

# **Compétences des garçons en littérature : Recherche et pratique**

**Rapport préparé pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario  
par le Centre de littérature de l'Université Nipissing  
David Booth : chaire de littérature  
Susan Elliott-Johns : professeure adjointe en éducation  
Fiona Bruce : chercheure**

## **Recherche et pratique**

Au cours des dix dernières années, on a réalisé de nombreux travaux d'évaluation, de recherche et d'examen critique du problème des compétences des garçons en littérature, au Canada, au Royaume-Uni, en Australie et en Nouvelle-Zélande, tandis qu'aux États-Unis on prend de plus en plus conscience de ce problème. Une importante documentation a été préparée par des ministères, des universités, des chercheurs, des éducateurs et des auteurs spécialisés dans l'étude des compétences en littérature selon le sexe. Les établissements scolaires mettent en œuvre différentes stratégies pour améliorer la performance des élèves en littérature et, si les notes obtenues par les filles et les garçons se sont améliorées, des procédures d'évaluation normalisées indiquent que les filles continuent de surpasser les garçons : l'écart entre les sexes persiste. Cet écart semble être en train de se stabiliser après s'être accru pendant une courte période, et de nombreux garçons réussissent extrêmement bien dans toutes les matières, tandis que certaines filles obtiennent de moins bons résultats. Dans de nombreuses écoles, « le nœud du problème concerne une minorité d'élèves » (Younger et Warrington, 2005). La littérature est un domaine complexe et, outre l'utilisation de pratiques d'évaluation différentes ou les questions entourant la réalisation des tests, le débat est rendu compliqué par la diversité des éléments probants utilisés : des tests commerciaux comme les SAT, GRE, LSAT, GMAT ou TESL; les tests provinciaux, nationaux ou internationaux (incluant les données de l'OQRE et de l'OCDE); les études de terrain des enseignants; les données d'observation et les études cliniques. Selon toutes les mesures de littérature (Donahue et al., 2001; Newkirk, 2000, Smith et Wilhelm, 2002; Taylor, 2004), les garçons obtiennent des notes plus faibles que les filles. Il existe des liens étroits entre les résultats obtenus en littérature, les comportements inattentifs et perturbateurs en classe et la capacité de traitement des informations auditives chez les enfants/niveau élémentaire et les adolescents/niveau secondaire. Jusqu'à l'âge de 10 ans, la capacité de traitement des informations auditives se développe moins vite chez les garçons que chez les filles, soit un an de retard par rapport à la valeur médiane. En moyenne, les enfants ayant des antécédents linguistiques autres que l'anglais ont généralement deux ans de retard sur leurs camarades anglophones (Rowe et Rowe, 2006). Les résultats nationaux et internationaux indiquent que les élèves masculins des écoles élémentaires et secondaires ne réussissent pas aussi bien que les filles en lecture ou en écriture, sont plus nombreux qu'elles dans les statistiques sur les classes spécialisées et le décrochage, et ont moins tendance à aller jusqu'au niveau universitaire. Rutter (2004) a également constaté que les garçons étaient plus susceptibles de présenter des déficiences de lecture, et avaient deux fois plus tendance à avoir des déficiences d'apprentissage. Les garçons sont plus susceptibles que les filles de fréquenter les écoles spécialisées et on a déterminé qu'ils sont quatre fois plus nombreux qu'elles à avoir des difficultés de comportement, d'ordre affectif et d'ordre social. Moins de garçons que de filles obtiennent leur diplôme d'études secondaires et suivent un enseignement postsecondaire (Allen et Vaillancourt, 2004).

## **Recherche internationale**

Ce rapport présente d'abord un résumé succinct des observations sur les modèles de réussite aux tests normalisés obligatoires de littérature provenant de chercheurs internationaux explorant les difficultés et les débats concernant l'écart entre les sexes.

En utilisant les données du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), le rapport de 2007, *State of Learning in Canada: No Time for Complacency*, a constaté que pour les années 2000, 2003 et 2006, la moyenne des notes obtenues en lecture par les filles est plus élevée de 32 points que celle des garçons, et que ces derniers ont plus de difficultés de langage et d'apprentissage. En outre, un plus grand nombre de garçons se sont déclaré eux-mêmes « inaptes à la lecture » et étaient plus susceptibles de décrocher au niveau secondaire (66 %). En 2002 (Raymond, 2008), le nombre de filles ayant atteint le niveau requis en écriture était de 11 % plus élevé que le nombre de garçons. En 2000, alors que le Canada se classait au deuxième rang en lecture (le R.-U. étant septième, les É.-U., quinzième, et l'Allemagne, vingt-et-unième), le plus alarmant était que le PISA confirmait l'important écart entre les sexes constaté en lecture et en écriture dans tous les pays participants. Dans chaque pays, les filles ont obtenu de meilleurs résultats que les garçons aux tests de lecture et d'écriture : en Finlande, pays classé au premier rang, les filles ont obtenu 51 points de plus en lecture; au Canada, 32 points de plus, et aux États-Unis, bien que les élèves aient obtenus 53 moins de moins que leurs camarades finlandais, les garçons étaient en retard de 28 points sur les filles.

En Ontario, les tests en lecture et en écriture de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) administrés aux élèves de 3<sup>e</sup> année ont donné les résultats suivants : les garçons anglophones ont obtenu des notes plus faibles de 21 % pour la *lecture* et de 17 % pour l'*écriture* que les filles (2003-2004), et seulement 48 % pour la *lecture*, et 50 % pour l'*écriture*, ont atteint les normes provinciales (gouvernement de l'Ontario, 2006). Pour la 6<sup>e</sup> année, les résultats étaient meilleurs, mais les garçons ont encore obtenu des notes de 14 % (lecture) et de 9 % (écriture) plus faibles, et seulement 51 % (lecture) et 45 % (écriture) d'entre eux ont atteint les normes provinciales. Bien que les garçons francophones aient initialement eu de meilleurs résultats que leurs camarades anglophones avec des notes inférieures de 14 % et 17 % à celles des filles en 3<sup>e</sup> année, l'écart se creuse en 6<sup>e</sup> année avec des notes plus faibles de 16 % et 18 %. Le nombre de garçons anglophones ayant échoué au test provincial de compétences linguistiques 2003-2004 de l'Ontario au niveau secondaire était de 7 % plus élevé que celui des filles (11 % pour les francophones).

Par ailleurs, comme dans les autres provinces canadiennes ainsi qu'aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Australie, les professeurs de l'Ontario (Bodkin, 2004) constatent des différences persistantes entre les garçons et les filles aussi bien sur le plan des résultats que de l'attitude en lecture et en écriture. L'édition d'avril 2005 de *Curriculum Update* (ministère de l'Éducation de l'Ontario) détermine les facteurs qui contribuent au problème : par rapport aux filles, les garçons ont tendance à prendre plus de temps pour apprendre à lire, lisent moins, estiment que leurs habiletés de lecture sont plus faibles que celles des filles, sont davantage enclins à s'étiqueter comme « inaptes à la lecture », expriment moins d'enthousiasme pour la lecture et n'accorde pas d'importance à la lecture en tant qu'activité.

L'étude du Nouveau-Brunswick, *English Language Arts Proficiency Assessment* (Miles et Richmond, 2002), indique également que les garçons réussissent moins bien que les filles. En 1999, 40 % des garçons de 8<sup>e</sup> année de Fredericton ont échoué au test de compétences linguistiques comparativement à 31 % de filles. Les résultats de 2000 ont été pratiquement les mêmes, et soulignent l'importance de prendre des mesures.

Aux États-Unis, les résultats de l'étude de 1998, *National Assessment of Education Progress (NAEP)*, ont indiqué que le nombre de filles jugées compétentes en écriture était de 16 % supérieur à celui des garçons et de 10 % en lecture, et en 2000, les filles ont fait mieux que les garçons à tous les niveaux d'âge, un écart encore plus grand qu'en 1998, en dépit des mesures prises (Donahue et al., 2001). En 2002, tandis que le Massachusetts et le Connecticut ont connu des améliorations dans l'ensemble, les garçons ont obtenu en moyenne 24 points de moins à la 12<sup>e</sup> année, et 75 % de cet écart était apparent à la 4<sup>e</sup> année. L'écart est le même entre les élèves afro-américains et les élèves blancs, sans l'explication regrettable, mais logique liée aux inégalités sociales (Newkirk, 2003). Les résultats de la NAEP en 2005 ont reproduit cette tendance inquiétante vers un écart entre les sexes, soit un écart de 16 % pour l'écriture et de 12 % pour la lecture (Baer, 2007; Donahue et al., 1999, 2001; Lee et al., 2007; O'Sullivan et al., 2003; Salahu-Din, 2008; Taylor, 2004).

Depuis le début des années 1990, la sous-performance des garçons a reçu l'attention requise en Angleterre où, à l'instar des autres pays de l'OCDE, l'important écart entre les sexes est demeuré stable pendant deux décennies (Healey, 2005). En Angleterre, à tous les niveaux du système d'enseignement, depuis les toutes premières années, les filles sont en avance sur les garçons, les différences de résultats les plus importantes étant notées au niveau primaire (Key Stage 2 English) et à la fin du secondaire (Key Stage 4). Les filles ont également constamment surpassé les garçons au GCSE (certificat de fin d'études secondaires) depuis son instauration en 1988. Healey (2005) soutient que les résultats obtenus par les filles en littérature en Angleterre ont été relativement stables pendant les 25 dernières années. Jusqu'à maintenant, les filles obtiennent en moyenne des notes plus élevées dans la plupart des matières de 12<sup>e</sup> année tandis que les garçons ont reculé au point où 35 % des garçons de 14 ans n'atteignent pas les notes de base en littérature. Comme au Canada, « en 3<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> année, les résultats des garçons en littérature sont inférieurs de 4,5 points de pourcentage à ceux des filles. Le taux de rétention des filles en 12<sup>e</sup> année est de 11 % plus élevé que celui des garçons et, par conséquent, le taux d'entrée des filles à l'université est de 6 % plus élevé. » (Healey, 2005). Le rapport de 2007, *Gender and education: The evidence on pupils in England*, du Department for Children, Schools and Family (DCSF) appuie ces conclusions. Par ailleurs, une étude à grande échelle menée en collaboration entre l'University of Warwick et le King's College (Rutter et al., 2004), a constaté que les garçons sont plus susceptibles de présenter des difficultés de développement, et que sur les 15 % d'enfants présentant des troubles d'apprentissage, les garçons ont deux fois plus tendance à la dyslexie. À la différence de la recherche ouverte à la critique (attribuant les résultats au comportement perturbateur des garçons), leur étude n'a pas été centrée sur les enfants chez lesquels on a diagnostiqué des difficultés d'apprentissage, mais a utilisé un échantillon représentatif, étayant les différences de

genre. En mars 2005, non seulement la performance des garçons était toujours plus faible que celle des filles dans toutes les tâches liées à la littérature, les filles de moins de 5 ans étant meilleures dans chaque domaine d'apprentissage, mais le DCSF a révélé que quatre décennies plus tôt, vu que les filles réussissaient mieux, les examinateurs avaient réduit la note de passage de l'examen « 11-plus » (fin du primaire) pour les garçons dans le but d'équilibrer le nombre de filles et de garçons entrant au secondaire.

En Angleterre également, le rapport publié par l'Office for Standards in Education (Ofsted), *The Gender Divide*, a d'abord défini le manque d'intérêt des garçons pour la littérature comme important (Ofsted/EOC, 1996). Le Centre for Language in Primary Education (devenu le Centre for Literacy in Primary Education) a également relevé des problèmes liés à la motivation ou à la frustration des garçons quand on leur demande de lire davantage ou de réécrire leurs textes (Barrs, 1998; Barrs et Pidgeon, 1993, 2002; Safford, O'Sullivan et Barrs, 2004).

Le rapport intitulé, *The National Literacy Strategy: The first four years 1998-2002*, publié par Ofsted, a souligné l'effet général de la mise en œuvre de la stratégie en matière de littérature sur la réduction de la différence de résultats entre les garçons et les filles sur les quatre années à l'étude. De 16 points de pourcentage à la fin de 1998, la différence a été réduite à 9 points de pourcentage en 2002. Cependant, le rapport a également mentionné que l'écart entre les résultats demeure un problème. Puisque les garçons sont déjà en retard en anglais au moment d'entrer à l'école secondaire, l'écart ne disparaît pas pendant les années d'études secondaires. Les mesures des résultats des garçons en Angleterre indiquent qu'ils continuent d'accuser un retard (Ofsted 2003a, 2003b).

À partir des données concernant plus d'un million d'élèves de plus de 3000 écoles, le rapport publié en Angleterre en 2003, *Girls Rock, Boys Roll: An Analysis of the Age 14-16 Gender Gap in English Schools*, a également établi que les différences de résultats en littérature entraînent un écart sur l'ensemble des résultats scolaires (Burgess et al., 2003).

Cependant, le rapport publié par Ofsted en 1998 émettait une mise en garde contre des affirmations généralisées à propos des attitudes ou des résultats obtenus pour traiter les problèmes complexes d'insuffisance des performances en littérature (Arnot et al., 1998). Moss (2000) s'est également élevé contre une généralisation, soulignant que certains garçons seulement éprouvaient des difficultés dans leur approche de la littérature. En 2003, Ofsted a mentionné des écoles dans lesquelles les garçons réussissaient bien en écriture, et la recherche sur les résultats des garçons soulignait que la réponse résidait dans des stratégies axées sur de meilleures pratiques et non pas sur la différence de sexe (Ofsted 2003a, 2003b).

Un rapport de recherche émanant de Strathclyde University a constaté que dans les écoles écossaises, les filles dépassaient les garçons à tous les niveaux. Il indiquait également qu'on y trouvait rarement des politiques écrites sur l'égalité des genres et que des inégalités importantes liées aux genres étaient présentes. Les initiatives les plus

réussies ont été observées par l'équipe de recherche dans les écoles maternelles et primaires. Lorsque l'initiative liée au genre était mise en commun entre les écoles, les chances de progression et de continuité étaient plus grandes. La méthode ayant donné les meilleurs résultats faisait appel à toutes les parties concernées, en particulier les parents et les communautés. Là où le perfectionnement du personnel était le plus efficace, c'était dans des situations où le personnel avait un sentiment d'appartenance et était appuyé par des conseils pratiques (Condie, 2006).

Le rapport de recherche publié en 2001 par l'Assemblée d'Irlande du Nord a également passé en revue les documents consacrés à « l'écart entre les sexes » dans les résultats scolaires, et s'est concentré sur des stratégies visant à prévenir la sous-performance chez les garçons (NIA, 2001). En ce qui a trait au niveau de qualification le plus élevé, les filles ont surpassé les garçons, 33,3 % d'entre elles ayant atteint trois niveaux A ou plus, ou l'équivalent, en 1999-2000, comparativement à 22,7 % de garçons, et 41,9 % de filles ayant atteint au moins deux niveaux A ou l'équivalent, comparativement à 28,8 % de garçons.

Le Pays de Galles, dans un effort visant à corriger l'écart extrême entre les garçons et les filles en matière de littératie, a mené une recherche sur le problème et en est arrivé aux conclusions suivantes :

Lorsqu'on explique la plus grande difficulté des garçons à faire face aux exigences de l'apprentissage et de l'enseignement à l'école, le facteur le plus crucial est le nombre plus faible de garçons que de filles qui acquièrent le niveau de littératie nécessaire pour réussir. C'est en particulier le cas en rapport avec l'écriture et, dans une moindre mesure, avec la lecture. La littératie joue un rôle crucial dans la réussite scolaire. Puisque plus de garçons que de filles ont des difficultés en littératie, ils ont aussi plus de difficultés en abordant l'ensemble des matières du programme. Ces difficultés ont un effet sur leur progression non seulement dans les matières fondées sur le langage comme le gallois ou l'anglais et l'histoire, mais aussi tout au long du programme, car les aptitudes de lecture et d'écriture sont importantes dans toutes les matières. À l'âge de 14 ans, une minorité importante de garçons n'arrivent plus à suivre dans la plupart des matières et, par conséquent, sont aux prises avec un sentiment grandissant de frustration et d'échec.

(Estyn, 2008)

En 2004-2005, l'University of Western Sydney en Australie (DEST, 2005) a mené une étude sur des garçons issus de milieux autochtones, de faible niveau socio-économique, ruraux et isolés, axée sur la motivation, l'engagement et les résultats socio-académiques. Elle suggère qu'il n'existe pas un sens cohésif de la « masculinité » et que le fait de se concentrer sur les « garçons » en tant que catégorie prise isolément cache plus de choses qu'il n'en révèle. Commencant en 1999, l'Australian Longitudinal Literacy and Numeracy Study (LLANS) a entrepris une étude sur près de 1 000 enfants (dans tous les États et les territoires) sur la nature du développement en littératie et en numératie pendant les sept premières années de scolarité. Les conclusions pour les

trois premières années ont indiqué que les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons en littérature (les résultats sont inversés pour les maths) (Meiers et al, 2006).

Si on examine les statistiques sur le décrochage, l'obtention de diplômes et les inscriptions dans l'enseignement postsecondaire, Statistique Canada (octobre 2004) a constaté que les inscriptions des garçons aux études de premier cycle ont reculé de cinq points de pourcentage, soit de 47 % à 42 % entre 1993 et 2002 (Allen et Vaillancourt, 2004). Healey (2005) constate la même tendance d'écart entre les sexes dans les universités anglophones, avec des taux de rétention plus élevés pour les filles (achèvement de la 12<sup>e</sup> année : 11 % de plus; entrée à l'université : 6 % de plus). Younger (2002), cependant, souligne que malgré la faible présence des garçons à l'université, en Angleterre, les garçons de la classe moyenne réussissent mieux que les filles de la classe ouvrière : sur les 40 000 élèves qui décrochent chaque année à l'âge de 16 ans, un tiers sont des filles, la majorité venant de milieux économiquement défavorisés. Il observe que le sexe se classe seulement au cinquième rang des déterminants de la performance scolaire, loin derrière la performance antérieure et le milieu social. En définitive, il considère que la pauvreté est le plus grand obstacle à la littéracie, et que les facteurs liés à la race jouent un rôle moindre mais important.

Aux États-Unis, Coley (2001) a constaté que les garçons étaient moins susceptibles de terminer leurs études secondaires que les filles de race blanche et que les élèves hispaniques (un écart qui se creuse) et qu'ils étaient aussi moins susceptibles de terminer leurs cours préparatoires au niveau collégial que les filles prévoyant aller au collège. Qui plus est, les garçons étaient moins enclins à fréquenter le collège et à terminer leurs études collégiales que les filles dans tous les groupes raciaux/ethniques sauf dans le groupe d'origine asiatique. En fait, depuis 1976, les filles sont plus nombreuses que les garçons dans les universités américaines, et une procédure de « pondération en fonction du sexe » a été adoptée pour essayer de rétablir l'équilibre. Inquiètes devant l'énorme disparité entre les sexes (70 % de filles admises contre 30 % de garçons), huit écoles secondaires préparatoires à l'inscription sélective au collège de Chicago envisagent maintenant d'appliquer une politique de pondération similaire (Rossi, 2006). L'American Council on Education (ACE), dans son rapport de 2006, *Gender Equity*, a constaté que parmi les 40 % d'étudiants du premier cycle de plus de 25 ans, on comptait deux filles pour un garçon (King, 2006).

### **Interprétation des données**

Il n'existe pas d'explication simple de l'écart entre les sexes en littérature (Arnot et al., 2003), mais les résultats d'évaluations formelles sont souvent utilisés pour incorporer des « pratiques exemplaires » dans les initiatives prises dans les salles de classes, les écoles, les commissions scolaires, les provinces ou à l'échelle nationale. Certains remettent en question cette approche du programme de réforme, évoquant un manque de ciblage sur les « causes profondes du problème de l'identité de genre et de l'inégalité structurelle » (Martino et Kehler, 2007). Certains chercheurs, en particulier en Angleterre, estiment que pendant la dernière décennie les questions d'égalité des chances ont été remplacées par un souci absolu de traiter le problème de la « sous-performance » des garçons, et ils critiquent l'accent mis sur des réponses rudimentaires

à court terme qui supposent des structures homogènes des sexes et perpétuent des stéréotypes masculins classiques (Francis et Skelton, 2005). D'autres chercheurs pensent que certaines approches ne parviennent pas à accorder une attention pertinente à d'autres conceptions de la masculinité et de la féminité (Epstein et al., 1998; Frosh et al., 2002; Frank et al., 2003; Martino et Pallotta-Chiarolli, 2003), ou à reconnaître le besoin de trouver une orientation politique et des stratégies pratiques qui insistent sur une diversité et une multiplicité de la construction des sexes (Younger et al., 2005b, Younger, 2007).

Il est clair qu'une approche ne tenant pas compte de la différenciation entre garçons et dans leurs réussites et leurs échecs en littérature offrirait peu de possibilités de mettre en œuvre un changement efficace. Il pourrait être utile, en particulier pour ceux qui sont préoccupés par les résultats aux tests, d'examiner la somme des recherches et des documents provenant de différentes régions géographiques, afin de centrer les prochaines études sur des questions importantes et pertinentes à propos de l'écart de littérature entre les filles et les garçons. Alors que nous élaborons une pédagogie et des politiques pour appuyer les compétences de tous nos élèves en matière de littérature, il est nécessaire de poursuivre la recherche pour examiner les différentes explications aux difficultés rencontrées par de nombreux garçons dont : l'identité de genre; les questions sociales et culturelles; la religion; la définition évolutive de la littérature; la culture des établissements scolaires; la technologie; les styles d'enseignement; la place des évaluations normalisées, et les cours de formation préalable et continue des enseignants. Des questions impérieuses se posent sur la façon dont ces facteurs sont inextricablement mêlés en ce qui a trait à la performance scolaire afin d'expliquer ces résultats, et ce qui est plus important, de nous indiquer comment nous pouvons progresser dans nos programmes d'enseignement et soutenir ainsi chaque élève (Brown, 2006; Francis et Skelton, 2005; Lingard, Martino, Mills et Bahr, 2002; Martino et Kehler, 2007).

Dans de nombreux pays existe une préoccupation légitime, étayée par des résultats de recherches, selon laquelle le niveau d'un certain nombre de garçons en lecture doit être examiné. Cependant, si nous tenons compte d'une gamme de facteurs sur la performance des garçons en littérature, « un tableau plus différencié apparaît alors demandant que ces questions soient traitées : quels groupes de garçons et de filles sont les plus désavantagés, comment se présente ce désavantage et quelle forme il peut prendre, et pourquoi il survient » (Collins et al, 2000).

Il est essentiel que des efforts pour aider les garçons et améliorer leur niveau de compétence en littérature ne désavantagent pas les filles, par inadvertance ou autre. Hammett et Sanford (2008) insistent sur le fait que leur intention n'est en aucun cas de dénigrer les essais d'initiatives d'apprentissage de la littérature pour les garçons, mais ils considèrent qu'il est essentiel d'adopter des pratiques qui font participer tous les enfants dans l'apprentissage « grâce à des cours et activités pédagogiques appropriés au contexte, et non par des innovations d'urgence qui regroupent les garçons en une seule masse homogène. »

Smith et Wilhelm (2002) ont cité des résultats incontournables venant d'une longue tradition de recherches approfondies sur les différences d'intérêt pour la littératie entre les garçons et les filles. Cependant, malgré de telles conclusions, par exemple dans les domaines de l'accomplissement, de l'attitude, du choix et de la réponse, les enseignants éprouvent encore des difficultés fréquentes à comprendre comment les garçons dans les salles de classe actuelles peuvent participer avec succès à un apprentissage fructueux en littératie.

Le regroupement et l'éducation des garçons comme s'ils étaient une catégorie homogène leur causent une injustice grave. Par exemple, ce ne sont pas *tous* les garçons qui échouent aux tests normalisés, qui ont de moins bons résultats que les filles ou qui « détestent » la lecture. Il est donc important de se demander « quels garçons? » (apprennent ou n'apprennent pas), afin d'éviter une approche « taille unique » de l'enseignement. Spence (2008) nous rappelle que « Trop souvent, nous traitons nos élèves en bloc sans reconnaître leur diversité » (p. 9).

Pourtant, le rapport de recherche, *Raising Boys' Achievements*, déclare qu'« il y a des modèles de comportement types auxquels de nombreux garçons se conforment, et bien que les garçons ne forment pas un groupe indifférencié, il existe de grandes similarités au sein de sous-groupes qui permettent que des généralisations valables soient faites, et si des groupes similaires de garçons sont comparés à des groupes similaires de filles, il est prouvé que les niveaux de réussite des garçons sont plus faibles. » (Younger et Warrington 2005a, p. 19).

### **Redéfinir la littératie**

Dans sa chronique en ligne, Sanford a jeté un regard sur les recouvrements et les lacunes qui existent entre la littératie scolaire (surtout les textes écrits) et la littératie extrascolaire (surtout les textes non imprimés, les médias et les textes axés sur la technologie) et les recouvrements qui existent entre les sexes, la littératie scolaire et la littératie extra scolaire.

Il est évident que les garçons savent lire, mais ils choisissent leurs sujets de lecture. Ils utilisent des stratégies de lecture qu'ils ont adoptées à l'école et les ont transformées afin de les aider à mieux comprendre la nouvelle littératie qui se présente à eux. Les enseignants doivent changer nos idées au sujet de la littératie afin d'aider les garçons à reconnaître leurs forces et de les amener à élargir leurs horizons vers une littératie mondiale. Nous devons mieux comprendre leur « transformation de la littératie », critiquer les arguments qui les mettraient en position d'échec et de nous rappeler qu'il existe plusieurs définitions de la littératie et plusieurs voies pour devenir alphabète. Nous devons approfondir nos connaissances en matière de subjectivité de la littératie pour les garçons et les filles en regard des configurations socioculturelles desquelles ils émergent. Nous devons encourager nos élèves à voir la multiplicité des perspectives et à reconnaître la transformation de leurs pratiques en matière de littératie.

(Sanford 2002)

Martino (2003) suggère également que les garçons se livrent à des pratiques en matière de littéracie extra-scolaire qui ne sont pas prises en compte dans leurs faibles résultats d'examens de littéracie, et que « les garçons soient favorisés avec des formulaires électroniques de pratiques en matière de littéracie utiles dans l'évolution post-industrielle du marché du travail » (p. 23). Tapscott, dans son nouveau livre intitulé *Grown up Digital* (2009), renforce cet argument :

Les générations du Net qui ont grandi avec le numérique ont appris comment lire les images, telles que les photos, les graphiques et les icônes. Ils peuvent être plus visuels que leurs parents (Sternberg et Preiss, 2005). Une étude sur les élèves des collèges de la génération du Net a indiqué qu'ils ont appris beaucoup plus à partir d'images que de textes écrits. Des étudiants du cours *Library 1010* d'une université de l'État de la Californie (Hayward) ont tendance à ignorer les instructions détaillées étape par étape pour effectuer leurs devoirs jusqu'à ce que les formateurs changent leurs méthodes d'enseignement afin d'inclure plus d'images. Les résultats ont été impressionnants : les notes des élèves ont progressé de 11 % à 16 %. (Roos, 2008).

(2009, p.106).

Smith et Wilhelm (2002) résument la situation :

*En ce qui a trait à la réussite :*

- Les garçons apprennent à lire moins vite que les filles.
- Les garçons lisent moins que les filles.
- Les filles tendent à comprendre beaucoup plus que les garçons les textes narratifs et la plupart des textes descriptifs.
- Les garçons tendent à être plus performants que les filles en ce qui a trait à la recherche d'information et aux tâches connexes au travail de littéracie.

*En ce qui a trait à l'attitude :*

- Les garçons estiment que leurs habiletés de lecture sont plus faibles que celles des filles.
- Les garçons, par rapport aux filles, n'accordent pas d'importance à la lecture en tant qu'activité.
- Les garçons manifestent beaucoup moins d'intérêt à consacrer du temps à la lecture et sont beaucoup plus susceptibles que les filles de lire lorsque c'est dans des buts utilitaires.
- Beaucoup plus de garçons que de filles s'étiquettent comme « inaptes à la lecture ».
- Les garçons expriment moins d'enthousiasme pour la lecture et y accordent moins de temps que les filles.
- Les garçons s'étiquettent de plus en plus comme « inaptes à la lecture » en vieillissant. Très peu d'entre eux s'étiquettent ainsi tôt dans leur scolarité, mais 50 % le font à l'école secondaire.

(Smith et Wilhelm, 2002, p. 10-11)

Paradoxalement, à mesure que les stratégies d'enseignements s'améliorent et que les distractions diminuent, les résultats pour les deux sexes s'améliorent, davantage pour les filles que pour les garçons. Ainsi l'écart qui existe au plan de la réussite peut réellement augmenter, faisant en sorte que le rattrapage de cet écart demeure un objectif difficile et complexe.

## **Problèmes et occasions**

Quelques-uns des différents points de vue qui ont été utilisés pour surveiller la performance insuffisante des garçons en littérature comprennent : les complexités changeantes de la masculinité (Martino 2003, Taylor 2004); le développement cognitif (Rowe et Rowe 2006); la motivation ou son absence (Ofsted, 1993 et 2003); le manque de modèles mâles (Barrs et Pidgeon, 1993); l'unicité des sexes dans les écoles et dans les classes (Sanford et Blair, 2002b); les observations et les perceptions des professeurs en matière de comportement (Myhill 2002); les approches dans les salles de classe (Frater, 2000; PNS/UKLA, 2004); le contenu du programme de littérature (Marsh et Millard, 2000); le choix des textes (Brozo, 2002; Pirie 2002), et la classe et l'ethnicité (Gillborn et Mirza, 2000). Parallèlement à ces variations, la littérature elle-même est un concept changeant au sein des perspectives de recherche (Bearne, 2004).

Beaucoup plus de recherches doivent être faites sur la *culture de l'école* (Spence, 2008, et également cité abondamment dans Smith et Wilhelm (2002, 2006), et sur la présentation de données anecdotiques donnant la « voix » aux jeunes hommes qui y participent. Spence (2008) propose que, voir l'ensemble de l'école selon l'optique de la différence entre les sexes, est un cadre de travail utile pour étudier l'enseignement et l'apprentissage de la littéracie, c'est-à-dire *tous* les programmes de formation, *tous* les niveaux et dans l'ensemble du *milieu scolaire*. La planification de l'ensemble du milieu scolaire serait le point de départ pour débiter les recherches : l'analyse des données scolaires menant à l'analyse de l'écart et à la compréhension des *différences* en matière de performance. Les composants de ce type de planification du milieu scolaire impliquent la négociation des priorités, l'élaboration d'un plan d'action, la mise en œuvre du plan, la localisation des ressources, l'évaluation et l'examen permanent. Par exemple, « la formation des garçons en écriture est notre objectif et l'accomplir dépend, au moins en partie, de notre capacité à comprendre et à travailler sur les problèmes qui se présentent aux garçons à partir de *leurs perspectives* » (Spence, 2008, p. 41). Des attentes élevées sont considérées comme plus que de simplement « hausser la barre ». Cela signifie également que les enseignants doivent être motivés à refaire des groupes, reprendre et revoir leur enseignement afin de fournir du soutien et de se pencher sérieusement sur les motivations, les attitudes, les objectifs et les stratégies pour une *culture de l'écriture*.

La compréhension de la nature du comportement selon le sexe offre un nouvel espoir pour un enseignement et un apprentissage plus efficaces, mais seulement si nous comprenons mieux en quoi consiste la littérature pour les garçons et comment nos

pratiques en classe en matière d'apprentissage s'appliquent ou non aux garçons. Par exemple, que savent réellement les enseignants de l'image que les garçons ont d'eux-mêmes en matière d'écriture? (ou sur les sources ou les influences sur leur développement en tant que rédacteurs?) Spence considère que la *formation des enseignants* pour la promotion de la littératie des garçons doit inclure la recherche et la pratique, les possibilités de modélisation plus explicite des propres pratiques de lecture et d'écriture des enseignants dans les salles de classe. Alors que « tout le monde n'est pas un Eric Walters », comment pouvons-nous (comme éducateurs) apprendre de ce qu'il a trouvé et qui fonctionne bien dans les salles de classe? Qu'apprennent les enseignants (pendant leur formation et lorsqu'ils enseignent) au sujet des environnements de salles de classe propices à l'écriture? des cadres pédagogiques efficaces? de la vraie pédagogie? et des stratégies d'enseignement et d'apprentissage pour la promotion de l'écriture dans les *salles de classe d'aujourd'hui*?

Dans *Even Hockey Players Read*, l'auteur lance cet appel aux enseignants :

Travaillez contre le stéréotype et allez vers l'archétype. Valorisez et acceptez les réponses des garçons et trouvez des solutions pour les maximiser et les approfondir. Aidez-les à trouver leurs propres émotions à l'intérieur même des textes que nous partageons, à l'aide de moyens sûrs et ensemble. Défendez toutes les formes de littératie, quelles qu'elles soient, en tenant compte de leur propre empreinte et de leur valeur en particulier. Modelez-les selon ce que vous voulez qu'elles deviennent – l'empreinte forte d'hommes qui croient en l'équité. Questionnez-vous sur tous les textes que vous rencontrez et faites participer les garçons lorsque vous tentez de leur donner un sens. Faites-leur savoir qu'il existe différents types d'hommes alphabètes et que nous les apprécions tous.

(Booth 2005, p. 101).

Comment pourrions-nous alors promouvoir et développer encore davantage des environnements « favorables aux garçons » dans nos salles de classe et les écoles qui reconnaissent ces différences et soutenir le genre de climat d'apprentissage où les recherches montrent une réponse positive des garçons? Smith et Wilhelm (2002) proposent fortement d'étudier attentivement « ...les différences individuelles, la variété et la pluralité qui font de la diversité une force de nos salles de classe » (p.184), plutôt que d'identifier les réalisations et les besoins uniquement par les résultats d'examens et des moyennes statistiques dans lesquels ces différences deviennent rapidement perdues.

Afin de repenser nos objectifs et *la raison pour laquelle* nous enseignons, nous devons nous poser des questions sur « ce qui compte? » en littératie (pour nous et nos élèves). Nous devons également être prêts à revoir et à réviser de nouveau nos définitions et

nos conceptions de la littératie afin de rendre l'enseignement plus significatif pour nos élèves. Dans leur étude, Smith et Wilhelm (2002), ont constaté que, si l'attention et la connexion sont des préalables indispensables à tout enseignement significatif, les connaissances et les compétences sont également essentielles. Nous devons connaître nos élèves *et* notre sujet.

Les données de Smith et Wilhelm soulèvent aussi des questions sur *ce que* nous enseignons, et l'importance d'engager les élèves dans la résolution de problèmes et de réfléchir à des idées qui comptent vraiment dans leur vie. Dans *Going with the Flow* (Smith et Wilhelm, 2006), des arguments convaincants sont développés pour la puissance d'une véritable enquête comme un moyen a) d'organiser des programmes en littératie et b) d'organiser une enquête autour de l'enseignement axée sur les questions essentielles. Cette approche offre des moyens novateurs de communiquer avec les lecteurs et les rédacteurs adolescents (garçons et filles) : la résolution de problèmes devient la motivation, les étudiants participent avec des idées qui leur tiennent à cœur, les notions de textes (et des textes disponibles pour la lecture) sont élargis, et la connaissance est localisée immédiatement et applicable. Smith et Wilhelm tirent parti des travaux de Hillocks (1999), de Beach et Myers (2001), et de Smagorinsky (2002a, 2002b), pour présenter un dossier pour l'organisation de la littératie dans les programmes d'enquête : « ces chercheurs critiquent des formes traditionnelles de la littératie comme étant déconnectées des intérêts, des demandes et des exigences immédiats des élèves » (2002, p. 189).

Cinq caractéristiques de la théorie du « flux » d'après les travaux de Csikszentmihalyi, sont abordés tout au long des travaux de Smith et Wilhelm (2002, 2006). Plus précisément, ces caractéristiques ont été considérées comme caractéristiques de la raison selon lesquelles les garçons, dans leurs travaux d'étude, aiment faire les choses qu'ils font, et ont également été considérées comme une explication de l'engagement des garçons envers la littératie à l'intérieur et à l'extérieur de l'école :

- *Compétence et contrôle* (p. ex., présentation de défis et de problèmes intéressants et maîtrisables)
- *Niveaux de difficulté appropriés* (p. ex, définir clairement les niveaux de difficulté)
- *Commentaires clairs et immédiats*
- *Plaisir de se perdre dans l' « expérience immédiate »*
- *Importance primordiale du social*

Il y a possiblement une idée qui ressort plus que toute autre au sujet de repenser la façon dont nous enseignons, soit la notion improductive et non nécessaire du « phénotype » qui se reflète partout dans les travaux de Smith et Wilhelm, p. ex., la

« notion que c'est ainsi que les choses doivent être faites » (2006, p.155). Ils font valoir que nous devons éviter les attitudes apparentées au « phénotype », si nous désirons faire un réel progrès quant à l'amélioration de l'expérience et de la réussite des garçons en littératie. Par exemple, sommes-nous suffisamment conscients de la centralité des relations sociales dans la vie de nos élèves de sexe masculin? Et comment est-ce que cette réalité est prise en compte et diffusée dans la structure de l'environnement d'apprentissage dans des salles de classe contemporaine? Tout au long de leur rapport de recherche, Smith et Wilhelm soutiennent que la littératie à l'école a besoin d'être davantage semblable à la littératie dans la vie et ils fournissent une pédagogie élargie et des exemples pédagogiques d'approches centrées sur l'apprentissage, axées sur les problèmes, et menées par une enquête liées à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation afin de commencer à repenser les approches liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons :

Le phénotype mine l'apprentissage de l'élève et déprofessionnalise l'enseignement. Le phénotype, pourrait-on dire, à l'encontre des flux d'expériences, cette sensation d'immersion totale qui se produit lorsque nous sommes mis au défi de façon appropriée, développant de nouvelles compétences, et a entraîné d'importants et utiles travaux avec d'autres personnes (2006, p. 155).

### **Directions futures**

Quelques raisons d'être optimiste apparaissent à l'horizon. Dans un projet mené par une équipe de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), des enseignants ont collaboré sur une grande échelle, de l'automne 2005 à l'été 2008 (à venir), à un projet conçu pour traiter l'écart qui existe entre les sexes quant à la réussite en littératie. Cent trois équipes comprenant cent quarante-cinq écoles des conseils anglophones ont participé au *Boys' Literacy Achievement Teacher Inquiry Project*. Un projet en parallèle a été lancé au sein des conseils francophones et comprenait quarante équipes d'enquête. Cela incluait les écoles élémentaires et secondaires qui travaillaient avec de petits échantillons de garçons ainsi que de nombreux projets qui comprenaient tous les garçons de l'école. Les enseignants et les administrateurs ont étudié les stratégies qui comptaient le plus et qui touchaient l'engagement et la réussite des garçons en ce qui a trait au développement de la littératie. À l'hiver 2009, *The Road Ahead: Boys' Literacy Teacher Inquiry Project* sera publié. Le projet d'enquête contient des constatations importantes sur les pratiques d'enseignement, lesquelles permettent de croire à des résultats prometteurs pour les garçons. Au dire de tous, les projets ont été majoritairement positifs et démontrent une amélioration quant à l'intérêt, à l'engagement et à la réussite des garçons en ce qui concerne la lecture, l'écriture et la communication à l'oral.

Églament à l'hiver 2009, *Me Read? And How!*, une suite du réussi *Me Read? No Way!* (ministère de l'Éducation de l'Ontario 2004) sera publié. Il s'appuiera sur le large éventail d'apprentissage sur la littératie des garçons qui ressort des rapports des équipes d'enquête, en utilisant des citations et des idées contenues dans le rapport final de l'équipe d'enquête. La suite fait la promotion de stratégies conviviales apprises dans les écoles de l'Ontario au cours des trois dernières années de ce projet. Des liens

peuvent être faits vers d'autres travaux provinciaux sur la littératie et le leadership pédagogique.

### **Conclusions**

Bien qu'il existe des divergences de vues sur les questions portant sur la réussite des garçons en littératie en fonction de la façon dont les écoles prennent en main l'éducation des élèves, des données internationales accessibles suggèrent que l'avenir peut être complexe et même tenir des résultats malheureux. Les gouvernements, les décideurs, les administrateurs, les enseignants et les parents ont besoin d'étudier des stratégies et des interventions accessibles fondées sur les recherches qui peuvent aider les garçons et les filles dans leur développement en matière de littératie. Alors que les résultats des garçons s'améliorent, les problèmes liés à la différence entre les sexes sont liés à une série de facteurs situés dans la société dans laquelle vivent les garçons, à des interactions complexes entre des variables dans leur vie, à la nature de la personne, à la culture de l'évaluation de groupe, à la relation entre la maison et l'école, à la philosophie de l'école, à la disponibilité des ressources, aux stratégies que l'enseignant intègre dans le programme de la classe, et à l'évolution de la nature de la littératie. L'avenir des élèves dépend aujourd'hui de son mandat pour un changement authentique dans l'enseignement de la littératie.