

Les paradoxes de l'abandon scolaire : trajectoires de filles et de garçons du secondaire

Manon Théorêt

Mohamed Hrimech

université de montréal

Cet article propose une interprétation de l'abandon scolaire de jeunes décrocheurs et décrocheuses du secondaire de la région de Montréal. La question de l'abandon des études est examinée sous l'angle de la socialisation différentielle des sexes. Cette lecture sert à analyser divers constats souvent paradoxaux : d'une part, les filles, désavantagées dans les rapports sociaux de sexe, réussissent mieux à l'école et l'abandonnent en moins grand nombre que les garçons; d'autre part, leur meilleure performance scolaire ne les avantage guère en termes d'insertion professionnelle et sociale. L'analyse met en évidence le fait que la décision d'abandonner l'école arrive à un moment dans une trajectoire. Cette décision dépend autant de ce qui la précède que des attentes face aux conséquences de l'abandon scolaire.

The authors suggest that dropping out by high school students in the Montreal area be considered in terms of the differential socialization of the sexes. This perspective is useful in analyzing various often paradoxical findings: girls, who are disadvantaged by the effects of gender, do better in school and drop out less often than boys, but their better school performance gives them no advantage in finding work and becoming integrated into society. Analysis shows that the decision to drop out occurs at one moment in a trajectory, depending as much on what precedes the event as on its expected consequences.

Selon Baudelot et Establet (1992), notre siècle aura été celui de l'instruction des femmes, puisque « chaque mois a autant pesé en ce sens que chaque siècle depuis l'an mil. » (p. 9) Cette synthèse, qui prévaut pour l'éducation européenne, a son équivalent du côté de l'éducation nord-américaine et particulièrement en ce qui a trait au Québec, dans l'avancement des filles en éducation. Ici aussi, des pas de géante ont été faits depuis l'éducation des couventines jusqu'à notre système d'enseignement démocratisé, en passant par l'instruction classique d'avant la réforme Parent (Johnson, 1990). En 1954, environ 40 % des garçons et encore plus de filles abandonnaient l'école; en effet, la double filière de scolarisation faisait en sorte que l'obtention du diplôme d'études secondaires était soumise à deux régimes d'inégalité, l'un de classe sociale favorisant les mieux nantis et l'autre, encore plus marqué, lié au sexe et favorisant les garçons (Dumont, 1986).

Dans cette perspective, l'article propose une relecture de la problématique de l'abandon des études secondaires, sous l'angle de la socialisation et de la scolarisation différentielles des sexes. Le processus de socialisation selon le sexe

devient stéréotypé quand certaines conduites sont systématiquement encouragées chez un sexe plutôt que l'autre; il devient inéquitable, quand des avantages sont ensuite prodigués à un sexe au détriment de l'autre. Les avantages concédés aux membres d'un groupe social catégorisé par le sexe, la classe sociale ou la race se traduisent politiquement, économiquement et culturellement dans des rapports sociaux entre les groupes. Les rapports sociaux de sexe prennent donc assise sur les iniquités sociales. Ils positionnent les filles et les garçons, en termes d'avantages ou de privilèges qui leur sont accordés au sein des différentes institutions sociales, souvent à l'insu des acteurs (par exemple, dans la représentation politique, la division du travail, les rôles parentaux et ménagers). Un premier paradoxe met ainsi en évidence le fait que les garçons, privilégiés par les rapports sociaux de sexe présents dans le système scolaire, réussissent pourtant moins bien que les filles et abandonnent l'école en plus grand nombre. Un autre paradoxe montre comment des filles qui réussissent mieux que leurs pairs au plan scolaire, et devraient conséquemment s'en trouver avantagées dans l'équation scolarité-emploi, se retrouvent pourtant en position de faiblesse sur le marché du travail.

On pourrait donc voir la problématique de l'abandon scolaire à travers la lunette du genre, c'est-à-dire du sexe socialisé par des pratiques éducatives différenciées. En relevant les aboutissements des pratiques éducatives, la lunette du genre permet de voir comment l'éducation oriente les filles et les garçons dans deux trajectoires scolaires aux conséquences bien différentes. Dans la seconde partie sont présentés les résultats d'une enquête auprès de décrocheurs et décrocheuses scolaires de l'ordre secondaire. La troisième partie tente d'interpréter les données d'abandon scolaire obtenues empiriquement par l'analyse de la socialisation vue à travers la variable macrosociale du genre.

PROBLÉMATIQUE

L'abandon scolaire : une classe et un genre

Au cours des 25 dernières années, la situation globale de la scolarisation s'est améliorée au Québec; les jeunes qui obtiennent un diplôme d'études secondaires sont plus nombreux que par le passé (Dandurand, 1990; Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 1998). En revanche, les jeunes de classe sociale désavantagée n'ont pas réussi à combler l'écart qui les séparait jadis des jeunes socioéconomiquement avantagés (Conseil scolaire de l'Île de Montréal (CSIM), 1998; Dandurand, 1990). Si l'on examine la situation à travers les grandes divisions sociales, on note que les filles sont, avec les adultes, parmi les groupes qui ont le plus sensiblement amélioré leur situation scolaire au Québec, tant du point de vue de l'accès à l'éducation que de celui l'obtention d'un diplôme. Depuis les années 1960, la scolarisation s'est graduellement améliorée pour les filles, tant par rapport à l'accès aux études secondaires que par rapport à l'obtention du diplôme.

Depuis 1975, les filles ont une probabilité supérieure d'obtenir leur diplôme d'études secondaires. En 1996–1997, 75,2 % des filles contre 64,3 % des garçons terminaient le secondaire (MÉQ, 1998). De plus, 56,3 % d'entre elles commençaient des études collégiales, comparativement à 43,7 % des garçons (Terrill et Ducharme, 1994). En 1995–1996, 45,6 % des filles ont obtenu un diplôme d'études collégiales contre 30,1 % des garçons (MÉQ, 1998). À l'université, en 1996, la probabilité d'obtenir un baccalauréat était de 34,8 % pour les femmes contre 22,4 % pour les hommes. Du point de vue de la probabilité d'obtenir une maîtrise, l'écart entre les sexes est minime (6,2 % pour les femmes contre 5,6 % pour les hommes); pour ce qui est de la probabilité d'obtenir un doctorat, les statistiques sont en faveur des hommes (1,2 % contre 0,6 %) (MÉQ, 1998). Cependant, on remarque que les canadiennes sont encore sous-représentées en mathématiques, en science et en technologie, tant dans les divers ordres scolaires que sur le marché du travail (Acker et Oatley, 1993).

Bien que le dénombrement des décrocheurs et décrocheuses soit complexe et soumis à plusieurs difficultés méthodologiques et statistiques, on estime au Québec à environ 33 % la proportion de jeunes qui quittent l'école secondaire régulière sans avoir obtenu de diplôme (MÉQ, 1998). À l'inverse de la situation passée où les filles étaient sous-scolarisées, les garçons se trouvent maintenant surreprésentés dans les statistiques concernant l'abandon scolaire au secondaire. Plus les jeunes sont issus d'un milieu pauvre, plus ils abandonnent l'école. Ceci demeure vrai tant pour Montréal (CSIM, 1998), pour le Canada (Statistique Canada, 1993) et pour les États-Unis (Fine et Zane, 1991) que pour la France (Dubet, 1991).

Deux trajectoires pour deux sexes

Pour parvenir à comprendre le processus de l'abandon scolaire différencié, il faut en considérer les tenants comme les aboutissants, c'est-à-dire les antécédents de la réussite et de l'abandon scolaire des filles et des garçons, aussi bien que les conséquences de leur persévérance et de leur abandon scolaire. En effet, si des différences apparaissent au plan de la proportion d'abandon scolaire selon le sexe, on peut concevoir que ces différences résultent d'un long processus et qu'elles ont été façonnées par une scolarisation différenciée selon le genre.

Plusieurs recherches empiriques appuient la thèse d'une scolarisation différente pour les garçons et pour les filles, même si la mixité prévaut de la maternelle à l'université. La recension de Sadker, Sadker et Klein (1991) met en lumière le traitement différentiel favorisant les garçons, et cela depuis le primaire jusqu'à l'université. Ces rapports sociaux de sexe transparaissent à l'école dans l'accapement de l'attention des enseignants par les garçons (Safir, Hertz-Lazarowitz, Bentsui-Mayer et Kupermintz, 1992) et la popularité de ces derniers dès le primaire (Adler, Kless et Adler, 1992). On remarque aussi, au plan des interactions

enseignant-élève, que les garçons monopolisent l'attention, tant par leurs comportements perturbateurs que par leurs questions et ce, même si les filles se portent volontaires dans le questionnement à la volée, dans une proportion légèrement supérieure à 50 % (Kelly, 1988). Interrogés sur leurs souvenirs des meilleurs et des pires élèves, les enseignants nomment systématiquement des garçons (Safir et al., 1992). Les différences de rendement scolaire des filles et des garçons sont bien documentées. On sait qu'à l'école primaire, les petites étudiantes surpassent leurs pairs non seulement pour les habiletés verbales, mais aussi en mathématiques et en sciences sociales (Sadker et Sadker, 1994). Au Québec, pour les épreuves du secondaire, les filles et les garçons ont des résultats équivalents, bien que les filles aient un léger avantage en langues (MÉQ, 1998).

Aux États-Unis, on observe que les filles dépassent les garçons dans leur rendement scolaire, mais pas dans les épreuves d'admission comme le *Preliminary scholastic aptitude test* (PSAT); à ces épreuves, les deux tiers des meilleurs candidats identifiés sont des garçons, ce qui leur mérite d'ailleurs des bourses pour la poursuite de leurs études. Les filles surpassent leurs confrères dans les bulletins scolaires, mais sont devancées aux tests standardisés. Déjà, les hypothèses biologiques étaient invoquées pour expliquer des différences cognitives, plus spécifiquement les performances inférieures des filles en mathématiques et en sciences (Unger et Crawford, 1992). Ces thèses ont maintenant cédé la place aux thèses environmentalistes. Ainsi, pour expliquer le phénomène de l'augmentation des problèmes scolaires des garçons et leur plus faible rendement, on évoque maintenant le sexisme d'un système scolaire féminisé (Brossard, 1992). Une autre hypothèse tendrait à montrer que les filles recevraient plus d'aide de la part de leurs enseignants; cette aide améliorerait à court terme le rendement scolaire, mais ne serait pas de nature à relever le niveau de compétence. Cette interprétation concorde avec les conclusions de recherches montrant que le type d'aide pédagogique diffère selon le sexe des élèves, la rétroaction plus précise favorisant les garçons. Une autre explication renvoie plutôt aux présupposés des concepteurs de tests qui donneraient plus de valeur aux expériences masculines prises comme universelles et favoriseraient du même coup les garçons aux épreuves standardisées (Bailey, 1993).

Les conséquences différentes d'une scolarisation différenciée

Les filles comme les garçons paient leur tribut à cette scolarisation différenciée qui, comme la socialisation sexiste, s'avère être une épée à double tranchant. Les garçons étant très tôt socialisés à mener, à prendre des risques et même parfois à agresser, s'habituent à devenir le centre d'attraction et ce, dès leur petite enfance (Lytton et Romney, 1991). En se référant aux observations de Adler et al. (1992), on peut voir que les garçons changent de conduite dès le primaire, de

manière à adhérer aux modèles masculins de pouvoir et à se distancier de caractéristiques associées à la réussite scolaire, comme la lecture et l'étude, qui leur paraissent trop féminines. Certains apprennent à monopoliser l'attention de l'enseignant par leur indiscipline (Sadker et al., 1991). Habiles à faire entendre leur mécontentement, ils font voir leurs difficultés d'apprentissage et leurs troubles de comportement. L'attention de l'enseignant a l'effet d'un renforçateur puissant qui entretient et même décuple leurs difficultés (Merrett et Wheldhall, 1992). Cette analyse théorique de l'apprentissage des conduites sociales explique comment l'attention positive ou négative devient une récompense qui augmente les conduites inadaptées des élèves qui reproduiront ces conduites afin de l'obtenir et de la retenir.

Dans la trajectoire d'insertion sociale, il y a aussi lieu de croire que les femmes ont des difficultés particulières d'insertion professionnelle. Selon l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1992) portant sur l'éducation des adultes, les femmes (chefs de famille monoparentale et mères de famille) constituent un groupe peu rejoint et cela malgré certains programmes de formation aux adultes qui leur sont destinés. Sur le plan de l'insertion professionnelle conçue comme une finalité de l'éducation, les filles continuent à être désavantagées au plan salarial, malgré leurs performances supérieures en termes de rendement scolaire. Sur cet indicateur-clé, on observe en effet que l'écart salarial entre hommes et femmes sans scolarité universitaire est constant depuis 1977 (Laflamme, 1996). Si l'incidence d'abandon scolaire plus importante chez les garçons que chez les filles apparaît difficile à expliquer, c'est peut-être que l'on néglige d'examiner les différences de leurs trajectoires scolaires et professionnelles. La question devient alors : les différences dans la scolarisation des filles et des garçons se traduisent-elles en différents profils d'abandon scolaire?

MÉTHODE

Échantillon

L'échantillonnage raisonné reposait sur le repérage d'élèves décrocheurs ayant des caractéristiques sociodémographiques et scolaires particulières. Après avoir défini les caractéristiques de la population à l'étude, un ensemble de catégories ont été déterminées de manière à fournir un échantillonnage stratifié sur le plan de la langue, du milieu socioéconomique, des commissions scolaires et du type d'école. Ainsi, l'échantillon était constitué des décrocheurs de 33 écoles secondaires, proportionnellement réparties dans les anciennes huit commissions scolaires du territoire de l'Île de Montréal. Une seule école sélectionnée a refusé de participer à l'étude; les autres nous ont donné accès soit à une liste de décrocheurs probables, soit à la liste des avis de départ. À partir de ces listes, nous avons constitué l'échantillon de 403 décrocheurs.

Instrument

Aux fins de cette enquête, nous avons adopté, comme définition du terme « décrocheur », celle du MÉQ (Violette, 1991). Nous avons donc considéré comme décrocheur, toute personne qui n'était plus inscrite au secteur des jeunes, n'avait pas obtenu son diplôme d'études secondaires et résidait toujours au Québec. Ont été inclus les élèves inscrits dans des écoles spéciales dites de rattachement, ou à l'éducation des adultes, lorsque ces personnes n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires.

Un questionnaire écrit de 54 questions, principalement fermées, a été élaboré à partir de plusieurs instruments de cueillette de données sur le décrochage (Beauchesne, 1991; Karp, 1988; Violette, 1991). Il comporte les dimensions scolaire, familiale, sociodémographique et personnelle ainsi que les motifs d'abandon et les conditions de retour aux études. D'abord, nous avons procédé à une mise à l'essai du questionnaire auprès de jeunes de la clientèle-cible provenant de l'extérieur de l'Île de Montréal. Ensuite, nous avons soumis le questionnaire à la critique d'experts. Enfin, nous l'avons distribué à des décrocheurs résidents de municipalités adjacentes à Montréal en vue de recueillir leurs commentaires. À chaque étape de la mise à l'essai, des corrections ont été apportées tant à la forme qu'au contenu des questions. À partir des listes fournies par les écoles, nous avons pris rendez-vous avec les jeunes afin de compléter le questionnaire, au cours d'une entrevue d'environ 25 minutes.

RÉSULTATS

Les données ont été traitées à l'aide de la programmation SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, 1990). En plus des statistiques descriptives fournies par le calcul des fréquences et des pourcentages, des analyses inférentielles comme le test T ont été effectuées sur les principales variables; sont ici rapportés les seuls résultats relatifs aux différences entre les sexes.

Données sociodémographiques

La majorité des 403 jeunes interrogés étaient des garçons (59 %); les filles représentaient 39 % de l'échantillon; 2 % des répondants n'ont pas spécifié leur sexe. Ces pourcentages correspondent aux proportions de décrocheurs et de décrocheuses (Beauchesne, 1991). Au moment de leur participation, les sujets de cette recherche étaient majoritairement âgés de 17 à 19 ans (67 %), alors que 22 % avaient plus de 19 ans et 11 %, 16 ans ou moins. Il n'y a pas de différence d'âge entre les filles et les garçons. En ce qui concerne le pays de naissance, les garçons décrocheurs sont, plus souvent que les filles, nés au Canada (74,9 % contre 60,5 %; $p < 0,11$).¹ Parmi les 15 % de répondants dont un parent a une

scolarité universitaire, 74,5 % des garçons contre 25,5 % des filles ($p < 0,05$) ont une mère avec une scolarité universitaire.

Motifs de l'abandon

Sur la liste des 24 motifs d'abandon scolaire énumérés, les 4 premiers sont, par ordre d'importance, pour les garçons : l'ennui à l'école, la recherche de plaisir, l'échec scolaire et l'aversion envers l'étude. Pour les filles, les motifs sont l'échec scolaire, l'ennui à l'école, les problèmes personnels et la recherche de plaisir. Toutefois, les garçons, plus souvent que les filles rapportent la suspension de l'école comme motif (24,7 % contre 15,6 %; $p < 0,05$). Ils rapportent aussi plus souvent que leurs consœurs l'expulsion de l'école (19,5 % contre 10,9 %; $p < 0,05$), la recherche de plaisir en dehors de l'école (52,6 % contre 38,3 %; $p < 0,01$), le désir d'apprendre un métier (20,6 % contre 9,4 %; $p < 0,01$), les problèmes avec les membres d'autres groupes ethnoculturels (9,8 % contre 3,1 %; $p < 0,05$) et l'aversion envers l'étude (50,2 % contre 36,2 %; $p < 0,01$). Par contre, chez les filles, certains motifs sont invoqués plus souvent que chez les garçons. Ainsi en est-il de la venue d'un enfant (11,7 % contre 1,4 %; $p < 0,01$), des difficultés familiales (35,7 % contre 23,3 %; $p < 0,01$) et des problèmes personnels (43,8 % contre 32,7 %; $p < 0,05$).

Attribution de responsabilité

Les filles attribuent plus souvent que les garçons à leurs parents une part importante de la responsabilité de leur abandon scolaire (20,0 % contre 9,5 %; $p < 0,05$), mais nient davantage que leurs confrères la responsabilité de la direction d'école (53,0 % contre 40,0 %; $p < 0,01$). Elles rapportent plus souvent que les garçons avoir confié à quelqu'un leur décision d'abandonner l'école (73,8 % contre 54,0 %; $p < 0,01$). Aussi, elles estiment deux fois plus souvent que les garçons avoir fait beaucoup d'efforts au secondaire (27,9 % contre 12,4 %; $p < 0,01$). Inversement, les garçons reconnaissent deux fois plus souvent qu'elles, n'avoir fait aucun effort au secondaire (11,1 % contre 5,4 %; $p < 0,01$).

Satisfaction face au système scolaire

Les filles sont très satisfaites de l'horaire des cours (38,7 % contre 25,1 %; $p < 0,01$), de même que des devoirs et des travaux scolaires (33,3 % contre 19,8 %; $p < 0,01$). Les garçons sont plus souvent qu'elles insatisfaits des règlements de l'école (38,4 % contre 23,9 %; $p < 0,01$). Par ailleurs, les garçons rapportent davantage avoir participé aux activités parascolaires (60,1 % contre 28,7 %; $p < 0,01$).

Satisfaction face à la vie actuelle et aspirations

Les garçons indiquent un taux de satisfaction plus élevé concernant leurs loisirs (55,5 % contre 36,6 %; $p < 0,01$); à l'inverse, les filles indiquent plus souvent leur insatisfaction (13,1 % contre 5,3 %; $p < 0,01$) à ce sujet. Les garçons sont aussi, dans une plus grande proportion que les filles, très satisfaits de leur réseau d'amis (62,2 % contre 48,1 %; $p < 0,05$). Plus de filles que de garçons rapportent cependant ne pas rechercher du plaisir dans la vie (21,6 % contre 8,2 %; $p < 0,01$). Par ailleurs, si un plus grand pourcentage de garçons aspirent plus intensément que les filles à un emploi intéressant pour le futur (93,5 % contre 87,7 %; $p < 0,05$), celles-ci souhaitent davantage que leurs pairs accéder à des études avancées (51,3 % contre 40,4 %; $p < 0,01$). Les garçons, plus souvent que leurs consœurs, n'anticipent pas du tout de poursuivre des études avancées (31,1 % contre 18,8 %; $p < 0,01$). Au plan personnel, on note que les filles se perçoivent plus souvent que les garçons peu sûres d'elles-mêmes (23,0 % contre 11,3 %; $p < 0,01$), sans agressivité (37,0 % contre 24,4 %; $p < 0,05$) ni capacité de leadership (38,5 % contre 22,4 %; $p < 0,05$). Comme conséquence de l'abandon scolaire, les filles décrocheuses vivent plus souvent que les garçons de l'aide sociale (26,3 contre 16,7 %; $p < 0,05$) sur un total de 20,6 % qui rapportent en dépendre.

DISCUSSION

Les proportions relatives d'abandon scolaire selon le sexe relevées dans cette étude sont congruentes avec celles identifiées dans d'autres études récentes sur le sujet. Si elles attirent d'abord l'attention, il nous apparaît plus important de considérer que ni les antécédents, ni les conséquences de la sortie précoce de l'école ne se ressemblent pour les filles et les garçons et que ces conditions différentes pourraient expliquer l'écart entre les sexes. Au plan des antécédents, on remarque que les jeunes rapportent des motifs d'abandon scolaire qui rappellent la constellation des stéréotypes sexuels, maintes fois identifiés dans les recherches sur la socialisation. Du côté des filles, les motifs d'abandon sont plus centrés sur les difficultés personnelles; du côté des garçons, ils sont reliés à l'aversion envers l'école et à l'attrait envers les activités de loisirs et le travail rémunéré (Fine et Rosenberg, 1983; Violette, 1991). Nos résultats montrent aussi que les garçons chargent la direction de l'école d'une part de la responsabilité de leur abandon, alors que les filles attribuent cette part de responsabilité à la famille. En somme, les motifs d'abandon scolaire semblent refléter les stéréotypes de genre encore très présents chez les adolescents; les garçons les plus stéréotypés réussissent le moins bien (Bouchard et St-Amant, 1996).

Nos résultats montrent que les garçons rapportent davantage de suspensions, d'expulsions et de conflits avec les pairs. Ils attribuent davantage aussi la re-

sponsabilité de leur abandon à la direction de l'école qui prend les décisions disciplinaires. Il est vrai que, comparés aux filles, les garçons vivent plus de problèmes à l'école. Ils redoublent plus souvent, sont plus souvent hyperactifs, ont plus de difficultés d'apprentissage, plus de troubles de comportement, plus de suspensions scolaires, bref, ils éprouvent plus de problèmes surréactifs (Audet et Royer, 1993).

Au Québec, les garçons accusent davantage de retard au primaire ainsi qu'au secondaire; la proportion de ceux qui redoublent est au moins une fois et demie plus élevée que chez les filles (MÉQ, 1998). Dans l'ensemble, les élèves qui ont redoublé une ou plusieurs années au primaire auront davantage tendance à abandonner leurs études secondaires. Le taux d'abandon scolaire chez les élèves qui ont pris du retard au primaire est encore plus élevé chez les garçons que chez les filles (MÉQ, 1991).

Si les garçons ont des difficultés à s'adapter à l'école, leurs troubles de comportement s'étendent en dehors de la sphère scolaire puisque, comparés aux filles, ils ont plus de problèmes reliés à la consommation d'alcool et d'autres drogues (Statistique Canada, 1993). Aux États-Unis, on note que 90 % des jeunes arrêtés pour conduite en état d'ébriété sont des adolescents qui, comparés aux adolescentes, souffrent trois fois plus souvent d'alcoolisme (Sadker et Sadker, 1994).

Les filles, quant à elles, ont un comportement mieux adapté à l'école et éprouveraient moins de difficultés d'apprentissage. En lecture, par exemple, les résultats aux tests standardisés les placent en moins bonne position que ne le laissent croire les rapports des enseignants; ceux-ci sous-estimeraient leurs difficultés. Une étude révèle en effet que parmi les cas référés par les enseignants pour troubles d'apprentissage, on trouve environ quatre garçons pour une fille; les résultats des tests standardisés montrent que cette proportion est de 1,4 garçons pour une fille (Flynn et Hossein, 1994). En conséquence, les filles redoublent moins souvent et moins précocement (Brais, 1991). Bien que l'on décèle encore ici une perception différentielle des sexes, il semble cette fois que toute l'attention portée aux garçons ne les avantage pas, puisque le redoublement n'a pas d'effet bénéfique (Shepard et Smith, 1989).

Les décrocheuses rencontrées lors de notre enquête mettent aussi en évidence leurs difficultés personnelles et familiales. Elles attribuent à leurs parents une part importante de responsabilité dans leur abandon scolaire. Il semble que chez les filles, la socialisation stéréotypée a pour effet de créer des problèmes affectifs moins visibles, de type sous-réactif et qui n'affectent qu'elles-mêmes. Ainsi, elles souffrent souvent de plus grande détresse psychologique, de dépression, de sentiment de honte, de gêne, de culpabilité et d'hostilité envers elles-mêmes (Guyon, 1996; Stapley et Haviland, 1989).

Les décrocheuses rencontrées rapportent aussi plus souvent que leurs pairs dépendre de l'aide sociale, surtout lorsque l'un des motifs de leur abandon scolaire est la venue d'un enfant. Or, il faut noter, au confluent du genre et de

la classe sociale, que si le taux de grossesse chez les adolescentes de 14 à 17 ans a connu une hausse de 50 % depuis les 10 dernières années, ce sont surtout les filles de milieu pauvre qui vivent une grossesse précoce et qui gardent l'enfant (Lambert, 1994). Plus de la moitié de ces jeunes filles abandonneront leurs études et seront en conséquence trop souvent condamnées à la pauvreté. En effet, 94 % des mères de moins de 25 ans sont pauvres au Canada; 80 % d'entre elles sont monoparentales et 66 % dépendent des prestations d'aide sociale (Dunnigan et Gravel, 1992). D'ailleurs, loin de se résorber, l'écart de pauvreté entre les hommes et les femmes s'est accru de 1971 à 1989, augmentant de 160 % pour elles et de 28 % pour eux (Conseil du statut de la femme, 1992). La pauvreté est aussi plus marquée chez les décrocheuses canadiennes que chez les décrocheurs canadiens, si l'on considère que 18 % d'entre eux contre 30 % d'entre elles dépendent de l'aide sociale (Statistique Canada, 1993). En matière d'insertion professionnelle, les filles continuent généralement à connaître plus de difficultés que les garçons (Baudoux, 1998).

Lorsqu'on examine la trajectoire des jeunes qui ont délaissé l'école, c'est l'écho d'une socialisation stéréotypée qui nous parvient encore; cette même socialisation stéréotypée, dénoncée depuis longtemps pour son impact négatif chez les filles à son parallèle du côté des garçons. Éduqués de manière à occuper les positions de pouvoir, ces garçons décrocheurs semblent victimes des effets pervers des privilèges du pouvoir accordés au genre masculin. À la fois provoquées par les rapports sociaux de sexe existants et servant de creuset à l'élaboration des futurs rapports, leurs difficultés scolaires sont exacerbées par l'attention qu'on leur porte. Une résolution du paradoxe voudrait donc que les garçons souffrent de l'excès d'attention qu'on leur accorde, et qui ne sert qu'à accentuer leurs comportements inadaptés, alors que les filles bénéficient de leur position de moins grande visibilité, elle aussi socialement déterminée. En effet, du côté des filles, l'absence de réaction des enseignants à leurs conduites indésirables produit leur extinction et laisse place, par un processus de renforcement différentiel, aux seules conduites qui leur procurent un encouragement, c'est-à-dire les conduites appropriées à l'apprentissage. L'analyse de Bouchard et St-Amant (1996) montre aussi les liens entre la faible performance scolaire et l'adhésion aux stéréotypes.

Par ailleurs, si les antécédents scolaires rapportés par les filles et les garçons sont cohérents entre eux, ils le sont aussi avec le modèle de l'engagement dans les études d'Astin (1992). Selon ce modèle, qui émerge des *colleges* américains, plus l'élève investit de temps et d'énergie dans ses activités scolaires, plus il fréquente cet environnement et plus son rendement s'accroît. Au Royaume-Uni, Harris, Nixon et Rudduck (1993) analysent combien l'école, le groupe de pairs et la communauté influencent l'attitude, plutôt positive chez les filles, plutôt négative chez les garçons, envers le travail scolaire et les devoirs. Au Québec, au secondaire, les garçons sont deux fois plus nombreux que les filles à con-

sacrer moins de trois heures par semaine aux travaux scolaires (Bédard-Ho, 1992). Selon notre enquête, les décrocheuses estiment avoir fait plus d'efforts que les décrocheurs, qui eux, admettent plus souvent n'en avoir fait aucun. En examinant les trajectoires masculine et féminine, on peut arriver à concevoir comment le groupe des filles en arrive à persévérer davantage à l'école. On se trouve alors confronté à un autre paradoxe, celui de l'abandon scolaire des filles, qui malgré des dispositions favorables envers les études, les interrompent néanmoins en assez grand nombre.

D'un autre côté, les conséquences de l'abandon scolaire, telles que rapportées dans notre étude montrent la trajectoire de la pauvreté qui s'amorce avec l'abandon scolaire des filles. Ces dernières vivent en effet plus souvent que les garçons de l'aide sociale et assument aussi plus souvent l'éducation d'un enfant. Du point de vue économique, les conséquences de l'absence de diplôme semblent plus désastreuses pour les filles, puisque, sans diplôme, elles risquent plus que les garçons d'être exclues du marché de l'emploi (Conseil du statut de la femme, 1995). Reste que malgré les progrès réalisés du point de vue de la scolarisation, c'est sur le marché de l'emploi que les inégalités se manifestent de façon plus évidente, les femmes ne gagnant encore qu'une portion du salaire des hommes, soit 66 % (Conseil du statut de la femme, 1995).

C'est donc moins en fonction de la persévérance que de l'orientation scolaire et du marché de l'emploi que se joue maintenant le match de l'égalité des chances entre les filles et les garçons (Bédard-Ho, 1992). En ce sens, les emplois des décrocheuses sont plus souvent reliés au secteur tertiaire, par exemple au gardiennage. Les emplois des garçons sont davantage regroupés dans le secteur secondaire. Corollairement, on sait que les revenus d'emploi sont fonction du secteur et qu'ils sont plus élevés pour les secteurs primaire et secondaire; ainsi, comme le montre Violette (1991), les filles décrocheuses travaillent deux fois moins d'heures et gagnent deux fois moins que leurs pairs. Violette (1991) conclut que c'est en fonction du sexe que le mode de vie change de façon plus notable après l'abandon scolaire, les filles étant proportionnellement plus nombreuses à aller vivre avec un conjoint ou à vivre seules, les garçons demeurant plus souvent avec leurs parents.

Le paradoxe de l'abandon scolaire différencié peut s'expliquer à l'aide du modèle de la socialisation : plusieurs stéréotypes masculins, bien présents chez les garçons de milieu peu favorisé, concourent à une culture de résistance à l'école; les conséquences de cette sortie prématurée paraissent attirantes (Hrimech et Théorêt, 1997). Chez les filles qui tirent leur épingle du jeu en termes scolaires, les conséquences de l'abandon sont habituellement désastreuses, créant un effet de repoussoir sur la décision d'abandonner. Ces pressions inverses sur les garçons et sur les filles, cohérentes avec la socialisation différenciée et ses manifestations familiales, scolaires et socioprofessionnelles, seraient suffisantes pour produire les résultats d'abandon scolaire différencié. Faut-il donc se surprendre que les filles abandonnent l'école en moins grand nombre, rapportent

faire plus d'effort dans leurs études, soient plus attirées que les garçons vers la poursuite d'études postsecondaires et que même décrocheuses, elles s'estiment très satisfaites du milieu scolaire?

Finalement, il reste à mettre en question l'accent mis sur l'abandon scolaire des garçons. Alors que la situation de sous-scolarisation des jeunes de milieux socioéconomiquement faibles ne semble guère soulever de passions, l'écart entre filles et garçons apparaît en revanche socialement inacceptable (Brossard, 1992). Une telle différence entre les sexes est perçue comme considérable (Sunter, 1993), appelant des réactions vives de certains décideurs (MÉQ, 1996). À l'inverse, une interprétation féministe tendrait à représenter les faits observés et l'éducation comme un exemple de système dont on change les règles aussitôt qu'elles parviennent à le maîtriser (Thomas, 1990). Plutôt que de tenter de favoriser un sexe ou l'autre, il faudrait mettre l'accent sur l'origine systémique des différentes difficultés des filles et des garçons. Cet examen permettrait de saisir que l'attention portée aux comportements inappropriés des garçons et la valorisation de caractéristiques reliées à une certaine idée de la masculinité en viennent à les désavantager. Il faudrait aussi sensibiliser les éducateurs et les parents aux difficultés bien réelles des adolescentes. Cette compréhension renouvelée de la scolarisation différentielle favoriserait la mise en oeuvre des pédagogies de l'équité (Solar, 1998) qui s'harmonisent mieux aux distinctions entre les trajectoires des filles et celles des garçons. En effet, avec statu quo, l'ensemble de la jeunesse se retrouve perdante.

NOTE

¹ Sont indiqués entre parenthèses la valeur du test T, le nombre de degrés de liberté et le seuil de signification.

RÉFÉRENCES

- Acker, S. et Oatley, K. (1993). Gender issues in education for science and technology : Current situation and prospects for change. *Canadian Journal of Education*, 18, 255–271.
- Adler, P., Kless, S. J. et Adler, P. (1992). Socialization to gender roles : Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of Education*, 65, 169–187.
- Astin, A. W. (1992). *What matters in colleges? Four critical years revisited*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Audet, D. et Royer, É. (1993). *Un guide d'intervention au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation et des services complémentaires.
- Bailey, S. (1993). The current status of gender equity research in American schools. *Educational Psychologist*, 28, 321–339.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris : Seuil.
- Baudoux, C. (1998). Les enjeux politiques de la mixité éducative. Dans N. Mosconi (dir.), *Égalité des sexes en éducation et formation* (p. 149–157). Paris : Presses universitaires de France.
- Beauchesne, L. (1991). *Les abandons scolaires au secondaire : profil sociodémographique*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction des études économiques et démographiques.

- Bédard-Ho, F. (1992). *Quand les choix débutent*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1996). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les éditions du remue-ménage.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et risque d'abandon scolaire au secondaire*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale de la recherche.
- Brossard, L. (1992). Des questions à discuter : les garçons ont-ils des chances égales de réussir à l'école? *Vie pédagogique*, 80, 20–22.
- Conseil du statut de la femme. (1992). *Quand le E n'est plus muet*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil du statut de la femme. (1995). *Les Québécoises déchiffrées*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil scolaire de l'Île de Montréal. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal*. Montréal : Auteur.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation : l'éducation des adultes dix ans après la commission Jean*. Avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec.
- Dandurand, P. (1990). Démocratie et école au Québec : bilan et défis. Dans F. Dumont et Y. Martin (dirs), *L'éducation 25 ans plus tard! Et après?* (p. 37–60). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Dubet, F. (1991). *Les Lycéens*. Paris : Seuil.
- Dumont, M. (1986, mai–juin). L'instruction des filles avant 1960. *Interface*, 7, 21–29.
- Dunnigan, L. et Gravel, N. (1992). *La santé des femmes démunies : mieux comprendre pour mieux intervenir*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux, Service à la condition féminine.
- Fine, M. et Rosenberg, P. (1983). Dropping out of high school : The ideology of school and work. *Journal of Education*, 165, 257–272.
- Fine, M. et Zane, N. (1991). Bein' wrapped too tight : When low-income women drop out of high school. *Women's Studies Quarterly*, 1 & 2, 77–99.
- Flynn, J. M. et Hossein, R. M. (1994). Prevalence of reading failure in boys compared with girls. *Psychology in the Schools*, 31, 6671.
- Guyon, L. (1996). *Derrière les apparences*. Québec : Ministère de la Santé et des Services sociaux.
- Harris, S., Nixon, J. et Rudduck, J. (1993). School work, homework and gender. *Gender and Education*, 5, 3–15.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire : une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Revue canadienne de l'éducation*, 22, 268–282.
- Johnson, M. D. (1990). *L'instruction des filles au Québec (1639–1960)* (Brochure No. 49). Ottawa : Société historique du Canada.
- Karp, E. (1988). *The drop-out phenomenon in Ontario secondary schools*. Toronto : Ontario Ministry of Education.
- Kelly, A. (1988). Gender differences in teacher-pupil interactions : A meta-analytic review. *Research in Education*, 39, 1–23.
- Laflamme, C. (1996). Inflation des diplômes et insertion professionnelle des jeunes : situation des

- diplômés du secondaire professionnel et du cegep technique sur le marché de l'emploi. *Revue des sciences de l'éducation*, 22, 47–72.
- Lambert, M. (1994). Le nombre d'adolescentes enceintes monte en flèche. *La gazette des femmes*, 15, 5–6.
- Lytton, H. et Romney, D. M. (1991). Parent's differential socialization of boys and girls : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109, 267–296.
- Merrett, F. et Wheldall, K. (1992). Teachers' use of praise and reprimands to boys and girls. *Educational Review*, 44, 73–79.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1991). *La réussite scolaire et la question de l'abandon des études*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995–1996 : exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Indicateurs de l'éducation, édition 1998*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction générale des ressources informationnelles.
- Sadker, M. et Sadker, D. (1994). *Failing at fairness*. New York : Charles Scribner's Sons.
- Sadker, M., Sadker, D. et Klein, S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of Research in Education*, 17, 269–364.
- Safir, M., Hertz-Lazarowitz, R., Bentsui-Mayer, S. et Kupermintz, A. (1992). Prominence of girls and boys in the classroom : Schoolchildren's perceptions. *Sex Roles*, 27, 439–453.
- Shepard, L. A. et Smith, M. L. (1989). *Flunking grades : Research and policies on retention*. London : The Falmer Press.
- Solar, C. (dir.). (1998). *Pédagogie et équité*. Montréal : Logiques.
- Stapley, J. C. et Haviland, J. M. (1989). Beyond depression : Gender differences in normal adolescents' emotional experiences. *Sex Roles*, 20, 295–308.
- Statistical Package for the Social Sciences. (1990). *SPSS/PC+ Advanced Statistics 4.0 : For the IBM/XT/AT and PS2*. Chicago : Auteur.
- Statistique Canada. (1993). *Après l'école : résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa : Gouvernement du Canada.
- Sunter, D. (1993). École, travail et décrochage. Dans *L'emploi et le revenu en perspective* (catalogue 75-001; p. 49–58). Ottawa : Statistique Canada.
- Terrill, R. et Ducharme, R. (1994). *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal : Service régional d'admission du Montréal métropolitain.
- Thomas, K. (1990). *Gender and subject in higher education*. London : Open University Press.
- Unger, R. et Crawford, M. (1992). *Women and gender : A feminist psychology*. Philadelphia : Temple University Press.
- Violette, M. (1991). *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès de décrocheurs et de décrocheuses*. Québec : Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.

Manon Théorët et Mohamed Hrimch sont professeurs au Département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville, Montréal (Québec) H3C 3J7.