

**La différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école :
représentations de sexe, solutions et pratiques éducatives des
enseignant.e.s du secondaire**

Véronique Grenier

Thèse soumise à la
Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences
du programme de maîtrise en sociologie

Département de sociologie et d'anthropologie
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa

© Véronique Grenier, Ottawa, Canada, 2013

Résumé

Dans cette thèse de maîtrise, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante : *quelles sont les représentations de sexe que les enseignant.e.s du secondaire ont des garçons et des filles qu'ils côtoient et quelles solutions et pratiques éducatives proposent-ils au problème de la différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école?* Cette question en sous-tend une autre : *qu'est-ce que ce problème social nous révèle sur les rapports sociaux de sexe qui caractérisent notre époque?* Afin de répondre à notre question, treize entretiens semi-dirigés auprès des membres du personnel enseignant de deux écoles secondaires de la région de la Beauce ont été menés. À la lumière des entretiens quatre constats principaux sont ressortis. Premièrement, les enseignant.e.s constatent des différences entre les garçons et les filles à l'école. Toutefois, leurs propos ne sont pas catégoriques à l'égard de leurs expériences avec les garçons et les filles. Ils mettent de l'avant plusieurs nuances. Deuxièmement, les enseignant.e.s exposent que le sexe de l'élève et le leur influencent leurs relations éducatives avec leurs élèves. Troisièmement, notre étude a pu mettre en lumière différentes solutions et pratiques éducatives prônées par les enseignant.e.s. Finalement, le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons nous permet de constater, ou à tout le moins d'entrevoir, certaines recompositions des rapports sociaux de sexe dans le milieu de l'éducation.

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier mes participant.e.s. Cette thèse de maîtrise n'aurait pu avoir lieu sans eux. Je les remercie de l'enthousiasme à l'égard de mon projet de recherche et du temps qu'ils m'ont consacré, d'autant plus que leurs horaires de travail étaient très chargés. De plus, je les remercie pour les échanges forts enrichissants.

Deuxièmement, je remercie sincèrement mon directeur de thèse André Tremblay pour son support, son temps, ses commentaires, sa présence, sa compréhension et son amicalité. Merci de m'avoir permis d'être moi-même, et ce, à plusieurs égards. Il me faut aussi spécifier l'aide reçue des Professeures Marie-Blanche Tahon et Stéphanie Gaudet tout au long de ma thèse de maîtrise. Vos commentaires, critiques et explications m'ont permis de dénouer certaines impasses dans lesquelles je me trouvais. Je me dois aussi de souligner l'appui du Professeur É.- Martin Meunier tout au long de mon parcours de maîtrise. Merci pour les expériences de recherche ainsi que pour les nombreuses discussions intéressantes, enrichissantes et plusieurs fois humoristiques. Aussi, je ne pourrais passer sous silence le soutien moral reçu à maintes reprises de la Professeure Linda Pietrantonio. Vos paroles m'ont souvent remonté le moral et redonné confiance. Finalement, je remercie tous les professeur.e.s qui m'ont aidée et marquée d'une façon ou d'une autre, notamment les Professeures Michèle Ollivier et Willow Scobie.

Mes études supérieures n'auraient pas été les mêmes sans mes bonnes amies et collègues Milaine Alarie, Karine Turner, Jean-François Nault, Kateri Létourneau, Marie-Andrée Thériault et Eugénie Boudreau. Merci pour votre aide et vos précieux conseils. Un grand merci aussi à plusieurs autres collègues et ami.e.s ayant également participé à enrichir mon parcours, notamment Maxine Cléroux. Je suis contente d'avoir partagé avec vous tous ces nombreux moments de joie et de frustration au cours de cette entreprise. Les multiples moments de partages vécus sont gravés dans ma mémoire à jamais.

Je tiens aussi à souligner l'appui incommensurable de mes parents Marjolaine Audet et Bertrand Grenier. Merci de toujours croire en moi et de m'encourager à continuer, et ce, depuis que je suis toute petite.

Finalement, je tiens à me féliciter personnellement. La finalisation de cette thèse de maîtrise fut pour moi l'occasion de relever plusieurs défis et de me dépasser tant au plan personnel que professionnel.

Table des matières

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1: L'ÉCHEC ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES ENSEIGNANT.E.S: REVUE DE LITTÉRATURE	3
1.1 - Le problème social de l'échec scolaire ou des obstacles à la réussite scolaire	3
1.1.1 - <i>Les variations historiques</i>	3
1.1.2 - <i>Des recherches aux changements institutionnels</i>	7
1.1.3 - <i>L'échec et la réussite scolaire : l'aspect politique et électoral</i>	8
1.1.4 - <i>L'échec et la réussite scolaire : problèmes conceptuels dans les recherches</i>	9
1.1.5 - <i>Les conséquences de l'échec scolaire et les bienfaits de la réussite scolaire</i>	10
1.2 - La différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles	11
1.2.1 - <i>Au cœur des statistiques internationales et nationales</i>	11
1.2.2 - <i>Une problématique controversée</i>	13
1.2.3 - <i>Un problème qui n'est pas si récent</i>	15
1.2.4 - <i>Effet sensationnaliste dans les médias</i>	16
1.2.5 - <i>Des statistiques oui, mais encore : la nécessité de recherches qualitatives</i>	17
1.3 - Les enseignant.e.s, la réussite scolaire et les garçons et les filles.....	18
1.3.1 - <i>L'importance et la nécessité d'étudier les expériences des enseignant.e.s</i>	18
CHAPITRE 2: REPÈRES CONCEPTUELS	21
2.1 - Théories explicatives de l'écart de réussite scolaire entre garçons et filles.....	21
2.1.1 - <i>L'« arrivée » de la variable « sexe » dans les recherches : bref historique</i>	21
2.1.2 - <i>Les théories de la reproduction sexuelle et sociale</i>	22
2.1.3 - <i>Les théories de la socialisation familiale ou sexuée</i>	24
2.1.4 - <i>Les théories de la socialisation scolaire</i>	25
2.1.5 - <i>Les théories de la différence biologique</i>	29
2.2 - Définition des concepts clés	30
2.2.1 - <i>Relation enseignant.e.s-élèves : une relation éducative</i>	30
2.2.2 - <i>Réussir : quelle réussite?</i>	32
2.2.3 - <i>Sexe</i>	34
2.2.4 - <i>Représentation sociale</i>	35
2.3 - La théorie des rapports sociaux de sexe	36
2.3.1 - <i>Les garçons et les filles et l'éducation : bref historique du cas du Québec</i>	36
2.3.2 - <i>Entre inégalités de fait et égalité de principe</i>	37
2.3.3 - <i>Les rapports sociaux de sexe : définitions et opérationnalisations d'un concept</i>	39
2.3.4 - <i>La catégorisation de sexe</i>	40
2.3.5 - <i>La différence des sexes</i>	41
CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	45
3.1 - Question de recherche.....	45
3.2 - Approches méthodologiques.....	46
3.2.1 - <i>L'approche qualitative</i>	46
3.2.2 - <i>L'analyse thématique et la théorisation ancrée : deux approches préconisées</i>	47
3.3 - Méthodes et procédures de cueillette des données	48
3.3.1 - <i>Méthode de collecte de données</i>	48
3.3.2 - <i>Déroulement de la recherche et recrutement</i>	49
3.3.3 - <i>Milieu de recherche</i>	50
3.3.4 - <i>Échantillon</i>	55
3.3.5 - <i>Déroulement des entretiens semi-dirigés</i>	56
3.4 - Méthodes d'analyse des données.....	57
3.5 - Limites de la recherche	59
CHAPITRE 4: REPRÉSENTATIONS DE SEXE DES ÉLÈVES ET REPRÉSENTATIONS DE SOI DES ENSEIGNANT.E.S	61
4.1 - Représentations des élèves et de soi dans la relation éducative avec les garçons et les filles.....	61
4.1.1 - <i>Les représentations des élèves et de sexe</i>	61
4.1.2 - <i>Les représentations de soi des enseignant.e.s dans la relation éducative</i>	77

CHAPITRE 5: SOLUTIONS ET PRATIQUES ÉDUCATIVES DES ENSEIGNANT.E.S ET RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE	81
5.1 - Les solutions et les pratiques éducatives	81
5.1.1 - Les solutions éducatives.....	81
5.1.2 - Les pratiques éducatives	87
5.1.3 - La réforme pédagogique et le ratio enseignant.e/élèves	90
5.2 - Facteurs qui influencent les discours des enseignant.e.s.....	91
5.2.1 - Le milieu de travail	92
5.2.2 - Le milieu de vie : la Beauce.....	94
5.2.3 - Le sexe des enseignant.e.s.....	96
5.3 - Les rapports sociaux de sexe	97
5.3.1 - Différence et rapports sociaux de sexe : qui incarne la différence?	98
5.3.2 - Les garçons sont le centre d'intérêt et les filles le point de référence.....	100
5.3.3 - Les enseignants et les enseignantes soulignent la situation des garçons	102
5.3.4 - Critiques des pères et des hommes par les enseignants	103
CONCLUSION	107
BIBLIOGRAPHIE	113
ANNEXES	125
Annexe 1 - Guide d'entretien.....	125
Annexe 2 - Lettre de demande de participation.....	127
Annexe 3 - Carte de la région administrative Chaudière-Appalaches	128
Annexe 4 - Carte de la Beauce	129
Annexe 5	130
Annexe 6	130
Annexe 7	131
Annexe 8	132
Annexe 9	133
Annexe 10	133
Annexe 11	134

INTRODUCTION

De nos jours, la réussite scolaire revêt une importance cruciale dans nos sociétés contemporaines occidentales. Cela est notamment dû à son importance sur le destin des individus (Bourdieu, 1964, 1971) ainsi qu'à la demande d'une main-d'œuvre de plus en plus qualifiée de la part du marché du travail (CSQ, 1999). Au Québec, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) a déterminé la réussite scolaire comme l'objectif central cadrant les principes et les actions des acteurs du milieu éducatif (MELS, 2006). De cette façon, de par son importance sociale, il n'est pas surprenant que cette problématique soit l'objet d'une attention particulière, et ce, autant de la part de chercheur.e.s, de politicien.ne.s, de parents, des médias, etc. Un des thèmes liés à la réussite scolaire, ayant fait couler beaucoup d'encre depuis quelques années et ayant avivé les passions, est celui de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles. En effet, le problème social a été analysé par plusieurs chercheur.e.s et selon différentes perspectives (St-Amant, 2007 ; Bouchard et St-Amant, 1996 ; Lajoie, 2003 ; Pelletier, 2004 ; CSE, 1999). Elle fut également fortement reprise par les médias (Foster, 1996 ; Bouchard, Boily et Proulx, 2003).

Ce vif débat nous pousse à regarder la situation dans les écoles. En effet, comment cela se passe-t-il concrètement dans les écoles? De cette façon, puisque les rôles et les actions des enseignant.e.s sont centraux et que leurs expériences ne sont que très peu mises au jour dans le débat, nous proposons donc de nous intéresser aux expériences des enseignant.e.s du secondaire avec les garçons et les filles en lien avec la réussite scolaire. Comment vivent-ils leurs relations éducatives avec les garçons et les filles? Comment interprètent-ils la situation? Comment perçoivent-ils les garçons et les filles qu'ils côtoient à l'école? C'est ainsi que nous posons la question de recherche suivante : *quelles sont les représentations de sexe que les enseignant.e.s du secondaire ont des garçons et des filles qu'ils côtoient et quelles solutions et pratiques éducatives proposent-ils au problème de la différence de réussite entre les garçons et les filles à l'école?* Cette question en sous-tend une autre : *qu'est-ce que ce problème social nous révèle sur les rapports sociaux de sexe qui*

caractérisent notre époque? Une série d'entretiens semi-dirigés auprès des membres du personnel enseignant de deux écoles secondaires de la région de la Beauce ont été menés afin de répondre à notre question de recherche.

Cette thèse de maîtrise comporte cinq chapitres. Le premier chapitre constitue une revue de la littérature savante à l'égard des problèmes sociaux de l'échec et de la réussite scolaire, de manière générale, et du problème social de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles, plus particulièrement. De plus, dans ce chapitre, nous soulevons brièvement les liens existants entre les enseignant.e.s et la réussite scolaire des élèves ainsi que les facteurs contribuant à sa réalisation. Nous relevons également l'influence du sexe (des enseignant.e.s et des élèves) sur ces liens. Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel ayant guidé notre recherche. Ainsi, il sera question dans ce chapitre de notre approche ainsi que des concepts clés utilisés dans cette recherche. Le troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie que nous avons employée. Dans le quatrième chapitre et le cinquième chapitre, nous présentons les résultats qui sont ressortis de notre analyse des entretiens semi-dirigés auprès du personnel enseignant. En conclusion, nous résumons les principaux constats de notre recherche et nous soulevons des pistes de réflexion pour les recherches à venir.

CHAPITRE 1: L'ÉCHEC ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE ET LES ENSEIGNANT.E.S: REVUE DE LITTÉRATURE

1.1 - Le problème social de l'échec scolaire ou des obstacles à la réussite scolaire

1.1.1 - Les variations historiques

Incontestablement, la réussite et l'échec scolaire revêtent une grande importance dans nos sociétés contemporaines occidentales. En effet, « ni l'échec ni l'abandon scolaire n'ont été des préoccupations aussi importantes par le passé » (Robert et Tondreau, 1997 : 435). Cette priorité se reflète même dans les propos du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec lorsqu'il met de l'avant le fait que « la réussite de l'élève, de l'étudiante et de l'étudiant, constitue la pierre angulaire de l'action gouvernementale en éducation. Tous les acteurs des réseaux de l'éducation se rallient autour de cet objectif commun et rassembleur » (MELS, 2006 : 9). Cette forte importance accordée à l'échec et à la réussite scolaire est principalement le fait de l'augmentation considérable de l'emprise de l'école, et des diplômes que l'on y acquière, sur les destins individuels. Comme le relève Tahon (1995), en parlant de l'apport de Bourdieu à la compréhension du phénomène scolaire, ce dernier « soutient qu'aujourd'hui le capital dominant n'est plus le capital de la terre ou le capital financier, mais le capital scolaire. Le diplôme – et l'école ou l'université où il a été obtenu – n'est plus un attribut statutaire, mais devient un « droit d'entrée » » (Tahon, 1995 : 82). Dans d'autres termes, la détention de diplômes est perçue comme le garant de l'obtention des meilleurs emplois et, corollairement, des positions socialement valorisées et de pouvoir. Inversement, la non-détention de diplômes ou le fait « d'échouer à l'école n'est plus seulement synonyme de relégation sociale, mais devient de plus en plus l'instrument et l'indice d'une future exclusion sociale » (Berthelot, 1993 : 9). D'autre part, la réussite scolaire est importante puisque, dans le type d'économie où nous nous retrouvons, l'économie du savoir, on préconise des individus instruits puisque la connaissance et le savoir sont les moteurs de l'économie. De fait, « dans le contexte économique prévu pour les prochaines décennies, où les emplois disponibles exigeront une formation de plus en plus poussée et où le manque de qualifications sera synonyme d'emploi précaire et de chômage,

la réussite scolaire devient, plus que jamais, une des priorités des sociétés d'aujourd'hui » (CSQ, 1999 : 6). Finalement, la conception de la réalisation personnelle et professionnelle dans une société comme la nôtre ainsi que la qualité de participation sociale future des jeunes passent en majeure partie par la réussite de ses études (Cloutier, 2003). Bref, « au cours des dernières années, la réussite scolaire de tous les élèves a pris de l'ampleur et est devenue un enjeu social et économique majeur, et ce, pour tous les ordres d'enseignement » (Lajoie, 2003 : 13).

Or, force est de reconnaître le paradoxe que le problème social de l'échec scolaire revêt. Effectivement, au Québec, à l'heure où la proportion des élèves qui obtiennent un diplôme d'études secondaires a augmenté depuis le milieu des années 80 (CSE, 1999), l'échec scolaire constitue un sujet d'actualité quasi omniprésent et est l'objet de vifs débats. En d'autres termes, « paradoxalement, c'est au moment où le taux de décrochage est à son plus bas que ce problème devient un enjeu majeur pour la société, l'école et tous les partenaires de l'éducation » (Robert et Tondreau, 1997 : 435). Comme l'expose Pelletier (2004), il est possible de constater que le sort des jeunes s'améliore, bien que le nombre de décrocheurs demeure considérable au Québec. De fait, elle expose « qu'au Québec, depuis les vingt-cinq dernières années, la proportion de jeunes ayant obtenu un diplôme d'études secondaires a considérablement augmenté, passant de 53,5% en 1975-1976 à 68,5% en 2001-2002 chez les jeunes de moins de 20 ans, incluant la formation des adultes » (Pelletier, 2004 : 6). Tous ces constats nous permettent de constater que le phénomène de la réussite ou de l'échec scolaire est un construit et qu'il est influencé par le contexte social, économique, politique, culturel, etc. Bref, « la réussite et l'échec scolaires se définissent par rapport à ce qui est considéré comme souhaitable dans l'appropriation des savoirs à un moment donné dans la vie d'une société » (Robert et Tondreau, 1997 : 440).

Ainsi, il est possible de constater que le problème social de l'échec scolaire, ou des obstacles à la réussite scolaire, n'eut pas la même intensité au fil des époques. Par ailleurs, elle ne fut pas toujours pensée dans les mêmes termes. En effet, en ce qui concerne la

signification sociale du phénomène, Crahay (1996) souligne qu'au cours des années 1950, l'échec scolaire (ou la difficulté à réussir à l'école) référait aux enfants issus de familles économiquement et socialement aisées ayant des problèmes à l'école. Cette situation découlait du fait que les études « supérieures » étaient principalement réservées aux enfants issus des classes sociales plus fortunées. Ces derniers étaient perçus comme les seuls adaptés à continuer leurs études à des niveaux supérieurs que le primaire. Ainsi, l'échec scolaire de ces enfants était principalement expliqué par leurs inaptitudes. L'institution scolaire et les normes qu'elles prônaient n'étaient pas remises en question. Dans cette logique, l'échec scolaire revenait entièrement à la responsabilité des individus.

Sur le plan des recherches scientifiques, un changement s'opéra dans l'approche du problème social de l'échec scolaire, ou des obstacles à la réussite scolaire, à partir des années 1960. Comme Isambert-Jamati (1992) le relève, il a fallu attendre les années 1960 pour voir apparaître dans la communauté scientifique de nombreux articles dédiés au thème de l'échec ou de la réussite scolaire. En effet, si avant les années 1960, la réussite (ou l'échec) scolaire était souvent expliquée à partir de notions telles que le don, le talent, les aptitudes personnelles, le Rapport Coleman, intitulé *Equality of educational opportunity research*, publié aux États-Unis en 1966, a réorienté la question pour prendre en considération l'influence des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. En effet, ce rapport met de l'avant la primauté de l'impact des facteurs sociaux sur la réussite scolaire. Cette étude a ouvert la voie à de nouvelles approches, notamment à l'approche culturaliste (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) et à l'approche actionnaliste (Boudon, 1973). La première approche privilégie « les facteurs relatifs au passé de l'individu et soulignent les différences qualitatives entre les sous-cultures de classe dans lesquelles les individus sont socialisés, voire programmés » (Cherkaoui, 2010 : 61). La deuxième approche insiste, quant à elle, davantage sur les parcours scolaires des élèves au regard du pouvoir de décision rationnelle que ces derniers ont (Cherkaoui, 2010). Ces deux dernières approches sont, principalement, associées à la sociologie française. De fait, Bressoux (1994) stipule que : « la recherche en éducation en France a été profondément marquée par les travaux

sociologiques (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot et Estabiet, 1971, 1975 ; Boudon, 1973) qui, avec des approches théoriques différentes, ont attribué à l'origine sociale un rôle prépondérant dans la réussite scolaire et ont pu donner à penser que l'École ne fait qu'entériner des différences qui lui préexistent et qui se creusent parallèlement » (Bressoux, 1994 : 92).

En même temps que ces recherches, une série d'études a plutôt mis l'accent sur l'influence des facteurs scolaires sur la réussite scolaire. En effet, plusieurs chercheur.e.s ont, en revanche, démontré que le système éducatif et ses différents acteurs scolaires ont leur part de responsabilité dans la création de l'échec scolaire. Ces recherches s'inscrivent notamment à la suite de critiques formulées à l'encontre du Rapport Coleman. En effet, ce dernier fut notamment fortement critiqué sur sa minorisation de l'effet-maître sur la réussite scolaire des élèves au profit des caractéristiques de ces derniers. Cette approche du problème social émergea, de prime abord, dans les pays anglo-saxons. De fait, « la recherche sur les effets des écoles et des maîtres a connu un essor important dans les pays anglo-saxons, aux États-Unis tout d'abord, à partir des années 1960, en Grande-Bretagne ensuite à la fin des années 1970, pour connaître plus récemment des développements dans d'autres pays tels que les Pays-Bas, le Canada, l'Australie » (Bressoux, 1994 : 91). Ces théories, qualifiées de microsociologiques, se sont notamment penchées sur l'impact des variables que sont l'effet-classe, l'effet-maître et l'effet-établissement sur la réussite scolaire. Sur le plan de l'effet-établissement, Bennacer (2007) a exposé le fait que le climat de l'école est un déterminant important de la réussite scolaire. Plus précisément, « le leadership de la direction joue un rôle important au niveau de la qualité du climat d'une école (Hattie, 2009 ; MELS, 2009 ; Gauthier et *al.*, 2005), du soutien au développement du sentiment d'appartenance à l'école (Wang et *al.*, 1990), d'une saine coopération entre la direction et les enseignants (Jasnoz et LeBlanc, 1996 ; Gauthier et *al.*, 2005), d'un climat socioéducatif positif (Jasnoz et LeBlanc, 1996 ; MELS, 2009) » (Potvin, 2012 : 30). Toutefois, Bianco et Bressoux (2009) ont exposé le fait que l'effet-classe a un plus grand impact que l'effet-école sur les élèves. En effet, le premier expliquerait entre 10 et 20% de la variation de ces que les élèves acquièrent et le

deuxième entre 4 et 5 %. Aussi, les chercheur.e.s mettent de l'avant le fait que l'effet-enseignant représente une part importante de l'effet-classe. En effet, plusieurs études ont démontré que les enseignant.e.s ont une influence marquante sur la réussite scolaire. Nous reviendrons plus précisément sur ce sujet à la fin de ce chapitre.

Finalement, outre ces deux théories explicatives des différences de réussite scolaire entre les élèves, les recherches sur la réussite scolaire se sont davantage penchées, au cours des dernières années, sur l'impact des milieux familiaux sur la réussite scolaire, notamment à travers les facteurs sociodémographiques et les facteurs familiaux internes. Certaines études ont analysé l'impact des pratiques éducatives des parents sur la réussite scolaire (Deslandes et Cloutier, 2005). D'autres se sont intéressés, par exemple, à la relation entre la réussite scolaire et le niveau d'études des parents (Scott-Jones, 1995 ; Brookhart, 1998). Ces théories sont complexes. Toutefois, nous ne précisons pas davantage leurs propositions dans cette thèse puisqu'elles servent peu à nos propos.

1.1.2 - Des recherches aux changements institutionnels

Or, comme le mentionne Isambert-Jamati (1985), en France, l'extension de la clientèle et les changements de paradigme dans les recherches en lien avec l'échec et la réussite scolaire n'ont pas été l'objet de profonds remaniements structurels ou normatifs au sein de l'institution, apportant son lot de problèmes pour plusieurs enfants qui fréquentent l'école. Autrement dit, « si les façons de faire, les références culturelles, les conduites attendues restent exactement ce qu'elles ont été, une part importante du nouveau public éprouve de telles difficultés, qu'elle est rapidement éliminée comme inapte. Non seulement le retard, mais l'échec devient un problème social » (Isambert-Jamati, 1985 : 162). Au Québec, il fallut attendre les années 1980 pour que la réussite scolaire devienne une priorité pour le gouvernement et le ministère de l'Éducation (MEQ). En effet, « de tous les problèmes qui ont surgi en éducation au cœur des années 1980, celui de la réussite scolaire (ou, à son opposé, de l'échec et du décrochage scolaires) occupe le devant de la scène, probablement par sa capacité à susciter un débat sur l'importance de la diplomation des

jeunes pour leur survie dans une société imbue de productivité, de performance et de compétition » (Robert et Tondreau, 1997 : 429). De cette façon, depuis les années 1980, il est possible de constater, à travers les différents plans d'action, politiques éducatives, plans stratégiques, programmes, etc., mis en place, l'importance du problème social de la réussite scolaire pour le MEQ de par la récurrence du sujet. En effet, nous n'avons qu'à penser au guide *Prévention de l'abandon prématuré : guides d'intervention* (1979), voulant s'attaquer au problème de l'abandon, ou au *Plan Pagé* (1992), qui avait comme visée l'augmentation du nombre de diplômés du secondaire, ou plan d'action *Horizon 2005 : Une école secondaire transformée. Pour la réussite des élèves du Québec* (2003), ayant comme objectif l'augmentation de la réussite des élèves, que ne pour nommer qu'eux.

Ce changement sur le plan scolaire s'inscrit dans le passage d'un modèle culturel favorisant les critères de qualité et de productivité au détriment des critères d'équité. De fait, « au Québec, dans les décennies 1960 et 1970, on poursuivait l'objectif d'une société juste et égalitaire ; à partir des années 1980, on semble avoir choisi « la société productive » » (Robert et Tondreau, 1997 : 428). Ces transformations sont liées notamment à la mondialisation des marchés et à l'évolution technologique. De surcroît, dans le cas du Québec, Baby (2002) expose que « cette conjoncture favorable à l'émergence d'une préoccupation relative à la persévérance et à la réussite scolaires [...] correspond, selon la plupart des historiens, au moment où les grands consensus de la Révolution tranquille commencent à s'effriter et où les forces d'opposition commencent à demander des comptes en regard des objectifs de la Révolution tranquille et de la Réforme scolaire » (Baby, 2002 : 7).

1.1.3 - L'échec et la réussite scolaire : l'aspect politique et électoral

Si certains se sont appliqués à démontrer les variations historiques de la signification du phénomène de l'échec et de la réussite scolaire, d'autres ont tenté de mettre de l'avant leur dimension politique et électorale. En effet, il a été constaté que « pour certains, le taux de décrochage est un indicateur stratégique du fonctionnement du système scolaire et une

mesure à haute teneur politique ; d'autres parlent d'un « thème porteur » dans un contexte de compression budgétaire et de comparaison internationale du rendement des élèves » (Robert et Tondreau, 1997 : 442). Ainsi, les thèmes de l'échec, du décrochage et de la réussite scolaire sont utilisés dans le jeu politique afin d'obtenir notamment des subventions du gouvernement ou dans l'élaboration de politiques éducatives ou de programmes. De plus, ils peuvent également être utilisés par les politicien.ne.s et les partis politiques dans le but d'obtenir des gains électoraux. La participation des médias dans ce stratagème électoral est non négligeable. Les thèmes que sont l'échec, la réussite, le décrochage ou le retard scolaire se retrouvent souvent dans les médias et font état de sujets dits « vendeurs » ou « accrocheurs ».

1.1.4 - L'échec et la réussite scolaire : problèmes conceptuels dans les recherches

Si le problème social de l'échec scolaire, ou celui des obstacles à la réussite scolaire, est fortement étudié, il n'en reste pas moins qu'il existe plusieurs problèmes d'ordre conceptuel. Tout d'abord, il est possible de constater dans la littérature scientifique une interchangeabilité des notions d'échec scolaire, de réussite scolaire, de décrochage scolaire, d'abandon scolaire, comme s'ils faisaient référence à la même réalité. De fait, force est de reconnaître que l'échec scolaire est souvent compris en tant qu'opposé à la réussite scolaire. De plus, le décrochage scolaire, le retard scolaire ainsi que le redoublement sont utilisés dans le but de décrire des situations d'échec ou de réussite scolaire. En effet, comme le stipule Best (1997), « actuellement encore, on peut entendre par « échec scolaire » plusieurs phénomènes fréquemment amalgamés. Six types de problèmes différents, qui correspondent à des approches différentes de la problématique d'ensemble, coexistent, selon G. et E. Chauvreau, dans la conception de l'échec scolaire » (Best, 1997 : 13). Ces derniers sont : les difficultés d'adaptation, les difficultés d'apprentissage, les procédures d'élimination, les difficultés de passage d'un niveau à l'autre, l'insuffisance de certification scolaire et les difficultés d'insertion professionnelle. Pourtant, comme nous l'avons mentionné, ces notions réfèrent à des réalités bien différentes. Par ailleurs, il existe un flou notionnel autour de la notion de réussite scolaire dans la littérature. Baby (2002) souligne ce fait lorsqu'il stipule

que : « dans l'état actuel des choses, « réussir » à faire le point sur la réussite scolaire pourrait bien résider dans la capacité de celui qui se lance dans cette aventure de surmonter les ambiguïtés de la question et de mettre un peu d'ordre dans la baraque » (Baby, 2002 : 1). Bouchard et St-Amant (1993, 1996) avaient également mis en lumière l'ambiguïté autour de la définition de la notion de réussite scolaire. Pour ces chercheur.e.s, cette indétermination réside dans la notion même de réussite du fait qu'elle se subdivise en trois concepts : la réussite scolaire, la réussite éducative et la réussite sociale. Nous reviendrons sur cet aspect ultérieurement dans le chapitre 2. Somme toute, le flou notionnel répertorié influence grandement les recherches sur le problème social de l'échec scolaire ou de la réussite scolaire. D'une part, cela rend les comparaisons entre les différentes recherches difficiles et d'autre part, cela affecte la validité de certains résultats.

1.1.5 - Les conséquences de l'échec scolaire et les bienfaits de la réussite scolaire

Or, malgré tous les débats sur sa définition, ses causes et ses effets, il n'en reste pas moins que le fait de réussir ou non engendre plusieurs conséquences sur le vécu des individus. En effet, comme Potvin (2012) le relève, l'échec scolaire a des conséquences importantes sur l'estime de soi, la motivation scolaire, la santé mentale, etc. Des travaux ont démontré les liens entre la réussite ou l'échec et la construction des images de soi. En effet, les difficultés scolaires sont souvent associées à une image négative de soi alors que la réussite est liée à une image positive de soi (Harter, 1998). Outre cela, des répercussions sur le plan économique sont repérables. En effet, Fortin (2008) a notamment démontré, par une analyse statistique des conséquences du décrochage, que la différence salariale accumulée entre un diplômé et un sans-diplôme, après 45 ans de vie active, environne les 439 000\$. Par ailleurs, les conséquences ne se retrouvent pas seulement sur le plan individuel, mais également sur le plan social. De fait, des chercheur.e.s ont démontré que :

« Les conséquences personnelles du décrochage scolaire se doublent des conséquences sociales, c'est-à-dire des effets sur la santé, la délinquance et l'économie. Selon les analyses de différents ministères du gouvernement du Québec, les jeunes décrocheurs ont

plus de problèmes de santé et de moins bonnes habitudes de vie (ministère de la Santé et des Services sociaux) ; ils forment 70% du groupe des jeunes contrevenants (ministère de la Sécurité publique), et le manque à gagner fiscal pour toute la vie des décrocheurs de 1991 au Québec est estimé entre 4 et 5 milliards de dollars » (Moisset et Toussaint, 1992 : 54, cités dans Robert et Tondreau, 1997 : 439).

À tout prendre, malgré les problèmes soulevés, le problème social de l'échec scolaire, ou des obstacles à la réussite scolaire, demeure crucial. Cependant, force est de reconnaître que ce dernier comporte plusieurs sous-dimensions, telles que le cas des enfants immigrants, les troubles d'apprentissage, etc. Ces phénomènes sociaux ont tous des éléments qui leur sont spécifiques. Parmi les sous-aspects liés à l'échec scolaire, ou à la problématique des obstacles à la réussite scolaire, la question de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles suscite un vif intérêt, depuis une vingtaine d'années, et ce, autant dans le milieu académique que sur la place publique. Les sections qui suivent exposent donc les principaux aspects abordés dans la littérature au sujet de ce problème social.

1.2 - La différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles

1.2.1 - Au cœur des statistiques internationales et nationales

La question de la différence entre la réussite des garçons et des filles est un problème social que nous retrouvons dans plusieurs pays. De fait, « depuis près de dix ans au Québec et depuis plus de vingt ans dans les pays anglo-saxons et un peu moins dans les pays européens, la meilleure réussite scolaire des filles par rapport à celle des garçons a suscité l'intérêt d'un grand nombre de chercheurs » (Lajoie, 2003 : 13). Plusieurs études et méta-analyses (Hyde et Linn, 1988 ; Maccoby et Jacklin, 1974 ; Zazzo, 1993 ; MELS, 2006) ont démontré l'écart de performance entre les filles et les garçons. Les statistiques de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) sur le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires en 2000 confirment cette tendance générale en faveur des filles dans tous les pays membres (MELS, 2006). Encore, « une autre étude de

l'OCDE, menée dans 32 pays, en 2001 et en 2003, sous le nom de Programme International pour le suivi des acquis des élèves (PISA), [...] va dans le même sens » (Gagnon, 2006 : 17). Ce problème social ne se réduit donc pas au cas du Québec. Cependant, si nous nous référons aux statistiques de l'OCDE de 2000, il est à noter que le Québec se retrouve parmi les endroits où l'écart entre les filles et les garçons est le plus élevé. En effet, les statistiques de l'OCDE démontrent un écart de 13% entre les garçons et les filles du Québec. Ces deux groupes ont obtenu, respectivement, un taux de diplomation de 79% et 92% en 2000. Cet écart représente un peu plus que le double de l'écart moyen de tous les pays membres de l'OCDE, soit 6%. Certains expliquent cet intervalle par un taux nettement supérieur des filles québécoises comparativement au taux moyen des filles de tous les pays membres, ce dernier était de 80%. De fait, les garçons québécois ont eux aussi obtenu un taux supérieur au taux moyen des garçons de tous les pays membres. Ce dernier était de 74%.

Toutefois, de façon générale, au Québec, il a été constaté que les garçons « éprouvent plus de difficultés d'apprentissage, qu'ils accumulent plus de retards académiques, qu'ils redoublent davantage les classes et qu'ils abandonnent l'école plus souvent que les filles » (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007 : 11). Les données du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec en inquiètent plusieurs : à titre d'exemple, en 2009-2010, au secondaire, le taux de décrochage était de 21,0 % pour les garçons et de 13,6% pour les filles, tandis que le taux de diplomation, chez les moins de vingt ans, était de 67,8% pour les garçons contre 80,1% pour les filles (MELS, 2011). En ce qui concerne le redoublement, au secondaire, les garçons redoublaient, en 2004-2005, à 9,4% et les filles à 5,7%. Outre ces statistiques, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) a mis en évidence, dans son avis *L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté* (1996), le fait que les garçons étaient en nombre supérieur dans ce groupe d'élèves. Bref, exception faite du taux de diplomation à la formation professionnelle, les statistiques dressent un portrait où les filles se retrouvent dans une meilleure position que les garçons (CSE, 1999). En effet, selon les données du MELS (2011), les garçons obtenaient, en 2009-

2010, un diplôme de formation professionnelle à 38,5% tandis que ce pourcentage était de 30,4% pour les filles.

1.2.2 - Une problématique controversée

Or, ce constat d'une plus grande difficulté des garçons à l'école par rapport aux filles n'est pas partagé par tous. En effet, au moment où « un courant dominant laisse entendre que les garçons réussissent mal à l'école et que celle-ci n'est pas adaptée à leurs caractéristiques et à leurs besoins » (Potvin, 2012 : 47), d'autres points de vue sont venus nuancer le problème. En effet, d'une part, certains chercheur.e.s avancent l'idée que malgré le fait que les filles réussissent mieux à l'école, elles semblent être moins portées à rentabiliser leur succès scolaire une fois leurs études terminées comparativement aux garçons. Les défenseurs de cette perspective exposent le fait que la « meilleure » situation des filles à l'école disparaît pour revenir en faveur des hommes sur le marché du travail. Baudelot et Establet (1992) exposent que « 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). Duru-Bellat (1990), quant à elle, met de l'avant le fait que les femmes occupent, majoritairement, des emplois dans des domaines socialement moins valorisés et moins payants. Malgré certains progrès en ce qui a trait à la situation des femmes sur le marché du travail, les constats portés par ces chercheur.e.s demeurent d'actualité. De fait, « en 2005¹, le revenu moyen d'emploi des femmes au Québec équivalait à 68,8% de celui des hommes (26 297\$ contre 38 359\$) » (CSF, 2010 : 27). Ainsi, dans cette dernière perspective, la question de la réussite scolaire des garçons et des filles est comprise avec des aspects se situant en aval de l'institution scolaire. Dans un autre ordre d'idées, bien que conscients des difficultés des garçons à l'école, certains chercheur.e.s mitigent le problème en mentionnant que l'écart entre les garçons et les filles est plus grand dans les milieux plus défavorisés (Bouchard et

¹ Les données du recensement portant sur le revenu correspondent à l'année civile précédant l'année du recensement, c'est-à-dire 2000 pour le recensement de 2001 et 2005 pour celui de 2006.

St-Amant, 1996). En effet, « l'environnement socioéconomique de l'élève exerce davantage d'effet sur la réussite des garçons que sur celle des filles » (Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007 : 31). D'autres démontrent que les difficultés des garçons sont davantage sur le plan de la littératie (écriture et lecture) (CSQ, 2012). Somme toute, ces aspects nuancent le discours d'une différence de réussite scolaire généralisée entre les garçons et les filles. Finalement, Bouchard (2004) n'hésite pas à critiquer l'utilisation de la variable « sexe » pour comprendre les difficultés de réussite scolaire des élèves. En effet, elle met de l'avant le fait que cette dernière engendre une généralisation du phénomène de la réussite scolaire au groupe des filles et une généralisation du phénomène des difficultés à l'école au groupe des garçons, comme s'ils n'étaient pas présents chez l'autre sexe. Outre cela, l'auteure précise que « lorsqu'il est question de la meilleure réussite scolaire des filles, il faut savoir que les performances scolaires des garçons de milieu aisé surpassent encore celles des filles des classes moyennes et ouvrières » (Bouchard, 2004 : 1). De cette façon, elle prône une approche nuancée du problème.

Le rapport synthèse du gouvernement du Québec et du ministère de l'Éducation (Pelletier, 2004), *La réussite des garçons: des constats à mettre en perspective*, ainsi que le document de la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2012), *Le décrochage et la réussite des garçons : déconstruire les mythes, rétablir les faits*, se situent également dans la perspective qui tend à nuancer le problème social de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles. Les résultats établis par le rapport synthèse du gouvernement du Québec reposent sur l'utilisation de trois indicateurs, soit le retard scolaire, l'apprentissage de la langue d'enseignement et le taux de diplomation. L'un des constats mis de l'avant est que « le redoublement et le retard scolaire, qui touchent plus les garçons que les filles, semblent liés principalement aux différences observées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement puisque l'on ne trouve pas d'écart de réussite notable pour les autres matières » (Pelletier, 2004 : 4). Néanmoins, le rapport relate que ces difficultés ne sont pas à prendre à la légère puisque « les difficultés éprouvées dans l'apprentissage de la langue d'enseignement mènent à la détermination de difficultés d'apprentissage chez un élève et

constituent un des motifs principaux sur lesquels les autorités scolaires vont s'appuyer pour justifier une décision de redoublement » (Pelletier, 2004 : 13). D'autres constats importants sont mis en lumière par le rapport synthèse tel que le fait que ce sont principalement les garçons qui expérimentent le phénomène du redoublement et que c'est au secondaire que le phénomène est plus important. De surcroît, « il est aussi à noter que le pourcentage de garçons accusant un retard scolaire ainsi que l'écart de réussite entre les garçons et les filles varient beaucoup d'une commission scolaire à une autre, et, donnée importante, qu'il est pratiquement inexistant à certains endroits, le milieu exerçant une influence capitale » (Gagnon, 2006 : 8). De fait, il est reporté que l'écart, en 2001-2002, entre les garçons et les filles sur le plan du retard scolaire est de 2 %, parmi les cinq commissions scolaires où les garçons accusent le moins de retard scolaire, tandis que cet écart est de 7% dans l'ensemble des commissions scolaires publiques². Des constats semblables sont faits en ce qui concerne les résultats aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation en langue d'enseignement et le taux de diplomation en secondaire 5. À bien considérer ce qui précède, le rapport suggère qu'il est également fortement possible que des différences importantes puissent exister entre les établissements scolaires d'une même commission scolaire.

1.2.3 - Un problème qui n'est pas si récent

Dans un autre ordre d'idées, Archambault et Richer (2003) exposent le fait que le problème social de la différence entre la réussite des garçons et des filles ne date pas d'hier au Québec. De fait,

« Dès 1955, des données statistiques québécoises font état du taux inférieur de réussite scolaire des garçons comparativement à celui des filles (Elkouri, 2002)³. En 1975, les données disponibles vont dans le même sens. En 1989, le Conseil supérieur de l'éducation attire une fois de plus l'attention sur cette question et publie, en octobre 1999, un avis

² Les commissions scolaires du Littoral, Crie et Kativik ont été exclues. Les données sont donc celles des 69 autres commissions scolaires du réseau public. Il s'agit de la moyenne pondérée par les effectifs scolaires.

³ ELKOURI, Rima. « Des points sur les i ». *La Presse*. Montréal. 1^{er} novembre 2002.

portant sur l'écart de réussite scolaire entre les filles et les garçons. À l'automne 2002, la question de la réussite scolaire entre les filles et les garçons refait surface dans les différents médias » (Archambault et Richer, 2003 : 13).

Quoique ces données statistiques nous donnent une vision plus datée du problème, il n'en demeure pas moins que nous devons prendre avec précaution ces données statistiques puisque nous manquons de certaines informations importantes pour établir une comparaison valable. Par exemple, nous n'avons pas les effectifs d'inscription des garçons et des filles à l'époque (Gagnon, 2006). De plus, le contexte socio-politique et culturel des années 1950 était différent de celui d'aujourd'hui en ce qui a trait à l'accès à l'éducation et à la valorisation de la poursuite des études pour les garçons et les filles. Ainsi, il peut être très ardu de comparer des statistiques appartenant à des époques différentes.

1.2.4 - Effet sensationnaliste dans les médias

Par contre, il est quand même intéressant de constater, comme l'on fait d'autres chercheur.e.s, que « ces chiffres évoquent un problème de longue date alors que le traitement sensationnaliste [dans les médias] qu'on lui a donné est, lui, plutôt récent » (Gagnon, 2006 : 6). D'ailleurs, Foster (1996) critique « l'effet sensationnaliste recherché par les médias, [étant] de créer un conflit entre les sexes : ce sont les filles contre les garçons » (Foster, 1996 : 96). Une étude réalisée par Bouchard, Boily et Proulx (2003), sur les sujets abordés dans les revues non scientifiques à grand tirage et les journaux, a mis de l'avant le fait que « dans les années 1990-2000, le discours médiatique [sur le problème de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles] se caractérise par des formes de suspicion à l'endroit des enseignantes du primaire, des mères monoparentales et des féministes pointées comme responsables des problèmes des garçons » (Bouchard, Boily et Proulx, 2003 : 9). De surcroît, ces chercheur.e.s stipulent que « cette période se singularise par l'émergence d'un courant de victimisation dans lequel les garçons sont présentés comme discriminés par le système scolaire devenu féminisé » (Bouchard, Boily et Proulx, 2003 : 9).

1.2.5 - Des statistiques oui, mais encore : la nécessité de recherches qualitatives

Il est possible de constater que le problème social de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles a davantage été analysée à partir d'indicateurs quantitatifs, tels que le taux de diplomation, le taux de décrochage, le retard scolaire, les résultats aux concours et aux évaluations ministérielles, etc. Loin de nous l'idée de discréditer ces recherches et les indicateurs sur lesquels elles reposent, mais nous sommes cependant d'avis qu'ils ne sont pas suffisants pour comprendre le processus de la réussite et de l'échec scolaire. En effet, les données administratives ne peuvent nous informer à ce sujet. De surcroît, Bouchard et St-Amant (1996b) questionnent l'amalgame effectué entre l'indicateur statistique, qu'est le taux de diplomation, et la notion de réussite scolaire, réduisant, selon eux, la complexité du problème social. À ce titre, ils expriment la critique suivante : « la capacité de mesurer est-elle un critère suffisant pour que le taux de diplomation serve d'indicateur principal de la réussite scolaire? » (Bouchard et St-Amant, 1996b : 4). Ces deux aspects relevés posent la nécessité de recherches qualitatives sur la problématique de la différence de réussite scolaire entre les garçons et les filles.

Par ailleurs, le parcours de la littérature scientifique sur le sujet nous permet de constater le manque, ou plutôt la quasi-absence, de recherches sur les expériences des enseignant.e.s du secondaire auprès des garçons et des filles en lien avec la réussite scolaire, alors que leurs rôles et actions sont centraux. Dès lors, ce constat évoque les questions suivantes : comment ces derniers vivent-ils et interprètent-ils ce problème social dans le cadre de l'exercice de leur métier? Quelles représentations ont-ils des garçons et des filles qu'ils côtoient à l'école? Quelles solutions et pratiques éducatives proposent-ils ? Aussi, qu'est-ce que ce problème social nous dit sur l'état des rapports de sexe dans le milieu éducatif et dans la société? Toutefois, avant de répondre à ces questions, un bref survol de la littérature savante sur les impacts du sexe de l'enseignant.e sur la réussite scolaire ainsi que sur les impacts du sexe des élèves sur les attentes, les attitudes et les pratiques éducatives des enseignant.e.s sera effectué. Nous voulons ainsi, dans les prochaines sections de ce

texte, explorer les différentes facettes mentionnées, de sorte à préparer le terrain de notre examen de ce que les enseignant.e.s du secondaire disent concrètement de leurs expériences avec les garçons et les filles.

1.3 - Les enseignant.e.s, la réussite scolaire et les garçons et les filles

1.3.1 - L'importance et la nécessité d'étudier les expériences des enseignant.e.s

Force est de reconnaître que les enseignant.e.s sont parmi les principaux acteurs du milieu éducatif. Comme nous l'avons mentionné, leur rôle et leur action sont centraux, notamment sur le plan de la réussite scolaire des élèves. De fait, plusieurs travaux ont démontré l'influence que jouent les enseignant.e.s sur la réussite scolaire (Fortin et *al.*, 2004 ; Lessard, Poirier et Fortin, 2010) et, indirectement, sur la motivation, les expériences des élèves, l'estime de soi, etc. (Doré-Côté, 2006 ; Potvin et *al.*, 2006 ; CSÉ, 2009). Partant de ces constats, des chercheur.e.s ont tenté de voir si certaines caractéristiques individuelles des enseignant.e.s ont plus d'impact que d'autres sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi, le rôle du sexe de l'enseignant sur la réussite scolaire ainsi que sur les facteurs contribuant à sa réalisation, notamment la motivation, l'estime de soi, les comportements en classe, a aussi fait l'objet d'analyses. Or, les résultats de ces études ne sont pas exhaustifs, et sont même parfois contradictoires à certains égards. En effet, si Felouzis (1997) soutient que les caractéristiques individuelles de l'enseignant (sexe, âge, origine sociale, etc.) n'expliquent pas l'efficacité de ce dernier en termes de réussite scolaire, ce même auteur (Felouzis, 1993) montre ailleurs que les enseignants influencent différemment le comportement des filles et des garçons. Par exemple, l'auteur met de l'avant le fait que, sous leur supervision, les filles auraient moins tendance à parler en classe tandis que les garçons respecteraient davantage les normes comportementales et seraient moins chahuteurs. D'autres études ont mis en lumière le fait que la qualité de la relation que les enseignant.e.s ont avec les élèves a plus d'impact que le sexe de l'enseignant. En effet, « plus que le genre, la qualité de la relation entre la personne qui enseigne et l'élève semble avoir une influence beaucoup plus grande sur les apprentissages de ce dernier » (Pelletier, 2004 : 19).

Une autre série de recherches a tenté de mettre en lumière l'impact du sexe des élèves sur les attitudes, les attentes et les pratiques éducatives des enseignant.e.s. Ainsi, il a été établi que les enseignant.e.s avaient, en règle générale, des comportements et des attentes différentes envers les filles et les garçons (Saint-Pierre, 2001). En effet, plusieurs chercheur.e.s ont exposé, par des analyses quantitatives et qualitatives, que les garçons et les filles ne recevaient pas la même éducation. Sur le plan quantitatif, les enseignant.e.s accorderaient, selon ces études, plus d'attention aux garçons soit en terme de temps d'aide ou de droit de parole (Leder, 1990 ; Mosconi, 1998). « D'un point de vue plus qualitatif, on observe que dans ces interactions, les garçons reçoivent davantage de critiques concernant leur comportement, mais aussi concernant leur travail (Duru-Bellat, 1995 : 76). Une étude de l'OCDE a illustré que « quant aux éloges, 94% de ceux qui sont destinés aux garçons, contre seulement 79% de ceux à l'endroit des filles, concernent la valeur intellectuelle de leur travail » (OCDE, 1986 : 45). À l'opposé de ces résultats, plusieurs travaux ont exposé le fait que « les enseignantes entretiendraient de moins bonnes relations avec les garçons et les enfants issus de milieux moins favorisés (Baker, 2006 ; Birch et Ladd, 1997 ; Hamre et Pianta, 2001 ; Ladd, Birch et Buhs, 1999, cité dans Desrosiers et *al.*, 2012 : 2) ». Potvin et Paradis (2000) ont, quant à eux, mis en lumière le fait que l'image de l'élève idéal des enseignant.e.s correspond aux attitudes et comportements des filles.

Quoiqu'ils soient contradictoires à bien des égards, ces multiples constats sont certes intéressants. Or, ces derniers ne nous informent pas sur la compréhension que les enseignant.e.s ont du phénomène de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles. De plus, il est peu question des représentations de sexe que les enseignant.e.s ont de leurs élèves et des solutions et des pratiques éducatives qu'ils proposent. N'est-ce pas là des aspects importants de la compréhension des dynamiques entre les enseignant.e.s et les élèves au regard de la réussite scolaire, et plus particulièrement entre les enseignant.e.s et les garçons et les filles? Outre cela, plusieurs des recherches mentionnées sont désuètes. De cette façon, notre recherche cherche à pallier ces lacunes. Ainsi, elle constitue une contribution originale au domaine en ce sens où notre recherche de terrain, menée à la fin de

l'année 2011 et au début de l'année 2012, auprès du personnel enseignant de deux écoles secondaires de la région de la Beauce, apporte de nouvelles perspectives quant au problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école.

CHAPITRE 2: REPÈRES CONCEPTUELS

Dans le présent chapitre, nous présenterons les repères conceptuels ayant guidé cette recherche. Avant cela, nous brosserons, dans un premier temps, un portrait des principales théories explicatives de l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles. Ces dernières nous aideront à mieux cadrer les discours que les enseignant.e.s ont sur le problème social de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles. La section suivante sera dédiée à la définition des concepts clés utilisés dans le cadre de cette recherche : la relation éducative, la réussite éducative scolaire, le sexe et la représentation sociale. Finalement, nous présenterons la perspective utilisée dans cette recherche. Ainsi, nous aborderons les aspects théoriques liés à la théorie des rapports sociaux de sexe. Plus précisément, nous définirons la notion de rapport social de sexe ainsi que les notions de différence de sexe et de catégorisation de sexe.

2.1 - Théories explicatives de l'écart de réussite scolaire entre garçons et filles

2.1.1 - L'« arrivée » de la variable « sexe » dans les recherches : bref historique

Dans les années 1960, avec le renouvellement des recherches sur l'échec et la réussite scolaire, la variable « sexe » apparaissait, pour les chercheur.e.s en sociologie de l'éducation, comme une variable secondaire ou ayant peu d'intérêt au plan sociologique. En effet, « dans la sociologie française des années 1960-1980, le sexe est loin d'être absent, il est même partout : on croise machinalement tout avec le sexe, et on ne s'étonne jamais des différences constatées, comme si elles étaient d'interprétation immédiate, évidente » (Duru-Bellat, 1994 : 37). Toutefois, « à mesure que se généralisait la mixité scolaire et que les cohortes d'élèves atteignaient par vagues successives les niveaux d'études supérieures, une série de constats et de recherches nouvelles ont fait ressortir, à la fin des années 1980, que par-delà l'influence indéniable qu'exerce l'origine socio-économique sur la trajectoire scolaire et professionnelle d'un élève, la variable sexe est aussi dotée d'une « autonomie propre » » (CSE, 1999 : 5). En effet, après l'intégration massive des filles au curriculum scolaire autrefois réservé aux garçons, des chercheur.e.s se sont penchés sur les phénomènes

sociaux de l'échec et de la réussite scolaires en utilisant la variable « sexe » pour ventiler les résultats. Les recherches se multiplient et elles semblent toutes indiquer que les garçons auraient plus de difficultés à l'école que les filles de manière générale. De fait, « 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 » (Bouchard et St-Amant, 1993). Ainsi, ces constats participèrent à l'élaboration de différentes théories explicatives de cet écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles. Nous pouvons répertorier quatre théories principales explicatives de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles, étant les théories de la reproduction sexuelle et sociale, les théories de la socialisation familiale, les théories de la socialisation scolaire et les théories de la différence biologique. Ces dernières ne sont, toutefois, pas exhaustives. Or, elles couvrent un large éventail de ce qui a été dit sur le sujet dans le monde scientifique. Les sections qui suivent présenteront ces théories.

2.1.2 - Les théories de la reproduction sexuelle et sociale

Comme nous l'avons mentionné préalablement au chapitre 1, les liens entre l'origine sociale et la réussite scolaire ont été établis. En effet, il a été démontré que les enfants provenant de milieux sociaux défavorisés réussissent moins bien à l'école que ceux provenant de milieux sociaux favorisés (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Dubet, 1991). Ces constats sont encore d'actualité. Ainsi, le système éducatif participe à la reproduction sociale. Plus encore, Baudelot et Establet (1992) ont tenté de comprendre l'amalgame de l'influence de l'origine sociale et du sexe sur la réussite scolaire. De leur étude, nous pouvons faire deux conclusions majeures. Premièrement, il semblerait que « 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). Toutefois, ils concluent également que la réussite scolaire des filles et des garçons est supérieure dans les milieux favorisés. Donc, selon leur étude, les garçons des milieux favorisés réussissent mieux que les filles des milieux défavorisés.

Des chercheur.e.s se sont inspirés des thèses de la reproduction afin de savoir si le système éducatif participait également à la reproduction de la division sexuelle. Parmi ces chercheur.e.s, nous pouvons noter Descarries-Bélangier (1980), Fraisse (1985) et Mosconi (1983, 1989, 1992 et 1999). La recherche de Descarries-Bélangier (1980) a, quant à elle, montré que l'école joue un rôle dans la reproduction des fonctions et des positions sociales inégales entre les hommes et les femmes. Toutefois, cette dernière a été critiquée du fait qu'elle était trop déterministe (Bouchard et St-Amant, 1993). Néanmoins, Fraisse (1985) s'en est inspirée et l'a repensée. De cette façon, Bouchard et St-Amant (1993) exposent que « 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 » (Bouchard et St-Amant, 1993 : 24). Dans le même ordre d'idées, Mosconi (1999) expose le rôle de l'école dans la (re)production des catégories de sexe, ainsi que des rôles et des attitudes sexués. En effet, elle stipule qu'« en même temps que sont transmis des contenus d'enseignement et [...] des apprentissages disciplinaires, s'opèrent des apprentissages sociaux, [...] s'apprennent et se remanient des identités de sexe, liés aux rapports sociaux de sexe » (Mosconi, 1999 : 88). Somme toute, ces thèses sont intéressantes dans la mesure où l'école, puisqu'elle est une institution sociale, (re)produit les rapports sociaux et les rapports de domination, conséquemment les rapports de sexe. Toutefois, cette perspective, « rapportant les inégalités entre les sexes à l'école à un mode de fonctionnement macrosocial, en l'occurrence patriarcal » (Duru-Bellat, 1994 : 36), fut maintes fois critiquées, spécialement lorsqu'elle est utilisée à des fins d'explication des difficultés vécues par les garçons à l'école. En effet, certains chercheur.e.s relatent que si l'école reproduit les rapports sociaux et les rapports de domination, dont les rapports de sexe, les garçons devraient, en théorie, obtenir de meilleurs résultats à l'école que les filles. De fait, Duru-Bellat (1994) stipule que « ce type de lecture « macro » et déterministe serait apparu problématique, précisément dans la mesure où, si on examine les choses de manière globale, les filles réussissent plutôt mieux à l'école ; si le rôle de l'école est de reproduire

des rapports sociaux, notamment de sexe, on voit mal comment le sexe dominé peut se classer avant le sexe dominant » (Duru-Bellat, 1994 : 39).

2.1.3 - Les théories de la socialisation familiale ou sexuée

D'autres études se sont penchées sur le problème social de la différence de réussite scolaire entre les sexes sous l'angle de la socialisation familiale. Dans cette perspective, Maccoby (1990) a notamment mis de l'avant le fait que les garçons et les filles seraient socialisés différemment dans le milieu familial. Ils acquerraient des attitudes et des comportements propres à leur sexe. Les filles seraient plus socialisées à être notamment dociles, obéissantes et ordonnées tandis que les garçons seraient davantage incités à être actifs, agressifs, à trouver des solutions aux problèmes, etc. De cette façon, la socialisation différentielle des garçons et des filles dans le milieu familial créerait un rapport différent envers le « métier d'élève » pour les garçons et les filles. Duru-Bellat (1990) expose que « la meilleure réussite globale des filles dans l'enseignement primaire, semble essentiellement liée aux modalités de la socialisation familiale, qui, en voulant les préparer à leur futur rôle social, forge en fait des individus particulièrement bien adaptés au « métier d'élève » » (Duru-Bellat, 1990 : 116). Dans cette perspective, l'explication de la « meilleure » réussite des filles renverrait aux plus communs stéréotypes du féminin (soumission, docilité, passivité). Des chercheur.e.s rétorquent à cette explication qu'il ne s'agit pas de soumission, de la part des filles, aux stéréotypes qui incombent à leur sexe, mais plutôt de lucidité et d'actions prises en connaissance de cause, de la part de ces dernières (Zazzo, 1993). Saint-Pierre (2001) se situe également dans cette perspective lorsqu'elle relate que : « les filles, en raison de leur capacité à présenter un plus grand contrôle sur soi, qui ne doit pas être assimilé à de la passivité, se conforment, en général, au mode de relation souhaité par le personnel enseignant. Elles satisfont plus facilement aux exigences rattachées au métier d'élève, sont plus enclines à mieux répondre aux attentes des professeurs, et pour ces raisons, elles font montre d'une plus grande compétence scolaire que les garçons » (Saint-Pierre, 2001 : 57).

Redonnant une certaine place aux acteurs dans le processus de socialisation sexuée, Bouchard et St-Amant (1996) ont démontré les liens entre l'adhésion aux stéréotypes sexuels et à la réussite scolaire. En effet, ces derniers établissent qu'une plus grande adhésion aux stéréotypes de sexe se combine à une moins bonne réussite scolaire. En effet, ils relèvent que « ces modèles viennent parfois en contradiction avec des attitudes et des comportements susceptibles de rapprocher de l'école et de ses exigences » (Bouchard et St-Amant, 1996 : 108). Ce constat s'appliquerait aux deux sexes. Cependant, certaines nuances sont à effectuer. Par exemple, le « métier d'élève » serait davantage en accord avec certains comportements et attitudes attribués aux filles, dont la passivité, l'écoute, etc. Dans cette perspective, le fait d'adhérer aux stéréotypes de leur sexe coïnciderait, pour les filles, avec une plus grande chance de réussite scolaire. Malgré tout, Bouchard et St-Amant (1996) formulent que les filles seraient plus critiques envers les stéréotypes qui incombent à leur sexe et moins promptes à y adhérer. Pour ce qui est des garçons, les chercheur.e.s ont démontré « 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 (Bouchard et St-Amant, 1993 : 23). Toutefois, leur étude dénote que le processus d'adhésion aux stéréotypes de sexe s'accroît dans les milieux moins favorisés. Selon eux, ces résultats pourraient expliquer le plus faible taux de réussite et le plus haut taux de décrochage scolaire parmi les enfants de ces classes socio-économiques. Il semblerait que les garçons provenant des classes sociales moins favorisées seraient davantage frappés par cette réalité. Toutefois, ils mettent également de l'avant qu'un pourcentage non négligeable de filles l'est également. Ainsi, selon cette étude, la socialisation sexuée, combinée à celle en lien avec la classe d'origine, influencerait la réussite scolaire.

2.1.4 - Les théories de la socialisation scolaire

Un autre courant théorique a abordé le problème sous l'angle de la socialisation scolaire. Bouchard et St-Amant (1993) ont répertorié quatre aspects liés aux théories de la socialisation scolaire : les interactions en classe, le conflit d'identité des garçons, le caractère

« féminisé » de l'école et la peur des garçons de passer pour efféminés. Nous préciserons, dans les prochaines sections de ce texte, ces quatre aspects.

2.1.4.1 - Les interactions en classe

L'approche des interactions en classe tente de comprendre ce qui se construit au jour le jour dans l'école à travers les interactions entre les différents acteurs éducatifs. En ce qui a trait au problème social de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles, l'approche interactionniste tente de voir si les garçons et les filles ont la même éducation. Les éléments les plus étudiés sont les interactions enseignant.e.s-élèves ainsi que les interactions élèves-élèves. De plus, l'influence des filles et des garçons sur le climat de la classe constitue un aspect mentionné dans les études.

Pour ce qui est des interactions avec les enseignant.e.s, nous avons exposé les principaux aspects de la question au chapitre 1. En ce qui a trait aux interactions élèves-élèves, plusieurs études ont démontré que les garçons et les filles n'avaient pas le même genre d'interactions avec les autres élèves. Cela serait en partie expliqué par le fait que les garçons seraient davantage influencés par leur groupe de pairs que les filles (Kimmel, 2008). De plus, le contexte de la mixité influencerait les interactions à l'intérieur de la classe (Delamont, 1990). Il aurait des impacts différents sur les garçons et les filles (Duru-Bellat, 1994). En effet, selon ces études, les garçons seraient plus avantagés dans un contexte mixte que les filles. Toutefois, il est possible de questionner l'actualité de ces résultats.

Finalement, certaines recherches ont démontré que les garçons et les filles n'avaient pas la même influence sur le climat de la classe. En effet, « même dans le cas des garçons qui ne se plient pas aux règles [...], 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 » (Bouchard et St-Amant, 1993 : 27). Dans un même ordre d'idées, Mosconi (1998) fait le lien entre le sexe et l'acquisition de l'espace scolaire.

Elle démontre que les garçons seraient davantage prompts à vouloir occuper l'espace - l'espace du travail didactique et l'espace physique et sonore - que les filles, expliquant une socialisation scolaire différente entre les garçons et les filles. De plus, Mosconi met de l'avant le fait que lorsque les garçons ne peuvent investir l'espace du travail didactique faute de difficultés scolaires, ils investissent l'espace physique et sonore. Ainsi, à la lumière de ces constats, en terme de maintien de l'ordre, les enseignant.e.s seraient davantage prompts à accorder plus de temps ou d'attention aux garçons pour les tenir occupés. Zaidman (1996) montre que, lorsqu'une « enseignante accorde proportionnellement plus d'attention aux filles, elle connaît des problèmes de discipline » (Baudoux et Noircent, 1997 : 112). Ici encore, ces résultats sont questionnables de par leur inactualité.

2.1.4.2 - Les garçons en conflit d'identité

Sur le terrain de l'identité, des chercheur.e.s ont exposé le fait que « les garçons 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 » (Bouchard et St-Amant, 1993 : 28). Cette thèse fut partiellement critiquée par certains chercheur.e.s. En effet, Durand-Delvigne (1987, 1989) s'oppose à l'utilisation du terme d'identité en tant que donnée fixe et prône une « approche qui insiste sur la dynamique de construction des identités psychosexuelle et sociale. [Cette dernière] amène à conclure, à court terme, à des acquis, issus de la socialisation, pour la majorité des filles et à des lacunes pour la majorité des garçons » (Bouchard et St-Amant, 1993 : 28). Toutefois, ces études indiquent des tensions entre la socialisation sexuée et la socialisation scolaire chez les garçons. Ces tensions provoqueraient un conflit d'identité chez eux et auraient un impact négatif sur leur réussite scolaire.

2.1.4.3 - L'école, un lieu « féminisé »

D'autres études ont également tenté d'expliquer l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles par la présence d'un personnel enseignant majoritairement féminin,

ayant rendu l'école un lieu « féminisé » (Bouillon, 1984 ; Bisailon, 1992). En effet, Bisailon (1992) met de l'avant le fait que les garçons décrocheraient parce qu'ils « cherchent en vain, au primaire, des figures d'identification masculine dans un univers très majoritairement féminin » (Bisailon, 1992 : 7). Pelletier (2004) rétorque qu'aucune étude ne démontre un lien entre une plus grande présence d'enseignants et une meilleure réussite scolaire des garçons (Pelletier, 2004 : 19). Toutefois, cette dernière avance « qu'une plus grande présence d'enseignants hommes auprès des garçons et des filles aurait pour effet de diversifier les modèles de genre qui leur sont présentés et pourrait contribuer ainsi à déconstruire certains stéréotypes associés par les jeunes eux-mêmes aux hommes et aux femmes » (Pelletier, 2004 : 19-20).

2.1.4.4 - Les garçons ont peur de passer pour efféminés

Enfin, d'autres chercheurs.e.s se sont notamment penchés sur les perceptions que les garçons ont de l'école et des attentes que cette dernière a envers eux. À ce titre, la recherche d'Adler, Kless et Adler (1992) a notamment démontré que les garçons trouvaient que les caractéristiques qui incombent au métier d'élève leur paraissaient efféminées ou allaient en contradiction avec leur perception de la masculinité. En effet, ils émettent l'idée que :

« yet sometime during the middle elementary years, by around third grade, boys began to change their collective attitudes about academics. This change in attitude coincided with a change in their orientation, away from surrounding adults and toward the peer group. The boys' shift in attitude involved the introduction of a potential stigma associated with doing too well in school. The macho attitudes embodied in the coolness and toughness orientations led them to lean more toward group identities as renegades or rowdies and affected their exertion in academics, creating a ceiling level of effort beyond which it was potentially dangerous to reach » (Adler, Kless et Adler, 1992 : 177).

Outre cela, les auteurs stipulent que la crainte du rejet pousserait également les garçons à se distancier du profil « féminisé » de la réussite scolaire. En effet, selon eux, « boys who

demonstrated effeminated behavior were referred to by pejorative terms, such as fag sissy and homo and consequently lost status » (Adler, Kless et Adler, 1992 : 174). Une étude de l'OCDE (1986) expose, quant à elle, le fait que les garçons qui ne réussissent pas bien à l'école empruntent trois chemins possibles, soit ils se dirigent vers les sports de compétition, « représentant une forme d'activité virile, reconnue et encouragée. De nombreux garçons y voient une solution séduisante qui rehausse l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, ainsi que leur statut aux yeux de leurs camarades et des adultes » (OCDE, 1986 : 46), soit ils deviennent des élèves perturbants, soit ils se tournent vers la délinquance.

2.1.5 - Les théories de la différence biologique

Contrairement aux théories subséquentes, certains chercheurs posent que la différence entre la réussite scolaire des filles et des garçons s'explique par des différences biologiques. Ces dernières seraient de plusieurs ordres. Lemery (2004) l'explique par un développement du cerveau particulier à chacun des sexes, engendrant des styles cognitifs différents chez les garçons et les filles. D'autres travaux mettent en lumière le fait qu'il existerait entre les filles et les garçons des différences dans leur rythme de maturation. Ces différences auraient des impacts sur deux plans, soit l'acquisition du langage et la capacité d'exercer un contrôle sur soi. En effet, selon eux, « une maturation plus lente au niveau du langage et de la motricité fine sont des caractéristiques biologiques des garçons qui les différencient des filles et ont un effet sur leur apprentissage à l'école » (GREG, 2003, cité dans Potvin, 2012 : 50).

Une telle perspective tend à réduire les différences existantes parmi les filles et parmi les garçons et à accentuer l'idée qu'il y a des différences majeures entre les garçons et les filles. De plus, elle tend à vouloir réduire les efforts et les réussites des filles puisqu'ils seraient l'apanage de propriétés intrinsèques et à concevoir les garçons comme des individus n'ayant que peu de contrôle sur eux-mêmes et étant des victimes de leur vitesse de développement. Soyons ici bien clair, nous ne nions pas complètement le biologique. Toutefois, aucune étude n'a pu démontrer avec certitude que les différences perçues entre les

filles et les garçons découlent du biologique. Ainsi, nous sommes d'avis que ce type d'arguments peut engendrer des dérives. Aussi, il tend à réifier les catégories de sexe et à voiler leur caractère construit. Duru-Bellat (1990) critique également la théorie de la différence biologique lorsqu'elle stipule « qu'il est en fait impossible, bien que certains se soient donné beaucoup de mal pour ce faire, de trouver des différences stables et universelles, assez précoces pour être imputées à un substrat biologique incontournable, « résistantes » à toute politique à visée compensatoire, et susceptibles de fonder des différences notables de réussite » (Duru-Bellat, 1990).

2.2 - Définition des concepts clés

Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu recours à certains concepts clés. Il s'agit des concepts de relation éducative, de réussite éducative scolaire, de sexe et de représentation sociale. Les sections qui suivent présentent ces concepts.

2.2.1 - Relation enseignant.e.s-élèves : une relation éducative

Comme le relève Touraine (1994), « pour qu'existe entre deux ou plusieurs acteurs sociaux une relation sociale, il faut qu'ils appartiennent au même ensemble » (Touraine, 1994 : 34). La relation enseignant.e.s-élèves est une relation sociale. Elle est dirigée vers un objectif précis, soit l'apprentissage de l'un des individus de la relation par l'autre individu. Le but de la relation est d'apporter les élèves en situation de réussite à l'école. La relation enseignant.e.s-élèves est institutionnalisée, c'est-à-dire qu'elle « s'inscrit dans un système d'action qui lui est propre [...] [et qu'elle] est structurée en partie par les lois et les règlements du système scolaire, donc de l'extérieur. Elle est structurée également par tout ce que les élèves apportent avec eux en classe sur les plans social et culturel » (Robert et Tondreau, 1997 : 407). La relation enseignant.e.s-élèves est structurée par l'action éducative, qui peut se définir comme « l'ensemble organisé des conduites que doit mettre en œuvre un enseignant en vue de réaliser le projet éducatif auprès d'élèves particuliers » (Gohier et *al.*, 1999 : 34). Elle s'arrime aux missions poursuivies par le système éducatif. Ainsi, cette dernière diffère selon les sociétés et selon la période historique. Outre ces aspects, les

enseignant.e.s influencent également, comme mentionné au chapitre 1, la relation enseignant.e.s-élèves. Finalement, on ne pourrait passer sous silence, le fait que la relation enseignant.e.s-élèves en est une d'autorité et de pouvoir, « c'est-à-dire une relation où les uns, les maîtres, ont plus de pouvoir que les autres, les élèves. À l'école, le maître doit enseigner, l'élève doit apprendre » (Robert et Tondreau, 1997 : 408).

Dans la littérature scientifique, deux termes principaux sont utilisés pour parler de la relation enseignant.e.s-élèves, soit le terme relation pédagogique et le terme relation éducative. En ce qui a trait à la relation pédagogique, cette dernière « est organisée à partir du système de travail pédagogique dans la classe » (Robert et Tondreau, 1997 : 388). Tandis que Postic (1998) définit la relation éducative comme « l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire » (Postic, 1998 : 22). Dans la présente recherche, c'est ce dernier terme qui est utilisé pour décrire la relation enseignant.e.s-élèves. Nous considérons que ce terme est plus approprié puisqu'il s'apparente mieux aux missions poursuivies par les écoles et conséquemment par les enseignant.e.s. De cette façon, nous sommes d'avis que, le terme de relation éducative est davantage adéquat pour cerner les différentes dimensions qui constituent la relation enseignant.e.s-élèves, notamment les représentations et les pratiques éducatives. Le concept de représentation sera défini subséquemment. En ce qui a trait aux pratiques éducatives, à l'opposé de Shulman (1986), qui écrit que les pratiques pédagogiques réfèrent à la gestion de la classe et à l'enseignement des contenus, nous estimons que les pratiques que les enseignant.e.s ont se déploient également sur d'autres plans. Ainsi, les pratiques éducatives réfèrent certes à ces deux dimensions, mais elles englobent également d'autres pratiques telles que celles liées au développement personnel des élèves, à leur éducation civile générale, etc. Aussi, aux fins de notre étude, il importe de faire la distinction entre les pratiques éducatives déclarées, étant ce que les enseignants disent faire, et les pratiques éducatives effectives, étant ce qui est effectivement fait. De par les limites de notre étude,

les pratiques éducatives renvoient aux pratiques déclarées par les enseignant.e.s puisque nous n'avons pas vérifié, à l'aide de l'observation participante, si ces dernières se passent exactement comme les enseignant.e.s nous l'ont reporté.

2.2.2 - Réussir : quelle réussite?

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la façon de poser le problème social de la réussite et de l'échec a changé au cours des années. De plus, il existe un flou notionnel autour des définitions. Aussi, « on constate, non sans un certain étonnement, que le concept de réussite scolaire est rarement défini, alors que celui d'échec scolaire a reçu et reçoit encore aujourd'hui plus d'attention » (CSE, 1999 : 7). Toutefois, malgré ces constats, puisque notre étude s'effectue sur la trame de fond de la question de la réussite à l'école, il est pertinent d'exposer les différentes définitions de ce concept.

Premièrement, si nous nous référons à la littérature savante, la réussite scolaire peut être définie comme « l'atteinte d'objectifs d'apprentissage propres à chaque étape des cheminements scolaires. Lorsque ces étapes coïncident avec la fin d'un cycle d'études ou d'un ordre d'enseignement, la réussite scolaire se traduit généralement par l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat » (CRIRES, 1992 : 2, cité dans Laferrière et *al.*, 2011 : 165). Cependant, même si cette définition peut sembler univoque, la revue de la littérature démontre la présence d'un flou notionnel autour de ce concept. En effet, des chercheur.e.s tels que Baby (2002) et Bouchard et St-Amant (1993, 1996) démontrent que ces apories proviennent notamment de la notion de réussite même, qui se subdivise en trois concepts : la réussite scolaire, que nous venons de définir, la réussite éducative et la réussite sociale. La notion de réussite éducative, quant à elle, renvoie à « l'atteinte d'objectifs liés au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs » (Bisaillon, 1992). Quant à la réussite sociale, elle « intègre une composante supplémentaire, soit la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. Elle recouvre la transition à la vie active et l'intégration harmonieuse qu'elle suppose » (Bouchard et St-Amant, 1996 : 4). Compte tenu de ce qui précède, force est de constater que

ces définitions incluent des dimensions différentes. Bouchard et St-Amant ont élaboré une définition qui les réunit. En effet, pour eux: « réussit celui ou celle qui acquiert certains savoirs définis ainsi que certaines valeurs, attitudes et comportements qui vont lui permettre de s'insérer socialement et de participer pleinement aux transformations sociales. Ces visées sont interdépendantes » (Bouchard et St-Amant, 1996 : 4). De cette définition, trois dimensions essentielles se détachent soit la dimension d'instruction, la dimension de socialisation et la dimension d'intégration future à la société.

D'autres définitions ont été notamment utilisées telles que la réussite éducative scolaire (Baby, 2010 ; Potvin, 2012). Par ce terme, Baby (2010) différencie la réussite éducative scolaire de la réussite éducative familiale. Toutefois, même s'il tend à vouloir diviser les deux dimensions à des fins d'analyse, il précise qu'elles s'imbriquent l'une et l'autre. Ainsi, la réussite éducative scolaire a un impact sur la réussite éducative familiale et vice-versa. Potvin (2012) utilise le terme réussite éducative scolaire pour désigner les missions qui ont été confiées au système éducatif québécois, soit celle d'instruction, de socialisation et de qualification. De cette façon, il définit la réussite éducative scolaire comme suit :

« Sur le plan de l'instruction, elle réfère à l'acquisition par le jeune des compétences nécessaires pour assurer son développement cognitif et sa maîtrise des savoirs. Sur le plan de la socialisation, elle s'exprime par la capacité que va développer le jeune d'établir et d'entretenir des relations sociales, de s'adapter et de s'intégrer à la vie en société, d'exercer une citoyenneté responsable. Cela se traduit, notamment, par l'acquisition des compétences nécessaires pour assurer son développement social et affectif. Sur le plan de la qualification, elle se manifeste par l'obtention, à la fin d'un parcours scolaire, d'une reconnaissance officielle des compétences requises pour exercer un métier ou poursuivre des études à un palier supérieur » (Potvin, 2012 : 25).

C'est cette dernière définition que nous avons préconisée dans le cadre de cette recherche. Nous considérons que cette définition de la réussite correspond aux trois missions

de l'école - l'instruction, la socialisation et la qualification (MEQ, 1997) - et conséquemment, elle représente mieux l'action que les enseignant.e.s effectuent à travers la relation éducative. Outre cette définition, nous considérons également la réussite éducative scolaire comme une norme et une valeur fortement prônées dans nos sociétés contemporaines occidentales. En effet, comme le relate Plaisance (1989), l'échec scolaire « implique donc une appréciation sur le déroulement optimal de la scolarité, en l'occurrence une scolarité aspirée vers le haut, vers les études supérieures ou les hauts niveaux de qualification. Autrement dit, elle fait référence à une valeur socialement reconnue et qui a acquis force de loi » (Plaisance, 1989 : 230 cité dans Robert et Tondreau, 1997 : 441). Nous établissons le même constat pour la réussite éducative scolaire.

2.2.3 - Sexe

Les interprétations des liens entre les notions de sexe et de genre sont multiples et dépendent de l'approche théorique préconisée. De plus, l'utilisation du terme sexe ou genre renvoie à un débat controversé parmi les chercheur.e.s. Dans la présente étude, nous avons choisi de prendre le terme sexe puisque, comme Duru-Bellat (1994) l'expose : « il est clair qu'à nos yeux les différences entre sexes sont des constructions sociales, mais le terme genre laisse supposer une opposition entre le social et le biologique – le genre étant l'interprétation sociale du sexe – qui reste tout à fait discutable » (Duru-Bellat, 1994 : 63). Outre cela, nous considérons le sexe non seulement comme une variable, mais bien comme porteur de représentations sociales. Ainsi, il est lié à des attentes, des comportements, des rôles sociaux et des places sociales.

Malgré une certaine réticence face à l'utilisation des catégories de sexe, nous avons, lors de nos entretiens semi-dirigés, utilisé les catégories de sexe « garçons » et « filles » sans les remettre en question ou du moins sans évoquer leur possible inadéquation à la compréhension des différences entre les élèves. D'une part, nous pensions qu'introduire l'idée de la construction sociale des catégories de sexe n'aurait pas aidé à nos propos et aurait pu créer de la confusion chez nos participant.e.s. D'autre part, nous voulions voir si

nos participant.e.s allaient eux-mêmes remettre en question la pertinence de l'utilisation des catégories de sexe « garçons » et « filles ».

2.2.4 - Représentation sociale

Le concept de représentation sociale, qui fut popularisé par Moscovici en 1961, est pluriel à bien des égards. En effet, Mannoni (2010) expose ce fait lorsqu'il mentionne le large spectre que la notion couvre, étant notamment le résultat de ces relations nombreuses et diversifiées avec d'autres notions et de la pluralité des disciplines qui en ont recours. Certes, le caractère pluriel de la notion peut apporter certaines difficultés dans le traitement des représentations sociales, mais, comme le stipule Jodelet (1991), « la richesse de la notion de représentation, comme la diversité des courants de recherche, prête à des angles d'attaque et des optiques variés dans le traitement des phénomènes représentatifs » (Jodelet, 1991 : 38). Malgré cette pluralité, la communauté scientifique s'accorde pour dire que la représentation sociale « est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1991 : 36). Nous allons, dans le cadre de cette recherche, nous référer à cette définition.

Outre cette définition, Abric (1994) met en évidence le fait que la représentation est une « organisation signifiante » qui dépend à la fois des facteurs liés à une situation et aussi de facteurs plus généraux dépassant cette situation. De surcroît, il expose que les représentations assurent quatre fonctions principales. Ainsi, les représentations sociales « permettent de comprendre et d'expliquer la réalité (fonction de savoir), [...] définissent l'identité et permettent la sauvegarde de la spécificité des groupes (fonction identitaire), [...], guident les comportements et les pratiques (fonction d'orientation) et [...] permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements (fonction justificatrice) » (Abric, 1994 : 15-17).

Outre ces concepts, notre recherche s'inscrit dans la perspective de la théorie des rapports sociaux de sexe. Les sections qui suivent seront dédiées à exposer les notions et les éléments théoriques qui la composent. Toutefois, avant que nous les abordions, nous présenterons un bref historique des liens entre le sexe et l'éducation au Québec depuis le début des années 1900. Aussi, on ne saurait passer sous silence le fait que, dans les sociétés contemporaines occidentales, la reconnaissance de l'égalité formelle entre les hommes et les femmes cadre les rapports sociaux de sexe d'aujourd'hui. Ce principe côtoie également la persistance de certaines inégalités ainsi que le redéploiement de nouvelles inégalités entre les sexes et intrasexes.

2.3 - La théorie des rapports sociaux de sexe

2.3.1 - Les garçon et les filles et l'éducation : bref historique du cas du Québec

Historiquement, les femmes ont été confinées à la sphère privée et n'avaient aucun droit. Elles se sont vues refuser l'accès à l'éducation dispensée aux garçons. La situation des femmes au Québec ne fait pas exception à la règle. En effet, il ne suffit que de remonter au début du 20^e siècle pour le constater. À cette époque, les femmes étaient confinées à la sphère domestique, elles n'avaient pas de statut civil et elles étaient dépendantes économiquement des hommes. Ce n'est qu'à partir de 1940, lorsque les femmes ont obtenu le droit de vote au Québec, que les choses ont vraiment commencé à changer pour elles. Dans la sphère de l'éducation, il est possible d'observer une série de gains pour les femmes à partir de cette date. Elles ont graduellement eu accès à une éducation qui ne se coordonne pas avec le rôle social qui leur est dévolu. Parmi ces gains, nous notons « l'adoption en 1943 de la loi sur l'instruction publique obligatoire. Suivent, en 1944, celle sur la gratuité de l'enseignement et des livres de classe et, en 1945, celle qui rend gratuit et public l'enseignement secondaire du cours classique en 1945 » (Bouchard et *al.*, 1981 : 11, cité dans Solar, 1985 : 282). La création de deux collèges classiques féminins, un 1908 et un autre 1925, a également eu un poids dans cette démarche de dissolution de la ségrégation des sexes en éducation. Finalement, c'est pendant la Révolution tranquille que les derniers

coups ont été portés avec notamment la mixtion des écoles normales en 1959 et l'abolition de l'enseignement ménager en 1969-1970 (Solar, 1985).

Depuis son instauration dans les années 1960, le système éducatif québécois a été l'objet de plusieurs restructurations. Des changements se sont inscrits dans un mouvement d'atteinte de l'égalité des sexes. En effet, parmi ces derniers, nous pouvons constater : la « déséxisation » des manuels scolaires⁴, l'ajout d'une sensibilité aux représentations de sexe à la formation des enseignants⁵, la mise en place d'un programme de prévention de la violence dans les rapports amoureux des jeunes (VIRAJ)⁶ et de programmes ou de concours incitatifs pour les garçons et les filles⁷, etc. L'adoption des politiques, *La politique en matière de condition féminine, Un avenir à partager...* (1993) et *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait* (2006), ainsi que du plan d'action, *Plan d'action ministériel 2007-2010* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec sont venus cadrer les actions gouvernementales dans plusieurs domaines de la société, dont celui de l'éducation.

2.3.2 - Entre inégalités de fait et égalité de principe

Au Québec, l'égalité des sexes est proclamée comme un principe de base de notre société. Cependant, elle est loin d'être atteinte dans les faits. Plusieurs auteures féministes (Guillaumin, 1992 ; Tabet, 1998 ; Guichard-Claudic et Kergoat, 2007) ont tenté de

⁴Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS).

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/conditionFeminine/index.asp?page=sexisme>>. Page consultée le 5 décembre 2010.

⁵Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS).

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/conditionFeminine/index.asp?page=sexisme>>. Page consultée le 5 décembre 2010.

⁶Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport (MELS). *VIRAJ – Programme de prévention de la violence dans les relations amoureuses des jeunes*.

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/conditionFeminine/index.asp?page=violence>>. Page consultée le 4 décembre 2010.

⁷Parmi ces programmes ou concours nous pouvons mentionner : *Chapeau les filles!* instauré depuis l'année scolaire 1996-1997 et *Garçons et filles... accordons-nous!* sorti en 2004.

démontrer le caractère inégalitaire qui subsiste entre les deux sexes, que ce soit sur le plan monétaire, professionnel, personnel et/ou ménager. De plus, des féministes ont exposé la présence d'un discours contradictoire adressé aux femmes, portant également problème à la question de l'égalité des sexes. En effet, comme l'expose Löwy (2006), d'une part, les femmes entendent qu'elles sont égales aux hommes, et d'autre part, il est possible de constater que la culture féminine est dévalorisée par rapport à la culture masculine dominante. Certains chercheur.e.s n'hésitent pas à parler du mythe de l'égalité des sexes et de sa paradoxale utilisation dans la reproduction des inégalités entre les sexes. En effet, Löwy affirme que « la reproduction efficace de la discrimination des femmes dans des sociétés, qui proclament haut et fort l'égalité entre les sexes, repose sur le « mythe de l'égalité des sexes ». Ce mythe est une des principales composantes du « discours sur l'égalité », omniprésent dans les sociétés occidentales » (Löwy, 2006 : 231). Finalement, on ne saurait passer sous silence que plusieurs inégalités existent à l'intérieur de la catégorie des « femmes » et à l'intérieur de la catégorie des « hommes ».

Toutefois, comme le montre Tahon (2003), le fait que l'égalité des sexes constitue un principe de base « ne reste pas sans effet sur la manière dont les agents [...], considèrent le social » (Tahon, 2003 : 3). Aussi, elle explicite le fait que la progression de l'égalité a certainement engendré une intolérance renouvelée à l'égard des inégalités sociales, pouvant aussi avoir un impact sur la façon dont les individus conçoivent le social. Dans un autre ordre d'idées, Pietrantonio (2005) a, quant à elle, démontré que la notion d'égalité est révélatrice de rapports sociaux de pouvoir. En effet, « l'analyse des usages sociaux de l'égalité montre que cette dernière est plus qu'un principe dont on favoriserait l'actualisation ou dénoncerait les effets d'application. Ce principe, édifié en droit, constitue l'unité descriptive du « monde majoritaire », tant dans ses dimensions concrètes que symboliques » (Pietrantonio, 2005 : 123). De plus, elle ajoute que « l'égalité se présente désormais comme une norme régulatrice des rapports sociaux concrets entre groupes (sociaux) aux pouvoirs différenciés. [...] Le sens social de cette norme s'édifie et se transforme à partir de ces rapports sociaux » (Pietrantonio, 2005 : 117). Bref, la coexistence dans la société

d'inégalités entre les sexes et intrasexes et la reconnaissance de l'égalité formelle entre les femmes et les hommes ont, certes, des impacts sur les rapports sociaux de sexe.

2.3.3 - Les rapports sociaux de sexe : définitions et opérationnalisations d'un concept

En ce qui a trait à la théorisation des rapports sociaux de sexe, Haicault (2000) rapporte qu'elle « a été élaborée en anthropologie et en sociologie à la fin des années 1960, en France, en Italie, en Grande-Bretagne, au Canada et aux États-Unis, dans des formulations diverses et des domaines d'investigation différents » (Haicault, 2000 : 33). Depuis son début, elle a connu des avancées considérables. Parmi ces dernières, Haicault (2000) met en lumière le fait que les rapports sociaux de sexe sont omniprésents dans les sociétés humaines. Toutefois, ces derniers varient selon les sociétés et les époques. Ils varient aussi selon leur contenu et leur sens. En effet, « les rapports sociaux de sexe ne se reproduisent pas à l'identique, ils changent d'aspect et de forme » (Tahon, 2003 : 55), c'est ce qui a été désigné comme la « plasticité des rapports sociaux de sexe ». Il s'ajoute à cela le fait qu'il faut non seulement analyser les rapports sociaux entre les sexes, mais également ceux qui sont intrasexes. Bref, Haicault (2000) expose dans son livre, *L'expérience sociale du quotidien: corps, espace, temps*, un bilan des éléments théoriques liés à l'analyse de l'état des rapports sociaux de sexe. Ce dernier a une visée opératoire. Ainsi, l'auteure relate les points suivants :

« les rapports sociaux de sexe sont co-présents dans tous les champs du social, [...] l'imbrication aux autres rapports sociaux leur confère des modalités d'action spécifiques et variables, [...] les rapports sociaux sont présents dans les pratiques sociales des acteurs individuels et collectifs, [...] une double composante matérielle et idéale constitutive aussi bien des rapports sociaux que des pratiques, [...] les rapports sociaux de sexe fonctionnent comme rapports de production et [...] la nature des rapports sociaux de sexe est contradictoire et leur signification, polysémique » (Haicault, 2000 : 43-47).

Bref, notre recherche s'inscrit « dans un courant de recherche qui pose que le rapport entre les sexes constitue une logique d'organisation du social qui forme un système à travers l'ensemble de l'espace social, sans qu'il y ait *a priori* prépondérance d'une sphère » (Daune-Richard et Devreux, 1992 : 10-11). Ainsi, le rapport entre les sexes est fondamental puisqu'il structure l'ensemble de la société, il est transversal. Aussi, il est en constante évolution et il n'est pas un donné extérieur aux individus. De cette façon, les individus agissent sur ce rapport et « cette action, qui n'est rien d'autre qu'un rapport de lutte, amène les individus de chaque catégorie présente dans le rapport à se définir et redéfinir sans cesse par rapport à l'autre catégorie. En renforçant leur domination ou en l'allégeant, par leurs pratiques et par leurs représentations de ce social en mouvement, les actrices et acteurs sociaux assurent tout à la fois le changement social et l'évolution de la catégorisation sociale » (Daune-Richard et Devreux, 1992 : 19).

Outre ces éléments mis de l'avant, d'autres aspects théoriques sont liés à l'analyse des rapports sociaux de sexe, tels que le processus de catégorisation de sexe et la notion de la différence de sexe. Les sections qui suivent sont dédiées à ces deux aspects théoriques. Même si ces derniers sont présentés de manière disjointe, il est important de garder en tête qu'ils ont des liens entre eux.

2.3.4 - La catégorisation de sexe

La théorie des rapports sociaux de sexe implique une conception sociologique de la catégorisation de sexe. Ainsi, cette dernière est « un processus par lequel la position de chacun des groupes de sexe par rapport à l'autre est sans cesse redéfinie » (Daune-Richard et Devreux, 1992 : 24). Mathieu expose que « les catégories de sexe ne sont plus en soi séparées, mais elles se définissent dans et par leur relation, mettant en évidence, le fait que, dans ce système, est à l'œuvre un rapport social spécifique : le rapport entre les sexes » (Daune-Richard et Devreux, 1992 : 9). De plus, les catégories de sexe ont fait l'objet de critiques et de tentatives de déconstruction de la part de nombreux chercheurs.e.s. En effet, ces dernières ont exposé leur caractère construit (Gardey et Löwy, 2000) et hétérogène

(Juteau, 2008 ; Guillaumin, 1992). Comme l'expose Haicault (2000) « les catégories de sexe ne sont ni des variables ni des catégories a priori, ce sont des catégories socialement construites, dont la construction varie selon les sociétés considérées » (Haicault, 2000 : 38). Toutefois, Daune-Richard et Devreux (1992) relatent le fait que « travailler dans des catégories sociologiquement construites implique de prendre en considération les personnes en tant qu'elles sont des actrices et des acteurs sociaux et débouche sur la nécessité de ne pas isoler le « sens » et l'« action ». De surcroît, le fait de poser les catégories de sexe comme des constructions sociales posent deux questionnements théoriques soit la dynamique des catégories de sexe ainsi que leurs contours.

2.3.5 - La différence des sexes

2.3.5.1 - Du modèle du sexe unique au modèle des deux sexes

En ce qui a trait à la différence des sexes, Laqueur (1992) articule qu'elle « est, en Occident, un sujet qui suscite des débats depuis fort longtemps. Héritier (1996) considère, quant à elle, que « c'est l'observation de la différence des sexes qui est au fondement de toute pensée, aussi bien traditionnelle que scientifique. [...] Il s'agit là d'un butoir ultime de la pensée, sur lequel est fondée une opposition conceptuelle essentielle : celle qui oppose l'identique au différent » (Héritier, 1996 : 19-20). Tahon ajoute que ce rapport « constitue un des principaux fondements des systèmes idéologiques. Il est à la base des systèmes qui opposent deux à deux des notions abstraites ou concrètes » (Tahon, 2003 : 74). Héritier (1996) met également de l'avant le fait qu'il y a une profonde inscription dans notre culture d'une valence différentielle des sexes, étant « les caractéristiques psychologiques et les rôles dévolus à chacun des deux sexes s'excluent mutuellement et sont hiérarchisés, le masculin étant considéré universellement comme supérieur au féminin » (Héritier, 1996, cité dans Petrovic, 2004 : 84). Dans un autre ordre d'idées, Kraus (2000) expose le fait que « loin de découvrir la différence sexuelle, la pratique scientifique la fabrique en sexuant le biologique de façon dichotomique et selon les oppositions traditionnelles de genre » (Kraus, 2000 : 213). De plus, elle souligne que la persistance de la différence des sexes répond à un impératif culturel, soit celui d'assigner à tout individu un sexe fixe dont il pourra se

distancer selon des critères plus ou moins informels et socialement acceptés. En d'autres termes, « la différence sexuelle a une raison sociale de subsister en tant qu'elle est constitutive d'une politique et d'une vision du monde fondamentalement structurée par la division entre le masculin et le féminin » (Kraus, 2000 : 213). Hird (2005) met, quant à elle, en lumière le fait que « culture has produced a discourse of “sexual difference” and complementary, rather than some other discourse such as sex similarity » (Hird, 2005 : 17). Sur le terrain des représentations relatives à la différence sexuelle, Héritier (1996) met de l'avant leur caractère relativiste. En effet, elle précise qu'elles

« ne sont pas des phénomènes à valeur universelle générés par une nature biologique commune, mais bien des constructions culturelles ». [...] L'auteur considère la « valence différentielle des sexes » comme un phénomène universel producteur des représentations de la masculinité ou de la féminité qui commandent aux relations entre les sexes et, en deçà, dirigent l'opposition conceptuelle identique-différent, représentation basale des systèmes idéologiques et cognitifs ». (Héritier, 1996 : 22, citée dans Mannoni, 2010 : 101)

Ainsi, la différence de sexe, comme bien d'autres différences ayant une signification sociale, s'inscrit dans un rapport de domination d'un groupe sur un autre. Plusieurs chercheur.e.s ont mis en lumière la relation existante entre la différence et la domination (Guillaumin, 1992 ; Simon, 1997). De cette façon, ils exposent que la différence est la marque de la domination. Elle est toujours imputée aux individus qui relèvent des groupes minoritaires⁸. En somme, « la différence se pense a) dans un rapport, b) mais dans un rapport d'un type particulier où il y a un point fixe, un centre qui ordonne autour de lui et auquel les choses se mesurent, en un mot un référent » (Guillaumin, 1992 : 97). Ainsi, les « hommes » ont représenté la norme tandis que les « femmes » ont représenté la différence. Cette identification a, notamment, engendré comme conséquence dans les recherches le fait

⁸ « Majoritaire et minoritaire est entendu ici non pas en termes de nombre ni de droit mais bien en termes de pouvoir différencié et de statuts sociaux concrets et symboliques » (Pietrantonio, 2005 : 117).

que ce sont principalement, sinon uniquement, les femmes qui sont étudiées et considérées comme une catégorie de sexe. Mathieu (1971) relève ce constat lorsqu'elle « insiste sur le fait que, finalement, dans les enquêtes et analyses, seules les femmes constituent une catégorie de sexe, ce qui renvoie à une manière de faire plus générale : ce sont les dominés qui font problème pour les scientifiques, par exemple, les Blancs ne sont pas spontanément perçus comme faisant partie d'une catégorie raciale » (Mathieu, 1971, citée dans Tahon, 1995 : 80-81). Laqueur (1992) expose sensiblement la même idée lorsqu'il met de l'avant le fait que « quand la représentation d'une « différence incommensurable entre les sexes » se met en place, les discours sur « le féminin » prolifèrent tandis que « le masculin » est passé sous le silence de l'universel » (Laqueur, 1992, cité dans Tahon, 2003 : 84). Toutefois, il relate également que le discours sur « le féminin » n'est pas nécessairement toujours négatif. Il peut aussi faire l'éloge de qualités féminines et mettre de l'avant l'« excellence » des femmes.

Malgré la prégnance de l'idée d'une différence entre les sexes, cette dernière ne fut pas toujours pensée selon le même modèle. En effet, « elle est cependant une notion historicisée : elle n'est pas construite de la même manière et ne produit pas les mêmes effets dans toutes les sociétés et à toutes les époques de l'histoire » (Tahon, 2003 : 100). Par exemple, de l'Antiquité jusqu'au XVIII^e siècle, c'est le modèle du sexe unique qui domine. Dans ce modèle, « hommes et femmes sont rangés suivant leur degré de perfection métaphysique, le long d'un axe dont le sommet de perfection est occupé par l'homme. Au plan anatomique, nulle différence d'organes entre hommes et femmes, sinon que ceux des femmes sont à l'intérieur du corps, non pas à l'extérieur » (Laqueur, 1992 : i). À partir du XVIII^e siècle, c'est le modèle des deux sexes qui s'impose. Dans ce dernier, « non seulement les sexes sont différents, mais ils sont différents dans tous les aspects concevables du corps et de l'âme, dans tous les aspects physiques et moraux » (Laqueur, 1992 : 18). Ainsi, ce modèle se base sur l'existence de deux catégories de sexe qui s'excluent mutuellement, et ce, sur tous les aspects. C'est ce modèle qui prévaut aujourd'hui encore.

2.3.5.2 - De la différence des sexes au différend des sexes

Or, certaines chercheur.e.s (Collin, 1999 et Tahon, 2003) exposent un changement dans la manière de saisir la notion de la différence des sexes. En effet, ces dernières avancent que nous sommes passés de la différence des sexes au différend des sexes. Cela serait la conséquence de la reconnaissance formelle de l'égalité des sexes. Toutefois, Tahon (2003) précise que « cela ne signifie ni la complémentarité ni l'harmonie entre les sexes. Au contraire, pourrait-on dire. Mais ce qui change, c'est que de « victimes », les femmes deviennent des « plaidantes », ce sont elles qui ouvrent et introduisent le procès de la domination masculine. Ce n'est plus l'un (le philosophe masculin) qui parle de l'autre (la femme) ; il y a désormais deux parties » (Tahon, 2003 : 101). Collin (1999) ajoute que ce changement permet de penser la différence des sexes et les rapports humains sous de nouveaux angles d'analyse.

Bref, les concepts ainsi que les éléments théoriques présentés dans ce chapitre ont cadré le travail de terrain ainsi que l'analyse des données présentées au chapitre 4. Or, il convient ici de spécifier que cette analyse s'appuie à certains égards sur des concepts que nous n'avons pas envisagés lors de l'élaboration du présent cadre conceptuel. Ces derniers seront précisés au chapitre 4. Comme il sera précisé dans le prochain chapitre, cela découle du fait que nous avons préconisé une approche inductive pour notre recherche.

CHAPITRE 3: MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

3.1 - Question de recherche

Compte tenu de l'importance accordée à la problématique de la différence entre la réussite scolaire des garçons et des filles, au cours des dernières années, dans la littérature scientifique et les médias, ainsi que du manque évident de recherches sur les expériences des enseignant.e.s du secondaire auprès des garçons et des filles qu'ils côtoient à l'école en lien avec la réussite éducative scolaire, il s'avère pertinent de mieux comprendre les représentations de sexe que les enseignant.e.s ont de leurs élèves en lien avec leur réussite éducative scolaire. Il est également approprié de cerner les solutions et les pratiques éducatives prônées. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons tenté de répondre à la question de recherche suivante : *quelles sont les représentations de sexe que les enseignant.e.s du secondaire ont des garçons et des filles qu'ils côtoient à l'école et quelles solutions et pratiques éducatives proposent-ils au problème de la différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école?* Cette question en sous-tend une autre : *qu'est-ce que ce problème social nous révèle sur les rapports sociaux de sexe qui caractérisent notre époque?* Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons choisi d'étudier le cas des enseignant.e.s du secondaire de la région de la Beauce.

En définitive, par notre question de recherche, nous tentons d'aborder les expériences des enseignant.e.s auprès des garçons et des filles à l'aide de deux dimensions principales, soit les représentations de sexe qu'ils ont de leurs élèves et les solutions et les pratiques éducatives des enseignant.e.s. Pour ce faire, nous devons, dans un premier temps, décrire les représentations que les enseignant.e.s ont des élèves qu'ils côtoient. Ensuite, nous cherchons plus particulièrement à savoir quelles sont les représentations de sexe que les enseignant.e.s ont des élèves. De plus, nous tâchons de comprendre les solutions et les pratiques éducatives des enseignant.e.s que le problème social de la différence entre la réussite scolaire des filles et des garçons soulève chez eux. Nous désirons également comprendre le processus de rationalisation qui leur permet d'expliquer ce phénomène. De surcroît, nous allons tenter

d'analyser ce que les expériences des enseignant.e.s du secondaire avec les garçons et les filles nous disent sur l'état actuel des rapports sociaux de sexe dans le milieu éducatif.

3.2 - Approches méthodologiques

3.2.1 - L'approche qualitative

Comme nous cherchons à comprendre, dans un premier temps, les représentations que les enseignant.e.s ont de leurs élèves, notamment en fonction de leur sexe, et dans un deuxième temps, les solutions et les pratiques éducatives des enseignant.e.s, nous avons opté pour l'approche qualitative. Cette dernière est appropriée pour atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés. En effet, lorsque nous nous référons aux cinq buts particuliers de la recherche qualitative énumérés par Maxwell (1999), cette approche nous semble tout indiquée pour répondre à notre question de recherche. Ce dernier expose que la recherche qualitative tente de :

« comprendre la signification pour la population étudiée des événements, [...] comprendre le contexte particulier à l'intérieur duquel la population agit et l'influence de ce contexte sur ses actions, [...] identifier les phénomènes et les influences non prévus et produire à leur propos de nouvelles théories enracinées, [...] comprendre le processus par lequel des événements et des actions ont eu lieu [...] et développer des explications causales » (Maxwell, 1999 : 42-44).

La méthode qualitative est une démarche compréhensive et inductive. En effet, elle est compréhensive puisqu'elle est utilisée dans le but de saisir le sens que les acteurs et les actrices donnent à leurs actions et au phénomène social étudié. Elle est inductive puisqu'elle « cherche à explorer le réel, sans hypothèses de départ fortes, avec seulement un thème d'enquête, mais sans présupposés sur les résultats » (Alami, Desjeux et Garabuaou-Moussaoui, 2009 : 25). Ces deux caractéristiques ont traversé notre recherche depuis le début. Outre cela, les recherches qualitatives diffèrent des recherches quantitatives sur le plan de la causalité. En effet, « dans le cadre des approches qualitatives, la causalité ne disparaît pas, mais elle est d'un autre ordre que celui de la causalité statistique : elle renvoie

à une identification des contraintes ou des potentialités qui s'ancrent dans le système d'action – familial, amical ou professionnel – dans lequel tous les acteurs sont engagés aux échelles méso- et micro-sociales » (Alami, Desjeux et Garabuau-Moussaoui, 2009 : 14). Bref, la méthode qualitative analyse les éléments subjectifs d'un phénomène social. Ainsi, elle se rapporte davantage aux schèmes de pensée et au sens que les acteurs sociaux accordent à leurs actes. Elle exige une certaine souplesse dans la démarche du fait de son caractère inductif. De surcroît, la causalité se trouve davantage dans les contextes sociaux qui cadrent les actions des individus.

3.2.2 - L'analyse thématique et la théorisation ancrée : deux approches préconisées

Certes, la méthode qualitative comporte des spécificités qui la caractérisent et la distinguent des autres méthodes. Cependant, il existe également des différences notoires entre les approches qualitatives. En effet, toutes ne servent pas à recueillir le même type de données. Nous avons choisi d'utiliser, pour notre étude, les deux approches suivantes : l'analyse thématique et la théorisation ancrée. Ces deux approches ont été sélectionnées puisqu'elles correspondent à nos objectifs de recherche. Notre recherche a également une base phénoménologique. En ce qui a trait à cette dernière approche, elle, comme le démontre Creswell (2007), « describes the meaning for several individuals of their lived experiences of a concept or a phenomenon » (Creswell, 2007 : 57). En d'autres mots, « elle cherche à appréhender les modes de pensée construits par les acteurs dans leur contexte d'action, mode de pensée qui leur permet d'interpréter ce monde » (Robert et Tondreau, 1997 : 404). Puisque nous cherchons à comprendre les expériences professionnelles des enseignant.e.s auprès de leurs élèves, et plus particulièrement, auprès des garçons et des filles qu'ils côtoient en lien avec la réussite à l'école, cette approche nous semble tout indiquée. Elle nous permettra notamment de faire ressortir le sens que nos participant.e.s ont du phénomène social de la différence de réussite entre les sexes à l'école. L'analyse thématique, quant à elle, consiste « à repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (Mucchielli, 1996 : 259). En d'autres termes, l'analyse thématique consiste « à procéder

systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2008 : 162). Finalement, la théorisation ancrée est utilisée dans le but de formuler une théorie à partir de données empiriques recueillies. En effet, « the intent of grounded theory study is to move beyond description and to generate or discover a theory, an abstract analytical schema of process » (Creswell, 2007 : 62-63). Paillé (1994) ajoute que théoriser c'est : « dégager le sens d'un événement, c'est lier dans un schéma explicatif divers éléments d'une situation, c'est renouveler la compréhension d'un phénomène en le mettant différemment en lumière » (Paillé, 1994 : 149). De surcroît, il insiste sur le fait que la théorisation ancrée est davantage un processus qu'un résultat. La théorisation ancrée est particulièrement utile lorsqu'il y a absence de théorie explicative du phénomène étudié ou qu'il existe des lacunes importantes dans certaines des théories existantes. Elle sert également à mieux définir des concepts. De cette façon, dans le cas de notre étude, la théorisation ancrée est de mise puisqu'elle nous servira, notamment, à relever certains aspects liés des rapports sociaux de sexe pouvant. De plus, elle semble tout indiquée pour notre étude, d'une part, puisqu'il existe peu de documentation sur le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école sous l'angle des expériences des enseignant.e.s du secondaire, et d'autre part, puisque le sujet est peu documenté sur le plan qualitatif, les recherches étant majoritairement quantitative comme nous l'avons soulevé au chapitre 1.

3.3 - Méthodes et procédures de cueillette des données

3.3.1 - Méthode de collecte de données

Puisque nous voulons comprendre les expériences des enseignant.e.s auprès des garçons et des filles qu'ils côtoient à l'école, les entretiens semi-dirigés nous ont paru être la méthode de cueillette des données la plus adaptée. Premièrement, « l'entrevue donne accès à la compréhension de comportements complexes et à la trame culturelle sous-jacente aux actions des membres du groupe [et] ceci se fait sans imposer une catégorisation préalable qui limiterait de fait la compréhension du phénomène » (Savoie-Zajc, 2003 : 299). Dans le même ordre d'idées, Quivy et Van Campenhout (1995) mettent de l'avant le fait que les

entretiens semi-dirigés permettent aux participant.e.s d'exposer leurs expériences en utilisant leurs propres mots et expressions. De cette façon, cette méthode laisse énormément de place et de flexibilité aux participant.e.s. Elle en procure également aux chercheur.e.s. En effet, ce dernier « se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Savoie-Zajc, 2003 : 296). Outre ces considérations méthodologiques, d'autres raisons plus pratiques nous ont poussé à choisir l'entretien semi-dirigé comme technique de cueillette des données. Nous pensons notamment aux contraintes de temps et aux difficultés relatives à effectuer de l'observation participante dans les écoles puisque les élèves ne sont pas majeurs. Cette dernière technique aurait pu nous donner d'autres informations relatives aux expériences des enseignant.e.s auprès des garçons et des filles à l'école. Or, il nous aurait fallu passer beaucoup de temps sur le terrain dans le but de s'assurer de la validité de nos observations. Outre cela, il nous aurait fallu obtenir l'approbation des parents des élèves. Cela aurait pu s'avérer être fort complexe.

3.3.2 - Déroulement de la recherche et recrutement

Au courant de l'été 2011, nous avons effectué les tâches relatives à la pré-enquête. De cette façon, nous avons préparé les documents nécessaires à l'enquête. Parmi ceux-ci, il y a tous ceux relatifs au processus de recrutement des participant.e.s à l'étude, soit la lettre de demande de participation à la commission scolaire Beauce-Etchemin, aux directions et au personnel enseignant des deux écoles sélectionnées ainsi que les documents relatifs au consentement à la participation des écoles et des participant.e.s. De plus, nous avons construit le guide d'entretien pour la tenue des entretiens semi-dirigés (voir Annexe 1). Tous ces documents ont été soumis et nous avons obtenu l'approbation éthique du *Comité d'éthique de la recherche de l'Université d'Ottawa* au mois d'octobre 2011. Une fois l'approbation éthique obtenue, nous avons contacté la commission scolaire de la Beauce-Etchemin dans le but d'obtenir leur autorisation de prendre contact avec les directions des écoles concernées. Une fois cette dernière obtenue, la commission scolaire a contacté les

directrices et directeurs des différentes écoles. Deux écoles ont répondu positivement à notre demande de participation. Par la suite, un courriel, expliquant brièvement la recherche et invitant à la participation, a été envoyé à tout le personnel enseignant de ces deux écoles (voir Annexe 2). Ainsi, ceux et celles qui furent intéressés nous ont contactés par courriel dans le but de prendre un éventuel rendez-vous. La technique boule de neige fut également utilisée afin de recruter les participant.e.s. Ainsi, après les entretiens semi-dirigés, nous avons demandé aux participant.e.s s'ils connaissaient d'autres personnes qui seraient intéressées à participer. Nous leur avons fourni les documents nécessaires pour qu'ils les distribuent autour d'eux. On ne saurait passer sous silence le fait que notre connaissance des terrains de recherche, du fait que nous sommes natives et que nous avons vécu notre jeunesse dans cette région du Québec, a facilité le recrutement de participant.e.s, et cela, pour deux raisons. Premièrement, certains enseignant.e.s étaient plus prompts à vouloir participer puisqu'ils me connaissaient personnellement et qu'ils voulaient m'aider. Ensuite, la présence d'un certain lien entre nous et l'école, où les enseignant.e.s travaillent, a incité certains enseignant.e.s à vouloir participer à notre étude. Finalement, une approche plus individuelle a également été utilisée comme technique de recrutement. En effet, nous nous sommes adressés personnellement à des enseignant.e.s nous ayant enseigné lors de notre passage au secondaire pour leur demander s'ils voulaient participer à notre étude. Au total, il a été possible de recruter treize participant.e.s.

3.3.3 - Milieu de recherche

3.3.3.1 - La Beauce

La recherche a été menée auprès du personnel enseignant de deux écoles secondaires de la région de la Beauce au Québec. Cette dernière se situe dans la région administrative Chaudière-Appalaches (voir Annexe 3). Géographiquement, la Beauce se situe au sud de la ville de Québec et au nord de l'État du Maine (États-Unis) (voir Annexe 4). Sa superficie en

terre ferme faisait, en 2011⁹, environ 3 699 km². La même année la région de la Beauce comptait 105 357 habitants¹⁰. Ainsi, sa densité de population environne 28,5 habitants/km²¹¹. Elle est constituée de trois municipalités régionales de comté (MRC). Ces dernières ont pour nom : La Nouvelle-Beauce, Robert-Cliche et Beauce-Sartigan. Les quatre plus grandes villes de la Beauce sont Saint-Georges, Sainte-Marie, Beauceville et Saint-Joseph, ayant respectivement 31 173, 12 889, 6 354 et 4 722 habitants en 2011¹².

La Beauce se caractérise par un nombre élevé d'activités économiques se situant dans le secteur secondaire. En effet, si nous nous référons au tableau 3.1, *Grands secteurs d'activité de la population occupée, Beauce, en 2006* (voir Annexe 5), nous pouvons constater que 37,1% des activités sont dans le secteur secondaire, 24,2% ont trait aux services à la consommation, 17,3% aux services publics, 14,1 aux services à la production et 7,3% au secteur primaire. Le tableau 3.2, *Répartition des emplois selon le secteur d'activité, Beauce, en 2006* (voir Annexe 6) nous montre la même tendance. Un autre trait spécifique de la Beauce est l'important nombre de petites et moyennes entreprises (PME) sur le territoire. De fait, en 1996, la part des PME dans la valeur ajoutée manufacturière y était de 40,1% alors qu'elle n'était que de 22,8% pour l'ensemble du Québec¹³. Sur le plan des indicateurs économiques, le tableau 3.3, *Principaux indicateurs économiques de la population de 15 ans et plus selon le sexe, Beauce, province du Québec, en 2006* (voir Annexe 7), nous indique qu'en Beauce, en 2006, le taux de chômage était de 3,5%, le taux

⁹Donnée qui provient de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ).

<http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/recens2011_12/population/poptot_superficie12.htm>. Page consultée le 19 mai 2013.

¹⁰Donnée qui provient de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ).

<http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/recens2011_12/population/poptot_superficie12.htm>. Page consultée le 19 mai 2013.

¹¹ Calcul effectué par l'auteur.

¹²Donnée qui provient de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ).

<http://www.stat.gouv.qc.ca/regions/recens2011_12/population/poptot_superficie12.htm>. Page consultée le 19 mai 2013.

¹³ Données qui proviennent du livre de PALARD, Jacques. 2009. *Beauce Inc.* Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal : 117. Statistiques du ministère de l'Industrie et du Commerce et de l'Institut de la statistique du Québec.

d'activité de 68,7% et le taux d'emploi de 66,3%. Le Québec avait la même année un taux de chômage de 8,0%, un taux d'activité de 65,5% et un taux d'emploi de 60,2%. Ainsi, d'après ces chiffres, force est de constater que la Beauce, sur le plan de l'emploi, se trouve dans une meilleure position que l'ensemble du Québec. Toutefois, le tableau 3.4, *Indicateurs économiques de la population, Beauce, province du Québec, en 2009* (voir Annexe 8) présente d'autres aspects qui nuancent la situation socioéconomique de la Beauce. En effet, si nous regardons le revenu d'emploi moyen des travailleurs, soit 35 959\$, et le revenu disponible des ménages par habitant, soit 23 691\$, nous pouvons constater que ceux-ci sont inférieurs aux moyennes de la province. Cependant, le taux de faible revenu des familles, soit 10,9%, est inférieur à la moyenne du Québec qui est 13,4%. En ce qui a trait à la scolarité de la population du territoire de la Beauce, force est de reconnaître qu'elle est moins scolarisée comparativement à l'ensemble de la province du Québec. En effet, comme nous pouvons le voir dans le tableau 3.5, *Scolarité de la population de 15 ans et plus, selon le sexe, Beauce, province du Québec, en 2006* (voir Annexe 9), en 2006, 33,3% de la population n'avait aucun diplôme, 22,6% avait un diplôme d'études secondaires (DES), 15,9% avait un diplôme d'une école de métier ou apprenti, 15,9% avait un diplôme d'études collégiales (DEC), 3,9% avait un diplôme universitaire inférieur au baccalauréat, 6,5% avait un baccalauréat et 2,1% avait un diplôme supérieur au baccalauréat. Somme toute, ces indicateurs socioéconomiques nous montrent une situation paradoxale pour la Beauce, venant relativiser ledit « miracle » économique beauceron. À ce titre, Palard (2009) n'hésite pas à utiliser l'expression *Réussite incontestable, mais paradoxale* pour caractériser la Beauce.

Des différences entre la situation des hommes et des femmes, qui occupent le territoire de la Beauce, sont également perceptibles. En effet, les femmes ont un taux d'activité, un taux d'emploi, un revenu d'emploi moyen des travailleurs et un taux d'activité inférieur aux hommes. Cependant, les femmes sont un peu plus scolarisées que les hommes et le taux de chômage des femmes est inférieur aux hommes. Les tableaux 3.1, 3.3, 3.4 et 3.5 (voir Annexes 5, 7, 8 et 9) donnent des renseignements plus spécifiques sur la situation.

Toutefois, malgré ces constats d'une certaine différence entre la situation des Beaucerons et des Beuceronnnes, il n'en reste pas moins qu'en 2006, 33,2% des hommes et 31,5% des femmes n'ont aucun diplôme. Cela constitue des chiffres élevés pour les deux sexes et ils ne sont pas distancés l'un de l'autre.

Ces statistiques de la région ainsi que notre problématique nous poussent à également regarder les statistiques concernant les taux de diplomation et de décrochage de la commission scolaire Beauce-Etchemin.

3.3.3.2 - La commission scolaire Beauce-Etchemin

Les établissements scolaires qui se trouvent sur le territoire de la région de la Beauce sont gérés par la commission scolaire Beauce-Etchemin. Cette dernière regroupe 55 établissements primaires, 10 établissements secondaires, 5 centres de formation professionnelle et 9 centres d'éducation des adultes. Le territoire de la commission scolaire Beauce-Etchemin est plus grand que celui de la région de la Beauce. Les deux écoles ciblées par notre étude font parties de cette commission scolaire. Elles se situent toutefois sur le territoire de la Beauce. En ce qui a trait au taux de diplomation et de qualification de la commission scolaire Beauce-Etchemin, ce dernier était de 83,3% en 2007-2008 (voir Annexe 10). Ce taux était de 87,3%, en 2007-2008, pour l'ensemble du Québec. Pour ce qui est du taux de décrochage, ce dernier était de 16,7% en 2007-2008 pour la Beauce. Ce taux était, pour la même année, de 25,7% pour l'ensemble du Québec (voir Annexe 11). En ce qui concerne la différence entre les garçons et les filles sur le plan du taux de décrochage (voir Annexe 11), nous n'avons que les données de la région administrative Chaudière-Appalaches, recouvrant plusieurs autres régions. Ainsi, le taux de décrochage était de 17,8% en 2007-2008 pour la région administrative Chaudière-Appalaches. Les garçons ont décroché à 23,9%, en 2007-2008. Les filles, quant à elles, ont décroché à 12,1%, en 2007-2008. Bref, les taux de décrochage sont parmi les plus faibles dans la région Chaudière-Appalaches. Les garçons et les filles décrochent moins que les moyennes nationales. Malgré ces résultats, il n'en demeure pas moins que les garçons décrochent davantage que les filles

en Chaudière-Appalaches. Il est certain que ce ne sont pas les statistiques de la région de la Beauce, mais ils nous donnent quand même un certain aperçu de la situation. De plus, cela nous laisse présupposer que les garçons décrochent également à un plus grand taux que les filles en Beauce.

3.3.3.3 - *Les deux écoles secondaires*

Dans le but d'assurer la confidentialité de nos participant.e.s, les noms des deux écoles, où les entretiens semi-dirigés ont eu lieu, ne sont pas mentionnés dans cette thèse. De plus, plusieurs caractéristiques des deux écoles en question ne sont pas présentées pour la même raison. Toutefois, nous tenons quand même à exposer ici quelques caractéristiques relatives aux deux écoles secondaires. En ce qui a trait l'école *Sans-Frontières*, elle accueille une population étudiante d'environ 1500 élèves. Son personnel est constitué d'environ 95 enseignant.e.s. L'école *Louis-Riel* accueille, quant à elle, une population étudiante d'environ 900 élèves. Son personnel est constitué d'environ 80 enseignant.e.s.

À la lumière de ce qui précède, il est possible de constater que la région de la Beauce constitue un terrain de recherche intéressant en ce qui a trait à la problématique de la différence de réussite entre les garçons et les filles à l'école. Premièrement, le secteur secondaire constitue un pourcentage important des activités économiques de la région. Cela se résume à un important nombre d'emplois dans ce secteur. Ces derniers sont souvent mieux payés que le salaire minimum. Ainsi, ces emplois constituent un attrait non négligeable pour les jeunes, surtout les garçons, de se trouver un emploi et de quitter l'école ou de se diriger en formation professionnelle. De plus, malgré que 33,3% de la population de la région n'ont pas de diplôme, la commission scolaire Beauce-Etchemin se retrouve parmi les meilleures commissions de la province du Québec en ce qui a trait aux taux de diplomation et de taux décrochage. Toutefois, dans les deux cas, les garçons se trouvent dans une moins bonne situation que les filles. Cependant, l'écart est l'un des plus petits de la province. Ainsi, il est pertinent de se demander comment ces aspects spécifiques à la région de la Beauce se transposent, si c'est le cas, dans les discours des enseignant.e.s en lien avec

leurs expériences avec les garçons et les filles à l'école ainsi que leur compréhension de la situation.

3.3.4 - Échantillon

Nous avons recruté des enseignant.e.s qui exercent dans deux écoles secondaires de la région de la Beauce. Au total, nous avons obtenu la participation de treize participant.e.s. Notre échantillon est constitué de huit hommes et de cinq femmes. Outre ces caractéristiques, l'âge de nos participant.e.s s'étend de 31 à 56 ans. Cependant, la majorité des participants se situent entre 40 et 50 ans. L'âge moyen des participant.e.s est de 43 ans. La plupart des participant.e.s sont natifs de la Beauce. En effet, seulement quatre participant.e.s ne sont pas originaires de la région de la Beauce. Ils sont tous nés au Québec. Finalement, tous ont effectué un baccalauréat en enseignement secondaire (BES) dans leur matière d'enseignement respective, à l'exception de deux participant.e.s. Ces derniers ont effectué des études universitaires dans d'autres domaines. Ces effectifs nous permettent d'effectuer une comparaison basée sur le sexe de nos participant.e.s. En effet, nous voulions recruter des enseignant.e.s des deux sexes dans le but de vérifier si cette dernière variable engendre des différences de discours et d'expériences parmi les participants et les participantes.

Tableau 1 : Principales caractéristiques de mes participant.e.s

	Nom	Sexe	Niv. des élèves**	École	Catégories d'âge*	Matière enseignée	Catégories d'années d'enseignement*
1	Emma	Femme	R. / E.	S.-F.	40-49 ans	Sciences	10-19 ans
2	Chloé	Femme	R. / E.	S.-F.	30-39 ans	Sciences	0-9 ans
3	Samuel	Homme	E.	S.-F.	40-49 ans	Mathématique	30-39 ans
4	Lucas	Homme	R. / E.	S.-F.	30-39 ans	Mathématique	10-19 ans
5	Elsa	Femme	D.	L.-R.	30-39 ans	Français	10-19 ans
6	Gabriel	Homme	R. / E.	S.-F.	50-59 ans	ECR***	30-39 ans
7	Nicolas	Homme	R. / E.	S.-F.	40-49 ans	Histoire	20-29 ans

8	Raphaël	Homme	R. / E.	L.-R.	40-49 ans	ECR***	10-19 ans
9	Morgane	Femme	R. / E.	S.-F.	40-49 ans	Éduc. physique	20-29 ans
10	Alicia	Femme	D.	L.-R.	30-39 ans	Français	10-19 ans
11	David	Homme	R. / E.	S.-F.	40-49 ans	Arts plastique	20-29 ans
12	Zachary	Homme	R. / E.	S.-F.	40-49 ans	Sciences	10-19 ans
13	Antoine	Homme	R. / E.	S.-F.	50-59 ans	ECR***	20-29 ans

* Des catégories ont été utilisées pour l'âge et le nombre d'années d'expérience afin de réduire les chances d'identification de mes participant.e.s et ainsi assurer leur anonymat.

** Les niveaux des élèves sont divisés en 3 catégories : voie enrichie (E), voie régulière (R) et voie d'élèves ayant des difficultés (D).

*** L'abréviation ECR réfère au cours d'éthique et culture religieuse instauré en 2008.

3.3.5 - Déroulement des entretiens semi-dirigés

Nos rencontres se sont effectuées en deux temps. Tout d'abord, les participant.e.s ont lu les documents relatifs à la recherche, ainsi que ceux concernant le consentement des participant.e.s à notre étude. Ensuite, nous avons procédé aux entretiens semi-dirigés conduits à l'aide du guide d'entretien élaboré (voir Annexe 1). Ces derniers ont duré environ une heure. Ils ont tous été enregistrés, toujours avec l'approbation des participant.e.s. Ils ont tous été menés dans un local situé sur le lieu de travail des participant.e.s, ce qui avait pour objectif de réduire les inconvénients liés à la participation à la recherche. Le choix d'effectuer les entretiens semi-dirigés sur le lieu de travail des participant.e.s a également été pris dans le but d'augmenter la participation des enseignant.e.s à notre étude. Les entretiens ont été effectués entre le 1^{er} novembre 2011 et le 11 janvier 2012. Les deux premiers entretiens ont été exploratoires. En effet, puisque très peu d'études portent sur notre sujet spécifique, nous ne savions pas ce qui allait ressortir des entretiens. Ainsi, à la suite des deux premiers entretiens semi-dirigés, le guide d'entretien a été partiellement restructuré et certaines questions ont été enlevées ou remplacées, selon le cas.

Afin d'assurer une reprise rigoureuse des propos des enseignant.e.s, tous nos entretiens semi-dirigés ont été enregistrés à l'aide d'une enregistreuse vocale numérique. Tous les participant.e.s ont donné leur approbation pour l'enregistrement. Ensuite, nous avons procédé à la transcription de la totalité des treize entretiens effectués sous forme de

verbatim. Une fois les transcriptions effectuées, nous avons utilisé le logiciel QDA Miner pour effectuer une analyse riche et rigoureuse des données. Les méthodes d'analyse des données seront explicitées subséquemment.

3.4 - Méthodes d'analyse des données

En ce qui concerne l'analyse des données, nous avons privilégié une méthode inductive puisque nous nous référons à la méthode qualitative, mais également parce que notre recherche est davantage exploratoire et que nous procédons notamment par théorisation ancrée. L'analyse inductive générale, proposée par Blais et Martineau (2006) a été utilisée. Cette dernière est définie comme « un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (Blais et Martineau, 2006 : 3). Cette méthode comprend quatre étapes. En effet, les chercheur.e.s suggèrent, dans un premier temps, de « préparer les données brutes. Ensuite, il faut procéder à une lecture attentive et approfondie. Puis, il importe de procéder à l'identification et à la description des premières catégories. Finalement, il faut poursuivre la révision et le raffinement des catégories » (Blais et Martineau, 2006 : 6-8). Ces quatre étapes nous ont été utiles en tant que modèle général à suivre.

Toutefois, puisque nous nous référons à l'approche phénoménologique et à la théorisation ancrée, elles en appellent à des techniques plus spécifiques pour l'analyse des données. En ce qui concerne l'approche phénoménologique, Creswell (2007) expose deux approches soit la phénoménologie herméneutique, élaborée par van Manen, et la phénoménologie empirique, transcendantale ou psychologique, mise au point par Moustakas. Si nous nous référons à nos objectifs, la phénoménologie empirique ou transcendantale semble être la plus appropriée. En effet, « Moustakas's (1994) transcendental or psychological phenomenology is focused less on the interpretations of the researcher and more on a description of the experiences of participants » (Creswell, 2007 : 59). Cette méthode d'analyse des données est constituée de trois étapes principales soit

l'horizontalisation, la description texturale et la description structurelle. L'horizontalisation consiste à regrouper en thèmes des citations des participant.e.s pertinentes au phénomène étudié. Ces thèmes et citations pertinentes sont ensuite utilisés dans le but de décrire l'expérience des participant.e.s, étant la description texturale, ou le contexte influençant l'expérience des participant.e.s, étant la description structurelle. En ce qui concerne la méthode d'analyse issue de la théorisation ancrée, Creswell (2007) relate les deux approches principales en théorisation ancrée soit la procédure systématique, élaborée par Strauss et Corbin, et l'approche constructiviste, produite par Charmaz. Dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié la technique de Strauss et Corbin (1990). Les deux techniques d'analyse exposées par ces auteurs sont le codage ouvert et le codage axial.

De cette façon, nous avons analysé nos données empiriques en fonction de notre question de recherche et en suivant les techniques d'analyse de données mentionnées. Plus précisément, nous avons, dans un premier temps, effectué une analyse verticale des données, ce qui revient à analyser chacun des entretiens de façon individuelle afin de ressortir les citations pertinentes à notre étude et de les regrouper en thèmes. De cette façon, nous avons regroupé les citations pertinentes sous 5 thèmes généraux. De plus, puisque nous nous sommes inspirées de la phénoménologie, étant une méthode qui cherche à faire ressortir les expériences des individus d'un phénomène social et le sens que les individus donnent à la situation, nous nous sommes assurées de faire ressortir les expériences marquantes vécues avec les garçons et les filles au cours de leurs années d'enseignement, leurs explications de la situation et le contexte qui s'y rattache. Inspirés également de la technique de codage ouvert de la théorisation ancrée, étant « the process of breaking down, examining, comparing, conceptualizing, and categorizing data » (Strauss et Corbin, 1990 : 61), nous avons fait ressortir les codes émergents de nos données empiriques en lien avec le phénomène de la différence entre la réussite scolaire des filles et des garçons. Nous avons terminé notre codage ouvert avec 33 codes. Une fois ce dernier effectué, nous avons procédé au codage axial, constituant « a set of procedures whereby data are put back together in new ways after open coding, by making connections between categories. This is done by utilizing

a coding paradigm involving conditions, context, action/interactional strategies and consequences » (Strauss et Corbin, 1990 : 96). Ainsi grâce à l'analyse par théorisation ancrée de nos données empiriques, nous avons pu avancer certains éléments théoriques en lien avec les rapports sociaux de sexe. Même si ces derniers sont restreints, ils constituent une avancée théorique non négligeable.

3.5 - Limites de la recherche

Notre recherche comporte plusieurs limites, autant sur le plan méthodologique que conceptuel. Sur le plan méthodologique, une de ces premières limites est en lien avec le recrutement. En effet, puisque la participation était volontaire, nous pouvons nous questionner sur les individus qui ont participé à notre étude. Pourquoi ont-ils voulu participer? Avaient-ils un intérêt marqué pour le phénomène à l'étude? S'ils en avaient un, il est possible de questionner les résultats obtenus. D'autre part, il nous est impossible de généraliser nos résultats à tout le personnel enseignant de ces deux écoles ni à la région de la Beauce ou à la province du Québec. Néanmoins, notre recherche nous permet de révéler des constats non négligeables. De plus, puisque nous avons utilisé la technique boule de neige, il est possible que nos participant.e.s proviennent d'un même groupe d'enseignant.e.s ayant des opinions semblables sur la question. Cela pourrait donner une impression d'une certaine cohésion et récurrence dans les discours des enseignant.e.s. De surcroît, il est intéressant que nous ayons obtenu un nombre plus élevé d'hommes que de femmes, respectivement huit contre cinq, considérant que le personnel enseignant est majoritairement composé de femmes. Cela peut laisser présager un intérêt plus marqué de la part des hommes qui enseignent envers le problème social de la différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école. Toujours sur le plan du recrutement, puisque nous avons au départ peur du taux de participation des personnes approchées, nous n'avons pas restreint les conditions de participation. Si nous avions exigé un intervalle d'années d'expérience en enseignement ou une matière d'enseignement précise ou un niveau d'enseignement particulier, nous aurions peut-être obtenu des résultats différents. En ce qui concerne la méthode de cueillette des données, l'entretien semi-dirigé apporte également des limites. Premièrement, il est possible

que certains participant.e.s aient ajusté leurs discours pour éviter la critique ou tout simplement par rectitude politique. Deuxièmement, il est fort probable que les pratiques des enseignant.e.s en classe diffèrent de celles divulguées lors des entretiens semi-dirigés. La classe constitue un milieu quelque peu instable où les enseignant.e.s doivent constamment jongler avec les situations. Ainsi, il se pourrait que leur volonté ne s'exprime pas toujours dans leurs pratiques éducatives en classe. Finalement, il est également envisageable de penser, comme le relate Keats (2000), que les caractéristiques des personnes en présence aient influencé la relation interviewer-interviewé. Dans notre cas, il est possible de penser que le sexe des participant.e.s ou des chercheur.e.s ait eu un impact sur les données amassées.

Sur le plan de l'analyse de nos données, il est certain que puisqu'elle a été effectuée en fonction de notre question de recherche, nos résultats en découlent. Ainsi, nous aurions pu obtenir d'autres résultats avec une autre question de recherche. En effet, notre terrain a été en cela assez fertile. Des sujets auxquels nous n'avions pas pensé au départ ont émergé au cours des entretiens semi-dirigés étant plus ou moins liés à notre sujet. Cependant, puisque notre guide d'entretien n'avait pas été construit en lien avec ces thèmes, nous n'avons pas pu les approfondir davantage. Il en aurait résulté un trop grand éparpillement. De cette façon, en raison de limites d'ordre logistique, nous nous sommes concentrés sur les thèmes liés à notre question de recherche.

CHAPITRE 4: REPRÉSENTATIONS DE SEXE DES ÉLÈVES ET REPRÉSENTATIONS DE SOI DES ENSEIGNANT.E.S

Dans le présent chapitre, nous présenterons une partie des données recueillies lors de nos entretiens semi-dirigés avec nos treize enseignant.e.s du secondaire de la région de la Beauce. Dans un premier temps, nous raconterons les expériences des enseignant.e.s du secondaire avec les garçons et les filles à travers la relation éducative à l'aide d'extraits d'entretien. De cette façon, nous aborderons tout d'abord les représentations des élèves ainsi que les représentations de sexe des enseignant.e.s. Ensuite, nous décrirons les représentations que les enseignant.e.s ont d'eux-mêmes dans les relations éducatives avec les garçons et les filles. Pour chacune des sections, nous présenterons les justifications données par les enseignant.e.s pour expliquer leurs propos.

4.1 - Représentations des élèves et de soi dans la relation éducative avec les garçons et les filles

Dans les sections qui suivent nous présenterons les représentations générales que les enseignant.e.s ont de leurs élèves et les représentations de sexe ayant émané des entretiens semi-dirigés.

4.1.1 - Les représentations des élèves et de sexe

Les représentations des élèves et de sexe que les enseignant.e.s ont peuvent se classer en quatre dimensions. Les quatre dimensions repérées sont : 1) les capacités cognitives, 2) les attitudes face au travail, 3) les comportements à l'école et 4) les traits de personnalité et valeurs apparentes des élèves. Ainsi, nos résultats recourent largement ceux que Gilly (1980) avait obtenus. En effet, ce dernier expose que les représentations que les enseignant.e.s ont des élèves sont liées aux fonctions qui relèvent de la profession enseignante. De cette façon, Gilly (1980) relève que les représentations que les enseignant.e.s ont des élèves sont liées à la fonction d'instruction, recouvrant la dimension des capacités cognitives et la dimension des attitudes face au travail des élèves, et la

fonction de gestion, qui recouvre, quant à elle, les comportements des élèves. Toutefois, une quatrième dimension a émergé de nos entretiens, étant la dimension des traits de personnalités et des valeurs apparentes des élèves. Cette dernière est liée à la fonction de socialisation, l'une des trois missions de l'école, donc de l'action éducative des enseignant.e.s. En effet, loin de seulement se restreindre aux dimensions liées aux fonctions d'instruction et de gestion de la classe, les enseignant.e.s ont également des propos sur les traits de personnalité des élèves et sur les valeurs apparentes qu'ils retrouvent chez eux. Bref, les quatre dimensions qui sont ressorties de nos entretiens avec les enseignant.e.s sont liées aux missions et objectifs de l'école, notamment ceux de la réussite éducative scolaire des élèves.

4.1.1.1 - Capacités cognitives

Lorsque nous nous référons à Gilly (1991), ce dernier caractérise les capacités cognitives par les aspects convergents (qualités d'assimilation) et les aspects divergents (qualités créatrices) de la pensée. Ces derniers sont évalués, ou du moins perçus, par les enseignant.e.s. Ainsi, il n'est pas étonnant de retrouver dans les propos des enseignant.e.s des références à ces deux aspects. Toutefois, force est de reconnaître, à la lumière de nos entretiens, que les propos des enseignant.e.s portent davantage, sinon presque uniquement, sur les qualités d'assimilation des élèves. Les qualités créatrices n'ont été que très peu abordées par les enseignant.e.s.

Si nous nous rapportons, en premier lieu, aux représentations que les enseignant.e.s ont des élèves en lien avec leurs capacités cognitives, deux enseignants ont statué ne pas observer de différences entre les élèves d'aujourd'hui et ceux d'autrefois¹⁴ tandis que tous

¹⁴ Il s'avère ici important de mentionner que cette comparaison entre les « générations » d'élèves fut récurrente dans les propos des enseignant.e.s sur les élèves. Nous reviendrons ultérieurement sur cet aspect qui a émergé de nos résultats à la section 4.1.2.

les autres enseignant.e.s n'ont pas abordé cet aspect. En effet, Samuel et Nicolas furent les seuls à aborder directement ce sujet. Les propos qui suivent démontrent cette idée :

Les élèves ne sont pas pires ou meilleurs aujourd'hui qu'il y a {30-39 ans}¹⁵.
(Samuel, enseignant de mathématique, 30-39 ans d'expérience)

Les jeunes d'aujourd'hui apprennent aussi bien qu'avant. Ils sont peut-être un peu différents sur la persévérance et la motivation.
(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Sur le plan des différences de capacités cognitives entre les garçons et les filles, deux enseignants ont mis de l'avant le fait qu'ils ne pensent pas qu'il y ait une différence entre les garçons et les filles tandis que les autres enseignant.e.s ne parlent pas de cet aspect. En effet, Lucas et Nicolas furent les seuls à mentionner cet aspect. Les propos qui suivent résument cette représentation :

Il n'y a aucune différence. Je ne fais pas de clivage par rapport au sexe. Les garçons comprennent bien tout comme les filles comprennent bien.
(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

Les gars comme les filles sont aussi bons. Ils sont capables. Ils ont le même potentiel.
(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Ainsi, aucun des enseignant.e.s n'a eu de discours statuant des différences sur le plan des capacités cognitives entre les élèves d'aujourd'hui et d'avant et entre les garçons et les filles. Or, force est de constater que les enseignant.e.s perçoivent que les filles réussissent mieux à l'école que les garçons de manière générale. En effet, tous les enseignant.e.s ont consenti à ce constat. Les propos de David et d'Emma cette observation faite par les enseignant.e.s :

Au niveau de l'apprentissage, on ne se le cache pas, les filles de façon générale réussissent mieux.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

¹⁵ Les éléments qui sont entre ce type de parenthèses {...} ont été légèrement modifiés afin de mieux protéger l'anonymat des participant.e.s.

Les filles prennent le contrôle des études. Elles réussissent beaucoup plus à l'école que les garçons.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Toutefois, malgré que tous les enseignant.e.s étaient d'accord avec le fait que les filles réussissent mieux à l'école, Nicolas, Alicia et Lucas ont tenu à nuancer la situation en exposant des expériences différentes dans leurs classes. Les propos suivants démontrent ces constats :

Dans mes classes régulières, je ne vois pas plus de garçons faibles que de filles.

(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Bien oui les garçons là, les garçons ont de la difficulté, mais il y en a beaucoup de garçons qui sont très forts en mathématique et en science. Ils ont le goût d'apprendre.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Les élèves performants, garçons et filles, c'est relativement égal. Le pourcentage est le même.

(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

La plupart des enseignant.e.s expliquent cette différence de réussite à l'école entre les garçons et les filles par le fait qu'ils auraient des manières d'apprendre différentes. Ainsi, l'école ne serait pas, selon eux, bien adaptée au style d'apprentissage des garçons. De plus, il est intéressant de constater que malgré le fait qu'ils ne perçoivent pas de différence de capacités cognitives entre les garçons et les filles, ils considèrent que les filles et les garçons ont des styles d'apprentissage différents. De cette façon, le sexe de l'élève constituerait, pour eux, une explication plausible de la différence des styles d'apprentissage et des habiletés entre les élèves. Les propos de Morgane et d'Alicia démontrent ces constats :

Les garçons apprennent d'une façon différente des filles. Les filles, tu es capable de les asseoir et de leur parler. Mais les garçons, il ne faut pas que ça dure trop longtemps. Il faut aller les chercher d'une façon différente.

(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

Les garçons apprennent différemment des filles. On les fait bouger pour apprendre. Ce sont des techniques qui accrochent les garçons. Les filles font pareil. Elles apprennent aussi et ça va bien.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Toutefois, les propos d'Alicia démontrent plutôt l'idée que ce sont les garçons qui sont différents des filles tandis que les filles peuvent, selon elle, aussi bien évoluer dans le système éducatif avec les méthodes éducatives qui fonctionnent avec les garçons. Ces derniers constats exposent le fait que les enseignant.e.s perçoivent les filles comme des individus qui s'adaptent facilement aux différentes situations d'apprentissage. Elles seraient plus capables, selon eux, de s'adapter aux différentes conditions d'apprentissage que les garçons. En revanche, les garçons seraient perçus par les enseignant.e.s comme moins capables de s'adapter aux différentes façons de faire, d'apprendre ou d'enseigner.

4.1.1.2 - Attitudes face au travail

Toujours selon Gilly (1991), les attitudes face au travail réfèrent, notamment, à la motivation, la mobilisation, la participation, la persévérance, etc. De cette façon, en ce qui a trait aux attitudes face au travail des élèves, il est possible de constater, à la lumière des entretiens semi-dirigés que nous avons effectués, que la plupart des enseignant.e.s établissent un constat général pour le moins négatif. De fait, selon leurs propos, les élèves d'aujourd'hui seraient moins motivés, moins portés à faire des efforts, moins persévérants et moins attentifs. Ces constats se résument notamment par les propos de Nicolas et d'Antoine qui suivent :

Les élèves d'aujourd'hui, là je te résume ça. Quand tu es dynamique et que tu fais le clown en avant, ils vont aimer ça, ils vont trouver ça super intéressant. Ils vont lever la main. C'est participatif. J'ai très peu de problèmes de discipline. Le problème c'est quand qu'il faut travailler, que c'est plus difficile. Du moment que tu leur fais faire des exercices, tu vois la moitié de classe au travail et l'autre moitié est perdue. Pourtant, j'avais l'attention de presque toute la classe. Du moment qu'ils doivent faire un effort, tu les perds. Ça c'est au régulier. C'est majeur. Avant, tu en avais 2 ou 3 qui ne travaillaient pas. Aujourd'hui, ça « droppe » tout de suite. Dans la voie enrichie, c'est 80%-20%.
(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Je te dirais que la grosse différence depuis une dizaine, une quinzaine d'années, c'est qu'avant un étudiant qui avait de la difficulté, il avait tendance en général, il y a toujours des exceptions, à dire : j'ai des difficultés, je vais faire des efforts. Aujourd'hui, le jeune qui est en difficulté, il a tendance à dire : je décroche. Et ça, je le vois quand j'ai 30, 35, 40 échecs sur mes 200 élèves.
(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

Les enseignant.e.s utilisent plusieurs justifications pour expliquer leurs constats. Une de ces explications est l'idée de la présence de générations d'élèves. Cette dernière se retrouve notamment dans les propos de Nicolas, Raphaël, Samuel, Elsa, Alicia et Morgane. Les propos de Samuel et d'Elsa ci-après décrivent cette idée :

Ce sont des vagues. Ce qu'on vit aujourd'hui au niveau de la motivation, on l'a peut-être vécu il y a peut-être 7 ans, peut-être 12 ans. Je l'ai connu comme ça au cours des 33 dernières années. Il y a peut-être à plus motiver certaines années, moins à d'autres.
(Samuel, enseignant de mathématique, 30-39 ans d'expérience)

Oui, ça change beaucoup. On dirait qu'il y a comme des générations. Je pense vraiment que c'est une histoire de nouvelles générations, de nouveaux parents, de nouvelles cultures. Je pense que dans 5 ou 6 ans, ça va être autre chose. Ça va changer.
(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Zachary, Chloé, David et Antoine expliquent, quant à eux, les différences entre les générations d'élèves par la plus grande présence, de nos jours, des technologies dans nos vies. Ces dernières auraient changé notre rapport au temps d'obtention de quelque chose. Cela aurait, selon eux, un impact sur la capacité de persévérance et d'effort des élèves. Les propos de Zachary et de David mettent en lumière cette perception :

J'ai l'impression qu'ils sont plus faibles nos élèves, parce qu'ils sont moins arrêtés. Ils sont moins arrêtés dans le sens qu'ils sont habitués d'avoir tout rapidement, sans effort.
(Zachary, enseignant de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

On est dans une ère informatique et ça paraît. Le jeune, il faut que ça soit rapide. Si c'est trop long, il décroche.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Lorsque nous nous arrêtons aux représentations de sexe que les enseignant.e.s ont sur les attitudes face au travail des élèves, nous constatons, de manière générale, un discours négatif envers les garçons et positif envers les filles. En effet, tous les enseignant.e.s observeraient un important manque de motivation et d'efforts chez les garçons. Selon eux, les filles seraient, en règle générale, plus motivées que les garçons. Elles seraient également plus promptes à faire des efforts et à travailler que les garçons. De plus, les enseignant.e.s

disent que ça semble plus facile pour les filles que pour les garçons de fournir des efforts à l'école. Les affirmations d'Alicia qui suivent montrent ces constats :

Ceux qui n'ont pas fait leurs devoirs, ce sont des garçons. Souvent, les échecs se sont des garçons. Ils manquent de motivation. Mais en général, tout est plus pénible pour les garçons. Tsé, ça va être pénible pour les filles aussi, mais elles vont le faire pareil. Les garçons, ils vont finir par le faire là, mais ils ne mettront pas toujours tous les efforts qu'il faut parce qu'ils ne sont pas intéressés.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Je te dirais que les filles en difficulté, il y en a moins, mais aussi ce n'est pas si pénible pour elles l'école. Elles font des efforts. Ça demande moins d'efforts pour elles de s'asseoir, de le faire et d'utiliser les techniques qu'un petit garçon qui a le goût de bouger. Souvent, c'est ça.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Toutefois, Lucas (enseignant de mathématique) apporte des nuances en ce qui concerne les attitudes face au travail des garçons et des filles. En effet, il ne constate pas de différences entre les garçons et les filles sur le plan de la motivation dans ses classes. Cependant, il considère que les garçons sont plus brouillons et moins appliqués dans leur démarche. Les propos suivants démontrent cette perception :

Dans l'investissement, ça se ressemble beaucoup [entre les garçons et les filles]. Je ne crois pas encore que notre école ait des garçons moins motivés. On n'a pas un milieu qui est très représentatif, car on a un très faible taux de décrochage ici dans la région. Les garçons sont peut-être moins impliqués dans la démarche. Ils sont plus brouillons.

(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

Dans un autre ordre d'idées, Cholé (enseignante de mathématique), David (enseignant d'art), Morgane (enseignante d'éducation physique), Alicia (enseignante de français) et Zachary (enseignant de sciences et technologies) exposent aussi le fait qu'ils ont remarqué que les garçons et les filles avaient des attitudes face au travail différentes selon la matière enseignée. Cela influencerait leurs efforts dans la matière en question. Ces différentes attitudes face au travail selon le sexe se basent sur des visions stéréotypées des intérêts et des habiletés des garçons et des filles. L'extrait suivant expose cette observation :

Je trouve que c'est les jeunes qui parfois se donnent des stéréotypes, des limites. Ça dépend. Ce n'est pas tout le monde. Mais je les entends dire des choses du genre : ah moi je suis une fille, donc je n'aime pas ça la techno. Parfois, j'entends des choses comme : ah moi, je n'ai jamais été bonne là-dedans.

(Chloé, enseignante de mathématique, 0-9 ans d'expérience)

Ces différences constatées entre les discours des enseignant.e.s en ce qui a trait aux attitudes face au travail des garçons et des filles peuvent être expliquées, premièrement, par le fait que les enseignant.e.s cités ci-haut enseignent à des élèves de différents niveaux. En effet, Alicia enseigne à des groupes constitués d'élèves du niveau régulier ayant des difficultés scolaires et Lucas enseigne principalement à des élèves qui sont dans la voie enrichie. Deuxièmement, il est également possible de constater que la matière enseignée a également un impact sur les discours des enseignant.e.s à l'égard des attitudes face au travail des élèves. En effet, à lumière de nos résultats, il semblerait que les expériences des enseignant.e.s avec les garçons et les filles divergent selon la matière enseignée. Ainsi, la perception de la matière comme masculine (sciences et technologies, mathématiques, éducation physique, art graphique) ou féminine (art traditionnel, français) par les élèves aurait un impact sur leurs attitudes face au travail dans cette matière.

Une des justifications qui revient souvent dans les propos des enseignant.e.s pour expliquer les difficultés scolaires des garçons est celle que l'école ne serait pas faite pour les garçons. En effet, la plupart des enseignant.e.s déclarent le fait que l'école ne correspondrait pas aux particularités des garçons. Cette conception se reflète notamment dans les propos d'Alicia et de Raphaël qui suivent :

L'école n'est pas faite pour les garçons, ce n'est pas compliqué. On essaie.
(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Le système est beaucoup plus fait pour les filles. Les garçons ont de la misère et on a de la misère à aller les chercher. Un homme c'est un petit peu différent d'une femme. Je trouve qu'on rend ça moumoune. Quand je vois les enseignantes mettre des petits collants sur les examens par exemple. Les garçons, ça nous tanne ça.
(Raphaël, enseignant d'ECR, 10-19 ans d'expérience)

Outre ce dernier point, Antoine (enseignant d'ECR) explique, quant à lui, la moins bonne situation des garçons à l'école par la montée du féminisme. Il la justifie également, comme le font aussi Raphaël (enseignant d'ECR) et Gabriel (enseignant d'ECR), par l'absence de modèle masculin d'efforts intellectuels dans la famille et dans la société. Les propos d'Antoine exposent bien ces idées :

Il y a certainement la montée du féminisme où la femme n'a pas pris sa place, certaines femmes ont pris toute la place. L'homme, à la place de savoir qui il est, s'est enfermé dans le travail manuel ou le sport. Il s'est perdu. Et les garçons ont un modèle masculin qui est sportif, viril et puis vulgaire. Il y a peu de modèles masculins et peu de modèles paternels d'efforts intellectuels. Ce qui fait que le jeune au niveau scolaire, il décroche. Ça ne lui tente pas. Il n'est pas motivé à faire des efforts.
(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

Ici, il est quand même intéressant de constater que nous retrouvons ces deux derniers aspects uniquement dans les propos d'enseignants. Aucune enseignante n'a fait allusion à ces deux dimensions spécifiques.

4.1.1.3 - Comportements des élèves

Gilly (1991) relate que la fonction de gestion réfère à « la conformité à des règles sociales et morales de la vie scolaire (rapports avec le maître et entre les élèves) permettant un fonctionnement du groupe favorable à l'acquisition des savoirs proposés dans le contexte pédagogique » (Gilly, 1991 : 376-377). La dimension des comportements des élèves constitue un aspect important qui ressort des expériences des enseignant.e.s avec les élèves à travers la relation éducative. Ainsi, la plupart des enseignant.e.s déclarent qu'ils perçoivent moins de respect de l'autorité, en règle générale, chez les élèves d'aujourd'hui. Les propos de Morgane démontrent cette représentation :

Oui, avant il y avait un respect de l'autorité. Aujourd'hui, on ne sait plus c'est quoi l'autorité.
(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

Toutefois, ce constat n'est pas partagé par tous. En effet, David et Samuel mettent en lumière le fait qu'ils ne voient pas de changements chez les élèves au niveau

comportemental. Selon eux, ils font face aux mêmes problématiques dans la gestion de leur classe qu'à leur début dans l'enseignement. L'extrait suivant révèle cette conception :

Au niveau comportemental, il n'y a aucun changement. Un jeune, c'est un jeune. Moi quelqu'un qui me dit que c'était bien moins pire avant, je leur dis que ce n'est pas vrai. Ce n'est pas pire ou ce n'est pas moins pire.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

En ce qui concerne les représentations de sexe sur le plan des comportements des élèves, tous les enseignant.e.s établissent le constat que les garçons sont, en règle générale, plus prompts à déranger et à avoir des comportements non désirables. Les propos d'Elsa et de David mettent en lumière ces constats observés par les enseignant.e.s :

C'est certain que c'est plus souvent des garçons qui dérangent.
(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Au niveau de la discipline, c'est certain que ce sont plus les garçons qui font du trouble. Ils sont moins matures que les filles. Ils dérangent plus en classe.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Toutefois, malgré qu'ils établissent ce dernier constat, Gabriel (enseignant d'ECR), Elsa (enseignante de français) et David (enseignant d'art) l'ont nuancé en mettant de l'avant le fait qu'ils trouvent que certaines filles ont aussi parfois des comportements importuns. De plus, Gabriel constate même un changement chez les filles au cours des dernières années en ce qui concerne leurs comportements. Elles seraient plus agressives, plus violentes physiquement qu'autrefois. David relate, quant à lui, que les plus gros problèmes de discipline, il les a eus avec des filles. Ces constats sont montrés dans les propos suivants :

Là, je pense à deux élèves présentement, ce sont des garçons. On a eu des filles qui viennent de partir en centre jeunesse. Elles étaient assez « heavy ». C'est certain que ce n'est pas le même genre. Tsé des filles en troubles de comportement, c'est peut-être un peu plus comme explosif. Les garçons vont plus bourasser, brasser.
(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Les filles, c'est plus intérieur. C'est plus caché. Moi, je pense que les filles sont plus discrètes, mais plus agressives. Elles sont plus agressives dans le mot, mais aussi dans le geste. C'est méchant verbalement, mais c'est rendu qu'on frappe. Avant, je ne voyais pas

ça de la part des filles. On abaisse beaucoup psychologiquement tandis que le garçon abaisse quelqu'un par les insultes et par les coups. La fille, c'est pas mal plus discret. Deux ou trois filles vont être ensemble et elles vont parler à voix basse contre les autres.
(Gabriel, enseignant d'ECR, 30-39 ans d'expérience)

Je n'ai pas eu beaucoup de problèmes de discipline dans ma carrière, mais les gros problèmes de discipline où j'ai dû intervenir avec la direction, ça toujours été des filles. J'ai toujours été capable de régler mes affaires avec les garçons. Il y a eu 2 ou 3 situations où j'ai dû avoir de l'aide de la direction. C'était des filles. On a tendance à penser que les garçons sont plus agités. Oui, ils sont plus agités. C'est vrai qu'ils bougent plus, ça niaise plus. Les filles vont plus placoter que les garçons. Elles ont l'impression qu'elles ont le droit de placoter et que ce n'est pas grave de placoter.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Lorsqu'il était question des comportements des garçons et des filles, le thème de l'autorité est également souvent revenu, surtout en ce qui concerne les garçons. En effet, Nicolas, Emma, Alicia, David et Antoine établissent une différence entre les garçons et les filles sur le plan du rapport qu'ils ont avec l'autorité. Les propos de Nicolas et d'Antoine décrivent la différence qu'ils perçoivent entre les garçons et les filles :

Tsé les garçons, tu ouvres la porte, ils vont continuer. Ça pour moi, c'est clair. Et ça n'avantage pas les garçons. Ce n'est pas drôle. Ce n'est pas une question d'effort, c'est une question d'encadrement. Les filles, peut-être que l'encadrement est plus intellectuel dans la classe. Il y a peut-être moins besoin d'autorité avec les filles.
(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Aujourd'hui, on a confondu le rôle de l'éducation. Les enseignants qui sont les plus sévères, les plus exigeants, les plus fermes sont les plus appréciés. Les étudiants le disent: on n'aime pas ça [quand ce n'est pas assez strict]. Moi, j'ai été très longtemps très humaniste. Je le suis toujours, mais trop compréhensif, non. Les étudiants n'aiment pas ça. Et ça, on l'a perdu dans la société. Les garçons et les filles, mais plus particulièrement les garçons ont besoin d'autorité à l'école.
(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

Un autre thème, lié aux comportements des élèves, qui revient fréquemment dans les entretiens avec les enseignant.e.s est celui que les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles. En effet, la plupart des enseignant.e.s relatent le fait que les garçons ont plus besoin de bouger et de se défouler physiquement que les filles. Les propos de Morgane et d'Alicia résument ces idées :

Habituellement, les filles c'est plus relax. Les filles sont plus difficiles à faire bouger. Une fois que c'est parti et que tu as créé un bon contact, un bon environnement, généralement, il y a un bon déroulement. Mais elles sont plus propices à aller s'asseoir et jaser. Les garçons ont plus besoin de défoulement, que ça brasse plus. Ils ont besoin de pouvoir se défouler contrairement aux filles.

(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

Je pense que les petits garçons ça bouge plus. Ils ont de l'énergie. C'est de même un petit garçon.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Cependant, Emma (enseignante de sciences et technologies), Morgane (enseignante d'éducation physique) et David (enseignant d'art) dénotent le fait que les comportements des garçons et des filles varient selon la composition de la classe. Les deux aspects qui ressortent sont la force académique des élèves qui forment le groupe ainsi que le nombre de garçons et de filles qui compose la classe. En se basant sur une comparaison de deux de ces groupes, un étant fort et l'autre plus faible, Emma (enseignante de sciences et technologies) expose ces deux aspects dans les extraits suivants :

Le respect n'est pas aussi bon [dans mon groupe plus faible]. Ils vont arriver plus en retard et les devoirs vont être moins faits. Mais ça c'est une classe qui a une majorité de garçons. Les filles dans ce groupe-là ne disent pas un mot. Les garçons sont constamment en train de parler.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Oui, on l'a remarqué un groupe avec plus de garçons, ça bouge plus, surtout ce groupe d'élèves pas forts. Ces élèves si on les remettait avec d'autres élèves qui sont plus forts, ils auraient un comportement totalement différent. Le fait de se retrouver avec des élèves moins motivés comme eux, ça a une influence directe.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Outre, la composition de la classe, il est également possible de constater que les représentations de sexe des enseignant.e.s sur le plan comportemental varient selon l'âge des élèves. En effet, Morgane (enseignante d'éducation physique) et David (enseignant d'art) rapportent le fait que l'écart sur le plan de la discipline et des comportements entre les garçons et les filles serait plus grand en secondaire 4 et 5 comparativement à secondaire 1 et 2. Nous retrouvons ces idées dans les extraits suivants :

Il y a des différences c'est certain. Il y a des différences au niveau premièrement de la discipline, de la maturité. Je trouve qu'en secondaire 4 et 5, c'est plus frappant. Un garçon qui reste bébé, il est bébé longtemps. Certains n'ont pas beaucoup de maturité. En 4 et 5, je trouve que l'écart est plus grand. La fille de secondaires 4 et 5 va atteindre un niveau de scolarité plus rapidement que le garçon de façon générale.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

En secondaire 1 et 2, ce n'est pas si pire parce que les garçons n'ont pas encore eu leur poussée de croissance. Mais en secondaire 3, 4 et 5, ce n'est pas rose. En secondaire 5, les filles ont peur de se casser les ongles. Ça ne veut pas bouger, ça ne veut pas se dépeigner, ça ne veut pas suer.
(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

4.1.1.4 - Traits de personnalité et valeurs apparentes

Finalement, comme nous l'avons mentionné, les enseignant.e.s ont également des représentations des élèves et de sexe sur le plan des traits de personnalités et des valeurs apparentes des élèves qu'ils côtoient. En ce qui concerne les traits de personnalité ainsi que les valeurs apparentes que les enseignant.e.s perçoivent chez les élèves, les propos des enseignant.e.s divergent. En effet, certains perçoivent les élèves d'une manière plus positive que d'autres. Les propos de Zachary et de Morgane expriment les divergences au regard de la perception des traits de personnalités des élèves :

Les jeunes sont bien dans leur peau. Ils parlent, ils s'expriment très bien. Je te dirais qu'il y a une évolution là-dessus. Ils ne sont pas gênés et ils disent ce qu'ils pensent assez vite.
(Zachary, enseignant en sciences, 20-29 ans d'expérience)

On a de la misère avec le respect de soi-même et des autres. Ça ne veut pas dire que personne ne l'a, mais c'est moins présent. La sociabilité, c'est quelque chose qu'on voyait avant. Il y avait des personnes qui avaient du leadership, prenaient des responsabilités et menaient des projets à terme. Aujourd'hui, on les reconnaît moins. C'est comme si ça l'avait perdu de la valeur. J'ai aussi remarqué qu'ils sont plus indifférents, détachés. C'est plus difficile de les intéresser. Tout est plate.
(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

En ce qui concerne les traits de personnalités et les valeurs apparentes que les enseignant.e.s retrouvent chez les garçons et les filles, la faible confiance en soi constitue un aspect qui revient dans les propos d'Emma (enseignante de sciences et technologies) et d'Alicia (enseignant de français). Emma expose ce constat lorsqu'elles parlent des garçons

qui sont dans son groupe d'élèves plus faible. Alicia établit, quant à elle, une comparaison entre les garçons et les filles. Elle ne voit pas de différence sur le plan de l'estime de soi entre les sexes de manière générale. Toutefois, elle percevrait que les garçons auraient moins d'estime d'eux que les filles en ce qui concerne la réussite scolaire. Les propos suivants résument ces constats :

J'ai remarqué qu'ils n'ont pas confiance en eux. Quand je leur dis : tu es mon méritant académique. Ils me répondent : quoi je suis ton méritant académique? Ils n'ont pas confiance en eux.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Il y a autant de garçons que de filles qui ont des difficultés dans leur estime. C'est certain qu'au niveau académique, les garçons ont l'estime assez dans le plancher par rapport aux filles. Sinon, je ne vois pas une grosse différence.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

4.1.2 - La dimension temporelle et les catégories de sexe dans les représentations des élèves

Transversalement à ces quatre aspects, deux autres dimensions sont ressorties de l'analyse des entretiens semi-dirigés. En effet, force est de reconnaître que les représentations que les enseignants ont des élèves se basent sur une comparaison entre différentes générations d'élèves, entre les élèves d'aujourd'hui et ceux d'avant. Il est certain que ce dernier groupe de référence n'est pas exactement le même pour tous les enseignant.e.s, puisqu'ils ne spécifient pas nécessairement dans leurs propos à quelle époque ils font référence. De plus, les enseignant.e.s n'ont pas tous le même nombre d'années d'expériences. Toutefois, l'utilisation de cette comparaison est fréquente chez les enseignant.e.s. Ainsi, il est possible de dénoter une dimension temporelle qui émerge de nos entretiens sur l'aspect des représentations des élèves. Toutefois, il est fort intéressant de constater que cette dimension temporelle n'est pas présente dans les représentations de sexe des enseignant.e.s de leurs élèves. En effet, ces dernières se basent uniquement sur une comparaison entre les garçons et les filles d'aujourd'hui. Ainsi, à l'exception faite de Gabriel qui compare les comportements des filles d'aujourd'hui avec ceux des filles d'autrefois, comme nous l'avons mentionné antérieurement à la section 4.1.1.3, il n'y a aucune comparaison entre les garçons d'avant versus les garçons d'aujourd'hui et les filles

d'avant versus les filles d'aujourd'hui. Nous ne pouvons pas statuer ici avec ces résultats que les enseignant.e.s ne voient pas de différences entre les garçons et les filles d'aujourd'hui versus les garçons et les filles d'avant. En effet, il est possible que les enseignant.e.s aient eu des propos sur cette dimension si nous avons davantage insisté sur cet aspect. Toutefois, il est quand même intéressant de constater que cette dimension n'est pas ressortie des entretiens.

4.1.3 - Les difficultés/malaises vis-à-vis l'utilisation des catégories de sexe

Nonobstant les représentations de sexe repérées dans les entretiens, on ne saurait passer sous silence le fait qu'il a également été possible de constater que certains enseignant.e.s éprouvaient à l'occasion des difficultés ou malaises à utiliser les catégories de sexe pour parler des réalités auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice de leur métier. Les propos d'Elsa, de Samuel, de David et de Chloé démontrent ce constat :

Tsé honnêtement, je ne peux pas dire que c'est une réflexion de tous les jours sur comment je vais faire pour rejoindre un garçon par rapport à une fille.
(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Je ne vois pas de différence garçon/fille au départ. Je n'en ai personnellement pas vu en carrière. Par contre, je vois des élèves qui arrivent avec des carences. Je favorise l'approche individuelle. Chaque cas est unique.
(Samuel, enseignant de mathématique, 30-39 ans d'expérience)

On a une job de relation. On travaille avec des gens et non des machines. On travaille avec des jeunes qui sont tous différents à la base, garçon ou fille. Il y a aussi des différences entre deux garçons.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

C'est certain que les problématiques ne sont pas les mêmes, mais il y a aussi des différences entre les milieux socio-économiques. Moi, je trouve que c'est plus ça qui influence que le sexe.
(Chloé, enseignante de mathématique, 0-9 ans d'expérience)

Si des difficultés ou malaises ont pu être décelés dans les propos des enseignant.e.s en lien avec l'utilisation des catégories de sexe, Nicolas (enseignant d'histoire) considère,

quant à lui, qu'il y a une exagération face à la situation des garçons et des filles à l'école.

Les extraits suivants expriment cette perception :

Tout ce qu'ils font autour de tout ça, moi je trouve que c'est exagéré. C'est comme si d'ailleurs on faisait quasiment par exprès je trouve des fois. Tsé un garçon qui veut, il est capable.

(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Ces difficultés ou malaises peuvent s'expliquer par le fait que les enseignant.e.s perçoivent non seulement les élèves en fonction de leurs groupes sociaux d'appartenance, mais également en tant qu'individus aussi uniques les uns que les autres. De plus, ils peuvent être expliqués par le fait que les expériences des enseignant.e.s avec les garçons et les filles ne sont pas aussi catégoriques.

4.1.4 - Garçons en difficulté versus filles en réussite

Finalement, force est de constater, à la lumière de nos entretiens, que les propos des enseignant.e.s portent majoritairement sur les garçons ayant des difficultés à l'école lorsqu'ils parlent des garçons et sur les filles qui réussissent lorsqu'ils parlent des filles. Ainsi, il n'est que très peu question des garçons qui réussissent ou des filles qui ont des difficultés. Ces constats sont intéressants dans la mesure où cela démontre que les enseignant.e.s n'ont pas des discours qui opposent les garçons aux filles, mais plutôt des discours qui opposent principalement, non uniquement, une catégorie de garçons à une catégorie de filles.

Bref, il est possible de remarquer la présence de représentations de sexe dans les discours des enseignant.e.s sur leurs expériences avec les garçons et les filles à l'école. Toutefois, il est intéressant de constater que les enseignant.e.s ne relatent pas de différences entre les sexes sur le plan des capacités cognitives. Cela est possiblement dû à l'effet du mouvement des femmes et de la reconnaissance de l'égalité des sexes ou au fait que les enseignant.e.s n'ont pas voulu avoir de tels propos par rectitude politique. De plus, force est de reconnaître, en nous basant sur nos entretiens, que les discours des enseignant.e.s sur les

garçons et les filles ne sont pas complètement catégoriques. En effet, il est arrivé à plusieurs reprises que les enseignant.e.s ont exposé certaines nuances dans leurs propos sur leurs expériences avec les garçons et les filles. Somme toute, force est de reconnaître que la différence des sexes est présente dans leurs discours et qu'elle est utilisée pour justifier ou expliquer ce qu'ils observent à l'école.

4.1.2 - Les représentations de soi des enseignant.e.s dans la relation éducative

En ce qui concerne la représentation de soi des enseignant.e.s dans la relation éducative avec les garçons et les filles, deux dimensions ressortent de notre analyse, soit la relation éducative entre des personnes de même sexe et la relation éducative entre des personnes de sexe opposé. Ainsi, il émerge de nos entretiens que le sexe de l'élève a une influence sur les relations que les enseignant.e.s estiment avoir avec leurs élèves. De plus, le fait d'être un homme ou une femme a également une influence sur la représentation que les enseignant.e.s ont d'eux-mêmes dans la relation éducative. Ainsi, nous avons classé les représentations de soi des enseignant.e.s dans la relation éducative selon qu'elles s'inscrivent dans une relation éducative entre des personnes de même sexe (enseignant-étudiant ou enseignante-étudiante) ou dans une relation éducative entre des personnes de sexe opposé (enseignante-étudiant ou enseignant-étudiante). Les sections qui suivent exposeront les différents aspects liés à ces deux dimensions répertoriées.

4.1.2.1 - Relation éducative enseignant-étudiant et enseignante-étudiante

En ce qui a trait à la relation éducative enseignant-étudiant, le rôle d'autorité et d'encadrement envers les garçons constituent des aspects importants des représentations de soi des enseignants dans leur relation avec les garçons. Les extraits qui suivent résument cette conception :

Quand un professeur homme a à intervenir auprès de jeunes garçons qui sont agités, il a plus d'outils pour pouvoir dealer avec ça. Même s'il y a plein d'enseignantes qui sont bonnes. Je mesure 6 pieds et 1 et je pèse 210 lbs. Par contre, je ne dis pas que tu ne peux pas avoir d'outils pour compenser [si tu es une femme]. Sauf que moi j'ai déjà cet outil-là qui ne me demande rien et qui est du non verbal. Et je crois que je l'assume bien, cette

relation-là, ce rôle-là, cette position-là, ce physique-là, surtout face à des élèves de secondaire 5.

(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

Ce qui est différent, c'est peut-être au niveau disciplinaire. C'est certain que si je dis à un garçon: c'est assez, arrête. C'est plus facile pour moi de le dire à un garçon de 6 pieds qu'une enseignante de 5 pieds et 3 pouces. Il y a des femmes qui sont très autoritaires. Mais ça m'est arrivé plus d'une fois que ma collègue est venue me voir pour que je l'aide à faire sortir un garçon. Je devais me présenter et demander au garçon: c'est quoi le problème. Il y a une autorité masculine vis-à-vis le garçon qui va être plus forte.

(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Les garçons et les filles, mais plus particulièrement les garçons ont besoin d'autorité à l'école. Sinon, ils font n'importe quoi. On dirait puisqu'ils ne trouvent pas ça sérieux. J'essaie de faire ça avec les garçons. J'essaie d'être cet enseignant pour eux.

(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

D'autres enseignants parlent davantage de leur relation avec les garçons avec des termes liés à l'idée de création de relations significatives enseignant-étudiant. Bref, ils se voient comme étant une ressource alternative ou différente des enseignantes pour les garçons. Ils se disent remplir un rôle spécifique ou être des modèles de réussite scolaire pour les garçons. De surcroît, ils considèrent répondre à un besoin spécifique pour les garçons. Il est également possible de constater à travers leurs propos que cela a même une influence sur leur identité professionnelle, pouvant être défini comme « l'image qu'il élabore de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'école » (Gohier et al., 1999 : 29). Les propos de Gabriel, de Nicolas et de Lucas décrivent ces constats :

Je pense que le fait que je sois un homme aide à l'établissement de ce contact avec les garçons. C'est drôle à dire que ça l'a son importance [le sexe de l'enseignant], mais un garçon ne peut pas tout dire à une fille et vice-versa. J'essaie d'assumer ce besoin de relation avec des adultes significatifs pour les garçons. L'identification masculine est importante pour les garçons.

(Gabriel, enseignant d'ECR, 30-39 ans d'expérience)

Par rapport à l'encadrement, je n'aime pas ça jouer ce rôle-là. En classe, je n'ai pas le choix. Mais, j'aime mieux faire des activités avec les jeunes et être plus proche des jeunes. Tsé pour les garçons et leur besoin d'autorité que je te disais... j'aime mieux être proche d'eux de cette manière-là et les influencer positivement que jouer un rôle de contrôle, autoritaire. Mais en même temps ce rôle-là est nécessaire.

(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Je suis un peu la preuve qu'avec des efforts, nous, les hommes, pouvons aussi. J'essaie de leur inculquer ça aussi.

(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Je me considère à la marge. Je suis l'enseignant que je n'ai jamais eu. Je pense que ma façon d'enseigner et d'être attire particulièrement les garçons.

(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

En ce qui concerne la relation éducative enseignante-étudiante, un des aspects qui a ressorti est lié à l'implication de l'enseignante dans l'élargissement des possibilités d'intérêts pour les filles. Cela passe notamment par la déconstruction des stéréotypes liés au sexe dans les matières scolaires considérées comme masculines telles que les mathématiques et les sciences. Les propos de Chloé exposent cette idée :

Toutefois, j'essaie quand même de les brasser un peu vis-à-vis les limites qu'ils se posent eux-mêmes, surtout celles liées aux stéréotypes de sexe en mathématique. Tsé moi je suis allée dans une école secondaire juste de filles. Donc, toute la gang [de filles] on faisait des sciences et des mathématiques. Alors quand les élèves se donnent des limites en mathématique parce qu'ils sont une fille, je ne comprends pas.

(Chloé, enseignante de mathématique, 0-9 ans d'expérience)

4.1.2.2 - La relation éducative enseignant-étudiante et enseignante-étudiant

En ce qui a trait à la relation éducative entre personnes de sexe opposé, il est possible de constater, à la lumière de l'analyse des entretiens, que les enseignant.e.s mettent de l'avant le fait que les relations éducatives de sexe opposé comportent des aspects spécifiques. En effet, Chloé (enseignante de mathématique) relate, notamment, ne pas avoir les mêmes propos ou gestes physiques avec les élèves. De plus, David (enseignant d'art) rapporte des problèmes vécus avec certaines étudiantes parce qu'il est un homme. Les extraits suivants décrivent ces expériences :

C'est certain que dans l'approche, il y a des choses que je fais différemment. Les filles, je vais les complimenter sur leurs vêtements. Mais les garçons aussi parfois je leur parle de leurs cheveux, mais je ne vais pas dire certaines choses aux garçons parce que ça serait déplacé.

(Chloé, enseignante de mathématique, 0-9 ans d'expérience)

Cette autorité masculine vis-à-vis la fille peut nuire. En outre, les cas où j'ai eu des problèmes, j'ai su que la fille avait beaucoup de difficultés avec son père. Leur relation n'était pas facile. Je pense que, de façon générale, elle avait de la difficulté avec l'autorité masculine. Avec moi, ça l'avait été difficile. C'est parce que je suis un homme à la base.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Dans un autre ordre d'idées, Elsa (enseignante de français) et Alicia (enseignante de français) ont mis de l'avant le fait que la grandeur aurait un impact sur leurs relations avec les élèves et plus particulièrement avec les garçons. En effet, il semblerait, selon elles, que le fait d'être grande les aide à imposer leur autorité sur les garçons. Elles auraient même remarqué l'effet de la grandeur chez d'autres enseignantes. Les propos d'Alicia résument cette observation :

C'est comme la grandeur. C'est naïf, mais bon... Moi, je suis grande. Les petits qui veulent se mesurer à moi, ils y pensent deux fois. Ça l'a un genre d'impact sur les élèves, surtout les garçons. On avait une amie qui était toute petite et elle avait de la misère... mais ce n'est pas nécessairement parce que tu es petite que tu vas avoir de la misère et que c'est impossible là. On a une professeure de mathématique ici qui est petite et ça y va. Mais, la grandeur a comme un impact.
(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Bref, il est possible de constater que les enseignant.e.s considèrent que le sexe des élèves ainsi que leur influence les relations éducatives qu'ils ont avec les élèves. Cependant, puisque nous nous efforçons de faire ressortir la dimension du sexe dans les relations éducatives que les enseignant.e.s ont avec les élèves, il est envisageable de penser que dans de multiples situations le sexe des personnes impliquées dans la relation éducation n'a pas d'impact.

CHAPITRE 5: SOLUTIONS ET PRATIQUES ÉDUCATIVES DES ENSEIGNANT.E.S ET RAPPORTS SOCIAUX DE SEXE

Dans le présent chapitre, il sera premièrement question des solutions et des pratiques éducatives ayant émergé des entretiens qui sont en lien avec le problème social de la différence entre la réussite des garçons et des filles. Ensuite, nous exposerons les facteurs qui influencent les discours des enseignant.e.s sur la situation des garçons et des filles à l'école. Finalement, nous présenterons l'analyse effectuée à la lumière de la théorie des rapports sociaux de sexe que nous avons présentée au chapitre 2. Ainsi, nous relèverons dans cette section les recompositions des rapports sociaux de sexe que notre étude met en lumière, ou du moins celles que nous pouvons entrevoir.

5.1 - Les solutions et les pratiques éducatives

La perception d'une différence de réussite entre les sexes ajoutée à l'idée d'une différence entre les filles et les garçons sur les dimensions relatées dans la section précédente influence les solutions et les pratiques éducatives des enseignant.e.s. Plus précisément, l'idée d'une irréductible différence entre les sexes vient justifier ou expliquer certaines solutions et pratiques éducatives prônées ou dites effectuées par les enseignant.e.s. Ainsi, les enseignant.e.s, en constatant une différence entre les garçons et les filles, ajusteraient leurs moyens et pratiques éducatives pour les adapter aux garçons. Les sections qui suivent présenteront ces solutions et pratiques éducatives ainsi que les justifications ou explications données par les enseignant.e.s.

5.1.1 - Les solutions éducatives

En ce qui a trait aux solutions éducatives en lien avec le problème social de la différence de réussite entre les garçons et les filles, celles qui sont ressorties de nos entretiens semi-dirigés avec les enseignant.e.s sont : 1) la plus grande présence d'enseignants, 2) plus de sport à l'école secondaire, 3) la conception du « bon élève à la bonne place », 4) l'égalité numérique de garçons et de filles en classe ou la démixtion selon

le cas et 5) plus de mesures coercitives. Nous nous attarderons à ces différentes solutions éducatives dans les sections qui suivent.

5.1.1.1 - Plus d'enseignants

En nous basant sur les entretiens, une des solutions éducatives qui est ressortie des discours des enseignant.e.s est le fait qu'il n'y a pas assez d'hommes qui enseignent dans les écoles et que cela aurait un impact négatif sur les garçons. En effet, tous les enseignant.e.s sauf Samuel (enseignant de mathématique) ont mentionné que la présence accrue d'enseignants apporterait, selon eux, une dimension différente dans les écoles et avec les élèves, plus spécifiquement avec les garçons. Les enseignants et les enseignantes justifient cette idée par le fait que les enseignants auraient notamment des approches et des méthodes différentes des enseignantes. De plus, les enseignant.e.s auraient remarqué que les élèves n'ont pas le même genre de relation dépendamment si c'est un enseignant ou une enseignante. Les propos d'Elsa et d'Alicia qui suivent représentent cette conception :

Je pense effectivement que ça serait une bonne chose qu'il y est plus d'enseignants masculins. Pour les garçons, ça devient une personne significative. Ils n'ont pas la même approche. Les filles ont leur place ici en enseignement. Un homme pour les garçons, il y a quelque chose à aller chercher là.

(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Je pense qu'il y a de plus en plus de professeurs masculins. Au secondaire, il y a un bon nombre d'enseignants hommes. Au primaire, non. Je vois des différences. Ce sont d'autres façons de se comporter, d'autres sujets dont ils parlent. Ça l'apporte une autre dimension. L'année passée, on avait un professeur masculin. On a vu une différence. Les jeunes ont une autre relation avec les professeurs masculins qu'avec les professeurs féminins.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Il est intéressant ici de noter qu'autant les enseignantes que les enseignants prônent la présence accrue d'enseignants dans les écoles. Ainsi, contrairement à l'aspect de l'absence de modèles masculins d'efforts intellectuels dans la famille et dans la société seulement retrouvé dans les propos des enseignants, ici la faible présence d'enseignants au secondaire fut relevée autant par les enseignants que par les enseignantes. Bref, les enseignants

semblent critiquer la faible implication des hommes et le manque de modèles masculins d'efforts intellectuels autant sur le plan de l'école, de la famille que de la société tandis que les enseignantes ne le font qu'en lien avec le milieu de l'enseignement.

5.1.1.2 - Le sport comme élément alternatif pour les garçons

Un autre moyen qui est ressorti des entretiens est l'idée que le sport peut avoir un impact sur l'augmentation de l'intérêt envers l'école et de la réussite éducative scolaire des garçons. En effet, tous les enseignant.e.s ont fait référence au sport lors des entretiens comme solution et façon d'éduquer les garçons. Les propos suivants d'Elsa, d'Alicia et de Zachary mettent de l'avant cette solution :

Comme le sport-étude, ça fonctionne bien. Ça va chercher beaucoup de garçons.
(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Je sens que c'est vraiment un besoin contrairement aux petites filles en général. Je pense qu'il faut les faire bouger. Je pense qu'il faut qu'ils manipulent plus. Le sport améliore déjà les choses.
(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Le secondaire c'est la place du sport. Le sport, c'est très bien, surtout pour les garçons. Il y en a qui se découvrent.
(Zachary, enseignant de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Toutefois, Zachary (enseignant de sciences et technologies) et Antoine (enseignant d'ECR) ont quand même critiqué partiellement ce recours au sport ou au jeu comme solution à la situation des garçons à l'école. Les propos qui suivent démontrent leurs préoccupations envers cette idée :

Avec les garçons, encore là, il ne faut pas toujours jouer. Il faut qu'ils aient à l'esprit qu'il faut travailler. Ils ne peuvent pas toujours avoir le jeu en tête. Quand c'est difficile, il lâche tout. On ne peut pas toujours jouer.
(Zachary, enseignant de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Ah, on s'amuse. Aujourd'hui, c'est décrit que les garçons particulièrement sont encore adolescents à 25 ans. Ils s'amusent... Il y a des responsabilités dans la vie. Il y a une génération, j'appellerais ça, de garçon moumoune.
(Antoine, enseignant de monde contemporain, 20-29 ans d'expérience)

5.1.1.3 - *Bon élève à la bonne place*

Par ailleurs, une autre solution éducative qui est ressortie des propos des enseignant.e.s est celle du « bon élève à la bonne place », référant à l'idée qu'un élève va mieux réussir et être plus motivé s'il est dans le bon programme et dans le bon niveau. Tous les enseignant.e.s à l'exception faite de Raphaël ont mentionné adhérer à cette conception. Selon les enseignant.e.s, cette vision est fortement présente dans les écoles où ils travaillent et elle est notamment prônée par la direction. De cette façon, les enseignant.e.s ont mis de l'avant le fait que ce moyen est particulièrement adapté aux les garçons, surtout ceux qui ont des difficultés à l'école ou qui préfèrent les travaux manuels. Les propos suivants décrivent ces conceptions :

Oui, c'est un discours qu'on entend de plus en plus. On ne veut pas que tout le monde termine son secondaire 5. On veut placer l'élève à l'endroit où ça va lui permettre d'attendre ces objectifs. L'important c'est d'avoir un diplôme. Pour les garçons manuels ou ceux qui n'aiment pas l'école, ça devient quelque chose d'intéressant.
(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

On se pose toujours la question : bon élève à la bonne place. Je pense qu'il y a des jeunes, surtout des garçons, qui ne devraient même pas être au régulier. Ils devraient être à l'alternance étude-travail. Il y en a, je suis certaine, qu'ils ne se sentent pas à leur place. En début d'année, je leur ai demandé ce qui les intéresse. Plusieurs dans ce groupe m'ont dit qu'ils veulent devenir charpentiers.
(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Toutefois, comme nous l'avons mentionné, Raphaël (enseignant d'ECR) ne semble pas être totalement en accord avec cette idée de placer les élèves dans des programmes de formation professionnelle. Les extraits suivants décrivent son opinion :

Il y a un tri important qui se fait en secondaire 4 et 5. Il n'y a plus de garçons qui veulent venir à l'école. Ils choisissent les programmes de formation professionnelle. Ils ne voient plus l'utilité d'obtenir leur secondaire 5. On va les envoyer faire des stages de travail. Ils vont être l'assistant de l'assistant. Ils vont être... je ne sais pas trop quoi. C'est quoi ça?
(Raphaël, enseignant d'ECR, 10-19 ans d'expérience)

5.1.1.4 – L'égalité numérique des sexes ou la démixtion des classes

Un autre sujet que la problématique de la différence de réussite entre les garçons et les filles ainsi que l'idée d'une différence irréductible entre les sexes suscitent est celui de l'égalité numérique des garçons et des filles dans les classes. En effet, Emma (enseignante de sciences et technologies) a relaté les plus grandes difficultés que lui occasionne le fait d'avoir des groupes d'élèves majoritairement composés de garçons. Les propos suivants expriment cette idée :

Mais ce n'est pas en me mettant un groupe de 20 garçons et de 5 filles qu'ils vont régler le problème. Un équilibre entre le nombre de filles et de garçons ça pourrait aider. On est une école où il y a des garçons et des filles. Une classe avec un nombre égal de garçons et de filles, ça fait de la diversité. J'aime ça, ça fait différent. Mais là, mon groupe plus faible composé majoritairement de garçons, c'est un ramassis de tous les garçons qui n'ont pas été acceptés en concentration. Donc, si le groupe avait été davantage équilibré. Je pense que ça serait beaucoup mieux.
(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Or, la mixité ne comporte pas nécessairement les mêmes aspects selon la matière enseignée. Par exemple, l'éducation physique semble constituer un cas particulier. En effet, loin de privilégier la mixité dans les classes et l'égalité numérique de garçons et de filles, comme dans les propos précédents d'Emma, Morgane (enseignante d'éducation physique) évoque la plus grande difficulté de gestion de ses classes depuis qu'elles sont mixtes. Ainsi, elle prône, pour le cas de l'éducation physique, des classes non mixtes. Les extraits suivants décrivent cette solution :

Ça c'est la pire catastrophe à mon sens [le fait d'avoir mixé les garçons et les filles]. Les filles n'osent pas bouger. De par nature, elles bougent moins que les garçons. Les garçons veulent jouer, mais ils n'ont pas de challenge, de défi. Ils ne sont pas assez nombreux pour faire lever ces filles-là. Finalement, ça tourne au vinaigre, c'est hétérogène. C'était plus facile d'enseigner avec les groupes dé-mixés que des groupes mixés. Les écarts étaient moins grands. Tu avais ta minorité qui voulait faire de quoi et le reste qui n'aime pas ça et qui ne veut pas bouger. Tu avais la même chose avec les garçons, mais à l'opposé. Tu avais la majorité qui voulait bouger et la minorité qui ne voulait rien savoir.
(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

Il s'ensuit que les problèmes qu'engendrent la mixité dans les classes d'éducation physique ou l'inégalité numérique des garçons et des filles dans les autres classes occasionnent chez ces deux enseignantes des critiques de la gestion scolaire. Leurs propos démontrent ces constats :

Le problème c'est qu'en secondaire 1, ils ont mis plus de filles que de garçons dans les groupes de concentration. Ça a déséquilibré les groupes. C'est pour ça qu'on se retrouve avec des groupes ayant plus de garçons. Donc, on a des groupes qui sont des ramassis de tous les garçons qui n'ont pas été acceptés en concentration. Mais ça, c'est de la gestion scolaire. Ce n'est pas nous qui faisons les groupes.

(Emma, enseignant de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Ici avant on avait les groupes démixés. Depuis quelques années, ils se sont mis à mixer certains groupes sous prétexte que c'était l'organisation scolaire. Maintenant tous les groupes sont mixtes sous des prétextes d'organisation scolaire, monétaire, finance. Étant donné que ça amène trop de problèmes en haut, eux ils ont pris la solution facile et ils ont remixé les cours d'éducation physique.

(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

5.1.1.5 - Mesures coercitives versus psychologisation de l'éducation

Finale­ment, certains enseignants mettent de l'avant l'idée qu'il y aurait eu, au cours des dernières années, une psychologisation de l'éducation, s'étant fait au détriment de mesures plus coercitives. Ce changement aurait eu, selon ces enseignants, un plus grand impact sur les garçons que sur les filles. Ainsi, Nicolas (enseignant d'histoire), Antoine (enseignant d'ECR) et Raphaël (enseignant d'ECR) prônent le retour à une éducation plus stricte et plus sérieuse. Les propos de Nicolas et d'Antoine exposent cette conception :

Aujourd'hui, il y a moins de conséquences. Il faut plus comprendre l'élève, se mettre à sa place et trouver des solutions. Les solutions, des fois, ce sont des conséquences pour faire réfléchir et après amener le jeune à se poser des questions. On est une école, si la nôtre ressemble aux autres, on est trop « lousse ». On n'est pas assez coup de poing sur la table. Tsé dire : bon ça c'est assez et on ne veut pas que ça se reproduise. Pour les garçons ça c'est plus sérieux quand on fait ça.

(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Moi, j'ai été longtemps humaniste. Je le suis toujours, mais trop compréhensif non! Les étudiants n'aiment pas ça. Ils le disent : Monsieur, on abuse de vous. Ils veulent sentir qu'il y a un mur et que le mur est solide. Et ça, on l'a perdu dans la société. Les garçons,

les filles, mais particulièrement les garçons en ont besoin. Sinon, ils font n'importe quoi puisqu'ils ne trouvent pas ça sérieux.
(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

Il est intéressant ici de mettre de l'avant le fait qu'en ce qui a trait aux deux dernières solutions éducatives exposées, celle en lien avec la mixité des classes ne fut qu'exposée par des enseignantes tandis que celle en lien avec l'idée d'avoir plus de mesures coercitives à l'école pour aider à la situation des garçons ne fut mentionnée que par des enseignants.

Bref, le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école adresse plusieurs questions au milieu éducatif, notamment sur la façon de dispenser l'éducation. Ainsi, il est intéressant de constater que la situation des garçons et des filles à l'école engendre des réflexions chez les enseignant.e.s à propos de différentes solutions éducatives. Parmi celles qui ont émané des entretiens, force est de reconnaître que certaines sont prônées par la majorité des enseignant.e.s, notamment la présence accrue d'enseignants, la mise en place de plus de sport et la conception du « bon élève à la bonne place ». Toutefois, la conception liée à l'égalité numérique ou à la démixtion des groupes ne fut abordée que par deux enseignantes tandis que l'idée d'avoir davantage de mesures coercitives fut seulement mentionnée par trois enseignants. Finalement, les solutions et les pratiques éducatives prônées ou dites effectuées ne remettent pas en question la mixité des écoles. En effet, aucun enseignant.e n'a abordé ce sujet.

5.1.2 - Les pratiques éducatives

En ce qui concerne les pratiques éducatives en lien avec la problématique de la différence entre la réussite des garçons et des filles ayant émané des entretiens, les enseignant.e.s soulignent également le fait que certaines méthodes éducatives semblent avoir, selon eux, de meilleurs résultats auprès des garçons. Or, ces pratiques éducatives ne sont pas nécessairement choisies à la base pour les garçons puisqu'elles s'inscrivent notamment dans la réforme pédagogique qui s'est effectuée à la fin des années 1990, mais il est possible de constater que parmi les propos des enseignant.e.s la perception d'une

différence entre les garçons et les filles à l'école justifie ces pratiques, ou du moins constitue une explication plausible. De plus, les justifications des enseignant.e.s se basent notamment sur des représentations de sexe des élèves, étant le fait que, selon eux, les filles s'adaptent facilement aux différentes situations d'enseignement et d'apprentissage et que les garçons sont, au contraire, moins capables de s'adapter. Les pratiques éducatives qui sont ressorties de nos entretiens en lien avec le problème social de la différence de réussite entre les sexes à l'école sont : plus de manipulation d'objets, faire bouger les élèves et se baser sur les intérêts des élèves. Les sections qui suivent seront consacrées à exposer ces pratiques éducatives.

5.1.2.1 - Plus de manipulation d'objets

La plupart des enseignant.e.s mettent de l'avant le fait qu'ils tentent d'intégrer davantage de manipulation d'objets dans leurs cours. Cela aurait, selon eux, un plus grand impact sur la motivation et l'intérêt des garçons. Les propos d'Emma et de Zachary résument cette idée :

Dans mon groupe de garçons, par exemple, dès que je fais du dessin technique, dès que c'est un peu plus manuel, ils sont aussi bons que l'autre groupe. Ça stimule plus les garçons quand il y a de la manipulation.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Nous ce qui est le fun en science, c'est qu'on a beaucoup de laboratoires. Ils manipulent énormément. Alors, les bougeux et les garçons, ils adorent ça. Ça les stimule. Le temps passe plus vite pour eux et ça les motive.

(Zachary, enseignant de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

5.1.2.2 - Les faire bouger

Une autre pratique pédagogique effectuée par certains enseignant.e.s et liée à l'idée d'une différence entre les garçons et les filles est celle de les faire bouger davantage en classe lorsqu'ils apprennent. En effet, Alicia (enseignante de français), Elsa (enseignante de français), Lucas (enseignante de mathématique) et Emma (enseignante de sciences et technologies) disent utiliser cette pratique en classe. Cette dernière est perçue, par ces enseignant.e.s, comme ayant un impact surtout sur les garçons. Elsa expose cette pratique dans les extraits suivants :

On les fait bouger avec leurs corps pour apprendre. Ils ont appris leur auxiliaire debout en faisant du karaté. C'est la conception de bouger pour prendre conscience. Ça, je pense que ce sont des petites techniques qui accrochent les garçons. Ils s'en souviennent encore. Les filles font pareil. Elles apprennent aussi bien et ça va bien. C'est une manière différente d'apprendre.

(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

5.1.2.3 - Se baser sur leurs intérêts

Finalement, Elsa (enseignante de français) et Alicia (enseignante de français) ont relaté le fait qu'elles se basent souvent sur les intérêts des élèves pour choisir les activités qu'ils feront en classe. Ainsi, elles essaient de trouver des sujets qui vont intéresser la majorité de la classe. Toutefois, cette volonté ajoutée à la perception de la situation des garçons à l'école ainsi qu'au fait que les garçons ne s'intéressent qu'à certains sujets résultent en une prise en considération qui est davantage axée sur les intérêts des garçons. Toutefois, les enseignant.e.s mettent également de l'avant qu'ils ne peuvent pas toujours accommoder les élèves, et plus particulièrement les garçons. Les propos d'Alicia exposent ce constat :

En français, on essaie de trouver des lectures qui vont avec les intérêts des jeunes. On porte une attention spéciale aux garçons puisqu'il y en a beaucoup qui ont des problèmes de lecture. En plus, si tu prends des livres sur le sport ou autre chose qui peuvent intéresser les garçons, les filles aussi vont être intéressées, du moins elles vont lire pareil. Par contre, si tu prends un livre avec un sujet plus pour les filles, tu décroches les garçons. Parfois, on n'a pas le choix. On ne choisit pas toujours ce qu'on lit et c'est comme ça dans la vie.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Bref, à la lumière de nos entretiens, il est possible de constater que les enseignant.e.s prônent ou disent effectuer certaines pratiques éducatives pouvant aider au problème social de la différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école. Toutefois, force est de reconnaître, comme nous l'avons mentionné, que ces pratiques s'inscrivent dans la réforme pédagogique mise en place par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec. De plus, on ne saurait passer sous silence le fait qu'elles sont aussi fortement liées à la matière enseignée. Par exemple, il est certain qu'il est plus facile de faire plus de manipulation d'objets dans les cours de sciences ou les cours d'art que dans les cours de

français ou d'ECR. Finalement, nous tenons aussi ici à rappeler que ces pratiques sont dites effectuées par les enseignant.e.s. Nos données ne nous permettent pas de savoir comme cela se passe concrètement dans les classes.

5.1.3 - La réforme pédagogique et le ratio enseignant.e/élèves

Outre ces solutions et ces pratiques éducatives, il importe de mentionner que certains enseignant.e.s sont même allés jusqu'à affirmer que la réforme pédagogique, qui a eu lieu au Québec à la fin du 20^e siècle, a été faite pour la réussite des garçons. De plus, cette dernière serait perçue comme ayant eu davantage un impact positif sur les garçons. Toutefois, selon les enseignant.e.s, les filles se débrouilleraient bien également dans la réforme pédagogique. Les extraits suivants démontrent ces constats :

La réforme qu'on vit depuis dix ans maintenant, c'était entre autre pour ça, pour la réussite des garçons.

(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Je trouve que ça a du bon [la réforme]. Ça a probablement été cherché beaucoup de garçons parce qu'on est beaucoup dans la manipulation et bouger. Les filles aussi sont bien embarquées là-dedans. Je pense que les filles sont très à l'aise dans le traditionnel.

(Elsa, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Maintenant avec la réforme, c'est plus concret. Donc, sur ce point, je pense que ça l'aide les garçons et même les filles, car certaines sont davantage visuelles et elles ont besoin de toucher.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience).

En revanche, Alicia (enseignante de français), Elsa (enseignante de français) et Zachary (enseignant de sciences et technologies) relèvent que la prise en compte de la situation des garçons ne doit pas résulter à un chamboulement complet du système éducatif pour ces derniers. Les propos d'Alicia expriment cette idée :

Il reste qu'on ne peut pas bouleverser tout notre enseignement pour les garçons. Il y a des notions à passer.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Finalement, malgré les affirmations et les solutions que les enseignant.e.s mettent de l'avant en lien avec la différence entre la réussite des garçons et des filles, force est de constater que, selon eux, la solution qui semblerait être la mieux à même d'aider à la situation ne s'inscrit pas dans la logique d'une pédagogie différenciée ou adaptée selon les sexes. En effet, la plupart des enseignant.e.s ont mentionné le fait que le ratio enseignant.e/élèves est trop élevé et que sa diminution constituerait, selon eux, la solution à l'amélioration de la réussite de tous les élèves, garçons et filles. Les extraits suivants expriment cette idée :

Moi, il y a une réforme à laquelle je crois. C'est de diminuer le ratio enseignant/élèves dans les classes. À ce moment-là, si c'est un garçon ou une fille, je pourrais être en mesure de l'aider davantage. S'il y a moins d'élèves dans la classe, ça va permettre le professeur d'intervenir plus adéquatement. Ça, je pense qu'à la base c'est ça.
(David, enseignant d'art, 20-29 ans d'expérience)

Je ne sais pas ça serait quoi la solution [pour les garçons]. Si on diminuait le nombre d'élèves par classe, déjà ça aiderait. Je trouve que ça serait une bonne idée.
(Zachary, enseignant de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

Ce dernier aspect diffère des solutions et des pratiques précédentes prônées par les enseignant.e.s. En effet, ces dernières s'inscrivent dans une logique d'un traitement différentiel ou du moins adapté selon les sexes. Cela n'est pas le cas de la diminution du ratio enseignant.e/élèves.

5.2 - Facteurs qui influencent les discours des enseignant.e.s

Par l'entremise de l'analyse de nos données, il est possible de constater qu'il existe des facteurs qui influencent les discours des enseignant.e.s sur le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école. Les sections qui suivent seront consacrées à exposer l'influence qu'exerce le milieu de travail ainsi que le milieu de vie sur les perceptions des enseignant.e.s. Il importe ici de rappeler que les constats présentés se basent seulement sur treize entretiens semi-dirigés auprès d'enseignant.e.s du secondaire. Partant de ce fait, il est possible que nous ayons pu obtenir d'autres résultats si nous avons fait davantage d'entretiens.

5.2.1 - Le milieu de travail

À la lumière des entretiens effectués avec les enseignant.e.s, force est de reconnaître que le milieu de travail exerce une influence sur leurs discours en lien avec le problème social de la différence de réussite à l'école entre les sexes. Si nous ne sommes pas en mesure d'établir une différence de discours entre le personnel enseignant des deux écoles où les entretiens ont eu lieu, possiblement dû au nombre d'entretiens effectués dans chacune des écoles, les propos des enseignant.e.s portent à croire que le milieu de travail exerce une certaine influence sur les discours et les perceptions des enseignant.e.s. En effet, nous avons déjà mentionné, dans les sections précédentes, l'impact de la gestion scolaire des groupes ainsi que du discours institutionnel du « bon élève à la bonne place » sur les propos des enseignant.e.s. Toutefois, outre ces deux aspects relatifs au milieu de travail, nous avons également pu constater que les relations entre les enseignant.e.s ainsi que les actions de la direction ont un impact sur les propos des enseignant.e.s.

En ce qui concerne les relations entre les enseignant.e.s., les propos d'Emma (enseignante de sciences et technologies), d'Antoine (enseignant d'ECR) et de Chloé (enseignante de mathématique) démontrent qu'il existe une certaine discussion parmi les membres du personnel enseignant en lien avec le problème de la différence de réussite scolaire entre les sexes. Toutefois, selon leurs propos, il semblerait que le sujet ne soit relevé que par certains enseignant.e.s. Plus précisément, les propos d'Antoine (enseignant d'ECR) nous permettent de penser qu'il existe des groupes d'enseignant.e.s partageant une opinion commune, ou du moins un intérêt commun, envers la situation. Ainsi, en analysant les propos des enseignant.e.s, il est possible de penser qu'il existe des « sous-groupes » parmi le personnel enseignant de ces deux écoles. Merton (1965) définit un « sous-groupe » d'appartenance comme un groupe qui « est constitué par des individus ayant entre eux des relations sociales qu'ils ne partagent pas avec les autres membres » (Merton, 1965 : 241). Il ajoute que la proximité physique est l'un des premiers aspects favorisant l'émergence de ces « sous-groupes » d'appartenance. Néanmoins, il ajoute que les valeurs, les sentiments et les intérêts partagés ont également une influence sur la formation de ces « sous-groupes ».

Finalement, Chloé (enseignante de mathématique) met, quant à elle, de l'avant le fait que le sujet est très peu abordé lors des réunions du personnel de l'école où elle travaille. Elle évoque le manque de temps et le manque d'intérêt de la part de certains membres du personnel en guise de motifs. Elle critique cette lacune et exprime que les écoles auraient intérêt à établir un espace de discussion. Les extraits qui suivent démontrent ces idées :

Oui avec mes collègues, on en a parlé entre nous de la situation des garçons. On l'a remarqué qu'un groupe avec plus de garçons ça bouge plus. Surtout ce groupe qui est formé d'élèves plus faibles.

(Emma, enseignante de sciences et technologies, 10-19 ans d'expérience)

On est un groupe d'enseignants qu'on pense que quelque chose doit être fait pour les garçons à l'école.

(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

Non, on ne parle pas de ça dans les réunions. On parle plus des élèves en difficultés en général. On voit dans les journaux que les garçons décrochent. C'est vrai que c'est plus eux qui décrochent. On n'a pas vraiment le temps de parler de chose comme ça. J'en parle plus avec certains de mes collègues. Je pense que c'est une grande lacune. On ne prend pas le temps de discuter de certaines problématiques. Certains disent qu'ils n'aiment pas ça discuter de ces trucs parce que c'est une perte de temps.

(Chloé, enseignante de mathématique, 0-9 ans d'expérience)

Un autre aspect ayant émané des entretiens est l'impact des actions de la direction des écoles sur les propos des enseignant.e.s. Par exemple, Gabriel (enseignant d'ECR) met en lumière les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s afin d'implanter à long terme dans les structures des écoles de nouveaux « programmes » favorisant les élèves en difficulté, notamment les garçons. Selon ses propos, il semblerait que la mise en place de « programmes » et leur continuité dans le temps reposent sur les enseignant.e.s qui les ont mis en place. Ainsi, Gabriel relate le manque d'implication de la part de la direction vis-à-vis l'institutionnalisation de nouvelles initiatives mises en place à la base par les enseignant.e.s. Les extraits qui suivent exposent ces constats :

Quand j'étais enseignant-ressource, j'ai monté un genre de programme pour aider les jeunes, surtout ceux qui ont des difficultés à l'école. Donc, c'était surtout des garçons. [...] Ça marchait très bien, mais l'année d'après, je n'étais plus enseignant-ressource et ils

n'ont pas continué. J'avais pourtant de bons résultats, mais la direction n'a pas poussé dans cette direction. Ça marchait trop bien je suppose.
(Gabriel, enseignant d'ECR, 30-39 ans d'expérience)

De cette façon, les relations entre les enseignant.e.s et les actions de la direction constituent des éléments ayant un impact sur les propos des enseignant.e.s. En effet, les discussions qui s'effectuent entre eux sur le sujet semblent conscientiser les enseignant.e.s et favoriser certains liens de collégialité. De plus, il est possible de penser que la réalisation d'opinions communes sur le sujet favorise l'émergence de « sous-groupes » d'appartenance ou à l'inverse que la présence de « sous-groupes » d'appartenance permet l'apparition d'opinions semblables. Aussi, les propos des enseignant.e.s nous laissent présumer que le partage de positions analogues mène à des actions concrètes de la part des enseignant.e.s. Toutefois, les enseignant.e.s semblent porter une grande partie de la responsabilité à établir et à maintenir des moyens aidant les garçons à l'école.

5.2.2 - Le milieu de vie : la Beauce

Le milieu de vie fut également abordé par quelques enseignant.e.s lors des entretiens. Ainsi, notre analyse nous permet d'affirmer que ce dernier constitue un facteur influençant les discours des enseignant.e.s. Toutefois, il est intéressant de constater que les enseignant.e.s n'ont pas toujours la même conception de l'impact du milieu de vie sur la situation des garçons et des filles à l'école. En effet, certains enseignant.e.s perçoivent la Beauce comme une influence positive lorsqu'ils se réfèrent à l'influence de la richesse économique de la région sur le milieu éducatif et sur les élèves ou au faible taux de décrochage des garçons dans la région comparativement à d'autres régions. Les propos de Samuel et de Lucas relatent ces perceptions :

Nous avons une clientèle d'une très grande facilité si on compare avec ce qui se passe ailleurs. On a un milieu de vie performant et très stable dans la région et ça paraît au niveau de l'école et des élèves. Je pense qu'on est choyé par la vivacité du milieu économique qui fait qu'on a une bonne richesse collective. Il y a aussi une richesse intellectuelle qui est indéniable. Et ça paraît beaucoup.
(Samuel, enseignant de mathématiques, 30-39 ans d'expérience)

Je ne crois pas encore que notre école ait des garçons moins motivés. On n'a pas un milieu qui est très représentatif, car on a un très faible taux de décrochage ici dans la région.

(Lucas, enseignant de mathématique, 10-19 ans d'expérience)

En revanche, certains enseignant.e.s discernent plutôt des influences négatives liées à la région de la Beauce. Par exemple, Raphaël (enseignant d'ECR) n'est pas d'accord avec l'idée que la situation économique de la Beauce soit un atout. Au contraire, il déplore la situation socio-économique de la Beauce et critique le fait qu'elle détient une richesse économique. Il relate que la forte présence de petites et moyennes entreprises (PME) du secteur industriel dans la région constitue un obstacle, surtout pour les garçons, à l'obtention d'un diplôme d'études secondaires et éventuellement d'un emploi bien rémunéré. Les garçons auraient, selon lui, trop facilement un emploi qui s'avère, en dernière analyse, de faible qualité et peu payant. Alicia (enseignante de français) met, quant à elle, de l'avant un facteur culturel en guise d'explication de la différence de réussite scolaire entre les filles et les garçons. En effet, elle relate un certain impact négatif de la culture du ski-doo/quatre-roues sur l'intérêt des garçons à l'égard de l'école. Les propos suivants révèlent ces impressions :

Ce qui est terrible en Beauce, c'est le fait que les gens, surtout les garçons, quittent avant d'avoir leur secondaire. Les maudites « shops » de Beauce. Pis on parle du maudit miracle beauceron. C'est parce qu'on les paye pas en Beauce. Ici, c'est 13\$ maximum le salaire, les $\frac{3}{4}$ de la population. Sacrons-nous la paix avec le miracle beauceron.

(Raphaël, enseignant d'ECR, 10-19 ans d'expérience)

Ici, en Beauce ça fait du quatre-roues ou du ski-doo. On n'était pas à Montréal ici. On est en campagne. On est en Beauce. Ici, c'est ti-gars, ti-gars.

(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Bref, ces derniers aspects nous permettent de présumer que les perceptions de la situation des garçons et des filles sont influencées par certains facteurs qui prennent place hors de la classe, notamment les relations entre les enseignant.e.s, l'implication de la direction à l'égard du problème de la réussite des garçons et le milieu de vie. Ainsi, il est possible de penser que les perceptions du problème social de la différence entre la réussite

des filles et des garçons diffèrent selon les contextes. Cela nous permet d'envisager la possibilité qu'il y ait différentes modalités de la situation selon les niveaux de scolarité, les écoles, les milieux de vie, etc. Ces constats ajoutent des éléments de compréhension au problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école et ils démontrent l'importance d'avoir une approche nuancée du problème social, comme Bouchard (2004) le mentionne. Ainsi, le milieu de travail et le milieu de vie constituent des facteurs ayant un impact sur les propos des enseignant.e.s. Un facteur que nous pensions qui allait engendrer des différences de discours est celui du sexe des enseignant.e.s. Toutefois, force est de reconnaître qu'il y a une forte similarité entre les discours des enseignants et des enseignantes. Il aurait été facile de penser que leurs discours auraient pu être différents, mais ce n'est pas le cas. Nous considérons important de mettre de l'avant cette similarité puisque, comme Hird (2005) le mentionne, la différence des sexes est beaucoup plus mise de l'avant que leur similarité. La section qui suit s'attarde à cet aspect.

5.2.3 - Le sexe des enseignant.e.s

Si nous nous rapportons aux résultats qui ont émergé de notre analyse, en ce qui concerne les représentations de sexe, les enseignants et les enseignantes sont sensiblement du même avis en ce qui a trait aux capacités cognitives, aux comportements et aux attitudes face au travail des garçons et des filles. Si certaines différences ou nuances ont été répertoriées sur ces aspects dans la première section du chapitre précédent, elles sont davantage le fait d'individus que d'une différence générale de discours entre les enseignants et les enseignantes. Sur le plan de leurs représentations de soi dans la relation éducative avec les garçons et les filles, autant les enseignants que les enseignantes considèrent que le sexe des élèves ainsi que leur sexe a un impact sur les relations éducatives qu'ils ont avec les élèves. Les différences vécues par les enseignants et les enseignantes sur cet aspect sont liées au fait qu'ils soient justement soit une femme soit un homme. Ces dernières ont été exposées au chapitre 4. En ce qui concerne les conceptions éducatives, les enseignants et les enseignantes sont encore généralement du même avis. De fait, autant les enseignants que les enseignantes prônent la présence d'un plus grand nombre d'enseignants, la mise en place de

plus de sport à l'école ainsi que le principe du « bon élève à la bonne place ». Toutefois, une différence est repérable en ce qui concerne la mixité et l'idée d'une plus grande présence de mesures coercitives à l'école. En effet, dans le premier cas, ce sont uniquement des enseignantes qui parlent de cet aspect tandis que, dans le deuxième cas, ce sont seulement des enseignants qui prônent cette conception éducative. Finalement, les enseignants et les enseignantes ont encore une fois un discours généralement semblable sur les pratiques éducatives à favoriser ou dites effectuées en lien avec la problématique de la différence de réussite à l'école entre les garçons et les filles. En effet, autant les enseignants que les enseignantes semblent faire l'observation que les garçons fonctionnent mieux, de manière générale, dans un environnement où ils manipulent plus d'objets et où ils bougent davantage. Toutefois, seulement deux enseignantes ont mentionné prendre en considération les intérêts des garçons lors du choix des activités éducatives. Aucun enseignant n'en a fait mention. Bref, nos résultats indiquent une forte similarité entre les discours des enseignantes et des enseignants. Quelques différences ont également été répertoriées. Toutefois, la similarité des discours est beaucoup plus importante que leur différence.

5.3 - Les rapports sociaux de sexe

Le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école suscite plusieurs interprétations. Les enseignant.e.s interviewés fournissent une panoplie d'explications dans lesquelles il est possible de déceler des représentations de sexe. De surcroît, ils mettent de l'avant des solutions et des pratiques éducatives pouvant, selon eux, améliorer la situation. Il s'impose alors, dans la présente section, d'exposer nos interprétations de la situation, et ce, par l'entremise de l'analyse des propos tirés des treize entretiens semi-dirigés auprès du personnel enseignant des deux écoles secondaires de la région de la Beauce. Nos interprétations s'insèrent dans la théorie des rapports sociaux de sexe présentée au chapitre 2. De cette façon, dans la présente section, nous exposerons nos résultats à la lumière de notre constat principal, soit que le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons nous permet de constater, ou à tout le moins d'entrevoir, certaines recompositions des rapports sociaux de sexe dans le milieu éducatif.

En tout, quatre recompositions ont été repérées : 1) la présence d'un discours, chez les enseignant.e.s, où les garçons incarnent la différence et où les filles incarnent à la fois la différence et le semblable, 2) les garçons sont le centre d'intérêt et les filles sont le point de référence, 3) les enseignants et les enseignantes soulignent la situation des garçons et 4) les enseignants critiquent le manque d'implication des pères dans les études de leurs garçons et des hommes dans le milieu de l'enseignement. Nous avons identifié ces dimensions en tant que recompositions du fait qu'elles ne cadrent pas avec certains éléments de la théorie des rapports sociaux de sexe. Ces quatre recompositions nous donnent des pistes intéressantes pour penser ou repenser les rapports sociaux de sexe qui caractérisent notre époque. Nous tenons ici à souligner que les recompositions relevées se basent uniquement sur des données provenant d'entretiens semi-dirigés. Nos données ne nous permettent point de savoir comment elles se manifestent concrètement dans les rapports sociaux entre les sexes et intrasexes dans le milieu éducatif au quotidien. Ainsi, nous élaborons dans les sections qui suivent sur les quatre dimensions repérées, notamment à la lumière du rapport identique/différent, étant « un des principaux fondements des systèmes idéologiques. Il est à la base des systèmes qui opposent deux à deux des notions abstraites ou concrètes » (Tahon, 2003 : 74). Selon Héritier (1996), la différence des sexes est « un butoir ultime de la pensée, sur lequel est fondée une opposition conceptuelle essentielle : celle qui oppose l'identique au différent » (Héritier, 1996 : 19-20).

5.3.1 - Différence et rapports sociaux de sexe : qui incarne la différence?

Premièrement, il est possible de repérer chez les enseignant.e.s interviewés un discours de la différence qui se construit principalement, pas uniquement, autour des garçons. En effet, les propos des enseignant.e.s nous laissent penser que les garçons incarneraient la différence, ou du moins ne représentent pas l'universel. Ces derniers seraient perçus par les enseignant.e.s comme fondamentalement différents des filles dans leurs styles d'apprentissage. Toutefois, les filles ne représentent pas nécessairement l'universel. En effet, elles sont également perçues comme différentes des garçons. Cependant, elles sont reconnues pour leurs capacités de pouvoir faire comme les garçons ou de s'adapter aux

situations d'apprentissage qui fonctionneraient davantage avec les garçons. Ainsi, la perception que les enseignant.e.s ont des filles est ambivalente puisqu'elles représentent la différence, tout comme les garçons. Toutefois, elles posséderaient, contrairement aux garçons, des attributs, voire des acquis, qui leurs permettent de s'adapter aux différentes situations d'enseignement et d'apprentissage, et plus particulièrement, à celles fonctionnant auprès des garçons. L'inverse ne serait pas le cas. En effet, les propos de ces derniers sur les garçons sont univoques. Ils sont, selon eux, différents des filles dans leurs styles d'apprentissage. Les extraits suivants démontrent ces constats :

Les garçons apprennent différemment des filles. On les fait bouger pour apprendre. Ça je pense que c'est des petites techniques qui accrochent les garçons. Les filles font pareil. Elles apprennent aussi et ça va bien.
(Alicia, enseignante de français, 10-19 ans d'expérience)

Les garçons apprennent d'une façon différente des filles. Les filles, tu es capable de les asseoir et de leur parler. Mais les garçons, il ne faut pas que ça dure trop longtemps. Il faut aller les chercher d'une façon différente.
(Morgane, enseignante d'éducation physique, 20-29 ans d'expérience)

Ainsi, loin de pouvoir statuer sur un renversement complet du rapport identique/différent, étant, comme nous l'avons présenté au chapitre 2, « un des principaux fondements des systèmes idéologiques » (Tahon, 2003 : 74), il est quand même possible de constater, dans le cas du problème social de la différence de réussite entre les sexes à l'école, que nous ne sommes pas dans un rapport où une catégorie de sexe représente l'identique et l'autre le différent. Nous serions plutôt dans un rapport où les deux catégories de sexe représentent la différence, le différent. Néanmoins, ce rapport se caractérise également par le fait que la catégorie de sexe des « filles » revêt du semblable aux garçons, voire de l'identique. Ce constat constitue une recomposition puisqu'elle ne coordonne pas avec le rapport identique/différent habituel, où la catégorie de sexe des « hommes » représentait l'identique, le général, et la catégorie de sexes des « femmes » représentait le différent, le particulier. De plus, si, comme le mentionne Guillaumin (1992), la différence est la marque de la

domination et qu'elle est toujours imputée aux individus qui appartiennent à des groupes minoritaires¹⁶, qu'est-ce que nos résultats révèlent? Que les garçons sont devenus et/ou sont perçus comme un groupe minoritaire dans le milieu de l'éducation? Si oui, qu'est-ce que cela implique pour les rapports sociaux de sexe en éducation? Si les filles, selon les propos des enseignant.e.s, incarnent également une certaine différence, sont-elles également un groupe minoritaire? Peuvent-elles être à la fois un groupe majoritaire, de par leur « meilleure » réussite à l'école, et un groupe minoritaire, de par le fait qu'elle représente également une certaine différence? Peut-on avoir deux groupes minoritaires? Mais encore, est-ce que le lien entre la différence et la domination, exposé par Guillaumin (1992), comporte les mêmes modalités lorsque le groupe majoritaire dans la société, soit les « hommes », devient le groupe minoritaire dans une sphère sociale spécifique, telle l'éducation? Bref, cette recomposition repose la question des rapports entre égalité et différence. En effet, comme le met de l'avant Tahon (2003), « la différence des sexes disparaît-elle en même temps que l'inégalité? » (Tahon, 2003 : 102). De plus, elle pose la question suivante : y a-t-il plusieurs aspects à la différence des sexes?

5.3.2 - Les garçons sont le centre d'intérêt et les filles le point de référence

Une autre recomposition que nous avons pu identifier, en nous basant sur les propos tirés des enseignant.e.s, est celle que les performances scolaires des filles à l'école constituent l'étalon de mesure. Leurs performances sont la norme, le modèle à suivre. En effet, la différence de réussite scolaire entre les sexes engendre chez la plupart des enseignant.e.s des propos dans lesquels les performances des garçons sont comparées à celles des filles et non l'inverse. Bref, elles sont le point de référence. Ce constat se reflète dans les extraits d'Antoine et de Nicolas qui suivent :

Les garçons sont aussi bons que les filles. Ils sont aussi capables qu'elles.
(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

¹⁶ Groupe majoritaire et groupe minoritaire est entendu ici non pas en termes de nombre ni de droit mais bien en termes de pouvoir différencié et de statuts sociaux concrets et symboliques (Pietrantonio, 2005).

Les filles sont bonnes, mais les garçons sont aussi capables qu'elles. S'ils font des efforts comme elles, ils vont y arriver. Ils sont aussi bons.
(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Ce résultat constitue une recomposition des rapports sociaux de sexe puisque ce sont les performances scolaires des filles et non celles des garçons qui sont considérées comme la norme. De plus, si les filles sont le point de référence, il est possible de constater, à la lumière de nos entretiens semi-dirigés, que les garçons constituent le centre d'intérêt. Ainsi, le problème social de la différence de réussite scolaire entre les sexes engendre la prolifération d'un discours sur « le masculin » et sur « le féminin ». Ce constat se situe partiellement à l'opposé de ce que Laqueur (1992) et de Mathieu (1971) ont mis en évidence, étant le « fait que, dans les enquêtes et analyses, seules les femmes constituent une catégorie de sexe » (Mathieu, 1971, citée dans Tahon, 1995 : 80-81) et que « quand la représentation d'une « différence incommensurable entre les sexes » se met en place, les discours sur « le féminin » prolifèrent tandis que « le masculin » est passé sous le silence de l'universel » (Laqueur, 1992, cité dans Tahon, 2003 : 84). En effet, dans notre étude, il existe une différence entre les sexes sur le plan de la réussite scolaire, mais les enseignant.e.s parlent des garçons et des filles. Lorsque les enseignant.e.s parlent des filles, c'est principalement pour mettre de l'avant leurs qualités, leurs habiletés ou leurs capacités qui les apportent à réussir à l'école. Ainsi, le discours sur « le féminin » repéré dans les propos des enseignant.e.s porte sur leur « excellence ». Ce constat correspond avec ce Laqueur (1992) expose. En effet, ce dernier a mis de l'avant le fait que le discours sur « le féminin » n'est pas nécessairement toujours négatif. Il peut aussi faire l'éloge de qualités féminines et mettre de l'avant l'« excellence » des femmes. Finalement, lorsque les enseignant.e.s parlent des garçons, ils ont, comme nous l'avons mentionné à la section 4.1.1, un discours plutôt négatif en lien avec leurs performances, leurs comportements, leurs attitudes face au travail, etc.

5.3.3 - Les enseignants et les enseignantes soulignent la situation des garçons

Un autre constat qu'il est possible d'effectuer est celui qu'autant les enseignants que les enseignantes soulignent les difficultés des garçons et exposent la nécessité d'apporter des solutions, des moyens pour améliorer leur situation à l'école. En effet, nous n'avons pas repéré de différences de discours entre les enseignants et les enseignantes sur cet aspect. Ainsi, comme nous l'avons mentionné à la section 5.2.3, le sexe des enseignant.e.s n'engendre pas de différences de discours sur le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école.

Il est certain que ces constats apportent des questionnements lorsqu'on se rapporte à notre cadre conceptuel. En effet, en ce qui a trait au fait que les enseignantes soulignent les difficultés des garçons à l'école et mettent de l'avant l'impératif de trouver des solutions pour remédier à la situation, certains pourraient peut-être y voir une forme de soumission de la part de ces dernières ou une forme d'aveuglement dû à la domination. Il nous semble quelque peu difficile d'adhérer à cette interprétation puisqu'elle ne tient pas en compte du fait que les enseignantes sont également des actrices sociales. Cette interprétation suggère qu'elles n'agiraient que sous la domination, qu'elles ne seraient pas complètement conscientes de leurs actions. Dans un autre ordre d'idées, si nous nous référons à Daune-Richard et Devreux (1992) qui exposent le fait que « parler de reproduction dynamique des rapports sociaux de sexe comme nous le faisons, c'est désigner un processus de transformation permanente du rapport de force entre les hommes et les femmes qui luttent activement, les uns pour maintenir ou renforcer leur position de dominants, les autres pour contenir, limiter ou abolir leur domination » (Daune-Richard et Devreux, 1992 : 23), nos résultats pourraient laisser croire que l'intérêt retrouvé chez les enseignants envers la situation des garçons à l'école constituerait uniquement un mécanisme afin de reprendre, dans le milieu éducatif, ou de conserver, dans la société, la domination des « hommes » sur les « femmes ». Ici encore, nous avons des réticences face à cette interprétation. Nous pensons qu'il serait réducteur de seulement y voir une tactique de la part des enseignants pour que les « hommes » conservent leur domination sur les « femmes ».

Quoique ces interprétations ne soient pas à mettre complètement de côté, nous pensons que les discours des enseignant.e.s doivent être notamment compris en lien avec la progression de l'égalité et de son impact sur le niveau de tolérance des individus à l'égard des inégalités sociales et sur la façon de concevoir le social (Tahon, 2003). De plus, dans notre cas plus particulier, la reconnaissance du principe de l'égalité des sexes doit être également prise en considération dans l'interprétation des discours des enseignant.e.s puisque nous pensons, au même titre que Tahon (2003), qu'elle a un impact sur la conception que les individus ont du social. En effet, le soulignement et l'attention donnée à la situation des garçons à l'école autant de la part des enseignantes que des enseignants ne sont-ils pas plutôt des effets de la plus faible tolérance des individus envers une situation perçue comme une inégalité ou comme une atteinte à l'égalité? Plus encore, la considération à l'égard de la situation des garçons à l'école de la part des enseignantes et des enseignants n'est-elle pas également influencée par l'importance que revêt la réussite scolaire dans nos sociétés contemporaines occidentales, comme nous l'avons exposé au chapitre 1? En effet, le fort arrimage entre la réussite scolaire et le destin individuel des personnes n'engendre-t-il pas le fait que les individus sont encore moins tolérants aux inégalités devant l'école et créées par l'école? Si tel est le cas, pouvons-nous penser que les enseignants et les enseignantes sont plus à même de décrier une situation qui leur semble injuste et problématique, et ce, indépendamment de leur appartenance à l'une ou l'autre des deux catégories de sexe? De plus, cette influence de la réussite scolaire sur le destin des individus ne rend-elle pas les inégalités retrouvées à l'école plus importantes et plus graves que les inégalités retrouvées dans les autres sphères de la société? Ainsi, l'écart de réussite entre les filles et les garçons à l'école serait-il perçu comme plus majeur que les autres écarts entre les sexes dans les autres sphères sociales, notamment le marché du travail et le milieu familial, et où les femmes sont en situation défavorisée?

5.3.4 - Critiques des pères et des hommes par les enseignants

Finalement, la dernière recomposition que nous avons repérée est celle que les enseignants critiquent les pères et les « hommes » sur le genre de modèles qu'ils donnent

aux garçons. En effet, certains enseignants ont critiqué, comme nous l'avons mentionné antérieurement, l'absence de l'implication des pères dans les études de leurs garçons ainsi que le manque de modèles masculins d'efforts intellectuels dans la famille et dans la société. Par exemple, Antoine (enseignant d'ECR) met de l'avant le fait que la faible implication des pères engendre un faible intérêt des garçons pour les études. Ainsi, selon lui, puisque les garçons s'identifient à leurs pères, et par conséquent adoptent leurs actions et leurs intérêts, une faible d'implication de la part des pères engendrerait chez les garçons un faible intérêt pour les études, voire un décrochage des études. De plus, cet enseignant critique le modèle masculin présenté aux garçons. En effet, il met de l'avant le fait que les garçons ont droit à un modèle masculin qui est axé sur les sports, viril et vulgaire. Selon lui, ce dernier entre en conflit avec les exigences de l'école. L'extrait suivant expose ces constats :

Et les garçons ont un modèle masculin qui est sportif, viril et puis vulgaire. Il y a peu de modèles masculins et peu de modèles paternels d'efforts intellectuels. Ce qui fait que le jeune au niveau scolaire, il décroche. Ça ne lui tente pas. Il n'est pas motivé à faire des efforts.

(Antoine, enseignant d'ECR, 20-29 ans d'expérience)

Cette critique des pères se double de la présence chez certains enseignants d'un désir que les hommes investissent davantage le milieu de l'enseignement, étant un milieu majoritairement investi par les femmes et considéré comme « féminin », afin que les garçons aient plus de modèles masculins à l'école. Cela pourrait, selon eux, inciter les garçons à être plus motivés et à mieux réussir à l'école. De plus, il fut possible de repérer, comme nous l'avons mentionné à la section 4.1.2.1, dans les discours des enseignants la volonté et le désir d'être des modèles de réussite pour les garçons, ayant même un impact sur leur identité professionnelle. Les propos qui suivent démontrent ces idées :

Ça va nous prendre des hommes en éducation aussi. Il y a beaucoup de femmes. [...] Mais les hommes n'y vont pas en enseignement. C'est une job qui est peut-être mal perçu dans le public. Les hommes ne veulent pas aller en enseignement.

(Raphaël, enseignant d'ECR, 10-19 ans d'expérience)

Je suis un peu la preuve qu'avec des efforts, nous [les hommes] pouvons aussi. J'essaie de leur inculquer ça aussi.

(Nicolas, enseignant d'histoire, 20-29 ans d'expérience)

Bref, les enseignants critiquent les pères, mais également les « hommes » pour les difficultés que vivent les garçons à l'école. Selon cette perspective, ce ne serait pas nécessairement, ou uniquement, l'école qui ne serait pas adaptée aux garçons. Une part de responsabilité reviendrait aussi aux pères et aux hommes. Ainsi, les enseignants prônent une plus grande implication des pères dans les études de leurs garçons et des hommes dans le milieu de l'enseignement.

Bref, les quatre dimensions mises de l'avant démontrent certaines recompositions sur le plan des rapports sociaux de sexe en éducation. De cette façon, ces constats établissent l'importance d'actualiser les analyses afin de cerner les nouvelles dimensions qui émergent. Finalement, nous considérons que nos résultats démontrent bien la « plasticité des rapports sociaux de sexe », étant le fait que « les rapports sociaux de sexe ne se reproduisent pas à l'identique, ils changent d'aspect et de forme » (Tahon, 2003 : 55).

Finalement, les résultats ayant émané de nos données nous apportent à nous intéresser et à introduire ici la notion de réflexivité. Cette dernière « paraît chez nombre d'auteurs comme la propriété de la vie sociale née du développement des sociétés actuelles. Elle correspond à "l'individualisation de la vie en société" » (Hamel, 2007 : 472). Bref, la réflexivité chez les acteurs sociaux apparaît dans une société où les valeurs et les normes ne règlent plus les vies des individus. Elles ne forment plus un cadre normatif commun sur lequel les individus se basent. Ainsi, « chaque individu se voit conséquemment obligé de "bricoler" son programme de vie aux couleurs de sa propre individualité » (Hamel, 2007 : 473). Si nous nous rapportons au contexte de l'école, Dubet (2002) a mis de l'avant le fait que l'institution scolaire était, de nos jours, traversée par une multitude de logiques. En effet, l'auteur met de l'avant la thèse du déclin de l'institution dans nos sociétés occidentales modernes, dont l'absence d'une logique d'action unique représente l'un des aspects

principaux. Selon lui, les institutions et les acteurs sociaux n'adopteraient plus qu'une seule et unique ligne directrice. En effet, « dans un ensemble social qui ne peut plus être défini par son homogénéité culturelle et fonctionnelle, par ses conflits centraux et par des mouvements sociaux tout aussi centraux, les acteurs et les institutions ne sont plus réductibles à une logique unique, à un rôle et à une programmation culturelle des conduites. La subjectivité des individus et l'objectivité du système se séparent » (Dubet, 1994 :15). L'institution scolaire et ces acteurs scolaires n'échapperaient pas à ce phénomène. Cela étant dit, la notion de réflexivité nous est pertinente à deux niveaux. Premièrement, elle nous permet de mettre en lumière les réflexions des enseignant.e.s sur le problème social à l'étude. En effet, si nous nous rapportons aux propos de Dubet (1994), les enseignant.e.s, de par le fait que plusieurs logiques traversent l'institution scolaire, s'en remettent à eux pour déterminer leurs actions. Ainsi, ils en viennent à se bricoler un certain programme qu'ils suivent. Cette distance nous permet de penser qu'ils fabriquent de la réflexivité avec ce qu'ils vivent et expérimentent. Bref, il est possible de penser qu'ils ont une capacité réflexive et qu'ils créent de la connaissance pratique. Cette dernière « sert de base grâce à laquelle la connaissance sociologique cherche à expliquer en transposant les raisons formulées sur le mode de l'évidence en termes de “réalités substantielles” sous la forme de “réalités objectives” » (Hamel, 2007 : 482). La connaissance sociologie est le deuxième niveau que la notion de réflexivité nous permet d'atteindre. En effet, elle donne la possibilité de mettre de l'avant la réflexivité que nous avons créée à partir de la réflexivité des acteurs sociaux, les enseignant.e.s dans notre cas. En effet, « la sociologie fait figure [...] de compte rendu des comptes rendus quand elle cherche à expliquer » (Hamel, 2007 : 476). Bref, la notion de réflexivité nous permet, premièrement, de prendre en compte les propos des acteurs sociaux en tant que connaissance pratique. D'autre part, elle nous donne la possibilité d'élever à un deuxième niveau de réflexivité la connaissance pratique en les transformant en connaissance sociologique.

CONCLUSION

En guise de conclusion, nous allons revenir sur les principaux constats qui ont émergé de notre recherche. Nous prendrons également soin d'exposer les faiblesses et les limites de notre étude. Finalement, nous proposerons des pistes de réflexion pouvant orienter les recherches futures.

La revue de littérature nous informe que le problème social de la différence entre la réussite des filles et des garçons à l'école se retrouve dans plusieurs pays, dont au Québec. En effet, plusieurs données statistiques du MELS démontrent un écart entre les garçons et les filles sur le taux de diplomation, le taux de décrochage, le taux de retard scolaire, etc. Cependant, les recherches effectuées au Québec sur le sujet diffèrent sur les résultats et les angles d'analyse (Bouchard et St-Amant, 1993, 1996a ; St-Amant, 2007 ; Potvin, 2012 ; Lévesque, Lavoie et Chénard, 2007 ; Pelletier, 2004 ; CSQ, 2012). Or, malgré ces recherches, peu de recherches exposent les expériences des enseignant.e.s avec les garçons et les filles en lien avec la réussite éducative scolaire alors que leurs rôles et actions sont centraux. En effet, comment cela se passe-t-il dans les écoles? Qu'est-ce que les enseignant.e.s pensent de la situation? Qu'est-ce qu'ils expérimentent? C'est pourquoi nous avons soulevé la question de recherche suivante : *quelles sont les représentations de sexe que les enseignant.e.s du secondaire ont des garçons et des filles qu'ils côtoient et quelles solutions et pratiques éducatives proposent-ils au problème de la différence de réussite entre les garçons et les filles à l'école?* Cette question en sous-tend une autre : *qu'est-ce que ce problème social nous révèle sur les rapports sociaux de sexe qui caractérisent notre époque?* Bref, conscient de cette lacune empirique, notre recherche a voulu pallier à ce manque en interrogeant des enseignant.e.s du secondaire. Cela constitue une des contributions de notre étude.

Si bon nombre d'études ont abordé le problème social de la différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école à partir d'indicateurs statistiques, tels que le taux

de diplomation, le taux de décrochage, etc., ou à partir du concept de réussite scolaire, nous avons choisi de l'appréhender avec un concept plus large, comme le font Bouchard et St-Amant, (1993) et Potvin (2012). Ainsi, nous avons opté pour le concept de réussite éducative scolaire utilisé par Potvin (2012). Ce dernier recoupe non seulement la dimension de la qualification, que nous retrouvons dans le concept de réussite scolaire, mais également celles de l'instruction et de la socialisation. Ainsi, nous estimons que ce concept correspond mieux aux missions de l'école et à l'action éducative des enseignant.e.s et se faisant aux expériences de ces derniers avec les garçons et les filles à l'école. De plus, nous avons jumelé le concept de réussite éducative scolaire avec celui de relation éducative. Ainsi, nous avons tenté d'étudier les expériences des enseignant.e.s avec les garçons et les filles en lien avec la réussite éducative scolaire à travers la relation éducative que les enseignant.e.s ont avec les élèves.

À la lumière de nos données, un premier constat a émergé : les enseignant.e.s constatent des différences entre les garçons et les filles à l'école. En effet, des différences ont été répertoriées sur toutes les dimensions à l'exception faite des capacités cognitives. Les enseignant.e.s déploient tous un éventail de justifications afin d'expliquer les différences qu'ils observent entre les filles et les garçons à l'école. Les trois principales justifications qui sont ressorties de nos entretiens sont : 1) le fait que les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage et cognitifs différents, 2) le fait que l'école n'est pas faite pour les garçons et 3) l'absence de modèles masculins d'efforts intellectuels.

Toutefois, force est de reconnaître que les propos des enseignant.e.s ne sont pas catégoriques à l'égard de leurs expériences avec les garçons et les filles. Ainsi, mes résultats confirment les propos de certains chercheur.e.s à l'égard de l'importance de faire des nuances lorsque nous abordons le problème social de la différence de réussite entre les sexes à l'école (St-Amant, 2007 ; Pelletier, 2004 ; CSQ, 2012). Premièrement, comme nous l'avons exposé, plusieurs variations sont ressorties des propos des enseignant.e.s à l'égard de leurs expériences avec les garçons et les filles sur les quatre dimensions repérées, soit 1) les

capacités cognitives, 2) les attitudes face au travail, 3) les comportements et 4) les traits de personnalité et valeurs apparentes. Il est également ressorti de mes données le fait que les propos des enseignant.e.s portent principalement sur les garçons en difficulté et les filles qui réussissent. Ainsi, les enseignant.e.s parlent principalement d'une catégorie spécifique de garçons et d'une catégorie spécifique de filles. Outre ces points, l'analyse de nos entretiens a mis en lumière que le milieu de travail et le milieu de vie influencent les propos des enseignant.e.s. Conséquemment, il est possible de penser que les expériences des enseignant.e.s avec les garçons et les filles diffèrent selon les niveaux d'enseignement, les écoles, les milieux de vie, etc. De surcroît, nos résultats concordent même partiellement avec la critique formulée par Bouchard (2004) vis-à-vis de l'utilisation des catégories de sexe pour comprendre les difficultés de réussite scolaire des élèves. En effet, cinq de mes participant.e.s ont exposé leurs difficultés ou leurs malaises vis-à-vis l'utilisation des catégories de sexe pour parler de leurs expériences avec les élèves. Un participant est même allé jusqu'à stipuler qu'il y a une exagération envers la situation des garçons à l'école. Bref, ces résultats réitèrent la nécessité d'avoir une approche plus nuancée de la problématique de la différence de réussite entre les garçons et les filles à l'école.

Le deuxième constat qui est ressorti de nos données est le fait que les enseignant.e.s exposent que le sexe de l'élève et le leur influencent leurs relations éducatives avec leurs élèves. Ainsi, deux dimensions sont ressorties de nos résultats : la relation éducative entre personnes de même sexe et la relation éducative entre personnes de sexe opposé. Ces deux dimensions recouvrent des aspects spécifiques comme nous l'avons démontré. Toutefois, il faut ici mettre de l'avant le fait que puisque nous nous efforcions de faire ressortir la dimension du sexe dans les relations éducatives que les enseignant.e.s ont avec les élèves, il est envisageable de penser que dans de multiples situations le sexe des personnes impliquées dans la relation éducative n'a pas d'impact.

Finalement, les enseignant.e.s proposent des solutions et des pratiques éducatives. Ainsi, nos résultats, quoique d'une ampleur limitée, nous laissent penser qu'une logique

préconisant une pédagogie différentielle ou du moins adaptée selon les sexes est présente, ou du moins préconisée, dans les milieux éducatifs où les entretiens ont eu lieu. Toutefois, le fait que la plupart des enseignant.e.s ont mentionné que la diminution du ratio enseignant.e/élèves constituerait la meilleure solution au problème social de la différence entre les filles et les garçons à l'école nuance ce dernier constat. Aussi, il fut intéressant de constater que la mixité ne fut pas remise en question par les enseignant.e.s. En effet, toutes les solutions et les pratiques éducatives prônées ou dites effectuées par les enseignant.e.s s'incraient toutes dans ce mode d'organisation.

En plus de faire ressortir les thèmes et de présenter de façon descriptive les représentations des élèves, notamment de sexe, les représentations de soi des enseignant.e.s dans la relation éducative avec les garçons et les filles ainsi que les solutions et les pratiques éducatives liées au problème social de la différence de réussite entre les sexes à l'école, comme le suggère l'analyse thématique et la phénoménologie, nous avons également tenter d'apporter des éléments de théorisation, comme l'exige la théorisation ancrée, à l'égard des rapports sociaux de sexe. En effet, à la lumière de nos entretiens, nous avons pu établir le constat que le problème social d'un écart de réussite scolaire entre les sexes nous permet de constater, ou à tout le moins d'entrevoir, certaines recompositions des rapports sociaux de sexe en éducation. En effet, nous avons repéré quatre recompositions : 1) la présence d'un discours chez les enseignant.e.s où les garçons incarnent la différence et où les filles incarnent à la fois la différence et le semblable, 2) les garçons sont le centre d'intérêt et les filles sont le point de référence, 3) les enseignants et les enseignantes soulignent la situation des garçons et 4) les enseignants critiquent le manque d'implication des pères dans les études de leurs garçons et des hommes dans le milieu de l'enseignement. Malgré ce résultat, il est important ici de spécifier que la situation des garçons et des filles est spécifique dans le milieu éducatif. En effet, il est peu probable que nous retrouvions ces mêmes recompositions dans les autres sphères sociales, ou du moins pas avec le même degré, du fait que les femmes sont encore majoritairement dans une position inférieure aux hommes. Ainsi, notre recherche met de l'avant l'importance d'avoir un cadre d'analyse des rapports sociaux de

sexe qui prend en compte les différentes modalités des rapports sociaux de sexe dans les différentes sphères sociales. Ces dernières ne doivent pas être prises en vase close. En effet, il est fort possible que la situation des hommes et des femmes dans une sphère sociale ait des impacts sur les rapports sociaux de sexe qui ont lieu dans les autres sphères sociales, ou du moins sur les perceptions et les discours des rapports sociaux de sexe dans ces sphères sociales.

Malgré les apports empiriques et théoriques de notre recherche, cette dernière contient des faiblesses et des limites. Premièrement, la taille de mon échantillon constitue une des plus grandes faiblesses de notre recherche. Afin de corroborer mes résultats, il serait important de la refaire avec plus de participant.e.s. De plus, comme dans toute recherche qui se base sur des entretiens semi-dirigés, mes résultats se basent sur l'honnêteté de mes participant.e.s. En effet, il est fort possible que mes participant.e.s se soient retenus dans leurs propos soit par peur d'être jugés ou par rectitude politique. Finalement, nos résultats se basent uniquement sur les propos des enseignant.e.s. Ainsi, il est possible que cela se passe différemment dans les classes.

En définitive, les résultats obtenus dans notre recherche soulèvent plusieurs pistes de réflexion pouvant guider les recherches futures. Tout d'abord, il serait intéressant d'effectuer des observations en classe et dans les écoles afin de recueillir d'autres types de données sur les relations éducatives entre les enseignant.e.s et les élèves et leurs impacts sur la réussite éducative scolaire des garçons et des filles. Ensuite, des études comparatives entre différents milieux éducatifs pourraient nous donner des perspectives différentes de la problématique. Outre ces points, notre recherche a fait ressortir le fait que la problématique de la différence de réussite entre les garçons et les filles à l'école influencerait différemment les enseignants et les enseignantes sur le plan de leur identité professionnelle. Ainsi, il serait intéressant d'approfondir ce constat et d'analyser les raisons qui amènent les enseignants à vouloir endosser cette responsabilité vis-à-vis des garçons. De plus, si les enseignants se perçoivent comme des modèles de réussite pour les garçons à l'école, il serait également pertinent

d'étudier les perceptions que les garçons ont de leurs enseignants. Est-ce que les garçons voient leurs enseignants comme des modèles? Ont-ils un impact sur le rapport que les garçons ont envers l'école? Une telle étude apporterait, dans un premier temps, une meilleure compréhension de la relation éducative, de manière générale, et de la relation éducative enseignants-étudiants plus spécifiquement. De plus, elle contribuerait à une compréhension plus fine du rapport que les garçons ont au système éducatif québécois.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude. 1994. *Pratiques sociales et représentations*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ADLER, Patricia A., Steven J. KLESS et Peter ADLER. 1992. « Socialization to Gender Roles : Popularity among Elementary School Boys and Girls », *Sociology of Education*, 65, 3 : 169-187.
- ANDERSON, Eric. 2009. *Inclusive masculinity : the changing nature of masculinities*. New York, Routledge.
- ALAMI, Sophie, Dominique DESJEUX et Isabelle GARABUAU-MOUSSAOUI. 2009. *Les méthodes qualitatives*. Paris, Presses Universitaires de France.
- ARCHAMBAULT, Jean et Chantale RICHER. 2003. « Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école », *Vie pédagogique*, 127, avril-mai : 13-17
- BABY, Antoine. 2002. *Notes pour une écologie de la réussite scolaire au Québec*. Québec, CTREQ.
- BABY, Antoine. 2010. « Vivement le ménage de la tour de Babel! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative », dans PRONOVOST, Gilles (dir.). *Familles et réussite éducative*. Québec, Presses universitaires du Québec.
- BARRÈRE, Anne et Nicolas, SEMBEL. 2005. *Sociologie de l'éducation*. Nathan, Paris.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET. 1971. *L'école capitaliste en France*. Paris, François Maspéro.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET. 1975. *L'école primaire divisée*. Paris, François Maspéro.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET. 1992. *Allez les filles!*. Paris, Seuil.
- BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET. 2006. *Allez les filles! : une révolution silencieuse*. Paris, Seuil.
- BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT. 1997. « L'école et le curriculum caché », dans Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal, les Éditions Remue-Ménage : 105-128.

- BENNACER, H. 2007. « Version abrégée de l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (ÉMMCCE) », *Revue québécoise de psychologie*, 28, 3 : 227-251.
- BERTHELOT, Jean-Michel. 1993. *École, orientation, société*. Paris, Presses universitaires de France.
- BEST, Francine. 1997. *L'échec scolaire*. Paris, Presses universitaires de France.
- BIANCO, Maryse et Pascal BRESSOUX. 2009. « Effet-classe et effet-maître dans l'enseignement primaire: vers un enseignement efficace de la compréhension? », dans Xavier DUMAY et Vincent DUPRIEZ (dir.). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles, De Boeck : 35-54.
- BISAILLON, Robert. 1992. « La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée », dans *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Québec, CEQ-Éditions Saint-Martin.
- BLAIS, Mireille et Stéphane, MARTINEAU. 2006. « L'analyse inductive générale: description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes », *Recherches qualitatives*, 26, 2 : 1-18.
- BOUCHARD, Pierrette. 2004. « Filles et garçons à l'école : se doter d'une perspective d'analyse large », atelier présenté lors du *Colloque sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative*, organisé par le CTREQ, Québec.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT. 1993. « La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, 6, 2 : 21-39.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT. 1996a. *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Éditions du Remue-Ménage.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT. 1996b. « Le retour aux études : les facteurs de réussite dans quatre écoles spécialisées au Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, 21, 1 : 1-17.
- BOUCHARD, Pierrette, ST-AMANT, Jean-Claude et Claudette GAGNON. 2000. « Pratiques de masculinité à l'école québécoise », *Revue canadienne de l'éducation*, 25, 2 : 73-87.
- BOUCHARD, Pierrette, BOILY, Isabelle et Marie-Claude PROULX. 2003. *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa, Condition féminine Canada.

- BOUDON, Raymond. 1973. *L'inégalité des chances, la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, A. Colin.
- BOUDON, Raymond, Charles-Henry CUIN et Alain MASSOT. 2000. *L'axiomatique de l'inégalité des chances*. Paris, L'Harmattan.
- BOUDON, Raymond et al. 1990. *Dictionnaire de sociologie*. Paris, Larousse.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. 1964. *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON. 1970. *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de Minuit.
- BOUTIN, Gérald. 2008. « La relation maître-élève au cœur des réformes scolaires : quelques éléments de réflexion », dans Robert COMEAU et Josiane LAVALLÉE (dir.). *Contre la réforme pédagogique*. Montréal, VLB.
- BOZON, Michel. 2001. « Sexualité et genre », dans LAUFER, J. et al. (dir.). *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*. Paris, Presses universitaires de France : 169-186.
- BRESSOUX, Pascal. 1994. « Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, 108: 91-137.
- BROOKHART, S. M. 1998. « Determinants of student effort on schoolwork and school-based achievement », *The Journal of Educational Research*, 91 : 201-208.
- CACOUAULT-BITAUD, Marlaine et Françoise OEUVRARD. 2009. *Sociologie de l'éducation*. Éditions La Découverte, Paris.
- CENTRALE DES SYNDICATS DU QUÉBEC (CSQ). 2012. *Le décrochage et la réussite des garçons : déconstruire les mythes, rétablir les faits*. <http://www.csq.qc.net/fileadmin/CSQ/Internet/documents/portail_csq/documentation/education_formation/dcrochage-scolaire/dcrochage-reussite-scolaires-garcons.pdf>. Page consultée le 27 avril 2013.
- CHERKAOUI, Mohamed. 2010. *Sociologie de l'éducation*. Presses Universitaires de France, Paris.
- CLOUTIER, Richard. 2003. « La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes », *Vie pédagogique*, 127, avril-mai : 9-13.
- COLLIN, Françoise. 1999. *Le différent des sexes*. Paris, Éditions Pleins Feux.

- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (CSF). 2010. Portrait statistique : égalité femmes/hommes. Québec, Gouvernement du Québec.
<<http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-37-1217.pdf>>. Page consultée le 9 mai 2013.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ). 1996. L'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficultés. Gouvernement du Québec.
<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0413.pdf>>. Page consultée le 30 avril 2013.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ). 1999. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.
<<http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/facteurs.pdf>>. Page consultée le 12 janvier 2013.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSÉ). 2009. *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*. Québec, Gouvernement du Québec.
- CRAHAY, Marcel. 1996. *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*. Bruxelles, De Boeck Université.
- CRAHAY, Marcel. 2000. *L'école peut-elle être juste et efficace? : de l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles, De Boeck Université.
- CRESWELL, John W. 2007. *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks, California, Sage Publications.
- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie et Anne-Marie DEVREUX. 1990. « Catégorisation sociale et rapport social : réflexions à partir de l'exemple des rapports sociaux de sexe ». *Les rapports sociaux et leurs enjeux, Séminaire du Centre de Sociologie Urbaine (1986-1988)*, vol. 2.
- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie et Anne-Marie DEVREUX. 1992. « Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique », *Recherches féministes*, 5, 2 : 7-30.
- DEBLOIS, Claude, Céline CASTONGUAY et Lise CORRIVEAU. 1997. « La culture de l'école secondaire québécoise une rétrospective », *Recherches sociographiques*, 38, 2 : 251-277.
- DELAMONT, Sara. 1990. *Sex Roles and the School*. Londres, New York, Routledge.
- DELPHY, Christine. 1991. « Penser le genre : quels problèmes? », dans Marie-Claude HURTING et al. (dir.). *Sexe et genre*. Paris, CNRS : 89-101.
- DESCARRIES-BÉLANGER, Francine. 1980. *L'école rose... et les cols roses*. Québec, Éditions coopératives Albert St-Martin.

- DESLANDES, R. et B. CLOUTIER. 2005. « Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents », *Revue Française de pédagogie*, 151 : 61-72.
- DESROSIERS, Hélène et al. 2012. *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*. ISQ, Québec, 6, 2 : 1-32.
- DORÉ-CÔTÉ, A. 2006. *Relation entre le style de communication interpersonnelle de l'enseignant, la relation de bienveillance, l'engagement de l'élève et le risque de décrochage chez les élèves de la troisième secondaire*. Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Trois-Rivières.
- DUBET, François. 1991. *Les lycéens*. Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET, François. 1994. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Éditions du Seuil.
- DUBET, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- DUBET, François. 2010. *Les places et les chances : repenser la justice sociale*. Paris, Seuil.
- DUBET, François et Danilo MARTUCCELLI. 1996. *À l'école, sociologie de l'expérience scolaire*. 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. 1990. *L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, L'Harmattan.
- DURU-BELLAT, Marie. 1995. « La "découverte" de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française contemporaine », *Nouvelles Questions Féministes*, 15, 1 : 35-68.
- FALCONNET, Georges et Nadine LEFAUCHEUR. 1975. *La fabrication des mâles*. Paris, Seuil.
- FELOUZIS, Georges. 1993. « Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, 34 : 199-222.

- FELOUZIS, Georges. 1997. *L'efficacité des enseignants : sociologie de la relation pédagogique*. Paris, Presses universitaires de France.
- FORTIN, L. et al. 2004. « La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire: facteurs personnels, familiaux et scolaire », *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36, 3 : 219-231.
- FORTIN, P. 2008. *Les sans-diplômes au Québec : Portrait d'ensemble*. Document cité dans le Rapport de groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec (Rapport Ménard).
- FOSTER, V. 1996. « Space Invaders : Desire and Threat in the Schooling of Girls », *The High School Journal*, février-mars : 191-201.
- FRENCH, J. et P. FRENCH. 1984. « Gender Imbalances in the Primary Classroom : An Interactionnal Account », *Educational Research*, 26, 2 : 127-136.
- FRAISSE, Geneviève. 1996. *La différence des sexes*. Paris, Presses universitaires de France.
- FRAISSE, Geneviève. 1985. « Qu'est-ce que la lutte au sexisme? », dans Catherine VALABRÈGUE. *Fille ou garçon. Éducation sans préjugés*. Paris, Magnard : 24-32.
- GARDEY, Delphine et Ilana LÖWY (dir.). 2000. *L'invention du naturel : les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Amsterdam, Archives contemporaines.
- GAGNON, Karine. 2006. *L'écart entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons : présentation, analyse des représentations véhiculées dans des écoles primaires au Québec et étude du traitement de l'information*. Mémoire de maîtrise, Faculté des Sciences de l'éducation, Université Laval.
- GAUTHIER, C. et al. 2005. *Écoles efficaces et réussite scolaire des élèves à risque. Un état de la recherche*. FQRSC et GRIFPE. Québec, Université Laval.
- GILLY, Michel. 1980. *Maître-élèves : rôles institutionnels et représentations*. Paris, Presses universitaires de France.
- GILLY, Michel. 1991. « Les représentations sociales dans le champ éducatif », dans Denise JODELET (dir.). *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France : 377-385.
- GLASER, Barney G. et Anselm L. STRAUSS. 1967. *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. New York, Aldine Pub Co.

- GOHIER, Christiane et al. 1999. « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans Gohier et al. (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec.
- GUICHARD-CLAUDIC, Yvonne et Danièle KERGOAT. 2007. *Inversion du genre : corps au travail et travail des corps*. Paris, Harmattan.
- GUILLAUMIN, Colette. 1992. *Sexe, race et pratique de pouvoir : l'idée de nature*. Paris, Côté-femmes.
- HAICAULT, Monique. 2000. *L'expérience sociale du quotidien : Corps, espace, temps*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- HAMEL, Jacques. 2007. « Réflexions sur la réflexivité en sociologie », *Social Science Information*, 46, 3 : 471-485.
- HARTER, S. 1998. « Comprendre l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent : considérations historiques, théoriques et méthodologiques », dans M. BOLOGNINI et Y. PRÊTEUR (dir.). *Estime de soi. Perspectives développementales*. Lausanne, Delacaux et Niestlé.
- HATTIE, John C. 2009. *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London et New York, Routledge.
- HÉRITIER, Françoise. 1996. *Masculin/Féminin : La pensée de la différence*. Paris, Odile Jacob.
- HIRD, Myra J. 2005. « Making Sex, Making Sexual Difference », dans *Sex, Gender and Science*. Palgrave Macmillan : 17-28.
- HYDE, Janet S. et Marcia C. LINN. 1988. « Gender Differences in Verbal Ability : A Meta-Analysis », *Psychological Bulletin*, 104, 1 : 53-69.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. 1985. « Les primaires, ces incapables prétentieux. Étude d'un stéréotype », *Revue française de pédagogie*, 73 : 57-66.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. 1992. « Quelques rappels de l'émergence scolaire comme « problème social » dans les milieux pédagogiques français », dans B. PIERREHUMBERT (dir.). *L'échec à l'école : échec de l'école?*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- JANOSZ, M. et al. 1996. « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », *Revue canadienne de psychoéducation*, 25, 1 : 61-88.
- JODELET, Denise. 1989. *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.

- JODELET, Denise. 1991. « Représentations sociales: un domaine en expansion », dans Denise JODELET (dir.). *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- JUTEAU, Danielle. 2008. *Rapports de sexe, frontières ethniques et identités nationales : rapport final*. Montréal, Québec, Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles.
- KEATS, Daphne M. 2000. *Interviewing : A Practical Guide for Students and Professionals*. Buckingham, Open University Press.
- KIMMEL, Michael S. 2008. *The Gendered Society*. Oxford, Oxford University Press.
- KRAUS, Cynthia. 2000. « La bicatégorisation par sexe à l'épreuve de la science. Le cas des recherches en biologie sur la détermination du sexe chez les Humains », dans D. GARDEY et I. LÖWY (dir.). *L'invention du naturel : les sciences et la fabrication du féminin et du masculin*. Paris, Éditions des archives contemporaines : 187-213.
- LAFERRIÈRE, Thérèse et al. 2011. « L'étude de la réussite scolaire au Québec : une analyse historicoculturelle de l'activité d'un centre de recherche, le CRIRES », *Éducation et francophonie*, 39, 1 : 156-182.
- LAJOIE, Ginette. 2003. *L'école au masculin : réduire l'écart de réussite entre garçons et filles*. Sainte-Foy, Québec, Septembre.
- LAQUEUR, Thomas. 1992. *La fabrique du sexe : essai sur le corps et le genre en Occident*. Paris, Gallimard.
- LEDEUR, G. C. 1990. « Teacher/student interactions in the mathematics classroom : A different perspective », dans E. FENNEMA et G.C LEDER (dir.). *Mathematics and gender*. New York, Teachers College Press : 149-168.
- LEMERY, Jean-Guy. 2004. *Les garçons à l'école : une autre façon d'apprendre et de réussir*. Montréal, Chenelière, McGraw-Hill.
- LESSARD, Anne, POIRIER, M. et Laurier FORTIN. 2010. « Student-teacher relationship : A protective factor against school dropout? », *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2 : 1636-1643.
- LÉVESQUE, Jean-Yves, Nathalie LAVOIE et Mélanie CHÉNARD. 2007. *La réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture. Rapport de recherche*. Université du Québec à Rimouski et Commission scolaire des Phares, Les Éditions Appropriation.

- LÖWY, Ilana. 2006. *L'emprise du genre : masculinité, féminité, inégalité*. Paris, Dispute.
- MACCOBY, Eleonor E. 1990. « Le sexe, catégorie sociale » (traduction d'Éric Fassin), *Actes de la recherche en sciences sociales*, 83 : 16-26.
- MACCOBY, E. E. et C. N. JACKLIN. 1974. *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, Californie, Stanford University Press.
- MANNONI, Pierre. 2010. *Les représentations sociales*. Paris, Presses universitaires de France.
- MATHIER, Nicole-Claude. 1971. « Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe », *Épistémologie sociologique*, 11 : 19-39.
- MAXWELL, Joseph A. 1999. *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*. Fribourg, Suisse, Éditions universitaires Fribourg Suisse.
- MERTON, K. Robert. 1965. *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris, Libraire Plon.
- MILES, Matthew B. et Michael A., HUBERMAN. 1991. *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Éditions du Renouveau pédagogique.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), Gouvernement du Québec. 1997. *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.pdf>. Page consultée le 30 avril 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ), Gouvernement du Québec. 2004. *La réussite des garçons, des constats en mettre en perspective : rapport synthèse*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/antérieur/reussite_garcon.pdf>. Page consultée le 12 janvier 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) du Québec, Gouvernement du Québec. 2006. *Indicateurs de l'éducation, Éditions 2006*. Secteur de l'information et des communications.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) du Québec, Gouvernement du Québec. 2009. *L'école j'y tiens. Tous ensemble pour la réussite scolaire*. <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf>. Page consultée le 30 avril 2013.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) du Québec, Gouvernement du Québec. 2011. *Indicateurs de l'éducation, Éditions 2011*. Secteur des politiques, de la recherche et des statistiques.

- MOISSET, Jean et Pierre TOUSSAINT. 1992. « Pourquoi faut-il combattre l'abandon scolaire? Une perspective socio-économique », dans *Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques*. Québec et Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, Éditions Saint-Martin.
- MOSCONI, Nicole. 1983. « Des rapports entre la division sexuelle du travail et les inégalités des chances entre les sexes à l'école », *Revue française de pédagogie*, 62: 41-50.
- MOSCONI, Nicole. 1989. *La mixité dans l'enseignement secondaire: un faux semblant?*. Paris, Presses Universitaire de France.
- MOSCONI, Nicole. 1992. « Les ambiguïtés de la mixité scolaire », dans Claudine BAUDOUX et Claude ZAIDMAN (dir.). *Égalité entre les sexes. Mixité et démocratie*. Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI, Nicole. 1998. *Égalité des sexes en éducation et en formation*. Paris. Presses universitaires de France.
- MOSCONI, Nicole. 1999. « Les recherches sur la socialisation différentielle des sexes à l'école », dans Yannick LEMEL et Bernard ROUDET (dir.). *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisation différentielles*. Paris, L'Harmattan.
- MUCCHIELLI, Alex. 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- OCDE. 1986. *L'enseignement au féminin, Étude internationale sur la façon dont les filles et les garçons sont élevés et instruits*. Paris, OCDE.
- PAILLÉ, Pierre. 1994. « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, 23 : 147-181.
- PAILLÉ, Pierre et Alex, MUCCHIELLI. 2008. *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, Armand Colin.
- PALARD, Jacques. 2009. *La Beauce Inc. : capital social et capitalisme régional*. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- PELLETIER, Michèle. 2004. *La réussite des garçons, des constats en mettre en perspective : rapport synthèse*. Service de la recherche, Direction de la recherche, des statistiques et des indicateurs, Québec, MEQ.
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/antérieur/reussite_garcon.pdf>. Page consultée le 12 janvier 2013.

- PIETRANTONIO, Linda. 2005. « Égalité et norme. Pour une analyse du majoritaire social », *Mots. Les langages du politique*, 78 : 117-127.
- PLAISANCE, Éric. 1989. « Échec et réussite à l'école : l'évolution des problématiques en sociologie de l'éducation », *Psychologie française*, 34, 4 : 229-235.
- POSTIC, Marcel. 1998. *La relation éducative*. Paris, Presses universitaires de France.
- POTVIN, Pierre. 2012. *Prévenir le décrochage scolaire : mieux comprendre la réussite ou l'échec scolaire de nos enfants et adolescents*. Béliveau.
- POTVIN, P. et L. PARADIS. 2000. *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. Études et recherches*, 5, 3. CRIRES, Université Laval. CSQ.
- POTVIN, Pierre et al. 2006. « Le décrochage scolaire », dans L. MASSÉ et al. (dir). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur.
- QUIVY, Raymond et Luc, VAN CAMPENHOUDT. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.
- ROBERT, Marcel et Jacques, TONDREAU. 1997. *L'école québécoise : débats, enjeux et pratiques sociales : une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*. Anjou, Québec, Les Éditions CEC.
- SAINT-PIERRE, Céline. 2001. « Garçons et filles à l'école : quelle différence? », *Possibles*, 25, 2 : 49-63.
- SAVOIE-ZAJC, Lorraine. 2003. « L'entrevue semi-dirigée », dans GAUTHIER, Benoît (dir.). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy, Presses de l'université du Québec : 293-316.
- SCOTT-JONES, D. 1995. « The family-school relationships model », dans B. A. RYAN et al. (dir). *The family-school connection : Theory, research, and practice*. Newbury Park, California, Sage : 3-28.
- SHULMAN, L. 1986. « Those who understand : Knowledge growth in teaching », *Educational Researcher*, 15, 2 : 4-14.
- SIMON, Pierre-Jean. 1997. « Différenciation et hiérarchisation sociales », *Les cahiers du CERIEM*, 2 : 27-52.

- SOLAR, Claudie. 1985. « Le caractère masculin de l'éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 11, 2 : 277-294.
- ST-AMANT, Jean-Claude. 2007. *Les garçons et l'école*. Montréal, Sisyph.
- STRAUSS, Anselm. L. et Juliet CORBIN. 1990. *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- STRAUSS, Anselm L. et Juliet CORBIN. 1998. *Basics of Qualitative Research : techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, Sage Publications.
- TABET, Paola. 1998. *La construction sociale de l'inégalité des sexes : des outils et des corps*. Paris, Montréal, L'Harmattan.
- TAHON, Marie-Blanche. 1995. *La famille désinstituée : introduction à la sociologie de la famille*. Ottawa, Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- TAHON, Marie-Blanche. 2003. *Sociologie des rapports de sexe*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa.
- TERRAIL, Jean-Pierre. 1992. « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », *Population*, 3 : 645-676.
- TOURAINE, Alain. 1994. *Qu'est-ce que la démocratie?* Paris, Fayard.
- WANG, M. et al. 1990. « What influences learning? A content analyses of review literature », *Journal of Educational Resarch*, 84 : 30-43.
- ZAIDMAN, Claude. 1996. *La mixité à l'école primaire*. Paris, L'Harmattan.
- ZAZZO, B. 1993. *Féminin, Masculin à l'école et ailleurs*. Paris, Presses Universitaires de France.

ANNEXES

Annexe 1 - Guide d'entretien

N.B. L'ordre des questions proposées est à titre indicatif seulement. De plus, des questions complémentaires vont découler des réponses fournies par les enseignants.

1. Peux-tu me dire ton nom, ton âge et ton poste ici à _____ (insérer nom de l'école) ?
2. Si tu es d'accord, on va commencer l'entrevue en abordant ta jeunesse. Alors, où es-tu né? où as-tu grandi? quelles écoles as-tu fréquentées? L'emploi de tes parents?
3. Peux-tu me parler de tes études universitaires ?
 - a. À quelle université as-tu complété ton baccalauréat en enseignement du secondaire?
 - b. Pourquoi as-tu choisi l'enseignement (influences, raisons) ? Pourquoi avoir choisi _____ (insérer la matière enseignée)?
4. Qu'est-ce qu'être un enseignant pour toi? Est-ce que ça correspond aux idées que tu te faisais du métier?
5. Peux-tu me parler davantage de l'école dans laquelle tu travailles?
 - a. nombre d'enseignants, nombre d'élèves, programmes, etc.
6. Comment décrirais-tu tes relations avec les autres enseignants? Autres membres du personnel scolaire? et la direction?
7. Peux-tu me parler de tes rôles, tâches, responsabilités en tant qu'enseignant ?
 - a. Par rapport aux élèves en général? Aux garçons et aux filles?
 - b. Par rapport aux élèves ayant des difficultés?
 - c. Est-ce que tu pourrais me parler des défis en salle de classe? (Défis particuliers élèves en difficultés/bons élèves --- filles/garçons). Comment règles-tu ces derniers? (moyens, par rapport à quel principe) Que font les autres enseignants?
 - d. Par rapport aux parents?
 - e. Est-ce que tu as d'autres rôles à l'école ? (soutien auprès des élèves, activités parascolaires)
8. Peux-tu me parler de tes relations avec les élèves? Avec les garçons et les filles? Comment ça se passe en classe? Dans les corridors? Vois-tu des différences avec les garçons et les filles? Peux-tu me donner des exemples?

9. Considères-tu que les garçons ont plus de difficultés que les filles à l'école ? Si oui, sur quels aspects ? Comment expliques-tu que les garçons aient plus de difficultés que les filles à l'école? (si c'est le cas).
10. Peux-tu me parler de tes échanges avec tes collègues en lien avec les garçons et les filles, les élèves en difficultés ou ayant des problèmes soit scolaires ou personnels?
 - a. Quelles sont les similitudes et les différences entre toi-même et tes collègues?
 - b. Les membres du personnel autres que les enseignants?
11. Quels sont les changements que tu as remarqués depuis tes débuts à _____ (nom de l'école) jusqu'à présent chez les élèves? Les garçons et les filles? Quels sont les aspects qui sont restés pareils?
12. En quoi constituent les rôles de l'école aujourd'hui selon toi? Quelle est l'utilité sociale, la responsabilité de l'école envers les élèves?
13. Qu'est-ce pour toi un élève en difficulté? Ou ayant besoin de support? Qu'est-ce qu'un bon élève?
14. Qu'est-ce qu'un mauvais enseignant? Qu'est-ce qu'un bon enseignant?
15. Qu'est-ce que réussir à l'école pour toi?
16. Est-ce que tu penses que la problématique de la différence de réussite scolaire entre les garçons et les filles est importante au niveau de l'école? de la commission scolaire? du ministère de l'Éducation?
 - a. Est-ce que la direction traite de cette question lors des réunions du personnel ou autres? (Comment, quels types, fréquences, etc.)
 - b. Est-ce que la direction se penche sur les procédures à mettre en place pour aider à régler le problème? Si oui, comment? Qu'en pensez-vous?
 - c. Avez-vous remarqué des changements au niveau de l'approche de la commission scolaire et de la direction à l'égard de la question des garçons et des filles? depuis la réforme pédagogique?
17. Comment la réforme pédagogique a-t-elle affecté la pratique de votre métier? Comment a-t-elle affecté les élèves? Y a-t-il des différences entre les garçons et les filles? Si oui, pouvez-vous me donner des exemples?
18. La ministre Line Beauchamp dit vouloir faire quelque chose pour la réussite scolaire des garçons. Qu'en pensez-vous?

Annexe 2 - Lettre de demande de participation



Université d'Ottawa | University of Ottawa

LETTRE DE DEMANDE DE PARTICIPATION A L'ETUDE « LA DIFFERENCE DE REUSSITE SCOLAIRE ENTRE LES GARÇONS ET LES FILLES » : RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT.E.S

L'étude : Cette étude porte sur les expériences des enseignant.e.s du secondaire de la région de la Beauce avec les garçons et les filles en lien avec la réussite scolaire. Aux fins de cette étude, la chercheure cherche des enseignant.e.s au sein de votre école, avec qui elle pourra faire un entretien individuel. Ces derniers dureront une heure environ. Dans le cas où le nombre de personnes intéressées dépasse le nombre de participant.e.s requis, la chercheure sélectionnera les premiers venus. Afin d'avoir un nombre sensiblement égal d'hommes et de femmes à chacun des sites de recherche, la chercheure tiendra également compte du sexe de la personne dans le choix des participant.e.s.

La chercheure se nomme Véronique Grenier et elle est étudiante à la maîtrise en sociologie à l'Université d'Ottawa.

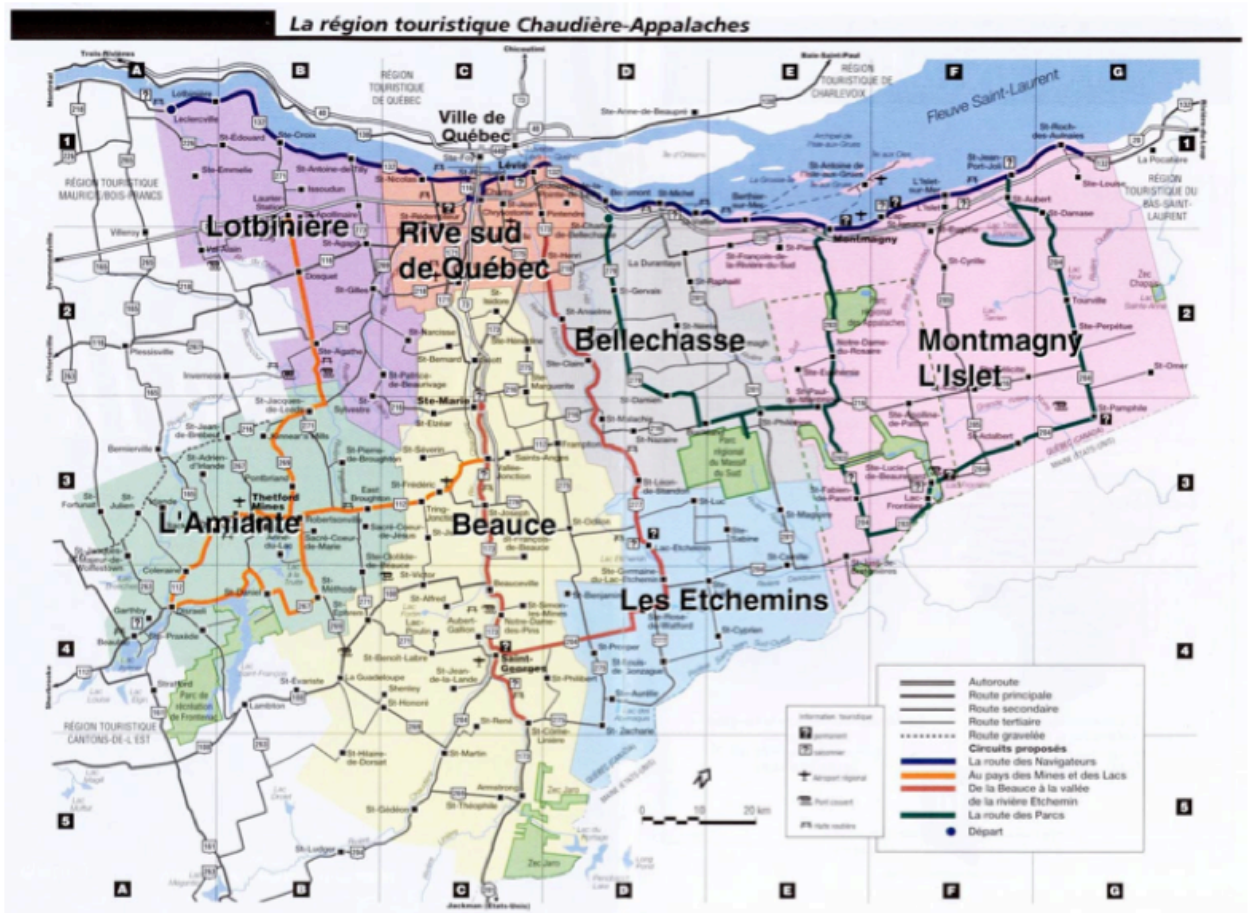
Ce projet a reçu l'appui moral et financier de plusieurs organismes dont :
L'Université d'Ottawa
Ministère de la Formation et des Collègues et Universités de l'Ontario

Date et lieu : Les entretiens seront effectués au courant de la période de novembre à janvier 2011. La date et l'heure de l'entrevue seront fixées selon les disponibilités de chaque participant.e. Les entretiens se dérouleront dans un endroit choisi par le participant.e.

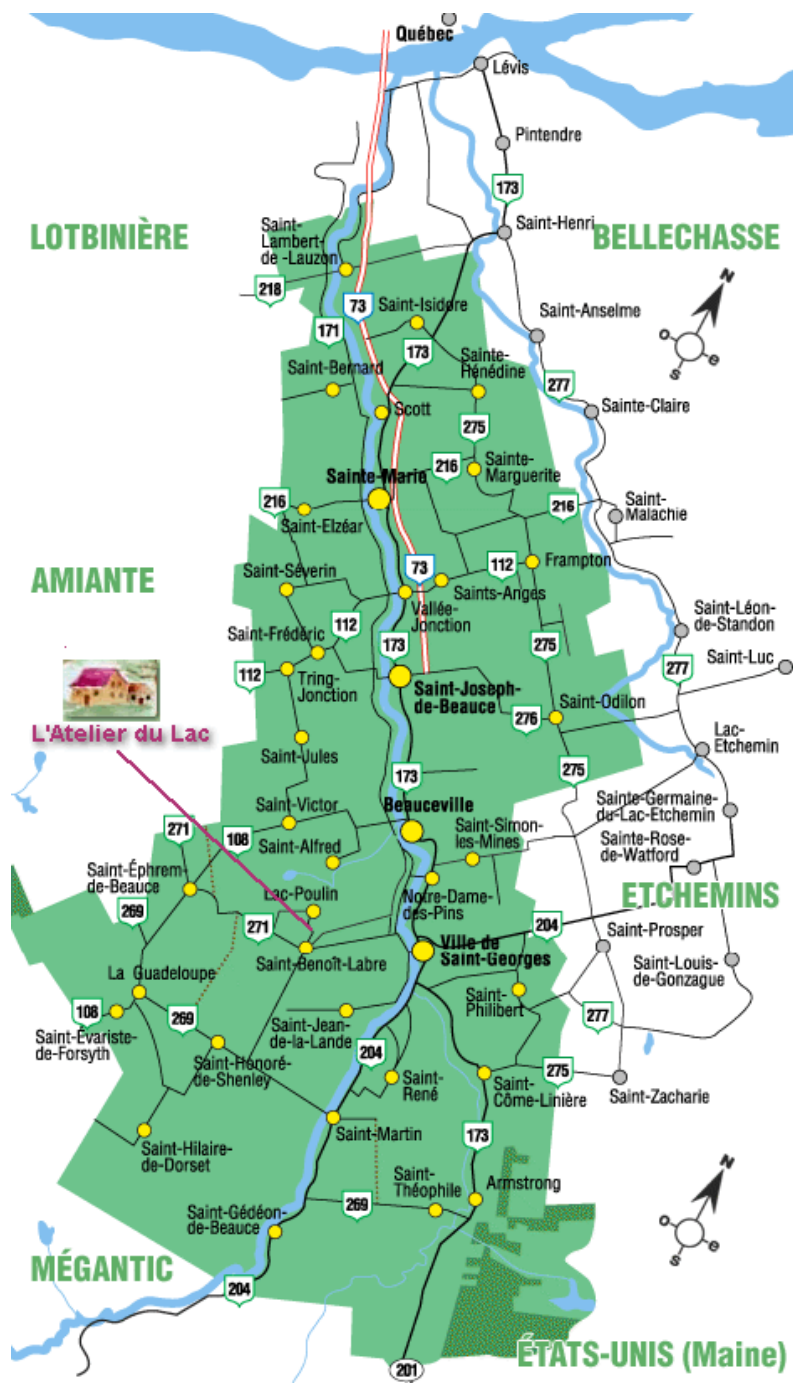
Si vous êtes intéressés, contactez :

Véronique Grenier
Étudiante à la maîtrise en sociologie
Université d'Ottawa
xxxxxxx@uottawa.ca

Annexe 3 - Carte de la région administrative Chaudière-Appalaches



Annexe 4 - Carte de la Beauce



Annexe 5

Tableau 3.1: Grands secteurs d'activité de la population occupée, Beauce, en 2006.

Beauce	Hommes		Femmes		Total	
	N	%*	N	%*	N	%
Toutes les industries	29920	100,0	24135	100,0	54055	100,0
Secteur primaire	2580	73,6	1015	27,0	3580	7,3
Secteur secondaire	14610	73,0	5370	27,0	19985	37,1
Construction	3165	90,2	345	9,5	3515	6,7
Fabrication	11445	69,2	5025	30,8	16470	30,4
Services à la consommation	5970	45,4	7465	54,7	13435	24,2
Commerce de gros	1125	78,4	330	21,6	1455	2,6
Commerce de détail	2695	44,8	3505	55,1	6205	11,1
Autres services à la consommation	2150	38,0	3630	62,2	5775	10,5
Services à la production	4125	54,0	3420	46,1	7545	14,1
Transport et communication	2155	73,5	745	26,7	2900	5,4
Finance, assurances et immobilier	610	30,1	1350	70,2	1960	3,8
Services aux entreprises	1360	50,0	1325	50,0	2685	5,0
Services publics	2630	27,8	6845	72,1	9480	17,3
Administrations publiques	740	51,2	685	48,5	1430	2,7
Services d'enseignement	890	32,8	1780	67,0	2670	4,7
Soins de santé et assistance sociale	825	15,7	4350	84,1	5180	9,5
Services publics	175	87,4	30	15,6	200	0,5

* En % des effectifs du secteur d'activité

Source : Statistique Canada, Recensement canadien de 2006, compilations spéciales. Traitement et analyse: INRS-UCS.

Annexe 6

Tableau 3.2: Répartition des emplois selon le secteur d'activité, Beauce, en 2006.

	N	%
Beauce		
Toutes les industries	51100	100,0
Secteur primaire	3445	7,8
Secteur secondaire	20380	40,6
Service à la consommation	12630	23,3
Services à la production	5970	11,6
Services publics	8625	16,5

Source : Statistique Canada, recensement de 2006, compilation spéciale de la Direction de la planification, du partenariat et du service aux entreprises, Direction régionale d'Emploi-Québec de Chaudière-Appalaches. Traitement et analyse: INRS-UCS.

Annexe 7

Tableau 3.3: Principaux indicateurs économiques de la population de 15 ans et plus, selon le sexe, Beauce, province du Québec, en 2006.

	Beauce			Province du Québec		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Taux d'activité (%)	75,5	61,7	68,7	71,1	60,1	65,5
Taux d'emploi (%)	72,8	59,7	66,3	65,0	55,6	60,2
Taux de chômage (%)	3,6	3,3	3,5	8,5	7,5	8,0

Source : Statistique Canada, Recensement canadien de 2006, compilations spéciales. Traitement et analyse: INRS-UCS.

Annexe 8

Tableau 3.4: Indicateurs économiques de la population, Beauce, province du Québec, en 2009.

	Beauce			Province du Québec		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Revenu d'emploi moyen des travailleurs* (\$)	41622	29211	35959	51289	37152	44471
Taux de travailleurs** (%)	80,3	74,1	77,3	74,6	70,4	72,5
Taux de faible revenu des familles (%)			10,9			13,4
Revenu disponible des ménages par habitant (\$)			23691			24495

*Le revenu d'emploi moyen des travailleurs est obtenu en divisant la somme des salaires avant retenues, des pourboires, des prestations d'assurance-sociale et des revenus net des entreprises non constituées en société par le nombre de travailleurs. Les travailleurs correspondent aux particuliers ayant des revenus d'emploi ou d'entreprise comme principale source de revenus.

** Le taux de travailleurs est un indicateur qui a été élaboré par l'ISQ, à partir des statistiques fiscales des particuliers, dans le but de suivre annuellement l'évolution du marché du travail par MRC. Ainsi, le taux de travailleurs est le rapport entre le nombre de particuliers de 25-64 ans ayant des revenus d'emploi ou d'entreprise comme principale source de revenus et la population de 25-64 ans d'un territoire donné.

Source : Institut de la statistique du Québec.

Annexe 9

Tableau 3.5: Scolarité de la population de 15 ans et plus, selon le sexe, Beauce, province du Québec, en 2006.

	Beauce			Province du Québec		
	Hommes	Femmes	Total	Hommes	Femmes	Total
Aucun diplôme	33,2	31,5	33,3	17,8	16,4	25,0
DES	21,5	23,1	22,6	19,6	22,6	22,3
Diplôme d'une école de métier	23,5	15,1	15,9	21,7	14,5	15,3
DEC	12,0	18,2	15,9	15,9	19,1	16,0
Certificat inférieur baccalauréat	2,3	3,8	3,9	4,6	6,2	4,9
Baccalauréat	5,3	6,2	6,5	20,4	21,2	11,1
Diplôme supérieur au baccalauréat	2,1	2,1	2,1			3,8

Source : Statistique Canada, Recensement canadien de 2006, compilations spéciales. Traitement et analyse: INRS-UCS.

Annexe 10

Tableau 3.6: Taux obtention diplôme du secondaire secteur des jeunes et des adultes, selon le sexe, Chaudière-Appalaches, commission scolaire Beauce-Etchemin et l'ensemble du Québec, en 2007-2008.

	2007-2008
Chaudière-Appalaches	82,2
Garçons	...
Filles	...
C. s. Beauce-Etchemin	83,3
Garçons	...
Filles	...
Ensemble du Québec	87,3
Garçons	81,8
Filles	93,1

Sources : <http://www.hebdosregionaux.ca/chaudiere-appalaches/2010/04/19/chaudieres-appalaches-au-premier-rang-pour-la-perseverance-scolaire>.
<http://www.hebdosregionaux.ca/chaudiere-appalaches/2010/05/04/le-plus-haut-taux-de-diplomation-en-province>.

Annexe 11

Tableau 3.7: Taux de décrochage (sorties sans qualification ni diplôme) du secondaire, selon le sexe, en formation générale des jeunes, Chaudière-Appalaches, commission scolaire Beauce-Etchemin et l'ensemble du Québec, en 2007-2008.

	2007-2008
Chaudière-Appalaches	17,8
Garçons	23,9
Filles	12,1
C. s. Beauce-Etchemin	16,7
Garçons	...
Filles	...
Ensemble du Québec	25,7
Garçons	31,4
Filles	20,2

Source: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Données extraites en mai 2008 à la demande du Journal de Montréal.