

La **lecture** et l'**écriture** chez les **garçons**...

de **A** à **Z**.



Recherche-action
auprès de **garçons**
de **milieux défavorisés**



Québec



Comment aider les garçons en lecture et en écriture ?

Compte-rendu d'une recherche-action collaborative effectuée sur une période de cinq ans auprès de garçons de milieux défavorisés

Rédaction

Marie-Christine Boyer

Coordination

Monica Rosales

Service de la recherche et de l'évaluation,
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Révision linguistique

Sous la responsabilité de la Direction
des communications du ministère de l'Éducation,
du Loisir et du Sport

Collaboration

Martin Garneau

Direction des communications,
ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Graphisme

OSE design

Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
2009-08-01227

ISBN 978-2-550-55760-9 (Version imprimée)

ISBN 978-2-550-55761-6 (Version PDF)

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

© Gouvernement du Québec, 2009



Table des matières

A	Présentation	4
B	La réussite scolaire des garçons et des filles au Québec et ailleurs	5
C	Quels sont les écarts de réussite en français entre les garçons et les filles?	6
D	Quelles sont les habitudes de lecture des jeunes au Québec et ailleurs?	7
E	Quels liens peut-on faire entre la réussite en lecture et en écriture et la réussite scolaire dans son ensemble?	8
F	Quel est le lien entre les problèmes d'apprentissage et le milieu socioéconomique?	9
G	Comment les filles et les garçons perçoivent-ils le travail scolaire?	10
H	Comment d'autres pays tentent-ils de changer les habitudes de lecture chez les jeunes en général et chez les garçons en particulier?	11
I	Qu'est-ce que la littératie familiale?	12
J	Comment aider les garçons, particulièrement ceux des milieux défavorisés, à améliorer leur performance en lecture et en écriture et, au-delà, à mieux réussir à l'école?	13
K	Liste des dispositifs de lecture et d'écriture	14
L	Les dispositifs de lecture en milieu scolaire	15
M	Qu'est-ce qu'un cercle de lecture?	17
N	Les cercles de lecture en classe	18
O	Les dispositifs de lecture en milieu familial	20
P	Les dispositifs d'écriture	21
Q	Qu'est-ce que l'écriture approchée?	22
R	Les résultats de la recherche	23
S	Première étude de cas : Antoine	26
T	Deuxième étude de cas : Maxime	27
U	Troisième étude de cas : Gabriel	28
V	Conclusion : Quelles sont les limites de la recherche et les pistes d'exploration proposées par les auteurs?	30
W	Références bibliographiques	31
X Y Z	Références des auteurs	32



comme

apprentissage

Apprends ce qui te semble difficile : tout ce qui est difficile devient facile grâce à l'apprentissage.

— Proverbe persan

I Présentation

À leurs débuts en classe, les jeunes élèves découvrent l'alphabet et entreprennent l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Tout au long de leur parcours scolaire, cet outil de base leur servira à apprendre, à communiquer et à structurer leur pensée. Plus tard, il servira encore aux adultes qu'ils seront devenus pour les aider à occuper une place dans la société et à s'y développer.

Le présent document contient le résumé d'une recherche effectuée par Jean-Yves Lévesque et Natalie Lavoie de l'Université du Québec à Rimouski, de même que divers intervenants de la Commission scolaire des Phares et de la Formation Clef Mitis-Neigette, sur *la réussite des garçons en lecture et en écriture*. À travers les 26 lettres de l'alphabet et autant de fiches, une question est posée, à laquelle des réponses pressantes doivent être apportées : **Comment aider les garçons, particulièrement ceux des milieux défavorisés, à améliorer leur performance en lecture et en écriture et, au-delà, à mieux réussir à l'école?**

Les auteurs, assistés d'une équipe de recherche, ont exploré plusieurs pistes et expérimenté différents dispositifs, soit des méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Ces méthodes sont inspirées d'études et d'expérimentations effectuées à l'étranger et de leurs propres expériences menées sur le terrain. Étendue sur 5 ans, cette recherche a ciblé 42 garçons de la quatrième année du primaire à la deuxième année du secondaire.

Les principaux résultats de la recherche sont prometteurs. À long terme, les moyens mis en place ont eu des effets positifs sur les garçons visés en tant que lecteurs et scripteurs, sur leur motivation à lire à l'école et en dehors, et sur leur maintien dans un cheminement scolaire régulier.

La recherche a également servi à développer des outils de collecte de données qui pourront servir dans le cadre d'autres travaux sur la lecture et l'écriture.

B comme Bibliothèque

Une bibliothèque, c'est le carrefour de tous les rêves de l'humanité.

— Julien Green

La réussite scolaire des garçons et des filles au Québec et ailleurs

Depuis quelques années au Québec, le milieu de l'éducation s'intéresse à une situation particulièrement préoccupante : les garçons éprouvent plus de difficultés d'apprentissage que les filles, accumulent plus de retards scolaires, redoublent davantage de classes et abandonnent l'école plus souvent.

Des faits concernant...

...l'épreuve uniforme de français au collégial : le taux de réussite des filles est de 88,5 % et celui des garçons, de 81,8 %¹;

...l'obtention du diplôme d'études secondaires : un écart de 13,5 points de pourcentage existait entre les filles et les garçons en 2004-2005²;

...les retards au primaire et au secondaire : en 2004-2005, alors que 17,1 % d'élèves affichaient un retard, 20 % étaient des garçons et 14,2 % des filles³;

...les difficultés d'apprentissage : deux fois plus de garçons que de filles éprouvent des difficultés;

...le redoublement : la proportion des garçons qui redoublent est une fois et demie plus élevée que celle des filles (en 2004, elle était de 9,4 % pour les garçons et de 5,7 % pour les filles)⁴;

...le décrochage scolaire : il a globalement diminué, mais la situation s'est davantage améliorée pour les filles que pour les garçons.

L'écart de réussite entre les filles et les garçons ne s'observe pas qu'au Québec : en 2003, dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), plus d'hommes que de femmes abandonnaient leurs études avant l'obtention d'un diplôme d'études secondaires. Le Québec se situait cependant dans le groupe où la différence était la plus marquée.

Au cours des dernières années, de nombreuses interventions ont été menées pour hausser les chances de réussite scolaire des garçons. Peu de celles qui étaient axées sur la lecture et l'écriture ont fait l'objet d'investigations plus poussées. Des facteurs se rattachent toutefois à la performance moindre des garçons, soit :

- leurs difficultés en lecture et en écriture;
- leur attitude à l'égard des études et de l'école en général;
- l'impact du milieu socioéconomique.

1. MEQ, 2004a.
2. MELS, 2006.
3. MELS, 2006.
4. MELS, 2006.



comme

consoler

On écrit pour consoler et enchanter l'enfant qu'on porte en soi.

— Michel del Castillo

I Quels sont les écarts de réussite en français entre les garçons et les filles?

Au cours des premières années du primaire, garçons et filles sont sensiblement au même point quant à leurs résultats scolaires. Par la suite, l'écart se creuse progressivement en faveur des filles en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

En sixième année, les filles dépassent les garçons et ont des rendements scolaires nettement supérieurs dans 32 pays occidentaux, y compris le Canada. Le plus souvent, les écarts observés au primaire dans l'apprentissage de la langue persistent au secondaire.

Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport soumet chaque année les élèves de quatrième et de cinquième secondaire à des épreuves uniques administrées en vue de la sanction des études. En juin 2003, les élèves québécois ont obtenu une moyenne de 73,1 % à l'épreuve de français de cinquième secondaire. Le taux de réussite a été de 89,8 %. Il est à noter que la moyenne des filles pour l'ensemble de l'épreuve a été de 75,6 %, comparativement à 70,1 % pour les garçons (5,5 points de pourcentage d'écart). En ce qui concerne la production écrite, les filles ont obtenu une moyenne supérieure de 4,9 % à celle des garçons et un taux de réussite plus élevé de 7,5 points de pourcentage.

En 2003, en ce qui concerne l'épreuve uniforme de français au collégial – obligatoire pour obtenir un diplôme d'études collégiales et pour être admis à l'université –, le taux de réussite chez les filles a été de 88,5 %, comparativement à 81,8 % chez les garçons.

Des chercheurs américains⁵ en sont arrivés à la conclusion que le plus grand fossé entre les genres, mesuré dans les apprentissages scolaires, se trouve en lecture et en écriture.

5. Smith et Wilhelm, 2002.

D comme détour

Ce qui m'épuise dans le roman, c'est d'avoir à faire mille détours de phrases pour arriver à décrire ce que mes yeux fous de joie ou de douleur voient.

— Nicole Brossard

I Quelles sont les habitudes de lecture des jeunes au Québec et ailleurs?

Au Québec, les jeunes accorderaient plus de place à la télévision qu'à la lecture⁶. Les filles lisent plus que les garçons et ont des lectures plus variées. Les garçons aiment lire des bandes dessinées, des textes humoristiques, des textes de science ou de science-fiction et des rubriques sportives dans les journaux⁷.

En Grande-Bretagne, une étude a démontré que le choix des sujets et des textes par les enseignants désavantageait les garçons parce qu'ils ne correspondaient pas à leurs goûts de lecture⁸. Par ailleurs, l'auteur de cette étude entrevoit des liens entre les difficultés des garçons en français et les différences d'utilisation de la technologie en lecture et en écriture.

En Australie, une étude faite dans une classe de 30 élèves de milieux défavorisés a montré que les comportements des filles et des garçons à l'égard de la lecture sont très différents⁹ : les filles lisent plus de livres, surtout des œuvres de fiction, et aiment partager et parler de leurs lectures. Les garçons sont plutôt attirés par la non-fiction et par la variété des genres et des sujets.

6. MELS, 2005c.
7. Théorêt, 2004; Lebrun, 2003.
8. Millard, 1997.
9. Simpson, 1996.

E comme **écrire**

Écrire, c'est une façon de parler sans être interrompu.

— Jules Renard

I Quels liens peut-on faire entre la réussite en lecture et en écriture et la réussite scolaire dans son ensemble?

En 2004, une enquête de Statistique Canada notait que «la compréhension de l'écrit est une notion qui vise des compétences fort diverses, lesquelles trouvent place dans la vie de tous les jours, à l'école, au travail et dans les loisirs».

On avance également que des difficultés sérieuses en lecture entraîneraient de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité des élèves puisque «la plupart des matières utilisent ce support pour transmettre l'information : les problèmes écrits en mathématiques, les livres de sciences ou de géographie».

Si l'on admet que l'acquisition des compétences en lecture et en écriture est essentielle à la réussite scolaire, on peut en déduire que des difficultés d'apprentissage en lecture peuvent entraîner de graves conséquences pour l'ensemble de la scolarité des élèves et, au-delà, pour les possibilités qui s'offriront à eux à leur sortie de l'école.

Dans une enquête auprès de jeunes ayant terminé leur scolarité¹⁰, il a été démontré que près de la moitié des personnes sans diplôme d'études secondaires écrivaient rarement plus de deux pages de suite et que plus de 50 % ne dirigeaient pas de discussions de groupe ou ne faisaient pas de présentations informelles. Dans la même étude, deux fois plus d'hommes que de femmes ont établi leurs compétences en lecture et en écriture à un niveau de base. Au regard de la communication orale, plus d'hommes que de femmes se sont classés également à un niveau de base¹¹. De tels résultats nous amènent notamment à mesurer l'impact majeur d'un manque de compétences en lecture et en écriture, qui va bien au-delà de la scolarité.

10. Développement des ressources humaines Canada (DRHC), 1998.

11. Développement des ressources humaines Canada (DRHC), 1998.

F comme force

L'homme qui ne lit pas est incapable de connaître ses forces et ignorera toujours ce qu'il peut produire.

— Antoine Albalat

I Quel est le lien entre les problèmes d'apprentissage et le milieu socioéconomique?

Le lien entre l'origine socioéconomique d'un élève et sa performance scolaire est établi depuis plusieurs années comme le fondement de sa trajectoire scolaire et professionnelle.

En quelques décennies, des études ont fait ressortir que les élèves de milieux défavorisés risquent davantage que les autres d'éprouver des difficultés scolaires. **De façon générale, l'origine sociale semble exercer plus d'effet sur la réussite des garçons que sur celle des filles.** Ce phénomène est observé dans plusieurs pays.

On notera également que les conceptions des jeunes de milieux défavorisés à l'égard de l'école, de la formation et du travail peuvent influencer sur leur performance scolaire ou sur leur volonté de terminer leurs études secondaires. Les garçons, *a fortiori* ceux des milieux populaires, aspirent à devenir tôt des adultes. Pour eux, le monde des adultes correspond à l'univers du travail, tandis que l'école fait référence à l'enfance. Ils intègrent souvent une culture masculine de compétition et concrétisent cette culture par une entrée hâtive sur le marché du travail, dans des emplois dont la rémunération est peu élevée mais qui sont reconnus socialement. Ils considèrent également que la formation professionnelle s'acquiert essentiellement en milieu de travail. Suivant cette logique, le fait de prolonger les études au-delà du secondaire présente peu d'intérêt.

Un tel raisonnement fait cependant abstraction de l'évolution du marché du travail et de ses exigences de plus en plus spécifiques. Ainsi, au Québec, des pertes d'emploi ont été observées pour ceux et celles qui n'avaient pas de diplôme d'études secondaires ou qui n'avaient réussi que des études secondaires. On a noté aussi des gains pour ceux et celles qui avaient réussi au moins une partie de leurs études postsecondaires ou qui les avaient terminées ainsi que pour ceux et celles qui avaient réussi des études universitaires.

De par leur performance et certaines de leurs conceptions de l'école et du monde de l'emploi, les garçons des milieux défavorisés sont doublement pénalisés. Le milieu socioéconomique semble en effet amplifier une problématique de réussite qui touche les garçons de tous les milieux. Trois constats ont été faits sur les écarts de réussite en relation avec le milieu socioéconomique :

- l'impact de la classe socioéconomique et du sexe ne jouerait pas en faveur des garçons qui éprouvent des difficultés scolaires;
- l'écart de réussite entre les garçons et les filles est moins important que celui qui oppose les élèves en fonction du milieu socioéconomique dont ils sont issus;
- cet écart augmente ou diminue selon que les élèves viennent d'un milieu défavorisé ou non¹².

G comme garçon

*On a trempé notre plume dans notre envie de changer le monde,
De prendre une route parallèle, comme une furtive évasion.
On a trempé notre plume et est-ce vraiment une hérésie
De se dire qu'on l'assume et qu'on écrit de la poésie?*

— Grand Corps malade

Comment les filles et les garçons perçoivent-ils le travail scolaire?

La réussite, comme l'échec, est un processus cumulatif et il existe une trajectoire d'abandon qui s'expliquerait par une série d'antécédents personnels et scolaires très distincts selon le genre et l'appartenance sociale¹³.

La réussite sans efforts : Les garçons et les filles ne perçoivent pas la réussite scolaire de la même façon. Les garçons considèrent que le fait d'être intelligent dispense de faire des efforts, tandis que les filles voient l'intelligence comme un moyen de réussir.

Le travail (le vrai) et l'autre travail : Les garçons occupent souvent un emploi rémunéré pendant l'année scolaire, ce qui diminue le temps qu'ils consacrent à l'étude et à la lecture : 22 % d'entre eux étudient 1 heure 30 par jour contre 42 % chez les filles¹⁴.

La lecture comme activité réservée aux filles :

Les garçons estiment que la lecture est une activité féminine. À la maison, les mères font plus souvent la lecture que les pères. Dans les centres de la petite enfance, on trouve majoritairement des éducatrices et peu d'éducateurs. Les modèles de lecture sont donc généralement des lectrices.

Le travail scolaire à l'opposé de ce qui est « cool » :

Pour beaucoup de garçons, le travail scolaire, ce n'est pas « cool ». Dès lors, l'influence des pairs peut nuire à leur performance quand les attitudes réfractaires au travail scolaire et à l'école sont valorisées par le groupe. Il devient « cool » de harceler les élèves qui travaillent bien (les « nerds »). Les pressions du groupe peuvent amener les garçons à développer de telles attitudes négatives.

13. Théorêt, 2003.

14. Terrail et Ducharme, 1994.

H

comme homme

L'homme ne devrait jamais se considérer ou considérer les autres comme gagnants ou perdants mais plutôt comme stagiaires en évolution et en apprentissage à l'école de la vie.

— Daniel Desbiens

Comment d'autres pays tentent-ils de changer les habitudes de lecture chez les jeunes en général et chez les garçons en particulier?

Devant faire face à des problèmes liés à la réussite scolaire et à de piètres performances des garçons en lecture et en écriture, des pays ont misé sur différentes approches. Partout en Occident, la faible performance des garçons représente un défi pour le monde scolaire et les politiques qui le régissent.

Aux États-Unis, en 2002, on s'est intéressé à différents moyens d'aider les garçons à lire plus efficacement et plus fréquemment :

en milieu scolaire :

- lecture à haute voix par l'enseignant ou par l'élève;
- lecture silencieuse;
- accès à différents types de livres en classe;
- discussions;
- implication de la famille;

dans la communauté et la famille :

- formation de groupes présentant des modèles masculins de lecteurs;
- élaboration de programmes complémentaires pour les familles où on ne lit pas;
- mise sur pied de groupes de tutorat.

En Angleterre, un programme national de lecture a été mis en œuvre en 1995. Ayant pour titre *Literacy hour*, ce programme visait spécifiquement à accroître les capacités de lecture des garçons au primaire. Entre 1995 et 1998, il a été implanté dans plus de 20 000 écoles. Il consistait à accorder une heure par jour à la lecture et à l'enseignement de la langue. Le travail se faisait sur trois plans :

- l'orthographe, la phonétique et la signification des mots;
- la construction des phrases et la grammaire;
- le texte, envisagé dans son ensemble.

Antérieurement, il n'y avait pas de plage horaire entièrement consacrée à la langue. Grâce au programme adopté, tous les élèves (garçons et filles) ont fait des progrès considérables en lecture, étaient plus enthousiastes et ont développé une réelle confiance en leurs capacités de lecteurs.

Dans les années 70 et 80, la notion de littératie familiale a pris de l'ampleur aux États-Unis et au Canada. Elle avait pour objectifs de contrer l'analphabétisme souvent transmis d'une génération à la suivante et d'améliorer le niveau de lecture des parents en même temps que celui des enfants.



comme
idée

Les idées, c'est comme les enfants. Il ne suffit pas de les avoir, il faut les élever.

— Daniel Picouly

I Qu'est-ce que la littératie familiale?

La littératie familiale regroupe l'ensemble des moyens grâce auxquels les familles développent et utilisent leurs capacités de lecture et d'écriture pour accomplir les tâches et les activités quotidiennes.

Toutes les activités de lecture ou d'écriture accomplies par les parents relèvent de la littératie familiale. Ces interventions visent à soutenir l'alphabétisation des familles et à aider ces dernières à trouver les ressources qui pourraient leur être utiles.

Les interventions pertinentes peuvent prendre les formes suivantes :

- des ateliers sur le rôle parental;
- des activités de lecture partagée;
- des activités de lecture de contes;
- des clubs de devoirs à domicile;
- des sacs à livres pour parents et bébés;
- des cercles de lecture.

Les programmes qui favorisent la participation directe des parents et des enfants sont considérés comme les plus efficaces.

J comme joie

*Une page blanche, une plume qui court,
Des souvenirs en avalanche
Et c'est déjà dans mon cœur
Le désordre d'une joie.*

— Guy Mauffette

Comment aider les garçons, particulièrement ceux des milieux défavorisés, à améliorer leur performance en lecture et en écriture et, au-delà, à mieux réussir à l'école?

Les objectifs de la recherche

Diverses recherches axées sur la lecture et l'écriture chez les garçons et les filles ont démontré qu'il est possible d'en améliorer l'apprentissage, de susciter la motivation à l'égard de ces activités, de développer des centres d'intérêt, des habitudes et des capacités de lecteurs et de scripteurs. Les buts dans ce domaine peuvent être atteints :

- en favorisant l'accès aux livres et à des genres littéraires diversifiés;
- en utilisant la lecture à haute voix, la lecture personnelle et la discussion au sujet d'œuvres lues;
- en mettant en place des cercles de lecture et différentes activités d'écriture.

De plus, de retour à la maison, la possibilité pour les jeunes de voir leurs parents lire et écrire les prédispose favorablement à l'égard de ces activités et facilite leurs apprentissages.

Les objectifs du projet de recherche résumé ici sont les suivants :

- introduire des dispositifs d'enseignement-apprentissage en lecture et en écriture dans des écoles de milieux défavorisés, de la quatrième année du primaire à la deuxième secondaire;
- observer les effets de ces dispositifs sur les garçons;
- élaborer des outils réutilisables pour permettre de transférer ces dispositifs dans d'autres écoles.

Les moyens utilisés dans le cadre de la recherche sont les suivants :

- La formule de la **recherche-action collaborative**, définie comme une recherche à caractère social, a permis de mettre en place des interventions qui évoluent dans le temps du fait qu'elles sont réévaluées en fonction des observations faites par les différents intervenants. Dans ce cas-ci, la recherche a été menée par un groupe aux ressources diversifiées réunissant une équipe universitaire, une personne-ressource de la Commission scolaire des Phares, une conseillère pédagogique de français, différentes directions d'école, des enseignantes du primaire et du secondaire, des orthopédagogues et une formatrice dans un organisme populaire d'alphabetisation.
- Un **groupe-sujet constitué de garçons** (42 en tout et des cohortes en nombre varié selon les années) venant de deux écoles primaires publiques et d'une école secondaire de milieux défavorisés ont été suivis jusqu'à la fin de leur deuxième secondaire. Les écoles de la région de Rimouski ont été choisies en raison de leurs taux de difficultés d'apprentissage et de décrochage élevés.
- Les différents dispositifs en lecture et en écriture ont été appliqués pour l'ensemble des élèves (garçons et filles) des classes concernées. Plusieurs de ces démarches sont originales, par exemple le cercle de lecture père-fils.



■ Liste des dispositifs de lecture et d'écriture

Pour favoriser le développement des habiletés de lecture et d'écriture chez les élèves, différents dispositifs¹⁵ ont été expérimentés dans les milieux scolaire et familial.

Milieu scolaire

Lecture :

- le coin de lecture;
- la lecture personnelle;
- la lecture à haute voix;
- la discussion;
- les réactions écrites;
- le cercle de lecture en classe.

Écriture :

- la lecture orale;
- l'écriture et la révision par l'enseignant (modelage);
- l'écriture et la révision guidée collective;
- l'écriture et la révision personnelle;
- l'écriture et la révision en trio.

Milieu familial

- le cercle de lecture père-fils.

15. Dispositifs de lecture inspirés de J. Giasson, 2000.



comme lecture

La lecture, c'est une porte ouverte sur un monde enchanté.

— François Mauriac

I Les dispositifs de lecture en milieu scolaire

Le coin de lecture

Le coin de lecture est un espace situé dans la classe où l'on trouve différents types de supports écrits. L'objectif principal du coin de lecture est de rendre les livres accessibles, de varier les types d'ouvrages et de changer fréquemment l'ordre dans lequel ils sont présentés afin d'inciter les élèves à lire spontanément à différents moments de la journée. On y trouve des romans, des albums, des textes informatifs, des revues, des journaux, des bandes dessinées, des dépliants, etc.

La lecture personnelle

La période de lecture personnelle permet aux élèves de lire le livre de leur choix. Les élèves sont ainsi appelés à mettre en pratique ce qu'ils ont appris et, par conséquent, à améliorer leur compétence en lecture.

La lecture à haute voix

La lecture à haute voix permet, entre autres, de faire découvrir aux élèves de nouveaux types de livres et de nouveaux champs d'intérêt. Les élèves sont aussi en mesure d'écouter et de comprendre des textes qu'ils ne liraient pas d'eux-mêmes. Cette pratique est un excellent moyen de développer chez les élèves non seulement la motivation à lire, mais également le vocabulaire, les connaissances générales et un goût pour la littérature pour la jeunesse. La période de lecture à haute voix fait partie intégrante du

programme d'activités de la classe et n'a pas pour objectif de récompenser les élèves. Le choix du livre ou du texte appartient à l'enseignant, ce qui permet de miser sur des lectures assorties de certaines qualités recherchées, en relation ou non avec les thèmes traités en classe.

La lecture à haute voix et les modèles masculins

À plusieurs reprises durant l'année scolaire, des hommes de la communauté entourant le milieu scolaire ont été invités en classe pour faire la lecture aux élèves : enseignant, élève plus âgé, père ou tout autre intervenant associé au milieu, tel que le libraire, un joueur de hockey ou un prêtre. Le but de cette activité était de présenter des modèles masculins de lecteurs aux garçons.

La discussion

La discussion permet aux élèves d'établir de nouveaux liens entre la littérature et leur vie personnelle, de devenir plus critiques et d'être plus motivés à lire. Lors d'une discussion, la compréhension individuelle que les élèves peuvent avoir d'un texte s'enrichit de celle des autres élèves et s'approfondit par des échanges, par exemple à propos de l'histoire, des personnages, du thème, du temps, du lieu, de l'atmosphère ou du style.

La réaction écrite

En réagissant par écrit à un texte, les élèves continuent d'approfondir leur compréhension de celui-ci. Lors de cette activité, ils doivent réfléchir à propos d'un ou de deux éléments du texte (les mêmes que ceux qui ont été utilisés pour la discussion) et noter leurs réactions dans un carnet de lecture. La réaction individuelle écrite à un texte permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves participent tous, ce qui n'est pas toujours le cas lors des discussions orales, et de vérifier le niveau de compréhension de chacun.

Le cercle de lecture

Dans le cadre du cercle de lecture, les participants lisent un livre et en discutent par la suite en sous-groupe. Il en résulte une fusion entre la lecture personnelle et la discussion en petit groupe. On cherche ici à inciter les élèves à réagir à des textes littéraires.



M

comme mots

Les mots ne viennent jamais seuls, ils arrivent avec leurs bagages et leurs odeurs, leurs bruits et leurs poussières, leur lumière.

— François Gravel

I Qu'est-ce qu'un cercle de lecture?

C'est avant tout un groupe :

- de type coopératif qui vise le partage de la discussion plutôt que la réalisation d'une tâche;
- où les participants doivent choisir leur propre livre;
- formé de façon temporaire à partir de livres choisis;
- où les sujets de discussion sont choisis par les participants et où l'enseignant joue le rôle de facilitateur;
- où chaque élève a un rôle différent à jouer parmi les nombreux choix possibles : chargé de l'animation, des liens, de l'illustration, des mots, etc.;
- où ont lieu des discussions au cours desquelles l'accent est mis à la fois sur la compréhension de l'histoire et sur la perception ou les sentiments des élèves à l'égard du texte;
- qui permet aux participants d'apprendre au sujet de la littérature et de développer leur pensée critique à travers des interactions avec l'enseignant et des pairs dans des contextes variés.

N

comme nourriture

Les mots sont des grains de nourriture pour l'esprit.

— Gilles Vigneault

■ Les cercles de lecture en classe

À l'occasion des cercles de lecture en classe, les élèves ont été regroupés en équipes de quatre ou cinq participants qui allaient devoir lire le même livre et en discuter. Chaque élève avait un rôle spécifique à jouer parmi les nombreuses affections possibles. Dans le contexte de la présente recherche, cinq rôles avaient été sélectionnés :

- chargé de l'animation;
- chargé des passages;
- chargé des liens;
- chargé des illustrations;
- chargé des mots.

Dans les discussions tenues à l'intérieur des cercles de lecture, l'accent était mis non seulement sur la compréhension de l'histoire, mais également sur la perception et les sentiments des élèves à l'égard du texte qui avait été lu. En plus d'amener les élèves à réagir de façon plus approfondie au cours d'une lecture, l'activité contribuait à développer le sens des responsabilités, le leadership et des habiletés sociales.

La pratique régulière de la lecture à haute voix par les enseignantes, la discussion en groupe ainsi que les réactions écrites ont d'abord préparé graduellement les élèves à l'expérience des cercles de lecture. Par la suite, ceux-ci ont été mis en place. À la fin de l'année scolaire, les élèves avaient lu différents livres et expérimenté plusieurs cercles de lecture pour chacun de ces livres. Les élèves étaient regroupés en équipes de trois, quatre ou cinq jeunes ayant lu le même livre et en ayant discuté.

Pour mettre en place un cercle de lecture, il est important de se référer aux composantes suivantes :

Le choix du livre

- Il est nécessaire de disposer de quatre ou cinq exemplaires de quelques livres.
- Afin de permettre aux élèves de choisir leur livre, l'enseignant présente les personnages de chaque œuvre sans toutefois révéler l'intrigue.
- Les élèves précisent leur préférence par écrit (deux ou trois choix).
- L'enseignant forme des équipes de quatre ou cinq élèves qui liront le même livre, et ce, selon les préférences de chacun (il faut veiller cependant à ce que les groupes soient hétérogènes).

L'attribution des rôles

Les rôles des membres du cercle de lecture sont liés aux différentes façons de réagir aux textes. D'une lecture à l'autre, les élèves changent de rôle et, de cette façon, jouent chacun des cinq rôles au cours de la lecture d'un ou de plusieurs livres.

La période de lecture

Habituellement, on compte entre quatre et dix périodes de lecture personnelle, en fonction principalement de la longueur du livre. Deux des trois périodes habituelles de lecture peuvent être consacrées au livre du cercle de lecture.

La période d'écriture

Pour se préparer au cercle de lecture, les élèves remplissent une fiche se rapportant à leur rôle. L'enseignant aide les élèves qui éprouvent des difficultés à remplir leur fiche.

O comme ouvrir

Qui veut se connaître, qu'il ouvre un livre.

— Jean Paulhan

■ Les dispositifs de lecture en milieu familial

Les cercles de lecture père-fils

Au cours de l'année 2005-2006, l'équipe de recherche a choisi d'intervenir non seulement dans le milieu scolaire, mais aussi dans le milieu familial. C'est ainsi qu'une activité nouvelle et originale a été proposée aux familles : les cercles de lecture père-fils. Aucun programme de littérature familiale portant sur des cercles de lecture mixtes et s'adressant aux pères et à leurs fils n'avait jamais été expérimenté auparavant.

L'objectif principal de cette activité était de donner aux jeunes le goût de lire davantage, de le faire avec plaisir et de leur fournir un modèle masculin de lecteur signifiant pour eux, leur père.

Pour faciliter la mise en place de ce dispositif de littérature familiale, l'équipe de recherche s'est associée à un groupe populaire d'alphabétisation. Au cours de l'activité, il était important de recueillir les commentaires et suggestions des participants afin de vérifier leur degré de satisfaction, les apprentissages réalisés et les améliorations souhaitées.

Des cercles de lecture père-fils ont eu lieu dans deux municipalités de milieux défavorisés. Tous les participants, soit les pères et les fils, étaient invités à faire la même lecture. Par la suite, ils devaient accomplir une mission, c'est-à-dire effectuer plusieurs tâches en rapport avec la lecture. Ces tâches les amenaient à échanger entre eux sur leurs lectures. Simples au début, les missions se sont complexifiées au fil des rencontres. Les lectures ont été choisies en fonction des habiletés et des champs d'intérêt des participants. À la fin de chaque rencontre, les participants devaient s'entendre sur la lecture à faire pour la séance suivante. Ainsi, les lectures ont été variées : un guide de l'automobile, des contes de Fred Pellerin, des articles de la revue *Chasse et pêche*, un livre sur les sept merveilles du monde, un album d'Astérix, un livre sur le hockey. Les rencontres se sont déroulées en soirée à l'école de chacune des municipalités. Au total, deux rencontres préparatoires ont précédé la tenue de six cercles de lecture entre les mois de novembre et d'avril.



comme parvenir

À quoi servent les livres s'ils ne nous ramènent pas à la vie, s'ils ne parviennent pas à nous y faire boire avec plus d'avidité?

— Henry Miller

I Les dispositifs d'écriture

La lecture orale de plusieurs textes du même genre par l'enseignant

Dans le modèle retenu par les chercheurs, la lecture orale de plusieurs textes du même genre, par l'enseignant, constitue la première étape des dispositifs d'écriture, en vue de comprendre la structure des textes narratifs et informatifs.

L'écriture et la révision par l'enseignant (modelage)

Le modelage a pour objectif de familiariser l'élève avec les éléments suivants :

- Une production écrite nécessite un travail préparatoire.
- En cours d'écriture, les erreurs liées à l'orthographe ou à la structure du texte sont permises.
- Le modèle de texte rédigé par l'enseignant montre aux élèves comment écrire un texte conformément à une structure.
- Il est important de réviser son texte pour se rapprocher de la norme d'orthographe et de la structure.

L'écriture et la révision guidée collective

Elles visent à amener les élèves à mettre en pratique ce qu'ils ont compris du modelage effectué par l'enseignant, et ce, en faisant un retour en grand groupe sur la structure d'un texte et sur sa révision.

Les élèves sont tout d'abord invités à verbaliser leur compréhension de la structure. Par la suite, ils écrivent un texte, individuellement ou avec l'enseignant. Aux différentes étapes, l'enseignant échange avec les élèves sur la façon dont ils peuvent se rapprocher du modèle et de la norme qu'on leur a proposés, sur la manière dont ils s'y sont pris pour écrire et sur l'intérêt de leur production.

L'écriture et la révision personnelle

Elles visent à permettre aux élèves de mettre eux-mêmes en pratique ce qu'ils ont compris de l'écriture de textes narratifs et informatifs et de la révision.

L'écriture et la révision en trio

Elles permettent aux élèves de pratiquer l'écriture de textes narratifs et informatifs et la révision par groupe de trois. Avant de se rencontrer, les élèves notent leurs idées, puis doivent s'entendre sur chaque partie du texte avant de poursuivre l'exercice. De la même façon, la révision doit permettre aux participants d'échanger leurs connaissances et de se questionner sur le texte.

Les dispositifs d'écriture, excepté la lecture orale de textes par l'enseignant, s'appuient sur les principes de l'*écriture approchée*¹⁶ (voir la fiche suivante).

16. L'écriture approchée s'inspire du concept d'orthographe approchée ou d'écriture inventée qui a été utilisée avec des élèves faisant leur entrée dans l'écrit, soit avec des élèves du préscolaire.

Q comme question

Toute connaissance est une réponse à une question.

— Gaston Bachelard

I Qu'est-ce que l'écriture approchée?

La notion d'écriture ou orthographe approchée s'est développée dans les années 70. L'écriture approchée correspond au cheminement progressif de l'élève dans l'adoption d'une écriture de plus en plus approchée de la norme. En effet, il a été considéré que l'appropriation de l'écrit pouvait aussi dépendre de facteurs externes tels que les caractéristiques de la langue, le contexte de l'apprentissage ou la motivation de l'élève¹⁷. Ces facteurs sont pris en considération des manières suivantes, du point de vue de l'enseignant et de celui de l'élève.

L'élève :

- prend conscience que ses écrits se rapprochent de plus en plus de la norme, ce qui a un effet positif sur sa motivation;
- réfléchit et se questionne sur ce qu'il a écrit.

L'enseignant :

- observe non pas comment l'élève s'écarte de la norme, mais comment il s'en rapproche. Dès lors, l'enseignant souligne ce qui est construit plutôt que ce qui manque à l'élève pour se situer dans la norme;
- considère les erreurs des élèves comme nécessaires au processus de construction des connaissances qui conduisent au rapprochement de la norme.

17. Besse, 1990; Fijalkow et Fijalkow, 1992, 1993; Jaffré, Bousquet et Massonet, 1999; Pasa, Creuzet et Fijalkow, 2006.

R comme regarder

Quand je regarde mon écriture, il me semble qu'une légion de fourmis est sortie de l'encrier et a traversé la feuille sans s'essuyer les pieds.

— Sydney Smith

I Les résultats de la recherche

Après quelques années de pratiques en lecture, qu'en pensent les garçons?

- Dans une proportion de 73 %, les garçons considèrent que les livres de bibliothèque ne sont pas trop difficiles à lire (une augmentation de 15,3 points de pourcentage depuis le début de la recherche en 2003).
- De plus, 75,7 % sont d'avis que la lecture n'est pas une activité à faire seulement à l'école (57,8 % en 2003, soit une amélioration de plus de 18 points de pourcentage).
- Tous les garçons sont d'avis qu'apprendre à lire demande un effort qui en vaut la peine et plus d'élèves qu'auparavant (2003) considèrent que lire est une activité agréable.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait à la lecture à haute voix

Au cours de l'expérimentation de la lecture à haute voix, on a constaté que les comportements positifs à l'égard de l'activité augmentaient¹⁸ (73,5 % au début, 86,3 % à la fin, ce qui représente une augmentation de 12,8 points de pourcentage). Ainsi, les garçons réagissaient davantage à l'annonce de l'activité, se mettaient en place rapidement et étaient plus attentifs qu'auparavant pendant la lecture.

Ces attitudes positives pouvaient être dues :

- à la régularité de l'activité, qui avait lieu une ou deux fois par semaine;
- au choix des sujets de lecture;
- aux représentants masculins de la communauté venus faire la lecture en classe en tant que « modèles masculins de lecteurs »;
- au fait que les enseignantes réalisaient des interventions avant, pendant et après la lecture.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait à la lecture personnelle

La lecture personnelle exigeait davantage d'efforts de la part des élèves. Ils devaient lire par eux-mêmes, alors que la lecture à haute voix par l'enseignante ne posait pas cette exigence. Cependant, à la fin de la recherche, les garçons adoptaient des comportements positifs dans une proportion de 78 % (60,5 % au début). Ceux-ci se manifestaient par la manière dont ils suivaient les règles établies (ne lire qu'un seul livre, ne pas se lever, garder le silence) et par leur concentration accrue durant la lecture. À la fin de la recherche, les élèves passaient plus de temps à participer à l'activité qu'au début.

18. Des comportements positifs à adopter avaient été identifiés au préalable pour les différentes activités, ce qui a permis de les noter au cours de l'expérimentation.

Il est possible que l'activité de lecture à haute voix ainsi que le coin de lecture dans la classe aient contribué à la motivation des garçons pour la lecture personnelle. Un des objectifs de la lecture à haute voix étant de faire découvrir la littérature par la jeunesse, elle a non seulement permis aux garçons de découvrir d'autres livres, mais leur a donné envie de les lire. Par ailleurs, le coin de lecture leur a donné l'occasion de découvrir des lectures variées.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait à la discussion

Dès le début, les garçons ont apprécié cette activité. Il a toutefois été nécessaire de développer chez eux certaines habiletés pour enrichir leurs interventions et la discussion en général. À la fin de la recherche, on pouvait noter 76,3 % de comportements positifs à l'égard de l'activité (65 % au début). On a observé que les élèves participaient en posant un plus grand nombre de questions qu'auparavant et en répondant davantage aux questions adressées au groupe, et qu'ils étaient attentifs aux interventions des autres élèves.

Sur le plan de leurs habiletés, les enseignantes ont noté, en début d'expérimentation, que les élèves avaient de la difficulté à réagir sur des thèmes abstraits tels que l'atmosphère du livre, le style ou les thèmes. Par la suite, ils se sont améliorés en se familiarisant avec les différents éléments de la discussion. Avec le temps et la pratique, ils sont devenus plus habiles et leurs interventions se sont davantage centrées sur les éléments de discussion. Ils ont également développé le vocabulaire adéquat pour réagir à un texte littéraire. Les élèves ont donc apprécié l'activité et celle-ci a contribué à modifier leurs comportements de façon positive.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait à la réaction écrite

Si réagir oralement exige de traduire à haute voix sa compréhension d'un texte, la réaction écrite s'avère plus exigeante puisqu'il faut articuler ses idées sur papier. Lors de la première activité de réaction écrite, 68,2 % des garçons ont véritablement réagi au texte dans leur carnet de lecture. Les autres garçons ont repris, dans une proportion de 31,8 %, le texte du livre, en ont raconté l'histoire ou en ont décrit des personnages. Par ailleurs, le contenu des réactions écrites variait peu d'un élève à un autre et reprenait généralement les mêmes éléments. Il a donc fallu développer chez les garçons une meilleure capacité d'exprimer leur opinion par écrit, ce qui s'est avéré très exigeant. Néanmoins, à la fin de la recherche, 80,6 % d'entre eux réagissaient véritablement aux textes lus (une amélioration de 12,4 points de pourcentage).

L'utilisation du carnet de lecture a pu les aider à améliorer leur performance dans cette activité. Les éléments qui avaient été discutés oralement étant les mêmes que ceux auxquels les élèves devaient maintenant réagir par écrit, les garçons ont pu être conduits à transposer à l'écrit ce qui avait été dit lors des discussions de groupe. C'est pourquoi il est important de mettre en place des discussions en alternance avec la lecture à haute voix, pour amener des changements positifs dans les comportements des garçons et développer leur intérêt par rapport à la lecture.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait au cercle de lecture

Les dispositifs de lecture expérimentés en classe (lecture à haute voix, lecture personnelle, discussion et réaction écrite) ont préparé progressivement les garçons à participer au cercle de lecture. Ceux-ci ont d'ailleurs grandement apprécié cette activité.

En ce qui concerne les comportements positifs, l'analyse des données recueillies fait ressortir qu'ils étaient de 57,9 % en début de recherche et de 75,1 % en fin d'expérimentation (une augmentation de 17,2 points de pourcentage).

Dans ce processus, les garçons ont appris l'importance de bien se préparer et de remplir leurs fiches de lecture. Les gains positifs acquis en lecture personnelle et lors des discussions ont pu avoir un impact sur l'activité du cercle de lecture, et ce, même si l'on a pu constater que les garçons devaient continuer à développer leur habileté à se référer au texte pour exprimer leurs idées. Leur capacité de prendre des notes – ils y ont eu recours lors des réactions écrites – s'est améliorée au cours des cercles de lecture.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait aux dispositifs d'écriture

Après avoir expérimenté les dispositifs d'écriture pendant seulement deux ans, on a observé certains changements positifs dans les conceptions des garçons et une légère amélioration de leur capacité à structurer des textes narratifs et informatifs. Cependant, deux facteurs influencent les résultats obtenus :

- Les expérimentations ont duré moins longtemps que celles qui ont été menées en lecture.
- Pour les garçons, l'écriture constituait une tâche beaucoup plus difficile que la lecture et aurait nécessité une pratique plus prolongée.

Une expérimentation étalée sur une plus longue période pourrait apporter des changements plus marqués.

Les résultats de la recherche en ce qui a trait au cheminement scolaire des garçons

Globalement, le cheminement scolaire des garçons qui ont participé à la recherche a été beaucoup moins ardu que celui des cohortes de garçons qui ont fréquenté les mêmes écoles avant la recherche. En effet, 84,4 % des garçons qui ont bénéficié des dispositifs de lecture et d'écriture mis en place ont eu un cheminement régulier au premier cycle du secondaire, alors que seulement 51,4 % des garçons des cohortes antérieures présentent ce cheminement. On peut penser que, dans une certaine mesure, les dispositifs mis en place ont aidé les garçons dans leur cheminement en leur permettant d'améliorer leurs comportements de lecteurs et de scripteurs et en favorisant ainsi leur réussite scolaire.

S comme sens

La vie, c'est comme un bon livre. À mesure qu'on avance, tout commence à se tenir et à avoir un sens.

— Harold Kushner

I Première étude de cas : Antoine

Antoine a été suivi durant un an, soit tout au long de sa sixième année au primaire. Il a alors pris part à toutes les activités de lecture.

Au début de l'année, Antoine semblait peu enthousiaste à l'égard de la lecture. Lors des premières observations effectuées au cours de **lectures à haute voix**, il participait peu, ayant plutôt tendance à jouer avec son matériel et à regarder dehors. Pendant les périodes de **lecture personnelle**, il ne lisait pas, feuilletait le livre et se laissait facilement distraire par son entourage. Lors des premières **discussions**, il était rare de le voir intervenir, donner son opinion ou répondre à une question. Au fil de l'année, alors qu'il bénéficiait des dispositifs de lecture mis en place, ses comportements se sont nettement modifiés et il a semblé prendre plus de plaisir à écouter l'enseignante lire des histoires à haute voix, une activité à laquelle il s'est montré de plus en plus attentif. Sa participation aux discussions s'est aussi accrue et, quoique ce fût difficile pour lui d'exprimer son opinion ou de faire des liens entre les idées, il s'est mis à poser des questions, à répondre à l'enseignante quand elle l'interrogeait et à émettre des commentaires de plus en plus pertinents.

Le choix de ses livres pendant la période de lecture personnelle s'est diversifié. En fin d'année, il ne lisait plus seulement des bandes dessinées ou des livres informatifs, mais aussi des romans.

Lors de l'entrevue réalisée en fin d'année, Antoine a affirmé :

- lire chaque jour pour apprendre de nouveaux mots et s'intéresser à de nouveaux sujets;
- développer pour la lecture un intérêt variable selon le sujet du livre;
- aimer les livres d'action et de suspense;
- ne pas beaucoup apprécier l'**écriture** et ne pas écrire tous les jours;
- aimer écrire des histoires d'action. (Les dispositifs d'écriture ont été introduits plus tard au cours de la recherche et Antoine n'en a pas profité.)

Même si Antoine n'a été suivi qu'une année, son intérêt général pour la lecture a clairement progressé ainsi que son comportement à l'égard des activités qui lui ont été proposées.

T comme tourner

Lire un livre sous un arbre en double le plaisir. On ne sait plus si on tourne les pages ou si on feuillette l'arbre.

— Jean Chalon

I Deuxième étude de cas : Maxime

Maxime a été suivi pendant trois ans. En 2003, soit au début de l'expérimentation, il se montrait plus ou moins intéressé par la lecture. Il suivait alors le cheminement particulier du présecondaire. Au cours de la troisième année d'observation, en 2005-2006, il avait joint un groupe ordinaire en deuxième secondaire et les données recueillies à son sujet démontraient que son intérêt pour la lecture en général avait beaucoup évolué.

Lors des premières observations en classe, Maxime avait souvent la tête appuyée sur son bureau et les yeux fermés. Il écoutait les grandes lignes de l'histoire, mais semblait peu intéressé par l'activité et discutait d'autres sujets avec son voisin. Petit à petit, son attitude a changé pendant la **lecture à haute voix**. Il est devenu plus attentif et s'est informé au sujet des lectures à venir auprès de l'enseignante. Maxime avait beaucoup de facilité à **discuter** en grand groupe et il participait activement en répondant aux questions de l'enseignante ou à celles des autres élèves.

La **lecture personnelle** est sans aucun doute l'activité où Maxime a le plus progressé. Au cours de la première année de l'expérimentation, lors des observations en classe, il lisait peu, se levait pour changer son livre, tournait les pages sans les lire et se contentait de regarder les illustrations. Avec le temps, son enseignante lui a fait découvrir différents types de livres et son intérêt pour la lecture s'est développé. Il profitait pleinement de la période de lecture personnelle, affirmait lire et écrire tous les jours et fréquentait

la bibliothèque deux ou trois fois par mois. Rapidement, il ne s'est plus limité à lire un guide de l'automobile ou des magazines, mais aussi des romans.

Il s'agit ici d'un changement majeur puisque cet élève est passé de l'image au texte. Autrement dit, lorsque Maxime choisissait un livre, il ne regardait plus seulement les images; il lisait des passages entiers du texte. Soulignons qu'il s'est particulièrement intéressé aux livres de François Gravel, *La Piste sauvage* et *L'Araignée sauvage*, ainsi qu'à d'autres romans d'aventures.

À la maison, vers la fin de l'expérimentation, soit en 2004-2005, Maxime lisait quelques fois par semaine et discutait parfois de ses lectures portant sur les motos avec son père. Il s'agit d'un progrès marqué puisque, durant la première année de l'expérimentation, il était plutôt rare qu'il lise à la maison et il ne parlait jamais de ses lectures.

Les résultats scolaires de Maxime se sont grandement améliorés. À l'examen de lecture, en juin 2004, il a obtenu une moyenne de 58 %. Un an plus tard, en juin 2005, son résultat à l'examen de lecture était de 83 %, ce qui équivaut à une augmentation de 25 points de pourcentage. En écriture aussi, ses résultats se sont améliorés : alors qu'en juin 2004, il avait obtenu 51 % à l'examen d'écriture, il a obtenu une note de 81 % en juin 2005, ce qui représente une amélioration de 30 points de pourcentage.



comme unique

J'espère ne pas vous offusquer en disant que vos poèmes, composés selon les règles imposées, ne sont pas tellement bons. Par contre, d'autres, qui vous sont venus comme ça, spontanément, eh bien, ils me touchent énormément! On y sent quelque chose qui vous est unique; un don du Ciel...

— François Cheng

I Troisième étude de cas : Gabriel

Gabriel a été suivi pendant les quatre années de l'expérimentation. Au début, il était en quatrième année du primaire. La dernière année de la recherche, soit en 2006-2007, il était dans un groupe ordinaire de la première secondaire.

Au cours de la première année de l'expérimentation, Gabriel présentait un certain intérêt pour la lecture et les activités qui y étaient rattachées. Il se montrait favorable à l'annonce de l'activité de **lecture à haute voix**, demeurait très concentré pendant la lecture et réagissait fréquemment au contenu en faisant des commentaires ou en parlant d'éléments de sa vie personnelle. Cette activité semblait aussi lui donner le goût de poursuivre la lecture amorcée par l'enseignante, car il lui demandait parfois d'emprunter le livre. Selon le sujet de la lecture, il pouvait aussi lui arriver d'être plus passif, sans doute par manque d'intérêt.

Gabriel participait activement aux **discussions**. Il posait souvent des questions au sujet des personnages, exprimait son opinion et portait attention aux interventions des autres participants. Il effectuait toutefois rarement des liens entre les idées exposées et exprimait sa pensée sans aller en profondeur. Il pouvait, par exemple, déclarer avoir aimé l'histoire sans être en mesure de dire pourquoi. À partir de l'année scolaire 2005-2006, Gabriel a développé sa pensée lors de ses interventions, établissant des liens logiques entre ses idées et le thème de la discussion. Il pouvait reprendre une idée du texte pour appuyer son opinion.

En **lecture personnelle**, Gabriel a réalisé d'énormes progrès. Au départ, il lisait très peu ou regardait seulement les images. Il lui arrivait parfois même de faire semblant de lire et il pouvait se lever fréquemment pour changer de livre. Au cours des deux dernières années de la recherche, ses comportements se sont améliorés. Il a commencé à faire preuve de plus de concentration durant les périodes de lecture personnelle et à lire avec plus d'intérêt. Il demeurait à sa place avec le même livre et on le voyait suivre le texte avec son doigt pendant qu'il lisait.

Gabriel s'est impliqué dans le **cercle de lecture** dès la première année de sa mise en place. Lors des rencontres, il posait des questions, exprimait son point de vue et était attentif lorsque les autres élèves parlaient. Cependant, les discussions auxquelles il participait étaient relativement courtes et peu élaborées, chaque élève se contentant de présenter le contenu de sa fiche sans nécessairement le commenter. Ses comportements se sont graduellement améliorés pendant la deuxième année d'expérimentation. Au début de cette même année, il jouait adéquatement son rôle au sein du cercle de lecture, mais l'enseignante devait alimenter ses interventions en lui posant des questions ou en lui demandant de préciser ses idées, puisque ses propos étaient restreints au texte écrit sur sa fiche. À la fin de l'année, il participait plus activement aux cercles de lecture, développait davantage sa pensée et questionnait, par exemple, les autres élèves au sujet de leur fiche. En 2005-2006, les interventions de Gabriel au sein des cercles de

lecture étaient plus riches et lui permettaient, entre autres, d'établir des liens entre le livre, le contenu de sa fiche et celui des fiches de ses coéquipiers.

Ses habitudes de **lecture à la maison** durant la première année d'expérimentation vont dans le même sens. Les parents de Gabriel ont indiqué qu'il ne lisait que quelques fois par semaine et qu'il parlait peu de ses lectures avec eux ou ses sœurs. En 2005, il a commencé à lire et à écrire plus fréquemment. Au cours de la dernière année de la recherche, en 2007, ses parents ont noté qu'il lisait tous les jours à la maison et qu'il semblait varier davantage ses lectures : journaux, livres de la bibliothèque et manuels scolaires, ce qu'il ne faisait pas au début de l'expérimentation.

Les résultats de Gabriel pour la production de **textes informatifs** ont baissé, passant de 63 % à 53 %, peut-être parce que la nature de ceux-ci laissait peu de place à son imagination et qu'il était plus difficile pour lui d'écrire conformément à la structure. Pour les **textes narratifs**, au contraire, sa moyenne est passée de 64 % à 81 %. Cette amélioration peut être attribuée au fait que l'enseignante a fait écrire davantage de textes narratifs aux élèves ou que Gabriel lisait plus ce genre de texte. L'aide offerte pour soutenir les élèves lors de l'écriture personnelle de textes narratifs a pu aussi contribuer à une meilleure performance de sa part.

Ses résultats en lecture et en écriture aux examens de fin d'année en 2007 ne reflètent pas les progrès qu'il a réalisés au cours des dernières années. Pour diverses raisons, il a obtenu une moyenne de 51 % à l'examen de lecture et un « D » (insatisfaisant) à son examen d'écriture. Des facteurs personnels, sociaux ou scolaires ont pu influencer ses performances à ces examens. Au terme de la recherche, cet élève a malheureusement dû reprendre sa première année du secondaire. Cette décision de l'école a été prise après l'analyse de l'ensemble de ses résultats dans toutes les matières scolaires, non seulement des notes qu'il avait obtenues en français.

V comme vie

Peu de livres changent une vie. Quand ils la changent, c'est pour toujours.

— Christian Bobin

I Conclusion

Quelles sont les limites de la recherche et les pistes d'exploration proposées par les auteurs?

Bien que cette recherche ait permis de documenter les connaissances sur le développement de la compétence à l'écrit chez les garçons et qu'elle génère diverses retombées, elle comporte des limites. Il s'agit en effet d'une recherche orientée vers l'action et la collaboration d'intervenants afin d'apporter des changements à long terme dans la situation scolaire des garçons. On n'est donc pas en présence ici d'une recherche de nature expérimentale comportant l'utilisation d'instruments de mesure validés et la présence de groupes témoins pour contrôler l'effet des dispositifs implantés. C'est pourquoi les résultats obtenus doivent être interprétés avec prudence et ne peuvent être appliqués à l'ensemble des garçons de milieux défavorisés qui fréquentent les écoles québécoises.

Quelques pistes sont proposées pour des recherches ultérieures :

- poursuivre le développement des connaissances au sujet de l'écriture chez les garçons, un secteur qui n'a pas été véritablement approfondi au cours de la recherche, particulièrement en ce qui a trait à la révision des textes;
- développer et expérimenter des stratégies pédagogiques pour que les garçons acquièrent des représentations plus positives de l'écriture et s'y engagent avec un sentiment de compétence;
- s'intéresser aux comportements de lecteurs-scripteurs des garçons à partir du préscolaire et de l'entrée systématique dans l'écrit au début du primaire. Ce sont là des moments cruciaux qui influencent grandement le rendement scolaire ultérieur;
- Reproduire l'expérience des cercles de lecture pères-fils dans d'autres milieux, par exemple dans divers secteurs défavorisés québécois, en milieu rural ou urbain.



comme Wagner

Là où s'arrête le pouvoir des mots commence la musique.

— Richard Wagner

I Références bibliographiques

Réussite scolaire

Développement des ressources humaines Canada (DRHC) (1998, septembre). «Le secondaire, est-ce suffisant?» *Bulletin de la recherche appliquée*, 4(2).

Québec, ministère de l'Éducation du Québec (2003). *Résultats obtenus en 2001 par les élèves québécois de dix ans*. Direction de la sanction des études, Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS).

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005b). *Précisions sur la grille de correction. Épreuve obligatoire. Français, langue d'enseignement. Écriture. Fin du troisième cycle du primaire*. [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/docinfoprim.htm>.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005d). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. Analyse exploratoire. [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm>.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Indicateurs de l'éducation*. Secteur de l'information et des communications.

Smith, M. W., et J. D. Wilhelm (2002). *Reading Don't Fix no Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*. États-Unis: Heinemann. (Service de reproduction ERIC n° ED 464 332.)

Habitudes de lecture

Giasson, J. (2000). *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Gaëtan Morin.

Lebrun, M. (2003). *Devenir compétent en lecture au secondaire*, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Montréal: Université du Québec à Montréal, 2003. [En ligne]. Accès : <http://www.fqrsq.gouv.qc.ca/recherche/index>.

Millard, E. (1997). «Differently Literate: Gender Identity and the Construction of the Developing Reader». *Gender & Education*, 9(1), 31-48. (Service de reproduction ERIC n° ED 548 440.)

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005a). *Et toi, que lis-tu?* [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/lecture/index.asp>.

Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005c). *Les profils de lecteurs chez les jeunes du secondaire*. Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. [En ligne]. Accès : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/recherche/index.htm>.

Écriture approchée

Besse, J.-M. (1990). «L'enfant et la construction de la langue écrite». *Revue française de pédagogie*, 90, 17-22.

Besse, J.-M. (2000). *Regarde comme j'écris. Écrits d'élèves, regards d'enseignants*. Belgique, Magnard.

Fijalkow, J., et É. Fijalkow (1992). «L'écriture inventée au cycle des apprentissages : étude génétique». *Les dossiers de l'éducation*, 18, 125-147.

Fijalkow, J., et É. Fijalkow (1993). «L'écriture provisoire des enfants au cycle des apprentissages : étude génétique», dans Boudreau, G. (éd.), *Réussir dès l'entrée dans l'écrit*, Sherbrooke, Éditions du CRP, 103-134.

Jaffré, J.P., S. Bousquet et J. Massonet (1999). «Retour sur les orthographe inventées». *Dossiers des sciences de l'éducation*, 1, 81-90.

Pasa, L., V. Creuzet et J. Fijalkow (2006). «Écriture inventée : pluralité des traitements et variabilité selon la structure syllabique». *Éducation et francophonie*, 34(2), 88-103.

Perception du travail scolaire

Terrail, R., et R. Ducharme (1994). *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : SRAM.

Théorêt, M. (2003, avril). *Chantier sur la réussite des garçons*. Extrait d'une allocution prononcée à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, 10 avril 2003.

XYZ comme



Un beau livre, c'est celui qui sème à foison des points d'interrogation.

— Jean Cocteau

Références des auteurs

Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture
Université du Québec à Rimouski
Commission scolaire des Phares

Chercheurs responsables

Jean-Yves Lévesque
Natalie Lavoie
Professeurs-chercheurs au Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Rimouski

Assistante de recherche

Mélanie Chénard

