Document généré le 12 oct. 2024 03:28

Recherches féministes

La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe

Claudette Gagnon

Volume 11, numéro 1, 1998

Éducation et émancipation

URI : https://id.erudit.org/iderudit/057965ar
DOI : https://doi.org/10.7202/057965ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)
1705-9240 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Gagnon, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe. *Recherches féministes*, *11*(1), 19–45. https://doi.org/10.7202/057965ar

Résumé de l'article

Cet article porte sur le phénomène de la meilleure réussite scolaire des filles dès le primaire. L'auteure cherche à comprendre pourquoi les filles réussissent mieux que les garçons, ont moins d'échecs, de retard et de redoublement scolaires. L'objectif est de décrire et d'analyser les mobilisations et les motivations des filles quant à la réussite scolaire et de démontrer l'incidence potentielle des rapports sociaux de sexe au primaire sur la réussite scolaire. L'auteure vise également à montrer la présence d'une certaine forme de féminisme au primaire. L'analyse des données fait ressortir qu'un rapport actif à la scolarisation joue en faveur des filles à l'école. Les mobilisations personnelles des filles et celles de leurs mères conjuguées créent une dynamique favorable à la réussite scolaire. Ainsi, non seulement elles s'adaptent au milieu scolaire pour mieux réussir, mais encore elles adoptent des comportements stratégiques pour parvenir à leurs objectifs. Elles veulent prouver qu'elles sont «bonnes» à l'école et donner la réplique aux garçons qui les enferment dans des modèles stéréotypés. Un avenir réussi comme femmes est également une source de motivation pour les filles et pour leurs mères.

Tous droits réservés © Recherches féministes, Université Laval, 1998

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe

Claudette Gagnon

L'éducation est sans contredit un sujet d'une grande pertinence sociale, et l'on a remarqué un intérêt grandissant au cours des dernières années pour les questions de la réussite et de l'échec scolaires. Le meilleur rendement scolaire des filles, comparé à celui des garçons, est en effet un sujet d'actualité dans les pays industrialisés et mérite à cet égard une attention particulière. Notons toutefois ici qu'il s'agit de tendances, et qu'à ce titre on trouve également des garçons qui réussissent bien à l'école et des filles qui éprouvent des difficultés scolaires. Au Québec, dans le cas de l'enseignement secondaire, Bouchard, St-Amant et Tondreau (1997a) ont exploré diverses pistes de recherche pour comprendre l'écart de réussite scolaire entre les sexes. Cette équipe de travail a élaboré un champ de recherche sur les représentations sociales des jeunes en rapport avec la réussite scolaire, celles-ci s'inscrivant dans un continuum allant de la proximité à la distance scolaire (Bouchard, St-Amant et Tondreau 1996). Ainsi, chez les garçons (davantage ceux de milieu modeste), certaines composantes du processus de construction des identités de sexe entreraient en contradiction avec les dispositions nécessaires à la réussite scolaire (Bouchard, St-Amant et Tondreau 1996). En fait, l'adhésion plus forte de certains garçons aux stéréotypes sexuels jouerait en leur défaveur en les éloignant de l'école (Bouchard et St-Amant 1996). À l'inverse, chez les filles, une distanciation des modèles de sexe favoriserait leur réussite scolaire. Le questionnement de cette équipe de travail autour de la réussite scolaire selon le sexe a suscité mon intérêt et a alimenté ma réflexion sur le phénomène.

Bien que la question de la réussite scolaire soit débattue plus particulièrement dans le cas de l'enseignement secondaire, compte tenu des préoccupations au sujet de l'abandon scolaire, le primaire demeure le premier lieu de fréquentation scolaire où l'écart de réussite entre les sexes apparaît. Notons qu'au Québec l'enseignement primaire dure normalement six années et l'enseignement secondaire, cinq années. Aussi, l'âge d'admission à la première classe de l'enseignement primaire est fixé à 6 ans révolus avant le 1er octobre de l'année scolaire en cours (Ministère de l'Éducation 1997 : 10). Selon le ministère de l'Éducation du Québec (1993), les disparités entre les sexes prennent racine au primaire : le pourcentage des garçons accusant un retard scolaire à la fin de cet ordre d'enseignement est supérieur de dix points de pourcentage à celui des filles depuis 1980-1981 (Ministère de l'Éducation 1993 : 15). En raison de ce fait, et puisque le retard scolaire accumulé au primaire constitue un facteur important

de risque d'abandon au secondaire (Ministère de l'Éducation 1992 : 1), il devient pertinent de s'attarder sur cette catégorie d'âge et d'essayer de comprendre les conditions de réussite scolaire. Cela est d'autant plus important que la fin du primaire constitue une étape charnière dans le cheminement scolaire des jeunes. L'importance de cette première étape du cursus est confirmée par Baudelot et Establet (1992 : 13) qui avancent que le primaire est «la matrice décisive de tous les succès comme de tous les échecs». Terrail corrobore également cette vision et affirme que le maintien plus fréquent des filles dans les cycles longs (secondaire, collégial et universitaire) provient d'abord de leur capacité supérieure à mener à bien leur scolarité sans redoubler dès le primaire (Terrail 1992a : 663). Cet ordre d'enseignement constitue donc pour les jeunes une étape cruciale quant à la réussite et à la persistance scolaires.

Ma question générale de recherche est la suivante : «Comment interpréter l'écart de réussite scolaire entre les sexes en faveur des filles dès l'enseignement primaire?» Dans une perspective qui privilégie l'étude des rapports sociaux de sexe, ma recherche met en exergue les écarts de perception scolaire entre les filles et les garçons à différents égards, tout en spécifiant des facteurs qui favorisent la réussite des filles à l'école. Bien que ma thèse ait montré l'importance de certaines dispositions scolaires qui jouent en faveur des filles à l'école, le présent article ne traitera que de certaines mobilisations personnelles et des motivations à vouloir réussir. C'est que les dispositions dont il est question ici sont adoptées par la majorité des filles de mon échantillon (performantes, moyennes ou faibles), et ne peuvent à elles seules rendre compte de la réussite scolaire. Ces dispositions consistent en *un plaisir éprouvé à l'école, en l'importance accordée à la réussite scolaire et aux résultats scolaires, à la conception de l'apprentissage liée à l'actualisation de soi et en la perception positive du personnel enseignant comme étant des pédagogues.* Toutefois, on peut avancer l'hypothèse que l'addition ou la conjugaison de ces dispositions favorise la réussite scolaire.

L'objectif du présent article est de décrire et d'analyser les mobilisations et les motivations des filles par rapport à la réussite scolaire et de démontrer l'incidence potentielle des rapports sociaux de sexe au primaire sur la réussite scolaire. Il vise également à montrer la présence d'une certaine forme de féminisme à cet ordre d'enseignement. Je souhaite finalement qu'il ouvre la voie à de nouvelles pistes de réflexion et d'actions pour contrer les stéréotypes sexistes dès le primaire. Avant de présenter mes résultats de recherche et leurs interprétations, je décrirai brièvement mon cadre théorique de même que la méthodologie retenue pour la recherche.

Le cadre théorique

L'analyse des modèles d'interprétation pour comprendre la meilleure réussite scolaire des filles par rapport à celle des garçons fait apparaître tout un continuum entre, d'une part, les tenantes et les tenants du déterminisme et, d'autre part, celles et ceux qui postulent la «rationalité de l'actrice et de l'acteur», c'est-à-dire l'existence de stratégies possibles chez les élèves. En fait, il existe tout un éventail de positions intermédiaires par rapport à ces deux grands courants paradigmatiques en sociologie de l'éducation. Les pistes théoriques et conceptuelles offertes, entre autres par l'approche interactionniste, permettent

notamment de mieux intégrer la notion de sexe comme catégorie sociale, en rapport avec le processus de référence identitaire au sein du groupe. Les sociologues s'inspirant de cette approche postulent davantage de capacité d'action aux individus et aux groupes dans le cadre de leurs interactions réciproques (Aebischer 1991; Baudelot et Establet 1992; Felouzis 1993; Maccoby 1990; Adler, Kless et Adler 1992).

Ces trois grands courants sociologiques (déterminisme, rationalité de l'actrice et de l'acteur ainsi qu'interactionnisme) ont servi de canevas théorique à l'analyse du phénomène de la plus grande réussite scolaire des filles par rapport à celle des garçons, et ce, dès l'enseignement primaire. L'orientation de chacun des grands courants sociologiques est néanmoins insuffisante pour comprendre mes résultats de recherche. Si l'interactionnisme semble mieux rendre compte de la dynamique inhérente à mon objet de recherche, il exige également des nuances. Je propose donc d'intégrer l'interactionnisme stratégique[1] comme nouvelle piste d'interprétation. Cette piste théorique évite une prise de position fermée sur un continuum donnant à l'acteur ou à l'actrice peu ou pas de pouvoir sur sa vie ou, au contraire, tout le pouvoir. Elle permet de rendre compte d'un phénomène complexe qui prend en considération à la fois le courant de la reproduction sociale et sexuelle, celui de la rationalité de l'acteur ou de l'actrice et toutes les composantes de l'interaction. À cet effet, elle accorde une importance stratégique aux interactions des individus. Ainsi, si certains déterminants sociaux confinent les individus à des positions données, d'autres facteurs comme la résistance ou les motivations interviennent et font des individus des sujets agissants en rapport avec les autres.

Somme toute, l'approche de l'interactionnisme stratégique présuppose plus d'importance aux capacités stratégiques des actrices et des acteurs que ne l'ont avancé les tenantes et les tenants de l'interactionnisme comme Perrenoud et Montandon (1988) ou Coulon (1993). Ces spécialistes se rallient davantage à une conception minimaliste des stratégies, plus ou moins conscientes, qui intègre l'effet des contraintes structurelles mais le relativise en même temps. L'interactionnisme stratégique, quant à lui, présuppose plus de cohérence et de conscience aux individus dans leurs actions, mais sans renier l'effet des structures sociales et des contraintes qui en découlent.

La méthodologie

J'ai opté pour une méthodologie qualitative d'inspiration ethnographique et pour une méthodologie féministe. Cette dernière est particulièrement intéressante dans ma recherche considérant qu'une analyse sexuée du métier d'élève s'avère nécessaire pour comprendre le phénomène de la meilleure réussite scolaire des filles. De plus, la classe mixte demeure un des lieux où l'apprentissage des rapports sociaux de sexe se dessine; les inégalités sexistes rencontrées et les conséquences qui en découlent chez les filles, sur le plan tant scolaire que personnel, sont des réalités sociales qui doivent être mises en évidence. Je suis donc d'abord partie du vécu des filles et de leurs mères et de la

---

1. L'interactionnisme stratégique est une nouvelle piste théorique élaborée dans ma thèse de doctorat (Gagnon 1997).

compréhension qu'elles en ont pour comprendre et approfondir ma problématique, en gardant toujours à l'esprit l'avancement de la cause féminine. Pour la collecte des données, deux méthodes complémentaires ont été utilisées : principalement les entrevues, mais également l'observation en classe. Cette dernière s'est effectuée uniquement dans une classe d'une école en milieu socio-économique défavorisé (les classes de l'école située en milieu favorisé n'ont pu être observées parce que mon arrivée coïncidait avec la préparation des élèves aux examens de juin : les enseignantes ont jugé que ma présence pourrait perturber la concentration des élèves). Mon observation a duré environ huit heures. Celle-ci n'a débuté qu'à ma deuxième visite pour m'assurer que les élèves m'avaient acceptée et n'étaient pas dérangés par ma présence. Un nombre à peu près semblable de filles et de garçons compose la classe de cinquième année observée. Je me suis assise discrètement à l'arrière de la classe pour prendre mes notes sans intervenir d'aucune façon. Il m'est arrivé à la troisième et à la quatrième rencontres de circuler librement dans la classe et de regarder de plus près leurs travaux, leurs méthodes de travail et leurs interactions avec leurs coéquipières et leurs coéquipiers. Ma présence semblait habituelle pour les élèves. La collecte des données s'est effectuée dans un cadre ouvert où je notais les faits qui se présentaient successivement en classe. Après une période d'observation, je retranscrivais les données et j'y ajoutais quelques notes analytiques. Ce type de collecte des données suppose une période d'observation suffisamment longue auprès des groupes visés. Compte tenu du nombre d'heures d'observation, l'analyse portera principalement ici sur les données d'entrevues; les notes d'observation serviront uniquement d'éléments de validation.

Pour ce qui est des entrevues, le choix des sujets s'est effectué sur la base d'une participation volontaire des parents. Un plan d'entrevue du type semi-structuré pour les jeunes et leurs parents a été tracé à partir de la revue de la littérature et en fonction de mes questions de recherche (voir l'annexe). Au total, 100 entrevues individuelles ont été réalisées auprès de filles et de garçons de la cinquième année du primaire[2], de même qu'auprès de leurs parents, surtout des mères. La durée moyenne d'une entrevue avec une ou un enfant était de 20 à 25 minutes et avec les parents, d'environ 30 minutes.

Les sujets de ma recherche se répartissent de la façon suivante : 26 filles, 19 garçons, 44 mères et 11 pères. Même si mon étude s'intéressait principalement aux filles, il devenait essentiel de faire la comparaison avec les garçons pour s'assurer que ce qui leur était attribué leur était effectivement propre. En ce qui concerne les pères, ils ont été particulièrement difficiles à recruter pour mon étude, ceux-ci disant reléguer davantage à leur conjointe toutes les tâches scolaires. En raison de ce fait et de l'objectif du présent article, je ne tiendrai pas compte ici des pères.

La Commission des écoles catholiques de Québec[3] a constitué mon site de recherche. La recension de la littérature avait montré que l'origine sociale des

---

2. En ce qui concerne mon choix de l'ordre d'enseignement, j'ai opté pour un échantillon de jeunes de la cinquième année du primaire parce que ces élèves ont acquis une certaine expérience scolaire (au moins cinq années) et ont suffisamment vécu dans ce milieu pour pouvoir en parler aisément.
3. Son envergure fait d'elle une des plus importantes commissions scolaires de la région de Québec et sa proximité était pour moi un atout. De plus, je connais bien cette commission pour y

individus était liée à la réussite scolaire. Pour observer cette incidence, j'ai effectué la collecte des données dans deux écoles; l'une située en milieu aisé et l'autre, en milieu plus modeste[4].

La répartition des sujets s'est faite également suivant une classification selon le calibre scolaire (notes élevées, moyennes ou faibles)[5]. La répartition des sujets (enfants et parents) selon le sexe, le milieu socio-économique et le calibre scolaire des jeunes est illustrée au tableau 1.

Tableau 1
Répartition des sujets selon le sexe, le milieu social et le calibre scolaire des élèves*

	Milieu social défavorisé				Milieu social favorisé			
Sujets	Filles		Garçons		Filles		Garçons	
Performants/es	6	6 mères	3	3 mères	4	4 mères	6	6 mères
		3 pères		3 pères		–		1 père
Élèves moyens	5	5 mères	3	3 mères	7	6 mères	4	4 mères
		–		1 père		1 père		1 père
Élèves faibles	3	3 mères	2	2 mères	1	1 mère	1	1 mère
		–		–		1 père		–

* n=100.

Ce tableau ne vise pas à établir une base quantitative. La population ainsi constituée n'est pas considérée comme représentative, au sens où on l'entend dans les enquêtes portant sur un grand nombre de sujets de recherche. Il ne s'agit pas de prétendre étudier la réussite scolaire de manière exhaustive mais plutôt de documenter et de comprendre une problématique du point de vue des élèves mêmes. Ce n'est donc pas la représentativité qui est visée par cet

---

avoir été élève pendant toutes mes années du primaire et du secondaire, sans compter le fait que ma mère y a travaillé pendant plus de 30 ans. Mes connaissances du milieu de même que mes relations ont facilité mon insertion dans ces écoles.

4. Pour éviter toute confusion quant au milieu socio-économique, j'ai consulté le document du ministère de l'Éducation (1992) qui établit des cotes de revenu (R) et de diplomation (D) pour les différentes écoles. Ces cotes sont placées sur une échelle variant de 1 à 10 : un premier segment représente un milieu plutôt défavorisé (1 à 5) et un second, plutôt favorisé (6 à 10). Ainsi, les deux écoles considérées étaient classées selon les cotes suivantes : R2D2 pour une des écoles et R9D7 pour l'autre.

5. Cette classification s'avérait essentielle dans ma recherche puisque je voulais comprendre les différences de réussite scolaire entre les sexes. Pour ce faire, je me suis basée sur les résultats scolaires inscrits sur les bulletins (les notes considérées étaient celles de l'année scolaire 1995-1996 et englobaient deux étapes en milieu modeste et trois en milieu plus aisé) ainsi que sur les commentaires des enseignantes et des enseignants. Ainsi, les élèves qui avaient une moyenne de 85 sur 100 et plus ont été classés comme performants. Celles et ceux qui avaient des résultats se situant entre 70 et 85 sur 100 ont été classés comme moyens. Enfin, les élèves qui obtenaient des résultats en deçà de 70 sur 100 ont été qualifiés comme faibles à l'école.

échantillonnage, mais bien l'analyse d'exemple, non pas tant la validité que la véridicité.

La procédure pour l'analyse de contenu, quant à elle, a comporté plusieurs étapes. La première concerne la catégorisation des données. En fait, après la lecture des premières entrevues (une douzaine), une centaine de catégories sont apparues. Je les ai regroupées en catégories générales qui tenaient compte à la fois de mes questions de recherche et des différentes perceptions des jeunes et des parents. Au fur et à mesure que les entrevues se poursuivaient, je vérifiais la pertinence des catégories initiales et je faisais les adaptations nécessaires. Les catégories générales sont devenues : la relation avec l'école, la relation avec les enseignantes et les enseignants, la satisfaction personnelle par rapport aux résultats scolaires, la relation avec les amies et les amis, la perception des filles, la perception des garçons, la relation avec les parents, la perception de l'avenir, les personnes admirées, la perception de l'école idéale et, finalement, la perception de l'école non mixte. Toutes les sous-catégories, dégagées à partir de chacune de ces onze catégories générales, ont servi de construction à l'analyse des données des sujets de recherche.

Comment interpréter l'écart de réussite scolaire dès l'enseignement primaire en faveur des filles?

Deux éléments seront mis en avant ici pour tenter de répondre à cette question. Il s'agit des mobilisations personnelles des filles qui sont plus importantes que les garçons et de leurs motivations scolaires liées à l'émancipation des rôles sociaux de sexe. L'objectif de cette partie n'est pas de faire état de tous les éléments qui se dégagent de ma recherche mais plutôt de cibler les principales caractéristiques qui vont permettre une compréhension accrue du phénomène de la meilleure réussite scolaire des filles. Le style de la présentation emprunte une certaine forme de généralisation. Ce procédé était nécessaire pour rendre compte de l'ensemble des données tirées de l'analyse des entrevues et de l'observation, même si elle spécifie différents sous-groupes selon les élèves. Il ne faut cependant pas en conclure que cette partie prétend à la généralisation au sens statistique. Mes analyses se réfèrent uniquement aux données recueillies auprès de l'échantillon décrit plus haut et sont présentées à partir d'illustrations d'une dynamique particulière des rapports sociaux de sexe à l'œuvre en milieu scolaire.

Les importantes mobilisations personnelles des filles

Les mobilisations personnelles concernent l'engagement subjectif des élèves. Elles prennent la forme d'actions concrètes quotidiennes aussi nombreuses que diversifiées. Les mobilisations personnelles des filles apparaissent dans ma recherche comme un facteur lié à la réussite scolaire.

Les attitudes et les comportements en classe

Les mobilisations personnelles des filles prennent la forme d'une plus grande participation aux activités proposées en classe, d'une plus grande écoute, de plus d'application et de propreté dans les travaux demandés, d'un plus grand respect des consignes, des règlements et du personnel scolaire, d'une plus grande maîtrise de son tempérament, d'un comportement de chahut rare ainsi

que d'une plus grande constance et persévérance dans les travaux que les garçons. Bref, elles adoptent *des comportements et des attitudes en classe* qui favorisent la réussite scolaire. Ces données sur les mobilisations personnelles rappellent le concept d'*usage de soi* élaboré par Terrail (1992a). Si des acquis de socialisation tels que la docilité, la minutie ou l'ordre peuvent intervenir à l'occasion en faveur des filles, ils sont également utilisés stratégiquement pour favoriser leur insertion de même que leur réussite scolaires.

Les filles savent que la perturbation scolaire, le non-respect des consignes et des règlements ou la non-application dans un travail contribuent à les distancer du succès scolaire. Les nombreux reproches que les filles adressent aux garçons sur ces sujets en témoignent. Une fille commente :

> Ils nous font perdre notre temps... Puis c'est nous autres après qui va se faire punir pour deux, trois personnes qui font les fous. On manque des explications importantes. C'est plate... (Fille aux résultats moyens (9) du milieu défavorisé)[6].

Les filles réagissent aux actions perturbatrices des garçons en classe. Ne voulant pas perdre leur temps dans leurs apprentissages et ne désirant pas se faire punir pour l'indiscipline des garçons, elles servent à ceux-ci des avertissements. Certains garçons se tranquilliseraient lorsqu'ils sont assis à côté de leur «amoureuse» :

> Depuis qu'elle est là, il fait moins le fou. Quand Annie-France [élève performante] était plus en avant, il parlait et le professeur devait toujours le sortir. Il faisait le fou dehors (Fille performante (64) du milieu favorisé).

Les filles diront aussi des garçons qu'ils n'écoutent pas les consignes, s'amusent au lieu de travailler, font des blagues et rient, jouent avec leurs crayons, lancent des gommes à effacer, parlent, bougent et se lèvent lorsque ce n'est pas le temps. Ils se feraient constamment avertir par leur enseignante ou enseignant parce qu'ils perturbent le déroulement normal des cours, sans compter le fait qu'il semble leur manquer souvent de respect. Selon elles, les garçons se désintéresseraient de leurs résultats ou même de réussir leur année scolaire. Deux filles argumentent sur le désintérêt des garçons quant à l'école, aux résultats scolaires et à la réussite de leur année :

> Ils [les garçons] sont plus le genre à aller jouer dehors, à faire les fous. Comme Dave par exemple, il peut avoir des 40 p. 100 puis des notes comme ça et courir pour aller à la récréation. Ils s'en foutent de l'école les gars (Fille aux résultats moyens (8) du milieu défavorisé).

---

6. Puisque je tenais compte de trois variables dans ma recherche (sexe, milieu socio-économique et calibre scolaire), chacun de mes sujets de recherche est désigné suivant ces trois variables (ex. : Fille performante (1) du milieu défavorisé). Le chiffre entre parenthèses correspond à l'un des élèves interrogés. Pour faciliter la mise en évidence du lien des enfants avec les parents, j'ai retenu le chiffre désignant l'élève (ex. : Mère d'une fille performante (1) du milieu défavorisé).

> Les garçons n'aiment pas l'école parce que, des fois, ils ne font pas leurs devoirs, ils s'en fichent... Ils s'en fichent eux de passer leur année. À l'école, des fois, ils n'apportent même pas leur sac d'école. Même s'ils apportent leur sac, des fois ils ne font rien. Ils ne sont pas portés à aimer ça l'école. Ils ont l'air de se foutre de l'école. Il y a plein de choses qui ne les intéressent pas (Fille performante (1) du milieu défavorisé).

Plusieurs parents corroborent également cette démotivation chez leurs garçons. Une mère explique :

> Mon fils est jumeau. Pour ce qui est de la réussite scolaire, c'est à peu près semblable chez les deux, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de grande motivation ni d'un côté, ni de l'autre. Nous, on trouve qu'on met beaucoup d'efforts pour qu'ils réussissent, mais ils ne semblent pas vraiment motivés. On dirait qu'ils n'ont pas encore atteint un degré de maturité pour se sentir responsables de leurs études. Ils font toujours leurs travaux un peu à la course pour se débarrasser. C'est toujours jouer qui est important pour eux, surtout à cette période de l'année. On dirait qu'ils n'accordent pas beaucoup d'importance à leurs études et qu'ils n'ont pas développé le sens de l'effort. Je ne sais pas si ça va venir à un moment donné. Peut-être que ça viendra au secondaire... On appréhende beaucoup ça parce que, mon mari et moi, on met beaucoup d'efforts. On aimerait ça que les enfants le fassent d'eux-mêmes et qu'ils prennent ça plus au sérieux. La plus jeune, elle, elle est trop petite. Elle termine sa première année, mais pour elle, ça va très bien à l'école (Mère d'un garçon aux résultats moyens (63) du milieu favorisé).

Les garçons ne renient pas leur désintérêt de l'école comparativement aux filles et parlent de leurs comportements perturbateurs en classe :

> Non, les gars n'aiment pas l'école parce qu'eux ils aimeraient plus jouer à d'autres choses que d'aller à l'école (Garçon aux résultats moyens (43) du milieu favorisé).

> Les gars sont énervés. Ils se parlent entre eux. Ils crient et parlent fort. Il y a aussi des filles qui sont silencieuses... mais les gars, c'est eux autres qui parlent le plus fort de toute la classe. Si tu essayais d'écouter le bruit, tu entendrais quelques voix de filles, mais des centaines de voix de gars. Ils sont souvent excités. Ils seraient dans un cirque, ce serait pareil... Ils écrivent plein de niaiseries, ils courent partout, ils niaisent, ils écœurent le prof (Garçon aux résultats moyens (33) du milieu défavorisé).

> Les gars font toujours les caves, ils ne se gênent pas. Ils parlent en même temps que le prof... et ils se ramassent chez le directeur. Un gars, une fois, disait qu'il n'avait pas son cahier puis il l'avait dans son bureau pour ne pas travailler (Garçon aux résultats faibles (3) du milieu défavorisé).

Les garçons reconnaissent également le plus grand engagement personnel en classe des filles et leur amour de l'école :

> Quand elles travaillent, ça paraît qu'elles aiment l'école; elles ne niaisent pas (Garçon performant (29) du milieu défavorisé).

Les filles se mobilisent en participant et en s'engageant activement dans toutes sortes d'activités proposées par les enseignantes et les enseignants, sur le plan tant scolaire que parascolaire. La mère d'une élève performante aborde la participation de sa fille à l'école :

> Elle aime beaucoup l'école. Elle s'ennuie quand elle n'y va pas. Elle participe à *Génies en herbe...* puis elle voulait faire partie du journal, mais ça tombait la même journée. Ça a été la grosse déception... On ne peut pas tout faire en même temps. Quand il y a des activités, elle embarque... (Mère d'une fille performante (4) du milieu défavorisé).

Si les enseignantes et les enseignants disent offrir à tous les élèves, sans égard au sexe, différentes tâches pour les responsabiliser, il faut reconnaître combien les filles, surtout celles qui sont performantes, se montrent disponibles pour toutes sortes d'activités. Selon le personnel enseignant, non seulement les garçons sont moins disponibles pour ces tâches (même la majorité des élèves performants), mais encore ils les sélectionnent; elles doivent correspondre à des tâches dites masculines liées aux jeux, aux sports ou aux loisirs (exemple : sortir le ballon à la récréation) ou servir à mettre en valeur la force physique (porter une pile de volumes). Les enseignantes et les enseignants diront également que les garçons accepteront des tâches autres, mais c'est parce qu'elles les retardent momentanément d'un travail scolaire. L'observation en classe a corroboré ces propos.

La sororité scolaire

Le désir de réussite scolaire se communique très fortement entre les filles de mon échantillon. En raison de cet objectif commun, les filles resserrent leurs liens de solidarité et d'amitié :

> On s'aime toutes comme on est et ça nous dérange pas. On ne dira pas, toi comment t'as eu à ton examen... c'est sûr, on va s'informer des notes des autres, mais si l'autre a 51 p. 100, on n'ira pas lui dire : «Tu n'es pas bonne, je ne suis plus ton amie...» On va se dire : «Ce n'est pas grave, on va pouvoir se reprendre la prochaine fois...» (Fille performante (23) du milieu défavorisé).

Les filles préfèrent travailler avec d'autres filles en équipe parce que les garçons n'adoptent pas des attitudes et des comportements qui favorisent la réussite scolaire. La mère d'une élève performante dira :

> Dans les équipes, elle n'a comme pas le choix; c'est le prof qui décide qui travaille avec qui. Elle place tout le temps des gars avec des filles, mais ma fille n'aime pas ça. Mais quand elle a le choix, elle se place avec ses amies. Elle n'aime pas travailler avec les garçons parce qu'ils ne travaillent pas et qu'ils copient tous sur elle. Elle, elle cherche les réponses [aux questions] et eux, ils niaisent puis ils attendent la réponse. Ça, ça la dérange et elle m'en parle (Mère d'une fille performante (1) du milieu défavorisé).

Ainsi, c'est en interaction avec d'autres filles que des qualités telles que la détermination, la volonté, la persévérance, l'ardeur au travail, le dynamisme et le courage peuvent se transmettre et se consolider. La forte coopération des filles en classe reflète bien cette sororité. Celle-ci se manifeste également dans leurs nombreuses conversations scolaires, l'écoute attentive des unes et des autres dans le cas d'un problème pouvant nuire au travail scolaire, l'encouragement constant et l'entraide :

> *Les filles sont gentilles. Quand on a de la difficulté, on s'aide. On est* toujours en train de s'entraider (Fille performante (79) du milieu favorisé).

Les garçons tout comme les filles s'entendent pour attribuer les caractéristiques suivantes aux filles : la maximisation de l'emploi du temps passé en milieu scolaire et du temps consacré au travail, l'écoute attentive, le désir de s'appliquer dans un travail et de réussir de même que le respect des règlements, des consignes et du personnel enseignant. Si la sororité prend d'abord forme sur la base de ces caractéristiques communes, elle se consolide ensuite sur celle d'intérêts communs liés à la réussite. Puisque les garçons de mon échantillon ont moins à cœur la performance scolaire, les filles les perçoivent comme un groupe auquel il ne faut pas ressembler pour réussir. D'ailleurs, elles ne se gênent pas pour les réprimander lorsqu'ils adoptent des comportements qui vont à l'encontre de la réussite scolaire. Une élève performante décrit une classe qui ne serait composée que de garçons :

> Ils seraient seuls et ils n'auraient pas les filles pour leur dire d'arrêter de faire des niaiseries. Ils pourraient donc faire ce qu'ils veulent sans que les filles puissent intervenir leur dire quoi faire (Fille performante (83) du milieu favorisé).

Les nombreuses divergences de comportements et de centre d'intérêt par rapport à ceux des garçons de même que les multiples conflits qui les opposent à la récréation font en sorte que la sororité se développe davantage (les conflits à la récréation seront examinés plus loin dans l'article). En effet, la ségrégation des filles par les garçons et les stéréotypes sexistes dont elles sont victimes les amènent à adopter des comportements de résistance en cherchant la coalition au sein de leur catégorie de sexe. Bref, la sororité scolaire soutient leur motivation pour créer des conditions maximales de réussite.

L'esprit de compétition chez les filles performantes

L'esprit de compétition chez les filles performantes est une autre forme de mobilisation personnelle. Contrairement à l'étude de Terrail (1992b) qui avance que les filles ont une vision moins compétitive de l'activité scolaire, ma recherche tend à démontrer l'inverse avec les élèves performantes. Deux types de compétition, se remarquent chez ces filles. D'une part, il y a celle qui les oppose aux garçons, surtout dans le milieu socio-économique défavorisé. D'autre part, l'autre type de compétition beaucoup plus subtile, se déroule entre filles. Bien que cette dernière favorise les élèves performantes, elle n'est pas toujours favorable à celles qui connaissent davantage de difficultés scolaires.

La première forme de compétition a lieu avec les garçons. La rivalité par rapport à ceux-ci prend sa source à la récréation. Les filles leur reprochent de ne pas vouloir jouer avec elles à la récréation, de tout faire pour les distancer des sports tels que le soccer ou le ballon prisonnier. Ils se moqueraient d'elles et auraient des critères d'évaluation selon le sexe. Une fille explique la ségrégation sexuelle dont elle et ses compagnes font l'objet à la récréation :

> Bien, les garçons jouent souvent au soccer à la récréation, mais ça ne dérange rien pour moi. Mais comme nous, on va jouer dans les jeux, on ne les voit pas. De toute façon, ils n'ont pas l'esprit sportif. Ils nous disent :«Tasse-toi là-bas», puis on n'a jamais le ballon. Les gars donnent le ballon, mais c'est rare... Si une fille a le ballon et qu'elle ne fait pas de but et ce n'est pas de sa faute, les gars vont chialer après... Si c'est un gars qui fait la même chose, ils vont dire : «Ok, ok c'est beau, t'as bien joué». Si c'est une fille : «Non, non, t'es pas bonne dans les sports, tasse-toi!» [indique un air de frustration] (Fille performante (1) du milieu défavorisé).

Si la compétition est importante pour les garçons sur le terrain de la cour d'école, celle des filles est transposée dans la classe, et c'est par leurs bons résultats scolaires que les élèves performantes donnent la réplique aux garçons. Par leur meilleure réussite scolaire, elles leur prouvent que la compétition est lucrative à l'intérieur des murs de l'école. À cet effet, les garçons rapportent que les filles sont vantardes, qu'elles se pensent plus intelligentes qu'eux et que cela déclenche les chicanes :

> Il y en a beaucoup qui se pensent bonnes. Elles se vantent... Elles disent qu'elles sont les plus fortes (Garçon performant (26) du milieu défavorisé).

> Bien dans ma classe, les gars ont de moins bonnes notes que les filles, et ça s'écœure là-dessus. Mettons que les filles leur demandent leurs notes, c'est là que la chicane commence... (Garçon aux résultats moyens (10) du milieu défavorisé).

Dans l'univers des garçons, dire ses notes ouvertement et faire des comparaisons équivalent à narguer les autres. Il n'en demeure pas moins que, si les garçons n'adoptaient pas des attitudes discriminatoires envers les filles à la

récréation, elles leur seraient sans doute beaucoup moins opposées. À preuve, lorsque les garçons invitent les filles à participer à leurs jeux, elles le font volontiers indifféremment du type d'activité. Un garçon parle de la plus grande ouverture des filles à pratiquer un sport ou un autre :

> C'est important d'avoir des amies de filles parce que tu peux jouer avec elles et non seulement avec des gars. Avec un gars des fois, tu n'as pas les mêmes goûts. Par exemple, tu veux jouer au soccer, mais l'autre aime mieux jouer au base-ball et il ne veut pas jouer au soccer. Les filles, ça ne les dérange pas de jouer au soccer (Garçon performant (25) du milieu défavorisé).

Il reste qu'à la récréation tout un monde sépare les garçons des filles et ces dernièresne comprennent pas toujours les jeux des garçons :

> Quand ils sortent dehors, ils ont des vers dans le derrière; ils sautent partout. Ils sont énervés quand ils sont en récréation, ils sautent partout, ils nous attrapent, ils disent : «Je vais t'amener en prison…» Ils jouent, mais nous, on ne sait même pas à quoi ils jouent. Ils attrapent tout le monde, mais on ne sait même pas pourquoi ils nous attrapent (Fille aux résultats faibles (27) du milieu défavorisé).

Il arrive que des garçons se questionnent également sur les attitudes des filles :

> Y en a qui paraissent gentilles dans une classe mais quand tu sors dehors, c'est pas pareil... Comme Samuël, il écœure des filles... et elles lui répondent [répliquent] (Garçon aux résultats moyens (10) du milieu défavorisé)!

Ces répliques surprennent les garçons peut-être parce que cela va à l'encontre de l'image que les filles dégagent à l'intérieur des murs de l'école. La cause des disputes entre les sexes prendrait racine dans les sports parce que, selon eux, elles ne seraient pas assez bonnes.

Si la cour d'école avec les sports n'est pas le terrain des filles, la classe, au contraire, le serait, dit ce garçon :

> Les filles... Premièrement, il y a tellement de filles que je hais parce qu'elles se pensent tellement intelligentes et aussi parce que ce sont elles qui veulent toujours faire tout. Exemple : en éducation physique, lorsqu'on fait des sauts en hauteur et que la barre tombe, c'est seulement Natacha et compagnie qui ont le droit de la remettre en place. Si j'arrive avant elles pour la replacer, elles me disent de me tasser, elles me poussent par terre et ce sont elles qui le font. Je fais juste ça par bonne volonté. Elles veulent aussi toujours inscrire la date. Elles sont plus souvent choisies parce que c'est presque seulement des filles qui lèvent la main. Quand il y a des gars qui lèvent la main, on ne voit rien parce qu'il y a trop de mains de filles en avant. Elles sont choisies même si un gars lève la main avant elles. Elles sont tellement

> tannantes et énervantes parfois... (Garçon aux résultats moyens (33) du milieu défavorisé).

Ce dernier témoignage fait ressortir, entre autres, deux constats importants. Le premier concerne la volonté des filles de s'engager personnellement à l'école et d'y réussir. Le second fait état du malaise de ce garçon qui se sent disqualifié par les filles à l'intérieur des murs de l'école.

Une autre forme de compétition se déroule entre filles. Celle qui sont performantes entretiennent fortement le désir d'être premières de classe, mais elles masqueront en partie cette motivation pour ne pas briser la sororité scolaire qu'elles considèrent comme importante. En fait, les élèves performantes comparent toutes, sans exception, leurs notes avec celles des autres élèves performantes, mais seulement la moitié d'entre elles en ont fait mention durant les entrevues. Il est vrai que la comparaison peut s'apparenter à de la compétition et il semble que les filles n'osent pas s'identifier à cela. Ce sont les parents, surtout les mères, qui confirmeront l'esprit compétitif de leurs filles. La mère d'une élève performante commente :

> Si elle a une bonne note, elle me le dit tout le temps et elle ajoute quelque chose du genre : «il y en a juste une qui a plus fort que moi... Il y en a deux qui ont plus fort que moi» ou encore «Je suis la plus forte de la classe.» Pour ma fille, la compétition semble très importante. Elle se compare toujours aux autres et elle n'est pas contente s'il y en a une qui a plus fort qu'elle. Si elle ne compétitionne pas avec quelqu'un, cette personne-là ne vaut rien. Elle va la respecter que si elle se confronte avec les autres et qu'ils prouvent qu'ils sont bons (Mère d'une fille performante (4) du milieu défavorisé).

D'ailleurs, ces mères n'apprécient pas la compétition et encouragent davantage l'entraide. Si les rivalités de sexe ont occasionné des revers aux mères et qu'elles n'ont pu qu'entrevoir les possibilités d'une existence égalitaire, on comprend mieux qu'elles découragent leurs filles devant la compétition qui entraînerait, selon elles, l'iniquité. Les mères rencontrées considèrent que la compétition fait entrave à l'égalité et elles insistent davantage sur l'entraide et le dépassement de soi. Elles sont persuadées que leurs filles peuvent très bien réussir sans développer cette caractéristique. Mais les filles ont une autre vision : compétitionner, c'est se défendre, c'est faire sa place et réussir. Toutefois, la compétition entre filles ne semble pas viser à «écraser» les autres pour se tailler une place. La sororité scolaire est bien présente. Une mère parle de sa fille :

> Quand elle fait ses devoirs, elle les fait avec une de ses amies. Cette petite fille est marocaine et a de la difficulté avec la langue française. Elle a même de la difficulté à comprendre ce que le professeur dit en classe. Ma fille l'aide. La mère de la petite fille m'a d'ailleurs dit que, depuis que ma fille fait ses devoirs avec elle, ses notes ont beaucoup augmenté (Mère d'une fille performante (82) du milieu favorisé).

Les motivations des filles pour la réussite scolaire

Pourquoi les filles se mobilisent-elles aussi intensivement à l'école? Qu'est-ce qui les motive en faveur de la réussite scolaire? À la lumière de mes résultats de recherche, il est apparu, d'une part, qu'elles sont très préoccupées par l'avenir. D'autre part, leurs discours laissent entendre qu'elles résistent et s'opposent intensément aux stéréotypes sexistes dans lesquels on veut les enfermer.

La lutte contre les stéréotypes sexistes

L'importance accordée à la récréation par les filles et par les garçons en entrevue m'a beaucoup surprise. Comme chercheuse intéressée par la réussite scolaire, je m'attendais à trouver mes réponses uniquement à l'intérieur des murs de l'école. Si la récréation s'avère à première vue bénéfique pour tous et toutes, on ne peut passer sous silence les nombreuses disputes qu'elle engendre entre les sexes et son incidence potentielle sur la réussite scolaire. Ces constats se révèlent davantage marqués encore dans le milieu socio-économique défavorisé où la division sexuelle est plus présente.

Les sports sont à l'origine des disputes entre les sexes et ils constituent pour les garçons leur lieu de prédilection. En effet, ils agissent comme s'ils étaient supérieurs aux filles dans les sports. Une fille aux résultats scolaires dans la moyenne supérieure (à la limite des élèves performantes) commente :

> Moi, j'ai déjà joué au soccer, mais je ne joue plus. J'ai déjà joué au ballon prisonnier, mais je suis débarquée parce que les équipes étaient injustes. Il y avait toujours des chicanes et des batailles. Mes amies sont rembarquées, mais elles ont encore débarqué parce qu'elles disent que c'est la même affaire encore... Les filles n'ont jamais le ballon. On a beau essayer de l'attraper... Des fois, je l'attrapais, j'allais le relancer, mais les gars riaient de moi parce que je ne tuais personne. Puis eux autres, quand ils ne tuent pas personne, il n'y a rien là [ce n'est pas important]. Mais quand ils tuent quelqu'un, ils se disent : «C'est beau! Ils sont des dieux. Nous, les filles, quand on tue quelqu'un, ils disent que c'est un miracle! C'est un miracle si je tue quelqu'un [affiche un air d'exaspération] (Fille aux résultats moyens (5) du milieu défavorisé)!

Cette attitude et les comportements sexistes de plusieurs garçons engendrent de nombreux conflits avec les filles qui n'acceptent pas une telle ségrégation entre les sexes :

> Ils nous écœurent. Ben nous autres, on va en mettre plus jusqu'à temps qu'eux autres ils abandonnent (Fille performante (1) du milieu défavorisé).

> Ils nous crient des noms comme tête d'eau ou les MIS (manque d'intelligence sexuelle)! Puis nous autres, on les appelle les BSCHLM (les bien-être social des cons hautement lent mental)! (Fille performante (4) du milieu défavorisé).

Chez les filles, il y a opposition aux étiquettes stéréotypées. Cette opposition remet en question la culture dite féminine qui les enferme dans des rôles stéréotypés. On peut dès lors parler d'une *construction sociale de la résistance aux stéréotypes,* alors que chez les garçons il serait plutôt question de *construit social de conformité avec la culture masculine.* Ce n'est pas que la culture féminine soit inexistante; elle vise tout simplement l'émancipation des rôles sociaux traditionnels. Et c'est en interaction avec d'autres filles qu'elles chercheront à contrer les effets de la division sociale et sexuelle. Ce constat est, encore une fois, plus marqué chez celles du milieu socio-économique défavorisé qui connaissent et subissent plus de ségrégation sexuelle.

Les manifestations de cette résistance prennent plusieurs formes. Si certaines rétorquent verbalement aux garçons ou affichent de l'indifférence, d'autres s'acharnent à rester sur «leur territoire» pour prouver qu'elles sont aussi capables qu'eux. Par ailleurs, d'autres encore préfèrent rester entre filles parce qu'elles considèrent qu'il s'agit d'un domaine non important et non utile à la réussite scolaire.

Ce dernier comportement est davantage celui des élèves performantes qui estiment qu'elles n'ont rien à prouver aux garçons dans la cour d'école en raison de leurs bons résultats scolaires. Elles font comme si, à leur tour, la classe était le terrain de prédilection. Ainsi, lorsque certains garçons se présentent pour travailler en équipe avec elles, ces dernières refusent catégoriquement cette association. Si elles y sont obligées, elles démontrent de la colère ou de l'indignation d'autant plus fortement qu'elles perçoivent ces garçons comme dépendants ou à la remorque de leurs efforts. Ce constat se révèle plus grave si ceux-ci essaient de contrôler les membres de l'équipe. Plus les garçons adoptent des comportements de contrôle ou de nonchalance, plus les filles y opposent de la résistance. Elles redoublent d'ardeur pour leur montrer que ces comportements, prétendument masculins, ne mènent à rien. L'une d'elles commente :

> Quand Carole [son enseignante] fait les équipes de travail et qu'il y a un gars dans notre équipe, on se laisse tomber sur notre chaise [indique un air découragé]. Une fois, il y a eu Steve qui devait travailler dans notre équipe et moi j'ai dit : «Je change d'équipe. Ça ne me tente pas de travailler avec des gars.» D'habitude, ils nous énervent puis Steve veut tout décider. C'est lui le chef, puis c'est moi qui fais tout. Les gars, ils font tous ça : «C'est moi le chef, c'est moi qui commande ici!» [...] Tsé une fois, c'était Anne le manager [chef d'équipe déterminée par l'enseignante] et elle a dit à Steve de se fermer et de s'arrêter, puis il ne l'a pas fait. À cause de lui, on a perdu cinq points parce qu'il n'arrêtait pas de parler. Quand on veut qu'il se taise, il ne veut pas écouter. C'est lui le boss... Les gars disent que c'est eux les boss (Fille performante (24) du milieu défavorisé).

Les filles aux résultats moyens de l'échantillon, quant à elles, moins valorisées sur la base de leurs résultats scolaires par les autres élèves, s'évertueront à prouver aux garçons qu'elles ont du potentiel sur «leur territoire», c'est-à-dire dans la cour d'école. En fait, elles tenteront autrement d'obtenir de la reconnaissance. Ainsi, plusieurs des filles aux résultats moyens ne se gênent pas pour répondre aux attaques verbales des garçons. Mais, surtout, elles

participent aux sports à la récréation. Ces filles sont les plus persistantes dans ce domaine. Ce sont également celles qui subissent le plus la ségrégation sexuelle de la part des garçons. Ces derniers font des efforts pour les distancer de «leur territoire», mais ils sont également étonnés de leur persistance. Nombre d'entre eux sont surpris aussi de constater qu'elles se montrent souvent plus performantes qu'eux, et cela semble les vexer.

L'expérience vécue par ces filles aux résultats moyens paraît engendrer une détermination à s'opposer encore plus aux stéréotypes sexistes. Non seulement elles rejettent les critères de beauté corporelle féminins, mais encore elles refusent d'être écartées des sports en allant, dans certains cas, jusqu'à adopter la tenue vestimentaire des garçons. Si, à première vue, ces filles semblent vouloir faire oublier l'identité féminine traditionnelle ou se donner l'illusion du pouvoir masculin, elles ne renient pas pour autant les valeurs scolaires.

Chez les filles aux résultats faibles de l'échantillon, l'opposition aux stéréotypes sexistes est beaucoup moins forte à la récréation. En effet, ces dernières cherchent plutôt à aider quiconque a besoin de soutien ou de réconfort. L'amusement à la récréation fait place à l'entraide :

> J'ai déjà amené une de quatrième année dans mes bras, elle s'était fait mal à la jambe. On aide tout le monde. On regarde partout à la récréation voir s'il y en a qui se font mal, on aime rendre des services et ils disent : «Merci, merci de m'avoir aidé» (Fille aux résultats faibles (27) du milieu défavorisé).

Mes résultats de recherche montrent que les filles qui résistent et s'opposent le plus aux stéréotypes sexistes sont également celles qui réussissent à l'école. Toutefois, l'énergie dépensée à l'intérieur des murs de l'école par les élèves performantes semble jouer en leur faveur, surtout si on la compare à celle dépensée par les élèves moyennes qui redoublent d'efforts à la récréation. Bouchard, St-Amant et Tondreau (1997b) arrivent à des conclusions similaires pour ce qui est l'enseignement secondaire.

La résistance aux stéréotypes sexistes amène les filles, on l'a vu, à user de stratégies pour se créer une place à l'école. La sororité apparaît dès lors comme un soutien valable pour la résistance. Ainsi, en interaction avec d'autres filles, elles se mobilisent pour prouver que les stéréotypes sexistes dans lesquels on veut les enfermer se révèlent faussement prescrits. D'ailleurs, leur sororité se reflète bien dans les choix de popularité féminine; si les élèves performantes obtiennent la palme en matière de popularité, les filles qui affrontent les garçons sur leur propre territoire, c'est-à-dire dans les sports, l'ont presque autant dans le milieu socio-économique défavorisé, et cela, malgré leurs moindres résultats scolaires.

La préoccupation intense quant à l'avenir

Si toutes les filles de l'échantillon semblent préoccupées par l'avenir comparativement aux garçons, et cela, davantage en milieu socio-économique défavorisé, chez les filles performantes ou dans la moyenne supérieure, ces inquiétudes sont encore plus prononcées. Les filles de calibre scolaire performant et moyen supérieur ont des stratégies à court, à moyen et à long

terme pour que chaque pas soit une étape franchie en vue de l'avenir. Ainsi, à court terme, réussir son année scolaire avec de bons résultats est le premier but à atteindre :

> C'est très important pour moi de passer mon année scolaire. J'ai l'impression d'avoir franchi une étape. Je dois alors en franchir une autre. C'est comme une épreuve à travers laquelle je dois passer. Je n'aurai pas réussi si je double une année. Je n'ai jamais doublé. J'ai toujours aimé réussir (Fille performante (85) du milieu favorisé).

> C'est très important pour moi de passer mon année. C'est vraiment comme faire un grand pas vers le futur. Moi je trouve que c'est important (Fille performante (59) du milieu favorisé).

Cet objectif constitue un préalable, car, à moyen terme, les filles ont le projet de s'inscrire au secondaire dans des champs d'études précis qui exigent de bons résultats scolaires. La mère d'une élève performante raconte :

> Elle a un but. C'est qu'au secondaire elle veut aller en option musique. Si elle veut aller là, il faut qu'elle ait de bonnes notes au primaire. Ça va lui demander beaucoup de travail et ça, elle le sait et elle travaille pour aller à ça (Mère d'une fille performante (6) du milieu défavorisé).

C'est en restant compétitives avec de bons résultats scolaires que les filles envisagent les possibilités de se réaliser dans l'avenir. En effet, la performance scolaire permet d'accéder plus facilement aux études supérieures. Et, de façon générale, les filles ont des aspirations professionnelles plus élevées que celles des garçons. Leurs choix de carrière exigent une scolarité plus longue, le plus souvent universitaire. Seuls les garçons performants du milieu favorisé ont des aspirations professionnelles se rapprochant de celles des filles.

Si la majorité des filles ont des aspirations plus élevées que les garçons, les plus faibles envisagent une scolarité courte et ne savent pas ce qu'elles feront plus tard. Toutefois, la grande majorité des filles ont déjà réfléchi aux différentes possibilités d'avenir et elles en parlent aisément. Avec de telles ambitions, il s'ensuit une forte sororité qui relie les élèves performantes. Non seulement elles se lient d'amitié avec des filles qui obtiennent les mêmes résultats qu'elles, mais encore elle s'encouragent à partager les mêmes objectifs. Cette association stratégique en amitié selon le calibre scolaire a été découverte grâce à la question suivante : *Qui sont tes amies?* Aussi, on remarque un fort désir des filles à demeurer ensemble au secondaire dans les champs d'études qui réclament particulièrement un rendement scolaire élevé. Une fille aux résultats dans la moyenne supérieure a les mêmes aspirations que les élèves performantes de son milieu. Elle dira :

> J'ai décidé que je voulais de l'aide pour réussir mieux à l'école parce que je voulais devenir un peu plus haute [performante]. Il y a une école de secondaire où il faut être très haute et moi je voudrais y aller parce que toutes mes amies sont assez hautes... et je veux aller à leur école (Fille aux résultats moyens, à la limite des élèves performantes (5), du milieu défavorisé).

Pour ces filles, l'avenir se prépare dès le présent au primaire. Comment peut-on expliquer un tel engagement personnel à un si jeune âge? Pour les filles du milieu socio-économique défavorisé, l'avenir représente une possibilité de mobilité sociale ascendante et une chance de trouver sa place en tant que femme. En effet, si la majorité des filles de l'échantillon luttent pour combattre les stéréotypes sexistes et prouver qu'elles peuvent faire leur place dans un milieu difficile pour les femmes, pour celles du milieu défavorisé, l'éducation est l'outil, voire la clé, pour s'en sortir dans la vie. Les aspirations professionnelles de ces dernières sont d'ailleurs comparables à celles des filles du milieu favorisé. Cela peut s'expliquer par le fait qu'elles connaissent davantage l'importance de la sécurité financière pour assurer sa survie. Et, malgré le peu de modèles professionnels présents dans le milieu socio-économique défavorisé, les filles de l'échantillon optent pour des professions qui leur assurent à la fois reconnaissance sociale et sécurité financière. Elles maximisent leurs possibilités de s'épanouir. Ainsi, la médecine bat toutes les cotes de popularité chez les élèves performantes de l'échantillon. Une mère parle de sa fille performante :

> Elle m'a dit qu'elle travaille bien parce qu'elle veut devenir orthodontiste. C'est ce qu'elle veut faire ces temps-ci. Elle sait que pour le devenir il faut qu'elle travaille et qu'elle ait de bons résultats (Mère d'une fille performante (83) du milieu favorisé).

La carrière d'enseignante attire également plusieurs filles, même chez les plus faibles. La raison invoquée pour l'expliquer est le grand amour de l'école. Ce désir d'enseigner est un phénomène presque inexistant chez les garçons, à l'exception d'un seul. Plusieurs filles de milieu socio-économique défavorisé pallient le manque de modèles professionnels de leur entourage en s'alimentant à ceux des téléromans connus. Par exemple, quelques filles ayant subi l'influence de la mini-série intitulée *Urgence* auront envie de faire carrière comme médecins. Il semble que ces modèles indirects ont un certain poids sur les choix de carrière des filles.

Un autre constat s'impose : la présence importante des mères dans les discussions concernant l'avenir, alors que les pères semblent être moins nombreux à discuter de ce sujet. Les mères ont des attentes plus élevées envers leurs filles qu'envers leurs garçons. Bien qu'elles souhaitent que leurs fils entreprennent des études universitaires et, surtout, qu'ils ne décrochent pas du système scolaire, elles sont très préoccupées du désintérêt de leurs fils par rapport à l'école et croient qu'ils n'entreprendront pas de longues études. Connaissant les difficultés des femmes sur le marché du travail, les mères tiennent absolument à ce que leurs filles étudient le plus longtemps possible afin de s'assurer une sécurité financière et professionnelle. Pour ces mères, le succès d'une telle entreprise réside dans l'éducation; plus leurs filles étudieront longtemps et, de préférence, iront à l'université, plus les possibilités d'indépendance seront réelles. Des mères de filles du milieu défavorisé iront plus loin en leur recommandant de ne pas s'embarrasser d'un *chum* dans leur jeunesse, de ne pas faire d'enfant trop tôt et de privilégier les études et la

carrière. Une mère raconte son désir de voir son enfant faire des études supérieures, et ses difficultés sur le marché du travail :

> Oui je lui dis souvent que j'aimerais ça qu'elle finisse son secondaire, qu'elle aille au cégep, qu'elle aille à l'université, qu'elle fasse ça pour elle... Les chums là, les chums ça ne presse pas... Qu'elle s'amuse, ok, elle va avoir ses trips, je suis d'accord avec elle... [...] Elle peut en avoir un, mais c'est normal de se concentrer sur ses affaires et de faire des choses pour elle, pour que plus tard elle puisse arriver à dire : «Hey, je suis capable de faire ça... Je n'ai pas besoin de quelqu'un à côté...» Je lui dis que c'est important qu'elle fasse sa place parce que ce n'est pas évident aujourd'hui. C'est vrai que c'est pas évident. J'ai 34 ans, je viens de finir mes études, et c'est pas facile. En tout cas, j'essaie de lui faire comprendre; je ne sais pas si elle, elle comprend... Je lui dis de ne pas lâcher [...] Je lui donne l'exemple en lui disant que moi j'ai fini mon secondaire cinq et que je ne suis pas allée au cégep après et que, lorsque j'avais 30 ans, je me suis retrouvée au cégep parce que je n'avais pas le choix. J'avais plus rien... Un secondaire cinq aujourd'hui, ça ne vaut pas grand-chose. Regarde là, j'ai dû retourner sur les bancs d'école à 30 ans, j'avais deux enfants, c'était pas évident [...] Il faudrait qu'elle fasse sa place. C'est pas évident. Tu sais, le marché du travail est tellement discriminatoire... je me trouve en situation de famille monoparentale et on se ramasse avec des salaires de «trou de cul», puis ils sont là et ils t'écrasent, ils t'écrasent... Puis c'est toujours de la bataille tout le temps... Puis là, tu lâches pas, tu te dis : «Let's go, let's go...» C'est incroyable, ça n'a pas de bon sens. Moi, je n'étais pas féministe avant, mais depuis quelque temps, depuis que je suis sur le marché du travail... [Rire] Là franchement depuis un an, un an et demi... Oui. Ça me fait suer même, ça n'a pas de bon sens tout ce qui peut se passer. Quand je te disais tantôt, c'est difficile d'être une femme, oui c'est difficile d'être une femme aujourd'hui, c'est vraiment faire sa place, toujours se battre... Ça fait que si, nous autres, on est dans une génération comme ça aujourd'hui, ça va peut-être être encore pire pour eux autres. Je trouve que c'est pour ça qu'il est peut-être bon de commencer tout de suite par le bon chemin pour ma fille... (Mère d'une fille aux résultats moyens (8) du milieu défavorisé).

Dans ce milieu socio-économique, des mères sont même prêtes à se sacrifier pour que leurs filles arrivent à étudier le plus longtemps possible. Plusieurs d'entre elles, surtout les mères des filles performantes et moyennes, leur diront qu'elles vont payer leurs études pour ne pas les obliger à travailler et vont leur fournir l'argent de poche nécessaire pour qu'elles étudient à l'université :

> Je la pousse beaucoup. Je ne lui demanderai pas d'aller travailler pour payer ses études. Il n'en est pas question. Elle restera ici et elle aura son argent de poche. Je suis même prête à me sacrifier [...] pour lui donner la chance d'aller à l'école (Mère d'une fille performante (11) du milieu défavorisé).

La majorité des mères diront qu'elles veulent plus pour leurs filles que ce qu'elles-mêmes ont eu, particulièrement en milieu socio-économique défavorisé. Il faut noter que ces mères ont, en général, à peine un diplôme d'études secondaires, alors que la majorité des mères du milieu favorisé ont un diplôme d'études collégiales. Une mère du milieu défavorisé l'explique :

> Je souhaite qu'elle ne soit jamais dans la misère. Qu'elle ne manque de rien… Moi, j'ai eu mon secondaire cinq, j'ai pris mon appartement et après, je suis allée avec mon mari. Lui, a continué ses études pendant que moi je travaillais et j'ai eu ma fille après. Je lui ai dit : «Fais pas comme maman, ne suis pas mes traces…» Je veux qu'elle ne suive pas mes traces pour qu'elle fasse des enfants vite, vite, vite et qu'après, quand tu as des enfants, tu ne trouves plus le temps de continuer tes études. Veux, veux pas, tu as toujours un empêchement. Je ne veux pas qu'elle manque de rien… (Mère d'une fille performante (11) du milieu défavorisé).

Seules des élèves performantes du milieu socio-économique défavorisé avanceront, à leur tour, qu'elles veulent plus que ce que leurs mères ont eu. Ayant souvent connu des difficultés financières dans leur milieu familial, ces filles sont vraiment décidées et encore plus déterminées que celles du milieu socio-économique favorisé. Ne voulant pas revivre les difficultés de leurs mères et des femmes de leur entourage, se sachant capables de réussir, elles démontreront une volonté et une détermination exemplaire. La majorité des filles diront vouloir réussir pour ne pas connaître de problème financier, mais aussi parce que les études universitaires sont très valorisantes.

Dans un tel contexte, il n'est pas étonnant que les mères axent l'éducation sur l'autonomie et le sens des responsabilités. Une mère dira de sa fille au sujet des tâches scolaires :

> Je la laisse responsable de ses actes (Mère d'une fille performante (82) du milieu favorisé).

En fait, ces mères disent mettre tout en œuvre pour favoriser l'acquisition et le développement d'attributs qu'elles considèrent comme essentiels dans l'avenir. Ainsi, elles diront les habituer très jeunes à prendre leurs propres décisions et elles les encouragent à poursuivre leurs buts et à réaliser leurs rêves. Elles sont loin d'être étrangères aux qualités de détermination et de volonté présentes chez leurs filles; stratégiquement, elles les ont aidées à développer leur leadership, leur confiance en soi et leur sens de l'organisation. Elles vont même jusqu'à s'engager activement sur le plan personnel à l'école pour encourager leurs filles :

> Ma fille était fière, et c'est même elle qui me pousse à embarquer [comité de parents]. Une fois, au début, bien les premières années, elle m'a dit : «Maman, tu devrais aller au comité d'école.» Elle voulait que j'embarque là-dedans. Donc, pour l'encourager, pour qu'elle aime ça

l'école, j'y suis allée (Mère d'une fille performante (1) de milieu défavorisé).

Somme toute, l'éducation représente pour les filles et pour leurs mères, une possibilité de réussite comme femme, et c'est dès le primaire que l'avenir se prépare. Les filles veulent prendre leur place dès le début de leurs études et s'assurer, par leurs résultats scolaires, de pouvoir s'ouvrir toutes les portes lorsqu'elles auront à faire des choix professionnels. Elles s'investissent davantage là où elles sont déjà fortes, là où elles peuvent le plus fructueusement soutenir la compétition. Ces motivations sont largement encouragées par les mères qui renforcent aussi les processus de mobilité de sexe et de mobilité sociale ascendante.

Conclusion

Ma recherche fait ressortir chez les filles de l'échantillon, la présence d'une forme de féminisme et, surtout, une conscience des rapports sociaux de sexe. La sororité dont elles font preuve à ce jeune âge, leur résistance à la ségrégation sexuelle dont elles sont victimes et toutes les stratégies qu'elles utilisent en vue de réussir à l'école et de s'assurer d'un bel avenir comme femmes en témoignent. Les mères sont loin d'être étrangères à la transmission de ces valeurs féministes à leurs filles.

Cela dit, le lien actif avec l'école et les motivations quant à la réussite scolaire semblent faire la différence par rapport aux écarts observés dans la réussite scolaire entre les sexes. En même temps, les filles semblent réceptives aux mobilisations personnelles des mères, leurs objectifs étant communs. Accéder à des rapports sociaux égalitaires entre les sexes et, dans le milieu défavorisé surtout, parvenir à une mobilité sociale ascendante sont parmi les objectifs visés. Ces attitudes et ces comportements créent une dynamique qui favorise la réussite scolaire. S'il est utopique de croire que des jeunes de 10, 11 ou 12 ans ont déjà choisi de façon définitive leur carrière, on peut cependant percevoir, à travers leur choix professionnel et leurs motivations, des représentations différentes de l'avenir entre les sexes.

Je propose donc d'intégrer l'interactionnisme stratégique comme nouvelle piste d'interprétation puisque l'orientation de chacun des grands courants sociologiques présentés au début du présent article (déterminisme, interactionnisme, rationalité de l'actrice ou de l'acteur) est insuffisante, seule, pour expliquer le phénomène de la meilleure réussite scolaire des filles.

L'interactionnisme sratégique tient compte de la complexité de la dynamique des interactions des individus et de son incidence sur les motivations des filles à la réussite scolaire. C'est en interaction avec l'autre catégorie sociale de sexe que les élèves performantes développent la résistance aux stéréotypes sexistes qui leur sert de motivation supplémentaire pour réussir avec grand succès. C'est également en interaction avec leur propre catégorie sociale de sexe que les filles vont consolider leurs acquis, développer leur résistance par la solidarité et se motiver davantage à la réussite scolaire. Une certaine part de rationalité est à l'origine de ces choix, et en ce sens il y a lieu de faire l'hypothèse

qu'à travers ces interactions elles vont mettre au point des stratégies de réussite scolaire. Cette rationalité du type culturel n'exclut pas nécessairement celle du type économique qui suggère que les filles se mobilisent intensément là où elles peuvent faire valoir leurs compétences et soutenir la compétition.

La culture féminine élaborée par ces filles, par ailleurs, cherche davantage l'émancipation des rôles sociaux. Les filles voient en l'éducation la clé leur permettant de se distancer des limites imposées par une société subissant encore largement l'influence des stéréotypes sexistes. Les actions stratégiques des filles à l'école pour réussir font la preuve de leur détermination. À l'aube de l'an 2000, cette génération va-t-elle créer ou fournir à la société de nouveaux modèles féminins?

À la suite de ma recherche, les résultats obtenus concernant les motivations des filles, dès l'enseignement primaire, laissent entrevoir à première vue un avenir prometteur pour elles. Toutefois, la résistance n'imperméabilise pas aux stéréotypes sexistes perpétués dans le temps. Ainsi, même si au secondaire les filles semblent aussi déterminées qu'au primaire à vouloir s'assurer un avenir réussi, et si elles résistent aux stéréotypes sexistes dans lesquels on veut les enfermer (Bouchard, St-Amant et Tondreau 1996), on est encore bien loin de comprendre ce qui se passe dans les parcours scolaires et dans les choix professionnels faits par les filles aux étapes ultérieures de scolarisation. En effet, malgré l'arrivée massive des femmes sur le marché du travail rémunéré et leur entrée dans les établissements d'enseignement universitaire, elles n'en demeurent pas moins majoritaires dans les filières traditionnelles qui sont souvent peu rémunérées, peu prestigieuses et dont le pouvoir décisionnel est fréquemment limité, voire carrément absent (Baudelot et Establet 1992; Kempeneers 1992; Mosconi 1995).

Si ma recherche ne me permet pas d'affirmer que la scolarisation est un outil d'émancipation pour les femmes, question trop ambitieuse pour une étude portant sur les représentations, on peut cependant avancer à la lumière de ces résultats obtenus que les représentations qu'ont les filles et leurs mères de la scolarisation témoignent d'une confiance accrue en l'éducation pour «s'en sortir dans la vie», et c'est par la solidarité avec leur catégorie sociale de sexe qu'elles consolideront leurs motivations.

Claudette Gagnon
École Albert-Ouellet
Commission scolaire des Premières Seigneuries

Annexe
Guides d'entrevue avec les parents et les enfants

Données sociodémographiques

1. Nom de l'élève, son âge.
2. Nom du père ou de la mère, son âge.
3. Résultats scolaires et antécédents.
4. Frère(s) ou sœur(s)?
5. Occupation du père/de la mère.
6. Scolarité des parents.

Entrevues avec les parents

1. CONVERSATION SCOLAIRE :
   Parlez-vous avec votre fille de sujets touchant l'école?
   Vous parle-t-elle de ce qu'elle fait et vit à l'école? De quoi parle-t-elle?
   L'interrogez-vous sur ce qu'elle fait?
   Qu'est-ce que votre fille pense de l'école?
   Quels commentaires ses professeures et professeurs vous font-ils à son sujet?
   (Si le parent a également d'autres enfants) : Y a-t-il des différences de comportement entre les deux? Si oui, lesquels? Quelle est la vision qu'a cet enfant de l'école?

2. IMPLICATION SCOLAIRE DES PARENTS :
   Comment vous impliquez-vous au niveau scolaire pour votre fille ou de quelle façon aidez-vous votre enfant?
   Est-ce que votre conjointe ou conjoint prend le temps de s'impliquer également? Comment?
   Vérifiez-vous son cahier de leçons? Regardez-vous ses résultats scolaires ou ses travaux?
   Est-ce important pour vous qu'elle ait de bons résultats scolaires?
   Sentez-vous de la compétition chez votre enfant à l'école par rapport aux résultats scolaires?
   Comment votre fille réagit-elle à votre soutien, à votre implication?
   Donnez-vous des récompenses ou des punitions à l'égard des résultats scolaires obtenus ou des comportements scolaires attendus?
   Participez-vous à des comités scolaires? Votre conjointe ou conjoint? Allez-vous aux réunions de parents? Votre conjointe ou conjoint?
   Vous arrive-t-il de contacter le-la professeur-e de votre fille?
   Quelles activités pratique votre fille en dehors des heures scolaires?
   Avez-vous préparé votre enfant avant qu'elle n'entre à l'école (livres, cahiers d'exercices, autres)?

3. AVENIR DE LEUR ENFANT :
   Comment imaginez-vous votre fille dans l'avenir?
   Que souhaiteriez-vous pour elle? Lui en parlez-vous?

4. ÉLÉMENTS À AJOUTER?

Entrevues avec les filles* :

1. PRÉOCCUPATION SCOLAIRE DES PARENTS :
   Parle-moi de tes parents et de l'école.
   Parles-tu de ce que tu fais à l'école à tes parents? Exemples.
   As-tu l'impression qu'ils t'écoutent quand tu parles de ce que tu fais ou vis-à-vis l'école? Exemples.
   Parles-tu plus particulièrement à un parent qu'à un autre? Pourquoi?
   Qui t'aide dans tes devoirs et tes leçons?

2. SENTIMENTS À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE :
   Aimes-tu l'école? Pourquoi?
   Quelles sont tes notes à l'école? Es-tu satisfaite?
   Est-ce important pour toi d'obtenir de bons résultats? Pourquoi?
   Sens-tu de la compétition en classe par rapport aux résultats scolaires?
   Est-ce important pour toi de passer ton année scolaire? Pourquoi?
   Aimes-tu ton prof? Pourquoi?
   Quelle est ta(tes) matière(s) préférée(s)?
   Comment te sens-tu à l'école?
   Est-ce que ça t'arrive de travailler en équipe? Est-ce que tu aimes travailler en équipe? Pourquoi?
   Aimes-tu apprendre?

3. DEVOIRS ET LEÇONS :
   As-tu des devoirs ou des leçons?
   Quand fais-tu tes devoirs et tes leçons? Combien de temps y consacres-tu?

4. LA POPULARITÉ ET LA SOCIABILITÉ ENTRE FILLES :
   As-tu des amis(es)? Qui sont tes amis(es)?
   Quelles activités faites-vous ensemble?
   Parle-moi des filles qui sont en cinquième année.
   Est-ce que les filles en cinquième année ont un amoureux?
   Quel effet ça a d'avoir un amoureux en cinquième année? Est-ce que selon toi, ça aide, ça nuit ou si ça n'a aucune influence par rapport à la réussite scolaire?
   Parle-moi des filles à l'école.
   Parlez-vous souvent de l'école entre filles? De quoi parlez-vous plus particulièrement?
   Qui sont les filles populaires dans ta classe? Pourquoi?
   Quelles filles admires-tu dans ta classe? Pourquoi?

* **Le canevas d'entrevue pour les garçons est identique, sauf qu'il a été écrit au masculin.**

5. PERCEPTION DES FILLES PAR RAPPORT AUX GARÇONS :
   Qu'est-ce que tu penses des garçons? As-tu des amis de garçons? Si oui, que fais-tu comme activités avec eux?
   Qui sont les garçons populaires de ta classe et pourquoi?
   Comment sont les garçons à l'école? Est-ce qu'ils aiment l'école?

6. PERCEPTION DE L'AVENIR :
   Qu'est-ce que tu veux faire plus tard quand tu seras adulte?
   Connais-tu quelqu'un qui exerce cette profession ou ce métier? Qui?

7. RÉFÉRENT IDENTITAIRE :
   Quelle est la personne que tu admires le plus au monde? Pourquoi?
   À qui aimerais-tu ressembler plus tard et pourquoi?

8. AUTRES CHOSES À AJOUTER?

RÉFÉRENCES

ADLER, Patricia A., Steven J. Kless et Peter Adler
1992 «Socialization to Gender Roles : Popularity among Elementary School Boys and Girls», *Sociology of Education*, 65, juillet : 169-187.

AEBISCHER, Véréna
1991 «Les processus de construction identitaire chez les filles», *L'orientation scolaire et professions*, 20, 3 : 291-301.

BAUDELOT, Christian, et Roger Establet
1992 *Allez les filles*. Paris, Éditions du Seuil.

BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude St-Amant
1996 *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les éditions du remue-ménage.

BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude St-Amant et Jacques Tondreau
1996 «Les filles réussissent mieux. Pourquoi?», *Options,* 14 : 153-169.
1997a «Réussite, attitudes et expériences scolaires : effets de sexe et de classe sur la distance et la proximité scolaires», in Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*. Montréal, Les éditions du remue-ménage : 89-103.
1997b «Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire», *Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2 : 279-302.

COULON, Alain
1993 *Ethnométhodologie et éducation*. Paris, Presses universitaires de France.

FELOUZIS, Georges
1993 «Interactions en classe et réussite scolaire. Une analyse des différences filles-garçons», *Revue française de sociologie*, 34 : 199-222.

GAGNON, Claudette
1997 *Dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : une nouvelle approche interactionniste*. Thèse de doctorat. Québec, Administration et politique scolaires, Faculté des études supérieures, Université Laval.

KEMPENEERS, Marianne
1992 *Le travail au féminin. Analyse démographique de la discontinuité professionnelle des femmes au Canada*. Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal.

MACCOBY, Eleanor E.
1990 «Le sexe, catégorie sociale», *Actes de recherche en sciences sociales*, 83, juin : 16-26.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

1992 *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire.* Québec, Direction de la recherche, Gouvernement du Québec.

1993 *Indicateurs sur la situation de l'enseignement primaire et secondaire.* Québec, Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques, Gouvernement du Québec.

1997 *Indicateurs de l'éducation. Édition 1996 et 1997.* Québec, Direction générale des services à la gestion, Gouvernement du Québec.

MOSCONI, Nicole

1995 «Femmes et rapport au savoir», in P. Bouchard (dir.), *Femmes et savoirs. Actes du colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du 61e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS).* Québec, Université Laval, Les Cahiers de recherche du GREMF, 69 : 7-30.

PERRENOUD, Philippe, et Cléopâtre Montandon

1988 *Qui maîtrise l'école?* Lausanne, Réalités sociales.

TERRAIL, Jean-Pierre

1992a «Destin scolaire de sexe : une perspective historique et quelques arguments», *Population,* 3 : 645-676.

1992b «Réussite scolaire : la mobilisation des filles», *Sociétés contemporaines*, 11-12 : 53-89.