

## **INTRODUCTION**

La richesse d'une société se compose d'une multitude d'individus uniques et provenant d'origine et de milieux différents. Cette diversité se transpose à l'école qui est une microsociété ayant comme mission l'instruction, la socialisation et la qualification des jeunes qui prendront part activement à la vie de la collectivité. Même si le système actuel vise l'égalité des chances, c'est-à-dire la réussite pour tous, il semble que les élèves n'ont pas des chances égales de réussir. En fait, en observant plusieurs indicateurs tels que le taux de décrochage, le taux de réussite et l'obtention du diplôme, il est possible de constater que certains jeunes ont davantage de difficulté que les autres ou sont plus à risque d'en éprouver. Plus encore, en poussant l'observation d'un cran, les élèves à risque ou en difficulté partagent certaines caractéristiques, dont le genre. C'est notamment le cas des garçons. En effet, depuis plusieurs années, les intervenants en éducation à travers le monde ont remarqué que les garçons étaient plus susceptibles que les filles de cumuler du retard ou de rencontrer des difficultés scolaires.

Dans cette optique, ce travail abordera la réussite des garçons à l'école. Pour commencer, il sera question d'un portrait global de la réussite scolaire des garçons au niveau mondial et national. Ensuite, les facteurs expliquant ces difficultés seront exposés. Enfin, des moyens pour favoriser la réussite des garçons seront présentés afin de donner des pistes d'intervention en classe.

### **1. Portrait global de la situation des garçons**

Depuis une vingtaine d'années, plusieurs gouvernements et organismes à travers le monde ont observé que lorsqu'il est question d'école et de réussite scolaire, les résultats entre les garçons et les filles diffèrent. Avant de présenter les résultats des principales recherches quant à la réussite des élèves, il convient de déterminer ce qu'est un élève en difficulté d'apprentissage ou à risque.

#### **1.1 Les élèves à risque et en difficulté d'apprentissage**

Pour avoir une définition d'un élève à risque, il faut consulter la convention collective des enseignants, car le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) ne donne pas de définition précise. Saint-Laurent (2008) définit le concept ainsi : [...] *les élèves à risque sont des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée* » (Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones, CPNCF, 2011, Annexe XIX). Quant aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, il y

a ceux présentant des troubles du comportement, ceux ayant des troubles graves du comportement associés à une déficience psychosociale et ceux en difficulté d'apprentissage (CPNCF, 2011, Annexe XIX). Bien entendu, il existe également les élèves handicapés, mais il n'en sera pas question dans ce travail. Cette division entre « élèves à risque » et « élève en difficulté », comme l'indique Saint-Laurent (2008, p. 9) fait ressortir les deux approches en adaptation scolaire : l'approche non catégorielle et celle catégorielle. L'étude des élèves à risque est un sujet de premier ordre, car même s'ils sont à l'école et évoluent à l'intérieur du système, ils montrent une très grande probabilité de le quitter sans l'obtention d'un diplôme (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006).

## **1.2 La situation des garçons**

Depuis plusieurs années, la situation scolaire des garçons préoccupe de plus en plus de pays au sein de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économique). Tel que l'indique Cappon (2011), l'intérêt a longtemps été porté vers la réussite des groupes sous-représentés comme les immigrants, les femmes et les autres minorités. Cependant, les résultats d'un autre groupe ont progressivement suscité l'intérêt : les garçons. Et pour cause, partout sur la planète, les évaluations mondiales telles que le *Programme for International Student Assessment* (PISA) et le TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) conduits respectivement par l'OCDE et par l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) ont montré des différences significatives entre les garçons et les filles, les garçons étant toujours désavantagés par rapport aux filles.

Tout d'abord, les différences entre les sexes apparaissent très tôt dans la scolarisation, mais demeurent tout de même minimales dans les premières années du primaire (Cappon, 2011, p. 1). Par la suite, l'écart se creuse pour se poursuivre et s'accroître surtout dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture qui sont des vecteurs de la réussite (Lévesque et coll, 2007, p. 23). C'est notamment le cas en lecture et en écriture où les filles sont généralement plus fortes que les garçons. Et pour cause, dans tous les pays de l'OCDE où a été conduite l'étude PISA, les résultats des filles en lecture surpassent ceux des garçons de l'équivalent d'une année de scolarité (Cappon, 2011, p. 4). Cette supériorité du sexe féminin en écriture est présente dans les 32 pays de l'étude PISA (MELS, 2004, p. 6) et à tous les niveaux (Mensah et Kiernan, 2010, p. 240). Lévesque et coll. (2007, p. 3) rapportent même que certains chercheurs dont Sokal (2002) évaluent que les habiletés en lecture des garçons sont en retard de 1,5 an sur celles des filles. Ce n'est pas le cas pour les mathématiques et les sciences, disciplines dans lesquelles les différences

entre les sexes ne sont pas aussi marquées. Il arrive même que les résultats des garçons soient plus élevés. Calvin, Fernandes, Smith, Visscher et Deary, (2010, p. 425) parlent plutôt de raisonnement verbal, de tests quantitatifs et de tests visuospatiaux. Pourtant, ces écarts sont présents depuis presque 30 ans (Lemery, 2004, p. 3).

### **1.2.1 La situation des garçons au Québec**

Même si ces études sont réalisées partout dans le monde, les jeunes Québécois n’y échappent pas : leurs résultats sont plus faibles que ceux des filles. Certains auteurs comme Fortin et coll. (2006, p. 363) qualifient même ces différences comme étant un problème social majeur au Québec. Les garçons sont plus touchés que les filles par le retard scolaire, les échecs et le décrochage (MELS, 2005, p. 1). En plus, parmi tous les pays de l’OCDE, c’est au Québec que les différences entre les garçons et les filles sont les plus marquées (MELS, 2004, p. 8). Par exemple, plus de garçons que de filles atteignent la 1<sup>ère</sup> secondaire en accusant un retard (MELS, 2005, p. 5), les garçons ont en moyenne de moins bons résultats scolaires, redoublent davantage et abandonnent prématurément (Lévesque et coll., 2007). Ces retards et redoublements seraient dus à l’apprentissage de la langue d’enseignement, étant donné que l’écart entre les résultats est non significatif dans les autres disciplines (MELS, 2004, p. 4). De plus, la capacité de lire, exploiter et comprendre les informations est essentielle au développement cognitif et à l’épanouissement personnel (MELS, 2004, p. 13). En fait, peu importe le milieu socioéconomique, les garçons ont plus de difficulté que les filles en français langue d’enseignement (Mensah et Kiernan, 2010). C’est la même chose en anglais, langue d’enseignement où les garçons réussissent moins bien que les filles (MELS, 2005, p. 20). Il s’agit d’une problématique de premier ordre, car déjà, en 1999, le Conseil supérieur de l’éducation écrivait que

« [...] dans le contexte économique prévu pour les prochaines décennies, où les emplois disponibles exigeront une formation de plus en plus poussée et où le manque de qualification sera synonyme d’emploi précaire et de chômage, la réussite scolaire devient, plus que jamais, une des priorités de la société d’aujourd’hui » (p. 6).

L’éducation occupe donc un rôle essentiel dans les chances d’obtenir un bon emploi et plus le niveau d’éducation est élevé, plus les possibilités d’emploi sont bonnes (Cappon, 2011, p. 8). La diplomation est devenue une condition essentielle de qualification sociale et les conséquences d’une sous-qualification sont de plus en plus importantes (Lévesque et coll. 2007, p. 20). Le décrochage a des répercussions au niveau personnel, social et économique qui sont très

importantes pour le jeune, allant de la délinquance jusqu'à un taux élevé de chômage et un manque de compétence pour le marché du travail (Fortin et coll., 2006, p. 364).

Pour continuer, les différences au plan académique ne sont pas les seules entre les garçons et les filles. En effet, les troubles de comportement et les troubles d'apprentissage influent sur la réussite des garçons étant donné qu'ils sont plus présents chez le sexe masculin. Dans un document intitulé *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire : Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*, le MELS (2006, p. 11) indique que les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à présenter des difficultés (dans l'étude, 3 905 garçons contre 2193 filles). Les garçons sont également plus enclins à présenter de l'hyperactivité, des troubles de conduite et des troubles d'opposition (CSE, 1999, p. 29). La dyslexie est également plus présente chez les garçons. Pour chaque fille diagnostiquée, trois ou quatre garçons le sont (Lemery, 2004, p. 12). D'autres statistiques font réfléchir. Par exemple, le taux d'obtention du diplôme du secondaire (adultes de 20 ans ou plus et jeunes ou moins de 20 ans chez les adultes) en 2008-2009 a été de 92,9% chez les femmes et de 83,9% chez les hommes (MELS, 2010, p. 98). Quant au taux de décrochage en 2008, il est plus élevé chez le sexe masculin. Ainsi, à 17 ans, il est de 14,1 % chez les garçons et 8,4% chez les femmes. À 18 ans il est de 19,7% chez l'homme et 11,3% chez la femme et à 19 ans, il est à 23,2% chez l'homme et 13,1 chez la femme (MELS, 2010, p. 61). Il s'agit d'un problème très important, car il est beaucoup plus facile de garder les individus à l'école que de les réintroduire (Cappon, 2011, p. 364). Pour conclure, différents indicateurs, notamment les résultats en lecture et en écriture, le taux de diplomation et le taux de décrochage, démontrent bel et bien que la réussite scolaire des individus de sexe masculin est une problématique importante ou d'actualité sur laquelle tous les intervenants concernés doivent se pencher, autant au Québec qu'ailleurs dans le monde.

## **2. Facteurs expliquant les difficultés scolaires des garçons**

La question entourant la réussite des garçons à l'école est multidimensionnelle. Chaque expérience éducationnelle est différente (Cappon, 2011, p. 16) et plusieurs facteurs sont en cause (Fortin et coll., 2011, p. 365). Dans son rapport synthèse intitulé *La réussite des garçons : Des constats à mettre en perspective*, le MELS (2004) rapporte les propos de Manon Théorêt selon laquelle la réussite ou l'échec scolaire s'inscrivent « [...] dans une trajectoire où l'élève est en interaction avec l'école et son environnement [...] et est un processus cumulatif [...] » d'antécédents personnels et scolaires très distincts selon le genre et l'appartenance sociale

(MELS, 2004, p. 11). Cette idée de trajectoire semble une manière pertinente ou intéressante d'expliquer les difficultés scolaires rencontrées par les garçons. Elle s'inscrit parfaitement dans l'idéologie d'égalité des chances, de réussite pour tous et de mobilité sociale (Robert et Tondreau, 1997, p. 80). Par l'instruction, l'école permet aux individus de migrer d'une position sociale à une autre. Le retard et les difficultés des garçons dans le domaine de la lecture notamment, empêcheraient ou rendraient plus complexe la trajectoire de ces derniers. En 2011, dans une société de plus en plus scolarisée, la maîtrise de la lecture et de l'écriture sont essentielles pour développer les compétences en littératie (Cappon, 2011, p. 13) qui seront utiles dans la poursuite de la scolarité, mais également durant toute la vie.

En ce qui concerne le classement des facteurs influant sur la réussite des garçons, il diffère selon les auteurs. Dans le cadre de ce travail, la manière de les classer sera semblable au classement de Mensah et Kiernan (2010, p. 240) stipulant que les différences entre les garçons et les filles sont déterminées biologiquement et/ou qu'elles sont conditionnées socialement. En fait, les facteurs seront divisés en deux catégories : les facteurs individuels et les facteurs sociaux. Dans tous les cas, il est important de noter que les facteurs ne touchent pas uniquement les garçons, mais leurs effets se font davantage ressentir chez ces derniers. De plus, les garçons représentent un groupe hétérogène dans lequel des individus seront affectés par les facteurs alors que d'autres non.

## **2.1 Les facteurs individuels**

Le premier groupe de facteurs contient ceux qu'il est possible de rattacher directement au genre, c'est-à-dire aux différences entre les garçons et les filles. Il y a les attitudes face à l'école ainsi que les facteurs biologiques.

### **2.1.1 Les attitudes face à l'école**

Pour commencer, les garçons ne voient pas l'intérêt et l'utilité d'apprendre le français ce qui se traduit par un manque d'effort. Le manque de motivation a notamment été étudié par Caroline Bégin (2008, p. 177) dans le cadre de son doctorat. Elle a démontré que la motivation était reliée au rendement en orthographe lexicale. Plus un élève manque de motivation, plus le rendement diminue. Bien entendu, l'orthographe est directement reliée à la lecture et l'écriture. Cela contraste avec les filles qui investissent généralement plus d'effort même si l'intérêt pour la matière est absent (MELS, 2005, p. 13). Ensuite, l'utilisation des stratégies d'apprentissage est différente chez les deux sexes. Les garçons privilégient les stratégies axées sur la compréhension et l'établissement de liens entre les notions enseignées alors que les filles utilisent plus la

mémorisation, la récitation et les stratégies de contrôle, d'organisation, de planification et de structuration (MELS, 2005, p. 13). Les filles ont aussi une meilleure estime d'elles-mêmes face à leurs apprentissages. Étant donné que les difficultés touchent principalement la lecture et l'écriture, leurs attitudes, comportements et préférences en lecture entraînent inévitablement des conséquences sur l'évaluation et par conséquent, les résultats et la réussite (Conseil canadien de l'apprentissage (CCA), 2009, p. 2). D'ailleurs, le CCA donne des pistes intéressantes quant aux explications des différences entre les garçons et les filles sur le plan de la lecture. Par exemple, le fait que les filles utilisent davantage des stratégies de structuration et d'organisation les aiderait dans la lecture de textes. De plus, les garçons préfèrent regarder la télévision et des films que de lire.

### **2.1.2 Les facteurs biologiques**

De nombreux auteurs accordent de l'importance aux différences biologiques entre les deux sexes pour expliquer les difficultés scolaires des garçons. En effet, le cerveau de l'homme et de la femme sont différents. Les apports de la neuropsychologie donnent quelques pistes par rapport à la manière dont le cerveau se développe et travaille chez les deux sexes. D'ailleurs, Lemery, (2004, p. 12) écrit que les facteurs influençant la réussite scolaire ne sont pas seulement ceux relevant du domaine social. Le développement du cerveau des garçons les désavantagerait en ce qui concerne les habiletés langagières. Les filles arriveraient à l'école avec un hémisphère gauche beaucoup plus développé que celui des garçons. C'est justement dans ce dernier que se trouvent les aires du langage (Broca) et celle de la parole (Wernicke). D'un autre côté, l'hémisphère droit, responsable des tâches visuospatiales comme la perception et la construction des structures, se développerait plus rapidement chez les garçons. Cela expliquerait l'égalité et même la supériorité de ces derniers en sciences et en mathématique et rejoint parfaitement les propos de Calvin, Fernandes, Smith, Visscher et Deary (2008, p. 425) selon lesquels les filles sont meilleures dans le raisonnement verbal et les garçons dans les tests quantitatifs et visuospatiaux. Bref, l'augmentation des connaissances sur le fonctionnement du cerveau ouvre la voie à l'utilisation de stratégies d'apprentissage correspondant mieux à la prédominance hémisphérique des garçons (Cappon, 2011, p. 47 ; Lemery, 2004, p. 17).

## **2.2 Les facteurs sociaux**

Les facteurs sociaux sont les déterminants liés à l'environnement des garçons. Ceux les plus souvent rapportés ou étudiés sont les stéréotypes sexuels, le milieu socioéconomique, la scolarité de la mère et l'influence du groupe de pairs.

### **2.2.1 Les stéréotypes sexuels**

Dans les lectures effectuées pour ce travail, un facteur explicatif des différences entre les garçons et les filles revient à plusieurs reprises : la présence des stéréotypes sexuels. Ces derniers présentent la lecture comme une activité relevant du domaine féminin. Ils influencent également les attentes des enseignants face aux genres (MELS, 2004, p. 14). Les enseignants peuvent penser que ce ne sont que les filles qui aiment lire alors que les garçons s'y intéressent autant, mais dans des genres de textes différents. De plus, la réaction des élèves face aux stéréotypes a des conséquences sur les apprentissages. Selon St-Amand (2009), les filles adhèrent ou se conforment aux stéréotypes auxquels elles sont associées socialement telles que la docilité et la soumission. L'attitude des filles est différente envers l'école et elles manifestent des dispositions qui vont de pair avec les attentes scolaires (MELS, 2004, p. 12). Cela entraîne une meilleure autodiscipline, un plus grand respect de l'autorité et plus de temps consacré aux travaux. C'est tout le contraire avec les garçons qui sont perçus comme des sportifs et des bagarreurs pour qui les valeurs associées à la culture scolaire et à l'élève modèle n'existent pas, étant donné qu'elles sont calquées sur les stéréotypes féminins. Toujours selon St-Amant (2009), plus l'adhésion aux stéréotypes sexuels est grande, moins bonne est la réussite scolaire pour les garçons. Certains voient la non-mixité comme une solution aux problèmes des garçons, mais une telle approche, sans changement des pratiques pédagogiques des enseignants, aurait pour conséquence de renforcer les stéréotypes et nuire aux apprentissages (MELS, 2004, p. 17). Enfin, encore selon St-Amand (2009), la résistance aux stéréotypes est statistiquement associée au succès scolaire.

### **2.2.2 Le milieu socioéconomique**

Le milieu socioéconomique est un autre facteur pouvant modifier la trajectoire scolaire, car il a un effet de multiplication sur les autres facteurs (MELS, 2004, p. 11). Un environnement économique favorable est directement relié à une entrée au secondaire sans retard (Mensah et Kiernan, 2010, p. 4) alors que les élèves issus de milieux socioéconomiques faibles ou de milieux défavorisés sont identifiés comme à risque (St-Amand, 2009). Même si les deux sexes sont touchés par ce facteur, l'effet est encore plus important chez les garçons. D'ailleurs, pour ces

derniers, la sortie de l'école sans diplôme ni qualification est presque doublée pour les élèves issus de milieux défavorisés par rapport à ceux provenant d'un milieu favorisé (MELS, 2005, p. 8). Plus l'origine sociale des élèves est favorisée, moins il y a de différence entre les garçons et les filles (MELS, 2004, p. 11). Mensah et Kiernan (2010, p. 23) qui ont étudié les différences des genres et l'environnement familial en sont venues à la conclusion que l'environnement socioéconomique de l'élève exerce davantage d'effet sur la réussite des garçons que celle des filles. En effet, l'écart entre les garçons et les filles :

- est moins important que celui existant entre les élèves en fonction de leur milieu socioéconomique ;
- s'amenuise plus le milieu est favorisé ;
- augmente dans un milieu défavorisé.

Par conséquent, les trajectoires scolaires sont proportionnellement plus difficiles pour les élèves issus d'un milieu défavorisé que ceux provenant d'un milieu aisé. Plus le niveau socioéconomique est faible, plus le taux de diplomation<sup>1</sup> en secondaire cinq diminue (MELS, 2005, p. 28). Enfin, le milieu socioéconomique aurait une influence directe sur les stéréotypes. En effet, pour les élèves de milieux favorisés, il serait plus facile de s'en éloigner que pour ceux issus des milieux plus modestes (St-Amand, 2009 ; MELS, 2004, p. 14).

### **2.2.3 La scolarité de la mère et son jeune âge (mère adolescente)**

Plusieurs chercheurs se sont intéressés à la scolarité de la mère afin d'expliquer les difficultés scolaires des garçons. Mensah et Kiernan (2010, p. 239) signalent que les élèves provenant des familles où les mères sont jeunes manquent de qualification et sont plus désavantagés que les filles dans de pareilles circonstances. Pour arriver à ces résultats, elles ont utilisé les données du *Millennium Cohort Study* (MCS) au Royaume-Uni regroupant 11 533 familles incluant 11 695 enfants. Toujours selon les deux auteurs, de tels indicateurs, mais dans un milieu favorisé n'ont pas autant d'importance. Le MELS (2004, p. 11), quant à lui, fait un lien direct entre le niveau de scolarité de la mère et des conditions socioéconomiques plus défavorables.

---

<sup>1</sup> Diplôme d'études secondaires (DES), diplôme d'études professionnelles (DEP), attestation de formation professionnelle (AFP) et attestation de spécialisation professionnelle.



### **2.2.4 L'influence du groupe de pairs**

L'influence du groupe de pairs serait un autre facteur relié à la situation scolaire des garçons. En groupe, ils adoptent des comportements « antiécoles » envers les travaux et l'école (Lévesque et coll., 2007, p. 30). De plus, les stéréotypes véhiculent l'image de la masculinité et des comportements reliés aux stéréotypes (Mensah et Kiernan, 2010, p. 240). Les garçons qui ont de bons résultats passent souvent pour des « tétéux » et les pressions des autres peuvent limiter les possibilités de plusieurs élèves en ce qui concerne leur choix de cours (MELS, 2004, p. 14). La lecture est également perçue comme une activité féminine (CCA, 2009, p. 5). Aussi, l'influence des pairs peut même créer l'évitement de l'échec par la non-réalisation des tâches. Ainsi, en ne faisant pas une tâche particulière, l'élève ne s'expose pas à l'échec devant son groupe de pairs (Cappon, 2011, p. 23).

### **3. Moyens pour favoriser la réussite des garçons**

Les recherches menées au cours des dernières années ont permis de mieux cerner le problème. Plusieurs expérimentations et études ont été conduites afin de trouver des moyens pour aider les garçons à l'école. Tel que l'indiquent Fortin et coll. (2006), une meilleure connaissance des sous-groupes à risque permet la création et l'application de programmes de prévention adaptés aux besoins de ces groupes. Plusieurs moyens peuvent être mis en place pour favoriser une meilleure réussite des garçons. Les solutions issues des lectures coïncident en tout point aux pistes de solution proposées par *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, le MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec) (2003, p. 36). Dans ce travail, les solutions sont présentées sous cinq points : le changement des pratiques pédagogiques, la relation éducative, l'implication des parents, la mise en place d'activité favorisant la littératie ainsi que les caractéristiques individuelles et les facteurs de protection.

#### **3.1 Le changement les pratiques pédagogiques**

Une pédagogie adaptée aux garçons semble être le premier moyen que peuvent mettre en place les enseignants. Tel que l'indique Lemery, « [...] un enseignant doit connaître le fonctionnement du cerveau en plein travail pour accomplir son rôle de formateur » (p. 8). Les garçons ont besoin de situations d'apprentissage complexes, concrètes et signifiantes dans lesquelles ils peuvent agir concrètement (MELS, 2004, p. 18). Ils ont aussi besoin de manipulation, de graphiques, d'illustrations et de montages (Lemery, 2004, p. 34). Il faut cependant faire attention de ne pas tomber dans le piège des stéréotypes, car les garçons sont un groupe hétérogène et la présence de stéréotypes pourrait nuire aux garçons n'adhérant pas à ces stéréotypes. Les enseignants doivent

adapter leurs attentes et leurs stratégies d'enseignement aux deux sexes (Cappon, 2011, p. 16). La lecture doit être perçue comme positive et profitable pour les garçons en plus d'être travaillée dans un contexte social et non seulement en classe (Cappon, 2011, p. 16). Par exemple, les garçons sont beaucoup plus intéressés par la lecture effectuée par le biais d'Internet, des CD-ROMS et des jeux d'ordinateur (Lévesque et coll. 2007).

Bien entendu, ce changement des pratiques pédagogiques ne peut se réaliser sans la formation des enseignants et sans l'apport d'une aide adéquate (Cappon, 2011, p. 39). Une bonne formation du personnel devrait s'attarder sur la connaissance de la discipline, du développement de l'élève, du concept de genre et du développement de l'identité des jeunes adolescents (MELS, 2004, p. 18). La création de communautés professionnelles au sein de laquelle les enseignants pourraient réfléchir et discuter de la problématique des garçons est également un aspect soulevé par le MELS (2004, p. 19). Il faut outrepasser l'idéologie selon laquelle les comportements sont essentiellement prédéterminés par la culture et la biologie (Lemery, 2004, p. 12) ; les enseignants ont eu aussi un rôle à jouer. De plus, avec la présence des moyens de communication électroniques, ces communautés deviennent virtuelles et peuvent accueillir un plus grand nombre de participants. Enfin, la nécessité de bouger des garçons est un élément indéniable à considérer (MELS, 2004, p. 20). Cela leur permet d'être en santé, de s'oxygéner afin de se détendre pour être plus attentifs (Lemery, 2004, p. 33). De plus, la participation aux activités parascolaires augmente le sentiment d'appartenance qui peut être un facteur de protection en rendant le climat de l'école plus positif (MEQ, 2003, p. 40).

### **3.2 La relation éducative**

La relation éducative est essentielle à la réussite scolaire, car la qualité de la relation qu'entretient l'enseignant avec ses élèves est très importante dans l'équation orientant la trajectoire scolaire (MELS, 2004, p. 18). Comme les garçons sont à risque d'éprouver des difficultés, la relation éducative est très importante avec des derniers. Il est primordial que l'élève se sente perçu comme un individu à part entière qui a aussi un vécu à l'extérieur de l'école. Cela est d'autant plus important pour les élèves en difficulté chez qui la dimension affective est très présente. À ce point, il est possible d'ajouter le besoin d'avoir une relation éducative avec des modèles masculins positifs et signifiants (Lévesque et coll. 2007, p. 49). Certains pays comme l'Australie ont mis en place des politiques pour attirer les hommes à la profession enseignante (Cappon, 2011, p. 19). Ces modèles ont la possibilité de contrecarrer les stéréotypes.

### **3.3 L'implication des parents**

En Australie, une étude a démontré que les élèves issus de milieux défavorisés dont les parents ont comme priorité le succès de leur enfant réussissent aussi bien que les élèves d'autres milieux (MELS, 2004, p. 11). D'ailleurs, le *Cadre de référence pour guider l'intervention* (MELS, 2003) mise beaucoup sur la collaboration avec les parents des élèves à risque ou en difficulté. L'enseignant doit donc être attentif aux garçons chez qui les facteurs énumérés précédemment sont présents et solliciter la participation des parents à titre préventif. Souvent, les lacunes en littératie surviennent dans ce que Lévesque et coll. (2007, p. 44) appellent le cercle vicieux de l'analphabétisme. D'ailleurs, dans leur recherche collaborative sur les compétences en lecture et en écriture des garçons, ils se sont intéressés à la participation des pères dans les activités de littératie tels que les cercles de lecture. Ils ont constaté des effets positifs sur le comportement de lecteur et de scripteur des garçons. Ils se basent d'ailleurs sur le rapport du CSE (1999) disant que les pères devraient s'impliquer plus dans les activités les présentant en tant que modèle de lecteur et non dans les activités sportives ou sociales. Encore une fois, la question du stéréotype revient, même chez les parents.

### **3.4 La mise en place d'activités favorisant la littératie**

Au Royaume-Uni, l'accent est mis sur la littératie tout au long du curriculum avec une sélection de matériel qui interpelle les garçons (Cappon, 2011, p. 22). La même chose est faite en Ontario où leur réussite préoccupe les autorités depuis une dizaine d'années. Ici, au Québec, des chercheurs tels que Lévesque et coll. (2007, p. 61) présentent des solutions pour favoriser l'acquisition des compétences en littératie chez les garçons. Parmi les moyens proposés se trouvent la création d'un coin lecture, la lecture à haute voix, la discussion au sujet de la lecture et les cercles de lecture. Le choix des livres est également un aspect à prendre en considération. Les préférences diffèrent des garçons et des filles. Les premiers aiment une diversité de genre et des sujets variés alors que les secondes aiment les histoires de fiction narratives (CCA, 2009, p. 4). Du côté de l'écriture, ils proposent la lecture orale de textes du même genre, l'écriture par modelage, l'écriture et la révision guidée collective, l'écriture et la révision en trio. Ces manières de faire sont d'autant plus importantes dans une approche socioconstructiviste où les élèves, qui ont plus de difficulté à réaliser une tâche, peuvent avoir un modèle sur qui se baser. Voir ce que l'autre fait permet à l'élève d'accomplir davantage que ce qu'il aurait pu faire en étant seul (Vygotsky, 1997).

### 3.5 Les caractéristiques individuelles et les facteurs de protection

Même si tous les facteurs expliquant les difficultés scolaires des garçons peuvent être présents chez les élèves, certains arrivent à réussir. À cet égard, le MELS (2004, p. 12) aborde cette question. Quelques élèves « [...] semblent pourvus d'une certaine force intérieure qui, associée à un ou des appuis extérieurs, leur permet d'atténuer l'effet de la multiplication des facteurs de risque que l'on trouve plus en milieu défavorisé [et qui frappent davantage les garçons]. » Ces appuis proviennent des facteurs de protection dus à l'environnement familial, social et scolaire. Par exemple, un environnement scolaire stimulant, des interventions parentales adéquates ou encore, d'un enseignant modèle. Dans *Les difficultés d'apprentissage à l'école : Cadre de référence pour guider l'intervention*, le MEQ (2003, p. 35) cite les travaux de Pinz et autres (2000) qui identifient trois facteurs de protection pouvant minimiser le risque d'avoir des problèmes de comportement. Ces derniers sont le soutien familial et social, le climat positif de l'école et la maîtrise de la lecture. Comme il en a été question plus haut, la maîtrise de la lecture et des compétences en littératie sont essentielles à la réussite scolaire des garçons.

## CONCLUSION

Pour terminer, il ne fait aucun doute que la réussite scolaire des garçons est un problème auquel tous les intervenants du monde scolaire doivent s'attarder. Dans une société où la scolarisation est un gage de réussite, tous doivent avoir les mêmes chances de réussir ou le support nécessaire pour y arriver. Cette recension des écrits a révélé que la réussite des garçons était un problème mondial. Bien qu'il soit pluridimensionnel étant donné la multitude de facteurs influençant la trajectoire scolaire des individus, certains paraissent plus importants que d'autres. En fait, l'acquisition de compétences en lecture et en écriture (littératie) semble être le point central autour duquel les difficultés s'enracinent. Elles sont majoritairement entraînées par des différences biologiques, mais aussi par la présence de stéréotypes sexuels qui modulent les comportements des élèves, mais principalement ceux de sexe masculin. De plus, le contexte économique dans lequel l'enfant grandit est un autre facteur déterminant la réussite scolaire, mais encore une fois, il touche davantage les garçons. Heureusement, depuis quelques années, plusieurs sociétés occidentales ont décidé d'étudier ce phénomène dans le but de le contrer par le biais de recherches et de programmes particuliers pour les garçons. Ces initiatives ont permis de mieux connaître le problème et de donner des solutions pour favoriser leur réussite. Bien entendu, celui qui intervient directement auprès de l'élève est le premier interpellé pour initier des solutions. Le changement des pratiques pédagogiques, la qualité de la relation éducative, la collaboration avec les parents et la mise en place d'activités favorisant la littératie sont tous des

moyens qu'ils peuvent entreprendre. Il s'agit d'élargir la conception qu'ont les intervenants des élèves à risque. En fait, derrière l'image stéréotypée du garçon sportif et bagarreur se cache un élève potentiellement à risque d'éprouver des difficultés scolaires.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bégin, C. (2008). *Les compétences en orthographe lexicale des élèves de 6<sup>e</sup> année du primaire. Rôle des facteurs linguistiques et motivationnels*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Calvin, C. M., Fernandes, C., Smith, P., Visscher, P. M., & Deary, I. J. (2010). Sex, intelligence and educational achievement in a national cohort of over 175,000 11-year-old schoolchildren in England. *Intelligence*, 38(4), 424-432.
- Cappon, P. (2011). Exploring the “Boy Crisis” in Education (pp. 1-51).
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Pourquoi les garçons n'aiment-ils pas lire: Les écarts entre les sexes sur les capacités en lecture*.
- COMITÉ PATRONAL DE NÉGOCIATION POUR LES COMMISSIONS SCOLAIRES FRANCOPHONES (2011). *Entente intervenue entre le Comité patronal de négociation pour les commissions scolaires francophones (CPNCF) et la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) pour le compte des Syndicats d'enseignantes et d'enseignants qu'elle représente*.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). *Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors*. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 363-383.
- Lemery, J.-G. (2004). *Les garçons à l'école*. Montréal: Chenelière McGraw-Hill.
- Lévesque, J.-Y., Lavoie, N., & Chénard, M. (2007). *Recherche-action collaborative sur la réussite scolaire des garçons en lecture et en écriture* (p. 147).
- Mensah, F. K., & Kiernan, K. E. (2010). Gender differences in educational attainment: influences of the family environment. *British Educational Research Journal*, 36(2), 239-260.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école: Cadre de référence pour guider l'intervention*. Récupéré via [http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff\\_apprentissage/index.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/diff_apprentissage/index.htm)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *Indicateurs de l'éducation – Édition 2010*. Récupéré via <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/index.asp>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Classe ordinaire et cheminement particulier de formation temporaire: Analyse du cheminement scolaire des élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage à leur arrivée au secondaire*.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles : L'influence du milieu socioéconomique*. Repéré à [www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm](http://www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm)
- Robert, M. & Tondreau, J. (1997). *L'école québécoise : Débats, enjeux et pratiques sociales*. Anjou : Les Éditions CEC inc.
- Saint-Laurent, L. (2008) *Enseigner aux élèves à risque et en difficulté au primaire*. 2<sup>e</sup> édition. Boucherville : Gaëtan Morin.

St-Amand, J.-C. (2009). *Comment limiter le décrochage scolaire des garçons et des filles?*  
Repéré à <http://sisyphe.org/>.

Vygotski, L. S. (1997). *Educational Psychology* (p. 374). Boca Raton: St. Lucie Press.