

TEXTES DES CHERCHEURS

**conférence
de consensus**
La mixité sociale et scolaire

**Mixité
des genres**

UNE RÉALISATION DU :

EN COLLABORATION AVEC :

PROMOUVOIR LA NON-MIXITÉ DES GENRES À L'ÉCOLE : S'ATTAQUE-T-ON À UN RÉEL PROBLÈME?

Archambault, I.^{1,2}, Mc Andrew, M.², et Pascal, S.²

¹ Chaire de recherche du Canada sur l'école, le bien-être et la réussite éducative des enfants

² Université de Montréal

Depuis plusieurs décennies, l'idée de promouvoir la non-mixité des genres à l'école pour favoriser la réussite éducative des élèves est récurrente dans le débat public. Les arguments cités pour soutenir cette proposition sont multiples et demeurent souvent les mêmes. On suggère, par exemple, que les garçons et les filles se distinguent fondamentalement dans leur développement et que l'absence de modèles masculins ou d'espace à l'école pour développer la masculinité contribue à l'aliénation des garçons. Mais qu'en est-il réellement? Malgré la présence constante de ces discours, on sait rarement sur quelles bases il s'appuie. Des penseurs et chercheurs se sont certes penchés sur la question, mais les idées souvent présentées comme des hypothèses sont plus largement reprises et interprétées comme des faits scientifiquement démontrés. Qu'en est-il exactement?

Ce texte a pour objectif de reprendre certains des principaux arguments qui sont à l'origine de la proposition de favoriser la non-mixité des genres à l'école pour réduire les différences garçons -filles à l'école, et de les confronter à l'épreuve des connaissances scientifiques actuelles. Il permettra de démontrer que l'idée de non-mixité des genres à l'école est peu appuyée scientifiquement, ne tient pas compte du contexte dans lequel les différences de genre apparaissent et s'expriment, et que cette idée disconvient au discours d'ouverture et de valorisation de la diversité vers lequel convergent les tendances actuelles dans une perspective de justice sociale.

La différence de genre, c'est quoi?

Dans toute société, les individus, incluant les enfants et les adolescents, se trouvent assujettis à des rôles, des attentes et des exigences différenciées selon leur sexe. Par contre, outre l'influence bien établie des caractéristiques biologiques sur les comportements et les attitudes des garçons et des filles (Bjorklund & Kipp, 1996; Cole, Tamang, & Shrestha, 2006; Ehrhardt, 1984; Fechner, 2003; Huddleston & Ge, 2003; Maccoby, 2002; McLean, & Anderson, 2009), la contribution des rôles que leur font endosser les processus de socialisation est également importante à considérer (Richardson, Koller, & Katz, 1986). Le genre, qui est déterminé par les rôles, les comportements et les expressions d'une personne, est construit socialement et contribue à son identité, tant pour les adultes que pour les enfants, hommes ou femmes, garçons ou filles. Il influence le rapport à soi et aux autres, les attitudes et les comportements d'autrui. Ainsi, si on adopte une perspective genrée, on s'attend des garçons qu'ils soient autonomes et indépendants, centrés sur eux-mêmes, compétitifs et sûrs d'eux, performants, actifs et entreprenants, et qu'ils répriment leurs émotions. En revanche, on s'attend à ce que les filles soient sensibles et ouvertes aux autres, maternelles, émotives, affectueuses, amicales, coopératives et sociables (Maccoby, 2002; Philppot, 2000). Les processus de socialisation incitent en effet les enfants à adopter des rôles différents, plus instrumentaux pour les garçons et plus expressifs pour les filles (Chase-Landsale, Wakschlag, & Brooks-Gunn, 1995). Ces différences émergent et s'expriment notamment à l'école, contexte privilégié du développement social des enfants et des adolescents (Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz, & Punthuna, 2003; Henning-Stout & Conoley, 1992). Ces différences de genre se répercutent-elles sur la réussite éducative des

des garçons et des filles et contribuent-elles à générer des différences dans leurs expériences scolaires respectives? Difficile à dire sur la base des connaissances scientifiques actuelles.

Les différences de genre et le parcours scolaire : une question de contexte

De façon générale, le discours populaire et les statistiques suggèrent que le parcours scolaire des garçons est plus négatif que celui des filles (MELS, 2013). Bien que les différences de genre dans l'expérience scolaire semblent s'être amoindries depuis quelques années, elles sont néanmoins réelles. À la question « les différences de genre sur le plan de l'expérience scolaire existent-elles? », la réponse est donc nécessairement affirmative. Par contre, au-delà des tendances générales qui dominent le discours et les statistiques, ces différences de genre s'expriment de façon différente chez différents sous-groupes d'élèves. En effet, ce qui est la plupart du temps occulté, c'est que les garçons et les filles sont très loin de constituer des groupes homogènes (MELS, 2013). Plusieurs recherches dans les dernières décennies se sont penchées sur les différences de genre sur le plan de la réussite (performance, diplomation, etc.), de la motivation scolaire, des attitudes et des comportements des élèves à l'école (Archambault & Janosz, 2007; Chouinard, 2002; Einarsson & Granstrom, 2002; Lightbody, Siann, Stock, & Walsh, 1996). Celles-ci révèlent que les écarts observés entre garçons et filles semblent s'exprimer bien différemment, s'amoindrir et même complètement disparaître, selon le contexte socioéconomique, culturel, familial et scolaire dans lequel les enfants grandissent. D'où l'importance d'avoir à la fois une vision globale et différenciée quand il est question de comprendre l'expérience scolaire des garçons et des filles.

Le contexte socioéconomique

Les différences de genre en matière d'expérience scolaire varient en fonction du milieu socioéconomique des élèves. En effet, il demeure établi que le fait de provenir d'une famille à faible revenu ou de fréquenter une école de milieu défavorisé est associé à plus de difficultés scolaires, à plus d'échec et de décrochage et ce, tant chez les garçons que chez les filles (MELS, 2013). Par contre, l'effet de la pauvreté sur l'expérience et la réussite scolaire des enfants ne semble pas s'exprimer de la même manière pour tous les élèves. Bien que les filles maintiennent un certain avantage, en termes d'engagement et de réussite tout au long de leur parcours, cet écart avec leurs homologues masculins serait nettement plus marqué en milieux défavorisés que dans les milieux plus aisés (MELS, 2013). En effet, selon certains auteurs, les écarts qui distinguent l'expérience scolaire des élèves de milieux défavorisés de celle des élèves de milieux favorisés seraient plus grands que les écarts qui distinguent garçons et filles (Corbett, Hill, & St. Rose, 2008). En milieux favorisés, l'écart en faveur des filles serait donc nettement moins présent et parfois même inexistant. Ainsi, la recherche suggère que les différences entre les garçons et les filles semblent grandement tributaires du contexte socioéconomique dans lequel les enfants grandissent. Pourquoi en est-il ainsi? Retrouve-t-on davantage d'hommes qui enseignent en milieux plus favorisés, ce qui aurait pour effet de favoriser les garçons scolarisés dans ces milieux? Les écoles de milieux favorisés, par les normes qu'elles véhiculent, permettent-elles davantage aux garçons d'exprimer leur masculinité? Les connaissances actuelles sur le sujet ne permettent pas de soutenir ces hypothèses, et peu de données empiriques permettent de pencher dans ce sens. Certains travaux suggèrent cependant qu'en milieux défavorisés, les jeunes et leurs parents sont plus susceptibles d'adhérer à des stéréotypes de genre (Bouchard & St-Amant, 1999). Quant à savoir si l'adhésion à ces stéréotypes est associée à l'écart entre les garçons et les filles en ce qui a trait à la réussite, ou encore si ces stéréotypes seraient moins présents en classes non mixtes, la recherche est loin de soutenir de manière rigoureuse ces hypothèses. Par contre, nombreuses sont les recherches qui ont apporté des éléments permettant de mieux comprendre l'expérience et la réussite scolaire des garçons et des filles, notamment en se basant sur le contexte familial et culturel dans lequel ils grandissent.

Le contexte familial et culturel

Au-delà de la défavorisation, le contexte familial plus large dans lequel les enfants et les adolescents grandissent, qui est teinté par des valeurs sociales, culturelles et religieuses variées, peut également influencer l'expérience scolaire des élèves en fonction de leur genre. D'une part, les élèves, garçons et filles, qui bénéficient moins de soutien et d'encadrement en général de la part de leurs parents sont plus susceptibles de vivre des échecs et d'éprouver des difficultés (Jeynes, 2005; 2007). Par contre, il est documenté que les garçons peuvent avoir besoin de plus d'encadrement et de structure que les filles dans la régulation de leurs comportements en général, et à l'école en particulier (Massé, Desbiens, & Lanaris, 2006). Dans certaines familles de milieux défavorisés, le fait que cet encadrement puisse être moins présent peut en soi limiter le développement d'habiletés d'autorégulation chez certains garçons, rendant plus difficiles leur engagement et leur implication à l'école (Archambault et coll., 2015).

Chez les filles et particulièrement chez les filles immigrantes, une supervision parentale adéquate de la part des parents est également associée positivement à la réussite et à la persévérance scolaire (Archambault et coll., 2017; Sun, 2015). Néanmoins, la recherche suggère qu'un encadrement parental trop strict peut au contraire devenir nuisible et accroître les difficultés éprouvées par certaines d'entre elles. Si les filles issues de l'immigration sont généralement plus engagées et réussissent mieux à l'école que les garçons immigrants (Mc Andrew et autres, 2015; Suárez-Orozco et Qin-Hilliard, 2004), au Québec, l'écart en faveur des filles en ce qui concerne la réussite éducative est moins grand chez les élèves immigrants (nés à l'étranger) que chez les autres élèves (Mc Andrew et coll., 2011). Pourquoi en est-il ainsi? Plusieurs hypothèses peuvent être soulevées. Néanmoins, les écarts observés entre les valeurs de la société d'accueil et celles de certaines familles immigrantes pourraient contribuer à expliquer les difficultés plus importantes vécues par certaines filles (Bhanji & Le Courtois, 2010; Bakhshaei, 2013; Talbani & Hasanali, 2010). Les filles qui proviennent, par exemple, de familles valorisant moins l'éducation des filles, qui ont des exigences élevées en matière de responsabilités domestiques ou qui valorisent le mariage précoce sont en effet plus susceptibles d'éprouver des difficultés sur le plan de la réussite secondaire, mais surtout à avoir un accès limité aux études supérieures, ce qui conditionne ainsi leur mobilité sociale future (Bhanji & Le Courtois, 2010; Talbani & Hasanali, 2010). Par contre, en ce qui concerne la plus grande sévérité exercée par certains parents immigrants envers leurs filles et la liberté moindre qui leur est accordée (par exemple, en ce qui concerne les sorties), la recherche démontre plutôt que de telles pratiques favorisent souvent, paradoxalement, leur réussite dans la mesure où les filles consacrent alors plus de temps à leurs études que les garçons des mêmes familles (Bakhshaei, 2015; Mc Andrew et coll., 2015; Sun, 2015). L'école devient alors un lieu où ces jeunes filles se valorisent davantage, ce qui alimente leur motivation et leur engagement à l'école.

Facteurs de risque et conséquences des difficultés scolaires : un poids deux mesures

La recherche suggère que bien que les facteurs associés à la réussite éducative ou aux difficultés des garçons et des filles soient généralement les mêmes, les poids relatifs de ces facteurs pourraient être différents pour chacun (Lavoie et coll., Soumis). En ce sens, une étude récente démontre que chez les élèves en fin de parcours au secondaire, le fait d'avoir été confronté à un stress majeur à l'école ou dans leur vie personnelle est associé au décrochage scolaire des garçons et des filles (Dupéré et coll., 2018). La nature du stress varie toutefois en fonction du genre (Dupéré et coll., 2018; Lessard, Joly, Potvin, Fortin, Royer, & Marcotte, 2006): les décrocheuses sont plus susceptibles d'avoir vécu des expériences relationnelles négatives avec les pairs, la famille ou dans leurs relations amoureuses, alors que les décrocheurs sont plus susceptibles d'avoir vécu des problèmes scolaires tels des échecs, problèmes de comportements et conflits avec l'autorité à l'école et à l'extérieur de l'école. Ainsi, bien que certains garçons puissent avoir aussi vécu des difficultés importantes avec leurs pairs

ou leur famille et que les filles ne sont pas exemptes d'éprouver des difficultés en classe ou avec leurs enseignants, le poids relatif de ces facteurs n'est pas le même, tout comme les conséquences de ces difficultés sur l'intégration sociale et scolaire des garçons et des filles.

Dans certains milieux, l'impact des difficultés scolaires, de l'échec et du décrochage sur l'intégration et la mobilité sociale des garçons et des filles varie en effet grandement. Alors que les garçons peu scolarisés ont plus facilement accès à des emplois très bien rémunérés, la surperformance scolaire des filles et surtout des filles de milieux défavorisés, ne se traduit pas pleinement en gains sur le marché du travail, où elles demeurent généralement désavantagées. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cette tendance (Blossfeld et coll., 2015; Vincent, 2013), dont certaines tiennent à la nature même de la condition féminine (par exemple, le fait que les femmes qui désirent des enfants ont souvent à prendre des congés de maternité en début de carrière, ce qui influence encore dans bien des milieux la progression en emploi) ou à la discrimination basée sur le sexe ou sur l'origine ethnique. D'autres penchent plutôt en faveur de la socialisation des garçons et des filles qui n'est pas la même, notamment à l'école, ce qui aurait un impact sur leur mobilité. Plusieurs travaux (Mosconi, 1998; Gausse, 2016; Guerry & Williams, 2016; Théoret et Himech, 1999) illustrent en effet que les valeurs et les comportements favorisés par la culture scolaire et la culture d'entreprise peuvent être différents. Les qualités qui permettent généralement aux filles de réussir (nonobstant les différences intragroupes) et surtout d'être considérées comme des élèves modèles par le personnel seraient souvent celles qui peuvent limiter l'accès qu'elles ont à des postes décisionnels sur le marché du travail (conformisme, réponse aux attentes, etc.).

Chez les filles immigrantes, la problématique s'inscrit dans cette même logique, mais les difficultés associées à l'intégration et à la mobilité sociale peuvent être plus marquées, si on les compare aux autres filles (Suarez- Orozco et coll., 2008; Qin, 2006; Bakhshaei, 2014). En effet, dans certaines familles aux valeurs très conservatrices et traditionnelles, la culture inégalitaire et les stéréotypes de genre sont souvent plus explicites et plus systématiques, ce qui nuit à l'autonomie de ces filles et à leur intégration sociale et professionnelle.

Pour les garçons immigrants, les enjeux ne sont souvent pas les mêmes que pour les filles, mais les défis rencontrés demeurent malgré tout significatifs (Balde & Sene, 2011; Celemencki, 2011; Potvin et coll., 2013), surtout en ce qui concerne la réussite au secondaire des nouveaux arrivants, des minorités racisées vivant de la marginalisation, et ce, même des jeunes de deuxième génération (élèves nés au Canada de parents nés à l'étranger). De plus, même si globalement les garçons issus de l'immigration ont un profil de diplomation et surtout de poursuite des études plus favorable que celui des autres garçons (Mc Andrew, Ledent, et Murdoch, 2011; Pinsonneault, Mc Andrew, et Ledent, 2012), la discrimination et la non-reconnaissance des qualifications font partie des barrières à l'intégration, à l'emploi et à la mobilité sociale auxquelles ils demeurent fréquemment confrontés (Potvin, 2007; Potvin et coll., 2013). Cela dit, la non-mixité scolaire sur la base du genre permettrait-elle d'atténuer ces différences? Le fait de scolariser les filles et les garçons dans des milieux différents est-il une solution pour optimiser la réussite scolaire de chacun? Considérant que les garçons et les filles sont loin de constituer des groupes homogènes, considérant aussi que leur expérience scolaire est avant tout étroitement influencée par leurs contextes socioéconomiques, familiaux et culturels, la non-mixité scolaire semble loin de constituer une solution qui convainc de prime abord. Voyons néanmoins ce qu'en dit la recherche.

La non-mixité de genre à l'école : une idée peu appuyée par la recherche

Certaines recherches indiquent que les écoles ou les classes non mixtes sur une base permanente sont plus favorables aux filles (Else-Quest & Peterca, 2015; Jackson, 2002; Van de Gaer et coll., 2004).

En effet, selon ces travaux, les filles réussiraient mieux dans ces milieux où elles auraient davantage l'occasion d'élargir leurs horizons en développant leur leadership, leur originalité, leur non-conformisme et leur motivation intrinsèque, des qualités fort utiles pour favoriser leur émancipation et leur mobilité sociale. À l'inverse, d'autres auteurs suggèrent que les garçons bénéficieraient davantage de la présence des filles plutôt que d'être regroupés entre eux. Dans les écoles où l'on retrouve des classes non mixtes à caractère permanent, ils réussiraient généralement moins bien dans les matières de base (Else-Quest & Peterca, 2015; Van de Gaer et coll., 2004). Enfin, alors que certaines études suggèrent qu'il n'existe aucun avantage concret ou des avantages très minimes de ces divers modèles sur l'adaptation sociale et scolaire des garçons et des filles (Chouinard, Vezeau & Bouffard, 2008; Dumay & Dupriez, 2008; Martino et Meyenn, 2002; Pahlke, Hyde, & Allison, 2014), d'autres rapportent que les écoles ou les classes non mixtes en ce qui concerne le genre auraient des impacts positifs sur la réussite scolaire, mais uniquement lorsque les enseignants adaptent leurs pratiques aux intérêts des élèves (Younger & Warrington, 1996).

En somme, l'argument de mettre en place des classes non mixtes pour favoriser une plus grande réussite éducative des garçons semble donc peu approprié sur la base des études actuelles. Celui que la non-mixité favorise la réussite éducative et l'émancipation des filles est un peu plus soutenu, mais à savoir s'il est nécessaire d'envisager cette avenue pour toutes les filles, rien n'est moins certain. Par contre, l'idée d'offrir aux filles, et particulièrement aux filles de milieux défavorisés ou plus vulnérables, des lieux réservés à l'école pour développer leur identité, leur autonomie et leur leadership est certainement une avenue à privilégier, non seulement pour favoriser leur réussite, mais surtout pour favoriser à plus long terme leur émancipation et leur mobilité sociale. Cela est d'autant plus important pour certains groupes de filles plus vulnérables, dont celles qui proviennent de familles immigrantes très traditionnelles. Pour assurer la mobilité subséquente de ces filles et leur intégration à la société de manière plus large, la déconstruction des stéréotypes de genre à l'école s'impose encore davantage, mais cela ne doit pas se faire en adoptant une approche dichotomique qui oppose la culture d'origine (présentée comme patriarcale et inégalitaire) à celle de la culture d'accueil (présentée comme le parangon du féminisme et de l'égalité de genre). Il ne s'agit pas en effet de demander aux filles immigrantes de rejeter les valeurs familiales et les comportements genrés qui y sont promus et dont certains contribuent paradoxalement à la gratification immédiate que constituent de bonnes notes, mais plutôt d'adopter une approche d'ouverture comme porte d'entrée afin de mieux outiller ces jeunes filles aux défis de notre société.

Différents aménagements peuvent également être faits dans les écoles ou les classes mixtes afin de mieux répondre aux besoins spécifiques des garçons, notamment à travers la différenciation. En effet, plutôt que de promouvoir la non-mixité dans le but de diminuer les écarts avec les filles, il vaudrait mieux ajuster l'enseignement en fonction des besoins des élèves, sur la base des facteurs et des éléments contextuels susceptibles d'influencer leur expérience scolaire, tels leurs besoins en matière d'encadrement, de stimulation, de relations et d'autonomie. Dans tous les cas, considérant que les garçons et les filles ne forment pas des groupes homogènes, une éducation misant sur la ségrégation basée sur le genre ne saurait mieux répondre à leurs besoins que ne le font les classes mixtes, mais surtout, elle serait contraire à toutes les orientations proposées et appuyées scientifiquement visant à soutenir les enfants et les adolescents les plus vulnérables de notre société.

Promouvoir la mixité dans une perspective de justice sociale

Selon le courant théorique de la justice sociale (North, 2006), un système d'éducation doit se doter de moyens, du pouvoir et de la capacité d'agir afin de fournir les conditions nécessaires pour permettre une participation et un accès égal à l'éducation pour tous, et permettre ainsi à tous les

individus, hommes et femmes, garçons et filles, de tous les milieux et de toutes les origines, de s'améliorer et d'améliorer leur position dans la société. En ce sens, il importe que les institutions d'éducation fassent la promotion de gains équitables pour tous et que les pratiques des organisations mettent davantage l'accent sur les bénéfices mutuels de la mixité que de la non-mixité. Il importe également que les normes et les pratiques des organisations scolaires soient inclusives pour tous ses membres. Ainsi, sans prétendre que la non-mixité est un problème en soi, puisque pour diverses raisons certains élèves peuvent l'apprécier et en bénéficier réellement, la ségrégation scolaire en fonction du genre ne peut être une solution universelle proposée pour tenter d'atténuer les écarts entre les garçons et les filles. En fait, alors que les facteurs associés à la réussite et à la persévérance scolaire ou, à l'inverse, à l'échec et au décrochage semblent relativement similaires pour les garçons et pour les filles, tout comme les processus motivationnels qui soutiennent l'engagement des élèves dans leurs apprentissages (Martin et Marsh, 2005), les bénéfices réels de la non-mixité des genres à l'école ne sont pas clairs. C'est plutôt le poids ou l'importance relative de ces facteurs qui diffère chez les garçons et chez les filles, en fonction du contexte socioéconomique, socioculturel et familial plus large dans lequel ils grandissent. De façon à promouvoir l'engagement, la réussite et la persévérance scolaire de tous et de diminuer les écarts, il n'importe donc pas de séparer les garçons et les filles dans des écoles ou des classes, ou de les soumettre à des approches pédagogiques et des programmes d'intervention fondamentalement distincts, mais plutôt d'adopter une perspective différenciée, en intensité et en durée, selon les besoins spécifiques des élèves. Les garçons et les filles ont les mêmes besoins qui sont propres à tous les êtres humains, soit ceux de compétence, d'autonomie et d'appartenance (Deci et Ryan, 1985; Martin, 2004). L'adoption d'une approche différenciée, qui tient compte de ces besoins, des forces et des défis rencontrés par les élèves de tous horizons est sans doute une avenue beaucoup plus prometteuse et rassembleuse pour tous les élèves, qu'ils se définissent comme garçons, filles, ou encore non genré.

Références

- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M-C., et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456–477.
- Archambault, I. et Janosz, M. (2007). L'engagement scolaire des garçons et des filles : une analyse comparative des résultats de recherches empiriques. *Revue de Psychoéducation*, 36 (1), 81-107.
- Archambault, I., Tardif-Grenier, K., Dupéré, V., Janosz, M., Mc Andrew, M., Pagani, L., Parent, et coll. (2015). *Étude comparative de l'engagement scolaire des élèves de milieux défavorisés issus ou non de l'immigration : contributions de l'environnement scolaire et des pratiques enseignantes*. GRÈS. Rapport soumis au Fonds de recherche société et culture, septembre 2015.
- Bakhshaei, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Bakhshaei, M. (2014). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration: un diagnostic*. Montréal, Québec: Lucie and Andre Chagnon Foundation.
- Balde, A. et Sène, J.M. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire. Portrait des jeunes Québécois originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne, Secteur français*. Rapport de recherche sous la direction scientifique de M. Mc Andrew. Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Bhanji, S. et Le Courtois, S. (2010). *Immigrant girls research review : a compilation of research on immigrant girls'and young women's issues*. Fondation Filles d'action.
- Bjorklund, D. F., et Kipp, K. (1996). Parental investment theory and gender differences in the evolution of inhibition mechanisms. *Psychological Bulletin*, 120 (2), 163-188.
- Blossfeld, H.-P., Skopek, J., Triventi, M., et Buchholz, S. (2015). *Gender, education and employment : An international comparison of school to work transitions*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 416 p.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1999). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Les Éditions du Remue-ménage, 300 pages.
- Celemencki, J. (2011). *The academic success of immigrant origin students in high school: Portrait of young Quebecers originating from Caribbean and Sub-Saharan Africa, English sector*. Rapport de recherche sous la direction scientifique de M. Mc Andrew et A. Balde. Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Chase-Landsale, P. L., Wakschlag, L. S., et Brooks-Gunn, J. (1995). A psychological perspective on the development of caring in children and youth: the role of the family. *Journal of Adolescence*, 18, 515-556.
- Chouinard, R. (2002). Différences d'attitudes et de comportement en classe selon l'appartenance sexuée In J. Fijalkow. Y. Nault (Eds), *La Gestion de Classe* (pp. 185-198). Bruxelles: De Boeck.

Références

- Coles. M., et Christine, H. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25(1), 96-108.
- Cole, P.M., Tamang, B.L., et Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialisation of young children's anger and shame. *Child Development*, 77, 1237-51.
- Corbett, C., Hill, C., et St. Rose, A. (2008). *Where the girls are: The fact about gender equity in education*. Washington: American Association of University Women Educational Foundation.
- Chouinard, R., Vezeau, C. et Bouffard, T. (2008). Coeducational or single-sex school: Does it make a difference on high school girls' academic motivation? *Educational Studies*, 34(2), 129-144.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dumay, X., et Dupriez, V. (2008). Does the school composition effect matter? Evidence from Belgian data. *British Journal of Educational Studies*, 56(4), 440-477, DOI: 10.1111/j.1467-8527.2008.00418.x
- Dupéré, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., et Janosz, M. (2018). High school dropout in proximal context: The triggering role of stressful life events. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- Else-Quest, N. M., et Peterca, O. (2015). Academic attitudes and achievement in students of urban public single-sex and mixed-sex high schools. *American Educational Research Journal*, 52(4), 693–718. doi:10.3102/0002831215591660
- Ehrhardt, A. A. (1984). Gender differences: A biosocial perspective. In R. A. Dierstbier & T. B. Sonderegger (Eds.), *Psychology of gender. Nebraska Symposium on motivation*: London: Lincoln & London.
- Einarsson, C., & Granstrom, K. (2002). Gender-biased interaction in the classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(2), 117-127.
- Fechner, P. Y. (2003). The biology of puberty: New development in sex differences. In C. Hayward (Ed.), *Gender Differences at Puberty* (17-28). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A., et Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gaussel, M. (2016). L'éducation des filles et des garçons: paradoxes et inégalités. *Dossier de veille de l'Institut français de l'éducation*, 112, 1-30.
- Guerry, L. & Williams, N. (2016). *Persévérer dans l'égalité. Guide sur l'égalité filles-garçons et la persévérance scolaire*. Réseau réussite Montréal et Complice – Persévérance scolaire Gaspésie-Les Îles, 50 pages.

Références

- Henning-Stout, M., et Conoley, J. C. (1992). Gender: A subtle influence in the culture of the school. In F. J. Medway & T. P. Cafferty (Eds.), *School psychology: A social psychological perspective* (pp. 113-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Huddleston, J. et Ge, X. (2003). Boys at puberty: Psychosocial Implications. In C. Hayward (Ed.), *Gender Differences at Puberty* (pp. 113-136). Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28, 37-48. doi:10.1080/01411920120109739
- Jeynes, W.H. (2005). A Meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jeynes, W.H. (2007). The Relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement. A Meta-analysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Lavoie, L., Dupéré, V., Dion, E., et Crosnoe, R. (soumis). Sex differences in adolescents' exposure to stressful life events and differential links to impaired school functioning.
- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, E., & Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire: Différences de genre. *Revue Québécoise de Psychologie*, 27 (1), 135-152.
- Lightbody, P., Siann, G., Stock, R., et Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Educational Studies*, 22(1), 13-25.
- Maccoby, E. E. (2002). The intersection of nature and socialization in childhood gender development. In V. H. Claes & B. Lars (Eds.), *Psychology at the turn of the millenium : Social, developmental and clinical perspectives* (pp. 37-52). Standford, CA: Standford University Press.
- Martin, A. (2004). School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both? *Australian Journal of Psychology*, 56(3), 133-146.
- Martin, A.J., et Marsh, H.W. (2005). Motivating boys and motivating girls: Does teacher gender really make a difference? *Australian Journal of Education*, 49, 320-334.
- Martino, W. et Meyenn, B. (2002). War, guns and cool, tough things: Interrogating single-sex classes as a strategy for engaging boys in English. *Cambridge Journal of Education*, 32, 303-324.
- Massé, N., Desbiens, et C., Lanaris (2006). Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Audet, G., Armand, F., ... Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Références

- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 141 p. McLean, C.P. et Anderson, E.R. (2009). Brave men and timid woman? A review of the gender differences in fear and anxiety. *Clinical Psychology Review*, 29, 496-505.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2013). *La réussite scolaire des garçons et des filles : l'influence du milieu socioéconomique. Analyses exploratoires*. Gouvernement du Québec.
- Mosconi, N. (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école. *Recherches Féministes*, 11 (1), 7-17.
- North, C. (2006). More Than Words? Delving Into the Substantive Meaning(s) of "Social Justice" in Education. *Review of Educational Research*, 76, 507-535.
- Pahlke, E., Hyde, J. S., et Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072. doi : 10.1037/a0035740
- Philppot, C. L. (2000). Socialization of gender roles. In W. C. Nichols, M. A. Pace-Nichols, D. S. Becvar, & A. Y. Wapier (Eds.), *Handbook of family development and intervention*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Pinsonneault, G., McAndrew, M., et Ledent, J. (2012). *Le cheminement et le choix linguistique au Cégep et à l'université des élèves du secondaire français issus de l'immigration*. Rapport remis à la Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Potvin, M. (2007). Blackness, haïtianité et québécoisité : modalités de participation et d'appartenance chez la deuxième génération d'origine haïtienne au Québec. Dans Potvin, M., Eid, P. et Venel N. (dir.) (2007). *La deuxième génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec*. Montréal, Québec : Athéna Éditions.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39 (3), 515-545. doi:10.7202/1026311ar.
- Qin, D.B. (2006). The Role of Gender in Immigrant Children's Educational Adaptation. *Current Issues in Comparative Education*, 9(1), 8-19.
- Richardson, S. A., Koller, H., et Katz, M. (1986). Factors leading to differences in the school performance of boys and girls. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 7(1), 49-55.
- Suárez-Orozco, C. et Qin-Hilliard, D.B. (2004). "Immigrant Boys' Experiences in U.S. Schools." In *Adolescent Boys: Exploring Diverse Cultures of Boyhood*. Edited by Niobe Way and Judy Y. Chu. 295-316. New York, New York: New York University Press.

Références

- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., et Todorova, I. (2008). *Learning in a new land: Immigrant adolescents in America*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sun, M. (2015). *L'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration : différences entre les sexes*. Rapport.
- Talbani, A. et Hasanali, P. (2000). Adolescent females between tradition and modernity: Gender role socialization in South Asian immigrant culture. *Journal of Adolescence*, 23, 615–627.
- Théoret, M. et Hrimch, M. (1999). Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoire de filles et de garçons au secondaire. *Revue Canadienne de l'éducation*, 24 (3), 251 -264.
- Van de gaer, E., H. Pustjens, et coll. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school." *Merrill-Palmer Quarterly: Journal of Developmental Psychology*, 55(4), 373-405.
- Vincent, C. (2013). *Pourquoi les femmes gagnent elles moins que les hommes? Synthèse de connaissances tirées de micro données canadienne*. Série Synthèses du RCCDR, septembre 2014.
- Younger, M., et Warrington, M. (1996). Differential achievement of girls and boys at GCSE:Some observations from the perspective of one school. *British Journal of Sociology of Education*, 17, 299–313.

REGARD ACTUEL SUR LES QUESTIONS DE GENRE EN ÉDUCATION

¹ Université de Montréal

Ce texte a pour objectif d'examiner les questions de genre en milieu scolaire à partir de la littérature scientifique récente. Il aborde principalement trois sujets : l'impact de l'école mixte et de l'école non mixte sur le rendement et les attitudes des élèves, celui des classes non mixtes dans les écoles mixtes et celui du genre de l'enseignant. La revue de la littérature montre que les études récentes se soucient davantage du contrôle des biais introduits par des variables de nuisance comme la sélection des élèves à l'admission que par le passé. Il en ressort que les effets mesurés sont souvent nuls ou de petite taille. En conséquence, dans l'état actuel de nos connaissances, les orientations et les décisions entourant la mixité des genres à l'école ne peuvent se justifier que sur des bases idéologiques ou qu'à partir de considérations économiques.

Avant le XX^e siècle, la scolarisation séparée des filles et des garçons était la norme dans la plupart des pays industrialisés. À cette époque, non seulement les élèves des deux sexes recevaient-ils leur formation dans des établissements scolaires distincts, mais ils suivaient aussi des curriculums différents, la formation des filles préparant davantage à la vie domestique et celles des garçons à la vie professionnelle (Kessels, 2016). Aujourd'hui, la mixité des genres (ou la coéducation) est la norme dans les écoles de nombreux pays. Les filles et les garçons suivent généralement ensemble les mêmes programmes d'études. Au Québec, il ne reste plus beaucoup d'écoles qui soient non mixtes. Cependant, depuis quelques années certaines écoles mixtes du réseau scolaire québécois ont mis en place des classes séparées pour les filles et pour les garçons. L'absence de données précises ne permet toutefois pas de quantifier ce phénomène.

Cela dit, le débat entourant la mixité des genres à l'école est encore très actuel un peu partout dans le monde. On compte actuellement, par exemple, plus de 1600 établissements d'enseignement publics aux États-Unis qui ne desservent que l'un ou l'autre sexe ou qui offrent des classes séparées aux filles et aux garçons (Pahlke & Hyde, 2016). Ces écoles et ces classes sont réparties à peu près également au primaire et au secondaire. Par ailleurs, de nombreuses organisations scolaires, dans plusieurs pays, prévoient augmenter dans un avenir proche les services scolaires destinés exclusivement aux filles ou aux garçons (Pahlke, Hyde, & Allison, 2014). Cette tendance coïncide avec une préoccupation plus grande pour le rendement scolaire, et plus particulièrement pour le rendement des garçons, et avec un désir accru d'offrir aux filles un environnement d'apprentissage davantage propice au développement de leurs aspirations pour les filières de formations scientifiques, technologiques et mathématiques.

Comme par le passé, les positions concernant la séparation des élèves des deux sexes opposent de manière très tranchée les partisans et les adversaires de cette mesure. Certains partisans de la scolarisation séparée croient que le rendement des élèves est supérieur dans ce contexte, notamment parce qu'il permettrait de mieux tenir compte de particularités biologiques et psychologiques présumées des filles et des garçons. Les opposants argumentent pour leur part que ces différences sont minimales ou non existantes. D'autres partisans de la scolarisation séparée prétendent que les filles sont désavantagées dans un environnement mixte, plus stéréotypé et moins

favorable au développement de leurs aptitudes en mathématiques, en technologie et en sciences et au maintien d'attitudes positives dans ces domaines. Pour leur part, les opposants croient au contraire que séparer les filles et les garçons aurait pour effet de favoriser l'apparition de stéréotypes sexistes et que les jeunes apprennent davantage lorsqu'ils sont exposés à un environnement qui fait la promotion de la tolérance et de la coopération mutuelles. Finalement, certains opposants à la mixité prétendent que l'école se serait grandement féminisée au cours des dernières décennies. Les filles y seraient favorisées alors que les garçons, surtout les garçons issus de milieux défavorisés ou des minorités ethniques, auraient davantage de difficulté à y satisfaire leurs besoins particuliers, ce qui engendrerait la démotivation, l'indiscipline, les problèmes de rendement et de comportement ainsi que le décrochage. Dans le même ordre d'idées, les garçons auraient besoin d'un environnement plus masculin pour se réaliser et développer leur propre «masculinité».

Bien que des centaines d'études aient examiné les effets de la mixité des genres à l'école au cours des dernières décennies, les résultats sont souvent inconsistants, voire contradictoires. Les biais de sélection et le manque de contrôle caractérisent en effet bon nombre des études réalisées à ce jour (Kessels, 2016 ; Palke & Hyde, 2016). Par exemple, plusieurs études affirmant la supériorité des écoles non mixtes sur les écoles mixtes arrivent à cette conclusion en comparant des élèves fréquentant des écoles privées non mixtes à des élèves d'écoles publiques mixtes. Considérant la sélectivité des écoles privées, il est difficile de savoir si les différences observées sont attribuables aux caractéristiques de l'environnement scolaire ou aux caractéristiques initiales des élèves sans avoir effectué un contrôle de la sélectivité. En d'autres mots, il est possible que les différences aient été présentes avant l'admission à l'école et que l'environnement scolaire, mixte ou non, n'ait en définitive que peu d'effet. Cependant, comme les résultats de recherche sont inconsistants et contradictoires, les partisans et les adversaires de la mixité s'appuient tous deux sur la littérature scientifique pour soutenir leur position idéologique réciproque (Kessels, 2016). De plus, la plupart des études sur le sujet ont été menées à l'étranger, plus particulièrement dans les pays anglo-saxons. Compte tenu des spécificités du système scolaire québécois et du fait que nous sommes passés plus rapidement que d'autres de la scolarisation séparée à la coéducation, les effets de la mixité demeurent mal documentés (Bouchard & St-Amand, 2003 ; Chouinard, Vezeau, & Bouffard, 1999).

Les écrits scientifiques récents portent principalement, comme les études antérieures, sur trois aspects reliés à la mixité des genres en milieu scolaire : l'impact de l'école mixte et de l'école non mixte sur le rendement et les attitudes des filles et des garçons, l'impact des classes non mixtes dans les écoles mixtes et l'impact du genre de l'enseignant.

Écoles mixtes et écoles non mixtes

Les études sur la mixité des établissements scolaires offrent de bons exemples d'inconsistance et de contradiction. Ainsi, Else-Quest et Peterca (2015) ont trouvé que les filles et les garçons de milieu défavorisé, scolarisés dans des écoles séparées, ont des attitudes plus négatives à propos de la lecture que les élèves scolarisés en coéducation. Ils n'ont cependant trouvé aucune différence significative en ce qui concerne les attitudes à l'égard des mathématiques et des sciences. Par ailleurs, ces mêmes auteurs rapportent que les garçons des écoles séparées performant moins bien à des tests standardisés de lecture et de mathématiques alors que les filles quant à elles obtiennent de meilleurs résultats en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences dans ce type d'écoles.

Pour leur part, Park, Behrman et Choi (2017) ont étudié le rendement et les orientations scolaires de jeunes de la fin du secondaire dans le contexte particulier du système scolaire sud-coréen. En Corée du Sud, les élèves sont distribués au hasard dans des écoles secondaires mixtes et non mixtes, ce qui constitue un contrôle global du biais de sélection. Ils ont ainsi comparé la performance des élèves des écoles mixtes et celle des élèves des écoles non mixtes à des tests standardisés de mathématiques

et de sciences ainsi que leur intérêt, leurs attentes de succès et leurs choix ultérieurs de filières de formation dans ces deux domaines. Ils ont trouvé des différences significatives sur toutes les variables mesurées à l'avantage des élèves des écoles de garçons, mais aucune différence pour les écoles de filles.

Fabes, Pahlke, Borders et Galligan (2015) se sont intéressés pour leur part aux opinions de directions d'établissements secondaires américains mixtes et non mixtes à l'endroit de la mixité et de la non-mixité. Leurs résultats indiquent que les directions d'établissements non mixtes avaient le sentiment d'une efficacité plus grande de ce type d'établissements. Cependant, tous les participants considéraient que la scolarisation séparée n'était pas une solution miracle et que sa mise en place revenait souvent à remplacer une série de problèmes par une autre.

Au Québec, une étude ayant effectué des comparaisons longitudinales et transversales n'a décelé aucune différence significative attribuable à l'environnement mixte ou non mixte sur la perception du soutien des parents et des enseignants, le sentiment de compétence, la valeur extrinsèque et les buts de maîtrise ou de performance de filles du secondaire en français et en mathématiques (Chouinard, Vezeau et Bouffard, 2008).

Pahlke, Hyde et Allison ont publié en 2014 une vaste méta-analyse portant sur les effets de la mixité et de la ségrégation sur le rendement des élèves et leurs attitudes envers l'école. Leur méta-analyse a considéré les résultats de quelque 184 études ayant comparé les milieux mixtes et non mixtes. Au total, ces études regroupent plus de 1,6 million d'élèves, de la maternelle jusqu'à la fin du secondaire, provenant de 21 pays différents (dont le Canada et le Québec). Les mesures répertoriées portent sur le rendement et les attitudes en mathématiques et en sciences, les performances verbales, les aspirations de formation, le concept de soi et les stéréotypes sexistes. Les auteurs ont aussi réparti les études selon leur qualité scientifique : celles basées sur un échantillonnage aléatoire ou qui avaient effectué un contrôle des effets de sélection (haute qualité) et celles qui n'avaient contrôlé ni l'un ni l'autre de ces effets (qualité moindre). Les analyses résultant de l'ensemble des études montrent un modeste avantage pour la scolarisation séparée, à la fois pour les filles et pour les garçons, mais uniquement en ce qui a trait au rendement en mathématiques. Par contre, les analyses menées exclusivement sur les études de plus grande qualité n'indiquent que des différences futiles quant au rendement en mathématiques et en sciences, et une seule différence significative, avec un effet de petite taille, à l'avantage de la scolarisation mixte quant aux aspirations de formation des filles. En ce qui concerne l'âge et le niveau scolaire, les auteurs n'ont trouvé aucune différence significative entre les filles et les garçons du début et de la fin du secondaire, mais un avantage moyen de la scolarisation séparée pour le rendement des filles du début du secondaire en mathématiques et en sciences. Pour les garçons, la scolarisation séparée présenterait un léger avantage au primaire alors que la mixité serait un peu plus avantageuse dans la première partie du secondaire. Cela dit, le nombre limité d'études invite à considérer ces derniers résultats avec prudence.

La classe non mixte dans l'école mixte

La mise en place de classes séparées selon le genre dans les écoles mixtes est une pratique adoptée dans les écoles soit pour rehausser le vécu scolaire des filles ou celui des garçons, selon les préoccupations sociales dominantes du moment (Jackson, 2002). Actuellement, conséquemment au débat entourant la situation des garçons à l'école, ce modèle de services est utilisé par plusieurs établissements scolaires comme moyen de leur venir en aide. Nous n'avons pas trouvé de données exactes sur la situation au Québec, mais il est certain que la mesure connaît une certaine popularité et qu'elle est souvent proposée comme piste de solution quand de nouvelles données sur la situation des garçons à l'école sont rendues publiques.

L'examen de la littérature scientifique dont on dispose montre que certaines études concluent que la formation de classes séparées serait favorable aux filles, mais pas aux garçons. C'est le cas de l'étude de Jackson (2002) qui a aussi trouvé que ce type de classes aurait en plus pour effet d'augmenter le sexisme chez les garçons. Dans le même ordre d'idées, Simpson, Che et Bridges (2016) rapportent que les jeunes adolescentes ont une meilleure perception de leur capacité à réussir en sciences lorsqu'elles sont scolarisées dans des classes séparées. D'autres chercheurs ne sont toutefois pas parvenus à reproduire ces résultats. Ainsi, une étude réalisée par Kombe, Che, Carter et Bridges (2016) a consisté à comparer le concept de soi en mathématiques et la perception de l'environnement scolaire de filles et de garçons du début du secondaire selon qu'ils étaient scolarisés dans une classe séparée ou dans une classe mixte. Leurs résultats n'indiquent aucune différence significative attribuable au type de classe, sur aucune des variables mesurées, mais ce, à une exception : les filles des classes de mathématiques séparées ont rapporté moins considérer cette matière comme un domaine masculin que celles qui étaient en coéducation.

Dans un autre ordre d'idée, certaines études concluent que les filles apprécieraient davantage le climat qui règne dans leur classe lorsqu'elles sont séparées des garçons (Jackson & Smith, 2000; Strange, Oakley, & Forrest, 2003). Dans l'étude de Jackson et Smith par exemple, 80% des filles ont rapporté préférer suivre leurs cours de mathématiques entre filles alors que 72% des garçons préféreraient plutôt les classes mixtes.

Le genre de l'enseignement

Dans la foulée des opinions sur la mixité de genre, certains soutiennent que le rendement et les attitudes des élèves seraient influencés positivement par la présence d'un enseignant du même sexe qu'eux. Certains chercheurs se sont intéressés aux effets du genre de l'enseignant sur les élèves, et plus particulièrement sur le rendement et les attitudes des garçons en général et sur les attitudes des filles en mathématiques et en sciences. À nouveau cependant, la difficulté à départager les effets spécifiques reliés au genre des autres effets comme la composition non aléatoire des classes complique beaucoup ce type de recherche et rend les résultats difficiles à interpréter.

Antecol, Eren et Ozbeklik (2015) ont trouvé dans leur étude à échantillonnage randomisé que le fait d'avoir une enseignante au primaire aurait un effet négatif sur la performance des filles de milieu défavorisé en mathématiques, mais aucun effet sur leur performance en lecture ni aucun effet sur la performance en mathématiques et en lecture des garçons issus du même milieu. Des analyses plus poussées ont montré par ailleurs que l'effet négatif sur le rendement des filles en mathématiques ne se produisait que lorsque l'enseignante avait des connaissances limitées dans cette matière.

Lim et Meer (2017) ont pour leur part examiné l'impact de l'interaction entre le genre de l'enseignant et le genre de l'élève auprès d'un large échantillon d'adolescents coréens, répartis aléatoirement. Leurs résultats indiquent que les filles performant significativement mieux à des tests standardisés lorsqu'elles ont un enseignant du même sexe qu'elles, mais ils n'ont décelé aucune différence de ce type chez les garçons. Paredes (2014) a obtenu les mêmes résultats auprès d'un vaste échantillon de jeunes adolescents chiliens. La chercheuse ajoute que les effets significatifs sont la conséquence de l'identification à un modèle de rôle plutôt qu'à un biais idéologique favorisant ou défavorisant l'un ou l'autre sexe. Quant à eux, Bottia et al. (2015) ont montré que la proportion d'enseignantes de mathématiques et de sciences avait un effet prononcé sur les choix de filières de formation ultérieures des filles de la fin du secondaire, mais pas d'effet significatif sur les choix des garçons.

Pour Sansone (2017), le genre des enseignants de mathématiques et de sciences du secondaire n'affecte pas le sentiment d'efficacité ni l'intérêt des élèves pour les disciplines reliées aux sciences,

à la technologie, au génie et aux mathématiques lorsque les attitudes et les pratiques pédagogiques des enseignants sont prises en compte. Il conclut que les croyances des enseignants à propos des habiletés des filles et des garçons en sciences et en mathématiques, ainsi que leur façon d'interagir avec les élèves des deux sexes, ont plus d'importance que le fait d'être une femme ou un homme. Il recommande en conséquence d'investir dans la formation des enseignants et la lutte aux stéréotypes plutôt que d'établir des quotas dans l'engagement des enseignants de l'un ou de l'autre sexe.

En conclusion, la littérature scientifique dont on dispose sur le sujet ne soutient pas qu'il existe de réels avantages ou inconvénients à scolariser les filles et les garçons séparément, à tout le moins en ce qui concerne le rendement, la motivation et les attitudes envers l'école. Cela dit, elle ne soutient pas non plus que la mixité soit préférable. Au sujet du genre des enseignants, les résultats de recherche récents accordent un certain avantage à la présence de modèles de rôle féminin pour les filles en mathématiques et en sciences. En somme, le statut de genre de l'établissement scolaire ou de la classe n'aurait que peu d'effet sur les variables considérées dans les différentes études récentes. Dans ces conditions, les décisions et les choix relatifs à la mixité des genres ne peuvent se justifier que sur des bases idéologiques ou à partir de considérations économiques.

Cela dit, davantage de travaux de recherche sont nécessaires afin de mieux répondre aux questions de genre en milieu scolaire. Il conviendrait par exemple d'explorer un ensemble plus large de variables, comme l'effet de la mixité et de la non-mixité des classes sur l'ajustement social des élèves, les taux de diplomation et de persévérance scolaire ainsi que sur le vécu familial et les stéréotypes sexistes à l'âge adulte. Il conviendrait aussi d'examiner plus à fond les facteurs développementaux qui pourraient affecter l'efficacité des différents types de regroupements de genre et communiquer les résultats aux parents, aux éducateurs et aux décideurs. Il est possible en effet que les jeunes, en fonction de leurs caractéristiques individuelles, répondent différemment de l'un à l'autre à l'environnement de genre à l'école. Un effort accru de recherche serait particulièrement pertinent au Québec où on compte peu d'études récentes sur le sujet.

Références

- Antecol, H., Eren, O., & Ozbeklik, S. (2015). [The effect of teacher gender on student achievement in primary school](#). *Journal of Labor Economics*, 33(1), 63-89.
- Bottia, M. C., Stearns-Roslyn, E., Mickelson, A., Moller, S., & Valentino, L. (2015). Growing the roots of STEM majors: Female math and science high school faculty and the participation of students in STEM. *Economics of Education Review*, 45, 14-27.
<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.01.002>
- Bouchard, P., & St-Amand, J.-C. (2003). La non-mixité à l'école : quels enjeux ? *Options*, 22, publiées en version électronique dans la revue française *Animation & Éducation*.
- Chouinard, R., Vezeau, C. et Bouffard, T. (1999). Les effets de l'environnement scolaire sur la motivation et le rendement des filles au secondaire. *Vie pédagogique*, 110, 39-41.
- Chouinard, R., Vezeau, C. et Bouffard, T. (2008). Coeducational or single-sex school: Does it make a difference on high school girls' academic motivation? *Educational Studies*, 34(2), 129-144.
- Else-Quest, N. M., & Peterca, O. (2015). Academic attitudes and achievement in students of urban public single-sex and mixed-sex high schools. *American Educational Research Journal*, 52(4), 693–718. doi:10.3102/0002831215591660
- Fabes, R. A. Pahlke, E., Borders, A. Z., & Galligan, K. (2015). US principals' attitudes about and experiences with single-sex schooling. *Educational Studies*, 41(3), 293-311. doi: 10.1080/03055698.2015.1005576
- Jackson, C. (2002). Can single-sex classes in co-educational schools enhance the learning experiences of girls and/or boys? An exploration of pupils' perceptions. *British Educational Research Journal*, 28: 37-48. doi:[10.1080/01411920120109739](https://doi.org/10.1080/01411920120109739)
- Jackson, C., & Smith, I. A. (2000). Poles Apart? An exploration of single-sex and mixed-sex educational environments in Australia and England. *Educational Studies*, 26, 409-422.
- Kessels, U. (2016). Single-sex education and coeducation. In A. Wong, M. Wickramasinghe, R. Hoogland & N. A. Naples (Eds.), *The Wiley Blackwell Encyclopedia of Gender and Sexuality Studies*. doi:[10.1002/9781118663219.wbegss451](https://doi.org/10.1002/9781118663219.wbegss451)
- Kombe, D., Che, S. M., Carter, T. L., & Bridges, W. (2016), Student academic self-concept and perception of classroom environment in single-sex and coeducational middle grades mathematics classes. *School Science and Mathematics*, 116, 265-275. doi:[10.1111/ssm.12178](https://doi.org/10.1111/ssm.12178)
- Lim, J., & Meer, J. (2017). The impact of teacher-student gender matches: Random assignment evidence from South Korea. *Journal of Human Resources*, 52(4), 979-997. doi: 10.3368/jhr.52.4.1215-7585R1
- Pahlke, E., & Hyde, J. S. (2016). The debate over single-sex schooling. *Child Development Perspective*, 10(2), 81-86. doi : 10.1111/cdep.12167

Références

- Pahlke, E., Hyde, J. S., & Allison, C. M. (2014). The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1042-1072. doi : 10.1037/a0035740
- Paredes, V. (2014). [A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect.](https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001) *Economics of Education Review*, 39, 38-49. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001>
- Park, H., Behrman, R., & Choi, J. (2017). Do single-sex schools enhance students' STEM (science, technology, engineering, and mathematics) outcomes? *Economics of Education Review*, 62, 35-47. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.007>
- Sansone, D. (2017). Why does teacher gender matter? *Economics of Education Review*, 61, 9-18
- Simpson, A., Che, S. M., & Bridges, W. C. (2016). Girls' and boys' academic self-concept in science in single-sex and coeducational classes. *International Journal of Science and Mathematics Education* 14(8), 1407-1418. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9676-8>
- Strange, V., Oakley, A. & Forrest, S. (2003) Mixed-sex or Single-sex education: how would young people like their sex education and why? *Gender and Education*, 15, 201-214.

NOUS DEVONS ÉLEVER NOS FILLES ET NOS FILS AUTREMENT²

¹ Université de Montréal

On ne naît pas femme, on le devient (de Beauvoir, 1949)
L'homme ne naît pas homme, il le devient (Érasme, 1469-1536)

Ces deux citations marquent l'intention du présent texte : l'école joue un rôle important dans la construction du genre et l'équité ne peut viser l'égalité des filles et des garçons en son sein sans constamment se soucier des deux sexes, notamment dans leur intersectionnalité avec d'autres critères de discrimination, tels la classe sociale, le niveau d'habileté, la culture ou la religion. Car, jusqu'à récemment, il y avait bien deux catégories sexuelles auxquelles toute personne devait être identifiée en l'officialisant à l'état civil (Mosconi, 2014). Or, la situation a changé au Canada et la mention du sexe disparaît³, mais la disparition du sexe dans l'état civil n'implique pas qu'il y aura véritablement égalité entre les hommes et les femmes. Aussi, dans les lignes qui suivent, nous traiterons de la binarité sexuelle et prendrons résolument parti pour les filles, sans toutefois oublier les garçons, ni autant que possible les autres identités.

Il est urgent que la mixité de tous les genres soit prise en considération, et ce, d'autant plus qu'une des récentes publications du Conseil supérieur de l'éducation (CSÉ, 2016a), intitulé *Remettre le cap sur l'équité*, ne comporte aucune mention des mots suivants : fille, garçon et femme tandis que le mot homme n'est mentionné qu'en fonction des Droits de l'Homme. Or, en 2009, le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport⁴ mentionnait que 30% des garçons décrochaient au secondaire et que 20% des filles en faisaient autant. Ainsi, pour chaque cinq décrocheurs, trois sont des garçons et deux sont des filles, mais toute l'attention s'est portée sur les garçons qui ne réussissent pas⁵.

Remettre le cap sur l'équité ne fait pas référence non plus à des productions du Conseil du statut de la femme qui, depuis sa création en 1973, s'est largement penché sur l'éducation (CSF, 1976a, 1976b, 1993, 1996, 2005a) ainsi que sur certains groupes, tels les aînées, les jeunes, les immigrantes, les handicapées et les autochtones (CSF, 1999, 2002, 2005b, 2011, 2016a). Cette omission de certaines catégories d'élèves, notamment de sexe féminin, par le CSÉ est d'autant plus surprenante que le CSF publie aussi en 2016 un avis sur *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. Or, l'égalité ne peut être atteinte sans équité, l'équité n'étant qu'un moyen pour atteindre l'égalité (PNUD, 2006).

L'école contribue à la *Construction des inégalités scolaires* (Rochex et Crinon, 2011) notamment par une socialisation de genre inculquant une différence entre les sexes qui se révèle croyance alors que « la famille, l'école, les jouets, les livres, les médias ou les vêtements véhiculent des stéréotypes de genre », stéréotypes qui influenceront « les choix scolaires et professionnels des filles ou des garçons (CSF, 2016b, p. 21). »

² Titre inspiré du Conseil du Statut de la femme (CSF, 2016b, p. 3).

³ Voir Mosconi, 2016.

⁴ MELS, 2009, p. 6.

⁵ Dans le système de l'éducation francophone, la réussite signifie l'Obtention du diplôme, une conception que critique la Commission de l'éducation de langue anglaise (2011).

Regard critique sur la mixité de genre dans la mise en perspective de la Conférence de consensus

La mise en contexte proposée pour le thème de la mixité des genres requiert des précisions dans la mesure où, au Québec (Dumont, 1990, 2004), « la mixité scolaire s'est instaurée sans vague (Claveau, 2009, p. i). » Elle a été décrétée entre autres pour des raisons économiques et n'a, de façon générale, jamais été l'objet de débat théorique. Cela semble être la règle dans les pays industrialisés (Duru-Bellat, 2010; Mosconi, 2017; Plumelle, 2011) dont au Québec où, en dehors des villes, les écoles étaient mixtes (Dumont, 2004, p. 153). Cette mixité constitue un choix politique s'appuyant sur la conviction qu'elle assurerait une égalité des sexes ainsi qu'une égalité de toutes les différences, qu'elles soient culturelles, ethnoculturelles, de classe, de race ou de religion, et ce, dans une perspective démocratique. Or, ce n'est pas le cas.

On a ainsi oublié que toutes les catégories sociales constitutives d'une différenciation sont également porteuses d'une différence de pouvoir et qu'en conséquence s'il y a réellement eu massification de l'éducation, il n'y a pas eu véritablement démocratisation⁶. De fait, le genre masculin de l'élite a été, et est encore, une « variable pertinente pour penser l'éducation, le curriculum, la discipline, et l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes (CC)⁷ ». Or, cet imaginaire du genre masculin élitiste n'inclut guère celui des milieux qui divergent sur la norme de la classe sociale, du sexe, de la religion, de la culture ou de l'orientation sexuelle.

Je récusé donc l'affirmation qu'il y a « indifférence au genre (CC) » même si les filles « ont grandement profité de l'ouverture des systèmes éducatifs (CC) » et ce, d'autant plus que « l'orientation scolaire et professionnelle demeure aujourd'hui "genrée", et le marché du travail [est] encore difficile pour plusieurs⁸ femmes (CC). »

Je récusé également que la féminisation du corps professoral soit une dimension majeure de l'échec des garçons et de la réussite des filles. Je tâcherai de démontrer que c'est le regard social genré, qui dévalorise les filles et les femmes, qui joue un rôle en inculquant aux garçons la valorisation d'un masculin viril et le rejet du féminin⁹. De fait, suite aux recommandations du Rapport Parent, les filles ont enfin eu accès à la même éducation que les garçons (Spender, 1981), mais il s'avère alors que « les garçons cessent en grand nombre de s'inscrire dans des programmes qui ne sont plus clairement identifiés comme masculins. » Micheline Dumont (2004, p. 159) poursuit : « La féminisation n'est donc pas uniquement le fait de la performance des filles; elle est aussi le résultat de la désertion des garçons » et aussi des hommes qui ont graduellement cessé de choisir l'enseignement comme profession.

L'hétérogénéité des garçons et leur appartenance de classe sont déterminantes, car les décrocheurs sont surtout issus de classes sociales défavorisées¹⁰. Ce sont ces garçons qui sont le plus stéréotypés dans le genre viril et qui rejettent l'instruction dispensée dans les écoles¹¹. En fait, ils affichent un « rapport plus négatif à l'école, du désintérêt, de la démotivation, de l'indiscipline, et éventuellement des difficultés scolaires et du décrochage (CC) » et ces attitudes font partie des valeurs du groupe

⁶ Voir à ce sujet Merle (2000).

⁷ Les citations de la mise en perspective de la conférence de consensus sont identifiées par la mention (CC).

⁸ Il serait plus juste de dire « pour la majorité des femmes ».

⁹ Voir entre autres la recherche de Debarbieux (2018).

¹⁰ Bernard et Michaut, 2017; Bouchard et Saint-Amant, 1993, 1998; Debarbieux, 2018; MEES, 2017; Mosconi, 2008.

¹¹ Voir les travaux de Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant.

des pairs qui se trouvent à l'imposer aux autres garçons. D'ailleurs, on a tendance à orienter ces jeunes vers la formation professionnelle, si peu valorisée par l'élite.

Quelques éléments de réponse aux questions

Pour compléter ma bibliographie et mes écrits sur le thème de la conférence, j'ai procédé à une recherche documentaire sur la Bibliothèque et Archives nationales du Québec (BAnQ) afin de connaître les débats et réticences que généraient la massification de l'éducation et son ouverture à la gent féminine. L'analyse des revues et journaux du patrimoine québécois en français et en anglais a permis de répertorier 465 écrits relatifs à la coéducation¹² entre les années 1940 et 1970 inclusivement, dont 452 en français, notamment dans des revues *l'Action nationale*, *La vie des communautés religieuses*, *Relations* et des journaux, *Le Devoir*, *La Presse*, *Le Soleil*, *Le Nouvelliste*, *l'Action populaire*¹³. En 1969, *La Presse* publie un article sur l'éducation sexuelle qui met en évidence l'absence de changement dans l'éducation des garçons alors que l'on oublie qu'il sera père et conjoint et que la femme n'est plus la mère soumise d'autrefois¹⁴. Cette recherche documentaire a mis en évidence que le débat sur la coéducation ou la mixité scolaire de genre relevait de l'opinion des lecteurs et lectrices que publiaient les journaux¹⁵.

Le débat sur la mixité de genre est relativement récent. Il émerge à partir du moment où l'on réalise qu'il y a davantage de filles que de garçons qui réussissent, les décrocheurs et décrocheuses sortant de l'école sans diplôme du système scolaire¹⁶. Dès lors, on se met à rendre les femmes et les filles responsables de l'échec des garçons tandis que les recherches et les préoccupations se limitent généralement au décrochage des garçons¹⁷. Des femmes revendiquent sans succès une juste part de l'analyse tandis que les multiples recherches et publications sur la réussite et l'échec des filles et des garçons de Pierrette Bouchard et Jean-Claude Saint-Amant¹⁸ ne sont guère prises en compte. Le regard porte résolument sur les garçons et les solutions portent généralement sur « l'adaptation de l'école aux garçons au lieu de modifier la socialisation qui les éloigne de l'école » : « c'est faire fausse route », écrit la Coalition de groupes d'étude et de recherche féministes universitaires (1995, p. 24). En fait, la perspective retenue propose « de rendre l'institution scolaire conforme aux objectifs du patriarcat plutôt que de modifier la socialisation déficiente des garçons, inégalitaire, oppressante, réductrice et limitative (Bouchard et Saint-Amant 1993, p. 33). »

Mais, avant de traiter des questions posées pour la Conférence de consensus, portons le regard sur le système d'éducation québécois qui a évolué d'une démocratisation et massification vers une ségrégation manifeste.

¹² Le terme de « coéducation » est celui qui réfère à l'intégration des filles dans les écoles publiques, soit la mixité de genre dans les années 1940-1970.

¹³ *The Precursor* de juillet 1962 fait état de l'acceptation de la coéducation par 69% des Japonais et son rejet par 19% de la population.

¹⁴ On voit que le débat sur l'éducation sexuelle date.

¹⁵ Il faut dire que le système d'éducation contemporain québécois n'a vu le jour qu'à partir de 1964 et que l'éducation, comme champ d'études, n'est entrée à l'université qu'à cette époque.

¹⁶ Voir entre autres: Baudoux et Noircent, 1995; Coalition de groupes d'étude et de recherche féministes universitaires, 1995; Mosconi, 2006; Théorêt, 1996.

¹⁷ Voir notamment les commentaires formulés par Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant (1994) et par la Coalition de groupes d'étude et de recherche féministes universitaires (1995).

¹⁸ Bouchard et St-Amant, 1993, 1994, 1996, 1998; Bouchard, St-Amant, Bouchard, et Tondreau, 1996, 1997; Bouchard, St-Amant, Rinfret et Bouchard, 2003a, 2003b; Bouchard, St-Amant, et Tondreau, 1996; St-Amant, 2007.

En effet, un système privé joute le système public¹⁹ tout en le dépouillant de ses meilleurs élèves, filles et garçons, tout au moins de celles et ceux dont les parents ont les moyens de — ou se sacrifient pour — payer les frais annuels et qui réussissent l'examen d'admission. À défaut de bourses, ce sont les parents de la haute et de la moyenne bourgeoisie ainsi que celles et ceux issu·e·s de l'immigration qui souhaitent le meilleur pour leur progéniture qui y envoient leurs enfants. Pour restreindre cette hémorragie, le système public a aussi développé des écoles à vocation particulière où ne sont admis que les jeunes répondant à certains critères et possédant un certain niveau de formation. Le système public d'éducation est aussi réduit des élèves qui sont instruit·e·s à la maison; il est également grugé par la création d'écoles indépendantes. En bout de piste, il ne reste guère dans le système public que les élèves de milieu défavorisé, issu·e·s de l'immigration ou non, ou classé·e·s selon leur handicap ou leurs difficultés d'apprentissage, les EHDA.

Cette situation ne peut que conduire à une critique sévère du système public d'éducation, car c'est là où le décrochage scolaire tant des garçons que des filles est le plus élevé²⁰. Mais le taux de décrochage peut aussi être influencé par le taux de naissance. En effet, d'après les données de l'Institut de la statistique du Québec²¹, il naît en moyenne 105 garçons pour 100 filles. La parité entre les hommes et les femmes au Canada²² serait atteinte dans la tranche d'âge des 25-29 ans. C'est donc dire qu'entre 0 et 24 ans, il y a 5% à 6% plus de garçons que de filles dans le réseau scolaire, ce qui couvre l'âge obligatoire de scolarisation et le jeune âge adulte. S'il y a plus de garçons que de filles à l'école, on peut s'attendre à ce qu'il y ait davantage de garçons qui décrochent, et ce, d'autant plus que les violences sexistes à l'école consistent essentiellement en une oppression viriliste qui cible surtout les garçons (Debarbieux, 2018).

Enfin, soulignons que la mixité de genre fait partie de la mixité sociale alors qu'elle est si souvent oubliée dans les écrits relatifs à l'équité scolaire. Et ce, d'autant plus que l'on sait, à la suite de travaux d'envergure de Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant, que les filles s'attachent moins aux stéréotypes de genre que les garçons, surtout en milieu défavorisé²³.

1. Impacts, positifs ou négatifs; avantages ou désavantages, de la mixité de genre

Seront abordés ici des éléments relatifs aux interactions entre professeurs et élèves des deux sexes, l'évaluation des apprentissages, la déviance des rôles, le secteur de la formation générale des adultes (FGA), les réprimandes et sanctions. Enfin, quelques données seront présentées sur certains groupes sociaux : les personnes handicapées, les LGBTQ, les Autochtones ainsi que les élèves issu·e·s de l'immigration et les personnes racisées.

¹⁹ Au Canada, à notre connaissance, seul le Québec subventionne le système d'éducation privé. Dans les autres provinces, leur financement relève uniquement des parents et des dons. De plus, il convient de souligner que le gouvernement du Québec définit les programmes d'études, que les élèves doivent réussir des examens ministériels pour réussir leurs études et obtenir leur diplôme qui se trouve ainsi sanctionné par le gouvernement.

²⁰ Voir en l'annexe 1 sur le décrochage scolaire.

²¹ Les données en date d'avril 2018 donnent des taux de naissance G/F variant entre 104,4 et 106,7 entre les années 1986 et 2017 (http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/naissance-fecondite/451_sexe.htm).

²² Calculs effectués d'après les données du 13 juin 2018 de Statistiques Canada obtenues à l'URL suivant : <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tbl1/fr/tv.action?pid=1710000501&pickMembers%5B0%5D=1.1&pickMembers%5B1%5D=2.3>. C'est également à 25 ans que la parité entre les femmes et les hommes est atteinte en France (Solar, 2017a).

²³ Voir aussi Felouzis (1993).

Interactions profs/élèves

Il est bien connu que les garçons reçoivent davantage d'attention que les filles dans un contexte de mixité (Debarbieux, 2018; Duru-Bellat, 2010; Leder, 1990; Sadker et Sadker, 1985), notamment en mathématiques (Leder et Fennema, 1990; Leder, Forgaz et Solar, 1996). D'après Marie Duru-Bellat (2010, p. 200), « ce temps plus long consacré aux garçons reflète des interactions plus formatrices sur le plan pédagogique [...] Les garçons reçoivent un enseignement plus personnalisé, alors que les filles sont davantage perçues et traitées comme un groupe. » L'interaction discrimine aussi au niveau des questions, car les filles « reçoivent plus de questions fermées [...] elles sont plus souvent laissées sans réponse, reçoivent moins souvent d'indications [...] elles sont moins encouragées [...] et se font moins souvent appeler par leur nom ou prénom (Noircent, 1991 : 56). » On attend d'elles davantage de réponses collectives (idem).

Il y a de multiples pratiques de pouvoir au sein des écoles créant des groupes dominants et d'autres dominés. Or, « le groupe dominé est vu plutôt comme une masse d'individualités indifférenciées (Lorenzi-Cioldi, 1988) » ; « les filles sont “toutes pareilles”, dit-on (Mosconi, 2008 p. 40) ». En fait, les filles et les femmes sont invisibles, noyées dans un groupe social sans distinction, telles des *filles en série* (Delvaux, 2013), comme c'est le cas pour d'autres groupes sociaux minorisés ou minoritaires.

En 1985 déjà, les travaux de recherche me permettaient d'écrire que « l'éducation, à plus d'un titre, sert les hommes et dessert les femmes (Solar, 1985, p. 289). »

Évaluation des apprentissages

Des travaux ont largement démontré que l'évaluation des apprentissages était influencée par le sexe de la personne évaluant ainsi que celle à évaluer²⁴ (Baudoux et Noircent, 1997; Duru-Bellat, 2010). Pour les filles, on exige généralement un travail impeccable ; pour les garçons, on évalue principalement les connaissances, malgré l'aspect souvent brouillon du travail remis. Quelle que soit la matière, on s'attend à une meilleure maîtrise du contenu de la part des garçons, tout particulièrement en mathématiques et en sciences (Solar, 1997).

Déviance des rôles

De tout temps, des filles (Lévesque, 1989) et des garçons ont défié les normes de genre et des livres, notamment jeunesse, présentent des situations de ce genre alors qu'elles sont niées par un non-dit scolaire²⁵. À l'école, la situation est rendue difficile en raison du virilisme²⁶ imposé aux garçons (Debarbieux, 2018), notamment en milieu modeste avec des garçons plus conformistes adhérant aux stéréotypes les plus sexistes (Bouchard et St-Amant, 1998). Éric Debarbieux (2018) montre, dans sa recherche sur les *violences sexistes à l'école*, comment des garçons imposent, par différentes formes de harcèlement, leur croyance en la virilité aux garçons qui dévient de ce modèle et aux filles qui n'assument pas leur féminité dans la dépendance et la soumission. Comme le souligne Marie Duru-Bellat (2010, p. 201), « les attitudes déviantes par rapport aux rôles de sexe, toujours critiquées, sont néanmoins mieux acceptées quand il s'agit de filles que quand il s'agit de garçons... » Une fille peut-être un garçon manqué, mais, dans la pensée viriliste, un garçon ne peut en aucun cas être une fille manquée : il sera harcelé s'il est taxé de féminin. Or, la déviance n'est pas sans risque de conflit

²⁴ Ce n'est que depuis que la photo, le prénom, le sexe et l'entrevue ont été remplacés par le bulletin de notes que les femmes ont eu accès à la médecine dans les années 1970 au Québec. Depuis, elles sont devenues majoritaires.

²⁵ À titre d'exemples : Despentès, 2010; Gagnon, 2010; Labelle, 2014; Ness, 2005; Raymond, 2014.

²⁶ Le virilisme correspond à ce que Raewyn Connell (Connell, Hagège et Vuattoux, 2014) nomme la masculinité hégémonique et les féministes, le patriarcat.

intériorisé :

« Je me souviens comme étudiante que j'associais réalisation intellectuelle comme perte de féminité. Dans les situations où mes aptitudes furent mises à l'épreuve et où j'étais capable de réussir, je craignais tout à la fois, l'échec et le succès. Si j'échouais, je ne répondais pas à mes propres critères de rendement ni à ceux de mon père; si je réussissais, je ne répondais plus au rôle de femme que la société attendait de moi et c'était dire que ma mère était une femme faible, car elle n'avait pas fait l'effort. C'était plus facile de prendre le rôle que d'oser être différente. J'enviais donc les garçons, non seulement avaient-ils droit au succès, mais ils étaient vivement encouragés » (une étudiante de baccalauréat²⁷ — E5 — 1995) (Confidence d'étudiante, Solar, 1997, p. 13)

Plus le milieu de vie est modeste, plus les garçons adhèrent au rôle stéréotypé masculin et sont davantage punis à l'école, tout au moins selon des résultats obtenus en France : exclusions multiples de classe (g=10,6%; f=6,2%) et exclusions temporaires de l'établissement (g=±15%; f=5 %) (Debarbieux, 2018, p. 81-82). Ces punitions, jugées davantage injustes²⁸ par les filles, se trouvent à renforcer le virilisme des garçons et l'adhésion des filles aux rôles de dominées et d'objets sexuels.

Éducation des adultes

Au Québec, depuis le Rapport Parent, l'éducation des adultes est intégrée au secondaire pour permettre aux personnes de plus de 16 ans de poursuivre leurs études secondaires et obtenir leur diplôme. Au fil du temps, la demande en éducation des adultes s'est accrue entre autres en raison du passage de la formation générale des jeunes (FGJ) à la formation générale des adultes (FGA) vue comme une « solution de rechange au cheminement régulier pour une proportion importante des jeunes d'à peine 16 ans (Voyer, Potvin et Bourdon, 2014, p. 194). » Aussi, la FGA est très souvent perçue comme « une “voie de garage”, comme “l'école des décrocheurs”, voire comme le “parent pauvre” du système scolaire », notamment par les jeunes de 16 à 24 ans issus de l'immigration (Potvin et Leclercq, 2010, p. 1).

En fait, le passage des jeunes à la FGA transforme celle-ci en profondeur, car il y a « un déplacement ou une substitution de mission » (Doray et Bélanger, 2014, p. 247). Il se fait maintenant en continuité et devient « une voie fréquemment empruntée (volontairement ou non) par les élèves handicapés ou en difficultés d'apprentissage ou d'adaptation, mais aussi par de nombreux jeunes de certaines régions éloignées (Rousseau, Tétreault, Bergeron et Carignan, 2007) ou issus de l'immigration en milieu urbain (Potvin, et coll., 2014) (dans Voyer, et al., 2014, p. 195). » Ainsi le passage en continuité devient « une tendance à inscrire la formation des adultes dans le prolongement de la lutte au décrochage scolaire (idem) » et la FGA devient un « tremplin “raccrocheur” pour les jeunes » (Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010), tant et si bien que « le secteur de l'éducation des adultes au Québec [connait] une popularité incontestable auprès des jeunes de 16-24 ans » (Marcotte, Villatte et Lévesque, 2014, p. 277).

Par ailleurs, de nombreuses recherches ont été menées à partir du moment où le gouvernement du Québec a lancé des actions concertées en lien avec le décrochage et la réussite des jeunes, essentiellement au secondaire et au cégep. Julie Marcotte²⁹ met à jour des différences de sexe qui se répercutent à l'âge adulte, notamment en raison de grossesses précoces³⁰, rendant, la plupart du

²⁷ Au Québec, un baccalauréat correspond au grade obtenu à la fin du premier cycle universitaire.

²⁸ Selon l'auteur, injuste peut signifier trop ou pas assez.

²⁹ Marcotte, 2007; Marcotte, Cloutier et Fortin, 2010; Marcotte, Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2008.

³⁰ Cela concerne une fille qui décroche sur quatre en France (Bernard et Michaut, 2017, p. 32).

temps, ces jeunes filles des mères de famille monoparentale, ce qui rend la reprise des études excessivement difficile. La recherche d'Isabelle Marchand (2012), menée pour la Fédération autonome de l'enseignement et Relais-Femmes³¹, a interviewé des décrocheuses de 19 à 54 ans sans DES ou DEP. Elles sont nombreuses à ne trouver que des emplois à statut précaire, à être payé au salaire minimum, à vivre sous le seuil de pauvreté ou à être dépendante du revenu d'un conjoint exerçant généralement un métier semi-spécialisé ou spécialisé³².

Réprimandes et punitions

Le livre de Sylvie Ayrat (2011) présente des données sur les sanctions de genre au collège en France³³ et l'analyse présentée dans la *Fabrique des garçons* est source d'inspiration. Elle « montre l'effet pervers des punitions qui consacrent les garçons dans une identité masculine stéréotypée et renforcent les comportements qu'elles prétendent corriger: le défi, la transgression, les conduites sexistes, homophobes et violentes³⁴ », ce qui sert à appuyer l'analyse de la construction du virilisme à l'école (Debarbieux, 2018).

De son travail, il convient de retenir que « les garçons sont quatre fois plus punis que les filles » et que les motifs sont stéréotypés selon le sexe : aux garçons l'indiscipline et l'insolence; aux filles, le bavardage et l'utilisation du téléphone portable. « Ainsi l'appareil punitif trie, oppose et hiérarchise les élèves en fonction de leur sexe » tout en prenant acte « de la conformité de leur comportement aux rôles sociaux (Ayrat, 2011, p. 184) ».

Ceci concerne les pratiques tant des femmes que des hommes qui enseignent (Solar, 1992). Toutefois, le rejet du féminin influe sur la perception de certains enseignants masculins qui « considèrent davantage la sanction attribuée à un garçon par une collègue femme comme la marque d'une défaillance de celle-ci que comme le résultat d'un comportement déviant chez l'élève puni (Ayrat, 2011, p. 185)³⁵. »

Groupes sociaux

Personnes handicapées

On sait que les personnes handicapées sont « davantage exposées au risque de violences » et qu'elles ont un faible niveau d'études (OMS, 2011). Au Canada, 95% des 4,4 millions de personnes ayant une limitation d'activités sont des adultes de plus de 15 ans alors que « le handicap affecte 3,7% des enfants de 0 à 14 ans. » Soulignons aussi « que les troubles d'apprentissage et leur fréquence n'augmentent pas avec l'âge » (Solar, 2017a, p. 217-218). Les femmes de 15 et plus ont un taux d'incapacité plus élevé que les hommes (15,2% versus 13,4%) ; c'est l'inverse chez les enfants de 0 à 14 ans (4,6% versus 2,7%). Or, « les attitudes des enseignants, du personnel administratif des écoles, des autres enfants et même des membres des familles affectent l'inclusion des enfants handicapés dans les écoles ordinaires (OMS, 2011, p. 9). »

³¹ « Relais-femmes est un organisme féministe de liaison et de transfert de connaissances qui fait de la formation, de la recherche et de la concertation » : tiré de la page web du groupe : http://www.relais-femmes.qc.ca/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=172&Itemid=585

³² Soulignons qu'un homme sans diplôme secondaire trouve plus facilement du travail et gagne en moyenne 8 000\$ de plus par année qu'une femme sans diplôme (Marchand, 2012).

³³ En France, le collège correspond au premier cycle du secondaire.

³⁴ 4^e couverture.

³⁵ Ayrat, avec Raibaud, ont poursuivi la démarche *Pour en finir avec la fabrique des garçons*, d'abord à l'école (2014a), puis sur les loisirs, sport et culture (2014b).

LGBTQ

Parmi les éléments importants dans la vie des enfants et des jeunes LGBTQ³⁶ à l'école selon Arnaud Alessandrin, Johanna Dagorn et Olivia Gaillard, dont l'étude est utilisée par Debarbieux (2018, p. 72-78), demeure l'invisibilité³⁷. Ces jeunes ressentent des « sentiments de non-existence et de solitude » et pensent être malades; l'école est pour ces jeunes « la pire période de [leur] vie » (Debarbieux, 2018, p. 72), car les lieux de l'école sont « collectifs, marqués par le sceau du masculin (Ayal, 2011), qui font de l'espace de l'école [...] des espaces genrés, marqués par la contrainte (Debarbieux, 2018, p. 73). » Aux États-Unis, certains d'entre eux, garçons ou filles ont été tués à l'école ou en dehors; les violences à leur égard sont souvent barbares (Cianciotto et Cahill, 2012).

Autochtones

L'éducation des jeunes Autochtones se fait dans les écoles du réseau scolaire québécois, dans celles des Premières Nations ou dans celles des commissions scolaires des trois nations autochtones conventionnées (Statistique Canada, 2006), mais auparavant cela se faisait dans des pensionnats³⁸ où 4 000 des 150 000 filles et garçons de 5 à 18 ans arrachés à leur famille, sont décédés (CSF, 2016a). La problématique de la mixité se vit différemment d'une part selon le genre³⁹ et d'autre part selon l'école fréquentée. Mais dans tous les cas, en raison des pratiques éducatives — dont le curriculum et la formation des enseignant·e·s — le taux de décrochage est des plus marqués⁴⁰, les filles performant toujours mieux que les garçons, tandis que le virilisme imposé par la culture occidentale accentue les violences tant à l'école que dans les espaces communautaires, publics ou privés⁴¹.

La *politique sur la réussite éducative* propose d'intervenir en utilisant une approche particulière à définir avec le milieu autochtone. Rien ne semble avoir été fait dans ce sens, mis à part des subventions pour aider les cégeps à développer des services pour accueillir et aider les élèves autochtones⁴². Il n'est toutefois pas fait mention de la culture des autochtones et de la place et du rôle des femmes et des hommes dans celle-ci, ni de l'histoire autochtone qui s'est vu imposer le modèle occidental de genre.

Personnes immigrantes et personnes racisées

Ces deux groupes sociaux sont ici regroupés, car le Québec et le Canada sont des terres d'immigration et les personnes racisées, même de troisième génération et plus, sont souvent pris pour des personnes immigrantes. De plus, ils retiennent souvent l'attention des bailleurs de fonds

³⁶ Au Québec, on parle davantage des LGBTQ, Q référant à Queer, tandis qu'en France, ce serait plutôt LGBTI, I pour Intersexes.

³⁷ Voir Teresa de Lauretis, 2007.

³⁸ « La plupart des pensionnats ont cessé leurs activités dans les années 1970, mais le dernier a fermé ses portes en 1996 (CSF, 2016a, p. 23). »

³⁹ Voir l'annexe.

⁴⁰ En 2006, le taux de décrochage est « de 43%, soit 28 points de pourcentage de plus que les jeunes allochtones. [...] tandis que du] côté des filles en particulier, les responsabilités familiales constituent souvent une entrave au parcours scolaire » (CSF, 2016a, p. 21), ce qui se rapproche des résultats d'Isabelle Marchand (2012).

⁴¹ Les femmes et les filles autochtones invoquent comme raisons du décrochage : « la grossesse ou la nécessité de s'occuper de leurs enfants, alors que [...] les hommes et les garçons autochtones [c'est] le désir de travailler, les problèmes d'argent, les difficultés rencontrées à l'école ou le manque d'intérêt (CSF, 2016a, p. 21). »

⁴² <http://www.education.gouv.qc.ca/le-ministere/programmes-de-soutien-financier/programme-accueil-et-integration-des-autochtones-au-collegial/>

ainsi que des chercheur·e·s⁴³. Cela est évident dans la section sur l'éducation des adultes où les jeunes (16 à 24 ans) ont fini par presque évincer les adultes de plus de 25 ans.

Toujours est-il que les élèves de première génération sont souvent pénalisé·e·s par leur manque de connaissance du français, par l'omission de leur traumatisme et de leur statut (immigrant·e·s ou réfugié·e·s). Les jeunes filles se trouvent la plupart du temps confronter à une double socialisation⁴⁴ alors que la problématique est différente pour les 2^e ou 3^e générations qui se reconnaissent souvent davantage dans la culture québécoise que dans celle de leurs grands-parents. Néanmoins, les stéréotypes de genre traditionnels sont généralement plus marqués chez les garçons que chez les filles⁴⁵, ces jeunes provenant souvent de culture où la gent féminine vit sous le joug des mâles de la famille.

2. Mixité et non-mixité: avantages, inconvénients et résultats⁴⁶

Les tenants de la non-mixité sont généralement tenants de « l'égalité dans la différence », conception prégnante au moment de donner accès à l'éducation aux filles. D'ailleurs, malgré son ouverture, le Rapport Parent (1963, tome 1, p. 70-71, § 105) ne propose qu'un élargissement de leur rôle sur le marché du travail avant le mariage, avant la naissance des enfants et après l'entrée de ces derniers à l'école. En ce qui concerne l'éducation familiale, le rapport traite de la préparation à la vie de la jeune fille et du jeune homme (p. 239-241, § 1019 à 1024), mais inverse pour celui-ci la priorité concernant la famille et la profession. Cet ouvrage, avant-gardiste à l'époque, propose aussi une éducation sexuelle qui, de nos jours, a toujours autant de difficulté à être mise en place. Le défi de l'école de « socialiser » les jeunes à l'égalité demeure une question vive.

La non-mixité

Pour les tenants de « l'égalité dans la différence », la non-mixité à l'école est une évidence, car elle répondrait à des besoins éducatifs distincts. L'« égalité dans la différence est une façon de figer et de cultiver la différence, en deux types inéluctables, avec une obligation plus ou moins forte de conformité à sa catégorie » et la pédagogie ne peut-être autre que sexiste; l'anti-sexiste visant plutôt à « abolir les inégalités » (Duru-Bellat, 2010, p. 208). Or, la non-mixité pose problème, notamment en raison de la dichotomie féminin/masculin (Mosconi, 2008) et de l'invisibilité des LGBTQ. Quant aux élèves classé·e·s EHDA⁴⁷, la non-mixité peut possiblement assurer moins de harcèlement et d'abus sexuels, notamment sur les filles.

La non-mixité reçoit aussi souvent l'appui des personnes croyantes, tout au moins des trois grandes

⁴³ Pensons au financement sur le décrochage et la réussite ainsi qu'aux actions concertées du gouvernement québécois.

⁴⁴ Voir Halsouet (2015).

⁴⁵ Je n'ai pas trouvé de référence précise sur cet aspect, mais mes connaissances sur l'immigration ainsi que, entre autres, sur les crimes dits d'honneur, qui sont uniquement perpétrés par des hommes d'origine diverse à l'encontre de leurs sœurs ou de leur mère et les refus de jeunes étudiants musulmans de discuter avec la responsable des dortoirs dans une université parce qu'elle est femme, soutiennent cette affirmation.

⁴⁶ Le point sur *la mixité et la non-mixité* a été traité avant celui sur les *impacts selon les ordres d'enseignement*, mais le numéro de section attribué dans le texte de cadrage a été conservé pour faciliter le repérage.

⁴⁷ «La *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (CIF) [...] définit le handicap comme un terme générique désignant les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation. » (OMS, 2011, p, 7)

religions monothéistes que sont le Judaïsme, le Christianisme et l'Islam⁴⁸ qui marquent la société québécoise et qui, toutes trois assujettissent les femmes aux hommes⁴⁹. Or, nous savons déjà que certaines de ces croyances peuvent influencer sur l'apprentissage de certaines matières, notamment en science (Thésée, 2003).

En 2004, en ce qui concerne des classes non mixtes aux États-Unis, Karen Walker liste davantage de gains du côté des filles que du côté des garçons, mais certains de ces gains concernent les deux sexes, dont le fait de se sentir plus libre de discuter de questions et de préoccupations qui les concernent personnellement et moins de distractions liées à la présence de l'autre sexe. De plus, les filles acceptent davantage que les femmes fassent carrière, tandis que les deux sexes ont une perception moins stéréotypée des femmes. Les unes apprennent à être compétitives et les autres à collaborer (Walker, 2004, p. 2).

La mixité

Dans un contexte de mixité, le rapport 2018 de l'Observatoire européen sur la violence à l'école fait état du harcèlement que vivent des garçons et Éric Debarbieux (2018, p. 69) considère que les violences reposent « moins sur le sexe que sur le genre », car le garçon est moqué en fonction de son apparente qualité « féminine ». Le refus de mixité est « un refus de l'autre, non conforme. »

Dans ce contexte, selon Marie Duru-Bellat (2010, p. 204), les filles se sentent moins compétentes alors que « l'autoattribution de compétence des garçons » n'est pas affectée. Elles ont une moindre estime de soi alors qu'elles ont un score de féminité plus élevé que dans un contexte non mixte; les garçons ont une plus forte estime de soi et ont aussi un score de masculinité plus élevé. La « mixité renforcerait donc l'expression d'un soi dépendant de l'appartenance au groupe de sexe (idem). » Ce renforcement se fait par le biais des réprimandes et des punitions qui concernent quatre fois plus de garçons que de filles. Ces sanctions sont des « médailles de virilité » (Ayrat, 2011), car elles consacrent « ce qu'elle prétend combattre : une identité masculine caricaturale qui s'exprime par le défi, la transgression, les conduites sexistes, homophobes et violentes (Debarbieux, 2018, p. 81). »

Toujours dans un cadre mixte, « les garçons [exercent] une domination sonore et corporelle et [captent] l'attention des enseignants ou des enseignantes » (Zancarini-Fournel, 2003, §25). Le virilisme se trouve ainsi renforcé en raison des commentaires et des sanctions reçus à l'école.

Par ailleurs, en plus d'une évaluation différenciée selon le sexe⁵⁰, « les maîtres, dans les classes mixtes, ont tendance à jouer sur l'opposition entre filles et garçons et à organiser leurs interactions sur la base d'attentes stéréotypées, ce qu'ils ne peuvent évidemment pas faire quand la classe n'est pas mixte (Duru-Bellat, 2010, p. 204). »

En bout de piste, dans un contexte de mixité, les filles sont dominées (Duru-Bellat, 2010, p. 205)⁵¹, reléguées à des objets sexuels (Debarbieux, 2018, p. 24) et évoluent dans « un contexte moins

⁴⁸ En 2010, les chrétiens représentent 32% des « 84% des êtres humains qui s'identifient à un groupe religieux »; les juifs, 0,2%; et les musulmans, 23% (Solar, 2017a, p. 216)

⁴⁹ La prière du matin des hommes juifs contient : « Merci, mon Dieu, de ne pas m'avoir fait femme. »

⁵⁰ Voir au point 1, la section sur l'évaluation des apprentissages.

⁵¹ Marie Duru-Bellat (2010, p. 205) poursuit en écrivant : « cela peut s'exprimer par des inscriptions offensantes ou la circulation d'images humiliantes pour les femmes, ou encore des commentaires blessants sur l'apparence (Peignard et coll., 1998). Mais c'est surtout de manière plus insidieuse que la norme de féminité s'avère contraignante pour les filles elles-mêmes : elles doivent se montrer soucieuses de leur apparence, laisser les garçons occuper l'espace et l'attention du maître, renoncer à briller pour ne pas entrer en compétition avec eux. »

stimulant » (Zancarini-Fournel, 2003, §25). Le primaire établit les bases de la discrimination filles-garçons et c'est au secondaire que le sexisme est le plus marqué⁵² (Collet, 2016, p. 295). Il s'ensuit que la non-mixité serait bénéfique aux filles : elles ont alors toute l'attention du corps enseignant; l'évaluation porte davantage sur le fond que sur la forme; aucune discipline n'est exclue du futur; les rôles de genre deviennent moins normatifs; les filles sont les sujets de leur avenir et non des objets sexuels; les stéréotypes sont moins prégnants. Les « garçons ne sont plus là pour monopoliser l'espace et [les filles] ne craignent plus leurs remarques (Duru-Bellat, 2010, p. 203) » ni leur harcèlement.

En revanche, la mixité sert les garçons et la non-mixité leur est défavorable : « la non-mixité n'est pas une voie pour permettre aux garçons de combler leurs difficultés (Duru-Bellat, 2010, p. 203) ». Ils perdent leur statut de dominants ainsi que l'adulation de leur créativité ou ingéniosité, et leur dite supériorité intellectuelle ne permet plus de dominer les filles. Le climat scolaire devient plus contraignant, plus violent et plus bruyant : ils « trouvent que l'ambiance, entre garçons, est plus compétitive, plus brutale, plus agitée aussi (et, particulièrement en milieu populaire, les comportements antiscolaires s'y développent plus aisément) (Duru-Bellat, 2010, p. 203). »

3. Impacts selon l'ordre d'enseignement (primaire, secondaire, collégial ou postsecondaire)

Au Québec, il aura fallu bien des luttes des femmes pour accéder à l'éducation secondaire et à l'université⁵³. Les femmes y sont toutefois parvenues, mais en sortent avec les séquelles importantes et nombreuses qu'a laissées la discrimination à l'école. Mentionnons, le manque de confiance en soi qui s'accroît avec l'âge, notamment en mathématiques⁵⁴. Elles ont appris « qu'elles méritent moins l'attention des enseignants, qu'elles sont moins intéressantes, que leur réussite est moins importante (Duru-Bellat, 2010, p. 200). », mais aussi qu'elles peuvent « travailler de manière plus autonome » et qu'elles « vont de toute façon mieux réussir sans aide que leurs camarades garçons... » (Duru-Bellat, 2010, p. 201). À l'inverse, certains jeunes hommes de l'enseignement supérieur vont plutôt mettre leur énergie « pour les conquêtes amoureuses, les études devant passer au second plan⁵⁵. » C'est dans cette perspective que l'hypersexualisation des filles est inquiétante (Bouchard, Bouchard et Boily, 2006), car, à l'adolescence, elles risquent de se perdre dans un rôle de séduction-soumission. L'adolescente doit « prendre part à la course [de la scolarisation], mais tout en gardant sa minijupe et ses talons (Duru-Bellat, 2010, p. 207). » Ces jeunes filles et femmes ont déjà appris qu'elles « doivent porter aux garçons une attention de tous les instants, réaliser à leur encontre tout un travail de prise en charge — de *care* —, à l'instar de ce qui est attendu des femmes dans la vie courante⁵⁶. »

Plusieurs écrits sur la violence à l'école mentionnent que celle-ci diminue lorsque l'on passe de l'enseignement obligatoire à l'enseignement supérieur. Il faut dire que les jeunes filles ont alors appris quel est le rôle attendu d'elles et que la menace la plus forte est d'ordre sexuel. Toutefois, elles savent aussi qu'elles ont besoin d'une solide formation pour avoir un emploi intéressant sur le marché du travail. Or, elles se cantonnent dans des disciplines dites féminines (lettres, éducation,

⁵² Notamment en insultant « les filles [, ce qui] permettent d'abord aux garçons de s'apprécier entre hommes. Les filles ne servent que de support à des démonstrations viriles entre garçons » (Collet, 2016, p. 295).

⁵³ Clio, 1992; Fahmy-Eid et Dumont, 1983; Solar, 1998b, 2013.

⁵⁴ « À partir de l'adolescence, les filles de bon niveau en mathématiques manifestent une confiance dans leurs propres possibilités systématiquement plus faible que les garçons de niveau identique (Duru-Bellat, 2010, p. 200). »

⁵⁵ Holland et Eisenhart, 1990, cité par Duru-Bellat, 2010, p. 201.

⁵⁶ Duru-Bellat, 2010, p. 205, citant Jackson, 2002.

santé) et elles optent en moins grand nombre pour les sciences dites exactes et le génie ⁵⁷. Au Québec, c'est toutefois une « élite en formation » ou une élite sociale qui s'y inscrit. Or, l'enseignement supérieur n'est pas exempt de discriminations et c'est pour les combattre que le Bureau du statut des femmes de l'Université Concordia a produit le manuel de formation et la vidéo *En toute égalité/Iniquity in the classroom* (Solar, 1992) ⁵⁸. Les discriminations traitées sont : les interactions discriminatoires, les stéréotypes, le langage, les comportements non verbaux — avec l'ajout dans le temps des comportements paraverbaux ⁵⁹ — et le curriculum, c'est-à-dire les savoirs.

Le témoignage suivant est une illustration d'un vécu à l'université :

« Durant mes quatre années d'études en sciences je n'ai pas eu une enseignante, mais je dois dire que je me souviendrai toujours d'un de nos enseignants de physique. Nous étions 43 personnes inscrites à son cours. Lors de notre première rencontre, il nous dit : "Vous êtes 23 étudiants et 20 étudiantes inscrit-es au cours. Vingt d'entre vous ne devraient pas être ici. Vous connaissez lesquels?" La réaction des femmes fut immédiate. Accusé d'être sexiste par une étudiante, il lui répondit tout simplement : "Je n'ai pas dit quels vingt ne devraient pas être ici. Si tu crois que les 20 sont des filles, c'est toi qui le dis, pas moi. Et maintenant, lequel d'entre nous est sexiste?" Il savait bien transmettre sa façon de penser tout en se protégeant. Son attitude envers les femmes nous démontra bien qu'il s'agissait de nous, les femmes, dans son commentaire de cette première journée, mais comment le prouver? Et de plus, il n'était pas le seul à nous envoyer le message que les sciences, ce n'était pas un domaine pour les femmes. (Une étudiante de maîtrise — E1 — 1994) (Confidence d'une étudiante, Solar, 1997, p. 77). »

4. Relations genrées prof./élèves, climat et culture des écoles

Au Québec, une « croyance en une égalité déjà atteinte [entre les hommes et les femmes] est particulièrement répandue parmi les nouvelles générations d'enseignants et d'enseignantes et chez les hommes », surtout les plus jeunes (22-35 ans : 69,2%) et les plus âgées (46 ans et plus : 51,9%). De fait, sur 384 enseignant·e·s du primaire et du secondaire, 54,3% de tous les hommes pensent que les « hommes n'occupent pas aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise » comparativement à 48,2% des femmes ⁶⁰ et 22,1% d'enseignants et 31% d'enseignantes sont d'accord pour dire que le « milieu scolaire joue un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille, ainsi que du travail domestique (n = 378). » Le texte poursuit sur le curriculum caché : « Or, le fait d'ignorer les inégalités de sexe, en agissant comme si elles n'existaient pas, participerait à la reproduction des inégalités (CSF, 2016b, p. 87) », car le curriculum caché « consolide, maintient ou modifie des comportements, des statuts dans les rapports sociaux de sexe ainsi que des identités de sexe qui influenceront l'avenir professionnel et social des filles et des garçons (Baudoux et Noircent, 1997, p. 106). »

« Cette illusion d'égalité chez le personnel enseignant empêche ainsi la prise de conscience des dimensions genrées de leur pratique professionnelle, mais aussi de l'importance de l'intervention des professionnels de l'éducation dans le changement social vers l'égalité entre les sexes (CSF, 2016b, p. 87). » La croyance en la neutralité de l'enseignement se trouve être plus forte au primaire qu'au secondaire : 19 % des personnes du primaire « pensent agir différemment avec filles et garçons, comparativement à 31 % au secondaire (CSF, 2016b, p. 88). » Tant les hommes que les femmes pensent que « le programme d'enseignement québécois est exempt de sexisme » (n = 375; T: 61,3%);

⁵⁷ Ollagnier et Solar, 2006; Solar, 2013.

⁵⁸ Cette production a reçu des prix de l'Association pour le développement et l'application de la technologie en éducation (ADATE) en 1993 et a été distribuée dans les universités québécoises.

⁵⁹ Le paraverbal réfère à l'intonation utilisée pour transmettre le message.

⁶⁰ CSF, 2016b, Tableau 4, p. 86.

les femmes (77%) plus que les hommes (68,2%) estiment que « le matériel pédagogique est [aussi] exempt de sexisme » (n = 375; T: 75,5%). Les femmes (75,9%) et les hommes (79,4%) considèrent que leur « enseignement est exempt de sexisme » (CSF, 2016b, p. 88)⁶¹.

5. Orientation scolaire et professionnelle selon le sexe de l'élève

Pour compléter le thème de l'orientation déjà abordé dans différentes sections, soulignons que la formation générale des jeunes ne fait généralement pas mention des métiers proposés par la formation professionnelle. En fait, les enseignant-e-s du primaire et du secondaire ont des préjugés et n'ont guère de connaissances du secteur professionnel. Cette voie est réservée, en quelque sorte, pour les jeunes de milieu défavorisé, les immigrant-e-s en manque de capacité en français et les EHDA⁶². Là aussi, il y a ségrégation dans les filières : aux filles et aux femmes, la petite enfance, les soins de santé ou de beauté; aux garçons, un beaucoup plus large éventail de métiers semi-spécialisés et spécialisés.

6. Lien genre/origine socioéconomique/appartenance ethnoculturelle

Les liens entre genre, origine socioéconomique et appartenance ethnoculturelle sont intégrés dans plusieurs sections du texte tant les différentes questions posées dans le cadre de cette conférence de consensus s'imbriquent les unes dans les autres. Une seule citation est retenue, car elle présente une synthèse de diverses dimensions traitées dans ce texte.

« La mixité, du fait de l'asymétrie des rapports de genre, expose donc les filles à une dynamique relationnelle dominée par les garçons, avec comme résultat de moindres progressions intellectuelles, une moindre confiance dans ses possibilités et de manière plus générale une moindre estime de soi (Miller-Bernal, 1993). La mixité aurait également des effets du côté des garçons (cf. par exemple Cox, 1989) : bien que les maîtres considèrent souvent qu'elle leur est bénéfique en termes de conduite, elle les contraint plus fortement à afficher leur virilité, ce qui peut entrer en contradiction avec les normes du bon élève. [...] Les stéréotypes du masculin et du féminin constituent de fait un tel corset qu'au total, comme l'ont montré des travaux canadiens (Bouchard et Saint Amant, 2003), l'affranchissement des stéréotypes de sexe s'accompagne d'une meilleure réussite scolaire, pour tous les jeunes : les élèves les plus brillants sont les filles un peu "masculines" et les garçons un peu "féminins". Cet affranchissement est certes plus répandu dans les milieux favorisés... » (Duru-Bellat, 2010, p. 205).

Conclusion

Bien que la mixité se révèle avoir des conséquences stéréotypées selon le genre, je soutiendrais, à l'instar de nombreuses personnes, que la mixité doit demeurer dans le système d'éducation moyennant des changements conséquents. En effet, il nous semble impossible d'obtenir une réelle égalité des genres dans un système non mixte alors que l'« égalité dans la différence » y est prégnante.

L'école a « un projet explicite d'émancipation des individus et d'égalité entre tous et toutes » et elle est tenue de « lutter contre les inégalités » (Collet, 2012, p. 131). Or, de nombreux garçons et filles

⁶¹ Pour pallier le sexisme et les stéréotypes dans l'enseignement, je me suis intéressée aux pédagogies féministes, aux pédagogies de libération et aux pédagogies antiracistes, car de nombreuses personnes ont proposé des façons de faire tant en ce qui concerne la famille, la petite enfance, l'école, la formation professionnelle, le collège et l'université. Cela a mené à la Toile de l'équité que je continue à développer depuis mes premiers travaux (Solar, 1992, 1998a, 2017b; Pagé, Solar, Lampron, 2018). J'y reviendrai en conclusion.

⁶² Voir les travaux de Julie Marcotte (2007, 2008, 2010, 2014) et de Solar et coll. (2004).

sortent perdants de l'école. Un virilisme exacerbé et une féminité dominée révèlent que la mixité des genres, telle que vécue et analysée dans les pratiques éducatives québécoises, conduit à la reproduction des stéréotypes de genre et les renforcent. Or, « lutter contre les inégalités sexuées c'est d'abord reconnaître leur existence » (Ayrat, 2011, p. 185), d'où l'importance de cette lutte qu'Éric Debarbieux (2018, p. 88) nous invite à faire. Les enfants et les jeunes passent une part importante de leur vie à l'école et la diminution de la « violence dans la vie ultérieure est beaucoup plus importante quand des stratégies systémiques impliquent localement l'ensemble des acteurs en présence et en particulier les parents et la communauté au sens large. »

Fort des aspects présentés dans ce texte et de cette invitation à une approche systémique, prônée aussi pour la prise en compte et *l'intégration des enfants handicapés ou en difficulté* (Léonard, 2013), il est possible de penser à une école inclusive équitable et juste pour tous et toutes. Notamment en intégrant, tant en formation initiale que continue, les thèmes de l'égalité entre les femmes et les hommes, pour l'ensemble du personnel en éducation, de la petite enfance au secondaire, sans oublier la formation professionnelle, et ce, de façon obligatoire (voir Collet, 2018). Une formation initiale et continue qui peut s'appuyer sur la *Toile de l'équité* (Solar, 2017b) pour lutter contre les stéréotypes de genre, les interactions discriminatoires, les comportements non verbaux et paraverbaux qui renforcent la discrimination, une langue et des savoirs inclusifs (Solar, 1992). Ces formations outilleront les acteurs et actrices en éducation à reconnaître les valeurs et les normes virilistes ainsi qu'à contrer leur imposition et à agir sur les différentes formes de violence et de harcèlement. Cette action d'envergure, qui concourra à transformer l'égalité de droit en égalité de fait, nécessite des mécanismes de coordination et de coéducation avec les différents partenaires de l'éducation des jeunes : les familles, les professionnels, les associations et le milieu communautaire, comme le souligne la *Politique sur la réussite éducative* du Gouvernement du Québec (2016). Cette politique « confirme la nécessité d'agir tôt, dès le plus jeune âge ; mise sur le maintien permanent d'un large dialogue social sur l'éducation et sur les valeurs d'équité, d'accessibilité et d'universalité ; et interpelle les réseaux et les parents, mais aussi l'ensemble des acteurs de la société, puisque chacun doit contribuer à la réussite éducative de toutes et de tous (2016, p. 21) ». Ces formations doivent rejoindre tous les intervenants, hommes et femmes, engagés en éducation que ce soit au sein du système scolaire, d'un milieu communautaire ou de l'éducation populaire (CSÉ, 2016b). Cette perspective renforcera la mission de socialisation de l'école en agissant sur le « vivre ensemble », car c'est l'augmentation de « la qualité du "vivre ensemble" qui est déterminante » (Debarbieux, 2018, p. 94 et 100). En bout de piste, si les filles et les garçons, les femmes et les hommes sont égaux, il faut que la mixité de genre, notamment scolaire, ne reproduise pas le pire, mais produise le meilleur.

Ne reste que la volonté de passer de la parole à l'acte pour l'égalité des filles et des garçons, des femmes et des hommes dans une véritable démocratie!

Résumé

Les taux de décrochage au Québec (2013-2014) affichent un écart garçons/filles moyen de 7,2% pour le réseau public et de 2,4% pour le réseau privé, pourcentages révélateurs de la sélection qu'opère le privé. Notons aussi le très haut taux de décrochage scolaire dans les commissions scolaires Crie et Kativik (65,3% et 83,3%) avec une différence garçons/filles de plus de 10%; et que seule la commission scolaire du Fleuve-et-des-Lacs a davantage de filles qui décrochent (8,5%) que de garçons (6,8%). Les écoles gouvernementales accueillent surtout des élèves autochtones (ENAP, 2012) et ont également un très haut taux de décrochage (81,3%) avec une différence garçons/filles de 12,4%.

Éducation
et Enseignement
supérieur

Québec

Accueil Plan du site Nous joindre

Élèves et parents

Réseau scolaire

Organismes

Loisir et sport

Recherche



✦ [Retour aux résultats de recherche](#)

Taux de décrochage annuel

Documents

Date	Titre
2017-02-07	Méthodologie 2013-2014 (68.1 ko)
2017-02-07	Graphique 2013-2014 (200.5 ko)
2017-02-07	Tableau 2013-2014 (54.3 ko)

Versions antérieures ►

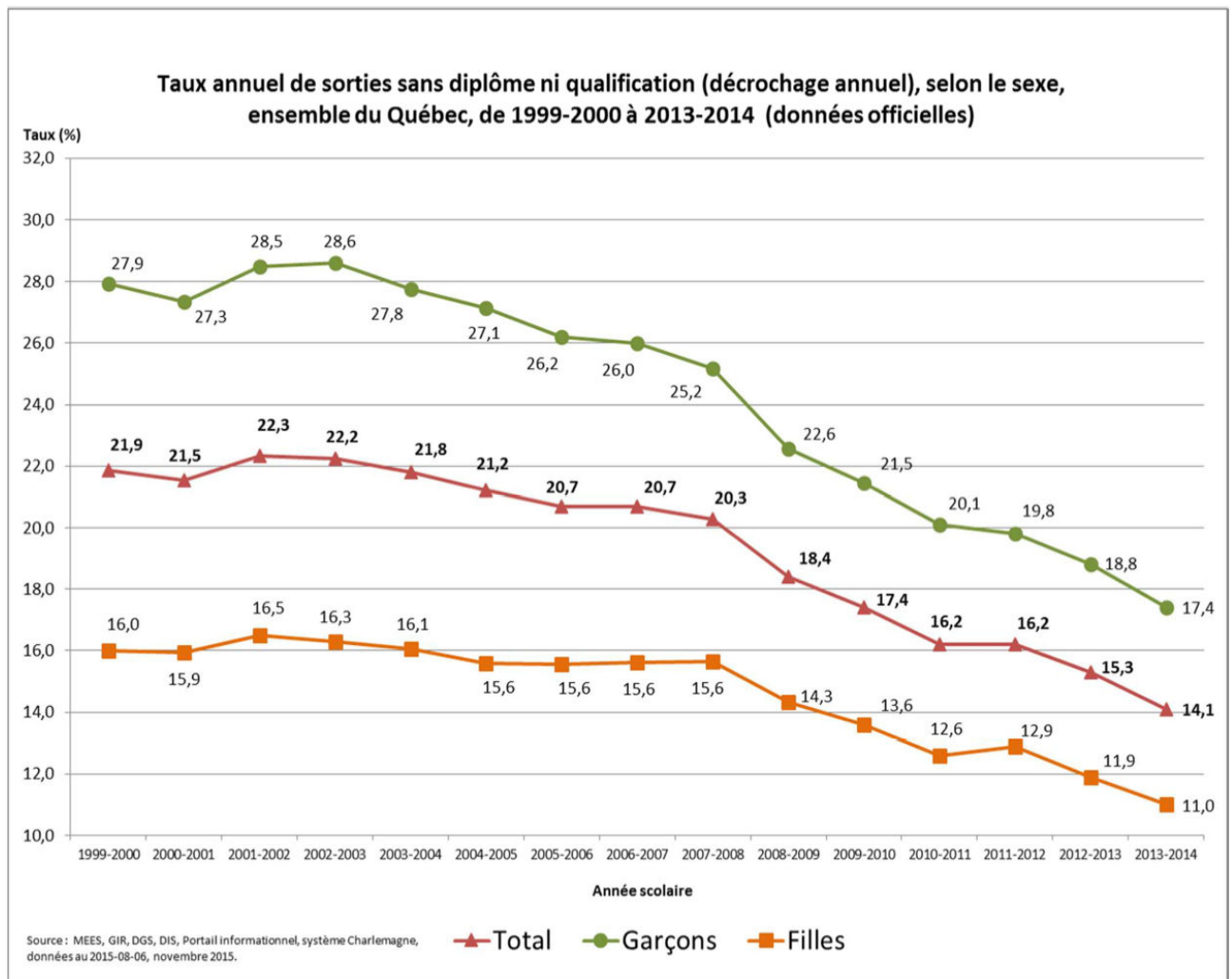
⁶² <http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/taux-de-decrochage-annuel/>

Annexe 1: Taux de décrochage officiel au Québec 2013-2014

		Total	Garçons	Filles
792	CS du Fer	12,5	18,7	6,2
793	CS de la Moyenne-Côte-Nord	10,3	16,7	4,8
801	CS de la Baie-James	7,1	9,5	4,7
811	CS des Îles	8,2	14,3	2,3
812	CS des Chic-Chocs	12,8	20,9	6,4
813	CS René-Lévesque	12,5	12,8	12,2
821	CS de la Côte-du-Sud	9,8	12,3	7,2
822	CS des Appalaches	11,3	15,3	7,6
823	CS de la Beauce-Etchemin	12,6	17,7	7,5
824	CS des Navigateurs	10,2	13,4	7,3
831	CS de Laval	16,1	19,8	12,5
841	CS des Affluents	10,0	14,4	5,9
842	CS des Samares	26,8	32,6	20,5
851	CS de la Seigneurie-des-Mille-Îles	10,3	13,5	7,5
852	CS de la Rivière-du-Nord	18,2	24,2	12,5
853	CS des Laurentides	18,1	23,9	11,7
854	CS Pierre-Neveu	19,0	31,4	7,8
861	CS de Sorel-Tracy	14,5	19,0	10,7
862	CS de Saint-Hyacinthe	17,5	21,3	12,8
863	CS des Hautes-Rivières	19,4	26,4	12,4
864	CS Marie-Victorin	19,8	22,9	16,9
865	CS des Patriotes	11,8	15,2	8,2
866	CS du Val-des-Cerfs	13,1	18,4	8,9
867	CS des Grandes-Seigneuries	13,1	17,5	8,9
868	CS de la Vallée-des-Tisserands	21,9	27,0	17,7
869	CS des Trois-Lacs	10,3	12,6	8,3
871	CS de la Riveraine	14,9	17,8	11,4
872	CS des Bois-Francs	10,7	14,7	7,4
873	CS des Chênes	18,9	22,5	15,3
881	CS Central Québec	14,8	17,0	12,5
882	CS Eastern Shores	21,2	23,3	18,2
883	CS Eastern Townships	29,4	32,6	26,1
884	CS Riverside	14,4	16,5	12,2
885	CS Sir-Wilfrid-Laurier	14,6	17,3	11,6
886	CS Western Québec	30,0	31,0	28,9
887	CS English-Montréal	17,0	18,5	15,4
888	CS Lester-B.-Pearson	13,4	15,6	10,9
889	CS New Frontiers	14,5	16,4	13,1

Source: MEES, GIR, DGS, DIS, Portail informationnel, système Charlemagne, lecture des données au 2015-08-06, novembre 2015.

Annexe 1: Taux de décrochage officiel au Québec 2013-2014



Québec 

Références

- Ayral, S. (2011). *La fabrique des garçons. Sanctions et genre au collège*. Paris: Presse universitaire de France.
- Ayral, S., et Raibaud, Y. (dir.). (2014a). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol.1 À l'école*: Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Ayral, S., et Raibaud, Y. (dir.). (2014b). *Pour en finir avec la fabrique des garçons. Vol.2 Loisirs, sport, culture*: Maison des sciences de l'Homme d'Aquitaine.
- Baudoux, C., et Noircent, A. (1995). Culture mixte des classes et stratégies des filles. *Revue française de pédagogie. Numéro thématique : filles et garçons devant l'école*, 110 (jan-févr.-mars), 5-15.
- Baudoux, C., et Noircent, A. (1997). L'école et le curriculum caché. Dans Collectif Laure-Gaudreault (dir.), *Femmes, éducation et transformations sociales* (p. 105-127). Montréal: Éditions du remue-ménage.
- Bernard, P.-Y., et Michaut, C. (2017). Filles et garçons face au décrochage scolaire. Dans H. Buisson-Fenet (dir.), *École des filles, école des femmes. L'institution scolaire face aux parcours, normes et rôles professionnels sexués* (p. 27-42). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Bouchard, P., Bouchard, N., et Boily, I. (2006). *La sexualisation précoce des filles*. (2e édition), Montréal: Sisyph.
- Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherche féministes*, 6 (2), 21-37.
- Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (1994). Le sexe de la réussite. *Le Devoir*, 5-6 mars, A13.
- Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: remue-ménage. 300 p.
- Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (1998). Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans. *Recherches féministes*, 11 (2), 23-42.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Bouchard, N., et Tondreau, J. (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école. Guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*. Montréal: éditions du remue-ménage.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Bouchard, N., et Tondreau, J. (1997). *De l'amour de l'école: points de vue de jeunes de 15 ans*. Montréal: remue-ménage. 190 p.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., et Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, 9 (1), 105-132.
- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Rinfret, N., et Bouchard, N. (2003a). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire, t.1*. Québec: Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval, 162p.

Références

- Bouchard, P., St-Amant, J.-C., Rinfret, N., et Bouchard, N. (2003b). *Les héritières du féminisme, t.2*. Québec: Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval, 270p.
- Cianciotto, J., & Cahill, S. (2012). *LGBT youth in America's schools*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Claveau, M. (2009). *Bilan et perspectives de la mixité des genres dans les écoles primaires et secondaires du Québec dans les années 1960 et 1970 : Le cas de la commission scolaire des Rives-du-Saguenay*. Mémoire de recherche en éducation, UQAC, Chicoutimi.
- Clio (1982). *L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles*. Montréal: Quinze.
- Coalition de groupes d'étude et de recherche féministes universitaires (1995). *Filles et garçons dans le système d'éducation : les nouveaux mythes et la réalité*. Québec. Université Laval. Groupe de recherche multidisciplinaire féministe: Les cahiers du Gremf. N° 12.
- Collet, I. (2012). Faux semblants et débats autour du genre et de l'égalité en éducation et formation. *Recherche et formation* (70), 121-134.
- Collet, I. (2016). Prendre en compte la violence de genre dans un établissement du secondaire, dans A. Léchenet, M. Baurens et I. Collet (dir.), *Former à l'égalité : défi pour une mixité véritable* (pp. 289-299). Paris: L'Harmattan.
- Collet, I. (2018). Dépasser les « éducations à » : vers une pédagogie de l'égalité en formation initiale du personnel enseignant. *Recherches féministes*, 31 (1), 179-197.
- Commission de l'éducation en langue anglaise. (2011). *Pour la réussite scolaire dans les écoles anglophones du Québec: répercussion sur les politiques et les pratiques*. En ligne: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CELA_Memoire_ReussiteScolaireEcolesAnglos.pdf
- Connell, R., Hagège, M. et Vuattoux, A. (2014). *Masculinités : enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris: Édition Amsterdam.
- CSÉ-Conseil supérieur de l'éducation. (2016a). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016*. Québec: gouvernement du Québec.
- CSÉ-Conseil supérieur de l'Éducation. (2016b). *L'éducation populaire : mise en lumière d'une approche éducative incontournable tout au long et au large de la vie*. Québec: gouvernement du Québec.
- CSF-Conseil du statut de la femme (1976a). *L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec*. Québec: CSF. 336 p.
- CSF-Conseil du statut de la femme (1976b). *L'école sexiste, c'est quoi?* Québec: CSF. Éditeur du Québec.

Références

- CSF-Conseil du statut de la femme (1993). *La place des femmes en formation professionnelle dans l'ensemble de l'éducation des adultes*. Québec: Publications officielles.
- CSF-Conseil du statut de la femme (1996). *Filles et éducation: Questions actuelles*. Québec: Publication officielle.
- CSF-Conseil du statut de la femme (1999). *Les femmes âgées du Québec*. Québec: CSF.
Téléaccessible: <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-16-160.html>.
- CSF-Conseil du statut de la femme (2002). *Les jeunes femmes du Québec*. Québec: CSF.
Téléaccessible: <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-16-141.html>.
- CSF-Conseil du statut de la femme (2005a). *Indicateur — Gradués de l'université dans la population de 15 ans et plus au Québec : ratio du nombre de femmes et d'hommes, 1981-2001*. Québec: CSF.
Téléaccessible: <http://www.csf.gouv.qc.ca>.
- CSF-Conseil du statut de la femme (2005b). *Les femmes immigrées du Québec*. Québec: CSF. En ligne : <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-16-128.html>.
- CSF-Conseil du statut de la femme (2011). *Les femmes handicapées du Québec*. Québec: CSF. En ligne : http://www.csf.gouv.qc.ca/nouvelle_elle.html.
- CSF-Conseil du statut de la femme (2016a). *À la rencontre des femmes autochtones du Québec*. Québec: conseil du statut de la femme, gouvernement du Québec.
- CSF-Conseil du statut de la femme (2016b). *L'égalité entre les sexes en milieu scolaire*. CSF. En ligne : <http://www.csf.gouv.qc.ca/modules/fichierspublications/fichier-16-141.html>.
- De Beauvoir, S. (1949). *Le deuxième sexe*. Paris: Gallimard.
- De Lauretis, T. (2007). *Théorie queer et cultures populaires : de Foucault à Cronenberg*. (Traduit par M.-H. Boucier). Paris: La Dispute.
- Debarbieux, E., avec la collaboration d'Alessandrin, A., Dagorn, J. et Gaillard, O. (2018). *Les violences sexistes à l'école. Une oppression viriliste*. Observatoire européen de la violence à l'école. En ligne : <https://www.nogynophobie.org/media/rapport-violences-sexiste-ecole-2018.pdf>
- Delvaux, M. (2013). *Les filles en série. Des Barbies aux Pussy Riot*. Montréal: remue-ménage.
- Despentès, V. (2010). *Apocalypse bébé*. Paris: Grasset.
- Doray, P., et Bélanger, P. (2014). Retirer à Pierrette pour donner à Alexandre! Le développement de la formation générale des adultes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 215-251.
doi: 10.7202/1028420ar
- Dumont, M. (1990). *L'instruction des filles au Québec (1639-1960)*. Ottawa: La Société historique du Canada. Brochure historique N° 49.

Références

- Dumont, M. (2004). L'accès des Québécoises à l'éducation et à la mixité. Dans E. Gubin, C. Jacques, F. Rochefort, B. Studer, F. Thébaud et M. Zancarini-Fournel (dir.), *Le siècle des féminismes* (p. 149-162). Paris: Les Éditions de l'Atelier.
- Duru-Bellat, M. (2010). Ce que la mixité fait aux élèves. *Revue de l'OFCE*(114), 197-212.
- Fahmy-Eid, N., et Dumont, M. (1983). *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*. Montréal: Boréal Express.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34 (2), 199-222. Visionné sur: https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1993_num_0034_0032_4241.
- Gagnon, I. (2010). *La fille qui rêvait d'embrasser Bonnie Parker*. Montréal: Remue-ménage.
- Gouvernement du Québec (2016). *Politique sur la réussite éducative*. Québec: MELS.
- Halsouet, B. (2015). *La double socialisation de jeunes filles » népalaises » entre famille hindoue et école québécoise en région*. (Ph. D.), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Labelle, S. (2014). *Le comité infernal des ordres ténébreux (livre de vampire)*. Montréal: éditions SGL.
- Leder, G., C. (1990). Gender and classroom practice. Dans L. Burton (dir.), *Gender and mathematics. An international perspectives* (p. 9-19). Strand: Cassell.
- Leder, G., et Fennema, E. (1990). Gender Differences in Mathematics: A Synthesis. Dans E. Fennema et G. Leder (dir.), *Mathematics and Gender* (p. 188-199). New York et London: Teachers College, Columbia University.
- Leder, G., Forgasz, H., et Solar, C. (1996). Research and Intervention Programs in Mathematics Education: A Gendered Issue. Dans A. Bishop, K. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick et C. Laborde (dir.), *An International Handbook in Mathematics Education* (p. 945-985). Dordrecht, Boston: Kluwer Academic.
- Léonard, R., avec la collaboration de Duclos, G. (2013). *Une école pour tous. L'intégration des enfants handicapés ou en difficulté*: CHU Sainte-Justine.
- Lévesque, A. (1989). *La norme et les déviantes*. Montréal: Les éditions du remue-ménage.
- Lorenzi-Cioldi, F (1988). *Individus dominants et groupes dominés : images masculines et féminines*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Marchand, I. (2012). *Les conséquences du décrochage scolaire des filles : une étude exploratoire*. Montréal: Fédération autonome de l'enseignement, Relais-femmes.
- Marcotte, J. (2007). Les différentes trajectoires éducationnelles empruntées à l'émergence à la vie adulte : identifier les facteurs personnels, sociaux et scolaires dans une perspective développementale pour mieux comprendre et intervenir (p. 44): UQTR.

Références

- Marcotte, J., Cloutier, R., et Fortin, L. (2010). Portrait personnel, familial et scolaire des jeunes adultes émergents (16-24 ans) accédant aux secteurs adultes du secondaire : identification des facteurs associés à la persévérance et à l'abandon au sein de ces milieux scolaires (p. 83): UQTR.
- Marcotte, J., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., et Potvin, P. (2008). L'ajustement situationnel et personnel des jeunes adultes émergents ayant présenté des problèmes de comportement extériorisés au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (1), 141-161. doi: 10.7202/018994ar
- Marcotte, J., Villatte, A., et Lévesque, G. (2014). La diversité et la complexité des jeunes (16-24 ans) inscrits à l'éducation des adultes au Québec : enquête et essai de typologie. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 253–285. doi: 10.7202/1028421ar
- MEES-Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). *Politique de la réussite éducative*. Québec: MEES, gouvernement du Québec.
- MELS-Ministère de l'éducation des loisirs et du sport (2009). *L'école, j'y tiens! Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec: MELS:
<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1055>
- Merle, P. (2000). Le concept de démocratisation de l'institution scolaire: une typologie et sa mise à l'épreuve. *Population Studies*, 55e année (1), 15-50.
- Mosconi, N. (2006). La mixité : éducation à l'égalité ? *Les Temps Modernes*, 3 (637-638-639), 175-197. doi: 10.3917/ltn.637.0175
- Mosconi, N. (2008). Le paradoxe de l'éducation des garçons. Dans S. Ayrat et Y. Raibaud (dir.), *Pour en finir avec la fabrique des garçons* (p. 37-52). Paris: PUF.
- Mosconi, N. (2014). Historique des recherches sur la mixité et l'égalité des sexes en éducation en France. Paris: Allocution au Centre OFCE de Sciences Po.
- Mosconi, N. (2016). *De la croyance à la différence des sexes*. Paris: L'Harmattan-Éditions Pepper.
- Mosconi, N. (2017). *Genre et éducation des filles. Des clartés de tout*. Paris: L'Harmattan.
- Ness, C. (2005). *Ainsi font-elles toutes*. Montréal: XYZ éditeur.
- Noircent, A. (1991). *Les interactions dans les classes du collégial : la mixité revisitée*. Alma. Qc: Presses collégiales d'Alma.
- Ollagnier, E., et Solar, C. (2006). *Parcours de femmes à l'université: Perspectives internationales*. Paris: L'Harmattan.
- OMS -Organisation mondiale de la santé, et BM-Banque mondiale. (2011). *Rapport mondial sur le handicap. Résumé*. Genève: OMS.

Références

- Pagé, G., Solar, C., et Lampron, È.-M. (dir.). (2018). *Pédagogies féministes et pédagogies des féminismes* (Vol. 31.1). Québec: Revue Recherches féministes.
- Plumelle, B. (2011). États-Unis, Canada : pour ou contre la mixité scolaire ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (34), 20-22.
- PNUD -Programme des Nations Unies pour le Développement (2006). *Guide pour l'institutionnalisation de l'Approche Genre*. Alger: Bureau du PNUD.
- Potvin, M., et Leclercq, J.-B. (2010). Trajectoires sociales et scolaires de jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes et analyse de deux projets de « Persévérance scolaire » (2007 et 2009). Montréal: UQAM, Rapport remis à la Direction des Services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).
- Rapport Parent -Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963-1966). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Tome 1 à 5*. Québec: gouvernement du Québec.
- Raymond, K. (2014). *Rannai. Tome I*. Montréal: Druide.
- Rochex, J.-Y., et Crinon, J. (dir.). (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Rousseau, N., Tétreault, K., Bergeron, G., & Carignan, M. (2007). Schématisation des trajectoires scolaires des jeunes : vers une meilleure compréhension de la situation. *Éducation et francophonie*, 35(1: L'insertion socio-professionnelle des jeunes), 76-94.
- Rouyer, V., Croity-Belz, S., et Prêteur, Y. (dir.). (2010). *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte. Expliquer les différences, penser l'égalité*. Toulouse: Éditions érès.
- Sadker, M., et Sadker, D. (1985). Sexism in the Classroom. *Psychology today*, 19(3), 54-57.
- Solar, C. (1985). Le caractère masculin de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XI (2), 277-294.
- Solar, C. (1997). L'enseignement des sciences a-t-il du genre? Dans L. Dumais et V. Boudreau (dir.), *Femmes et sciences. Au cœur des débats institutionnels et épistémologiques* (p. 77-96). Ottawa: ACFAS-Outaouais.
- Solar, C. (1998a). Peindre la pédagogie sur une toile d'équité. Dans C. Solar (Éd.), *Pédagogie et équité* (pp. 25-66). Montréal: Logiques.
- Solar, C. (1998b). Du silence à la parole: les femmes en quête d'une éducation. Dans R. Mura (dir.), *Un savoir à notre image? Critique féministe des disciplines* (pp. 47-65). Cap-Rouge, Qc; Lausanne: Presses Inter Universitaires; Lena Éditions et diffusion.
- Solar, C. (2013). Les femmes et l'université : une conquête inachevée. Dans P. Chénard, P. Doray, E.-L. Dussault, et M. Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires : un projet inachevé* (pp. 227-243). Québec: Presses universitaires du Québec.

Références

- Solar, C. (2017a). Diversité des adultes en formation. Dans P. Carré et P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et techniques de la formation* (4 éd., pp. 211-233). Paris: Dunod.
- Solar, C. (2017b). La Toile de l'équité: un modèle pour contrer l'iniquité. Dans G. Strohschen et Associates (dir.), *The Metagogy Project: A theorem for a contemporary adult education praxis* (pp. 64-86): American Scholar Press.
- Solar, C. (dir.) (1992). *En toute égalité/Inequity in the classroom*. Montréal: Université Concordia. Bureau du statut des femmes.
- Solar, C., Bizot, D., Solar-Pelletier, L., Théorêt, M., et Hrimch, M. (2004). *J'attends mes 18 ans. Trajectoires scolaires sur l'île de Montréal, au Québec et ailleurs. Vers la formation professionnelle : une étude de cas*. Montréal: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. Montréal : LABRIPROF, Université de Montréal. Fonds CGTSIM. 123 p. En ligne : www.crifpe.umontreal.ca/index2.htm (section Publications).
- Spender, D. (1981). Education: The Patriarchal Paradigm and the Response to Feminism. In D. Spender (Ed.), *Men's Studies Modified. The Impact of Feminism on the Academic Disciplines* (pp. 155-173). Oxford, New York: Pergamon Press.
- St-Amant, J.-C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal: Sisyph.
- Statistique Canada (2006). *L'Enquête sur la participation et les limitations d'activités de 2006 : rapport analytique*. Ottawa: Division de la statistique sociale et autochtone.
- Théorêt, M. (1996). *Évaluation de la valeur accordée à l'obtention du diplôme d'études secondaires et de son impact sur l'insertion professionnelle des jeunes de milieux défavorisés de l'île de Montréal*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal. 71 p. plus annexes.
- Thésée, G. (2003). *Le rapport au savoir scientifique en contexte d'acculturation : application à l'étude de l'expérience scolaire en sciences d'élèves du secondaire d'origine haïtienne*. (Ph. D. Recherche), Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Voyer, B., Potvin, M., et Bourdon, S. (2014). Les transformations et défis actuels de la formation générale des adultes. *Revue des sciences de l'éducation*, 40 (2), 191-213. doi: 10.7202/1028419ar
- Walker, K. (2004). Single-Sex Classes. Research Brief. *Education Partnerships, inc.*
- Zancarini-Fournel, M. (2003). La mixité scolaire : une confusion des genres ? (*Le genre face aux mutations* [p. 31-41]. Rennes: Presses Universitaires de Rennes. En ligne : <https://books.openedition.org/pur/15867>.