du système scolaire dans chaque province, conformément au cadre d'échantillonnage. Les élèves se sont soumis aux tests de l'évaluation en anglais ou en français, selon le cas. Dans le questionnaire contextuel, il leur a été demandé dans quelle langue est enseignée la majeure partie de leurs matières à l'école, soit l'anglais, le français, une langue autochtone (p. ex., cri, inuktitut) ou une autre langue (p. ex., allemand, mandarin).

⁶ Pour une description plus détaillée des politiques linguistiques au Canada, voir le *PIRLS 2016 Encyclopedia* (Mullis, Martin, Goh et Prendergast, 2017).

Classification de l'utilisation des langues dans les données contextuelles du PPCE

Langue première ou langue maternelle : La « langue première » ou « langue maternelle » désigne la première langue que l'enfant a apprise dans sa famille. Dans certaines familles, les enfants peuvent avoir plus d'une langue maternelle. Dans le questionnaire de l'élève du PPCE 2016, l'expression « langue première » est expliquée comme étant « la première langue que tu as apprise et que tu comprends toujours ».

Langue utilisée dans la vie quotidienne : À mesure que les élèves apprennent à l'école, développent leur réseau d'amis et établissent d'autres relations en dehors de leur famille, ils continuent parfois à utiliser leur langue maternelle ou encore ils adoptent une autre langue pour la plupart de leurs communications quotidiennes. Certains élèves ont une maîtrise active de plusieurs langues.

Langue d'enseignement : La plupart des élèves du Canada vont à l'école dans une des deux langues officielles du Canada. Certains suivent un programme bilingue combinant l'enseignement dans une langue ancestrale ou une langue autochtone et l'une des langues officielles du Canada.

Quelque 71 p. 100 des élèves qui ont participé au PPCE 2016 ont principalement suivi leurs cours en anglais, et 29 p. 100, en français, principalement au Québec et au Nouveau-Brunswick. Les élèves qui suivent la plupart de leurs cours dans une langue autochtone ou une autre langue représentent moins de 1 p. 100 des élèves de toutes les provinces et de l'ensemble du Canada. Conformément au profil linguistique du Québec et du Nouveau-Brunswick, les élèves qui étudient en français sont concentrés dans ces provinces (Tableau 1.2).

TABLEAU 1.2 Langue d'enseignement

	Anglais	Français	Langue autochtone	Autre langue
	(%)	(%)	(%)	(%)
BC	93,5	5,8	0,1	0,6
AB	88,8	10,5	0,1	0,6
SK	94,6	4,8	0,3	0,3
MB	88,4	10,8	0,6	0,2
ON	90,7	8,8	0,1	0,4
QC	10,3	89,2	0,4	0,1
NB	35,7	63,7	0,2	0,4
NS	73,6	26,4	0,0	0,0
PE	84,8	15,1	0,0	0,2
NL	80,5	18,7	0,6	0,2
CAN	70,6	28,8	0,2	0,4

Langue première des élèves

Les résultats en lecture du PPCE par province et par langue du système scolaire reflètent le profil linguistique unique de chacune des provinces du Canada. La majorité des élèves qui ont participé au PPCE 2016 avaient comme langue première l'une des langues officielles du Canada. Bien que le Canada soit officiellement bilingue, le Nouveau-Brunswick est la seule province, à l'exception du Québec, qui compte une population francophone importante (31 p. 100) (Statistique Canada, 2016b). Les effets de l'immigration varient aussi d'une province à l'autre. Les immigrantes et immigrants sont fortement concentrés dans les centres urbains du Canada en Colombie-Britannique, en Alberta, en Ontario et au Québec (Statistique Canada, 2015b). Selon les données du recensement de 2016, 72,5 p. 100 des personnes immigrantes au Canada ont une langue première autre que le français ou l'anglais (Statistique Canada, 2017b).

Les élèves qui ont participé au PPCE 2016 ont été interrogés sur la langue qu'ils considéraient comme leur langue première (la première langue apprise et encore comprise). Le Tableau 1.3 montre que, dans l'ensemble du Canada, 67 p. 100 des élèves participants ont déclaré l'anglais comme langue première, et 20 p. 100, le français. Dans l'ensemble du Canada, 13 p. 100 des élèves ont déclaré que leur langue première était une autre langue que l'anglais ou le français, et moins de 1 p. 100 ont déclaré que c'était une langue autochtone. La proportion la plus élevée d'élèves ayant répondu que leur langue première était une langue autochtone se trouve au Manitoba (1,5 p. 100), qui compte aussi le plus fort pourcentage d'Autochtones par rapport à la population totale de la province (Statistique Canada, 2017a).

TABLEAU 1.3 Pourcentage d'élèves selon la langue première

	Langue première des élèves			
	Anglais	Français	Langue autochtone	Autre
BC	80,2	0,5	0,1	19,1
AB	79,5	1,3	0,3	18,9
SK	88,7	0,4	1,1	9,8
MB	78,5	1,7	1,5	18,4
ON	84,2	2,4	0,1	13,2
QC	12,2	78,0	0,6	9,2
NB	71,1	25,6	0,5	2,8
NS	94,9	2,0	0,2	2,9
PE	90,9	2,2	0,1	6,8
NL	97,3	0,6	0,3	1,9
CAN	66,8	19,8	0,3	13,1

Le Tableau 1.4 présente la langue première déclarée par les élèves, selon la langue du système scolaire et par province. Partout au Canada, les élèves anglophones et francophones sont les plus susceptibles d'étudier dans leur langue première. Les élèves anglophones ont plus tendance à étudier dans un système scolaire francophone (10 p. 100) que les élèves francophones à étudier dans un système de langue anglaise (1 p. 100). Les systèmes scolaires anglophones comptent une plus forte proportion d'élèves dont la langue première est une langue autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone (14 p. 100) que les systèmes francophones (9 p. 100).

TABLEAU 1.4 Pourcentage d'élèves selon la langue première, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones				Systèmes scolaires francophones			
	Anglais	Français	Langue autochtone	Autre (p. ex., allemand, mandarin)	Anglais	Français	Langue autochtone	Autre (p. ex., allemand, mandarin)
BC	80,3	0,4	0,1	19,2	68,3	24,0	0,0	7,8
AB	80,0	0,8	0,3	19,0	34,8	52,8	2,1	10,2
SK	88,8	0,3	1,1	9,8	65,7	20,0	0,0	14,3
MB	79,2	0,6	1,5	18,7	47,4	48,6	0,0	4,0
ON	86,1	0,3	0,1	13,5	44,7	46,5	0,2	8,5
QC	74,6	18,2	0,5	6,8	5,9	84,1	0,6	9,5
NB	94,2	1,5	0,5	3,8	14,0	85,3	0,3	0,4
NS	96,3	0,5	0,2	3,0	58,3	40,0	0,7	1,0
PE	92,7	0,2	0,1	7,0	--	--	--	--
NL	97,3	0,6	0,3	1,9	--	--	--	--
CAN	84,4	0,9	0,3	14,4	9,8	80,5	0,5	9,1

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

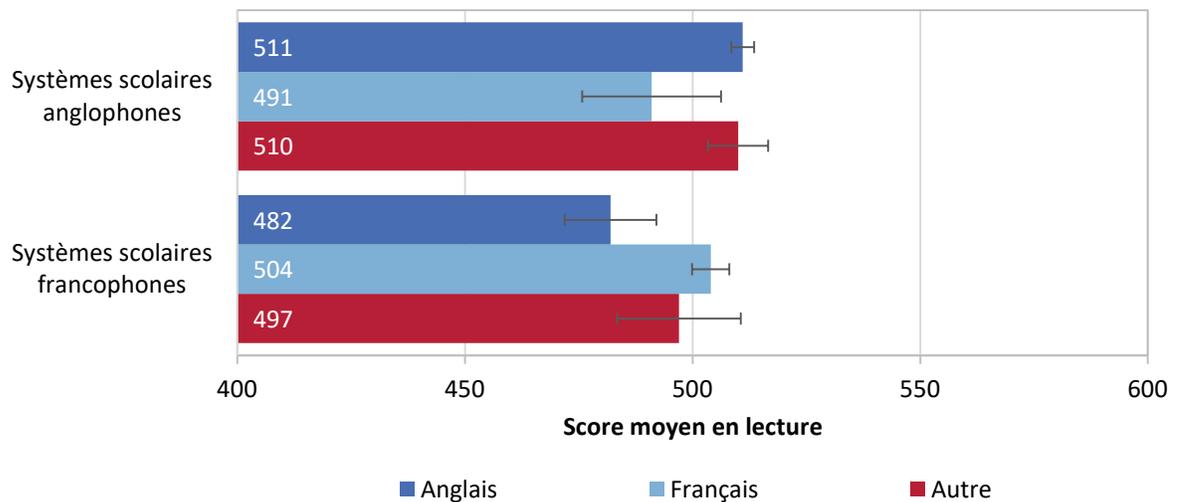
Langue première et rendement en lecture des élèves

Dans le PPCE 2016, les élèves des écoles anglophones ont obtenu des résultats supérieurs à ceux des élèves des écoles francophones en lecture (509 et 500, respectivement; O'Grady et coll., 2018). Cette constatation diffère des résultats observés auprès des élèves de 4^e année du Canada ayant participé à l'étude du PIRLS 2016 (O'Grady et coll., 2018) et des élèves de 15 ans ayant pris part à l'étude du PISA 2015 (O'Grady et coll., 2016), dans lesquelles aucun écart significatif en lecture n'avait été observé entre les deux systèmes linguistiques, pour le Canada dans son ensemble.

À l'examen du rendement des élèves en tenant compte de leur langue première (Figure 1.3; Annexe A.1.3), les scores en lecture sont nettement inférieurs chez les élèves dont la langue première est la langue officielle

de la minorité dans le système scolaire, mais pas chez ceux dont la langue première n'est ni le français ni l'anglais. Les élèves dont la langue première n'est ni le français ni l'anglais ont des résultats similaires à ceux des élèves qui parlent la langue de la majorité provinciale. Comme beaucoup de locutrices et locuteurs de langue non officielle au Canada sont issus de l'immigration, ces résultats semblent confirmer le bilan globalement positif des efforts du Canada pour réduire l'écart de réussite entre les personnes immigrantes et le reste de la population (Parkin, 2015; Wech et Weinkam, 2016).

FIGURE 1.3 Relation entre la langue première des élèves et le rendement en lecture, selon la langue du système scolaire



Langue utilisée dans la vie quotidienne

Comme certains élèves maîtrisent plusieurs langues, ils ne parlent pas nécessairement la même langue à l'école qu'à l'extérieur (p. ex., avec la famille et les amis ou dans la communauté). Les élèves qui parlent une langue autre que le français ou l'anglais comme langue première sont exposés à une ou aux deux langues officielles du Canada lorsqu'ils intègrent le système scolaire et ont tendance à adopter une langue officielle dans leurs interactions quotidiennes (Duff et Becker-Zayas, 2017). Lorsque la ou les langues parlées couramment diffèrent de la langue d'enseignement, les résultats scolaires sont parfois affectés (Bruckauf, 2016; OCDE, 2016b, 2010a). Le statut d'immigrante ou immigrante, examiné plus loin dans ce chapitre, influence la probabilité qu'un élève parle à la maison une langue différente de sa langue d'enseignement.

Le Tableau 1.5 classe la population du PPCE des 10 provinces et du Canada en fonction des langues que les élèves disent utiliser le plus souvent dans leur vie quotidienne. À l'échelle pancanadienne, les résultats sont les suivants :

- 6 p. 100 des élèves parlent régulièrement le français et l'anglais.
- 57 p. 100 des élèves parlent surtout l'anglais, et 16 p. 100 parlent l'anglais et une autre langue que le français.
- 15 p. 100 des élèves parlent surtout le français, et 2 p. 100 parlent régulièrement le français et une langue autre que l'anglais.
- Moins de 1 p. 100 des élèves parlent surtout une langue autochtone.
- 4 p. 100 des élèves parlent surtout une langue autre que le français ou l'anglais.

TABLEAU 1.5 Pourcentage d'élèves selon la langue utilisée au quotidien

	Anglais seulement ou principalement l'anglais	Français seulement ou principalement le français	Anglais et français de façon égale	Anglais et une autre langue que le français	Français et une autre langue que l'anglais	Principalement une langue autochtone	Principalement une autre langue
BC	69,0	0,1	1,3	23,6	0,5	0,2	5,3
AB	70,4	0,5	2,0	20,3	0,3	0,2	6,3
SK	84,7	0,1	1,6	9,9	0,0	0,5	3,2
MB	73,6	0,3	2,8	15,9	0,2	1,2	6,1
ON	71,0	0,7	2,8	20,7	0,2	0,1	4,5
QC	6,8	63,4	16,7	3,5	6,7	0,2	2,9
NB	63,8	13,1	18,5	3,3	0,4	0,4	0,7
NS	88,5	0,5	4,5	4,9	0,2	0,3	1,2
PE	86,1	0,3	4,3	5,6	0,2	0,0	3,5
NL	93,9	0,0	2,3	2,5	0,2	0,3	0,7
CAN	57,2	15,2	6,0	15,5	1,7	0,2	4,2

Comme prévu, la majorité des élèves ayant déclaré le français comme langue de tous les jours vit au Québec (63 p. 100) et au Nouveau-Brunswick (13 p. 100) (Tableau 1.5). Ces provinces ont également enregistré les taux les plus élevés de bilinguisme dans les langues officielles du Canada, soit 17 et 19 p. 100, respectivement. Les élèves des autres provinces ont répondu qu'ils parlaient surtout l'anglais, le pourcentage variant de 69 p. 100 en Colombie-Britannique à 94 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador. La plupart des élèves qui parlent une langue autre que le français, l'anglais ou une langue autochtone en dehors de l'école sont concentrés en Ontario et dans les provinces de l'Ouest, le pourcentage le plus élevé étant en Alberta (6,3 p. 100).

Certaines provinces du Canada comptent une proportion substantielle d'élèves qui parlent l'anglais et une langue autre que le français. En Colombie-Britannique, en Alberta et en Ontario, plus de 20 p. 100 des élèves ayant participé au PPCE 2016 ont déclaré utiliser l'anglais et une langue ancestrale au quotidien. Au Québec, 7 p. 100 des élèves parlent le français et une langue ancestrale dans leur vie quotidienne, et moins de 1 p. 100 d'élèves ont choisi cette réponse dans les autres provinces.

Le Tableau 1.6 présente des données sur la langue parlée par les élèves au quotidien, selon la langue du système scolaire. Les élèves qui parlent couramment les deux langues officielles du Canada fréquentent principalement les systèmes scolaires anglophones du Québec et les systèmes francophones à l'extérieur du Québec; autrement dit, les élèves bilingues sont concentrés dans les systèmes scolaires de la langue de la minorité provinciale.

TABLEAU 1.6 Pourcentage d'élèves selon la langue parlée au quotidien, selon la langue du système scolaire

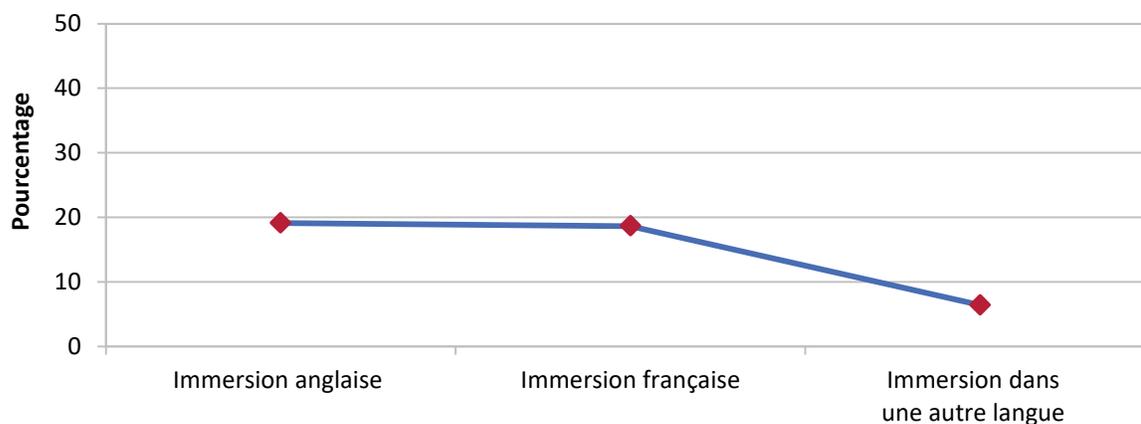
	Anglais seulement ou principalement l'anglais	Français seulement ou principalement le français	Anglais et français de façon égale	Anglais et une autre langue que le français	Français et une autre langue que l'anglais	Principalement une langue autochtone	Principalement une autre langue
Systèmes scolaires anglophones							
BC	69,1	0,1	1,1	23,7	0,5	0,2	5,3
AB	70,8	0,3	1,6	20,4	0,2	0,2	6,3
SK	84,9	0,1	1,4	10,0	0,0	0,5	3,1
MB	74,5	0,0	1,8	16,2	0,1	1,3	6,2
ON	72,9	0,2	0,9	21,3	0,0	0,1	4,6
QC	51,1	5,9	28,3	12,8	0,3	0,4	1,2
NB	86,8	0,4	6,9	4,4	0,0	0,4	0,9
NS	90,4	0,1	2,9	5,0	0,0	0,3	1,2
PE	88,3	0,0	2,3	5,7	0,1	0,0	3,6
NL	93,9	0,0	2,3	2,5	0,2	0,3	0,7
CAN	73,2	0,3	2,1	19,3	0,1	0,2	4,7
Systèmes scolaires francophones							
BC	49,9	3,2	33,8	8,9	2,3	0,0	1,9
AB	28,1	17,0	40,2	6,1	6,1	0,0	2,5
SK	50,7	5,6	26,8	4,2	5,6	0,0	7,0
MB	37,6	11,8	44,0	2,0	2,3	0,0	2,3
ON	32,7	11,5	41,7	9,4	2,7	0,1	1,8
QC	2,2	69,3	15,5	2,5	7,3	0,1	3,0
NB	7,7	44,0	46,5	0,4	1,2	0,2	0,0
NS	40,8	9,6	42,9	2,4	3,6	0,7	0,0
PE	--	--	--	--	--	--	--
NL	--	--	--	--	--	--	--
CAN	5,4	63,2	18,7	3,0	6,7	0,1	2,8

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

Études en langue seconde

Une minorité substantielle d'élèves du Canada sont inscrits à des programmes d'immersion pour apprendre une langue seconde (Figure 1.4; Annexe A.1.4). Les inscriptions aux programmes d'immersion française à l'extérieur du Québec gagnent en popularité, la hausse s'élevant à près de 45 p. 100 depuis 2003 (Gouvernement du Canada, 2017). La Figure 1.4 présente les réponses des élèves à la question du questionnaire du PPCE concernant la participation à un programme d'immersion pour apprendre une deuxième langue.

FIGURE 1.4 Proportion d'élèves inscrits à des programmes d'immersion linguistique



Le questionnaire de l'élève comportait aussi une question sur les programmes de langue seconde. Comme le montre le Tableau 1.7, la plus forte proportion d'élèves participant à de tels programmes suivait un programme en français dans une école anglophone au moment de l'évaluation.

TABLEAU 1.7 Pourcentage d'élèves participant à un programme de langue seconde, selon la langue du système scolaire

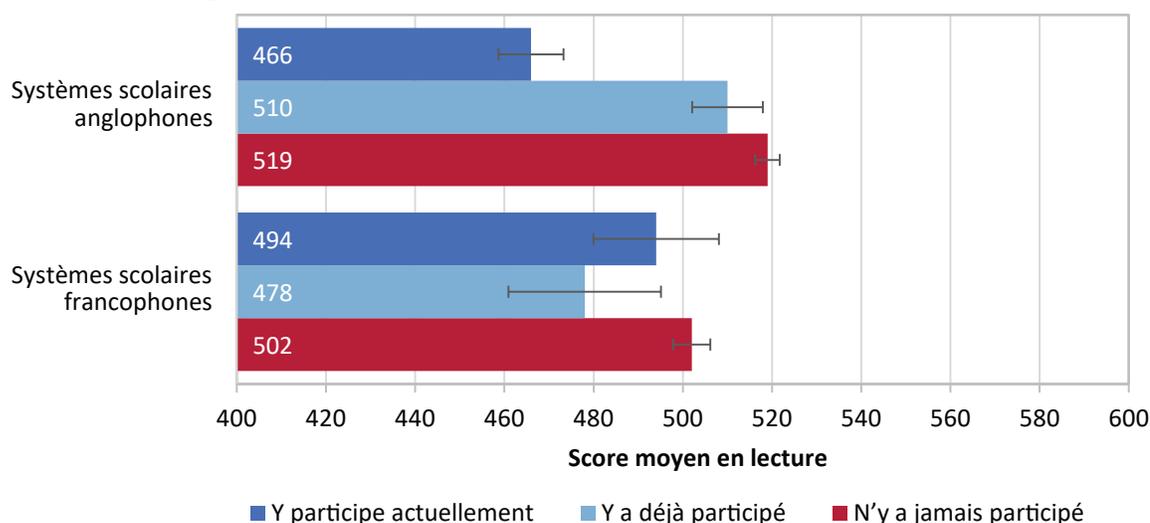
	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones	
	Y participe actuellement	Y a déjà participé	Y participe actuellement	Y a déjà participé
Programmes d'anglais langue seconde*	11	11	13	14
Programme de français langue seconde (p. ex., programme intensif)	23	13	5	3

* Comprennent les programmes *English language learners* (apprenants de l'anglais) (ELL) et *English as an additional language* (anglais langue additionnelle) (EAL/ALA).

Langue seconde et rendement en lecture

La Figure 1.5 montre que, dans les systèmes scolaires francophones, les élèves ont obtenu des résultats en lecture statistiquement similaires, qu'ils participent ou non ou aient déjà participé à un programme de langue seconde. Dans les systèmes scolaires anglophones, les élèves qui, au moment de l'évaluation, participaient à un programme de langue seconde, ont obtenu des scores moyens en lecture nettement inférieurs à ceux des élèves qui n'avaient jamais participé à un tel programme. Les élèves qui avaient déjà participé à un programme de langue seconde ont obtenu des scores similaires à ceux des élèves qui n'avaient pas étudié une langue seconde (Annexe A.1.5).

FIGURE 1.5 Rendement en lecture et participation à un programme de langue seconde, selon la langue du système scolaire



Statut socioéconomique des élèves

Le statut socioéconomique (SSE), au sens large et déterminé selon une combinaison du niveau de scolarité des parents et du revenu familial, est l'une des variables explicatives les plus importantes du rendement scolaire (Bruckauf, 2016; OCDE, 2012; Perry et McConney, 2010). Composé à la fois de facteurs culturels et économiques, le SSE est difficile à mesurer et à comprendre, parce qu'il regroupe des variables complexes, dont la profession et le niveau de scolarité des parents, les ressources d'apprentissage à la maison et la façon dont les parents transmettent la valeur de l'éducation à leurs enfants (Crowe, 2013; Chevalier, Harmon, O'Sullivan et Walker, 2013). Il est également difficile d'isoler les effets du SSE de ceux d'autres facteurs comme la géographie, le patrimoine génétique, les caractéristiques de l'école et le statut d'immigrante ou immigrant (Causa, Dantan et Johansson, 2009; OCDE, 2016b).

Dans ce rapport, deux facteurs servent d'approximations du statut socioéconomique : l'éducation des parents et le nombre de livres à la maison. Ces deux facteurs établissent des corrélations cohérentes avec les résultats scolaires des élèves, mais ces corrélations doivent être interprétées avec circonspection puisque de nombreux facteurs influencent la capacité d'une famille à encourager l'apprentissage de leurs enfants. L'OCDE (2016b) souligne que le lien entre le statut socioéconomique et le rendement des élèves n'est ni absolu ni automatique, et qu'il ne faut donc pas le surestimer (p. 63 du document en anglais).

L'importance du SSE et du milieu familial a pour conséquence que le niveau de scolarité a tendance à présenter une corrélation intergénérationnelle : les parents très scolarisés ont des enfants plus scolarisés, et les parents peu scolarisés ont généralement des enfants moins scolarisés (Causa et coll., 2009; Chevalier et coll., 2013; Onuzo et coll., 2013). Comme le niveau de scolarité est un facteur clé de mobilité sociale, les responsables de l'élaboration des politiques ont tout intérêt à améliorer les résultats scolaires de tous les élèves, indépendamment de leur SSE (Chevalier et coll., 2013). Heureusement, il semblerait que des interventions politiques bien structurées aient un effet particulièrement positif sur les familles et les enfants les plus défavorisés (Causa et coll., 2009; Merry, 2013).

Comparativement à d'autres pays de l'OCDE, la mobilité sociale au Canada est supérieure à la moyenne (Causa et coll., 2009; OCDE, 2017; Parkin, 2015). Des recherches supplémentaires sont toutefois nécessaires sur ce sujet, car les moyennes peuvent masquer d'importants modèles de disparité. Pour le Canada en particulier, l'écart entre les niveaux de scolarité des Autochtones et des non-Autochtones est en partie attribuable au taux de pauvreté plus élevé des familles autochtones (Banting, Soroka et Koning, 2013; Brittain et Blackstock, 2015; Collin et Jensen, 2009).

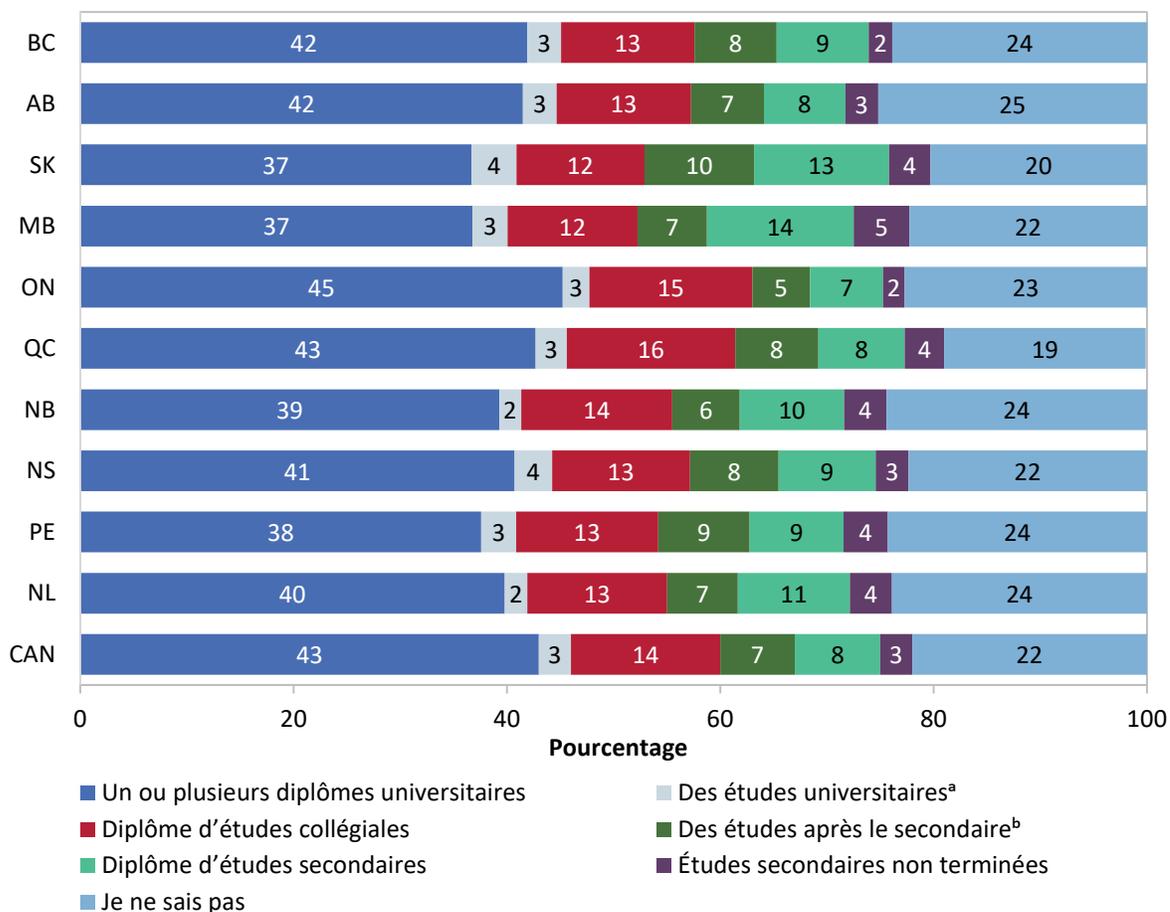
Niveau de scolarité des parents

Le niveau de scolarité est un facteur important de l'éventail complexe de facteurs qui contribuent à la pauvreté intergénérationnelle et à une faible mobilité sociale (Onuzo et coll., 2013). Dans ce contexte, il est important de souligner que le Canada compte l'une des proportions les plus élevées de personnes ayant fait des études postsecondaires parmi les pays de l'OCDE (OCDE, 2017).

Dans le questionnaire du PPCE 2016, les élèves étaient interrogés sur le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les parents ou les « personnes que tu considères comme tes parents ». Sur le plan statistique, il est reconnu que le niveau de scolarité de la mère est plus étroitement lié aux résultats scolaires de l'enfant que celui du père (Chevalier et coll., 2013; Onuzo et coll., 2013), mais de nombreux élèves sont issus de familles qui n'ont pas à leur tête la mère et le père biologiques (Potter, 2012). Pour mieux tenir compte des structures familiales actuelles, les questions contextuelles du PPCE 2016 ont été modifiées, et « niveau de scolarité de la mère » a été remplacé par « niveau de scolarité des parents ».

Dans le PPCE 2016, 57 p. 100 des élèves ont indiqué que leurs parents avaient terminé des études collégiales ou universitaires, ce qui représente un niveau de scolarité supérieur à celui des rapports contextuels précédents du PPCE. De plus, 43 p. 100 des élèves ont répondu que l'un des deux ou les deux parents étaient titulaires d'un diplôme universitaire, et 11 p. 100, que leurs parents avaient un diplôme d'études secondaires ou n'avaient pas terminé leurs études secondaires (Figure 1.6; Annexe A.1.6). La répartition des diplômes inférieurs au grade (universitaire), y compris au niveau collégial, est assez uniforme d'une province à l'autre. Une plus grande disparité ressort au niveau des diplômes universitaires : la proportion de parents titulaires d'un grade variait de 45 p. 100 en Ontario à 37 p. 100 en Saskatchewan et au Manitoba. Conformément aux données contextuelles du PPCE précédentes, plus de 20 p. 100 des élèves ne connaissaient pas le niveau de scolarité de leurs parents.

FIGURE 1.6 Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents, d'après les élèves



^a « Des études universitaires » désigne une formation universitaire sans diplôme.
^b « Des études après le secondaire » désigne n'importe quel type d'études après le secondaire.

Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Dans les provinces et à l'échelle pancanadienne, les parents d'élèves des systèmes scolaires francophones et anglophones avaient des niveaux de scolarité semblables (Tableau 1.8).

TABLEAU 1.8 Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents (d'après les élèves), selon la langue du système scolaire

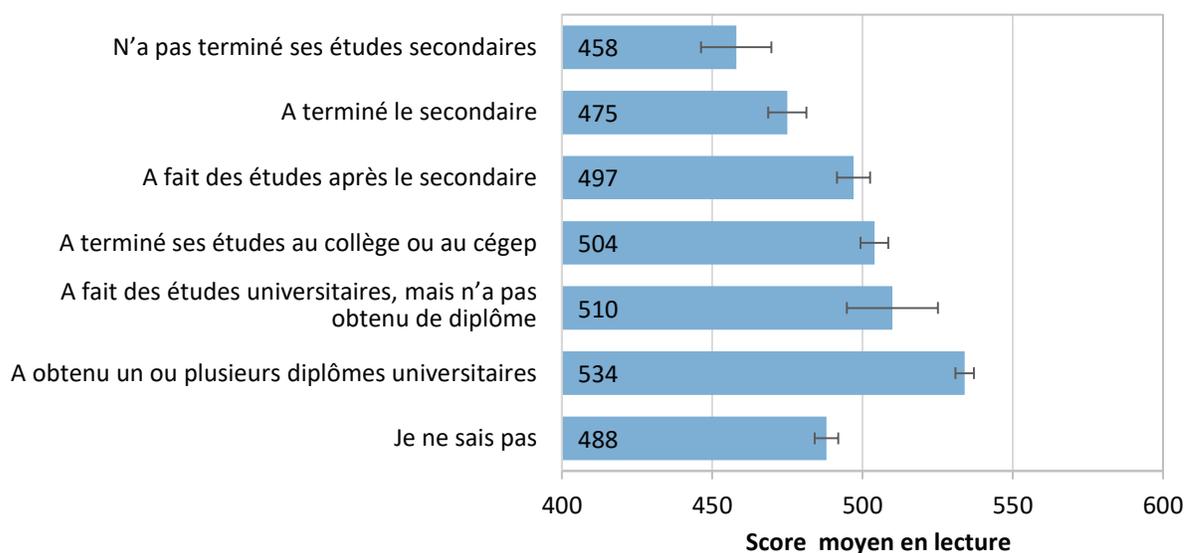
	N'a pas terminé ses études secondaires	A terminé le secondaire	A fait des études après le secondaire	A terminé ses études au collège ou au cégep	A fait des études universitaires, mais n'a pas obtenu de diplôme	A obtenu un ou plusieurs diplômes universitaires	Je ne sais pas
Systèmes scolaires anglophones							
BC	2	9	8	13	3	42	24
AB	3	8	7	13	3	41	25
SK	4	13	10	12	4	37	20
MB	5	14	6	12	3	37	22
ON	2	7	6	15	3	45	23
QC	2	8	7	15	6	43	18
NB	4	11	7	14	2	41	21
NS	3	9	9	13	3	40	22
PE	4	9	9	13	3	37	25
NL	4	10	7	13	2	40	24
CAN	3	8	7	14	3	43	23
Systèmes scolaires francophones							
BC	1	3	5	10	1	48	32
AB	3	3	4	10	2	47	31
SK	0	9	2	12	2	53	24
MB	2	9	5	9	1	49	24
ON	2	3	3	12	2	56	23
QC	4	8	8	16	3	43	19
NB	4	7	5	14	2	36	32
NS	3	3	2	12	5	51	24
PE	--	--	--	--	--	--	--
NL	--	--	--	--	--	--	--
CAN	4	8	7	15	2	44	20

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Niveau de scolarité des parents et rendement en lecture des élèves

Le rendement en lecture des élèves de 8^e année/2^e secondaire est en corrélation positive avec le niveau de scolarité le plus élevé atteint par les parents des élèves (Figure 1.7; Annexe A.1.7). Les élèves dont un des parents est titulaire d'un diplôme universitaire ont obtenu des résultats en lecture nettement supérieurs à ceux des élèves de familles où les parents n'avaient pas fait d'études universitaires. De même, les élèves dont les parents ont un diplôme d'études collégiales, ont fait des études après le secondaire ou ont un diplôme autre que de niveau universitaire ont obtenu des résultats en lecture nettement supérieurs à ceux des élèves dont les parents ont un diplôme d'études secondaires comme niveau de scolarité le plus élevé. L'écart de rendement entre les élèves dont les parents ont un diplôme d'études secondaires et ceux dont les parents n'ont pas terminé leurs études secondaires n'est pas significatif.

FIGURE 1.7 Relation entre le niveau de scolarité des parents (d'après les élèves) et le rendement en lecture



La relation positive entre le niveau de scolarité des parents et le rendement des élèves est conforme aux évaluations antérieures du PPCE; elle a également été signalée dans les études de la TEIMS (Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences), du PISA et du PIRLS.

Nombre de livres à la maison

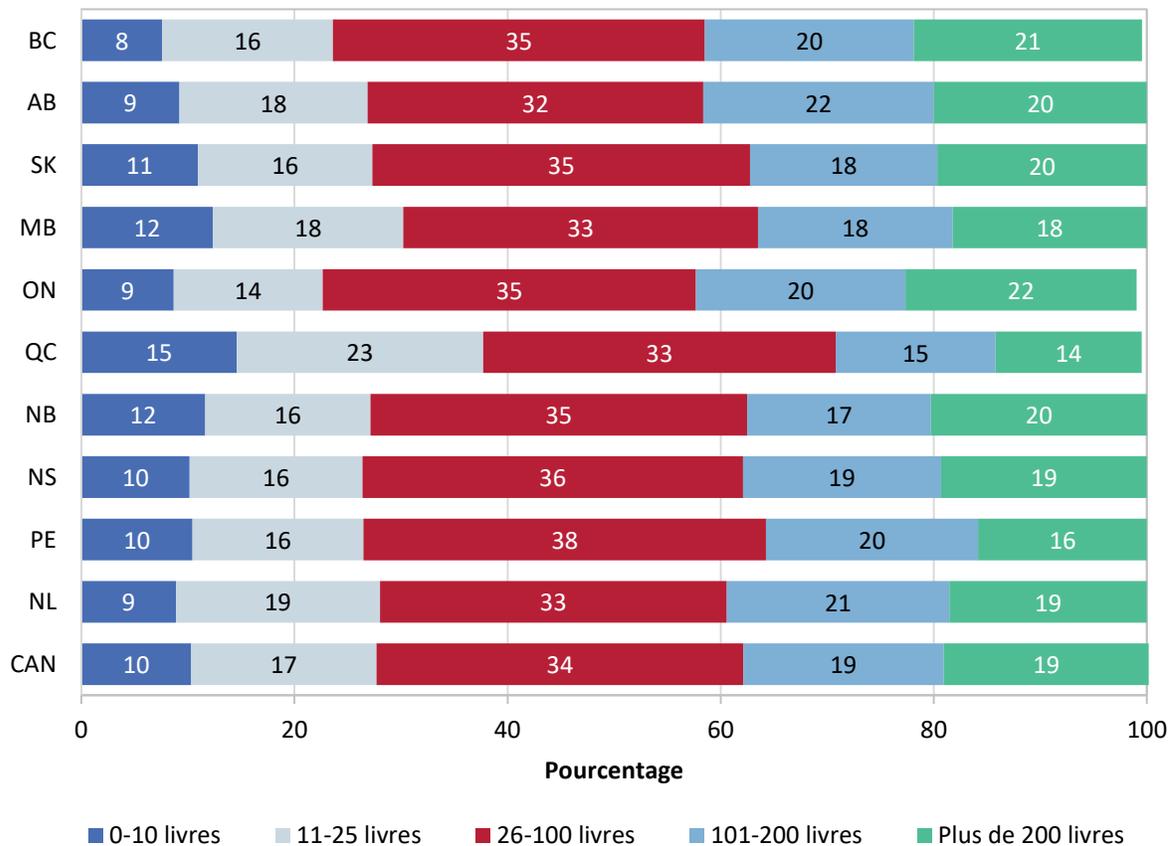
Les effets du milieu familial se font sentir très tôt dans la réussite scolaire des enfants. Cette constatation est importante, car les enfants en retard au début du primaire risquent davantage d'atteindre un faible niveau de rendement plus tard et de ne pas terminer leurs études secondaires (Hernandez, 2011; Merry, 2013; OCDE, 2016b). En général, un milieu familial favorisé est associé aux familles ayant un statut socioéconomique (SSE) élevé, ce qui augmente la probabilité de réussite scolaire des enfants (Evans, Kelley et Sikora, 2014). Les familles ayant un SSE supérieur peuvent offrir à leurs enfants des bases sociales et culturelles qui augmentent leur potentiel de réussite scolaire (Crowe, 2013; Huang et Liang, 2016; Lam et Ho, 2013). Ces familles sont aussi susceptibles d'être plus impliquées dans l'éducation de leurs enfants et d'avoir davantage de ressources d'apprentissage (livres, casse-tête, jeux, ordinateurs, etc.) (Crowe, 2013; Shipley, 2011). Le nombre de livres à la maison est en corrélation avec le SSE et le rendement scolaire des élèves. Dans les études, le nombre de livres à la maison est considéré à la fois comme une source de connaissances

et de compétences et comme une mesure de l'investissement des parents dans l'éducation de leurs enfants (Evans et coll., 2014).

Les données contextuelles du PIRLS 2011 ont montré qu'au niveau des élèves de 4^e année, le Canada se situe au-dessus des moyennes internationales pour ce qui est des ressources d'apprentissage à la maison (Labrecque et coll., 2012). En effet, cette étude a révélé qu'au Canada, 84 p. 100 des élèves avaient plus de 25 livres à la maison, comparativement à une moyenne internationale de 59 p. 100.

Au niveau de la 8^e année/2^e secondaire, le nombre de livres à la maison est similaire dans la plupart des provinces (Figure 1.8; Annexe A.1.8) : dans neuf provinces, de 23 à 30 p. 100 des élèves ayant déclaré avoir accès à 25 livres ou moins. Dans l'ensemble du Canada, toutefois, près de 40 p. 100 des élèves ont déclaré avoir plus de 100 livres à la maison. Dans le contexte de l'élaboration de politiques et de programmes, il est utile de favoriser les familles ayant le moins de livres à la maison, car les augmentations dans le bas de l'échelle de répartition ont un effet extrêmement positif sur les résultats en lecture (Evans et coll., 2014).

FIGURE 1.8 Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres à la maison



La proportion d'élèves dans chacune des tranches (du nombre de livres à la maison) est similaire dans les systèmes scolaires francophones et anglophones au Canada (Tableau 1.9). Dans toutes les provinces et dans les deux systèmes linguistiques, c'est la tranche de 26 à 100 livres qui compte la proportion la plus élevée d'élèves.

TABLEAU 1.9 Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres à la maison, selon la langue du système scolaire

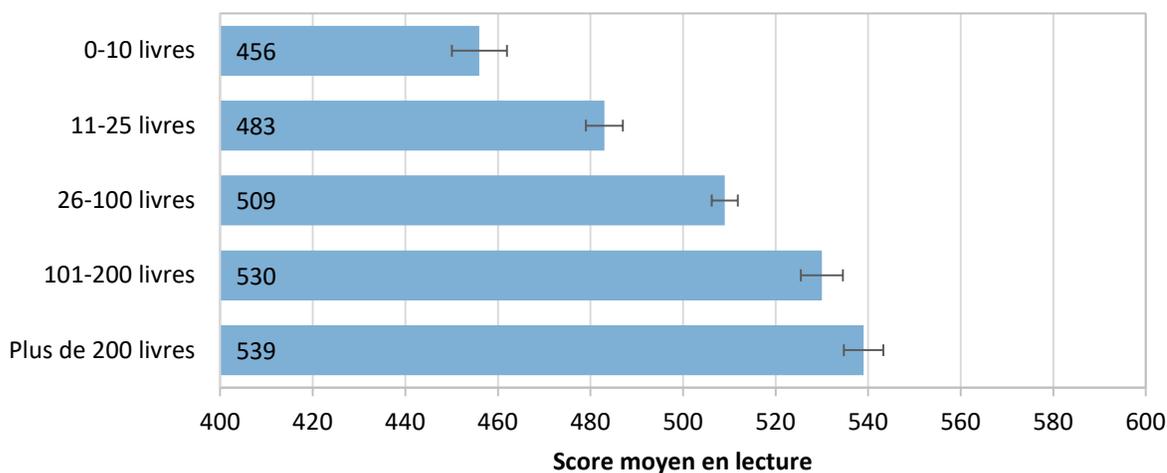
	0–10 livres		11–25 livres		26–100 livres		101–200 livres		Plus de 200 livres	
	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR	ANG	FR
BC	8	6	17	15	35	36	20	24	21	18
AB	9	10	18	13	32	29	22	23	20	25
SK	11	10	17	6	36	31	18	21	20	31
MB	13	5	18	16	33	28	18	27	18	23
ON	9	11	14	17	36	33	20	19	22	20
QC	5	16	14	24	33	33	20	15	27	12
NB	10	16	13	22	34	38	20	11	23	13
NS	10	12	16	20	36	38	19	18	20	12
PE	10	--	16	--	39	--	20	--	16	--
NL	9	--	19	--	33	--	21	--	19	--
CAN	9	15	16	23	35	33	20	15	21	13

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

Nombre de livres à la maison et rendement en lecture

Il existe clairement une relation positive entre le nombre de livres à la maison et le rendement en lecture (Figure 1.9; Annexe A.1.9). Ces résultats confirment les données obtenues lors des évaluations précédentes du PPCE en 2007, 2010 et 2013.

FIGURE 1.9 Relation entre le nombre de livres à la maison et le rendement en lecture



Statut d'immigrante ou immigrant

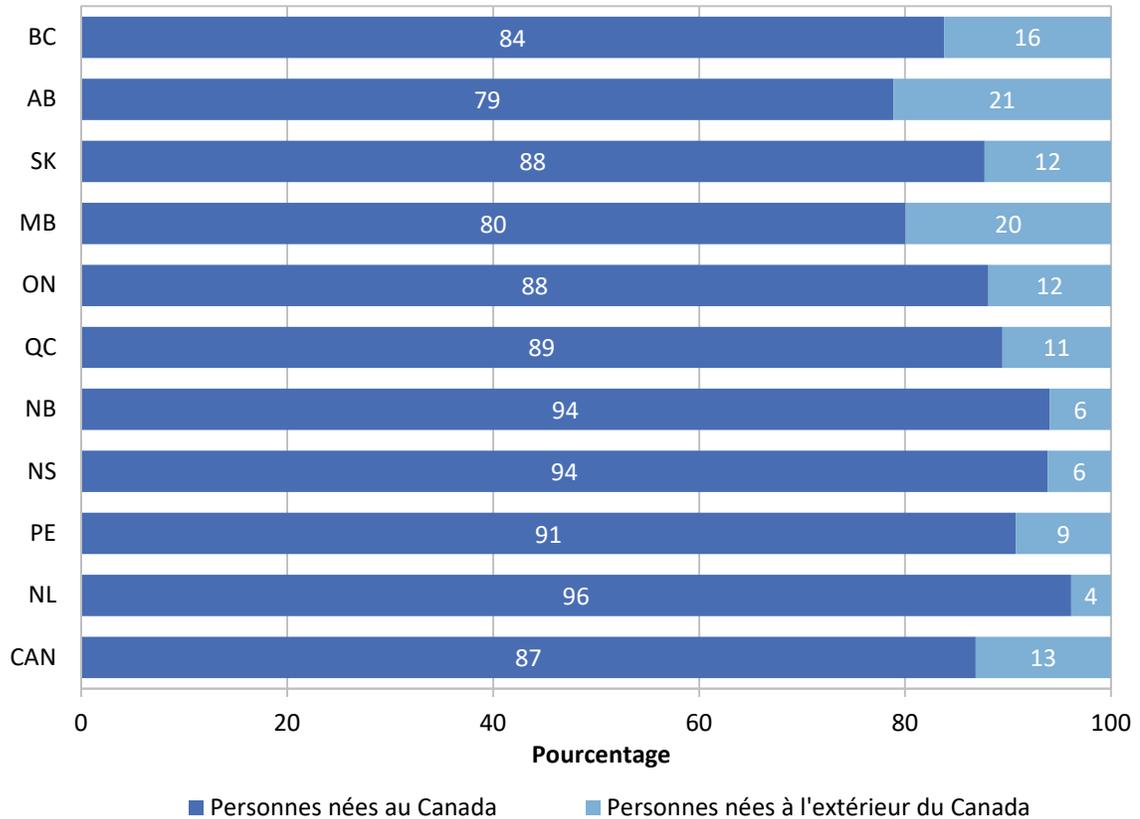
Le Canada compte la deuxième plus grande population de personnes nées à l'étranger au monde, derrière l'Australie (CMEC, 2015; Duff et Becker-Zayas, 2017; Parkin, 2015). Des études ont montré que les enfants issus de familles immigrantes sont plus susceptibles d'être défavorisés dans leur parcours scolaire (Andon, Thompson et Becker, 2014; Bruckauf, 2016; OCDE, 2010a). En utilisant les données de la TEIMS, du PISA et du PIRLS, Andon, Thompson et Becker (2014) ont conclu à un écart de rendement mondial entre les élèves immigrants et non immigrants dans les domaines de la lecture, des mathématiques et des sciences.

Au Canada, les personnes immigrantes sont plus susceptibles que les Canadiennes et Canadiens de naissance de se retrouver dans les catégories de faible revenu (Collin et Jensen, 2009; CMEC, 2015). Malgré ce désavantage, le Canada figure parmi les pays de l'OCDE ayant le mieux réussi à combler « l'écart de réussite des personnes immigrantes » (Parkin, 2015; Wech et Weinkam, 2016).

Les comparaisons du rendement moyen entre les immigrantes et immigrants et les personnes nées au Canada doivent se faire avec prudence, car les scores peuvent masquer des disparités importantes entre les groupes de personnes immigrantes (Schnepf, 2008). Les groupes d'enfants et de jeunes issus de l'immigration ne sont pas homogènes (Andon et coll., 2014; OCDE, 2010; Parkin, 2015; Schnepf, 2008; Wech et Weinkam, 2016); ils varient en fonction de l'endroit où ils ont étudié avant d'arriver au Canada, de l'âge auquel ils ont commencé l'école dans l'une des langues officielles du Canada et du fait qu'ils parlaient ou non l'anglais ou le français à leur arrivée au Canada (Bruckauf, 2016; OCDE, 2016). De plus, à l'instar de leurs homologues nés au pays, les enfants et les jeunes de familles immigrantes ont aussi des parents qui n'ont pas tous le même niveau de scolarité.

Selon l'évaluation du PPCE 2016, la Colombie-Britannique, l'Alberta et le Manitoba comptaient le plus grand nombre d'élèves nés à l'extérieur du Canada. Le pourcentage d'élèves de familles immigrantes dans ces trois provinces était supérieur à la moyenne du Canada de 13 p. 100 (Figure 1.10; Annexe A.1.10).

FIGURE 1.10 Statut d'immigrante ou immigrant des élèves



Un examen de chaque province selon la langue du système scolaire révèle que, dans les cas où les données sont fiables, la proportion d'élèves qui ne sont pas nés au Canada est similaire dans les deux groupes de langue officielle, sauf au Manitoba, où la proportion de personnes nées à l'extérieur du Canada dans le système scolaire anglophone est le double de celle du système francophone (Tableau 1.10).

TABLEAU 1.10 Pourcentage d'élèves selon le statut d'immigrante ou immigrant, selon la langue du système scolaire

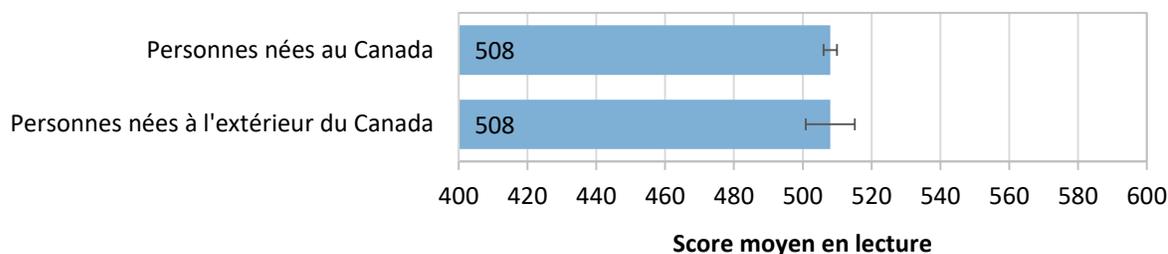
	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones	
	Personnes nées au Canada	Personnes nées à l'extérieur du Canada	Personnes nées au Canada	Personnes nées à l'extérieur du Canada
BC	84	16	82	18
AB	79	21	75	25
SK	88	12	85	16
MB	80	20	90	10
ON	88	12	90	10
QC	92	8	89	11
NB	93	7	97	3
NS	94	6	92	8
PE	91	9	--	--
NL	96	4	--	--
CAN	86	14	89	11

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Statut d'immigrante ou immigrant et rendement en lecture

Dans le PPCE 2016, il n'y a pas de différence significative dans le rendement en lecture entre les élèves nés au Canada et ceux qui sont issus de l'immigration (Figure 1.11; Annexe A.1.11). Cette constatation diffère des résultats du PPCE 2007 (où la lecture était également le domaine principal), dans lequel les élèves nés à l'extérieur du Canada ont obtenu des scores en lecture nettement inférieurs à ceux des élèves nés au Canada (CMEC, 2009). Dans les évaluations antérieures du PPCE, les élèves nés à l'extérieur du Canada avaient obtenu des résultats similaires en sciences (O'Grady et Houme, 2015) et des résultats nettement supérieurs en mathématiques (CMEC, 2012) par rapport aux élèves nés au Canada.

FIGURE 1.11 Relation entre le statut d'immigrante ou immigrant et le rendement en lecture



Identité autochtone

L'écart de rendement entre les élèves autochtones et non autochtones est un problème persistant en éducation au Canada. Le taux de décrochage des études secondaires chez les jeunes autochtones vivant hors réserve s'élève à 30 p. 100, soit trois fois plus que chez les jeunes non autochtones, et à 58 p. 100 chez les jeunes autochtones vivant dans les réserves (Richards, 2014). L'urgence d'améliorer les résultats des élèves autochtones est soulignée dans le rapport *Commission de vérité et réconciliation du Canada : appels à l'action* (2012). Chez les enfants d'âge scolaire et les jeunes, les populations autochtones croissent beaucoup plus rapidement que l'ensemble de la population (Statistique Canada, 2017c).

Bien que le niveau de scolarité des Autochtones au Canada ait augmenté au fil du temps, celui de l'ensemble des Canadiennes et Canadiens a fait de même. L'écart entre les résultats scolaires des jeunes autochtones et non autochtones au Canada s'est donc élargi (Parkin, 2015). De nombreux facteurs ont une incidence sur le niveau de scolarité des Autochtones au Canada. Par exemple, les Indiens inscrits, les Métis et les membres des Premières Nations vivant hors réserve atteignent un niveau de scolarité supérieur à celui des autres Autochtones (Gordon et White, 2014; Richards, 2014). De plus, les enfants autochtones sont deux fois plus susceptibles que les enfants non autochtones de vivre dans la pauvreté (Collin et Jensen, 2009) et risquent donc davantage d'être désavantagés en matière d'éducation.

Au Canada, moins de 3 p. 100 de la population est Autochtone; toutefois, en Saskatchewan et au Manitoba, les Autochtones représentent plus de 10 p. 100 de la population (Statistique Canada, 2017c)⁷. Dans le questionnaire du PPCE, près de 20 p. 100 des élèves de ces deux provinces se sont identifiés comme Autochtones (Tableau 1.11), environ la moitié s'identifiant au peuple des Premières Nations, l'autre moitié au peuple métis. Terre-Neuve-et-Labrador est par ailleurs la province qui compte la plus grande proportion d'élèves s'identifiant au peuple inuit (2 p. 100).

TABLEAU 1.11 Pourcentage d'élèves selon l'identité autochtone (autodéclarée)

	Non-Autochtones	Peuple des Premières Nations	Peuple métis	Peuple inuit
BC	91,0	5,0	3,7	0,3
AB	90,9	4,4	4,5	0,2
SK	82,0	9,9	8,1	0,0
MB	80,3	10,7	9,0	0,0
ON	95,1	3,5	1,2	0,2
QC	96,4	1,7	1,7	0,2
NB	93,6	5,3	0,6	0,5
NS	93,4	5,0	1,5	0,1
PE	95,7	3,1	0,4	0,8
NL	91,4	5,4	1,2	2,1
CAN	93,3	3,9	2,5	0,2

⁷ En 2011, les élèves autochtones d'âge scolaire ne représentaient que 4 p. 100 des élèves d'âge scolaire dans tout l'Est du Canada en partant de l'Ontario. Dans les quatre provinces de l'Ouest, les élèves autochtones représentaient 14 p. 100 de la population d'âge scolaire. La majorité de ces élèves étaient concentrés en Saskatchewan et au Manitoba (Richards, 2014).

Partout au Canada, les élèves qui s'identifient au peuple des Premières Nations sont plus susceptibles d'être inscrits dans des systèmes scolaires anglophones, tandis que les élèves qui s'identifient au peuple métis, dans la plupart des provinces, fréquentent surtout des écoles du système francophone. En Saskatchewan et au Manitoba, les élèves métis forment des minorités substantielles dans les systèmes scolaires francophones (respectivement, 16 et 23 p. 100). Le pourcentage d'élèves s'identifiant au peuple inuit inscrits dans les systèmes francophones et anglophones est à peu près égal (Tableau 1.12).

TABLEAU 1.12 Pourcentage d'élèves selon l'identité autochtone (autodéclarée), selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones				Systèmes scolaires francophones			
	Non-Autochtones	Peuple des Premières Nations	Peuple inuit	Peuple métis	Non-Autochtones	Peuple des Premières Nations	Peuple inuit	Peuple métis
BC	91,0	5,0	0,3	3,7	92,7	3,4	0,0	3,9
AB	90,9	4,5	0,2	4,5	94,5	1,9	1,1	2,5
SK	82,0	10,0	0,0	8,0	83,8	0,0	0,0	16,2
MB	80,4	10,9	0,0	8,6	75,7	1,0	0,0	23,3
ON	95,2	3,6	0,2	1,0	93,8	2,5	0,2	3,5
QC	95,7	3,5	0,5	0,3	96,5	1,5	0,2	1,8
NB	92,1	6,9	0,5	0,6	97,4	1,4	0,5	0,6
NS	93,5	5,1	0,1	1,3	90,7	3,1	1,4	4,8
PE	95,6	3,1	0,8	0,4	--	--	--	--
NL	91,4	5,4	2,1	1,2	--	--	--	--
CAN	92,5	4,7	0,2	2,6	96,2	1,6	0,2	2,0

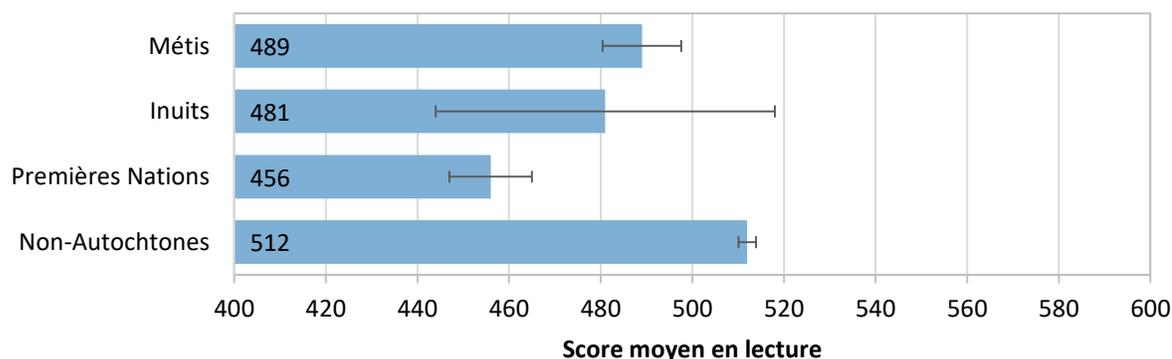
Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Identité autochtone et rendement en lecture

La Figure 1.12 montre que le rendement en lecture des élèves autochtones dans le PPCE 2016 était nettement inférieur à celui de leurs homologues non autochtones, à l'exception des élèves s'identifiant au peuple inuit, pour lesquels l'écart n'était pas statistiquement significatif. Parmi les groupes autochtones, les élèves s'identifiant au peuple métis ont obtenu des résultats en lecture nettement supérieurs à ceux des élèves s'identifiant au peuple des Premières Nations (Annexe A.1.12). Richards (2014) constate que le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires est plus élevé chez les élèves métis que chez les élèves des Premières Nations, ce qui correspond au même modèle. Cet auteur remarque également des variations importantes du taux d'obtention du diplôme d'études secondaires entre les provinces. En particulier, les Autochtones atteignent des niveaux de scolarité plus élevés en Colombie-Britannique et en Ontario, et moins élevés au Manitoba et en Saskatchewan. Quant aux données relatives aux élèves inuits dans

le PPCE 2016, il convient de les analyser avec circonspection en raison du petit nombre d'élèves de l'échantillon qui se sont identifiés à ce peuple.

FIGURE 1.12 Relation entre l'identité autochtone et le rendement en lecture des élèves



Résumé

Ce chapitre présente les données du PPCE 2016 relatives à cinq caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves : le sexe, la langue, le statut socioéconomique, le statut d'immigrante ou immigrant et l'identité autochtone.

Pour ce qui est de la première caractéristique, les filles ont significativement surpassé les garçons en lecture dans le PPCE 2016. Cette constatation correspond à celles des évaluations actuelles et antérieures de toutes les provinces participant au PPCE et de tous les pays participant aux études internationales comme le PISA et le PIRLS.

À l'échelle pancanadienne, tant dans les systèmes scolaires anglophones que francophones, les élèves dont la langue première était la langue d'enseignement ont obtenu des résultats en lecture nettement supérieurs à ceux dont la langue première était la langue officielle de la minorité provinciale. Dans les deux systèmes linguistiques, les élèves dont la langue première était une langue autre que le français ou l'anglais ont obtenu des résultats en lecture similaires à ceux des élèves dont la langue première était la langue d'enseignement.

Dans les systèmes scolaires de langue anglaise, les élèves qui, au moment de l'évaluation, participaient à un programme de langue seconde ont obtenu des scores moyens en lecture nettement inférieurs à ceux des élèves qui n'avaient jamais participé à un tel programme. Dans les écoles francophones, cette différence n'était pas statistiquement significative.

Les rapports contextuels du PPCE utilisent deux approximations du statut socioéconomique : le niveau de scolarité des parents et le nombre de livres au domicile des élèves. Ces deux mesures sont clairement corrélées au rendement en lecture des élèves. Les élèves dont un des parents a fait des études universitaires ont obtenu des résultats en lecture nettement supérieurs à ceux des élèves de familles où les parents étaient moins scolarisés. Une relation linéaire est mise en évidence entre le rendement en lecture et le nombre de livres à la maison, les élèves ayant le plus grand nombre de livres à la maison obtenant le rendement le plus élevé.

Les élèves nés à l'extérieur du Canada ont obtenu des résultats statistiquement similaires à ceux de leurs homologues nés au Canada à l'évaluation du PPCE 2016. Parmi les élèves autochtones, les élèves s'identifiant au peuple métis ont obtenu les meilleurs résultats en lecture. Toutefois, les élèves s'identifiant au peuple métis et à celui des Premières Nations ont obtenu des résultats inférieurs à la moyenne globale du Canada en lecture.



Notes statistiques sur l'analyse factorielle, les scores d'indice et l'analyse de régression

Analyse factorielle. Les réponses à certains ensembles de questions du PPCE 2016 ont été soumises à une analyse factorielle, le but étant de simplifier l'analyse des résultats et d'obtenir des mesures plus stables de l'attitude et des valeurs ainsi que des expériences d'apprentissage. Cette technique est conçue pour déterminer si les réponses aux items peuvent être regroupées de manière significative. Le cas échéant, l'analyse factorielle permet de regrouper les facteurs en question en petits nombres appelés « indices ». Preuve de son efficacité : l'application aux réponses des élèves aux items sur leur attitude envers la lecture a produit un ensemble de trois indices à partir de 14 items du questionnaire.

Scores d'indice. L'analyse factorielle produit un score d'indice au regard de chaque facteur et pour chaque élève, selon une méthode assez semblable à celle qui permet de dériver un score échelonné en analysant des items du test de lecture. Les scores factoriels sont généralement calculés sous forme étalonnée, avec moyenne de zéro et écart-type de un. Pour simplifier la présentation des résultats et pour éviter les valeurs négatives dans les graphiques, les scores sont ensuite transformés vers une moyenne de 50 et un écart-type de 10 pour le Canada dans son ensemble. Cette transformation est semblable à celle qui consiste à transposer les scores en lecture vers une moyenne de 500 avec écart-type de 100. C'est à dessein que l'échelle est différente : il s'agit d'éviter la confusion entre les scores d'indice et les scores de rendement. Les scores d'indice moyens de groupes comme les provinces doivent donc être examinés en relation avec la moyenne du Canada de 50 et de l'écart-type de 10. Ainsi, un score d'indice moyen de 52 signifie que le groupe en question est à 0,20 unité d'écart-type au-dessus de la moyenne pour cet indice. Fait important : les scores d'indice ne sont pas des pourcentages. Précisons aussi que la moyenne du Canada peut ne pas être de 50 exactement en raison de l'utilisation de données non pondérées dans le calcul des scores factoriels; des données pondérées ont toutefois été utilisées pour toutes les analyses des scores d'indice.

Quartiles. Dans le présent rapport, les populations d'intérêt du PPCE sont divisées en quatre groupes à peu près égaux, ou quartiles, selon la valeur de l'indice à l'étude. Le score moyen de chaque groupe est indiqué dans les tableaux et les figures. Le quartile inférieur représente les scores se situant en dessous du 25^e centile; le troisième quartile équivaut à la tranche du 25^e au 49^e centile; le deuxième équivaut à la tranche du 50^e au 74^e centile; et le quartile supérieur équivaut à la tranche du 75^e centile et des valeurs supérieures.

Analyse de régression multiple. Le rendement dépend d'un grand nombre de facteurs, qui agissent individuellement ou en combinaison sur les résultats. Ainsi, les résultats antérieurs ont montré que le degré de scolarité de la mère et le nombre de livres à la maison influent sur le rendement en lecture. Toutefois, ces deux facteurs sont en corrélation. Il se peut donc que l'un ait une incidence prépondérante ou, au contraire, n'ait aucun effet sur le rendement dès que l'autre est neutralisé.

En recherche-sondage, la technique statistique généralement employée pour isoler les effets d'un facteur en particulier est l'analyse de régression multiple ou modélisation par régression. Cette technique est fondée sur une équation dans laquelle le résultat (ou la variable dépendante) est traité comme une combinaison linéaire d'une série de facteurs (variables explicatives ou valeurs indépendantes). La contribution d'une variable explicative à un résultat est représentée par un coefficient de régression, dont la valeur dépend de l'effet qu'ont la variable explicative et les autres variables du modèle. La taille relative des coefficients de régression d'un modèle donné peut indiquer la contribution relative des facteurs en question. Il est également possible d'utiliser des modèles qui incluent ou excluent une variable en particulier pour isoler la contribution unique de cette variable tout en neutralisant les autres.

Lorsqu'il est possible de supposer que les unités de l'échantillon sont sélectionnées par échantillonnage aléatoire simple, la méthode des moindres carrés ordinaires produit des statistiques exemptes d'erreur systématique. Toutefois, l'application de la méthode à un échantillon complexe (p. ex., échantillon par grappes) peut donner lieu à des inférences statistiques trompeuses. Pour éviter ce biais, l'analyse peut être faite du point de vue du plan d'échantillonnage ou de la modélisation. La première permet la compilation de statistiques très précises, tenant compte du plan d'enquête. L'analyse du point de vue de la modélisation consiste à appliquer aux données un modèle hiérarchique ou à multiples niveaux afin de diviser les variances résiduelles entre la composante de niveau supérieur (p. ex., variation entre des écoles) et la composante de niveau inférieur (p. ex., une composante interne de l'école ou la variation entre élèves). Les statistiques des chapitres 2 et 3 résultent d'une modélisation par régression linéaire fondée sur le plan d'échantillonnage ou sur les données d'enquête. Le présent rapport ne traite que des variables dont la relation avec le rendement en lecture est significative ($p < 0,05$).

Un certain nombre d'items du questionnaire de l'élève avaient été conçus pour recueillir des renseignements sur l'attitude et les convictions des élèves envers l'école, la lecture et l'apprentissage. Comme l'expliquent les notes statistiques de l'encadré ci-dessus, ces items ont été l'objet d'une analyse factorielle, qui a permis aux chercheuses et chercheurs de regrouper des items liés à un concept unique. Résultat : un total de 32 facteurs (aussi appelés indices) ont été identifiés. Chaque indice a été constitué de sorte que le score moyen à l'échelle du Canada soit de 50 et que les scores des deux tiers de la population se situent entre 40 et 60 (soit un écart-type de 10). Les indices qui sont en étroite corrélation ont été combinés pour simplifier l'analyse et la présentation des résultats.

Le présent chapitre porte sur le lien entre les indices liés aux élèves et le rendement de ces derniers en lecture : 1) après analyse de régression multiple; et 2) sous l'angle de la différence entre les scores moyens en lecture du quartile supérieur et du quartile inférieur des indices en question. Comme c'est le cas avec toutes les données fournies par les répondantes et répondants eux-mêmes, les indices sont fondés sur la perception qu'ont les élèves du concept évalué. Étant donné la petite taille des échantillons, les résultats des élèves du système scolaire francophone de l'Île-du-Prince-Édouard ne sont pas rapportés séparément, mais ils sont inclus dans le calcul des moyennes globales du Canada et des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

Modèle de régression multiple : indices liés aux élèves ayant une incidence significative sur le rendement en lecture

Une analyse a été effectuée pour trouver la corrélation entre les indices liés aux élèves et les scores obtenus en lecture et pour déterminer quelles variables devaient être incluses dans le modèle de régression multiple. Il semble y avoir un lien significatif entre la plupart de ces indices et le rendement des élèves en lecture, mais seuls les 11 indices assortis d'un coefficient de corrélation égal ou supérieur à 0,20 ont été conservés pour l'analyse de régression. Ce sont :

- les apprentissages préscolaires à la maison;
- l'attitude envers la lecture;
- le sentiment d'efficacité personnelle en lecture;
- l'attribution de la réussite;
- la motivation à lire;
- les ressources pour la lecture en classe;
- l'engagement envers la lecture;
- la perception négative de la lecture;
- les stratégies de lecture;
- les efforts déployés par les élèves;
- les activités extrascolaires.

Ces indices ont été inscrits à titre de variables explicatives dans un modèle de régression multiple, tandis que l'effet des variables suivantes était neutralisé : langue première, identité autochtone, nombre de livres à la maison, niveau de scolarité des parents, fréquence des devoirs dans toutes les matières et fréquence des devoirs dans le domaine langagier. Le modèle explique 33 p. 100 des variations observées dans le rendement des élèves en lecture ($R^2 = 0,33$).

Au total, huit indices liés aux élèves apparaissent en corrélation positive avec le rendement en lecture (apprentissage préscolaires à la maison, attitude envers la lecture, sentiment d'efficacité personnelle en lecture, motivation à lire, ressources pour la lecture en classe, engagement envers la lecture, efforts déployés par les élèves et activités extrascolaires) et trois sont en corrélation négative (attribution de la réussite, perception négative de la lecture et stratégies de lecture).

La section qui suit commence par le commencement, soit avec un indice qui rappelle l'importance cruciale d'un foyer riche en activités d'apprentissage et propice à l'apprentissage, où les parents ou parents-substituts sont les premiers à enseigner aux enfants la langue et la lecture. La section suivante porte sur l'attitude et les convictions des élèves à l'égard de la lecture et explore l'attitude envers ce domaine, le sentiment d'efficacité personnelle des élèves, les facteurs auxquels les élèves attribuent leur réussite et leur motivation à l'égard de la lecture. L'analyse porte ensuite sur les expériences d'apprentissage des élèves, y compris les ressources employées dans les cours du domaine linguistique, leur engagement envers la lecture en classe et les perceptions négatives à l'égard de la lecture. La section finale traite des stratégies de lecture et des efforts déployés par les élèves à l'égard de la lecture et sonde leurs activités extrascolaires, dont celles qui sont liées à la lecture.

Premières expériences d'apprentissage

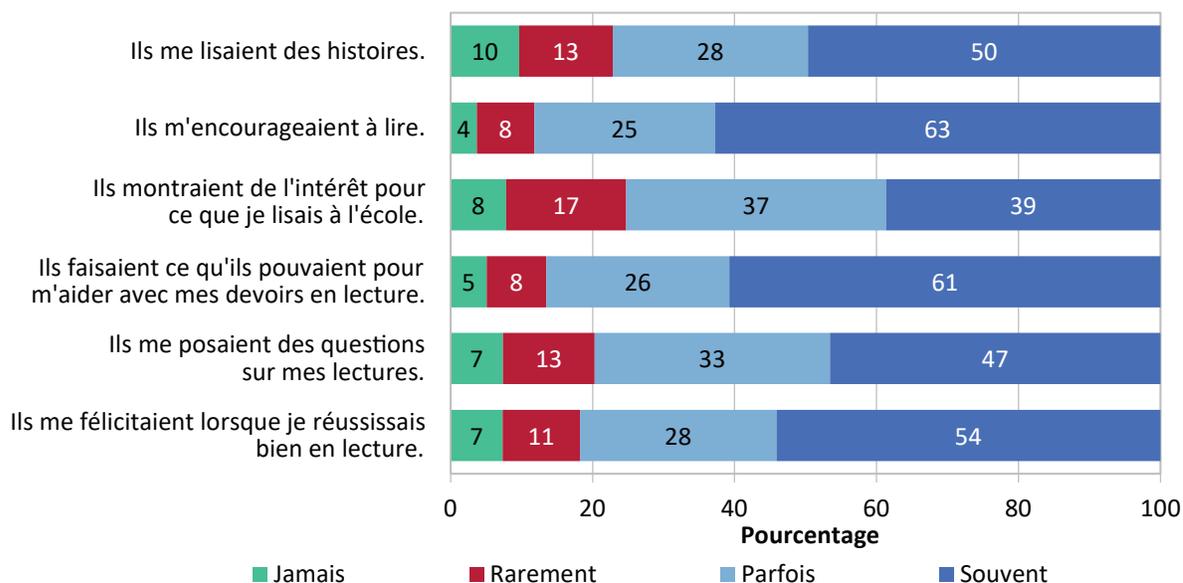
Apprentissages préscolaires à la maison

Description de l'indice

Les parents sont les premières personnes qui enseignent la langue aux enfants. La lecture, les échanges verbaux et les jeux linguistiques partagés avec les parents ou parents-substituts pendant la petite enfance sont les assises des apprentissages du début de la scolarité. La participation des parents à ces apprentissages en bas âge a des effets positifs sur les aptitudes en lecture et la motivation à lire (OCDE, 2010a; Paratore, 2011; CMEC, 2013; Brochu et coll., 2018). De nombreuses études montrent que les élèves qui entrent à l'école déjà prêts à lire ont plus de chance de devenir habiles en lecture. Les élèves qui n'ont pas l'avantage de ces expériences précoces à la maison risquent d'être en retard sur leurs camarades. Cette tendance divergente des lectrices et lecteurs au fil du temps s'appelle l'« effet Matthieu » : les enfants dont les expériences d'apprentissage sont les plus riches tendent à devenir plus riches au fil des nouvelles occasions qui se présentent, tandis que ceux dont l'expérience à cet égard est la plus pauvre éprouvent beaucoup de difficultés et risquent même de perdre leurs acquis avec le temps (Stanovich, 1986).

Le questionnaire de l'élève du PPCE 2016 demandait aux élèves d'indiquer à quelle fréquence ils ont participé avec leurs parents à six activités liées à la littératie avant leur entrée à l'école (Figure 2.1; Annexe A.2.1). Leurs réponses ont permis de constituer un indice des apprentissages préscolaires à la maison. Les élèves du Canada ont fait état d'une forte participation des parents à ce genre d'activités; en effet, près de 80 p. 100 des élèves ont rapporté que leurs parents leur avaient lu des histoires parfois ou souvent, mais une minorité notable d'élèves ont répondu que les activités de ce genre ne leur avaient été que peu ou pas proposées.

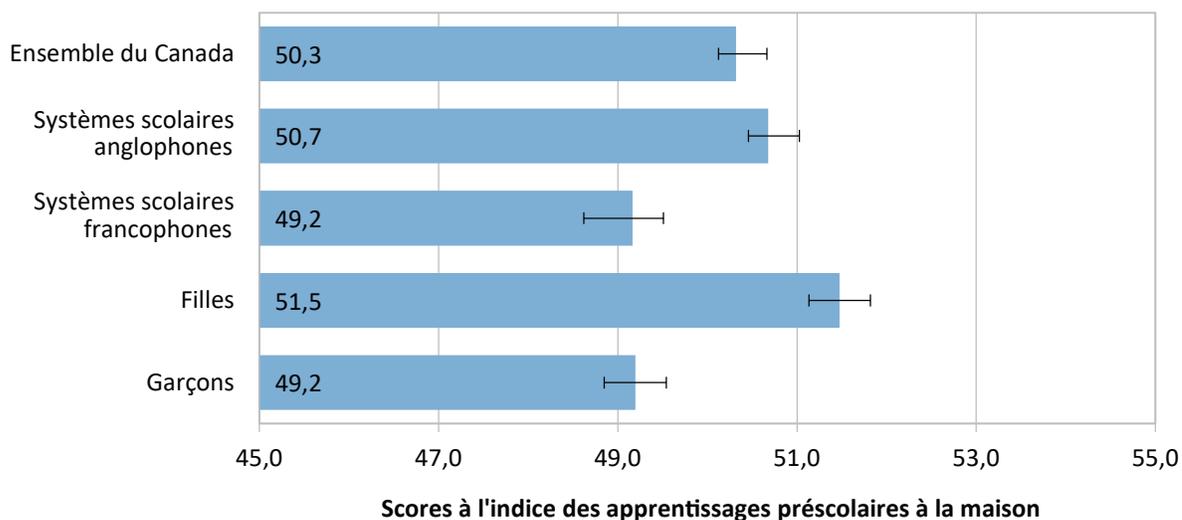
FIGURE 2.1 Pourcentage des élèves selon les réponses aux items du questionnaire liés à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison



Résultats à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison

La Figure 2.2 montre les résultats pancanadiens à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison. Les scores des filles sont significativement plus élevés que ceux des garçons, et les scores des élèves des systèmes scolaires anglophones sont significativement plus élevés que ceux de leurs homologues des systèmes francophones (Annexes A.2.1.2, A.2.1.3 et A.2.1.4).

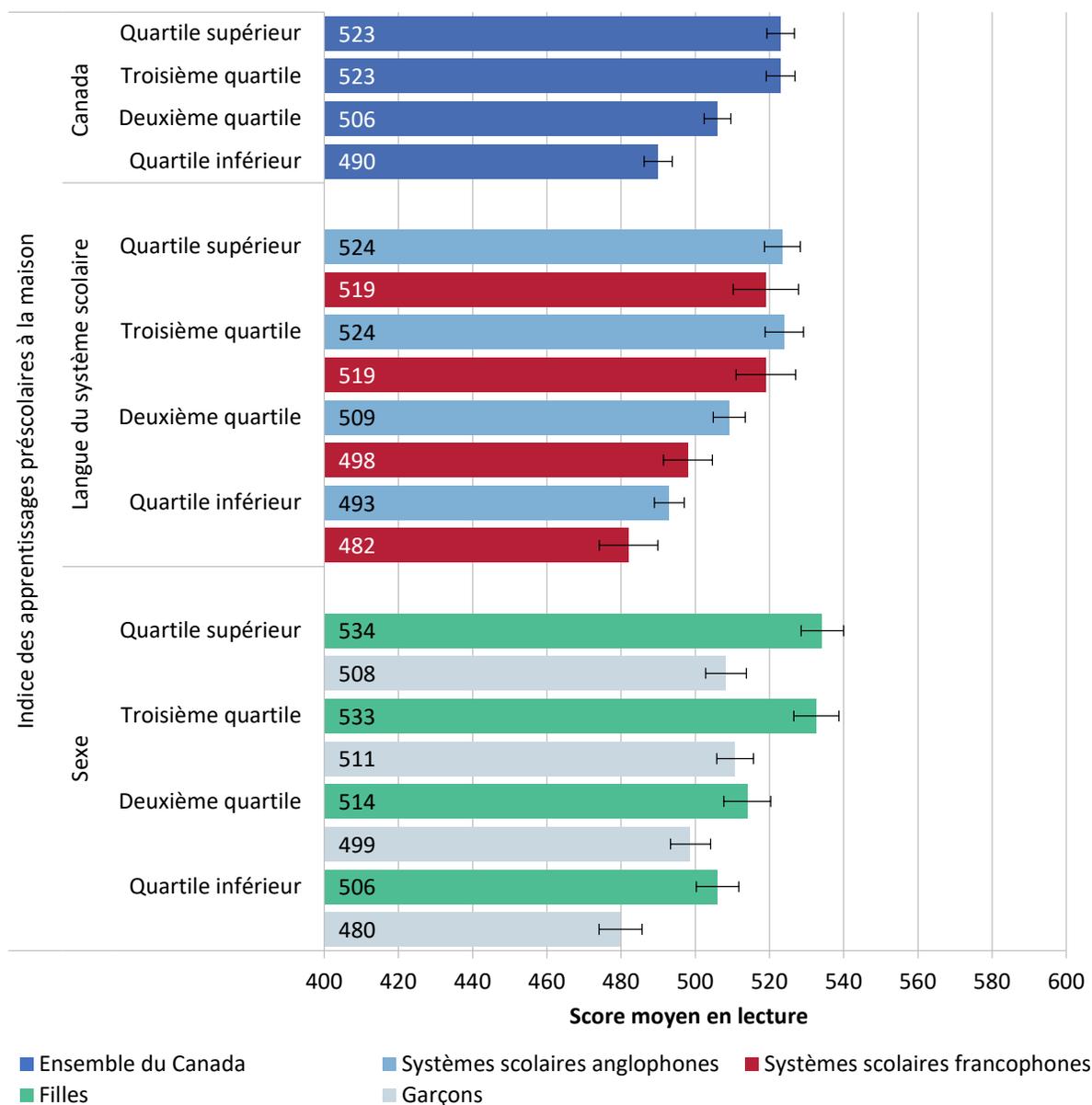
FIGURE 2.2 Résultats à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison



Quatre groupes d'élèves (quartile inférieur, deuxième quartile, troisième quartile et quartile supérieur) ont été formés selon leurs réponses aux divers énoncés liés aux apprentissages préscolaires à la maison. Le quartile supérieur regroupe les élèves qui ont fait état de la plus grande fréquence de participation des parents à des activités d'apprentissage préscolaires à la maison.

La Figure 2.3 illustre la relation entre l'indice des apprentissages préscolaires à la maison et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada, selon la langue du système scolaire et selon le sexe. De manière générale, plus la fréquence des activités d'apprentissage préscolaires à la maison était élevée, plus le rendement en lecture a été élevé, mais il n'y a pas de différence significative entre le troisième quartile et le quartile supérieur dans aucune des trois catégories (Annexe A.2.1.1). Ce seuil suggère que le temps investi dans les activités d'apprentissage préscolaires, si limité soit-il, peut donner lieu à un meilleur rendement par la suite. La différence des scores entre les quartiles supérieur et inférieur pour cet indice est de 33 points pour l'ensemble du Canada. En ce qui concerne la comparaison entre les sexes, bien que l'écart entre les quartiles supérieur et inférieur soit identique chez les filles et les garçons (28 points), le rendement des filles du quartile inférieur de l'indice est similaire à celui des garçons de la moitié supérieure de l'indice.

FIGURE 2.3 Relation entre l'indice des apprentissages préscolaires à la maison et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Les résultats relatifs aux apprentissages préscolaires à la maison sont compatibles avec ceux d'autres études pancanadiennes et internationales sur une gamme de disciplines scolaires. Dans le cadre des versions précédentes du PPCE, les élèves de 8^e année/2^e secondaire qui ont dit avoir reçu l'aide de leurs parents pour apprendre à lire ont obtenu des scores plus élevés (CMEC, 2009). De même, les élèves qui avaient participé avec leurs parents à des activités d'apprentissage spontanées et à des jeux liés aux mathématiques ont obtenu des scores plus élevés dans cette discipline (CMEC, 2012). Le rapport du Canada sur le PIRLS 2011 montre de façon probante que le rendement des élèves de 4^e année à qui les parents ont souvent fait la lecture avant leur entrée à l'école a été beaucoup plus élevé que celui des enfants à qui les parents n'ont fait la lecture que parfois, presque jamais ou jamais (CMEC, 2013; Labrecque, Chuy, Brochu et Houme, 2012).

Les élèves qui se rappelaient une participation active de leurs parents ou parents-substituts à des activités de littératie à leur plus jeune âge ont eu un rendement plus élevé que les autres en lecture.

Comme le montre le Tableau 2.1, les scores des élèves de l'Ontario et de Terre-Neuve-et-Labrador ont été au-dessus de la moyenne du Canada pour cet indice, ce qui signifie que les élèves de ces provinces ont fait état d'une participation plus active à des activités d'apprentissage préscolaires. Les scores des élèves du Québec ont été sous la moyenne du Canada (Annexe A.2.1.2).

TABLEAU 2.1 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des apprentissages préscolaires à la maison

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Ontario, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	Québec

* Indique une différence significative

Le Tableau 2.2 montre que les scores des élèves des écoles anglophones de Terre-Neuve-et-Labrador et des écoles francophones de la Saskatchewan ont été au-dessus de la moyenne du Canada pour cet indice, ce qui signifie que les élèves de ces provinces ont fait état d'un degré plus élevé de participation à des activités d'apprentissage préscolaires (Annexe A.2.1.3).

TABLEAU 2.2 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des apprentissages préscolaires à la maison

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Manitoba, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	Alberta, Saskatchewan, Nouveau-Brunswick
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Saskatchewan	Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	

* Indique une différence significative

Il y a une différence significative entre les systèmes scolaires anglophones et francophones dans cinq provinces. En effet, les scores des élèves des écoles anglophones de la Colombie-Britannique, du Manitoba, de l'Ontario et du Québec ont été significativement plus élevés, pour cet indice, que ceux

de leurs homologues des systèmes scolaires francophones, et les scores des élèves francophones de la Saskatchewan ont été significativement plus élevés que ceux des élèves des écoles anglophones de cette province (Tableau 2.3; Annexe A.2.1.3).

TABLEAU 2.3 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des apprentissages préscolaires à la maison

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Aucune différence significative entre les deux systèmes
Colombie-Britannique, Manitoba, Ontario, Québec	Saskatchewan	Alberta, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse

Comme le montre le Tableau 2.4, les résultats des filles et des garçons de la plupart des provinces pour cet indice sont semblables aux moyennes respectives du Canada. Toutefois, les scores des garçons et des filles de Terre-Neuve-et-Labrador sont plus élevés que la moyenne respective de chaque groupe à l'échelle du Canada, et les scores des garçons du Québec et du Nouveau-Brunswick sont en dessous de la moyenne du Canada pour les garçons (Annexe A.2.1.4).

TABLEAU 2.4 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des apprentissages préscolaires à la maison

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles
Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	Québec, Nouveau-Brunswick

* Indique une différence significative

À l'échelle des provinces, les scores des filles ont été au-dessus de celui des garçons dans toutes les provinces sauf à l'Île-du-Prince-Édouard, où aucune différence significative n'est constatée entre les sexes (Tableau 2.5; Annexe A.2.1.4).

TABEAU 2.5 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des apprentissages préscolaires à la maison

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador		Île-du-Prince-Édouard

Attitudes et convictions des élèves

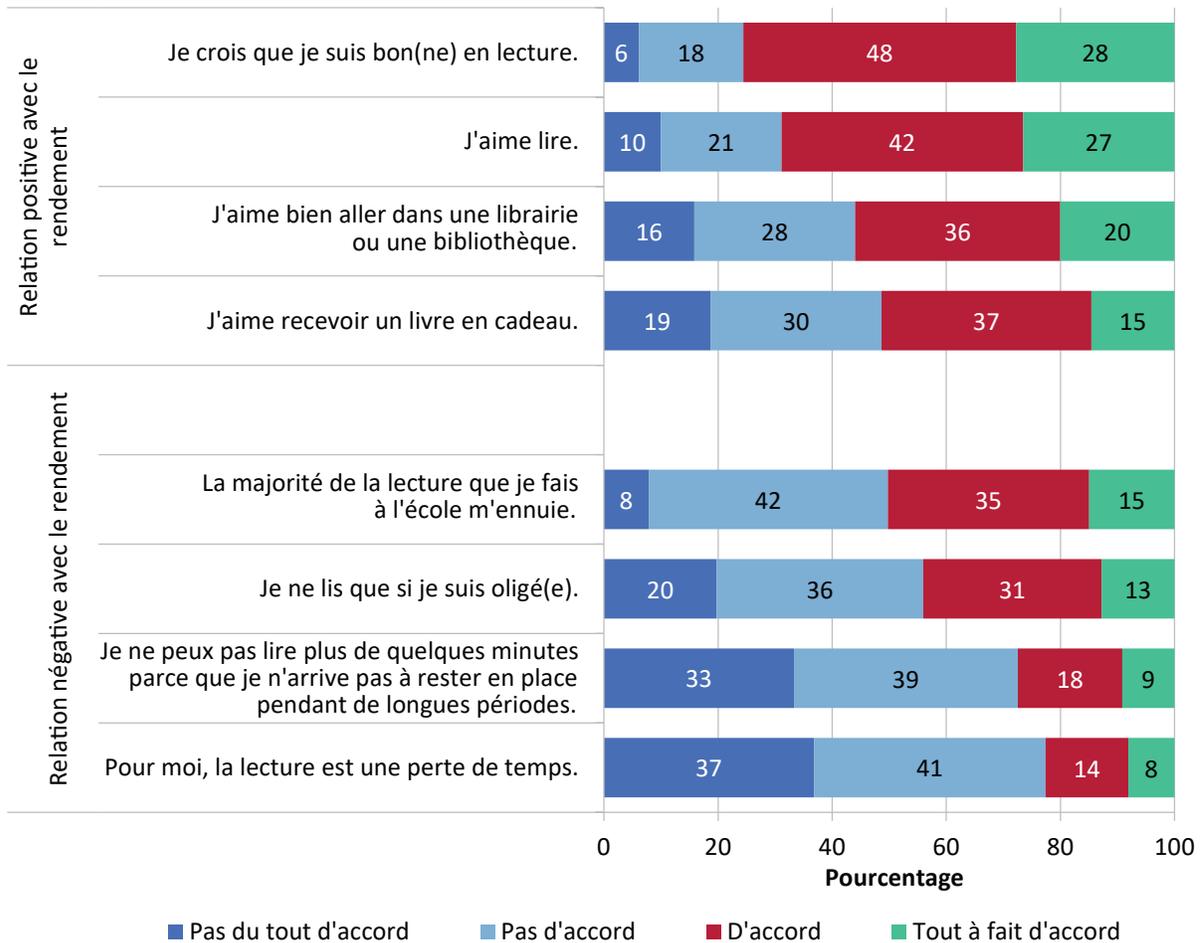
Attitude à l'égard de la lecture

Description de l'indice

À mesure que les élèves progressent dans le système scolaire public, les programmes sont plus difficiles et plus complexes et les élèves apprennent à apprendre. Depuis quelques décennies, les programmes et la pédagogie évoluent en fonction de l'accessibilité accrue de l'information, de la demande croissante de compétences et de connaissances spécialisées sur le marché du travail, ainsi que de la complexité grandissante de la vie sociale et de la citoyenneté qu'entraîne la mondialisation. Les enjeux de la mondialisation et les nouvelles orientations en éducation sont identifiés sous les termes « compétences et connaissances pour le XXI^e siècle », selon lesquelles l'évaluation des processus d'apprentissage est toute aussi importante que l'évaluation des résultats d'apprentissage (Goldman, 2012; Learned, Stockdill et Moje, 2011; OCDE, 2010b). Les réponses au questionnaire de l'élève du PPCE 2016 éclairent l'attitude, la motivation et les compétences des élèves à l'égard de ce processus qui consiste à « apprendre à apprendre ».

Dans le cadre du PPCE 2016, en effet, les élèves devaient répondre à huit items concernant leur attitude à l'égard de la lecture. Les réponses ont été généralement positives, ce qui indique que la plupart des élèves sont plutôt à l'aise à l'égard de la lecture (Figure 2.4; Annexe A.2.2). L'ensemble des items qui constituent l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture mesure la perception qu'ont les élèves de leur capacité à lire, ainsi que leur attitude générale à l'égard de cette activité. Dans l'ensemble du Canada, 76 p. 100 des élèves croyaient qu'une bonne capacité à lire se répercute en dehors de l'école, et la majorité ont dit aimer lire. Toutefois, plus d'un élève sur cinq considérait que la lecture est une perte de temps.

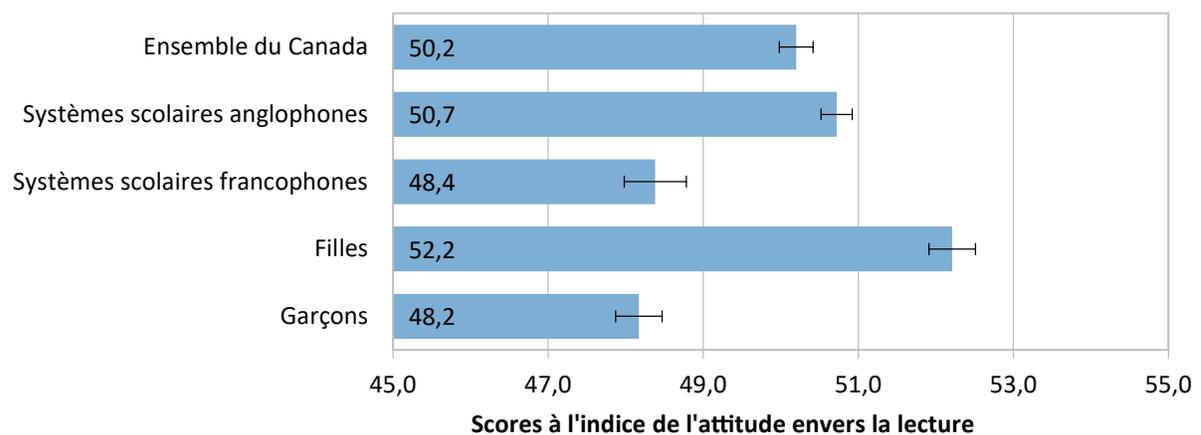
FIGURE 2.4 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture



Résultats à l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture

La Figure 2.5 montre les résultats pancanadiens à l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture. Les scores sont beaucoup plus élevés chez les élèves des systèmes scolaires anglophones et chez les filles que chez les élèves des systèmes francophones et chez les garçons (Annexes A.2.2.2, A.2.2.3 et A.2.2.4).

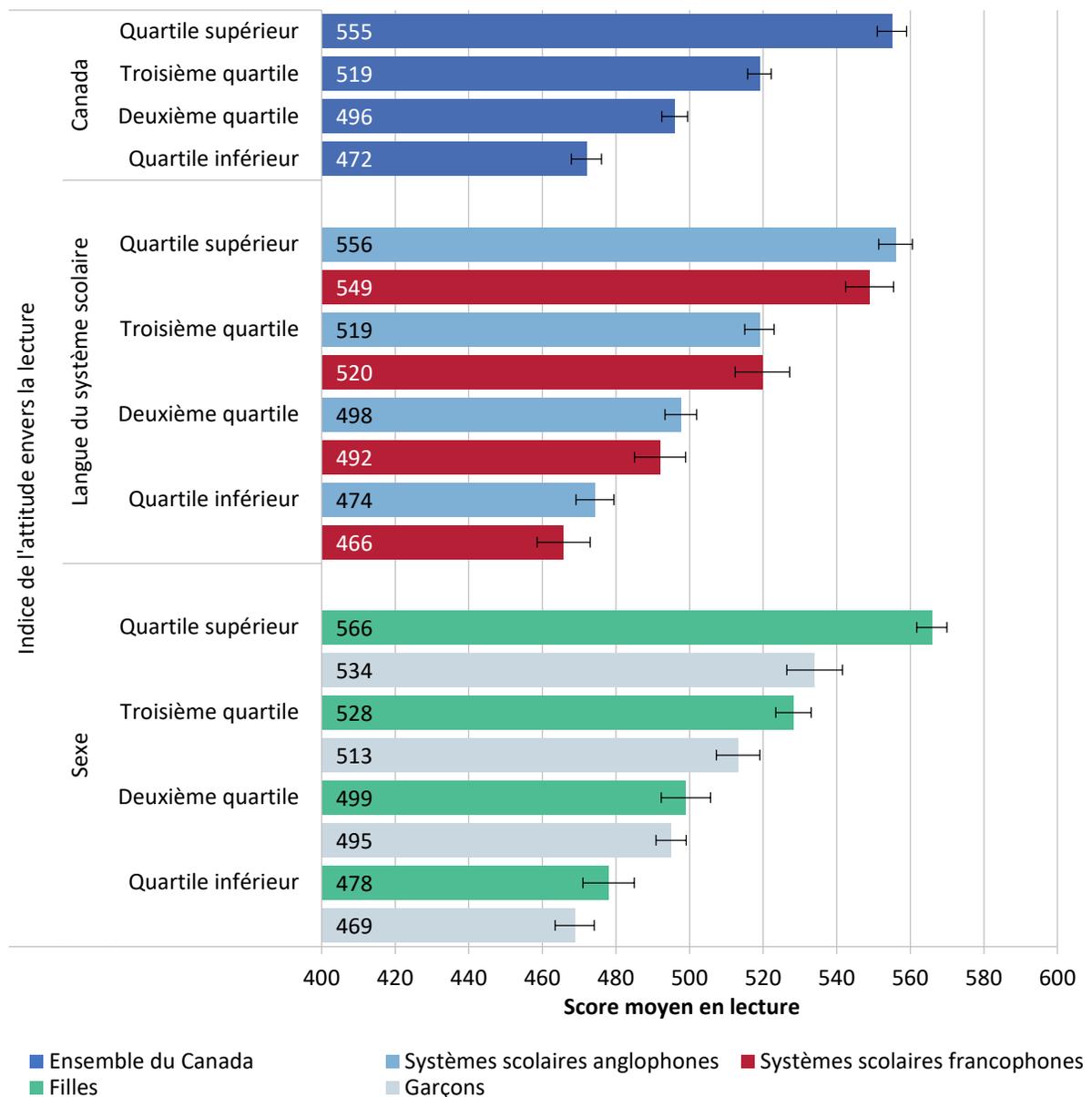
FIGURE 2.5 Résultats à l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture



Le quartile supérieur de l'indice regroupe les élèves qui avaient une attitude générale positive à l'égard de la lecture. Ces élèves étaient proportionnellement plus nombreux à être d'accord avec les quatre premiers items énumérés dans la Figure 2.4. Les élèves du quartile inférieur de l'indice avaient en général une attitude moins positive à l'égard de la lecture et étaient proportionnellement plus nombreux à se dire d'accord avec les quatre derniers items de la Figure 2.4.

La Figure 2.6 montre la relation entre l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture et le rendement en lecture. De manière générale, plus l'attitude et les convictions à l'égard de la lecture sont positives, plus le rendement dans ce domaine est élevé. Parmi les trois catégories de comparaison de la Figure 2.6, le plus grand écart entre les quartiles supérieur et inférieur de l'indice se remarque chez les filles, avec une différence de 87 points (Annexe A.2.2.1).

FIGURE 2.6 Relation entre l'indice de l'attitude à l'égard de la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Comme le montre le Tableau 2.6, les scores des élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et du Manitoba étaient au-dessus de la moyenne du Canada pour cet indice, ce qui signifie que les élèves de ces provinces avaient l'attitude la plus positive envers la lecture (Annexe A.2.2.2).

TABLEAU 2.6 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de l'attitude à l'égard de la lecture

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba	Saskatchewan, Ontario, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard	Québec, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador

* Indique une différence significative

Les scores des élèves des écoles francophones de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario ont été au-dessus de la moyenne du Canada francophone, comme le montre le Tableau 2.7. Dans les systèmes scolaires anglophones, les scores des élèves de la plupart des provinces ont été semblables à la moyenne du Canada anglophone. Les exceptions sont le Manitoba, où les scores des élèves ont dépassé la moyenne du Canada anglophone, ainsi que la Saskatchewan, la Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador, où les scores ont été significativement en dessous de la moyenne du Canada anglophone (Annexe A.2.2.3).

TABLEAU 2.7 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attitude à l'égard de la lecture

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
Manitoba	Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard	Saskatchewan, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario	Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	

* Indique une différence significative

À l'échelle des provinces, les élèves des écoles anglophones du Manitoba, du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse ont fait état d'une attitude plus positive à l'égard de la lecture que leurs homologues des écoles francophones, mais la tendance est inverse en Colombie-Britannique et en Saskatchewan (Tableau 2.8; Annexe A.2.2.3).

TABLEAU 2.8 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attitude à l'égard de la lecture

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Manitoba, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique, Saskatchewan	Alberta, Ontario

Le Tableau 2.9 montre que les scores des filles de la Colombie-Britannique et de l'Alberta à cet indice, comme ceux des filles et des garçons du Manitoba, ont été au-dessus de la moyenne du Canada (Annexe A.2.2.4).

TABLEAU 2.9 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de l'attitude à l'égard de la lecture

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles*
Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba	Saskatchewan, Ontario, Nouveau Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec, Nouvelle-Écosse
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Manitoba	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Île-du-Prince-Édouard	Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador

* Indique une différence significative

À l'échelle des provinces, les filles ont fait état d'une attitude plus positive que les garçons à l'égard de la lecture (Tableau 2.10; Annexe A.2.2.4).

TABLEAU 2.10 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de l'attitude à l'égard de la lecture

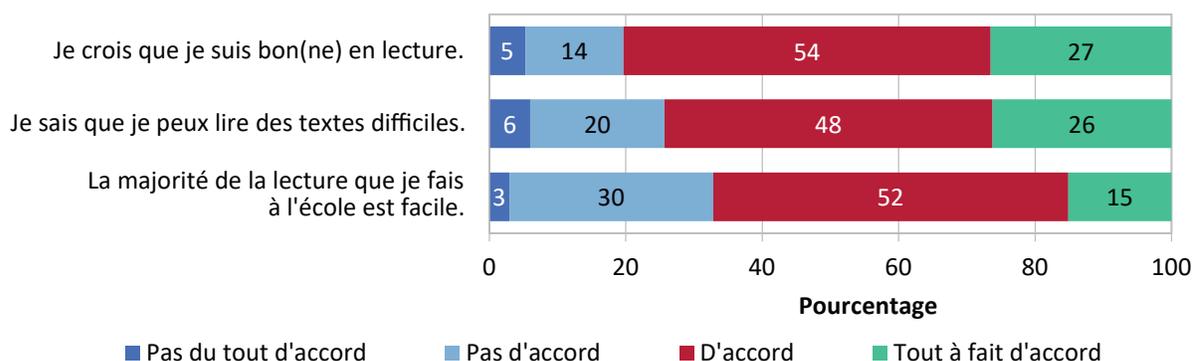
Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre filles et garçons
Toutes les provinces		

Sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Description de l'indice

Le sentiment d'efficacité personnelle est le degré de confiance qu'éprouve une personne à l'égard de certaines activités qui contribuent à sa progression vers ses objectifs (Bandura, 1977). Le degré de confiance des élèves à l'égard de leur capacité d'apprendre à bien lire est l'un des importants résultats de l'éducation; c'est aussi un facteur qui compte beaucoup dans le succès des apprentissages. La recherche montre que le sentiment d'efficacité personnelle est lié au rendement scolaire des élèves (Marsh, Artelt et Peschar, 2006) et que les élèves qui se sentent les plus efficaces obtiennent des scores plus élevés en compréhension de textes que ceux et celles qui se sentent moins compétents (Schunk et Pajares, 2009). Dans le cadre du PPCE 2016, les élèves devaient répondre à des items conçus pour évaluer leurs sentiments à l'égard de leur habileté en lecture. Comme le montre la Figure 2.7, trois items composent l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture (Annexe A.2.3).

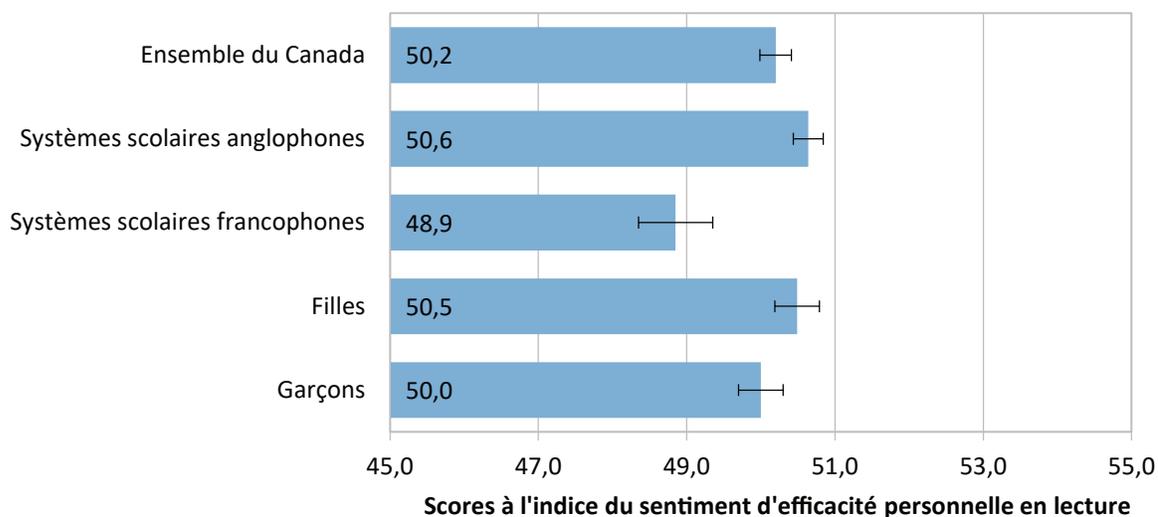
FIGURE 2.7 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture



Résultats à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

La Figure 2.8 présente les résultats pancanadiens pour l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture. Les élèves des systèmes scolaires anglophones ont fait état d'un degré de confiance notablement plus élevé que leurs homologues des systèmes francophones. La différence entre les sexes est aussi significative, mais plus faible toutefois que la différence entre les deux systèmes linguistiques (Annexes A.2.3.2, A.2.3.3 et A.2.3.4).

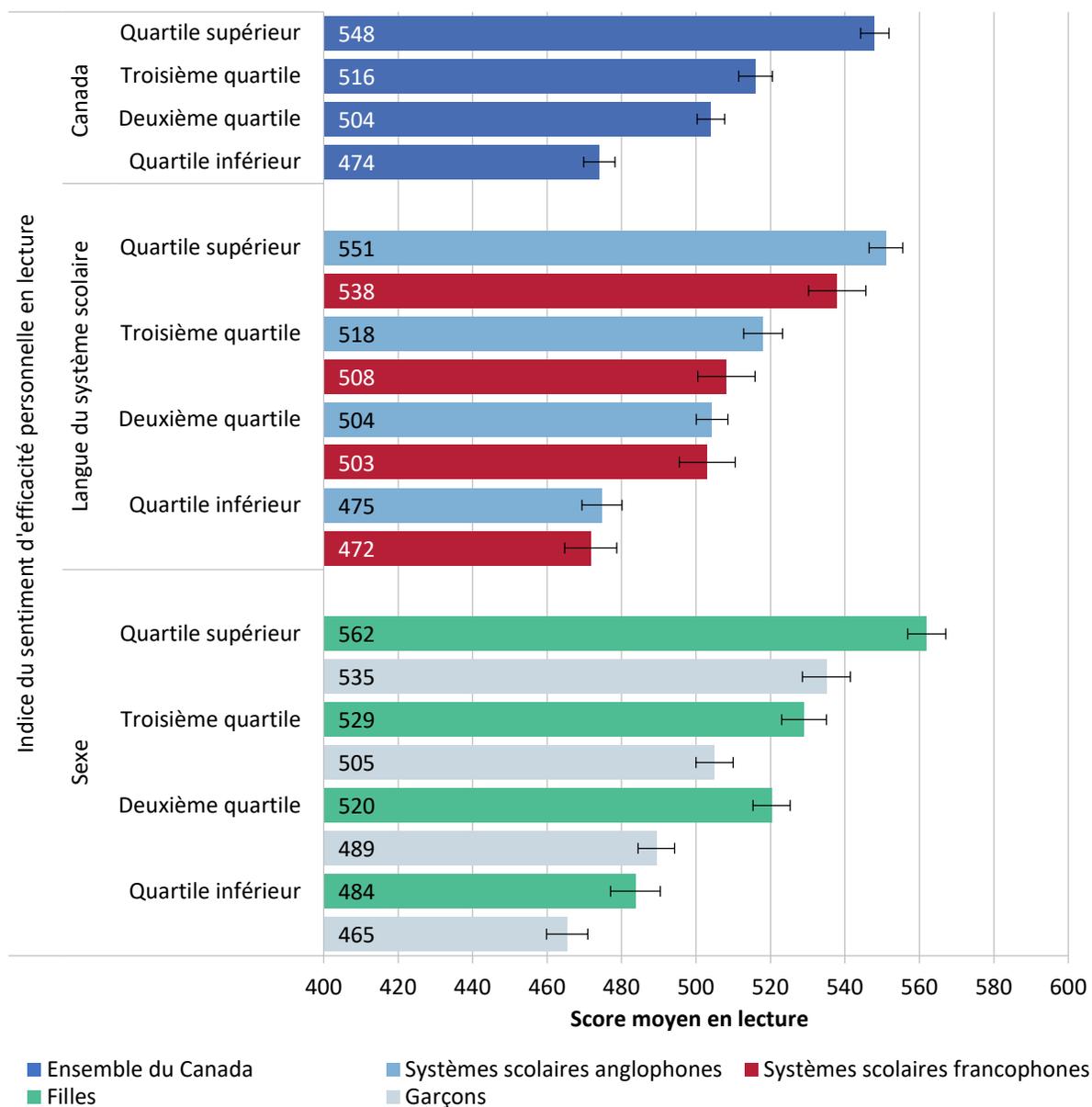
FIGURE 2.8 Résultats à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture



La Figure 2.9 illustre la relation entre le sentiment d'efficacité personnelle en lecture et le rendement en lecture. Les élèves ont été groupés en quatre quartiles en fonction de leur score à cet indice. Le quartile inférieur est formé des élèves qui se sentent le moins capables de lire, tandis que le quartile supérieur représente les élèves les plus confiants à cet égard. Les élèves qui ont fait état de la plus grande confiance ont obtenu les scores moyens les plus élevés dans les trois catégories illustrées, et ce, dans une proportion significative. Les comparaisons entre filles et garçons et entre les systèmes anglophones et francophones montrent un score significativement plus élevé chez les élèves du quartile supérieur de l'indice. Il y a en outre une différence significative entre les scores en lecture des garçons et des filles dans tous les quartiles (Annexe A.2.3.1).

Les élèves qui croyaient déjà être des lectrices et lecteurs compétents et avaient confiance en leur capacité de lire des textes difficiles étaient plus aptes à obtenir un meilleur rendement en lecture.

FIGURE 2.9 Relation entre l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Ce sont les élèves de l'Alberta qui ont obtenu les scores les plus élevés à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture, à l'opposé des élèves du Québec, dont les scores sont les plus faibles et se situent sous la moyenne du Canada (Tableau 2.11; Annexe A.2.3.2).

TABLEAU 2.11 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Alberta	Colombie-Britannique, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec

* Indique une différence significative

Comme le montre le Tableau 2.12, il n'y a pas de différence significative entre les provinces et la moyenne du Canada anglophone pour cet indice. Les scores des élèves des écoles francophones de la Colombie-Britannique, de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario sont au-dessus de la moyenne du Canada francophone, ce qui suggère que ces élèves éprouvaient un plus grand sentiment d'efficacité personnelle que leurs homologues des quatre autres provinces pour lesquelles il existe des données fiables (Annexe A.2.3.3).

TABLEAU 2.12 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice d'efficacité personnelle en lecture

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone
Toutes les provinces		
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblable à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Colombie-Britannique, Saskatchewan, Manitoba, Ontario	Alberta, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	

* Indique une différence significative

À l'échelle des provinces, c'est dans les écoles anglophones du Québec, du Nouveau-Brunswick et de la Nouvelle-Écosse, ainsi que dans les écoles francophones de la Saskatchewan et de l'Ontario que figurent les scores les plus élevés pour cet indice (Tableau 2.13; Annexe A.2.3.3).

TABLEAU 2.13 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Saskatchewan, Ontario	Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba

Comme le montre le Tableau 2.14, les résultats à cet indice des filles et des garçons sont semblables à la moyenne du Canada dans la plupart des provinces, sauf chez les garçons du Québec et du Nouveau-Brunswick, dont les scores sont sous la moyenne du Canada pour les garçons (Annexe A.2.3.4).

TABLEAU 2.14 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles
Toutes les provinces		
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec, Nouveau-Brunswick

* Indique une différence significative

À l'échelle des provinces, il n'y a pas de différence significative entre les filles et les garçons pour cet indice, sauf au Québec, au Nouveau-Brunswick et à Terre-Neuve-et-Labrador, où les filles ont fait état d'un plus fort sentiment d'efficacité personnelle en lecture que les garçons (Tableau 2.15; Annexe A.2.3.4).

TABLEAU 2.15 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Québec, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador		Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard

Attribution de la réussite

Description de l'indice

La théorie de l'attribution est étroitement associée au concept de la motivation. Il s'agit par ailleurs de l'un des cadres les plus couramment employés pour comprendre comment une personne perçoit et interprète sa façon de penser et son comportement. En ce qui concerne la motivation à réussir, beaucoup de chercheurs tentent, depuis les travaux influents de Weiner et Kukla (1970), d'expliquer ce qui différencie les élèves qui réussissent très bien de ceux qui réussissent peu, ainsi que les conséquences émotionnelles des causes auxquelles les élèves attribuent ce résultat. Selon la théorie de l'attribution, les personnes qui réussissent très bien attribuent leur réussite à des facteurs endogènes, comme leur propre habileté ou capacité, et n'hésitent pas à entreprendre des tâches menant à la réussite au lieu de les éviter. Si elles échouent, elles attribuent l'échec à des facteurs sur lesquels elles n'ont aucune prise, comme la malchance. L'échec n'entame donc pas leur amour-propre, et la réussite alimente leur fierté et leur confiance en elles. Par contre, les personnes qui ne réussissent pas évitent souvent les tâches qui pourraient les mener à la réussite, parce qu'elles tendent à douter de leurs capacités et supposent que la réussite ou l'échec dépend de facteurs indépendants de leur volonté, comme la chance. La réussite ne les rend donc pas plus fières ou plus confiantes, puisqu'elles ne se sentent pas responsables du résultat (Weiner, 1986). Selon Wigfield (1988), les jeunes enfants auraient davantage tendance à attribuer leur réussite à des facteurs exogènes (p. ex., facilité de la tâche, chance), mais à l'âge de 12 ou 13 ans, les jeunes mettent plutôt en cause des facteurs endogènes comme l'habileté et l'effort.

Le questionnaire de l'élève du PPCE comportait une série d'items demandant l'avis des jeunes (selon une échelle à quatre degrés, de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») sur la raison de leurs résultats particulièrement bons ou particulièrement mauvais. Ces items, énumérés ci-dessous, visaient à éclairer les raisons auxquelles les élèves attribuent leur réussite ou leur échec dans les cours du domaine langagier :

Si j'obtiens des résultats particulièrement bons dans mes cours [du domaine langagier], à l'école, c'est parce que...

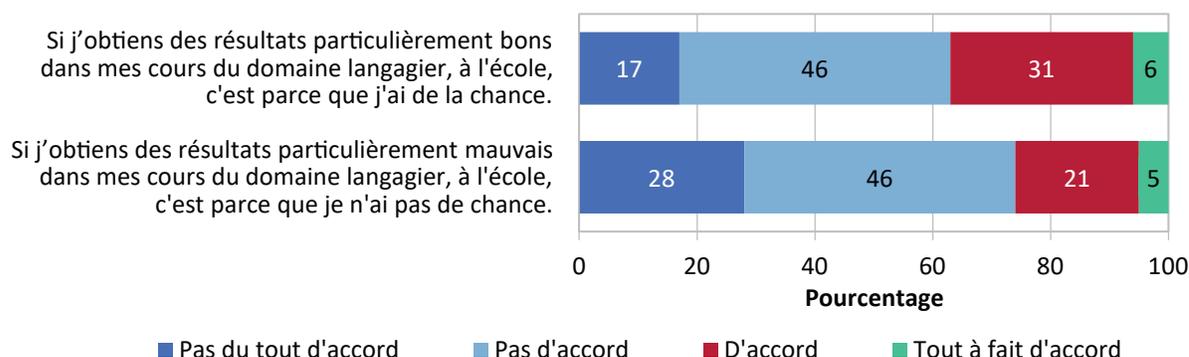
- (a) j'ai un talent naturel;
- (b) j'ai de la chance;
- (c) je travaille particulièrement fort;
- (d) les cours sont bien donnés;
- (e) mes parents/tutrices ou tuteurs m'encouragent;
- (f) mes ami(e)s m'encouragent;
- (g) je reçois de l'aide pour mes devoirs en dehors de l'école.

Si j'obtiens des résultats particulièrement mauvais dans mes cours [du domaine langagier], à l'école, c'est parce que...

- (a) je n'ai pas de talent naturel;
- (b) je n'ai pas de chance;
- (c) je ne travaille pas assez fort;
- (d) les cours ne sont pas bien donnés;
- (e) mes parents/tutrices ou tuteurs ne m'encouragent pas;
- (f) mes ami(e)s ne m'encouragent pas;
- (g) je ne reçois pas d'aide pour mes devoirs en dehors de l'école.

Seule une catégorie de réponse aux deux items présente un coefficient de corrélation de 0,20 ou plus avec le rendement en lecture : l'attribution à la chance de la réussite, ou de l'échec, dans les cours du domaine langagier. La Figure 2.10 (Annexe A.2.4) présente la répartition des réponses des élèves à ces deux items, qui composent l'indice de l'attribution de la réussite.

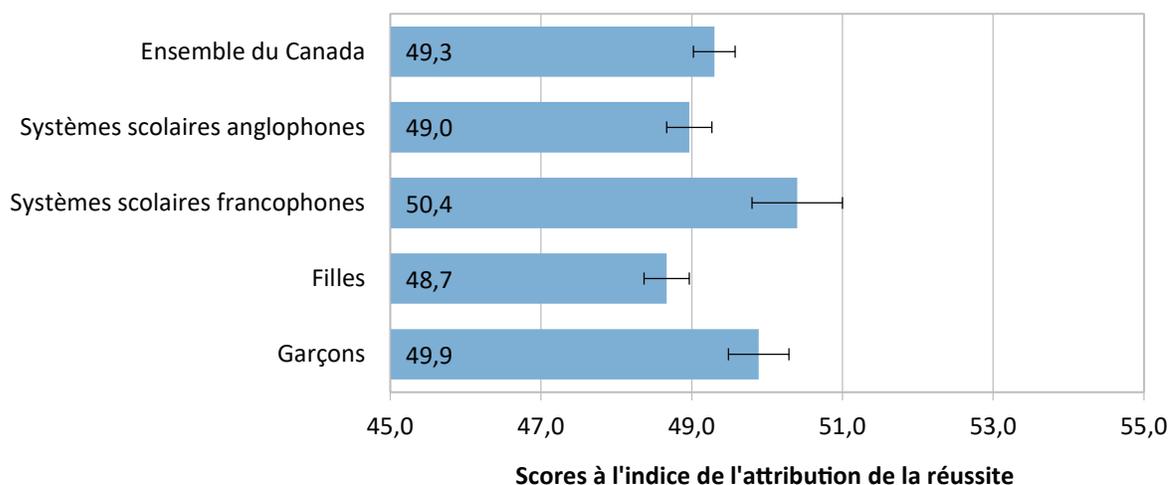
FIGURE 2.10 Pourcentage des élèves en fonction des réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attribution de la réussite



Résultats à l'indice de l'attribution de la réussite

La Figure 2.11 montre les résultats pancanadiens à l'indice de l'attribution de la réussite. Les filles et les élèves des écoles anglophones avaient moins tendance que les autres à attribuer à des facteurs exogènes comme la chance leur réussite ou leur échec aux cours du domaine langagier (Annexes A.2.4.2, A.2.4.3 et A.2.4.4).

FIGURE 2.11 Résultats à l'indice de l'attribution de la réussite

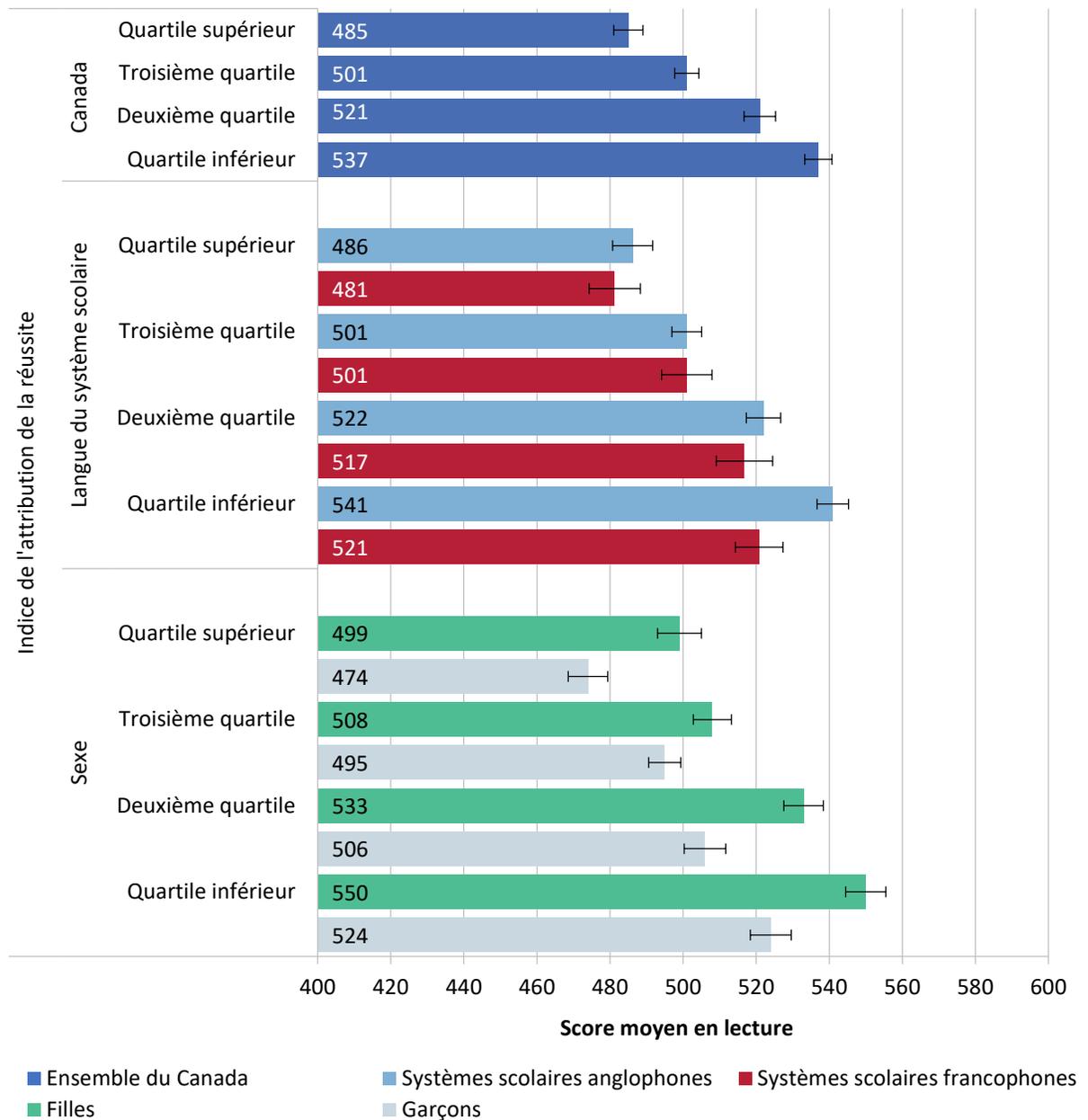


La Figure 2.12 montre la relation entre l'indice de l'attribution de la réussite et le rendement en lecture. Le quartile supérieur de l'indice représente les élèves qui ont le plus tendance à attribuer leur réussite à la chance, tandis que le quartile inférieur représente ceux et celles qui ont le moins tendance à attribuer leur réussite à un facteur exogène, en l'occurrence, la chance.

La tendance par rapport à cet indice est assez manifeste : les élèves qui attribuent leur réussite à la chance obtiennent un rendement plus faible en lecture. Ce résultat est le même dans l'ensemble du Canada, dans

les deux groupes linguistiques, ainsi que chez les filles et chez les garçons (Figure 2.12; Annexe A.2.4.1). Dans l'ensemble du Canada, la différence entre les scores des quartiles supérieur et inférieur à cet indice est de 52 points. Bien que ce résultat soit semblable à celui du PPCE 2007, qui avait également la lecture comme domaine principal, l'évaluation de 2007 montrait aussi que l'attribution de la réussite à des facteurs endogènes comme la compétence et le travail était en corrélation avec le rendement en lecture (CMEC, 2009).

FIGURE 2.12 Relation entre l'indice de l'attribution de la réussite et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



C'est au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador que les élèves ont le plus tendance à attribuer leur succès ou leur échec à la chance ou à la malchance. Les réponses des élèves des autres provinces sont semblables à la moyenne du Canada (Tableau 2.16; Annexe A.2.4.2).

TABLEAU 2.16 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de l'attribution de la réussite

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada
Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec	

* Indique une différence significative.

Comme le montre le Tableau 2.17, les élèves des écoles anglophones de la moitié des provinces (Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador) ont plus tendance que la moyenne du Canada anglophone à attribuer leur réussite à des facteurs exogènes. Seuls les élèves des écoles anglophones du Québec se situent sous la moyenne du Canada anglophone à cet égard. Les élèves des écoles francophones de la Saskatchewan, du Manitoba et du Nouveau-Brunswick se situent au-dessus de la moyenne du Canada francophone (Annexe A.2.4.3).

TABLEAU 2.17 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attribution de la réussite

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba, Ontario	Québec
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Saskatchewan, Manitoba, Nouveau-Brunswick	Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse	

* Indique une différence significative

Dans toutes les provinces pour lesquelles nous disposons de données fiables, les élèves des écoles francophones tendaient plus que leurs homologues des écoles anglophones à attribuer leur réussite à des facteurs exogènes, dont la chance (Tableau 2.18; Annexe A.2.4.3).

TABLEAU 2.18 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'attribution de la réussite

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Toutes les provinces		

Comme le montre le Tableau 2.19, les scores des filles du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve-et-Labrador sont au-dessus de la moyenne pancanadienne pour cet indice, tandis que les scores des filles de toutes les autres provinces sont semblables à la moyenne du Canada. Chez les garçons, les scores obtenus au Nouveau-Brunswick, en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador sont au-dessus de la moyenne du Canada, mais semblables à cette moyenne partout ailleurs (Annexe A.2.4.4).

TABLEAU 2.19 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de l'attribution de la réussite

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles
Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse	
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons
Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Île-du-Prince-Édouard	

* Indique une différence significative

Dans la majorité des provinces, les garçons tendent davantage que les filles à attribuer leur réussite à la chance. Les exceptions sont l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et l'Île-du-Prince-Édouard, où il n'y a pas de différence entre les sexes pour cet indice (Tableau 2.20; Annexe A.2.4.4).

TABLEAU 2.20 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de l'attribution de la réussite

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Québec, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	Ontario, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard

Motivation à lire

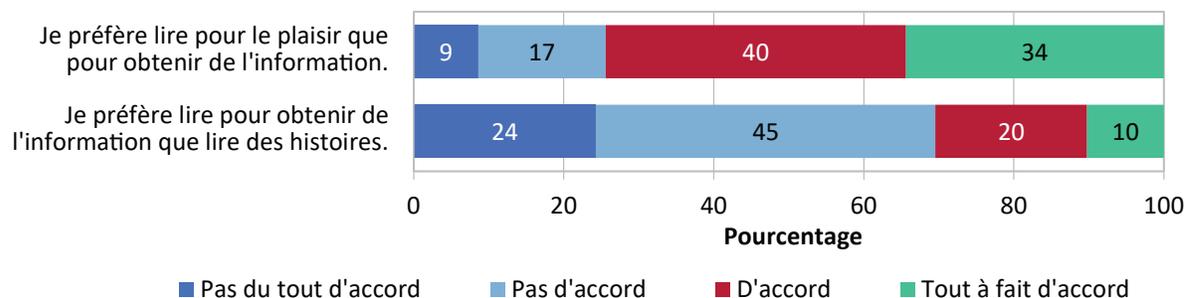
Description de l'indice

Bien que les processus cognitifs et les stratégies polarisent la recherche sur l'apprentissage de la lecture depuis de nombreuses années, il est établi que la motivation à lire des élèves a une influence importante sur l'obtention des résultats éducatifs attendus dans ce domaine. Une stratégie qui se révèle efficace en classe ne l'est que si l'élève est motivé à l'apprendre et à l'appliquer.

La motivation à lire a une importance manifeste, puisque les élèves qui lisent davantage ont de meilleurs résultats scolaires (OCDE, 2010b). Les raisons qui poussent les élèves à lire sont l'un des facteurs de leur motivation à le faire. Pour savoir quelles sont ces raisons, le questionnaire de l'élève du PPCE demandait aux élèves s'ils ou si elles préféreraient lire pour le plaisir ou pour obtenir de l'information. Ces deux items composent l'indice de la motivation à lire.

Comme le montre la Figure 2.13, 74 p. 100 des élèves étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec l'énoncé « Je préfère lire pour le plaisir que lire pour obtenir de l'information ». À l'inverse, 30 p. 100 des élèves ont dit lire plus volontiers pour obtenir de l'information que lire des histoires (Annexe A.2.5).

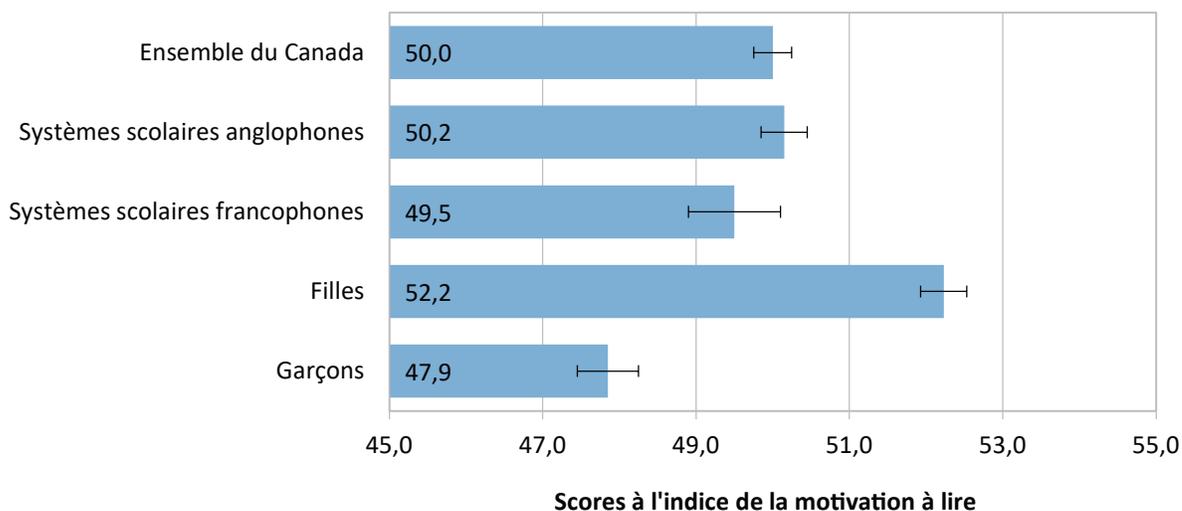
FIGURE 2.13 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de la motivation à lire



Résultats à l'indice de la motivation à lire

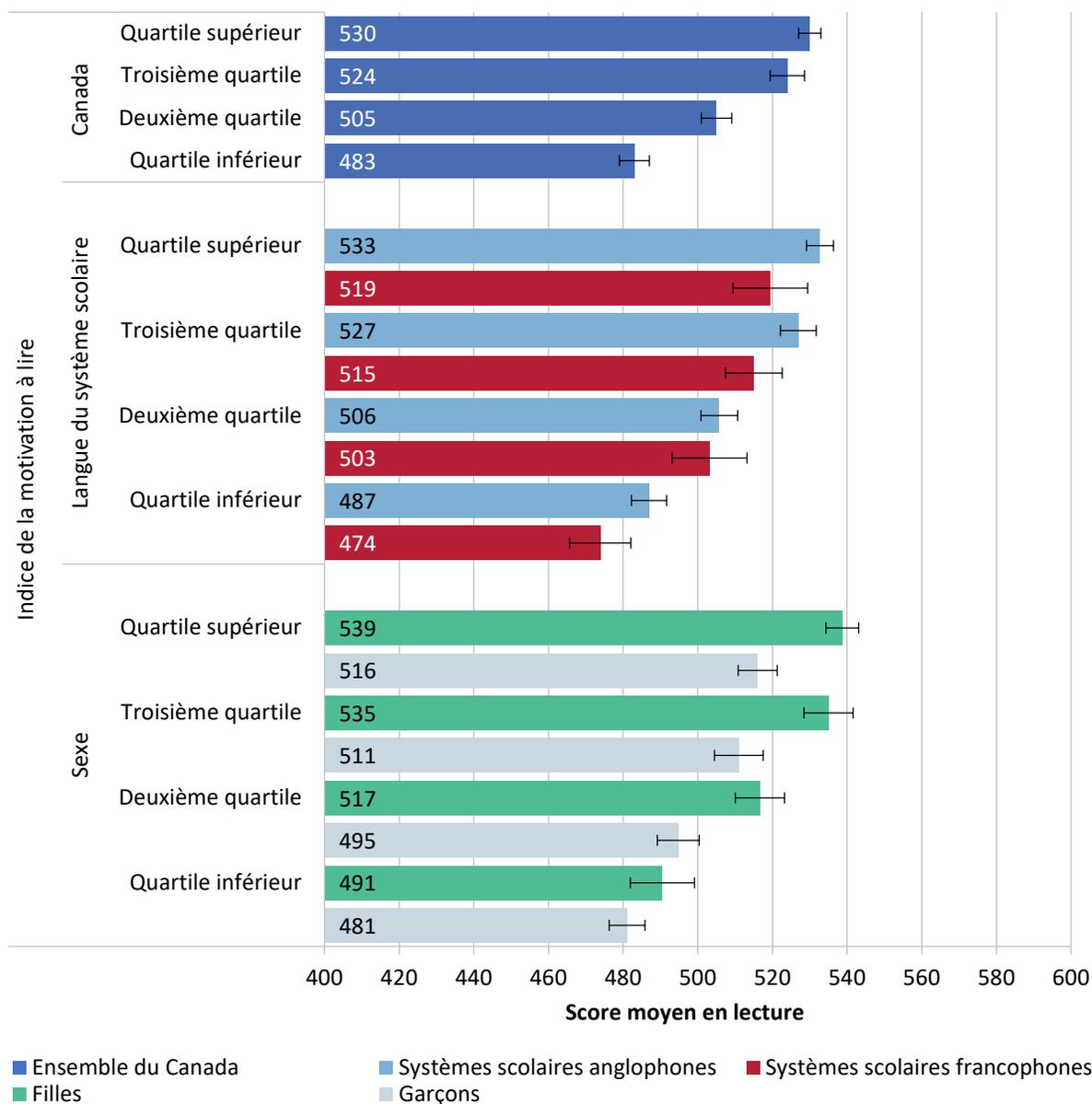
La Figure 2.14 montre les résultats à l'indice de la motivation à lire pour le Canada dans son ensemble, selon la langue du système scolaire et selon le sexe. À l'échelle pancanadienne, il n'y a pas de différence entre les groupes linguistiques, mais les scores des filles sont significativement plus élevés que ceux des garçons (Annexes A.2.5.2, A.2.5.3 et A.2.5.4).

FIGURE 2.14 Résultats à l'indice de la motivation à lire



Dans le cadre de cet indice, le quartile supérieur représente les élèves qui préfèrent lire pour le plaisir et le quartile inférieur représente ceux et celles qui tendent plutôt à lire pour obtenir de l'information. La Figure 2.15 montre que plus la tendance à lire pour le plaisir est forte, plus les scores en lecture sont élevés. Toutefois, il n'y a pas de différence significative manifeste entre les scores en lecture des deux quartiles, ce qui suggère qu'il y a lieu d'accorder plus d'attention aux préférences en lecture pour aider les élèves moins habiles dans ce domaine (Annexe A.2.5.1).

FIGURE 2.15 Relation entre l'indice de la motivation à lire et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



La relation entre les habitudes de lecture et les résultats scolaires, déjà étudiée, semble varier selon le type de textes que les élèves lisent, l'objectif de leurs activités de lecture et les compétences mises en œuvre pour ce faire. Les élèves qui lisent pour le plaisir ont de meilleurs résultats scolaires que ceux et celles qui ne le font pas. Chez les élèves qui lisent volontiers, plus les textes lus sont de types variés, sous forme traditionnelle autant que numérique, plus les résultats scolaires sont bons (OCDE, 2010b).

Comme le montre le Tableau 2.21, il n'y a pas de différence significative entre les provinces et la moyenne du Canada pour cet indice (Annexe A.2.5.2).

TABLEAU 2.21 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de la motivation à lire

Au-dessus de la moyenne du Canada	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada
	Toutes les provinces	

De même, il y a peu de différences manifestes entre les provinces et la moyenne du Canada quand les résultats sont ventilés selon la langue du système scolaire. Toutes les provinces ont des scores semblables à la moyenne du Canada anglophone, sauf le Nouveau-Brunswick, où les scores sont au-dessus de la moyenne. Il en est de même pour les systèmes scolaires francophones, où toutes les provinces pour lesquelles il existe des données fiables ont des scores semblables à la moyenne du Canada francophone, sauf le Manitoba et le Nouveau-Brunswick, où les scores sont sous la moyenne pancanadienne (Tableau 2.22; Annexe A.2.5.3).

TABLEAU 2.22 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la motivation à lire

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone
Nouveau-Brunswick	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone*
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse	Manitoba, Nouveau-Brunswick

* Indique une différence significative

Les scores des élèves des écoles anglophones sont au-dessus de ceux de leurs homologues des écoles francophones dans toutes les provinces, sauf l'Alberta et le Québec, où il n'y a pas de différence significative manifeste entre les deux groupes linguistiques (Tableau 2.23; Annexe A.2.5.3).

TABLEAU 2.23 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la motivation à lire

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Colombie-Britannique, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse		Alberta, Québec

La ventilation des résultats selon le sexe révèle également peu de différences entre les scores des provinces et la moyenne du Canada à l'indice de la motivation à lire. Les scores de toutes les provinces sont semblables aux moyennes du Canada pour les filles et les garçons, sauf en Nouvelle-Écosse, où les scores des filles sont au-dessus de la moyenne du pays pour ce groupe (Tableau 2.24; Annexe A.2.5.4).

TABLEAU 2.24 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de la motivation à lire

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles
Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons
	Toutes les provinces	

* Indique une différence significative

Les scores des filles à cet indice sont au-dessus de ceux des garçons dans toutes les provinces (Tableau 2.25; Annexe A.2.5.4).

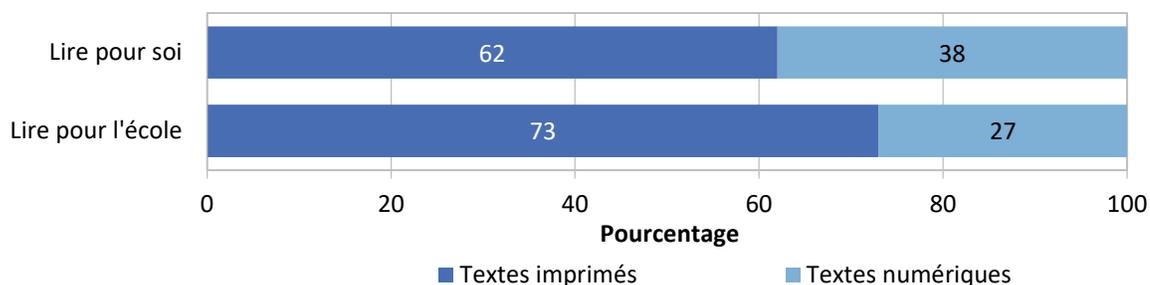
TABLEAU 2.25 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de la motivation à lire

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Toutes les provinces		

Les enseignantes et enseignants ont la lourde tâche d'inciter les élèves à lire, mais doivent aussi faire en sorte qu'ils y prennent du plaisir. Pour motiver leurs élèves, ils leur offrent une gamme de textes appropriés à leur âge et à leurs champs d'intérêt. Dans ce milieu d'information mondial accessible à tout venant, la longueur des textes s'est beaucoup réduite – 280 caractères seulement sur Twitter, par exemple –, de sorte que l'apport de l'auteur ou auteur à une compréhension uniforme est forcément presque nul. Le cadre d'évaluation du PPCE 2016 (CMEC, 2016) fait valoir que les textes en ligne sont très différents des livres traditionnels. Dans ce dernier cas, en effet, les auteurs stimulent l'attention des lectrices et lecteurs pendant longtemps et la retiennent par différents moyens, comme la cohésion de surface, les intertitres et, surtout, le développement ordonné des idées. À la différence des livres, le monde de l'information accessible à tous et à toutes oblige les lectrices et lecteurs à déployer efforts et compétences pour extraire des connaissances cohérentes d'une foule d'éléments textuels informatifs.

Le questionnaire de l'élève du PPCE 2016 interrogeait les élèves sur leurs préférences en lecture et, en particulier, leur préférence entre les textes imprimés et les textes numériques. Bien que faiblement corrélées avec le rendement en lecture, ces données procurent tout de même une intéressante information descriptive sur les habitudes de lecture des élèves des classes échantillonnées. Comme le montre la Figure 2.16, la majorité des élèves préféraient lire sur papier, peu importe que la lecture ait un but personnel ou scolaire (Annexe A.2.5.5). Le questionnaire de l'élève contenait en outre un item à réponse construite, qui invitait à préciser le type de textes préféré, pendant les cours et en dehors des cours. Les résultats seront l'objet d'un numéro à venir de *L'évaluation... ça compte!*

FIGURE 2.16 Préférences des élèves : textes imprimés ou textes numériques



Expériences d'apprentissage des élèves

C'est en classe qu'ont lieu les apprentissages les plus structurés. Comme les élèves y passent plusieurs heures par jour avec leurs enseignantes et enseignants et leurs camarades, les items du PPCE portaient sur un certain nombre de facteurs qui peuvent influencer sur les apprentissages en classe. La présente section explore trois éléments pertinents à cet égard, au moyen d'indices liés aux ressources pour la lecture en classe, à l'engagement des élèves envers la lecture et à la perception qu'ont les élèves des activités de lecture en classe.

Ressources pour la lecture en classe

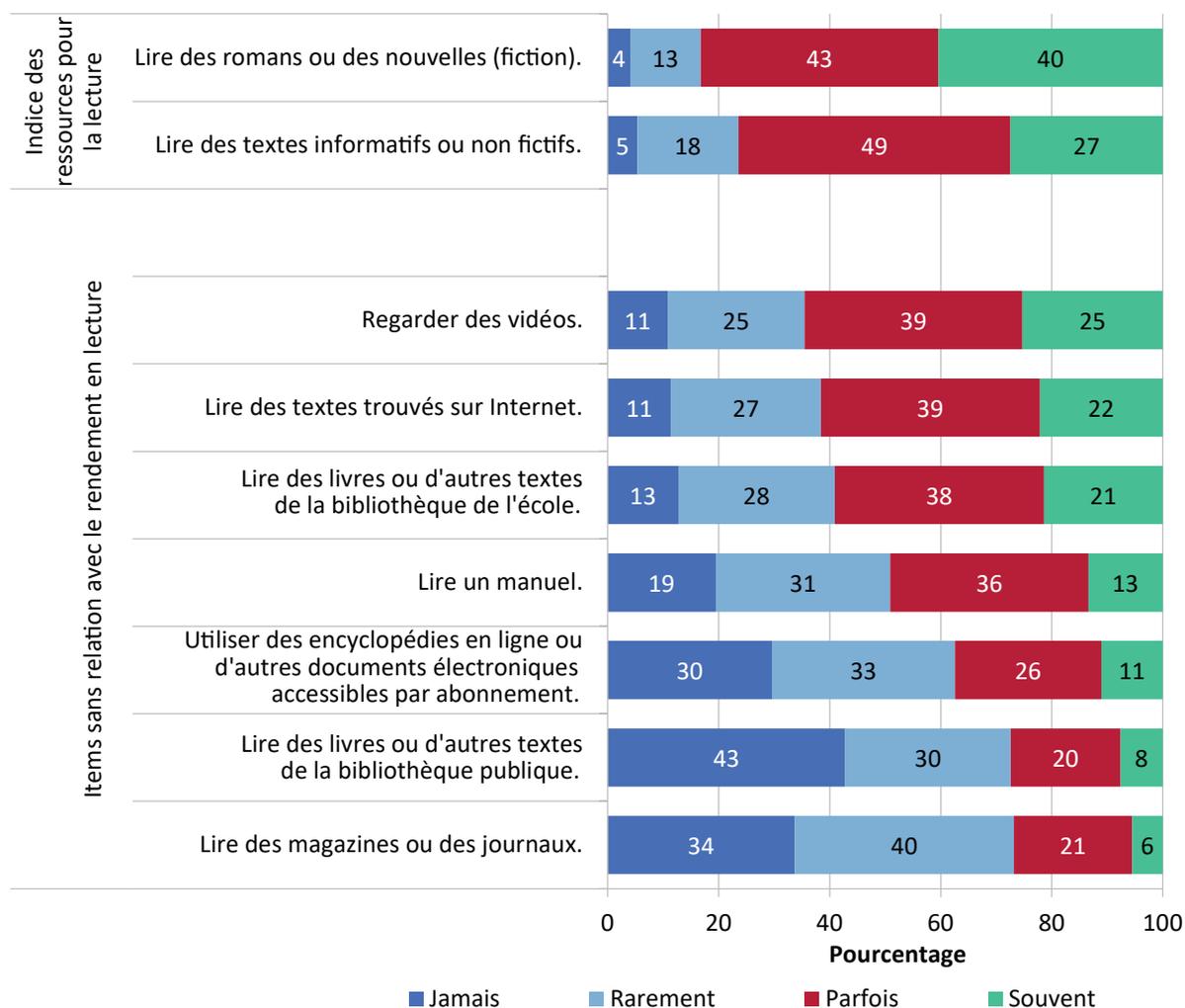
Description de l'indice

La relation entre les habitudes de lecture et les résultats scolaires semble varier selon le type de textes que lisent les élèves, l'objectif et les compétences mises en œuvre au cours du processus. Le temps que les élèves consacrent à la lecture, pendant les cours et en dehors des cours, contribue à leur compréhension de l'écrit. Les enseignantes et enseignants du domaine langagier sont encouragés à exposer leurs élèves à une grande variété de genres et à les laisser choisir dans une certaine mesure ce qu'ils souhaitent lire, afin de les motiver et de les inciter à lire davantage et pour tenir compte des divers niveaux de compétence en lecture (Gambrell, Marinak, Brooker et McCrea-Andrews, 2011; Merga, 2015; Sturtevat, Boyd, Brozo, Hinchman, Moore et Alvermann, 2010).

Dans le cadre du PPCE 2016, les élèves étaient invités à indiquer le type de ressources textuelles auxquelles ils sont exposés pendant les cours du domaine langagier. Le coefficient de corrélation avec le rendement en lecture dépasse 0,20 dans deux cas seulement : la lecture de romans ou de nouvelles et la lecture de textes informatifs ou non fictifs. Ces deux éléments constituent donc l'indice des ressources pour la lecture. Comme le montre la Figure 2.17, ce sont les deux ressources les plus fréquemment utilisées en classe selon les élèves. Les livres ou autres textes de la bibliothèque publique, les encyclopédies en ligne ou autres

documents électroniques accessibles par abonnement ainsi que les magazines et les journaux sont les textes les moins utilisés (Annexe A.2.6).

FIGURE 2.17 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés aux types de textes disponibles en classe et à l'indice des ressources pour la lecture

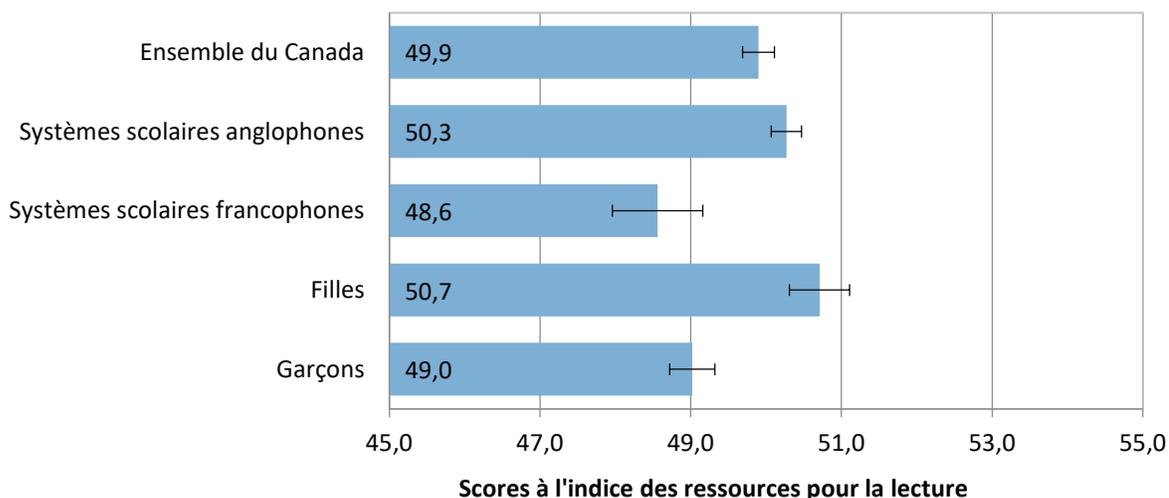


Il importe de noter que le questionnaire de l'élève explorait la fréquence d'utilisation de ressources en particulier, mais non l'accessibilité de ces ressources. Il se peut par exemple qu'aucun magazine ou journal ne soit proposé en classe ou que les élèves choisissent de ne pas lire ce type de texte même s'il leur est offert. Le type de texte choisi par l'enseignante ou enseignant est tributaire de divers facteurs, y compris la composition de la classe, la taille de la bibliothèque scolaire, l'accès à une bibliothèque publique, la connectivité Internet et l'accessibilité de ressources en ligne.

Résultats à l'indice des ressources pour la lecture

Un score élevé à l'indice des ressources pour la lecture en classe signifie que les élèves lisent le plus souvent des romans, des nouvelles et des textes informatifs. Un score faible signifie que les élèves ont moins accès à ce genre de ressources en classe. La Figure 2.18 montre que, à l'échelle pancanadienne, ce sont les élèves des écoles anglophones et les filles qui présentent les scores les plus élevés pour cet indice (Annexes A.2.6.2, A.2.6.3 et A.2.6.4).

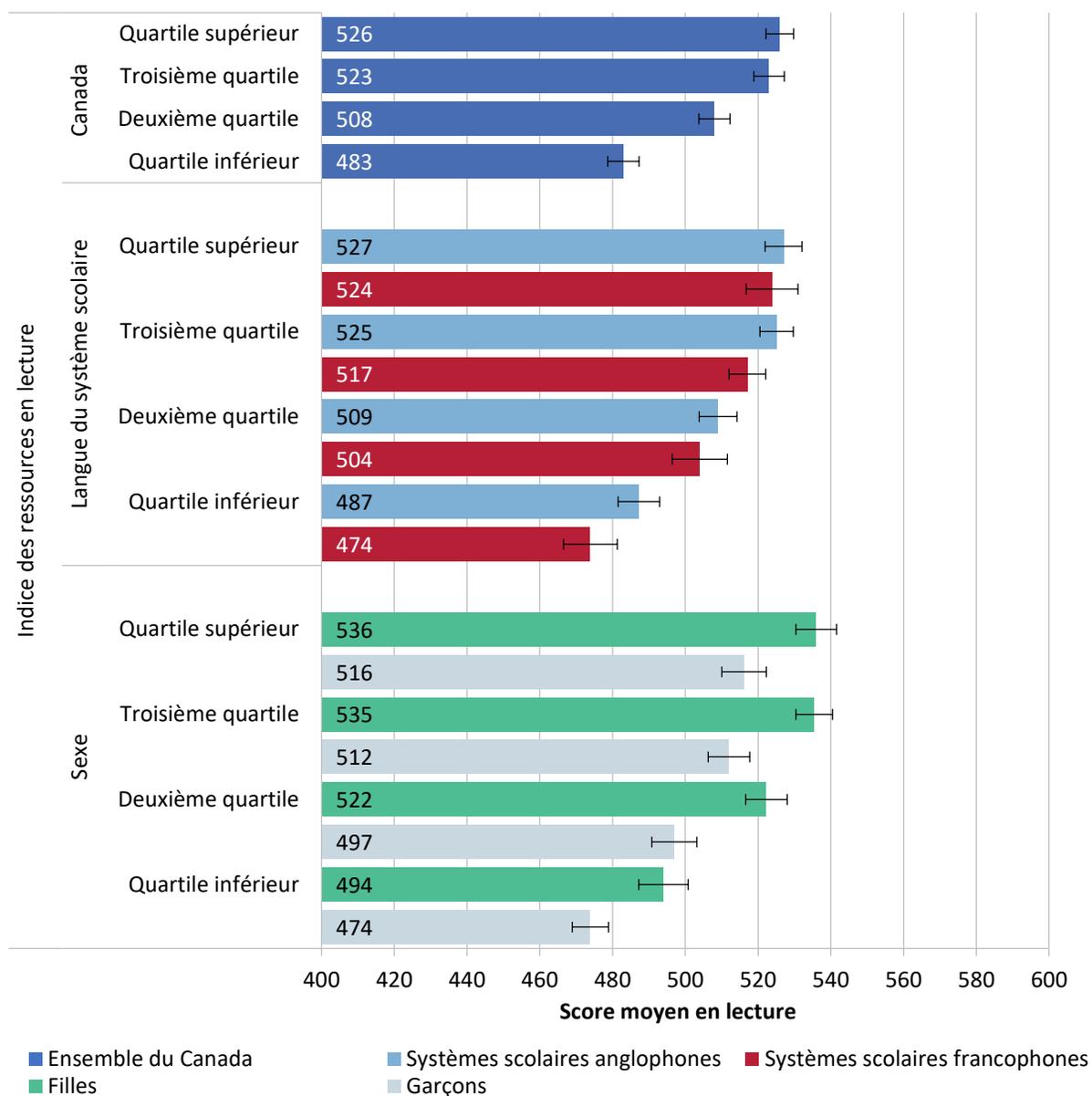
FIGURE 2.18 Résultats à l'indice des ressources pour la lecture en classe



La Figure 2.19 montre une relation positive entre le rendement en lecture et la fréquence de lecture de textes de fiction ou de textes non fictifs en classe. Dans chacune des trois catégories, la relation avec le rendement en lecture est généralement linéaire : les élèves qui lisent le plus fréquemment des textes de fiction et des textes non fictifs obtiennent des scores plus élevés en lecture (Annexe A.2.6.1).

Les élèves qui ont dit lire souvent des romans, des nouvelles et des textes informatifs ou non fictifs pendant les cours du domaine langagier ont obtenu des scores moyens supérieurs en lecture.

FIGURE 2.19 Relation entre l'indice des ressources pour la lecture en classe et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Le Tableau 2.26 montre que les scores des élèves du Manitoba, de l'Île-du-Prince-Édouard et de Terre-Neuve-et-Labrador sont au-dessus de la moyenne du Canada pour cet indice (Annexe A.2.6.2).

TABLEAU 2.26 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des ressources pour la lecture

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Manitoba, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Québec

* Indique une différence significative

En ventilant les résultats selon la langue du système scolaire, les élèves des écoles anglophones du Manitoba et de l'Île-du-Prince-Édouard ainsi que les élèves des écoles francophones de la Saskatchewan ont été les plus nombreux à dire qu'ils lisaient le plus souvent des romans et des textes informatifs en classe (Tableau 2.27; Annexe A.2.6.3).

TABLEAU 2.27 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des ressources pour la lecture

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone
Manitoba, Île-du-Prince-Édouard	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone*
Saskatchewan	Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse	Manitoba, Nouveau-Brunswick

* Indique une différence significative

À l'exception de la Nouvelle-Écosse, où aucune différence n'est manifeste, les scores des élèves des écoles anglophones sont significativement plus élevés que ceux de leurs homologues des écoles francophones à l'indice des ressources pour la lecture dans toutes les provinces pour lesquelles nous disposons de données fiables (Tableau 2.28; Annexe A.2.6.3).

TABLEAU 2.28 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des ressources pour la lecture

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick		Nouvelle-Écosse

La ventilation des résultats selon le sexe montre que les filles et les garçons du Manitoba, de même que les filles de Terre-Neuve-et-Labrador semblent lire des romans et des textes informatifs plus fréquemment, en classe, que la moyenne respective de chacun de leur groupe à l'échelle pancanadienne (Tableau 2.29; Annexe A.2.6.4).

TABLEAU 2.29 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des ressources pour la lecture

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles
Manitoba, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Manitoba	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec

* Indique une différence significative

Dans toutes les provinces, sauf en Colombie-Britannique, où il n'y a pas de différence significative entre les deux groupes à cet égard, les filles ont été plus nombreuses que les garçons à dire que leurs lectures les plus fréquentes, en classe, étaient les textes de fiction et les textes non fictifs (Tableau 2.30; Annexe A.2.6.4).

TABLEAU 2.30 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des ressources pour la lecture

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador		Colombie-Britannique

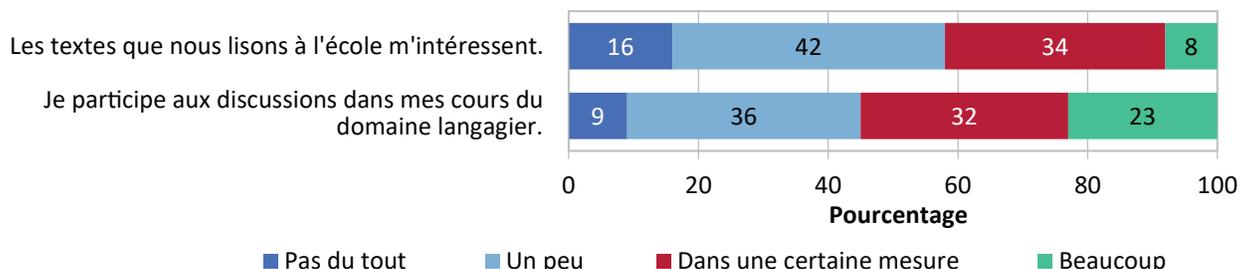
Engagement envers la lecture

Description de l'indice

Guthrie, Wigfield et You (2012) définissent l'engagement envers la lecture comme « une interaction à la fois stratégique et motivée avec un texte » [*traduction*] (p. 602). Selon ces auteurs, les élèves qui n'ont pas de motivation à lire ne peuvent pas adopter les comportements de lecture nécessaires à l'acquisition d'une certaine aisance en ce domaine. Il s'ensuit donc que la pédagogie des cours du domaine langagier repose en grande partie sur le choix d'un programme d'études et d'activités qui stimuleront des élèves dont les champs d'intérêt et les compétences en lecture sont très divergents.

Les élèves qui ont participé au PPCE 2016 ont répondu à des questions conçues pour mesurer leur degré d'engagement envers les cours du domaine langagier. Deux de ces items, pris ensemble, sont en corrélation avec le rendement en lecture et l'indice de l'engagement envers la lecture. Comme le montre la Figure 2.20, 42 p. 100 des élèves ont dit être intéressés beaucoup ou dans une certaine mesure par les lectures faites en classe, et 55 p. 100 des élèves ont indiqué un même degré de participation aux discussions en classe (Annexe A.2.7).

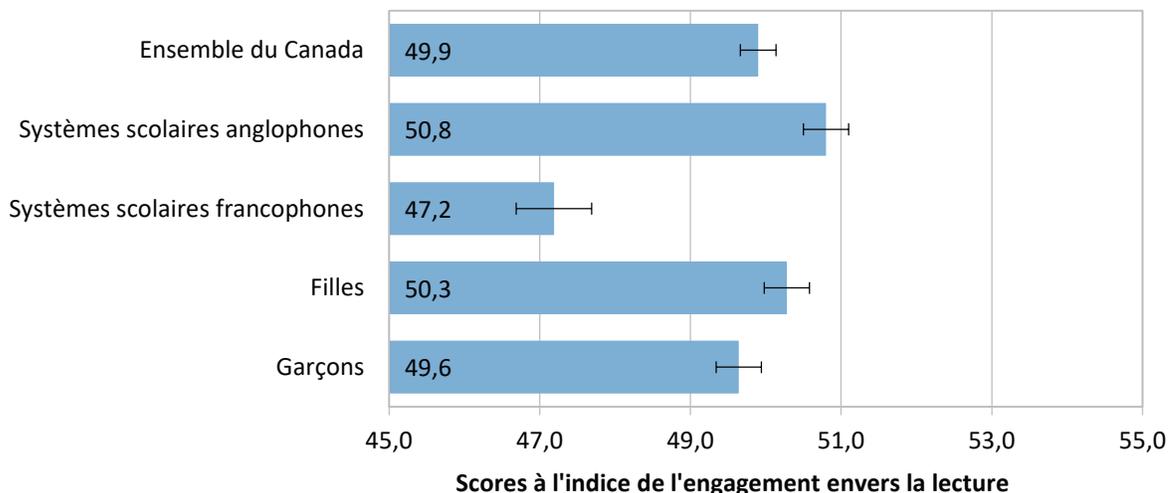
FIGURE 2.20 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de l'engagement envers la lecture



Résultats à l'indice de l'engagement envers la lecture

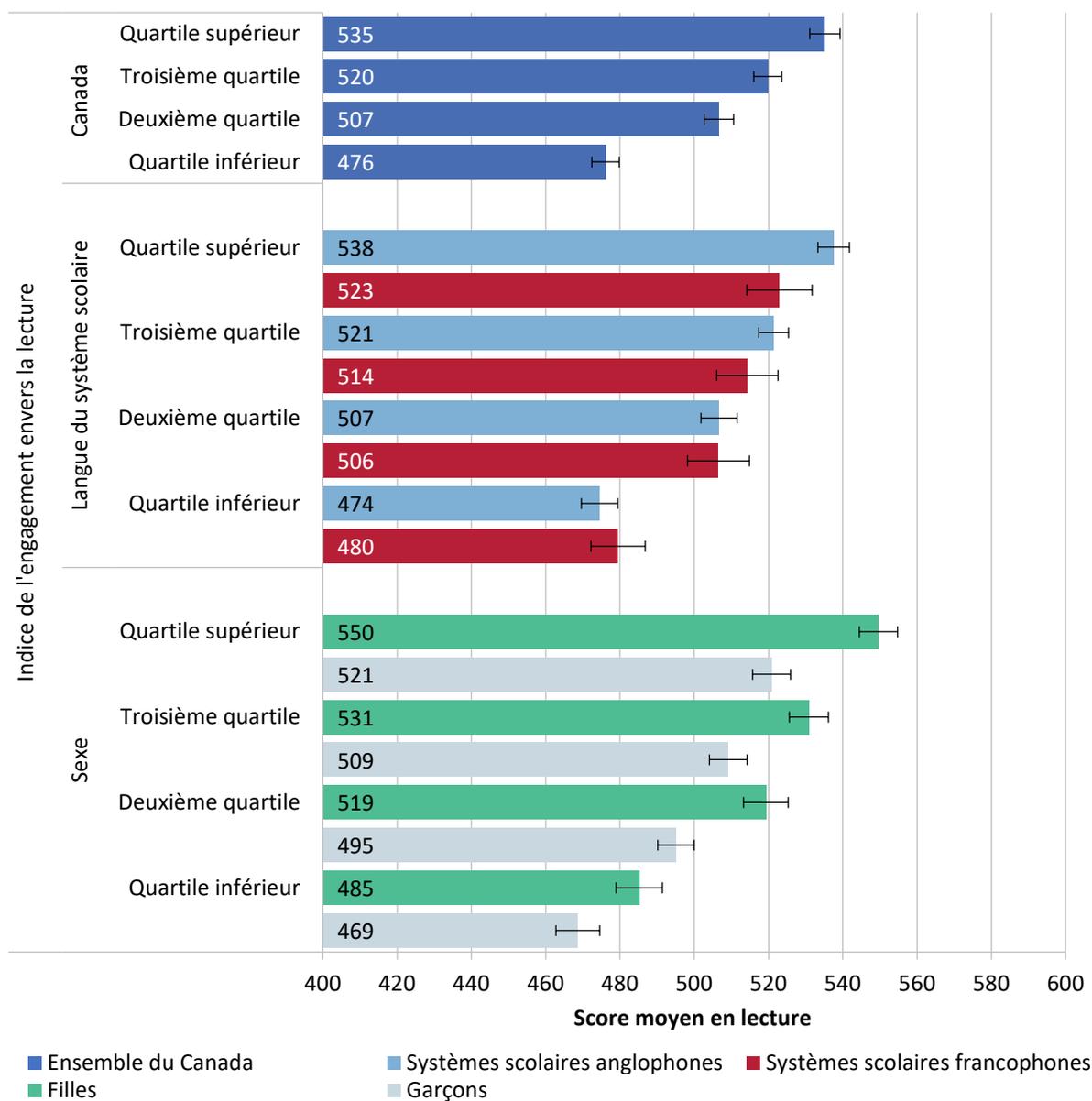
La Figure 2.21 montre les scores à l'indice de l'engagement envers la lecture. À l'échelle pancanadienne, ces scores sont significativement plus élevés dans les systèmes scolaires anglophones et chez les filles (Annexes A.2.7.2, A.2.7.3 et A.2.7.4).

FIGURE 2.21 Résultats à l'indice de l'engagement envers la lecture



Le quartile supérieur de cet indice représente les élèves qui ont fait état d'un degré élevé d'engagement envers la lecture pendant les cours du domaine langagier. Il n'est pas surprenant que les élèves dont les scores sont les plus élevés ont également obtenu des scores plus élevés en lecture, comme le montre la Figure 2.22. La différence de scores entre les quartiles supérieur et inférieur est beaucoup plus grande pour les écoles anglophones que pour les établissements francophones (63 points contre 43), et chez les filles plutôt que chez les garçons (64 points contre 52) (Annexe A.2.7.1).

FIGURE 2.22 Relation entre l'indice de l'engagement envers la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Les scores des élèves qui ont dit apprécier leurs cours du domaine langagier et y participer activement sont plus élevés que les scores moyens en lecture.

Selon le Tableau 2.31, l'engagement des élèves de la Colombie-Britannique, du Manitoba et de l'Ontario envers la lecture est supérieur à la moyenne du Canada, et l'engagement des élèves du Québec est inférieur à cette moyenne (Annexe A.2.7.2).

TABLEAU 2.31 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de l'engagement envers la lecture

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Colombie-Britannique, Manitoba, Ontario	Alberta, Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec

* Indique une différence significative

Les élèves des deux groupes linguistiques au Manitoba ont fait état d'un degré d'engagement envers la lecture plus élevé que les moyennes du Canada respectives. Dans les écoles francophones de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick, les élèves ont aussi indiqué un degré d'engagement plus élevé (Tableau 2.32; Annexe A.2.7.3).

TABLEAU 2.32 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'engagement envers la lecture

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
Manitoba	Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Saskatchewan, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick	Québec, Nouvelle-Écosse	

* Indique une différence significative

Dans la majorité des provinces, les scores des élèves des écoles anglophones à l'indice de l'engagement envers la lecture sont au-dessus de ceux de leurs homologues des écoles francophones. Les exceptions sont la Saskatchewan, où les scores des élèves des écoles francophones sont au-dessus de ceux de leurs homologues des écoles anglophones, et l'Alberta, où il n'y a pas de différence significative (Tableau 2.33; Annexe A.2.7.3).

TABLEAU 2.33 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de l'engagement envers la lecture

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Colombie-Britannique, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Saskatchewan	Alberta

Les scores des provinces ont été comparés aux moyennes du Canada chez les filles et chez les garçons. En Colombie-Britannique et au Manitoba, les scores des garçons et des filles sont au-dessus des moyennes du Canada respectives, tout comme les scores des garçons en Ontario. Au Québec, les filles et les garçons ont fait état d'un engagement moindre que celui de la moyenne du Canada (Tableau 2.24; Annexe A.2.7.4).

TABLEAU 2.34 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de l'engagement envers la lecture

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles*
Colombie-Britannique, Manitoba	Alberta, Saskatchewan, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Colombie-Britannique, Manitoba, Ontario	Alberta, Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec

* Indique une différence significative

Si les scores des filles sont significativement plus élevés que ceux des garçons à l'échelle pancanadienne, des différences significatives entre les sexes sont décelées dans trois provinces seulement : l'Alberta, le Nouveau-Brunswick et Terre-Neuve-et-Labrador (Tableau 2.35; Annexe A.2.7.4).

TABLEAU 2.35 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de l'engagement envers la lecture

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Alberta, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador		Colombie-Britannique, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard

Perception négative de la lecture

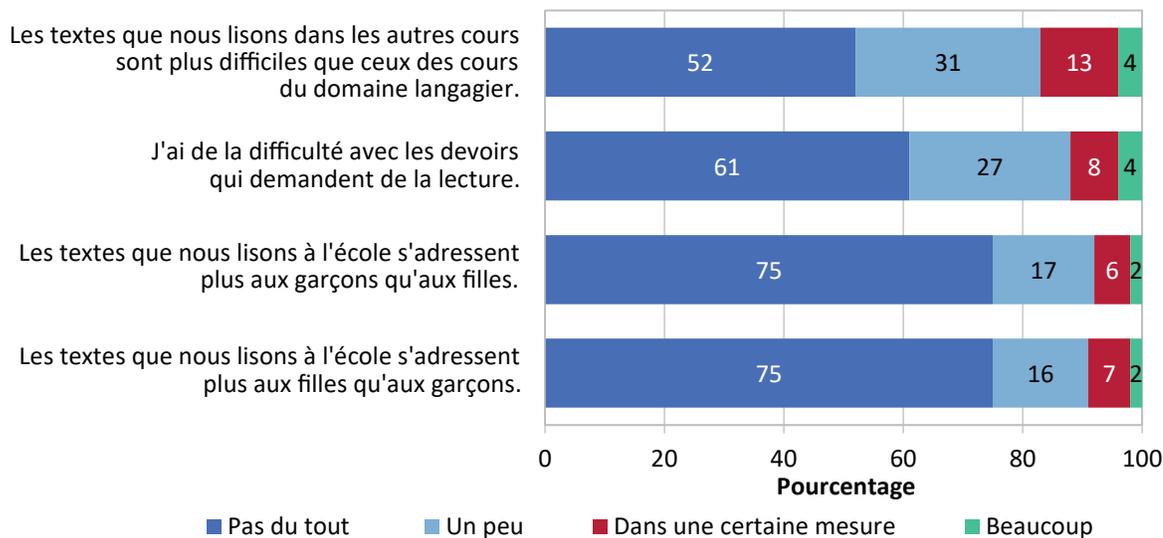
Description de l'indice

Les questionnaires accompagnant les tests du PPCE 2016 comprenaient des items conçus pour éclairer la perception qu'avaient les élèves des textes utilisés en classe et de la difficulté présentée par le contenu. Ces items ont servi à élaborer l'indice dit de perception négative de la lecture.

Les élèves devaient d'abord évaluer la difficulté des textes à lire et des devoirs associés aux cours du domaine langagier, deux facteurs qui peuvent en effet influencer sur le degré d'engagement. Comme le montre la Figure 2.23, 17 p. 100 des élèves estimaient – beaucoup ou dans une certaine mesure – que les lectures à faire dans d'autres cours étaient plus difficiles que les lectures à faire pour les cours du domaine langagier, et 12 p. 100 des élèves ont dit avoir de la difficulté – beaucoup ou dans une certaine mesure – avec les devoirs qui exigeaient de la lecture (Annexe A.2.8).

Des efforts sont continuellement déployés pour combler la différence entre les sexes, énorme et persistante, dont font état les multiples études auxquelles le Canada participe (PPCE, PISA et PIRLS). Cette différence est attribuée en partie à la nature des textes utilisés dans les cours du domaine langagier, qui intéresseraient davantage les filles que les garçons. Or, les réponses des élèves aux questions du PPCE 2016 à ce sujet montrent que la plupart ne trouvent pas ou pas beaucoup que les lectures à faire en classe favorisent un sexe en particulier (Figure 2.23; Annexe A.2.8).

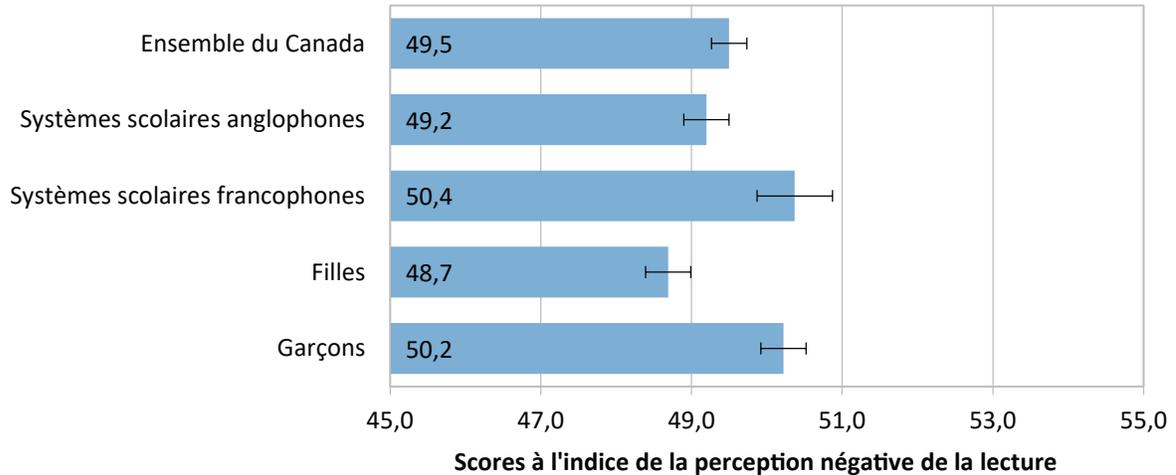
FIGURE 2.23 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'indice de la perception négative de la lecture



Résultats à l'indice de la perception négative de la lecture

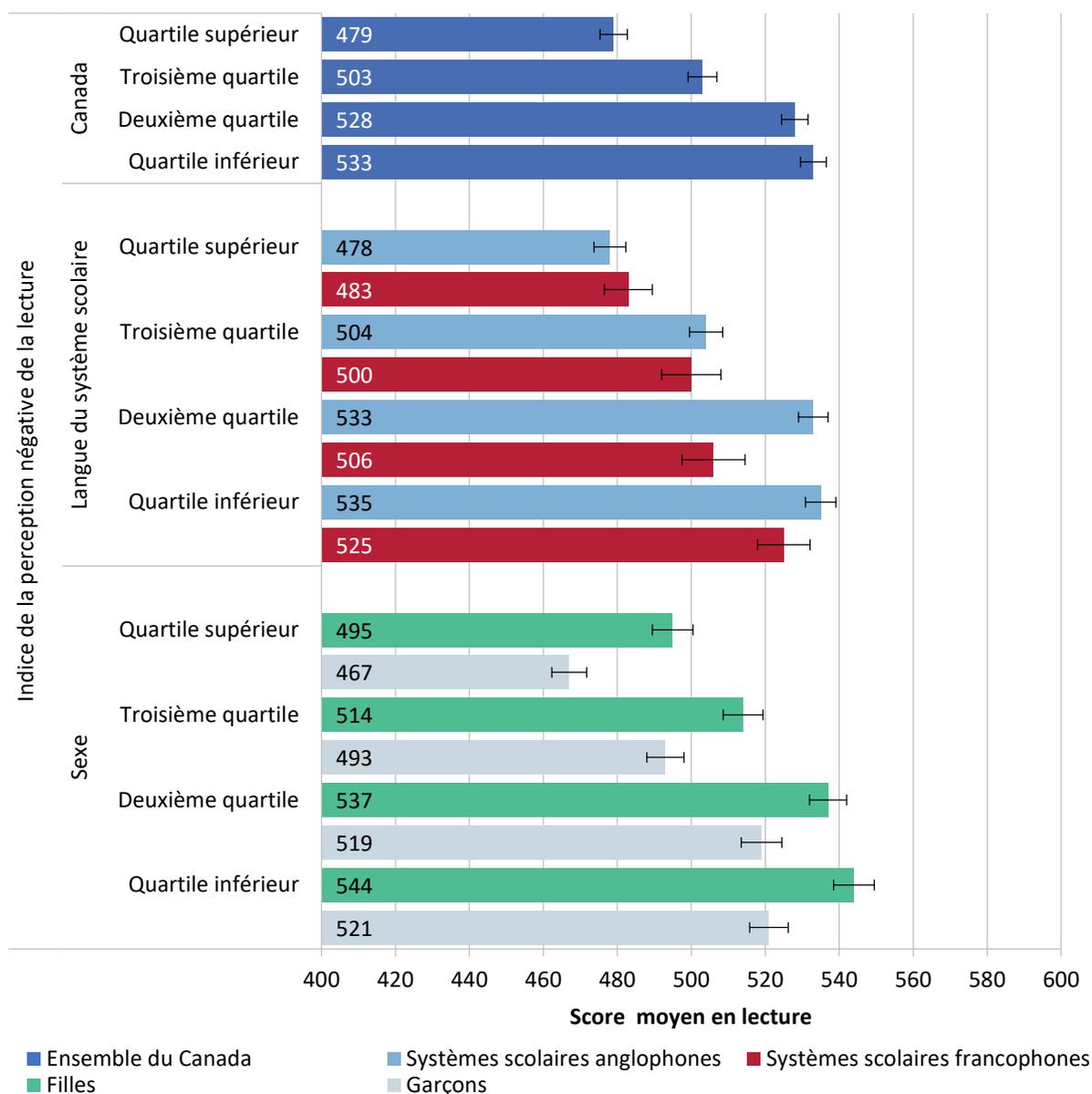
Les scores à l'indice de la perception négative de la lecture à l'échelle pancanadienne sont illustrés à la Figure 2.24. Ils sont plus élevés chez les élèves des systèmes scolaires francophones et chez les garçons (Annexes A.2.8.2, A.2.8.3 et A.2.8.4).

FIGURE 2.24 Résultats pancanadiens à l'indice de la perception négative de la lecture



Les élèves dont leur score les situait dans le quartile supérieur pour cet indice étaient plus susceptibles d'avoir une perception négative des lectures à faire dans les cours du domaine langagier que leurs homologues du quartile inférieur. Comme l'indique la Figure 2.25, il y a une étroite relation entre cet indice et le rendement en lecture : les élèves du quartile supérieur de l'indice ont obtenu les scores les moins élevés en lecture (Annexe A.2.8.1).

FIGURE 2.25 Relation entre l'indice de la perception négative de la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Les élèves ayant des scores moyens moins élevés en lecture étaient plus susceptibles d'estimer que les textes à lire défavorisaient leur sexe et que les textes à lire pour les devoirs étaient difficiles.

Les résultats de toutes les provinces à cet indice sont assez semblables à la moyenne du Canada (Tableau 2.36; Annexe A.2.8.2).

TABLEAU 2.36 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice de la perception négative de la lecture

Au-dessus de la moyenne du Canada	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada
Toutes les provinces		

Comme le montre le Tableau 2.37, les scores des élèves des écoles francophones de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse sont au-dessus de la moyenne du Canada pour cet indice, ce qui signifie que les élèves des systèmes scolaires francophones de ces provinces ont davantage tendance à croire que les lectures à faire pour les cours du domaine langagier sont plus difficiles que les textes à lire pour les autres cours et que les textes à lire en classe favorisent un sexe plus que l'autre. Ils sont aussi plus nombreux à éprouver de la difficulté à faire leurs devoirs (Annexe A.2.8.3).

TABLEAU 2.37 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la perception négative de la lecture

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone
Toutes les provinces		
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique, Québec, Nouveau-Brunswick	

* Indique une différence significative

Sauf au Québec, les élèves des écoles francophones sont proportionnellement plus nombreux à obtenir des scores plus élevés que leurs homologues des écoles anglophones à cet indice (Tableau 2.38; Annexe A.2.8.3).

TABLEAU 2.38 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice de la perception négative de la lecture

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Québec

Chez les filles, les scores sont semblables à la moyenne du Canada dans toutes les provinces. Chez les garçons, les garçons du Québec et du Nouveau-Brunswick étaient plus nombreux que la moyenne du Canada à avoir une perception négative de la lecture, tandis que la perception des garçons de l'Île-du-Prince-Édouard était moins négative que la moyenne du Canada (Tableau 2.39; Annexe A.2.8.4).

TABLEAU 2.39 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice de la perception négative de la lecture

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles
Toutes les provinces		
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Québec, Nouveau-Brunswick	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	Île-du-Prince-Édouard

* Indique une différence significative

Dans toutes les provinces, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador, les garçons ont une perception plus négative de la lecture que les filles (Tableau 2.40; Annexe A.2.8.4).

TABLEAU 2.40 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice de la perception négative de la lecture

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse	Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador

Comportements et stratégies des élèves à l'égard de la lecture

Les tâches scolaires, quelles qu'elles soient, exigent pratiquement toujours de la lecture. Les élèves apprennent à lire dès leur entrée à l'école, et le degré de difficulté des activités liées à la lecture augmente suivant leur progression dans le programme. Il est donc logique de penser que les stratégies de lecture et les efforts consacrés aux activités de lecture ont une certaine incidence sur le rendement dans ce domaine. Cette section porte sur les stratégies de lecture des élèves dans le cadre de leurs cours du domaine langagier, ainsi que sur les efforts qu'ils déploient en classe. Puisque les élèves ne lisent pas seulement à l'école, cette section explore aussi les activités liées à la lecture auxquelles ils s'adonnent en dehors des cours.

Stratégies de lecture des élèves

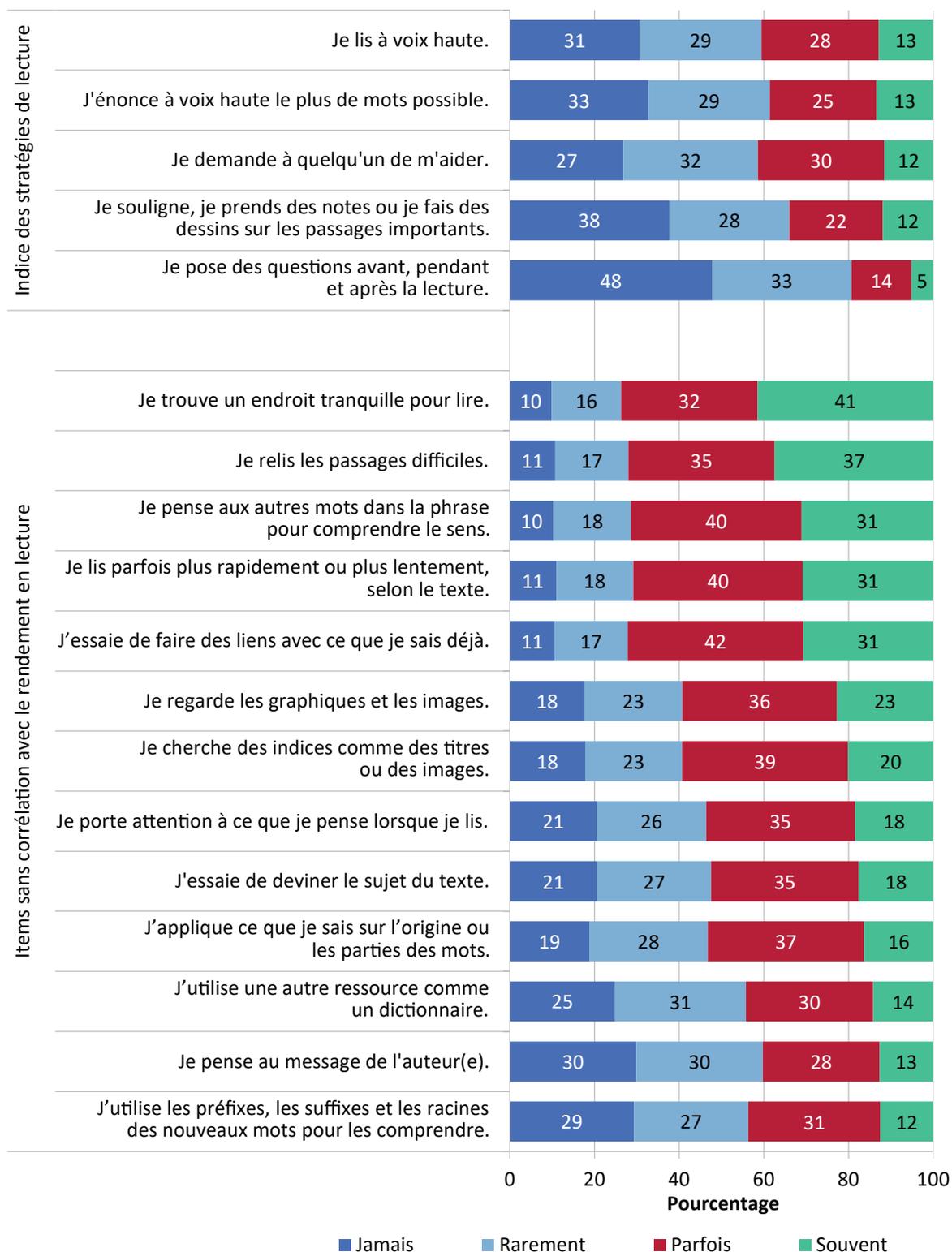
Description de l'indice

Jang (2016) a écrit : [*Traduction*] « L'une des tendances les plus notables de la théorie de la littératie et de la recherche en ce domaine est l'intérêt croissant envers les habitudes de lecture et d'écriture des adolescents ». Cet intérêt est stimulé en partie par l'inquiétude que suscite le désengagement des adolescentes et adolescents envers la lecture et par les exigences de sociétés et d'économies du savoir mondialisées et complexes (Goldman, 2012; Guthrie et coll., 2012; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang et Meyer, 2012; OCDE, 2010b). Ces facteurs ont incité les responsables de l'élaboration des politiques et les chercheuses et chercheurs à proposer que les enseignantes et enseignants qui donnent des cours du domaine langagier au début du secondaire se concentrent sur la littératie plus que sur la littérature. Autrement dit, ces personnes – et, de fait, leurs collègues de toutes les autres disciplines enseignées au secondaire – doivent être conscientes qu'en plus d'enseigner une matière, elles enseignent la lecture (Wigent, 2013).

Logiquement, les enseignantes et enseignants du secondaire devraient explicitement présenter à leurs élèves des stratégies de lecture efficaces et les aider à les appliquer (Goldman, 2012). Les stratégies de lecture ont été l'objet de nombreuses études dont le but était, notamment, d'en évaluer l'efficacité. En outre, la recherche sur la lecture a établi que les élèves peuvent apprendre à vaincre leurs difficultés (Learned et coll., 2011). D'un point de vue pédagogique, il est particulièrement utile que les enseignantes et enseignants puissent enseigner des stratégies de lecture diverses, puis donner à leurs élèves l'occasion de les mettre en pratique et les aider à les appliquer de manière autonome (Goldman, 2012; Wigent, 2013).

Le questionnaire de l'élève du PPCE 2016 invitait les élèves à dire à quelle fréquence ils employaient diverses stratégies de lecture. La Figure 2.26 propose un intéressant aperçu des stratégies de lecture employées par les élèves du Canada. Seules les cinq premières stratégies de la liste (une fois regroupées en un facteur) sont en corrélation avec le rendement en lecture; ce sont elles qui forment l'indice des stratégies de lecture des élèves. Les autres sont incluses dans cette figure pour éclairer la façon dont les élèves abordent les tâches de lecture. Le graphique rend compte des réponses inscrites dans la catégorie « Souvent » et présente les stratégies en ordre décroissant de la fréquence d'utilisation (Annexe A.2.9).

FIGURE 2.26 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés aux stratégies de lecture et à l'indice des stratégies de lecture des élèves



Plusieurs facteurs entrent en ligne de compte dans l'interprétation de la fréquence d'utilisation indiquée par les élèves. En premier lieu, il faut noter que certaines stratégies qui ne font pas partie de l'indice sont tout de même efficaces. De fait, la corrélation entre les énoncés de cet item et le rendement en lecture est négative.

Autrement dit, l'usage de ces stratégies correspond à des scores moins élevés en compréhension de l'écrit. Par exemple, « J'énonce à voix haute le plus de mots possible » suggère que l'élève décode des mots individuels, ce qui ralentit la lecture et laisse peu de place aux ressources cognitives nécessaires à la compréhension de l'écrit. Il faut aussi comprendre que les différentes stratégies de lecture reflètent des approches différentes du domaine langagier et peuvent indiquer des difficultés de lecture différentes. Par ailleurs, les stratégies comme relire les passages difficiles et faire des liens avec des notions connues sont le propre de lectrices et lecteurs très habiles (Wigent, 2013).

En second lieu, les élèves pourraient ne pas avoir appris certaines des stratégies de lecture efficaces figurant dans cette liste ou pourraient ne pas être capables de les employer de manière autonome. Il se peut aussi que les élèves emploient des stratégies différentes selon le type de texte à lire et selon le genre et le degré de difficulté du texte. Le type de texte et le mode de réflexion appliqué à une matière influent à la fois sur la façon dont les élèves abordent un texte et sur le type de stratégie de lecture qui peut les aider à comprendre ce texte (Goldman, 2012; Yoo, 2015).

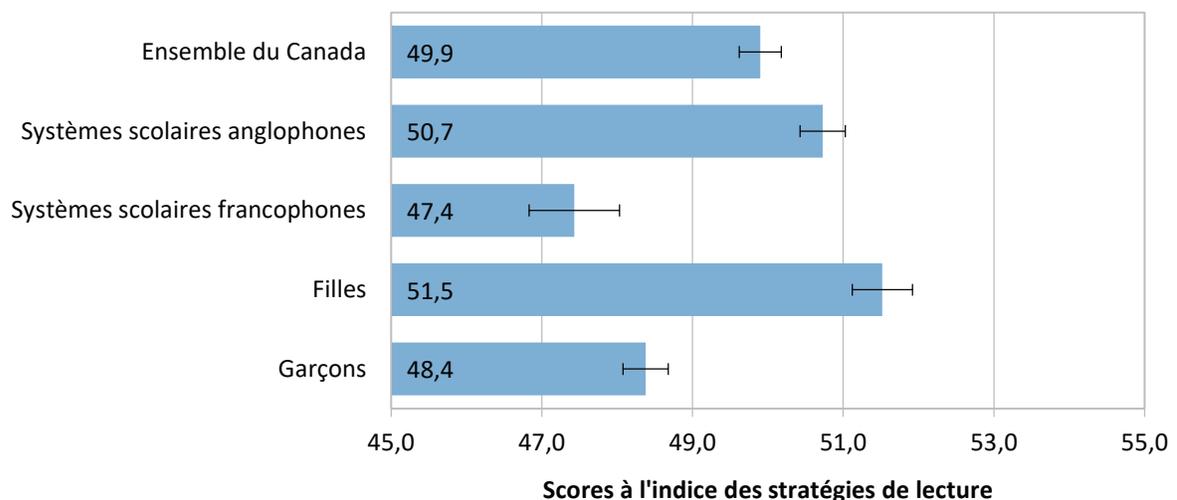
Enfin, pour identifier les stratégies qu'ils emploient, les élèves doivent avoir un certain degré de métacognition. Un enseignement efficace de la lecture les aide à développer leurs compétences métacognitives (Learned et coll., 2011; Wigent, 2013), mais ils pourraient ne pas être en mesure de nommer certaines des stratégies qu'ils emploient ou pourraient ne pas avoir conscience, sur le plan métacognitif, qu'ils emploient une stratégie donnée (Yoo, 2015).

La plupart des stratégies qui composent l'indice indiquent que l'élève ne lit pas de manière fluide et autonome. Une exception à cet égard : l'item « Je pose des questions avant, pendant et après la lecture ». Sa présence, parmi les stratégies qui composent l'indice, pourrait s'expliquer par le fait que les élèves interprètent cet énoncé comme s'il s'agissait de poser des questions à l'enseignante ou enseignant plutôt que comme une stratégie de lecture autonome visant à comprendre le texte à différents stades du processus de lecture.

Résultats à l'indice des stratégies de lecture

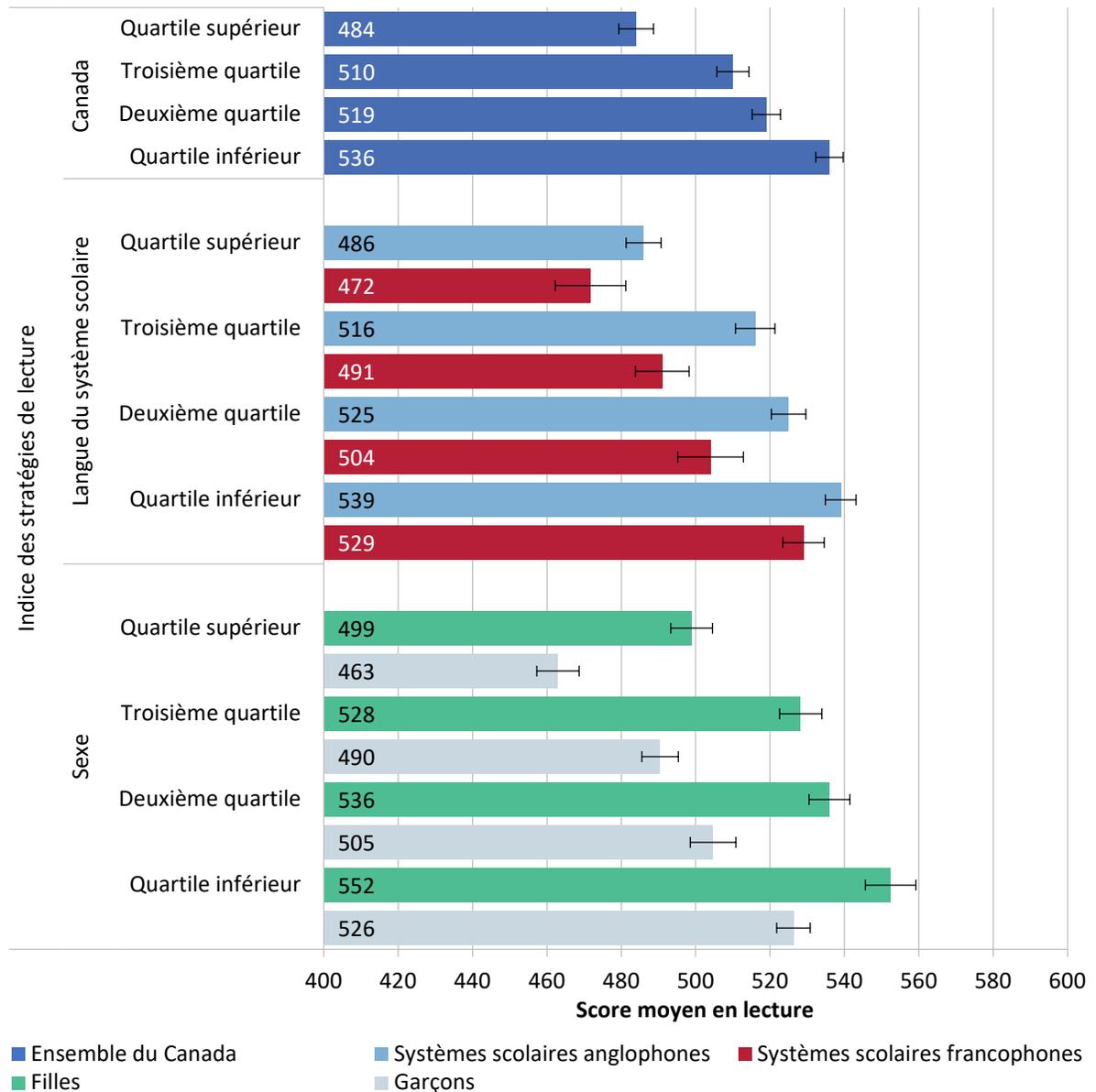
Les scores à l'indice des stratégies de lecture à l'échelle pancanadienne sont illustrés par la Figure 2.27. Ils sont plus élevés chez les élèves des systèmes scolaires anglophones et chez les filles (Annexes A.2.9.2, A.2.9.3 et A.2.9.4).

FIGURE 2.27 Résultats à l'indice des stratégies de lecture



Les élèves qui ont des scores élevés à cet indice emploient plus volontiers que les élèves du quartile inférieur des stratégies comme lire à voix haute ou souligner. La Figure 2.28 montre que cet indice est en corrélation négative avec le rendement : les élèves qui recourent le plus fréquemment à ce type de stratégies ont eu les scores moyens les moins élevés en lecture (Annexe A.2.9.1).

FIGURE 2.28 Relation entre l'indice des stratégies de lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



La fréquence d'utilisation des stratégies de lecture qui composent l'indice est plus élevée que la moyenne du Canada en Saskatchewan, au Manitoba, en Ontario, en Nouvelle-Écosse et à Terre-Neuve-et-Labrador. Ce sont les élèves du Québec qui recourent le moins souvent à ces stratégies (Tableau 2.41; Annexe A.2.9.2).

TABLEAU 2.41 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des stratégies de lecture

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard	Québec

* Indique une différence significative

Le Tableau 2.42 ventile les résultats en fonction de la langue du système scolaire. Côté anglophone, les résultats sont semblables à la moyenne du Canada anglophone dans toutes les provinces, sauf à l'Île-du-Prince-Édouard, où les élèves semblent être ceux qui utilisent le moins souvent les stratégies qui composent l'indice. Les élèves des écoles francophones de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario et de la Nouvelle-Écosse ont fait état d'une utilisation plus fréquente de ces stratégies que la moyenne du Canada (Annexe A.2.9.3).

TABLEAU 2.42 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des stratégies de lecture

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	Île-du-Prince-Édouard
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique, Alberta, Québec, Nouveau-Brunswick	

* Indique une différence significative

À l'échelle des provinces, il n'y a pas de différence significative entre les deux systèmes en Alberta, en Saskatchewan, au Manitoba et en Nouvelle-Écosse. Dans toutes les autres provinces pour lesquelles nous disposons de données fiables, les scores des écoles anglophones sont plus élevés que ceux des écoles francophones (Tableau 2.43; Annexe A.2.9.3).

TABLEAU 2.43 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des stratégies de lecture

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Colombie-Britannique, Ontario, Québec, Nouveau-Brunswick		Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Nouvelle-Écosse

La ventilation des scores en fonction du sexe produit des résultats semblables à la moyenne du Canada dans la plupart des provinces, comme le montre le Tableau 2.44. Les scores des filles de l'Ontario et de Terre-Neuve-et-Labrador sont au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles, et les scores des garçons de la Saskatchewan et du Manitoba sont au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons (Annexe A.2.9.4).

TABLEAU 2.44 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des stratégies de lecture

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles*
Ontario, Terre-Neuve-et-Labrador	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard	Québec
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Saskatchewan, Manitoba	Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec

* Indique une différence significative

Dans toutes les provinces, les scores des filles ont été significativement plus élevés que ceux des garçons pour cet indice (Tableau 2.45; Annexe A.2.9.4).

TABLEAU 2.45 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des stratégies de lecture

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Toutes les provinces		

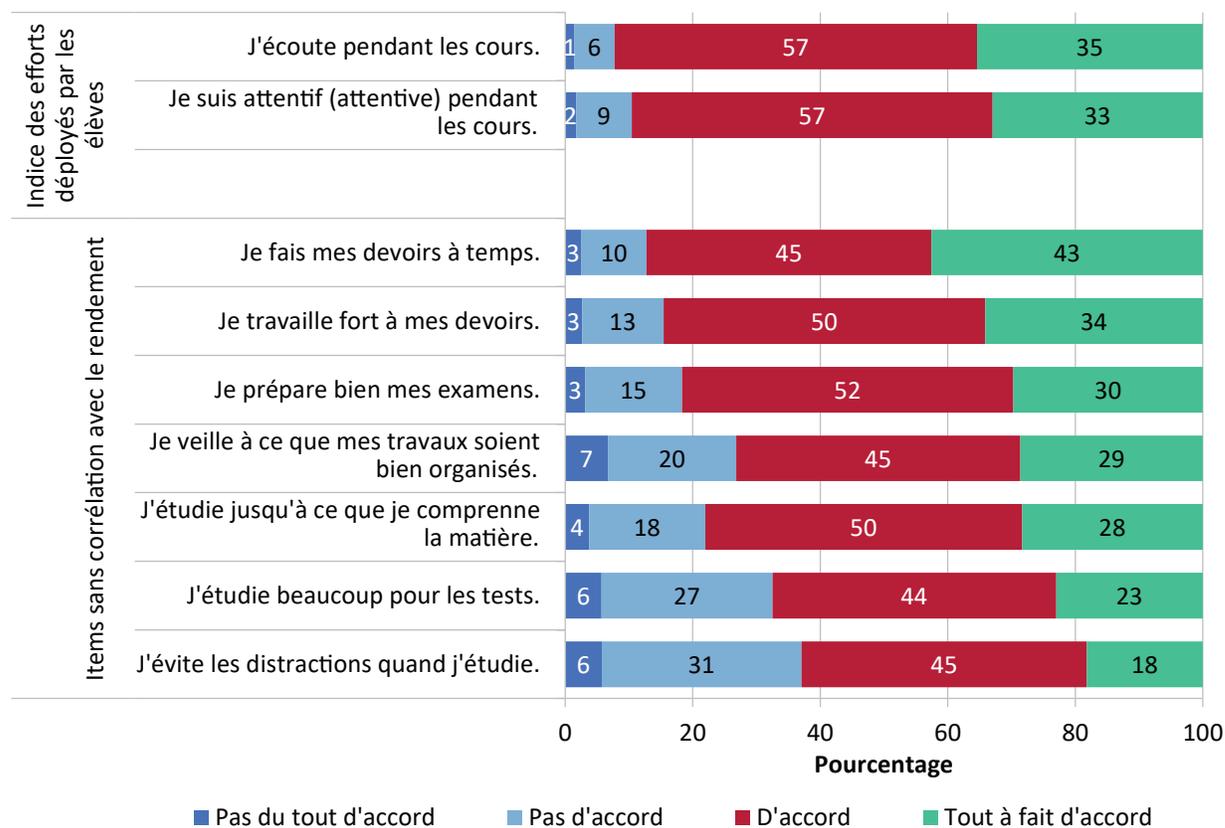
Efforts déployés par les élèves

Description de l'indice

La relation entre le temps d'enseignement et le rendement des élèves est le fruit de nombreux facteurs, dont le programme d'études, les méthodes pédagogiques ainsi que la participation et la motivation des élèves. Il est difficile de concevoir des mesures précises de cette relation, parce qu'il n'est pas aisé de déterminer le temps et les efforts réellement consacrés aux tâches d'apprentissage et l'efficacité des apprentissages. Et bien qu'il soit difficile d'étudier ses effets, le temps d'apprentissage compte pour beaucoup dans l'évaluation des possibilités d'apprentissage offertes aux élèves et des efforts qu'ils consacrent à ces apprentissages.

Pour permettre l'évaluation des efforts déployés par les élèves pendant les cours du domaine langagier, le questionnaire du PPCE demandait aux élèves d'indiquer, sur une échelle à quatre degrés, dans quelle mesure ils étaient d'accord avec neuf énoncés sur leur comportement en classe (voir la Figure 2.29). Seuls deux de ces énoncés – liés à l'écoute et à l'attention en classe – sont en corrélation avec le rendement en lecture et ont donc servi à créer l'indice des efforts déployés par les élèves. Les autres items sont inclus à des fins descriptives (Annexe A.2.10).

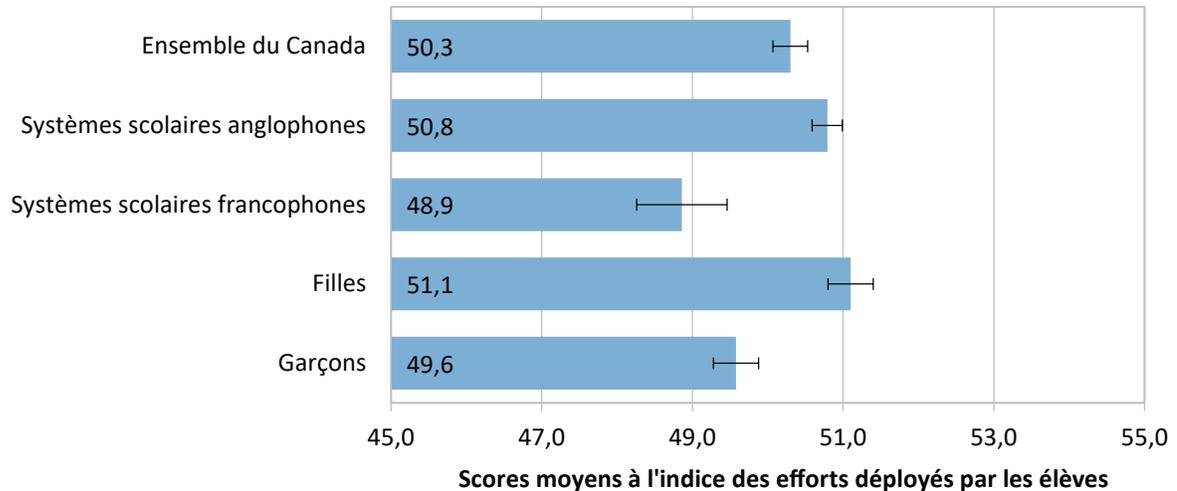
FIGURE 2.29 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés aux efforts déployés pendant les cours du domaine langagier et à l'indice des efforts déployés



Résultats à l'indice des efforts déployés par les élèves

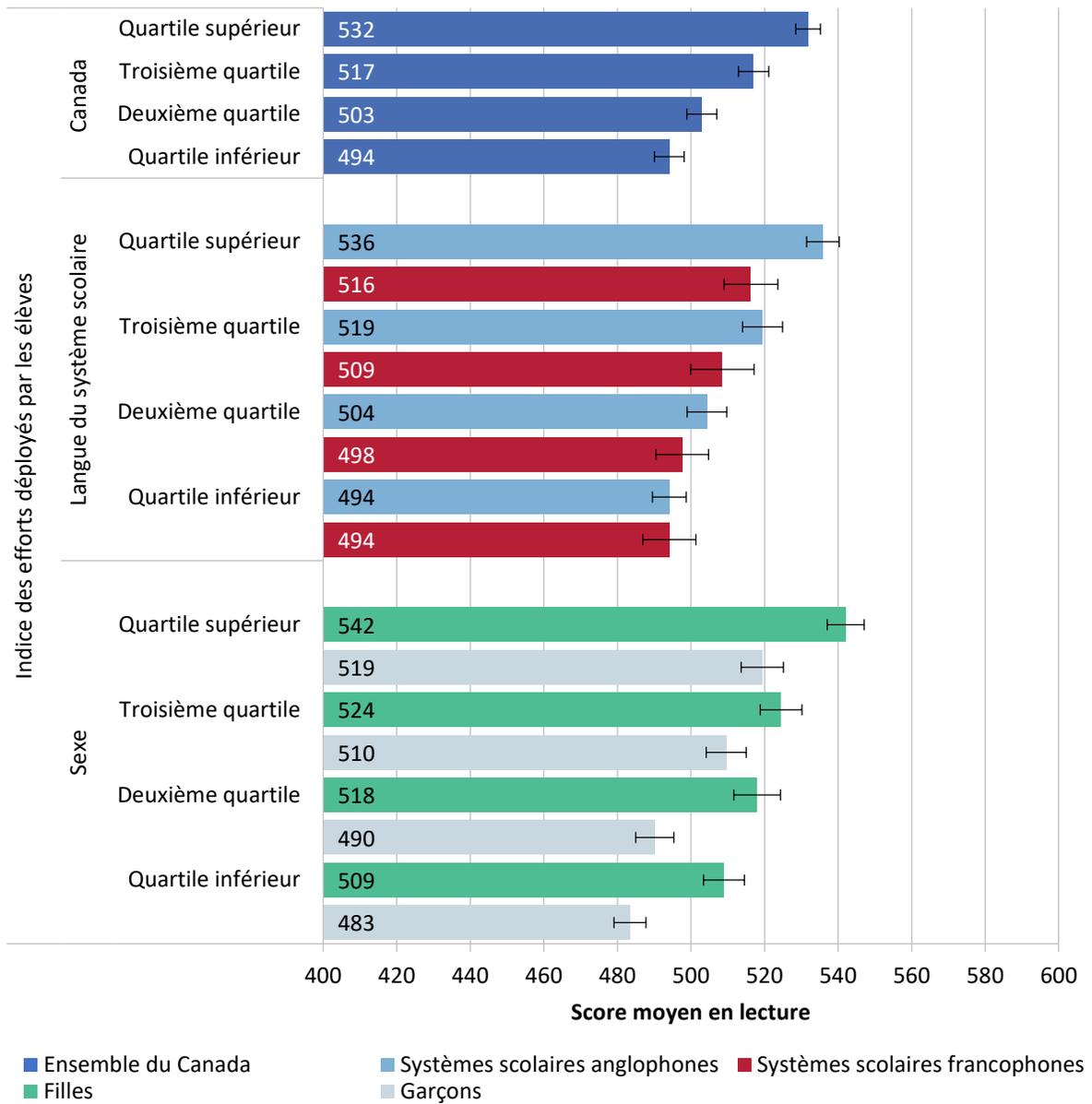
Les résultats pancanadiens à l'indice des efforts déployés par les élèves sont illustrés par la Figure 2.30. Les scores sont plus élevés chez les élèves des systèmes scolaires anglophones et chez les filles (Annexes A.2.10.2, A.2.10.3 et A.2.10.4).

FIGURE 2.30 Résultats à l'indice des efforts déployés par les élèves



Les élèves du quartile supérieur de l'indice des efforts déployés par les élèves semblent avoir davantage tendance à écouter et à être attentives et attentifs en classe que les élèves du quartile inférieur. Comme il fallait s'y attendre, il y a une corrélation linéaire positive, illustrée par la Figure 2.31, entre cet indice et le rendement en lecture. Les élèves le plus d'accord avec les énoncés « J'écoute pendant les cours » et « Je suis attentif (attentive) pendant les cours » ont obtenu les scores moyens les plus élevés en lecture au PPCE 2016 (Annexe A.2.10.1).

FIGURE 2.31 Relation entre l'indice des efforts déployés par les élèves et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Selon les scores obtenus à cet indice, les élèves du Manitoba et de l'Ontario déploieraient plus d'efforts pendant les cours du domaine langagier que leurs homologues des autres provinces (Tableau 2.24; Annexe A.2.10.2).

TABLEAU 2.46 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des efforts déployés par les élèves

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblables à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Manitoba, Ontario	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard

* Indique une différence significative

Le Tableau 2.47 ventile les résultats à cet indice en fonction de la langue du système scolaire. Dans les écoles anglophones, les scores sont semblables à la moyenne du Canada anglophone dans la moitié des provinces, mais sous cette moyenne ailleurs. Dans les écoles francophones, les scores des élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick sont au-dessus de la moyenne du Canada francophone (Annexe A.2.10.3).

TABLEAU 2.47 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des efforts déployés par les élèves

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
	Colombie-Britannique, Alberta, Manitoba, Ontario, Québec	Saskatchewan, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick	Québec, Nouvelle-Écosse	

* Indique une différence significative

Les résultats des deux systèmes linguistiques sont semblables dans la plupart des provinces. Cependant, les élèves des écoles anglophones du Québec et des écoles francophones du Nouveau-Brunswick ont dit avoir déployé des efforts plus considérables (Tableau 2.48; Annexe A.2.10.3).

TABLEAU 2.48 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des efforts déployés par les élèves

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Québec	Nouveau-Brunswick	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouvelle-Écosse

Le Tableau 2.49 ventile les résultats à l'indice des efforts déployés par les élèves en fonction du sexe. Dans la majorité des provinces, les scores des filles sont semblables à la moyenne du Canada pour les filles, sauf au Québec et en Nouvelle-Écosse, où les résultats sont inférieurs à cette moyenne. Les scores des garçons du Manitoba sont au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons, mais inférieurs à cette moyenne chez les garçons du Québec et de l'Île-du-Prince-Édouard (Annexe A.2.10.4).

TABLEAU 2.49 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des efforts déployés par les élèves

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles*
	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec, Nouvelle-Écosse
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblables à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Manitoba	Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador	Québec, Île-du-Prince-Édouard

* Indique une différence significative

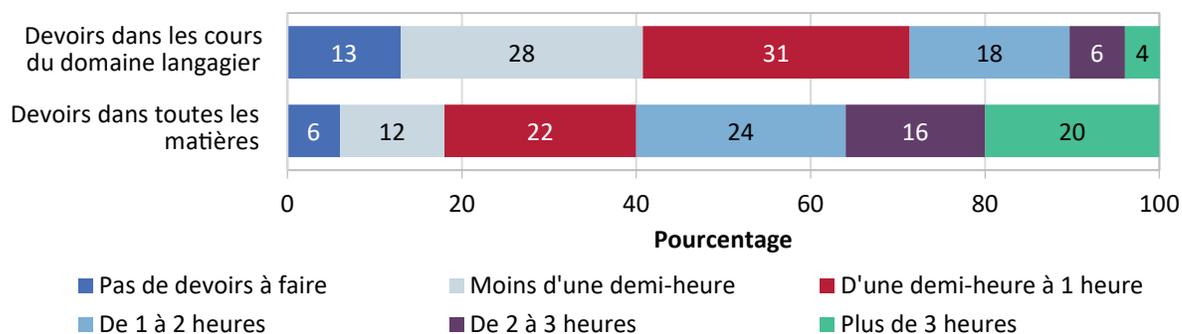
Les filles ont fait état d'efforts plus considérables que les garçons dans toutes les provinces, sauf au Québec et à l'Île-du-Prince-Édouard, où il n'y a pas de différence entre les sexes pour cet indice (Tableau 2.50; Annexe A.2.10.4).

TABLEAU 2.50 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des efforts déployés par les élèves

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Terre-Neuve-et-Labrador		Québec, Île-du-Prince-Édouard

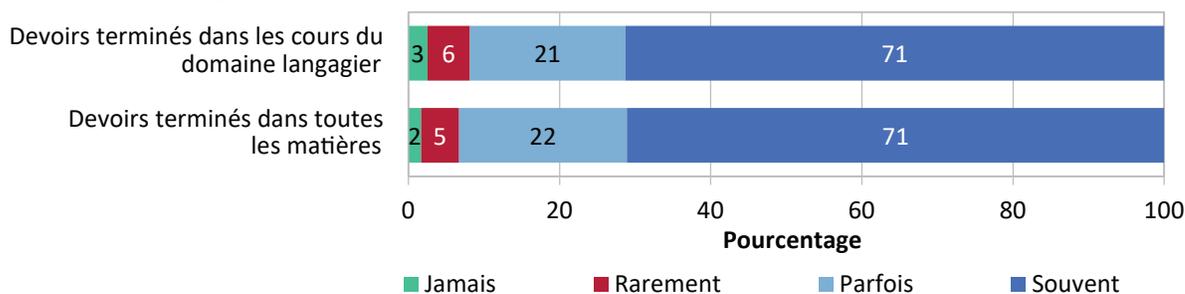
Au facteur des efforts déployés par les élèves est associée la question des devoirs. Le questionnaire de l'élève du PPCE demandait aux répondantes et répondants d'indiquer combien de temps et d'efforts ils consacraient à leurs devoirs. En premier lieu, les élèves devaient indiquer le temps consacré chaque semaine aux devoirs dans toutes les matières et, en particulier, dans le domaine langagier. Comme le montre la Figure 2.32, la plupart ont dit consacrer moins d'une heure par semaine aux devoirs du domaine langagier et de 30 minutes à trois heures aux devoirs hebdomadaires dans toutes les matières (Annexe A.2.10.5).

FIGURE 2.32 Temps consacré aux devoirs par les élèves



Le questionnaire visait également à mesurer les efforts déployés par les élèves pour les devoirs. Les items sur ce sujet concernaient la fréquence à laquelle les élèves terminent leurs devoirs, mesurée par une échelle à quatre degrés allant de « jamais » à « souvent ». Moins de 10 p. 100 des élèves ont dit ne jamais terminer leurs devoirs ou les terminer rarement, dans toutes les matières et dans les cours du domaine langagier, et 71 p. 100 ont dit terminer souvent leurs devoirs (Figure 2.33; Annexe A.2.10.6). Dans les évaluations antérieures du PPCE, le temps consacré aux devoirs par les élèves était en corrélation avec les scores de rendement en mathématiques et en sciences (CMEC, 2012; O’Grady et Houme, 2015). Cependant, ce n’est pas le cas dans le PPCE 2016, qui n’a pas révélé de corrélation pertinente entre les devoirs et le rendement en lecture.

FIGURE 2.33 Fréquence à laquelle les élèves terminent leurs devoirs



S’il est généralement admis que le temps nécessaire aux devoirs et à l’étude individuelle augmente à mesure de la scolarité, les avantages des devoirs ainsi que le type de devoir et la quantité qu’il y a lieu de donner ne font pas l’unanimité (Baş, Şentürk et Cığerci, 2017; Galloway, Conner et Pope, 2013; Zuzanek, 2009). Des méta-analyses des études sur les devoirs ont mis au jour une relation globalement positive, mais faible, entre les devoirs et le rendement scolaire, mais font aussi état de nombreuses variables pouvant influencer sur cette relation, notamment le statut socioéconomique de l’école, des différences culturelles, la compétence de l’élève, la matière et l’implication des parents (Baş et coll., 2017; Cooper, Robinson et Patall, 2006; Dettmers, Trautwein et Lüdtke, 2009).

Activités extrascolaires

Description de l'indice

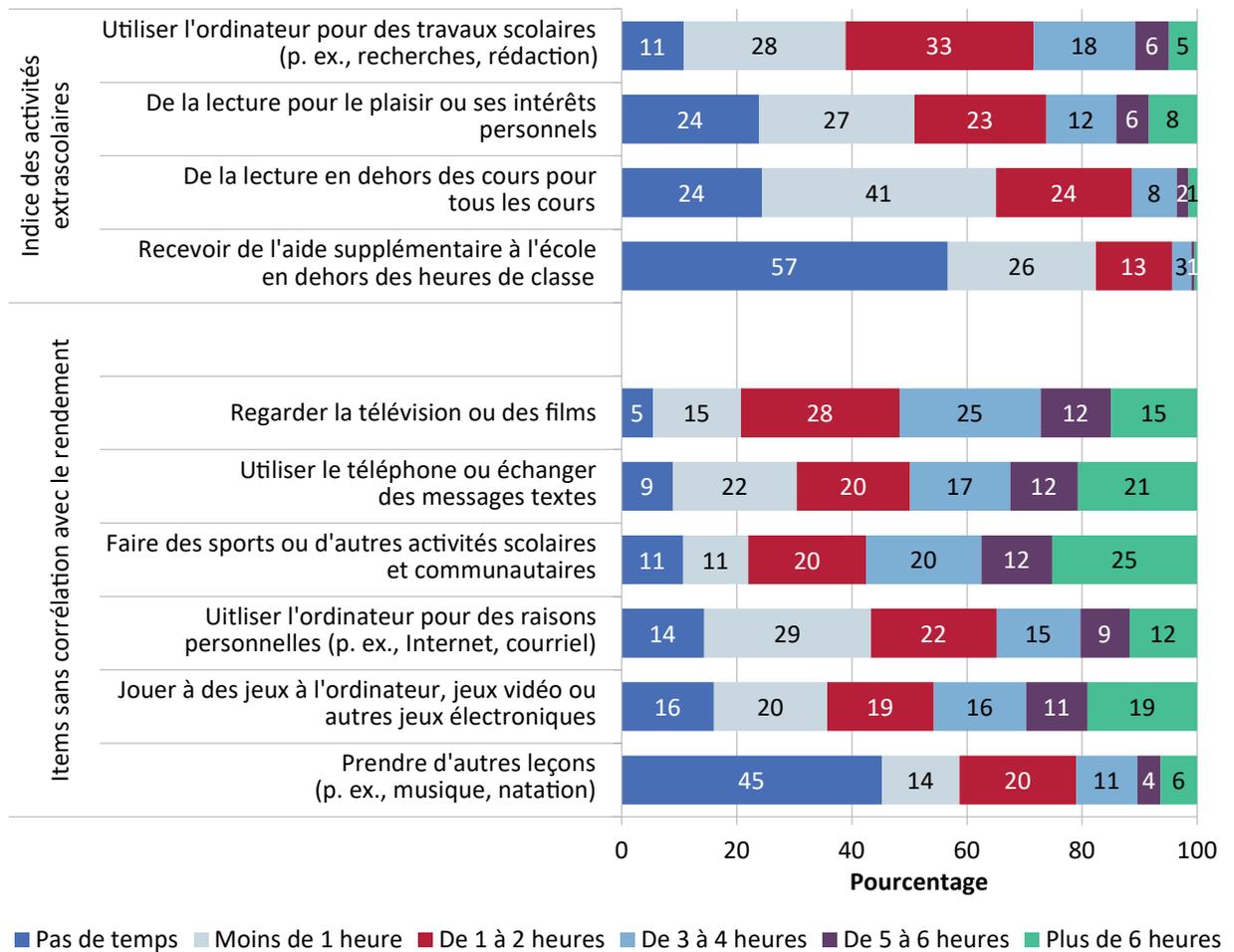
L'usage que font les élèves de leur temps en dehors des cours, y compris le temps consacré à l'étude et à la lecture autonome, reflète leurs champs d'intérêt et leurs priorités. Le temps en dehors de la classe englobe aussi les occasions d'apprentissage que procurent les activités parascolaires structurées, comme les activités sportives et communautaires, ainsi que les interactions sociales et les divertissements faisant appel à la technologie. Des études ont montré un lien positif entre les activités parascolaires structurées et l'engagement envers l'école ainsi que le rendement scolaire (Galloway et coll., 2013; Knifsend et Graham, 2012).

L'enseignement de la langue première a entre autres objectifs de construire un cycle combinant l'engagement de l'élève envers la lecture et sa pratique autonome de cette activité (Gambrell et coll., 2011; OCDE, 2016a). À mesure qu'ils deviennent plus à l'aise en lecture, les élèves ont plus de chance de trouver l'activité intéressante et agréable. Ce faisant, ils seront aussi vraisemblablement plus susceptibles de lire et de renforcer leurs compétences en ce domaine. Au début des apprentissages, l'accent est mis principalement sur l'édification d'un partenariat entre le foyer et l'école en vue de favoriser la lecture autonome en dehors de la classe (Merga, 2015). À mesure que les élèves vieillissent, la lecture autonome gagne en importance dans l'étude des diverses disciplines scolaires (Guthrie et coll., 2012).

Dix items du PPCE 2016 avaient été formulés pour sonder l'usage que font les élèves de leur temps en dehors de l'école. Les résultats ont révélé que quatre d'entre eux étaient liés au rendement en lecture pour former l'indice des activités extrascolaires. La moitié des élèves ont répondu qu'ils lisaient une heure ou plus chaque semaine pour le plaisir ou pour leurs intérêts personnels, et 35 p. 100 ont dit lire une heure ou plus par semaine pour tous leurs cours. L'activité dont les élèves ont le moins bénéficié consistait à recevoir de l'aide supplémentaire en dehors des heures de classe. (Figure 2.34; Annexe A.2.11).

Bien qu'il ne semble pas y avoir de lien significatif entre les six autres items et le rendement des élèves, il est intéressant de voir comment les élèves de ce groupe d'âge emploient leur temps en dehors de la classe. Le questionnaire les invitait à indiquer, sur une échelle à six degrés, de « Pas de temps » à « Plus de 6 heures », le temps consacré à diverses activités pendant une semaine normale. La Figure 2.34 montre que 25 p. 100 des élèves ont dit consacrer plus de six heures par semaine au sport et à d'autres activités scolaires et communautaires, et près de 60 p. 100 ont dit consacrer trois heures ou plus par semaine à ce genre d'activités. Beaucoup d'élèves ont dit prendre d'autres leçons, comme des cours de musique ou de natation, et plus de 41 p. 100 ont dit avoir au moins une heure par semaine de cours autres que ceux du programme d'études (Annexe A.2.11).

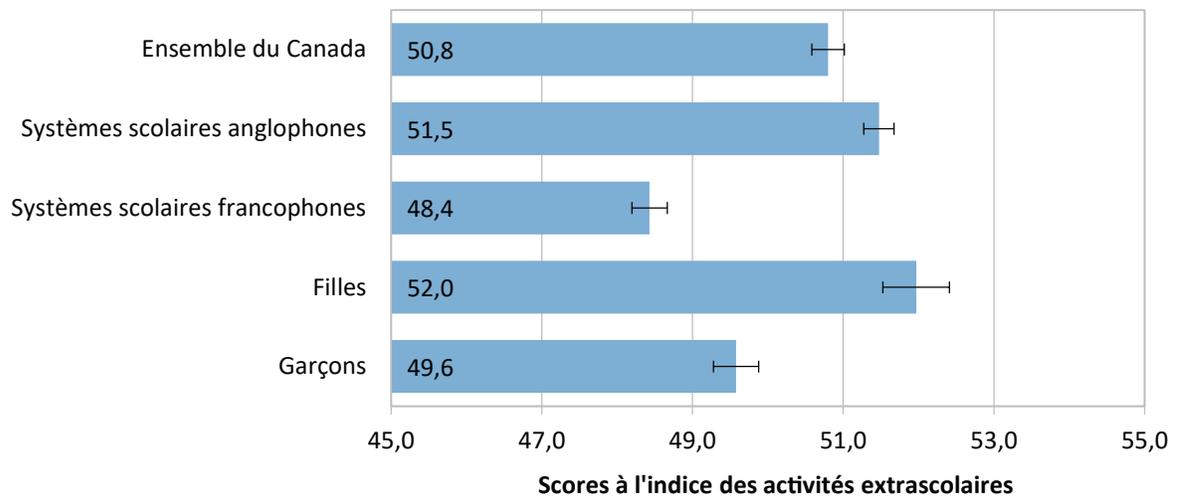
FIGURE 2.34 Pourcentage des élèves selon leurs réponses aux items du questionnaire liés à l'emploi du temps en dehors de l'école et à l'indice des activités extrascolaires



Résultats à l'indice des activités extrascolaires

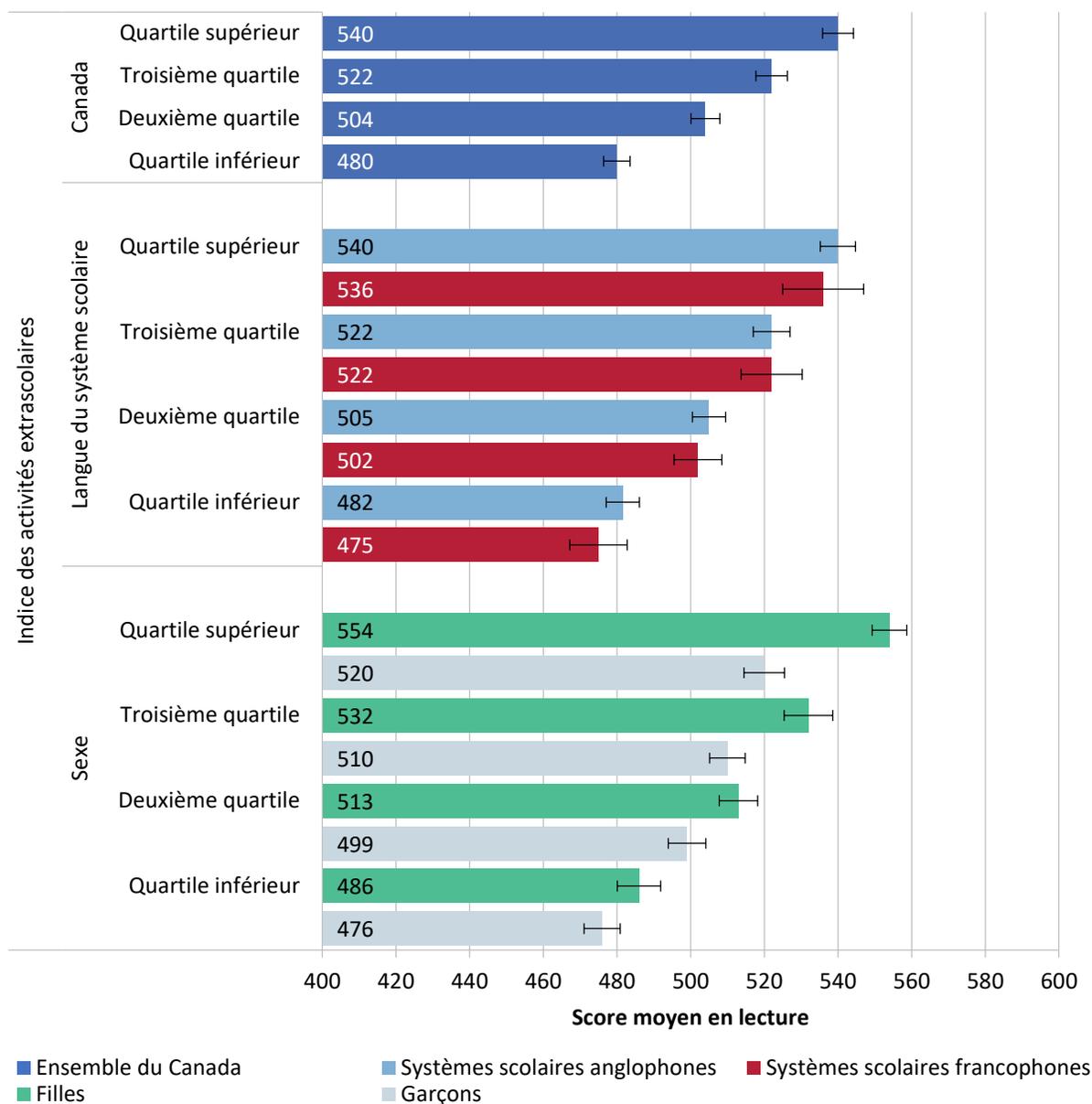
La Figure 2.35 présente les résultats pancanadiens à l'indice des activités extrascolaires. Des différences manifestes et significatives sont évidentes entre les deux systèmes linguistiques ainsi qu'entre les garçons et les filles (Annexes A.2.11.2, A.2.11.3 et A.2.11.4).

FIGURE 2.35 Résultats à l'indice des activités extrascolaires



Le quartile supérieur de l'indice représente les élèves qui consacrent le plus de leur temps d'apprentissage supplémentaire à la lecture et à d'autres activités liées à l'école, à la différence des élèves du quartile inférieur, qui tendent à consacrer moins de leur temps en dehors de l'école à ce genre d'activités. La Figure 2.36 révèle une relation linéaire positive entre les scores obtenus à cet indice et le rendement en lecture, dans chacune des trois catégories (Annexe A.2.11.1).

FIGURE 2.36 Relation entre l'indice des activités extrascolaires et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe



Les élèves qui consacraient la plus grande partie de leur temps en dehors de l'école à la lecture et à l'étude ont obtenu des scores plus élevés en lecture.

Comme le montre le Tableau 2.51, les élèves de la Colombie-Britannique et de l'Ontario ont consacré une plus grande part de leur temps extrascolaire à la lecture et à des activités liées à l'école que la moyenne des élèves du Canada. Parmi les autres provinces, seule l'Alberta a obtenu un score semblable à la moyenne du Canada, les autres ayant un score en dessous de la moyenne (Annexe A.2.11.2).

TABLEAU 2.51 Comparaison des résultats du Canada et des provinces : indice des activités extrascolaires

Au-dessus de la moyenne du Canada*	Semblable à la moyenne du Canada	Sous la moyenne du Canada*
Colombie-Britannique, Ontario,	Alberta	Saskatchewan, Manitoba, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador

* Indique une différence significative

Des scores plus élevés que les moyennes respectives du Canada sont relevés dans les écoles anglophones de la Colombie-Britannique ainsi que dans les écoles francophones de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario (Tableau 2.52; Annexe A.2.11.3).

TABLEAU 2.52 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon la langue du système scolaire : indice des activités extrascolaires

Systèmes scolaires anglophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada anglophone*	Semblables à la moyenne du Canada anglophone	Sous la moyenne du Canada anglophone*
Colombie-Britannique	Alberta, Ontario, Québec	Saskatchewan, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador
Systèmes scolaires francophones		
Au-dessus de la moyenne du Canada francophone*	Semblables à la moyenne du Canada francophone	Sous la moyenne du Canada francophone*
Colombie-Britannique, Alberta, Saskatchewan, Manitoba, Ontario	Québec, Nouvelle-Écosse	Nouveau-Brunswick

* Indique une différence significative

La ventilation des résultats selon la langue du système scolaire montre une variation considérable entre les provinces (Tableau 2.53; Annexe A.2.11.3).

TABLEAU 2.53 Sommaire des résultats des provinces selon la langue du système scolaire : indice des activités extrascolaires

Scores des écoles anglophones significativement plus élevés que ceux des écoles francophones	Scores des écoles francophones significativement plus élevés que ceux des écoles anglophones	Pas de différence significative entre les systèmes scolaires
Québec, Nouveau-Brunswick	Alberta, Saskatchewan, Nouvelle-Écosse	Colombie-Britannique, Manitoba, Ontario

Comme le montre le Tableau 2.54, les résultats provinciaux à cet indice chez les filles et chez les garçons sont semblables ou supérieurs aux moyennes respectives du Canada chez les filles de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, du Manitoba et de l'Ontario et chez les garçons de la Colombie-Britannique, de l'Alberta et de l'Ontario (Annexe A.2.11.4).

TABLEAU 2.54 Comparaison des résultats du Canada et des provinces selon le sexe : indice des activités extrascolaires

Filles		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les filles*	Semblables à la moyenne du Canada pour les filles	Sous la moyenne du Canada pour les filles*
Colombie-Britannique	Alberta, Manitoba, Ontario	Saskatchewan, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador
Garçons		
Au-dessus de la moyenne du Canada pour les garçons*	Semblable à la moyenne du Canada pour les garçons	Sous la moyenne du Canada pour les garçons*
Colombie-Britannique, Ontario	Alberta	Saskatchewan, Manitoba, Québec, Nouveau-Brunswick, Nouvelle-Écosse, Île-du-Prince-Édouard, Terre-Neuve-et-Labrador

* Indique une différence significative

Selon cet indice, les filles tendent davantage que les garçons à lire et à consacrer du temps à d'autres activités liées à l'école en dehors des heures de classe, et ce, dans toutes les provinces (Tableau 2.55; Annexe A.2.11.4).

TABLEAU 2.55 Sommaire des résultats des provinces selon le sexe : indice des activités extrascolaires

Scores des filles significativement plus élevés que ceux des garçons	Scores des garçons significativement plus élevés que ceux des filles	Pas de différence significative entre les filles et les garçons
Toutes les provinces		

Résumé

Huit des 11 indices analysés dans ce chapitre sont en corrélation positive avec le rendement en lecture. Des scores moyens plus élevés en lecture s'observent chez les élèves qui ont aussi un score plus élevé aux indices suivants : activités d'apprentissage préscolaires à la maison, attitude envers la lecture, sentiment d'efficacité personnelle en lecture, motivation à lire, ressources pour la lecture en classe, engagement envers la lecture, efforts déployés par les élèves et activités extrascolaires. La tendance générale dans chacun des cas est que les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice sont aussi ceux qui ont obtenu les scores les plus élevés en lecture, tandis que les élèves du quartile inférieur ont les scores les moins élevés en lecture. Ces résultats sont compatibles avec les résultats obtenus aux mêmes indices à l'échelle du Canada entier ou ventilés selon la langue du système scolaire ou selon le sexe.

Il y a des variations significatives dans les scores d'indice selon le système scolaire. En effet, les scores des élèves qui fréquentaient une école anglophone sont semblables à ceux des élèves de l'ensemble du Canada en ce qui concerne la plupart des huit indices en corrélation avec un rendement supérieur en lecture. Dans l'ensemble du Canada, les scores des élèves des systèmes scolaires anglophones ont été plus élevés que ceux

de leurs homologues des systèmes scolaires francophones à ces huit indices, à l'exception de la motivation à lire, où il n'y avait pas de différence significative entre les deux systèmes linguistiques.

Les scores d'indice chez les filles sont significativement plus élevés que chez les garçons pour les huit indices en corrélation positive avec le rendement en lecture.

Trois indices liés aux élèves sont en corrélation négative avec le rendement en lecture : l'attribution de la réussite, la perception négative de la lecture et les stratégies de lecture. La tendance générale dans ces cas est opposée à celle que suivent les huit autres indices : les élèves dont les scores se situent dans le quartile supérieur ont obtenu les scores les moins élevés en lecture. Les résultats sont identiques, qu'ils soient examinés dans l'optique du Canada entier ou ventilés selon la langue du système scolaire ou selon le sexe. Les scores des élèves des systèmes scolaires francophones sont plus élevés que ceux des systèmes anglophones, et les scores des garçons sont plus élevés que ceux des filles à deux de ces trois indices.

Considérés collectivement, ces 11 indices rendent compte de 33 p. 100 de la variation sur le plan du rendement des élèves en lecture.

Ce chapitre décrit les caractéristiques des classes du Canada de 8^e année/2^e secondaire et, lorsque cela est utile, les relations entre ces caractéristiques et le rendement en lecture de l'élève. La première partie de ce chapitre s'articule autour d'un certain nombre de caractéristiques des classes : leur taille, les mesures de soutien additionnel, la présence de personnel remplaçant et le nombre de jours d'enseignement perdus. La partie suivante, sur la pédagogie des domaines langagiers, fournit des données recueillies dans le questionnaire du personnel enseignant du PPCE sur plusieurs sujets :

- différenciation de l'enseignement;
- recours à des mesures d'aménagement, d'adaptation ou à des modifications en classe;
- dispositions utilisées en classe;
- activités d'enseignement et d'apprentissage dans les domaines langagiers;
- temps consacré à l'enseignement de la lecture en classe;
- choix de lecture de l'enseignante ou enseignant pour ses élèves;
- types de devoirs dans les domaines langagiers;
- quantité de devoirs;
- types de critères d'évaluation utilisés par le personnel enseignant en classe.

La dernière partie décrit le milieu scolaire des élèves de 8^e année/2^e secondaire qui ont participé au PPCE, à commencer par un certain nombre de caractéristiques démographiques des écoles (nombre d'élèves dans l'école, taille du milieu scolaire, différentes configurations de niveaux et données sur les écoles publiques et privées ainsi que sur la diversité de la population scolaire). Suit une information détaillée sur les heures d'enseignement prodigué dans les écoles, les installations et les ressources ainsi que les activités d'enrichissement et parascolaires offertes. Enfin, des facteurs précis liés au climat scolaire sont décrits, entre autres le sentiment d'appartenance des élèves, leur niveau d'absentéisme, les cours « séchés (manqués sans autorisation) » et les retards, sans oublier les caractéristiques liées à la sécurité psychologique et physique des élèves à l'école.

Caractéristiques des classes

Au Canada, la taille et la composition des classes varient. Le concept de classe « type » ou moyenne n'existe pas. Une école de grande taille en milieu urbain comptera plusieurs classes de 8^e année/2^e secondaire alors que, au contraire, des écoles plus petites, comme celles des milieux ruraux et des régions éloignées, auront plusieurs niveaux dans la même classe. Les questions posées au personnel enseignant, aux élèves et aux directions d'écoles dans les questionnaires d'évaluation du PPCE 2016 visaient à saisir la complexité et l'ampleur de ce qui se passe en classe et dans le milieu scolaire.

Taille des classes

La réduction de la taille des classes est un sujet incontournable chez les parties prenantes en éducation. Pour les provinces, la taille des classes est l'un des déterminants essentiels des budgets alloués à l'éducation. Afin de réduire la taille des classes, un nombre croissant d'enseignantes et enseignants doivent, parallèlement à l'augmentation des budgets, couvrir les salaires et les avantages sociaux du personnel enseignant supplémentaire. Les parents préfèrent de plus petites classes parce qu'ils croient que les enseignantes et enseignants accorderont ainsi à leurs enfants une attention plus personnalisée. Le personnel enseignant, ses syndicats et les directions préfèrent aussi les petites classes, pour les mêmes raisons que les parents, mais également parce que les questions relevant de la gestion du comportement des élèves et du volume de travail du personnel enseignant sont des variables déterminantes.

La taille des classes est également un sujet controversé. En effet, les études sur la relation de ce paramètre avec le rendement de l'élève révèlent que la relation est positive dans certains contextes ou mitigée voire non perceptible dans d'autres circonstances (Whitehurst et Chingos, 2011). De plus, la taille des classes, en soi, ne témoigne en rien de la qualité de l'apprentissage ou de l'expérience quotidienne du personnel enseignant et des élèves.

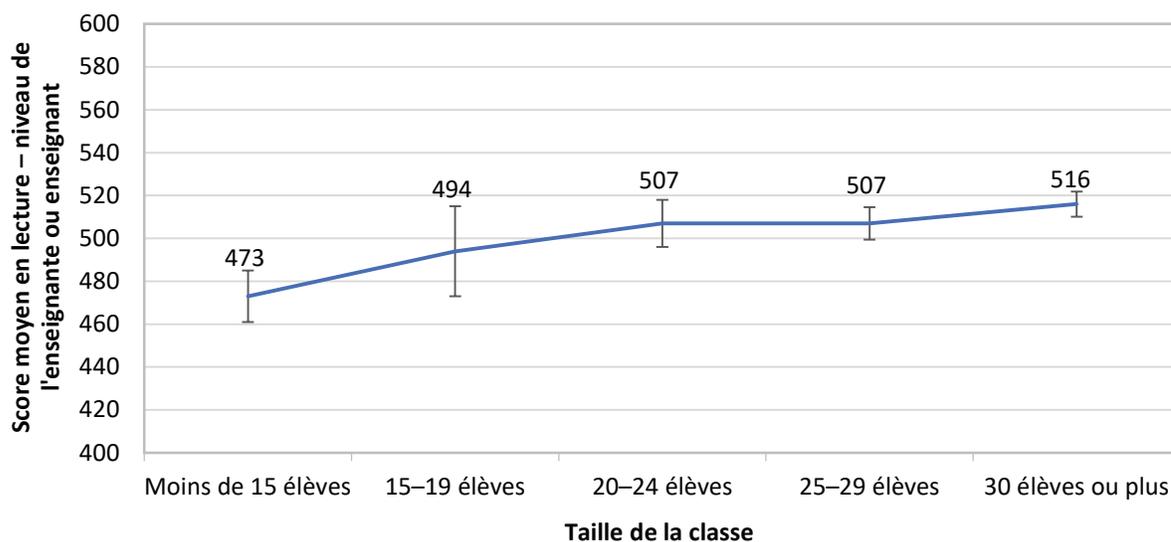
Dans le PPCE 2016, comme au cycle précédent, la taille des classes indiquée par les enseignantes et enseignants variait considérablement, selon la langue du système scolaire et la province. Au Canada, globalement, il y avait de 25 à 29 élèves par classe modale. Un plus grand nombre de classes dans les systèmes scolaires francophones totalisaient 30 élèves ou plus. Les très petites classes ayant participé au PPCE sont rares : 3 p. 100 des classes dans les domaines langagiers des systèmes scolaires anglophones et 4 p. 100 dans les systèmes scolaires francophones affichaient de très petites classes de moins de 15 élèves. Le Tableau 3.1 présente les tailles de classes par province et selon la langue du système scolaire. Dans les systèmes scolaires anglophones, l'Alberta arrivait en tête avec la plus grande proportion de classes de 30 élèves ou plus (37 p. 100). Dans les systèmes scolaires francophones, le Québec comptait la même proportion de classes de cette taille. Par rapport au PPCE 2013, les réponses aux questionnaires de 2016 ont révélé de plus grandes variations dans la taille des classes à l'échelle des provinces, peut-être en raison des domaines principaux retenus dans les évaluations respectives (sciences en 2013, domaines langagiers en 2016), ce qui permet de croire que la taille des classes peut varier selon la matière en 8^e année/2^e secondaire.

TABLEAU 3.1 Pourcentage d'élèves selon la taille de la classe, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones					Systèmes scolaires francophones				
	Moins de 15 élèves	15–19 élèves	20–24 élèves	25–29 élèves	30 élèves ou plus	Moins de 15 élèves	15–19 élèves	20–24 élèves	25–29 élèves	30 élèves ou plus
BC	3,1	6,4	12,6	51,6	26,3	12,5	37,5	12,5	37,5	0,0
AB	6,6	9,0	17,7	29,9	36,8	16,0	32,0	24,0	24,0	4,0
SK	2,9	30,2	27,3	24,5	15,1	--	--	--	--	--
MB	7,1	16,8	39,1	29,8	7,2	28,6	9,5	38,1	4,8	19,0
ON	1,8	8,4	28,8	47,4	13,7	4,0	12,4	27,5	28,2	27,8
QC	7,5	19,8	18,9	48,9	4,9	3,0	2,7	18,9	38,1	37,3
NB	4,7	12,9	40,3	35,6	6,4	5,9	22,5	27,5	38,2	5,9
NS	3,8	18,0	23,9	29,8	24,5	23,5	23,5	23,5	11,8	17,6
PE	7,4	13,2	25,0	35,3	19,1	--	--	--	--	--
NL	10,3	21,9	29,2	27,5	11,2	--	--	--	--	--
CAN	3,5	10,6	24,8	42,3	18,8	4,0	5,9	20,9	35,9	33,3

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Lorsque la taille de la classe est prise en compte avec les scores moyens en lecture, la relation avec le rendement est positive et linéaire : les élèves des classes de grande taille obtiennent de meilleures notes en lecture, ce qui correspond bien à l'évaluation de la lecture réalisée dans le cadre du PPCE précédent, en 2007. Toutefois, comme les auteures et auteurs du rapport contextuel du PPCE 2007 l'indiquent (CMEC, 2009), il faut interpréter ces résultats avec circonspection, puisque la taille de la classe peut être confondue avec de nombreux autres facteurs, comme la taille de l'école, l'endroit où se trouve l'école et les ressources de l'école (Figure 3.1; Annexe A.3.1).

FIGURE 3.1 Relation entre la taille de la classe et le rendement en lecture

Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignant ou enseignante indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Soutien additionnel en classe

En soi, la taille de la classe n'indique pas forcément un ratio élève-adulte précis, donnée qui peut être modifiée lorsqu'un adulte autre que l'enseignante ou enseignant apporte son aide en classe et, théoriquement, lorsque des assistantes ou assistants à l'enseignement offrent un soutien additionnel aux élèves ayant des besoins spéciaux. Le Tableau 3.2 montre que, dans les domaines langagiers, une majorité d'enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire (55 p. 100) animaient leur classe sans l'aide d'un autre adulte, alors que 10 p. 100 pouvaient compter sur un autre adulte la plupart du temps ou tout le temps. De grandes différences apparaissent entre les provinces : plus de 60 p. 100 du personnel enseignant de l'Ontario et du Québec ont déclaré qu'un autre adulte n'était jamais présent en classe; dans les quatre provinces de l'Atlantique et au Manitoba, cette proportion est inférieure à 40 p. 100. En outre, plus d'une enseignante ou d'un enseignant sur cinq en Colombie-Britannique et au Manitoba a déclaré qu'un autre adulte les accompagnait en classe dans les cours du domaine langagier, la plupart du temps ou tout le temps.

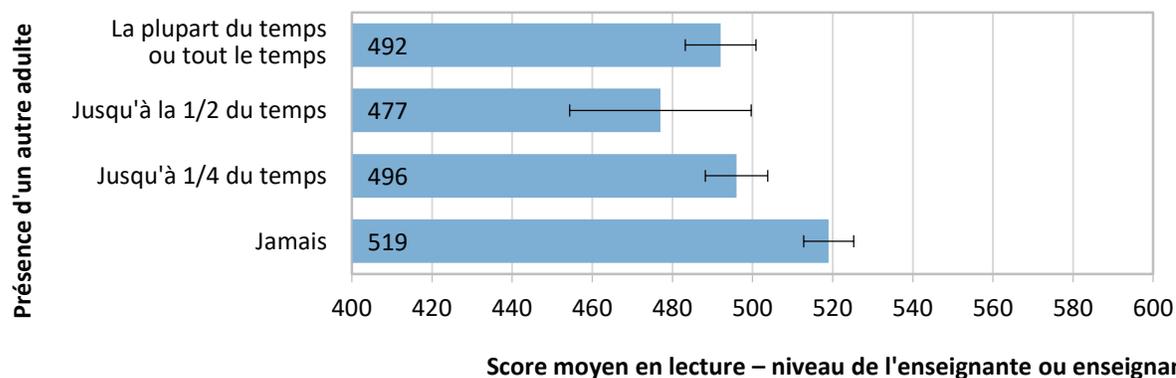
TABLEAU 3.2 Pourcentage d'enseignantes et enseignants ayant indiqué qu'un autre adulte était présent dans leurs cours du domaine langagier

	Jamais	Jusqu'à 1/4 du temps	Jusqu'à la 1/2 du temps	La plupart du temps ou tout le temps
BC	40,2	25,2	10,2	24,3
AB	42,5	31,5	8,6	17,4
SK	53,2	18,4	13,5	14,9
MB	39,0	25,9	14,9	20,2
ON	64,5	27,9	4,8	2,8
QC	68,5	23,4	5,3	2,7
NB	34,4	37,3	11,0	17,4
NS	37,7	44,1	8,7	9,5
PE	36,8	55,9	1,5	5,9
NL	39,0	40,9	8,7	11,3
CAN	55,3	27,9	7,2	9,6

Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Comme l'illustre la Figure 3.2, les élèves suivant leurs cours du domaine langagier dans une classe où l'enseignante ou enseignant n'était jamais épaulé d'un autre adulte ont obtenu des scores moyens supérieurs à ceux de leurs homologues de classes où l'enseignante ou enseignant était assisté d'un autre adulte pendant une partie de la journée ou toute la journée (Annexe A.3.2). Une fois encore, comme pour la taille de la classe, ce constat doit être interprété avec circonspection. Ces résultats ne permettent pas de conclure que la présence d'un autre adulte en classe « provoque » une baisse du rendement des élèves. En fait, la relation est probablement l'inverse, puisque les classes dans lesquelles le rendement moyen en lecture est moindre se composent parfois d'élèves ayant besoin d'un soutien additionnel.

FIGURE 3.2 Relation entre la présence d'un autre adulte dans les cours du domaine langagier et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Composition de la classe

Les classes composées de plusieurs niveaux présentent des défis supplémentaires pour les enseignantes et enseignants, qui doivent tenir compte de la diversité des besoins en apprentissage de leurs élèves. Soulignons d'autres distinctions importantes entre les écoles urbaines et rurales : les écoles rurales sont plus susceptibles de compter des classes multiniveaux puisqu'il y a moins d'inscriptions. Même si, au Canada, c'est essentiellement la nécessité et non pas un choix délibéré qui impose des classes multiniveaux, la majorité des études montrent que ces classes ne nuisent pas au rendement des élèves (Ares Abalde, 2014). Le Tableau 3.3 présente les rapports des enseignantes et enseignants sur le nombre de niveaux dans leurs classes dans les domaines langagiers. À l'échelle du Canada, plus du tiers des classes se composent de plusieurs niveaux. Le personnel enseignant de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario a déclaré la plus grande proportion de classes multiniveaux alors que ce chiffre est le plus bas au Québec et en Nouvelle-Écosse. Mentionnons que plus de 15 p. 100 des enseignantes et enseignants du Manitoba, de l'Ontario et du Nouveau-Brunswick ont indiqué qu'ils enseignent à trois niveaux ou plus dans leurs classes.

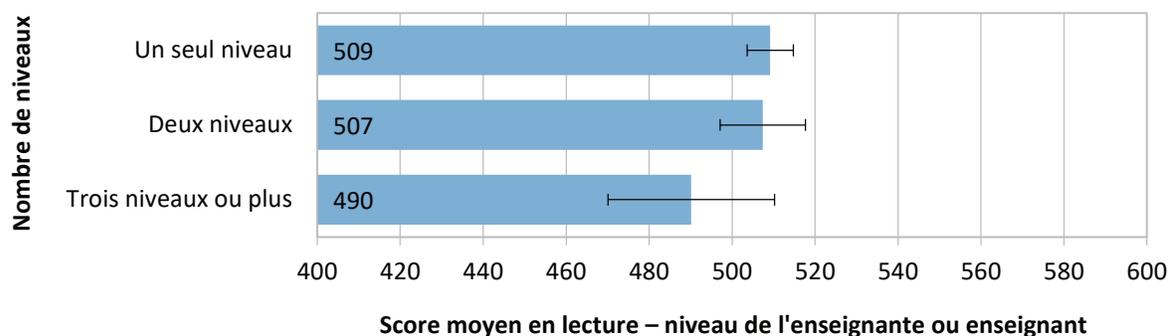
TABLEAU 3.3 Nombre de niveaux dans les classes du domaine langagier

	Un seul niveau	Deux niveaux	Trois niveaux ou plus
	%	%	%
BC	69,7	19,2	11,1
AB	74,0	15,0	11,0
SK	51,1	38,3	10,7
MB	54,2	30,5	15,3
ON	50,2	34,2	15,7
QC	88,0	4,0	8,0
NB	67,2	15,1	17,6
NS	84,1	--	8,2
PE	69,6	--	--
NL	83,2	--	--
CAN	62,8	24,3	13,0

Remarque : Les catégories à faibles pourcentages ne sont pas indiquées.

Avoir plusieurs niveaux dans la même classe constitue l'une des nombreuses sources éventuelles de diversité dans les classes du Canada. Certes, les raisons d'apprécier la diversité sont nombreuses. Pourtant, les enjeux sont multiples pour le personnel enseignant qui manque de temps, de ressources ou d'expertise pour répondre aux besoins d'un groupe hétérogène d'élèves.

Aucune différence statistique significative n'est constatée dans le rendement en lecture entre les classes à niveau unique et les classes à deux niveaux, ce qui correspond aux résultats de l'évaluation du PPCE 2007, quand la lecture était aussi le domaine principal (CMEC, 2009). Cependant, les élèves des classes composées de plus de deux niveaux ont enregistré des scores moyens inférieurs (Figure 3.3; Annexe A.3.3).

FIGURE 3.3 Rendement en lecture dans les classes à niveau unique et multiniveaux

Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Dans le PPCE 2016, les élèves qui étudient dans des écoles de grande taille, dans des classes de grande taille et ceux pour lesquels aucun adulte n'aide leur enseignante ou enseignant en classe affichent un rendement en lecture supérieur. Les élèves qui étudient dans des classes à plus de deux niveaux ont obtenu de moins bons résultats que les élèves des classes à un ou deux niveaux seulement.

Personnel enseignant remplaçant

Les directions d'école et les districts scolaires doivent trouver un juste équilibre et fournir un milieu d'apprentissage structuré, d'une part, et, d'autre part, une culture favorisant des attentes scolaires élevées tout en tenant compte des questions de dotation et d'horaires, entre autres, les absences du personnel enseignant titulaire ou les interruptions des heures d'enseignement normales.

La présence d'une remplaçante ou d'un remplaçant a le potentiel de perturber la routine de l'élève. Les remplaçantes et remplaçants ont toutes les qualifications professionnelles et tous les diplômes nécessaires pour prendre le relais lorsque le personnel enseignant à temps plein est malade ou utilise des journées de perfectionnement professionnel, mais ils ne connaissent pas les élèves ni le programme aussi bien que la personne qu'ils remplacent. En outre, il est parfois difficile de trouver du personnel enseignant qualifié dans certains domaines, par exemple, en enseignement du français langue seconde, où il y a une pénurie en ce moment (Commissariat aux langues officielles, 2019).

Au niveau pancanadien, la majorité (54 p. 100) des enseignantes et enseignants qui ont participé au PPCE 2016 ont déclaré que leurs classes étaient prises en charge par une remplaçante ou un remplaçant pendant cinq jours ou moins au cours de l'année scolaire (Tableau 3.4). Le Québec compte la plus grande proportion d'enseignantes et enseignants ayant indiqué à la fois le moins de jours et le plus de jours assumés par une remplaçante ou un remplaçant. Plus d'un quart du personnel enseignant de 8^e année au Manitoba a déclaré que sa classe avait été prise en charge par une remplaçante ou un remplaçant pendant plus de 10 jours.

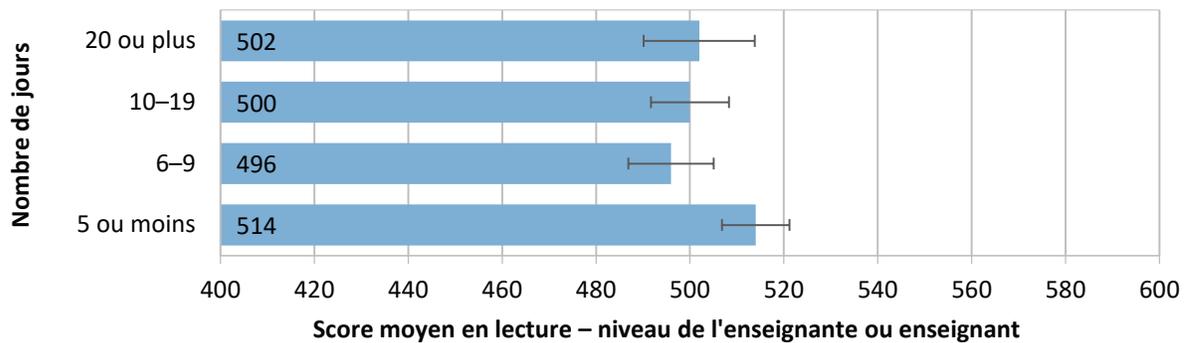
TABLEAU 3.4 Pourcentage d'enseignantes et enseignants selon le nombre de jours pris en charge par une remplaçante ou un remplaçant

	5 jours ou moins	6–9 jours	10–19 jours	20 jours ou plus
BC	58,3	29,7	3,1	9,0
AB	50,1	28,4	13,0	8,5
SK	43,2	39,0	14,2	3,5
MB	41,0	32,7	17,9	8,4
ON	53,2	29,8	13,1	3,9
QC	69,2	13,8	5,9	11,1
NB	51,5	30,0	7,9	10,6
NS	33,9	43,9	19,4	2,8
PE	39,1	37,7	20,3	2,9
NL	32,2	46,8	17,6	3,4
CAN	53,7	28,7	11,2	6,4

Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

La Figure 3.4 montre la relation entre le rendement en lecture et le nombre de jours où les cours du domaine langagier ont été enseignés par une personne autre que l’enseignante ou enseignant attiré (Annexe A.3.4). Comme pour le rendement en sciences lors du PPCE 2013, la relation entre le nombre de jours d’enseignement assumés par une remplaçante ou un remplaçant et le rendement en lecture n’est pas concluante et peut s’expliquer par un certain nombre de facteurs connexes, comme le décrit le rapport contextuel du PPCE 2013 (O’Grady et Houme, 2015).

FIGURE 3.4 Relation entre le nombre de jours d’enseignement pris en charge par une remplaçante ou un remplaçant et le rendement en lecture

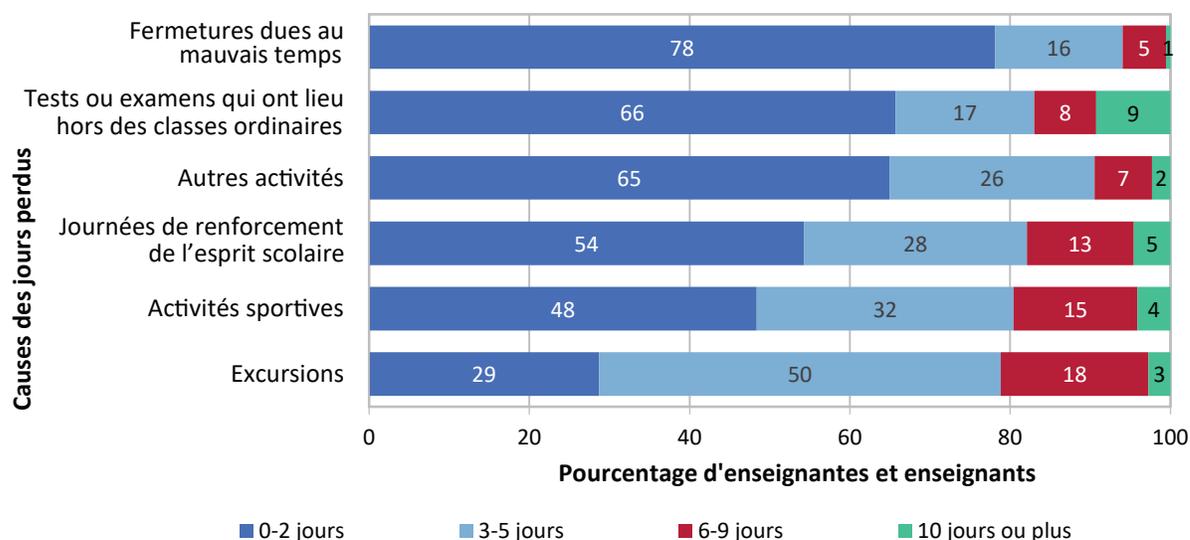


Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l’enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d’une enseignante ou d’un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Jours d’enseignement perdus

Les heures d’enseignement et la continuité de l’apprentissage de l’élève peuvent aussi être perturbées par des événements scolaires planifiés, comme des assemblées, et d’autres événements imprévus, comme des jours de fermeture en raison du mauvais temps. Dans la plupart des écoles (au moins 79 p. 100), le personnel enseignant chargé des domaines langagiers a déclaré qu’entre zéro et cinq jours d’enseignement avaient été perdus dans chaque catégorie au cours de l’année scolaire (Figure 3.5; Annexe A.3.5). En moyenne, le plus grand nombre de jours ont été perdus en raison de sorties scolaires ou d’excursions, et le moins de jours d’enseignement ont été perdus en raison du mauvais temps. Les données n’indiquent pas le nombre total de jours perdus pour une enseignante ou un enseignant donné, ni dans quelle mesure ces jours d’enseignement perdus l’ont été volontairement ou ont été imposés.

FIGURE 3.5 Causes des jours d’enseignement perdus au cours d’une année scolaire



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Pédagogie des domaines langagiers

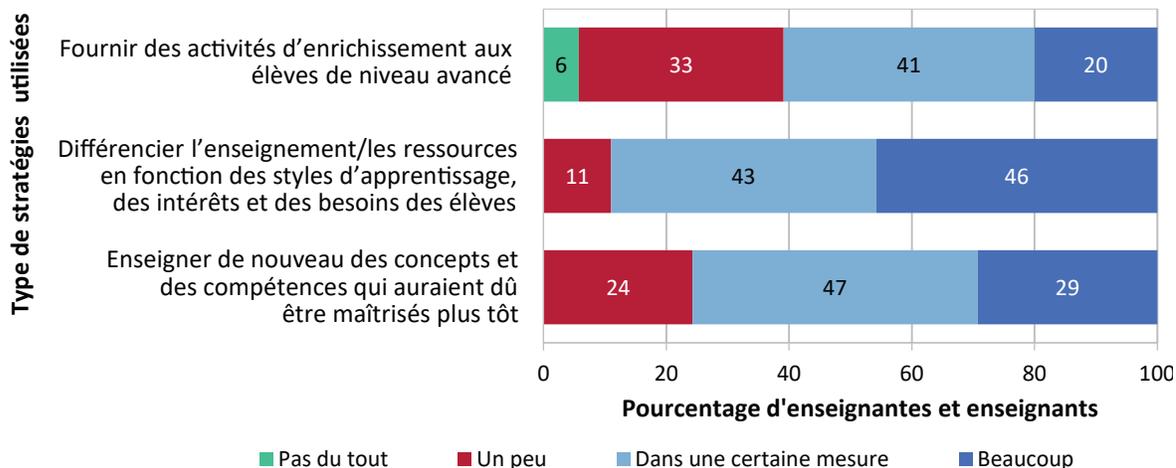
La lecture indépendante est un élément essentiel de la pédagogie des domaines langagiers (Gambrell, Marinak, Brooker et McCrea-Andrews, 2011; Harrison, 2004). Au niveau secondaire, la pédagogie est généralement organisée selon la prémisse que les élèves sont des lecteurs indépendants. Les difficultés en lecture de certains jeunes passent toutefois inaperçues. Puisque l’enseignement explicite en lecture décline après le primaire, ces élèves ont des difficultés non seulement en lecture, mais aussi dans tous leurs autres travaux scolaires (Berkeley et Taboada Barber, 2015).

Différenciation de l’enseignement

Répondre aux besoins d’un vaste éventail d’apprenantes et apprenants, en classe, est une difficulté croissante avec laquelle doit composer le personnel enseignant. Comme nous l’indiquions ci-dessus, les classes multiniveaux sont une des sources de diversité (Tableau 3.3), tout comme les élèves dont la langue première n’est pas la langue d’enseignement (Tableau 1.4). Toutefois, même si les élèves qui étudient dans le même niveau viennent d’un milieu culturel et linguistique similaire, leurs habiletés et leur motivation au chapitre de la maîtrise des domaines langagiers varient grandement.

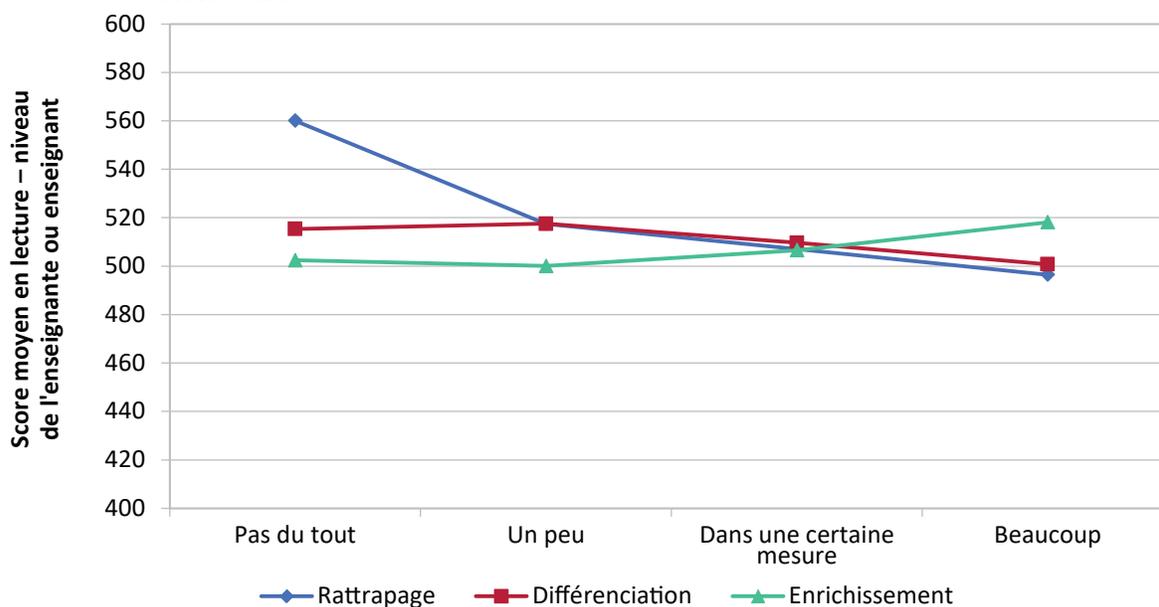
D’après les résultats du PPCE 2016, 12 p. 100 des élèves de 8^e année/2^e secondaire au Canada n’atteignent pas le niveau de base en lecture (O’Grady, Fung, Servage et Kahn, 2018). Selon Berkeley et Taboada Barber (2015), de 15 à 20 p. 100 des enfants et des ados affichent des difficultés d’apprentissage en lecture sous une forme ou sous une autre. Le personnel enseignant doit adapter son enseignement aux besoins de ces élèves et des autres. Comme l’illustre la Figure 3.6, la grande majorité du personnel enseignant utilise, « dans une certaine mesure » ou « beaucoup », des stratégies de rattrapage, de différenciation et d’enrichissement pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ou des élèves avancés (Annexe A.3.6).

FIGURE 3.6 Stratégies de rattrapage, de différenciation et d'enrichissement dans les domaines langagiers



La Figure 3.7 illustre la relation entre ces stratégies d'enseignement et le rendement en lecture. Il y a une relation négative entre les stratégies de rattrapage et le rendement en lecture, une relation faible mais positive au chapitre des stratégies d'enrichissement et pratiquement aucune relation pour les stratégies de différenciation (Annexe A.3.6.1). Ces résultats correspondent à ceux du PPCE 2013, pour lequel les sciences étaient le principal domaine, ce qui laisse croire que la relation entre l'utilisation de ces stratégies et le rendement ne dépend pas de la matière. Comme l'indique le rapport contextuel du PPCE 2013 (O'Grady et Houme, 2015), la relation entre ces stratégies et le rendement ne nous renseigne pas sur leur efficacité et ne suggère pas non plus de lien de cause à effet. Il s'agit essentiellement d'une réflexion sur la façon dont le personnel enseignant adapte son enseignement aux besoins particuliers de ses élèves. Ainsi, utiliser un plus grand nombre de stratégies de rattrapage « n'entraîne » pas un moindre rendement. Cela illustre plus probablement le fait que l'élève dont le rendement en lecture est moins bon a besoin d'un plus grand nombre de stratégies de rattrapage.

FIGURE 3.7 Relation entre les stratégies de différenciation de l'enseignement et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Aménagements, adaptations et modifications

Le Tableau 3.5 approfondit les stratégies et les ressources que les enseignantes et enseignants utilisent pour différencier l'enseignement à l'intention des élèves ayant besoin d'un soutien additionnel dans les domaines langagiers. Des questions ont été posées aux enseignantes et enseignants sur leur recours à un certain nombre de stratégies d'aménagement en classe. La liste ne se veut pas exhaustive, mais illustre les différentes façons dont le personnel enseignant essaie d'adapter son enseignement aux besoins de ses élèves.

Près de la totalité des enseignantes et enseignants font des heures supplémentaires et presque tous (98 p. 100) modifient leurs méthodes d'enseignement pour les élèves qui ont besoin de plus de soutien. Plus de 85 p. 100 des enseignantes et enseignants ont utilisé des technologies d'assistance, une aide spéciale pour une compétence particulière dans les domaines langagiers ou ont modifié leur programme. Les deux tiers des enseignantes et enseignants ont fait appel à une assistante ou à un assistant d'enseignement. Deux items relevaient spécifiquement des besoins médicaux des élèves : 52 p. 100 des enseignantes et enseignants ont fait appel à une assistante médicale ou à un assistant médical et 32 p. 100 ont fourni une attention médicale, sous une forme ou sous une autre, à un ou à plusieurs élèves dans leurs classes. Quant aux méthodes qui ne sont pas propres à la matière (accorder plus de temps pour terminer une tâche, modifier le programme), les résultats correspondent tout à fait à ceux du PPCE 2013. Autrement dit, ces méthodes qu'utilisent les enseignantes et enseignants ne sont pas nécessairement propres à une matière. Soulignons toutefois deux différences notables : dans les domaines langagiers, les enseignantes et enseignants ont plus souvent recours à des technologies d'assistance que dans les cours de sciences (88 p. 100 et 63 p. 100, respectivement), et un plus grand nombre d'élèves abandonnent les domaines langagiers que les sciences (49 p. 100 et 31 p. 100, respectivement).

TABLEAU 3.5 Aménagements, adaptations et modifications de l'enseignement tentés par le personnel enseignant dans les domaines langagiers

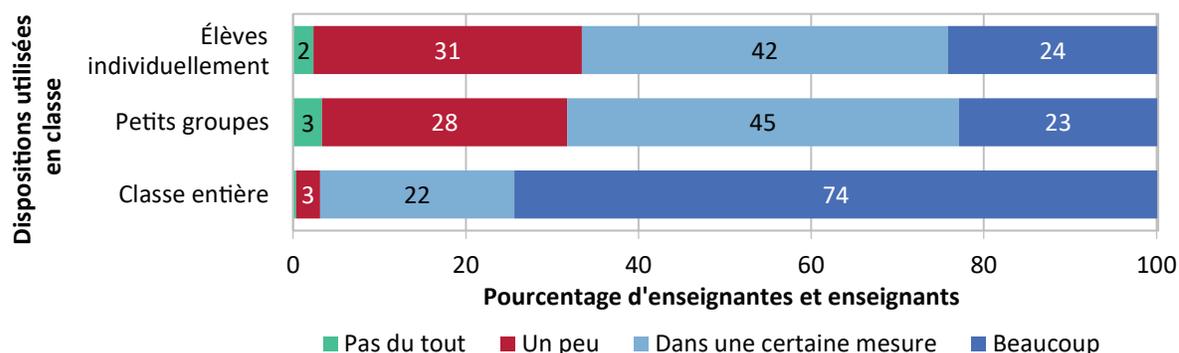
Aménagements, adaptations ou modifications	Pourcentage d'enseignantes et enseignants
Allocation de plus de temps pour effectuer une tâche	99,8
Adaptation des méthodes d'enseignement	98,0
Technologies d'assistance	88,2
Modifications du programme	87,3
Prestation d'une aide spéciale en matière d'expression orale, d'écoute, de lecture ou d'écriture	86,5
Aide offerte par les assistantes ou assistants à l'enseignement	67,2
Aide offerte par les assistantes ou assistants médicaux	51,8
Retrait d'élèves de la classe	49,3
Prestation de soins médicaux	32,0

Différentes dispositions adoptées en classe

Dans les domaines langagiers, différentes dispositions sont pertinentes selon les types d'activités d'apprentissage. Par exemple, l'ensemble de la classe peut écouter l'enseignante ou enseignant ou des élèves faire une lecture à voix haute, alors que la lecture silencieuse en classe est une activité individuelle. Les projets ou d'autres activités d'apprentissage peuvent se faire en groupe ou deux par deux. Différentes combinaisons de travaux de groupe et d'activités individuelles servent aussi de stratégies de différenciation de l'apprentissage.

Le personnel enseignant qui a participé au PPCE 2016 était le plus susceptible d'avoir recours à un enseignement dispensé à la classe entière (Figure 3.8; Annexe A.3.7). Un total de 75 p. 100 du personnel enseignant a « beaucoup » pratiqué cette approche, contre 22 p. 100 « dans une certaine mesure ». Le personnel enseignant a beaucoup travaillé avec les élèves individuellement et en petites groupes : les deux tiers ont en effet « beaucoup » utilisé cette disposition ou l'ont utilisée « dans une certaine mesure ».

FIGURE 3.8 Dispositions utilisées en classe par le personnel enseignant dans les domaines langagiers



Activités d'enseignement et d'apprentissage dans les domaines langagiers

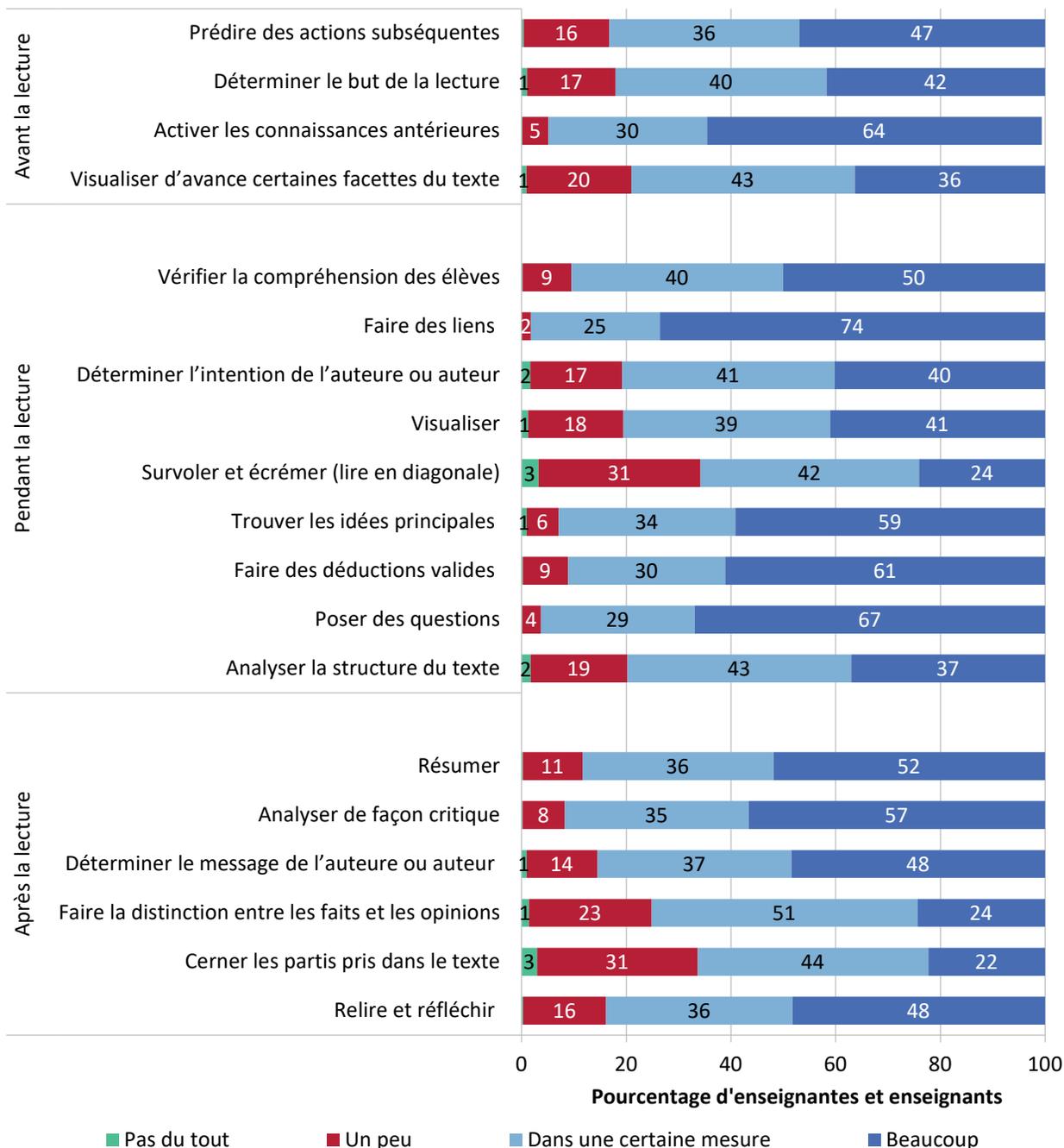
Les élèves gagnent en confiance et en persévérance en lecture dès qu'ils ont accès à un éventail de stratégies (Guthrie, Wigfield et You, 2012). Dans le PPCE 2016, le personnel enseignant avait été interrogé sur la mesure dans laquelle il privilégiait une gamme de stratégies de lecture à différentes étapes du processus (le Tableau 3.6 dresse la liste des stratégies).

TABLEAU 3.6 Stratégies avant, pendant et après la lecture

Avant la lecture	Pendant la lecture	Après la lecture
<ul style="list-style-type: none">• Prédire des actions subséquentes• Déterminer le but de la lecture• Activer les connaissances antérieures• Visualiser d'avance certaines facettes du texte	<ul style="list-style-type: none">• Vérifier la compréhension des élèves• Faire des liens• Déterminer l'intention de l'auteure ou auteur• Visualiser• Survoler et écrémer (lire en diagonale)• Trouver les idées principales• Faire des déductions valides• Poser des questions• Analyser la structure du texte	<ul style="list-style-type: none">• Résumer• Analyser de façon critique• Déterminer le message de l'auteure ou auteur• Faire la distinction entre les faits et les opinions• Cerner les partis pris dans le texte• Relire et réfléchir

Berkeley et Taboada Barber (2015) affirment que les modes traditionnels d'enseignement de la lecture ont mis l'accent sur les stratégies après la lecture, alors que les méthodes contemporaines s'intéressent bien plus aux stratégies avant la lecture. Les réponses au questionnaire du personnel enseignant montrent que, dans les domaines langagiers, les enseignantes et enseignants utilisent régulièrement l'ensemble de ces stratégies en classe. Au chapitre des stratégies utilisées avant la lecture, le personnel enseignant compte « beaucoup » sur l'activation des connaissances antérieures. En revanche, visualiser d'avance certaines facettes du texte est la stratégie la moins sollicitée. Parmi les stratégies utilisées pendant la lecture, presque tous les enseignants et enseignantes ont « beaucoup » recours ou « dans une certaine mesure » aux deux stratégies suivantes : faire des liens et poser des questions. Par contre, le survol et l'écrémage (lecture en diagonale) sont les stratégies les moins souvent employées. Quant aux stratégies après la lecture, l'analyse de façon critique et le résumé sont les plus mises en œuvre, et le fait de cerner les partis pris dans le texte est la stratégie la moins courante (Figure 3.9; Annexe A.3.8).

FIGURE 3.9 Fréquence du recours à des stratégies avant, pendant et après la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier



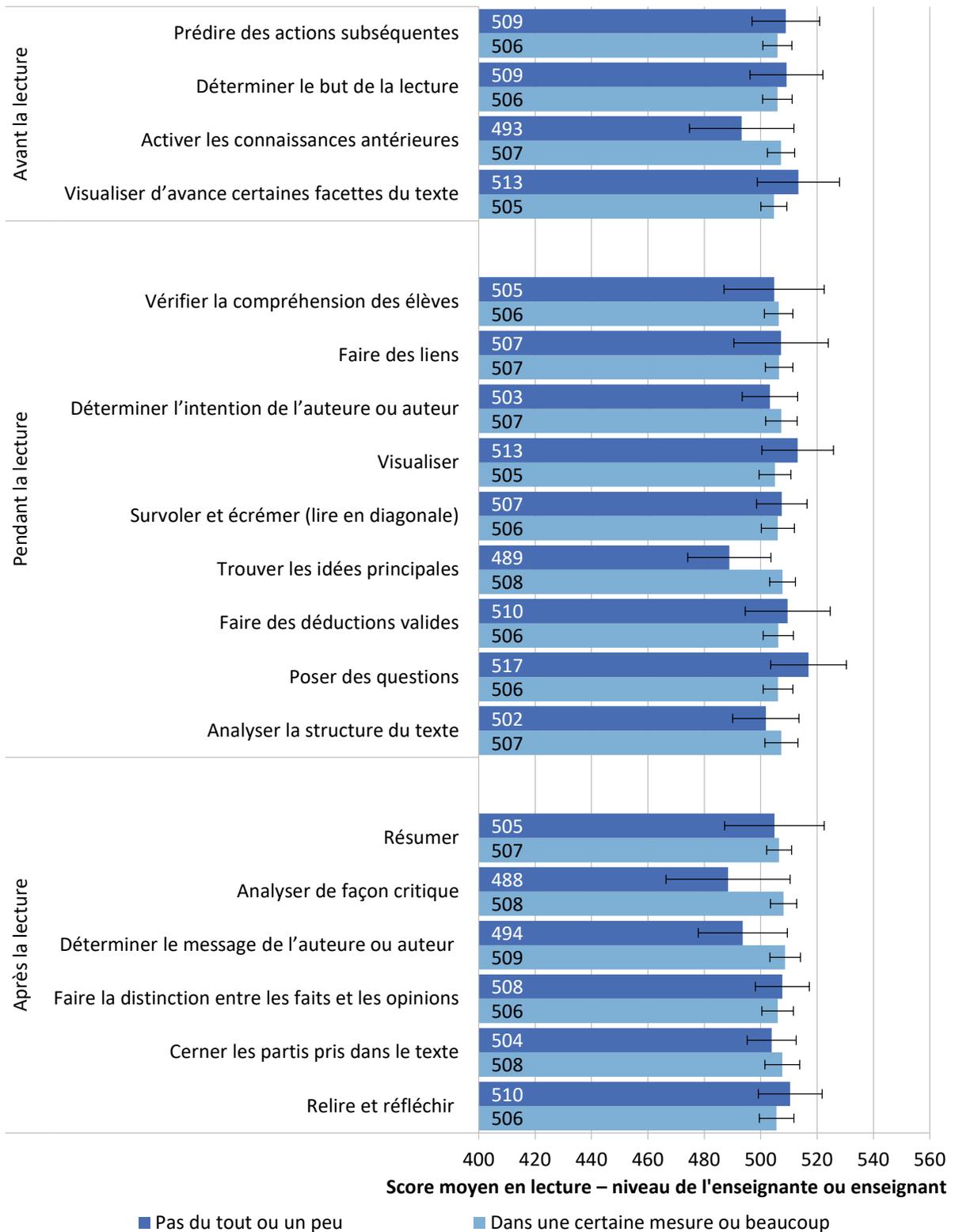
Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

D'après les réponses du personnel enseignant, la relation entre la fréquence à laquelle il utilise ces stratégies d'enseignement de la lecture et le rendement en lecture est difficile à établir dans un exercice d'évaluation à grande échelle comme le PPCE. La Figure 3.10 montre le rendement moyen en lecture des élèves des classes où les enseignantes et enseignants ont dit « beaucoup » utiliser ces stratégies ou y avoir recours « dans une certaine mesure » plutôt que « pas du tout » ou « un peu » (Annexe A.3.8.1). Dans la plupart des cas, les différences sont mineures. Certaines toutefois sont dignes de mention. Il faut cependant faire preuve de circonspection lors de l'interprétation des différences de scores. En

effet, il y a moins de réponses dans les catégories « pas du tout » et « un peu », ce qui entraîne des intervalles de confiance plus grands :

- Stratégies avant la lecture – Les élèves dont les enseignantes et enseignants ont « beaucoup » utilisé la stratégie « activer des connaissances antérieures » ou l'ont utilisée « dans une certaine mesure » ont obtenu de meilleurs résultats en lecture, dans une proportion de 14 points par rapport à ceux dont les enseignantes et enseignants n'avaient « pas du tout » utilisé cette stratégie ou l'avaient utilisée « un peu ».
- Stratégies pendant la lecture – Les élèves dont les enseignantes et enseignants ont « beaucoup » utilisé la stratégie « trouver les principales idées du texte » ou l'ont utilisée « dans une certaine mesure » ont obtenu de meilleurs résultats dans une proportion de 19 points par rapport à ceux dont les enseignantes et enseignants n'avaient « pas du tout » utilisé cette stratégie ou l'avaient « un peu » utilisée. Les élèves dont les enseignantes et enseignants n'ont « pas du tout » ou « un peu » utilisé la stratégie « poser des questions » ont obtenu des résultats supérieurs dans une proportion de 11 points par rapport à ceux dont les enseignantes et enseignants avaient « beaucoup » utilisé cette stratégie ou l'avaient utilisée « dans une certaine mesure ».
- Stratégies après la lecture – Les élèves dont les enseignantes et enseignants avaient « beaucoup » utilisé la stratégie « analyser de façon critique » ou l'avaient utilisée « dans une certaine mesure » ont obtenu de meilleurs résultats dans une proportion de 20 points par rapport à ceux dont les enseignantes et enseignants n'avaient « pas du tout » utilisé cette stratégie ou l'avaient « un peu » utilisée. Dans le même ordre d'idées, les élèves dont les enseignantes et enseignants avaient « beaucoup » utilisé la stratégie « déterminer le message de l'auteur ou auteure » ou l'avaient utilisée « dans une certaine mesure » ont obtenu de meilleurs résultats dans une proportion de 15 points par rapport à ceux dont les enseignantes et enseignants n'avaient « pas du tout » utilisé cette stratégie ou l'avaient utilisée « un peu ».

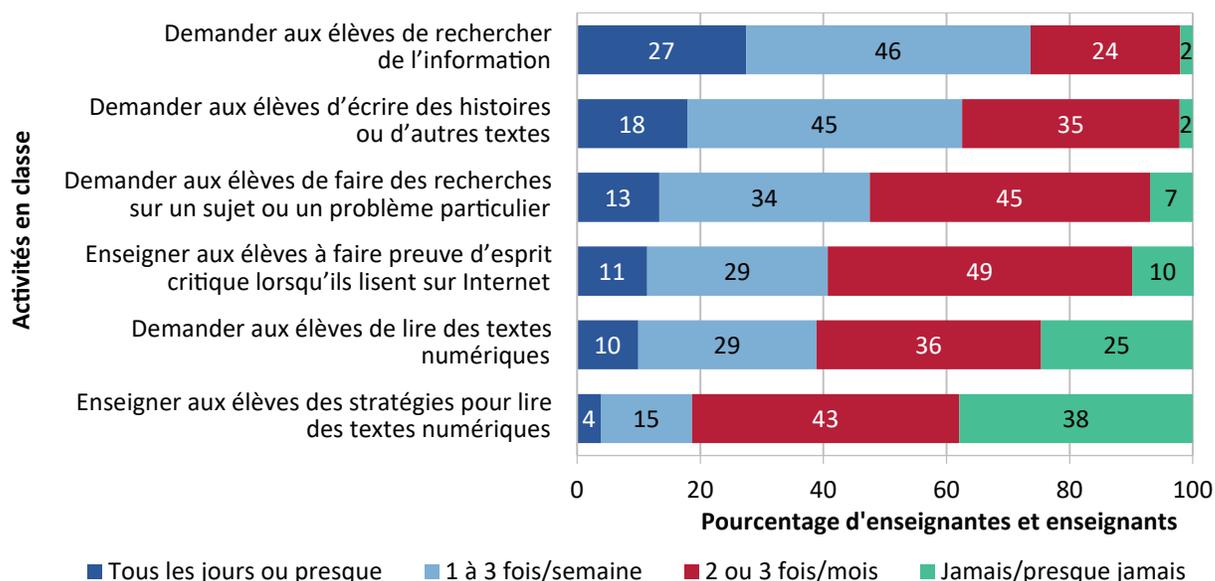
FIGURE 3.10 Relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement de la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Le type d'enseignement de la lecture qu'utilise le personnel enseignant n'entretient qu'une relation marginale avec le rendement en lecture. Dans le PPCE 2016, il était aussi demandé aux enseignantes et enseignants d'estimer à quelle fréquence ils s'acquittaient d'un certain nombre d'activités reliées aux domaines langagiers en classe. Comme l'illustre la Figure 3.11, l'activité la plus fréquente et de loin consiste à demander aux élèves de chercher de l'information, activité qui a lieu au moins une fois par semaine et à laquelle se livrent presque les trois quarts du personnel enseignant. Ce type de tâche est associé au sous-domaine « comprendre les textes » dans le cadre du PPCE (CMEC, 2016). Un point est toutefois surprenant : plus de 35 p. 100 du personnel enseignant de 8^e année/2^e secondaire ont demandé aux élèves d'écrire des histoires ou d'autres textes deux ou trois fois par mois seulement, voire moins souvent. Quant à l'exploitation de textes numériques en classe, environ 39 p. 100 du personnel enseignant ont enseigné aux élèves à se montrer critique lors d'activités de lecture sur Internet et leur ont demandé de lire des textes numériques au moins une fois par semaine. Enseigner aux élèves des stratégies de lecture de textes numériques a eu lieu beaucoup moins fréquemment, moins de 20 p. 100 des enseignantes et enseignants s'y adonnant au moins une fois par semaine et presque 40 p. 100 d'entre eux ne procédant jamais ou presque jamais à cette activité (Annexe A.3.9).

FIGURE 3.11 Fréquence des activités utilisées en classe dans les domaines langagiers



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Il existe des différences notables dans la fréquence d'utilisation de ces pratiques pédagogiques selon la langue du système scolaire. Comme l'illustre le Tableau 3.7, les enseignantes et enseignants des systèmes scolaires anglophones ont demandé aux élèves d'écrire des histoires ou d'autres textes à une fréquence considérablement plus grande que ne l'a fait le personnel enseignant des systèmes scolaires francophones. Les enseignantes et enseignants ont également demandé plus fréquemment aux élèves de faire des recherches sur un sujet ou un problème particulier ou de lire des textes numériques, et leur ont appris plus souvent à faire preuve d'esprit critique à la lecture de textes sur Internet. Selon ses réponses, le personnel enseignant des systèmes scolaires francophones utilise des textes numériques en classe bien moins souvent que ne le fait le personnel enseignant des écoles anglophones.

TABLEAU 3.7 Fréquence des activités utilisées dans les domaines langagiers selon la langue du système scolaire

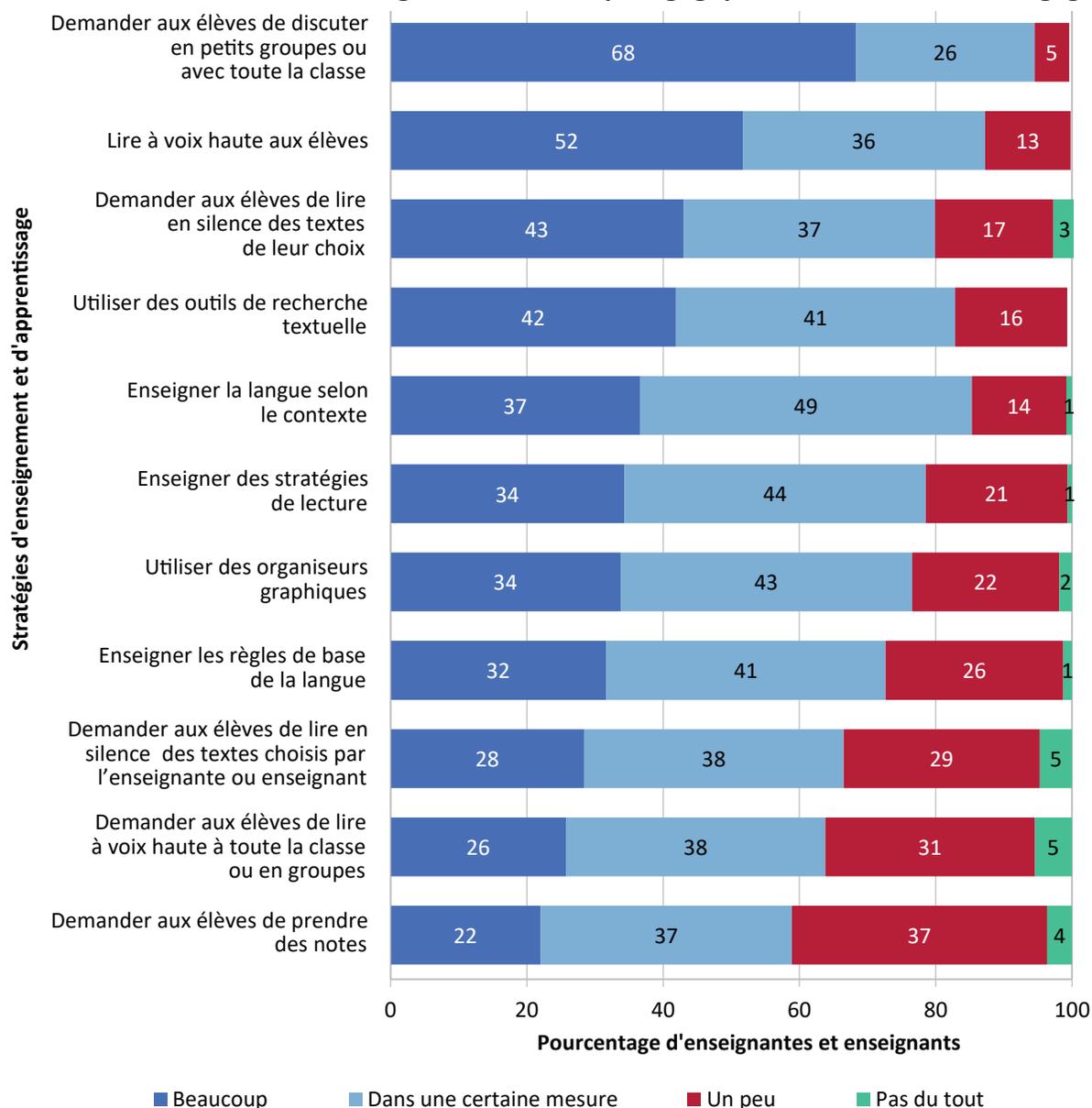
Activité	Système scolaire	Jamais ou presque jamais	2 ou 3 fois par mois	1 à 3 fois par semaine	Tous les jours ou presque
		%	%	%	%
Demander aux élèves de rechercher de l'information	Anglophone	1	23	46	30
	Francophone	7	30	49	14
Demander aux élèves d'écrire des histoires ou d'autres textes	Anglophone	2	32	46	20
	Francophone	2	54	37	7
Demander aux élèves de faire des recherches sur un sujet ou un problème particulier	Anglophone	5	43	37	14
	Francophone	17	60	15	8
Enseigner aux élèves à faire preuve d'esprit critique lorsqu'ils lisent sur Internet	Anglophone	8	48	32	12
	Francophone	23	58	14	5
Demander aux élèves de lire des textes numériques	Anglophone	20	38	31	11
	Francophone	56	25	15	5
Enseigner aux élèves des stratégies pour lire des textes numériques	Anglophone	33	47	16	4
	Francophone	68	21	7	4

Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Comme ce fut le cas en 2007, lorsque la lecture constituait le principal domaine à l'étude dans le premier cycle du PPCE, le personnel enseignant devait aussi estimer, dans le PPCE 2016, dans quelle mesure il mettait l'accent sur un certain nombre de stratégies et d'outils pédagogiques propres aux domaines langagiers. La Figure 3.12 montre les résultats pancanadiens pour les 11 stratégies et outils qui faisaient l'objet du questionnaire du personnel enseignant, classés par fréquence d'utilisation par les enseignantes et enseignants dans les cours du domaine langagier.

Plus des deux tiers du personnel enseignant ont « beaucoup » utilisé des discussions de groupe dans leurs cours du domaine langagier. Il est tout de même surprenant de constater que pour la 8^e année/2^e secondaire, presque 90 p. 100 des enseignantes et enseignants font « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » la lecture à voix haute aux élèves, alors que plus de 60 p. 100 ont déclaré que les élèves lisaient à voix haute à toute la classe. Mentionnons aussi que près de 30 p. 100 du personnel enseignant a consacré peu ou pas de temps à l'enseignement des règles de base de la langue (Annexe A.3.10).

FIGURE 3.12 Utilisation des stratégies et des outils pédagogiques liés aux domaines langagiers



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Les auteures et auteurs du rapport contextuel du PPCE 2007 (CMEC, 2009) observent de grandes différences selon la langue du système scolaire quant au recours à certains des outils et stratégies indiqués à la Figure 3.12. Le Tableau 3.8 confirme ce constat dans le cadre du PPCE 2016. Certains des écarts les plus notables selon la langue sont les suivants : le personnel enseignant des systèmes scolaires anglophones utilise des discussions de groupe bien plus fréquemment; le personnel enseignant des systèmes scolaires francophones est bien plus susceptible d'utiliser des outils de recherche textuelle, d'enseigner des stratégies de lecture et les règles de base de la langue, et de faire appel à la lecture silencieuse des documents choisis par l'enseignante ou enseignant.

TABLEAU 3.8 Utilisation des stratégies et outils liés aux domaines langagiers selon la langue du système scolaire

Activité	Système scolaire	Beaucoup	Dans une certaine mesure	Un peu	Pas du tout
		%	%	%	%
Demander aux élèves de discuter en petits groupes ou avec toute la classe	Anglophone	73	24	3	0
	Francophone	36	41	20	3
Lire à voix haute aux élèves	Anglophone	51	36	13	0
	Francophone	57	32	10	0
Demander aux élèves de lire en silence des textes de leur choix	Anglophone	44	37	16	3
	Francophone	35	36	22	7
Utiliser des outils de recherche textuelle	Anglophone	37	44	18	0
	Francophone	72	24	4	0
Enseigner la langue selon le contexte	Anglophone	34	50	15	1
	Francophone	53	41	5	1
Enseigner des stratégies de lecture	Anglophone	30	47	23	1
	Francophone	62	28	10	0
Utiliser des organisateurs graphiques	Anglophone	35	44	20	1
	Francophone	29	32	32	6
Enseigner les règles de base de la langue	Anglophone	24	45	30	1
	Francophone	81	16	3	0
Demander aux élèves de lire en silence des textes choisis par l'enseignante ou enseignant	Anglophone	23	40	32	5
	Francophone	63	27	10	0
Demander aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes	Anglophone	24	38	32	6
	Francophone	36	39	22	3
Demander aux élèves de prendre des notes	Anglophone	20	34	41	4
	Francophone	33	52	16	0

Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

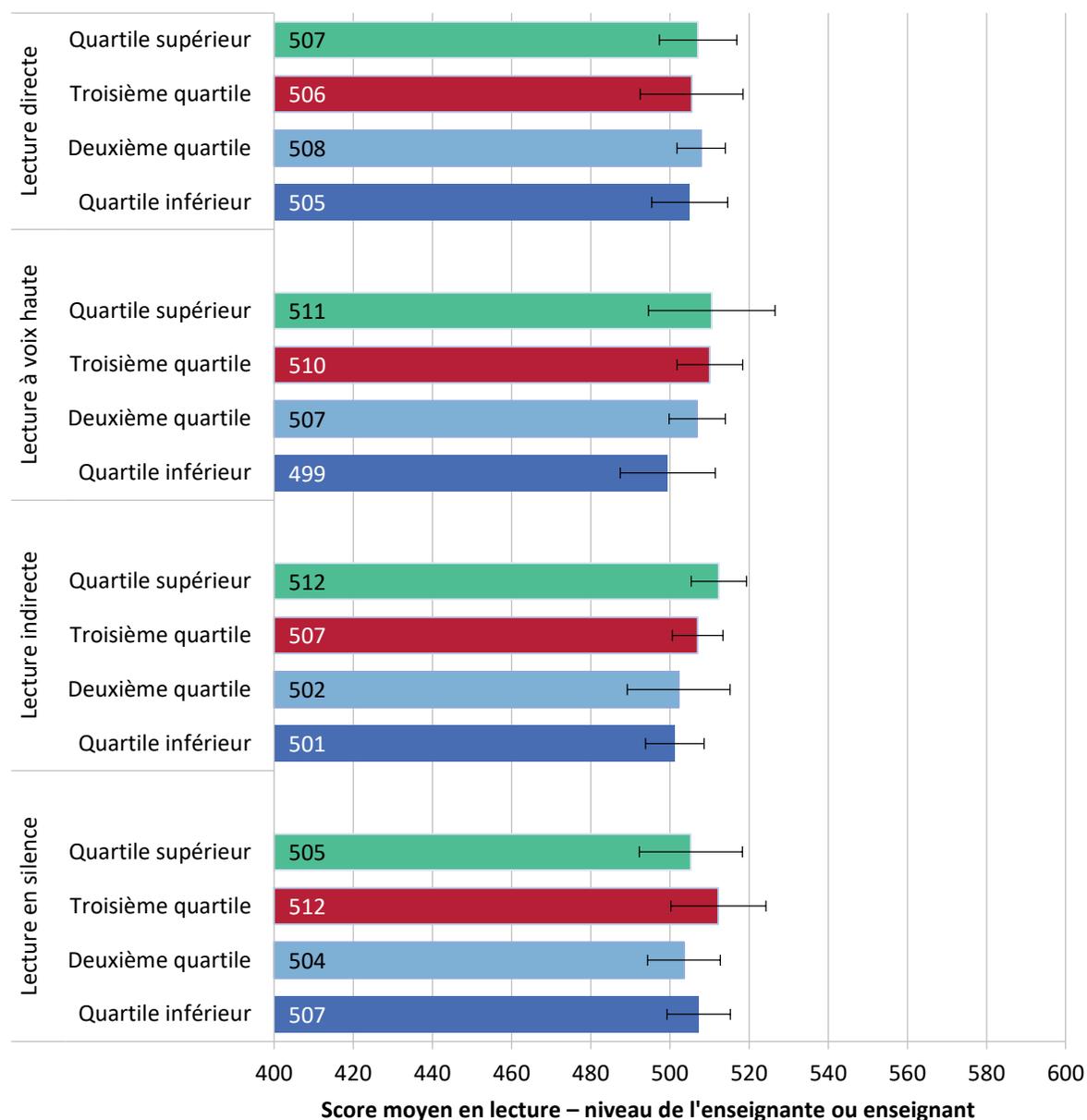
Pour analyser la relation entre ces stratégies et outils pédagogiques, et le rendement en lecture, les auteures et auteurs du rapport contextuel du PPCE 2007 (CMEC, 2009) ont regroupé ces 11 items en quatre catégories : lecture directe, lecture à voix haute, lecture indirecte et lecture en silence, comme l'illustre le Tableau 3.9.

TABLEAU 3.9 Items du questionnaire et catégories liés aux stratégies pédagogiques

Catégorie	Item
Lecture directe	Enseigner des stratégies de lecture Enseigner les règles de base de la langue Enseigner la langue selon le contexte Utiliser des outils de recherche textuelle Demander aux élèves de prendre des notes
Lecture à voix haute	Lire à voix haute aux élèves Demander aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes
Lecture indirecte	Demander aux élèves de discuter en petits groupes ou avec toute la classe Utiliser des organisateurs graphiques
Lecture en silence	Demander aux élèves de lire en silence des textes choisis par l’enseignante ou enseignant Demander aux élèves de lire en silence des textes de leur choix

Les scores en lecture des élèves ont été calculés pour chacune de ces quatre catégories. Les élèves ont été divisés en quatre groupes égaux (quartiles) dans chacune des catégories. Les scores moyens ont été calculés au niveau de la classe pour chaque groupe (Figure 3.13; Annexe A.3.11). En 2007, aucune tendance claire en matière de rendement ne semblait se dégager de ces catégories, sauf pour la lecture directe, catégorie dans laquelle les élèves qui utilisaient moins cette stratégie en classe ont enregistré de moins bons scores en lecture que ceux qui l'utilisaient davantage. En 2016, la lecture à voix haute et la lecture indirecte ont tendance à faire augmenter légèrement les scores en lecture à mesure que le recours à ces stratégies s'intensifie en classe.

FIGURE 3.13 Relation entre les catégories de stratégies pédagogiques et le rendement en lecture



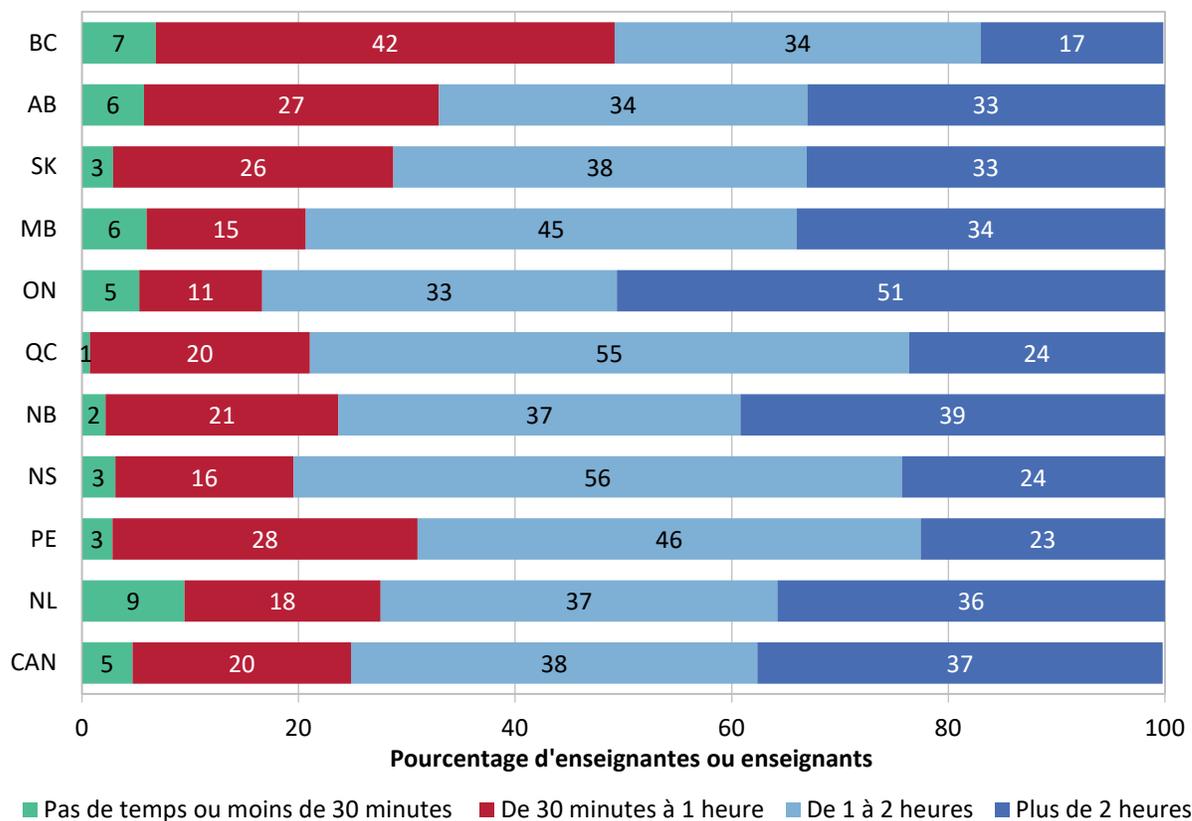
Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Temps consacré à l'enseignement de la lecture en classe

Dans le cadre du questionnaire du personnel enseignant, les enseignantes et enseignants devaient estimer le temps qu'ils consacraient à l'enseignement de la lecture ou à des activités de lecture avec les élèves au cours d'une semaine, que cela ait lieu ou non dans le cadre du programme ou pendant le temps officiellement prévu pour cette activité. Comme l'illustre la Figure 3.14, en moyenne, les trois quarts du personnel enseignant du Canada de 8^e année/2^e secondaire consacraient une heure ou plus par semaine à l'enseignement de la lecture, alors que 5 p. 100 y consacrait moins de 30 minutes.

À l'échelle des provinces, plus de la moitié du personnel enseignant de l'Ontario consacrait plus de deux heures à l'enseignement de la lecture, alors que presque la moitié du personnel enseignant de la Colombie-Britannique y a consacré moins d'une heure (Annexe A.3.12).

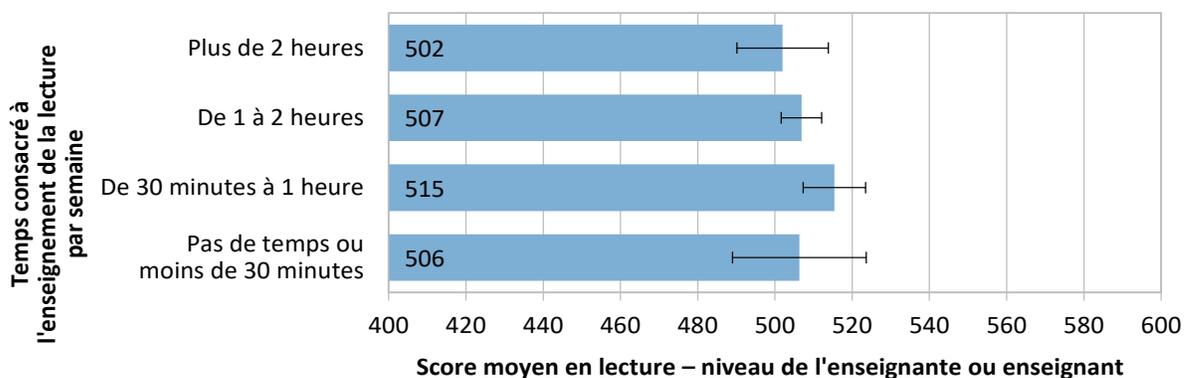
FIGURE 3.14 Temps consacré à l'enseignement de la lecture par semaine



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Selon les résultats du PPCE 2016, le temps que le personnel enseignant consacre à l'enseignement de la lecture chaque semaine n'est pas étroitement lié au rendement en lecture, même si les élèves des classes où l'enseignante ou enseignant consacrait de 30 minutes à une heure à l'enseignement de la lecture ont obtenu un meilleur score moyen que dans les deux cas suivants : lorsque le personnel enseignante consacrait plus de temps à l'enseignement de la lecture et lorsqu'il y accordait moins de temps (Figure 3.15; Annexe A.3.12.1).

FIGURE 3.15 Relation entre le temps que l'enseignante ou enseignant consacre à l'enseignement de la lecture et le rendement en lecture

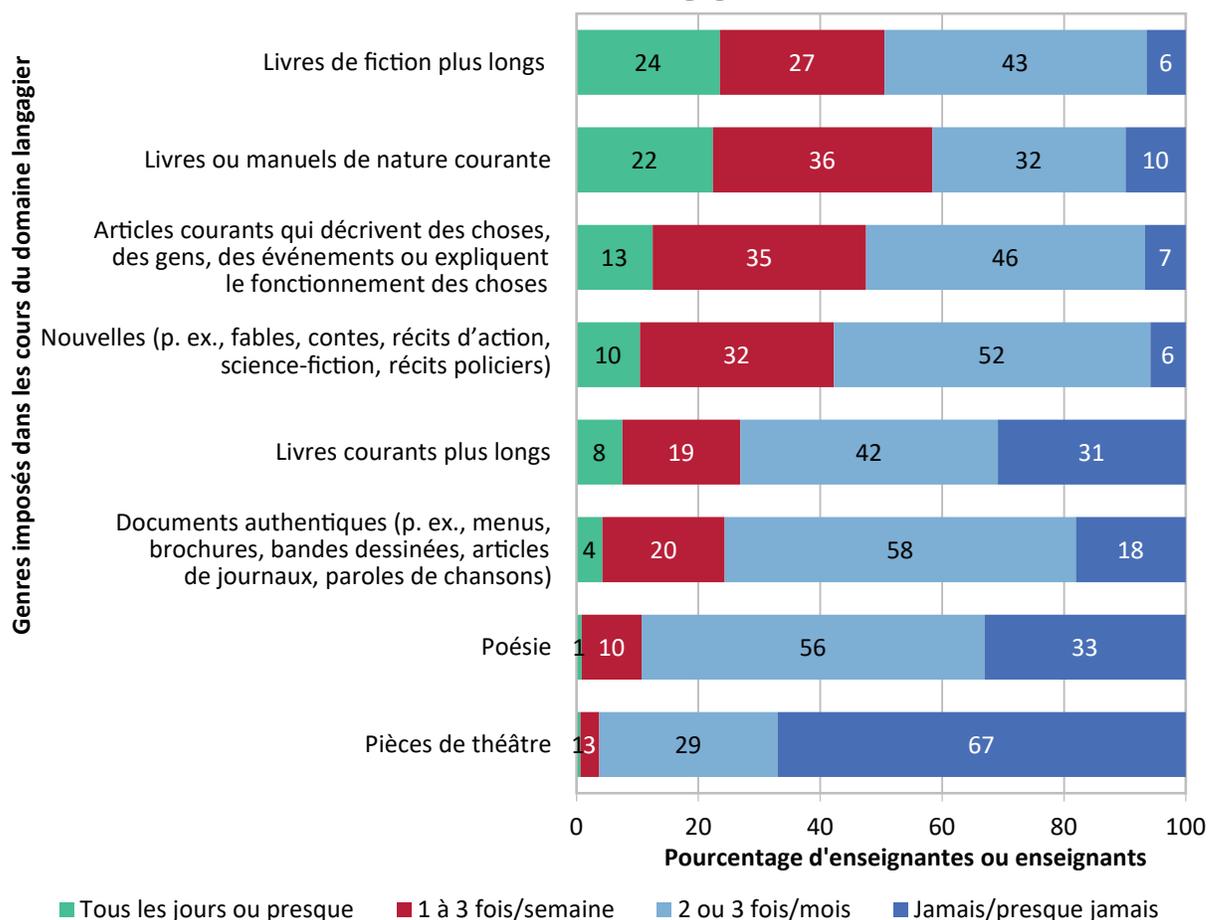


Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Choix de lecture

Le personnel enseignant peut stimuler l'intérêt des élèves pour la lecture en utilisant en classe une gamme de textes intéressants et adaptés sur le plan du développement (Guthrie, Wigfield et You, 2012; Berkeley et Taboada Barber, 2015). Dans le cadre du questionnaire du personnel enseignant du PPCE, les enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire devaient indiquer à quelle fréquence ils demandaient aux élèves de lire une variété de genres. Comme l'illustre la Figure 3.16, la majorité du corps enseignant a demandé aux élèves de lire de la fiction et des œuvres courantes au moins une fois par semaine et des articles courants légèrement moins fréquemment. La poésie et les pièces de théâtre étaient moins souvent données à lire aux élèves (Annexe A.3.13).

FIGURE 3.16 Fréquence à laquelle le personnel enseignant impose différents genres à lire aux élèves dans les cours du domaine langagier

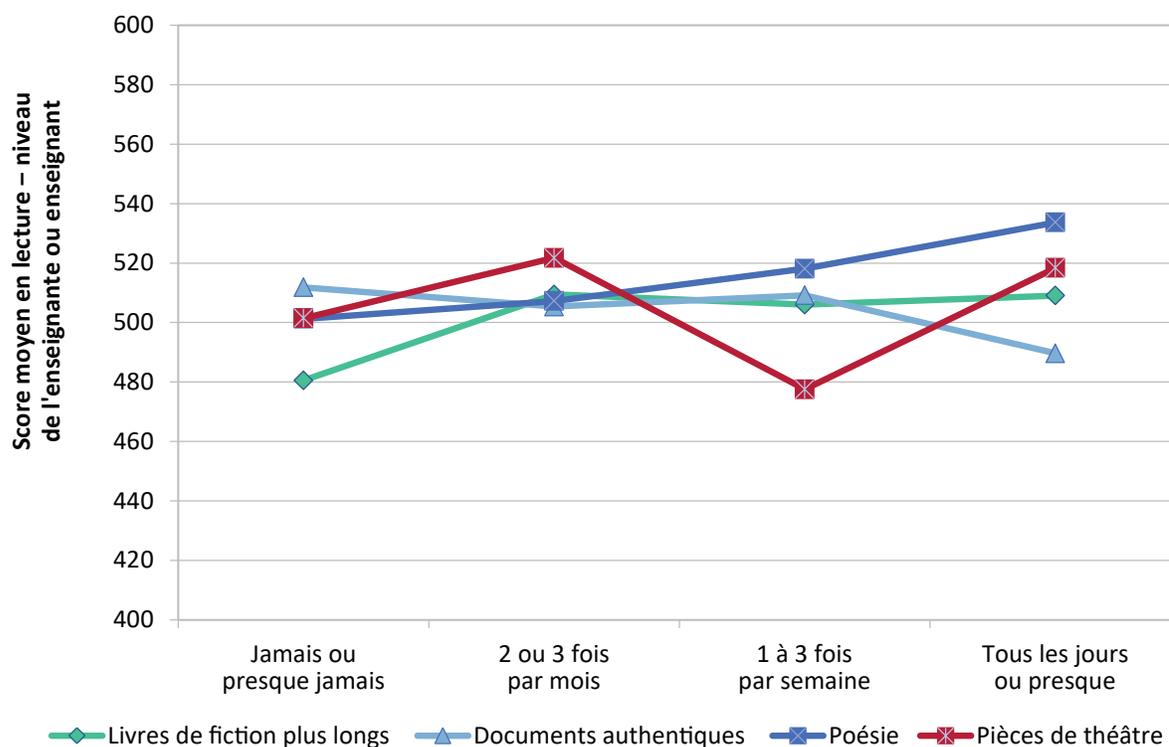


Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

La relation entre le rendement en lecture et la fréquence à laquelle le personnel enseignant a demandé aux élèves de lire différents genres varie d'un genre à l'autre. Pour quatre de ces genres (livres ou manuels de nature courante, articles courants, nouvelles, livres courants plus longs), il n'y a aucune relation avec le rendement en lecture. Les résultats sont indiqués pour les quatre autres genres à titre d'illustration (Figure 3.17; Annexe A.3.13.1). Les résultats du PPCE 2016 montrent une relation linéaire positive entre le rendement en lecture et la fréquence à laquelle le personnel enseignant a demandé aux élèves de lire de la poésie. Les élèves auxquels il était demandé de lire des documents

authentiques plus souvent ont obtenu de moins bons scores en lecture que ceux auxquels ce genre était moins souvent imposé. La plus grande baisse de rendement a été enregistrée lorsque les élèves devaient lire ce genre tous les jours ou presque tous les jours. L'hypothèse selon laquelle les enseignantes et enseignants exposent les élèves plus faibles plus fréquemment à ce genre plus accessible pourrait donc être émise. La relation entre le rendement en lecture et la fréquence à laquelle les élèves devaient lire des pièces de théâtre est instable : les élèves des classes où l'enseignante ou enseignant n'a jamais ou presque jamais demandé aux élèves de lire ce genre ont obtenu de moins bons scores que les élèves qui avaient pour devoir de lire ce genre tous les jours ou presque tous les jours. Toutefois, ce schéma ne correspond pas aux résultats des élèves à qui il était demandé de lire des pièces de théâtre une fois par semaine ou moins. Dans le PPCE 2007, les élèves dont les enseignantes et enseignants avaient plus souvent recours à des genres créatifs affichaient un rendement plus élevé en lecture que ceux qui lisaient moins fréquemment ce type de textes (CMEC, 2009). En règle générale, c'est aussi le cas pour le PPCE 2016.

FIGURE 3.17 Relation entre la fréquence à laquelle le corps enseignant impose des genres à lire et le rendement en lecture

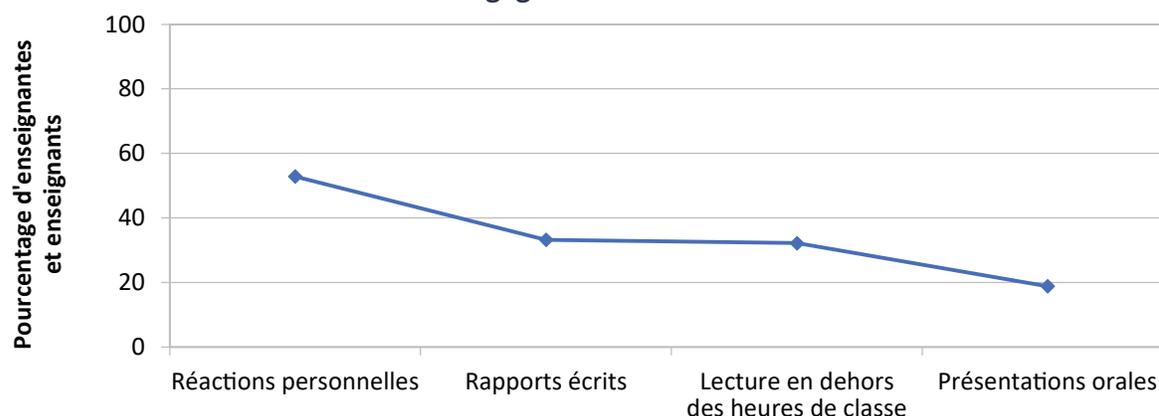


Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Devoirs dans les domaines langagiers

Dans les domaines langagiers, le personnel enseignant peut donner un certain nombre de tâches à effectuer aux élèves. Comme ce fut le cas en 2007, dans le cadre du PPCE 2016, le corps enseignant devait indiquer à quelle fréquence il donnait quatre tâches précises à effectuer aux élèves en matière de lecture : rédiger des rapports qui témoignent de la compréhension des textes assignés, faire des présentations orales qui témoignent de l'interprétation de textes choisis, réagir de façon personnelle à des textes choisis et lire en dehors des heures de classe. La Figure 3.18 montre la proportion d'enseignantes et enseignants qui ont souvent requis ces tâches. Une fois encore, comme en 2007, le personnel enseignant de 8^e année/2^e secondaire, au Canada, assignait le moins souvent les présentations orales, à l'échelle du pays, alors que les tâches liées aux réactions personnelles étaient le plus souvent assignées dans toutes les provinces, sauf au Québec. Les demandes de rédaction de rapports varient considérablement d'une province à l'autre : de la part de 61 p. 100 du personnel enseignant à l'Île-du-Prince-Édouard à 18 p. 100 au Nouveau-Brunswick (Annexe A.3.14).

FIGURE 3.18 Types de tâches souvent assignées aux élèves par le personnel enseignant dans les cours du domaine langagier

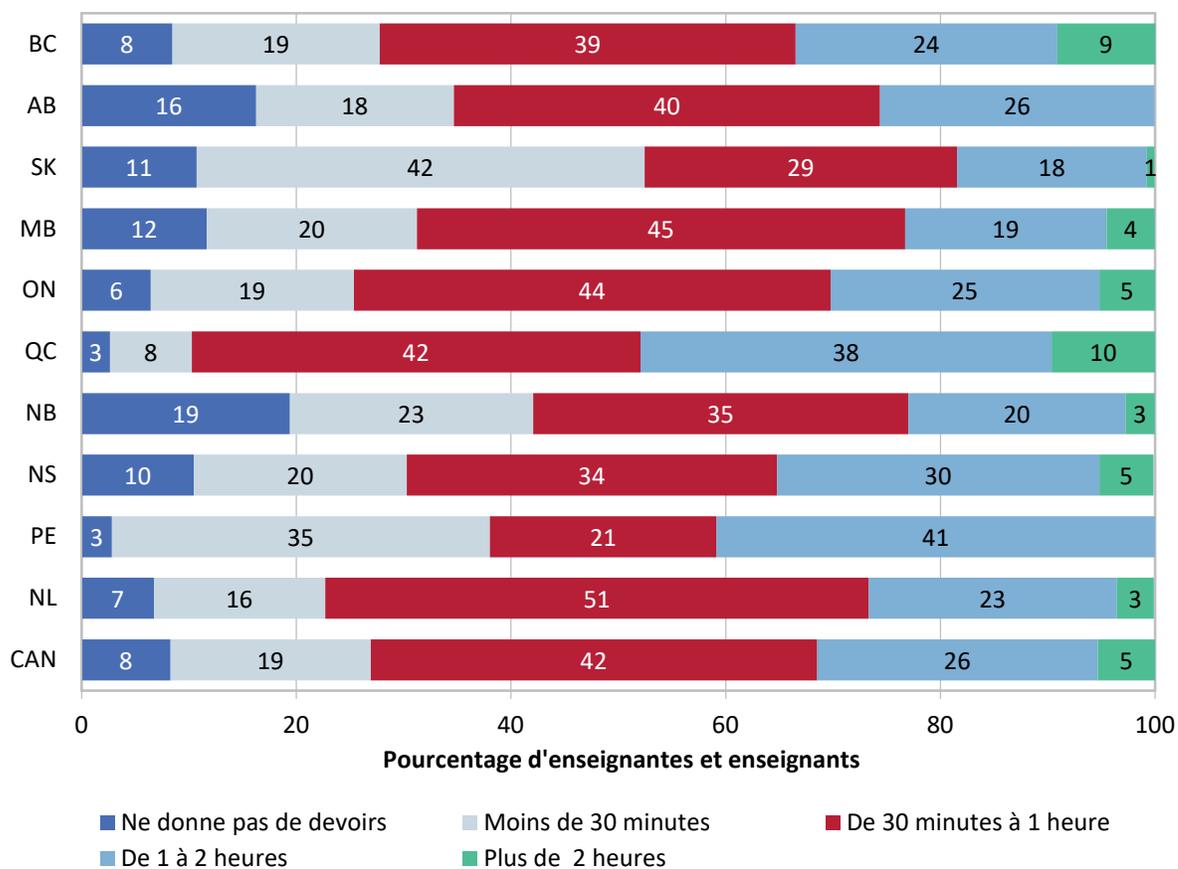


Devoirs

Les attentes du personnel enseignant quant aux devoirs et au temps que les élèves y consacrent ne correspondent pas toujours (O'Grady et Houme, 2015). De plus, le temps consacré aux devoirs et la relation avec le rendement varient selon les matières et les niveaux scolaires. En règle générale, aux niveaux intermédiaires, les avantages des devoirs sur la réussite sont plus grands jusqu'à concurrence d'une heure par semaine et restent stables par la suite (CMEC, 2014).

Dans le cadre du PPCE 2016, les enseignantes et enseignants devaient indiquer la quantité de devoirs qu'ils donnaient chaque semaine dans les domaines langagiers. Au Canada, globalement, près de 70 p. 100 du personnel enseignant a donné moins d'une heure de devoirs par semaine dans les domaines langagiers (Figure 3.19; Annexe A.3.15). La proportion du corps enseignant qui n'a pas donné de devoirs varie grandement, de 3 p. 100 au Québec et à l'Île-du-Prince-Édouard à 19 p. 100 au Nouveau-Brunswick. La proportion d'enseignantes et enseignants qui ont donné une moyenne d'une heure de devoirs ou plus par semaine dans les domaines langagiers va de 19 p. 100 (Saskatchewan) à 48 p. 100 (Québec).

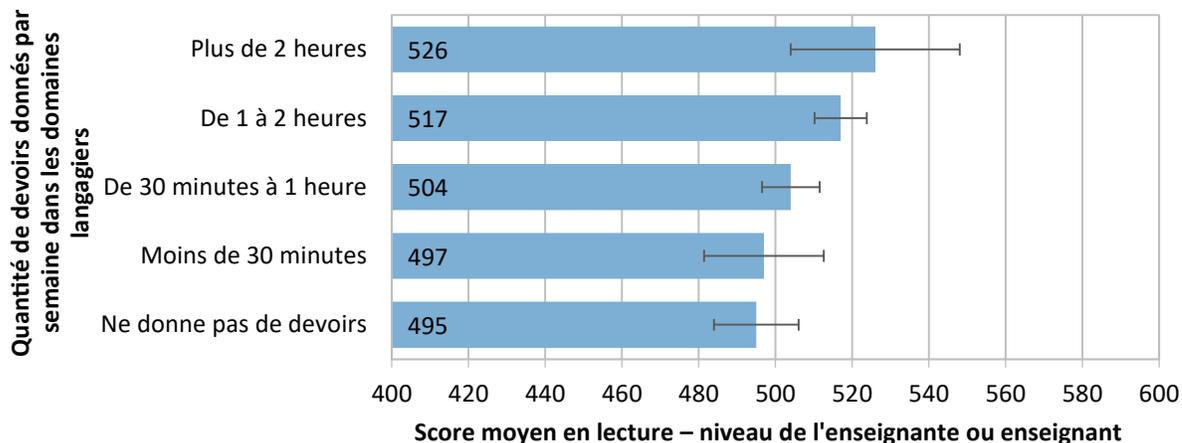
FIGURE 3.19 Quantité de devoirs donnés chaque semaine dans les domaines langagiers



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

La relation entre la quantité de devoirs que les enseignantes et enseignants donnent par semaine dans les domaines langagiers et le rendement en lecture est positive et linéaire, avec une différence de 31 points entre les élèves qui n'ont pas eu de devoirs et ceux qui avaient plus de deux heures de devoirs (Figure 3.20; Annexe A.3.15.1). Ce schéma correspond généralement aux résultats du PPCE 2007 dans les domaines langagiers.

FIGURE 3.20 Relation entre la quantité de devoirs donnés dans les domaines langagiers et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Évaluation

Les domaines langagiers sont complexes. Certes, il y a les activités traditionnelles comme la lecture, l'écriture et la compréhension de textes écrits. Mais le secteur a évolué et intègre désormais de nouvelles compétences (Unsworth et Thomas, 2014). Le contenu des cours est couvert en classe et par l'entremise des devoirs. Le personnel enseignant utilise une vaste gamme de méthodes d'évaluation pour s'assurer que les élèves maîtrisent les objectifs d'apprentissage. Dans le PPCE 2016, le corps enseignant a répondu à de nombreuses questions sur ses pratiques d'évaluation. Selon des données descriptives, la plupart des enseignantes et enseignants du Canada utilisent un éventail de méthodes, surtout des méthodes d'évaluation qui permettent d'obtenir des commentaires des élèves sur les apprentissages d'ordre supérieur et de leur en donner.

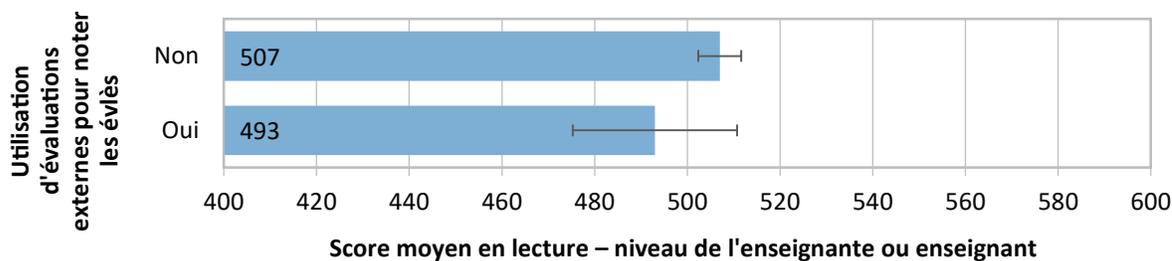
L'utilisation de résultats de tests et d'évaluations externes pour déterminer les notes ou les évaluations finales des élèves dans les domaines langagiers est une décision qui dépend de la politique de l'école, du district scolaire ou de la province et varie selon les provinces. Presque un quart des enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire du Québec utilisent cette méthode qui est reprise, en revanche, par au plus 11 p. 100 du personnel enseignant dans les autres provinces (Tableau 3.10).

TABLEAU 3.10 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent des tests ou des évaluations externes pour déterminer les notes ou les évaluations finales des élèves dans les domaines langagiers

	Oui, des tests externes sont utilisés	Non, aucun test externe n'est utilisé
BC	7	93
AB	5	95
SK	9	91
MB	6	94
ON	1	99
QC	24	76
NB	4	96
NS	5	95
PE	4	96
NL	11	89
CAN	6	94

Comme pour le PPCE 2007, il n'y a pas de relation significative entre les scores de rendement en lecture et l'utilisation, par le personnel enseignant, des résultats d'évaluations externes pour noter les élèves (Figure 3.21; Annexe A.3.16), ce qui diffère des résultats du PPCE 2013, qui affichaient, quant à eux, une relation négative entre le recours à cette méthode et le rendement en sciences.

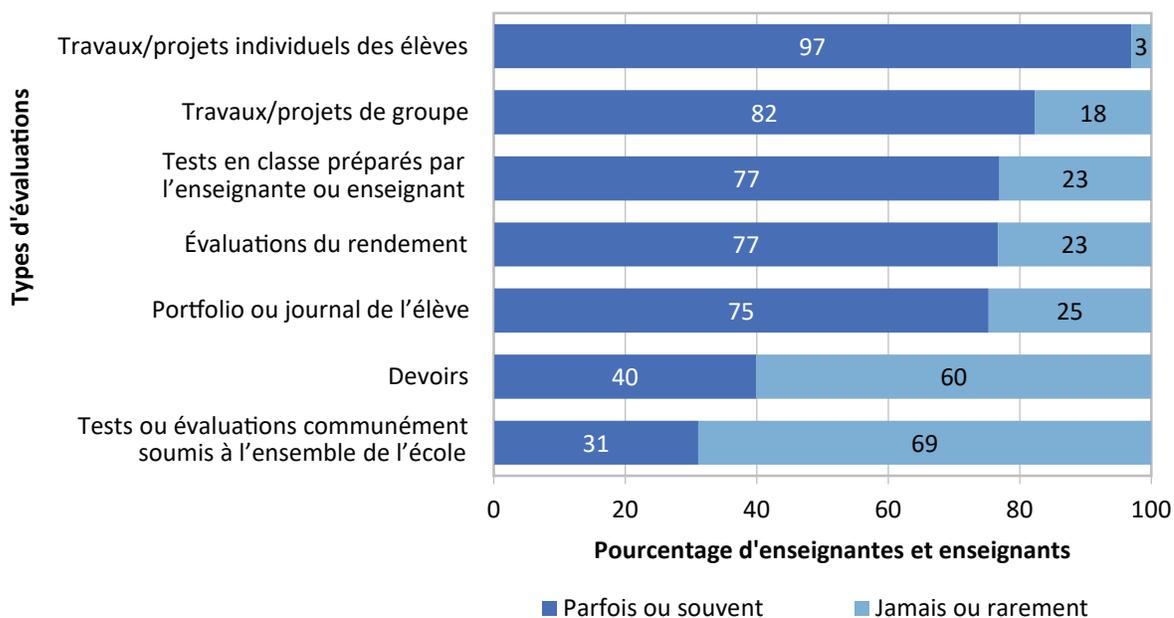
FIGURE 3.21 Relation entre l'utilisation de résultats de tests externes pour attribuer une note finale aux élèves et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

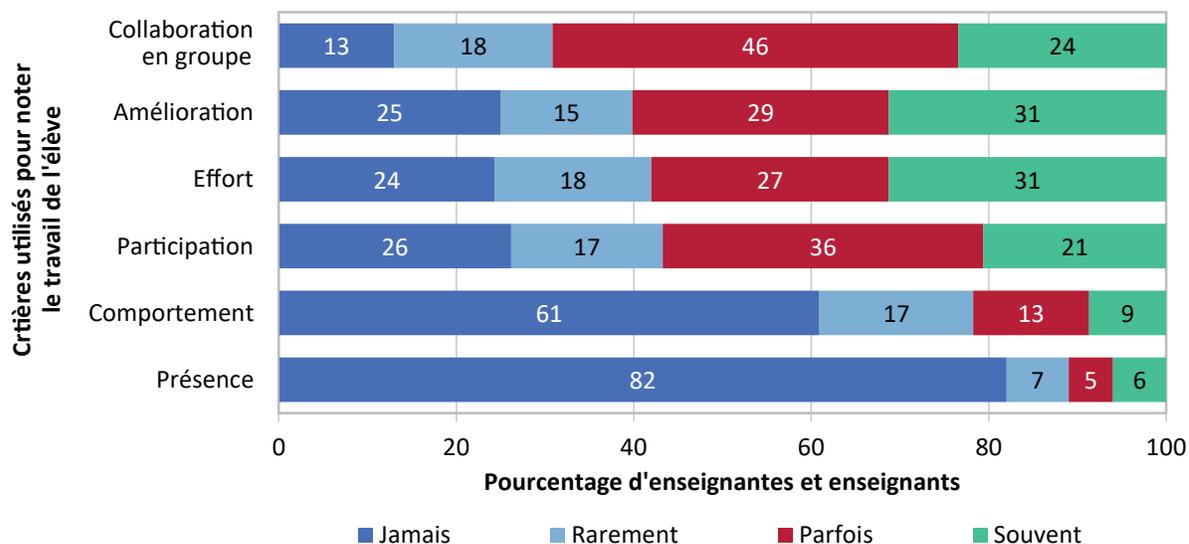
Le personnel enseignant des domaines langagiers participant devait fournir des détails sur les types d'évaluations qu'il utilise en classe. Comme illustré à la figure 3.22, 97 p. 100 des enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire ont répondu qu'ils utilisaient des évaluations individuelles ou des projets, parfois ou souvent, et les trois quarts ou plus ont dit qu'ils utilisaient, parfois ou souvent, un portfolio ou journal de l'élève, des évaluations du rendement, des tests en classe préparés par l'enseignante ou enseignant et des travaux/projets de groupe. Presque 70 p. 100 des enseignantes et enseignants ont répondu qu'ils utilisaient rarement ou n'utilisaient jamais les tests ou évaluations communément soumis à l'ensemble de l'école, et 60 p. 100, qu'ils utilisaient rarement ou n'utilisaient jamais les devoirs comme type d'évaluations en classe (Annexe A.3.17).

FIGURE 3.22 Types d'évaluations utilisées dans les cours du domaine langagier



Le recours à des facteurs non cognitifs pour évaluer le travail des élèves est controversé (Feldman, 2019). L'utilisation de ces facteurs par le personnel enseignant relève souvent de la décision de l'école ou de la commission ou du conseil scolaire, ou encore de la politique provinciale. Dans le PPCE 2016, des questions ont été posées aux enseignantes et enseignants sur la fréquence à laquelle ils donnaient des notes ou des valeurs à un certain nombre de facteurs non cognitifs dans leurs évaluations. Plus de 60 p. 100 des enseignantes et enseignants n'ont jamais utilisé de critères liés au comportement ou à la présence en classe, alors que plus de 20 p. 100 ont souvent pris en compte la collaboration en groupe, l'amélioration, l'effort ou la participation (Figure 3.23; Annexe A.3.18).

FIGURE 3.23 Fréquence d'utilisation de critères d'évaluation non scolaires dans les cours du domaine langagier



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

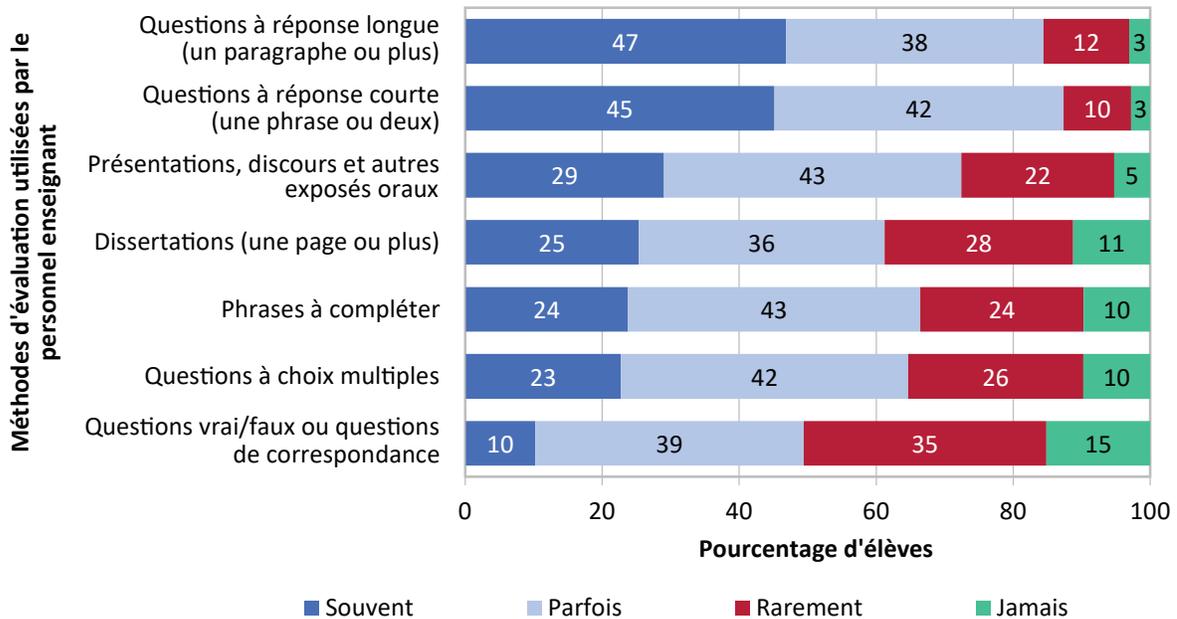
Le recours à des critères non cognitifs pour noter les élèves varie d'une province à l'autre. Au Québec et au Nouveau-Brunswick, le personnel enseignant a plus souvent tenu compte de la présence que ses homologues des autres provinces pour attribuer des notes (Tableau 3.11). Pour les cinq autres facteurs, le personnel enseignant de l'Ontario, du Québec et du Nouveau-Brunswick les a généralement utilisés plus fréquemment pour noter les élèves, par rapport aux enseignantes et enseignants des autres provinces.

TABLEAU 3.11 Pourcentage d'enseignantes et enseignants qui utilisent rarement ou qui n'utilisent jamais de facteurs non cognitifs pour noter les élèves

	Collaboration en groupe	Amélioration	Effort	Participation	Comportement	Présence
BC	46	48	59	59	88	96
AB	39	59	60	77	88	96
SK	41	41	46	55	84	96
MB	29	37	44	53	84	96
ON	23	34	34	29	77	90
QC	30	32	29	31	55	68
NB	29	34	38	38	75	80
NS	32	43	47	47	89	94
PE	32	61	46	55	82	97
NL	38	51	47	70	87	100
CAN	31	40	42	43	78	89

Selon l'objectif poursuivi, les méthodes d'évaluation varient en fonction de la démarche que les enseignantes et enseignants utilisent pour obtenir des notes. Dans le cadre du questionnaire de l'élève du PPCE 2016, les élèves devaient indiquer à quelle fréquence leur enseignante ou enseignant avait utilisé un certain nombre de méthodes pour attribuer des notes dans les domaines langagiers. Comme l'illustre la Figure 3.24, le personnel enseignant a utilisé un éventail de méthodes pour évaluer les élèves et a eu recours à des questions à réponse longue et courte la plupart du temps. Les questions vrai/faux ou questions de correspondance ont été le moins fréquemment utilisées (Annexe A.3.19).

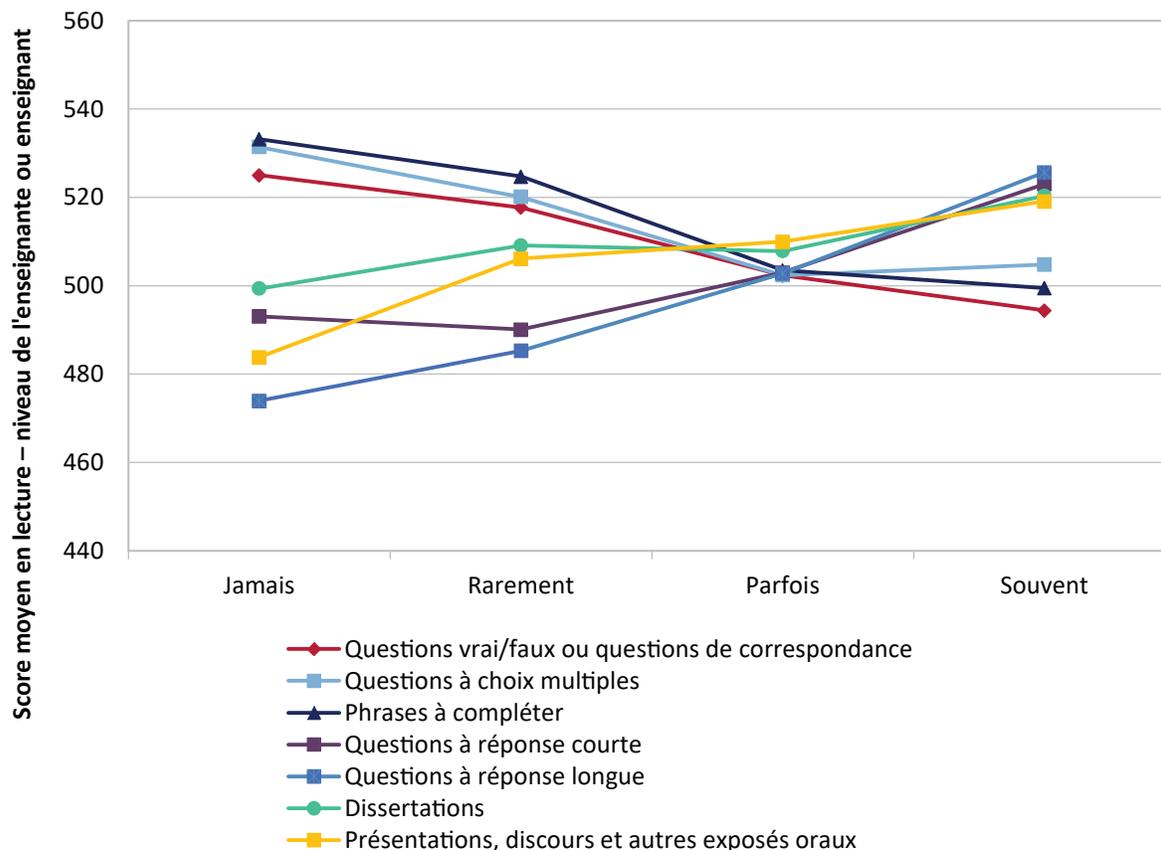
FIGURE 3.24 Fréquence d'utilisation des méthodes d'évaluation du domaine langagier indiquées par les élèves



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Il y a une relation entre la fréquence à laquelle le corps enseignant utilise certaines méthodes d'évaluation et le rendement en lecture, tel que mesuré par le PPCE 2016. Les élèves dont les enseignantes et enseignants ont utilisé des questions « encadrées » (vrai/faux ou questions de correspondance, questions à choix multiples, phrases à compléter) plus fréquemment ont obtenu de moins bons résultats en lecture que ceux dont les enseignantes et enseignants utilisaient ce type de questions moins souvent (Figure 3.25; Annexe A.3.19.1). En revanche, les élèves dont les enseignantes et enseignants utilisaient plus souvent des questions ouvertes (questions à réponse courte et longue, dissertations et présentations, discours et autres exposés oraux) ont obtenu de meilleurs résultats en lecture. Ce constat correspond aux résultats observés dans le cadre du PPCE 2007 (CMEC, 2009).

FIGURE 3.25 Relation entre la fréquence d'utilisation de différentes méthodes d'évaluation du domaine langagier et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'enseignante ou enseignant indique la moyenne des scores des élèves de la classe d'une enseignante ou d'un enseignant. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Caractéristiques des écoles

Aucun facteur, pris individuellement, ne peut donner une vision claire de l'efficacité ou de l'efficacéité d'une école. L'école est un système complexe, ouvert, qui s'adapte en permanence aux actions des humains et des institutions, à l'intérieur et à l'extérieur de ses frontières perméables. Les interactions et les choix quotidiens du personnel enseignant et des élèves en classe sont au cœur du système scolaire, mais l'environnement de la salle de classe fait partie d'une écologie complexe et plus vaste, composée d'établissements, de réseaux de ressources, de politiques et de pratiques. Les provinces déterminent les contextes législatifs qui régissent les systèmes scolaires; les districts scolaires, à leur tour, élaborent les politiques qui appliquent ces lois pour répondre au mieux aux besoins uniques des écoles et des familles dans les provinces concernées. Dans les directives des districts scolaires, les directions d'écoles, les professionnels et les parents travaillent ensemble pour adapter le milieu d'apprentissage aux conditions particulières, aux ressources et aux besoins dans chacune des écoles.

Plus de 1300 écoles réparties dans les 10 provinces du Canada ont participé au PPCE 2016. Les écoles ont été sélectionnées de façon aléatoire, la probabilité de la sélection étant proportionnelle à la taille de l'école, d'après la liste de toutes les écoles où étudient des élèves de 8^e année/2^e secondaire sous les auspices du ministère de l'Éducation de chaque province. Les écoles ont été sélectionnées séparément

dans les systèmes scolaires anglophones et francophones. Les élèves des programmes d'immersion française ont été considérés comme faisant partie de la population anglophone. Chacune des écoles participantes a reçu un questionnaire de l'école, auquel devait répondre la direction.

Caractéristiques démographiques des écoles

Compte tenu des écarts entre les écoles, déterminer les pratiques efficaces mises en place pour assurer l'apprentissage des élèves est un enjeu constant dans la recherche en éducation. Certains de ces écarts découlent de la façon dont les écoles sont organisées. Dans cette partie, nous décrirons certaines des variables clés de l'organisation scolaire, selon les réponses des directions d'écoles. Ces variables sont les suivantes : taille de l'école, taille du milieu scolaire, configurations des niveaux dans les écoles et proportions d'élèves autochtones, anglophones et francophones.

La taille de l'école et sa configuration sont des paramètres essentiels qui déterminent la façon dont les écoles utilisent les ressources pour répondre aux besoins des élèves. Ces facteurs, à leur tour, sont déterminés par la taille et la concentration des populations que les écoles desservent. La population des provinces du Canada va de moins d'un million de personnes (provinces de l'Atlantique) à plus de 14 millions (Ontario) (Statistique Canada, 2018). Les provinces varient aussi selon les niveaux de concentration de leur population dans de grands centres urbains.

Nombre d'élèves dans l'école

Le nombre d'élèves d'une école est lié à plusieurs facteurs scolaires qui conditionnent le rendement de l'élève, entre autres le statut socioéconomique, le nombre de niveaux à l'école, les pratiques pédagogiques du personnel enseignant, le milieu scolaire (Jones et Ezeife, 2011; Vogl et Preckel, 2014) et les possibilités de collaboration pour l'enseignante ou enseignant, ainsi que le perfectionnement professionnel axé sur la collaboration (Ares Abalde, 2014). Toutefois, en soi, le nombre d'élèves inscrits à l'école ne détermine pas leur rendement.

Dans les questionnaires de l'école, les directions ont indiqué le nombre d'élèves inscrits (Tableau 3.12). Dans les systèmes scolaires anglophones, la majorité des écoles participantes comptaient entre 101 et 500 élèves. Il y avait un plus grand nombre d'écoles de grande taille (plus de 1000 élèves) dans les systèmes scolaires francophones, en raison de la grande proportion d'écoles de très grande taille au Québec.

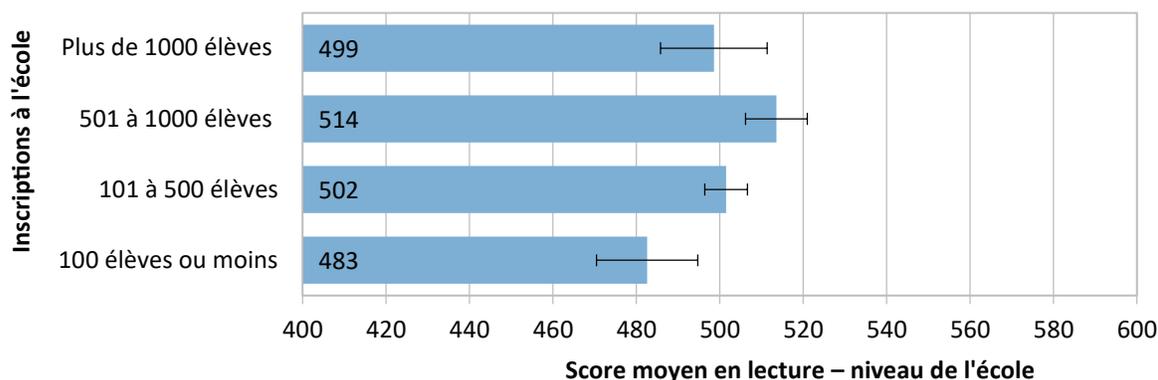
TABLEAU 3.12 Total des inscriptions dans les écoles ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones				Systèmes scolaires francophones			
	100 élèves ou moins	101–500 élèves	501–1000 élèves	Plus de 1000 élèves	100 élèves ou moins	101–500 élèves	501–1000 élèves	Plus de 1000 élèves
BC	6,1	46,3	30,7	16,9	30,0	40,0	30,0	0,0
AB	8,1	61,8	29,3	0,8	11,1	83,3	5,6	0,0
SK	9,3	80,2	7,0	3,5	--	--	--	--
MB	13,3	73,4	12,6	0,7	16,7	72,2	11,1	0,0
ON	1,6	71,7	24,4	2,4	10,3	72,9	13,1	3,7
QC	9,6	51,0	31,2	8,2	10,2	27,7	31,1	31,0
NB	4,8	75,9	19,3	0,0	8,6	82,8	8,6	0,0
NS	5,5	78,2	16,4	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
PE	4,5	77,3	18,2	0,0	0,0	--	--	--
NL	14,8	75,0	10,2	0,0	0,0	--	--	--
CAN	4,7	69,1	22,9	3,3	10,3	45,2	23,9	20,6

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

La Figure 3.26 montre que les élèves des écoles comptant 101 élèves ou plus ont obtenu de meilleurs scores en lecture lors du PPCE 2016 que ceux des très petites écoles (Annexe A.3.20), ce qui correspond aux résultats des cycles antérieurs des PPCE (CMEC 2009, 2012).

FIGURE 3.26 Relation entre la taille de l'école et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'école indique la moyenne des scores des élèves d'une école. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Taille du milieu scolaire

La taille du milieu scolaire détermine les caractéristiques des écoles, car elle délimite les options d'une école donnée ou d'un district scolaire en matière de répartition des ressources et de configuration des niveaux. Les écoles rurales en particulier ont de la difficulté à survivre. Les districts scolaires qui sont essentiellement ruraux doivent administrer divers aspects de leur fonctionnement, entre autres le transport des élèves, la gestion des installations et le perfectionnement professionnel du corps enseignant sur de grandes distances et sans les économies d'échelle dont bénéficient les écoles urbaines (Ares Abalde, 2014). En revanche, selon les études, les petites écoles rurales bénéficient d'un avantage important : les relations y sont plus étroites entre le personnel enseignant et les élèves, les parents et le milieu scolaire (Ares Abalde, 2014).

Dans le cadre du PPCE 2016, 27 p. 100 des écoles des systèmes scolaires anglophones et 28 p. 100 des écoles des systèmes scolaires francophones au Canada se trouvaient en milieu rural ou dans une petite ville (Tableau 3.13). Au niveau provincial, le pourcentage des petites écoles rurales dans les systèmes scolaires anglophones varie selon la population de la province : la population est la plus petite dans les provinces de l'Atlantique; c'est là aussi qu'il y a le plus grand nombre d'écoles en milieu rural. En revanche, c'est dans les provinces les plus peuplées du Canada qu'il y a le moins d'écoles rurales. La proportion d'écoles rurales dans les systèmes scolaires anglophones varie de 79 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador à 16 p. 100 en Ontario. Ce schéma diffère dans les systèmes scolaires francophones, où le pourcentage le plus élevé d'écoles rurales se trouve au Manitoba (72 p. 100) et le plus bas, en Colombie-Britannique, province qui n'a déclaré aucune école rurale dans les systèmes scolaires francophones. Au Canada, 20 p. 100 des écoles des systèmes scolaires anglophones et 23 p. 100 des écoles des systèmes scolaires francophones se trouvent dans de grandes villes. La plus grande proportion d'écoles situées dans de grandes villes, au Canada, se trouve en Alberta (40 p. 100) et au Québec (36 p. 100) pour les systèmes scolaires anglophones, ainsi qu'au Québec (29 p. 100) et au Manitoba (28 p. 100) pour les systèmes scolaires francophones. La répartition des écoles dans les communautés de différentes tailles est très similaire aux résultats du PPCE 2013, à une exception près : il y avait légèrement plus d'écoles dans les petites villes en 2016.

TABLEAU 3.13 Taille de la communauté où se trouvent les écoles ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones					Systèmes scolaires francophones				
	Milieu rural ou petit village	Village moyen	Petite ville	Ville moyenne	Grande ville	Milieu rural ou petit village	Village moyen	Petite ville	Ville moyenne	Grande ville
BC	22	15	23	25	15	0	20	40	30	10
AB	38	8	11	2	40	22	17	33	6	22
SK	43	8	8	40	1	--	--	--	--	--
MB	50	8	9	4	29	72	0	0	0	28
ON	16	13	18	33	20	24	23	19	20	15
QC	18	21	16	10	36	24	15	19	14	29
NB	58	10	24	8	0	67	14	16	3	0
NS	60	16	8	13	3	46	18	27	9	0
PE	77	9	14	0	0	--	--	--	--	--
NL	79	11	2	8	0	--	--	--	--	--
CAN	27	12	16	25	20	28	16	19	14	23

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Configuration des niveaux

Comme l'ont observé les auteurs lors du dernier cycle du PPCE (O'Grady et Houme, 2015), la configuration des niveaux dans une école a plusieurs conséquences pour les élèves, entre autres le nombre de transitions qu'ils devront vivre pendant leur parcours scolaire. La configuration des niveaux présente un intérêt particulier pour le groupe d'âge qui comprend des élèves participant au PPCE. Les premières écoles secondaires de premier cycle et les écoles intermédiaires autonomes ont ouvert leurs portes au Canada dans les années 1920, soit environ 10 ans après les études et les réformes américaines reposant sur la conviction qu'un milieu distinct serait le mieux à même de répondre aux besoins des élèves à cette étape de leur développement (Dhuey, 2013). Depuis quelques années, le déclin du rendement scolaire dans les écoles intermédiaires est source de préoccupation : le personnel de recherche et les responsables des politiques sont ainsi en train de repenser l'efficacité des écoles intermédiaires autonomes (Dhuey, 2013).

Dans le questionnaire de l'école du PPCE, les directions ont été interrogées sur le nombre de niveaux enseignés dans leurs écoles. Dans les systèmes scolaires anglophones, les deux tiers des écoles au Canada, globalement, comptaient neuf niveaux ou plus, alors que dans plus de 60 p. 100 des écoles des systèmes scolaires francophones, il y avait de cinq à huit niveaux (Tableau 3.14). Dans les provinces, l'éventail des niveaux est très étendu, mais certains schémas s'en dégagent. Ainsi, dans les

systèmes scolaires anglophones, les écoles comptant quatre niveaux ou moins se trouvent avec une certaine fréquence dans les provinces de l'Atlantique et en Colombie-Britannique. En revanche, il y a très peu d'écoles de quatre niveaux ou moins dans les systèmes scolaires francophones.

TABLEAU 3.14 Nombre de niveaux dans les écoles francophones et anglophones ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones			Systèmes scolaires francophones		
	1–4 niveaux	5–8 niveaux	9 niveaux ou plus	1–4 niveaux	5–8 niveaux	9 niveaux ou plus
BC	23	46	31	0	50	50
AB	21	26	54	6	11	83
SK	2	31	67	--	--	--
MB	17	22	62	0	6	94
ON	4	17	79	7	43	49
QC	9	62	30	9	80	11
NB	33	22	44	9	21	70
NS	40	21	39	0	30	70
PE	38	10	52	--	--	--
NL	21	17	62	--	--	--
CAN	10	23	67	8	64	29

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Les directions des écoles ayant participé au PPCE 2016 ont également fourni le nombre d'élèves de 8^e année/2^e secondaire inscrits dans leurs écoles, une variable qui détermine la façon dont chaque école configure ses classes pour optimiser les ressources humaines et répondre au mieux aux besoins d'apprentissage des élèves. Dans les systèmes scolaires anglophones, une majorité d'écoles comptait 50 élèves de 8^e année/2^e secondaire ou moins alors que, dans les systèmes scolaires francophones, il y avait plus d'écoles de 100 élèves de 8^e année/2^e secondaire. Dans les systèmes scolaires anglophones, ceux de la Colombie-Britannique et du Québec se démarquent : ils enregistrent en effet une plus grande proportion d'écoles de plus de 100 élèves dans le niveau cible du PPCE. Dans les systèmes scolaires francophones, seul le Québec comptait une proportion similaire d'écoles avec ce nombre d'élèves (Tableau 3.15).

TABLEAU 3.15 Pourcentage d'écoles dans chaque catégorie de nombre d'élèves inscrits en 8^e année/2^e secondaire, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones						Systèmes scolaires francophones					
	25 élèves ou moins	26-50 élèves	51-75 élèves	76-100 élèves	101-200 élèves	Plus de 200 élèves	25 élèves ou moins	26-50 élèves	51-75 élèves	76-100 élèves	101-200 élèves	Plus de 200 élèves
BC	20	16	8	8	32	16	60	20	20	0	0	0
AB	34	17	14	11	20	3	71	24	0	6	0	0
SK	55	29	10	2	5	0	--	--	--	--	--	--
MB	46	23	10	11	10	1	78	17	6	0	0	0
ON	28	35	20	9	8	2	49	23	7	8	9	4
QC	31	11	13	15	21	10	9	12	13	10	26	30
NB	29	23	22	7	17	2	47	38	7	3	3	2
NS	16	29	14	18	21	2	64	9	27	0	0	0
PE	45	18	5	14	14	5	--	--	--	--	--	--
NL	55	20	6	4	11	5	--	--	--	--	--	--
CAN	32	29	16	9	12	3	24	17	11	8	19	20

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des écoles des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Diversité de la population scolaire

Deux indicateurs de la diversité des populations scolaires se trouvaient dans le questionnaire de l'école pour le PPCE 2016. Dans ce contexte, les directions devaient estimer la proportion d'élèves autochtones dans leurs écoles ainsi que la proportion d'élèves ayant le français ou l'anglais comme langue seconde ou comme langue première.

Parmi les pays de l'OCDE, le Canada est un chef de file en matière de résultats éducatifs équitables pour les élèves issus de l'immigration. Cependant, s'intéresser à la réussite d'ensemble risque d'obscurcir ce qu'il reste à faire au niveau provincial. De plus, alors que le Canada arrive en tête dès qu'il s'agit de combler « l'écart de réussite des personnes immigrantes », le fossé entre les Autochtones et les Allochtones au Canada reste profond, même si le niveau de scolarité des Autochtones augmente depuis quelques années.

Dans une majorité d'écoles dans les systèmes scolaires anglophones et francophones de l'ensemble du Canada, moins de 6 p. 100 d'élèves ne parlent ni l'anglais ni le français, respectivement, comme langue première (Tableau 3.16). Dans les systèmes scolaires anglophones, l'Alberta, la Saskatchewan, le Manitoba et le Québec se distinguent en raison d'une grande proportion d'écoles où plus du quart des

élèves n'ont pas l'anglais comme langue première. Dans les systèmes scolaires francophones de toutes les provinces de l'Ouest et de l'Ontario, plus du quart des élèves dans plus de 25 p. 100 des écoles n'ont pas le français comme langue première.

TABLEAU 3.16 Proportion d'élèves identifiés comme apprenantes et apprenants d'une langue seconde dans les écoles ayant participé au PPCE 2016, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones						Systèmes scolaires francophones					
	0 %	1-5 %	6-10 %	11-25 %	26-50 %	Plus de 50 %	0 %	1-5 %	6-10 %	11-25 %	26-50 %	Plus de 50 %
BC	15	50	18	12	2	2	20	30	0	10	0	40
AB	13	35	18	16	13	6	22	17	11	6	33	11
SK	19	29	24	18	8	2	--	--	--	--	--	--
MB	24	35	11	14	12	3	11	22	11	28	17	11
ON	23	51	12	5	7	2	19	21	10	10	17	23
QC	21	39	13	5	12	10	41	30	8	7	4	10
NB	42	37	11	4	5	1	26	59	5	5	2	3
NS	43	47	4	5	1	1	36	18	18	9	0	18
PE	41	50	5	5	0	0	--	--	--	--	--	--
NL	80	16	1	1	0	3	--	--	--	--	--	--
CAN	23	45	14	8	7	3	34	29	8	8	8	12

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Comme nous l'avons dit, dans le questionnaire de l'école, les directions devaient estimer la proportion d'élèves qui s'identifiaient comme Autochtones (peuple des Premières Nations, peuple métis ou peuple inuit). Nous l'avons vu au Chapitre 1, dans l'ensemble du Canada, 3,9 p. 100 des élèves s'identifient comme appartenant à une Première Nation; 2,5 p. 100, au peuple métis et 0,2 p. 100, au peuple inuit (Tableau 1.11). Comme l'illustre le Tableau 3.17, les élèves autochtones sont plutôt concentrés en Saskatchewan (dans le système scolaire anglophone) et au Manitoba (dans les deux systèmes scolaires), où plus du quart des élèves s'identifiant comme Autochtones sont répartis dans plus de 20 p. 100 des écoles.

TABLEAU 3.17 Pourcentage d'élèves autochtones, selon la langue du système scolaire, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

	Systèmes scolaires anglophones						Systèmes scolaires francophones					
	0 %	1-5 %	6-10 %	11-25 %	26-50 %	Plus de 50 %	0 %	1-5 %	6-10 %	11-25 %	26-50 %	Plus de 50 %
BC	6	46	12	25	7	3	0	60	20	20	0	0
AB	6	52	16	16	3	7	39	56	6	0	0	0
SK	2	34	13	29	12	9	--	--	--	--	--	--
MB	6	26	18	18	18	13	0	44	11	17	22	6
ON	31	55	6	6	2	0	21	69	7	4	0	0
QC	27	55	9	7	0	3	70	29	0	0	0	1
NB	35	55	2	5	2	0	60	34	3	2	0	0
NS	6	64	17	9	3	0	0	82	9	0	9	0
PE	18	73	5	5	0	0	--	--	--	--	--	--
NL	51	27	7	5	5	5	--	--	--	--	--	--
CAN	22	50	10	11	4	3	54	40	2	2	1	1

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Écoles publiques, écoles privées

Le débat sur les forces et les faiblesses relatives des écoles publiques et privées ne date pas d'hier. D'une part, les systèmes de marché ou de quasi-marché sont pensés pour favoriser l'innovation et un choix plus grand pour les parents. D'autre part, les observateurs affirment qu'une éducation « de marché » accentue la stratification des possibilités et des résultats en matière d'éducation (OCDE, 2012). Dans les pays de l'OCDE et au Canada, le meilleur rendement scolaire dans les écoles privées est essentiellement lié au niveau socioéconomique et à la scolarité plus élevés des familles desservies (OCDE, 2012; Frenette et Chan, 2015).

Selon les réponses des directions au questionnaire de l'école du PPCE 2016, 92 p. 100 des écoles participantes des systèmes scolaires anglophones, au Canada, globalement, étaient financés par des fonds publics, tout comme 84 p. 100 des écoles des systèmes scolaires francophones (Tableau 3.18). Le nombre le plus élevé d'écoles privées anglophones se trouve en Colombie-Britannique (28 p. 100) et au Québec (25 p. 100). Seuls l'Ontario et le Québec ont indiqué l'existence d'écoles privées francophones, soit des proportions de 3 p. 100 et 25 p. 100, respectivement. Ces proportions sont similaires à celles observées dans les évaluations précédentes du PPCE, sauf en 2013.

TABLEAU 3.18 Pourcentage d'écoles publiques et privées, selon la langue du système scolaire, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones	
	Écoles publiques	Écoles privées	Écoles publiques	Écoles privées
BC	72	28	100	0
AB	94	6	100	0
SK	98	2	--	--
MB	90	10	100	0
ON	94	6	97	3
QC	75	25	75	25
NB	100	0	100	0
NS	100	0	100	0
PE	100	0	--	--
NL	97	3	--	--
CAN	92	8	84	16

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des écoles des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

Temps d'enseignement

Parmi les pays de l'OCDE, le nombre de jours d'enseignement varie de 162 à plus de 200 jours par an. La moyenne de l'OCDE en 2015 était de 183 jours (OCDE, 2016a). Au Canada, le nombre de jours d'enseignement relève de la politique provinciale et de celle du district scolaire, c'est pourquoi ce chiffre varie d'une école à l'autre. À l'échelle du Canada, pour les systèmes scolaires anglophones, la valeur modale se situe entre 190 et 195 jours d'enseignement, avec une petite minorité (1-9 p. 100) comptant 200 jours d'enseignement ou plus dans les provinces suivantes : Colombie-Britannique, Alberta, Ontario, Nouvelle-Écosse et Terre-Neuve-et-Labrador (Tableau 3.19). Une majorité (57 p. 100) de directions d'écoles francophones ont déclaré 180 jours d'enseignement ou moins, contre seulement 7 p. 100 pour les écoles anglophones. À l'exception de l'Ontario (2 p. 100), aucune école des systèmes scolaires francophones n'a déclaré plus de 200 jours d'enseignement.

TABLEAU 3.19 Pourcentage d'écoles dans chaque catégorie de nombre de jours d'enseignement, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones						Systèmes scolaires francophones					
	180 jours ou moins	181-185 jours	186-190 jours	190-195 jours	196-200 jours	Plus de 200 jours	180 jours ou moins	181-185 jours	186-190 jours	190-195 jours	196-200 jours	Plus de 200 jours
BC	17	36	29	6	3	9	10	60	20	0	10	0
AB	19	39	20	11	11	2	22	67	0	6	6	0
SK	7	38	33	12	11	0	--	--	--	--	--	--
MB	5	21	33	21	20	0	6	17	50	11	17	0
ON	2	9	26	45	15	2	5	10	36	41	7	2
QC	51	39	4	0	6	0	85	13	1	0	0	0
NB	9	45	21	24	1	0	3	62	14	21	0	0
NS	1	12	17	68	2	1	0	27	18	55	0	0
PE	5	50	27	5	14	0	--	--	--	--	--	--
NL	3	9	47	38	2	1	--	--	--	--	--	--
CAN	7	20	26	32	13	2	57	20	10	11	2	0

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des écoles des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Le calendrier (semestre ou année entière) affecte les classes, puisqu'il conditionne la continuité de l'enseignement et les types de méthodes pédagogiques que le personnel enseignant utilise. En 8^e année/2^e secondaire, les domaines langagiers sont proposés pour une année entière ou un semestre, selon la politique de l'école, du district scolaire ou de la province. Comme l'illustre le Tableau 3.20, dans les systèmes scolaires anglophones, seule la Colombie-Britannique a un nombre appréciable d'écoles proposant des cours de 8^e année/2^e secondaire du domaine langagier par semestre. Bien d'autres écoles des systèmes scolaires francophones organisent leurs cours du domaine langagier par semestre, dont 20 p. 100 en Colombie-Britannique. Par rapport au PPCE 2013, quelques différences sont évidentes entre les provinces dans la proportion des cours de sciences donnés sur une base semestrielle.

TABLEAU 3.20 Pourcentage d'écoles qui organisent les cours du domaine langagier par semestre ou par année, selon la langue du système scolaire

	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones	
	Semestre	Année entière	Semestre	Année entière
BC	17	83	20	80
AB	2	98	11	89
SK	1	99	--	--
MB	1	99	6	94
ON	1	99	10	90
QC	0	100	9	91
NB	0	100	3	97
NS	0	100	9	91
PE	0	100	--	--
NL	0	100	--	--
CAN	2	98	9	91

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des écoles des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

Les directions scolaires devaient aussi indiquer le nombre de minutes d'enseignement que leurs écoles proposaient chaque semaine dans les domaines langagiers. Au moins 75 p. 100 des écoles dans les systèmes scolaires francophones et anglophones offraient plus de 250 minutes d'enseignement par semaine dans les domaines langagiers. Dans les systèmes scolaires anglophones, le Manitoba et l'Ontario se distinguent, puisque ces deux provinces affichent la plus grande proportion d'écoles proposant le plus grand nombre de minutes d'enseignement par semaine, le Québec arrivant en queue de peloton. Dans les systèmes scolaires francophones, le Nouveau-Brunswick compte la plus grande proportion d'écoles proposant le plus grand nombre de minutes d'enseignement dans les domaines langagiers. Les écoles francophones de la Colombie-Britannique proposent quant à elles les durées d'enseignement les plus courtes dans les domaines langagiers (Tableau 3.21).

TABLEAU 3.21 Nombre de minutes d’enseignement dans les domaines langagiers proposées chaque semaine, selon la langue du système scolaire, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

	Système scolaire anglophone					Système scolaire francophone				
	150 ou moins	151–200	201–250	251–300	Plus de 300	150 ou moins	151–200	201–250	251–300	Plus de 300
BC	4	30	27	12	27	10	40	40	0	10
AB	1	7	34	43	16	0	11	39	28	22
SK	0	3	10	50	36	--	--	--	--	--
MB	0	6	11	27	55	0	6	33	56	6
ON	2	6	11	27	54	0	2	17	32	49
QC	3	6	57	26	8	5	6	12	35	43
NB	0	2	17	61	19	0	0	2	12	86
NS	1	0	2	70	27	0	9	18	64	9
PE	0	0	5	52	43	--	--	--	--	--
NL	2	3	10	60	25	--	--	--	--	--
CAN	2	7	16	32	43	3	5	14	32	46

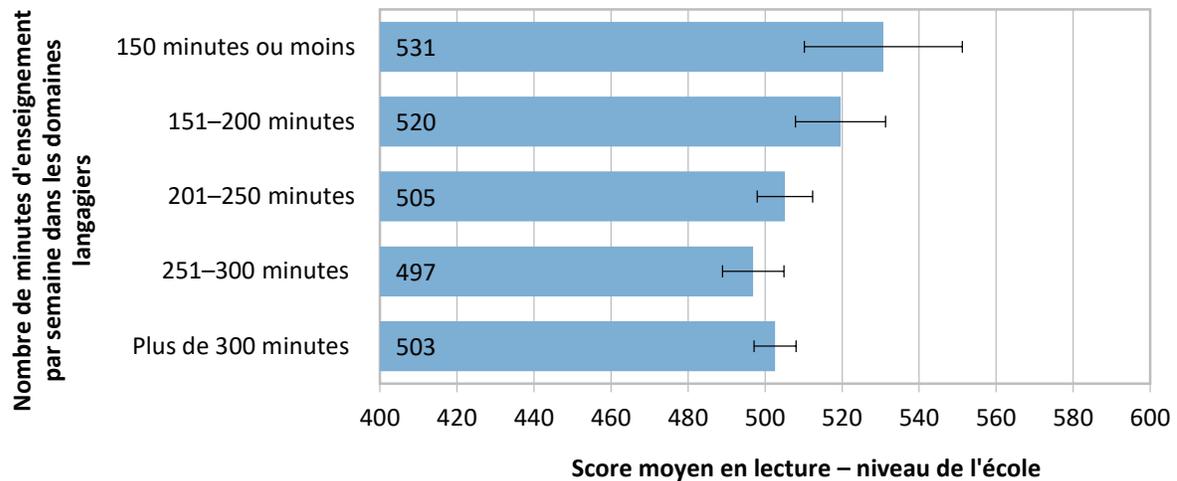
Remarque : Étant donné la petite taille de l’échantillon, les résultats des écoles des systèmes scolaires francophones de la Saskatchewan et de l’Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l’ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n’ont pas participé au PPCE 2016. Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

D’après des comparaisons avec le PPCE 2013 (O’Grady et Houme, 2015), par rapport aux sciences, un plus grand nombre de minutes d’enseignement par semaine est offert dans les domaines langagiers, ce qui n’est pas surprenant. Toutes provinces confondues, une majorité d’écoles proposent moins de 200 minutes d’enseignement en sciences par semaine, alors que, dans les domaines langagiers, une majorité d’écoles dans toutes les provinces, à l’exception de la Colombie-Britannique et du Québec pour les systèmes scolaires anglophones, et de la Colombie-Britannique pour les systèmes scolaires francophones, proposent au moins 250 minutes d’enseignement par semaine. Par rapport au PPCE 2010, qui avait les mathématiques comme domaine principal, le nombre de minutes d’enseignement en sciences était généralement inférieur à celui des mathématiques, qui était généralement inférieur à celui des domaines langagiers. Alors que, en 2010, 47 p. 100 des écoles au Canada proposaient 250 minutes ou moins d’enseignement des mathématiques par semaine, en 2016, moins de 25 p. 100 des écoles ont procédé ainsi dans les domaines langagiers, selon les réponses au questionnaire de l’école du PPCE 2016.

La relation entre le rendement en lecture et le nombre de minutes par semaine proposé dans les domaines langagiers est indiquée à la Figure 3.27. Comme pour le PPCE 2007, les élèves des écoles où moins de temps d’enseignement par semaine est offert dans les domaines langagiers tendent à obtenir de meilleurs résultats que ceux qui bénéficient de plus de temps (Annexe A.3.21). Ce constat correspond à ce qui a été observé dans le PPCE 2010, où les mathématiques constituaient le domaine principal. Soulignons toutefois que cette relation dans le PPCE 2016 est très ténue, point

qui correspond aussi au schéma mis en lumière dans le PPCE 2010. Il convient de noter que, selon le PPCE 2013, il n’y avait aucune relation significative entre le temps consacré à l’enseignement en sciences et le rendement en sciences. Comme les auteurs l’indiquaient dans les rapports des PPCE précédents, il faut faire preuve de circonspection avant de tirer des conclusions entre le temps consacré à l’enseignement et le rendement : il est en effet concevable que le temps consacré à l’enseignement se confonde avec d’autres variables, comme les écoles qui proposent plus de temps d’enseignement aux élèves dont le rendement est moindre dans un domaine donné.

FIGURE 3.27 Relation entre le nombre de minutes d’enseignement dans les domaines langagiers et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l’école indique la moyenne des scores des élèves d’une école. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Installations et ressources de l’école

Comme pour le cycle précédent du PPCE, les directions devaient faire part de leur avis sur la façon dont le manque de ressources ou un nombre inadéquat de ressources affectait la capacité de leurs écoles de dispenser l’enseignement prévu. La Figure 3.28 résume les points de vue des directions sur la pertinence des installations des écoles, des ressources humaines et des ressources pédagogiques; les ressources sont classées en ordre décroissant, des plus souvent inadéquates au moins souvent inadéquates. Sur ces trois grandes catégories, le manque de ressources pédagogiques dans les domaines langagiers était le plus souvent cité comme problématique. Le manque d’ordinateurs et un accès insuffisant à Internet étaient cités un peu plus que le manque de ressources traditionnelles, comme le matériel pédagogique, les ressources de bibliothèques ou audiovisuelles (Annexe A.3.22).

FIGURE 3.28 Fréquence à laquelle le manque de ressources limite l'enseignement, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016



La grande majorité (89 p. 100) des directions d'écoles ayant répondu au questionnaire de l'école ont affirmé que le personnel enseignant qualifié était rarement, voire jamais, un sujet de préoccupation. Toutefois, le manque de spécialistes dans les domaines langagiers (32 p. 100) et d'aides-éducatrices et aides-éducateurs qualifiés dans les domaines langagiers (31 p. 100) affecte parfois ou souvent la capacité de l'école de fournir un enseignement. En règle générale, les directions du Canada qui ont répondu au questionnaire ont déclaré moins se préoccuper de l'espace et de la qualité des installations de l'école que de la plupart des autres ressources.

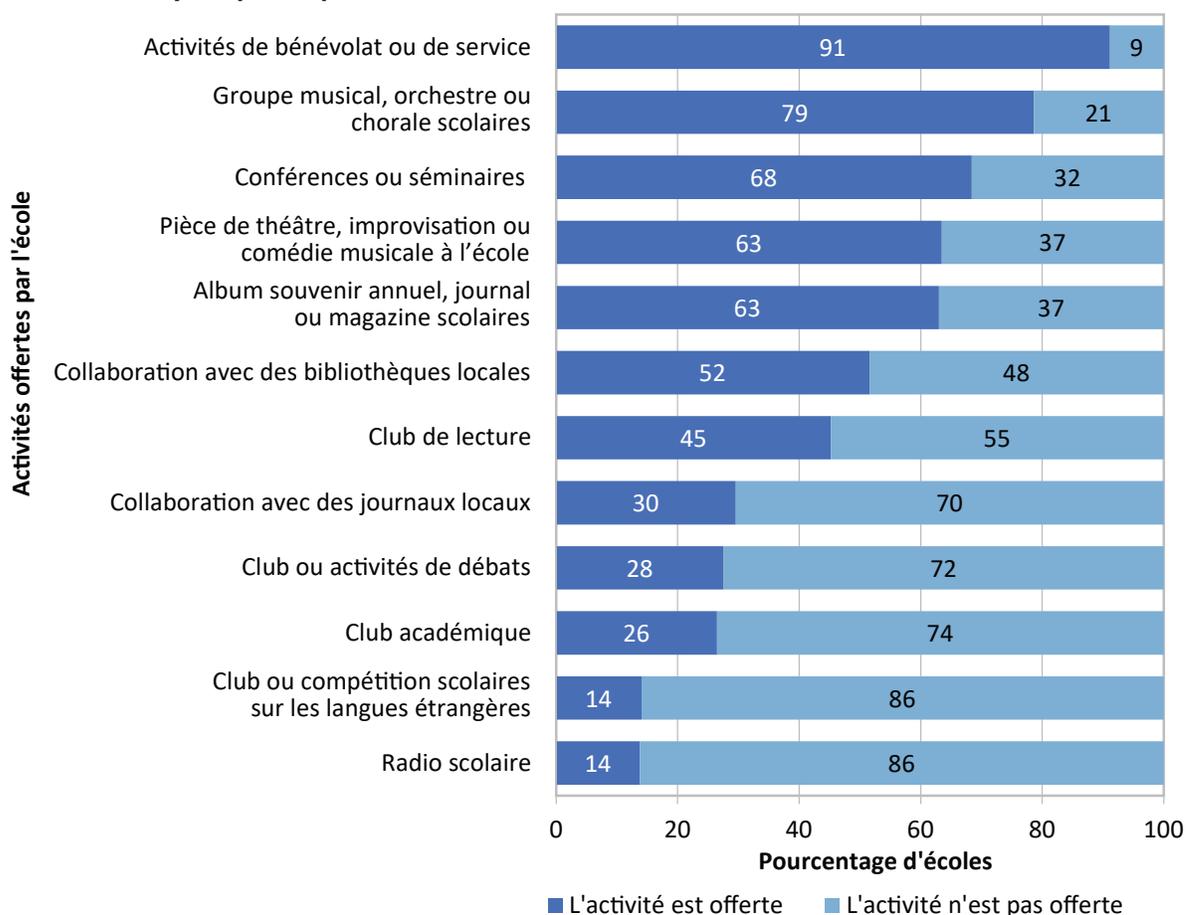
Par rapport aux réponses des directions dans le cadre du PPCE 2013, dont les sciences étaient le domaine principal, les directions ont indiqué en 2016 que le manque de ressources et leur caractère inadéquat dans toutes ces catégories affectaient généralement moins souvent la capacité de leurs écoles de fournir un enseignement. Cependant, d'après les données du PPCE, il est impossible de déterminer si ce changement est dû à une amélioration des ressources dans les écoles ou au fait que les domaines langagiers sont moins touchés que les sciences par le manque de ressources ou leur caractère inadéquat.

Enrichissement et activités parascolaires

En plus des ressources nécessaires à l'apprentissage décrites ci-dessus, d'autres ressources sont déployées pour enrichir l'apprentissage des élèves dans le cadre d'activités parascolaires. Idéalement, une école est en mesure de faire participer les élèves à un vaste éventail d'activités qui stimulent leurs centres d'intérêt et font appel à leurs talents. Il est intéressant de constater, d'après des études réalisées à l'échelle des écoles, que la participation des élèves à l'apprentissage parascolaire ne dépend pas uniquement de l'accessibilité de ces activités. Dans les écoles de grande taille qui proposent un complément plus vaste d'activités d'apprentissage parascolaires, les élèves avantagés sont plus susceptibles de participer à ces activités et d'en tirer parti, alors que les écoles de petite taille semblent réussir à stimuler un sentiment communautaire plus fort pour encourager une participation plus équitable aux activités parascolaires (Ares Abalde, 2014).

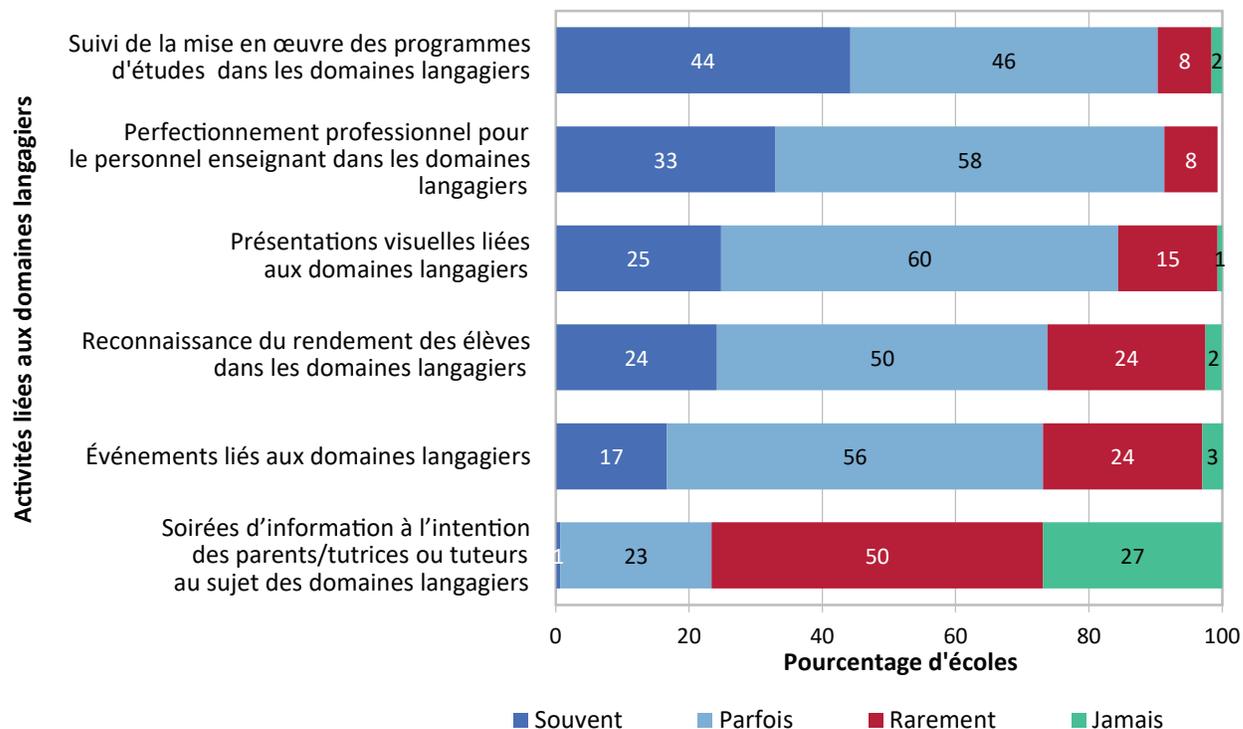
La Figure 3.29 dresse la liste des activités parascolaires et d'enrichissement proposées par les écoles ayant participé au PPCE 2016. Ces activités sont classées des plus souvent offertes au moins souvent offertes. Ces items comprennent des activités liées aux arts et à la communication, mais excluent le sport. Dans les écoles participantes, les activités de bénévolat ou de service étaient offertes le plus souvent (dans 91 p. 100 des écoles); venaient ensuite les programmes de musique (79 p. 100) et des conférences ou séminaires (68 p. 100). Les écoles étaient le moins susceptibles de proposer des activités liées à l'apprentissage d'une langue étrangère (14 p. 100) et à la radio scolaire (14 p. 100) (Annexe A.3.23).

FIGURE 3.29 Activités d'enrichissement liées aux domaines langagiers offertes dans les écoles ayant participé au PPCE 2016



Du fait que les domaines langagiers sont le domaine principal évalué, le PPCE 2016 s'est intéressé à la fréquence d'un certain nombre d'activités et d'événements liés aux domaines langagiers dans les écoles. La Figure 3.30 montre les résultats pour six de ces activités et événements, du plus fréquent au moins fréquent au niveau pancanadien. Les deux activités les plus fréquentes sont le suivi de la mise en œuvre des programmes d'études dans les domaines langagiers (44 p. 100) et le perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant dans les domaines langagiers (33 p. 100). En revanche, les soirées d'information à l'intention des parents/tutrices ou tuteurs au sujet des domaines langagiers ont rarement ou jamais lieu dans plus des trois quarts des écoles (Annexe A.3.24).

FIGURE 3.30 Événements scolaires liés aux domaines langagiers dans les écoles ayant participé au PPCE 2016



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Climat scolaire

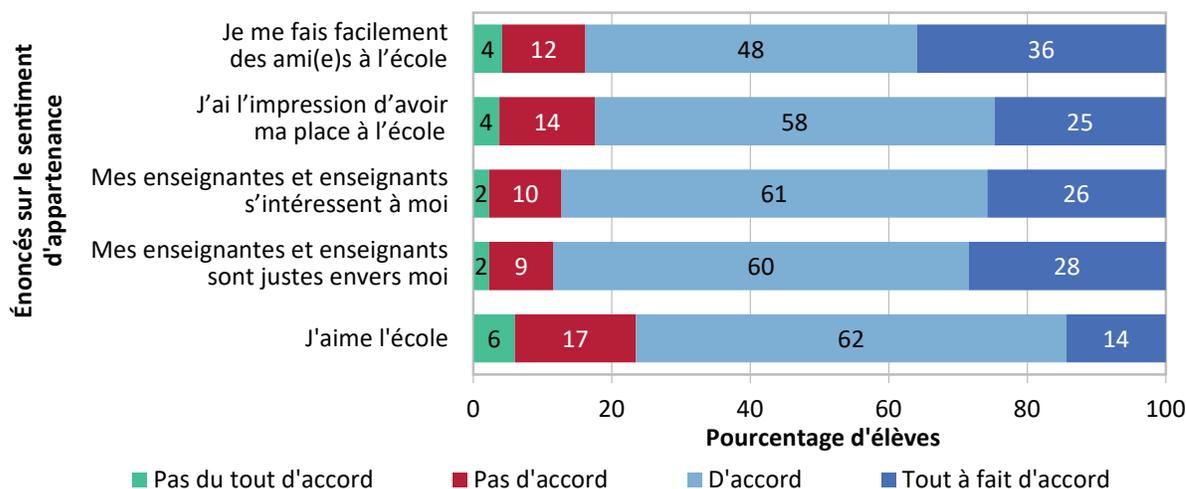
Même si la relation exacte entre le climat scolaire et le rendement de l'élève reste obscure, les études ont toujours indiqué que, à de nombreux égards, un climat scolaire positif était bénéfique pour les élèves. Le climat scolaire joue un rôle important puisqu'il aide l'élève à acquérir un sentiment de contrôle et de résilience (OCDE, 2017). Les élèves qui participent de façon positive aux activités scolaires se comportent mieux et sont plus enclins à persévérer dans leurs études (Guthrie, Wigfield et You, 2012).

Dans cette partie, les indicateurs suivants sont analysés en fonction des réponses des élèves qui ont répondu aux questions sur le climat scolaire : leur sentiment d'appartenance, leur absentéisme ainsi que leur sécurité physique et psychologique à l'école. L'absentéisme des élèves est analysé du point de vue de l'élève et de la direction.

Sentiment d'appartenance de l'élève

Les élèves ayant participé au PPCE 2016 devaient indiquer dans quelle mesure ils étaient d'accord avec un certain nombre d'énoncés sur leur sentiment d'appartenance à l'école. La grande majorité des élèves était d'accord ou tout à fait d'accord avec tous les énoncés concernés (Figure 3.31; Annexe A.3.25). Même si un quart d'entre eux n'était pas d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école », cette proportion est légèrement inférieure aux résultats du PPCE 2007, qui se situait alors à 29 p. 100.

FIGURE 3.31 Sentiment d'appartenance des élèves à l'école dans les écoles ayant participé au PPCE 2016



L'énoncé « J'aime l'école » a donné des résultats contrastés à l'échelle des provinces. Ainsi, alors qu'environ 80 p. 100 des élèves de la Colombie-Britannique, de l'Alberta, de la Saskatchewan, du Manitoba et de l'Ontario étaient d'accord ou tout à fait d'accord (ils aiment l'école), c'était le cas pour moins de 70 p. 100 au Québec, en Nouvelle-Écosse, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador (Tableau 3.22).

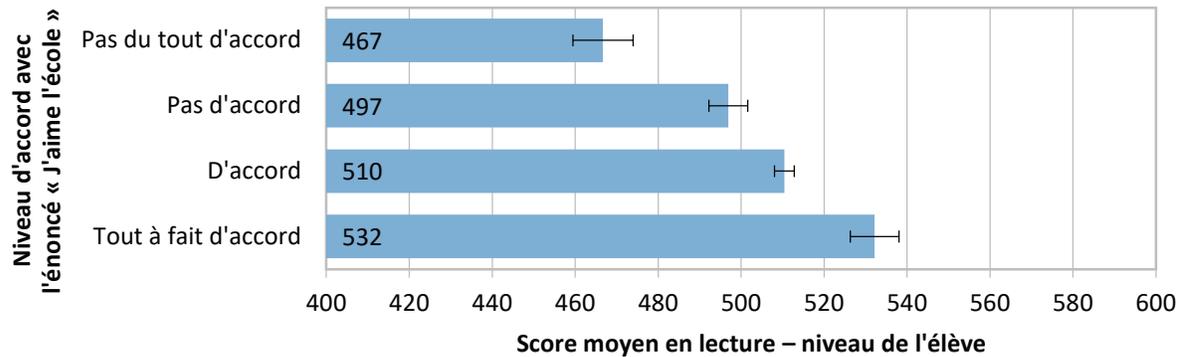
TABLEAU 3.22 Pourcentage d'élèves d'accord ou pas d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école »

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
BC	5,0	14,2	66,1	14,7
AB	4,6	14,9	62,2	18,3
SK	5,6	15,1	62,3	16,9
MB	5,3	14,2	62,6	18,0
ON	5,4	15,1	63,4	16,2
QC	7,6	24,2	59,3	8,9
NB	9,7	19,5	58,8	12,0
NS	9,6	23,1	56,0	11,3
PE	8,0	24,2	61,6	6,2
NL	10,0	23,2	57,3	9,5
CAN	6,0	17,5	62,2	14,3

Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

La relation entre le degré d'appréciation de l'école des élèves et leur rendement en lecture est positive et linéaire; notons une différence de 65 points entre les élèves qui déclarent n'être pas du tout d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école » et ceux qui sont tout à fait d'accord avec cet énoncé (Figure 3.32; Annexe A.3.25.1).

FIGURE 3.32 Relation entre le rendement en lecture et la réponse des élèves à l'énoncé « J'aime l'école »



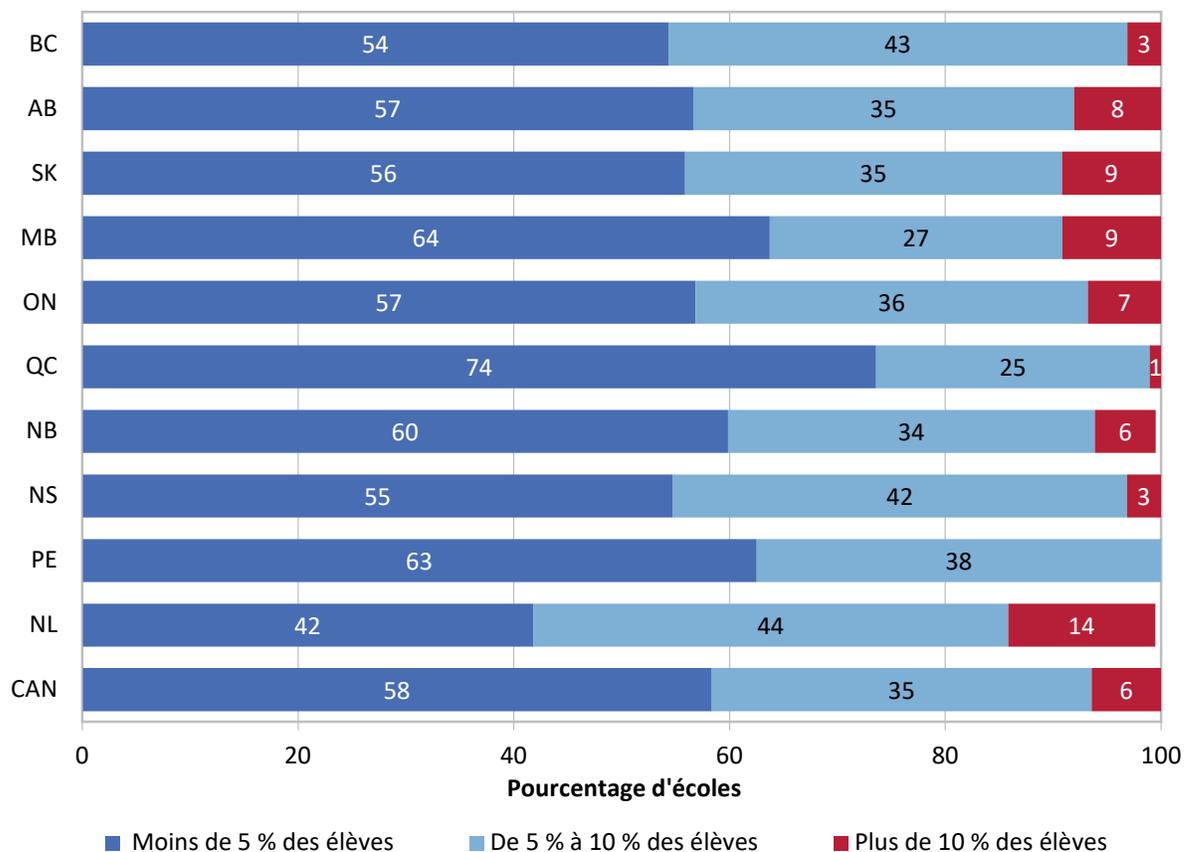
Absentéisme des élèves

Les études ont mis en lumière les relations entre le climat scolaire et l'absentéisme des élèves (Hendron et Kearney, 2016; Van Eck, Johnson, Bettencourt et Lindstrom, 2017). La présence des élèves en classe est un indicateur important du climat scolaire qui, à son tour, conditionne la participation et le rendement de l'élève. Dans le PPCE 2016, la présence des élèves en classe a été commentée par les directions et par les élèves.

L'absentéisme du point de vue des directions

Dans la plupart des provinces, l'absentéisme des élèves n'est pas un véritable souci, puisque 6 p. 100 seulement des écoles déclarent que plus de 10 p. 100 des élèves sont absents lors d'une journée d'école normale (Figure 3.33; Annexe A.3.26). Cette proportion va de 14 p. 100 à Terre-Neuve-et-Labrador à 0 p. 100 à l'Île-du-Prince-Édouard.

FIGURE 3.33 Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016

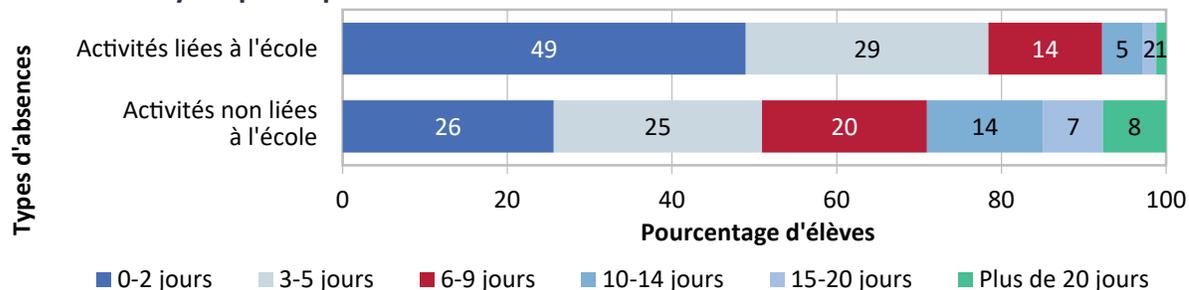


Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

L'absentéisme du point de vue des élèves

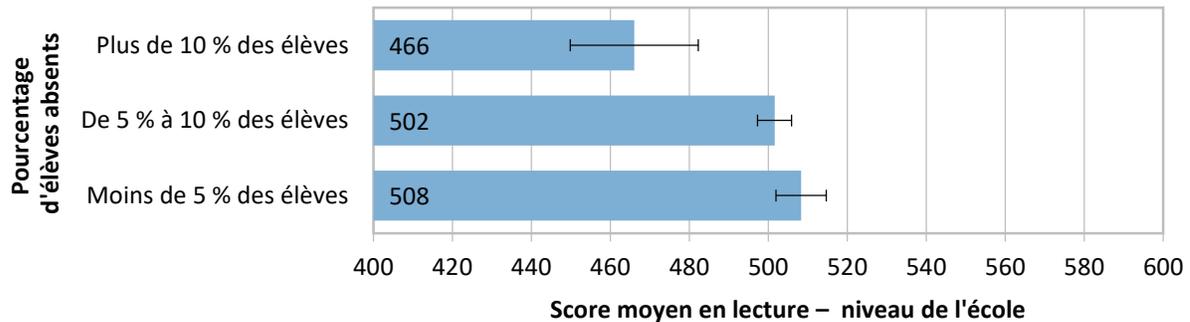
Les élèves étaient invités à parler de leurs absences pendant l'année scolaire en cours pour des raisons non liées à l'école (p. ex., maladie, rendez-vous, voyages) ou pour participer à des activités liées à l'école (p. ex., excursions, activités sportives, événements musicaux ou culturels). Presque 30 p. 100 des élèves ont dit s'être absents de l'école pendant 10 jours ou plus au cours de l'année scolaire de référence pour des raisons non liées à l'école, contre 8 p. 100 en raison d'activités liées à l'école pour la même durée. Selon les réponses des élèves, les absences pour des activités liées à l'école sont plus répandues mais de plus courte durée que celles associées à des raisons non liées à l'école (Figure 3.34; Annexe A.3.27).

FIGURE 3.34 Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des élèves des écoles ayant participé au PPCE 2016



Si les scores en lecture sont analysés en relation avec les déclarations des directions quant à l'absentéisme des élèves, un schéma émerge dans lequel le rendement moyen en lecture est meilleur dans les écoles où il y a moins d'élèves absents (moins de 10 p. 100) que dans les écoles où il y a plus d'élèves absents (plus de 10 p. 100) (Figure 3.35; Annexe A.3.26.1). Ce résultat correspond à celui observé dans les rapports des PPCE précédents.

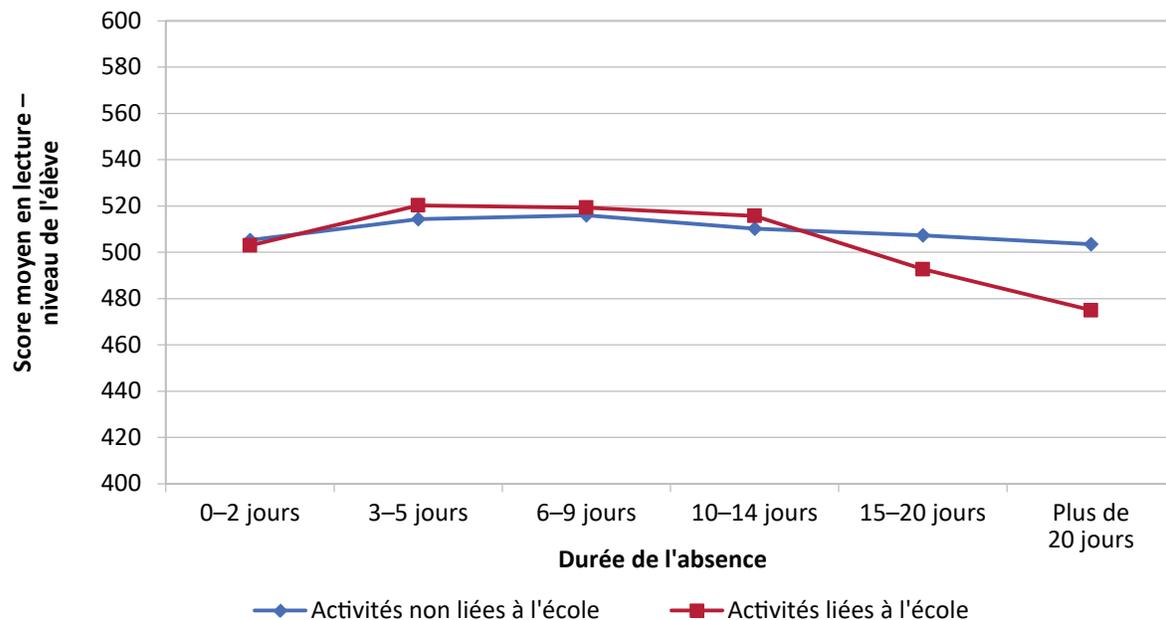
FIGURE 3.35 Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des directions des écoles, et le rendement en lecture



Remarque : Le score moyen en lecture au niveau de l'école indique la moyenne des scores des élèves d'une école. Les scores indiqués représentent les scores moyens au niveau du Canada.

Quant aux déclarations des élèves sur leur absentéisme, la relation entre l'absence et le rendement en lecture dépend du type d'absence. Dans le cas des raisons qui ne sont pas liées à l'école, aucun schéma ne se dessine dans la relation, puisque les élèves obtiennent à peu près les mêmes résultats, quel que soit le nombre de jours d'école manqués (Figure 3.36; Annexe A.3.27.1). Dans le cas des activités liées à l'école, le rendement diminue notablement pour les élèves qui ont manqué plus de 15 jours d'école. Comme les auteurs et auteures le mentionnent dans le rapport contextuel du PPCE 2010 (CMEC, 2012), ces résultats laissent croire qu'une certaine participation aux activités liées à l'école, comme les excursions, les activités sportives, les événements musicaux, etc., est souhaitable, mais que, à des niveaux extrêmes, ces absences entraînent une baisse du rendement.

FIGURE 3.36 Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des élèves, et le rendement en lecture

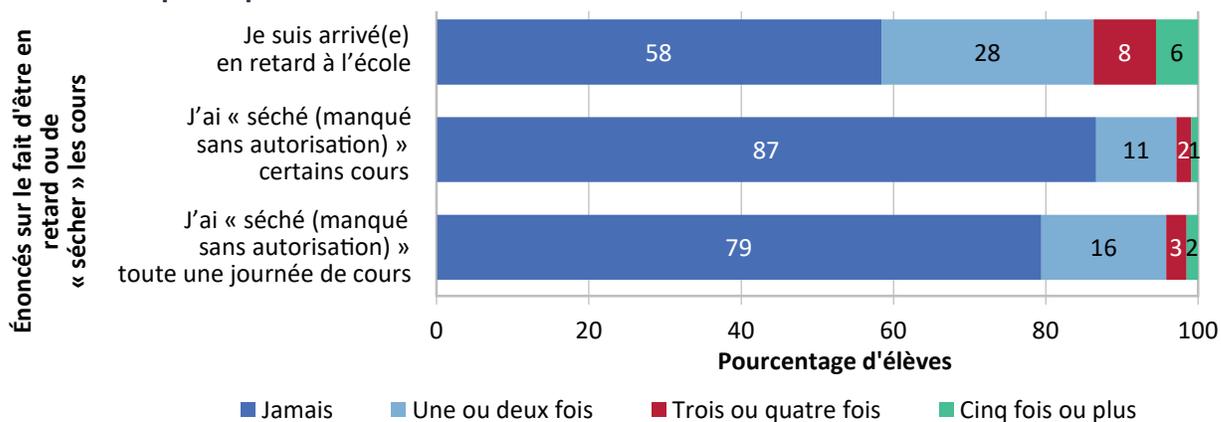


Élèves qui « sèchent (manquent sans autorisation) » les cours et qui sont en retard

Les élèves « sèchent (manquent sans autorisation) » des cours ou des journées d'école pour toutes sortes de raisons : les tensions à la maison, les mauvaises relations à l'école, l'abus d'alcool ou d'autres drogues, des problèmes de santé mentale comptent au nombre des facteurs de risque associés au fait de « sécher » les cours de façon chronique. Il peut en être déduit intuitivement que ce type d'absence aurait une relation avec le rendement de l'élève. En fait, la corrélation est bien établie dans des études à grande échelle sur le rendement. Les données issues de l'enquête PISA 2012, par exemple, montrent que les élèves qui « sèchent (manquent sans autorisation) » les cours sont plus susceptibles d'obtenir de mauvais résultats et plus susceptibles d'abandonner l'école que leurs homologues (OCDE, 2016b).

Les élèves ayant participé au PPCE devaient indiquer s'ils avaient « séché » des journées entières de classe ou des cours ou s'ils étaient arrivés en retard aux cours pendant les deux semaines précédant l'évaluation du PPCE 2016. La Figure 3.37 illustre que la plupart des élèves n'ont jamais été absents ou en retard pendant cette période. Pour les autres, les retards étaient plus fréquents que le fait de « sécher » les cours. Pour la minorité qui avait « séché » les cours une fois ou plus pendant cette période de deux semaines, il est notable que ce groupe était plus susceptible de manquer des journées entières d'école que des cours individuels (Annexe A.3.28).

FIGURE 3.37 Élèves ayant déclaré avoir « séché (manqué sans autorisation) » les cours et être arrivés en retard, sur une période de deux semaines, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016



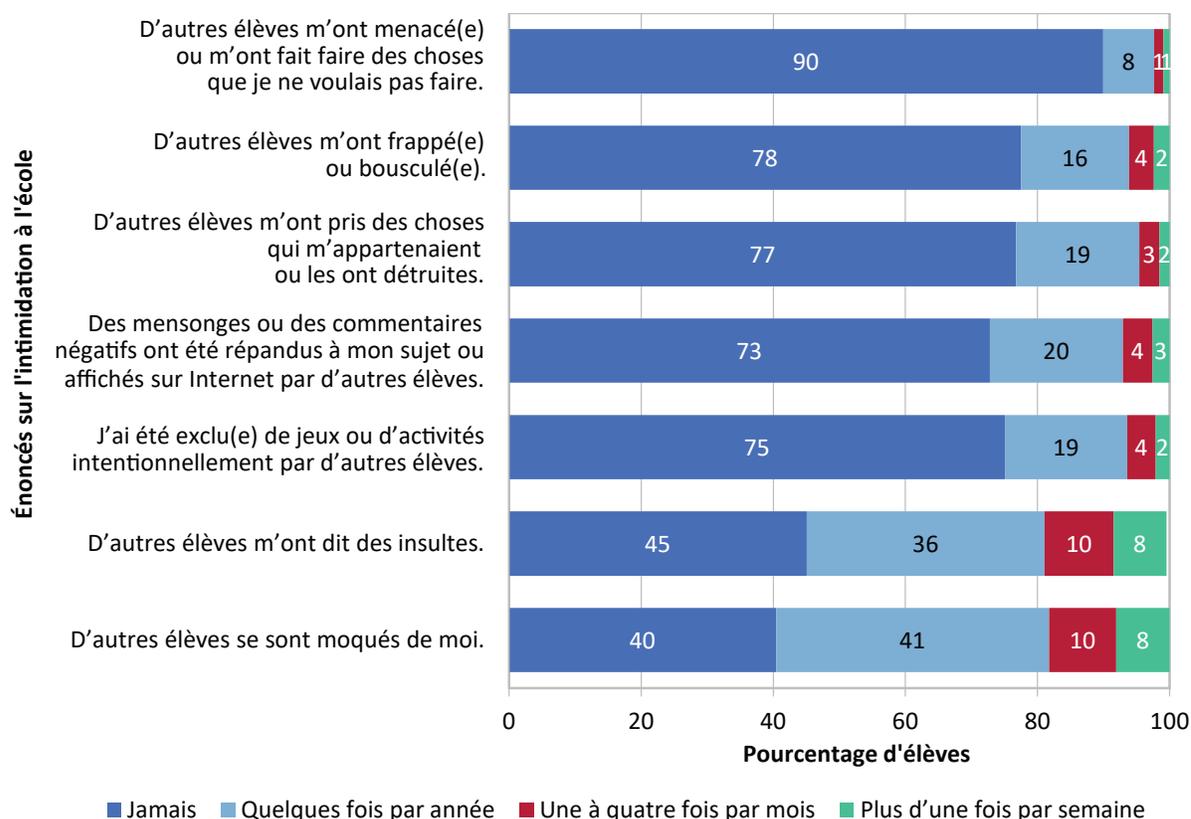
Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Sécurité psychologique et physique

Une étude récente du CMEC met en lumière la gravité et l'ampleur du phénomène d'intimidation à l'école, à tous les niveaux. Les auteurs se demandent ce qu'il est possible de faire pour venir à bout de l'impact négatif de cette pratique sur les élèves (CMEC, 2019). Pour recueillir de l'information sur cet indicateur du climat scolaire, les élèves ont été interrogés sur leur sécurité psychologique et physique, en insistant sur la fréquence à laquelle ils avaient subi des menaces, de la violence ou du harcèlement à l'école au cours de l'année scolaire. Le questionnaire de l'élève comportait sept énoncés liés à l'intimidation à l'école. Dans leurs réponses, au moins 70 p. 100 des élèves ont déclaré n'avoir jamais fait l'expérience de cinq de ces énoncés sur sept au cours de l'année scolaire (Figure 3.38;

Annexe A.3.29). Les formes les plus fréquentes d'intimidation étaient des insultes ou des moqueries de la part d'autres élèves, dont 18 p. 100 des élèves en ont fait l'objet au moins une fois par mois.

FIGURE 3.38 Réponses des élèves aux items du questionnaire sur leur sécurité physique et psychologique à l'école, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016



Remarque : Les pourcentages ont été arrondis et peuvent ne pas totaliser 100 p. 100.

Résumé

Ce chapitre contient de l'information sur les caractéristiques des classes et des écoles, et sur les pratiques du personnel enseignant, d'après des données recueillies dans les questionnaires contextuels du PPCE 2016.

Comme pour le cycle précédent du PPCE, la taille des classes varie considérablement selon les systèmes scolaires, les systèmes francophones comptant un plus grand nombre de classes de 30 élèves ou plus. Même si les élèves des classes plus nombreuses ont obtenu de meilleurs résultats en lecture que leurs homologues de classes moins nombreuses, il faut se garder d'interpréter ces résultats comme une relation de cause à effet entre ces variables.

Au Canada, globalement, une majorité d'enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire ne sont jamais aidés par un autre adulte dans les cours du domaine langagier. Même si les élèves des classes où le personnel enseignant n'est jamais assisté d'un autre adulte ont obtenu de meilleurs résultats que ceux des classes ayant reçu cette aide pendant une certaine période, cela est probablement dû au fait

que les classes ayant bénéficié de la présence d'un autre adulte se composaient d'élèves ayant besoin d'aide additionnelle.

Selon les données du PPCE 2016 pour l'ensemble du Canada, plus du tiers des classes de 8^e année/2^e secondaire comptent plusieurs niveaux. Les élèves des classes à deux niveaux ont obtenu d'aussi bons résultats en lecture que les élèves des classes à un seul niveau. C'est uniquement lorsqu'il y a plus de deux niveaux en classe que les élèves obtiennent de moins bons résultats en lecture.

Au niveau pancanadien, presque la moitié du personnel enseignant ayant participé au PPCE a eu une remplaçante ou un remplaçant pour enseigner dans sa classe pendant six jours ou plus au cours de l'année scolaire. Même si les élèves des classes où une remplaçante ou un remplaçant était présent pendant cinq jours ou moins avaient tendance à obtenir de meilleurs résultats en lecture que ceux des classes où une remplaçante ou un remplaçant avait été présent un plus grand nombre de jours, la relation entre ces deux variables ne permet pas d'en tirer des conclusions.

Les enseignantes et enseignants ont déclaré à hauteur de 18 p. 100 que, dans les domaines langagiers, ils avaient perdu six jours ou plus d'enseignement pour chacune des raisons suivantes : journées de renforcement de l'esprit scolaire, activités sportives et excursions.

La grande majorité du personnel enseignant utilise « beaucoup » ou « dans une certaine mesure » des stratégies de rattrapage, de différenciation ou d'enrichissement pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ou avancés. Tout comme au cycle précédent du PPCE, il y a une relation négative entre les stratégies de rattrapage et le rendement en lecture, une relation faible mais positive pour les stratégies d'enrichissement, et pratiquement aucune relation pour les stratégies de différenciation.

Au chapitre des aménagements, des adaptations et des modifications, la grande majorité du personnel enseignant modifie ses méthodes pédagogiques pour les élèves qui ont besoin d'une aide additionnelle. De plus, les enseignantes et enseignants adaptent les dispositions adoptées en classe selon différents types d'activités d'apprentissage dans les domaines langagiers. Alors que les trois quarts du personnel enseignant travaillent « beaucoup » avec toute la classe, près du quart travaille « beaucoup » en petits groupes ou en mode individuel.

Le personnel enseignant montre un certain nombre de stratégies avant, pendant et après la lecture aux élèves. Même si les enseignantes et enseignants dans les domaines langagiers utilisent toutes ces stratégies en classe, la relation entre la fréquence d'utilisation de ces stratégies et le rendement en lecture est difficile à établir dans un contexte d'évaluation à grande échelle comme le PPCE.

Les enseignantes et enseignants ont recours à un ensemble d'activités en classe dans les domaines langagiers. Ainsi, presque les trois quarts des enseignantes et enseignants ont demandé aux élèves de chercher de l'information au moins une fois par semaine. À l'échelle des provinces, ces pratiques pédagogiques présentent des différences marquées selon la langue du système scolaire.

Le PPCE 2016 s'est intéressé à un certain nombre de stratégies et d'outils pédagogiques dans les domaines langagiers. De nombreuses différences sont évidentes selon la langue du système scolaire dès lors qu'il s'agit de stratégies et d'outils, comme les discussions en groupe, l'utilisation d'outils de recherche textuelle, l'enseignement de stratégies de lecture ou des règles de base de la langue et la lecture en silence des textes choisis par l'enseignante ou enseignant. À des fins d'analyse, ces stratégies ont été classées dans quatre catégories : lecture directe, lecture à voix haute, lecture indirecte et lecture en silence. Dans ce cadre, les stratégies liées à la lecture à voix haute (l'enseignante ou enseignant lit

un texte à voix haute aux élèves et les élèves lisent un texte à voix haute à l'ensemble de la classe ou en groupes) et à la lecture indirecte (discussion en petits groupes ou avec toute la classe et utilisation d'organiseurs graphiques) ont tendance à faire augmenter légèrement les scores en lecture à mesure que le recours à ces stratégies s'intensifie en classe.

Le personnel enseignant devait estimer le temps qu'il consacrait, par semaine, à l'enseignement de la lecture ou à des activités de lecture, que cet enseignement et ces activités aient lieu dans le cadre du programme ou pendant un enseignement de la lecture prévue officiellement. En moyenne, les trois quarts des enseignantes et enseignants du Canada de 8^e année/2^e secondaire consacraient une heure ou plus par semaine à enseigner la lecture alors que 5 p. 100 y consacraient moins de 30 minutes, compte tenu de quelques différences à l'échelle provinciale. Le temps que le personnel enseignant a consacré à l'enseignement de la lecture chaque semaine n'est pas étroitement lié au rendement en lecture, même si les élèves des classes où les enseignantes et enseignants ont consacré de 30 minutes à une heure à cet enseignement ont obtenu un meilleur score moyen que les élèves des classes où les enseignantes et enseignants ont consacré plus de temps à cet enseignement, de même que lorsque le personnel enseignant y a consacré moins de temps.

Quant aux types de lectures assignées, une majorité du personnel enseignant a demandé aux élèves de lire de la fiction et des textes courants au moins une fois par semaine, des articles courants étant donnés légèrement moins souvent en devoir. Comme nous l'avions remarqué dans le PPCE 2007, les élèves, dont l'enseignante ou enseignant donnait plus souvent des genres créatifs à lire, ont obtenu de meilleurs scores en lecture que ceux qui lisaient moins fréquemment ce type de document.

Dans le questionnaire à leur intention, les enseignantes et enseignants étaient interrogés sur la fréquence à laquelle ils assignaient quatre tâches liées à la lecture : rapports écrits, présentations orales, réactions personnelles des élèves à des textes choisis et lecture en dehors des heures de classe. Comme en 2007, les présentations orales sont le moins souvent données en devoir par le corps enseignant de 8^e année/2^e secondaire à l'échelle du Canada et dans toutes les provinces, alors que les tâches exigeant une réaction personnelle de l'élève sont le plus souvent données en devoir dans toutes les provinces, exception faite du Québec.

Le personnel enseignant participant devait indiquer la quantité de devoirs donnés chaque semaine dans les domaines langagiers. Au Canada, globalement, près de 70 p. 100 des enseignantes et enseignants ont donné moins d'une heure de devoirs par semaine dans les domaines langagiers, mais des différences notables paraissent entre les provinces. La relation entre la quantité de devoirs, par semaine, dans les domaines langagiers et le rendement en lecture est positive et linéaire, avec une différence de 31 points entre les élèves qui n'avaient pas de devoirs à faire et ceux qui en avaient plus de deux heures. Cette tendance correspond, globalement, aux résultats du PPCE 2007.

La pratique qui consiste à utiliser les résultats issus de tests et d'évaluations externes pour déterminer la note ou l'évaluation finale de l'élève dans les domaines langagiers varie selon les provinces : presque un quart des enseignantes et enseignants de 8^e année/2^e secondaire au Québec ont recours à cette méthode contre moins de 11 p. 100 du corps enseignant dans les autres provinces. Comme pour le PPCE 2007, il n'y a pas de relations significatives entre les scores du rendement en lecture et le recours, par les enseignantes et enseignants, à des résultats d'évaluation normalisés pour noter les élèves.

Les enseignantes et enseignants des domaines langagiers participants devaient fournir des détails sur les types d'évaluation qu'ils utilisent en classe. Presque tout le personnel enseignant de 8^e année/2^e secondaire a recours à des devoirs ou à des projets individuels, « parfois » ou « souvent ». De plus, même si certaines variations ressortent entre les provinces, plus de 60 p. 100 des enseignantes et enseignants n'ont jamais utilisé le comportement ou la présence en classe comme critère de notation, alors que 20 p. 100 ont souvent tenu compte de la collaboration en groupe, de l'amélioration, de l'effort ou de la participation.

Au chapitre de l'évaluation, les élèves devaient indiquer à quelle fréquence leur enseignante ou enseignant utilisait un certain nombre de méthodes pour accorder des notes dans les cours du domaine langagier. Le personnel enseignant a utilisé un éventail de méthodes pour évaluer les élèves, les questions à réponses courtes et longues étant la plus courante. En revanche, la méthode des questions vrai/faux ou questions de correspondance était la moins courante. Les élèves dont les enseignantes et enseignants utilisaient plus fréquemment des questions « encadrées » ont obtenu de moins bons résultats en lecture que ceux dont les enseignantes et enseignants utilisent moins souvent ces types de questions. En revanche, les élèves dont les enseignantes et enseignants ont plus fréquemment utilisé des questions ouvertes ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation en lecture du PPCE.

Le PPCE fournit des données inestimables sur un certain nombre de caractéristiques démographiques des écoles. Voici quelques résultats :

- Dans les systèmes scolaires anglophones, la majorité des écoles participantes comptaient entre 101 et 500 élèves. Dans les systèmes scolaires francophones, il y avait un plus grand nombre d'écoles comptant plus de 1000 élèves, en raison de la grande proportion d'écoles de très grande taille au Québec. Les élèves des écoles comptant 101 élèves ou plus ont obtenu de meilleurs scores en lecture que ceux des très petites écoles, résultat correspondant au cycle précédent du PPCE.
- La répartition des écoles dans les communautés de différentes tailles est très similaire à la situation du PPCE 2013, mis à part qu'il y avait légèrement plus d'écoles dans les petites villes en 2016.
- Pour ce qui est de la configuration des niveaux, dans l'ensemble du Canada, les deux tiers des écoles des systèmes scolaires anglophones comptaient neuf niveaux ou plus alors que plus de 60 p. 100 des écoles des systèmes scolaires francophones en avaient de cinq à huit.
- Selon les chiffres des directions des écoles participantes, une majorité d'écoles des systèmes scolaires anglophones comptaient 50 élèves ou moins en 8^e année/2^e secondaire, alors que dans les systèmes scolaires francophones, les écoles où étudiaient plus de 100 élèves de 8^e année/2^e secondaire étaient plus nombreuses.
- Les réponses des directions au questionnaire de l'école indiquent que 92 p. 100 des écoles participantes des systèmes scolaires anglophones étaient financées à partir de fonds publics, tout comme 84 p. 100 des écoles des systèmes scolaires francophones.
- Dans une majorité d'écoles des systèmes scolaires anglophones et francophones de l'ensemble du Canada, moins de 6 p. 100 d'élèves ne parlent ni le français ni l'anglais comme langue première.
- Au Canada, les élèves autochtones sont plutôt concentrés en Saskatchewan (dans le système scolaire anglophone) et au Manitoba (dans les deux systèmes scolaires); plus du quart des élèves dans plus de 20 p. 100 des écoles de ces systèmes s'identifient comme Autochtones.
- Le nombre de jours d'enseignement par école et par année varie selon la langue du système scolaire. Dans les systèmes scolaires anglophones, la valeur modale se situe entre 190 et

195 jours d'enseignement, une petite minorité d'écoles dans cinq provinces comptant 200 jours d'enseignement ou plus. Une majorité de directions, dans les écoles francophones, ont déclaré 180 journées d'enseignement ou moins, contre juste 7 p. 100 pour les écoles anglophones.

- Parmi les systèmes anglophones, dans les provinces, seule la Colombie-Britannique avait un nombre appréciable d'écoles proposant des cours de 8^e année/2^e secondaire dans les domaines langagiers sur une base semestrielle. Bien d'autres écoles des systèmes scolaires francophones adoptent le semestre pour planifier les cours dans les domaines langagiers.
- Plus de 75 p. 100 des écoles des deux systèmes scolaires proposent plus de 250 minutes d'enseignement par semaine dans les domaines langagiers. Les élèves des écoles proposant moins de temps d'enseignement par semaine dans les domaines langagiers avaient tendance à obtenir de meilleurs résultats lors de l'évaluation en lecture que ceux dont le temps d'enseignement était plus long.
- Le PPCE 2016 a rassemblé les points de vue des directions scolaires sur la pertinence des installations scolaires, des ressources humaines et pédagogiques. Globalement, le manque de ressources pédagogiques dans les domaines langagiers constituait le problème le plus souvent cité. Le manque d'ordinateurs et un accès insuffisant à Internet ont été mentionnés un peu plus souvent que le manque de ressources traditionnelles, comme le matériel pédagogique, les documents de bibliothèque et les ressources audiovisuelles.
- Le questionnaire de l'école traitait aussi des activités extrascolaires et d'enrichissement offertes par l'école. Parmi les écoles ayant participé au PPCE, les activités de bénévolat ou de service étaient les formes proposées le plus souvent, suivies par les programmes musicaux et les conférences et séminaires.

Le PPCE 2016 s'intéresse à la fréquence à laquelle un certain nombre d'activités et d'événements liés aux domaines langagiers ont lieu à l'école. Les deux activités les plus fréquentes sont le suivi de la mise en œuvre des programmes dans les domaines langagiers et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant dans les domaines langagiers.

Le PPCE s'est aussi penché sur les indicateurs suivants associés au climat scolaire : sentiment d'appartenance de l'élève, absentéisme de l'élève et sécurité physique et psychologique à l'école. La grande majorité des élèves ont tenu des propos positifs sur leur sentiment d'appartenance; ils étaient d'accord ou tout à fait d'accord avec les énoncés du questionnaire de l'élève sur le sentiment d'appartenance à l'école. Toutefois, presque un élève sur quatre n'était pas d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école ». Il y a toutefois certaines variations selon les provinces. La relation entre le niveau d'appréciation de l'école des élèves et leur rendement en lecture est positive et linéaire, une différence de 65 points départageant les élèves qui n'étaient pas du tout d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école » et ceux qui étaient tout à fait d'accord.

Dans la plupart des provinces, l'absentéisme des élèves n'est pas un sujet de préoccupation grave, puisque 6 p. 100 des écoles seulement ont déclaré que plus de 10 p. 100 des élèves étaient absents un jour d'école normal. Presque 30 p. 100 des élèves ont déclaré qu'ils s'étaient absentés de l'école pendant 10 jours ou plus pour des raisons non liées à l'école pendant la période du PPCE, alors que 8 p. 100 ont dit s'être absentés pendant la même durée pour des raisons liées à l'école. Le rendement moyen en lecture dans les écoles où, selon les déclarations des directions, moins d'élèves (moins de 10 p. 100) étaient absents, est supérieur à celui des écoles où plus d'élèves étaient absents. Au niveau de l'élève, la relation entre l'absentéisme et le rendement en lecture dépend du type d'absence. Pour

des raisons non liées à l'école, aucun schéma ne se dégage de la relation; en revanche, pour les activités liées à l'école, le rendement de l'élève diminue de façon marquée dès lors que celui-ci a manqué plus de 15 jours d'école.

Les élèves ayant participé au PPCE étaient aussi interrogés pour savoir s'ils avaient « séché (manqué sans autorisation) » des journées entières de cours ou certains cours ou s'ils avaient été en retard à des cours pendant les deux semaines ayant précédé l'évaluation dans le cadre du PPCE 2016. La plupart des élèves ont indiqué qu'ils n'avaient jamais été absents ou en retard pendant cette période.

Enfin, des questions ont été posées aux élèves sur leur sécurité psychologique et physique, notamment sur la fréquence à laquelle ils avaient fait l'objet de menaces, de violence ou de harcèlement à l'école. Globalement, les trois quarts ou plus des élèves du Canada de 8^e année/2^e secondaire n'avaient jamais été victimes d'intimidation pendant l'année scolaire correspondant au cycle du PPCE. Les insultes et les moqueries de la part d'autres élèves étaient les formes d'intimidation les plus courantes.

CONCLUSION

Le présent document est le deuxième de deux rapports qui présentent les résultats du PPCE 2016. Alors que le premier met l'accent sur les résultats propres au rendement dans les trois domaines évalués par le PPCE (lecture, mathématique et sciences), le deuxième complète ce premier opus et examine les variables contextuelles associées au rendement en lecture. Les variables présentées sont tirées de trois questionnaires et illustrent les éventuels domaines d'intérêt pour les décideurs et les équipes de recherche en matière d'éducation. Ce rapport s'intéresse uniquement à des variables contextuelles sélectionnées pour illustrer les types d'analyse possibles dans la quantité de données fournies par le PPCE. Dans les mois à venir, d'autres analyses seront publiées par le CMEC sur des points d'intérêt précis.

Caractéristiques des élèves

Ce rapport présente de l'information sur cinq caractéristiques démographiques et socioéconomiques des élèves : sexe, langue, statut socioéconomique, statut d'immigrante ou immigrant et identité autochtone. Dans la continuité des résultats passés et présents du PPCE, les filles continuent de dépasser grandement les garçons en lecture. Dans les deux systèmes linguistiques du Canada, les élèves dont la langue première est la langue d'enseignement ont obtenu des scores beaucoup plus élevés en lecture que ceux dont la langue première est la langue officielle de la minorité.

Les rapports contextuels du PPCE utilisent deux approximations du statut socioéconomique : le niveau de scolarité des parents et le nombre de livres qui se trouvent chez les élèves. Les élèves dont les parents sont titulaires d'un diplôme universitaire obtiennent des scores beaucoup plus élevés en lecture que ceux dont les parents sont moins scolarisés. De plus, le rendement des élèves est le plus élevé dans les foyers qui comptent le plus grand nombre de livres.

Le statut d'immigration des élèves ayant participé au PPCE 2016 n'indique aucune relation avec le rendement en lecture : il n'y a aucune différence significative en matière de rendement entre les élèves qui ne sont pas nés au Canada et leurs homologues qui sont nés au Canada. Parmi les élèves qui se sont identifiés comme Autochtones, les élèves métis ont obtenu les scores les plus élevés en lecture, alors que les élèves métis et issus des Premières Nations ont obtenu des scores inférieurs à la moyenne de l'ensemble du Canada en lecture.

Profil des élèves

Ce rapport s'articule autour de 11 indices liés aux attitudes et aux croyances des élèves envers l'école, la lecture et l'apprentissage. Sur ces indices, huit montrent une relation positive avec le rendement en lecture. Dans le PPCE 2016, les élèves ayant des scores plus élevés pour les indices suivants affichent un rendement supérieur en lecture : les apprentissages préscolaires à la maison, l'attitude envers la lecture, le sentiment d'efficacité personnelle en lecture, la motivation à lire, les ressources pour la lecture en classe, l'engagement envers la lecture, les efforts déployés par les élèves et les activités extrascolaires. Le schéma d'ensemble pour chacun de ces indices se présente comme suit : les élèves

ayant obtenu un score qui les classe dans le quartile supérieur d'un indice obtiennent les scores les plus élevés en lecture, alors que ceux qui se trouvent dans le quartile inférieur affichent le plus faible rendement en lecture. Ce résultat se retrouve lorsque les indices sont examinés pour le Canada, globalement, selon la langue du système scolaire et selon le sexe.

Pour trois indices liés aux élèves, la relation avec le rendement en lecture est négative : attribution de la réussite, perception négative de la lecture et stratégies de lecture. Le schéma général pour ces indices est l'opposé de celui qui se dégage pour les huit autres indices : les élèves dont les scores les placent dans le quartile supérieur de l'indice ont obtenu les moins bons scores en lecture. Ce résultat se retrouve aussi lorsque les indices sont examinés pour l'ensemble du Canada, selon la langue du système scolaire et selon le sexe.

Il y a un grand écart dans les scores d'indice entre les élèves qui ont fréquenté une école anglophone et ceux qui sont allés dans une école francophone. Pour la plupart des indices corrélés avec un rendement supérieur en lecture, les élèves des écoles anglophones affichent des scores d'indice similaires à ceux des élèves du Canada, globalement. Au Canada, dans l'ensemble, les élèves des systèmes scolaires anglophones obtiennent des scores plus élevés que leurs homologues des systèmes scolaires francophones pour ces huit indices, exception faite de la motivation à lire, où il n'y a aucune différence significative entre les deux systèmes linguistiques. Des différences significatives entre les deux systèmes linguistiques sont évidentes pour la moitié ou plus des provinces et la majorité des indices. Pour deux d'entre eux, soit les efforts déployés par l'élève et les stratégies de lecture, il n'y a aucune différence significative entre les systèmes scolaires anglophones et francophones dans la majorité des provinces.

Au niveau pancanadien, les filles obtiennent des scores d'indice plus élevés pour les huit indices qui sont positivement corrélés avec le rendement en lecture, alors que les garçons obtiennent des scores plus élevés pour deux des trois indices qui sont négativement corrélés avec le rendement en lecture. À l'échelle provinciale, il n'y a pas d'écart entre les sexes dans la majorité des provinces pour deux indices : le sentiment d'efficacité personnelle en lecture et l'engagement envers la lecture.

Regroupés, ces 11 indices comptent pour 32 p. 100 de l'écart dans le rendement en lecture des élèves.

Profil des pratiques d'enseignement et des écoles

Les programmes scolaires varient d'une province et d'un territoire à l'autre à l'échelle du pays. C'est pourquoi comparer des systèmes scolaires est une tâche complexe. Les questionnaires contextuels du PPCE 2016 fournissent des données qui peuvent être utilisées pour examiner les caractéristiques des classes et des écoles ainsi que les pratiques du personnel enseignant aux niveaux provincial et pancanadien.

Comme pour le cycle précédent du PPCE, la taille des classes varie considérablement entre les provinces, les systèmes scolaires francophones comptant un plus grand nombre de classes de 30 élèves ou plus. Plus d'un tiers des classes de 8^e année/2^e secondaire au Canada, globalement, sont des classes multiniveaux.

Le personnel enseignant du Canada modifie ses méthodes d'enseignement pour les élèves qui ont besoin d'un soutien additionnel. Il adapte les dispositions adoptées en classe (travail avec la classe entière, en petits groupes ou en mode individuel) selon les différents types d'activités d'apprentissage

dans les domaines langagiers. La grande majorité du personnel enseignant utilise des stratégies de rattrapage, de différenciation et d'enrichissement, « beaucoup » ou « dans une certaine mesure », pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ou avancés.

Le personnel enseignant utilise régulièrement en classe un certain nombre de stratégies « avant, pendant et après » la lecture ainsi que des stratégies et outils d'enseignement plus vastes dans les domaines langagiers, entre autres discuter en petits groupes, utiliser des outils de recherche textuelle, enseigner des stratégies de lecture, enseigner les règles de base de la langue et lire en silence des textes choisis par l'enseignante ou enseignant. Dans les provinces, il y a de notables différences dans ces pratiques pédagogiques selon la langue du système scolaire. La relation entre la fréquence d'utilisation de ces stratégies et le rendement en lecture est difficile à établir dans un contexte d'évaluation à grande échelle comme celui du PPCE.

La majorité du personnel enseignant de 8^e année/2^e secondaire consacre une heure ou plus par semaine à l'enseignement de la lecture. Les enseignantes et enseignants ont demandé aux élèves de lire de la fiction et des textes courants au moins une fois par semaine et des articles courants légèrement moins souvent. Dans le cadre du PPCE 2016, le personnel enseignant devait indiquer à quelle fréquence il assignait quatre tâches précises liées à la lecture : rapports écrits, présentations orales, réactions personnelles des élèves à des textes choisis et lecture en dehors des heures de classe. Les présentations orales étaient le moins souvent assignées à l'échelle du Canada et dans les provinces alors que le personnel enseignant sollicitait le plus souvent des réactions personnelles dans toutes les provinces, exception faite du Québec.

Au Canada, globalement, près de 70 p. 100 des enseignantes et enseignants ont donné moins d'une heure de devoirs par semaine dans les domaines langagiers. Il y a toutefois des différences notables entre les provinces dans la quantité de devoirs demandés.

Le personnel enseignant utilise une variété de méthodes pour évaluer les élèves, les questions à réponse longue ou courte étant la plus fréquente. En revanche, les questions vrai/faux ou questions de correspondance constituent la méthode la moins utilisée. Les élèves dont les enseignantes et enseignants leur ont plus souvent demandé d'élaborer leurs propres réponses à des questions ouvertes ont obtenu de meilleurs résultats à l'évaluation de la lecture dans le cadre du PPCE.

Les données démographiques fournies dans cette étude permettent de présenter la variabilité entre les écoles à l'échelle du pays. Les élèves qui ont participé au PPCE 2016 fréquentent des écoles situées dans nos plus grandes villes et dans de petits milieux ruraux. Les écoles, aussi bien publiques que privées, varient en taille, allant de plus de 1000 élèves à moins de 100 et de deux à plus de 10 niveaux différents. Le nombre d'élèves de 8^e année/2^e secondaire, la population cible de cette étude, va de plus de 200 élèves à moins de 25 par école et se répartit entre une et plus de cinq classes par école, parfois avec deux niveaux ou plus par classe. Certes, cette variabilité peut sembler problématique; pourtant, les défis que les directions scolaires ont mentionnés fréquemment sont liés au manque de ressources pédagogiques dans les domaines langagiers. Malgré les enjeux liés au personnel, aux ressources pédagogiques et à l'espace physique, les écoles semblent réussir à se concentrer sur le nécessaire pour fournir un enseignement de qualité à leurs élèves, entre autres activités d'enrichissement et parascolaires. Dans les écoles ayant participé au PPCE, les activités de bénévolat ou de service sont proposées le plus souvent, suivies par les programmes de musique et les conférences et séminaires.

Enfin, le PPCE s'est intéressé à trois indicateurs du climat scolaire : le sentiment d'appartenance des élèves, leur absentéisme et leur sécurité physique et psychologique à l'école. La grande majorité des élèves ont exprimé un point de vue positif sur leur sentiment d'appartenance. Toutefois, presque un élève sur quatre a dit ne pas aimer l'école, une attitude corrélée avec un moindre rendement en lecture. Dans la plupart des provinces, l'absentéisme des élèves n'est pas une préoccupation sérieuse, puisque seulement 6 p. 100 des écoles ont déclaré plus de 10 p. 100 d'élèves absents un jour d'école normal. Le rendement en lecture est plus élevé dans les écoles où les taux d'absentéisme sont plus faibles. Au niveau de l'élève, la relation entre son absence et son rendement en lecture dépend du type d'absence. Quand l'absence est justifiée par des raisons qui ne sont pas liées à l'école, aucun schéma ne se dégage dans la relation. En revanche, si les raisons de l'absence sont liées à l'école, le rendement de l'élève diminue nettement si celui-ci a manqué plus de 15 jours d'école. La majorité des élèves ayant participé au PPCE ont indiqué qu'ils n'avaient pas « séché (manqué sans autorisation) » de journées complètes de cours ou des cours individuels ni été en retard à un cours pendant les deux semaines ayant précédé l'évaluation du PPCE 2016.

Quant à la sécurité psychologique et physique des élèves, ces derniers ont été interrogés sur la fréquence à laquelle ils avaient subi des menaces, de la violence ou du harcèlement à l'école. Les injures et les moqueries de la part d'autres élèves constituent les formes les plus courantes d'intimidation : environ 8 p. 100 des élèves ont déclaré avoir fait l'expérience de ces comportements plus d'une fois par semaine. Un rapport détaillé sur l'intimidation dans les écoles du Canada est publié dans le numéro 12 de *L'évaluation... ça compte!*

Énoncé final

Les résultats de l'évaluation menée dans le cadre du PPCE 2016 livrent un tableau complet des compétences en lecture des élèves de 8^e année/2^e secondaire, au niveau provincial et pancanadien. Les données issues des questionnaires contextuels du PPCE mettent également en lumière les différents facteurs d'influence dans la maison de l'élève, dans sa classe et dans son milieu scolaire, facteurs contribuant à son rendement en lecture. Ce rapport permet de contextualiser l'apprentissage et l'enseignement dans les domaines langagiers, dans les écoles du Canada. Au cours des mois à venir, le CMEC, en collaboration avec les ministères de l'Éducation, continuera d'analyser les résultats du PPCE en parallèle avec d'autres indicateurs pédagogiques pour mieux étayer l'enseignement de la lecture et les politiques éducatives connexes.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDERSON, K., et R. WINTHROP. Building global consensus on measuring learning, dans S. McGrath et Q. Gu (éd.), *Routledge handbook of international education and development*, New York, Routledge, 2016, p. 93-107.
- ANDON, A., C. G. THOMPSON et B. J. BECKER. A quantitative synthesis of the immigrant achievement gap across OECD countries, *Large-Scale Assessments in Education*, 2014, volume 2, n° 7, p. 1-20. Sur Internet : <http://doi.org/10.1186/s40536-014-0007-2>
- APPLEBAUM, D. *Adolescent literacy and the teaching of reading*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 2010.
- ARES ABALDE, M. *School size policies: A literature review*, Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, Paris, Éditions OCDE, 2014, n° 106. Sur Internet : <http://dx.doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>
- ASCD. *Assessment: Designing performance assessments. Module 2. Reading: What is performance assessment*, Alexandria, VA, chez l'auteur, 2011. Sur Internet : <http://www.ascd.org/professional-development/pd-online.aspx>
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change, *Psychological Review*, 1977, volume 84, n° 2, p. 191-215. Sur Internet : <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- BANTING, K., SOROKA, S. et KONING, E. Multicultural diversity and redistribution, dans K. Banting et J. Myles (éd.), *Inequality and the fading of redistributive politics*, Vancouver, UBC Press, 2013, p. 165-186.
- BAŞ, G., C. ŞENTÜRK et F. CİĞERCI. Homework and academic achievement: A meta-analytic review of research, *Issues in Educational Research*, 2017, volume 27, n° 1, p. 31-50.
- BERKELEY, S., et A. TABOADA BARBER. *Maximizing effectiveness of reading comprehension instruction in diverse classrooms*, Baltimore, MA, Paul H. Brooks Publishing, 2015.
- BRITAIN, M., et C. BLACKSTOCK. *First Nations child poverty: A literature review and analysis*, Ottawa, Centre for the Study of Living Standards, 2015. Sur Internet : <https://fncaringsociety.com/sites/default/files/First%20Nations%20Child%20Poverty%20-%20A%20Literature%20Review%20and%20Analysis%202015-3.pdf>
- BROCHU, P., K. O'GRADY, T. SCERBINA et Y. TAO. *PIRLS/ePIRLS 2016 : Le contexte au Canada. Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2018. Sur Internet : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/385/PIRLS2016-Report-FR.pdf>
- BROZO, W. G., S. SULKUNEN, G. SHIEL, C. GARBE, A. PANDIAN et R. VALTIN. Reading, gender, and engagement: Lessons from five PISA countries, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2014, volume 57, n° 7, p. 584-593.

- BRUCKAUF, Z. *Falling behind: Socio-demographic profiles of educationally disadvantaged youth. Evidence from PISA 2000-2012*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, Document de travail Innocenti, WP-2016-11, 2016. Sur Internet : https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/IWP_2016_11.pdf
- CAMPBELL, C., P. OSMOND-JOHNSON, B. FAUBERT, K. ZEICHNER et A. HOBBS-JOHNSON, avec la collaboration de S. Brown, P. DaCosta, A. Hales, L. Kuehn, J. Sohn et K. Steffensen. *The state of educators' professional learning in Canada: Final research report*, Oxford, OH, Learning Forward, 2017.
- CANTRELL, S. C., et J. C. CARTER. Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use, *Reading Psychology*, 2009, volume 30, p. 195-224. <http://doi.org/10.1080/02702710802275397>
- CAPONERA, E., P. SESTITO et P. M. Russo. The influence of reading literacy on mathematics and science achievement, *Journal of Educational Research*, 2016, volume 109, n° 2, p. 197-204.
- CAUSA, O., S. DANTAN et Å. JOHANSSON. *Mobilité sociale intergénérationnelle dans les pays européens de l'OCDE*, Documents de travail du Département des Affaires économiques de l'OCDE, Paris, Éditions OCDE, 2009, n° 709. Sur Internet : <http://doi.org/10.1787/223043801483>
- CHEVALIER, A., C. HARMON, V. O'SULLIVAN et I. WALKER. The impact of parental income and education on the schooling of their children, *IZA Journal of Labor Economics*, 2013, volume 2, n° 8, p. 1-22. Sur Internet : <http://doi.org/10.1186/2193-8997-2-8>
- COLLIN, C., et H. JENSEN. *A statistical profile of poverty in Canada*, Bibliothèque du Parlement, 2009, n° de cat. PRB 09-17E. Sur Internet : <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/prb0917-e.pdf>
- COMMISSARIAT AUX LANGUES OFFICIELLES. *Le commissaire aux langues officielles demande au gouvernement fédéral de remédier à la pénurie nationale d'enseignants de français langue seconde*, février 2019. Sur Internet : <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/nouvelles/communiqués/2019/2019-02-13>
- COMMISSION DE VÉRITÉ ET RÉCONCILIATION DU CANADA. *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*, Winnipeg, MB, chez l'auteur, 2012. Sur Internet : http://trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). L'intimidation : qu'est-ce qui se passe dans nos écoles? *L'évaluation, ça compte!*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2019, volume 12, p. 1-10. Sur Internet : https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/391/AMatters_2019_No12_FR.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE-13 de 2007 : Rapport contextuel sur le rendement des élèves en lecture*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2009. Sur Internet : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/213/PCAP-Rapport-contextuel-Finale.pdf>
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE de 2010 : Rapport contextuel sur le rendement des élèves en mathématiques*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2012. Sur Internet : <http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/287/PCAP-Context-Report-FR.pdf>

- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). Participation des parents à des activités de littératie et de numératie, *L'évaluation, ça compte!*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2013, volume 3, p. 1-7. Sur Internet : https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/309/AMatters_No3_fr.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). Les devoirs : dans quelle mesure? *L'évaluation, ça compte!*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2014, volume 7, p. 1-6. Sur Internet : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/338/AMatters_No7_Homework_fr.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). Immigrantes et immigrants au Canada : le milieu socioéconomique a-t-il de l'importance? *L'évaluation, ça compte!*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2015, volume 9, p. 1-8. Sur Internet : https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/343/AMatters_No9_fr.pdf
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPEC 2016 : Cadre d'évaluation*, Toronto, ON, chez l'auteur, 2016. Sur Internet : https://www.cmec.ca/docs/pcap/pcap2016/Cadre_d_%C3%A9valuation-du-PPCE-2016.pdf
- COOPER, H., J. ROBINSON et E. PATALL. Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003, *Review of Educational Research*, 2006, volume 76, n° 1, p. 1-62.
- CROWE, C. C. A longitudinal investigation of parent educational involvement and student achievement: Disentangling parent socialization and child evocative effects across development, *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 2013, volume 13, n° 2, p. 1-33.
- CUBAN, L. The perennial reform: Fixing school time, *Phi Delta Kappan*, décembre 2008, volume 90, p. 240-250.
- DARLING-HAMMOND, L. Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 2017, volume 40, n° 3, p. 291-309. Sur Internet : <http://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- DATNOW, A., et L. HUBBARD (éd.). *Gender in policy and practice*, New York, Routledge, 2002.
- DETTMERS, S., U. TRAUTWEIN et O. LÜDTKE. The relationship between homework time and achievement is not universal: Evidence from multilevel analyses in 40 countries, *School Effectiveness and School Improvement*, 2009, volume 20, n° 4, p. 375-405.
- DHUEY, E. Middle school or junior high? How grade-level configurations affect academic achievement, *Canadian Journal of Economics*, 2013, volume 46, n° 2, p. 469-496.
- DRONKERS, J., R. VAN DER VELDEN et A. DUNNE. *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students: A reanalysis of PISA 2006*, Maastricht, Pays-Bas, 2012. Sur Internet : http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2012/ROA_RM_2012_6.pdf
- DUFF, P. A., et A. BECKER-ZAYAS. Demographics and heritage languages in Canada, dans O. Kagan, M. Carreira et C. Hitchens (éd.), *The Routledge handbook of heritage language education: From innovation to program building*, New York, Routledge, 2017, p. 57-67.
- EDEN, C. *Gender, education and work: Inequalities and intersectionality*, London et New York, Routledge, 2017.

- EVANS, M. D. R., J. Kelley et J. Sikora. Scholarly culture and academic performance in 42 nations, *Social Forces*, 2014, volume 92, n° 4, p. 1573-1605.
- FALKENBERG, T. Framing an integrative approach to the education and development of teachers in Canada, *McGill Journal of Education*, 2010, volume 45, n° 3, p. 555-578. Sur Internet : <https://doi.org/10.7202/1003577ar>
- FELDMAN, J. Grading for equity: What it is, why it matters, and how it can transform schools and classrooms, *Thousand Oaks*, CA, Sage Publications, 2019.
- FRANCIS, B., et C. SKELTON. *Reassessing gender and achievement: Questioning contemporary key debates*, New York, Routledge, 2005.
- FRENETTE, M., et P. CHAN. *D'où proviennent les différences entre les résultats scolaires des élèves des écoles secondaires publiques et ceux des élèves des écoles secondaires privées?* Ottawa, Statistique Canada, 2015. Sur Internet : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11f0019m/11f0019m2015367-fra.htm>
- GALLOWAY, M., J. CONNER et D. POPE. Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools, *Journal of Experimental Education*, 2013, volume 81, n° 4, p. 379-389.
- GAMBRELL, L., B. MARINAK, H. BROOKER et H. MCCREA-ANDREWS. The importance of independent reading, dans J. Samuels et A. E. Farstrup, (éd.), *What research has to say about reading instruction*, 4^e éd., Newark, DE, International Literacy Association, 2011, p. 143-157.
- GOLDMAN, S. Adolescent literacy: Learning and understanding content, *Future of Children*, 2012, volume 22, n° 2, p. 89-116.
- GOODWYN, A., L. REID et C. DURRANT. *International perspectives on teaching English in a globalized world*, New York, Routledge, 2013.
- GORDON, C. E., et J. P. WHITE. Indigenous educational attainment in Canada, *International Indigenous Policy Journal*, 2014, volume 5, n° 3. Sur Internet : <http://doi.org/10.18584/iipj.2014.5.3.6>
- GOUVERNEMENT DU CANADA. *Rapport annuel sur les langues officielles 2015-2016*, 2017. Sur Internet : <https://www.canada.ca/content/dam/tbs-sct/services/values-ethics/official-languages/reports/annual-report-official-languages-2015-2016/arol-ralo-fra.pdf>
- GUERRIERO, S. (éd.). *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession*. Paris, OECD, 2017. Sur Internet : https://read.oecd-ilibrary.org/education/pedagogical-knowledge-and-the-changing-nature-of-the-teaching-profession_9789264270695-en#page1
- GUTHRIE, J. T., A. WIGFIELD et W. YOU. Instructional contexts for engagement and achievement in reading, dans S. Christenson, A. Reschly et C. Wylie (éd.), *Handbook of research on student engagement*, New York, Springer, 2012, p. 601-634. Sur Internet : <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- HARRISON, C. *Understanding reading development*, Londres, Sage Publications, 2004.
- HENDRON, M., et C. A. KEARNEY. School climate and student absenteeism and internalizing and externalizing behavioral problems, *Children and Schools*, 2016, volume 38, n° 2, p. 109-116. Sur Internet : <https://doi.org/10.1093/cs/cdw009>

- HERNANDEZ, D. *Double jeopardy: How third-grade reading skills and poverty influence high school graduation*, New York, Annie E. Casey Foundation, 2011.
- HUANG, H., et G. LIANG. Parental cultural capital and student school performance in mathematics and science across nations, *Journal of Educational Research*, 2016, volume 109, n° 3, p. 286-295. Sur Internet : <http://10.0.4.56/00220671.2014.946122>
- JANG, B. G. Trends and issues in adolescent literacy theories and research: An integrative review, *Korean Language Education Research*, 2016, volume 51, n° 5, p. 5-40. Sur Internet : <https://doi.org/10.20880/kler.2016.51.5.5>
- JONES, K. R., et A. N. EZEIFE. School size as a factor in the academic achievement of elementary school students, *Psychology*, 2011, volume 2, n° 8, p. 859-868.
- KNIFSEND, C., et S. GRAHAM. Too much of a good thing? How breadth of extracurricular participation relates to school-related affect and academic outcomes during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 2012, volume 41, p. 379-389.
- KONSTANTOPOULOS, S. Teacher effects, value-added models, and accountability, dans A. L. Lavigne, T. L. Good et R. M. Marx (éd.), *High-stakes teacher evaluation: High cost–big losses* [numéro spécial], *Teachers College Record*, 2014, volume 116, n° 1.
- KOZINA, A., et A. MLEKUŽ. The predictive power of attribution styles for PISA 2012 achievement: International and national perspectives, *Solsko Polje*, 2014, volume 25, n° 5/6, p. 101-120.
- LABRECQUE, M., M. CHUY, P. BROCHU et K. HOUME. *PIRLS 2011 : Le contexte au Canada – Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012. Sur Internet : http://cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/294/pirls_2011_fr.pdf
- LAM, T., et E. HO. Effect of family social capital on students' literacy performance: Insights from PISA, *Chinese University Education Journal*, 2013, volume 41, n° 1/2, p. 65-83.
- LEARNED, J., D. STOCKDILL et E. MOJE. Integrating reading strategies and knowledge building in adolescent literacy instruction, dans J. Samuels et A. Farstrup (éd.), *What research has to say about reading instruction*, 4^e éd., Newark, DE, International Literacy Association, 2011, p. 159-185.
- LEITHWOOD, K., et D. JANTZI. A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective, *Review of Educational Research*, 2009, volume 79, n° 1, p. 464-490.
- LOVELESS, T. *The 2015 Brown Center Report on American education: How well are American students learning?* Washington, DC, Brookings, 2015. Sur Internet : <http://www.brookings.edu/research/reports/2015/03/24-brown-center-report-loveless>
- MARSH, H. W., C. ARTELT et J. L. PESCHAR. OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries, *International Journal of Testing*, 2006, volume 6, n° 4, p. 311-360.
- McKENNA, M. C., K. CONRADI, C. LAWRENCE, B. G. JANG et J. P. MEYER. Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey, *Reading Research Quarterly*, 2012, volume 47, n° 3, p. 283-306.

- MERGA, M. K. Access to books in the home and adolescent engagement in recreational book reading: Considerations for secondary school educators, *English in Education*, 2015, volume 49, n° 3, p. 197-214. Sur Internet : <http://doi.org/10.1111/eie.12071>
- MERRY, J. J. Tracing the U.S. deficit in PISA reading skills to early childhood, *Sociology of Education*, 2013, volume 86, n° 3, p. 234-252. Sur Internet : <http://doi.org/10.1177/0038040712472913>
- MOJE, E. Youth cultures, literacies, and identities in and out of school, dans J. Flood, S. B. Heath, D. Lapp et V. Chou (éd.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*, Londres, Routledge, 2007, p. 207-219. Sur Internet : <https://doi.org/10.4324/9781315759616.ch22>
- MORROW, L., R. RUEDA et D. LAPP. *Handbook of research on literacy and diversity*, New York, Guilford Press, 2009.
- MOSS, G. Policy and the search for explanations for the gender gap in literacy attainment, *Literacy*, 2011, volume 45, n° 3, p. 111-118.
- MULLIS, I. V. S., M. O. MARTIN, S. GOH et C. PRENDERGAST. *PIRLS 2016 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Reading*, Chestnut Hill, MA, TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College, 2017. Sur Internet : <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/>
- MUSSET, P. Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects, *Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation*, Paris, Éditions OCDE, 2010, n° 48. Sur Internet : <http://doi.org/10.1787/5kmbpjh7s47h-en>
- NAEGHEL, J., M. VALCKE, I. MEYER, N. WARLOP, J. BRAAK et H. KEER. The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation, *Reading et Writing*, 2014, volume 27, n° 9, p. 1547-1565. Sur Internet : <http://10.0.3.239/s11145-014-9506-3>
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES (OCDE). *Résultats du PISA 2009 : Surmonter le milieu social. L'égalité des chances et l'équité du rendement de l'apprentissage (Volume II)*, Paris, Éditions OCDE, 2010a. Sur Internet : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-du-pisa-2009-surmonter-le-milieu-social_9789264091528-fr
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre : Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves (Volume III)*, Paris, Éditions OCDE, 2010b. Sur Internet : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-du-pisa-2009-apprendre-a-apprendre_9789264091542-fr
- OCDE. *Public and private schools: How management and funding relate to their socio-economic profile*, Paris, Éditions OECD, 2012. Sur Internet : <http://www.oecd.org/pisa/50110750.pdf>
- OCDE. *Résultats de TALIS 2013 : Une perspective internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Paris, Éditions OCDE, 2013. Sur Internet : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-de-talis-2013_9789264214293-fr
- OCDE. *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, Paris, Éditions OCDE, 2015. Sur Internet : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/l-egalite-des-sexes-dans-l-education_9789264230644-fr

- OCDE. *Les indicateurs de l'éducation à la loupe – Comment s'organise le temps d'apprentissage dans l'enseignement primaire et secondaire?* Paris, Éditions OCDE, 2016a. Sur Internet : https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/comment-s-organise-le-temps-d-apprentissage-dans-l-enseignement-primaire-et-secondaire_5jm3tqh48ljc-fr
- OCDE. *Low-performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*, Paris, Éditions OECD, 2016b. Sur Internet : <http://dx.doi.org/10.1787/9789264250246-en> (synthèse disponible en français – *Les élèves en difficulté : Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir?*, www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-Leseleves-en-difficulte.pdf)
- OCDE. *PISA 2018 draft analytical frameworks*, Paris, Éditions OECD, 2016c. Sur Internet : <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf>
- OCDE. *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*, Paris, Éditions OCDE, 2017. Sur Internet : <http://www.oecd.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-iii-9789264288850-fr.htm>
- OCDE. *PISA for development assessment and analytical framework: Reading, mathematics and science*, Paris, Éditions OÉCD, 2018a. Sur Internet : <http://doi.org/10.1787/9789264305274-en>
- OCDE. *TALIS: The OECD Teaching and Learning International Survey*, Paris, Éditions OECD, 2018b. Sur Internet : <http://www.oecd.org/education/talis/>
- O'GRADY, K., et K. HOUME. *PPCE 2013 : Rapport contextuel sur le rendement des élèves en sciences*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2015. Sur Internet : http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/350/PCAP2013_ContextualReport_Final_Web_FR.pdf
- O'GRADY, K., K. FUNG, L. SERVAGE et G. KAHN. *PPCE 2016 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en lecture, en mathématiques et en sciences*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2018. Sur Internet : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/381/PCAP-2016-Public-Report-FR.pdf>
- O'GRADY, K., M. DEUSSING, T. SCERBINA, K. FUNG et N. MUHE. *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Le rendement des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2016. Sur Internet : <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/365/PISA2015-CdnReport-fr.pdf>
- ONUZO, U., A. F. GARCIA, A. HERNANDEZ, Y. PENG et T. LECOQ. *Intergenerational equity. Understanding the linkages between parents and children: A systematic review*, London School of Economics and Political Science, 2013. Sur Internet : https://www.unicef.org/socialpolicy/files/LSE_Capstone_Intergenerational_Equity.pdf
- PARATORE, J. Parents and reading: What teachers should know about ways to support productive home-school environments, dans J. Samuels et A. E. Farstrup (éd.), *What research has to say about reading instruction*, 4^e éd., Newark, DE, International Literacy Association, 2011, p. 406-424.
- PARKIN, A. *International report card on public education: Key facts on Canadian achievement and equity*, Toronto, Environics Institute, 2015. Sur Internet : http://www.environicsinstitute.org/uploads/institute-projects/environics_institute_-_parkin_-_international_report_on_education_-_final_report.pdf

- PERRY, L. B., et A. McCONNERY. Does the SES of the school matter? An examination of socioeconomic status and student achievement using PISA 2003, *Teachers College Record*, 2010, volume 112, n° 4, p. 1137-1162.
- POTTER, D. Same-sex parent families and children's academic achievement, *Journal of Marriage and Family*, juin 2012, volume 74, p. 556-571. Sur Internet : <http://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2012.00966.x>
- RICHARDS, J. *Are we making progress? New evidence on Aboriginal education outcomes in provincial and reserve schools*, Vancouver, C.D. Howe Institute, 2014.
- SANSONE, D. Why does teacher gender matter? *Economics of Education Review*, mai 2017, volume 61, p. 9-18.
- SCHNEPF, S. V. *Inequality of learning amongst immigrant children in industrialised countries*, Institute for the Study of Labor, Université de Bonn, 2008. Sur Internet : <http://ftp.iza.org/dp3337.pdf>
- SCHUNK, D. H., et F. PAJARES. Self-efficacy theory, dans K. R. Wentzel et A. Wigfield (éd.), *Handbook of motivation in school*, New York, Routledge, 2009, p. 35-54.
- SCHWERDT, G., et M. R. WEST. The impact of alternative grade configurations on student outcomes through middle and high school, *Journal of Public Economics*, 2013, volume 97, p. 308-326.
- SHIPLEY, L. *Profil des élèves et des écoles des groupes linguistiques minoritaires au Canada : résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), 2009*, Ottawa, Statistique Canada, 2011. Sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-595-m/81-595-m2011092-fra.pdf>
- SINGH, M. Factors contributing to reading literacy differences between male and females, *International Journal of Learning*, 2008, volume 15, n° 3, p. 337-344.
- STANOVICH, K. E. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy, *Reading Research Quarterly*, 1986, volume 21, n° 4, p 360-407.
- STATISTIQUE CANADA. Distribution (en pourcentage) des immigrants récents au Canada selon les provinces et territoires, 1981 à 2016, 2015a. Sur Internet : <https://www.statcan.gc.ca/fra/quo/bdd/autresproduitsvisuels/autre008>
- STATISTIQUE CANADA. Caractéristiques linguistiques des Canadiens, 2015b. Sur Internet : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.cfm>
- STATISTIQUE CANADA. Demande accrue en programmes d'immersion en langue seconde, 2016a. Sur Internet : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-402-x/2012000/chap/lang/lang01-fra.htm>
- STATISTIQUE CANADA. Langue – Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016 : Langue maternelle selon l'âge (Total), chiffres de 2016 pour la population à l'exclusion des résidents d'un établissement institutionnel du Canada, provinces et territoires, Recensement de 2016, 2016b. Sur Internet : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/lang/Tableau.cfm?Lang=F&T=11&Geo=00>

- STATISTIQUE CANADA. Peuples autochtones – Faits saillants en tableaux, Recensement de 2016 : Population ayant une identité autochtone selon les deux sexes, total – âge, chiffres de 2016, Canada, provinces et territoires, Recensement de 2016, 2017a. Sur Internet : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/abo-aut/Tableau.cfm?Lang=Fra&T=101&SR=1&S=99&O=A&RPP=25&PR=0&D1=1&D2=1&D3=1&TABID=2>
- STATISTIQUE CANADA. Recensement en bref : L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada, 2017b. Sur Internet : <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm>
- STATISTIQUE CANADA. Les peuples autochtones au Canada : faits saillants du Recensement de 2016, *Le Quotidien*, 2017c. Sur Internet : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025a-fra.htm>
- STATISTIQUE CANADA. Coup d'œil sur le Canada, 2018, *Le Quotidien*, 2018. Sur Internet : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/180327/dq180327g-fra.htm>
- STURTEVAT, E., F. BOYD, W. BROZO, K. HINCHMAN, D. MOORE et D. ALVERMANN. *Principled practices for adolescent literacy: A framework for instruction and policy*, Londres et New York, Routledge, 2010.
- THAPA, A., J. COHEN, S. GUFFEY et A. HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. A review of school climate research, *Review of Educational Research*, 2013, volume 83, n° 3, p. 357-385. Sur Internet : <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- THOMPSON, T., et C. UNGERLEIDER. *Single sex schooling: Final report*, Vancouver, The University of British Columbia, The Canadian Centre for Knowledge Mobilisation, 2004. Sur Internet : <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/61/singlegender.en.pdf>
- UNSWORTH, L., et A. THOMAS. *English teaching and new literacies pedagogy: Interpreting and auteuring digital multimedia narratives*, New York, Peter Lang, 2014.
- VAN ECK, K., S. R. JOHNSON, A. BETTENCOURT et S. LINDSTROM. How school climate relates to chronic absence: A multi-level latent profile analysis, *Journal of School Psychology*, 2017, volume 61, p. 89-102. Sur Internet : <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.10.001>
- VAN NULAND, S. Teacher education in Canada, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 2011, volume 37, n° 4, p. 409-421. Sur Internet : <https://doi.org/10.1080/102607476.2011.611222>
- VOGL, K., et F. PRECKEL. Full-time ability grouping of gifted students: Impacts on social self-concept and school related attitudes, *Gifted Child Quarterly*, 2014, volume 58, n° 1, p. 51-68. Sur Internet : <https://doi.org/10.1177/0016986213513795>
- WALKER, J., et H. VON BERGMAN. Teacher education policy in Canada: Beyond professionalization and deregulation, *Canadian Journal of Education*, 2013, volume 36, n° 4, p. 65-92.
- WATSON, A., M. KEHLER et W. MARTINO. The problem of boys' literacy underachievement: Raising some questions, *Journal of Adolescent et Adult Literacy*, 2010, volume 53, n° 5, p. 356-361.
- WEARMOUTH, J., J. SOLER et G. REID. *Meeting difficulties in literacy development*, Londres, Routledge Falmer, 2003.

- WECH, D., et T. WEINKAM. Determinants of the educational situation of young migrants, *CESifo DICE Report*, septembre 2016, volume 3, p. 65-68. Sur Internet : <https://www.cesifo-group.de/ifoHome/facts/DICE/Migration/Migration/Integration-of-Immigrants/DR-2016-3-wech-weinkam--Determinants-Educational-Situation-Young-Migrants/fileBinary/DR-2016-3-wech-weinkam--Determinants-Educational-Situation-Young-Migrants.pdf>
- WEINER, B. *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, SpringerVerlag, 1986.
- WEINER, B., et A. KUKLA. An attributional analysis of achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1970, volume 15, p. 1-20.
- WHITEHURST, G. J., et M. M. CHINGOS. *Class size: What research says and what it means for state policy*, Washington, DC, Brown Center on Educational Policy Brookings Institution, 2011.
- WIGENT, C. A. High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text, *Learning and Individual Differences*, 2013, volume 25, p. 134-140. Sur Internet : <http://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.011>
- WIGFIELD, A. Children's attributions for success and failure: Effects of age and attentional focus, *Journal of Educational Psychology*, 1988, volume 80, n° 1, p. 76-81.
- WILLMS, J. D. School composition and contextual effects on student outcomes, *Teachers' College Record*, 2010, volume 112, n° 4, p. 1008-1037.
- YOO, M. The influence of genre understanding on strategy use and comprehension, *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 2015, volume 59, n° 1, p. 83-93.
- ZEBROFF, D., et D. KAUFMAN. Texting, reading, and other daily habits associated with adolescents' literacy levels, *Education and Information Technologies*, 2017, volume 22, n° 5, p. 2197-2216. Sur Internet : <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9544-3>
- ZEPEDA, S. J., et R. STEWART MAYERS. An analysis of research on block scheduling, *Review of Educational Research*, 2006, volume 76, n° 1, p. 137-170. Sur Internet : <https://doi.org/10.3102/00346543076001137>
- ZUZANEK, J. Students' study time and their "homework problem", *Social Indicators Research*, 2009, volume 93, n° 1, p. 111-115.

ANNEXE : TABLEAUX DE DONNÉES

TABLEAU A.1.1 Pourcentage d'élèves selon le sexe (auto-identification)

Province	Fille	Garçon	Je m'identifie d'une autre façon	Je préfère ne pas le dire
	%	%	%	%
Colombie-Britannique	50	47	1	1
Alberta	47	51	1	1
Saskatchewan	47	50	2	1
Manitoba	47	50	1	1
Ontario	48	50	1	1
Québec	47	50	1	1
Nouveau-Brunswick	49	49	1	1
Nouvelle-Écosse	49	49	1	1
Île-du-Prince-Édouard	47	49	2	2
Terre-Neuve-et-Labrador	47	49	2	2
Canada	48	50	1	1

TABLEAU A.1.2 Rendement en lecture selon le sexe

Sexe	Score moyen	ET
Fille	521	(1,4)
Garçon	497	(1,3)
Je m'identifie d'une autre façon	509	(9,7)
Je préfère ne pas le dire	469	(7,8)

TABLEAU A.1.3 Relation entre la langue première des élèves et le rendement en lecture, selon la langue du système scolaire

Langue du système scolaire	Langue première	Score moyen	ET
Systèmes scolaires anglophones			
	Anglais	511	(1,3)
	Français	491	(7,8)
	Other	510	(3,4)
Systèmes scolaires francophones			
	Anglais	482	(5,1)
	Français	504	(2,1)
	Other	497	(6,9)

TABLEAU A.1.4 Proportion d'élèves inscrits à des programmes d'immersion linguistique

Province	Immersion anglaise	Immersion française	Immersion dans une autre langue
	%	%	%
Colombie-Britannique	19	21	6
Alberta	19	27	10
Saskatchewan	15	17	5
Manitoba	19	24	8
Ontario	14	15	6
Québec	28	12	7
Nouveau-Brunswick	21	48	3
Nouvelle-Écosse	22	37	2
Île-du-Prince-Édouard	23	35	2
Terre-Neuve-et-Labrador	17	42	3
Canada	19	19	6

TABLEAU A.1.5 Rendement en lecture et participation à un programme de langue seconde, selon la langue du système scolaire

Langue du système scolaire	Participation à un programme de langue seconde	Score moyen	ET
Systèmes scolaires anglophones			
	Y participe actuellement	466	(3,7)
	Y a déjà participé	510	(4,1)
	N'y a jamais participé	519	(1,4)
Systèmes scolaires francophones			
	Y participe actuellement	494	(7,2)
	Y a déjà participé	478	(8,7)
	N'y a jamais participé	502	(2,1)

TABLEAU A.1.6 Pourcentage d'élèves selon le niveau de scolarité des parents, d'après les élèves

Province	Un ou plus diplômes universitaires	Des études universitaires	Diplôme d'études collégiales	Des études après le secondaire	Diplôme d'études secondaires	Études secondaires non terminées	Je ne sais pas
	%	%	%	%	%	%	%
Colombie-Britannique	42	3	12	8	9	2	24
Alberta	41	3	13	7	8	3	25
Saskatchewan	37	4	12	10	13	4	20
Manitoba	37	3	12	6	14	5	22
Ontario	45	3	15	5	7	2	23
Québec	43	3	16	8	8	4	19
Nouveau-Brunswick	39	2	14	6	10	4	24
Nouvelle-Écosse	41	3	13	8	9	3	22
Île-du-Prince-Édouard	38	3	13	9	9	4	24
Terre-Neuve-et-Labrador	40	2	13	7	10	4	24
Canada	43	3	14	7	8	3	22

TABLEAU A.1.7 Relation entre le niveau de scolarité des parents (d'après les élèves) et le rendement en lecture

Niveau de scolarité des parents	Score moyen	ET
N'a pas terminé ses études secondaires	458	(6,0)
A terminé le secondaire	475	(3,3)
A fait des études après le secondaire	497	(2,8)
A terminé ses études au collège ou au cégep	504	(2,4)
A fait des études universitaires, mais n'a pas obtenu de diplôme	510	(7,7)
A obtenu un ou plusieurs diplômes universitaires	534	(1,6)
Je ne sais pas	488	(2,0)

TABLEAU A.1.8 Pourcentage d'élèves selon le nombre de livres à la maison

Province	0–10 livres	11–25 livres	26–100 livres	101–200 livres	Plus de 200 livres
	%	%	%	%	%
Colombie-Britannique	8	16	35	20	21
Alberta	9	18	32	22	20
Saskatchewan	11	16	35	18	20
Manitoba	12	18	33	18	18
Ontario	9	14	35	20	22
Québec	15	23	33	15	14
Nouveau-Brunswick	12	16	35	17	20
Nouvelle-Écosse	10	16	36	19	19
Île-du-Prince-Édouard	10	16	38	20	16
Terre-Neuve-et-Labrador	9	19	33	21	19
Canada	10	17	34	19	19

TABLEAU A.1.9 Relation entre le nombre de livres à la maison et le rendement en lecture

Nombre de livres	Score moyen	ET
0-10 livres	456	(3,0)
11-25 livres	483	(2,0)
26-100 livres	509	(1,4)
101-200 livres	530	(2,3)
Plus de 200 livres	539	(2,2)

TABLEAU A.1.10 Statut d'immigrante ou immigrant des élèves

Province	Personnes nées au Canada	Personnes nées à l'extérieur du Canada
	%	%
Colombie-Britannique	84	16
Alberta	79	21
Saskatchewan	88	12
Manitoba	80	20
Ontario	88	12
Québec	89	11
Nouveau-Brunswick	94	6
Nouvelle-Écosse	94	6
Île-du-Prince-Édouard	91	9
Terre-Neuve-et-Labrador	96	4
Canada	87	13

TABLEAU A.1.11 Relation entre le statut d'immigrante ou immigrant et le rendement en lecture

Statut d'immigrante ou immigrant	Score moyen	ET
Personnes nées au Canada	508	(1,0)
Personnes nées à l'extérieur du Canada	508	(3,6)

TABLEAU A.1.12 Relation entre l'identité autochtone et le rendement en lecture des élèves

Identité autochtone	Score moyen	ET
Métis	489	(4,4)
Inuits	481	(18,9)
Premières Nations	456	(4,7)
Non-Autochtones	512	(1,0)

TABLEAU A.2.1 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison

Items liés à l'indice des apprentissages préscolaires à la maison	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
	%	%	%	%
Ils me lisaient des histoires	10	13	28	50
Ils m'encourageaient à lire	4	8	25	63
Ils montraient de l'intérêt pour ce que je lisais à l'école	8	17	37	39
Ils faisaient ce qu'ils pouvaient pour m'aider avec mes devoirs en lecture	5	8	26	61
Ils me posaient des questions sur mes lectures	7	13	33	47
Ils me félicitaient lorsque je réussissais bien en lecture	7	11	28	54

TABLEAU A.2.1.1 Relation entre l'indice des apprentissages préscolaires à la maison et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	523	(1,9)	523	(2,0)	506	(1,8)	490	(1,9)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	524	(2,4)	524	(2,7)	509	(2,2)	493	(2,0)
Systèmes scolaires francophones	519	(4,5)	519	(4,1)	498	(3,4)	482	(4,0)
Sexe								
Fille	534	(2,9)	533	(3,1)	514	(3,2)	506	(2,9)
Garçon	508	(2,8)	511	(2,5)	499	(2,8)	480	(2,9)

TABLEAU A.2.1.2 Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	50,6	(0,2)
Alberta	49,7	(0,3)
Saskatchewan	49,8	(0,2)
Manitoba	50,0	(0,2)
Ontario	51,1*	(0,2)
Québec	49,3*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,9	(0,2)
Nouvelle-Écosse	50,6	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	50,2	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	51,7*	(0,2)
Canada	50,3	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.1.3 Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	50,6	(0,2)	49,3	(0,2)	1,2**
Alberta	49,7*	(0,2)	48,8	(0,5)	0,9
Saskatchewan	49,8*	(0,2)	50,6*	(0,0)	-0,8**
Manitoba	50,0	(0,2)	49,2	(0,3)	0,8**
Ontario	51,2	(0,2)	49,5	(0,2)	1,7**
Québec	50,8	(0,4)	49,1	(0,3)	1,6**
Nouveau-Brunswick	49,7*	(0,3)	50,3	(0,3)	-0,5
Nouvelle-Écosse	50,6	(0,2)	49,4	(0,7)	1,2
Île-du-Prince-Édouard	50,3	(0,6)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	51,7*	(0,2)	--	--	--
Canada	50,7	(0,1)	49,2	(0,3)	1,5**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.1.4 Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	51,5	(0,3)	49,7	(0,4)	1,7**
Alberta	50,6	(0,3)	48,8	(0,4)	1,8**
Saskatchewan	50,9	(0,4)	48,7	(0,3)	2,3**
Manitoba	50,7	(0,3)	49,5	(0,4)	1,2**
Ontario	52,2	(0,3)	50,0	(0,3)	2,2**
Québec	50,7	(0,3)	47,8*	(0,4)	3,0**
Nouveau-Brunswick	51,9	(0,4)	47,8*	(0,3)	4,1**
Nouvelle-Écosse	51,9	(0,3)	49,3	(0,3)	2,6**
Île-du-Prince-Édouard	51,0	(0,7)	49,2	(0,7)	1,8
Terre-Neuve-et-Labrador	53,0*	(0,4)	50,6*	(0,4)	2,3**
Canada	51,5	(0,2)	49,2	(0,2)	2,3**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.2 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attitude envers la lecture

Items liés à l'indice de l'attitude envers la lecture	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Relation positive avec le rendement				
Je pense que le fait d'être bon lecteur fait une différence dans la vie en dehors de l'école.	6	18	48	28
J'aime lire.	10	21	42	27
J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque.	16	28	36	20
J'aime recevoir un livre en cadeau.	19	30	37	15
Relation négative avec le rendement				
La majeure partie de la lecture que je fais à l'école m'ennuie.	8	42	35	15
Je ne lis que si je suis obligé(e).	20	36	31	13
Je ne peux pas lire plus de quelques minutes parce que je n'arrive pas à rester en place pendant de longues périodes.	33	39	18	9
Pour moi, la lecture est une perte de temps.	37	41	14	8

TABLEAU A.2.2.1 Relation entre l'indice de l'attitude envers la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	555	(2,0)	519	(1,6)	496	(1,8)	472	(2,1)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	556	(2,3)	519	(2,0)	498	(2,2)	474	(2,6)
Systèmes scolaires francophones	549	(3,3)	520	(3,8)	492	(3,5)	466	(3,7)
Sexe								
Fille	566	(2,1)	528	(2,5)	499	(3,4)	478	(3,6)
Garçon	534	(3,9)	513	(3,0)	495	(2,1)	469	(2,7)

TABLEAU A.2.2.2 Scores d'indice de l'attitude envers la lecture

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	51,1*	(0,3)
Alberta	51,2*	(0,3)
Saskatchewan	50,1	(0,2)
Manitoba	51,4*	(0,3)
Ontario	50,7	(0,2)
Québec	48,3*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,9	(0,2)
Nouvelle-Écosse	48,9*	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	50,3	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	48,7*	(0,3)
Canada	50,2	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.2.3 Scores d'indice de l'attitude envers la lecture selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	51,1	(0,2)	51,9*	(0,2)	-0,8**
Alberta	51,2	(0,2)	51,4*	(0,5)	-0,2
Saskatchewan	50,1*	(0,2)	53,2*	(0,0)	-3,2**
Manitoba	51,4*	(0,2)	50,0*	(0,4)	1,4**
Ontario	50,7	(0,3)	50,6*	(0,3)	0,1
Québec	49,9	(0,3)	48,1	(0,4)	1,7**
Nouveau-Brunswick	50,3	(0,3)	49,0	(0,3)	1,2**
Nouvelle-Écosse	49,0*	(0,2)	46,7	(0,6)	2,3**
Île-du-Prince-Édouard	50,4	(0,5)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	48,7*	(0,2)	--	--	--
Canada	50,7	(0,1)	48,4	(0,2)	2,3**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.2.4 Scores d'indice des apprentissages préscolaires à la maison selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	53,2*	(0,3)	49,1	(0,4)	4,2**
Alberta	53,4*	(0,3)	49,1	(0,4)	4,3**
Saskatchewan	52,0	(0,3)	48,2	(0,2)	3,8**
Manitoba	53,3*	(0,3)	49,8*	(0,3)	3,5**
Ontario	52,4	(0,3)	48,9	(0,3)	3,5**
Québec	50,6*	(0,4)	46,0*	(0,4)	4,6**
Nouveau-Brunswick	52,6	(0,3)	47,0*	(0,3)	5,6**
Nouvelle-Écosse	51,0*	(0,3)	46,7*	(0,4)	4,3**
Île-du-Prince-Édouard	52,4	(0,7)	48,1	(0,7)	4,3**
Terre-Neuve-et-Labrador	51,2	(0,4)	46,3*	(0,5)	4,9**
Canada	52,2	(0,2)	48,2	(0,1)	4,0**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.3 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Items liés à l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Je crois que je suis bon(ne) en lecture	5	14	54	27
Je sais que je peux lire des textes difficiles	6	20	48	26
La majorité de la lecture que je fais à l'école est facile	3	30	52	15

TABLEAU A.2.3.1 Relation entre l'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	548	(2,0)	516	(2,3)	504	(1,9)	474	(2,1)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	551	(2,3)	518	(2,7)	504	(2,2)	475	(2,8)
Systèmes scolaires francophones	538	(3,9)	508	(3,9)	503	(3,8)	472	(3,6)
Sexe								
Fille	562	(2,6)	529	(3,1)	520	(2,6)	484	(3,4)
Garçon	535	(3,3)	505	(2,5)	489	(2,5)	465	(2,8)

TABLEAU A.2.3.2 Scores d'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	50,2	(0,2)
Alberta	51,0*	(0,2)
Saskatchewan	50,5	(0,2)
Manitoba	50,6	(0,2)
Ontario	50,8	(0,3)
Québec	48,7*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,6	(0,2)
Nouvelle-Écosse	50,2	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	50,8	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	50,2	(0,3)
Canada	50,2	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.3.3 Scores d'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	50,2	(0,2)	50,4*	(0,2)	-0,2
Alberta	51,0	(0,2)	50,5	(0,5)	0,6
Saskatchewan	50,5	(0,2)	51,3*	(0,0)	-0,8**
Manitoba	50,6	(0,2)	50,4*	(0,3)	0,1
Ontario	50,8	(0,3)	52,1*	(0,3)	-1,3**
Québec	50,1	(0,3)	48,6	(0,3)	1,6**
Nouveau-Brunswick	49,9	(0,3)	48,6	(0,3)	1,3**
Nouvelle-Écosse	50,3	(0,2)	47,5	(0,5)	2,7**
Île-du-Prince-Édouard	50,7	(0,6)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	50,2	(0,3)	--	--	--
Canada	50,6	(0,1)	48,9	(0,3)	1,8**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.3.4 Scores d'indice du sentiment d'efficacité personnelle en lecture selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	49,9	(0,3)	50,5	(0,4)	-0,6
Alberta	51,1	(0,3)	51,0	(0,4)	0,0
Saskatchewan	50,6	(0,3)	50,4	(0,3)	0,2
Manitoba	50,9	(0,3)	50,2	(0,3)	0,7
Ontario	50,9	(0,4)	50,8	(0,4)	0,1
Québec	49,6	(0,4)	47,8*	(0,4)	1,8**
Nouveau-Brunswick	50,9	(0,3)	48,3*	(0,4)	2,7**
Nouvelle-Écosse	50,0	(0,3)	50,5	(0,3)	-0,6
Île-du-Prince-Édouard	51,0	(0,6)	50,6	(0,6)	0,4
Terre-Neuve-et-Labrador	51,4	(0,4)	49,0	(0,6)	2,4**
Canada	50,5	(0,1)	50,0	(0,2)	0,5**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.4 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de l'attribution de la réussite

Items liés à l'indice de l'attribution de la réussite	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Si j'obtiens des résultats particulièrement bons dans mes cours du domaine langagier à l'école, c'est parce que j'ai de la chance	17	46	31	6
Si j'obtiens des résultats particulièrement mauvais dans mes cours du domaine langagiers à l'école, c'est parce que je n'ai pas de chance	28	46	21	5

TABLEAU A.2.4.1 Relation entre l'indice de l'attribution de la réussite et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	485	(2,0)	501	(1,7)	521	(2,2)	537	(1,9)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	486	(2,8)	501	(2,1)	522	(2,4)	541	(2,2)
Systèmes scolaires francophones	481	(3,6)	501	(3,5)	517	(3,9)	521	(3,3)
Sexe								
Fille	499	(3,1)	508	(2,6)	533	(2,8)	550	(2,8)
Garçon	474	(2,8)	495	(2,2)	506	(2,9)	524	(2,8)

TABLEAU A.2.4.2 Scores d'indice de l'attribution de la réussite

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	48,4	(0,3)
Alberta	49,7	(0,3)
Saskatchewan	50,0	(0,2)
Manitoba	49,6	(0,2)
Ontario	48,7	(0,3)
Québec	50,1	(0,3)
Nouveau-Brunswick	50,8*	(0,2)
Nouvelle-Écosse	50,2*	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	51,0*	(0,6)
Terre-Neuve-et-Labrador	51,4*	(0,3)
Canada	49,3	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.4.3 Scores d'indice de l'attribution de la réussite selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	48,4	(0,3)	50,7	(0,1)	-2,3**
Alberta	49,7	(0,2)	51,7	(0,5)	-2,0**
Saskatchewan	49,9*	(0,2)	52,9*	(0,0)	-2,9**
Manitoba	49,6	(0,2)	52,6*	(0,3)	-3,0**
Ontario	48,6	(0,3)	50,1	(0,3)	-1,5**
Québec	47,6*	(0,3)	50,4	(0,3)	-2,7**
Nouveau-Brunswick	50,4*	(0,3)	51,7*	(0,3)	-1,2**
Nouvelle-Écosse	50,1*	(0,2)	52,2	(0,6)	-2,1**
Île-du-Prince-Édouard	51,0*	(0,6)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	51,4*	(0,3)	--	--	--
Canada	49,0	(0,2)	50,4	(0,3)	-1,4**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.4.4 Scores d'indice de l'attribution de la réussite selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	47,8	(0,4)	49,1	(0,4)	-1,3**
Alberta	48,5	(0,4)	50,7	(0,4)	-2,2**
Saskatchewan	49,3	(0,2)	50,6	(0,3)	-1,3**
Manitoba	48,7	(0,3)	50,4	(0,4)	-1,7**
Ontario	48,2	(0,4)	49,0	(0,3)	-0,8
Québec	49,4	(0,4)	50,7	(0,4)	-1,3**
Nouveau-Brunswick	50,6*	(0,3)	51,0*	(0,3)	-0,4
Nouvelle-Écosse	49,2	(0,3)	51,3*	(0,3)	-2,1**
Île-du-Prince-Édouard	51,8*	(0,6)	50,2	(1,0)	1,6
Terre-Neuve-et-Labrador	50,4*	(0,3)	52,3*	(0,5)	-1,9**
Canada	48,7	(0,2)	49,9	(0,2)	-1,2**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.5 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de la motivation à lire

Items liés à l'indice de la motivation à lire	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Je préfère lire pour le plaisir que pour obtenir de l'information	9	17	40	34
Je préfère lire pour obtenir de l'information que lire des histoires	24	45	20	10

TABLEAU A.2.5.1 Relation entre l'indice de la motivation à lire et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	530	(1,5)	524	(2,3)	505	(2,2)	483	(2,0)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	533	(1,9)	527	(2,4)	506	(2,5)	487	(2,4)
Systèmes scolaires francophones	519	(5,3)	515	(3,9)	503	(5,1)	474	(4,2)
Sexe								
Fille	539	(2,3)	535	(3,4)	517	(3,4)	491	(4,4)
Garçon	516	(2,7)	511	(3,3)	495	(2,8)	481	(2,4)

TABLEAU A.2.5.2 Scores d'indice de la motivation à lire

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	50,7	(0,2)
Alberta	50,1	(0,2)
Saskatchewan	50,3	(0,2)
Manitoba	50,1	(0,3)
Ontario	49,9	(0,2)
Québec	49,6	(0,3)
Nouveau-Brunswick	50,2	(0,2)
Nouvelle-Écosse	50,4	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	51,4	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	50,5	(0,3)
Canada	50,0	(0,1)

TABLEAU A.2.5.3 Scores d'indice de la motivation à lire selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	50,7	(0,3)	49,1	(0,2)	1,6**
Alberta	50,2	(0,2)	49,0	(0,6)	1,1
Saskatchewan	50,3	(0,2)	49,6	(0,0)	0,7**
Manitoba	50,1	(0,3)	47,7*	(0,4)	2,4**
Ontario	49,9	(0,3)	49,1	(0,2)	0,9**
Québec	50,1	(0,3)	49,6	(0,3)	0,5
Nouveau-Brunswick	51,1*	(0,3)	47,9*	(0,3)	3,2**
Nouvelle-Écosse	50,5	(0,2)	49,2	(0,6)	1,3**
Île-du-Prince-Édouard	51,3	(0,6)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	50,5	(0,3)	--	--	--
Canada	50,2	(0,1)	49,5	(0,3)	0,6

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.5.4 Scores d'indice de la motivation à lire selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	52,6	(0,3)	48,7	(0,4)	3,9**
Alberta	52,5	(0,3)	48,0	(0,3)	4,5**
Saskatchewan	52,1	(0,2)	48,5	(0,3)	3,5**
Manitoba	52,3	(0,4)	48,1	(0,4)	4,2**
Ontario	52,0	(0,3)	47,9	(0,4)	4,1**
Québec	52,2	(0,4)	47,2	(0,5)	5,1**
Nouveau-Brunswick	52,7	(0,3)	47,7	(0,4)	5,0**
Nouvelle-Écosse	53,1*	(0,3)	47,6	(0,3)	5,6**
Île-du-Prince-Édouard	52,9	(0,6)	49,5	(0,8)	3,3**
Terre-Neuve-et-Labrador	52,5	(0,4)	48,6	(0,5)	4,0**
Canada	52,2	(0,1)	47,9	(0,2)	4,4**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.5.5 Préférences des élèves pour les textes imprimés ou les textes numériques

Type de lecture	Textes imprimés	Textes numériques
	%	%
Lire pour soi	62	38
Lire pour l'école	73	27

TABLEAU A.2.6 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés aux documents à lire en classe et à l'indice des ressources pour la lecture

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
	%	%	%	%
Indice des ressources pour la lecture				
Lire des romans ou des nouvelles (fiction)	4	13	43	40
Lire des textes informatifs ou non fictifs	5	18	49	27
Items sans corrélation avec l'indice des ressources pour la lecture				
Regarder des vidéos	11	25	39	25
Lire des textes trouvés sur Internet	11	27	39	22
Lire des livres ou d'autres textes de la bibliothèque de l'école	13	28	38	21
Lire un manuel	19	31	36	13
Utiliser des encyclopédies en ligne ou d'autres documents électroniques accessibles par abonnement	30	33	26	11
Lire des livres ou d'autres textes de la bibliothèque publique	43	30	20	8
Lire des magazines ou des journaux	34	40	21	6

TABLEAU A.2.6.1 Relation entre l'indice des ressources pour la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	526	(1,9)	523	(2,1)	508	(2,2)	483	(2,2)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	527	(2,6)	525	(2,3)	509	(2,7)	487	(2,9)
Systèmes scolaires francophones	524	(3,6)	517	(2,6)	504	(3,9)	474	(3,8)
Sexe								
Fille	536	(2,9)	535	(2,6)	522	(2,9)	494	(3,5)
Garçon	516	(3,1)	512	(2,9)	497	(3,2)	474	(2,6)

TABLEAU A.2.6.2 Scores d'indice des ressources pour la lecture

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	49,8	(0,3)
Alberta	49,7	(0,2)
Saskatchewan	50,4	(0,2)
Manitoba	51,3*	(0,2)
Ontario	50,3	(0,2)
Québec	48,8*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,2	(0,3)
Nouvelle-Écosse	50,5	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	51,4*	(0,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	51,4*	(0,3)
Canada	49,9	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.6.3 Scores d'indice des ressources pour la lecture selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	49,8	(0,2)	47,7	(0,2)	2,1**
Alberta	49,7	(0,2)	48,3	(0,5)	1,4**
Saskatchewan	50,4	(0,2)	49,8*	(0,0)	0,6**
Manitoba	51,4*	(0,2)	47,0*	(0,4)	4,3**
Ontario	50,4	(0,2)	48,1	(0,2)	2,3**
Québec	50,0	(0,4)	48,7	(0,4)	1,3**
Nouveau-Brunswick	50,9	(0,3)	44,9*	(0,4)	6,0**
Nouvelle-Écosse	50,5	(0,2)	49,1	(0,7)	1,4
Île-du-Prince-Édouard	51,6*	(0,5)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	51,4	(0,3)	--	--	--
Canada	50,3	(0,1)	48,6	(0,3)	1,7**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.6.4 Scores d'indice des ressources pour la lecture selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	50,2	(0,4)	49,3	(0,3)	0,9
Alberta	50,4	(0,3)	49,1	(0,4)	1,3**
Saskatchewan	51,1	(0,3)	49,7	(0,3)	1,5**
Manitoba	51,9*	(0,3)	50,8*	(0,4)	1,1**
Ontario	51,0	(0,3)	49,5	(0,3)	1,5**
Québec	50,2	(0,4)	47,5*	(0,4)	2,6**
Nouveau-Brunswick	50,7	(0,3)	47,7	(0,4)	3,0**
Nouvelle-Écosse	51,1	(0,2)	49,8	(0,3)	1,3**
Île-du-Prince-Édouard	52,3	(0,6)	50,2	(0,6)	2,1**
Terre-Neuve-et-Labrador	52,5*	(0,3)	50,3	(0,5)	2,2**
Canada	50,7	(0,2)	49,0	(0,2)	1,7**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.7 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de l'engagement envers la lecture

Items liés à l'indice de l'engagement envers la lecture	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Les textes que nous lisons à l'école m'intéressent	16	42	34	8
Je participe aux discussions dans mon cours du domaine langagier (anglais ou français)	9	36	32	23

TABLEAU A.2.7.1 Relation entre l'indice de l'engagement envers la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	535	(2,1)	520	(1,9)	507	(2,0)	476	(1,9)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	538	(2,2)	521	(2,0)	507	(2,5)	474	(2,5)
Systèmes scolaires francophones	523	(4,5)	514	(4,2)	506	(4,3)	480	(3,7)
Sexe								
Fille	550	(2,6)	531	(2,7)	519	(3,1)	485	(3,2)
Garçon	521	(2,6)	509	(2,6)	495	(2,5)	469	(3,0)

TABLEAU A.2.7.2 Scores d'indice de l'engagement envers la lecture

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	51,1*	(0,3)
Alberta	50,5	(0,2)
Saskatchewan	49,8	(0,2)
Manitoba	52,0*	(0,2)
Ontario	50,8*	(0,2)
Québec	47,3*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,7	(0,2)
Nouvelle-Écosse	50,1	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	49,1	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	49,7	(0,3)
Canada	49,9	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.7.3 Scores d'indice de l'engagement envers la lecture selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	51,1	(0,2)	49,7*	(0,2)	1,4**
Alberta	50,5	(0,2)	49,9*	(0,5)	0,5
Saskatchewan	49,8*	(0,2)	51,0*	(0,0)	-1,2**
Manitoba	52,0*	(0,2)	50,3*	(0,3)	1,7**
Ontario	50,9	(0,3)	49,4*	(0,2)	1,5**
Québec	51,5	(0,3)	46,9	(0,3)	4,5**
Nouveau-Brunswick	50,1	(0,3)	48,6*	(0,3)	1,5**
Nouvelle-Écosse	50,2	(0,2)	46,9	(0,6)	3,3**
Île-du-Prince-Édouard	49,1*	(0,6)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	49,7*	(0,3)	--	--	--
Canada	50,8	(0,1)	47,2	(0,2)	3,6**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.7.4 Scores d'indice de l'engagement envers la lecture selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	51,6*	(0,4)	50,7*	(0,4)	0,9
Alberta	51,0	(0,3)	50,0	(0,3)	1,0**
Saskatchewan	49,9	(0,3)	49,7	(0,3)	0,2
Manitoba	51,7*	(0,3)	52,1*	(0,3)	-0,4
Ontario	51,0	(0,3)	50,6*	(0,3)	0,3
Québec	47,8*	(0,4)	46,9*	(0,4)	0,9
Nouveau-Brunswick	50,2	(0,3)	49,1	(0,3)	1,2**
Nouvelle-Écosse	50,4	(0,3)	49,7	(0,3)	0,7
Île-du-Prince-Édouard	49,9	(0,6)	48,0	(0,9)	1,9
Terre-Neuve-et-Labrador	50,8	(0,5)	48,6	(0,4)	2,2**
Canada	50,3	(0,2)	49,6	(0,1)	0,6**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.8 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés à l'indice de la perception négative de la lecture

Items liés à l'indice de la perception négative de la lecture	Pas du tout	Un peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup
	%	%	%	%
Les textes que nous lisons dans les autres cours sont plus difficiles que ceux du cours du domaine langagier (anglais ou français)	52	31	13	4
J'ai de la difficulté avec les devoirs qui demandent de la lecture	61	27	8	4
Les textes que nous lisons à l'école s'adressent plus aux garçons qu'aux filles	75	17	6	2
Les textes que nous lisons à l'école s'adressent plus aux filles qu'aux garçons	75	16	7	2

TABLEAU A.2.8.1 Relation entre l'indice de la perception négative de la lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	479	(1,9)	503	(2,0)	528	(1,8)	533	(1,8)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	478	(2,2)	504	(2,3)	533	(2,0)	535	(2,1)
Systèmes scolaires francophones	483	(3,3)	500	(4,1)	506	(4,4)	525	(3,6)
Sexe								
Fille	495	(2,8)	514	(2,7)	537	(2,6)	544	(2,8)
Garçon	467	(2,4)	493	(2,6)	519	(2,8)	521	(2,7)

TABLEAU A.2.8.2 Scores d'indice de la perception négative de la lecture

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	49,3	(0,2)
Alberta	49,3	(0,2)
Saskatchewan	49,9	(0,2)
Manitoba	49,5	(0,3)
Ontario	49,2	(0,2)
Québec	50,2	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,8	(0,2)
Nouvelle-Écosse	49,3	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	48,4	(0,4)
Terre-Neuve-et-Labrador	49,8	(0,2)
Canada	49,5	(0,1)

TABLEAU A.2.8.3 Scores d'indice de la perception négative de la lecture selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	49,3	(0,2)	51,1	(0,2)	-1,9**
Alberta	49,3	(0,2)	53,0*	(0,5)	-3,7**
Saskatchewan	49,9	(0,2)	51,5*	(0,0)	-1,6**
Manitoba	49,4	(0,3)	53,6*	(0,4)	-4,2**
Ontario	49,1	(0,2)	51,7*	(0,3)	-2,6**
Québec	50,2	(0,3)	50,2	(0,3)	0,0
Nouveau-Brunswick	49,4	(0,3)	50,7	(0,3)	-1,3**
Nouvelle-Écosse	49,1	(0,2)	53,4*	(0,7)	-4,3**
Île-du-Prince-Édouard	48,3	(0,4)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	49,8	(0,2)	--	--	--
Canada	49,2	(0,1)	50,4	(0,2)	-1,1**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.8.4 Scores d'indice de la perception négative de la lecture selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	48,3	(0,3)	50,3	(0,4)	-2,0**
Alberta	48,7	(0,3)	49,9	(0,3)	-1,2**
Saskatchewan	49,4	(0,3)	50,4	(0,3)	-1,0**
Manitoba	48,3	(0,2)	50,5	(0,4)	-2,1**
Ontario	48,6	(0,3)	49,6	(0,3)	-1,0**
Québec	48,9	(0,4)	51,4*	(0,4)	-2,4**
Nouveau-Brunswick	48,4	(0,3)	51,2*	(0,3)	-2,8**
Nouvelle-Écosse	48,7	(0,2)	49,9	(0,3)	-1,1**
Île-du-Prince-Édouard	48,8	(0,6)	48,1*	(0,5)	0,7
Terre-Neuve-et-Labrador	49,5	(0,3)	50,0	(0,4)	-0,4
Canada	48,7	(0,1)	50,2	(0,1)	-1,5**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.9 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés aux stratégies de lecture et à l'indice des stratégies de lecture des élèves

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
	%	%	%	%
Indice des stratégies de lecture				
Je lis à voix haute	31	29	28	13
J'énonce à voix haute le plus de mots possible	33	29	25	13
Je demande à quelqu'un de m'aider	27	32	30	12
Je souligne, je prends des notes ou je fais des dessins sur les passages importants	38	28	22	12
Je pose des questions avant, pendant et après la lecture	48	33	14	5
Items sans corrélation avec le rendement en lecture				
Je trouve un endroit tranquille pour lire	10	16	32	41
Je relis les passages difficiles	11	17	35	37
Je pense aux autres mots dans la phrase pour comprendre le sens	10	18	40	31
Je lis parfois plus rapidement ou plus lentement, selon le texte	11	18	40	31
J'essaie de faire des liens avec ce que je sais déjà	11	17	42	31
Je regarde les graphiques et les images	18	23	36	23
Je cherche des indices comme des titres ou des images	18	23	39	20
Je porte attention à ce que je pense lorsque je lis	21	26	35	18
J'essaie de devenir le sujet du texte	21	27	35	18
J'applique ce que je sais sur l'origine des mots ou les parties des mots	19	28	37	16
J'utilise une autre ressource comme un dictionnaire	25	31	30	14
Je pense au message de l'auteur(e)	30	30	28	13
J'utilise les préfixes, les suffixes et les racines des nouveaux mots pour les comprendre	29	27	31	12

TABLEAU A.2.9.1 Relation entre l'indice des stratégies de lecture et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	484	(2,4)	510	(2,2)	519	(1,9)	536	(1,9)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	486	(2,4)	516	(2,7)	525	(2,3)	539	(2,1)
Systèmes scolaires francophones	472	(4,8)	491	(3,7)	504	(4,5)	529	(2,8)
Sexe								
Fille	499	(2,8)	528	(2,9)	536	(2,8)	552	(3,5)
Garçon	463	(2,9)	490	(2,5)	505	(3,1)	526	(2,3)

TABLEAU A.2.9.2 Scores d'indice des stratégies de lecture

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	50,6	(0,3)
Alberta	49,9	(0,3)
Saskatchewan	50,8*	(0,2)
Manitoba	50,8*	(0,2)
Ontario	51,0*	(0,2)
Québec	47,6*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	49,7	(0,2)
Nouvelle-Écosse	50,7*	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	48,8	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	50,8*	(0,3)
Canada	49,9	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.9.3 Scores d'indice des stratégies de lecture selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	50,7	(0,3)	47,5	(0,2)	3,2**
Alberta	49,9	(0,3)	49,1	(0,6)	0,8
Saskatchewan	50,8	(0,2)	50,4*	(0,0)	0,4
Manitoba	50,8	(0,2)	51,0*	(0,4)	-0,1
Ontario	51,0	(0,2)	49,2*	(0,2)	1,9**
Québec	50,6	(0,4)	47,2	(0,3)	3,4**
Nouveau-Brunswick	50,4	(0,3)	47,7	(0,3)	2,8**
Nouvelle-Écosse	50,7	(0,2)	49,7*	(0,6)	1,0
Île-du-Prince-Édouard	48,9*	(0,5)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	50,8	(0,3)	--	--	--
Canada	50,7	(0,1)	47,4	(0,3)	3,3**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.9.4 Scores d'indice des stratégies de lecture selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	52,6	(0,4)	48,7	(0,4)	3,9**
Alberta	51,5	(0,3)	48,3	(0,4)	3,2**
Saskatchewan	52,4	(0,3)	49,3*	(0,3)	3,1**
Manitoba	51,9	(0,3)	49,9*	(0,4)	2,0**
Ontario	52,6*	(0,3)	49,4	(0,3)	3,2**
Québec	49,0*	(0,4)	46,1*	(0,4)	2,8**
Nouveau-Brunswick	50,5	(0,3)	48,8	(0,3)	1,7**
Nouvelle-Écosse	52,3	(0,3)	48,9	(0,3)	3,4**
Île-du-Prince-Édouard	50,3	(0,7)	47,4	(0,6)	2,9**
Terre-Neuve-et-Labrador	53,2*	(0,3)	48,3	(0,4)	5,0**
Canada	51,5	(0,2)	48,4	(0,1)	3,1**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.10 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés aux efforts déployés par les élèves dans les cours du domaine langagier et à l'indice des efforts déployés par les élèves

	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Indice des efforts des élèves				
J'écoute pendant les cours	1	6	57	35
Je suis attentif (attentive) pendant les cours	2	9	57	33
Items sans corrélation avec le rendement				
Je fais mes devoirs à temps	3	10	45	43
Je travaille fort à mes devoirs	3	13	50	34
Je prépare bien mes examens	3	15	52	30
Je veille à ce que mes travaux soient bien organisés	7	20	45	29
J'étudie jusqu'à ce que je comprenne la matière	4	18	50	28
J'étudie beaucoup pour les tests	6	27	44	23
J'évite les distractions quand j'étudie	6	31	45	18

TABLEAU A.2.10.1 Relation entre l'indice des efforts déployés par les élèves et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	532	(1,7)	517	(2,1)	503	(2,1)	494	(2,1)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	536	(2,3)	519	(2,8)	504	(2,7)	494	(2,3)
Systèmes scolaires francophones	516	(3,7)	509	(4,4)	498	(3,6)	494	(3,7)
Sexe								
Fille	542	(2,6)	524	(2,9)	518	(3,2)	509	(2,8)
Garçon	519	(2,9)	510	(2,8)	490	(2,6)	483	(2,2)

TABLEAU A.2.10.2 Scores d'indice des efforts déployés par les élèves

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	50,6	(0,2)
Alberta	50,5	(0,2)
Saskatchewan	50,2	(0,2)
Manitoba	51,3*	(0,2)
Ontario	51,2*	(0,2)
Québec	48,7*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	50,4	(0,2)
Nouvelle-Écosse	49,4*	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	48,2*	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	49,3	(0,4)
Canada	50,3	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.10.3 Scores d'indice des efforts déployés par les élèves selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	50,6	(0,3)	50,7*	(0,2)	-0,1
Alberta	50,5	(0,2)	50,4*	(0,4)	0,1
Saskatchewan	50,2*	(0,2)	50,3*	(0,0)	-0,1
Manitoba	51,3	(0,2)	51,6*	(0,4)	-0,3
Ontario	51,2	(0,3)	50,9*	(0,2)	0,3
Québec	50,0	(0,3)	48,6	(0,3)	1,4**
Nouveau-Brunswick	49,9*	(0,3)	51,6*	(0,3)	-1,7**
Nouvelle-Écosse	49,4*	(0,2)	50,3	(0,7)	-0,9
Île-du-Prince-Édouard	48,2*	(0,5)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	49,3*	(0,3)	--	--	--
Canada	50,8	(0,1)	48,9	(0,3)	1,9**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.10.4 Scores d'indice des efforts déployés par les élèves selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	51,8	(0,3)	49,6	(0,3)	2,2**
Alberta	51,2	(0,3)	49,9	(0,3)	1,3**
Saskatchewan	51,1	(0,2)	49,4	(0,3)	1,8**
Manitoba	51,8	(0,3)	50,8*	(0,3)	1,0**
Ontario	52,1	(0,3)	50,3	(0,3)	1,8**
Québec	49,3*	(0,4)	48,2*	(0,4)	1,1
Nouveau-Brunswick	51,5	(0,3)	49,2	(0,4)	2,3**
Nouvelle-Écosse	50,2*	(0,2)	48,6	(0,3)	1,6**
Île-du-Prince-Édouard	49,0	(0,9)	47,5*	(0,6)	1,5
Terre-Neuve-et-Labrador	50,0	(0,4)	48,6	(0,5)	1,5**
Canada	51,1	(0,2)	49,6	(0,1)	1,6**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.2.10.5 Temps consacré aux devoirs par les élèves

Matière	Je n'ai pas de devoir à faire	Moins d'une demi-heure	D'une demi-heure à 1 heure	De 1 à 2 heures	De 2 à 3 heures	Plus de 3 heures
	%	%	%	%	%	%
Devoirs pour les cours du domaine langagier (anglais ou français)	13	28	31	18	6	4
Devoirs pour toutes les matières scolaires	6	12	22	24	16	20

TABLEAU A.2.10.6 Fréquence à laquelle les élèves terminent leurs devoirs

Matière	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
	%	%	%	%
Devoirs terminés dans les cours du domaine langagier (anglais ou français)	3	6	21	71
Devoirs terminés dans toutes les matières	2	5	22	71

TABLEAU A.2.11 Pourcentage des élèves selon leur réponse aux items du questionnaire liés au temps consacré aux activités extrascolaires et à l'indice des activités extrascolaires

	Pas de temps	Moins de 1 heure	De 1 à 2 heures	De 3 à 4 heures	De 5 à 6 heures	Plus de 6 heures
	%	%	%	%	%	%
Indice des activités extrascolaires						
Utiliser l'ordinateur pour des travaux scolaires (p. ex., recherches, rédaction)	11	28	33	18	6	5
De la lecture pour le plaisir ou les intérêts personnels	24	27	23	12	6	8
De la lecture en dehors des cours pour tous les cours	24	41	24	8	2	1
Recevoir de l'aide supplémentaire à l'école en dehors des heures de classe	57	26	13	3	1	0
Items sans corrélation avec le rendement						
Regarder la télévision ou des films	5	15	28	25	12	15
Utiliser le téléphone ou échanger des messages textes	9	22	20	17	12	21
Faire des sports ou d'autres activités scolaires ou communautaires	11	11	20	20	12	25
Utiliser l'ordinateur pour des raisons personnelles (p. ex., Internet, courriel)	14	29	22	15	9	12
Jouer à des jeux à l'ordinateur, jeux vidéo ou autres jeux électroniques	16	20	19	16	11	19
Prendre d'autres leçons (p. ex., musique, natation)	45	14	20	11	4	6

TABLEAU A.2.11.1 Relation entre l'indice des activités extrascolaires et le rendement en lecture dans l'ensemble du Canada et selon la langue du système scolaire et selon le sexe

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Ensemble du Canada	540	(2,2)	522	(2,2)	504	(2,0)	480	(1,9)
Langue du système scolaire								
Systèmes scolaires anglophones	540	(2,5)	522	(2,6)	505	(2,3)	482	(2,3)
Systèmes scolaires francophones	536	(5,4)	522	(4,2)	502	(3,3)	475	(4,0)
Sexe								
Fille	554	(2,4)	532	(3,4)	513	(2,7)	486	(3,0)
Garçon	520	(2,8)	510	(2,4)	499	(2,6)	476	(2,5)

TABLEAU A.2.11.2 Scores d'indice des activités extrascolaires

Province	Score d'indice	ET
Colombie-Britannique	52,9*	(0,3)
Alberta	51,4	(0,2)
Saskatchewan	49,1*	(0,2)
Manitoba	49,8*	(0,2)
Ontario	51,9*	(0,3)
Québec	48,5*	(0,3)
Nouveau-Brunswick	48,1*	(0,2)
Nouvelle-Écosse	48,2*	(0,2)
Île-du-Prince-Édouard	47,8*	(0,5)
Terre-Neuve-et-Labrador	48,5*	(0,3)
Canada	50,8	(0,1)

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

TABLEAU A.2.11.3 Scores d'indice des activités extrascolaires selon la langue du système scolaire

Province	Systèmes scolaires anglophones		Systèmes scolaires francophones		Écart** (A – F)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	52,9*	(0,3)	52,4*	(0,2)	0,5
Alberta	51,4	(0,2)	53,8*	(0,4)	-2,4**
Saskatchewan	49,1*	(0,2)	53,2*	(0,0)	-4,1**
Manitoba	49,8*	(0,2)	50,2*	(0,4)	-0,3
Ontario	51,9	(0,2)	51,9*	(0,2)	0,0
Québec	51,8	(0,3)	48,1	(0,3)	3,7**
Nouveau-Brunswick	48,6*	(0,3)	46,9*	(0,3)	1,6**
Nouvelle-Écosse	48,2*	(0,2)	49,3	(0,5)	-1,1**
Île-du-Prince-Édouard	47,8*	(0,6)	--	--	--
Terre-Neuve-et-Labrador	48,5*	(0,3)	--	--	--
Canada	51,5	(0,1)	48,4	(0,2)	3,0**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

Remarque : Étant donné la petite taille de l'échantillon, les résultats des élèves des systèmes scolaires francophones de l'Île-du-Prince-Édouard ne figurent pas dans ce tableau; ils sont cependant inclus dans le calcul de la moyenne de l'ensemble du Canada et des moyennes des provinces. Les écoles francophones de Terre-Neuve-et-Labrador n'ont pas participé au PPCE 2016.

TABLEAU A.2.11.4 Scores d'indice des activités extrascolaires selon le sexe

Province	Filles		Garçons		Écart** (F – G)
	Score d'indice	ET	Score d'indice	ET	
Colombie-Britannique	54,4*	(0,4)	51,6*	(0,4)	2,8**
Alberta	52,9	(0,3)	50,0	(0,4)	2,9**
Saskatchewan	50,9*	(0,3)	47,4*	(0,3)	3,5**
Manitoba	51,2	(0,4)	48,6*	(0,3)	2,7**
Ontario	53,1	(0,4)	50,7*	(0,3)	2,5**
Québec	49,2*	(0,4)	47,7*	(0,3)	1,5**
Nouveau-Brunswick	49,6*	(0,3)	46,6*	(0,4)	3,0**
Nouvelle-Écosse	49,3*	(0,3)	47,1*	(0,3)	2,2**
Île-du-Prince-Édouard	49,3*	(0,8)	46,2*	(0,6)	3,1**
Terre-Neuve-et-Labrador	50,2*	(0,3)	46,8*	(0,4)	3,3**
Canada	52,0	(0,2)	49,6	(0,2)	2,4**

* Écart significatif en comparaison avec l'ensemble du Canada

** Écart significatif au sein du Canada ou de la province

TABLEAU A.3.1 Relation entre la taille de la classe et le rendement en lecture

Taille de la classe	Score moyen	ET
Moins de 15 élèves	473	(6,2)
15-19 élèves	494	(10,6)
20-24 élèves	507	(5,8)
25-29 élèves	507	(3,9)
30 élèves ou plus	516	(3,1)

TABLEAU A.3.2 Relation entre la présence d'un autre adulte dans les cours du domaine langagier et le rendement en lecture

Présence d'un autre adulte	Score moyen	ET
La plupart du temps ou tout le temps	492	(4,5)
Jusqu'à la 1/2 du temps	477	(11,6)
Jusqu'à 1/4 du temps	496	(4,0)
Jamais	519	(3,2)

TABLEAU A.3.3 Rendement en lecture dans les classes à niveau unique et multiniveaux

Nombre de niveaux	Score moyen	ET
Un seul niveau	509	(2,8)
Deux niveaux	507	(5,2)
Trois niveaux ou plus	490	(10,2)

TABLEAU A.3.4 Relation entre le nombre de jours d'enseignement pris en charge par une remplaçante ou un remplaçant et le rendement en lecture

Nombre de jours	Score moyen	ET
20 jours ou plus	502	(6,0)
10-19 jours	500	(4,2)
6-9 jours	496	(4,6)
5 jours ou moins	514	(3,7)

TABLEAU A.3.5 Causes des jours d'enseignement perdus au cours d'une année scolaire

Causes des journées perdues	0-2 jours	3-5 jours	6-9 jours	10 jours ou plus
	%	%	%	%
Fermetures dues au mauvais temps	78	16	5	1
Tests ou examens qui ont lieu hors des classes ordinaires	66	17	8	9
Autres activités	65	26	7	2
Journées de renforcement de l'esprit scolaire	54	28	13	5
Activités sportives	48	32	15	4
Excursions	29	50	18	3

TABLEAU A.3.6 Stratégies de rattrapage, de différenciation et d'enrichissement dans les domaines langagiers

Type de stratégies utilisées	Pas du tout	Un peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup
	%	%	%	%
Fournir des activités d'enrichissement aux élèves de niveau avancé	6	33	41	20
Différencier l'enseignement/les ressources en fonction des styles d'apprentissage, des intérêts et des besoins des élèves	0	11	43	46
Enseigner de nouveau des concepts et des compétences qui auraient dû être maîtrisés plus tôt	0	24	47	29

TABLEAU A.3.6.1 Relation entre les stratégies de différenciation de l'enseignement et le rendement en lecture

Type de stratégies utilisées	Pas du tout		Un peu		Dans une certaine mesure		Beaucoup	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Fournir des activités d'enrichissement aux élèves de niveau avancé	502	(5,7)	500	(4,6)	507	(3,5)	518	(7,4)
Différencier l'enseignement/les ressources en fonction des styles d'apprentissage, des intérêts et des besoins des élèves	515	(7,3)	518	(6,1)	510	(2,5)	501	(4,5)
Enseigner de nouveau des concepts et des compétences qui auraient dû être maîtrisés plus tôt	560	(30,7)	517	(4,8)	507	(2,8)	496	(6,0)

TABLEAU A.3.7 Dispositions utilisées en classe par le personnel enseignant dans les domaines langagiers

Dispositions utilisées en classe	Pas du tout	Un peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup
	%	%	%	%
Élèves individuellement	2	31	42	24
Petits groupes	3	28	45	23
Classe entière	0	3	22	74

TABLEAU A.3.8 Fréquence du recours à des stratégies avant, pendant et après la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier

	Pas du tout	Un peu	Dans une certaine mesure	Beaucoup
	%	%	%	%
Avant la lecture				
Prédire des actions subséquentes	0	16	36	47
Déterminer le but de la lecture	1	17	40	42
Activer les connaissances antérieures	0	5	30	64
Visualiser d'avance certaines facettes du texte	1	20	43	36
Pendant la lecture				
Vérifier la compréhension des élèves	0	9	40	50
Faire des liens	0	2	25	74
Déterminer l'intention de l'auteure ou auteur	2	17	41	40
Visualiser	1	18	39	41
Survoler et écrémer (lire en diagonale)	3	31	42	24
Trouver les idées principales	1	6	34	59
Faire des déductions valides	0	9	30	61
Poser des questions	0	4	29	67
Analyser la structure du texte	2	19	43	37
Après la lecture				
Résumer	0	11	36	52
Analyser de façon critique	0	8	35	57
Déterminer le message de l'auteure ou auteur	1	14	37	48
Faire la distinction entre les faits et les opinions	1	23	51	24
Cerner les partis pris dans le texte	3	31	44	22
Relire et réfléchir	0	16	36	48

TABEAU A.3.8.1 Relation entre la fréquence d'utilisation des stratégies d'enseignement de la lecture par le personnel enseignant du domaine langagier et le rendement en lecture

	Pas du tout ou un peu		Dans une certaine mesure ou beaucoup	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Avant la lecture				
Prédire des actions subséquentes	509	(6,1)	506	(2,6)
Déterminer le but de la lecture	509	(6,6)	506	(2,7)
Activer les connaissances antérieures	493	(9,5)	507	(2,5)
Visualiser d'avance certaines facettes du texte	513	(7,4)	505	(2,3)
Pendant la lecture				
Vérifier la compréhension des élèves	505	(9,0)	506	(2,6)
Faire des liens	507	(8,5)	507	(2,5)
Déterminer l'intention de l'auteure ou auteur	503	(5,0)	507	(2,9)
Visualiser	513	(6,5)	505	(2,9)
Survoler et écremer (lire en diagonale)	507	(4,6)	506	(3,0)
Trouver les idées principales	489	(7,5)	508	(2,3)
Faire des déductions valides	510	(7,7)	506	(2,7)
Poser des questions	517	(6,8)	506	(2,7)
Analyser la structure du texte	502	(6,0)	507	(3,0)
Après la lecture				
Résumer	505	(9,0)	507	(2,3)
Analyser de façon critique	488	(11,2)	508	(2,4)
Déterminer le message de l'auteure ou auteur	494	(8,1)	509	(2,8)
Faire la distinction entre les faits et les opinions	508	(4,9)	506	(2,8)
Cerner les partis pris dans le texte	504	(4,4)	508	(3,1)
Relire et réfléchir	510	(5,8)	506	(3,1)

TABLEAU A.3.9 Fréquence des activités utilisées en classe dans les domaines langagiers

Activités en classe	Tous les jours ou presque	1 à 3 fois/semaine	2 ou 3 fois/mois	Jamais/presque jamais
	%	%	%	%
Demander aux élèves de rechercher de l'information	27	46	24	2
Demander aux élèves d'écrire des histoires ou d'autres textes	18	45	35	2
Demander aux élèves de faire des recherches sur un sujet ou un problème particulier	13	34	45	7
Enseigner aux élèves à faire preuve d'esprit critique lorsqu'ils lisent sur Internet	11	29	49	10
Demander aux élèves de lire des textes numériques	10	29	36	25
Enseigner aux élèves des stratégies pour lire des textes numériques	4	15	43	38

TABLEAU A.3.10 Utilisation des stratégies et des outils pédagogiques liés aux domaines langagiers

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage	Beaucoup	Dans une certaine mesure	Un peu	Pas du tout
	%	%	%	%
Demander aux élèves de discuter en petits groupes ou avec toute la classe	68	26	5	0
Lire à voix haute aux élèves	52	36	13	0
Demander aux élèves de lire en silence des textes de leur choix	43	37	17	3
Utiliser des outils de recherche textuelle	42	41	16	0
Enseigner la langue selon le contexte	37	49	14	1
Enseigner des stratégies de lecture	34	44	21	1
Utiliser des organisateurs graphiques	34	43	22	2
Enseigner les règles de base de la langue	32	41	26	1
Demander aux élèves de lire en silence des textes choisis par l'enseignante ou enseignant	28	38	29	5
Demander aux élèves de lire à voix haute à toute la classe ou en groupes	26	38	31	5
Demander aux élèves de prendre des notes	22	37	37	4

TABLEAU A.3.11 Relation entre les catégories de stratégies pédagogiques et le rendement en lecture

	Quartile supérieur		Troisième quartile		Deuxième quartile		Quartile inférieur	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Lecture directe	507	(5,0)	506	(6,8)	508	(3,1)	505	(4,9)
Lecture à voix haute	511	(7,9)	510	(4,3)	507	(3,6)	499	(6,0)
Lecture indirecte	512	(3,6)	507	(3,3)	502	(6,5)	501	(3,8)
Lecture en silence	505	(6,4)	512	(6,3)	504	(4,7)	507	(4,1)

TABLEAU A.3.12 Temps consacré à l'enseignement de la lecture par semaine

Province	Pas de temps ou moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 à 2 heures	Plus de 2 heures
	%	%	%	%
Colombie-Britannique	7	42	34	17
Alberta	6	27	34	33
Saskatchewan	3	26	38	33
Manitoba	6	15	45	34
Ontario	5	11	33	51
Québec	1	20	55	24
Nouveau-Brunswick	2	21	37	39
Nouvelle-Écosse	3	16	56	24
Île-du-Prince-Édouard	3	28	46	23
Terre-Neuve-et-Labrador	9	18	37	36
Canada	5	20	38	37

TABLEAU A.3.12.1 Relation entre le temps que l'enseignante ou enseignant consacre à l'enseignement de la lecture et le rendement en lecture

Temps consacré à l'enseignement de la lecture par semaine	Score moyen	ET
Plus de 2 heures	502	(6,1)
De 1 à 2 heures	507	(2,7)
De 30 minutes à 1 heure	515	(4,1)
Pas de temps ou moins de 30 minutes	506	(8,8)

TABLEAU A.3.13 Fréquence à laquelle le personnel enseignant impose différents genres à lire aux élèves dans les cours du domaine langagier

Genres imposés dans les cours du domaine langagier	Tous les jours ou presque	1 à 3 fois/semaine	2 ou 3 fois/mois	Jamais/presque jamais
	%	%	%	%
Livres de fiction plus longs	24	27	43	6
Livres ou manuels de nature courante	22	36	32	10
Articles courants qui décrivent des choses, des gens, des événements ou expliquent le fonctionnement des choses	13	35	46	7
Nouvelles (p. ex., fables, contes, récits d'action, science-fiction, récits policiers)	10	32	52	6
Livres courants plus longs	8	19	42	31
Documents authentiques (p. ex., menus, brochures, bandes dessinées, articles de journaux, paroles de chansons)	4	20	58	18
Poésie	1	10	56	33
Pièces de théâtre	1	3	29	67

TABLEAU A.3.13.1 Relation entre la fréquence à laquelle le corps enseignant impose des genres à lire et le rendement en lecture

Genres imposés dans les cours du domaine langagier	Tous les jours ou presque		1 à 3 fois/semaine		2 ou 3 fois/mois		Jamais/presque jamais	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
Livres de fiction plus longs	509	(4,9)	506	(5,8)	509	(3,9)	481	(12,0)
Livres ou manuels de nature courante	511	(4,4)	504	(3,9)	508	(5,1)	501	(9,0)
Articles courants qui décrivent des choses, des gens, des événements ou expliquent le fonctionnement des choses	500	(11,8)	505	(4,0)	508	(3,7)	517	(7,9)
Nouvelles (p. ex., fables, contes, récits d'action, science-fiction, récits policiers)	505	(5,1)	507	(5,8)	505	(2,9)	508	(7,6)
Livres courants plus longs	507	(5,9)	512	(4,5)	501	(4,9)	510	(3,1)
Documents authentiques (p. ex., menus, brochures, bandes dessinées, articles de journaux, paroles de chansons)	490	(15,8)	509	(6,8)	505	(3,5)	512	(3,5)
Poésie	534	(17,6)	518	(9,6)	507	(3,5)	501	(4,2)
Pièces de théâtre	518	(9,7)	478	(21,6)	522	(4,5)	501	(2,7)

TABLEAU A.3.14 Types de tâches souvent assignées aux élèves par le personnel enseignant dans les cours du domaine langagier

Province	Lecture en dehors des heures de classe	Réactions personnelles	Présentations orales	Rapports écrits
	%	%	%	%
Colombie-Britannique	33	53	13	42
Alberta	21	49	11	35
Saskatchewan	10	42	10	25
Manitoba	20	51	15	31
Ontario	31	56	27	33
Québec	57	47	9	27
Nouveau-Brunswick	49	58	16	18
Nouvelle-Écosse	26	60	15	30
Île-du-Prince-Édouard	48	53	15	61
Terre-Neuve-et-Labrador	21	64	15	43
Canada	32	53	19	33

TABLEAU A.3.15 Quantité de devoirs donnés chaque semaine dans les cours du domaine langagier

Province	Ne donne pas de devoirs	Moins de 30 minutes	De 30 minutes à 1 heure	De 1 à 2 heures	Plus de 2 heures
	%	%	%	%	%
Colombie-Britannique	8	19	39	24	9
Alberta	16	18	40	26	0
Saskatchewan	11	42	29	18	1
Manitoba	12	20	45	19	4
Ontario	6	19	44	25	5
Québec	3	8	42	38	10
Nouveau-Brunswick	19	23	35	20	3
Nouvelle-Écosse	10	20	34	30	5
Île-du-Prince-Édouard	3	35	21	41	0
Terre-Neuve-et-Labrador	7	16	51	23	3
Canada	8	19	42	26	5

TABLEAU A.3.15.1 Relation entre la quantité de devoirs donnés dans les cours du domaine langagier et le rendement en lecture

Quantité de devoirs par semaine dans les cours du domaine langagier	Score moyen	ET
Plus de 2 heures	526	(11,3)
De 1 à 2 heures	517	(3,5)
De 30 minutes à 1 heure	504	(3,8)
Moins de 30 minutes	497	(8,0)
Ne donne pas de devoirs	495	(5,6)

TABLEAU A.3.16 Relation entre l'utilisation de résultats de tests externes pour attribuer une note finale aux élèves et le rendement en lecture

Utilisation d'une évaluation externe, par le personnel enseignant, pour noter l'élève	Score moyen	ET
Non	507	(2,4)
Oui	493	(9,0)

TABLEAU A.3.17 Types d'évaluations utilisées dans les cours du domaine langagier

Types d'évaluation	Parfois ou souvent	Jamais ou rarement
	%	%
Travaux/projets individuels des élèves	97	3
Travaux/projets de groupe	82	18
Tests en classe préparés par l'enseignante ou enseignant	77	23
Évaluations du rendement	77	23
Portfolio ou journal de l'élève	75	25
Devoirs	40	60
Tests ou évaluations communément soumis à l'ensemble de l'école	31	69

TABLEAU A.3.18 Fréquence d'utilisation de critères d'évaluation non scolaires dans les cours du domaine langagier

Critères utilisés pour noter le travail de l'élève	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
	%	%	%	%
Collaboration en groupe	13	18	46	24
Amélioration	25	15	29	31
Effort	24	18	27	31
Participation	26	17	36	21
Comportement	61	17	13	9
Présence	82	7	5	6

TABLEAU A.3.19 Fréquence d'utilisation des méthodes d'évaluation du domaine langagier indiquées par les élèves

Méthodes d'évaluation utilisées par le personnel enseignant	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent
	%	%	%	%
Questions à réponse longue (un paragraphe ou plus)	3	12	38	47
Questions à réponse courte (une phrase ou deux)	3	10	42	45
Présentations, discours et autres exposés oraux	5	22	43	29
Dissertations (une page ou plus)	11	28	36	25
Phrases à compléter	10	24	43	24
Questions à choix multiples	10	26	42	23
Questions vrai/faux ou questions de correspondances	15	35	39	10

TABLEAU A.3.19.1 Relation entre la fréquence d'utilisation de différentes méthodes d'évaluation du domaine langagier et le rendement en lecture

Méthodes d'évaluation utilisées par le personnel enseignant	Jamais		Rarement		Parfois		Souvent	
	Score moyen	ET						
Questions à réponse longue (un paragraphe ou plus)	474	(6,3)	485	(2,9)	503	(1,7)	526	(1,3)
Questions à réponse courte (une phrase ou deux)	493	(5,2)	490	(3,6)	503	(1,4)	523	(1,4)
Présentations, discours et autres exposés oraux	484	(4,5)	506	(2,7)	510	(1,4)	519	(2,0)
Dissertations (une page ou plus)	499	(2,7)	509	(1,7)	508	(1,9)	520	(1,8)
Phrases à compléter	533	(3,7)	525	(2,0)	503	(1,5)	499	(1,6)
Questions à choix multiples	531	(3,3)	520	(2,3)	502	(1,7)	505	(1,9)
Questions vrai/faux ou questions de correspondances	525	(2,4)	518	(1,7)	502	(1,6)	494	(2,7)

TABLEAU A.3.20 Relation entre la taille de l'école et le rendement en lecture

Inscriptions à l'école	Score moyen	ET
Plus de 1000 élèves	499	(6,5)
501 à 1000 élèves	514	(3,8)
101 à 500 élèves	502	(2,6)
100 élèves ou moins	483	(6,2)

TABLEAU A.3.21 Relation entre le nombre de minutes d'enseignement dans les domaines langagiers et le rendement en lecture

Nombre de minutes d'enseignement par semaine dans les domaines langagiers	Score moyen	ET
150 minutes ou moins	531	(10,5)
151-200 minutes	520	(6,0)
201-250 minutes	505	(3,7)
251-300 minutes	497	(4,1)
Plus de 300 minutes	503	(2,8)

TABLEAU A.3.22 Fréquence à laquelle le manque de ressources limite l'enseignement, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016

Types de ressources	Parfois ou souvent	Jamais ou rarement
	%	%
Ordinateurs pour l'enseignement des domaines langagiers	37	63
Accès à Internet suffisant	35	65
Spécialistes pour soutenir le personnel enseignant des domaines langagiers	32	68
Aides-éducatrices et aides-éducateurs qualifiés	31	69
Budget pour les fournitures	31	69
Logiciels pour l'enseignement des domaines langagiers	28	72
Matériel pédagogique	27	73
Ressources audiovisuelles pour les domaines langagiers	21	79
Ressources de bibliothèque pertinentes pour l'enseignement des domaines langagiers	21	79
Espace d'enseignement	18	82
Bâtiment et terrain	16	84
Personnel enseignant qualifié dans les domaines langagiers	11	89

TABLEAU A.3.23 Activités d'enrichissement liées aux domaines langagiers offertes dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

Activités offertes par l'école	L'activité est offerte	L'activité n'est pas offerte
	%	%
Activités de bénévolat ou de service	91	9
Groupe musical, orchestre ou chorale scolaires	79	21
Conférences ou séminaires	68	32
Pièce de théâtre, improvisation ou comédie musicale à l'école	63	37
Album souvenir annuel, journal ou magazine scolaires	63	37
Collaboration avec des bibliothèques locales	52	48
Club de lecture	45	55
Collaboration avec des journaux locaux	30	70
Club ou activités de débats	28	72
Club académique	26	74
Club ou compétition scolaires sur les langues étrangères	14	86
Radio scolaire	14	86

TABLEAU A.3.24 Événements scolaires liés aux domaines langagiers dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

Activités liées aux domaines langagiers	Souvent	Parfois	Rarement	Jamais
	%	%	%	%
Suivi de la mise en œuvre des programmes d'études dans les domaines langagiers	44	46	8	2
Perfectionnement professionnel pour le personnel enseignant dans les domaines langagiers	33	58	8	0
Présentations visuelles liées aux domaines langagiers	25	60	15	1
Reconnaissance du rendement des élèves dans les domaines langagiers	24	50	24	2
Événements liés aux domaines langagiers	17	56	24	3
Soirées d'information à l'intention des parents/tuteurs ou tuteurs au sujet des domaines langagiers	1	23	50	27

TABLEAU A.3.25 Sentiment d'appartenance des élèves à l'école dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

Énoncés sur le sentiment d'appartenance	Pas du tout d'accord	Pas d'accord	D'accord	Tout à fait d'accord
	%	%	%	%
Je me fais facilement des ami(e)s à l'école	4	12	48	36
J'ai l'impression d'avoir ma place à l'école	4	14	58	25
Mes enseignantes et enseignants s'intéressent à moi	2	10	61	26
Mes enseignantes et enseignants sont justes envers moi	2	9	60	28
J'aime l'école	6	17	62	14

TABLEAU A.3.25.1 Relation entre le rendement en lecture et la réponse des élèves à l'énoncé « J'aime l'école »

Niveau d'accord avec l'énoncé « J'aime l'école »	Score moyen	ET
Pas du tout d'accord	467	(3,7)
Pas d'accord	497	(2,4)
D'accord	510	(1,2)
Tout à fait d'accord	532	(3,0)

TABLEAU A.3.26 Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des directions des écoles ayant participé au PPCE 2016

Province	Moins de 5 % des élèves	De 5 % à 10 % des élèves	Plus de 10 % des élèves
	%	%	%
Colombie-Britannique	54	43	3
Alberta	57	35	8
Saskatchewan	56	35	9
Manitoba	64	27	9
Ontario	57	36	7
Québec	74	25	1
Nouveau-Brunswick	60	34	6
Nouvelle-Écosse	55	42	3
Île-du-Prince-Édouard	63	38	0
Terre-Neuve-et-Labrador	42	44	14
Canada	58	35	6

TABLEAU A.3.26.1 Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des directions des écoles, et le rendement en lecture

Pourcentage d'élèves absents	Score moyen	ET
Plus de 10 % des élèves	466	(8,3)
De 5 % à 10 % des élèves	502	(2,2)
Moins de 5 % des élèves	508	(3,3)

TABLEAU A.3.27 Proportion d'élèves absents de l'école, selon les déclarations des élèves des écoles ayant participé au PPCE 2016

Types d'absences	0-2 jours	3-5 jours	6-9 jours	10-14 jours	15-20 jours	Plus de 20 jours
	%	%	%	%	%	%
Activités liées à l'école	49	29	14	5	2	1
Activités non liées à l'école	26	25	20	14	7	8

TABLEAU A.3.27.1 Relation entre les absences des élèves, selon les déclarations des élèves, et le rendement en lecture

Types d'absences	0-2 jours		3-5 jours		6-9 jours		10-14 jours		15-20 jours		Plus de 20 jours	
	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET	Score moyen	ET
	Activités liées à l'école	503	(1,3)	520	(1,9)	519	(3,2)	516	(4,4)	493	(7,8)	475
Activités non liées à l'école	505	(2,1)	514	(2,2)	516	(2,2)	510	(2,4)	507	(3,4)	503	(3,5)

TABLEAU A.3.28 Élèves ayant déclaré avoir « séché (manqué sans autorisation) » les cours et être arrivés en retard, sur une période de deux semaines, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

Énoncés sur le fait d'arriver en retard ou de « sécher » les cours	Jamais	Une ou deux fois	Trois ou quatre fois	Cinq fois ou plus
	%	%	%	%
Je suis arrivé(e) en retard à l'école	58	28	8	6
J'ai « séché (manqué sans autorisation) » certains cours	87	11	2	1
J'ai « séché (manqué sans autorisation) » toute une journée de cours	79	16	3	2

TABLEAU A.3.29 Réponses des élèves aux items du questionnaire sur leur sécurité physique et psychologique à l'école, dans les écoles ayant participé au PPCE 2016

Énoncés sur l'intimidation à l'école	Jamais	Quelques fois par année	De une à quatre fois par mois	Plus d'une fois par semaine
	%	%	%	%
D'autres élèves m'ont menacé(e) ou m'ont fait faire des choses que je ne voulais pas faire	90	8	1	1
D'autres élèves m'ont frappé(e) ou bousculé(e)	77	16	4	2
D'autres élèves m'ont pris des choses qui m'appartenaient ou les ont détruites	77	19	3	2
Des mensonges ou des commentaires négatifs ont été répandus à mon sujet ou affichés sur Internet par d'autres élèves	73	20	4	3
J'ai été exclu(e) de jeux ou d'activités intentionnellement par d'autres élèves	75	19	4	2
D'autres élèves m'ont dit des insultes	45	36	10	8
D'autres élèves se sont moqués de moi	40	41	10	8