

En partenariat avec



unesco

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION

POURQUOI LES GARÇONS PEUVENT AVOIR BESOIN DE PLUS DE SOUTIEN POUR AMÉLIORER LEUR MOTIVATION, CONFIANCE EN EUX ET LEUR PRATIQUE DE LA LECTURE.



* ©iStock/Steex

À propos des auteurs:

Matthias Eck, *Spécialiste de programme, Éducation pour*

l'inclusion et l'égalité des genres, UNESCO

Juliane Hencke, *Directrice, IEA Hamburg*

Alec Kennedy, *Chercheur de l'unité de recherches et*

d'analyses, IEA

Sabine Meinck, *Co-responsable de l'unité de recherches et*

d'analyses, IEA

Justine Sass, *Cheffe de la section de l'Éducation pour*

l'inclusion et l'égalité des genres, UNESCO

RÉSUMÉ

À partir des données des cycles 2016 et 2021 du PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire), cette note examine les écarts entre les genres en ce qui concerne le goût pour la lecture, la confiance en leurs capacités de lecture et la pratique de la lecture des élèves de 9 et 10 ans. Elle étudie la mesure dans laquelle les habitudes de lecture des parents influent sur les performances des enfants en lecture. Elle conclut que, en général, les filles apprécient davantage la lecture que les garçons et ont plus confiance en leurs capacités de lecture. Le goût pour la lecture et la confiance sont associés à de bons résultats scolaires en lecture, bien qu'il soit difficile de distinguer la cause de l'effet. En outre, les filles lisent plus souvent en dehors du cadre scolaire que les garçons. Nous observons également que le goût des parents pour la lecture a un effet positif sur les résultats des enfants en lecture, et que les femmes qui s'occupent des enfants apprécient davantage la lecture que leurs homologues masculins. Les garçons sont donc moins susceptibles d'avoir dans leur famille un modèle masculin qui aime lire. La lecture est majoritairement enseignée par des femmes, ce qui laisse entendre que les garçons pourraient aussi manquer d'exemples masculins à l'école. Cette note se termine en abordant les implications potentielles de ces conclusions, en recommandant des mesures à prendre pour améliorer les compétences en lecture des garçons et en identifiant d'autres domaines de recherche à explorer.

IMPLICATIONS

- ▶ Il est essentiel de renforcer la motivation, la confiance et l'engagement des garçons dans la lecture, et cela devrait être mis en avant dans les politiques éducatives afin de favoriser le développement de la lecture.
- ▶ La formation initiale et continue des enseignants doit leur permettre de prendre conscience des difficultés spécifiques auxquelles les garçons sont confrontés, ainsi que des effets des normes de genre sur leur pratique de la lecture.
- ▶ Traiter précocement les mauvais résultats des garçons en lecture, en commençant par leur apporter un soutien complet dès l'éducation préscolaire. Les enseignants et les personnes qui s'occupent des enfants sont des acteurs clés de ce processus.
- ▶ Mettre les garçons en contact avec des modèles et des mentors peut être un moyen de déconstruire les stéréotypes dominants, ce qui permettrait de stimuler leur intérêt pour la lecture.

INTRODUCTION

La maîtrise de la lecture est une compétence fondamentale – essentielle pour permettre aux enfants de progresser sur le plan scolaire, d'atteindre leurs objectifs personnels, d'accroître leurs connaissances et de participer pleinement à la société. L'alphabétisation rend les gens plus autonomes en élargissant leurs capacités, ce qui réduit la pauvreté, augmente la participation au marché du travail et a des effets positifs sur la santé. Pourtant, en Asie du Sud et en Afrique subsaharienne, les jeunes sont respectivement 89 % et 94 % à ne pas posséder les compétences de base (Gust, et al., 2024).

En ce qui concerne les pays à revenu élevé et intermédiaire, l'enquête PIRLS menée en 2021 a révélé que dans la plupart des systèmes éducatifs participants,¹ 85 % des élèves pouvaient lire des textes littéraires et informatifs simples. Bien qu'il s'agisse d'un pourcentage relativement élevé, il laisse un nombre considérable d'élèves dans les pays à revenu élevé et moyen qui ne sont toujours pas en mesure de lire de tels textes, c'est-à-dire les 15 % restants et même davantage dans les pays qui n'atteignent pas ce seuil. Par ailleurs, la pandémie de COVID-19 a eu un effet négatif sur les performances en lecture (Jakubowski et al., 2023; Patrinos et al., 2022). En outre, on a constaté que les garçons avaient en moyenne de moins bonnes compétences en lecture à la fin de l'école primaire. C'est une constatation quasi universelle qui n'a pas changé au cours des 20 dernières années. Dans PIRLS 2021, les filles ont obtenu de meilleurs résultats en lecture dans 51 des 57 systèmes éducatifs ayant participé à PIRLS, avec une différence moyenne de 19 points, ce qui constitue une différence significative. Des écarts notables entre les genres sont encore observés lorsqu'on examine les résultats en fonction des différents objectifs de lecture; ils sont toutefois plus importants quand il s'agit de lire pour l'expérience littéraire (22 points) que lorsque l'objectif est l'acquisition et l'utilisation d'information (15 points). D'après l'OCDE (2023), les écarts entre les genres en matière de lecture persistent généralement pendant l'adolescence. C'est ce qu'indiquent les résultats de plusieurs cycles du PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves).

La littérature montre que les résultats en lecture sont influencés par la confiance et les attitudes des élèves face à la lecture, et vice versa (Petscher, 2010). Des recherches antérieures ont montré que les filles ont une attitude plus positive à l'égard de la lecture que les garçons (Nonte et al., 2018). Les conclusions d'une étude de McGeown et al. (2015) révèlent que le goût pour la lecture se développe dès le plus jeune âge. Cela met en évidence l'importance de l'exposition à des activités de lecture dans la petite enfance, pour que les filles et les garçons adoptent des attitudes positives face à la lecture. Ces activités peuvent avoir lieu dans des structures d'éducation et de la petite enfance, mais aussi dans le cadre familial. L'implication des parents dans l'alphabétisation de leurs enfants a son importance, notamment car ils peuvent montrer le bon exemple en lisant fréquemment eux-mêmes.

De plus, les stéréotypes genrés des parents sur la lecture, qui favorisent les filles - tels que les croyances selon lesquelles les filles lisent mieux, lisent plus et ont plus de plaisir à lire - se sont avérés avoir un impact particulièrement important sur la confiance et la motivation de leurs fils en matière de lecture et, par conséquent, sur leurs résultats (Muntoni et Retelsdorf, 2019).

Compte tenu de l'importance des compétences en lecture pour la réussite scolaire et le progrès social, les résultats inférieurs des garçons en lecture constituent une préoccupation importante en matière de politique d'éducation.

À partir des données des enquêtes PIRLS par l'IEA, cette note entend répondre aux questions suivantes :

- ▶ Existe-t-il des différences entre les genres en ce qui concerne le goût pour la lecture et la confiance dans les capacités de lecture ?
- ▶ Existe-t-il des différences entre les genres en ce qui concerne les habitudes de lecture ?
- ▶ Existe-t-il des différences entre les genres en ce qui concerne le goût des parents pour la lecture ?

DONNÉES

Fondées sur les résultats des 57 systèmes éducatifs ayant évalué les compétences en lecture des élèves de quatrième année dans le cadre de l'enquête PIRLS 2021, nos analyses reposent sur les réponses des élèves au sujet de leurs habitudes et de leurs attitudes face à la lecture. Nous avons également utilisé des informations relatives au rapport

des parents à la lecture, obtenues auprès des 45 systèmes éducatifs ayant distribué un questionnaire famille dans le cadre de l'enquête PIRLS 2016. Celui-ci permettait des réponses ventilées selon le genre des répondants.² Cette distinction n'était plus possible dans le questionnaire de l'enquête PIRLS 2021.

¹ Afin de faciliter la lecture, le terme « système éducatif » est utilisé ici pour décrire un pays, un territoire ou une région d'un pays qui participe à l'enquête PIRLS.

² La version internationale du questionnaire PIRLS 2016 adressé aux familles devait être rempli par une personne qui s'occupe de l'enfant : mère/belle-mère/grand-mère/tutrice ou père/beau-père/grand-père/tuteur de l'enfant.

RÉSULTATS

► **Les habitudes et attitudes vis-à-vis de la lecture en dehors de l'école ont d'importantes répercussions sur les résultats en lecture, et les garçons n'ont pas souvent moins performants un bon rapport à la lecture.**

La *figure 1* illustre les résultats moyens en lecture, en fonction de différentes attitudes vis-à-vis de la lecture ou du temps consacré à cette activité. Présentés pour les garçons et les filles, les résultats sont reliés pour former une ligne de manière à faciliter l'interprétation du graphique.

La *figure 2* représente le pourcentage de garçons et de filles ayant fait état des attitudes les plus favorables vis-à-vis de la lecture ou consacrant le plus de temps à cette activité. Les moyennes des deux figures, présentées par genre, sont calculées pour l'ensemble des 57 systèmes éducatifs participant à PIRLS 2021. Nous examinons d'abord au goût des élèves pour la lecture. L'échelle *Élèves qui aiment lire* utilise leurs réponses à huit questions relatives à leur perception de la lecture et des activités de lecture en dehors du cadre scolaire. Les élèves qui *aiment beaucoup lire* ont, en moyenne, de meilleurs résultats en lecture que ceux qui *aiment un peu lire* ou qui *n'aiment pas lire* (*Figure 1*). Cette observation est valable pour les garçons comme pour les filles. Toutefois, notre analyse présentée dans la *figure 2* indique que moins de garçons (37 %) *aiment beaucoup lire* que de filles (46 %). Ce constat général reste le même lorsque l'on compare les filles et les garçons ayant obtenu des résultats similaires. L'écart est significatif globalement ainsi que dans 55 des 57 systèmes éducatifs participants.

Nous examinons ensuite la confiance des élèves en leurs capacités de lecture. L'échelle *Élèves confiants en lecture* recueille des informations basées sur l'accord de l'élève à six énoncés concernant la maîtrise de la lecture. Là encore, il existe une relation positive entre le degré de confiance et les résultats moyens en lecture (*Figure 1*). Les élèves *très confiants en lecture* obtiennent, en moyenne, de meilleurs résultats en lecture que les élèves *plutôt confiants* ou *peu confiants en lecture*. Cette analyse ne permet cependant pas de déterminer le sens de la relation (sont-ils plus confiants parce qu'ils ont de meilleurs résultats ou ont-ils de meilleurs résultats parce qu'ils sont plus confiants?). Il y a de bonnes raisons de penser que cette relation est bidirectionnelle. Elle est observable chez les garçons comme chez les filles, ce qui montre que les élèves parviennent plutôt bien à évaluer leurs propres com-

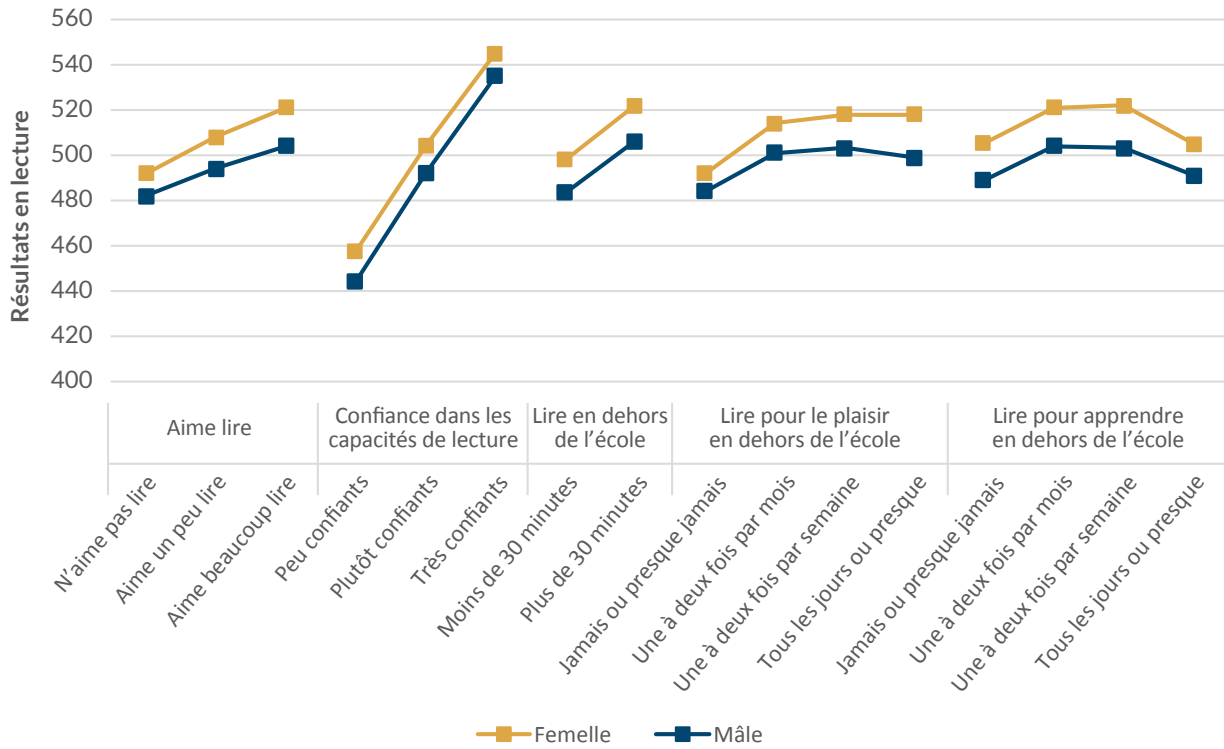
pétences en lecture telles qu'elles sont mesurées par l'évaluation PIRLS. Nous constatons également un écart entre les genres en ce qui concerne la confiance des élèves en leurs capacités de lecture. Un pourcentage plus élevé de filles (46 %) étaient *très confiantes* dans leurs capacités de lecture par rapport aux garçons (40 %). Cette tendance se maintient même lorsque l'on compare les filles et les garçons ayant obtenu des résultats similaires. L'écart est statistiquement significatif dans 42 des 57 systèmes éducatifs participants.

D'autres mesures portent sur les habitudes de lecture des élèves en dehors de l'école : temps consacré à la lecture pendant un jour d'école ordinaire, fréquence à laquelle ils lisent pour le plaisir ou pour apprendre. Une relation positive existe entre le temps passé à lire en dehors du cadre scolaire et les résultats en lecture. Plus précisément, les élèves qui lisent *plus de 30 minutes* par jour en dehors de l'école obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en lecture que ceux qui lisent *moins de 30 minutes*. Les élèves qui lisent pour le plaisir *au moins une à deux fois par mois* obtiennent en moyenne de meilleurs résultats en lecture que ceux qui ne lisent *jamais* ou *presque jamais* pour le plaisir.

La relation entre lire pour apprendre semble avoir une relation non linéaire avec les résultats en lecture. La courbe forme une sorte de U: les élèves qui lisent très peu pour apprendre (*jamais* ou *presque jamais*) et ceux qui indiquent le faire le plus souvent (*tous les jours* ou *presque*) obtiennent en moyenne des résultats inférieurs à ceux qui lisent pour apprendre *une à deux fois par semaine/mois*. Parmi les élèves qui indiquent lire *tous les jours* ou *presque* il pourrait potentiellement y avoir des lecteurs en difficulté qui espèrent s'améliorer en lisant davantage pour apprendre en dehors du cadre scolaire.

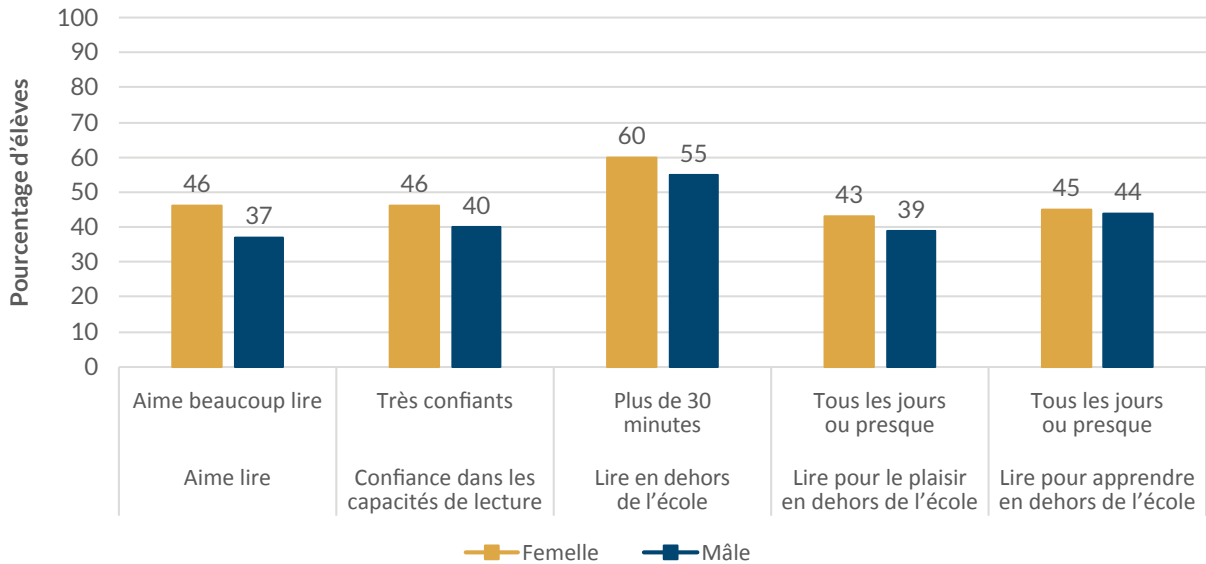
Outre ces relations manifestes avec les résultats en lecture, il convient de noter que les filles indiquent prendre part à des activités de lecture en dehors du cadre scolaire plus fréquemment que les garçons (*Figure 2*). L'écart est significatif dans 43 des 57 systèmes éducatifs en ce qui concerne la pratique de la lecture en dehors de l'école, et dans 36 d'entre eux en ce qui concerne la lecture pour le plaisir. Toutefois, aucun écart n'est observable entre les filles et les garçons quant à la fréquence de la lecture en dehors de l'école.

Figure 1: Résultats moyens en lecture, en fonction de différentes attitudes et habitudes des élèves vis-à-vis de la lecture, par genre



► Source: Réponses au questionnaire contextuel PIRLS 2021 adressé aux élèves

Figure 2: Pourcentage d'élèves ayant fait état d'attitudes et d'habitudes spécifiques vis-à-vis de la lecture, par genre



► Remarque: tous les écarts présentés ici sont statistiquement significatifs.
 ► Source: Réponses au questionnaire contextuel PIRLS 2021 adressé aux élèves

► **Un effet de modèle? Les hommes qui s'occupent des enfants apprécient moins la lecture que leurs homologues féminines.**

L'étude des réponses au questionnaire PIRLS 2016 indique une relation entre les résultats en lecture des élèves et le goût pour la lecture des adultes qui s'en occupent. L'échelle *Parents qui aiment lire* est basée sur les réponses au questionnaire à domicile à des questions liées à la lecture, ainsi que sur la fréquence à laquelle les responsables des enfants lisent pour le plaisir.

La figure 3 illustre les résultats moyens en lecture des élèves en fonction du goût pour la lecture de leurs parents. On observe que les élèves dont les parents *aiment beaucoup lire* obtiennent généralement de meilleurs résultats que les élèves dont les parents *aiment un peu lire* ou *n'aiment pas lire*. La figure 3 ne met pas l'accent sur les relations entre les différentes catégories de l'échelle du *goût des parents pour la lecture* en fonction du genre des élèves; cependant, une analyse séparée indique que les tendances sont similaires pour les garçons et les filles.

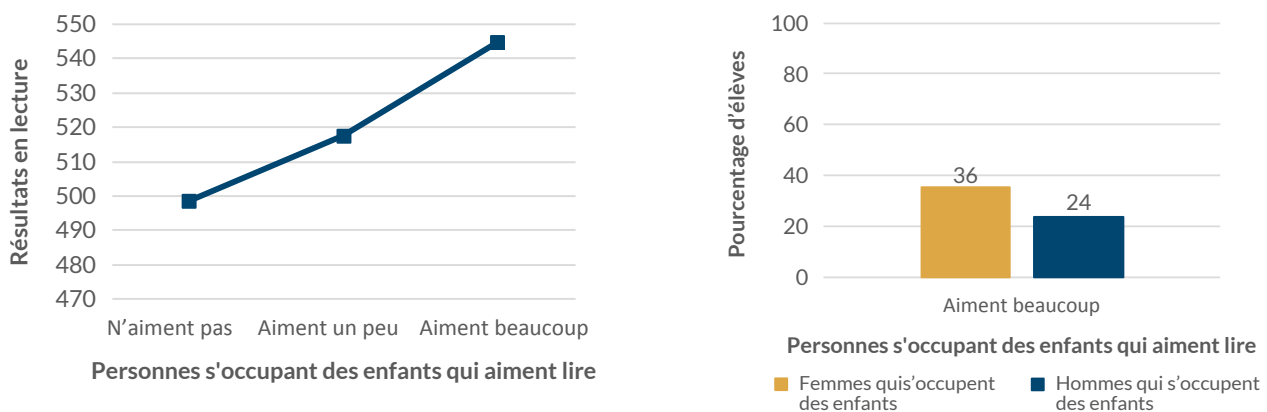
Une analyse des réponses au questionnaire en fonction du genre des personnes qui s'occupent des enfants montre qu'un pourcentage plus faible des élèves ayant un homme comme responsable présentent un goût très élevé pour la lecture, comparé aux élèves dont la personne qui s'occupe d'eux est une femme. L'écart observé est significatif dans 39

des 44 systèmes éducatifs ayant participé à l'enquête PIRLS 2016. Cela suggère que les garçons sont moins susceptibles que les filles d'avoir à la maison un modèle masculin qui aime lire.

Il faut souligner ici que seuls 15 % des élèves avaient une personne qui s'occupe d'eux s'identifiant comme un homme ayant répondu à l'enquête, c'est-à-dire que pour 6 élèves sur 7, la personne qui s'occupe de l'enfant ayant complété le questionnaire était une femme. Bien que cela indique qu'une répartition traditionnelle des rôles soit encore prévalente dans les pays participant à l'enquête PIRLS, les mères ou les femmes s'occupant des enfants étant plus souvent impliquées dans les questions scolaires, cela présente également un certain risque de biais. Nous reconnaissons que d'autres proches masculins peuvent être présents dans le foyer pour servir de modèles, sans que cela n'apparaisse dans les résultats du questionnaire adressé aux familles.

Pour les élèves, un autre modèle important peut être la personne qui leur enseigne la lecture. Cependant, selon les données de l'enquête PIRLS 2021, dans 54 systèmes éducatifs sur 57 plus de quatre élèves du primaire sur cinq ont été formés à la lecture par une enseignante. De nombreux garçons n'ont pas d'enseignant masculin qui pourrait servir de modèle positif du même sexe pour les aider à développer leurs habitudes de lecture.

Figure 3: Résultats moyens des élèves en lecture et pourcentage d'élèves, en fonction du goût pour la lecture des parents



► Source: Réponses au questionnaire contextuel PIRLS 2016 adressé aux familles

DISCUSSION ET CONCLUSION

Nos résultats confirment ceux de travaux antérieurs: d'une part la confiance et les attitudes positives vis-à-vis de la lecture sont d'importants prédicteurs des résultats en lecture, et d'autre part les filles sont plus nombreuses à manifester des attitudes positives, à pratiquer des activités de lecture et à avoir confiance en leurs capacités de lecture (Mullis et al., 2017 et McGeown et al., 2015). En dépit d'écart marqué entre les genres au détriment des garçons en ce qui concerne les compétences en lecture, les programmes et les cadres politiques ne traitent que rarement les dimensions liées au genre de cette problématique (UNESCO, 2022). Renforcer la motivation, l'engagement et la confiance des garçons en matière de lecture pour les aider à développer leurs compétences en lecture doit devenir une priorité politique. Cela nécessitera une collaboration étroite entre les enseignants, les parents et les communautés.

Les programmes de formation initiale et continue des enseignants doivent leur donner les connaissances pédagogiques nécessaires pour améliorer les compétences en lecture des enfants, garçons et filles, et les encourager à lire. Plusieurs programmes ont déjà permis d'améliorer la maîtrise de la lecture chez les enfants, mais rares sont ceux qui abordent spécifiquement la question du genre. Certains d'entre eux traitent cependant le genre de manière critique. Le programme *Läslyftet* (Coup de pouce pour la lecture et l'écriture), a été mis en œuvre en Suède de 2015 à 2020 dans l'optique de développer les compétences des enfants en lecture et en écriture, mais aussi de renforcer la qualité de l'enseignement. Il se présente sous la forme de tâches complémentaires parmi lesquelles l'examen critique de textes en accordant une attention particulière au pouvoir et au genre (OCDE, 2015). Les futurs programmes devraient sensibiliser les enseignants aux besoins spécifiques des garçons, qui doivent être davantage impliqués dans des activités de lecture et encouragés à lire, et tenir compte des stéréotypes de genre liés à la lecture qui peuvent favoriser les filles. Ces approches doivent être axées sur le développement du goût de la lecture chez les garçons. Par exemple, le programme australien *Boys, Blokes, Books & Bytes* (Garçons, mecs, livres et octets) vise à établir les hommes comme modèles positifs et partenaires de lecture, afin de développer une culture de la lecture chez les adolescents. Il a déjà eu des effets positifs sur les compétences et les habitudes des participants en matière de lecture (OCDE, 2015).

Le rapport entre les compétences des enfants et leur goût pour la lecture s'affirme très tôt, et les différences entre les genres dans les activités de lecture précoce peuvent avoir des répercussions sur le développement des compétences en lecture (Muntoni et Retelsdorf, 2019). Les recherches indiquent que les garçons et les filles ont généralement des aptitudes cognitives similaires, mais des expériences d'apprentissage précoce différentes, notamment en ce qui concerne la lecture, peuvent accroître les écarts entre les genres quant aux compétences en lecture (McGinnity et al., 2022).

Les convictions des parents et leurs attitudes vis-à-vis du genre peuvent également influencer le rapport des enfants à la lecture et les résultats scolaires en lecture (Muntoni et Retelsdorf, 2019). Par ailleurs, nos propres recherches antérieures ont montré que les parents avaient tendance à faire lire les filles plus que les garçons (Hencke et al., 2023). Les stéréotypes et les pratiques genrées liés à la lecture influent non seulement directement sur les résultats des garçons, mais aussi sur leur motivation et le regard qu'ils portent sur leurs propres compétences.

Les programmes qui mettent à contribution les parents en leur fournissant du matériel de lecture et qui les encouragent à lire à leurs enfants peuvent améliorer les compétences des enfants en lecture. Dans 14 systèmes éducatifs à travers le monde, il a été démontré que la lecture précoce pour le plaisir avait un effet durable sur les compétences de lecture des enfants, indépendamment de leur genre (OCDE, 2012). Au Royaume-Uni, le programme *Bookstart* distribue gratuitement des livres aux parents des bébés lors de leur visite médicale et aux parents d'enfants de trois ans dans les crèches et les écoles maternelles. Les élèves ayant bénéficié de ce programme ont obtenu de meilleurs résultats aux tests de lecture (EU Read, 2021; OCDE, 2012). En Allemagne, le programme *Lesestart* (Démarrage de la lecture) repose sur un partenariat avec des bibliothèques locales et des pédiatres dans l'optique de distribuer des livres et des guides sur la lecture aux parents d'enfants âgés de 1 à 3 ans. Une évaluation a montré que 62 % des parents ayant reçu ces ouvrages chez leur pédiatre lisaient davantage à leurs enfants. Par ailleurs, 72 % des bibliothèques participantes ont fait l'acquisition de nouveaux ouvrages destinés aux enfants de cette tranche d'âge (Lesestart, 2021 ; OCDE, 2015). Un autre exemple intéressant est le programme *We Love Reading* (*Nous aimons lire*). Déployé en Jordanie, il a pour objectif de stimuler des attitudes positives vis-à-vis de la lecture chez les enfants et leurs parents en mettant en place dans chaque quartier des bibliothèques tenues par des femmes membres de la communauté. Il a été démontré que la participation des parents avait un effet bénéfique sur la pratique de la lecture par tous les enfants, mais aussi sur le développement d'une masculinité positive et du respect des femmes dans des fonctions de direction chez les garçons (UIL, 2021). D'autres programmes devraient sensibiliser les parents aux dimensions genrées de la lecture, en s'adressant particulièrement aux hommes compte tenu de leur rôle essentiel de modèle pour les garçons tout en sensibilisant les mères aux besoins spécifiques des garçons.

La fréquentation de modèles et de mentors masculins peut aussi permettre de déconstruire les stéréotypes et de motiver davantage les garçons à apprendre. Les garçons qui ne se conforment pas aux normes strictes régissant l'identité masculine font face à de la discrimination, ce qui peut nuire à leur implication et à leurs apprentissages (GLSEN, 2019). Par exemple, une étude de cas portant sur une école chilienne (Olavarría et al., 2015) a mis en évidence que les

jeunes considèrent la lecture comme une activité féminine, ne convenant pas aux hommes, et que les garçons qui s'intéressent à la lecture font souvent l'objet de moqueries, ce qui les décourage. Dans les Caraïbes, la réussite scolaire est parfois considérée comme un atout «féminin», et si les bons résultats obtenus dans certaines matières –dont la lecture– ne correspondent pas aux normes et aux attentes liées à la masculinité, les garçons peuvent développer une forme de rejet, et leurs résultats peuvent en pâtir (Jha et Pouzevara, 2016). Pour être efficaces, les interventions doivent remettre ces normes en question. Mis en œuvre en Angleterre, le programme *Premier League Reading Stars* a fait appel à des footballeurs renommés pour encourager les garçons et les filles qui s'intéressent au football à lire et à mieux maîtriser la lecture. Guidés par des enseignants et des bibliothécaires scolaires, plusieurs stars du football ont partagé leur passion pour la lecture pendant 10 semaines. Ce programme a eu un effet positif sur la confiance des participants en lecture, ainsi que sur leur autonomie en tant que lecteurs, la fréquence de leur pratique, leurs compétences et leurs résultats (Wood et al., 2016).

Les enseignants et les hommes qui s'occupent des enfants peuvent aussi grandement influencer sur les habitudes de

lecture des garçons. Des travaux récents montrent que les garçons façonnent leur comportement et leur idée de la masculinité en observant les hommes qui les entourent (Perales et al., 2023). Si les enseignants et les hommes qui s'occupent des enfants parviennent à transmettre leur intérêt pour la lecture et à encourager les garçons à lire, il est probable que la confiance de ces derniers et leur goût pour la lecture s'améliorent.

En somme, des interventions à plusieurs niveaux englobant la préparation des enseignants, les différents facteurs liés aux écoles -et aux enseignants- et la participation des parents pourraient être prometteuses.

Cette note met au jour plusieurs pistes de recherche à approfondir. Comment les programmes de lecture peuvent-ils être adaptés pour répondre aux besoins spécifiques des garçons? En outre, notre analyse ne portait pas sur des modalités de lecture spécifiques, comme la lecture de médias numériques. Les garçons aiment-ils davantage lire les contenus numériques? Sont-ils plus confiants lorsqu'ils utilisent des appareils numériques pour lire? Les garçons qui apprennent à lire avec des enseignants obtiennent-ils de meilleurs résultats?

LECTURES COMPLÉMENTAIRES

UNESCO (2022). Aucun enfant laissé pour compte : rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384078>

Hencke, J., Eck, M., Sass, J., Hastedt, D., Meinck, S., Kennedy, A., et Liu, T. (juin 2023). *Les activités d'apprentissage précoce ont un impact sur les résultats des filles et des garçons en mathématiques et en sciences* IEA Compass: Notes thématiques sur l'éducation no 21.

<https://www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series/june-2023-early-learning>

OCDE (2012). Lisons-leur une histoire! Le facteur parental dans l'éducation. OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/lisons-leur-une-histoire_9789264179981-fr

UNESCO. 2022. Rapport mondial de suivi sur l'éducation – Rapport sur l'égalité des genres: Approfondir le débat sur les enfants et les jeunes encore laissés de côté. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382496>

BIBLIOGRAPHIE

EU Read (2021). Résultats du programme Bookstart. Mayence, EU Read.

Gust, S., Hanushek, E.A., Woessmann, L. (2024). Global universal basic skills: Current deficits and implications for world development. *Journal of Development Economics*, 166, 103-205. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2023.103205>

GLSEN (2019). The 2019 National School Climate Survey. GLSEN. https://www.glsen.org/sites/default/files/2021-04/NSCS19-FullReport-032421-Web_0.pdf

Hanemann, U. (Ed.) *We Love Reading*, Jordanie. (2021). Hamburg, UIL. <https://web.archive.org/web/20211002233044/https://uil.unesco.org/case-study/effective-practices-database-litbase-0/we-love-reading-jordan>

Jakubowski, M., Gajderowicz, T., Patrinos, H.A. (2023). Global learning loss in student achievement: First estimates using comparable reading scores, *Economics Letters*, 232, 111-1313. <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2023.111313>

Jha, J. et Pouezevara, S. (2016). Measurement and research support to education strategy goal 1: Boys' underachievement in education: A review of the literature with a focus on reading in the early years. Document préparé pour l'USAID dans le cadre du projet EdData II (données sur l'éducation au service de la prise de décisions). Research Triangle Park, Piedmont, Caroline du Nord, RTI International. https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PBAAF451.pdf

Lesestart (2021). *Begleitforschung und Evaluation [recherches complémentaires et évaluation]*. Mayence, site Internet de Lesestart. <https://www.lesestart.de/ueber-lesestart/forschung/>

McGeown, S. P., Johnston, R. S., Walker, J., Howatson, K., Stockburn, A. et Dufton, P. (2015). The relationship between young children's enjoyment of learning to read, reading attitudes, confidence and attainment. *Educational Research*, 57(4), 389-402. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1091234>

McGinnity, F., McMullin, P., Murray, A., Russell, H., Smyth, E. (2022). Understanding differences in children's reading ability by social origin and gender: The role of parental reading and pre- and primary school exposure in Ireland, *Research in Social Stratification and Mobility*, 81, 100-729, <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2022.100729>.

Molina Olavarría, Y. (2015). Necesidades educativas especiales, elementos para una propuesta de inclusión educativa a través de la investigación acción participativa: El caso de la Escuela México [Besoins éducatifs particuliers, éléments d'un projet d'inclusion éducative à travers la recherche-action participative : le cas de l'école México], *Estudios pedagógicos*, 41, 147-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300010>

Mullis, I.V.S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K.A., et Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>

Muntoni, F et Retelsdorf, J. (2019). At their children's expense: How parents' gender stereotypes affect their children's reading outcomes, *Learning and Instruction*, 60, 95-103, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.12.002>.

Nonte, S., Hartwich, L., et Willems, A. S. (2018). Promoting reading attitudes of girls and boys: a new challenge for educational policy? Multi-group analyses across four European countries. *Large-Scale Assessments in Education*, 6(1), 1-22. <https://doi.org/10.1186/s40536-018-0057-y>

OCDE (2023). PISA 2022 results (Volume II): The State of Learning and Equity in Education. PISA, Éditions OCDE, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

OCDE (2015). *L'égalité des sexes dans l'éducation: aptitudes, comportement et confiance* Paris, OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-egalite-des-sexes-dans-l-education_9789264230644-fr

Patrinos, H.A., Vegas, E., Carter-Rau, R. (2022). An analysis of COVID-19 student learning loss. Policy Research Working Paper 10033. World Bank. *World Bank Document*.

Perales, F., Kuskoff, E., Flood, M. et al. (2023). Like father, like son: Empirical insights into the intergenerational continuity of masculinity ideology. *Sex Roles* 88, 399-412 <https://doi.org/10.1007/s11199-023-01364-y>

Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>

Piper, B. et Korda, M. (2010). EGRA Plus: Liberia. Program evaluation report. RTI International.

Wood, C., Pillinger, C., Stanley, D., Williams, G., Adie, J., et Sage, L. (2016). Premier league reading stars evaluation report 2015-2016. Coventry, Coventry University and National Literacy Trust.

Découvrir d'autres

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION



www.iea.nl/publications/series-journals/iea-compass-briefs-education-series

IEA COMPASS: BRIEFS IN EDUCATION

À propos de cette note

Cette édition spéciale de IEA Compass: Briefs in Education a été développée en partenariat avec l'UNESCO. Dans cette édition spéciale, nous cherchons à traduire les résultats de l'étude PIRLS dans le domaine de l'éducation, pour les décideurs politiques et pour les enseignants mais aussi pour les autres professionnels du secteur de l'éducation.

Follow us:

 [@iea_education](https://twitter.com/iea_education)

 [@UNESCO](https://twitter.com/UNESCO)

 [IEAResearchInEducation](https://www.facebook.com/IEAResearchInEducation)

 [UNESCO](https://www.facebook.com/UNESCO)

 [IEA](https://www.linkedin.com/company/iea)

 [UNESCO](https://www.linkedin.com/company/unesco)

Thierry Rocher
Président de l'IEA

Dirk Hastedt
Directeur exécutif de l'IEA

Andrea Netten
Directrice de l'agence de l'IEA à Amsterdam

Laura Cheeseman
Officier de communications de l'IEA

David Rutkowski
Éditeur de la série,
Université d'Indiana

Copyright© 2024 Stichting IEA Secrétariat Pays-Bas. Ce document est disponible sous la licence Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC BY-SA 3.0 IGO; <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>).

Veillez citer cette publication de la manière suivante:

Eck, M., Hencke, J., Kennedy, A., Meinck, S., & Sass, J. (janvier, 2025). *Pourquoi les garçons peuvent avoir besoin de plus de soutien pour améliorer leur motivation, confiance en eux et leur pratique de la lecture*. IEA Compass: Notes thématiques sur l'éducation no 25. IEA

ISSN: 2589-70396

Des exemplaires de cette publication peuvent être demandés à:

IEA Amsterdam
Keizersgracht 311
1016 EE Amsterdam
Pays-Bas

Par email: secretariat@iea.nl
Site Internet: www.iea.nl

En partenariat avec



Researching education, improving learning