



Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles françaises de l'Ontario

Revue de la littérature

Préparé pour l'OQRE par

Claire Maltais

Directrice du programme de formation à l'enseignement

Carole Fleuret

Professeure

Catherine Mougeot

Gestionnaire de projet

Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa

FÉVRIER 2009

À propos de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)

L'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) est un organisme provincial indépendant financé par le gouvernement de l'Ontario. Le mandat de l'OQRE est d'effectuer des tests à l'échelle de la province à des étapes clés de l'éducation de chaque élève aux cycles primaire et moyen et au secondaire et d'en rapporter les résultats aux éducatrices et éducateurs, aux parents et au public.

L'OQRE sert de catalyseur pour augmenter la réussite des élèves de l'Ontario en mesurant leur rendement en lecture, en écriture et en mathématiques par rapport aux attentes et contenus d'apprentissage du curriculum de l'Ontario. Les données obtenues fournissent une mesure de la qualité et de la responsabilité du système éducatif de l'Ontario.

Les résultats objectifs et fidèles des tests sont des données qui complètent les connaissances actuelles au sujet de l'apprentissage des élèves et sont un outil d'amélioration important à tous les niveaux : les élèves, les écoles, les conseils scolaires et la province.

À propos du programme de recherche de l'OQRE

L'OQRE entreprend des recherches pour deux raisons principales :

- maintenir des pratiques d'une qualité irréprochable et s'assurer que l'organisme demeure à l'avant-garde des évaluations à grande échelle;
- promouvoir l'utilisation des données de l'OQRE pour améliorer le rendement des élèves en explorant des moyens pour éclairer les politiques et les décisions prises par les éducatrices et éducateurs, les parents et le gouvernement.

Les projets de recherche de l'OQRE étudient en profondeur les facteurs qui influent sur le rendement des élèves et sur la qualité de l'éducation, et ils examinent les processus statistiques et psychométriques en produisant des données de test de haute qualité.



Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

2, rue Carlton, bureau 1200, Toronto (Ontario) M5B 2M9, | 888 327-7377, www.oqre.on.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010

Revue de la littérature

Étude des différences entre les garçons et les filles dans le développement de la littératie au sein des écoles française de l'Ontario

La présente revue de la littérature recense des études et des ouvrages portant sur les différences dans le développement de la littératie entre les garçons et les filles au niveau primaire, dans un contexte francophone. Vous trouverez à l'annexe I, l'inventaire des banques de données consultées. Comme vous pourrez le constater, nous nous sommes restreints aux ouvrages de langue française publiés récemment, c'est-à-dire depuis 1995. Cependant, compte tenu du petit nombre de recherches universitaires et d'études rigoureuses qui analysent les causes des différences en littératie entre les filles et les garçons, nous avons inclus dans cette recension, les ouvrages qui s'intéressent à la réussite scolaire selon le sexe, ceux qui abordent les facteurs explicatifs de nature cognitive et sociale et, finalement, ceux qui présentent des pistes de solution qui pourraient amener les garçons à obtenir de meilleurs résultats en lecture et en écriture.

1.1. Les recherches portant sur les facteurs explicatifs de nature cognitive

En ce qui concerne les facteurs de nature cognitive qui pourraient expliquer les écarts entre la réussite scolaire des garçons et des filles en littératie, tous les textes que nous avons répertoriés présentent les résultats d'autres études, dont la plupart ont été menées en anglais. Afin d'alléger la présente revue de littérature, nous ne donnons que les sources retenues dans notre corpus comme référence. Les recherches qui ont tenté d'identifier les facteurs explicatifs de nature cognitive se sont principalement intéressées aux capacités intellectuelles, au développement du cerveau, aux styles cognitifs et à la motivation.

1.1.1. Les recherches portant sur les capacités intellectuelles

Certains auteurs (Lajoie, 2004; Conseil supérieur de l'Éducation, 1999), affirment que les recherches effectuées au cours des dernières années montrent qu'il n'y a aucune différence entre les capacités intellectuelles des garçons et des filles sans toutefois préciser de quelles recherches il s'agit. Selon Duru-Bellat (2004, 64), les chercheurs construiraient leurs tests d'évaluations de quotient intellectuel de façon à écarter les épreuves qui pourraient montrer des différences entre les sexes, afin qu'elles ne puissent pas être qualifiées de « discriminatoires ». Il serait donc difficile de se baser uniquement sur les évaluations du

quotient intellectuel pour expliquer l'écart entre la réussite chez les garçons et les filles. D'autres chercheurs ont plutôt investigué du côté de la structure du cerveau qui serait particulière à chaque sexe.

1.1.2. Les recherches portant sur le développement du cerveau

Certains auteurs se basent sur les recherches qui ont été menées sur les deux hémisphères du cerveau. Ainsi, chez le bébé garçon, l'hémisphère droit développerait davantage de connexions internes que le gauche, tandis que chez le bébé fille, les deux hémisphères se développeraient plus rapidement et établiraient davantage d'interconnexions que chez les garçons. Or, c'est principalement l'hémisphère gauche qui serait lié aux habiletés langagières (Lemery, 2004; Lemery, 2007; Lajoie, 2004; Baudoux et Noircent, 1997; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). La recherche a clairement établi que les bébés de sexe féminin acquièrent plus rapidement un vocabulaire étendu, ce qui pourrait les amener à mieux réussir dans certaines matières scolaires (Duru-Bellat, 2004; Lemery, 2004; Fize, 2003). Ces différences entre la réussite chez les garçons et les filles pourraient être la conséquence d'un développement du cerveau particulier à chaque sexe.

Selon Duru-Bellat (2004), certaines recherches ont cependant montré que les différences physiques seraient dues à la « plasticité » du cerveau humain; ainsi, la construction des réseaux neuronaux serait influencée par l'environnement socioculturel et les apprentissages effectués au cours de la petite enfance. Dans sa recension d'écrits sur les différences et les similitudes entre les sexes, Cossette (1998) affirme néanmoins :

Les quelques différences observées récemment dans les habiletés visuo-spatiales, mathématiques et verbales des femmes et des hommes ont relancé tout le débat sur le fonctionnement de leur cerveau. Toutefois, malgré les efforts déployés au cours des dernières années, les chercheuses et chercheurs ne sont pas parvenus à identifier des différences sexuelles claires à ce niveau. Par exemple, les travaux sur la latéralisation cérébrale, dont on a fait grand bruit, n'ont pas produit de résultats concluants (Cossette, 1998, 259; voir aussi Conseil supérieur de l'Éducation, 1999, 33 et Fize, 2003, 149-150).

Il semble donc que les recherches menées sur le développement du cerveau n'apportent pas de réponse définitive quant à l'écart existant entre les garçons et les filles. Cependant, elles amèneraient un certain éclairage sur les styles cognitifs des garçons et des filles.

1.1.3. Les recherches portant sur les styles cognitifs

Lemery (2004) considère que cette différence dans le développement du cerveau aurait pour conséquence que les filles et les garçons ne privilégient pas les mêmes styles cognitifs. Selon lui, les filles auraient un style cognitif plus séquentiel alors que celui des garçons serait davantage simultané; les garçons auraient un mode de pensée plus analytique et chercheraient à établir les étapes à suivre pour atteindre un objectif, alors que les filles auraient une pensée holistique et s'attarderaient d'abord aux résultats attendus et au contexte de réalisation (Lemery, 2004; Conseil supérieur de l'Éducation, 1999). Ces différences de fonctionnement au plan cognitif pourraient expliquer, en partie, pourquoi les filles réussissent mieux que les garçons en littératie. En effet, les filles travaillent de façon séquentielle en respectant les étapes suggérées tout en gardant à l'esprit l'ensemble de la tâche. De plus, elles se centrent sur les résultats attendus selon le contexte, répondant ainsi davantage aux demandes et aux attentes des enseignants au plan de la littératie.

1.1.4. Les recherches portant sur la motivation

D'autres auteurs (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; Chiesa, 2007; Palacio-Quintin, 1996) ont plutôt orienté leurs recherches sur la motivation. D'après eux, les garçons seraient plus impulsifs et auraient un lieu de contrôle externe, c'est-à-dire qu'ils trouveraient leur motivation à l'extérieur d'eux-mêmes, notamment dans les récompenses et la reconnaissance sociale. La plupart des filles se situeraient plus près du pôle réflexion et auraient un lieu de contrôle interne, c'est-à-dire qu'elles trouveraient leur motivation dans le plaisir d'apprendre et de s'améliorer. La motivation interne ou intrinsèque serait nettement plus forte que la motivation externe ou extrinsèque (Chiesa, 2007). Les préférences des garçons et des filles pour un style cognitif particulier pourraient également être attribuables à des facteurs d'ordre social :

Plusieurs chercheurs sont d'avis que le fait que les garçons soient davantage amenés, durant la petite enfance, à se confronter au milieu physique favoriserait chez eux l'analyse des situations alors que les filles, plus poussées à l'exploration du monde social, développeraient une pensée holistique. Cette pensée holistique leur permettrait de mieux saisir les règles de la classe et les attentes des enseignantes et enseignants, et par le fait même, de s'y adapter. (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999).

Duru-Bellat (2004) ajoute que puisque la socialisation commence très tôt dans la vie de l'enfant, il est difficile de distinguer les influences cognitives des influences environnementales sur le comportement (Duru-Bellat, 2004; Baudoux et Noircent, 1997).

Alors que les recherches retenues dans cette revue de littérature ne rapportent que les résultats obtenus par d'autres chercheurs en ce qui a trait aux facteurs explicatifs d'ordre cognitif, deux sources directes ont analysé quelques facteurs sociaux qui pourraient contribuer à expliquer les différences existant entre filles et garçons en littératie et dans l'ensemble de leurs résultats scolaires.

1.2. Les recherches portant sur les facteurs explicatifs de nature sociale

Les recherches portant sur les facteurs explicatifs de nature sociale explorent la lecture faite aux enfants par les parents, l'écart de la réussite scolaire entre les sexes au primaire, les rôles sexuels et les modèles sociaux.

1.2.1. La lecture faite aux enfants par les parents

La chercheuse française Pons (2006, 71) s'est intéressée à la façon dont on fait la lecture aux enfants d'âge préscolaire en fonction du sexe de l'enfant. Elle a effectué 16 entrevues composées d'une vingtaine de questions ouvertes auprès des mères d'enfants âgés de 3 à 6 ans dans un milieu défavorisé du sud-est de la France (à Échirolles) et dans un milieu favorisé à Biviers (*ibid.*). L'information donnée aux personnes interrogées était que l'étude portait sur les habitudes de lecture sans préciser que les différences entre les sexes étaient prises en compte; les réponses ont donc été segmentées par la suite afin d'être compilées selon certaines thématiques (*ibid.*, 75). Il ressort de ces entretiens que les mères respectent davantage le texte source lorsqu'elles font la lecture aux filles et qu'elles visent un objectif plus intellectuel avec les garçons dont elles guident davantage la compréhension de la lecture (*ibid.*, 95). Les filles seraient peut-être ainsi poussées à développer plus rapidement des compétences qui leur permettent de devenir plus autonomes dans le domaine de la lecture (*ibid.*, 97). Bien que le développement de la littératie dans le milieu familial soit un facteur à considérer dans les différences entre les garçons et les filles dans ce domaine, la chercheuse est cependant consciente du fait que le faible nombre de participants à cette étude ne permet pas de faire de véritables généralisations (*ibid.*). Par ailleurs, il est probable que les pratiques de lecture au sein des familles varient selon le contexte social. Cependant, il est difficile de présumer que les

francophones du Canada ont des pratiques de lecture semblables à celles du sud-est de la France.

1.2.2. L'écart de la réussite scolaire entre les sexes au primaire

Une autre chercheuse, Gagnon (1999), s'est penchée sur l'écart de la réussite scolaire entre les sexes au primaire. En plus des parents, elle a aussi interrogé les enfants. Ainsi, elle a rencontré 26 filles, 19 garçons, 44 mères et 11 pères de la ville de Québec. Les entrevues avec les élèves duraient environ vingt minutes, contre quarante minutes pour celles avec les parents (Gagnon, 1999). Lors des rencontres, les filles ont dit aimer l'école qu'elles considèrent comme un lieu d'apprentissage, où ce qu'elles apprennent leur servira non seulement dans leur carrière future, mais contribue également à leur enrichissement personnel (Gagnon, 1999). Les garçons, quant à eux, ont dit aimer moins l'école qu'ils considèrent comme un lieu d'activités où ils apprécient notamment les récréations et la pratique des sports et où ils acquièrent des connaissances qui ne leur seront utiles que lorsqu'ils seront sur le marché du travail. De plus, les filles disent tirer une satisfaction et une fierté personnelles à obtenir de bons résultats sur lesquels elles fondent en bonne part, leur estime de soi, alors que les garçons, dont l'estime de soi se construit plutôt dans les activités de jeux, de loisirs et de sports, tirent principalement leur satisfaction du fait que leurs parents seront fiers d'eux s'ils obtiennent de bons résultats.

En lecture, les attentes des enseignants pourraient également contribuer à la réussite mitigée des garçons. En croyant qu'ils réussiront moins bien dans ce domaine, par un effet Pygmalion, les enseignants font en sorte, malgré eux, que leurs prédictions se réalisent puisque les élèves tentent de répondre à leurs attentes (Duru-Bellat, 2004, 86).

Hurley (2007) qui a réalisé une étude longitudinale sur l'écart de la réussite entre les garçons et les filles en littérature au deuxième cycle du primaire, signale que certaines études ont montré que la motricité fine, nécessaire à la transcription manuelle des lettres, se développe à un rythme plus lent chez les garçons que chez les filles, ce qui pourrait amener les garçons à associer l'écriture à un domaine dans lequel ils ont de la difficulté (Hurley, 2007). Toujours dans le domaine de l'écriture, cette même auteure suggère quelques facteurs explicatifs tirés d'autres recherches menées en anglais et qui sont notamment liés aux préférences de lecture des garçons. Puisqu'ils préfèrent les récits d'action et les bandes dessinées, les garçons reproduisent ce type d'écrit dans les textes narratifs qu'ils produisent à l'école, ce qui ne correspondrait pas aux attentes des enseignants (Hurley, 2007). De plus, selon certaines

études, les garçons se désintéresseraient des activités qui s'échelonnent sur une longue période de temps et seraient réticents à rédiger un plan ou un brouillon.

Parmi les ouvrages de notre corpus, l'hypothèse la plus répandue pour expliquer les causes des différences entre garçons et filles dans le domaine de la littérature et dans l'ensemble des matières scolaires, est celle des rôles et des modèles sociaux, véhiculés dans les milieux familiaux et scolaires.

1.2.3. Les rôles et les modèles sociaux

Selon Gagnon (1999), les garçons qui obtiennent de bons résultats scolaires font parfois l'objet d'exclusion sociale « parce qu'ils ne répondent pas à la culture du groupe des garçons. Il apparaît en effet que l'ensemble des garçons a intériorisé un modèle d'évaluation de la masculinité déterminée à partir des stéréotypes traditionnels ». La plupart des auteurs rappellent les hypothèses formulées par Bouchard et St-Amand (1996) dans leur ouvrage intitulé *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. À la suite d'une enquête menée auprès de 2 249 élèves du troisième secondaire dans 24 écoles réparties sur l'ensemble du territoire québécois, Bouchard et St-Amand (1996) ont conclu que les garçons construisent leur identité masculine en rejetant les éléments dits « féminins » alors que le fait d'intégrer des éléments dits « masculins » ne porterait pas atteinte à la féminité des filles (Marion, 2005; ministère de l'Éducation du Québec, 2004; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; et Baudoux et Noircent, 1997). De plus, toujours selon Bouchard et St-Amand (1996), les garçons accorderaient davantage d'importance à l'opinion de leurs confrères alors que les filles seraient plus influencées par les opinions des adultes. Or, la lecture serait une activité associée à la mère, à l'enseignante et aux femmes en général (mêmes sources; voir aussi Duru-Bellat, 2004). On observe également chez les filles, un phénomène de sororité qui les amène à vouloir bâtir des amitiés avec les plus performantes, afin non seulement d'améliorer leurs propres résultats, mais aussi d'être associées à celles qui sont douées à l'école (Gagnon, 1999).

Lajoie (2004), dans son ouvrage didactique à l'intention des enseignants qui souhaitent améliorer les résultats scolaires des garçons, ajoute que l'école est un milieu féminin puisque les comportements associés aux filles y sont valorisés et que les enseignants y sont majoritairement des femmes. Cette féminisation du milieu scolaire constituerait un facteur d'autant plus déterminant que les élèves s'identifient spontanément aux enseignants de leur sexe (Lajoie, 2004). Lors d'une entrevue filmée pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui portait sur les difficultés des garçons en littérature, Chiesa (2007), émet l'hypothèse que les enseignantes, consciemment ou non, reprennent des méthodes de motivation qui ont

fonctionné pour « elles ». Ces méthodes auraient, selon l'auteur, plus de chances d'être efficaces auprès des filles que des garçons. Lajoie (2004) signale toutefois que selon certaines sources, une présence plus marquée de figures masculines ne réglerait pas le paradoxe auquel sont confrontés les garçons, chez qui la curiosité, la débrouillardise et l'ingéniosité ont été valorisées dès la prime enfance, alors qu'en milieu scolaire on s'attend à ce qu'ils fassent preuve de calme, de concentration et de compassion. Dans son rapport sur les causes des difficultés scolaires des garçons et sur les stratégies à mettre en œuvre pour leur venir en aide, le Conseil supérieur de l'Éducation du gouvernement du Québec reprend les idées avancées par les théoriciens de la socialisation. Il souligne qu'il est probable que la socialisation des filles, qui les amène à privilégier les jeux de rôle et à prendre en considération les autres, leur permette d'acquérir certaines dispositions qui facilitent le développement du langage et leur adaptation au milieu scolaire (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; Dafflon Nouvelle, 2006).

De ces constatations se dégagent des pistes de solution concrètes. Les ouvrages du Conseil supérieur de l'Éducation du gouvernement du Québec, de Lajoie et de Lemery ainsi que ceux du ministère de l'Éducation de l'Ontario proposent un large éventail de mesures qui pourraient améliorer les performances des garçons à l'école, particulièrement en lecture et en écriture.

1.3. Les pistes de solution

L'ensemble des pistes de solution présentées touche principalement trois aspects : la formation des formateurs (enseignants et parents), les lectures et activités proposées (en milieux scolaire et familial), et les pratiques d'enseignement.

1.3.1. La formation des formateurs

Le Conseil supérieur de l'Éducation (1999) et Lajoie (2004) soulignent la nécessité d'offrir aux enseignants une formation relative aux hypothèses expliquant les difficultés scolaires des garçons, notamment celles qui touchent la socialisation et les rôles sociaux attribués au sexe, de même que l'importance de sensibiliser les parents à ce sujet. Cette prise de conscience pourrait amener les pères et les enseignants à offrir aux garçons des modèles masculins, notamment des modèles de lecteurs afin de « déssexualiser » la lecture (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; Lajoie, 2004; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Plusieurs suggestions touchent également la modification de l'environnement social.

1.3.2. Les lectures et activités proposées

Afin de répondre à l'intérêt des garçons pour l'action et l'aspect concret de leur environnement, les auteurs conseillent de fournir aux garçons des textes informatifs et de leur donner comme thèmes de rédaction, des sujets qui se rapportent à leur environnement quotidien, à des aspects tangibles de leur vie ou à leur propre expérience (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; Lemery, 2007). De cette façon, la plupart des garçons auraient donc de meilleures chances de développer un attrait pour l'écriture et la lecture, et par la suite des habiletés en littératie, si on leur offre des genres littéraires qui leur plaisent, soit les bandes dessinées, le documentaire, la science-fiction, le fantastique, le roman d'action et le polar (Lemery, 2007 et 2004; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Enfin, d'une manière plus générale, il faudrait fournir aux élèves davantage d'occasions de lire et d'écrire, faire en sorte que la littératie fasse partie intégrante de leur vie quotidienne et de leur univers notamment, en leur donnant accès à un meilleur réseau de bibliothèques et en incitant les familles à joindre des pratiques de littératie à leur mode de vie et à leurs activités familiales, afin que l'écriture et la lecture deviennent un « art de vivre » (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). En plus de la formation aux enseignants et aux parents et les lectures et activités proposées aux garçons, les idées suggérées par les auteurs sont par ailleurs nettement plus nombreuses en ce qui concerne les pratiques d'enseignement.

1.3.3. Les pratiques d'enseignement

En ce qui a trait aux pratiques d'enseignement, plusieurs auteurs proposent notamment de revoir les modes d'évaluation, de varier les approches pédagogiques et d'offrir des activités qui favorisent l'action. Pour les modes d'évaluation, ils suggèrent de procéder plus régulièrement à des évaluations sommatives afin que l'enseignant détermine à quel stade sont rendus les élèves dans leur apprentissage, et plus particulièrement les garçons, et de modifier les méthodes d'enseignement au besoin; l'élève quant à lui pourrait identifier ses difficultés et les points à améliorer (Lajoie, 2004; Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005). Ils suggèrent aussi d'informer les garçons précisément sur les objectifs et les critères d'évaluation (Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005).

En ce qui concerne la démarche pédagogique, les auteurs proposent une panoplie d'activités à réaliser en classe, ou « stratégies gagnantes », selon l'expression utilisée dans le guide *Moi lire, tu blagues?*. Le fait de varier les approches pédagogiques serait profitable pour les filles comme pour les garçons puisque les styles d'apprentissage varient selon le sexe et les individus (Lajoie, 2004; Conseil supérieur de l'Éducation, 1999; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005;

ministère de l'Éducation du Québec, 2004). Les approches proposées sont multiples, mais visent un même objectif, soit une participation accrue de l'élève (Lajoie, 2004; Lemery, 2004). Lajoie (2004), propose ainsi « l'enseignement stratégique, la pédagogie par projets ou par ateliers, la pédagogie ouverte, alternative ou différenciée; l'apprentissage coopératif, la gestion de classe participative, l'enseignement par résolution de problèmes [...] ».

Chercheurs et pédagogues insistent par ailleurs sur la nécessité d'offrir des activités qui favorisent l'action, qui permettent de bouger, notamment par les cours d'éducation physique et la récréation, mais aussi en salle de classe comme la prise de parole, tels les débats (Lajoie, 2004; Lemery, 2004). Lemery (2004) ajoute que l'action peut également naître du simple fait d'aborder la matière enseignée de manière concrète, c'est-à-dire, d'utiliser des illustrations, des montages, des marionnettes, du mime dans l'étude du français et des textes. L'imagerie mentale, ou la visualisation, peut aussi rendre l'apprentissage plus actif : « On peut leur apprendre à noter mentalement les détails d'un lieu et ensuite passer au scénario. Ils auront ainsi plus de facilité à apprendre des mots de vocabulaire parce qu'ils seront capables d'évocations mentales [...] » (Lemery, 2004). Une autre façon de permettre aux garçons de « prendre part à l'action » consiste à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC) car « avec son côté ludique, l'ordinateur, pour les élèves, c'est souvent l'action, la rétroaction immédiate, le travail au rythme personnel. [...] et le travail à l'ordinateur, avec sa démarche logique, peut aider plusieurs récalcitrants à la lecture en répondant à leur besoin d'action » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005; Lemery, 2004 et Conseil supérieur de l'Éducation, 1999). En plus de varier le support matériel des textes à lire et à écrire, les auteurs affirment qu'il est capital d'en adapter le contenu aux goûts et aux intérêts des garçons.

1.4. En conclusion

La recherche sur les différences dans le développement de la littératie entre les garçons et les filles au niveau primaire au sein des écoles françaises de l'Ontario, depuis 1995, se révèle donc très fragmentaire. D'une part, il y a peu de recherches universitaires rigoureuses à ce sujet et d'autre part, les recherches de type quantitatif, telles que les mémoires de maîtrise de Marion et Hurley, de même que les ouvrages didactiques, tels que les documents de Lemery, de Lajoie et le guide *Moi lire, tu blagues?*, s'appuient sur une recension des écrits pour fournir une explication aux différences observées entre garçons et filles en matière de littératie, et non sur de nouvelles études originales. Enfin, alors que l'hypothèse la plus répandue et la plus plausible à l'heure actuelle est d'ordre social, soit celle des rôles sexués, les pistes de solutions proposées touchent principalement la démarche pédagogique et les activités proposées en classe. Les

auteurs font par ailleurs preuve d'une bonne dose de créativité et d'ingéniosité dans la vaste panoplie de stratégies qu'ils suggèrent au personnel enseignant. Néanmoins, mis à part le guide sur la littératie, *Moi lire, tu blagues?*, qui précise la référence de chacune des stratégies qu'il propose et pour lesquelles la source première a peut-être réalisé des mises en application, ces diverses pistes de solution n'ont pas fait l'objet d'études rigoureuses lors d'essais en salle de classe ou auprès d'un groupe de garçons.



Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

2, rue Carlton, bureau 1200, Toronto (Ontario) M5B 2M9, | 888 327-7377, www.oqre.on.ca

© Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010