

# La réussite scolaire, plus qu'une question de genre

*Lefebvre, M.-L. (2006). La réussite scolaire, plus qu'une question de genre. Options CSQ, (Hors série #1), 129-143*

## Marie-Louise Lefebvre

est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), membre de l'Institut de recherches et d'études féministes (IREF) de l'UQAM et responsable du Groupe de recherche PLURI du Département d'éducation et de formation spécialisée

Au moment de rédiger les actes d'un colloque ou d'une quelconque rencontre de discussion et de réflexion, on éprouve toujours une certaine difficulté à inscrire dans un texte la dynamique qui peut avoir animé tel ou tel thème. Dans le cas de l'atelier sur la question du genre et la réussite scolaire, sous la direction de madame Chantal Locat, avec l'assistance de Claire Bégin et la participation de mesdames Bourret et Lefebvre comme conférencières, les débats avec l'auditoire et entre les panélistes ont émaillé les présentations de témoignages et d'analyses dont la richesse ne peut être réellement rendue dans le présent exposé. Au mieux, le texte peut reprendre ici un bref historique du contexte qui a amené l'étude comparée de la réussite des filles et des garçons à l'école québécoise, définir les indicateurs de mesure, distinguer le poids du genre de celui de la catégorie socioéconomique d'appartenance et démontrer le rôle des stéréotypes sexués. Aussi incomplète soit-elle par rapport au travail des ateliers, cette synthèse devrait permettre de dégager, sinon des pistes d'intervention, du moins de nouveaux angles de traitement de la question du genre à l'école.

## Le contexte

Quatre ans avant les États généraux sur l'éducation au Québec, en 1992, Baudelot et Establet dans *Allez les filles!* encensaient la réussite québécoise en matière d'égalité des femmes et des hommes en éducation. D'après ces auteurs, le Canada se retrouvait dans une catégorie à part, battant tous les autres en ce domaine, puisque les filles égalaient au moins la performance de leurs camarades masculins lorsqu'elles ne la dépassaient pas. L'explication de cette situation et d'observations similaires dans tous les pays développés se trouvait dans l'importance de leur niveau économique. Le Canada ne faisait qu'illustrer l'hypothèse des deux auteurs à savoir que : « L'égalisation des chances des filles et des garçons est en grande partie fonction de la richesse du pays » (p. 60). Les deux auteurs rappelaient pourtant que cette réussite scolaire des filles ne correspondait pas à une réussite sociale, contradiction qui servait d'ailleurs de fondement à leur recherche, résumée ainsi en page couverture :

De la maternelle à la fac, les filles sont les meilleures. Partout où elles accèdent, elles excellent. Et ce, partout dans le monde. Cependant, sur le marché du travail, elles ne sont ni les premières ni les mieux payées. Pourquoi un tel gâchis de compétences ? (p.15)

La réussite différentielle des étudiantes et des étudiants a été reprise lors des États généraux sur l'éducation, mais cette fois, indépendamment de la promotion nettement limitée que le succès scolaire apportait aux diplômées. En 1996, l'inquiétude portait plutôt sur le sort des garçons, « groupe social pour lequel un rattrapage plus marqué s'impose » (p. 8). Après avoir fixé l'objectif de diplomation pour la fin du secondaire (diplôme d'études secondaires-DES ou diplôme d'études professionnelles-DEP) à 85 % d'un groupe d'âge, avant l'âge de 20 ans, le *Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation* explique, dans les chantiers prioritaires et les tâches qui s'y rattachent du chapitre 2 :

Si les seuils (85 %) que nous avons établis semblent assez facilement à la portée des filles qui s'en approchent déjà, [...] il en va tout

autrement des garçons pour qui la côte est plus longue à remonter. [...] S'il ne saurait être question de freiner la progression des filles, on ne saurait non plus laisser les garçons à eux-mêmes. **Des recherches s'imposent pour mieux cerner les facteurs en cause dans le désintérêt marqué de nombreux garçons à l'égard de l'école.** Il faut également apporter les correctifs appropriés, [...] de façon à empêcher que les garçons ne deviennent, chaque jour un peu plus, les exclus de l'école, **en prenant soin toutefois d'éviter toutes mesures susceptibles d'avoir un effet défavorable sur les filles.**

**Les cinq commissions scolaires où les écarts sont les plus élevés entre les filles et les garçons sont situées en milieu défavorisé et que, parallèlement, les cinq commissions scolaires où les écarts sont les moins élevés entre les filles et les garçons se situent en milieu favorisé, ramenant au premier plan la question du milieu socioéconomique comme facteur de réussite ou d'échec.**

Dix ans après ces recommandations des États généraux, quelle est la réussite au secondaire avant 20 ans et sa distribution par genre ? Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2004) :

Depuis les 25 dernières années, la proportion de filles et de garçons qui ont obtenu un diplôme d'études secondaires 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. (p. 6)

On est loin du 85 % visé par les États généraux. En fait, ce taux de diplomation a même baissé de près de cinq points de pourcentage depuis 1995-1996, puisqu'il était alors à 73,8 % (MEQ, 2004 : 6). Le Québec se retrouve maintenant, dans les études de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), 8<sup>e</sup> derrière le Danemark, le Japon, la Finlande, la Grèce, etc., et ce, même si, à l'instar des filles des 32 autres pays de l'étude, les étudiantes affichent

une réussite supérieure à celle des étudiants de leur cohorte. Cet écart filles-garçons tend d'ailleurs à diminuer et est généralement plus faible au primaire qu'au secondaire. Ainsi, pour la même année 2001-2002 où le Québec n'atteint pas le taux de 85 % de diplômés du secondaire, 96,2 % des garçons et 97,7 % des filles ont réussi leur année au primaire, pour un écart de 1,5 point et 84,3 % des garçons et 89,9 % des filles ont réussi leur année au secondaire, pour un écart de 5,6 points.

C'est dire que non seulement le taux de redoublement est très faible dans les deux groupes, mais plus encore, que l'écart au primaire est minime (1,5 point) et celui au secondaire faible (5,6 points de différence). Au vu de l'importance du débat lancé par la parution, entre autres, de *l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation sur genre et réussite scolaire au Québec* (CSE, 1999) et de tous les articles qui ont suivi dans les médias écrits et audiovisuels, on reste surpris de réaliser qu'en réalité, la majorité non seulement des filles, mais aussi des garçons, réussit dans leur scolarisation. En fait, l'analyse des données liant genre et réussite scolaire gagnerait, comme l'a suggéré à plusieurs reprises Pierrette Bouchard (1996-2003), à tenir compte d'un écart beaucoup plus large que celui du genre, c'est-à-dire de celui que les recherches tant nationales qu'internationales démontrent de manière probante et avec une régularité qui ne se dément pas, à savoir que les élèves en milieu défavorisé sont les plus touchés par les difficultés scolaires, les plus « à risque » de redoubler, d'accumuler des retards ou de décrocher, et les moins performants dans la langue d'enseignement, clé pour le succès scolaire.

## Les indicateurs : poids des variables genre et niveau socioéconomique

À l'instar donc de Pierrette Bouchard (2003) qui soutenait que « la problématique doit se poser en terme d'écart entre les sexes, en tenant compte de facteurs comme l'origine sociale, le milieu familial et culturel et se doit d'éviter les généralisations » (p. 59), plusieurs travaux récents du ministère de l'Éducation (2004a, 2004b, 2005a) ont revu les différences de performance dans une double perspective de

genre et de milieu socioéconomique. Ces différents rapports du MEQ tiennent compte des trois indicateurs qui définissent la réussite scolaire : le retard scolaire, la performance dans la langue d'enseignement et la diplomation.

**Quel que soit l'indicateur, le niveau socioéconomique compte davantage que le genre pour la réussite scolaire, le fait d'être plus ou moins pauvre importe donc plus que celui d'être un ou une élève.**

Le retard scolaire est calculé à partir de l'âge « normal » d'entrée au secondaire, 12 ans, et cumulé au long de la scolarité, ce qui permet de voir sa croissance de la première à la cinquième année du secondaire. Dans le cas du Québec, à cause du phénomène de décrochage qui fait disparaître une partie de l'effectif scolaire avant l'âge de 16 ans, l'écart garçons/filles dans le retard scolaire se maintient sans augmentation entre l'entrée et la sortie en 5<sup>e</sup> secondaire. La performance dans la langue d'enseignement est le deuxième indicateur retenu pour décrire la réussite scolaire par genre. En effet, c'est le seul domaine où l'on observe des différences puisque l'on ne trouve pas d'écart de réussite notable entre garçons et filles pour les autres matières. Enfin, la diplomation fait référence à l'obtention du diplôme de la fin de la scolarité obligatoire (DES ou DEP).

Les études du MEQ des trois dernières années sur la mesure de ces trois indicateurs selon le sexe des élèves ont voulu tenir compte de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) de chaque commission scolaire. Elles ont constaté que les cinq commissions scolaires où les écarts sont les plus élevés entre les filles et les garçons sont situées en milieu défavorisé et que, parallèlement, les cinq commissions scolaires où les écarts sont les moins élevés entre les filles et les garçons se situent en milieu favorisé, ramenant au premier plan la question du milieu socioéconomique comme facteur de réussite ou d'échec. Leurs tableaux, compilations spéciales des indicateurs de l'éducation publiés annuellement, sont reproduits et commentés ci-après. Pour faciliter la

lecture, on qualifiera les cinq commissions scolaires dont les pourcentages sont les plus élevés et leurs élèves de « favorisés » (fav.) et les cinq commissions scolaires où les pourcentages sont les moins élevés et leurs élèves de « défavorisés » (déf.) bien que ces expressions de commodité soient abusives. La colonne de droite utilise ces abréviations pour chaque indicateur en soulignant le nombre total de points d'écart entre filles et garçons, le nombre de points d'écart intergroupes, entre filles et garçons des cinq commissions scolaires dites favorisées (fav.) ou défavorisées (déf.), et le nombre de points d'écarts intragroupes, entre les garçons seulement ou les filles seulement, selon l'appartenance aux cinq commissions scolaires favorisées ou défavorisées.

L'intérêt de cet exercice est d'abord d'illustrer qu'au total, tel qu'il est déjà mentionné *supra*, quel que soit l'indicateur choisi, la majorité et des garçons et des filles réussit, mais aussi de démontrer que les garçons ne constituent pas un groupe d'élèves homogène. Il permet, d'autre part, d'élargir la discussion sur le genre en démontrant le lien étroit avec d'autres types d'appartenance, le milieu socio-économique venant ici au premier rang. Ainsi, un résumé des écarts démontrerait que :

- pour l'ensemble des commissions scolaires, l'écart entre garçons et filles varie de 6,6 à 13 points ;
- l'écart entre filles et garçons, dans les commissions scolaires les plus « favorisées », est respectivement, pour chacun des indicateurs, de 2 points (retard scolaire : Gr. 2), de 1,7 point (langue d'enseignement : Gr. 4) et de 4,6 points (diplomation: Gr. 7) ;
- par contre, l'écart au sein même du groupe des garçons selon qu'ils fréquentent les commissions scolaires les plus et les moins élevées est beaucoup plus large soit : 27,8 points de différence pour le retard scolaire, 17,4 points pour la langue d'enseignement et 31,9 points pour l'obtention du diplôme de 5<sup>e</sup> secondaire.

Tableau 1

Graphiques des écarts de retard scolaire (#2), d'apprentissage de la langue d'enseignement (#4) et de diplomation (#7) par genre dans les commissions scolaires du Québec en 2001-2002.

Graphiques des écarts de retard scolaire	Nombre de points d'écarts selon le sexe et le milieu socio-scolaire
<p><b>Gr.1 - Éèves sans retard à l'entrée au secondaire dans les commissions scolaires publiques en 2001-2002</b></p>	<p>Garçons et filles au total des CS : 7,0 points</p> <p>Garçons et filles « écoles favorisées » : 2,0 points</p> <p>Garçons et filles « écoles défavorisées » : 8,7 points</p> <p>Garçons « fav. » et garçons « déf » : 27,8 points</p> <p>Filles « fav. » et filles « déf » : 21,1 points</p>
<p><b>Gr.2 - Taux de réussite à l'épreuve de français dans les commissions scolaires publiques francophones en 2001-2002</b></p>	<p>Garçons et filles au total des CS : 6,6 points</p> <p>Garçons et filles « écoles favorisées » : 1,7 point</p> <p>Garçons et filles « écoles défavorisées » : 14,8 points</p> <p>Garçons « fav. » et garçons « déf. » : 17,4 points</p> <p>Filles « fav. » et filles « déf » : 4,3 points</p>
<p><b>Gr. 3 - Proportion d'élèves diplômés de secondaire V des commissions scolaires publiques en 2001-2002</b></p>	<p>Garçons et filles au total des CS : 13,0 points</p> <p>Garçons et filles « écoles favorisées » : 4,6 points</p> <p>Garçons et filles « écoles défavorisées » : 23,3 points</p> <p>Garçons « fav. » et garçons « déf. » : 31,9 points</p> <p>Filles « fav. » et filles « déf » : 12,2 points</p>

MEQ (2004). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Rapport synthèse, p. 4, 5, 7.

La démonstration est patente : oui, au total, les filles sont plus nombreuses que les garçons à poursuivre leurs études au secondaire sans retard, oui, elles réussissent mieux dans la langue d'enseignement et oui, elles obtiennent plus souvent le diplôme d'études secondaires générales ou professionnelles, mais la distance intergroupes n'est jamais aussi importante que les variations intragroupes selon les milieux scolaires d'inscription des élèves. Une vérification des indices de milieu socioéconomique (IMSE) démontre, par ailleurs, (MEQ,

2005) que plus l'indice de défavorisation s'élève (déciles 9 et 10), plus l'écart entre garçons et filles s'accroît et, inversement, quand l'indice diminue, ce qui indique un milieu favorisé (déciles 1 et 2), les différences entre filles et garçons s'estompent. C'est dire que, quel que soit l'indicateur, le niveau socioéconomique compte davantage que le genre pour la réussite scolaire, le fait d'être plus ou moins pauvre importe donc plus que celui d'être une ou un élève. Étant donné le peu de différences entre filles et garçons des cinq commissions scolaires ayant les meilleurs résultats (moins de 5 points, dont 2 et moins pour deux des indicateurs), on pourrait conclure, à tout le moins, que la réussite scolaire est, indissociablement, question de genre et d'appartenance socioéconomique ce qui devrait imposer obligatoirement des analyses tenant toujours compte concurremment de cette double dimension.

## Les stéréotypes sexués par genre

La prise en compte d'un double statut qui amènerait à discuter d'écart socioéconomiques avant de parler de différences de genre conduirait à poser le débat plus en termes de filles pauvres, de filles riches, de garçons pauvres et de garçons riches et de cibler ainsi celles et ceux qui réussissent le moins bien pour expliquer cet état de fait. On pourrait alors rechercher le pourquoi d'attitudes, de croyances et de comportements différenciés par rapport à l'école et à la scolarisation (Charlot, 1999, Van Zanten, 2000) pour se rendre compte rapidement de la place qu'occupent les stéréotypes sexués, ces « savoirs penser » proches de l'automatisme, dans la construction du succès et de l'échec scolaires. Sans reprendre tout le travail réalisé par St-Amant et Bouchard dans *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire* qui, coïncidence, date de la même année que les États généraux sur l'éducation en 1996, on peut quand même rappeler que le lien établi par ces auteurs entre l'adhésion aux stéréotypes de son sexe et la non-réussite scolaire reste probant dans l'explication des écarts de genre et de niveau socioéconomique. En effet, plusieurs études démontrent que les filles, particulièrement celles de la classe moyenne, seraient moins stéréotypées que l'ensemble des élèves, ce qui assurerait leur réussite.

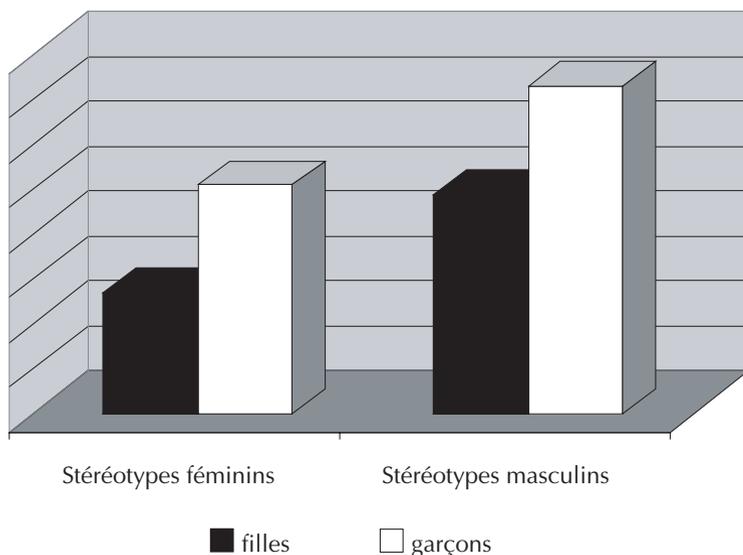
Depuis près de 20 ans, l'intérêt pour le thème de l'acquisition de stéréotypes sociaux (Lee, 1996 ; Grant, 2000) a permis la construction de plusieurs tests normalisés de mesure, tant auprès de populations d'adultes que d'enfants, qui ont démontré que les « qualités féminines » sont en perte de vitesse, et ce, particulièrement chez les filles. De plus, les garçons affichent généralement une meilleure connaissance de l'ensemble des stéréotypes sexués. À titre d'exemple, le Groupe de recherche PLURI (Legault et Lefebvre, 1996) a testé une population d'élèves âgés de 10 à 12 ans en utilisant un instrument d'identification des stéréotypes masculins et féminins, traduit et adapté du SSM II (*Sex-Stereotype Measure*) de Best et Williams (1977). Ce test consiste en 32 brèves descriptions que les sujets doivent attribuer soit aux femmes, soit aux hommes, en entourant une silhouette féminine ou masculine (par exemple : Qui est effacé, timide, gêné ? Qui aime l'aventure ? Qui se plaint tout le temps ? Qui provoque des batailles ? Qui dépense pour acheter des choses inutiles ?...). Une attribution d'un stéréotype féminin (ex. : douceur) à la silhouette de femme est considérée comme une « bonne » réponse et, inversement, à la silhouette d'homme comme une « mauvaise » réponse ou une erreur.

**Le choix de chacun ou chacune de s'éloigner du stéréotype ayant pour effet, d'après la littérature, de faciliter la réussite scolaire, le fait que plus de « qualités féminines » soient rejetées par les filles que de traits masculins par les garçons pourrait en partie expliquer les écarts de succès scolaires entre les deux groupes.**

Selon 80 % des juges sélectionnés par les auteurs du test, la moitié de ces descriptions correspond à des caractéristiques féminines et l'autre moitié à des caractéristiques masculines, conférant à ces énoncés un statut de stéréotypes sexuels représentatifs de ce qui est véhiculé couramment en Amérique du Nord. On peut donc dégager de ce test une mesure de degré de connaissance des stéréotypes adultes, ce que fait la Figure 1, en présentant la moyenne de reconnaissance des stéréotypes féminins (STEREOF) et masculins (STEREOM) par sexe.

## Graphique 1: Moyenne de reconnaissance des stéréotypes par sexe

### Gr.4 - Reconnaissance des stéréotypes sexuels par genre



Une analyse de la variance portant sur ces marques, avec mesures répétées selon le genre attribué aux stéréotypes (féminin ou masculin), a souligné une différence significative entre les filles et les garçons ( $F_{1,745} = 30,19, p < ,001$ ), entre les stéréotypes féminins et masculins ( $F_{1,745} = 95,44, p < ,001$ ), de même qu'un effet d'interaction entre ces deux variables ( $F_{1,745} = 32,12, p < ,001$ ). Ainsi, les garçons reconnaissent mieux les stéréotypes que les filles et les stéréotypes masculins sont connus à un plus haut degré que les stéréotypes féminins. L'interaction vient de ce que la reconnaissance des stéréotypes masculins par les garçons surpasse nettement les trois autres cas. Les filles seraient donc, tous groupes ethno-linguistiques confondus, « moins » stéréotypées ou « plus » ignorantes selon les points de vue... Encore faut-il préciser de quelles « qualités » féminines ou masculines il s'agit : le Tableau 2 présente le pourcentage de « bonnes » réponses pour chacun des stéréotypes féminins et masculins pour l'ensemble de

l'échantillon des 745 élèves préadolescentes et préadolescents du 3<sup>e</sup> cycle en milieu scolaire pluriethnique montréalais.

**Tableau 2 :**  
**Pourcentage d'attribution des stéréotypes féminins aux femmes et masculins aux hommes.**

<b>Stéréotypes féminins</b>	<b>Attribution aux femmes %</b>	<b>Stéréotypes masculins</b>	<b>Attribution aux hommes %</b>
faiblesse physique	<b>85,3</b>	agressivité	<b>96,0</b>
douceur	<b>85,0</b>	force physique	<b>89,3</b>
nervosité	79,6	vantardise	<b>80,5</b>
tendresse	78,8	désordre	79,1
émotivité	77,0	cruauté	78,0
souci des convenances	71,9	grossièreté	77,9
reconnaissance	69,8	humour	77,0
compassion	68,3	exubérance	74,5
timidité	66,7	leadership	71,1
versatilité	<b>47,5</b>	goût de l'aventure	69,6
coquetterie	<b>45,3</b>	sévérité	44,3
bavardage	<b>45,2</b>	esprit d'entreprise	<b>46,6</b>
dépendance	<b>42,0</b>	indépendance	<b>43,9</b>
perfectionnisme	<b>34,3</b>	confiance en soi	<b>37,4</b>
plaignard-e	<b>32,5</b>	égalité de caractère	<b>34,8</b>
frivolité	<b>21,2</b>	logique, réfléchi	<b>25,5</b>

Au total, tous sexes et groupes confondus, 7 stéréotypes féminins et 5 stéréotypes masculins ont été attribués de manière erronée (plus de 50 % de mauvaises réponses, en italique, alors que 5 stéréotypes, 2 féminins et 3 masculins sont facilement reconnus (plus de 80 % de réussite, en gras). C'est dire que, d'une part, les élèves reconnaissent plus facilement des « qualités » socialement masculines et que, d'autre part, certaines caractéristiques dites « féminines » ne font plus consensus. L'agressivité, un trait « masculin », est le stéréotype le plus reconnu et, à 96 %, fait l'unanimité chez l'un et l'autre sexe. Si l'on compare ces résultats avec ceux obtenus par William et

Best en 1990 auprès d'enfants du même âge, on constate un assez haut degré de similitude entre les distributions ordonnées selon le degré de reconnaissance des stéréotypes masculins ( $r=,55$ ) et féminins ( $r=,62$ ). Toutefois, quelques stéréotypes sont reconnus à des degrés différents dans les deux études : le bavardage (féminin), l'indépendance et l'esprit d'entreprise (masculins) sont moins bien reconnus dans la présente étude que chez Williams et Best (1990), alors que l'altruisme et la coquetterie, stéréotypes féminins, comme le sens de l'humour et la vantardise, traits masculins, sont mieux perçus.

Malgré ces différences dans l'attribution de certains stéréotypes masculins et féminins à l'un ou l'autre sexe, on constate chez les 745 élèves échantillonnés que les garçons reconnaissent mieux que les filles l'ensemble des stéréotypes reliés au sexe et, d'autre part, que les stéréotypes masculins sont mieux reconnus que les stéréotypes féminins. Les traits les mieux admis par les garçons sont la confiance en soi, l'esprit d'entreprise et la force alors que, chez les filles, ce sont l'altruisme, la tendresse et la douceur. Ces réponses confirment que chaque sexe semble tout à fait familier avec les stéréotypes du genre qui les caractérisent. Tous les traits que les garçons et les filles admettent le mieux sont désirables socialement, alors que les traits à connotation péjorative pour chaque sexe, même s'ils correspondent à des stéréotypes bien intériorisés chez les adultes, sont beaucoup moins bien reconnus par les jeunes préadolescentes et préadolescents. Ainsi, les garçons détectent relativement peu la cruauté et le manque d'ordre, alors que les filles perçoivent moins bien la dépendance, la frivolité et la faiblesse. Ces résultats constituent une bonne illustration de la tendance des deux sexes à se valoriser, quitte à abandonner progressivement certains stéréotypes qui ne leur conviennent pas. Or, le choix de chacune ou chacun de s'éloigner du stéréotype ayant pour effet, d'après la littérature, de faciliter la réussite scolaire, le fait que plus de « qualités féminines » soient rejetées par les filles que de traits masculins par les garçons pourrait, en partie, expliquer les écarts de succès scolaires entre les deux groupes.

## En guise de synthèse...

En visant une contribution au débat sur la réussite scolaire par genre, cet atelier a voulu resituer le contexte de cette problématique en traitant, en première partie, de la préoccupation des États généraux d'il y a dix ans d'atteindre un 85 % de diplomation au secondaire d'une génération avant l'âge de 20 ans, tout en se souciant d'« empêcher que les garçons ne deviennent, chaque jour un peu plus, les exclus de l'école ». Or, sans atteindre ce 85 %, les indicateurs de l'éducation les plus récents démontrent non seulement une augmentation du taux de diplomation au cours de la dernière décennie, tant chez les garçons que chez les filles, mais surtout que la majorité des garçons réussissent à l'école. De plus, l'examen des écarts inter et intragroupes selon le milieu socioéconomique des écoles fréquentées par les filles et les garçons démontre une très faible différence de 2 à 4 points en milieu favorisé, alors que les écarts entre garçons pauvres et riches peuvent atteindre plus de 30 points. Ce dernier constat invite à relativiser toutes les explications de la problématique des garçons et des filles en difficulté à l'école en tenant compte des variables économiques mentionnées ici, certes, mais aussi, dans des études ultérieures, de variables culturelles, sociodémographiques ou même scolaires comme la récente étude sur les activités parascolaires et la réussite des jeunes au secondaire (MEQ, 2005b). Le fait de tenir compte de ces variables permettra de travailler avec tous les élèves en difficulté pour revoir l'ensemble des facteurs qui, à l'instar des stéréotypes sexués, conditionnent leur rapport à l'école et à la scolarisation.

## Bibliographie

- BAUDELLOT, C. et R. ESTABLET (1992). *Allez les filles!*, Paris : Seuil.
- BEST, D. L., J. E. WILLIAMS J. M. CLOUD, S. W. DAVIS, L. S. ROBERTSON, J. R. EDWARDS, H. GILES et J. FOWLES (1977). « Development of Sex-Trait Stereotypes Among Young Children in the United States, England and Ireland », *Child Development*, 48, p. 1375-1384.

- BOUCHARD, P. et J. C. ST-AMANT (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, P., I. BOILY et M. C. PROULX (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : Catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa : Condition féminine Canada.
- CHARLOT, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire*, Paris : Anthropos.
- GRANT, C. A., K. WIECZOREK et M. GILLETTE (2000). « Text Materials and the Intersections of Race, Class, Gender and Power, *Race, Gender & Class in Education*, 7(3), p. 11-34.
- LEE, Y. T., L. JUSSIM et C. R. MCCAULEY (1996). *Stereotype Accuracy : Toward Appreciating Group Differences*, Washington, D.C. : American Psychological Association.
- LEGAULT, F. et M. L. LEFEBVRE, (1996). « La perception des rôles sexués et des attributs hommes/femmes chez les filles et garçons de divers groupes ethniques, majoritaires et minoritaires », *Les Cahiers du LABRAPS*, vol. 21, p. 37-53.
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (2004a). *La réussite des garçons. Des constats à mettre en perspective*. Rapport de synthèse.  
[www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm).
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (2004b). *La réussite professionnelle des garçons et des filles. Un portrait tout en nuances*. Document d'accompagnement.  
[www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm).
- Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (2005a). *La réussite scolaire des garçons et des filles. L'influence du milieu socioéconomique*. Analyse exploratoire.  
[www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm).

Québec (Gouvernement du). Ministère de l'Éducation (2005b). *Et si la participation faisait la différence... Les activités des élèves du secondaire et la réussite éducative*. Rapport d'enquête. [www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm).

VAN ZANTEN, A. (2000). *L'école : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte.

WILLIAMS, J. E. et D. L. Best, (1990). « Measuring Sex Stereotypes : A Multination Study ». *Cross-cultural research and methodology series*, vol. 6, Newbury Park : Sage.