



Conseil du statut de la
femme

Avis

L'égalité entre les sexes en milieu scolaire

2016

Québec 

Conseil du statut de la

femme

Avis

L'égalité entre les sexes en milieu scolaire

2016

Le Conseil du statut de la femme est un organisme de consultation et d'étude qui veille, depuis 1973, à promouvoir et à défendre les droits et les intérêts des Québécoises. Il conseille la ministre et le gouvernement sur tout sujet lié à l'égalité et au respect des droits et du statut des femmes. L'assemblée des membres du Conseil est composée de la présidente et de dix femmes venant des associations féminines, des milieux universitaires, des groupes socio-économiques et des syndicats.

Les orientations de cet avis ont été approuvées par les membres du Conseil du statut de la femme le 22 août 2016.

Membres du Conseil

Julie Miville-Dechêne, présidente	Lucie Martineau
Élise-Ariane Cabirol	Audrey Murray
Carole Gingras	Gisèle Picard
Rakia Laroui	Nadine Raymond
Leila Lesbet	Natalie Rinfret

Recherche et rédaction

Hélène Charron
Annie Grégoire-Gauthier
Joëlle Steben-Chabot

Direction de la recherche

Hélène Charron

Révision bibliographique

Julie Limoges

Coordination de l'édition

Sébastien Boulanger

Conception graphique et mise en page

Guyline Grenier

Révision linguistique

Bla bla rédaction

Date de parution

Décembre 2016

Toute demande de reproduction totale ou partielle doit être faite au Service de la gestion du droit d'auteur du gouvernement du Québec à l'adresse suivante : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca

Éditeur

Conseil du statut de la femme
800, place D'Youville, 3^e étage
Québec (Québec) G1R 6E2
Téléphone : 418 643-4326
Sans frais : 1 800 463-2851
Site Web : www.placealegalite.gouv.qc.ca
Courriel : publication@csf.gouv.qc.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2016
ISBN : 978-2-550-77184-5 (version imprimée)
978-2-550-77183-8 (version PDF)

© Gouvernement du Québec



Les pages intérieures de ce document sont imprimées sur du papier entièrement recyclé, contenant 100 % de fibres postconsommation et produit sans chlore.

Table des matières

Glossaire.....	7
Introduction.....	9
1 Le système scolaire québécois et l'égalité entre les sexes: histoire et fonctionnement actuel.....	13
1.1 Avant 1960: programmes spécifiques pour filles et inégalités d'accès à l'éducation supérieure....	13
1.2 1960-1990: Révolution tranquille et réformes de l'éducation.....	14
1.2.1 La démocratisation et l'établissement de la mixité scolaire.....	14
1.2.2 Les premières initiatives publiques égalitaires touchant les manuels et les pratiques éducatives.....	15
1.3 La réforme éducative de 1997-2005	17
1.4 Les années 2000 et la politique gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et les hommes.....	19
1.4.1 Les stéréotypes et la socialisation égalitaire	19
1.4.2 La diversification professionnelle des filles.....	21
1.5 La formation actuelle du personnel enseignant et en service de garde en matière d'égalité entre les sexes.....	22
2 Les contenus éducatifs en vigueur dans les écoles concernant l'égalité entre les sexes.....	25
2.1 Le Bureau d'approbation du matériel didactique: fonctionnement et efficacité	27
2.2 Les programmes et les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté.....	32
2.2.1 Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté	35
2.2.2 Les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté	37
2.2.3 Une histoire mixte en devenir.....	51
2.3 Les programmes et les manuels d'éthique et culture religieuse	54
2.3.1 Le programme d'éthique et culture religieuse et sa mise en place.....	54
2.3.2 Les manuels d'éthique et culture religieuse	58
2.4 Recommandations concernant les contenus éducatifs en vigueur dans les écoles	73
3 Les pratiques et les interventions en milieu scolaire dans la socialisation des enfants.....	75
3.1 La socialisation de genre	76
3.2 Les pratiques de différenciation.....	77
3.2.1 Des attentes et des comportements différents selon le sexe	77
3.2.2 L'illusion de neutralité et le « curriculum caché » des pratiques de genre.....	85

3.3 Les garçons et l'école : la naturalisation de leurs besoins.....	89
3.3.1 Les enjeux de la féminisation du système scolaire.....	90
3.3.2 Le besoin de bouger des garçons.....	95
3.3.3 Les origines et la complexité du débat sur la réussite scolaire différenciée selon le sexe	98
3.4 L'enjeu de la mixité et de la non-mixité	104
3.5 La socialisation entre pairs.....	109
3.5.1 Le grand négligé de l'expérience scolaire : l'aspect des interactions entre jeunes.....	110
3.5.2 Les espaces de socialisation entre pairs	112
3.6 Recommandations concernant les pratiques éducatives et les interventions en milieu scolaire dans la socialisation des enfants	118
Listes des recommandations.....	121
Bibliographie.....	123
Annexe 1 – Liste des manuels scolaires analysés	137
Annexe 2 – Éléments de contenu concernant l'égalité entre les sexes en éthique et culture religieuse.....	139
Annexe 3 – Présentation de l'échantillon.....	141
Annexe 4 – Questionnaire.....	145

Glossaire

Androcentrisme	Conception, consciente ou non, posant le masculin comme norme de référence et menant à envisager les choses du point de vue des êtres humains de sexe masculin uniquement.
Care (éthique du)	«[A]ctivité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde” de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend notre corps, nous-même et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie» (Tronto, 2009, p. 13).
Curriculum caché	Ensemble d'expériences qui, sous forme d'interactions et de transmissions implicites, consolident et maintiennent les rapports sociaux de sexe inégalitaires invisibilisés dans le curriculum officiel.
Genre	Processus social et historique de différenciation et de hiérarchisation des femmes et des hommes, du féminin et du masculin. Le genre équivaut au rapport social de sexe, lequel s'articule avec les autres rapports sociaux pour produire les inégalités sociales.
Hétéronormativité	Affirmation de l'hétérosexualité comme norme sociale ou comme supérieure aux autres orientations et identités sexuelles.
Matriarcat	À l'opposé du patriarcat, le matriarcat serait un système politique et social dans lequel les femmes et les mères de famille jouent un rôle politique, social et économique prépondérant. Un tel système n'a jamais été observé, dans aucune société. Les sociétés qu'on qualifie généralement de « matriarcales » sont plutôt des sociétés matrilineaires, généralement moins inégalitaires que les sociétés patrilineaires et patriarcales.
Matrilinearité	Système de filiation reposant sur l'ascendance maternelle.
Naturalisme de genre	Explication des différences entre les sexes par des principes hors de la portée des humains (nature, dogme religieux, etc.) et condamnant ces différences et leur organisation hiérarchique à la fixité, à l'éternité.
Symétrisation des groupes ou des catégories de sexe	Procédé intellectuel faisant s'équivaloir l'expérience des hommes et des femmes face aux inégalités de sexe (notamment face aux stéréotypes) et niant, par le fait même, le rapport inégalitaire constitutif de la relation entre les femmes et les hommes et ses effets. La symétrisation du rapport des femmes et des hommes au genre sous-entend l'idée que l'égalité entre les sexes serait déjà atteinte.

Introduction

L'école est un espace central d'apprentissage des identités de genre* et des modèles de relations entre les sexes et elle relève de la responsabilité de l'État québécois. Le Conseil du statut de la femme en avait d'ailleurs fait un terrain d'étude dès le milieu des années 1970 en s'interrogeant de manière approfondie sur les manuels scolaires et les représentations stéréotypées du masculin et du féminin qu'on y trouvait (Dunnigan, 1976). De nombreux efforts de l'État québécois ont par la suite visé à extraire le sexisme et les stéréotypes de sexe des programmes, du matériel pédagogique et des pratiques éducatives. Malgré ces diverses initiatives, plusieurs éléments du contexte actuel justifient que le Conseil se penche de nouveau sur la question du rôle des contenus et des pratiques scolaires dans le maintien des inégalités entre les sexes au Québec.

Les filles persévèrent davantage à l'école et sont devenues majoritaires, de manière globale, parmi les personnes étudiant à l'université. Si, en 2011, les femmes de 45 ans et plus sont moins nombreuses que les hommes à être diplômées de l'université, il en va différemment pour les femmes de 20 à 34 ans. En dépit de cette progression remarquable, les jeunes Québécoises continuent de s'orienter massivement vers les domaines professionnels occupés traditionnellement par leur sexe, malgré plusieurs initiatives locales et nationales de promotion des métiers non traditionnels pour les filles. Les garçons, quant à eux, sont toujours quasiment absents des domaines relationnels et de soins, en éducation préscolaire et primaire, en sciences infirmières, en secrétariat, etc. Bref, l'école concourt encore aujourd'hui au fait que les filles et les garçons se dirigent vers les domaines occupés traditionnellement par chaque sexe. Des inquiétudes ont également été exprimées quant à la réduction importante de l'offre de cours concernant l'éducation non sexiste dans les facultés universitaires d'éducation au Québec. L'adhésion à l'idée selon laquelle l'égalité est atteinte, mesurée dans divers sondages et questionnaires récents¹, est porteuse de risques de reculs en matière de déconstruction des stéréotypes. De même, les croyances qui fondent sur la nature l'inégal partage entre les sexes du travail domestique et parental dans l'espace privé, encore dominantes dans la population (*Portrait...*, 2015), contribuent fortement à reproduire les inégalités de sexe. L'école a un rôle central à jouer dans la déconstruction de cette idée, notamment dans le contexte de la multiplication des produits destinés aux filles ou aux garçons spécifiquement (vêtements, jouets, albums, etc.) (Dafflon Nouvelle, 2006) et de l'absence de contenus touchant directement le travail parental et domestique dans les curriculums scolaires (Tremblay, 2012).

* Les mots accompagnés d'une étoile sont définis dans le glossaire.

¹ Notamment dans un sondage de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse et dans un autre réalisé à l'automne 2012 auprès d'environ 1 300 femmes et 200 hommes de la Capitale-Nationale par la table de concertation en condition féminine hébergée par la conférence régionale des élus de cette région.

Dans les dernières années, de nombreux avis et recherches du Conseil du statut de la femme, se rapportant à des thèmes variés, ont souligné l'importance de la socialisation non stéréotypée pour la poursuite de l'avancée vers l'égalité entre les sexes. En 2008, l'avis *Le sexe dans les médias*, même s'il ne portait pas sur l'école à proprement parler, formulait plusieurs recommandations sur les curriculums scolaires, pour qu'en soient extraits les éléments stéréotypés et inégalitaires. Dans le même esprit, l'avis *Une mixité en chantier : les femmes dans les métiers de la construction* (2013) soulevait le problème du recrutement et du maintien en emploi des filles dans les métiers traditionnellement occupés par des hommes et recommandait notamment de recourir à des campagnes de sensibilisation afin de déconstruire des stéréotypes de sexe prégnants. Les derniers mémoires et avis du Conseil portant sur le partage des congés parentaux (2015) et sur la violence sexuelle envers les femmes (2015) placent aussi au cœur de leur réflexion et de leurs recommandations la question de l'éducation à l'égalité, qui concerne au premier chef l'institution scolaire.

Il ne s'agit pas, évidemment, de refaire le travail effectué dès 1976 par Lise Dunnigan pour le Conseil du statut de la femme dans *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, un examen approfondi des personnages présents dans 225 manuels scolaires en fonction de leurs caractéristiques sociales, mais également des activités qu'on les voyait entreprendre et des comportements socioémotifs qu'ils manifestaient. Maintenant que les savoirs sur l'histoire des femmes et sur les inégalités de sexe sont nombreux et disponibles, il est question, dans le présent avis, de savoir s'ils ont été introduits dans le système scolaire québécois, tant dans les contenus enseignés aux enfants que dans les pratiques et les représentations éducatives du personnel enseignant.

Ainsi, cet avis se penche dans un premier temps sur les contenus portant sur les femmes, le féminisme, les stéréotypes de genre, le caractère socialement construit des différences entre les sexes, le travail domestique et parental et le *care*^{*2} que proposent aux élèves les programmes et les manuels d'univers social (univers social, histoire, géographie) et d'éthique et culture religieuse (qui doivent intégrer l'idée de relations égalitaires). La deuxième section de l'avis porte sur les représentations et les pratiques enseignantes se rattachant aux différences entre les sexes, à la mixité et aux inégalités de sexe en milieu scolaire.

Bref, la volonté guidant cet avis est celle d'aller au-delà des programmes, vers le « curriculum caché* », afin de comprendre comment l'interaction des contenus et des pratiques éducatives participe au maintien des inégalités de sexe (Baudoux et Noircent, 1997, p. 107). Le curriculum caché renvoie à la fois à l'intérêt inégal du personnel enseignant à l'égard des élèves selon

2 Le Conseil a choisi de ne pas traduire le mot *care*. En anglais, le terme englobe différentes significations (il s'agit à la fois d'une éthique, d'une attitude et d'un ensemble de pratiques) qu'aucune traduction en français ne rend fidèlement. La non-traduction du mot est un choix quasi unanime chez les féministes francophones (Bourgault et Perreault, 2015).

le sexe, à l'évaluation différenciée des travaux, aux comportements des pairs selon le sexe et à diverses symboliques diffuses (dans les contenus au programme, dans les représentations visuelles et dans l'organisation de l'espace scolaire, dans les mécanismes de ségrégation des filles et des garçons à l'intérieur d'espaces distincts et d'activités différentes ainsi que dans la langue française telle qu'elle s'enseigne encore aujourd'hui).

Plus concrètement, cet avis rappelle d'abord l'histoire du système scolaire québécois au regard de l'égalité entre les sexes. Il propose une analyse des manuels approuvés pour les programmes d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté (ordres primaire et secondaire) qui mesure les avancées et les limites de la pénétration dans ces documents des savoirs sur les femmes, les féminismes et les inégalités de sexe. Il présente ensuite les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès des membres du personnel scolaire québécois pour mieux connaître leurs représentations et leurs pratiques de gestion de la mixité et des contenus éducatifs.

1 Le système scolaire québécois et l'égalité entre les sexes : histoire et fonctionnement actuel

1.1 Avant 1960: programmes spécifiques pour filles et inégalités d'accès à l'éducation supérieure

Jusqu'aux années 1960, la scolarisation des filles québécoises est spécifique et différente de celle existant pour les garçons. Les écoles sont non mixtes, à l'exception des écoles rurales primaires, et les filles ont très peu accès au diplôme de baccalauréat nécessaire pour l'admission à l'université (Dumont et Fahmy-Eid, 1986).

La formation professionnelle des filles suit les changements qui surviennent dans la structure économique du Québec. Le développement du secteur des services et de la bureaucratie à partir du début du XX^e siècle pousse des jeunes filles des classes moyennes et privilégiées à suivre des formations dans des écoles privées comme le O'Sullivan's Business College ou l'Institut sténographique Perrault. Les écoles ménagères qui ouvrent progressivement à partir de 1882 s'inscrivent dans le même processus de professionnalisation des femmes, tout en étant un instrument de renforcement de la division traditionnelle du travail entre les sexes et de la fonction domestique et maternelle des femmes :

[...] derrière l'engouement pour l'enseignement ménager se profile la crainte de voir l'industrialisation et l'urbanisation déstructurer les assises de la famille traditionnelle dont la pérennité repose, aux yeux des élites, sur la capacité des femmes d'attacher leur mari et leurs enfants au foyer. S'il cherche visiblement à ancrer les femmes dans l'univers domestique, ce mouvement témoigne également d'une volonté de rehausser le statut des ménagères à une époque où l'éducation semble devenir la clé pour affirmer la valeur sociale de toute activité (Baillargeon, 2012, p. 103).

À la même période, les écoles normales pour filles (qui préparent les femmes au métier d'enseignante) se multiplient et essaiment dans toutes les régions, tandis que les premières écoles d'infirmières voient le jour et soutiennent la professionnalisation des activités féminines. Les écoles de travail social, de leur côté, ouvrent leurs portes dans les années 1940 à l'Université de Montréal et à l'Université Laval. L'accès à l'université demeure toutefois étroitement contrôlé, particulièrement dans le milieu francophone, qui accuse, par rapport aux universités McGill et Bishop's, un retard de plusieurs décennies dans l'ouverture aux femmes des programmes de droit et de médecine.

Ce n'est qu'après plusieurs années de revendications, en 1908, que les religieuses de la congrégation de Notre-Dame obtiennent l'autorisation d'ouvrir un collège classique féminin permettant aux femmes d'accéder à l'université. Entre 1944 et 1960, le nombre de collèges classiques

féminins passe de 12 à 21, même s'ils ne reçoivent pas de subventions de l'État avant 1959, contrairement aux collèges classiques masculins et aux instituts familiaux. Ces derniers se développent à partir de 1938 afin de promouvoir la mission domestique des femmes.

Malgré les difficultés d'accès et les obstacles dans l'exercice des professions majoritairement masculines³, le nombre de femmes qui poursuivent des études universitaires est en nette augmentation durant les années 1940 et 1950, particulièrement dans des professions paramédicales à forte prédominance féminine comme la diététique, la réadaptation, le service social et les sciences infirmières (Prud'homme, 2011). Selon Johanne Collin, le nombre de femmes inscrites dans 12 facultés professionnelles à l'Université de Montréal passe de 92 entre 1940 et 1944 à plus de 2000 entre 1960 et 1964. Parmi ces dernières, quelques centaines fréquentent les facultés de médecine et de droit, tandis que près de 1500 sont inscrites dans les programmes associés aux professions paramédicales (Baillargeon, 2012, p. 166).

1.2 1960-1990: Révolution tranquille et réformes de l'éducation

1.2.1 La démocratisation et l'établissement de la mixité scolaire

Bien que les années 1950 aient été le ferment de réflexions sur l'éducation, il faut attendre l'élection du gouvernement libéral de Jean Lesage en juin 1960 pour que de profondes réformes structurelles dans le système d'éducation québécois soient véritablement amorcées. L'État accroît les subsides versés aux commissions scolaires, augmente l'âge obligatoire de fréquentation scolaire, mais surtout institue la Commission royale d'enquête sur l'éducation, connue sous le nom de commission Parent. Andrée Dufour (1997, p. 88) rappelle que « dans leur rapport, dont les premiers tomes paraissent en 1963, les commissaires proposent un système scolaire unifié, intégré, public depuis la maternelle jusqu'à l'université et placé sous l'autorité d'un véritable » ministère de l'Éducation, établi officiellement en mai 1964, malgré l'opposition des évêques.

La réforme du système d'éducation est d'abord perçue comme un outil central de la modernisation du Québec, mais aussi de la réduction des inégalités sociales. Cependant, la réduction des inégalités entre les sexes n'est pas au centre des réformes et du projet de mixité; en France non plus d'ailleurs (Magar-Braeuner, 2012). La création des cégeps, qui remplacent les collèges classiques à titre d'institution intermédiaire entre les ordres secondaire et universitaire, permet à un plus grand nombre d'élèves issues des milieux socioéconomiques moins privilégiés d'accéder aux études supérieures (Dandurand, 1990). Les femmes sont d'ailleurs les premières à profiter

³ En dépit de leur accès aux programmes de droit, par exemple, les femmes ne peuvent exercer leur métier d'avocate avant 1941, lorsque le Barreau les y autorise.

de cette démocratisation de l'éducation supérieure. Pour autant, les réformateurs du système d'éducation n'ont pas le projet de remettre en question le rapport différencié des femmes et des hommes au marché du travail :

Le rapport Parent, du nom du président de la commission, M^{gr} Alphonse-Marie Parent, proclame aussi l'égalité de l'éducation pour les filles et les garçons, sans toutefois remettre en question la division genrée des rôles sociaux; si les commissaires conçoivent que l'école doit préparer les filles à entrer sur le marché de l'emploi, dans leur esprit, leurs études doivent aussi développer leurs aptitudes pour les soins du ménage et des enfants, le travail salarié ne constituant, à leurs yeux, qu'une activité secondaire par rapport à leur destinée première de mère et d'épouse (Baillargeon, 2012, p. 168).

L'école québécoise des années 1970 et 1980 continue ainsi de proposer des contenus éducatifs imprégnés des conceptions traditionnelles et sexistes des rôles féminins et masculins même si les cours d'économie familiale et d'initiation à la technologie sont désormais donnés aux jeunes des deux sexes et que l'ensemble du curriculum est commun. De même, un module en histoire des femmes est rendu facultatif dans le programme d'histoire de quatrième secondaire et des éléments d'éducation sexuelle concernant les stéréotypes de sexe sont insérés dans le programme de formation personnelle et sociale, mais dans une perspective se situant « fondamentalement dans la continuité de la tradition religieuse québécoise, tout en intégrant certaines valeurs mises en avant par des sexologues » (Boucher, 2003, p. 136).

En effet, après un premier programme expérimental d'éducation à la sexualité contesté par des parents et des associations religieuses en 1972, un nouveau projet de programme devant s'appliquer à l'ensemble des cycles scolaires est élaboré en 1980. Deux ans plus tard, le ministère de l'Éducation du Québec revient sur la première mouture pour satisfaire certains groupes inquiets que soit enseignée aux enfants l'idée selon laquelle les différences de sexe sont socialement construites. Cette nouvelle version édulcorée devient une des quatre composantes obligatoires du programme de formation personnelle et sociale en 1986-1987, jusqu'à la fin des années 1990.

Les principaux gains structurels réalisés durant cette première période touchent les manuels scolaires, desquels il sera question dans les sections suivantes.

1.2.2 Les premières initiatives publiques égalitaires touchant les manuels et les pratiques éducatives

Dès sa création en 1973, le Conseil du statut de la femme s'intéresse au problème du sexisme des contenus scolaires et entreprend une étude systématique des manuels en usage au Québec. Lise Dunnigan procède à une analyse des personnages de 225 manuels de diverses disciplines.

Elle se penche sur la représentation quantitative des hommes et des femmes, les activités qui leur sont associées et les comportements socioémotifs qu'ils manifestent.

Les conclusions de l'étude de Dunnigan sont claires: les stéréotypes de sexe sont prédominants dans les manuels. Les femmes sont sous-représentées et apparaissent d'abord dans le cadre domestique et familial comme des mères et des filles soumises et sages. Les professions qu'on les voit exercer sont très peu diversifiées en comparaison de celles associées aux hommes. Le Conseil émet alors des recommandations précises afin que les manuels ne proposent plus de contenus sexistes.

En réponse à ces recommandations, le ministère de l'Éducation met sur pied le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) qui, avec le Conseil du statut de la femme et la Commission des droits de la personne, forme le groupe de travail sur la désexisation du matériel scolaire. Celui-ci procède à l'élaboration de critères d'évaluation du matériel didactique, notamment afin d'en éliminer les stéréotypes. L'élaboration de la grille d'analyse mène à une première évaluation des nouveaux manuels en juin 1982. Néanmoins, des manuels plus anciens, ayant échappé à cette évaluation, continuent de circuler et d'être utilisés dans le milieu scolaire (Ministère de l'Éducation, Coordination à la condition féminine, 1985, p. 11). Dans ce contexte, et pour soutenir les enseignants et les enseignantes dans le choix de matériel, le ministère publie un guide, dont l'utilisation se révèle toutefois trop complexe pour le personnel enseignant et professionnel de l'éducation. La publication inspirera tout de même d'autres guides et interventions au groupe de travail.

En 1982, 14,6 % des manuels avaient été refusés en raison de la présence de stéréotypes sexistes, alors qu'en 1984, ce chiffre avait augmenté à 17,6 %. Au-delà de cette évaluation quantitative du succès des initiatives entourant la désexisation du matériel scolaire, deux problèmes sont soulevés dans le plan d'action de la Coordination à la condition féminine du ministère de l'Éducation en 1985 :

1. L'incapacité des concepteurs et conceptrices de manuels à trouver des représentations non sexistes pour remplacer celles faisant l'objet de critiques, notamment par manque de formation et de ressources;
2. La faible incidence des efforts de désexisation du matériel didactique dans le milieu scolaire lui-même en raison, d'une part, de la présence de vieux manuels n'ayant pas fait l'objet d'une évaluation du point de vue du sexisme et, d'autre part, du manque de formation du personnel enseignant à l'analyse critique du matériel à sa disposition.

Conséquemment, ce plan d'action formulait l'objectif de distribuer des outils et des formations pour faciliter la production de manuels non sexistes et pour aider le personnel enseignant à contrer le sexisme dans le matériel utilisé. Quelques guides à l'intention du personnel enseignant, visant l'acquisition d'attitudes non sexistes dans les pratiques et activités pédagogiques

(1989), sont produits jusqu'au début des années 1990. Puis, on observe un ralentissement de la production de la Coopération à la condition féminine du ministère de l'Éducation, jusqu'à un tarissement.

1.3 La réforme éducative de 1997-2005

À la suite des États généraux sur l'éducation, tenus en 1995, et sous l'influence de certains théoriciens du socioconstructivisme⁴, une vaste réforme des curriculums et des méthodes d'enseignement est mise en œuvre de la deuxième moitié des années 1990 jusqu'au milieu des années 2000. Du point de vue des savoirs et des enseignements susceptibles d'avoir un effet sur les inégalités entre les sexes, quelques éléments méritent d'être soulevés.

Cette période se caractérise d'abord par la disparition du programme de formation personnelle et sociale (qui abordait les questions de sexualité, de santé, de consommation et de rapports interpersonnels) ainsi que d'économie familiale et d'initiation à la technologie. La croyance voulant que ces savoirs soient secondaires par rapport aux « matières fondamentales » que sont le français et les mathématiques et qu'il revienne d'abord aux familles de les transmettre aux enfants sous-tend cette décision. Le rapport du groupe de travail sur le curriculum présidé par Paul Inchauspé, s'appuyant sur des réflexions déjà amorcées par le rapport Corbo déposé en 1994, recommande l'abolition de ces programmes en invoquant diverses raisons :

Éliminer les chevauchements et les duplications considérant que les cours ne sont pas toujours le moyen le plus approprié pour favoriser des apprentissages, considérant qu'il y a lieu d'introduire certains savoirs nouveaux, et considérant enfin que la famille est l'institution la plus apte à transmettre certaines valeurs et certains apprentissages (MEQ, 1997, p. 57).

Cette réitération de la frontière entre les savoirs légitimes dans l'espace scolaire et public et ceux n'exigeant pas de formalisation et d'engagement de la part de l'État n'a pas soulevé de contestations importantes à la fin des années 1990, ni lors de la disparition concrète des cours en 2005. Cette faible opposition s'explique peut-être par le fait que ces contenus devaient être intégrés dans les autres cours sans faire l'objet de programmes ou d'évaluations spécifiques, par l'entremise des domaines généraux de formation. Ces domaines regroupent à la fois la santé et le bien-être, l'orientation et l'entrepreneuriat, l'environnement et la consommation, les médias, le vivre-ensemble et la citoyenneté⁵. C'est de cette manière que l'éducation à la sexualité

4 Le socioconstructivisme insiste sur le rôle des interactions individuelles multiples, ainsi que des processus intrapsychique et interpsychique, au fondement de l'apprentissage ou de la construction individuelle des savoirs. Ce paradigme, porté par des experts en psychopédagogie qui occupent une place grandissante dans les instances consultatives en matière d'éducation, fortifie le passage d'une conception de l'école comme vecteur d'une culture commune définie comme patrimoine collectif à celle de vecteur de compétences formelles permettant aux individus de créer cette culture commune (Charron, 2012, p. 280).

5 Pour un historique de l'apparition de cette notion, voir *Les domaines généraux de formation, objet d'examen en adaptation continue*, Commission des programmes d'études, 2003.

est presque complètement disparue des programmes scolaires, tout comme les enseignements sur l'alimentation, la couture, la menuiserie et le bricolage domestique. En 2016, ces savoirs ne sont toujours pas réintégrés sous des formes actualisées dans les programmes⁶. À court terme, l'inclusion de l'éducation à l'égalité parmi les domaines généraux de formation pourrait apparaître comme une avenue intéressante pour favoriser l'apprentissage de comportements égalitaires à l'école. Toutefois, une telle option ne saurait être suffisante pour transmettre une réelle éducation à l'égalité. En effet, les savoirs associés aux domaines généraux de formation sont toujours laissés à l'entière discrétion du personnel enseignant, alors que notre enquête, présentée dans la troisième section, montre qu'il manque de formation pour agir efficacement en cette matière.

Cette réforme des curriculums scolaires a également – et surtout – porté sur les approches pédagogiques privilégiées par les enseignants et les programmes. Ses concepteurs avaient l'ambition de rendre l'école plus active et, surtout, plus conforme aux préceptes du socioconstructivisme. Grosso modo, il s'agissait de passer d'un paradigme de transmission des connaissances à un paradigme de reconstruction des savoirs par les enfants afin d'enraciner et de consolider les apprentissages, d'en favoriser l'appropriation. Cet aspect de la réforme a fait l'objet de nombreuses discussions et débats, car elle a impliqué une refonte des pratiques et des outils d'enseignement, notamment des manuels.

Les enjeux entourant l'évaluation des manuels passent alors de la validation de la conformité aux programmes et aux critères d'évaluation socioculturels à la critique de l'approche de transmission des connaissances – caricaturée et fortement péjorée –, devant disparaître devant celle de la construction des connaissances⁷. Par exemple, les évaluations des programmes d'histoire et de géographie par la Commission des programmes d'études (CPE)⁸ critiquent le trop grand nombre de connaissances à assimiler, lesquelles feraient écran, de ce point de vue, à l'élaboration des compétences historiques.

Ce qu'il faut retenir pour notre propos, c'est que la réforme a donné lieu à un déplacement faisant la part belle aux préoccupations formelles (pédagogiques) plutôt qu'aux enjeux de contenu. Tous les efforts investis durant les années 1980 pour outiller le personnel enseignant et les enfants par rapport aux inégalités sociales et de sexe sont alors repoussés au second plan dans les réflexions et les structures évaluatives.

On note d'ailleurs au début des années 2000 un affaiblissement de la formation sur le sexisme en milieu scolaire donnée aux futurs enseignants dans les universités. Environ à la même époque, la Coopération à la condition féminine du ministère de l'Éducation est abolie et ses

6 Le Conseil publiera en 2017 un avis sur la vie amoureuse et sexuelle des jeunes filles qui portera plus directement sur l'éducation à la sexualité, laquelle fait actuellement l'objet d'un projet pilote dans quelques écoles.

7 Un exemple d'article scientifique proposant une approche réductrice et trop théorique des approches pédagogiques : Lebrun, Lenoir et Desjardins, 2004.

8 Cette commission devient ensuite le Comité-conseil sur les programmes d'études (CCPE).

professionnelles sont réintégrées dans diverses directions du ministère; la coordonnatrice, désormais sans équipe, est alors rattachée au sous-ministre. Les contenus des programmes qui traitent aujourd'hui des enjeux les plus près des domaines touchés par les cours de formation personnelle et sociale et qui sont les plus susceptibles d'aborder la question des inégalités de sexe seront réorganisés autour de deux programmes – histoire et éducation à la citoyenneté (domaine de l'univers social) et éthique et culture religieuse –, fortement revus ou entièrement nouveaux. Ces deux programmes seront présentés plus longuement dans les sections ultérieures qui les prennent directement pour objet.

1.4 Les années 2000 et la politique gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et les hommes

Après la réintégration des professionnelles de la Coordination à la condition féminine dans les autres directions du ministère de l'Éducation, la responsabilité de l'élaboration et de la coordination de projets gouvernementaux en égalité dans les milieux scolaires a globalement été assumée par le Secrétariat à la condition féminine, dans le cadre de la politique gouvernementale pour l'égalité entre les femmes et les hommes. Deux volets de cette action seront successivement abordés dans cette section : les projets de sensibilisation aux stéréotypes de sexe et à la socialisation égalitaire d'une part, et les projets visant la diversification professionnelle des filles d'autre part.

1.4.1 Les stéréotypes et la socialisation égalitaire

Entre 2007 et 2011, dans le cadre du premier plan d'action de la politique, l'action du Secrétariat à la condition féminine en milieu scolaire a surtout été liée au suivi des travaux du BAMD (dont il sera question dans les sections suivantes), à la promotion d'un document destiné au personnel enseignant, *Filles et garçons... Accordons-nous!*, encore accessible sur le site du ministère de l'Éducation, et à la mise en œuvre de formations à l'intention du personnel enseignant des écoles primaires et secondaires. Il semble que la réception par les milieux scolaires de cette offre de formation ait été décevante; peu d'écoles s'en seraient prévaluées en raison des horaires chargés et de la priorisation d'autres enjeux pédagogiques ou sociaux par le personnel enseignant.

Dans le cadre du deuxième plan d'action de la politique en égalité, entre 2011 et 2015, le Secrétariat à la condition féminine a poursuivi son rôle auprès des partenaires gouvernementaux et a surtout travaillé à l'élaboration de deux nouveaux projets, dont l'un n'est pas encore achevé. D'abord, il a produit et diffusé, à l'intention du personnel préscolaire, une vidéo et des outils éducatifs sur la socialisation et les stéréotypes de genre. S'ils sont salués comme des outils pertinents et de grande qualité, il est difficile de connaître leur degré d'appropriation par les intervenantes en milieu préscolaire. On sait toutefois que 29 formations (ayant atteint plus de 500 personnes, selon le bilan publié par le Secrétariat) ont été données à partir de ces

productions. Le second projet sur les stéréotypes sexuels n'était pas encore mis en œuvre lors du dépôt du bilan du deuxième plan d'action. Il est permis de s'interroger sur la portée réelle de tels projets prenant la forme de répertoires d'outils ou de sensibilisation en ligne, puisque ces derniers risquent d'être utilisés surtout par des personnes déjà conscientes des enjeux d'égalité et de socialisation non stéréotypée et non par celles qui considèrent que l'égalité est atteinte ou qu'elle ne relève pas de leur responsabilité. Dans une volonté de favoriser les transformations sociales vers l'égalité, ce sont pourtant ces dernières personnes qui devraient faire l'objet d'interventions prioritaires. De plus, il est possible de se demander si un projet visant l'information des parents et du personnel scolaire peut véritablement remplacer une formation permettant d'aller au-delà des idées convenues et des certitudes qui dissimulent encore aujourd'hui des pratiques responsables de la reproduction des inégalités.

Dans le cadre de sa mission de régionalisation, le Secrétariat à la condition féminine a également financé divers projets de moins grande envergure, portés par des organismes locaux comme des commissions scolaires ou des groupes de femmes. Ces subventions (notamment attribuées dans le cadre des ententes spécifiques sur l'égalité entre les femmes et les hommes) ont financé plusieurs projets sur l'hypersexualisation et sur les rapports égalitaires, notamment la production de guides dont on ne connaît ni l'usage ni l'appropriation par les milieux et qui, en fin de compte, remettent peu en question les représentations et les pratiques enseignantes en tant que telles. Il serait intéressant que ces projets soient répertoriés afin que le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur favorise la diffusion des meilleurs dans les milieux scolaires. Par exemple, le guide *Kaléidoscope*, un répertoire de 200 livres de littérature jeunesse faisant la promotion de modèles et de comportements égalitaires⁹ qu'a réalisé la YWCA Québec, pourrait être largement diffusé dans les écoles primaires.

Même s'ils sont ancrés dans leurs milieux, ces projets sont, en outre, de courte durée, et ils se heurtent aux mêmes difficultés d'accès au milieu scolaire que l'offre de formation du Secrétariat à la condition féminine. Par exemple, ces dernières années, le projet J'éduque à l'égalité du groupe ConcertAction femmes Estrie prévoyait mettre en place dans la région un projet pilote d'école égalitaire qui devait comprendre une formation et un suivi destiné à accompagner les équipes-écoles dans la transformation de leur milieu. Or, peinant à s'implanter dans les écoles, ce projet s'est plutôt limité à offrir à du futur personnel scolaire, recruté dans les cégeps et à l'Université de Sherbrooke, des ateliers de formation de trois heures sur les stéréotypes, les iden-

9 Le guide offre une classification par âges (0-4 ans, 4-6 ans, 6-9 ans et 9-12 ans) et par thématiques (égalité des sexes, affirmation de soi, diversité corporelle, diversité culturelle, diversité familiale, diversité fonctionnelle, diversité sexuelle et de genre et sociétés) de livres de la littérature internationale francophone. Il ne s'agit pas d'un portrait de la littérature jeunesse, mais bien d'une sélection de livres se caractérisant par leur absence de stéréotypes de genre. Voir <http://bit.ly/1RMUJ9E>.

tités sexuelles et la persistance d'orientations professionnelles différenciées¹⁰. Ces ateliers proposaient des contenus portant sur le matériel scolaire et les élèves, mais interrogeaient peu les pratiques enseignantes elles-mêmes et étaient trop brefs pour transformer de manière durable les pratiques et les représentations enseignantes.

En somme, bien que le Plan d'action gouvernemental en matière d'égalité entre les femmes et les hommes 2011-2015 comprenne des actions en milieu scolaire, son seul élément véritablement structurant est le projet d'implantation d'un programme d'éducation à la sexualité (accompagné de la formation nécessaire des enseignants) au primaire et au secondaire. À l'automne 2015, une quinzaine de projets pilotes, prévoyant l'intégration de quelques heures obligatoires d'éducation à la sexualité dans les matières existantes, ont vu le jour pour une période de deux ans. Les autres actions ciblées sont des activités de sensibilisation facultatives et touchant un nombre restreint d'intervenantes et d'intervenants en milieu scolaire.

1.4.2 La diversification professionnelle des filles

Depuis la fin des années 1990, de nombreux projets visant la diversification professionnelle des femmes ont été menés en milieu scolaire. Souvent amorcés à l'initiative de groupes de femmes et d'organismes communautaires, certains projets encourageant l'accès plus grand des filles aux métiers non traditionnels ont été repris par le ministère de l'Éducation, qui en assure la diffusion et une certaine forme de pérennité. Dans le dernier plan d'action du Secrétariat à la condition féminine, en partenariat avec le ministère de l'Éducation, quelques projets récurrents s'inscrivent dans cet objectif, notamment le concours *Chapeau les filles!* et son volet *Excelle science*. D'autres initiatives en milieu scolaire faisant la promotion des carrières scientifiques et technologiques relèvent plutôt de la responsabilité des ministères à vocation économique et de la mise en œuvre d'un plan d'action interministériel visant la progression des Québécoises en sciences et en technologies pour les périodes 2007-2010 et 2011-2015 (MDEIE, 2008; MESRST, 2013a; 2013b). Une portion importante des enveloppes budgétaires est consacrée à des projets particuliers en milieu scolaire, élaborés par le personnel travaillant quotidiennement avec les jeunes.

Malheureusement, l'ensemble de ces initiatives, individuellement intéressantes et utiles, sont peu intégrées les unes aux autres, dans un continuum d'actions. Un tel continuum permettrait d'aller au-delà du soutien aux filles qui manifestent déjà un attrait pour les sciences, en agissant sur la socialisation des petites filles. Celle-ci demeure en effet le principal facteur expliquant la persistance de la faible présence des femmes dans les filières professionnelles techniques et scientifiques historiquement occupées par les hommes.

10 La formation a été interrompue après la fermeture des conférences régionales des élus et la fin de l'entente spécifique sur l'égalité entre les femmes et les hommes, par manque de fonds. Il était prévu de poursuivre le projet *J'éduque à l'égalité* en allant rencontrer le personnel enseignant directement dans les écoles et de faire de la sensibilisation aux parents, ce qui a aussi dû être abandonné. Ce qui était prévu à l'origine : <http://bit.ly/2gdVXRf>. Ce qui a été réalisé : <http://bit.ly/2fduV8n>.

En somme, il apparaît que, dans le contexte des progrès accomplis par les filles et les femmes à l'école, il faudra des actions plus structurantes et durables pour modifier les représentations profondes du personnel enseignant, des parents et des élèves, pour encourager une socialisation égalitaire et pour soutenir l'intérêt et l'accès des filles et des garçons aux métiers traditionnellement associés au sexe opposé. Les courtes formations et les outils informatifs ne suffisent pas pour ébranler les certitudes sur les sexes et sur la neutralité du milieu scolaire, comme le montrera la troisième section de cet avis. Le principal moyen d'atteindre l'ensemble du personnel enseignant québécois est la formation des maîtres, qui offre pourtant de moins en moins de contenus sur les inégalités de sexe.

1.5 La formation actuelle du personnel enseignant et en service de garde en matière d'égalité entre les sexes

La formation du futur personnel enseignant québécois du primaire et du secondaire est donnée dans toutes les universités francophones et anglophones. Dans la foulée des premières critiques sur le sexisme dans l'institution scolaire, des cours spécialisés avaient été mis en œuvre dans les facultés d'éducation afin de sensibiliser les futurs enseignants et enseignantes aux inégalités de sexe. Depuis la dernière réforme des curriculums, ces cours ont progressivement disparu des programmes. En effet, les exigences de plus en plus fortes d'individualisation des interventions pédagogiques selon les caractéristiques et particularités de chaque élève ont contribué à faire plus de place aux savoirs associés à la psychologie et à marginaliser les réflexions sociologiques, notamment sur le rôle de l'école dans la reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes (Charron, 2012). L'effet concret de cette transition est perceptible dans les discours du personnel enseignant que nous avons interrogé – il en sera question dans la section 3 de cet avis. Les seuls cours abordant le sujet des inégalités sociales de manière obligatoire concernent les inégalités socioéconomiques et la diversité culturelle.

Plus précisément, les programmes de baccalauréat en enseignement primaire et secondaire des principales universités francophones et anglophones québécoises¹¹ n'offrent plus de cours sur le sexisme, les inégalités de sexe ou le genre en éducation. Seule l'Université Laval conserve un cours qui comprend les mots *genre*, *sexisme* et *rapports de sexe* dans son descriptif; offert à distance, optionnel et donné par une chargée de cours, il est intitulé « Réussite scolaire et identité de sexe ». Même le descriptif du cours « Aspects sociaux de l'éducation » n'aborde pas directement la dimension du genre. Il est possible que des professeurs intègrent des aspects liés au genre, mais rien ne les y oblige dans les intitulés et les descriptifs.

11 Soit l'Université Laval, l'Université de Sherbrooke, l'Université de Montréal, le réseau de l'Université du Québec: à Montréal (UQAM), à Trois-Rivières (UQTR), à Chicoutimi (UQAC), à Rimouski (UQAR), en Outaouais (UQO) et en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), les universités Bishop's, Concordia et McGill.

Les différences de sexe, sans référence aux inégalités, sont traitées dans quelques cours de psychologie de l'enfance et du développement – souvent obligatoires – qui laissent entrevoir la possibilité d'un naturalisme de genre*. Par exemple, le descriptif du cours « Développement socioaffectif et socialisation scolaire » offert à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) comporte les objectifs de « connaître les étapes du développement psychosocial et ses liens avec l'adaptation scolaire des garçons et des filles » et de « connaître les principales théories concernant l'attachement, le tempérament, la motivation scolaire, l'identité personnelle, les différences garçons-filles ». Or, on sait que les théories de l'attachement et des différences garçons-filles en psychologie s'inscrivent dans une approche qui naturalise ces phénomènes au lieu de montrer leur caractère social¹².

Il arrive que les cours optionnels proposés dans les baccalauréats en enseignement qui mènent à certaines spécialités (par exemple l'éthique et culture religieuse, l'histoire ou l'univers social) touchent directement les enjeux de genre. Ces cours sont toutefois donnés par d'autres départements disciplinaires, comme ceux d'histoire ou de sociologie, et particulièrement dans les universités où sont offerts des programmes en études féministes¹³.

Notons finalement qu'un cours obligatoire du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), qui s'intitule « Introduction à la profession enseignante et projet de formation », fait de « l'échec **marqué** des garçons¹⁴ » une problématique centrale de la pratique, à côté de la pauvreté et de la sous-scolarisation. Dans un contexte de disparition des cours spécialisés sur le rôle de l'institution scolaire dans la reproduction des inégalités entre les sexes, l'apparition d'expressions non critiques autour des difficultés scolaires des garçons est inquiétante. Les résultats de notre enquête auprès des enseignants et des enseignantes, qui font l'objet d'analyses ultérieures dans cet avis (voir la section 3.3), confirment le bien-fondé de cette inquiétude.

Les programmes de formation en orientation scolaire et professionnelle ne transmettent pas davantage de savoirs sur le genre. Pourtant, ce sont les orienteurs qui sont les mieux placés pour inciter les filles à s'intéresser aux métiers non traditionnels. Les programmes de baccalauréat offrent toutefois de nouveaux cours sur la diversité culturelle et ethnique (« Interculturalité et orientation » à l'Université de Sherbrooke, « Counseling en contexte pluriethnique » à l'UQAM, « Éducation en milieu interculturel » et « Éducation et milieux défavorisés » à l'Université Laval).

12 Souvent, les théories de l'attachement justifient par des arguments biologiques l'affectation des femmes aux soins des nourrissons (Franzblau, 1999, p. 24) et minimisent l'incidence de nombreux facteurs sociaux (la pauvreté, l'accès à des soins de santé adéquats, etc.) sur la capacité des enfants à développer des relations d'attachement saines (Birns, 1999, p. 18-19).

13 C'est particulièrement le cas à l'UQAM, où l'offre de cours en études féministes est plus abondante compte tenu des programmes universitaires et du grand nombre d'étudiantes et d'étudiants inscrits en sciences sociales et en lettres. Ainsi, des cours comme « Histoire des femmes » ou « Femmes et mythologies anciennes et actuelles » sont offerts, sans être obligatoires.

14 Nous soulignons.

Comment expliquer la disparition presque complète de la construction sociale des différences et des inégalités de sexe dans la formation des futurs enseignants et conseillers en orientation au Québec? Est-ce en raison de la diffusion de la croyance selon laquelle l'école est, du point de vue des sexes, devenue un espace parfaitement égalitaire?

Bien entendu, les formations *ad hoc* proposées par le Secrétariat à la condition féminine pourraient être utiles si plus d'enseignants et d'enseignantes s'en prévalaient. Or, la nécessité de la formation sur le genre n'apparaît actuellement pas clairement aux premiers intéressés. Mais comment pourrait-il en être autrement avec une formation des maîtres qui n'offre aucune réflexion introductive sur l'institution scolaire comme espace de reproduction des différences et des inégalités entre les sexes?

Toute action structurante en matière d'éducation à l'égalité doit commencer dans la formation des futurs enseignants et enseignantes, afin que les contenus et les pratiques éducatives soient le moins possible genrés et stéréotypés. Cette formation leur permettrait d'aborder de manière plus critique les contenus pédagogiques existants et leurs propres pratiques.

Dans les pays francophones européens, comme la France et la Suisse, qui ont mis en œuvre de telles formations à l'égalité pour les futurs enseignants et enseignantes, des résistances ont été notées chez ceux et celles qui considèrent leurs représentations des enfants des deux sexes comme égalitaires et refusent de reconnaître la responsabilité de l'école dans la reproduction des inégalités de sexe (Morin-Messabel, Ferrière et Salle, 2012). Pourtant, toutes les données disponibles tendent vers la même direction : le personnel enseignant des deux sexes adopte des comportements différenciés selon le sexe de l'élève, dans les interactions, la correction, l'évaluation comportementale, etc. Les prochaines sections présenteront les résultats d'une analyse des programmes scolaires et des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que les données d'un questionnaire portant sur l'état des pratiques et interventions en milieu scolaire du corps enseignant.

2 Les contenus éducatifs en vigueur dans les écoles concernant l'égalité entre les sexes

L'école contribue, tant à travers les contenus véhiculés que les pratiques éducatives, à la transmission de représentations sociales qui hiérarchisent les valeurs, les activités, les idées et les modèles d'action associés au féminin et au masculin. Ces représentations concourent à invisibiliser les inégalités de sexe et la contribution sociale des femmes.

Pionnière des études sur le genre, Belotti avait déjà montré dans son célèbre livre *Du côté des petites filles*, publié en 1974, que les contenus culturels proposés aux jeunes enfants avaient une incidence considérable sur leur conception des relations entre les sexes et sur la reproduction des inégalités. Ashton (1983) avait ensuite raffiné l'analyse en démontrant que les enfants de 2 à 5 ans choisissaient plus souvent des objets stéréotypés après qu'on leur eut lu un livre stéréotypé, alors qu'ils choisissaient davantage des jouets neutres après qu'on leur eut lu un livre sans stéréotype. Plusieurs recherches ont montré dans les décennies subséquentes que les enfants ont tendance à associer des images neutres au sexe masculin (par l'attribution de prénoms) (Dafflon Nouvelle, 2006c). De même, des analyses de dessins ont mis en évidence que les enfants avaient encore aujourd'hui tendance à construire des personnages masculins et féminins fortement stéréotypés (Tharrault, 2010).

Plusieurs types de productions culturelles, en premier lieu les manuels et la littérature enfantine, transitent par l'institution scolaire jusqu'aux enfants. Celles-ci proposent des modèles de comportements aux enfants, qui y apprennent à reconnaître ce qui est associé à leur sexe avant de chercher à le reproduire. Les difficultés plus particulières des filles à s'identifier à des héroïnes et à des personnages de professionnelles, en moins grand nombre dans les albums pour enfants, ont un effet non seulement sur leur orientation professionnelle, mais également sur leur estime d'elles-mêmes, comme l'a démontré la recherche d'Ochman (1996).

Les recherches récentes sur la littérature jeunesse en Europe francophone montrent qu'elle est encore aujourd'hui imprégnée de stéréotypes de genre identifiables. Cela ressort tant d'analyses quantitatives (moins de personnages principaux féminins, moins de diversité dans les champs d'action des personnages féminins) que d'analyses qualitatives. Les personnages féminins sont encore plus souvent mis en action dans des activités domestiques, avec les attributs qui leur sont associés (vêtements, accessoires, etc.), tandis que les personnages masculins sont plus souvent représentés dans des activités professionnelles (Dafflon Nouvelle, 2006c). Les oppositions privé-public, passif-actif et intérieur-extérieur sont encore largement opérantes, selon des lignes de genre qui associent les premiers termes aux filles et les seconds aux garçons. De plus, le cumul des fonctions familiales et professionnelles est beaucoup plus présent chez les hommes que chez les femmes, qui sont généralement représentées dans l'un ou l'autre de ces rôles. Finalement, les rôles parentaux sont encore fort stéréotypés : les mères continuent d'être

présentées dans les tâches de soins, de surveillance, de travail domestique, alors que les pères sont plus nombreux dans les activités récréatives. Cromer et Turin soulignaient en 1997 que les stéréotypes et les écarts quantitatifs sont accentués dans les albums pour enfants composés de personnages humains. Dafflon Nouvelle (2006c) précise par ailleurs que l'écart numérique entre les héros et les héroïnes est plus grand dans les ouvrages destinés aux moins de 3 ans. Cet écart diminue ensuite progressivement avant de s'inverser dans les livres destinés aux préadolescents, où les héroïnes sont plus nombreuses que les héros, notamment parce que les filles de cet âge lisent davantage de romans que les garçons. Il apparaît en outre que ces personnages ne sont pas du tout exempts de stéréotypes de genre. Quant aux changements opérés ces dernières décennies dans les rapports sociaux de sexe, ils ne sont généralement pas pris en compte dans les albums pour enfants selon Dafflon Nouvelle (2006c, p. 314):

Ainsi, la comparaison entre la réalité et les représentations transmises par les albums illustrés pour enfants souligne que du côté privé, la répartition non égalitaire des tâches entre les hommes et les femmes au sein du foyer correspond plutôt bien à ce qui est décrit dans les albums illustrés (Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002). Par contre, du côté professionnel, si effectivement les professions liées à l'éducation et aux soins des enfants, ainsi qu'au domaine de la vente restent dans la réalité majoritairement exercées par la gent féminine, le fait qu'à l'heure actuelle la majorité des femmes ayant des enfants exercent une activité professionnelle rémunérée reste fortement occulté dans les albums illustrés.

Ainsi, la comparaison des indices quantitatifs et qualitatifs met en lumière une évolution contradictoire associée à chaque sexe : quantitativement positive pour le sexe féminin, mais qualitativement positive pour le sexe masculin.

Peu d'études portent sur la littérature enfantine produite au Canada. Toutefois, les recherches de Dionne (2009; 2007) tendent à montrer que la situation canadienne est comparable à celle étudiée en Europe du point de vue de la sous-représentation des femmes dans les activités personnelles, professionnelles et de loisir à l'intérieur des livres jeunesse. Seules les activités domestiques mettent en scène davantage de femmes que d'hommes. Les représentations de parents sont quantitativement équivalentes, mais les mères demeurent surreprésentées dans les interactions et les soins aux enfants. Les pères, pour leur part, sont surtout représentés en situation de jeu avec les enfants. De plus, si les représentations de la paternité tendent à se modifier pour inclure des registres traditionnellement réservés aux mères, les représentations des mères continuent d'être « traditionnelles » (Dionne, 2009; 2007).

Les albums de fiction utilisés dans les classes du primaire et du secondaire sont choisis par les enseignants, en collaboration avec leur équipe-cycle et les bibliothèques scolaires. Le ministère de l'Éducation n'a aucun droit de regard sur ces choix, même s'il établit des critères de genre, d'époque et de provenance en plus de suggérer la recherche d'un « équilibre » quant au sexe des personnes qui les ont écrits. Il n'y a pas, dans le Programme de formation de l'école québécoise, de recommandation voulant que les contenus des ouvrages lus par les élèves soient l'objet d'une discussion critique lorsqu'ils comprennent des représentations sexistes ou stéréotypées des femmes et des hommes.

D'autres formes de produits culturels transitent par les classes du primaire et du secondaire, comme des œuvres d'art, des livres documentaires, du matériel scientifique ainsi que des logiciels et un ensemble de contenus virtuels sur lesquels le ministère de l'Éducation n'a aucun pouvoir, malgré leur prolifération et leur qualité variable. Les seuls outils éducatifs présents dans le milieu scolaire qui font l'objet d'une évaluation ministérielle systématique sont les manuels.

Malgré l'affaiblissement du rôle du manuel par rapport à d'autres contenus, largement électroniques et virtuels, on peut encore affirmer que les manuels ont un statut particulier dans les classes. Ils constituent toujours des documents de référence dont le contenu est présumé valide, parce que validé par le ministère. Fontanini (2007, p. 3) affirme, à leur propos, que « les enfants estiment souvent qu'ils ne peuvent pas comporter d'erreurs, qu'ils sont infaillibles. Ils sont considérés comme le "livre des livres" rassemblant l'état des connaissances d'une société ». Leur rôle dans la construction des modèles identificatoires et dans la compréhension par les élèves du monde dans lequel ils vivent est donc très important. Avant de procéder à l'analyse des manuels utilisés au Québec dans deux programmes (histoire et éducation à la citoyenneté [univers social] et éthique et culture religieuse), voyons quels sont les mécanismes de contrôle mis en place pour en assurer la qualité.

2.1 Le Bureau d'approbation du matériel didactique : fonctionnement et efficacité

Le Québec est considéré comme un précurseur en matière de lutte contre les stéréotypes sexistes dans le matériel scolaire en raison de la présence et de la mission du Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD), qui n'a pas d'équivalent dans les autres pays francophones. Et lorsqu'on procède à des comparaisons internationales, on réalise qu'effectivement, au Québec, les dimensions les plus visibles du sexisme dans les manuels ont été éliminées grâce à l'action du BAMD.

Tous les manuels en usage au Québec ont été approuvés par le BAMD, qui doit procéder à une double évaluation attestant la conformité des manuels avec les programmes officiels et avec les critères d'évaluation des aspects socioculturels. Cette grille d'évaluation, utilisée depuis 2004, est en cours de réévaluation. Les aspects socioculturels à évaluer sont les suivants :

1. Une juste représentation des personnages des groupes minoritaires;
2. Des rapports égalitaires entre les personnages des deux sexes;
3. Une représentation diversifiée et non stéréotypée des caractéristiques personnelles et sociales des personnages;
4. L'interaction des personnages des groupes minoritaires dans des situations courantes;
5. La rédaction non sexiste des textes.

Les points 2, 3 et 5 traitent ainsi des catégories de sexe, tandis que le point 4 concerne plus particulièrement la question de la diversité ethnique et culturelle. Le cœur de l'évaluation sur le genre se trouve toutefois dans le point 2, qui est évalué à la fois quantitativement et qualitativement, tandis que les trois derniers ne font l'objet que d'une analyse qualitative. L'exigence quantitative est qu'un nombre équivalent de personnages féminins et de personnages masculins soit présent dans 40 % des textes et des images de chaque manuel (4 pages évaluées sur 10, de manière régulière, sans sélection).

L'analyse qualitative, quant à elle, porte sur les représentations des personnages masculins et féminins dans « des rôles variés, équivalents, qui dépassent les tâches traditionnellement attribuées à chaque sexe; dans des situations variées : au travail, à l'école, dans la famille et dans les loisirs; dans des emplois variés, également rémunérés, valorisants et valorisés et non seulement dans ceux qui sont traditionnellement réservés à chaque sexe » (Bureau d'approbation du matériel didactique, 2004, p. 9). Plusieurs pistes d'observation sont suggérées pour cette évaluation, lesquelles demeurent toutefois facultatives et non contraignantes.

Pistes d'observation pour l'aspect qualitatif

Des pistes d'observation sont proposées ci-dessous pour traiter l'aspect qualitatif; elles permettent de vérifier si le matériel répond aux exigences fixées. Elles servent donc de balises sans pour autant être toutes obligatoirement présentes dans le matériel.

- Des personnages des deux sexes sont représentés dans l'exercice d'un travail rémunéré;
- Les travaux rémunérés sont variés et dépassent les tâches traditionnellement attribuées à chaque sexe;
- Rien ne donne à entendre que la compétence des personnages dans l'exercice de leur travail rémunéré est caractéristique de leur sexe;
- Des personnages des deux sexes sont représentés dans l'exercice d'un travail bénévole ou dans l'exécution de tâches communautaires;
- Les rôles joués par les garçons et les filles en contexte scolaire sont variés, semblables ou équivalents;
- Les rôles parentaux sont distribués indépendamment du sexe;
- Les personnages des deux sexes accomplissent différents travaux domestiques, par-delà les tâches traditionnellement attribuées à chaque sexe et sans pour cela inverser systématiquement les rôles;
- Les personnages des deux sexes ont des loisirs équivalents et ne s'en tiennent pas à ceux qui sont généralement réservés à leur sexe;
- Les thèmes exploités dans les récits évitent de cantonner les personnages dans des rôles qui leur sont réservés traditionnellement;
- Les thèmes exploités dans les récits valorisent, lorsqu'il y a lieu de le faire, la contribution des femmes aux différentes sphères d'activités;
- Les textes historiques et les textes à caractère historique présentés dans les manuels scolaires doivent tendre vers une présentation équitable des personnages des deux sexes. L'apport des femmes à l'histoire doit être souligné ou encore les causes de leur absence des textes historiques doivent être précisées;
- Dans les manuels d'histoire contemporaine, il est important de souligner la contribution des femmes à l'histoire et de signaler les efforts qu'elles ont accomplis pour obtenir la reconnaissance de leurs droits;
- Les recueils de textes littéraires présentés comme objets d'étude doivent être sélectionnés avec le souci d'assurer, dans la présentation des personnages, un équilibre entre personnages féminins et masculins;
- Les expressions ou les termes aujourd'hui désuets et péjoratifs sont accompagnés d'une mise en garde qui les replace dans leur contexte historique.

Source : Bureau d'approbation du matériel didactique (2004). *Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique : enseignement primaire et secondaire*, p. 9.

Ces éléments de réflexion ouvrent ainsi la porte à une évaluation critique des choix opérés par les auteurs et les éditeurs de manuels au regard des représentations genrées du passé et du présent. Mais comment cette grille est-elle concrètement appliquée par les évaluatrices lors de la publication de nouveaux manuels ? Est-ce qu'elles se prévalent des possibilités d'analyse qualitative que leur ouvre la grille du BAMD ? Et surtout, quels sont les résultats des évaluations en matière d'élimination des contenus sexistes ?

D'un point de vue quantitatif, l'évaluation systématique des manuels a incontestablement permis des avancées majeures au Québec. Les évaluatrices rencontrées sont particulièrement satisfaites des évaluations de dictionnaires, des ouvrages qui, selon elles, recèlent des stéréotypes nombreux et une surreprésentation masculine marquée. Ces évaluations quantitatives ont permis d'observer que dans les manuels québécois de français, de mathématiques ou de sciences, les personnages féminins sont à peu près équivalents en nombre aux personnages masculins, ce qui n'est pas encore le cas dans d'autres pays. Les manuels de ces disciplines présentent surtout des personnages fictifs, ce qui facilite le travail d'équilibrage entre les femmes et les hommes. Ainsi, on ne trouve plus vraiment dans ces manuels de sous-représentation quantitative des femmes¹⁵, pas plus qu'on ne décèle à l'intérieur des récits fictifs une absence de femmes dans les métiers traditionnellement masculins ou des attitudes, comportements et caractéristiques trop stéréotypés, comme cela est encore le cas en Belgique, par exemple, et en France (Centre Hubertine Auclert, 2011; Adriaenssens et Kupperberg, 2012; Missoffe, 2015).

En France, plus particulièrement, il n'existe ni mécanisme public de contrôle des contenus des manuels scolaires ni formation destinée aux personnes qui les créent ou les sélectionnent. Le ministère français de l'Éducation décide du programme, les éditeurs produisent ensuite les manuels et il est de la seule responsabilité du personnel enseignant et des établissements scolaires de choisir ceux qui leur apparaissent les plus intéressants. Selon Sabrina Sinigaglia-Amadio (2010), il y a un écart entre les politiques visant l'égalité de sexe en éducation et les supports pédagogiques qui sont censés en être la traduction. Des enquêtes du Centre Hubertine Auclert sur les manuels de français, de mathématiques et d'histoire, parues entre 2011 et 2015, confirment la sous-représentation persistante des femmes et du féminin dans les manuels français, mais également la présence de représentations inégalitaires du genre non accompagnées de mises en perspective critiques.

À l'échelle internationale, de nombreuses initiatives récentes visent à rendre moins sexistes les manuels scolaires, d'abord et surtout dans une perspective quantitative, afin d'augmenter le nombre de femmes représentées. Par exemple, à la suite de rencontres et d'actions organisées dans quelques pays africains (Togo, Tunisie, Cameroun, Sénégal, Madagascar, Congo) et

15 Le constat diffère pour les manuels d'histoire et d'éthique et culture religieuse, qui font l'objet de cette section.

au Mexique par le Réseau international de recherche sur les représentations sexuées dans les manuels scolaires, l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) publiait en 2009 un guide dans l'intention de soutenir la mise en place de manuels exempts de sexisme.

À cet égard, le Québec fait ainsi figure de précurseur et, pour les améliorations quantitatives ainsi que la disparition des principaux stéréotypes, constitue un modèle un peu partout dans le monde. Toutefois, du point de vue de l'analyse qualitative et du respect des critères suggérés aux évaluateurs, l'approche québécoise présente de nombreuses limites :

1. L'inexistence d'une formation spécialisée obligatoire en matière d'évaluation de manuels sur le plan des inégalités sociales et de genre a pour conséquence de limiter l'étendue des interventions possibles. Il est nécessaire de posséder un savoir spécialisé pour percevoir les éléments plus subtils qui reconduisent les représentations stéréotypées de sexe, particulièrement en ce qui concerne le juste apport des femmes à l'histoire des disciplines, en histoire, en sciences et même dans la culture religieuse;
2. Le caractère facultatif des pistes de réflexion autorise les personnes chargées de l'évaluation à ne pas les prendre en compte si la dimension en cause ne leur apparaît pas d'emblée comme clairement problématique et à ignorer les éléments plus difficiles à appliquer;
3. Les manuels les plus susceptibles de transmettre des contenus stéréotypés et d'être exemptés d'une analyse qualitative plus poussée (en histoire notamment) sont effectivement évalués d'abord et avant tout du point de vue de la conformité avec les éléments prescrits du programme de formation, sans prise en compte des critères socioculturels.

Ainsi, les évaluations des contenus des manuels d'histoire et d'éthique et culture religieuse – qui font l'objet d'analyses dans les sections suivantes – sont finalement limitées et empêchent la réalisation complète d'un des objectifs du BAMD, soit l'élimination totale des stéréotypes de genre et de la sous-représentation des femmes dans les manuels scolaires utilisés au Québec. D'ailleurs, les évaluateurs et responsables rencontrés dans le cadre de cette enquête ont affirmé avoir déjà émis des commentaires défavorables quant à l'aspect quantitatif, mais très peu par rapport au qualitatif. À leur avis, « les éditeurs savent ce qu'ils ont à faire ». Ainsi, aucun manuel n'aurait été refusé en 12 ans aux dires d'une évaluatrice.

Les programmes et les manuels scolaires évoluent avec le temps et les changements sociaux. Ils peuvent intégrer les nouveaux savoirs en matière d'inégalités entre les sexes afin que l'école soit un espace d'apprentissage de l'égalité et de compréhension des mécanismes qui permettent

aux inégalités de se reproduire, mais cela n'est pas garanti. Dans *Entre le rose et le bleu*, une recherche produite pour le Conseil du statut de la femme, Francine Descarries et Marie Mathieu posaient ce diagnostic sur les manuels scolaires produits au Québec :

En raison du travail déjà réalisé sur le contenu des manuels scolaires, le défi dorénavant concerne davantage les « nondits », les « insuffisamment dits » ou les « insuffisamment représentés » en matière de participation et de contributions, présentes et passées, des femmes à la vie sociétale : carences qui se prêtent beaucoup moins bien à une vérification formelle (CSF, 2010, p. 52).

C'est précisément à cet exercice que souhaite contribuer le présent avis, plus particulièrement pour les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté ainsi que ceux d'éthique et culture religieuse.

2.2 Les programmes et les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté

L'histoire, comme discipline scolaire, joue un rôle particulièrement central dans l'acquisition des notions clés permettant de comprendre comment les inégalités entre les sexes se sont transmises de génération en génération puis transformées de manière accélérée ces dernières décennies, sous l'effet des luttes des femmes. Depuis toujours, l'histoire enseignée est l'objet de débats politiques autour de la construction de la mémoire nationale et de la mise en évidence des processus jugés les plus importants par les divers groupes sociaux. Longtemps, seule l'histoire des groupes sociaux dominants a été enseignée aux enfants.

Dans l'analyse des manuels effectuée par Lise Dunnigan à la fin des années 1970, ceux d'histoire et de géographie avaient été exclus « puisqu'ils traitent en général de personnages authentiques, et non pas fictifs » (Dunnigan, 1976, p. 7). L'auteure avait néanmoins conscience des enjeux entourant l'androcentrisme* des programmes d'histoire :

Par exemple, une grande partie des informations disponibles dans ces manuels a trait à l'histoire politique, au sens étroit du terme : succession de guerres, accords de paix, changements de régime, etc., tous genres d'événements dans lesquels les femmes ont joué un rôle très effacé. Leurs luttes politiques à elles, pour le respect de leurs droits et le partage du pouvoir, sont traitées, lorsqu'un historien daigne en parler, comme une anecdote divertissante, un bref incident de coulisses par rapport aux luttes des hommes entre eux (Dunnigan, 1976, p. 121).

Déjà, au milieu des années 1980, la Coordination à la condition féminine du ministère de l'Éducation rappelait que le sexisme ne se limite pas aux stéréotypes présents, mais se trouve également dans les perspectives disciplinaires générales qui définissent comme secondaires les expériences vécues, les actions réalisées et les responsabilités assumées par les femmes :

[...] supprimer les images stéréotypées du contenu du matériel scolaire ne modifiera qu'une partie de la représentation des femmes. Pour que des changements profonds surviennent, il faut élaborer des contenus d'enseignement qui reflètent une plus juste réalité des conditions de vie des femmes et qui suscitent un changement dans la perception et l'exercice des rôles personnel, professionnel, et socioculturel que les femmes et les hommes sont appelés à jouer. Voilà les deux volets essentiels de la déséxisation (Ministère de l'Éducation, Coordination à la condition féminine, 1985, p. 6).

Depuis quelques décennies, le développement de l'histoire des femmes et du genre permet de discerner plus facilement les erreurs et les oublis, mais également de proposer des contenus autres, des perspectives plus inclusives solidement appuyées sur de nouvelles données historiques.

Micheline Dumont (2013) a montré comment l'histoire nationale et politique québécoise peine encore à intégrer l'histoire des femmes et des rapports de genre. Les mouvements nationalistes québécois ont joué un rôle de premier plan, avec les autorités religieuses, dans le retrait de certains droits aux femmes au XIX^e siècle, ce qui devrait, à son avis, figurer dans la trame historique générale du Québec. À cet égard, elle indique quatre moments particulièrement importants qui devraient apparaître dans les manuels et les synthèses historiques : le retrait du droit de vote aux femmes par les patriotes (qu'elles détenaient depuis 1791) au nom de l'ordre public et sexuel; les limitations imposées aux féministes du début du XX^e siècle par le nationalisme clérical dominant qui encourageait les politiques natalistes et la constitution d'archétypes féminins autour de la fécondité et de la domesticité; la Révolution tranquille et les actions politiques des femmes (notamment la création de la Fédération des femmes du Québec et de l'Association féminine d'éducation et d'action sociale [AFEAS]), contemporaines de nombreuses analogies sexistes et violentes dans les discours nationalistes radicaux des années 1960; enfin, le veto de René Lévesque, qui s'est opposé à une décision de son parti de mettre à son programme le droit à l'avortement. Pour l'heure, aucune enquête ne permet de mesurer la pénétration de ces réflexions dans les manuels québécois.

En France, le Centre Hubertine Auclert a étudié des manuels d'histoire non pas dans une perspective de dénombrement des femmes et des hommes présents dans leurs pages, mais plutôt dans celle d'une analyse des contenus sur l'égalité entre les sexes, les luttes féministes et les rapports sociaux de sexe échappant à une vision stéréotypée et linéaire des gains réalisés par

les femmes¹⁶. La conclusion de ce rapport met en évidence les transformations heureuses de la dernière décennie (notamment la prévalence beaucoup moins forte de l'expression « LA femme »), mais également les efforts importants qui restent à faire pour que les manuels intègrent les femmes comme des actrices à part entière des sociétés et les rapports entre les sexes comme un objet légitime d'histoire :

Les nouveaux manuels d'histoire ne vont pas assez loin dans la représentation des femmes comme réelles actrices de l'histoire et dans l'étude des rapports de domination entre les sexes, qui n'est jamais convoquée dans l'analyse des mutations sociales au sens large [...]. L'importante propension des auteur-e-s de manuel à proposer des dossiers qui traitent de certains aspects de l'histoire des femmes, témoigne de la marginalisation des femmes du récit historique. Enfin, la persistance de nombreuses représentations stéréotypées ne permet pas non plus de dire qu'une page a été tournée (Centre Hubertine Auclert, 2011, p. 31-32).

Selon Sabrina Sinigaglia-Amadio (2010, p. 57-58), certains éléments ne changent pas, ou très peu, dans les manuels d'histoire en France, et peut-être ailleurs :

- L'absence (ou la quasi-absence) de contre-exemples à la division traditionnelle du travail entre les sexes;
- L'absence (ou la quasi-absence) des héroïnes, des créatrices, des actrices de l'histoire;
- La surreprésentation des femmes dans l'espace domestique et des hommes dans des rôles professionnels valorisés;
- Les femmes dans des rôles sublimés : la femme-allégorie (République, Révolution, etc.), la femme-mère (ou existant seulement par la relation à la famille, aux enfants, au conjoint) ou la femme-exception célèbre (Marie Curie, la féministe, etc.);
- Les femmes-objets, surtout en arts, présentes alors que les artistes réelles sont presque absentes.

S'inspirant de ces réflexions, le Conseil du statut de la femme soutient qu'il ne s'agit pas uniquement d'ajouter des éléments de contenu relatifs aux femmes, mais d'aborder la question des rapports sociaux de sexe tout au long de la trame historique principale, en l'articulant avec les autres éléments d'apprentissage plutôt qu'en la présentant de manière séparée. Les changements

¹⁶ Cette analyse porte sur le traitement du domaine des droits politiques, des droits civils et des droits économiques et sociaux du point de vue des rapports sociaux de sexe (des inégalités de sexe). Dans chaque manuel, et pour chaque période, la question de la citoyenneté des femmes et des droits politiques, de la tutelle des femmes selon leur statut, des productions économiques des femmes tant dans la sphère marchande que dans le privé sont au cœur de l'évaluation. Cette grille d'analyse des manuels a constitué une source d'inspiration dans la construction de celle utilisée pour cet avis.

qui ont affecté la vie des femmes au XX^e siècle, par exemple, ne doivent pas être isolés des changements plus larges qui ont marqué l'économie, le système politique, l'organisation familiale. C'est dans cette perspective que seront analysés, dans les sections suivantes, les manuels et les programmes d'histoire et éducation à la citoyenneté utilisés dans les écoles québécoises.

2.2.1 Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté

En 1995, lors des États généraux sur l'éducation, Lise Matte, coordonnatrice à la condition féminine au ministère de l'Éducation, envoie une lettre au groupe de travail sur l'enseignement de l'histoire, lui rappelant qu'une mesure du plan d'action prévoit de « poursuivre l'intégration de la dimension de l'apport social, culturel et économique des femmes dans les programmes d'études en élaboration et en révision, dans le matériel didactique utilisé en classe et dans les épreuves, tant en formation générale des jeunes et des adultes qu'en formation professionnelle ». Cette lettre demande l'intégration prioritaire de l'histoire du féminisme pour les années 1960-1990 dans le programme, mais aussi la prise en compte à toutes les périodes historiques des actions menées par les femmes pour obtenir davantage d'autonomie et de droits (Ministère de l'Éducation, Coopération à la condition féminine, 1995).

Le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté en vigueur en 2015 est enseigné de la troisième année du primaire jusqu'à la quatrième année du secondaire¹⁷. De manière générale, durant toutes les années du primaire, l'enseignement est chronologique et porte sur la société québécoise (avec quelques incursions dans d'autres sociétés). Le programme de première et de deuxième secondaire porte sur l'histoire de la civilisation occidentale depuis la préhistoire jusqu'à la fin du XX^e siècle (avec ici aussi quelques élargissements vers d'autres civilisations). Enfin, les troisième et quatrième années du secondaire réinvestissent l'histoire du Québec : la première année de manière chronologique et la seconde, de manière thématique¹⁸.

¹⁷ Le cours de cinquième secondaire intitulé « Monde contemporain » n'a pas été analysé dans le cadre de cet avis.

¹⁸ Une révision du programme d'histoire des troisième et quatrième années du secondaire est en cours. Un projet pilote est mené dans une trentaine d'écoles depuis septembre 2015. Le programme révisé devait être enseigné dans toutes les écoles québécoises à l'automne 2016 en troisième secondaire et à l'automne 2017 en quatrième secondaire. Quelques légères améliorations suggérées par le Conseil, lors de consultations particulières, ont été intégrées à la version définitive du programme révisé de troisième secondaire, mais les recommandations ne pouvaient porter que sur les libellés et non sur la structure même du programme, lequel demeure essentiellement similaire à celui qui fait l'objet d'analyses dans cet avis. Le Conseil ne sait pas encore si les suggestions faites à propos du programme de quatrième secondaire, plus substantielles, ont été acceptées et intégrées. Finalement, notons que des voix se sont élevées en mars 2016 pour critiquer la place réservée aux autochtones, aux anglophones et aux minorités ethnoculturelles dans ce nouveau programme révisé. L'implantation de la réforme a été suspendue; toutefois, les écoles intéressées ont pu commencer à enseigner le nouveau programme dès l'automne 2016 (La Presse canadienne et Radio-Canada, 2016; La Presse canadienne, 2016).

Au primaire, le programme ne parle pratiquement nulle part des rapports sociaux de sexe et des femmes. Il le fait seulement :

- À propos de la distribution des rôles et activités réservés aux hommes et aux femmes dans les sociétés autochtones, qui sont erronément présentées comme matriarcales;
- Dans quelques brefs exemples ponctuels de groupes de femmes qui jouent un rôle à un moment de l'histoire, comme les Filles du roi et les suffragettes.
- Au secondaire, les femmes n'occupent pas davantage de place de manière générale, mais il est indiqué que le féminisme est un élément d'apprentissage obligatoire qui doit être abordé lors de chaque cycle.

Plus particulièrement, en première et en deuxième secondaire, le programme d'histoire de la civilisation occidentale aborde la question des inégalités de sexe à deux moments précis: les élèves doivent connaître les tâches réservées aux femmes dans la Grèce et la Rome antiques (par exemple la gestion du domaine privé, l'exécution des travaux domestiques et l'éducation des enfants). Les élèves doivent savoir, par ailleurs, que les Romaines pouvaient être citoyennes, mais demeuraient mineures juridiquement. Entre le moyen âge et le XX^e siècle, aucun élément du programme ne concerne les inégalités de sexe et les femmes comme groupe social. Au contraire, la Renaissance est l'occasion d'une décevante confusion entre le masculin et l'universel. On y parle encore de «renouveau de la conception de l'homme» avec un «h» minuscule à côté d'autres expressions avec des majuscules comme «l'Homme dans l'Univers», en lieu et place de l'«humanité» et des «humains» comme catégories pertinentes d'analyse.

De même, la période qui suit les révolutions américaine et française est uniquement présentée comme une ère de liberté individuelle, d'égalité des citoyens devant la loi, sans aucune mention du fait qu'elle signifie aussi pour les femmes la perte de nombreux droits civiques et politiques et le resserrement du contrôle de leurs comportements et de leurs corps (Perrot, 1998; Rivard, 2014). Le travail salarié des femmes est évoqué de manière sporadique et uniquement à côté de celui des enfants dans les classes ouvrières. Les occupations et le travail des femmes de la bourgeoisie sont complètement ignorés. Enfin, le mouvement féministe est brièvement abordé à côté d'un ensemble d'autres mouvements d'émancipation (droits civils des Noirs aux États-Unis et en Afrique du Sud et mouvement de décolonisation). Les élèves doivent pouvoir nommer des «préjugés» vécus par les femmes dans la première moitié du XX^e siècle, comme si les inégalités de sexe n'avaient existé que durant cette période, ni avant ni après.

Le programme de troisième et de quatrième secondaire reprend de manière plus approfondie la trame historique abordée au cours du primaire, soit l'histoire du Québec et du Canada. Ainsi, les élèves doivent revoir la division du travail chez les autochtones, tout comme «l'envoi» des Filles du roi. Dans la période plus récente, le mouvement féministe est l'objet d'un objectif de

connaissance, tout comme le mouvement ouvrier et le mouvement de laïcisation. La structure thématique privilégiée en quatrième secondaire permet de faire une plus grande place aux femmes, surtout à travers du mouvement féministe. Il s'agit toutefois encore beaucoup plus d'un rappel des quelques éléments déjà vus dans les années précédentes: les Filles du roi, les sociétés autochtones « matriarcales », les salaires inférieurs des ouvrières et deux éléments d'apprentissage particuliers sur le féminisme: dans une approche culturelle d'abord puis du point de vue des liens entretenus avec l'État.

Bref, les contenus qui concernent les femmes et le genre se limitent aux éléments d'apprentissage sur le féminisme, à propos duquel les exemples proposés par le programme sont plus que discutables, parfois erronés. Notons, par exemple, que la grève de 1952 chez Dupuis Frères est faussement présentée comme une action féministe et que le Montreal Council of Women est considéré comme une expression culturelle alors qu'il s'agit d'une association sociale et politique. Toutes les autres mentions renvoyant d'une manière ou d'une autre au genre dans le programme sont des exemples entre parenthèses qui ne constituent pas des éléments d'apprentissage obligatoires, prescrits.

Comment les auteurs et éditeurs des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté ont-ils interprété cette faible importance accordée aux contenus sur le genre et les femmes? Se sont-ils limités aux programmes ou ont-ils osé ajouter des contenus relatifs aux femmes, au genre ou aux inégalités de sexe?

2.2.2 Les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté

Il existe, en 2015, 23 manuels autorisés¹⁹ pour l'enseignement du domaine de l'univers social et de l'histoire et éducation à la citoyenneté au Québec, de la troisième année du primaire à la quatrième année du secondaire. Ces manuels suivent très fidèlement les programmes, jusqu'aux exemples facultatifs suggérés. Il arrive que des éléments non prescrits de contenu sur le genre soient insérés dans les manuels, mais il s'agit d'une pratique rare. En réalité, les manuels reproduisent surtout des représentations courantes selon lesquelles les inégalités de sexe ne revêtent de l'importance pour le récit historique qu'au moment où elles sont contestées par les féministes, avant d'affirmer que ces inégalités ne caractériseraient plus les sociétés d'aujourd'hui. Bref, si les programmes sont les premiers responsables de la faible présence des femmes dans l'histoire enseignée aux enfants québécois, les manuels analysés ne proposent en revanche rien de plus intéressant.

¹⁹ 17 de ces manuels ont été analysés pour cet avis. La liste est présentée dans l'annexe 1.

Voyons plus précisément ce que les jeunes de 8 à 16 ans apprennent dans le cadre de leurs cours d'histoire sur : 1) l'exclusion et l'action politique des femmes, 2) le statut juridique et social accordé aux femmes dans l'histoire ainsi que 3) les activités économiques des femmes dans le passé, sur le marché de l'emploi et dans la famille.

L'exclusion et l'action politique des femmes

Comme dans le programme présenté précédemment, les éléments de contenu sur l'exclusion et l'action politique des femmes dans l'histoire que proposent les manuels étudiés se limitent à quelques idées très fragmentaires et parfois erronées. Retenons les trois principaux moments à discuter brièvement : 1) les sociétés autochtones et la colonisation européenne, 2) l'implantation de la démocratie « représentative » et 3) le mouvement féministe et le droit de suffrage.

Les sociétés autochtones et la colonisation européenne

Comme nous l'avons déjà noté à propos du programme, dès le deuxième cycle du primaire, les jeunes apprennent que les femmes aînées iroquoiennes avaient beaucoup de pouvoir politique ! On laisse même entendre qu'elles auraient eu tous les pouvoirs parce qu'elles nommaient les chefs et pouvaient les démettre, sans mettre en exergue le fait que la fonction de direction leur était interdite et que les femmes disposant de pouvoir politique étaient très peu nombreuses et âgées (Viau, 2000, p. 83). Le pouvoir masculin, lui, va de soi, relève de l'évidence; il n'est jamais nommé, défini comme masculin. En effet, à aucun moment dans les manuels étudiés l'organisation politique, sociale et familiale des autres sociétés n'est présentée comme dirigée et contrôlée par les hommes, ce qui correspond pourtant davantage à la réalité historique²⁰. Seule la nation algonquienne est dite patriarcale, alors qu'elle l'est beaucoup moins que les sociétés européennes de la même époque qui colonisent le territoire autochtone.

Inversement, l'exclusion politique des femmes, dans les nations autochtones matrilineaires et dans la société coloniale, en Nouvelle-France, puis plus tard au Québec et au Canada, n'est pas évoquée dans les manuels. Les sociétés iroquoiennes sont en somme les seules, de toutes les périodes confondues, où les rapports politiques entre les hommes et les femmes occupent une place importante dans le récit historique proposé aux élèves.

Ainsi, alors qu'on exagère le pouvoir politique des femmes autochtones en général et qu'on évoque les rapports sociaux de sexe pour laisser entendre que les femmes auraient eu plus de pouvoir que les hommes chez les Iroquoiens, les inégalités de sexe dans tout le reste de l'histoire coloniale européenne en Amérique sont presque entièrement occultées. Les élèves n'apprennent ainsi rien sur les exclusions politiques formelles des femmes avant le XX^e siècle,

20 Comme le remarquait Charron (2011), les sociétés moins inégalitaires, comme la société iroquoienne, ont eu tendance, dans les premières analyses anthropologiques qui en ont été faites, à être présentées comme plus égalitaires qu'elles ne l'étaient – voire matriarcales – et ce trait, à être folklorisé, sorti de l'histoire elle-même, assimilé à la préhistoire, complètement dépolitisé et naturalisé.

ou encore sur les résistances et les espaces d'action sociale et politique des femmes, notamment dans l'aristocratie et la bourgeoisie de la période coloniale, alors que des femmes animaient les cercles d'influence et d'alliance (Grenier, 2005; Théry, 2006).

L'introduction de la démocratie parlementaire

L'introduction de la démocratie parlementaire continue pour sa part d'être présentée dans les manuels étudiés comme un événement touchant également les deux sexes. Pourtant, il est connu que le passage du droit de suffrage censitaire (fondé sur la propriété) au droit de suffrage « universel » s'est accompagné, au Québec, du retrait du droit de suffrage des femmes propriétaires de 21 ans et plus en 1849, et qu'il a ainsi provoqué l'exclusion politique de toutes les femmes. Cet événement n'est pas intégré au récit principal de la constitution de la démocratie parlementaire. Seuls deux manuels de quatrième secondaire sur quatre et deux manuels de troisième cycle primaire sur cinq l'évoquent dans un encart séparé. Il n'est pas suffisant d'ajouter ainsi un fait historique concernant les femmes : la place accordée à l'élément, tant dans le récit principal que dans la disposition physique de l'information, est fondamentale. Quelques rares manuels de première année du secondaire indiquent aux élèves que les révolutions démocratiques ont exclu les femmes de l'espace politique, désormais défini comme opposé à l'espace privé et domestique, mais la plupart traitent les questions entourant la transmission du pouvoir par les hommes comme une évidence qui n'a pas à être analysée. L'exclusion politique des femmes athéniennes et romaines est nommée dans tous les manuels, car les programmes l'imposent, mais le retrait des droits juridiques, sociaux et politiques des femmes au XIX^e siècle n'est pratiquement pas abordé²¹.

L'obtention du droit de suffrage et le féminisme

Seule l'obtention du droit de suffrage en 1918 au fédéral et en 1940 au Québec est reprise dans tous les manuels, tant dans le texte principal que dans les lignes du temps. Souvent, ces événements sont présentés sans lien avec les inégalités de genre plus larges et les actions féministes qui les ont rendus possibles, lesquelles sont abordées dans une section séparée des manuels. Typiquement, on attribue la responsabilité du droit de vote des femmes aux premiers ministres en poste lors de ce changement législatif. Par exemple, on peut lire ceci dans le manuel *Présences* (quatrième secondaire) : « Adélard Godbout accorde aux femmes le droit de voter aux élections provinciales de 1940 » (volume B, p. 120). On oublie d'ajouter que des femmes ont lutté des années pour obtenir ce droit de vote.

21 Le Centre Hubertine Auclert (2011) observe la même chose dans les manuels français, qui n'abordent que très peu la mise en tutelle juridique et le retrait des droits politiques des femmes lors des révolutions françaises.

L'obligation d'aborder les luttes féministes est manifestement une avancée des derniers programmes. Ainsi, une présentation du féminisme sur quelques pages est maintenant la norme dans l'ensemble des manuels analysés. En troisième et en quatrième secondaire, surtout, on accorde aux mouvements féministes une moyenne de quatre à cinq pages par manuel (sur environ 200 pages, à ce cycle d'enseignement), dans lesquelles sont regroupés tous les enjeux concernant les inégalités de sexe et la situation des femmes: du travail au droit, en passant par les groupes et les principales figures du féminisme. Ainsi, les femmes étant absentes du reste de la trame historique, toutes les dimensions de leur vie (leur activité économique, leurs productions culturelles, leurs comportements démographiques) sont ramenées à quelques pages séparées identifiées à la lutte politique du féminisme.

L'effet principal de ce regroupement de l'information est le suivant: les actions et les gains féministes sont désarrimés des grands axes du récit historique, organisé autour des actions politiques masculines. Ainsi, dans le corps du texte, rien ne transparaît des actions politiques des femmes ni de leur exclusion de l'espace politique. Les élèves ne peuvent ainsi pas concevoir ou comprendre en quoi les actions des femmes ont eu des effets importants sur l'organisation sociale et les changements historiques, par exemple sur la mise en œuvre de programmes sociaux de congés parentaux ou de garderies publiques. Les femmes restent avec les femmes et leur histoire demeure spécifique, parallèle, secondaire à celle des hommes, pour sa part encore confondue avec l'histoire générale, universelle.

Dans la majorité des volumes analysés, des erreurs historiques importantes sont observées dans ces sections séparées qui ne portent finalement pas seulement sur le féminisme, mais sur les femmes en général dans l'histoire. Voici quelques exemples :

- Une confusion entre Marie Lacoste Gérin-Lajoie et sa fille, qui s'appelle aussi Marie Gérin-Lajoie (*Réalités*, premier cycle du secondaire, p. 327). Ces deux femmes ont joué des rôles importants et distincts dans l'histoire du Québec;
- Une évacuation du rôle des femmes dans l'obtention du droit de suffrage au provincial: « En 1939, le Parti libéral du Québec invite des femmes à son congrès [elles sollicitaient depuis des années des audiences annuellement]. Le programme de ce parti, lors des élections tenues à l'automne de cette même année, comprend le vote des femmes et l'instruction obligatoire. L'Église catholique s'oppose toujours à ces deux projets. Le Parti libéral d'Adélard Godbout est finalement porté au pouvoir. Le 1^{er} mars 1940, le cardinal Rodrigue Villeneuve, évêque de Québec, publie une lettre pour exprimer son opposition au suffrage des femmes. Malgré les réticences du clergé, le Parti libéral du Québec accorde le droit de vote aux Québécoises en 1940 » (*Repères*, troisième année du secondaire, p. 397);
- Une vision tronquée de l'histoire du mouvement féministe au Québec, qui n'aurait « réellement » pris son envol qu'au cours des années 1960 et 1970 et n'aurait pas contribué à l'accès au droit de suffrage des femmes québécoises: « Les premières féministes apparaissent dès la fin du 19^e siècle, mais le mouvement se limite presque exclusivement aux anglophones du Canada. Néanmoins, les femmes obtiennent le droit de vote aux élections fédérales de 1917-1918 et aux élections québécoises de 1940. Au Québec, le mouvement féministe prend réellement son envol au cours des années 1960 et 1970 » (*Le Québec: une histoire à construire*, quatrième année du secondaire, p. 406);
- Une minimisation du rôle des femmes à la tête des institutions éducatives avant 1960: « Les femmes travaillent comme enseignantes dans les écoles et il arrive qu'elles soient directrices dans les établissements destinés aux fillettes. Cependant, on ne trouve aucune femme dans les postes de direction des commissions scolaires ou au Département de l'instruction publique » (*Repères*, troisième année du secondaire, p. 397).

Par ailleurs, plusieurs manuels présentent la société québécoise contemporaine comme égalitaire entre les hommes et les femmes, et le féminisme comme un mouvement social épuisé. Le manuel *Repères* de troisième secondaire est particulièrement éloquent à cet égard. On y trouve des affirmations du type suivant :

- Depuis les années 1980, le mouvement féministe, fort de ses victoires et de ses avancées, s'essouffle peu à peu (p. 211).
- Le droit des femmes à la pleine participation à la vie publique est maintenant assuré (p. 371).
- Depuis 2006, de nombreuses Québécoises ont vu leur salaire augmenter grâce aux ajustements prévus par la loi. Aujourd'hui, les femmes et les hommes du Québec gagnent en général un salaire équivalent pour un même travail (p. 490).

S'il est intéressant d'indiquer les moments forts et les périodes de repli du mouvement féministe²² ainsi que l'importance des droits acquis et de la progression salariale des femmes, le fait de n'évoquer brièvement que ces éléments laisse entendre aux élèves que la société québécoise actuelle ne connaît plus d'inégalités économiques entre les sexes et que le féminisme est un mouvement social dont le déclin est irrémédiable.

Bref, les manuels analysés abordent effectivement les quelques éléments prescrits par le programme, mais ils comprennent souvent des erreurs factuelles, des analyses défailtantes, une impression latente d'égalité déjà atteinte. Nulle part dans les manuels il n'est question de la violence faite aux femmes, des revendications pour le droit à l'avortement ou à la maîtrise de la fécondité. Le féminisme apparaît comme un mouvement ayant eu peu d'effets sur la société québécoise en général, comme peu intégré aux principaux moments de la trame historique proposée aux élèves.

Deux manuels s'en tirent mieux que les autres dans les quelques pages accordées aux féminismes et méritent d'être nommés : *Fresques* en quatrième secondaire, publié par les éditions Chenelière Éducation, et *Histoire en action* en première secondaire, publié par les éditions Modulo.

Le statut juridique et social des femmes

Les enjeux entourant l'organisation familiale et le statut juridique et social des femmes sont encore moins l'objet de contenus dans les manuels que ceux concernant l'action et l'exclusion politiques. Encore ici, le XIX^e siècle est complètement organisé autour des espaces et activités masculines : rien du tout sur l'état du droit quant aux rapports entre les femmes et les hommes

22 L'essoufflement associé au creux de la deuxième vague du féminisme survient toutefois dans les années 1990 – après l'attentat de Polytechnique – plutôt que 1980. De plus, la mobilisation féministe s'est reconfigurée depuis le début des années 2000. Certaines parlent d'une troisième vague du féminisme (Mensah, 2005).

ou sur les enjeux de la minorisation juridique des femmes mariées. Pour cet axe analytique aussi, c'est uniquement à propos des sociétés très anciennes ou encore « moins développées » que sont évoqués les enjeux de genre.

On observe ainsi la réitération de cette fausse thèse d'un « matriarcat* primitif » (ou de sociétés anciennes égalitaires), depuis longtemps démentie (Charron, 2011), mais qui transite encore par les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté du primaire et du secondaire. Par exemple, un manuel affirme que « [p]endant des siècles, voire des millénaires, les habitants des villages paraissent mener une vie égalitaire » (*Histoire en action*, premier cycle du secondaire, volume A, p. 28), mais présente dans les images accompagnant cette idée des chefs qui sont tous des hommes. La position plus égalitaire des femmes dans les familles iroquoiennes amène aussi plusieurs auteurs à faire, comme des anthropologues du XIX^e siècle, le saut entre matrilinearité* et matriarcat. Le manuel *Sur la piste* (volume 1, p. 29) affirme, par exemple, que « dans les sociétés iroquoiennes, les femmes jouent un rôle important. Les femmes prennent toutes les grandes décisions qui concernent la famille. Cette manière de partager les rôles s'appelle le matriarcat ». Une bulle ajoute : « Matriarcat : Organisation où la femme est chef de famille ». La transmission du nom en filiation maternelle n'implique pourtant pas la possession d'un pouvoir sociopolitique plus grand pour les femmes en général, ni dans l'espace familial ni dans l'espace social plus vaste. Dans les sociétés matrilineaires, les pouvoirs sont le plus souvent partagés (de manière variable selon la société) entre les oncles maternels et les femmes âgées. Cela, évidemment, n'équivaut même pas à une situation d'égalité, mais à une atténuation des inégalités de sexe, notamment à une plus grande liberté sexuelle pour les femmes (Charron, 2011). Il y a lieu de s'interroger sur l'insistance avec laquelle ces affirmations démenties par les recherches scientifiques se maintiennent dans les représentations collectives, alors que la mise en évidence du caractère égalitaire des sociétés connues ne parvient que très faiblement à s'inscrire dans notre conscience historique commune.

En Nouvelle-France, le personnage historique collectif féminin récurrent dans tous les manuels d'histoire du Québec est celui des Filles du roi, essentiellement définies comme des reproductrices qui passent des mains du roi aux mains des colons en Nouvelle-France. Rien n'est dit sur l'apport fondamental de ces femmes à la colonisation et à l'agriculture, impossibles sans elles. Leur présence en Nouvelle-France n'est retenue que dans une perspective démographique d'augmentation des naissances, par opposition à l'ensemble des activités économiques qui sont associées aux hommes. On peut lire, dans le manuel *Sur la piste*, de deuxième cycle du primaire : « Il faut qu'il y ait plus de femmes afin que les hommes puissent se marier et fonder des familles [...]. C'est pour cette raison que des jeunes femmes sont envoyées en Nouvelle-France »

(volume A, p. 102-103). Dans le même esprit, le manuel *Présences*, de quatrième secondaire, définit les Filles du roi ainsi: « Filles en âge de se marier et de procréer qui ont émigré en Nouvelle-France entre 1663 et 1763 » (volume A, p. 34). D'autres exemples de réduction du rôle des Filles du roi à la reproduction parsèment les manuels *Fresques* (quatrième secondaire) et *Le Québec: une histoire à construire* (quatrième secondaire).

Dans le contexte familial, les quelques femmes identifiables sont le plus souvent présentées comme des « épouses de », comme des personnages relatifs et non principaux. Le meilleur exemple est celui de Louis Hébert et de Marie Rollet, laquelle est toujours présentée en deuxième comme sa femme. « Louis Hébert, sa femme Marie Rollet et leurs trois enfants » (*Repères*, quatrième secondaire, p. 21). Généralement, le récit les concernant s'arrête à la mort de Louis Hébert, alors qu'elle lui a survécu 22 ans en continuant le travail qui avait été commun. Seuls les hommes sont placés dans des situations actives, l'univers des femmes représentées se limitant au mariage et aux enfants. Voici un autre exemple parlant: « Peu de temps après la conquête, des jeunes filles **tombent sous le charme** [passif] des soldats britanniques. Or, les évêques catholiques **refusent** [actif] que les prêtres **célébrent** [actif] ces mariages mixtes à moins que le conjoint protestant ne **se convertisse** [actif] au catholicisme » (*Le Québec: une histoire à construire*, volume B, p. 572)²³.

Cette façon différenciée de qualifier et de représenter les réalités des deux sexes ne fait pas que rendre compte d'une réalité passée inégalitaire. Elle concourt surtout à reproduire cette vision androcentrée du passé et du genre. Les femmes, comme les hommes, ont activement contribué – bien que de façon différenciée – à l'établissement de la colonie française, et la passivité des femmes dans ces manuels est une reconstruction du passé qui repose sur une perspective androcentrée.

L'invisibilité des femmes mariées dans les manuels d'histoire n'est d'ailleurs nulle part contextualisée, notamment par l'explicitation des inégalités organisant à cette époque les rapports entre les femmes et les hommes et limitant l'accès des premières à plusieurs espaces sociaux monopolisés par les seconds. Seule la minorité juridique des femmes dans la Rome et la Grèce antiques est introduite systématiquement dans les manuels, car ce sont des éléments de contenu rendus obligatoires par les programmes. La minorisation juridique des femmes occidentales mariées au XIX^e siècle ainsi que les luttes menées tout au long du XX^e siècle pour la faire disparaître ne sont quant à elles généralement pas l'objet d'explications dans les manuels.

Il faut attendre le XX^e siècle pour voir émerger la question du statut juridique des femmes et des inégalités dans la structure familiale. Cela est toutefois fait de manière très périphérique, souvent uniquement dans la section réservée au féminisme, autour du projet de loi 16 qu'a

23 Nous soulignons.

présenté Claire Kirkland-Casgrain pour mettre fin à l'incapacité juridique des femmes mariées. *Repères* (en quatrième secondaire) présente même erronément cet événement comme ayant « instauré une véritable égalité – de droit – entre les hommes et les femmes au sein du couple » (p. 211). Cette loi, significative dans le recul des inégalités légales entre les hommes et les femmes, n'a pas fait disparaître toutes les inégalités de droit au sein des couples. Elle maintenait en effet intacte la notion de chef de famille ou d'autorité paternelle (plutôt que parentale), le double standard dans le divorce, l'autorisation légale de la violence contre les femmes dans le cadre conjugal, etc. Il faudra attendre 1989 et la dernière réforme du droit de la famille pour qu'on puisse parler véritablement d'égalité juridique entre les sexes dans la famille, mais celle-ci n'est pas évoquée dans les manuels utilisés en classe.

Les familles actuelles (ou contemporaines) sont montrées comme égalitaires, alors que les représentations de familles d'avant 1960 dépeignent uniquement des femmes « confinées » à la maison, dont les seules occupations sont domestiques et maternelles, des femmes privées de toute capacité d'agir, sans aucune liberté ni aucun pouvoir. Cette perspective simpliste sur la situation passée et actuelle des femmes mène à des représentations caricaturales des réalités familiales d'aujourd'hui. Le manuel *Le Québec: une histoire à construire* (p. 531), par exemple, illustre à l'aide de photos les différents types de familles actuelles. La réalité des familles monoparentales est représentée par l'image d'un homme d'affaires, bébé dans les bras, alors qu'en 2011, 76 % des familles monoparentales étaient dirigées par une femme (*Portrait...*, 2015, p. 15). Bien qu'il soit souhaitable que les manuels ne contribuent pas à reproduire des représentations stéréotypées de la réalité et montrent les nouvelles formes d'arrangement familial, il est néfaste pour la compréhension des inégalités sociales qu'ils proposent des images faisant croire que des modèles très minoritaires sont maintenant devenus la règle. Il faut diversifier les modèles présentés dans les manuels sans pour autant tomber dans une vision erronée de la réalité.

Cette structure narrative inexacte et, surtout, simpliste ne permet pas aux élèves de comprendre comment les inégalités entre les sexes ont pu s'atténuer dans les dernières décennies. Or, les changements ayant eu cours dans la structure familiale – diminution du nombre d'enfants, égalité juridique et parentale, planification de la reproduction, apparition de garderies publiques et de congés de maternité, etc. – ont notamment été le résultat de la mobilisation de femmes. Rien, dans les manuels, ne présente les femmes comme des actrices de ces changements. De même, les inégalités de sexe actuelles dans l'espace familial et dans l'espace public sont tout simplement niées.

Les activités économiques et domestiques des femmes

Comme les analyses précédentes l'ont laissé entendre, les contributions socioéconomiques des femmes dans l'histoire sont largement absentes des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté, de la troisième année du primaire à la fin du secondaire.

La division sexuelle du travail, c'est-à-dire la séparation et la hiérarchie entre les occupations économiques des femmes et des hommes, n'est abordée que pour les sociétés autochtones en histoire du Québec et que pour les sociétés très anciennes, préhistoriques et gréco-romaines, dans les manuels d'histoire occidentale en première et en deuxième secondaire. Pour les sociétés romaines et grecques, les manuels évoquent l'exclusion des femmes de certains métiers et occupations, le confinement des femmes dans les gynécées grecs, les travaux domestiques textiles et le rôle des femmes dans l'éducation des jeunes enfants. Les manuels distinguent la société romaine de la société grecque en affirmant que la plus grande liberté des Romaines, également responsables des travaux domestiques et des enfants, les autorisait à sortir du foyer familial, malgré leur exclusion politique. Compte tenu de l'inexistence à cette époque d'une séparation nette entre l'espace domestique et l'espace économique – dont les élèves n'ont pas conscience puisqu'elle n'est pas enseignée –, le rôle domestique des femmes ne peut pas être conçu comme économique et productif par les élèves et les enseignants qui utilisent les manuels, ce qui serait pourtant plus juste.

Inversement, à propos des sociétés autochtones, le caractère productif du travail des femmes est plus facile à envisager par les très jeunes enfants du primaire, auxquels on apprend les activités réalisées de manière générale par les femmes et par les hommes. En effet, dans les sociétés amérindiennes sédentaires, les femmes s'occupaient davantage de l'agriculture, à côté des travaux domestiques qui leur revenaient toujours. Les hommes détenaient les rôles commerciaux, guerriers et politiques. La perspective adoptée par les manuels sur les sociétés amérindiennes est toujours apolitique et présente la division des travaux entre les hommes et les femmes comme fondamentalement complémentaire, équivalente, égale. Il est intéressant de remarquer que plusieurs manuels ne se contentent pas de décrire cette division, mais établissent un lien entre le rôle des femmes dans l'agriculture et leur importance, leur influence dans les sociétés autochtones. Ils font l'hypothèse que cette division du travail et les responsabilités agricoles des femmes expliqueraient la plus faible présence des inégalités de sexe :

Tu te demandes peut-être pourquoi les femmes jouent un si grand rôle dans la société iroquoienne. Demande-toi qui est responsable de la culture du maïs pour le clan. Demande-toi qui veille à l'éducation des enfants. [...] Les femmes iroquoiennes ont des responsabilités importantes et contribuent au maintien de la stabilité de la famille et du clan. C'est pourquoi on dit que la société iroquoienne, qui est sédentaire, est une société matriarcale (*Voyages*, deuxième cycle du primaire, volume A, p. 26).

Or, dans toutes les sociétés agricoles, même fortement patriarcales, les femmes ont joué un rôle central dans la production et la transformation des produits de la terre. Pourtant, même à l'époque de la Nouvelle-France, où la contribution économique des femmes au développement de la colonie est capitale (tant par leur travail reproductif que par leur rôle dans la colonisation

des terres et l'agriculture), il n'en est fait aucune mention. De même, la progressive perte de droits et de pouvoir des femmes autochtones après la période précoloniale, au fur et à mesure de la colonisation européenne, est complètement absente des manuels.

Toute l'histoire économique des XVIII^e et XIX^e siècles, qui occupe une part importante des manuels et met en évidence l'implantation des économies industrielles et capitalistes, ignore les activités économiques des femmes ou les inégalités économiques entre les sexes. Ni la présence des femmes dans les divers métiers de la production textile et des soins (notamment comme sages-femmes) ni leur rôle dans les entreprises familiales ne sont enseignés aux enfants. Rien non plus n'est dit sur le développement des infrastructures sociosanitaires, composées des hôpitaux (généralistes et psychiatriques), des écoles, des prisons, des orphelinats, des hospices pour personnes âgées ou souffrant de maladie mentale, qui sont largement mises sur pied et gérées par les communautés religieuses, en grande partie féminines, jusqu'à la Révolution tranquille. Ces institutions participent à l'élaboration d'une société moderne dans laquelle les pouvoirs politiques et sociaux prennent en charge massivement les problèmes sociaux, l'éducation et la santé, qui étaient jusque-là surtout sous la responsabilité des familles. Les manuels n'abordent pas davantage les transformations du travail domestique des femmes (après la Grèce antique), le transfert progressif de certaines activités domestiques vers le marché, par exemple les soins aux personnes (enfants, personnes âgées, etc.) ou les productions domestiques telles que la couture et l'alimentation, à partir de la première moitié du XX^e siècle, ni même l'essor du secteur tertiaire des services, qui sera très rapidement fortement féminisé au cours du siècle dernier.

En réalité, les seules travailleuses rencontrées – très brièvement – dans ces manuels sont les ouvrières du XIX^e siècle, dont le travail est souvent traité conjointement avec celui des enfants. Cette assimilation du travail des femmes et des enfants, comme l'idée implicite qu'il aurait été mieux pour les femmes des classes ouvrières de pouvoir demeurer uniquement dans l'espace domestique, témoigne encore ici d'une vision androcentrée à la fois du passé et du travail industriel des femmes, moins légitime et acceptable que celui des hommes :

Pendant la révolution industrielle, les femmes et les enfants sont surtout employés dans les industries textiles et les mines. Dans les filatures de coton, ils travaillent sur les machines à filer et, dans les mines, charrient le minerai jusqu'à la surface. Les enfants sont souvent utilisés pour des activités monotones et ennuyeuses, car ils ne peuvent exécuter des tâches complexes. Dans les mines, on les emploie spécifiquement en raison de leur petite taille qui leur permet de se glisser dans les galeries les plus étroites. Bien que leur travail soit exigeant et les conditions de travail difficiles, les femmes et les enfants reçoivent un salaire inférieur à celui des ouvriers masculins. Leur salaire, aussi maigre soit-il, représente néanmoins une contribution essentielle au revenu de la famille (*Réalités*, premier cycle du secondaire, volume D, p. 194).

En fait, ces manuels reprennent ainsi une perspective du XIX^e siècle lui-même, condamnant le travail salarié des femmes et le définissant comme un mal à éradiquer. Il est intéressant de noter que les ouvriers ne font pas l'objet de telles observations déniaient leur droit au travail salarié, et que les manuels les posent davantage comme des acteurs historiques, entre autres du syndicalisme. Les ouvrières ne sont pas véritablement l'objet de descriptions : les secteurs où elles travaillent ne sont par exemple pas mentionnés, ni les raisons qui les y mènent ou leurs trajectoires typiques. Seules les différences salariales avec les hommes – prescrites par les programmes scolaires – sont évoquées sans explications.

Par la suite, on ne voit réapparaître les travailleuses que lors de la Seconde Guerre mondiale, où elles auraient, selon certains manuels, eu dorénavant accès à tous les secteurs d'emploi, ce qui ne correspond pas à la réalité historique. Aucune information ne porte sur les espaces qu'elles peuvent désormais investir, et encore moins sur tout le dispositif mis en place après la fin de la guerre pour qu'elles quittent ces emplois temporairement occupés. La progression des femmes sur le marché de l'emploi est envisagée comme linéaire, comme un mouvement inéluctable de sortie de l'espace domestique devant les conduire à accéder à tous les espaces professionnels. Et, effectivement, lorsque les activités salariées des femmes réapparaissent une dernière fois dans les manuels, à l'intérieur des sections sur le féminisme, séparées du récit principal, on apprend que les femmes ont dorénavant accès à tous les secteurs d'emploi, que les filles sont plus scolarisées que les garçons.

Si quelques manuels évoquent très brièvement la persistance d'inégalités salariales entre les sexes, malgré l'existence d'une loi sur l'équité salariale, aucun élément de contenu ne permet aux élèves de comprendre ce phénomène. La persistance d'une ségrégation professionnelle qui suit les mêmes lignes que dans les périodes historiques précédentes – notamment la surreprésentation des femmes dans les métiers d'enseignement et de soins et des hommes dans les métiers techniques – ne trouve aucune place dans les apprentissages. Les femmes immigrantes au bas de l'échelle sont ignorées par les manuels. Le travail domestique n'est toujours pas un objet légitime des enseignements en histoire au Québec, même si cette activité est centrale pour la reproduction et la survie de notre société, qu'elle a une histoire propre et ne relève pas plus de la nature des choses que les activités économiques des hommes. L'histoire de la naissance et des soins aux enfants, par exemple, pourrait être enseignée avec grand intérêt aux enfants, car elle se transforme assez radicalement d'une période historique et d'une société à l'autre (Rivard, 2014). Ces enseignements pourraient, d'ailleurs, contribuer à valoriser les activités de soins réalisées majoritairement par les femmes et sensibiliser les garçons à leur importance et à leur intérêt.

Les personnages historiques féminins présents dans les manuels

Sans grande surprise, le nombre de personnages féminins nommés ou faisant l'objet de biographies dans les manuels est nettement inférieur à celui des personnages masculins. Ces derniers n'ont pas été répertoriés dans le cadre de cette étude, en raison de la faible pertinence de ce

décompte, mais on peut estimer à plusieurs centaines le nombre de noms masculins présents dans chaque volume. Quant aux personnages historiques féminins les plus souvent nommés dans les manuels, le Tableau 1 ci-dessous en dresse un inventaire partiel²⁴.

Tableau 1 : Occurrences des personnages féminins nommés plus d’une fois dans une sélection de 10 manuels d’histoire du Québec et du Canada (primaire et secondaire)

Jeanne Mance : 8	Rita Mestokosho : 3
Marie Guyart (de l’Incarnation) : 7	Élisabeth Bégon : 2
Marguerite Bourgeoys : 7	Florence Bird : 2
Claire Kirkland-Casgrain : 6	La Bolduc : 2
Marie Rollet : 5	Céline Dion : 2
Marie-Anne Barbel : 4	Marcelle Ferron : 2
Frances Brooke-Moore : 4	Marie Gérin-Lajoie : 2
Simonne Monet-Chartrand : 4	Pauline Julien : 2
Thérèse Casgrain : 4	Justine Lacoste-Beaubien : 2
Denise Boucher : 3	Lise Payette : 2
Éva Circé-Côté : 3	Idola Saint-Jean : 2
Marie Lacoste Gérin-Lajoie : 3	Kateri Tekakwitha : 2
Irma Levasseur : 3	Marguerite d’Youville : 2

Ce décompte des occurrences des personnages féminins nommés plus d’une fois dans un échantillon de 10 manuels sélectionnés est une démonstration supplémentaire du caractère marginal et périphérique des femmes dans les récits historiques présentés aux enfants. Létourneau relève également, dans le cadre d’une vaste enquête sur la mémoire historique des jeunes de quatrième et de cinquième secondaire, que, « parmi les thèmes abordés dans les récits des élèves, celui qui touche à la “condition féminine” reste marginal par rapport à d’autres thèmes » (Létourneau et Caritey, 2008). De plus, il est notable que les femmes qui reviennent le plus souvent aient vécu pendant la Nouvelle-France et soient, depuis assez longtemps déjà, des figures admises de l’enseignement de l’histoire générale du Québec (Jeanne Mance, Marie Guyart [de l’Incarnation] et Marguerite Bourgeoys). Les femmes ne sont pas plus représentées parmi les auteurs de documents historiques; peut-être le sont-elles même moins que parmi les personnages historiques. En effet, dans un autre échantillon de manuels²⁵, nous avons répertorié toutes les auteures et tous les personnages historiques féminins cités comme auteures. Parmi les femmes recensées plus d’une fois figurent quelques personnages historiques québécois (Élisabeth Bégon [2],

24 L’inventaire a été dressé à partir des manuels suivants : au deuxième cycle primaire, *Sur la piste, Voyages* et *En temps et lieux*; au troisième cycle primaire, *Sur la piste, Voyages* et *En temps et lieux*; en troisième et en quatrième secondaire, *Présences, Fresques, Repères* et *Le Québec : une histoire à construire*.

25 Cet échantillon était formé de manuels de troisième et de quatrième secondaire (*Fresques, Présences, Repères*), de première et de deuxième secondaire (*Histoire en action* et *Réalités*) et de cinquième secondaire (*Immédiat* et *Mondes*).

Frances Brooke-Moore [3], Éva Circé-Côté [3], Marie Guyart [3], Gabrielle Roy [2], Idola Saint-Jean [2] ou européens (Anne Frank [3]), deux journalistes (Josée Boileau [2], Clairandrée Cauchy [2]), deux universitaires (Sara Pantuliano [2] et Anne Quéniart [2]), une militante écologiste (Laure Waridel [3]) et une seule historienne (Régine Pernoud [2]). Cela représente une infime portion de l'ensemble des extraits de textes historiques et d'interprétations historiques ou savantes proposées dans les manuels étudiés. Le faible usage des travaux d'historiennes québécoises dans les manuels, par exemple ceux des Micheline Dumont, Louise Dechêne, Denyse Baillargeon et Lucia Ferretti, est déplorable.

Ce constat semble valoir aussi pour les manuels français, où les femmes apparaissent très peu dans le texte lui-même et ne sont l'objet que d'une infime minorité de biographies. De même, les historiennes n'ont que très peu de place dans ces manuels. C'est « [c]omme si l'histoire n'était écrite et vécue que par des historiens professionnels et des acteurs politiques masculins. Il demeure là une évidente lacune qui conforte une réalité sexiste » (Lucas, 2009, p. 37). Les analyses récentes menées par le Centre Hubertine Auclert (2011) dans un total de 11 manuels relèvent pour leur part que les biographies consacrées à des femmes représentent 3,2 % des biographies et que les auteures de documents utilisés dans les manuels représentent 4,2 % de l'ensemble des auteurs de documents.

En somme, voici les principaux constats à retenir de cette analyse des manuels d'histoire québécois et éducation à la citoyenneté :

1. Les apparitions de femmes dans les manuels se limitent surtout aux propositions des programmes;
2. Les inégalités de sexe et l'exclusion politique, ainsi que la contribution socioéconomique des femmes aux sociétés, sont généralement absentes des manuels;
3. Les femmes et le féminisme sont traités en périphérie du cours principal de l'histoire;
4. L'idée d'une égalité entre les sexes atteinte dans le Québec contemporain est latente;
5. Les auteurs de manuels ont une marge de manœuvre qui est inégalement utilisée.

Les manuels analysés reproduisent globalement une vision très androcentrée du passé, dans laquelle les activités et les espaces sociaux occupés par les femmes sont invisibilisés, tout comme les inégalités de sexe qui caractérisent nos histoires collectives. De même, la description des tâches attribuées aux femmes et aux hommes dans diverses sociétés traditionnelles, sans contextualisation sur les inégalités de sexe, contribue à ancrer en nature cet ordre social sexiste. En outre, pour la période plus récente, les manuels font seulement état des avancées

pour les femmes sans mentionner les inégalités persistantes. Ainsi, en affirmant uniquement que les femmes peuvent exercer la profession de leur choix et faire valoir les mêmes droits que les hommes, ils nient la persistance des mécanismes sociaux responsables du maintien bien réel des inégalités de sexe.

2.2.3 Une histoire mixte en devenir

Les analyses précédentes des programmes et des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté ont montré que les femmes et le genre demeurent absents de longs segments de la trame historique proposée aux élèves des écoles primaires et secondaires québécoises. Même quand les femmes apparaissent brièvement, elles sont traitées comme des objets plutôt que des sujets de l'histoire. Seul le féminisme (et encore) est présenté comme un acteur, isolément du cours principal du récit historique. Dépeindre les femmes comme groupe social ayant, à toutes les époques et dans toutes les sociétés, participé et contribué activement à l'histoire, est le prochain pas à franchir pour les manuels d'histoire au Québec. Lise Dunnigan l'évoquait déjà en 1976 :

Mais l'Histoire n'a-t-elle pas d'autres enseignements à nous apporter ? [...] Et c'est dans l'étude de leur mode de vie et de son évolution que nous pourrions apprendre qui étaient nos aïeules, le rôle de premier plan qu'elles ont joué dans la colonisation, dans la création des premières institutions de santé et d'éducation, et à certaines époques dans le commerce. Il est nécessaire de savoir ce qu'a signifié pour elles la disparition de l'économie familiale et l'avènement de l'ère industrielle; quel a été leur statut dans la loi et dans les mœurs à différentes époques; comment sont nés ici les premiers groupements féminins et quels ont été leurs rapports avec le pouvoir religieux, le pouvoir politique, etc. Et aussi (« pourquoi pas ») comment se fait-il que cette histoire-là nous ait toujours été cachée ? (Dunnigan, 1976, p. 121).

S'il est vrai que les conséquences du colonialisme et les inégalités de classe ne sont pas non plus présentées dans une continuité historique, elles sont à tout le moins décrites comme des produits de rapports sociaux inégalitaires. Les féministes, elles, apparaissent comme porteuses de revendications, mais aucun élément d'apprentissage obligatoire ne touche les inégalités entre les sexes qui justifient ces revendications ou qui pourraient les rendre légitimes et les arrimer avec des contenus concrets, empiriques, présents dans l'histoire familiale des jeunes et du personnel enseignant.

Il apparaît donc évident que des modifications doivent être apportées aux programmes et aux manuels pour qu'une histoire réellement mixte soit enseignée aux jeunes dans les écoles. Même le rapport Beauchemin-Fahmy-Eid sur la réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de troisième et de quatrième secondaire, déposé en février 2014²⁶, recommande d'ouvrir les programmes à l'histoire des femmes et du genre :

Peu évoquée au cours de la consultation, il semble toutefois aux yeux du comité que l'histoire des femmes et des rapports de genre devrait s'insérer de façon plus claire et plus robuste dans la trame et les fils conducteurs du futur programme. Il semblerait naturel que ces fils conducteurs témoignent systématiquement des changements sociaux et politiques qui concernent plus de la moitié de la population (Beauchemin et Fahmy-Eid, 2014, p. 36).

Certains écueils sont néanmoins à éviter pour que les femmes n'apparaissent pas uniquement comme une parenthèse de l'histoire, comme c'est actuellement le cas avec le féminisme, mais que leurs actions en son centre deviennent visibles et intelligibles. Selon Nicole Lucas (2013), ces écueils sont : le saupoudrage, la schématisation, la simple illustration, l'instrumentalisation, les anachronismes, les occultations et les absences. On ne doit pas confiner les femmes au statut de victimes et d'objets de l'histoire. C'est le genre, comme concept explicatif, qui doit devenir un objet central et continu des programmes d'histoire, au même titre que la colonisation, les classes sociales ou la démocratie. Les femmes doivent être présentées comme des actrices de l'histoire, pas seulement celles qui ont réalisé des actions extraordinaires, mais aussi les groupes de femmes, ouvrières ou professionnelles, mères ou religieuses qui ont contribué à transformer et à assurer la survie des différentes sociétés étudiées.

Mais est-ce qu'une histoire véritablement mixte se limiterait à ces ajouts, par-dessus la trame et les contenus traditionnellement enseignés aux enfants ?

En réalité, on peut faire l'hypothèse que si les efforts pour intégrer les femmes sont encore aujourd'hui insatisfaisants, c'est notamment parce que la perspective historique globale et les cadres généraux adoptés par nos programmes d'histoire sont organisés autour d'activités masculines comme la guerre ou la politique, qui ne sont pas neutres, mais bien historiquement monopolisées et définies par les hommes.

²⁶ Ce rapport a mené à une révision du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de troisième et de quatrième secondaire qui n'était pas achevée en décembre 2015. L'auteure principale du présent avis a été consultée dans le cadre de cette révision et a suggéré des modifications dans le texte provisoire du programme. Les contenus historiques proposés dans le rapport Beauchemin-Fahmy-Eid souffrent néanmoins des mêmes défauts que les manuels actuels.

En somme, une histoire mixte, qui pourrait aussi servir d'appui à l'éducation à la citoyenneté, ferait apparaître non seulement les femmes dans les espaces masculins, mais les hommes et les femmes dans les espaces jusque-là considérés hors de l'histoire, comme l'espace domestique et de la reproduction, ainsi que les mécanismes sociaux responsables des inégalités entre les sexes :

Une histoire attentive aux deux sexes fait surgir de nouveaux objets d'histoire et permet d'en réévaluer d'autres, considérés jusque-là comme anecdotiques : l'intime, les émotions, le corps, les sexualités, l'amour, la maternité. Ces nouvelles approches suggèrent que le privé est historique et font réfléchir sur la pertinence de la distinction entre une sphère publique digne d'une histoire savante et un domaine privé anhistorique. Les enjeux liés à la reproduction et la maîtrise de la fécondité, qui ont pesé de façon déterminante sur la vie des femmes et des hommes (mortalité en couches, stratégies anticonceptionnelles, pratiques abortives et solidarités féminines, combats pour le droit des femmes à disposer de leur corps) ont toute leur place dans l'enseignement de l'histoire sociale et politique (Dermejian *et al.*, 2010, p. 10).

Les recherches en histoire des femmes et du genre sont prolifiques depuis quelques décennies et, bien qu'il reste des pans entiers à défricher, des savoirs disponibles abondants pourraient supporter une réforme des programmes d'histoire qui les intégrerait aux corpus d'enseignement. Il est vrai que, jusqu'à récemment, il y avait peu d'outils de vulgarisation et de synthèse accessibles pour soutenir le travail des auteurs de manuels et des éditeurs, mais ce n'est plus le cas aujourd'hui. Plusieurs exemples de productions très intéressantes existent pour aider les concepteurs de manuels et de programmes à intégrer le genre comme objet et les femmes comme des actrices sociales. Parmi ceux-ci, notons l'ouvrage synthèse français *La place des femmes dans l'histoire: une histoire mixte*, publié par l'éditeur Belin, qui propose une trame d'histoire occidentale. Avec des dossiers et des documents historiques, ce livre facilite la prise en compte du genre dans divers aspects d'une histoire qui apparaissait jusqu'alors pouvoir ne se concevoir qu'au masculin. Au Québec, il existe aussi depuis 2015 une ligne du temps Web en histoire des femmes et du féminisme coproduite par le Réseau québécois en études féministes (ReQEF) et le Conseil du statut de la femme²⁷.

27 Cette ligne du temps peut être consultée à l'adresse suivante : <http://bit.ly/1zUIYmK>.

2.3 Les programmes et les manuels d'éthique et culture religieuse

2.3.1 Le programme d'éthique et culture religieuse et sa mise en place

Le programme d'éthique et culture religieuse est né en 2008 dans le contexte de déconfessionnalisation de l'école québécoise²⁸, pour remplacer les cours d'enseignement moral et religieux dans tout le parcours scolaire. Se voulant non confessionnel, ce nouveau programme – obligatoire – se situe néanmoins dans la continuité des cours d'enseignement moral et religieux. D'une part, parce qu'il associe les enjeux éthiques et les diverses doctrines religieuses plutôt que de présenter les religions d'abord comme des institutions sociales, comme on le ferait dans les programmes d'histoire par exemple. D'autre part, parce que les aspects religieux du matériel didactique utilisé dans les écoles pour l'enseignement de ce programme doivent encore être approuvés par le Comité sur les affaires religieuses²⁹. La première cohorte ayant suivi les cours d'éthique et culture religieuse de toutes les années d'études sera diplômée en 2019. Selon la professeure du Département de didactique de l'Université de Montréal Mireille Estivalèzes (2012, p. 1-2), l'implantation de ce cours s'inscrit au confluent de trois changements dans la société québécoise : l'augmentation de la diversité religieuse, et par le fait même la présence de débats sur la gestion de cette nouvelle pluralité; le processus de laïcisation des institutions publiques, et plus encore des écoles; et la mise en avant d'une approche plus individualiste de la pratique religieuse, plutôt orientée vers une quête de sens individuelle.

Les deux grandes finalités de ce programme sont la reconnaissance de l'autre et la poursuite du bien commun. Le programme s'articule autour de trois compétences :

1. Réfléchir sur des questions éthiques;
2. Manifester une compréhension du phénomène religieux;
3. Pratiquer le dialogue.

Le volet éthique du programme vise à amener les élèves à exercer une réflexion collective sur ce qui fonde les relations entre les citoyens et citoyennes, en vue de développer leur sens moral. Ce volet s'inscrit dans la foulée de l'enseignement moral autrefois donné. Ses principaux axes sont la réflexion sur les valeurs et les prescriptions sociales, l'appréciation des différentes visions du monde et de l'être humain et la capacité à se situer de façon réfléchie au regard d'enjeux moraux

28 En 1997, le Parlement adopte une loi créant des commissions scolaires linguistiques plutôt que confessionnelles. Quelques années plus tard, en 2000, toutes les structures confessionnelles, telles que les comités confessionnels et les postes de sous-ministres associés de foi catholique et protestante, sont abolies. Une loi est ensuite adoptée en 2005, prévoyant la mise en place d'un programme de formation commun d'éthique et culture religieuse dès la rentrée scolaire 2008.

29 Selon la Loi sur l'instruction publique, le Comité sur les affaires religieuses est composé de 13 membres : quatre parents d'élèves (deux pour l'ordre primaire, deux pour l'ordre secondaire), quatre membres du personnel des commissions scolaires (un enseignant ou une enseignante au primaire, un enseignant ou une enseignante au secondaire, un professionnel ou une professionnelle exerçant une fonction pédagogique et un ou une cadre dont les fonctions sont liées aux services éducatifs), quatre membres du milieu universitaire (un ou une en philosophie et trois en sciences religieuses). Avant 2005, les membres du milieu universitaire étaient répartis ainsi : deux du champ de la théologie, un ou une de la philosophie et un ou une des sciences religieuses.

ou éthiques. Il est censé s'inscrire en continuité avec les trois valeurs fondamentales reconnues du Québec, soit la primauté de la langue française, l'égalité entre les femmes et les hommes et la séparation de l'Église et de l'État (Allard, 2010). Ainsi, c'est plus particulièrement dans la portion éthique du programme que sont abordées les questions d'égalité et de stéréotypes.

Le volet culture religieuse a, quant à lui, pour objectif de mettre en contact les élèves avec la réalité religieuse plurielle du Québec. Il vise à familiariser les élèves avec l'héritage religieux du Québec, en insistant particulièrement sur les traditions chrétiennes, à les ouvrir à la diversité religieuse ainsi qu'à les amener à développer leur capacité de se situer de façon réfléchie au regard des religions et des nouveaux mouvements religieux. Le phénomène religieux doit être abordé dans ses dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, littéraire, artistique, sociale et politique. Malgré leur absence dans les titres des énoncés de compétence du programme, les représentations séculières du monde et de l'être humain devraient également être prises en compte, tant dans la portion éthique que dans le volet culture religieuse de la formation.

Dès l'annonce de son implantation, le cours d'éthique et culture religieuse a suscité de larges débats. Sa mise en œuvre a suivi de peu la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, mieux connue sous le nom de commission Bouchard-Taylor, qui elle-même a fait couler beaucoup d'encre. D'un côté, aux yeux des responsables de l'élaboration et de l'application des programmes au ministère de l'Éducation, de certains enseignants et des formateurs des maîtres dans les universités, le nouveau cours est souhaitable puisqu'il fait la promotion du vivre-ensemble dans un contexte de diversité croissante (Milot, 2012, p. 53-54). À l'opposé, d'autres groupes se positionnent contre l'implantation de la formation en éthique et culture religieuse. Ce discours est porté par des groupes aux visées parfois contraires: tant des militants pour la laïcité que des milieux confessionnels émettent un grand nombre de critiques à l'égard du programme. Les premiers considèrent que le contenu est trop relativiste, promeut un modèle de laïcité ouverte qui ne ferait pas consensus et laisse une trop petite place à la non-croyance. Des milieux confessionnels estiment quant à eux que l'héritage chrétien n'a pas une place suffisante dans le programme ou encore que l'enseignement religieux devrait être donné par les églises³⁰. De plus, des parents pratiquants s'inquiètent des risques de relativisation de la foi, considérant que l'école devrait refléter les valeurs religieuses traditionnelles de la famille, tandis que certains groupes nationalistes jugent que l'identité nationale était éclipsée par une approche trop influencée par le multiculturalisme (Milot, 2012, p. 54).

30 Par exemple, l'Assemblée des évêques avait reconnu qu'il était de la tâche de l'Église d'éduquer les jeunes catholiques « en se dotant des mécanismes appropriés au sein même des communautés catholiques » (Milot, 2012, p. 53). Voir <http://bit.ly/2fx0wF3>.

Dans la première année de vie du cours d'éthique et culture religieuse (2008-2009), le ministère de l'Éducation a comptabilisé 1645 demandes d'exemption de la part des parents. L'année suivante, le nombre de demandes a chuté de 81 %, pour un total de 315 demandes. En 2012-2013, seulement 25 demandes ont été formulées³¹. Selon les informations du ministère, aucune exemption n'a été accordée par les commissions scolaires à la suite de ces demandes.

Les contestations autour de la formation en éthique et culture religieuse ont même emprunté la voie judiciaire à deux reprises. Une première fois, un groupe de parents de la région de Drummondville a intenté un procès contre une commission scolaire qui n'acceptait pas d'exempter leurs enfants du cours. Le deuxième procès a été mené par une école secondaire privée de confession catholique, la Loyola High School, contre le ministère de l'Éducation, qui avait rejeté la demande de l'école d'enseigner son propre programme, conforme à sa vocation religieuse. Dans le premier cas, la Cour suprême a refusé que des élèves puissent être dispensés du cours, concluant que l'enseignement des fondements d'autres religions ne portait pas atteinte à la liberté de religion des enfants ou de leurs parents. Dans le second cas, elle a tranché que l'État québécois peut exiger des écoles confessionnelles qu'elles enseignent les autres religions de façon neutre et objective, mais que leur propre religion pouvait être enseignée de façon subjective, conformément à leurs croyances (De Grandpré, 2015). Le Conseil estime que le ministère de l'Éducation devrait mieux observer la situation des écoles confessionnelles, afin de s'assurer que l'enseignement religieux n'entre pas en contradiction avec le Programme de formation de l'école québécoise. À cet égard, le Conseil recommandait en 2010 que les subventions aux écoles confessionnelles soient examinées par une commission parlementaire.

Le Conseil du statut de la femme s'est aussi déjà prononcé contre l'enseignement de la culture religieuse dans un cours d'éthique à l'école. En effet, le traitement conjugué de l'éthique et de la culture religieuse peut entraîner quelques confusions sur le statut accordé aux doctrines religieuses, en incitant à les considérer comme les meilleures réponses aux enjeux éthiques actuels. L'analyse du programme et des manuels d'éthique et culture religieuse menée dans le contexte du présent avis permet au Conseil d'approfondir sa réflexion à partir des contenus enseignés aux enfants.

Globalement, on trouve finalement assez peu d'éléments de contenu liés à la question de l'égalité (ou des inégalités) entre les sexes dans le programme d'éthique et culture religieuse. En quelques occasions apparaissent des thèmes dont les exemples indicatifs peuvent se rapporter à l'égalité entre les femmes et les hommes ou à la présence des femmes dans la société. Trois sont associés au volet éthique et trois autres au volet culture religieuse³². Cependant, rien ne garantit la représentation de ce contenu en classe.

31 En raison de la baisse constante des demandes d'exemption, le ministère n'a pas jugé pertinent de poursuivre cette collecte de données après 2012-2013.

32 Voir la synthèse des éléments du programme d'éthique et culture religieuse qui touchent aux rapports entre les femmes et les hommes à l'annexe 2.

Certains contenus plus spécifiques sont toutefois précisés à propos des stéréotypes. Au terme du troisième cycle du primaire, il est attendu de l'élève qu'il soit en mesure de cerner les causes et les effets des préjugés et des stéréotypes présents dans une situation. Les indications pédagogiques exactes sont les suivantes :

Prendre appui sur le fait que les élèves construisent leur identité et apprennent à se connaître par leurs interactions avec les autres pour les amener à s'intéresser aux ressemblances et aux différences entre les personnes et à réaliser qu'elles peuvent être une source d'enrichissement aussi bien que de conflit. Les amener à porter un regard critique sur des effets que peuvent avoir des généralisations, des stéréotypes et des préjugés sur certains membres de la société. Les amener aussi à reconnaître que l'influence que chacun exerce sur les autres et celle qu'ils subissent ont un impact sur l'affirmation de soi³³.

Dans ce libellé, les différences entre les individus et les groupes sont présentées comme existant en soi, sans référence à leur caractère construit, ce qui renforce les croyances de sens commun qui les naturalisent. Les stéréotypes sont, pour leur part, décrits comme résultant d'interactions individuelles, et non comme ayant un enracinement dans des rapports sociaux inégaux. Ainsi, dans le volet éthique, malgré l'affirmation de la ministre de l'Éducation lors de la mise en place du programme voulant que les valeurs dites « fondamentales » de la société québécoise, comme l'égalité entre les sexes, soient au cœur du programme, nulle part dans les énoncés pédagogiques celle-ci n'est nommée. En fait, peu d'éléments de programme semblent se rattacher à cet enjeu.

Du côté de la culture religieuse, quelques éléments périphériques du programme du secondaire abordent la place des femmes dans les religions. L'accent est mis sur l'influence des institutions religieuses sur la société et la culture québécoise, où les congrégations de religieuses ont joué un rôle majeur dans l'organisation des institutions sociosanitaires. Toutefois, il n'y a pas de remise en question des pratiques sexistes au sein des religions. Parmi les exemples indicatifs, on trouve les fonctions et les statuts différenciés des femmes et des hommes, mais pas d'indication sur la critique des inégalités dans les pratiques religieuses. De plus, effectuant un pas de plus dans la perspective naturalisante des différences, on trouve la notion de « complémentarité de l'homme et de la femme » parmi les exemples indicatifs. Cette idée de complémentarité entre les hommes et les femmes a été largement critiquée par les sociologues féministes, car elle a été utilisée dans l'histoire occidentale pour légitimer et dissimuler les inégalités entre les femmes

33 Cette intention pédagogique est associée au thème « Des personnes membres de la société » du troisième cycle du primaire par le *Programme de formation de l'école québécoise*. Voir <http://bit.ly/2fVf3Zp>.

et les hommes, entre autres le monopole des activités politiques par les hommes, l'absence de droits civiques pour les femmes mariées et leur obligation de s'occuper des enfants et de la famille (Kergoat, 2004, p. 35-36).

Ces constats concernant le programme pédagogique du cours d'éthique et culture religieuse sont-ils observables aussi dans les manuels scolaires ou les auteurs et les éditeurs usent-ils de leur marge de liberté pour offrir des contenus plus intéressants? À l'instar des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté, ceux d'éthique et culture religieuse sont fidèles aux énoncés du Programme de formation de l'école québécoise. Les résultats de l'analyse de 16 manuels autorisés par le ministère de l'Éducation en 2015³⁴ nous amènent ainsi à formuler deux affirmations. D'une part, les sections sur l'éthique ne permettent pas de comprendre les inégalités entre les femmes et les hommes. L'analyse fait en effet ressortir plusieurs problèmes: la naturalisation des différences, la symétrisation* des groupes de sexe, la confusion entre l'égalité de droit et l'égalité de fait et l'occultation des inégalités actuelles. D'autre part, le contenu concernant la culture religieuse ne fait aucune place à la critique des inégalités au sein des pratiques et des doctrines religieuses, dresse un portrait très favorable de l'expérience religieuse et laisse une place très marginale aux figures féminines – individuelles ou collectives – dans les différentes religions.

2.3.2 Les manuels d'éthique et culture religieuse

Le contenu du volet éthique

L'analyse du contenu de la portion éthique des manuels s'est appuyée sur le dépouillement systématique des éléments de contenu concernant l'égalité entre les femmes et les hommes. Trois constats principaux se dégagent: une vision légaliste de l'égalité qui contribue au mythe de l'égalité déjà atteinte, un usage de la notion de stéréotype qui limite la compréhension des inégalités de sexe et finalement une faible place accordée aux luttes féministes.

Une vision légaliste de l'égalité: l'égalité atteinte

Les manuels utilisés à tous les cycles d'enseignement insistent sur le droit à l'égalité (l'égalité en droit), qui est parfois confondue avec l'égalité réelle, de fait. Plusieurs extraits soulignent l'importance de l'égalité entre les individus d'une même société. En présentant l'égalité comme un droit garanti, par exemple par la Charte des droits et libertés, ces manuels omettent toutefois de rappeler que si cette égalité est affirmée en droit, elle n'est pas nécessairement actualisée dans les conditions de vie des personnes:

Chacun a droit au respect. C'est un droit fondamental. De plus, chaque être humain a le droit de vivre et d'être traité à l'égal d'autrui. Ces droits sont

34 La liste des manuels est présentée dans l'annexe 1.

fondamentaux quels que soient le sexe (homme ou femme), la nationalité, la religion, l'âge ou l'état de santé de l'individu (*Une vie belle*, volume B, p. 74).

L'égalité repose sur le respect de chaque personne. Tous les êtres humains sont égaux: garçons et filles, personnes handicapées et bien portantes, personnes âgées, adultes et enfants, immigrants et citoyens nés au Québec. Tous ont des droits et des responsabilités. Tous sont également soumis aux mêmes lois (*Horizons*, volume A, p. 22).

En ignorant les inégalités de fait entre les groupes sociaux, les manuels laissent entendre que l'affirmation de l'égalité en droit des individus est suffisante pour garantir l'égalité de fait, et donc, qu'aucune discrimination ou inégalité sur la base de la race, du sexe ou de la classe sociale ne subsiste dans les sociétés de droit. Pourtant, force est d'admettre que ces types d'inégalités persistent, en raison même de l'appartenance à un groupe social ou à un autre.

Cette vision légaliste de l'égalité entre les sexes a pour corollaire à la fois de renvoyer les inégalités au passé ou à des sociétés étrangères et de les faire résulter de différences individuelles naturalisées. Comme en histoire et éducation à la citoyenneté, les exemples d'inégalités sociales, notamment entre les sexes, ont lieu dans un passé qui semble souvent très lointain, ou dans une société étrangère, qui n'est pas toujours nommée :

Par le passé, les rôles des hommes et des femmes étaient bien déterminés. La plupart du temps, les femmes restaient à la maison pour s'occuper des enfants et les hommes travaillaient pour subvenir aux besoins de la famille. Dans la société québécoise actuelle, les femmes et les hommes ne sont pas obligés de jouer des rôles dans lesquels ils ne se sentent pas bien. Il en est autrement dans d'autres sociétés ailleurs dans le monde (*Horizons*, volume A, p. 114-115).

Cet extrait d'un manuel utilisé au troisième cycle du primaire explique ainsi que les rôles ne seraient plus déterminés, pour les femmes et les hommes, et que toutes et tous seraient désormais entièrement libres et autonomes dans leurs choix de vie. Par le fait même, l'extrait laisse entendre que si les femmes s'occupent beaucoup plus des enfants – même si elles travaillent aussi à l'extérieur de la maison pour subvenir aux besoins de la famille –, ce serait simplement parce qu'elles aimeraient, plus que les hommes, effectuer ce travail non valorisé, parce qu'elles s'y « sentiraient bien ». La répartition inégale du travail domestique et des soins aux enfants au sein des ménages ainsi que les mécanismes l'encourageant y sont totalement occultés³⁵, bien qu'ils soient en grande partie responsables des inégalités économiques entre les sexes. En somme, si les lois régissant notre État protègent en effet la liberté et les droits de l'ensemble

35 En 2010, 90,5 % des femmes déclaraient consacrer du temps aux activités domestiques, alors que 79,1 % des hommes en disaient autant. Toujours en 2010, celles-ci disaient consacrer en moyenne 3,7 heures par jour à ces activités, alors que les hommes leur allouaient 2,5 heures (*Portrait...*, 2015, p. 22).

des individus – femmes et hommes –, il demeure que nombre d'inégalités persistent. Ces inégalités ne sont pourtant pas « illégales ». Cela soutient l'idée que l'approche légaliste n'est pas suffisante pour une bonne compréhension de ces inégalités. Il est également nécessaire de mettre en question les normes, la culture et les attentes qui pèsent lourdement sur les individus, qui n'ont pas le même poids selon le sexe et qui contribuent à maintenir les inégalités de fait.

Un autre exemple est fourni par un encadré d'un manuel du secondaire qui indique qu'autrefois, les femmes pouvaient vivre de la discrimination en raison d'une grossesse :

Il n'y a pas si longtemps, au Québec, la grossesse pouvait être un motif de discrimination. Il arrivait aussi qu'on congédie une femme qui se mariait ou encore qu'on refuse de lui louer un logement si elle était chef de famille monoparentale (*Tisser des liens*, volume B, p. 22).

Pourtant, à bien des égards, il ne s'agit pas d'une réalité du passé, mais d'un fait contemporain. En effet, un récent reportage indiquait qu'entre 2006 et 2016, le nombre de plaintes adressées à la Commission des normes du travail pour cause de congédiement ou de représailles en raison d'une grossesse ou d'un congé de maternité a bondi de 41 % (Duval, 2016). Dans la même veine, une enquête de 2012 portant sur la situation et les besoins des femmes chefs de famille monoparentale vivant à Montréal et admises au programme d'assistance-emploi soulignait les multiples formes de discrimination vécues par ce groupe de femmes, parmi lesquelles le refus d'un logement en raison de leur monoparentalité (Service d'orientation et de recherche d'emploi pour l'intégration des femmes au travail, 2012, p. 58). Présenter les inégalités entre les sexes comme des images d'un passé qui semble lointain contribue largement à l'idée d'une égalité déjà atteinte, dont la prochaine section montrera qu'elle suscite une forte adhésion au sein du personnel enseignant. S'il est souhaitable de parler des avancées des droits des femmes, fruit de leurs longues années de lutte, il est crucial de ne pas nier ou occulter les inégalités de sexe qui demeurent.

Il arrive que des manuels évoquent rapidement l'existence d'inégalités ou de discriminations, malgré l'égalité de droit. Toutefois, sans contextualisation, ou sans description de leurs fondements sociaux et politiques, ces inégalités apparaissent simplement comme naturelles. Parfois, le type d'exemples auxquels les manuels ont recours a même un effet de banalisation. Dans un manuel du deuxième cycle du primaire, après avoir insisté sur le fait que les êtres humains sont égaux, on souligne que ces derniers sont tout de même différents et que ces différences peuvent entraîner des inégalités :

Même différents, les êtres humains demeurent égaux. D'autres différences peuvent cependant être source d'inégalités. Certains ont du talent ou des aptitudes, d'autres non. Ainsi, Frédéric fait des dessins magnifiques qui foisonnent de détails. Dessiner, on dirait que c'est naturel chez lui. David a beau s'appliquer, il n'arrive même pas à dessiner un soleil qui soit ressemblant.

Ce n'est pas juste, se désespère David. Voici encore d'autres différences. Certains sont nés dans des familles aisées, d'autres non. Certains apprennent facilement à l'école, d'autres non. Certains sont en bonne santé, d'autres non. Dans un groupe, toutes ces différences peuvent se faire sentir, parfois douloureusement (*Une vie bonne*, volume B, p. 34).

Aucune explication permettant aux élèves de comprendre comment les différences s'articulent avec les inégalités, notamment à propos de la réussite scolaire ou de la situation économique, n'accompagne cet exemple. De plus, insister sur l'inégalité que représente le fait d'être doté ou non d'un talent artistique banalise les véritables inégalités sociales fondées sur le sexe, la classe, l'origine ethnique, etc. Bref, l'accent mis sur l'égalité de droit dans les manuels et l'absence de contenus abordant les inégalités sociales de fait contribuent au mythe de l'égalité entre les sexes déjà atteinte.

L'usage de la notion de stéréotype: une vision superficielle des inégalités

Les inégalités étant globalement vues comme une réalité du passé ou propre à d'autres sociétés que le Québec, l'égalité étant considérée comme garantie par la loi et les différences étant perçues comme naturelles ou sans fondements sociaux, c'est la notion de stéréotype qui est utilisée dans les manuels pour parler de la réalité actuelle. Cette notion, généralement présentée comme une idée fautive qui interfère dans notre capacité à choisir librement, remplace et vide de son contenu celle d'inégalités sociales. L'usage de la notion de stéréotype a en effet pour finalité le libre choix individuel et non la disparition des inégalités de sexe, qui sont pourtant une des sources importantes de la limitation des choix possibles. Il s'accompagne aussi de la symétrisation des catégories de sexe, qui consiste à affirmer que les stéréotypes affectent également tous les individus, filles ou garçons, ce qui nie la hiérarchie entre les sexes que contribuent à reproduire les stéréotypes ou les représentations inégalitaires. On dira par exemple que les garçons sont soumis au stéréotype voulant qu'ils doivent témoigner de la virilité, largement associée à la force physique, et qu'un garçon n'adhérant pas à cet idéal masculin, notamment en adoptant des comportements vus comme féminins, sera probablement l'objet de moqueries, voire d'insultes, par ses camarades de classe. Toutefois, globalement, de tels stéréotypes favorisent le développement chez la majorité des garçons d'attitudes et de postures qui, bien qu'elles puissent être incommodes pour des individus, contribuent à maintenir, face aux femmes, leur position dominante comme groupe social.

Plus concrètement, un manuel définit les stéréotypes comme une « caractéris[ation d']un groupe sans tenir compte des particularités de chaque personne » et dit qu'ils peuvent être « flatteurs » ou non (*Horizons*, volume A, p. 114). Quelques pages plus loin, on lit que les préjugés sont quant à eux une opinion ou une croyance défavorable envers une personne ou un groupe, et que « [d]es individus de tout âge et de toutes conditions sont victimes de discrimination ». Un manuel du premier cycle du secondaire les définit comme « une idée que l'on se fait d'une

personne ou d'un groupe sans tenir compte des particularités de chacun et sans faire de recherche ou de réflexion », ajoutant que « [t]ous les groupes sociaux sont susceptibles de faire l'objet de stéréotypes, notamment les hommes, les femmes, les Autochtones, les ethnies et les homosexuels » (*Être en société*, volume B, p. 67).

La symétrisation des groupes et la non-prise en compte des inégalités qui organisent leurs relations peuvent même avoir pour conséquence de laisser entendre que les femmes ont davantage de reconnaissance sociale que les hommes. Par exemple, un manuel du troisième cycle du primaire explique que les stéréotypes divisent les personnes en deux groupes : « les inférieurs et les supérieurs ». Le seul exemple donné, dans une mise en situation, pour appuyer cette affirmation laisse entendre que les filles seraient en position dominante au Québec : « Lorsque j'ai besoin de faire garder mes enfants, je préfère engager une fille, car les filles sont plus responsables que les garçons » (*Faire escale*, volume A, p. 49). On en comprend implicitement que les garçons formeraient le groupe infériorisé par rapport aux filles. Pourtant, on ne mentionne pas que les personnes sont plus promptes à confier la responsabilité des enfants aux filles et aux femmes parce que celles-ci se sont historiquement toujours occupées gratuitement, ou presque, des enfants, et qu'elles sont encore socialisées pour prendre cette responsabilité en charge. Considérant que le travail domestique et familial est largement dévalorisé socialement, ce recours aux filles ne contribue en rien à la supériorité sociale des femmes.

À d'autres moments, en occultant la racine sociale des stéréotypes, les manuels en viennent à faire reposer le fardeau sur le dos des individus. Par exemple, un manuel aborde ainsi les standards de beauté pesant sur les femmes :

Prenons comme exemple l'image stéréotypée de la femme. Les femmes qu'on voit à la télé, dans les films, dans les magazines et sur internet sont souvent belles, jeunes et minces. Étant bombardées tous les jours de telles images, les filles et les femmes finissent par croire qu'elles devraient ressembler à ces modèles. C'est le cas de Josiane, une adolescente de 14 ans qui est prête à tous les sacrifices pour correspondre à son idéal féminin. Parce qu'elle veut absolument ressembler aux femmes qu'elle voit à la télé, Josiane surveille son poids. Elle se prive de sorties afin d'économiser de l'argent pour s'acheter des vêtements à la mode. De plus, elle consacre beaucoup de temps à se coiffer et à se maquiller. Pourquoi Josiane considère-t-elle qu'il faut faire des sacrifices pour être belle ? (*Être en société*, volume B, p. 67)

Dans cet extrait, la seule personne identifiée comme responsable de ces comportements à proscrire est la jeune fille. Celle-ci est incitée à se détacher des normes et standards de beauté, comme si elle était en mesure – par un simple acte de volonté individuelle – d'effacer les

inégalités qui en résultent et comme s'il était envisageable pour une personne de rompre aisément avec les normes sociales qui définissent la féminité et la masculinité. On amène donc les élèves à considérer que le rejet des normes et standards de beauté relève uniquement de la volonté des individus. En bref, une fois déconnectés des rapports sociaux, les stéréotypes se posent comme des idées fausses agissant simplement dans les relations entre les individus et les groupes, et non pas comme les effets d'une structure inégalitaire.

Quant à la lutte contre les stéréotypes, un manuel du troisième cycle du primaire précise qu'« il n'y a pas de formule magique pour faire disparaître les stéréotypes » et qu'« il faut généralement beaucoup de temps » (*Horizons*, volume A, p. 115). Cet extrait ne considère pas les efforts, les actions, les mobilisations et les luttes des groupes sociaux réalisés pour les déconstruire. Au contraire, on laisse entendre que seul l'effet du temps peut agir, dans un grand mouvement perpétuel d'évolution de l'histoire.

La place accordée aux femmes et aux féministes dans les manuels

Comme dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté, on trouve assez peu de contenus concernant les luttes féministes dans les manuels d'éthique et culture religieuse. Seuls cinq manuels, soit le tiers, abordent la question, de façon très sommaire. En outre, le constat général qui se dégage est qu'on traite davantage des luttes gagnées que de celles à faire et que nulle part on ne se penche sur la violence faite aux femmes, bien que la violence envers les aînés ou les enfants soit abordée, sans référence au sexe des personnes. Pourtant, dans les cas de crimes contre la personne commis dans un contexte conjugal enregistrés par les corps policiers, les femmes représentent, en 2014, 83,5 % des victimes. Celles-ci représentent également 83 % des victimes d'agressions sexuelles. De l'ensemble de ces victimes, les deux tiers sont des filles et des garçons de moins de 18 ans : 52 % sont des filles, et 15 % des garçons (Ministère de la Sécurité publique, 2015, p. 17). Il est plus que troublant de constater qu'un des enjeux éthiques faisant le plus souvent les manchettes des journaux dans les dernières années – soit la violence sexuelle et envers les femmes – n'est pas abordé par le programme et les manuels, même à la fin du secondaire.

Néanmoins, il faut noter un effort évident dans la représentation quantitative des figures féminines dans les manuels du secondaire. En effet, quatre³⁶ des six manuels analysés présentent autant de personnalités féminines que de personnalités masculines, dans le volet éthique. On peut conclure qu'il s'agit d'une influence bénéfique du BAMD. Parmi les 65 personnalités nommées³⁷, huit sont présentes dans plus de deux manuels : Aung San Suu Kyi,

36 *Être en société, Réflexions, Tisser des liens* (première année du deuxième cycle du secondaire) et *Tisser des liens* (deuxième année du deuxième cycle du secondaire).

37 Cette liste comprend également les femmes nommées dans le volet culture religieuse des manuels. Notons toutefois qu'elles sont beaucoup moins nombreuses à occuper un espace dans ces contenus.

Eleanor Roosevelt, Laure Waridel, Marguerite d'Youville, Marie de l'Incarnation (Marie Guyart), Marie-Claire Kirkland-Casgrain, mère Teresa et Rosa Parks. Toutefois, si ces manuels comportent autant de biographies de personnalités féminines que masculines, ils comptent beaucoup moins d'extraits d'œuvres écrites par des femmes. En effet, seulement deux manuels (*Être en société* et *Réflexions*) renferment environ autant d'extraits provenant d'auteures que d'auteurs.

Une critique en fonction de l'éthique du care

Il apparaît également que certaines perspectives éthiques, notamment celles inspirées de l'éthique du *care*, mériteraient une plus grande place dans les manuels, qui s'appuient essentiellement sur une vision de l'éthique ayant été qualifiée, par certaines féministes, d'androcentrée. Claude Gendron, professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), a précisément élaboré une critique des cours d'éthique et culture religieuse en s'inspirant des écrits de Nel Noddings, philosophe étasunienne de l'éducation. Gendron soulève d'abord certains problèmes liés à l'approche désincarnée de l'éthique. À ses yeux, il est insuffisant de prôner l'adoption d'une position « impartiale » pour discuter d'enjeux éthiques puisque toutes les personnes effectuent leurs réflexions éthiques en fonction de projets, d'allégeances, d'identités et d'attachements précis. Les raisonnements gagnent à être plus contextualisés, c'est-à-dire plus orientés vers le particulier, le concret et les relations qui sont en cause. Selon la philosophe, la recherche de principes généraux peut être utile pour guider la vie quotidienne, mais ces derniers sont de faible secours lorsqu'on est aux prises avec des situations éthiquement difficiles (Gendron, 2015, p. 137). De plus, les recherches sur le *care* ont montré que les petites filles enracinent davantage leurs postures éthiques dans les relations et les besoins en cause, et que c'est, entre autres, par cette voie qu'elles développent des habiletés relationnelles et psychologiques qui les mènent ensuite à la prise en charge des autres, dans la famille et la société en général. Les garçons, de leur côté, développent davantage une pensée de type rationaliste et universalisante qui contribue à leur éloignement des enjeux concrets et relationnels nécessaires à la prise en charge des personnes qui les entourent.

Gendron relève l'exemple de l'avortement, souvent utilisé dans les manuels. Selon la vision rationaliste proposée dans le programme d'éthique et culture religieuse, l'élève doit discuter le recours à l'avortement en envisageant les valeurs, les enjeux, les repères et les normes concernant la situation, et ce, de manière impartiale (Vinet, 2012, p. 42). Pour Gendron, il est maladroit d'aborder une telle question sans même considérer la réalité et les besoins de la femme vivant cette situation. Selon elle, la réflexion éthique doit s'incarner et inclure l'affect en se rattachant à des situations concrètes (Gendron, 2015, p. 140). Ainsi, une discussion sur l'avortement devrait également présenter des récits de femmes ayant dû faire face à la décision d'avorter ou non, afin d'amener les élèves à comprendre la complexité de la situation lorsqu'elle est « véritablement expérimentée ». La question de l'avortement devrait se poser sous l'angle des relations et des besoins de la personne concernée, plutôt que dans une seule perspective de droit et de justice. Les enjeux d'éthique doivent être arrimés aux rapports sociaux dans lesquels ils se déroulent et se vivent.

Par ailleurs, Noddings considère que l'éducation à l'éthique devrait aussi inclure une réflexion sur ce qu'éprouve personnellement et émotionnellement l'élève lorsqu'un sujet éthiquement délicat est abordé en classe (Gendron, 2015, p. 140). De plus, elle défend une conception de la pensée critique puisant dans la logique, mais restant connectée au contexte, au corps et aux émotions. En somme, l'éthique du *care* renvoie aussi à l'apprentissage de la sollicitude, de l'empathie et de la capacité à être à l'écoute des besoins des autres; des habiletés inégalement réparties dans la population et que des cours d'éthique fondés sur une approche de *care* pourraient contribuer à mieux partager. En effet, si l'accès des filles aux espaces et savoirs masculins est passé par la mixité et les programmes communs, il faudrait peut-être que les éléments de la socialisation qui amènent les filles à se sentir appelées par les soins et les besoins relationnels des humains trouvent une place dans les programmes scolaires. Les garçons seraient ainsi susceptibles d'apprendre à mieux gérer leurs émotions et à être plus attentifs aux besoins des autres et, finalement, de se sentir attirés par des professions de soins historiquement dévalorisées et assumées par les femmes, dont ils sont encore largement absents.

Le contenu du volet culture religieuse

Si, dans la portion éthique du programme d'éthique et culture religieuse, on souligne que toutes les personnes sont égales en droit, ce principe est, dans les faits, absent de la description des différentes religions. En effet, plusieurs pratiques religieuses sexistes sont présentées dans les manuels étudiés, sans explications ni pistes de réflexion qui permettraient de ne pas simplement recevoir ces récits comme des modèles éthiques valides. Les principaux constats concernant les contenus du volet culture religieuse sont l'absence de contextualisation critique du caractère sexiste des récits fondateurs des religions, la marginalisation du rôle des femmes dans l'histoire religieuse, l'occultation des inégalités entre les femmes et les hommes dans les règles et pratiques religieuses, et le traitement de la religion comme principal vecteur de production des valeurs.

La répétition de récits religieux sexistes

Les récits fondateurs des religions monothéistes présentés dans les manuels sont éminemment sexistes, ce qui tranche avec l'effort déployé pour mettre en évidence plusieurs personnalités féminines dans le volet éthique. Il est troublant de constater que les manuels étudiés n'offrent aucune contextualisation critique ni aucun rappel des éléments sociohistoriques dans lesquels s'ancrent ces récits fondateurs de sociétés patriarcales.

Le principal récit biblique relaté et mettant en action des femmes est l'histoire d'Abraham, Sarah et Agar, rapportée dans trois manuels du primaire³⁸. Par exemple, dans le manuel *Une vie belle*, l'histoire est racontée sur plusieurs pages. On y lit qu'Abraham – ancêtre du peuple

38 *Une vie belle* (premier cycle du primaire), *À ma fenêtre* (premier cycle du primaire) et *Faire escale* (troisième cycle du primaire).

hébreu – et son épouse Sarah étaient sans descendance, jusqu’au jour où « [...] Sarah eut l’idée de l’envoyer vers sa servante », et que « bientôt Abraham, tout heureux, eut un fils qu’il appela Ismaël ». Par la suite, Sarah est à son tour enceinte, accouche d’un fils, Isaac, et « devient jalouse ». Sarah n’acceptant pas qu’Ismaël « puisse un jour avoir une part d’héritage, tout comme son fils Isaac », Abraham dut, sur son insistance, « se résoudre à chasser Agar et Ismaël ». Dans ce manuel, on pose quelques questions aux élèves à la suite de la présentation : « Compare l’attitude d’Abraham à l’égard de ses deux fils et de leur mère à chacun. Selon toi, a-t-il été juste envers Agar et Ismaël ? Pourquoi ? » En plus de rendre Sarah responsable du viol puis de l’exil d’Agar, dans un contexte où c’est Abraham qui détient le pouvoir, cette histoire euphémise la violence sexuelle subie par une esclave pour satisfaire les besoins de descendance du patriarche. Pourquoi abreuver les jeunes enfants de moins de 12 ans de cette histoire ? En quoi ces contenus permettent-ils une connaissance juste et réaliste des religions ? Ainsi, les manuels diffusent des textes sacrés qui présentent les femmes comme des personnes complémentaires, dénuées de droits et inférieures aux hommes sans effectuer de mise en contexte historique. De plus, alors que les auteurs de textes et les personnages présentés sont très majoritairement masculins, l’évidente marginalisation des femmes n’est jamais nommée ou mise en question.

L’analyse menée par Daniel Baril sur les manuels d’éthique et culture religieuse met par ailleurs en évidence qu’une certaine confusion plane à propos du statut des récits proposés, entre faits historiques et récits collectifs. Par exemple, le manuel *Près de moi*, utilisé au premier cycle du primaire, comporte un conte amérindien – présenté comme une légende – relatant comment les enfants ont appris à marcher. À l’opposé, un récit comme celui de l’arche de Noé est considéré comme un fait historique (Baril, 2016, p. 11).

La marginalisation des femmes dans l’histoire religieuse

Dans les manuels des deux premiers cycles du primaire, peu de récits incluent des personnages féminins. On y raconte les histoires de Noé, d’Abraham, de Moïse, de Siddartha (Bouddha), de Mahomet, etc. Le manuel *Une vie grande* du troisième cycle du primaire résume en quelques lignes la place de certaines femmes dans l’histoire du christianisme :

En outre, quelques femmes ont été proches de Jésus tout au cours de sa vie et de sa Passion, et ont été les premières à témoigner de sa résurrection : Marie, sa mère, Marie Madeleine et d’autres (volume A, p. 43).

Et dans l’histoire du judaïsme :

Si le judaïsme compte trois patriarches (Abraham, Isaac et Jacob), il compte aussi quatre matriarches. Celles-ci sont Sarah, Rebecca, Rachel et Léa. Patriarches et matriarches sont les ancêtres des 12 tribus d’Israël à l’origine du peuple hébreu (volume A, p. 50).

Les femmes occupent toutefois une place un peu plus importante dans l'histoire religieuse du Québec, en raison du rôle majeur des congrégations religieuses féminines dès l'établissement de la colonie, et ce jusqu'à la Révolution tranquille, dans les institutions religieuses et sociales. Notons que dans les manuels, les femmes sont particulièrement présentes dans les sections sur les débuts de la colonie.

Au premier cycle du secondaire, le thème concernant le patrimoine religieux québécois met en lumière les fondatrices et fondateurs et les autres personnages marquants de ces institutions. *Être en société* évoque Marie Guyart (Marie de l'Incarnation) et Marguerite Bourgeoys. Il présente Jeanne Mance comme cofondatrice de Montréal et souligne l'importance des congrégations féminines dans la fondation des hôpitaux et des écoles dans la colonie (volume A, p. 97). Le manuel *Réflexions* comporte une section sur l'apport du christianisme en santé et en éducation, rappelant que certaines institutions fondées par des religieuses existent encore aujourd'hui (volume A, p. 57). Des quatre images illustrant cette section, trois renvoient au travail des sœurs : les hospitalières de Saint-Joseph, les augustines hospitalières et les enseignantes. Sur une ligne du temps relatant l'historique de ces institutions, six entrées sur onze concernent des organisations fondées et dirigées par des sœurs. Celles-ci sont toutefois concentrées au début de la ligne du temps; par la suite, les universités et collèges masculins sont plus nombreux (volume A, p. 58-59). Au-delà des contenus exigés dans le Programme de formation de l'école québécoise en éthique et culture religieuse, un manuel du troisième cycle du primaire (*Une vie grande*) souligne que la première institution québécoise destinée à la formation de missionnaires a été fondée par Délia Tétreault des Sœurs missionnaires de l'Immaculée-Conception en 1902. Deux manuels de deuxième cycle du secondaire (*Tisser des liens* pour les quatrième et cinquième années du secondaire) soulignent brièvement le rôle des religieuses dans l'éducation des colons et des autochtones en Nouvelle-France. Ces courtes sections constituent l'essentiel des contenus sur la place des femmes dans la religion.

La négation des inégalités entre les sexes dans la famille et le mariage

La religion est présentée dans les manuels comme un puissant vecteur d'organisation sociale, de liens significatifs entre les humains. À cet égard, certains manuels soulignent que les femmes et les hommes occupent des rôles distincts et séparés dans plusieurs religions et que les règles religieuses organisent différemment la vie des femmes et des hommes, notamment dans le cadre de la vie familiale. Alors que les règles religieuses sont souvent défavorables aux femmes, légitimant et consolidant la hiérarchie de genre, elles sont généralement présentées sans regard critique à ce sujet. Les conceptions naturalisantes des rapports sociaux de sexe – les femmes

et les hommes étant vus comme complémentaires plutôt qu'égaux – sont légitimées par le fait même de leur description acritique. Le manuel *Tête-à-tête* du premier cycle du secondaire souligne par exemple ceci :

Les religions ont aussi des interdits et des rituels. Dans le domaine de la sexualité, par exemple, elles proposent souvent des règles et des prohibitions qui visent à mettre celles-ci au service de la communauté: ces règles et prohibitions favorisent la stabilité de la famille, préviennent les unions entre les membres de religions différentes et limitent les rapports sexuels au mariage et aux fins de la procréation (p. 92).

Ainsi, tant l'hétéronormativité* que le contrôle du corps et de la sexualité des femmes sont favorablement présentés comme un facteur de la stabilité de la communauté.

Le manuel du premier cycle du secondaire *Réflexions* présente la mise sur pied par l'Église catholique du Québec d'écoles domestiques pour filles – visant à limiter leurs ambitions professionnelles alors qu'elles revendiquaient l'accès à l'université – comme un simple moyen de préserver les valeurs familiales traditionnelles :

Préoccupée par l'avenir des valeurs familiales traditionnelles, l'Église catholique fonde en 1950 les instituts familiaux. Ces écoles, surnommées les Écoles de bonheur, sont destinées exclusivement aux filles. Elles visent à revaloriser le rôle d'épouse et de mère en proposant aux filles une formation centrée sur la vie domestique. On y apprend entre autres à monter son trousseau, à coudre, à recevoir des invités, à éduquer les enfants, à préparer les repas. Ces instituts seront fermés dans les années 1960 (*Réflexions*, volume B, p. 56).

De même, les pressions entourant la maternité et la condamnation de la planification des naissances par le clergé sont présentées comme une simple tâche des curés dans un autre manuel :

Dans certaines paroisses, le curé s'occupe même de la vie familiale, notamment quant au devoir des couples d'avoir de nombreux enfants. Cet aspect est d'ailleurs souvent illustré dans les films ou les téléseries relatant cette époque (*Être en société*, volume B, p. 93).

Dans ces exemples, les manuels pourraient mettre en question l'emploi de l'Église catholique à limiter le rôle des femmes au travail gratuit au sein et au service de la famille, notamment sous l'angle des conséquences sur les inégalités entre les sexes à ce moment ainsi que des inégalités vécues encore aujourd'hui. De plus, les effets du contrôle de la sexualité par l'Église catholique ne sont que très peu nommés, et ce, encore moins en ce qui a trait au monde contemporain.

Peu de manuels abordent les débats animant l'Église catholique aujourd'hui, tels que son homophobie, son opposition à l'avortement et à la contraception en général ainsi que l'interdiction persistante des femmes dans les fonctions cléricales³⁹.

Dans la même veine, le mariage est abordé dans plusieurs manuels, tant dans les sections concernant l'éthique que dans celles sur la culture religieuse. Un accent particulier est mis sur le mariage comme première union légitime pour le couple. Par exemple, *Une vie bonne*, un manuel du deuxième cycle du primaire, définit le mariage ainsi : « union de deux personnes qui s'aiment, veulent s'engager l'une envers l'autre et avoir une vie commune » (volume A, p. 101). Cette définition ne caractérise pourtant pas de façon particulière le mariage puisqu'elle pourrait s'appliquer à l'union de fait, mais les élèves retiendront que les personnes qui s'aiment et veulent fonder une famille doivent se marier.

De plus, les inégalités historiquement induites par le mariage, et subies par les femmes, sont gommées dans la plupart des définitions. Le manuel *Tête-à-tête* présente le mariage catholique en ces mots :

Le mariage est vu comme un grand don, mais aussi comme un engagement fragile nécessitant une protection. L'Église catholique a donc élaboré plusieurs règles pour consolider le mariage et la famille, notamment l'interdiction du divorce, de l'union libre, des méthodes artificielles de contraception et de la pratique homosexuelle (p. 205).

Plutôt que d'en souligner l'aspect de contrôle, entre autres sur la sexualité des personnes, on atténue cet effet en parlant de « protection ». Le même manuel présente ainsi le mariage dans le judaïsme : « Le mariage est basé sur l'amour, le respect et un équilibre d'obligations réciproques », ajoutant que « le judaïsme n'encourage pas le divorce, mais le permet » :

C'est un tribunal rabbinique qui doit déclarer le divorce après avoir constaté officiellement la transmission du *gèt* (acte de divorce) à la femme par son mari (*Tête-à-tête*, p. 173).

Le manuel ne mentionne donc pas explicitement que ce *gèt*, facile à obtenir pour un homme, mais beaucoup moins pour les femmes, répond à un double standard. En effet, si un homme doit simplement transmettre l'acte de divorce à son épouse pour divorcer, les femmes doivent quant à elles obtenir le consentement de leur époux pour faire de même. En 2014, des médias français se sont penchés sur le « chantage au divorce » à l'endroit de femmes désirant obtenir le *gèt*. Il s'agit de cas où les hommes, avec l'appui du tribunal rabbinique, exigent le versement de sommes considérables

³⁹ Plus précisément, quelques manuels nomment les débats animant l'Église catholique sur le mariage homosexuel, mais son opposition à l'avortement et même à la contraception en général est mise en évidence dans un seul manuel (*Tête-à-tête*).

en échange du divorce. Selon l'association Avenir du Judaïsme, de 200 à 300 femmes étaient en attente de leur *gèt* en France en 2014. Religieusement, il existe des conséquences importantes pour ces femmes. Par exemple, celles qui commencent une nouvelle relation de couple seront qualifiées d'adultères, et les enfants nés de ces unions obtiendront un statut d'enfant illégitime (*mamzerim*) qui leur interdira, notamment, de se marier religieusement plus tard (Catalano, 2014; Pham-Lê, 2014).

L'occultation de l'exclusion des femmes des pratiques religieuses

Les conceptions inégalitaires des doctrines religieuses mènent le plus souvent à l'exclusion des femmes des activités publiques et sacrées de la religion. Cette exclusion n'est pourtant jamais mise en mots ou critiquée dans les manuels. Au premier cycle du secondaire, *Tête-à-tête* présente par exemple les rituels judaïques de la *bar-mitzvah* et de la *bet-mitzvah* :

La *bar-mitzvah*. Titre que reçoit le garçon lorsqu'il atteint sa majorité religieuse à 13 ans. Comme adulte, il assume pleinement sa responsabilité religieuse. Dès lors, il peut lire la Torah à la synagogue et faire partie du *minyane* (les dix hommes requis pour la lecture de la Torah). Quant à la fille, à 12 ans, elle fait sa *bet-mitzvah*. La cérémonie a lieu à la maison. À partir de ce jour, elle est assujettie à certaines règles (p. 170).

Aucune explication des différences et des inégalités entre ces deux rites de passage n'est présentée. Pourtant, alors que la célébration de la *bar-mitzvah* remonte au XIV^e siècle, la *bet-mitzvah* a été mise en place au XX^e siècle pour compenser l'exclusion historique des filles des rituels religieux. De plus, les festivités de la *bet-mitzvah* varient considérablement d'un courant religieux à un autre. Dans quelques courants plus libéraux, la *bet-mitzvah* se célèbre comme la *bar-mitzvah*, les jeunes filles étant autorisées à lire la Torah et à faire un discours, alors que dans les courants plus orthodoxes, elle continue de se faire sans cérémonie ou lors d'une cérémonie familiale ou communautaire, à l'extérieur de la synagogue (Rich, page consultée le 22 juillet 2016). En somme, le manuel ne relie pas l'exclusion historique des filles de l'aspect « public » de la cérémonie à leur faible accès aux fonctions sacrées et ne met pas en évidence les différents courants du judaïsme, notamment les plus réformistes, qui ont une vision plus égalitaire du rôle des femmes et des hommes dans la pratique religieuse.

Quant à l'accès très limité des femmes aux fonctions religieuses d'autorité, il n'est généralement pas envisagé sous l'angle des inégalités. Lorsqu'ils évoquent cette exclusion, les manuels se contentent de la décrire sans permettre aux enfants d'en comprendre le caractère social et arbitraire. Le manuel *Une vie bonne* explique, par exemple, que dans l'Église catholique ainsi que dans le christianisme orthodoxe, seuls les hommes peuvent occuper des postes au sein du clergé, sans être autorisés à se marier, tandis que femmes et hommes sont tous admissibles aux fonctions pastorales dans le protestantisme et l'anglicanisme, en plus d'avoir droit au mariage.

On mentionne également que dans le judaïsme traditionnel, seuls les hommes peuvent être rabbins, alors que dans le judaïsme réformé, les femmes ont accès au rabbinat. Ce manuel n'aborde pas la place (ou l'absence) des femmes dans les religions musulmane, bouddhiste et hindouiste. Quelques autres manuels (*Horizons*, *Être en société* et *Tisser des liens*) traitent également de la possibilité pour les femmes de devenir pasteures, au sein du protestantisme. En aucun cas on ne mentionne que celles-ci sont minoritaires ni que leur accès à ces fonctions résulte de leur lutte pour l'égalité et la justice.

La division des espaces dans les lieux de culte relève également de cette exclusion des femmes des fonctions sacrées. Néanmoins, lorsque ces pratiques sont abordées, aucun lien n'est établi entre ces deux aspects. Un manuel du deuxième cycle du primaire, *Une vie bonne*, rapporte ainsi la division des espaces entre les femmes et les hommes dans les lieux de culte du judaïsme et de l'islam: «[d]ans les synagogues traditionnelles, une galerie, en haut, est réservée aux femmes» et dans les mosquées, «les femmes prient dans une salle ou une section à part et portent le voile en signe de modestie» (volume B, p. 78-80).

En outre, les règles régissant l'habillement des femmes et des hommes ne sont pas soulevées comme une forme plus lourde de contrôle et d'exclusion des femmes. Plusieurs manuels abordent la question du foulard islamique. Le manuel *Réflexions*, du deuxième cycle du secondaire, présente simplement ce dernier comme étant porté par «certaines musulmanes», ajoutant que «[s]ur la base des textes du Coran, des croyants font du voile une obligation vestimentaire [alors que d']autres interprètent plutôt ces textes comme une invitation à la bienséance» (volume B, p. 93). Le manuel du troisième cycle du primaire *Une vie grande* porte quant à lui un regard plus critique sur le foulard, en mentionnant que les vêtements réservés aux femmes varient considérablement selon les pays. Il souligne que bon nombre de musulmanes ne portent pas le foulard en Occident, alors que différents cas de figure existent dans les pays musulmans. Il y est également rapporté que certains chefs religieux exigent le port du foulard, alors que d'autres laissent cette décision au jugement de chacune, malgré le fait que la pression sociale demeure présente (*Une vie grande*, volume A, p. 114). Ce même manuel présente par la suite des éléments sur le code vestimentaire des religieuses catholiques ou des femmes hindouistes, portant par exemple un point rouge sur le front lorsqu'elles sont mariées. Dans tous les cas, le caractère politique des règles régissant l'habillement des femmes n'est pas soulevé, pas plus que celui qui préside au contrôle religieux sur leur corps, leur maternité ou leur sexualité.

Qu'il s'agisse des règles sur le contrôle du corps, sur la division des espaces selon le sexe, sur l'habillement ou sur l'accès aux positions d'autorité au sein d'une religion, ces exemples présentent diverses facettes de l'essentialisation des différences entre les sexes, de la dévalorisation

des femmes, de leur confinement à l'espace privé et du contrôle qui est exercé sur leurs corps et leurs destinées par les institutions religieuses. Pourtant, un seul manuel, *Être en société*, consacre quelques lignes à cette exclusion des femmes dans plusieurs religions :

Dans plus d'une religion, la place réservée aux femmes est différente de celle qu'occupent les hommes. Le comportement des femmes et leurs droits sont régis par de multiples règles et interdits qui varient selon les religions. Certains groupes religieux exigent que les hommes soient séparés des femmes dans les lieux de culte, notamment lors de la période de prière. Lorsqu'elle n'est pas inexistante, la présence des femmes au sein des différents clergés est rare ou confinée généralement aux sphères de pouvoir secondaire que sont les communautés religieuses. Le titre de chef spirituel n'est plus réservé uniquement aux hommes (volume B, p. 103).

Les religions ne sont donc jamais présentées comme des institutions sociales qui légitiment les hiérarchies entre les femmes et les hommes, entre les hétérosexuels et les minorités sexuelles. Pourtant, selon le programme d'éthique et culture religieuse élaboré par le ministère, le phénomène religieux devrait être approché dans ses dimensions expérientielle, historique, doctrinale, morale, littéraire, artistique, sociale et politique. Force est d'admettre que les dimensions expérientielle, doctrinale et morale prennent davantage de place que les aspects politique, social et historique. La pratique religieuse, considérée comme bonne en soi, est peu mise en question dans les manuels. De plus, puisqu'on parle de valeurs et de normes autant dans le volet éthique que dans les sections consacrées à la culture religieuse, il est permis de penser que les enfants peuvent amalgamer les notions et croire que les religions sont les principales sources de valeurs et de morale. En ce sens, un manuel du deuxième cycle du primaire s'exprime ainsi, dans le volet éthique :

Ainsi, si tu regardes dans ton milieu, tu remarqueras probablement plusieurs autres organismes qui s'impliquent dans divers domaines et qui ont un lien de près ou de loin avec une tradition religieuse. Les œuvres communautaires sont elles aussi des formes d'expression du religieux (*Franchir le seuil*, volume B, p. 27).

Puisqu'on accorde une très faible place à la non-religion⁴⁰, la production des valeurs semble liée d'embellée avec la pratique d'une religion.

La philosophe Nel Noddings rappelle qu'il est « essentiel d'éduquer les jeunes du secondaire à poser un regard éclairé sur la croyance religieuse et sur les positions associées à l'incroyance » et de les amener à « développer une sensibilité morale à la complexité des enjeux se rattachant

40 Dans le programme du ministère, on trouve l'exigence de traiter des représentations séculières du monde. Toutefois, cette obligation se limite à une fois par cycle.

tant à la croyance qu'à l'incroyance par la présentation de différents aspects de celles-ci susceptibles d'encourager une position appréciative et critique de ces diverses visions du monde » (Gendron, 2015, p. 142). Toutefois, elle insiste également sur le fait qu'une telle éducation ne peut « faire l'économie de présenter les torts particuliers causés par les "grandes religions" à l'endroit des femmes ». L'analyse des manuels d'éthique et culture religieuse autorisés dans les écoles québécoises a montré qu'aucun élément de contenu présenté ne permet aux élèves de comprendre que les religions sont des institutions sociales certes significatives pour un grand nombre de personnes, mais qui ont été et demeurent responsables d'un grand nombre de violences envers les femmes, ainsi que du maintien de pratiques et de représentations inégalitaires et patriarcales contre lesquelles les féministes – à l'intérieur ou à l'extérieur des religions – se sont soulevées.

2.4 Recommandations concernant les contenus éducatifs en vigueur dans les écoles

Considérant la faible intégration des inégalités de sexe et de la contribution des femmes à l'histoire commune, qui demeure organisée autour des réalisations et des espaces masculins, et les recommandations du rapport Beauchemin-Fahmy-Eid (2014) qui suggèrent une plus grande intégration des femmes et des rapports sociaux de sexe à l'enseignement de l'histoire au Québec;

Considérant que le programme et les manuels d'éthique et culture religieuse ne présentent pas les différentes religions comme des institutions sociales dont les doctrines et les pratiques sont fortement inégalitaires et sexistes;

Considérant qu'il résulte de l'arrimage de l'enseignement de l'éthique et de la culture religieuse une ambiguïté quant à une possible supériorité des réponses aux enjeux éthiques actuels offertes par les doctrines religieuses;

Considérant qu'il importe de faire une place à l'éthique du *care* dans les programmes scolaires pour soutenir un apprentissage plus égalitaire entre les filles et les garçons des dispositions éthiques mises en œuvre dans la prise en charge des besoins affectifs et psychologiques des personnes et dans le travail de soins :

1. Le Conseil du statut de la femme recommande qu'un comité de travail mixte formé de représentants du ministère de l'Éducation, du Conseil du statut de la femme, du Secrétariat à la condition féminine et du milieu scolaire ainsi que d'experts universitaires soit constitué pour entreprendre une révision des programmes d'histoire visant à intégrer de manière transversale le genre et les femmes.

2. Le Conseil recommande aussi qu'une réforme du programme d'éthique et culture religieuse soit menée, afin que la dimension religieuse soit intégrée dans le programme d'histoire et que l'éducation à l'égalité, à la citoyenneté et à la sexualité soit intégrée au cours d'éthique, du premier cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Ce cours d'éthique et d'éducation à l'égalité devrait inclure des notions sur la violence et la perspective du *care* ainsi que l'apprentissage de savoirs éthiques et pratiques relatifs aux soins et à la prise en charge des personnes (enfants, personnes vieillissantes, handicapés, etc.) afin que l'école joue un rôle plus actif dans la socialisation égalitaire des garçons et des filles.

Considérant l'importance des contenus scolaires dans la construction des représentations du monde des enfants et la grande liberté du personnel enseignant dans le choix du matériel didactique utilisé en classe :

3. Le Conseil du statut de la femme recommande que le ministère de l'Éducation, par le Programme de formation de l'école québécoise, suggère au personnel enseignant que les contenus culturels utilisés en classe fassent l'objet d'une discussion critique lorsqu'ils comprennent des représentations sexistes.

Considérant les limites actuelles qui touchent l'application des critères d'évaluation socioculturels par le Bureau d'approbation du matériel didactique, ainsi que les difficultés que représente pour les éditeurs et les auteurs une meilleure intégration des inégalités de sexe et des femmes dans les manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté :

4. Le Conseil recommande que le gouvernement produise des documents destinés aux éditeurs scolaires pour les soutenir dans l'élaboration de manuels d'histoire qui intègrent de manière transversale le genre et les femmes.
5. Le Conseil recommande de renforcer le mandat du Bureau d'approbation du matériel didactique, notamment à propos des manuels d'histoire, et de l'élargir à d'autres types de matériel didactique utilisé en classe, comme les cahiers d'exercices et certaines productions électroniques. Il recommande également que soient rendus obligatoires les critères d'évaluation des aspects socioculturels actuellement facultatifs ainsi qu'une formation spécialisée sur le genre pour les personnes autorisées à faire l'évaluation des manuels.

3 Les pratiques et les interventions en milieu scolaire dans la socialisation des enfants

Les apprentissages des élèves à l'école ne se résument pas qu'aux contenus éducatifs et aux programmes officiels, bien que ceux-ci soient fondamentaux. Le milieu scolaire est également un espace important d'apprentissage de rôles sociaux (comportements, règles de conduite, manière d'interagir), de normes et de valeurs, qui sont intériorisés à travers le processus de socialisation. La socialisation est d'ailleurs une des missions de l'école québécoise, en plus de l'instruction et de la qualification⁴¹. Or, ce processus participe aussi à la reproduction des inégalités de sexe, par ce qu'on appelle plus précisément la socialisation de genre.

Le Conseil est d'avis qu'il faut s'attarder plus attentivement sur les pratiques éducatives du corps enseignant et professionnel. Malgré sa croyance d'être neutre et non discriminatoire, le personnel éducatif peut en effet participer inconsciemment à la reproduction des stéréotypes et des inégalités de sexe.

Alors que ces dernières années, les recherches sur les pratiques enseignantes et les inégalités de sexe se sont multipliées en Europe et en Amérique du Nord, peu de travaux ont été menés au Québec sur la question. Ceux qui existent reposent sur des entrevues effectuées avec quelques personnes seulement. Le Conseil a donc entrepris sa propre enquête à ce sujet, en interrogeant le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires du Québec. Un questionnaire en ligne – offert en français uniquement – a été distribué par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) à ses membres enseignants. Près de 400 personnes⁴², issues tant du primaire que du secondaire, y ont répondu entre novembre 2014 et janvier 2015. Ces dernières affichent un profil relativement varié pour ce qui est de l'âge et des milieux géographiques. Toutefois, aucune mesure n'a été prise pour évaluer la diversité ethnoculturelle des répondantes et répondants. Il y a lieu de croire que leur profil est assez peu varié sur ce plan. Des recherches plus ciblées sur le point de vue de membres du personnel scolaire issus de catégories sociales marginalisées, comme les minorités visibles, les communautés autochtones ou les minorités sexuelles, seraient utiles pour pousser plus loin les analyses tirées des données de cette enquête.

Le questionnaire distribué aux membres du personnel enseignant les interrogeait sur des différences entre les sexes, les explications données aux inégalités, les stratégies individuelles mises en place pour y remédier et les solutions proposées pour continuer la lutte contre les inégalités de sexe dans les écoles québécoises. Ce sont donc principalement les résultats de ce questionnaire, appuyés par la littérature scientifique sur le sujet, surtout d'Europe francophone, qui seront discutés dans cette section, après une brève présentation de la notion de socialisation de genre.

41 Voir le *Programme de formation de l'école québécoise*: <http://bit.ly/2fvXlJD>.

42 L'annexe 3 présente un portrait plus complet de l'échantillon de l'enquête.

3.1 La socialisation de genre

La socialisation de genre désigne le processus social au moyen duquel les individus construisent leur identité sexuée tout au long de leur vie. Il s'agit d'un apprentissage qui est à la fois formel (transmis par les institutions et les savoirs explicites) et diffus (transitant à travers chaque relation et interaction individuelle, au contact de symboles et de normes implicites). Les enfants apprennent ainsi rapidement ce que signifie être une fille ou un garçon et les comportements nécessaires pour être reconnus comme appartenant à l'une ou l'autre des catégories de sexe. C'est dans ce processus que les garçons sont encouragés à être plus compétitifs, plus créatifs et plus actifs que les filles, qui développent de leur côté davantage d'aptitudes relationnelles, de soins aux autres, de minutie et de retenue. Bien que le résultat de cette distinction sociale apparaisse à chaque personne comme étant indissociable de sa « nature » individuelle, il est en fait attribuable à cet apprentissage de codes et de normes que l'on appelle la socialisation.

Or, cet apprentissage qui concerne les différences entre le féminin ou le masculin soutient aussi tout « le système inégalitaire qui lie masculinité et féminité » (Bereni *et al.*, 2012, p. 76). Les garçons et les filles incorporent donc des manières d'être, des préférences et des comportements différenciés, mais pas seulement. Ils intériorisent également le système de genre, c'est-à-dire le rapport hiérarchique et inégalitaire entre le féminin et le masculin. L'importance de la socialisation dans la reproduction des stéréotypes et des inégalités de sexe est d'ailleurs reconnue depuis plusieurs décennies déjà (Dafflon Nouvelle, 2006b; Brugeilles, Cromer et Cromer, 2002). De plus, l'apprentissage du genre participe au développement de l'identité sexuelle, et plus précisément à l'intégration de l'hétérosexualité comme norme sociale dominante. L'école, par la voie de la socialisation des jeunes entre eux et des représentations qui y sont véhiculées, contribue à faire croire que l'hétérosexualité et les inégalités de genre sont naturelles, normales et immuables (Émond et Bastien Charlebois, 2007).

Même si la socialisation de genre s'opère tout au long de la vie, il existe certains moments-clés dans ce processus. On distingue à cet égard la socialisation primaire, qui se déroule dans l'enfance, et la socialisation secondaire, qui débute vers la fin de l'enfance et l'entrée dans la vie adulte et professionnelle (Castra, 2013, p. 97-98). Pour ce qui est de la socialisation primaire, plusieurs spécialistes considèrent la famille, l'école et les produits culturels (jouets, livres, médias, vêtements, etc.) comme les principaux vecteurs des normes de genre encore fortement stéréotypés (Bereni *et al.*, 2012; Neyrand, 2010). Ainsi, les apprentissages en milieu familial sont confirmés et renforcés par l'univers culturel dans lequel les enfants baignent et à travers leur fréquentation de l'institution scolaire. À l'école, la socialisation se fait de manière verticale, c'est-à-dire entre le personnel adulte (corps enseignant et éducatif, direction, personnel de soutien) et les jeunes, mais aussi de manière horizontale, soit entre les filles et les garçons eux-mêmes.

L'instauration de la mixité scolaire dans les années 1960 avait entre autres l'objectif de réduire les inégalités entre les sexes en donnant aux filles l'accès à la même formation et à la même socialisation que les garçons. On croyait alors que le fait de proposer aux deux sexes des programmes similaires permettrait aux filles d'accéder aux mêmes espaces professionnels que les garçons et ferait disparaître les inégalités salariales entre les hommes et les femmes ainsi que l'assignation traditionnelle des femmes aux tâches domestiques et familiales (Baillargeon, 2012). Or, force est d'admettre que, malgré la mixité scolaire et les meilleures performances scolaires des filles (Mosconi, 2004), la socialisation de genre opère toujours dans l'espace scolaire. La réussite et la persévérance des filles favorisent même l'existence d'un discours voulant que l'égalité soit déjà atteinte et que l'école soit un espace défavorable aux garçons, deux idées que contredisent les faits.

En laissant se reproduire les mécanismes sociaux du genre, l'école participe de fait à la reproduction de l'ordre social inégal entre les sexes, où le féminin et le masculin se trouvent séparés et hiérarchisés. Le Conseil du statut de la femme soutient, dans la continuité de plusieurs recherches, que ce processus pourrait être atténué par des interventions ciblées qui soutiendraient le développement d'une mixité – et donc d'une socialisation – véritablement égalitaire en milieu scolaire, laquelle pourrait également s'avérer utile pour améliorer la réussite scolaire des garçons.

De plus, au-delà des relations pédagogiques entre enfants et enseignants, le rôle qu'occupe la socialisation des jeunes entre eux dans le processus d'intégration d'attitudes et de pratiques de genre stéréotypées en milieu scolaire est largement sous-estimé. Plusieurs recherches ont démontré que les espaces de jeu, comme la cour de récréation, ainsi que les interactions entre les élèves dans la classe participent à la formation des identités sexuées (Mosconi, 2004; Monnot, 2013). Une éducation à l'égalité en milieu scolaire doit ainsi prendre en considération ce mode d'apprentissage des relations inégalitaires entre les garçons et les filles. Il en sera question en fin de section.

3.2 Les pratiques de différenciation

3.2.1 Des attentes et des comportements différents selon le sexe

Plusieurs études ont montré que les adultes ont très tôt, par rapport aux comportements des enfants, des représentations, des interprétations et des attentes qui diffèrent en fonction du sexe de ces derniers (Dafflon Nouvelle, 2006b). Ce phénomène est désigné par le terme de « pratiques de différenciation selon le sexe ». La notion de « renforcement différentiel », quant à elle, renvoie au fait d'encourager et de récompenser, de manière souvent inconsciente, les comportements typiquement associés au masculin chez les garçons et au féminin chez les filles (Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006). Ainsi, avant même la naissance de l'enfant, les parents élaborent un univers (chambre, jouets, vêtements), des projets et des attentes qui concordent avec les contenus symboliques associés au sexe de l'enfant à venir. Après la naissance, l'intervention des

parents continue de se différencier en fonction du sexe du bébé. Les expressions faciales, les sujets de conversation (plus souvent orientés autour des émotions avec les filles), la tolérance devant certains comportements (comme les pleurs chez les filles, plus permis que chez les garçons) et le niveau de contrôle exercé (les garçons plus fortement autorisés à s'éloigner du regard des parents) participent tous au conformisme des enfants par rapport aux rôles sexués attendus (Le Maner-Idrissi et Renault, 2006; Rouyer et Zaouche-Gaudron, 2006). Ces attitudes et comportements parentaux encouragent rapidement les enfants à développer des préférences et des aptitudes différenciées en fonction de leur sexe :

Les conduites exploratoires, la dépense physique et les activités motrices sont privilégiées pour les garçons, tandis que pour les filles, il y a davantage d'incitation à la proximité. Dans les situations ludiques, l'accent est mis sur la réussite avec les fils, alors que la qualité relationnelle est privilégiée avec les filles (Dafflon Nouvelle, 2006a, p. 363).

Dans une enquête sur la socialisation culturelle sexuée des enfants en milieu familial, Sylvie Octobre (2010) s'est intéressée aux passe-temps souhaités par les parents pour leurs enfants de 6 à 14 ans et aux raisons motivant ces choix. Elle remarque que les parents dirigent leurs filles principalement vers les arts plastiques et les sports individuels, ces activités se modelant aux caractéristiques perçues comme leur étant intrinsèques, telles que le calme et les talents artistiques. De leur côté, les garçons sont rapidement initiés à des passe-temps leur permettant d'exprimer leur dynamisme et leur inventivité, tels que les sports collectifs, les arts martiaux et les activités technologiques.

Les caractéristiques et les préférences associées aux garçons et aux filles sont encore très souvent considérées comme « innées », naturelles ou biologiques, même si on sait que ces distinctions sont construites socialement et assurent le maintien des inégalités de sexe. Par exemple, un récent sondage de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (page consultée le 2 mai 2016) sur l'égalité entre les femmes et les hommes permet de constater que plus de 30 % des Québécoises et des Québécois estiment encore aujourd'hui qu'il « est normal que certains emplois ne soient pas faits pour les femmes ». Ces résultats ne sont pas si différents de ceux obtenus au moyen de notre questionnaire distribué auprès du personnel enseignant, qui expriment aussi de manière importante ces croyances « naturalistes » sur les différences entre les garçons et les filles.

Les attitudes et attentes différenciées selon le sexe, non réservées à l'espace familial, se poursuivent effectivement à l'école. En effet, malgré la croyance des membres du personnel enseignant selon laquelle les élèves sont tous traités de manière non discriminatoire, les recherches montrent que leurs interventions varient selon le sexe de l'enfant et sont marquées par les stéréotypes de genre (Ayrat, 2011; Mosconi, 2004; Acherar, 2003). Le personnel enseignant du Québec a-t-il conscience de cette différenciation selon le sexe dans sa pratique enseignante quotidienne et ses attentes envers les filles et les garçons ?

Des différences perçues ou attendues? La naturalisation des filles et des garçons à l'école

Lorsque l'on demande aux personnes qui enseignent dans les écoles québécoises si elles anticipent des différences entre les sexes selon les matières scolaires, 81 % des enseignants et 62 % des enseignantes sondés s'attendent à ce que les filles réussissent mieux en français, alors que plus du tiers des répondants des deux sexes s'attendent à une plus grande performance des garçons en mathématiques.

Tableau 2: Les attentes différenciées de réussite scolaire en fonction de la matière et du sexe de l'élève

Entièrement d'accord ou plutôt d'accord avec les affirmations suivantes :	Hommes		Femmes	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Les filles réussissent mieux en français que les garçons	66,67 %	85,42 %	60 %	65,66 %
Total (n = 312)	80,95 %		62,25 %	
Les garçons réussissent mieux en mathématiques que les filles	40 %	35,42 %	43,33 %	38,38 %
Total (n = 312)	37,1 %		41,37 %	

De manière générale, les filles performant effectivement mieux en lecture que les garçons. Selon les enquêtes du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), les élèves québécoises seraient plus performantes en lecture⁴³, mais les différences de performance entre les sexes ne seraient pas significatives en mathématiques ni en sciences⁴⁴. On peut ici faire une distinction entre une perception de différences fondée sur des observations empiriques, comme ce peut effectivement être le cas pour ce qui est du français, et celle fondée sur des conceptions sociales, notamment sur des stéréotypes de genre. Ainsi, la croyance selon laquelle les filles seraient moins performantes en sciences ou en mathématiques ne peut s'expliquer par des observations concrètes, puisque les différences réelles sont minimales. Dans ce cas, c'est plutôt

43 Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) est un projet de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) visant à évaluer les connaissances des élèves à la fin de leur scolarisation obligatoire et permettant notamment des comparaisons internationales. La section canadienne est menée en collaboration avec Statistique Canada, Emploi et Développement social Canada et le Conseil des ministres de l'éducation (Canada). Elle permet de dresser un portrait des compétences des élèves canadiens et québécois en français, en mathématiques et en sciences. Pour les détails concernant les résultats des élèves québécois et canadiens aux tests de lecture, il est possible de consulter le lien suivant : <http://bit.ly/2fYPerY>.

44 Les détails concernant les résultats des élèves québécois et canadiens aux tests de sciences et de mathématiques sont accessibles à l'adresse suivante : <http://bit.ly/2ggZdex>.

le processus inverse qui opère : la croyance répandue en une meilleure performance masculine en mathématiques fait remarquer davantage les résultats et les comportements des garçons qui viendraient la confirmer.

En outre, les enseignantes et les enseignants interrogés attribuent ces différences – bien réelles ou présumées – aux natures définies comme distinctes des garçons et des filles, au lieu de les expliquer par la socialisation de genre qui les aurait amenés à développer ces caractéristiques. Une des conséquences de cette naturalisation, apparente aussi dans les réponses à d'autres questions du questionnaire, est que le personnel enseignant cherche à adapter son enseignement à ce qu'il considère comme une nature différente des garçons et des filles, indépendamment des résultats réels diversifiés des élèves. Il participe ainsi à la reconduction de conceptions rigides et naturalisées des sexes :

Partant de l'idée que les filles sont meilleures en lecture et les garçons meilleurs en mathématiques, les enseignants renforcent leurs encouragements ou leurs découragements en conséquence, ce qui conforte en retour les élèves dans l'idée que les branches mathématiques et techniques sont masculines et les branches littéraires féminines. D'où, à nouveau, une moindre estime de soi de l'élève pour les branches qui ne correspondent pas à son sexe et, plus tard, des choix professionnels stéréotypés (Chaponnière, 2006, p. 133).

De plus, cette croyance selon laquelle les filles ont plus de difficulté en mathématiques active ce qu'on appelle la « menace du stéréotype* ». Celle-ci implique que « la "réputation d'infériorité" dans un contexte évaluatif constitue une menace psychologique qui, d'une part, fait baisser les performances et, d'autre part, alimente les éléments stéréotypés (confirmation des attentes) » (Morin-Messabel, Ferrière et Salle, 2012, p. 56). Autrement dit, en contexte de mixité scolaire, la croyance en une moins grande réussite en mathématiques chez les filles créerait chez celles-ci une pression évaluative qui viendrait affecter la performance féminine dans cette matière (Lorenzi-Cioldi, 2009). Ce concept de menace du stéréotype chez les garçons et les filles provient d'une étude en psychologie sociale qui a démontré que devant un test présenté comme une mesure de leurs aptitudes mathématiques, les filles de l'échantillon ont moins bien réussi que les garçons. Toutefois, lorsque le même test fut présenté sans aucune précision sur ce qui était évalué, il a été réussi de manière équivalente par les garçons et les filles (Spencer, Steele et Quinn, 1999). Cette expérience a d'ailleurs été reproduite à de nombreuses reprises.

De récents travaux (Plante, Théorêt et Favreau, 2010; Plante, 2009) soutiennent toutefois que les élèves québécois adhèreraient de moins en moins au stéréotype voulant que les mathématiques soient un domaine de garçons⁴⁵. Néanmoins, notre recherche démontre que cette perception est toujours bien présente chez les enseignants et les enseignantes. Notre questionnaire nous a révélé en outre que, chez les répondants et répondantes, les attentes différenciées selon le sexe s'accroissent au fil du parcours scolaire. Ainsi, les enseignants et les enseignantes du secondaire s'attendent de manière plus affirmée (52 %) que le personnel du primaire (42 %) à des différences entre les garçons et les filles selon les matières scolaires. Toutefois, il est intéressant de remarquer, au Tableau 2, que la meilleure performance des filles en français est surtout anticipée chez le personnel enseignant du secondaire, alors que celle des garçons en mathématiques est surtout attendue chez les enseignantes et enseignants du primaire.

Les explications du personnel enseignant sondé à propos de ces différences (réelles ou présumées) entre les sexes renvoient massivement à l'idée de nature et de biologie.

Tableau 3: Type d'explication donnée aux différences entre les sexes

Entièrement d'accord ou plutôt d'accord avec les affirmations suivantes :	Hommes	Femmes	Total
Les garçons sont plus agités à l'adolescence en raison de taux de testostérone élevés ($n = 380$)	70 %	44,8 %	49,5 %
Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière ($n = 380$)	80 %	73,9 %	75 %
Les différences observées entre les sexes ne sont pas le résultat des inégalités entre les hommes et les femmes ($n = 382$)	74,3 %	76 %	75,7 %

Les trois quarts des personnes sondées estiment que les différences observées entre les garçons et les filles ne sont pas explicables par les apprentissages sociaux inscrits dans le rapport inégalitaire entre les hommes et les femmes. Les témoignages suivants expriment plus concrètement les formes que peuvent prendre ces croyances naturalistes :

Nous avons plusieurs plateaux de travail. Les gars comme les filles peuvent faire tous les plateaux. Cependant, naturellement, les garçons sont plus attirés par les travaux plus physiques et les filles, par la cuisine et le travail de bureau (F13, secondaire).

45 Isabelle Plante arrive à ces résultats dans le cadre de sa thèse de doctorat publiée en 2009 à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. La chercheuse a distribué un questionnaire permettant de mesurer l'adhésion aux stéréotypes en mathématiques et en langue d'enseignement à 1 138 élèves de sixième année du primaire ainsi que de deuxième et de quatrième année du secondaire dans 14 écoles de la Commission scolaire des Samares. Elle arrive ainsi à la conclusion que chez les élèves, les stéréotypes de genre favorisant les garçons en mathématiques semblent avoir disparu, alors que la langue d'enseignement continue d'être associée par les jeunes à une plus grande réussite féminine (Plante, 2009).

Je crois qu'il est dans la nature humaine des femmes d'être plus maternelles et donc d'être plus attirées par des emplois en contact avec les gens (enseignement, infirmières, etc.) (F260, secondaire).

Le danger de telles conceptions, qui évacuent toute l'influence sociale et le processus de socialisation, est de perpétuer l'attribution à chacun des sexes d'activités et de comportements spécifiques et stéréotypés, ce qui aura plus tard des répercussions sur l'orientation professionnelle (Plante *et al.*, 2013) et sur la place accordée au travail non rémunéré par les femmes et les hommes.

Des interventions enseignantes qui renforcent les différences et les inégalités

Selon plusieurs études, dans les salles de classe, le personnel enseignant sollicite les jeunes différemment selon leur sexe. Les adultes en milieu scolaire accorderaient ainsi plus de temps aux garçons, qui recevraient globalement plus d'encouragements, de critiques, d'écoute et de louanges que leurs consœurs (Chaponnière, 2006). Ce sont surtout les garçons qui seraient interrogés lorsque de nouvelles notions sont introduites, alors que les filles seraient surtout questionnées en fin de séances (Baudoux et Noircent, 1997). En plus d'être interrogés plus souvent, les garçons recevraient des consignes plus complexes et obtiendraient davantage de réponses à leurs interventions spontanées (Mosconi, 2004, 2001). De plus, les enseignantes et les enseignants accorderaient une attention plus vive à la turbulence des garçons, réputés plus agités. Ils remarqueraient alors davantage ce type de comportements, renforçant de la sorte leur conviction initiale. La plus grande attention accordée aux garçons participerait en outre à la construction de leur confiance et de leur aisance à parler en public, tandis que les filles demeureraient beaucoup plus « invisibles », malgré leurs bonnes performances scolaires :

Ainsi, les garçons apprennent à l'école à s'exprimer, à s'affirmer, à contester l'autorité et les filles à être moins valorisées, à se soumettre à l'autorité des enseignants, à se limiter dans leurs échanges avec eux, à prendre moins de place physiquement et intellectuellement, et à supporter, sans protester, la dominance du groupe des garçons, en somme à rester « à leur place » (Mosconi, 2004, p. 168).

Les garçons peuvent aussi être particulièrement mis à contribution pour des tâches physiques, ce qui renforce la croyance selon laquelle la force est une qualité masculine, comme l'exprime cette enseignante :

Certaines tâches seront attribuées aux garçons plutôt qu'aux filles, entre autres lorsqu'elles demandent de la force physique (F167, primaire).

Les filles seraient toutefois plus sollicitées que les garçons quand vient le temps d'aider les élèves en difficulté ou d'assister l'enseignante ou l'enseignant (Zaidman, 1996), ce qui renforce le stéréotype de la fille responsable de la prise en charge et du bien-être des autres :

Lorsque les filles sont « en vedette », c'est dans le rôle d'aide pédagogique auprès de l'enseignant, de l'enseignante ou auprès d'autres élèves, ce qui renforce les caractéristiques dites féminines. En utilisant ainsi les compétences des filles, le personnel enseignant participe au maintien de la division sexuelle du travail (Baudoux et Noircent, 1997, p. 108).

D'autres recherches ont consigné le fait que le personnel enseignant agit différemment quand vient le temps de sanctionner les élèves. Sylvie Ayrat (2011), par exemple, a mené une enquête quantitative sur 5 842 sanctions et punitions scolaires relevées dans cinq collèges français. Son analyse révèle que 80 % des élèves sanctionnés (toutes sanctions confondues) sont des garçons. Elle souligne également les motifs des sanctions, qui diffèrent considérablement d'un sexe à l'autre, les garçons étant plus punis pour « atteintes aux biens des autres et aux personnes » et pour motifs d'indiscipline et d'insolence :

La sanction distingue les garçons quantitativement et qualitativement en même temps qu'elle rend invisibles les filles. Non seulement les garçons sont quatre fois plus punis, mais ils le sont pour des motifs sexués « masculins » (indiscipline, insolence, incivilités, dégradations, violence sur autrui), c'est-à-dire conformes au sexe prescrit (les filles, elles, sont sanctionnées pour des motifs sexués « féminins » : travail en retard, bavardages, téléphones portables ou usage du tabac) (Ayrat, 2011, p. 43).

L'auteure considère que les garçons sont pris entre deux formes d'injonctions contradictoires : celles du milieu scolaire qui exige discrétion, respect, travail et obéissance et celles associées à la virilité, relayées par les pairs, qui les enjoignent d'enfreindre les règles, d'être insolents, de monopoliser l'attention, de faire usage de leur force et de s'afficher comme dominants.

La sanction concourt ainsi à mettre en évidence les comportements dominants et perturbateurs des garçons et la docilité relative des filles, mais également à valoriser la capacité des hommes à imposer leur autorité. De plus, selon Ayrat, les enseignantes attribueraient leur difficulté à maintenir la discipline dans leur classe davantage à leur sexe qu'à l'organisation scolaire. La présence d'enseignants masculins est alors perçue comme la meilleure stratégie disciplinaire pour contenir l'insubordination des garçons. D'ailleurs, le personnel enseignant sondé dans notre étude s'appuie lui aussi sur cette idée pour justifier la nécessité d'accroître le nombre d'hommes dans les classes québécoises.

Bien que notre questionnaire repose sur la perception du personnel enseignant quant à ses propres pratiques et non sur l'observation directe de ces pratiques, on peut y relever cette idée de complémentarité des rôles des enseignantes et des enseignants et cette perception d'une plus grande autorité des hommes face aux garçons :

De la même façon, lorsque je donne des consignes aux garçons dans les travaux plus traditionnellement réservés aux hommes, je suis moins crédible aux yeux des élèves. Je dois souvent aller chercher l'appui de mon collègue masculin afin que les élèves prennent mon opinion en considération (F13, secondaire).

Dans le cadre d'une recherche menée auprès de 29 enseignants et de 29 enseignantes en France, Yveline Jaboin (2013) a précisément interrogé le caractère genré des pratiques éducatives. Cette auteure conclut que les hommes sont plus sollicités pour les activités traditionnellement masculines, comme les travaux nécessitant de la force physique ou des compétences techniques (mécanique, informatique, etc.), et l'exercice de l'autorité. Les femmes, pour leur part, sont plus sollicitées pour ce qui touche l'intimité des enfants, les contacts affectifs et physiques, les apprentissages sociaux et relationnels. D'ailleurs, selon cette recherche, la présence d'un enseignant avec les enfants de la maternelle susciterait encore une certaine méfiance de la part des mères, c'est-à-dire des craintes relatives à la sécurité physique et morale des enfants. Toutefois, une fois la relation de confiance établie, les mères auraient tendance à formuler des attentes genrées, notamment pour que l'enseignant comble des manques paternels en matière d'exercice de l'autorité. Elles adopteraient aussi une attitude plus respectueuse avec les enseignants, tandis qu'avec les enseignantes, elles oseraient davantage de critiques (Jaboin, 2013).

Il existe au Québec peu de recherches récentes comparables qui permettraient de prendre véritablement la mesure des pratiques enseignantes. On peut néanmoins mentionner celle menée par Caroline Bouchard, Richard Cloutier et France Gravel (2006) sur le milieu préscolaire. Réalisée auprès de 209 enfants et de leurs éducatrices, cette recherche a confirmé que le personnel éducatif a, en matière d'attitudes prosociales, de plus grandes attentes chez les filles que chez les garçons. Autrement dit, le personnel enseignant s'attend, au préscolaire, à ce que les filles se préoccupent davantage des soins aux autres et à ce qu'elles privilégient les interactions sur le mode de l'aide, de la coopération et de l'échange (Bouchard, Cloutier et Gravel, 2006, p. 380). D'autres enquêtes empiriques nous apparaissent indispensables pour permettre une action efficace auprès de l'ensemble des intervenants en milieu scolaire et ainsi limiter les effets négatifs de cette socialisation de genre stéréotypée.

Finalement, des recherches ont également soulevé l'existence d'un double standard inconscient dans l'évaluation des élèves. En effet, alors que les filles seraient surtout jugées et félicitées par rapport à la forme (belle écriture, présentation soignée, bonne conduite, travail), les garçons le seraient davantage par rapport au contenu et à la performance (habileté, intelligence, don, créativité) (Bressoux et Pansu, 2003; Chaponnière, 2006). Baudoux et Noircent (1997) avaient

déjà remarqué ces différences, et le fait qu'on attribue les mauvais résultats chez les garçons à un manque d'efforts et chez les filles à un manque d'habileté : « Le message implicite est que les garçons sont intelligents, mais paresseux, et que les filles, plus besogneuses parce que moins brillantes, réussissent globalement mieux parce qu'elles adhèrent plus fortement au moule des exigences scolaires » (Baudoux et Noircent, 1997, p. 110).

Morin-Messabel, Ferrière et Salle (2012) ont également cherché à savoir s'il existait des biais dans l'attribution des notes aux élèves. Elles ont ainsi demandé à 77 futurs enseignants et enseignantes de soumettre des commentaires et des recommandations après avoir lu des dossiers scolaires fictifs identiques, mais auxquels étaient explicitement attribués des noms de filles ou de garçons. Ainsi, les difficultés « féminines » sont commentées comme relevant de considérations plus cognitives, et les recommandations insistent sur un retour aux bases, avec l'expression d'une inquiétude sur la compréhension générale de l'élève. Ces mêmes difficultés sont perçues chez les garçons comme étant plus ponctuelles, surtout liées à leurs comportements. Les personnes soumises à cette étude insisteraient aussi davantage sur les réussites des garçons que sur celles des filles. Ces qualifications différenciées selon le sexe s'inscrivent dans la longue histoire du déni de capacité créative des femmes qui a profondément marqué la culture occidentale (Charron, 2013).

L'évaluation des élèves est un moment important, puisqu'elle représente un jugement d'autorité sur leurs capacités et leurs forces, ce qui est central dans la construction de l'identité et de l'estime de soi. Ce jugement aura également une incidence sur l'orientation professionnelle. Ainsi, un garçon dont les capacités techniques et mathématiques sont constamment renforcées développera un sentiment de compétence plus élevé dans cette matière, et sera plus tenté d'investir les champs d'études qui en demandent une bonne maîtrise quand viendra le temps de faire son choix de carrière.

3.2.2 L'illusion de neutralité et le « curriculum caché » des pratiques de genre

Les distinctions dans l'intervention envers les jeunes des deux sexes sont très peu perçues par le personnel enseignant. En effet, la posture de neutralité traverse l'ensemble des réponses au questionnaire, alors qu'une importante partie du personnel enseignant interrogé (et particulièrement les femmes) affirme faire abstraction du sexe de l'élève dans ses interventions quotidiennes, s'intéressant aux élèves dans leur individualité. Or, cette illusion de neutralité s'allie à une forte croyance en une égalité entre les sexes déjà atteinte.

L'impression selon laquelle l'égalité entre les hommes et les femmes est aujourd'hui atteinte dans la société québécoise est en effet très présente chez le personnel enseignant que nous avons interrogé. Ainsi, une femme sur deux (et 55 % des hommes) ne croit pas que les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise.

Tableau 4 : La distribution du discours sur l'égalité déjà atteinte selon l'âge et le sexe

Entièrement d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation suivante :	Hommes			Femmes		
	22-35 ans	36-45 ans	46 ans et plus	22-35 ans	36-45 ans	46 ans et plus
Les hommes n'occupent pas aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise	69,2 %	50 %	51,9 %	54,2 %	48,7 %	38,27 %
Total (n = 384)	54,3 %			48,2 %		

Le Tableau 4 révèle que cette croyance en une égalité déjà atteinte est particulièrement répandue parmi les nouvelles générations d'enseignants et d'enseignantes et chez les hommes. L'écart entre les hommes et les femmes quant à la croyance voulant qu'il existe des inégalités de genre défavorables aux femmes est particulièrement élevé chez les jeunes de 22 à 35 ans et chez les personnes de 46 ans et plus. Par contre, chez les 36-45 ans, les femmes et les hommes adhèrent plutôt également (à hauteur d'environ 50 %) à cette idée. Les personnes ayant répondu à notre questionnaire sont en outre nombreuses à affirmer qu'il n'y a rien à faire actuellement à l'école pour mieux soutenir l'égalité entre les sexes, considérant que les mentalités changent tranquillement et d'elles-mêmes ou que l'égalité a été atteinte au Québec :

L'égalité entre les sexes est très présente. Il faut plutôt veiller à l'intégration des immigrants avec des « Québécois de souche »... (H337, secondaire).

Je crois que les jeunes sont tellement bien renseignés à ce sujet qu'ils sont blasés du sujet. Pour eux, ce n'est pas un problème. [...] Les générations précédentes projettent leurs démons sur les jeunes (H206, secondaire).

D'autres considèrent que le sexisme et les stéréotypes proviendraient de la société en général, et que l'école n'aurait pas de responsabilité particulière à cet égard :

Je ne pense pas que ce soit causé par l'école en tant que telle, je crois que ce sont des valeurs de société. Et que l'école s'ajuste bien... mais qu'il reste du travail à faire DANS LA SOCIÉTÉ. Pas seulement à l'école... (F169, primaire).

[L'égalité entre les sexes,] c'est une question de perception et cela est beaucoup en lien avec l'éducation donnée par les parents (F374, ordre d'enseignement inconnu).

D'ailleurs, lorsqu'on demande au personnel enseignant si le milieu scolaire joue un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille ainsi que du travail domestique, 78 % des hommes et 69 % des femmes affirment que non. L'école

n'est donc pas perçue comme étant un lieu qui contribue à maintenir cette organisation sociale inégalitaire. Cette impression d'exclusion du monde scolaire dans la reproduction de la division sexuelle du travail a d'ailleurs été confirmée par d'autres recherches sur la question (Collet et Grin, 2011; Morin-Messabel, Ferrière et Salle, 2012).

Tableau 5: La perception du lien entre l'école et les inégalités de sexe

D'accord avec l'affirmation suivante:	Hommes	Femmes	Total
Le milieu scolaire joue un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille , ainsi que du travail domestique (<i>n</i> = 378)	22,1 %	31 %	29,4 %

Or, le fait d'ignorer les inégalités de sexe, en agissant comme si elles n'existaient pas, participerait à la reproduction des inégalités, comme l'illustrent Baudoux et Noircent avec l'idée de « curriculum caché » :

Lorsqu'un problème, comme celui de l'inégalité des rapports sociaux de sexe, n'est pas jugé digne d'intérêt, les responsables du système éducatif ne se soucient pas des significations latentes des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qu'il transmet. [...] Ce curriculum caché consolide, maintient ou modifie des comportements, des statuts dans les rapports sociaux de sexe ainsi que des identités de sexe qui influenceront l'avenir professionnel et social des filles et des garçons (Baudoux et Noircent, 1997, p. 106).

Cette illusion d'égalité chez le personnel enseignant empêche ainsi la prise de conscience des dimensions genrées de leur pratique professionnelle, mais aussi de l'importance de l'intervention des professionnels de l'éducation dans le changement social vers l'égalité entre les sexes.

À ce sujet, le guide pédagogique *La poupée de Timothée et le camion de Lison*, produit en Suisse, nous apparaît comme un outil intéressant permettant aux enseignantes et aux enseignants « de prendre conscience de leur pratique qui peut être discriminatoire à l'encontre d'un sexe, d'en discuter au sein de l'équipe, de remettre en cause leurs comportements et d'envisager personnellement et collectivement des changements, afin de promouvoir de nouvelles pratiques éducatives avec une charte pédagogique qui tienne compte d'une éducation non sexiste » (Ducret et Le Roy, 2012, p. 7). Conjugué à une formation obligatoire des futurs professionnels de l'éducation sur les pratiques éducatives différenciées, ce type de guide pourrait

fournir au personnel enseignant une occasion d'observer (individuellement ou entre collègues) l'importance du curriculum caché et de prendre ainsi conscience du fait que les pratiques de différenciation persistent malgré la croyance en un enseignement neutre⁴⁶.

En effet, le personnel enseignant ayant répondu à notre questionnaire a généralement l'impression d'agir de la même façon peu importe le sexe de l'enfant, et affirme intervenir auprès d'individus particuliers et non de groupes distincts :

Je leur enseigne également en respectant qui ils sont individuellement et non pas en matière de sexe (F319, secondaire).

Ainsi, seulement 34 % des hommes et 21 % des femmes interrogés estiment interagir différemment (toujours ou souvent) avec les filles et les garçons à l'école. Cette croyance de neutralité est encore plus forte au primaire: seulement 19 % des personnes de cet ordre d'enseignement pensent agir différemment avec filles et garçons, comparativement à 31 % au secondaire. De manière plus précise, notons aussi que seulement 9 % des femmes et 20 % des hommes de notre échantillon affirment s'adresser différemment (toujours ou souvent) aux filles et aux garçons pour les féliciter et les punir. Les femmes particulièrement démontrent une intention et une démarche d'enseignement axées sur la mixité, la neutralité et les pratiques non discriminatoires.

Plusieurs manifestent une plus grande facilité à reconnaître la présence de sexisme dans le matériel scolaire plutôt que dans leur pratique d'enseignement, particulièrement les hommes de notre échantillon.

Tableau 6: Perception de la présence de sexisme dans le programme, le matériel et l'enseignement selon le sexe

D'accord avec les affirmations suivantes :	Hommes	Femmes	Total
Le programme d'enseignement québécois est exempt de sexisme (<i>n</i> = 375)	60,6 %	61,5 %	61,3 %
Le matériel pédagogique est exempt de sexisme (<i>n</i> = 375)	68,2 %	77 %	75,5 %
Votre enseignement est exempt de sexisme (<i>n</i> = 375)	79,4 %	75,9 %	76,5 %

⁴⁶ Le guide propose également plusieurs exemples de mises en situation concrètes en fonction de quatre contextes différents: 1) interactions enfants/professionnel-le-s, 2) interactions enfants/enfants, 3) interactions professionnel-le-s/parents et 4) outils pédagogiques. Chaque section présente des enjeux entourant des situations précises, confirmées par la littérature scientifique, en plus d'intégrer des pistes de solution visant à éviter les écueils de la reproduction de ces comportements. Par exemple, on y discute de l'importance du langage (masculin universel qui exclut le féminin), des échanges avec les enfants (invisibilité des filles, importance des compliments et de la réprimande), de la gestion des jeux (reproduction des stéréotypes de sexe, utilisation de l'espace), de la place donnée aux parents (référence à la mère comme principal parent responsable du soutien scolaire) et de la réflexion critique autour du matériel scolaire utilisé. Voir <http://bit.ly/2gh0PFp>.

Selon Martine Chaponnière, l'idée qui sous-tend ce discours d'indifférenciation est celle d'une volonté d'offrir les mêmes chances à tous les élèves :

L'idée à la base est qu'il ne faut pas faire de différences entre les élèves sous peine de créer des inégalités. L'école obligatoire pour tous a fondamentalement comme but de réaliser l'égalité des chances entre des individus de différents milieux, et pour ce faire, le principe directeur est celui de l'indifférenciation. Chaque élève est vu comme un individu avec des caractéristiques propres et, quelles qu'elles soient, il faut lui donner les mêmes chances qu'au voisin ou à la voisine, ce qui signifie les traiter de la même manière (Chaponnière, 2006, p. 132).

Au Québec, l'individualisation des enjeux éducatifs depuis la dernière réforme s'est aussi faite au nom de la réussite de chaque enfant, mais en écartant les réflexions sur les rapports de pouvoir inégalitaires – notamment entre les sexes – qui sont présents dans les salles de classe, lesquels déterminent pourtant en partie la réussite scolaire des enfants. Ce déséquilibre entre perspectives individuelles et sociales contribue à expliquer que, même si les comportements du personnel enseignant demeurent fortement différenciés en fonction du sexe de l'élève, ils sont ramenés à l'échelle individuelle. De même, lorsque les enseignants et les enseignantes observent des différences collectives, ils les rapportent aux vieilles explications biologiques et naturalisantes, car aucune formation obligatoire ne leur permet de comprendre le caractère socialement construit de ces différences et leur rôle dans la reproduction des inégalités entre les femmes et les hommes.

3.3 Les garçons et l'école : la naturalisation de leurs besoins

Alors que plusieurs affirment que l'égalité est atteinte au Québec, un autre discours traverse les données de notre recherche. En effet, c'est avec étonnement que nous avons constaté la place centrale qu'occupe un certain discours naturaliste sur la situation des garçons à l'école dans les préoccupations enseignantes. Bien entendu, la réussite scolaire des garçons est tout aussi importante que celle des filles. Cependant, la façon d'envisager la question des personnes ayant participé à notre enquête ne manque pas de soulever plusieurs inquiétudes quant à son effet sur la perception des inégalités de sexe en milieu scolaire et au-delà. Notre intention, dans cette section, n'est pas d'examiner en profondeur les difficultés de certains garçons, mais plutôt d'analyser la manière dont les discours médiatiques sur les difficultés scolaires des garçons, très présents à la fin des années 1990, ont été intégrés par le personnel enseignant, le type d'explications employé et les stratégies personnelles mises en place pour y remédier. Nous évoquerons en dernière partie la complexité de la question de la persévérance scolaire des filles et des garçons, ainsi que le rôle des normes de genre et de la classe sociale dans ce phénomène.

Pour plusieurs personnes sondées, les garçons seraient désormais les grands oubliés du milieu scolaire québécois, voire de la société en général. Une certaine discrimination envers les filles est encore perçue par quelques personnes, mais surtout dans une perspective qui interpelle peu la responsabilité du personnel enseignant (dans les jouets, les manuels scolaires, les orientations professionnelles, etc.):

Les manuels présentent encore des mères qui s'occupent des enfants et des métiers occupés par des hommes (F384, primaire).

Ce qui ressort le plus nettement est la forte intégration des discours selon lesquels le décrochage scolaire des garçons et leurs difficultés résulteraient d'une discrimination exercée par l'institution scolaire, les programmes et les méthodes d'enseignement. Ainsi l'exprime cette enseignante :

[...] le matériel utilisé et le programme actuel demandent beaucoup aux élèves de développer et de décrire leurs sentiments, leurs émotions, etc. Ce qui, selon moi, rejoint plus le style des filles que celui des garçons (F379, primaire).

Ces croyances s'appuient encore une fois sur des discours qui associent les difficultés des garçons à des particularités de leur nature fondamentale non prise en compte par le système scolaire. Ce « sexisme » envers les garçons est expliqué de deux manières principales: la surféminisation du milieu scolaire ainsi que l'organisation scolaire, qui serait inadaptée aux besoins « naturels » des garçons de bouger et de dépenser un surplus d'énergie.

3.3.1 Les enjeux de la féminisation du système scolaire

Selon les personnes interrogées, la principale explication des « problèmes des garçons » est le nombre plus élevé de femmes que d'hommes dans le système scolaire, ce qui favoriserait l'apprentissage des filles.

Dans les réponses au questionnaire, le lien établi entre la plus faible réussite des garçons et la féminité du corps enseignant repose généralement sur l'idée que, par nature, les femmes sauraient répondre aux besoins « naturels » des filles et seraient incapables de satisfaire ceux des garçons :

Je suis une femme alors il est normal que je pense comme une femme, alors je vais donner des exemples, des valeurs et des raisonnements de femme (F361, secondaire).

Pour 72 % des personnes interrogées dans cette étude, les élèves ont des modes d'apprentissage distincts en fonction de leur sexe. Le Tableau 7 révèle, quant à lui, que près de 80 % des personnes questionnées croient que les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives.

Tableau 7 : La naturalisation des besoins spécifiques des garçons selon l'ordre d'enseignement

Entièrement d'accord ou plutôt d'accord avec les affirmations suivantes :	Primaire	Secondaire	Total
L'école québécoise n'est pas adaptée aux besoins et à la spécificité des garçons (<i>n</i> = 308)	53,7 %	63 %	58,1 %
Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives (<i>n</i> = 309)	82,1 %	77,6 %	79,9 %

Des enseignantes expriment cette idée ainsi :

[...] on demande souvent dans les travaux de développer, de décrire ses sentiments, ses émotions, etc. Ça semble moins toucher les garçons. Ceux-ci préfèrent des réponses à quantifier (F379, ordre d'enseignement inconnu).

Il y a des exemples qui parlent plus aux garçons (mise en situation parlant de hockey) et d'autres qui intéressent plus les filles (décoration pour traiter de l'aire par exemple) (F109, primaire).

Ces propos rejoignent l'une des principales thèses de Jean-Louis Auduc, un essayiste français très médiatisé et controversé, qui s'intéresse particulièrement à la situation des garçons à l'école. Il affirme ainsi que le milieu scolaire devrait prévoir des méthodes pédagogiques distinctes pour les garçons et les filles, considérant que les approches ne prenant pas en compte le sexe de l'élève participeraient à « l'échec des garçons » (Auduc, 2015, p. 67). Bien qu'elle soit répandue en milieu scolaire, cette idée de modes d'apprentissage distincts chez les jeunes, notamment entre les garçons et les filles, est cependant aujourd'hui démentie par de nombreuses recherches (Masson, 2015; Paschler *et al.*, 2010). Sur cette question, Baillargeon (2013) souligne que le fait de distinguer les jeunes selon différents critères liés à des styles d'apprentissage, comme la classification courante « visuel-auditif-kinesthésique », risque au contraire de priver certains jeunes des méthodes éducatives dont l'efficacité a véritablement été démontrée par la recherche scientifique en éducation.

Or, cette croyance de styles d'apprentissage variant selon les sexes est ancrée chez plusieurs personnes sondées lors de notre étude, qui pensent que l'école privilégierait les styles favorisant la réussite des filles :

Le mode de transmission des connaissances de façon magistrale rejoint plus facilement les filles et nous devons modifier nos pratiques pour être plus inclusifs (H19, primaire).

Cette croyance pose problème en faisant encore une fois des traits de personnalité et des manières d'apprendre des jeunes des réalités intrinsèques (à travers l'idée de besoins), alors qu'ils sont surtout, comme nous l'avons vu, issus de la socialisation et renforcés par elle. Si le corps enseignant peut tenir compte de ces différences – dues à la socialisation différenciée des garçons et des filles –, il ne devrait pas les consolider. Au contraire, l'école devrait contribuer à contrecarrer les effets de la socialisation de genre en évitant de réserver certaines approches pédagogiques ou certaines activités aux filles ou aux garçons. De même, l'idée d'une complémentarité naturelle entre les compétences masculines et féminines fait des hommes les seules personnes capables de répondre adéquatement ou entièrement aux besoins des garçons, dont ils comprendraient, par nature commune, les particularités.

Il ne s'agit évidemment pas de nier que la présence d'un nombre plus important d'enseignants – tout comme de personnes issues d'autres groupes sociaux sous-représentés – dans les écoles québécoises aurait des effets bénéfiques sur les enfants, en raison de la diversification des profils du personnel enseignant, et sur la reconnaissance sociale de la profession. La socialisation de genre amène effectivement les hommes et les femmes à développer des pratiques différenciées. Cette diversification des pratiques enseignantes serait toutefois susceptible d'être favorable à l'ensemble des enfants, qui bénéficieraient tous de modèles d'adultes plus variés, plutôt qu'aux seuls garçons. Les affinités entre élèves et enseignants n'ont souvent rien à voir avec le sexe des personnes.

De plus, de nombreuses études ont démontré que le sexe de l'enseignant n'a aucune incidence sur la réussite scolaire des enfants en tant que telle. Par exemple, une vaste étude effectuée dans 846 écoles de Grande-Bretagne n'a pas réussi à établir de corrélation entre le ratio masculin-féminin du corps enseignant et les résultats scolaires des élèves (Bricheno et Thornton, 2002). Le sociologue Jacques Tondreau (2014) a également fait l'exercice de comparer différents pays en fonction de la proportion d'enseignants masculins et du taux de réussite des garçons. Or, les résultats varient énormément, dans un sens comme dans l'autre. Il apparaît donc impossible d'établir une corrélation entre le sexe de l'enseignant ou de l'enseignante et la réussite des garçons.

Plusieurs personnes interrogées semblent par ailleurs croire que le milieu scolaire connaîtrait actuellement une féminisation radicale, et que les hommes enseignants seraient en voie de disparaître, en raison d'une forme de sexisme à leur endroit :

Le fait qu'au primaire il n'y ait pas d'hommes enseignants me trouble beaucoup... Au secondaire les nouveaux (nouvelles) arrivés sont des filles. Les hommes ne se tournent plus beaucoup vers l'enseignement. Le métier devient plus féminin... (H364, secondaire).

Or, la féminisation de l'enseignement primaire⁴⁷ n'est pas récente, contrairement à ce que les discours actuels semblent laisser croire. En effet, l'enseignement primaire est très majoritairement féminin depuis le milieu du XIX^e siècle: « En 1857, les femmes forment déjà plus de 65 % du corps enseignant, une proportion qui s'élève à près de 90 % vers la fin du siècle » (Baillargeon, 2012, p. 73). Le caractère féminin du métier d'enseignant n'est toutefois défini comme un problème qu'à partir des années 1990, lorsque l'écart de réussite scolaire entre les sexes devient un sujet d'actualité (Bouchard, Boily et Proulx, 2003).

Encore aujourd'hui, la plus faible présence des hommes dans l'enseignement primaire s'explique essentiellement par les normes de genre qui qualifient de féminines les principales activités réalisées dans ce cadre (Charbonneau, 2009). Ainsi, la socialisation des hommes fait en sorte qu'ils sont moins encouragés à se diriger vers cette profession, comme vers les métiers de soins et d'éducation en général. La plus faible proportion d'hommes en éducation est observable dès l'inscription à l'université. Par exemple, en 2015 à l'Université Laval, 9 % des inscriptions au baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire étaient masculines, proportion atteignant 43 % au baccalauréat en enseignement secondaire (Bureau du registraire de l'Université Laval, 2016). Ce ratio est relativement stable depuis quelques années, contrairement à ce qu'affirment les discours sur la féminisation de la profession, alors qu'en 2009, la proportion d'hommes inscrits était de 7 % pour le préscolaire et le primaire et de 38 % pour le secondaire. Il faudrait toutefois élargir l'exercice à l'ensemble des universités québécoises pour avoir un portrait exhaustif.

Il est intéressant de noter, par ailleurs, que les hommes qui se dirigent vers l'enseignement se trouvent plus facilement un emploi que leurs collègues féminines, particulièrement au préscolaire et au primaire. Lorsque l'on consulte les données de *La Relance à l'université* (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 2014) sur la situation d'emploi des personnes diplômées en 2011 deux ans après l'obtention de leur diplôme, on découvre que les hommes détenant un diplôme en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire ont un taux de chômage nul (0,0 %, comparativement à 1,4 % chez les femmes) et sont à 90,2 % engagés pour une tâche à temps plein (comparativement à 73,7 % des femmes). Ce meilleur taux de placement dans des postes à temps plein explique peut-être que le salaire annuel brut moyen de ces derniers est supérieur de 3 456 \$ à celui des femmes dans la même situation, qui gagnent ainsi 92,6 % du salaire de leurs confrères (MESRST, 2014, p. 75). L'avantage des enseignants au secondaire dans l'obtention d'un

47 En 2006, les femmes représentaient 84 % du corps enseignant au primaire et 57 % au secondaire. Elles sont toutefois encore minoritaires à l'université, où on trouve 39 % de femmes professeures. Voir Martin Turcotte (2011). Femmes au Canada: rapport statistique fondé sur le sexe: les femmes et l'éducation, [en ligne], Statistique Canada, <http://bit.ly/2fxjGum>.

contrat est moins marqué, mais l'écart de salaire annuel brut atteint tout de même 2 214\$. Le cas des enseignants s'apparente à celui des hommes dans d'autres métiers traditionnellement féminins, dans lesquels leur présence est valorisée, attendue, jugée nécessaire⁴⁸.

À l'inverse, l'accès des femmes aux métiers traditionnellement masculins et leur maintien en emploi sont beaucoup plus difficiles. Au rang des explications de ce phénomène : une discrimination systémique, des difficultés vécues au quotidien (manque de confiance des collègues et employeurs, harcèlement sexuel ou sexiste, etc.) et la non-perception de la mixité comme un avantage dans ces milieux, lesquels n'attendent pas que les femmes répondent à des besoins non comblés par les hommes (Guichard-Claudic, Kergoat et Vilbrod, 2008; CSF, 2013). Par exemple, la professeure agrégée en génie mécanique à l'Université de Sherbrooke et titulaire de la Chaire pour les femmes en sciences et génie du Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie (CRSNG), Ève Langelier, témoigne de la discrimination encore vécue en génie : mise à l'écart d'une candidate féminine en raison de son sexe, harcèlement sexiste de la part de collègues ou attitude défavorable à l'égard de la maternité (Laperrière, 2015).

Mais comment les personnes ayant rempli notre questionnaire expliquent-elles ce déficit d'hommes en enseignement ? Certaines affirment que les femmes seraient naturellement plus portées à s'occuper des enfants. D'autres soulèvent les conditions précaires et la dévalorisation du métier, qui éloigneraient les hommes (mais étonnamment, pas les femmes) du métier d'enseignant :

[Il faudrait] offrir de meilleures conditions de travail aux enseignants et valoriser la profession afin d'attirer davantage de candidats de sexe masculin (F243, primaire).

Enfin, certaines personnes, comme cette enseignante, affirment que les garçons n'arrivent tout simplement pas à se projeter dans cette profession, et donc se dirigent vers d'autres choix de carrière :

Les enfants apprennent beaucoup par l'exemple et l'exemple qu'on leur envoie est celui d'un milieu scolaire très féminin. Les petits garçons ici n'ont aucun modèle d'enseignant masculin, alors ils ne se projettent pas dans cette profession. Pour eux, ce sont les femmes qui s'occupent des enfants (F369, ordre d'enseignement inconnu).

⁴⁸ Le concept d'« escalator de verre » a été défini comme étant le pendant masculin du « plafond de verre » pour les femmes. Alors que les femmes trouvent leur ascension dans la hiérarchie freinée par le fait qu'elles appartiennent à cette catégorie de sexe, les hommes évoluant dans des corps d'emploi majoritairement féminins se trouveraient quant à eux plutôt favorisés. En bref, ils bénéficieraient : d'une division sexuelle du travail les éloignant du fardeau de l'articulation entre le travail salarié et domestique; de stéréotypes sexués favorables à leur reconnaissance (autorité, compétence, rationalité); d'une facilité à se désengager des tâches les plus « féminines », et donc dévalorisées, de leur travail; et d'une plus grande confiance de leurs collègues, de leurs supérieurs et de la clientèle (Bretin et Philippe, 2013; Buscatto et Fusulier, 2013). On observe également que la présence d'employés masculins est vue favorablement parce qu'elle amènerait quelqu'un qui peut « voir les choses autrement » (Buscatto et Fusulier, 2013).

Bien qu'une représentativité plus égalitaire dans tous les secteurs d'emploi, y compris en enseignement, fasse partie des visées du Conseil, les conséquences des discours qui lient les difficultés scolaires des garçons à la féminisation du milieu scolaire sont inquiétantes. En effet, cette tendance contribue à rendre les femmes responsables de l'écart de réussite entre les sexes, tandis que les hommes sont « naturellement » perçus comme compétents avec les garçons. Dans un rapport publié en 2015, la Fédération autonome de l'enseignement (FAE) souligne même l'émergence en milieu scolaire d'un vocabulaire péjoratif servant à critiquer cette supposée féminisation de la profession enseignante :

Entre autres, des chercheurs parlent, depuis 2010, de « matantisation » de la profession, de « moumounisation » (Guéricolas, 2009) des garçons, et font porter aux enseignantes la crise d'identité masculine et la non-réussite des garçons (FAE, 2015, p. 16-17).

Ce genre de dérapage résulte d'une vision essentialiste des besoins des garçons, auxquels les femmes seraient incapables de répondre. D'ailleurs, il est troublant de constater, dans les réponses à notre questionnaire, que les femmes sondées remettent davantage en question leur propre enseignement, principalement leurs méthodes pédagogiques, que leurs homologues masculins :

Les champs d'intérêt et les lectures qui alimentent mon enseignement sont inévitablement influencés par mon sexe, malgré ma volonté de penser aux intérêts et besoins des garçons (F243, primaire).

Pour leur part, les hommes ont plutôt tendance à lier le sexisme en milieu scolaire au matériel, au programme scolaire ou au nombre de femmes enseignantes, c'est-à-dire comme échappant à leur pouvoir :

Au primaire, il y a trop de femmes enseignantes, ce qui fait que les règles sont dictées par des femmes pour les femmes et les petits garçons s'y perdent (H110, secondaire).

Ainsi, le discours qui se dégage des réponses au questionnaire, tant celles des hommes que des femmes, est très souvent culpabilisateur envers les enseignantes, en faisant porter sur leurs épaules la responsabilité des problèmes des garçons.

3.3.2 Le besoin de bouger des garçons

L'ampleur de la naturalisation des différences entre les garçons et les filles est surprenante considérant toutes les interventions publiques des dernières années visant à faire disparaître les stéréotypes de sexe dans le système scolaire. Les hommes sondés sont proportionnellement plus nombreux à adhérer à des conceptions essentialistes des sexes que les femmes. Ainsi, plus

de la moitié (51 %) des hommes et du quart (26 %) des femmes de notre échantillon croient que les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons de nos jours. L'explication la plus souvent évoquée pour justifier cette croyance dans les questions ouvertes est sans contredit le besoin d'exercice physique, qui serait supérieur chez les garçons, selon 85 % des personnes ayant répondu à notre questionnaire.

Tableau 8: L'adhésion à la croyance en des particularités chez les garçons selon le sexe

Entièrement d'accord ou plutôt d'accord avec les affirmations suivantes :	Hommes	Femmes	Total
Les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles (<i>n</i> = 381)	84,3 %	84,6 %	84,5 %
Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons de nos jours (<i>n</i> = 382)	51,4 %	25,6 %	30,4 %

L'école est alors perçue comme trop sédentaire pour les garçons. Il est donc fréquemment proposé par le personnel enseignant sondé d'augmenter la pratique de l'activité physique et sportive pour soutenir plus particulièrement la réussite des garçons :

Les garçons, ayant souvent plus besoin de se dépenser, finissent par décrocher (perdre l'attention nécessaire à la bonne concentration en classe) (H206, secondaire).

Des établissements sont même parfois allés jusqu'à ouvrir des « programmes » pour garçons seulement afin que ceux-ci puissent libérer le « trop-plein » d'énergie qui les caractériserait, comme l'illustre un directeur d'école cité dans *La Presse* en 2013 :

Les garçons doivent bouger le plus possible. C'est pourquoi le programme des garçons offre 12 séances d'éducation physique par cycle de 15 jours. C'est une heure par jour, quatre jours par semaine (Lagacé, 2013).

Cette croyance présente toutefois deux écueils. D'abord, elle tend à faire oublier le besoin de bouger des filles et à prioriser le besoin d'exercice des garçons. Alors que le « besoin » de bouger des garçons est évoqué par plusieurs personnes dans les questions ouvertes de notre questionnaire, l'enjeu du sport pour les filles n'est jamais abordé. Or, la pratique sportive a des effets bénéfiques tant pour les garçons que pour les filles, mais on ne parle que très rarement de son incidence favorable sur celles-ci. Elle favorise le gain de masse osseuse, diminue la prévalence du cancer du sein, réduit l'inconfort des menstruations tout en aidant à réguler le cycle

menstruel, etc. De plus, l'activité physique aurait une influence bénéfique sur la sexualité en favorisant l'adoption de saines habitudes de vie, en augmentant l'estime de soi, en renforçant les liens d'appartenance, etc. (MELS, 2014; Women's Sports Foundation, 2004; 2009).

En contrepartie, un rapport sur l'activité physique et sportive des adolescentes réalisé par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport en collaboration avec Québec en forme (Amireault, Lemieux et Massie, 2014)⁴⁹ souligne les nombreuses barrières que subissent les filles dans la pratique d'activités physiques. Ainsi, les parents, afin de protéger leurs filles, limiteraient davantage leurs occasions de jouer à l'extérieur que celles des garçons. Les filles seraient également parfois victimes en milieu sportif d'intimidation de la part des garçons, laquelle prendrait notamment la forme de regards trop insistants et de commentaires sur leurs performances. Par conséquent, celles-ci se désengageraient davantage de la pratique de l'activité physique et sportive :

Même très jeunes et avec une capacité égale à celles des garçons, les filles se perçoivent comme moins habiles dans les activités physiques et sportives que ces derniers. Plus elles avancent vers l'adolescence, plus le sentiment d'incompétence au regard du sexe opposé s'intensifie, amenant parfois les adolescentes à délaisser complètement ces activités (MELS, 2013, p. 4).

Ainsi, les filles abandonneraient la pratique sportive plus tôt que les garçons et seraient plus nombreuses à quitter définitivement le monde sportif que ces derniers (Amireault, Lemieux et Massie, 2014). Une étude menée en Angleterre montre qu'à la puberté, beaucoup de filles veulent cesser les activités sportives en raison d'un grand complexe lié à leur poitrine (Hoffman, 2016). Combaz et Hoibian (2008) soulignent d'ailleurs que la discipline sportive en milieu scolaire, de manière plus générale, est particulièrement assortie de discours biologiques qui présentent les différences entre les garçons et les filles comme relevant d'une évidence indiscutable. Le Conseil croit donc qu'il est important de valoriser la pratique sportive pour tous les jeunes, indifféremment de leur sexe, et non dans une perspective qui naturalise les besoins des garçons et des filles.

Un deuxième problème lié à la naturalisation des besoins des garçons est qu'elle les fait encore une fois apparaître comme un groupe homogène, par nature. Or, autant il y a de nombreuses filles qui s'intéressent au sport, autant certains garçons n'ont pas d'affinités avec la pratique sportive. Affirmer que les garçons aiment le sport ou ont besoin de bouger davantage que les filles participe à la reproduction des stéréotypes de sexe selon lesquels un « vrai petit garçon » aime nécessairement le sport. Ceux qui ne s'inscrivent pas dans ce modèle sont souvent marginalisés et peuvent vivre de l'homophobie (Émond et Bastien Charlebois, 2007; Chamberland *et al.*, 2010).

49 Le rapport du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport s'est intéressé à l'écart et aux différences entre les pratiques sportives des adolescentes et des adolescents ainsi qu'aux facteurs pouvant les expliquer. Il est accessible à l'adresse suivante : <http://bit.ly/2eYa5w8>.

En somme, l'idée selon laquelle les garçons et les filles auraient des besoins physiques et des styles d'apprentissage fondamentalement différents est fortement perceptible dans les réponses à notre enquête. Ainsi, plusieurs personnes croient que le fait d'offrir du matériel différent ou des activités distinctes aux garçons et aux filles, de manière équilibrée, serait une stratégie efficace pour combattre le sexisme en milieu scolaire. Par exemple, une enseignante affirme :

Il m'arrive de faire lire deux romans en même temps, un plus « garçons », un plus « filles » (F250, secondaire).

Ce type d'intervention pédagogique reconduit l'idée que les élèves apprennent différemment en fonction de leur sexe, et donc qu'il existe des différences fondamentales entre les garçons et les filles.

Selon plusieurs spécialistes, plutôt que d'adopter des stratégies de non-mixité pour venir en aide aux élèves en difficulté, il convient de mettre en place des approches pédagogiques diversifiées capables d'atteindre un large éventail de jeunes, sans se cantonner à des activités exclusivement associées au féminin ou au masculin (St-Amant, 2007; Demers et Bennett, 2007). Il ne s'agit donc surtout pas de réduire le nombre d'activités sportives en milieu scolaire, mais plutôt d'offrir une diversité d'activités de manière équivalente à tous les jeunes.

3.3.3 Les origines et la complexité du débat sur la réussite scolaire différenciée selon le sexe

La naturalisation des difficultés des garçons dans le milieu scolaire n'est pas née d'hier. Durant les années 1990, un discours rendant les femmes et les féministes responsables de « l'échec scolaire des garçons » s'est développé et diffusé dans les médias de masse (Bouchard, Boily et Proulx, 2003). Plusieurs spécialistes observent comme nous la persistance des différentes formes prises par ces discours en milieu scolaire (Tondreau, 2014; Gagnon, 2006; Epstein *et al.*, 1998).

Selon Gagnon (2006), la pénétration de ces discours auprès des enseignants et des enseignantes s'explique par les manières de s'informer du personnel scolaire et des directions d'école au sujet de la réussite scolaire des garçons et des filles. Autrement dit, les émissions ou reportages télévisés ainsi que les articles de journaux et de revues, largement accessibles, sont leurs principales sources d'information, loin devant les sources scientifiques ou les informations transmises par le ministère de l'Éducation. Ces sources médiatiques, souvent alarmistes ou sensationnalistes, offrent la plupart du temps une vision erronée ou incomplète de la situation dans les écoles (Bouchard et Devreux, 2004). Parmi les exemples récents de reportages plus que discutables, notons le documentaire *Un gars, c'est un gars !*, réalisé par Simon Goulet (2013) et largement médiatisé depuis 2014⁵⁰.

50 Le documentaire a été présenté sur les ondes de RDI en janvier 2014, puis à l'émission *Zone Doc* à Radio-Canada en avril 2015. Il est d'ailleurs toujours offert sur la plateforme en ligne *Tou.tv* de Radio-Canada.

Il est, par ailleurs, préoccupant de lire certains écrits du principal spécialiste québécois convoqué sur cette question par les médias québécois, Égide Royer, un professeur en adaptation scolaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, auteur du livre *Leçons d'éléphants: pour la réussite des garçons à l'école* (2010). Malgré son ancrage universitaire, Royer propose des analyses qui ramènent la question de la réussite scolaire des garçons à la biologie, en soulevant le « besoin fondamental des jeunes mâles de notre propre espèce : celui de pouvoir apprendre et se socialiser, particulièrement à l'adolescence, au contact d'hommes adultes » (Royer, 2010, p. 167). Il affirme aussi que la plus grande présence féminine et le mode de fonctionnement actuel du milieu scolaire nuisent aux garçons et favorisent les filles, notamment en contraignant le besoin de bouger des garçons: « Il faudrait être sourd et aveugle pour ne pas réaliser que les écoles sont souvent bien mal adaptées à l'énergie et aux centres d'intérêt des garçons » (Dion-Viens, 28 août 2010). Royer est pourtant lui-même conscient du caractère intuitif et non scientifique de ses propos sur la question des hommes en enseignement, quand il affirme⁵¹: « Avoir des modèles d'hommes enseignants qui ont du plaisir à apprendre ne peut pas ne pas avoir d'effets. Le lien m'apparaît évident. Est-ce que j'ai vraiment besoin de le prouver par des études scientifiques? » (Dion-Viens, 28 août 2010). Le Conseil est donc inquiet de constater que ses propos, non fondés scientifiquement, sont repris constamment dans les médias.

En France, c'est Jean-Louis Auduc qui propose un discours équivalent abondamment médiatisé :

Les inégalités dans la réussite scolaire apparaissent pour une bonne part liées à une pédagogie inadaptée qui pénalise massivement les garçons [...]. Le défaut français d'enseigner pareillement à tous les élèves sans prendre en compte leurs spécificités, leurs rythmes, apparaît comme responsable d'un échec scolaire précoce, dès la maternelle, des garçons face à des filles plus matures dans certains domaines (Auduc, 2015, p. 99).

Encore une fois, les problèmes spécifiques des garçons et de leur « échec scolaire » sont justifiés à l'aide d'un raisonnement naturaliste – ici le niveau de maturité⁵² des filles, présenté comme supérieur à celui des garçons⁵³.

Le discours sur une prétendue égalité atteinte dans la société québécoise et sur la situation problématique des garçons n'est pas le seul fait des médias. En effet, l'enjeu de la réussite scolaire des filles sert souvent d'alibi, dans des contextes variés, pour affirmer que les rapports de pouvoir

51 Dans l'article « Les garçons en difficulté : l'école fait la sourde oreille » du journal *Le Soleil* du 28 août 2010.

52 La spécialiste des sciences de l'éducation Isabelle Collet (2014) a d'ailleurs démenti cet argument, rappelant le caractère construit (et non biologique) du phénomène de la puberté, alors que l'écart entre les garçons et les filles varie considérablement en fonction des pays et de l'indice choisi.

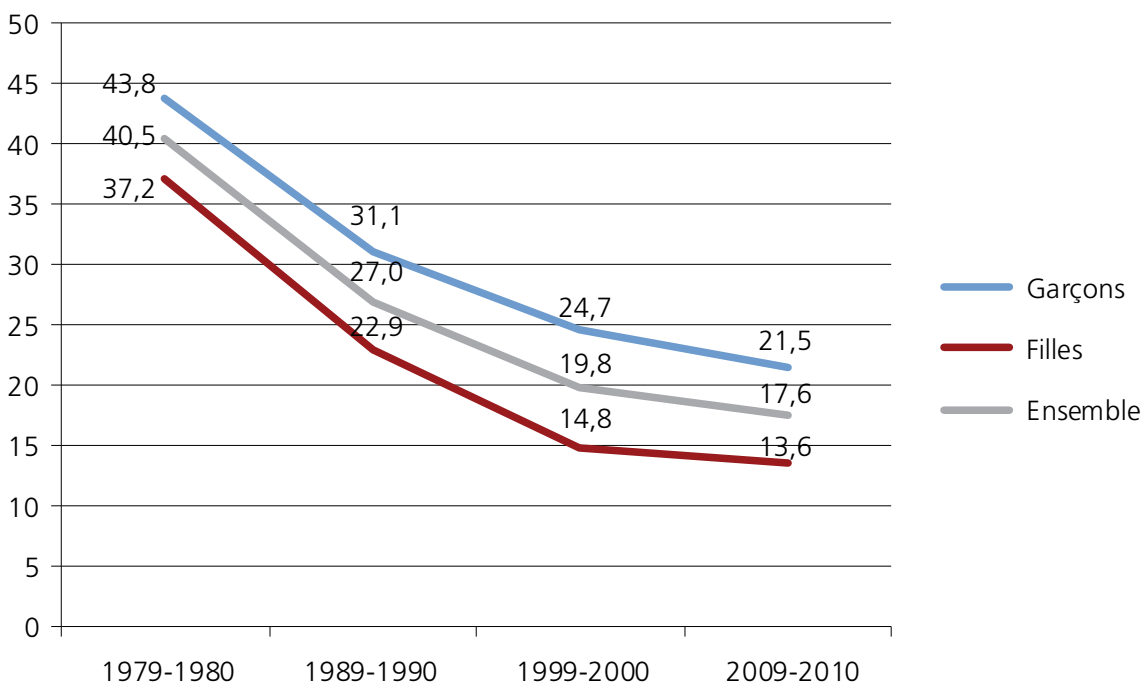
53 Auduc (2015) affirme également que les difficultés des garçons en milieu scolaire s'expliqueraient par la disparition de formes contemporaines d'initiations masculines, censées les faire passer symboliquement de l'enfance à l'adolescence, alors que les filles ressentiraient davantage dans leur corps le passage à l'âge adulte avec l'arrivée des premières règles. Il propose ainsi la mise en place d'espaces non mixtes réservés aux garçons afin que ceux-ci puissent fabriquer collectivement leur masculinité – ce qui nous apparaît encore une fois une survalidation des stéréotypes de la masculinité naturelle et dominante.

entre les sexes seraient en train de se renverser et que les hommes seront bientôt en position de subordination sociale devant les femmes (Rosin, 2013). Même certaines publications gouvernementales sur la réussite scolaire, comme le *Portrait social du Québec* (2001) de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ), laissent entendre que les inégalités de sexe seraient sur le point d'être renversées :

Au Québec, la situation a évolué depuis une vingtaine d'années, à tel point que le profil scolaire de la population active est **sur le point de basculer** et d'entraîner une redéfinition importante des rôles sociaux de la population de chaque sexe (ISQ, 2001, p. 205)⁵⁴.

Or, les données historiques montrent que les garçons comme les filles ont vu leurs performances scolaires s'améliorer de manière marquée depuis les années 1970, lorsque seulement 50 % des garçons et 60 % des filles obtenaient un diplôme d'études secondaires (Baillargeon, 2012, p. 226). Entre 1980 et 2010, le taux de décrochage scolaire avant 20 ans des filles a chuté de 23,6 points de pourcentage, alors que celui des garçons a diminué de 22,3 points. Un écart statistique subsiste toutefois entre les garçons et les filles à travers le temps.

Figure 1 : Taux de décrochage scolaire des garçons et des filles avant 20 ans, Québec, 1980-2010, en %



54 Nous soulignons.

Selon une publication de l'ISQ sur la scolarisation et la diplomation au Québec parue en 2010, le pourcentage de garçons décrocheurs âgés de 17 à 19 ans serait passé de 36,47 % en 1979 à 18,23 % en 2007 (ISQ, 2010, p. 125). La situation des garçons est donc en constante amélioration, mais les filles ont amélioré la leur de manière encore plus rapide. Lorsque l'on compare le taux d'obtention d'un diplôme d'études secondaires des garçons québécois, de 81 %, à celui des garçons des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), de 76 %, on réalise toutefois que leur situation est meilleure (Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, page consultée le 20 avril 2016). Les filles québécoises seraient ainsi particulièrement performantes, leur taux de diplomation (92 %) étant significativement plus élevé que celui de la moyenne féminine des pays de l'OCDE (84 %). En posant ces faits, il n'est pas question de sous-estimer l'importance de la réussite scolaire des garçons, mais plutôt de l'ancrer dans des explications sociologiques, en considérant notamment la valeur différenciée des diplômes, les disparités socioéconomiques et les modèles stéréotypiques de genre, qui offrent les meilleures compréhensions de la situation.

La valeur des diplômes différenciée selon le sexe

La persévérance féminine est rarement mise en contexte. Lorsque l'on s'interroge sur ses fondements, il apparaît rapidement que celle-ci n'est pas l'effet d'une discrimination du système scolaire envers les garçons, mais plutôt de deux phénomènes croisés. D'une part, la socialisation traditionnelle des filles les amène à développer les attitudes nécessaires à la réussite scolaire. Un document produit par le Conseil supérieur de l'éducation rappelait déjà en 1999 l'importance de considérer le rôle du développement des compétences interactionnelles chez les filles, qui soutient leur autonomie, leur contrôle, leur sens des responsabilités et leur capacité à décrypter et à devancer les attentes des adultes afin de s'y conformer (CSE, 1999). D'autre part, la persévérance scolaire des filles doit aussi être comprise comme une manière de contourner les obstacles du milieu professionnel, car l'absence de diplôme d'études secondaires est particulièrement pénalisante économiquement pour les filles, qui n'ont alors accès qu'à des emplois de piètre qualité n'offrant qu'une très faible rémunération si on les compare avec les emplois occupés majoritairement par les hommes sans diplôme.

Tableau 9: Revenu après impôt moyen selon le sexe et le niveau de scolarité, Québec, personnes âgées de 25 à 54 ans, 2005

Certificat ou diplôme	Femmes	Hommes	Ratio femmes-hommes
Aucun certificat ou diplôme	16 423 \$	23 740 \$	69,2 %
Certificat d'études secondaires	23 506 \$	30 382 \$	77,4 %
Diplôme d'apprenti ou d'école de métiers	22 180 \$	30 961 \$	71,6 %
Diplôme collégial non universitaire	28 420 \$	35 724 \$	79,6 %
Certificat, diplôme ou grade universitaire	36 712 \$	46 801 \$	78,4 %
Tous les niveaux de scolarité	27 295 \$	34 468 \$	79,2 %

Sources: Ruth Rose (2013). *Les femmes et le marché du travail au Québec: portrait statistique de 2013*, tableau 4.10., p. 59.

Ainsi, la rentabilité du diplôme n'est pas la même selon le sexe, les garçons ayant beaucoup moins d'intérêt économique à prolonger leurs études que les filles. Une recherche dirigée par Pierrette Bouchard (et al. 2003) portant sur 20 familles québécoises composées d'un frère et d'une sœur fréquentant la même école secondaire a confirmé l'importance de la scolarisation chez les filles, qui y voient l'occasion de subvenir à leurs besoins et de sortir des rôles traditionnellement réservés aux femmes. En milieu populaire, le fait qu'une plus grande proportion de mères occupent un emploi à temps partiel ou restent à la maison semble renforcer cette volonté des filles de devenir plus indépendantes, notamment par l'acquisition de diplômes (Bouchard et al., 2003).

Il apparaît donc fondamental de dresser un portrait plus élaboré et complet de la réussite scolaire. À cet effet, le guide *Persévérer dans l'égalité!* produit par le Réseau réussite Montréal et Complice – Persévérance scolaire Gaspésie-Les Îles (Guerry et William, 2016) nous semble un outil complet et bien réalisé. À l'intention des intervenantes et des intervenants des milieux scolaires et communautaires, ce guide aborde de manière claire et contextualisée l'enjeu du décrochage scolaire au Québec. Il n'oppose pas la réussite des garçons et des filles, mais montre bien en quoi les approches pédagogiques naturalisant les besoins des deux sexes ne permettent pas de soutenir la réussite scolaire, ni des garçons ni des filles. Par son exhaustivité et sa facilité d'utilisation, ce guide nous paraît un bon exemple de ce qui devrait être proposé au personnel du milieu scolaire pour le soutenir dans ses efforts pour la réussite scolaire. Un outil similaire devrait, selon nous, remplacer le guide actuellement accessible sur le site du ministère de l'Éducation, *Filles et garçons... Accordons-nous!* (Bernier, 2004), qui présente plusieurs lacunes – notamment l'absence d'information sur les inégalités entre les sexes et le rôle de l'école et du personnel enseignant dans leur reproduction. Certains passages sont d'ailleurs particulièrement problématiques: on y affirme par exemple que l'ensemble des métiers sont aujourd'hui accessibles à toutes et à tous, sans mention des obstacles structurels qui font en sorte que les garçons et les filles se trouvent toujours en majorité dans des filières distinctes et à valeurs différenciées (Bernier, 2004, p. 12).

Il faut ainsi appréhender le phénomène de la réussite scolaire dans toute sa complexité, en intégrant la question des conditions de travail différenciées selon le sexe à la sortie des bancs d'école. La plus grande nécessité pour les filles de posséder un diplôme pour accéder à des conditions de travail et de revenu permettant de vivre hors de la pauvreté est certainement un des facteurs qui expliquent l'écart de réussite observé entre les sexes. De même, la socialisation de genre, qui éloigne les garçons des activités de lecture et exigeant de grands efforts de concentration, d'attention et de calme, est responsable des différences de genre qui construisent le rapport différencié à l'école et aux apprentissages scolaires selon le sexe. Naturaliser ces différences n'est pas seulement erroné; cela contribue à accentuer les problèmes vécus par les garçons. Le Conseil s'inquiète donc de l'absence de cette perspective dans plusieurs publications officielles et médiatiques ainsi que dans les représentations des enseignantes et des enseignants interrogés dans le cadre de son enquête.

La situation socioéconomique des élèves: le principal enjeu

Cette insistance sur les difficultés des garçons à l'école invisibilise de surcroît la catégorie d'élèves qui réussit véritablement moins bien à l'école, soit celle des jeunes issus des milieux socioéconomiquement précaires. En effet, plusieurs travaux ont montré que ce ne sont pas tous les garçons qui sont davantage en situation d'échec que les filles, mais d'abord ceux des milieux populaires (Pelletier, 2005; Duru-Bellat, 2004; St-Amant, 2007). Cette réalité est d'ailleurs malheureusement elle aussi complètement absente des réponses des personnes ayant rempli notre questionnaire, qui insistent massivement sur la situation des garçons.

Une étude du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport réalisée en 2005 a pourtant abouti au même constat: la situation socioéconomique de l'élève a plus d'influence sur sa réussite scolaire que son sexe. Selon cette étude, les deux variables les plus déterminantes dans la non-réussite scolaire des élèves sont le niveau de scolarité de la mère et le taux d'inactivité des parents sur le marché du travail (Pelletier, 2005, p. 2). En examinant plus précisément quatre indicateurs de la réussite scolaire, cette étude conclut ceci :

[...] s'il existe un écart de réussite entre les garçons et les filles, il apparaît moins important que celui qui oppose les élèves en fonction du milieu socioéconomique d'où ils sont issus. D'autre part, l'écart entre les garçons et les filles tend à s'amenuiser lorsque les élèves sont issus d'un milieu favorisé et à s'accroître plus ce milieu est défavorisé. Enfin, il ressort, en corollaire, que l'environnement socioéconomique de l'élève exerce davantage d'effet sur la réussite des garçons que sur celle des filles (Pelletier, 2005, p. 23).

Les écarts de réussite se situent en outre d'abord en français, ce que St-Amant (2007, p. 96) explique notamment par les différences d'habitudes de lecture. L'accès aux livres serait plus difficile et la pratique de la lecture moins encouragée chez les garçons de milieux socioéconomiques

défavorisés. De plus, les garçons des milieux aisés subiraient moins de pressions que les jeunes des milieux populaires à se conformer aux stéréotypes associés à leur sexe qui nuisent à la réussite scolaire (Bouchard et St-Amant, 1996). En effet, certaines conceptions stéréotypées de la masculinité éloignent les garçons des milieux populaires des comportements rentables en milieu scolaire (habitudes de travail, calme, capacité d'attention et d'écoute, etc.).

Alors que plusieurs discours encouragent un retour vers des activités et des comportements typiquement masculins pour aider les garçons, les recherches montrent que les élèves qui réussissent le mieux sont ceux qui parviennent à prendre une certaine distance par rapport aux définitions stéréotypées de la masculinité et de la féminité. Pour encourager la réussite scolaire de chaque enfant, il serait ainsi beaucoup plus efficace de valoriser les activités pédagogiques qui déconstruisent ou qui transgressent les stéréotypes de sexe plutôt que celles qui viennent les renforcer. D'autres études (Gagnon, 2006; Zazzo, 1993) ont constaté que les stratégies utilisées par les jeunes qui réussissent à l'école sont les mêmes pour les deux sexes (vigilance sélective, attention durable, autonomie, participation active). Considérant que les garçons et les filles sont loin d'être des groupes homogènes, le Conseil est d'avis que les programmes visant à améliorer la réussite scolaire devraient miser sur le développement de ces stratégies par l'ensemble des élèves, particulièrement ceux issus de milieux familiaux moins privilégiés et moins scolarisés.

3.4 L'enjeu de la mixité et de la non-mixité

L'école a longtemps été définie par les sociologues de l'éducation comme une des institutions responsables de la reproduction des inégalités sociales, surtout socioéconomiques. Cette perpétuation, l'école l'aurait favorisée en gardant étanches les frontières entre les classes populaires et privilégiées, mais aussi en imposant des modes de pensée et de fonctionnement privilégiant les enfants des classes sociales dominantes (Bourdieu et Passeron, 1964; 1970). L'exclusion des femmes des programmes, diplômes et écoles permettant d'accéder aux professions et aux savoirs monopolisés par les hommes a aussi été un moyen de maintenir les inégalités entre les sexes (Baudelot et Establet, 1992; Mosconi, 2004). Néanmoins, le rôle de l'accès des femmes à l'éducation supérieure mixte dans la diminution des inégalités entre les sexes tout au long du XX^e siècle a amené plusieurs auteurs à nuancer les analyses qui faisaient de l'école un simple vecteur de reproduction des inégalités (Duru-Bellat, 2010). En effet, ce n'est pas le seul accès à l'éducation qui a changé l'équilibre entre les sexes, mais bien l'accès à la mixité scolaire, qui a permis d'acquérir globalement les mêmes savoirs, compétences et diplômes. Ainsi, la mixité est devenue un enjeu ayant une place privilégiée dans l'univers symbolique de la lutte pour l'égalité entre les sexes. D'un côté, les féministes se battent depuis longtemps pour que les femmes puissent accéder à des espaces traditionnellement masculins (politique, droit, entreprises, universités, etc.), afin que ces lieux deviennent réellement mixtes. D'un autre côté, les débats

entourant l'importance de certains espaces non mixtes ont ces dernières années été nombreux au sein même du mouvement féministe, un argument voulant que l'accès à de tels lieux sécuritaires permette à des femmes de s'exprimer librement et de partager leurs expériences tout en favorisant leur autodétermination.

Dans l'espace public en général, alors que la mixité scolaire s'était installée de manière relativement consensuelle depuis les années 1960 au Québec, elle a été remise en question ces dernières années par des personnes inquiètes de la réussite scolaire des garçons. Il est ainsi actuellement assez fréquent de voir diffuser dans les médias des articles ou des reportages proposant un retour vers une séparation (totale ou partielle) des filles et des garçons à l'école, afin de lutter contre le décrochage des garçons.

Les réponses du personnel enseignant québécois à notre questionnaire montrent un appui relatif à l'idée d'un retour vers des activités ou des classes non mixtes.

Tableau 10: Taux d'appui à la non-mixité selon le sexe et l'ordre d'enseignement

Tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec les idées suivantes:	Hommes		Femmes	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Les classes non mixtes pour garçons	26,7 %	31,3 %	18,7 %	22,2 %
Total (<i>n</i> = 312)	28,6 %		19,7 %	
Les classes non mixtes pour filles	26,7%	27,1%	17,3%	22,2%
Total (<i>n</i> = 312)	27 %		19,3 %	

Le Tableau 10 indique que l'appui à la non-mixité est ainsi légèrement plus élevé pour les garçons que les filles et qu'il est plus important chez le personnel enseignant du secondaire, particulièrement masculin. Il est également intéressant de noter que ce ne sont pas les mêmes personnes qui sont d'accord avec les deux propositions. Ainsi, la non-mixité chez les filles est surtout préconisée par les répondantes et répondants du premier cycle du secondaire, alors que pour les garçons, elle l'est davantage par le personnel du deuxième cycle du secondaire et du début du primaire. De cela ressort une perception selon laquelle la non-mixité est une manière de remédier aux difficultés scolaires chez les garçons, particulièrement à la fin du secondaire (période cruciale dans le décrochage scolaire) et à l'entrée au primaire.

Par ailleurs, l'entrée au secondaire semble perçue comme une période plus éprouvante chez les filles⁵⁵. L'effet de la mixité et de la non-mixité scolaire sur les filles a même fait l'objet de débats entre sociologues de l'éducation féministe. On affirmait, d'un côté, que la mixité était nécessaire à l'accès des femmes aux espaces traditionnellement masculins (Mosconi, 2004) et, de l'autre, que la non-mixité avait des effets bénéfiques sur la confiance en elles des filles dans les domaines historiquement interdits, comme les sciences et les techniques (Duru-Bellat, 2010). Si ces défenses de la non-mixité pour les filles ne s'appuient pas sur des conceptions naturalistes des différences entre les sexes, ce n'est pas le cas de la plupart des autres propositions allant en ce sens.

L'avis du Conseil supérieur de l'éducation (1999) intitulé *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles* illustre la force du recours au naturalisme de genre quand vient le temps de justifier la mise en place d'une certaine forme de non-mixité. Ainsi, malgré l'importance accordée à la socialisation en tant que facteur explicatif des différences perçues entre les garçons et les filles dans la première partie de l'avis, les recommandations finales sont plutôt fondées sur des préférences présumées naturellement différentes chez les femmes et les hommes, qui viennent justifier une non-mixité partielle :

[...] il y aurait peut-être lieu d'envisager aussi, à titre expérimental, certaines solutions « techniques » comme les classes séparées pour certaines matières, en particulier pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, puisque c'est là que l'écart de réussite entre les garçons et les filles apparaît comme étant le plus important. De même, il faut envisager la possibilité de fournir aux garçons et aux filles l'occasion de pratiquer de manière séparée certaines activités parascolaires ou pour s'entretenir entre eux sur les sujets qui les pré-occupent (CSE, 1999, p. 72-73).

Malheureusement, cette solution fondée sur de fausses croyances, qui continue de laisser croire à l'homogénéité des garçons et des filles et surtout qui ne tient pas compte du grand nombre d'heures passées entre jeunes de même sexe dans l'espace scolaire, a eu des échos concrets dans les années qui ont suivi.

Depuis le début des années 2000, il y a eu plusieurs tentatives de mise en œuvre de classes réservées aux garçons au Québec. Par exemple, deux classes expérimentales ont été ouvertes à l'école primaire aux Quatre-Vents de Rivière-aux-Renards, en Gaspésie, en 2002 et en 2003.

55 Pour expliquer cette perception du personnel enseignant, des spécialistes de la santé mentale chez les jeunes affirment que les filles, au moment du passage du primaire au secondaire, présentent une hausse marquée des symptômes dépressifs liés à la puberté. Selon Diane Marcotte, professeure au Département de psychologie et directrice du Laboratoire de recherche sur la santé mentale des jeunes en contexte scolaire de l'UQAM, ce phénomène s'expliquerait notamment par le stress occasionné par la puberté et le développement d'une mauvaise image corporelle affectant l'estime de soi, surtout présent chez les filles (Marcotte, 2013; Bélanger et Marcotte, 2011). Les filles seraient également plus sensibles que les garçons aux discontinuités de leurs réseaux sociaux, particulièrement vécues lors de la transition primaire-secondaire (Mizelle et Mullins, 1997).

Ce projet a toutefois été abandonné après deux ans d'expérimentation par manque de résultats concluants (Bureau d'approbation du matériel didactique, 2004). Quelques initiatives de classes non mixtes pour filles ont également vu le jour. Par exemple, la Linden School⁵⁶, une école non mixte pour filles, a vu le jour en 1993 à Toronto afin d'offrir aux filles un environnement intellectuel et relationnel inspiré de la notion de *care*, jugée favorable à l'augmentation de la confiance en soi et du leadership des filles. Bien que l'intention de cette initiative soit de soutenir le développement des filles, force est d'admettre qu'elle ne fait que consolider les conceptions naturalistes des différences de sexe, notamment en renforçant l'association des femmes avec le *care* et les soins. Au Québec, des périodes d'activités spéciales réservées aux garçons, généralement orientées autour de la pratique sportive et des nouvelles technologies⁵⁷, participent à leur tour au renforcement de la croyance voulant que ces activités soient naturellement associées aux garçons. Les évaluations de ces initiatives locales sont rares, et souvent menées par les promoteurs. Plusieurs recherches, en contrepartie, ont démontré qu'il n'était pas possible d'établir un lien entre la non-mixité et la performance scolaire des garçons, comme nous l'avons déjà mentionné (Tondreau, 2014; Smyth, 2010; Bureau d'approbation du matériel didactique, 2004).

En effet, depuis les années 1970 et 1980, les résultats des recherches réalisées à travers le monde afin de déterminer l'impact de la non-mixité sur la réussite scolaire des garçons et des filles (Smyth, 2010; Epstein *et al.*, 1998) ne sont pas concluants. Bien qu'ils varient d'une étude à l'autre, notamment en raison des contextes particuliers dans lesquels les études s'inscrivent (écoles confessionnelles, historique du milieu scolaire, tradition de non-mixité, etc.), il existe peu de consensus autour de l'avantage de la non-mixité sur la performance scolaire des filles comme des garçons (Smyth, 2010). Certaines études montrent que la non-mixité peut être bénéfique pour la réussite scolaire de certaines catégories d'élèves : les filles en sciences et mathématiques, ou les jeunes issus de classes sociales défavorisées ou de minorités ethniques (Smyth, 2010). Toutefois, une méta-analyse recensant 184 études, regroupant environ 1,6 million d'élèves, démontre que la mixité ou la non-mixité dans une classe n'aurait aucun effet significatif sur les résultats scolaires des élèves (Pahlke, Shibley Hyde et Allison, 2014).

Au Québec, un rapport du ministère de l'Éducation sur la réussite scolaire des garçons publié en 2004 souligne des effets négatifs observés chez les garçons dans les contextes de non-mixité, tels qu'un risque de diminution des attentes envers eux et une réactivation des stéréotypes de sexe (Bureau d'approbation du matériel didactique, 2004, p. 17-18). Tondreau (2014), pour sa part, évoque les risques suivants : celui qu'une non-mixité encourage une plus grande

56 Voir le site Internet de l'école : <http://bit.ly/2fz5FEB>.

57 On peut ici penser à l'exemple particulièrement révélateur de l'école secondaire de la Ruche de Magog, qui a organisé en 2003 une journée exclusivement masculine, appelée le « Gars Show », dans le but explicite d'intéresser les garçons à l'école. Alors que les filles ont été exclues de l'école et invitées à aller au cinéma, les garçons ont eu droit à des présentations de maniement d'une pelle mécanique et d'une semi-remorque, ainsi qu'à une manœuvre d'un tank par l'armée, selon une vision extrêmement stéréotypée et limitée de ce qui doit intéresser les garçons. Cette activité, qui a coûté plus de 11 000 \$ à l'établissement scolaire, a été soutenue par le ministre de l'Éducation de l'époque, M. Pierre Reid.

expression de comportements homophobes envers ceux qui répondent moins aux modèles masculins attendus et celui qu'elle mène à une gestion plus autoritaire des problèmes comportementaux. Les activités non mixtes qui mettent en avant une forme rigide de la masculinité ne seraient donc pas seulement vaines quant à l'augmentation des performances scolaires des garçons, mais surtout potentiellement nuisibles dans la construction identitaire de ces derniers. D'ailleurs, selon la vaste enquête menée par Line Chamberland (*et al.*, 2010) auprès de 2747 jeunes des deux sexes fréquentant les écoles secondaires québécoises, les agressions homophobes seraient plus susceptibles de survenir dans les contextes non mixtes de sports d'équipe masculins.

Il est toutefois important de ne pas rejeter de manière unilatérale la non-mixité, qui, dans certains contextes très précis, peut véritablement soutenir la lutte contre les inégalités. Ainsi, lors des cours d'éducation à la sexualité par exemple, des cercles de discussion réservés aux garçons ou aux filles pourraient encourager une prise de parole et un partage d'expériences ou de réflexions plus difficiles à assumer en contexte de mixité, mais utiles dans le développement d'une vision égalitaire de la sexualité et des relations entre les sexes. La vigilance demeure toutefois de mise, pour s'assurer que ces contextes non mixtes servent une éducation égalitaire plutôt qu'une accentuation des inégalités et de la naturalisation des différences entre les sexes.

D'ailleurs, il y a lieu de se préoccuper de la multiplication des options particulières dans les écoles publiques, qui peuvent être autant d'occasions de réintroduire des formes de non-mixité relative dans l'espace scolaire. Puisque la socialisation différenciée selon le sexe amène les filles et les garçons à développer des champs d'intérêt différents, certains programmes spécialisés affichent des inscriptions féminines et masculines tout à fait déséquilibrées. Par exemple, dans une commission scolaire de la région de Québec (Commission scolaire des Découvreurs, 2016), pour l'année 2015-2016, on observe que la plupart des programmes ou concentrations à teneur sportive affichent des taux d'inscriptions masculines supérieurs à 70 % (football, basketball, hockey, multisports, escrime). C'est particulièrement le cas pour les programmes liés au football et au hockey, où les garçons représentent de 98 à 100 % des inscrits. À l'opposé, les programmes enrichis (comme le Programme d'éducation internationale) ou les programmes orientés vers les arts sont nettement plus féminins. De plus, certaines concentrations sportives affichent des taux d'inscriptions féminines très importants, comme danse (100 %) et patinage artistique (82 %). Une concentration « multiarts » est composée, quant à elle, de près de 80 % de filles. Le même constat est fait pour une commission scolaire de la Rive-Sud dans la région de Montréal (Commission scolaire Marie-Victorin, 2016), où la plupart des concentrations sportives affichent un taux de féminité inférieur à 30 %, alors que les concentrations en arts plastiques en affichent un supérieur à 80 %⁵⁸. Il faut s'efforcer de répertorier ces situations et de réorganiser les programmes scolaires afin d'éviter la formation de groupes scolaires non mixtes.

58 D'une école à l'autre, l'organisation des programmes spéciaux ou des concentrations peut différer. Dans certains cas, l'organisation des horaires fait en sorte que les élèves d'un même programme ou d'une même concentration partagent l'ensemble de leurs cours.

Finalement, il importe de rappeler que, même si la coprésence des garçons et des filles nous apparaît comme fondamentale en milieu scolaire, elle est, à elle seule, insuffisante pour faire advenir l'égalité entre les sexes (Morin-Messabel, Ferrière et Salle, 2012; Mosconi, 2004). En effet, puisque le personnel enseignant a des pratiques et des représentations assez stéréotypées tout en adhérant fortement à l'idée que l'égalité serait globalement atteinte au Québec, force est de constater que l'institution scolaire contribue encore aujourd'hui à la reproduction des inégalités entre les sexes. Pour qu'advienne une mixité véritablement égalitaire, il faut donc une action consciente et musclée menée en vue d'éliminer les représentations et les pratiques éducatives inégalitaires à tous les ordres scolaires, ainsi qu'une éducation à l'égalité (autant dans la formation des maîtres que chez les élèves) qui tient compte des inégalités et des différences de genre dans le but de les dépasser ou de les affaiblir. La mixité doit ainsi devenir non pas une contrainte imposée avec laquelle il faut composer, mais plutôt « un moyen d'apprentissage de la citoyenneté » en tant qu'« objet de réflexion » (Zaidman, 1996, p. 16) et un outil pédagogique d'éducation des jeunes à l'égalité. Ces constats sont d'autant plus importants dans le contexte scolaire actuel, où la socialisation entre pairs, qui occupe de nombreuses heures quotidiennes des jeunes, n'est l'objet que de très rares interventions pédagogiques malgré son rôle central dans la construction des identités de genre. Il en sera question dans la section suivante.

3.5 La socialisation entre pairs

Au-delà des relations pédagogiques entre enfants et professeurs, la socialisation des enfants entre eux est également organisée par le genre, malgré la mixité des classes. Dès le début de l'école primaire, d'abord, les enfants tendent à fréquenter des enfants de leur sexe, avec qui ils développent des pratiques et des attitudes de genre stéréotypées. Les garçons apprennent les sports collectifs, utilisent davantage d'espace commun dans leurs jeux et se construisent un univers symbolique peuplé de personnages violents, forts, irréels, actifs et créatifs. Pour leur part, les fillettes se préoccupent plus d'esthétique, pratiquent des sports plus individuels, utilisent des espaces plus restreints et se construisent un univers symbolique organisé davantage autour du langage que de l'action, de l'apparence que du pouvoir, de personnages réalistes pour qui l'amour et les relations sont importants. La force du groupe de pairs dans la construction des identités des enfants est colossale :

Très puissante, la norme établie entre pairs dans la cour de récréation et en dehors prend bien souvent le pas sur la norme de l'institution scolaire, et la transmission horizontale des valeurs remporte de nombreuses victoires sur la transmission traditionnelle (Monnot, 2013, p. 150).

Le groupe des pairs s'avère ainsi un agent de socialisation essentiel, appelé à prendre de l'importance au fur et à mesure que les enfants vieillissent (Ruel, 2010). Or, le personnel enseignant négligerait ce mode de socialisation chez les jeunes, selon plusieurs études (Delalande, 2009, 2006;

Gayet, 2003; Vasquez et Martinez, 1990). Les résultats de notre recherche viennent également soutenir ce constat: personne ne soulève le rôle des relations entre jeunes dans l'apprentissage des inégalités de sexe en milieu scolaire, alors que le rôle des adultes, notamment en tant que modèles, est abondamment abordé. Pourtant, lorsque l'on questionne les jeunes sur leurs expériences scolaires, les aspects affectifs et relationnels y sont prédominants, voire plus importants que les aspects du cadre d'enseignement (Vasquez et Martinez, 1990).

Le Conseil est d'avis que la socialisation entre les jeunes à l'école doit faire l'objet d'une sérieuse réflexion, en tant que moyen central d'apprentissage des relations inégalitaires entre les filles et les garçons. Un survol de la notion de socialisation entre pairs nous permettra d'observer plus en détail certains moments de la vie scolaire, notamment les temps de jeu organisé et libre, dans le cadre desquels se développent entre autres les amitiés et les premières relations amoureuses, afin d'y déceler des mécanismes reproduisant les inégalités.

3.5.1 Le grand négligé de l'expérience scolaire: l'aspect des interactions entre jeunes

L'expression « transmission horizontale » désigne de manière plus précise le processus de socialisation qui s'opère entre les jeunes. En côtoyant des personnes de leur âge, les filles et les garçons sont exposés quotidiennement à des réactions positives et négatives selon les comportements, les préférences et les attitudes adoptées :

Les activités conformes aux rôles sexués suscitent des réactions positives (approbation, imitation, participation au jeu), alors que les enfants, et particulièrement les garçons, qui s'engagent dans des activités typiques du sexe opposé reçoivent des réponses négatives (critique, abandon du jeu, détournement de l'attention) (Ferrez, 2006, p. 75).

Les jeunes apprennent ainsi à distinguer ce qui relève du masculin et du féminin, à connaître les sanctions résultant du non-respect de ces normes (ou de la transgression de genre), et donc à se comporter globalement selon les attentes associées à leur catégorie de sexe. Selon Guionnet et Neveu (2004), les filles entre elles seraient plus enclines à s'offrir du soutien affectif et à développer des relations collaboratives et prosociales. Pour leur part, les garçons développeraient surtout des relations organisées autour de la confrontation et de l'affirmation de soi (Guionnet et Neveu, 2004; Ruel-Traquet, 2010). La manière de communiquer entre garçons et entre filles serait elle aussi distincte :

Les socio-linguistes repèrent dans les discussions entre garçons et filles des différences également essentielles: entre eux, les garçons s'interrompent, se menacent, se donnent des ordres, se vantent, selon une fonction assez individualiste du langage où chacun cherche à s'affirmer dans le groupe des

pairs. Chez les filles, le langage semble davantage jouer une fonction de lien social, privilégiant le dialogue et l'interactivité, plutôt que l'imposition de soi (Guionnet et Neveu, 2004, p. 55).

La chercheuse Sophie Ruel-Traquet (2010) s'est quant à elle intéressée à la cour d'école comme espace de développement identitaire et d'apprentissage de ces normes de genre chez les enfants de 6 à 11 ans. Elle affirme que les jeunes se construisent une représentation précise du sexe opposé, qui vient renforcer l'identité collective de la catégorie de sexe à laquelle ils appartiennent. Par exemple, les filles perçoivent les garçons comme étant plus agressifs, grossiers et paresseux, alors que ceux-ci se représentent les filles comme étant particulièrement émotives et bavardes. Ces représentations réciproques mènent à la construction d'identités collectives (« nous, les filles »; « nous, les garçons ») en opposition avec ce qui est perçu comme caractérisant le groupe opposé (Ruel-Traquet, 2010).

Toute forme de transgression de ces rôles prescrits provoque chez les filles, mais surtout chez les garçons, des sanctions sociales allant des moqueries aux insultes, voire à l'exclusion. Le groupe de pairs est donc un espace important d'apprentissage de la conformité aux normes associées à la masculinité et à la féminité. Par exemple :

C'est au sein de leur groupe de pairs que les garçons apprennent qu'ils doivent se démarquer, se distinguer des filles : ne pas pleurer, ne pas se plaindre, être forts... Pour eux, tous les comportements qui ne sont pas conformes au code de la masculinité sont attribués aux filles et sources de moqueries possibles (Ruel-Traquet, 2010, p. 130).

Cette pression particulièrement forte liée à la conformité de genre chez les garçons s'explique en grande partie par la dévalorisation historique de ce qui est associé au féminin (modèles, valeurs, attributs et comportements) (Ruel-Traquet, 2010, p. 130). Les garçons vivent ainsi avec la crainte de subir un déclassement, alors qu'il est plus valorisant pour les filles d'accéder aux univers masculins, même si les pressions entourant la conformité de genre sont très fortes pour elles aussi (Bereni *et al.*, 2012; Octobre, 2010; Ruel, 2010) :

Les transgressions féminines, pour peu qu'elles conservent un ancrage dans le sexe d'origine, sont vécues comme des mobilités positives dans la hiérarchie des sexes (sous la rhétorique de l'acquisition de qualités nouvelles), alors que les transgressions masculines sont considérées comme des mobilités négatives dans cette même hiérarchie (sous la rhétorique de l'affaiblissement). Un garçon parmi les filles serait au risque de la contamination; une fille parmi les garçons serait face à la chance de son émancipation (Octobre, 2010, p. 71).

Même si les transgressions de genre rendent souvent nécessaire une forme de compensation, de preuves d'appartenance et de conformité à d'autres attentes de genre pour les filles, il n'en demeure pas moins que le « garçon manqué » est moins stigmatisé que le « garçon efféminé », et que les stratégies parentales d'évitement de ces transgressions sont plus nombreuses pour les garçons (Octobre, 2010, p. 65). Or, l'école peut offrir un cadre où la transgression est organisée, notamment à travers le cursus scolaire et des activités parascolaires qui permettent aux jeunes de travailler des habiletés et des attitudes qu'ils sont moins susceptibles de développer selon leur sexe. Notre étude a d'ailleurs révélé une forte adhésion à la proposition de réintroduire des cours ou des espaces permettant la transgression de genre chez les jeunes : les habiletés de *care* (travail domestique et parental) plus développées dans la socialisation des filles et les habiletés techniques et manuelles plus présentes dans celle des garçons. Ces deux possibilités de transgression de genre ne sont que des exemples, importants, parmi d'autres qui pourraient concerner les habiletés relationnelles, émotives, compétitives, de négociation, etc.

Tableau 11 : Taux d'appui à la réintroduction d'activités de transgression dans les programmes selon le sexe et l'ordre d'enseignement

Tout à fait ou plutôt d'accord avec les idées suivantes :	Hommes	Femmes	Primaire	Secondaire
Réintroduction des cours sur le travail parental et domestique	83,6 %	70,8 %	72,4 %	75,4 %
Total (n = 277)	73,6 %			
Réintroduction des cours sur le travail manuel et technique	82,5 %	84,6 %	85,6 %	82,8 %
Total (n = 310)	84,2 %			

Il est intéressant de constater que cette adhésion est toutefois moins forte pour les cours sur le travail parental et domestique (73,6 %) que pour ceux sur le travail manuel et technique (84,2 %), ce qui laisse croire à une plus grande hésitation, particulièrement visible chez les femmes de notre échantillon, devant la transgression masculine vers des activités traditionnellement féminines. Néanmoins, cet appui du personnel enseignant nous amène à penser que la réintroduction de contenus et d'activités élargissant les formes de savoirs transmis dans l'espace scolaire serait bien accueillie par les acteurs et les actrices du milieu scolaire.

3.5.2 Les espaces de socialisation entre pairs

Quotidiennement, les jeunes se retrouvent en situation de relative liberté dans l'espace scolaire, par exemple dans la cour d'école lors de la récréation (Delalande, 2005, p. 25). La transmission horizontale s'opère aussi dans des espaces plus organisés, comme la salle de classe, le service

de garde ou les activités sportives. Ces moments de socialisation entre pairs moins encadrés par les enseignements formels sont encore considérés comme accessoires (résiduels) dans la journée scolaire, mais ils occupent pourtant de trois à cinq heures et demie de la journée de plusieurs élèves. En effet, nombre de parents, majoritairement en emploi, déposent leurs enfants à l'école avant le début de la journée scolaire et les reprennent après la journée de travail, soit bien après la fin des cours. Ainsi, plusieurs enfants passent presque autant de temps au service de garde ou en activités parascolaires au sein de l'école qu'en classe.

Les contextes ludiques libres

Pour la chercheuse française Julie Delalande, la cour d'école représente un des rares espaces où les enfants sont laissés à eux-mêmes sans être encadrés par les règles dictées par les adultes (Delalande, 2005). Le personnel scolaire y est présent, mais surtout afin de surveiller les élèves et d'éviter les accidents. Cet espace n'est ainsi pas perçu par les adultes comme devant faire l'objet d'un regard pédagogique, comme le démontre d'ailleurs l'absence de mention de celui-ci dans les réponses aux questions ouvertes de notre étude.

Pourtant, dans les questions fermées, les personnes interrogées ont été nombreuses à affirmer encourager les élèves des deux sexes à jouer ensemble dans la cour d'école, particulièrement les enseignantes.

Tableau 12: Encouragement de la mixité dans la cour d'école, selon le sexe et l'ordre d'enseignement

	Hommes		Femmes	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Disent encourager toujours ou souvent les garçons et les filles à jouer ensemble dans la cour d'école	40,0 %	50,0 %	70,2 %	74,1 %
Total (<i>n</i> = 199)	45,2 %		70,8 %	

Il est surprenant de voir les personnes enseignant au secondaire, beaucoup moins impliquées dans les périodes libres des élèves qu'au primaire, affirmer soutenir la mixité dans la cour d'école. Évidemment, il faudrait valider ces réponses par des observations directes sur le terrain, afin de vérifier si ces intentions d'encouragements se traduisent en actes concrets.

Cette validation paraît d'autant plus nécessaire que les recherches scientifiques montrent bien que la cour d'école s'organise encore beaucoup plus autour de la séparation des élèves selon leur sexe que la salle de classe, où la mixité obligatoire force des interactions fréquentes entre les garçons et les filles. Ainsi, les garçons et les filles auraient tendance à se réunir en groupes non mixtes lorsqu'ils sont laissés à eux-mêmes, ce que plusieurs appellent la « ségrégation spontanée » (Monnot, 2013; Zaidman et Sluys, 2000).

Le sociologue français Patrick Rayou (1999) a remarqué que les garçons occupaient essentiellement le centre de la cour, avec des jeux plus agressifs et physiques (comme le ballon), tandis que les filles se dispersent dans sa périphérie. Les activités pratiquées sont elles aussi fortement différenciées. Les garçons sont plus actifs et leurs jeux sont plus rudes et mobilisent plus d'espaces que ceux des filles, qui elles se rassemblent en plus petits groupes pour pratiquer des jeux plus statiques et orientés autour du dialogue (Monnot, 2013). Ainsi, ce contexte de liberté laisse une grande place à la production et à la reproduction des stéréotypes de sexe en milieu scolaire. Bien que très peu de recherches sur les rapports entre garçons et filles dans les cours d'école québécoises existent, il est possible, à partir d'observations quotidiennes d'une école de la Capitale-Nationale à l'heure de la rentrée matinale, de soutenir que ces grands axes de différenciation des pratiques des filles et des garçons dans les cours d'école valent également pour le Québec.

Parallèlement à cette séparation entre les filles et les garçons, la cour d'école sert aussi de lieu où les jeunes des deux sexes apprennent à se côtoyer, « par une relation basée sur l'évitement, le côtoiement, voire la provocation » (Delalande, 2005, p. 31). Lorsque les jeux mixtes s'organisent spontanément, la socialisation de genre se poursuit: « Les enfants apprennent et éprouvent [alors] la différence et la hiérarchie entre les sexes (comme dans les jeux où les garçons "embêtent", parfois par des "coups" portés physiquement, ou "poursuivent" les filles pour les embrasser » (Bereni *et al.*, 2012, p. 154). Le personnel enseignant est très peu outillé pour intervenir dans ce contexte et favoriser l'apprentissage de relations non stéréotypées, notamment à travers l'encouragement à la transgression de genre et à la mixité égalitaire.

Les contextes ludiques organisés

Bien que la socialisation entre les jeunes s'effectue en grande partie hors du regard des adultes, certaines interactions entre eux sont plus étroitement encadrées que d'autres, comme les activités sportives en milieu scolaire, que ce soit lors des cours d'éducation physique ou des activités parascolaires. Les préoccupations croissantes autour de l'obésité, des maladies cardiovasculaires et de l'adoption de saines habitudes de vie font que l'activité physique devient, depuis quelques années, un élément central de la culture scolaire. En effet, celle-ci n'est plus seulement confinée aux cours d'éducation physique et à la santé, mais se transforme en priorité pour tout le milieu scolaire: « [...] la responsabilité d'inciter les élèves à être actifs et à adopter de saines habitudes de vie n'est pas du seul ressort des enseignants de cette discipline. Elle incombe à toute l'équipe-école ainsi qu'aux parents et à la communauté » (MEES, 2013).

Pourtant, le type d'activités sportives privilégié par les jeunes se distingue encore fortement selon le sexe. Les garçons s'intéressent surtout aux sports d'équipe qui valorisent la compétition et la confrontation, où le principal enjeu est de dominer l'espace de son adversaire, tandis que les filles se dirigent plutôt vers des sports individuels où le principal objectif de performance relève du dépassement personnel (Davisse, 2006). Un plus grand nombre d'entre elles, par ailleurs, s'intéressent aux activités artistiques et culturelles plutôt qu'aux activités sportives, comme le révélaient plus haut les statistiques d'inscription dans les programmes spécialisés. Ces préférences s'expliquent notamment par la pression du groupe de pairs, qui fait par exemple de la pratique sportive et de l'exercice de la force physique un critère d'admission dans certains groupes de garçons (Bouchard *et al.*, 2000, p. 81).

Le fait de se conformer aux codes explicites ou implicites du groupe de sexe renforce certaines compétences ou attitudes. Par exemple, posséder un tempérament compétitif ou de leader permettra à un garçon d'être accepté plus rapidement dans une équipe sportive, et par conséquent dans un groupe d'amis. Les sports valorisés chez les garçons et chez les filles participent également à la constitution d'un rapport à l'espace et au corps différent : les filles seront encouragées à développer de la grâce, de la retenue et de l'harmonie dans un espace restreint, alors que les garçons seront renforcés dans le développement de leur virilité, de leur force et de leur assurance dans un contexte de forte mobilité spatiale (Bereni *et al.*, 2012).

Les cours d'éducation physique en milieu scolaire s'avèrent une occasion idéale de déconstruire ces particularités traditionnelles en permettant le développement chez les garçons comme chez les filles d'aptitudes physiques et spatiales similaires. Il faut toutefois tenir compte du fait que le sport est encore un territoire typiquement investi par les hommes : on n'a qu'à penser aux institutions sportives officielles et aux représentations médiatiques du sport, presque exclusivement masculines. Les jeunes garçons y sont donc aussi plus à l'aise, et s'y investissent davantage que les filles en dehors du cadre scolaire (Lentillon et Trotin, 2005). De plus, en contexte de mixité sportive, les filles seraient plus passives, se sentiraient moins à l'aise et plus inutiles que les garçons (Davisse, 2010).

Sur cette question, il est de la responsabilité de l'école, malgré l'importance du groupe de pairs, de créer les conditions nécessaires pour changer une culture sportive qui favorise encore les garçons. Ainsi, le fait de limiter les activités non mixtes et d'encourager la présence de garçons et de filles dans les sports typiquement associés au sexe opposé donne la possibilité aux filles sportives de rivaliser avec les garçons en s'appropriant une part du territoire sportif. Cela permet aussi aux garçons moins sportifs d'être plus libres de leurs choix en leur donnant accès à un éventail d'activités physiques moins stéréotypées, ce qui réduit par le fait même la stigmatisation à leur endroit (Davisse, 2010). Malheureusement, à l'heure actuelle, peu d'outils et de formations aident les intervenants en milieu scolaire à encourager une socialisation égalitaire dans le sport.

Par exemple, Kino-Québec, un organisme financé par divers ministères du gouvernement du Québec, a publié en 2013 le guide à l'intention du personnel scolaire intitulé *Ma cour: un monde de plaisir!* pour favoriser un meilleur aménagement et une meilleure animation de la cour d'école. Les outils offerts visent à encourager la participation de tous les jeunes, à les faire bouger davantage et à gérer de manière plus efficace les situations problématiques qui pourraient s'y dérouler⁵⁹. Cette publication comprend notamment une banque d'idées de jeux adaptés au contexte de la cour d'école. Bien que ce guide soit intéressant du point de vue de la promotion de l'activité physique chez les jeunes, on n'y trouve rien sur les relations entre garçons et filles, sinon pour proposer des modes de formation des équipes qui incluraient l'alternance ou la sélection de toutes les filles, puis des garçons. Les espaces de jeu sont divisés en trois aires qui risquent de consolider la séparation des sexes et la mise à la marge des activités privilégiées par les filles. Ainsi, le guide suggère une aire pour les jeux collectifs (drapeau, soccer, hockey-balle, basketball), une autre pour les jeux individuels ou les petits groupes (marelle, élastique, ballon poire, corde à sauter ou espace pour danser) et une aire de repos et de socialisation (comprenant des tables et des arbres). Il est précisé que « ces espaces sont très prisés par les élèves plus vieux, notamment par les filles ».

Le Conseil est d'avis qu'il n'est pas suffisant de prendre acte des « préférences » des filles et des garçons, et que la cour d'école doit devenir un espace de socialisation égalitaire qui encourage les enfants à s'initier à des activités et à des sports généralement associés à l'autre sexe. De plus, il aurait été pertinent, par exemple, de trouver dans le guide quelques astuces sur la manière de former des équipes sans reproduire de la discrimination ou d'intervenir pour favoriser des relations égalitaires entre les garçons et les filles. Kino-Québec a d'ailleurs produit un rapport sur la question de l'activité physique des jeunes filles (Dugal, 1998) dont différents axes pourraient être pris en compte dans la trousse *Ma cour: un monde de plaisir!*.

L'amitié, l'amour et la sexualité: l'apprentissage de normes relationnelles genrées

Pour les jeunes, les aspects affectifs de l'expérience scolaire occupent une place fondamentale (Vasquez et Martinez, 1990). Les premiers pas en matière d'amitié et de relations amoureuses s'accompagnent du développement de formes de savoirs sur la façon d'interagir plus intimement avec les personnes de son sexe ou du sexe opposé. Les premiers contacts avec l'amour et la sexualité permettent également de se situer dans ce qui est acceptable, agréable, possible ou valorisé, notamment par le biais du regard de ses pairs sur ses propres discours et comportements. Ces apprentissages sont toutefois encore aujourd'hui fortement marqués par les stéréotypes sexuels et des codes de la séduction hétérosexuelle qui démontrent la persistance des inégalités de sexe sur le terrain de la sexualité et des relations amoureuses. Pensons seulement au double

59 Les membres du personnel scolaire d'écoles primaires du Québec peuvent se procurer le guide complet et les ateliers de formation auprès de Kino-Québec. La banque de jeux est pour sa part accessible au public à l'adresse suivante: <http://bit.ly/2fzMRKZ>.

standard qui pèse sur les adolescentes, dont les comportements sexuels sont jugés plus sévèrement que ceux des garçons. Du côté des garçons, une forte pression est exercée afin qu'ils correspondent à une certaine forme de masculinité dominante; ceux qui ne s'y conforment pas risquent de subir de l'homophobie.

En effet, selon Émond et Bastien Charlebois (2007), la dévalorisation de l'homosexualité et des autres formes d'identités sexuelles minoritaires est omniprésente en milieu scolaire. L'école offre, par ailleurs, encore très peu de modèles inspirants de personnes LGBT (lesbiennes, gaies, bisexuelles et transgenres) dans ses programmes et ses manuels (Maher *et al.*, 2009).

Le rapport de recherche *L'homophobie, pas dans ma cour!*, publié par l'organisme GRIS-Montréal, montre la complexité des formes, souvent subtiles, que peut prendre l'homophobie en milieu scolaire, de même que ses conséquences sur les jeunes. Ainsi, les nombreux mythes et l'ignorance autour de ce phénomène persistent, alors que la plupart des jeunes continuent de vivre du malaise ou de la crainte lorsqu'ils sont aux prises avec des situations homophobes (Émond et Bastien Charlebois, 2007, p. 126). En 2014, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport a d'ailleurs mis en œuvre une campagne de sensibilisation dans le cadre de la Semaine contre l'intimidation et la violence à l'école, sous le thème « Pas de place pour l'homophobie et les stéréotypes sexuels à l'école ». Des guides d'animation et de mises en situation⁶⁰ ont été distribués dans les établissements scolaires afin que le personnel enseignant sensibilise les jeunes, pendant une semaine, à cette question. Or, bien qu'il ne faille pas sous-estimer l'importance de la sensibilisation, la persistance de mythes tenaces autour de l'homophobie chez le personnel scolaire (Émond et Bastien Charlebois, 2007, p. 28) nous invite à penser que ce type d'outil est insuffisant pour lui fournir la compétence nécessaire à l'examen de cette question avec les jeunes. Il appert que, pour former le personnel enseignant sur la diversité sexuelle, l'homophobie et le sexisme, la seule voie structurante est la formation des maîtres qui, elle, permet des apprentissages fondamentaux pour une durée plus longue que quelques heures.

L'étude conduite par Line Chamberland et ses collègues en 2010 démontrent pour sa part que les garçons seraient plus nombreux que les filles à poser des gestes ou à exprimer des paroles homophobes. Ces pratiques, qui sont en général des réitérations de conceptions stéréotypées du masculin et du féminin, vont des blagues aux insultes, en passant par des agressions physiques et l'exclusion sociale. Ils affirment que 74,7 % des jeunes ont été témoins d'au moins une manifestation homophobe (geste ou parole) depuis le début de l'année scolaire et que 32,7 % d'entre eux reconnaissent avoir été l'auteur d'une telle manifestation (Chamberland *et al.*, 2010). Enfin, la recherche d'Émond et Bastien Charlebois (2007) conclut à une plus grande sensibilité et à une

60 Voir la section « Intimidation et violence à l'école » du site Internet du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur : <http://bit.ly/2eU1k2R>.

vigilance supérieure du corps enseignant féminin devant les incidents homophobes, les femmes étant moins socialisées dans des environnements où ceux-ci sont banalisés (comme ceux des sports d'équipe masculins).

L'homophobie n'est pas seulement une expression des inégalités entre les hétérosexuels et les minorités sexuelles, mais aussi une manière de maintenir les conceptions stéréotypées du féminin et du masculin et de la hiérarchie entre les sexes. L'école, en tant qu'espace incontournable d'apprentissage des normes liées à la sexualité et aux relations entre les pairs, doit offrir à tous les jeunes la possibilité d'un développement identitaire positif et exempt de toute forme de violence. Il est donc du ressort des acteurs de l'éducation de mettre en place toutes les ressources et les structures nécessaires afin qu'une telle socialisation harmonieuse et égalitaire entre pairs soit possible. Le Conseil du statut de la femme publiera en 2017 une vaste enquête sur la vie amoureuse et sexuelle des jeunes filles et sur l'éducation à la sexualité égalitaire. En conséquence, nous n'aborderons pas davantage cette question dans le présent avis, sinon pour rappeler l'importance d'inscrire l'éducation à la sexualité dans une éducation plus large à l'égalité.

3.6 Recommandations concernant les pratiques éducatives et les interventions en milieu scolaire dans la socialisation des enfants

Les premières sections du présent avis ont permis de constater, dans les programmes et les manuels destinés aux élèves, tant l'insuffisance des contenus portant sur les femmes et les inégalités de sexe que la persistance de discours légitimant la subordination des femmes et du féminin dans les cultures religieuses. Des recommandations à cet égard ont été formulées en conclusion de la deuxième section.

Notre enquête sur les représentations des inégalités de sexe chez le personnel enseignant nous a permis de constater, dans la troisième section de cet avis, que cette absence de compréhension des inégalités entre les sexes existe également chez les enseignantes et les enseignants. À l'illusion d'offrir un enseignement neutre et égalitaire s'ajoute le fait que près de la moitié des répondantes et répondants croient que l'égalité entre les sexes est atteinte – ou presque – et que les garçons ont des besoins naturels auxquels l'institution scolaire ne répond pas adéquatement. Cela nous amène à croire qu'une formation des maîtres obligatoire sur les inégalités de sexe et de genre à l'école s'impose, surtout dans un contexte où les universités québécoises ont cessé d'offrir les cours élaborés à ce sujet dans les années 1980 et 1990.

En effet, le changement vers l'égalité entre les sexes passe notamment par une action consciente et concertée dans un milieu scolaire qui travaille activement à affaiblir la ségrégation professionnelle des femmes et des hommes, à éduquer les jeunes à des relations égalitaires et saines ainsi qu'à permettre aux enfants d'explorer les activités et les préférences généralement associées à l'autre sexe. À l'heure actuelle, une grande partie des enseignants et des enseignantes

du Québec ne disposent pas des outils nécessaires à la déconstruction de leurs conceptions essentialistes des différences entre les sexes et à la mise en place d'une véritable mixité égalitaire. En conséquence :

- 6. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation d'encourager fortement les facultés d'éducation de toutes les universités québécoises à implanter un cours obligatoire sur les inégalités de sexe et l'éducation à l'égalité dans la formation des maîtres et celle destinée au personnel professionnel travaillant en milieu scolaire (orientation, orthopédagogie, etc.).**

Ce cours devrait présenter dans une perspective plus large la discrimination systémique des femmes dans le milieu scolaire, en abordant notamment son histoire, le rôle de l'école comme agent de socialisation ainsi que les rapports sociaux et les inégalités qui traversent cet espace social. Ce cours devrait également intégrer une réflexion autour du rôle de l'enseignant et de l'enseignante dans la reproduction et la déconstruction de ces inégalités, notamment par ses pratiques et ses stratégies éducatives (interactions en classe, langage utilisé, évaluation, dynamiques entre jeunes, rapports avec les parents, action contre la violence sexiste, etc.).

Par ailleurs, considérant l'importance accordée à la réussite scolaire par le ministère de l'Éducation et les résultats de notre enquête par questionnaire, qui montrent que les différences entre les sexes sont largement perçues comme naturelles par le personnel enseignant :

- 7. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation d'inclure l'analyse différenciée selon les sexes dans les critères de financement des projets et des organismes agissant en persévérance scolaire afin d'éviter la reproduction des stéréotypes et le renforcement des différences entre les sexes. Le ministère devrait également offrir un accompagnement aux organismes sélectionnés afin de les aider à inclure une approche égalitaire.**

Une perspective égalitaire sur la persévérance scolaire met en évidence, sans occulter les filles en situation de difficulté scolaire, l'effet négatif du renforcement des différences stéréotypées entre les sexes sur la réussite scolaire des garçons et des filles. L'importance du milieu socioéconomique et le lien entre le marché de l'emploi et l'obtention des diplômes – qui est un des éléments poussant les filles à demeurer plus longtemps sur les bancs d'école – devraient également être au cœur de la stratégie de lutte contre le décrochage scolaire.

- 8. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que les projets et programmes particuliers élaborés dans chaque école n'aient pas pour effet de réintroduire la non-mixité (et de favoriser le maintien de la ségrégation professionnelle) par le biais de concentrations scolaires organisées autour d'activités investies traditionnellement par un sexe ou l'autre (sports d'équipe, arts, technologies).**

Comme nous l'avons remarqué précédemment, les actions financées par le gouvernement pour combattre les inégalités de sexe en milieu scolaire s'orientent principalement autour de la notion de stéréotype. Or, bien que ces initiatives résultent d'une intention réelle de déconstruire les inégalités de sexe en milieu scolaire, elles apparaissent insuffisantes. En effet, l'importance chez le personnel enseignant de la croyance en une égalité déjà atteinte nous amène à croire qu'il faut réintroduire plus clairement la question des inégalités de sexe, afin que les stéréotypes ne soient pas perçus comme des résidus d'inégalités disparues. Il apparaît nécessaire, afin de favoriser un changement plus important des pratiques éducatives, de susciter la réflexion du personnel enseignant sur les liens entre les inégalités de sexe, ses pratiques et ses représentations.

Bien qu'il soit important de prendre en considération la lutte contre les stéréotypes, nous croyons que ceux-ci ne sont qu'une des conséquences des inégalités entre les sexes, et que leur déconstruction doit donc s'inscrire dans un plan d'action plus large. C'est pourquoi :

- 9. Le Conseil recommande au Secrétariat à la condition féminine d'élargir la perspective d'action en milieu scolaire au-delà de la promotion des modèles égalitaires et de la lutte contre les stéréotypes, pour conscientiser l'ensemble des intervenants aux inégalités structurant encore les pratiques en milieu scolaire et promouvoir la transgression de genre chez les enfants (l'initiation à des activités, pratiques et champs d'intérêt associés à l'autre sexe).**

De plus, il apparaît au Conseil que l'organisation actuelle des journées scolaires, au primaire, laisse aux enfants de nombreux moments hors classe lors desquels la socialisation de genre entre pairs cristallise les relations stéréotypées et inégalitaires entre les sexes, notamment parce que les services de garde en milieu scolaire ne font l'objet d'aucun encadrement quant au contenu de leurs activités. Ces moments – surtout en fin d'après-midi – pourraient être plus investis par le ministère de l'Éducation, au moyen de projets éducatifs favorisant l'apprentissage de savoirs pratiques essentiels à l'éducation à l'égalité, notamment en matière de préparation à la parentalité ainsi que de développement de compétences en soins et en travail domestique et d'habiletés en menuiserie et en mécanique. Ces espaces pourraient compenser une socialisation de genre dans l'espace familial qui amène encore les filles et les garçons à développer des préférences et des habiletés différentes, lesquelles trouvent leur point de chute dans des orientations professionnelles encore fortement stéréotypées. C'est en bas âge, en contexte scolaire, que le gouvernement doit intervenir pour transformer cette situation qui dure depuis longtemps. En conséquence :

- 10. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation de lancer un chantier de travail sur les services de garde en milieu scolaire et les activités parascolaires à l'école afin que soient mises au point de nouvelles formes d'interventions pédagogiques pratiques visant la socialisation égalitaire des garçons et des filles dans les périodes hors classe.**

Listes des recommandations

1. Le Conseil du statut de la femme recommande qu'un comité de travail mixte formé de représentants du ministère de l'Éducation, du Conseil du statut de la femme, du Secrétariat à la condition féminine et du milieu scolaire ainsi que d'experts universitaires soit constitué pour entreprendre une révision des programmes d'histoire visant à intégrer de manière transversale le genre et les femmes.
2. Le Conseil recommande aussi qu'une réforme du programme d'éthique et culture religieuse soit menée, afin que la dimension religieuse soit intégrée dans le programme d'histoire et que l'éducation à l'égalité, à la citoyenneté et à la sexualité soit intégrée au cours d'éthique, du premier cycle du primaire jusqu'à la fin du secondaire. Ce cours d'éthique et d'éducation à l'égalité devrait inclure des notions sur la violence et la perspective du *care* ainsi que l'apprentissage de savoirs éthiques et pratiques relatifs aux soins et à la prise en charge des personnes (enfants, personnes vieillissantes, handicapés, etc.) afin que l'école joue un rôle plus actif dans la socialisation égalitaire des garçons et des filles.
3. Le Conseil du statut de la femme recommande que le ministère de l'Éducation, par le Programme de formation de l'école québécoise, suggère au personnel enseignant que les contenus culturels utilisés en classe fassent l'objet d'une discussion critique lorsqu'ils comprennent des représentations sexistes.
4. Le Conseil recommande que le gouvernement produise des documents destinés aux éditeurs scolaires pour les soutenir dans l'élaboration de manuels d'histoire qui intègrent de manière transversale le genre et les femmes.
5. Le Conseil recommande de renforcer le mandat du Bureau d'approbation du matériel didactique, notamment à propos des manuels d'histoire, et de l'élargir à d'autres types de matériel didactique utilisé en classe, comme les cahiers d'exercices et certaines productions électroniques. Il recommande également que soient rendus obligatoires les critères d'évaluation des aspects socioculturels actuellement facultatifs ainsi qu'une formation spécialisée sur le genre pour les personnes autorisées à faire l'évaluation des manuels.
6. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation d'encourager fortement les facultés d'éducation de toutes les universités québécoises à implanter un cours obligatoire sur les inégalités de sexe et l'éducation à l'égalité dans la formation des maîtres et celle destinée au personnel professionnel travaillant en milieu scolaire (orientation, orthopédagogie, etc.).

7. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation d'inclure l'analyse différenciée selon les sexes dans les critères de financement des projets et des organismes agissant en persévérance scolaire afin d'éviter la reproduction des stéréotypes et le renforcement des différences entre les sexes. Le ministère devrait également offrir un accompagnement aux organismes sélectionnés afin de les aider à inclure une approche égalitaire.
8. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation et aux commissions scolaires de veiller à ce que les projets et programmes particuliers élaborés dans chaque école n'aient pas pour effet de réintroduire la non-mixité (et de favoriser le maintien de la ségrégation professionnelle) par le biais de concentrations scolaires organisées autour d'activités investies traditionnellement par un sexe ou l'autre (sports d'équipe, arts, technologies).
9. Le Conseil recommande au Secrétariat à la condition féminine d'élargir sa perspective d'action en milieu scolaire pour non seulement promouvoir les modèles égalitaires et lutter contre les stéréotypes, mais aussi conscientiser l'ensemble des intervenants des inégalités structurant encore les pratiques en milieu scolaire et promouvoir la transgression de genre chez les enfants (l'initiation à des activités, pratiques et champs d'intérêt associés à l'autre sexe).
10. Le Conseil recommande au ministère de l'Éducation de lancer un chantier de travail sur les services de garde en milieu scolaire et les activités parascolaires à l'école afin que soient mises au point de nouvelles formes d'interventions pédagogiques pratiques visant la socialisation égalitaire des garçons et des filles dans les périodes hors classe.

Bibliographie

- ACHERAR, Leila (2003). *Filles et garçons à l'école maternelle*, [en ligne], [Montpellier], Académie de Montpellier / CIDF Hérault, 68 p., <http://bit.ly/2g4sKYp> (Page consultée le 30 mars 2016).
- ADRIAENSSENS, Alexandra et Deborah Kupperberg (2012). *Sexes & manuels: promouvoir l'égalité dans les manuels scolaires*, Bruxelles, Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, 112 p.
- ALLARD, Jocelyne (2010). « Cours d'éthique et de culture religieuse: l'épreuve du dialogue », *Radio-Canada.ca*, 7 février, <http://bit.ly/2gi9qbD> (Page consultée le 4 avril 2016).
- AMIREAULT, Steeve, Marie-Claude LEMIEUX et Carole-Lynn MASSIE (2014). *L'activité physique et sportive des adolescentes: bilan, perspectives et pistes d'action*, [en ligne], Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://bit.ly/2eYa5w8> (Page consultée le 23 juillet 2015).
- ASHTON, Eleanor (1983). "Measures of play behavior: the influence of sex-role stereotyped children's books", *Sex Roles*, vol. 9, no. 1, p. 43-47.
- AUDUC, Jean-Louis (2015). *École: la fracture sexuée: le sexe faible à l'école: les garçons!: comment éviter qu'ils échouent*, Paris, Fabert, 109 p.
- AYRAL, Sylvie (2011). *La fabrique des garçons: sanctions et genre au collège*, Paris, Presses universitaires de France, 204 p., « Partage du savoir ».
- BAILLARGEON, Denyse (2012). *Brève histoire des femmes au Québec*, Montréal, Boréal, 281 p.
- BAILLARGEON, Normand (2013). *Légendes pédagogiques: l'autodéfense intellectuelle en éducation*, Montréal, Poètes de brousse, 271 p., « Essai libre ».
- BARIL, Daniel (2016). *Analyse des fondements et des contenus du programme Éthique et culture religieuse*, [en ligne], Montréal, Association humaniste du Québec, <http://bit.ly/2eGS46W> (Page consultée le 15 juin 2016).
- BAUDELOT, Christian et Roger ESTABLET (1992). *Allez les filles!*, Paris, Seuil, 245 p.
- Baudoux, Claudine et Albert Noircent (1997). « L'école et le curriculum caché » dans Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 105-127.
- BEAUCHEMIN, Jacques et Nadia FAHMY-EID (2014). *Le sens de l'histoire: pour une réforme du programme d'histoire et éducation à la citoyenneté de 3^e et de 4^e secondaire: rapport final à la suite de la consultation sur l'enseignement de l'histoire*, [en ligne], Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, <http://bit.ly/1ja7RZU> (Page consultée le 13 juin 2016).
- BÉLANGER, Marianne et Diane MARCOTTE (2011). « Puberté, image corporelle et attitudes dysfonctionnelles: différences entre filles et garçons dans les symptômes dépressifs durant le passage primaire-secondaire », *Santé mentale au Québec*, vol. 36, n° 1, p. 131-148.
- BERENI, Laure et al. (2012). *Introduction aux études sur le genre*, 2^e éd., Bruxelles, De Boeck, 357 p.

- BERNIER, Isabel (2004). *Filles et garçons... Accordons-nous! : guide pédagogique pour instaurer des rapports égaux entre les sexes au primaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, 23 p.
- BIRNS, Beverly (1999). "Attachment theory revisited: challenging conceptual and methodological sacred cows", *Feminism & Psychology*, vol. 9, no. 1, p. 10-21.
- BOUCHARD, Caroline, Richard CLOUTIER et France GRAVEL (2006). « Différences garçons-filles en matière de prosocialité », *Enfance*, vol. 58, n° 4, p. 377-393.
- BOUCHARD, Pierrette et al. (2003). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire: tome 1*, Québec, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, 162 p.
- BOUCHARD, Pierrette et al. (2000). *Familles, école et milieu populaire*, Sainte-Foy, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, 193 p., « Études et recherches », vol. 5, n° 1.
- BOUCHARD, Pierrette et Anne-Marie DEVREUX (2004). « Les masculinistes face à la réussite scolaire des filles et des garçons », *Les Cahiers du genre*, vol. 1, n° 36, p. 21-44.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 300 p.
- BOUCHARD, Pierrette, Isabelle BOILY et Marie-Claude PROULX (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe: catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa, Condition féminine Canada, 143 p.
- BOUCHER, Kathleen (2003). « "Faites la prévention, mais pas l'amour!" : des regards féministes sur la recherche et l'intervention en éducation sexuelle », *Recherches féministes*, vol. 16, n° 1, p. 121-158.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 279 p.
- BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1964). *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, Éditions de Minuit, 189 p.
- BOURGAULT, Sophie et Julie PERREAULT (2015). « Introduction », dans Sophie Bourgault et Julie Perreault (dir.), *Le care: éthique féministe actuelle*, Montréal, Éditions du remue-ménage, p. 9-25.
- BRESSOUX, Pascal et Pascal PANSU (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, Presses universitaires de France, 190 p.
- BRETIEN, Hélène et Claudine PHILIPPE (2013). « La transgression apparente de bienheureux minoritaires: orthophonistes et conseillers conjugaux », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 44, n° 2, p. 47-67.
- BRICHENO, Patricia et Mary THORNTON (2002). "Staff gender balance in primary schools", *Research in Education*, no. 68, p. 57-63.
- BRUGEILLES, Carole, Isabelle CROMER et Sylvie CROMER (2002). « Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre », *Population*, vol. 57, n° 2, p. 261-292.

- BUREAU D'APPROBATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE (2004). *Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique : enseignement primaire et secondaire*, Québec, Direction des ressources didactiques, Bureau d'approbation du matériel didactique, 16 p.
- BUREAU DU REGISTRAIRE DE L'UNIVERSITÉ LAVAL (2016). [*Évolution des inscriptions dans les programmes en éducation, 2009-2015*]. Document inédit.
- BUSCATO, Marie et Bernard FUSULIER (2013). « Présentation : les "masculinités" à l'épreuve des métiers "féminins" », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 44, n° 2, p. 1-19.
- CASTRA, Michel (2013). « Socialisation », dans Serge Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, [en ligne], <http://bit.ly/2eGUuW> (Page consultée le 30 mars 2016).
- CATALANO, Géraldine (2014). « Divorce juif : la guerre du "guet" », *L'Express*, 31 mai, [en ligne], <http://bit.ly/2gicvbB> (Page consultée le 15 avril 2016).
- CENTRE DE RECHERCHE ET D'INTERVENTION SUR LA RÉUSSITE SCOLAIRE (Page consultée le 20 avril 2016). « Statistiques sur la persévérance et la réussite scolaire », dans *Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire*, [en ligne], <http://bit.ly/2giipcC> Fichier 7b.
- CENTRE HUBERTINE AUCLERT (2011). *La représentation des femmes dans les nouveaux manuels d'histoire de seconde et de CAP*, Paris, Centre Hubertine Auclert, 33 p.
- CHAMBERLAND, Line et al. (2010). *L'impact de l'homophobie et de la violence homophobe sur la réussite et la persévérance scolaires*, [en ligne], Québec, Fonds de recherche sur la société et la culture, 343 p., <http://bit.ly/2gijiCb> (Page consultée le 12 avril 2016). Rapport de recherche Action concertée sur la persévérance et la réussite scolaires, 2008-PE-118474.
- CHAPONNIÈRE, Martine (2006). « La mixité scolaire : débats d'hier et d'aujourd'hui », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons : socialisation différenciée*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 127-144.
- CHARBONNEAU, Lucie (2009). *Enseignement au primaire : vision de la masculinité dans un monde féminin : étude exploratoire*, mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 369 p., [en ligne], <http://bit.ly/2gic3dE> (Page consultée le 30 mars 2016).
- CHARRON, Hélène (2012). « D'une perspective sociologique à une conception fragmentée de la société », *Les Cahiers Fernand Dumont*, n° 2, p. 279-301.
- CHARRON, Hélène (2011). *La sociologie entre nature et culture : 1898-1913 : genre et évolution sociale dans L'Année sociologique*, Québec, Presses de l'Université Laval, 173 p.
- COLLET, Isabelle (2014). « Les garçons sont-ils des immatures chroniques? », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n° 31, p. 157-162.
- COLLET, Isabelle et Isabelle GRIN (2011). « En formation initiale des enseignants », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 487, p. 29-30.

- COLLIN, Johanne (1986). « La dynamique des rapports de sexes à l'université 1940-1980: une étude de cas », *Histoire sociale = Social History*, vol. 19, n° 39, novembre, p. 365-385.
- COMBAZ, Gilles et Olivier HOIBIAN (2008). « Le rôle de l'école dans la construction des inégalités de sexe : l'exemple de l'éducation physique et sportive », *Travail, genre et sociétés*, vol. 2, n° 20, [en ligne], <http://bit.ly/2fWxoPL> (Page consultée le 15 avril 2016).
- COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (Page consultée le 2 mai 2016). *L'égalité entre les femmes et les hommes*, [en ligne], <http://bit.ly/2fYeL6H>
- COMMISSION SCOLAIRE DES DÉCOUVREURS (2016). *Nombre d'élèves par programme ou concentration, 2015-2016*. Document inédit.
- COMMISSION SCOLAIRE MARIE-VICTORIN (2016). *Nombre d'élèves inscrits en secondaire 1 par école et classification : inscription pour l'année scolaire 2015-2016*. Document inédit.
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2013). *Une mixité en chantier: les femmes dans les métiers de la construction*, recherche et rédaction: Geneviève Dumont, Québec, Conseil du statut de la femme, 94 p., « Avis ».
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2010). *Affirmer la laïcité, un pas de plus vers l'égalité réelle entre les femmes et les hommes*, recherche et rédaction: Caroline Beauchamp, Québec, Conseil du statut de la femme, 161 p., « Avis ».
- CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (2008). *Le sexe dans les médias: obstacles aux rapports égalitaires*, recherche et rédaction: Ginette Plamondon, Annie Desaulniers et Nathalie Roy, Québec, Conseil du statut de la femme, 109 p.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles: avis au ministre de l'Éducation*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 116 p.
- CROMER, Sylvie et Adela TURIN (1997). *Quels modèles pour les filles?: une recherche sur les albums illustrés*, Paris, Association européenne Du côté des filles, 8 p.
- DAFFLON NOVELLE, Anne (2006a). « D'avant à maintenant, du bébé à l'adulte: synthèse et implications de la socialisation différenciée des filles et des garçons », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 361-391.
- DAFFLON NOVELLE, Anne (2006b). *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 399 p.
- DAFFLON NOVELLE, Anne (2006c). « Littérature enfantine: entre images et sexisme », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 303-324.
- DANDURAND, Pierre (1990). « Démocratie et école au Québec: bilan et "défis" », dans Fernand Dumont et Yves Martin (dir.), *L'éducation vingt-cinq ans plus tard! Et après?*, Québec, Institut québécois de la recherche sur la culture, p. 37-60.

- DAVISSE, Annick (2010). « Filles et garçons en EPS: différents et ensemble ? », *Revue française de pédagogie*, n° 171, [en ligne], <http://bit.ly/2fhOFrz> (Page consultée le 17 février 2016).
- DAVISSE, Annick (2006). « Filles et garçons dans les activités physiques et sportives: de grands changements et de fortes permanences... », dans Anne Dafflon Novelle (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 287-301.
- DE GRANDPRÉ, Hugo (2015). « Cours d'éthique religieuse: l'école Loyola a gain de cause en Cour suprême », *La Presse*, 19 mars, [en ligne], <http://bit.ly/2fWX7fR> (Page consultée le 28 avril 2016).
- DELALANDE, Julie (2009). « Pratiques enfantines à l'écart des adultes », dans Julie Delalande (dir.), *Des enfants entre eux: des jeux, des règles, des secrets*, Paris, Autrement, p. 4-9, « Mutations », n° 253.
- DELALANDE, Julie (2006). « La cour d'école: un espace à conquérir par les enfants », *Enfances et Psy*, vol. 4, n° 33, [en ligne], <http://bit.ly/2fWR3Uq> (Page consultée le 15 avril 2016).
- DELALANDE, Julie (2005). « La cour d'école: un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, vol. 1, n° 2, p. 25-36.
- DELALANDE, Julie (2001). *La cour de récréation: pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 278 p.
- DELPHY, Christine (2004). « Retrouver l'élan du féminisme », *Le Monde diplomatique*, mai, [en ligne], <http://bit.ly/2fWVrmG> (Page consultée le 15 avril 2016).
- DEMERS, Serge et Carole BENNETT (2007). « La non-mixité en salle de classe », dans *Faire la différence... de la recherche à la pratique*, [en ligne], Gouvernement de l'Ontario, Secrétariat de la littératie et de la numératie, « Monographie », n° 4, <http://bit.ly/2f5mChz> (Page consultée le 1^{er} juin 2016).
- DERMENJIAN, Geneviève et al. (2010). *La place des femmes dans l'histoire: une histoire mixte*, Paris, Belin, 415 p.
- DION-VIENS, Daphnée (2010). « En manque de profs masculins », *Le Soleil*, 29 août, [en ligne], <http://bit.ly/2fZF1vp> (Page consultée le 2 mai 2016).
- DIONNE, Anne-Marie (2009). « La représentation des genres dans la littérature jeunesse: une analyse des illustrations des livres primés par les Prix du Gouverneur général du Canada », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, p. 155-175.
- DIONNE, Anne-Marie (2007). « Étude des stéréotypes sexistes à l'égard des parents dans la littérature jeunesse canadienne-française », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 28, n° 1-2, p. 111-143.
- DUCRET, Véronique et Véronique LE ROY (2012). *La poupée de Timothée et le camion de Lison: guide d'observation des comportements des professionnel-le-s de la petite enfance envers les filles et les garçons*, Genève, Le Deuxième Observatoire, 67 p.
- DUFOUR, Andrée (1997). *Histoire de l'éducation au Québec*, Montréal, Boréal, 124 p.
- DUGAL, Sonia (1998). *Les filles c'est pas pareil!: rapport sur la problématique des jeunes filles et la pratique de l'activité physique*, Québec, Kino-Québec, 31 p.

- DUMONT, Micheline (2013). *Pas d'histoire, les femmes!*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 219 p.
- DUMONT, Micheline et Nadia FAHMY-EID (1986). *Les couventines: l'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes, 1840-1960*, Montréal, Boréal, 315 p.
- DUNNIGAN, Lise (1976). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme, 188 p.
- DURU-BELLAT, Marie (2010). « Ce que la mixité fait aux élèves », *Revue de l'OFCE*, vol. 3, n° 114, p. 197-212.
- DURU-BELLAT, Marie (2006). *L'inflation scolaire: les désillusions de la méritocratie*, Paris, Seuil, 105 p.
- DURU-BELLAT, Marie (2004). *L'école des filles*, 2^e éd., Paris, L'Harmattan, 276 p.
- DUVAL, Alexandre (2016). « Congédiement en raison de la grossesse: le nombre de plaintes en hausse », *Ici Radio-Canada*, 3 avril, [en ligne], <http://bit.ly/2fYjtBr> (Page consultée le 28 avril 2016).
- ÉMOND, Gilbert et Janik BASTIEN CHARLEBOIS (2007). *L'homophobie, pas dans ma cour!: phase 1: le diagnostic*, Montréal, GRIS-Montréal, 148 p.
- EPSTEIN, Debbie et al. (1998). *Failing boys?: issues in gender and achievement*, Buckingham, Open University Press, 192 p.
- ESTIVALÈZES, Mireille (2012). « Enseigner les religions à l'école: de la croyance au savoir, un passage à comprendre », dans Mireille Estivalèzes et Solange Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse: de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 1-34.
- FÉDÉRATION AUTONOME DE L'ENSEIGNEMENT (2015). *Le décrochage scolaire des filles: la possibilité d'agir, la nécessité de le faire!: rapport d'analyse de l'étude exploratoire « Les conséquences du décrochage scolaire des filles »*, Relais-Femmes, [en ligne], Québec, Fédération autonome de l'enseignement, <http://bit.ly/2eH4j3F> (Page consultée le 23 juillet 2015).
- FERREZ, Eliane (2006). « Éducation préscolaire: filles et garçons dans les institutions de la petite enfance », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée?*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 69-84.
- FONTANINI, Christine (2007). « Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes? », *Actualité de la recherche en éducation et en formation* (Strasbourg du 28 août au 31 août 2007), [en ligne], <http://bit.ly/2fZHuGd> (Page consultée le 23 juillet 2015).
- FRANZBLAU, Susan H. (1999). "Historicizing attachment theory: binding the ties that bind", *Feminism Psychology*, vol. 9, n°. 1, p. 22-31.
- GAGNON, Karine (2006). *L'écart entre la réussite scolaire des filles et celle des garçons: présentation, analyse des représentations véhiculées dans les écoles primaires au Québec et étude du traitement de l'information*, Québec, mémoire de maîtrise en administration et évaluation en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, 69 p.

- GAYET, Daniel (2003). *L'élève, côté cour, côté classe*, 1^{re} éd., Lyon, ENS Éditions, 100 p.
- GENDRON, Claude (2015). « Le programme Éthique et culture religieuse et l'éthique du care », *Recherches féministes*, vol. 28, n° 1, p. 135-150.
- GOULET, Simon (réalisateur) (2013). *Un gars, c'est un gars !*, [DVD], Montréal, Films de l'œil, 52 min.
- GRENIER, Benoît (2005). *Marie-Catherine Peuvret, 1667-1739: veuve et seigneuresse en Nouvelle-France*, Sillery, Septentrion, 257 p.
- GRENIER, Véronique (2013). *La différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école: représentation de sexe, solutions et pratiques éducatives des enseignant.e.s du secondaire*, Ottawa, mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, [en ligne], <http://bit.ly/2fGrFTw> (Page consultée le 5 janvier 2016).
- GRIS-MONTRÉAL (Page consultée le 20 avril 2016). *Accueil*, [en ligne], <http://bit.ly/2f1q7ly>
- GUÉRICOLAS, Pascale (2009). « Tu seras un homme, mon fils », *Le fil*, vol. 45, n° 9, 29 octobre.
- GUERRY, Linda et Nastassia WILLIAMS (2016). *Persévérer dans l'égalité !: guide sur l'égalité filles-garçons et la persévérance scolaire*, [en ligne], Réseau réussite Montréal / Complice – Persévérance scolaire Gaspésie-Les Îles, <http://bit.ly/2f1pfxg> (Page consultée le 2 mai 2016).
- GUICHARD-CLAUDIC, Yvonne, Danièle KERGOAT et Alain VILBROD (2008). « Introduction générale », dans Yvonne Guichard-Claudic, Danièle Kergoat et Alain Vilbrod (dir.), *L'inversion du genre: quand les métiers masculins se conjuguent au féminin... et réciproquement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, « Des Sociétés », p. 9-27.
- GUIONNET, Christine et Erik NEVEU (2004). *Féminins/masculins: sociologie du genre*, Paris, Armand Colin, 286 p.
- HOFFMAN, Jan (2016). "Body image is making its way into sports", *The Globe and Mail*, 5 mai, p. L5.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2010). *Portrait social du Québec: données et analyses*, éd. 2010, [en ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 310 p., « Les conditions de vie », <http://bit.ly/1wJEH34> (Page consultée le 21 octobre 2016).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2001). *Portrait social du Québec: données et analyses* éd. 2001, [en ligne], Québec, Institut de la statistique du Québec, 629 p., « Les conditions de vie », <http://bit.ly/2f5r1Ro> (Page consultée le 20 avril 2016).
- JABOIN, Yveline (2013). « Les hommes et les femmes enseignant à l'école maternelle font-ils/elles le même métier ? », dans Christine Morin-Messabel (dir.), *Filles/garçons: questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 325-344.
- KERGOAT, Danièle (2004). « Division sexuelle du travail et rapports sociaux de sexe », dans Hélène Hirata et al. (dir.), *Dictionnaire critique du féminisme*, 2^e éd. augm., Paris, Presses universitaires de France, p. 35-44.
- KINO-QUÉBEC (2013). *Ma cour, un monde de plaisir!: guide pour l'aménagement et l'animation de la cour d'école: école primaire*, Québec, Kino-Québec.

- KNIGHTON, Tamara, Pierre BROCHU et Tomasz GLUSZYNSKI (2010). *À la hauteur : résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*, Statistique Canada, <http://bit.ly/2fYPerY> (Page consultée le 2 mai 2016).
- LAGACÉ, Patrick (2013). « Des gars et des écoles », *La Presse*, 13 octobre, [en ligne], <http://bit.ly/2fZJ9eL> (Page consultée le 20 avril 2016).
- LAPERRIÈRE, Emilie (2015). « Les femmes font lentement leur place en génie », *La Presse*, 13 octobre, [en ligne], <http://bit.ly/2fX2AU3> (Page consultée le 21 octobre 2016).
- LE MANER-IDRISSI, Gaïd et Laëtitia RENAULT (2006). « Développement du "schéma de genre" : une asymétrie entre filles et garçons? », *Enfance*, vol. 58, n° 3, p. 251-265.
- LEBRUN, Johanne, Yves LENOIR et Julie DESJARDINS (2004). « Le manuel scolaire "réformé" ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001 », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 30, n° 3, p. 509-533.
- LENTILLON, Vanessa et Benoit TROTTIN (2005). « Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens », *Éducation et francophonie*, vol. XXXIII, n° 1, p. 57-72.
- LÉTOURNEAU, Jocelyn et Christophe CARITEY (2008). « L'histoire du Québec racontée par les élèves de 4^e et 5^e secondaire : l'impact apparent du cours d'histoire nationale dans la structuration d'une mémoire historique collective chez les jeunes Québécois », *Revue d'histoire de l'Amérique française*, vol. 62, n° 1, p. 69-93.
- LORENZI-CIOLDI, Fabio (2009). *Dominants et dominés : les identités des collections et des agrégats*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 367 p.
- LUCAS, Nicole (2013). « Dire le genre à l'école, une exigence citoyenne », dans Christine Morin-Messabel (dir.), *Filles/garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 89-108.
- LUCAS, Nicole (2009). *Dire l'histoire des femmes à l'école : les représentations du genre en contexte scolaire*, Paris, Armand Colin, « Débats d'école », 159 p.
- MAGAR-BRAEUNER, Joëlle (2012). *Faire et défaire le genre à l'école*, mémoire de maîtrise, Paris, Université Paris VIII, Centre d'études féminines et d'études de genre, 131 p.
- MAHER, Michael J. et al. (2009). "Hirschfeld to hooker to herek to high schools: a study of the history and development of GLBT empirical research, institutional policies, and the relationship between the two", *Journal of Homosexuality*, vol. 56, no. 7, p. 921-958.
- MARCOTTE, Diane (2013). *La dépression chez les adolescents : état des connaissances, famille, école et stratégies d'intervention*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 156 p.

- MASSON, Steve (2015). « Neuromythes et enseignement : connaître les mythes sur le fonctionnement du cerveau pour mieux enseigner », *Éducation Canada*, vol. 55, n° 3, [en ligne], <http://bit.ly/2fWYWcE> (Page consultée le 22 avril 2016).
- MAX, Sylvain et Florian DELMAS (2013). « Les stéréotypes à l'école : une menace pour l'identité de certains élèves », dans Christine Morin-Messabel (dir.), *Filles/garçons : questions de genre, de la formation à l'enseignement*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, p. 111-141.
- MENSAH, Maria Nengeh (2005). *Dialogues sur la troisième vague féministe*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 247 p.
- MILOT, Micheline (2012). « Aperçu sociohistorique des enjeux entourant la religion et l'enseignement au Québec », dans Mirelle Estivalèzes et Solange Lefebvre (dir.), *Le programme d'éthique et culture religieuse : de l'exigeante conciliation entre le soi, l'autre et le nous*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 35-58.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1997). *Réaffirmer l'école : rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*, Québec, Ministère de l'Éducation, 41 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COORDINATION À LA CONDITION FÉMININE (1995). *Intégration de l'apport des femmes aux programmes d'histoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, Coordination à la condition féminine, 3 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, COORDINATION À LA CONDITION FÉMININE (1985). *Désexisation du matériel scolaire (plan d'action)*, Québec, Ministère de l'Éducation, Coordination à la condition féminine, 54 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Statistiques de l'éducation : éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*, éd. 2014, [en ligne], Québec, Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 124 p., <http://bit.ly/2fZL1UH> (Page consultée le 9 novembre 2016).
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (Page consultée le 13 octobre 2016). « Enseignement préscolaire et primaire », dans *Programme de formation de l'école québécoise : préscolaire et primaire*, [en ligne], <http://bit.ly/2f7S8ev>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2013). « Domaine du développement personnel », dans *Programme de formation de l'école québécoise : enseignement secondaire, premier cycle*, [en ligne], chap. 9, <http://bit.ly/2fZ5kjA> (Page consultée le 22 avril 2016).
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2014). *La Relance à l'université 2013 : la situation d'emploi de personnes diplômées : enquête de 2013*, [en ligne], Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, <http://bit.ly/1mCvGeO> (Page consultée le 2 mai 2015).

- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2013a). *Pour la progression des Québécoises en sciences et technologie: plan d'action interministériel: 2011-2015*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 15 p.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE, DE LA SCIENCE ET DE LA TECHNOLOGIE (2013b). *Pour la progression des Québécoises en sciences et technologie: bilan: plan d'action interministériel: 2007-2010*, Québec, Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie, 25 p.
- MINISTÈRE DE LA SÉCURITÉ PUBLIQUE (2015). *Infractions sexuelles au Québec: faits saillants 2013*, [en ligne], Québec, Ministère de la Sécurité publique, 23 p., <http://bit.ly/1nrr2Qf> (Page consultée le 22 avril 2016).
- MINISTÈRE DU DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUE, DE L'INNOVATION ET DE L'EXPORTATION (2008). *Pour la progression des Québécoises en sciences et technologie: plan d'action interministériel, 2007-2010*, Québec, Ministère du Développement économique, de l'Innovation et de l'Exportation, 16 p.
- MISSOFFE, Prune (2015). « Stéréotypes, représentations sexuées et inégalités de genre dans les manuels scolaires », *La Revue des droits de l'homme*, n° 8, [en ligne], <http://bit.ly/2fkgebEP> (Page consultée le 21 octobre 2016).
- MIZELLE, Nancy B. et Emmet MULLINS (1997). "Transition into and out of middle school", dans Judith L. Irvin (dir.), *What current research says to the middle level practitioner*, Columbus, National Middle School Association, p. 303-313.
- MONNOT, Catherine (2013). *Petites filles: l'apprentissage de la féminité*, Paris, Autrement, 202 p.
- MORIN-MESSABEL, Christine et Muriel SALLE (2013). *À l'école des stéréotypes: comprendre et déconstruire*, Paris, L'Harmattan, 230 p.
- MORIN-MESSABEL, Christine, Séverine FERRIÈRE et Muriel SALLE (2012). « L'éducation à l'égalité "filles-garçons" dans la formation des enseignant-e-s », *Recherche et formation*, n° 69, [en ligne], <http://bit.ly/1voJgPI>(Page consultée le 5 janvier 2016).
- MOSCONI, Nicole (2004). « Effets et limites de la mixité scolaire », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n° 11, [en ligne], <http://bit.ly/2g0oauw> (Page consultée le 23 décembre 2015).
- MOSCONI, Nicole (2001). « Comment les pratiques enseignantes fabriquent-elles de l'inégalité entre les sexes ? », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, p. 97-109.
- NEYRAND, Gérard (2010). « Socialisation de genre et pratiques corporelles dans la petite enfance: la place de l'initiation aux activités culturelles et sportives », dans *Enfances et culture: actes du colloque international à l'Université Paris Descartes, 9^{es} Journées de sociologie de l'enfance* (Paris, du 15 au 17 décembre 2010), [en ligne], Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, <http://bit.ly/2f7Pupc> (Page consultée le 20 avril 2016).
- OCHMAN, Jan M. (1996). "The effects of nongender-role stereotyped, same-sex role models in story-books on the self-esteem of children in grade three", *Sex Roles*, vol. 35, no. 11, p. 711-735.

- OCTOBRE, Sylvie (2010). « La socialisation culturelle sexuée des enfants au sein de la famille », *Cahiers du genre*, vol. 2, n° 49, [en ligne], <http://bit.ly/2glW2mN> (Page consultée le 5 janvier 2016).
- PAHLKE, Erin, Janet SHIBLEY HYDE et Carlie M. ALLISON (2014). "The effects of single-sex compared with coeducational schooling on students' performance and attitudes: a meta-analysis", *Psychological Bulletin*, vol. 140, no. 4, p. 1042-1072.
- PASCHLER, Harold *et al.* (2010). "Learning styles: concepts and evidence", *Psychological Science in the Public Interest*, vol. 9, [en ligne], <http://bit.ly/1PSLUf7> (Page consultée le 30 mars 2016).
- PELLETIER, Michelle (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles: l'influence du milieu socio-économique: analyse exploratoire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 26 p.
- PERROT, Michelle (1998). *Les femmes ou les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion, 493 p.
- PHAM-LÊ, Jérémie (2014). « Le Grand rabbin de France par intérim au cœur d'un scandale financier », *L'Express*, 7 mai, [en ligne], <http://bit.ly/1orcmvW> (Page consultée le 15 avril 2016).
- PLANTE, Isabelle (2009). *Les liens entre l'adhésion aux stéréotypes de genre en mathématiques et en français, la motivation, les buts d'apprentissage, le choix de carrière envisagé et le rendement*, thèse de doctorat, Université de Montréal, 255 p., [en ligne], <http://bit.ly/2f3XDrF> (Page consultée le 22 avril 2016).
- PLANTE, Isabelle *et al.* (2013). "Gender stereotype endorsement and achievement-related outcomes: the role of competence beliefs and task values", *Contemporary Educational Psychology*, vol. 38, no. 3, p. 225-235.
- PLANTE, Isabelle, Manon THÉORÉT et Olga Eizner FAVREAU (2010). « Les stéréotypes de genre en mathématiques et en langues: recension critique en regard de la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 389-419.
- Portrait des Québécoises en 8 temps* (2015). Québec, Conseil du statut de la femme, 37 p.
- PRESSE CANADIENNE (2016). « Les libéraux reportent la réforme de l'enseignement de l'histoire au secondaire », *Ici Radio-Canada*, 12 mai, [en ligne], <http://bit.ly/2fzTBv5> (Page consultée le 14 juillet 2016).
- PRESSE CANADIENNE et ICI RADIO-CANADA (2016). « Québec pourrait réviser sa réforme de l'enseignement de l'histoire », *Ici Radio-Canada*, 11 mars, [en ligne], <http://bit.ly/2f7Uw55> (Page consultée le 14 juillet 2016).
- PRUD'HOMME, Julien (2011). *Professions à part entière: histoire des ergothérapeutes, des orthophonistes, des physiothérapeutes, des psychologues et des travailleuses sociales au Québec*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 223 p.
- RAYOU, Patrick (1999). *La grande école: l'approche sociologique des compétences enfantines*, Paris, Presses universitaires de France, 208 p.
- RICH, Tracey (Page consultée le 22 juillet 2016). "Bar Mitzvah and Bat Mitzvah", dans *Judaism* 101, [en ligne], <http://bit.ly/2fkkDUd>

- RIVARD, Andrée (2014). *Histoire de l'accouchement dans un Québec moderne*, Montréal, Éditions du remue-ménage, 450 p.
- ROSE, Ruth (2013). *Les femmes et le marché du travail au Québec: portrait statistique*, Montréal, Comité consultatif Femmes en développement de la main-d'œuvre, 154 p.
- ROSIN, Hanna (2013). *The end of men: voici venu le temps des femmes*, Paris, Autrement, 185 p.
- ROUYER, Véronique et Chantal ZAUCHE-GAUDRON (2006). « La socialisation des filles et des garçons au sein de la famille: enjeux pour le développement », dans Anne Dafflon Nouvelle (dir.), *Filles-garçons: socialisation différenciée*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, p. 27-54.
- ROYER, Égide (2010). *Leçons d'éléphants: pour la réussite des garçons à l'école*, Québec, École et Comportement, 198 p.
- RUEL, Sophie (2010). « La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance », *Diversité*, n° 162, p. 127-132.
- RUEL-TRAQUET, Sophie (2010). « Filles et garçons: loisirs culturels et différenciation de genre dans l'enfance », dans *Enfances et culture: actes du colloque international à l'Université Paris Descartes, 9^{es} Journées de sociologie de l'enfance* (Paris, du 15 au 17 décembre 2010), [en ligne], Paris, Ministère de la Culture et de la Communication, <http://bit.ly/2fZbTnt> (Page consultée le 20 avril 2016).
- SERVICE D'ORIENTATION ET DE RECHERCHE D'EMPLOI POUR L'INTÉGRATION DES FEMMES AU TRAVAIL (2012). *Enquête sur la situation et les besoins des femmes cheffes de famille monoparentale vivant à Montréal et admises au programme d'assistance à l'emploi*, Montréal, Service d'orientation et de recherche d'emploi pour l'intégration des femmes au travail, 141 p.
- SINIGAGLIA-AMADIO, Sabrina (2010). « Place et représentation des femmes dans les manuels scolaires en France: la persistance des stéréotypes », *Nouvelles Questions féministes*, vol. 29, n° 2, p. 46-59.
- SMYTH, Emer (2010). "Single-sex education: what does research tell us?", *Revue française de pédagogie*, n° 171, [en ligne], <http://bit.ly/2fzW74p> (Page consultée le 14 mars 2016).
- SPENCER, Steven J., Claude M. STEELE et Diane M. QUINN (1999). "Stereotype threat and women's math performance", *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 35, no. 1, p. 4-28.
- ST-AMANT, Jean-Claude (2007). *Les garçons et l'école*, Montréal, Sisyphes, 120 p.
- THARRAULT, Régis (2010). *Faire évoluer les représentations sexistes des élèves à l'école primaire*, mémoire, Montpellier, IUFM de l'Académie de Montpellier, 34 p.
- THÉRY, Chantal (2006). *De plume et d'audace: femmes de la Nouvelle-France*, Montréal, Triptyque / Paris, Cerf, 262 p.
- TONDREAU, Jacques (2014). « Sauvez les élèves du décrochage scolaire! », *Travail, genre et sociétés*, vol. 1, n° 31, p. 169-174.
- TREMBLAY, Diane-Gabrielle (2012). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 416 p.

- TRONTO, Joan (2009). *Un monde vulnérable, pour une politique du care*, Paris, La Découverte, 238 p.
- TURCOTTE, Martin (2011). Femmes au Canada: rapport statistique fondé sur le sexe: les femmes et l'éducation, [en ligne], Ottawa, Statistique Canada, 26 p., <http://bit.ly/2fxjGum> (Page consultée le 18 octobre 2016). N° 89-503-X.
- VASQUEZ, Ana et Isabel MARTINEZ (1990). « Interactions élève-élève: un aspect non perçu de la socialisation », *Enfance*, tome 43, n° 3, p. 285-301.
- VIAU, Roland (2000). *Femmes de personne: sexes, genres et pouvoirs en Iroquoisie ancienne*, Montréal, Boréal, 323 p.
- VINET, Christian (2012). « Les cours d'éthique et de culture religieuse: posture professionnelle et éducation à l'éthique dans le cours d'éthique et culture religieuse (ECR) au secondaire », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, vol. 2, n° 1, p. 40-43.
- WARRINGTON, Molly et Michael YOUNGER (2003). "“We decided to give it a twirl”: single-sex teaching in English comprehensive schools", *Gender and Education*, vol. 15, no. 4, p. 339-350.
- WILLIAMS, Christine L. (1992). "The glass escalator: hidden advantages for men in the 'female' professions", *Social Problems*, vol. 39, no. 3, p. 253-267.
- WILLIAMS, Christine L. (1989). *Gender differences at work: women and men in nontraditional occupations*, Berkeley, University of California, 191 p.
- WOMEN'S SPORTS FOUNDATION (2009). *GoGirlGo! parents' guide*, [en ligne] <http://bit.ly/2f3ZZXg> (Page consultée le 15 juin 2016).
- WOMEN'S SPORTS FOUNDATION (2004). *Her life depends on it: sport, physical activity and the health and well-being of American girls*, East Meadow, Women's Sports Foundation, 101 p.
- ZAIDMAN, Claude (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan, 238 p., « Bibliothèque du féminisme ».
- ZAIDMAN, Claude et Colette SLUYS (2000). « Filles et garçons, la différence des sexes à l'école primaire », dans *Société et cultures enfantines: actes du colloque à l'Université Charles-de-Gaulle* (Lille, 6 au 8 novembre 1997), Lille, Université Charles-de-Gaulle, 311 p.
- ZAZZO, Bianca (1993). *Féminin-masculin, à l'école et ailleurs*, Paris, Presses universitaires de France, 203 p.

Annexe 1 – Liste des manuels scolaires analysés

Histoire et éducation à la citoyenneté

- 2^e cycle du primaire** BÉDARD, Raymond, Luc GUAY et Carl DIOTTE (2003). *Paysages d'ici et d'ailleurs*, Laval, Éditions Grand Duc, 138 p.
- BERNIER, Brigitte, Marie-France DAVIGNON et Chantal DÉRY (2002). *Sur la piste*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2 vol.
- CODERRE, Chantal *et al.* (2002). *En temps et lieux*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 8 vol.
- MARTEL, Virginie, Sophie BÉLANGER et Maude DANIEL (2004). *Voyages*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- 3^e cycle du primaire** BERNIER, Brigitte, Marie-France DAVIGNON et Jacinthe SAINT-MARTIN (2003). *Sur la piste*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2 vol.
- LEBLANC, Geneviève et Louise SARRASIN (2005). *En temps et lieux*, Montréal, Éditions de la Chenelière, 8 vol.
- MARTEL, Virginie, Gaëtan JEAN et Maude DANIEL (2004). *Voyages*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- 1^{er} cycle du secondaire** BLOUIN, Claude et Jean ROBY (2006). *L'Occident en 12 événements*, Laval, Éditions Grand Duc, 4 vol.
- DALONGEVILLE, Alain *et al.* (2006). *Regards sur les sociétés*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- LAMARRE, Line, Hervé GAGNON et Michel VERVAIS (2006). *Réalités*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2 vol.
- LORD, France et Jean LÉGER (2006). *Histoire en action*, Montréal, Modulo, 2 vol.
- 2^e cycle du secondaire (1^{re} année)** BÉDARD, Raymond *et al.* (2007). *Le Québec: une histoire à suivre*, Laval, Éditions Grand Duc, 2 vol.
- DALONGEVILLE, Alain *et al.* (2007). *Présences*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- FORTIN, Sylvain *et al.* (2007). *Fresques*, Montréal, Chenelière Éducation, 2 vol.
- THIBEAULT, Andrée, Sophie CHARLAND et Nicolas OUELLET (2007). *Repères*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau pédagogique, 2 vol.
- 2^e cycle du secondaire (2^e année)** DALONGEVILLE, Alain *et al.* (2008). *Présences*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- HORGUELIN, Christophe *et al.* (2009). *Fresques*, Montréal, Chenelière Éducation, 2 vol.

Éthique et culture religieuse

- 1^{er} cycle du primaire**
- CARRIÈRES, Agathe et Valérie LAUZON (2008). *Près de moi*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- LAMONTAGNE, Marie-Andrée et Francine LICHTERT (2008). *Une vie belle*, Montréal, Fides, 2 vol.
- LESSARD, Jacynthe, Julie LÉVESQUE et Daniel MOREAU (2008). *À ma fenêtre*, Montréal, Éditions La Pensée, 2 vol.
- 2^e cycle du primaire**
- CARDINAL, Élise et Élisabeth LACOSTE (2008). *Autour de nous*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- LÉVESQUE, Julie, Isabelle CÔTÉ et Anne-Héloïse DEBUNNE (2010). *Franchir le seuil*, Montréal, Les Éditions La Pensée, 2 vol.
- PASQUET, Jacques et Marie-Andrée LAMONTAGNE (2008). *Une vie bonne*, Montréal, Fides, 2 vol.
- 3^e cycle du primaire**
- CLOUTIER, Lily et Patrick ST-JACQUES (2008). *Symphonie*, Montréal, Modulo, 2 vol.
- DURAND-LUTZY, Nicole (2010). *Horizons*, Montréal, Chenelière Éducation, 2 vol.
- GOUGEON, Daniel, Mélanie HUBERT et Karine SIROIS (2010). *Faire escale*, Montréal, Les Éditions La Pensée, 2 vol.
- PERREAULT, Jean-Philippe *et al.* (2009). *Une vie grande*, Montréal, Fides, 2 vol.
- 1^{er} cycle du secondaire**
- BÉLANGER, Denis *et al.* (2008). *Être en société*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- LEFEBVRE, Solange, Jean GRONDIN et Daniel WEINSTOCK (2011). *Tête-à-tête*, Laval, Éditions Grand Duc, 355 p.
- WATTERS, Denis (2011). *Réflexions*, Montréal, Chenelière Éducation, 416 p.
- 2^e cycle du secondaire (2^e année)**
- CARON, Gina et Pascale GARBER (2010). *Tête-à-tête*, Laval, Éditions Grand Duc, 264 p.
- DERASPE, Simon *et al.* (2011). *Tisser des liens*, Anjou, Éditions CEC, 2 vol.
- 2^e cycle du secondaire (3^e année)**
- DERASPE, Simon *et al.* (2011). *Tisser des liens : manuel B*, Anjou, Éditions CEC, 260 p.

Annexe 2 – Éléments de contenu concernant l'égalité entre les sexes en éthique et culture religieuse

Tableau 13: Les éléments de contenu du Programme de formation de l'école québécoise en éthique et culture religieuse pouvant être rapprochés de la thématique de l'égalité entre les sexes

Compétence	Ordre d'enseignement	Cycle	Thème (obligatoire)	Éléments de contenu (obligatoires)	Exemples indicatifs (facultatifs)
Éthique	Primaire	3 ^e	Des exigences de la vie en société	Exemples de questionnements éthiques	Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme tels qu'ils sont présentés dans les médias Les rôles et responsabilités de l'homme et de la femme dans diverses cultures L'esthétique du corps véhiculée dans les médias L'hypersexualisation des jeunes filles La discrimination et les préjugés dans son milieu et dans les médias
Éthique	Secondaire	1 ^{er}	L'ordre social	La transformation des valeurs et des normes	Des transformations: la sexualité, la consommation d'alcool, les rapports entre les hommes et les femmes, etc.
Éthique	Secondaire	1 ^{er}	La justice	Des questions de justice	Des questions sur la vie et la mort: le clonage humain, l'eugénisme, le suicide, la peine de mort, l'euthanasie, l'avortement, etc.
Culture religieuse	Secondaire	1 ^{er}	Le patrimoine religieux québécois	Des fondatrices et fondateurs, des personnages marquants et des institutions	Des fondatrices, des fondateurs et des personnages marquants: Marie Guyart, Abraham de Sola, Gaspar Soiaga Kondiaronk, M ^{gr} de Laval, Marguerite d'Youville, Barthélemy Vimont, Henriette Odin-Feller, Marguerite Bourgeoys, etc. L'organisation des institutions religieuses québécoises: des origines, des raisons d'être, des rôles et responsabilités du personnel religieux, etc. L'influence des institutions religieuses sur la société et la culture: l'éducation, les soins de santé, la famille, etc.
Culture religieuse	Secondaire	1 ^{er}	Des religions au fil du temps	Des temps de développement et de diffusion	Le rôle des femmes et des hommes: des fonctions et des statuts différenciés, des missionnaires, des fondatrices et fondateurs d'institutions, des défenseurs, etc.
Culture religieuse	Secondaire	2 ^e	Des questions existentielles	La nature de l'être humain	L'homme et la femme: les rapports entre les hommes et les femmes, la sexualité, la complémentarité de l'homme et de la femme, l'idée de dignité humaine, etc.

Annexe 3 – Présentation de l'échantillon

La troisième section de l'avis, *Les pratiques et les interventions en milieu scolaire dans la socialisation des enfants*, repose sur l'analyse des réponses à un questionnaire en ligne destiné aux travailleuses et aux travailleurs du milieu scolaire. Le questionnaire contenait 49 questions, tant ouvertes que fermées, concernant des sujets tels les suivants: les différences entre les sexes; la mixité; le sexisme et le féminisme dans les programmes, le matériel et les pratiques enseignantes; la transgression de genre; les stratégies personnelles. La plupart des 393 personnes qui y ont répondu sont issues des corps d'enseignement primaire et secondaire (91 % de l'échantillon). Venant de différents milieux démographiques, les répondantes et répondants affichent des profils diversifiés. De plus, la proportion d'hommes et de femmes de l'échantillon est conforme à la proportion qu'on trouve en milieu scolaire. Comme présenté au Tableau 14, les femmes représentent 82 % de l'échantillon, alors qu'elles représentent 77 % des membres du corps enseignant (primaire et secondaire confondus) en 2012-2013.

Tableau 14: Proportion de femmes aux ordres d'enseignement (primaire et secondaire dans l'échantillon et dans la population (%))

	Échantillon	Population
Primaire	91 %	85 %
Secondaire	67 %	64 %
Total	82 %	77 %

Source: Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Statistiques de l'éducation: éducation préscolaire, enseignement primaire et secondaire*, éd. 2014, p. 100.

Dans l'échantillon, on compte presque autant de répondantes et de répondants âgés de 22 à 35 ans que de répondants âgés de 36 à 45 ans, et un peu moins de personnes âgées de 45 ans et plus (Figure 2). Toutefois, si les jeunes enseignantes sont plus nombreuses, les hommes sont plus faiblement représentés dans la même catégorie d'âge. En ce qui a trait à l'expérience de travail (Figure 3), un peu plus du tiers des répondants ont entre 10 et 20 ans d'expérience. Les personnes ayant moins de deux ans d'expérience sont les plus faiblement représentées (4 % de l'échantillon). Les personnes ayant moins de 10 ans d'expérience sont surreprésentées dans l'échantillon. Selon les données les plus récentes du ministère de l'Éducation (2012-2013), elles représentent 22 % du corps enseignant, alors qu'elles forment 33 % de l'échantillon. À l'opposé, si le tiers du corps enseignant est composé de personnes ayant plus de 20 ans d'expérience, celles-ci représentent le quart de l'échantillon.

Figure 2 : L'âge des répondantes et répondants

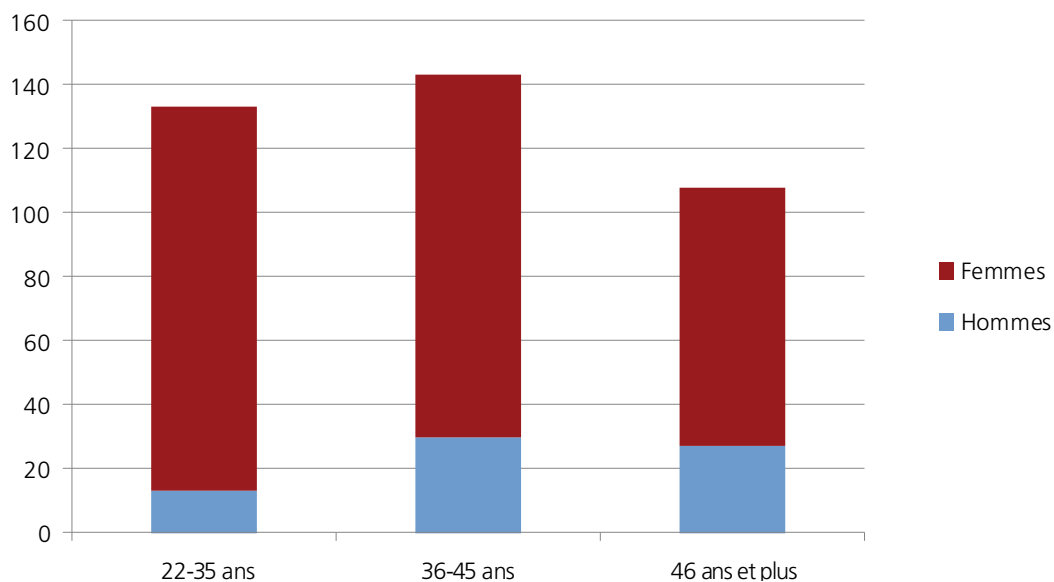
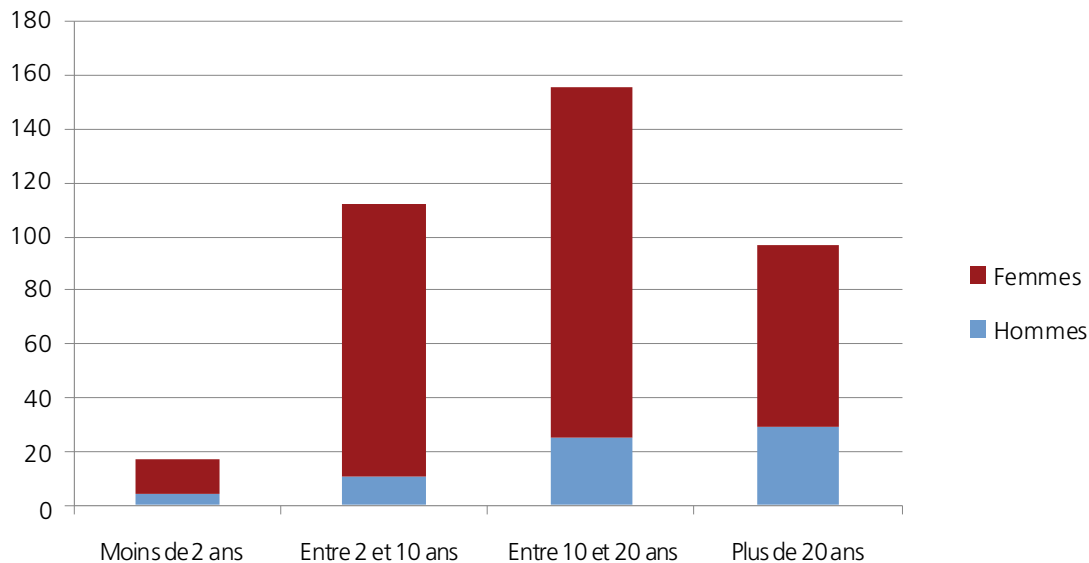
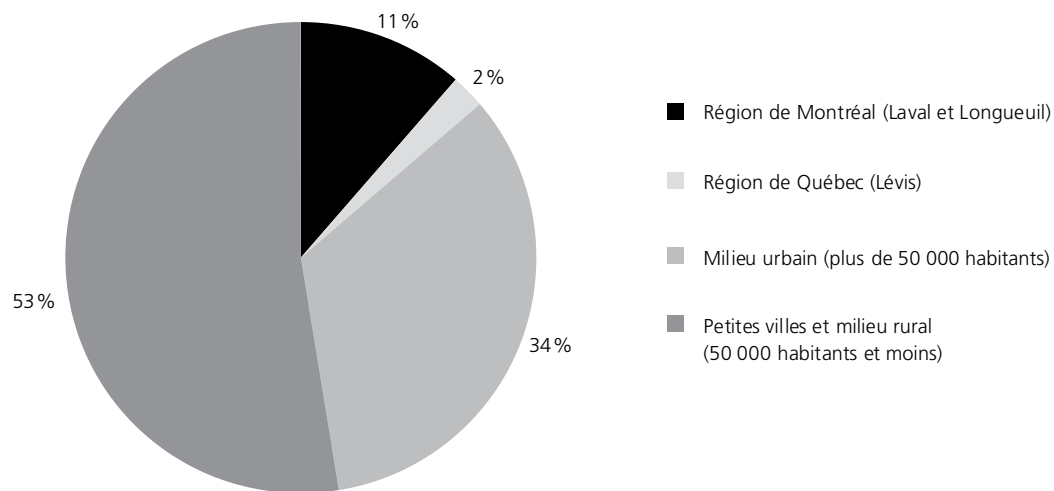


Figure 3 : L'expérience de travail des répondantes et répondants



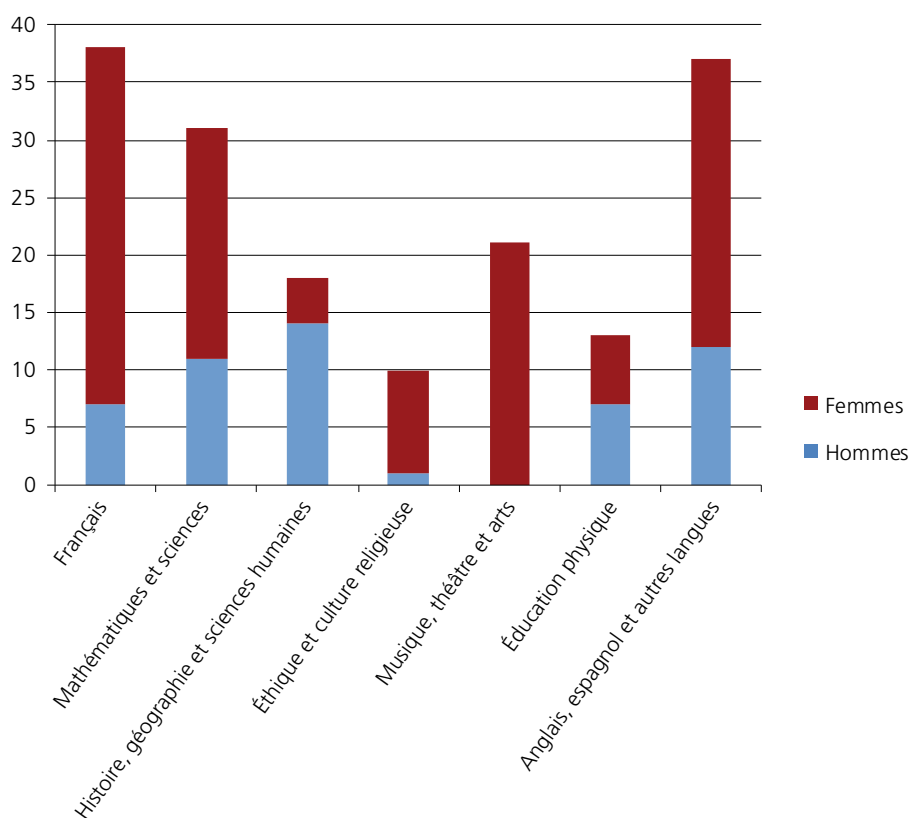
Les répondantes et répondants viennent de milieux géographiques variés (Figure 4). Plus de la moitié enseignent dans de petites villes de 50 000 habitants et moins ou en milieu rural, alors qu'un tiers travaillent dans des villes de plus de 50 000 habitants autres que celles des régions de Québec et de Montréal.

Figure 4 : Milieu géographique des répondantes et répondants



Concernant les matières enseignées (Figure 5), si on exclut les enseignants du primaire, qui sont pour la plupart généralistes, on observe une grande diversité dans l'échantillon. Sans étonnement, les hommes sont particulièrement présents dans les disciplines que sont l'histoire, la géographie et les sciences humaines ainsi que l'éducation physique. Les femmes, quant à elles, sont largement majoritaires en français, en éthique et culture religieuse et dans les domaines artistiques.

Figure 5: Les matières enseignées par les répondantes et répondants



Annexe 4 – Questionnaire

Sexe

- Homme
- Femme

Secteur d'emploi

- Enseignement
- Personnel professionnel (orientation, sexologie, orthophonie, orthopédagogie, etc.)
- Service de garde
- Encadrement, gestion
- Personnel de soutien

Pour les enseignantes et les enseignants : ordre d'enseignement

- Primaire, 1^{er} cycle
- Primaire, 2^e cycle
- Primaire, 3^e cycle
- Secondaire, 1^{er} cycle
- Secondaire, 2^e cycle
- Ne s'applique pas

Pour les enseignantes et les enseignants : principale discipline enseignée

- Primaire
- Français
- Mathématiques et sciences
- Histoire, géographie et sciences humaines
- Éthique et culture religieuse
- Musique, théâtre et arts
- Éducation physique
- Anglais, espagnol et autres langues
- Ne s'applique pas

Âge

- 22-35 ans
- 36-45 ans
- 46 ans ou plus

Zone géographique

- Région de Montréal (Laval et Longueuil)
- Région de Québec (Lévis)
- Milieu urbain (plus de 50 000 hab.)
- Petites villes et milieu rural (50 000 hab. et moins)

Nombre d'années d'expérience

- Moins de 2 ans
- Entre 2 et 10 ans
- Entre 10 et 20 ans
- Plus de 20 ans

Vous attendez-vous à des résultats différents, dans certaines matières, selon le sexe des élèves?

- Toujours
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Comment vous situez-vous par rapport aux affirmations suivantes ?

Les filles réussissent mieux en français que les garçons.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons réussissent mieux en mathématiques que les filles.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons ont davantage besoin de bouger que les filles.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les filles sont plus appliquées et disciplinées que les garçons.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons sont plus agités à l'adolescence en raison de taux de testostérone élevés.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons ont besoin de méthodes éducatives plus dynamiques et actives.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons préfèrent naturellement les activités qui mobilisent les habiletés techniques et les mathématiques.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les filles et les garçons ont des comportements différents à l'école.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

L'école québécoise n'est pas adaptée aux besoins et à la spécificité des garçons.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les cerveaux des garçons et des filles ne fonctionnent pas tout à fait de la même manière.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les différences observées entre les sexes sont le résultat des inégalités entre les femmes et les hommes.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons et les filles ont des styles d'apprentissage différents.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les garçons ne peuvent plus être de vrais petits garçons de nos jours.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Il est naturel que les garçons et les filles préfèrent se retrouver avec des jeunes de leur sexe.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Les hommes occupent aujourd'hui une position dominante dans la société québécoise.

- Entièrement d'accord
- Plutôt d'accord
- Plutôt en désaccord
- En complet désaccord

Pensez-vous que vous interagissez différemment avec les filles et les garçons dans votre école ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Encouragez-vous les garçons et les filles à jouer ensemble dans la cour d'école ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais
- Ne s'applique pas

Vous adressez-vous différemment aux filles et aux garçons pour les féliciter ou les punir ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

Est-ce que vous encouragez la formation d'équipes mixtes (garçons-filles) lors des activités que vous organisez avec les élèves (travaux, jeux, projets, etc.) ?

- Toujours
- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais
- Ne s'applique pas

À votre avis, l'expression « menace du stéréotype » signifie :

- Que les filles réussissent mieux que les garçons à l'école, car elles sont moins victimes de stéréotypes que les garçons;
- Que les stéréotypes de sexe sont d'abord véhiculés par les garçons auprès des filles;
- Que les filles réussissent moins bien en mathématiques quand elles sont dans des classes mixtes (garçons-filles) que dans des classes non mixtes (entre filles seulement).

À votre avis, est-ce que les adolescents et les adolescentes ont tout en main pour vivre des relations égalitaires ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Est-ce qu'il serait mieux pour les garçons de pouvoir étudier dans des classes non mixtes (avec des garçons seulement) ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Est-ce qu'il serait mieux pour les filles de pouvoir étudier dans des classes non mixtes (avec des filles seulement) ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Pensez-vous que le programme d'enseignement québécois est exempt de sexisme ?

- Oui
- Non

Pouvez-vous donner un exemple ?

Qu'est-il possible de faire pour pallier cette situation, selon vous ?

Pensez-vous que votre enseignement est exempt de sexisme ?

- Oui
- Non

Pouvez-vous donner un exemple ?

Pensez-vous que le matériel pédagogique (manuels, outils d'intervention, cahiers d'exercices, feuilles distribuées, etc.) que vous utilisez avec les élèves est exempt de sexisme ?

- Oui
- Non

Pouvez-vous donner un exemple ?

Pensez-vous que le milieu scolaire joue un rôle dans le fait que les femmes s'occupent encore davantage des enfants et des soins dans la famille, ainsi que du travail domestique ?

- Oui
- Non
- Si oui, comment ?

Est-ce que l'école québécoise devrait davantage parler de la diversité sexuelle (orientation sexuelle, transsexualité, intersexualité) aux enfants de 8 à 16 ans, à votre avis ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

À votre avis, l'école québécoise parle-t-elle suffisamment du problème de la violence envers les filles et les femmes ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Avez-vous déjà entendu, parmi vos collègues, des blagues sur les gais, les lesbiennes ou les transgenres ?

- Souvent
- Parfois
- Rarement
- Jamais

À votre avis, est-ce que la contribution des femmes à l'histoire (en général, en littérature, dans les sciences, etc.) est suffisamment mise en valeur dans le programme scolaire et le matériel pédagogique ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout
- Ne sais pas

Pensez-vous que les élèves québécois sortent de l'école secondaire avec les outils nécessaires à la compréhension de la situation des femmes et des hommes dans leur société ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout
- Ne sais pas

À partir de quel cycle scolaire l'éducation à la sexualité devrait-elle être donnée, selon vous ?

- Primaire, 1^{er} cycle
- Primaire, 2^e cycle
- Primaire, 3^e cycle
- Secondaire, 1^{er} cycle
- Secondaire, 2^e cycle

Le personnel scolaire possède-t-il la formation nécessaire pour donner le cours d'éducation à la sexualité ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Croyez-vous qu'il serait pertinent de réintroduire des cours portant sur le travail parental (soin des enfants) et domestique (cuisine, entretien ménager, consommation, etc.) dans les programmes primaires et secondaires ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Croyez-vous qu'il serait pertinent de réintroduire des cours portant sur le travail manuel et technique (menuiserie, mécanique, etc.) dans les programmes primaires et secondaires ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Encourager les filles et les garçons à développer des habiletés généralement associées au sexe opposé, c'est :

- Inutile
- Important
- Secondaire
- Impossible

Dans votre milieu, observez-vous un lien entre l'adoption de comportements associés au sexe opposé par un garçon ou une fille et le fait d'être victime d'intimidation ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Que pensez-vous que l'école québécoise devrait faire différemment pour mieux soutenir l'égalité entre les sexes ?

Développez votre opinion.

À votre avis, travailler à diminuer le sexisme et les stéréotypes amène-t-il une surcharge de travail pour le personnel scolaire ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Pas vraiment
- Pas du tout

Avez-vous observé des pratiques innovantes du point de vue de l'éducation à l'égalité entre les sexes dans votre milieu ?

- Oui
- Non

Si oui, pouvez-vous donner des détails ?



www.placealegalite.gouv.qc.ca