

La pratique réflexive des enseignants à l'égard de la littératie scolaire chez les garçons : une étude de cas

Danielle Higgins
Université d'Ottawa

Marie Josée Berger
Université Bishop's

Résumé

Cette étude porte sur la manière dont des enseignants francophones ont intégré la pratique réflexive pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques susceptibles d'aider les garçons en matière de littératie. Les données ont été recueillies au moyen d'entrevues semi-structurées menées auprès de 14 participants dans quatre écoles francophones de l'Ontario. Les résultats ont révélé que la collaboration entre les enseignants a joué un rôle de premier plan et que ces derniers 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.

Mots-clés : collaboration, différenciation pédagogique, enseignement, enseignants, garçons, littératie scolaire, pratique réflexive

Abstract

This research shows how French-speaking teachers have integrated reflective practice into their classroom practices in order to help boys struggling with literacy in school. Data were collected through semi-structured interviews conducted with 14 participants in four different schools within French school boards in Ontario. Analysis of the results indicates that collaboration among teachers has played a central role. Practices favoured most by teachers are use of varied and original pedagogical resources, use of technology, emphasis on oral communication activities, and differentiation of instruction.

Keywords: boys, collaboration, pedagogical differentiation, instruction, reflective practice, school literacy, teachers.

Introduction

Depuis une vingtaine d'années, diverses études font état des résultats supérieurs des filles par rapport à ceux des garçons dans le cadre des enquêtes internationales sur la littératie. Ces résultats ont eu pour effet d'entraîner la mise sur pied d'initiatives visant à améliorer la performance des garçons en littératie (Alloway & Gilbert, 1997; Gorard, Rees, & Salisbury, 1999; Hall & Coles, 1997; Rowan, Knobel, Bigum, & Lankshear, 2002).

Toutefois, lorsqu'elles se concentrent principalement sur la variable genre à l'aide de mesures telles que la non-mixité des classes ou l'embauche d'enseignants masculins, ces initiatives ne tiennent pas compte d'autres variables susceptibles d'influencer les rapports entre les garçons et la littératie, comme l'origine ethnique et le milieu socio-économique, lesquelles peuvent également avoir un impact sur le développement des compétences en littératie (Booth, Elliott-Johns, & Bruce, 2009 ; Martino, 2008).

S'ils veulent prendre en compte la complexité de la situation entourant les garçons, l'école et la littératie, les enseignants doivent pouvoir se montrer critiques par rapport aux mesures qui sont proposées (Barrs, 2000; Kehler & Greig, 2005; Mac an Ghaill, 2000; Martino, 2000; Rowan, Knobel, Bigum, & Lankshear, 2002; Skelton, 2001; Wang, 2000) et choisir celles qui sont le plus appropriées pour les garçons qui composent leurs classes (Caillouet, 1998; Cormier-Kuhn, 2006; Dilger, 1985; Peery, 2000; Schuster, 2004; Slinger, 2004; Soto Kile, 2006; Williams, 2005).

C'est ainsi que, dans sa recherche de solutions pour soutenir la littératie chez les garçons, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a lancé une initiative qui donnait l'occasion au personnel enseignant de mener des projets de recherche-action fondés sur la pratique réflexive. Cette initiative donnait l'occasion aux enseignants d'évaluer leurs pratiques pédagogiques pour voir si celles-ci pouvaient contribuer au développement des compétences liées à la littératie chez les garçons.

Cet article présente les résultats d'une recherche menée auprès d'enseignants ayant pris part à cette initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Dans un premier temps, l'article fera brièvement état de la problématique des garçons en lien avec la littératie scolaire, de même que des interventions mises en place dans le contexte scolaire pour favoriser le développement de la littératie chez les garçons. L'article expose par la suite les fondements théoriques de la pratique réflexive en tant que moyen de développement professionnel susceptible d'améliorer le rendement des garçons en lien avec la

littératie. 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). L'article explique ensuite les procédures méthodologiques utilisées pour cette recherche, puis les résultats sont décrits et discutés en lien avec l'intégration de la pratique réflexive aux pratiques pédagogiques des enseignants, et avec la contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage de la littératie chez les garçons.

Littératie scolaire chez les garçons

Les enquêtes internationales de littératie telles que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) ou le Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS) révèlent que les garçons obtiennent un rendement inférieur comparativement aux filles en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture (Lichter, 2002; Thompson, 2002). Toutefois, lorsqu'il est question des résultats obtenus par les garçons dans le cadre de ces enquêtes, quelques précisions s'imposent.

D'une part, les difficultés soulevées à l'endroit des garçons par rapport à la littératie sont en lien avec une définition étroite de celle-ci. En effet, les épreuves du PISA et du PIRLS ne mesurent qu'une seule composante de la littératie, à savoir la compréhension de texte, et ce, d'une manière fragmentée et statique qui ne prend pas en considération « la contribution de l'aspect socioculturel » (Simon, 2011). De plus, le fait que ces enquêtes mesurent la compréhension au moyen de l'écrit pourrait défavoriser les garçons alors que des réponses orales leur permettraient de mieux exprimer leur compréhension (Guay, 2010).

Dans le cadre de la présente recherche, la littératie scolaire renvoie au type de littératie qui caractérise le contexte de l'école. Elle vise à rendre compte de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'utilisation des différents processus de communication et d'interprétation qui sont essentiels à la compréhension des disciplines scolaires, soit de permettre à l'élève d'acquérir le langage de ces différentes disciplines (Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008; Hollingsworth & Gallego, 1996).

D'autre part, un examen approfondi des résultats révèle que le genre ne constitue pas le seul facteur susceptible d'expliquer les écarts de rendement et que le niveau socio-économique, l'origine ethnique et la langue maternelle, par exemple, influencent également le rapport des garçons à la littératie (Gorard, Rees, & Salisbury, 1999).

C'est ainsi qu'une définition trop étroite de la littératie et la seule prise en compte de la variable genre ont entraîné la mise en place de mesures qui s'attaquent aux difficultés des garçons d'une manière superficielle et qui ne tiennent pas compte de l'ensemble des facteurs qui influencent les rapports entre les garçons et la littératie (Booth, Elliott-Johns, & Bruce, 2009; Bouchard, Boily, & Proulx, 2003; Francis & Skelton, 2005; Martino, 2008).

Interventions mises en place dans le contexte scolaire

Des mesures telles la non-mixité des classes, la masculinisation des pratiques et des ressources pédagogiques, de même que l'embauche d'enseignants masculins se fondent essentiellement 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 (Booth, Elliott-Johns, & Bruce, 2009; Bouchard, Boily, & Proulx, 2003; Francis & Skelton, 2005; Martino, 2008).

Or, selon Arms (2002), des approches pédagogiques innovatrices et flexibles, un développement professionnel continu, 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.

À cet égard, certaines études (Bausch, 2003; Gauthier, Mellouki, Simard, Bissonnette, & Richard, 2004; Guskey, 2002; West, 1999) soulignent le besoin de mener davantage de recherches sur l'effet qu'a le contexte scolaire, en particulier l'effet de l'enseignant, sur le développement de la littératie chez les garçons, d'où la pertinence de se pencher sur les pratiques des enseignants afin de dégager les éléments qui seraient propres à la réussite scolaire des garçons et d'identifier les interventions pédagogiques à privilégier.

Champ de recherches sur le développement professionnel des enseignants

Dans le cadre de leur profession, les enseignants sont amenés à prendre des décisions complexes et doivent pouvoir mettre en oeuvre des pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins d'une clientèle étudiante souvent très diversifiée (Darling-Hammond &

Bransford, 2005). Pour Darling-Hammond (2006), 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.

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'effet 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 en lien avec la lecture et 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.

Pratique réflexive

Tel que mentionné précédemment, 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. Ainsi, 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 qui pourront 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, 2006).

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. Grâce à la pratique réflexive, l'enseignant 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). Cette contradiction est souvent à la source du développement de nouvelles connaissances chez l'enseignant et d'une transformation de la pratique (Osterman, 1990). Afin de mieux comprendre la manière dont les enseignants réfléchissent à la pertinence et à l'efficacité de leurs pratiques en salle de classe, l'étude que cet article rapporte a été élaborée sur un cadre méthodologique adapté à la recherche qualitative et fondé sur l'étude de cas.

Méthodologie

La pratique réflexive peut amener l'enseignant 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 une initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario sur la littératie chez les garçons afin de mieux comprendre de quelle manière ces enseignants intègrent la pratique dans leur salle de classe pour aider les garçons par rapport à la littératie. Dans le but d'étudier cette problématique, l'étude a posé les deux 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 questions de recherche mettent l'accent sur le sens donné par les enseignants quant à la manière dont ils ont intégré la pratique réflexive à leur enseignement. C'est la raison pour laquelle la méthodologie qualitative a été choisie, puisque celle-ci tente de comprendre les phénomènes étudiés dans leur contexte et d'après la signification qu'en donnent les participants (Denzin & Lincoln, 1994).

C'est l'étude de cas qui a été retenue, car elle 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).

Participants

Les participants ont été recrutés sur une base volontaire parmi les enseignants ayant pris part 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^e année*. Le but de l'initiative portait essentiellement sur la recherche de pistes qui permettraient 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). En tout, 14 participants répartis dans quatre écoles, dont trois au niveau secondaire et une au niveau primaire, provenant de trois régions différentes, soit le nord, le sud et l'est de l'Ontario, ont accepté de participer à l'étude.

Collecte, traitement et analyse des données

Les données proviennent de deux sources différentes, à savoir les entrevues semi-structurées et les rapports finaux produits par chaque équipe d'enseignants de pratique réflexive. Les commentaires fournis par les participants lors des entrevues ont été recueillis au moyen d'un protocole d'entrevue créé à partir des deux questions de recherche mentionnées précédemment, de la recension des écrits 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 littératie.

Ce protocole visait à amener l'enseignant à articuler son action pédagogique, allant de l'élaboration des objectifs et du choix des pratiques à mettre en œuvre, en passant par l'application et l'évaluation de sa pratique réflexive et par l'effet de cette pratique sur l'apprentissage de la littératie chez les garçons.

Les données provenant des entrevues semi-structurées ont été enregistrées et organisées sur des fichiers électroniques au moyen du logiciel de traitement de texte Word et du logiciel d'analyse NVivo. La première lecture des transcriptions a servi à relever les

mots ou les expressions susceptibles de représenter les catégories initiales, et ceux-ci ont été notés en marge des transcriptions (Hycner, 1985).

Après plusieurs relectures, des catégories ont été retenues et mises en relation avec les questions de recherche. La chercheuse a alors 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, puis 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 l'évaluation de celles-ci par rapport au perfectionnement professionnel de l'enseignant et à l'effet de ses pratiques sur l'apprentissage des garçons en lien avec la littératie. Cette dernière analyse a conduit à la création des catégories finales.

Présentation et discussion des résultats

La discussion porte essentiellement sur les aspects les plus déterminants de l'intégration de la pratique réflexive aux pratiques pédagogiques des enseignants, et sur les aspects de la contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage de la littératie chez les garçons.

L'intégration de la pratique réflexive aux pratiques pédagogiques des enseignants en matière de littératie chez les garçons

Pour bien des participants, 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 à 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. Selon la plupart d'entre eux, la pratique réflexive leur a permis non seulement de partager des connaissances, du matériel ou des pratiques réussies en lien avec les stratégies de littératie, mais également de discuter de leurs inquiétudes et de leurs difficultés afin de trouver des solutions :

[...] 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 d'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. (Enseignante A)

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. En effet, dans certaines écoles, des ateliers de formation étaient organisés par les enseignants eux-mêmes, soit à partir de formations qu'ils avaient reçues de la part des conseillers pédagogiques de leur conseil scolaire, par exemple, ou encore à partir de recherches qu'ils avaient effectuées au moyen de lectures personnelles. 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.

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, ce qui a aussi contribué à la croissance professionnelle des enseignants. Comme l'a souligné une enseignante, 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.

C'est donc par les échanges avec d'autres et par la réflexion que les enseignants ont pu se questionner sur leurs pratiques, ce qui leur a permis d'envisager la littératie d'une manière différente afin de pouvoir différencier leur enseignement. 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 certains groupes de garçons éprouvent davantage de difficultés par rapport à la littératie à l'école.

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.

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. Souvent, ils venaient me voir et me disaient : «Ça, ça ne marche pas » ou « La période de lecture, ça devrait être comme ça. » (Enseignante A)

En outre, plusieurs enseignants ont rapporté que certains garçons à qui ils enseignent 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, ces garçons font alors preuve de plus d'engagement et apprécient l'attention qu'ils reçoivent de leurs enseignants.

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 littérature, à les motiver davantage et à rehausser leur estime de soi. Pour y parvenir, les enseignants ont favorisé différentes pratiques comme les arts visuels et l'art dramatique.

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'individus. Afin d'appuyer la réussite de leurs élèves, les enseignants se sont efforcés de se familiariser avec les antécédents de ces derniers, leurs intérêts et leurs besoins, en utilisant les résultats et les informations scolaires relatives à ces élèves, des sondages, des discussions et des rencontres tenues avec ces garçons.

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 des enseignants. Cette différenciation permet d'utiliser différentes ressources en littérature afin d'établir un équilibre entre les textes imprimés et les textes technologiques, les textes informatifs et les textes narratifs. 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 (Ewart, 2007; Gray, 2008; Webber, 2004).

Pour les participants de l'étude, enseigner la littérature scolaire, c'est pouvoir adapter leur enseignement par rapport aux intérêts et au vécu des garçons en diversifiant les ressources qu'ils mettent à leur disposition en matière de lecture. De toutes les pratiques pédagogiques mentionnées par les participants, celle de fournir aux garçons des textes plus intéressants s'est révélée 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 littérature. 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, comme ceux trouvés dans des blogues et Internet. 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 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).

Ainsi, l'intégration de la pratique réflexive aux pratiques pédagogiques des enseignants s'est faite par un processus de réflexion, de discussion et de collaboration qui a donné l'occasion aux enseignants de partager entre eux leurs connaissances, leurs inquiétudes et les difficultés rencontrées dans leurs salles de classe en lien avec la littératie chez les garçons. Cette collaboration a permis aux enseignants de structurer davantage les rencontres de travail et de mettre en place des stratégies appropriées pour soutenir leur pratique, lesquelles, selon Darling-Hammond (2006), constituent des éléments essentiels d'une pratique réflexive axée sur la recherche de solutions par le questionnement.

Grâce au travail de collaboration de la pratique réflexive, les enseignants semblent avoir 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 appliqué¹ qui éprouvaient davantage de difficultés par rapport à la littératie à l'école, et que ces difficultés 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.

1 Dans le cadre du programme ontarien de formation scolaire au secondaire, les cours théoriques privilégient la théorie et les problèmes abstraits et se concentrent sur des concepts complexes de la discipline, tandis 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).

Les enseignants mentionnent aussi qu'avec la pratique réflexive, ils ont réévalué leur approche et réorienté leur enseignement.

Avant la pratique réflexive, je voyais que si un élève échouait, 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. (Enseignant D)

Contribution de la pratique réflexive à l'apprentissage des garçons

L'effet 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'auparavant, qu'ils sont plus positifs et qu'ils apprécient davantage le matériel de lecture mis à leur disposition en 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 une influence déterminante sur leur estime de soi. Pour briser l'attitude négative des garçons par rapport à la littératie, les enseignants sont d'avis qu'il est essentiel de leur faire connaître des succès lors des activités de littératie. Les garçons reprennent ainsi confiance en eux et parviennent à changer la perception qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que lecteur et scripteur.

Toutefois, les enseignants sont moins catégoriques en ce qui concerne l'effet 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 observé d'amélioration des résultats en matière de littératie. En outre, 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. En effet, d'autres facteurs ont pu contribuer à l'augmentation du rendement des garçons, tels que les répercussions d'autres projets qui étaient en cours au même moment. D'autres études seraient donc nécessaires afin d'identifier de manière précise à quels facteurs associer l'amélioration du rendement notée par certains enseignants.

Conclusion

Il en ressort que le travail de pratique réflexive a amené les enseignants à identifier plus clairement leurs stratégies par rapport à la littératie des garçons et, par le fait même, à cibler davantage leurs pratiques pour répondre aux besoins des garçons. Les enseignants ont privilégié des pratiques visant à motiver les garçons et à rehausser leur estime de soi, ce qui leur a permis de bien connaître les garçons à qui ils enseignaient. Ils ont accordé également une attention particulière à la différenciation pédagogique tout en diversifiant les ressources utilisées en salle de classe, par exemple en utilisant des textes électroniques, ou encore des bandes dessinées ou des textes audio.

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. Il serait intéressant de mener des études longitudinales afin d'étudier à long terme l'effet des stratégies mises en place en salle de classe. Comme les données recueillies ici pour chaque participant provenaient d'une seule entrevue d'une durée maximale d'une heure, 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 d'examiner plus en profondeur les pratiques des enseignants et l'impact à plus long terme sur des cohortes de garçons, amenant ainsi 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.

Références

- Alloway, N., & Gilbert, P. (1997). Boys and literacy: Lessons from Australia. *Gender and Education, 9*(1), 49-58.
- Arms, E. D. (2002). How standardization and accountability hijacked single gender reform at a public middle school. *Dissertation Abstracts International, 63*(07), 2442A. (N° UMI 3058458)
- Barrs, M. (2000). Gendered literacy? *Language Arts, 77*(4), 287-293.
- 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. (N° UMI 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, 64*(04), 1198A. (N° UMI 3088548)
- Bean, T. W., & Stevens, L. P. (2002). Scaffolding reflection for preservice and inservice teachers. *Reflective Practice, 3*(2), 205-218.
- Booth, D., Elliott-Johns, S., & Bruce, F. (2009). *Boys' literacy attainment: Research and related practice*. Rapport préparé pour le ministère de l'éducation de l'Ontario par le Centre for Literacy de l'Université Nipissing. Repéré à http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/boys_literacy.pdf.
- Bouchard, P., Boily, I., & Proulx, M.-C. (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa, ON : Condition féminine Canada.
- Caillouet, P. B. (1998). Locus of reform: From reflection to effectiveness through the voices of novice teachers. *Dissertation Abstracts International, 59*(06), 1980A. (N° UMI 9836858)
- 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) (2008). *Projet pancanadien de français langue première, Guide pédagogique*. Montréal, QC : Les Éditions de la Chenelière.

- 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. (N° UMI 3232075)
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- 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. (N° UMI 8513370)
- 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.
- Francis, B., & Skelton, C. (2005). *Reassessing gender and achievement*. New York, NY: Routledge.
- 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. Repéré à <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/upload/editeur/File/RF-ClermontGauthier.pdf>
- Gillentine, J. (2005). Understanding early literacy development: The impact of a collaborative professional development course. *Dissertation Abstracts International*, 66(04), 1270A. (N° UMI 3171047)

- Gorard, S., Rees, G., & Salisbury, J. (1999). Reappraising the apparent underachievement of boys at school. *Gender and Education, 11*(4), 441-454.
- Gray, M. K. (2008). An investigation of the relationship between amount and type of reading of 5th grade students and their reading achievement. *Dissertation Abstracts International, 69*(07), A. (N° UMI 3322312)
- Guay, A. (2010). Évaluation de réponses orales plutôt qu'écrites aux questionnaires sur la lecture de textes narratifs : un meilleur moyen pour permettre aux garçons de 5e secondaire d'exprimer leur compréhension. Thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal.
- Guskey, T. R. (2002). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin 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.
- Hollingsworth, S., & Gallego, M. (1996). Toward a collaborative praxis of multiple literacies. *Curriculum Inquiry, 26*(3), 265-292.
- Hycner, R. H. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies, 8*(3), 279-303.
- 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, 63*(03), 897A. (N° UMI 3046804)
- Kirkland, D. E. (2006). The boys in the hood: Exploring literacy in the social lives of six urban adolescent black males. *Dissertation Abstracts International, 67*(10), A. (N° UMI 3236348)
- Legault, J.-P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*. Outremont, QC : Les Éditions LOGIQUES.

- Lichter, C. A. (2002). "What about the boys?" *Unraveling the yarn about boys, literacy and masculinity*. Mémoire de maîtrise inédite Université Mount Saint Vincent.
- Lingard, B., Martino, W., Mills, M., & Bahr, M. (2002). *Addressing the educational needs of boys*. Canberra, AU: Department of Education, Science and Training (DEST). Repéré à 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.
- Manning, C. (2002). A model of lesson-level teacher reflective practice. *Dissertation Abstracts International*, 63(07), 2510A. (N° UMI 3060237)
- 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 no 12. Secrétariat de la littérature et de la numératie et l'Ontario Association of Deans of Education. Repéré à <http://www.ontla.on.ca/library/repository/mon/22000/281536.pdf>
- Merriam, S. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milby, T. M. (2007). Understanding the literacy practices of exemplary teachers in elementary classrooms. *Dissertation Abstracts International*, 68(11), A. (N° UMI 3288682)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Lire, c'est conquérir le monde. Rapport final des équipes de pratique réflexive. Pratique réflexive : Littérature chez les garçons. Janvier 2009*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- 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.

- Peery, A. B. (2000). Redefining professional development as teacher inquiry: The Chabad Academy's approach. *Dissertation Abstracts International*, 61(07), 2581A. (N° UMI 9981281)
- 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.
- Schuster, R. (2004). Professional development and student literacy: A program evaluation of literacy coaching. *Dissertation Abstracts International*, 65(05), 1741A. (N° UMI 3135000)
- Simon, M. (2011). Les qualités d'un instrument d'évaluation de la littératie. Dans A. Desrochers & M. J. Berger (dir.), *L'évaluation de la littératie* (p. 287-314). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- 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. (N° UMI 3138974)
- Soto Kile, L. L. (2006). Balanced literacy and its impact on students in title I schools. *Dissertation Abstracts International*, 67(09). (N° UMI 3232240)
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal, QC : Éditions Sisyphe.
- Thompson, M. (2002). Reading masculinities: A cross-cultural comparison of boys' relationship to and understandings of reading. *Masters Abstracts International*, 41(03), 666. Université Queen's, Kingston, ON.
- 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.
- Webber, W. G. (2004). Boys, literacy and the everyday: The out-of-school literacy lives of boys ages 9-12. *Dissertation Abstracts International*, Université Mount Saint Vincent, Halifax, Nouvelle-Écosse.
- 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.
- 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). (N° UMI 3220169)
- Yin, R. K. (1994). *Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Younger, M., & Warrington, M. (2005). *Raising boys' achievement*. Rapport de recherche RR636, DFES et Université de Cambridge, Faculté de l'éducation. Repéré à <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.