Textes 1

Les garçons, les filles

Voici quelques extraits de deux documents
qui pourraient aider à réfléchir sur ce qui différencie les garçons et les filles
dans leur façon d'aborder les études et leur réussite au collégial.

Le premier texte (1-A), extrait de **B. Rivière**, **L. Sauvé** et **J**. **Jacques** (1997), peut contribuer à trouver quelques réponses à la première question posée dans la présentation de la trousse : *Que recouvre la notion de réussite?*

Le deuxième texte (1-B), extrait d'un avis donné au ministre par le Conseil supérieur de l'éducation (1999), permettra de mieux comprendre : *Qu'est-ce qui amène les garçons* à risque *à ne pas faire ce qu'il faut pour réussir?,* quatrième question majeure posée dans la présentation de la trousse.

Texte 1-A

Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite

Rapport de recherche, Tome I

*(extraits)**

(B. **Rivière, L**. **Sauvé** et **J**. **Jacques,** Collège de Rosemont, Montréal 1997)

Bernard Rivière, Louis Sauvé et Josée Jacques ont mené en 1996-1997 au cégep une recherche PAREA, *Les cégépiens et leurs conceptions de la réussite*. Des entrevues ont été menées auprès de 8 étudiants et 12 étudiantes; 18 d'entre eux étaient inscrits au programme de Sciences humaines; les cours ratés étant exclus de la moyenne, 7 filles et 2 garçons avaient une moyenne allant de 75 % à 86,5 %, 5 filles et 6 garçons avaient une moyenne se situant entre 60 % et 74 %.

« *Les chercheurs abordent la problématique de l'écart de performance entre filles et garçons. Après une analyse critique de la littérature, les chercheurs considèrent que la réussite des étudiants ne peut être attribuée strictement au facteur sexuel. Ils appréhendent donc le phénomène de la réussite à partir des croyances que les étudiants ont de la réussite. Afin de mieux comprendre les conceptions de la réussite dans la conscience des filles et des garçons au cégep, les chercheurs optent pour une approche qualitative d'inspiration phénoménologique.* [...]

Dans le contexte collégial actuel, où les filles réussissent mieux que les garçons, certains sont tentés de relire le destin scolaire non seulement à partir des expériences et des résultats scolaires antérieurs, mais aussi à partir de l'appartenance sexuelle et de l'identification à l'un ou l'autre sexe. Par le biais du processus d'identification sexuelle, un étudiant adopterait un comportement gagnant ou perdant, dans ses études.

Sans nier les différences de comportement, adoptés par les garçons et les filles à l'égard des études, il nous semble nécessaire de considérer des dimensions plus profondes de la construction de la personnalité qui orientent chacun vers le succès ou vers l'échec. C'est ainsi qu'en sondant les croyances des étudiants en matière de réussite, nous allons au-delà de l'analyse des déterminismes comportementaux et abordons l'univers d'intentionnalité des étudiants où se structure véritablement le concept de soi. [...]

Les chercheurs relèvent une typologie de croyances en regard de la réussite scolaire, de la réussite professionnelle, de la réussite personnelle et des conditions féminine et masculine : 1. Répulsion, 2. Résignation, 3. Utilisation, 4. Actualisation, 5.

* Les extraits de ce document sont en discontinuité.

Harmonisation. Les étudiants les plus faibles ont des croyances des deux premiers types, alors que les étudiants les plus forts ont des croyances qui se rapportent aux deux derniers types. La majorité des étudiants ont des croyances du troisième type et ont donc un rapport plus instrumental vis-à-vis de la réussite. [...]

Selon les résultats de notre enquête, être une fille et une étudiante sont des identités indissociables. Les caractéristiques utilisées par les filles pour se décrire sont souvent les mêmes qu'elles s'attribuent en tant qu'étudiantes [...] *Dans l'ensemble, les traits qu'elles utilisent pour se décrire en tant que filles favorisent de bonnes attitudes scolaires. De plus, les attributs négatifs qu'elles perçoivent chez elles* [...] *ne sont pas réellement des obstacles à la réussite scolaire.* [...] *les filles ont davantage tendance à s'attribuer plus de traits positifs sous l'énoncé "Nous les étudiantes..." que sous l'énoncé "Nous, les filles..."* [...]

Les sujets masculins semblent avoir intériorisé une perception plus négative d'eux-mêmes que les filles. Sous l'énoncé "Nous, les garçons [...]*", ils s'accordent 45 % de traits positifs et 47 % de traits négatifs. Sous l'énoncé "Nous, les étudiants...", leur autoévaluation est encore plus négative. En effet, ils ne s'attribuent que 38 % de caractéristiques positives contre 53 % de traits négatifs.* [...] *Les garçons se concèdent très peu de qualités et ces dernières ne sont d'ailleurs pas essentiellement utiles à la réussite scolaire.* »

Texte 1-B

Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles

Avis adopté à la 481e réunion
(extraits)*

(**Conseil supérieur de l'éducation**, le 19 août 1999)

Chapitre 2 – Des facteurs explicatifs

Le premier facteur qui fut considéré par les chercheurs pour expliquer des différences de réussite scolaire entre les garçons et les filles est, sans contredit, l'intelligence : il n'existe pas de différence significative selon le sexe en matière de compétences cognitives. Pour un temps, des différences ont été observées en ce qui a trait aux domaines spatial et verbal, mais celles-ci ont été invalidées par la suite. […]

Par ailleurs, cette absence de différences observée sur le plan des compétences cognitives en fonction du sexe est contredite sur le plan sociologique par l'importance des différences observées sur le plan du rendement et des cheminements scolaires. Tant pour les psychologues que pour les sociologues de l'éducation, la question est devenue la suivante : à compétence cognitive égale, comment expliquer que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école? C'est donc dire que des facteurs qui n'ont rien à voir avec des compétences cognitives qui seraient propres à un sexe interviennent dans ce processus. Surtout, et cette dernière interrogation fait figure de paradoxe, comment expliquer que, la plupart du temps, les filles ne choisissent pas les filières de formation que leur réussite scolaire pourrait leur laisser escompter? Déjà en 1984, le Conseil signalait cette dernière anomalie. Comme ces choix d'orientation des filles et des garçons, de même que la plus grande réussite scolaire des filles, ne peuvent s'expliquer par des différences de capacité, ils apparaissent aujourd'hui à la plupart des chercheurs comme la résultante de modes différenciés de socialisation.

Plusieurs chercheurs qui ont étudié la réussite scolaire, de même que le Conseil, ont fait état de deux facteurs principaux permettant de distinguer les élèves à chance de réussite scolaire et ceux à risque d'échec : l'origine sociale et

* Ces extraits, en discontinuité, sont tirés des pages 33 à 42 de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation.

le sexe. L'origine sociale fait référence surtout au milieu familial : profession des parents, scolarité des parents, travail de la mère, nombre d'enfants dans la famille, pratiques éducatives. De façon générale, un élève (garçon ou fille) a plus de chances de réussite scolaire s'il provient d'un milieu favorisé. Quant au sexe, on observe que les filles ont un meilleur rendement scolaire que les garçons, peu importe l'origine sociale, mais que toutefois l'écart entre garçons et filles est plus grand chez les élèves d'origine sociale modeste. Les deux facteurs — origine sociale et sexe — ne sont pas complètement indépendants l'un de l'autre au regard de la réussite scolaire. […]

Si l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles est attribuable à des modes différenciés de socialisation, celle-ci est un facteur qui n'est pas du même ordre que l'intelligence. Il s'agit ici d'un processus au cours duquel la personnalité s'élabore par l'interaction entre des éléments individuels et des éléments du milieu. Dans ce processus, plusieurs variables interviennent. Le Conseil, quant à lui, a retenu l'influence de trois facteurs principaux : un général et deux particuliers. Le facteur général consiste en l'orientation globale de la société fondée sur les rôles sociaux de sexe. Les sociétés déterminent des rôles et fixent des attentes pour les deux sexes. La manière dont ces rôles et attentes sont définis dans la société influence les parents et par la suite l'école et l'enfant lui-même en raison de l'effet des médias et des camarades, et ce, même si parents, enseignantes et enseignants veulent éviter les stéréotypes de sexe dans l'éducation qu'ils donnent aux enfants. Les deux facteurs particuliers sont la socialisation et l'organisation institutionnelle qu'est l'école dans laquelle s'exercent le métier d'élève et le métier d'enseignant. […]

1. Les rôles sociaux de sexe

Si les sociétés traditionnelles n'ont retenu que le fait de nature pour rendre compte des différences qui interviennent dans les rapports sociaux de sexe, il ne faudrait pas tomber dans l'excès inverse en faisant de la culture l'unique principe explicatif. En fait, on ne peut isoler ce qui relève de l'inné ou de l'acquis, car, la socialisation des sexes commençant dès la naissance, il va être impossible de dissocier l'influence, sur les comportements, de la biologie de celle de l'environnement. […]

De même, conformément aux recherches en psychologie infantile, le développement physiologique de l'enfant évolue selon des stades qui constituent des moments privilégiés — des « fenêtres d'opportunité » (*windows of opportunity*) — où certaines aptitudes peuvent être facilement acquises par l'enfant, alors que cela devient beaucoup plus difficile après. Les découvertes récentes mettent aussi en relief le rôle des émotions — bonnes ou mauvaises — dans le processus d'apprentissage. En d'autres mots, l'individu n'entre pas

seulement en relation avec son environnement, muni d'aptitudes fixes. Cette rencontre, faite d'apprentissages variés, exerce en retour des effets sur sa capacité d'appréhender cet environnement. [...]

2. La socialisation

De manière globale, "socialiser, c'est apprendre à jouer des rôles, partager des significations avec autrui, répondre à ses attentes et les anticiper, intérioriser des normes, des valeurs, des systèmes de pensée" (**Mohamed Cherkaoui,** « Les types de socialisation », dans *Traité de sociologie,* **Raymond Boudon**, dir., Paris, PUF, 1992, p. 136). Par définition, la socialisation est un processus dynamique qui renvoie à tous les apprentissages qu'un individu est susceptible de faire au cours de sa vie. C'est donc dire que cette intériorisation progressive de la culture d'une société donnée est liée essentiellement aux interactions que l'individu entretient avec autrui, particulièrement avec les personnes qui lui apparaissent comme les figures les plus significatives pour lui. Cependant, lorsque l'on considère de manière plus particulière le processus de formation de l'identité sexuelle chez l'enfant, on s'aperçoit que ces figures significatives se départagent en deux pôles. C'est pourquoi il faut établir une distinction entre deux formes de socialisation. La première fait référence aux interactions que l'enfant entretient avec le monde adulte — par exemple les parents, les enseignants et les médias —, tandis que la seconde renvoie, pour sa part, aux interactions que l'enfant entretient avec les autres enfants. De manière complémentaire, il faut voir que ces deux formes de socialisation s'inscrivent dans un contexte socio-économique donné qui vient accentuer ou atténuer certaines caractéristiques qui contribuent à définir de manière plus ou moins rigide les rôles sociaux de sexe : plus l'origine sociale est modeste, plus les rôles masculins et féminins tendent à être plus traditionnels et stéréotypés. De plus, d'une famille à l'autre, les expériences vécues peuvent varier. Entre dix-huit mois et deux ans, l'enfant prend d'abord conscience qu'il appartient à un sexe biologique. Après deux ans, l'enfant apprend à classifier et à ordonner les caractéristiques sociales qui s'attachent à cette appartenance à un sexe en renonçant, et en rejetant tout à la fois, celles qui relèvent de l'autre sexe. Dans ce processus, l'influence de la socialisation en provenance du monde adulte est manifeste. Par les modèles proposés aux enfants, par les pressions différentielles exercées sur eux selon qu'ils sont de sexe masculin ou féminin, ils en viennent à développer certaines attitudes caractéristiques qui les prédisposent à agir conformément aux attentes qui s'attachent à leur rôle social de sexe.

2.1 L'influence des parents

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

Les enfants d'âge préscolaire consacrant la majeure partie de leur temps à des activités ludiques, il est intéressant de constater que les jeux proposés et pratiqués constituent un des domaines où les différences selon le sexe sont des plus marquées, et ce, dès l'âge de un à deux ans. Les outils de travail domestiques et les poupées, qui relèvent du domaine de l'activité maternelle, sont très présents dans les jouets offerts aux filles, tandis que les jeux offerts aux garçons sont plutôt liés « à l'agression, à l'aventure, à la mécanique et aux mouvements ». (**Chantal Zaouche-Gaudron** et **Jean Le Camus**, « La relation père-enfant dans la construction de l'identité sexuée », dans **O. Lescarret**, dir. *et al.*, *Séparation des sexes et compétences*, Paris, L'Harmattan, 1996, p. 29) Les garçons apprennent à se déplacer dans un environnement plus vaste, ce qui est propice au développement de l'autonomie et à l'apprentissage du risque qui y est associé. Pour leur part, les jeux des filles sont plus restreints au point de vue spatial. Les jouets qu'elles reçoivent les encouragent à l'imitation, aux jeux de rôles et peuvent se dérouler à proximité des parents. De manière globale, les parents encouragent davantage les filles à rester physiquement près d'eux, alors qu'ils laissent plus les garçons prendre leur distance et découvrir l'espace environnant, et ce, de manière précoce. Par ailleurs, les parents — les pères en particulier — manifestent en général plus d'inquiétude lorsque les garçons présentent des comportements considérés comme féminins que l'inverse.

Comme l'écrit Pierrette Bouchard, « les parents socialisent leurs enfants par le renforcement ou la répression des comportements considérés comme appropriés ou non au sexe » (**Pierrette Bouchard** et **Jean-Claude St-Amant**, « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », dans *Recherches féministes*, vol. 6, n° 2, 1993, p. 25). Selon cette perspective, la recherche fait aussi ressortir que « *les pratiques éducatives des parents semblent être plus rigides envers les filles* » qu'envers « *les garçons, dans des domaines aussi variés que la propreté, l'alimentation, l'utilisation des objets* » (**Marie Duru-Bellat,** « Filles et

garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales » (1re partie), dans *Revue française de pédagogie*, vol. 109, octobre-décembre 1994, p. 125). De même, « *les pères et les mères considèrent les filles comme de petites choses fragiles qui doivent être manipulées avec précaution* », tandis que « *les garçons* […] *sont considérés comme des êtres forts, qui aiment et ont besoin d'être actifs et de participer à des jeux violents, et que l'on doit laisser le plus tôt possible découvrir leur environnement* ». (Voir : *L'enseignement au féminin – Étude internationale sur la façon dont les filles et garçons sont élevés et instruits*, Paris, OCDE, 1986) C'est pourquoi certains chercheurs sont d'avis que le fait majeur qui intervient dans ce processus de socialisation différenciée a trait au niveau d'autonomie accordée par les adultes à l'enfant selon qu'il est de sexe masculin ou féminin.

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

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

2.2 L'influence des enfants

La socialisation qui opère à partir « *d'en haut* » vient aussi à la rencontre de celle qui est vécue « *en bas* ». Si l'on ne porte attention qu'à la culture adulte, on perd de vue que les enfants se transmettent, à travers le temps, non seulement des jeux, mais aussi les interprétations qu'ils ont développées par eux-mêmes pour définir ce qui relève du masculin et du féminin. En effet, la socialisation en provenance du monde adulte n'est pas reçue mécaniquement par des

enfants qui ne feraient qu'enregistrer passivement l'information relative aux rôles sociaux de sexe. Elle est reprise et réinterprétée au creux de la dynamique des interactions que les enfants mettent eux-mêmes en œuvre en tant que groupe social dans leur quotidien. Ce deuxième pôle de socialisation apparaît tout aussi important que le premier. S'appuyant sur ses propres recherches, qu'elle mène depuis une quarantaine d'années, de même que sur les principaux constats qui ressortent de la littérature sur le sujet, Maccoby propose une lecture à la fois originale et synthétique de phénomènes qui, par ailleurs, étaient déjà connus. (**Eleanor E. Maccoby**, *The Two Sexes — Growing up Apart, Coming Together*, London, The Belknap Press of Harvard University Press, 1998)

Son point de départ consiste à se demander pourquoi les enfants entre 4 et 11 ans (de 8 à 11 ans surtout) tendent, de manière générale, à se regrouper selon leur appartenance à un sexe et à éviter les contacts avec l'autre sexe, dès qu'ils ne sont plus soumis aux règles de la classe ou du monde adulte. Cette règle implicite de la séparation des sexes serait transculturelle et ne différerait, d'une culture à l'autre, qu'en intensité. Le constat principal et inédit de Maccoby est que cette séparation des sexes ne se présente pas comme une simple figure inversée : elle met en jeu des expériences particulières et des traits spécifiques qui diffèrent passablement selon que l'on analyse la nature des interactions qui se produisent entre les garçons et celles qui interviennent entre les filles de même qu'entre les deux groupes. C'est pourquoi elle n'hésite pas à soutenir qu'il existe en fait deux cultures de l'enfance. [...]

De manière globale, le rythme de maturation serait semblable chez les garçons et les filles sauf en ce qui a trait à l'acquisition du langage et à la capacité d'exercer un contrôle sur soi. Dès l'âge de deux à trois ans, les filles auraient déjà acquis à ce sujet une supériorité manifeste. En ce qui a trait au contrôle sur soi, une recherche a fait ressortir que les pères faisaient intervenir deux fois plus de prohibitions verbales pour leurs garçons que pour leurs filles, et ce, pour la seule raison que les garçons ont plus tendance à manipuler les objets interdits. Ce manque de contrôle sur soi est concordant avec les observations voulant que les garçons soient plus souvent punis que les filles. [...]

Bien que les parents expriment leurs émotions vis-à-vis de leurs enfants sans distinction, ils auraient tendance — en particulier la mère — à aborder la question des émotions et à expliquer les causes de certaines interactions entre deux personnes de manière plus fréquente avec leurs filles qu'avec leurs garçons. Inversement, l'on exercerait plus de pressions sur les garçons pour qu'ils contrôlent leurs émotions et qu'ils ne pleurent pas et, en ce dernier cas, le père serait plus actif que la mère. Des recherches ont fait ressortir que le fait d'aborder plus souvent la question des états émotionnels avec les filles exercerait un effet sur la manière dont les filles interagissent. Elles dévelop-

peraient ainsi davantage leur sensibilité envers autrui, ce qui favoriserait en retour l'émergence dans les groupes de filles d'un style d'interaction plus coopératif, comparativement aux groupes de garçons où ce genre d'interaction est plus rarement observable.

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

La deuxième différence majeure a trait aux attitudes divergentes que les garçons et les filles manifestent envers le monde adulte. Déjà, à la garderie, au moment où ils savent à peine marcher, les garçons accordent plus d'attention aux réactions des autres garçons face à leur comportement qu'à l'éducatrice ou à l'éducateur. Une fois arrivés à l'école primaire, ils continuent d'accorder plus d'importance aux autres garçons qu'à l'enseignante ou à l'enseignant, alors qu'à l'opposé, les filles portent davantage attention au professeur qu'aux autres filles. De même, vers l'âge de 2-3 ans, les garçons prennent de moins en moins l'initiative du contact avec leur mère, alors qu'il n'y a pas de changement pour les filles. »