

# La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes

Pierrette Bouchard and Jean-Claude Saint-Amant

Volume 6, Number 2, 1993

Enjeux

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057749ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057749ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)

1705-9240 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, P. & Saint-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21–37. <https://doi.org/10.7202/057749ar>

Article abstract

This article is part of a research program linking secondary school dropout patterns and gender stereotypes in addition to identifying certain successful educational practices. It first analyses various positions in the debate pertaining to school dropouts by distinguishing between school success, educational success, and social success, the latter being the correspondance between formation acquired in school and the place occupied later in society with the power to intervene in it. For this purpose, the authors examine theories of social and sexual reproduction as well as those of family and, especially, school socialization. They show that, nowadays, secondary schools are seen as dysfunctional because, momentarily, they do not permit boys to succeed in greater numbers than girls. Boys are expected to reproduce unequal gender relations, including those pertaining to school progress and diploma attainment. The article also shows how certain stereotypes inculcated in boys are in contradiction with requirements for school achievement. As for girls, they have developed strategies permitting greater scholastic success. Will that be sufficient to ensure them social success or will school be transformed to meet the needs of patriarchy.

# La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes

Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant

## Introduction

La question du taux élevé d'abandon scolaire au secondaire est devenue depuis peu une priorité en éducation. À la suite d'une série d'interventions d'organismes publics, particulièrement de la Centrale de l'enseignement du Québec, le ministère de l'Éducation du Québec a financé certaines mesures afin d'augmenter le taux de diplomation de 3 p.100 par an pendant cinq ans. L'objectif pour 1996 est un taux de 80 p.100, tant chez les jeunes de l'enseignement ordinaire que chez les moins de 20 ans de la formation continue (MEQ 1991 : 3). Ce taux se situait à 64,7 p.100 en 1989-1990 chez les jeunes de l'enseignement public et privé (MEQ 1992 : 41)<sup>1</sup>.

La prise de conscience du phénomène de l'abandon scolaire s'accompagne d'une attention particulière quant au sexe de ceux et celles qui décrochent. On a ainsi établi que la probabilité d'abandon des études avant l'obtention du diplôme d'études secondaires était de 42,2 p.100 chez les garçons et de 28,0 p.100 seulement chez les filles (MEQ 1992 : 41). De la même façon, sont comparés, selon le sexe, les retards scolaires au primaire et les redoublements. Les liens sont faits entre résultats scolaires et abandon. Il ressort de ces études que les filles réussissent mieux à l'école primaire et secondaire. L'analyse de ces statistiques amène certains milieux de l'éducation à poser la problématique de l'abandon en termes de « garçons victimes ». « Les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école » demande Brossard et, au nom d'une école démocratique, l'auteure suggère de « tenir plus compte du mode de fonctionnement des garçons » (Brossard 1992 : 22). Pour sa part, Bisailon (1992), président du Conseil supérieur de l'éducation, explique que les garçons décrochent par le fait, entre autres, qu'ils « cherchent en vain, au primaire, des figures d'identification masculine dans un univers très majoritairement féminin » (Bisailon 1992 : 7). L'explication sous-jacente à cette affirmation serait que les garçons abandonnent au secondaire parce que ce sont des femmes qui leur enseignent au primaire. Le facteur « sexe » devient maintenant significatif alors qu'il affleurerait à peine dans les problématiques antérieures touchant les

---

1. L'analyse statistique du phénomène de l'abandon scolaire selon le sexe a fait l'objet d'un article à paraître dans la revue *Options* (janvier 1994). Nous y traitons de l'importance de la diplomation au secondaire, du décrochage des garçons et des filles et des motifs d'abandon invoqués, des performances scolaires supérieures des filles, de l'accès à l'enseignement supérieur et de la canalisation des filles selon les domaines.

questions de l'absentéisme, de l'échec, du retard scolaire ou de l'abandon scolaire.

Ainsi, les cadres de référence proposés pour interpréter la réussite scolaire des unes et l'abandon scolaire des autres renvoient à une analyse des fondements mêmes du fonctionnement de l'école. Pour notre part, nous avons considéré l'école comme une institution patriarcale visant la reproduction/production des rapports sociaux de sexe, et c'est dans cette perspective que nous avons abordé ces problématiques. Les comparaisons et les analyses selon le sexe sont donc faites, dans le présent texte, à partir d'une approche qui distingue la réussite scolaire, la réussite éducative et la réussite sociale.

Ces distinctions s'avèrent importantes dans la mesure où elles permettent de replacer dans une perspective plus large la stricte question de l'abandon et de la réussite scolaires comparés selon le sexe; elles évitent également de généraliser les conclusions de l'échec, de la réussite ou de l'abandon à tout un sexe.

La notion de réussite scolaire renvoie à la scolarisation, c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire; ce cheminement suit le parcours des matières enseignées [...] dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation [...].

La notion de réussite éducative [...] renvoie au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. La réussite éducative pourrait être la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents et agentes à l'école. Du point de vue analytique, nous postulons qu'elle implique l'existence d'une intervention active de la part de toutes les actrices et acteurs sociaux dans une situation éducative donnée, et la présence d'une dynamique d'échange et de construction réciproques. Sur le plan des « contenus », l'objectif de la réussite éducative doit tenir compte des curriculum cachés ou « agendas cachés » [...].

La notion de réussite sociale intègre, quant à elle, une composante supplémentaire à savoir la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. C'est la question de la transition à la vie active et de l'intégration harmonieuse qu'elle suppose.

Bouchard et St-Amant 1993 : 3-4

Nous nous proposons de faire ici la critique des diverses façons de poser la question de l'échec scolaire chez les garçons. Nous montrerons à partir des principaux courants théoriques de l'éducation que, parmi un ensemble de déterminants, le processus de construction des identités masculine et féminine (identités psychosexuelle et sociale) s'élabore sur la base d'une adhésion plus ou moins grande aux stéréotypes sexuels et que cette adhésion influe sur les perceptions, traduites dans des comportements, que garçons et filles ont de la réussite scolaire. En d'autres termes, nous soutiendrons l'hypothèse que les personnes les plus susceptibles d'abandonner l'école avant l'obtention du

diplôme d'études secondaires sont celles qui tendent le plus à se conformer aux stéréotypes sexuels associés à leur sexe. Nous montrerons comment les stéréotypes ont des effets plus durables et profonds chez les garçons, entraînant des résistances de leur part à l'égard des exigences scolaires et une moindre réussite scolaire que chez les filles.

L'analyse critique des principaux acquis de la recherche que nous présentons ici a permis d'élaborer un canevas théorique qui rend compte des approches axées sur la reproduction sexuelle et sociale, sur la socialisation familiale et, enfin, sur la socialisation scolaire. Ce dernier ensemble traite des interactions en classe : du conflit d'identité à l'école primaire, de l'école considérée comme un lieu « féminisé » et du rejet par les garçons de valeurs féminines. Dans cette section, nous retrouvons la thèse des garçons victimes, de même que celle qui fait ressortir leur résistance au changement. La toile de fond sur laquelle est construite notre critique est tissée des distinctions entre réussite scolaire, réussite éducative et réussite sociale. Sans ces distinctions, il serait hasardeux d'expliquer les différences de cheminements scolaires selon le sexe. C'est à partir de ce cadre de référence que se révèle l'enjeu, à portée politique pour les femmes, des discours sur la réussite et l'abandon scolaires selon le sexe.

## **Les théories de la reproduction sexuelle et sociale**

Que disent les théories de la reproduction? Il est maintenant établi que les enfants qui abandonnent dans une plus grande proportion l'école sont d'origine sociale modeste et que ceux et celles qui y réussissent le mieux sont de milieu aisé (Bourdieu et Passeron 1970; Lautrey 1980; Dubet 1991). Cette constante est encore d'actualité. La toute récente étude de Baudelot et Establet (1992 : 14) confirme l'importance de l'origine sociale comme « déterminant fondamental de la réussite scolaire ». Dans tous les pays industrialisés, malgré l'avancée remarquable des filles au cours des dernières années, cette donnée joue toujours. Les auteurs affirment ceci :

Tous les progrès enregistrés se sont accomplis dans le strict respect des inégalités scolaires et sociales [Mais] l'effet de l'origine sociale sur la scolarité est beaucoup moins accentué chez les filles que chez les garçons.

Baudelot et Establet 1992 : 14

Même si les filles de milieu défavorisé se révèlent moins vulnérables à l'effet de l'origine sociale que les garçons de ce même milieu, la réussite scolaire des filles, tout comme dans le cas des garçons, est meilleure pour celles des milieux plus favorisés.

Baudelot et Establet soulignent qu'une meilleure réussite scolaire des filles et un plus grand accès à l'éducation supérieure ne signifient pas pour autant l'égalité sur le plan social : « Les progrès scolaires des filles n'entraînent pas automatiquement la promotion des femmes. On connaît, à diplôme égal, les inégalités de salaire, la ségrégation des emplois, la difficulté des promotions » (Baudelot et Establet, 1992 : 15). De là l'importance de considérer la question de la réussite sociale en plus de la réussite scolaire.

Plusieurs dossiers d'actualité nous rappellent effectivement que la réalité des femmes peut être vue sous l'angle de leur plus grand accès à l'éducation,

mais tout aussi bien sous l'angle de l'accroissement de leur pauvreté, ou sous celui de la double tâche que leur confèrent la responsabilité des enfants et la charge du travail domestique et salarié, et ce, malgré une plus grande scolarisation.

Comment expliquer ces différentes facettes de la réalité des femmes à partir uniquement de l'origine sociale sinon en posant en même temps la question de la reproduction du système de stratification sexuelle par l'institution scolaire? C'est l'objectif que Francine Descarries-Bélanger s'est fixé dans *L'école rose...et les cols roses* (1980) en appliquant les théories de la reproduction à la question de la division sexuelle. Cependant, tout comme bon nombre d'autres sociologues de l'éducation l'ont fait remarquer, cette explication trop déterministe ne tient pas compte d'autres facteurs comme le rôle que l'individu lui-même peut jouer dans ce processus. C'est ce qui a amené Geneviève Fraisse (1985) à repenser cette approche. Fraisse cherche à expliquer pourquoi le cheminement scolaire des femmes, malgré leur meilleure réussite scolaire, pose certains paradoxes :

On insiste soit sur la réussite indubitable des filles à l'école, soit sur leur absence du cursus scientifique, soit sur l'interruption de leurs études. Débats intéressants du point de vue du problème de la reproduction, car il pose la question de la cause, ou encore: s'agit-il de la reproduction ou tout simplement de la production des inégalités? [...] Au lieu de ne voir, pour confirmer l'hypothèse de la reproduction dans le rapport de « communication pédagogique », qu'imposition et inculcation d'un arbitraire culturel, il faut identifier un double niveau de mécanismes : celui des processus d'inculcation des stéréotypes et celui de leur mode d'acquisition par l'enfant. Cela signifie, et c'est important par rapport à la thèse de la reproduction, qu'il est exclu de voir l'individu « comme un être passif soumis aux agents chargés de sa scolarisation ».

Fraisse 1985 : 29

Fraisse, outre qu'elle redonne place à l'actrice et à l'acteur dans le processus de scolarisation et de socialisation, insiste sur un élément d'importance : le processus d'inculcation des stéréotypes. Cette idée est intéressante dans la mesure où elle permet d'avancer l'hypothèse qu'une intervention contre les stéréotypes peut, éventuellement, limiter les effets de la reproduction de la division sexuelle. Sur le plan scolaire, les élèves y gagneraient tous et toutes, car les stéréotypes sont limitatifs et réducteurs. Pourrait-elle également limiter les effets de la reproduction sociale?

Il a été démontré par « des études menées aux États-Unis dans les années 70 que les parents des classes sociales défavorisées ont tendance à accepter les rôles masculins ou féminins traditionnels plus que les parents des classes privilégiées » (OCDE 1986 : 39). Est-ce à dire que le processus d'inculcation des stéréotypes par l'école serait plus fertile en milieu défavorisé compte tenu de l'incidence de l'origine sociale sur le cheminement scolaire? La question est posée. On pourrait y voir un lien avec la transmission des stéréotypes différenciés selon les classes sociales et le sexe. Une recherche en milieu québécois viendrait enrichir cette problématique particulière.



## Les théories de la socialisation familiale

Par ailleurs, bon nombre d'études décrivent comment les attitudes, les comportements et les interventions éducatives du père ou de la mère peuvent influencer sur la persévérance scolaire de leurs enfants. Ainsi, la très grande majorité des parents projettent sur leur enfant les caractéristiques que les idées reçues associent à un rôle sexuel. À la période préscolaire, on constate que les parents ont entrepris plus systématiquement de modeler leur enfant selon son appartenance sexuelle; les différences dans l'attitude des parents sont plus marquées et plus nettes « par la façon dont ils habillent leurs enfants, le type de jouets qu'ils donnent, [et] par la critique aux comportements jugés incongrus » (OCDE 1986 : 35). Dès leur jeune âge, les enfants apprennent à reconnaître les règles qui leur sont adéquates. Deux études longitudinales, faites auprès d'enfants de 12 mois à 5 ans, démontrent que lorsque l'enfant a 18 mois, les parents désirent prioritairement forger la différence de sexe dans leurs rapports à l'enfant, alors que lorsque ce dernier ou cette dernière a atteint 5 ans, ils accordent plus d'importance à corriger ses comportements (Fagot et Hagan 1991 : 627). À l'âge de 3 ans, les enfants savent très bien à quel sexe ils et elles appartiennent et quel rôle culturel y est associé (OCDE 1986 : 35). Les enfants ont aussi compris l'asymétrie des rôles attendus selon le sexe (Duru-Bellat 1990 : 105).

Bref, tout au cours du développement, les parents socialisent leurs enfants par le renforcement ou la répression des comportements considérés comme appropriés ou non au sexe. Toutefois, plus encore que cette première intervention, les modèles exemplaires de comportement social jugés appropriés aux deux sexes constituent les matériaux à partir desquels les enfants construisent les catégories de sexe, qui serviront ensuite à guider leur comportement (Maccoby 1990 : 24). C'est de cette façon que le stéréotype sexuel intervient dans la construction de l'identité. Les enfants tirent leurs modèles de comportements de leur environnement, acquérant ainsi des attitudes et des traits « typiques » de leur sexe qui, une fois formés, sont plus difficiles à modifier (Maccoby 1990 : 24).

Les parents prennent en charge les filles, les entourent et les maternent. Les filles sont censées être obéissantes, dociles et ordonnées, et ont moins de choix dans leurs activités : « Les filles apprennent donc à dépendre des adultes – d'abord de leur mère, puis de leur professeur, et plus tard, de leur petit ami et de leur mari – plutôt que de compter sur elles-mêmes » (OCDE 1986 : 38). Elles devinent les comportements attendus d'elles par leurs parents et les autres adultes, les intériorisent et agissent en fonction d'eux (Duru-Bellat 1990 : 97).

On verra plus loin que ces attitudes et ces conduites sont reprises par les enseignantes et les enseignants qui poursuivent en cela la socialisation familiale (Briskin 1992). Aux États-Unis, en Angleterre et en Suède, des chercheurs et des chercheuses ont signalé que la valorisation d'un comportement féminin stéréotypé à l'école contribue utilement aux résultats scolaires à court terme des filles, mais, à long terme, s'avère très nuisible à leur faculté d'apprentissage, à leur développement intellectuel et, enfin, à leur adaptation à la vie d'adulte (OCDE 1986 : 43). Par ailleurs, le comportement des filles n'est pas considéré, dans la plupart des recherches, comme une stratégie active et consciente de leur part en

vue d'une intégration réussie. Au lieu d'attribuer aux filles des traits de comportement ou de caractère plus ou moins serviles, il est possible de voir dans ceux-ci un processus d'acquisition de compétences sociales. Cette interprétation ne diminue pas la nécessité, dès les premières années, d'interventions visant la socialisation des filles à une vie plus active et plus autonome. Il s'agit plutôt d'atouts indéniables gérés par les filles en tant qu'actrices sociales dans leurs actions en vue de l'égalité.

Du côté des garçons, on constate une différence notable dans la socialisation : « Pour les garçons, l'amour et l'approbation des parents dépendent de ce qu'ils ont trouvé la bonne solution à leur problème ou se sont bien acquittés des tâches qui leur sont confiées. Les pères attendent plus d'agressivité de leurs fils; ils l'acceptent plus aussi en essayant cependant de l'orienter vers la compétition et la réussite » (OCDE 1986 : 38). Les pères endurent leurs garçons pour les préparer à leur rôle d'homme en les punissant plus souvent. En somme, les parents attendent et exigent davantage de leur fils.

Au-delà de la dureté apparente du traitement donné aux garçons (attentes, exigences, punitions), les effets à long terme seraient plus positifs pour eux que pour les filles. L'exigence constante à leur égard transmettrait implicitement le message qu'ils ont plus de valeur intrinsèque que les filles et les motiverait à développer leurs capacités de débrouillardise. Les garçons ont appris très jeunes qu'ils peuvent trouver eux-mêmes toutes les solutions aux problèmes (Duru-Bellat 1990). Cette qualité peut cependant s'avérer trompeuse dans la conjoncture actuelle, quand la confiance ainsi acquise fait croire à quelques-uns que le diplôme d'études secondaires n'est pas nécessaire pour se débrouiller, ce qui va à l'encontre de la tendance observée dans les sociétés capitalistes actuelles.

## **Les théories de la socialisation scolaire**

Une analyse de ces problématiques en fonction de la catégorie sociale de sexe peut aider à comprendre la question de l'échec scolaire chez les garçons. Quatre ensembles de théories portant sur la socialisation scolaire viennent apporter des explications qui méritent d'être analysées.

## **Les interactions en classe**

Plusieurs études démontrent que les enseignants et les enseignantes ont plus d'interactions, positives et négatives, avec les garçons qu'avec les filles (OCDE 1986; BenTsvi-Mayer *et al.* 1989; Merrett et Wheldall 1992; Briskin 1992):

Dans l'ensemble, les maîtres félicitent et grondent les garçons davantage que les filles. Par exemple, ils posent plus souvent de questions directes aux garçons, les félicitent plus souvent lorsque leurs réponses sont bonnes, et les réprimandent aussi plus souvent lorsque leurs réponses sont fausses ou qu'ils ne savent pas répondre (OCDE 1986 : 45).

Une étude des reproches (plus nombreux) adressés aux garçons montre qu'un tiers seulement d'entre eux ont trait à la valeur intellectuelle de leur travail,

contre deux tiers à l'endroit des filles. Quant aux éloges, 94 p.100 de ceux qui sont destinés aux garçons, contre seulement 79 p.100 de ceux à l'endroit des filles, concernent la valeur intellectuelle de leur travail (OCDE 1986 : 45).

Même dans le cas des garçons qui ne se plient pas aux règles et aux exigences de l'école et qui risquent de ne pas être aussi bien vus de leur enseignant ou de leur enseignante, on dit qu'ils sont plus à même de prendre conscience de leurs capacités car il leur arrive plus souvent qu'aux filles d'influencer la vie de la classe; ils acquièrent ainsi plus de confiance dans leurs propres aptitudes que les filles (French et French 1984) et plus de pouvoir aussi. Qu'ils s'instruisent ou non, leur motivation leur serait davantage propre (Vallerand et Sénécal 1992 : 58). Même si les filles semblent avoir déjà acquis leurs habiletés d'apprentissage, le personnel enseignant continue de conserver de grandes aspirations dans le potentiel des garçons malgré leurs moins bonnes notes (LaFrance 1991 : 9; Walkerdine 1989 : 268), ce qui dévalorise la performance féminine (Walkerdine 1989 : 268).

Ainsi, à long terme ou dans d'autres sphères d'activité que l'école, les garçons retireraient plus de bénéfices que les filles de ces différentes interactions. Formés par les parents et leurs camarades à une attitude plus hardie, ils acquièrent leur « prime résistance à l'autorité, des trésors d'agressivité et de compétitivité [ ! ] qui leur servent, dans les phases ultérieures, à tirer le meilleur parti de [leurs résultats] » (Baudelot et Establet 1992 : 346). Dans le processus de construction de l'identité psychosexuelle et sociale, les garçons retiennent ainsi une image positive du stéréotype sexuel masculin sans en connaître les effets limitatifs qui se font sentir plus particulièrement chez certains d'entre eux actuellement, et ce, à cause de ces mêmes caractéristiques. Nous reviendrons sur cet aspect de la question plus loin dans le texte. Les filles, de leur côté, sont moins bien préparées à faire face aux pressions et aux exigences de l'éducation supérieure, à cause des expériences de socialisation antérieures. Elles ont intégré la norme de conformité scolaire de façon explicite pour gagner leur place dans la classe, et construisent leur identité sur un modèle qui les amène à être plus attentives, plus méticuleuses et plus studieuses (Subirats et Brullet 1988 : 59). Par ailleurs, Terrail (1992b) réfute l'argumentation qui ne retient que le côté réducteur et limitatif du stéréotype sexuel féminin; il y voit la manifestation d'une stratégie de réussite scolaire.

## **Les garçons en conflit d'identité à l'école primaire**

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'élève modèle idéal ou idéale correspondrait à une petite fille modèle et que l'école valoriserait les petites filles modèles. « Les filles sont mieux socialisées à accepter le rôle d'étudiante » (Kramer 1988 : 12) :

Il semble bien que tant les instituteurs que les institutrices d'école élémentaire préfèrent les élèves passifs, dociles, calmes et obéissants aux élèves indépendants, plein d'assurance et actifs.

OCDE 1986 : 42

Ces attentes contribueraient à la proportion plus grande de garçons présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage au primaire :



Exiger le calme et la station assise sans bouger, donner surtout des explications et des consignes verbales, accorder plus d'importance au travail soigné, bannir toute forme de compétition sont des actions qui favorisent les filles et accentuent les difficultés des garçons.

Brossard 1992 : 21

Les modalités de la socialisation familiale expliquent la meilleure réussite globale des filles au primaire parce qu'elle « forge des individus particulièrement bien adaptés au « métier d'élève » (Duru-Bellat 1990 : 116). Et les filles bénéficient, de la part des enseignantes et des enseignants, d'un préjugé favorable à leur égard limité aux « aspects comportementalo-disciplinaires » (Duru-Bellat 1990 : 62).

Une élève modèle ... mais à quel prix? Certaines filles sont amenées à penser que plaire au personnel enseignant et obtenir de bonnes notes sont les buts essentiels de l'école, tandis que l'acquisition de connaissances en tant que telle est secondaire. Elles risquent de faire partie de la population des décrocheuses potentielles en accumulant retards et échecs scolaires malgré leur bon comportement. Lorsque cette attitude persiste, elle leur nuit plus tard puisqu'elles n'ont pas la confiance nécessaire pour s'orienter vers des secteurs non traditionnels comme les sciences ou l'ingénierie. Le processus de discrimination systémique fait le reste.

Quant aux garçons, ils vivraient un conflit d'identité à leur arrivée à l'école car ils sont socialisés à être plus actifs. Les exigences scolaires entreraient en contradiction avec leur socialisation tandis que ces exigences seraient plus facilement respectées par les filles.

Pourtant, plutôt qu'une interprétation de la situation des garçons en termes de conflit d'identité – comme s'il s'agissait d'une donnée immuable – une approche qui insiste sur la dynamique de *construction* des identités psychosexuelle et sociale (Durand-Delvigne 1987 et 1989) amène à conclure, à court terme, à des acquis, issus de leur socialisation, pour la majorité des filles et à des lacunes pour la majorité des garçons. Nous reviendrons en conclusion sur cette question car elle s'avère centrale. Les conséquences des socialisations différentes se répercutent sur la réussite scolaire. À long terme par contre, en ce qui a trait à la réussite sociale et au pouvoir d'intervention qu'elle contient, les conséquences sont inversées.

### **L'école primaire, un lieu « féminisé »**

Un chercheur a également avancé l'idée, il y a déjà longtemps, que les écoles primaires sont des établissements essentiellement féminins, qui contrastent dans une culture « masculine » (Sexton 1989) et il s'est inquiété du grand nombre de femmes qui y enseignent. La prédominance des enseignantes à l'école primaire aurait contribué à en faire un lieu où la « féminité » prédomine. L'école serait un lieu « féminisé » par la présence massive des institutrices et parce que les valeurs attribuées « naturellement » aux femmes (par exemple, le sens de l'ordre, de la place et de la responsabilité) sont enseignées silencieusement par ces mêmes enseignantes (Bouillon 1984 : 56). Il faut se demander si les caractéristiques énumérées plus haut sont

le propre des femmes. Des études ont démontré que les rares enseignants masculins qui se retrouvent à l'école primaire préfèrent enseigner au deuxième cycle où ils font figure d'autorité en renforçant ces mêmes caractéristiques (Briskin 1992). De plus, les enseignantes reçoivent leur formation dans des facultés où la formation des maîtres (la façon d'y enseigner, les contenus et les règles souhaitables en classe) est encore aujourd'hui pensée et définie par des hommes qui constituent toujours la majorité du personnel enseignant de ces mêmes facultés. Il s'agit donc d'arguments contestables.

Mais, pour les tenants et les tenantes de cette approche, l'école « féminisée » aurait contribué fortement à accentuer le conflit vécu par le petit garçon à son arrivée à l'école (Fagot et Patterson cités dans Bujold 1992). Cette position est contredite par l'étude australienne de Terry Evans sur l'« agenda caché » qui prévaut à l'école et qui, au contraire, renforce l'image d'une société où les hommes ont plus de pouvoir et ce, même à l'intérieur de l'école primaire (Evans 1988; Delamont 1990). Une étude française note que l'appartenance sexuelle du personnel enseignant n'a pas réellement d'influence, car les enseignantes ne sont pas moins marquées par les stéréotypes que les enseignants (Duru-Bellat 1990 : 68).

Que sous-tend cette interprétation du conflit vécu par les petits garçons au sein de l'école primaire? Les garçons construiraient leur identité sexuelle en opposition à ce qui est socialement considéré comme féminin, c'est-à-dire négatif pour eux. La très forte présence des femmes dans le corps enseignant du primaire aurait des effets négatifs sur la construction de l'identité psychosexuelle des garçons. Mais,

On a [...] établi que plus un garçon est sûr de son identité sexuelle et sait qu'elle ne changera pas, quelles que soient les situations, plus il préfère regarder les héros masculins dans les films et à la télévision. La tendance correspondante chez les filles est moins prononcée, très probablement parce qu'elles ont déjà pris conscience du fait que les femmes ont un statut inférieur, et qu'elles sont enclines à s'identifier à la place à des héroïnes et à des héros puissants.

OCDE 1986 : 35

Ainsi, pour les filles, l'appartenance sexuelle de leurs modèles n'aurait pas d'influence sur le développement de leur « féminité ». Les filles ne seraient pas réfractaires aux modèles du sexe opposé, tandis que les garçons le seraient. Il semble y avoir ici les éléments permettant de croire que cette théorie du conflit relève davantage des effets limitatifs de la socialisation de sexe que de la féminisation de l'école primaire. Chaponnière rappelle fort pertinemment, parmi les *présupposés sexistes* implicites qui guident la psychologie différentielle des sexes, que « l'acquisition des rôles de sexe et-ou la genèse de l'identité de sexe dépend étroitement de la relation au parent du même sexe » (Chaponnière 1987 : 41).

### **Les garçons ont peur de passer pour efféminés**

Pour faire suite à l'idée que les garçons seraient plus réfractaires aux modèles du sexe opposé, il convient de s'arrêter à deux recherches récentes au

sujet de la construction des masculinités. Dans un article qui fait état d'une enquête réalisée auprès de deux groupes d'hommes, Connell (1989 : 301) observe l'existence de plusieurs masculinités qui se manifestent par divers comportements : savoir se démarquer positivement de ses pairs, être en compétition pour les emplois valorisés, savoir « se positionner » dans le réseau des relations sociales. Même si ces masculinités sont différentes, la relation de pouvoir est une constante interne à chacune. Les lieux de formation des masculinités sont communs : d'abord le milieu familial, ensuite le milieu scolaire, le milieu du travail ainsi que l'intimité (y compris le mariage). En aucun cas, il n'est question de masculinité construite sur des modèles du sexe opposé.

Adler, Kless et Adler (1992) ont observé des élèves étatsuniens du primaire venant des classes moyennes blanches. Selon eux, étudier et bien travailler ou réussir à l'école viendraient sensiblement en contradiction avec la perception qu'ont les garçons des caractéristiques de la masculinité. Ces caractéristiques leur paraîtraient efféminées :

Vers le milieu du primaire, les garçons commencent à modifier leur attitude collective envers l'école. Cette modification coïncide avec un changement dans leur orientation dans le sens d'un éloignement des adultes qui les entourent et d'un rapprochement vers le groupe de pairs.

Ce changement d'attitude des garçons implique aussi l'introduction d'une tare potentielle reliée à une trop grande réussite scolaire. Les attitudes « macho » telles que révélées dans leurs airs « cool » ou durs les amènent à construire des identités de groupe plus protestataires et à ralentir leurs efforts scolaires, créant un plafond au-delà duquel il est dangereux d'accéder. Les garçons qui persistent dans la poursuite de bonnes performances sans avoir les autres habiletés sociales identifiées comme importantes par le groupe sont ridiculisés et traités de « bolés » ou « d'intellos ».

Adler, Kless et Adler 1992 : 177. La traduction est de nous.

Les garçons se distancieraient du profil « féminisé » de réussite scolaire adopté par les filles par crainte d'être rejetés : « Les garçons ayant des comportements dits efféminés étaient étiquetés par des termes péjoratifs: homo, tapette ou poule mouillée, et conséquemment perdaient de leur statut au sein du groupe de pairs » (Adler, Kless et Adler 1992 : 174; voir aussi Thorne 1986). (La traduction est de nous).

L'étude de Falconnet et Lefaucheur (1975) sur la publicité destinée aux hommes constitue un classique en son genre pour saisir comment la notion de masculinité se construit sur le principe du rejet de ce qui est considéré comme féminin.

La publicité affirme, répète, martèle: c'est masculin, c'est viril. Un homme est viril [...] Car il n'y a pas de moyen terme: si on n'est pas un homme, on est une fille, une mauviette, un efféminé. Moins que rien. « Être un homme », c'est avant tout ne pas se comporter comme une femme, ne pas être une fille [...] C'est avoir les qualités opposées à celles des femmes. Pour être un homme, un vrai, il faut veiller sans cesse à ne pouvoir être pris pour une femme, confondu avec les femmes [...] Ce qui importe, quoiqu'on

prétende, ce n'est pas la nature des choses, c'est leur inclusion dans un univers masculin ou féminin.

Falconnet et Lefaucheur 1975: 21, 22, 23

Cette argumentation fondée sur l'étude de la notion de masculinité intégrée par des garçons qui résistent aux modèles du sexe opposé conduit au constat que le stéréotype sexuel a des effets plus durables et profonds chez les garçons que chez les filles, et ce, au détriment de la réussite scolaire :

Qu'advient-il des garçons qui ne réussissent pas bien à l'école? Dans la mesure où ils n'ont pas su, comme on l'attendait d'eux, réussir à se classer parmi les premiers, ils sont contraints de choisir entre une série de solutions propres à les rassurer, ainsi que leur entourage, sur *le fait qu'ils sont capables de satisfaire aux normes de la virilité, et ce dans un autre registre que celui de la réussite scolaire*. Les sports de compétition en sont un bon exemple; ils représentent une forme d'activité virile, reconnue et encouragée, et de nombreux garçons y voient une solution très séduisante, qui rehausse l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que leur statut aux yeux de leurs camarades et des adultes, y compris de leurs professeurs [...] Certains deviennent des fauteurs de troubles, qui perturbent la classe et qui parviennent donc encore à accaparer l'attention du maître, cette fois pour être grondés et punis. D'autres franchissent un pas de plus vers la délinquance.

OCDE 1986 : 46. L'italique est de nous.

Ces comportements extrêmes ont cependant peu de place à l'école car :

Les garçons qui ne réussissent pas bien à l'école sont tout en bas de l'échelle des préférences du maître. On estime non seulement qu'ils ont échoué dans leurs études, mais en plus, comme ils sont censés réussir, cet échec est « inconcevable pour leur sexe ».

OCDE 1986 : 46

Ainsi, l'inadaptation scolaire et les troubles de comportements chez les garçons (hauts facteurs de risque de l'abandon scolaire selon Moisan et Royer 1992) pourraient également être considérés comme une manifestation de la pression à se conformer aux stéréotypes sexuels masculins en résistant au système scolaire, tout comme le seraient les conduites délinquantes.

L'échec scolaire, si étroitement lié à l'abandon scolaire, pourrait également être interprété en fait de résistance (à l'intérieur de l'éventail des conduites acceptables dans le modèle stéréotypé) aux pressions familiales et scolaires de réussite pour les garçons. Dans leur étude des facteurs de popularité propres aux filles et aux garçons de l'école primaire, Adler, Kless et Adler (1992) établissent clairement le lien entre la popularité auprès des membres de leur groupe et la socialisation aux rôles sexuels. Ainsi, dans le cas des garçons, la composante « rudesse » est directement à la source de ces comportements de résistance ou de délinquance valorisés, mais habilement dosés, par le groupe des garçons les plus populaires:

Dans les écoles que nous avons étudiées, les garçons populaires, surtout dans les classes plus avancées, cultivaient une attitude provocante envers

l'autorité adulte, défiaient les règlements en vigueur, étaient punis plus souvent que les garçons des autres groupes. Ils acquéraient beaucoup de statut vis-à-vis de leurs pairs par ces agissements. Cette attitude de défi ressemble à ce que Miller (1958) a appelé la « préoccupation centrale » des cultures populaires, plus particulièrement le fait « d'être dans le trouble » et la rudesse. « Être dans le trouble » signifie le non-respect des règlements [...] dans certaines situations, les gestes posés « pour se mettre dans le trouble » confèrent ouvertement du prestige. Les garçons qui exhibent un air de nonchalance face à l'autorité du professeur ou des mesures disciplinaires augmentent leur statut face à leurs pairs.

Adler, Kless et Adler 1992 : 173. La traduction est de nous.

Cet extrait pose ainsi la question du lien entre la culture propre aux milieux défavorisés et la résistance scolaire des garçons de ces classes sociales.

Les garçons des milieux défavorisés font davantage partie de la population des décrocheurs potentiels compte tenu de cette pression supplémentaire exercée par les stéréotypes masculins. Elle se combine aux effets de marginalisation propres aux rapports sociaux capitalistes. Pour les filles, c'est plutôt aux limites de la réussite scolaire, dans l'antichambre de la réussite sociale, que se manifestent une partie de ces mêmes contradictions sociales.

Depuis 1960, la volonté de réussite scolaire des filles s'est révélée de façon continue, dans toutes les classes sociales. Selon Terrail (1992), les filles auraient développé un atout particulier leur permettant d'échapper aux déterminants ordinaires de l'échec scolaire : « un usage de soi particulièrement intense suscité dans des circonstances historiques où la réussite scolaire est la seule voie de l'émancipation individuelle » (Terrail 1992 : 674). Elles seraient moins perméables aux stéréotypes et, contrairement aux garçons, leur réussite scolaire subirait moins l'influence de leur origine sociale.

## Conclusion

L'école, en tant qu'institution patriarcale, tient des discours différents et combinés au sujet de la réussite scolaire, de la réussite éducative et de la réussite sociale des garçons et des filles. Elle prétend, de concert avec les autres instances de socialisation, que les garçons pourront devenir des adultes épanouis, par l'intermédiaire de la scolarisation et des valeurs « typiquement masculines ». Mais celles-ci engendrent des stéréotypes qui entrent souvent en concurrence avec les exigences de l'école : la croyance en des capacités presque illimitées de maîtrise d'une situation ou de débrouillardise, une confiance à toute épreuve en soi-même et en l'avenir, le rejet d'attitudes ou de pratiques considérées comme féminines, telles que l'assiduité scolaire et le travail en vue de bons résultats, le développement obligé de caractéristiques dites masculines, particulièrement la compétition, l'agressivité, les performances physiques et sportives.

L'école entretient simultanément et de façon active les mêmes croyances pour les filles, mais à partir d'autres valeurs et en fonction de places différentes à occuper au sein de la société. La construction de leur identité psychosexuelle et sociale entraîne souvent un manque de confiance pour se diriger vers certains



domaines d'études traditionnellement occupés par les hommes; un manque de confiance pour se créer un « espace social » ou un statut, à moins d'aller chercher un consensus affectif autour d'elles (plaire, aimer et surtout se faire aimer, sans nécessairement faire la démarche d'apprentissage). Certaines valeurs concurrencent fortement celles de la réussite scolaire, notamment l'accomplissement de soi au sein de la famille et la mise en place d'interactions affectives hautement significatives de compétence relationnelle et sociale.

Compte tenu du fait que la socialisation des filles se fait dans des rapports inégalitaires où elles sont opprimées, nous avons vu que certaines ont mis au point des stratégies qui leur confèrent des avantages sur le plan de la réussite scolaire. De ce point de vue, luttes et émancipation passent par l'école et tentent de faire échec aux stéréotypes. Chez les garçons, il y a inadéquation entre, d'une part, l'objectif particulier visé par les institutions de socialisation patriarcales (l'apprentissage de l'exercice du pouvoir) et, d'autre part, les exigences propres à l'institution scolaire (l'acquisition de connaissances et de compétences sociales). Parce que certains garçons y réussissent moins bien et, surtout, parce que plus de filles y réussissent mieux, l'école est considérée dans plusieurs milieux de l'éducation comme dysfonctionnelle. Les critiques fusent de toute part.

Dans les faits, l'école est dysfonctionnelle pour un certain nombre de garçons, proportionnellement plus nombreux que les filles. Si elle est moins efficace momentanément, c'est dans la production et la reproduction des rapports sociaux de sexe, même si cet « agenda » est caché (Evans 1988). Comme le soulignait Isambert-Jamati (1992 : 37), pour que l'échec scolaire existe comme « problème social », il faut d'abord « s'attendre à la réussite, et être choqué de ne pas la trouver » (Isambert-Jamati 1992 : 37). Dans le cas qui nous intéresse, il existerait un problème de société et une remise en question de l'école parce qu'elle ne permet pas aux garçons de réussir en nombre supérieur à celui des filles alors que l'on attend d'eux, par la socialisation, qu'ils reproduisent les rapports sociaux inégalitaires, y inclus dans la scolarisation. Dans cette logique, les solutions envisagées commencent par poser la question de l'adaptation de l'école aux garçons. Il s'agit de rendre l'institution scolaire conforme aux objectifs du patriarcat plutôt que de modifier la socialisation déficiente des garçons, inégalitaire, oppressante, réductrice et limitative.

L'enjeu est de taille et il n'est pas que scolaire. Il se rapporte en bout de ligne à la réussite sociale, c'est-à-dire à la place occupée par les hommes et les femmes dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. Les transformations sociales et économiques des dernières années ont entraîné une modification à la hausse des exigences de scolarisation. L'institution scolaire a suivi en adaptant dans le même sens celles de la diplomation, ce qui a eu pour effet de créer un décalage momentané entre le maintien du patriarcat et le respect des impératifs économiques. L'actualisation des questions de réussite et d'abandon scolaires et les débats qui les entourent laissent entrevoir pour les années futures une phase d'adaptation. La nécessité pour les garçons de s'adapter au changement social, de même que leurs réticences à le faire, fait apparaître une contradiction: les exigences de la réussite scolaire les placent devant les limites des stéréotypes sexuels auxquels ils adhèrent.

La résolution de cette contradiction pose un débat important dans les rapports idéologiques entre patriarcat et féminisme. La remise en question de l'identité de sexe se fera-t-elle en vue de vivre des rapports plus égaux dans

une démarche de réussite éducative? Aura-t-elle lieu afin de conserver aux hommes, dans la course aux emplois, une situation de dominants? Adaptera-t-on l'école aux garçons afin d'éviter la « crise de l'identité masculine »? Déqualifiera-t-on la réussite scolaire des filles? Quelle place fera-t-on aux femmes dans l'enseignement primaire? Quels types d'adaptations vivrons-nous? Il y a là un enjeu à portée politique pour les femmes, un enjeu où l'intervention contre les stéréotypes sexuels joue un rôle de premier plan. Les féministes doivent entrevoir et reprendre à leur compte la mise en place de stratégies conscientes et organisées dans la quotidienneté par l'entremise de l'institution scolaire. Les acquis récents, comme l'accès des filles à l'école et leur réussite scolaire, sont à maintenir.

*Pierrette Bouchard*  
*Département d'administration et politique scolaires*  
*Université Laval*

*Jean-Claude Saint-Amant*  
*Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*  
*Université Laval*

## RÉFÉRENCES

- ADLER, P., S.J. Kless et P. Adler  
1992 « Socialization to Gender Roles : Popularity among Elementary School Boys and Girls », *Sociology of Education*, 65 : 169-187.
- BAUDELLOT, Christian et Roger Establet  
1992 *Allez les filles*. Paris, Seuil.
- BENTSVI-MAYER, Shoshanna, Rachel Hertz-Lazarowitz et Marilyn P. Safir  
1989 « Teachers' Selections of Boys and Girls as Prominent Pupils », *Sex Roles*, 21, 3/4 : 231-241.
- BISAILLON, Robert  
1992 « La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée », in *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Québec, CEQ-Éditions Saint-Martin : 5-27.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude St-Amant  
1993 « Les écoles de raccrochage : un processus de rupture. Étude de conditions de réussite scolaire ». Document inédit.
- BOUILLON, F.  
1984 « L'effet ISIS », in Catherine Valabrègue, *Fille ou garçon. Éducation sans préjugés*. Paris, Magnard : 56-59.

- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron  
1970 *La reproduction*. Paris, Éditions de Minuit.
- BRISKIN, Linda  
1992 *Feminist Pedagogy: Teaching and Learning Liberation*. Ottawa, ICREF, Feminist perspectives féministes, 19.
- BROSSARD, Luce  
1992 « Des questions à discuter : les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école », *Vie pédagogique*, 80 : 20-22.
- BUJOLD, Nérée  
1992 « L'importance de la relation professeur-étudiant pour l'atteinte des objectifs d'apprentissage ». Conférence prononcée dans le cadre du programme d'animation pédagogique, Université Laval, Québec.
- CHAPONNIÈRE, Martine  
1987 « Fondements théoriques de la recherche sur la discrimination sexuelle en éducation », in S. Lempen-Ricci et T. Moreau, *Vers une éducation non-sexiste*. Paris, Éditions sociales : 37-49.
- CONNELL, R.W.  
1989 « Cool Guys, Swots and Wimps : The Interplay of Masculinity and Education », *Oxford Review of Education*, 15, 3 : 291-303.
- DELAMONT, Sara  
1990 *Sex Roles and the School*. 2e éd., Londres/New York, Routledge.
- DESCARRIES-BÉLANGER, Francine  
1980 *L'école rose... et les cols roses*. Québec, Éditions coopératives Albert St-Martin.
- DUBET, François  
1991 *Les lycéens*. Paris, Seuil.
- DURAND-DELVIGNE, Annick  
1987 « Les pédagogies nouvelles favorisent-elles l'andragogie psychologique? », *Psychologie scolaire*, 69 : 57-68.
- DURAND-DELVIGNE, Annick  
1989 « Schéma de genre et cognition sociale », *Revue internationale de psychologie sociale*, 2, 4 : 467-481.
- DURU-BELLAT, Marie  
1988 *Le fonctionnement de l'orientation. Genèse des inégalités sociales à l'école*. Paris, Delachaux et Niestlé, « Actualités pédagogiques et psychologiques », 200.
- DURU-BELLAT, Marie  
1990 *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan.
- EVANS, Terry  
1988 *A Gender Agenda. A Sociological Study of Teachers, Parents and Pupils in their Primary Schools*. Sydney, Allen and Unwin.

FAGOT, Beverly I. et Richard Hagan

1991 « Observations of Parent Reactions to Sex-stereotyped Behaviors : Age and Sex Effects », *Child Development*, 62 : 617-628.

FALCONNET, Georges et Nadine Lefaucheur

1975 *La fabrication des mâles*. Paris, Seuil.

FRAISSE, Geneviève

1985 « Qu'est-ce que la lutte au sexisme? », in Catherine Valabrègue, *Fille ou garçon. Éducation sans préjugés*. Paris, Magnard : 24-32.

FRENCH, J. et P. French

1984 « Gender Imbalances in the Primary Classroom: An Interactional Account », *Educational Research*, 26, 2 : 127-136.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane

1992 « Quelques rappels de l'émergence de l'échec scolaire comme " problème social ", in B. Pierrehumbert (dir.), *L'échec à l'école : échec de l'école?* Lausanne, Delachaux et Niestlé : 27-48.

KRAMER, Sylvia

1988 « Sex Role Stereotyping : How it Happens and How to Avoid it », in Anne O'Brien Carelli, *Sex Equity in Education. Readings and Strategies*. Springfield, Charles C. Thomas Publisher : 3-23.

LAFRANCE, Marianne

1991 « School for Scandal : Different Educational Experiences for Females and Males », *Gender and Education*, 3,1 : 3-13.

LAUTREY, J.

1980 *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. Paris, PUF.

MACCOBY, Eleonor E.

1990 « Le sexe, catégorie sociale » (traduction de Eric Fassin), *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83 : 16-26.

MEQ

1991 *Notre force d'avenir: l'éducation. Orientation 1991-1993*. Québec, Ministère de l'Éducation.

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

MERRET, Frank et Kevin Wheldall

1992 « Teachers' Use of Praise and Reprimands to Boys and Girls », *Educational Review*, 44, 1 : 73-79.

MOISAN, S. et E. Royer

1992 *Tableau des facteurs de risque associés à l'abandon scolaire et Huit questions à poser avant d'élaborer un programme de prévention de l'abandon scolaire*. Document de travail, Québec, GRIED, Université Laval.

O'BRIEN CARELLI, Anne

1988 *Sex Equity in Education. Readings and Strategies*. Springfield, Charles C. Thomas Publisher.

OCDE

1986 *L'enseignement au féminin, Étude internationale sur la façon dont les filles et les garçons sont élevés et instruits*. Paris, OCDE.

SEXTON, P.C.

1989 *The Feminised Male*. New York.

SUBIRATS, M. et C. Brullet

1988 « Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans des classes en Catalogne », *Recherches féministes*, 1, 1 : 47-59.

TERRAIL, Jean-Pierre

1992 « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et formations*, 30 : 3-11.

THORNE, Luria Z.

1986 « Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds », *Social Problems*, 33 : 176-190.

VALLERAND, Robert J. et Caroline B. Sénécal

1992 « Une analyse motivationnelle de l'abandon des études », *Apprentissage et socialisation*, 15, 1 : 49-62.

WALKERDINE, V. et Girls and Mathematics Unit

1989 *Counting Girls Out*. University of London Institute of Education, London, Vinago Press.