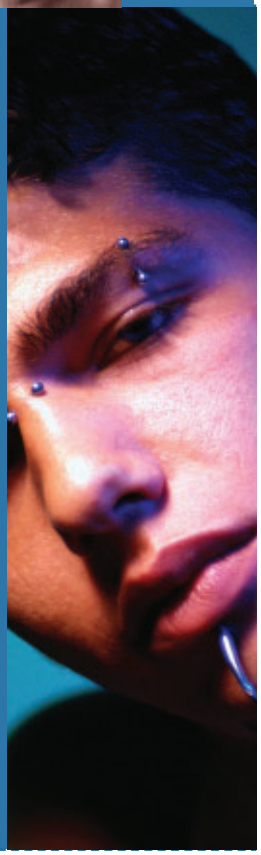
GREG |

Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons



Rapport de recherche
Octobre 2003

G|R|E|G

GREG | **Contenu**

Introduction 2

Historique 3

État de la situation 6

Forum 13

Assises du rapport | Le cadre théorique 14

Recension des projets 32

Pistes de réflexion 43

Forum 47

Conclusion 48

Remerciements 49

Annexes 50

Références 61

w w w . l e g r e g . c a

L'usage exclusif du générique masculin ne sert qu'à alléger le texte.

Crédits

Rédaction
Olivier Shareck

Comité de lecture
Michèle Blais, Diane Dubeau, Jacques Hébert, Caroline Leblanc et Isabel Mattioli

Réalisation de la recension des projets
Isabel Mattioli, Olivier Shareck et Chantal Tardif

Édition
Céline Falardeau

Conception graphique
Hélène Camirand

Ce document a été rendu possible grâce au soutien financier de Développement des ressources humaines Canada.

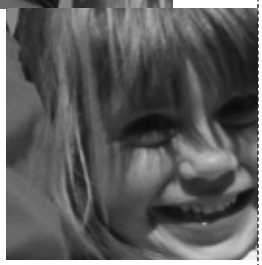
Canada

Introduction |

La problématique de la réussite éducative des garçons, et donc de leur accession à un emploi valorisant et rémunérateur, est un sujet d'actualité qui fait les manchettes depuis quelques années. L'écart existant entre les garçons et les filles tant au plan de la diplomation que de la persévérance scolaire inquiète plusieurs acteurs sociaux et les questionne quant aux pistes de solution à adopter pour venir en aide aux garçons. Le rapport qui vous est présenté par le Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons (GREG) est le fruit de deux ans de réflexion et de travaux sur la question de l'éducation des garçons dans le but de cerner les facteurs explicatifs de cette réalité et de camper une vision éclairée sur les pistes de solution à développer.

La première partie du document expose les principales données sur la situation des garçons sur le territoire de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, où se situe l'action du GREG. Bien que chaque région, chaque commission scolaire et même chaque école vive des réalités différentes, le constat d'un plus faible taux de réussite chez les garçons demeure pour l'ensemble du Québec.

Nous expliquons par la suite les assises théoriques de la position que nous avons développée au cours de nos réflexions et de nos travaux. Cette partie centrale démontre la complexité de la problématique de l'éducation des garçons par le nombre important de facteurs qui jouent un rôle dans le phénomène de la réussite éducative des jeunes. Elle trace aussi la voie aux principes directeurs desquels découlent les divers types de solution pour soutenir les garçons dans leur cheminement scolaire et social.



De nombreux projets spécifiques aux garçons sont déjà en place dans plusieurs écoles francophones publiques du Québec. Nous présentons, dans un troisième temps, les résultats d'une recension de ce type de projets dans les écoles québécoises. Bien qu'elle ne soit pas exhaustive, cette enquête révèle l'intérêt de certaines commissions scolaires ou écoles pour la problématique de l'éducation des garçons ainsi que le dynamisme et la créativité qui sont mis à profit dans l'implantation de telles initiatives.

Enfin, puisque ce rapport est maintenant entre vos mains et que vous devez vous l'approprier, nous terminons en vous proposant quelques pistes de réflexion pour faciliter les discussions et les débats sur le sujet de l'éducation des garçons dans vos milieux respectifs. Nous croyons que la sensibilisation des divers acteurs sociaux s'intéressant au devenir des jeunes est une étape essentielle pour l'instauration de changements durables.

Des paroles de jeunes garçons et de jeunes filles, que nous avons recueillies dans trois écoles secondaires à l'aide d'un questionnaire, émaillent le rapport pour illustrer nos propos et pour vous faire connaître leur opinion sur le sujet.

Bonne lecture!

GREG | Historique

G|R|E|G

Historique du GREG | **La mobilisation de tout un milieu**

Le décrochage scolaire est un dossier prioritaire depuis plusieurs années au sein des principales instances décisionnelles liées au milieu de l'éducation dont le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation. Au niveau local, pour la première fois, une coalition des principaux acteurs jeunesse de la MRC de Deux-Montagnes et du sud de la MRC de Mirabel a décidé de passer à l'action et de se pencher sur cette problématique à la suite de la diffusion de statistiques inquiétantes sur le faible taux de diplomation dans les écoles secondaires de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

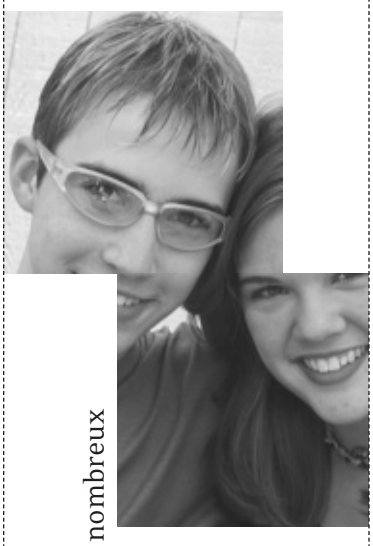
Ces mêmes chiffres faisaient ressortir une autre réalité : les garçons qui sortent du secondaire avec un diplôme en poche sont beaucoup moins nombreux que les filles dans la même situation. N'ayant aucune prise sur les actions à prendre dans les écoles, les membres de la Coalition ont donc formé, en décembre 2001, le Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons (GREG) dans le but d'identifier des pistes de solution qui pourraient être mises de l'avant par les divers acteurs sociaux de la communauté, pour venir en aide aux garçons.

Les objectifs | **Le mandat**

Le GREG a pour principal objectif de dégager des pistes d'action afin de mieux accompagner les garçons dans leur cheminement scolaire en vue d'une meilleure insertion sociale. Pour y arriver, il s'est donné pour mandat de colliger le plus de données pertinentes quant à la problématique de l'éducation des garçons et d'informer la communauté environnante de cette réalité. Dans ce but, le GREG a procédé à l'embauche d'un agent de recherche en janvier 2003 pour arriver à camper une vision globale et éclairée de la problématique de l'éducation des garçons par le biais :

- de l'adoption d'un cadre théorique;
- d'une revue de la littérature;
- d'un survol des différents projets exclusifs aux garçons mis en place dans les écoles primaires et secondaires du Québec;
- de la production et de la diffusion d'un rapport final sur l'état des recherches et des interventions en lien avec cette problématique.

C'est à partir de ces différentes démarches que ce rapport a été écrit afin de faire connaître les constats qui en ressortent et de favoriser une réflexion sociale plus large.



Les garçons qui sortent du secondaire avec un diplôme en poche sont beaucoup moins nombreux que les filles dans la même situation.

Le GREG | riche de la diversité de ses membres

La problématique du décrochage scolaire étant loin d'être liée au seul milieu de l'éducation, le GREG s'est entouré d'intervenants provenant de divers milieux :

- Éducation préscolaire et scolaire
- Social
- Communautaire
- Santé publique
- Travail

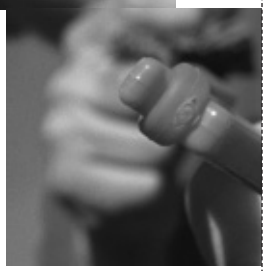
L'originalité et la richesse du GREG réside en la diversité des milieux participants et par les intérêts à la fois personnels et professionnels manifestés par ses membres à l'égard de l'éducation des garçons. D'autre part, on assiste par cette initiative à la première mobilisation de tout un milieu pour tenter de répondre aux besoins des garçons et de trouver des solutions pour faciliter leur réussite et leur insertion sociale, particularité dont le GREG peut s'enorgueillir avec raison.

Composition | du GREG

Plusieurs des membres du GREG sont mandatés par leur organisme ou leur établissement qui croit en l'action du groupe et qui accorde une importance à la problématique de l'éducation des garçons. La multidisciplinarité du groupe ainsi que la complémentarité des expertises et des actions de ses membres sur la problématique de l'éducation des garçons constituent des atouts majeurs pour l'avenir du GREG.

Depuis sa création, plus de quinze personnes ont participé aux rencontres du GREG de façon régulière ou sur une période déterminée.

André Allard	Direction régionale de la santé publique, Régie régionale de la Santé et des Services sociaux des Laurentides, médecin spécialiste en santé communautaire
Michèle Blais	CLSC Jean-Olivier-Chénier, organisatrice communautaire
Daniel Corriveau	Boscoville 2000
Nathalie Drolet	Carrefour jeunesse-emploi de la MRC de Deux-Montagnes, conseillère en emploi
Diane Dubeau	Université du Québec en Outaouais, département de psychoéducation, professeure-chercheure
Daniel Épinat	Polyvalente Deux-Montagnes, enseignant
Gilbert Filion	Direction régionale de la santé publique, de la planification et de l'évaluation des Laurentides, agent de recherche
Claudette Gauvreau	Développement des ressources humaines Canada, agente de programme
Christian Giraldeau	Polyvalente Deux-Montagnes, directeur adjoint
Diane Grenier	Petite maison de Pointe-Calumet, coordonnatrice
Jacques Hébert	Maison des jeunes de Saint-Eustache, directeur
Caroline Leblanc	Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, sexologue
Caroline Matte	École secondaire des Patriotes, enseignante
Isabel Mattioli	P.I.C. Laval, chargée de projet
Olivier Shareck	GREG, agent de recherche
Linda Ulrich	C.P.E. Ton ami Pipo, directrice adjointe à la pédagogie



On assiste par cette initiative à la première mobilisation de tout un milieu pour tenter de répondre aux besoins des garçons et de trouver des solutions pour faciliter leur réussite et leur insertion sociale, particularité dont le GREG peut s'enorgueillir avec raison.

État | de la situation

«Montrer plus de modèles masculins qui excellent à l'école, à la T.V. et dans la société en général. De cette façon, les garçons pourraient s'identifier à ces modèles. »
(F. Sec.5, 16 ans)

État | **de la situation**

Dans la société actuelle, les notions de réussite et d'échec scolaires occupent une place primordiale dans l'échelle des valeurs puisqu'elles sont directement liées à l'épanouissement de la jeune génération et à son insertion réussie au plan social : « La notion d'échec scolaire devient centrale dans toute société où la qualification scolaire est une condition de la qualification sociale. Dans ce cas, l'échec scolaire devient la condition première à la disqualification sociale »[1]. Devant les statistiques qui démontrent un écart significatif de réussite scolaire entre les garçons et les filles, tant au Québec que dans plusieurs pays occidentaux, nombreux sont les spécialistes et les intervenants des divers milieux de vie fréquentés par les jeunes qui se sont penchés sur la question.

Selon le Conseil supérieur de l'éducation[2], trois aspects du cheminement scolaire peuvent nous aider à mesurer la réussite des élèves : l'obtention d'un diplôme terminal à la sortie du système scolaire, les résultats aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation du Québec et le retard scolaire. L'analyse des ces trois éléments au Québec et à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, combinée aux caractéristiques socio-démographiques de la population desservie par cette dernière, nous donne un aperçu de la situation et indique la pertinence de l'existence du GREG dans cette région.

La Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles | **en quelques chiffres**

«Pourtant, un problème, qui ne reflète pas les conditions socioéconomiques favorables décrites ci-haut, persiste : le faible taux de diplomation, un des pires au Québec, et ce, particulièrement chez les garçons. ».

La Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles couvre un large territoire sur la rive nord de la grande région de Montréal qui comprend les MRC de Deux-Montagnes (Deux-Montagnes, Oka, Pointe-Calumet, Saint-Eustache, Saint-Joseph-du-Lac, Saint-Placide et Sainte-Marthe-sur-le-Lac), de Thérèse-de-Blainville (Blainville, Boisbriand, Bois-des-Fillions, Lorraine, Rosemère, Saint-Anne-des-Plaines et Sainte-Thérèse), une partie de la MRC de Mirabel (Saint-Benoît, Sainte-Scholastique et Saint-Augustin), ainsi qu'une partie de la ville de Terrebonne située dans la MRC Les Moulins. Ce territoire correspond à la partie sud de la région administrative des Laurentides.

Sa proximité avec la région de Montréal favorise le développement industriel et urbain autour de quelques centres tels Sainte-Thérèse et Saint-Eustache. La commission scolaire accueille plus de 40 000 élèves dans 75 établissements dont 57 écoles primaires, 12 écoles secondaires, 4 centres de formation professionnelle et 2 centres d'éducation aux adultes. L'étendue non négligeable du territoire qu'elle dessert et la diversité de la population qui y habite rend plus difficile l'analyse des facteurs pouvant expliquer la situation préoccupante au plan de la réussite scolaire. Les données recueillies lors du recensement de 1996 et analysées par la Régie régionale de la santé et des services sociaux de la région des Laurentides[3] sur la population des deux CLSC qui couvrent la région qui nous intéresse

(CLSC Jean-Olivier-Chénier pour les MRC de Deux-Montagnes et du sud de Mirabel et CLSC Thérèse-de-Blainville pour la MRC Thérèse-de-Blainville) nous permettent de dresser un portrait global des caractéristiques socio-démographiques des habitants de cette région.

Les études utilisées nous indiquent que la population des MRC de Deux-Montagnes, du sud de Mirabel et de Thérèse-de-Blainville serait une des plus favorisées de la région des Laurentides. Il ne faut pas oublier que ces statistiques sont des moyennes régionales et qu'il existe réellement des écarts importants entre les données des différentes villes et municipalités qui s'y trouvent. Ainsi, il existe réellement des zones de grande vulnérabilité où les conditions socioéconomiques sont moins favorables au développement harmonieux des enfants que ce soit aux plans du revenu et de l'employabilité des adultes ou de la structure familiale, que les moyennes de l'ensemble du territoire tendent parfois à occulter.

Il demeure cependant que ce sont dans ces territoires que l'on retrouve le plus petit pourcentage de personnes à faible revenu (21,5% pour les MRC de Deux-Montagnes et du sud de Mirabel et 17,8% pour la MRC de Thérèse-de-Blainville comparativement à 25,5% pour la région des Laurentides) et la plus importante proportion de personnes occupant un emploi rémunéré (61,4% pour les MRC de Deux-Montagnes et du sud de Mirabel et 64,9% pour la MRC Thérèse-de-Blainville comparativement à 57,2% pour la région des Laurentides). De plus, dans ces régions, le revenu moyen d'emploi est équivalent ou supérieur à celui de l'ensemble de la région (25 151$ pour les MRC de Deux-Montagnes et du sud de Mirabel et 29 347$ pour la MRC Thérèse-de-Blainville comparativement à 25 116$ pour la région des Laurentides).

De la même façon que la moyenne régionale, la majorité de la population des MRC de Deux-Montagnes, du sud de Mirabel et de Thérèse-de-Blainville vit dans des familles biparentales (61,5% pour Deux-Montagnes et le sud Mirabel et 62,9% pour Thérèse-de-Blainville comparativement à 55,7% pour les Laurentides). Les jeunes de moins de 18 ans vivent donc en majorité au sein d'une famille dont les deux parents sont présents (84,6% et 84,5% respectivement, comparativement à 82,6% pour l'ensemble de la région). Bien que la proportion de familles monoparentales avec un ou des enfants ait augmenté graduellement dans ces régions, elle demeure plus faible que la moyenne régionale (16,9% pour les MRC de Deux-Montagnes et du sud de Mirabel et 17,3% pour la MRC Thérèse-de-Blainville comparativement à 18,8% pour la région des Laurentides). Les familles monoparentales sont le type de famille le plus vulnérable sur les plans social et économique. Ainsi, plus de la moitié des jeunes de moins de 18 ans vivant dans une famille monoparentale font partie d'un ménage à faible revenu.

Ces données brossent un portrait global des principales caractéristiques de la population que dessert la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. La situation géographique des territoires étudiés (MRC de Deux-Montagnes, du sud de Mirabel et de Thérèse-de-Blainville), en bordure des villes de Laval et Montréal, en font les régions les plus industrielles et urbaines des Laurentides. Ainsi, une majorité des habitants occupent un emploi rémunéré et gagnent un salaire moyen équivalent ou supérieur aux moyennes régionale et provinciale. De plus, les familles biparentales composent en grande partie le tissu social de ces territoires.

Ainsi, il semble que le territoire couvert par la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles peut être à plusieurs égards considéré comme privilégié. Pourtant, un problème, qui ne reflète pas les conditions socioéconomiques favorables décrites ci-haut, persiste : le faible taux de diplomation, un des pires au Québec, et ce, particulièrement chez les garçons. En effet, la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles arrive en queue de peloton de ce classement en 2002, soit au 58e rang sur les 64 commissions scolaires du Québec, tout juste devant les commissions scolaires les plus vulnérables, soit celles du grand nord Québécois, des quartiers les plus défavorisés de Montréal et de la région de l'Outaouais. Les taux de diplomation des garçons sont à l'avenant : la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles occupe le 54e rang sur 64. (Résultats aux épreuves uniques de juin 2002, Ministère de l'éducation du Québec, tableau 9)

La réussite scolaire au Québec | **dans la région des Laurentides et à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles**

Les statistiques s'entendent sur un point : depuis les vingt dernières années, le taux de décrochage est en baisse dans toutes les régions du Québec, autant chez les filles que chez les garçons : «le taux à 17 ans est passé de 26,1% en 1979 à 9,8% en 2001 et à 19 ans, il est passé de 40,6% à 18,8% dans la même période »[4]. Ainsi, de façon globale, la situation des étudiants québécois, ainsi que leurs perspectives d'avenir, se sont grandement améliorées.

Pourtant, lorsque nous comparons les données selon le sexe, il est clair que « l'amélioration générale dans l'éducation québécoise a été plus importante chez les femmes que chez les hommes »[5]. C'est face à cette réalité que plusieurs chercheurs et intervenants se questionnent : Quelles peuvent être les causes d'une telle différence? Quelles mesures concrètes pourraient être mises sur pied pour améliorer la réussite des garçons? Bien que le phénomène paraisse récent, dû surtout à l'intérêt soudain porté par les médias à celui-ci, il semble que des statistiques québécoises datant de 1955 arrivent aux mêmes conclusions[6]. Voyons ce qu'il en est des trois aspects suivants du cheminement scolaire : la diplomation, le taux de réussite aux épreuves du MEQ et le retard scolaire.

La diplomation |

Pour favoriser la réussite académique des jeunes Québécois, les dirigeants politiques et les membres du personnel scolaire ont bien démontré l'importance d'obtenir un diplôme terminal, au moins du secondaire, pour arriver à répondre aux exigences d'une insertion sociale réussie. Cette sensibilisation de masse a entraîné les effets escomptés puisque depuis les vingt dernières années, on a pu constater « une augmentation constante du taux de diplomation […] chez les élèves québécois de moins de 20 ans, autant chez les filles que chez les garçons ».[7]

L'obtention d'un diplôme est intimement liée à un cheminement scolaire positif qui favorise la persévérance des élèves. Lorsque l'on regarde les données concernant l'accès aux quatrième et cinquième années du secondaire, la prédominance des filles se fait déjà sentir : l'écart déjà considérable de 8 points en faveur des filles (88,5% versus 80,4%) en secondaire 4 se creuse en secondaire 5 et atteint 11 points (79,8% versus 68,6%).[8]

Devant ces résultats, il n'est donc pas étonnant de retrouver la même tendance lorsque l'on observe les taux de diplomation chez les garçons et les filles qui ont obtenu leur diplôme en cinq, six et sept ans (Tableau 1).

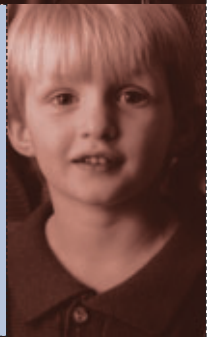


Tableau 1 **Taux de diplomation à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles selon la cohorte, la durée des études et le sexe.**

	Total			Garçons			Filles		
	5 ans	6 ans	7 ans	5 ans	6 ans	7 ans	5 ans	6 ans	7 ans
Cohorte 1995	48,2%	58,2%	61,0%	38,2%	48,4%	51,7%	58,7%	68,7%	71,0%
Cohorte 1996	49,3%	58,3%		40,6%	50,8%		58,7%	66,6%	
Cohorte 1997	47,9%			39,0%			58,2%		

Ces données font bien ressortir les particularités de la réalité scolaire du territoire qui nous intéresse : 1. l'écart de diplomation entre les garçons et les filles et, 2. le manque à gagner par rapport aux moyennes régionale et provinciale.

L'envers de la médaille, c'est-à-dire le décrochage scolaire ou la sortie sans diplôme[9], touche particulièrement les garçons, tant dans l'ensemble du Québec qu'à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles. En effet, au Québec, à la fin de l'année 2000-2001, 24,7% des élèves sont sortis du système sans diplôme (garçons : 31% - filles : 18,5%). Le même effet se répète si l'on regarde les taux de décrochage du réseau public de la région des Laurentides et de la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles (Tableau 2).

Ces pourcentages illustrent l'écart de réussite entre les garçons et les filles, ceux-ci décrochant de une fois et demie à deux fois plus que ces dernières, et mettent en lumière la situation spécifique de la commission scolaire qui nous intéresse : bien que le taux de sortie sans diplôme soit supérieur à la moyenne québécoise (réseau public), il est inférieur à la moyenne de la région des Laurentides.

Tableau 2 **Pourcentage des élèves en formation générale des jeunes au secondaire, inscrits en 2000-2001 et sortants sans diplôme** [10]

	Total	Garçons	Filles
Réseau public québécois	27,6%	34,7%	20,6%
Région des Laurentides	36,1%	44,9%	27,5%
Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles	33,4%	40,3%	26,2%

Dans l'ensemble du Québec, le décalage entre le taux de diplomation des garçons et celui des filles au secondaire se répercute aussi au niveau des admissions dans les établissements d'enseignement collégial. Ainsi, bien que durant l'année 2001-2002, 59,3% des étudiants québécois se soient inscrits dans un cégep, l'écart entre les hommes et les femmes atteint 18,5 points en faveur de ces dernières (68,8% versus 50,3%).[11]

Le taux de réussite | aux épreuves uniques du MEQ

La comptabilité de ce type de données permet au ministère de l'Éducation de pouvoir comparer les écoles et les élèves sur des bases communes. En effet, en imposant des examens identiques à tous, le ministère peut savoir si les connaissances transmises dans les établissements d'enseignement correspondent aux exigences du programme : cet « instrument d'information […] permet aux organismes des secteurs public et privé d'y puiser des renseignements pour évaluer leur action éducative, apprécier leur rendement dans le temps, diagnostiquer leurs points forts et leurs points faibles ainsi que comparer leur situation à celle des autres organismes scolaires. »[12]. Cela permet aussi de comparer les élèves entre eux, selon leur sexe ou leurs caractéristiques socioéconomiques.

Plusieurs études s'entendent pour dire que, dès le primaire, l'apprentissage de la langue d'enseignement, c'est-à-dire la lecture et l'écriture, est la source du plus haut taux de réussite des filles. En effet, ce serait dans ces domaines que les résultats des filles surpasseraient de façon significative ceux des garçons[13]. Dans d'autres matières comme les mathématiques ou les sciences, aucune différence significative ne serait perceptible, sinon une légère avance des garçons. L'écart qui s'établit entre les garçons et les filles en langue d'enseignement tend à se creuser au secondaire tandis que le léger avantage des garçons en sciences et en mathématique s'amoindrit. Cette situation peut nuire à l'estime de soi des garçons, teinter leur cheminement académique de pessimisme et mener au décrochage scolaire.

De 1998 à 2002, les résultats aux épreuves uniques de juin n'ont cessé de diminuer chez les garçons comme chez les filles. Ces baisses sont observées à la fois sur la moyenne sur 100 et sur le taux de réussite. Ainsi, alors qu'en 1998, les filles terminaient avec une moyenne de 77,1% et avec un taux de réussite de 91%, elles obtiennent, en 2002, une moyenne de 74,2% et un taux de

réussite de 86,2%. La même direction est suivie par les garçons : d'une moyenne de 75,5% et d'un taux de réussite de 89% en 1998, ils passent, en 2002, à une moyenne de 72,4% et à un taux de réussite de 83,9%. Ces données illustrent que la réussite scolaire est atteinte par un moins grand nombre d'étudiants et que leur performance académique décroît au fil des années. Bref, l'échec scolaire touche de plus en plus d'élèves, les garçons en constituant la plus grande partie.

Le retard scolaire[15]|

La notion de retard scolaire est directement liée à celle du redoublement. En effet, le ministère de l'Éducation du Québec et le Conseil supérieur de l'éducation estiment que c'est l'effet cumulatif des redoublements qui mène un élève en situation de retard scolaire. Aussi, « le retard scolaire offre l'avantage de tenir compte du retard accumulé au cours de la période de scolarisation, alors que les données relatives au redoublement ne tiennent compte que d'une année »[16]. Enfin, la connaissance de ce type de données est importante puisque le retard académique accumulé est un des éléments les plus décisifs dans le processus du décrochage scolaire.

Les garçons, qu'importe l'année scolaire ou la classe, sont environ une fois et demie plus touchés par le redoublement que les filles : « Ainsi, à la fin des 6 années que dure en principe le primaire, on trouvait en 2001-2002, 20,3% des enfants âgés de 12 ans qui n'avaient pas encore atteint le secondaire. Cette proportion était de 24,3% chez les garçons et de 16,2% chez les filles »[17]. Il est important de mentionner que le taux de redoublement est deux fois plus important au secondaire qu'au primaire. Cette réalité s'explique par le fait que tous les élèves, qu'ils aient des difficultés scolaires ou non, se retrouvent à un moment ou un autre admis au secondaire.

Dans la région des Laurentides, 18,1% des élèves étaient en retard scolaire à leur entrée au secondaire en 2001-2002 [18] (garçons : 22,1% - filles : 14,2%) [19]. À la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, la situation est meilleure : sur un total de 14,3% d'élèves en retard scolaire à leur entrée au secondaire, 16,3% sont des garçons et 11,9% des filles. Ces résultats sont les plus positifs des quatre commissions scolaires qui couvrent le territoire de la région des Laurentides. Le milieu favorable d'où provient une grande partie des étudiants, conditions socioéconomiques relativement aisées et cellule familiale biparentale, pourrait expliquer cette réalité.

Conclusion |

La comptabilisation et la compréhension des taux de diplomation, de réussite aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation et de retard scolaire sont essentielles pour mieux cerner les phénomènes de la réussite académique et du décrochage. Combinées à une connaissance des caractéristiques socioéconomiques de la clientèle étudiée, ces données permettent d'isoler les variables susceptibles d'expliquer la réussite ou l'échec des étudiants dans le territoire qui nous intéresse.

Les écarts observés entre les garçons et les filles dans les trois aspects étudiés sont préocuppants. En effet, ils prennent une importance considérable pour leur réussite sociale future puisqu'ils sont garants de leur niveau de scolarisation qui est relié de près aux débouchés d'emploi qui s'offriront à eux et à elles : « Les sortantes de l'enseignement titulaires d'un baccalauréat ou d'un diplôme en formation technique au collégial étaient, en 2001, une fois et demie plus nombreuses que les hommes (45,7% contre 30,0%) tandis que celles n'ayant aucun diplôme étaient deux fois moins nombreuses que les hommes dans la même situation (10,8% contre 23,9%) »[20].

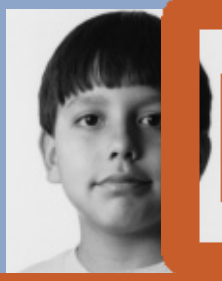
Comparées à l'ensemble de la province, les commissions scolaires de la région des Laurentides semblent connaître des situations assez similaires aux autres régions québécoises, sauf en ce qui concerne le taux de diplomation. Bien qu'elles obtiennent des résultats semblables aux plans du retard scolaire et du taux de réussite aux épreuves uniques du ministère de l'Éducation, le taux de

diplomation y est beaucoup plus bas que dans le reste de la province, la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles faisant piètre figure tant aux niveaux régional que provincial.

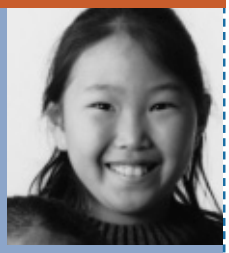
Le taux de diplomation plus faible des garçons, leur moins longue persévérance scolaire et leurs performances plus ou moins suffisantes pour répondre aux exigences du ministère de l'Éducation, constituent des faiblesses qui doivent être surmontées dans une société où une insertion réussie passe par une scolarisation élevée. Bien que les garçons composent la majorité des élèves en difficulté et à risque de décrochage, il demeure important de se rappeler que ce ne sont pas tous les garçons qui se retrouvent dans cette situation précaire. Il faut donc se questionner sur les caractéristiques individuelles et environnementales de ces garçons.

« Parce qu'il y a plus de professeurs féminins » (G. Sec.1, 13 ans)

« Pour un garçon, ce n'est pas un honneur d'avoir de bonnes notes devant leurs amis, c'est presque une honte ! C'est bien plus cool de couler! » (F. Sec.5, 17 ans)



Forum | Pourquoi les garçons décrochent-ils plus que les filles ?



Vision des jeunes sur la problématique...

« L'éducation est en général fait plus pour les filles. Les garçons ont besoin de cours plus actifs où on interagit. » (G. Sec.5, 17 ans)

«Peut-être qu'ils pensent moins que l'école a un impact direct avec l'avenir » (G. Sec.5, 16 ans)

« Les études et les exercices, les notes de cours ne les intéressent pas nécessairement. Ils aiment travailler de leurs mains. » (F. Sec.5, 17 ans)

« Les garçons ont besoin de beaucoup de liberté et de divertissements, ils ne les trouvent pas dans l'école. L'idée de rester assis pendant des heures à écouter un professeur et apprendre, ils n'aiment pas ça. » (F. Sec.1, 13 ans)

« Les garçons travaillent beaucoup plus que les filles, donc cela les dérange à l'école. Ils se couchent trop tard et sont donc très fatigués à l'école » (F. Sec.5, 16 ans)

« La société féministe avantage les filles dans notre système d'éducation. » (G. Sec.5, 16 ans)

« Parce que la plupart des garçons, à l'approche de l'âge adulte, ont des priorités qui sont autres que l'école et l'étude » (G. Sec.5, 17 ans)

« D'après moi, les garçons réussissent moins bien parce que selon les stéréotypes établis, ils ne doivent pas aimer ça. » (F. Sec.5, 17 ans)

« Ils se forcent moins que la plupart des filles pour performer. Ils ont un manque de motivation. » (F. Sec.5, 17 ans)

Assises du rapport | Le cadre théorique

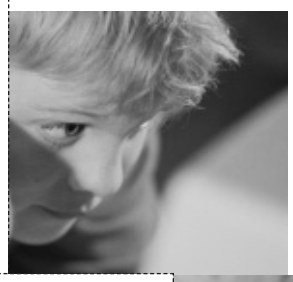
« Pour un garçon, ce n'est pas un honneur
d'avoir de bonnes notes devant leurs amis,
c'est presque une honte!
C'est bien plus cool de couler! »
(G. Sec.5, 17 ans).

Assises du rapport | **Le cadre théorique**

La réussite des garçons, autant scolaire, éducative que sociale, est un phénomène complexe qui demande beaucoup de réflexion pour bien définir les variables personnelles et environnementales qui la favorise, ainsi que les pistes de solution pouvant être mises en place pour contrer les obstacles rencontrés par certains individus.

Il n'est pas dans nos intentions de présenter dans ce rapport une recension exhaustive des études portant sur les divers facteurs du décrochage et de l'échec scolaires ou de la réussite éducative. Plusieurs de ces recensions ont déjà été réalisées[1]. Il nous apparaissait plus pertinent d'identifier les principaux appuis empiriques, dans une perspective plus dynamique, définissant les assises théoriques ou conceptuelles du modèle adopté par le GREG. Ce modèle permettra de décrire notre « vision de la problématique ». Cette étape initiale est essentielle pour guider les actions futures que nous appellerons « vision de la solution ».

Dans cette partie du chapitre, nous aborderons en premier lieu la définition adoptée par le GREG quant à la notion de réussite. Nous présenterons par la suite les principaux courants théoriques pertinents à la vision de la problématique de l'éducation des garçons.



Vision de la problématique | **Une définition de la réussite ?**

« Lorsque l'on étudie les facteurs qui mènent à une scolarisation réussie dans un contexte plus élargi, les rôles et les influences des divers milieux sociaux apparaissent ».

Devant l'écart de réussite académique existant entre les garçons et les filles et le plus haut taux de décrochage scolaire chez ceux-ci, le GREG a décidé de s'attarder à la thématique de la réussite éducative et sociale des garçons. Pourquoi s'intéresser à la réussite plutôt qu'à l'échec et au décrochage scolaires ? D'abord, parce que la connotation des deux derniers termes est négative et donne une image défavorable du vécu scolaire. Aussi, la notion de réussite mise sur les compétences de l'élève et élargit les pistes de solution tandis que celles d'abandon, de retard et de décrochage sont plus réductionnistes et font ressortir les faiblesses. De plus, si les notions d'échec et de décrochage sont principalement associées au milieu éducatif, celle de réussite peut être définie dans un contexte élargi qui considère trois niveaux différents, mais tous étroitement liés[2].

Premièrement, la notion de **réussite scolaire**, qui se rapproche le plus de notre problématique de départ, fait référence à la scolarisation, « c'est-à-dire au cheminement parcouru par une ou un élève à l'intérieur du réseau scolaire; ce cheminement suit le parcours des matières enseignées […] dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation »[3]. Ensuite, lorsque l'on étudie les facteurs qui mènent à une scolarisation réussie dans un contexte plus élargi, les rôles et les influences des divers milieux sociaux apparaissent. C'est donc ici qu'est démontrée l'importance de la **réussite éducative**, notion qui «renvoie au processus de transmission d'attitudes, de comportements et de valeurs. La réussite éducative pourrait être la résultante du processus de socialisation scolaire dans la mesure où celui-ci est conçu autant comme un mode d'inculcation qu'un mode d'acquisition de la part des agents et agentes à l'école. Du point de vue analytique, […] elle implique l'existence d'une intervention active de la part de toutes les actrices et acteurs sociaux dans une situation éducative donnée, et la présence d'une dynamique d'échange et de construction réciproques»[4].

Un vécu scolaire empreint d'échecs et de frustrations, ainsi que des conditions socioéconomiques difficiles, peuvent nuire grandement à une insertion sociale accomplie.

Enfin, l'interaction harmonieuse des deux premières formes aboutit à la **réussite sociale**, c'est-à-dire « la correspondance entre la formation à l'école et la place occupée dans la société avec le pouvoir d'agir sur elle. C'est la question de la transition à la vie active et de l'intégration harmonieuse qu'elle suppose »[5].

Bref, ces trois aspects de la notion de réussite démontrent bien pourquoi plusieurs chercheurs et intervenants de différents milieux sociaux fréquentés par les jeunes s'intéressent particulièrement aux facteurs favorisant leur réussite ; un vécu scolaire empreint d'échecs et de frustrations, ainsi que des conditions socioéconomiques difficiles, peuvent nuire grandement à une insertion sociale accomplie.

Un cadre théorique | **intégrateur et réaliste**

Pour bien circonscrire sa vision du problème, le GREG adopte quatre points d'ancrage théoriques principaux. Cette approche se veut la plus large possible, englobant de multiples facteurs tant individuels qu'environnementaux qui peuvent agir sur le développement des individus et sur leur participation sociale à plus long terme.

Points d'ancrage théorique
- **Psychologie différentielle des sexes**
- **Perspective développementale de l'individu**
- **Théories de l'apprentissage humain**
- **Modèle écosystémique de la réussite éducative**

«Les filles ont de l'avance sur les garçons. À cause de la maturité! Les filles sont délicates et elles s'appliquent et les gars non! » (G. Sec.1, 14 ans)

Psychologie différentielle des sexes |

« Il ne s'agit pas de s'enfermer dans un déterminisme biologique, mais simplement de reconnaître que le corps est le premier outil d'adaptation, le premier tremplin d'interaction entre le sujet et son milieu. »

La vision prônée par la psychologie différentielle des sexes vient valider notre intérêt spécifique pour la réussite éducative des garçons. En effet, les études utilisant cette approche démontrent qu'il existe des différences certaines entre les individus qui sont principalement dues aux caractéristiques propres de leur appartenance à chacun des sexes : «La recherche d'une compréhension des facteurs explicatifs de la différence de réussite scolaire des garçons et des filles ne peut aboutir sans d'abord reconnaître que les filles et les garçons sont biologiquement différents […]. Il ne s'agit pas de s'enfermer dans un déterminisme biologique, mais simplement de reconnaître que le corps est le premier outil d'adaptation, le premier tremplind'interaction entre le sujet et son milieu.»[6].

Certains auteurs mettent l'accent sur les différences physiologiques et hormonales pour expliquer les différences comportementales entre les deux sexes. Ainsi, de la période prénatale à l'âge adulte, dû à un processus hormonal distinct dès la conception du fœtus, les garçons afficheraient une fragilité biologique plus grande que les filles et un rythme de développement du cerveau et des capacités intellectuelles différencié. Le tableau 3 (en annexe) présente une synthèse des principaux résultats témoignant des distinctions observées entre les filles et les garçons selon les différentes périodes du développement.

De façon générale, il ressort de ces études une vulnérabilité plus grande chez les garçons comparativement aux filles. Cette vulnérabilité est présente, et ce, dès les toutes premières périodes du développement. Elle se traduit par une présence plus élevée de problèmes de santé physique et mentale, de troubles de comportement extériorisés et d'apprentissage. De plus, la prédominance de l'hémisphère droit du cerveau dans le développement des capacités intellectuelles, la maturation plus lente au niveau du langage, de la motricité fine et de la sexualité, sont toutes des caractéristiques biologiques qui différencient les garçons des filles et qui influencent leurs expériences de vie.

Pourtant, les chercheurs s'entendent pour dire que les sources de ces différences liées au sexe ne sont pas aussi nettes qu'on avait pu le croire. En effet, les facteurs biologiques et génétiques interagissent de façon complexe avec les effets de la socialisation, entre autres familiale, qui touchent l'enfant dès son plus jeune âge[8]. L'influence de la socialisation par les pairs et les adultes significatifs joue un rôle important dans la différenciation basée sur le sexe, ce que l'on nomme stéréotype de sexe ou rôle social de sexe. En effet, dès sa naissance, l'enfant entre en contact et grandit dans un environnement donné qui lui enseigne des manières de faire et de penser : « L'individu n'entre pas en relation avec son environnement muni d'aptitudes fixes. Les apprentissages variés exercent des effets sur sa capacité d'appréhender et d'interagir avec son environnement »[9].

Ces influences sociales se présentent différemment selon que l'enfant soit un garçon ou une fille ; l'environnement façonne le jeune pour qu'il réponde aux traits spécifiques qui caractérisent les représentants de son sexe. Ainsi, le sexe peut être considéré comme une catégorie sociale, présente dans toutes les sociétés, et renforcée par « [l]es systèmes de croyance, sous la forme de stéréotypes et d'une attente sociale définie par la culture »[10]. Il semblerait que les garçons, pour construire leur masculinité et répondre aux attentes sociales envers de futurs hommes, se servent de la féminité comme repoussoir. Dans le cas de la réussite, de la persévérance et de la performance scolaires, valeurs considérées comme féminines par les garçons, elles sont rejetées par ceux-ci et remplacées par des intérêts répondant davantage aux normes viriles de la masculinité qui se retrouvent souvent en dehors du champ scolaire[11].

Bref, comme nous l'ont démontré de nombreuses études, de par leurs différences biologiques, les garçons et les filles entretiennent des relations distinctes avec leur environnement et sont soumis à un processus de socialisation dissemblable de leur entourage, amplifiant les traits spécifiques à chacun des sexes et en établissant de nouveaux.

Les chercheurs s'entendent pour dire que les sources de ces différences liées au sexe ne sont pas aussi nettes qu'on avait pu le croire : facteurs biologiques et génétiques interagissent de façon complexe avec les effets de la socialisation, entre autres familiale, qui touche l'enfant dès son plus jeune âge.

Perspective développementale de l'individu |

« Il est généralement accepté que les conditions familiales et sociales dans lesquelles grandissent les enfants jouent un rôle primordial dans leur cheminement. »

L'apport principal de cette approche à notre cadre théorique est qu'elle ne limite pas notre problématique au milieu scolaire, mais l'élargit aussi aux contextes familial, culturel et social dans lesquels grandit l'enfant avant son entrée à l'école. Elle rejoint aussi les définitions de la réussite scolaire, éducative et sociale. Selon cette perspective, on accepte que les premières expériences de vie influencent les étapes ultérieures du développement. Ainsi, selon les théoriciens du développement, ce sont les caractéristiques des individus et celles de leur environnement de vie à cette période qui déterminent les principaux enjeux du développement.

L'avancement des connaissances sur la maturation du fœtus et sur les compétences du nouveau-né confirme que la trajectoire de développement de l'enfant se forme très tôt. Les études sur les perceptions gustatives, olfactives, visuelles et tactiles démontrent que dès leur naissance, les bébés sont capables de discriminer différents stimuli et qu'ils préfèrent les caractéristiques de certains de ces stimuli à d'autres.

De plus, la notion de tempérament, définie comme étant la base innée de la personnalité, est illustrée par les travaux reconnus de Kagan ainsi que ceux de Thomas et Chess. Selon ces chercheurs, les enfants sont différents dès le moment de la naissance. Certains sont calmes, pleurent peu et adoptent facilement une routine de soins. D'autres sont plus irritables, maussades et réagissent fortement à tout changement dans leur routine. Ce qui est le plus surprenant, constate Kagan, c'est que les différences observées au plan du tempérament se reflètent également dans les zones cérébrales sollicitées lors de différentes activités. Il est également possible d'établir une relative prédiction, selon le tempérament, des réactions de l'enfant à l'âge préscolaire dans des contextes sociaux. Certains iront facilement vers leurs pairs et s'engageront dans différentes activités. D'autres enfants auront plutôt tendance à être inhibés et à craindre de relever des défis.

Tout en reconnaissant la validité de la notion du tempérament, les théoriciens n'en acceptent pas pour autant une vision déterministe puisque les expériences fournies par les environnements de vie de l'enfant pourront renforcer ou atténuer ces trajectoires initiales de développement. En effet, il est généralement accepté que les conditions familiales et sociales dans lesquelles grandissent les enfants jouent un rôle primordial dans leur cheminement. La famille est la première cellule sociale que l'enfant fréquente. Le milieu socio-économique dont elle fait partie, les attitudes et les valeurs qu'elle prône, sa structure, la participation active de chaque parent dans l'éducation de son enfant et le style de gestion familiale, sont tous des éléments qui influencent de diverses façons le vécu des jeunes.

Dans le même ordre d'idée, les groupes de pairs que les enfants côtoient ont un impact direct sur leur devenir. Certaines études démontrent que les garçons et les filles, dès leur plus tendre enfance, ont tendance à se regrouper avec des partenaires de même sexe et que les normes qui gèrent ces groupes diffèrent d'un sexe à l'autre[12].

Aussi, la période préscolaire, autant dans la famille que dans les milieux de garde, est un âge crucial quant au développement des capacités et des stratégies d'apprentissage chez l'enfant. En effet, c'est à travers les différents stimuli qui lui sont proposés qu'il acquiert les notions de base qui lui serviront à son entrée à l'école : latéralité, schéma corporel, notions spatiales et temporelles, autonomie fonctionnelle, motricité, habiletés visuelles, auditives et langagières, capacité d'écoute, mémoire, habiletés sociales, etc.[13] De plus, il est possible, déjà à cette étape, de conscientiser l'enfant au fait que les compétences développées lors de certaines activités lui seront utiles dans différentes situations, en autres dans sa vie d'écolier. Mieux il sera préparé, plus l'enfant sera apte à faire face aux difficultés qu'il rencontrera et à conserver sa motivation.

Lorsque l'on aborde la problématique de la réussite scolaire, un constat semblable se pose. Ainsi, « l'abandon scolaire et les situations d'échec doivent être considérés comme des étapes d'un processus à long terme qui débute dès les premières années de scolarisation »[14]. En effet, les élèves à risque d'abandon ont généralement connu une expérience scolaire négative où échecs et frustrations se sont accumulés.

De plus, il semblerait que les garçons rencontrent plus de difficultés scolaires que les filles et que ces difficultés apparaissent plus tôt dans leur cheminement[15].

Bref, les études s'intéressant à la réussite des jeunes démontrent bien l'importance de tenir compte des antécédents des individus pour bien cerner les capacités ou les lacunes qu'ils ont développées et qui interviennent dans leur quotidien. De plus, elles élargissent la vision du problème, non seulement au milieu scolaire, mais aussi à tous les environnements que les garçons et les filles fréquentent en commençant par la famille et les pairs.

La période préscolaire, autant dans la famille que dans les milieux de garde, est un âge crucial quant au développement des capacités et des stratégies d'apprentissage chez l'enfant. En effet, c'est à travers les différents stimuli qui lui sont proposés qu'il acquiert les notions de base qui lui serviront à son entrée à l'école.

« Lorsque les gars voient leurs résultats baisser à vue d'œil, ils se découragent rapidement et perdent le goût d'aller à l'école. » (F. Sec.5, 17 ans)

« Je crois que si les garçons ont un échec, ils se disent que c'est fini et que ce n'est plus récupérable. » (G. Sec.3, 15 ans)

Théories d'apprentissage humain |

Les deux pôles du processus réussite/décrochage scolaire nous ramènent inévitablement à considérer les principes d'apprentissage issus des théories d'apprentissage social. Parmi les nombreux facteurs de la réussite académique, plusieurs sont directement liés à ces principes tels les expériences scolaires antérieures, les modèles sociaux, la perception de soi en tant qu'élève, la motivation, les stratégies pédagogiques, etc. Ces principes dépassent le contexte scolaire et s'appliquent à tout apprentissage ou expérience vécus tout au long du développement de l'individu.

Si les garçons ont une piètre image d'eux-mêmes en tant qu'élève, qu'ils ne se croient pas capables de réaliser les travaux qui leur sont demandés et qu'ils ne voient pas l'intérêt des apprentissages pour leur vie personnelle, il n'est pas surprenant qu'ils ne trouvent aucune stimulation à aller à l'école.

Plusieurs auteurs affirment que les garçons, qui présentent une maturation plus lente au niveau du langage, de la motricité et de la sexualité, partiraient avec du retard à leur entrée à l'école par rapport aux filles. Aussi, le style cognitif des garçons, plus kinesthésique et tourné vers le concret et la réalité pratique, ne serait pas respecté par les méthodes d'enseignement[16]. De plus, le besoin de bouger exprimé par certains garçons et leur intérêt pour les sports n'est pas utilisé positivement pour les motiver puisque l'on accorde de moins en moins de place à l'éducation physique dans l'horaire des cours[17].

De plus, les troubles de comportement et de l'attention sont souvent cités pour expliquer les échecs et l'abandon de plusieurs élèves. En effet, les jeunes présentant des symptômes de tels troubles, qu'ils soient extériorisés ou intériorisés, « se distinguent nettement des élèves autres par la présence de lacunes sur le plan de la résolution de problèmes sociaux, de l'estime de soi, de l'autonomie, de l'affirmation de soi, de la tolérance à la frustration, de la compétence sociale et de l'adaptation globale»[18].

Les études démontrent aussi que trois fois plus de garçons que de filles sont touchés par des problèmes de comportement à un moment ou l'autre de leur développement et que ceux-ci apparaissent rarement de façon isolée[19]. Au plan scolaire, les étudiants confrontés à des troubles de comportement « présentent des résultats scolaires plus faibles, plus d'incidents disciplinaires, plus d'absentéisme, plus de symptômes de dépression et davantage de lacunes sur le plan des habiletés sociales »[20].

Les comportements définis comme masculins et féminins dans la société et associés à la façon d'être un homme ou une femme ne proviennent pas seulement des facteurs biologiques. Les mœurs humaines sont le résultat d'une interaction constante entre les déterminants biologiques et les influences sociales et environnementales qui façonnent l'individu tout au long de sa vie : « Il est maintenant démontré que les capacités et les identités ne sont pas héréditaires, mais construites à partir de relations (d'associations) entre le biologique et le social, et modifiées ou renforcées ensuite par les divers stimuli de l'environnement. »[21]. Ainsi, les divers milieux fréquentés (famille, pairs, service de garde et école) ou non (structures organisationnelles sociétales) par le jeune ont un impact sur son tempérament, ses attitudes et ses capacités ainsi que sur ses réactions face aux obstacles qu'il rencontre dans son cheminement.

Sur la problématique de la réussite scolaire, plusieurs éléments entrent en ligne de compte pour comprendre l'écart de réussite et de diplomation entre les garçons et les filles. Premièrement, les garçons et les filles appréhendent différemment les réalités de l'école et de la réussite scolaire et y réagissent également de manière distincte.

Les études québécoises de Bouchard et ses collègues[22] ainsi que celles de Gagnon[23] et l'avis du Conseil supérieur de l'éducation[24] sont éloquentes à ce sujet. En effet, les filles, comparativement aux garçons, démontreraient un plaisir éprouvé à l'école, accorderaient de l'importance à la réussite et aux résultats scolaires, relieraient l'apprentissage académique à leur développement personnel et à leurs

« Nous avons besoin de dépenser plus d'énergie que les filles. Ce que l'on ne peut pas faire assis sur un banc d'école. Donc nous cherchons dans nos classes à dépenser cette énergie avec d'autres élèves, ce qui fait que l'on n'écoute pas les directives des professeurs ». (G. Sec.3, 15 ans)

« Peut-être que les garçons ne voient pas le futur important! Ils ne vivent que le présent ». (G. Sec.5, 17 ans)

aspirations professionnelles et percevraient positivement les enseignants comme étant des pédagogues tout en leur reconnaissant des valeurs humaines. Bref, pour les filles, l'école représente un lieu d'apprentissage et de valorisation sociale où elles se sentent à l'aise, tandis que pour les garçons, il s'agit plutôt d'un lieu d'activités, d'un mal nécessaire permettant d'acquérir des connaissances pour se débrouiller dans la vie.

La perception de soi et de ses capacités joue un rôle important dans la réussite et l'atteinte d'un but : « Il existe un lien important entre ce qu'un individu pense de lui dans un domaine (perception d'auto-efficacité) et la performance dans ce domaine »[25]. En effet, l'image que le jeune se fait de lui-même face à ses aptitudes se forme assez tôt dans l'enfance, diffère selon le sexe et est associée à ses réussites et à ses échecs[26]. Des études se sont intéressées à l'image projetée de l'élève fille et de l'élève garçon[27]. Les résultats ont démontré qu'autant les filles que les garçons perçoivent celles-ci comme de bonnes élèves, puisque certaines représentations sociales de la réussite sont liées à la performance scolaire et que ce sont les filles qui réussissent majoritairement mieux. Au contraire, il semble exister un « construit collectif » qui met en relation les garçons à des représentations sociales négatives, surtout au plan scolaire. En effet, les filles développent une vision négative des garçons en tant qu'élève tandis que ceux-ci se perçoivent plutôt positivement bien qu'ils reconnaissent certaines fautes de comportement.

Intimement liée à la perception de soi, la motivation est sans aucun doute un prédicateur important de la réussite. En effet, « un élève motivé mettra en œuvre des stratégies efficaces s'il les connaît, et persévérera, ce qui aura pour conséquence qu'il apprendra vraiment »[28].

Les chercheurs contemporains ont identifié certains éléments à considérer lorsque l'on étudie la notion de motivation : la perception de la valeur de l'activité à accomplir, la perception de la compétence à la réussir et la perception du contrôle lors de son accomplissement. En effet, l'élève doit estimer qu'il a des chances de réussir s'il fournit les efforts nécessaires[29]. Aussi, connaître l'utilité d'une tâche ou d'un apprentissage pour pouvoir s'en servir plus tard peut grandement favoriser la motivation de l'individu face à cette activité. Ces renseignements nous donnent de précieux indices sur la motivation des garçons : si ceux-ci ont une piètre image d'eux-mêmes en tant qu'élève, qu'ils ne se croient pas capables de réaliser les travaux qui leur sont demandés et qu'ils ne voient pas l'intérêt des apprentissages pour leur vie personnelle, il n'est pas surprenant qu'ils ne trouvent aucune stimulation à aller à l'école.

« Il faudrait donner aux garçons des matières qu'ils aiment tout en se rapprochant du métier qu'ils aiment, alors je crois qu'ils ne seraient pas portés à lâcher l'école et donc leurs résultats ne seraient pas aussi bas. » (F. Sec.5, 17 ans)

« Ils prennent moins à cœur leurs études scolaires. Peut-être pas tous les gars, mais beaucoup ne pensent pas à leur vie plus tard. Beaucoup pensent qu'ils pourront se débrouiller très bien sans aller à l'école. » (G. Sec.5, 17 ans)

Pour les filles, l'école représente un lieu d'apprentissage et de valorisation sociale où elles se sentent à l'aise, tandis que pour les garçons, il s'agit plutôt d'un lieu d'activités, d'un mal nécessaire permettant d'acquérir des connaissances pour se débrouiller dans la vie.

« C'est pas vrai. Il n'y a pas de différence entre les gars et les filles. C'est vrai qu'il y a des gars qui ne réussissent pas, mail il y a aussi des filles qui ne réussissent pas, mais on le voit moins. » (G. Sec.1, 13 ans)

Modèle écosystémique de la réussite éducative |

« L'expérience scolaire est d'abord vécue par l'élève qui se présente avec ses habiletés personnelles et son expérience passée. Mais le vécu de ce jeune doit aussi être compris à travers l'histoire, la culture et le fonctionnement de sa famille qui évolue dans une certaine communauté. Enfin, cette communauté est caractérisée par un contexte socioéconomique dont l'influence sera en partie déterminée par le sens et la valeur qu'y accordent la société et le paradigme socioculturel dominant. »[31]

L'usage de ce modèle d'analyse nous permet de brosser un large portrait des facteurs individuels et environnementaux, qui interagissent tout au long de la vie de l'individu et qui jouent un rôle primordial dans son développement et son devenir. Il permet de rendre compte de la complexité de l'origine des problèmes sociaux qui résulte souvent de l'interaction de plusieurs de ces éléments.

Ce modèle théorique développé par Bronfenbrenner[30] identifie trois éléments à considérer pour comprendre le développement humain :

- La dimension ontosystémique, qui réfère aux caractéristiques de l'individu, dans le cas qui nous intéresse, le garçon, telles ses spécificités physiques, motrices et cérébrales-cognitives, son état de santé, ses aptitudes intellectuelles, etc.
- La dimension chronosystémique, qui prend en compte le temps, c'est-à-dire l'époque ainsi que les transitions et les périodes de développement de l'individu placé au centre du modèle. Cet aspect du modèle écologique rejoint les conclusions avancées par les chercheurs s'inspirant de la perspective développementale de l'individu.
- Les dimensions contextuelles et environnementales, c'est-à-dire l'ensemble des contextes et des milieux dans lesquels évolue l'individu, sont explorées pour comprendre le sujet étudié dans sa totalité.

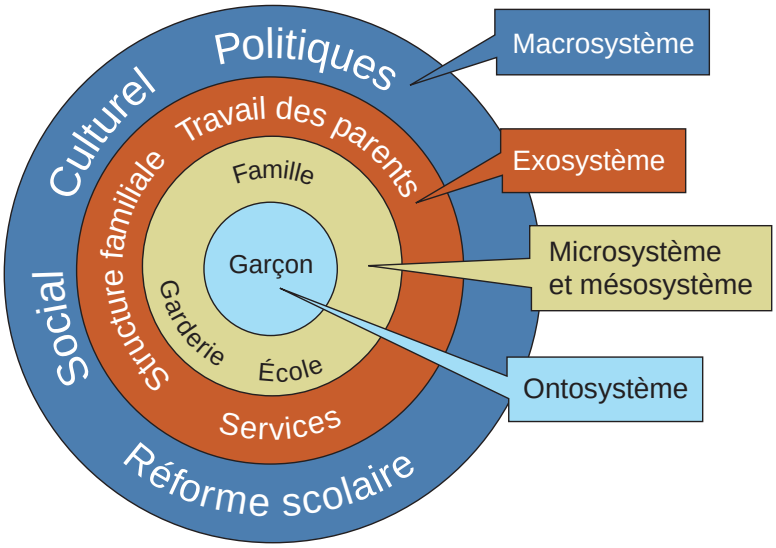
Pour Bronfenbrenner, l'environnement se compose de cinq structures ou systèmes insérés l'un dans l'autre qui s'influencent réciproquement :

- **L'ontosystème**
- **Le microsystème**
- **Le mésosystème**
- **L'exosystème**
- **Le macrosystème**

Ces différents milieux agissent plus ou moins, chacun à leur façon, sur le développement et le devenir de l'individu qui les fréquente. L'ontosystème réfère aux caractéristiques individuelles de la personne. Le microsystème comprend l'ensemble des contextes dans lesquels l'enfant est appelé à jouer un rôle direct à titre de participant tels la famille, les groupes de pairs, le milieu de garde ou l'école. Le mésosystème réfère quant à lui aux relations existant entre les différents microsystèmes de l'enfant, par exemple, dans le cas de la réussite scolaire, la cohérence entre les valeurs véhiculées dans la famille et à l'école. Le quatrième niveau, l'exosystème, concerne les contextes sociaux plus larges qui influencent l'enfant sans impliquer une participation directe de sa part comme le milieu de travail des parents ou les conseils d'administration des garderies, des écoles ou plus largement des commissions scolaires. Le macrosystème, cinquième niveau d'influence, se rapporte au contexte socioculturel dans lequel prennent place les autres types d'interaction et les sources d'influence, et comprend, entre autres, les attitudes et les règles sociales, les politiques ministérielles concernant la famille et l'éducation, etc. Ce modèle estime que les relations vécues à l'intérieur d'un de ces systèmes influencent et sont influencées par celles développées dans les autres systèmes.

L'identification des divers niveaux écosystémiques, de leurs composantes et de leurs interrelations, nous permet d'isoler les différents facteurs qui influent sur les deux pôles du processus réussite/abandon scolaires. Le modèle écosystémique reflète la complexité des phénomènes de la réussite scolaire, éducative et sociale qui sont le résultat d'une interaction de composantes qui prend en compte les caractéristiques de l'individu (ontosystème), de ses environnements de vie (microsystème), de la cohérence des valeurs véhiculées dans ces différents milieux (mésosystème), des environnements de vie que l'enfant ne fréquente pas mais qui peuvent l'influencer (exosystème), et finalement de l'environnement élargi (macrosystème) et ce, en tenant compte du déroulement du temps et du développement de la personne (chronosystème).

Ainsi, devant cette multitude d'influences et de facteurs, il est difficile de trouver une solution universelle pour améliorer la réussite académique ou pour contrer l'abandon scolaire. Pourtant, une étude plus approfondie de chacun des systèmes peut nous donner des pistes pour développer des actions ayant des effets à court, moyen et long terme.



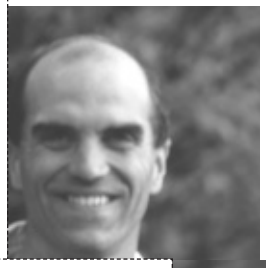
L'ontosystème ou les caractéristiques individuelles |

L'individu, avec ses caractéristiques propres, est au cœur de tout phénomène social. Dans le cas qui nous intéresse, c'est-à-dire la réussite des garçons, ceux-ci et leurs spécificités jouent un rôle central dans la compréhension du phénomène. Ainsi, les traits biologiques et les comportements sociaux particuliers aux garçons sont étudiés par plusieurs chercheurs de différentes disciplines pour cerner les facteurs individuels qui peuvent expliquer l'écart de réussite scolaire entre ces derniers et les filles.

Ce système du modèle écosystémique englobe les recherches menées sur la psychologie différentielle selon le sexe et sur les théories de l'apprentissage humain.

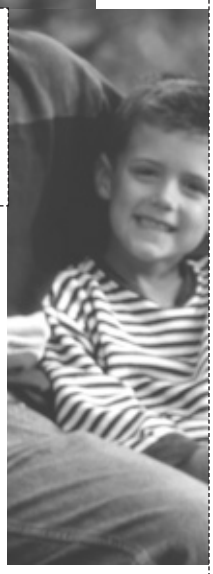
Le microsystème ou l'influence de la famille, des pairs et de l'école |

La mise en place des conditions gagnantes pour la réussite du jeune est tributaire, entre autres, du soutien qu'il reçoit de son entourage. Dès leur naissance, les enfants sont soumis aux règles, aux normes, aux coutumes et aux croyances de la société qui leur sont transmises à travers les comportements et les attitudes des adultes qui les éduquent (parents et éducateurs) et des pairs avec lesquels ils jouent et grandissent.



La famille |

Les attentes des parents, leur participation aux activités organisées par l'école, le temps qu'ils consacrent à la période des devoirs, et la qualité du soutien qu'ils offrent à l'enfant pendant la période des devoirs sont tous associés au rendement scolaire de l'enfant.



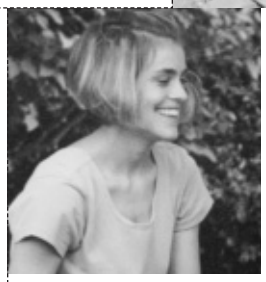
La famille constitue la première cellule sociale avec laquelle les nourrissons entrent en contact. Son importance est donc cruciale quant aux développements physique, psychologique et intellectuel des enfants[32]. Les parents jouent un rôle primordial dans la socialisation des enfants et dans leur réussite scolaire, éducative et sociale : « Les parents en sont des sujets privilégiés [des pratiques de socialisation] par leur double statut d'adultes et d'éducateurs, en tant que porte-parole fidèles et agents importants de la transmission des conceptions et des valeurs qui sont véhiculées dans la société »[33]. Autant dans le développement des rôles sociaux de sexe[34] que dans la mise en place des conditions gagnantes pour maximiser les chances de réussite scolaire et sociale, les parents et la famille sont des partenaires majeurs dans l'élaboration de solutions face à l'écart de réussite entre les garçons et les filles.

Sur le plan de la réussite scolaire, plusieurs aspects de la famille et de la socialisation parentale peuvent favoriser la motivation et la persévérance des jeunes à l'école. La gestion familiale au quotidien, que les spécialistes nomment le style parental, occupe une place de choix lorsque l'on s'intéresse à la réussite, qu'elle soit scolaire ou sociale. En effet, il semblerait que « la façon d'exercer les rôles parentaux [a] un lien direct avec diverses variables et, notamment, avec les performances scolaires et le comportement des enfants à l'école »[35].

Principalement, les recherches ont fait ressortir trois dimensions du style parental associées aux résultats scolaires : l'engagement, l'encadrement et l'encouragement à l'autonomie[36]. Ainsi, le style parental démocratique, c'est-à-dire souplement structuré, aurait des effets bénéfiques sur le développement cognitif des enfants, encouragerait la participation et le développement de l'autonomie et améliorerait les résultats scolaires.

Un autre aspect du rôle parental attire l'attention des chercheurs ; la participation parentale au suivi scolaire, c'est-à-dire l'implication des parents dans l'éducation des enfants. Nombreuses sont les études qui démontrent le lien existant entre la participation parentale au cheminement scolaire et la réussite académique des élèves. En effet, il semble que l'intérêt porté par les parents aux études de leurs enfants ainsi que l'encouragement et l'aide qu'ils lui apportent pour surmonter les difficultés, sont garants de leur réussite[38]. Ainsi, « les attentes des parents, leur participation aux activités organisées par l'école, le temps qu'ils consacrent à la période des devoirs, et la qualité du soutien qu'ils offrent à l'enfant pendant la période des devoirs sont tous associés au rendement scolaire de l'enfant »[39].

« [...] les parents sensibles, chaleureux, démocratiques et encadrants qui manifestent du soutien affectif ont un effet sur l'orientation vers le travail, qui à son tour, prédit la réussite scolaire. De plus, ces mêmes parents [...] semblent contribuer au développement global de l'autonomie, qui est à son tour, associée à la réussite scolaire. »[37]



Les parents ont donc leur rôle à jouer dans la réussite de leur enfant en leur fournissant un environnement sain pour leur développement physique, psychologique et cognitif ainsi que positif face à la réalité scolaire. Pourtant, certaines recherches montrent que la mère et le père ne prennent pas la même place dans ce processus. D'abord, il semblerait que les mères s'engageraient davantage dans le cheminement scolaire de leur enfant et ce, à tous les niveaux – conversations au sujet de l'école, implication face aux devoirs et aux leçons, participation aux activités scolaires – quel que soit le niveau socioéconomique[40].

Aussi, plusieurs études se penchent sur l'importance de la participation active des pères dans l'éducation et le cheminement scolaire de leurs enfants, surtout des garçons. Dès l'arrivée du nourrisson, le père démontre une approche différente mais équivalente à celle de la mère quant aux soins à donner à l'enfant. Selon divers travaux, la présence des pères aurait un impact sur le développement cognitif, sur l'acquisition du langage et sur la réussite scolaire de l'enfant[41]. En ce qui concerne la participation dans le cheminement scolaire, le soutien paternel, apprécié autant par les filles que par les garçons, apporte un effet bénéfique sur leur désir d'apprendre, non seulement par la transmission de connaissances, mais aussi de passions.

Bref, la famille, en tant que cellule sociale de base, joue un rôle déterminant dans le devenir des jeunes filles et des jeunes garçons. Chaque parent, le père comme la mère, doit prendre sa place dans l'éducation de son enfant. Ayant des approches et des façons de faire différentes, la présence des deux parents, qui peut varier selon le sexe de l'enfant, est souhaitée dans le développement du jeune. De plus, la dynamique familiale ainsi que les attitudes et les valeurs véhiculées face à l'école sont des facteurs à ne pas ignorer dans les antécédents et les sources d'influence du jeune.

« Je crois aussi que les parents portent moins attention à leur fils qu'à leur fille. » (G. Sec.3, 15 ans)

- « Je pense que c'est à cause des chicanes de famille, car les gars ont plus de problèmes avec les parents et quand ils arrivent à l'école, ils n'ont pas la tête aux études. » (G. Sec.1, 12 ans)

Les pairs |

Selon la littérature, les comportements typiques liés au sexe des enfants, bien qu'amorcés dans le cadre familial, se développent et se consolident dans les relations qu'ils développent avec d'autres jeunes du même âge lors d'activités qui les regroupent selon leur sexe[42]. À l'intérieur de ces groupes de même sexe, les garçons et les filles construisent des idéaux de la masculinité et de la féminité sur lesquels ils basent leurs comportements sociaux[43]. Ainsi, chaque sous-groupe développe une culture et une vision du monde différenciées.

Chez les filles, la réussite scolaire constitue une valeur prônée et devient un signe de popularité ; ainsi, elles auront souvent tendance à se regrouper selon leur calibre scolaire[44]. C'est à travers leurs interactions que les filles développent des attitudes et des comportements qui répondent aux exigences scolaires, comme la détermination, la volonté, la persévérance, l'ardeur au travail, le dynamisme et le courage. Ainsi, la culture scolaire s'imbrique de façon harmonieuse avec les valeurs véhiculées par les filles dans leurs relations.

Les garçons entretiennent des rapports différents avec leur entourage et avec la réalité scolaire. En effet, contrairement aux filles qui demeurent plus ouvertes au monde adulte durant leur enfance et leur adolescence, les garçons se tournent rapidement vers leurs pairs quant à l'approbation de leurs comportements et de leurs valeurs[45].

Devant cette réalité, des chercheurs se sont interrogés sur les normes établies dans les groupes de garçons pour qu'un individu y soit pleinement accepté. Ainsi, pour qu'un garçon soit populaire dans son groupe, il doit être en mesure de défier l'autorité adulte et les règlements, ne pas être trop performant à l'école sous peine de se faire étiqueter comme « bollé », « nerd » ou « tapette », et se distancier d'activités qu'il pratiquait, mais qui sont dorénavant définies comme féminines, pour prouver qu'il répond à tous les standards sociaux de l'homme[46].

Les garçons, que l'on retrouve en grand nombre dans les élèves en difficulté scolaire, développent une culture de groupe où le respect se gagne dans des dimensions anti-scolaires : « Lorsque l'échec affecte trop durement l'estime de soi des élèves, ceux-ci peuvent être conduits à développer des attitudes défensives, comme la démotivation, l'indifférence, l'opposition aux normes scolaires »[47].

Ainsi, la culture de groupes de jeunes garçons et de jeunes filles influence grandement les rapports que ceux-ci développent avec leur environnement et avec le milieu scolaire. La prise en compte de cette variable dans la recherche de solutions pour diminuer l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles nous semble pertinente pour qu'un discours neuf et positif sur l'importance de l'école dans l'avenir des jeunes touche concrètement les élèves à risque d'abandon.

« Les garçons font moins leurs devoirs pour montrer qu'ils sont machos, surtout les plus jeunes qui se tiennent avec les plus vieux. Pour montrer qu'ils sont cool! » (F. Sec.1, 13 ans)

« Les gars trouvent aussi que c'est con faire les devoirs donc pour se penser « hot » ne les font pas et ne comprennent pas. » (F. Sec.1, 13 ans)

À l'intérieur de groupes de même sexe, les garçons et les filles construisent des idéaux de la masculinité et de la féminité, sur lesquels ils basent leurs comportements sociaux.

Ainsi, pour qu'un garçon soit populaire dans son groupe, il doit être en mesure de défier l'autorité adulte et les règlements, ne pas être trop performant à l'école sous peine de se faire étiqueter comme « bollé », « nerd » ou « tapette » et se distancier d'activités qu'il pratiquait, mais qui sont dorénavant définies comme féminines, pour prouver qu'il répond à tous les standards sociaux de l'homme.

Le milieu scolaire |

L'école est, dans notre société, un agent de socialisation indispensable dans le développement et l'insertion sociale des jeunes.

L'environnement scolaire, de par ses caractéristiques organisationnelles ainsi que son fonctionnement général, et aussi à travers les attentes des enseignants, l'encadrement des élèves, la qualité de la stimulation, des encouragements et du climat de classe, influence les attentes et les perceptions des jeunes face aux apprentissages ainsi que leur réussite et leur persévérance scolaires.

« L'école offre un lieu où les jeunes pourront à travers diverses activités et expériences, découvrir, développer, affirmer et tester leurs compétences, leurs valeurs, ainsi qu'une panoplie de rôles sociaux. Ils apprendront à se comporter de façon « socialement acceptable », à connaître et à suivre les valeurs et les normes de la société. »[48]

Les relations développées par les élèves avec les enseignants sont sûrement un des facteurs les plus significatifs en regard à leur réussite scolaire. La qualité des interactions en classe est garante de la motivation, de l'intérêt et de la persévérance des étudiants. En effet, à travers les activités académiques qu'il propose, l'enseignant doit créer une atmosphère favorable à l'apprentissage. Pourtant, les enseignants, bien qu'ils aient une image assez positive de leurs élèves, développent des attitudes moins positives envers les élèves en difficulté[49], dont de nombreux garçons, et cette image négative est transmise à l'étudiant par le processus de réalisation des attentes, aussi appelé effet Pygmalion[50].

De plus, le corps professoral vient renforcer les rôles assignés socialement à chacun des sexes. En effet, il semble que les enseignants, dès le niveau préscolaire, utilisent les stéréotypes sexuels pour guider leurs interactions avec les élèves[51]. Aussi, ils préfèreraient que les filles et les garçons adoptent les comportements et les attitudes associés à leur sexe biologique[52]. De même, la perception que l'enseignant a de l'élève et ses agissements à son égard peuvent varier selon le sexe de ce dernier ; les garçons seraient perçus plus négativement que les filles au plan des habiletés scolaires et sociales et auraient plus d'interactions, positives et négatives, avec l'éducateur[53].

Enfin, certaines personnes expliquent l'écart de réussite entre les garçons et les filles par le manque d'enseignants hommes, surtout dans les écoles primaires. Bien que certaines études prouvent que l'absence d'enseignants hommes soit un inconvénient autant pour les filles que pour les garçons de par le manque de modèle masculin, il semble que leur présence en plus grand nombre n'ait pas d'impact direct sur les performances des élèves des deux sexes[54]. Par contre, l'embauche d'enseignants hommes, en plus de fournir des modèles masculins utiles aux jeunes garçons et aux jeunes filles, aurait plutôt pour effet de diversifier les modèles de sexe présentés aux étudiants et de déconstruire les stéréotypes associés par les jeunes aux hommes et aux femmes.

En somme, le milieu scolaire, et particulièrement le contact avec les enseignants, occupe une place importante dans les conditions gagnantes d'un cheminement vers la réussite. De plus, la prise en compte des besoins et des intérêts spécifiques des garçons dans les activités pédagogiques et parascolaires semble un changement nécessaire pour que ceux-ci s'impliquent davantage dans leurs études. Enfin, une ouverture de l'école sur son milieu et une collaboration avec divers partenaires préoccupés par le sort des jeunes est une voie privilégiée par de nombreux spécialistes de l'éducation.

« Les professeurs, faisant leur travail, réprimandent souvent les garçons. Ensuite, les suspensions frustrent et démoralisent le jeune qui considère l'école comme une perte de temps. » (G. Sec.3, 15 ans)

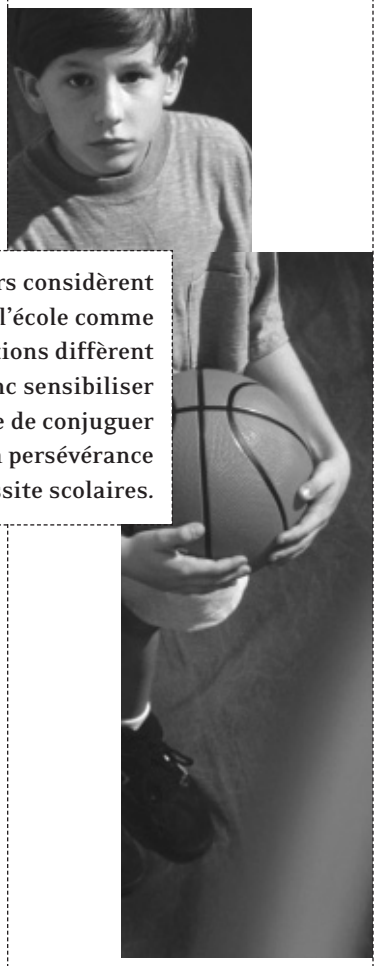
« Il faudrait un taux équitable de professeurs masculins et féminins. » (G. Sec.5, 16 ans)

« L'école ne répond pas aux besoins des gars. Les matières qui y sont enseignées ne sont pas adaptées aux garçons. » (G. Sec.5, 17 ans)

La perception que l'enseignant a de l'élève et ses agissements à son égard peuvent varier selon le sexe de ce dernier : les garçons seraient perçus plus négativement que les filles au plan des habiletés scolaires et sociales.

Le mésosystème ou la collaboration école-famille |

Les différents milieux que l'on retrouve dans le microsystème de l'enfant influencent et modèlent l'individu chacun à leur manière. Pourtant, si l'on veut vraiment intervenir sur les comportements et les attitudes d'une clientèle visée, le discours et les valeurs véhiculées dans les différentes sphères d'influence doivent se concerter et travailler ensemble pour qu'une continuité existe entre leurs actions. Il en est ainsi pour la famille et l'école, sûrement les deux environnements sociaux qui jouent les rôles les plus importants sur les réussites éducative et sociale des jeunes garçons et des jeunes filles : « L'engagement et la réussite scolaire de l'ensemble des élèves, et notamment des garçons, constituent un défi qui invite l'école à accroître ses liens ou à en établir de nouveaux avec ses partenaires naturels que sont les parents et la communauté environnante »[55].



Bien que plusieurs chercheurs s'entendent sur l'importance de la participation des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant et la continuité des valeurs entre la famille et l'école pour la réussite des jeunes[56], il semble que les parents et les éducateurs considèrent toujours les deux milieux que sont la famille et l'école comme deux univers distincts dont les rôles et les fonctions diffèrent dans le développement des enfants[57]. Il faut donc sensibiliser la famille et l'école à l'importance de conjuguer leurs efforts et leurs actions pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires.

Il semble que les parents et les éducateurs considèrent toujours les deux milieux que sont la famille et l'école comme deux univers distincts dont les rôles et les fonctions diffèrent dans le développement des enfants. Il faut donc sensibiliser la famille et l'école à l'importance de conjuguer leurs efforts et leurs actions pour favoriser la persévérance et la réussite scolaires.

Les études consultées indiquent que l'école doit être celle qui instaure le contact avec les parents en élaborant des projets de collaboration visant à développer la participation parentale. Ces actions doivent viser le développement des habiletés parentales favorisant la réussite telles l'encadrement et le soutien, tant affectif qu'instrumental[58].

Quelle que soit la méthode utilisée pour accroître la présence des parents à l'école ainsi que pour améliorer la qualité des relations entre les enseignants et les parents, les effets sont bénéfiques autant pour les élèves (amélioration des performances, taux moindre d'absentéisme, attitude plus positive à l'égard de l'école), pour les parents (satisfaction envers l'école, confiance dans leurs propres habiletés éducatives, confiance envers les enseignants) et pour les enseignants (attitude plus positive envers les parents et envers leur propre pratique professionnelle)[59].

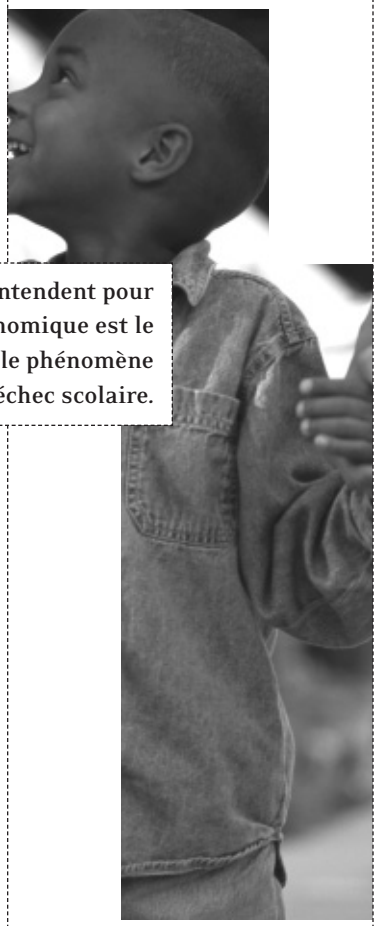
L'exosystème ou les environnements de vie extérieurs à l'enfant |

La famille, principal agent de socialisation de l'enfant, s'inscrit dans un milieu qui joue un rôle important sur le développement de celui-ci. Ainsi, le travail des parents et le revenu familial, qui influent directement sur le milieu socioéconomique dans lequel l'enfant grandira, jouent un rôle important dans la réussite éducative et sociale de celui-ci. En effet, de nombreux spécialistes s'entendent pour dire que le milieu socioéconomique est le premier facteur influençant le phénomène de la réussite ou de l'échec scolaire. L'environnement dans lequel les enfants grandissent établit la qualité des relations qu'ils développeront avec leur entourage et le type d'apprentissage auxquels ils seront soumis durant leur période préscolaire[60].

Les enfants provenant de familles pauvres sont donc plus à risque d'être atteints de problèmes de santé physique ou mentale[61], d'accumuler un retard dans leur développement intellectuel et

cérébral-cognitif[62], de développer des troubles de comportement [63] ainsi que d'éprouver des difficultés d'adaptation scolaire et sociale[64]. Les conditions de vie difficiles qui caractérisent ces familles affectent grandement le cheminement scolaire de ces enfants : « Les conditions sociales et économiques défavorables affectent les ressources parentales, limitent les possibilités d'offrir un soutien pour les travaux scolaires et créent une aliénation à l'égard de l'école et du discours des enseignants»[65].

Des modifications dans la structure familiale, séparation et divorce, peuvent également affecter le développement psychologique et cérébral de l'enfant et nuire à sa réussite éducative et sociale. En effet, les diverses recherches s'intéressant à cet aspect démontrent que « les familles touchées par la séparation ou le divorce passent par une phase de désorganisation qui affecte tous les membres de la famille à des degrés divers »[66]. Souvent accompagnée de conflits et de difficultés économiques, la séparation parentale a des conséquences généralement négatives pour les enfants qui la vivent : difficultés scolaires, troubles de comportements, attitudes antisociales, faible estime de soi, problèmes de violence et de déviance, etc. [67]



De nombreux spécialistes s'entendent pour dire que le milieu socioéconomique est le premier facteur influençant le phénomène de la réussite ou de l'échec scolaire.

Le macrosystème ou les facteurs sociopolitiques|

Suite à une sensibilisation et à une collaboration plus grande du milieu familial et du milieu scolaire dans la réussite des jeunes garçons et des jeunes filles, la participation des instances décisionnelles plus larges tels les gouvernements ou les commissions scolaires, et la remise en question de certaines normes culturelles ou de certaines perceptions erronées sur l'éducation sont nécessaires.

L'abandon scolaire est aujourd'hui considéré comme un problème social, principalement vu à travers les conséquences économiques négatives qui en résultent. Cette vision soulève plusieurs réactions et amène certains spécialistes à remettre en question la perception de l'éducation et la conception de l'apprentissage. Dans notre société, « les conceptions de l'éducation et de l'élève sont profondément dictées par les besoins industriels […] »[68]. Le rôle de l'école étant centré sur la transmission des connaissances et des valeurs dominantes qui favorisent l'objectivité et le scientifique, l'enseignement soumet l'élève à un processus de transmission des connaissances qui laisse peu de place à l'individualité et aux différences. En effet, l'apprentissage est considéré comme une activité passive de diffusion des connaissances qui se concentre davantage sur les contenus que sur le développement de compétences[69].

Considérer l'enseignement comme un processus actif et continu de construction de sens, qui transforme l'élève en un agent engagé dans la construction de ses savoirs et qui lui permet de développer la capacité de mobiliser et d'utiliser ses ressources de façon efficace, serait une façon novatrice d'impliquer l'élève dans ses études et dans la société. La réforme de l'éducation mise en place par le gouvernement québécois et l'ouverture de certaines commissions scolaires à la complexité du phénomène de la réussite scolaire constituent des premiers pas vers la reconnaissance de l'individualité des étudiants ainsi que de la diversité des approches pour répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. Les élèves à risque d'abandon, les garçons particulièrement, sont visés spécifiquement par plusieurs de ces initiatives.

En ce qui concerne l'écart de réussite scolaire entre les garçons et les filles et ses conséquences sociales, la reconnaissance des différences biologiques au niveau du développement physique, psychologique, cérébral-cognitif, etc., est nécessaire à la base des changements dans les perceptions et les pratiques d'enseignement. Aussi, la rigidité des rôles sociaux de sexe, surtout chez les garçons, semble un obstacle majeur à leur implication et à leur persévérance scolaire[70]. Ces stéréotypes présents et diffusés dans toutes les sphères de la société doivent être dénoncés et remplacés par une vision plus égalitaire des sexes.

« Il faudrait moins de cours théoriques et plus de cours techniques » (G. Sec 5, 17 ans)

« Pouvoir manipuler, travailler, bouger avec ce que l'on apprend. Des projets qui servent à quelque chose d'utile et qui sont valorisants » (F. Sec.5, 16 ans)

Vision de la problématique | **le bilan**

Les nombreuses études sur la réussite scolaire, éducative ou sociale des jeunes et celles s'intéressant de plus près à l'écart de réussite entre les garçons et les filles démontrent bien la complexité du phénomène et les nombreuses sources d'influence qui interviennent dans le cheminement et le devenir des jeunes Québécois. Le cadre conceptuel développé par le GREG reflète bien cette réalité.

Toutefois, nous croyons nécessaire d'aller un pas plus loin dans notre articulation de ce modèle afin de circonscrire plus adéquatement des balises pour la mise sur pied d'actions éclairées. Tel que décrit précédemment, chacun des niveaux écosystémiques permet d'identifier des facteurs de risque et de protection. En adoptant une vision dynamique du modèle, il est possible de visualiser les différents niveaux comme des roues d'engrenage mobiles qui ouvrent la voie à un cheminement éducatif réussi ou à l'échec scolaire. S'il y a un enlignement des facteurs de risque présents dans chacun des niveaux écosystémiques, l'individu, le garçon en l'occurrence, se distancie de l'univers scolaire et s'inscrit en dehors du milieu académique.

La réforme de l'éducation et l'ouverture de certaines commissions scolaires à la complexité du phénomène de la réussite scolaire constituent des premiers pas vers la reconnaissance de l'individualité des étudiants ainsi que de la diversité des approches pour répondre à leurs besoins et à leurs intérêts.

Les solutions à développer pour intervenir sur cette situation doivent donc refléter la multiplicité des facteurs qui interviennent dans le processus de réussite éducative et sociale et répondre à la réalité de chaque jeune qui compose le groupe hétérogène des futurs décrocheurs. De même, il ne faut pas oublier l'importance de la diversification des moyens à développer pour agir sur chacun des milieux ou sur les intervenants qui entourent les jeunes. Ces actions doivent être réalisées en concertation pour que les idées et les valeurs véhiculées dans les différents milieux de vie des jeunes et dans la société en général soient cohérentes.

Vision de la solution|

La vision de la solution face aux difficultés que rencontrent les garçons au cours de leur éducation est en lien direct avec le cadre théorique exposé ci-haut. Le GREG propose quatre principes directeurs qui permettront de guider les actions mises en place pour favoriser les réussites scolaire, éducative et sociale des garçons.

Le GREG considère que la réussite éducative des garçons est une préoccupation qui doit rejoindre l'ensemble des acteurs sociaux.

Les garçons, sujets principaux de nos recherches, vivent dans une société qui possède des normes et des règles qui régissent la vie en collectivité. De la famille à l'école, en passant par le groupe d'amis, les garçons grandissent dans des milieux qui les influencent de par leurs caractéristiques et leur fonctionnement. Aussi, les gouvernements, les commissions scolaires ainsi que les autres acteurs sociaux imposent des principes et des modèles que les garçons doivent respecter pour être acceptés en tant que citoyens et en tant qu'hommes, parmi lesquels la conception de l'éducation et de l'apprentissage, les exigences de réussite et les rôles sociaux de sexe.

Une approche intersectorielle telle que présentée par le GREG à travers l'adoption du modèle écosystémique peut donc permettre aux acteurs des différentes instances concernées – provenant des différents ministères, des milieux économiques, sociaux, scolaires et communautaires ainsi que de la famille – de travailler ensemble plutôt que par une approche fragmentée et isolée qui n'aborderait qu'un aspect de la problématique.

Le GREG se refuse à toute notion voulant faire de ce dossier une mode du moment, une priorité du jour ou de l'année.

Bien que le contexte actuel, à travers le discours des médias et de nombreux acteurs sociaux, donne une place de choix à la problématique des garçons dans le milieu scolaire, les membres du GREG croient que le développement d'une approche à plus long terme répond mieux à la réalité de la situation et aux difficultés que les garçons rencontrent. La mise en place de projets permanents dont les effets pourront être étudiés à court, moyen et long terme semble une voie à privilégier. De plus, cette perspective nécessite flexibilité et souplesse des objectifs établis par le groupe afin de répondre aux besoins des différents partenaires du GREG qui peuvent varier d'une année à l'autre.

Le GREG est conscient que la mise en place des facteurs favorisant la réussite éducative et sociale n'est pas un processus qui commence à l'école.

En conformité avec la perspective développementale de l'individu adoptée dans le cadre théorique, les membres du GREG estiment que les expériences antérieures de l'individu jouent un rôle important dans son devenir. Ainsi, plus l'abandon scolaire survient tôt dans le cheminement de l'enfant, plus il y a de chances que des difficultés d'apprentissage antérieures soient en cause. Cette conception permet d'élargir les clientèles cibles – petite enfance, âges préscolaire et scolaire, adolescence, jeunes adultes – et de s'intéresser autant à la prévention de l'échec et de l'abandon scolaires qu'à la réintégration de décrocheurs aux milieux scolaire ou professionnel.

Le GREG estime que la prévention et l'intervention auprès des garçons demande de la créativité et de la concertation.

Comme nous l'a démontré la recension des projets spécifiques aux garçons dans les écoles québécoises francophones du secteur public, une variété non négligeable d'actions sont mises sur pied pour motiver et intéresser les garçons à l'école. Pourtant, aucune concertation n'existe entre les divers milieux et intervenants qui mettent en place ces projets. Une meilleure collaboration entre les écoles, les commissions scolaires du Québec et les nombreux partenaires en contact avec les jeunes permettrait de ne pas réinventer la roue à chaque nouvelle initiative et de bâtir sur les expériences antérieures tout en étant ouvert à des approches novatrices.

De ces quatre principes directeurs découlent les pistes d'intervention suivantes :

- une approche communautaire qui mise sur la mobilisation, la concertation et la collaboration entre les jeunes, leur famille et les ressources leur offrant des services ;
- une approche de milieu qui vise une intervention dans les différents environnements de vie fréquentés par les enfants et les adolescents tels les centres de la petite enfance, les écoles, les maisons des jeunes, les CLSC, etc.;
- une intervention de type multi-cibles s'adressant aux différents acteurs sociaux qui sont parties prenantes du processus de réussite. En plus des jeunes eux-mêmes, ce type d'intervention implique les enseignants, les éducateurs, les parents, les professionnels, les instances décisionnelles des écoles et des commissions scolaires, les ministères, etc.;
- une intervention de type multi-stratégies qui fait référence aux différents milieux et facteurs qui ont été identifiés selon l'approche écosystémique. Selon les objectifs à atteindre et l'environnement sur lequel on désire agir, les actions pourront prendre différentes formes : rencontres de groupe, suivis individuels, sensibilisation à grande échelle, etc. ;
- une intervention qui mise sur les compétences plutôt que sur les problèmes manifestés par les garçons : environnement qui renforce les compétences nécessaires à la réussite scolaire et sociale, méthodes d'apprentissage adaptées aux garçons, développement d'habiletés qui respectent les forces de certains garçons en difficulté académique.

Vision de la solution | **le bilan**

Les pistes de solution que le GREG développera au cours des prochaines années s'articulent autour de quatre principes directeurs qui définissent la réussite éducative des garçons comme :

- un phénomène de société;
- une problématique qui demande une approche à long terme;
- un processus qui ne commence pas à l'école;
- un problématique qui demande de la créativité.

De ces principes directeurs ressortent des pistes d'intervention qui correspondent aussi aux différentes théories présentées dans le cadre théorique et qui prennent en compte les multiples facteurs et les divers environnements qui influent sur le développement et le cheminement des jeunes. Aussi, cette vision permet d'élargir les clientèles cibles tout en diversifiant les formes ou les stratégies d'action proposées.

Conclusion |

Les différents aspects du cadre théorique adoptés par le GREG, appuyés par la littérature scientifique sur le processus réussite/abandon scolaire, mettent en lumière la complexité de la question de la réussite des garçons. Bien que le questionnement de départ naisse de la situation précaire des garçons à l'école, les diverses études sur le sujet démontrent avec force l'importance de la réussite éducative dans un sens plus large, en dehors du milieu scolaire, et son impact sur l'insertion sociale du jeune.

Ainsi, la réussite scolaire ne peut être étudiée sans tenir compte des divers facteurs qui touchent non seulement l'individu, le jeune garçon dans le cas qui nous intéresse, mais qui sont aussi associés aux environnements qu'il fréquente tout au long de son développement, tels sa famille, ses amis, la garderie, l'école et toute institution sociale plus vaste qui peuvent influencer son cheminement. Les quatre approches du cadre théorique reconnues par le GREG, appuyées par des recherches rigoureuses sur le sujet, tracent un portrait global de la réalité des jeunes en difficulté scolaire.

Cette vision de la problématique détermine de façon importante les diverses pistes de solution qui seront privilégiées par le GREG. En effet, celles-ci s'organisent autour et à travers les divers milieux desquels sont issus les nombreux facteurs qui influencent le processus de réussite ou d'échec. Ainsi, des pistes d'intervention multi-cibles et multi-stratégies semblent des voies prometteuses pour venir en aide aux garçons. De même, la concertation des actions des divers organismes et acteurs impliqués auprès des jeunes est nécessaire pour maximiser les résultats de celles-ci.

Recension | **des projets**

« Récompenser ceux qui font des efforts et s'améliorent au lieu de ceux qui ont les meilleures notes » (G. Sec.5, 16 ans)

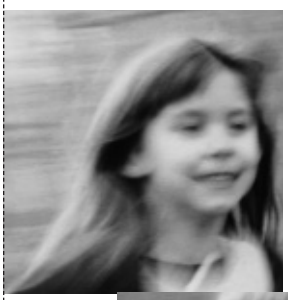
Recension | **des projets**

Une des principales réalisations du GREG a été de répertorier plusieurs projets, en cours ou en développement, s'adressant spécifiquement aux garçons et visant l'amélioration de leur intérêt face à l'école ou leur réussite académique.

Cette démarche avait pour but de dresser un portrait d'ensemble de la situation québécoise quant aux solutions apportées à la problématique de l'éducation et de la réussite scolaire des garçons, ainsi que de connaître les pistes de solution les plus prometteuses.

Méthodologie |

Une première tournée téléphonique a été effectuée en avril 2003 auprès des commissions scolaires francophones du Québec. Nous désirions savoir si celles-ci étaient sensibilisées à la problématique de la réussite scolaire des garçons et ce, dans le but de faire un premier tri parmi les écoles, primaires et secondaires, qui auraient pu avoir des projets correspondant à nos critères de départ. Nous avons réussi à rejoindre 28 commissions scolaires sur une possibilité de 63. Bien que plusieurs commissions se soient dites intéressées de près par la question de la réussite des garçons à l'école, nous n'avons pu avoir accès à l'information que nous recherchions puisque le système demeure assez décentralisé et que les divers projets restent des initiatives locales laissées aux écoles.



Devant cette réalité, nous avons d'abord téléphoné, de la fin avril à la fin mai, aux écoles secondaires francophones du réseau public québécois. Sur une possibilité de 353 écoles, nous en avons rejoint 194. De ce nombre, nous avons recensé 38 projets spécifiques aux garçons, 29 étant actifs durant l'année scolaire 2002-2003 et les 9 autres devant être en fonction pour l'année scolaire 2003-2004. L'intérêt démontré par plusieurs directions d'école face à la réussite et à la persévérance des garçons dans leurs études, et la diversité des projets mis sur pied pour leur venir en aide, sont sans contredit des preuves du dynamisme des institutions d'enseignement québécoises.

À la suite de cette étape, nous sommes entrés en contact avec les écoles primaires publiques francophones du Québec, de la fin mai à la mi-juin. Sur une possibilité de plus de 1000 écoles, nous en avons appelé 623 et rejoint 294. Ce faible pourcentage est dû à la période de l'année au cours de laquelle les appels ont été effectués. Dans les écoles primaires, nous avons dénombré 54 projets de réussite s'adressant spécifiquement aux garçons, 44 s'étant déroulés durant l'année scolaire 2002-2003 et 10 devant être mis en place pour l'année 2003-2004. Ici encore, la majorité des personnes contactées se sont montrées ouvertes à la problématique des garçons.

Bref, sur un total de 488 écoles rejointes, nous avons répertorié 92 projets s'adressant spécifiquement aux garçons, 73 étant implantés lors de nos appels et 19 devant se mettre en branle en septembre 2003. Lors de la lecture des descriptions des divers projets, il faut garder en tête que ce sont des projets qui s'adressent uniquement aux garçons ou dont l'objectif premier est de leur venir en aide. Il ne faut donc pas se surprendre que certaines catégories comportent un nombre négligeable de projets. S'ajoute à ces mesures concrètes l'existence de plusieurs groupes ou comités, formés par les écoles ou les commissions scolaires, qui s'intéressent et se questionnent tout au long de l'année sur la réussite scolaire et éducative des garçons dans le milieu propre à chacune des institutions. Le foisonnement d'activités et d'échange d'idées entourant la problématique de l'éducation des garçons indique le besoin et la pertinence de se pencher sur ce sujet.

Quelques constats |

Bien qu'une forte proportion d'établissements scolaires soient sensibilisés à la situation des garçons dans les écoles québécoises, nombreux sont ceux qui ne se sont pas attardés à cette problématique. Alors que certaines directions attendent les résultats de l'analyse de leur situation avant d'inclure des mesures spécifiques aux garçons dans leur plan de réussite pour l'année 2003-2004, d'autres ne voient pas ou ne veulent pas faire de différences entre les garçons et les filles.

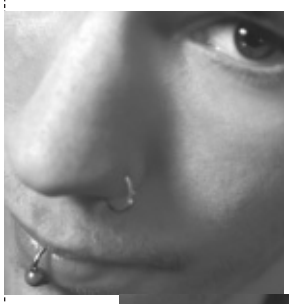
En effet, pour de nombreuses écoles, autant primaires que secondaires, la problématique des garçons est intégrée dans des projets de réussite scolaire s'adressant à l'ensemble des étudiants. Les directions ne veulent pas négliger la réussite des filles et affirment que certaines activités, bien qu'ouvertes à toute la population étudiante, sont fréquentées majoritairement par les garçons et qu'elles peuvent avoir des effets bénéfiques sur ceux-ci.

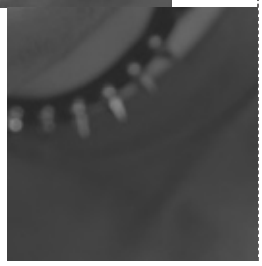
Quel que soit le type de projet développé par les écoles, un des obstacles majeurs à leur mise en place et à leur réussite est sans contredit l'atteinte d'une unanimité au sein de la structure scolaire. En effet, un énorme travail de mobilisation doit être réalisé auprès des intervenants du milieu scolaire puisque la mise sur pied de mesures novatrices exige souvent des modifications au niveau du fonctionnement et de la structure de l'école dite « traditionnelle ». De plus, les initiateurs des projets doivent avoir l'accord du conseil d'établissement pour mettre en branle les diverses étapes nécessaires à sa réalisation. Bref, le nombre restreint de projets répertoriés s'adressant spécifiquement aux garçons peut s'expliquer par les contraintes qu'impose le système scolaire.

Aussi, devant l'ampleur du problème de l'échec et du décrochage scolaires, en particulier chez les garçons, de nombreux projets sont mis sur pied rapidement pour agir directement et à court terme. Le contexte d'implantation de ces projets, qui laisse peu de temps à la réflexion quant aux diverses causes menant à la situation précaire des garçons à l'école ainsi qu'à l'étude des caractéristiques socioéconomiques de la clientèle à qui ils s'adressent, ne permet pas d'effectuer une évaluation plus systématique de leurs effets concrets. Pourtant, quelques écoles, pour la plupart secondaires, se sont associées à des chercheurs d'institutions universitaires ou collégiales pour développer des projets dont les assises reposent sur des bases théoriques solides et dont les effets pourront être mesurés efficacement.

Malgré tout, les projets spécifiques aux garçons que nous avons répertoriés au cours de nos appels téléphoniques, de par leur diversité et leur innovation, sont des preuves que les écoles québécoises sont prêtes à surmonter les obstacles et à user d'imagination et de créativité pour mener à terme leur objectif premier : la réussite de tous.

Par contre, il ne faut pas passer sous silence que notre démarche est teintée de l'interprétation que se faisaient les appelants et leurs interlocuteurs de la problématique de l'éducation des garçons. Ainsi, la façon d'aborder les personnes lors de nos appels et d'expliquer le but de notre recherche, le moment auquel nous réussissions à parler à nos interlocuteurs, leur disponibilité et leur intérêt face à notre sujet, ont grandement influencé les résultats que nous vous présentons.





Description des projets |

À la suite des nombreuses lectures que nous avons effectuées sur la réussite scolaire en général et sur celle des garçons en particulier, nous avons pu dresser une liste des types de projets qui sont mis de l'avant dans les écoles pour répondre aux besoins des élèves. Les différents types de projets sont explicités et des exemples concrets, particulièrement bien organisés ou représentatifs, sont donnés pour chaque catégorie. Puisque certaines de ces initiatives répondent aux descriptions de plusieurs catégories, il est possible que les résultats par type de projets dépassent le nombre total de projets répertoriés.

Les projets recensés sont classifiés selon 6 catégories :

1. **Démixage**
2. **Activités parascolaires**
3. **Autres types d'activités**
4. **Intervention psychosociale**
5. **Méthodes d'enseignement**
6. **Intervention pédagogique**

1. Démixage |

Depuis quarante ans, la mixité est de mise dans les écoles québécoises. Les filles et les garçons, ayant les mêmes capacités intellectuelles, reçoivent une formation générale et uniforme leur permettant de s'insérer, une fois adulte, dans la société. Pourtant, devant les difficultés des garçons à répondre aux exigences scolaires et le plus faible taux de diplomation qui en résulte, plusieurs remettent en question ce principe fondateur du système moderne d'éducation québécois.

En effet, de nombreux spécialistes et professionnels du milieu de l'éducation croient qu'un retour à la non mixité pourrait être une solution pour améliorer les performances des garçons à l'école. Selon eux, les garçons et les filles sont différents à plusieurs point de vue, entre autres au plan des stratégies d'apprentissage. L'école actuelle répondant principalement aux caractéristiques et aux intérêts des filles, la formation de classes ou d'écoles de garçons permettraient de mieux s'adapter à leurs styles cognitifs et de répondre à leurs intérêts.

Lors de nos appels, nous avons pu répertorier un total de 41 projets de démixage (voir tableau 4). Alors que certains peuvent se définir comme du démixage permanent (34 projets), c'est-à-dire que les garçons et les filles sont séparés dans une ou plusieurs matières et ce, durant toute l'année scolaire, d'autres peuvent être qualifiés de démixage temporaires (7 projets) puisque les élèves sont divisés selon leur sexe pour une période déterminée ou de façon sporadique lors de certaines matières ou activités spécifiques.

Dans les écoles primaires appelées, 25 projets de démixage ont été dénombrés. De ceux-ci, 19 sont du démixage permanent et 6 du démixage temporaire (voir tableau 5). Du côté des écoles secondaires, 16 projets de non mixité ont été recensés, 15 répondant aux critères du démixage permanent et un unique projet en cours étant classifié en tant que démixage temporaire (voir tableau 6).

Une école primaire que nous avons rejointe, située dans la région de la Gaspésie, a introduit avec succès en septembre 2002 des classes non-mixtes dans son milieu. L'association avec un chercheur universitaire, qui possède une expertise au niveau pratique, a facilité la sensibilisation et la mobilisation de l'équipe-école. De plus, l'école a obtenu une subvention de la commission scolaire pour démarrer le projet et son soutien constant par la suite. Dans ce cas particulier, la création de classes

de garçons en 3e année a pour but d'expérimenter des méthodes d'enseignement différentes pour mieux répondre aux stratégies d'apprentissage et aux intérêts spécifiques de cette clientèle. Certains enseignants ont essayé d'appliquer les méthodes développées spécifiquement pour les garçons dans les classes non-mixtes aux autres classes de l'école avec plus ou moins de succès. Selon les propos du directeur de l'école, les plus grandes répercussions auprès des garçons ont été ; la satisfaction de se retrouver entre « gars », une amélioration de l'estime et de la confiance en soi et une communication plus facile. Au niveau académique, il est encore trop tôt pour voir un changement dans les notes ou dans le rapport à l'école. Il semble également que les garçons qui ont participé à cette expérimentation et leurs parents sont très satisfaits du déroulement de l'année scolaire. Un bilan de l'année sera produit par un observateur externe permettant d'identifier les principales recommandations et les ajustements à faire pour l'année 2003-2004. Ce projet nous semble particulièrement intéressant de par son organisation. En effet, l'association avec un chercheur universitaire, le suivi des étudiants tout au long de la démarche et l'évaluation des effets du projet sont des aspects qui démarquent cette initiative.

Dans la plupart des projets répertoriés dans cette catégorie, que le démixage soit permanent ou temporaire, il se fait généralement en éducation physique et souvent dans les matières de base comme le français, les mathématiques ou l'anglais. Dans le premier cas, la séparation des garçons et des filles est effectuée pour que les garçons puissent bouger à leur aise, faire des activités qui leur plaisent, parfois plus intenses et plus physiques. Dans le deuxième cas, le démixage sert à analyser et à isoler les stratégies d'apprentissage spécifiques aux garçons et aux filles et à développer des méthodes répondant aux caractéristiques et aux intérêts de chacun.

Selon les témoignages recueillis auprès des directions, les résultats de tels types d'expérimentations semblent pour le moins ambigus : alors que certaines personnes nous ont fait part d'améliorations du comportement des garçons participant à ces projets, d'autres nous ont indiqué que les attitudes négatives vis-à vis leurs pairs, garçons comme filles, étaient amplifiées. Majoritairement, ils n'ont remarqué aucun changement significatif au niveau des résultats académiques.

2. Activités parascolaires |

Les activités parascolaires font depuis longtemps partie du paysage scolaire québécois. Dans le but de répondre aux divers intérêts des élèves ou pour développer chez ceux-ci de nouvelles habiletés qui ne sont pas nécessairement liées au monde académique, elles ont considérablement évoluées au cours des dernières années, tant au niveau de la quantité que de leur nature. En plus d'une gamme étendue de sports, du hockey en passant par le golf et l'athlétisme, elles se composent également de plusieurs activités du domaine culturel : arts plastiques, musique, théâtre, improvisation, radio et journal étudiant, expo-science, etc.

Nos appels téléphoniques nous ont permis de répertorier 27 projets actifs durant l'année 2002-2003 impliquant des activités parascolaires exclusives aux garçons (voir tableau 4). De ce nombre, 22 sont des activités sportives et 5 des activités à caractère culturel.

Au niveau primaire, 18 projets de ce type ont été recensés : 13 de nature sportive et 5 de nature culturelle (voir tableau 5). Dans les écoles secondaires, nous avons seulement trouvé 9 projets d'activités parascolaires sportives (voir tableau 6). Nos résultats démontrent que les activités parascolaires développées pour intéresser les garçons et les motiver se limitent en grande partie aux sports.

Dans les écoles primaires que nous avons contactées, les activités parascolaires, en majorité sportives (13 sur un total de 18), sont mises sur pied pour divertir et occuper les élèves durant les heures de dîner ou après les cours. Certaines écoles ont procédé à un sondage auprès de leurs élèves pour connaître leurs champs d'intérêts et développer des activités qui y correspondent. Elles sont habituellement encadrées par un enseignant ou un membre du personnel de l'école. Plusieurs de

nos interlocuteurs nous ont fait savoir que ces activités avaient pour but de faire bouger les garçons, de leur faire dépenser leur trop-plein d'énergie. Ainsi, ils seraient plus concentrés durant les périodes de cours. Certaines de ces activités s'inscrivent dans des ligues de compétition inter-écoles, ce qui peut motiver davantage les garçons à y participer. Une seule école primaire de notre échantillon, située dans la région de la Mauricie, exige un rendement comportemental précis pour que le jeune puisse avoir accès aux activités organisées. Les activités reliées au domaine culturel sont, quant à elles, développées selon les demandes et les goûts spécifiques des garçons et prennent les formes les plus diverses : musique, théâtre, improvisation, arts plastiques, jeux d'échecs, astronomie, etc.

Au niveau secondaire, encore ici, ce sont les sports qui mobilisent le plus les garçons dans les activités parascolaires, entre autres, le football. Par contre, ce type d'activités semble mieux organisé dans les écoles secondaires qu'au niveau primaire. En effet, les garçons participant aux diverses équipes sportives (football, hockey, basket-ball, badminton, handball, etc.) ou qui veulent profiter des équipements mis à leur disposition (salle d'entraînement) sont parfois ciblés (troubles d'apprentissage ou de comportement) ou doivent atteindre certains objectifs au niveau académique ou comportemental. Par exemple, dans une école de la région des Laurentides, les garçons doivent obtenir de bonnes notes pour demeurer au sein de l'équipe de football. Mais pour la majorité des organisateurs d'activités parascolaires, le but premier est de répondre aux intérêts des étudiants et de les motiver à rester à l'école pour ainsi terminer leur année scolaire.

En général, selon les directions d'école, les résultats concernant ce type de projets se font sentir plutôt au niveau comportemental – motivation, estime de soi, présence à l'école et en classe – qu'au niveau académique, à moins que l'on impose une moyenne scolaire précise pour participer aux activités, ce qui est plutôt rare.

3. Autres types d'activités |

Dans la même veine, d'autres activités à caractère sportif et culturel, mais ne s'intégrant pas dans la catégorie des activités parascolaires, ont été développées afin de répondre aux intérêts des élèves tout en leur permettant de mettre à profit ou de développer leurs capacités et leurs aptitudes. Ainsi, font aussi partie des projets que nous avons répertoriés des options scolaires (plus de périodes d'un domaine intégrées dans l'horaire de cours, par exemple : éducation physique, sport particulier, musique, informatique, etc.), des périodes réservées pour des activités particulières et des sorties à l'extérieur de l'école.

Au total, 17 projets de ce type, spécifiques aux garçons, ont été dénombrés. De ces projets, 14 sont de nature sportive alors que 3 peuvent être qualifiés de culturels (voir tableau 4).

Dans les écoles primaires, nous avons recensé 6 projets de ce type qui se consacrent aux sports (voir tableau 5). Au secondaire, la même tangente se dessine avec 10 projets appartenant à cette catégorie dont 8 constituent des activités à caractère sportif et 2 à caractère culturel (voir tableau 6).

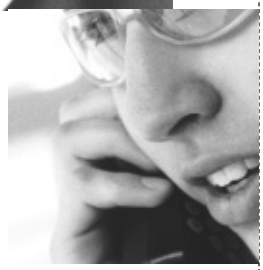
Au niveau primaire, les activités de nature sportive dominent largement. Dans certaines écoles, des périodes sont réservées aux garçons afin de les faire bouger et de leur faire dépenser leur énergie. Par exemple, dans une école montréalaise, le gymnase est ouvert tous les matins pour que les garçons puissent se dépenser physiquement avant les cours.

Un autre projet intéressant, dans la région de la Baie James, consiste en l'organisation, deux fois par année, d'une journée plein-air pour les garçons de 6e année. À partir d'une activité physique, la raquette, les intervenants veulent inculquer aux jeunes garçons les notions de dépassement, de persévérance et d'effort qu'ils peuvent ensuite transposer au plan académique (devoirs, examens, etc.). Grâce à ces moments privilégiés, les garçons peuvent vivre des expériences qui leur ressemblent et qui ont une signification pour eux.

Dans les écoles secondaires, la création d'options « éducation physique » ou « sport », dans lesquelles des périodes d'activités physiques sont ajoutées à l'horaire des élèves qui choisissent ce cheminement, est assez populaire. Alors que pour certaines directions d'école, il s'agisse de permettre aux étudiants de bouger un peu plus et de les motiver par une activité qui les intéresse particulièrement, pour d'autres, ces options permettent un meilleur encadrement des étudiants et sont intégrées dans une mission d'éducation plus générale. Par exemple, dans une école secondaire de la région des Laurentides, dans le cadre de l'option éducation physique, la direction a créé une équipe de football pour les garçons à risque de décrochage du deuxième cycle du secondaire. Ceux-ci se doivent d'atteindre la note de passage dans toutes les matières et d'afficher un comportement respectable pour pouvoir faire partie de l'équipe. En plus de motiver les étudiants dans leurs cours et de faire diminuer le taux d'absentéisme, ce projet a permis de développer un sentiment d'appartenance à l'école chez ces jeunes.

Tout comme pour les activités parascolaires, le sport demeure un moyen privilégié pour rejoindre les garçons dans leurs goûts et leurs intérêts. Cependant, il faut savoir que le but poursuivi par la plupart des directions d'école est la motivation des garçons et leur présence à l'école et non leur réussite académique.

Plusieurs écoles qui ont mis sur pied de tels projets, même s'ils ne sont pas spécifiques aux garçons, y voient un moyen d'aider ceux-ci puisqu'ils sont majoritaires à s'y inscrire.



4. Intervention psychosociale |

Le jeune et ses caractéristiques personnelles sont au cœur de ses apprentissages. Sa motivation, son estime de soi et sa perception en tant qu'élève sont des éléments primordiaux qui influencent grandement sa réussite scolaire. L'intervention auprès des étudiants, surtout ceux en difficulté, afin de leur faire prendre conscience de leurs aptitudes et de leurs capacités peut développer ou améliorer ces trois caractéristiques. Ce type d'intervention constitue un moyen valable de soutenir les garçons dans leur cheminement scolaire.

De plus, le manque de modèles masculins positifs et constructifs, entre autres de réussite scolaire, est parfois cité comme une des causes du désengagement et de l'absence de motivation des garçons face à l'école. L'intervention auprès de cette clientèle peut avoir pour but de leur présenter des modèles d'hommes sur lesquels ils peuvent se baser pour développer au maximum leur façon d'être et d'aborder leur environnement.

Selon le milieu dans lequel est mis sur pied ce type de projets ou à quelle clientèle il s'adresse, il peut prendre plusieurs formes. En groupe ou de façon individuelle, l'intervention peut être faite par des pairs, du même niveau scolaire ou plus élevé, par des intervenants de l'école – corps professoral, direction d'école, psychologue, orthopédagogue, travailleur social, conseiller en orientation, animateur à la vie communautaire, etc. – ou par des acteurs de la communauté plus ou moins élargie – familles, bénévoles, associations et organismes communautaires, policiers, gens d'affaires, etc.

En ce qui nous concerne, nous avons pu recenser 13 projets d'intervention psychosociale : 10 réalisés par les intervenants et intervenantes du milieu scolaire et 3, par des ressources de la communauté. Aucun projet ne faisait appel aux pairs (voir tableau 4).

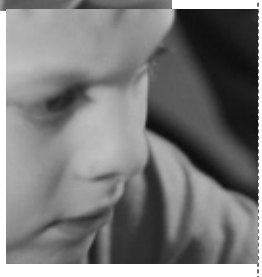
Dans les établissements de niveau primaire, les 5 projets d'intervention psychosociale dénombrés engageaient la participation des professionnels des écoles (voir tableau 5). Ce même type de projets est plus commun et plus diversifié dans les écoles secondaires. Ainsi, 8 projets de cette catégorie ont été répertoriés au niveau secondaire demandant autant la collaboration des intervenants et intervenantes scolaires (5) que des agents de la communauté (3) (voir tableau 6).

Dans les écoles primaires, les projets d'intervention psychosociale ont pour but d'outiller des garçons potentiellement à risque de décrochage ou d'échec académique pour faire face aux réalités

scolaires et sociales qui sont souvent en contradiction avec leurs conditions de vie. Dans deux écoles de la région de l'Estrie, un projet développé par une psychoéducatrice a été implanté auprès de 24 garçons (12 dans chaque école) présentant des troubles d'apprentissage ou de comportement et des attitudes négatives face à l'école. À travers des activités de toutes sortes qui correspondent à leurs intérêts – sports, sorties culturelles, visites dans des milieux de travail – et à des discussions en petit groupe de 5 à 6 participants, les deux éducateurs spécialisés présents dans les écoles veulent développer les habiletés sociales de ces garçons et transformer leur vision de l'école. Selon la responsable du projet, les élèves participant ont grandement amélioré leur estime de soi, leur niveau d'autonomie ainsi que leurs stratégies de résolution de problèmes, et ont acquis une vision plus positive de l'école qui se reflète dans le sentiment d'appartenance et leur participation plus active dans leur milieu scolaire. Parallèlement à ce travail auprès des jeunes garçons, des ateliers sont donnés aux parents de ceux-ci pour les aider à les encadrer dans leurs travaux scolaires et à s'impliquer dans le suivi scolaire.

Dans deux autres écoles primaires de la région de Montréal, les intervenants ont voulu se consacrer aux garçons ne possédant pas de modèles d'homme positifs dans leur entourage. Souvent ciblés dans les milieux pauvres ou dans les familles monoparentales, ces jeunes ont généralement une faible estime d'eux-mêmes et peu confiance en leurs capacités. En développant des activités intellectuelles, physiques ou manuelles autour de la thématique du Moyen-Âge, période historique qui passionne habituellement les garçons de par ses histoires de chevaliers et de dragons, les professionnels concernés – enseignants et psychoéducateurs – veulent fournir à ceux-ci des valeurs masculines constructives et socialement acceptées qui leur permettront de développer une image d'eux-mêmes positives en tant qu'homme.

Les projets s'inscrivant dans la catégorie de l'intervention psychosociale, dont le principal objectif est d'avoir un impact positif sur les caractéristiques individuelles des garçons, sont des voies prometteuses quand on connaît l'importance de l'estime et de la confiance en soi dans la réussite scolaire. Cependant, l'engagement des parents dans ce processus est primordial pour s'assurer que les valeurs et les comportements prônés par l'école le seront aussi dans la famille.



5. Méthodes d'enseignement |

Les garçons et les filles, bien qu'ayant des capacités intellectuelles équivalentes, développent des styles cognitifs différents. L'adaptation des méthodes d'enseignement traditionnelles – qui, selon certains, répondraient mieux aux caractéristiques des filles – et le développement de nouvelles techniques tenant compte des stratégies d'apprentissage des garçons semblent être des solutions pour améliorer la motivation et la performance de ces derniers à l'école. Lors de nos contacts téléphoniques, nous avons dénombré 9 projets de cette catégorie (voir tableau 4) – 7 au niveau primaire (voir tableau 5) et 2 au secondaire (voir tableau 6) – et qui se divisent en trois sous-groupes : la pédagogie par projet, la pédagogie différenciée et l'ajout de cours.

La pédagogie par projet, notion mise de l'avant par le ministère de l'Éducation du Québec lors de sa réforme du système d'éducation, constitue une mesure qui permettrait une meilleure participation des garçons à leurs apprentissages. Le choix d'une thématique s'inscrivant dans les champs d'intérêts des garçons et son application à l'ensemble des matières scolaires, ainsi que la réalisation d'activités concrètes et plus manuelles, seraient garants de la réussite de cette méthode d'enseignement auprès de la population étudiante, et des garçons en particulier. C'est au niveau primaire que ce type de projets est le plus populaire puisque la réforme y est amorcée depuis déjà plusieurs années. Nous n'avons pourtant répertorié aucun projet de ce type exclusif aux garçons, ni au primaire ni au secondaire, puisque la pédagogie par projet est appliquée autant aux filles qu'aux garçons.

En effet, plusieurs écoles primaires utilisent la pédagogie par projet sans séparer les garçons des filles. Selon les témoignages de plusieurs interlocuteurs, même si ce type de pédagogie ne leur est pas

spécifique, les garçons s'engagent de façon importante dans les projets qui leur sont proposés et semblent plus motivés en classe.

La pédagogie différenciée a pour but de s'adapter aux différents styles cognitifs et stratégies d'apprentissage de chaque élève. Les différences entre les garçons et les filles basées sur l'utilisation particulière des hémisphères du cerveau – droit pour ceux-ci et gauche pour ces dernières – et la notion d'intelligences multiples sont les principales sources théoriques de cette approche. Pour arriver à appliquer ce type de pédagogie, deux stratégies peuvent être mises de l'avant : 1. l'enseignant explique plusieurs fois sa matière de différentes façons afin de rejoindre tous les élèves. 2. l'école décide de séparer les élèves en les regroupant, en généralisant, selon leur style cognitif. Le plus souvent, on regroupera d'un côté les garçons et de l'autre les filles. Ainsi, le démixage a fréquemment pour origine la volonté d'appliquer une pédagogie différenciée basée sur le sexe des élèves. Nous avons dénombré 6 projets de ce type lors de nos appels téléphoniques.

Deux enseignants de 5e année d'une école primaire de la région de l'Abitibi-Témiscamingue ont décidé, en janvier 2003, de travailler sur la différenciation pédagogique en séparant les garçons et les filles lors des périodes de français. À travers les projets qu'ils proposent aux deux classes, les intervenants veulent observer les différents comportements et styles cognitifs adoptés par les deux sexes lors des apprentissages. De plus, les élèves tiennent des journaux de bord dans lesquels ils inscrivent leurs opinions et impressions quant au déroulement du cours. Ils sont par la suite lus par les enseignants. Au moment de notre appel au mois d'avril 2003, notre interlocuteur nous indiquait qu'il n'y avait pas de différences majeures entre les deux groupes au niveau pédagogique. Bien que de nombreux garçons semblaient plutôt kinesthésiques, il remarquait une tendance semblable dans la classe de filles. Au niveau de la discipline, les enseignants n'avaient pas à gérer le même type de problèmes selon qu'ils encadraient les garçons ou les filles. Enfin, les commentaires des élèves face à cette manière de fonctionner sont plutôt positifs, même si plusieurs n'y voient pas une amélioration importante.

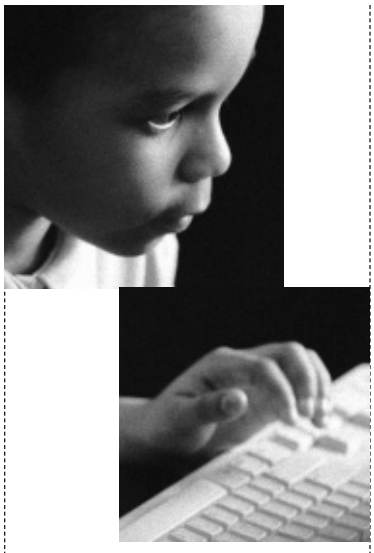
Pour inciter les garçons à venir à l'école et pour les motiver dans leurs études, certaines écoles ont décidé d'ajouter des cours qui leur sont réservés selon leurs champs d'intérêts. Éducation physique, informatique, technologie, mécanique, sont des disciplines qui sont associées aux goûts particuliers des garçons. Sur 3 projets recensés, 2 étaient en cours dans des écoles primaires et un dans une école secondaire.

Les deux projets dénombrés au niveau primaire concernent l'ajout de périodes d'activités physiques. Alors qu'une école de la région des Laurentides a inséré à sa grille-horaire une période de plein-air pour les garçons du premier cycle, une autre école de la région de Lanaudière a accordé quatre périodes supplémentaires d'éducation physique pour une classe de 6e année composée exclusivement de garçons.

L'ajout de cours d'éducation physique et d'ateliers faisant appel à des habiletés manuelles a été expérimenté aussi dans une école secondaire de la région de Chaudière-Appalache dans le cadre d'un projet plus large pour venir en aide aux garçons en difficulté scolaire. Il semble que cela ait eu des effets positifs sur ces élèves au plan de la persévérance scolaire.

Les initiatives impliquant les méthodes d'enseignement ont généralement pour but de mieux répondre à l'individualité de chaque étudiant. Ainsi, selon certaines études, les garçons et les filles, à cause de leur constitution biologique et de certains aspects différenciés de leur développement, adoptent des styles cognitifs et des stratégies d'apprentissage distincts. L'élaboration de nouvelles méthodes d'enseignement et l'ajout de cours répondant aux goûts des élèves ne peuvent qu'enrichir et diversifier le portrait d'ensemble du milieu scolaire.

6. Intervention pédagogique |



La réussite scolaire des jeunes passe évidemment par le travail, l'effort et la persévérance. Les devoirs, les leçons, l'étude et les examens font partie intégrante du cheminement scolaire. Les élèves en difficulté ont souvent tendance à ne pas effectuer leurs travaux scolaires vu leurs échecs répétés ou leur incapacité à réaliser correctement les tâches demandées.

L'aide aux devoirs, les périodes de récupération et de rattrapage et les ateliers de développement de stratégies d'apprentissage sont donc des méthodes qui pourraient s'avérer efficaces pour améliorer la réussite scolaire de tous les élèves, et des garçons en particulier. Cette intervention pédagogique peut être exécutée par des pairs, des professionnels du milieu scolaire ou par des personnes ou des associations engagées dans la communauté.

Dans les écoles du Québec, nous avons dénombré 4 projets d'intervention pédagogique uniquement par les intervenants et intervenantes du milieu scolaire (voir tableau 4). De ces projets, 2 ont été mis sur pied dans des écoles primaires (voir tableau 5) et 2 autres se retrouvaient dans des établissements secondaires (voir tableau 6). À partir des lectures que nous avons effectuées, nous savons que certains projets d'intervention pédagogique peuvent requérir les services des pairs ou d'organismes communautaires, mais nous n'en avons pas répertorié lors de nos appels téléphoniques.

Dans une école primaire de la région de la Mauricie, des ateliers d'aide en lecture sont organisés exclusivement pour les garçons. Comme plusieurs études l'indiquent, c'est en langue d'enseignement, lecture et écriture, que l'écart de réussite entre les garçons et les filles est le plus évident[1]. Pour épauler les jeunes garçons de première et deuxième année du primaire dans cette matière, deux groupes ont été formés et sont vus à chaque semaine par un orthopédagogue qui les aide à développer et à consolider leurs stratégies d'apprentissage en lecture.

Au niveau secondaire, une seule initiative d'aide pédagogique a été répertoriée au cours de nos appels téléphoniques. Une école de la région de la Montérégie a mis sur pied des séances d'aide aux devoirs supervisées par des enseignants hommes pour les garçons qui éprouvaient des difficultés dans des matières enseignées par des femmes. Les résultats de cette expérimentation, selon le directeur de l'école, n'ont pas été concluants puisque ce type d'intervention n'a pas fonctionné pour un nombre significatif d'élèves.

Bien que peu de projets d'intervention pédagogique exclusifs aux garçons aient été dénombrés lors de nos appels, il demeure important d'outiller les élèves, filles ou garçons, en leur enseignant des stratégies d'apprentissage efficaces qui prennent en compte leur personnalité, ainsi qu'en leur transmettant le goût de l'effort. Une meilleure réussite au quotidien est un gage de persévérance scolaire à long terme.

Conclusion |

Le nombre considérable de projets mis sur pied spécifiquement pour intervenir auprès des garçons et la diversité des approches utilisées nous apparaissent comme des signes évidents de l'intérêt que suscite cette problématique dans les écoles québécoises. En effet, de par ses conséquences à long terme, la condition précaire des garçons à l'école mérite que l'on s'y intéresse et que l'on s'attarde à trouver des moyens novateurs pour intervenir auprès d'eux, sans toutefois mettre de côté les filles bien que, dans l'ensemble, elles réussissent mieux.

Il ne faut pas oublier que les 92 projets que nous avons répertoriés proviennent d'une minorité d'écoles francophones publiques du Québec. Les projets présentés ne constituent pas une liste exhaustive des projets s'adressant spécifiquement aux garçons puisque ce n'était pas le but de cette démarche. Ainsi, il existe sûrement d'autres initiatives visant la réussite scolaire des garçons, aussi novatrices et intéressantes que celles présentées dans ce chapitre.

Aussi, il est important de mentionner que la majorité des écoles, primaires comme secondaires, ont développé des projets visant la réussite de leurs élèves, garçons et filles. Sans isoler la problématique des garçons, ces écoles sont parfois sensibilisées à leur situation particulière et croient que des expérimentations mixtes amélioreront la réussite et la motivation des garçons tout en maintenant celles des filles. Ainsi, de nombreuses actions promouvant la réussite scolaire de tous et de toutes n'ont pas été décrites dans ce rapport, mais devraient être considérées comme pistes de solution à une meilleure réussite scolaire des garçons.

Bien que la création de classes non mixtes et l'utilisation des sports semblent des voies privilégiées pour répondre aux besoins et aux spécificités des garçons dans le milieu scolaire, il est difficile de mesurer l'ampleur de leur impact sur ceux-ci. Plusieurs projets étant à leur première année de fonctionnement et le fait que plusieurs soient mis en place rapidement dans le but d'intervenir sur une situation précise rend difficile l'évaluation des forces et des faiblesses de chacun de ces types de projets. Il est certain que les écoles auraient avantage à procéder à l'analyse des réalités socio-démographiques de la clientèle qui les préoccupe et à une étude théorique sur les différentes causes du décrochage scolaire, particulièrement chez les garçons, pour isoler les variables sur lesquelles elles croient pouvoir intervenir.

Enfin, bien que notre démarche se soit limitée au milieu scolaire public francophone, il ne faut pas oublier que le décrochage et la réussite scolaires ne sont pas que tributaires des établissements d'enseignement, mais bien de tous les environnements que les jeunes fréquentent ainsi que de leurs caractéristiques individuelles. Il ne faut donc pas ignorer ou sous-estimer les interventions et les projets qui peuvent prendre racine hors de l'école et qui mettent à contribution les familles et, plus largement, les acteurs sociaux quels qu'ils soient.

Référence

1 Conseil supérieur de l'éducation, 1999

Pistes | de réflexion

« Je crois que c'est dans les valeurs qui sont plus ou moins transmises de nos jours par les parents. Avant, l'éducation prenait une place plus importante ainsi que la réussite et l'accomplissement personnel. » (G. Sec.5, 17 ans)

Pistes | de réflexion

Les démarches de réflexion, de discussion et de recherche menées par le GREG ont rendu possible l'élaboration d'une vision de la problématique de l'éducation des garçons qui ne se limite pas seulement à l'individu et au milieu scolaire, mais bien à tous les environnements, plus ou moins larges, qui peuvent avoir une influence sur le développement et le cheminement de celui-ci.

Cette approche ouvre donc la voie à de nombreuses pistes de réflexion quant aux actions qui peuvent être mises en place par les divers acteurs sociaux pour venir en aide aux garçons. Dans le but de développer des projets qui répondront adéquatement aux besoins de la clientèle visée, il semble nécessaire que les intervenants des différents milieux qui s'intéressent en particulier à la situation des garçons s'adonnent à un exercice de réflexion sur le sujet. À partir d'un cadre théorique large et inclusif ainsi que des conclusions auxquelles est arrivé le GREG de par ses recherches et ses différentes activités, dont la recension des projets exclusifs aux garçons dans les écoles québécoises, nous proposons quelques constats et réflexions qui seront utiles à toute personne ou organisme sensible à la question de la réussite éducative et sociale des garçons.

Les membres du GREG tiennent à mentionner qu'il n'existe pas de solution unique aux difficultés que rencontrent les garçons à l'école. La réussite d'un projet dépend en grande partie du milieu dans lequel il est instauré et des personnes qui s'impliquent pour le mettre sur pied et pour le faire fonctionner. Ce sont l'intérêt porté à la clientèle ainsi que la passion et l'énergie transmises par les intervenants qui mènent au succès.

1. La sensibilisation des divers acteurs sociaux |

La sensibilisation des différents acteurs sociaux (gouvernement, milieu scolaire, familles, jeunes) à la problématique de l'éducation des garçons semble un préalable essentiel à l'instauration de changements durables.

Sensibilisation du gouvernement et du ministère de l'Éducation à la réalité des garçons.

Par exemple, afin que le ministère donne des dérogations pour que les garçons nés en juillet, août ou septembre puissent commencer l'école un an plus tard (un peu à l'inverse de ce qui se fait actuellement et qui permet d'avoir des dérogations pour que les enfants commencent l'école plus tôt).

Sensibilisation des garçons à l'importance de la scolarisation pour leur avenir.

Par exemple, des organismes s'adressant aux jeunes pourraient produire une vidéo sur ce sujet et la présenter à des garçons.

2. Des actions visant une meilleure communication entre les parents et le milieu scolaire et une meilleure transition entre les différentes étapes scolaires |

Il est important de prendre en considération les étapes antérieures au vécu scolaire dans les facteurs de réussite des garçons. Une attention particulière doit donc être accordée à ce qui se passe dans les familles et dans les milieux de garde.

Une collaboration active et positive entre l'école et les familles semble une voie prometteuse vers un meilleur encadrement et une plus grande réussite de tous les élèves, des garçons en particulier. Le milieu scolaire doit donc s'interroger sur les stratégies à développer pour favoriser la participation des parents à la vie académique de leur enfant.

Il est aussi important que les familles et les milieux de garde s'assurent de transmettre à l'enfant les outils dont il aura besoin pour répondre efficacement aux exigences de l'école.

Par exemple, la création de classes préparatoires à la première année (pour des élèves qui ne sont pas prêts à faire le saut de la maternelle à l'école primaire) ou la mise sur pied de stages d'un jour à l'école sont des initiatives qui iraient en ce sens.

Le même constat peut se faire quant au passage du primaire au secondaire. Bien que le ministère de l'Éducation ne privilégie plus le redoublement comme une voie menant à la réussite scolaire, l'existence de classes préparatoires pour les élèves qui ne sont pas aptes à passer immédiatement au niveau secondaire pourrait améliorer leurs chances de réussite par la suite.

3. La présence de modèles significatifs pour les garçons |

La présence de modèles d'hommes ou de mentors dans la vie des garçons et à l'école pourrait les amener à considérer le milieu scolaire et les apprentissages de façon plus positive.

Accroître la présence d'hommes à l'école : enseignants, intervenants, participation active des pères au cheminement scolaire de leur fils, etc.

Un système de mentorat pourrait être développé afin de permettre à des jeunes garçons, de tous horizons, de s'identifier à un adulte significatif qui lui ressemble et qui l'aide dans plusieurs sphères de sa vie, dont l'école.

La diversification des modèles d'hommes présentés aux garçons s'impose. De nombreuses recherches ont démontré qu'une adhésion aux stéréotypes traditionnels de l'image de l'homme éloigne les garçons du milieu scolaire.

4.Le respect de la diversité |

La réflexion sur la réussite éducative des garçons doit faire une large place aux jeunes plus marginaux ainsi qu'aux familles dont ils proviennent.

Les projets et les initiatives mises sur pied doivent respecter les caractéristiques de ces jeunes qui ne correspondent pas au modèle dominant et répondre à leurs intérêts et leurs besoins en personnalisant les approches.

De même, les parents provenant de milieux défavorisés ou moins scolarisés ne doivent pas être ignorés ou mis de côté malgré leur attitude parfois méfiante envers l'école. Leur participation est essentielle à la réussite éducative et sociale de leurs enfants.

5.S'inspirer de projets qui se font ailleurs |

La recension des projets exclusifs aux garçons dans les écoles publiques francophones du Québec a permis au GREG d'identifier six types de projets s'adressant à cette clientèle. Les écoles, par un travail de réflexion sur les objectifs, les avantages et les désavantages de ces projets, de même que sur leur application dans leur milieu, pourraient définir les actions qu'elles peuvent poser en regard de cette problématique.

- Le démixage (permanent ou temporaire).

Par exemple, la mise sur pied d'activités sporadiques au cours desquelles les élèves sont regroupés selon leur sexe, leur permettant ainsi de renouer des liens affectifs avec des jeunes qui leur ressemblent et de créer un sentiment d'appartenance à une communauté.

- Les activités parascolaires (sportives ou culturelles).

Par exemple, le développement d'activités, sportives ou culturelles, pour les garçons, sur les heures de dîner ou après l'école.

- Les autres types d'activités (sportives ou culturelles).
- Projets de stage d'un jour en milieu de travail.
- L'intervention psychosociale.
- La création de groupes de garçons, entourés d'intervenants hommes, au cours desquels ils feraient des activités entre eux et développeraient un sentiment d'appartenance.
- Des méthodes d'enseignement différenciées.
- L'intervention pédagogique.

Par exemple, de l'aide aux devoirs auprès des garçons en difficulté.

« Démontrer les choses concrètement. »
(G. Sec.5, 17 ans)

« Doubler les périodes d'éducation physique. On pourrait plus dépenser notre énergie et on en aurait moins à dépenser dans les cours. »
(G. Sec.3, 15 ans)

Forum | Vision des jeunes sur la solution

Quelles seraient les solutions pour contrer le décrochage scolaire des garçons ?

« Plus de sorties éducatives et plaisantes. »
(F. Sec.5, 17 ans)

« Offrir des cours à option qui pourraient les intéresser pour qu'ils ne décrochent pas. » (G. Sec.5, 16 ans)

« Axer les cours sur le social, un peu plus augmenter les travaux d'équipe tout en incluant la matière. Créer des débats ou quelque chose d'inusité afin de piquer la curiosité. » (G. Sec.5, 17 ans)

« Changer peut-être des matières qui sont moins intéressantes. Ajouter des matières moins ennuyantes pour que les gars arrêtent de sécher les cours. » (G. Sec.1, 12 ans)

« Des cours plus interactifs où les gars seraient obligés de s'investir. » (G. Sec.5, 17 ans)

« Plus d'activités sur les heures de récréation et de dîner. Cette mesure permettra aux garçons d'évacuer leur surplus d'énergie qui les rend inaptes à se concentrer suffisamment dans un cours régulier. » (G. Sec.3, 15 ans)

« Montrer comment construire des meubles, comment se défendre, comment contrôler ses émotions et ses gestes. » (G. Sec.5, 16 ans)

« Pouvoir manipuler, travailler, bouger avec ce que l'on apprend. Des projets qui servent à quelque chose d'utile et qui sont valorisants. » (F. Sec.5, 16 ans)

« Donner des buts à franchir, exemple 70% de moyenne. » (G. Sec.3, 14 ans)

Conclusion |

La réussite éducative et sociale des garçons est un domaine d'étude qui semble préoccuper de plus en plus d'intervenants au Québec et ailleurs au Canada. Par sa démarche, le GREG a voulu ajouter sa contribution à l'éclairage pertinent que l'on doit tous avoir sur les difficultés particulières que rencontrent les garçons dans leur processus éducatif. Toutefois, le GREG ne prétend pas avoir de solutions miracles ni de recettes magiques applicables à tout milieu.

Les nombreux facteurs explicatifs concernant le retard scolaire et le faible taux de diplomation des garçons doivent être pris en compte si l'on veut corriger la situation. Mais le préalable à toute action visant à soutenir le cheminement scolaire des garçons réside dans une large mobilisation des différents acteurs concernés (jeunes, parents, enseignants et éducateurs, directions d'école et partenaires de la communauté). Le GREG a en effet acquis la certitude qu'une action concertée, multi-cibles et multi-stratégies, sera la plus efficiente en regard de la problématique qui nous concerne.

Sans avoir la prétention d'être exhaustif, le présent rapport se veut un outil de réflexion, une amorce pour tout milieu soucieux d'agir sur la réussite éducative et sociale des garçons. Espérant que notre démarche saura stimuler la réflexion et l'action dans les différents environnements agissant auprès des garçons, nous terminons ce rapport avec non pas le sentiment du devoir accompli mais plutôt avec le sentiment du devoir à accomplir.

Les membres du GREG

Octobre 2003

Remerciements |

Ce document n'aurait pu voir le jour sans le travail acharné de toutes les personnes qui ont siégé à un moment ou à un autre sur le GREG. Leurs connaissances et leurs visions diversifiées de la problématique de l'éducation des garçons a permis la rédaction d'un rapport novateur qui rend compte de la complexité du sujet.

Merci à Développement des ressources humaines Canada qui, grâce à son apport financier, a permis de mener à bien les différentes démarches dont on retrouve les conclusions dans ce rapport.

Merci à la Maison des jeunes de Saint-Eustache pour avoir pris en main la gestion de la subvention et au CLSC Jean-Olivier-Chénier de nous avoir prêté ses locaux pour la tenue de nos réunions.

Nous ne pouvons passer sous silence la collaboration de nombreuses institutions du milieu scolaire à la bonne marche de nos activités. Merci à l'école secondaire des Patriotes, à la polyvalente Deux-Montagnes et à l'école Liberté-Jeunesse, ainsi qu'à leurs étudiants, pour avoir répondu avec entrain à nos questionnaires sur le sujet de l'éducation des garçons. Merci aussi à toutes les commissions scolaires et les écoles primaires et secondaires du Québec qui ont bien voulu nous parler, souvent avec passion, des projets mis en place pour favoriser la réussite de leurs élèves, et particulièrement celle des garçons.

GREG | Annexes

Tableau 3 51
Tableau 4 52
Tableau 5 53
Tableau 6 54
Bibliographie 55

« Il n'y a pas vraiment de moyen pour intéresser les garçons à l'école, car d'une façon ou d'une autre, l'école reste l'école. » (Sec.5, 17 ans)

Tableau 3 |
Psychologie différentielle
selon le sexe et trajectoire développementale des garçons

Période prénatale

- plus d'avortements spontanés où l'enfant est un garçon
- trisomie 21 plus fréquente (anomalie chromosomique)
- syndrome où la cause génétique est considérée (anomalie génétique)
  - autisme - maladie de Gilles de la Tourette - tics (neurologique)
  - déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (8 fois plus chez garçons) - autres

Période périnatale

- plus de morts-nés où l'enfant est un garçon
- plus de bébés de petit poids qui sont des garçons

Petite enfance

- garçons disent leurs premiers mots plus tard que filles et développent un langage clair et compréhensible près d'une année et demie plus tard que filles

Période d'âge préscolaire

- motricité fine (écriture de leur nom) : écart de près d'un an entre garçons et filles
- garçons démontrent plus grand intérêt à explorer leur environnement
- garçons préfèrent jeux actifs et vigoureux (rough and tumble)
- garçons manifestent plus de symptômes extériorisés (agressivité, opposition, résistance à l'adulte)
- profil socio-affectif des enfants d'âge préscolaire : normes différentes pour les filles et les garçons

Période scolaire

- 10% de plus de filles que de garçons qui atteignent cotes 3 et 4 (+ élevé) pour tests d'écriture et de lecture (grade 3 et 6) -Toronto
- garçons légère avance en maths et sciences mais écart important langage - Alberta
- moins de fluidité au plan de la lecture et moins d'écoute attentive
- maturité pour instruction formelle (plus vers 7 ans chez les garçons) – attention spéciale devant être accordée à la date de naissance pour une demande de dérogation
- apprentissage plus kinesthésique pour garçons (action : en bougeant leur corps et en faisant des choses plutôt qu'en restant assis et en écoutant)
- plus de décrochage scolaire au secondaire (Kimbrell, 1995)

Adolescence

- puberté : (secondaire) habiletés spatiales supérieures garçons – résolution plus rapide de problème de maths
- maturité plus tardive que pour les filles

Adulte – jeune adulte

- augmentation du suicide chez les hommes (plus spécifiquement : homosexuels, autochtones) et des idées suicidaires chez les femmes
- taux de mortalité plus élevé que les femmes pour la plupart des causes de décès, tandis que les femmes ont des taux de morbidité qui sont supérieurs à ceux des hommes (Antil, 1994 – Santé Québec)
- hommes ont davantage de problèmes de santé aigus et potentiellement mortels tandis que les femmes ont davantage d'incapacités et de conditions chroniques
- hommes plus souvent hospitalisés tandis que les femmes utilisent davantage les services ambulatoires et consomment plus de médicaments
- hommes ont des taux moins favorables en ce qui concerne leurs habitudes de vie et leurs comportements à risque (ex. alcool, conduite automobile, etc.) alors que les femmes semblent souffrir davantage de difficulté de santé mentale

Autres

- impacts conflits conjugaux, séparation, divorce
- fréquence plus élevée de symptômes extériorisés (agressivité, …) chez les garçons
- mauvais traitements : attention résultats inconsistants (possibilité d'une sous-représentation pour les garçons car moins fréquemment signalés).
- aux É.U. : les garçons plus souvent maltraités physiquement (Finkelhor, 1984) et émotionnellement (varie selon âge de l'enfant : 4-7 ans 69% tandis qu'à 8-11ans (33%)
- gravité des mauvais traitements plus grande pour les garçons (Rosenthal, 1988) les plus extrêmes chez les garçons de moins de 12 ans
- résultats études canadiennes montrent prévalence de mauvais traitements plus élevée chez filles

Tableau 4 |
Résultats des appels téléphoniques
dans les écoles primaires et secondaires du Québec

Sur un total de 92 projets

Catégories	Projets en cours	Projets à venir	Total
1. Démixage	**27**	**14**	**41**
a. permanent	20	14	34
b. temporaire	7	0	7
2. Activités parascolaires	**27**	**0**	**27**
a. sportives	22	0	22
b. culturelles	5	0	5
3. Autres activités	**14**	**3**	**17**
a. sportives	12	2	14
b. culturelles	2	1	3
4. Intervention psychosociale	**12**	**1**	**13**
a. par des pairs	0	0	0
b. par des professionnels	10	0	10
c. par la communauté	2	1	3
5. Méthodes d'enseignement	**9**	**0**	**9**
a. pédagogie par projet	0	0	0
b. pédagogie différenciée	6	0	6
c. ajout de cours	3	0	3
6. Intervention pédagogique	**4**	**0**	**4**
a. par des pairs	0	0	0
b. par des professionnels	4	0	4
c. par la communauté	0	0	0

Tableau 5 | Résultats des appels téléphoniques dans les écoles primaires du Québec

Sur un total de 54 projets

Catégories	Projets en cours	Projets à venir	Total
1. Démixage	**16**	**9**	**25**
a. permanent	10	9	19
b. temporaire	6	0	6
2. Activités parascolaires	**18**	**0**	**18**
a. sportives	13	0	13
b. culturelles	5	0	5
3. Autres activités	**5**	**1**	**6**
a. sportives	5	1	6
b. culturelles	0	0	0
4. Intervention psychosociale	**5**	**0**	**5**
a. par des pairs	0	0	0
b. par des professionnels	5	0	5
c. par la communauté	0	0	0
5. Méthodes d'enseignement	**7**	**0**	**7**
a. pédagogie par projet	0	0	0
b. pédagogie différenciée	5	0	5
c. ajout de cours	2	0	2
6. Intervention pédagogique	**2**	**0**	**2**
a. par des pairs	0	0	0
b. par des professionnels	2	0	2
c. par la communauté	0	0	0

Tableau 6 |
Résultats des appels téléphoniques
dans les écoles secondaires du Québec

Sur un total de 38 projets

Catégories	Projets en cours	Projets à venir	Total
1. Démixage	**11**	**5**	**16**
a. permanent	10	5	15
b. temporaire	1	0	1
2. Activités parascolaires	**9**	**0**	**9**
a. sportives	9	0	9
b. culturelles	0	0	0
3. Autres activités	**8**	**2**	**10**
a. sportives	7	1	8
b. culturelles	1	1	2
4. Intervention psychosociale	**7**	**1**	**8**
a. par des pairs	0	0	0
b. par des professionnels	5	0	5
c. par la communauté	2	1	3
5. Méthodes d'enseignement	**2**	**0**	**2**
a. pédagogie par projet	0	0	0
b. pédagogie différenciée	1	0	1
c. ajout de cours	1	0	1
6. Intervention pédagogique	**2**	**0**	**2**
a. par des pairs	0	0	0
b. par des professionnels	2	0	2
c. par la communauté	0	0	0

Bibliographie | sur la réussite scolaire des garçons

ADLER, Patricia A., Steven J. KLESS et Peter ADLER (1992). « Socialization to Gender Roles, Popularity among Elementary School Boys and Girls», Sociology of Education, vol. 65, no. 3 (juillet), p.169-187.

ARCHAMBAULT, Jean et Chantale RICHER (2003). « Les difficultés des garçons : un autre symptôme des difficultés de l'école », Vie pédagogique, no.127 (avril-mai), p.13-17.

ARCHER, L.B. et A.S. WATERMAN (1998). « Psychological Individuation : Gender Differences or Gender Neutrality », Human Development, vol. 31, p.65-81.

BARBEAU, Denise (1991). « Pour mieux comprendre la réussite et les échecs scolaires », Pédagogie collégiale, vol.5, no.1, p.17-22.

BAUDOUX, Claudine et Albert NOIRCENT (1998). « Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXIV, no.2, p.355-378.

BAUER, Gabrielle (2001). « Boys Must Be Boys », Canadian Living, novembre, p.186-192.

BERNIER, Marc, Claude GAGNON, Pierre CHARLEBOIS, Serge LARIVÉE et Richard E. TREMBLAY (1991). « Le style d'enseignement des mères de familles monoparentales et de familles biparentales : observation des interactions mères-fils chez des garçons à risque de délinquance », Revue québécoise de psychologie, vol.12, no.2, p.2-18.

BOUCHARD, Pierrette (2003). « Captiver, susciter le plaisir d'apprendre et donner le goût de l'effort : des avenues pour rejoindre les garçons en difficulté scolaire », Vie pédagogique, no.127 (avril-mai), p.36-39.

BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT, Monique GAUVIN, Madeleine QUINTAL, Richard CARRIER et Claudette GAGNON (2000). Familles, écoles et milieu populaire, Québec, CRIRES-CEQ, coll. « Études et recherches », vol.5, no.1, 193 p.

BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (2000). « La réussite scolaire en milieu populaire. Quelques pistes d'intervention », Nouvelles CEQ (mars-avril), p.19-22.

BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (1998). « Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans », Recherches féministes, vol.11, no.2, p.23-42.

BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU (1998). « Effets de sexe et de classe sociale dans l'expériences scolaires de jeunes de quinze ans », Cahiers québécois de démographie, vol.27, no.1, p.95-120.

BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT, Natasha BOUCHARD et Jacques TONDREAU (1997). De l'amour de l'école – Points de vue de jeunes de 15 ans, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 181 p.

BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (1996). « Réussite scolaire des filles et émancipation des rôles sociaux de sexe », Apprentissage et socialisation, vol.17, no.1 et 2, p.35-47.

BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU (1995). « Bibliographie sur l'étude des rapports sociaux de sexe dans la question de la réussite et de l'échec scolaire au Québec », Université Laval, Les Cahiers du GREMF (Groupe de recherche multidisciplinaire féministe), Cahier 12, p.39-72.

BOUCHARD, Pierrette, Laurette COULOMBE et Jean-Claude ST-AMANT (1994). Abandon scolaire et socialisation selon le sexe. Élaboration d'un cadre théorique et recension des écrits, Québec, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), coll. « Études et recherches », vol.1, no.1, 119 p.

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, vol.6, no.2, p.21-37.

BOUCHER, Monique (2003). « Dossier : le désengagement et l'échec scolaires d'un trop grand nombre de garçons », Vie pédagogique, no.127 (avril-mai), p.8.

BOUDREAU, Guy (1989). « Le rôle du père dans le développement de l'enfant : un point de vue psychanalytique », Comportement humain, no.2-3, p.69-83.

BOURASSA, Johanne (1993). « La lutte contre le décrochage scolaire : pas seulement une question de pédagogie », La revue P.R.I.S.M.E., vol.3, no.3, p.432-441.

BRADETTE, Sonia, Égide ROYER, Diane MARCOTTE, Pierre POTVIN et Laurier FORTIN (1999). « Stratégie d'adaptation : comparaison entre des adolescents qui présentent des difficultés scolaires et d'autres qui n'en présentent pas », Revue québécoise de psychologie, vol.20, no.3, p.61-73.

BRONFENBRENNER, Urie (1980). The ecology of human development : experiments by nature and design, Cambridge, Harvard University Press, 330 p.

BROSSARD, Luce et Marcel ST-JACQUES (2000). « L'école en milieu urbain défavorisé », Vie pédagogique, no.115 (avril-mai), p.14-17.

BROSSARD, Luce (dir.) (1992). « Dossier réussite scolaire », Vie pédagogique, no.80 (septembre-octobre), p.11-42.

BUREAU, Jules (1998). « Devenir garçon, devenir fille : une construction complexe », La Revue Prisme, vol.8, no.2, p.38-52.

CAHILL, Betsy et Eve ADAMS (1997). « An Exploratory Study of Early Childhood Teacher's Attitudes toward Gender Roles », Sex Roles, vol.36, no.7/8, p.517-529.

CHALVIN, Marie-Joseph (1993). Deux cerveaux pour la classe, Paris, F. Nathan, 191 p.

CHAMBERLAND, Claire et Marguerite CÔTÉ (1988). « Participation des pères aux tâches familiales et perception des rôles sexuels chez leur garçon d'âge préscolaire », Apprentissage et socialisation, vol.11, no.3 (septembre), p.167-172.

CHILAND, Colette (1997). « L'identité sexuée : clinique et méthodologique », dans Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée, sous la dir. de Pierre G. COSLIN et.al., Paris, PUF, p.19-40.

CHOUINARD, Roch (1992). « L'effet des croyances et des attentes sur la motivation scolaire : Théorie et intervention », Traces, vol. 30, no.5 (décembre), p.19-30.

CLAES, Michel et Judith COMEAU (1996). « L'école et la famille : deux mondes? », Lien social et Politiques – RIAC, no.35, p.75-85.

CLOUTIER, Richard (2003). « La réussite scolaire des garçons : un défi à multiples facettes », Vie pédagogique, no.127 (avril-mai), p.9-12.

CLOUTIER, Richard (2001). Les vulnérabilités masculines : enjeux bio-psycho-sociaux, communication présentée dans le cadre d'un atelier organisé par Le Groupe de travail du plan d'action en prévention du suicide de la Régie régionale de Québec, 3 avril 2001.

Coalition de groupes d'étude et de recherche féministe universitaire (1995). Filles et garçons dans le système d'éducation : les mythes et la réalité, Université Laval, Les Cahiers du GREMF, Cahier 12, p.5-37.

Conseil supérieur de l'éducation (1999). Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles, Avis au ministre de l'Éducation, 116 p.

CORRIVEAU, Daniel, François BOWEN et Normand RONDEAU (1998). « Caractéristiques du milieu familial en lien avec l'adaptation scolaire et sociale de l'enfant : le cas d'une école primaire montréalaise », dans Comprendre la famille, Actes du 4e symposium québécois de recherche sur la famille, sous la dir. de Louise S. ÉTHIER et Jacques ALARY, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p. 266-288.

COSSETTE, Louise (1998). « Différences et similitudes entre les sexes : qu'en disent les recherches? », La Revue Prisme, vol.8, no.2, p.255-260.

CRIRES (2001). « L'efficacité des programmes de prévention du décrochage scolaire : des résultats mitigés », Bulletin du CRIRES, no.13, 4 p.

CRIRES (1998). « Le milieu familial et la réussite éducative des adolescents », Bulletin du CRIRES/Nouvelles CEQ, no.9, 4 p.

CRIRES (1994). « Les stéréotypes sexuels et l'abandon au secondaire », Bulletin du CRIRES, no.4 (février), 6 p.

CRIRES (1993a). « La réussite scolaire et la collaboration entre l'école et la famille », Bulletin du CRIRES, no.1 (mars), 8 p.

CRIRES (1993b). « Les pratiques de raccrochage et la réussite scolaire », Bulletin du CRIRES, no.3 (septembre), 8 p.

DE SÈVE, Nicole (1993). « Les garçons décrochent plus que les filles, allez savoir pourquoi!!! », L'Action nationale, 83, no.6 (juin), p.741-755.

DESLANDES, Rollande, Pierre POTVIN et Danielle LECLERC (2000). « Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire », Revue canadienne des sciences du comportement, vol.32, no.4, p.208-217.

DESLANDES, Rollande, Pierrette BOUCHARD et Jean-Claude ST-AMANT (1998). « Family Variables as Predictors of School Achievement : Sex Differences in Quebec Adolescents », Canadian Journal of Education, vol.23, no.4, p.390-404.

DESLANDES, Rollande et Égide ROYER (1994). « Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire », Service social, vol.43, no.2, p.63-80.

Direction de la sanction des études (2001). Résultats aux épreuves uniques de juin 2000 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, 96 p.

Direction de la sanction des études (2003). Résultats aux épreuves uniques de juin 2002 par commission scolaire et par école pour les secteurs public et privé et diplomation par commission scolaire, Québec, ministère de l'Éducation, 96 p.

DROLET, Michèle (1992). « L'enseignement en milieu socio-économiquement faible : des pratiques pédagogiques ajustées aux caractéristiques socioculturelles », dans Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques, CRIRES-FECS, Sainte-Foy, CEQ et Éditions Saint-Martin, p.104-119.

DUPONT, Luc (2000). « La condition des garçons : un défi pour les parents et les adultes », Psychologie préventive, no.34, p.14-16.

DURU-BELLAT, Marie (1994). « La « découverte » de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française », Nouvelles questions féministes, vol.15, no.1, p.35-68.

ELKOURI, Rima (2002). « Des points sur les "i" », La Presse, Montréal, 1er novembre 2002 dans Jean ARCHAMBAULT et Chantale RICHER (2003). « Les difficultés des garçons, un autre symptôme des difficultés de l'école », Vie pédagogique, no.127 (avril-mai), p. 13.

FERLAND, Guy (2002). « « Pôvres » gars! », La Presse, 16 septembre 2002.

FORTIN, Laurier, Diane MARCOTTE, Égide ROYER et Pierre POTVIN (2000). « Les facteurs discriminants sur les plans personnel, familial et
scolaire entre les troubles de comportement intériorisés, extériorisés et concomitants chez des élèves de première secondaire », Revue des sciences de l'éducation, vol. 26, no.1, p.197-218.

GAGNON, Claudette (1999). Pour réussir dès le primaire – Filles et garçons face à l'école, Montréal, Les Éditions du remue-ménage, 173 p.

GAGNON, Claudette (1998). « La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe », Recherches féministes, vol.11, no.1, p.19-45.

GÉLINAS, Isabelle, Pierre POTVIN, Diane MARCOTTE, Laurier FORTIN, Égide ROYER et Danielle LECLERC (2000). « Étude des liens entre le risque d'abandon scolaire, les stratégies d'adaptation, le rendement scolaire et les habiletés scolaires », Revue canadienne de psycho-éducation, vol.29, no.2, p.223-240.

GILLY, Michel (1993). « Les représentations sociales dans le champ éducatif », dans Denise JODELET (dir.). Les représentations sociales, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui », p.383-406.

GUITOUNI, Moncef (2001). « Où va la jeunesse québécoise? », Psychologie préventive, no.36, p.9-15.

HEAD, John (1999). Understanding the Boys : Issues of Behaviour and Achievement, New York, Falmer Press, 120 p.

HELWIG, Andrew A. (1998). « Gender-Role Stereotyping : Testing Theory with a Longitudinal Sample », Sex Roles, vol.38, no.5/6, p.403-423.

HOULE, Nicolas (2002). « Le sexe de l'apprentissage », Le Soleil de Québec, 14 décembre 2002, page D1.

JANOSZ, Michel et Marc LEBLANC (1996). « Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire », Revue canadienne de psycho-éducation, vol.25, no.1, p.61-88.

LABONTÉ, Thérèse (2000). « La prévention précoce des problèmes scolaires », Psychologie préventive, no.35, p.17-23.

LAFOREST, Jean-Claude, Les principales données de la réussite scolaire à la Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles, communication présentée dans le cadre d'un atelier organisé par la Coalition des acteurs jeunesse de la MRC de Deux-Montagnes et du sud de Mirabel, 31 janvier 2003.

LAMARRE, Jean (1999). « Les garçons et la réussite scolaire », Psychologie préventive, no.33, p.14-20.

LAVALLÉE, Marguerite et Claire-Josée LAVOIE (1990). « Conceptions sexuelles des parents : leur influence sur leur enfant », Apprentissage et Socialisation, vol.13, no.2 (juin), p.91-102.

LEMERY, Jean-Guy (2002). « Un gars, c'est pas pareil… », La Presse, 19 septembre 2002.

LESPÉRANCE, André (1998). « Le cheminement et la persévérance scolaires au Québec », Cahiers québécois de démographie, vol.27, no.1, p.43-74.

LÉTOURNEAU, Micheline (1999). « Les problèmes des garçons : les comprendre et les prévenir », Psychologie préventive, no.33, p.21-25.

MACCOBY, Eleanor E. (1990). « Le sexe, catégorie sociale », Actes de la recherche en sciences sociales, no.83 (juin), p.16-26.

MARTINET, Nathalie, Bernard TERRISSE et Marie-Louise LEFEBVRE (1997). « Les interventions éducatives précoces offertes aux familles des milieux défavorisés de l'île de Montréal : étude descriptive et comparative ». P.R.I.S.M.E., vol.7, no.3-4, p.646-663.

MARTINOT, Delphine (2001). « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVII, no.3, p.483-502.

MAZIADE, Michel (1983). « Le tempérament de l'enfant, les différences individuelles et les forces environnementales », Santé mentale au Québec, vol.13, no.2, p.61-67.

MIEDZIAN, Myriam (1991). Boys Will Be Boys : Breaking the Link Between Masculinity and Violence, New York, Doubleday, 337 p.

Ministère de l'Éducation (2003a), Portrait statistique de l'éducation 2003. Région administrative des Laurentides (15), Québec, juin 2003, 27 p.

Ministère de l'Éducation (2003b), Indicateurs de l'éducation. Édition 2003, Québec, Secteur de l'information et des communications.

Ministère de la Santé et des Services sociaux (1991). Un Québec fou de ses enfants, Rapport du groupe de travail pour les jeunes, Québec, Direction des communications, 179 p.

MONGEAU, Jacques (1999). « La situation des garçons à Montréal », Psychologie préventive, no.33, p.6-13.

MORAND, Céline, Égide ROYER, Isabelle BITAUDEAU et Sylvie MOISAN (1999). « L'école : lieu d'apprentissage et de socialisation, mais pas l'unique acteur », Apprentissage et socialisation, p.59-63.

MORENCY, Linda et Claude BORDELEAU (1992). « L'effet des attentes élevées ou faibles des enseignants », Vie pédagogique, 76 (janvier-février), p.4-6.

MOSCONI, Nicole (1998). « Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école », Recherches féministes, vol.11, no.1, p.7-17.

NORMANDEAU, Sylvie et Isabelle NADON (2000). « La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVI, no.1, p.151-172.

PAGANI, Linda, Bernard BOULERICE et Richard E. TREMBLAY (1997). « The Influence of Poverty on Children's Classroom Placement and Behavior Problems », dans Consequences of Growing Up Poor, sous la dir. de Greg J. DUNCAN et Jeanne BROOKS-GUNN, New York, Russell Sage Fondation, p.311-339.

PALACIO-QUINTIN, Ercilia (1997). « Facteurs sociaux de risque et facteurs de protection dans le développement cognitif de l'enfant », dans Enfance et famille. Contextes et développement, sous la dir. de George M. TARABULSY et Réjean TESSIER, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.123-135.

PALACIO-QUINTIN, Ercilia (1990). « Milieu socio-économique, environnement familial et développement cognitif de l'enfant » dans Éducation familiale et intervention précoce, sous la dir. de Stéphanie DANSEREAU, Bernard TERRISSE et Jean-Marie BOUCHARD, Montréal, Agence D'Arc, p.254-266.

PELLETIER, Daniel (2001-2002). « Pour la ségrégation sexuelle. Contre la mixité à l'école », Réseau, Hiver 2001-2002, p.22-23.

PHILBIN, Marge, Elizabeth MEIER, Sherri HUFFMAN et Patricia BOVERIE (1995). « A Survey of Gender and Learning Styles », Sex Roles, vol.32, no.7/8, p.485-494.

PERRIN, Micheline (1993). « Attribution de causalité de la réussite et de l'échec scolaires chez les élèves de l'école primaire », Mesure et évaluation en éducation, vol.16, no. 1 et 2, p.83-105.

PERRON, Michel, Marco GAUDREAULT et Suzanne VEILLETTE (2001). « Stratégies scolaires et vie affective des ados : les garçons sont-ils les seuls perdants? », Pédagogie collégiale, vol.15, no.1 (octobre), p.21-27.

POTVIN, Pierre et Romain ROUSSEAU (1993). « Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire », Revue canadienne de l'éducation, vol.18, no.2, p.132-149.

POTVIN, Pierre, Louise PARADIS et Benoît POULIOT (2000). « Attitudes des enseignantes de maternelle selon le sexe des élèves », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVI, no.1, p.35-54.

Régie régionale de la santé et des services sociaux des Laurentides (2001a), Connaître pour mieux agir. Portrait de santé de la population du territoire du CLSC Jean-Olivier-Chénier, Québec, Direction de la santé publique.

Régie régionale de la santé et des services sociaux des Laurentides (2001b), Connaître pour mieux agir. Portrait de santé de la population du territoire du CLSC Thérèse-de-Blainville, Québec, Direction de la santé publique.

RIOUX, Martine, « Les garçons et l'école », 13 mai 2002. Disponible [en ligne] : <http://www.infobourg.qc.ca/AfficheTexte/actualite.asp?DevId=1380>, 3 mars 2003.

RIVARD, Gabrielle (1990). « Style d'enseignement des mères et développement cognitif de l'enfant », dans Éducation familiale et intervention précoce, sous la dir. de Stéphanie DANSEREAU, Bernard TERRISSE et Jean-Marie BOUCHARD, Montréal, Agence D'Arc, p.275-286.

RIVIÈRE, Bernard et Josée JACQUES (2000). « Les représentations sociales de la réussite et de l'appartenance sexuelle chez les cégépiens », Revue québécoise de psychologie, vol.21, no.1, p.5-20.

ROUSSEAU, Denise (1998). « Influence du mode de collaboration mère-enfant et du profil socio-affectif de l'enfant sur la prédiction de l'adaptation en milieu scolaire », Thèse de Ph.D. (psychologie), Université du Québec à Montréal, 123 p.

ROUSSEAU, Jacques et Pierre LEBLANC (1992). « La structure familiale comme facteur déterminant de l'abandon scolaire prématuré chez les adolescents », dans Comprendre la famille, Actes du 1er symposium québécois de recherche sur la famille sous la dir. de Gilles PRONOVOST, Sainte-Foy, Presses de l'Université du Québec, p.597-612.

ROYER, Égide, Caroline COUTURE, Laurier FORTIN, Pierre POTVIN et Diane MARCOTTE (2000). « Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire », Revue canadienne de psycho-éducation, vol.29, no.2, p.193-206.

ROYER Égide, Céline MORAND, Nadia DESBIENS, Sylvie MOISAN et Isabelle BITAUDEAU (2000). « Fonctionnement familial et compétence sociale des élèves en difficulté de comportement à l'école secondaire », Revue des sciences de l'éducation, vol. XXVI, no.1, p.219-236.

ROYER, Égide et Rollande DESLANDES (1996). « L'école, la famille et les difficultés de comportements : perspectives d'intervention », Scientia Paedagogica Experimentalis, vol. XXXIII, no.2, p.203-226.

ROYER, Égide et Hélène POLIQUIN-VERVILLE (1992). « Les troubles du comportement à l'école : état des connaissances et pistes d'intervention », dans Pour favoriser la réussite scolaire. Réflexions et pratiques., CRIRES-FECS, Sainte-Foy, CEQ et Éditions Saint-Martin, p.120-136.

ST-AMANT, Jean-Claude, « La non-mixité en milieu scolaire nuirait aux garçons », 7 février 2003. Disponible [en ligne] : http://sisyphe.levillage.org/article.php3?id_article=302 (17 mars 2003).

SAINT-JACQUES, Marcel (2000). « Un portrait du milieu urbain défavorisé », Vie pédagogique, no.115 (avril-mai), p.15-17.

SAINT-PIERRE, Céline (2001). « Garçons et filles à l'école : quelle différence? », Possibles, 25, no.2, p.49-63.

SIRNA MANCUS, Dianne (1992). « Influence of Male Teachers on Elementary School Children's Stereotyping of Teacher Competence », Sex Roles, vol. 26, no.3/4, p.109-128.

SMITH, Judith, Jeanne BROOKS-GUNN et Pamela K. KLEBANOV (1997). « Consequences of Living in Poverty for Young Children's Cognitive and Verbal Ability and Early School Achievement », dans Consequences of Growing Up Poor, sous la dir. de Greg J. DUNCAN et Jeanne BROOKS-GUNN, New York, Russell Sage Fondation, p.132-189.

STEINHAUER, Paul D. (1999). « Être parent dans la société d'aujourd'hui », La Revue Prisme, no.29, 1999, p.8-23.

TERRAIL, Jean-Pierre (1992). « Destins scolaires de sexe : une perspective historique et quelques arguments », Population, no.3, p. 645-676.

TREMBLAY, Richard et R.-M. ZHOU (1991). « Le dépistage des difficultés d'adaptation sociale chez les garçons de milieux socioéconomiques faibles : de la maternelle à l'école primaire », Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant.

TREMBLAY, Richard E., Serge LARIVÉE et Jacques C. GRÉGOIRE (1984). « Le développement cognitif des pré-adolescents : relations avec les attitudes et le comportement non-verbal du père », Bulletin de psychologie, tome 38, no.368, p.13-23.

TRUDELLE, Denis (1990). « Estime de soi parentale, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire », dans Éducation familiale et intervention précoce, sous la dir. de Stéphanie DANSEREAU, Bernard TERRISSE et Jean-Marie BOUCHARD, Montréal, Éditions Agence d'ARC, p.301-309.

TURCOTTE, Daniel, Annick ST-AMANT, André BEAUDOIN et Lyne CHAMPOUX (2001). « Évaluation d'une démarche d'intervention pour les enfants d'âge préscolaire présentant des problèmes de comportement », Intervention, no.113, p.27-37.

VERQUERRE, Régis (1990). « Étude comparative des attitudes et des valeurs éducatives des parents », dans Éducation familiale et intervention précoce, sous la dir. de Stéphanie DANSEREAU, Bernard TERRISSE et Jean-Marie BOUCHARD, Montréal, Éditions Agence d'ARC, p.310-325.

VIAU, Rolland (2000). « La motivation en contexte scolaire : les résultats de la recherche en quinze questions », Vie pédagogique, no.115 (avril-mai), p.5-8.

WINNYKAMEN, Fayda (1997). « À propos de « l'influence du sexe » à l'école », dans Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée, sous la dir. de Pierre G. COSLIN et.al., Garçons et filles, hommes et femmes – Aspects pluridisciplinaires de l'identité sexuée, Paris, PUF, p.73-89.

Références |

État de la situation

1 Conseil supérieur de l'éducation, 1999 : 7.
2 Conseil supérieur de l'éducation, 1999 : 8
3 Régie régionale de la santé et des services sociaux de la région des Laurentides, 2001a et 2001b.
4 Ministère de l'Éducation : 2003b : fiche 2.6.
5 Cloutier, 2003 : 9.
6 Elkouri, 2002, dans Archambault et Richer, 2003 : 13.
7 Jean-Claude Laforest, 2003.
8 Ministère de l'Éducation, 2003b : fiche 2.3.
9 Le ministère de l'Éducation définit le décrocheur ou le sortant sans diplôme comme un élève qui est inscrit une année donnée et qui : n'obtient pas un diplôme durant l'année considérée (DES, DEP, AFP, ASP) ou n'est réinscrit, durant l'année suivante, ni en formation générale (jeune ou adulte), ni en formation professionnelle, ni au collégial.
10 Ministère de l'Éducation, 2003a : 22.
11 Ministère de l'éducation, 2003b : fiche 2.8.
12 Direction de la sanction des études, 2003 : 6.
13 Cloutier, 2003 : 9 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1999 : 13-21.
14 Direction de la sanction des études, 2003 : 14.
15 Selon le Conseil supérieur de l'éducation, op.cit., p.21, l'élève en retard scolaire est celui qui n'a pas atteint le degré scolaire prévu pour les élèves de son âge.
16 Conseil supérieur de l'éducation, 1999 : 21.
17 Ministère de l'Éducation, 2003b : fiche 2.7.
18 C'est-à-dire qu'ils sont âgés de 13 ans et plus.
19 Ministère de l'Éducation, 2003a : 21.
20 Ministère de l'éducation, 2003b : fiche 5.1.

Cadre théorique

1 Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994; Janosz et LeBlanc; Table de concertation Éducation-Outaouais, 1999.
2 Bouchard et St-Amant, 1993.
3 Ibid., 1993 : 3.
4 Ibid., 1993 : 3-4.
5 Ibid., 1993 : 4.
6 Cloutier, 2003 : 11.
7 Bauer, 2001; Chiland, 1997; Cloutier, 2001; Lemery, 2002; Maccoby, 1990, Maziade, 1983; Miedzan, 1991.
8 Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994 : 50; Chiland, 1997 : 26; Cossette, 1998 : 259; Miedzan, 1991 : 294, 298; Steinhauer, 1999.
9 Lamarre, 1999 : 16.
10 Maccoby, 1990 : 16.
11 Adler, Kless et Adler, 1992; Baudoux et Noircent, 1998; Bouchard, St-Amant, Gauvin, Quintal, Carrier et Gagnon, 2000; Bouchard et al., 1994; Bureau, 1998.
12 Adler, Kless et Adler, 1992; Bouchard et St-Amant, 1998; Cloutier, 2003; CRIRES, 1994; Gagnon, 1998; Head, 1999; Lamarre, 1999; Maccoby, 1990; Martinot, 2001.
13 Labonté, 2000.
14 Janosz et LeBlanc, 1996 : 64.
15 Mongeau, 1999 : 7.
16 Bauer, 2001; Ferland, 2002; Lemery, 2002.
17 Ferland, 2002; Lemery, 2002.
18 Bourassa, 1993 : 436-437. Voir aussi Morand, Royer, Bitaudeau et Moisan, 1999; Turcotte, St-Amant, Beaudoin et Champoux, 2001.
19 Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2000; Royer et Poliquin-Verville, 1992.
20 Royer, Couture, Fortin, Potvin et Marcotte, 2000 : 193.
21 Bouchard, Coulombe et St-Amant, 1994 : 52.
22 Bouchard, 1998, 1997.
23 Gagnon, 1999, 1998.
24 Conseil supérieur de l'Éducation, 1999.
25 Martinot, 2001 : 485.
26 Labonté, 2000; Winnykamen, 1997.
27 Gagnon, 1999; Rivière et Jacques, 2000.
28 Viau, 2000 : 5.
29 Chouinard, 1992; Viau, 2000.
30 Bronfenbrenner, 1980.
31 Janosz et LeBlanc, 1996 : 82.
32 Bourassa, 1993; Steinhauer, 1999.
33 Lavallée et Lavoie, 1990 : 93.
34 Boudreau, 1989; Chamberland et Côté, 1988; Dupont, 2000; Head, 1999; Lavallée et Lavoie, 1990.
35 Claes et Comeau, 1996 : 77.
36 CRIRES, 1998; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Deslandes, Bouchard et St-Amant, 1998; Deslandes et Royer, 1994.
37 Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000 : 215. Voir aussi : Tremblay, Larivée et Grégoire, 1984 :14.
38 Deslandes et Royer, 1994; Labonté, 2000; Mongeau, 1999.
39 Normandeau et Nadon, 2000 : 155.
40 Bouchard et St-Amant, 1996; Gagnon, 1999.
41 Boudreau, 1989; Gagnon, 1999; Normandeau et Nadon, 2000.
42 Lamarre, 1999; Maccoby, 1990.
43 Adler, Kless et Adler, 1992.
44 Adler, Kless et Adler, 1992; Gagnon, 1999.
45 Lamarre, 1999.
46 Adler, Kless et Adler, 1992; Lamarre, 1999, Martinot, 2001; Bouchard et Al, 2000; Cloutier, 2003; CRIRES, 1994; Head, 1999.
47 Martinot, 2001 : 497.
48 Janosz et LeBlanc, 1996 : 63.
49 Potvin et Rousseau, 1993.
50 Morency et Bordeleau, 1992.
51 Cahill et Adams, 1997.
52 Sirna Mancus, 1992.
53 Bouchard et al., 1994; Potvin, Paradis et Pouliot, 2000.
54 Cloutier, 2003; Sirna Mancus, 1992.
55 Boucher, 2003.
56 CRIRES, 1993; Deslandes, Potvin et Leclerc, 2000; Deslandes et Royer, 1994.
57 Claes et Comeau, 1996.
58 CRIRES, 1998.
59 Claes et Comeau, 1996 : 82.
60 Bouchard et St-Amant, 2000; Ministère de la Santé et des Services sociaux, 1991; Verquerre, 1990.
61 Martinet, Terrisse, Lefebvre, 1997.
62 Palacio-Quintin, 1997; Smith, Brooks-Gunn et Klebanov, 1997.
63 Tremblay et Zhou, 1991.
64 Drolet, 1992; Martinet, Terrisse et Lefebvre, 1997; Pagani, Boulerice et Tremblay, 1997; Saint-Jacques, 2000.
65 Claes et Comeau, 1996 : 76-77.
66 Corriveau, Bowen et Rondeau, 1998 : 268.
67 Corriveau et al, 1998; Rousseau et Leblanc, 1992.
68 Janosz et LeBlanc, 1996 : 62.
69 Archambault et Richer, 2003; Janosz et LeBlanc, 1996.
70 Bouchard et al., 1998, 1997, 1996, 1994, 1994, 1993; Gagnon, 1998, 1999.