

La pratique réflexive : enjeu de la littératie scolaire chez les garçons  
Une étude de cas en milieu francophone minoritaire

**Danielle Higgins**

Thèse soumise à la  
Faculté des études supérieures et postdoctorales  
dans le cadre des exigences  
du programme de doctorat en éducation

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

## REMERCIEMENTS

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères à ma directrice de thèse, Madame Marie Josée Berger, pour m'avoir encouragée et soutenue pendant toute la durée de la thèse avec autant de patience et de générosité. J'aimerais également remercier chaleureusement les membres de mon comité de thèse, Monsieur Francis Bangou, Madame Anne-Marie Dionne, Madame Renée Forgette-Giroux, ainsi que mon examinatrice externe, Madame Sylvie Blain, pour les judicieux conseils qu'ils m'ont fournis dans le but d'améliorer la qualité de ma thèse. J'aimerais aussi exprimer toute ma gratitude envers les participants qui ont pris part à cette recherche et qui m'ont donné généreusement de leur temps malgré leur horaire très chargé. Je tiens à exprimer ma reconnaissance à tous ceux et celles, famille, amis et collègues, qui m'ont permis, grâce à leur dévouement et à leur gentillesse, de mener à bien ce projet.

Enfin, j'ai reçu pour la rédaction de cette thèse une bourse du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FQRSC). Je remercie vivement cet organisme pour son appui financier.

À Gaétane.

C'est fait. J'ai fini.

## RÉSUMÉ

La présente étude avait comme objectif d'examiner la manière dont des enseignants francophones ayant participé à l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Pratique réflexive sur la littératie chez les garçons de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* avaient intégré la pratique réflexive dans leur salle de classe pour mettre en œuvre des pratiques susceptibles d'aider les garçons en matière de littératie.

S'appuyant sur l'étude de cas, la thèse a recueilli des données au moyen d'entrevues semi-structurées menées auprès de 14 participants recrutés dans quatre écoles de différents conseils scolaires francophones de l'Ontario. Les résultats ont révélé que la collaboration entre les enseignants avait joué un rôle de premier plan dans le cadre de leur démarche de pratique réflexive et que ce travail de collaboration avait mis en évidence certaines pratiques privilégiées par les enseignants pour contribuer à l'apprentissage de la littératie chez les garçons. On constate que les enseignants ont mis l'accent sur la diversification des ressources pédagogiques, l'utilisation de la technologie, le développement de la communication orale et la différenciation pédagogique.

Les enseignants étaient unanimes pour dire que les pratiques pédagogiques mises en place à travers la pratique réflexive avaient amélioré l'attitude des garçons envers la littératie, surtout envers les activités de lecture, mais que ces pratiques n'avaient pas contribué à améliorer le rendement des garçons de manière systématique.

En conclusion, cette recherche apporte une contribution importante du fait qu'il s'agit de la première étude effectuée sur la pratique réflexive en lien avec la littératie chez les garçons en contexte francophone minoritaire. L'étude permettra aux responsables des programmes et politiques scolaires de s'appuyer sur les résultats de la recherche afin d'élaborer de nouveaux programmes de développement professionnel et aux enseignants d'explorer certains aspects mis en évidence dans l'étude afin de mieux cibler leurs interventions en salle de classe.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>CHAPITRE 1 : INTRODUCTION</b> .....	1
A. Problématique de l'étude.....	3
B. Objectif de recherche.....	4
C. Justification de l'étude .....	5
D. Définitions des termes .....	6
E. Plan de la thèse.....	13
<b>CHAPITRE 2 : RECENSION DES ÉCRITS</b> .....	16
A. Définition et évolution du terme <i>littératie</i> .....	16
B. Littératie chez les garçons.....	33
C. Facteurs explicatifs de la situation des garçons en matière de littératie .....	37
1. Facteurs d'ordre biologique .....	38
2. Facteurs d'ordre socioculturel.....	40
2.1 Socialisation des sexes, construction de l'identité masculine et littératie.....	41
2.2 Interventions mises en place dans le contexte scolaire .....	45
D. Champ de recherches sur le développement professionnel des enseignants .....	51
E. Contexte du développement professionnel en éducation .....	52
<b>CHAPITRE 3 : CADRE CONCEPTUEL</b> .....	57
A. Conceptions et approches théoriques liées au développement professionnel des enseignants .....	58

B. Pratique réflexive.....	60
C. Cadre théorique de Darling-Hammond .....	62
D. Cadre théorique de Manning .....	67
<b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>74</b>
A. Description de l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario .....	75
B. Justification de la tradition de recherche .....	78
C. Participants.....	80
1. École L'Envol .....	81
2. École L'Aventure.....	82
3. École Les Joyeux Lurons.....	83
4. École Le Tremplin.....	83
D. Collecte de données .....	84
1. Procédures utilisées pour la collecte de données.....	84
1.1 Entrevues semi-structurées.....	85
1.2 Rapports rédigés par les équipes de pratique réflexive .....	86
2. Instruments utilisés pour la collecte de données.....	87
E. Analyse des données.....	92
F. Critères de scientificité .....	97
<b>CHAPITRE 5 : RÉSULTATS .....</b>	<b>102</b>
A. Objectifs et questions de recherche .....	102
B. Résultats découlant de la première question de recherche.....	105
1. Pratique réflexive au sein de l'école L'Aventure .....	105
2. Pratique réflexive au sein de l'école L'Envol .....	116

3. Pratique réflexive au sein de l'école Le Tremplin .....	132
4. Pratique réflexive au sein de l'école Les Joyeux Lurons .....	140
5. Résumé des résultats pour la première question de recherche .....	145
C. Résultats découlant de la deuxième question de recherche .....	150
1. Pratique réflexive au sein de l'école L'Aventure .....	151
2. Pratique réflexive au sein de l'école L'Envol .....	152
3. Pratique réflexive au sein de l'école Le Tremplin .....	155
4. Pratique réflexive au sein de l'école Les Joyeux Lurons .....	156
5. Résumé des résultats pour la deuxième question de recherche .....	157
<b>CHAPITRE 6 : DISCUSSION .....</b>	<b>159</b>
A. Problématique de l'étude .....	159
B. Objectif et questions de recherche .....	161
C. Discussion des résultats .....	162
1. Contribution de la pratique réflexive au développement professionnel des enseignants.....	163
1.1 Rôle déterminant de la collaboration et de la réflexion.....	165
1.2 Identification des caractéristiques des garçons aux prises avec des difficultés par rapport à la littératie en contexte francophone minoritaire .....	170
1.3 Pratiques privilégiées par les enseignants .....	172
2. Contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage des garçons .....	183
3. Importance de la pratique réflexive par rapport à la situation des enseignants francophones minoritaires.....	187
3.1 Apprenants .....	192
3.2 Programmes d'études .....	194
3.3 Enseignement.....	196
3.4 Contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage des garçons.....	197

<b>CHAPITRE 7 : CONCLUSION</b> .....	198
A. Contribution de la recherche .....	198
B. Limites de la recherche .....	203
<b>RÉFÉRENCES</b> .....	205

## LISTE DES ANNEXES

A - Liste des stratégies tirées du guide <i>Moi, lire ? Tu blagues !</i> .....	226
B – Protocole d’entrevue .....	229
C - Lettre d’invitation et formulaire de consentement à l’intention du conseil scolaire .....	231
D - Lettre d’invitation et formulaire de consentement à l’intention de la direction .....	234
E - Lettre d’invitation et formulaire de consentement à l’intention de l’enseignant(e) .....	237

**LISTE DES FIGURES**

1.	Modèle visuel du cadre de Darling-Hammond (2006b).....	65
2.	Modèle visuel du cadre de Manning (2002) .....	70
3.	Modèle visuel du cadre conceptuel de l'étude .....	73
4.	Liste des entrevues.....	86
5.	Liens entre les questions de recherche, les éléments du cadre conceptuel et les questions du protocole d'entrevue.....	92
6.	Liens entre les catégories finales, les éléments du cadre conceptuel et les questions de recherche.....	97
7.	Intégration des résultats au modèle visuel du cadre conceptuel.....	188

## CHAPITRE 1

### INTRODUCTION

Depuis environ une vingtaine d'années, un grand nombre de recherches font état des résultats supérieurs des filles par rapport aux garçons dans le cadre des évaluations à grande échelle (Bardsley, 1999; Lichter, 2002; Thompson, 2002). La publication de ces résultats a eu pour effet d'inciter les décideurs politiques à différents paliers de gouvernement, au Canada et dans bien d'autres pays (Alloway, 2007; Rowan, Knobel, Bigum & Lankshear, 2002), à prendre diverses mesures visant à améliorer la performance des garçons (Alloway & Gilbert, 1997; Gorard, Rees, & Salisbury, 1999; Hall & Coles, 1997).

Toutefois, ces mesures ne tiennent pas toujours compte de la complexité de la situation entourant les garçons, l'école et la littératie (Barrs, 2000; Kehler & Greig, 2005; Mac an Ghail, 2000; Martino, 2000; Rowan et al., 2002; Skelton, 2001; Wang, 2000). Certaines de ces mesures, loin d'aider les garçons, pourraient même leur nuire du fait qu'elles renforceraient des attitudes susceptibles de contraindre le développement de leurs compétences en littératie (Barrs, 2000). C'est pourquoi les enseignants doivent pouvoir se montrer critiques par rapport aux moyens qui sont proposés pour appuyer l'apprentissage de la littératie chez les garçons et choisir ceux qui conviennent le plus à leurs élèves, car les interventions mises en place en salle de classe ont des répercussions cruciales sur l'apprentissage des élèves (Caillouet, 1998; Cormier-Kuhn, 2006; Dilger, 1985; Peery, 2000; Schuster, 2004; Slinger, 2004; Soto Kile, 2006; Williams, 2005).

Si le rôle des enseignants est étroitement lié à l'apprentissage de l'élève, le développement professionnel qu'ils reçoivent l'est aussi (Peery, 2000; Soto Kile, 2006; Vanden Berk, 2005) et c'est d'ailleurs dans le but d'améliorer le rendement des élèves qu'un grand nombre de programmes de développement professionnel ont été mis sur pied. Depuis une quinzaine d'années, les travaux de recherche portant sur le développement professionnel ont privilégié la dimension réflexive de l'enseignement et se sont penchés sur la pensée réflexive des enseignants et sur leurs capacités à résoudre des problèmes complexes en lien avec leur pratique (Calderhead, 1989; Cruickshank, 1985; Legault, 1999; Schön, 1987; Tsangaridou & Siedentop, 1995; Van Manen, 1977; Wellington & Austin, 1996; Zeichner, 1987).

Comme le souligne Legault (1999), la professionnalisation de l'enseignement articulée autour de la pratique réflexive soulève de nombreuses questions pour le chercheur qui envisage d'approfondir les connaissances à ce sujet et de mieux comprendre la pratique de l'enseignant. Or, bien qu'il existe des recherches ayant examiné la contribution de la pratique réflexive à l'enseignement de la littérature en contexte scolaire, aucune n'avait encore été menée auprès d'enseignants francophones en milieu minoritaire. La présente étude permettra de combler cette lacune en examinant la manière dont la pratique réflexive peut contribuer au développement des connaissances et des compétences professionnelles de ces enseignants en matière de littérature scolaire chez les garçons.

## A. Problématique de l'étude

Nous en savons encore très peu sur les facteurs qui influencent le rendement des garçons en matière de littératie scolaire et sur les pratiques à adopter pour contribuer au développement de leurs compétences en littératie. Bien que les filles obtiennent des résultats supérieurs à ceux des garçons en littératie lors des évaluations à grande échelle, il existe tout de même des variations importantes parmi les résultats obtenus par les garçons. Par conséquent, ces résultats ne peuvent être généralisés à l'ensemble des garçons (Gorard et al., 1999; Lichter, 2002; Weaver-Hightower, 2003) et il est essentiel d'interpréter avec prudence les statistiques qui découlent de ces évaluations.

D'ailleurs, les recherches qui ont examiné en profondeur la performance des garçons ont révélé que certains groupes de garçons, comme les jeunes autochtones et les jeunes provenant de milieux socio-économiques modestes, sont plus susceptibles d'éprouver des difficultés en matière de littératie (Au, 1998; Lichter, 2002; White, 2005). Ces groupes de garçons n'entretiennent pas tous les mêmes rapports envers la littératie et exigent par le fait même des interventions différenciées qui tiennent compte non seulement du sexe, mais aussi de l'origine ethnique et du milieu socio-économique.

Afin de pouvoir déterminer quelles sont les pratiques les plus appropriées à adopter auprès de ces différents groupes de garçons, les enseignants doivent bien connaître les enjeux qui

caractérisent la littératie scolaire chez les garçons afin de pouvoir déterminer quelles sont les pratiques les plus efficaces pour les groupes de garçons qui composent leurs classes. À cet égard, le développement professionnel réalisé à travers la pratique réflexive permet aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques ainsi que les fondements et les motivations qui sont à la source de ses pratiques. En examinant la manière dont la pratique réflexive est intégrée aux pratiques pédagogiques de l'enseignant en matière de littératie chez les garçons, il devient possible de voir comment la pratique réflexive peut contribuer au développement professionnel ainsi qu'à l'apprentissage des garçons par rapport à la littératie scolaire.

## **B. Objectif de recherche**

Compte tenu du fait que la pratique réflexive en tant qu'outil de développement peut amener l'enseignant à revoir les fondements et les motivations qui sous-tendent ses pratiques pédagogiques et à les transformer afin de répondre aux besoins des divers groupes de garçons qui composent sa salle de classe, la présente étude a comme objectif d'examiner la manière dont les enseignants francophones ayant participé à une initiative de pratique réflexive portant sur la littératie scolaire chez les garçons en Ontario se sont approprié la pratique réflexive pour mettre en œuvre des pratiques susceptibles d'aider les garçons en matière de littératie et contribuer ainsi au développement de leurs compétences en littératie. S'appuyant sur la dimension réflexive de l'enseignement et sur la capacité de l'enseignant à résoudre des problèmes complexes en lien avec sa pratique (Legault, 1999; Schön, 1987; Tsangaridou & Siedentop, 1995), l'étude vise à mieux comprendre comment les enseignants peuvent intégrer la pratique réflexive en matière de

littératie chez les garçons et comment, selon eux, les pratiques pédagogiques qu'ils mettent en place en salle de classe contribuent à l'apprentissage de la littératie chez les garçons. Dans le but d'approfondir cette problématique, l'étude pose les questions suivantes :

1. Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?
  
2. Selon les enseignants, comment les pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littératie chez les garçons?

### **C. Justification de l'étude**

Si un bon nombre d'études ont porté sur les garçons et la littératie dans le contexte scolaire (Alloway & Gilbert, 1997; Bardsley, 1999; Bausch, 2003; Coles & Hall, 2002; Coulter, 2006; Dutro, 2000; Kent, 2002; Millard, 1997; Réaume, 2006; Richmond, 2005; Rosenberg, 2001; Thompson, 2002; Walling, 2004), aucune recherche n'a encore examiné la situation des garçons et de la littératie du point de vue du développement professionnel de l'enseignant et de la pratique réflexive en particulier. En outre, bien qu'un certain nombre d'études aient porté sur la pratique réflexive et la littératie (Bates, 2003; Bean & Stevens, 2002; Caillouet, 1998; Gillentine, 2005; Manning, 2002), aucune n'a encore porté sur la pratique réflexive et la littératie scolaire chez les

garçons en milieu minoritaire francophone. Comme les résultats des évaluations pancanadiennes et internationales indiquent que le rendement obtenu par les garçons francophones vivant en milieu minoritaire au Canada est inférieur à celui des élèves anglophones canadiens et celui des francophones du Québec (Bussière, Knighton, Pennock, 2007), il s'avère donc essentiel de se pencher sur la situation des garçons francophones de milieu minoritaire.

En vue de présenter les principaux termes utilisés dans la présente étude et d'en préciser la signification, la section suivante présente une définition des termes employés.

#### **D. Définitions des termes**

Étant donné que la recherche porte sur le développement professionnel des enseignants et le développement de la littératie scolaire chez les garçons, les paragraphes suivants définissent les principaux termes utilisés dans le contexte de l'étude par rapport aux domaines de recherche concernés :

##### **Développement professionnel**

Dans le cadre de l'étude, le développement professionnel est envisagé selon la professionnalisation, laquelle fait ressortir l'importance des savoirs dont l'acquisition est d'ailleurs à

la base des transformations que subissent les enseignants tout au long de leur pratique professionnelle. La professionnalisation est ainsi envisagée comme un processus permettant de construire et de maîtriser les compétences et connaissances nécessaires à l'exercice de la profession (Uwamariya & Mukamurera, 2005), processus comportant plusieurs dimensions telles que le travail en équipe, la gestion de sa propre formation continue ainsi que la recherche et la réflexion sur la pratique (Perrenoud, 1994).

## **Littératie**

Les définitions de la littératie se sont succédé au fil des ans et selon les contextes (Brothers, 2004). Considérée au départ comme étant la capacité à lire et à écrire, la signification du mot *littératie* s'est élargie dans le but d'inclure de nombreuses connaissances, compétences et habiletés (Barré De-Miniac, 2003; Brothers, 2004). De processus individuel, la conception de la littératie a évolué pour en arriver à englober des aspects socioculturels, sociopolitiques et sociohistoriques (Maltais, 2001; Masny, 2001). En ce sens, la littératie touche à des domaines variés tels que l'identité, l'origine ethnique, la culture, le sexe, la religion et le pouvoir politique (Maltais, 2001) et fait référence non seulement aux mots, mais également aux gestes, aux attitudes, aux identités et aux façons de parler, d'écrire et de lire, lesquels sont également rattachés à des valeurs liées notamment à la race, au sexe, à la religion, aux idéologies et au pouvoir. Le sens de la littératie s'opérationnalise donc à partir de contextes particuliers (Masny, 2001). À cet égard, les recherches menées sur la littératie ont mis en lumière l'impact des valeurs

véhiculées par les pratiques, les situations et les relations entre individus au sein de différents groupes culturels.

En outre, avec les progrès accomplis dans les domaines scientifique et technique, la définition du terme *littératie* n'a cessé de se transformer afin de suivre l'évolution des nouvelles technologies et de refléter notre accès à de nouveaux modes de communication. Tous ces bouleversements sociaux et technologiques ont incité certains chercheurs (New London Group, 1996) à parler non pas de *littératie*, mais de *littératies* pour rendre compte de la diversité des pratiques associées à l'utilisation des formes orales et écrites et des changements engendrés par la mondialisation et la multiplication des nouvelles technologies (Cope & Kalantzis, 1996; Maltais, 2001). Cette conceptualisation de la littératie vise à prendre en considération les nombreux contextes sociaux et culturels. Elle met donc l'accent sur la nature variable et contextuelle de la littératie (Whalen, 2004) et sur la signification accordée aux différentes manières d'être littératié. Dans cette optique, il n'existe pas seulement une seule forme de littératie, mais plusieurs qui se manifestent de différentes manières selon le temps et le contexte (Street, 2003). On parlera donc par exemple de littératie technologique, de littératie familiale ou de littératie culturelle pour rendre compte des différents contextes dans lesquels les individus évoluent et utilisent diverses formes de littératie, ce qui inclut également la littératie scolaire. Cette dernière reflète les pratiques et les situations associées à la littératie dans le milieu scolaire et est définie dans les prochains paragraphes.

## Littératie scolaire

Tel que mentionné précédemment, la conceptualisation actuelle de la littératie dépasse la capacité à lire et à écrire et prend en compte différents aspects socioculturels, sociopolitiques et sociohistoriques ainsi que l'impact des valeurs véhiculées par les pratiques, les situations et les relations entre individus au sein des groupes culturels. Dans cette optique, l'accent est mis sur la nature variable et contextuelle de la littératie (Whalen, 2004) et son sens s'opérationnalise à partir de contextes particuliers (Masny, 2001), dont le contexte scolaire.

Ainsi, en ce qui concerne la présente thèse, l'expression *littératie scolaire* est utilisée pour qualifier le type de littératie qui caractérise le contexte de l'école. Cette expression, tirée des travaux de Masny (2001), vise à rendre compte de l'apprentissage et de l'utilisation des différents processus de communication et d'interprétation qui sont essentiels à l'adaptation, sur le plan social, au milieu scolaire et à d'autres contextes où la langue joue un rôle important, et ce en vue de la compréhension des matières scolaires au niveau conceptuel (Hollingsworth & Gallego, 1996), soit les littératies en mathématiques, en sciences sociales, en sciences, en multimédias et en informatique. La littératie scolaire est ancrée dans des formes orales et écrites qui partagent plusieurs caractéristiques. Il pourra s'agir par exemple d'utiliser certains mots, expressions ou structures syntaxiques ou encore de faire l'abstraction du sujet dans un travail donné (Masny, 2001).

Dans le contexte de la thèse, les participants ont discuté de la littératie scolaire en employant le terme *littératie* et en faisant référence principalement à l'enseignement et à l'apprentissage des connaissances et des habiletés liées à la lecture, à l'écriture et à la communication orale en français. Le terme *littératie* est également utilisé dans les rapports produits par les équipes de pratique réflexive dans le but de présenter la synthèse de leurs travaux. Il y est spécifié que l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Pratique réflexive sur la littératie chez les garçons de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* avait pour but de réunir des enseignantes et enseignants de l'Ontario pour qu'ils puissent mettre à l'essai différentes stratégies susceptibles de contribuer au développement des compétences liées à la littératie chez les garçons, et ce dans le but de réduire l'écart de rendement en lecture et en écriture entre les filles et les garçons au moyen de la pratique réflexive.

Il en est de même en ce qui concerne le contenu des programmes de français de la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année et de la 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup>, lesquels sont énoncés dans les programmes-cadres élaborés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006, 2007) et qui ont comme objectif d'amener les élèves à :

- a) connaître et comprendre les notions se rattachant au lexique, à la phrase et au texte ainsi qu'à comprendre les textes lus ou écoutés;
- b) développer des habiletés liées à la littératie, notamment les habiletés nécessaires à l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC), à la pensée critique et créative ainsi qu'à la recherche et à la réflexion;

- c) communiquer à l'oral, par écrit ou visuellement dans le but d'expliquer, d'informer, de décrire et de raconter des événements quotidiens, de discuter de l'actualité présente dans les médias francophones et des questions touchant la francophonie canadienne et d'ailleurs;
- d) appliquer les connaissances acquises dans les cours de français à divers contextes et tâches d'apprentissage afin de former leur identité personnelle et acquérir une vision critique du monde et de se construire une identité personnelle.

De plus, dans les principaux documents produits par le ministère de l'Éducation de l'Ontario portant sur les connaissances et les compétences à acquérir par rapport à la littératie scolaire, il est question de *littératie* pour faire référence à la littératie scolaire :

- La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année (2004);
- La littératie en tête de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque (2003);
- Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie (2005);
- Moi, lire? Et comment! Développer les compétences des garçons en matière de littératie : Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience (2009).

Il est donc possible de constater que, dans le contexte scolaire de l'Ontario, le terme *littératie* est utilisé pour rendre compte des aspects touchant la littératie scolaire. En outre, dans la présente recherche, les participants ont également employé le terme *littératie* pour discuter des aspects liés à la littératie scolaire, lesquels portaient sur l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la communication orale en français. C'est pourquoi, dans le corps du texte, les termes *littératie* et *littératie scolaire* seront utilisés pour désigner le type de littératie utilisée dans le contexte des écoles francophones de l'Ontario.

### **Pratique réflexive**

La pratique réflexive peut se définir comme étant une démarche permettant au praticien de parvenir à une meilleure conscience de soi en ce qui a trait à la nature et à l'influence de ses actions (Osterman & Kottkamp, 1993). Elle exige donc une délibération sur sa pratique, un retour sur ses actions et une prise de conscience qui dépassent la simple interrogation et la recherche de connaissances. La pratique réflexive constitue en fait une évaluation critique de ses actions dans le but d'améliorer sa pratique. Confronté à un problème, à un écart entre une situation réelle et une situation souhaitée ou idéale, le praticien prend du recul et examine ses actions et les motivations derrière elles (Osterman, 1990). Il réfléchit à la pertinence et à l'efficacité de sa performance et à partir de ses réflexions, élabore de nouvelles stratégies. Cet aller-retour entre la pensée et l'action permet au praticien de jouer un rôle décisif dans la gestion de sa croissance professionnelle (Osterman, 1990).

## E. Plan de la thèse

Le chapitre 1 constitue l'introduction à la thèse et en présente les grandes lignes. Il situe le contexte de la recherche, expose la problématique et présente l'objectif et les questions de recherche. Il justifie également la conduite d'une telle étude et définit les principaux termes qui y sont utilisés.

Le chapitre 2 présente la recension des écrits. Afin de mieux situer l'objectif et les questions de recherche par rapport aux études sur la littératie et sur le développement professionnel et pour mieux comprendre le contexte particulier du développement professionnel en matière de littératie chez les garçons, la recension examine trois champs de recherches particuliers : d'abord, elle définit le terme *littératie* et rend compte de l'évolution qu'a connue ce terme en éducation; puis la recension passe en revue les différentes recherches qui ont porté sur la situation de la littératie scolaire chez les garçons et, enfin, elle aborde la question du développement professionnel de l'enseignant.

Le chapitre 3 expose les éléments du cadre conceptuel. Il est question en premier lieu des conceptions et approches théoriques liées au développement professionnel, lequel, dans le cadre de la présente étude, s'articule autour du concept de la pratique réflexive. Enfin, ce chapitre précise les fondements théoriques qui ont servi au cadre d'analyse pour les données de la

recherche, soit le cadre théorique de Darling-Hammond (2006b) et le cadre théorique de Manning (2002), fondements qui sont réunis sous forme de modèle conceptuel.

Le chapitre 4 aborde les aspects méthodologiques de l'étude. Il justifie la tradition de recherche retenue, soit l'étude de cas, et présente les participants, les procédures et l'instrumentation, les méthodes de collecte et d'analyse de données et, enfin, les critères de scientificité.

Le chapitre 5 présente les résultats découlant des données qui ont été recueillies dans le cadre de la recherche. Ces résultats sont présentés en fonction des questions de recherche et des éléments qui composent le cadre conceptuel.

Le chapitre 6 porte sur la discussion des résultats. Il résume les idées principales qui ressortent des résultats et décrit les thèmes principaux qui s'en sont dégagés. Il débute par une vue d'ensemble de l'étude en reprenant la problématique ainsi que l'objectif et les questions de recherche et se poursuit avec la discussion des résultats.

Enfin, le chapitre 7 expose la conclusion de la recherche et précise sa contribution au domaine de l'éducation ainsi que ses limites. La présentation de l'organisation de la thèse étant terminée, la prochaine section présente une revue de la littérature qui a été examinée afin de

mieux cerner la problématique liée à la pratique réflexive des enseignants en matière de littérature scolaire chez les garçons.

## CHAPITRE 2

### RECENSION DES ÉCRITS

Afin de mieux situer l'objectif et les questions de recherche par rapport aux études sur la littératie et sur le développement professionnel et pour mieux comprendre le contexte particulier du développement professionnel en matière de littératie chez les garçons, la recension examine trois champs de recherches particuliers : d'abord, elle définit le terme *littératie* et rend compte de l'évolution qu'a connue ce terme en éducation; puis la recension passe en revue les différentes recherches qui ont porté sur la situation de la littératie scolaire chez les garçons et, enfin, elle aborde la question du développement professionnel de l'enseignant.

#### A. Définition et évolution du terme *littératie*

Le terme *littératie* est souvent utilisé dans différents contextes pour faire référence à l'alphabétisation et à l'alphabétisme et, tout comme le mot *littératie*, ceux-ci ont été interprétés de diverses façons et ont donné lieu à de nombreuses définitions, leur évolution s'étant faite en fonction des différents changements qui ont marqué le monde de l'éducation (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), 2006). Selon la définition proposée par l'UNESCO, laquelle constitue l'une des interprétations les plus fréquentes, l'alphabétisme désigne un ensemble de compétences, plus particulièrement des compétences

cognitives liées à la lecture et à l'écriture, alors que l'alphabétisation est davantage envisagée en tant que processus d'apprentissage ou d'enseignement de base du code écrit plutôt que comme le produit d'une intervention éducative (UNESCO, 2006). De plus, *alphabétisation* et *alphabétisme* sont souvent utilisés dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage auprès des adultes.

Le terme *littératie*, quant à lui, dépasse le sens véhiculé par le concept d'alphabétisation (Pierre, 2003) et a connu une évolution importante au niveau du sens, de l'usage et de ses finalités au cours des dernières décennies, ce qui a amené, sur le plan de la recherche, différentes conceptualisations au cours des vingt dernières années (Brothers, 2004; Champagne, 2008). Considérée au départ comme étant la capacité à lire et à écrire, la signification du terme *littératie*, traduit de l'anglais *literacy*, terme largement utilisé dans les pays anglo-saxons, s'est élargie dans le but d'inclure de nombreuses connaissances, compétences et habiletés (Barré De-Miniac, 2003; Brothers, 2004). En d'autres mots, de processus individuel, la conception de la littératie a évolué pour en arriver à englober des aspects culturels puis socioculturels (Maltais, 2001).

En ce sens, la littératie touche à des domaines variés tels que l'identité, l'origine ethnique, la culture, le sexe, la religion, les idéologies et le pouvoir politique (Heath, 1983; Masny, 2001). En outre, avec les progrès accomplis dans les domaines scientifique et technique, la définition du terme *littératie* n'a cessé de se transformer afin de suivre l'évolution des nouvelles technologies et de refléter l'accès à de nouveaux modes de communication. Tous ces bouleversements sociaux et technologiques ont incité certains chercheurs (New London Group, 1996) à parler non pas de *littératie*, mais de *littératies* pour rendre compte de la diversité des pratiques associées à

l'utilisation des formes orales et écrites et des changements engendrés par la mondialisation et la multiplication des technologies de l'information et de la communication (Cope & Kalantzis, 1996; Maltais, 2001).

Les recherches menées sur la littératie au cours des dernières décennies ont donc fait ressortir l'influence de divers facteurs autant sur le plan individuel que socioculturel. Ainsi, à partir des années 50 jusqu'au années 70, les études sur la littératie portaient principalement sur la lecture en tant que processus individuel (Alexander & Fox, 2004). Pendant cette période, la plupart des recherches visaient à remédier aux difficultés d'apprentissage de la lecture qu'éprouvait une quantité importante d'enfants qui étaient entrés massivement dans le système scolaire public à la suite de la deuxième Guerre mondiale. Dans le but de trouver une solution aux problèmes de lecture de ces jeunes élèves, les chercheurs se sont appuyés sur le behaviorisme, orientation de recherche qui prévalait à ce moment (Alexander & Fox, 2004).

Étant donné l'importance du behaviorisme inspiré des travaux de Skinner à cette époque dans la communauté académique et scolaire, la lecture était conceptualisée en termes de comportement conditionné, en somme un processus susceptible d'être programmé et tout apprentissage résultait d'un conditionnement et de renforcements répétés exercés par des stimuli externes (Alexander & Fox, 2004). Les chercheurs se sont donc attardés à mettre à jour les différents processus et habiletés sollicités pendant l'acte de lire afin de pouvoir par la suite entraîner l'élève à maîtriser chacun de ces processus et habiletés. Comme le behaviorisme étudie les comportements observables, les recherches ont porté principalement sur la lecture en tant

qu'activité liée à la perception, notamment sur l'identification des signaux visuels, la transformation de ces signaux en sons et l'assemblage des sons en mots, en groupes de mots et en phrases. C'est ainsi que s'est imposée la méthode phonétique à titre d'approche pédagogique où l'on enseignait à l'élève à faire la synthèse des différents éléments à partir des phonèmes (Chall, 1967; Giasson, 2003).

Toutefois, vers la fin des années 60, grâce aux avancées réalisées dans le domaine de la neurologie et aux travaux de Chomsky (1969) en matière de grammaire générative et transformationnelle, les chercheurs ont délaissé peu à peu la conceptualisation de la lecture en tant que comportement conditionné pour adopter une perspective selon laquelle l'apprentissage de la langue est un processus naturel et que tout être humain possède des dispositifs innés lui permettant d'apprendre sa langue. En d'autres mots, le cerveau humain serait prédisposé pour comprendre les structures langagières (Alexander & Fox, 2004).

Cette nouvelle perspective théorique a eu une influence considérable sur les recherches portant sur la lecture et a ouvert la voie aux travaux de psycholinguistique menés par Goodman (1965), selon lesquels il n'est pas nécessaire de pouvoir déchiffrer toutes les lettres pour lire, chaque personne possédant une connaissance des structures du langage. Ainsi, selon ces auteurs, l'apprentissage de la lecture se fait naturellement, en lisant. Sur le plan didactique, il est recommandé d'apprendre aux élèves à anticiper et à reconnaître les mots dans leur ensemble et non d'insister sur le décodage, lequel, par ailleurs, pourrait provoquer l'apparition de difficultés

d'apprentissage étant donné la complexité du code orthographique. L'élève apprend donc à lire au moyen de la reconnaissance globale des mots (Pierre, 2003).

Vers le milieu des années 70, et ce jusqu'au milieu des années 80, avec la popularité croissante des travaux en psychologie cognitive, et plus particulièrement ceux portant sur la théorie du traitement de l'information, le domaine de la recherche en matière de lecture est profondément influencé par l'approche cognitive, où l'importance accordée au fonctionnement du cerveau constitue l'une des caractéristiques marquantes de cette orientation théorique (Alexander & Fox, 2004; Anderson, 1977).

Ainsi, selon la perspective du traitement de l'information, les informations recueillies à partir de la lecture du texte sont organisées et emmagasinées dans le cerveau et le sens créé à partir du texte découle de la saisie, de l'interprétation, de l'organisation, de la rétention et de la compréhension des informations (Samuels & Kamil, 1984). Les chercheurs s'intéressent notamment aux connaissances antérieures de l'apprenant et à l'impact que ces connaissances peuvent avoir sur l'apprentissage de la lecture (Stanovich, 1986) et leurs travaux ont mis en évidence le fait qu'il était possible d'intervenir directement sur la manière dont l'apprenant traitait l'information au moyen de stratégies explicites telles que des stratégies de résumé de textes, d'autoquestionnement ou de prédiction (Brown, Campione & Day, 1981; Giasson, 1990; Tierney, Readence & Dishner, 1990).

En résumé, il est possible de constater que jusqu'ici, la littératie était généralement considérée comme un processus individuel, chaque individu développant des habiletés sur le plan psychologique et langagier. Les facteurs personnels étaient donc mis à l'avant-plan. Ces études, menées selon des perspectives théoriques liées à des domaines tels que la psychologie, la neuropsychologie et la linguistique, traitaient principalement des processus à l'œuvre dans la représentation et le traitement du mot écrit, notamment des processus liés au décodage et à la compréhension de textes et des processus d'apprentissage du système nerveux (auditif, visuel et cognitif) (Barré-De Miniac, 2003).

Néanmoins, au début des années 80, avec l'influence de différentes disciplines et mouvements théoriques tels que la psychologie culturelle, l'anthropologie, le constructivisme social, la théorie critique, le postmodernisme et le constructivisme radical, survient un changement de paradigme dans la conception de la littératie, celle-ci passant graduellement d'une habileté cognitive et linguistique à une pratique socialement située (Alexander & Fox, 2004; Masny, Maltais, Vézina & Dionne, 2007).

Dans la foulée des travaux de Vygotsky (1986), Lave (1988), Heath (1983) and Rogoff (1990), les chercheurs élargissent leurs champs d'études pour englober des facteurs liés à l'école, à la famille et à la communauté et commencent à examiner l'influence des différences culturelles et la façon dont les gens utilisent le langage, parlé et écrit, pour donner un sens à leur vie et communiquer avec les autres (Alexander & Fox, 2004). C'est de cette orientation qu'émergent les recherches sur l'apprentissage cognitif et la cognition partagée, lesquelles accordent une place

prépondérante au contexte, celui-ci faisant partie intégrante de cet apprentissage (Behrens, 2007). Dans cette perspective, les connaissances se construisent à partir de l'interaction de divers facteurs personnels et sociaux et selon les différents contextes où ils se produisent (Alexander & Fox, 2004). Les travaux sur l'apprentissage situé ont mis en évidence la thèse selon laquelle les pratiques d'une communauté, par exemple la communauté constituée par la salle de classe, sont composées des diverses conduites individuelles et sociales spécifiques à un domaine particulier (Behrens, 2007). Ainsi, à l'école, elles se situent généralement dans un domaine disciplinaire, qu'il s'agisse du français ou des mathématiques par exemple, ou parfois dans un domaine interdisciplinaire comme les communications. (Alexander & Fox, 2004).

De ce changement de paradigme ont découlé différentes perspectives théoriques dont celle des études sur les nouvelles littératies (*New Literacy Studies*), celle des multilittératies (*Multiliteracies*) et celle des littératies multiples (Masny, 2001) (Masny et al., 2007). Envisagée dans la perspective des études sur les nouvelles littératies, (Gee, 1991; Street, 2003) la littératie tient compte des contextes sociaux et de la diversité culturelle qui composent les événements littératiés vécus par les participants, c'est-à-dire les activités où la littératie entre en jeu en termes de pratiques de littératie (Masny et al., 2007; Vautour, Pruneau, Auzou, Prévost, 2009). L'accent est donc mis sur la nature variable et contextuelle de la littératie (Whalen, 2004) et sur la signification accordée aux différentes manières d'être littératié. Dans cette optique, il ne peut y avoir qu'une seule forme de littératie, mais plusieurs qui se manifestent de différentes manières selon le temps et l'espace (Street, 2003).

Par ailleurs, cette conception de la littératie remet en cause le rapport entre la littératie, la vie sociale et l'évaluation des connaissances (Whalen, 2004) et engendre une remise en question de l'importance accordée à la littératie scolaire ou formelle, laquelle se retrouve principalement dans les établissements scolaires, et au pouvoir qui s'y rattache par rapport aux autres contextes tels que la famille et la communauté (Alexander & Fox, 2004). Ainsi, Masny & Waterhouse (2009) soutiennent que le niveau de littératie de l'apprenant en milieu scolaire est mesuré selon les normes d'évaluation de la littératie scolaire et que l'école ne prend pas en considération d'autres littératies qui sont primordiales dans la vie des individus, de leurs familles et de leurs communautés. Selon ces auteures, la littératie scolaire ne devrait pas être privilégiée au profit des autres littératies et l'école devrait reconnaître le rôle tout aussi important des autres formes de littératies.

Pour ce qui est de la perspective des multilittératies (Cope & Kalantzis, 2000; New London Group, 1996), cette dernière explore le caractère multimodal de la littératie. Alors que la littératie avait toujours été conceptualisée par rapport à l'écrit, certains chercheurs ont reconceptualisé celle-ci sous l'angle de divers modes de communication qui avaient été jusque là négligés, comme l'oral, les technologies et le visuel (Whalen, 2004). De plus, cette perspective associe la littératie aux changements engendrés par la mondialisation et par la multiplication des technologies de l'information et de la communication et fait ressortir l'influence des nouvelles technologies de la communication.

En effet, nos sociétés construisent leurs connaissances en utilisant de plus en plus de modes de communication qui font appel à différents supports médiatiques, qu'il s'agisse de l'Internet, de la vidéo ou des appareils multimédias. Tous ces changements ont transformé nos référents culturels et nos moyens de communication. En outre, les multilittératies ont mis l'accent sur l'importance croissante de la diversité culturelle et linguistique, diversité qui se traduit par une hétérogénéité sur les plans linguistique, culturel et socio-économique au sein de nos sociétés et qui découle notamment de l'immigration, du multiculturalisme et de la mondialisation de l'économie (Cope & Kalantzis, 1996).

Enfin, la théorie des littératies multiples (Masny 2001) occupe quant à elle une position paradigmatique différente des études sur les nouvelles littératies et des multilittératies et bien que comme ces dernières la théorie des littératies multiples considère les littératies comme étant étroitement liées aux contextes sociaux, politiques ou culturels ainsi qu'à des dimensions telles que la religion, la race ou les idéologies (Masny & Dufresne, 2007), son cadre théorique est situé dans le poststructuralisme, ce qui constitue une ouverture nouvelle dans le champ de recherches lié à l'étude des littératies (Masny et al., 2007). D'après Masny & Waterhouse (2009), la théorie des littératies multiples est en devenir constant et tient compte d'une multitude de littératies. Elle se penche ainsi sur les événements et les expériences de vie à travers lesquels les individus se transforment en tant que personnes littératiées.

En somme, selon Papadopoulou & Gana (2005), les recherches qui ont découlé de ce nouveau paradigme ont mis en évidence la pluralité des modes de communication qui

caractérisent maintenant nos sociétés et qui ont modifié considérablement la manière de concevoir la communication écrite (Cope & Kalantzis, 2000; Kress, 2000). Désormais, l'importance accordée aux modes de représentation visuels déstabilise la notion de texte écrit, qui étant donné sa multimodalité, ne fait pas uniquement référence au contenu scriptural, c'est-à-dire à la langue écrite, mais renvoie également aux modes de représentation visuels (Papadopoulou & Gana, 2005), audio, gestuels, tactiles ou spatiaux (Kalantzis & Cope, 2008).

De plus, ces auteurs conçoivent la littératie en tant que pratique sociale et mettent l'accent sur son caractère contextuel, spécifique et variable. Sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage, cette conception remet en question la manière conventionnelle de définir la littératie en tant qu'habileté à lire et à écrire (Masny & Waterhouse, 2009) et privilégie davantage une pédagogie axée sur la diversité linguistique et culturelle des contextes et des apprenants, ce qui exige la prise en compte de facteurs tels que la culture, le genre et les expériences antérieures de chaque individu (Kalantzis & Cope, 2008).

Ces constatations par rapport à la diversité culturelle et linguistique revêtent une importance considérable pour la population francophone minoritaire vivant en Ontario, surtout en ce qui concerne le milieu scolaire. En effet, l'école de langue française doit composer avec une clientèle d'élèves aux antécédents linguistiques et culturels diversifiés, ce qui la place dans une position délicate lorsque vient le temps de définir son identité (Gérin-Lajoie, 2002a, b). D'une part elle est sensée reproduire une langue et une culture française qui existent déjà et, d'autre part, elle doit composer avec une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée quant à la race, à la langue et

à la culture et qui possède le français comme langue première, seconde ou encore comme troisième langue (Berger, 2003). Devant un tel constat, elle fait face à un véritable défi : non seulement doit-elle veiller à la vitalité linguistique et à la sauvegarde du français, mais elle doit également permettre aux élèves d'acquérir les compétences langagières dont ils auront besoin (Dalley & Roy, 2008; Gérin-Lajoie, 2002a, 2002b), ce qui s'avère d'autant plus difficile du fait que le rendement des élèves francophones minoritaires aux évaluations pancanadiennes, notamment celles du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS), constitue une source de préoccupations (Landry & Allard, 2002).

Il incombe donc à l'école de langue française de nombreuses responsabilités dont elle doit se charger pour remplir son mandat, car celui-ci dépasse celui normalement assigné au milieu majoritaire. En plus des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, l'école doit également développer des savoir-agir et des savoir-vivre ensemble et des savoir-devenir afin de pouvoir transmettre la langue et la culture aux générations futures (CMEC, 2002). Face à une telle situation, l'école ne peut à elle seule s'acquitter de cette tâche et doit solliciter la collaboration du foyer et de la communauté pour assurer le succès de sa mission. Bien qu'ils aient chacun un rôle spécifique à jouer au sein de ce partenariat, l'interaction entre les trois crée une dynamique qui constitue les fondements mêmes de l'école : veiller à ce que l'élève puisse utiliser la langue française tout autant pour communiquer efficacement au quotidien que pour penser, apprendre, se construire une identité et un espace culturel et prendre en charge son propre développement (CMEC, 2002). Par conséquent, si elle veut remédier aux difficultés de rendement des élèves francophones minoritaires, l'école de langue française doit conceptualiser ses interventions dans le

cadre d'une pédagogie plus globale tenant compte de la réalité des communautés (Landry & Allard, 2002).

Par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage des compétences et connaissances liées à la littératie, ceci sous-entend que l'enseignant doit composer avec le fait que la langue d'enseignement est maîtrisée à divers degrés et qu'elle reflète la diversité linguistique et culturelle de ses locuteurs. Dans son étude menée auprès d'enseignants travaillant dans des écoles de langue française en Ontario, Gérin-Lajoie (2002b) constate que ceux-ci étaient mal préparés à la réalité du milieu minoritaire. En effet, le défi le plus important relevé par ceux-ci consiste à devoir répondre aux besoins d'élèves dont les compétences langagières sont de plus en plus variées. Certains des enseignants avouent se sentir limités dans leur intervention et souhaiteraient en savoir davantage au sujet de la réalité de leurs élèves et sur l'approche à adopter pour répondre plus efficacement à leurs besoins. Les enseignants sont pour la plupart conscients du rôle dont ils doivent s'acquitter par rapport à la reproduction de la langue et de la culture francophones, mais ils se sentent peu outillés pour y parvenir.

En outre, les enseignants s'interrogent sur le concept de culture et la manière de le définir : s'agit-il de faire référence aux traditions et aux coutumes de la société canadienne-française? Cette définition relève-t-elle du domaine des arts? La culture constitue-t-elle la somme des expériences quotidiennes vécues par les individus d'une société? À cela s'ajoute la question du pluralisme ethnoculturel à laquelle sont confrontés les enseignants de grands centres urbains tels Toronto et Ottawa. Bien qu'ils soient conscients qu'ils doivent adapter leur enseignement aux

besoins des élèves provenant de différents pays, ces enseignants insistent sur le fait qu'ils disposent de peu d'appui et d'outils pour accomplir leur travail. Les enseignants s'interrogent également sur leur responsabilité à l'égard du processus de reproduction, qui selon certains, exige qu'ils accomplissent un travail qui devrait revenir à la famille. Ils remettent en question l'idée que l'école constitue l'unique moyen de transmission d'une langue et d'une culture qui, pour beaucoup d'élèves, ne font pas partie de leur quotidien.

Selon Gérin-Lajoie (2002b), les milieux officiels ne reconnaissent pas assez le rôle contradictoire qu'occupe l'école de langue française en contexte minoritaire, et en particulier celui de l'enseignant et les difficultés que cette situation entraîne pour eux. C'est pourquoi, pour Gérin-Lajoie, l'école francophone minoritaire est considérée comme une entité en soi et trop peu d'attention est portée aux éléments extérieurs qui viennent influencer son fonctionnement, notamment le fait que l'école est souvent très différente du milieu de vie des jeunes francophones. Il revient donc à l'organisation scolaire de mettre en place les mécanismes les mieux adaptés au contexte dans lequel évolue l'école de langue française, de reconnaître les obstacles auxquels font face les enseignants dans leur salle de classe et de tenir compte du contexte social, économique et politique qui influence l'école.

Selon Le Touzé (2004), beaucoup de recherches ont examiné le rôle de l'école de langue française en milieu minoritaire et ont montré son importance en tant qu'outil de production identitaire, de survivance et de reproduction sociale des communautés francophones minoritaires. Toutefois, le rôle de l'enseignant quant à lui est moins bien connu et les écrits traitant

spécifiquement de ce que signifie enseigner dans une école francophone minoritaire au Canada sont peu nombreux. Cependant, les études qui s'y sont intéressées ont mis en évidence les défis et les enjeux qui caractérisent le milieu minoritaire.

Les attentes envers les enseignants francophones minoritaires découlent en grande partie du rôle dévolu à l'école de langue française, de l'influence de l'exogamie familiale et du manque de ressources culturelles francophone en milieu minoritaire. En d'autres mots, les responsabilités de ces enseignants dépassent de beaucoup l'enseignement de la matière et ceux-ci se retrouvent chargés d'agir également en tant qu'agents de francisation et animateurs culturels. Toutefois, ils doivent s'acquitter de leur tâche dans des conditions rendues encore plus difficiles étant donné les conditions qui prévalent souvent dans les milieux francophones minoritaires (Le Touzé, 2004). En effet, ces communautés sont souvent situées dans des régions isolées à faible densité géographique et les enseignants doivent fréquemment enseigner à des classes à niveaux multiples. En outre, ils disposent de peu de ressources et de matériel en français et doivent, par conséquent, consacrer bonne partie de leur temps à créer ou trouver de nouvelles ressources, en particulier pour les enseignants à l'élémentaire.

Tel que mentionné précédemment, l'hétérogénéité culturelle et linguistique des élèves constitue l'un des défis les plus importants pour les enseignants francophones minoritaires. Non seulement doivent-ils œuvrer auprès de groupes d'élèves dont les compétences langagières sont très variées, mais ils sont également chargés d'amener ces jeunes à des niveaux acceptables de maîtrise de la langue française. Les enseignants se disent souvent peu préparés pour affronter

cette situation (Le Touzé, 2004) et souhaiteraient recevoir davantage de formation pour pouvoir répondre aux besoins de tous leurs élèves (Gérin-Lajoie, 2002). En effet, la question du manque de formation a été soulevée à maintes reprises dans les écrits et, une fois de plus, les conditions de travail de ces enseignants font en sorte qu'il est parfois difficile pour eux de soutenir leur développement professionnel, notamment en raison pour plusieurs des distances qui les séparent de leurs collègues et qui rendent ainsi plus difficile le partage d'information entre enseignants (Le Touzé).

L'inclusion de la diversité dans sa salle de classe suppose qu'il prenne en compte tout le bagage culturel et social que l'élève apporte avec lui à l'école, bagage qui est rarement valorisé ou reconnu (Bourdieu & Passeron, 1977). Afin de prendre en considération les besoins des élèves et les facteurs qui influencent leur apprentissage tels que leurs antécédents sociaux, culturels et familiaux, les enseignants doivent tenter de réduire les barrières qui existent entre l'école et la maison, qu'il s'agisse de barrières linguistiques ou culturelles, et qui se reflètent dans la littératie valorisée à l'école à travers les activités liées principalement à la lecture et à l'écriture (Masny, 2009). À cet égard, d'autres littératies sont susceptibles d'aider l'élève à s'intégrer à l'école et à faire la transition entre l'école et la maison, notamment les littératies familiale et culturelle.

Pour ce qui est des travaux sur la littératie familiale, ceux-ci ont examiné le rôle de la famille dans les processus d'apprentissage de l'écriture et de la lecture chez les enfants (Masny, 2008) et ont mis en évidence le fait que, de manière générale, les activités de littératie familiale reflètent l'héritage culturel et ethnique des familles et mettent à contribution plusieurs membres de

la famille provenant souvent de plus d'une génération (Dionne & Masny, 2007). À ce titre, les pratiques familiales jouent un rôle important, car elles contribuent à maintenir la langue ou les langues utilisées par les familles, à définir leur identité et à soutenir le sentiment d'appartenance à leur culture et à leur communauté (Gérin-Lajoie, 2000; Jiménez, 2003). La littératie familiale est donc associée de près à une autre forme de littératie, à savoir la littératie culturelle, car cette dernière renvoie à la sensibilisation et à l'appréciation des valeurs et des coutumes qui existent entre différentes cultures (Berger, Dei & Forgette-Giroux 2007). En effet, dans bien des cas, le milieu familial constitue un contexte plurilingue et les pratiques qui y sont associées sont liées à différentes formes d'écrit ou d'oral dans lesquelles sont imbriquées diverses valeurs sociales, religieuses ou culturelles.

Du fait qu'elles touchent aux caractéristiques sociales, linguistiques et culturelles qui permettent à l'enfant de se définir en tant que membre de sa communauté culturelle, les littératies familiale et culturelle contribuent, dans le contexte éducatif, au développement de l'élève et à son adaptation au milieu scolaire, car elles tiennent compte des facteurs culturels qui ont une influence déterminante dans sa vie et qui lui permettent de tisser des liens étroits et significatifs entre l'école et le milieu familial (Holmes, 2008; Kruger, 2008).

Toutefois, les travaux de Heath (1983) ont montré que, bien souvent, les pratiques de littératie utilisées par ces familles n'étaient pas valorisées ou considérées comme étant légitimes dans le contexte de l'école et, de ce fait, entrent en contradiction avec la littératie scolaire. Tel que mentionné dans l'introduction, la littératie scolaire représente le type de littératie qui caractérise le

contexte de l'école et vise à rendre compte de l'apprentissage et de l'utilisation des différents processus de communication et d'interprétation qui sont essentiels à l'adaptation, sur le plan social, au milieu scolaire et à d'autres contextes où la langue joue un rôle important, et ce en vue de la compréhension des matières scolaires au niveau conceptuel (Hollingsworth & Gallego, 1996). Il peut s'agir par exemple d'utiliser certains mots, expressions ou structures syntaxiques ou encore de faire l'abstraction du sujet dans un travail donné (Masny, 2001). En outre, dans bien des cas, la littératie scolaire s'appuie souvent sur une définition plus étroite de la littératie et est souvent associée à la langue de référence et à sa forme écrite (Masny, 2008).

Or, lorsque la littératie est enseignée et évaluée à partir de conceptions traditionnelles reposant sur les compétences de lecture et d'écriture, certains groupes d'élèves s'en trouvent affectés davantage, principalement les garçons provenant soit de foyers à faibles revenus, ou encore de familles peu scolarisées ou qui ne parlent pas ou très peu la langue d'enseignement. Ces garçons possèdent souvent de bonnes compétences par rapport à d'autres formes de littératies, telles que celles valorisées dans leurs familles, ou encore celles reliées à l'utilisation de la technologie. Toutefois, le contexte scolaire ne leur permet pas souvent de démontrer ces compétences, qui d'ailleurs sont peu mises en évidence en salle de classe. Cette manière d'envisager la littératie scolaire les place ainsi dans une situation susceptible de nuire à leur apprentissage et les empêche souvent de développer une attitude positive face à la littératie scolaire, ce qui, avec le temps, influence négativement le développement de leurs compétences langagières ainsi que leur rendement à l'école. La prochaine section vise donc à présenter la situation des garçons par rapport à la littératie, plus particulièrement la littératie scolaire, les enjeux qui y sont associés ainsi que les préoccupations qui y ont donné lieu.

## B. Littératie chez les garçons

D'entrée de jeu, il importe de souligner que, lorsqu'il est question de littératie chez les garçons et des préoccupations qui sont soulevées à cet égard, quelques précisions s'imposent. Tout d'abord, il faut savoir que les difficultés qu'éprouvent certains garçons par rapport à la littératie sont en lien avec une définition étroite de celle-ci, car elle fait référence aux pratiques de littératie scolaire et aux évaluations liées à la lecture et à l'écriture.

En effet, au cours de la dernière décennie, les résultats obtenus par les garçons aux évaluations nationales et internationales en matière de littératie ont fait l'objet d'un grand nombre de recherches et ont donné lieu à de nombreuses préoccupations, plus spécifiquement en ce qui a trait à l'évaluation des compétences en lecture et en écriture. Ces évaluations à grande échelle révèlent toutes une performance différenciée selon le sexe, soit un rendement inférieur des garçons par rapport aux filles en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture dans les tests de compétences linguistiques (Bardsley, 1999; Lichter, 2002; Thompson, 2002).

Bien que la situation ait connu une ampleur considérable depuis une dizaine d'années, principalement en raison de la couverture médiatique, les difficultés éprouvées par les garçons par rapport à la maîtrise de la langue parlée et écrite soulèvent des préoccupations depuis longtemps. Retraçant l'évolution des rapports entre les garçons et la littératie dans un contexte

sociohistorique, Lichter (2002) soutient que l'identité masculine s'est dissociée depuis quelques siècles des compétences liées au langage et que vers la fin du 18<sup>e</sup> siècle, la construction de l'identité masculine commença à se définir par rapport aux compétences liées au raisonnement, à la formation de l'intellect, au stoïcisme et à une personnalité taciturne, donc peu portée vers les activités langagières, lesquelles étaient davantage associées à l'identité féminine.

Ce manque d'intérêt et d'aptitude pour la langue se transforma en un trait caractéristique du sexe masculin et servit à justifier les performances différenciées en littérature entre les garçons et les filles enregistrées dès la fin du 19<sup>e</sup> siècle dans le système scolaire britannique (Lichter, 2002). Ainsi, comme l'explique Lichter, même si à l'époque on relevait déjà des différences entre les résultats scolaires des garçons et des filles, les résultats des garçons causaient peu d'inquiétude étant donné que ce manque d'aptitude ou d'intérêt était considéré comme une caractéristique essentielle de la construction de l'identité masculine.

Au cours des décennies qui ont suivi, divers facteurs ont contribué à mettre en évidence la situation des garçons par rapport à leur performance en littérature. Par exemple, les progrès économiques et technologiques qui ont été réalisés au cours du 20<sup>e</sup> siècle ainsi que les nouvelles conditions créées par la mondialisation de l'économie et la structuration du marché du travail ont entraîné la disparition d'un nombre d'emplois considérable qu'occupaient traditionnellement des hommes de la classe ouvrière, car plusieurs secteurs d'emplois primaires ont dû se transformer afin de s'adapter à la nouvelle économie du savoir (Bouchard, Boily & Proulx, 2003). Si un bon nombre de garçons réussissaient dans le passé à décrocher des emplois bien rémunérés malgré

de faibles niveaux de littératie, la situation économique actuelle leur est moins favorable et exige dorénavant des niveaux de littératie plus élevés.

Dans un tel contexte, la maîtrise de la lecture et de l'écriture devient alors un enjeu social de taille dès que l'on tente d'en mesurer les aspects socio-économiques (Ecalte & Magnan, 2002), ce qui explique toute l'importance accordée aux études nationales et internationales à grande échelle relativement à l'évaluation des compétences en littératie. Depuis plusieurs années, ces études rapportent invariablement une performance différenciée entre les garçons et les filles, les garçons obtenant des résultats inférieurs à ceux des filles, et ce dans de nombreux pays industrialisés tels que les États-Unis, le Royaume-Uni, l'Australie, la Nouvelle-Zélande, la Belgique, la France, la Norvège ainsi que le Canada (Alloway & Gilbert, 1997; Gorard et al., 1999; Hall & Coles, 1997). Il importe toutefois d'insister sur le fait que les préoccupations concernant les garçons ne se retrouvent que dans les pays industrialisés et que dans un grand nombre de pays, cette situation est renversée et que c'est la scolarisation des filles qui fait l'objet de préoccupations (Bouchard et al., 2003).

Les résultats des garçons ont donc incité les décideurs politiques à prendre des mesures en vue de remédier à la situation, allant de la mise sur pied d'enquêtes parlementaires à l'instauration de réformes d'envergure en éducation, en passant par une multitude de programmes à l'intention des garçons (Alloway & Gilbert, 1997; Gorard et al., 1999; Hall & Coles, 1997). Toutefois, même si ces programmes ont donné lieu à certaines améliorations par rapport au rendement des garçons (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Ofsted, 2003), l'écart entre les

filles et les garçons demeure (Baer, 2007; Donahue, Finnegan, Lutkus, Allen & Campbell, 2001; Lee, Grigg & Donahue, 2007). De plus, les garçons continuent de démontrer une attitude plus négative face à la littératie malgré les mesures prises pour remédier à la situation (Bodkin, 2004).

Il en est de même au Canada, et ce dans toutes les provinces canadiennes. Les statistiques utilisées pour comparer les performances des garçons et des filles proviennent d'enquêtes internationales telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), mené sous l'égide de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), projet de l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (AIE), ainsi que d'évaluations pancanadiennes telles que le Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). À l'échelle internationale, le PISA mesure la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique chez les jeunes de 15 ans alors que le PIRLS mesure la compétence en lecture des élèves âgés de neuf et dix ans.

Au niveau des provinces et territoires canadiens, le PIRS quant à lui mesure le rendement des élèves de 13 et de 16 ans en mathématiques, en lecture, en écriture et en sciences. Ces évaluations constatent toutes un rendement inférieur des garçons par rapport aux filles en matière de littératie ainsi qu'une attitude plus négative par rapport à celle-ci (Bodkin, 2004). De plus, les résultats aux évaluations du PIRS en lecture et en écriture révèlent que les élèves francophones de milieu minoritaire ont un rendement inférieur à celui de l'ensemble des élèves du Canada (CMEC, 2004).

Par ailleurs, un examen approfondi des résultats aux évaluations internationales révèle que ce sont certains groupes de garçons qui obtiennent des résultats inférieurs à ceux des filles, car le genre ne constitue pas le seul facteur susceptible d'expliquer les écarts de rendement et il est essentiel de prendre en considération d'autres variables telles que le niveau socio-économique, l'origine ethnique et la langue maternelle lors de l'analyse et de l'interprétation des résultats aux différentes évaluations. Au Canada, les populations les plus à risque seraient constituées d'élèves autochtones (Brown, 1997; Redmond, 2000; White, 2005) ainsi que de jeunes provenant des Caraïbes, de l'Amérique du Sud, de l'Amérique centrale et de l'Afrique de l'Est (Martino, 2008).

De nombreux facteurs ont été invoqués pour expliquer les différences entre les sexes à l'égard de la performance en littératie, mais il demeure encore difficile d'expliquer avec certitude l'écart qui existe entre les garçons et les filles. Il est tout de même possible d'identifier certaines tendances qui se dégagent des études ayant examiné le lien entre les garçons et la littératie et celles-ci sont présentées dans la section suivante de la recension des écrits.

### **C. Facteurs explicatifs de la situation des garçons en matière de littératie**

Essentiellement, les explications proposées pour expliquer la situation des garçons par rapport à la littératie s'étendent sur un continuum, allant des facteurs d'ordre biologique, à savoir la

perspective essentialiste, aux facteurs d'ordre social et d'ordre culturel, soit la perspective socioculturelle.

## **1. Facteurs d'ordre biologique**

Déoulant du courant de la différenciation naturelle entre les sexes, la perspective essentialiste soutient qu'il existe des caractéristiques innées qui caractérisent le sexe masculin et qui forment ainsi ce qu'on pourrait appeler « l'essence de la masculinité » (Lichter, 2002). Selon les tenants de la perspective essentialiste, l'émergence du féminisme et du mouvement d'égalité entre les sexes ont eu comme effet de déconnecter les hommes de leurs caractéristiques innées et essentiellement masculines. Cette position est défendue à travers un grand nombre d'ouvrages populaires (McPhail, 2008).

La perspective essentialiste attribue également les différents comportements et styles d'apprentissage aux facteurs génétiques et biologiques qui différencient les garçons et les filles (McPhail, 2008). Dans cette perspective, les comportements et attitudes des garçons par rapport à la littérature sont déterminés notamment par les gènes, les hormones et le cerveau. C'est d'ailleurs à partir de recherches sur le fonctionnement du cerveau que la performance des garçons a souvent été mise en lien (McPhail, 2008).

Les recherches sur les différences liées au sexe en ce qui concerne la structure et le fonctionnement du cerveau se fondent sur la présomption voulant que les sexes se caractérisent par des différences innées sur le plan des habiletés cognitives (Vidal, 2004). Ainsi, les femmes auraient de meilleures aptitudes verbales et les hommes de meilleures aptitudes visuo-spatiales. Avec les progrès réalisés grâce aux technologies utilisant l'imagerie cérébrale, les recherches sur le fonctionnement du cerveau ont connu des avancées remarquables et ont surtout fait ressortir l'importance de la variabilité individuelle dans le fonctionnement du cerveau. Elles ont révélé notamment que même s'il existe des différences entre les garçons et les filles, ces différences sont moins importantes que celles existant parmi les garçons et parmi les filles. La variabilité individuelle dépasse donc largement la variabilité entre les sexes (Vidal, 2004).

Comme la socialisation des sexes débute au moment de la naissance, les difficultés auxquelles font face les études sur le cerveau résident dans le fait qu'il est difficile de déterminer la part de ce qui est inné et la part de ce qui est acquis dans les comportements humains, d'autant plus qu'il s'agit d'un débat où sciences et idéologies sont très liées (Vidal & Benoît-Browaeys, 2005). En outre, Halpern, Benbow, Geary, Gur, Hyde & Gernsbacher (2007) ont soulevé différents problèmes méthodologiques inhérents aux études dans ce domaine, notamment en ce qui a trait à l'échantillonnage, au choix des tests utilisés et au contrôle des facteurs de confusion. Pour toutes ces raisons, il est nécessaire d'interpréter ces résultats de manière critique et de se montrer très prudent quant à leur généralisation.

En résumé, bien qu'il existe des différences biologiques caractérisant les garçons et les filles, il importe de souligner que les différences parmi les garçons eux-mêmes sont encore plus importantes que les différences qui existent entre les garçons et les filles. Par ailleurs, bien que certaines différences cognitives entre les garçons et les filles soient d'ordre biologique, il faut également tenir compte de l'effet de l'environnement sur le comportement des individus et se garder d'interpréter les résultats de manière trop simplifiée et de les généraliser à l'ensemble des garçons (Alper, 1985).

Dans le contexte de l'éducation, et plus précisément en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la littératie, McPhail (2008) et Sengupta (2008) insistent sur la nécessité pour les enseignants d'adopter une attitude critique par rapport aux approches et aux pratiques qui leur sont proposées dans cette perspective et de se rappeler que l'environnement dans lequel évoluent les garçons joue un rôle déterminant dans la construction de l'identité masculine et de là, dans son rapport avec la littératie. La prochaine section présente donc les recherches qui ont examiné les facteurs socioculturels susceptibles d'influencer les rapports entre les garçons et la littératie.

## **2. Facteurs d'ordre socioculturel**

Les études ayant examiné la situation des garçons en matière de littératie dans une perspective socioculturelle ont abordé la question sous divers aspects. Principalement, ces études se sont penchées sur les facteurs liés à la socialisation des sexes, surtout ceux relatifs à la

construction de l'identité masculine et à leur impact sur le développement de la littératie chez les garçons. Il s'agit d'études qui ont illustré l'importance des représentations que se font les garçons à propos de l'identité masculine et de l'influence de ces représentations sur les rapports qu'ils entretiennent avec la littératie.

## **2.1 Socialisation des sexes, construction de l'identité masculine et littératie**

Les études portant sur la socialisation des sexes et le développement de la littératie chez les garçons ont fait ressortir le lien entre les attentes sociétales et culturelles à l'égard des sexes et le développement de la littératie chez les garçons. En effet, plusieurs recherches en sociologie de l'éducation ont souligné le rôle crucial que joue l'origine sociale sur le rendement scolaire (Bernier & Singly, 1996; Charlot & Rochex, 1996; Eckert, 2007; Henriot-van Zanten, 1996; St-Amant, 2007). D'autres études ont mis en relation la variable du sexe avec le rendement scolaire (Duru-Bellat, 1990, 1993, 1994) et d'autres ont montré l'importance de mettre en lien les rapports sociaux de classe et de sexe afin de mieux comprendre les représentations sociales des jeunes et les pratiques qu'ils y associent (Bouchard, St-Amant & Tondreau, 1997; Gagnon, 1998; Goldberg-Salinas & Zaidman, 1998). Ces études ont montré que les différents degrés d'intériorisation de la culture et des valeurs de l'école pouvaient se traduire en comportements et en attitudes qui sont susceptibles de favoriser la réussite scolaire ou d'y nuire (Bouchard et al., 1997; St-Amant, 2007).

D'après Bouchard et ses collaborateurs (1997) et St-Amant (2007), le conformisme de ces groupes de garçons en ce qui a trait à leurs représentations des identités de sexe les incite à délaisser les comportements et les attitudes qui sont associés à la réussite scolaire et à adhérer plus fortement aux stéréotypes sexuels, ce qui les amène à se distancer de l'école (Clarke, 2005; St-Amant, 2007), surtout par rapport à la littératie scolaire envers laquelle ils adoptent une attitude particulièrement négative (Bausch, 2003). En effet, le processus de construction de l'identité sexuelle influence considérablement la manière dont les garçons se comportent envers la littératie et ce processus se développe sous l'influence de divers contextes, qu'il s'agisse de la famille, de la communauté, de leur groupe social ou encore de l'école (Clarke, 2005; Copping, 2008; Reicherter, 2008; Sengupta, 2008).

Ainsi, plusieurs études ont montré que les attentes sociales et culturelles amènent bon nombre de garçons à envisager la littératie comme étant une activité convenant davantage aux filles qu'aux garçons (Millard, 1997; McKenna, Kear & Ellsworth, 1995; Sokal, Katz, Adkins, Gladu, Jackson-Davis & Kussin, 2005). Il semble que l'environnement familial joue un rôle crucial dans la formation de ces perceptions lors des premières années de la vie de l'enfant, car la plupart du temps, ce sont les mères qui vont s'adonner à des activités de littératie avec leurs enfants plutôt que les pères (Millard, 1997; Sokal et al., 2005). Par la suite, les groupes d'amis, la pression des pairs à l'école ainsi que le personnel enseignant pourront contribuer à renforcer l'attitude de distanciation par rapport à la littératie (Millard, 1997), celle-ci étant associée davantage au sexe féminin aux yeux des garçons, surtout ceux qui adhèrent plus fortement aux stéréotypes sexuels.

Les perceptions des garçons envers la littérature sont également influencées par la représentation des rôles sexués assignés aux hommes et aux femmes et par la présence de stéréotypes sexistes dans la littérature jeunesse et dans les manuels d'enseignement de la lecture. Bien que les personnages féminins soient plus nombreux qu'ils ne l'étaient dans les années 70 et qu'ils soient représentés de manière plus diversifiée et moins stéréotypée qu'ils ne l'étaient auparavant, il reste que la littérature jeunesse publiée en français, tout comme celle publiée à l'étranger, entretient des stéréotypes par rapport à la représentativité des personnages féminins et masculins (Dionne, 2007, 2009; Graebner, 1972; Kinman & Henderson, 1985; Marten & Matlin, 1976). Dionne a en effet constaté des asymétries importantes par rapport au nombre et aux activités dans lesquelles sont engagés les personnages féminins et masculins, le genre féminin étant sous-représenté dans la plupart des activités à l'exception des activités domestiques et le genre masculin étant présent surtout dans le cadre d'activités personnelles ou professionnelles.

Dionne (2007) souligne le fait que les livres destinés aux jeunes continuent de représenter les genres masculin et féminin de manière traditionnelle et d'assurer la reproduction et la transmission des stéréotypes sexistes selon lesquels la mère demeure la principale responsable des activités liées à la sphère familiale. Elle insiste également sur le fait que ces constatations comportent d'importantes implications pour les jeunes, car c'est à travers ces représentations que les jeunes peuvent dégager des normes associées à la féminité ou à la masculinité et développer ainsi leur identité sexuelle et, le cas échéant, adhérer à des stéréotypes.

En outre, selon Gambell & Hunter (2000), le type de textes influence également l'attitude des garçons envers la littératie. Selon eux, les garçons sont davantage intéressés par le contenu du texte, c'est-à-dire par l'information présentée et par l'organisation textuelle, que par les personnages eux-mêmes, ce qui les amène souvent à choisir des livres de littérature à base de faits réels, des bandes dessinées, des livres de blagues et des livres illustrés. Or, très souvent ce matériel de lecture est peu présent dans les écoles, ce qui a pour effet de les démotiver face aux activités de littératie qui leur sont proposées dans le contexte scolaire.

En résumé, plusieurs facteurs socioculturels font en sorte qu'un bon nombre de garçons trouvent peu de motivation envers les activités de littératie scolaire. D'abord, ceux-ci envisagent la littératie comme une activité associée au sexe féminin, donc qui leur convient peu et par rapport à laquelle ils doivent se distancier dans le but d'affirmer leur identité sexuelle en tant que garçons. Cette attitude se trouve par ailleurs renforcée par le fait que les activités de littératie, et plus particulièrement le matériel de lecture offert à l'école, correspondent peu à ce qui intéresse ces garçons.

Devant l'attitude négative des garçons face à la littératie et leur performance inférieure par rapport à celle des filles, les administrateurs scolaires et le personnel enseignant se sont efforcés de remédier à la situation en mettant en œuvre une variété d'interventions visant à améliorer la performance des garçons en matière de littératie. La prochaine section présente un survol des recherches qui ont examiné les moyens mis en œuvre par les enseignants en salle de classe pour soutenir l'apprentissage de la littératie chez les garçons.

## 2.2 Interventions mises en place dans le contexte scolaire

Tel que mentionné plus haut, il importe de souligner le fait que la situation des garçons en matière de littératie ne s'applique qu'à une certaine proportion d'élèves masculins. Les paragraphes précédents portant sur cette situation ont mis en lumière la complexité des rapports entre les garçons et la littératie et les différents facteurs qui ont été avancés pour expliquer cette situation. Les conclusions auxquelles sont parvenues diverses recherches montrent qu'il faut éviter de simplifier exagérément la situation et de généraliser les problèmes éprouvés par certains garçons à l'ensemble de cette population. Une telle approche permet certes de trouver des solutions simples qui peuvent s'appliquer à un grand nombre d'élèves, mais qui, malheureusement, ne ciblent pas les causes réelles et ne vont pas à la source du problème (Booth, Elliott-Johns & Bruce, 2009).

Or, plusieurs chercheurs (Booth et al., 2009; Bouchard et al., 2003; Francis & Skelton, 2005; Martino, 2008) ont remis en question certaines initiatives mises en place pendant les dernières décennies afin de combler l'écart de rendement entre les garçons et les filles, initiatives qui se fondent sur les différences naturelles et biologiques distinguant les garçons et les filles et sur la prémisse selon laquelle les garçons auraient des intérêts et des besoins découlant uniquement de leur appartenance au genre masculin. D'après ces auteurs, en tentant de déféminiser le milieu scolaire, notamment au moyen de l'établissement de classes non mixtes, de la masculinisation des pratiques et des ressources pédagogiques ou encore de l'embauche d'un

plus grand nombre d'enseignants masculins, ces initiatives s'attaquent aux difficultés des garçons d'une manière superficielle et ne tiennent pas compte de l'ensemble des facteurs qui influencent les rapports entre les garçons et la littérature.

Ainsi, en ce qui concerne l'établissement de classes non mixtes, les recherches qui ont étudié la question ne sont pas parvenues à établir un consensus (Arms, 2002; Basilo, 2008). Comme le rappellent Martin, Calmeau & Chazal (2005), les résultats d'études ayant comparé des établissements et des classes mixtes et non mixtes varient grandement et font état d'avantages et de désavantages à l'égard des deux sexes. En effet, selon Martin, Calmeau & Chazal, en raison de difficultés méthodologiques liées au contrôle de variables parasites, ces résultats ne tiennent pas toujours compte des variables influençant la mesure des comparaisons : par exemple, le caractère privé ou public des établissements peut faire en sorte que les bons résultats récoltés par les établissements non mixtes, lesquels sont la plupart du temps des établissements privés, sont davantage attribuables à leur arrière-plan socio-économique et à leur sélectivité qu'à leur pratique de ségrégation sexuelle.

En outre, ces études ne comparent que des résultats scolaires sans tenter de cerner les processus de construction pouvant relier des variables écologiques telles que le type de classe ou d'établissement à des caractéristiques personnelles telles que le sexe, l'estime de soi ou la performance. De fait, ces recherches homogénéisent les établissements en regard de la mixité ou de la non-mixité et fournissent peu de données relativement aux caractéristiques pédagogiques des enseignants ou à l'organisation scolaire. Elles homogénéisent également en termes de

différenciation sexuelle, soit garçon ou fille, sans apporter de nuances quant aux caractéristiques des sujets comme leur diversité intra-groupe. Ceux-ci sont donc définis avant tout par leur appartenance sexuelle, laquelle semble déterminer leur expérience scolaire (Martin, Calmeau & Chazal, 2005).

La masculinisation des pratiques et des ressources pédagogiques constitue une autre approche fréquemment invoquée pour remédier aux difficultés des garçons à l'école. Cette approche regroupe des stratégies et pratiques visant à adapter le contexte de la salle de classe au caractère spécifique des garçons et à leur style d'apprentissage (Bouchard et al., 2003). Dans cette optique, il est souvent proposé de recourir à des activités de manipulation, au sport ou à la compétition pour encourager les garçons à lire et de tenir compte d'aptitudes et d'intérêts qui seraient caractéristiques du sexe masculin (Martino, 2008).

Enfin, l'embauche d'un plus grand nombre d'enseignants masculins constitue également une autre solution souvent proposée (Martino, 2008; Martino & Kehler, 2006). Cependant, tout comme le regroupement des élèves en classes non mixtes, et malgré l'intérêt soulevé par cette intervention parmi bien des éducateurs, la plupart des études qui ont examiné le lien entre le rendement des garçons et le sexe de leur enseignant n'ont pu établir avec certitude que les enseignants masculins contribuent davantage à améliorer la performance des garçons. Selon ces études, cette solution pouvait même nuire aux garçons du fait que certains enseignants masculins continuent d'entretenir des stéréotypes qui ont un impact négatif sur le développement de la littératie (Lingard, Martino, Mills & Bahr, 2002; Pepperell & Smedley, 1998).

De fait, d'après les études recensées par Wilkinson (1998), les élèves ayant des femmes comme enseignants obtenaient de meilleurs résultats que ceux ayant des enseignants masculins, surtout au début au cycle primaire (Wilkinson, 1998). Ces résultats en faveur des enseignantes vont à l'encontre de ce qui est avancé par certaines recherches selon lesquelles les garçons réussiraient moins bien à l'école à cause du nombre élevé d'enseignantes. L'explication proposée par l'auteur soutient que ce sont les différentes pratiques pédagogiques adoptées par les enseignants qui expliquent cette différence.

En effet, même si dans certains cas la non-mixité, la masculinisation des pratiques et des ressources pédagogiques et l'embauche d'enseignants masculins peuvent contribuer positivement à l'apprentissage des garçons, il y a certains facteurs qui sont encore plus déterminants. Bon nombre de recherches sont parvenues à la conclusion que les variables les plus significatives en lien avec les écarts de genre se retrouvent au niveau des caractéristiques de l'enseignant et des pratiques qu'ils mettent en œuvre en salle de classe (Gray, 2008; Lingard et al., 2002; Schuster, 2004; Thornton, 2008).

Ainsi, des approches pédagogiques innovatrices et flexibles, des compétences professionnelles solides, un développement professionnel continu (Arms, 2002), une capacité à répondre aux besoins individuels des élèves et à se soucier de leur bien-être ainsi qu'une aptitude à gérer la diversité en salle de classe (Kent, 2002; Kirkland, 2006; Milby, 2007; Wilkinson, 1998; Younger & Warrington, 2005) constituent des facteurs susceptibles de jouer un rôle important

dans le développement des compétences en littératie des garçons, surtout lorsque la langue d'enseignement utilisée à l'école est maîtrisée à différents niveaux par les élèves ayant des antécédents culturels et linguistiques variés (Berger, 2003; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi & Doffouchi, 2008).

Cette prise en compte de la diversité qui existe au sein de la clientèle d'élèves masculins constitue un élément important permettant de mieux comprendre la situation de la littératie chez les garçons. Tel que mentionné précédemment, bien qu'il existe des différences caractérisant les garçons et les filles, ces différences sont moins importantes que celles existant parmi les garçons eux-mêmes, la variabilité individuelle dépassant largement la variabilité entre les sexes (Vidal, 2004). Booth et ses collaborateurs (2009) et Martino (2008) reconnaissent d'ailleurs la nécessité de reconnaître cette diversité au sein des garçons afin de pouvoir choisir des pratiques susceptibles de soutenir leur apprentissage de la littératie.

À ce titre, la prise en compte de cette diversité ne peut se faire sans une meilleure compréhension des différences individuelles qui existent au sein des garçons (Martino, 2008; Younger & Warrington, 2005). Pour les enseignants, cette constatation sous-entend d'abord identifier qui sont les garçons aux prises avec des difficultés, puis apprendre à connaître leurs forces, leurs faiblesses, leurs intérêts et leurs antécédents personnels (Booth et al., 2009). Selon McPhail (2008), ceci sous-entend également pour les enseignants de repenser leurs pratiques pédagogiques et de les adapter à la diversité de leurs élèves, principalement en élargissant leur répertoire de pratiques et en accordant davantage d'importance à certaines formes de littératie qui

sont souvent absentes du contexte scolaire, mais qui jouent néanmoins un rôle essentiel dans le développement des compétences en littératie (Ewart, 2007; Gray, 2008; Kirkland, 2006; Webber, 2004).

L'adaptation des pratiques de l'enseignant doit donc tenir compte de l'origine ethnique, de la langue et du niveau socio-économique de l'élève car ces facteurs influencent considérablement l'apprentissage des élèves masculins et leur rapport à la littératie (Lichter, 2002; Thornton, 2008; White, 2007). D'ailleurs, les travaux de Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette & Richard (2004) ont révélé que les enseignants efficaces influençaient davantage les élèves provenant de milieux socio-économiques moins favorisés ou encore d'origine ethnique minoritaire. S'appuyant sur les résultats de méta-analyses menées depuis les quinze dernières années, Gauthier et al. soutiennent que

... le milieu scolaire, et plus particulièrement l'enseignant, jouent un rôle important pour favoriser l'apprentissage des élèves, et ce, au-delà des considérations familiales ou motivationnelles... contrairement à ce que l'on avait longtemps laissé entendre, le milieu scolaire disposerait d'un pouvoir important quant à l'apprentissage des élèves. En fait, il pourrait même faire la différence entre réussir ou échouer ses études, et ce, avec toutes les conséquences qui s'y rattachent (p. 6)

De nombreuses études soulignent le besoin de mener davantage de recherches sur l'impact qu'a le contexte scolaire, et en particulier l'impact de l'enseignant, sur le développement de la littératie chez les garçons. Plus précisément, il importe de déterminer quelles sont les

interventions pédagogiques à privilégier afin d'aider certains groupes de garçons en ce qui a trait au développement de leur compétence en littératie étant donné le rôle de premier plan joué par l'enseignant (Bausch, 2003; Gauthier et al., 2004; West, 1999). À cet égard, Guskey (2002) insiste sur la nécessité de se pencher sur les pratiques des enseignants, et ce dans un contexte de développement professionnel, car selon cet auteur, l'amélioration du contexte éducatif et le développement professionnel vont de pair, la réussite scolaire ne pouvant se faire sans programmes de développement professionnel.

#### **D. Champ de recherches sur le développement professionnel des enseignants**

Le champ de recherches portant sur le développement professionnel des enseignants est relativement jeune, la plupart des études ayant été menées au cours des vingt dernières années. Dans sa recension des écrits, Seybold (2004) regroupe les recherches sur le développement professionnel des enseignants en quatre catégories : celles portant sur le lien entre la qualité de l'enseignant et le rendement de l'élève (Darling-Hammond, 1997, 2000, 2002; King & Newmann, 2000); celles portant sur la question de la rétention et du renouvellement des nouveaux enseignants et des enseignants en poste (Ingersoll, 2001); celles sur les écoles participant à divers projets de réforme, y compris les collaborations entre écoles et universités (Fullan, 2000; Guskey & Huberman, 1995); et enfin, les études portant sur les liens entre l'apprentissage professionnel et la productivité dans des secteurs autres que ceux de l'éducation, mais dont les résultats peuvent néanmoins s'appliquer au domaine de l'apprentissage et de l'enseignement (Lave & Wenger, 1991).

Toutes ces recherches ont approfondi la notion d'apprentissage professionnel et la manière dont il peut être mis en place dans les écoles. Selon plusieurs d'entre elles (Laws, 2003; Seybold, 2004; Williams, 2005), les programmes mis en place dans les écoles encouragent les enseignants à prendre en charge leur développement professionnel (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Williams, 2005) et à analyser leurs pratiques au sein de leur milieu de travail et en collaboration avec leurs collègues (Bates, 2003; Grossman, 2009). Cette collaboration leur permet de mettre à l'essai différentes pratiques et d'en approfondir les fondements théoriques (Brunelle, 2005) tout en se soutenant mutuellement (Bates, 2003; Gillentine, 2005; Schuster, 2004).

Même si la plupart des recherches sur le développement professionnel des enseignants ont eu lieu au cours des vingt dernières années, il s'agit toutefois d'un domaine de recherche fertile dont les fondements théoriques sont variés et où les travaux ne cessent de se multiplier (Seybold, 2004), étant donné l'importance croissante du contexte d'imputabilité scolaire dans la plupart des pays industrialisés.

## **E. Contexte du développement professionnel en éducation**

Même si l'éducation jouait dans le passé un rôle relativement important, elle constitue aujourd'hui une priorité incontournable pour bien des pays, surtout pour ce qui est de la maîtrise

de la lecture et de l'écriture, laquelle devient un enjeu social de taille dès que l'on tente d'en mesurer les aspects socio-économiques (Ecalte & Magnan, 2002), ce qui ne manque jamais de soulever de vives réactions dans l'ensemble de la population. Ces réactions donnent alors lieu à une remise en question du système scolaire laquelle, à son tour, entraîne la mise en place de mesures de rendement et d'imputabilité à l'égard de l'éducation, surtout en ce qui a trait à la littératie (Bouchard et al., 2003; Peery, 2000; Wallace, 2005), car l'idée voulant que l'imputabilité des systèmes scolaires aille de pair avec le rendement des élèves s'est largement répandue depuis le début des années 90 (Wallace, 2005).

Dans un tel contexte, les enseignants se retrouvent bien souvent au premier plan des mesures visant à rehausser le rendement des élèves, car selon plusieurs études, les enseignants constituent la variable la plus importante en ce qui a trait à l'apprentissage de l'élève (Caillouet, 1998; Cormier-Kuhn, 2006; Dilger, 1985; Peery, 2000; Schuster, 2004; Slinger, 2004; Soto Kile, 2006; Williams, 2005). Par conséquent, leur rôle, et par le fait même le développement professionnel qu'ils reçoivent, se trouvent étroitement liés au rendement des élèves (Peery, 2000; Soto Kile, 2006; Vanden Berk, 2005) et c'est d'ailleurs dans le but d'améliorer le rendement des élèves qu'un grand nombre de programmes et de modèles de développement professionnel ont été mis sur pied.

S'ils veulent être en mesure de contribuer au développement de la littératie chez les garçons, les enseignants doivent approfondir leur connaissance des enjeux liés à la situation des garçons et de la littératie. Ils doivent pouvoir cerner les divers contextes socioculturels dans

lesquels évoluent les garçons ainsi que leurs attitudes face aux divers rôles sexués susceptibles d'influencer leur rapport à la littératie. Pour bien cerner la problématique et y réagir de manière informée, les enseignants devront envisager les différentes possibilités qui s'offrent à eux. L'une d'entre elles consiste à considérer la question de la littératie chez les garçons au moyen du développement professionnel. Or, comme l'amélioration du contexte éducatif est étroitement liée au développement professionnel (Chapman, 2004), il est essentiel de se pencher sur les pratiques des enseignants dans un contexte de développement professionnel (Guskey, 2002) afin de mieux comprendre comment les enseignants s'approprient le développement professionnel et comment il peut les amener à transformer leurs pratiques (Hinds, 2007).

Il convient alors de se demander de quelle manière la recherche peut contribuer à appuyer le type de développement professionnel nécessaire aux enseignants (Darling-Hammond, 2006a), car ceux-ci doivent prendre des décisions complexes qui font appel à diverses connaissances et compétences et qui peuvent avoir des répercussions cruciales pour les élèves. Pour être en mesure de prendre des décisions appropriées, les enseignants doivent être au fait des théories liées, entre autres, au développement de l'enfant, aux différences en termes d'apprentissage, au langage, aux influences socioculturelles ainsi qu'aux différences et attitudes par rapport à l'apprentissage.

En plus de ces connaissances fondamentales, les enseignants doivent pouvoir mettre en œuvre des pratiques extrêmement complexes afin de répondre aux besoins d'une clientèle étudiante souvent très diversifiée (Darling-Hammond & Bransford, 2005). Pour Darling-Hammond

(2006b) l'enseignant est un praticien réflexif et un décideur stratégique qui comprend bien les processus d'apprentissage et qui est en mesure d'utiliser un vaste répertoire de stratégies d'enseignement pour permettre aux élèves de maîtriser des contenus présentant des défis de taille. Par exemple, en contexte minoritaire francophone, la langue pose un défi additionnel. Les enseignants doivent composer avec des élèves qui possèdent des bagages culturels et linguistiques variés, certains parlant peu ou pas du tout le français. L'enseignant doit donc être en mesure de s'interroger sur sa pratique et d'assumer la responsabilité de son apprentissage et de son développement afin de trouver de nouveaux moyens de transformer sa pratique (Legault, 2004).

Si l'expérience sous-tend le fondement de l'apprentissage, cela suppose que les postulats et les valeurs qui appuient la pratique doivent être examinés et remis en question et, grâce à la pratique réflexive, le professionnel peut arriver à une meilleure compréhension des problèmes auxquels il doit faire face et à prendre conscience de la concordance entre ce qu'il souhaite accomplir et ce qu'il réalise dans les faits, soit entre sa théorie et sa pratique (Legault, 2004). Dans le contexte de la pratique réflexive, cette contradiction est souvent à la source du développement de nouvelles connaissances chez l'enseignant et d'une transformation de la pratique (Osterman, 1990).

Pourtant, cet aspect de la réflexion a été peu étudié, la plupart des études ayant porté sur la nature de la réflexion en tant qu'outil de développement professionnel (Campbell, 2000; Clegg, Tan & Saeidi, 2002; Cole, 2002; Glazer, Abbott & Harris, 2004; Vanden Berk, 2005) et sur les

moyens mis en œuvre pour favoriser la réflexion chez l'enseignant (Aten, 2003; Hartmann, 2003; Larrivee, 2000; Meadows, 2006; Palmeri, 2006).

Pour ce qui est des études ayant examiné le lien entre la pratique réflexive et la littératie (Bates, 2003; Bean & Stevens, 2002; Caillouet, 1998; Gillentine, 2005; Manning, 2002), celles-ci ont principalement porté sur l'impact que peut avoir la pratique réflexive sur les pratiques utilisées par les enseignants en matière de littératie et sur la nature des réflexions portées par les enseignants par rapport à leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, les études de Bates (2003), Gillentine (2005) et Manning (2002) ont mis en évidence le fait que la pratique réflexive peut amener les enseignants à transformer leurs pratiques pédagogiques en matière de littératie. La recherche de Bates a révélé notamment que la pratique réflexive avait permis aux enseignants d'acquérir une meilleure compréhension des théories liées au développement des compétences liées à la lecture et à l'écriture, et que la collaboration accrue entre les membres du personnel enseignant avait donné lieu à une meilleure organisation et à une coordination plus efficace des activités de littératie au sein de l'école.

La prochaine section sur le cadre conceptuel présente les fondements théoriques en lien avec le rôle que peut jouer la réflexion par rapport au développement professionnel de l'enseignant.

## CHAPITRE 3

### CADRE CONCEPTUEL

Le chapitre 3 présente les éléments théoriques qui forment le cadre conceptuel de l'étude. Il décrit les concepts liés au développement professionnel des enseignants qui sont reliés à l'étude et situe les différents éléments du cadre conceptuel dans un modèle visuel afin de faire ressortir les liens qui existent entre ceux-ci. Dans le but de mieux situer ces concepts de développement professionnel, le présent chapitre débute par une description générale des conceptions et approches théoriques qui sont associées au développement professionnel des enseignants afin de montrer comment la pratique réflexive s'inscrit dans ce courant de recherches. Les éléments théoriques inspirés des travaux de Darling-Hammond (2006b) et de Manning (2002) sont ensuite expliqués en détail et réunis sous forme de modèle conceptuel.

Les recherches présentées au chapitre précédent ont mis en évidence la complexité de la tâche enseignante, surtout en ce qui a trait au lien entre l'apprentissage des enseignants et celui des élèves (Seybold, 2004). Cette complexité a amené les chercheurs à envisager le développement professionnel sous différentes perspectives théoriques, lesquelles sont présentées dans la section suivante qui porte sur les conceptions et les approches théoriques liées au développement professionnel.

## **A. Conceptions et approches théoriques liées au développement professionnel des enseignants**

Dans le contexte de l'éducation, le concept de développement professionnel des enseignants est généralement flou et peut prendre différentes significations, les définitions variant selon la perspective théorique à laquelle adhèrent les auteurs (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Cependant, indépendamment des cadres épistémologiques qui sous-tendent les théories et les modèles liés au développement professionnel des enseignants, il se dégage une idée commune : le développement professionnel est un processus de transformation qui permet aux enseignants d'améliorer leur pratique (Vanden Berk, 2005).

Dans leur recension des écrits, Uwamariya & Mukamurera (2005) ont classifié les conceptions et les approches théoriques portant sur le développement professionnel des enseignants en deux catégories : d'une part la perspective développementale et, d'autre part, la perspective professionnalisante. Dans le cadre de la perspective développementale, le développement professionnel est envisagé comme étant une série d'étapes successives constitutives du cycle de la carrière, chacune possédant des caractéristiques spécifiques relevant des plans professionnel et personnel et entraînant des changements chez l'enseignant selon une vision chronologique et linéaire (Uwamariya & Mukamurera). Il peut être question par exemple de différentes phases du processus de socialisation professionnelle ou encore du niveau de développement professionnel des enseignants.

Dans le cadre de la perspective professionnalisante, les auteurs partent de l'engagement des enseignants envers leur apprentissage. Le développement professionnel y est alors envisagé selon la professionnalisation, laquelle fait ressortir l'importance des savoirs dont l'acquisition est d'ailleurs à la base des transformations que subissent les enseignants tout au long de leur pratique professionnelle. La professionnalisation est ainsi envisagée comme un processus permettant de construire et de maîtriser les compétences et connaissances nécessaires à l'exercice de la profession (Uwamariya & Mukamurera, 2005), processus comportant plusieurs dimensions telles que le travail en équipe, la gestion de sa propre formation continue ainsi que la recherche et la réflexion sur la pratique (Perrenoud, 1994).

À partir de la dimension liée à la recherche et à la réflexion, l'enseignant est amené à utiliser ses ressources cognitives afin de théoriser sa pratique sur le plan de ses actions et de ses expériences (Uwamariya & Mukamurera). En faisant de sa pratique un objet d'analyse, l'enseignant peut ainsi l'examiner sous un angle critique, faire un retour sur ses actions passées et, par le fait même, envisager de nouvelles façons de faire pour ses actions à venir (Uwamariya & Mukamurera). C'est dans cette orientation, soit celle du développement professionnel par la réflexion, que s'inscrit la présente étude, laquelle s'articule autour du concept de la pratique réflexive, concept présenté dans la prochaine section.

## **B. Pratique réflexive**

La pratique réflexive peut se définir comme étant une démarche permettant à l'enseignant de parvenir à une meilleure conscience de soi en ce qui a trait à la nature et à l'influence de ses actions (Osterman & Kottkamp, 1993). Cette démarche exige toutefois une prise de conscience qui dépasse la simple interrogation et constitue en fait une évaluation critique de ses actions dans le but d'améliorer sa pratique : confronté à un problème, à un écart entre une situation réelle et une situation souhaitée ou idéale, l'enseignant prend du recul et examine ses actions et les raisons pour lesquelles il les a posées (Osterman, 1990). Il réfléchit à la pertinence et à l'efficacité de sa performance et à partir de ses réflexions, élabore de nouvelles stratégies. Loin de considérer l'existence de ces problèmes comme un échec, la pratique réflexive permet d'envisager ces difficultés comme une occasion de dialogue et d'apprentissage susceptible d'apporter des éléments de réponse et pouvant donner lieu à un renouvellement de la pratique (Aten, 2003; Bates, 2003; Osterman, 1990).

Les aspects liés au dialogue, à l'apprentissage et au renouvellement de la pratique jouent un rôle central dans la perspective de développement professionnel adoptée par la présente étude, car celle-ci vise justement à voir comment la pratique réflexive peut amener les enseignants à reconsidérer leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins des garçons en matière de littératie. Comme le souligne Darling-Hammond (2006b), les enseignants doivent non seulement prendre des décisions complexes qui requièrent de nombreuses connaissances et compétences liées notamment aux styles d'apprentissage et aux caractéristiques socioculturelles des élèves,

mais ils doivent également pouvoir mettre en œuvre les pratiques appropriées qui viendront répondre aux besoins d'une clientèle étudiante souvent très diversifiée (Darling-Hammond & Bransford, 2005). L'établissement de liens serrés entre la matière à enseigner et les pratiques mises en place en salle de classe revêt alors une importance cruciale et exige de l'enseignant qu'il prenne en considération un ensemble de facteurs dont l'étendue et la complexité sont énormes (Darling-Hammond).

Par conséquent, afin de voir de quelle manière l'enseignant peut se servir de la pratique réflexive pour transformer ses pratiques pédagogiques et contribuer à l'apprentissage des garçons en matière de littératie, et ce en tenant compte des facteurs liés à l'exercice de la profession enseignante mentionnés dans le paragraphe précédent, il s'est avéré nécessaire de privilégier certains éléments théoriques. D'une part, il a fallu retenir des éléments portant sur des aspects particuliers de la pratique pédagogique qui permettraient d'analyser la démarche employée en salle de classe par l'enseignant pour choisir, mettre en place et évaluer les pratiques de littératie auprès des garçons.

À cette fin, ce sont les travaux de Manning (2002) qui ont été retenus en vue d'examiner ces aspects particuliers de la pratique pédagogique. Ce modèle, qui s'inspire des recherches de Shulman (1987), inscrit le concept de la réflexion dans un processus de prise de décision susceptible d'amener l'enseignant à articuler les décisions qui sous-tendent sa pratique (Shulman) dans le contexte de l'enseignement de la littératie, plus particulièrement par rapport à la lecture.

D'autre part, il était également essentiel de retenir des éléments portant sur des aspects plus génériques qui sont liés au développement professionnel de l'enseignant mais qui influencent tout de même les pratiques pédagogiques. À cet égard, le modèle de Darling-Hammond (2006b) a permis de situer ce processus de prise de décision dans un contexte plus large et de prendre en compte les différents facteurs qui viennent influencer l'enseignement et l'apprentissage de la littératie.

Enfin, les éléments de la recension des écrits qui se sont révélés déterminants dans le développement de la littératie chez les garçons ont été ajoutés aux éléments théoriques de Darling-Hammond (2006b) et de Manning (2002) afin de pouvoir situer les données de l'étude par rapport à la situation des garçons en matière de littératie. Les paragraphes suivants décrivent en détail chacune des composantes du cadre conceptuel mentionnées précédemment et présentent un modèle qui explique la manière dont ces éléments ont été réunis afin de servir de fondements théoriques à l'étude.

### **C. Cadre théorique de Darling-Hammond**

Selon Darling-Hammond (2006b), les enseignants ont un rôle de plus en plus important à jouer dans la société d'aujourd'hui. Avec la mondialisation et les changements technologiques qui ne cessent de se multiplier, les travailleurs doivent acquérir les compétences et connaissances qui leur permettront de réussir dans le contexte socio-économique actuel. Ces nouvelles conditions

liées au marché du travail créent ainsi des attentes plus élevées que jamais envers les élèves et les éducateurs, car c'est à l'école que revient la responsabilité de former les citoyens de demain de manière à ce qu'ils puissent participer activement au fonctionnement et à l'épanouissement de leur société (Darling-Hammond).

Certes, plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer la formation de ces futurs citoyens, mais il est de plus en plus clair que l'enseignant joue un rôle déterminant dans la formation des jeunes d'aujourd'hui. À ce titre, il devient le maître d'œuvre de cette formation et par conséquent, d'énormes pressions s'exercent sur lui afin qu'il puisse remplir la mission qui lui est confiée. Tout comme par le passé, l'enseignant est chargé de gérer sa classe et de voir à ce que ses élèves acquièrent les connaissances et les compétences dont ils auront besoin, mais il doit également accomplir sa tâche auprès d'une clientèle d'élèves de plus en plus diversifiée qui elle, à son tour, doit composer avec des matières scolaires de plus en plus complexes (Darling-Hammond, 2006b).

Dans ces conditions, l'enseignant doit acquérir une connaissance approfondie des différents facteurs qui influencent l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes sociaux et culturels variés et être en mesure de mettre en pratique ces connaissances et de construire des compétences qui lui permettront de répondre aux besoins de ses élèves. Ceci sous-entend qu'il doit pouvoir non seulement tenir compte d'un ensemble de facteurs afin d'élaborer un programme d'enseignement cohérent et adapté aux besoins de sa salle de classe, notamment en ce qui a trait aux matières scolaires, à l'enseignement et au développement de l'élève, mais qu'il doit également

évaluer les approches, pratiques et stratégies qui lui sont proposées afin de voir si ces dernières sont appropriées aux besoins de sa classe (Darling-Hammond, 2006b).

Enfin, les enseignants doivent développer des compétences leur permettant d'évaluer leur propre pratique professionnelle au moyen de la recherche et de la réflexion (Perrenoud, 1994) et de trouver des solutions aux problèmes rencontrés en salle de classe (Darling-Hammond, 2006b). Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, les attentes envers les enseignants sont plus élevées que jamais et les responsabilités qui leur sont imposées plus nombreuses qu'auparavant, et ce dans un contexte éducatif marqué par la diversité. Dans de telles conditions, le personnel enseignant doit également développer des compétences favorisant le partage de ses réflexions, de ses recherches et de ses expériences avec ses collègues s'il veut se maintenir à la hauteur de ce qu'exige l'exercice de sa profession (Darling-Hammond).

C'est donc en vue de prendre en compte l'étendue et la pluralité des connaissances et compétences requises pour enseigner aujourd'hui auprès d'une clientèle scolaire diversifiée que Darling-Hammond (2006b) a élaboré un cadre conceptuel qui présente une vision du développement professionnel articulé autour de trois champs de connaissances interreliés se rapportant aux compétences professionnelles des enseignants et de leurs pratiques : d'abord un champ de connaissances lié aux apprenants, à leurs modes d'apprentissage et à leur développement au sein de contextes sociaux, y compris le développement langagier, lequel représente un défi de taille en milieu minoritaire; deuxièmement, un champ de connaissances lié aux programmes d'étude comprenant les contenus, les objectifs, les exigences par rapport aux

matières à enseigner, les besoins des élèves et les visées sociales de l'éducation; enfin, un troisième champ de connaissances lié à l'enseignement et aux compétences qui y sont reliées, y compris l'expertise pédagogique relative aux différentes matières et aux différents types d'apprenants ainsi que l'expertise pédagogique en lien avec l'évaluation et la gestion de classe. La figure ci-dessous présente le modèle visuel du cadre de Darling-Hammond.

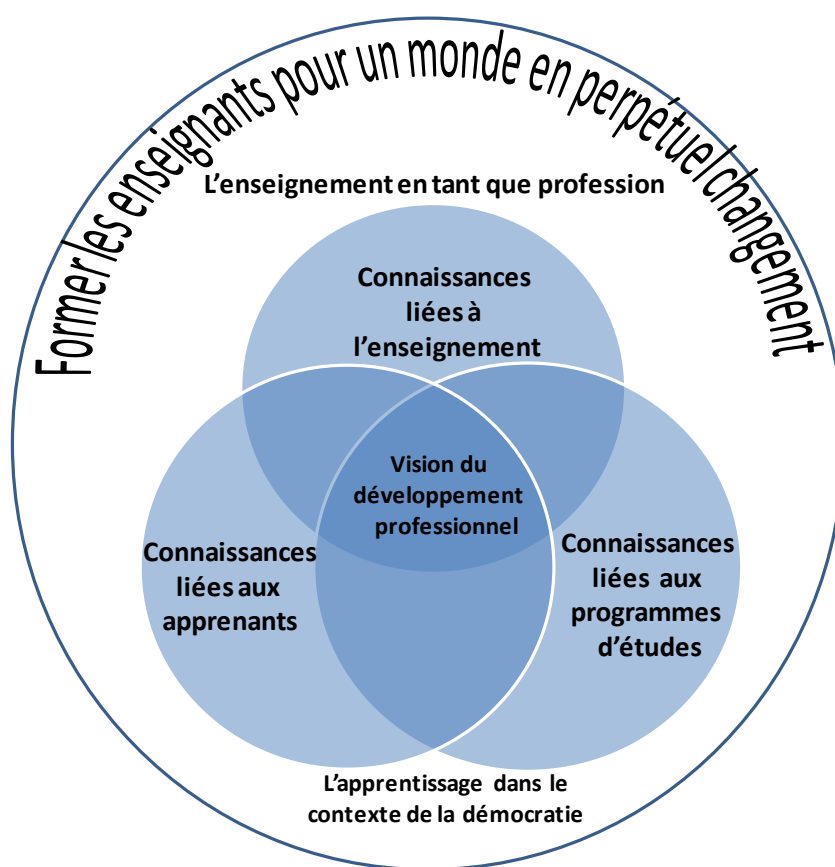


Figure 1. Modèle visuel du cadre de Darling-Hammond (2006b) sur le développement professionnel de l'enseignant, lequel a été élaboré à partir des travaux de Darling-Hammond & Bransford (2005, p. 11) (traduction libre).

Le cadre de Darling-Hammond (2006b) ne privilégie aucun facteur en particulier, ceux-ci occupant tous une place importante et s'entrecroisant pour former la vision professionnelle de l'enseignant. Il a l'avantage de présenter les éléments se rapportant aux compétences professionnelles des enseignants dans un contexte assez large permettant d'analyser à la fois des facteurs individuels, scolaires et socioculturels, ce qui permet la prise en compte des aspects de la présente étude liés à la francophonie minoritaire et à la situation des garçons en matière de littératie. Toutefois, le cadre présente les éléments de manière statique et ne développe pas suffisamment l'aspect dynamique qui existe entre les différents champs de connaissances ainsi que les liens qui les unissent entre eux, surtout en ce qui a trait à la démarche adoptée par l'enseignant en salle de classe. De plus, bien qu'ils soient abordés, les aspects liés à la réflexion et à la transformation des pratiques pédagogiques y sont peu développés.

Par conséquent, afin de faire ressortir davantage la dimension réflexive associée à la pratique de l'enseignant et pour pouvoir analyser la démarche de pratique réflexive par rapport aux activités de littératie mises en place en salle de classe à l'intention des garçons, la présente étude a retenu des éléments provenant du cadre d'analyse élaboré par Manning (2002), lequel s'articule autour de la pratique réflexive et de la littératie et dont les principaux éléments sont décrits dans les paragraphes suivants.

## D. Cadre théorique de Manning

Le modèle de Manning s'inspire des travaux de Shulman (1987) sur l'expertise que développent les enseignants dans le contexte de leur pratique. Selon Shulman (1986), les pratiques mises en œuvre par l'enseignant dans le contexte scolaire se situent soit sur le plan de la gestion de classe, soit sur le plan de l'enseignement des contenus. Les pratiques associées à la gestion de classe renvoient principalement à l'organisation des groupes dans la classe, à l'établissement de règles et procédures ainsi qu'à la gestion des comportements des élèves (Martineau, Gauthier & Desbiens, 1999). Quant aux pratiques liées à l'enseignement des contenus, elles visent principalement la transmission de la matière, notamment l'organisation des activités d'apprentissage et l'utilisation du matériel didactique.

Le modèle de raisonnement pédagogique élaboré par Shulman (1986, 1987) se concrétise à travers les étapes suivantes : d'abord, les enseignants doivent avoir une compréhension de la matière qu'ils se proposent d'enseigner et des objectifs qu'ils désirent atteindre. Deuxièmement, ils doivent être en mesure de transformer cette matière de manière à la rendre accessible aux élèves. Pour Shulman, il s'agit d'une étape cruciale de l'action pédagogique, car elle consiste à tenir compte d'un ensemble de facteurs reliés non seulement à la matière, mais également à l'enseignement et à l'apprenant afin de pouvoir anticiper la meilleure démarche à adopter. Cette étape représente la capacité de l'enseignant à saisir le contenu à enseigner et à l'envisager en fonction des caractéristiques et compétences de ses élèves afin de favoriser leur apprentissage.

Ensuite vient l'étape de l'instruction qui met l'accent sur les pratiques pédagogiques mises en œuvre par l'enseignant en salle de classe pour enseigner, lesquelles découlent directement des deux étapes précédentes. Puis, arrive l'évaluation, au cours de laquelle l'enseignant vérifie la compréhension des élèves et évalue l'impact de ses propres pratiques sur l'apprentissage des élèves. Enfin, la dernière étape du modèle de Shulman porte sur la réflexion, définie selon Shulman comme étant une révision, une reconstitution et une analyse critique de sa propre performance et de celle des élèves et une justification de ses actions au moyen de principes pédagogiques. Ici, l'enseignant tente de tirer un enseignement de ses actions et les met en lien avec les objectifs qu'il s'était fixés. Il parvient alors à une nouvelle compréhension de son enseignement et des raisons qui l'avaient motivé au départ (Manning, 2002).

Il importe de souligner que le modèle de Shulman (1986, 1987) met en évidence la capacité de l'enseignant à lier étroitement tous les aspects liés aux différentes connaissances qu'il doit maîtriser, surtout celles se rapportant au contenu à enseigner, ce qui ne veut pas dire qu'il doit laisser de côté les autres connaissances liées à la gestion de classe et à l'apprenant. En effet, pour que ses pratiques pédagogiques puissent contribuer le plus efficacement possible à l'apprentissage des élèves, l'enseignant doit s'assurer d'adapter la matière le plus près possible des besoins et des caractéristiques de ses élèves, et ce dans le contexte particulier de sa salle de classe. Il ne suffit donc pas de connaître à fond la matière à enseigner mais de savoir également par quels moyens la rendre accessible aux élèves.

Les recherches de Shulman (1986, 1987) insistent également sur la capacité de l'enseignant à articuler les décisions qui sous-tendent sa pratique, en somme à expliciter ce qui est souvent implicite dans son enseignement, principalement au niveau de la connaissance pédagogique de la matière, c'est-à-dire les théories, les approches et les concepts appartenant à une discipline scolaire et à la manière dont elle est présentée aux élèves pour qu'elle leur soit rendue compréhensible (Shulman, 1986).

C'est donc sur ces considérations d'ordre théorique qu'a été élaboré le modèle de Manning (2002), qui situe la pratique réflexive au cœur d'un processus de prise de décision dans le contexte d'un programme de littératie scolaire portant sur la lecture guidée. La lecture guidée est une activité de littératie qui constitue une forme d'aide différenciée visant à soutenir l'application des premières stratégies de lecture. Il s'agit d'une activité d'une quinzaine de minutes qui s'effectue généralement en petits groupes, les élèves étant regroupés par rapport à ce qu'ils savent et d'après l'objectif de la rencontre afin de faire la lecture d'un même livre et où l'enseignant n'intervient que pour fournir étayage et médiation (Giasson, 2003).

Manning (2002) soutient que l'enseignant réflexif est capable de mettre en lien les divers éléments qui composent sa pratique pédagogique selon une organisation cohérente et de justifier ses choix pédagogiques en fonction de sa compréhension des éléments théoriques liés à la littératie. Ainsi, l'enseignant réflexif commence par observer ses élèves et à partir de ces observations, auxquelles se conjuguent ses connaissances liées à la littératie, établit les objectifs qu'il désire poursuivre en tenant compte des caractéristiques individuelles des élèves. Une fois ces

constatations établies, l'enseignant peut alors choisir les pratiques qu'il juge les plus appropriées à mettre en place pour atteindre ses objectifs. Dans ce contexte, toute l'action pédagogique de l'enseignant, allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre jusqu'à l'évaluation de la pratique réflexive par rapport à son développement professionnel et à l'impact de ses pratiques sur l'apprentissage de ses élèves, est guidée par sa compréhension des éléments théoriques liés à la littératie. La figure ci-dessous présente le cadre conceptuel de Manning.

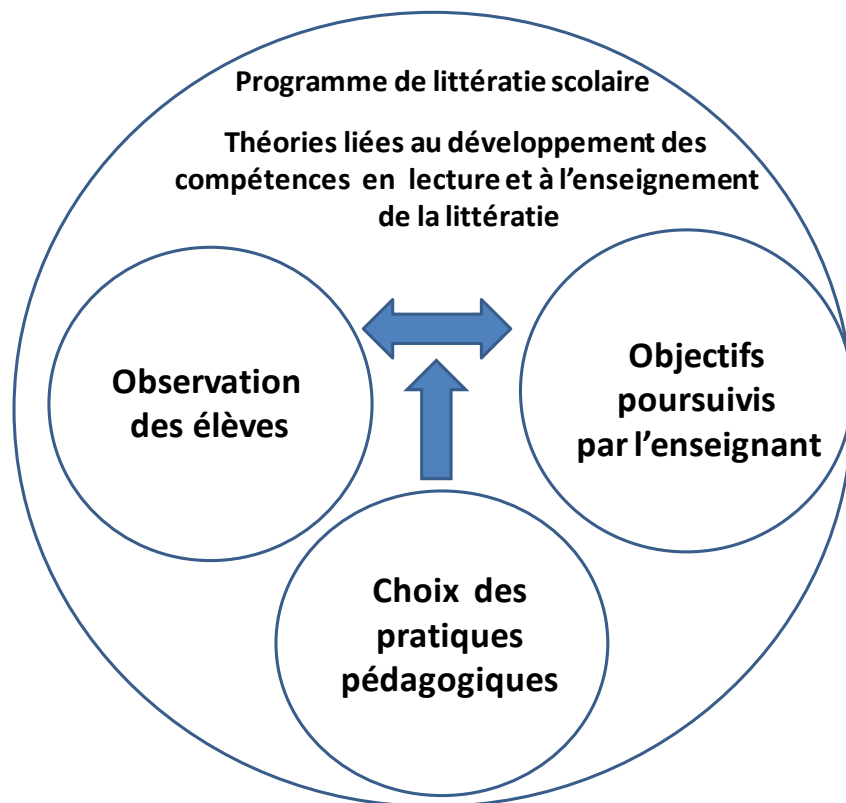


Figure 2. Modèle visuel du cadre de Manning (2002) sur l'enseignement de la lecture dans le cadre d'un programme de littératie scolaire portant sur la lecture guidée (traduction libre).

Cependant, certains aspects du modèle théorique de Manning (2002) n'ont pas été retenus, car ils ne correspondaient pas à l'objectif de la présente étude. Ainsi, le cadre de Manning accorde beaucoup d'importance au contenu à enseigner et à la transmission des connaissances. Bien que Manning ait inclus un élément portant sur les caractéristiques socioculturelles des élèves dans son modèle, il n'en est pas fait mention dans ses résultats ou dans sa discussion des résultats. Manning met davantage l'accent sur la connaissance pédagogique de la matière et laisse peu entrevoir comment certaines caractéristiques des élèves peuvent influencer le contenu à enseigner. De plus, Manning adopte une approche normative dans son étude, qui vise notamment à mesurer et à juger la qualité des réflexions des enseignants afin d'en déterminer leur efficacité.

Par conséquent, ce sont les éléments qui mettent en évidence la capacité de l'enseignant à articuler les liens entre ses objectifs, la prise en compte des caractéristiques des élèves, ses pratiques pédagogiques et sa compréhension des éléments théoriques reliés à l'enseignement de la lecture qui ont été privilégiés dans le but de faire ressortir la dimension réflexive associée à la pratique de l'enseignant et d'analyser la démarche de pratique réflexive par rapport aux activités de littératie mises en place en salle de classe à l'intention des garçons.

Enfin, les éléments de la recension des écrits qui se sont révélés déterminants dans le développement de la littératie chez les garçons ont été ajoutés aux éléments théoriques de Darling-Hammond (2006b) et de Manning (2002) afin de pouvoir situer les données de l'étude par rapport à la situation des garçons en matière de littératie. Ces éléments font ressortir trois aspects

particuliers de la recension : premièrement, ils soulignent l'importance de tenir compte à l'école des différentes littératies, en plus de la littératie scolaire; deuxièmement, ils mettent en évidence l'influence de la socialisation des sexes et de la construction de l'identité masculine sur les perceptions des garçons par rapport à la littératie scolaire; enfin, ils présentent les différentes interventions mises en place par l'enseignant en salle de classe pour favoriser le développement de la littératie scolaire. La figure 3 de la page suivante présente un modèle visuel des fondements théorique qui ont servi de cadre d'analyse pour les données de la recherche

En résumé, ce cadre vise à rendre compte de la manière dont les enseignants peuvent transformer leurs pratiques pédagogiques au moyen de la pratique réflexive afin de répondre aux besoins des garçons par rapport à la littératie scolaire. Les données ont donc été analysées en fonction des deux cadres théoriques mentionnés précédemment : celui de Manning (2002), qui porte sur la capacité de l'enseignant à articuler les liens entre ses objectifs, la prise en compte des caractéristiques des élèves, ses pratiques pédagogiques et sa compréhension des éléments théoriques reliés à l'enseignement de la lecture, et celui de Darling-Hammond, lequel présente une vision du développement professionnel articulé autour de trois champs de connaissances interreliés se rapportant aux compétences professionnelles des enseignants par rapport aux apprenants, aux programmes et matières scolaires et à l'enseignement.

Enfin, les éléments de la recension des écrits qui se sont révélés déterminants dans le développement de la littératie chez les garçons ont été ajoutés aux éléments théoriques de Darling-Hammond (2006b) et de Manning (2002) afin de pouvoir situer les données de l'étude par

rapport à la situation des garçons en matière de littératie. Les fondements théoriques de l'étude ayant été établis, la prochaine section portera sur la méthodologie adoptée par l'étude pour recueillir et analyser les données.

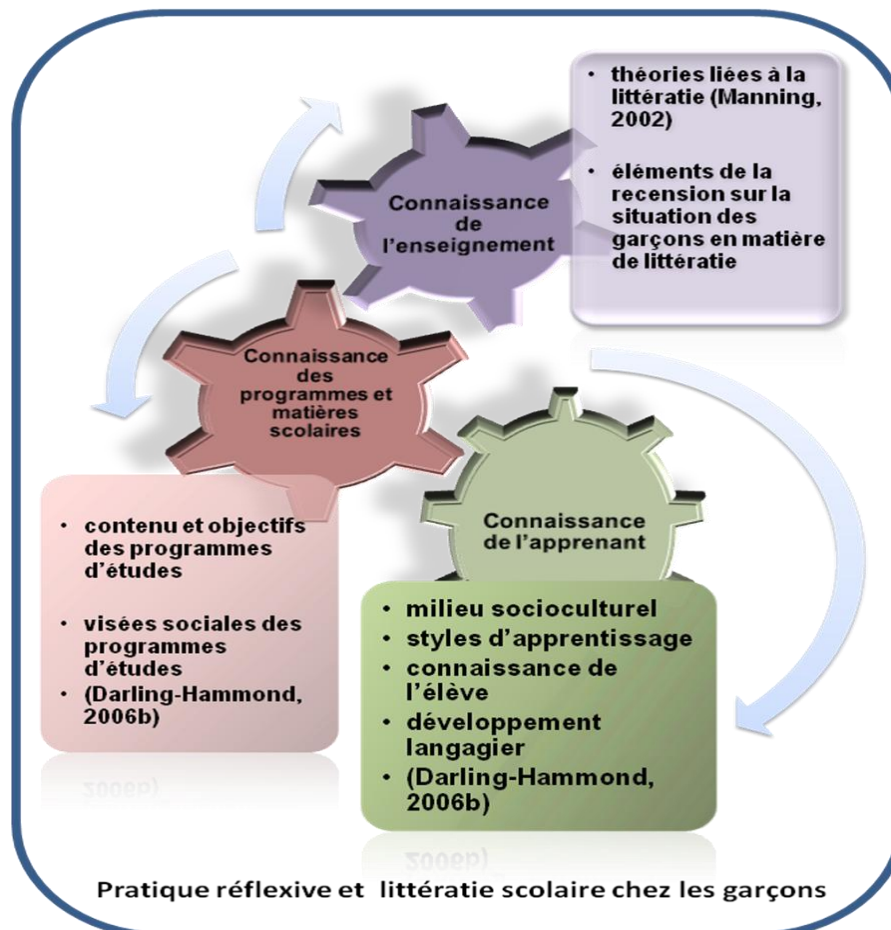


Figure 3. Modèle visuel du cadre conceptuel de l'étude portant sur la pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons comprenant les éléments des cadres de référence de Darling-Hammond (2006b) et de Manning (2002) auxquels ont été ajoutés des éléments identifiés dans la recension des écrits comme ayant une influence déterminante sur le développement de la littératie chez les garçons.

## CHAPITRE 4

### MÉTHODOLOGIE

Le chapitre 4 aborde les aspects méthodologiques de l'étude. Il justifie la tradition de recherche retenue, soit l'étude de cas, et présente les participants, les procédures et les instruments utilisés, les méthodes de collecte et d'analyse de données et, enfin, les critères de scientificité.

Le chapitre précédent a mis en évidence le fait que la pratique réflexive peut avoir un impact sur les pratiques pédagogiques de l'enseignant et peut l'amener à reconsidérer ses pratiques pour répondre aux besoins de ses élèves. Compte tenu de cette constatation, le but de l'étude est d'examiner les pratiques pédagogiques d'enseignants francophones ayant participé à l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Pratique réflexive sur la littératie chez les garçons de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* afin de mieux comprendre de quelle manière ces enseignants intègrent la pratique réflexive dans leur salle de classe pour aider les garçons par rapport à la littératie. Dans le but d'étudier cette problématique, l'étude pose les questions suivantes :

1. Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?

2. Selon les enseignants, comment les pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littératie chez les garçons?

### **A. Description de l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario**

Mise sur pied en 2005, l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario *Pratique réflexive sur la littératie chez les garçons de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* s'est échelonnée sur une période de trois ans et a rassemblé les éducatrices et les éducateurs d'écoles de langue française de l'élémentaire et du secondaire de diverses régions de l'Ontario pour qu'ils puissent envisager des moyens de réduire l'écart de rendement en lecture et en écriture entre les filles et les garçons au moyen de la pratique réflexive (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Le but de l'initiative était d'approfondir les connaissances en ce qui a trait aux treize stratégies proposées aux enseignants dans le guide intitulé *Moi, lire ? Tu blagues ! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie* publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en donnant l'occasion au personnel enseignant de mettre ces stratégies à l'essai pour voir si elles pouvaient contribuer au développement des compétences liées à la littératie chez les garçons. Les stratégies présentées dans le guide ont été choisies à partir d'un examen des pratiques efficaces qui sont tirées de différentes études et qui ont été mises en œuvre dans divers pays. Elles découlent de résultats de recherche portant sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez

les garçons ainsi que sur les approches pédagogiques qui se sont révélées efficaces pour favoriser le développement des compétences liées à la littératie (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2005) (voir l'annexe A contenant la liste des stratégies).

À la suite d'une formation générale sur l'initiative de pratique réflexive offerte par l'équipe de recherche composée de chercheurs de l'Université d'Ottawa et de responsables du ministère de l'Éducation, plus de 200 équipes d'enseignants ont soumis un plan de pratique réflexive au ministère dans le but de participer aux travaux de pratique réflexive. De ce nombre, quarante projets ont été retenus et mis en œuvre au cours de l'hiver 2005-2006 et se sont poursuivis jusqu'en juin 2008, date à laquelle les équipes ont remis un rapport final faisant état du travail accompli dans le cadre de l'initiative (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009). Ce sont parmi ces quarante équipes qu'ont été choisis les quatorze participants qui ont pris part à la présente étude.

Les équipes de chaque école ont élaboré leur projet de pratique réflexive à l'aide d'un document d'accompagnement produit par les membres du ministère de l'Éducation et de l'Université d'Ottawa chargés d'assurer le suivi auprès des quarante équipes. Ce document visait à décrire les étapes à suivre pour mener un projet de recherche, notamment pour s'assurer que les travaux demeuraient toujours en lien avec la question de recherche principale que les équipes avaient choisie. Dans le but de décrire leurs travaux le plus efficacement possible, les enseignants ont utilisé un gabarit de plan de travail qui leur a permis de planifier leur projet en identifiant une question de recherche principale, les stratégies du guide *Moi, lire? Tu blagues ! Guide pratique*

*pour aider les garçons en matière de littérature* qu'ils se proposaient d'utiliser ainsi que les compétences liées au programme d'études. Le gabarit invitait également les enseignants à donner une description des interventions prévues pour mettre en application les stratégies et à donner une liste des documents leur ayant servi à situer les stratégies par rapport aux écrits dans le domaine (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

En outre, le plan de travail contenait une section réservée à la méthodologie où les enseignants pouvaient décrire les élèves ciblés par le projet, les activités, les ressources et les instruments utilisés pour la collecte de données. Dans le cadre de leur collecte de données, les enseignants ont principalement eu recours aux entrevues et aux observations comme instruments de collecte de données. Ils se sont également servi de sondages, des résultats de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) ainsi que des bulletins, des outils d'évaluations GB+, des résultats scolaires, des résultats au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), des journaux des élèves et de diverses tâches de lecture et d'écriture élaborées par les conseils scolaires (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Les équipes de pratique réflexive ont été accompagnées tout au long de leur projet par les membres de l'équipe chargée d'assurer le suivi de l'initiative. Cette équipe a mis sur pied un blogue, réalisé un DVD et rédigé six bulletins, lesquels visaient à informer les enseignants des résultats de la recherche en matière de littérature chez les garçons, à leur proposer divers documents et ressources à titre de pistes d'interventions pédagogiques et à leur donner l'occasion de partager leurs réussites avec les différentes équipes participant à l'initiative. Enfin, tous ces

enseignants ont participé, en 2007, à un colloque organisé dans le but de permettre à toutes les équipes d'assister à plusieurs présentations faites par des chercheurs dans le domaine de la littératie chez les garçons et d'échanger entre elles afin de partager les résultats de leurs travaux.

L'initiative de pratique réflexive a ainsi permis aux enseignants d'identifier les pratiques qui se sont avérées particulièrement efficaces auprès des garçons et de mettre en commun les résultats de leurs recherches afin d'améliorer les stratégies d'enseignement pour l'ensemble du personnel enseignant de la province. S'inscrivant dans un processus qui visait à regrouper les éducateurs de l'Ontario pour réfléchir à la performance différenciée des garçons et des filles, l'initiative a donné l'occasion aux enseignants de mettre sur pied des communautés de perfectionnement professionnel axées sur la collaboration pour qu'ils puissent explorer les possibilités offertes par les stratégies du guide et échanger entre eux sur leurs expériences personnelles en lien avec leur projet.

## **B. Justification de la tradition de recherche**

Les questions de recherche mettent l'accent sur le fait que l'étude s'intéresse au sens donné par les enseignants à leurs expériences relativement à la pratique réflexive et à la manière dont ils ont intégré celle-ci à leur enseignement. Elles portent donc sur une façon de faire, sur l'examen d'un processus plutôt que sur un résultat afin d'obtenir une meilleure compréhension du phénomène que constitue la pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons. En raison

des objectifs qui ont servi de point de départ à l'étude et comme la question de recherche vise un contexte favorisant l'explicitation de la pratique réflexive par les enseignants eux-mêmes, une méthodologie qualitative a été choisie, car selon Denzin et Lincoln (1994), la recherche qualitative tente de comprendre les phénomènes étudiés dans leur contexte et d'après la signification qu'en donnent les participants.

Étant donné ces considérations, c'est l'étude de cas qui établit les fondements de la présente thèse, car d'après Merriam (1988), l'étude de cas permet d'étudier les problèmes pour lesquels une meilleure compréhension est requise afin d'améliorer la pratique éducative. L'étude de cas est souvent utilisée dans la recherche qualitative afin de fournir des descriptions précises de situations spécifiques (Merriam, 1988; Yin, 1994) et, selon Merriam, se révèle particulièrement utile pour étudier les innovations en matière d'éducation, pour évaluer les programmes d'études et pour contribuer aux politiques.

Stake (1994, 1995) décrit une étude de cas comme étant une étude détaillée d'un cas unique visant à comprendre les complexités qui lui sont inhérentes. Les cas peuvent être des programmes, des groupes, des cultures ou des individus et en constituent l'unité d'analyse. En ce qui concerne la présente étude, le cas est composé de l'ensemble des pratiques pédagogiques utilisées par les enseignants afin de répondre aux besoins des garçons dans le contexte d'une initiative mise en place en Ontario afin de guider les enseignants dans leur démarche de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons. En décrivant et en explorant les pratiques des

enseignants, l'étude tente d'éclairer le rôle que peut jouer la pratique réflexive chez le personnel enseignant chargé de l'enseignement de la littératie.

### **C. Participants**

L'étude a comme objectif d'examiner la manière dont les enseignants ont intégré la pratique réflexive à leur enseignement dans le cadre de l'initiative de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons mise sur pied par le ministère de l'Éducation. Les participants de la présente étude ont donc été recrutés sur une base volontaire parmi les enseignants qui ont mené des travaux dans leur salle de classe dans le contexte de l'initiative dans le but de disposer d'un échantillon susceptible de fournir le plus de renseignements possible (Merriam, 1988). Par conséquent, l'étude a eu recours à un échantillonnage intentionnel.

Dans le but d'assurer l'anonymat des écoles et des participants et de protéger la confidentialité des données fournies par ceux-ci, tous les éducateurs et les écoles qui ont accepté de participer sont identifiés dans la présente étude à l'aide d'un pseudonyme. Les participants proviennent de trois régions différentes, soit le nord, le sud et l'est de l'Ontario, et sont répartis de la façon suivante :

## 1. École L'Envol

En tout, six participants provenant de l'école L'Envol participent à la présente étude, soit quatre enseignants, une aide-éducatrice ainsi que le directeur-adjoint de l'école. L'école L'Envol est située dans une localité où dominent les activités de plein air, notamment la chasse et la pêche. Le projet mis en place dans cette école vise les élèves de 10<sup>e</sup> année.

Monsieur Poirier : directeur-adjoint de l'école L'Envol.

Monsieur Dubois : Monsieur Dubois enseigne depuis sept ans. Il détient un baccalauréat en activité physique et une mineure en géographie ainsi qu'un baccalauréat en éducation.

Madame Dufour : Madame Dufour détient un baccalauréat en littérature française et un baccalauréat en éducation. Elle enseigne depuis 11 ans et a acquis de l'expérience dans le domaine de l'enfance en difficulté.

Madame Dupuis : Madame Dupuis enseigne depuis 23 ans et travaille auprès d'élèves du secondaire depuis 10 ans. Elle possède une grande expérience dans le domaine de l'enfance en difficulté.

Madame Lefèvre : Madame Lefèvre enseigne depuis 21 ans.

Madame Roussel : Madame Roussel est aide-éducatrice au conseil scolaire dont fait partie l'école L'Envol depuis 2003. Elle possède une formation collégiale en

service de soutien à l'intégration et de l'expérience auprès d'élèves autistiques.

Ce sont M. Poirier et Mme Dufour qui ont élaboré le plan pour la mise en place de la pratique réflexive et qui ont invité les autres enseignants à se joindre à eux.

## **2. École L'Aventure**

Il n'y a qu'une seule participante provenant de l'école l'Aventure, laquelle est située dans un grand centre urbain. Le projet de pratique réflexive visait des élèves du secondaire.

Madame Dumont : Madame Dumont enseigne depuis une trentaine d'années et travaille auprès d'élèves du secondaire qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. Elle a suivi plusieurs cours de spécialisation, notamment en éducation coopérative, en enseignement religieux et en français langue seconde et détient également une maîtrise. Le projet de pratique réflexive mis en place dans son école vise les élèves de niveau secondaire. L'école L'Aventure est située dans un grand centre urbain.

Intéressée par l'initiative de pratique réflexive en matière de littérature chez les garçons, Mme Dumont a fait une demande pour y participer et une fois sa demande acceptée, elle a suivi une formation et identifié, avec l'aide d'une conseillère pédagogique, les projets de sa salle de classe qui pourraient être utilisés en lien avec les stratégies du guide *Moi, lire? Tu blagues!* Elle a également identifié les aspects de sa pratique qu'elle désirait modifier afin de répondre plus adéquatement aux besoins de ses élèves qui sont au niveau secondaire.

### **3. École Les Joyeux Lurons**

En tout, quatre enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons participent à la présente étude : Madame Picard, Madame Dumas, Madame Roy et Madame Deschamps. Le projet de pratique réflexive mis en place dans leur école vise les élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année. L'école Les Joyeux Lurons est située en région rurale.

### **4. École Le Tremplin**

Trois enseignantes de l'école Le Tremplin prennent part à la présente étude : Madame Ledoux, Madame Roland et Madame Saunier. Le projet de pratique réflexive mis en place dans

leur école vise des élèves de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. L'école Le Tremplin est située dans un grand centre urbain.

#### **D. Collecte des données**

Après avoir obtenu l'approbation du comité d'éthique de l'Université d'Ottawa, toute la documentation relative à la recherche a été envoyée aux établissements qui avaient participé à l'initiative de pratique réflexive en matière de littérature chez les garçons afin de pouvoir y effectuer la recherche. Il s'agissait de deux administrations scolaires, onze conseils scolaires de langue française et une institution faisant partie du réseau des écoles provinciales et d'application. Cette documentation comprenait les lettres d'invitation et les formulaires de consentement à l'intention des enseignants (annexe E), des directions d'école (annexe D) et des directeurs de l'éducation (annexe C). Une fois leur approbation obtenue, des entrevues ont été organisées avec les directions et les enseignants qui s'étaient montrés intéressés à participer.

##### **1. Procédures utilisées pour la collecte de données**

Les données proviennent de deux sources différentes, à savoir les entrevues semi-structurées et les rapports finals produits par chaque équipe de pratique réflexive au terme de leur projet d'une durée de trois ans. Celles-ci sont détaillées dans les paragraphes suivants.

## 1.1 Entrevues semi-structurées

Les commentaires des participants par rapport à la pratique réflexive et à la manière dont ils l'ont intégrée à leur enseignement et à son impact sur l'apprentissage des garçons ont été recueillis au moyen d'une entrevue semi-structurée. Il importe d'apporter ici quelques précisions concernant les entrevues et les difficultés qui ont été rencontrées lors du processus de collecte de données. En effet, plusieurs responsables de la recherche au sein des comités d'éthique des conseils scolaires ainsi que des directrices et directeurs d'école ont mentionné le fait que les enseignants sont énormément sollicités de la part des chercheurs. En plus de leur charge de travail, on leur demande souvent d'accueillir différentes personnes dans leur salle de classe dans le but d'effectuer des recherches. Les directions d'écoles doivent par conséquent faire un choix parmi les projets de recherche afin de ne pas surcharger le personnel enseignant. C'est pour cette raison qu'un grand nombre d'enseignants ont refusé de participer à la présente étude. De plus, comme la plupart de ceux qui ont accepté de participer résidaient à une trop grande distance de la résidence de la chercheuse, il a été nécessaire d'effectuer certaines des entrevues par téléphone.

Étant donné ces circonstances, certains compromis ont dû être faits. Alors qu'au départ, les entrevues devaient se faire en personne et durer environ une heure, six d'entre elles ont été effectuées par téléphone et quatre enseignants ont demandé à fournir par écrit leurs commentaires à l'aide du protocole d'entrevue, car leur charge de travail ne leur permettait pas de prendre part à une entrevue individuelle. Ces dernières ont utilisé le protocole d'entrevue que la chercheuse leur a

fait parvenir par courrier électronique. De plus, toujours en raison d'un horaire chargé, cinq participants ont demandé à participer en groupe plutôt qu'individuellement, soit un groupe de trois et un groupe de deux. Le processus d'entrevues s'est donc déroulé comme suit pour chacun des participants :

	Entrevue en personne	Entrevue téléphonique	Entrevue par écrit	Durée (minutes)
<b>École L'Aventure</b>	Madame Dumont			54 :15
<b>École L'Envol</b>		Monsieur Poirier		52 :53
		Monsieur Dubois		24 :20
		Madame Dufour		46 :40
		Madame Dupuis Madame Roussel		40 :15
		Madame Lefèvre		31 :16
<b>École Le Tremplin</b>		Madame Ledoux Madame Roland Madame Saunier		31 :02
<b>École Les Joyeux Lurons</b>			Madame Deschamps	
			Madame Dumas	
			Madame Picard	
			Madame Roy	

Figure 4. Liste des entrevues

## 1.2 Rapports rédigés par les équipes de pratique réflexive

Dans le cadre de l'initiative du ministère de l'Éducation, les quatre équipes d'enseignants qui ont participé à la présente étude ont produit un rapport final en 2008 pour rendre compte des

activités réalisées pendant les trois années de travaux de pratique réflexive en salle de classe. Ce rapport final présente les élèves ciblés pour le projet, la question de recherche qui a guidé le projet de l'équipe d'enseignants, les stratégies choisies à partir du guide *Moi, lire? Tu blagues!*, les moyens utilisés pour la collecte de données, les indicateurs de réussite, les résultats obtenus ainsi que l'impact de l'initiative sur le rendement des élèves et sur la communauté professionnelle de l'école.

Les rapports fournis par les quatre équipes font partie d'un document intitulé *Lire, c'est conquérir le monde. Rapport final des équipes de pratique réflexive. Pratique réflexive : Littérature chez les garçons* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009), lequel contient l'ensemble des rapports rédigés par les quarante équipes de pratique réflexive qui ont participé à l'initiative du ministère. Comme les rapports individuels ne contenaient que quelques pages et ne pouvaient donc faire l'objet d'une analyse très détaillée, ceux-ci ont été utilisés principalement dans le but de vérifier les données fournies par les participants lors des entrevues.

## **2. Instruments utilisés pour la collecte de données**

Les commentaires fournis par les participants lors des entrevues ont été recueillis au moyen d'un protocole d'entrevue créé à partir des questions de recherche, du cadre conceptuel et des recommandations faites par Manning (2002) à propos de l'élaboration de protocoles d'entrevue en lien avec la pratique réflexive dans un contexte de littérature (annexe B).

Ce protocole vise à amener l'enseignant à articuler son action pédagogique, allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre jusqu'à l'application et l'évaluation de la pratique réflexive par rapport à son développement professionnel et à l'impact de ses pratiques sur l'apprentissage des garçons en lien avec la littératie, action qui est guidée par sa connaissance des caractéristiques individuelles de ses élèves et par sa compréhension des éléments théoriques liés à l'enseignement de la littératie et à la situation des garçons en matière de littératie. Le tableau ci-dessous présente les liens qui existent entre les questions de recherche, les éléments du cadre conceptuel et les questions du protocole d'entrevue.

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Questions du protocole d'entrevue
<p><b>Question 1</b></p> <p>Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?</p>	<p><b>Cadre de Manning (2002)</b></p> <p>Capacité de l'enseignant à expliciter les liens entre les différentes actions et décisions qui composent sa pratique, soit :</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les objectifs fixés;</li> </ul>	<p><i>Planification des stratégies</i></p> <p>4. Quel est l'objectif que vous comptez atteindre au moyen de ces stratégies?</p> <p>5. Quelles sortes d'apprentissages envisagez-vous pour les garçons?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la prise en compte des caractéristiques des élèves;</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons</i></p> <p>1. Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?</li> <li>b. Quelles sont leurs forces?</li> </ul>

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Questions du protocole d'entrevue
	<ul style="list-style-type: none"> <li>la compréhension des éléments théoriques liés à l'enseignement de la littératie et à la situation des garçons par rapport à la littératie;</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?             <ol style="list-style-type: none"> <li>Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?</li> <li>Quelles sont leurs forces?</li> </ol> </li> <li>Quelles sont les prochaines étapes que vous envisagez pour développer leurs compétences en littératie? Pourquoi avez-vous établi cette progression et comment comptez-vous y arriver?</li> </ol>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>le choix des pratiques pédagogiques;</li> </ul>	<p><i>Planification des stratégies</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Quelles sont les stratégies choisies en matière de littératie chez les garçons?</li> <li>Pourquoi avez-vous choisi ces stratégies?</li> <li>Aviez-vous envisagé d'autres stratégies? Dans l'affirmative, quelles étaient ces stratégies? Pourquoi ne pas les avoir retenues?</li> </ol>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'application des pratiques pédagogiques en salle de classe;</li> </ul>	<p><i>Application des stratégies</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Comment ces stratégies sont-elles mises en application en salle de classe? Quelles sont les approches et les ressources utilisées? Pourquoi?</li> <li>Aviez-vous envisagé d'autres scénarios d'application en salle de classe? Dans l'affirmative, quels étaient ces scénarios? Pourquoi les avoir écartés?</li> <li>Comment les activités se déroulent-elles généralement? Se déroulent-elles comme prévu?</li> </ol>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>l'évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel;</li> </ul>	<p><i>Évaluation de la pratique réflexive</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Est-ce que la pratique réflexive contribue à votre développement professionnel?             <ol style="list-style-type: none"> <li>De quelle manière?</li> <li>Pour vous, quel est l'aspect le plus important de la pratique réflexive? Pourquoi?</li> <li>Quel a été l'impact de la pratique réflexive sur vos pratiques pédagogiques en ce qui concerne la littératie chez les garçons? Pouvez-vous donner des exemples concrets en décrivant un événement, une activité ou une interaction avec des collègues ou des élèves?</li> </ol> </li> <li>Quelles sont les ressources qui vous ont aidé à</li> </ol>

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Questions du protocole d'entrevue
	<p style="text-align: center;"><b>Cadre de Darling-Hammond (2006b)</b></p> <p>Vision du développement professionnel articulé autour de trois champs de connaissances se rapportant aux compétences professionnelles des enseignants :</p>	<p>cheminer dans votre démarche personnelle par rapport à la pratique réflexive? (il peut s'agir par exemple d'un journal de bord, d'une activité de formation, de collaboration avec des collègues de travail ou de lecture)</p> <p>16. Quels sont les obstacles les plus importants auxquels vous devez faire face dans votre démarche de pratique réflexive?</p> <p>17. Décrivez un événement, une situation ou une interaction qui vous a marqué et qui vous a amené à remettre en question certaines de vos pratiques par rapport aux garçons?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un champ de connaissances lié aux apprenants, à leurs modes d'apprentissage et à leur développement au sein de contextes sociaux;</li> </ul>	<p><i>Évaluation de l'impact des stratégies sur les garçons</i></p> <p>13. D'après vous, pourquoi les garçons éprouvent-ils davantage de difficulté par rapport à la littératie?</p> <p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons</i></p> <p>1. Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?</li> <li>Quelles sont leurs forces?</li> </ol> <p>2. Quelles sont les prochaines étapes que vous envisagez pour développer leurs compétences en littératie? Pourquoi avez-vous établi cette progression et comment comptez-vous y arriver?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un champ de connaissances lié aux programmes d'étude comprenant les contenus, les objectifs, les exigences par rapport aux matières à enseigner, les besoins des élèves et les visées sociales de l'éducation;</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons</i></p> <p>1. Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?</li> </ol>

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Questions du protocole d'entrevue
		<p>b. Quelles sont leurs forces?</p> <p>2. Quelles sont les prochaines étapes que vous envisagez pour développer leurs compétences en littératie? Pourquoi avez-vous établi cette progression et comment comptez-vous y arriver?</p> <p><i>Évaluation de l'impact des stratégies sur les garçons</i></p> <p>13. D'après vous, pourquoi les garçons éprouvent-ils davantage de difficulté par rapport à la littératie ?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un champ de connaissances lié à l'enseignement et aux compétences qui y sont reliées, y compris l'expertise pédagogique relative aux différentes matières et aux différents types d'apprenants ainsi que l'expertise pédagogique en lien avec l'évaluation et la gestion de classe.</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons</i></p> <p>1. Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?</p> <p>a. Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?</p> <p>b. Quelles sont leurs forces?</p> <p>2. Quelles sont les prochaines étapes que vous envisagez pour développer leurs compétences en littératie? Pourquoi avez-vous établi cette progression et comment comptez-vous y arriver?</p>
	<b>Éléments de la recension</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• importance de tenir compte à l'école des différentes littératies, en plus de la littératie scolaire;</li> </ul>	<p><i>Évaluation de l'impact des stratégies sur les garçons</i></p> <p>13. D'après vous, pourquoi les garçons éprouvent-ils davantage de difficulté par rapport à la littératie ?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• influence de la socialisation des sexes et de la construction de l'identité masculine sur les perceptions des garçons par rapport à la littératie scolaire;</li> </ul>	<p><i>Évaluation de l'impact des stratégies sur les garçons</i></p> <p>13. D'après vous, pourquoi les garçons éprouvent-ils davantage de difficulté par rapport à la littératie ?</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• différentes interventions mises en place par l'enseignant en salle de classe pour favoriser le développement de la littératie scolaire.</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie chez les garçons</i></p> <p>1. Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?</p> <p>a. Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?</p> <p>b. Quelles sont leurs forces?</p> <p>2. Quelles sont les prochaines étapes que vous envisagez pour développer leurs compétences en littératie? Pourquoi avez-vous établi cette</p>

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Questions du protocole d'entrevue
		progression et comment comptez-vous y arriver?
<p><b>Question 2</b></p> <p>Selon les enseignants, comment les pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littératie chez les garçons?</p>	<p><b>Éléments du cadre de Manning</b></p> <p>Capacité de l'enseignant à expliciter les liens entre les différentes actions et décisions qui composent sa pratique :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'évaluation des pratiques pédagogiques en termes de contribution à l'apprentissage de la littératie chez les garçons.</li> </ul>	<p><i>Évaluation de l'impact des stratégies sur les garçons</i></p> <p>9. Comment les garçons réagissent-ils ? Quelles sont les difficultés auxquelles ils font face? Quels sont leurs points forts?</p> <p>10. Pouvez-vous me donner un exemple d'une activité de littératie qui ne s'est pas déroulée comme prévu? Comment avez-vous réagi à la situation ?</p> <p>11. Si vous aviez à refaire cette activité, procéderiez-vous de la même manière? Le cas échéant, quels seraient ces changements? Pourquoi? Utiliseriez-vous d'autres stratégies?</p> <p>12. De façon générale, quel est l'impact de vos pratiques sur la littératie des garçons dans votre classe, par exemple, en termes de résultats scolaires ou d'attitudes par rapport à la lecture et à l'écriture ?</p>

Figure 5. Liens entre les questions de recherche, les éléments du cadre conceptuel et les questions du protocole d'entrevue.

## E. Analyse des données

Les entrevues et les rapports produits par les équipes-écoles ont fourni des données qui ont été analysées selon un processus respectant la démarche de la recherche qualitative et au cours duquel différents thèmes émergent à partir des données (Stake, 1994). Pour effectuer cette analyse, l'étude s'est fondée sur les méthodes d'analyse proposées par Hycner (1985) et par

Hubbard & Power (1993), qui se sont inspirés de la méthode de comparaison constante de Glaser & Strauss (1967).

Chacune des entrevues a été retranscrite par la chercheure le plus tôt possible à la suite de chaque rencontre puis transmise aux participants par courrier électronique pour qu'ils puissent en faire une relecture et vérifier l'exactitude des transcriptions. En ce qui concerne la méthode d'analyse des données, il n'y a pas à proprement parler de méthode à suivre pour analyser les données qualitatives et celle-ci doit être adaptée au phénomène à l'étude (Hycner, 1985). Il s'agit d'une démarche inductive au cours de laquelle le chercheur procède par analyse, comparaison et élimination pour finalement se retrouver avec certains thèmes principaux ayant émergé de ce processus (Leedy & Ormrod, 2005).

Les données provenant des entrevues semi-structurées ont été enregistrées et organisées sur fichiers électroniques au moyen du logiciel de traitement de textes Word et du logiciel d'analyse NVivo. La chercheure a également imprimé une copie papier des transcriptions afin de pouvoir prendre des notes manuscrites lors des différentes lectures.

La première lecture des transcriptions a servi à relever les mots ou expressions susceptibles de représenter des catégories initiales et ceux-ci ont été notés en marge des transcriptions (Hycner, 1985). Après plusieurs relectures, les catégories ont été réunies pour que la

chercheure puisse commencer à faire des liens entre ces dernières en vue de l'élaboration des catégories subséquentes (Hubbard & Power, 1993).

Une fois cette étape terminée, l'ensemble des catégories a été mis en relation avec les questions de recherche. Afin de pouvoir identifier plus facilement les catégories ambiguës, la chercheure avait élaboré des critères de clarification pour chacune des questions de recherche. La chercheure a par la suite procédé à un regroupement des différentes catégories qui présentaient des caractéristiques communes en effectuant des comparaisons entre les catégories initiales, les catégories subséquentes et les questions de recherche et en retournant consulter les transcriptions lorsqu'il était difficile d'identifier certaines catégories (Hycner, 1985). Cette comparaison constante entre les données a produit une analyse plus poussée et a permis un regroupement lié de plus près aux questions de recherche.

En dernière partie de l'analyse, les données ont été étudiées sous l'angle du cadre conceptuel, lequel met en évidence la capacité de l'enseignant à expliciter les liens entre les divers éléments qui composent sa pratique pédagogique, allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre jusqu'à l'application de ces pratiques et à l'évaluation de celles-ci par rapport à son développement professionnel et à l'impact de ses pratiques sur l'apprentissage des garçons en lien avec la littératie. De plus, cette explicitation est analysée en fonction de sa connaissance des caractéristiques individuelles des garçons et de sa compréhension des éléments théoriques liés à l'enseignement de la littératie et à la situation des garçons en matière

de littératie. Cette dernière analyse a conduit à la création des catégories finales qui ont été retenues dans le but de présenter les résultats et qui sont présentées dans le tableau suivant :

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Catégories d'analyse finales
<p><b>Question 1</b></p> <p>Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?</p>	<p><b>Éléments du cadre de Manning (2002)</b></p> <p>Capacité de l'enseignant à expliciter les liens entre les différentes actions et décisions qui composent sa pratique, soit :</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les objectifs fixés</li> </ul>	<p><i>Planification des stratégies</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la prise en compte des caractéristiques des élèves</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littératie</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la compréhension des éléments théoriques liés à l'enseignement de la littératie et à la situation des garçons par rapport à la littératie</li> </ul>	<p><i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littératie ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littératie</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le choix des pratiques pédagogiques</li> </ul>	<p><i>Planification des stratégies</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'application des pratiques pédagogiques en salle de classe</li> </ul>	<p><i>Application des stratégies</i></p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'évaluation des pratiques pédagogiques en termes de développement professionnel</li> </ul>	<p><i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i></p>
		<p><b>Éléments du cadre de Darling-Hammond (2006b)</b></p> <p>Vision du développement professionnel articulé autour de trois champs de connaissances se rapportant aux compétences professionnelles des enseignants :</p>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un champ de connaissances lié aux apprenants, à leurs modes</li> </ul>	<p><i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i></p>

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Catégories d'analyse finales
	d'apprentissage et à leur développement au sein de contextes sociaux;	<i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un champ de connaissances lié aux programmes d'étude comprenant les contenus, les objectifs, les exigences par rapport aux matières à enseigner, les besoins des élèves et les visées sociales de l'éducation;</li> </ul>	<i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i>  <i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• un champ de connaissances lié à l'enseignement et aux compétences qui y sont reliées, y compris l'expertise pédagogique relative aux différentes matières et aux différents types d'apprenants ainsi que l'expertise pédagogique en lien avec l'évaluation et la gestion de classe.</li> </ul>	<i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i>  <i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature</i>
	<b>Éléments de la recension</b>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• importance de tenir compte à l'école des différentes littératies, en plus de la littérature scolaire;</li> </ul>	<i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i>  <i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• influence de la socialisation des sexes et de la construction de l'identité masculine sur les perceptions des garçons par rapport à la littérature scolaire;</li> </ul>	<i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i>  <i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature</i>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• différentes interventions mises en place par l'enseignant en salle de classe pour favoriser le développement de la littérature scolaire.</li> </ul>	<i>Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature</i>  <i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de développement professionnel</i>

Questions de recherche	Éléments du cadre conceptuel	Catégories d'analyse finales
<p><b>Question 2</b></p> <p>Selon les enseignants, comment les pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littératie chez les garçons?</p>	<p><b>Éléments du cadre de Manning</b></p> <p>Capacité de l'enseignant à expliciter les liens entre les différentes actions et décisions qui composent sa pratique par rapport à :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'évaluation des pratiques pédagogiques en termes de contribution à l'apprentissage de la littératie chez les garçons.</li> </ul>	<p><i>Évaluation de la pratique réflexive en termes de l'impact des stratégies sur les garçons</i></p>

Figure 6. Liens entre les catégories finales, les éléments du cadre conceptuel et les questions de recherche.

## F. Critères de scientificité

La recherche qualitative sous-entend une vision du monde et un ensemble de valeurs particulier au sein desquels le chercheur est amené non pas à développer une compréhension causale du phénomène à l'étude, mais à mieux comprendre une réalité complexe en étudiant les différentes facettes qui la composent. À ce titre, elle utilise des critères de rigueur scientifique propres aux postulats épistémologiques sur lesquels elles s'appuient (Legault, 1999).

Les prochains paragraphes définissent chacun des critères de scientificité ainsi que les procédures utilisées pour assurer le caractère scientifique de l'étude. Celles-ci ne représentent pas l'ensemble des moyens qui peuvent être utilisés pour satisfaire aux différents critères de scientificité. Leur choix s'est fait, comme le souligne Legault, en vue d'obtenir des données fiables, crédibles et objectives susceptibles d'offrir au lecteur un travail de recherche significatif traduisant une compréhension en profondeur du phénomène à l'étude et reflétant la réalité des participants ayant pris part à l'étude.

Dans le cas de la présente étude, ce sont les procédures et les critères de vérification proposés par Merriam (1988) qui ont été retenus dans le but d'assurer la qualité de l'étude, à savoir la validité interne, la validité externe et la fidélité. Toutefois, dans le but de demeurer fidèle à l'approche qualitative et de refléter son caractère particulier, l'étude adopte la terminologie utilisée par Lincoln et Guba (1985), à savoir la crédibilité, la fiabilité et la transférabilité pour remplacer respectivement la validité interne, la fidélité et la validité externe.

Le critère de crédibilité permet de s'assurer que les données recueillies correspondent le plus possible à la réalité et il existe différents moyens qui peuvent être utilisés pour augmenter la crédibilité des résultats de recherche recueillis par des méthodes qualitatives (Miron & Tochon, 2004). La crédibilité des résultats de la présente étude a été assurée au moyen de procédures suggérées par Merriam (1988) qui se sont avérées appropriées pour la conduite de la recherche, soit la triangulation des données, la vérification des données par les participants ainsi que la déclaration de la subjectivité de la chercheuse.

La triangulation des données renvoie à l'utilisation de plusieurs sources ou méthodes pour corroborer les résultats obtenus lors de la recherche à partir de différentes perspectives (Lincoln & Guba, 1985). Deux types de triangulation se sont révélés appropriés pour satisfaire à ce critère de scientificité, soit la triangulation des données et la vérification des données par les participants. La triangulation des données s'est faite en recueillant les données au moyen de deux méthodes différentes, soit l'entrevue et l'analyse des rapports fournis par les équipes d'enseignants au terme de leur projet de pratique réflexive.

Tel que mentionné précédemment dans le tableau décrivant les types d'entrevues effectuées, la triangulation des données a été effectuée à partir de différentes sources, soit douze enseignants, un directeur-adjoint et une aide-éducatrice, lesquels étaient répartis dans quatre écoles différentes. Pour ce qui est des rapports, chacune des écoles avait produit un rapport provisoire ainsi qu'un rapport final, lesquels ont été consultés à des fins de comparaisons entre les données recueillies auprès des participants et celles fournies par les autres équipes de pratique réflexive dans le cadre de l'initiative provinciale de pratique réflexive.

En ce qui trait à la vérification des données par les participants, les transcriptions des entrevues ont été soumises aux participants le plus tôt possible après les entrevues pour qu'ils puissent vérifier l'exactitude des données. De plus, toujours dans le but de rendre les résultats encore plus crédibles, la chercheuse a fait parvenir une copie du protocole d'entrevue à l'avance pour que les participants puissent se familiariser avec les questions. La chercheuse a également

communiqué avec certains participants dans le but de vérifier certaines informations fournies lors des entrevues.

Finalement, la dernière procédure, soit la déclaration de la subjectivité de la chercheure, vise à établir la position de cette dernière par rapport à la recherche étant donné la place qu'elle occupe lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données. La position de la chercheure a déjà été établie dans le cadre conceptuel en ce qui a trait à la pratique réflexive et aux compétences que devraient posséder les enseignants pour relever les défis auxquels ils font face en salle de classe. En ce qui a trait à sa position par rapport aux participants, la chercheure s'est efforcée de faire preuve d'ouverture d'esprit et d'empathie envers eux, ce qui a été facilité du fait qu'elle a été elle-même enseignante dans le passé. En dernier lieu, il importe de préciser que la chercheure concevait la littératie de la même manière que les participants.

Pour ce qui est du critère de fiabilité, Merriam (1988) propose d'exposer clairement les assomptions théoriques qui sous-tendent la recherche ainsi que la démarche d'analyse adoptée par la chercheure pour en arriver aux résultats finals. Ce critère permet ainsi d'assurer la concordance au sein des interprétations qui découlent de l'analyse et met en évidence le suivi logique communiqué par le chercheur (Legault, 1999). La chercheure s'est efforcée de respecter ce critère en présentant la démarche suivie durant le déroulement de la recherche à l'aide de tableaux qui rendent compte des étapes suivies lors la collecte et de l'analyse des données, et ce dans le but de montrer que les résultats et leur interprétation découlent logiquement des assomptions théoriques.

Enfin, le troisième critère, celui de la transférabilité, vise à fournir les renseignements nécessaires au lecteur pour que ce dernier puisse transposer les informations présentées dans l'étude à d'autres contextes. Ce critère fait référence aux résultats de la recherche et à ses conclusions, lesquels constituent davantage des propositions qui peuvent être reprises par des chercheurs intéressés à les vérifier auprès d'un échantillonnage de participants possédant des caractéristiques semblables (Legault, 1999). Comme le souligne Legault, il ne s'agit pas de généraliser le savoir obtenu afin de l'appliquer à d'autres situations, mais plutôt de fournir des renseignements détaillés d'ordre contextuel susceptibles de permettre à d'éventuels chercheurs de faire les adaptations nécessaires lors de la conduite de leurs recherches. Pour y parvenir, la présente étude fournit le plus de détails possible au sujet du contexte de l'initiative de pratique réflexive et des participants. La prochaine section présente les résultats qui ont été recueillis dans le cadre de la recherche.

## CHAPITRE 5

### RÉSULTATS

Le chapitre 5 présente les résultats découlant des données qui ont été recueillies au moyen des entrevues semi-structurées et des rapports finals produits par chaque équipe de pratique réflexive en juin 2008 dans le contexte de l'initiative de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons mise sur pied par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il rappelle d'abord l'objectif ainsi que les questions de recherche, puis présente les résultats en fonction des deux questions de recherche.

#### A. Objectifs et questions de recherche

L'objectif principal poursuivi lors de l'analyse était de déterminer de quelle manière les quatorze participants avaient intégré la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques personnelles en salle de classe, et ce en fonction de la conceptualisation de la pratique réflexive présentée dans le chapitre précédent sur le cadre conceptuel. Les résultats exposés dans le présent chapitre reflètent donc cette conceptualisation. Ils mettent en évidence la façon dont les enseignants ont mis en lien les divers éléments de leur pratique pédagogique, allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre jusqu'à l'application de ces pratiques et à l'évaluation de celles-ci par rapport à leur développement professionnel et à l'apprentissage des garçons, et ce à partir de leurs connaissances liées à l'enseignement, aux

caractéristiques individuelles des élèves et de leur compréhension des éléments théoriques liés à l'enseignement de la littérature et à la situation des garçons en matière de littérature.

Dans le but d'étudier cette problématique, l'étude pose les questions suivantes :

1. Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littérature chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?
2. Selon les enseignants, comment les pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littérature chez les garçons?

La section suivante présente les résultats qui découlent de la première question de recherche, laquelle vise à décrire la manière dont les enseignants ont intégré la pratique réflexive à leur enseignement. Les données mises en rapport avec cette question porte sur les liens établis par l'enseignant dans le but d'articuler les différents éléments de sa pratique pédagogique en se basant sur ses connaissances liées aux caractéristiques des élèves, aux programmes et matières scolaires et à l'enseignement. Dans le but de refléter la démarche des enseignants telle qu'envisagée dans le cadre conceptuel, les données sont présentées à l'aide des catégories définies dans les chapitres précédents afin de rendre compte de la démarche réflexive des enseignants :

- *bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature* : ces données font état des connaissances sur lesquelles les enseignants se sont appuyés pour prendre leurs décisions par rapport aux pratiques à adopter en matière de littérature chez les garçons. En d'autres mots, elles représentent les fondements de leurs choix pédagogiques;
- *la planification des stratégies* : les résultats de cette catégorie regroupent des données portant sur l'élaboration des objectifs et le choix des stratégies adoptées par les enseignants;
- *l'application des stratégies* : les résultats de cette catégorie rendent compte de la manière dont les enseignants ont appliqué leurs stratégies en salle de classe;
- *l'évaluation de la pratique réflexive par rapport au développement professionnel de l'enseignant* : les données de cette catégorie mettent en évidence la contribution de la pratique réflexive au développement professionnel des enseignants.

En outre, comme les projets de pratique réflexive ont été élaborés et mis en application par des équipes d'enseignants, les résultats sont présentés pour chaque équipe-école, avec des explications détaillées pour chacun des enseignants.

## **B. Résultats découlant de la première question de recherche**

*Question de recherche : Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littérature chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?*

### **1. Pratique réflexive au sein de l'école L'Aventure**

**Mme Dumont, enseignante**

**Niveau des élèves ciblés : secondaire**

***Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature***

Les nombreuses années d'expérience accumulées à titre d'enseignante ont permis à Mme Dumont de mieux connaître les élèves en difficulté, de mieux comprendre leurs styles

d'apprentissage et de développer différentes pratiques. Pour elle, il est primordial d'entretenir la motivation de l'élève et de lui permettre de construire ses connaissances à partir de ce qu'il sait et de ce qu'il peut faire. Par conséquent, il faut d'abord identifier les intérêts de l'élève, ses connaissances antérieures ainsi que ses antécédents afin de pouvoir s'en servir dans le but de le motiver par rapport à la lecture et à l'écriture. D'ailleurs, elle croit que les garçons s'engagent davantage dans les activités qui ont du sens pour eux et dont ils voient la nécessité. Elle est donc d'avis qu'il est important d'élaborer des projets qui font appel à des expériences concrètes qui sont en lien avec leur vécu :

Pour moi, c'est très important de créer l'intérêt chez mes élèves. Il faut que l'élève soit intéressé, il faut que ça soit à son niveau, il faut qu'il y ait un lien avec l'extérieur, parce que je suis au secondaire et je me dis qu'il faut qu'il voit les choses par rapport à comment ça va être plus tard. Donc, il faut que j'aie cherché de l'intérêt par rapport à son métier, à sa carrière, qu'est-ce qu'il aime faire, ses intérêts... Souvent, quand ils ont de la difficulté à lire on leur donne des choses de bébé, mais là je viens de tuer la motivation. « Ciblez votre enseignement », il faut que tu cibles ton style d'apprentissage quand tu veux réussir au niveau appliqué, avec les genres « décrocheur », si tu ne cibles pas ton enseignement, tu ne réussiras pas à aller les chercher, à avoir leur attention.

Il importe de préciser ici que, dans le cadre du programme ontarien de formation scolaire au secondaire, l'élève doit faire ses choix en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année parmi des cours théoriques et des cours appliqués. Les cours théoriques privilégient la théorie et les problèmes abstraits et se concentrent sur des concepts complexes de la discipline alors que les cours appliqués mettent davantage l'accent sur les applications pratiques et des exemples concrets de la discipline

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000). La différence entre ces types de cours se situe donc au niveau de l'équilibre entre la théorie et la pratique.

Selon Mme Dumont, les garçons qui éprouvent des difficultés par rapport à la littératie manquent énormément de confiance en eux et possèdent une faible estime de soi, ce qui se reflète dans leurs résultats scolaires. D'ailleurs, elle croit qu'une faible estime de soi constitue l'une des principales difficultés des garçons et les empêche de s'engager envers la littératie. Bon nombre d'entre eux ont connu des difficultés à l'école par rapport à la littératie et ont par le fait même développé une attitude négative envers les activités de littératie utilisées dans le contexte scolaire. Pour changer cette attitude, elle estime qu'il est important d'avoir recours à des tâches adaptées à leur niveau et à leurs intérêts qui mettront en valeur leurs compétences et leurs réalisations et leur permettront de connaître du succès. Il faut également leur prodiguer des encouragements constants et souligner leurs efforts pour maintenir leur sentiment d'efficacité, surtout avec les élèves qui sont susceptibles de devenir décrocheurs.

Comme elle a constaté que ces garçons réagissent favorablement aux stratégies faisant appel à la communication orale, Mme Dumont est d'avis que les pratiques qui y sont reliées constituent une excellente façon d'amener les garçons à s'engager dans des activités subséquentes de lecture et d'écriture. C'est pourquoi elle s'est intéressée aux cercles de lecture. Comme il s'agissait d'un aspect de l'enseignement et de l'apprentissage de la littératie qui lui était peu familier, elle a dû développer plus en profondeur cette pratique, qui est davantage utilisée aux cycles primaire et intermédiaire. Mme Dumont croit qu'il est important de développer la

communication orale en vue d'améliorer les autres aspects de la littératie tels que l'écriture ou la compréhension de l'écrit.

De plus, selon Mme Dumont, les garçons qui éprouvent de la difficulté en matière de littératie à l'école ont besoin de plus d'encadrement au niveau des stratégies de lecture et d'écriture. Elle croit qu'il faut continuer d'approfondir les stratégies enseignées au primaire, car souvent ces notions n'ont pas été intégrées efficacement. Elle s'efforce donc de mettre l'accent sur le modelage des stratégies, surtout en ce qui a trait à la compréhension de textes et au processus d'écriture :

Si tu veux avoir des bons résultats, si tu veux semer des habitudes, si on veut qu'ils écrivent d'une certaine façon, il faut leur donner des modèles, il faut leur montrer comment, il faut en faire avec eux.... Cette année avec mon groupe, j'ai fait beaucoup de travail sur les paragraphes, comment écrire un paragraphe, avec l'introduction, le corps et la conclusion. On en a fait beaucoup.

En ce qui a trait à ses connaissances liées à la situation des garçons en matière de littératie, Madame Dumont soutient qu'il existe des différences entre les garçons et les filles, mais elle est d'avis que certaines des caractéristiques qui sont souvent attribuées aux garçons peuvent également s'appliquer aux filles :

Dans la classe, sur huit élèves, j'ai six garçons et deux filles. On utilise les genres féminins, les genres masculins. Mes filles sont du genre masculin.

C. Quand vous dites « genre », que voulez-vous dire?

P. On parle d'intérêts, on parle d'intérêts chez les filles qui ressemblent surtout à une majorité masculine : sports, autos; au niveau des lectures, ça va être des histoires plutôt avec beaucoup d'action au lieu des histoires romanesques, des histoires d'amour. Elles vont être intéressées plus vers du pratique, très, très concret, mais des choses que les garçons aiment.

Mme Dumont est consciente qu'il y a davantage de garçons qui éprouvent des difficultés en littérature, mais d'après elle, les causes de ces difficultés se situent au niveau des différences individuelles. Elle croit que l'environnement dans lequel évoluent ces garçons influence en grande partie leurs perceptions de la littérature, mais qu'ils sont tout autant capables de réussir que les filles :

... c'est notre façon de voir les choses, notre façon de présenter ça aussi. C'est pas le seul problème, ça, l'école; il y a un problème par rapport à la perception des parents, de la société, de bien des choses. Tu sais, quand un gars vient au monde, quand une fille vient au monde, les deux ... quand il y en a un qui va faire quelque chose, on va dire : « Ah, c'est un p'tit gars, c'est bien correct, l'autre c'est une p'tite fille, c'est pas correct. » Il vient de là le problème.

Dans toute ma carrière, ça fait quand même une trentaine d'années que je suis enseignante, j'ai jamais entendu quelque chose comme ça, que la lecture c'était juste pour les filles. Quand un garçon ou quelqu'un a des difficultés à lire, c'est plutôt rare chez les filles, mais quand quelqu'un a

de la difficulté à lire, et qu'il réussit à lire quelque chose, il se nomme pas une fille. Il est tellement fier, tu vois le sourire qui va jusqu'aux oreilles.

C'est comme lorsque j'étais à mon autre école, et que le garçon dit, quand il lisait au niveau fin de première, deuxième année, et qu'il me dit : « Pourquoi ça me dérangerait? Mon père a été capable, il sait pas lire mon père, mais il est bon, il a sa « business » et il fait très, très bien. Je vais faire pareil. J'ai pas besoin d'apprendre à lire.» Et il est rendu en neuvième. Non, selon moi, c'est des choses qui font en sorte qui vont excuser pourquoi à un moment donné les garçons ont des problèmes à l'école. C'est une excuse sans expliquer .... Si on entend que la lecture c'est pour les filles c'est une excuse qu'on va donner pour éviter le problème. « Je suis un gars, la lecture c'est pour les filles. » Mais quand ils réussissent à lire, quand ils ont été capables d'aller chercher de l'information qui est intéressante pour eux, t'entends jamais ça ce genre de commentaires-là.... ça fait partie de l'estime de soi.

C'est donc à partir des éléments mentionnés précédemment, soit sa connaissance des élèves en difficulté, la nécessité de soutenir la motivation de l'élève, l'importance de rehausser l'estime de soi et son désir de promouvoir la communication orale, que Mme Dumont a planifié les pratiques à mettre en place en salle de classe.

### ***Planification et application des pratiques pédagogiques en salle de classe***

Ce sont les stratégies suivantes qui ont été retenues dans le cadre du projet et qui ont été choisies à partir du guide *Moi, lire? Tu blagues!* :

- *Visez juste : choisir des ressources adaptées aux garçons* : cette stratégie suggère d'offrir aux garçons un vaste éventail d'ouvrages de tous genres et de tenir compte de leurs préférences en lecture.
- *Ciblez votre enseignement : comprendre les styles d'apprentissage des garçons* : lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, des activités bien structurées et explicites sont susceptibles de motiver les garçons et les inciter à y participer davantage.
- *Place aux arts ! Passer par les arts pour rendre la lecture vivante* : les arts (art dramatique, danse, musique et art visuels) du fait qu'ils exposent les élèves à des expériences diversifiées, peuvent favoriser l'acquisition de compétences liées à la littératie et faciliter la compréhension des textes lus.
- *Laissez-les parler! Utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons* : le dialogue fait partie intégrante du développement des compétences liées à la littératie. Il s'avère important de fournir aux garçons des occasions de verbaliser leurs idées avant d'écrire ou de lire.

- *Aiguiser leur esprit critique : introduire la littérature critique en classe* : explorer un texte et en discuter aide les élèves à prendre conscience des manières dont différents textes présentent les individus, les groupes et les situations. Pour bon nombre de garçons, le travail de réflexion critique leur permet de montrer leur intérêt et leur engagement envers un sujet.
- *Du concret ! Savoir rejoindre les garçons* : les garçons s'investissent davantage dans des activités de lecture et d'écriture lorsqu'ils se sentent touchés par le sujet. Il faut leur permettre d'explorer des thèmes qui les interpellent profondément pour qu'ils puissent s'investir au moyen de tâches scolaires ayant un but précis et une raison d'être dans leur vie.
- *Branchez-vous : par la technologie, intéresser les garçons à la lecture* : les technologies de l'information et de la communication (TIC), et Internet en particulier, permettent d'adapter les activités de lecture et d'écriture en fonction des intérêts, de la motivation et des styles d'apprentissage des garçons. Pour certains élèves, le travail à l'ordinateur peut répondre à leur besoin d'action et leur permet d'accéder à l'information et à la maîtriser. Il est essentiel de reconnaître l'impact du multimédia afin de mettre à profit les nouvelles technologies en tant que complément aux livres imprimés.

- *Évaluation gagnante ! Recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons* : certains garçons sont particulièrement réceptifs aux commentaires précis et adéquats portant sur les moyens qu'ils peuvent utiliser pour s'améliorer. L'évaluation formative peut répondre à ce besoin grâce aux nombreuses rétroactions qui sont formulées en cours d'apprentissage.
- *Mettez-vous à leur place : rôle de l'enseignante ou de l'enseignant* : il est important de savoir motiver et encourager les élèves, de leur montrer que nous nous intéressons à eux et que nous voulons qu'ils réussissent afin de promouvoir un sentiment de confiance en eux.
- *Faites de la littératie un projet d'école : dépasser les murs de la classe* : il est essentiel d'adopter des politiques en matière de littératie à l'échelle de l'école et d'y créer une culture positive et solidaire en établissant notamment des structures qui soutiennent le personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel.

Comme elle jugeait essentiel en premier lieu de soutenir la motivation de l'élève et que les livres dont elle disposait étaient peu appropriés aux intérêts et au vécu des garçons, Mme Dumont a commencé par investir dans l'achat de livres intéressants grâce aux ressources mises à sa disposition dans le cadre de l'initiative de pratique réflexive.

De plus, comme ces garçons ont souvent de la difficulté à utiliser le vocabulaire approprié pour exprimer ce qu'ils veulent dire, elle a tenté de leur fournir des textes intéressants qui leur permettraient de s'exprimer et de discuter entre eux pour qu'ils puissent acquérir du vocabulaire. De concert avec sa conseillère pédagogique, elle a identifié des livres pouvant susciter des discussions entre les garçons. C'est pourquoi elle s'est intéressée aux cercles de lecture :

J'ai organisé des activités où ils peuvent parler de ce qu'ils ont lu ... parce que pour la communication orale, il faut travailler au niveau du vocabulaire, leur donner du vocabulaire, leur montrer que tu peux aller chercher du vocabulaire dans le livre pour être capable de l'utiliser pour pouvoir dire.

Pour Mme Dumont, les garçons doivent connaître du succès et leurs efforts doivent être soulignés pour qu'ils puissent améliorer leur estime de soi, car d'après elle, le manque d'estime de soi joue un rôle de premier plan dans la situation des garçons en matière de littératie. Elle organise donc des activités susceptibles de leur faire vivre des succès, comme l'activité « Matin des auteurs » où les élèves lisent des textes qu'ils ont écrits devant un auditoire où sont également conviés d'autres éducateurs ainsi que les parents. Cette activité se fait à tous les deux mois environ et généralement lorsqu'ils sont rendus à leur troisième texte, les garçons n'ont plus besoin d'encouragement pour commencer à rédiger.

### ***Évaluation des pratiques pédagogiques en termes de développement professionnel***

Pour Mme Dumont, la contribution de la pratique réflexive se situe au niveau de la collaboration qu'elle a établie avec la conseillère pédagogique et de la remise en question de ces habitudes de travail ce qui a trait à la planification de ces pratiques. Selon elle, le guide *Moi, lire? Tu blagues!* ne lui a pas vraiment fourni de nouvelles pistes d'interventions pour la salle de classe, car elle utilisait déjà la plupart des stratégies proposées dans le guide :

Avant qu'on me donne le guide, sans m'en rendre compte, je les faisais. Si tu veux avoir des bons résultats, si tu veux semer des habitudes, si on veut qu'ils écrivent d'une certaine façon, il faut leur donner des modèles, il faut leur montrer comment, il faut en faire avec eux. C'est comme la lecture, on leur dit de se faire des images mentales. C'est facile à dire, mais c'est peut-être pas facile à faire. C'est à force de faire des lectures. C'est des habitudes au niveau de l'organisation. Tu peux leur dire il faut que tu organises ton cartable, il faut que tu organises ton isolement mais cela ne se fait pas comme ça. C'est à force de leur dire, de leur donner des stratégies. C'est avec le temps qu'ils vont être capables d'acquiescer certaines habitudes.

Cependant, la pratique réflexive l'a rendue non seulement plus consciente des stratégies qu'elle utilise, mais elle l'a également incitée à les employer de manière plus organisée. Au lieu de les faire d'une façon arbitraire, elle essaie plutôt de les intégrer à ses préparations.

Pour ce qui est de sa collaboration avec la conseillère, ce travail d'équipe lui a permis de bénéficier de l'expertise d'une autre enseignante qui pouvait la guider dans le choix et l'application de ses stratégies en salle de classe lorsqu'elle faisait face à des difficultés ou encore lorsqu'elle avait des incertitudes quant aux pratiques à adopter. Par exemple, ses discussions avec cette conseillère lui ont permis d'en apprendre davantage au sujet des cercles de lecture afin de pouvoir les mettre en pratique en salle de classe :

Ma partenaire était au courant de mes activités en salle de classe ... on se rencontrait une fois par mois et l'année passée, je voulais développer beaucoup la lecture au niveau des cercles de lecture parce qu'au secondaire, ce ne sont pas des choses dont on entend parler beaucoup. Alors, je voulais vraiment cette partie-là. Au niveau de la lecture, il y avait des choses que je dois connaître pour être capable d'encore mieux cibler mon enseignement par rapport aux élèves, mieux cibler leurs difficultés. Donc, elle arrivait avec plein d'idées : tu pourrais faire ça pour tes stratégies; tu m'as parlé de tel projet et regarde tu pourrais faire ça.

## **2. Pratique réflexive au sein de l'école L'Envol**

**M. Dubois, enseignant, Mme Dufour, enseignante, Mme Dupuis, enseignante, Mme Lefèvre, enseignante, M. Poirier, directeur-adjoint, et Mme Roussel, aide-éducatrice**

**Niveau des élèves ciblés : 10<sup>e</sup> année**

***Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature***

Les enseignants de l'école L'Envol ont fait ressortir l'importance de bien connaître leurs élèves, non seulement par rapport à leurs caractéristiques scolaires, mais également par rapport à leurs caractéristiques personnelles, à leurs intérêts et à leurs besoins. Ainsi s'efforcent-ils de recueillir leurs commentaires de manière à découvrir leurs forces et leurs faiblesses et d'orienter l'enseignement en tenant compte des différences individuelles afin d'améliorer leur engagement envers la littérature. Ils établissent également des profils pour chaque élève, lesquels sont mis à jour afin de suivre les progrès des garçons. Comme le souligne Mme Dufour :

C'est vraiment de regarder un élève à la fois. Pas regarder ça comme tout un groupe, pas comme une tâche qui était impossible parce que des fois regarder un élève, ça fait une différence, son vécu et comme ça on pense moins aux statistiques ... quand tu aides un élève à la fois, ça va porter fruit à la fin.

Mme Lefèvre soutient que son enseignement est fondé principalement sur ses observations et sur les commentaires des élèves. Les informations qu'elle recueille lui servent à établir des profils pour chaque élève et à fixer des objectifs qu'elle revoit régulièrement afin de s'ajuster à l'évolution des garçons. Par ailleurs, en plus d'avoir une bonne connaissance des garçons, il ne faut pas hésiter selon elle à faire preuve de créativité et de persévérance. Par exemple, elle s'était rendue compte au début de l'année qu'il était très difficile d'obtenir l'attention

des garçons de sa classe, lesquels travaillaient bien à l'aide de supports visuels, mais n'aimaient pas la lecture ni l'écriture. Elle a donc pensé à utiliser le tableau interactif et les garçons ont beaucoup apprécié le changement :

Donc, quand ça ne fonctionne pas, je fouille et je vais aller chercher des ressources. Donc là je dis, si voulez qu'on augmente la réussite des garçons, il faut travailler avec moi ... Quand ça ne marche pas, je n'ai pas le choix, j'arrive chez moi le soir, ... et là je pense vraiment à ce qu'ils ont besoin. Je travaille beaucoup les profils de classe. Je prends deux semaines avec eux au début de l'année, on ne fait même pas du français. Eux pensent qu'on ne fait pas de français, mais on fait de la communication orale, puis j'apprends à les connaître, leurs intérêts, leurs styles d'apprentissage, leurs projets d'avenir et je travaille beaucoup, beaucoup avec ce qu'ils me disent.

C'est pourquoi elle privilégie la différenciation pédagogique. Cependant, pour être en mesure de le faire, il faut être capable d'être innovateur. Pour elle, la différenciation consiste à offrir des choix et être capable de toucher les intérêts de chacun ainsi que leur façon d'apprendre :

Par exemple, quand on faisait l'étude du roman, je voulais donner des choix à mes élèves ... évidemment il faut faire la lecture à haute voix, avec vingt élèves, je me disais de quelle façon je vais faire ça. Bien, je suis allée voir pour de l'argent et j'ai réussi à acheter 50 MP3, j'ai fait l'enregistrement de différents romans pour offrir un choix... J'en ai qui sont plus kinesthésiques, donc eux, il faut qu'ils soient capables de bouger. Ce que j'apprends aussi depuis les dernières années quand je fais mon profil de classe, c'est qu'on a toujours tendance à donner des travaux de

groupes, mais les jeunes ne sont pas à l'aise avec ça parce que leur estime de soi n'est pas si haute. Il y a toujours un leader qui écrase les autres et ceux qui ne parlent pas, ce qui arrive c'est qu'ils n'avancent pas dans leur apprentissage, et je me suis aperçue de ça dans ma salle de classe. Par contre, la salle de classe est un groupe, donc on pratique beaucoup la collaboration, c'est la responsabilité de chacun dans la salle de classe de s'assurer que tous les élèves réussissent.

Comme Mme Dumont de l'école L'Aventure, Mme Lefèvre soutient que la motivation et l'estime de soi sont à la base du succès des garçons et qu'une faible estime de soi constitue, à son avis, la principale difficulté des garçons. Elle croit qu'il est nécessaire de rehausser leur estime de soi afin de parvenir à améliorer leurs compétences en matière de littérature :

J'ai l'impression que la plupart de nos garçons ont vécu des temps difficiles dans nos écoles primaires puis à la maison même. On a beaucoup de difficulté à accepter l'erreur. C'est ça qu'il faut montrer aux jeunes, que c'est correct de se tromper. Et si tu leur demandes de performer d'une façon ou d'une autre, que ce soit à l'écrit ou la compréhension, ils vont refuser de le faire parce que la première chose qui vient en tête c'est l'incertitude, donc ils ne veulent pas le faire. S'ils ne le font pas, ils ne peuvent pas échouer. Donc, c'est ça qu'il faut aller travailler. Avec la différenciation, si j'ai des tests à l'écoute sur leur MP3, ils sont capables de les écouter plusieurs fois. J'en ai qui travaillent sur le tableau interactif parce que là aussi on peut avoir des documents autocorrigés, même des activités où ils apprennent sans même le savoir, où c'est amusant, et moi, ça me permet de travailler avec d'autres équipes.

En ce qui concerne l'attitude des garçons par rapport à la littérature, les enseignants interrogés étaient tous d'accord pour dire que leur attitude était différente de celle des filles. M. Dubois souligne le fait que les garçons aiment lire quand on leur donne des textes qui les intéressent. Toutefois, les garçons ont tendance à donner l'impression qu'ils ne prennent pas les activités de littérature au sérieux et que ces activités sont faites pour les élèves studieux. Il est plus important pour eux d'être drôles en classe pour être populaires auprès des autres élèves et il arrive qu'ils ridiculisent les élèves qui démontrent une attitude positive envers la littérature. D'ailleurs, même les garçons qui s'intéressent aux activités de littérature vont chercher à camoufler cet intérêt de peur de se faire ridiculiser en classe, comme le rapporte Mme Dupuis :

Tu sais, il y a des garçons, des adolescents qui adorent lire ... Même l'intérêt, ils ne veulent pas que ça paraisse qu'ils ont un intérêt dans ce qu'on fait. Même si c'est super intéressant, parce que nous on peut voir, on peut les lire assez bien, on les connaît bien, on voit qu'ils sont intéressés, mais devant les autres, il ne faut pas trop le montrer.

Les enseignants sont d'avis que le manque d'intérêt envers la littérature peut se retrouver aussi chez les filles, mais étant donné le souci de se conformer à certains comportements valorisés par leurs pairs, les garçons ont tendance à adopter un style de distanciation par rapport à la littérature, comme le souligne M. Poirier :

Je dirais que de façon générale, les gars sont différents des filles, mais j'aime dire qu'il y a un genre d'apprentissage masculin et qu'il y a un genre d'apprentissage féminin ou je vais enlever le

stéréotype sexuel et je vais dire qu'il y a deux styles d'apprentissage et il y en a un où ça ne dérange pas les élèves d'être assis en classe, d'avoir un livre, de suivre et d'être silencieux et il y a un autre style qui est beaucoup plus mouvementé, actif et je vais dire que celui qui est actif, c'est celui qui est surtout reconnu chez les garçons ... Mais dans leur nature, d'après mes observations, les garçons en général, sont beaucoup plus actifs. Et les difficultés rencontrées par les garçons qui ont un style d'apprentissage plus actif, premièrement, l'intérêt n'est pas là. Aussitôt qu'il y a une distraction, ils n'ont plus la tête à la tâche. C'est difficile de rester assis. Je pense que c'est physiologique. Par contre, les garçons qui ont un style beaucoup plus actif, quand vient le temps de la lecture, si tu leur donnes des lectures en petites sections, un article où ce n'est pas de la prose de A à Z, où ce sont des petites boîtes, des bribes d'information qui se rapportent à un sujet, les garçons vont être attirés à ça. Aussitôt que tu leur présentes quelque chose de technologique, les garçons sautent là-dessus. Aussitôt que tu as des compétitions, le style où il y a de l'action, ça aussi les gars sautent là-dessus. Je pense au jeu du pari sportif qu'on a eu. On visait la littérature, mais aussi la numératie c'était des statistiques des joueurs de hockey. Les gars se tiraient sur les ordinateurs pour voir les résultats de la veille. Donc la lecture se faisait sur les statistiques, mais c'était tout l'élément de compétition.

Interrogés quant aux raisons de cette attitude négative par rapport à la littérature et aux origines des différences entre garçons et filles, la plupart des enseignants n'étaient pas tout à fait certains et n'ont pas fourni d'explications, à l'exception de M. Poirier :

Je vais te dire que le contexte socioculturel, dans le sens qu'on vient d'un village qui croit beaucoup dans la chasse et la pêche, les quatre roues, les VTT, le skidoo, quand vient le temps du loisir, à cause de la région où nous sommes, la définition de loisir, ce n'est pas de prendre un livre.

Donc ça c'est un défi chez nos garçons parce que dans leur famille, ce n'est pas une priorité nécessairement familiale. Ça c'est de manière générale; il y a des exceptions. ... Quand vient le temps de la chasse, quand la pêche est ouverte, on perd tous nos élèves. C'est ça que je disais, c'est une question culturelle, c'est une culture locale : « Mon fils s'en vient à la chasse pour la semaine. »

Il y a aussi le contexte socio-économique. Dans notre milieu, de façon générale, ce sont des familles ouvrières et le niveau d'éducation de la mère, parce qu'on rapporte toujours le niveau de succès en éducation avec le niveau de la mère, ne touche pas souvent le niveau collégial. Si à la maison l'éducation n'est pas une priorité, la littératie ou la lecture ne va pas l'être non plus. C'est une culture qu'on essaie de changer, mais ce n'est pas évident de changer une culture dans la communauté.

Même si le personnel enseignant s'est efforcé de répondre aux intérêts des garçons, ils ont également vu la nécessité de les exposer à différents types de matériel de lecture, car malgré leur attitude en général, les garçons peuvent parfois se montrer intéressés par des textes qui ne sont pas catégorisés comme étant du « genre masculin » comme le sport, la mécanique ou la moto. Les enseignants n'hésitent pas à faire preuve de créativité et de persévérance et à faire des recherches quand ils s'aperçoivent que les pratiques ne fonctionnent pas et qu'ils doivent les changer. Selon Mme Lefèvre, l'attitude des garçons envers la littératie dépend de la manière dont elle leur est présentée et que souvent, ceux-ci sont peu motivés, car les enseignants ne la rendent pas accessible à leurs besoins. Mme Lefèvre croit que le fait de discuter de littératie en tant que discipline scolaire bloque les garçons dans leur apprentissage et qu'il faut aborder la littératie d'une façon différente :

Quand on parle de littératie en fait de matière scolaire, ils bloquent, mais si tu camoufles la littératie, en tant que besoin quotidien, ils rayonnent. Les deux ou trois semaines que je prends au début du semestre afin de les connaître, on discute, on fait de la communication orale et tout d'un coup, ils me posent la question : « Madame, est-ce qu'on va commencer notre cours de français? », là je leur dis : « C'est déjà commencé, ça fait trois semaines; on communique, on trouve du bon vocabulaire, on va chercher de l'information. »

### ***Planification et application des pratiques pédagogiques en salle de classe***

Les enseignants de l'école L'Envol ont donc choisi d'aborder la littératie autrement afin de s'adapter à la réalité des garçons et de changer l'attitude de ces derniers envers la littératie, ce qui, de l'avis des enseignants, leur permettrait d'atteindre leur objectif final qui était de voir comment le choix de ressources adaptées aux garçons pouvait améliorer leur rendement en lecture et en écriture. Les enseignants avaient donc choisi les stratégies suivantes :

- *Ciblez votre enseignement : comprendre les styles d'apprentissage des garçons* : lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, des activités bien structurées et explicitées sont susceptibles de motiver les garçons et de les inciter à y participer davantage.

- *Visez juste : choisir des ressources adaptées aux garçons* : cette stratégie suggère d'offrir aux garçons un vaste éventail d'ouvrages de tous genres et de tenir compte de leurs préférences en lecture.
- *Semez des habitudes : fournir souvent des occasions de lire et d'écrire* : il importe de mettre l'accent sur la lecture et l'écriture dans toutes les matières en créant des occasions intéressantes de se livrer aux activités de littératie afin de cultiver l'habitude de lire et d'écrire.
- *Branchez-vous : par la technologie, intéresser les garçons à la lecture* : les technologies de l'information et de la communication (TIC), et Internet en particulier, permettent d'adapter les activités de lecture et d'écriture en fonction des intérêts, de la motivation et des styles d'apprentissage des garçons. Pour certains élèves, le travail à l'ordinateur peut répondre à leur besoin d'action et leur permet d'accéder à l'information et à la maîtriser. Il est essentiel de reconnaître l'impact du multimédia afin de mettre à profit les nouvelles technologies en tant que complément aux livres imprimés.

Ils ont donc fait preuve d'imagination afin de susciter l'intérêt des garçons et de les engager dans les activités de littératie en mettant à leur disposition un choix varié de revues dans les salles de classe et en recourant à la technologie grâce aux romans enregistrés sur MP3, au blogue et au groupe de jeu formé sur le modèle du pari sportif. La lecture de romans sur MP3 s'est avérée très populaire auprès des garçons, car ceux-ci pouvaient choisir leurs textes parmi

différents romans et cheminer à leur rythme. Cette pratique a également plu à d'autres enseignants dans l'école qui l'ont adoptée pour leurs cours dans d'autres matières. Selon les enseignants, les modifications apportées aux activités de lecture et d'écriture au moyen des MP3 ont particulièrement plu aux élèves :

... quand est venu le temps du blogue électronique, par exemple, ou du jeu de pari sportif, jamais cela n'a été présenté sous la littérature parce qu'on voulait les prendre au piège, parce que si tu dis en partant que c'est de la littérature, ils vont décrocher. Comme le blogue, pour les faire écrire dans le blogue, à chaque semaine, ce qu'on faisait, c'est qu'un élève du conseil des élèves aux annonces annonçait le sujet de la semaine. Par exemple, l'école secondaire veut imposer le port du costume auprès de tous les élèves l'an prochain. Qu'en pensez-vous? Évidemment, les élèves se ralliaient pour ne pas avoir d'uniforme et ils allaient sur le blogue et ils composaient. Ce qu'on recherchait, c'était une structure sur un texte d'opinion. Quand on a eu des sujets de polémique, après trois ou quatre semaines, quand ils ont été habitués d'aller sur le blogue, la cinquième semaine, on leur a posé une question moins polémique et l'élève du conseil leur a dit : « Si vous répondez sous forme de texte d'opinion, l'élève qui compose le meilleur texte d'opinion recevra 20\$. » Donc, ils étaient habitués au blogue, ils étaient habitués de réagir, ils étaient habitués d'aller lire les textes des autres élèves de l'école, M. Dubois les vérifiait avant, et les élèves les lisaient et cela avait beaucoup de succès à l'école. Après un mois, la culture était là ou plutôt l'intérêt et les élèves allaient sur le blogue pour lire les commentaires des gens. Quand on leur a mentionné que c'était des textes d'opinion, il y a eu un désintérêt, mais à cause du 20 \$, l'intérêt a été soutenu. Cela a duré un an. Je pense qu'on a réussi à penser « out of the box » et nos élèves étaient vraiment intéressés à lire d'une façon plaisante parce que ce n'était pas imposé. (M. Poirier)

Ils se sont également efforcés de bien les préparer au TPCL en créant des ressources qui répondent davantage à leurs intérêts et à leurs besoins, tel que le souligne Mme Dufour :

Ensuite, on a élaboré notre projet de TPCL. J'ai été libérée et j'ai commencé à inventer des ressources. J'ai été chercher des textes puis j'ai inventé des questions qui sont du genre TPCL. Ensuite, on avait un document de notre conseil avec nos gabarits. J'ai fait partie aussi d'une équipe, on est trois profs, des trois écoles secondaires, on s'est vraiment penché là-dessus pour élaborer et faire la mise au point de ce document-là. Ensuite, M. Poirier et moi avons fait un plan et on a décidé d'administrer ces tâches-là dans les classes, de faire des textes une fois par semaine qu'on évaluait dans les cours et on donnait la rétroaction à nos élèves pour pouvoir les faire cheminer. C'est là aussi qu'on a acheté nos revues et on commencé notre projet de lecture en salle de classe avec des revues pour les garçons. Donc, on a un bac dans chaque classe. On voulait que ça soit utile, donc on voulait un plan qu'on pouvait mettre en marche tout de suite.... . Ensuite, on a fait notre blogue et notre jeu de pari sportif. Ça, c'est M. Poirier qui a trouvé ça. Moi, je me suis plutôt informé sur les genres de textes qu'on pouvait aller chercher, les genres de textes qui étaient au TPCL. On pensait beaucoup en fonction du TPCL parce qu'on était dans une zone rouge dans ce temps-là et fallait vraiment sortir de là. On trouvait que notre clientèle ce sont les élèves qui sont en appliqué, et ce sont nos garçons. On se disait que le projet allait répondre à ce besoin-là en même temps. Pour moi, c'était d'aller chercher des ressources, d'inventer des ressources ... Souvent les garçons avaient des tâches de lecture dans des cours qui sont plus disons du genre masculin comme des cours de techno ou de soudure. On se disait que ça serait intéressant de combiner ces genres de lecture dans des cours de français.

Toutefois, s'il est important de trouver des ressources qui répondent aux intérêts des garçons, Mme Dufour soutient qu'il ne faut pas toujours viser des intérêts qui sont souvent perçus comme étant du « genre masculin » comme la moto, les autos ou les sports. Il est important selon elle que les garçons soient exposés à différentes sortes de textes et d'activités, car les résultats peuvent être surprenants :

... à un moment donné, on voyait des marches à suivre, c'était un ancien projet et je m'attendais qu'ils étaient pour me montrer des choses de garçons, comme des choses qui ont rapport à la pêche, mais la moitié de ma classe de garçons m'ont fait une recette. Je trouvais ça quand même intéressant; ils étaient presque fatigués de faire des choses de garçons. Ça m'a surpris et ça m'a fait réaliser que mettre des garçons tous ensemble dans la même classe, ce n'était pas la meilleure stratégie... avoir tous les gars dans la même classe, cela ne leur ouvre pas les yeux à autre chose. Ils ont toujours des discussions de garçons, c'est toujours garçons, garçons, garçons... Ce groupe-là me faisait des suggestions et des fois c'était des choses qui n'étaient pas nécessairement du genre masculin. C'est intéressant quand même.

### ***Évaluation des pratiques pédagogiques en termes de développement professionnel***

M. Poirier estime que la pratique réflexive a permis aux enseignants de s'approprier la littératie, de créer un climat de collaboration de manière plus organisée dans l'école par rapport à la situation des garçons en matière de littératie et de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts beaucoup plus efficacement qu'auparavant :

Ce que ça nous a donné aussi c'est tout l'élément de travail d'équipe, de consultation, on a été capable de convaincre le Conseil de nous donner des blocs en littératie. Ça s'est venu l'an passé et cette année, on l'a eu aussi et on va l'avoir l'an prochain. On a été capable de convaincre le Conseil de l'importance d'avoir un leader en littératie qui puisse s'assurer qu'il ait une toile qui est bien tissée au sein de l'école. Aussitôt qu'un enseignant a des questions en littératie, par exemple je pense au bloc informatique qui est implanté dans un des cours de science, ils vont voir Mme Dufour et M. Dubois pour savoir comment ça fonctionne. Et il y a des initiatives de la pratique réflexive qui perdurent encore aujourd'hui. Je pense au jeu de pari sportif qui a été un gros succès, au blogue qui a été un gros succès, la période de lecture, s'est devenue une question de culture dans l'école, ça fait partie de la routine. Après quatre ans de 15 minutes par bloc, 15 minutes par jour de lecture dans tous les blocs, c'est rendu, ça ne pose plus de question. On fait une annonce, 15 minutes de lecture et l'école devient silencieuse. C'est impressionnant!

La pratique réflexive a également permis de mettre en place un processus de développement professionnel plus structuré où l'expertise et le rôle de Mme Dufour occupent une place importante, celle-ci assurant la cohésion au sein du personnel de l'école en facilitant les rencontres entre les enseignants. Toutefois, le manque de temps et d'argent constitue un obstacle considérable à la poursuite de la pratique réflexive :

... les argents de la pratique réflexive nous ont permis de libérer plusieurs enseignants pour recevoir des formations. C'est toujours une question de temps et de ressources. Est-ce qu'on peut libérer nos quatre profs de sciences sociales, par exemple, ou nos six profs de français pour qu'ils

puissent travailler de façon collaborative pour être capables de développer une stratégie? Avant la pratique réflexive, ça pouvait se faire, mais c'était toujours durant le lunch ou en soirée. Plus tu essaies d'inclure du monde, moins c'est possible de le faire durant le temps personnel des gens. Et pour la pratique réflexive, beaucoup de nos argents avaient été consacrés à la formation. Cet esprit de collaboration-là existait avant, il existe toujours aujourd'hui, mais les argents de la pratique réflexive nous a permis de le faire. Depuis que nous n'avons plus l'argent de la pratique réflexive, je dois admettre que c'est difficile de rencontrer nos gens pour faire des rencontres, des CAP, des apprentissages professionnels, parce qu'on n'a pas les ressources ... Mme Dufour, dans son rôle en tant que chef en littératie, défend beaucoup les besoins de nos enseignants, elle va faciliter les rencontres entre les enseignants, mais si je m'en tiens à la pratique réflexive, ce qui reste aujourd'hui, c'est la disponibilité de Mme Dufour. Je dois admettre, on se rencontre comme on se rencontrait, deux fois par semestre, et je regarde tous les profs de français et on discute de littératie en vue du TPCL.

Mme Dufour rencontre les enseignants de français individuellement, et ce de manière régulière. Elle organise tout de même deux rencontres par année avec les autres enseignants pour revoir les dossiers des élèves de 10<sup>e</sup> année afin de pouvoir cibler l'enseignement. De plus, pour certains enseignants, comme Mme Dupuis, d'autres rencontres se font au besoin et sous forme de dîner-causerie :

J'avais beaucoup de rétroaction des autres profs parce qu'on avait fait des formations pour leur expliquer notre projet, comment intégrer les sortes de questions, d'inférence, de jugement, de repérage. Ils nous donnaient toujours un feedback, souvent à moi parce que je suis la personne-ressource du TPCL. Souvent, ils venaient me voir et me disaient : «Ça, ça ne marche pas » ou

« La période de lecture, ça devrait être comme ça. » Quand je voyais qu'il y avait des problèmes, j'allais tout de suite voir M. Poirier. Donc, c'était vraiment quotidien notre travail. C'est drôle parce qu'au début on se parlait presque à tous les jours et là dernièrement, on dirait que ça va très bien. On a vraiment peaufiné les petites choses qui ne fonctionnaient pas au fur et à mesure qu'on avançait.

La pratique réflexive a permis à Mme Dufour et aux autres enseignants de réévaluer leur approche et de réorienter leur enseignement. Ainsi, au lieu de se concentrer sur les résultats et les statistiques, l'équipe-école s'est plutôt penchée sur les élèves et sur leurs besoins comme le rapporte M. Poirier :

Avant la pratique réflexive, je voyais que si un élève échouait au TPCL, dans ma tête, c'était parce qu'il n'avait pas travaillé, parce qu'il s'était assuré lui-même d'échouer. Avec la pratique réflexive, ça m'a beaucoup sensibilisé, ça m'a permis de me poser la question : « Si mon élève échoue, est-ce que c'est nécessairement parce qu'il n'a pas travaillé ou parce qu'il est paresseux? » Je me suis rendu compte, à travers la pratique réflexive, que nos stratégies en tant qu'enseignant, en tant que directeur-adjoint, comptent pour assurer la réussite de l'élève. L'autre élément que ça m'a permis de développer, c'est de prendre chaque cas un à la fois.

Le projet de pratique réflexive leur a fait également prendre conscience que tous les enseignants doivent collaborer et partager leurs connaissances afin de soutenir l'apprentissage de la littérature chez les garçons :

... quand on se rencontre, l'aide-enseignante, les profs de français, la prof en enfance en difficulté (EED) et moi, quand on s'assoit à la table, qu'on discute de chaque cas, qu'est-ce qu'on va faire avec un élève en particulier pour l'aider, c'est long, mais s'il nous manquait une personne dans notre équipe, ça ne fonctionnerait pas. La prof de EED connaît le dossier, la prof de français connaît les habiletés de l'élève, l'aide-enseignante travaille avec l'élève et elle connaît ses faiblesses. Donc, il faut l'équipe ... Oui, ça on ne pourrait pas changer ça. Je pense que c'est pour ça qu'on a des résultats.

Pour Mme Lefèvre, la pratique réflexive consiste à réfléchir à ce qu'elle fait par rapport à ses objectifs pour la salle de classe. Elle a effectué beaucoup de recherches sur les styles d'apprentissage des garçons et a suivi différentes formations sur les différences d'apprentissage entre les garçons et les filles. Elle a également suivi des ateliers sur l'enseignement explicite, ce qui était nouveau pour elle parce qu'au secondaire, selon elle, l'enseignement magistral prévaut encore :

En novembre dernier, j'ai eu l'atelier « Miracle » qui était « Boy Smarts » de Barry Macdonald. Ça c'était un atelier donné par l'OQRE; Barry vient de Vancouver et il était invité à Toronto. J'ai suivi son atelier et je vous dis que son livre est ma bible (son livre est *Boy Smarts*). Son site Internet est: *Mentoring Boys* et je suis abonnée à leur newsletter et laissez-moi vous dire que ça m'éveille à chaque fois que je le lis. Cela m'aide beaucoup à comprendre la perception de nos garçons. Une fois qu'on a ça, on dirait que mon approche est totalement différente.

Pour Mme Dupuis, la pratique réflexive constitue un travail de collaboration entre enseignants visant la réussite des élèves. Pour elle, la pratique réflexive lui a permis d'envisager sa planification de manière plus organisée, de mettre ses expériences en perspective et de s'ouvrir à d'autres points de vue et à d'autres idées. Il lui arrive d'ailleurs assez souvent de reconsidérer ses propres décisions et de mettre en pratique de nouvelles idées proposées par d'autres enseignants. Néanmoins, elle insiste sur le fait qu'il est impératif d'entretenir une bonne communication entre les enseignants pour que la collaboration porte fruit. Le respect est, selon elle, à la base du succès de la pratique réflexive :

Ça met les choses en perspective. Moi, personnellement, je trouve que j'ai toujours ça derrière la tête; je vais essayer de voir où je vais dans ma planification journalière parce que j'ai seulement des garçons dans mon cours. C'est de voir comment je peux aller les chercher au niveau des textes et des stratégies que j'utilise, varier les activités, cela a eu une influence... parce que des fois, tu arrives avec ton idée et tu es convaincue de ta cause et de comment tu vas faire ça et là, les autres parlent d'expériences personnelles qu'ils ont tentées ou ils apportent une autre perspective et là, je pense que, en tant que professionnelle, tu es obligée de t'arrêter puis vraiment bien écouter. Cela a apporté toute une autre perspective.

### **3. Pratique réflexive au sein de l'école Le Tremplin**

**Mme Ledoux, enseignante, Mme Roland, enseignante, et Mme Saunier, enseignante**

**Niveau des élèves ciblés : 9<sup>e</sup> à 12<sup>e</sup> année**

***Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons en matière de littérature***

Pour les enseignantes de l'école Le Tremplin, les intérêts des élèves sont au centre de leurs préoccupations et elles estiment important de leur faire vivre des succès en vue de leur réussite scolaire. Cette perspective constitue un aspect important de leur projet de pratique réflexive qui visait d'ailleurs un groupe de garçons aux prises avec de grandes difficultés en lecture et avec des problèmes de comportement. Ces garçons démontraient peu d'intérêt en classe envers la littérature et avaient beaucoup de difficulté à demeurer attentifs. De plus, comme pour beaucoup d'autres élèves de l'école, le français représentait leur deuxième sinon leur troisième langue.

***Planification et application des pratiques pédagogiques en salle de classe***

À la suite de leurs observations et des commentaires fournis par certains garçons, les enseignantes ont cru que ces garçons s'intéresseraient davantage aux activités de littérature au moyen d'activités faisant appel aux arts visuels et à l'art dramatique. De plus, comme le français représentait une deuxième sinon une troisième langue pour bon nombre de ces élèves, les

enseignantes ont ciblé des compétences en communication orale afin qu'ils puissent développer de l'aisance et de la fluidité en français, ce qui, selon elles, était nécessaire afin d'améliorer d'autres compétences liées à la lecture et à l'écriture.

Les activités choisies visaient à changer l'attitude des garçons envers la littérature en rapprochant les expériences vécues en salle de classe des intérêts des garçons. Elles ont donc cherché à recueillir du matériel de lecture convenant davantage à ces garçons sur le plan culturel, car elles s'étaient aperçu que la plupart des ouvrages proposés pour les activités de lecture tiraient leurs personnages et leur contexte de la culture française et québécoise.

L'objectif du projet de recherche élaboré par l'équipe d'enseignants de l'école Le Tremplin était de voir comment améliorer le rendement scolaire des garçons en littérature en suscitant leur intérêt par rapport aux activités de littérature. L'équipe avait donc choisi les stratégies suivantes :

- *Semez des habitudes : fournir souvent des occasions de lire et d'écrire* : il importe de mettre l'accent sur la lecture et l'écriture dans toutes les matières en créant des occasions intéressantes de se livrer aux activités de littérature afin de cultiver l'habitude de lire et d'écrire.
- *Donnez-leur des modèles : influencer les garçons en proposant des modèles masculins* : même si les activités de lecture et d'écriture sont souvent peu valorisées par les modèles

masculins présentés par la culture populaire, il est possible de trouver des modèles masculins qui puissent encourager les garçons à s'adonner aux activités de littératie. Il faut utiliser ces modèles pour amener des changements en ce qui a trait aux intérêts, aux attitudes et à la réussite des garçons par rapport à la lecture et à l'écriture.

- *Visez juste : choisir des ressources adaptées aux garçons* : cette stratégie suggère d'offrir aux garçons un vaste éventail d'ouvrages de tous genres et de tenir compte de leurs préférences en lecture.
- *Place aux arts ! Passer par les arts pour rendre la lecture vivante* : les arts, (art dramatique, danse, musique et arts visuels) du fait qu'ils exposent les élèves à des expériences diversifiées, peuvent favoriser l'acquisition de compétences liées à la littératie et faciliter la compréhension des textes lus.
- *Branchez-vous : par la technologie, intéresser les garçons à la lecture* : les technologies de l'information et de la communication (TIC), et Internet en particulier, permettent d'adapter les activités de lecture et d'écriture en fonction des intérêts, de la motivation et des styles d'apprentissage des garçons.
- *Laissez-les parler! Utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons* : le dialogue fait partie intégrante du développement des compétences liées à la littératie. Il s'avère important de fournir aux garçons des occasions de verbaliser leurs idées avant d'écrire ou de lire.

- *Évaluation gagnante ! Recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons* : certains garçons sont particulièrement réceptifs aux commentaires précis et adéquats portant sur les moyens qu'ils peuvent utiliser pour s'améliorer. L'évaluation formative peut répondre à ce besoin grâce aux nombreuses rétroactions qui sont formulées en cours d'apprentissage.

Tel que mentionné précédemment, les enseignants ont misé sur les arts pour motiver les garçons et leur faire vivre des succès. Par exemple, elles leur ont donné l'occasion de mettre sur pied un projet où ils devaient créer une vidéo en respectant certains critères :

C'était un groupe de dix élèves et parmi eux, il y avait les élèves qu'on avait ciblés comme garçons et on leur a fait vivre ce projet pendant environ six semaines, sans trop troubler leur classe. De temps en temps, ils sortaient des classes et ils travaillaient en groupe pour faire ce vidéo ... Ils étaient très fiers du vidéo qu'ils ont produit et parmi ces élèves, il y a des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Donc, ça les a aidés côté fierté, estime de soi, de voir qu'ils étaient capables de produire un beau vidéo en français. Cela a aussi amélioré leur côté fierté francophone.

(Mme Roland)

Mme Roland a également fait preuve de flexibilité pour s'adapter aux besoins et aux intérêts des garçons. Ayant débuté l'étude d'un roman, celle-ci s'est aperçue que certains d'entre eux se montraient peu intéressés et avaient de la difficulté à demeurer attentifs en classe.

Quelques garçons lui ont mentionné qu'ils aimeraient étudier le roman d'une manière plus active en faisant un film. Elle a donc accepté et l'expérience s'est avérée un véritable succès :

On s'est retrouvé à sortir de l'école et ça s'est très bien passé. Ça nous a forcés à se lever, à bouger, on a pu même aller dans un magasin de vêtements usagés et on a acheté du linge pour se déguiser. Je vous dirais que je ne me suis jamais autant amusée de toute ma vie. C'était incroyable! Ça commencé comme ça, il y en a un qui a commencé à bouger et à faire le clown et on s'est dit, si on faisait une pièce théâtrale, un genre de petit film et s'est parti comme ça ... On a suivi leurs intérêts. Pour eux, c'était trop plat alors on a suivi leurs idées. Et c'est ce qu'on essaie de faire. On essaie de les lancer, de les guider, de leur donner une grille, une feuille de route et on se rend compte au bout du chemin, ils veulent faire à leur façon et en fin de compte, leur façon, elle n'est pas si mauvaise que ça. C'est ça qui marche le plus. C'est vrai que des fois, on a beau leur dire quoi faire, ça les intéresse pas, mais quand ils commencent à nous proposer, il faut en profiter et c'est là que ça accroche et ils veulent le faire et quand on a fini, ils veulent en faire un autre et ça ne finissait pas. Mais surtout, ça les a poussés à lire ce livre qu'ils trouvaient très plat mais il fallait bien répéter les dialogues.

### ***Évaluation des pratiques pédagogiques en termes de développement professionnel***

Pour Mme Roland, la pratique réflexive l'a amenée à faire les choses différemment. Elle a appris qu'il y a différentes manières d'intéresser les garçons à la lecture. Selon elle, il faut accepter le fait que certaines méthodes ne fonctionnent pas et qu'il faut essayer de s'adapter en proposant aux garçons différentes approches qui les engagent davantage :

... quand eux nous proposent autre chose, quand on les écoute, quand on dit ok je vais faire ma planification et là j'embarque avec eux ... Vous savez, ils nous enseignent d'une autre façon. On est enseignant et ils nous enseignent d'une autre façon.

Lorsqu'elle a commencé à participer au projet de littératie chez les garçons, Mme Saunier a été amenée à assister à certains ateliers de formation. Comme elle enseignait les mathématiques, elle ne voyait pas l'utilité de prendre part à des formations sur la littératie et se disait que c'était l'affaire des enseignants de littératie. Cependant, avec le temps, avec les discussions tenues avec d'autres enseignants et grâce à l'accompagnement reçu en lien avec la littératie, Mme Saunier a réalisé que l'enseignement de la littératie ne se fait pas seulement dans la classe de français mais dans toutes les matières. Pour elle, l'accompagnement sur la littératie lui a été très profitable, tout comme l'a été la collaboration entre enseignants, concept qui était nouveau pour elle :

Mais par la suite j'ai compris, quand j'ai eu des accompagnements, travaillé avec d'autres personnes, c'est que la littératie, c'est l'affaire de tout le monde. Pour moi, tout était nouveau, la collaboration avec d'autres enseignants. J'ai eu de la chance d'être accompagnée par plusieurs personnes et qu'on m'explique les stratégies que je ne connaissais pas avant .... Cela a amélioré le rendement parce qu'en fin de compte, l'élève en mathématiques, s'il ne comprend pas ce qu'il lit, il ne pourra pas résoudre le problème. Il faut qu'il comprenne ce qu'il lit, il faut qu'il ait des stratégies de lecture, des affiches qu'il peut consulter en tout temps.

Pour Mme Ledoux, la pratique réflexive a permis de structurer la collaboration entre enseignants et d'obtenir une participation accrue de la part du personnel, notamment de l'enseignante d'art. Cette coopération leur a permis de se pencher sur les résultats des tests obtenus par les garçons :

On étudiait tout à la fois : les résultats aux tests, l'attitude en salle de classe, l'assiduité à l'école, l'accumulation de crédits. On utilisait aussi des indicateurs : par exemple : Est-ce qu'ils ont amélioré leurs résultats depuis l'année dernière? Est-ce que la progression, l'augmentation, l'enthousiasme ou l'intérêt des élèves reste stable ou elle s'accroît? Est-ce que c'est comme un feu de paille et ça s'éteint? On essayait de voir le progrès aussi dans la fluidité de l'expression orale parce que pour certains de ces élèves, sinon tous, c'est une troisième langue, mais on l'enseigne à titre de langue maternelle quand même. On essayait aussi de développer le goût de lire et on a commencé différentes stratégies, à savoir varier les lectures, les types de lectures et c'était le début dans la différenciation pédagogique, les lectures au choix de l'élève.

Pour Mme Ledoux, la pratique réflexive s'est avérée une expérience extrêmement enrichissante sur le plan professionnel, car elle lui a permis de partager ses connaissances, ses inquiétudes et ses difficultés tout en évoluant :

Dans toutes mes années d'expérience, j'ai rarement vu un esprit d'équipe professionnel comme il y a dans notre école. C'est tellement agréable. Par exemple, dans nos réunions pédagogiques, ce

sont les enseignants qui font les ateliers pour les autres enseignants. Ça nous permet de tout partager, nos réussites aussi bien que nos défaites et moi personnellement, quand je peux répandre le résultat de mes expériences et les faire vivre aux professeurs avec qui je travaille, c'est la même chose quand eux le font pour moi, c'est une façon d'évoluer, de ne pas rester stagnant.

Enfin, pour bien cibler leurs interventions et suivre le progrès des élèves, les enseignants ont tenu des réunions, utilisé un journal de bord ainsi que des rapports de lecture et ont effectué des sondages auprès des parents.

#### **4. Pratique réflexive au sein de l'école Les Joyeux Lurons**

**Mme Deschamps, enseignante, Mme Dumas, enseignante, Mme Picard, enseignante,  
et Mme Roy, enseignante**

**Niveau des élèves ciblés : 1<sup>ère</sup> à 8<sup>e</sup> année**

***Bases conceptuelles liées à l'enseignement, aux caractéristiques des garçons, à  
l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature ainsi qu'à la situation des garçons  
en matière de littérature***

Pour Mme Picard, il est essentiel de bien connaître ses élèves pour assurer leur réussite sur le plan scolaire, par exemple en les questionnant et en partageant diverses expériences avec

eux. Selon elle, les difficultés des garçons se retrouvent au niveau de l'engagement envers les textes, ce qui, d'après elle, peut être attribuable aux ressources qui semblent moins intéressantes aux yeux des garçons.

Mme Deschamps croit également que les difficultés des garçons se situent au niveau de l'engagement envers les textes et son principal défi consiste à trouver des livres susceptibles d'intéresser les garçons.

Quant à Mme Dumas, les principales difficultés des garçons se retrouvent, selon elle, au niveau de la compréhension de textes, plus particulièrement en ce qui a trait au vocabulaire, au repérage de l'information dans le texte et à la structure des phrases. Elle a toutefois remarqué que les garçons aiment communiquer oralement et participent beaucoup plus lors d'activités les amenant à s'exprimer à l'oral.

### ***Planification et application des pratiques pédagogiques en salle de classe***

Les enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons jugeaient qu'il était important de bien connaître les élèves et de favoriser leur engagement envers la littérature, surtout par rapport à la lecture. De plus, elles avaient constaté que les garçons éprouvaient des difficultés par rapport à la compréhension de textes. Ainsi, elles se sont servies des résultats des garçons aux différentes évaluations ainsi que des renseignements qu'elles ont obtenus de la part de ceux-ci afin d'orienter

leur projet de pratique réflexive. En cherchant à mieux connaître les garçons au moyen de discussions et d'un sondage remis aux élèves de la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année, elles sont parvenues à dresser des profils de classe qu'elles ont utilisés pour identifier les forces et les faiblesses des garçons. Elles ont pu constater que les garçons manquaient de confiance en eux, qu'ils étaient très peu motivés envers les activités de littérature et qu'ils éprouvaient des difficultés marquées au niveau de la compréhension de textes. De plus, les garçons trouvaient généralement peu intéressants les textes qui leur étaient offerts.

Devant le manque d'enthousiasme des garçons envers la lecture et devant leurs difficultés par rapport à la compréhension de textes, l'équipe d'enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons s'est fixé comme objectif de voir comment le choix de ressources répondant davantage aux besoins des garçons et l'instauration de périodes de lecture pouvaient développer chez eux le goût pour la lecture et améliorer leurs compétences. L'équipe avait donc choisi les deux stratégies suivantes :

- *Évaluation gagnante ! Recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons* : certains garçons sont particulièrement réceptifs aux commentaires précis et adéquats portant sur les moyens qu'ils peuvent utiliser pour s'améliorer. L'évaluation formative peut répondre à ce besoin grâce aux nombreuses rétroactions qui sont formulées en cours d'apprentissage.

- *Semez des habitudes : fournir souvent des occasions de lire et d'écrire* : il importe de mettre l'accent sur la lecture et l'écriture dans toutes les matières en créant des occasions intéressantes de se livrer aux activités de littératie afin de cultiver l'habitude de lire et d'écrire.

Pour parvenir à leurs objectifs, les enseignantes ont mis sur pied un système de bacs de lecture ainsi qu'un horaire de lecture autonome. De plus, après avoir fait l'inventaire des livres de littérature jeunesse, autant dans les salles de classe que dans la bibliothèque de l'école, elles ont fait l'acquisition de livres adaptés au goût des garçons et tiré un meilleur parti de la bibliothèque de l'école en assignant un enseignant chargé de choisir des livres en fonction des goûts et des habiletés des garçons dans le but de favoriser leur engagement envers la lecture.

Les enseignantes ont également eu recours à l'enseignement de stratégies explicites pour remédier aux difficultés liées à la compréhension de textes. Elles ont donc privilégié des stratégies en lien avec le repérage de l'information dans le texte, le développement du vocabulaire, la reconnaissance de mots et l'inférence. Par ailleurs, comme les garçons s'engagent davantage lorsqu'ils s'expriment oralement et qu'ils aiment expliquer leur démarche à l'oral, elles ont choisi des stratégies telles que le modelage, la lecture guidée et la lecture partagée, les jeux de rôle, les cercles de lecture et les discussions entre pairs.

### ***Évaluation des pratiques pédagogiques en termes de développement professionnel***

Pour ce qui est de la contribution de la pratique réflexive à leur développement professionnel, les enseignantes ont souligné l'importance de pouvoir collaborer avec d'autres collègues. Par exemple, dans le cas de Mme Roy, la pratique réflexive a contribué à son développement professionnel en l'incitant à revoir ses pratiques et à les modifier selon les préférences de son groupe d'élèves. Elle a particulièrement apprécié de pouvoir discuter avec d'autres collègues au sujet des pratiques réussies, surtout en ce qui a trait aux pratiques de grammaire, et de pouvoir échanger du matériel pouvant être utilisé en salle de classe.

Pour Mme Dumas, la pratique réflexive a contribué à son développement professionnel grâce au questionnement personnel qu'elle a entraîné au sujet de son enseignement. Pour elle, la planification des stratégies à enseigner après la collecte des données constitue l'aspect le plus important de la pratique réflexive. Selon elle, ce sont les échanges entre collègues et les formations qui l'ont aidée à cheminer sur le plan professionnel.

Enfin, Mme Picard a souligné le fait qu'elle s'est beaucoup servie des suggestions faites par les autres enseignants. Elle a également mentionné avoir effectué des lectures variées pour approfondir ses connaissances.

## 5. Résumé des résultats pour la première question de recherche

Question de recherche : Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?

Le résumé souligne les principaux résultats qui découlent de l'analyse des données en lien avec la première question. Ces résultats mettent en évidence la manière dont la pratique réflexive a permis aux enseignants de mieux comprendre la situation des garçons en ce qui a trait à la littératie ainsi que les connaissances et les compétences liées à l'enseignement, aux élèves et à la littératie sur lesquelles ils se sont appuyés pour mettre en place des pratiques susceptibles de favoriser l'apprentissage de la littératie chez les garçons.

### ***Contribution de la pratique réflexive au développement professionnel des enseignants***

L'un des aspects les plus importants de la pratique réflexive soulevés par les enseignants se rapporte à la collaboration établie entre ceux-ci grâce à l'initiative de pratique réflexive. La plupart d'entre eux ont souligné le fait que cette collaboration leur avait permis de discuter des stratégies et de partager non seulement des connaissances et des pratiques réussies, mais également des inquiétudes et les difficultés auxquelles ils se sont heurtés en salle de classe.

Même si cette collaboration existait déjà au sein de leurs écoles, la pratique réflexive a permis de structurer davantage la coopération parmi le personnel enseignant et d'obtenir une participation accrue des enseignants. Par exemple, dans le cas de l'école Le Tremplin, la pratique réflexive a amené Mme Saunier, qui enseignait les mathématiques et qui ne voyait pas la nécessité de prendre part aux formations et aux rencontres sur la littératie, à réaliser que l'enseignement de la littératie ne se fait pas seulement dans la classe de français mais dans toutes les matières. De plus, à l'école L'Envol, la pratique réflexive a permis de mettre en place un processus de développement professionnel plus structuré, avec Mme Dufour agissant à titre de personne-ressource pour les questions de littératie.

Les discussions qui ont découlé de la collaboration entre enseignants ont également entraîné dans certains cas une confrontation d'idées et une remise en question de la part des enseignants. Ainsi, comme le souligne Mme Dupuis, la pratique réflexive l'incite à mettre ses expériences en perspective et à s'ouvrir à d'autres points de vue et à d'autres idées. Il lui arrive d'ailleurs assez souvent de reconsidérer ses propres décisions et de mettre en pratique de nouvelles idées proposées par d'autres enseignants. Pour Mme Dufour et M. Poirier, la pratique réflexive les a amenés à réévaluer leur approche et leur l'enseignement par rapport aux garçons et à considérer davantage les besoins et les différences individuelles de chaque élève. Il en est de même pour Mme Roland selon qui il faut accepter le fait qu'il existe différentes manières d'intéresser les garçons à la lecture et qu'il est nécessaire de faire les choses différemment lorsque certaines pratiques ne fonctionnent pas.

Devant une difficulté ou une remise en question de leurs idées, en plus de consulter leurs collègues pour obtenir conseils et encouragements, les enseignants ont effectué des recherches, fait des lectures et suivi des formations. Par exemple, Mme Lefèvre a fait des recherches sur les styles d'apprentissage des garçons et a suivi des formations sur les différences d'apprentissage entre les garçons et les filles. Elle a également suivi des ateliers sur l'enseignement explicite, sujet qui était nouveau pour elle, car il s'agit d'un aspect de la littératie qui n'est pas vraiment abordé au secondaire. Les enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons, quant à elles, ont utilisé un journal de bord, rédigé des rapports de lecture et effectué des sondages en plus de tenir des réunions de personnel afin de bien cibler leurs interventions auprès des garçons. Toutefois, il ressort des commentaires des enseignants que ce sont les discussions entre collègues et les formations qui leur ont été le plus bénéfiques par rapport à leur développement professionnel.

Grâce au travail d'équipe de la pratique réflexive, les enseignants ont eu l'occasion d'approfondir les questions reliées à la situation des garçons par rapport à la littératie et de mieux cibler leur enseignement. Par exemple, en examinant de près les résultats des garçons aux différentes évaluations et en s'efforçant de les connaître davantage, il a été possible d'établir des profils plus détaillés des garçons. C'est ainsi que les enseignants ont pris conscience que les garçons ne formaient pas des groupes homogènes et que ce sont surtout ceux de niveau appliqué qui éprouvaient davantage de difficultés par rapport à la littératie à l'école, que celles-ci étaient généralement liées à une faible estime de soi et à un manque de confiance en leurs capacités. Ce sont ces dernières constatations, soit la réalisation que certains groupes de garçons éprouvaient

davantage de difficultés et que ces difficultés étaient liées à un manque de motivation et de confiance en soi, qui ont orienté l'établissement des objectifs, le choix des stratégies et leur application en salle de classe.

***Éléments liés à l'enseignement, aux caractéristiques personnelles des élèves et à la littératie qui ont guidé la pratique des enseignants en salle de classe***

Grâce à la pratique réflexive, les enseignants ont pris conscience que les garçons ne forment pas un groupe homogène, que leurs capacités, leurs intérêts et leurs antécédents varient grandement au sein de la salle de classe et qu'il est par conséquent nécessaire de considérer les élèves en tant qu'individu ayant des besoins particuliers et de les traiter en tant que tel.

Dans le but de respecter le caractère individuel de chaque garçon, les enseignants se sont efforcés de bien les connaître et d'être au fait de leurs intérêts, de leurs antécédents et de leurs besoins pour adapter leurs pratiques, en d'autres mots, pour prendre en compte les différences individuelles. Afin de pouvoir adapter leur enseignement à une clientèle diversifiée, les équipes ont tout d'abord identifié les forces, les faiblesses, les besoins, les intérêts ainsi que les antécédents des garçons en établissant des profils de classe, en examinant leurs résultats aux bulletins et aux évaluations et en recueillant leurs commentaires au moyen de sondages et de conversations informelles. Ces considérations ont amené les enseignants à privilégier des stratégies mettant l'accent sur la différenciation pédagogique et la flexibilité au niveau du choix des pratiques à mettre en place en salle de classe.

Ainsi, dans le cas des écoles L'Envol, L'Aventure et Les Joyeux Lurons, les enseignants ont choisi principalement de trouver des ressources susceptibles d'intéresser les garçons et de toucher leurs intérêts tout en leur faisant vivre des succès dans leurs travaux scolaires. Ils ont privilégié l'achat de ressources telles que revues et bandes dessinées, l'utilisation de MP3 pour la lecture de romans, les blogues et l'utilisation du tableau interactif en salle de classe.

Dans le cas des enseignantes de l'école Le Tremplin, elles ont choisi d'utiliser les arts, surtout l'art dramatique, pour répondre aux besoins des garçons. En effet, les élèves ciblés pour le projet de pratique réflexive étaient des élèves qui éprouvaient de grandes difficultés en lecture et qui avaient des problèmes de comportements. De plus, comme pour beaucoup d'autres élèves, le français représentait leur deuxième sinon leur troisième langue. En choisissant l'art dramatique, elles ont pu favoriser le développement de leurs compétences en communication orale et leur permettre de satisfaire leur besoin d'interagir avec d'autres élèves. Avec cette approche, elles ont pu utiliser des textes qui, au départ, n'intéressaient pas les élèves.

L'importance de la communication orale et de l'interaction a été relevée par d'autres enseignants, tels que Mme Dumont, de l'école L'Aventure, et les enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons. Par exemple, Mme Dumont soutient qu'il est essentiel de permettre aux garçons qui ont de la difficulté à s'engager dans des tâches de lecture et d'écriture de discuter avec d'autres élèves : premièrement, parce qu'ils aiment communiquer oralement et qu'ils s'engagent davantage dans une tâche lorsqu'ils ont la possibilité d'interagir avec leurs camarades et

deuxièmement, parce que le développement de leurs compétences en communication orale favorise d'autres aspects de la littératie tels que l'écriture et la compréhension de l'écrit. Mme Deschamps, de l'école Les Joyeux Lurons, quant à elle a favorisé les activités telles que les jeux de rôle et les démonstrations, car ces stratégies lui permettent de faire de l'animation, au moyen par exemple de simulations, d'explications orales ou d'illustrations.

Enfin, d'après les profils de classe qu'ils ont dressés, les enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons ont constaté que les garçons éprouvaient des difficultés marquées au niveau de la compréhension de textes, plus particulièrement en ce qui a trait au vocabulaire, au repérage de l'information dans le texte et à la structure des phrases. Elles ont ainsi privilégié l'enseignement explicite de stratégies de lecture, surtout celles en lien avec le repérage d'information et l'inférence.

### **C. Résultats découlant de la deuxième question de recherche**

*Question de recherche : Selon les enseignants, comment les pratiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littératie chez les garçons?*

La section suivante présente les résultats qui découlent de la deuxième question de recherche, laquelle vise à décrire l'impact de la pratique réflexive sur l'apprentissage des garçons

en matière de littératie. Les données mises en rapport avec cette question sont regroupées sous la catégorie intitulée *Évaluation de la pratique réflexive en termes de l'impact des stratégies sur les garçons* telle qu'énoncée dans le chapitre portant sur la méthodologie. Tout comme pour la première question, les résultats sont présentés pour chaque équipe-école, avec des explications détaillées pour chacun des enseignants.

### **1. Pratique réflexive au sein de l'école L'Aventure**

**Mme Dumont, enseignante**

#### ***Évaluation de la pratique réflexive en termes de l'impact des stratégies sur les garçons***

Selon Mme Dumont, l'impact le plus important de la pratique réflexive réside dans le fait qu'elle a permis d'améliorer la motivation et la confiance en soi des garçons par rapport aux activités de littératie. En leur proposant des activités qui respectent leurs aptitudes et leurs intérêts, il est plus facile de leur faire connaître des succès, ce qui constitue, d'après Mme Dumont, une condition essentielle pour augmenter leur motivation et leur estime de soi et, éventuellement, leur rendement scolaire :

Ils sont beaucoup plus confiants. Nos garçons souvent ne veulent pas écrire ou lire à cause des différents impacts qu'ils ont eus avant, et après quelques mois, ils commencent à lire, ils commencent à écrire et ils sont plus intéressés.

Toutefois, par rapport à une clientèle d'élèves susceptibles de décrocher, le succès ne se mesure pas seulement en termes de résultats scolaires, mais également en fonction de leur désir de rester à l'école, d'où l'importance de respecter leurs aptitudes :

... Il faut être capable de rejoindre quelqu'un qui est en difficulté d'apprentissage, au niveau de la lecture et au niveau de l'écriture. Il faut aller le chercher dans ses intérêts, dans ce qu'il est capable de faire pour pouvoir l'amener plus loin. Si tu veux garder sa motivation il faut que tu l'amènes vers quelque chose qu'il aime. ...les groupes de décrocheurs sont composés à 98 % de garçons. Il y a des filles aussi, mais la plupart de la clientèle ce sont des garçons. Si tu veux qu'ils réussissent, il faut que tu ailles les chercher où ils sont bons.

## **2. Pratique réflexive au sein de l'école L'Envol**

**M. Dubois, enseignant, Mme Lefèvre, enseignante, Mme Dufour enseignante, M.**

**Poirier enseignante, Mme Dupuis, enseignante, et Mme Roussel, aide-éducatrice**

### ***Évaluation de la pratique réflexive en termes de l'impact des stratégies sur les garçons***

Pour les enseignants de l'école L'Envol, la pratique réflexive a eu des retombées positives sur plusieurs plans, notamment par rapport à l'attitude des garçons envers la littératie et par rapport à leur rendement. Pour ce qui est de l'attitude, l'initiative a permis d'améliorer l'engagement des garçons envers la littératie et de développer une appréciation de la lecture en tant qu'occasion de se divertir, ce qui n'existait pas avant. Toutefois, il est encore difficile de les inciter à s'engager dans les productions écrites. Selon le rapport final produit par l'équipe d'enseignants, la pratique réflexive a permis de réduire considérablement l'écart de rendement entre les filles et les garçons. De plus, le taux de réussite pour les élèves des cours appliqués et des cours à l'échelon local s'est amélioré d'année en année tout au long de l'initiative.

Mme Dufour a également remarqué que les garçons avaient amélioré leurs méthodes de travail et pouvaient mieux utiliser les stratégies liées à la littératie. En outre, les garçons se sont montrés plus responsables face à leur apprentissage et à leur réussite au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL). Par exemple, ils ont participé volontiers aux activités proposées et ont même demandé que certaines activités se poursuivent, telles que les activités du midi, l'abonnement aux revues et les cours supplémentaires.

Pour Mme Dufour, l'impact de la pratique réflexive sur les garçons s'est surtout fait sentir sur leur manière d'envisager la littérature. La plupart n'hésitent plus à se mettre au travail alors qu'auparavant, ils mettaient beaucoup de temps à entreprendre leurs tâches. D'après elle, ils sont maintenant plus positifs face aux tâches de lecture. Par exemple, le temps de lecture est devenu une activité bien acceptée des garçons : ils aiment avoir des revues à leur disposition en salle de classe et attendent avec impatience l'arrivée des nouveaux numéros. Elle attribue ce changement d'attitude au fait qu'elle a diversifié le matériel de lecture offert aux garçons. Toutefois, elle ne peut pas dire que les garçons manifestent le même engouement pour les productions écrites. Elle a remarqué qu'il est plus difficile de les engager dans des tâches d'écriture, mais que cette attitude se retrouve également chez certaines filles.

M. Poirier, quant à lui, est persuadé que la pratique réflexive a amélioré de façon marquée le rendement des garçons. D'ailleurs, l'objectif qui avait été fixé au début du projet de pratique réflexive, soit de réduire l'écart entre les filles et les garçons, a été atteint :

En finissant, il y a une chose que je veux mentionner, la pratique réflexive, quand on l'a initialement abordée en 2005, on voulait réduire l'écart de performance entre les filles et les garçons et je dois dire que si on avait 18 % d'écart au début et qu'on en a 3 % l'an dernier, c'est en grande partie grâce à la pratique réflexive. C'est indéniable.

En ce qui a trait à la culture francophone, il ne peut pas affirmer que la pratique réflexive a apporté des changements importants, mais, selon lui, elle a permis de développer une

appréciation de la lecture qui n'était pas là auparavant, soit de voir la littérature comme une occasion de se divertir. D'après M. Poirier, les garçons lisaient auparavant principalement pour s'informer tandis qu'ils lisent maintenant de plus en plus pour le plaisir.

Pour Mme Roussel, ce sont les adaptations que les enseignants ont apportées au niveau de la lecture et de l'écriture qui ont vraiment fait une différence, surtout en ce qui a trait à l'utilisation des lecteurs MP3, laquelle a permis aux élèves de cheminer à leur propre rythme.

Il reste encore certains aspects de la littérature scolaire sur lesquels les enseignants doivent continuer de se pencher, soit la compréhension de textes et la rédaction. Mme Roussel a également souligné qu'il est essentiel de poursuivre le travail en communication orale, car beaucoup d'élèves ont de la difficulté à s'exprimer à l'écrit parce qu'ils manquent de vocabulaire. Selon elle, en développant de meilleures compétences en communication orale, il leur sera plus facile de composer des textes à l'écrit.

### **3. Pratique réflexive au sein de l'école Le Tremplin**

**Mme Ledoux, enseignante, Mme Roland, enseignante, et Mme Saunier, enseignante**

### ***Évaluation de la pratique réflexive en termes de l'impact des stratégies sur les garçons***

Même si les garçons ne démontrent toujours pas une attitude aussi positive que celle des filles et qu'ils lisent surtout par nécessité, les enseignants ont constaté un meilleur engagement des garçons durant les activités de lecture. Selon le rapport final produit par l'équipe, ceux-ci manifestent plus d'enthousiasme et adoptent un meilleur comportement envers la lecture. De plus, les enseignants ont observé d'excellents résultats au niveau du TPCL et au niveau de l'obtention de crédits. Les garçons sont devenus plus confiants, ont une meilleure estime de soi et s'expriment davantage en français dans les classes plutôt qu'en anglais. Ils démontrent un plus grand intérêt pour la lecture et l'écriture et une meilleure compréhension des textes qu'ils lisent.

Selon Mme Saunier, les efforts déployés pour développer les compétences des garçons en littérature ont également influencé le rendement de ceux-ci dans d'autres matières, notamment en mathématiques, par rapport à la résolution de problèmes où une bonne compréhension du texte est nécessaire afin de résoudre les problèmes.

#### **4. Pratique réflexive au sein de l'école Les Joyeux Lurons**

**Mme Deschamps, enseignante, Mme Dumas, enseignante, Mme Picard, enseignante, et Mme Roy, enseignante**

### ***Évaluation de la pratique réflexive en termes de l'impact des stratégies sur les garçons***

L'équipe a relevé une amélioration chez les garçons non seulement en ce qui a trait au goût pour la lecture, surtout aux cycles primaire et intermédiaire, mais également en ce qui concerne le rendement en lecture dans les tests de l'OQRE pour les élèves de 6<sup>e</sup> année pour ce qui est de la compréhension de textes et de la fluidité en lecture. Les enseignants attribuent ce changement au fait que les garçons utilisent plus efficacement les stratégies de compréhension de textes et participent davantage aux cercles de lecture, surtout au cycle intermédiaire.

Étant donné les fluctuations dans les résultats, il est difficile d'établir des conclusions quant à l'impact sur le rendement des garçons. Il faudra recueillir davantage de données et procéder à des analyses plus approfondies pour en savoir plus. Toutefois, les notes aux bulletins semblent montrer une meilleure compréhension, une meilleure fluidité et surtout une meilleure utilisation des stratégies apprises.

#### **5. Résumé des résultats pour la deuxième question de recherche**

Bien qu'ils ne soient pas unanimes pour dire que l'initiative a entraîné une amélioration au niveau du rendement, les enseignants sont d'accord pour affirmer qu'ils ont remarqué un changement par rapport à l'attitude des garçons envers les activités de littératie. Ceux-ci sont

généralement plus positifs envers celles-ci et apprécient davantage le temps consacré à la lecture en salle de classe. Les enseignants attribuent ce changement d'attitude aux stratégies qu'ils ont mises en œuvre en salle de classe, lesquelles respectent davantage les capacités et les intérêts des garçons. Motivés par un choix d'activités plus appropriées qui leur ont permis de vivre des succès, les garçons ont ainsi amélioré leur estime de soi et ont repris confiance en eux pour s'engager plus efficacement dans les activités de littératie mises en place en salle de classe.

Le résumé des résultats pour la deuxième question de recherche conclut le présent chapitre. Le chapitre suivant présente la discussion des résultats.

## CHAPITRE 6

### DISCUSSION

Le chapitre 6 résume les idées principales qui découlent des résultats en regard des questions de recherche. Il débute par une vue d'ensemble de l'étude en reprenant la problématique ainsi que l'objectif et les questions de recherche et se poursuit avec la discussion des résultats.

#### **A. Problématique de l'étude**

Même s'il est encore difficile d'expliquer avec certitude les raisons pour lesquelles certains garçons éprouvent des difficultés particulières à l'égard de la littératie scolaire, les recherches qui ont examiné en détail la performance des garçons ont révélé que certains groupes de garçons étaient plus à risque. Au Canada, ces populations de garçons sont constituées d'élèves autochtones (Brown, 1997; Redmond, 2000; White, 2005), de jeunes provenant des Caraïbes, de l'Amérique du Sud, de l'Amérique centrale et de l'Afrique de l'Est (Martino, 2008) ainsi que de jeunes provenant de milieux socio-économiques modestes (Au, 1998; Lichter, 2002; White, 2005). Ces groupes de garçons n'entretiennent pas tous les mêmes rapports envers la littératie et exigent par le fait même des interventions différenciées qui tiennent compte non seulement du sexe mais aussi de l'origine ethnique et du milieu socio-économique. Pour que l'enseignant puisse mettre en place des interventions capables de cibler les besoins de cette clientèle diversifiée, il est essentiel

qu'il soit au fait des éléments théoriques liés à l'enseignement de la littérature (Manning, 2002) et qu'il connaisse les enjeux liés à la situation des garçons par rapport à la littérature pour choisir des pratiques appropriées à ces groupes de garçons (Alloway, 2007; Ewart, 2007; Sanford & Madill, 2007), et, le cas échéant, repenser certaines pratiques existantes (McPhail, 2008).

À cet égard, le développement professionnel, lorsqu'envisagé dans une perspective de professionnalisation, fait ressortir l'importance des savoirs qui sont à la base des transformations qui se produisent tout au long de la pratique professionnelle et qui permettent de construire les connaissances et les compétences nécessaires à l'exercice de la profession enseignante. Ce processus de construction comporte plusieurs dimensions telles que le travail en équipe, la gestion de sa propre formation continue ainsi que la recherche et la réflexion sur la pratique (Perrenoud, 1994). À partir de la dimension liée à la recherche et à la réflexion, l'enseignant est amené à utiliser ses ressources cognitives afin de théoriser sa pratique sur le plan de ses actions et de ses expériences et de faire un retour sur ces dernières ainsi que sur les fondements et les motivations qui sont à la source de ses pratiques (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Ces aspects, soit la réflexion, la recherche, le travail d'équipe ainsi que la gestion de sa propre formation, jouent un rôle central dans la perspective de développement professionnel adoptée par la présente étude, car celle-ci vise justement à voir comment la pratique réflexive peut amener les enseignants à reconsidérer leurs pratiques pédagogiques pour répondre aux besoins des garçons en matière de littérature.

## B. Objectif et questions de recherche

S'appuyant sur la dimension réflexive de l'enseignement et sur la capacité de l'enseignant à résoudre des problèmes complexes en lien avec sa pratique (Legault, 1999; Schön, 1987; Tsangaridou & Siedentop, 1995), la présente étude avait comme objectif d'examiner la manière dont les enseignants francophones ayant participé à une initiative de pratique réflexive portant sur la littératie scolaire chez les garçons en Ontario se sont approprié la pratique réflexive pour mettre en œuvre des pratiques susceptibles d'aider les garçons en matière de littératie et contribuer ainsi au développement de leurs compétences en littératie. Dans le but d'étudier cette problématique, l'étude a posé les questions suivantes :

1. Comment les enseignants participant à un projet de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques?
2. Selon les enseignants, comment les pratiques pédagogiques mises en place en salle de classe dans le cadre de la pratique réflexive contribuent-elles à l'apprentissage de la littératie chez les garçons?

Les résultats présentés dans le chapitre précédent ont souligné la capacité de l'enseignant d'articuler, en fonction de ses connaissances liées à l'enseignement, à la littératie, aux caractéristiques de ses élèves et à la situation des garçons en matière de littératie, les divers éléments qui composent sa pratique pédagogique allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre en salle de classe jusqu'à leur application et à leur évaluation. La discussion fait ressortir les principales constatations qui découlent des résultats : premièrement en ce qui a trait à la contribution de la pratique réflexive au développement professionnel des enseignants, puis par rapport à la contribution de la pratique à l'apprentissage des garçons en matière de littératie. Ces constatations seront également mises en lien avec des éléments de la littérature scientifique afin de les situer par rapport aux autres études dans le domaine et de préciser la contribution de la présente recherche.

### **C. Discussion des résultats**

La première partie de la discussion vise à mettre en évidence la manière dont la pratique a contribué au développement professionnel des enseignants. Elle présente donc les éléments de réponse apportés à la première question de recherche :

Question de recherche :                      Comment les enseignants participant à un projet de  
pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons

intègrent-ils la pratique réflexive à leurs pratiques  
pédagogiques?

L'analyse des résultats a permis de faire ressortir les aspects importants de la contribution de la pratique réflexive au développement professionnel des enseignants. Tout d'abord, ce type de perfectionnement professionnel s'étant fait à partir des préoccupations propres à chaque équipe d'enseignants, les enseignants ont pu trouver les moyens les plus appropriés afin d'aborder la situation des garçons en matière de littératie. À cet égard, la pratique réflexive a mis en évidence le rôle déterminant de la collaboration et de la réflexion ainsi que les caractéristiques des garçons qui éprouvent des difficultés en matière de littératie dans un contexte minoritaire francophone. Enfin, l'analyse des résultats a mis en évidence les pratiques que les enseignants ont privilégiées pour répondre aux besoins de ces garçons.

### **1. Contribution de la pratique réflexive au développement professionnel des enseignants**

Tout d'abord, il importe de mentionner que la manière dont la pratique réflexive a été mise en place dans les écoles a permis aux enseignants de trouver les moyens les plus appropriés pour aborder la situation des garçons en matière de littératie, car le choix des stratégies s'est fait en fonction des différentes préoccupations ou conditions prévalant au sein de chaque école. Selon plusieurs auteurs (Laws, 2003; Seybold, 2004; Williams, 2005), il est de plus en plus évident que

pour être efficace, le développement professionnel doit tenir compte des considérations, des contextes et des problèmes particuliers de chaque école. D'ailleurs, les initiatives de développement professionnel s'appuient de plus en plus sur des structures qui encouragent les enseignants, et plus particulièrement des groupes d'enseignants, à analyser les pratiques qu'ils utilisent au sein de leur milieu de travail (Grossmann, 2009).

Darling-Hammond et McLaughlin (1995) sont d'avis que les approches de développement professionnel doivent refléter les changements survenus dans la société et que pour y parvenir, ces approches doivent favoriser une vision du développement professionnel qui envisage l'enseignant en tant qu'agent responsable de son propre développement au lieu d'initiatives ponctuelles qui s'inscrivent plutôt dans une théorie du déficit et qui privilégie une transmission verticale du savoir (Grossmann, 2009). Comme le soutient Grossman, alors que le développement professionnel a été longtemps considéré comme une dynamique entre une offre institutionnelle et un individu, il s'actualise aujourd'hui davantage dans le contexte de dispositifs groupaux qui permettent aux enseignants de clarifier, de réexaminer, de redéfinir et d'élaborer eux-mêmes leurs pratiques.

D'ailleurs, après avoir passé en revue divers programmes et approches de développement professionnel, plusieurs auteurs ont souligné l'importance de certains aspects susceptibles d'influencer davantage l'enseignant dans son cheminement professionnel, dont la prise en compte de l'expérience, des préoccupations et de la pratique des enseignants en tant qu'objet principal des activités de développement professionnel (Grossman, 2009; Laws, 2003; Seybold, 2004;

Williams, 2005). Cette conception du développement professionnel renforce l'autonomie des enseignants (Laws, 2003) et leur donne la maîtrise de leur développement professionnel (Darling-Hammond & McLaughlin, 1995; Williams, 2005). À ce titre, la pratique réflexive a mis en évidence le rôle déterminant que peuvent jouer la collaboration et la réflexion dans le cadre du développement professionnel des enseignants.

### **1.1 Rôle déterminant de la collaboration et de la réflexion**

Tel que mentionné dans le chapitre précédent portant sur les résultats, l'un des aspects les plus importants de la pratique réflexive relevé par les enseignants se rapporte à la collaboration établie entre ceux-ci grâce à l'initiative de pratique réflexive. Pour bien des enseignants, la pratique réflexive a permis la mise en place d'un processus de développement professionnel plus structuré. Même s'il existait déjà une certaine forme de collaboration avant l'initiative dans les écoles, les enseignants ont révélé que la pratique réflexive les avait amenés à structurer davantage leurs rencontres et à développer une vue d'ensemble pour la mise en œuvre de leurs pratiques. Ainsi, ils en sont venus à envisager la planification, l'application et l'évaluation de leurs pratiques de manière plus organisée, à tenir compte systématiquement de facteurs tels que les statistiques et les profils de classe pour élaborer leur planification et prendre en considération la rétroaction de leurs collègues afin de comparer leurs résultats et éventuellement de modifier certaines pratiques.

Cette organisation sur le plan professionnel a permis d'accroître l'expertise du personnel enseignant participant à l'étude en matière de littératie chez les garçons. Pour certains, comme dans le cas de l'école L'Envol, cette expertise s'est développée en désignant un enseignant à titre de personne-ressource en matière de littératie chargé d'accompagner les autres enseignants par rapport aux stratégies de littératie.

Dans d'autres écoles, les enseignants ont pris part à des formations spécialisées en vue d'en apprendre davantage sur la situation des garçons et de la littératie, comme Mme Lefèvre, alors que d'autres, comme les enseignantes de l'école Les Joyeux Lurons, ont utilisé un journal de bord, rédigé des rapports de lecture et effectué des sondages en plus de tenir des réunions de personnel afin de bien cibler leurs interventions auprès des garçons. Enfin, Mme Dumont quant à elle, s'est réunie régulièrement avec une conseillère pédagogique dans le but d'approfondir différents aspects liés à la littératie chez les garçons.

Selon la plupart d'entre eux, la pratique réflexive leur a permis non seulement de partager des connaissances et du matériel en lien avec les stratégies de littératie mais également de discuter de leurs inquiétudes et de leurs difficultés. Les enseignants ont pu ainsi profiter de leurs rencontres afin de se soutenir mutuellement, à l'aide de conseils et d'échanges de pratiques, pour partager leurs pratiques réussies ou encore pour faire part de leurs problèmes dans le but d'y trouver une solution.

À l'instar des éducateurs ayant participé aux travaux de Gillentine (2005), de Schuster (2004) et de Bates (2003), les enseignants de la présente étude ont souligné l'importance de ce soutien mutuel en milieu de travail qui leur a permis d'approfondir leurs connaissances par rapport à la littératie chez les garçons grâce au soutien et à l'expertise des autres enseignants. En effet, dans certaines écoles, des ateliers de formations étaient organisés par les enseignants eux-mêmes, soit à partir de formations qu'ils avaient reçues ou à partir de recherches qu'ils avaient effectuées. Grâce à ces rencontres, les enseignants ont pu faire part de leurs nouvelles connaissances à d'autres enseignants et recevoir par la même occasion une rétroaction au sujet des différentes options qui pouvaient s'offrir à eux en vue de la mise en place des pratiques en salle de classe.

Or, ce partage de connaissances entre enseignants représente un aspect de plus en plus important pour la profession enseignante. Comme le souligne Darling-Hammond (2006b), il devient de plus en plus crucial pour les enseignants de partager leurs connaissances avec leurs collègues, car la mondialisation et les changements technologiques ont entraîné des bouleversements majeurs dans le contexte socio-économique d'aujourd'hui et obligent les travailleurs à acquérir une formation plus poussée qu'auparavant. Ces nouvelles conditions ont ainsi créé des attentes élevées envers les éducateurs à qui revient la responsabilité de former les élèves afin qu'ils puissent réussir sur le marché du travail.

Or, dans le cadre éducatif actuel, ces élèves représentent une clientèle de plus en plus diversifiée, notamment sur le plan linguistique, ethnique et culturel. Devant cette situation, non

seulement les enseignants doivent-ils posséder une connaissance approfondie des facteurs qui influencent l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes sociaux et culturels variés, mais ils doivent également composer avec des matières scolaires de plus en plus complexes. C'est pourquoi, compte tenu de l'étendue et de la pluralité des connaissances et des compétences requises pour enseigner aujourd'hui, il est essentiel que les enseignants apprennent à collaborer afin de partager ces connaissances s'ils souhaitent s'adapter à la diversité des élèves dont ils ont la responsabilité.

Si la collaboration entre enseignants a permis le partage des connaissances, des réussites et des préoccupations, elle a également donné lieu à une remise en question des pratiques pédagogiques, qui elles aussi ont contribué à la croissance professionnelle des enseignants. Ainsi, comme l'ont souligné Mme Dufour et M. Poirier, la pratique réflexive les a amenés à réévaluer leur approche et leur enseignement par rapport aux garçons et à considérer davantage les besoins et les différences individuelles de chaque élève.

Il en est de même pour Mme Roland, qui, à l'aide de la pratique réflexive, a pris conscience qu'il y a différentes manières d'intéresser les garçons à la lecture et qu'il est nécessaire de faire les choses différemment lorsque certaines pratiques ne sont pas efficaces. C'est à travers la réflexion que les enseignants ont pu se questionner sur leurs pratiques, ce qui leur a permis de changer leur attitude par rapport à ces garçons et d'envisager la littérature d'une manière différente afin de pouvoir différencier leur enseignement.

D'ailleurs, plusieurs auteurs, dont Schuster (2004), Osterman (1990) et Osterman & Kottkamp (1993), ont souligné le rôle de la réflexion engendrée par la pratique réflexive chez les enseignants par rapport à leur développement professionnel. En effet, grâce à la réflexion, l'enseignant est amené à utiliser ses ressources cognitives afin de théoriser sa pratique sur le plan de ses actions et de ses expériences (Uwamariya & Mukamurera, 2005). En faisant de sa pratique un objet d'analyse, il peut prendre du recul et examiner les raisons qui la sous-tendent (Osterman, 1990). Il peut ainsi réfléchir à la pertinence de ses actions et élaborer de nouvelles stratégies lorsque des difficultés surviennent. Sous cet angle, la pratique réflexive permet d'envisager ces difficultés comme une occasion de dialogue et d'apprentissage susceptible d'apporter des éléments de réponse et pouvant donner lieu à un renouvellement de la pratique au lieu de considérer l'existence de ces problèmes comme un échec (Aten, 2003; Bates, 2003; Osterman, 1990).

Ainsi, en plus d'amener les enseignants à envisager leurs pratiques sous un autre angle, le travail de collaboration et de réflexion les a amenés à identifier plus clairement certaines caractéristiques des garçons qui éprouvent des difficultés par rapport à la littératie. En examinant de plus près les résultats de ces garçons aux différentes évaluations, en discutant avec eux et en recueillant leurs commentaires et ceux de leurs parents au moyen de sondages, ils ont pu établir des profils plus détaillés et prendre conscience que les garçons ne forment pas des groupes homogènes et que ce sont certains groupes de garçons qui éprouvent davantage de difficultés par rapport à la littératie à l'école.

## **1.2 Identification des caractéristiques des garçons aux prises avec des difficultés par rapport à la littératie en contexte francophone minoritaire**

Dans le cadre de la présente étude, les enseignants ont relevé certaines caractéristiques en ce qui a trait aux garçons qui éprouvent davantage de difficultés par rapport à la littératie. Ainsi, dans le cas de Mme Dumont, de l'école L'Aventure, ce sont des garçons avec des difficultés d'apprentissage qui constituent la clientèle ciblée par l'initiative de pratique réflexive tandis que pour l'école l'Envol et l'école Le Tremplin, ce sont principalement des garçons des cours appliqués qui composaient les groupes de garçons aux prises avec des difficultés en matière de littératie.

Rappelons ici que dans le cadre du programme ontarien de formation scolaire au secondaire, l'élève doit faire ses choix en 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année parmi des cours théoriques et des cours appliqués. Les cours théoriques privilégient la théorie et les problèmes abstraits et se concentrent sur des concepts complexes de la discipline alors que les cours appliqués mettent davantage l'accent sur les applications pratiques et des exemples concrets de la discipline (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2000). La différence entre ces types de cours se situe donc au niveau de l'équilibre entre la théorie et la pratique.

Toutefois, les enseignants ont rapporté quelques différences au niveau du contexte social d'où provenaient ces garçons. Dans le cas de l'école L'Envol, M. Poirier, directeur-adjoint de l'école, a souligné que le contexte socioculturel et économique de la région où il vivait était

susceptible d'influencer l'attitude des garçons par rapport à la littératie. Selon lui, il est difficile d'engager les garçons envers la littératie lorsque celle-ci n'est pas valorisée dans la famille et dans la communauté, où une grande importance est accordée aux activités de chasse et de pêche. Pour ce qui est de l'école Le Tremplin, ce sont des questions d'ordre culturel et linguistique qui influencent les garçons, car ceux-ci proviennent de milieux ethniques et linguistiques variés où le français constitue une langue seconde ou étrangère.

En outre, plusieurs enseignants ont rapporté que ces garçons ont souvent une faible estime de soi et ont peu confiance en leurs capacités, car ils ont souvent connu des expériences négatives qui les ont amenés à entretenir une attitude négative par rapport à la littératie. Cette attitude se traduit généralement en classe par un manque de motivation par rapport aux activités de littératie. Placés dans des situations où ils peuvent mettre certaines de leurs aptitudes en valeur dans les cadres des activités de littératie, ces garçons font alors preuve de plus d'engagement et apprécient l'attention qu'ils reçoivent de leurs enseignants.

D'ailleurs, les recherches de Chouinard, Plouffe & Roy (2004) ont montré que les élèves qui éprouvent des difficultés d'apprentissage entretiennent des perceptions négatives par rapport à leur capacité à réussir à l'école et au rôle que joue l'effort dans le succès scolaire. Ceci s'explique par le fait que les efforts déployés par ces élèves dans le passé se sont presque toujours soldés par des résultats insatisfaisants. Ces élèves ne se rendent pas compte que ces résultats peuvent être attribués davantage à une mauvaise utilisation de leurs stratégies qu'à un manque d'aptitudes. Avec le temps, ils en arrivent à adopter des comportements scolaires inadaptés qui les amènent à

accorder moins d'importance à l'échec au lieu de les inciter à réussir. Ils finissent par considérer l'échec comme étant inéluctable et refusent de faire des efforts parce que ceux-ci conduisent, en situation d'échec, à des jugements encore plus défavorables. Ultimement, ces élèves se désintéressent des activités scolaires et fonctionnent principalement en fonction de renforcements immédiats comme les notes ou les récompenses.

Par conséquent, les pratiques que les enseignants ont privilégiées et mises en place dans leur salle de classe visaient d'abord et avant tout à changer l'attitude des garçons par rapport à la littératie, à les motiver davantage et à rehausser leur estime de soi. Pour y parvenir, les enseignants ont favorisé différentes pratiques et mis l'accent sur certains éléments du programme d'études.

### **1.3 Pratiques privilégiées par les enseignants**

Pour parvenir à adapter leurs pratiques aux différents types d'élèves qui se retrouvent dans leur classe, les enseignants ont fait ressortir la nécessité d'apprendre à bien connaître leurs élèves et à tisser des liens étroits avec eux, de différencier leur enseignement et de redéfinir la littératie scolaire.

### ***Bien connaître les élèves***

Les participants ont souligné l'importance de bien connaître leurs élèves, non seulement sur le plan scolaire, en tant qu'élèves, mais également sur le plan personnel, en tant qu'individu. Afin d'appuyer la réussite de leurs élèves, les enseignants se sont efforcés de se familiariser avec leurs antécédents, leurs intérêts et leurs besoins, en utilisant les résultats et informations scolaires relatives à ces élèves, des sondages, des discussions et des rencontres tenues avec les garçons.

Ces résultats vont dans le même sens que les études de Kent (2002) et de Wilkinson (1998). Ces derniers ont constaté que les enseignants qui sont sensibles aux besoins individuels des élèves et qui leur démontrent de l'attention influencent positivement l'apprentissage de la littératie chez les garçons, surtout chez les élèves plus âgés (Gray, 2008), car ceux-ci bénéficieraient davantage d'une attention marquée et de soutien de la part de l'enseignant.

Le fait d'établir un climat de confiance et de coopération dans la salle de classe, de tisser des relations de qualité avec les élèves, de leur témoigner de l'attention et de l'encouragement entraîne des répercussions positives pour l'élève sur le plan socioaffectif, notamment en ce qui a trait à l'estime de soi (Binkowski, 2004; Phillips, 1997; Stephan, 2009). L'influence de l'enseignant, de ses actions et de ses perceptions par rapport aux élèves est donc déterminante (Gibson, 2003; Johnson, 2000; Kent, 2002; Lichter, 2002,) et contribue énormément à l'image que se font les jeunes en tant que personnes littératiées (Marriott, 2008).

En plus de bien connaître leurs élèves, les enseignants ont insisté sur le fait qu'il est essentiel d'adapter leur enseignement en fonction de ces derniers afin de tenir compte des différents types d'élèves qui se retrouvent dans leur classe. À ce titre, la différenciation pédagogique représente un élément important qui est ressorti de la pratique réflexive.

### ***Importance de la différenciation pédagogique***

La plupart des enseignants ayant pris part à la présente étude étaient conscients de l'importance d'adapter leurs pratiques par rapport aux différences individuelles de leurs élèves. Selon les participants, si l'enseignant veut répondre aux intérêts variés et aux différents besoins et styles d'apprentissage des garçons de sa classe, il doit bien les connaître sur le plan personnel et faire preuve de flexibilité, de créativité, de persévérance et d'ouverture d'esprit dans le choix de ses pratiques. C'est d'ailleurs pourquoi plusieurs enseignants ont insisté sur la place qu'occupait la différenciation pédagogique dans leur enseignement.

L'importance de la différenciation pédagogique par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de la littérature a été relevée dans de nombreux travaux (Gray, 2008; McPhail, 2008; Milby, 2007; Stephan, 2009) et se retrouve à l'ordre du jour dans plusieurs pays. Comme il s'agit d'optimiser les situations d'apprentissage ainsi que les tâches de manière à permettre à chaque élève de suivre le parcours qui lui convient le mieux, selon ses intérêts, ses aspirations et ses

aptitudes, la mise en œuvre de la différenciation exige certaines compétences professionnelles. L'enseignant doit notamment pouvoir s'approprier le programme afin de pouvoir cibler les apprentissages essentiels, établir un diagnostic des différences entre élèves et leur impact sur l'apprentissage, identifier les problèmes d'apprentissage et voir au fonctionnement harmonieux de la classe. De plus, il doit être au fait des diverses approches afin de pouvoir choisir celles qui répondent le mieux aux besoins de ses élèves (Bolduc & Van Neste, 2002).

En ce qui concerne les écrits sur la littératie scolaire, et sur la littératie chez les garçons en particulier, certaines études ont fait ressortir l'importance pour l'enseignant de tenir compte des intérêts et des antécédents des élèves afin de gérer la diversité des élèves en salle de classe (Kent, 2002; Milby, 2007; Wilkinson, 1998). Dans ses travaux menés auprès d'enseignants exemplaires, Milby (2007) a montré que ceux-ci organisaient leur enseignement à partir des besoins et des caractéristiques de chacun de leurs élèves afin d'élaborer les activités pour l'ensemble de la classe. Comme dans le cas des enseignants ayant participé à la présente étude, les enseignants des études de Kent (2002), Milby (2007) et Wilkinson (1998) se sont efforcés de tenir compte des besoins spécifiques de chaque élève au sein de leur classe et y sont parvenus au moyen de discussions entre collègues, de leurs recherches et de leurs expériences en enseignement.

La gestion de la diversité des élèves est également étroitement liée à la manière dont la littératie est envisagée à l'école laquelle, dans bien des cas, s'appuie principalement sur une définition étroite de la littératie et est souvent associée à la langue de référence et à sa forme

écrite (Masny, 2008). Or, lorsque la littératie est enseignée et évaluée à partir de conceptions traditionnelles reposant sur les compétences de lecture et d'écriture, certains groupes d'élèves s'en trouvent désavantagés, à moins que leurs compétences par rapport à d'autres formes de littératie ne soient valorisées au sein de la salle de classe par les enseignants. Il devient dès lors nécessaire pour les enseignants de privilégier une pédagogie axée sur la diversité linguistique et culturelle des contextes et des apprenants, ce qui exige la prise en compte de facteurs tels que la culture, le genre et les expériences antérieures de chaque individu (Kalantzis & Cope, 2008).

Dans le cas de la présente étude, la prise en compte de facteurs linguistiques et culturels a amené certains enseignants à remettre en question leurs pratiques afin de s'adapter aux besoins de leurs élèves, comme dans le cas des enseignantes de l'école Le Tremplin, afin de pouvoir y répondre plus adéquatement et ainsi redéfinir la littératie scolaire.

### ***Redéfinir la littératie scolaire***

Pour ce qui est des participants de l'étude, ceux-ci ont redéfini la littératie scolaire en adaptant leur enseignement par rapport aux intérêts et au vécu des garçons en diversifiant les ressources qu'ils mettent à la disposition des garçons en matière de lecture, en insistant sur la communication orale et en ayant recours à la technologie.

a) Diversification des ressources répondant aux intérêts des garçons

De toutes les pratiques mentionnées par les participants, celle de fournir aux garçons des textes plus intéressants s'est révélé la plus fréquente. En effet, selon les enseignants, le manque de ressources appropriées aux intérêts des garçons constitue une cause importante de leur manque de motivation et c'est pour cette raison que la plupart des enseignants se sont fixé comme objectif de trouver des ressources convenant aux garçons afin de les engager davantage dans les activités de littératie. Ils leur ont donc offert un plus large éventail de textes en leur donnant la possibilité de lire des revues, des bandes dessinées et des journaux ainsi que des textes électroniques tels que les blogues et l'Internet.

Cette constatation rejoint celles mentionnées dans le rapport final du Ministère de l'Éducation sur l'initiative de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons (2009). D'après ce rapport, qui fait état des résultats recueillis par les écoles ayant participé à l'initiative du ministère concernant la mise en œuvre de différentes stratégies du guide *Moi, lire? Tu blagues!*, les garçons s'investissent davantage lorsqu'ils trouvent un intérêt personnel dans leurs lectures. En outre, ils apprécient particulièrement les bandes dessinées, les livres humoristiques, les contes fantastiques, les intrigues policières, les livres documentaires, les livres de science-fiction ainsi que les magazines.

La recherche de Bardsley (1999) vient également appuyer ces résultats. Toutefois, en plus d'offrir un plus grand choix de textes, en laissant choisir les garçons et en s'assurant d'avoir une variété de textes disponibles en salle de classe, il est également important de laisser les garçons

choisir leur matériel de lecture et de leur permettre d'apporter leurs propres textes en classe afin de les encourager à lire davantage, car il s'agit là d'un élément à ne pas négliger pour améliorer leur motivation (Gambell & Hunter, 2000).

Néanmoins, l'une des enseignantes, Mme Dufour, a également insisté sur la nécessité d'exposer les garçons à différents types de textes et de ne pas se limiter à des livres qu'elle identifie comme étant « de genre masculin ». Cette constatation se retrouve également dans différentes recherches qui ont révélé que, même s'il existe des différences d'intérêts en matière de lecture entre les garçons et les filles (Coles & Hall, 2002), il n'en demeure pas moins important d'exposer les garçons à différents genres littéraires et de les sensibiliser aux stéréotypes sexuels et aux diverses représentations de la masculinité qui sont présentes dans les livres destinés aux jeunes (Hall & Piazza, 2008; St-Amant, 2007).

#### b) Communication orale

Le développement langagier représente pour ces garçons un aspect particulièrement important et les enseignants ont souligné la nécessité de favoriser davantage la communication orale. Premièrement, pour bon nombre d'entre eux, le français ne constitue pas la langue maternelle, qu'il s'agisse d'élèves allophones ou anglophones. Il s'agit donc là d'un aspect à développer davantage chez ces élèves en vue d'améliorer leurs compétences en français.

De plus, les élèves provenant de familles francophones doivent également faire face à un défi important, car ceux-ci vivent souvent dans des régions où le français peut être négligé au profit de l'anglais. Il devient donc nécessaire pour les enseignants d'encourager la communication en français non seulement pour améliorer les compétences langagières des garçons, mais également pour favoriser un sentiment d'appartenance à la culture francophone.

De plus, les enseignants ont également rapporté que les garçons participent davantage lorsqu'ils peuvent s'exprimer oralement et que des pratiques telles que les cercles de lecture, les discussions en classe, la lecture guidée et la lecture en groupe leur conviennent bien. C'est donc pour ces raisons que les participants ont fait valoir la nécessité de mettre en place des pratiques visant à améliorer les compétences en communication orale, ce qui, selon eux, leur permettrait de développer ultérieurement des compétences en lecture et en écriture.

Ces résultats ont d'ailleurs été corroborés dans d'autres études dont celles de Bardsley (1999) et d'Ewart (2007), qui toutes deux, ont souligné l'importance de donner aux élèves la chance de discuter de leurs idées et de recevoir une rétroaction. En effet, l'étude de Bardsley a révélé que les garçons apprécient le fait de pouvoir discuter de leurs lectures avec des camarades de classe. Toutefois, ils aiment le faire dans un contexte d'interaction sociale, au moyen de discussions plutôt que d'avoir recours à un journal. À cet égard, il est essentiel que les enseignants reconnaissent la valeur de la nature sociale de l'apprentissage et la manière dont elle peut être mise en pratique dans la salle de classe, notamment en instaurant des périodes de discussion pour permettre aux garçons d'avoir des conversations approfondies au sujet de ce qu'ils ont lu. En

outre, d'après Ewart (2007), il est nécessaire pour certains élèves d'améliorer leurs compétences en communication orale d'abord, non seulement parce qu'ils pourront améliorer par la suite leurs compétences en lecture et en écriture, mais également parce que l'amélioration de ces compétences influence aussi l'apprentissage des garçons dans les autres matières scolaires.

La communication orale représente donc un élément important à favoriser auprès des garçons vivant en contexte minoritaire francophone du fait qu'elle constitue l'un des facteurs de réussite en littératie. Toutefois, il faut souligner également le fait que les enseignants vivant dans ce contexte doivent faire face à certaines difficultés lors de l'enseignement de l'oral, surtout en ce qui a trait au manque de ressources financières, pédagogiques, humaines, matérielles et technologiques (Lafontaine & Messier, 2009). Il s'agit par conséquent d'un autre élément dont il faut tenir compte lors de la mise en place des pratiques associées à la communication orale.

### c) Utilisation de la technologie

Les enseignants de la présente étude ont tous souligné le succès qu'ils avaient obtenu en ayant recours à la technologie, surtout en ce qui a trait aux technologies de l'information et de la communication, et à l'Internet en particulier, dans le but d'engager les garçons envers les activités de littératie. Il s'agit d'un aspect dont il faut tenir compte, car la technologie a permis à bon nombre de garçons de mettre en valeur des aspects liés à la littératie qu'ils maîtrisaient bien et dont ils peuvent se servir pour démontrer leurs compétences dans ce domaine. D'ailleurs les études de

Sanford et Madill (2007) et de Gray (2008) insistent sur la nécessité de donner l'occasion aux garçons de faire preuve de ces compétences qui sont souvent peu reconnues à l'école. D'après ces auteurs, même si les filles réussissent mieux que les garçons aux évaluations, les garçons possèdent d'excellentes habiletés par rapport à d'autres types de littératie qui ne sont pas pris en compte lors de ces évaluations.

Les contraintes ainsi imposées par le milieu scolaire quant à la manière de définir ce qui est considéré comme acceptable en tant que littératie semblent donc nuire à certains garçons. En effet, selon Heath (1983) et Kirkland (2006), les pratiques de littératie scolaire reflètent principalement les pratiques culturelles appartenant à la classe moyenne de race blanche. D'après Kirkland, cet état de fait entraîne des conséquences négatives pour beaucoup de garçons qui, très souvent, réagissent en adoptant une attitude de désintéressement ou de résistance par rapport aux pratiques de littératie mises en place par l'école.

Bien que ces garçons puissent valoriser des pratiques de lecture et d'écriture à l'extérieur de l'école, celles du milieu scolaire entrent en contradiction avec leurs valeurs. Ces garçons adoptent alors une attitude qui leur permet de se positionner en tant qu'agent social et d'affirmer leur engagement envers leur appartenance socioculturelle (Kirkland, 2006). Ainsi, même si la population scolaire se diversifie de plus en plus, l'école demeure tributaire d'une idéologie monoculturelle ayant tendance à naturaliser ses pratiques, et ce au détriment de certaines familles, car la diversité des cultures d'origine et des cultures familiales est difficilement prise en compte (Changkakoti & Akkari, 2008).

Dans le même ordre d'idées, les études présentées par Dagenais (2008) sur l'apprentissage des langues dans divers contextes indiquent que les élèves de groupes minoritaires sont marginalisés et en danger d'échec scolaire lorsque leurs connaissances culturelles et leurs pratiques langagières ne sont pas reconnues et soutenues par l'école. Or, l'école pourrait favoriser l'équité en milieu scolaire en utilisant tout le bagage familial et culturel qu'apportent les enfants à l'école. Les travaux de Dagenais menés auprès d'élèves d'immersion de diverses origines linguistiques ont d'ailleurs montré que les milieux scolaires où sont valorisées les ressources linguistiques et culturelles d'élèves plurilingues favorisent la formation d'une image positive de leur identité plurilingue.

Par conséquent, les enseignants devraient valoriser davantage les types de littératies qui se retrouvent à l'extérieur de l'école et qui sont peu pris en compte par celle-ci (Ewart, 2007; Sanford & Madill, 2007), telles les littératies culturelle et technologique. Ils devraient également tenter de diversifier le matériel de lecture offert aux élèves et trouver un équilibre entre les textes imprimés et les textes électroniques, les textes narratifs et les textes informatifs (Ewart, 2007; Gray, 2008; Webber, 2004). De cette manière, les garçons pourraient mettre à profit les compétences qu'ils ont développées à l'extérieur de l'école, auxquelles ils s'identifient davantage et envers lesquelles ils démontrent un intérêt marqué.

## 2. Contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage des garçons

L'impact le plus important relevé par les enseignants se situe au niveau de l'amélioration de l'attitude des garçons par rapport à la littératie, surtout en ce qui a trait aux activités de lecture. En effet, les enseignants sont unanimes pour dire que les garçons démontrent plus d'intérêt envers les activités de lecture qu'ils ne le faisaient auparavant, qu'ils sont plus positifs et qu'ils apprécient davantage le matériel de lecture mis à leur disposition en salle de classe.

En outre, d'après les enseignants, le fait de mieux comprendre les garçons, de prendre le temps de les écouter et de leur accorder une attention particulière en vue de leur faire vivre des réussites a eu une influence déterminante sur leur estime de soi. Comme la plupart des garçons qui éprouvent des difficultés par rapport à la littératie ont développé une attitude négative non seulement envers celle-ci, mais également envers leurs propres capacités, les enseignants sont d'avis qu'il est essentiel de leur faire connaître des succès lors des activités de littératie pour qu'ils puissent reprendre confiance en eux et parvenir à changer la perception qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que lecteur et scripteur.

Ces résultats sont semblables aux conclusions du rapport du ministère de l'Éducation de l'Ontario faisant le bilan des quarante projets de pratique réflexive mis en place dans l'ensemble de la province. En effet, tout comme les enseignants ayant participé à la présente étude, d'autres écoles ont également constaté un engagement marqué des garçons par rapport aux activités de

littératie, surtout en ce qui concerne la lecture, ainsi qu'une amélioration de l'estime de soi des garçons (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Toutefois, les enseignants sont moins catégoriques en ce qui concerne l'impact de la pratique réflexive sur le rendement des garçons. Bien que certains enseignants aient remarqué une amélioration du rendement et une diminution de l'écart entre la performance des garçons et celle des filles, d'autres enseignants n'ont pas rapporté les mêmes résultats. Par ailleurs, certaines écoles ayant réussi à augmenter le rendement des garçons au Test provincial de compétences linguistiques (TPCL) hésitent à établir avec certitude une relation de cause à effet entre les stratégies utilisées et l'amélioration du rendement, mentionnant qu'il y a beaucoup de facteurs à prendre en considération, tels que l'impact d'autres projets qui étaient en cours au même moment.

Il en est de même pour l'ensemble des quarante équipes de pratique réflexive ayant participé à l'initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Bien que certaines écoles aient relevé une amélioration des résultats obtenus par les garçons lors de différentes évaluations, ces résultats varient grandement d'une école à l'autre. De plus, certaines des écoles qui étaient parvenues à améliorer leurs résultats n'ont pas réussi à maintenir cette amélioration pendant toute la durée de l'initiative de pratique réflexive, leurs données faisant état de variations au niveau du rendement des garçons d'une année à l'autre au cours des trois années qu'a duré l'initiative. Il semble donc que les pratiques mises en place n'aient pas toujours permis aux garçons d'augmenter leur rendement. Toutefois, il importe de mentionner que les élèves des cours

appliqués et des cours élaborés à l'échelon local ont particulièrement bénéficié des stratégies et que leur taux de réussite a augmenté considérablement dans le contexte de la pratique réflexive.

En résumé, la pratique réflexive a contribué d'une part au développement professionnel des enseignants et, d'autre part à l'apprentissage des garçons en matière de littératie. Pour ce qui est de la contribution au développement professionnel, les résultats présentés dans la discussion ont mis en évidence le rôle déterminant que jouent la collaboration et la réflexion du fait qu'elles permettent de mettre en place un processus de développement professionnel plus structuré, d'accroître l'expertise du personnel enseignant en ce qui concerne la littératie chez les garçons et de donner l'occasion aux enseignants de profiter de cette collaboration pour partager leurs réussites et leurs préoccupations.

La collaboration peut également entraîner une remise en question des pratiques pédagogiques des enseignants qui sont alors amenés à réévaluer leur enseignement et à réfléchir à l'efficacité de leurs pratiques. Grâce à ce travail de réflexion, les enseignants peuvent envisager ces pratiques sous un autre angle afin de répondre plus adéquatement aux besoins des garçons de leur classe.

En outre, la pratique réflexive a permis d'identifier certaines caractéristiques des garçons qui sont aux prises avec des difficultés par rapport à la littératie en milieu francophone minoritaire. Ainsi, ces garçons ont souvent une faible estime de soi et ont peu confiance en leurs capacités,

car ils ont souvent connu des expériences négatives qui les ont amenés à entretenir une attitude négative par rapport à la littératie. Cette attitude se traduit généralement en classe par un manque de motivation par rapport aux activités de littératie.

Pour parvenir à adapter leurs pratiques aux différents types d'élèves qui se retrouvent dans leur classe, les enseignants ont fait ressortir la nécessité d'apprendre à bien connaître leurs élèves et à tisser des liens étroits avec eux, de différencier leur enseignement et de redéfinir la littératie scolaire en diversifiant les ressources utilisées en salle de classe, en travaillant davantage la communication orale et en ayant recours à la technologie.

Finalement, en ce qui a trait à la contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage des garçons, l'impact le plus important relevé par les enseignants se situe au niveau de l'amélioration de l'attitude des garçons par rapport à la littératie, surtout en ce qui a trait aux activités de lecture.

L'analyse des résultats présentée dans la discussion fait intervenir toutes les dimensions du cadre conceptuel dans le but de refléter la complexité des pratiques enseignantes, ce qui fait en sorte qu'il est difficile de voir quelle est la contribution de chacune des parties du cadre conceptuel. En vue de pallier cette difficulté, une section a été ajoutée à la discussion afin de mettre les résultats en parallèle avec chacun des éléments du cadre conceptuel dans le but de montrer les liens entre la littératie et les garçons, le milieu minoritaire, la pratique réflexive et les pratiques des enseignants et l'importance relative accordée à chacune d'elle par les enseignants.

### **3. Importance de la pratique réflexive par rapport à la situation des enseignants francophones minoritaires**

La thèse aborde la pratique réflexive d'enseignants francophones minoritaires en tant que processus dynamique qui met en relation divers facteurs liés à l'exercice de la profession enseignante. Les pratiques des enseignants ont donc été analysées sous l'angle de la pratique réflexive telle que proposée par Manning (2002), ce qui a permis d'examiner la manière dont les enseignants peuvent mettre en lien les éléments qui composent leur pratique pédagogique selon une organisation cohérente et justifier leurs choix pédagogiques en fonction de leur compréhension des éléments théoriques liés à la littératie, tout cela en tenant compte de facteurs déterminants liés à l'apprenant, aux programmes d'études et à la situation des garçons en matière de littératie (Darling-Hammond, 2006b). La figure de la page suivante présente un modèle visuel qui met en relation les éléments qui composent le cadre conceptuel et les résultats décrits dans la discussion.

Pratique réflexive et littératie scolaire chez les garçons  
en contexte francophone minoritaire

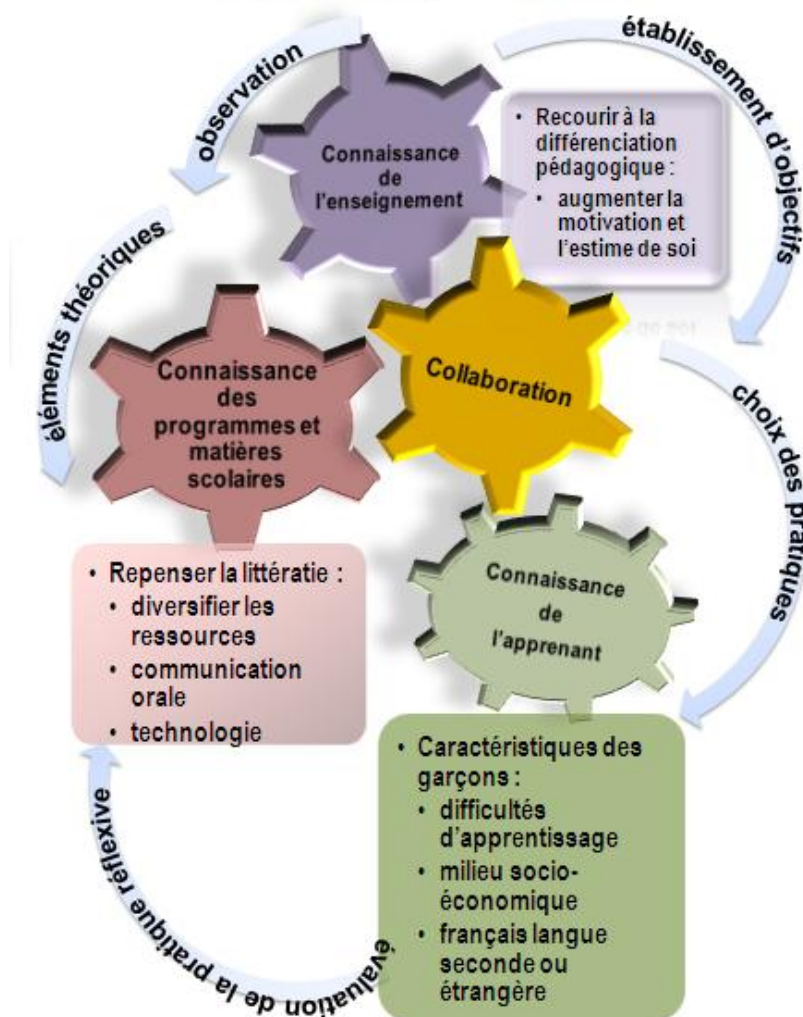


Figure 7. Intégration des résultats au modèle visuel du cadre conceptuel.

En plus de faire face aux nombreux défis qui caractérisent actuellement la profession enseignante, les enseignants de milieu minoritaire doivent faire face à des situations rendues encore plus difficiles étant donné les conditions particulières qui se retrouvent au sein des communautés francophones minoritaires. En effet, ceux-ci sont chargés de transmettre la langue et la culture francophone dans des communautés souvent situées dans des régions isolées à

faible densité géographique. En outre, ils disposent de peu de ressources et de matériel en français et doivent, par conséquent, consacrer une bonne partie de leur temps à chercher ou à élaborer du matériel pédagogique, faire la promotion et l'animation d'activités culturelles, gérer des classes à niveaux multiples et les différences qui s'y retrouvent, en plus d'affronter l'isolement, le manque de ressources culturelles et le manque de spécialistes, tout ceci avec peu de formation initiale ou continue et une population d'élèves de plus en plus diversifiée sur le plan des compétences langagières (Gérin-Lajoie, 2002; Le Touzé, 2004).

L'inclusion d'élèves provenant de divers pays francophones soulève des défis particuliers pour les écoles francophones minoritaires par rapport à leur rôle de maintien de la langue et de la culture francophone. En effet, comme le soulignent Gérin-Lajoie et Jacquet (2008), étant donné l'hétérogénéité de la population scolaire, les écoles se retrouvent devant un paradoxe lorsque vient le temps de redéfinir leur identité francophone, situation rendue encore plus difficile en raison notamment du manque de formation du personnel enseignant sur les enjeux de la pluriethnicité dans le milieu scolaire. Dans ce contexte, beaucoup d'enseignants avouent se sentir limités dans leur intervention et souhaiteraient en savoir davantage sur les moyens à adopter pour répondre plus efficacement aux besoins de leurs élèves. À cet égard, la démarche de pratique réflexive représente un excellent moyen pour les enseignants d'approfondir les connaissances et de développer les compétences dont ils ont besoin dans le contexte de leur travail.

D'ailleurs, les participants de l'étude ont mentionné que la collaboration qui avait découlé de la pratique réflexive leur avait justement permis d'accroître l'expertise du personnel enseignant.

En effet, dans certaines écoles, des ateliers de formation ont été organisés par les enseignants eux-mêmes, soit à partir de formations qu'ils avaient reçues ou à partir de recherches qu'ils avaient effectuées. Grâce à ces rencontres, les enseignants ont pu faire part de leurs nouvelles connaissances à d'autres enseignants et recevoir par la même occasion une rétroaction de la part de leurs collègues.

À ce titre, la collaboration entre enseignants qui découle de la pratique réflexive représente un aspect de plus en plus important pour la profession enseignante. Comme le souligne Darling-Hammond (2006b), il devient de plus en plus crucial pour les enseignants de partager leurs connaissances avec leurs collègues, car la mondialisation et les changements technologiques ont entraîné des bouleversements majeurs dans le contexte socio-économique d'aujourd'hui et obligent les travailleurs à acquérir une formation plus poussée qu'auparavant. Ces nouvelles conditions ont ainsi créé des attentes élevées envers les éducateurs à qui revient la responsabilité de former les élèves afin qu'ils puissent réussir sur le marché du travail.

Dans ces conditions, et comme le souligne Darling-Hammond (2006b), l'enseignant doit acquérir une connaissance approfondie des différents facteurs qui influencent l'enseignement et l'apprentissage dans des contextes sociaux et culturels variés et être en mesure de mettre en pratique ces connaissances afin de répondre aux besoins de ses élèves. Ceci sous-entend qu'il doit pouvoir non seulement tenir compte d'un ensemble de facteurs afin d'élaborer un programme d'enseignement cohérent et adapté aux besoins de sa salle de classe, notamment en ce qui a trait aux matières scolaires, à l'enseignement et au développement de l'élève, mais qu'il doit également

évaluer les approches, pratiques et stratégies qui lui sont proposées afin de voir si ces dernières sont appropriées (Darling-Hammond, 2006b). Pour y parvenir, le personnel enseignant doit développer des compétences favorisant le partage de réflexions, de recherches et d'expériences s'il veut se maintenir à la hauteur de ce qu'exige l'exercice de sa profession (Darling-Hammond).

Dans le cas des participants de l'étude, le développement professionnel axé sur ce partage de réflexions, de recherches et d'expériences a donné l'occasion aux enseignants de discuter non seulement des connaissances acquises par rapport à la littératie chez les garçons, mais de discuter également de leurs inquiétudes et des difficultés auxquelles ils sont heurtés en salle de classe. Cette collaboration leur a permis aussi de structurer davantage les rencontres de travail et de mettre en place des dispositifs permettant de soutenir la pratique réflexive au sein de l'école pour qu'elle puisse s'établir de manière permanente et régulière.

Le travail de collaboration et de réflexion accompli par les enseignants a mis en évidence les pratiques qu'ils avaient privilégiées pour aider les garçons dans leur apprentissage de la littératie. Ces pratiques sont présentées dans les paragraphes qui suivent en fonction de chacune des catégories du cadre conceptuel, soit les pratiques liées aux apprenants, aux programmes d'études et à l'enseignement.

### 3.1 Apprenants

En examinant de près les résultats des garçons aux différentes évaluations et en s'efforçant de les connaître davantage, il a été possible d'établir des profils plus détaillés de ceux-ci. Les propos des enseignants ont fait ressortir le fait que les garçons ne forment pas des groupes homogènes et qu'il est essentiel de tenir compte de leurs caractéristiques individuelles. Ces profils illustrent les caractéristiques relevées par les enseignants et les pratiques qu'ils ont choisi d'utiliser pour ces groupes de garçons.

#### a) Garçons éprouvant des difficultés d'apprentissage

Ces garçons ont besoin de plus d'encadrement au niveau des stratégies de lecture et d'écriture. Il faut donc continuer d'approfondir ces stratégies auprès de cette clientèle de garçons, car elles n'ont pas été intégrées efficacement. Les enseignants ont insisté sur le modelage des stratégies surtout par rapport à la compréhension de textes et au processus d'écriture. Ces garçons réagissent aussi favorablement à la communication orale, laquelle leur permet de passer plus facilement à des activités de lecture et d'écriture. Étant donné les difficultés qu'ils ont rencontrées dans le passé, ces garçons entretiennent une attitude négative par rapport à la littératie. Par conséquent, il importe de rehausser leur estime de soi en leur prodiguant des encouragements et en leur fournissant des activités adaptées à leurs intérêts et à leurs aptitudes et grâce auxquelles ils pourront mettre en valeur les compétences qu'ils possèdent.

b) Garçons provenant d'un milieu qui ne valorise pas la littérature

Pour ces garçons, il importe surtout de trouver des activités qui abordent la littérature d'une manière différente. Les enseignants ont remarqué que l'utilisation de la technologie s'est avérée une pratique particulièrement réussie et avait donné l'occasion aux garçons de s'engager davantage envers les activités de littérature.

c) Garçons pour qui le français constitue une langue seconde ou étrangère

C'est au moyen des arts visuels et de l'art dramatique que les enseignants ont tenté de répondre aux besoins des garçons pour qui le français n'était pas la langue maternelle. Tout comme l'utilisation de la technologie, les activités artistiques leur ont permis de mettre en valeur des compétences qui ont augmenté leur confiance en soi et qui leur ont donné l'occasion d'améliorer leurs compétences en communication orale, surtout en ce qui a trait au développement de la fluidité et de l'aisance en français. De plus, les enseignants ont insisté sur l'importance d'utiliser du matériel respectant les différences culturelles, car le matériel qui se retrouve généralement en salle de classe représente principalement des personnages et des contextes de la culture française et québécoise.

En résumé, il ne s'agit pas de tenir compte seulement du genre afin de soutenir le développement des compétences en littérature chez les garçons. Il faut aussi tenir compte d'autres facteurs comme le milieu socioéconomique ainsi que l'origine linguistique et culturelle, car ces

facteurs font appel à des pratiques différentes. Il est donc important de ne pas appliquer une même solution à tout un groupe de garçons indépendamment des caractéristiques de ceux-ci. Ce sont sur ces dernières constatations, soit la prise en compte des caractéristiques individuelles, que les enseignants ont orienté l'établissement des objectifs et le choix des stratégies liées à la littératie.

### **3.2 Programmes d'études**

Par rapport aux activités de littératie, les enseignants ont souligné l'importance de repenser ces activités en fonction des besoins et des caractéristiques de garçons vivant en milieu minoritaire en diversifiant les ressources utilisées en salle de classe, en privilégiant la communication orale et en ayant recours à la technologie.

#### **a) Diversifier les ressources utilisées en salle de classe**

Selon les enseignants, il importe de fournir un éventail plus large de textes soit des revues, des bandes dessinées et des journaux ainsi que des textes électroniques en français pour motiver les garçons et pour favoriser l'appréciation de textes francophones. Toutefois, en plus d'offrir un plus grand choix de textes, il est également important de laisser les garçons choisir leur matériel de lecture et de leur permettre d'apporter leurs propres textes en classe afin de les encourager à lire davantage, car il s'agit là d'un élément à ne pas négliger pour améliorer la motivation des garçons (Gambell & Hunter, 2000).

Les enseignants ont souligné également l'importance d'exposer les garçons à différents types de textes et de ne pas se limiter aux livres de « genre masculin ». Cette constatation se retrouve également dans différentes recherches qui ont révélé que, même s'il existe des différences d'intérêts en matière de lecture entre les garçons et les filles (Coles & Hall, 2002), il n'en demeure pas moins important d'exposer les garçons à différents genres littéraires et de les sensibiliser aux stéréotypes sexuels et aux diverses représentations de la masculinité qui sont présentes dans les livres destinés aux jeunes (Hall & Piazza, 2008; St-Amant, 2007).

#### b) Privilégier la communication orale

Les activités de communication orale permettent d'améliorer les compétences langagières chez les élèves pour qui le français n'est pas la langue maternelle et chez les élèves francophones qui sont fortement influencés par l'anglais. Pour ces derniers, elle permet aussi de favoriser un sentiment d'appartenance à la culture francophone. Selon les enseignants, ces activités favorisent le développement de la conscience phonologique et syntaxique, facilitent l'acquisition du vocabulaire et aident l'élève à développer des structures langagières qui lui sont utiles pour la compréhension et la rédaction de textes. Les enseignants ont rapporté avoir utilisé notamment les cercles de lecture, la lecture guidée, la lecture en groupe et les discussions en classe.

### c) Avoir recours à la technologie

Selon les enseignants, les garçons participent davantage aux activités de littératie lorsqu'ils peuvent utiliser la technologie, soit pour écrire, soit pour lire des textes. Comme bon nombre d'entre eux possèdent d'excellentes compétences en matière de technologie, ils peuvent s'en servir pour mettre en valeur ces compétences et s'en servir pour améliorer leurs connaissances par rapport à la lecture et à l'écriture. De plus, le niveau de motivation est beaucoup plus élevé lorsqu'ils utilisent la technologie.

### **3.3 Enseignement**

Enfin, par rapport à l'enseignement, les enseignants ont insisté sur le fait que les garçons qui éprouvent des difficultés par rapport à la littératie ont souvent une faible estime de soi et démontrent peu d'intérêt envers les activités de littératie. Pour les aider, les enseignants se sont efforcés de différencier leur enseignement en apprenant à bien les connaître pour pouvoir tenir compte de leurs intérêts et de leurs caractéristiques, ce qui représente un élément important par rapport à la gestion de la diversité des élèves. En effet, la gestion de la diversité est étroitement liée à la manière dont la littératie est envisagée à l'école, laquelle l'associe souvent à la langue de référence et à sa forme écrite (Masny, 2008).

Or, lorsque la littératie est enseignée et évaluée à partir de conceptions traditionnelles reposant sur les compétences de lecture et d'écriture, certains groupes d'élèves s'en trouvent désavantagés, à moins que leurs compétences par rapport à d'autres formes de littératie ne soient valorisées au sein de la salle de classe par les enseignants. Il devient dès lors nécessaire pour les enseignants de privilégier une pédagogie axée sur la diversité linguistique et culturelle des contextes et des apprenants, ce qui exige la prise en compte de facteurs tels que la culture, le genre et les expériences antérieures de chaque individu.

### **3.4 Contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage des garçons**

Les enseignants étaient unanimes pour dire que les pratiques pédagogiques mises en place à travers la pratique réflexive avaient amélioré l'attitude des garçons envers la littératie, surtout envers les activités de lecture. Ceux-ci étaient généralement plus positifs envers celles-ci et appréciaient davantage le temps consacré à la lecture en salle de classe. Toutefois, ils n'étaient pas aussi unanimes pour dire que les pratiques utilisées avaient contribué à améliorer le rendement des garçons de manière systématique.

## CHAPITRE 7

### CONCLUSION

#### A. Contribution de la recherche

L'étude avait comme objectif d'examiner la manière dont les enseignants francophones ayant participé à une initiative de pratique réflexive portant sur la littératie scolaire chez les garçons en Ontario se sont approprié la pratique réflexive pour mettre en œuvre des pratiques susceptibles d'aider les garçons en matière de littératie et contribuer ainsi au développement de leurs compétences en littératie. S'appuyant sur la dimension réflexive de l'enseignement et sur la capacité de l'enseignant à résoudre des problèmes complexes en lien avec sa pratique (Legault, 1999; Schön, 1987; Tsangaridou & Siedentop, 1995), l'étude visait à mieux comprendre la manière dont les enseignants pouvaient intégrer dans leur enseignement la pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons et comment, selon eux, les pratiques pédagogiques qu'ils mettaient en place en salle de classe pouvaient favoriser le développement de la littératie chez les garçons.

L'étude a permis d'analyser la démarche des enseignants en tenant compte à la fois d'aspects génériques et particuliers liés au développement professionnel de l'enseignant. Ainsi, les éléments du modèle de Darling-Hammond (2006b) ont permis de situer la démarche de pratique réflexive dans un contexte plus large et de prendre en considération les différents facteurs qui viennent influencer l'enseignement et l'apprentissage de la littératie. Les éléments du modèle de

Manning (2002), quant à eux, situent l'action pédagogique de l'enseignant dans un contexte de prise de décision et font référence à la capacité de l'enseignant d'articuler, en fonction de ses connaissances liées à l'enseignement, à la littératie, aux caractéristiques de ses élèves et à la situation des garçons en matière de littératie, les divers éléments qui composent sa pratique pédagogique allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre en salle de classe jusqu'à leur application et à leur évaluation.

La contribution théorique de la thèse se situe au niveau du cadre conceptuel qui a été développé dans le but d'examiner la problématique posée par la recherche. Ce cadre se distingue des assises théoriques des autres études pour les raisons suivantes : bien qu'il y ait un certain nombre d'études ayant examiné la pratique réflexive en lien avec les pratiques des enseignants dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage de la littératie (Bates, 2003; Bean & Stevens, 2002; Gillentine, 2005), leurs fondements théoriques portent principalement sur la nature de la réflexion chez les enseignants, les différentes formes ou degrés de réflexion de ces derniers ainsi que les moyens ou les stratégies utilisés pour favoriser la réflexion. En outre, ces études se concentrent principalement sur les facteurs liés à l'enseignant et n'accordent qu'une importance secondaire au contexte socioculturel dans lequel la pratique réflexive se déroule.

Le modèle proposé dans la thèse vise à combler cette lacune et présente un encadrement théorique pertinent pour l'analyse des pratiques enseignantes en milieu minoritaire, car il tient compte de la situation particulière des enseignants travaillant dans ce contexte et des besoins des élèves qui se retrouvent dans leur salle de classe. Il permet ainsi d'étudier les pratiques

enseignantes dans leur complexité à partir de situations d'enseignement et d'apprentissage et en prenant en considération plusieurs aspects liés non seulement à l'action pédagogique de l'enseignant, mais également aux facteurs externes qui peuvent influencer ses pratiques en salle de classe.

Le cadre ne prétend pas pouvoir cerner tous les facteurs qui sont en lien avec l'enseignement de la littératie chez les garçons en contexte francophone minoritaire, mais vise plutôt à dégager des éléments qui permettront de proposer des interventions éducatives appropriées. En ce sens, la présente étude a fait ressortir le rôle déterminant qu'ont joué la collaboration et la réflexion : elles ont donné l'occasion aux enseignants de remettre en question certaines de leurs pratiques, de mettre en place un processus de développement professionnel plus structuré, d'accroître l'expertise du personnel enseignant en matière de littératie chez les garçons et de partager leurs réussites, leurs préoccupations ainsi que leurs connaissances avec leurs collègues.

Le travail de pratique réflexive a amené les enseignants à identifier plus clairement les garçons qui éprouvent davantage de difficultés par rapport à la littératie dans un contexte francophone minoritaire et, par le fait même, à cibler davantage leurs pratiques pour répondre à leurs besoins. La présente étude a permis de mettre en évidence les pratiques qui avaient été privilégiées par les enseignants dans le but de motiver les garçons et de rehausser leur estime de soi, c'est-à-dire, bien connaître les garçons, accorder une importance particulière à la

différenciation pédagogique et redéfinir la littératie scolaire en diversifiant les ressources utilisées en salle de classe, en favorisant la communication orale et en ayant recours à la technologie.

En outre, l'étude permettra aux responsables des programmes et politiques scolaires de s'appuyer sur les résultats de la recherche afin d'élaborer de nouveaux programmes de développement professionnel ou de modifier les programmes existants à la lumière des constatations qui sont ressorties de l'étude. Celle-ci permettra également aux enseignants d'explorer certains aspects mis en évidence dans l'étude afin de mieux cibler leurs interventions en salle de classe.

Du fait qu'il s'agit de la première étude effectuée sur la pratique réflexive en lien avec la littératie chez les garçons en contexte francophone minoritaire, cette recherche a permis de mieux comprendre qui sont les garçons aux prises avec des difficultés par rapport à la littératie, quelles sont leurs difficultés et quelles sont les pratiques qui ont été mises en place par les enseignants afin de développer leurs compétences en matière de littératie. Cependant, de par sa nature exploratoire, et compte tenu du temps dont disposait la chercheuse pour la conduite des entrevues, il reste encore beaucoup d'aspects à approfondir, lesquels pourront faire l'objet de futures recherches.

Par exemple, bien que la présente thèse ait permis d'en apprendre davantage au sujet des caractéristiques des garçons francophones qui éprouvaient des difficultés par rapport à la littératie

scolaire, elle n'a pu présenter un portrait détaillé et exhaustif de cette clientèle d'élèves. Il serait extrêmement utile de poursuivre l'étude des caractéristiques de ces garçons afin de mieux cibler les interventions à adopter à leur égard.

En outre, bien que la recherche ait mis évidence les pratiques utilisées par les enseignants, il ressort de l'analyse que ces pratiques portaient principalement sur le besoin de motiver les garçons et de rehausser leur estime de soi en ayant recours surtout à des ressources répondant à leurs intérêts. Bien que les enseignants aient relevé un changement dans l'attitude des garçons par rapport à la littératie et même si dans certains cas on constate une amélioration sur le plan du rendement, l'écart entre les filles et les garçons demeure. Or, il existe plusieurs autres pratiques et stratégies qui sont susceptibles de contribuer au développement des compétences des garçons en matière de littératie, lesquelles n'ont pourtant jusqu'à date reçu que peu d'attention, notamment celles faisant appel à la littératie critique. Comme la recension a fait ressortir l'influence de la construction de la masculinité et des stéréotypes dans les rapports qu'entretiennent certains garçons envers la littératie, il serait intéressant d'approfondir les connaissances par rapport à cette stratégie afin de voir si elle peut contribuer à changer leurs perceptions de la littératie.

## **B. Limites de la recherche**

Les données recueillies au cours de la recherche sont de nature qualitative et proviennent de quatorze participants qui ont été recrutés dans quatre conseils scolaires et quatre écoles différentes. Il s'agit d'une étude qui vise à mieux comprendre le phénomène étudié au moyen des descriptions qu'en donnent les participants. Il en résulte donc une analyse de ce que représente la pratique réflexive dans un cadre particulier, soit celui de la littératie chez les garçons francophones minoritaires de l'Ontario. Les données qui en ont découlé reflètent ce contexte. Il est donc impossible de généraliser les résultats à tous les autres contextes. Néanmoins, ceux-ci ont permis une analyse plus approfondie de la pratique réflexive au moyen des descriptions détaillées qui ont été fournies par les participants. De plus, comme le but de l'étude était d'explorer la pratique réflexive des enseignants, il n'était aucunement question de mesurer ni de quantifier les résultats afin d'établir des corrélations entre la pratique des enseignants et le rendement scolaire des garçons.

Il serait intéressant de mener des études longitudinales afin d'étudier plus en profondeur les pratiques mises en place en salle de classe. Comme les données recueillies ici pour chaque participant provenaient d'une seule entrevue, il n'a pas été possible, dans le temps alloué, de couvrir tous les aspects de la pratique réflexive chez les enseignants. Il serait également essentiel de mettre en lien les commentaires d'enseignants avec ceux des parents et des élèves afin d'obtenir une vue d'ensemble de la situation de la littératie chez les garçons. Ce genre d'analyses

permettrait une meilleure compréhension des autres facteurs qui influencent la littératie chez les garçons et, par le fait même, des interventions à mettre en œuvre à l'école.

Enfin, des contraintes de temps ont fait en sorte que les entrevues se sont déroulées de différentes manières, soit par téléphone, en personne ou par écrit, ce qui a pu induire des biais. Par exemple, il est possible que les participants ayant répondu par écrit aient pu mal interpréter une question ou n'en aient pas tout à fait compris le sens. Comme ils ne pouvaient avoir d'explications sur le champ, il se peut que leurs réponses aient manqué de précision ou encore qu'ils aient répondu selon une orientation différente de ce que visait la question. Cette modalité a également empêché la chercheuse de demander des clarifications immédiates en vue de réorienter la discussion pour mieux comprendre les propos des participants ou obtenir des renseignements supplémentaires, comme elle l'a fait lors des entrevues téléphoniques ou en personne, ce qui aurait pu apporter un éclairage différent des résultats lors de l'analyse.

## Références

- Alexander, P., & Fox, E. (2004). A historical perspective on reading research and practice. Dans R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Dir.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 33-68). Newark, DE : International Reading Association.
- Alloway, N. (2007). Swimming against the tide : Boys, literacies, and schooling – An Australian story. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 582-605.
- Alloway, N., & Gilbert, P. (1997). Boys and literacy : lessons from Australia. *Gender and Education*, 9(1), 49-58.
- Alper, J. S. (1985). Sex differences in brain asymmetry: A critical analysis. *Feminist Studies*, 11(1), 7-37.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. Dans R. C. Anderson, R. J. Spiro & W. E. Montague (Dir.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 415-431). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Arms, E. D. (2002). How standardization and accountability hijacked single gender reform at a public middle school. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3058458)
- Aten, L. (2003). Using guided learning journals to foster reflection and professional judgment in teachers. *Dissertation Abstracts International*, 64(11), 4011A. (UMI No.3111581)
- Au, K. H. (1998). Social constructivism and the school literacy learning of students of diverse backgrounds. *Journal of Literacy Research*, 30(2), 296-319.
- Baer, J., Baldi, S., Ayotte, K., & Green, P. (2007). *The reading literacy of U. S. fourth-grade students in an international context. Results from the 2001 and 2006 Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*. U. S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Extrait le 8 avril de <http://nces.ed.gov/pubs2008/2008017.pdf>
- Bardsley, D. (1999). Boys and reading : What reading fiction means to sixth-grade boys. *Dissertation Abstracts International*, 60 (03), 653A. (UMI No. 9923526)
- Barré-De Miniac, C. (2003). La littératie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 111-122.
- Barrs, M. (2000). Gendered literacy? *Language Arts*, 77(4), 287-293.

- Barry, A. (2004). Différenciation et diversification : clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, 130, 20-24.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/130/vp130\\_20-24.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/130/vp130_20-24.pdf)
- Basilo, E. G. (2008). Case studies of reading performance of male students and the single-sex classroom. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3319228)
- Bates, C. A. (2003). The journey of an efficacious team to improve literacy instruction and student learning in an inclusion classroom. *Dissertation Abstracts International*, 64(09), 3197A. (UMI No. 3103306)
- Bausch, L. S. (2003). Boys will be boys: An investigation into the multiple literacy clubs third grade boys negotiate in their classroom community. *Dissertation Abstract International*
- Bean, T. W., & Stevens, L. P. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers. *Reflective Practice*, 3(2), 205-218.
- Behrens, M. (2007). *La qualité en éducation : Pour réfléchir à la formation de demain*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Berger, M. J. (2003). Exploration du portfolio de l'enseignant comme outil de réflexion et de mise en œuvre d'un curriculum. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 125-140.
- Berger, M. J., Dei, G., & Forgette-Giroux, (2007a). *Diversité culturelle et littératies multiples*. Université d'Ottawa en partenariat avec le Secrétariat de la littératie et de la numératie, Ministère de l'éducation. Ottawa, ON : Université d'Ottawa.
- Bernier, L., & Singly, F. (1996). Familles et école. *Lien social et Politiques*, 35, 5-9.
- Binkowski, S. M. (2004). A descriptive study of early adolescents' motivational goal orientations and their relationship to early adolescents' engagement in literacy activities. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3134709)
- Bodkin, B. (2004). Responding to the complexity of boys' learning : Promising practices from school districts. *Orbit*, 34(1).
- Bolduc, G., & Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : Travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 24-27.  
[http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/123/vp123\\_24-27.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/numeros/123/vp123_24-27.pdf)

- Booth, D., Elliott-Johns, S., & Bruce, F. (2009). Boys' literacy attainment : Research and related practice. Report prepared for the Ontario Ministry of Education by the Centre for Literacy at Nipissing University. Extrait le 3 avril 2010 de [http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/boys\\_literacy.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/boys_literacy.pdf)
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire compare selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa, Condition féminine Canada.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., & Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociologiques*, 38(2), 279-302.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Beverley Hills : Sage Publications.
- Brothers, D. J. (2004). Leaning above the page : Reading and writing literacy narratives in a children's literature classroom. *Dissertation Abstracts International*, 66(04), 1337A. (UMI No. 3172875)
- Brown, V. (1997). Treasure from our trash: A study of unofficial, vernacular literacy among six graders. *Dissertation Abstracts International*, 58(05), 1639A. (UMI No. 9732571)
- Brown, A. L., Campione, J. C., & Day, J. D. (1981). Learning to learn : On training students to learn from text. *Educational Researcher*, 10(2), 14-21.
- Brunelle, M. (2005). The impact of focused study groups on teacher collaboration and literacy instructional practices. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3173655)
- Bussière, P., Knighton, T., & Pennock, D. (2007). *À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. La performance des jeunes du Canada en sciences, en lecture et en mathématiques. Premiers résultats de 2006 pour les Canadiens de 15 ans*. Statistique Canada, Ottawa, Canada. Extrait le 22 juin 2008 de <http://www.cmec.ca/pisa/2006/pisa2006.fr.pdf>
- Caillouet, P.B. (1998). Locus of reform: From reflection to effectiveness through the voices of novice teachers. *Dissertation Abstracts International*, 59(06), 1980A. (UMI No.9836858)
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Campbell, M. D. (2000). Teacher reflection: A comparison of novice and experienced teachers. *Dissertation Abstracts International*, 61(09), 3450A. (UMI No. 9989211)

- Chall, J. (1967). *Learning to read : The great debate*. New York, NY : McGraw-Hill Book Company.
- Champagne, M. (2008). Basic writing, binaries, and bridges : Difference and power in the production and reception of representations of students. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3324781)
- Changkakoti, N., & Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Chapman, C. A. (2004). Secondary English content literacy : Two case studies in a public school setting. *Dissertation Abstracts International*, 65(07), 2541A. (UMI No. 3138294)
- Charlot, B., & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, 35, 137-151.
- Chomsky, N. (1969). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA : M. I. T. Press
- Chouinard, R., Plouffe, C., & Roy, N. (2004). Caractéristiques motivationnelles des garçons du secondaire en difficulté d'apprentissage ou en trouble de la conduite. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 143-162.
- Clarke, L. W. (2005). Conversations beyond the text: The influence of gender and social class on literature circle discussions. *Dissertation Abstracts International*, 66(11). (UMI No. 3196981)
- Clegg, S., Tan, J., & Saeidi, S. (2002). Reflecting or acting? Reflective practice and continuing professional development in higher education. *Reflective Practice*, 3(1), 131-146.
- Cole, S. (2002). Concerns, challenges, and benefits facing peer coaches of Head Start teachers: A case study. *Dissertation Abstracts International*, 63(07), 2433A. (UMI No. 3060707)
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) (2002). *La francisation : pour un état des lieux*. Document préparé pour le projet pancanadien de français langue première. Extrait le

3 juin 2009 de

<http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/142/francisatation.fr.pdf>

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC) (2004). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire au Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS). Rapport analytique*. Document préparé dans le cadre du projet pancanadien de français langue première. Toronto, Ontario. Extrait le 22 juin 2008 de [http://www.cmec.ca/Programs/ol/fle/pancan-fr-phase1/Pages/default\\_fr.aspx](http://www.cmec.ca/Programs/ol/fle/pancan-fr-phase1/Pages/default_fr.aspx)

Cope, B., & Kalantzis, M. (1996). Putting multiliteracies to the test. Extrait le 10 novembre 2005 de <http://www.alea.edu.au/multilit.htm>

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies : Literacy learning and the design of social futures*. New York, NY : Routledge.

Copping, K. E. (2008). Sex and race differences in the development of gender stereotypes. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 1457626)

Cormier-Kuhn, S. (2006). A journey within: Reflective practices of the National Board for professional teaching standards process and its impact on personal and professional development. *Dissertation Abstracts International*, 67(09), 3278A. (UMI No. 3232075)

Coulter, K. R. (2006). *Inspiring life-long readers: A look at boys' literacy*. Unpublished master's thesis, University of Toronto, Toronto, Ontario, Canada.

Cruikshank, D. (1985). Uses and benefits of reflective teaching. *Phi Delta Kappan*, 66(10), 704-706.

Dagenais, D. (2008). La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire : une analyse de cas. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 351-375.

Dalley, P., & Roy, S. (2008). La sociolinguistique et l'ethnographie critique pour mieux introduire une pédagogie en contexte minoritaire. Dans P. Dalley & S. Roy (Dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie* (pp.5-22). Ottawa, ON : Les Presses de l'Université d'Ottawa.

Darling-Hammond, L. (2006a). Assessing teacher education : The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.

Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21<sup>st</sup>-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/>
- Darling-Hammond, L. (2002). Research and rhetoric on teacher certification: A response to "teacher certification reconsidered". *Education Policy Analysis Archives*, 10(36). Extrait le 10 septembre 2007 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n36.html>
- Darling-Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. New York: The National Commission on Teaching and America's Future.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi Delta Kappan*, 76(8), 597-604.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dilger, S.C. (1985). Educating teachers through professional development to use aesthetic qualities in schools. *Dissertation Abstracts International*, 46(06), 1487A. (UMI No. 8513370).
- Dionne, A.-M. (2007). Étude des stéréotypes sexistes à l'égard des parents dans la littérature jeunesse canadienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 111-143.
- Dionne A.-M., & Masny, D. (2007). Survol de la recherche en littératie. Dans Y. Herry & C. Mougeot (Dir.), *Recherche en éducation en milieu minoritaire francophone* (pp. 86-91). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dionne, A.-M. (2009). Représentation des personnages masculins et féminins en littérature jeunesse : analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 155-175.
- Dionne, A.-M., Saint-Laurent, L., & Giasson, J. (2004). Caractéristiques et perception de la littératie chez les parents ayant de faibles compétences en lecture et en écriture. *Revue de l'Université de Moncton*, 35(2), 131-154.

- Donahue, P., Finnegan, R., Lutkus, A., Allen, N., & Campbell, J. (2001). *The nation's report card : Fourth-grade reading 2000 (NCES 2001-499)*. U. S. Department of Education. Office of Educational Research and Improvement. Washington, DC : U.S. Government Printing Office. Extrait le 8 avril de <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2000/2001499.pdf>
- Duru-Bellat, M. (1993). Réussir en maths : plus dur pour une fille? *Cahiers pédagogiques*, 310, 55-57.
- Duru-Bellat, M. (1994). La « découverte » de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française. *Nouvelles questions féministes*, 15(1), 35-68.
- Duru-Bellat, M. (1990). *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- Dutro, E. (2000). Reading gender/gendered readers: Girls, boys and popular fiction. Dissertation Abstracts International
- Ecalte, J., & Magnan, A. (2002). *L'apprentissage de la lecture : Fonctionnement et développement cognitifs*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Eckert, H. (2010). Le cégep et la démocratisation de l'école au Québec, au regard des appartenances socioculturelles et de genre. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 149-168.
- Ewart, K. (2007). Boys' reading engagement in narrative text; talk in standard vs. dramatic/technologically-enhanced literature circle contexts. *Dissertation Abstracts International*, York University, Toronto, Ontario, Canada.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. New York, NY : Routledge.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.
- Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, 11(1), 19-45.
- Gambell, T., & Hunter, D. (2000). Surveying gender differences in Canadian school literacy. *Journal of Curriculum Studies*, 32(5), 689-719.

- Gauthier, C., Mellouki, M., Simard, D., Bissonnette, S., & Richard, M. (2004). *Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. Une revue de littérature*. Recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture par les chercheurs de la Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement. Université Laval, Québec, Québec, Canada. Extrait le 3 février 2007 de <http://www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/RF-ClermontGauthier.pdf>
- Gee, J. P. (1991). *Social linguistics and literacies : ideology in discourses*. London : Taylor & Francis.
- Gérin-Lajoie, D. (2000). Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire. *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et prospectives*. Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation, 106-113.
- Gérin-Lajoie, D. (2002a). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française. Dans D. Mujawamariya (Dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expérience, enjeux et perspectives* (pp. 167-181). Montréal, QC : Les Éditions Logiques.
- Gérin-Lajoie, D. (2002b). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- Gérin-Lajoie, D. & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Giasson, J. (2003). *La lecture : De la théorie à la pratique*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gibson, K. A. (2003). Elementary school students' (grades 1-5) attitudes toward reading motivational activities. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3107381)
- Gillentine, J. (2005). Understanding early literacy development : The impact of a collaborative professional development course. *Dissertation Abstracts International*, 66(04), 1270A. (UMI No. 3171047)

- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. New York, NY : Aldine Publishing Co.
- Glazer, C., Abbott, L., & Harris, J. (2004). A teacher-developed process for collaborative professional reflection. *Reflective practice*, 5(1), 33-46.
- Goldberg-Salinas, A., & Zaidman, C. (1998). Les rapports sociaux de sexe et la scolarité des enfants de parents migrants. Une étude exploratoire. *Recherches féministes*, 11(1), 47-59.
- Goodman, K. (1965). A linguistic study of cues and miscues in reading. *Elementary English*, 42, 639-643.
- Gorard, S., Rees, G., & Salisbury, J. (1999). Reappraising the apparent underachievement of boys at school. *Gender and Education*, 11(4), 441-454.
- Graebner, D. B. (1972). A decade of sexism in readers. *The Reading Teacher*, 26(1), 52-58.
- Gray, M. K. (2008). An investigation of the relationship between amount and type of reading of 5<sup>th</sup> grade students and their reading achievement. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3322312)
- Grossmann, S. (2009). Les dispositifs groupaux d'analyse des pratiques au service du développement professionnel des enseignants. Quelles analyses? Quelles pratiques? Quel professionnel? *Canadian Journal of Education*, 32(4), 764-796.
- Guskey, T. R. (2002). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Guskey, T. R. & Huberman, M. (1995). *Professional development in education: New paradigms and practices*. New York: Teachers College Press.
- Hall, C., & Coles, M. (1997). Gendered readings: helping boys develop as critical readers. *Gender and education*, 9(1), 61-68.
- Hall, L. A., & Piazza, S. V. (2008). Critically reading texts : What students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62(1), 32-41.
- Halpern, D., Benbow, C., Geary, D., Gur, R., Hyde, J., Gernsbacher, M. (2007). The science of sex differences in science and mathematics. *Psychological Science in the Public Interest*, 8(1), 1-51.

- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16(3), 391-417.
- Hartmann, C. E. (2003). Renditions of professional mathematics teaching: A study of prospective mathematics teachers' growth through the creation of professional portfolios. *Dissertation Abstracts International*, 64(08), 2845A.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words : Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Henriot-Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et Politiques*, 35, 125-135.
- Hinds, M. J. (2007). *A case study: teacher professional development and its impact on the improvement of practice in one Ontario secondary school*. Unpublished doctoral dissertation, University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada.
- Hollingsworth, S., & Gallego, M. (1996). Toward a collaborative praxis of multiple literacies. *Curriculum Inquiry*, 26(3), 265-292.
- Holmes, L. K. (2008). Perceptions of parents from multiple cultures on the importance of sharing literacy with their children from birth to age 5. *Dissertation Abstract International*, (UMI No. 3291623)
- Hubbard, R., & Power, B. (1993). *The art of classroom inquiry : a handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8(3), 279-303.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Jiménez, R. T. (2003). The interaction of language, literacy and identity in the lives of Latina/o students. Dans R. L. McCormack & J. Paratore (Dir.), *After early intervention, then what? Teaching struggling readers in grade three and beyond* (pp. 25-38). Newark, DE : International Reading Association.
- Johnson, P. (2000). Gender as the essence of children : Factors influencing the establishment and maintenance of expectancy systems in third grade children. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 9970743)

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). Multiliteracies. Theory. Extrait le 10 février 2010 de <http://newlearningonline.com/multiliteracies/theory/>
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kehler, M., & Greig, C. (2005). Reading masculinities : exploring the socially literate practices of high school young men. *International Journal of Inclusive Education*, 9(4), 351-370.
- Kent, R. (2002). The guys: Boys, school, & English class. Dissertation Abstracts International
- King, M. B., & Newmann, F. M. (2000). Will teacher learning advance school goals? *Phi Delta Kappan*, 81(8), 576-580.
- Kinman, J. R., & Henderson, D. L. (1985). An analysis of sexism in Newbery Medal Awards books from 1977 to 1984. *The Reading Teacher*, 38(9), 885-889.
- Kirkland, D. E. (2006). The boys in the hood : Exploring literacy in the social lives of six urban adolescent black males. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3236348)
- Kress, G. (2000). Design and transformation : New theories of meaning. Dans B. Cope & M. Kalantzis (Dir.), *Multiliteracies : literacy learning and the design of social futures* (pp. 153-161). New York, NY : Routledge.
- Kruger, M. (2008). Many paths to literacy : Finding space for students resources in an urban classroom through action research. *Dissertation Abstract International*, (UMI No. 3327128).
- Lafontaine, L., & Messier, G. (2009). Représentations de l'enseignement et de l'évaluation de l'oral chez des enseignants et des élèves du secondaire en français langue d'enseignement. *Revue du Nouvel-Ontario*, 34, 119-144.
- Landry, R., & Allard, R. (2002). Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Université de Moncton. Extrait le 12 juin 2009 de <http://204.225.6.243/else/francophone/RapportTechniqueVoletA.fr.pdf>
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Laws, K. L. (2003). The study group for professional development in early childhood teacher educators. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 1418106)
- Lee, J., Grigg, W., & Donahue, P. (2007). *The nation's report card : Reading 2007*. (NCES 2007-496). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2005). *Practical research : Planning and design*. Upper Saddle River, NJ : Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Legault, J.-P. (1999). *Étude exploratoire de la pratique réflexive d'enseignants expérimentés en contexte de gestion de problèmes de discipline en classe*. Thèse de doctorat inédite, Université de Montréal, Montréal, Québec, Canada.
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, Québec : Les Éditions LOGIQUES.
- Le Touzé, S. (2004). *Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire : revue documentaire*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Lichter, C.A. (2002). *"What about the boys?" Unraveling the yarn about boys, literacy and masculinity*. Unpublished master's thesis, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, Canada
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., & Bahr, M. (2002). *Addressing the educational needs of boys*. Canberra, Australia : Department of Education, Science and Training (DEST). Extrait le 1 avril 2010 de [http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2002/boyseducation/Boys\\_Report\\_Final1.pdf](http://www.dest.gov.au/archive/schools/publications/2002/boyseducation/Boys_Report_Final1.pdf)

- Mac an Ghail, M. (2000). The cultural production of English masculinities in late modernity. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 88-101.
- Maltais, C. (2001). Les classes du préscolaire : une étape importante dans la construction des littératies multiples chez le jeune enfant. Dans D. Masny (Dir.), *La culture de l'écrit : Les défis à l'école et au foyer* (pp. 49-79). Outremont, Qc : Les Éditions Logiques.
- Manning, C. (2002). A model of lesson-level teacher reflective practice. *Dissertation Abstracts International*, 63(07), 2510A. (UMI No. 3060237)
- Marrott, D. (2008). Defining literacy : How basic writers define and are defined by literacy. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3305688)
- Marten, L.A., & Matlin, M. W. (1976). Does sexism in elementary readers still exist? *The Reading Teacher*, 29(8), 764-767.
- Martin, F., Calmeau, R., & Chazal, Y. (2005). Mixité à l'école, apports des recherches en éducation et pratiques pédagogiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 709-728.
- Martineau, S., Gauthier, C., & Desbiens, J.-F. (1999). La gestion de classe au cœur de l'effet enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 467-496.
- Martino, W. (2000). Mucking around in class, giving crap, and acting cool: Adolescent boys enacting masculinities at school. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 102-112.
- Martino, W. (2008). *La sous-performance des garçons : de quels garçons parlons-nous?* Monographie n° 12. Secrétariat de la littératie et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education. Extrait le 3 avril 2010 de <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/22000/281536.pdf>
- Martino, W., & Kehler, M. (2006). Male teachers and the "boy problem" : An issue of recuperative masculinity politics. *McGill Journal of Education*, 41(2), 113-131.
- Masny, D. (2001). *La culture de l'écrit : les défis à l'école et au foyer*. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Masny, D. (2008). *Main dans la main : La littératie familiale en milieu minoritaire*. Ottawa, Ontario : Coalition francophone pour l'alphabétisation et la formation de base en Ontario.

- Masny, D., & Dufresne, T. (2007). Lire au 21<sup>e</sup> siècle : la perspective des littératies multiples. Dans A.-M. Dionne & M. J. Berger (Dir.), *Les littératies : perspectives linguistique, familiale et culturelle* (pp. 209-224). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Masny, D., Maltais, C., Vézina, N., & Dionne, A.-M. (2007). Dans ce numéro. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 2(1), 1-5. Extrait le 10 novembre 2009 de <http://www.ustboniface.mb.ca/cusb/reefmm/documents/v2n1liminaire.pdf>
- Masny, D., & Waterhouse, M. (2009). L'apprentissage des systèmes d'écriture : La perspective des littératies multiples. Dans D. Masny (Dir.), *Lire le monde : Les littératies multiples et l'éducation dans les communautés francophones* (pp. 329-363). Ottawa, Ontario : Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- McDonnell, A. H. (2009). Literacies of place : Towards a worldview of kinship. *Dissertation Abstract International*, (UMI No. 1465400).
- McKenna, M. C., Kear, D. J., Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956. Extrait le 25 octobre 2006 de <http://www.jstor.org/stable/74825>
- McPhail, G. A. (2008). Finding freedom as a writer. Genre, gender and identity in a first grade writer's workshop. *Dissertation Abstract International*, (UMI 3318145)
- Meadows, W. M. (2006). Reflective practice within a physical education teacher education program. *Masters Abstracts International*, 45(03). University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Publishers.
- Milby, T. M. (2007). Understanding the literacy practices of exemplary teachers in elementary classrooms. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3288682)
- Millard, E. (1997). Differently literate : Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and education*, 9(1), 31-48,
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2000). *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Planification des programmes et évaluation*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2003). *La littératie en tête, de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Rapport du Groupe d'experts sur les élèves à risque*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *La littératie au service de l'apprentissage. Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4<sup>e</sup> à la 6<sup>e</sup> année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *La littératie en tête. Stratégies pour toutes les matières de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2005). *Moi, lire? Tu blagues! Guide pratique pour aider les garçons en matière de littératie*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2006). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>ère</sup> à la 8<sup>e</sup> année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2007). *Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Lire, c'est conquérir le monde. Rapport sommaire des équipes de pratique réflexive. Pratique réflexive : Littératie chez les garçons. Mars 2008*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Lire, c'est conquérir le monde. Rapport final des équipes de pratique réflexive. Pratique réflexive : Littératie chez les garçons. Janvier 2009*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Moi, lire? Et comment! Développer les compétences des garçons en matière de littératie : Des enseignantes et enseignants des écoles de langue française de l'Ontario partagent leur expérience*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

New London Group. (1996). *A pedagogy of multiliteracies : Designing social futures*. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92

Office for Standards in Education (Ofsted) (2003). *Boys' achievement in secondary schools*. HMI : 1659. Ofsted Publications Centre. Extrait le 8 avril 2010 de <http://www.ofsted.gov.uk/Ofsted-home/Publications-and-research/Browse-all-by/Education/Pupils/Boys-achievement-in-secondary-schools/>

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2006 : L'alphabétisation, un enjeu vital. Chapitre 6 : Alphabétisation et alphabétisme, quelques définitions*. Extrait tiré le 31 août 2009 de [http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chap6_fr.pdf)
- Osterman, K. (1990). Reflective practice : A new agenda for education. *Education and urban society*, 22(2), 133-152.
- Osterman, K. F., & Kottkamp, R. B. (1993). *Reflective practice for educators: improving schooling through professional development*. Newbury Park, CA: Corwin Press Inc.
- Palmeri, M. M. (2006). Teachers facing themselves: An action research investigation of community college faculty members use of instructional reflection as a means of instructional improvement. *Dissertation Abstracts International*, 67(02). (UMI No. 3206630)
- Papadopoulou, M., & Gana, H. (2005). *La lecture de textes fonctionnels multimodaux par des enfants de l'école maternelle*. Extrait le 20 février 2010 de [2h2s.univ-angers.fr/.../pdf\\_colloque\\_noter\\_pour\\_penser\\_sommaire.pdf](http://2h2s.univ-angers.fr/.../pdf_colloque_noter_pour_penser_sommaire.pdf)
- Pepperell, S., & Smedley, S. (1998). Calls for more men in primary teaching : problematizing the issues. *International Journal of Inclusive Education*, 2(4), 341-357.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Peery, A. B. (2000). Redefining professional development as teacher inquiry: The Chabad Academy's approach. *Dissertation Abstracts International*, 61(07), 2581A. (UMI No. 9981281)
- Phillips, J. E. (1997). A study of the relationships among reader self-perceptions, early reading ability and gender in grade-one students. *Dissertation Abstracts International*, Memorial University of Newfoundland
- Pierre, R. (2003). Introduction : L'enseignement de la lecture au Québec de 1980 à 2000 : fondements historiques, épistémologiques et scientifiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 3-35.
- Raphael, T. E., Wonnacott, C. A. (1985). Heightening fourth-grade students' sensitivity to sources of information for answering comprehension questions. *Reading Research Quarterly*, 20(3), 282-296.

- Reaume, M. M. (2006). Enhancing boys' literacy through the use of interactive whiteboards. *Masters Abstracts International*, 45(06). Nipissing University, North Bay, Ontario, Canada.
- Redmon, R. J. (2000). Vernacular literacies of adolescent boys: A multi-case qualitative inquiry. *Dissertation Abstracts International*, 62(01), 68A.(UMI No. 9999923)
- Reicherter, E. A. (2008). Female caregivers' educational expectations and behavioral perceptions of their elementary-age children : Ethnic identity, socioeconomic status, and mental health literacy as predictors. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3305957)
- Richmond, R. F. (2005). The effectiveness of the mentoring program, Men of Ross Elementary Program (MORE), on improving the reading achievement of African American males. *Dissertation Abstracts International*
- Rodríguez-Brown, F. (2003). Family literacy in English language learning communities : Issues related to program development, implementation and practice. Dans A. DeBruin-Parecki & B. Krol-Sinclair (Éd.), *Family literacy : From theory to practice* (pp. 126-146). Newark, DE : International Reading Association.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York, NY : Oxford University Press.
- Roseman, M. J. (2005). An observational study of four child care practitioners' emergent literacy philosophies, environments, and pedagogical practices. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3163131)
- Rosenberg, M.E. (2001). Adolescent boys and fiction : Reading strategies for the junior high classroom. *Masters Abstracts International*, University of Alberta, Edmonton, Alberta, Canada.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C., & Lankshear, C. (2002). Boys, literacies and schooling: The dangerous territories of gender-based literacy reform. Philadelphia, PA : Open University Press.
- Roy, L. (2008). Language and literacy practices : Somali bantu refugee students and families in a predominantly latino school and community. *Dissertation Abstract International*, (UMI No. 3315945)

- Samuels, S. J., & Kamil, M. L. (1984). Models of the reading process. Dans P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil & P. Mosenthal (Dir.), *Handbook of reading research* (pp. 185-224). New York, NY : Longman.
- Sanford, K., & Madill, L. (2007). Understanding the power on new literacies through video game play and design. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 432-455.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching. Dans M.C. Wittrock (Dir.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). New York (NY) : Macmillan.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching : Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), pp. 1-22.
- Schuster, R. (2004). Professional development and student literacy: A program evaluation of literacy coaching. *Dissertation Abstracts International*, 65(05), 1741A. (UMI No. 3135000)
- Sengupta, R. (2008). Exploring masculinity in a boys' book club : Teacher and student perspectives. Thèse de maîtrise de York University, Toronto, Canada.
- Seybold, J.A. (2004). An examination of the evidence that teachers use to assess student learning and make decisions about their teaching practices: Connecting teacher and student learning through inquiry-based professional development. *Dissertation Abstracts International*, 65(11), 4072A, (UMI No. 3154729)
- Skelton, C. (2001). *Schooling the boys: Masculinities and primary education*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- Slinger, J. (2004). Cognitive coaching: Impact on students and influence on teachers. *Dissertation Abstracts International*, 65(07), 2567A. (UMI No. 3138974)
- Smith, F. (1971). *Understanding reading : a psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York, NY : Holt, Rinehart and Winston.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis, K., & Kussin, B. (2005). Boys will be "boys": Variability in boys' experiences of literacy. *The Alberta Journal of Education Research*, 51(3), 216-230.
- Soto Kile, L. L. (2006). Balanced literacy and its impact on students in title I schools. *Dissertation Abstracts International*, 67(09). (UMI No. 3232240)

- Stake, R. E. (1994). Case studies, strategies of inquiry. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Éds.), *Handbook of qualitative research* (pp.236-247). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal, QC : Éditions Sisyphé.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Stephan, R. L. (2009). Narrative bridges to understanding the experiences of a teacher. *Dissertation Abstracts International*, University of Regina, Regina, Saskatchewan, Canada
- Street, B. (2003). What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Thompson, M. (2002). Reading masculinities: A cross-cultural comparison of boys' relationship to and understandings of reading. *Masters Abstracts International*, 41(03), 666. Queen's University, Kingston, Ontario, Canada.
- Thornton, P. G. (2008). Effects of modified fluency-oriented reading instruction on African American boys' oral reading fluency and attitudes toward reading. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3317314)
- Tierney, R. J., Readence, J. E., & Dishner, E. K. (1990). *Reading strategies and practices*. Boston, MA : Allyn & Bacon.
- Miron, J.-M., & Tochon, F. (2004). La scientificité des recherches qualitatives centrées sur l'expérience humaine. Dans F. Tochon & J.-M. Miron (Dir.), *La recherche-intervention éducative : Transition entre famille et CPE* (pp. 41-61 ). Ste-Foy, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective teaching : A literature review. *Quest*, 47, 212-237.
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de développement professionnel en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vanden Berk, E.J. (2005). Improving the evaluation of students through teacher training: An investigation of the utility of *The student evaluation standards*. *Dissertation Abstracts International*, 67(01). (UMI No. 3202970)
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Vautour, C., Pruneau, D., Auzou, E., Prévost, N. (2009). Les compétences et les pratiques observées chez des adultes non diplômés pendant la résolution d'un problème environnemental. Groupe de recherche Littoral et vie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Préparé à l'intention du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA). Extrait le 14 septembre 2009 de <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/Pruneau-FinalReport-F-AdL2007-sg.pdf>
- Vidal, C. (2004). Cerveau, sexe et idéologie. *Diogenes*, 4, 146-156. Extrait le 4 avril 2007 [http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=DIO&ID\\_NUMPUBLIE=DIO\\_208&ID\\_ARTICLE=DIO\\_208\\_0146](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=DIO&ID_NUMPUBLIE=DIO_208&ID_ARTICLE=DIO_208_0146)
- Vidal, C., & Benoit-Browaeys, D. (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*. Paris : Éditions Belin.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Wallace, M. C. (2005). Making sense of the links : From government policy to student achievement. *Dissertation Abstracts International*, (UMI No. 3204812)
- Walling, D. D. (2004). Lost boys: Reintroducing traditionally masculine canonical texts as a strategy for male adolescent literature development. *Master Abstract International*
- Wang, A. (2000). Asian and white boys' competing discourses about masculinity: Implications for secondary education. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 25(2), 113-125.
- Weaver-Hightower, M. (2003). The "Boy Turn" in research on gender and education. *Review of Educational Research*, 73(4), 471-498.
- Webber, W. G. (2004). Boys, literacy and the everyday : The out-of-school literacy lives of boys ages 9-12. *Dissertation Abstracts International*, Mount Saint Vincent University, Halifax, Nova Scotia, Canada.
- Wellington, B., & Austin, P. (1996). Orientations to reflective practice. *Educational Research*, 38(3), 307-316.

- West, P. (1999). Boys' underachievement in school: Some persistent problems and some current research. *Issues in Educational research*, 9(1), 33-54.
- Whalen, T. (2004). High stakes, mistakes, and staking claims : Taking a look at literacy/Grosses mises, méprises, mainmises : Regard sur la littératie. *Ethnologies*, 26(1), 5-34.
- White, C. R. (2005). Jumping the hurdles : The multiliteracies and academic success of Black boys from the inner city. *Masters Abstracts International*, 44(04), 1589. York University, Toronto, Ontario, Canada.
- White, B. (2007). Are girls better readers than boys? Which boys? Which girls? *Canadian Journal of Education*, 30(2), 554-581.
- Wilkinson, I. A. G. (1998). Dealing with diversity : Achievement gaps in reading literacy among New Zealand students. *Reading Research Quarterly*, 33(2), 144-167.
- Williams, Z. B. (2005). The educational confluence of andragogy and professional development: Maximizing adult learning – A systems perspective. *Dissertation Abstracts International*, 67(05). (UMI No. 3220169)
- Yin, R. K. (1994). *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Younger, M., & Warrington, M. (2005). Raising boys' achievement. Research Report RR636, DFES and University of Cambridge, Faculty of Education. Extrait le 3 avril 2010 de <http://www.education.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR636.pdf>
- Zeichner, K. (1987). Preparing reflective teachers: An overview of instructional strategies which have been employed in preservice teacher education. *International Journal of Educational Research*, 11(5), 565-575.

## Annexe A

Liste des stratégies proposées aux enseignants dans le cadre de l'initiative de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons et tirées du guide *Moi, lire ? Tu blagues !* publié par le ministère de l'Éducation de l'Ontario.

### ***Visez juste : choisir des ressources adaptées aux garçons***

Cette stratégie suggère d'offrir aux garçons un vaste éventail d'ouvrages de tous genres et de tenir compte de leurs préférences en lecture.

### ***Semez des habitudes : fournir souvent des occasions de lire et d'écrire***

Il importe de mettre l'accent sur la lecture et l'écriture dans toutes les matières en créant des occasions intéressantes de se livrer aux activités de littératie afin de cultiver l'habitude de lire et d'écrire.

### ***Ciblez votre enseignement : comprendre les styles d'apprentissage des garçons***

Lors de l'enseignement de la lecture et de l'écriture, des activités bien structurées et explicites sont susceptibles de motiver les garçons et les inciter à y participer davantage.

### ***Place aux arts ! Passer par les arts pour rendre la lecture vivante***

Les arts, (art dramatique, danse, musique et art visuels) du fait qu'ils exposent les élèves à des expériences diversifiées, peuvent favoriser l'acquisition de compétences liées à la littératie et faciliter la compréhension des textes lus.

### ***Laissez-les parler! Utiliser le besoin d'interaction sociale des garçons***

Le dialogue fait partie intégrante du développement des compétences liées à la littératie. Il s'avère important de fournir aux garçons des occasions de verbaliser leurs idées avant d'écrire ou de lire.

***Donnez-leur des modèles : influencer les garçons en proposant des modèles masculins***

Même si les activités de lecture et d'écriture sont souvent peu valorisées par les modèles masculins présentés par la culture populaire, il est possible de trouver des modèles masculins qui puissent encourager les garçons à s'adonner aux activités de littérature. Il faut utiliser ces modèles pour amener des changements en ce qui a trait aux intérêts, aux attitudes et à la réussite des garçons par rapport à la lecture et à l'écriture.

***Aiguiser leur esprit critique : introduire la littérature critique en classe***

Explorer un texte et en discuter aident les élèves à prendre conscience des manières dont différents textes présentent les individus, les groupes et les situations. Pour bon nombre de garçons, le travail de réflexion critique leur permet de montrer leur intérêt et leur engagement envers un sujet.

***Du concret ! Savoir rejoindre les garçons***

Les garçons s'investissent davantage dans des activités de lecture et d'écriture lorsqu'ils se sentent touchés par le sujet. Il faut leur permettre d'explorer des thèmes qui les interpellent profondément pour qu'ils puissent s'investir au moyen de tâches scolaires ayant un but précis et une raison d'être dans leur vie.

***Branchez-vous : par la technologie, intéresser les garçons à la lecture***

Les technologies de l'information et de la communication (TIC), et Internet en particulier, permettent d'adapter les activités de lecture et d'écriture en fonction des intérêts, de la motivation et des styles d'apprentissage des garçons. Pour certains élèves, le travail à l'ordinateur peut répondre à leur besoin d'action et leur permet d'accéder à l'information et à la maîtriser. Il est essentiel de reconnaître l'impact du multimédia afin de mettre à profit les nouvelles technologies en tant que complément aux livres imprimés.

***Évaluation gagnante ! Recourir à des outils d'évaluation appropriés aux garçons***

Certains garçons sont particulièrement réceptifs aux commentaires précis et adéquats portant sur les moyens qu'ils peuvent utiliser pour s'améliorer. L'évaluation formative peut répondre à ce besoin grâce aux nombreuses rétroactions qui sont formulées en cours d'apprentissage.

***Mettez-vous à leur place : rôle de l'enseignante ou de l'enseignant***

Il est important de savoir motiver et encourager les élèves, de leur montrer que nous nous intéressons à eux et que nous voulons qu'ils réussissent afin de promouvoir chez eux un sentiment de confiance en eux.

***Alliez-vous à la famille : intéresser les parents aux compétences liées à la littérature***

Le lien entre la réussite scolaire et la mobilisation parentale est bien établi. Il importe d'informer les parents des élèves et de les encourager à participer activement à la vie scolaire. Leur participation peut avoir des retombées considérables pour l'engagement et la réussite des garçons en lecture et écriture.

***Faites de la littérature un projet d'école : dépasser les murs de la classe***

Il est essentiel d'adopter des politiques en matière de littérature à l'échelle de l'école et d'y créer une culture positive et solidaire en établissant notamment des structures qui soutiennent le personnel enseignant dans sa démarche de développement professionnel. À ce titre, la collaboration entre enseignant peut contribuer à créer au sein de l'école des conditions favorables à la réussite des garçons.

## Annexe B

### Protocole d'entrevue

#### Bases conceptuelles liées à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture

3. Où en sont les garçons dans leur apprentissage de la littératie?
  - a. Quelles sont les principales difficultés auxquelles ils font face?
  - b. Quelles sont leurs forces?
4. Quelles sont les prochaines étapes que vous envisagez pour développer leurs compétences en littératie? Pourquoi avez-vous établi cette progression et comment comptez-vous y arriver?

#### Stratégies en matière de littératie chez les garçons

##### *Planification des stratégies*

4. Quelles sont les stratégies choisies en matière de littératie chez les garçons?
5. Pourquoi avez-vous choisi ces stratégies?
6. Aviez-vous envisagé d'autres stratégies?  
Dans l'affirmative, quelles étaient ces stratégies? Pourquoi ne pas les avoir retenues?
7. Quel est l'objectif que vous comptez atteindre au moyen de ces stratégies?
8. Quelles sortes d'apprentissages envisagez-vous pour les garçons?

##### *Application des stratégies*

9. Comment ces stratégies sont-elles mises en application en salle de classe? Quelles sont les approches et les ressources utilisées? Pourquoi?
10. Aviez-vous envisagé d'autres scénarios d'application en salle de classe?  
Dans l'affirmative, quels étaient ces scénarios? Pourquoi les avoir écartés?
11. Comment les activités se déroulent-elles généralement ? Se déroulent-elles comme prévu ?

##### *Évaluation de l'impact des stratégies sur les garçons*

12. Comment les garçons réagissent-ils ? Quelles sont les difficultés auxquelles ils font face? Quels sont leurs points forts?
13. Pouvez-vous me donner un exemple d'une activité de littératie qui ne s'est pas déroulée comme prévu? Comment avez-vous réagi à la situation ?

14. Si vous aviez à refaire cette activité, procéderiez-vous de la même manière? Le cas échéant, quels seraient ces changements? Pourquoi? Utiliseriez-vous d'autres stratégies?
15. De façon générale, quel est l'impact de vos pratiques sur la littératie des garçons dans votre classe, par exemple, en termes de résultats scolaires ou d'attitudes par rapport à la lecture et à l'écriture ?
16. D'après vous, pourquoi les garçons éprouvent-ils davantage de difficulté par rapport à la littératie ?

### Évaluation de la pratique réflexive

17. Est-ce que la pratique réflexive contribue à votre développement professionnel?
  - d) De quelle manière?
  - e) Pour vous, quel est l'aspect le plus important de la pratique réflexive? Pourquoi?
  - f) Quel a été l'impact de la pratique réflexive sur vos pratiques pédagogiques en ce qui concerne la littératie chez les garçons? Pouvez-vous donner des exemples concrets en décrivant un événement, une activité ou une interaction avec des collègues ou des élèves.
18. Quels sont les ressources qui vous ont aidé à cheminer dans votre démarche personnelle par rapport à la pratique réflexive? (il peut s'agir par exemple d'un journal de bord, d'une activité de formation, de collaboration avec des collègues de travail ou de lecture)
19. Quels sont les obstacles les plus importants auxquels vous devez faire face dans votre démarche de pratique réflexive ?
20. Décrivez un événement, une situation ou une interaction qui vous a marqué et qui vous a amené à remettre en question certaines de vos pratiques par rapport aux garçons?

## Annexe C

### Lettre d'invitation et formulaire de consentement à l'intention du conseil scolaire

Date

Adresse du conseil scolaire

Madame,  
Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa et je mène actuellement une recherche ayant pour but de déterminer de quelle manière les enseignants francophones intègrent la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques en salle de classe en ce qui a trait à la littératie chez les garçons vivant en milieu francophone minoritaire dans le contexte d'une initiative de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons mise sur pied en Ontario en 2005. Cette initiative a comme objectif d'approfondir les connaissances en regard des treize pratiques et stratégies proposées aux enseignants et d'identifier celles qui sont susceptibles d'aider davantage les garçons vivant en milieu francophone minoritaire.

J'aimerais communiquer avec des enseignant(e)s se retrouvant à divers niveaux d'enseignement, allant de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et participant à l'initiative de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons afin de leur proposer de participer à ma recherche. Les données recueillies auprès des enseignant(e)s seront utilisées afin de rédiger une étude de cas et fourniront une description des perceptions et expériences des enseignant(e)s par rapport à l'impact de la pratique réflexive sur leurs pratiques pédagogiques auprès des garçons lors des activités de littératie. Les données seront recueillies au cours d'une entrevue individuelle semi-structurée d'une durée de 60 minutes qui sera menée auprès des enseignant(e)s.

Dans le cadre du projet du ministère de l'Éducation de l'Ontario, les enseignants devaient consigner dans un journal de bord leurs réflexions par rapport au déroulement de leur pratique réflexive et décrire de manière détaillée chacune des étapes de leur recherche au cours desquelles ils devaient mettre en lien notamment les stratégies et pratiques choisies, l'approche privilégiée en vue de leur application, de même que les compétences liées au programme d'études. De plus, ils devaient situer l'ensemble de leurs travaux par rapport aux écrits dans le domaine. Ce journal de bord sera utilisé afin de relever des commentaires ou des informations qui n'auraient pas été recueillis au moyen des questions d'entrevue.

Enfin, le matériel pédagogique utilisé par les enseignants dans le cadre des activités de littératie sera également retenu afin de mieux comprendre comment ceux-ci s'approprient la pratique réflexive.

Les entrevues se dérouleront à l'endroit et au moment qui convient le mieux aux enseignant(e)s. Cette recherche n'engendrera aucune interruption sur le plan de l'enseignement ou des activités en salle de classe. En outre, la recherche ne requiert aucune participation de la part des élèves.

Seule la chercheuse et la directrice de thèse auront accès aux données recueillies. Celles-ci seront conservées dans un classeur fermé à clé dans le bureau de la directrice de thèse. Les enregistrements des entrevues seront effacés une fois que les données auront été transcrites électroniquement et vérifiées par les enseignant(e)s participant à l'étude. Au fur et à mesure que les données sont enregistrées à l'ordinateur, toute caractéristique permettant d'identifier les participants sera effacée et les fichiers informatiques seront protégés au moyen d'un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans après la fin du programme de doctorat dans le bureau de la directrice de thèse. Par la suite, les transcriptions seront déchiquetées et les fichiers électroniques seront effacés.

Vous trouverez ci-joint une copie des lettres destinées aux directions d'école ainsi qu'une copie de la lettre d'information destinée aux enseignant(e)s, laquelle est accompagnée d'un formulaire de consentement pour ceux et celles qui seraient intéressés. La participation à cette recherche est volontaire. Les participants sont libres de refuser de participer ou de se retirer de l'étude en tout temps sans subir de conséquences négatives. Tel que mentionné précédemment, ni le conseil scolaire, ni les écoles, ni les participants ne pourront être identifiés tout au long du processus de recherche, que ce soit dans le rapport ou dans les données recueillies pendant les entrevues. Aucun élève ne sera identifié et aucune information ne sera recueillie au sujet des élèves.

J'aimerais donc obtenir l'autorisation d'entreprendre des démarches auprès des directions d'écoles de votre conseil scolaire, de mener une recherche dans les écoles qui auront accepté de participer et d'utiliser les données recueillies pendant les entrevues dans le cadre du programme de doctorat auquel je suis inscrite à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, lors de la rédaction de la thèse ainsi que pour toute publication ou présentation à caractère savant.

Autorisation :

Je, soussigné(e), donne l'autorisation à Danielle Higgins d'entreprendre des démarches auprès des directions d'école du conseil scolaire afin de pouvoir mener sa recherche. Je consens également à ce que les données recueillies auprès des enseignant(e)s soient utilisées dans le cadre du programme de doctorat auquel elle est inscrite à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, lors de la rédaction de la thèse ainsi que pour toute publication ou présentation à caractère savant.

Nom du responsable du conseil scolaire : \_\_\_\_\_

Signature du responsable du conseil scolaire : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

Veuillez s'il vous plaît détacher la feuille d'autorisation et me la faire parvenir datée et signée dans l'enveloppe de retour pré-affranchie ci-jointe.

Vous remerciant énormément de votre collaboration, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes sentiments les meilleurs.

Danielle Higgins

## Annexe D

### Lettre d'invitation et formulaire de consentement à l'intention de la direction

Date

Adresse de la directrice ou du directeur

Madame,  
Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa et je mène actuellement une recherche ayant pour but de déterminer de quelle manière les enseignants francophones intègrent la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques en salle de classe en ce qui a trait à la littératie chez les garçons vivant en milieu francophone minoritaire dans le contexte d'une initiative de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons mise sur pied en Ontario en 2005. Cette initiative a comme objectif d'approfondir les connaissances en regard des treize pratiques et stratégies proposées aux enseignants et d'identifier celles qui sont susceptibles d'aider davantage les garçons vivant en milieu francophone minoritaire.

J'aimerais communiquer avec des enseignant(e)s se retrouvant à divers niveaux d'enseignement, allant de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année et participant à l'initiative de pratique réflexive en matière de littératie chez les garçons afin de leur proposer de participer à ma recherche. Les données recueillies auprès des enseignant(e)s seront utilisées afin de rédiger une étude de cas et fourniront une description des perceptions et expériences des enseignant(e)s par rapport à l'impact de la pratique réflexive sur leurs pratiques pédagogiques auprès des garçons lors des activités de littératie. Les données seront recueillies au cours d'une entrevue individuelle semi-structurée d'une durée de 60 minutes qui sera menée auprès des enseignant(e)s.

Les entrevues se dérouleront à l'endroit et au moment qui convient le mieux aux enseignant(e)s. Cette recherche n'engendrera aucune interruption sur le plan de l'enseignement ou des activités en salle de classe. En outre, la recherche ne requiert aucune participation de la part des élèves.

Seule la chercheuse et la directrice de thèse auront aux données recueillies. Celles-ci seront conservées dans un classeur fermé à clé dans le bureau de la directrice de thèse. Les enregistrements des entrevues seront effacés une fois que les données auront été transcrites électroniquement et vérifiées par les enseignant(e)s participant à l'étude. Au fur et à mesure que les données sont enregistrées à l'ordinateur, toute caractéristique permettant d'identifier les participants sera effacée et les fichiers informatiques seront protégés au moyen d'un mot de passe. Les données seront conservées pendant cinq ans après la fin du programme de doctorat dans le bureau de la directrice de thèse. Par la suite, les transcriptions seront déchiquetées et les fichiers électroniques seront effacés.

Vous trouverez ci-joint une lettre détaillée destinée aux enseignant(e)s qui voudraient éventuellement participer à l'étude. La participation des enseignant(e)s à la recherche est volontaire. Les participants sont libres de refuser de participer ou de se retirer de l'étude en tout temps sans subir de conséquences négatives. Tel que mentionné précédemment, ni les écoles, ni les participants ne pourront être identifiés tout au long du processus de recherche, que ce soit dans le rapport ou dans les données recueillies pendant les entrevues. Aucun élève ne sera identifié et aucune information ne sera recueillie au sujet des élèves.

J'aimerais donc obtenir la permission de mener cette recherche dans l'école et d'utiliser les renseignements obtenus au moyen des entrevues pour la rédaction de la thèse de doctorat à la Faculté d'éducation ainsi que pour toute autre publication ou présentation à caractère savant.

Autorisation :

Je, soussigné(e), \_\_\_\_\_, donne l'autorisation à Danielle Higgins, de mener cette recherche et de recueillir les données nécessaires au moyen d'entrevues, lesquelles seront utilisées pour la rédaction de la thèse de doctorat à la Faculté d'éducation ainsi que pour toute autre publication ou présentation à caractère savant.

Je comprends que pour tout renseignement sur les aspects déontologiques de cette recherche, je peux m'adresser au responsable de l'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa.

Je comprends qu'il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux conserver.

École :

Nom de la directrice/du directeur :

Signature de la directrice/du directeur :

Veillez s'il vous plaît détacher la feuille d'autorisation et me la faire parvenir datée et signée dans l'enveloppe de retour pré-affranchie ci-jointe.

Vous remerciant énormément de votre collaboration, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes sentiments les meilleurs.

Danielle Higgins

## Annexe E

### Lettre d'invitation et formulaire de consentement à l'intention de l'enseignant(e)

Date

Adresse de l'enseignant(e)

Chère (enseignante)

Cher (enseignant)

Je suis étudiante au doctorat à l'Université d'Ottawa et je mène actuellement une recherche ayant pour but de déterminer de quelle manière les enseignants francophones intègrent la pratique réflexive à leurs pratiques pédagogiques en salle de classe en ce qui a trait à la littératie chez les garçons vivant en milieu francophone minoritaire, et ce dans le contexte d'une initiative de pratique réflexive sur la littératie chez les garçons mise sur pied en Ontario en 2005. Cette initiative a comme objectif d'approfondir les connaissances en regard des treize pratiques et stratégies proposées aux enseignants afin d'identifier celles qui sont susceptibles d'aider davantage les garçons vivant en milieu francophone minoritaire.

La présente lettre vise à vous inviter à participer à cette étude. Les renseignements que vous nous fournirez seront utilisés afin de rédiger une étude de cas et fourniront une description de vos perceptions et de vos expériences par rapport à l'impact de la pratique réflexive sur vos pratiques pédagogiques auprès des garçons lors des activités de littératie. Les données seront recueillies au cours d'une entrevue individuelle semi-structurée d'une durée de 60 minutes. Votre participation consistera donc à participer à cette entrevue.

Nous recueillerons également le matériel pédagogique que vous aurez utilisé. Ces entrevues auront lieu au moment et à l'endroit qui vous convient le mieux. Ces entrevues pourraient vous fournir l'occasion de partager vos expériences professionnelles et de faire le point en ce qui a trait à l'intégration de la pratique réflexive dans vos pratiques pédagogiques en salle de classe en ce qui a trait à la littératie chez les garçons. Vous aurez accès aux transcriptions des entrevues afin que vous puissiez vérifier l'exactitude de vos propos. Nous vous remettrons également un résumé des principaux résultats de la recherche si vous le désirez.

Les écoles et les enseignant(e)s participant à l'étude ne seront identifiés en aucun temps, que ce soit dans l'étude, dans le rapport ou dans les transcriptions d'entrevues. L'anonymat et la confidentialité des données seront respectés en tout temps. Ayant moi-même été enseignante, je peux vous assurer que cette étude ne

visé pas à vous évaluer, vous ou votre école. Cette recherche n'engendrera aucune interruption sur le plan de l'enseignement ou des activités en salle de classe. En outre, la recherche ne requiert aucune participation de la part des élèves et aucun de ceux-ci ne sera identifié.

Votre participation est tout à fait volontaire. Vous êtes libre de participer ou de refuser de participer sans subir de conséquences négatives. Vous êtes également libre de vous retirer de l'étude en tout temps, et ce, sans avoir à motiver vos raisons.

Seule la chercheuse et la directrice de thèse auront accès aux données recueillies. Celles-ci seront conservées dans un classeur fermé à clé dans le bureau de la directrice de thèse. Au fur et à mesure que les données sont enregistrées à l'ordinateur, toute caractéristique permettant d'identifier les participants sera effacée et les fichiers informatiques seront protégés au moyen d'un mot de passe. Les enregistrements des entrevues seront effacés une fois que les données auront été transcrites électroniquement et que vous les aurez vérifiées. Les données seront conservées pendant cinq ans après la fin du programme de doctorat. Par la suite, les transcriptions seront déchiquetées et les fichiers électroniques seront effacés.

Si vous êtes intéressé(e) à participer à cette étude, veuillez remplir le formulaire intitulé *Formulaire de consentement du participant* qui accompagne la présente lettre et le retourner dans l'enveloppe pré-affranchie ci-jointe avant le (date). N'hésitez pas à communiquer avec moi pour toute question au sujet de l'étude. Je serai heureuse d'y répondre.

Je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, mes sincères salutations.

Danielle Higgins

### Formulaire de consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, accepte de participer à l'étude intitulée *La pratique réflexive : enjeu de la littératie scolaire chez les garçons. Une étude de cas*, de Danielle Higgins, de l'Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, dans le cadre des exigences partielles du programme de doctorat.

Veillez apposer vos initiales pour chacun des énoncés suivants afin d'indiquer que vous en acceptez les termes :

Je comprends que ma participation à cette étude est volontaire et que je peux me retirer de celle-ci en tout temps sans avoir à motiver mes raisons auprès de la chercheure.

Je comprends que ma participation consiste à prendre part à l'entrevue ainsi qu'à être consulté(e), le cas échéant, à d'autres moments.

Je donne l'autorisation à la chercheure de me rencontrer afin de mener une entrevue individuelle d'une durée de 60 minutes, laquelle aura lieu au moment et à l'endroit qui me conviennent le mieux dans le but fournir les données nécessaires.

Je donne l'autorisation à la chercheure d'enregistrer l'entrevue et d'en faire la transcription. Je comprends que je peux demander à la chercheure d'arrêter l'enregistrement à tout moment pendant l'entrevue.

Je comprends que les fichiers informatiques seront protégés au moyen d'un mot de passe et que les données recueillies seront considérées comme étant de nature confidentielle en tout temps et que tout enregistrement, transcription et fichier informatique seront conservés dans un classeur fermé à clé dans la résidence de la chercheure lorsqu'ils ne seront pas utilisés.

Je comprends que mon nom, le nom de mon école ainsi que toute information supplémentaire susceptible de nous identifier ne sera pas utilisée dans les données ou les résultats. Des pseudonymes seront utilisés afin de conserver l'anonymat et la confidentialité tout au long de l'étude.

Je comprends que les enregistrements des entrevues seront effacés une fois que les transcriptions seront terminées et que j'en aurai assuré l'exactitude.

Je comprends que les transcriptions seront échangées entre la chercheuse et moi au moyen de courrier postal. Toutefois, si je désire les recevoir par courrier électronique, il demeure néanmoins possible que ceux-ci soient interceptés et que la confidentialité des données ne puisse être assurée.

Je comprends que, selon les directives du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa, toutes les transcriptions relatives à la recherche, à savoir les transcriptions sur lesquelles les noms de personnes ou de lieux ont été effacés, seront conservées à l'Université d'Ottawa, au bureau de la directrice de thèse, pendant les cinq années suivant la publication de la thèse.

Je permets que les données recueillies à partir des entrevues soient utilisées tout au long du programme de doctorat poursuivi par Danielle Higgins à la Faculté d'éducation, y compris la rédaction de la thèse ainsi que toute publication ou présentation à caractère savant.

Je comprends que pour tout renseignement sur les aspects déontologiques de cette recherche, je peux m'adresser au responsable de l'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa.

Je comprends qu'il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux conserver.

J'aimerais recevoir une copie des résultats de la recherche. Veuillez la faire parvenir à l'adresse suivante :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Signature de la participante/du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_