



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

POUR UNE
MEILLEURE RÉUSSITE SCOLAIRE
DES GARÇONS ET DES FILLES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION

Octobre 1999

Québec 



CONSEIL SUPÉRIEUR
DE L'ÉDUCATION

POUR UNE
MEILLEURE RÉUSSITE SCOLAIRE
DES GARÇONS ET DES FILLES

AVIS AU MINISTRE DE L'ÉDUCATION
Octobre 1999

Le Conseil a confié la préparation de cet avis à sa Commission de l'enseignement primaire dont la liste des membres apparaît à la fin du document.

Coordination : Michel Ouellet et Claude Lamonde.

Recherche et rédaction : Jean Lamarre et Michel Ouellet.

Collaboration technique : Jocelyne Mercier au secrétariat; Nicole Lavertu, Jacqueline Giroux et Jocelyne Mercier à l'édition; Patricia Réhel à la documentation.

Révision linguistique : Bernard Audet.

Avis adopté à la 481^e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation,
le 19 août 1999.

ISBN : 2-550-34929-6

Dépôt légal : Bibliothèque nationale du Québec, 1999

Table des matières

INTRODUCTION	5	<i>3.4 Métier d'élève et langue d'enseignement.....</i>	<i>55</i>
CHAPITRE 1		<i>3.5 Métier d'élève et styles cognitifs</i>	<i>57</i>
ÉTAT DE LA SITUATION AU QUÉBEC ET AILLEURS	7	<i>3.6 Métier d'élève et taux de féminité du personnel enseignant.....</i>	<i>58</i>
1. La diplomation à la sortie du système d'éducation.....	8	4. Des parcours différenciés de l'enfance à l'adolescence : une logique cumulative.....	60
1.1 État de la situation au Québec	8	4.1 L'école secondaire : un changement de milieu.....	62
1.2 État de la situation dans le monde .	11	4.2 Stratégies personnelles, emplacement social et conscience de la situation	62
2. Les résultats scolaires.....	13	4.2.1 Les stratégies déployées par les garçons et les filles des milieux populaires	64
2.1 L'enseignement primaire.....	13	4.3 Adolescence et importance du groupe de pairs.....	67
2.2 L'enseignement secondaire	17	4.4 La mixité à l'école	71
3. Le retard scolaire.....	21	4.5 Enjeux scolaires et rapports sociaux de sexe	73
3.1 État de la situation au Québec	21	5. Les constats	75
3.2 État de la situation dans divers pays.....	22	5.1 L'école	75
3.3 Retard scolaire et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage....	23	5.2 Les rôles sociaux de sexe.....	75
3.3.1 Des données complémentaires.....	29	5.3 La socialisation.....	76
4. Les constats	31	5.4 En résumé.....	77
4.1 La diplomation	31	CHAPITRE 3	
4.2 Les résultats scolaires	32	DES ORIENTATIONS POUR SOUTENIR LES GARÇONS ET LES FILLES DANS LEUR CHEMINEMENT SCOLAIRE.....	79
4.3 Le retard scolaire	32	1. Reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation	79
CHAPITRE 2		2. Tenir compte des difficultés éprouvées en langue d'enseignement.....	80
DES FACTEURS EXPLICATIFS	33	3. Tenir compte des rythmes de développement pour l'évaluation des élèves.....	82
1. Les rôles sociaux de sexe	35	4. Tenir compte des styles cognitifs.....	84
2. La socialisation	37	5. Tenir compte du besoin des adolescents et des adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire	85
2.1 L'influence des parents.....	38		
2.2 L'influence des enfants.....	39		
2.3 Deux cultures de l'enfance	40		
2.4 Les styles cognitifs.....	44		
3. L'école	50		
3.1 Métier d'enseignant, rôles sociaux de sexe et socialisation.....	51		
3.2 Métier d'élève, socialisation et rôles sociaux de sexe	52		
3.3 Métier d'élève et concept de soi	54		

CHAPITRE 4	
RECOMMANDATIONS	87
1. Un plan d'action global.....	88
2. Mesures de recherche et de développement	91
3. Suivi et évaluation du plan d'action.....	91
BIBLIOGRAPHIE	93
ANNEXE 1	103
ANNEXE 2	105
ANNEXE 3	109

Introduction

La prise de conscience d'un écart de réussite scolaire entre les filles et les garçons s'inscrit dans le processus d'ensemble qui a amené nos sociétés occidentales à placer l'éducation au centre de leurs priorités. En effet, pour qu'un tel écart puisse être mis à jour, il fallait d'abord que se réalise l'obligation scolaire et, avec elle, l'école mixte pour que soit instituée une base de comparaison valable. En Occident, la mixité scolaire se généralise à compter des années soixante et soixante-dix. Toutefois, ce mouvement d'ensemble apparaît moins un objectif en soi que la conséquence d'une série d'actions convergentes prises par les divers pays qui visaient en premier lieu à augmenter le niveau de scolarité de leur population respective.

C'est cette préoccupation centrale qui a inspiré les auteurs du rapport Parent. En effet, ce qui retenait surtout leur attention, c'était l'inégalité des chances d'accéder à l'éducation supérieure, c'est-à-dire de poursuivre les études au-delà de la 3^e année du secondaire ainsi que l'amélioration de la scolarisation des filles. Les auteurs du rapport ont ainsi prévu la mise en place d'une série de moyens pour rendre l'éducation supérieure accessible, indépendamment de l'origine géographique de la personne, de sa situation socio-économique ou de son sexe. C'est ainsi que, dans cette foulée, la mixité scolaire, autrefois objet de condamnation et d'interdit, s'est imposée au Québec, comme dans la plupart des pays occidentaux, comme une réalité qui allait de soi, sans autre réflexion sur les implications pédagogiques d'une telle innovation.

Cette réforme de l'éducation allait entraîner une forte demande de scolarisation de la population féminine au point où celle-ci constitue l'un des deux facteurs principaux qui, avec celui du retour aux études, permet de rendre compte de l'explosion scolaire que l'on a observée au cours des trois dernières décennies. De manière complémentaire, compte tenu des efforts investis pour élargir de manière significative l'accès aux études supérieures, l'échec scolaire et le décrochage, réalités qui ont toujours existé, sont rapidement devenus une préoccupation sociale centrale. Dès

le début des années soixante, des sociologues ont mis en évidence que la réussite scolaire est fortement corrélée avec l'origine sociale des élèves. Pour ces chercheurs, la variable sexe apparaissait comme une variable secondaire qui n'ajoutait rien à l'explication fondamentale retenue. Il faut dire que leur préoccupation était d'interroger les rapports entretenus entre le système scolaire et le système social en son entier. Toutefois, à mesure que se généralisait la mixité scolaire et que les cohortes d'élèves atteignaient par vagues successives les niveaux d'études supérieurs, une série de constats et de recherches nouvelles ont fait ressortir, à la fin des années 80, que par-delà l'influence indéniable qu'exerce l'origine socio-économique sur la trajectoire scolaire et professionnelle d'un élève, la variable sexe est aussi dotée d'une « autonomie propre¹ ». Ainsi, à origine sociale égale, les filles réussissent mieux que les garçons à tous les ordres d'enseignement et ce phénomène est encore plus manifeste lorsque les élèves proviennent d'un milieu socio-économiquement défavorisé.

Le Conseil supérieur de l'éducation s'est penché sur cette question à quelques reprises. Déjà en 1989, il attirait l'attention sur l'écart de réussite entre les garçons et les filles². Dans des avis récents, tels que *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui* (1995), *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire* (1996) et *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants* (1995), le Conseil a consacré plusieurs pages qui permettent de mieux comprendre la situation. Les réalités que cet écart sous-tend suscitent bien des questions et soulèvent aisément la controverse

-
1. Voir : Nicole Mosconi, *Femmes et savoir – La Société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994, p. 97-105.
 2. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec, 1989.

sinon les passions. Pour les uns, si les filles réussissent mieux, c'est que l'école est mal adaptée aux garçons. Pour les autres, cet avantage des filles s'étirole dès leur arrivée sur le marché du travail.

L'écart entre garçons et filles, au regard de la réussite scolaire, est un phénomène qui n'est ni récent ni particulier au Québec, puisqu'il est constaté depuis plusieurs années dans de nombreux pays. Toutefois, dans le contexte économique prévu pour les prochaines décennies, où les emplois disponibles exigeront une formation de plus en plus poussée et où le manque de qualifications sera synonyme d'emploi précaire et de chômage, la réussite scolaire devient, plus que jamais, une des priorités des sociétés d'aujourd'hui.

C'est la raison pour laquelle le Conseil supérieur de l'éducation s'est intéressé à cette importante problématique. Plus particulièrement, le mandat poursuivi a consisté à identifier les facteurs liés aux écarts de réussite scolaire selon le sexe et de proposer des pistes d'intervention afin de diminuer ces écarts. Le but visé n'est pas de nier les différences existantes entre les garçons et les filles, mais bien d'en tenir compte adéquatement, afin de donner à toutes et à tous des chances égales de réussite au sein de l'institution scolaire.

Pour ce faire, le Conseil a donné le mandat à sa Commission de l'enseignement primaire d'étudier les facteurs de réussite des garçons et des filles. Par la suite, à la demande de la ministre de l'Éducation³, Mme Pauline Marois, le mandat a été élargi à l'enseignement secondaire. Le Conseil a dû adopter une démarche évolutive pour suivre le développement chronologique de l'élève. C'est dans le prolongement de la réflexion menée à l'enseignement primaire que le Conseil a situé, avec l'apport de sa Commission de l'enseigne-

ment secondaire, certains éléments particuliers à l'ordre secondaire.

L'avis présente, au chapitre premier, un état de la situation qui regroupe des données pertinentes sur les écarts de réussite entre les garçons et les filles. Le deuxième chapitre contient une réflexion sur les facteurs explicatifs du phénomène à partir d'une revue de littérature spécialisée et de consultations. Le chapitre trois détermine des orientations et le chapitre quatre propose des recommandations regroupées sous la forme d'un plan d'action global.

Le Conseil a consulté la littérature scientifique. Il a rencontré des experts sur cette question et il a réalisé une consultation auprès de quelques groupes de parents, d'enseignantes et d'enseignants ainsi que de groupes d'élèves. Le Conseil a écrit à toutes les commissions scolaires pour connaître les initiatives réalisées pour améliorer la réussite scolaire des garçons et des filles. Bien qu'il reste beaucoup de chantiers à entreprendre pour comprendre l'ampleur de la question, les consultations et les rencontres effectuées par le Conseil permettent déjà de proposer des pistes d'intervention susceptibles de diminuer l'écart de réussite entre les garçons et les filles tout en visant à favoriser davantage la réussite de tous les élèves.

3. On retrouvera, à l'annexe 1, la lettre adressée à la présidente du Conseil supérieur de l'éducation, le 30 juin 1998.

CHAPITRE 1

État de la situation au Québec et ailleurs

Dans ce chapitre, on fournit diverses données comparatives entre la réussite scolaire des garçons et celle des filles. Avant de faire la présentation de ces données, il convient d'abord de préciser le contenu du concept de réussite scolaire tel que retenu dans le présent avis du Conseil.

On constate, non sans un certain étonnement, que le concept de réussite scolaire est rarement défini, alors que celui d'échec scolaire a reçu et reçoit encore aujourd'hui plus d'attention. Peut-être est-il plus facile de traiter de l'échec scolaire que de définir rigoureusement la réussite scolaire ? L'échec scolaire a été défini de la façon suivante par Paul Foulquié dans son *Dictionnaire de la langue pédagogique* :

« Fait, pour un écolier ou un étudiant, de n'avoir pu, faute de succès suffisants, parvenir au terme du cycle d'études entrepris⁴. »

Par ailleurs, Philippe Perrenoud cite la définition proposée par Isambert Jamati en 1971 :

« L'élève qui échoue, c'est celui qui n'a pas acquis dans le délai prévu les nouvelles connaissances et les nouveaux savoir-faire que l'institution, conformément au programme, prévoyait qu'il acquière⁵. »

Pour comprendre l'intérêt porté au concept d'échec scolaire dans la société, il faut le situer dans son contexte historique. Ainsi, avant la révolution industrielle, lorsque la majorité des jeunes accédaient directement à l'emploi par l'apprentissage et la formation sur le tas, le concept d'échec scolaire n'avait aucune signification

sociale. Ce n'est que lorsque le discours public a porté sur le rôle primordial de la scolarisation et de la formation dans le développement technologique et économique qu'est apparu le concept d'échec scolaire.

La notion d'échec scolaire devient centrale dans tout système social, lorsque la qualification scolaire (le diplôme) est une condition à la qualification sociale. L'échec scolaire équivaut alors à une disqualification sociale. Ce phénomène s'amplifie en périodes de chômage et dans un contexte de mondialisation des marchés alors que la non-qualification scolaire signifie la quasi-exclusion sociale⁶. Plus que jamais, l'institution scolaire est soumise à deux règles : celle de la continuité entre les ordres d'enseignement (le primaire doit préparer au secondaire, le secondaire assure la préparation au collégial, etc.) et celle du droit à la réussite pour tous.

Perrenoud propose, pour sa part, cette définition de la réussite scolaire :

« La réussite scolaire est une appréciation *globale et institutionnelle* des acquis de l'élève, que l'école fabrique par ses propres moyens, en un point donné du cursus, puis qu'elle présente sinon comme une vérité unique, du moins comme la seule *légitime* dès lors qu'il s'agit de prendre une décision de redoublement, d'orientation/sélection ou de certification⁷. »

Le Conseil reconnaît la pertinence de cette définition, mais il ne suffit pas de définir la réussite scolaire, il faut trouver des moyens pour la mesurer. Parmi les indicateurs proposés dans la littérature scientifique, le Conseil en a retenu trois qui

4. Paul Foulquié, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, PUF, 1971, p. 143.

5. Philippe Perrenoud, *L'Évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck et Larcier, 1998, p. 24.

6. Conseil supérieur de l'éducation, *L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1997.

7. Philippe Perrenoud, *op. cit.*, p. 37.

sont les plus fréquemment utilisés : l'obtention d'un diplôme terminal à la sortie du système d'éducation, les résultats aux épreuves administrées à tous les élèves dans certaines matières scolaires et enfin, le retard scolaire. L'analyse de la situation de la réussite scolaire des garçons et des filles sera donc faite au chapitre premier, en utilisant ces trois indicateurs. Par ailleurs, le Conseil analysera, au chapitre 2, les facteurs pouvant être en relation avec la réussite scolaire des garçons et celle des filles, de tels facteurs ayant trait à la socialisation de même qu'aux conditions d'exercice du métier d'élève.

1. La diplomation à la sortie du système d'éducation

1.1 État de la situation au Québec

Depuis l'année scolaire 1986-1987, on observe une augmentation du niveau de scolarité au Québec. Entre 1986 et 1995, la croissance du nombre de titulaires du baccalauréat et du diplôme d'études secondaires (DES) est importante à la fois chez les hommes et chez les femmes. On assiste, au cours de la même période, à une diminution du nombre d'élèves qui quittent le système

scolaire sans le DES et ce, tant chez les hommes que chez les femmes. Toutefois, cette diminution a été proportionnellement plus prononcée chez les femmes.

Les données regroupées au *tableau 1* montrent des taux de réussite plus élevés chez les femmes que chez les hommes, sauf en formation professionnelle au secondaire. L'écart entre les taux de réussite au baccalauréat s'accroît de façon continue depuis 1987 : il était de 3,5 % en faveur des femmes en 1987 et il a atteint 10,8 % en 1994-1995. Pour le diplôme d'études collégiales au secteur technique, le taux de réussite était également plus élevé chez les femmes en 1994-1995 (4,1 % de plus).

Entre 1987 et 1995, on assiste à une baisse d'environ 16 %, tant chez les hommes que chez les femmes, dans la proportion des personnes qui quittent le système scolaire sans avoir obtenu leur DES (*tableau 1*). Toutefois, puisqu'il y avait 38,2 % d'hommes et 23,1 % de femmes dans cette situation en 1987, les hommes se retrouvent en 1995 trois fois plus nombreux (22,0 %) que les femmes (7,1 %) à quitter le système scolaire sans obtenir leur diplôme de DES et ce, même si l'écart de diplomation entre les deux s'est maintenu à 15 %.

Tableau 1						
Répartition des sortantes et des sortants* du système d'éducation, selon le dernier diplôme obtenu (en %)						
ANNÉE SCOLAIRE 1994-1995	A Sans DES	B Avec DES seul	C Formation professionnelle au secondaire	D Avec DEC technique	E Avec DEC préuniversitaire	F Baccalauréat
Sur 100 femmes qui sortent du système d'éducation il y a	7,1	28,7	16,4	14,0	0,7	33,1
Sur 100 hommes qui sortent du système d'éducation il y a	22,0	28,4	17,0	9,9	0,4	22,3
Écart femmes-hommes	-14,9	0,3	-0,6	4,1	0,3	10,8
ANNÉE SCOLAIRE 1990-1991	A Sans DES	B Avec DES seul	C Formation professionnelle au secondaire	D Avec DEC technique	E Avec DEC préuniversitaire	F Baccalauréat
Sur 100 femmes qui sortent du système d'éducation il y a	15	24,3	13,4	13,7	6,5	27,1
Sur 100 hommes qui sortent du système d'éducation il y a	31,4	21,8	13,9	8,7	4,4	19,8
Écart femmes-hommes	-16,4	2,5	-0,5	5,0	2,1	7,3
ANNÉE SCOLAIRE 1986-1987	A Sans DES	B Avec DES seul	C Formation professionnelle au secondaire	D Avec DEC technique	E Avec DEC préuniversitaire	F Baccalauréat
Sur 100 femmes qui sortent du système d'éducation il y a	23,1	19,9	16,2	13,2	6,9	20,7
Sur 100 hommes qui sortent du système d'éducation il y a	38,2	16,9	14,9	8,7	4,1	17,2
Écart femmes-hommes	-15,1	3,0	1,3	4,5	2,8	3,5

Source : Ministère de l'Éducation, Direction des statistiques et des études quantitatives, *Bulletin statistique de l'éducation*, novembre 1997.

* Les sortantes et les sortants sont les personnes qui ont arrêté définitivement leurs études. Par exemple, en 1995, 14 % des femmes qui ont mis fin à leurs études, ont quitté le système scolaire avec un DEC technique, alors que la même année 33,1 % des femmes terminaient avec un baccalauréat.

Le *tableau 1* permet de dégager une tendance qui pourrait avoir un impact certain sur la composition de la main-d'œuvre au cours des prochaines années. En effet, en 1986-1987, la proportion de femmes qui mettait définitivement fin à leurs études tout en détenant un diplôme qui les préparait directement au marché du travail (C+D+F) s'établissait à 50,1 % contre 40,8 % pour les hommes. Huit ans plus tard, en 1994-1995, ces proportions sont de 63,5 % chez les femmes et de 49,2 % chez les hommes. L'écart en faveur des femmes, qui était de 9,3 points en 1986-1987, s'établit à 14,3 points en 1994-1995.

Le *tableau 2* montre que la proportion des élèves qui n'obtiennent pas le diplôme d'études secondaires, a diminué depuis 1975-1976. Toutefois, au cours des trois dernières années, on observe que cette proportion tend à augmenter, en particulier chez les hommes. L'écart, entre les femmes et les hommes qui n'obtiennent pas de diplôme d'études secondaires, est assez stable depuis 1975-1976, sauf en ce qui a trait à l'année 1997-1998.

Tableau 2							
Proportion d'une génération qui sort du secondaire sans diplôme, selon le sexe (en %)							
	1975-76	1985-86	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98 *
<i>Proportion d'une génération qui n'obtient pas de diplôme au secteur des jeunes</i>							
Femmes	41,5	22,7	26,3	25,4	23,0	27,1	26,0
Hommes	52,6	33,5	37,7	38,3	35,9	38,7	41,3
Écart	-11,1	-10,8	-11,4	-12,9	-12,9	-11,6	-15,3
<i>Proportion d'une génération qui n'obtient pas de diplôme au secteur des jeunes ou avant 20 ans au secteur des adultes</i>							
Femmes	40,9	22,1	23,8	22,1	19,8	24,2	22,7
Hommes	51,8	32,9	35,5	35,5	33,0	35,7	38,1
Écart	-10,9	-10,8	-11,7	-13,4	-13,2	-11,5	-15,4
<i>Proportion d'une génération qui n'obtient jamais de diplôme</i>							
Femmes	36,9	14,5	7,9	7,9	5,0	11,1	11,5
Hommes	48,8	26,9	22,0	22,0	18,6	22,5	25,8
Écart	-11,9	-12,4	-14,1	-14,1	-13,6	-11,4	-14,3

Source : Québec, *Indicateurs de l'éducation*, éditions 1997, 1998 et 1999.

* Estimations.

L'augmentation générale du niveau de scolarité, ainsi que l'avance des femmes à ce chapitre sont-ils des phénomènes particuliers au Québec ? Les données de l'OCDE permettent de répondre à cette question.

1.2 État de la situation dans le monde

Dans la plupart des pays développés (*tableau 3*), les taux d'accès à l'université sont plus élevés chez les femmes. Selon l'OCDE, bien que les

femmes soient plus nombreuses que les hommes à détenir un premier diplôme universitaire, elles sont moins présentes que les hommes en mathématique, en ingénierie et en architecture.

Dans de nombreux pays, toutefois, les femmes obtiennent en moyenne plus souvent que les hommes un diplôme de niveau universitaire en lettres et en médecine. La parité entre hommes et femmes est presque atteinte en commerce, en droit et en sciences de la vie.

	Hommes + Femmes	Hommes	Femmes
Amérique du Nord			
Canada	48	41	56
États-Unis	52	45	59
Pays du Pacifique			
Nouvelle-Zélande	40	34	46
Union européenne			
Allemagne	27	28	26
Autriche	26	25	28
Danemark	31	25	39
France	33	x	x
Grèce	16	x	x
Irlande	27	27	28
Pays-Bas	34	32	36
Royaume-Uni	43	42	44
Autres pays OCDE			
Hongrie	20	18	21
Islande	39	x	x
Norvège	25	20	30
Suisse	15	17	14
Turquie	16	21	11

Source : OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, 1997, p. 174.

* Le calcul du taux net d'accès s'obtient par division du nombre de premières inscriptions dans l'enseignement de niveau universitaire par l'effectif global de la population du groupe d'âge correspondant.

Dans la majorité des pays développés, l'avance prise par les filles, dans la scolarisation au secondaire, se confirme. En effet, le *tableau 4* montre que dans les pays dont les données sont ventilées

selon le sexe, le taux d'obtention d'un premier diplôme de fin d'études secondaires, est plus élevé pour les filles.

Tableau 4			
Taux d'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en pourcentage de la population d'âge théorique d'obtention du diplôme, 1995			
	Hommes + Femmes	Hommes	Femmes
Amérique du Nord			
Canada	72	68	75
États-Unis	76	71	81
Mexique	26	x	x
Pays du Pacifique			
Corée	85	86	85
Japon	94	91	98
Union européenne			
Allemagne	88	89	87
Danemark	81	76	87
Espagne	73	69	81
Grèce	80	75	84
Irlande	94	87	100
Italie	67	64	70
Pays-Bas	80	x	x
Suède	64	60	68
Autres pays OCDE			
Hongrie	76	86	88
République tchèque	78	79	77
Suisse	79	84	75
Turquie	37	43	31

Source : OCDE, *op. cit.*, 1997, p. 342.

2. Les résultats scolaires

Les résultats par matière scolaire et par sexe sont fréquemment utilisés pour comparer le rendement des élèves de divers pays à l'aide d'épreuves standardisées. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation du Québec administre aussi certaines épreuves à tous les élèves au cours de leur cheminement scolaire. Les résultats de ces deux types d'évaluation constituent donc des indicateurs valides pour établir la comparaison entre le rendement scolaire des garçons et celui des filles.

Depuis 1986, le ministère de l'Éducation du Québec administre une épreuve obligatoire d'écriture à tous les élèves de sixième année. Cette épreuve, qui s'inscrit à l'intérieur d'un plan d'action plus vaste qui vise à « améliorer la qualité de la langue écrite dans les écoles du Québec », a pour but « d'évaluer le degré d'atteinte, à la fin du primaire, de l'objectif terminal du programme d'études de français concernant l'écriture⁹ ». Le *tableau 7* fait ressortir que les filles dépassent largement les garçons dans leur compétence générale à écrire.

2.1 L'enseignement primaire

À l'enseignement primaire, les différences par matière seraient peu marquées au cours des toutes premières années de la scolarisation⁸. Les garçons et les filles se retrouveraient généralement à égalité ou encore les filles domineraient légèrement. Par la suite, les différences se creusent en faveur des filles en ce qui a trait à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en langue d'enseignement, alors qu'on n'en retrouve aucune en mathématique et en sciences. Cette absence de différences en mathématique et en sciences ressort des données présentées dans la Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), enquête qui a été menée, en 1994-1995, dans 45 pays auprès d'un million d'élèves. Les *tableaux 5* et *6* présentent les données de cette enquête relatives aux résultats obtenus par les élèves selon le sexe et le niveau scolaire, au Canada et au Québec, ainsi que la moyenne internationale.

8. Voir : Fayda Winnykamen, «À propos de "l'influence du sexe"», dans P. G. Coslin *et al.*, éd., *Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*, Paris, PUF, 1997, p. 80.

9. Ministère de l'Éducation, *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire 1986-1995*, Direction de la formation générale des jeunes, 1997, p. 9, 11.

Tableau 5								
Résultats globaux aux épreuves de mathématique selon le niveau scolaire et le sexe 1994-1995								
	3^e année		4^e année		7^e année		8^e année	
	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>
Québec	55,9 %	55,4 %	69,9 %	68,7 %	58,9 %	61,9 %	66,4 %	68,6 %
Canada*	48,3 %	45,9 %	60,9 %	60,0 %	51,7 %	51,7 %	58,6 %	59,2 %
Moyenne internationale	47,5 %	46,3 %	59,3 %	59,0 %	49,7 %	48,9 %	55,7 %	54,7 %

Tableau 6								
Résultats globaux aux épreuves de sciences selon le niveau scolaire et le sexe 1994-1995								
	3^e année		4^e année		7^e année		8^e année	
	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>	<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>
Québec	54,3 %	51,8 %	65,6 %	63,3 %	54,0 %	53,6 %	59,4 %	58,6 %
Canada*	53,9 %	52,7 %	64,3 %	63,0 %	55,0 %	53,1 %	59,7 %	57,9 %
Moyenne internationale	51,0 %	49,6 %	60,0 %	58,8 %	51,1 %	48,5 %	57,0 %	54,1 %

* Les données du Canada incluent celles du Québec

Note : La marge d'erreur pour le Québec varie entre 1,1 % et 1,8 %; elle varie entre 0,06 % et 1,2 % pour le Canada et entre 0,1 % et 0,2 % pour la moyenne internationale.

Source : Ministère de l'Éducation, « Une comparaison internationale des résultats des élèves québécois en mathématiques et en sciences », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 6, août 1998, p. 6.

Degré de compétence	Tranche de résultats	Pourcentage de filles	Pourcentage de garçons
Compétence suffisante et supérieure (Élèves « compétents ou compétentes »)	70 % sur 100 et plus	56,8 %	37,8 %
Compétence minimale (Élèves « fragiles »)	De 60 % à 69 %	22,7 %	29,8 %
Compétence insuffisante (Élèves « incompétents ou incompétentes »)	59 % et moins	20,5 %	32,6 %
TOTAL :		100 %	100 %

Source : Données tirées de Ministère de l'Éducation, *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire 1986-1995*, Direction de la formation générale des jeunes, 1997, p. 31.

Cette épreuve d'écriture comprenait dix éléments de correction. Le *tableau 8* fait ressortir que les filles dominent dans neuf éléments sur dix,

particulièrement pour l'orthographe d'usage, le choix de l'information ainsi que la conjugaison et l'accord du verbe.

Éléments	Filles	Garçons	Écarts	Ensemble des élèves
1. Choix de l'information	79,1	67,1	+ 12,0	73,2
2. Choix du vocabulaire	85,7	81,0	+ 4,7	83,3
3. Cohérence	86,7	80,6	+ 6,1	83,7
4. Liens et référents	94,0	90,0	+ 4,0	91,8
5. Découpage en paragraphes	92,7	93,1	- 0,4	92,9
6. Ponctuation	97,0	93,8	+ 3,2	95,5
7. Structure de la phrase	67,8	60,2	+ 7,6	63,7
8. Orthographe d'usage	83,1	68,2	+ 14,9	75,3
9. Accord en genre et en nombre	91,7	86,2	+ 5,5	89,0
10. Conjugaison et accord du verbe	83,4	72,3	+ 11,1	77,8

Source : Ministère de l'Éducation, *ibid.*, p. 30.

Ces résultats pour l'écriture recourent ceux qui ont été présentés pour la lecture dans une étude menée dans 32 pays par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire

auprès de 93 000 élèves de neuf ans. Ce test cumulait six échelles d'évaluation de 100 points chacune. Comme on peut le constater dans le *tableau 9*, les filles dominent dans tous les pays.

Pays	Moyenne des résultats		Différence
	Garçons	Filles	
Allemagne de l'Est	490	509	19*
Allemagne de l'Ouest	501	508	7
Belgique (française)	503	512	9
Canada (Colombie-Britannique)	495	506	11*
Chypre	479	484	5
Danemark	463	489	26*
Espagne	500	508	8*
États-Unis	543	552	9*
Finlande	564	575	11*
France	530	533	3
Grèce	499	510	11*
Hong Kong	512	524	12*
Hongrie	495	504	9
Indonésie	394	397	3
Irlande	502	517	15*
Islande	508	528	20*
Italie	525	537	12*
Pays-Bas	483	488	5
Nouvelle-Zélande	519	539	20*
Norvège	517	533	16*
Pays-Bas	483	488	5
Portugal	474	483	9
Singapour	510	521	11*
Slovénie	491	506	15*
Suède	533	546	13*
Suisse	507	517	10*
Trinidad Tobago	443	460	17*
Venezuela	379	392	13*

Source : Warwick B. Elley, *How in the World Do Students Read ?*, Hambourg, IEA, juillet 1992, p. 56.

* Différence significative, $p < .05$

2.2 L'enseignement secondaire

Si l'on considère les résultats aux examens de fin d'année, l'écart entre les performances scolai-

res des garçons et des filles au secondaire était déjà évident en 1954-1955 et en 1962-1963.

		1954-1955	1962-1963
7 ^e année	garçons	71,8 %	74,5 %
	filles	77,5 %	88,3 %
9 ^e année	garçons	76,6 %	54,7 %
	filles	88,3 %	77,9 %
10 ^e année	garçons	81,2 %	67,7 %
	filles	97,1 %	86,9 %
11 ^e année	garçons	84,0 %	93,4 %
	filles	97,7 %	98,4 %
12 ^e année	garçons	79,2 %	85,5 %
	filles	94,1 %	92,9 %

Sources : Données tirées, pour 1954-1955, de Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, *Procès-verbal de la séance du 14 décembre 1955*; pour 1962-63, de Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'enseignement, 1962-1963*.

* Les élèves sous contrôle sont inscrits dans des écoles publiques administrées par les corporations scolaires sous la direction générale du Département de l'Instruction publique.

Aujourd'hui, on remarque que les différences observées au primaire dans l'apprentissage de la langue d'enseignement persistent globalement à l'enseignement secondaire, tandis qu'un écart modeste se manifeste à partir de 16 ans entre les garçons et les filles en sciences et en mathématique. Les résultats présentés dans cette section proviennent du Programme d'indicateurs du ren-

dement scolaire (PIRS) du Conseil des ministres de l'Éducation (Canada).

Ce programme d'indicateurs évalue périodiquement le rendement des élèves de 13 ans et 16 ans en lecture, en écriture, en mathématique et en sciences à l'échelle du Canada. Les élèves de 13 ans se retrouvent principalement à ce qui

correspond au Québec à la 2^e secondaire, tandis que ceux de 16 ans se situeraient en 5^e secondaire. Ces évaluations du PIRS comptent cinq niveaux : le niveau 1 est le plus bas et le niveau 5 correspond au niveau de rendement le plus élevé. Les élèves qui se sont classés à un niveau donné de rendement sont censés satisfaire aux exigences des niveaux inférieurs.

Les *tableaux 11, 12 et 13* montrent qu'il n'y a pas de différence importante entre les garçons et les filles de 13 ans à tous les niveaux de rendement,

que ce soit en sciences ou en mathématique, à l'exception d'un léger écart en faveur des garçons en ce qui a trait aux niveaux 3 et 4 de l'épreuve de résolution de problèmes (*tableau 12*). Ce constat général rejoint les résultats présentés dans le TIMSS (*tableau 5*) en ce qui a trait aux élèves de 7^e et 8^e année. Quant aux élèves de 16 ans, les garçons présentent une légère avance aux niveaux supérieurs de rendement pour les deux épreuves en mathématique (*tableaux 11 et 12*) de même qu'en sciences (*tableau 13*).

Tableau 11						
Évaluation en contenu mathématique* : pourcentage d'élèves						
par niveau de rendement et par sexe, 1997						
Élèves de 13 ans et de 16 ans						
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
13 ans	Filles	90,9 %	59,5 %	28,2 %	1,1 %	0,0 %
	Garçons	89,2 %	59,7 %	28,7 %	1,3 %	0,0 %
	Écart	+ 1,7 %	- 0,2 %	- 0,5 %	- 0,2 %	0,0 %
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
16 ans	Filles	96,0 %	78,7 %	57,8 %	12,2 %	1,9 %
	Garçons	93,9 %	79,2 %	61,8 %	16,6 %	4,6 %
	Écart	+ 2,1 %	- 0,5 %	- 4,0 %	- 4,4 %	- 2,7 %

Source : Données tirées de Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire – Évaluation en mathématique (1997)*.

* L'évaluation en contenu mathématique portait sur la connaissance des nombres et opérations, de l'algèbre et des fonctions, de la mesure et de la géométrie, de la gestion de données et de la statistique.

Tableau 12 Évaluation en résolution de problèmes* : pourcentage d'élèves par niveau de rendement et par sexe, 1997 Élèves de 13 ans et de 16 ans						
13 ans		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	Filles	86,4 %	54,5 %	14,1 %	1,8 %	0,2 %
	Garçons	82,1 %	50,0 %	16,5 %	3,1 %	0,3 %
	Écart	+ 4,3 %	+ 4,5 %	- 2,4 %	- 1,3 %	- 0,1 %
16 ans		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	Filles	94,2 %	77,4 %	39,5 %	11,3 %	1,4 %
	Garçons	90,8 %	74,6 %	40,3 %	14,2 %	3,2 %
	Écart	+ 3,4 %	+ 2,8 %	- 0,8 %	- 2,9 %	- 1,8 %

Source : Données tirées de Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire – Évaluation en mathématique (1997)*.

* L'évaluation en résolution de problèmes visait à mesurer les habiletés dans une variété de problèmes et de solutions.

Tableau 13 Épreuve écrite en sciences : pourcentage d'élèves par niveau de rendement et par sexe, 1996 Élèves de 13 ans et de 16 ans						
13 ans		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	Filles	89,3 %	73,3 %	43,9 %	5,2 %	0,2 %
	Garçons	88,5 %	70,9 %	42,3 %	5,8 %	0,5 %
	Écart	+ 0,8 %	+ 2,4 %	+ 1,6 %	- 0,6 %	- 0,3 %
16 ans		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	Filles	95,9 %	87,5 %	68,0 %	23,9 %	2,9 %
	Garçons	94,8 %	88,4 %	70,5 %	28,6 %	4,0 %
	Écart	+1,1 %	- 0,9 %	- 2,5 %	- 4,7 %	- 1,1 %

Source : Données tirées de Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire – Évaluation en sciences (1996)*.

Contrairement à ce que l'on vient d'observer pour les épreuves en mathématique et en sciences, les *tableaux 14 et 15* font ressortir que la proportion de filles qui se sont classées dans les niveaux supérieurs de rendement, tant en lecture qu'en

écriture, est nettement plus importante que celle des garçons pour ces deux groupes d'âge.

Tableau 14 Épreuves de lecture et d'écriture : pourcentage d'élèves par niveau de rendement et par sexe, 1998 Élèves de 13 ans						
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Lecture	Filles	98,1 %	85,8 %	52,8 %	13,0 %	1,6 %
	Garçons	95,5 %	70,1 %	29,9 %	4,4 %	0,4 %
	Écart	+ 2,6 %	+ 15,7 %	+ 22,9 %	+ 8,6 %	+1,2 %
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Écriture	Filles	99,7 %	97,7 %	79,8 %	22,9 %	2,7 %
	Garçons	99,2 %	92,5 %	60,3 %	12,5 %	1,5 %
	Écart	+ 0,5 %	+ 5,2 %	+ 19,5 %	+ 10,4 %	+ 1,2 %

Source : Données tirées de Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *Programme d'indicateurs du rendement scolaire – Évaluation de la lecture et de l'écriture (1998)*.

Tableau 15 Épreuves de lecture et d'écriture : pourcentage d'élèves par niveau de rendement et par sexe, 1998 Élèves de 16 ans						
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Lecture	Filles	99,4 %	96,3 %	81,9 %	44,5 %	14,2 %
	Garçons	98,0 %	86,8 %	60,0 %	21,9 %	4,9 %
	Écart	+ 1,4 %	+ 9,5 %	+ 21,9 %	+ 22,6 %	+ 9,3 %
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Écriture	Filles	99,8 %	98,7 %	90,5 %	46,3 %	10,9 %
	Garçons	99,4 %	97,4 %	79,9 %	32,0 %	7,8 %
	Écart	+ 0,4 %	+ 1,3 %	+ 10,6 %	+ 14,3 %	+ 3,1 %

Source : Données tirées de Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), *op. cit.*

Lorsque l'on compare l'écart entre garçons et filles en fonction du groupe d'âge et selon le type d'épreuve, on constate (*tableau 16*) que celui-ci, tout en demeurant important et à l'avantage des filles, diminue entre 13 et 16 ans pour les niveaux

inférieurs de rendement (1-2-3) alors qu'il tend à s'accroître aux niveaux supérieurs (4-5), en particulier pour la lecture.

		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
Lecture	13 ans	+ 2,6 %	+ 15,7 %	+ 22,9 %	+ 8,6 %	+ 1,2 %
	16 ans	+ 1,4 %	+ 9,5 %	+ 21,9 %	+ 22,6 %	+ 9,3 %
	Écart	- 1,2 %	- 6,2 %	- 1,0 %	+ 14,0 %	+ 8,1 %
Écriture		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5
	13 ans	+ 0,5 %	+ 5,2 %	+ 19,5 %	+ 10,4 %	+ 1,2 %
	16 ans	+ 0,4 %	+ 1,3 %	+ 10,6 %	+ 14,3 %	+ 3,1 %
	Écart	- 0,1 %	- 3,9 %	- 8,9 %	+ 3,9 %	+ 1,9 %

Source : Données tirées des tableaux 14 et 15.

3. Le retard scolaire

L'indicateur « retard scolaire¹⁰ » a été préféré à celui de « redoublement » pour deux raisons principales. D'une part, même si le retard scolaire s'explique en bonne partie par le redoublement, il offre l'avantage de tenir compte du retard accumulé au cours de la période de scolarisation, alors que les données relatives au redoublement ne tiennent compte que d'une année seulement et l'on ne peut déterminer à ce moment si le

doubleur a pris plus d'un an de retard. D'autre part, le retard scolaire est une mesure utilisée dans divers pays, ce qui permet de faire des analyses comparatives. Le retard scolaire est aussi un bon prédicteur du décrochage scolaire au secondaire¹¹.

3.1 État de la situation au Québec

Le *tableau 17* regroupe les données sur le retard scolaire au primaire et au secondaire, pour la période de 1962-1963 à 1997-1998, soit 35 ans.

10. L'élève en retard scolaire n'a pas atteint le degré scolaire prévu pour les élèves de son âge. Par exemple, un élève de 9 ans – au 30 septembre – inscrit en troisième année est en situation de retard scolaire.

11. Yves Brais, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale de la recherche, 1991.

Depuis 1962-1963, les proportions d'élèves en retard scolaire ont diminué, passant de 44 % à 25,3 % chez les garçons et de 33 % à 17,3 % chez les filles. L'écart entre garçons et filles a fluctué très légèrement au cours des années, avec une tendance à la baisse, passant de 11,9 % en 1979-1980 à 8 % en 1997-1998. L'écart de performance entre garçons et filles à l'enseignement primaire

n'est donc pas un phénomène récent et son ampleur est restée sensiblement la même depuis 35 ans.

À l'enseignement secondaire, l'écart entre garçons et filles affiche une légère tendance à la hausse. En outre, on y observe que l'écart garçons-filles est plus grand que celui observé au primaire.

Tableau 17
Le retard scolaire au primaire et au secondaire, Québec, 1962-1963 à 1997-1998

	1962-63	1965-66	1968-69	1979-80	1985-86	1988-89	1989-90	1990-91	1995-96	1996-97	1997-98
RETARD SCOLAIRE PRIMAIRE *											
garçons	44,0	31,1	21,0	33,1	26,2	26,9	27,7	27,3	27,9	26,6	25,3
filles	33,0	23,3	14,4	21,2	16,5	16,9	17,8	16,6	18,1	17,4	17,3
écart	11,0	7,8	6,6	11,9	9,7	10,0	9,9	10,7	9,8	9,2	8,0
RETARD SCOLAIRE SECONDAIRE											
		***				**				***	
garçons	64,0	49,9	42,3	57,9	53,0	58,0	57,6	57,9	38,8	39,7	40,0
filles	46,0	36,4	28,5	52,6	39,2	43,2	42,1	41,9	26,4	27,1	26,7
écart	18,0	13,5	13,8	5,3	13,8	14,8	15,5	16,0	12,4	12,6	13,2

* Pourcentage des jeunes de 12 ans qui n'ont pas atteint l'enseignement secondaire au 30 septembre de l'année scolaire.

** Pourcentage des jeunes de 17 ans qui n'ont pas obtenu un premier diplôme d'études secondaires avant l'année scolaire concernée.

*** Pourcentage des jeunes de 16 ans qui n'ont pas atteint la 5^e secondaire.

Sources : Québec, Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'enseignement*, 1962-1963, p. 102.

Fonteneau Xavier, *Les retards scolaires au Québec, estimation statistique, de 1965-1966 à 1971-1972*,

Ministère de l'Éducation, 1976, p. 42.

Québec, Ministère de l'Éducation, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, 1989, p. 27.

Québec, Ministère de l'Éducation, *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire*, 1992, p. 39.

Québec, Ministère de l'Éducation, *Déclaration des clientèles scolaires (DCS)*, 1997.

3.2 État de la situation dans divers pays

Le *tableau 18*, dont les données proviennent en partie de Bianka Zazzo et du ministère de l'Éducation du Québec, indique les proportions de garçons et de filles entre 6 et 12 ans selon que ces élèves sont considérés comme étant « en retard scolaire », à l'heure (âge normal) ou en avance, dans quelques pays et au Québec. La situation au

Québec, en 1986-1987 était similaire à celle affichée dans ces pays. Les données ajoutées pour les années 1996-1997 et 1997-1998, montrent que, au Québec, la proportion de garçons en retard a légèrement diminué depuis 1987 et que la proportion de ceux en avance a diminué de 7 points, passant de 48 % en 1986-1987 à 41 % en 1997-1998.

	En retard		Âge normal		En avance	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
Australie	59 %	41 %	51 %	49 %	48 %	52 %
Belgique	56 %	44 %	50 %	50 %	44 %	56 %
Espagne	58 %	42 %	51 %	49 %	nd	nd
États-Unis	60 %	40 %	51 %	49 %	45 %	55 %
France	57 %	43 %	50 %	50 %	41 %	59 %
Grèce	56 %	44 %	52 %	48 %	52 %	48 %
Norvège	70 %	30 %	51 %	49 %	39 %	61 %
Suisse	58 %	42 %	50 %	50 %	49 %	51 %
Québec	63 %	37 %	50 %	50 %	48 %	52 %
Québec :						
1996-1997	61 %	39 %	50 %	50 %	41 %	59 %
1997-1998	61 %	39 %	50 %	50 %	41 %	59 %

Sources : Bianka Zazzo, *Féminin masculin à l'école et ailleurs*, PUF, 1993, p. 32 ; Québec, Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*, 1987; 1998.

3.3 Retard scolaire et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

Dans son avis *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté* (1996), le Conseil a signalé que la prévalence¹² des garçons parmi ce groupe d'élèves était supérieure à la prévalence observée chez les filles. Les facteurs qui entraînent plus de déficiences physiques sensorielles ou intellectuelles chez les garçons sont inconnus ou incertains. Il est également très difficile d'identifier les causes de la prévalence plus élevée des difficultés d'adaptation et d'apprentissage chez les garçons, ces difficultés étant, dans la plupart des cas, non reliées à une ou des déficiences physiques sensorielles ou intellectuelles.

Étant donné leurs caractéristiques personnelles, les élèves handicapés ou en difficulté peuvent présenter un retard scolaire plus souvent que les autres élèves. C'est pourquoi il a été jugé essentiel de vérifier le nombre d'élèves EHDAA (élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage) parmi l'ensemble des élèves en situation de retard scolaire ainsi que l'écart garçons et filles chez cette clientèle. L'analyse a été réalisée en utilisant les statistiques de 1997-1998, au 30 septembre. Pour chaque âge, il s'agissait de déterminer l'écart entre le pourcentage de garçons et le pourcentage de filles en retard scolaire, chez les EDHAA et parmi les autres élèves. Les *tableaux 19, 20 et 21* font état du retard scolaire des élèves âgés de 7 ans, 12 ans et 16 ans, au 30 septembre 1997.

Ces tableaux font ressortir que le groupe d'élèves en situation de retard scolaire est composé à la fois d'élèves handicapés ou en difficulté (EHDAA) et d'élèves qui n'ont pas été identifiés EHDAA.

12. Nombre de cas enregistrés à un moment précis à l'intérieur d'une population déterminée.

Par ailleurs, on constate que, dès l'âge de sept ans, le nombre d'élèves (non-EHDAA) en retard scolaire est supérieur au nombre d'élèves identifiés EHDAA. Par exemple, à 16 ans (*tableau 21*),

29 505 élèves étaient en retard scolaire : 10 931 étaient EHDAA alors que 18 547 étaient des élèves sans identification de difficulté.

Tableau 19 Proportion des élèves en retard scolaire – EHDAA et non-EHDAA – âgés de 7 ans au 30 septembre 1997 Secteurs public, privé et hors réseau							
	Garçons		Filles		Total		Écart % garçons - % filles
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	597	1,21	334	0,71	931	0,97	0,50
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	514	1,04	235	0,50	749	0,78	0,54
Troubles de comportement (code 12)	304	0,62	76	0,16	380	0,39	0,46
Troubles graves de comportement (code 13)	17	0,03	4	0,01	21	0,02	0,03
Désordre majeur de comportement (code 14)	5	0,01	0	0,00	5	0,01	0,01
Déficience intellectuelle légère (code 21)	97	0,20	69	0,15	166	0,17	0,05
Élèves handicapés (codes 22 à 99)	275	0,56	141	0,30	416	0,43	0,26
Total des EHDAA	1 809	3,67	859	1,83	2 668	2,77	1,85
Élèves non-EHDAA	2 180	4,43	1 433	3,05	3 613	3,75	1,38
Total des élèves en retard scolaire (EHDAA + non-EHDAA)	3 989	8,10	2 292	4,87	6 281	6,52	3,23
Total des élèves à l'heure (âge normal)	45 240	91,90	44 756	95,13	89 996	93,48	
Population des élèves de 7 ans	49 229	100,0	47 048	100,0	96 277	100,0	

Source : Données tirées du Fichier de déclaration des clientèles scolaires (DCS), Ministère de l'Éducation, 1997-1998.

Tableau 20
Proportion des élèves en retard scolaire – EHDA et non-EHDA –
âgés de 12 ans au 30 septembre 1997
Secteurs public, privé et hors réseau

	Garçons		Filles		Total		Écart % garçons - % filles
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	1 410	3,11	958	2,22	2 368	2,68	0,89
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	2 235	4,93	1 272	2,95	3 507	3,97	1,98
Troubles de comportement (code 12)	1 185	2,61	197	0,46	1 382	1,56	2,16
Troubles graves de comportement (code 13)	73	0,16	18	0,04	91	0,10	0,12
Désordre majeur de comportement (code 14)	37	0,08	4	0,01	41	0,05	0,07
Déficience intellectuelle légère (code 21)	150	0,33	164	0,38	314	0,36	-0,05
Élèves handicapés (codes 22 à 99)	487	1,07	313	0,73	800	0,90	0,35
Total des EHDA	5 577	12,30	2 926	6,79	8 503	9,62	5,51
Élèves non-EHDA	5 881	12,98	4 516	10,48	10 397	11,76	2,50
Total des élèves en retard scolaire (EHDA + non-EHDA)	11 458	25,28	7 442	17,27	18 900	21,38	8,01
Total des élèves à l'heure (âge normal)	33 867	74,72	35 653	82,73	69 520	78,62	
Population des élèves de 12 ans	45 325	100,0	43 095	100,0	88 420	100,0	

Source : *Ibid.*

Tableau 21
Proportion des élèves en retard scolaire – EHDA et non-EHDA –
âgés de 16 ans au 30 septembre 1997
Secteurs public, privé et hors réseau

	Garçons		Filles		Total		Écart % garçons - % filles
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	1 647	3,69	945	2,17	2 592	2,94	1,52
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	3 529	7,90	1 990	4,56	5 519	6,25	3,34
Troubles de comportement (code 12)	1 025	2,30	267	0,61	1 292	1,46	1,68
Troubles graves de comportement (code 13)	367	0,82	182	0,42	549	0,62	0,40
Désordre majeur de comportement (code 14)	43	0,10	012	0,03	55	0,06	0,07
Déficience intellectuelle légère (code 21)	131	0,29	115	0,26	246	0,28	0,03
Élèves handicapés (codes 22 à 99)	415	0,93	263	0,60	678	0,77	0,33
Total des EHDA	7 157	16,03	3 774	8,65	10 931	12,38	7,38
Élèves non-EHDA	10 681	23,92	7 893	18,09	18 574	21,04	5,83
Total des élèves en retard scolaire (EHDA + non-EHDA)	17 838	39,95	11 667	26,74	29 505	33,42	13,21
Total des élèves à l'heure (âge normal)	26 815	60,05	31 972	73,26	58 787	66,58	
Population des élèves de 16 ans	44 653	100,0	43 639	100,0	88 292	100,0	

Source : *Ibid.*

La comparaison de l'écart entre le pourcentage de garçons et de filles en retard scolaire en fonction de l'âge (*tableau 22*) fait ressortir que, dès l'âge de 7 ans, les garçons sont proportionnellement plus nombreux à se retrouver en situation de retard scolaire et cet écart est plus prononcé chez les EHDAA que chez les non-EHDAA. Ce dernier phénomène s'explique du fait que la proportion de garçons en difficulté d'apprentissage ou

d'adaptation (codes 01-02-12 surtout) est plus importante pour ces codes de difficultés comparativement aux filles (*tableaux 19 à 21*). En effet, dès le préscolaire (*tableau 23*), les commissions scolaires identifient deux fois plus de garçons que de filles comme étant en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation et cette proportion se maintient au primaire et au secondaire (*tableau 24*).

Tableau 22						
Comparaison de l'écart entre la proportion des garçons et celle des filles en retard scolaire – Secteurs public, privé et hors réseau						
	Écart (en %) entre la proportion des garçons et la proportion des filles en situation de retard scolaire					
	1996-1997			1997-1998		
	EHDAA	Non-EHDAA	Total des élèves	EHDAA	Non-EHDAA	Total des élèves
6 ans	0,12	0,19	0,31	0,21	0,27	0,48
7 ans	1,69	1,56	3,25	1,85	1,38	3,23
8 ans	2,43	1,54	3,97	2,39	1,65	4,04
9 ans	3,43	1,87	5,30	2,81	1,71	4,52
10 ans	3,82	2,36	6,18	3,94	1,76	5,70
11 ans	4,23	2,53	6,76	4,45	2,21	6,66
12 ans	6,65	2,55	9,2	5,51	2,50	8,01
13 ans	6,68	4,21	10,89	6,92	3,72	10,64
14 ans	7,12	4,14	11,86	6,95	4,51	11,46
15 ans	8,30	4,79	13,09	8,23	4,17	12,40
16 ans	6,82	5,73	12,55	7,38	5,83	13,21

Source : *Ibid.*

	Garçons		Filles		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	83	0,17	40	0,09	123	0,13
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	182	0,38	101	0,22	283	0,30
Troubles de comportement (code 12)	105	0,22	30	0,06	135	0,14
Troubles graves de comportement (code 13)	10	0,02	2	0,00	12	0,01
Désordre majeur de comportement (code 14)	1	0,00	0	0,00	1	0,00
Total des EDAA	381	0,79	173	0,37	554	0,58

Source : *Ibid.*

	Garçons		Filles	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
	<i>Ensemble des élèves : 6-11 ans</i>		<i>Ensemble des élèves : 12-16 ans</i>	
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	4,08 %	2,85 %	5,34 %	3,65 %
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	3,25 %	1,87 %	7,16 %	4,22 %
Troubles de comportement (code 12)	3,08 %	0,56 %	3,90 %	0,93 %
Troubles graves de comportement (code 13)	0,13 %	0,04 %	0,64 %	0,35 %
Désordre majeur de comportement (code 14)	0,03 %	0,00 %	0,19 %	0,03 %
Total des EDAA	10,57 %	5,32 %	17,23 %	9,18 %

Source : *Ibid.*

À l'arrivée au secondaire, on constate qu'environ 60 % des élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (codes 01 à 14 seulement) sont orientés vers les cheminements particuliers de formation (*tableau 25 et tableau 26*). Une étude du ministère de l'Éducation¹³ a montré que la grande majorité de ces élèves quittent l'école secondaire sans avoir obtenu leur diplôme et, dans la plupart des cas, sans réelle préparation au

marché du travail. Par ailleurs, on observe un autre groupe d'élèves qui, tout en n'ayant pas de diagnostic d'élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, sont en situation de retard scolaire¹⁴ (23,6 % des garçons et 16,7 % des filles) et poursuivent leur scolarisation dans le cheminement régulier de formation. Ces élèves sont aussi à haut risque de non-diplomation.

13. Diane Charest, *La Situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1997.

14. Voir à ce sujet la note 10.

Tableau 25
Cheminement au secondaire
des garçons en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, au 30 septembre 1997

	Cheminement particulier temporaire		Cheminement particulier continu		Cheminement régulier		Total		Retard scolaire	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	5 925	48,33	256	2,09	6 078	49,58	12 259	100	9 781	79,79
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	4 596	27,99	7 477	45,53	4 349	26,48	16 422	100	14 087	85,78
Troubles de comportement (code 12)	1 995	22,29	2 361	26,37	4 596	51,34	8 952	100	6 662	74,42
Troubles graves du comportement (code 13)	476	32,27	485	32,88	514	34,85	1 475	100	1 192	80,81
Désordre majeur du comportement (code 14)	109	25,06	154	35,40	172	39,54	435	100	333	76,55
Total des élèves identifiés en difficulté	13 301	33,13	10 733	27,14	15 709	39,73	39 543	100	32 055	81,06
Élèves non identifiés en difficulté	0	0,00	0	0,00	185 935	100,00	185 935	100	43 889	23,60

Source : *Ibid.*

Tableau 26
Cheminement au secondaire
des filles en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation, au 30 septembre 1997

	Cheminement particulier temporaire		Cheminement particulier continu		Cheminement régulier		Total		Retard scolaire	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Difficultés légères d'apprentissage (code 01)	3 728	46,51	141	1,76	4 147	51,73	8 016	100	6 045	75,41
Difficultés graves d'apprentissage (code 02)	2 774	29,96	3 633	39,26	2 847	30,77	9 254	100	7 944	85,84
Troubles de comportement (code 12)	456	22,42	505	24,83	1 073	52,75	2 034	100	1 440	70,80
Troubles graves du comportement (code 13)	255	32,95	191	24,68	328	42,38	774	100	578	74,68
Désordre majeur du comportement (code 14)	12	21,43	27	48,21	17	30,36	56	100	51	91,07
Total des élèves identifiés en difficulté	7 216	35,88	4 497	22,34	8 412	41,78	20 134	100	16 058	79,76
Élèves non identifiés en difficulté	0	0,00	0	0,00	197 194	100,00	197 194	100	32 949	16,71

Source : *Ibid.*

3.3.1 Des données complémentaires

D'autres données, en provenance du secteur de la santé, concordent avec celles du secteur scolaire tout en apportant un éclairage additionnel en ce qui a trait au vécu des garçons et des filles d'âge scolaire. En effet, une enquête effectuée en 1992 par Santé-Québec, sur la santé mentale des jeunes âgés de 6 à 14 ans a montré que les garçons présentent surtout des troubles extériorisés, alors que les filles présentent surtout des troubles intériorisés, constat qui rejoint ce qui est observé ailleurs¹⁵. Ces troubles rendent l'enfant moins disponible aux apprentissages scolaires, ce qui peut entraîner un retard scolaire.

Les troubles extériorisés sont l'hyperactivité, le trouble d'opposition et le trouble des conduites. Ces troubles sont très apparentés à ceux qui sont identifiés à l'école (troubles de comportement et difficultés d'apprentissage). Les troubles intériorisés sont la phobie simple, l'angoisse de séparation, l'hyperanxiété et la dépression majeure. Ceux-ci n'ont pas de diagnostics équivalents dans le système scolaire et ils ne sont donc pas repérés à l'école.

Le *tableau 27* montre qu'au primaire (6-11 ans) la proportion de garçons qui manifestent des troubles extériorisés surpasse largement celle des filles pour chacun des troubles mentionnés dans cette catégorie de même que pour chacun des informateurs¹⁶. On constate aussi qu'entre 12 et 14 ans, la prévalence des troubles extériorisés tend à diminuer de même que l'écart enregistré à ce sujet entre les garçons et les filles. Le *tableau 28* fait ressortir que les filles présentent pour leur part une prévalence plus élevée de troubles intériorisés dans la plupart des catégories

identifiées et que cette prévalence tend, pour certains troubles, à augmenter chez les filles entre 12 et 14 ans.

Par ailleurs, on remarque que plus de filles que de garçons, chez les 6-11 ans, présentent des troubles intériorisés et que chez les adolescentes (12-14 ans), le pourcentage des troubles intériorisés est trois fois plus élevé comparativement aux garçons. Comme les troubles intériorisés engendrent moins de problèmes d'adaptation à l'école et à la maison (comparativement aux problèmes extériorisés), les filles sont moins souvent identifiées en difficulté et elles reçoivent deux fois moins de services que les garçons¹⁷.

Les données relatives à l'utilisation des stimulants pour venir en aide aux élèves hyperactifs, dont le plus connu est le Ritalin (methylphenidate), confirment les proportions qui ont été observées concernant l'importance des manifestations d'hyperactivité selon le sexe : trois à quatre fois plus de garçons reçoivent une prescription de Ritalin comparativement aux filles. Cette approche pharmaceutique de l'hyperactivité gagne en popularité, malgré l'incertitude et les risques relatifs à l'utilisation de tels stimulants¹⁸ : selon les données fournies par IMS Canada, les prescriptions de Ritalin ont augmenté au Québec et au Canada de 266 % et 259 % respectivement entre 1993 et 1997. Aux États-Unis, la progression a été de 250 % entre 1990 et 1996¹⁹. Les prescriptions sont faites surtout pour les enfants âgés entre 5 et 14 ans : 89 % des prescriptions au Québec et 81 % au Canada en 1997, se situent dans cette classe d'âges.

D'autres indicateurs de santé sont pour le moins troublants. La dernière enquête menée par Santé Québec fait ressortir que les taux de détresse psychologique ont progressé de manière importante tant chez les garçons que chez les filles au cours des dernières années. Toutefois, les filles continuent de présenter des taux de détresse psychologique beaucoup plus élevés que les garçons.

15. Alain Bihl et Roland Pfefferkorn, *Hommes/femmes. L'Introuvable égalité – École, travail, couple, espace public*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1996, p. 18-19.

16. « Les troubles mentaux des enfants de 6 à 11 ans ont été étudiés auprès des enfants eux-mêmes, de leurs parents et de leurs professeurs, alors que ceux des adolescent(e)s de 12 à 14 ans ont été évalués en questionnant les adolescent(e)s et leurs parents. » Lise Bergeron *et al.*, *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans – Faits saillants*, Santé Québec – Hôpital Rivière-des-Prairies, 1993, p. 5.

17. Le Conseil a déjà signalé cette situation dans son avis : *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, 1998.

18. David Cohen *et al.*, *Guide critique des médicaments de l'âme*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1995, p. 223-244.

19. Lise Lefebvre, « Controverses – Ritalin : pour ou contre ? », *Bulletin d'information toxicologique*, vol. 12, n° 1 (avril 1996).

	Selon l'enfant		Selon le parent		Selon le professeur	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles	Garçons	Filles
6-11 ans						
Hyperactivité	6,2 %	1,7 %	8,4 %	3,1 %	12,7 %	5,1 %
Trouble d'opposition	6,9 %	2,4 %	3,8 %	1,6 %	3,4 %	0,5 %
Trouble de conduite	2,4 %	1,3 %	0,6 %	0,1 %	1,3 %	0,0 %
Au moins un trouble extériorisé	11,0 %	3,8 %	9,7 %	4,2 %	14,1 %	5,4 %
12-14 ans						
Hyperactivité	2,8 %	0,7 %	5,1 %	1,9 %	nd	nd
Trouble d'opposition	0,5 %	0,9 %	3,1 %	2,8 %	nd	nd
Trouble de conduite	3,2 %	1,4 %	0,8 %	0,5 %	nd	nd
Au moins un trouble extériorisé	5,7 %	3,0 %	7,3 %	4,2 %	nd	nd

Source : Lise Bergeron *et al.*, *op. cit.*, p. 12-14.

	Selon l'enfant		Selon le parent	
	Garçons	Filles	Garçons	Filles
6-11 ans				
Phobie simple	1,3 %	3,2 %	12,2 %	15,0 %
Angoisse de séparation	3,2 %	3,4 %	1,2 %	2,3 %
Hyperanxiété	3,0 %	4,7 %	2,9 %	2,8 %
Dépression majeure	4,1 %	2,7 %	1,3 %	1,0 %
Au moins un trouble intériorisé	8,5 %	10,8 %	15,5 %	18,2 %
12-14 ans				
Phobie simple	4,6 %	16,1 %	5,1 %	10,1 %
Angoisse de séparation	1,1 %	1,5 %	1,8 %	1,1 %
Hyperanxiété	0,4 %	3,1 %	4,5 %	6,5 %
Dépression majeure	0,9 %	5,9 %	2,2 %	3,4 %
Au moins un trouble intériorisé	6,5 %	22,3 %	10,0 %	17,7 %

Source : Lise Bergeron *et al.*, *op. cit.*, p. 11-13.

Il faut savoir que « la détresse psychologique » est mesurée par un indice. Ce type d'indice ne mesure pas de diagnostics précis mais tente plutôt d'estimer la proportion de la population ayant des symptômes assez nombreux ou intenses pour se classer dans un groupe très probablement à risque

d'être à un niveau de détresse psychologique qui nécessite une intervention²⁰ ».

20. C. Bellerose *et al.*, *Santé Québec – Et la santé, ça va en 1992-1993 ? Rapport de l'Enquête sociale et de santé 1992-1993*, 3 vol., Montréal, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1995, p. 218.

En effet, selon l'enquête sociale et de santé menée par Santé Québec en 1987 et en 1993, les femmes sont plus nombreuses que les hommes à présenter un niveau élevé à l'indice de détresse psychologique. En 1987, 17,4 % des garçons de 15-24 ans présentaient un niveau élevé à l'indice de détresse psychologique contre 29,6 % pour les filles. En 1992-1993, 29,7 % des garçons présentaient un niveau élevé à l'indice de détresse psychologique alors que, chez les filles, ce taux a continué de progresser pour atteindre 40,8 %. Par ailleurs, aucun écart significatif n'a été enregistré à l'échelle régionale pour les femmes, toutes classes d'âge confondues. Pour les hommes, un écart significativement inférieur a été enregistré pour la région du Saguenay-Lac-Saint-Jean et un écart légèrement supérieur pour l'Abitibi-Témiscamingue.

Ces données relatives à la détresse psychologique convergent avec les taux d'hospitalisation pour suicides et tentatives de suicide²¹. Entre 5 et 9 ans, le taux d'hospitalisation est comparable entre les garçons et les filles, soit 0,4 pour 100 000 habitants. Par contre, entre 10 et 14 ans, le taux d'hospitalisation des filles est 6,5 fois plus élevé que celui des garçons : 67,5 contre 10,5 pour 100 000 habitants. De 15 à 19 ans, l'écart se rétrécit mais le taux d'hospitalisation continue à progresser : 2,4 fois plus de filles se font hospitaliser et les taux, par tranche de 100 000 habitants, s'établissent à 129,9 pour les filles et 54,3 pour les garçons. Entre 20 et 24 ans, l'écart entre les sexes est quasiment nul, les taux d'hospitalisation s'établissant à 63,3 pour les filles et 60,6 pour les garçons, toujours par tranche de 100 000 habitants.

Par ailleurs, si les filles sont beaucoup plus nombreuses à attenter à leurs jours, le taux de décès pour cause de suicide est de 5 à 6,5 fois plus élevé chez les garçons de 15 à 24 ans en 1995. Il est quatre fois supérieur à celui des filles toutes

classes d'âge confondues. La seule exception a trait aux 10-14 ans où le taux de décès pour suicide est deux fois plus élevé pour les filles.

4. Les constats

Le Conseil a privilégié trois indicateurs principaux pour la mesure de la réussite scolaire des garçons et des filles. Il convient maintenant de terminer le présent chapitre par une synthèse des observations faites au sujet de chacun de ces indicateurs.

4.1 La diplomation

Depuis 1986-1987, on constate au Québec, une augmentation de la scolarité autant chez les hommes que chez les femmes. Toutefois, l'écart entre le pourcentage des femmes et celui des hommes qui complètent un diplôme au secondaire, au collégial et à l'université s'accroît en faveur des femmes depuis 1986-1987. Ainsi, en 1995, on constate, dans la population qui quitte définitivement le système scolaire, que 63,5 % des femmes ont un diplôme pour accéder au marché du travail (diplôme de formation professionnelle au secondaire ou au collégial, de même que baccalauréat) contre 49,2 % chez les hommes.

Ce qui ressort clairement, c'est que les femmes sont beaucoup plus persévérantes dans le système scolaire. Ainsi, en 1996-1997, la probabilité que les femmes n'obtiennent jamais un diplôme d'études secondaires au cours de leur vie s'établissait à 12 % contre 23 % pour les hommes. Enfin, mentionnons que l'avance des femmes sur les hommes, au chapitre de la diplomation, est un phénomène qui n'est pas particulier au Québec. Il en est de même dans la plupart des pays développés.

21. Ministère de la Santé et des Services sociaux, *Les Indicateurs de la politique québécoise de la santé et du bien-être – Exercice de suivi 1998*, Québec, 1998, p. 108-114.

4.2 Les résultats scolaires

La diplomation est en lien direct avec les résultats scolaires. En effet, le diplôme est émis sur la base des résultats obtenus à des examens dans les matières obligatoires.

Les résultats à certaines épreuves standardisées montrent qu'à l'enseignement primaire on n'observe aucune différence significative entre les garçons et les filles en sciences et en mathématique. Par contre, en lecture et en écriture (langue d'enseignement) les filles présentent de meilleurs résultats que les garçons et cette suprématie des filles est constatée non seulement au Québec mais également dans de nombreux pays.

Au secondaire, les différences déjà observées au primaire dans l'apprentissage de la langue d'enseignement persistent, mais un léger écart se manifeste à partir de 16 ans en sciences et en mathématique, en faveur des garçons.

4.3 Le retard scolaire

Depuis 1962-1963 on observe, au Québec, une baisse graduelle de la proportion d'élèves en retard scolaire au primaire de même que de l'écart enregistré à ce sujet entre garçons et filles. À cette époque, 44 % des garçons et 33 % des filles étaient en situation de retard scolaire, pour un écart de 11 %. En 1997-1998, 25,3 % des garçons sont en retard scolaire à l'âge de 12 ans, alors que c'est le cas pour 17,3 % des filles, l'écart n'étant plus que de 8 %. À l'enseignement secondaire, l'écart entre garçons et filles en retard scolaire, à l'âge de 16 ans, est plus grand qu'au primaire car il se situe à 13,3 % en 1997-1998 puisque 40 % des garçons sont en retard scolaire et que 26,7 % des filles sont dans la même situation.

Le groupe d'élèves en situation de retard scolaire est composé d'élèves en difficulté ou handicapés ainsi que de plusieurs autres élèves qui n'ont pas reçu de tels diagnostics. On observe que c'est parmi les élèves en difficulté d'adaptation ou

d'apprentissage que l'on retrouve les plus grands écarts entre le nombre de garçons et de filles en retard scolaire. En fait, dès le préscolaire, on retrouve deux fois plus de garçons que de filles avec un diagnostic de difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et cette proportion se maintient jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (16 ans).

Au secondaire, beaucoup de ces élèves sont orientés vers les cheminements particuliers de formation et la majorité d'entre eux n'obtiendront jamais leur diplôme. Donc, pour un certain nombre d'élèves, le retard pris au primaire aura des conséquences pour leur vie entière.

Les résultats d'une enquête réalisée par Santé Québec montrent que les garçons présentent surtout des troubles extériorisés alors que les filles présentent des troubles intériorisés. Les troubles extériorisés correspondent assez bien aux diagnostics de difficulté d'adaptation et d'apprentissage donnés à l'école et de fait, on observe que deux fois plus de garçons (6-11 ans) que de filles présentent ces problèmes. Les troubles intériorisés quant à eux n'ont pas d'équivalents parmi les diagnostics formulés en milieu scolaire, de sorte qu'ils sont moins fréquemment décelés, d'autant plus que les troubles intériorisés entraînent moins de problèmes d'adaptation à l'école (ils sont moins perturbants pour le milieu). Ainsi les filles qui présentent, plus souvent que les garçons, des problèmes intériorisés reçoivent deux fois moins de services que les garçons.

Si l'on prend en considération d'autres indicateurs, comme l'indice de détresse psychologique et les données sur les tentatives de suicide, tout porte à croire que plusieurs filles, tout comme un grand nombre de garçons, vivent des expériences pénibles au cours de leur cheminement scolaire.

CHAPITRE 2

Des facteurs explicatifs

Le premier facteur qui fut considéré par les chercheurs pour expliquer des différences de réussite scolaire entre les garçons et les filles est, sans contredit, l'intelligence. Les recherches portant sur les différences de capacités intellectuelles selon le sexe se sont structurées au fil du temps autour de trois perspectives principales. Du dernier tiers du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e siècle, les recherches en psychologie étaient sous-tendues par une hypothèse implicite voulant que l'intelligence des femmes soit différente – donc inférieure – à celle des hommes qui constituait la norme. Avec la montée du féminisme, l'angle de lecture s'est modifié et l'on a plutôt cherché à identifier et à comparer les diverses compétences cognitives en fonction du sexe. Ces travaux ont donné lieu à une masse de recherches qui convergent vers une même conclusion : il n'existe pas de différence significative selon le sexe en termes de compétences cognitives. Pour un temps, des différences ont été observées en ce qui a trait aux domaines spatial et verbal, mais celles-ci ont été invalidées par la suite. Ainsi, en ce qui a trait au domaine spatial, une métaanalyse, publiée en 1990 et portant sur l'ensemble des travaux disponibles, faisait ressortir que la variable sexe ne contribuait à peu près en rien à l'« explication de la variance observée²² ». Quant au domaine verbal, la méthodologie de ces recherches a été complètement remise en question depuis.

Par ailleurs, cette absence de différences observée sur le plan des compétences cognitives en fonction du sexe est contredite sur le plan sociologique par l'importance des différences observées au niveau du rendement et des cheminements scolaires. Tant pour les psychologues que pour les sociologues de l'éducation, la question est devenue la suivante : à compétence cognitive égale, comment expliquer que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école ? C'est donc dire que des facteurs qui n'ont rien à voir avec des compétences cognitives qui seraient propres à un sexe, interviennent dans ce processus. Surtout, et cette

dernière interrogation fait figure de paradoxe, comment expliquer que, la plupart du temps, les filles ne choisissent pas les filières de formation que leur réussite scolaire pourrait leur laisser escompter ? Déjà en 1984, le Conseil signalait cette dernière anomalie²³. Comme ces choix d'orientation des filles et des garçons, de même que la plus grande réussite scolaire des filles, ne peuvent s'expliquer par des différences de capacité, ils apparaissent aujourd'hui à la plupart des chercheurs comme la résultante de modes différenciés de socialisation.

Plusieurs chercheurs qui ont étudié la réussite scolaire, de même que le Conseil²⁴, ont fait état de deux facteurs principaux permettant de distinguer les élèves à chance de réussite scolaire et ceux à risque d'échec : l'origine sociale et le sexe. L'origine sociale fait référence surtout au milieu familial : profession des parents, scolarité des parents, travail de la mère, nombre d'enfants dans la famille, pratiques éducatives. De façon générale, un élève (garçon ou fille) a plus de chances de réussite scolaire s'il provient d'un milieu favorisé. Quant au sexe, on observe que les filles ont un meilleur rendement scolaire que les garçons, peu importe l'origine sociale, mais que toutefois l'écart entre garçons et filles est plus grand chez les élèves d'origine sociale modeste. Les deux facteurs – origine sociale et sexe – ne sont pas complètement indépendants l'un de l'autre au regard de la réussite scolaire. Le Conseil est conscient de cette interaction et il en tiendra compte dans son analyse. Cependant, à la demande de la ministre de l'Éducation, le Conseil doit contribuer à une meilleure compréhension des liens entre la variable sexe et la réussite scolaire et ce, peu importe l'origine sociale de l'élève.

22. Fayda Winnykamen, *loc. cit.*, p. 75.

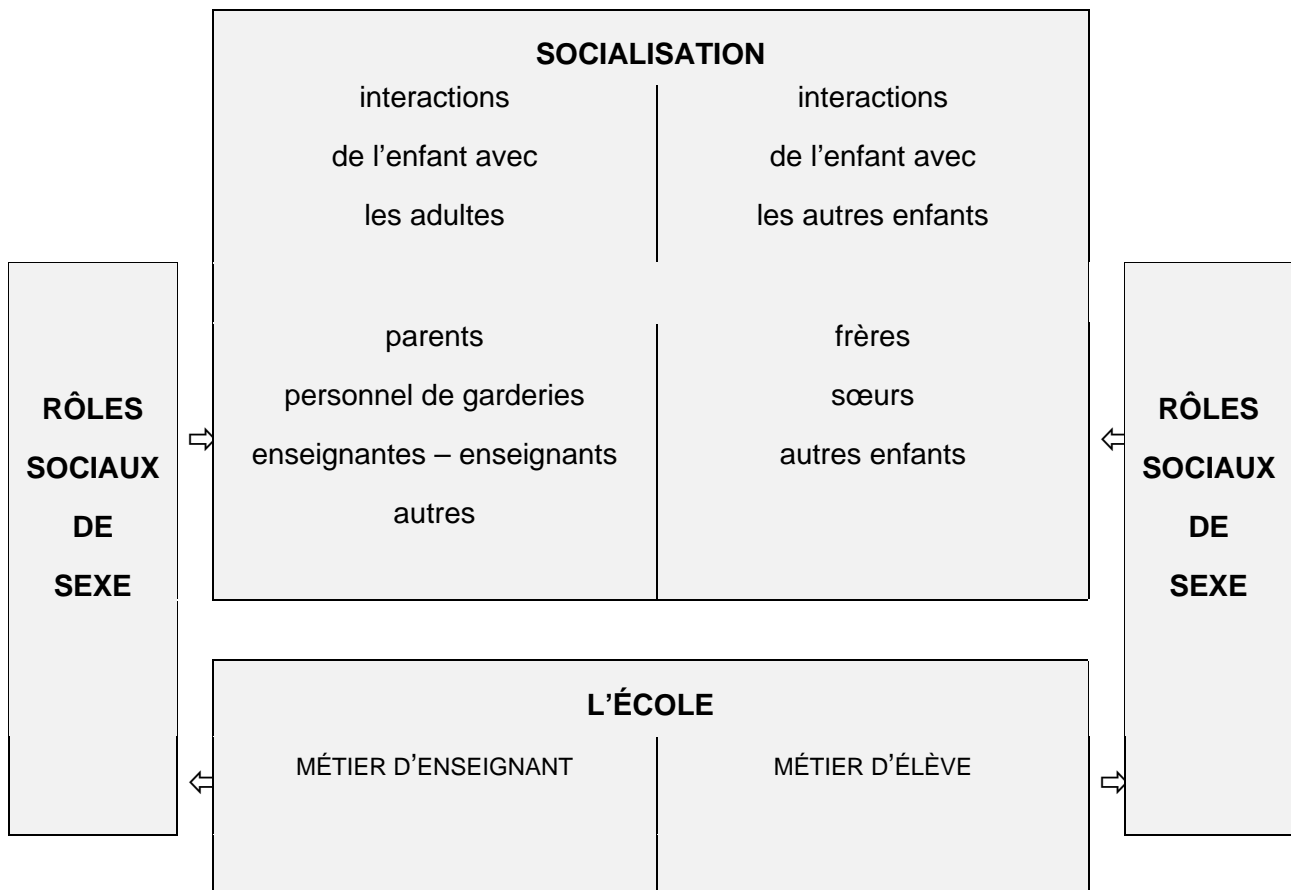
23. Conseil supérieur de l'éducation, *La Situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective*, Sainte-Foy, 1984, p. 24.

24. Conseil supérieur de l'éducation, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, 1995.

Si l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles est attribuable à des modes différenciés de socialisation, celle-ci est un facteur qui n'est pas du même ordre que l'intelligence. Il s'agit ici d'un processus au cours duquel la personnalité s'élabore par l'interaction entre des éléments individuels et des éléments du milieu. Dans ce processus, plusieurs variables interviennent. Le Conseil, quant à lui, a retenu l'influence de trois facteurs principaux : l'un général et deux particuliers. Le facteur général consiste en l'orientation globale de la société fondée sur les rôles sociaux de sexe. Les sociétés déterminent des rôles et fixent des

attentes pour les deux sexes. La manière dont ces rôles et attentes sont définis dans la société influence les parents et par la suite l'école et l'enfant lui-même en raison de l'effet des médias et des camarades et ce, même si parents, enseignants et enseignants veulent éviter les stéréotypes de sexe dans l'éducation qu'ils donnent aux enfants. Les deux facteurs particuliers sont la socialisation et l'organisation institutionnelle qu'est l'école dans laquelle s'exercent le métier d'élève et le métier d'enseignant. La *figure 1* illustre la relation entre ces trois composantes.

FIGURE 1 – TROIS FACTEURS PRINCIPAUX



1. Les rôles sociaux de sexe

De manière évidente, le monde de l'école, celui du travail et de la vie quotidienne sont marqués du sceau de l'appartenance à un sexe. Les luttes pour l'obtention de l'équité salariale dans la fonction publique fédérale et québécoise, la querelle de la féminisation des titres des fonctions de la vie publique en France ou le redéploiement des barrières entre les sphères de la vie publique et privée en fonction des sexes auquel on assiste dans certains pays, la difficile conciliation travail-famille, sont autant d'événements qui nous rappellent la présence et la persistance des rapports sociaux fondés sur le sexe. Par ailleurs, les modifications qui sont intervenues au sein du modèle familial, des rôles et des statuts dévolus à chaque sexe tant à l'intérieur de la sphère privée que de la sphère publique font aussi ressortir la plasticité de ces rapports sociaux de sexe. En effet, si les différences entre hommes et femmes résultaient seulement d'inscriptions biologiques, il n'y aurait aucune possibilité d'enregistrer la moindre évolution sociale dans les rapports qu'ils entretiennent entre eux. De même, d'une société à l'autre, ces rôles dévolus à chaque sexe présenteraient d'importantes similitudes, ce qui est loin d'être toujours le cas.

Dès 1935, l'anthropologue Margaret Mead faisait ressortir le caractère arbitraire et variable des normes de comportement et des valeurs qui, d'une société à l'autre, se rattachent aux rôles et aux statuts masculins et féminins²⁵. Par là, il devenait possible de remettre en question le rapport de causalité que les sociétés traditionnelles et le sens commun établissaient entre les aspects biologiques et les aspects sociaux qui s'attachent au sexe. Les recherches d'orientation féministes de langue anglaise ont popularisé ce départage à la fin des années soixante en utilisant le terme *sexe* pour tout ce qui se rattache au biologique et le terme

gender (ou « genre ») pour tout ce qui relève des aspects sociaux²⁶.

Quoique cette distinction recèle une utilité opératoire indéniable et permette d'appréhender à quel point les rapports de sexe sont avant tout des constructions sociales qui apparaissent comme la résultante d'un processus de socialisation, il demeure que la relation qui existe entre les aspects sociaux et biologiques continue à être interrogée et ne peut être rejetée *a priori* du revers de la main. Ainsi, il est connu depuis assez longtemps qu'il existe une asymétrie sur le plan de la localisation de certaines fonctions cérébrales lorsque l'on compare les cerveaux masculin et féminin. Toutefois, on retrouve souvent plus de différences individuelles d'un cerveau à un autre que lorsqu'on les compare en fonction du sexe. De même, il semble que les hormones mâles et femelles aient un rôle à jouer pour certaines variances observées sur le plan des stratégies employées et des niveaux de performance face à une tâche donnée²⁷. À ce sujet, il importe de rappeler, comme le fait Kimoura, que ces différences observées n'ont pas trait au niveau d'intelligence, mais aux manières d'aborder des problèmes et au niveau de développement d'habiletés préalables requis pour la réalisation d'une tâche particulière. Surtout, il faut bien voir qu'il s'agit de *variance* intragroupe et

25. Margaret Mead, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York, W. Morrow, 1935.

26. Dans les pays francophones, l'usage est de parler de rapports sociaux de sexe plutôt que de « genre ». De surcroît, le concept de genre apparaît limitatif. « Parler de rapport *social* de sexe, c'est (...) d'emblée inscrire les identités de sexe dans l'ensemble des rapports sociaux (...). C'est donc éviter l'une des impasses courantes des études inspirées par le concept de genre, qui consiste précisément à isoler la réalité des genres des autres dimensions de la réalité sociale, de focaliser l'analyse sur les seuls genres, comme l'ont fait précisément les « *gender studies* », « *women studies* » ou même « *men studies* ». Alain Bihl et Roland Pfefferkorn, *Hommes/femmes. L'Introuvable égalité – École, travail, couple, espace public*, Paris, Les Éditions Ouvrières, 1996, p. 9.

27. Voir à ce sujet : Doreen Kimoura, « Sex Differences in the Brain », *Scientific American*, septembre 1992, p. 119-125.

intergroupe. Autrement dit, il y a plus de variations individuelles à l'intérieur d'un groupe d'hommes ou de femmes, qu'il n'en existe entre ces deux groupes. D'où l'importance de conserver à l'esprit, ici comme ailleurs dans ce document, qu'il n'y a pas de traits spécifiques que l'on retrouverait uniquement chez les hommes et d'autres chez les femmes parce que les différences observées ne font qu'exprimer une tendance moyenne par rapport à des réalités qui s'inscrivent dans un continuum. En portant trop attention aux différences entre les sexes, il est facile de perdre de vue que les ressemblances sont, pour leur part, massives.

Mis à part le courant en sociobiologie, la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que les comportements sociaux ne relèvent pas d'un déterminisme biologique. En fait, comme l'a écrit Jean-Jacques Chalifoux, biologiste et professeur en anthropologie à l'Université Laval : « Je crois, [...] que les rôles contrastés de chaque sexe ont été forgés et accentués par des facteurs culturels à partir de différences biologiques minimales²⁸. » Si les sociétés traditionnelles n'ont retenu que le fait de nature pour rendre compte des différences qui interviennent dans les rapports sociaux de sexe, il ne faudrait pas tomber dans l'excès inverse en faisant de la culture l'unique principe explicatif. En fait, on ne peut isoler ce qui relève de l'inné ou de l'acquis « car la socialisation des sexes commençant dès la naissance, il va être impossible de dissocier l'influence, sur les comportements, de la biologie de celle de l'environnement²⁹ ».

Cette double influence est encore plus capitale du fait que les recherches menées en neurobiologie au cours des dix dernières années ont fait ressortir que la structuration des fonctions cérébrales

pouvait faire montre d'une certaine plasticité. Jusqu'à tout récemment, on croyait que l'intelligence et les diverses habiletés que mettent en œuvre les fonctions cérébrales étaient liées essentiellement au nombre de neurones qui activaient certains circuits neuronaux prédéterminés par le code génétique et qui constituaient en quelque sorte un capital fixe pour l'individu. Ce que les recherches récentes mettent en relief, c'est que ce sont les interconnexions qui interviennent entre les neurones qui sont capitales et que ces interconnexions – qui deviennent, au fil des apprentissages, des circuits neuronaux – sont susceptibles de se complexifier, de se maintenir ou de s'atrophier en fonction des relations plus ou moins enrichissantes qu'un individu entretient avec son environnement. De même, conformément aux recherches en psychologie infantile, le développement physiologique de l'enfant évolue selon des stades qui constituent des moments privilégiés – des fenêtres d'opportunité (*windows of opportunity*) – où certaines aptitudes peuvent être facilement acquises par l'enfant alors que cela devient beaucoup plus difficile après. Les découvertes récentes mettent aussi en relief le rôle des émotions – bonnes ou mauvaises – dans le processus d'apprentissage. En d'autres mots, l'individu n'entre pas seulement en relation avec son environnement muni d'aptitudes fixes. Cette rencontre, faite d'apprentissages variés, exerce en retour des effets sur sa capacité d'appréhender cet environnement³⁰. Il reste cependant à déterminer ce qui constitue à ce point de vue un milieu enrichissant. C'est pourquoi les chercheurs mettent en garde les éducateurs contre la tentation de penser qu'une technique particulière peut être mise nécessairement en relation directe avec une seule découverte en neuro-biologie³¹.

28. André Désiront, « Différences hommes femmes. Les généticiens exagèrent ! », *Châtelaine*, décembre 1998, p. 55-60.

29. Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » (1^{re} partie), *Revue française de pédagogie*, vol. 109, octobre-décembre 1994, p. 122.

30. Voir : Pat Wolfe et Ron Brandt, « What Do We Know from Brain Research ? », *Educational Leadership*, novembre 1998, p. 10.

31. Voir : *Ibid.*

Par contre, par-delà le poids relatif de l'inné ou de l'acquis et de leur influence réciproque, il demeure que « toute culture, comme tout individu, est confrontée à l'existence de deux sexes et brode, sur le canevas biologique, des fantasmes de ce que sont la masculinité et la féminité³² ». En fait, comme l'écrit Eleanor Maccoby, « les concepts "mâle" et "femelle" sont des catégories binaires fondamentales, tandis que les concepts "masculin" et "féminin" sont des ensembles flous. On peut être plus ou moins féminine. On ne saurait être plus ou moins "femelle" ³³ ». Selon la société, le milieu socio-économique ou le sous-groupe auquel appartient l'individu, la catégorie sociale de sexe fonctionne comme une sorte d'« aimant » où, au fil des interactions quotidiennes, viennent s'agglutiner les informations relatives aux rapports sociaux de sexe – c'est-à-dire aux attentes de rôles et aux statuts que ces rapports de sexe impliquent – telles qu'elles sont transmises et partagées par les membres d'un groupe. En ce sens, « toute interaction *is doing gender*³⁴ ». D'où l'importance centrale accordée au processus de socialisation par la plupart des recherches qui portent sur les rapports sociaux de sexe.

2. La socialisation

De manière globale, « socialiser c'est apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre et anticiper ses attentes, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de

pensée³⁵ ». Par définition, la socialisation est un processus dynamique qui renvoie à tous les apprentissages qu'un individu est susceptible de faire au cours de sa vie. C'est donc dire que cette intériorisation progressive de la culture d'une société donnée est liée essentiellement aux interactions que l'individu entretient avec autrui, particulièrement avec les personnes qui lui apparaissent comme les figures les plus significatives pour lui. Cependant, lorsque l'on considère de manière plus particulière le processus de formation de l'identité sexuelle chez l'enfant, on s'aperçoit que ces figures significatives se départagent en deux pôles. C'est pourquoi il faut établir une distinction entre deux formes de socialisation. La première fait référence aux interactions que l'enfant entretient avec le monde adulte – par exemple les parents, les enseignants et les médias – tandis que la seconde renvoie, pour sa part, aux interactions que l'enfant entretient avec les autres enfants. De manière complémentaire, il faut voir que ces deux formes de socialisation s'inscrivent dans un contexte socio-économique donné qui vient accentuer ou atténuer certaines caractéristiques qui contribuent à définir de manière plus ou moins rigide les rôles sociaux de sexe : plus l'origine sociale est modeste, plus les rôles masculins et féminins tendent à être plus traditionnels et stéréotypés³⁶. De plus, d'une famille à l'autre, les expériences vécues peuvent varier.

Entre dix-huit mois et deux ans, l'enfant prend d'abord conscience qu'il appartient à un sexe biologique. Après deux ans, l'enfant apprend à classifier et à ordonner les caractéristiques sociales qui s'attachent à cette appartenance à un sexe en renonçant, et en rejetant tout à la fois, celles

-
32. Colette Chiland, « L'identité sexuée : clinique et méthodologie », dans P.G. Coslin *et al.*, éd., *Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*, Paris, Presses Universitaires de France, 1997, p. 25.
33. Eleanor E. Maccoby, « Le sexe, catégorie sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, juin 1990, p. 23.
34. Helga Krüger, « Les sexes "mixtes" et la structure des institutions », dans Nicole Mosconi, dir., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 178.

-
35. Mohamed Cherkaoui, « Les types de socialisation », dans *Traité de sociologie*, Raymond Boudon, dir., Paris, PUF, 1992, p. 136.
36. Voir : OCDE, *L'enseignement au féminin – Étude internationale sur la façon dont les filles et garçons sont élevés et instruits*, Paris, OCDE, 1986, p. 39; Pierrette Bouchard *et al.* *De l'amour de l'école*, Saint-Laurent, Éditions du remue-ménage, 1997.

qui relèvent de l'autre sexe. Dans ce processus, l'influence de la socialisation en provenance du monde adulte est manifeste. Par les modèles proposés aux enfants, par les pressions différentielles exercées sur eux selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin, ils en viennent à développer certaines attitudes caractéristiques qui les prédisposent à agir conformément aux attentes qui s'attachent à leur rôle social de sexe.

2.1 L'influence des parents

De manière globale, les parents traitent leurs enfants de façon similaire, qu'ils soient fille ou garçon. Il demeure cependant qu'au fil des situations quotidiennes, les interactions qu'ils entretiennent avec leurs enfants sont souvent modulées en fonction de leur sexe. En effet, dès les premières heures de la vie, les parents projettent sur leurs enfants les traits qu'ils considèrent comme caractéristiques du féminin et du masculin. On n'a qu'à songer à l'habillement, au choix dans la couleur des habits, à la coiffure, à l'aménagement des chambres, aux jouets offerts, aux jeux proposés et aux bijoux que l'on destine plus particulièrement aux filles, pour voir jouer l'influence du monde adulte sur la conception que se font les enfants des particularités propres à leur sexe.

Les enfants d'âge préscolaire consacrant la majeure partie de leur temps à des activités ludiques, il est intéressant de constater que les jeux proposés et pratiqués constituent un des domaines où les différences selon le sexe sont des plus marquées et ce, dès l'âge de un à deux ans. Les outils de travail domestiques et les poupées, qui relèvent du domaine de l'activité maternelle, sont très présents dans les jouets offerts aux filles tandis que les jeux offerts aux garçons sont plutôt liés « à l'agression, à l'aventure, à la mécanique et aux mouvements³⁷ ». Les garçons apprennent à se

déplacer dans un environnement plus vaste, ce qui est propice au développement de l'autonomie et à l'apprentissage du risque qui y est associé. Pour leur part, les jeux des filles sont plus restreints au point de vue spatial. Les jouets qu'elles reçoivent les encouragent à l'imitation, aux jeux de rôles et peuvent se dérouler à proximité des parents. De manière globale, les parents encouragent davantage les filles à rester physiquement près d'eux, alors qu'ils laissent plus les garçons prendre leur distance et découvrir l'espace environnant et ce, de manière précoce. Par ailleurs, les parents – les pères en particulier – manifestent en général plus d'inquiétude lorsque les garçons présentent des comportements considérés comme féminins que l'inverse³⁸.

Comme l'écrit Pierrette Bouchard, « les parents socialisent leurs enfants par le renforcement ou la répression des comportements considérés comme appropriés ou non au sexe³⁹ ». Selon cette perspective, la recherche fait aussi ressortir que « les pratiques éducatives des parents semblent être plus rigides envers les filles » qu'envers « les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'utilisation des objets⁴⁰ ». De même, « les pères et les mères considèrent les filles comme de petites choses fragiles qui doivent être manipulées avec précaution » tandis que « les garçons, [...] sont considérés comme des êtres forts, qui aiment et ont besoin d'être actifs et de participer à des jeux violents, et que l'on doit laisser le plus tôt possible découvrir leur

37. Chantal Zaouche-Gaudron et Jean Le Camus, « La relation père-enfant dans la construction de l'identité sexuée », dans O. Lescarret *et al.*, dir.,

Séparation des sexes et compétences, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 29.

38. Voir : OCDE, *op. cit.*, p. 66.

39. Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 25.

40. Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » (1^{re} partie), *Revue française de pédagogie*, vol. 109, octobre-décembre 1994, p. 125.

environnement⁴¹ ». C'est pourquoi, certains chercheurs sont d'avis que le fait majeur qui intervient dans ce processus de socialisation différenciée a trait au niveau d'autonomie accordée par les adultes à l'enfant selon qu'il est de sexe masculin ou féminin⁴².

Les filles seraient aussi encouragées à être plus conscientes des besoins et des préoccupations d'autrui, ce qui les inciterait à développer des attitudes qui privilégient la coopération. Les garçons, quant à eux, seraient encouragés à être plus autonomes. Ils auraient ainsi tendance à être plus égocentriques, ce qui les prédispose davantage à des interactions compétitives, surtout entre garçons. En fait, les interactions entre garçons sont davantage marquées du sceau de la compétition que ce que l'on observe dans les groupes de filles. Par exemple, alors que les garçons ignorent souvent les propos d'autrui pour faire valoir leur propre point de vue, les filles, pour leur part, tiennent davantage compte de ce que viennent de dire leurs interlocutrices⁴³.

Les garçons seraient aussi l'objet d'une plus grande pression, exercée tant par les pères que les mères, en ce qui a trait à la réussite scolaire et à la compétition parce qu'ils nourrissent souvent de plus grandes attentes à leur égard en ce qui a trait à leur avenir. Ils reçoivent plus souvent des évaluations positives de leurs productions mais ils sont aussi plus fréquemment punis à cause de leur conduite déviante. Quant aux filles, elles sont dans l'ensemble moins souvent punies, quel que soit leur comportement et auraient plus de mal à élaborer des critères personnels d'évaluation et d'estime de soi, d'où une quête plus marquée de

l'approbation d'autrui ou un besoin d'affiliation très fort vis-à-vis de l'adulte⁴⁴.

2.2 L'influence des enfants

La socialisation qui opère à partir « d'en haut » vient aussi à la rencontre de celle qui est vécue « en bas ». Si l'on ne porte attention qu'à la culture adulte, on perd de vue que les enfants se transmettent, à travers le temps, non seulement des jeux, mais aussi les interprétations qu'ils ont développées par eux-mêmes pour définir ce qui relève du masculin et du féminin. En effet, la socialisation en provenance du monde adulte n'est pas reçue mécaniquement par des enfants qui ne feraient qu'enregistrer passivement l'information relative aux rôles sociaux de sexe. Elle est reprise et réinterprétée au creux de la dynamique des interactions que les enfants mettent eux-mêmes en œuvre en tant que groupe social dans leur quotidien. Ce deuxième pôle de socialisation, sur lequel les travaux récents de Maccoby⁴⁵ attirent l'attention, apparaît tout aussi important que le premier. S'appuyant sur ses propres recherches, qu'elle mène depuis une quarantaine d'années, de même que sur les principaux constats qui ressortent de la littérature sur le sujet, Maccoby propose une lecture à la fois originale et synthétique de phénomènes qui, par ailleurs, étaient déjà connus.

Son point de départ consiste à se demander pourquoi les enfants entre 4 et 11 ans (8 à 11 ans surtout) tendent, de manière générale, à se regrouper selon leur appartenance à un sexe et à éviter les contacts avec l'autre sexe, dès qu'ils ne sont plus soumis aux règles de la classe ou du monde adulte. Cette règle implicite de la séparation des

41. OCDE, *op. cit.*, p. 34.

42. Voir Duru-Bellat, *loc. cit.*

43. Voir : John Head, « Gender Identity and Cognitive Style », dans Patricia F. Murphy et Caroline V. Gipps, dir., *Equity in the Classroom : Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London, Washington, The Falmer Press UNESCO Publishing, 1996, p. 64.

44. Marie Duru-Bellat, « La socialisation familiale différentielle des enfants garçons et filles : une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne », *Carrefour de l'éducation*, janvier-juin 1997, p. 92-107.

45. Eleanor E. Maccoby, *The Two Sexes – Growing up Apart, Coming Together*, London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.

sexes serait transculturelle et ne différencierait, d'une culture à l'autre, qu'en intensité. Le constat principal et inédit de Maccoby est que cette séparation des sexes ne se présente pas comme une simple figure inversée : elle met en jeu des expériences particulières et des traits spécifiques qui diffèrent passablement selon que l'on analyse la nature des interactions qui se produisent entre les garçons et celles qui interviennent entre les filles de même qu'entre les deux groupes. C'est pourquoi, elle n'hésite pas à soutenir qu'il existe en fait deux cultures de l'enfance.

Maccoby observe d'abord que les jeux des garçons d'âge préscolaire, par-delà l'influence parentale, sont plus « physiques » que ceux des filles. De même, ils sont davantage axés sur la compétition alors que ceux des filles sont plus coopératifs. Ces différences se manifestent aussi dans les jeux qui mettent en scène des personnages imaginaires. Ceux des garçons font surtout appel à des figures héroïques (Robin des bois, Batman, Superman) alors que les filles optent plutôt pour les jeux de rôles qui reproduisent souvent la famille. Arrivés à l'âge scolaire, les garçons continuent d'apprécier les figures héroïques, mais c'est maintenant à travers les récits d'aventure ou à la télévision qu'ils les retrouvent de même que dans les sports définis comme masculin. Par ailleurs, Maccoby fait aussi ressortir que les filles ont des goûts et des champs d'intérêts plus éclectiques que les garçons. De plus, elles peuvent, dès leur plus jeune âge, s'intéresser davantage à des jouets définis comme masculins que ne le font les garçons vis-à-vis de ceux qui sont attribués aux filles. De même, la dynamique qui préside à la naissance des amitiés n'est pas la même. Alors qu'une amitié peut naître entre garçons sur la simple base d'un intérêt commun manifesté envers une activité donnée comme l'amour du sport, les filles, pour leur part, construisent leurs amitiés en fonction des affinités qu'elles décèlent dans leur personnalité respective⁴⁶.

La manière dont les filles entre 6 et 11 ans s'entretiennent entre elles est passablement différente de la dynamique qui anime les groupes de garçons. Ces différences sont à peu près inexistantes chez les enfants d'âge préscolaire. Par après toutefois, il ressort que le discours des filles est plus relationnel alors que celui des garçons est souvent à sens unique. Ainsi, les filles ont des échanges verbaux plus élaborés que les garçons et elles tiennent habituellement compte de ce que vient de dire leur interlocuteur. Pour leur part, les échanges verbaux entre garçons apparaissent plus naturellement animés par la recherche d'une certaine prépondérance. En effet, ils se limitent souvent à des impératifs ou à des interdictions que s'adressent entre eux les garçons : « fais ceci » ; « donne-moi cela » ; « ne touche pas à cela ». De même, les garçons sont davantage enclins à ne pas tenir compte des propos d'autrui et à les rejeter pour se mettre personnellement en valeur⁴⁷.

Ces différences ressortent avec plus de relief en situation de conflits. Ainsi, les filles vont avoir tendance à continuer à tenir compte des propos d'autrui dans leurs réparties tandis que les garçons s'en tiennent le plus souvent à un monologue. Les garçons peuvent aussi, à l'occasion, aller jusqu'à s'agresser physiquement entre eux, alors que ce comportement est à peu près inexistant chez les filles de ce groupe d'âge. De manière complémentaire, toujours dans une situation de conflit, les filles vont davantage avoir recours à la technique de l'« aliénation sociale » (*social alienation*) qui consiste à manipuler l'information relative à une personne dans l'objectif de remettre en question son statut et, par là, son réseau d'amitiés.

2.3 Deux cultures de l'enfance

De manière globale, le rythme de maturation serait semblable chez les garçons et les filles sauf en ce qui a trait à l'acquisition du langage et à la

46. Voir : *Ibid.*, p. 45.

47. Voir : *Ibid.*, p. 46.

capacité d'exercer un contrôle sur soi⁴⁸. Dès l'âge de deux à trois ans, les filles auraient déjà acquis à ce sujet une supériorité manifeste. En ce qui a trait au contrôle sur soi, une recherche a fait ressortir que les pères faisaient intervenir deux fois plus de prohibitions verbales pour leurs garçons que pour leurs filles, et ce pour la seule raison que les garçons ont plus tendance à manipuler les objets interdits. Ce manque de contrôle sur soi est concordant avec les observations voulant que les garçons soient plus souvent punis que les filles. De même, il est possible de penser que ces impératifs répétés, qui visent plus particulièrement les garçons, puissent avoir un lien avec la manière dont ces derniers s'adressent la parole entre eux. Cependant, il n'existe pas de preuves directes à ce sujet. Par ailleurs, si les filles sont proportionnellement moins punies, les parents – en particulier les mères – exercent sur ces dernières un contrôle plus étroit.

Bien que les parents expriment leurs émotions vis-à-vis leurs enfants sans distinction, ils auraient tendance – en particulier la mère – à aborder la question des émotions et à expliquer les causes de certaines interactions entre deux personnes de manière plus fréquente avec leurs filles qu'avec leurs garçons. Inversement, l'on exercerait plus de pressions sur les garçons pour qu'ils contrôlent leurs émotions et qu'ils ne pleurent pas et, en ce dernier cas, le père serait plus actif que la mère. Des recherches ont fait ressortir que le fait d'aborder plus souvent la question des états émotionnels avec les filles exercerait un effet sur la manière dont les filles interagissent. Elles développeraient ainsi davantage leur sensibilité envers autrui, ce qui favoriserait en retour l'émergence dans les groupes de filles d'un style d'interaction plus coopératif, comparativement aux groupes de garçons où ce genre d'interaction est plus rarement observable⁴⁹.

Surtout, et c'est là un autre constat majeur de Maccoby, les groupes de garçons et de filles présentent deux différences principales. La première a trait au niveau d'efforts déployés par chacun des deux groupes pour se distinguer de l'autre. Maccoby fait ressortir à ce sujet que les forces qui travaillent à unir les enfants de même sexe et, de manière complémentaire, à exclure ceux de l'autre sexe, sont plus puissantes chez les garçons. En effet, alors que les filles demeurent malgré tout plus ouvertes à l'idée d'effectuer des activités avec des garçons, à l'inverse, ces derniers demeurent plus réfractaires à ce sujet parce que la construction de leur identité masculine s'effectue principalement en réaction aux éléments de la culture ambiante qui ont été identifiés comme féminins⁵⁰. Plus cette attitude est encouragée par la culture ou le milieu socio-économique d'origine, plus elle gagne en intensité chez les garçons. Les filles, pour leur part, procèdent à la construction de leur identité féminine sans se soucier constamment de la question de savoir si leur féminité a été contaminée par des éléments masculins⁵¹.

La deuxième différence majeure a trait aux attitudes divergentes que les garçons et les filles manifestent envers le monde adulte. Déjà à la garderie, au moment où ils savent à peine marcher, les garçons accordent plus d'attention aux réactions des

50. C'est ce que William S. Pollack appelle « the Boy Code ». Voir : *Real Boys, Rescuing Our Sons from the Myths of Boyhood*, Random House, 1998.

51. Maccoby écrit à ce sujet : « Despite the fact that children of both sexes are powerfully oriented toward others of their own sex, however, the forces drawing boys together, and involving the exclusion of girls, appear to be stronger than the own-gender forces binding groups of girls. [...] Girls are more open to association with boys, more willing to listen to and interact with them, than boys are in relation to girls. [...] Boys, however, seem to play mainly to a male audience. In their toy and activity choices, preschool boys are concerned with not appearing to be girl-like. [...] Clearly, an essential element in becoming masculine is becoming *not*-feminine, while girls can be feminine without having to prove that they are not masculine. » *Op. cit.*, p. 51-52.

48. À ce sujet, voir : *Ibid.*, p. 105-117.

49. Voir : *Ibid.*, p. 138.

autres garçons face à leur comportement plutôt qu'à l'éducatrice ou à l'éducateur. Une fois arrivés à l'école primaire, ils continuent d'accorder plus d'importance aux autres garçons plutôt qu'à l'enseignante ou à l'enseignant, alors qu'à l'opposé les filles portent davantage attention au professeur qu'aux autres filles. De même, vers l'âge de 2-3 ans, les garçons prennent de moins en moins l'initiative du contact avec leur mère alors qu'il n'y a pas de changement pour les filles⁵².

À partir de ces deux différences, Maccoby fait ressortir que ce qui l'autorise le plus à soutenir qu'il existe deux cultures de l'enfance plutôt qu'une, réside dans le fait que garçons et filles n'ont pas les mêmes styles de jeux. En effet, on observe que les garçons sont, plus spontanément que les filles, en situation de concurrence les uns envers les autres pour assurer leur prédominance et maintenir leur statut. Cette préoccupation est observable tant dans les styles d'interaction que dans les thèmes retenus dans leurs jeux ou encore dans les types de comportement adoptés en situation de conflit⁵³. Encore une fois, il faut souligner que ces constats font abstraction de la diversité des situations que vivent les enfants, qu'ils soient garçons ou filles. Certains sont plus exposés que d'autres à ces influences et les différences individuelles de personnalité demeurent importantes. De même, selon les contextes culturels et les milieux socio-économiques d'origine, l'intensité de ces manifestations peut varier considérablement.

En guise de conclusion, Maccoby fait ressortir que la culture de l'enfance n'apparaît pas comme un simple reflet de la culture adulte. S'il en était ainsi, on comprendrait mal pourquoi les garçons et les filles développent des traits de personnalité et des manières d'interagir qui sont typiques à leur sexe alors que la place des femmes dans la société et les rôles des hommes et des femmes ont grandement évolué. De même, depuis les années soixante-dix, des efforts considérables ont été

consentis – non sans remous – dans la plupart des pays occidentaux et au Québec pour introduire l'éducation sexuelle dans les écoles et procéder à la déssexualisation des manuels scolaires dans l'objectif de promouvoir des modèles d'hommes et de femmes plus égalitaires⁵⁴. Bien qu'il reste encore du travail à faire en ce sens⁵⁵, il demeure que la situation actuelle se compare difficilement avec celle qui prévalait il y a à peine deux décennies. À ce moment, soit la socialisation en provenance du monde adulte a fait complètement faillite, soit il existe aussi d'autres réalités qui interfèrent avec cette socialisation adulte. Maccoby ne propose pas de diminuer l'importance de la socialisation adulte mais elle souligne simplement qu'elle n'explique pas tout. En fait, on observe souvent qu'un enfant peut présenter une conduite stéréotypée sans qu'il ait pu intégrer les connaissances relatives à ces stéréotypes⁵⁶. Par ailleurs, une fois que ces stéréotypes sont connus par les enfants, ils servent par la suite à orienter leurs conduites quotidiennes.

De manière plus particulière, la socialisation en provenance du monde adulte ne permet pas de comprendre pourquoi les garçons ont des styles de jeux qui les amènent à être plus turbulents physiquement et pourquoi ils sont amenés à être plus distants par rapport au monde adulte. La socialisation a sûrement un rôle à jouer, toutefois cette

52. Voir : *Ibid.*, p. 52-53.

53. Voir : *Ibid.*, p. 50-51; 56.

54. Voir : Conseil du statut de la femme, *Pour les Québécoises : Égalité ou indépendance*, Québec, Éditeur officiel, 1978; Ministère de l'Éducation, *L'École québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel, 1979.

55. Voir : Pierrette Bouchard et Suzanne Houle, *Les Stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation*, Québec, Cahiers du LABRAPS, 1994; Sylvie Cromer et Adela Turin, « Que racontent les albums illustrés aux enfants ? », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 223-230.

56. Voir : Maccoby, *op. cit.*, p. 172. Voir aussi : Chantal Zaouche-Gaudron, *loc. cit.*, p. 33.

influence n'est pas nette⁵⁷. D'où la distinction que Maccoby effectue entre le *contenu* des jeux et les *styles* d'interaction. Si l'on porte attention aux contenus des jeux, l'influence de la socialisation en provenance du monde adulte est manifeste. En effet, le contenu des jeux est amplement déterminé par les modèles sexués qui sont véhiculés par la culture ambiante dans la mesure où ces derniers sont suffisamment différenciés et explicites pour que les garçons et les filles puissent, chacun pour soi, partager un même savoir sur ces distinctions⁵⁸.

En ce qui a trait aux styles d'interaction, les stéréotypes de sexe en provenance du monde adulte ont sûrement une influence. Ainsi, les filles mettent davantage en œuvre un style d'interaction qui se caractérise par la collaboration alors que la rivalité sous-tend aisément les interactions entre garçons. Toutefois, parce que ces styles d'interaction distinctifs apparaissent très tôt chez les enfants et qu'ils font appel à des conduites élaborées, on comprend mal que les garçons et les filles puissent, dès leur tendre enfance, en arriver à déchiffrer les attentes sociales que les adultes ou les autres enfants manifestent à ce sujet à leur endroit, alors qu'ils n'ont même pas encore une conscience nette de ce qui relève du masculin ou du féminin⁵⁹.

On peut aussi se demander jusqu'à quel point ces styles d'interaction ne viennent pas orienter en retour les comportements des adultes envers leurs enfants. Et c'est peut-être ici que la dynamique interactive prend une importance capitale. Si le

processus de socialisation en provenance du monde adulte et celui qui prend forme dans le monde de l'enfance s'influencent réciproquement, les *styles* d'interaction, qui semblent être des réalités transculturelles⁶⁰, nous mettent en présence, pour leur part, d'un spectre de causes qui se situent à la frontière du social, du cognitif et du biologique, causes multiples qui se nourrissent mutuellement. L'enfant ne peut avoir une connaissance immédiate et entière de l'ensemble des caractéristiques culturelles relatives au masculin et au féminin. Il ne peut que les appréhender de manière progressive et les intégrer de façon plus ou moins profonde selon le stade de développement qu'il franchit. C'est aussi pourquoi il est difficile de présenter la culture de l'enfance comme un simple décalque de la culture adulte. D'où l'attention qu'il importe d'accorder à la dynamique qui s'instaure entre ces deux cultures. De plus, s'il est difficile de déterminer avec exactitude, par des études empiriques, jusqu'à quel point le fait de faire l'expérience de l'une ou l'autre de ces cultures de l'enfance masculine ou féminine peut exercer des effets déterminants et durables sur les traits de la personnalité globale d'un enfant, il demeure que, compte tenu de l'influence décisive que l'on reconnaît au processus de socialisation en général, il serait difficile de soutenir le contraire.

L'intérêt de cette distinction entre le contenu des jeux et les styles d'interaction est qu'elle vient donner plus de profondeur à la dynamique complexe qui s'institue entre l'enfant et le milieu environnant, distinction qui est en lien direct avec les recherches récentes portant sur les styles cognitifs. Si la socialisation en provenance du monde adulte demeure un processus central qui permet de comprendre la nature des phénomènes qui sont en jeu, il demeure qu'elle n'explique pas tout. Il faut aussi considérer les forces qui président au processus de construction de l'identité sexuelle et qui constituent un vecteur additionnel de socialisation tout aussi essentiel à la compréhension des méca-

57. Maccoby écrit à ce sujet : « We do not see (...) a process in which parents are fostering the development of different global sex-typed personality traits in sons and daughters : we do not see socialization patterns that would lead to girls becoming more passive or dependent or « sociable », or boys becoming more assertive. And indeed, children of the two sexes do not typically differ with respect to global personality traits. » *Op. cit.*, p. 144-145.

58. Voir : *Ibid.*, p. 186.

59. Voir : *Ibid.*, p. 184.

60. Voir : *Ibid.*, p. 150; 187; John Head, *loc. cit.*

nismes qui travaillent à la différenciation des rôles sociaux de sexe. Selon cette perspective, l'attention portée à la structure différente des groupes de garçons et de filles de même qu'aux styles d'interaction dont les enfants font l'apprentissage sous la règle implicite de la séparation des sexes, permet d'appréhender de manière complémentaire et plus nuancée des réalités dont l'explication dernière risquait de faire reposer tout le blâme sur les parents ou sur l'école.

Ces observations nous préviennent de la complexité des interactions qui président à la structuration de l'identité sexuelle chez l'enfant. Par ailleurs, malgré les observations qui précèdent, il convient de rappeler que les garçons et les filles présentent des traits de personnalité assez semblables lorsqu'on les considère globalement. Il ne faudrait donc pas perdre de vue que les traits de ressemblances entre les garçons et les filles l'emportent sur les différences.

2.4 Les styles cognitifs

Le style cognitif est un concept utilisé en sciences de l'éducation depuis plusieurs décennies pour décrire des façons particulières d'emmagasiner et d'utiliser l'information pour résoudre un problème. Le style cognitif a été défini de la façon suivante par Legendre :

« Approche personnelle globale et relativement stable qui caractérise la manière distincte que préfère utiliser une personne pour penser, apprendre, comprendre, organiser son expérience et son savoir, percevoir et traiter l'information, appréhender des éléments perceptuels ou résoudre un problème dans une grande variété de situations⁶¹. »

Les styles cognitifs comprennent non seulement des propriétés du fonctionnement cognitif mais aussi des caractéristiques affectives comme la motivation et l'estime de soi. « Les styles cognitifs ainsi définis sont donc des dimensions qui peuvent être à la fois des traits de personnalité et des aptitudes⁶². » Ils sont bipolaires. Par exemple, alors qu'une échelle unipolaire, comme l'intelligence, peut être graduée de manière continue d'un minimum vers un maximum, les styles cognitifs expriment pour leur part un continuum entre deux manières opposées et tout aussi valables d'appréhender la réalité. Les personnes se distribuent le long de ce continuum et les sujets qui se retrouvent plus près de l'un des deux pôles sont bien typés alors que ce n'est pas le cas pour ceux qui occupent une position intermédiaire entre ces deux extrêmes. En ce sens, on ne peut porter un jugement de valeur sur un style cognitif donné parce que chacun des deux pôles du continuum peut se révéler important selon les particularités de la situation ou du problème à résoudre. Par ailleurs, il est possible pour une personne de faire preuve de flexibilité et de travailler dans un style différent de son style habituel, lorsque la tâche ou la situation l'exige. Cependant, dans un tel cas, cette personne n'est pas à l'aise et elle reviendra spontanément à son style préféré.

Les recherches portant sur les styles cognitifs ont connu leur apogée dans les années soixante-dix. Toutefois, à ce moment, la structure théorique qui leur était sous-jacente et, par conséquent, les tests psychométriques utilisés pour leur évaluation demeuraient souvent trop vagues. L'intérêt des chercheurs a été ravivé du moment que l'on a resserré l'argumentation théorique et les instruments de recherche pour mettre davantage en évidence les variations de styles cognitifs observées chez les hommes et les femmes. En d'autres termes, il est apparu que s'il n'y a pas de différence dans les aptitudes intellectuelles des

61. Rénald Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Guérin, 1993, p. 1195.

62. Philippe Champy, Chistine Étévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Éditions Nathan, 1994, p. 944.

hommes et des femmes, la manière dont ils utilisent ces aptitudes n'est pas toujours la même. Encore une fois, il faut éviter d'ériger ces différences en norme absolue. Même si l'on observe que les hommes et les femmes présentent, de façon moyenne, des préférences de styles cognitifs, il demeure que l'on retrouve aussi d'importantes variations à l'intérieur des groupes de personnes de même sexe, variations qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans le sens de la tendance générale de leur sexe.

Les styles cognitifs ont été regroupés par les chercheurs en taxinomies qui comprennent souvent plus de vingt éléments. Pour plus de simplicité, il est possible de rassembler les styles cognitifs en trois groupes principaux : l'indépendance-dépendance à l'égard du champ ; l'impulsivité versus la réflexion et le lieu de contrôle⁶³.

A) *L'indépendance-dépendance à l'égard du champ*⁶⁴

Les personnes qui se situent vers le pôle de l'indépendance du champ ont un mode de pensée analytique, une capacité d'extraire les éléments importants d'une situation et ils restructurent aisément leurs représentations. Elles recherchent peu les informations en provenance d'autrui et la rationalisation est une de leurs défenses préférées. Les personnes qui se situent vers le pôle de la dépendance du champ, quant à elles, ont un mode de perception global, une pensée holistique et sont peu enclines à restructurer leurs représentations. Elles recherchent d'abord chez les autres les informations dont elles ont besoin. Le refoulement et le déni sont les défenses qu'elles mettent le plus souvent en œuvre. Par exemple, pour la réalisation

d'une activité en classe, les élèves qui se situent près du pôle de l'indépendance du champ chercheront d'abord à identifier les étapes essentielles dans la réalisation de la tâche, alors que les élèves qui se situent vers le pôle de la dépendance du champ examineront en premier lieu les résultats attendus et le contexte de réalisation (temps permis, travail en équipe ou non).

Selon Witkin *et al.*⁶⁵, les sujets dépendants du champ sont attentifs aux facteurs sociaux, aux attitudes et aux croyances. Ils démontrent une grande sensibilité sociale et ils visent des professions reliées à l'enseignement ou des occupations qui comportent beaucoup de relations avec autrui. Les sujets indépendants du champ démontrent plus d'intérêt pour des activités comme l'astronomie et le génie. Ils préfèrent les activités de mathématique et physique en raison de leur disposition à l'abstraction.

Des recherches⁶⁶ ont montré que les femmes se situent vers la dépendance du champ, alors que les hommes se situent, en moyenne, plus près du pôle de l'indépendance du champ. Certains travaux de recherche⁶⁷ font aussi ressortir que les hommes et les femmes tendent à adopter des approches différentes dans l'évaluation de questions morales. Les hommes optent pour une position légaliste, analytique, alors que les femmes considèrent la situation dans un contexte plus large.

63. Voir à ce sujet : John Head, « Gender Identity and Cognitive Style », dans Patricia F. Murphy et Caroline V. Gipps, dir., *Equity in the Classroom : Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London, Washington, The Falmer Press UNESCO Publishing, 1996, p. 59-69.

64. Le champ fait référence à la situation, au contexte du problème à résoudre.

65. A. Witkin *et al.* (1978) cité dans Jean Gaudreau, Michèle Aubin, *Croissance de l'enfant et école primaire*, Gaëtan Morin éditeur, 1998, p. 74.

66. Entre autres N. Kogan (1976), Riding et Pearson (1994), Lotwick, Simon, Ward (1981), Witkin (1979), Witkin et Goodenough (1981), Fritz (1994).

67. C. Gilligan, *In a Different Voice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.

Plusieurs chercheurs⁶⁸ sont d'avis que le fait que les garçons soient davantage amenés, durant la petite enfance, à se confronter au milieu physique, favoriserait chez eux l'analyse des situations, alors que les filles, plus poussées à l'exploration du monde social, développeraient une pensée holistique. Cette pensée holistique leur permettrait de mieux saisir les règles de la classe et les attentes des enseignantes et enseignants et, par le fait même, de s'y adapter. Cette observation peut être en lien avec les préférences pour certaines matières scolaires et elle a des implications pédagogiques. Par exemple, les tests objectifs qui exigent un mode de pensée par extraction, favoriseraient les garçons.

L'introduction de l'ordinateur en classe permet de faire des observations semblables. Ainsi, des chercheurs⁶⁹ ont pu mettre en relief qu'il y avait deux approches différentes chez les enfants pour entrer en relation avec un ordinateur. Pour la majorité des garçons, la programmation est abordée comme un besoin d'imposer sa volonté à la machine et d'avoir l'impression d'exercer un contrôle ferme sur elle. Le résultat visuel final (texte, graphique, etc.) est moins important pour eux que le processus qu'ils ont mis en place pour arriver à ce résultat. Pour les filles, la programmation est plus interactive. Ainsi, c'est seulement après avoir observé ce qui a été créé à l'écran que ces élèves vont décider ce qu'ils vont faire après.

Les enseignantes et enseignants rencontrés par le Conseil ont mentionné que les garçons aiment les documentaires, l'informatique et l'approche pédagogique par projet. Il a été également mentionné que les garçons demandent plus souvent que les filles de travailler seuls et qu'ils se donnent facilement des stratégies pour résoudre des problèmes. Enfin, des enseignantes et enseignants sont d'avis que l'école correspond mieux aux

caractéristiques des filles qu'à celles des garçons en raison du type d'activités qui y est présenté.

B) *L'impulsivité versus la réflexion*

Les personnes impulsives ne se donnent pas le temps d'élaborer soigneusement leurs réponses et ceci entraîne souvent une moindre efficacité. Par ailleurs, les personnes impulsives sont soucieuses de leurs performances et elles sont inquiètes de leurs rapports avec les autres. Pour leur part, les personnes qui se situent près du pôle réflexion, contrôlent aisément leur activité, ce qui leur permet généralement d'élaborer des conduites plus efficaces. Bien qu'elles soient très soucieuses de ne pas faire d'erreurs, ces personnes contrôlent bien leur anxiété.

Les recherches de Bianka Zazzo, portant sur les comportements des garçons et des filles en classe, montrent que plus de filles se situent près du pôle réflexion. Selon cette chercheuse, si à potentiel intellectuel égal les filles apprennent mieux que les garçons c'est qu'elles manifestent, plus que les garçons, deux formes de contrôle : d'une part, le contrôle de soi qui leur permet de différer ou d'inhiber leurs impulsions ou objectifs immédiats et, d'autre part, le contrôle des situations dont les fluctuations et les changements sont plus aisément décodés.

John Head⁷⁰ soutient que dans des situations d'évaluation, les garçons tendent à faire preuve de plus de précipitation et d'impulsivité, alors que les filles y accordent plus d'attention et de réflexion. Ces deux types d'approche ont leurs avantages et leurs inconvénients. Dans des examens à choix multiples, parce que le besoin de fournir une réponse rapide ne les affecte pas, les garçons vont mieux performer. Toutefois, lorsque la structure de la question est complexe et que le temps alloué pour répondre est plus long, les filles vont être plus performantes.

68. Entre autres : J.H. Block, « Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes : Some Conjectures », *Child Development*, vol. 54, n° 6, 1983, p. 1335-1354.

69. S. Turkle (1986), Weinman et Haag (1999), Abouserie, Moss et Barasi (1992).

70. John Head, *loc. cit.*, p. 62.

Dans certaines situations, la tendance des garçons à avoir le goût du risque, combiné à leur répugnance à perdre la face dans la classe, les conduit à utiliser des comportements inappropriés ou violents⁷¹. Ainsi, la tendance générale vers le pôle impulsivité fait en sorte que les garçons défient plus souvent l'autorité de l'enseignante ou de l'enseignant en classe. Les filles, par contre, en raison de leur plus grand contrôle de soi, se conforment, en général, au mode de relation souhaité par le personnel enseignant.

Les parents ainsi que les enseignantes et enseignants rencontrés par le Conseil ont confirmé que les garçons sont plus impulsifs que les filles et qu'ils prennent plus de risques que ces dernières. Les enseignantes et enseignants ont souligné que les garçons lisent plus rapidement les questions d'examen, qu'ils écoutent moins les interrogations des autres et qu'ils sont plus agressifs et plus indisciplinés que les filles. Le style cognitif – impulsivité versus réflexion – semble donc bien conforme à la réalité de la classe.

C) *Le lieu de contrôle*

Le lieu de contrôle (Rotter, 1966) ou lieu de causalité (Deci, 1975, 1980) sont des concepts qui ont été introduits en psychologie pour l'étude de la motivation. Leurs auteurs font une distinction entre le lieu de contrôle interne et le lieu de contrôle externe sur la base de la relation qu'une personne établit entre son comportement et les résultats ou conséquences de ce comportement.

Une personne qui a un lieu de contrôle interne croit en une relation entre ses comportements et les résultats qu'elle obtient. La personne qui a un lieu de contrôle externe croit, quant à elle, que les résultats obtenus ne sont pas toujours reliés à ses comportements mais à la chance ou bien à des facteurs contrôlés par les autres. La personne qui a un lieu de contrôle interne tire sa motivation de

facteurs personnels internes : la conscience de s'améliorer, de développer de nouvelles compétences. La personne qui a un lieu de contrôle externe est motivée par des facteurs externes : des récompenses, des reconnaissances sociales ou bien des contraintes aussi. Les personnes ayant un lieu de contrôle externe seraient plus sujettes à la dépression.

Les caractéristiques d'un milieu influencent l'orientation personnelle (interne ou externe) et le comportement des gens. Les milieux qui sont informatifs, c'est-à-dire qui donnent des rétroactions et qui laissent la possibilité aux personnes de faire des choix et des erreurs, favorisent le développement d'une personnalité avec un lieu de contrôle interne. Les milieux contrôlants et possédant un système de récompenses, favorisent le développement d'une personnalité ayant un lieu de contrôle externe.

Au cours des vingt-cinq dernières années, de nombreuses recherches ont porté sur la relation entre le sexe et le lieu de contrôle. Certaines de ces recherches⁷² ont démontré que les femmes ont plus souvent que les hommes un lieu de contrôle externe. D'autres recherches⁷³ n'ont pas révélé de différence significative entre les hommes et les femmes. En 1988, Archer et Waterman⁷⁴ ont analysé vingt-deux études portant sur la différence du lieu de contrôle selon le sexe. Dans quinze cas, aucune différence significative ne fut signalée ; dans six études les hommes avaient davantage un lieu de contrôle interne alors que, dans une étude seulement, c'était également le cas pour les

71. N.J. Bell et R.W. Bell, *Adolescent Risk Taking*, Newbury Park, Sage, 1993.

72. Entre autres : Engiles (1998), De Brabander (1990), Johnston (1993), Kolotkin (1994), Boggiano et Barrett (1992).

73. Karnes et McGinnis (1996), Boss et Taylor (1989), McClelland (1991), Kapalka et Lachenmeyer (1988), Igoe et Sullivan (1991), Chubb et Fertman (1997).

74. S.L. Archer et A.J. Waterman, « Psychological Individuation Gender Differences or Gender Neutrality ? », *Human Development*, 31, 1988, p. 65-81.

femmes⁷⁵. Archer et Waterman concluent qu'il n'y a pas assez d'évidence, compte tenu de la recherche actuelle, pour soutenir qu'il y a des différences selon le sexe au sujet de la variable lieu de contrôle.

Si la relation entre le sexe et le lieu de contrôle n'est pas établie de façon certaine, plusieurs des recherches mentionnées au paragraphe précédent ont traité du lien entre les résultats scolaires et le lieu de contrôle et, en ce cas, leurs résultats convergent. En effet, ces recherches ont fait ressortir que les élèves (garçons ou filles) qui réussissent bien dans leurs études, qu'ils soient au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université, démontrent un lieu de contrôle interne ou une motivation intrinsèque plus élevée que chez les élèves qui échouent ou qui abandonnent leurs études.

D'autres études⁷⁶ ont montré qu'entre la 9^e et la 12^e année du secondaire, le lieu de contrôle devient plus interne autant chez les filles que chez les garçons. Cela serait dû au fait que les adolescents et les adolescentes jouissent d'une plus grande liberté graduellement avec l'âge et qu'ils se sentent plus autonomes.

Par ailleurs, selon John Head⁷⁷, les garçons ont tendance à développer un mécanisme de défense par lequel ils attribuent leurs succès à leurs propres efforts et leurs échecs à des facteurs externes. Les filles, quant à elles, montrent une tendance inverse, qui les porte à se remettre personnellement en question pour les échecs qu'elles rencontrent et à attribuer à la chance leur réussite personnelle, surtout dans des matières scolaires

dites masculines⁷⁸. Ces deux mécanismes de défense ont des impacts pour l'enseignement. En effet, les filles risquent de perdre confiance en elles, ce qui va affecter leurs performances subséquentes et les garçons, quant à eux, doivent apprendre à assumer la responsabilité de leurs échecs. Il convient de rappeler qu'ici encore, il s'agit de tendances générales et non de profils absolus.

Lors des consultations menées par le Conseil, les parents ainsi que les enseignantes et les enseignants ont mentionné que lorsqu'ils adressent un reproche aux garçons de niveau primaire, ceux-ci « argumentent, s'entêtent, n'acceptent pas facilement leurs torts et que les filles acceptent la réprimande et qu'elles trouvent les mots pour dire qu'elles regrettent ». Voilà donc des témoignages qui concordent avec la présence des mécanismes de défense évoqués précédemment.

75. Vallerand et Sénécal (1992) ont constaté également une motivation interne plus élevée chez les filles que chez les garçons.

76. Par exemple, celle de Chubb, Fertman et Ross (1997).

77. John Head, *loc. cit.*, p. 63.

78. Marie Duru-Bellat, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » (1^{re} partie), *loc. cit.*, p. 128-129 ; Fayda Winnykamen, « À propos de "l'influence du sexe" », *loc. cit.*, p. 82-83.

Tableau 29
Les styles cognitifs

INDÉPENDANCE DU CHAMP	DÉPENDANCE DU CHAMP
<p align="center">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perçoivent les objets comme étant séparés du champ ou du contexte • Peuvent extraire un élément du champ, rechercher les problèmes et organiser les éléments dans un contexte différent • Sont indépendantes de l'autorité, ce qui les conduit à se référer à leurs propres standards et valeurs • Apparaissent froides et distantes • Sont insensibles aux autres et manquent d'habiletés sociales • Préfèrent des occupations qui leur permettent de travailler par elles-mêmes (seules) 	<p align="center">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comptent (se fient) sur le champ perceptuel environnant • Font l'expérience de leur environnement de façon relativement globale en se conformant aux effets du champ ou du contexte • Sont dépendantes de l'autorité • Sont fortement intéressées aux autres personnes • Ont une sensibilité envers les autres, ce qui les aide à acquérir des habiletés sociales • Préfèrent les professions qui requièrent un engagement ou des relations avec autrui

IMPULSIVITÉ	RÉFLEXION
<p align="center">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Donnent des réponses rapidement (moindre efficacité) • Sont soucieuses de leur performance • Sont inquiètes de leurs rapports avec les autres (peur de perdre la face) 	<p align="center">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Font preuve d'attention, de réflexion et de contrôle • Sont soucieuses de ne pas faire d'erreurs • Se conforment aux règles et développent des stratégies pour s'adapter aux exigences des milieux organisationnels

LIEU DE CONTRÔLE INTERNE	LIEU DE CONTRÔLE EXTERNE
<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Croient en la relation entre leurs comportements et les résultats qu’elles obtiennent • Tirent leur motivation de facteurs internes : la conscience de s’améliorer, de développer des nouvelles compétences • Sont plus persévérantes à l’école, elles réussissent bien 	<p style="text-align: center;">Ces personnes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Croient que les résultats obtenus ne sont pas toujours reliés à leurs comportements mais à la chance ou à des facteurs contrôlés par les autres • Tirent leur motivation de facteurs externes : récompenses, reconnaissance sociale, etc. • Sont plus sujettes à la dépression

3. L’école

Entre l’âge de cinq ans et l’âge de seize ans, l’élève québécois doit parcourir trois ordres d’enseignement qui ont des caractéristiques particulières. Le préscolaire est une organisation à l’échelle de l’enfant et, pour la plupart de ceux-ci, le passage du foyer à la maternelle se fait assez aisément. Le passage de la maternelle à l’école primaire ne se fait pas aussi facilement parce que l’école primaire est structurée de façon bien différente. On y retrouve des règles beaucoup plus nombreuses mais l’école primaire constitue souvent, sous plusieurs aspects, un prolongement de la vie familiale et de la garderie. En effet, l’enseignante ou l’enseignant titulaire représente un modèle qui demeure en continuité avec le modèle parental ou celui de la garderie.

L’école secondaire, toutefois, présente une coupure importante avec le modèle familial, tant par le nombre d’éducateurs et le nombre d’élèves que par les règles à respecter et les attentes de rendement signifiées aux élèves. Malgré tout, l’école primaire et l’école secondaire ont des caractéristiques communes. La description qu’en fait Perrenoud correspond bien à l’expérience québécoise :

- « 1. un manque permanent de temps et de souplesse pour suivre des chemins de traverse, saisir des occasions, répondre à une demande ;
2. de fortes réticences ou difficultés à négocier avec les élèves, compte tenu des contraintes et du peu de degré de liberté des professeurs ;
3. un recours permanent à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, compétition, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves ; ce qui induit un rapport utilitariste au travail, en fonction de la note et de la sélection plus que de la maîtrise de savoirs et savoir-faire valorisés comme tels ;
4. une faible différenciation de l’enseignement (horaire, espaces, plans d’études, moyens d’enseignement, formation des maîtres conçue pour un enseignement frontal) ;
5. le poids des tâches fermées, des exercices, des routines, par opposition aux recherches, aux situations ouvertes, aux projets, à la création (activités jugées trop lourdes, trop risquées, trop difficiles à évaluer) ;

6. l'omniprésence de la contrainte et du contrôle pour que les élèves viennent en classe et travaillent même sans envie ni intérêt ; un contrat didactique basé souvent sur la peur du désordre et des tricheries, la méfiance, la loi du moindre effort ;
7. la place immense prise par l'évaluation formelle (succession des épreuves, pressions à la réussite, bachotage) au détriment du temps d'enseignement ;
8. des relations assez "bureaucratiques" entre maîtres et élèves, chacun son rôle, son métier, son territoire⁷⁹.

Que se passe-t-il dans un tel système ? De quelle façon enseignantes et enseignants exercent-ils leur métier, compte tenu du processus de socialisation décrit précédemment ? Comment garçons et filles naviguent-ils dans ce système pour préserver leur estime de soi et développer leur motivation ?

Voilà les questions qui seront abordées maintenant.

3.1 Métier d'enseignant, rôles sociaux de sexe et socialisation

La plupart des études font ressortir que les interactions élèves-enseignants et enseignants-élèves sont modulées par l'appartenance à un sexe. « La lecture même des comportements porte la trace des stéréotypes dominants. Ainsi, bien qu'il soit établi que dans les classes (et les groupes) mixtes, les filles parlent moins que les garçons (souvent de l'ordre de trois fois moins), elles sont perçues comme parlant toujours trop, tant est prégnante la représentation sociale des femmes comme bavardes⁸⁰. » Claude Zaidman, dans son étude sur la mixité à l'école primaire, constate pour sa part

« que la plupart des enseignants se servent de la différence des sexes, marquée ici par un plus grand calme des filles et une moindre connivence entre filles et garçons, comme un des instruments de construction du groupe classe ». Plus encore, les enseignants vont « aussi s'appuyer sur l'aide directe que les filles apportent aux garçons et, de façon plus générale, à eux-mêmes : les filles deviennent alors des "auxiliaires" de pédagogie⁸¹ ».

De même, toutes les études font ressortir que les garçons mobiliseraient plus l'attention de l'enseignant que les filles. En effet, « les garçons prennent plus souvent l'initiative dans les interactions pédagogiques ; ils auraient parfois tendance à monopoliser "the linguistic space", l'espace pédagogique de la classe en prenant la parole sans avoir été interrogés⁸² ». Ces comportements ont pour effet de donner beaucoup de visibilité aux garçons alors que les filles « se fondent dans le décor ». Par ailleurs, il ressort aussi que les enseignants – qu'ils soient hommes ou femmes – accordent spontanément plus d'attention aux garçons qu'aux filles. En effet, ils « posent plus de questions aux garçons qu'aux filles ; passent plus de temps dans des échanges autour de ces questions avec les garçons qu'avec les filles ; donnent des appréciations favorables sur le contenu du travail pour les garçons et sur sa présentation pour les filles ; critiquent les garçons plus souvent sur la mauvaise présentation de leur travail et les filles sur le contenu ; passent plus de temps en suivi du travail avec les garçons qu'avec les filles⁸³ ». D'autres études font ressortir que les enseignants et les enseignantes connaissent « plus vite et mieux les noms et les prénoms des garçons que ceux des filles [...] les filles constituant souvent une masse indistincte⁸⁴ ». Il faut dire que la

79. Philippe Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994, p. 14.

80. Marie Duru-Bellat, *loc. cit.*, 1995, p. 87.

81. Claude Zaidman, *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 91.

82. *Ibid.*, p. 36.

83. *Ibid.*

84. Nicole Mosconi, *Femmes et savoir – La Société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994, p. 245-246.

contrainte du maintien de l'ordre dans la classe conduit les enseignants à se préoccuper davantage des garçons qui constituent toujours à cet égard une menace potentielle. Les recherches font également ressortir que les enseignants et les enseignantes n'ont généralement pas conscience d'accorder plus d'attention aux garçons qu'aux filles. Lorsqu'ils en prennent conscience et cherchent à rétablir l'équilibre en accordant un temps égal aux élèves des deux sexes, les garçons deviennent agités et cherchent à accaparer l'attention.

D'une façon générale, les attentes de rôle masculin, dans la société, privilégient les comportements et les attitudes d'indépendance et les comportements plus agressifs, alors que les attentes de rôle féminin privilégient les comportements et attitudes de disponibilité, réceptivité, inhibition de l'agression. Selon Gilly⁸⁵, il n'y a aucune raison pour que les attentes de rôles soient fondamentalement différentes à l'école de ce qu'elles sont dans la société en général. Ainsi, les enseignantes et les enseignants montrent qu'ils aiment généralement mieux l'agressivité chez le garçon que chez la fille et la dépendance chez la fille que chez le garçon.

L'addition des attentes liées aux rôles sociaux de sexe et au métier d'élève place la fille dans une situation assez satisfaisante, alors que le garçon se retrouve prisonnier d'attentes contradictoires. En effet, tout en approuvant davantage les comportements de dépendance chez la fille que chez le garçon, les enseignantes et les enseignants, en situation de gestion de classe, désapprouvent autant l'agressivité chez l'un comme chez l'autre. Autrement dit, la préférence du personnel enseignant va pour les comportements typiques des rôles sociaux de sexe, mais leur tolérance est beaucoup moins grande quand ils proviennent des garçons que des filles. La fille qui se conforme au rôle de sexe donne doublement satisfaction à

l'enseignante ou à l'enseignant : elle répond à l'attente sociale et à l'attente de l'institution (métier d'élève). Il n'en va pas de même pour le garçon puisque son comportement, tout en étant cohérent par rapport aux attentes sociales, est mal toléré par les enseignantes et enseignants lorsqu'ils exercent leur « métier d'enseignant ». En effet, la majorité des filles et des garçons du primaire rencontrés par le Conseil, ont mentionné que le professeur est plus sévère avec les garçons.

Qui plus est, un garçon trop dépendant, par exemple, donc conforme aux attentes scolaires, risque de décevoir et même de déplaire par manque d'affirmation et de qualités masculines, et ce, aux yeux de l'enseignante ou de l'enseignant et des autres garçons de la classe. En effet, des chercheurs⁸⁶ ont remarqué qu'à l'heure actuelle, il y a une plus grande tolérance à l'égard des filles manifestant des comportements dits masculins qu'à l'égard des garçons manifestant des comportements connotés comme féminins.

3.2 Métier d'élève, socialisation et rôles sociaux de sexe

Selon Philippe Perrenoud :

« Si le métier d'élève est un drôle de métier, ce n'est pas d'abord parce qu'il n'est pas rétribué. C'est parce qu'il :

- n'est pas librement choisi, moins que tout autre ;
- dépend fortement d'un tiers, non seulement dans ses finalités et conditions principales, mais dans son détail, et, notamment, sa fragmentation et son rapport au temps ;
- s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de tiers, non seulement quant à ses résultats, mais quant à ses moindres modalités;

85. Michel Gilly, *Maître-élève – Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980, p. 160.

86. Entre autres, Colette Chiland, Cahill et Adams.

- se trouve constamment au principe d'une évaluation des qualités et des défauts de la *personne*, de son intelligence, de sa culture, de son caractère. »

« La scolarité est une longue marche. On peut toujours "mieux faire". Prendre au sérieux les injonctions des maîtres et des parents, c'est entrer dans les ordres, sauf si on a une immense facilité. À l'inverse, se laisser vivre, c'est se préparer des lendemains difficiles. Entre ces deux écueils, l'élève navigue au plus près. Dans une aventure personnelle ? Ou plutôt dans l'exercice d'un *métier* qui, pour n'être pas rémunéré, n'est pas moins *routinisé* que beaucoup d'emplois salariés ? [...] Penser d'abord à tirer son épingle du jeu, adopter les stratégies qui garantissent la survie et une certaine tranquillité, c'est humain. Mais l'exercice intensif du métier d'élève peut aussi entraîner des *effets pervers* : ne travailler que pour la note, construire un rapport utilitariste au savoir, au travail, à l'autre⁸⁷. »

Dans le contexte scolaire contrôlé par l'adulte, le processus de socialisation de l'enfant amorcé à la petite enfance se poursuit et il intervient dans l'exercice du métier d'élève. Tel que mentionné à la section 2.2 du présent document, il existe deux formes de socialisation : celle en provenance du monde adulte et celle qui renvoie aux interactions que l'enfant entretient avec les autres enfants. Maccoby a constaté que les enfants des deux sexes sont orientés vers les autres enfants de leur propre sexe mais que cette orientation apparaît plus forte chez les garçons que chez les filles. Pour le garçon, le développement de l'identité masculine se poursuit à travers une dénégation du féminin, alors que la fille peut développer son identité sans avoir à prouver qu'elle n'est pas masculine. Par ailleurs, Maccoby a signalé que les garçons sont moins sensibles que les filles aux demandes et commentaires des enseignantes et

enseignants mais, par contre, qu'ils sont très influencés par les réactions des autres garçons.

Ces observations de Maccoby sont en concordance avec celles formulées par les enseignantes et les enseignants consultés par le Conseil voulant que les garçons et les filles du primaire vont spontanément travailler avec des élèves de leur propre sexe, lorsqu'on leur laisse le choix et que la situation est la même dans la cour de récréation.

De plus, les constatations de Maccoby apportent un éclairage additionnel aux résultats de certaines autres recherches. En effet, une recherche américaine⁸⁸ a mis en relief que la réussite scolaire au niveau primaire apparaît pour les garçons comme un critère de non-popularité, la popularité étant associée aux « fauteurs de troubles » ou aux « clowns » de la classe. Ceux qui parmi les garçons persistent à vouloir exceller en classe sont alors stigmatisés et définis comme étant « efféminés ». Autrement dit, la réussite scolaire constitue pour certains garçons un critère de non-popularité parce qu'elle est connotée comme une réalité « féminine ». De manière complémentaire, une recherche québécoise⁸⁹ a aussi fait ressortir que les garçons affirment leur ascendant sur les filles dans les sports dans la cour de récréation, tandis que les filles prennent en quelque sorte leur revanche dans la classe en démontrant leur supériorité scolaire. Selon cette perspective, le processus de socialisation et la dynamique qui préside à la construction de l'identité sexuelle viennent exercer leurs effets sur la signification même que l'élève va donner à ses apprentissages et à la réussite scolaire.

88. Patricia A. Adler, Steven J. Kless et Peter Adler, « Socialization to Gender Roles, Popularity among Elementary School Boys and Girls », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 3, juillet 1992.

89. Claudette Gagnon, *Pour réussir dès le primaire – Filles et garçons face à l'école*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1999. Voir aussi à ce sujet : Claude Zaidman, *op. cit.*

87. Philippe Perrenoud, *op. cit.*, p. 14 ; 15.

Selon Marie Duru-Bellat, au regard du métier d'élève, les modes différenciés de socialisation joueraient d'abord en faveur des filles parce qu'elles seraient amenées à se servir de leur intelligence, non pour apprendre à maîtriser des situations nouvelles mais essentiellement pour décrypter et devancer les attentes des adultes pour mieux s'y conformer, alors que les garçons sont amenés à être plus indépendants. Cette observation montre que les filles développent beaucoup plus tôt que les garçons des stratégies d'adaptation pour se conformer aux demandes de l'adulte.

Pour sa part, Georges Felouzis fait le constat que les filles développent de meilleures compétences interactionnelles : participation, travail de groupe, comportements de chahut rares, constance dans l'accomplissement des tâches, qui constituent les facteurs explicatifs de leur meilleure réussite par rapport aux garçons. Les travaux de Felouzis montrent que les filles font preuve d'autonomie et de sens des responsabilités, et c'est peut-être là une explication du fait que les enseignantes et enseignants considèrent qu'en général les filles sont plus *matures* que les garçons.

Maccoby, à l'instar de Felouzis et de Zazzo, signale aussi que la capacité d'exercer un contrôle sur soi apparaît plus tôt chez la fille (2 à 3 ans) que chez le garçon. D'ailleurs, pour Zazzo, la précocité des filles serait directement liée à ce plus grand contrôle de soi ainsi qu'à leur plus grande capacité de décoder une situation et non dans leur capacité de compréhension ou de raisonnement. Ce constat sur la plus grande maturité dont feraient preuve les filles comparativement aux garçons d'un même groupe d'âge est repris par les parents et les enseignantes et enseignants qui ont été rencontrés par le Conseil.

3.3 Métier d'élève et concept de soi

Le développement du concept de soi est une grille complémentaire pour l'analyse des compétences nécessaires au métier d'élève. L'Écuyer⁹⁰ représente l'évolution du concept de soi en fonction de quarante-trois dimensions qui constituent son « modèle expérientiel-développemental ». Ce modèle comprend des structures, des sous-structures et des catégories. Bien que les observations de L'Écuyer proviennent de petits échantillons, la validité du modèle est assurée par la rigueur apportée aux entrevues et par la profondeur de la méthode d'analyse.

À l'arrivée au préscolaire, garçons et filles ont, d'une façon générale, des profils du concept de soi qui diffèrent sur quelques aspects seulement. Or, ces aspects sont reliés surtout au soi adaptatif et ils deviennent déterminants pour l'adaptation au milieu scolaire que doit faire l'enfant de cinq ans. Le *tableau 30* montre qu'un pourcentage plus élevé de filles font preuve d'habiletés pertinentes pour répondre aux exigences du métier d'élève : autonomie, responsabilité, stratégies d'adaptation pour saisir et même devancer les attentes du personnel enseignant.

90. René L'Écuyer, *Le Développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Les Presses de l'Université de Montréal, 1994.

Tableau 30
Pourcentages des élèves qui manifestent certaines dimensions du soi adaptatif

	5 ans		12 ans		15 ans	
	garçons	filles	garçons	filles	garçons	filles
Stratégies d'adaptation	20 %	67 %	15 %	45 %	74 %	71 %
Autonomie	13 %	33 %	15 %	5 %	23 %	23 %
Compétence	53 %	40 %	20 %	55 %	40 %	36 %
Rôles et statut (responsabilité)	13 %	33 %	45 %	60 %	74 %	46 %

Tableau construit à partir de : René L'Écuyer, *Le Développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Les Presses de l'Université de Montréal, 1994.

Durant toute la période du primaire, un plus grand nombre de filles que de garçons démontrent les habiletés qui facilitent la réussite scolaire parce qu'elles permettent de mieux s'adapter aux exigences de l'école. À l'adolescence (13-15 ans) les garçons rejoignent et dépassent les filles sur la plupart de ces mêmes caractéristiques.

À l'aide de son modèle expérientiel-développemental, L'Écuyer a identifié des stades de développement du concept de soi de la naissance à 100 ans. Il est intéressant de noter que plusieurs de ces stades correspondent à des étapes du cheminement scolaire. Ainsi le stade de la confirmation du soi (2-5 ans) correspond à la petite enfance et au préscolaire, le stade de l'expansion du soi (6-10 ans) correspond à la période du primaire, le stade de la différenciation du soi (10-12 ans à 15-16 ans) correspond au premier cycle du secondaire et l'adaptation du soi (17-18 ans à 21-22 ans) correspond à la fin du secondaire et au passage au collégial et à l'université, ou bien à la fin des études au secteur professionnel.

Aux passages vers de nouveaux stades, les changements dans le profil du concept de soi sont plus marqués chez les hommes. Au début de chaque stade, il y a une confusion plus grande chez les hommes comparativement aux femmes chez qui ces modifications s'intègrent dans un cadre plus continu. Il s'agit d'un élément majeur à considérer puisque les changements de stades correspondent également à des passages sur le plan scolaire (6 ans : préscolaire – primaire, 12 ans : passage au secondaire).

3.4 Métier d'élève et langue d'enseignement

Enfin, la supériorité dont font montre les filles dans l'apprentissage de la langue d'enseignement (lecture et écriture) constitue un indice additionnel de la plus grande compétence scolaire dont feraient preuve, à âge égal, les filles comparativement aux garçons. Ainsi, on observe qu'au cours des dernières décennies, les filles ont progressivement comblé l'écart qui les séparait des garçons

en sciences et en mathématique⁹¹ alors que ces derniers n'ont pas réussi à enclencher un mouvement analogue en ce qui a trait à la lecture et à l'écriture. De même, une étude menée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire – qui rapporte que les filles dominent sans exception, mais à des degrés divers, dans les trente-deux pays qui ont participé aux épreuves de lecture – constitue une confirmation additionnelle à cet égard⁹².

Lors des consultations que le Conseil a menées auprès des élèves du primaire, les garçons, tant au premier cycle qu'au deuxième, ont mentionné que le français était la matière scolaire qu'ils appréciaient le moins, alors que c'était le contraire chez les filles pour qui cette matière représente ce qu'elles aiment le plus à l'école.

Est-ce que cet écart, qui intervient dans la capacité d'apprentissage de la langue d'enseignement, relève d'une différence dans le rythme de maturation ou constitue-t-il le point d'aboutissement du processus de socialisation différentielle dont sont l'objet les garçons et les filles ? Encore une fois, il est impossible de trancher uniquement en faveur de l'une ou l'autre de ces hypothèses puisque, comme il a déjà été mentionné dans ce chapitre, la relation que l'individu entretient avec le milieu environnant n'est pas à sens unique : elle exerce en retour ses effets sur la capacité de l'individu à appréhender cet environnement. Selon cette perspective, il apparaît possible de soulever l'hypothèse voulant que, du fait que les filles soient amenées, par la socialisation en provenance

du monde adulte et celle du monde de l'enfance, à préférer les jeux de rôle, à tenir compte davantage d'autrui dans les interactions quotidiennes et à manifester une plus grande ouverture envers le monde adulte, elles présentent des dispositions qui constituent autant de facettes complémentaires leur permettant d'appréhender, dès leur jeune âge, la complexité qui s'attache au monde social environnant et dont le langage constitue le mode d'accès privilégié.

De manière complémentaire, on peut aussi penser que ce processus de socialisation qui conduit les garçons à moins tenir compte d'autrui dans leurs interactions quotidiennes, à faire preuve de moins d'ouverture envers le monde adulte et à préférer les jeux qui mettent en scène des figures héroïques plutôt que des personnages du quotidien, ne constitue pas particulièrement des expériences qui donnent accès à une compréhension intime du monde social environnant.

Cet avantage des filles en lecture et en écriture constitue également une réalité *perçue* qui devient partie prenante des représentations relatives au masculin et au féminin tant chez le personnel enseignant que chez les élèves eux-mêmes. Une étude américaine a aussi mis en relief que les élèves du primaire et en début du secondaire associent plus couramment leur mère et les femmes en général comme les personnes les plus susceptibles de lire un livre alors que les hommes n'apparaissent pas d'emblée comme des lecteurs potentiels⁹³. Étant donné que les enfants – et les garçons en particulier – veillent à ne pas être associés aux réalités désignées comme étant typiques du sexe opposé, cette représentation n'est pas de nature à motiver les garçons à s'intéresser à la lecture et à l'écriture. De manière additionnelle, les enseignants ont moins d'attentes envers les garçons à ce sujet et les résultats de fin d'année

91. Voir à ce sujet : National Center for Education Statistics, *Women in Mathematics and Science*, U.S. Department of Education, 1997.

92. Voir à ce sujet le *tableau 9*. De plus, cette étude fait aussi ressortir que, dans les rares pays où l'instruction formelle commence à cinq ans, les garçons éprouveraient, dans trois pays sur quatre, encore plus de difficulté en lecture au cours de leur scolarisation subséquente par rapport aux filles, comparativement aux autres pays où cette instruction formelle commence à six ans. Voir : W. Elley, *loc. cit.*, p. 58.

93. Voir : Donald D. Pottorff *et al.*, « Gender Perceptions of Elementary and Middle School Students about Literacy at School and Home », *Journal of Research and Development in Education*, vol. 29, n° 4, été 1996, p. 203-211.

viennent en quelque sorte confirmer leur prophétie initiale. Ces représentations qui désignent la lecture et l'écriture comme des activités plus féminines ont aussi été retrouvées dans les propos recueillis auprès des enfants et des enseignants par le Conseil.

Il n'est donc guère étonnant qu'un même constat ressorte, année après année, des diverses enquêtes internationales menées sur les habitudes de lecture : les filles éprouvent du plaisir à lire ; elles lisent plus que les garçons et leurs sujets de lecture sont beaucoup plus variés⁹⁴. En Angleterre, dans un rapport déposé par un groupe de travail constitué en 1995 par la School Curriculum and Assessment Authority, dans l'objectif de promouvoir une plus grande réussite scolaire des garçons dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, on retrouve aussi les constats suivants⁹⁵. Les filles lisent plus de romans alors que les garçons préfèrent des lectures plus concrètes où l'accent est mis sur l'information plutôt que sur les interactions entre les personnes. Les garçons, à la différence des filles, discuteraient et écriraient rarement à propos de leurs sentiments ou des émotions qu'ils ressentent dans le quotidien. En ce sens, la poésie ne constitue pas pour ces derniers un genre littéraire très populaire alors que les instructions écrites à l'écran d'un ordinateur leur apparaissent plus intéressantes. De même, ils fréquentent moins les bibliothèques que les filles et participent moins aux activités parascolaires lorsqu'il y est question de lecture ou d'écriture. Par ailleurs, ils apprécient collaborer à des activités théâtrales parce que leur participation est active et qu'ils peuvent s'afficher. Enfin, ce rapport fait aussi ressortir, à l'instar d'autres recherches, que la lecture et l'écriture sont perçues comme des réalités avant tout féminines.

3.5 Métier d'élève et styles cognitifs

Lors de sa consultation auprès du personnel enseignant, le Conseil a demandé aux personnes participantes si elles observaient une différence dans la façon d'apprendre des garçons et des filles de niveau primaire. Dans les quatre groupes rencontrés, la réponse fut affirmative. Ces observations concordent avec les recherches sur les styles cognitifs, qui ont montré que sur certaines dimensions, garçons et filles ont des préférences pour des façons de résoudre des problèmes. Or, comme l'indique Perrenoud, les activités proposées dans la classe sont souvent de même nature, comme des tâches fermées ou des exercices de routine, plutôt que des tâches variées qui se font à l'intérieur de projets ou de recherches. À ce moment, l'école risque de motiver une partie seulement des élèves.

Le recours à des récompenses ou à des sanctions externes (notes, promotion, punitions) pour faire travailler les élèves est une approche à laquelle vont mieux s'adapter les élèves qui ont un lieu de contrôle externe. Les élèves qui ont un lieu de contrôle interne, qui tirent leur motivation personnelle de l'augmentation de leurs connaissances et de leurs savoir-faire, auront du mal à s'investir dans un tel système.

La place immense prise par l'évaluation formelle au détriment du temps d'enseignement est plus favorable aux élèves qui ont un lieu de contrôle externe, car ces derniers veulent d'abord répondre aux exigences du milieu. En situation d'évaluation, l'élève qui a un lieu de contrôle interne et pour qui le mode d'apprentissage par essais et erreurs est privilégié adoptera des stratégies défensives en refusant de s'engager dans des activités qu'il risque d'échouer et ce, surtout pour sauvegarder son estime de soi. Pour cet élève, il est « préférable psychologiquement d'être caractérisé paresseux ou passif plutôt que d'être perçu comme une personne qui n'est pas intelligente, les conséquences psychologiques sont beaucoup

94. Voir : W. Elley, *op. cit.*, p. 80.

95. Voir : Qualifications and Curriculum Authority, *Can do Better : Raising Boy's Achievement in English*, Hayes, Middlesex, 1998.

moins lourdes quant à sa perception de soi, surtout son estime de soi⁹⁶».

Le type de questions utilisées lors des évaluations peut favoriser les garçons ou les filles. En raison de leur impulsivité, les garçons ont plus de chances de réussir dans les tests objectifs avec temps limité même s'ils font malgré tout des erreurs. Les filles, qui réfléchissent plus longtemps et qui tiennent compte du contexte global, vont mieux répondre à des questions ouvertes qui demandent un développement.

Compte tenu de leur mode de relation avec l'adulte et de leur impulsivité, les garçons ont en général plus de difficultés que les filles à accepter les contraintes et les contrôles et voudront les discuter ou les contester. Le style cognitif intervient donc également dans la relation maître-élève et l'enseignant et l'enseignante doivent en tenir compte dans leur gestion de classe.

3.6 Métier d'élève et taux de féminité du personnel enseignant

Comme on l'a vu, le contexte scolaire favorise davantage les filles que les garçons puisque les comportements attendus dans l'exercice du métier d'élève s'inscrivent dans le prolongement des attentes liées au rôle social de sexe des filles, ce qui n'est pas le cas pour les garçons. Pour ces derniers, il existe une contradiction entre les conditions d'exercice du métier d'élève et les attentes sociales typiques liées à leur rôle de sexe. Selon cette perspective, peut-on soutenir, comme on le fait parfois au Québec, que la prédominance d'enseignantes au préscolaire et au primaire exerce un quelconque effet sur ce phénomène ? C'est là une question à laquelle le Conseil s'est intéressé.

Au préscolaire, le taux de féminité du personnel enseignant au Québec s'établissait à 98,4 % en 1993-1994⁹⁷, alors que le taux moyen des pays de l'OCDE était de 95 % en 1996⁹⁸. Au primaire, ce taux atteignait 84,4 % en 1996-1997⁹⁹, ce qui est comparable à la situation qui prévaut dans la plupart des pays développés. En 1995, il s'établissait à 84,7 % en Amérique du Nord. En Europe et en Asie/Océanie, ces pourcentages étaient respectivement de 78,3 % et de 64,8 %¹⁰⁰.

Au secondaire, le taux de féminité du personnel enseignant québécois, au secteur des jeunes, s'établissait à 46 % en 1993-1994. Malgré cette quasi-égalité d'ensemble, on observe cependant que le taux de féminité par discipline reproduit le canevas des « matières sexuées ». Par exemple, le taux de féminité du personnel enseignant était inférieur à 40 % dans les matières suivantes : initiation à la technologie (5,1 %), éducation physique (22,9 %), informatique (25,3 %), sciences humaines (34,4 %), mathématiques et sciences (38,3 %). Il était supérieur à 60 % dans les matières suivantes : langue d'enseignement (61,3 %) et économie familiale (94,8 %)¹⁰¹.

Lorsque l'on porte attention au taux de féminité chez les gestionnaires d'écoles primaires au Québec, l'image s'inverse par rapport à ce que l'on observe pour le personnel enseignant. En 1993-1994, ce taux s'établissait à 38,2 % et se départageait de la manière suivante : pour la fonction de

96. Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Éditions Logiques, 1992, p. 70.

97. Ministère de l'Éducation, *Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires*, Québec, 1997, p. 27.

98. OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 1998*, OCDE, 1998, p. 297.

99. Voir : Ministère de l'Éducation, *Statistiques de l'éducation*, Québec, 1998, p. 184-185.

100. Voir : UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1998 – Les enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, UNESCO, 1998, p. 109.

101. Voir : Ministère de l'Éducation, *op. cit.*, 1997, p. 38.

directeur ou directrice, le taux de féminité était de 34,9 % tandis que celui de directrice ou directeur adjoint était de 55,9 %. Au niveau secondaire, le taux de féminité chez les gestionnaires dans leur ensemble accuse une nette différence comparativement au primaire. En effet, il se situe à 23,6 %, toujours en 1993-1994. Chez les directrices ou directeurs d'école, il s'établit à 16,1 % tandis qu'il n'est plus que de 27,7 % pour la fonction de directrice ou directeur adjoint¹⁰².

De manière globale, il ne fait pas de doute que les enseignantes et les enseignants offrent un enseignement de qualité comparable. Cependant, les attitudes et les attentes que les enseignantes et les enseignants véhiculent ne seraient pas équivalentes, selon le sexe de l'élève. Ainsi, les filles sont perçues, dès la maternelle, d'une manière plus favorable par les enseignants, tant masculins que féminins, qui ont aussi à leur endroit des attentes plus élevées¹⁰³. Cette attitude plus positive envers les filles tiendrait principalement au fait que ces dernières manifesteraient une plus grande « compétence scolaire » et rechercheraient, plus que les garçons, le contact avec l'adulte. Autrement dit, elles présenteraient une plus grande « conformité générale au mode relationnel souhaité par les adultes¹⁰⁴ » alors que les garçons apparaissent plus réfractaires sur le plan des comportements souhaités pour effectuer les apprentissages scolaires (par exemple en termes d'attention, de concentration et de contrôle de soi). À ce sujet, Gilly souligne que ces « différences [...] s'observent aussi bien à partir des classes mixtes

que non-mixtes, ce qui contribue à en attester la portée générale¹⁰⁵ ». En ce sens, ce serait moins le sexe de l'élève qui explique cette différence d'attitude que le fait que les filles collent généralement de plus près au modèle du « bon élève », ce qui en retour constitue un élément de gratification pour l'enseignant. Par ailleurs, bien que les attitudes des enseignantes et des enseignants envers leurs élèves soient positives dans l'ensemble, il ressort que les enseignantes, comparativement aux enseignants, seraient « plus clémentes dans les jugements qu'elles portent sur les élèves, quel que soit le sexe de ces derniers¹⁰⁶ ». Une recherche québécoise portant sur les attitudes des enseignants ou enseignantes envers les élèves en difficulté scolaire en arrive à ces mêmes constats¹⁰⁷.

Enfin, lorsque l'on porte attention aux représentations que se font les élèves de l'enseignant en fonction du sexe de ce dernier, il ne ressort aucune différence notable à ce sujet, si ce n'est que les filles tendent généralement à avoir une attitude un peu plus positive envers les enseignants ou les enseignantes comparativement aux garçons¹⁰⁸.

À notre connaissance, la seule recherche d'envergure internationale à avoir mis en relation le taux de féminité et de masculinité du personnel enseignant avec les résultats des élèves selon le sexe de ces derniers, est celle qui a été effectuée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire pour les épreuves de lecture, et cette relation apparaît pour le moins mitigée. En effet, si une certaine corrélation semble s'établir, pour les rares pays où le personnel enseignant au primaire se départage de manière pra-

102. *Ibid.*, p. 64.

103. Voir : Michel Gilly, *op. cit.*, p. 150-165 ; Suzanne Bernard, *Le retard scolaire des garçons examiné au regard des qualités scolaires attendues par les enseignantes du primaire*, rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1995.

104. Michel Gilly, *op. cit.*, p. 152 ; voir aussi : Claudette Gagnon, « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 24-27.

105. Michel Gilly, *op. cit.*, p. 152.

106. *Ibid.*, p. 153.

107. Pierre Potvin et Romain Rousseau, « Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18, n° 2, 1993, p. 132-149.

108. Voir : Michel Gilly, *op. cit.*, p. 151; 153.

tiquement équivalente selon le sexe, il apparaît que d'autres facteurs sous-jacents entrent en ligne de compte pour expliquer l'écart de rendement entre les garçons et les filles. Par exemple, le Danemark est le pays où l'écart entre les résultats des filles et des garçons est le plus élevé, avec vingt-six points de différence, alors que le taux de féminité du personnel enseignant est de 57 % seulement. En France, le taux de féminité du personnel enseignant atteint 67 % et l'écart dans les résultats des garçons et des filles est l'un des plus bas affichés par les trente-deux pays, avec seulement trois points de différence¹⁰⁹.

Les constats qui précèdent ne permettent donc pas d'affirmer que la présence massive des femmes au niveau primaire pourrait expliquer l'écart de réussite entre les filles et les garçons. Par ailleurs, quoique les enseignants et les enseignantes ne représentent pas les seuls modèles sexués pour les enfants, ces derniers ont quand même besoin de modèles. En ce sens, il apparaît nettement souhaitable qu'il y ait plus d'hommes qui décident d'opter pour une carrière en enseignement préscolaire et primaire et qu'il y ait également plus de femmes dans les postes de gestion à l'école primaire et à l'école secondaire.

4. Des parcours différenciés de l'enfance à l'adolescence : une logique cumulative

Au primaire, l'importance des difficultés scolaires éprouvées par les garçons, comparativement aux filles, se manifeste de trois façons principales : dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ; dans les taux de redoublement et dans l'identification plus fréquente des garçons comme élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation. Au secondaire, ces difficultés demeurent les mêmes à la différence qu'elles obéissent à une logique cumulative qui, année après année, creuse un peu plus l'écart garçons et filles. De plus, le décrochage

scolaire constitue une réalité additionnelle et spécifique à ce niveau d'études, qui, encore une fois, affecte davantage les garçons que les filles.

Tel qu'il a été mentionné au chapitre premier, les différences observées au primaire dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture persistent à l'enseignement secondaire et tendent même à s'accroître pour la lecture. Par ailleurs, on observe, à partir de 16 ans, l'apparition d'un écart modeste en faveur des garçons en sciences et en mathématique en ce qui a trait seulement aux niveaux supérieurs de rendement tels que définis par les examens du PIRS¹¹⁰. Autrement dit, l'écart en termes de résultats scolaires entre les garçons et les filles se retrouve essentiellement en lecture et en écriture tant au primaire qu'au secondaire¹¹¹. Curieusement, et à l'encontre du sens commun, cet écart constaté dans l'apprentissage de la langue d'enseignement ne semble avoir aucun impact sur l'apprentissage des autres matières scolaires. Cette absence d'impact ressort aussi dans les résultats aux épreuves uniques administrées par le ministère de l'Éducation en vue de la sanction des études de juin 1998. Si l'on considère la moyenne des résultats pour l'ensemble des épreuves uniques, les filles sont légèrement en avance sur les garçons avec une moyenne de 77,1 % contre 75,5 % pour les garçons, résultats globaux qui incluent les évaluations en langue d'enseignement. Par contre, l'avance des filles pour les épreuves de production écrite, de compréhension de l'écrit et d'expression orale en 5^e secondaire au secteur des jeunes est manifeste tant chez les francophones que chez les anglophones. Chez les francophones, les filles ont obtenu, pour l'ensemble de l'épreuve, une moyenne de 73,7 % contre 67,7 % pour les garçons¹¹²; chez les anglophones, les filles et les garçons ont eu une moyenne respective de 74,6 % et de 69,9 % pour l'ensemble de l'épreuve¹¹³.

110. Voir à ce sujet les *tableaux 11 à 13*.

111. Voir à ce sujet les *tableaux 5 à 9 ; 14 à 16*.

112. Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 1999, p.86-87.

113. Ministère de l'Éducation, compilation spéciale.

109. Warwick B. Elley, *op. cit.*, p. 58; voir aussi notre *tableau 9*.

Les difficultés plus grandes éprouvées par les garçons en lecture et en écriture expliqueraient en bonne partie l'écart qui se manifeste dans les taux de redoublement puisqu'il n'y a pas de différence significative entre les garçons et les filles dans les résultats scolaires pour les autres matières. Encore une fois, il y a continuité à ce sujet entre ce qui est observé au primaire et au secondaire. Au primaire, la proportion annuelle moyenne de garçons qui redoublent leur année scolaire s'établit à 4,25 % tandis qu'au secondaire cette moyenne annuelle augmente légèrement pour atteindre 4,6 %. Chez les filles, cette proportion annuelle moyenne demeure stable à travers le temps, passant de

3,02 % au primaire à 3,04 % au secondaire. Comme le met en évidence le *tableau 31*, cette différence moyenne annuelle en vient à creuser, au fil du temps, un écart important entre les garçons et les filles en ce qui touche le retard scolaire : à 16 ans, 39,7 % des garçons ont redoublé une année contre 27,1 % des filles. De même, on constate que l'écart entre les garçons et les filles, en ce qui a trait au retard scolaire à 16 ans, est comparable à celui qui prévaut chez ceux qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'études secondaires à 16 ans, à 20 ans ou qui ne l'obtiendront jamais.

	Retard scolaire			Pas de diplôme		
	7 ans	12 ans	16 ans	16 ans	20 ans	Jamais
Garçons	8,6	26,6	39,7	38,8	35,7	23
Filles	5,4	17,4	27,1	27,6	24,8	12
Écart	3,2	9,2	12,6	11,2	10,9	11

Source : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 1996,1997 ; Direction des ressources informationnelles, compilations spéciales.

Si la trajectoire scolaire des élèves se présente globalement au primaire et au secondaire sous le signe de la continuité, il demeure que l'on assiste aussi, en bout de piste, à un phénomène de cristallisation. En effet, c'est au secondaire que se font sentir les répercussions de ces écarts de réussite entre les garçons et les filles, que ce soit en termes de choix de filières de formation ou de persévérance scolaire. De même, le *tableau 25* et le *tableau 26* font ressortir que 60 % des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement sont orientés dans les chemine-ments particuliers de formation au secondaire. Il s'agit d'élèves qui ont accumulé un retard scolaire au primaire et qui n'ont pas les qualifications académiques préalables pour être intégrés au che-

minement régulier. Pour la plupart des élèves de ce groupe, l'obtention du DES apparaît ainsi très incertaine.

Par ailleurs, parmi les élèves qui ne sont pas identifiés en difficulté, il y avait, en 1997-1998, 23,6 % des garçons et 16,7 % des filles qui, tout en étant en retard scolaire, poursuivaient leur scolarisation dans le cheminement régulier de formation. Ces élèves peuvent être qualifiés « à risque de non-obtention du DES ».

À côté de ces deux groupes d'élèves se retrouvent les élèves qui réussissent bien leurs études, qui sont parfois intégrés dans des chemine-ments arts-études, sports-études ou langues-études, tout en

étant souvent engagés dans diverses activités parascolaires. Ces élèves, sans toujours entretenir un amour inconditionnel de l'école, sont en situation de proximité scolaire et veulent poursuivre des études postsecondaires. Alors que l'on retrouve plus de garçons que de filles dans les deux premiers groupes, les filles dominent dans ce dernier groupe. C'est pourquoi, il y eut 97 903 filles (55 %) et 78 807 garçons (45 %) qui ont été admis, à l'automne 1997, dans les établissements d'enseignement collégial du Québec. C'est donc dire, si l'on prend la réussite scolaire des filles comme élément de comparaison, qu'il manquait « environ 20 000 garçons dans les cégeps du Québec¹¹⁴ ».

4.1 L'école secondaire : un changement de milieu

L'école secondaire, c'est aussi tout un changement de « milieu de travail » pour l'élève qui arrive du primaire : augmentation du nombre d'enseignants rencontrés, accroissement du nombre d'élèves par groupes-classe, école de plus grande taille qui multiplie le nombre possible d'interactions avec une variété d'autres élèves qui imposent des standards de conduite diversifiés. L'école secondaire est en cela le reflet de la société adulte. Avec la fin de la scolarité obligatoire et les choix qu'une telle situation suppose, l'école secondaire vise de surcroît à préparer l'élève à l'exercice de rôles sociaux futurs.

Ce passage à l'école secondaire coïncide avec l'entrée dans l'adolescence, soit une période où l'élève a besoin d'être reconnu et valorisé en tant que personne indépendante et possédant une identité propre. Il convient de rappeler les principales caractéristiques de la période de l'adolescence pour mieux saisir le contexte global (organisationnel et humain) dans lequel s'exerce le métier d'élève à l'école secondaire. En effet, l'adolescence est non seulement un phénomène biologique lié à

la puberté, mais aussi une réalité psychologique et sociologique.

Bien que ce passage au secondaire constitue, sous plusieurs aspects, une rupture par rapport au primaire, il ne représente pas un recommencement absolu. Pendant tout ce temps passé à l'école primaire, les élèves ont eu le temps d'apprendre et d'exercer leur métier d'élève tout en faisant l'expérience positive ou négative de la relation circulaire qui s'établit entre l'évaluation que le milieu scolaire a effectuée à leur sujet et leur propre autoévaluation. Une fois au secondaire, divers aiguillages interviennent et les élèves poursuivent leur parcours en fonction de cette géométrie nouvelle, tout en cherchant à donner une signification d'ensemble à leur situation qui détermine en retour leur niveau personnel d'engagement scolaire.

4.2 Stratégies personnelles, emplacement social et conscience de la situation

Les individus ne font pas que réagir de manière mécanique à des attentes de rôles. Leurs comportements s'inscrivent à l'intérieur d'une interprétation plus large qu'ils font de la situation, comportements qui peuvent dès lors être définis en termes de stratégies. En effet, même si les personnes n'ont qu'une conscience partielle de la situation, elles ont des raisons pour agir d'une manière plutôt que l'autre. Cette dynamique, transposée au contexte scolaire, permet, comme le fait Nicole Mosconi, d'avancer l'hypothèse suivante : « Chaque élève a une stratégie personnelle en fonction de la signification qu'il ou qu'elle donne à la situation scolaire ; mais précisément cette signification est différente selon les élèves et, par conséquent, leurs stratégies aussi sont diverses. » Cependant, cette diversité s'organiserait en fonction de deux vecteurs principaux puisque, toujours selon cette hypothèse, « le sexe et l'origine sociale exercent une influence commune et corrélée sur

114. Service régional d'admission du Montréal métropolitain, *Rapport annuel 1997-1998*, p. 4.

ces stratégies¹¹⁵». C'est ce qui ressort des rares recherches à avoir été effectuées à ce sujet.

Ainsi, cette hypothèse a fait l'objet d'une recherche qualitative menée à Québec auprès d'une cinquantaine d'élèves de 3^e secondaire par une équipe de chercheurs dirigée par Pierrette Bouchard, de l'Université Laval¹¹⁶. De manière générale, cette recherche fait ressortir que plus un élève – qu'il soit un garçon ou une fille – adhère aux stéréotypes propres à son sexe, plus cet élève se retrouve à distance du monde scolaire, c'est-à-dire en difficulté scolaire. Inversement, plus l'élève résiste à cette assignation sociale, telle que véhiculée par les rapports sociaux de sexe, plus il est en situation de proximité scolaire. De manière attendue, les garçons, plus que les filles, manifestent une plus grande conformité aux stéréotypes puisque leur catégorie de sexe est définie socialement comme dominante. De même, cette recherche fait ressortir que le degré de conformité à ces stéréotypes de sexe varie selon l'origine sociale. Ainsi, les filles de milieux aisés qui sont performantes à l'école sont aussi celles qui présentent la plus grande liberté face aux stéréotypes de sexe. Inversement, les garçons d'origine socio-économique modeste qui sont en difficulté scolaire, sont aussi ceux qui adhèrent le plus aux stéréotypes de leur sexe. Dans leur cas, l'effet de classe et l'effet de sexe se conjuguent négativement puisque ces garçons cherchent à compenser à la fois pour l'image négative qu'ils ont de leur origine sociale et de leur déficit scolaire en valorisant leur catégorie de sexe, comportement qui ne peut que les inciter à s'éloigner davantage du monde scolaire.

Cependant, même si cette recherche fait ressortir certaines relations entre le rendement scolaire, le sexe et l'origine sociale, il faut, comme le mentionnent les auteurs, demeurer prudent quant à la direction de ces relations. « Par exemple, est-ce la distance à l'école qui est en cause dans les faibles performances de certains élèves ou est-ce plutôt les résultats scolaires qui créent la distance ? [...] Les résultats de cette recherche nous incitent à penser que les éléments constitutifs de ces relations se coproduisent l'un et l'autre dans une dynamique s'inscrivant à la fois dans les rapports sociaux de classe et de sexe¹¹⁷. »

En plus de cette influence corrélée du sexe et de l'origine sociale sur les stratégies scolaires mises en œuvre par les élèves, on retrouve aussi d'autres facteurs qui interviennent dans la compréhension d'ensemble de la situation qu'élaborent les élèves. Parmi ceux-ci, on en retrouve deux qui jouent un rôle déterminant : l'attitude des parents et le déroulement de la carrière scolaire de l'élève. En effet, l'importance de l'encadrement familial constitue un facteur qui peut diluer l'effet – positif ou négatif – que joue l'origine sociale sur les élèves. Ainsi, dans les milieux socio-économiques modestes, le soutien parental est beaucoup plus apparent chez les garçons et les filles qui sont en situation de réussite scolaire que chez ceux qui sont en difficulté scolaire¹¹⁸. De même, le soutien parental apparaît plus équivoque chez les élèves des milieux aisés qui sont en difficulté scolaire. En particulier, la figure du père y apparaît problématique¹¹⁹ : « En fait, dans tous les groupes d'élèves en difficulté, l'absence du père, dans de nombreux domaines, semble une caractéristique récurrente¹²⁰. » Comme d'autres recherches l'ont aussi mis en relief, cette influence du père serait d'autant plus centrale, compte tenu des difficultés éprouvées par les garçons en lecture et en écriture,

115. Nicole Mosconi, « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 12.

116. Pierrette Bouchard et al., *De l'amour de l'école – Points de vue de jeunes de 15 ans*, Saint-Laurent, Éditions du remue-ménage, 1997.

117. *Ibid.*, p. 149-150.

118. Voir : *Ibid.*, p. 59 ; 89.

119. Voir : *Ibid.*, p. 103 ; 125.

120. *Ibid.*, p. 125.

puisque ces derniers seraient grandement influencés par les habitudes de leur père à cet égard¹²¹.

Quant au déroulement du cheminement scolaire, il renvoie, pour sa part, à la relation circulaire qui s'établit entre l'évaluation du milieu scolaire et l'autoévaluation de l'élève : alors que la réussite exerce un effet positif sur la motivation scolaire et l'estime de soi de l'élève, les difficultés scolaires favorisent pour leur part l'émergence d'attitudes négatives qui s'expriment par des stratégies de désengagement et de résistance qui, en retour, ne peuvent qu'accentuer les difficultés scolaires. Comme le mettent en évidence les données relatives au décrochage scolaire et au retard scolaire, les conséquences induites par le déploiement temporel de cette logique circulaire affectent, dans sa dynamique négative, proportionnellement plus de garçons que de filles.

4.2.1 *Les stratégies déployées par les garçons et les filles des milieux populaires*

Les élèves réussissent d'autant mieux à l'école qu'ils proviennent d'un milieu social plus favorisé. Toutefois, et ceci renforce l'hypothèse d'une influence corrélée entre le sexe et l'origine sociale de l'individu, l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles tend à s'accroître à mesure que l'origine sociale se fait plus modeste. S'il est vrai que les stratégies scolaires élaborées par les élèves sont liées à la signification qu'ils donnent à la situation, il faut préciser davantage en quoi consiste la différence d'interprétation que les garçons et les filles des milieux populaires vont donner à la situation, puisque c'est dans ces milieux que l'écart de réussite scolaire entre les deux sexes est maximal.

La plus grande mobilisation scolaire des filles des milieux populaires comparativement aux garçons serait liée à deux ordres de phénomènes. D'une part, comme il a été dit précédemment, les filles ont en général des attitudes plus positives envers l'école et participent plus volontiers à ses exigences. Surtout, pour les filles des milieux populaires – comme pour les garçons – la réussite scolaire représente une possibilité de mobilité sociale et l'implication des parents dans cet objectif constitue un facteur central. D'autre part, à cet objectif de mobilité sociale s'adjoint, pour les filles, un objectif additionnel d'émancipation des rôles sociaux de sexe et les mères exerceraient en ce sens une influence directe sur leurs filles. En effet, il est connu que, de manière générale, les mères s'occupent plus étroitement du suivi scolaire de leurs enfants – garçons ou filles – que ne le font les pères et ce, dans tous les milieux socioéconomiques. Toutefois, les mères des milieux populaires transmettraient aussi à leurs filles le désir de s'émanciper des rôles sociaux traditionnels qui s'attachent à leur sexe pour que ces dernières connaissent une vie meilleure que la leur. Selon Jean-Pierre Terrail, depuis une trentaine d'années, « les jeunes filles des milieux populaires sont en quête à la fois d'une autre forme de vie professionnelle et d'un autre style de vie familial ; et elles savent que le diplôme qui a fait défaut à leur mère est la clé de l'une comme de l'autre¹²² ». Selon cette perspective, ce lien plus actif que manifestent les filles des milieux populaires par rapport à la scolarisation est lié à un moment historique précis : celui où l'évolution des possibilités de scolarisation et d'insertion gratifiante sur le marché du travail a commencé à représenter des occasions réelles qui ont permis aux femmes d'avoir progressivement plus de prise sur leur vie.

121. Voir : Annette Macdonald *et al.*, *Boy's Achievement, Progress, Motivation and Participation : Issues Raised by the Recent Literature*, Berkshire, National Foundation for Educational Research, 1999, p. 7 ; Donald D. Pottorff *et al.*, *loc. cit.*, p. 203-211.

122. Jean-Pierre Terrail, « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, vol. 11, n° 12, 1992, p. 86.

L'obtention d'un diplôme est ainsi devenue pour les filles des milieux populaires non seulement l'équivalent d'un « passeport pour l'emploi », mais le signe « d'une aspiration existentielle globale¹²³ ». Stratégies scolaires et interprétations de la situation s'organisent ainsi de manière cohérente pour les filles autour d'un même objectif de réussite scolaire, personnelle et professionnelle. Par ailleurs, il faut souligner que les études qui portent sur l'influence des mères dans ce processus d'émancipation des rôles sociaux de sexe demeurent rares et demanderaient à être multipliées¹²⁴.

Les garçons de ces mêmes milieux tirent eux aussi naturellement profit de l'engagement parental relativement aux attitudes favorables à l'école. Toutefois, malgré le fait que la nature du marché du travail ait profondément changé, l'accès à l'emploi n'est généralement pas connoté dans ces milieux populaires comme étant lié à une longue scolarité¹²⁵. Par ailleurs, en ce qui a trait plus particulièrement aux garçons qui éprouvent des difficultés scolaires, on a vu précédemment que l'effet de classe et l'effet de sexe joueraient contre ces derniers. En effet, les garçons cherchent souvent à contrebalancer leurs difficultés scolaires en faisant appel aux comportements stéréotypés propres à leur catégorie de sexe qui, justement, ne sont pas de nature à favoriser leur réussite scolaire ou à provoquer un rapprochement avec l'école. C'est pourquoi, à la différence des filles, l'école leur apparaît davantage comme un « lieu de réclusion¹²⁶ » auquel on aspire à échapper, plutôt qu'un instrument de promotion sociale.

Dans les milieux populaires, les modalités traditionnelles d'accès à l'emploi avec une scolarité réduite et les comportements adoptés par les garçons en difficulté scolaire sont aussi le reflet de stratégies d'action qui reposent sur une interprétation plus large de la situation. Malheureusement, les études qui permettent d'accéder à cette représentation sous-jacente sont assez rares. Deux d'entre elles, bien qu'elles datent de quelques années, sont toutefois assez suggestives à ce point de vue.

La première étude porte sur des garçons en formation technique et professionnelle dans une école de Belgique qui sont en situation de retrait scolaire maximal. Cette étude met en relief que « la violence et l'ennui des élèves renvoient au décalage existant entre l'offre scolaire et leur modèle culturel¹²⁷ ». Ce modèle culturel comporte trois dimensions principales : les étapes de la vie, la conception de la vie professionnelle et la formation. En ce qui a trait à la première dimension, les auteurs font ressortir que dans le système de représentation des familles ouvrières, l'adolescence n'aurait pas vraiment sa place. L'enfance et la vie adulte constituent les deux étapes principales de la vie. La première correspond au temps de l'école et la seconde à celui du travail. Alors que l'école représente le pôle enfant, que le jeune dévalorise, le pôle adulte est associé pour sa part au monde du travail qu'il valorise. « L'accès au travail, et le salaire qui y est associé, ont aux yeux du jeune, l'avantage de procurer l'*indépendance économique*, et plus symboliquement l'*autonomie* qui caractérise l'adulte. [...] Pour le garçon, l'accession au travail reçoit une valorisation supplémentaire, du fait qu'elle est associée à la virilité¹²⁸. » L'école représente ainsi pour lui l'antithèse de ce qui est valorisé dans son environnement culturel tout en prolongeant indûment le pôle enfant. La conception de la vie

123. Jean-Pierre Terrail, « La supériorité scolaire des filles », *loc. cit.*, p. 49 ; 51.

124. Voir : Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant, « Réussite scolaire des filles et émancipation des rôles sociaux de sexe », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 17, n° 1-2, 1996, p. 40.

125. Voir : Annette Macdonald, *op. cit.*, p.14; Jean-Pierre Terrail, *loc. cit.*, p. 50.

126. Pierrette Bouchard *et al.*, *De l'amour de l'école – Points de vue de jeunes de 15 ans*, p. 38.

127. Jean Nizet et Jean-Pierre Hiernaux, *Violence et ennui – Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, Paris, PUF, 1984, p. 17.

128. *Ibid.*, p. 20 ; 21.

professionnelle – deuxième dimension de ce modèle culturel – fait intervenir pour sa part deux critères principaux. Il faut d’abord que le travail « soit *varié* et permette le *mouvement* » et, ensuite, « l’aboutissement du travail, c’est l’*objet* qu’on a produit et dont on est fier », travail qui est l’antithèse du travail de bureau jugé trop « abstrait ¹²⁹ ». Enfin, la troisième dimension du modèle a trait à la conception que ces garçons se font de la formation professionnelle. Pour ces derniers, « une formation valable ne peut s’acquérir que sur le lieu du travail et non pas à l’école ¹³⁰ ». On retrouve ainsi chez ces garçons en difficulté scolaire une série d’oppositions entre les représentations relatives au monde du travail et celles de l’école qui permettent d’appréhender la logique sous-jacente à cette stratégie scolaire de retrait maximal.

La deuxième étude porte sur un groupe de garçons de classe ouvrière d’un quartier pauvre de Birmingham en Angleterre ¹³¹. L’auteur – Paul Willis – cherche à mettre en relief l’interprétation de la situation sous-jacente aux stratégies que mettent en œuvre ces garçons en difficulté scolaire dans leur quotidien, en portant plus particulièrement attention à l’effet de classe sociale. Ainsi, de manière caractéristique, ces garçons développent des conduites d’opposition et de résistance envers l’école. Toutefois, pour peu que l’on s’y arrête le moins, il ressort que ces attitudes de rébellion reposent sur des stratégies élaborées et diversifiées qui témoignent de la compréhension subtile qu’ont ces élèves des rouages scolaires et des fondements de l’autorité des professeurs. Par exemple, « les “gars” manifestent leur opposition en rouspétant contre tout ce que les professeurs demandent et attendent d’eux, mais en prenant soin d’éviter que la situation ne dégénère en

guerre ouverte ¹³² ». Autrement dit, il est impossible d’interpréter adéquatement les motifs qui poussent ces élèves à développer des conduites d’opposition et de résistance à moins d’admettre qu’ils ont une certaine compréhension quant à la place qui leur revient dans la société.

« Les motifs qui poussent les "gars" à agir et qui sous-tendent les raisons qu’ils ont à agir ainsi ne résultent pas simplement d’une compréhension inadéquate du système scolaire et de ses relations avec d’autres aspects de leur milieu de vie. Bien au contraire, c’est précisément parce qu’ils en savent long sur l’école et les autres contextes dans lesquels ils se trouvent qu’ils agissent comme ils le font. [...] Par ailleurs, les limites de ce qu’ils savent sur les contextes dans lesquels ils font leurs vies sont assez étroites. En effet, ils réalisent certainement que leurs chances de trouver des emplois autres qu’inférieurs et peu reluisants sont faibles, ce qui accentue leur attitude de rébellion envers l’école ; par ailleurs, ils ont tout au plus une conscience vague des aspects de la société plus large qui influent sur les contextes de leurs propres activités. [...] La conséquence à la fois non intentionnelle et ironique de leur "compréhension partielle" des chances de vie limitées qui leur sont offertes est de perpétuer de façon active les conditions qui, précisément, contribuent à limiter ces chances de vie ¹³³. »

Que ce soit pour les garçons ou pour les filles des milieux populaires, il ressort que le décalage entre la culture du milieu social ambiant et la culture scolaire est important, au point où ces deux univers apparaissent presque inconciliables, puisque l’adhésion aux valeurs véhiculées par l’un de ces univers symboliques équivaut, pour ainsi dire, à la négation de l’autre. Comme le regretté Fernand Dumont nous l’a révélé dans son auto-

129. *Ibid.*, p. 22.

130. *Ibid.*, p. 23.

131. Paul Willis, *Learning to Labour*, dans Anthony Giddens, *La Constitution de la société – Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, PUF, 1987, p. 352-361.

132. *Ibid.*, p. 354.

133. *Ibid.*, p. 354-355 ; 356.

biographie¹³⁴, toute son œuvre théorique ne reposait-elle pas justement sur la tension qui sourdait de ce déchirement initial ? Par ailleurs, l'enjeu sous-jacent à ce chassé-croisé qui s'institue entre ces deux univers ne se présenterait pas sous le même angle pour les garçons et pour les filles. En effet, alors que la relation statutaire inégale qui existe entre les deux sexes amènerait plus facilement les filles des milieux populaires à opter pour le seul choix logique qui s'offre à elles en matière de possibilités d'épanouissement, ce choix n'apparaît pas aussi évident dans la conscience de la situation qu'ont les garçons. Depuis quatre décennies, le processus de rééquilibrage des rôles sociaux de sexe et des attentes sociales qui leur sont corrélatives incite les filles des milieux populaires à profiter des possibilités nouvelles qui leur sont offertes alors que, pour les garçons, ce processus de modification des rôles sociaux n'a pas, en tant que tel, modifié la « donne » en termes de possibilités inédites. C'est pourquoi la scolarisation apparaîtrait plus spontanément aux filles des milieux populaires comme le lieu d'un enjeu alors que les garçons ne verraient pas toujours en quoi ils auraient intérêt à y associer leur destin.

4.3 Adolescence et importance du groupe de pairs

L'interprétation de la situation qui sous-tend les stratégies scolaires déployées par les élèves au secondaire est aussi liée de manière plus générale à l'importance nouvelle qu'a prise le groupe de pairs chez les adolescents et les adolescentes au cours des quarante dernières années. Bien que l'adolescence soit plus souvent qu'autrement abordée sous l'angle psychologique, il faut voir que la période de l'adolescence est, tout à la fois, un phénomène biologique, psychologique et sociologique.

L'adolescence, définie comme un phénomène biologique lié à la puberté, n'exercerait pas

d'effets notables sur les résultats scolaires¹³⁵.

Comme il a été souligné plus haut, même si l'écart entre garçons et filles tend à se creuser un peu plus à chaque année et à exercer des effets cumulatifs, il y a malgré tout plus de continuité que de discontinuité à ce sujet entre le primaire et le secondaire.

Sur le plan psychologique, la tâche centrale de l'adolescence consiste à construire son identité. L'identité de soi est une composante qui se situe au cœur du concept de soi. C'est à l'adolescence que le jeune commence à prendre davantage conscience de ce qu'il est, de ses particularités. Les questions « *qui suis-je ?* » et « *que suis-je en train de devenir ?* » se posent à travers une série de réalités en interrelation : les attentes de rôle masculin ou féminin, les perspectives d'avenir, les réalités sexuelles, les croyances, les valeurs et les relations avec autrui. Cependant, chez les filles, l'identité ne se construit pas seulement dans le prolongement d'une autonomie croissante mais aussi par rapport aux autres, alors que chez les garçons ce rapport à autrui est plus ténu. C'est donc dire que les filles tiennent davantage compte de leurs relations interpersonnelles dans leur travail de construction de leur identité¹³⁶. En ce sens, selon Nicole Mosconi, les garçons chercheraient surtout à « s'affirmer » par rapport à leur groupe de pairs tandis que, pour les filles, il s'agirait de « se faire accepter (par l'enseignante ou l'enseignant et par le groupe de pairs, où la réussite scolaire peut être un facteur de popularité) ». C'est pourquoi les filles en arriveraient à « mieux se concentrer sur les contenus didactiques et sur leurs apprentissages¹³⁷ ».

134. Fernand Dumont, *Récit d'une émigration : mémoires*, Montréal, Boréal, 1997.

135. Voir : Jennifer A. Connolly *et al.*, *School Achievement of Canadian Boys and Girls in Early Adolescence : Links with Personal Attitudes and Parental and Teacher Support for School*, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des Ressources Humaines Canada, octobre 1998.

136. Voir : Richard Cloutier, *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Gaëtan Morin éditeur, 1996.

137. Nicole Mosconi, *op. cit.*, p. 12.

Ces observations de Richard Cloutier et de Nicole Mosconi sur l'importance en quelque sorte divergente que prend autrui dans le processus de construction de l'identité des garçons et des filles rejoignent de manière complémentaire celles de René L'Écuyer concernant le développement du concept de soi.

Mais l'adolescence, c'est aussi et peut être surtout une réalité sociologique. Dans les sociétés traditionnelles, les enfants passaient directement au statut d'adulte après avoir subi les rites de passage d'usage. Ce n'est qu'avec le XX^e siècle, dans le sillage d'une scolarisation devenue de plus en plus généralisée et incontournable, que l'adolescence s'est imposée, en soi, comme une période distincte de la vie de l'individu.

En effet, avec l'importance de plus en plus prononcée qu'a prise la scolarisation au cours de ce siècle, on a assisté au report corrélatif de l'accès au monde du travail et, par là, à l'allongement de la période entre l'enfance et la vie adulte. Comme l'écrit J.C. Schmitt, « l'enfermement des enfants dans un lieu de "scolarisation" est le premier ferment du concept d'adolescence¹³⁸ ». Toutefois, ce n'est qu'à partir des années soixante que les adolescents et les adolescentes vont se constituer en groupe social. « Traditionnellement, les jeunes ne représentaient pas comme tels un ensemble ou un groupe social : rattachés à la structure familiale, ils étaient plus conscients de leur rapport au monde adulte que de la similitude qui fonde la reconnaissance de leur socialité et de leur identité comme groupe¹³⁹. » À partir des années soixante cependant, les adolescents et les adolescentes vont se constituer en groupe social et développer une « conscience singulière de leur identité, comme individus, comme groupe, avec un langage, des

rites et une dynamique sociale propres¹⁴⁰ ». Depuis, cette dynamique de l'autoréférence n'a fait que s'accroître selon deux voies complémentaires : d'une part, encouragés par les changements rapides qui se produisent autour d'eux et le soutien des industries lucratives qui les ont pris pour cibles, les adolescents et les adolescentes trouvent souvent leurs modèles de conduite et leurs valeurs auprès de leur groupe de pairs ; d'autre part, à compter des années quatre-vingt, l'évolution du contexte économique et de la rhétorique pessimiste relative à l'évolution du marché de l'emploi¹⁴¹ ont, en quelque sorte, contribué à accentuer le sentiment d'exclusion dont les adolescents et les adolescentes se sentent affligés.

« Alors que les années soixante nous avaient montré une jeunesse regroupée, les années quatre-vingt nous confrontent à de multiples sous-groupes d'adolescents, c'est l'hétérogénéité des adolescents qui fera alors époque. Un autre phénomène social qui marquera les années quatre-vingt est [...] la non-appartenance. Arrivant après une décennie au cours de laquelle fut privilégié le développement du Moi et réalisant que l'avenir leur est bouché, les adolescents éprouveront alors un sentiment de n'appartenir à personne, de ne pas avoir une place à eux dans la société¹⁴². »

D'où l'importance qu'a prise le groupe de pairs au cours des dernières décennies. En effet, la plupart des enquêtes mettent en relief l'importance des amies ou amis pour les adolescentes et les adoles-

138. Cité par Michel Fize, « Contribution à une sociologie de l'adolescence », *Revue de l'Institut de sociologie*, vol. 1, n° 4, 1993, p. 258.

139. Réginald Richard, *Religion de l'adolescence – Adolescence de la religion*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1985, p. 6-7.

140. *Ibid.*, p. 5.

141. À ce sujet, deux livres ont fait beaucoup de bruit ces dernières années : Jeremy Rifkin, *La Fin du travail*, Boréal 1996 ; Dominique Méda, *Le Travail – Une valeur en voie de disparition*, Aubier, 1995.

142. Jean Wilkins, « La santé de nos adolescents : problématiques des années '90 », Conférence prononcée lors du colloque *Les services aux étudiants vers l'an 2000*, tenu à l'Université de Montréal, le 25 mai 1989.

cents¹⁴³. Par exemple, Pierrette Bouchard rapporte que la plupart des groupes d'élèves de 3^e secondaire ont présenté cet aspect comme étant central, à l'exception des garçons performants de milieu modeste qui « en aucun cas, [...] ne mentionnent l'importance des amis¹⁴⁴ ». Toutefois, selon la situation des élèves, le groupe d'amis peut prendre une signification différente. Pour les élèves en difficulté scolaire, la présence des amis représente l'une des seules raisons de fréquenter l'école tandis que, pour les élèves performants, les amis constituent une facette complémentaire de l'école définie comme lieu de sociabilité¹⁴⁵.

Une recherche menée dans une commission scolaire a fait aussi ressortir à ce sujet que la fréquentation d'amies ou d'amis motivés est la raison la plus souvent retenue par les élèves de 3^e secondaire, en particulier par les filles, comme élément de motivation le plus susceptible de les amener à poursuivre leurs études et à ne pas décrocher¹⁴⁶. De même, une étude de Statistique Canada a mis en relief que lorsque les amis proches, garçons ou filles, jugent que c'est important d'obtenir son diplôme d'études secondaires, la probabilité de poursuivre des études universitaires augmente de 30 %¹⁴⁷.

Les groupes d'amis chez les garçons sont souvent de plus grande dimension que ceux des filles pour qui le phénomène serait moins univoque. En effet, les filles n'auraient pas un mais des groupes d'amies : par exemple, un groupe pour la danse, un autre pour les sorties et même pour les études.

En ce sens, la taille du groupe de garçons ne favoriserait pas l'étude en commun. De plus, on peut se demander à juste titre, compte tenu de l'importance que prennent les « amies ou amis » une fois arrivé à l'adolescence, jusqu'à quel point cela apparaît « niaiseux » à des garçons de demander : « Est-ce que l'on étudie ensemble ce soir ? »

L'importance du groupe de pairs ressort aussi du fait qu'indépendamment de leur appartenance à un sexe, les élèves qui réussissent à l'école ou encore qui sont en difficulté scolaire partagent des croyances similaires. Ainsi, dans une étude menée au Québec au niveau collégial, Bernard Rivière et Josée Jacques ont fait ressortir que plus un élève, garçon ou fille, réussit bien sur le plan scolaire, plus il effectue des liens entre la réussite scolaire, professionnelle et personnelle¹⁴⁸. Toutefois, de manière plus générale, les filles se démarquent des garçons en manifestant des conceptions élaborées de la réussite, en particulier en ce qui a trait aux dimensions professionnelle et personnelle.

De même, une enquête d'envergure – menée au Québec en 1993 auprès des étudiantes et des étudiants de 5^e secondaire, dont l'admission a été confirmée au collégial – fait ressortir que les filles se distinguent aussi des garçons par l'importance qu'elles accordent au temps d'étude. Bien sûr, toutes sortes d'influences jouent sur l'importance accordée au temps d'étude. Toutefois, il demeure que, poursuivi au-delà d'une certaine limite¹⁴⁹, le temps consacré au travail rémunéré ne peut que venir empiéter sur le temps d'étude et les garçons sont plus nombreux à exercer un travail rémunéré. Ils y consacrent aussi plus d'heures en moyenne que les filles qui, pour leur part, réservent plus de

143. Voir : Reginald W. Bibby et Donald C. Posterski, *La Nouvelle Génération*, Montréal, Fides, 1986, p. 26-28.

144. Pierrette Bouchard *et al.*, *op. cit.*, p. 55.

145. Voir : *Ibid.*, p. 38 ; 65 ; 98 ; 118 ; 134.

146. Voir : Raymond Zayed et Jean Bourque, *Terminer les études secondaires, c'est possible : les attentes des élèves de 3e secondaire*, Terrebonne, Commission scolaire des Manoirs, 1998, p. 15-20.

147. Voir : Statistique Canada, *op. cit.*, p. 19.

148. Voir : Bernard Rivière et Josée Jacques, « Comparaison de l'influence des croyances des cégépiens et des cégépiennes sur leur réussite », *Carrièreologie*, vol. 7, n° 1-2, été 1998, p. 155-171.

149. Limite qui se situe autour de 10 à 15 heures par semaine. Voir : Ronald Terril et Robert Ducharme, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, p. 57-72; 154-164.

temps aux études. Ainsi, alors que 56 % des garçons ont déclaré étudier trois quarts d'heure ou moins par jour au secondaire, 34 % des filles faisaient de même. Inversement, 42 % des filles consacraient plus d'une heure et demie par jour aux études contre 22 % des garçons¹⁵⁰. Selon les auteurs de cette étude, l'engagement manifesté par les uns et par les autres envers l'étude, constitue le trait qui distingue le plus les filles des garçons :

« [Les filles] ...aiment davantage étudier et elles le font davantage pour leur culture générale, leur satisfaction personnelle ainsi que pour se préparer à l'université. En outre, elles s'adonnent plus à la lecture, font plus de recherches en bibliothèque et pratiquent plus d'activités artistiques, caractéristiques fort compatibles avec le développement intellectuel et, par voie de conséquence avec la réussite scolaire. [...] Les garçons quant à eux, "surpassent" les filles, sur ce qu'on pourrait appeler des "attitudes négatives à l'égard des études"¹⁵¹. »

Ce constat pourrait être effectué au primaire ou au secondaire. Il n'a donc rien de surprenant en soi, à la différence près que ces élèves sont des élèves performants : ils ont été admis dans un établissement d'enseignement collégial et se préparent, pour la plupart, à poursuivre des études universitaires. Il n'est donc guère étonnant qu'au collégial « l'application en classe » soit encore « considérée comme un comportement féminin¹⁵² ». Selon des intervenants du milieu scolaire, il arriverait même souvent que les garçons au secondaire préfèrent montrer qu'ils ont réussi sans avoir eu à ouvrir un livre. En effet, même à l'adolescence les garçons se détournent des comportements connotés comme féminins, comme si cela allait porter atteinte à leur identité masculine, alors qu'inversement le processus de construction de l'identité

féminine ne donne pas lieu à un tel impératif d'étanchéité vis-à-vis des comportements connotés comme masculins¹⁵³.

C'est donc dire qu'il y a continuité dans les représentations et les attitudes des garçons et des filles envers l'école : dès les débuts de la scolarisation au primaire, les filles manifestent un plus grand engagement subjectif pour la poursuite des objectifs scolaires et cette attitude se maintient à travers le temps alors que les garçons ont souvent plus de difficulté à trouver satisfaction dans l'exercice de leur métier d'élève et ils associent plus naturellement l'école à l'ennui et à la contrainte.

De même, une recherche récente menée auprès de 1 239 jeunes de 5^e secondaire de la région de Québec a fait ressortir que près de deux fois plus de filles (43 %) que de garçons (26 %) avaient développé un sentiment d'appartenance élevé envers leur école¹⁵⁴. Contrairement à ce à quoi l'on se serait attendu, le fait que ce soit une école publique ou privée, une petite ou une grosse école, n'affecte en rien le sentiment d'appartenance des élèves. En plus de la variable sexe, seule la taille du budget alloué par élève pour le sport interscolaire influence de manière positive le sentiment d'appartenance des élèves. Ainsi, plus ce budget est élevé, plus le sentiment d'appartenance envers l'école est important.

Cette dernière étude met ainsi en évidence qu'il est possible d'augmenter le sentiment d'appartenance des garçons envers l'école et, avec lui, les comportements de proximité scolaire. En fait, il semble, comme l'ont fait ressortir les consultations qui ont été menées auprès des intervenants

150. Voir : *Ibid.*, p. 118.

151. *Ibid.*, p. 140.

152. Claudine Baudoux et Albert Noircent, « Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 1998, p. 357.

153. Voir : Elaine Milliard, « Differently Literate : Gender Identity and the Construction of the Developing Reader », *Gender and Education*, vol. 9, n° 1, 1997, p. 42-43.

154. Voir : Guillaume Lepage-Simard, « Le Sport interscolaire : un moyen pour accroître le sentiment d'appartenance d'une population étudiante », Mémoire de M.A., Université Laval, avril 1999.

du milieu, que les garçons deviennent intéressés à la réussite scolaire lorsque celle-ci devient l'occasion d'un défi à relever ou d'une démarche concrète en lien avec le quotidien. Selon cette perspective, la pédagogie par projet apparaît comme une avenue prometteuse. Par exemple, on observe actuellement que la Voie technologique, offerte en formation professionnelle au secondaire, fait souvent l'envie des élèves du secteur régulier parce que l'on y intègre les savoirs dans un souci de résultats concrets et, comme il est mentionné précédemment, c'est là ce que recherchent souvent les garçons, surtout ceux d'origine modeste. Mais ici, il n'y a pas de recette unique et l'imagination doit demeurer ouverte. En fait, il faudrait que les milieux scolaires, comme le Conseil le recommandait en 1996, demeurent « attentifs à identifier les forces des garçons favorables aux études et à miser sur elles pour soutenir la motivation de plusieurs d'entre eux¹⁵⁵ ».

4.4 La mixité à l'école

Contre toute attente, la mixité, surtout au secondaire, allait être remise en question au cours des dernières années pour devenir un sujet de recherche en éducation. Certaines études font ressortir que « sur le plan des performances scolaires, la mixité favorise plus les garçons que les filles¹⁵⁶ ». De même, comme le mettent en relief les observations relatives aux interactions sexuées en classe, « la mixité exposerait [...] les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons¹⁵⁷ ». En effet, comme on l'a déjà mentionné, les garçons ont tendance à chercher à monopoliser les interactions en classe, leur donnant ainsi une

visibilité beaucoup plus grande que les filles et cette dynamique est d'autant plus manifeste lorsque les matières sont connotées comme masculines. « Fait significatif : au Mills College, en Californie, les étudiantes, toutes origines sociales confondues, sont allées récemment jusqu'à faire grève pour refuser la mixité, et elles ont eu gain de cause. "Il n'est pas étonnant que les jeunes filles aux États-Unis aient ce genre de revendications, note Mme Claudine Williams (CNRS). L'atmosphère d'une grande institution scientifique comme le MIT est presque destructrice pour elles"¹⁵⁸. » De plus, la plupart des études font état du niveau élevé de harcèlement sexuel dont les filles sont victimes dès qu'elles atteignent le secondaire.

Faisant suite à des travaux montrant les effets d'une scolarité en classe mixte, des expériences nombreuses ont consisté à instaurer des plages non mixtes d'enseignement, notamment en mathématique et en physique, où l'objectif essentiel était, en se centrant sur les filles, de développer leur confiance en elles-mêmes dans ces domaines, non sans succès semble-t-il. Mais cette solution « technique » apparaît contestable à certains, car elle ne change rien aux relations entre les sexes que l'on prétend changer.

Que ce soit pour favoriser une meilleure estime de soi chez les filles ou encore parce que l'on croit que les garçons manquent de modèles masculins, le débat concernant l'école mixte est lancé tant en Europe qu'aux États-Unis¹⁵⁹.

Aussi, l'American Association of University Women Educational Foundation a publié en 1998 un rapport¹⁶⁰ qui fait le point sur la recherche sur

155. Conseil supérieur de l'éducation, *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, 1996, p. 61.

156. Annick Durand-Delvigne, « Pour la mixité qui travaille », dans Nicole Mosconi, dir., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 162.

157. Marie Duru-Bellat, *op. cit.*, (2^e partie), p. 85.

158. « Questions sur la mixité », *Le Monde diplomatique*, juin 1997, p. 19.

159. Aucune étude québécoise sur le sujet n'a été retrouvée.

160. American Association of University Women Educational Foundation, *Separated by Sex, a Critical Look at Single-sex Education for Girls*, AAU-WEF, 1998.

cette question. Les chercheurs s'entendent sur les positions suivantes :

- il n'existe aucune évidence de la supériorité de la non-mixité sur la mixité au regard des résultats scolaires ;
- peu importe le modèle privilégié (non mixte ou mixte) les éducateurs doivent rechercher les éléments d'une bonne éducation ;
- la non-mixité produit des résultats positifs pour certains élèves dans certaines conditions. Cependant, il est difficile d'établir si les bénéfices obtenus sont reliés uniquement au facteur de non-mixité ;
- les effets à long terme de l'éducation dans un mode non mixte, sur les filles ou sur les garçons, sont inconnus ;
- aucun milieu scolaire, non mixte ou mixte, ne permet d'échapper au sexisme ;
- les expériences de programmes éducatifs non mixtes sont tellement variées qu'aucune généralisation n'est possible.

Par ailleurs, dans un rapport de l'Office for Standards in Education de Londres¹⁶¹, l'on constate que l'apparente supériorité des résultats dans une organisation non mixte (spécialement chez les filles) est due à la performance supérieure des élèves à l'admission à ces écoles puisque ces élèves font l'objet d'une sélection. Lorsque ces différences à l'admission sont prises en considération, alors les différences de performance scolaires disparaissent.

Il demeure que, suivant le regard que l'on pose sur ce phénomène, les conclusions peuvent différer. Comme le faisait ressortir Helga Krüger dans un article récent, si l'on concentre son attention sur les interactions en classe et leurs effets à court ou à long terme sur l'estime de soi ou sur le plan de

la réussite scolaire et professionnelle, l'école non mixte apparaît souvent à plusieurs comme la solution à privilégier pour les filles. Toutefois, et c'est là le point central de son argumentation, cette approche microsociologique ne doit pas faire perdre de vue la réalité macrosociologique des rapports sociaux de sexe. En effet, cette discrimination scolaire jouerait, en bout de piste, « en faveur de la conservation de la structure sexuée de la société¹⁶² ».

Par ailleurs, même si le retour à une éducation non mixte n'apparaît pas, de manière convaincante pour le Conseil, comme une solution à envisager, il ne faut pas non plus perdre de vue le fait que la mixité scolaire ne met pas les élèves – à l'instar des enseignants et des enseignantes – en présence d'un contexte d'apprentissage neutre. Elle implique, comme trame de fond, une dynamique interactionnelle liée à la tension qui anime le processus de construction des identités masculine et féminine. Cette dynamique joue parfois en faveur des garçons, parfois en faveur des filles. En effet, que ce soit dans la cour de l'école ou en classe, dans le cours de mathématique ou celui en langue d'enseignement, les figures du féminin et du masculin se profilent dans un arrière-plan que l'on a peut-être trop négligé jusqu'à présent. C'est pourquoi, non seulement il faut tenir compte de l'influence de ces figures pour aménager un climat d'apprentissage favorable pour tous les élèves, mais il y aurait peut-être lieu d'envisager aussi, à titre expérimental, certaines solutions « techniques » comme les classes séparées pour certaines matières, en particulier pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puisque c'est là que l'écart de réussite entre les garçons et les filles apparaît comme étant le plus important. De même, il faut envisager la possibilité de fournir aux garçons et aux filles l'occasion de pratiquer de manière séparée certaines activités parascolai-

161. Office for Standards in Education, *Recent Research on Gender and Educational Performance*, Londres, 1998, p. 46.

162. Helga Krüger, « Les sexes "mixtes" et la structure des institutions », dans Nicole Mosconi, dir., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 181.

res ou pour s'entretenir entre eux sur les sujets qui les préoccupent. En effet, les garçons et les filles, surtout au secondaire, n'ont pas toujours les mêmes préoccupations et n'ont pas suffisamment l'occasion de partager à ce sujet.

4.5 Enjeux scolaires et rapports sociaux de sexe

À l'évidence, les garçons éprouvent plus de difficultés scolaires que les filles au secondaire. Toutefois, de manière paradoxale, la littérature sur le sujet porte en majorité sur les filles. Ce paradoxe met en évidence l'enjeu qui lui est sous-jacent. En effet, le phénomène de l'écart de réussite entre les garçons et les filles déborde la seule dimension scolaire pour rejoindre aussi celle de la réussite sociale et économique. On rejoint par là toute la question des rapports sociaux de sexe et des enjeux de pouvoir qui les traversent.

En effet, si l'on ne porte attention qu'à la réussite scolaire avec, comme horizon ultime, le diplôme d'études secondaires, les problèmes vécus par les garçons ressortent avec évidence. Toutefois, dès que ce même diplôme est envisagé comme un point de passage vers les ordres d'enseignement supérieur, l'angle de lecture se modifie parce que, traditionnellement, les filles ne choisissaient pas toujours les filières professionnelles que leur réussite scolaire pouvait leur laisser escompter, c'est-à-dire les carrières scientifiques, pour se concentrer dans les disciplines associées à la vie et à l'éducation, ou encore les sciences sociales et les lettres. Jusqu'à tout dernièrement, ce paradoxe d'ensemble alimentait – et alimente encore – une abondante littérature. Cependant, au cours des dix dernières années, la situation a considérablement évolué et les femmes sont maintenant majoritaires dans la plupart des secteurs d'études universitaires puisqu'elles représentaient, tous secteurs confondus, 56 % des effectifs étudiants temps plein au premier cycle pour l'ensemble des universités au Québec en 1997. En fait, seules les sciences appliquées font exception avec un taux de féminité de 25 %. Cette exception tend cependant à

s'amenuiser au fil du temps puisque, l'informatique mise à part, la proportion de femmes inscrites dans ce secteur d'études affiche une croissance annuelle un peu plus importante que celle des hommes¹⁶³. On observe depuis dix ans le même phénomène en France : les filles diversifient leurs choix de filière de formation et accroissent continuellement leur présence dans les sections scientifiques dans les terminales d'enseignement général¹⁶⁴. Autre indice significatif de cette progression : en 1998-1999, les femmes représentaient 43 % des nouveaux effectifs étudiants admis au Massachusetts Institute of Technology, fief masculin par excellence¹⁶⁵. C'est donc dire que les filles tendent à combler, année après année, le retard traditionnel qu'elles affichaient dans la plupart des carrières scientifiques. Par ailleurs, si l'écart dans les taux de diplomation au 1^{er} et au 2^e cycle est en faveur des femmes, l'obtention d'un diplôme de 3^e cycle demeure encore nettement un phénomène masculin, malgré les gains enregistrés par les femmes à ce chapitre au cours des vingt dernières années¹⁶⁶. De même, les données récentes font encore une fois ressortir qu'à diplôme égal, les femmes ont plus de difficulté à s'intégrer au marché du travail et qu'elles continuent de recevoir une rémunération inférieure à celle des hommes. En somme, malgré le chemin parcouru au cours des dernières années, les femmes ont encore à subir les effets d'une « discrimination systémique » tant sur le plan

163. Voir : Martine Foisy *et al.*, « Progrès et lenteurs des femmes en sciences au Québec », *L'Orientation*, janvier, vol. 11, n° 3, janvier 1999, p. 6-8.

164. Voir : Jean-Pierre Terrail, « La supériorité scolaire des filles », dans Jean-Pierre Terrail, dir., *La Scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997, p. 47.

165. Voir : David Sadker, « Gender Equity : Still Knocking at the Classroom Door », *Educational Leadership*, avril 1999, p. 26.

166. Voir : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation 1998*, p. 115.

salarial qu'en matière d'intégration au marché du travail¹⁶⁷.

Ces enjeux sous-jacents à la réussite scolaire qui amènent la plupart des travaux à se soucier davantage de l'itinéraire des filles plutôt que de celui des garçons, sont aussi liés à un phénomène additionnel. La lecture et l'écriture en langue d'enseignement de même que les mathématiques constituent les deux matières de base de la scolarité obligatoire. La première, connotée comme un domaine féminin, exerce, dès les débuts de la scolarisation, des effets globaux et récurrents sur la trajectoire scolaire des élèves. La deuxième, connotée comme un domaine masculin, en vient pour sa part à prendre une importance centrale, surtout dans les dernières années de la scolarité obligatoire, parce qu'elle y est utilisée comme un outil de sélection qui détermine l'accès à la plupart des filières de formation. Cet outil de sélection est aussi un instrument de promotion sociale puisque plus le contingentement est strict, plus les mathématiques gagnent en importance comme critère de sélection. C'est pourquoi, la plupart des études sur la mixité scolaire au secondaire se structurent autour des attitudes ou du niveau de confiance en soi que les filles manifestent par rapport aux mathématiques ou aux sciences pures et appliquées, selon que l'environnement est mixte ou non, facteurs qui conditionneraient non seulement leurs résultats scolaires en ces domaines, mais leur choix subséquent d'une carrière scientifique.

Autrement dit, l'attention accordée aux filles par la littérature portant sur la réussite scolaire est liée aussi en partie au rôle central qu'en viennent à jouer les mathématiques, comparativement à la lecture et à l'écriture, au cours des dernières années de la scolarisation au secondaire. Surtout, la pression entourant cette compétition ne peut qu'atteindre profondément l'élève dans son estime

de soi, une fois les résultats connus. En effet, non seulement les mathématiques en viennent à apparaître à cette étape comme l'instrument sans lequel toute promotion sociale apparaît nécessairement compromise, mais elles sont aussi connotées dans l'univers symbolique des élèves et des enseignants comme étant une discipline masculine, alors qu'elles ne représentent souvent qu'un moyen peu coûteux et en apparence objectif que les milieux scolaires ont privilégié pour effectuer la sélection des élèves. Cette manière de procéder à l'évaluation est loin d'être idéale et il y aurait lieu de porter davantage attention à l'ensemble des réalisations de l'élève, conformément à l'esprit de la réforme actuelle du curriculum.

Nul doute que les mathématiques sont importantes, particulièrement pour les élèves qui se destinent à une carrière scientifique. Toutefois, le rôle disproportionné que l'on tend à leur faire jouer, depuis que la science et la technique occupe le devant de la scène sociale dans nos sociétés, vient en quelque sorte ravalier l'autre matière de base qu'est l'apprentissage de la langue d'enseignement (lecture et écriture), à une position subalterne alors qu'elle constitue, dès les premières années de la scolarisation, le déterminant majeur de la trajectoire scolaire subséquente de l'élève.

Selon une étude récente de Statistique Canada, il semble même que, nonobstant le phénomène de sélection ou de contingentement, le succès ou l'échec en langue d'enseignement vienne aussi influencer la décision de l'élève de poursuivre des études postsecondaires. En effet, dans une enquête de suivi, menée à l'échelle du Canada auprès d'un échantillon représentatif de jeunes – qui avait pour objectif d'évaluer les facteurs qui peuvent influencer les élèves dans leurs décisions de poursuivre ou non leurs études postsecondaires –, il ressort qu'à peu près 100 % des élèves qui avaient connu un échec en langue d'enseignement à l'école secondaire n'ont pas poursuivi leurs études jusqu'à l'université, alors que 29 % de ceux qui

167. Voir : Isabel Bernier, *Tendances relatives à l'intégration des femmes diplômées des universités au marché du travail*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1999.

avaient connu un échec en mathématique au secondaire ont quand même accédé à l'université¹⁶⁸.

Pour tout dire, alors que le débat entre les chercheurs se polarisait sur la question du rapport que les filles entretiennent avec les mathématiques et de l'intérêt qu'il y aurait à leur réserver un enseignement séparé à ce sujet au secondaire, ces dernières continuaient d'investir la plupart des filières de formation universitaire socialement reconnues pour y devenir aujourd'hui majoritaires.

5. Les constats

Tel que mentionné au début du présent chapitre, deux variables principales sont en lien avec la réussite scolaire : l'origine sociale et le sexe. Prenant en considération l'interaction qu'il y a entre ces variables, le Conseil a cherché à expliquer l'écart observé entre la réussite scolaire des garçons et celle des filles et, dans ce but, trois facteurs ont été retenus : l'école, les rôles sociaux de sexe et la socialisation. Ces trois facteurs apportent une meilleure compréhension de l'effet de la variable sexe mais ils n'expliquent pas à eux seuls l'ensemble du phénomène de la réussite scolaire puisque, pour ce faire, on doit aussi tenir compte d'autres variables telles que l'origine sociale, les aptitudes intellectuelles, les antécédents scolaires, les aspirations personnelles, etc. Voici une synthèse des observations du Conseil en commençant par le facteur central : l'école.

5.1 L'école

L'école est une institution qui a des règles de fonctionnement que les élèves doivent respecter en classe et à l'extérieur de celle-ci lors des activités parascolaires. À l'école, on a voulu

neutraliser la variable sexe, ou plutôt, on a choisi de ne pas la considérer. Il n'y a donc que des élèves à l'école et non des garçons et des filles. Dans le temps de classe, une place immense est prise par l'évaluation : évaluation du développement, évaluation formative et sommative. Peu importe le but de ces évaluations, elles reposent sur le postulat de concordance du développement personnel de tous les élèves de même âge. Si l'un d'entre eux ne fait pas les apprentissages requis, dans les délais prévus conformément au programme, on s'empresse de poser un diagnostic afin de l'aider à suivre le peloton. À l'école, il s'établit des relations bureaucratiques¹⁶⁹ entre le maître et les élèves : chacun son métier ! Et justement, c'est par l'examen du métier d'enseignant et du métier d'élève que l'on peut prendre conscience de la contribution des rôles sociaux de sexe et de la socialisation à l'écart entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons.

S'il est maintenant reconnu que les rôles sociaux de sexe et la socialisation ont des effets sur l'exercice du métier d'élève, les recherches actuelles ne permettent pas d'établir un lien causal entre le taux de féminité du personnel enseignant et l'écart de réussite scolaire entre les filles et les garçons. Quant au type de regroupement scolaire, les chercheurs s'entendent sur le fait qu'il n'existe, actuellement, aucune preuve de la supériorité de la non-mixité sur la mixité en ce qui concerne les résultats scolaires des filles ou des garçons.

5.2 Les rôles sociaux de sexe

Dans toute société, il y a des conceptions larges et partagées de ce que sont la masculinité et la féminité. Ces conceptions génèrent des attentes de comportements et de rôles sociaux qui varient selon le sexe. Les modifications au sein du modèle familial et celles observées dans les rôles et statuts dévolus à chaque sexe démontrent que les conceptions de la masculinité et de la féminité

168. Voir : Statistique Canada, « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 3, 1999, p. 16.

169. Ainsi qualifiées par Perrenoud.

évoluent, mais qu'elles demeurent différenciées. Les attentes de rôles sociaux continuent de servir de points de référence, de façon plus ou moins forte, selon le milieu socioéconomique ou le groupe d'appartenance d'un individu, et leur impact est indéniable. Ce facteur exerce une influence déterminante sur la socialisation des enfants, car il agit par l'entremise des agents de socialisation que sont les adultes, les médias et les autres enfants.

Comme toutes les personnes, les enseignantes et les enseignants sont influencés, de façon plus ou moins consciente, par les rôles sociaux de sexe. Ils ont une conception personnelle de la masculinité et de la féminité. Ils s'attendent à retrouver les caractéristiques masculines chez les garçons et les caractéristiques féminines chez les filles mais, dans l'exercice de leur métier d'enseignant, ils tolèrent mal les comportements des garçons qui sont plus dérangeants en classe que les comportements des filles. Le personnel enseignant accorde plus d'attention aux garçons par souci du maintien de l'ordre dans la classe. La fille donne doublement satisfaction à l'enseignante ou à l'enseignant, c'est-à-dire que tout en étant conforme au rôle de sexe, elle exerce son métier d'élève de façon attendue, ce qui renvoie une image positive au maître. Quant au garçon, si ses comportements correspondent aux attentes de rôles de sexe, ils sont parfois mal tolérés dans le cadre de la classe car ils ne correspondent pas toujours aux attentes du métier d'élève, tel que souhaité par l'enseignante ou l'enseignant.

5.3 La socialisation

Il faut faire une distinction entre deux formes de socialisation. La première fait référence aux interactions que l'enfant entretient avec le monde adulte : les parents, les enseignants, les médias. La seconde forme de socialisation prend place dans les interactions que l'enfant a avec les autres enfants.

La socialisation en provenance du monde adulte amène graduellement l'enfant à intérioriser et à se conformer aux attentes en matière de rôle social de sexe, conformément aux représentations relatives au masculin et au féminin que leur propose leur milieu socio-économique d'origine. Les enfants construisent ainsi leur identité en puisant à même de ce qui est véhiculé par le monde adulte comme normes de comportements attendus qui s'attachent à leur sexe.

Les enfants intériorisent aussi progressivement les attentes relatives à ces rôles sociaux de sexe en se socialisant entre eux. Entre 4 et 11 ans, cette socialisation se déroule sous le signe de la règle implicite de la séparation des sexes dès que les enfants ne sont plus soumis aux règles de la classe ou du monde adulte. Dans ce processus d'intériorisation, l'influence de la socialisation en provenance du monde adulte est manifeste et les expériences vécues par les enfants dans les groupes de garçons ou de filles diffèrent suffisamment pour qu'il soit légitime de soutenir qu'il existe en fait deux cultures de l'enfance. Non seulement, les genres de jeux diffèrent selon que l'on est dans un groupe de garçons ou de filles, mais les styles d'interaction et les intérêts manifestés par les uns et les autres ne sont pas les mêmes. Surtout, les groupes de garçons et de filles de cette classe d'âge présentent deux différences principales.

La première a trait au niveau d'efforts déployés par chacun des deux groupes pour se distinguer de l'autre : alors que les garçons construisent leur masculinité en se servant de la féminité comme repoussoir, les filles pour leur part édifient leur féminité sans avoir à prouver à autrui que celle-ci est parfaitement exempte de tout élément masculin.

La seconde différence a trait aux attitudes divergentes que les garçons et les filles manifestent envers le monde adulte : alors que les garçons portent plus attention aux réactions des autres garçons, les filles orientent plus volontiers leur attention vers le monde adulte.

Ces deux différences sont des clés pour la compréhension des comportements en classe. L'ouverture des filles envers le monde adulte leur apprend à décrypter et même à devancer les attentes des adultes. Elles s'élaborent des stratégies pour répondre à ces attentes, ce qui favorise le développement du contrôle de soi et des situations. Ainsi, les filles font preuve, plus tôt que les garçons, d'autonomie et de sens des responsabilités. La plus grande ouverture envers le monde adulte permet aux filles de s'initier, dès leur plus jeune âge, au monde social et de développer des compétences interactionnelles dont le langage est l'outil principal. Toutes ces habiletés sont des atouts pour rencontrer les exigences du métier d'élève qui, comme il a été signalé dans le présent avis, s'exercent sous le contrôle de l'adulte et donc sous le même mode que la socialisation familiale.

Les garçons constatent très tôt dans leur cheminement que les filles répondent mieux qu'eux aux attentes du milieu scolaire. Comme leur développement de l'identité de sexe se fait par un processus de comparaison négative (être non féminin) la réussite scolaire leur apparaît comme une réalité féminine de laquelle ils doivent se démarquer, d'autant plus que les garçons sont plus tournés vers les autres garçons que vers l'adulte et qu'il est plus important pour eux de plaire aux autres garçons qu'à l'adulte.

Enfin, puisque les élèves n'ont pas la même approche pour interagir avec autrui, traiter ou appréhender l'information relative au monde environnant, et que cette différence suit souvent la ligne de démarcation des sexes, il faut que les diverses formes d'interventions éducatives prennent en compte la diversité des styles cognitifs pour

favoriser une plus grande réussite de tous, diversité de styles qui déborde aussi la simple distinction garçons-filles.

5.4 En résumé

S'il y avait un dénominateur commun ou encore un fil conducteur à identifier qui permette de mettre en relief, par-delà les causes de l'écart de réussite, ce qui distingue le plus les garçons des filles dans leur cheminement scolaire, nul doute qu'il faudrait parler d'une différence d'attitude par rapport à l'école et à la réussite scolaire. Il ne s'agit pas ici de faire de cette différence d'attitude une règle absolue en opposant de manière radicale les garçons et les filles. Toutefois, toutes les études et les observations convergent vers ce constat, désarmant par sa simplicité, voulant que les filles aiment généralement plus l'école que les garçons.

En effet, comme on l'a vu plus haut, dès le niveau primaire, les filles exercent plus spontanément leur métier d'élève et font montre d'une plus grande compétence scolaire que les garçons. En retour, cet avantage des filles constitue une réalité *perçue* qui devient partie prenante des représentations relatives au masculin et au féminin, tant chez les enseignants que chez les élèves, au moment même où ces derniers sont particulièrement impliqués dans le processus de construction de leur identité sexuée. Une fois que cette dynamique d'ensemble est enclenchée, elle se déploie selon une logique cumulative qui, année après année, creuse d'autant plus l'écart entre garçons et filles que l'origine socioéconomique de l'élève est modeste.

CHAPITRE 3

Des orientations pour soutenir les garçons et les filles dans leur cheminement scolaire

À leur entrée au primaire, les enfants ont acquis un statut : celui d'élèves. « Élève » est un terme neutre qui illustre bien que la variable sexe n'est pas prise en compte à l'école. Pourtant, les enseignantes et les enseignants que le Conseil a rencontrés ont mentionné qu'ils observent quotidiennement des différences en classe entre les garçons et les filles et ils ont fait part de la séparation sexuée des comportements et des jeux dans la cour de récréation. Les enfants, quant à eux, veulent affirmer leur identité de sexe à l'école ; identité dont le développement a débuté très tôt à la petite enfance et qui se poursuit au cours du cheminement scolaire. Alors comment prendre en compte le développement de l'identité sexuée de l'enfant durant l'exercice de son métier d'élève afin de favoriser sa réussite ? Le présent chapitre présente quatre orientations à ce sujet.

De même, une fois au secondaire, l'« élève » doit donner une signification d'ensemble à sa situation scolaire et, comme on l'a vu, les garçons ont généralement plus de difficultés que les filles à ce sujet. On retrouvera une cinquième orientation à ce propos.

1. Reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation

Au chapitre deux du présent avis, le Conseil a mis en relief l'effet des rôles sociaux de sexe et de la socialisation sur la réussite scolaire des garçons et des filles. La première condition à tout changement de comportements et de résultats scolaires chez les élèves est que le personnel scolaire reconnaisse l'impact de ces facteurs à l'école.

Par contre, la compréhension des mécanismes en jeu dans la socialisation et dans le développement de l'identité sexuée des enfants, donne à l'éducateur ou à l'éducatrice scolaire une grille de lecture additionnelle pour interpréter les comportements et les attitudes des élèves et par le fait même, pour y répondre de façon judicieuse. C'est la relation maître-élève et la gestion de classe qui

sont les plus susceptibles d'être touchées par la prise en compte des effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation.

Les stratégies d'intervention doivent être adaptées à chaque situation individuelle, de sorte qu'il est inutile de tenter d'en dresser une liste complète. Il y a lieu, toutefois, de retenir quelques constats pour l'élaboration de ces stratégies :

- Le personnel scolaire, comme toute personne, est influencé par les rôles sociaux de sexe dans son rôle d'agent de socialisation.
- Garçons et filles, à l'enseignement primaire, préfèrent travailler et jouer avec des enfants de leur sexe. La séparation des sexes durant la période de l'enfance constitue une étape essentielle du développement de l'identité sexuée.
- En classe, les garçons portent souvent davantage attention aux autres garçons plutôt qu'à l'enseignant ou l'enseignante alors que l'attention des filles est plus orientée vers l'enseignant ou l'enseignante que vers les autres filles.
- La réussite scolaire apparaît à certains garçons comme un critère de non-popularité parce qu'elle est connotée comme une réalité « féminine ».
- Les garçons ont souvent tendance à attribuer leurs succès à leurs propres efforts et leurs échecs à des facteurs externes, tandis que les filles montrent une tendance inverse qui les porte à se remettre personnellement en question pour les échecs qu'elles rencontrent et à attribuer à la chance leur réussite personnelle.
- Les matières scolaires sont souvent associées à un sexe : la lecture et l'écriture sont connotées comme étant des matières féminines tandis que les sciences et les mathématiques apparaissent plus volontiers comme des domaines masculins.

2. Tenir compte des difficultés éprouvées en langue d'enseignement

Il ne fait pas de doute que l'écart de réussite entre les garçons et les filles dans l'apprentissage de la langue d'enseignement doit faire l'objet d'une attention prioritaire et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, l'apparition précoce de cet écart dès les premières années de scolarisation, l'importance de celui-ci comparativement à ce qui est observé pour les autres matières scolaires et sa persistance tout au long de la scolarité obligatoire en font l'un des déterminants majeurs de l'écart de réussite plus général que l'on observe entre les garçons et les filles. Par ailleurs, et cette observation constitue un paradoxe qui représente une question pertinente de recherche, l'écart enregistré entre garçons et filles dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture ne se répercute pas dans l'apprentissage des autres matières, puisque le seul écart significatif enregistré sur le plan des résultats scolaires se retrouve en langue d'enseignement. Autrement dit, les garçons et les filles réussissent de manière équivalente dans les autres matières scolaires, tant au primaire qu'au secondaire, même si les garçons éprouvent proportionnellement plus de difficultés à lire et à écrire. C'est ce qui ressort des données présentées dans le cadre d'une enquête internationale comme le TIMSS (voir les *tableaux 5 et 6*) ou encore à l'échelle canadienne, à la lecture des résultats présentés dans les diverses enquêtes du programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (voir les *tableaux 11 à 16*). De même, les résultats obtenus aux épreuves uniques administrées au deuxième cycle du secondaire par le ministère de l'Éducation¹⁷⁰ nous conduisent à cette même conclusion.

D'autre part, il demeure que les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement exercent des effets à court et à long terme sur les élèves qui sont confrontés à cette situation.

À court terme, les difficultés en ce domaine constituent, avec celles qui peuvent intervenir en mathématique, l'un des deux motifs principaux qui mènent à l'identification d'un élève comme étant en difficulté d'apprentissage¹⁷¹ ou encore sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement. À long terme, cet étiquetage ou cette décision de redoublement influencent le parcours scolaire de l'élève. Bien qu'il n'y ait pas d'étude qui fasse un lien terme à terme entre les difficultés éprouvées en lecture et en écriture et le redoublement ou l'identification en difficulté d'apprentissage, il demeure que l'on retrouve deux garçons redoublants ou en difficulté d'apprentissage pour une fille, tant au primaire qu'au secondaire.

Comme on l'a vu dans le chapitre deux, l'écart de réussite en lecture et en écriture apparaît principalement comme une conséquence de la socialisation différentielle à laquelle sont soumis les filles et les garçons. Alors que les filles sont amenées, par la socialisation en provenance du monde adulte et par celle du monde de l'enfance, à préférer les jeux de rôle, à tenir compte davantage d'autrui dans leurs interactions quotidiennes et à manifester une plus grande ouverture envers le monde adulte, les garçons sont, pour leur part, amenés à vivre à ce point de vue des expériences parfois inverses qui, à ce moment, apparaissent moins stimulantes et peu propices à la poursuite

170. Voir : Ministère de l'Éducation, *Indicateurs de l'éducation*, 1999, p. 86-87.

171. Au primaire, pour qu'un élève soit identifié en difficulté légère d'apprentissage, il doit présenter, suite à une évaluation de type sommatif, un retard de plus d'un an soit en langue d'enseignement, soit en mathématique. Au secondaire, l'évaluation de type sommatif doit révéler un retard de plus d'un an dans ces deux matières. Pour être identifié en difficulté grave d'apprentissage, tant au primaire qu'au secondaire, il faut soit présenter un trouble spécifique d'apprentissage, soit révéler un retard scolaire de deux ans ou plus dans l'une ou l'autre de ces deux matières de base que sont la langue d'enseignement et la mathématique. Voir : Ministère de l'Éducation, *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 1992, p. 2-4.

d'un apprentissage soutenu et dynamique des règles, des significations et des émotions qui s'attachent aux interactions humaines et dont le langage constitue le substrat fondamental. Cette socialisation différentielle à laquelle sont soumis garçons et filles déborde largement l'école. Toutefois, les conséquences que celle-ci y exerce peuvent être ramenées à deux manifestations principales.

D'une part, la supériorité des filles en lecture et en écriture devient une réalité *perçue* tant par les élèves que par les enseignants et les enseignantes. Pour les uns comme pour les autres, lecture et écriture tendent alors à apparaître comme des domaines féminins. Cette perception vient influencer les enseignants et les enseignantes dans leurs comportements quotidiens alors que les garçons subissent pour leur part la pression de leur groupe de pairs et cherchent à éviter d'être associés à ces matières identifiées comme féminines.

D'autre part, on observe que l'intérêt des garçons et des filles diffère en ce qui a trait aux genres littéraires et aux sujets de lecture ou d'écriture. Quoique les filles aient des domaines d'intérêt plus variés que les garçons, elles préfèrent les textes où les émotions et les relations interpersonnelles occupent une place importante, comme dans les romans et les nouvelles, tandis que les garçons préfèrent les textes où l'action et l'aventure prédominent de même que les textes à caractère plus concret. De même, il ne fait pas de doute que la pression exercée par le groupe de garçons conduit ces derniers à éviter les genres littéraires qui pourraient les faire apparaître comme étant « efféminés », contribuant ainsi à accentuer ce départage des intérêts littéraires en fonction du sexe de l'élève.¹⁷²

Ces deux conséquences commandent des interventions diverses. D'une part, comme on vient de le mentionner au début de ce chapitre, il faut que les enseignants et les enseignantes reconnaissent

les effets qu'exercent les rôles sociaux de sexe sur leurs représentations des élèves et, par voie de conséquence, sur les attentes, les attitudes et les comportements qu'ils entretiennent avec l'élève selon qu'il est un garçon ou une fille.

D'autre part, il faut chercher à déssexualiser les représentations relatives à l'apprentissage de la langue d'enseignement en intégrant davantage la lecture et l'écriture à des activités variées, ce qui aurait aussi pour effet de respecter davantage les styles cognitifs tout en faisant aussi ressortir de manière concrète l'importance de la lecture et de l'écriture dans l'immédiat. Pour ce faire, il faut chercher à rejoindre les intérêts propres manifestés par les élèves en leur ménageant des activités qui, par-delà les objectifs spécifiques d'apprentissage, visent aussi à entretenir chez eux le plaisir de lire et d'écrire. À ce sujet, il y aurait lieu d'envisager les possibilités offertes par les nouvelles technologies de l'information et prévoir des activités parascolaires où la lecture et l'écriture occupent une place centrale. De plus, la réforme du curriculum constitue une occasion unique d'intégrer de manière formelle la lecture et l'écriture aux autres contenus de formation, de manière à en faire une compétence transversale à acquérir, dans l'objectif de mettre davantage en relief l'utilité concrète que procurent la lecture et l'écriture dans la vie de tous les jours. Au secondaire, il y aurait peut-être lieu d'organiser aussi des rencontres avec des personnes en emploi qui viendraient expliquer pourquoi la lecture et l'écriture sont importantes dans leurs tâches quotidiennes. Les élèves ont de meilleures chances d'être motivés s'ils comprennent que l'usage de la langue ne se résume pas à la grammaire. De même, certains garçons préfèrent lire et commenter un livre traitant de mécanique automobile ou d'informatique plutôt que des romans. Pourquoi ne faudrait-il pas encourager ce penchant naturel en certaines circonstances ? C'est donc dire que l'objectif de donner une importance plus centrale aux grands classiques littéraires – comme le veut l'esprit de la réforme actuelle – ne doit pas faire perdre de vue pour autant l'importance qu'il y a de maintenir aussi une offre variée de lectures

172. Voir à ce sujet : William S. Pollack, *op. cit.*

pour rejoindre davantage les intérêts diversifiés des élèves. De manière complémentaire, l'attention accordée aux intérêts manifestés par les élèves ne doit pas conduire pour autant à une attitude servile. En effet, compte tenu que la concurrence de la culture de l'image vient mettre en péril l'attrait, parfois mitigé, que la culture de l'écrit exerce sur les jeunes, il faut veiller à maintenir sinon à augmenter les exigences en matière de lecture plutôt que de simplement céder à ce déferlement. Cette dernière question est délicate et mérite une attention nuancée plutôt qu'une solution unilatérale. En somme, il apparaît souhaitable de chercher à maintenir un équilibre, dans les lectures proposées aux élèves, entre les textes de nature littéraire et les textes chargés de signification pour leur vie quotidienne. De même, les pères pourraient contribuer davantage à la déssexualisation de la lecture et de l'écriture en donnant, à ce sujet, un peu plus l'exemple à leurs fils, rejoignant en cela ce que font actuellement les mères pour leurs filles. Enfin, étant donné la dynamique entourant la construction de l'identité sexuée, il y aurait lieu d'envisager la possibilité de créer, à titre expérimental, des classes séparées en fonction du sexe des élèves pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Il va sans dire qu'une telle possibilité devrait aussi être explorée en ce qui concerne les cours de sciences appliquées et de mathématique.

Par ailleurs, les engagements qui ont été pris par divers ministères et organismes gouvernementaux dans le cadre de la politique interministérielle de la lecture et du livre de 1998¹⁷³, apparaissent au Conseil comme étant des plus prometteurs. Sans reprendre par le détail tout ce que recouvre ce plan d'action, il faut saluer plus particulièrement le projet de mettre sur pied un programme d'aide visant à « sensibiliser les familles au rôle essentiel qu'elles peuvent jouer dans l'éveil des enfants à la lecture et à l'écriture » de même que celui visant à

« augmenter la participation des pères à l'éveil des enfants à la lecture et à l'écriture ». Il va sans dire que le Conseil souscrit aussi sans réserve à l'objectif général de cette politique qui ambitionne de faire de la lecture un « art de vivre » en appuyant les initiatives du milieu tout en cherchant à susciter les collaborations les plus diverses pour améliorer l'accès aux livres et aux autres supports de l'écrit. De manière plus particulière, le Conseil est d'avis qu'il faut accorder une attention particulière à la mise à jour des bibliothèques scolaires tout en cherchant à faire en sorte que les élèves les fréquentent davantage.

Enfin, les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement entraînent, comme il a été mentionné plus haut, des conséquences en ce qui a trait à l'identification des élèves en difficulté d'apprentissage et au redoublement. Par ailleurs, cette identification déborde la seule problématique de l'écart de réussite en lecture et en écriture.

3. Tenir compte des rythmes de développement pour l'évaluation des élèves

Selon Rosenthal et Jacobson¹⁷⁴, les prophéties auto-actualisantes sont des prédictions qu'une personne élabore à l'égard d'une autre personne et qui correspondent aux attentes que cette personne manifeste envers l'autre. Ces prédictions ont tendance à se réaliser parce que les personnes qui les font mettent en place, plus ou moins consciemment, les conditions favorables à leur réalisation. De manière plus particulière, ces auteurs ont démontré que la relation maître-élève n'est pas exempte des prophéties auto-actualisantes et ce, surtout en première et deuxième années du primaire.

173. Ministère de la Culture et des Communications, *Le Temps de lire, un art de vivre, politique de la lecture et du livre*, Québec, 1998.

174. R. A. Rosenthal et L. Jacobson, *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, Paris, Casterman, 1971.

Les diagnostics formulés par les spécialistes ou par les enseignantes et les enseignants sont des sources importantes des prédictions faites pour certains élèves. Selon Jacques Tardif :

« Les diagnostics en général, explicites ou implicites, constituent une base qui permet la construction systématique d'attentes à l'égard de l'autre. Ce pouvoir leur est octroyé parce que, aux diagnostics, sont toujours associés des stéréotypes comportementaux et des pronostics¹⁷⁵. »

Le diagnostic attribué à un élève permet à l'enseignante ou à l'enseignant de faire des prédictions sur l'ensemble des comportements de cet élève. Selon les recherches sur les prophéties auto-actualisantes, l'enseignante ou l'enseignant mettra en place les conditions pour que ses prédictions se réalisent et, par un effet circulaire, celles-ci viendront confirmer le diagnostic.

Selon Jacques Tardif, l'enseignante et l'enseignant doivent absolument être conscients de l'effet des prophéties auto-actualisantes, surtout parce que plus l'élève est jeune, plus il accorde de crédibilité et de fidélité à l'image de lui-même qui lui est renvoyée par le personnel enseignant. Aussi, lorsque les prédictions sont positives, elles contribuent au développement d'une image de soi positive. La situation devient problématique lorsque les prédictions à l'égard de l'élève sont négatives, parce qu'elles contribuent au développement d'une image de soi négative et influencent le développement des capacités de l'élève ainsi que sa motivation scolaire. Par ailleurs, compte tenu que de telles prophéties prennent forme aussi au sein des milieux familiaux et qu'elles se matérialisent en suivant souvent la ligne de démarcation des sexes par l'intermédiaire d'une socialisation différenciée, le Conseil est d'avis que les parents

tireraient profit à être davantage informés des effets de la dynamique entourant ces prophéties auto-actualisantes.

À l'école, l'attribution de diagnostics pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) est une pratique qui a pour but de permettre au ministère de l'Éducation d'assurer un soutien financier additionnel aux commissions scolaires, pour la mise en place de services éducatifs particuliers pour répondre aux besoins des élèves concernés. Les définitions des divers diagnostics sont fournies par le ministère de l'Éducation¹⁷⁶ et les milieux scolaires doivent s'y référer pour l'attribution d'un diagnostic spécifique d'un élève.

Au premier chapitre du présent avis, le Conseil a souligné le fait que dès l'âge de cinq ans, les commissions scolaires identifient des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et que deux fois plus de garçons que de filles se voient attribuer de tels diagnostics (*tableau 23*). Ces données soulèvent deux interrogations majeures : pourquoi y a-t-il des élèves du préscolaire qui reçoivent un diagnostic de difficultés légères d'apprentissage alors que le ministère précise que l'élève doit présenter un retard de plus d'un an, soit en mathématique, soit en langue d'enseignement, à la suite d'une évaluation pédagogique de type sommatif ? Comment un élève peut-il présenter un tel retard alors qu'il n'a pas commencé l'étude des matières scolaires ? En effet, lorsque l'élève présente un trouble spécifique d'apprentissage, problème persistant qui est habituellement de nature neurologique, il peut se voir attribuer un diagnostic de difficultés graves d'apprentissage mais pas celui de difficultés légères d'apprentissage. L'autre condition pour être identifié en difficulté grave d'apprentissage est de présenter un retard scolaire d'au moins deux ans dans l'une ou l'autre de ces matières que sont la langue

175. Jacques Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, p. 431.

176. Ministère de l'Éducation. *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, 1992.

d'enseignement ou les mathématiques. Compte tenu de la situation qui prévaut pour l'identification des élèves en difficulté légère d'apprentissage, on peut se demander si les élèves identifiés comme ayant des difficultés graves d'apprentissage présentent bien tous un tel trouble spécifique. La seconde interrogation est au cœur du présent avis : pourquoi y a-t-il deux fois plus de garçons que de filles qui sont identifiés en difficulté d'apprentissage ? Une réponse plausible à ces deux interrogations est que le cadre de référence utilisé pour l'évaluation n'est pas adéquat.

En effet, le ministère de l'Éducation, dans son document : *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage* précise que les diagnostics de difficultés d'apprentissage doivent être posés en tenant compte des capacités de l'élève et « du cadre de référence que constitue la majorité des élèves de même âge à la commission scolaire¹⁷⁷ ». Cette définition repose donc sur le postulat voulant que tous les élèves du même âge doivent avoir un développement identique et qu'un écart par rapport à la majorité témoigne d'une difficulté. En somme, le Conseil veut attirer l'attention sur le fait que le rythme chronologique de maturation des élèves et, en particulier, des garçons et des filles, n'est pas nécessairement uniforme. Il ne s'agit donc pas ici de remettre en question le dépistage précoce chez les élèves. Le Conseil veut être très clair là-dessus et réitère à ce sujet l'importance qu'il y a d'intervenir dès la prime enfance pour apporter le soutien et les correctifs nécessaires¹⁷⁸.

Comme il a été mentionné au chapitre deux du présent avis, garçons et filles ont fréquemment des

rythmes différents dans leur développement. Cela fait en sorte qu'au préscolaire et tout au cours de la période du primaire, ils présentent des profils qui varient sur des aspects déterminants pour l'adaptation à l'école. Un peu plus de filles que de garçons font preuve d'habiletés pertinentes pour répondre aux exigences du métier d'élève, ce qui peut être interprété comme un manque de maturité chez les garçons, bien que les différences ne soient présentes que sur quelques dimensions. Ces données devraient conduire à une remise en question par le MEQ de son postulat de concordance du développement personnel chez les enfants du même âge et elles invitent les milieux scolaires à la prudence au sujet des décisions de redoublement pour la raison d'un manque de maturité. L'organisation de l'enseignement en cycles pluri-annuels devrait faciliter par ailleurs la mise en œuvre d'activités d'apprentissage mieux adaptées aux besoins des élèves. Surtout, « l'enseignant doit interagir avec l'élève en considérant plusieurs hypothèses interprétatives, plusieurs grilles de lecture, parce qu'autrement il serait très probable qu'il enferme l'élève dans un diagnostic exclusif¹⁷⁹ ». Enfin, il faut considérer que, selon les données de L'Écuyer, le passage du préscolaire au primaire et celui du primaire au secondaire sont marqués par une plus grande confusion chez les garçons, comparativement aux filles chez qui les modifications qui interviennent dans le concept de soi, à ces moments charnières, s'intègrent dans un cadre plus continu.

4. Tenir compte des styles cognitifs

Les styles cognitifs sont des dimensions bipolaires. Chaque personne se situe quelque part sur le continuum qui relie les deux pôles. Les recherches ont fait ressortir qu'il y a beaucoup de variations entre les personnes de même sexe mais que, malgré ce fait, il y a des tendances. En effet, en ce qui a trait à certains styles cognitifs – ceux mentionnés au chapitre deux – la moyenne des

177. *Ibid.*, p. 2.

178. Voir : Conseil supérieur de l'éducation, *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, 1998 ; *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, 1996 ; *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, 1996.

179. Jacques Tardif, *op. cit.*, p. 432.

garçons se situe près d'un pôle tandis que la moyenne des filles se retrouve davantage vers l'autre pôle. Ainsi, malgré cette tendance, il faut toujours garder à l'esprit que les styles cognitifs ne constituent pas des différences absolues et que plusieurs garçons et filles peuvent manifester des styles cognitifs qui ne suivent pas la tendance moyenne correspondant à leur sexe. En ce sens, ils débordent le simple départage garçons-filles.

Les styles cognitifs sont des dimensions de la personnalité qui sont le fruit de facteurs qui dépassent largement le cadre de l'école. Il est donc plus judicieux d'en tenir compte dans l'intervention pédagogique plutôt que de tenter de les modifier.

Une intervention éducative qui ne prend pas en compte la diversité des styles cognitifs n'est pas neutre. Elle favorise certains élèves et elle est non motivante pour d'autres. Étant donné qu'il y a beaucoup de variations individuelles au regard des styles cognitifs, il peut être dangereux d'adopter une pédagogie pour les garçons et une autre pour les filles, puisque celles-ci ne conviendraient pas à une certaine proportion de garçons et de filles. Il faut se rappeler qu'en tenant compte de chacun des pôles des styles cognitifs, on favorise la réussite scolaire de tous et de toutes. Ainsi, il faut tendre vers une pédagogie qui respecte le rythme, les intérêts et les styles cognitifs, si on veut rejoindre l'ensemble des élèves.

On retrouvera, à l'annexe 2, quelques exemples de stratégies pour illustrer comment on peut tenir compte des styles cognitifs en situation d'enseignement, selon les trois composantes suivantes : la démarche pédagogique, l'évaluation des apprentissages et la gestion de la classe.

5. Tenir compte du besoin des adolescents et des adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire

Au secondaire, les adolescents et les adolescentes ont besoin de donner une signification explicite à leur situation scolaire. Plus l'élève progresse dans sa scolarisation, plus ce besoin demande à être objectivé. Ce besoin, qui s'inscrit dans une quête de sens plus vaste propre à l'adolescence, est d'autant plus crucial au point de vue scolaire du fait que la période des études secondaires coïncide avec la fin prochaine de la scolarité obligatoire. Non seulement l'élève doit décider s'il désire poursuivre ses études au-delà du secondaire et, à ce moment, choisir dans quel domaine, mais il lui faut aussi déterminer, le cas échéant, s'il a même seulement l'intention d'obtenir son diplôme d'études secondaires. Ces décisions sont souvent étroitement liées à la trajectoire scolaire de l'élève. Étant donné que la poursuite des études au niveau secondaire constitue l'aboutissement d'un processus qui obéit à une logique cumulative, les filles se retrouvent de manière générale en meilleure position à ce point de vue que les garçons.

Il arrive aussi que plusieurs élèves au secondaire ne voient pas toujours avec netteté la raison d'être de leur passage à l'école, en particulier les garçons. De même, certaines filles peuvent avoir de bons résultats scolaires sans qu'elles aiment nécessairement l'école. En fait, on observe souvent une sorte de hiatus entre l'aptitude des adolescents et des adolescentes à donner une signification concrète à leur cheminement scolaire et la capacité des milieux scolaires à rencontrer ce besoin. Il faut dire que ce hiatus se nourrit aussi, de manière plus large, de l'évolution du contexte socioéconomique plus général des dernières décennies qui a amené les jeunes à se sentir exclus ou marginalisés et, par conséquent, qui les a amenés à délaisser le modèle de réussite scolaire et professionnelle des *baby-boomers* parce qu'il ne correspond plus à la réalité actuelle. De manière additionnelle, la rhétorique médiatique concernant les difficultés vécues par les jeunes d'aujourd'hui en matière

d'accès au monde du travail ne favorise pas toujours chez les élèves l'éclosion de la volonté nécessaire à la poursuite des études, rhétorique qui vient même parfois servir de caution à ceux qui désirent justifier leur désengagement scolaire. En somme, tant les garçons que les filles ont besoin d'effectuer un lien concret entre ce qu'ils apprennent à l'école et les connaissances qui vont être requises sur le marché du travail.

C'est dans la foulée de ce hiatus entre les besoins ressentis par les élèves du secondaire en matière de formation scolaire ou d'orientation professionnelle et les difficultés des milieux scolaires à répondre à ces besoins, que le concept d'école « orientante » a vu le jour. D'ailleurs, les entrevues qui ont été effectuées auprès des élèves de quatrième secondaire ont fait ressortir que c'est là un besoin considérable. Paradoxalement – et de manière caractéristique – ce sont les filles qui ont manifesté le plus d'angoisse à ce sujet. C'est là, à notre sens, un indice supplémentaire de la difficulté qu'éprouvent les garçons à se projeter dans l'avenir avec réalisme. En effet, alors que les filles désiraient connaître de manière plus précise quelles sont les conditions concrètes d'exercice des emplois disponibles de même que la nature des étapes à franchir pour y accéder en relation avec les exigences particulières qui s'y rattachent, les garçons pour leur part se référaient davantage uniquement à leurs futurs métiers et professions, vision superficielle qui témoigne, comme le

constatait Bernard Rivière, de la difficulté plus grande qu'ont les garçons à effectuer un lien élaboré entre leur situation scolaire, personnelle et professionnelle.

En ce sens, tant les garçons que les filles ont besoin de connaître quelles sont les perspectives professionnelles et les étapes concrètes qu'il leur faut franchir pour y accéder. Les élèves ont aussi besoin de connaître ce qu'implique l'exercice de telle profession ou de tel métier dans le quotidien. Pour ce faire, il faudrait, par exemple, favoriser davantage les rencontres avec un éventail de personnes qui sont sur le marché du travail ou encore il faudrait explorer la possibilité d'organiser des stages en milieu de travail – activités qui ont connu un recul important ces dernières années.

Bien que l'orientation personnelle et professionnelle soit déjà prévue dans le nouveau curriculum comme thème transversal à développer, le Conseil désire attirer l'attention sur l'importance qu'il y a à mettre en œuvre tous les moyens appropriés pour que l'école devienne une véritable école « orientante » qui permette aux élèves du secondaire de donner un sens concret et positif à leur situation scolaire et qui rencontre le besoin de défis qu'éprouvent les adolescents et les adolescentes.

CHAPITRE 4

Recommandations

Il n'y a pas d'explication simple qui permette de rendre compte des causes de l'écart de réussite entre les garçons et les filles, pas plus qu'il n'y a de solutions unidimensionnelles. Par ailleurs, malgré la dynamique complexe et systémique que ce phénomène met en jeu, les acquis qui proviennent de la recherche font ressortir les dimensions suivantes. De manière globale, l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles apparaît comme une conséquence des modes différenciés de socialisation auxquels sont soumis les enfants. En effet, puisque les garçons et les filles présentent le même potentiel intellectuel, l'écart de réussite et de persévérance scolaires que l'on observe entre les garçons et les filles s'expliquerait principalement en fonction d'influences sociales qui s'exercent différemment selon l'appartenance de l'enfant à l'un ou l'autre sexe, influences qui seraient assez distinctes pour induire des différences dans la manière qu'a une personne d'appréhender le monde et d'interagir avec autrui.

On a vu que ce processus de différenciation s'exerce selon deux voies complémentaires. D'une part, la socialisation en provenance du monde adulte amène graduellement l'enfant à intérioriser les attentes en matière de rôle social de sexe et à s'y conformer en intégrant les représentations relatives au masculin et au féminin véhiculées dans son milieu socio-économique d'origine. D'autre part, la socialisation par les pairs qui se déroule sous le signe de la règle implicite de la séparation de sexes, surtout entre 4 et 11 ans, amène les enfants à être socialisés dans des cultures de l'enfance qui diffèrent à plusieurs points de vue : par les styles d'interaction qui y dominent, par le niveau d'ouverture manifesté envers le monde adulte, par l'importance accordée au groupe de pairs ainsi que par le niveau d'efforts déployés par chacun des deux groupes pour se distinguer de l'autre. Ces différences demeurent globalement valables une fois arrivée l'adolescence.

La socialisation en provenance du monde adulte et celle qui intervient au sein du groupe de pairs s'influencent réciproquement. Toutefois, si la première relève plus de l'ordre des contenus, la

seconde met surtout en jeu des modalités structurelles qui, pour certains aspects, apparaissent comme des réalités transculturelles dont l'intensité des manifestations varie en fonction des cultures et des milieux socioéconomiques d'origine. C'est pourquoi, selon la nature du phénomène considéré, elles commandent des modalités d'intervention différentes. Au point de vue scolaire, ces deux formes de socialisation, qui se poursuivent à l'école, entraînent une série de conséquences à deux niveaux principaux.

D'une part, elles exercent leurs effets sur l'enfant lui-même : dans ses modes de fonctionnement cognitif ainsi que dans les conditions d'exercice de son métier d'élève qui s'inscrivent dans le prolongement des attentes relatives aux rôles sociaux de sexe.

D'autre part, l'enseignant ou l'enseignante est aussi partie prenante de ce processus de socialisation. Même s'il a l'impression d'être neutre et de n'avoir que des élèves devant lui, il participe par ses commentaires, ses attitudes ou ses attentes aux représentations du masculin et du féminin qui ont cours dans la société. Ces différences projetées ou perçues par rapport au féminin et au masculin amènent souvent les enseignants et les enseignantes à mettre en œuvre un double standard de comportement selon que l'interaction se produit avec un garçon ou une fille. De plus, ils ne tiendront pas nécessairement compte des styles cognitifs dans leur manière d'enseigner.

Par ailleurs, l'arrivée au secondaire représente l'aboutissement d'un processus qui obéit à une logique cumulative qui joue davantage en faveur des filles que des garçons. Compte tenu que les garçons et les filles doivent – à cette étape – donner une signification d'ensemble à leur situation scolaire qui comporte des conséquences pour leur avenir, la différence qui s'est insinuée dans leur cheminement scolaire respectif au fil du temps, implique souvent des choix divergents de stratégies.

C'est dans ce contexte multidimensionnel que s'inscrit l'écart entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons. L'amélioration de la situation actuelle ne se réalisera pas par des mesures ponctuelles, mais par un ensemble d'actions intégrées dans une démarche globale.

1. Un plan d'action global

Au chapitre précédent, le Conseil a proposé cinq orientations pour tenir compte des effets de la socialisation sur la réussite des garçons et des filles à l'école. Pour chacune de ces orientations, le Conseil adresse au ministre de l'Éducation, aux parents ainsi qu'au personnel scolaire des recommandations intégrées dans un **plan global**, afin que des actions concrètes soient entreprises à court et à moyen terme (moins de 3 ans) et à long terme (plus de 3 ans). Ce plan d'action comprend des mesures de formation qui s'adressent au personnel scolaire, aux élèves et aux parents. Le plan contient également des mesures de recherche et de développement afin de connaître encore mieux les effets de la socialisation sur la réussite scolaire ainsi que les moyens d'intervention appropriés.

Comme il reste plusieurs questions sans réponse, le Conseil est conscient du fait que les recommandations proposées ici, tout en contribuant à améliorer la situation, ne pourront à elles seules apporter l'ensemble des solutions au problème de l'échec scolaire et de l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles.

Orientation 1 :

Reconnaître les effets des rôles sociaux de sexe et de la socialisation

Mesures à court et à moyen terme :

Étant donné les effets que les rôles sociaux de sexe et la socialisation exercent sur la réussite scolaire des élèves, **le Conseil invite le ministre de l'Éducation à :**

- ◆ intégrer cette problématique au plan de formation du personnel scolaire prévu par le ministère dans le cadre de la réforme sur le curriculum ;
- ◆ intégrer, au Programme de formation et au « Programme des programmes », des contenus qui permettront aux élèves de prendre conscience de la nature du processus de socialisation et des attentes reliées aux rôles sociaux de sexe ;
- ◆ s'assurer ou suggérer que cette préoccupation soit également incluse lors de la formation initiale, tant au collège qu'à l'université, de toute personne qui se destine à intervenir auprès des élèves du primaire et du secondaire ;
- ◆ sensibiliser les parents – en particulier le père – sur la question des effets du processus de socialisation sur la réussite scolaire ainsi que sur les conduites éducatives judicieuses à mettre en œuvre à ce point de vue.

Orientation 2 :

Tenir compte des difficultés éprouvées en langue d'enseignement

Les interventions à mener au niveau des apprentissages en lecture et en écriture interpellent autant le ministre de l'Éducation que les enseignants et les enseignantes et les parents puisque l'écart constaté à ce sujet entre les garçons et les filles est lié à un ensemble de réalités qui gravitent autour du pivot que représente le processus de construction de l'identité sexuée.

Mesures à court et à moyen terme :

D'une part, **le Conseil invite le ministre de l'Éducation à :**

- ◆ porter une attention particulière au Programme de formation de l'école québécoise en ce qui a trait aux contenus d'apprentissage, déjà prévus comme compétence transversale essentielle à acquérir, en lecture et en écriture dans l'objectif de déssexualiser les représentations relatives à l'apprentissage de la langue d'enseignement ;
- ◆ soutenir l'expérimentation, dans les milieux scolaires, de moyens pour favoriser chez les élèves – en particulier chez les garçons – l'apprentissage de la lecture et de l'écriture sous toutes ses formes, tant par le moyen des nouvelles technologies de l'information que par celui des activités parascolaires ;
- ◆ veiller à ce qu'il y ait un suivi étroit des engagements qui ont été pris par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la politique de la lecture et du livre *Le temps de lire, un art de vivre*, politique préparée par le ministère de la Culture et des Communications, en 1998 ;
- ◆ déployer les efforts nécessaires pour que les garçons, en particulier ceux des milieux défavorisés, aient accès à des bibliothèques scolaires de qualité.

D'autre part, **le Conseil invite les enseignants et les enseignantes à :**

- ◆ porter attention aux réalités qui entourent le processus de construction de l'identité sexuée dans le cadre des moyens utilisés pour favoriser et valoriser l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, en particulier pour les garçons.

Enfin, **le Conseil invite aussi les parents à :**

- ◆ faire, de cet écart constaté entre les garçons et les filles dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, une occasion privilégiée pour prendre conscience que l'instruction de leurs enfants les concerne directement et qu'ils doivent s'impliquer aussi dans le cheminement scolaire et la réussite de leurs enfants.

Orientation 3 :

Tenir compte des rythmes de développement des élèves

Mesures à court et à moyen terme :

Étant donné que le cadre de référence actuel amène les milieux scolaires à stigmatiser davantage les garçons que les filles et que la réforme prochaine du curriculum va modifier en profondeur ce cadre, **le Conseil invite le ministre de l'Éducation** à profiter de cette occasion pour :

- ◆ revoir l'implication des définitions actuelles des difficultés légères et graves d'apprentissage à la lumière d'un enseignement offert selon des cycles pluriannuels, tel que le propose le nouveau régime pédagogique, où la concordance des apprentissages de tous les élèves du même âge ne puisse plus servir de critère principal pour l'attribution de ces diagnostics et ce, tant au primaire qu'au secondaire ;
- ◆ inciter les milieux scolaires à la prudence, au sujet des décisions de redoublement pour la raison d'un manque de maturité, en soutenant financièrement l'expérimentation dans les milieux scolaires de mesures de soutien pédagogique, comme solutions de remplacement au redoublement ;
- ◆ engager en profondeur le processus de formation et de soutien qui mène au renouvellement des pratiques pédagogiques pour que les milieux scolaires offrent d'autres voies que celles des cheminements particuliers de formation aux élèves en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation au premier cycle du secondaire.

Orientation 4 :

Tenir compte des styles cognitifs

Mesures à moyen et à long terme :

Puisque les élèves n'ont pas la même approche pour interagir avec autrui, traiter ou appréhender l'information relative au monde environnant, il faut que les diverses formes d'interventions éducatives prennent en compte la diversité des styles cognitifs pour favoriser une plus grande réussite de tous, diversité de styles qui déborde le simple départage garçons-filles. C'est pourquoi **le Conseil invite le ministre de l'Éducation à :**

- ◆ considérer les styles cognitifs dans l'élaboration des programmes d'études de même que dans tout document de soutien pédagogique ;
- ◆ offrir au personnel scolaire une formation portant sur les styles cognitifs et sur les stratégies pour en tenir compte à l'école ;
- ◆ s'assurer que la formation initiale du personnel enseignant – et de toute personne qui se destine à intervenir auprès des élèves du primaire et du secondaire – comprenne des contenus de formation sur les styles cognitifs et sur les stratégies pour en tenir compte en situation d'enseignement.

Orientation 5 :

Tenir compte du besoin des adolescents et des adolescentes de donner un sens à leur situation scolaire

Mesures à court et à moyen terme :

L'arrivée au secondaire représente l'aboutissement d'une trajectoire scolaire qui, à bien des égards, avantage proportionnellement plus les filles que les garçons. Compte tenu que c'est surtout à l'intérieur du parcours qu'implique ce niveau d'études que les décisions qui engagent l'avenir doivent être prises par les élèves, **le Conseil invite le ministre de l'Éducation à :**

- ◆ faire en sorte que les élèves disposent des outils nécessaires pour connaître les différents métiers et professions, les possibilités d'emplois, les conditions réelles de travail et les prérequis qui se rattachent à ces emplois pour faire en sorte que l'école devienne davantage « orientante » pour les élèves.

Le Conseil invite, par ailleurs, les milieux scolaires à :

- ◆ augmenter l'intérêt des adolescents envers la lecture et l'écriture de même que le travail scolaire en général, en faisant ressortir leur utilité concrète dans la vie de tous les jours ;
- ◆ développer davantage la pédagogie par projet pour que les démarches d'apprentissage débouchent principalement sur des résultats concrets pour les élèves ;

- ◆ suivre de très près les garçons et les filles en difficulté scolaire tout au long de leurs apprentissages et particulièrement lors du premier cycle du secondaire.

2. Mesures de recherche et de développement

Mesures à long terme :

Compte tenu de la complexité de cette problématique et, par conséquent, des éléments de compréhension et de réponse à élucider, **le Conseil invite le ministre de l'Éducation** à inciter les organismes subventionnaires de recherche, le FCAR (Fonds pour la formation de chercheurs et l'aide à la recherche), le CQRS (Conseil québécois de la recherche sociale) et le CRSHC (Conseil de recherche en sciences humaines du Canada), à soutenir financièrement la recherche, dans les prochaines années, sur les thématiques suivantes :

- ◆ les effets des modes différenciés de socialisation auxquels sont soumis les enfants en fonction de leur sexe, dans leurs familles et à l'école, sur la réussite scolaire et personnelle des élèves à l'école primaire et secondaire ;
- ◆ la relation entre le taux de féminité et de masculinité du personnel enseignant au primaire et au secondaire avec la réussite scolaire des filles et des garçons ainsi que la place des modèles masculins et féminins dans les facteurs de réussite scolaire des filles et des garçons ;
- ◆ la relation entre l'apprentissage de la langue d'enseignement avec le développement physique, physiologique et psychologique des garçons et des filles ;
- ◆ la relation entre l'apprentissage de la langue d'enseignement avec les résultats obtenus dans les autres matières scolaires de même qu'avec le redoublement ou l'identification des élèves ;
- ◆ les effets de formules telles que le regroupement non mixte pour des cours ou d'autres activités, sur les résultats scolaires des filles et des garçons au primaire et au secondaire ainsi que sur leur motivation envers leurs études ;
- ◆ les styles cognitifs des filles et des garçons et les stratégies pédagogiques appropriées pour l'enseignement au primaire et au secondaire.

Le soutien financier pourrait se faire à travers des thématiques privilégiées, des actions concertées ou encore le financement de projets réalisés dans des équipes de recherche existantes.

3. Suivi et évaluation du plan d'action

Il faudrait, à l'instar de tout autre plan d'action, que le ministère de l'Éducation veuille à mettre en place un mécanisme de suivi de l'application des mesures proposées et d'évaluation de leurs effets sur la réussite scolaire des garçons et des filles, dont les principaux constats et résultats seraient diffusés dans les milieux scolaires.

Enfin, comme le démontre à souhait l'exemple des mouvements de lutte en faveur de l'égalité des sexes, des actes concrets peuvent être posés maintenant et ne trouver écho dans les attitudes et les comportements que beaucoup plus tard. Étant donné que la culture et les modes de socialisation d'une société ne se changent pas par décret, il ne faudrait pas s'attendre à ce que ce plan d'action puisse produire, à court terme, tous les effets attendus. Mais il faut cependant se mettre à la tâche dès maintenant, car les conséquences sociales de cet écart dans la réussite scolaire entre les filles et les garçons ont aujourd'hui des répercussions majeures pour l'avenir de la société québécoise.

Bibliographie

- ABOUSERIE, Reda, Dennis MOSS et Stephen BARASI, « Cognitive Style, Gender, Attitude toward Computer-assisted Learning and Academic Achievement », dans *Educational Studies*, vol. 18, n° 2, 1992, p. 151-160.
- ABRAHAMAS, Frederick et Ingrid N. SOMMERKORN, « Promoting Gender Awareness in Classroom : An Example from Germany », dans Wilfried Bos, Rainer H. Lehmann (éd.), *Reflections on Educational Achievement – Papers in Honour of T. Neville Postlethwaite*, 1995, <http://www.waxmann.com/post/eth.html>.
- ADLER, Patricia A., Steven J. KLESS et Peter ADLER, « Socialization to Gender Roles, Popularity among Elementary School Boys and Girls », *Sociology of Education*, vol. 65, n° 3, juillet 1992, p. 169-187.
- AMERICAN ASSOCIATION OF UNIVERSITY WOMEN EDUCATIONAL FOUNDATION, *Separated by Sex, a Critical Look at Single-sex Education for Girls*, Washington, D.C., AAUWEF, 1998, 84 p.
- ARCHER, L.B. et A.S. WATERMAN, « Psychological Individuation : Gender Differences or Gender Neutrality », *Human Development*, 31, 1998, p. 65-81.
- ASSELIN, Suzanne et al., *Les Hommes et les femmes : une comparaison de leurs conditions de vie*, Québec, Les Publications du Québec, 1994, 301 p.
- AUZANNEAU, Maïté et Marie KUGLER-LAMBERT, « Les Troubles d'acquisition de la lecture – Qu'en est-il chez les filles ? », *Migrants – Formation*, 105, juin 1996, p. 184-194.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET, *Allez les filles !*, Paris, Éditions du Seuil, 1992, 252 p.
- BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT, « Culture mixte des classes et stratégies des filles », *Revue française de pédagogie*, 110, janvier-mars 1995, p. 5-15.
- BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT, « Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n°2, 1998, p. 355-378.
- BAUDOUX, Claudine et Claude ZAIDMAN, dir., *Égalité entre les sexes – Mixité et démocratie*, Paris, L'Harmattan, 1992, 302 p.
- BELL, N.J. et R.W. BELL, *Adolescent Risk Taking*, Newbury Park, Sage, 1993.
- BELLEROSE, C. et al., *Santé Québec – Et la santé, ça va en 1992-1993 ? Rapport de l'Enquête sociale et de santé 1992-1993*, 3 vol., Montréal, Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1995, 412 p.; 196 p.; 97 p.
- BERGERON, Lise, Jean-Jacques BRETON et Jean-Pierre VALLA, *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans – Faits saillants*, Santé Québec – Hôpital Rivière-des-Prairies, 1993, 25 p.
- BERGERON, Lise, Jean-Jacques BRETON et Jean-Pierre VALLA, *Enquête québécoise sur la santé mentale des jeunes de 6 à 14 ans – Rapport de synthèse*, Santé Québec – Hôpital Rivière-des-Prairies, 1994, 132 p.
- BERNARD, Suzanne, *Le Retard scolaire des garçons examiné au regard des qualités scolaires attendues par les enseignantes du primaire*, Rapport de recherche présenté à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 1995, 67 p.
- BERNIER, Isabel, *Tendances relatives à l'intégration des femmes diplômées des universités au marché du travail*, Québec, Ministère de l'Éducation, 1999.
- BIBBY, Reginald W. et Donald C. POSTERSKI, *La Nouvelle Génération*, Montréal, Fides, 1986, 230 p.
- BIHR, Alain et Roland PFEFFERKORN, *Hommes/femmes – L'Introuvable égalité – École, travail, couple, espace public*, Paris, Éditions de l'Atelier/ Éditions ouvrières, 1996, p. 7-55.

- BLOCK, J.H., « Differential Premises Arising from Differential Socialization of the Sexes; Some Conjectures », *Child Development*, 1983, vol. 54, n° 6, 1983, p. 1335 - 1354.
- BOGGIANO, Ann K. et Marty BARRETT, « Gender Differences in Depression in Children as a Function of Motivational Orientation », *Sex Roles*, vol. 26, n° 1/2, 1992, p. 11-17.
- BORDELEAU-BOURASSA, Louise, « Étude des caractéristiques du style d'apprentissage des écoliers en difficulté d'apprentissage au primaire », *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation*, tome 3, 1989, p. 797-801.
- BOSS, Marvin W. et Maurice C. TAYLOR, « The Relationship between Locus of Control and Academic Level and Sex of Secondary School Students », *Contemporary Educational Psychology*, vol. 14, 1989, p. 318-322.
- BOUCHARD, Pierrette, « Le système scolaire et les jeunes garçons », *Au fil des événements*, 27 avril 1995.
- BOUCHARD, Pierrette et al., *De l'amour de l'école – Points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1997, 181 p.
- BOUCHARD, Pierrette et Suzanne HOULE, *Les Stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation*, Québec, Cahiers du LABRAPS, 1994, 93 p.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT, *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1996, 300 p.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 21-37.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT, « Les filles aiment mieux l'école que les gars. Pas surprenant qu'elles réussissent mieux ! », *Nouvelles CEQ*, septembre-octobre 1997, p. 25-28.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT, Natasha BOUCHARD et Jacques TONDREAU, *Modèles de sexe et rapports à l'école. Guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1996, 124 p.
- BRAIS, Yves, *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche, 1991, 55 p.
- BROPHY J.E. et T.L. GOOD, « Teachers' Communication of Differential Expectations for Childrens' Classroom Performances : Some Behavioral Data », *Journal of Educational Psychology*, vol. 61, 1970, p. 365-374.
- BUREAU, Jules, « Devenir garçon, devenir fille : une construction complexe », *La Revue Prisme*, vol. 8, n° 2, été 1998, p. 38-52.
- CAHILL, Betsy et Eve ADAMS, « An Exploratory Study of Early Childhood Teacher's Attitudes toward Gender Roles », *Sex Roles*, vol. 36, n° 7/8, 1997, p. 517-529.
- CARLANDER, Ingrid, « Des disciplines si peu féminines – Le Sexe des sciences », *Le Monde diplomatique*, juin 1997.
- CARON, Jacqueline, *Au-delà des modèles, une approche différenciée à privilégier et à développer*, Document présenté au congrès de l'Association des cadres scolaires du Québec, 28 novembre 1996, 46 p.
- CHAMPY, Philippe et Christiane ÉTEVÉ, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Éditions Nathan, 1994, 1098 p.
- CHAREST, Diane, *La Situation des jeunes non diplômés de l'école secondaire*, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1997, 175 p.

- CHERKAOUI, Mohamed, « Les types de socialisation », dans *Traité de sociologie*, Raymond Boudon, dir., Paris, PUF, 1992, p. 136-137.
- CHILAND, Colette, « L'identité sexuée : clinique et méthodologie », dans P. G. Coslin *et al.*, éd., *Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*, Paris, PUF, 1997, p. 19-40.
- CHILAND, Colette, « Psychopathologie différentielle des sexes dans l'enfance et à l'adolescence », dans *Adolescentes, adolescents. Psychopathologie différentielle*, Paris, Bayard éditions/Fondation de France, 1995, p. 15-23.
- CHOUINARD, Roch, Carole VEZEAU et Thérèse BOUFFARD, « Les effets du milieu scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire », *Vie pédagogique*, n° 110, février-mars 1999, p. 49-51.
- CHUBB, Nancy H., Carl J. FERTMAN et Jennifer L. ROSS, « Adolescent Self-esteem and Locus of Control : a Longitudinal Study of Gender and Age Differences », dans *Adolescence*, vol. 32, n° 125, 1997, p. 113-129.
- CLOUTIER, Richard, *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Chicoutimi, Gaëtan Morin éditeur, 1996, 326 p.
- COHEN, David *et al.*, *Guide critique des médicaments de l'âme*, Montréal, Les Éditions de l'Homme, 1995.
- CONNOLLY, Jennifer A. *et al.*, *School Achievement of Canadian Boys and Girls in Early Adolescence : Links with Personal Attitudes and Parental and Teacher Support for School*, Hull, Direction générale de la recherche appliquée, Développement des Ressources Humaines Canada, octobre 1998.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *PIRS, Programmes d'indicateurs du rendement scolaire – Évaluation en mathématique*, (1997), Toronto, CMEC, 1997.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *PIRS, Programmes d'indicateurs du rendement scolaire – Évaluation en sciences*, (1996), Toronto, CMEC, 1996.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), *PIRS, Programmes d'indicateurs du rendement scolaire – Rapport sur l'évaluation de la lecture et de l'écriture*, (1994), Toronto, CMEC, 1994.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME, *Pour les Québécoises : Égalité ou indépendance*, Québec, Éditeur officiel, 1978.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques*, Sainte-Foy, 1999, 66 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*, Sainte-Foy, 1998, 62 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider*, Sainte-Foy, 1998, 72 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Insertion sociale et professionnelle, une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1997, 89 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire*, Sainte-Foy, 1996, 118 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté*, Sainte-Foy, 1996, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action*, Sainte-Foy, 1996, 121 p.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Sainte-Foy, 1995, 124 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, Sainte-Foy, 1995, 61 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *L'Orientation scolaire et professionnelle : par-delà les influences, un cheminement personnel*, Rapport annuel 1988-1989 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1989, 111 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après*, Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation, Sainte-Foy, 1988, 151 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *La Situation des femmes dans le système d'enseignement : une double perspective*, Sainte-Foy, 1984, 41 p.
- COULOMBE, Laurette, (sous la direction de Pierrette Bouchard), *Garçons et filles : socialisation, stéréotypes et réussite scolaire*, Sainte-Foy, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 1993, 33 p.
- CROMER, Sylvie et Adela TURIN, « Que racontent les albums illustrés aux enfants ? », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 223-230.
- DE BRABANDER, Bert et Christophe BOONE, « Sex Differences in Perceived Locus of Control », *Journal of Social Psychology*, vol. 130, n° 2, 1990, p. 271-272.
- DECI, Edward L., *The Psychology of Self-determination*, Lexington, Mass., Lexington Books, 1980, 223 p.
- DÉSIRONT, André, « Différences hommes femmes. Les généticiens exagèrent! » *Châtelaine*, décembre 1998, p. 55-60.
- DESLANDES, Rollande et Égide ROYER, « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire », *Service social*, vol. 43, n° 2, 1994, p. 63-80.
- DOLTO, Françoise, « L'Échec scolaire des enfants des classes primaires », *L'Échec scolaire – Essais sur l'éducation*, Paris, Ergo Press, 1989, p. 7-42.
- DUCLOS, Germain, Danielle LAPORTE et Jacques ROSS, *L'Estime de soi de nos adolescents. Guide pratique à l'intention des parents*, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, Centre hospitalier de l'Université de Montréal, 1995, 178 p.
- DUMONT, Fernand, *Récit d'une émigration : mémoires*, Montréal, Boréal, 1997.
- DURAND-DELVIGNE, Annick, « Confrontation inter-groupes de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire », dans O. LESCARRET *et al.*, dir., « Séparation des sexes et compétences », Paris, L'Harmattan, 1996, p. 97-117.
- DURAND-DELVIGNE, Annick, « Pour la mixité qui travaille », dans Nicole MOSCONI, dir., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998.
- DURU-BELLAT, Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » (1^{re} partie), *Revue française de pédagogie*, vol. 109, octobre-décembre 1994, p. 111-141.
- DURU-BELLAT, Marie, « Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales » (2^e partie), *Revue française de pédagogie*, janvier-mars 1995, p. 75-109.
- DURU-BELLAT, Marie, « La Socialisation familiale différentielle des enfants garçons et filles : une synthèse de la littérature européenne et anglo-saxonne », *Carrefour de l'éducation*, janvier-juin 1997, p. 92-107.
- ELLEY, Warwick B., *How in the World Do Students Read ?*, Hambourg, IEA, juillet 1992, 136 p.

- ENGILES, Beth, *Locus of Control as a Predictor of Situational Response or Responding to Situations : the Nature-nurture Battle Continues with Perceived Personal Control*, Department of Psychology, University of Richmond, 1998.
- FELOUZIS, Georges, « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. XXXIV, n° 2, 1993, p. 199-222.
- FELOUZIS, Georges, *Le Collège au quotidien*, Paris, PUF, 1994, 236 p.
- FERRAND, Michèle, Françoise IMBERT et Catherine MARRY, « Femmes et sciences – Une équation improbable ? L'exemple des normaliennes scientifiques et des polytechniciennes », *Formation et emploi*, vol. 55, 1998, p. 3-18.
- FIZE, Michel, « Contribution à une sociologie de l'adolescence », *Revue de l'Institut de sociologie*, vol. 1, n° 4, 1993, p. 253-268.
- FOISY, Martine *et al.*, « Progrès et lenteurs des femmes en sciences au Québec », *L'Orientation*, vol. 11, n° 3, janvier 1999, p. 6-8.
- FOULQUIÉ, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Paris, Presses universitaires de France, 1971, 492 p.
- FRITZ, Robert L., « Gender Differences in Field Dependence and Educational Style », *Journal of Vocational Research*, vol. 19, n° 1, 1994, p. 1-21.
- GAGNON, Claudette, *Pour réussir dès le primaire – Filles et garçons face à l'école*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1999, 173 p.
- GAGNON, Claudette, « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 24-27.
- GAUDREAU, Jean et Michèle AUBIN, *Croissance de l'enfant et école primaire*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, 1998, 256 p.
- GIDDENS, Anthony, *La Constitution de la société – Éléments de la théorie de la structuration*, Paris, PUF, 1987, 474 p.
- GILLIGAN, C., *In a Different Voice*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1982.
- GILLY, Michel, *Maître-élève – Rôles institutionnels et représentations*, Paris, PUF, 1980, 300 p.
- GOUPIL, Georgette et Guy LUSIGNAN, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin éditeur, 1993, 445 p.
- HEAD, John, « Gender Identity and Cognitive Style », dans Patricia MURPHY *et al.*, dir., *Equity in the Classroom : Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London, Washington, The Falmer Press, Paris, UNESCO Publishing, 1996, p. 59-69.
- HENCHEY, Norman, « Nouveaux rôles pour les femmes et les hommes en éducation », *Education Canada*, vol. 33, n° 1, printemps 1993, p. 36-45.
- HENRIPIN, Marthe, *Différencier le curriculum au secondaire : vers des parcours scolaires stimulants pour tous les jeunes*, Sainte-Foy, CSE, 1999, 192 p.
- HERTZ-LAZAROWITZ, Rachel et Shlomo SHARAN, « Self-esteem, Locus of Control and Children's Perception of Class Room Social Climate : a Developmental Perspective », *Contemporary Educational Psychology*, 4, 1979, p. 154-161.
- IGOE, Ann R. et Howard SULLIVAN, « Gender and Grade-level Differences in Student Attributes Related to School Learning and Motivation », *American Educational Research Association*, 1991.
- JOHNSTON, Dennis A. et Martin F. SHERMAN, « Gender and Locus of Control as Predictors of Accidental Death Anxiety », Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Toronto, 1993.

- KAPALKA, George et Juliana-Rasic LACHENMEYER, « Sex-Role Flexibility, Locus of Control and Occupational Status », *Sex Roles*, vol. 19, n° 7/8, 1988, p. 417-427.
- KARNES, France A. et J. Christopher MCGINNIS, « Self-actualization and Locus of Control with Academically Talented Adolescents », *Journal of Secondary Education*, vol. 1, n° 2, 1996, p. 369-372.
- KIMOURA, Doreen, « Sex Differences in the Brain », dans *Scientific American*, septembre 1992, p. 119-125.
- KOGAN, N., « Sex Differences in Creativity and Cognitive Styles », dans MESSIK, S., *Individuality in Learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1976.
- KOLOTKIN, Richard H. *et al.*, « Sex Differences in Locus of Control, Helplessness, Hopelessness and Depression », Moorlead State University, 1994, 50 p.
- LAFHAMME, Claude, « Au rancart, la mixité ? », *La Gazette des femmes*, janvier-février 1996, p. 21-24.
- LAVALLÉE, Marguerite et Claire-Josée LAVOIE, « Conceptions sexuelles des parents : leur influence sur leur enfant », *Apprentissage et Socialisation*, vol. 13, n° 2, juin 1990, p. 91-102.
- L'ÉCUYER, René, *La Genèse du concept de soi*, Sherbrooke, Éditions Naaman, 1975, 341 p.
- L'ÉCUYER, René, *Le Développement du concept de soi de l'enfance à la vieillesse*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 1994, 422 p.
- LEFEBVRE, Lyse, « Controverses – Ritalin : pour ou contre ? », *Bulletin d'information toxicologique*, vol. 12, n° 1, avril 1996.
- LEGENDRE, Rénald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin, 1993, 1500 p.
- LELIÈVRE, Françoise et Claude LELIÈVRE, *Histoire de la scolarisation des filles*, Paris, Nathan, 1991, 271 p.
- LEPAGE-SIMARD, Guillaume, « Le Sport inter-scolaire : un moyen pour accroître le sentiment d'appartenance d'une population étudiante », Mémoire de M.A., Université Laval, avril 1999.
- LESCARET, O. *et al.*, *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1996.
- LORENZI-CIOLDI, Fabio, « Sexe, genre et androgynie. Quels concepts pour penser l'éducation ? », dans Nicole MOSCONI, dir., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998, p. 99-107.
- LOTWICK, C.H., A. SIMON et L.O. WARD, « Field Dependence/Independence and its Relation to Sex of Polytechnics Students », *Perceptual and Motor Skills*, 53, 1981, p. 271-272.
- MACCOBY, Eleanor E., *The Two Sexes – Growing Up Apart, Coming Together*, London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1998, 376 p.
- MACCOBY, Eleanor E., « Le sexe, catégorie sociale », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 83, juin 1990, p. 16-26.
- MACDONALD, Annette *et al.*, *Boy's Achievement, Progress, Motivation and Participation : Issues Raised by the Recent Literature*, Berkshire, National Foundation for Educational Research, 1999.
- McCLELLAND, Robert *et al.*, « Locus of Control in Underachieving and Achieving Gifted Students », *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 14, 1991, p. 380-392.
- McINTYRE, L., « Teacher Gender : A Predictor of Special Education Referral ? » *Journal of Learning*, 21, 1988, p. 382-383.
- McLAUGHLIN, Susan C. et Dennis P. SACCUZZO, « Ethnic and Gender Differences in Locus of Control in a Risk Gifted and non Gifted Children », microfiche ERIC, ED368100, 1994.
- MEAD, Margaret, *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*, New York, W. Morrow, 1935.

- MILLARD, Elaine, « Balancing the Books – Tackling Gender Difference in Reading », Elaine MILLARD et Ann CLARK, dir., *Gender in the Secondary Curriculum*, London and New York, Routledge, 1998, p. 43-59.
- MILLARD, Elaine, « Differently Literate : Gender Identity and the Construction of the Developing Reader », *Gender and Education*, vol. 9, n° 1, 1998, p. 31-48.
- MILLARD, Elaine, « ENDNOTE – Balancing the Books : Towards a More Equitable Curriculum », Elaine MILLARD et Ann CLARK, dir., *Gender in the Secondary Curriculum*, London and New-York, Routledge, 1998, p. 244-253.
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DES COMMUNICATIONS, *Le Temps de lire, un art de vivre, politique de la lecture et du livre*, Québec, 1998, 115 p.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX, *Les Indicateurs de la politique québécoise de la santé et du bien-être – Exercice de suivi 1998*, Québec, 1998.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Bulletin statistique de l'éducation*, Québec, novembre 1997, 5 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Indicateurs de l'éducation*, Québec, 1962-1963, 1989, 1992, 1997, 1998, 1999.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Interprétation des définitions des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage*, Québec, 1992, 23 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *L'École québécoise – Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1979.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, « Une comparaison internationale des résultats des élèves québécois en mathématiques et en sciences », *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 6, août 1998, 20 p. (http://www.meq.gouv.qc.ca/m_stat.htm).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de sixième année du primaire 1986-1995*, Direction de la formation générale des jeunes, 1997, 71 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Portrait statistique du personnel féminin des commissions scolaires*, Québec, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Statistiques de l'éducation, enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, Québec, 1997, 264 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, *Statistiques de l'éducation*, Québec, 1998.
- MOSCONI, Nicole, dir., *Égalité des sexes en éducation et formation*, Paris, PUF, 1998, 265 p.
- MOSCONI, Nicole, « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », *Recherches féministes*, vol. 11, n° 1, 1998, p. 7-17.
- MOSCONI, Nicole, *Femmes et savoir – La Société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1994.
- MOSCONI, Nicole, *La Mixité dans l'enseignement secondaire : un faux-semblant ?*, Paris, PUF, 1989, 281 p.
- MURPHY, Patricia F. et Caroline V. GIPPS, dir., *Equity in the Classroom : Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London, Washington, The Falmer Press UNESCO Publishing, 1996, 286 p.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, *Women in Mathematics and Science*, U.S Department of Education, 1997, 27 p.
- NIZET, Jean et Jean-Pierre HIERNAUX, *Violence et ennui – Malaise au quotidien dans les relations professeurs-élèves*, Paris, PUF, 1984, 185 p.

- OCDE, *L'Enseignement au féminin – Étude internationale sur la façon dont les filles et garçons sont élevés et instruits*, Paris, OCDE, 1986, 201 p.
- OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1997.
- OCDE, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 1998*, Paris, OCDE, 1998.
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION, *Recent Research on Gender and Educational Performance*, Londres, 1998, 105 p.
- PARKER-PRICE, S. et A.F. CLAXTON, *Teachers' Perceptions of Gender Differences in Students*, Paper presented at the Annual Convention of the National Association of School Psychologists, Atlanta, 1996.
- PERRENOUD, Philippe, *L'Évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck, 1998.
- PERRENOUD, Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF éditeur, 1994, 207 p.
- PERRENOUD, Philippe, *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997, 184 p.
- POLLACK, William S., *Real Boys, Rescuing Our Sons from the Myths Of Boyhood*, Random House, 1998.
- POTTORFF, Donald D. et al., « Gender Perceptions of Elementary and Middle School Students about Literacy at School and Home », *Journal of Research and Development in Education*, vol. 29, n° 4, été 1996, p. 203- 211.
- POTVIN, Pierre et Romain ROUSSEAU, « Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 18, n° 2, 1993, p. 132-149.
- QUALIFICATIONS AND CURRICULUM AUTHORITY, *Can Do Better. Raising Boys' Achievement in English*, Hayes, Middlesex, 1998, 64 p.
- RICHARD, Réginald, *Religion de l'adolescence – Adolescence de la religion*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1985.
- RICHARD, Réginald, « Les Jeunes, un écart – Marginalité et parallélisme, une résistance ? », *Questions de culture*, 3, 1982, p. 133-141.
- RICHER, Jocelyne, « États généraux sur l'éducation : au tour des garçons ? Entrevue avec Céline St-Pierre », *La Gazette des femmes*, mai-juin 1996, p. 16-18.
- RIDING, R. et F. PEARSON, « The Relationship between Cognitive Style and Intelligence », *Educational Psychology*, 14, 1994, p. 413- 425.
- RIVIÈRE, Bernard et Josée JACQUES, « Comparaison de l'influence des croyances des cégépiens et des cégépiennes sur leur réussite », *Carriérolgie*, vol. 7, n° 1-2, été 1998, p. 155-171.
- ROSENTHAL, R. A. et L. JACOBSON, *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*, (2^e édition), Paris, Casterman, 1971.
- SADKER, David, « Gender Equity : Still Knocking at the Classroom Door », *Educational Leadership*, avril 1999, p. 22-26.
- SARACHO, Olivia N., « Some Implications of Cognitive Styles on Young Children's Play », *Early Development and Care*, vol. 131, 1997, p. 19- 30.
- SERVICE RÉGIONAL D'ADMISSION DU MONTRÉAL MÉTROPOLITAIN, *Rapport annuel 1997-1998*.
- ST-AMANT, Jean-Claude et Jacques TONDREAU, « Les garçons et l'abandon scolaire », *Au fil des événements*, 20 avril 1995.
- STATISTIQUE CANADA, « Déterminants de la poursuite d'études postsecondaires », *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 5, n° 3, 1999, p. 7-35.

- TARDIF, Jacques, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Éditions Logiques, 1992, 474 p.
- TERRAIL, Jean-Pierre, « La supériorité scolaire des filles », dans Jean-Pierre Terrail, dir., *La Scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997, p. 37-52.
- TERRAIL, Jean-Pierre, « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, 11-12, septembre-décembre 1992, p. 53-89.
- TERRIL, Ronald et Robert DUCHARME, *Caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*, Montréal, SRAM, 1994, 380 p.
- TURKLE, S., « Computational Reticence : Why Women Fear the Intimate Machine », dans C. KRAMERAE, *Technology and Women Voices*, New York, Pergamon Press, 1986.
- UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1998 – Les Enseignants et l'enseignement dans un monde en mutation*, Paris, UNESCO, 1998.
- VALLERAND, Robert J. et Caroline B. SÉNÉCAL, « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation*, vol. 15, n° 1, 1992, p. 49-62.
- WEINMAN, Janice et Pamela HAAG, « Gender Equity in Cyberspace », *Educational Leadership*, février 1999, p. 44-49.
- WILKINS, Jean, « La Santé de nos adolescents : problématiques des années '90 », Conférence prononcée lors du colloque *Les Services aux étudiants vers l'an 2000*, tenu à l'Université de Montréal, le 25 mai 1989.
- WINNYKAMEN, Fayda, « À propos de "l'influence du sexe" », dans P. G. COSLIN *et al.*, éd., *Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée*, Paris, PUF, 1997, p. 73-89.
- WITKIN, Herman A., « Socialization, Culture and Ecology in the Development of Group and Sex Differences in Cognitive Style », *HWM, Dev.*, 22, 1979, p. 358-372.
- WITKIN, H.A. et D.R. GOODENOUGH, « Cognitive Styles : Essence and Origins », New York, International Universities Press, 1981.
- WOLFE, Pat et Ron BRANDT, « What Do We Know from Brain Research ? », *Educational Leadership*, novembre 1998, p. 8-13.
- ZAIMMAN, Claude, *La Mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 1996, 237 p.
- ZAYED, Raymond et Jean BOURQUE, *Terminer les études secondaires, c'est possible : les attentes des élèves de 3^e secondaire*, Terrebonne, Commission scolaire des Manoirs, 1998, 49 p.
- ZAZZO, Bianka, *Féminin masculin à l'école et ailleurs*, Paris, PUF, 1993, 203 p.

Annexe 1

La ministre de l'Éducation

Québec, le 30 juin 1998

Madame Céline Saint-Pierre
Présidente
Conseil supérieur de l'éducation
1200, route de l'Église, porte 3.20
Sainte-Foy (Québec) G1V 4Z4

Madame la Présidente,

J'étais très heureuse d'apprendre, tout récemment, que le Conseil supérieur de l'éducation avait décidé, lors de sa séance du 23 janvier 1998, de retenir les facteurs de réussite des garçons et des filles à l'école primaire comme thème d'un prochain avis à mon intention et d'en confier la préparation à sa commission de l'enseignement primaire.

Cette question des écarts de réussite selon le sexe n'est peut-être pas une réalité nouvelle mais nous y avons particulièrement été sensibilisés au cours des cinq dernières années, notamment depuis que les données sur la diplomation publiées annuellement à ce sujet rendent compte de la situation, parfois alarmante, dans chacune des commissions scolaires. Également, les données sur le redoublement nous ont fait voir à quel point l'échec plus grand des garçons était déjà manifeste aux âges de sept, huit et neuf ans.

Je reconnais que, dans de nombreux milieux scolaires, des efforts importants ont été et sont encore déployés pour résoudre ce problème, dans le cadre de plans d'action axés spécifiquement sur la réussite des garçons. L'expérience conjointe des commissions scolaires Vallée de la Matapédia et de La Tourelle en est un exemple.

Il faut aussi reconnaître que les milieux de la recherche ont, en la matière, apporté des éclairages intéressants et développé une expertise utile pour les agents d'éducation au cours des toutes dernières années. Qu'il suffise de rappeler les travaux du *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES, Université Laval)* menés sur la piste des stéréotypes sexistes et ceux du *Groupe d'étude des conditions de vie et des besoins de la population (ÉCOBES, CEGEP de Jonquière)* portant sur le cheminement scolaire des garçons et des filles et l'état de la scolarisation dans la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean.

Plusieurs points de vue intéressants ont aussi fait avancer la réflexion sur un sujet qui s'avère délicat à quelques égards. Je veux évoquer ici certaines représentations faites à la Commission des États généraux sur l'éducation par une coalition de groupes d'études et de recherches féministes universitaires, affirmant la fragilité des acquis des filles en éducation, prévenant contre un discours faisant des garçons les nouvelles victimes de l'école et insistant pour qu'en éducation, on s'occupe aussi bien des filles que des garçons.

Je reconnais enfin que le Conseil supérieur s'est lui aussi penché là-dessus à quelques reprises. Dans de récents avis, tels que *Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire* (septembre 1996) et *Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants* (1995), le Conseil supérieur a déjà consacré plusieurs pages permettant de mieux comprendre la situation et suggérant certaines pistes de recherche ou d'action.

À l'heure où nous en sommes, il me paraît que nous tirerions tous profit d'une nouvelle mise au point éclairée sur une question qui est complexe mais dont les enjeux sont très importants pour notre société.

C'est pourquoi je demande formellement aujourd'hui au Conseil supérieur un avis sur la problématique de l'inégalité de réussite des garçons et des filles et sur les approches qu'il convient le plus à l'école d'adopter à cet égard. En outre, il me paraît indiqué qu'un tel avis me soit transmis avant la fin de l'année scolaire 1998-1999.

Le Conseil ayant déjà commencé l'entreprise de sa propre initiative, nous considérons dès à présent l'avis qu'il prépare comme un avis « sollicité ».

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes sentiments distingués.

PAULINE MAROIS

Annexe 2

Exemples de stratégies pour tenir compte des styles cognitifs*

* Ces exemples ont été tirées principalement de Jacqueline Caron, *Au-delà des modèles, une approche différenciée à privilégier et à développer*, Document présenté au congrès de l'Association des cadres scolaires du Québec, 28 novembre 1996, 46 p.; Georgette Goupil et Guy Lusignan, *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1993, 445 p. et John Head, « Gender Identity and Cognitive Style », dans Patricia Murphy *et al.*, dir., *Equity in the Classroom : Toward Effective Pedagogy for Girls and Boys*, London, Washington, The Falmer Press, Paris, UNESCO Publishing, 1996, p. 59-69.

Exemples de stratégies pour tenir compte des styles cognitifs

	<i>Indépendance-dépendance à l'égard du champ</i>	<i>Impulsif versus réflexion</i>	<i>Lieu de contrôle</i>
<p><i>La démarche pédagogique</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Présenter les contenus d'apprentissage ou les activités à réaliser d'une façon variée (orale et visuelle par exemple) de sorte que l'on puisse rejoindre chaque élève dans sa façon personnelle d'apprendre, de comprendre et de résoudre des problèmes. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant présente le contexte général : dans quoi s'inscrit le contenu d'apprentissage, à quoi ça va servir et, dans un deuxième temps, elle ou il donne des exemples spécifiques. L'enseignante ou l'enseignant reprend ensuite la procédure inverse, c'est-à-dire qu'elle ou il donne d'autres exemples pour revenir au contexte. Dans d'autres occasions, il s'agira de varier la présentation afin de respecter les styles et de favoriser la flexibilité de pensée. ◆ Donner l'utilité sociale des contenus d'apprentissage. Par exemple, en enseignement des sciences ou de la mathématique, prendre la précaution de préciser dans quoi s'inscrit telle ou telle formule, à quoi elle va servir et situer cette nouvelle formule par rapport aux contenus vus à ce jour. ◆ Varier les modèles et les méthodes d'enseignement : <ul style="list-style-type: none"> ➢ Enseignement direct (magistral) ➢ Jeux de rôles ➢ L'apprentissage par la découverte ➢ L'enseignement stratégique ➢ Le groupe d'apprentissage coopératif ➢ L'enseignement par projets ➢ L'étude de cas ➢ Le panel, le débat. ◆ Proposer à l'élève un choix de situations d'apprentissage (situation à partir de matériel concret ou abstrait). ◆ Aider l'élève à appliquer les nouveaux apprentissages dans une situation différente (transfert, investissement) de son choix. ◆ Varier les modes de regroupement. ◆ Aider l'élève à dégager les règles et les principes dans une situation d'apprentissage. ◆ L'enseignante ou l'enseignant organise les nouvelles connaissances en schémas, après la réalisation de l'activité par les élèves. (Le schéma rejoint à la fois la pensée analytique et la pensée holistique.) Le schéma peut aussi être utilisé lors de la présentation d'une activité. ◆ Entraîner les élèves à se donner des rôles à l'intérieur d'une équipe. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Faire prendre conscience à l'élève de la démarche qu'il utilise pour la recherche et l'organisation des données nécessaires à la réalisation d'une tâche. ◆ Prévoir du temps de classe pour des échanges en groupes et d'autres périodes pour des réflexions individuelles. ◆ Élaborer avec l'élève des outils pour apprendre : démarches, stratégies. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Formuler des commentaires qui donnent une orientation précise, supportante et orientante pour les travaux subséquents. ◆ Amener l'élève à reconnaître ses efforts et ses démarches pour ses résultats scolaires. ◆ Faire un retour sur la situation d'apprentissage. Aider l'élève à tirer des conclusions. ◆ Faciliter l'expression de la confiance que l'élève a en lui-même. ◆ Présenter des situations d'apprentissage qui ont des degrés de difficultés différents pour maintenir la motivation de tous les élèves. ◆ Aider l'élève à prendre conscience de son propre style cognitif et à varier ses approches de travail. ◆ Proposer des activités ouvertes qui permettent à l'élève de se donner des projets.

	<i>Indépendance-dépendance à l'égard du champ</i>	<i>Impulsivité versus réflexion</i>	<i>Lieu de contrôle</i>
<i>La gestion de classe</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Former des groupes de travail dont la composition varie régulièrement pour développer chez l'élève la coopération et la souplesse. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Ouvrir le plan de la journée pour permettre à l'élève de développer l'habileté à gérer son temps. Utiliser avec les élèves des outils pour gérer le temps : plan de travail, grille de planification <i>et al.</i> ◆ Construire avec les élèves un tableau de responsabilités. ◆ Avec la participation des élèves, établir un référentiel disciplinaire (règles de vie, conséquences). 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Féliciter les élèves pour leurs efforts et leurs résultats et les rassurer quand ils vivent des difficultés. ◆ Considérer l'erreur comme partie intégrante de la démarche d'apprentissage. ◆ Rendre les élèves conscients de leurs responsabilités lorsqu'ils font des erreurs. ◆ Ne pas comparer les élèves entre eux (surtout garçons et filles). ◆ Utiliser du matériel apporté par les élèves eux-mêmes pour la réalisation d'activités. ◆ Favoriser l'autoévaluation chez les élèves.
<i>L'évaluation des apprentissages</i>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Les critères d'évaluation doivent être clairs pour l'élève. ◆ Préciser les critères d'évaluation lorsque l'on présente l'examen ou la tâche d'évaluation et définir le seuil de réussite. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Utiliser des situations d'évaluation variées : certaines qui demandent un temps de réflexion et d'autres qui exigent une réponse rapide, des situations avec du matériel concret et d'autres avec du matériel abstrait. ◆ Préciser les objectifs à réaliser à court terme et ceux à atteindre à plus long terme. ◆ Varier le type d'évaluation : tests objectifs (choix de réponses), questions ou travaux de développement, réalisation d'un produit. 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Inciter les élèves à s'établir des seuils de réussite personnels. ◆ Instaurer dans la classe le principe d'autocorrection à toutes les fois que le contexte pédagogique s'y prête. ◆ Proposer aux élèves des outils d'autoévaluation des apprentissages. ◆ Valoriser le travail scolaire, montrer ses bénéfices à court terme et à long terme (préparation à jouer un rôle de citoyen et de travailleur). ◆ Varier les façons de reconnaître le progrès personnel de chaque élève. ◆ Établir un équilibre entre le temps consacré à l'évaluation formelle et le temps consacré aux exercices de pratique autonome qui donnent à l'élève le droit à l'erreur, ce qui l'amène à réajuster ses stratégies de résolution de problèmes. ◆ Utiliser le portfolio.

Annexe 3

Personnes et groupes rencontrés

Experts :

Madame **Pierrette Bouchard** – Professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval

Madame **Claudette Gagnon** – Enseignante à l'école Albert-Ouellet (Commission scolaire des Premières-Seigneuries) et chargée de cours à l'Université Laval

Monsieur **René L'Écuyer** – Professeur titulaire à la retraite au Département de psychologie de l'Université de Sherbrooke

Groupes de parents :

École **Lajoie** – Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

École **Nouvelles-Querbes** – Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

École **Fernand-Séguin** – Commission scolaire de Montréal

Représentantes et représentants de **neuf écoles** – Commission scolaire de la région de Sherbrooke

École **L'Envolée** – Commission scolaire des Patriotes

Groupes d'enseignantes et d'enseignants :

École **Monseigneur-Dumas** – Commission scolaire de la Capitale

Enseignants du **secteur de la Jeune-Lorette** – Commission scolaire de la Capitale

École **Préville** – Commission scolaire Marie-Victorin

Écoles **Crevier** et **Notre-Dame-de-Fatima** – Commission scolaire des Hautes-Rivières

Enseignantes et enseignants inscrits au Certificat de perfectionnement en enseignement de l'**Université Laval**

Groupes d'élèves :

École **Les Hauts Clochers** – Pavillon Notre-Dame – Commission scolaire des Découvreurs

École **La Pulperie** – Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

École **Sainte-Rose** – Commission scolaire des Draveurs

École **Joseph-François-Perreault** – Commission scolaire de la Capitale

Consultation des commissions scolaires

Commissions scolaires qui ont fait part au Conseil d'initiatives visant à favoriser la réussite scolaire des garçons et des filles :

- ◆ Central Quebec School Board
- ◆ Commission scolaire au Cœur-des-Vallées
- ◆ Commission scolaire de la Beauce-Etchemin
- ◆ Commission scolaire de la Capitale
- ◆ Commission scolaire de la Côte-du-Sud
- ◆ Commission scolaire de la Jonquière
- ◆ Commission scolaire de Portneuf
- ◆ Commission scolaire de Rouyn-Noranda
- ◆ Commission scolaire de Saint-Hyacinthe
- ◆ Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles
- ◆ Commission scolaire des Laurentides
- ◆ Commission scolaire des Patriotes
- ◆ Commission scolaire des Premières-Seigneuries
- ◆ Commission scolaire des Sommets
- ◆ Commission scolaire des Trois-Lacs
- ◆ Commission scolaire de la Rivéraine
- ◆ Commission scolaire Monts-et-Marées
- ◆ Western Quebec School Board

Commission de l'enseignement primaire

Marie-Claude GATINEAU

Présidente de la Commission
Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Denis BEAUREGARD

Psychoéducateur
École Sainte-Marguerite-Bourgeois
Commission scolaire de la Pointe-de-l'Île

Cécile BÉLIVEAU

Spécialiste en éducation et médias
Montréal

Jocelyn CÔTÉ

Enseignant
École L'Étincelle
Commission scolaire des Découvreurs

Roger DELISLE

Coordonnateur de l'enseignement primaire
Commission scolaire de la Capitale

Thérèse DUCHESNE

Orthopédagogue
École de la Pulperie
Commission scolaire des Rives-du-Saguenay

Claude GAULIN

Professeur titulaire
Faculté des sciences de l'éducation
Université Laval

Caroline GWYN-PAQUETTE

Chargée de cours et superviseuse de stages
Faculté d'éducation
Université de Sherbrooke

Shimshon HAMERMAN

Directeur
Solomon Schechter Academy
Montréal

Carole PERREAULT

Responsable du service de garde
École Père-Vimont
Commission scolaire de Laval

Lucie PIOTTE

Travailleuse autonome en administration
Richelieu

Jean-François ROBERGE

Enseignant
École de la Chanterelle
Commission scolaire des Patriotes

Jean-Guy SABOURIN

Directeur
École primaire Saint-Pie X
Commission scolaire des Draveurs

Claudette ST-DENIS-GIROUX

Enseignante au préscolaire à la retraite
Outremont

Coordination de la Commission

Michel OUELLET

Les personnes suivantes ont également participé à la préparation de cet avis, alors qu'elles étaient membres de la Commission* :

Germain DUCLOS

Orthopédagogue et psychoéducateur
Beloil

Louise DUPUY-WALKER

Professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Montréal

Magelline GAGNON

Orthopédagogue
École Paul-VI
Commission scolaire Lotbinière

* Membres en 1997-1998

Conseil supérieur de l'éducation

MEMBRES

Céline SAINT-PIERRE

Présidente

Judith NEWMAN

Vice-présidente

Chantal AUROUSSEAU

Étudiante au doctorat et chargée de cours
Université du Québec à Montréal

Marcel G. BASTIEN

Professeur
Techniques du génie électrique
Collège Vanier

Aline BORODIAN

Étudiante au 2^e cycle
École des Hautes Études Commerciales

Luc BOUVIER

Professeur de français
Collège de l'Outaouais

Robert CÉRÉ

Directeur adjoint
École Marie-Anne
Commission scolaire de Montréal

Édith CÔTÉ

Professeure agrégée
Faculté des sciences infirmières
Université Laval

Gaston DENIS

Professeur retraité
de l'Université de Sherbrooke

Hélène DUMAIS

Enseignante au primaire
École Jacques-Buteux
Commission scolaire Chemin-du-Roy

Marie-Claude GATINEAU

Directrice des services aux élèves
Commission scolaire English-Montréal

Suzanne GIRARD

Directrice principale
Dotation/équité/recrutement
Banque Nationale du Canada

Christopher JACKSON

Doyen
Faculté des beaux-arts
Université Concordia

Linda JUANÉDA

Directrice
École des Pins
Commission scolaire de la
Seigneurie-des-Mille-Îles

Bernard LAJEUNESSE

Directeur général
Commission scolaire Pierre-Neveu

Jean LAJOIE

Commissaire
Commission municipale du Québec

Colleen MARRINER AZIZ

Enseignante
École secondaire Riverdale
Commission scolaire Lester-B.-Pearson

Jean-Pierre RATHÉ

Directeur de l'éducation des adultes
Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

Marie Lissa ROY-GUÉRIN

Directrice adjointe
Centre de formation professionnelle Vision-Avenir
Commission scolaire des Portages-de-l'Outaouais

Pâquerette SERGERIE

Commissaire-parent
Commission scolaire des Chic-Chocs

Michel TOUSSAINT

Directeur général
Cégep de La Pocatière

MEMBRES D'OFFICE

Guy CÔTÉ

Président du Comité catholique

Graham JACKSON

Président du Comité protestant

MEMBRES ADJOINTS D'OFFICE

Pauline CHAMPOUX-LESAGE

Sous-ministre de l'Éducation

Christine CADRIN-PELLETIER

Sous-ministre associée de foi catholique
Ministère de l'Éducation

Grant C. HAWLEY

Sous-ministre associé de foi protestante
Ministère de l'Éducation

SECRÉTAIRES CONJOINTS

Alain DURAND

Claude LAMONDE

Publications récentes du Conseil supérieur de l'éducation

AVIS

Diriger une école secondaire : un nouveau contexte, de nouveaux défis (1999) 50-0425

Les Enjeux majeurs des programmes d'études et des régimes pédagogiques (1999) 50-0424

Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école (1998) 50-0423

Modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1998) 50-0422

La Formation continue du personnel des entreprises. Un défi pour le réseau public d'éducation (1998) 50-0421

Les Services complémentaires à l'enseignement : des responsabilités à consolider (1998) 50-0420

L'École, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire (1998) 50-0419

Recherche, création et formation à l'université : une articulation à promouvoir à tous les cycles (1998) 50-0418

Enseigner au collégial : une pratique professionnelle en renouvellement (1997) ... 50-0417

Pour une formation générale bien enracinée dans les études techniques collégiales (1997) 50-0416

L'Autorisation d'enseigner : le projet d'un règlement refondu (1997) 50-0415

Projet de règlement modifiant le règlement sur le régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire (1997) 50-0414

L'Intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté (1996) 50-0413

Contre l'abandon au secondaire : rétablir l'appartenance scolaire (1996) 50-0412

Le Financement des universités (1996) . 50-0411

Pour un accès réel des adultes à la formation continue (1996) 50-0410

La Création d'un établissement public d'enseignement collégial dans le sud de Lanaudière (1996) 50-0409

Pour un développement intégré des services éducatifs à la petite enfance : de la vision à l'action (1996) 50-0408

La Réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise (1996) 50-0407

Pour la réforme du système éducatif : dix années de consultation et de réflexion (1995) 50-0406

Des conditions de réussite au collégial : réflexion à partir de points de vue étudiants (1995) 50-0405

Projet de Règlement modifiant le régime pédagogique applicable aux services éducatifs pour les adultes en formation générale (1995) (Épuisé) 50-0404

Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui (1995) 50-0403

Pour une gestion de classe plus dynamique au secondaire (1995) 50-0402

Le Partenariat : une façon de réaliser la mission de formation en éducation des adultes (1995) (Épuisé) 50-0401

Le Projet de modifications au Règlement sur le régime des études collégiales (1995) (Épuisé) 50-0400

La Création d'un établissement d'enseignement collégial francophone dans l'Ouest de l'île de Montréal (1995) 50-0399

Réactualiser la mission universitaire (1995) 50-0398

Rénover le curriculum du primaire et du secondaire (1994) (Épuisé) 50-0397

L'Enseignement supérieur et le développement économique (1994) 50-0396

**RAPPORTS ANNUELS SUR L'ÉTAT ET
LES BESOINS DE L'ÉDUCATION**

- 1997/1998** **Éduquer à la citoyenneté**
(Épuisé) 50-0168
- 1996/1997** **L'Insertion sociale et profes-
sionnelle, une responsabilité à
partager** 50-0166
- 1995/1996** **Pour un nouveau partage des
pouvoirs et responsabilités en
éducation** 50-0164
- 1994/1995** **Vers la maîtrise du change-
ment en éducation**..... 50-0162
- 1993/1994** **Les Nouvelles Technologies de
l'information et de la commu-
nication : des engagements
pressants** 50-0160

ÉTUDES ET RECHERCHES

- Le Rôle des *headteachers* en Angleterre et les
enseignements à en tirer dans un contexte de
décentralisation (1999)**
- Différencier le curriculum au secondaire : vers
des parcours scolaires stimulants pour tous les
jeunes (1999)**
- Le Renouveau du curriculum : expérien-
ces américaine, suisse et québécoise (1999)**
- La Formation continue du personnel des en-
treprises. Vers la gestion des compétences par
l'entreprise et par chaque employé (1998)**
- À propos des interventions d'insertion et de
leur impact (1997)**
- Examen de certaines dimensions de l'insertion
professionnelle liées au marché du travail
(1997)**
- Les Conséquences psychologiques du chô-
mage : une synthèse de la recherche (1997)**
- L'Insertion professionnelle des diplômées et
diplômés : le langage des chiffres (1997)**
- À propos de la régionalisation en éducation et
du développement social : étude exploratoire
(1997)**