



QUELLE EST LA POSSIBILITÉ POUR LES GARÇONS DE RATTRAPER LES FILLES EN LECTURE?

RÉSULTATS DU PISA 2009

Depuis la création du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) en 2000, le Canada s'est toujours classé parmi les pays les plus performants en lecture. Bien que les élèves du Canada fassent toujours partie des meilleurs lecteurs au monde, un écart important entre les sexes persiste, les scores des filles étant constamment au-dessus de ceux des garçons (OCDE, 2010a). L'écart entre les sexes dans les scores en lecture du PISA a varié de 32 points en 2000 à 34 points en 2009. Cet écart de 34 points correspond plus ou moins à la moitié d'un niveau de compétences en lecture du PISA, ou une année de scolarisation formelle complète. Un écart de cette importance ne peut être ignoré – une compréhension plus approfondie des facteurs qui y contribuent est nécessaire afin de définir des stratégies d'enseignement et d'apprentissage efficaces pour les garçons au Canada.

L'écart entre les sexes et l'âge

Il est important de noter que l'écart entre les sexes en lecture varie selon l'âge. Ainsi, aux États-Unis, des recherches ayant trait aux compétences en lecture entreprises par le *National Assessment of Educational Progress* – NAEP (évaluation nationale des progrès scolaires) à différents niveaux scolaires (4^e, 8^e et 12^e année), sur plusieurs années d'évaluation (1992, 1994, 1998, 2000, 2002 et 2003) ont montré que l'écart entre les sexes s'accroît à chaque niveau scolaire (Klecker, 2006). Ces résultats sont conformes à ceux des évaluations pancanadiennes et internationales au Canada :

- Le dernier cycle du Programme international de recherche en lecture scolaire (PIRLS), qui avait évalué des élèves de 4^e année en 2011, a montré un écart entre les sexes en lecture de 12 points (Labrecque, Chuy, Brochu et Houme, 2012).
- Le programme pancanadien d'évaluation (PPCE), qui avait évalué des élèves de 8^e année en 2010, a montré un écart entre les sexes en lecture de 26 points (CMEC, 2011).
- Le PISA, qui avait évalué des élèves de 15 ans en 2009, a montré un écart entre les sexes en lecture de 34 points (Brochu, Gluszynski et Cartwright, 2011).

Dans toutes ces évaluations, le score moyen avait été fixé à 500 et l'écart-type à 100.

Ce court résumé fait état des résultats publiés dans le document *PISA 2009 – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage* (Chuy et Nitulescu, 2013), et développe ces résultats au niveau provincial. Deux ensembles de facteurs sociocognitifs contribuant à l'écart entre les sexes au Canada sont examinés, à savoir :

- *L'engagement dans les activités liées à la lecture* – Le rôle de l'engagement dans la lecture a fait l'objet d'un grand nombre de recherches sur l'éducation au cours des deux dernières décennies (Safford, O'Sullivan et Barrs, 2004;

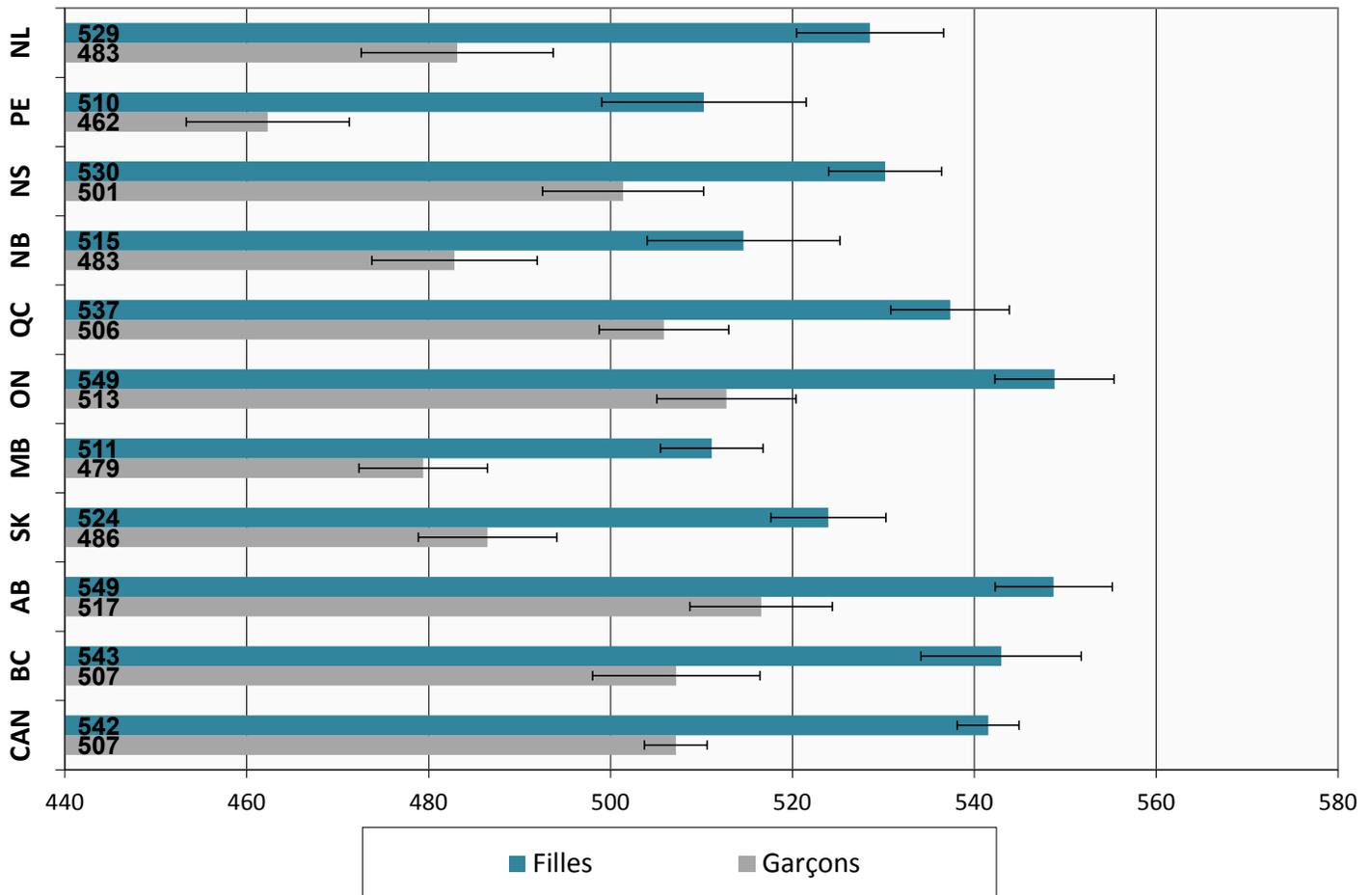
Clark et Trafford, 1995; OFSTED, 2003). Il est généralement considéré comme une variable explicative encore plus importante que le statut socioéconomique pour ce qui est du rendement en lecture (OCDE, 2002). Les recherches montrent que lorsque les filles et les garçons ont des niveaux semblables d'engagement dans la lecture, ils obtiennent des rendements en lecture semblables (Topping, Samuels, and Paul, 2008).

- *Les méthodes d'apprentissage, y compris les stratégies cognitives et métacognitives* – Les stratégies cognitives en lecture sont celles qui font appel à des techniques précises facilitant la compréhension et comportent généralement une interaction directe avec le texte. Les stratégies métacognitives sont définies comme « penser sur ses propres pensées » et jouent le rôle d'autorégulation. Les recherches indiquent que les filles utilisent une gamme plus vaste de stratégies, montrent un plus haut niveau de conscience des métaconnaissances stratégiques et sont des lectrices plus flexibles (Griva, Alevriadou et Semoglou, 2010). Les garçons, quant à eux, sont meilleurs en ce qui concerne l'extraction de l'information et sacrifieront la compréhension profonde en faveur de réponses exactes et de la rapidité (Smith et Wilhelm, 2002).

Résultats en lecture pour le Canada et les provinces canadiennes : les filles ont surpassé les garçons

Les résultats du PISA 2009 ont montré que les filles ont surpassé les garçons au chapitre de la compréhension de l'écrit dans tous les pays participants. Parmi les pays de l'OCDE, où le score moyen en lecture était de 493 points, l'écart entre les sexes était de 39 points en faveur des filles. Au Canada, où le score moyen en lecture était de 524 points, l'écart était légèrement moins grand, à 34 points (ou un tiers de l'écart-type). Le Graphique 1 montre des écarts significatifs selon le sexe dans l'ensemble du Canada, allant de 29 points en Nouvelle-Écosse à 48 points à l'Île-du-Prince-Édouard.

GRAPHIQUE 1 Comparaison des résultats en lecture, selon le sexe



Résultats concernant l'engagement dans la lecture au Canada : les filles lisent des documents plus variés et ont généralement plus de plaisir à lire que les garçons

Trois indices de l'engagement dans les activités liées à la lecture ont été calculés dans le PISA 2009 : *plaisir à lire*¹, *diversité des lectures*², et *activités de lecture en ligne*³. Tous les indices ont une valeur moyenne de 0 et un écart-type de 1 à l'échelle de l'OCDE, les valeurs positives indiquant un plus grand engagement dans la lecture⁴.

Les résultats montrent que les garçons et les filles de 15 ans au Canada présentent des écarts statistiquement significatifs en ce qui a trait à leur engagement dans la lecture. Plus précisément, en moyenne, au Canada, les filles ont eu beaucoup plus de plaisir à lire que la moyenne de l'OCDE, alors que les garçons étaient au-dessous de la moyenne de l'OCDE pour les trois indices portant sur l'engagement dans la lecture.

L'analyse des écarts entre les filles et les garçons au Canada montre que les filles ont des indices statistiquement plus élevés que ceux des garçons en ce qui concerne la diversité de lecture et le plaisir à lire. (L'avantage des filles était particulièrement grand pour ce qui est du plaisir à lire, atteignant presque un écart-type complet dans plusieurs provinces). Cependant, les deux sexes se livraient, dans une proportion égale, à des activités de lecture en ligne. Le Tableau 1 résume les résultats pour le Canada et les provinces canadiennes.

TABLEAU 1 Indices ayant trait à l'engagement dans des activités liées à la lecture, selon le sexe

	Plaisir à lire			Diversité des lectures			Activités de lecture en ligne		
	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart
NL	-0,56	0,42	-0,97	-0,85	-0,32	-0,53	-0,08	0,04	-0,13
PE	-0,33	0,73	-1,06	-0,27	0,11	-0,38	-0,27	-0,10	-0,17
NS	-0,27	0,66	-0,93	-0,34	-0,01	-0,34	-0,03	-0,06	0,03
NB	-0,32	0,50	-0,82	-0,32	-0,10	-0,23	-0,17	-0,09	-0,08
QC	-0,29	0,47	-0,76	-0,31	-0,14	-0,17	-0,29	-0,26	-0,03
ON	-0,31	0,62	-0,93	-0,22	0,09	-0,31	0,12	0,12	0,00
MB	-0,31	0,39	-0,70	-0,28	0,05	-0,34	-0,17	-0,22	0,05
SK	-0,39	0,38	-0,76	-0,17	0,02	-0,19	-0,33	-0,34	0,01
AB	-0,21	0,51	-0,71	-0,18	0,01	-0,19	-0,07	-0,12	0,05
BC	-0,18	0,55	-0,72	-0,08	0,10	-0,18	0,10	0,06	0,04
CAN	-0,28	0,55	-0,83	-0,24	0,01	-0,25	-0,03	-0,04	0,00

Nota : Les chiffres en gras sont statistiquement significatifs à un niveau de probabilité de 0,05.

¹ Le niveau pour *plaisir à lire* a été calculé en demandant aux élèves dans quelle mesure ils sont d'accord avec les 11 énoncés : « Je ne lis que si je suis obligé(e) »; « La lecture est l'un de mes loisirs préféré »; « J'aime bien parler de livres avec d'autres gens »; « J'ai du mal à finir un livre »; « J'aime bien recevoir un livre en cadeau »; « Pour moi, la lecture est une perte de temps »; « J'aime bien aller dans une librairie ou une bibliothèque »; « Je ne lis que pour trouver les informations dont j'ai besoin »; « Je n'arrive pas à rester assis(e) à lire tranquillement pendant plus de quelques minutes »; « J'aime bien donner mon avis sur les livres que j'ai lus »; et « J'aime bien échanger des livres avec mes ami(es) ».

² Le niveau pour *diversité des lectures* a été calculé en demandant aux élèves la fréquence à laquelle ils lisent différents types de documents, notamment des magazines, des bandes dessinées, des livres de fiction, des livres documentaires et des journaux.

³ Le niveau pour *activités de lecture en ligne* a été calculé en demandant aux élèves la fréquence à laquelle ils prennent part à un nombre d'activités, par exemple : lecture de courriels, clavardage, lecture des actualités en ligne, utilisation d'un dictionnaire ou d'une encyclopédie en ligne.

⁴ La moyenne de l'OCDE étant fixée à 0, tout indice positif du Canada pourrait être considéré comme étant au-dessus de la moyenne de l'OCDE, alors que tout indice négatif pourrait être considéré comme étant au-dessous de la moyenne.

Stratégies cognitives – Les filles ont utilisé les stratégies « contrôle » et « mémorisation » plus souvent que les garçons

Dans le PISA 2009, les méthodes d'apprentissage étaient mesurées au moyen d'une série de questions liées aux stratégies cognitives et métacognitives. La principale différence entre ces deux catégories était que la première (cognitive) mettait l'accent sur la *fréquence* de l'utilisation de la stratégie, alors que la seconde (métacognitive) portait sur le *niveau de conscience* de l'utilité de la stratégie par l'élève. Trois indices ont été calculés pour les stratégies cognitives : *mémorisation*⁵, *élaboration*⁶ et *contrôle*⁷.

L'analyse des résultats montre des écarts significatifs entre les sexes dans l'utilisation des stratégies *mémorisation* et *contrôle*, les garçons étant au-dessous de la moyenne de l'OCDE, et les filles au-dessus dans la plupart des provinces. Pour ce qui est de l'indice *élaboration*, les élèves des deux sexes ont obtenu des résultats au-dessous de la moyenne de l'OCDE, mais, dans l'ensemble au Canada, les garçons ont eu un indice significativement plus élevé que celui des filles. Le Tableau 2 résume les résultats pour le Canada et les provinces canadiennes.

TABLEAU 2 Indices ayant trait aux stratégies cognitives, selon le sexe

	Mémorisation			Élaboration			Contrôle		
	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart
NL	-0,05	0,36	-0,41	-0,17	-0,28	0,11	-0,14	0,42	-0,56
PE	-0,19	0,31	-0,50	-0,23	-0,20	-0,03	-0,29	0,29	-0,59
NS	-0,20	0,23	-0,43	-0,15	-0,14	-0,01	-0,19	0,33	-0,51
NB	-0,20	0,26	-0,46	-0,20	-0,15	-0,05	-0,25	0,20	-0,45
QC	-0,19	0,09	-0,28	-0,21	-0,37	0,16	-0,14	0,28	-0,42
ON	-0,10	0,19	-0,29	-0,15	-0,22	0,07	-0,04	0,37	-0,40
MB	-0,22	0,16	-0,38	-0,20	-0,28	0,07	-0,20	0,17	-0,38
SK	-0,13	0,19	-0,32	-0,27	-0,34	0,06	-0,24	0,16	-0,40
AB	-0,25	-0,05	-0,20	-0,08	-0,19	0,11	-0,08	0,24	-0,32
BC	-0,22	-0,05	-0,16	-0,12	-0,19	0,06	-0,05	0,23	-0,28
CAN	-0,16	0,12	-0,28	-0,16	-0,25	0,09	-0,09	0,30	-0,39

Nota : Les chiffres en gras sont statistiquement significatifs à un niveau de probabilité de 0,05.

⁵ L'indice *mémorisation* a été calculé à partir de la fréquence à laquelle les élèves disaient qu'ils font ce qui suit : « Essayer de mémoriser tous les points abordés dans le texte »; « Essayer de mémoriser autant de détails que possible »; « Relire le texte tant de fois qu'ils arrivent à le réciter par cœur »; et « Relire le texte encore et encore ».

⁶ L'indice *élaboration* a été calculé à partir de la fréquence à laquelle les élèves disaient qu'ils font ce qui suit : « Essayer de faire le lien entre les nouvelles informations et ce qu'ils ont déjà appris dans d'autres matières »; « Essayer de voir comment ces informations pourraient être utiles en dehors de l'école »; « Essayer de mieux comprendre le contenu en le reliant à leur expérience personnelle »; et « Essayer de voir si les informations du texte correspondent à ce qui se passe dans la vie ».

⁷ L'indice *contrôle* a été calculé à partir de la fréquence à laquelle les élèves disaient qu'ils font ce qui suit : « Déterminer exactement ce qu'ils ont besoin d'apprendre »; « Vérifier s'ils comprennent ce qu'ils ont lu »; « Repérer les notions qu'ils n'ont pas encore bien comprises »; « Vérifier qu'ils ont retenu les points les plus importants du texte »; et « Chercher d'autres informations pour y voir plus clair quand ils ne comprennent pas quelque chose ».

Stratégies métacognitives – Les filles avaient un plus haut niveau de conscience des stratégies métacognitives les plus efficaces que les garçons

L'évaluation des stratégies métacognitives dans le PISA mettait l'accent sur le niveau de conscience qu'ont les élèves de l'utilité des différentes stratégies. Deux indices ont été considérés ici : *comprendre et se rappeler*⁸, et *résumer*⁹.

Les résultats montrent, qu'au Canada, les filles avaient des avantages statistiquement significatifs sur les garçons pour les deux indices relatifs aux stratégies métacognitives, les filles étant au-dessus de la moyenne de l'OCDE et les garçons au-dessous. L'avantage des filles était particulièrement grand en ce qui concerne l'indice *résumer*. Il est intéressant de souligner le fait que les provinces qui, pour les filles, ont des indices de stratégies métacognitives au-dessous de la moyenne de l'OCDE (c.-à-d., au-dessous de zéro) montraient aussi des résultats en lecture au-dessous de la moyenne canadienne. Le Tableau 3 résume les résultats pour le Canada et les provinces canadiennes.

TABLEAU 3 Indices ayant trait aux stratégies métacognitives, selon le sexe

	Comprendre et se rappeler			Résumer		
	Garçons	Filles	Écart	Garçons	Filles	Écart
NL	-0,24	0,09	-0,33	-0,45	-0,06	-0,40
PE	-0,57	-0,14	-0,43	-0,58	-0,12	-0,46
NS	-0,32	-0,06	-0,27	-0,34	0,12	-0,47
NB	-0,34	-0,04	-0,30	-0,33	0,07	-0,40
QC	0,21	0,49	-0,28	0,13	0,44	-0,31
ON	-0,30	0,00	-0,31	-0,24	0,24	-0,48
MB	-0,37	-0,11	-0,26	-0,43	-0,07	-0,36
SK	-0,37	-0,08	-0,30	-0,48	0,01	-0,49
AB	-0,18	0,06	-0,24	-0,27	0,10	-0,37
BC	-0,21	0,04	-0,25	-0,26	0,19	-0,45
CAN	-0,17	0,12	-0,29	-0,19	0,24	-0,43

Nota : Les chiffres en gras sont statistiquement significatifs à un niveau de probabilité de 0,05.

Regarder au-delà du plaisir à lire pour expliquer l'écart entre les sexes en lecture

Tel qu'il avait été indiqué dans le rapport international du PISA 2009 (OCDE, 2010 b), le plaisir à lire a une relation étroite avec le rendement en lecture. Il a été estimé que si les garçons du Canada avaient autant de plaisir à lire que les filles, leur score en lecture augmenterait de 29 points. Cependant, lors de l'examen de cette estimation, il n'est

⁸ L'indice *comprendre et se rappeler* a été calculé en demandant aux élèves d'indiquer dans quelle mesure ils trouvent les stratégies suivantes utiles : « Je me concentre sur les parties du texte qui sont faciles à comprendre »; « Je lis rapidement tout le texte deux fois »; « Après avoir lu le texte, je discute de son contenu avec d'autres personnes »; « Je souligne les passages importants du texte »; « Je résume le texte dans mes propres mots »; et « Je lis le texte à voix haute à quelqu'un ».

⁹ L'indice *résumer* a été calculé en demandant aux élèves de décrire dans quelle mesure ils trouvent les stratégies suivantes utiles : « J'écris un résumé. Ensuite, je vérifie que chaque paragraphe du texte est évoqué dans mon résumé, car il faut que le contenu de chaque paragraphe soit présent »; « J'essaie de recopier mot à mot le plus de phrases possible »; « Avant d'écrire le résumé, je relis le texte autant de fois que possible »; « Je vérifie soigneusement si les éléments les plus importants du texte figurent dans mon résumé »; et « Je lis le texte tout en soulignant les phrases les plus importantes, ensuite, je les réécris avec mes propres mots en guise de résumé ».

pas possible d'interpréter de façon univoque l'influence du plaisir à lire sur le rendement des élèves : nous ne savons toujours pas si les enfants lisent mieux parce qu'ils prennent plus de plaisir à lire ou s'ils prennent plaisir à lire parce que leurs compétences en lecture sont meilleures. Ainsi, la contribution d'autres facteurs, comme les stratégies de lecture, devrait être examinée plus en profondeur.

Décomposition d'Oaxaca-Blinder : Possibilité de combler l'écart entre les sexes

Afin de mesurer la *possibilité* qu'ont les garçons de *rattraper* les filles grâce à différentes stratégies de lecture, la décomposition d'Oaxaca-Blinder (Jann, 2008) a été appliquée à plusieurs modèles de régression. Cette méthode de décomposition consiste à manipuler les effets marginaux de modèles de régression de groupe, dans le but de séparer les effets *explicables* des effets *non explicables*. Les effets explicables sont ceux qui ont été déterminés (par la décomposition) comme étant dus au fait que les garçons ont des *attributs* différents de ceux des filles. Par exemple, si les filles ont un plus haut niveau de conscience que les garçons de la technique adéquate pour *résumer*, nous pouvons dire que les filles sont dotées de l'*attribut* de meilleures compétences pour résumer que les garçons. Les effets non explicables sont ceux qui sont déterminés comme attribuables au fait que les garçons et les filles sont *affectés* de façon différente par un niveau égal d'attributs. Bien que de tels effets soient très difficiles à expliquer, la décomposition permet de les mesurer.

Le Tableau 4 présente les résultats de la décomposition d'Oaxaca-Blinder avec huit facteurs liés à différentes stratégies de lecture et cinq contrôles (c.-à-d., le milieu socioéconomique, le fait que les élèves sont des immigrantes ou immigrants de première ou de deuxième génération, la langue utilisée à la maison et le fait de fréquenter une école en milieu urbain ou rural). Le facteur ayant trait au plaisir à lire a été délibérément omis dans ce modèle¹⁰. Seulement les contributions *expliquées* sont montrées ici.

TABEAU 4 Résultats de la décomposition d'Oaxaca-Blinder

	NL	PE	NS	NB	QC	ON	MB	SK	AB	BC	CAN
Résumé des coefficients											
Écart*	42,62	42,81	25,20	33,29	27,75	31,76	26,66	37,15	31,47	32,31	31,03
Portion expliquée	15,22	27,54	14,91	15,05	16,04	18,81	15,76	22,18	15,79	19,38	17,42
Portion non expliquée	27,39	15,26	10,29	18,24	11,71	12,94	10,90	14,97	15,69	12,93	13,61
Contributions expliquées											
Comprendre et se rappeler	2,05	5,28	3,30	3,55	3,30	3,05	2,93	2,72	3,15	2,33	2,85
Résumer	7,38	10,73	8,02	8,98	5,50	9,44	7,59	9,97	9,01	12,33	8,75
Contrôle	8,51	13,16	8,90	10,83	8,48	8,81	9,66	11,68	7,23	6,28	8,61
Mémorisation	-3,72	-2,13	-3,76	-6,39	-2,24	-2,96	-2,84	-2,51	-3,25	-1,90	-3,00
Élaboration	0,42	-0,29	0,06	-0,25	1,45	0,46	1,15	0,68	0,82	0,25	0,66
Statut socioéconomique	-0,43	0,33	-1,63	-0,48	-1,05	-0,31	-2,54	0,29	-0,67	-0,52	-0,71
Immigrant(e) de 2 ^e génération	0,01	-0,49	-0,08	0,00	0,13	0,05	0,24	-0,16	-0,46	0,00	0,00
Immigrant(e) de 1 ^{re} génération	-0,13	-0,41	-0,18	0,21	0,26	0,02	-0,19	0,07	0,01	0,21	0,04
Langue utilisée à la maison	0,24	1,06	0,52	-1,28	0,19	0,38	-0,23	-0,28	0,01	0,56	0,28
Milieu urbain/rural	0,89	0,30	-0,23	-0,12	0,00	-0,12	-0,02	-0,29	-0,08	-0,16	-0,06

Nota : Les chiffres en gras sont statistiquement significatifs à un niveau de probabilité de 0,05.

* Les écarts entre les sexes sont différents des écarts réels puisque l'ajout des variables explicatives affecte la mesure des écarts.

¹⁰ Pour les contributions *non expliquées* veuillez consulter le document complet de Chuy et Nitulescu (2013), disponible à http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/302/PISA2009_Research_CMEC_HRSDC_FR.pdf.

Comme indiqué dans la partie « Résumé des coefficients » du tableau, plus de la moitié de l'écart entre les sexes au Canada peut être expliquée par différentes stratégies de lecture (la portion expliquée était de 17 points sur 31 points d'écart pour l'ensemble du Canada)¹¹. Ainsi, si les garçons et les filles du Canada étaient égaux en ce qui concerne leur méthode d'apprentissage, les garçons auraient la *possibilité de rattraper* les filles en lecture par 17 points. À l'échelle provinciale, la plus grande portion expliquée est observée à l'Île-du-Prince-Édouard (28 points sur 43 points d'écart) et la plus petite à Terre-Neuve-et-Labrador (15 points sur 43 points d'écart).

Le coefficient de chaque facteur particulier est présenté dans la partie « Contributions expliquées » du tableau. Dans l'ensemble du Canada, tous les coefficients de stratégies en lecture étaient significatifs. Deux facteurs montraient les contributions les plus importantes : *contrôle* et *résumer*. Chacun d'eux expliquait environ neuf points d'écart entre les sexes en lecture. Une autre stratégie métacognitive ayant une contribution significative, quoique moins importante, était *comprendre et se rappeler* (trois points expliqués). La stratégie *élaboration* n'expliquait qu'une petite partie de l'écart entre les sexes dans les scores en lecture (moins d'un point expliqué). Enfin, le résultat de la stratégie *mémorisation* doit être interprété de façon opposée, puisqu'il est négatif. Cela signifie que les filles étaient, en quelque sorte, pénalisées parce qu'elles se servaient de la mémorisation comme d'une méthode d'étude. Ainsi, si les garçons et les filles se servaient des stratégies de mémorisation dans la même mesure, l'écart entre les sexes en lecture *augmenterait* en fait (de trois points).

À l'échelle provinciale, les résultats sont assez constants d'une instance à l'autre, reflétant ceux de l'ensemble du Canada. Il importe de noter les résultats suivants :

- Le facteur *contrôle* montre le coefficient le plus élevé à l'Île-du-Prince-Édouard (13 points expliqués sur 43 points d'écart), ce qui signifie que si les garçons et les filles sont amenés au même niveau de compétences pour le facteur *contrôle*, l'écart entre les sexes dans cette province serait vraisemblablement réduit d'un quart.
- Le facteur *résumer* montre le coefficient le plus élevé en Colombie-Britannique (12 points expliqués sur 32 points d'écart), ce qui signifie que si les garçons et les filles sont amenés au même niveau de compétences pour le facteur *résumer*, l'écart entre les sexes dans cette province serait vraisemblablement réduit d'un tiers.
- Le facteur *mémorisation* montre le coefficient négatif le plus important au Nouveau-Brunswick (six points expliqués négativement sur 33 points d'écart), ce qui signifie que, si les filles n'employaient pas cette technique si souvent, leur rendement en lecture serait encore plus élevé.

Tous les coefficients de stratégies en lecture ont été calculés en tenant compte du statut socioéconomique des élèves, du contexte d'immigration, de la langue utilisée à la maison et du milieu scolaire (urbain/rural).

Conclusion

Qu'est-ce qui permet aux filles de surpasser les garçons? Pourquoi les inégalités persistent-elles malgré les efforts continus des systèmes d'éducation en vue de les éliminer? Qu'est-ce que les filles font différemment des garçons qui fait en sorte qu'elles ont de meilleurs résultats en lecture? Ce court résumé a tenté de répondre à quelques-unes de ces questions.

Les résultats du PISA 2009 montrent que les filles (i) lisent des documents plus variés et ont généralement plus de plaisir à lire; (ii) utilisent les stratégies *contrôle* et *mémorisation* plus souvent; et (iii) ont un plus haut niveau de conscience des stratégies métacognitives les plus efficaces que les garçons. La décomposition d'Oaxaca-Blinder a montré, qu'à part le plaisir à lire, il y a deux stratégies de lecture qui ont contribué de façon significative à l'écart entre les sexes, à savoir : *contrôle* et *résumer*. *Contrôle* est une stratégie cognitive mettant l'accent sur la compréhension de l'objectif d'une tâche et de ses concepts principaux, tandis que *résumer* est une stratégie métacognitive traduisant un degré de conscience des façons les plus efficaces de condenser l'information. Les filles ont surpassé les garçons dans l'utilisation de ces stratégies de lecture importantes.

¹¹ La portion *non expliquée* significative reflète le fait que le facteur plaisir à lire a été omis dans le modèle.

L'autre résultat intéressant révélé par le PISA concerne la stratégie *mémorisation*, une stratégie cognitive traduisant la fréquence à laquelle les élèves essaient de mémoriser le texte (sans mettre spécialement l'accent sur la compréhension). Il semble que la stratégie *mémorisation*, étant utilisée plus fréquemment par les filles, a un effet négatif sur les scores en lecture. Ainsi, si les filles ne l'employaient pas si souvent, leur rendement en lecture serait encore plus élevé.

Évidemment, tous les élèves, y compris les garçons ou ceux qui éprouvent des difficultés en lecture, tireraient profit si les enseignantes et enseignants modélisaient les stratégies de lecture les plus efficaces et leur expliquaient à quel moment et comment elles doivent être utilisées (Saskatchewan Learning, 2004). Cependant, ceci n'incombe pas seulement aux enseignantes et enseignants de langue mais à toutes les éducatrices et tous les éducateurs, car ces compétences peuvent être appliquées à l'ensemble des programmes d'études. Les parents peuvent également jouer un rôle important. Comme le PISA l'a montré, les élèves à qui les parents lisent depuis la petite enfance ont développé un plus grand plaisir à lire que ceux qui n'ont pas eu cette occasion (OECD, 2012). Les parents pourraient aussi aider les enfants à développer des compétences en lecture dès les premières étapes de leur vie, en leur offrant de multiples occasions de réfléchir à leurs expériences de lecture.

D'autres résultats sont disponibles dans la publication suivante :

PISA 2009 – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage

http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/302/PISA2009_Research_CMEC_HRSDC_FR.pdf

Références

- BROCHU, P., T. GLUSZYNSKI et F. CARTWRIGHT. *Deuxième rapport tiré des résultats du Programme international pour le suivi des acquis des élèves de 2009*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], 2011.
- CHUY, M. et NITULESCU, R. *PISA 2009 – Expliquer l'écart entre les sexes en lecture à la lumière de l'engagement dans la lecture et des démarches d'apprentissage*, Document de recherche, Toronto, CMEC et Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC), 2013.
- CLARK, A. et J. TRAFFORD. « Boys into modern languages: an investigation of the discrepancy in attitudes and performance between boys and girls in modern languages », *Gender and Education*, vol. 7, n° 3, 1995, p. 315-325.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). *PPCE de 2010 : Rapport de l'évaluation pancanadienne en mathématiques, en sciences et en lecture*, Toronto, CMEC, 2011.
- GRIVA, E., A. ALEVRIADOU et K. SEMOGLU. « Identifying gender differences in reading preferences and strategies employed by Greek students: A socio-cognitive perspective », dans les actes inédits de la Conférence internationale de l'UNESCO/Université de Chypre *Mapping the Gender Equality: Research and practices – The national and international perspective*, Nicosie, Chypre, 22-23 octobre 2010.
- JANN, B. « A Stata implementation of the Blinder-Oaxaca decomposition », *The Stata Journal*, vol. 8, n° 4, 2008, p. 453-479. Disponible à http://www.ssc.wisc.edu/~jmuniz/jann_oaxaca.pdf.

- KLECKER, B. M. « The gender gap in NAEP fourth-, eighth-, and twelfth-grade reading scores across years », *Reading Improvement*, vol. 43, n° 1, 2006, p. 50-56. Disponible à <http://eric.ed.gov/?id=EJ765503>.
- LABRECQUE, M., M. CHUY, P. BROCHU et K. HOUME, K. *PIRLS 2011 Le contexte au Canada: Résultats canadiens du Programme international de recherche en lecture scolaire*, Toronto, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2012.
- OCDE. *La lecture, moteur de changement – Performance et engagement d'un pays à l'autre – Résultats du cycle d'enquêtes de PISA 2000*, Paris, OCDE, 2002.
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Savoirs et savoir-faire des élèves – Performance des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, volume I*, Paris, OCDE, 2010a.
- OCDE. *Résultats du PISA 2009 : Apprendre à apprendre – Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves, volume III*, Paris, OCDE, 2010b.
- OCDE. *Lisons-leur une histoire! Le facteur parental dans l'éducation*. Paris, OCDE, 2012.
- OFSTED. *Yes he can: Schools where boys write well*, Londres, Ofsted Publications, 2003.
- SAFFORD, K., O. O'SULLIVAN et M. BARRS. *Boys on the Margin: promoting boys' literacy and learning at Key Stage 2*, Londres, Centre for Literacy in Primary Education, 2004.
- SASKATCHEWAN LEARNING. *Teaching Students with Reading Difficulties and Disabilities A Guide for Educators*, 2004. Disponible à <http://www.education.gov.sk.ca/reading-difficulties-disabilities>.
- SMITH, M. W. et J. D. WILHELM. *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men*, Portsmouth, NH, Heinemann, 2002.
- TOPPING, K. J., J. SAMUELS et T. PAUL. « Independent reading: The relationship of challenge, non-fiction and achievement », *British Educational Research Journal*, vol. 34, 2008, p. 505-524.