

LA RÉUSSITE DES GARÇONS

DES CONSTATS À METTRE EN PERSPECTIVE

RAPPORT SYNTHÈSE

Décroche
tes rêves

Québec 

LA RÉUSSITE DES GARÇONS

DES CONSTATS À METTRE EN PERSPECTIVE

On trouve ce document à l'adresse suivante :
www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

Recherche et rédaction

Michelle Pelletier

Service de la recherche

*Direction de la recherche, des statistiques
et des indicateurs, MEQ*

Analyse des données statistiques

Sylvie Rheault

Service de la recherche

*Direction de la recherche, des statistiques
et des indicateurs, MEQ*

Coordination

Diane Charest

Chef du Service de la recherche

*Direction de la recherche, des statistiques
et des indicateurs, MEQ*

Collaboration à la rédaction

Jean Lamarre

Coordination de l'intervention

en milieu défavorisé, MEQ

Sylvie Rheault

Service de la recherche

*Direction de la recherche, des statistiques
et des indicateurs, MEQ*

Graphisme

Idéation

Révision linguistique

Service-conseil en communication

du ministère de l'Éducation

© Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 2004–04-00084

ISBN 2-550-41348-2

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec 2004

Table des matières

	LISTE DES GRAPHIQUES	ii
	PRÉSENTATION	1
1	QUELQUES CHIFFRES POUR ILLUSTRER LES ÉCARTS DE RÉUSSITE ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES	3
1.1	Retard scolaire	3
1.2	Apprentissage de la langue d'enseignement	4
1.3	Diplomation	6
2	DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE POUR ORIENTER LES INTERVENTIONS	11
2.1	L'influence du milieu socioéconomique	11
2.2	Des attitudes et des comportements différents par rapport à l'école et aux apprentissages	12
2.3	L'effet des stéréotypes	14
2.4	L'influence du groupe des pairs	14
3	CERTAINS TYPES D'INTERVENTIONS	17
3.1	La non-mixité	17
3.2	Des approches pédagogiques adaptées	18
3.3	La complexité de la tâche d'enseigner	18
3.4	La relation élève-enseignant	19
3.5	Une implication plus grande des pères	20
3.6	Le besoin de bouger des garçons	20
	CONCLUSION	23
	BIBLIOGRAPHIE	25

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique 1 : Proportion d'élèves qui ont redoublé une classe en 2001-2002	3
Graphique 2 : Élèves sans retard à l'entrée au secondaire dans les commissions scolaires publiques en 2001-2002	4
Graphique 3 : Taux de réussite aux épreuves en langue d'enseignement en 2001-2002	5
Graphique 4 : Taux de réussite à l'épreuve de français dans les commissions scolaires publiques francophones en 2001-2002	5
Graphique 5 : Notes moyennes en lecture en 2000 Divers pays de l'OCDE et Québec	6
Graphique 6 : Proportion d'élèves diplômés de secondaire V en 2001-2002	7
Graphique 7 : Proportion d'élèves diplômés de secondaire V des commissions scolaires publiques en 2001-2002	7
Graphique 8 : Taux d'obtention du diplôme du secondaire Pays de l'OCDE et Québec, 2000	8

Présentation

Depuis quelque temps, on assiste à une médiatisation importante de l'écart de réussite entre les garçons et les filles. On a pu lire dans les journaux, les titres suivants : « La revanche des filles », « La formation a-t-elle un sexe? », « S.O.S. Garçons », « Faut-il s'inquiéter pour les hommes de demain? », « Garçons en déroute », « Accès aux études supérieures : les filles loin devant » et bien d'autres. Dans les faits, on observe une différence dans la trajectoire de scolarisation des garçons et des filles, alors que les études concluent généralement qu'il n'existe pas de différence marquée entre les filles et les garçons en matière d'intelligence et d'habiletés générales. Il existe donc d'autres éléments qui concourent à expliquer ces différences, et ce, à différents niveaux.

À l'enseignement primaire et secondaire, ces écarts ont été observés principalement au regard du retard scolaire, des résultats des élèves concernant l'apprentissage de la langue d'enseignement et des taux d'obtention du diplôme d'études secondaires. Ces écarts existent depuis plusieurs décennies et s'observent dans tous les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Toutefois, ces constats laissent souvent dans l'ombre le fait qu'il y a eu une augmentation des taux de diplomation tant chez les garçons que chez les filles au cours des dernières décennies et que la majorité des garçons réussissent à l'école.

La pression médiatique, alimentée par certains constats un peu plus abrupts qui ressortent périodiquement de diverses enquêtes statistiques sur l'éducation, incite les milieux scolaires et la population en général à vouloir intervenir rapidement. Pour plusieurs, les manières de faire du passé apparaissent comme la solution évidente, mais à la lumière des recherches actuelles, rien n'est moins certain que ce soit la panacée tant attendue¹.

Or, la réussite des garçons apparaît être l'objet de préoccupations communes et suscite à elle seule l'intérêt de tous les milieux. Plusieurs initiatives sont prises dans les universités au Québec ainsi que dans plusieurs commissions scolaires et écoles pour tenter d'expliquer et d'améliorer la situation actuelle des garçons.

Des cadres théoriques, recherches-action, enquêtes et autres travaux sont effectués par les universitaires et se conjuguent pour reconnaître que le désintéressement et le décrochage de certains garçons à l'égard de l'école constituent un problème complexe aux multiples facettes. Les acteurs de terrain sont également très actifs et l'on perçoit un bouillonnement d'initiatives dans les établissements scolaires, dont plusieurs s'arriment aux politiques ou programmes ministériels en cours. On constate qu'il n'y a pas une seule, mais plusieurs façons de « ranimer » l'intérêt scolaire des garçons ou de soutenir leur qualification.

Ce document a pour objectif d'illustrer à l'aide de données statistiques certains écarts de réussite entre les garçons et les filles et de partager l'état de la recherche actuelle au Québec et ailleurs dans le monde. Il vise également à alimenter les réflexions et à proposer certaines pistes d'action afin de mieux cerner cette situation. Il s'adresse en particulier aux intervenants du milieu scolaire.

Les réflexions et les données contenues dans ce document concernent les élèves de la formation générale qui fréquentent l'école primaire et secondaire, soit ceux qui poursuivent leur scolarité obligatoire. Le document s'attarde aux observations qui touchent l'ensemble des élèves et ne traite pas des problématiques particulières de certains groupes d'élèves « à risque » d'éprouver des difficultés. La réflexion touche le plus grand nombre d'élèves et particulièrement les garçons.

¹ Extrait d'une allocution de M. Jean-Claude Saint-Amant, professionnel en recherche à l'Université Laval, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

Quelques chiffres pour illustrer les écarts de réussite entre les garçons et les filles

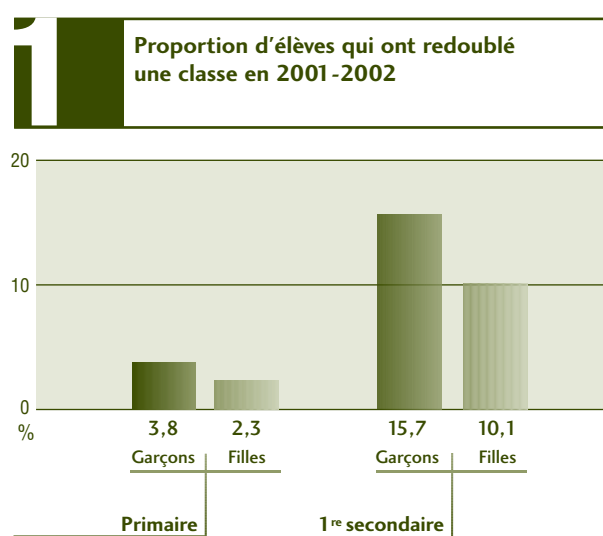
Pour illustrer de façon plus spécifique la moindre réussite de certains garçons au niveau primaire et secondaire, trois indicateurs sont utilisés, soit le retard scolaire, l'apprentissage de la langue d'enseignement et les taux de diplomation.

1.1 Retard scolaire

À l'enseignement ordinaire, tant au primaire qu'au secondaire, on remarque que le redoublement touche toujours plus les garçons que les filles. Cet écart est particulièrement important en première secondaire.

Au cours de l'année 2001-2002, dans l'ensemble du réseau scolaire, 3,8 p. cent des garçons et 2,3 p. cent des filles ont connu un redoublement au cours du primaire. L'écart entre les garçons et les filles s'élève donc à 1,5 point de pourcentage. En ce qui concerne les élèves de la première année du secondaire², l'écart entre les garçons et les filles grimpe à 5,6 points de pourcentage, la proportion de redoublement étant de 15,7 p. cent chez les garçons et de 10,1 p. cent chez les filles³ (voir graphique 1).

GRAPHIQUE



Source : Indicateurs de l'éducation, édition 2003, MEQ

L'effet cumulatif des redoublements mène un élève en situation de retard dans son cheminement scolaire. À la fin des six années que dure en principe le primaire, les enfants ne devraient être âgés que de 12 ans ou moins. Un élève qui a 13 ans ou plus est ainsi en situation de retard scolaire. L'âge de l'élève reflète le retard accumulé.

On sait que les élèves qui vivent un redoublement au primaire présentent un risque nettement plus élevé d'abandonner l'école que les autres, et celui-ci augmente considérablement avec le nombre d'années de retard.⁴

En 2001-2002, dans l'ensemble du réseau scolaire, 78,8 p. cent des garçons avaient atteint l'âge de 12 ans ou moins à l'entrée au secondaire. Cette proportion était de 85,2 p. cent chez les filles, soit un écart de 6,4 points de pourcentage avec les garçons. Cet écart relativement élevé masque cependant certains phénomènes.

En effet, une analyse plus poussée des données⁵ permet de constater que dans certaines commissions scolaires⁶, l'écart entre les garçons et les filles en termes de retard scolaire est très faible, voire inexistant. En retenant les cinq commissions scolaires où les garçons accusent le moins de retard scolaire, on constate, en 2001-2002, qu'un écart de seulement 2 points de pourcentage y sépare les garçons des filles, alors que cet écart est de 7 points de pourcentage dans l'ensemble des commissions scolaires publiques.

2 Parmi tous les élèves inscrits en première secondaire, les redoublants et redoublantes constituent la proportion d'élèves qui étaient en première secondaire l'année précédente.

3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003.

4 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire, 1991, p. 39.

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*, Réseau public, compilations spéciales, juin 2003.

6 Les commissions scolaires du Littoral, Crie et Kativik ont été exclues. Les données sont donc celles des 69 autres commissions scolaires du réseau public. Il s'agit de la moyenne pondérée par les effectifs scolaires.

Ainsi, dans ces cinq commissions scolaires, 89,4 p. cent des garçons ne présentent aucun retard scolaire à l'entrée au secondaire, tandis que chez les filles, cette proportion est de 91,4 p. cent. Par contre, lorsque l'on compare les commissions scolaires où le pourcentage de garçons en retard scolaire est très faible avec celles où il est très élevé, on observe un écart de 27,8 points. Cet écart est de 21,1 points de pourcentage chez les filles (voir graphique 2).

Le retard scolaire s'observe également à la fin du secondaire où, pour la même année, 26,4 p. cent des élèves inscrits en 5^e secondaire au 30 septembre en 2001-2002 affichent un retard scolaire : 30,2 p. cent chez les garçons et 22,8 p. cent chez les filles. Si l'écart semble se maintenir plutôt que de s'accroître entre la première année du secondaire et la dernière, c'est que les garçons en difficulté scolaire ont plus décroché que les filles, particulièrement en formation générale.⁷ En effet, pour la même année, alors que 80,4 % des garçons ont accédé à la quatrième secondaire, cette proportion descend à 68,6 % en cinquième secondaire. Chez les filles, les taux d'accès ont passé respectivement de 88,5 % à 77,8 %.⁸ Ainsi, dans l'hypothèse où les garçons se seraient présentés en cinquième secondaire dans les mêmes proportions que les filles, l'écart entre les garçons et les filles aurait été probablement plus élevé.

S'il existe au Québec un taux de retard scolaire important des garçons par rapport à celui des filles et que l'on observe des différences importantes d'une commission scolaire à l'autre, il est permis de croire qu'il puisse exister des différences importantes entre les établissements scolaires eux-mêmes.

1.2 Apprentissage de la langue d'enseignement

Le redoublement et le retard scolaire, qui touchent plus les garçons que les filles, semblent liés principalement aux différences observées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement puisque l'on ne trouve pas d'écart de réussite notable pour les autres matières⁹.

Au Québec, dans l'ensemble du réseau scolaire, les résultats obtenus par les filles aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation en langue d'enseignement sont supérieurs à ceux des garçons, tant pour la langue française que pour la langue anglaise.¹⁰ L'écart entre les garçons et les filles est de 5,8 points de pourcentage dans le cas des épreuves en langue française, les filles ayant atteint un taux de réussite de 96,0 p. cent et les garçons, un taux de 90,2 p. cent. Quant aux épreuves en langue anglaise, l'écart entre les garçons et les filles est moins élevé, soit de 3,2 points de pourcentage entre les deux par rapport à 5,8 pour les épreuves en langue française (voir graphique 3).

7 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Statistiques de l'éducation, Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire, édition 2002, p. 63.

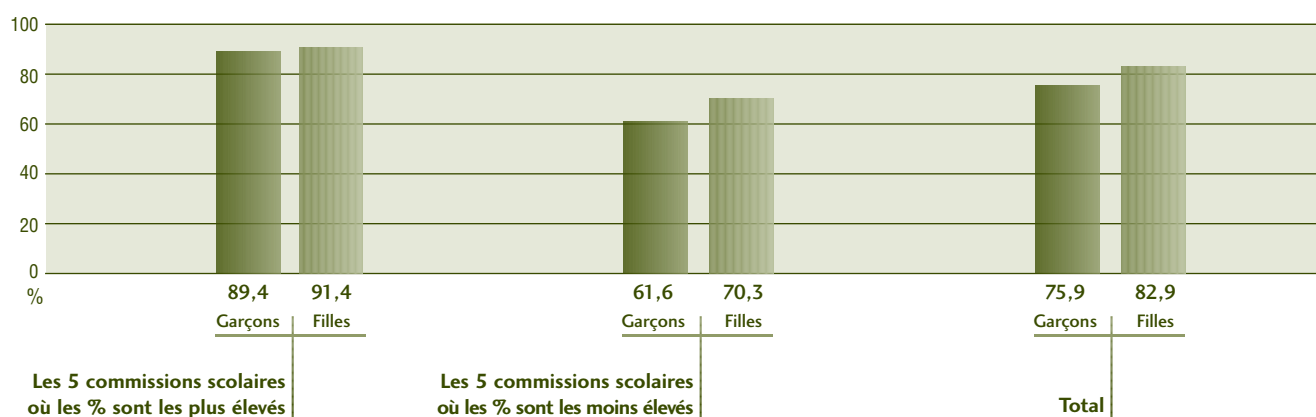
8 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003, p. 55.

9 Ces résultats ne tiennent toutefois pas compte de l'effet de sélection, puisqu'une partie de la population des jeunes ne complète pas les épreuves uniques, ayant abandonné l'école.

10 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*, Ensemble du Québec, Système Agir (2003-05-13).

GRAPHIQUE

2 Élèves sans retard à l'entrée au secondaire dans les commissions scolaires publiques en 2001-2002



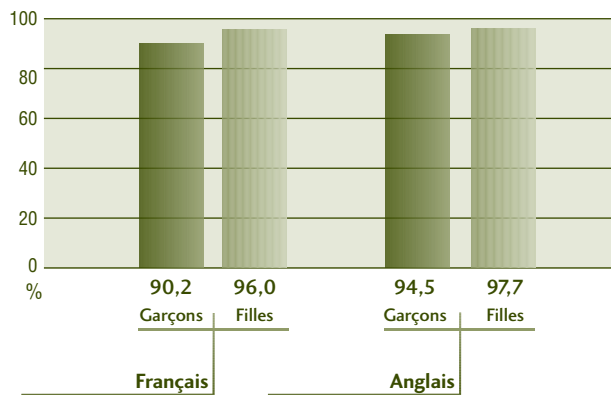
Source : Indicateurs nationaux des plans stratégiques, compilations spéciales, MEQ

Si les garçons réussissent en général moins bien que les filles, on constate, par une analyse plus approfondie, que les écarts entre les filles et les garçons peuvent être très faibles dans certaines commissions scolaires.¹¹ Ainsi, toujours en analysant les données des cinq commissions scolaires francophones présentant les plus hauts taux de réussite chez les garçons aux épreuves uniques en langue d'enseignement, on remarque un très faible écart entre les garçons et les filles. On observe dans ces commissions scolaires, en 2001-2002, que 97 p. cent des filles et 95,3 p. cent des garçons ont réussi l'épreuve de français, soit un écart de seulement 1,7 point de pourcentage.

GRAPHIQUE

3

Taux de réussite aux épreuves en langue d'enseignement en 2001-2002



Source : Indicateurs nationaux des plans stratégiques, MEQ

Toutefois, en analysant les données des cinq commissions scolaires francophones¹² qui obtiennent les plus faibles taux de réussite chez les garçons aux épreuves uniques de français, on observe un écart de réussite à ces épreuves très important entre les garçons et les filles, soit 14,8 points de pourcentage. Les filles de ces mêmes commissions scolaires, quant à elles, obtiennent des résultats qui s'éloignent très peu de la moyenne. Cette analyse permet également d'observer des écarts de réussite encore plus grands entre les garçons eux-mêmes, soit 17,4 points de pourcentage (voir graphique 4). Une lecture des données pour les commissions scolaires anglophones conduit à des résultats similaires, quoique moins accentués, en ce qui a trait à l'épreuve d'anglais, langue maternelle.

Au Canada, l'évaluation du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) de 2002 confirme également que les filles font preuve d'une compétence en écriture largement supérieure à celle des garçons dans l'ensemble du pays. Les écarts entre les garçons et les filles ne sont toutefois pas significatifs lorsque l'on regarde les résultats les plus élevés et les résultats les moins élevés obtenus par les élèves de 13 ou de 16 ans au test de lecture.¹³

11 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*, Réseau public, compilations spéciales (juin 2003).

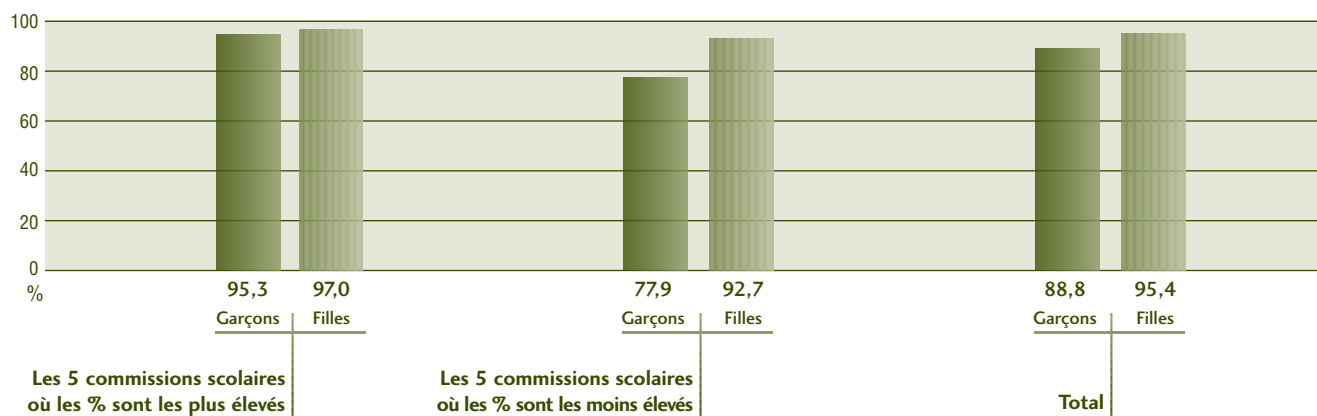
12 Les commissions scolaires du Littoral, Crie et Kativik ont été exclues. Les données sont donc celles des 69 autres commissions scolaires francophones du réseau public. Il s'agit de la moyenne pondérée par les effectifs scolaires.

13 CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (Canada). *Les élèves et l'écriture : contexte canadien*, Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS).

GRAPHIQUE

4

Taux de réussite à l'épreuve de français dans les commissions scolaires publiques francophones en 2001-2002



Source : Indicateurs nationaux des plans stratégiques, compilations spéciales, MEQ

Enfin, au niveau international, une enquête récente du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) de l'OCDE¹⁴, effectuée auprès d'un quart de million d'élèves, fait ressortir la supériorité des filles en compréhension de l'écrit dans les 32 pays participant à l'étude. L'écart représente en moyenne près de la moitié d'un niveau de compétence sur une échelle qui en compte cinq.¹⁵ Ainsi, lorsque l'on compare les résultats moyens des filles et des garçons obtenus au Québec dans le cadre de cette enquête, on observe que les filles présentent une moyenne de 553 et les garçons de 519, ce qui indique qu'elles ont des notes supérieures à celles des garçons de 6,6 p. cent (voir graphique 5).

1.3 Diplomation

Au Québec, depuis les 25 dernières années, la proportion de filles et de garçons qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires¹⁶ a considérablement augmenté, passant de

53,5 p. cent en 1975-1976 à 68,3 p. cent en 2001-2002 chez les jeunes de moins de 20 ans, incluant la formation des adultes. On note toutefois que depuis cinq à six ans, le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires est en légère régression, tant chez les filles que chez les garçons de moins de 20 ans. Ce taux de diplomation a même baissé de plus de 5 points de pourcentage depuis 1995-1996.¹⁷ Toutefois, l'écart s'est maintenu autour de 13 à 14 p. cent en faveur des filles.

14 GOUVERNEMENT DU CANADA, STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES. *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*, étude PISA de l'OCDE, décembre 2001.

15 Les études internationales réalisées au cours des 20 dernières années arrivent à des résultats similaires et indiquent des résultats supérieurs pour les filles en langue d'enseignement.

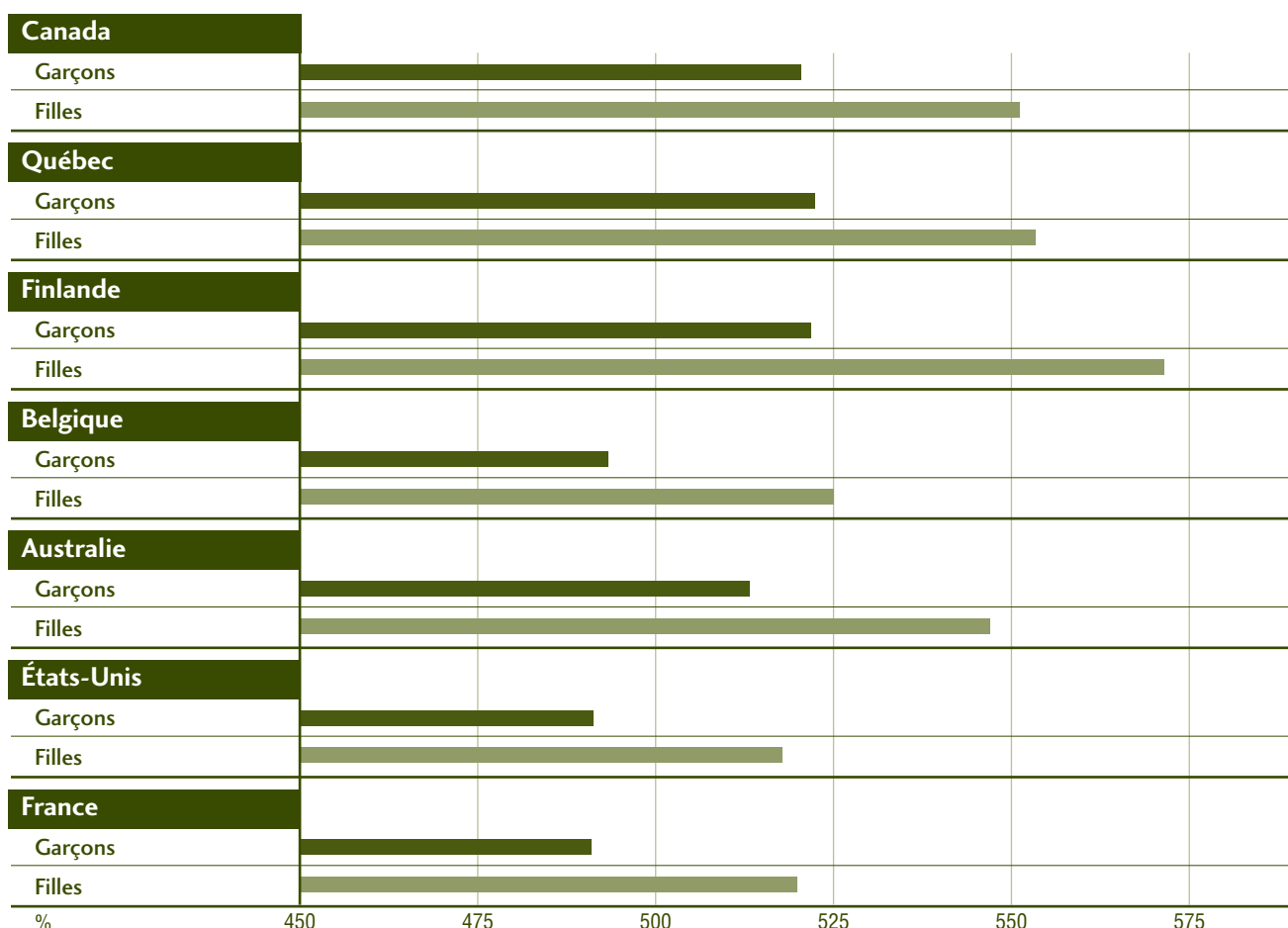
16 Diplôme d'études secondaires (DES) ou Diplôme d'études professionnelles (DEP).

17 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003, p. 101.

GRAPHIQUE



Notes moyennes en lecture en 2000
Divers pays de l'OCDE et Québec



Source : Statistique Canada, Étude PISA de l'OCDE.

Dans l'ensemble du Québec, parmi les élèves inscrits à la formation générale des jeunes en 5^e secondaire¹⁸, 76,3 p. cent¹⁹ ont obtenu un diplôme d'études secondaires en 2001-2002²⁰. Cette proportion est toutefois de 70,3 p. cent chez les garçons et de 81,9 p. cent chez les filles, une différence de 11,6 points de pourcentage. On observe également des taux de diplomation présentant des écarts relativement importants chez les garçons, entre les secteurs publics francophone et anglophone. Ainsi, 72,5 p. cent des garçons de 5^e secondaire obtiennent un diplôme dans le secteur anglophone contre 65,5 p. cent dans le secteur francophone. Soulignons que les taux de décrochage avant la fin de la 5^e secondaire sont aussi élevés chez les garçons anglophones que chez les garçons francophones. On observe chez les filles un faible écart entre les anglophones et les francophones pour l'obtention du diplôme d'études secondaires (voir graphique 6).

En analysant les données des cinq commissions scolaires qui obtiennent les plus hauts taux de diplomation chez les garçons, on observe que près de 80 p. cent ont obtenu leur diplôme d'études secondaires, soit un écart de 4,6 points de pourcentage avec les filles de ces mêmes commissions scolaires (voir graphique 7). Notons qu'en moyenne, dans l'ensemble du Québec, en 2001-2002, la proportion d'élèves diplômés s'élève à 66,5 p. cent chez les garçons et à 79,5 p. cent chez les filles²¹.

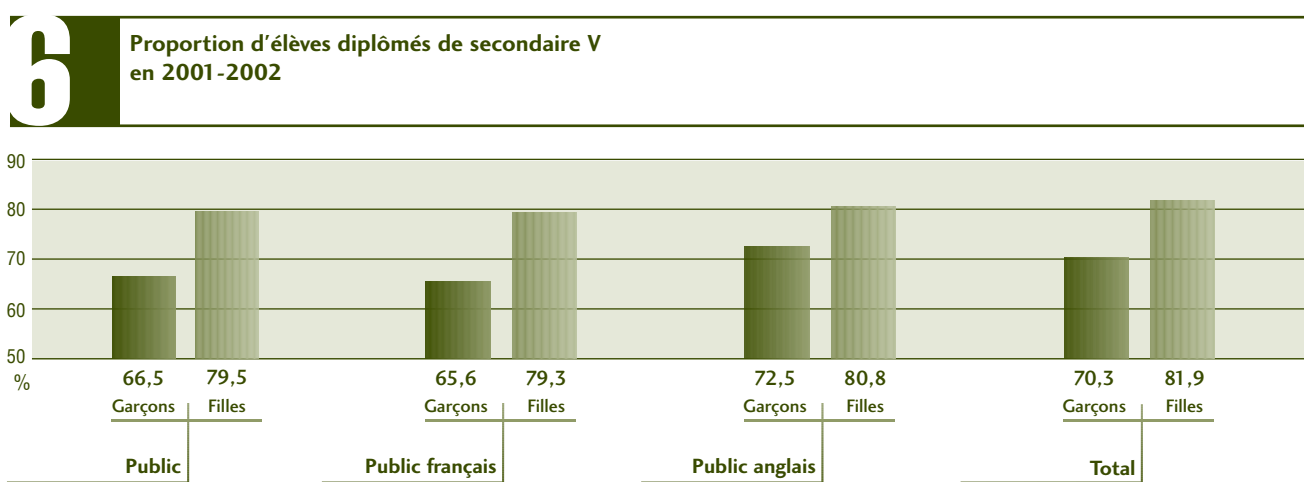
18 Cet indicateur exclut les jeunes qui ont abandonné leurs études avant la 5^e secondaire. Toutefois, lorsque l'on considère l'ensemble des jeunes du 2^e cycle du secondaire, les écarts entre les garçons et les filles sont du même ordre de grandeur.

19 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*. Ensemble du Québec, Système Agir (2003-05-13).

20 On compte les diplômes d'études secondaires (DES), les diplômes d'études professionnelles (DEP), les attestations de spécialisation professionnelle (ASP) et les attestations de formation professionnelle (AFP).

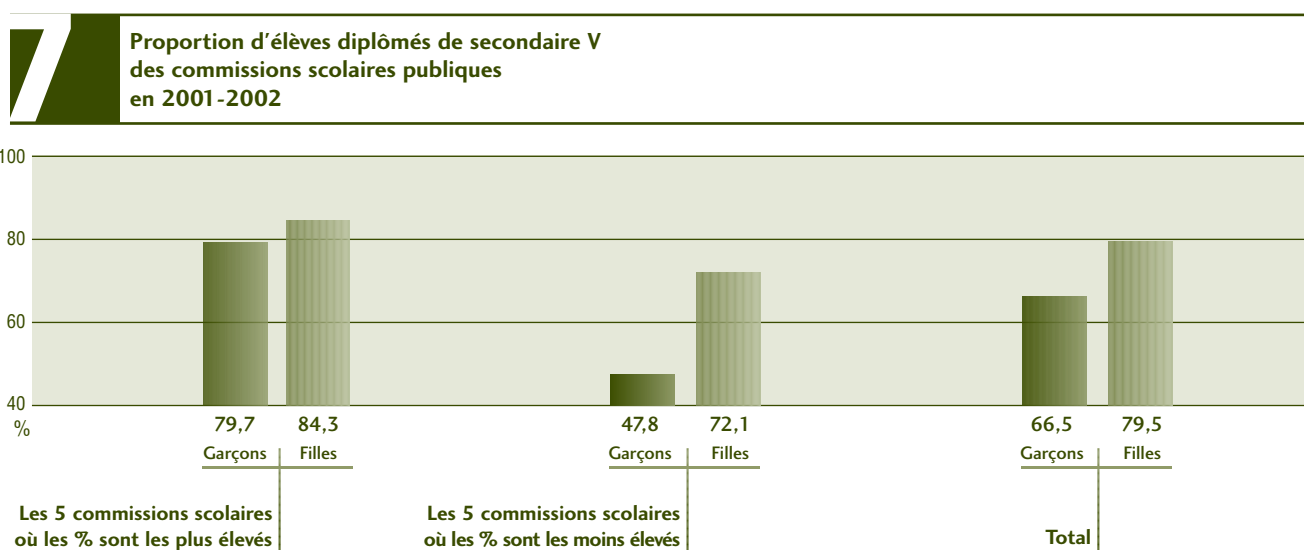
21 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*, Ensemble du Québec, Système Agir. (2003-05-13).

GRAPHIQUE



Source : Indicateurs nationaux des plans stratégiques, compilations spéciales, MEQ

GRAPHIQUE



Source : Indicateurs nationaux des plans stratégiques, compilations spéciales, MEQ

En retenant les cinq commissions scolaires qui présentent les plus faibles taux de diplomation pour les garçons, la proportion de garçons diplômés passe sous la barre des 50 p.cent, soit un écart de 24,3 points de pourcentage avec les filles de ces commissions scolaires. Aussi, on observe un écart de 31,8 points de pourcentage dans la proportion de garçons diplômés si l'on compare les résultats des cinq commissions scolaires qui présentent les plus hauts taux de diplomation à ceux des cinq commissions scolaires qui présentent les plus faibles taux²².

Ces variations permettent d'illustrer le fait que sur le plan de la réussite, les garçons ne constituent pas un groupe d'individus homogène et que le milieu exerce une influence capitale.

Les garçons du Québec ne constituent toutefois pas une exception. En effet, on observe dans la plupart des pays de l'OCDE, une situation similaire à celle du Québec, à savoir un taux d'obtention du diplôme d'études secondaires plus élevé chez les filles. Par ailleurs, le Québec se classe dans les pays où les écarts entre les garçons et les filles sont les plus marqués²³ (voir graphique 8).

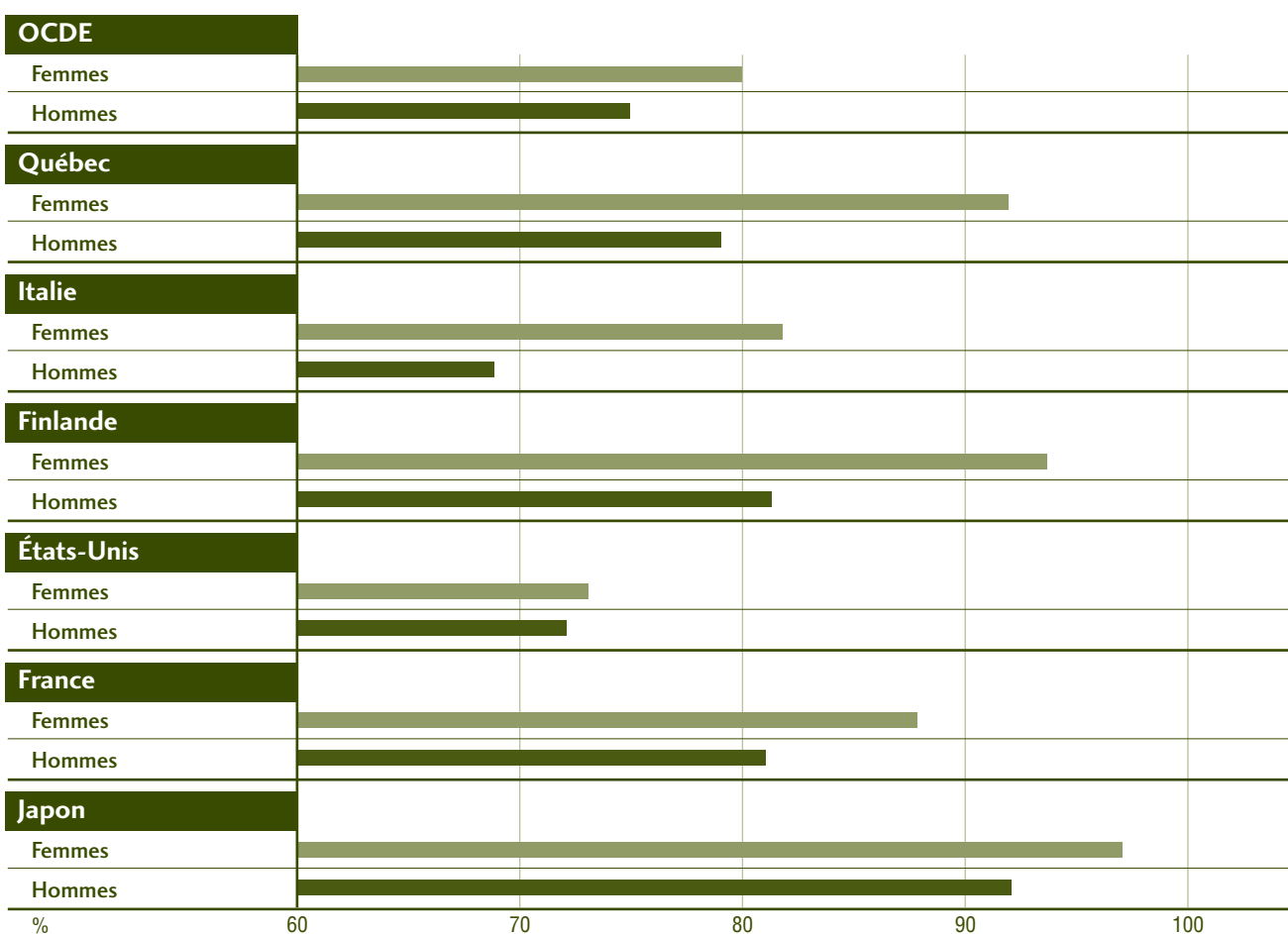
22 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques*. Réseau public, compilations spéciales, juin 2003. Les commissions scolaires du Littoral, Crie et Kativik ont été exclues. Les données sont donc celles des 69 autres commissions scolaires du réseau public. Il s'agit de la moyenne pondérée par les effectifs scolaires.

23 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003, p. 107.

GRAPHIQUE

8

Taux d'obtention du diplôme du secondaire
Pays de l'OCDE et Québec, 2000



Source : Indicateurs de l'éducation, MEQ, 2003

En ce qui a trait au taux de décrochage des garçons, il a grandement diminué au cours des vingt dernières années au Québec. En effet, il a chuté de moitié, passant, chez les garçons de 17 ans, de 27,6 p. cent en 1979 à 12,4 p. cent en 2001. Chez les garçons de 19 ans, il est passé de 43,8 p. cent à 23,9 p. cent durant la même période. Par ailleurs, on constate que la situation des filles s'est améliorée dans une plus grande mesure au cours de la même période. Chez les filles de 17 ans, le taux de décrochage, en 1979, était de 24,7 p. cent. En 2001, il était de 7 p. cent. À 19 ans, ces taux sont passés de 37,2 p. cent en 1979 à 13,4 p. cent en 2001.²⁴ On observe le même phénomène entre les garçons et les filles quand on compare le Québec aux autres provinces canadiennes.

La persévérance scolaire plus grande des filles se manifeste également aux autres ordres d'enseignement. Par exemple, on note des progrès marqués dans les taux d'obtention d'un baccalauréat. De 1976 à 2001, la proportion de filles qui sortaient du système scolaire avec un baccalauréat est passée de 13 p. cent à 31 p. cent, tandis que chez les garçons, cette proportion est passée de 17 p. cent à 21 p. cent seulement.²⁵

L'analyse des données statistiques indique des écarts importants entre les résultats des garçons et des filles autant en ce qui concerne le retard scolaire que l'apprentissage de la langue d'enseignement et la diplomation. Ces écarts varient toutefois selon les milieux. Aussi, il apparaît important pour chacun d'eux d'analyser de près leur propre situation plutôt que de prendre certaines décisions sur la base de constats généraux.

La situation des élèves s'est améliorée, mais celle des garçons n'en demeure pas moins préoccupante puisque leur scolarisation moindre apparaît comme une menace sérieuse à leur potentiel d'intégration à la société.²⁶

La performance scolaire plus faible de plusieurs garçons a une influence importante sur leur persévérance dans les études et leurs aspirations professionnelles. Par ailleurs, la persévérance scolaire ne se traduit pas nécessairement de la même façon pour les garçons et pour les filles lors de leur insertion dans le monde du travail. Certaines données de recherche montrent que les filles et les garçons possèdent des aspirations professionnelles différentes et qu'ils les actualisent chacun à leur manière.

On sait que depuis quelques années, les filles ont adopté le comportement des garçons en ce qui a trait à l'emploi

pendant les études. Elles semblent toutefois conserver une attitude plus favorable à la poursuite de leur scolarité. En outre, l'obtention d'un diplôme apparaît être autant profitable pour les garçons que pour les filles, mais les garçons retireraient moins de gains reliés à l'emploi et au salaire que procure l'obtention d'un diplôme d'études plus élevé. Les filles, quant à elles, semblent plus pénalisées lorsqu'elles interrompent leurs études avant l'obtention de leur diplôme d'études secondaires.

On observe qu'un écart de salaire persiste entre les filles et les garçons, qu'à diplôme équivalent, en début de carrière, les garçons retirent souvent un meilleur salaire que les filles et que ces écarts augmentent dans les années qui suivent la diplomation. En résumé, quoique les garçons ne soient plus les seuls à bénéficier des avantages reliés au marché du travail, les filles doivent investir plus qu'eux dans leur formation pour atteindre les mêmes buts²⁷.

24 Ibid., p. 61.

25 Ibid., p. 99.

26 JANOSZ, Michel et autres. *La prévention du décrochage scolaire - Facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention*, tome II, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec, 2001, p. 116-164.

27 Tout l'aspect de l'insertion au marché du travail est en soi un objet d'études. Dans le présent document, l'accent est principalement mis sur la réussite scolaire des élèves à l'enseignement primaire et secondaire. Nous vous proposons, pour approfondir le sujet, un document d'accompagnement intitulé *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances*, qui traite des aspirations professionnelles des garçons et des filles ainsi que de leur insertion dans le marché du travail. Voir à l'adresse suivante : www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

2 Des résultats de la recherche pour orienter les interventions

Il est intéressant de documenter ce qui peut aggraver l'échec de certains garçons tout autant que de mieux connaître ce qui les « protège » devant une telle issue. En effet, la réussite, comme l'échec, s'inscrit dans une trajectoire où l'élève est en interaction avec l'école et son environnement. La réussite, comme l'échec, est un processus cumulatif et il existe une trajectoire d'abandon qui s'explique par une série d'antécédents personnels et scolaires très distincts selon le genre et l'appartenance sociale.²⁸

2.1 L'influence du milieu socioéconomique²⁹

Parmi les divers facteurs qui influencent cette trajectoire, l'origine sociale est celui qui pèse le plus lourdement sur l'élève. Elle constitue en ce sens le meilleur prédicteur de son destin scolaire. Depuis plusieurs décennies, les études effectuées dans plusieurs pays font ressortir que les élèves en milieu défavorisé sont les plus touchés par les difficultés scolaires, les plus « à risque » de redoubler et d'accumuler des retards ou encore de décrocher. De façon générale, les données de recherche font ressortir que l'écart de réussite entre les garçons et les filles tend à s'amenuiser lorsque les élèves proviennent d'un milieu favorisé et à s'accroître à mesure que l'origine sociale de l'élève devient modeste. L'origine sociale semble exercer plus d'effet sur la réussite des garçons que sur celle des filles et ce phénomène est observé dans plusieurs pays. Les garçons et les filles de tous les milieux sont confrontés à différents facteurs pouvant les conduire à redoubler, à accumuler des retards ou encore à décrocher. On sait cependant qu'il existe une multiplication de ces facteurs de risque en milieux défavorisés. De la même façon qu'on ne peut généraliser à l'ensemble des garçons, des difficultés qui ne touchent qu'une partie d'entre eux, il est également important de ne pas attribuer à tous les jeunes de milieux défavorisés l'influence de ces facteurs.

Des données récentes de recherche indiquent que des enfants australiens³⁰ qui proviennent de familles où les parents mettent la priorité sur l'éducation, même s'ils sont de milieux socioéconomiques défavorisés, peuvent réussir

aussi bien que ceux qui proviennent de milieux plus favorisés. Le capital culturel des parents ainsi que leur capacité à assister l'enfant dans sa scolarisation semblent diminuer l'influence de l'origine sociale. Au Québec, des études effectuées par le ministère de l'Éducation font aussi ressortir que la variable qui prédit le mieux la réussite scolaire des jeunes est le niveau de scolarité de la mère. À une faible scolarité correspondent souvent des conditions socioéconomiques plus défavorables.

Un récent rapport de l'OCDE³¹ précise que les jeunes de 15 ans dont les parents possèdent le statut professionnel le moins élevé, mais qui s'investissent beaucoup dans la lecture, obtiennent en compréhension de l'écrit de meilleurs résultats que ceux dont les parents ont un statut professionnel moyen ou élevé, mais qui ne s'intéressent guère à la lecture. Ces derniers obtiennent 491 points sur une échelle de 600 points comparativement à 540 points obtenus par les jeunes dont les parents ont le statut professionnel le moins élevé, mais qui s'intéressent à la lecture. Les résultats en compréhension de l'écrit sont significativement supérieurs à la moyenne de l'OCDE chez tous les élèves qui s'investissent beaucoup dans la lecture, et ce, quel que soit le statut professionnel de leurs parents. Il apparaît que l'engagement à l'égard de la lecture peut atténuer l'effet d'un milieu familial plus modeste.

28 Extrait d'une allocution de M^{me} Manon Théorêt, professeure à l'Université de Montréal, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

29 Des travaux statistiques seront effectués au cours des prochains mois par la Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs du ministère de l'Éducation pour mieux comprendre les relations entre les caractéristiques socio-économiques et le cheminement scolaire des garçons et des filles.

30 LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS et autres. *Addressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002.

31 ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris, 2003, p. 121.

En outre, certains jeunes semblent porter en eux des facteurs de résilience et possèdent une capacité à se développer positivement et à réussir en dépit de conditions moins favorables. Malgré la multiplication des recherches, il demeure encore difficile de cerner de façon simple le portrait de ces élèves qui réussissent contre toute attente. Ils semblent pourvus d'une certaine force intérieure qui, associée à un ou des appuis extérieurs, leur permet d'atténuer l'effet de la multiplication des facteurs de risque que l'on trouve plus en milieu défavorisé.

Des facteurs de protection additionnels peuvent aussi jouer. À la différence de la résilience, ces facteurs ne relèvent pas des caractéristiques de l'individu, mais de l'environnement familial, social ou scolaire. Ils peuvent atténuer ou bloquer l'émergence d'un facteur de risque. Citons, entre autres, l'influence d'un environnement scolaire stimulant ou d'interventions parentales adéquates.

2.2 Des attitudes et des comportements différents par rapport à l'école et aux apprentissages

Pour mettre plus en relief ce qui distingue les garçons des filles dans leur cheminement scolaire, il faut tenir compte de leurs différences d'attitudes par rapport à l'école et à la réussite scolaire. Sans en faire une règle absolue, il apparaît clairement dans les études que les filles aiment généralement plus l'école que les garçons et qu'elles manifestent plus de dispositions qui s'inscrivent en continuité avec les attentes de l'école.³²

Le sens de l'effort

On sait que l'apprentissage de la langue d'enseignement est un indicateur important des difficultés scolaires des garçons. Néanmoins, de récentes recherches effectuées au Québec³³ indiquent que plusieurs filles entretiennent des attitudes négatives envers le français. Comme les garçons, elles n'en voient ni l'intérêt, ni l'utilité, ni même la valeur, et ces attitudes commencent à s'installer au milieu du primaire. Par contre, on observe que les filles, même si elles n'éprouvent pas un grand intérêt pour une matière, y investissent généralement plus d'efforts que les garçons. Il semble que plusieurs garçons ont de la difficulté à poursuivre des efforts en situation de moindre intérêt et lorsque la gratification est différée dans le temps.³⁴

Les garçons et les filles n'ont pas la même conception de ce qui conduit à la réussite : les garçons donnent plus de poids à l'intelligence qu'à l'effort; le fait d'être intelligents les dispense, croient-ils, de faire des efforts, tandis que

les filles perçoivent l'intelligence comme un ingrédient indispensable du succès.³⁵ Les rapports entre les efforts, la conception de l'intelligence, la réussite et les échecs semblent se structurer progressivement dans l'enfance. Ce n'est pas inné, c'est clairement le résultat d'un processus de socialisation différenciée.³⁶

Il demeure que les filles accordent spontanément plus d'importance à l'école que les garçons.³⁷ Cela est manifeste dès le primaire et les taux d'obtention d'un baccalauréat témoignent de la persistance de leur motivation. Cette différence d'attitude est encore plus manifeste en milieu défavorisé. Les filles y perçoivent leur réussite scolaire comme la porte d'accès à une vie personnelle et professionnelle plus gratifiante, tandis que les garçons s'en remettent plus aux croyances concernant les occasions que leur procurerait le fait d'appartenir au genre masculin, attitude qui les conduit à une sous-performance scolaire.³⁸

Les filles consacrent également plus d'heures de travail aux devoirs et aux leçons; les adolescentes font plus de travaux scolaires à l'extérieur de leurs classes que les garçons : 29 p. cent des filles de 13 ans et 26 p. cent des filles de 16 ans consacrent plus de 5 heures à leurs devoirs par semaine, comparativement à 19 p. cent et 12 p. cent des garçons du même âge. Les résultats de l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois révèlent que les garçons et les filles de 9 ans ne sont pas différents à l'égard du temps consacré aux devoirs et aux leçons. On observe cependant une tendance à la diminution des heures consacrées aux devoirs et aux leçons à mesure qu'ils vieillissent : 76 p. cent des jeunes de 13 ans consacrent 5 heures ou moins par semaine à leurs devoirs; à l'âge de 16 ans, la proportion s'élève à 81 p. cent.³⁹

32 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, p. 122.

33 Extrait d'une allocution de M^{me} Thérèse Bouffard, professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

34 Ibid.

35 CHOUINARD, Roch. La réussite scolaire : une question d'effort, Forum, Université de Montréal, vol 36, n° 4, édition du 17 septembre 2001, p. 1.

36 Extrait d'une allocution de M^{me} Thérèse Bouffard, professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

37 Ibid.

38 Ibid.

39 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes*, Fascicule d'accompagnement n° 3 : Milieu familial et activités des jeunes, document préparé par Sylvie Roy, 2003, p. 14-15.

Les garçons sont proportionnellement plus nombreux que les filles à éprouver des difficultés dans l'apprentissage de la langue d'enseignement, et à démontrer une moins grande implication et un manque d'intérêt pour leurs travaux scolaires qui font en sorte qu'ils sont plus touchés par le redoublement au cours de leur trajectoire scolaire. On sait également que le redoublement joue sur l'estime de soi et sur le sentiment de compétence et d'appartenance scolaire à un point tel qu'il devient l'un des meilleurs prédicteurs du décrochage scolaire. Cette relation étroite entre le redoublement et le décrochage est généralisée, mais demeure particulièrement présente en milieu défavorisé.

De meilleurs résultats en compréhension de l'écrit

Dans tous les pays de l'OCDE, on observe une nette avancée des filles sur les garçons en ce qui concerne la compréhension de l'écrit⁴⁰. Par ailleurs, on note qu'il n'y a pas de différence importante entre les garçons et les filles pour ce qui est des résultats obtenus dans les autres matières scolaires. Toutefois, la capacité de lire, de comprendre et d'exploiter l'information est au cœur du développement cognitif et de l'épanouissement personnel. La compréhension de l'écrit est le fondement de l'apprentissage dans toutes les disciplines scolaires. C'est pourquoi les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement mènent à la détermination de difficultés d'apprentissage chez un élève et constituent un des motifs principaux sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement.

Des stratégies d'apprentissage différentes

L'analyse des différences dans les stratégies d'apprentissage des filles et des garçons⁴¹ révèle que les garçons utilisent généralement des stratégies d'apprentissage différentes de celles des filles, particulièrement en ce qui a trait aux stratégies métacognitives. La plupart des garçons de 15 ans ont une tendance plus marquée à privilégier les stratégies d'élaboration axées sur la compréhension et l'établissement de liens entre les notions enseignées comparativement aux filles, plus enclines pour la plupart à utiliser les stratégies de mémorisation en apprenant par cœur les notions enseignées et même en récitant leurs leçons plusieurs fois à haute voix. Par contre, elles font un usage plus fréquent que les garçons des stratégies de contrôle telles que la planification, l'organisation et la structuration, stratégies qui permettent de maîtriser leur processus d'apprentissage. Il ressort également que les filles sont plus susceptibles d'adopter une approche d'évaluation personnelle pendant leur processus d'apprentissage, attitude qui renvoie au degré

de maîtrise de ce processus. Or, il existe une relation étroite entre la performance en compréhension de l'écrit et la mesure dans laquelle les élèves contrôlent leur propre apprentissage⁴².

En ce qui a trait au contexte d'apprentissage, les filles optent généralement plus pour la collaboration et tendent à se soutenir les unes les autres, tandis que les garçons utilisent des approches plus compétitives.

Une perception différente de ses capacités

« La plupart des filles présentent une meilleure estime d'elles-mêmes au regard de leurs apprentissages. Et on sait que la perception d'un jeune quant à ses compétences est un déterminant important de son rendement scolaire. »⁴³ Les filles sont plus nombreuses à mentionner qu'elles possèdent des aptitudes ou des habiletés scolaires et des talents d'ordre intellectuel.⁴⁴ Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) a établi l'existence d'une relation entre l'efficacité perçue par les élèves et leur performance en compréhension de l'écrit. Dans tous les pays de l'OCDE, c'est entre les élèves qui sont sûrs de parvenir à relever des défis d'apprentissage même en cas de difficulté et ceux qui doutent d'y arriver que les écarts de performance les plus importants s'observent.⁴⁵ Or, il existerait un décalage négatif marqué entre le potentiel réel de certains élèves et l'évaluation qu'ils en font.⁴⁶

Les convictions des élèves à plusieurs égards, telles que la certitude que les objectifs sont réalisables, que les ressources nécessaires pour y arriver sont disponibles et que les résultats escomptés valent la peine de consentir des efforts, sont des indicateurs prévisionnels importants de leur performance, notamment en compréhension de l'écrit⁴⁷.

40 ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris, 2003, p. 71.

41 *Ibid.*, p. 129.

42 *Ibid.*, p. 131.

43 Extrait d'une allocution de M^{me} Thérèse Bouffard, professeure titulaire à l'Université du Québec à Montréal, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

44 Cette observation a été confirmée lors d'une enquête réalisée en 1995 auprès des élèves du 2^e cycle du secondaire de la formation générale. GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE. *La formation professionnelle au secondaire. Une formation sans les jeunes?, Enquête auprès d'élèves de trois groupes*, décembre 1995.

45 ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris, 2003, p. 148.

46 MARCOTTE, Geneviève. *Caractéristiques personnelles et environnementales de l'élève du primaire affecté par une illusion d'incompétence*, thèse de doctorat en cours de rédaction.

47 ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES. *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris, 2003, p. 126.

2.3 L'effet des stéréotypes

En plus de cette différence dans les conceptions qui mènent à la réussite, le plus grand succès des filles en lecture et en écriture est assez manifeste pour être perçu par les élèves et les enseignantes et enseignants. La lecture et l'écriture apparaissent ainsi à plusieurs comme un domaine « féminin »⁴⁸. Cette perception vient influencer les enseignantes et enseignants dans leurs comportements quotidiens : ils auront des attentes différentes envers les garçons et les filles. Elle vient également influencer certains garçons qui subissent la pression de leur groupe de pairs et cherchent à éviter d'être associés à cette matière perçue comme féminine. Garçons et filles construisent leur identité personnelle en puisant dans le répertoire des attentes sociales relatives à leur genre que véhiculent les parents, les enseignantes et enseignants et leur environnement plus large. Cette dynamique, au sein de laquelle se structurent des représentations de genre associées à des conceptions de l'effort, de l'intelligence et des domaines d'études, se déploie année après année et contribue à creuser l'écart entre les garçons et les filles. Or, il semble qu'en milieu défavorisé, l'adhésion aux stéréotypes liés au genre, c'est-à-dire aux attentes sociales traditionnellement propres à un genre,⁴⁹ soit plus importante et qu'elle contribue à accroître encore plus l'écart entre les filles et les garçons.

De nombreuses études réalisées en 1993-1994 et en 1996 par le Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES)⁵⁰ démontrent qu'il existe une forte corrélation entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et l'échec scolaire tant des garçons que des filles. Inversement, l'affranchissement de ces stéréotypes s'accompagne d'une meilleure réussite. Une plus grande proportion de filles que de garçons parviennent toutefois à s'en dégager et cette plus grande liberté est davantage marquée dans les milieux favorisés que dans les milieux modestes⁵¹. Les garçons désireux de contrebalancer leurs difficultés scolaires ont tendance à se réfugier dans des comportements masculins stéréotypés qui les éloignent de l'école.⁵²

2.4 L'influence du groupe des pairs

Le groupe de pairs est un facteur qui contribue à influencer l'adoption d'une culture anti-école chez plusieurs garçons. Ceux qui présentent des comportements perturbateurs, qui protestent contre l'école et contre le travail scolaire sont souvent perçus comme « cool », ce qui leur procure un certain pouvoir qu'ils utilisent pour harceler les « nerds » (élèves dociles qui travaillent bien). Il n'est pas « cool » d'être perçu par les pairs comme quelqu'un qui travaille fort. Dans plusieurs écoles secondaires, les

bonnes notes, « ça fait têteux », surtout si cela implique d'étudier et de faire ses travaux. Seul le mythe des bonnes notes sans effort peut flatter la popularité parce qu'il est considéré « génial » par les pairs.⁵³ Cette croyance est liée à la conception selon laquelle on peut apprendre sans effort quand on est intelligent.

Ces manifestations sont fortes et ces pressions négatives du groupe de pairs peuvent amener plusieurs garçons à maintenir et à développer des attitudes et des comportements négatifs envers l'école et le travail scolaire. Par exemple, des remarques reliées à l'homophobie sont souvent utilisées par les jeunes pour insulter les garçons qui n'adoptent pas les comportements jugés conformes au genre masculin. Les garçons qui ont des attitudes positives envers l'école en sont souvent victimes. L'emploi de remarques homophobes telles que « tapette », « pédé » ou « fif » n'apparaît pas nécessairement lié à l'orientation sexuelle en tant que telle, mais plutôt aux comportements considérés acceptables par les pairs. Les pressions des pairs peuvent être très fortes et contribuent à limiter les possibilités de plusieurs garçons en ce qui a trait à leur choix de cours, leur comportement et leur performance scolaire. « L'école qui ne réussit pas à créer une dynamique favorable entre les élèves, une pression sociale positive chez eux, aura beaucoup de mal à mobiliser sa cohorte de garçons qui présente des risques d'échec au départ. Si l'école entre en concurrence avec le groupe de pairs dans sa promotion de la réussite scolaire, il est loin d'être certain qu'elle l'emportera. »⁵⁴

Cette dynamique sociale qui s'opère dans les groupes de pairs doit toutefois être nuancée.⁵⁵ Plusieurs élèves sont capables de négocier leur statut de « cool » en maintenant de bons résultats scolaires. Cette capacité est reliée à leurs habiletés relationnelles avec leurs pairs aussi bien qu'aux activités qu'ils pratiquent à l'école, par exemple les sports.

48 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, ministère de l'Éducation, 1999.

49 BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET. *Allez les filles!*, Paris, Seuil, 1992, 247 p.

50 CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE. Bulletin du CRIRES, *Les filles aiment mieux l'école que les gars : pas surprenant qu'elles réussissent mieux*, Université Laval.

51 Extrait d'une allocution de M. Jean-Claude Saint-Amant, professionnel de recherche à l'Université Laval, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

52 BOUCHARD, Pierrette et autres. *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans*, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1997.

53 CLOUTIER, Richard. « La réussite scolaire des garçons : Un défi à multiples facettes », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003.

54 *Ibid.*

55 LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS et autres. *Addressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002.

Une pression sociale favorable à la réussite scolaire émergeant de tous les milieux, soit de l'école, de la famille, de la communauté et des élèves eux-mêmes, contribue à valoriser la réussite et à donner un sens positif à l'école. « Réussir à l'école doit être perçu comme payant, et ce, par les élèves à risque eux-mêmes. »⁵⁶ Lorsque les jeunes comprennent que les efforts consentis aujourd'hui leur rapporteront des années plus tard, ils peuvent se projeter dans l'avenir et entretenir des aspirations professionnelles⁵⁷.

Les résultats de la recherche tendent donc à démontrer que le désintérêt et le décrochage de certains garçons constituent un problème systémique qui touche de manière plus prononcée plusieurs garçons en milieu défavorisé et que les facteurs associés sont variés.

⁵⁶ CLOUTIER, Richard. « La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003.

⁵⁷ *Ibid*

3 Certains types d'interventions

Les chapitres précédents ont permis de dresser un état de la situation actuelle et d'analyser différents facteurs qui exercent une influence sur la réussite des jeunes, notamment celle des garçons. Afin de les soutenir vers une plus grande réussite, plusieurs milieux, ici au Québec et ailleurs dans le monde, ont envisagé et même mis à l'essai différents types d'intervention. Ces actions peuvent être regroupées autour des thèmes suivants : la non-mixité, les approches pédagogiques, la qualité de la relation maître-élève, une plus grande implication des pères, et les activités sportives et parascolaires.

3.1 La non-mixité

La non-mixité dans les groupes d'élèves est parfois proposée afin de tenir davantage compte des caractéristiques particulières des garçons. Actuellement, dans plusieurs écoles primaires et secondaires du Québec, on expérimente différents modèles de non-mixité. On parle ici de classes non mixtes ou encore de regroupements d'élèves selon le genre pour une ou plusieurs matières. Aménager la mixité sans aller vers la non-mixité complète peut signifier la mise en place de lieux de non-mixité, et d'environnements par matières ou par expériences pédagogiques. Cela permet entre autres de voir s'il est possible d'adapter certaines normes qui régissent actuellement le comportement des élèves en classe, et d'offrir des contextes éducatifs plus respectueux des différents styles d'apprentissage. On recherche des moyens d'innovation et de suivi pédagogique qui tiennent compte de la complexité des interactions existantes dans un groupe d'élèves. Ces expériences sont toutefois relativement nouvelles et n'ont pas jusqu'à maintenant été l'objet d'une évaluation structurée. Par contre, dans le cadre d'une recension des projets de non-mixité réalisés au Québec, « les résultats de tels types d'expérimentations semblent pour le moins ambigus, selon les témoignages recueillis auprès des directions d'école. Alors que certaines personnes ont fait part d'améliorations du comportement des garçons participant à ces projets, d'autres nous ont indiqué que les

attitudes négatives vis-à-vis de leurs pairs, garçons comme filles, étaient amplifiées. Majoritairement, ils n'ont remarqué aucun changement significatif au niveau des résultats scolaires. »⁵⁸

Les résultats de recherche indiquent qu'une approche non mixte des classes n'entraîne pas nécessairement une augmentation de la réussite des garçons⁵⁹. La non-mixité à elle seule ne favorise pas de meilleurs résultats sur le plan scolaire et social chez les garçons, mais pourrait toutefois avoir quelques bénéfices potentiels si elle était implantée en considérant d'autres aspects. En effet, le changement de la structure de la classe sans l'apport de nouvelles approches pédagogiques plus signifiantes pour l'élève et sans l'amélioration des connaissances des enseignantes et enseignants concernant les effets de la construction de l'identité sexuelle des jeunes, risque de maintenir et même de renforcer les conceptions stéréotypées liées à l'apprentissage pour les garçons et pour les filles. Il existe donc un danger que certains stéréotypes de genre et certaines croyances concernant les comportements des garçons et des filles soient ainsi renforcés. La qualité des pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants exerce plus d'influence sur la réussite scolaire que la composition de la classe sur la base du genre.

Certaines études font ressortir le fait que la non-mixité favoriserait non pas les garçons, mais les filles sur le plan des performances scolaires,⁶⁰ celles-ci n'étant plus exposées à une dynamique de groupe dominée par les garçons. En effet, les garçons ont tendance à monopoliser les interactions en classe et à obtenir une plus grande visibilité auprès de leurs enseignantes et enseignants.

58 GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION DES GARÇONS (GREG). *Rapport de recherche*, octobre 2003.

59 CANBERRA, THE PARLIAMENT OF THE COMMONWEALTH OF AUSTRALIA, *Boys : Getting It Right*, House of Representatives Standing Committee on Education and Training, October 2002.

60 DURAND-DELVIGNE, Annick. « Pour la mixité qui travaille », *Égalité des sexes en éducation et formation*, collection dirigée par Nicole Mosconi, Paris, Presses Universitaires de France, 1998, p. 162.

Cette dynamique apparaît beaucoup plus présente lorsque les matières ont une connotation masculine.⁶¹ De plus, plusieurs études font mention d'un niveau élevé de harcèlement sexuel dont les filles sont victimes dès qu'elles atteignent le secondaire. Par ailleurs, comme il existe des dynamiques différentes dans les groupes de filles et de garçons qui varient en intensité selon l'âge, et compte tenu de l'hétérogénéité existant dans ces groupes, la différenciation de l'enseignement, l'accompagnement des élèves et les démarches de régulation qui s'attachent au processus d'apprentissage prennent toute leur importance.

Des mises en garde sont également faites concernant les risques à stigmatiser un certain nombre de jeunes en les rassemblant en fonction de leur genre⁶². Ces regroupements contribueraient à diminuer les attentes générales des enseignantes et enseignants et leurs exigences envers les garçons, ce qui aurait finalement un effet négatif sur leur rendement scolaire⁶³.

Rappelons que les garçons, comme les filles, ne constituent pas des groupes homogènes. Il existe plus de différences d'un garçon à l'autre ou d'une fille à l'autre que de différences prises globalement quand on compare les groupes de garçons aux groupes de filles. On ne peut donc attribuer à un genre des caractéristiques qui apparaissent innées, alors que nous sommes en face d'un groupe où l'hétérogénéité domine.

3.2 Des approches pédagogiques adaptées

Il apparaît qu'un facteur significatif pour améliorer la réussite des élèves, dont celle des garçons, est le type de pédagogie utilisé. Les pédagogies privilégiées sont celles qui reconnaissent les différences individuelles⁶⁴. Ces pratiques pédagogiques tiennent compte des besoins réels des élèves. Elles reconnaissent qu'il peut y avoir des différences entre les garçons et les filles et entre les élèves eux-mêmes.

De telles pratiques conformes à la différenciation pédagogique font appel à des situations d'apprentissage plus larges, complexes, complètes et signifiantes. Elles requièrent de l'élève qu'il soit actif dans ses apprentissages, qu'il fasse appel à des expériences vécues et qu'il puisse adopter le style d'apprentissage qui lui est propre. Elles rendent possible pour l'enseignante et l'enseignant la lecture des mécanismes mis en oeuvre dans le processus d'apprentissage de l'élève. L'enseignante et l'enseignant doivent donc s'attendre à obtenir de la part des élèves des productions différentes et variées.

De telles situations d'apprentissage privilégient la mise en place de projets. Elles offrent aux élèves des lieux d'action et des expériences concrètes, et requièrent des engagements plus manifestes de leur part. Elles contribuent ainsi à rejoindre certains garçons qui sont plus attirés par l'expérience que par la cognition et la réflexivité. En ce sens, la différenciation pédagogique tient compte des caractéristiques des élèves, autant celles des garçons que des filles, et de leurs différentes façons d'apprendre.⁶⁵ Or, il ne faut pas confondre une pédagogie plus différenciée en fonction des besoins des élèves avec une pédagogie stéréotypée qui n'a souvent d'autres effets que de renforcer les caractéristiques de genre⁶⁶.

3.3 La complexité de la tâche d'enseigner

La complexité grandissante des situations auxquelles les enseignantes et les enseignants doivent faire face, associée à la nécessité d'assurer les apprentissages des élèves, met en lumière l'importance du développement professionnel des enseignants. Le développement des connaissances et des compétences du personnel enseignant constitue une dimension importante de l'application de pratiques pédagogiques qui prennent en considération les besoins éducationnels des élèves. Ces pratiques pédagogiques sont exigeantes et requièrent d'être étayées par des connaissances appropriées : connaissance de la discipline elle-même, du développement de l'élève, du concept de genre et du développement de l'identité, de la compréhension des buts de la scolarisation et de son impact sur les attitudes des élèves et leurs apprentissages. Les pratiques pédagogiques des enseignantes et des enseignants sont d'une importance primordiale pour l'obtention de bons résultats par les élèves. Leurs connaissances, les valeurs qu'ils véhicu-

61 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Sainte-Foy, ministère de l'Éducation, 1999, p. 71.

62 LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS et autres. *Addressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002.

63 Extrait d'une allocution de M. Jean-Claude Saint-Amant, professionnel de recherche à l'Université Laval, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

64 LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS et autres. *Addressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002.

65 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES, *Les difficultés d'apprentissage à l'école - Cadre de référence pour guider l'intervention*, 2003, p. 62.

66 Extrait d'une allocution de M^{me} Louise Lafortune, professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

lent, leurs pratiques pédagogiques, combinées à l'influence de l'environnement de l'école, sans oublier la qualité de la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves semblent avoir des influences importantes sur ces derniers.⁶⁷

Or, « ce développement professionnel ne peut se faire en vase clos. La tâche serait trop lourde ». ⁶⁸ L'atteinte de tels objectifs de formation chez les enseignants doit passer par le développement des pratiques en collaboration avec les collègues, « par la création de communautés professionnelles d'enseignants au sein même des écoles⁶⁹ ». Ces communautés professionnelles constituent des éléments de liaison qui permettent de créer une culture de formation continue dans l'école. Elles assurent une structure qui permet de généraliser l'application de stratégies pédagogiques efficaces. Elles amènent les enseignantes et enseignants à faire des réflexions critiques sur leurs pratiques d'enseignement, et ce, à la lumière des recherches récentes et des connaissances en éducation⁷⁰. Elles alimentent leurs discussions sur les facteurs qui influencent la participation des garçons et des filles dans leurs classes respectives, leur engagement, leur motivation. De cette façon, elles contribuent à dépasser une vision restreinte où l'on perçoit les comportements des garçons comme prédéterminés ou seulement influencés par la culture ou la biologie.

3.4 La relation élève-enseignant

Questionnés sur les qualités appréciées chez leurs enseignantes et leurs enseignants, les jeunes⁷¹, indifféremment de leur genre, mentionnent estimer en premier lieu leur personnalité et la nature de la relation qu'ils établissent avec eux; ces dimensions auraient une influence prépondérante sur leur motivation. Ils indiquent apprécier particulièrement les enseignantes et les enseignants qui savent se montrer fermes, impartiaux, mais amicaux, qui entretiennent des relations basées sur le respect mutuel, qui sont disponibles et accessibles, qui connaissent bien leur discipline et qui savent la rendre intéressante. Ils estiment également les enseignantes et les enseignants qui savent associer le travail scolaire à la vie de l'élève, qui sont engagés dans leur enseignement, qui font preuve d'un sens des responsabilités prononcé envers eux, qui reconnaissent et soutiennent leurs différences et qui savent les responsabiliser envers leurs apprentissages. Ces enseignants savent soutenir leur motivation et favoriser leur réussite.

Les élèves ont également mentionné que la bienveillance de l'enseignante ou de l'enseignant à leur endroit, le temps que celle-ci ou celui-ci passait en leur compagnie et l'intérêt qu'elle ou il portait à leur vécu à l'extérieur de

l'école permettaient l'établissement de liens et favorisaient, principalement chez les garçons, la possibilité de recourir à l'enseignante ou à l'enseignant pour obtenir son appui en cas de problèmes personnels. Ils ajoutent ne pas avoir de préférence pour un enseignant féminin ou masculin. Les élèves en difficulté scolaire tendent à privilégier la dimension affective de la relation avec leur enseignante ou leur enseignant et certains d'entre eux construisent même leur expérience scolaire sur cette relation.⁷²

Plus que le genre, la qualité de la relation entre la personne qui enseigne et l'élève semble avoir une influence beaucoup plus grande sur les apprentissages de ce dernier. Bien que certaines études mettent en relief que l'absence d'enseignants hommes soit un inconvénient autant pour les filles que pour les garçons par le manque de modèle masculin, aucune ne permet d'affirmer qu'une plus grande représentativité du genre masculin parmi les enseignants du primaire favoriserait plus les garçons. Il semble que leur présence en plus grand nombre n'ait pas d'impact direct sur les performances des élèves des deux genres.⁷³ On observe même que l'écart de réussite entre les garçons et les filles est moins important dans certains pays européens où, pourtant, le corps enseignant est composé majoritairement de femmes, et qu'inversement, on trouve des écarts beaucoup plus importants là où la proportion d'hommes et de femmes dans le corps enseignant est plus équilibrée.⁷⁴

Par contre, une plus grande présence d'enseignants hommes auprès des garçons et des filles aurait pour effet de diversifier les modèles de genre qui leur sont présentés et pourrait contribuer ainsi à déconstruire certains stéréotypes associés par les jeunes eux-mêmes aux

67 LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS et autres. *Adressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002, 170 pages.

68 ARCHAMBAULT, Jean et Chantal RICHER. « Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003, p. 13-17.

69 LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS, M. et autres. *Adressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002, 170 pages.

70 CANBERRA, THE PARLIAMENT OF THE COMMONWEALTH OF AUSTRALIA, *Boys : Getting It Right* », House of Representatives Standing Committee on Education and Training, October 2002, 238 pages.

71 Ibid.

72 ESPINOSA, Gaëlle. « La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques enseignantes? », tiré de *L'affectivité dans l'apprentissage*, collectif sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002, p. 164.

73 SIRNA MANCUS, Dianne. « Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence », *Sex Roles*, vol. 26, n° 34, p. 109-128.

74 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, p. 60.

hommes et aux femmes. La transmission de valeurs positives reliées aux apprentissages, introduites par des modèles masculins appropriés, demeure un élément à considérer.⁷⁵

3.5 Une implication plus grande des pères

Plusieurs intervenants du milieu scolaire signalent l'importance d'une plus grande implication des pères auprès de leur garçon. Ainsi, dans certaines écoles, on met sur pied des activités où des garçons, leur père et des intervenants masculins de l'école se retrouvent entre eux pour des activités parascolaires. Ce type d'intervention semble avoir pour but de présenter aux garçons des modèles d'hommes sur lesquels ils peuvent se baser pour développer leur façon d'être et aborder l'environnement.

Par ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation, dans son avis *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, recommandait d'inciter les pères à s'impliquer plus auprès de leur garçon non pas dans des activités sportives ou sociales, mais dans des activités qui les présentaient comme modèles de lecteurs⁷⁶. Le manque de modèles masculins positifs et constructifs, entre autres de réussite scolaire, est parfois cité comme une des causes du désengagement et de l'absence de motivation des garçons envers l'école.

Aussi, au Royaume-Uni, des programmes nationaux ont été lancés dans le but de modifier certaines conceptions stéréotypées de la population, particulièrement concernant la lecture. On a mis en place, en 2000, un projet qui consiste à demander à la population d'identifier des modèles masculins de grands lecteurs. Ils peuvent être autant des champions reconnus dans leurs domaines respectifs que des pères, des grands-pères, des policiers, des hommes d'affaires ou autres. On vise par ce projet à présenter la lecture comme une activité autant masculine que féminine⁷⁷.

Dans le contexte actuel, où plusieurs enfants vivent dans une famille monoparentale, majoritairement avec leur mère, on peut penser que l'école a peu de prise sur cette situation. Cependant, l'analyse de données relatives aux enfants qui vivent dans des familles dirigées par une mère seule effectuée dans le cadre de l'Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes (ELNEJ) montre que la plupart des enfants qui éprouvent des difficultés sur les plans affectif, comportemental, social et scolaire n'étaient pas issus de familles monoparentales. Un peu plus du quart de ces enfants vivaient dans des familles dirigées par une mère seule et presque les trois quarts vivaient dans des familles biparentales. Au total, un peu plus de 16 % des enfants de 4 à 11 ans

vivaient dans une famille dirigée par une mère seule.⁷⁸ C'est donc dire que le fait de vivre au sein d'une famille monoparentale augmente pour un enfant les probabilités de connaître de tels problèmes mais, en nombre absolu, les enfants ayant des difficultés à l'école proviennent plus souvent d'une famille biparentale.

Or, les recherches sur le sujet indiquent que l'influence des parents sur la réussite des garçons comme celle des filles est primordiale et que l'implication des deux parents est plus significative que celle d'un seul parent.⁷⁹ En effet, chacun des parents aurait, selon les circonstances, des approches et des façons de faire différentes auprès du jeune.

Les données de l'Enquête sociale et de santé auprès des enfants et des adolescents québécois indiquent que l'intérêt des parents pour l'école semble jouer un rôle positif chez les jeunes de 9 ans. En effet, les enfants de cet âge qui bénéficient d'un intérêt plus soutenu de la part de leurs parents sont proportionnellement plus nombreux que les autres à affirmer aimer l'école. Les données indiquent toutefois que l'intérêt des parents pour la vie scolaire diminue radicalement lorsque leurs enfants ont entre 13 et 16 ans; environ 72 p. cent des 13 ans se situent dans la catégorie « élevée » de l'indice global composé, contre seulement 53 p. cent des 16 ans.⁸⁰

3.6 Le besoin de bouger des garçons

Certains auteurs présentent le besoin de bouger chez les garçons comme un besoin fondamental dont l'école ne tiendrait pas suffisamment compte. Aussi, on voit augmenter, dans les différents milieux scolaires, le nombre d'initiatives tant en ce qui concerne le football que d'autres activités sportives ou parascolaires. Cet aspect n'est pas vraiment documenté par la recherche et il est

75 CANBERRA, THE PARLIAMENT OF THE COMMONWEALTH OF AUSTRALIA. *Boys : Getting It Right* », House of Representatives Standing Committee on Education and Training, October 2002, 238 pages.

76 CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999, p. 82.

77 NATIONAL READING CAMPAIGN, United Kingdom, « Reading champions », *Teachers Magazine*, July 2003, 5 pages.

78 GOUVERNEMENT DU CANADA, DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES. « Que savons-nous des enfants de familles dirigées par une mère seule? », *Grandir au Canada – Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes*, document préparé par L. Lipman, D. R. Offord et D. D. Martin, Ottawa, p. 95-104.

79 Extrait d'une allocution de M. Jean-Claude Saint-Amant, professeur à l'Université Laval, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

80 GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Pour améliorer les pratiques éducatives : des données d'enquête sur les jeunes*, Fascicule d'accompagnement n° 3 : Milieu familial et activités des jeunes, document préparé par Sylvie Roy, 2003, p. 9.

souhaitable d'être vigilant et de ne pas généraliser à l'ensemble des garçons, des caractéristiques qui n'appartiennent qu'à certains d'entre eux. En effet, tous les garçons ne sont pas nécessairement des adeptes de sports. On peut toutefois penser que la participation à des activités parascolaires, qu'elles soient sportives ou autres, augmente le sentiment d'appartenance à l'école. Selon plusieurs directions d'école interrogées dans le cadre d'une recension de tels projets réalisés dans le milieu scolaire, les résultats se font sentir plutôt sur le plan du comportement, de la motivation, de l'estime de soi et de la présence à l'école et en classe que sur le plan scolaire.

Au Royaume-Uni, en 1997, on a mis sur pied des « centres d'apprentissage » ayant pour but de soutenir l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques chez les élèves⁸¹. Ces centres sont situés dans différents clubs sportifs, notamment des clubs de football. On y met l'accent sur la motivation à l'apprentissage et sur l'attitude de l'élève envers l'école. Le sport est utilisé comme stratégie d'apprentissage et de motivation pour les élèves et sert également de soutien à l'enseignement.

Le groupe ciblé par le programme est constitué d'enfants dont les performances scolaires sont en deçà du niveau normalement atteint par les enfants du même âge. Il est constitué pour un peu plus de la moitié par des garçons.

Ce projet a déjà fait l'objet de quatre évaluations⁸² depuis ses débuts; les résultats de la dernière évaluation sont très positifs et ont été publiés en avril 2003. Les élèves du primaire qui fréquentent ces centres à une fréquence de deux heures par semaine, et ce, pendant dix semaines, ont significativement augmenté leurs performances aux tests d'arithmétique. Pour la compréhension en lecture, les performances des élèves du secondaire se sont améliorées de façon importante, ce qui n'est pas le cas chez les élèves du primaire.

Les enseignants et les parents mentionnent avoir également remarqué une amélioration dans l'attitude des élèves à l'égard de l'école, des modifications positives à l'image de soi des jeunes et un changement positif en ce qui a trait à leurs habitudes de travail. Les auteurs mentionnent que l'utilisation d'un club sportif comme cadre du projet s'est avéré être un élément de motivation important pour l'implication des élèves. D'autres facteurs semblent également avoir favorisé la réussite du projet, soit un bas ratio enseignants-élèves dans ces groupes ainsi que des encouragements constants pour une plus grande prise en charge des études et pour une plus grande persévérance au travail.

81 Department for Education and Skills, United Kingdom. *What is Playing for Success?*, 1997, 5 pages.

82 SHARP, C., J. BLACKMORE, L. KENDALL, K. GREENE et W. KEYS. *Playing for Success, An Evaluation of the Fourth Year*, 2003, 6 pages.

Conclusion

Les résultats de recherche présentés ouvrent la voie à de nombreuses pistes de réflexion concernant les actions qui peuvent être entreprises dans les différents milieux scolaires. Ainsi, on a pu constater, à la lumière des données statistiques, qu'il faut éviter les généralisations hâtives. S'il est vrai que les garçons sont plus touchés par le retard scolaire, les échecs et le décrochage, la majorité d'entre eux réussissent à l'école. En effet, trois garçons sur quatre obtiennent un diplôme d'études secondaires. C'est donc dire que les difficultés scolaires, même si elles sont proportionnellement plus importantes chez les garçons que chez les filles, ne sont pas liées à une caractéristique du genre masculin. C'est là une courte illustration du fait que les garçons comme les filles ne constituent pas des groupes homogènes. Cependant, lorsque des difficultés scolaires apparaissent, certaines caractéristiques que l'on rencontre plus fréquemment chez les garçons contribuent à les amplifier.

Il y a donc un certain risque à généraliser à toute une population scolaire en fonction de son genre, des problématiques ou difficultés qui ne touchent qu'une partie de cette population⁸³. De fait, les données présentant des résultats par commissions scolaires illustrent bien que l'écart de réussite est souvent plus considérable entre les garçons eux-mêmes qu'avec les filles. L'analyse de la situation de chaque milieu permettrait d'obtenir une idée plus juste des écarts et favoriserait une planification adaptée des interventions à privilégier.

Le tour d'horizon succinct proposé dans ce document fait ressortir qu'il ne peut y avoir de solution unique à un problème complexe. Les constats de la recherche mettent en relief qu'il faut plutôt viser à créer un environnement scolaire stimulant pour tous les élèves en portant attention autant à la qualité des pratiques pédagogiques et à la relation maître-élèves qu'aux autres réalités qui touchent de manière plus particulière certains garçons.

Par ailleurs, il ressort clairement de l'ensemble des études consultées que les difficultés scolaires des garçons se manifestent principalement sur le plan de la langue d'enseignement. On ne peut que se questionner sur les moyens à mettre en place pour soutenir les élèves au regard de l'apprentissage de la langue et plus particulièrement de la lecture. Quelles stratégies d'intervention seraient les plus efficaces pour encourager les jeunes à adopter des comportements de lecture favorables au développement de leur compétence en compréhension de l'écrit? Comment l'école peut-elle favoriser la lecture de différents types d'écrits dans la classe et à l'extérieur

de celle-ci de façon à diversifier les pratiques de lecture des élèves et ainsi leur permettre d'améliorer leurs compétences en compréhension de l'écrit? Ce ne sont là que quelques exemples de questions que l'on peut se poser.

De même, l'importance de la proportion d'élèves qui redoublent leur année scolaire à l'entrée au secondaire, autant les garçons que les filles, constitue un indice d'adaptation important du passage d'un ordre d'enseignement à un autre, et ce, au-delà des autres causes possibles.⁸⁴

Les données de recherche montrent également que le milieu socioéconomique constitue un facteur de risque important, surtout pour les garçons. Les difficultés scolaires touchent de façon particulière les garçons issus de milieux défavorisés. Encore une fois, il ne s'agit pas d'un absolu. D'autres facteurs viennent en quelque sorte atténuer ou encore renforcer l'effet du milieu. Et les milieux scolaires peuvent, à partir de leur analyse de situation, exercer une prise sur certains d'entre eux.

Nous avons également constaté que certains comportements ou attitudes face à l'école et aux apprentissages auraient une influence sur la réussite scolaire. Ces comportements et attitudes plus favorables à la réussite et à la persévérance scolaire se retrouveraient plus chez les filles que chez les garçons. Ces constats amènent un questionnement sur les interventions pédagogiques qui prennent en considération les différences sur le plan des stratégies d'apprentissage et des attitudes à l'égard de l'école. Des moyens peuvent être employés pour soutenir la motivation de certains élèves et favoriser l'éclosion d'une perception positive de leur potentiel à l'aide de projets ou de défis appropriés.

L'influence des pairs est également apparue comme un facteur important à prendre en considération. Il apparaît que cet aspect peut être retenu par le milieu afin de créer une pression favorable à la réussite. On sait que certains pairs cherchent à imposer leur représentation négative de la réussite scolaire en s'appuyant le plus souvent sur des attentes sociales traditionnelles relatives à leur genre. Le milieu peut réagir et suggérer d'autres modèles, susciter d'autres aspirations, créer une pression sociale qui valorise la réussite scolaire en s'appuyant sur les ressources qu'offrent la communauté environnante et les familles.

83 Extrait d'une allocution de M^{me} Louise Lafortune, professeure titulaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières, à l'occasion d'une journée d'étude tenue à Québec, le 10 avril 2003, sur le thème « Chantier sur la réussite des garçons ».

84 CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Gaëtan Morin Éditeur, 1996, p. 242

Il apparaît également dans l'ensemble des recherches consultées que le type de pédagogie utilisé constitue un facteur important favorisant la réussite des élèves, notamment celle des garçons. Les pratiques conformes à la différenciation pédagogique semblent être privilégiées parce qu'elles permettent la reconnaissance des différences individuelles. Elles impliquent le respect du style d'apprentissage de l'élève et font appel à des activités d'apprentissage signifiantes pour lui.

Il ressort également que la qualité de la relation entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève a, plus que le genre, une influence positive sur les apprentissages de celui-ci.

Dans ce document, nous avons également fait état de démarches ou projets entrepris dans différents milieux, tant au Québec qu'à l'étranger, pour réduire l'écart observé entre les garçons et les filles. Plusieurs milieux ont tenté l'expérience de la non-mixité pour mieux répondre aux besoins des garçons. Ces expériences sont relativement nouvelles et l'évaluation faite jusqu'à maintenant incite à la prudence. On tente par des expérimentations suivies, dans une perspective de recherche, de découvrir des moyens d'innovation ou de suivi pédagogique qui prennent en compte la complexité des interactions existantes dans un groupe d'élèves et qui offrent des contextes éducatifs plus respectueux des différents styles d'apprentissage. Les résultats obtenus jusqu'à maintenant indiquent que les interventions éducatives efficaces réalisées pour améliorer la réussite de tous, même si elles ne ciblent pas particulièrement les garçons, semblent permettre des gains plus importants pour ceux-ci.

Les données de recherche nous indiquent que l'implication des parents est également un facteur ayant une influence positive sur la réussite des jeunes. En effet, plus que l'implication d'un seul parent, voire celle du père auprès de son fils, l'implication des deux parents apporterait un soutien plus près des besoins de l'enfant. Leur collaboration devient indispensable aux actions accomplies par les acteurs de l'école et de la communauté éducative visant la réussite des élèves, notamment celle des garçons.

Plusieurs mesures sont déjà mises en place dans le cadre de la réforme de l'éducation dans le but d'améliorer la réussite de tous les élèves. Ces mesures s'appliquent non seulement aux garçons qui ne réussissent pas, mais également aux filles qui sont dans la même situation. Aucune d'entre elles ne fait des garçons une cible exclusive qui pourrait mener à une forme de catégorisation.

Cette orientation est partagée par plusieurs pays. L'Australie, entre autres, qui a mené des recherches depuis une dizaine d'années sur ce sujet, arrive à des conclusions similaires. On met également l'accent sur l'importance de recourir à des approches pédagogiques qui impliquent des situations d'apprentissage plus signifiantes pour les élèves et qui favorisent la différenciation pédagogique.

La réforme de l'éducation actuellement mise en oeuvre au Québec implique plusieurs changements majeurs dans les représentations, dans les pratiques et dans les rôles des acteurs scolaires, et propose des modifications dans la conception même de l'apprentissage et de l'enseignement. Le Programme de formation de l'école québécoise est élaboré de façon à ce que l'élève devienne un apprenant actif. Une telle approche donne lieu à des pratiques pédagogiques différenciées et, ce faisant, respecte plus les intérêts propres à chaque élève, chez les filles comme chez les garçons. Les écoles qui ont expérimenté le programme au primaire ont constaté que les projets liés à des problématiques réelles et à des situations signifiantes avaient un effet mobilisateur sur les garçons. La réforme est également axée sur le développement de compétences qui sont acquises à partir de situations complexes d'apprentissage nécessitant une plus grande implication de la part de l'élève. Le nouveau curriculum amène un rehaussement des exigences face à l'élève, ce qui peut présenter un défi stimulant pour les jeunes.

Toutes ces mesures mises progressivement en place par le ministère de l'Éducation et le milieu scolaire visent l'atteinte de nouvelles cibles de diplomation prévues pour l'année 2010. Et la situation actuelle de la diplomation des filles et des garçons nous indique que s'il y a des gains à effectuer en matière de scolarisation, nul doute que c'est chez les garçons qu'il est possible de les effectuer.

Bibliographie

- BOUCHARD, Pierrette et autres. *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de 15 ans*. Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 1997.
- CANBERRA, THE PARLIAMENT OF THE COMMONWEALTH OF AUSTRALIA. *Boys : Getting It Right*, House of Representatives Standing Committee on Education and Training, October 2002, 238 p.
- CLOUTIER, Richard. « La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003.
- CLOUTIER, Richard. *Psychologie de l'adolescence*, 2^e édition, Gaëtan Morin Éditeur, 1996, 326 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite des garçons et des filles*, Sainte-Foy, 1999.
- ESPINOSA, Gaëlle. « La relation maître-élève dans sa dimension affective : un pivot pour une différenciation des pratiques enseignantes? », tiré de *L'affectivité dans l'apprentissage*, collectif sous la direction de Louise Lafortune et Pierre Mongeau, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, 2002.
- GOVERNEMENT DU CANADA, STATISTIQUE CANADA et DÉVELOPPEMENT DES RESSOURCES HUMAINES CANADA. *À la croisée des chemins. Premiers résultats pour la cohorte des 18 à 20 ans de l'Enquête auprès des jeunes en transition*, janvier 2002.
- GOVERNEMENT DU CANADA, STATISTIQUE CANADA. *Ils s'en tirent bien : l'emploi et les gains des diplômés de l'enseignement postsecondaire*, document préparé par Ross Finnie, n° 81-003, vol. 7, n° 1, p. 23-41.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES STATISTIQUES ET DES INDICATEURS. *Profil scientifique des jeunes au secondaire. Québec, 1997 à 2002. Prévalence et choix de formation au collégial*, document de travail, janvier 2003, 23 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE LA RECHERCHE, DES STATISTIQUES ET DES INDICATEURS. *La formation professionnelle au secondaire : une formation secondaire sans les jeunes?*, décembre 1995, 130 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DIRECTION DE L'ADAPTATION ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES. *Les difficultés d'apprentissage à l'école - Cadre de référence pour guider l'intervention*, 2003, 47 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs nationaux des plans stratégiques - Ensemble du Québec*. Système AGIR, Plan 2003-2004.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, SECTEUR DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS. Enquêtes Relance, diverses années.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Statistiques de l'éducation – Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*, édition 2003, 270 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Indicateurs de l'éducation*, édition 2003, 140 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La réussite professionnelle des garçons et des filles : un portrait tout en nuances - Document d'accompagnement*, janvier 2004, 9 p.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Chantier sur la réussite des garçons - Journée d'étude - Un outil pour amorcer la réflexion*, 10 avril 2003, 48 p.
- LINGARD, B., W. MARTINO, M. MILLS et autres. *Addressing the Educational Needs of Boys*, University of Queensland, University of Murdoch, University of Melbourne, University of Charles Sturt, Australia, 2002, 170 p.
- MARCOTTE, Geneviève. *L'illusion d'incompétence*, thèse de doctorat subventionnée dans le cadre du Programme de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires, mai 2003 (en cours).
- MARSOLAIS, Arthur. « Les difficultés scolaires des garçons : des analyses à réinvestir dans l'action », *Vie pédagogique*, n° 127, avril-mai 2003.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*, Paris, 2003.

READING CHAMPIONS in DfES Teachers Magazine, July 2003.

RÉSEAU PUBLIC. Indicateurs nationaux des plans stratégiques, compilations spéciales.

RUDDUCK, J. et J. GRAY. *Raising Boys' Achievement*, DfES Project, June 2000-December 2003, Royaume-Uni.

