

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE RAPPORT AU SAVOIR DIFFÉRENCIÉ SELON LE SEXE ET LE
MILIEU SOCIO-ÉCONOMIQUE DE JEUNES DE TROISIÈME
SECONDAIRE DU GRAND MONTRÉAL

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SOCIOLOGIE

PAR
ALEXANDRE LÉPINE

DÉCEMBRE 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.03-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier M. Pierre Doray pour son accompagnement tout au long de mes travaux et sa confiance à mon égard ainsi que M. Guy Gibeau de m'avoir donné l'opportunité de pouvoir travailler avec lui. Je tiens aussi souligner l'aide reçue de deux amis chers à mes yeux, Walter-Olivier Rottmann-Aubé et Rosalie Chevette pour leurs précieux conseils tout au long de mon parcours aux cycles supérieurs. De plus, je suis extrêmement reconnaissant du support financier de Mitacs Canada. Pour terminer, ce mémoire n'aurait jamais pu être possible sans l'encouragement et le soutien que j'ai reçus de mes parents. Tout au long de ma scolarité ils m'ont épaulé et ont toujours été présents pour moi. Je ne vous remercierai jamais assez!

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	iii
RÉSUMÉ.....	iv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I –RECENSION DES RECHERCHES.....	7
1.1 LE RAPPORT AU SAVOIR SCOLAIRE.....	7
1.2 UN RAPPORT DIFFÉRENCIÉ SELON LE SEXE ET LE MILIEU SOCIO- ÉCONOMIQUE.....	12
1.3 LES OBJECTIFS.....	36
CHAPITRE II - MÉTHODOLOGIE.....	38
2.1 MÉTHODE DE RECHERCHE.....	38
2.1.1 LE MATÉRIAU.....	38
2.1.2 L'OPÉRATIONNALISATION.....	42
CHAPITRE III – PRÉSENTATION DES DONNÉES.....	50
3.1 LES RAPPORTS AUX SAVOIRS SCOLAIRES ET À L'ÉCOLE DES ÉLÈVES.....	50
3.2 UNE TYPOLOGIE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS.....	66
3.2.1 UN RAPPORT HOSTILE AUX SAVOIRS SCOLAIRES ET L'ÉCOLE.....	68
3.2.2 UN RAPPORT OBLIGÉ AUX SAVOIRS « MAIS IL FAUT LE DIPLOME.....	69
3.2.3 UN RAPPORT PASSIF AUX SAVOIRS SCOLAIRES ET L'ÉCOLE - CELLE-CI S'INSCRIVANT DANS LE PARCOURS DE VIE.....	72
3.2.4 UN RAPPORT UTILITAIRE EN VUE DE LA VIE « ADULTE ».....	74
3.2.5 UN RAPPORT DE CURIOSITÉ ENVERS CE QUI NOUS ENTOURE.....	77
CHAPITRE IV – PISTES INTERPRÉTATIVES.....	81
4.1 UNE HIÉRARCHIE DES SAVOIRS MARQUÉE PAR L'INTERSECTIONNALITÉ.....	81
4.2 DES RAPPORTS DIFFÉRENCIÉS AUX SAVOIRS SCOLAIRES.....	88
CONCLUSION.....	94
BIBLIOGRAPHIE.....	99
ANNEXE I NŒUDS NVIVO CRÉÉS.....	111
ANNEXE B CERTIFICATION ÉTHIQUE.....	128

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Répartition des bilans de savoir réalisés en 2014-2015	41
2.2 Cartographie initiale des bilans de savoir	47
3.1 Importance accordée aux matières/capacités selon les populations sondées	52
3.2 Aspirations professionnelles mentionnées par les élèves dans leur bilan de savoir selon le sexe et le type d'école fréquentée	54
3.3 L'importance accordée aux savoirs selon le sexe et l'école fréquentée des élèves	55
3.4 Intérêt accordé aux matières/capacités selon les populations sondées	58
3.5 L'intérêt accordé aux sciences selon le sexe et l'école fréquentée par les élèves	58
3.6 L'intérêt accordé à l'histoire selon le sexe et l'école fréquentée par les élèves	60
3.7 L'élève a évoqué vouloir apprendre des « choses utiles pour plus tard » à la question « Et maintenant qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »	64
3.8 Typologie des rapports aux savoirs	68
3.9 Un rapport hostile envers les savoirs scolaires et l'école	69
3.10 Un rapport distant à l'école, « mais il faut le diplôme »	70
3.11 Un rapport passif envers les savoirs scolaires et l'école – celle-ci s'inscrivant dans le parcours de vie	72
3.12 Un rapport utilitaire en vue de la vie « adulte »	74
3.13 Un rapport de curiosité envers ce qui nous entoure	77
4.1 Tableau synthèse de l'importance et de l'intérêt accordés envers les savoirs scolaires	81
4.2 Tableau synthèse des rapports aux savoirs et à l'école	89
4.3 Démonstration d'une motivation à l'école	91

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire, nous nous sommes intéressés aux différents rapports aux savoirs et à l'école que peuvent entretenir des élèves de troisième secondaire du Grand Montréal. Nous avons sondé près de 500 élèves de deux écoles privées et de deux écoles publiques quant à l'intérêt et à l'importance accordés aux différentes matières scolaires selon leurs aspirations futures en leur demandant de compléter un bilan de savoir. Ainsi, nous avons pu remarquer l'influence du sexe et du milieu socio-économique dans les différents rapports qu'entretiennent les jeunes envers l'institution scolaire et ses savoirs. Ce sont généralement les filles issues des écoles privées qui entretiennent un rapport de curiosité envers l'école, ces dernières étant intéressées à comprendre le monde qui les entoure et ce qui le constitue. En ce sens, ce sont plus souvent les filles du privé qui mentionnent trouver importantes les sciences, les sciences sociales et les humanités. Les garçons, réseau confondu, entretiennent plus généralement un rapport de passivité envers l'école ou un rapport utilitaire. Il a aussi été possible de remarquer que plusieurs élèves – plus spécifiquement les filles du privé – disent s'intéresser aux sciences, mais que ce sont généralement les garçons qui aspirent à des professions liées à ces dernières. Parallèlement, les matières de base sont considérées comme les plus importantes par tous les élèves. De plus, nous avons aussi réalisé que certaines matières scolaires s'avéraient genrées, les filles s'intéressant plus au français, aux arts et à la musique que les garçons, ces derniers préférant les sports et l'éducation physique.

Mots-clés : rapport au savoir, stéréotype de sexe, aspirations professionnelles, milieu socio-économique, sciences

INTRODUCTION

« Il faut garder présent à l'esprit qu'en fin de compte l'efficacité sociale signifie ni plus ni moins que la capacité à participer à une expérience partagée. [...] L'efficacité sociale n'est rien de moins que la socialisation de l'esprit qui s'efforce activement de donner un caractère plus communicable aux expériences, de supprimer les barrières de la stratification sociale qui rend les individus insensibles aux intérêts des autres. » - (Dewey, 2011; p.205)

Il n'est pas rare que l'on entende de la part d'enfants qui nous entourent leurs désirs ou leurs anticipations quant à leur avenir professionnel quand on les questionne, même très jeunes, sur leurs aspirations. Bien qu'anodines ces questions sans réel lendemain s'inscrivent toutefois dans un cadre beaucoup plus large, c'est-à-dire la place importante qu'occupe aujourd'hui le travail salarié. Il est souvent implicite, même pour l'enfant de 5 ans, que le chemin pour se rendre à une telle profession ou à un tel métier passe par l'école. De fait, l'école s'avère être pour eux le passage obligé à leur intégration dans une activité professionnelle lors de leur vie adulte.

En effet, dans nos sociétés contemporaines, il est possible d'observer des principes de légitimité fonctionnelle quant à la représentation de ce que doit produire l'école, c'est-à-dire une « légitimité exogène à l'école, située dans les exigences fonctionnelles de la société » (Verhoeven, 2012, p.103). D'ailleurs, il est aujourd'hui « difficile de ne pas considérer l'obtention du diplôme d'études secondaires ou d'une formation qualifiante comme le minimum requis pour s'insérer dans la société actuelle et contribuer à son développement » (Lessard, 1994 ; p.818). Il est par ailleurs observé au Québec que « la finalité utilitaire des études a même tellement pénétré la conscience collective, que la formule « Qui s'instruit s'enrichit » n'est pas interprétée dans le sens de l'enrichissement de l'esprit, mais dans celui de pouvoir gagner sa

vie » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; p.25). À cet effet, comme le mentionnent Catel et ses collègues :

L'élève, dans le cadre scolaire, est confronté à l'obligation d'apprendre. Il se trouve en situation d'accepter, de contourner, de détourner de sa finalité ou bien de refuser cette contrainte. Or, pour beaucoup d'élèves, et leurs parents, le « rapport à l'apprendre » est en relation avec une stratégie liée à « ce qui paye » et qui permettra de réussir aux examens (Catel *et al.*, 2002 ; p.142).

Or, et plusieurs en sont conscients même s'ils questionnent les enfants quant à leur avenir professionnel, l'école québécoise ne fait pas que qualifier, elle a aussi pour missions d'instruire et de socialiser les élèves qui la fréquentent (Ministère de l'Éducation (MEQ), 1997). C'est d'ailleurs en ce sens que le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) a amorcé en septembre 2016 une vaste consultation afin de poser les bases de ce que le ministre de l'éducation appelait la première politique en matière de réussite éducative. Ce n'est donc pas seulement la réussite scolaire de tout un chacun qui est visée par le Ministère, mais aussi

l'atteinte du plein potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, affectives, sociales et physiques. Elle vise l'apprentissage de valeurs, d'attitudes et de responsabilités qui formeront un citoyen responsable, prêt à jouer un rôle actif sur le marché du travail, dans sa communauté et dans la société (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec – MEESQ, 2016 ; p.6).

D'ailleurs, certains auteurs issus du courant critique reviennent constamment sur la place publique rappeler que ces dernières visées poursuivies par l'État ne sont, en définitive, « que du vent » tout en réclamant un humanisme renouvelé en éducation au Québec et ailleurs, que ce soit à l'école secondaire (Blais *et al.*, 2014 ; Gagné, 2002 ; Del Rey, 2013 ; Laval, 2002, 2004, 2006 ; Lenoir, 2005), au collégial (Levasseur, 1998 ; Levasseur, 2000 ; Mussi, 2016) ou à l'université (Baillargeon, 2011 ; Chomsky, 2011 ; Freitag, 1996, 2009 ; Martin et Ouellet, 2011 ; Nadeau-Dubois, 2014). Ces derniers font généralement état d'une adéquation trop marquée entre l'école et le marché du travail. Ils dénoncent notamment l'abandon des dimensions

culturelles et civiques qui seraient propres à l'école au profit d'une dimension utilitariste dominante, et ce, alors que « les savoirs occupent désormais une place inégalée dans l'organisation matérielle et sociale de nos collectivités » (MEQ, 1997 ; p.14). Ces analyses, bien que pertinentes, se sont principalement intéressées aux changements institutionnels et structurels que connaissent – et que connaissent encore aujourd'hui – les divers systèmes d'éducation d'ici et d'ailleurs depuis les années 1980-1990. En contrepartie, elles se sont peu intéressées aux discours de ceux qui subissent ces dites transformations. À cet effet, comme le mentionne François Dubet :

Dans la plupart des cas, la nature de l'expérience des élèves [est] déduite du fonctionnement de l'école, bien plus qu'elle n'[est] étudiée en elle-même et pour elle-même. Tout se [passe] comme si l'expérience éducative des élèves n'[est] que la conséquence des « lois » du fonctionnement scolaire et de divers déterminismes sociaux. [...] il [paraît] possible de connaître ce qui se [passe] « dans la tête » des élèves en le déduisant de l'articulation des fonctions de l'école. Or ce type de postulat n'est plus acceptable. (Dubet, 2008 ; p.32)

C'est pourquoi Dubet s'est particulièrement intéressé à l'expérience scolaire d'élèves et d'étudiants (Dubet, 1996 ; Dubet et Martuccelli, 1996) développant ainsi une sociologie de l'expérience (Dubet, 1994). Pour ce dernier, « l'expérience des élèves est l'unité élémentaire à partir de laquelle on peut essayer de penser l'éducation, puisque c'est là que se mesure ce que l'école « fait » réellement » (Dubet, 2008 ; p.15). À cet effet, toujours selon Dubet :

La sociologie de l'expérience scolaire ne se borne pas à décrire le vécu des élèves et des enseignants. Il s'agit d'une sociologie générale dont le but est de produire une analyse du système scolaire, à partir de l'interprétation analytique et théoriquement construite de l'expérience subjective des acteurs. Alors que la sociologie positiviste va généralement de l'objectivité du système à la subjectivité des acteurs, la sociologie de l'expérience s'efforce de parcourir le chemin inverse en dégagant des logiques du système de la façon dont elles se cristallisent dans l'expérience des acteurs. (Dubet, 2008 ; p.42)

S'intéresser à la pensée dite « naïve » des acteurs par l'analyse de leurs représentations du monde s'avère être essentielle. Comme le mentionne Abric (2016 ; p.15);

Le repérage de la « vision du monde » que les individus ou les groupes portent en eux et utilisent pour agir ou prendre position est reconnu comme indispensable pour comprendre la dynamique des interactions sociales et donc éclairer les déterminants des pratiques sociales.

De plus, toujours selon Abric;

La représentation fonctionne comme un système d'interprétation de la réalité qui régit les relations des individus à leur environnement physique et social, elle va déterminer leurs comportements ou leurs pratiques. La représentation est un guide pour l'action, elle oriente les actions et les relations sociales. Elle est un système de prédécodage de la réalité, car elle détermine un ensemble d'anticipations et d'attentes. (Abric, 2016 ; p.18)

De fait, en adoptant une perspective sociologique centrée sur l'expérience scolaire des individus, il est non seulement possible de dégager des tendances lourdes à travers les témoignages des répondants – par exemple, selon le sexe et l'origine sociale –, mais il s'avère aussi possible de rendre compte d'expériences allant à l'opposé de ce qui est censé aller de soi, venant ainsi apporter certaines nuances aux théories de la reproduction (Bourdieu, 1979), comme ont notamment pu en témoigner les travaux de Terrail (1992). En effet, selon Bautier et Rochex, c'est en s'intéressant à la singularité de chaque individu, qu'il est possible de comprendre les logiques à l'œuvre dans le cas de réussites dites paradoxales, c'est-à-dire

celles des élèves qui, dans une perspective de déterminisme sociologique, auraient dû échouer, et de mettre en évidence l'hétérogénéité de groupes d'élèves que l'on a trop l'habitude de considérer comme homogènes dès lors que leurs caractéristiques sociologiques sont proches (Bautier et Rochex, 1998 ; p.50).

Ainsi, seul le sexe ou le handicap social ne peuvent expliquer les histoires singulières d'élèves ayant des parcours atypiques.

Il est vrai que l'enfant ne peut contrôler l'influence qu'il reçoit des divers milieux dans lesquels il prend part depuis sa naissance, mais en revanche, « c'est lui qui est

tenu d'agir et de se construire au sein de ce système de contraintes » (Dubet, 2008 ; p.43). Ainsi, comme le mentionne Charlot;

[L'individu] n'est pas la simple résultante des « influences » de l'« environnement » : un élément de la situation que vit l'enfant ne l'influence que s'il fait sens pour lui, de sorte que l'« influence » et l'« environnement » sont des rapports et non des causes » (Charlot, 1992 ; p.121-122).

C'est en ce sens que, « la sociologie de l'expérience franchit un pas en proposant de prendre au sérieux la construction des subjectivités et des acteurs à partir de ce double postulat : les sujets sont pleinement sociaux et aucun d'entre eux ne se réduit à sa socialisation » (Dubet, 2008 ; p.50).

L'expérience scolaire des élèves est donc composée de plusieurs dimensions; non seulement ils reçoivent des enseignements dans leurs différents cours, mais ils apprennent aussi comment se comporter en collectivité et à gérer leurs relations interpersonnelles selon les situations qu'ils rencontrent dans leur quotidien (Potvin *et al.*, 2013). C'est donc pourquoi, lorsque l'on questionne un élève sur ce qu'il a appris à l'école, il est possible d'apprendre que ce dernier a appris le théorème de Pythagore et à respecter ses collègues de classe ou la manière dont on se procure des substances illicites, l'école étant après tout un milieu de vie (Bautier et Rochex, 1998 ; Bouchard, 1997 ; Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; Charlot, 1992 ; Charlot *et al.*, 1992 ; Willis *et al.*, 2011). De fait, les élèves peuvent vivre une multitude de relations interpersonnelles, autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école s'inscrivant dans leur expérience scolaire, pouvant même venir la redéfinir – pensons ici aux relations amicales, amoureuses ou conflictuelles¹. Ces dimensions de l'expérience scolaire, parfois cohérentes, non congruentes ou contradictoires mènent à une combinaison de plusieurs logiques d'actions : « ces conduites ne sont pas diluées dans le flux continu d'une vie quotidienne faite d'interactions successives ; elles sont organisées par des principes

¹ Comme le souligne Demba, « les relations aux autres, en particulier aux camarades de l'école, jouent un rôle important dans l'intégration scolaire et la mobilisation sur l'école et à l'école » (Demba, 2014 ; p.24).

stables, mais hétérogènes » (Dubet, 1994 ; p.91). Ce sont ces logiques d'action, propres à chaque individu qui font que chaque expérience sociale est unique en soi, bien qu'elle soit déterminée en partie par les divers milieux dans lesquels l'individu se situe et prend part.

Parallèlement, il est aussi à considérer que l'école n'exerce plus la même influence qu'elle a déjà eue sur les enfants et adolescents. Elle n'a pas une emprise absolue sur ce que les jeunes voient et apprennent hors de l'école: « la culture scolaire ne devient qu'une culture parmi d'autres, sans doute plus exigeante, sans doute plus officielle, mais il n'empêche que la plupart des élèves peuvent voir au-delà de leur quartier, de leur village et de leur famille sans passer par l'école » (Dubet, 2002 ; p.55-56). Et donc:

La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité. (Dubet, 1994 ; p.105)

Enfin bref, comme le remarque Demba, « les conditions socioculturelles ne s'exercent pas de manière passive et déterministe sur un jeune mais résultent d'une construction que la notion de « rapport à » implique et invite à examiner » (Demba, 2014 ; 22). C'est ainsi que le travail proposé cherche à comprendre *quels sont les rapports des élèves face aux savoirs scolaires en fonction de leur vie présente et leurs aspirations*.

Pour ce faire, nous présentons en premier lieu notre cadre théorique, s'en suit une recension des travaux précédant les nôtres, pour continuer avec la présentation de notre matériau et son opérationnalisation. Ensuite, nous exposons nos résultats, pour terminer avec une analyse de ceux-ci en guise de discussion.

CHAPITRE I

RECENSION DES RECHERCHES

1.1 Le rapport aux savoirs scolaires

Le rapport au savoir apparaît donc comme un concept médiateur et intégrateur indiquant la façon dont un sujet est affecté par le savoir qui lui est transmis et la façon dont le sujet signifie et s'y rapporte (De Léonardis, Hermet et Laterrasse, 2002 ; p.42).

Au début des années 1990, Bernard Charlot et l'équipe d'ESCOL développèrent la notion de rapport au savoir (Charlot *et al.*, 1992 ; Charlot et Bautier, 1993 ; Charlot et Rochex, 1996 ; Rochex, 1995). Ces derniers s'intéressaient alors principalement au rapport au savoir qu'entretenaient de jeunes garçons français issus de milieux populaires et inscrits au lycée professionnel. Pour ces chercheurs, s'intéresser au « rapport à », permettait alors une lecture en positif de leur expérience scolaire. Ce ne sont pas des élèves en réussite ou en échec scolaire qui étaient étudiés, mais plutôt des situations favorisant l'une ou l'autre (Charlot *et al.*, 2000 ; p.181). De fait, tout élève entretient un rapport au savoir, qu'il soit positif, négatif ou ambivalent. Charlot et son équipe définirent alors le rapport au savoir – et c'est en ce sens que nous l'entendons dans le cadre du présent travail – comme étant une relation de sens et de valeur :

L'individu valorise ou dévalorise les savoirs et les activités qui s'y rapportent en fonction du sens qu'il leur confère. Il peut se décrire sur deux registres non exclusifs l'un de l'autre : le registre identitaire et le registre épistémique, lesquels sont présents chez chaque élève sous des formes diverses, différenciées et différenciatrices. Le rapport identitaire ou subjectif tient à la façon dont le savoir prend sens par référence à des modèles, à des attentes, à un éventuel projet ou imaginaire professionnel, à l'anticipation de sa vie future. La relation de sens entre l'individu et le savoir s'enracine dans l'histoire en devenir du sujet, et ce pour une large part à l'insu de celui-ci. Le rapport épistémique se définit, lui, en référence à ce que sont, pour le sujet, l'acte d'apprendre et le fait de savoir : apprendre, c'est faire quoi? Quel type d'activité est ici impliqué? Pour

quel résultat ou quelle transformation? Ces deux dimensions du rapport au savoir permettent de décrire des agencements qui entrent en jeu dans l'élaboration de rapports différents au savoir, aux apprentissages et à la scolarité. (Charlot et *al*, 2000 ; p.180-181)

Ce rapport est d'ailleurs amené à changer avec le temps, selon les expériences vécues par les individus et leur parcours de vie. Ainsi, le rapport au temps est une dimension importante du rapport au savoir. En effet, les aspirations futures des élèves peuvent venir redéfinir leur rapport à l'école et à ce qu'ils y apprennent. En ce sens, un jeune qui aspire à devenir médecin est généralement au fait qu'il devra poursuivre des études – relativement longues et ardues comparativement à un jeune aspirant à une profession plus manuelle ou technique – bien que tous deux ne soient pas complètement au fait des préalables nécessaires pour y parvenir. N'oublions pas ici que « c'est l'orientation professionnelle qui, dans bien des cas, donne son sens à l'école » (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; p. 33). C'est ainsi qu'il s'avère primordial d'analyser tant ce qui se situe en amont de l'école que ce qui se situe en aval. Comme a pu le remarquer Beaucher, l'utilité des savoirs scolaires est souvent associée par les élèves à leur projet professionnel ou à leurs aspirations professionnelles (Beaucher, 2004)². Ainsi, les élèves vont avoir tendance à valoriser et aimer les matières qui leur permettront, en leur sens, d'accéder aux professions et aux métiers auxquels ils aspi-

² Beaucher différencie le projet professionnel des aspirations professionnelles, ces dernières étant vagues, mais tout de même orientées tandis que le projet professionnel implique une connaissance des préalables et des stratégies d'actions pour accéder au métier ou à la profession désiré. Il est à noter que les projets professionnels et les aspirations professionnelles des élèves du secondaire sont souvent semblables et sont souvent liés aux métiers et professions visibles dans l'espace public, en particulier dans les médias (Beaucher, 2004). S'intéressant aux projets professionnels différenciés selon le genre et le milieu social d'étudiants de première année en unité de formation et de recherche, Thierry Dezalay a pu constater, pour sa part, qu'il était plus aisé pour un étudiant de milieux favorisés d'obtenir des informations, des conseils directs, des recommandations de stage ou des astuces d'embauche quant à une profession l'intéressant de par le capital social de ses parents – souvent plus étendu que ceux de parents de milieux défavorisés. C'est ainsi que les jeunes issus de milieux défavorisés se voient plus être informés par les diverses filières de formation « à travers les dispositifs d'information, et les fictions, la télévision, deviennent des sources importantes, sans être forcément très fiables, dans la mesure où elles donnent des représentations souvent stéréotypées » (Dezalay, 2014 ; p.118).

rent. D'ailleurs, selon la chercheuse, plus les jeunes sont porteurs d'un projet professionnel précis, plus ils ont tendance à s'intéresser aux savoirs qui y sont associés ;

La projection professionnelle donne du sens à l'apprentissage puisque lorsqu'elle est présente, plus ou moins solidement, elle permet aux élèves de se mobiliser plus fortement dans leurs apprentissages qui deviennent plus significatifs. Le rapport au savoir des jeunes se modifie en ce sens qu'à l'importance accordée aux notes s'ajoute l'importance accordée aux apprentissages pour ce qu'ils ouvrent les portes nécessaires à la réalisation du projet professionnel (Beaucher, 2004 ; p.23-24).

Ainsi le rapport aux différentes matières scolaires varie souvent selon ce que peut « apporter » chaque savoir pour le présent et/ou pour l'avenir. C'est ainsi que les élèves hiérarchisent les savoirs scolaires, valorisant par exemple les mathématiques, mais dévalorisant les arts quant à leur utilité directe et/ou indirecte (Dutrévis et Toczek, 2007 ; Merle, 2003). Il est généralement connu des élèves que de bonnes performances scolaires en mathématiques et en sciences peuvent les avantager dans leur parcours scolaire et professionnel, car plusieurs professions prestigieuses et rémunératrices – comme celles de médecin et d'ingénieur – requièrent de bons résultats dans ces matières scolaires (Chazal et Guimond, 2003). La valorisation des savoirs scolaires varie cependant selon le genre de l'enfant. Ainsi Dutrévis et Toczek (2007) ont pu remarquer que les élèves garçons avaient tendance à plus valoriser la géométrie, le sport et les mathématiques que leurs consœurs, ces dernières valorisant cependant plus les arts et la lecture que leurs confrères – qui en plus de les valoriser peu, disent généralement y voir peu d'intérêt. D'ailleurs, Marjoribanks (2002) a démontré au Royaume-Uni que les jeunes filles avaient tendance à entretenir de plus grandes aspirations scolaires que leurs confrères tandis que ces derniers avaient généralement de plus grandes aspirations professionnelles. Parallèlement, Archer et *al.* (2014), ont fait ressortir de leurs travaux que plus de trois élèves sur quatre valorisaient les différents savoirs scolaires selon leur utilité quant à leur future carrière et que seulement 15% de ces élèves accordaient principalement de l'importance aux matières scolaires selon leur appréciation de ces disciplines.

Non seulement il est nécessaire de considérer le temps futur lorsque l'on analyse le rapport au savoir des jeunes, mais il est aussi important de considérer le passé et le présent. Les expériences passées, qu'elles soient positives ou négatives, orientent le rapport aux savoirs scolaires au même titre qu'un événement biographique imprévu peut amener l'élève à bifurquer dans son parcours scolaire – pensons ici à une séparation inattendue des parents, une rupture amoureuse, de la mortalité, etc. De plus, le rapport au savoir implique aussi un rapport aux autres et aux milieux dans lesquels il prend part. Le fait de suivre un cours avec des camarades de classe attentifs et/ou intéressés ou avec un professeur passionné et motivant peut venir redéfinir le rapport au savoir d'un élève. Ainsi, le rapport aux savoirs scolaires est généralement sous la dépendance du rapport de l'élève à l'enseignant et aux camarades de classe (Charlot, 1997). De ce fait, le rapport aux savoirs scolaires est individuel et social; il se définit et se redéfinit selon les situations, les milieux et les rencontres des individus.

Les élèves ont aussi tendance à conférer plus de sens aux apprentissages pouvant être appliqués concrètement ou observés dans leur quotidien ou dans leur futur proche (Charlot, 1999) – par exemple comment faire un budget ou comprendre pourquoi les feuilles changent de couleur en automne.

Ainsi, la notion de rapport au savoir implique une activité de jugement et d'appropriation de la part de l'individu d'un savoir qui lui est extérieur. Si aucune signification n'est donnée par l'élève envers un savoir donné, il est alors impossible de parler de rapport au savoir. En ce sens, un élève doit avoir une volonté d'apprendre et de comprendre un objet de savoir pour que ce dernier puisse assimiler quelque enseignement. Il est facile de dire que l'on apprend « l'histoire » à l'école, évoquer une discipline, mais encore faut-il être capable d'énoncer des apprentissages en lien avec la matière en question. De fait, réussir à l'école demande de la motivation et un minimum d'effort chez l'élève (Chouinard *et al.*, 2010), bien qu'il semble plus facile

de réussir pour certains que pour d'autres – comme en témoignent généralement les statistiques.

Sur l'île de Montréal, un jeune sur cinq décroche avant d'avoir obtenu un premier diplôme (Réseau réussite Montréal, 2016). De plus, sur l'ensemble du Québec, le taux de décrochage scolaire est deux fois plus élevé chez les élèves issus d'un milieu défavorisé que ceux issus d'un milieu favorisé. D'ailleurs, le taux de décrochage scolaire est plus important dans les écoles du réseau public (18,4%) que dans les écoles du réseau privé (7,6%) (Bulletin statistique de l'éducation, 2015). Aussi, le fait que les filles réussissent mieux scolairement que les garçons à l'école est un constat confirmé année après année. En 2012-2013, le taux annuel de sortie sans diplôme ni qualification était, pour l'ensemble du Québec, de 11,9% pour les filles comparativement et 18,8% pour les garçons (MELS, 2014). Paradoxalement, Herbert et Stipek (2005) ont démontré que les jeunes filles issues de milieux socio-économiques moins favorisés ont tendance à dévaluer leurs compétences à l'école en comparaison à leurs camarades masculins même si elles ont des résultats scolaires similaires, sinon meilleurs que ces derniers. Par ailleurs, comme l'a remarqué la Centrale des syndicats du Québec – (CSQ), l'analyse de l'origine sociale s'avère primordiale pour mieux comprendre ces écarts pouvant paraître alarmants. Selon des données de 2008-2009, le taux de sortie sans diplôme ou sans qualification était de 35,9% chez les garçons de milieux défavorisés comparativement à 15,6% chez les garçons de milieux favorisés. L'écart selon l'origine sociale chez les garçons était donc de 20,3 points de pourcentage chez les garçons, comparativement à un écart de 6,9 points de pourcentage entre les garçons et les filles de milieux favorisés (CSQ, 2012). Bref, comme le remarquent Perron et ses collègues, malgré la démocratisation de l'éducation qu'a connue le Québec suivant la Révolution tranquille, il subsiste toujours aujourd'hui des inégalités devant et dans l'école québécoise, notamment selon le genre, la région, le réseau, le type de programme et le milieu d'origine (Perron, Veillette et Morin, 2013).

De ce fait, c'est par l'analyse du rapport au savoir que nous nous proposons de comprendre ces écarts statistiques et déceler les mécanismes à l'œuvre influant sur le rapport aux savoirs scolaires. Plus spécifiquement, nous tenterons de voir *s'il est possible d'observer des différences significatives chez les jeunes selon leur milieu socio-économique et/ou leur sexe*.

1.2 Un rapport différencié selon le sexe et le milieu socioéconomique

S'il est vrai que les filles réussissent généralement mieux que les garçons scolairement et aspirent plus souvent à des études plus longues (Bouchard et St-Amant, 1996), ce n'est évidemment pas sans peine. L'une des raisons les plus souvent évoquées par les chercheurs est la socialisation différenciée selon le sexe³ dès la prime enfance (Duru-Bellat, 2004; Bouchard et St-Amant, 1996 ; Bouchard et *al.*, 1997 ; Morin-Bessabel, 2013 ; Fuller, 2009 ; Mosconi, 2012). Les enfants, dès leur naissance, sont confrontés, directement ou indirectement, à la binarité de genre, que ce soit par la famille, les amis, l'entourage, les produits de consommation ou les médias. De par leur socialisation genrée, dès 2 ou 3 ans, les enfants sont en mesure de désigner si c'est un homme ou une femme qui accomplit tel métier ou telle profession (Dafflon Nouvelle, 2010). D'ailleurs, dès 4 ans, « par le truchement de représentations différenciées du système éducatif, filles et garçons s'inscrivent, dans un rapport à l'école spécifique, intimement lié au genre de l'enfant, aux rôles de sexe véhiculés par la socialisation de genre et à la construction de l'identité sexuée à l'œuvre durant cette période du développement » (Mieyaa *et al.*, 2012 ; p.11). De ce fait, sans

³Bien qu'il soit plus juste de parler de genre que de sexe, la majorité des ouvrages consultés s'intéressant au rapport aux savoirs ont opté pour une analyse selon le sexe et non selon le genre. Néanmoins, les aprioris théoriques des auteurs consultés et desquels nous nous inspirons se rapprochent à bien des niveaux aux théoriciens du genre. Nous croyons pouvoir expliquer ce phénomène de par le fait que les recherches consultées datent généralement des années 1990 – les théories du genre étant alors peu présentes dans la francophonie. C'est pour alléger le texte et ne pas dénaturer les propos des auteurs consultés que nous avons décidé de nous en tenir au sexe.

nécessairement avoir conscience du concept de la division sexuelle du travail domestique et professionnel, les enfants sont en mesure, dès leur entrée à la maternelle, de dire quelles activités ou quelles tâches sont effectuées par un homme ou par une femme— qu'ils accordent ou non une importance à cette distinction (Mieyaa *et al.*, 2012). Dès lors, les représentations qu'ont les enfants de certaines activités — qu'elles soient professionnelles ou domestiques — sont souvent influencées par les stéréotypes de sexe qui orientent par le fait même leurs aspirations professionnelles. Il est à noter que la réaction des parents face à des comportements contre-stéréotypiques de leurs enfants varie si l'action est posée par un garçon ou une fille, les jeunes filles étant généralement moins réprimandées d'agir comme devraient agir leurs confrères. En effet, mieux vaut être, pour les parents, un garçon manqué qu'un garçon efféminé (Dafflon Nouvelle, 2010)

Comme le remarque Duru-Bellat, « les parents manifestent des attentes différenciées selon le sexe de l'enfant, lisent leurs comportements et interagissent avec eux en conséquence, le tout n'étant pas sans effet sur le développement de l'enfant garçon ou fille » (Duru-Bellat, 2004 ; p.115). Ces attentes sont souvent le fruit de l'intériorisation de modèles de sexe qui agissent en tant que normes — tant fonctionnelles que réelles — pour les individus. En ce sens, pour Nicole Mosconi ; « le féminin et le masculin ne définissent pas des identités mais désignent des normes et des valeurs. Ils instituent et ré-instituent sans cesse une division, des différences entre les groupes de sexes » (Mosconi, 2012 ; p.12). En effet, il n'y a qu'à se rendre dans un centre commercial pour voir l'offre différenciée faite aux enfants et adolescents selon leur sexe en ce qui a trait aux jouets, aux vêtements et autres produits leur étant destinés. Cette offre n'est d'ailleurs pas sans incidence sur le développement des goûts des jeunes garçons et jeunes filles quant à leurs activités de prédilection. Ils apprennent par l'entremise de ce et ceux qui les entourent que les femmes et les hommes s'intéressent à des choses différentes, définissant ainsi en quelque sorte la division sexuée des tâches et des savoirs (Mosconi, 2012).

De fait, certaines disciplines sont perçues, tant par les élèves que par les enseignants, comme étant « faites » pour les filles – pensons ici au français –, tandis que d'autres, comme les mathématiques, sont supposément censées être plus faciles et attrayantes pour les garçons (Bouchard et *al.*, 1997 ; Mosconi, 2012)⁴. Pour sa part, Bernard Lahire (2001) expliquait dans « Héritages sexués : incorporation des habitudes et des croyances » que les garçons issus de milieux populaires avaient tendance à associer la lecture et l'écriture à des activités typiquement féminines et qu'il y avait alors une certaine résistance à l'écrit.

De plus, il est à ajouter que les professeurs influencent aussi le rapport qu'ont les élèves envers les différentes matières scolaires. En effet, Archer et *al.* (2017), ont pu remarquer qu'indirectement les enseignants tendent à avoir une approche différente envers ces deux matières scolaires selon le sexe de l'élève. Lorsque les jeunes filles réussissaient bien en sciences ou en mathématiques, il est démontré que les enseignants tendaient à attribuer le mérite scolaire à leur dur travail tandis que ces derniers tendaient à normaliser les bons résultats scolaires des garçons dans ces deux matières scolaires (Archer *et al.*, 2017a ; Carlone, 2003). Parallèlement, Bouchard et St-Amant ont remarqué que les filles avec de meilleurs résultats scolaires préféraient généralement les mathématiques au français (Bouchard et St-Amant, 1996). De leur côté, aux États-Unis, Schmader et *al.* (2004), ont démontré que les filles qui adhèrent aux stéréotypes voulant que les garçons soient meilleurs qu'eux en mathématiques tendent à moins bien réussir dans cette matière que celles qui rejettent ce stéréotype. Par ailleurs, Nosek et *al.* (2002) ont remarqué que plus les filles tendent à associer les mathématiques aux garçons, moins elles sont intéressées par cette matière.

Ainsi, pour Marie Duru-Bellat, il y a « derrière [les] préférences scolaires, [...] des représentations des disciplines, où se mêlent jugements sur leur intérêt, leur difficulté, et leur caractère masculin ou féminin » (Duru-Bellat, 2004 ; p.75).

⁴ Dans sa thèse de Doctorat, *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire* (1999), Annette Jarlégan démontrait que dès les premières années de leur scolarisation, tant les jeunes garçons que les jeunes filles percevaient les mathématiques comme étant un domaine masculin.

Il s'opère donc, toujours selon Duru-Bellat, la menace du stéréotype :

c'est-à-dire le fait de savoir pertinemment qu'en raison de votre groupe d'appartenance, vous êtes censé moins bien réussir telle ou telle tâche ou dans telle ou telle matière, ce qui induit une pression évaluative tellement forte que cela obère vos chances d'y réussir effectivement » (Duru-Bellat, 2013 ; p. 94).

Cette catégorisation du monde et/ou des individus par réification et simplification tient peu compte de la diversité des situations et des circonstances dans lesquelles les individus prennent part et interagissent. Comme le rappelle Descarries-Bélanger;

Les individus se voient ainsi désignés, classés et jugés en fonction de caractéristiques ou de mots notamment liés à l'âge, la taille, le poids, l'ethnicité, le milieu social, l'orientation sexuelle, la religion, le sexe, selon un processus qui dépasse rarement les perceptions simplificatrices non exemptes de préjugés ou d'attitudes négatives (Descarries-Bélanger, 2009 ; p.13).

Bref, comme ont pu en témoigner;

Chaque sujet élabore un rapport au savoir qui lui est propre au sein d'une dynamique et d'une histoire familiale et sociale, dans le cadre de rapports sociaux entre les sexes qui instituent une posture différenciée à l'égard des savoirs, du travail et de l'institution scolaire (Villatte et al., 2010 ; p.116)

Par exemple, il a été démontré que tant les filles que les garçons ont tendance à sous-évaluer leur performance dans les matières qui ne concordent pas à leur catégorie de sexe (Guimond et Roussel, 2001). À cet effet, même si les résultats scolaires influencent le rapport qu'ont les élèves envers les matières scolaires (Merle, 2003), il n'en demeure pas moins que même si les filles réussissent généralement mieux que les garçons en sciences et en mathématiques, elles se considèrent moins douées en la matière que leurs confrères (Demoulin et Daniel, 2013) et aspirent en moins grand nombre à poursuivre leur parcours académique dans une filière scientifique – et ce même si elles disent aimer les savoirs appris en sciences (Archer *et al.*, 2014). Comme le remarque Carlone *et al.*;

Women's and girl's persistence in and/or affiliation with a scientific subject position and/or aspirations to pursue a scientific career are not

necessarily related to their scientific interest or academic capabilities, and they point to the problematic interconnections of gender, race, and class in the cultural construction of the « ideal » science student. (Carlone *et al.*, 2015 ; p.440)

Les élèves interviewés par Archer et son équipe évoquent aimer faire des expériences, mais entretiennent des représentations négatives envers ceux qui exercent le métier de « scientifique », ces derniers étant dépeints comme asociaux, renfermés sur eux-mêmes ou peu populaires. L'image du savant-fou est ressortie à quelques reprises de leurs entrevues tout comme l'image du *geek nerd* véhiculée par la populaire émission américaine *The Big Bang Theory*. Il fut par ailleurs démontré que certaines populations sont plus enclines à avoir des aspirations liées aux sciences. DeWitt et Archer (2011, 2015) ont pu remarquer que les jeunes élèves à haut capital culturel issus d'Asie aspirent en plus forte proportion à se diriger vers une carrière scientifique contrairement aux jeunes afropéens⁵ ou aux jeunes filles provenant d'un milieu familial à faible capital culturel. Comme le notaient ailleurs Archer et ses collègues, les jeunes filles issues de milieu défavorisé portant peu d'intérêt aux sciences sont plus enclines à s'intéresser à ce qui a trait à la culture populaire et cherchent souvent à dégager une image hétéro-normative féminine désirable⁶ qu'elles ne retrouvent pas dans les représentations qu'elles se font du monde des sciences (Archer *et al.*, 2013). Parallèlement, Archer *et al.* (2017) ont remarqué que les jeunes filles s'intéressant à la physique ont tendance à se décrire comme n'étant pas féminines et en retirent une certaine fierté. L'on retrouve cependant un son de cloche tout à fait différent chez les élèves – filles et garçons – qui sont mobilisés envers les sciences, ces derniers croyant qu'il est plus que possible d'aimer les sciences tout en étant « populaire » (DeWitt *et al.*, 2013). C'est ainsi que plusieurs élèves valorisent les sciences et les professions qui en découlent, mais que peu aspirent à travailler dans un tel domaine (Archer *et al.*, 2014 ; Jenkins et Nelson, 2005). Archer *et al.* (2014) notent par ailleurs qu'une forte proportion d'élèves anglais dit vouloir apprendre plus en sciences et même avoir à en faire

⁵ Le terme afropéen est un terme désignant les populations noires d'Europe (Lockward, 2017).

⁶Traduction libre de « popular/desirable hetero-feminity »

dans le cadre de leur futur emploi. C'est donc dire que c'est la profession de scientifique et non les sciences qui rebutent les jeunes élèves (Archer *et al.*, 2013 ; DeWitt *et al.*, 2011, 2013). Dans tous les cas, bien que la profession de « scientifique » soit concrètement peu connue par les élèves, il n'en demeure pas moins qu'ils l'associent aux hommes. À cet effet, plusieurs études demandant à de jeunes élèves du primaire de dessiner ce qu'ils croient être un scientifique en action ont pu montrer que ces derniers dessinent généralement des hommes vêtus d'un sarrau travaillant à l'intérieur dans un laboratoire (Emvalotis et Koutsianou, 2018 ; Finson, 2002, 2003 ; Laubach *et al.*, 2012 ; Ruiz-Mallén et Escalas, 2012 ; Samaras *et al.*, 2012 ; Türkmen, 2008). Emvalotis et Koutsianou ont cependant pu remarquer que les élèves tendent de plus en plus à dépeindre les scientifiques selon leurs activités plutôt que selon une apparence fixe et stéréotypée. De plus en plus de jeunes tendent à dessiner le scientifique comme un jeune homme habillé selon un style plutôt détendu faisant des expériences – généralement chimiques. Les deux chercheurs ont pu d'ailleurs remarquer que plus de la moitié des jeunes filles ayant participé à l'exercice dessinent une scientifique plutôt qu'un scientifique, tandis que les jeunes garçons dessinent presque tous un homme plutôt qu'une femme. Ainsi, comme le remarque Vouillot :

Pour qu'une formation ou une profession puisse être dans un premier temps pensée, puis retenue comme un projet possible, il faut un certain degré de ressemblance entre l'image que l'on a de soi et l'image que l'on a des personnes qui suivent cette formation ou exercent ce métier. Or le marquage sexué des savoirs et du travail fait que la grande majorité des formations et des professions sont catégorisées comme « féminines » ou « masculines ». Les métiers perçus comme convenant aux femmes requièrent des qualités « féminines » de douceur, de soin et de compréhension (esthéticienne, infirmière, assistante maternelle, coiffeuse, secrétaire, sage-femme, etc.) ; ceux traditionnellement associés aux hommes, des compétences techniques, de la force physique et du courage (maçon, mécanicien, routier, pompier, militaire, pilote, etc.). Ainsi, dans les représentations communes, les métiers ont un sexe ! En outre, l'identité est également sexuée. C'est en tant que fille ou garçon que les jeunes se projettent dans un avenir scolaire et professionnel. En toute « logique », les filles sont plutôt attirées par les filières et les professions dont le prototype est

« féminin » et les garçons par les filières et professions dont le prototype est « masculin » (Vouillot, 2014 ; p.40).

De fait, Toujours selon Vouillot (2014 ; p.14), « c'est parce que le travail est sexué que l'orientation l'est également : les options d'orientation sont une anticipation de la division sexuée du travail ».

D'ailleurs, Fontanini (2009) a pu remarquer que tant les jeunes filles que les jeunes garçons de milieu favorisé considèrent que certains métiers sont faits pour les hommes. Près de quatre fille sur cinq sondées par Fontanini révélaient que les métiers de mécanicien, de maçon et de pilote d'avion étaient des métiers pour les hommes tandis que près de trois filles sur quatre mentionnaient que le métier de pompier étant un métier pour les hommes. Parallèlement, ayant déjà intégrés la division genrée du travail, ces élèves ont par ailleurs fait état des activités différenciées selon le genre qu'ils aimaient accomplir dans leur futur métier. Si les filles se disaient déjà plus promptes et intéressées à œuvrer dans le domaine du « care »⁷, les jeunes garçons, eux, aimeraient avoir à bricoler, compter et inventer dans le cadre de leur futur métier. Cependant, ces élèves ont aussi mentionné que plusieurs professions fortement investies par l'un ou l'autre des sexes (journaliste, médecin, infirmier, professeur, avocat, ingénieur, chauffeur de bus, éleveur d'animaux) peuvent être occupées tant par les hommes que les femmes. Au Québec, l'on remarque par ailleurs que les aspirations des jeunes ayant participé à l'enquête PISA 2015 sont aussi marquées selon une différenciation genrée relative à la division sexuelle du travail. Si les domaines du « care » tels que l'enseignement ou ceux de la santé rejoignent plus les jeunes filles, ceux des sciences, technologies, informatique et mathématiques ainsi que ceux

⁷Cresson et Gadrey définissent le travail du « care » comme « la prise en compte des soins aux personnes âgées, malades, dépendantes, mais beaucoup plus largement aux enfants et aux personnes qui partagent notre vie quotidienne. Mais le *care* renvoie aussi à un certain nombre d'activités à la limite du domestique, du sanitaire et du social, dans lesquelles des femmes accueillent et aident les personnes en perte ou insuffisance d'autonomie; il s'agit à la fois du souci pour l'autre et des activités de prise en charge du soin d'entretien de la vie (par opposition avec le soin de réparation, professionnalisé) » (Cresson et Gadrey, 2004 ; p.26).

liés au domaine de la construction intéressent particulièrement plus les jeunes garçons.

Parallèlement, au Nouveau-Brunswick, Gaudet et al. (2008) ont sondé des jeunes filles francophones pour tenter de mieux comprendre le désintérêt des filles pour les études en sciences, technologies et mathématiques. C'est ainsi que les auteures ont interrogé les jeunes filles sur leurs valeurs, leurs habiletés et leurs aspirations. Les valeurs les plus souvent mentionnées par les jeunes filles sont liées aux domaines du « care », à la coopération et à la créativité. C'est d'ailleurs près de trois élèves sur cinq qui rêve de travailler dans le domaine du « care », soit en tant qu'enseignante, médecin, vétérinaire, travailleuse sociale ou psychologue pour pouvoir « aider les autres ».

Pour leur part, en Suède, Dekhtyar et al. (2018), ont montré lors de leurs recherches longitudinales que les filles de 16 ans étaient plus compétentes que les garçons en langues tandis que les garçons avaient de meilleurs résultats scolaires que leurs consoeurs dans les domaines près de la technologie et du numérique. Ils ont aussi constaté que les filles tendaient plus à se diriger vers des domaines liés au « care » et aux langues tandis que les garçons tendaient à se diriger dans les domaines où ils ont le mieux réussi à l'école, démontrant ainsi que les élèves ont généralement tendance à se diriger dans des domaines près des matières scolaires où ils réussissent. Cependant, les chercheurs ont remarqué que les filles réussissant dans le domaine du numérique et de la technologie étaient peu enclines à se diriger vers ces domaines dans le cadre de leurs futures études, venant montrer à nouveau que bien que les filles réussissent dans des domaines typiquement masculins, elles sont peu enclines à se diriger dans de telles filières – justifiant cet « abandon » par un certain désintérêt envers ces dernières.

S'intéressant aux aspirations professionnelles de jeunes lycéens français, Bosse et Guégnard (2007) ont aussi remarqué la répartition genrée des aspirations selon le

sexe et ont constaté que les projets dits « atypiques » étaient peu communs chez les étudiants sondés. Si seulement 5% des garçons disent vouloir se diriger vers une profession ou une filière jugée « féminine », c'est 10% des lycéennes sondées qui disent s'orienter vers un milieu jugé « masculin ». Parallèlement, l'étude menée par Bosse et Guégnard a aussi permis de démontrer que les deux tiers des jeunes lycéennes sondées réfutent l'idée selon laquelle certains métiers sont surtout pour les garçons contre la moitié des lycéens. Cependant, une plus faible proportion des élèves sondés contestent l'idée selon laquelle divers emplois sont surtout pour les hommes (53% des filles contre 45% des garçons). Lorsque les élèves, majoritairement les garçons, expliquent que certaines professions sont faites pour les femmes, tandis que d'autres sont faites pour les hommes, ils se réfèrent plus souvent qu'autrement à des caractéristiques innées qui seraient propres à chaque sexe. De plus, il est aussi démontré que si la moitié des lycéennes sondées ont affirmé qu'elles se verraient occuper un métier habituellement exercé par un homme, c'est un peu plus du cinquième des lycéens qui ont exprimé qu'ils seraient en mesure d'occuper un emploi traditionnellement tenu par une femme.

D'ailleurs, si les parents d'un enfant ont suivi des études universitaires, que ce soit le père ou la mère, il y a plus de chances que leur enfant aspire à une profession atypique selon leur sexe. Par exemple, si la mère d'une jeune fille est allée à l'université, il y a plus de chances que cette dernière s'oriente vers une profession non-conventionnelle pour elle selon les stéréotypes de genre, tandis qu'une jeune fille ayant un père ayant fréquenté l'université a plus de chance d'aspirer à une profession non genrée, c'est-à-dire une profession n'étant rattachée à aucun stéréotype de genre (Bouchard et St-Amant, 1996 ; Støren et Arnesen, 2007).

Rappelons que les parcours scolaires des jeunes filles s'étant inscrites dans des filières de formation techniques dites « masculines » peuvent par ailleurs être parsemés de difficultés quotidiennes d'ordre psychologique, sexuel ou physique (Lemarchant, 2007). Ayant rencontré près d'une vingtaine d'étudiantes françaises en formation

technique atypique selon leur sexe tout au long de leur cheminement scolaire, Lemarchant signale que: « toutes, dans les entretiens, affirment qu'« il faut avoir du caractère », et accepter de recourir à la violence verbale et physique pour se faire respecter » (Lemarchant, 2007 ; p.52). À cet effet, l'auteure remarque qu'il était bien plus compliqué pour les jeunes femmes au parcours atypique de se trouver un stage, contrairement aux jeunes garçons au parcours atypique que l'on qualifie de « novateurs motivés et audacieux ». Parallèlement, une étude menée par Dautre (2012) auprès d'étudiants en ingénierie informatique a pu démontrer que l'entièreté des répondants croyait que leurs consœurs allaient éprouver des problèmes lors de leurs parcours professionnel, chose que l'entièreté de ces dernières a réfutée dans leurs réponses. Par ailleurs, « l'analyse des réponses des ingénieurs hommes a montré que les femmes ingénieures auront des difficultés à se faire respecter, qu'elles sont sensibles, qu'elles pleurent et qu'elles manquent d'innovation » (Dautre, 2012 ; p.15). Ainsi, les femmes ingénieures sont vues comme des femmes avant d'être des ingénieures par les répondants hommes. De son côté, Francis *et al.* (2017) ont pu remarquer que si les jeunes garçons ne croient pas qu'il y ait d'obstacles pouvant nuire aux filles à poursuivre une carrière dans le domaine de la physique, ces dernières sont plutôt partagées à ce propos – évoquant une discrimination genrée pouvant freiner leurs ambitions. De fait, comme le remarque Duru-Bellat, « les femmes ont plus de mal à oublier leur sexe que les hommes, de même qu'un cycliste oublie davantage le vent quand il l'a dans le dos que quand il l'a de face » (Duru-Bellat, 2004 ; p.14). En dernière analyse, comme le rappellent Mosconi et Stefanovic :

On peut interpréter les orientations scolaires comme des processus de mise en œuvre de ces stéréotypes de sexe, liés aux rapports sociaux de sexe, qui opèrent, en amont par la socialisation familiale et scolaire et, en aval, par la structure du marché du travail (Mosconi et Stefanovic, 2007 ; p.171).

De plus, il est important de prendre en compte les réseaux des élèves lorsque l'on s'intéresse aux aspirations professionnelles des jeunes. Par exemple, un élève ayant un membre de sa famille occupant un emploi lié aux sciences a 2.16 fois plus de

chances d'entretenir de fortes aspirations professionnelles liées aux sciences (DeWitt et Archer, 2015). Être en contact avec des individus œuvrant dans le domaine scientifique permet aux élèves de mieux comprendre ce que font concrètement les « scientifiques » – ces derniers devenant peu à peu des physiciens, des chimistes, des biologistes ou des mathématiciens par exemple. C'est ce que van der Vleuten *et al.*, (2018) appellent le transfert direct d'informations vers leurs enfants. Les parents délivrent volontairement ou involontairement plusieurs informations quant à leur occupation professionnelle à leurs enfants, rendant leur travail plus compréhensible et moins nébuleux à leurs yeux. Les enfants ont alors plus tendance à connaître la nature du travail de leurs parents ainsi que les tâches qu'ils ont à accomplir et se détachent de la représentation populaire plus ou moins réelle de la profession exercée. En ce sens, si au début de l'adolescence les jeunes entretiennent souvent des aspirations professionnelles fantasmées – généralement liées au prestige ou au caractère sexué de celles-ci (Baudelot et Estabiet, 2006 ; Chatard, 2004 ; Gottfredson, 1981 ; Perdrix *et al.*, 2012 ; Rocher et Donné, 2012) –, leurs aspirations tendent à devenir plus « réalistes » au fur et à mesure qu'ils doivent faire des choix au niveau de leur parcours scolaire⁸, en partie lié à leurs résultats scolaires (Demoulin et Daniel, 2013), mais aussi en lien avec les réseaux dans lesquels les élèves évoluent :

En effet, on peut faire l'hypothèse qu'une différence majeure entre un élève qui fréquente une école « favorisée » ou « défavorisée », va porter sur les informations et réseaux sociaux dont l'élève va disposer, au moment d'envisager d'éventuelles études supérieures. De même, il bénéficiera d'une plus grande pluralité de modèles professionnels (à travers les parents des autres élèves notamment) s'il côtoie dans son école une telle diversité de milieux sociaux. (Dupriez *et al.*, 2012 ; p.6)

Aussi, le fait de choisir certains cours plutôt que d'autres tend à influencer le parcours académique d'un élève (Labrosse *et al.*, 2017). Généralement, les élèves ayant de bons résultats scolaires sont encouragés à se diriger vers les cours à options liés aux

⁸ Il ne faut pas oublier que derrière chaque élève, il y a un adolescent vivant une « période de profonde transformation du rapport au temps, des rapports entre réel et idéal » (Rochex, 1995 ; p.98).

sciences, c'est-à-dire la formation générale appliquée⁹, et ce, même s'ils n'ont pas le désir d'étudier les sciences lors de leurs études postsecondaires (CSE, 2016). À cet effet, au Canada, Edgerton *et al.* (2008) ont d'ailleurs observé que les élèves issus de milieux socio-économiques plus favorisés ont tendance à avoir plus d'intérêt envers les sciences et les mathématiques et à avoir de meilleurs résultats scolaires.

Selon van der Vleuten *et al.* (2018), les jeunes enfants ayant une mère occupant une profession traditionnellement « féminine » auront plus tendance à s'orienter vers des professions genrées : le garçon aura tendance à aspirer à une profession plus « masculine » tandis que la jeune fille aura tendance à s'orienter vers une profession plus « féminine ». Comme l'ont par ailleurs remarqué Vilhjálmssdóttir et B. Arnkelsson, (2007 ; p.1), « les représentations des professions qui conviennent respectivement aux hommes et aux femmes dépendent du contexte social et que ces représentations peuvent changer lorsque se présentent de nouveaux modèles et de nouvelles expériences. »

Ces stéréotypes souvent justifiés par un argumentaire biologisant ont maintes fois été déconstruits ces dernières décennies (Bouchard, 1997 ; Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; Depoilly, 2014 ; Duru-Bellat, 2004, 2012, 2014 ; Morin-Messabel, 2013 ; Morin-Messabel *et al.*, 2013 ; St-Amant, 2007). Néanmoins, ces croyances sont toujours imprégnées, dans certains esprits¹⁰, contribuant ainsi à produire et reproduire les rapports sociaux de sexe « par le jeu des interactions entre les sexes dans les nombreuses expériences de la vie, notamment [celle de] l'expérience scolaire puisqu'elle est un des lieux privilégiés pour la rencontre des pairs » (Bouchard et St-Amant, 1996 ;

⁹ En quatrième secondaire, l'élève peut choisir un cours de science en option. S'il a le cours Science et technologie, son cours à option sera « Science et technologie de l'environnement ». S'il a le cours Applications technologiques et scientifiques, son cours à option sera « Science et environnement » (CSDM, 2018 *<http://csdm.ca/secondaire/programmes/science-et-technologie/>). La réussite de ces cours à option donne accès aux programmes optionnels offerts en science et technologie (chimie et physique) à la dernière année du secondaire.

¹⁰ Jean-Claude St-Amant publiait en 2007 au Québec *Les garçons et l'école* en réponse aux discours venant justifier l'échec scolaire des garçons de par le fait que l'école québécoise n'était pas adaptée aux jeunes garçons et à leurs besoins.

p.25). En effet, tant à l'école primaire qu'à l'école secondaire, les élèves se définissent et se redéfinissent « dans le rapport aux autres et dans leur regard, où chaque genre demeure un dispositif de formation pour l'autre genre » (Ruel, 2010 ; p.65) reproduisant bien souvent une binarité oppositionnelle, mais complémentaire, d'attributs selon la catégorie de sexe (Wittig, 2001)¹¹.

Ainsi, bien que les femmes accèdent généralement en plus grande proportion aux études postsecondaires, il n'en demeure pas moins qu'elles se dirigent principalement dans des filières de formation typiques à leur catégorie de sexe. Et donc, en 2005, au Québec, près des quatre cinquièmes des personnes diplômées universitaires en éducation étaient des femmes (Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation (MESI), 2016). Par ailleurs, on retrouve une plus grande proportion de diplômés universitaires de sexe féminin dans les disciplines de la Santé, parcs, récréation et conditionnement physique (71%), des Sciences sociales et de comportements et droit (62,7%) et des Sciences humaines (61,4%) (MESI, 2016) – domaines typiquement associés aux femmes. Pour ce qui est des diplômés universitaires de sexe masculin, on les retrouve en plus grande proportion dans des domaines tout aussi stéréotypés, soit ceux du génie (81,1%) et de l'informatique, des sciences de l'information et des services de soutien connexe (75,8%) (MESI, 2016). On remarque par ailleurs que le salaire hebdomadaire brut des bachelères correspond à 88,4% de celui des bacheliers (Conseil du statut de la femme, 2015). Il est donc possible d'affirmer que la division du marché du travail selon le sexe est autant horizontale – hommes et femmes n'œuvrent généralement pas dans les mêmes domaines – que verticale, du fait qu'hommes et femmes n'obtiennent généralement pas les mêmes salaires après le même nombre d'années d'études.

¹¹ Rappelons tout de même que l'identité de l'individu n'est ni donnée, ni statique. En ce sens, le rapport qu'entretiennent les individus aux modèles de sexe est amené à se transformer à travers les expériences vécues par ces derniers. L'individu n'est donc pas conditionné selon les environnements dans lesquels il se trouve. L'individu prend activement part à sa socialisation à travers son rapport réflexif envers lui-même, aux autres et au monde.

Au niveau de la formation professionnelle et technique, il est possible d'observer le même phénomène où l'équilibre dans les disciplines entre filles et garçons n'est que rarement réalisé. En 2008-2009, les femmes représentaient 86,8% des inscrits en Santé, assistance et soins infirmiers, 98,9% en secrétariat, 88,1% en Soins infirmiers, 89,1% en Techniques d'éducation spécialisée, 98,7% en Assistance dentaire, 90,3% en Assistance technique en pharmacie et 93,8% en Techniques de design d'intérieur (MELS, 2010). De leur côté, les hommes étaient typiquement inscrits en plus grande proportion en Charpenterie-menuiserie (98%), en Électricité (99,2%), en Techniques policières (67,8%), en Techniques du génie civil (88,2%) et en Techniques de l'informatique (94,5%) (MELS, 2010). Bref, comme le mentionnent Doray et Guindon, « les femmes ont connu un accès élargi, mais en même temps, les choix scolaires sont toujours largement marqués par la division sociale et culturelle du travail entre hommes et femmes » (Doray, et Guindon, 2016 ; p.83). Ce qui pose entre autres problème, remarque Duru-Bellat, c'est que ces classes quasi non-mixtes s'avèrent être « des milieux de vie où la socialisation des élèves va revêtir une tonalité particulière. En l'occurrence, on peut penser que s'y trouve produite et reproduite la notion de métiers féminin ou masculin » (Duru-Bellat, 2004 ; p.31) à l'intérieur desquels se trouvent apposés des caractéristiques propres aux diverses filières de formation selon le fait que ce soit un homme ou une femme qui la pratique. Il en ressort donc qu'il peut être difficile pour une femme ayant la volonté de se diriger vers une formation donnée ne correspondant pas à sa catégorie de sexe de s'y intégrer de par une culture pouvant lui être masquée ou refusée:

En ce sens, le rapport des sexes en présence peut être considéré comme un « ingrédient » de la formation, un aspect de ce que les sociologues appellent le « curriculum caché », c'est-à-dire un aspect non accessoire des objectifs du cursus, non inclus explicitement dans les programmes officiels, mais inculqué de manière plus diffuse. Tout ce « non dit » des formations, profondément articulé avec le caractère fortement sexué de leur public, émerge au grand jour [...] lorsque la non mixité coutumière se trouve mise en cause, quand, par exemple, des filles s'aventurent dans des sections traditionnellement masculines (Duru-Bellat, 2004 ; p.31).

D'ailleurs, selon les recherches menées par Bouchard et *al.*, (1997) et Bouchard et St-Amant (1996)¹², il est possible de remarquer le caractère stéréotypé qu'ont déjà certaines filières de formation auprès de jeunes de 15 ans et les répercussions que ces stéréotypes peuvent avoir sur leurs aspirations. Si pour la moitié des garçons sondés par Bouchard et St-Amant, la profession d'ingénieur s'avérait une avenue possible, elle n'intéressait que trois jeunes filles sur dix (Bouchard et St-Amant, 1996). Interrogées à savoir si elles préféreraient être secrétaire plutôt que chauffeuse particulière, 71% des 979 jeunes filles sondées ont répondu par l'affirmative tandis que 73% des 974 jeunes garçons ont répondu préférer devenir chauffeur privé. Ainsi, Beaucher a démontré lors de ses travaux portant sur la nature du rapport au savoir au regard des aspirations et projets professionnels d'adolescents de cinquième secondaire que,

Lorsqu'ils formulent un projet professionnel, les jeunes mettent en œuvre les représentations du métier qu'ils choisissent et, dans une certaine mesure, celles des métiers qu'ils ont repoussés. Les fondements de ces représentations ne sont pas toujours très solides et celles-ci portent en partie sur les images véhiculées par les médias ou se conforment aux stéréotypes sexuels (Beaucher, 2004 ; p.63).

Dans un autre ordre d'idées, les recherches menées par Bouchard et St-Amant ont en outre pu démontrer que les jeunes filles s'inséraient généralement mieux dans la culture scolaire que les garçons en respectant notamment ses normes et ses codes. Aussi, il fut remarqué que ces dernières consacraient hebdomadairement plus de temps aux travaux scolaires à la maison et avaient, en plus forte proportion, l'envie de

¹² Bien que les études menées par Bouchard et *al.* (1997) ainsi que celles menées par Bouchard et St-Amant (1996) datent d'il y a près de vingt ans, nous croyons qu'elles s'avèrent toujours pertinentes quant à notre analyse et ce, même avec l'application du Renouveau pédagogique proposé en 1997 qui est venu redéfinir la mission de l'école québécoise (Larose et Duchesne, 2014). En effet, plusieurs indices nous poussent à croire que certaines choses n'ont pas changées depuis le milieu des années 1990 – pensons ici aux choix des élèves quant aux filières de formation – toujours fortement sexuées – dans lesquelles ces derniers s'inscrivent. Il est toutefois à noter que les travaux menés par Bouchard et *al.*, (1997) ont été menés exclusivement auprès de jeunes nés au Québec issus de la grande région de Québec. Bouchard et St-Amant ont, quant à eux, menés leur enquête sur l'étendue du territoire québécois, mais ont eux aussi sondé exclusivement des jeunes nés au Québec. Leurs études ne représentent donc pas l'ensemble des populations étudiantes du territoire québécois – pensons ici à l'école montréalaise qui accueille une forte proportion d'élèves issus de l'immigration – impliquant ainsi des représentations encore plus multiples de l'éducation

s'impliquer dans la vie politique de leur école. Les deux chercheurs ont par ailleurs remarqué que les jeunes garçons « [étaient] relativement moins intéressés, [avaient] moins le goût d'apprendre, s'y [investissaient] moins et leur avenir [était] moins associé à la scolarisation [et que] même leurs choix de loisirs [indiquaient] une distanciation scolaire » (Bouchard et St-Amant, 1996 ; p.247). Il est aussi constaté que les filles avaient plus tendance à se distancier des modèles de sexe qui leurs étaient socialement associés comparativement aux garçons qui faisaient preuve d'un plus grand conformisme social. Ces derniers considéraient alors, en plus grand nombre, l'école comme un passage obligé vers le marché du travail – tel que démontré par l'équipe ESCOL. Cette dernière avait pu démontrer que pour beaucoup de jeunes garçons issus de milieux populaires, l'école ne faisait sens que par référence au « bon métier » et qu'une bonne partie d'entre eux n'allaient qu'à l'école que pour « passer » c'est-à-dire, obtenir un diplôme et, finalement, à l'issue d'un parcours plus ou moins long et pénible, avoir un métier leur permettant de vivre convenablement (Charlot, 1992). De plus, selon l'étude menée par Bouchard *et al.* (1997), ce rapport utilitaire aux savoirs scolaires s'observe aussi chez les garçons de milieux favorisés et chez les filles de milieux défavorisés, mais s'avère encore plus marqué chez les garçons de milieu populaire. Les filles de milieux favorisés ayant de bons résultats scolaires auraient tendance, quant à elles, à entretenir un rapport de plaisir envers l'acquisition de savoirs scolaires – bien qu'elles entretiennent tout de même un certain rapport utilitaire envers l'école (Bouchard *et al.*, 1997), cette dernière régissant dans la majorité des cas l'accès aux emplois par l'entremise des diplômes (Dubet *et al.*, 2010). C'est en ce sens, comme le témoigne le Conseil supérieur de l'éducation, que « lorsque les jeunes parlent de leurs études, une représentation domine : c'est l'univers de l'emploi, de la carrière, de la réussite sociale » (CSÉ, 2009 ; p.7). De ce fait, pour Levasseur, le fait de ne percevoir en l'école qu'un passage obligé quant à l'obtention d'un diplôme, amène de plus en plus d'étudiants à mettre en place des stratégies pour apprendre les savoirs jugés « utiles » pour réussir ses examens plutôt que de tenter de comprendre le sens derrière chaque savoir transmis, ou à tout le moins à y être réceptif (Levas-

seur, 2008). D'autres auteurs ont toutefois noté que les aspirations académiques et professionnelles jouent un rôle non négligeable quant à la mobilisation scolaire des élèves. Heck et Mahoe (2006) ont remarqué que les jeunes américains ayant peu d'aspirations quant à leur avenir ont moins de chances de se rendre à l'éducation post-secondaire. Ainsi, pour ces chercheurs, le fait qu'un élève ait un but lié à sa scolarité tend à influencer sa motivation et sa persévérance scolaire. De leur côté, Domene et *al.* (2011) constatent que plus un élève entretient des attentes quant à son employabilité suivant ses études, plus il sera mobilisé au niveau scolaire. Inversement, moins un élève a espoir de bien s'insérer sur le marché du travail, moins il sera engagé dans ses études. Garg et *al.* (2007) ainsi que Mau et Bikos (2000) ont quant à eux démontré que les aspirations académiques étaient le meilleur prédicteur de la poursuite des études au niveau postsecondaire. À cet effet, Dubeau et *al.* ont quant à eux mené une recherche documentaire sur l'utilité perçue de la tâche chez les élèves pour montrer que les jeunes qui perçoivent une utilité à ce qu'ils apprennent tendent à démontrer une plus grande motivation à l'école :

Ce n'est pas uniquement le plaisir immédiat retiré de la réalisation de la tâche scolaire demandée qui motive l'étudiant, mais bien la perception que la réalisation de tâches scolaires à court terme lui permettra d'atteindre un but important. La perception de l'utilité de la tâche contribue à maintenir le cap de sa motivation et influence directement la pertinence de réaliser et de réussir les tâches demandées par les enseignants (Dubeau et *al.*, 2015 ; p.5).

Ainsi, pour Dubeau et *al.*, plus l'élève entrevoit une utilité à ce qu'il apprend, plus il y aura par la suite un apprentissage en profondeur et une recherche à comprendre le sujet étudié.

Venant conforter, mais aussi nuancer les résultats obtenus dans leurs recherches précédentes, Bouchard et ses collègues (1997), ont pu reconfirmer le lien existant entre réussite scolaire et de plus grandes aspirations scolaires chez des élèves de troisième secondaire. Pour les jeunes issus de milieux modestes, on a toutefois remarqué l'ambition plus prononcée pour les jeunes filles performantes à vouloir s'inscrire à

l'université comparativement aux jeunes garçons performants de mêmes milieux – ces derniers aspirant plutôt à terminer une formation collégiale technique. C'est d'ailleurs chez ces dernières que l'on a pu constater une volonté marquée de mobilité sociale. Bref, l'équipe de chercheurs a constaté « que l'effet de classe [jouait] plus fortement chez les élèves en difficulté que chez les élèves performants. [Ils ont aussi noté] que l'effet de sexe [jouait] plus fortement chez les élèves en difficulté que chez les élèves performants » (Bouchard *et al.*, 1997 ; p.95). Ainsi, il appert important, en notre sens, de s'intéresser aussi au rapport différencié des élèves envers l'école selon leur milieu socio-économique – tout en considérant le sexe de l'élève.

D'ailleurs, comme le signale Depoily, il s'avère nécessaire de considérer la socialisation différenciée selon le sexe des jeunes filles et des jeunes garçons en relation avec le milieu socio-économique d'où ils sont issus pour mieux comprendre leurs expériences scolaires :

Envisagés comme en situation de co-présence et de co-construction de leurs expériences scolaires, filles et garçons mobilisent des manières d'être et de faire imprégnées tout à la fois de logiques de sociabilité juvénile dont nombre de travaux ont montré qu'elles étaient genrées, de dynamiques de sociabilité verticale, familiale et intergénérationnelle et de dynamiques de socialisation scolaire. C'est ainsi à la condition de considérer les expériences scolaires des unes et des autres comme enchâssées dans des rapports sociaux de sexe et des rapports sociaux de classe, comme situées au croisement de différentes dynamiques de socialisation que l'on peut en atteindre la complexité et par là même se départir des modes de pensée causes-conséquences (Depoilly, 2014 ; p.54).

De fait, bien que l'origine sociale ne constitue pas en soi une fatalité sur la réussite des études, elle conditionne tout de même en partie l'expérience scolaire de l'enfant (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997 ; St-Amant, 2007; Trondeau, 2016). Comme le remarquent Bouchard et ses collègues (1997), c'est l'implication des parents dans le projet éducatif de leurs enfants qui importe le plus dans les représentations du jeune à l'égard de l'école. Ce sont bien souvent eux qui

transmettent à leurs enfants « nombre d'attitudes telles que la confiance en soi ou les capacités d'adaptation sociale. Et ces attitudes affectent de manière importante le déroulement de toute la vie professionnelle [et scolaire] » (Brown *et al.*, 2010 ; p.172). Or, ce sont les parents scolarisés qui ont le plus tendance à valoriser l'école et la culture scolaire. Ils sont aussi plus enclins à pouvoir conseiller et diriger leurs enfants tout au long de leur parcours académique en se référant à leur propre expérience scolaire (Bouchard et St-Amant, 1996). En effet, tant le capital social que le capital culturel des parents de milieux favorisés permettent à l'enfant d'être mieux adapté à la culture scolaire et donc, de se retrouver en meilleure position pour réussir. De plus, contrairement aux élèves issus de milieux favorisés, c'est bien souvent la réussite scolaire qui détermine les choix des enfants issus de milieux défavorisés (Felouzis, 2001). Si l'enfant obtient de bonnes notes, il est possible qu'il convainque ses parents d'investir dans sa scolarité – que ce soit par l'endettement ou la privation par exemple –, tandis qu'un enfant de milieux favorisés sera généralement appuyé quant à la poursuite de ses études, peu importe si ses résultats sont bons, moyens ou mauvais. C'est entre autres pourquoi il est plus fréquent pour un élève en milieu défavorisé d'abandonner ses études qu'un élève issu d'un milieu favorisé. Par exemple, en 2006-2007, sur l'ensemble du réseau scolaire public, 79% des jeunes issus de milieux favorisés avaient un diplôme ou une qualification à leur sortie du secondaire, comparativement à 65% des jeunes issus de milieux défavorisés (CSÉ, 2010). La fréquentation des écoles publiques au Québec dépend de la carte scolaire qui envoie les enfants dans l'école située la plus près de leur chez-soi. Un tel fonctionnement peut conduire à une homogénéisation de la population d'une école selon les quartiers avoisinants – réduisant par le fait même les interactions entre les différents milieux socio-économiques (Duncan *et al.*, 2017). De plus, le fait d'appartenir à une école ou un type d'école en particulier peut jouer sur la motivation qu'ont les élèves envers l'école et ses savoirs. Brasselet et Guerrien (2010), ont pu remarquer que les lycéens français inscrits en filière générale – les bons élèves – ont tendance à être plus mobilisés que les élèves inscrits en filière technique, celle-ci

étant notamment moins valorisée dans l'espace public et parfois vécue comme un déclassement (Blaya et Fortin, 2011). Par ailleurs, les deux chercheurs ont démontré que les élèves ayant une motivation scolaire extrinsèque à l'école – donc instrumentale – vont généralement avoir moins l'intention de poursuivre leurs études au niveau universitaire par rapport aux élèves présentant une orientation motivationnelle intrinsèque à l'égard de l'école et de ses savoirs.

Selon Dupriez et al. (2012), les élèves fréquentant des écoles en milieu favorisé aspirent davantage à poursuivre des études universitaires. À cet effet, comme le remarque Draelants;

Chaque établissement ou type d'établissement exerce en effet une autorité culturelle qui influence les décisions des étudiants en faveur de telle ou telle orientation d'étude ou profession et qui exerce des effets de socialisation anticipatrice et de socialisation à l'ambition (Draelants, 2013 ; p.2).

Parallèlement, on a constaté que les élèves d'origine favorisée aspireraient à accéder à une profession ou métier au moins aussi valorisé que celui de leurs parents (Rocher et Donné, 2012).

Au Québec, les jeunes considérés issus de milieux favorisés – par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur – sont ceux issus d'une école ayant un indice de milieu socio-économique¹³ (IMSE) bas, c'est-à-dire de rang décile 1, 2 ou 3 – l'IMSE étant calculé selon la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents. Pour ce qui est des jeunes considérés comme issus de milieux défavorisés, ce sont ceux fréquentant une école ayant un rang décile de 8, 9 ou 10¹⁴. L'IMSE d'un élève correspond à celui de l'unité de peuplement d'où il provient, tandis que celui de l'école correspond à la moyenne de tous les IMSE des élèves (MEES, 2016). Ainsi, lorsque l'on s'intéresse aux écoles en milieux défavorisés, ce n'est pas seulement le

¹³ Il est à noter que l'IMSE ne s'applique qu'au réseau public d'éducation.

¹⁴ Cependant, ce n'est pas parce que les écoles sélectionnées présentent un indice de défavorisation élevé qu'elles ne regroupent pas des élèves pouvant provenir d'un milieu aisé ou d'un milieu où les deux parents sont allés à l'université.

revenu des ménages habitant le quartier qui est pris en compte, mais aussi la scolarité des parents (de la mère en l'occurrence) et la situation d'emploi des parents, deux facteurs favorisant – ou défavorisant – la réussite scolaire des enfants (CSÉ, 2010).

Malgré lui, l'IMSE incite souvent les parents habitant un milieu défavorisé à choisir l'école privée, considérant qu'elle est de meilleure qualité que l'école de leur quartier¹⁵. L'effet des palmarès classant les écoles secondaires selon les résultats moyens aux examens provinciaux de leurs élèves – où les écoles privées se retrouvent en tête de liste – incite significativement les parents à considérer le réseau privé d'éducation, ce dernier agissant comme la norme d'excellence en éducation. D'ailleurs, comme le remarquent Lessard et Levasseur (2007), « entre 1990 et 2003-2004, le réseau public a perdu environ 60 000 élèves, soit 5,4% de ses effectifs, alors que le privé a vu les siens croître d'à peu près 15 000 élèves, soit [une augmentation de 14,1% de leurs effectifs] » (Lessard et Levasseur, 2007 ; p.346). Par ailleurs, si l'école est située dans un milieu défavorisé, il y a en effet plus de chances que les élèves fréquentant l'institution aient plus de difficultés au niveau académique et que leur mobilisation scolaire soit plus faible que les autres élèves évoluant dans un milieu plus favorisé (Henderson *et al.*, 2017 ; Hollingworth et Archer, 2010). À cet effet, Hollingworth et Archer soulignent que la dévalorisation ou la diabolisation de certains établissements scolaires jouent dans le rapport qu'entretiennent les élèves envers l'école. Le fait qu'une école soit considérée comme une école de « décrocheurs » vient influencer négativement la mobilisation scolaire des élèves fréquentant l'établissement – ces derniers étant influencés tant par l'environnement dans lequel ils évoluent, que par les représentations qu'ont les autres de cet environnement : « young people constructed status and meaningful identities through notions of belonging, investment in peer

¹⁵ À Montréal, il est d'ailleurs aussi possible pour les parents d'envoyer leurs enfants dans une autre école publique que celle de leur quartier sous certaines conditions en en faisant la demande à la Commission scolaire de Montréal (Commission scolaire de Montréal, 2016. Libre choix [en ligne] <http://csdm.ca/parents-eleves/admission/autres-cas/#libre-choix> (Page consultée le 2 novembre 2016)

cultures and via relationships and spaces outside school » (Hollingworth et Archer, 2010 ; p.595).

Le contexte montréalais est particulièrement préoccupant du fait que près d'un élève sur trois fréquente le secteur privé (CSE – CNESCO, 2015), comparativement à la moyenne québécoise qui est d'un peu plus d'un élève sur dix (FEED, 2016). De plus, c'est près de 40% des enfants de l'île de Montréal ayant le français comme langue maternelle qui fréquentent un établissement privé au secondaire (Larose, 2016). Il est à noter qu'en 2014, dans les écoles publiques de l'île de Montréal, la proportion d'élèves nés au Québec de parents nés au Québec – quelle que soit leur langue maternelle – n'était plus que de 32 % (Sévigny, 2015). En 2009, plus de la moitié des élèves (55,8%) fréquentant l'école publique montréalaise – primaire et secondaire – était issue de l'immigration¹⁶. Selon les données comptabilisées par Kanouté et Lafor-

¹⁶ Il s'avère important ici de ne pas considérer les élèves issus de l'immigration comme représentant un bloc homogène d'individus. Bien que plusieurs sont amenés à vivre des difficultés similaires, il n'en demeure pas moins que leurs parcours de vie divergent et les raisons pour lesquelles ils ont émigré sont rarement les mêmes. Certains ont fui leur pays d'origine, d'autres sont venus en quête de vie meilleure, d'autres sont venus pour le travail, etc. Certains proviennent d'un pays semblable au Canada, ont un fort capital culturel, ont des ressources financières intéressantes et parlent déjà le français, tandis que d'autres migrent pour leur survie sans parler français ou anglais. Potvin *et al.* ont d'ailleurs constaté que pour les élèves issus de familles réfugiées, l'éducation est perçue comme un privilège offrant des opportunités de vie meilleure, comparativement aux jeunes issus de deuxième et de troisième générations qui perçoivent généralement l'éducation de la même manière que l'ensemble de la population québécoise (Potvin *et al.*, 2013). Néanmoins, pour une majorité d'étudiants issus de l'immigration, il y a une tendance à être appuyé par la famille dans leur parcours académique. En effet, il y a pour plusieurs parents d'élèves issus de l'immigration une exigence que leurs enfants réussissent à l'école, la réussite scolaire étant associée pour ces derniers à un bon emploi et de bonnes conditions de vie (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Potvin *et al.*, 2013). D'ailleurs, au Canada, Krahn et Taylor (2005) ont montré que les nouveaux arrivants canadiens sont généralement plus scolarisés que les canadiens d'origine. En effet, 69% des immigrants âgés entre 25 et 44 ans arrivés au Canada entre 2000 et 2001 détenaient un certificat universitaire contre 22% de la population canadienne du même âge. Parallèlement, plus de 30% des ménages issus de l'immigration se retrouvent sous le seuil de la pauvreté. Krahn et Taylor ont aussi remarqué que 61% des 26 063 jeunes canadiens sondés en 2000 aspiraient à terminer au moins un cycle universitaire. 77% des jeunes de première génération issus de l'immigration espéraient terminer au moins un cycle universitaire contre 60% des jeunes nés au Canada. Les deux auteurs ont aussi démontré que les jeunes filles (67%) avaient tendance à plus fortement aspirer à poursuivre des études jusqu'au niveau universitaire que les garçons (55%), ces derniers aspirant en plus forte proportion à une formation collégiale ou professionnelle que les jeunes filles. D'ailleurs ce sont les jeunes filles issues de l'immigration et des minorités visibles (84%) qui aspirent en plus forte proportion à poursuivre leurs études jusqu'au niveau universitaire comparativement aux jeunes filles nées au Canada

tune (2011), 40,56% de ces élèves avaient une langue maternelle autre que le français ou l'anglais tandis que pour 26,79% d'entre eux, la langue parlée à la maison n'était ni le français, ni l'anglais. De plus, ces auteures ont pu constater, tout comme McAndrew (2001), que les familles issues de l'immigration récente ont plus tendance à vivre dans les zones défavorisées de Montréal et envoyer leurs enfants dans les écoles publiques de ces milieux. Mais comme McAndrew le nuance,

Cette tendance tient à l'augmentation de la population d'origine immigrée mais surtout à la diminution générale de la clientèle scolaire. Ce phénomène touche davantage la population native francophone, provenant d'un milieu moyen ou favorisé, à cause de son taux de croissance démographique inférieur mais aussi de son choix plus grand des écoles privées. Il n'est donc pas surprenant de constater que la présence de la clientèle pluriethnique au sein des écoles défavorisées semble s'être accrue (McAdnrew, 2001 ; p.80).

C'est donc dire que le réseau public accueille une diversité importante d'élèves, ces derniers provenant de différents milieux socioéconomiques et socioculturels. Il est donc possible de croire que la population que l'on y retrouve s'avère être bien plus hétérogène que celle que l'on retrouve dans le réseau privé d'éducation. En effet, la très forte majorité des parents (84%) dont les enfants fréquentent l'école privée est d'origine québécoise chez les élèves francophones (Larose et Grenon, 2013). Larose et Grenon ont remarqué l'association entre l'origine ethnique et le revenu familial brut des ménages envoyant leur(s) enfant(s) à l'école privée, les québécois francophones d'origine étant « fortement surreprésentés dans les catégories de revenu allant de 150 000 \$ à 199 000 \$ ainsi que de 250 000 \$ à 499 000 \$ par année. Inversement, les parents nés à l'étranger sont surreprésentés dans la catégorie des ménages à faible revenu ainsi que dans la classe moyenne (0 – 99 999 \$) » (Larose et Grenon, 2013 ; p.18). Toutefois, « plus le statut socioéconomique des élèves s'accroît, moins les dif-

(63%). De plus, les élèves issus de l'immigration de parents ne détenant pas de formation universitaire sont plus enclins (75%) à vouloir poursuivre leurs études jusqu'à l'université comparativement à leurs collègues nés au Canada dont leurs parents ne sont pas allés à l'université (51%). D'ailleurs, même dans les ménages les plus défavorisés, les élèves issus de l'immigration ont aussi plus tendance à vouloir aller à l'université (75%) que leurs collègues nés au Canada (43%).

férences entre élèves natifs et non natifs sont fortes, montrant la prédominance du facteur socioéconomique sur le facteur migratoire pour expliquer les inégalités scolaires » (Felouzis *et al.*, 2015 ; p.19) au même titre que l'on a pu constater la prédominance de l'influence du milieu socioéconomique sur le sexe pour expliquer les écarts de réussite entre jeunes filles et jeunes garçons.

Finalement, à-même les écoles publiques¹⁷, on crée des classes spécialisées et on instaure des programmes – semblables à ceux que l'on retrouve dans le réseau privé – pour permettre aux enfants ne démontrant aucune difficulté d'apprentissage d'être regroupés ensemble, concentrant par le fait même les élèves handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA) dans les mêmes classes (Larose, 2016). Notons d'ailleurs que plus de 80% de ces élèves ne réussissent pas à accéder à la cinquième secondaire sans retard scolaire (Rousseau, Tétrault et Vézina, 2009). Il en résulte que dans les classes dites ordinaires – c'est-à-dire qui ne sont pas à vocation particulière – où l'on retrouve des élèves généralement plus en difficulté –, il arrive parfois, comme le remarque Levasseur, que;

La réussite se [définisse] plus en termes d'éducation que d'instruction. En outre, dans certains établissements situés dans des quartiers urbains défavorisés, la fonction sociale assumée par l'école se définit surtout en termes d'évitement de l'exclusion sociale des élèves (Levasseur, 2012 ; p.79).

D'ailleurs, pour Larose, « ce ne sont pas les caractéristiques des écoles qui expliquent l'écart entre le public et le privé, mais celles des élèves, de leur famille et de leurs pairs » (Larose, 2016 ; p.46). Dans ces conditions, les enseignants se concentrent plus sur la socialisation et l'encadrement des élèves que sur l'acquisition de connaissances par ces derniers. Cette ségrégation du système scolaire où élèves en difficultés, élèves performants, élèves de milieux favorisés et élèves de milieux défavorisés ne se ren-

¹⁷ On retrouve aussi dans le système d'éducation public des écoles alternatives et des écoles innovatrices qui ont le pouvoir de sélectionner les élèves qui désirent fréquenter ces établissements où là encore, s'opère généralement une ségrégation sociale des élèves – selon notamment les examens d'admission ou le niveau d'engagement des parents désireux envoyer leur(s) enfant(s) dans ces écoles – drainant ainsi les bons élèves vers ces écoles (Blais, Desjardins et Lessard, 2010).

contrent pas n'est pas sans effets, tant sur la réussite scolaire de tous que sur l'éducation à la citoyenneté des élèves. Par ailleurs, on a démontré que lorsque des élèves performants se retrouvent avec des élèves en difficulté scolaire, il en résulte que ceux en difficulté tendent à mieux réussir tout en n'affectant pas les résultats scolaires des plus doués (Schofield, 2010 ; Dubet *et al.*, 2010 ; CSÉ, 2016; Larose, 2016). Bref, tel que mentionné par le Conseil supérieur de l'éducation :

il est évident que certains élèves arrivent à l'école disposés à apprendre sans difficulté ce qui est prévu au programme et mieux préparés que d'autres à se comporter conformément à ce qui est attendu par le personnel enseignant. Ces dispositions ou ces savoir-faire, pour ne pas dire ces préalables — bref ce qu'il faudrait savoir avant d'entrer à l'école — sont de l'ordre d'un curriculum caché ou latent, c'est-à-dire implicite ou qui relève de l'intuition. (Conseil supérieur de l'éducation, 2016 ; p.21)

En dernière analyse, il appert que par la socialisation genrée des élèves, filles et garçons tendent à entretenir un rapport différencié envers l'école et ses savoirs venant ainsi influencer leurs aspirations professionnelles — très souvent selon les stéréotypes de genre. De plus, il est possible de constater que les élèves issus d'écoles situées en milieu favorisé ainsi que les élèves inscrits dans une école privée ont plus de chances de réussir à l'école et s'y plaire. C'est pourquoi nous avons donc décidé de sonder des élèves de différents milieux pour pouvoir mieux comprendre un pan de leur expérience scolaire, soit leurs rapports aux savoirs, en relation avec leurs aspirations — qu'elles soient présentes ou futures. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des travaux de Charlot et son équipe qui ont popularisé cette notion— permettant une meilleure compréhension des expériences scolaires des élèves.

1.3 Les objectifs

Dans le cadre de cette recherche, nous cherchons à rendre intelligible certains pans de l'expérience scolaire des élèves à l'école et comprendre les différents rapports qu'entretiennent les élèves aux savoirs scolaires et à l'école. Plus spécifiquement, nous voulons savoir si ces représentations sont différenciées selon le sexe et le milieu

socio-économique. Ainsi, en dégagant ce qui semble le plus problématique dans les rapports aux savoirs scolaires des jeunes, présupposons ici ceux de milieux défavorisés, nous tenterons d'amener certaines pistes de solution permettant peut-être de rendre leur expérience scolaire plus stimulante. D'ailleurs, comme l'ont démontré Janosz et ses collègues, « l'importance accordée à l'école dépend des perceptions, par l'élève, de l'utilité des apprentissages scolaires et de son intérêt pour les matières scolaires, étroitement lié à ses goûts personnels et au plaisir qu'il retire de ces apprentissages » (Janosz, Bergeron, Chouinard, Vezeau, 2010 ; p.323). De ce fait, si l'élève n'est pas mobilisé par ce qui lui est enseigné et par la manière dont cela lui est enseigné, sa motivation à l'école peut tendre à décroître jusqu'à l'amener en situation de décrochage scolaire.

CHAPITRE II MÉTHODOLOGIE

2. 1 Méthode de recherche

Dans ce chapitre, nous définirons les modalités méthodologiques de notre recherche. En premier lieu sera présenté le matériau se trouvant au cœur de nos analyses. En deuxième lieu, nous traiterons de l'opérationnalisation de ce dernier qui s'est effectuée en deux temps.

2.1.1 Le matériau

Pour comprendre *quels sont les rapports des élèves face aux savoirs scolaires en fonction de leur vie présente et aspirations futures*, nous avons analysé 495 bilans de savoir réalisés en 2014-2015 par une équipe de chercheurs dans le cadre d'un projet sur les parcours éducatifs et les représentations de la science chez les jeunes.

Onze classes de deux écoles à haut taux de défavorisation (EHTD) et cinq classes de deux écoles à haut taux de favorisation (EHTF) ont été préalablement choisies par les directions de quatre écoles secondaires du Grand Montréal. Les élèves étaient encouragés par les professeurs à répondre aux questionnaires, mais ils avaient aussi le choix de ne pas y répondre. Des bilans de savoir complétés, nous en avons retenu 488, du fait que certains avaient bâclé l'exercice ou qui ont tout simplement dormi lors de la passation des questionnaires¹⁸. Du fait que chaque population concernée (filles issues

¹⁸ Lorsque nous voulions faire des analyses différenciées selon le sexe, nous avons décidé d'exclure trois autres répondants qui n'ont pas mentionné leur sexe dans leur bilan de savoir. Nous avons toutefois décidé de les considérer lorsque nous avons effectué des analyses selon le type d'école d'affiliation.

d'une école ayant un haut taux de favorisation ; filles issues d'une école ayant un haut taux de défavorisation ; garçons issus d'une école ayant un haut taux de favorisation; garçons issus d'une école à haut taux de défavorisation), n'ait pas le même nombre de personnes nous avons préféré nous intéresser au pourcentage par effectif plutôt qu'au nombre d'individus selon l'échantillon total.

Il est à noter que dans le cadre de nos recherches, nous n'avons pas eu accès aux bilans d'origine, mais à des versions retranscrites numériquement. Ces bilans, semblables à ceux produits par Charlot et son équipe au début des années 1990 en France, proviennent de seize classes de troisième secondaire issues de quatre écoles francophones du Grand-Montréal. Des élèves de troisième secondaire ont été interrogés, car c'est à ce moment de leur parcours scolaire que les jeunes peuvent choisir des cours au choix. À cet effet, selon le Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport ;

Le second cycle permet à l'élève de poursuivre sa formation générale tout en explorant, par un système de cours à option, diverses avenues avant d'accéder aux études collégiales ou de s'engager en formation professionnelle, qui conduit à l'exercice d'un métier. À compter de la quatrième année du secondaire, il est possible pour l'élève de commencer une formation conduisant au diplôme d'études professionnelles (Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport, 2009 ; p.2).

Essentiellement, les bilans de savoir comportaient des questions visant à savoir ce que les jeunes ont appris à l'école, ce qu'ils valorisent de ces apprentissages et pourquoi. Les élèves avaient alors une période d'une heure en classe pour répondre aux questions longues suivantes :

1 - Depuis que je suis à l'école, j'ai appris beaucoup de chose. qu'est-ce que je sais?

2 - Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir? Pourquoi sont-elles importantes?

3 - Parmi les choses que je connais, lesquelles m'intéressent le plus Pourquoi elles m'intéressent autant?

4 - Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école?

Quelques élèves ont indiqué qu'ils auraient préféré avoir un peu plus de temps pour compléter l'exercice, ces derniers s'étant trop attardés à répondre exhaustivement à la première question. Un chercheur était alors disponible sur place pour répondre aux interrogations des élèves. Les seules informations disponibles quant au profil des répondants sont leur sexe, leur âge¹⁹ et leur école d'appartenance. Dans l'optique de pouvoir retracer certains élèves pour pouvoir mener des entretiens, les répondants pouvaient inscrire leur surnom sur une base volontaire²⁰.

Bien que la recherche initiale portait sur le rapport des élèves de troisième secondaire aux sciences, les questions s'avèrent être générales du fait qu'elles questionnent les élèves sur l'ensemble des savoirs qu'ils ont pu apprendre à l'école. Ainsi,

En partant de questions ouvertes et en recueillant plusieurs centaines de fiches, il [devient] possible de prendre connaissance d'une grande variété de situations scolaires [...] qu'une approche par questionnaires fermés aurait difficilement permis de découvrir (Merle, 2004 ; p.205).

Les questions posées lors de la recherche menée en 2014-2015 permettent donc de répondre, croyons-nous, à notre question de recherche portant sur les rapports des élèves face aux savoirs scolaires en fonction de leur vie présente et future.

L'absence d'une donnée sur l'origine ethnoculturelle des répondants constitue une limite de l'analyse des données qui ont été collectées. Le nombre élevé de bilans de savoir complétés dans quatre écoles secondaires de Montréal représente un segment appréciable d'analyse. Cependant, sans prétendre avoir capté l'exhaustivité des points de vue, la présente analyse permet de dégager différentes tendances existantes.

¹⁹ Dans le cadre de nos recherches, la variable âge n'a pas été prise en considération puisque la presque totalité des répondants avait quatorze ans lorsqu'ils ont répondu au questionnaire.

²⁰ À ce jour, aucun entretien n'a été mené.

Tableau 2.1 Répartition des bilans de savoir réalisés en 2014-2015

École	École 1	École 2	École 3	École 4
Milieu	Milieux défavorisés : 263 bilans		Milieux favorisés: 235 bilans	
Région	Est de l'île de Montréal	Centre de l'île de Montréal	Montréal	Ile de Montréal
Spécificités des écoles	Indice de défavorisation de 8 sur une échelle de 10 Près du tiers des élèves est issu de l'immigration Se situe dans les 50 moins bonnes écoles au Québec selon l'Institut Fraser (sur 459)	Indice de défavorisation de 10 sur une échelle de 10 Se retrouve dans un milieu où le niveau de défavorisation est de près de 60%, la moyenne montréalaise s'établissant à 16,3% (Réseau Réussite Montréal, 2013). Un parent sur quatre est sans diplôme, ni certificat ni grade dans le quartier où se situe l'école Un peu plus de 40% des élèves de cette école quittent le secondaire sans diplôme ni qualification Se situe dans les 20 moins bonnes écoles au Québec selon l'Institut Fraser (sur 459)	Se situe dans les 100 meilleures écoles au Québec selon l'Institut Fraser (sur 459)	Se situe dans les 100 meilleures écoles au Québec selon l'Institut Fraser (sur 459)
Nombre de bilans	183 bilans	80 bilans	169 bilans	66 bilans
Pourcentage	37%	16%	34%	13%

Notons que le contenu des bilans de savoir présenté par les élèves ne peut pas être cantonné qu'à leur seule expérience scolaire. Leurs réponses sont imprégnées d'expériences plurielles et parfois contradictoires débordant du seul cadre scolaire. De ce fait, l'analyse des données prend en considération les cadres multiples dans lesquels les élèves peuvent s'inscrire bien qu'il nous soit impossible de déceler dans quel cadre les élèves ont pu développer telle ou telle représentation. Aussi, nous avons décidé de faire abstraction de l'intentionnalité des individus derrière leurs réponses dans le cadre de notre analyse. Les élèves ont répondu spontanément aux questions posées et leurs réponses témoignent non pas de ce qu'ils ont appris objectivement, mais ce qu'ils ont retenu, bref, de ce qui est le plus significatif pour eux instinctivement, ces informations ayant dès lors, croyons nous, un statut particulier. Si certains ont fait le choix de bâcler l'exercice en énumérant quelques points sans en dire davantage, nous considérons tout de même que ce qu'ils ont mentionné leur semble être ce qui s'avère être le plus significatif pour eux. Ils ont fait le choix de sélectionner certains éléments. Comme le remarquait Charlot à l'époque, « cela signifie que nous appréhendons non pas ce [que l'élève] a appris, mais ce qui, pour lui, présente suffisamment d'importance, de sens, de valeur, pour qu'ils l'évoquent dans son bilan » (Charlot, 1999 ; p.8).

2.1.2 L'opérationnalisation

Notre matériau est relativement volumineux, soit 485 bilans de savoir, permet de rendre compte d'une grande variété de situations scolaires. Nous avons procédé en deux temps. En premier lieu, nous avons, à l'aide du logiciel NVivo, codé chaque mot ou expression que l'on retrouvait dans les réponses des élèves pour dégager les distinctions entre ce que les élèves considèrent important et ce qu'ils trouvent intéres-

sant. Le logiciel NVivo est un logiciel d'annotations manuelles d'unités textuelles permettant d'insérer une seconde couche d'écriture « au-dessus de l'unité textuelle qui est au fondement des interprétations, au-delà de l'unité textuelle ». (Rizkallah, 2013 ; p.143). En deuxième lieu, nous avons constitué une typologie de rapports aux savoirs scolaires et à l'institution scolaire en sélectionnant les bilans que nous estimions comparables selon les réponses obtenues.

Pour ce faire, nous avons remplacé les données sociodémographiques (sexe et école fréquentée) associées à chaque bilan de savoir par un chiffre pour éviter un quelconque biais lors de la codification – bien qu'il était parfois possible de savoir le sexe de l'élève selon l'accord de leurs verbes et adjectifs. Suivant une première lecture d'une centaine de bilans de savoir, nous avons pu créer une codification qui nous a permis d'associer presque chaque segment de réponse à un code. Pour élaborer notre codification, nous nous sommes inspirés de celle utilisée par Charlot, Bautier et Rochex (1999)²¹. Ainsi, nous nous sommes intéressés au rapport à soi, au rapport au temps, au rapport aux autres et au monde, au rapport aux savoirs scolaires et au rapport que les élèves pouvaient entretenir avec l'école en fonction du marché du travail²². Il est à noter que chaque segment pouvait regrouper plus d'un code. Aussi, nous avons codé les expressions génériques, les raisonnements tautologiques, les points négatifs quant à leur expérience scolaire – que ce soit envers l'école, la pédagogie, les camarades de classe ou les professeurs – ainsi que les savoir-faire et intérêts extrinsèques à l'école que les élèves pouvaient mentionner dans leur bilan de savoir. En ce qui a trait au rapport aux savoirs scolaires, nous avons décidé d'utiliser un code différent si l'élève nous mentionnait un contenu lié à une matière scolaire ou s'il ne faisait qu'identifier une discipline. Par exemple, à la question *Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir?*, si un élève men-

²¹ Il est possible de retrouver l'arbre de codification utilisé en annexe A.

²² À la lecture des premiers bilans de savoir, nous avons rapidement remarqué que plusieurs élèves faisaient spontanément état d'une adéquation entre l'école et le marché du travail lorsqu'il leur était demandé ce qu'ils trouvaient important pour l'avenir ou ce qu'ils désiraient maintenant apprendre à l'école.

tionnait trouver important la chimie, nous attribuions au segment le code *évocation contenu lié aux sciences*. Si un autre élève répondait trouver importantes les sciences, alors nous attribuions au segment le code *évocation matière sciences*. Finalement, lorsque la codification fut terminée, nous avons réattribué à chaque bilan de savoir leurs *caractéristiques de cas* pour ainsi poursuivre nos analyses.

Nous avons créé dans NVivo un *nœud* différent pour chaque question que l'on retrouvait dans les bilans de savoir, notamment pour pouvoir faire des comparaisons selon les matières scolaires qui intéressent (question 3, question 3.1 et question 4) les élèves et celles qu'ils trouvent importantes (question 2 et 2.1). Cette codification nous a permis de dresser un portrait général du matériau auquel nous avons affaire et nous a permis de tirer certaines statistiques selon le sexe et le type d'école d'appartenance. Toujours dans le cadre de nos analyses, nous avons décidé de ne pas prendre en considération l'énumération des savoirs que les élèves avaient appris depuis leur entrée à l'école (question 1), à moins que ces derniers aient décidé d'entrée de jeu de nous mentionner dans leur réponse qu'ils trouvaient tel savoir ou telle discipline scolaire important ou intéressant.

Si dans la première partie de nos analyses nous avons tenté de dresser un portrait général du matériau auquel nous avons affaire, dans la deuxième partie de notre travail nous avons tenté de saisir chaque bilan comme une unité de sens singulière. En ce sens, dans le cadre de nos analyses, nous avons considéré chaque bilan comme le récit d'une expérience singulière où l'on a cherché des régularités et une cohérence interne dans les discours des élèves à travers leur bilan, contrairement à ce que nous avons fait dans la première partie de nos analyses où nous avons subdivisé chaque bilan en unités de signification. C'est ainsi que nous avons construit une typologie des rapports aux savoirs. Des bilans, nous avons fait une analyse thématique où nous « [avons procédé] systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiaire-

ment, à l'examen discursif des thèmes²³ abordés dans [le corpus] » (Paillé et Mucchielli, 2002 ; p.124). L'objectif fût donc de faire ressortir la fréquence des thèmes abordés et leurs co-occurrences à l'intérieur même de chaque bilan. Nous sommes toutefois conscients que certains élèves ont eu tendance à être plus volubiles que d'autres. C'est donc pourquoi nous ne nous en sommes pas tenus à la seule étude de la fréquence des thèmes abordés et que nous avons aussi étudié le statut de chaque information donnée par les élèves, sa signifiante par rapport aux autres éléments abordés. Ainsi, nous avons cherché à dégager comment les thèmes se recoupent, se rejoignent, se contredisent ou se complémentent. De-là, nous avons identifié des constellations d'éléments qui apparaissent régulièrement associés les uns aux autres – l'objectif n'étant pas ici de catégoriser les individus. Pour ce faire, nous avons procédé à une analyse de thématisation séquentielle telle que décrite par Paillé et Mucchielli :

L'analyse est menée en deux temps. Dans un premier temps, un échantillon du corpus est tiré au hasard et analysé dans le but de constituer une fiche thématique. Celle-ci va reprendre la forme d'une liste de thèmes (hiérarchisés ou non) auxquels correspondent des définitions permettant de les identifier à la lecture du texte. Lorsqu'elle a été constituée à la satisfaction du chercheur, cette fiche est ensuite appliquée, dans un deuxième temps, à l'ensemble du corpus, soit de manière stricte, soit en prévoyant la possibilité que des thèmes soient ajoutés en cours d'analyse (Paillé et Mucchielli, 2002 ; p.127).

C'est ainsi que certains profils se sont dégagés de notre matériau, d'où l'analyse typologique. Nous avons par ailleurs pris en compte que « l'idéaltype n'est pas une description de la réalité²⁴, mais un instrument pour la comprendre, un système pensé de relations abstraites, *un tableau pensé* » (Schnapper, 1999, p.15). À cet effet, comme le remarquait Charlot, « au-delà des différences entre élèves singuliers, aucun élève

²³ Dans le cadre de nos analyses, un thème est compris comme étant « un ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos (Paillé et Mucchielli, 2002 ; p.242).

²⁴ Il n'est pas non plus une catégorie, en effet, comme le mentionne Charlot, l'idéaltype « est construit à partir d'un ensemble d'éléments mis en relation alors que la catégorie est définie à partir de critères d'appartenance ou de non-appartenance à cette catégorie » (Charlot, 2001 ; p.17).

réel ne correspondra jamais complètement à ce construit théorique qu'est l'idéaltype, mais cet idéaltype saisit cet air de famille (ou d'école...) que les élèves présentent sur une photo de classe » (Charlot, 1999 ; p.10). Bref, l'idéaltype – élaboré par le chercheur à partir de ses *a priori* théoriques et de son matériau – permet de donner une vue d'ensemble des individus constituant son échantillon et de rendre leurs points de vue comparables selon les « constellations d'éléments » associées à chaque type idéal. En dernière analyse, comme le remarquèrent Charlot et ses collègues (1992), ces constellations d'éléments

Ne sont pas une description ou une explication des groupes d'élèves réels, encore moins des individus qui les constituent. Ce sont des mises en forme théoriques des données, utilisables comme outils conceptuels pour penser les groupes et les individus – sans épuiser leur singularité. Analyser des histoires singulières permet d'identifier des processus que l'on tente ensuite de comprendre en eux-mêmes, c'est-à-dire de décontextualiser et de théoriser ; disposer de ces outils théoriques aide à analyser des histoires singulières ; mais une histoire singulière n'est pas une théorie – et réciproquement. (p.41)

De ce fait, nous avons synthétisé chaque bilan de savoir sur une fiche où nous avons noté ce que les élèves considéraient important et intéressant. L'énumération des savoirs appris que plusieurs élèves ont pu écrire à la première question n'a pas été retranscrite sur les fiches à moins que les élèves y spécifiaient un intérêt ou une importance quelconque. Ainsi, selon les travaux antérieurs et les nombreuses lectures des bilans de savoir, nous avons créé une cartographie où il nous a été possible de recouper les fiches pour former des sous-ensembles.

Nous avons cartographié les bilans de savoir selon deux axes. L'axe des ordonnées est celui du rapport intéressé/désintéressé envers l'école et ses savoirs scolaires tandis que l'axe des abscisses représente une gradation du rapport à l'utilité des savoirs scolaires selon l'adéquation formation/emploi.

Pour cette cartographie préliminaire, plus l'élève situait les apprentissages en fonction de leurs retombés pour son insertion professionnelle, plus nous considérons que l'élève entretenait un rapport utilitaire envers l'école et ses savoirs scolaires. Ainsi, la gradation que nous avons établie sur l'axe des abscisses peut être dite linéaire du fait qu'un élève peut avoir évoqué le fait qu'il désirait apprendre « plus de choses utiles » à l'école, mais qu'il désirait aussi être architecte. Dans ce cas, cet élève était classé comme « l'élève fait part d'un projet professionnel plutôt précis » et non dans la catégorie « l'élève désire apprendre des choses utiles à l'école » même s'il évoquait aussi vouloir apprendre à faire des impôts ou conduire une voiture. En cartographiant les bilans de savoir selon l'utilité accordée aux études et l'intérêt envers l'école et ses savoirs, nous avons pu avoir une meilleure vue d'ensemble de notre matériau relativement volumineux où il peut être facile de se perdre. En regroupant en sous-ensembles préliminaires les bilans de savoir nous avons pu mieux cerner en quoi certains bilans se ressemblaient ou se différenciaient. C'est de cette cartographie embryonnaire que nous avons dégagé cinq rapports aux savoirs scolaires.

Une certaine prudence méthodologique est nécessaire lors de l'élaboration d'une typologie à partir de bilans de savoir. Certains élèves ont tendance à divulguer plus d'informations que d'autres et il s'avère important de ne pas dévaluer les dires d'un élève qui « écrit moins » par rapport à un élève qui « écrit plus ». Bien que prendre pour exemple les dires d'un élève qui écrit plus pour illustrer notre propos s'avère nécessaire, il est toutefois important de rester prudent pour ne pas généraliser le propos – qui souvent marque plus l'imaginaire sociologique qu'il ne laisse indifférent – sur l'ensemble des élèves entretenant les mêmes rapports aux savoirs scolaires et/ou à l'école. Si les élèves éprouvant un désintérêt total, voire une haine envers l'école, s'avèrent être des cas marginaux, nous avons remarqué des différences notables en ce qui a trait aux rapports aux savoirs des jeunes filles issues d'une EHTF avec ceux de

leurs consœurs fréquentant une EHTD et leurs confrères – qu'ils fréquentent une école à haut taux de favorisation ou une école à haut taux de défavorisation.

CHAPITRE III

PRÉSENTATION DES DONNÉES

3.1 LES RAPPORTS AUX SAVOIRS SCOLAIRES ET À L'ÉCOLE DES ÉLÈVES

Pour l'ensemble des élèves sondés, ce sont les mathématiques qui s'avèrent être la matière considérée comme la plus importante, tel que l'on peut le constater au tableau 3.1. Il est à noter que chez les filles issues d'une EHTD, les mathématiques arrivent à égalité avec l'anglais au premier rang, cette dernière matière arrivant au deuxième rang de celles le plus souvent mentionnées quant à leur importance accordée chez les garçons – tout type d'école confondu. Lorsque les élèves mentionnent trouver important l'anglais, ils évoquent principalement son caractère utilitaire dans la vie de tous les jours, pour leur futur travail ou pour les voyages. Les élèves attribuent beaucoup d'importance au bilinguisme du fait que « l'anglais est parlé à travers le monde ». Les élèves sondés associent la maîtrise de la langue anglaise et un « bon travail avec un bon salaire » au même titre que les mathématiques qui « [vont] t'ouvrir plus de portes dans [les] choix de carrière. »

Le *Réseau québécois de recherche et de transfert en littératie* (RQTL) définit la littératie comme « la capacité d'une personne, d'un milieu et d'une communauté à comprendre et à communiquer de l'information par le langage sur différents supports pour participer activement à la société dans différents contextes » (RQTL, 2018)²⁵. Ceci dit, lorsqu'un élève trouve important de savoir lire et/ou écrire, nous pouvons déduire que celui-ci trouve important la communication – qu'elle soit parlée ou écrite – entre pairs. Cependant, lorsqu'un élève mentionne être intéressé par la lecture et l'écriture, nous pouvons supposer que ce dernier s'intéresse plutôt à la littérature ou au français. Du fait que nous supposons le sens donné aux activités « lire et écrire » selon les

²⁵ Le centre de transfert pour la réussite éducative au Québec (CTREQ) [en ligne], <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/> (Page consultée le 3 février 2018).

questions posées, nous avons décidé de regrouper « lire et écrire » sous le nœud « littératie » tant au niveau de l'intérêt accordé que de l'importance donnée à la lecture et l'écriture. En parallèle à la capacité de communiquer verbalement et par écrit, nous retrouvons aussi la nécessité d'utiliser des nombres, aussi nommée numératie. Nous avons décidé de regrouper sous le nœud « numératie » les mentions concernant les actions de base comme celles de « calculer » et de « compter » ainsi que les opérations mathématiques de base (additionner, soustraire, diviser et multiplier). En notre sens, ces actions de calcul sont liées à des tâches de la vie quotidienne tandis que l'algèbre ou la géométrie, par exemple, réfèrent à la matière scolaire et ont donc été codé sous le nœud « Évocation de contenu – Mathématiques ». Finalement, nous avons décidé de coder sous le nœud « Parler » chaque fois qu'un élève évoquait aimer ou trouver important de « parler », « communiquer » ou « argumenter ».

Pour les filles issues d'une ÉHTF, c'est le français qui occupe la deuxième position au niveau des matières scolaires les plus souvent mentionnées. Les élèves sondés – filles et garçons – évoquent généralement qu'il est important de maîtriser la langue française, d'avoir un vocabulaire riche et de bien comprendre la grammaire. Quelques-uns évoquent par ailleurs qu'il est important de maîtriser la langue française du fait que nous vivions au Québec et que, selon deux d'entre eux, « la langue se perd de plus en plus ».

Les sciences apparaissent au troisième rang du « palmarès des matières scolaires les plus souvent mentionnées » à cette même question par les filles issues d'une ÉHTF tandis qu'elles se retrouvent au quatrième rang du palmarès des garçons – tout type d'école confondu – et au cinquième rang chez les filles issues d'une ÉHTD.

**Tableau 3.1 Importance accordée aux matières/capacités
selon les populations sondées**

	Filles issues d'une ÉHTF		Filles issues d'une EHTD		Garçons issus d'une ÉHTF		Garçons issus d'une EHTD	
	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire
Français	44	47,3% (2 ^e rang)	47	44,8% (2 ^e rang)	38	27,3% (5 ^e rang)	46	31,1% (3 ^e rang)
Mathématiques	49	52,7% (1 ^{er} rang)	50	47,6% (1 ^{er} rang)	67	48,2% (1 ^{er} rang)	71	48% (1 ^{er} rang)
Anglais	32	34,4% (5 ^e rang)	50	47,6% (1 ^{er} rang)	46	33,1% (2 ^e rang)	49	33,1% (2 ^e rang)
Littérature	34	36,6% (4 ^e rang)	38	36,2% (3 ^e rang)	44	31,7% (3 ^e rang)	31	20,9% (5 ^e rang)
Numératie	21	22,6% (7 ^e rang)	19	18,1% (5 ^e rang)	36	25,9% (6 ^e rang)	12	8,1% (7 ^e rang)
Parler	8	8,6% (8 ^e rang)	3	2,9% (9 ^e rang)	10	7,2% (8 ^e rang)	3	2% (9 ^e rang)
Sciences	35	37,6% (3 ^e rang)	29	27,6% (4 ^e rang)	43	30,9% (4 ^e rang)	32	21,6% (4 ^e rang)
Sciences sociales et humanités	24	25,8% (6 ^e rang)	15	14,3% (6 ^e rang)	12	8,6% (7 ^e rang)	15	10,1% (6 ^e rang)
Éducation physique	3	3,2% (10 ^e rang)	5	4,8% (8 ^e rang)	12	8,6% (7 ^e rang)	15	10,1% (6 ^e rang)
Arts & Musique	6	6,5% (9 ^e rang)	10	9,5% (7 ^e rang)	9	6,5% (9 ^e rang)	8	5,4% (8 ^e rang)

Il est à noter que lorsque les élèves mentionnent trouver important du contenu lié aux sciences ou aux mathématiques, l'on remarque souvent que ces derniers évoquent aussi dans leur bilan avoir des aspirations professionnelles liées, en leur sens, à ces matières scolaires :

« Les règles de physique et (les règles) de chimie pour pouvoir visualiser le mouvement de l'air au niveau d'un aéronef, les mathématiques pour pouvoir concevoir des plans. » (Garçon issu d'une ÉHTF désirant être ingénieur en aéronautique)

« Parce que plus tard j'aimerais devenir un scientifique qui travaille dans la chimie comme comment séparer des particules très petites comme les neutrons + les protons, les électrons ou les grosses particules comme le corps humain. Fabriquer un vaccin ou un antidote contre les cancers. J'aimerais peut-être travailler dans la physique. Comme travailler dans la mécanique des avions, des automobiles. Le sexe ça serait comment avoir du plaisir et me reproduire, cuisiner comment apprendre à me faire

de la nourriture, j'aime beaucoup les labos. » (Garçon issu d'une EHTF désirant être scientifique)

« Car moi plus tard je veux devenir physio et pour devenir physio j'aurais besoin de mes science car physio il faut connaître le corps humain et savoir les fonctions des muscles, des os, des organes... Les mathématiques sont importantes dans ce domaine car il faut faire des calculs et être excellent en maths. Le français un peu moins mais pour moi c'est important. L'anglais car peu importe si je fais des voyages d'affaires ou juste pour le plaisir l'anglais est super important. » (Fille issue d'une EHTF désirant être physiothérapeute)

« Parce que plus tard j'aimerais devenir infirmière et si j'ai assez des bonnes notes, médecin. J'aimerais avoir un métier qui concerne la santé, le corps humain. » (Fille issue d'une EHTF désirant être infirmière ou médecin)

« Les mathématiques et les sciences, comme l'organisation de la matière, les transformations de la matière, les notations scientifiques, les résolutions de problème, l'algèbre, les exposants, etc. » (Fille issue d'une EHTF désirant être vétérinaire)

« Elles sont importantes pour mon avenir parce que premièrement je trouve que c'est des matières assez importantes. De plus, la science et les mathématiques sont des matières que je trouve très intéressantes et pour finir, j'aimerais être pédiatre plus tard donc se sont deux matières assez importantes pour pratiquer ce métier. » (Fille issue d'une EHTF désirant être pédiatre)

« Car une avocate doit parfois écrire des rapports et ceux-ci ont besoin d'être bien écrits soit bien conjugués. L'art dramatique va pouvoir m'aider, car une avocate doit parler devant une audience, donc savoir bien parler et être convaincante et la science elle va pouvoir m'aider à comprendre les résultats des policiers et des scientifiques qui ont effectué l'enquête et cela est la même chose avec les mathématiques qui vont pouvoir m'aider à comprendre leurs calculs. » (Fille issue d'une EHTF désirant être avocate)

D'ailleurs, un peu plus du tiers des élèves sondés ont spontanément fait état de leurs aspirations professionnelles dans leur bilan de savoir sans que la question ne leur soit directement posée bien que la tournure de la question *Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir?* pouvait les inciter à répondre en ce sens. À cet effet, les garçons d'une EHTF ont davantage mentionné avoir un

projet professionnel plutôt précis comparativement aux autres élèves. En effet, c'est près de la moitié d'entre eux qui ont indiqué avoir en tête un projet professionnel contre approximativement le tiers des autres élèves sondés. Les professions les plus souvent citées sont présentées dans le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Aspirations professionnelles mentionnées par les élèves dans leur bilan de savoir selon le sexe et le type d'école fréquentée

	Filles issues d'une EHTF	Filles issues d'une EHTD	Garçons issus d'une EHTF	Garçons issus d'une EHTD	Total
Ingénieur, architecte, « scientifique » et autres professions liées aux mathéma- tiques et aux sciences	5	3	20	11	39
Domaine des jeux vidéo, de l'informatique et du multimédia	1	1	17	6	25
Domaine des sciences de la gestion ²⁶	2	2	4	6	14
Diplôme d'études professionnelles	-	1	-	4	5
Pilote d'avion	-	-	1	1	2
Forces de l'ordre	1	1	4	3	9
Domaine de la Santé et de la relation d'aide ²⁷	16	17	5	5	43
Domaine de l'éducation	1	1	2	-	4
Droit et politique	5	4	3	1	13
Domaine de la cul- ture et des arts ²⁸	4	7	5	4	20
Domaine des sports professionnels	-	-	1	9	10
Total	35 (37,6% de celles-ci)	37 (35,2% de celles-ci)	62 (44,6% de ceux-ci)	50 (33,8% de ceux-ci)	184 (37,9% de l'effectif total)

²⁶ Ces élèves désirent soit être comptables, entrepreneurs ou travailler dans le domaine du marketing.

²⁷ Nous entendons par relation d'aide les professions liées à la psychologie, à la psychiatrie et au travail social.

²⁸ Ces élèves veulent soit travailler devant ou derrière les caméras ou tout simplement être « artistes ».

Si les professions d'architecte, d'ingénieur et celles liées à l'informatique, aux jeux vidéo et au multimédia ont plus souvent été évoquées par les garçons, celles liées à la santé et à la relation d'aide ainsi que celles près du droit ont plus souvent été citées par les filles. Il est intéressant de constater que neuf garçons issus d'une EHTD ont mentionné vouloir devenir sportif professionnel ou analyste sportif alors qu'aucune de leur consœur – tant d'une EHTF ou d'une EHTD – n'a émis ce désir.

Dans le même ordre d'idées, d'autres élèves ont dit trouver importantes les sciences sans toutefois nécessairement présenter un projet professionnel défini :

« Parce que c'est les deux choses les plus importantes [avec les mathématiques] pour avoir un bon avenir, un bon métier et pour rentrer dans un cégep. » (Fille issue d'une EHTD)

« Car ce sont les trois matières principales [avec les mathématiques et le français] et si je veux faire un bon métier plus tard si j'ai de bonnes notes. » (Garçon issu d'une EHTF)

Si c'est près d'un élève sur cinq qui mentionne trouver important les sciences en tant que matière scolaire, ce sont surtout les filles issues d'une EHTF qui évoquent le plus souvent – et de loin – l'importance des sciences dans leurs réponses à la question *Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir?*

Tableau 3.3 L'importance accordée aux sciences selon le sexe et l'école fréquentée des élèves

	Filles issues d'une EHTF		Filles issues d'une EHTD		Garçons issus d'une EHTF		Garçons issus d'une EHTD	
	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire
L'élève mentionne trouver important un contenu lié aux sciences	16	17,2%	6	5,7%	12	8,6%	3	2%
L'élève mentionne trouver importantes les sciences comme matière scolaire	23	24,7%	23	21,9%	33	23,7%	29	19,6%

Pour l'ensemble des élèves, les cinq savoirs et compétences les plus importants sont les matières de base (français, anglais et mathématiques), les sciences ainsi que la littérature. À cet effet, plusieurs élèves différencient les actions de lire et écrire du français au même titre qu'ils différencient les actions de calculer ou compter des mathématiques. D'ailleurs, ils énumèrent généralement ces trois savoirs « de base » ensemble :

« Mes matières principales sont les plus importantes pour mon avenir français, maths et anglais sont la base. Je dois savoir écrire, parler, calculer. Ce sont des choses importantes dans la vie de tous les jours. »

« Comment lire, écrire et compter. Toutes les lois en math et (toutes les lois) en science. Je trouve très important de savoir parler français. Aussi, je trouve très important de parler anglais correctement. Finalement, je trouve important de savoir dessiner des plans. »

« L'écriture, la lecture, compté, calculer, parler d'autres langues. »

Pour ce qui est des autres matières, un peu plus du quart des filles issues d'une EHTF identifie les sciences sociales et les humanités²⁹ comme importantes. Chez les garçons, près d'un élève sur dix évoque l'une de ces matières comme étant importante quant à leur avenir. On dénote ainsi chez certains élèves, même si ceci est loin d'être une généralité, une importance relative associée à l'histoire, celle-ci permettant de mieux comprendre le présent et de se forger une culture générale :

« Je pense juste que connaître l'histoire de son pays et même des siècles avant est une base! Tu ne peux pas, ne pas savoir! » (Fille issue d'une EHTF)

« Plus tard j'aimerais être comédienne et je trouve que c'est important d'être informé sur l'histoire surtout les temps modernes, car cela explique pourquoi on vit comme on vit aujourd'hui. » (Fille issue d'une EHTF)

« Nous avons besoin du passé pour comprendre le présent et, même si nous n'arriverons jamais à la vérité absolue (riez de moi si vous voulez) c'est toujours intéressant de voir l'évolution des croyances, donc de la vérité, qui varie selon les périodes du temps. » (Fille issue d'une EHTF)

²⁹ Nous avons rassemblé l'histoire, la géographie, l'éthique et l'univers social sous cette nomination.

« L'histoire aide à accentuer notre connaissance générale du monde et elle aide à comprendre le monde, son histoire et son fonctionnement. » (Fille issue d'une EHTF)

« Finalement, je pense que l'histoire est fondamentale, pour connaître les racines de notre culture ou pour avoir des sujets de conversation convenables. » (Fille issue d'une école EHTD)

« Car ça permet d'élargir ses connaissances générales. » (Garçon issu d'une EHTF)

« L'histoire pour la culture avec l'éthique et culture religieuse. » (Garçon issu d'une EHTD)

« Si je ne connais pas mon histoire et les répercussions de maintenant sur mon pays alors je pars mal. » (Garçon issu d'une EHTD)

Si les filles considèrent en plus grande proportion que les garçons trouver les arts et la musique comme importants, les garçons, quant-à-eux, disent plus souvent trouver importante l'éducation physique que leurs consœurs. Il est toutefois à noter que ces deux matières sont peu mentionnées quant à leur importance par rapport aux autres matières scolaires.

Ceci étant dit, ce n'est pas parce que les diverses matières scolaires – surtout les matières de base – sont considérées comme importantes par les élèves qu'elles les intéressent nécessairement.

C'est d'ailleurs à cet effet que près de la moitié des filles issues d'une EHTF et que près du tiers des garçons issus d'une EHTF ainsi que des filles issues d'une EHTD mentionnent les sciences comme une matière qui les intéresse, cette dernière se retrouvant à la première place du palmarès des matières qui sont le plus souvent évoquées par ces derniers. Les élèves indiquent plus souvent s'intéresser aux sciences qu'ils ne les considèrent comme étant importantes quant à leur avenir. Il est possible d'observer à travers les bilans de savoir que les cours de sciences soulèvent la curiosité des élèves notamment par les expériences que les élèves y font.

Tableau 3.4 Intérêt accordé aux matières/capacités selon les populations sondées

	Filles issues d'une EHTF		Filles issues d'une EHTD		Garçons issus d'une EHTF		Garçons issus d'une EHTD	
	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre de mentions	Proportion au sein du milieu scolaire
Français	14	15,1% (5 ^e rang)	24	22,9% (5 ^e rang)	14	10,1% (7 ^e rang)	24	16,2% (5 ^e rang)
Mathématiques	21	22,6% (4 ^e rang)	33	31,4% (2 ^e rang)	36	25,9% (2 ^e rang)	32	21,6% (3 ^e rang)
Anglais	14	15,1% (5 ^e rang)	26	24,8% (4 ^e rang)	18	12,9% (5 ^e rang)	24	16,2% (5 ^e rang)
Littérature	7	7,5% (8 ^e rang)	13	14,5% (7 ^e rang)	15	10,8% (6 ^e rang)	11	7,4% (7 ^e rang)
Numératie	1	1,1% (9 ^e rang)	3	2,9% (9 ^e rang)	8	5,8% (9 ^e rang)	1	0,7% (9 ^e rang)
Parler	12	12,9% (6 ^e rang)	12	11,4% (8 ^e rang)	12	8,6% (8 ^e rang)	6	4,1% (8 ^e rang)
Sciences	49	52,7% (1 ^{er} rang)	34	32,4% (1 ^{er} rang)	46	33,1% (1 ^{er} rang)	36	24,3% (2 ^e rang)
Sciences sociales et humanités	37	39,8% (2 ^e rang)	22	21% (6 ^e rang)	35	25,2% (3 ^e rang)	27	18,2% (4 ^e rang)
Éducation physique	10	10,8% (7 ^e rang)	12	11,4% (8 ^e rang)	23	16,5% (4 ^e rang)	37	25% (1 ^{er} rang)
Art & Musique	24	25,8% (3 ^e rang)	28	26,7% (3 ^e rang)	15	10,8% (6 ^e rang)	23	15,5% (6 ^e rang)

Tableau 3.5 L'intérêt accordé aux sciences selon le sexe et l'école fréquentée par les élèves

	Filles issues d'une EHTF		Filles issues d'une EHTD		Garçons issus d'une EHTF		Garçons issus d'une EHTD	
	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire
L'élève s'intéresse à un contenu lié aux sciences	28	30,1%	9	8,6%	12	8,6%	8	5,4%
L'élève s'intéresse aux sciences comme matière scolaire	24	25,8%	24	22,9%	35	25,2%	29	19,6%

Ainsi, plusieurs d'entre eux s'intéressent au corps humain et à la constitution de ce qui les entoure :

« Il y a pas mal juste une matière que j'aime vraiment beaucoup, c'est la science. L'année passée j'ai adoré parler du corps humain et j'ai hâte que cette année on commence le chapitre de l'être humain. » (Fille issue d'une EHTF)

« La science m'intéresse beaucoup parce que à chaque cours j'apprends une chose nouvelle, que ce soit sur moi, sur un animal ou même un élément de la nature c'est intéressant. » (Fille issue d'une EHTF)

« Les sciences m'apprennent aussi le principe de la vie ce qui me donne le goût d'étudier et de réussir. » (Garçon issu d'une EHTD)

« Les arts plastiques, m'intéressent beaucoup! Je ne pense pas que cela m'amènera loin dans la vie comme métier, mais les arts est ma matière préférée. Sinon, la chose qui me fascine et ma passionne le plus, c'est le corps humain! Ouvrir des cœurs de porc, disséquer un être vivant me fascine. Je ressens une profonde excitation et j'adore faire cela. » (Élève issu d'une EHTF n'ayant pas mentionné le sexe auquel il ou elle se rattache)

Encore une fois, ce sont majoritairement les filles d'une EHTF qui s'intéressent à un contenu lié de près ou de loin aux sciences. Elles s'avèrent être plus loquaces que leurs collègues masculins qui, généralement, ne font que mentionner s'intéresser aux sciences, sans en dire plus.

Pour ce qui est des garçons d'une EHTD, c'est l'éducation physique qui se retrouve à cette position, alors que le quart d'entre eux ont mentionné être intéressé par cette matière qui est suivie de très près par les sciences. Les matières scolaires issues des sciences sociales et des humanités font bonne figure chez les filles issues d'une EHTF, étant les deuxièmes plus citées au niveau des matières les intéressant, tandis qu'elles se retrouvent au sixième échelon chez leurs consœurs d'une EHTD, au troisième rang chez les garçons issus d'une EHTF et au quatrième rang de leurs confrères issus d'une EHTD. Les élèves qui s'intéressent à l'histoire mentionnent généralement

leur intérêt pour l'histoire du Canada afin d'avoir une meilleure compréhension de l'époque dans laquelle ils vivent :

*« L'histoire me passionne aussi, car je trouve ça important de savoir qui était là avant nous et j'aime beaucoup savoir les choses importantes du passé. Je suis très curieuse donc je veux en apprendre d'avantage. »
(Fille issue d'une EHTD)*

« Point de vue académique, j'aime beaucoup l'histoire, car c'est le cours où nous parlons d'actualité, d'enjeux mondiaux... Mais ce qui m'intéresse le plus c'est probablement en fait tout. Parce que c'est un peu ça la vie, apprendre le plus qu'on peut. On acquiert beaucoup de sagesse et une meilleure compréhension du monde. » (Fille issue d'une EHTD)

*C'est aussi tout la transmission du savoir qui nous est acquis et ce depuis de nombreuses et nombreuses années. L'histoire m'intéresse puisque je peux savoir ce qui s'est passé dans le passé, avant même que je sois née et savoir qu'est-ce qui est arrivé d'important et qui a changé le monde donc pourquoi nous vivons comme cela exemple : l'indépendance. »
(Garçon issu d'une EHTF)*

En ce qui a trait à l'histoire, encore une fois, ce sont les filles issues d'une EHTF qui sont les plus loquaces lorsqu'elles abordent cette matière scolaire. Ce sont d'ailleurs elles qui se disent les plus intéressées à l'égard cette dernière.

Tableau 3.6 L'intérêt accordé à l'histoire selon le sexe et l'école fréquentée par les élèves

	Filles issues d'une EHTF		Filles issues d'une EHTD		Garçons issus d'une EHTF		Garçons issus d'une EHTD	
	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire	Nombre	Proportion au sein du milieu scolaire
L'élève s'intéresse à un contenu lié à l'histoire	13	14%	7	6,7%	6	4,3%	6	4,1%
L'élève s'intéresse à l'histoire comme matière scolaire	22	23,7%	9	8,6%	27	19,4%	19	12,8%

Les mathématiques intéressent près du quart des filles issues d'une EHTF et des garçons – tout type d'école confondu –, mais intéressent plus spécifiquement les filles issues d'une EHTD. En effet, près du tiers d'entre elles évoque être intéressées à cette matière scolaire. Les mathématiques ont chez certains étudiants un caractère ludique. Plusieurs élèves ont mentionné dans leur bilan aimer résoudre des problèmes mathématiques. Il y a dans les mathématiques un « défi » que les jeunes disent apprécier :

« Pour les mathématiques c'est parce que c'est une question de logique. Dès que tu comprends la façon de faire, c'est vraiment facile » (Fille issue d'une EHTD)

« Car lorsque je le résout, à la fin je suis fière d'avoir accompli le problème. » (Fille issue d'une EHTD)

« Je m'amuse et j'adore ça quand on me donne un défi et je dois trouver la réponse, passer des minutes et des heures juste pour le résoudre il n'y a pas de problèmes avec ça pour moi » (Garçon issu d'une EHTF)

« Maths : Une science de la logique et des nombres, un sujet amusant et aventureux, c'est comme de l'art » (Garçon issu d'une EHTF)

« Car j'aime le fonctionnement des maths comme exemple trouver les problèmes ou les calculs j'adore ça, ça me passionne » (Garçon issu d'une EHTD)

« Car elles me portent toujours à me questionner et à me creuser les méninges pour trouver une réponse à une question. » (Garçon issu d'une EHTD)

D'autres justifient leur intérêt pour les mathématiques par le simple fait qu'ils réussissent dans cette matière scolaire, d'autres, enfin, s'y intéressent parce qu'elles sont liées aux professions envisagées.

Par ailleurs, le français et l'anglais semblent plus intéresser les filles issues d'une EHTD que leurs consœurs fréquentant une EHTF et leurs confrères tout milieu scolaire confondu. D'ailleurs, lorsque les élèves disent s'intéresser au français, ils évoquent souvent aimer lire et écrire, y voyant un moyen de s'évader ou de se libérer. Il est à noter que ce sont principalement les filles, surtout celles issues d'une EHTD, qui disent s'y intéresser :

« La lecture nous fait voyager et rêver, elle aide à notre imagination et notre créativité » (Fille issue d'une EHTF)

« J'aime lire car ça me permet de m'éloigner du monde réel et laisser mon imagination travailler. » (Fille issue d'une EHTD)

« Pour moi, écrire c'est se libérer, écrire ce que l'on pense réellement. Dans un texte il y a beaucoup de nous. » (Fille issue d'une EHTD)

« Car j'adore lire, c'est mon passe-temps favori. » (Garçon issu d'une EHTD)

Finalement, si un peu plus du quart des filles disent être intéressées par les arts et la musique – plaçant ces matières scolaires au troisième rang des matières les plus citées au niveau de l'intérêt attribué –, c'est un peu plus d'un garçon sur dix qui mentionne être intéressé par ces matières, les reléguant au septième rang des matières les plus évoquées dans leur bilan de savoir. Inversement, l'éducation physique ne semble intéresser qu'un peu plus qu'une fille sur dix, tout milieu confondu. L'intérêt pour l'art et la musique, qui intéressent plus les filles que les garçons, est souvent justifié par son caractère émancipatoire et par la créativité que les élèves peuvent développer dans ces cours :

« L'art (surtout art dram) m'aide à me distinguer des autres, à démontrer ma créativité et l'utiliser, cela m'aide à me détendre pendant une journée à l'école » (Fille issue d'une EHTF)

« J'aime la musique et la peinture et le théâtre qui sont d'autres formes d'art. Elles nous permettent de nous défouler et de nous sortir de notre zone de confort. » (Fille issue d'une EHTD)

« Les arts augmente la créativité et c'est une valeur importante pour moi. » (Fille issue d'une EHTD)

« Je peux me laisser aller en art, aucunement besoin d'être précis ou que ça soit obligé de vouloir dire quelque chose. Je peux juste laisser mon imagination. » (Fille issue d'une EHTD)

« J'adore jouer de la musique, car elle me permet de m'amuser et de relaxer. Quand je joue, je suis comme dans mon monde. » (Garçon issu d'une EHTD)

Ainsi, plusieurs élèves évoquent l'importance de s'évader ou de se défouler dans certains de leurs cours. Si les filles mentionnent généralement s'évader dans leurs cours

d'art ou de français où elles peuvent exprimer leur créativité, les garçons évoquent plus souvent l'éducation physique qui leur procure le même effet exutoire – et qui leur permet aussi « d'être en forme pour tout le long de [la] vie » :

« Car c'est défoulant, c'est amusant et me purifie. Je trouve qu'il devrait en avoir plus souvent et je crois que ça insisterait les élèves à venir à l'école tous les jours. » (Garçon issu d'une EHTD)

« Parce que j'aime la compétition et bouger + j'aime le sport! » (Garçon issu d'une EHTD)

En dernière analyse, les filles issues d'une EHTF s'intéressent plus particulièrement aux sciences, aux sciences sociales et aux arts. Les filles issues d'une EHTD mentionnent être plus intéressées par les sciences, les mathématiques et les arts. Les garçons issus d'une EHTF s'intéressent plus particulièrement aux sciences, aux mathématiques et aux sciences sociales tandis que leurs confrères d'une EHTD évoquent être plus intéressés à l'éducation physique, aux sciences et aux mathématiques.

À la lecture des bilans de savoir, nous avons aussi constaté que les matières scolaires ont une certaine importance pour les élèves lorsque ces derniers sont en mesure d'entretenir un rapport de concrétude envers celles-ci – par exemple lorsqu'elles sont liées à une insertion professionnelle ou parce que le savoir appris dans ces matières est transposable dans leur quotidien. C'est d'ailleurs à cet effet que plusieurs élèves évoquent une volonté d'apprendre plus de « choses utiles ». Ainsi, outre le rapport aux savoirs scolaires, plusieurs élèves ont fait mention dans leur bilan une volonté d'apprendre des savoirs plus concrets, près de leur vie quotidienne et/ou future. À la question *Et maintenant qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école?*, une partie non négligeable des élèves a répondu vouloir apprendre des « choses utiles pour plus tard » comme apprendre à faire un budget, vouloir apprendre à cuisiner ou à conduire une voiture. Ces élèves font souvent mention qu'ils trouvent que l'école ne prépare pas assez à la « vraie vie » qui « arrive plus vite que l'on ne le pense ».

Tableau 3.7 L'élève a évoqué vouloir apprendre des « choses utiles pour plus tard » à la question « Et maintenant qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »

	Filles issues d'une EHTF (N = 21) <i>Soit 22,6% d'entre-elles</i>	Filles issues d'une EHTD (N = 30) <i>Soit 28,6% d'entre-elles</i>	Garçons issus d'une EHTF (N = 18) <i>Soit 12,9% d'entre eux</i>	Garçons issus d'une EHTD (N = 27) <i>Soit 18,2% d'entre eux</i>
Désire apprendre comment fonctionne « la vie » ; impôts, hypothèque, taxes, comment vendre une maison, gérer son argent, comment choisir une banque	15	11	7	14
Désire apprendre comment conduire une voiture	1	1	3	3
Désire apprendre des choses qui seront utiles pour la vie future (sans mention supplémentaire)	4	6	6	7
Désire apprendre cuisiner	3	12	-	4
Désire vouloir apprendre comment participer à la vie politique ou comment « vivre en société »	3	2	2	2
Désire apprendre comment rédiger un C.V.	-	2	1	3

D'ailleurs, un peu plus d'une fille issue d'une EHTD sur dix mentionne vouloir apprendre cuisiner à l'école comparativement à une part négligeable des autres élèves. Plusieurs élèves font aussi part de leur volonté d'apprendre comment fonctionne la

vie économique et domestique, c'est-à-dire, comment payer des impôts, une hypothèque, comment gérer son argent ou alors comment choisir une banque. Proportionnellement, ce sont principalement les filles issues d'une EHTF qui font état de cette volonté.

« À l'école, s'il y a bien une chose nécessaire que l'on nous enseigne pas, c'est bien comment fonctionne la vie. Comment choisir notre banque, quelle facture doit-on garder, l'hypothèque et les taxes, comment tout ça fonctionne? Personne ne nous enseigne tout cela, bien que cela soit essentiel pour notre vie entière » (Fille issue d'une EHTF)

« Nous n'apprenons pas c'est quoi des impôts, etc. à l'école et ce serait important » (Fille issue d'une EHTF)

« J'aimerais savoir comment se servir des choses les plus utiles après l'école, comme les taxes, les impôts, les cartes de crédit, comment bien voter... Ce sont des choses très utiles qu'on va utiliser toute notre vie, mais personne nous l'apprend. » (Fille issue d'une EHTF)

« J'aimerais qu'on apprenne plus de choses du quotidien comme faire de la cuisine, faire des entretiens sur son auto, etc. » (Fille issue d'une EHTD)

« Nous sommes peut-être un peu jeune pour ça mais l'âge adulte arrive relativement vite et il n'y a aucun programme sur la vie quotidienne, au secondaire. Je trouve ça dommage car honnêtement, j'aimerais mieux apprendre comment s'acheter une maison que d'apprendre le diamètre d'un cercle » (Fille issue d'une EHTD)

« Apprendre des choses PERTINENTES qui te serviront plus tard et pas que tu oublies une semaine. IMPORTANTS ET PERTINENTS! » (Garçon issu d'une EHTD)

Finalement, si les élèves mentionnent vouloir apprendre des choses qu'ils considèrent utiles – d'un point de vue pratique – quant à leur vie présente ou future, il n'en demeure pas moins que certains de ceux-ci témoignent aussi avoir développé un rapport aux autres et au monde à l'école. Bien que nous ayons évacué la première question que nous pouvions retrouver dans les bilans de savoir – *Depuis que je suis à l'école, j'ai appris beaucoup de chose, qu'est-ce que je sais?* – quant à nos analyses sur le rapport aux savoirs scolaires, nous avons cru tout de même pertinent de revenir à

cette question où plusieurs élèves ont mentionné avoir appris à l'école des valeurs et des manières d'être, d'agir et de penser en plus des nombreux savoirs scolaires énumérés par ces derniers. Près d'un élève sur cinq mentionne le fait qu'il a appris à être respectueux envers les autres et à se respecter soi-même. Il est possible de remarquer que ce sont particulièrement les jeunes filles qui en font mention – principalement celles issues d'une EHTD (un peu plus du quart d'entre-elles). Parallèlement, ce sont les garçons issus d'une EHTF qui en font le moins mention dans leur bilan de savoir (moins d'un élève sur dix d'entre eux). Dans le même ordre d'idées, près d'un élève sur dix mentionne, toujours à la première question, l'importance de savoir vivre en société ou fait mention de l'importance d'avoir conscience que tous ne sont pas égaux dans la vie de tous les jours. Encore une fois, ce sont principalement les jeunes filles qui en font mention – principalement celles allant fréquentant une EHTF (15% d'entre elles) contre 11% des filles fréquentant une EHTD. Chez les garçons allant dans une EHTF, un peu moins d'un élève sur dix évoque cet apprentissage contre 5% de leurs confrères issus d'une EHTD. De plus, c'est près du tiers des filles allant dans une EHTF qui mentionne s'être fait des amis à l'école contre le quart de celles fréquentant une EHTD. Chez les garçons, c'est près de 15% d'entre eux issu d'une EHTF qui évoque avoir appris à se faire des amis à l'école tandis que c'est le cas pour près d'un élève sur cinq chez les garçons sondés fréquentant une EHTF. C'est donc dire que les filles évoquent plus souvent spontanément que leurs confrères avoir appris des manières d'être et d'agir tant envers soi-même qu'envers les autres dans leur bilan de savoir.

3.2 UNE TYPOLOGIE DES RAPPORTS AUX SAVOIRS

C'est en dégagant ce qui intéressent les élèves et ce qu'ils considèrent comme important quant à leur avenir que nous avons élaboré une typologie de cinq rapports distincts aux savoirs et à l'école. Peu d'élèves, mais ils existent, ont mentionné ne pas

aimer l'école et qu'ils quitteraient les bancs d'école s'ils le pouvaient. En ce sens, nous avons perçu un rapport hostile aux savoirs scolaires et l'école. Nous avons observé un rapport d'obligation d'apprentissage envers les savoirs chez un peu moins de 10% des élèves sondés. Ces derniers vont à l'école, car ils reconnaissent l'importance qu'a cette dernière quant à leur orientation socio-professionnelle, mais y sont peu intéressés et savent qu'ils n'ont d'autres choix que d'aller à l'école. Suivent les élèves entretenant un rapport passif aux savoirs scolaires et l'école, soit près du tiers de notre échantillon. Ces derniers sont généralement peu volubiles. Il est impossible de déceler s'ils aiment ou non l'école, bien qu'ils indiquent aimer au moins une ou deux matières scolaires, mais semblent y aller, car elle s'inscrit dans le cheminement normal de leur parcours de vie.

Les élèves des deux derniers groupes d'élèves de notre typologie sont ceux que l'on considère comme mobilisés envers l'école et ses savoirs scolaires. Les uns entretiennent un rapport utilitaire à l'école, ils y vont pour apprendre des savoirs utiles en vue de leur insertion professionnelle et pour leur vie future, tandis que les autres, principalement des jeunes filles, entretiennent un rapport de curiosité pour le monde qui les entoure. Elles entretiennent elles aussi des aspirations professionnelles, mais c'est leur plaisir d'apprendre qui ressort le plus de leurs bilans de savoir.

Tableau 3.8 Typologie des rapports aux savoirs

	Filles issues d'une EHTF	Filles issues d'une EHTD	Garçons issus d'une EHTF	Garçons issus d'une EHTD	
	Proportion au sein du milieu scolaire	Proportion au sein du milieu scolaire	Proportion au sein du milieu scolaire	Proportion au sein du milieu scolaire	
Un rapport hostile aux savoirs scolaires et l'école (N = 6)	1,1%	1%	0,7%	2%	1,2% de la population
Un rapport obligé aux savoirs, « mais il faut le diplôme » (N = 40)	2,2%	4,8%	8,6%	14,2%	8,2% de la population
Un rapport de passivité aux savoirs scolaires et l'école – celle-ci s'inscrivant dans le parcours de vie (N = 158)	19,4%	33,3%	37,4%	35,8%	32,6% de la population
Un rapport utilitaire en vue de la vie « adulte » (N = 152)	30,1%	29,5%	31,7%	33,1%	31,3% de la population
Un rapport de curiosité envers ce qui nous entoure (N = 129)	47,3%	31,4%	21,6%	14,9%	26,6% de la population
	N=93	N=105	N=139	N=148	N=485

3.2.1 Un rapport hostile aux savoirs scolaires et l'école

Six élèves entretiennent un rapport hostile envers l'école et ce qui y est enseigné. Ce rapport aux savoirs scolaires et à l'école s'avère être marginal en comparaison aux autres types de rapports élaborés dans le cadre de cette recherche.

Tableau 3.9 Un rapport hostile aux savoirs scolaires et l'école

	Nombre d'élèves total	Proportion au sein du milieu scolaire
Filles issues d'une EHTF	1	1,1%
Filles issues d'une EHTD	1	1%
Garçons issus d'une EHTF	1	0,7%
Garçons issus d'une EHTD	3	2%
Total	6	

Si une élève témoigne d'un mal de vivre tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, les cinq autres affirment ne rien apprendre réellement à l'école et aimeraient apprendre des « choses plus utiles pour l'avenir » comme savoir comment payer les impôts du fait qu'ils ne font qu'apprendre des choses inutiles à l'école « comme l'algèbre ». Un jeune garçon issu d'une EHTF explique que les matières de base sont importantes pour les tâches quotidiennes et évoque avoir beaucoup de difficultés à l'école, justifiant ainsi son désintérêt pour les savoirs scolaires, tandis qu'un autre dit être intéressé aux sciences (le cœur, le système respiratoire et le cerveau), mais dit perdre son temps au secondaire du fait que la gestion de classe du professeur serait déficiente. Un élève résume essentiellement ce rapport en ceci :

« [...] Pour être honnête, je ne crois aucunement que l'école nous éduque, je ne vois pas en quoi savoir $x^2 + 4x + 66^2$ va nous aider à apprendre un travail ou pour ta vie commune. [...] On va tout oublier à la fin si nous enlève une partie de notre vie. C'est comme ça que je le vois » (Garçon issu d'une EHTD)

3.2.2 Un rapport obligé aux savoirs « mais il faut le diplôme »

Ce rapport à l'école s'avère être plus présent chez les jeunes garçons, et ce, plus significativement chez ceux issus d'une EHTD.

Tableau 3.10 Un rapport obligé aux savoirs « mais il faut le diplôme ».

	Nombre d'élèves total	Proportion au sein du milieu scolaire
Filles issues d'une EHTF	2	2,2%
Filles issues d'une EHTD	5	4,8%
Garçons issus d'une EHTF	12	8,6%
Garçons issus d'une EHTD	21	14,2%
Total	40	

Ces élèves trouvent plusieurs apprentissages inutiles et veulent en finir avec leur secondaire pour « continuer [leur] vie ». Ils sont généralement peu loquaces dans leur bilan de savoir et témoignent d'un désintérêt envers l'institution scolaire et ce qui y est enseigné, tout en relatant qu'il s'avère nécessaire de persévérer pour décrocher le diplôme :

« Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »

Euh, franchement. J'ai envie de dire rien. J'ai juste envie d'en finir mais avec mon diplôme quand même (faut pas déconner). » (Garçon issu d'une EHTD)

À cet effet, Ces élèves sont toutefois conscients qu'ils doivent réussir à l'école pour « avoir un bon métier » et c'est pourquoi ils disent fournir des efforts à l'école :

« La doctrine : travailler fort pour réussir. Parce que c'est en la respectant que je vais réussir mon avenir. Le reste importe peu. » (Garçon issu d'une EHTF)

« Si je veux faire quelque chose et que je ne peux pas car je n'ai pas été assez longtemps à l'école, je serai déçu. » (Garçon issu d'une EHTD)

C'est d'ailleurs pourquoi ces élèves veulent généralement en savoir plus sur le marché du travail et que certains d'entre eux aimeraient apprendre plus de contenu en lien avec leurs aspirations professionnelles. Par exemple, un élève indique que 90% de ce qu'il a appris ne l'intéresse pas et que la seule chose qui l'intéresse réellement est ce

qui est en lien avec le multimédia et désire donc en apprendre plus spécifiquement sur le « computer coding », ce qui « [l'aidera] à devenir se [qu'il veut] être ». Ces élèves semblent donc entretenir un rapport utilitaire fort à l'école, mais peu intéressé, mise à part pour certaines matières comme l'éducation physique, l'art ou leurs cours de sciences y voyant un côté ludique à travers les expériences qu'ils peuvent y faire. De plus, les élèves entretenant un rapport obligé envers l'école et ses savoirs trouvent généralement importantes pour leur avenir les matières premières en leur attribuant une utilité quant aux tâches quotidiennes et à leur employabilité :

« Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir? »

Les mathématiques, le français et l'anglais

Pourquoi sont-elles importantes?

Les mathématiques : pour pouvoir résoudre des résolutions de problèmes de tous les jours.

Le Français : pour bien savoir communiquer et écrire adéquatement.

L'Anglais : pour bien savoir communiquer et écrire à l'étranger » (Garçon issu d'une EHTD)

« Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir? »

Lire et écrire

Pourquoi sont-elles importantes?

Car si je ne le sais pas je ne pourrai pas ou presque avoir de travail. » (Fille issue d'une EHTF)

Si ces élèves sont distants face à l'école et ses savoirs, ils mentionnent tout de même apprécier le fait de pouvoir passer du temps avec leurs amis que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur des classes. En conclusion, ces élèves, bien qu'ils expriment ne pas être intéressés à l'école, adhèrent tout de même à la culture scolaire lorsqu'ils témoignent de la nécessité de décrocher le diplôme quant à leur future insertion professionnelle.

3.2.3 Un rapport passif aux savoirs scolaires et l'école – celle-ci s'inscrivant dans le parcours de vie

Excluant les jeunes filles issues d'une EHTF, près du tiers des élèves entretiennent un rapport de passivité envers les savoirs scolaires. Pour ce qui est des filles issues d'une EHTF, c'est près du cinquième d'entre elles qui démontrent un tel rapport.

Tableau 3.11 Un rapport passif aux savoirs scolaires et l'école – celle-ci s'inscrivant dans le parcours de vie

	Nombre d'élèves total	Proportion au sein du milieu scolaire
Filles issues d'une EHTF	18	19,4%
Filles issues d'une EHTD	35	33,3%
Garçons issus d'une EHTF	52	37,4%
Garçons issus d'une EHTD	53	35,8%
Total	158	

Dans leur bilan de savoir, ces élèves disent s'intéresser à certains savoirs scolaires tout en mentionnant parfois leur désintérêt pour d'autres disciplines qu'ils jugent ennuyantes, difficiles ou inutiles. Contrairement aux élèves entretenant un rapport obligé aux savoirs scolaires et à l'école, ces élèves ne témoignent pas d'un désintérêt marqué envers l'institution scolaire. Ces derniers ne démontrent pas non plus une curiosité d'apprendre dans leurs réponses – qui s'avèrent généralement brèves. Ces élèves semblent plutôt voir l'école comme un lieu de passage qui les mènera à terme en quelque part de plus ou moins flou. Ces derniers considèrent le temps passé à l'école comme « normal », ce dernier s'inscrivant dans le parcours de vie de chacun avant l'insertion professionnelle – cette dernière étant liée à la vie « d'adulte ». Si certains d'entre eux expriment avoir des aspirations professionnelles, ils le font rapidement sans y mettre d'emphasis. De ce fait, ces élèves s'intéressent à des matières scolaires différentes de celles qu'ils considèrent comme étant importantes quant à leur avenir – souvent lié à leur future insertion professionnelle :

« Qu'est-ce que je sais ? »

J'ai beaucoup trop appris de choses dans ma vie à l'école. Je ne peux pas toutes vous les dire mais bon. Premièrement, j'ai appris à lire, écrire, bien parler, respecter les adultes, me faire des ami(e)s, compter de 1 à infini..., d'utiliser une calculatrice, résoudre des problèmes complexes, compter mon argent, faire de l'argent, écouter les personnes quand ils parlent. Je me suis ouvert à la nature, savoir pourquoi la pollution est mal, j'ai appris que la drogue c'est mal, bref beaucoup de choses.

Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir ?

Les mathématiques car je voudrais devenir architecte et en mathématiques et en sciences on peut en apprendre un peu.

Pourquoi sont-elles importantes ?

Car si je ne sais pas comment exemple faire une addition peut-être que dans mon futur emploi je ne serai pas capable de bien dessiner la maison ou peu importe quoi.

Parmi les choses que je connais, lesquelles m'intéressent le plus ?

Comment le corps fonctionne et réagi à certaines choses.

Pourquoi elles m'intéressent autant ?

Je ne sais pas c'est juste une passion comme les autres.

Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école ?

Comment pouvoir s'exprimer pour que tout le monde t'écoute et te comprenne car ce n'est pas tout le monde qui se font écouter et comprendre par chacun. » (Garçon issu d'une EHTD)

Les réponses de ces élèves ne présentent pas nécessairement une cohérence interne – plus présente chez les types précédents de rapports aux savoirs et à l'école.

De plus, tout comme les élèves ayant un rapport obligé à l'école et ses savoirs scolaires, ces derniers citent généralement les matières de base comme les matières les plus importantes quant à leur avenir, en plus des compétences en littérature, en numération et en communication, car « sans cela on ne peut rien faire ». Aussi, la maîtrise de ces matières et savoirs est souvent mentionnée par ces élèves comme nécessaire quant à leur insertion professionnelle. Certains d'entre eux mentionnent par ailleurs que

toutes les matières scolaires s'avèrent être importantes « car, si elles ne l'étaient pas, [ils] ne les auraient jamais apprises » et désirent apprendre ce que l'école aura à leur apprendre, démontrant ainsi une certaine passivité envers ce que les enseignants leur apprennent. Lorsque questionnés sur ce qui les intéressent ou sur ce qu'ils désirent apprendre dans l'avenir, ces élèves mentionnent plusieurs savoirs différents, allant de l'éducation physique à l'histoire sans trop avoir de préférences identifiables.

Le quatrième rapport regroupe les élèves ayant un rapport utilitaire à l'école. Ils la considèrent comme un milieu de vie qui leur permet non seulement de se faire des amis et de socialiser, mais aussi un lieu où l'on apprend à vivre avec les autres et à être respectueux. Ainsi, pour ces élèves, l'école n'est pas hors du quotidien, elle s'inscrit dans leur quotidien et n'est pas un milieu de vie à part entière. C'est aussi pourquoi l'on peut retrouver, dans ce rapport, des élèves valorisant l'autonomie, la discipline ou la communication, des états d'être véhiculés par l'école.

3.2.4 Un rapport utilitaire en vue de la vie « adulte »

Sommairement, il s'avère impossible de dire, à la lecture de leur bilan, que les élèves entretenant un tel rapport adorent apprendre et qu'ils soient très intéressés envers l'école et à ses savoirs scolaires, mais il est toutefois possible de dire qu'à tout le moins, ils semblent intéressés à au moins un savoir ou une activité à l'école et expriment plutôt vivre l'école « au jour le jour » et en rapport à leur avenir.

Tableau 3.12 Un rapport utilitaire en vue de la vie « adulte »

	Nombre d'élèves total	Proportion au sein du milieu scolaire
Filles issues d'une EHTF	28	30,1%
Filles issues d'une EHTD	31	29,5%
Garçons issus d'une EHTF	44	31,7%
Garçons issus d'une EHTD	49	33,1%
Total	152	

Près du tiers des élèves sondés entretiennent un rapport utilitaire à l'école associé à ce que serait la vie d'adulte – que ce soit sur le plan professionnel ou celui de la vie courante. Ces élèves mettent surtout l'accent sur leurs aspirations professionnelles ainsi que sur les connaissances et compétences qu'ils considèrent comme étant utiles pour la « vraie vie » qu'ils n'apprennent pas à l'école. Si le savoir appris n'est pas « utile », selon eux, quant à leur présent ou leur futur, mieux vaut les remplacer par d'autres cours plus intéressants et importants ou « des congés » :

« Nous sommes peut-être un peu jeune pour ça mais l'âge adulte arrive relativement vite et il n'y a aucun programme sur la vie quotidienne, au secondaire. Je trouve ça dommage, car honnêtement, j'aimerais mieux apprendre comment s'acheter une maison que d'apprendre le diamètre d'un cercle. » (Fille issue d'une EHTD)

« Quand j'apprends quelque chose qui va m'être utile plus tard, je me force beaucoup plus. » (Garçon issu d'une EHTF)

« Moi, personnellement, à l'école, je trouve ça assez inutile d'apprendre l'histoire. Car l'histoire est très rare dans les métiers de nos jours. C'est pour cela que j'aurais envie qu'on remplace histoire par un cours qui nous apprendrait des choses utiles pour l'avenir. Comme c'est quoi les taxes, comment ouvrir un compte de banque etc. Ainsi, on serait mieux préparé pour notre vie d'adulte. » (Garçon issu d'une EHTD)

Ainsi, certains de ces élèves mentionnent vouloir en apprendre plus sur la « concrétude » de la vie quotidienne et de leur vie future – c'est donc pourquoi plusieurs d'entre eux souhaitent en apprendre plus sur le marché du travail :

« Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »

Des cours spécialisés en mécanique, en fait des cours pour nous orienter plus tard, que ça soit des cours obligatoires en 4 et 5 et même en 3 car c'est important de savoir ce qui nous passionne et tous les métiers qui y sont reliés. Car tout le monde connaît les métiers de base : Professeur, avocat, etc. Mais il y a tellement de métiers reliés à ça que personne connaît. » (Garçon issu d'une EHTF)

« Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »

Plus genre comment gérer son argent pour plus tard. Des conseils pour bien débiter dans la vie. Aussi, de parler de boulot, qu'est-ce qu'on de-

vrait prendre comme métier pour avoir beaucoup d'argent et surtout nous dire, nous aider, pour faire ce qu'on veut. » (Garçon issu d'une EHTD)

Généralement, ces élèves s'intéressent aux mêmes matières scolaires qu'ils jugent importantes (les matières de base et les sciences) quant à leur avenir – ici leur insertion professionnelle, leurs réponses s'avérant répétitives :

« Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir?

Tout ce qui touche le corps humain car ces savoirs sont importants dans le domaine de la médecine.

Pourquoi sont-elles importantes?

C'est important de connaître comment son corps est fait, le fonctionnement de celui-ci.

Parmi les choses que je connais, lesquelles m'intéressent le plus?

Le corps humain.

Pourquoi elles m'intéressent autant?

Car c'est important de connaître comment on fonctionne.

Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école?

Le corps humain car plus tard je veux devenir docteur. Toutes les articulations. Les os. Les muscles. Système nerveux. Les cellules, atomes.» (Fille issue d'une EHTF désirant être médecin)

« Parmi les choses que je sais, lesquelles sont les plus importantes pour mon avenir?

Lire, écrire, parler en français et compter (je crois).

Pourquoi sont-elles importantes?

Je veux devenir avocate

Parmi les choses que je connais, lesquelles m'intéressent le plus?

Lire, écrire, parler français. compter.

Pourquoi elles m'intéressent autant?

Parce que je rêve de devenir avocate.

Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école?

Je sais pas, j'aurais pu dire que je veux qu'il y ait un cours de jurédisme, mais je pense que j'attendrais d'être à l'université. Je veux apprendre à

envoyer les criminels en prison pour le reste de leur vie. » (Fille issue d'une EHTD désirant être avocate)

Bref, pour les élèves entretenant un tel rapport envers ce qui est enseigné, l'école semble avoir la fonction de former les élèves en vue de leur avenir. En ce sens, plusieurs d'entre eux désirent comprendre pourquoi ils apprennent tel savoir et en quoi il leur sera utile dans leur avenir, ce qui leur semble superflu étant jugé futile : « Ce que j'ai envie d'apprendre est le nécessaire pour pouvoir me rendre là où je veux ». En dernière analyse, l'important pour ces élèves est de bien réussir en vue d'avoir un « bon métier » : « Parmi ce que je sais, les trois matières primaires sont importantes pour mon métier de demain car au Québec les ressources scolaires sont de plus en plus demandées et aux U.S.A. aussi ».

3.2.5 Un rapport de curiosité envers ce qui nous entoure

Les élèves entretenant un rapport de curiosité envers ce qui les entoure sont majoritairement des jeunes filles issues d'une EHTF – soit près de la moitié d'entre elles.

Tableau 3.13 Un rapport de curiosité envers ce qui nous entoure

	Nombre d'élèves total	Proportion au sein du milieu scolaire
Filles issues d'une EHTF	44	47,3%
Filles issues d'une EHTD	33	31,4%
Garçons issus d'une EHTF	30	21,6%
Garçons issus d'une EHTD	22	14,9%
Total	129	

Les élèves entretenant ce rapport s'avèrent curieux et s'intéressent tant aux sciences sociales qu'aux sciences pures. Ceux-ci ont d'ailleurs tendance à moins dévaluer les sciences sociales que leurs autres collègues et leurs accordent bien souvent une importance du fait qu'il soit nécessaire d'être « cultivé ». Les élèves entretenant un rapport de curiosité envers les divers savoirs scolaires sont d'ailleurs plus loquaces dans leur bilan de savoir que leurs consœurs et confrères. Généralement, l'on retrouve dans leurs réponses des expressions telles que « je suis un fan de », « c'est une véritable

passion pour moi », « c'est très curieux », etc. En bref, ces élèves semblent vouloir en apprendre plus à tous les jours :

« J'ai envie d'avoir des cours de philosophie et d'environnement. J'ai envie de voyager et de connaître des nouvelles cultures et langues, d'avoir des cours de sciences, d'avoir plus d'éducation physique et d'apprendre encore plus de choses, apprendre à réfléchir plutôt que d'apprendre tout par cœur, d'en apprendre sur moi-même et sur ce qui m'entoure. » (Fille issue d'une ehtf)

« J'ai envie d'en apprendre plus sur les maladies, le corps humain, faire plus d'expériences, être meilleure en lecture et encore meilleure en anglais. J'aimerais apprendre encore plein de choses en art, en maths. J'ai envie d'apprendre plus de stratégies pour m'aider à mieux comprendre. » (Fille issue d'une EHTD)

« Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »

Ce qu'on ne m'a jamais appris, des choses qui vont m'intriguer ou me mettre en question, des choses que je vais aimer et qui vont finir par me passionner. » (Garçon issu d'une EHTF)

Bien que plusieurs de ces élèves évoquent entretenir des aspirations professionnelles – souvent liées à des professions valorisées –, ils démontrent avant tout une soif d'apprendre et une volonté de saisir ce qui les entoure :

« Parmi les choses que je connais, lesquelles m'intéressent le plus? »

J'aime bien les sciences, le français, les mathématiques, l'art et le multi-média, un peu de tout, à condition d'avoir un professeur passionné qui me communique sa passion.

Pourquoi elles m'intéressent autant?

Car elles sont toutes aussi intéressantes les unes que les autres, il est important de s'intéresser aux choses qui nous entourent. (Fille issue d'une EHTF)

« Et maintenant, qu'est-ce que j'ai envie d'apprendre à l'école? »

- Savoir le nom de tous les pays du monde et les situer sur une carte
- En apprendre plus sur le monde qui nous entoure
- Approfondir mes recherches (encore plus) sur le corps humain et les choses qui nous entourent » (Fille issue d'une EHTF)

De plus, du fait que ces élèves entretiennent un rapport de curiosité envers ce qui les entoure, il n'est pas rare de remarquer dans leur bilan de savoir une importance accordée à la coopération et au respect envers les autres et ce qui les entoure.

En somme, il a été possible de constater que les matières les plus importantes aux yeux des élèves sondés sont généralement les matières de base (français, anglais et mathématiques), quoique le français semble plus important pour les filles que pour les garçons. D'ailleurs, il est à noter que l'importance accordée aux mathématiques est partagée par tous élèves de manière équivalente. De plus, les jeunes garçons d'une EHTD ont moins eu tendance à mentionner l'importance de la littérature et de la numératie.

Les élèves issus d'une EHTF tendent d'ailleurs à trouver les sciences plus importantes que leurs collègues fréquentant une EHTD. À cet effet, ce sont les filles issues d'une EHTD qui accordent une plus grande importance aux sciences en comparaison aux garçons d'une EHTF qui sont moins nombreux à citer l'importance accordée aux sciences. Ce sont aussi majoritairement les filles d'une EHTD qui s'intéressent aux sciences sociales et aux humanités – ces dernières les trouvant d'ailleurs plus importantes que toutes les autres populations sondées. Quant aux matières scolaires dites moins académiques, l'on a pu remarquer que les filles s'intéressent généralement plus aux arts et à la musique. Les garçons, en particulier ceux issus d'une EHTD, s'intéressent plus à l'éducation physique. De plus, nous avons aussi remarqué que bien que la matière scolaire qui intéresse le plus les filles fréquentant une EHTD soit les sciences, il n'en demeure pas moins que ces dernières disent s'intéresser aux matières de base plus que leurs consœurs et leurs confrères – tout type d'école confondu. Finalement, ce sont les filles fréquentant une EHTF qui s'intéressent le plus aux sciences, aux sciences sociales et aux humanités. Lorsqu'elles évoquent leur intérêt envers ces matières, elles sont généralement plus volubiles que leurs consœurs et leurs confrères et soulignent plus généralement des contenus liés à ces matières plutôt que de seulement nommer la matière scolaire.

Bien que les sciences intéressent plus spécifiquement les filles issues d'une EHTF, soit près de la moitié d'entre elles, ce sont généralement les garçons qui aspirent aux professions liées aux sciences et aux mathématiques – comme celles d'ingénieur ou d'architecte – tout comme ils aspirent majoritairement plus à travailler dans le domaine des jeux vidéo. Quant aux filles, elles aspirent généralement plus à travailler dans le domaine de la santé et de la relation d'aide comme l'avaient par ailleurs remarqué Villate et *al.* (2010).

De ces résultats, nous avons aussi pu remarquer que ce sont les garçons qui entretiennent majoritairement un rapport distant envers l'école quand près du tiers de toutes les populations sondées – hormis pour les filles issues d'une EHTF (près d'une fille sur cinq) – entretiennent un rapport de passivité envers l'école et ses savoirs scolaires. C'est aussi près du tiers de toutes les populations sondées qui entretiennent un rapport utilitaire envers l'école alors que ce sont majoritairement les filles qui ont un rapport de curiosité envers les savoirs scolaires.

CHAPITRE IV

PISTES INTERPRÉTATIVES

4.1 Une hiérarchie des savoirs marquée par l'intersectionnalité

Lorsque l'on compare l'importance accordée aux matières scolaires et l'intérêt accordé à celles-ci par les élèves, l'on remarque que les matières de base, soit le français, l'anglais et les mathématiques, sont considérées comme importantes pour l'ensemble des élèves sondés, mais intéressent en particulier les jeunes filles issues d'une école publique.

Tableau 4.1 Tableau synthèse de l'importance et de l'intérêt accordés envers les savoirs scolaires

	Effet sexe	Effet composite	Effet école	Pas d'effets significatifs
Importance				
Français	Filles			
Anglais		Filles d'une EHTD		
Mathématiques				Important pour tous
Sciences	Filles		Milieu favorisé	
Sciences sociales et humanités		Filles d'une EHTF > garçons d'une EHTF		
Éducation physique	Garçons			
Arts et musique				Pas d'effets
Intérêt				
Français	Filles		Milieu défavorisé	
Anglais		Filles d'une EHTD		
Mathématiques		Filles d'une EHTD		
Sciences	Filles		Milieu favorisé	
Sciences sociales et humanités		Filles d'une EHTF > Filles d'une EHTD		
Sciences sociales et humanités		Filles d'une EHTF > Garçons d'une EHTF		
Éducation physique		Garçons d'une EHTD		
Arts et musique	Filles			

Inversement, les élèves sont plus intéressés par les sciences sociales et les humanités qu'ils ne leurs accordent une importance dans formation quant à leur avenir profes-

sionnel. Si certains jugent qu'elles s'avèrent nécessaires pour mieux comprendre le monde dans lequel ils évoluent, plus spécifiquement les jeunes filles des EHTF, c'est une majorité d'élèves qui perçoit ces sujets, comme intéressants, mais peu « payants ».

En ce qui a trait aux sciences, nous observons des proportions semblables entre l'importance et l'intérêt accordé envers ces dernières, hormis pour les filles fréquentant une EHTF qui s'intéressent nettement plus aux sciences qu'elles ne les valorisent – bien que ce soient elles qui les valorisent en plus grande proportion. Ce sont ces dernières qui sont généralement intéressées à plusieurs savoirs qui leur permettent de se comprendre elles-mêmes et de comprendre le monde qui les entourent. L'on note tout de même un fort intérêt pour les sciences, les sciences sociales et les humanités chez les garçons issus d'une EHTF. Ces derniers se disent plus intéressés en plus grande proportion envers ces sujets que leurs confrères et consœurs d'une EHTD. C'est donc dire que le type d'école fréquentée influence aussi l'intérêt accordé envers certaines matières scolaires.

L'on observe donc qu'il est appris par ces élèves de troisième secondaire – surtout ceux issus d'une EHTD – que ce sont les matières de base, soit celles qui prennent le plus de place dans leur cursus scolaire obligatoire, qui sont les plus importantes quant à leur parcours scolaire. Les sciences s'avèrent aussi être importantes pour ces élèves, surtout pour ceux fréquentant une EHTF – et ce, plus spécifiquement pour les jeunes filles de ce type d'école.

Bien que les jeunes filles aiment généralement les sciences, les valorisent, elles semblent peu enclines à s'investir dans une profession liée à ces dernières – hormis en ce qui a trait à la médecine. Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs auteures britanniques contemporaines (Archer *et al.*, 2010, 2013, 2014, 2017a, 2017b, DeWitt *et al.*, 2011, 2013 ; DeWitt et Archer, 2015), du fait que plusieurs jeunes filles disent s'intéresser aux sciences tout en les valorisant, mais ne considèrent pas en faire une carrière. Nous n'avons toutefois pas pu cerner dans leur discours si ce n'étaient que

les stéréotypes de genre qui venaient influencer de telles décisions, notamment parce que la méthode par questionnaire ne permet aucune rétroaction de l'enquêteur. Malgré tout, nos résultats suggèrent que les stéréotypes de genre sont à l'œuvre par les goûts des élèves pour les différentes matières scolaires et leurs aspirations professionnelles qui sont orientés selon la binarité de genre. Prenons par exemple le fait que les jeunes filles se disent plus spécifiquement intéressées aux arts, à la musique et au français que leurs confrères tandis que ces derniers s'intéressent majoritairement plus aux sports et à l'éducation physique. À ce titre, rappelons que les garçons fréquentant une EHTD ont cité l'éducation physique comme la matière qu'ils trouvaient la plus intéressante à l'école et que c'est chez ces derniers que l'on retrouve majoritairement les élèves aspirant à devenir sportif professionnel, démontrant pour ainsi dire un moindre intérêt de plusieurs d'entre eux face aux matières plus académiques. Parlant des professions et métiers abordés par les élèves, il s'avère étonnant de voir que plus d'élèves aspiraient à devenir athlète professionnel ou acteur qu'enseignant. La majorité des aspirations citées par les élèves sondés sont liées à des métiers et professions visibles dans l'espace public et généralement valorisés dans nos sociétés. C'est ainsi que l'on a pu retrouver plusieurs élèves déclarant vouloir devenir les métiers de médecin, avocat, ingénieur ou architecte. Plusieurs élèves, presque tous des garçons, ont indiqué le domaine des jeux vidéo, domaine de plus en plus présent au Québec et qui est, possiblement, près de leurs loisirs. Il est donc possible de croire que pour une majorité des élèves sondés, les aspirations professionnelles sont au stade embryonnaire et qu'elles seront appelées à se remodeler au cours de leur parcours scolaire ultérieur.

À cet effet, plusieurs élèves ont, d'entrée de jeu, spécifié leurs aspirations professionnelles sans que ne leur soit directement posée la question et plusieurs élèves ont exprimé le souhait d'apprendre plus de savoirs extra-scolaires tels que comment faire un budget, apprendre à conduire une voiture ou comprendre comment fonctionne les taxes, ce qui démontre tout de même que les élèves ont en tête que

l'école doit « servir » à leur vie future. C'est d'ailleurs pourquoi plusieurs matières (les sciences sociales, les humanités, l'éducation physique, les arts et la musique) qui les intéressent ne sont pas nécessairement celles qu'ils trouvent importantes quant à leur vie future ou leur avenir professionnel. Les élèves distinguent les matières qui « paient » et lesquelles « ne paient pas » reléguant aux vestiaires plusieurs savoirs qui ne leur semblent pas avoir une incidence directe dans leur vie.

À ce titre, l'importance de l'anglais est mentionnée à plusieurs reprises, tout comme certains élèves ont aussi évoqué l'importance d'être trilingue que ce soit pour « un bon travail » ou pour voyager. L'autre matière scolaire généralement mentionnée par tous les élèves comme importante pour leur avenir s'avère être les mathématiques. Dans l'imaginaire collectif de ces élèves, réussir en mathématiques augmente les chances de pouvoir accéder à un bon métier ou une à bonne profession. Ce qui est appris par ces élèves, c'est qu'il est important de réussir dans cette matière pour pouvoir être admis en sciences de la nature au collégial qui est le programme pré-universitaire le plus valorisé. C'est ainsi qu'une élève issue d'une EHTD relate : « [les mathématiques et les sciences] ce sont les deux choses les plus importantes pour avoir un bon avenir, un bon métier et pour rentrer dans un cégep ». Dès lors, ce ne sont généralement pas les savoirs associés aux mathématiques qui importent, mais plutôt les résultats obtenus, ces derniers ayant une incidence sur leur avenir académique et professionnel – démontrant par le fait même la conscience qu'ont les élèves de la sélection scolaire par les résultats obtenus. À cet effet, lorsque ces élèves indiquent des savoirs appris lors de leurs cours de mathématiques qu'ils considèrent importants pour leur présent ou leur futur, ils mentionnent généralement les savoirs de base appris dès l'école primaire, c'est-à-dire, compter, multiplier et diviser, et ce, que ce soit pour leur futur emploi ou pour pouvoir payer leurs factures : « Les mathématiques sont importantes dans ce domaine (la physiothérapie) car il faut faire des calculs et être excellent en maths. » Bref, il s'avère que les mathématiques ont une valeur extrinsèque à l'école

pour les élèves – contrairement aux sciences qui ont aussi une valeur intrinsèque, car ils sont aussi intéressés au contenu appris dans cette matière dite « payante ».

En effet, c'est lorsque les élèves justifient leur intérêt pour les sciences que ressort le plus leur curiosité et leur soif d'apprendre dans les bilans de savoir. Les jeunes élèves sont allumés par ce qui leur est inconnu, les maladies, leur corps, les catastrophes naturelles, les expériences en laboratoire, etc. Ils aiment le caractère « tangible » des sciences qui leur permet de mieux comprendre ce qui se passe en eux et autour d'eux. Ainsi, nous croyons que c'est lorsque que les sciences deviennent moins ludiques et concrètes que les jeunes s'y désintéressent au même titre que plusieurs se désintéressent des mathématiques – bien qu'elles soient toujours considérées comme importantes – dès lors qu'elles ne sont plus en phase avec ce qui est perceptible ou fait sens avec leur quotidien. En ce sens, nous émettons aussi l'hypothèse que c'est lorsque les sciences deviennent plus abstraites et lorsque la compréhension directe de ce qui les entoure tend à s'effacer, bref lorsque les sciences deviennent plus nébuleuses, que l'image du « scientifique » tend à resurgir et que les filles commencent à délaisser ce champ d'études.

Par ailleurs, nous constatons que l'importance accordée aux matières scolaires varie selon le sexe des élèves, les filles disant trouver plus important le français que leurs confrères, ces derniers voyant en l'éducation physique une plus grande importance que leurs consœurs. Lorsque les jeunes filles justifient l'importance accordée au français, elles expriment la nécessité de bien savoir s'exprimer, tant à l'oral qu'à l'écrit, pour pouvoir mieux communiquer leurs idées, compétences qui sont aussi associées aux stéréotypes de genre (Bosse et Guégnard, 2007).

Parallèlement, Demoulin et Daniel (2013) ont remarqué que les jeunes filles tendent plus à s'intéresser au français, tandis que les jeunes garçons s'intéressent généralement plus aux mathématiques :

Les référentiels des appréciations en français et en mathématiques ne sont manifestement pas équivalents, ce qui peut avoir pour conséquence d'ins-

taller des univers de représentations spécifiques à chaque domaine, notamment quant aux valeurs et qualités qui y seraient requises (les mathématiques se caractérisant par la référence à la performance, la norme et le volontarisme, tandis que le français valoriserait le processus, la méthode et la personnalité). On peut dès lors s'interroger sur la dimension genrée de ces valeurs et qualités, qui pourrait conduire à associer préférentiellement chacune des disciplines à une norme de masculinité ou de féminité (Demoulin et Daniel, 2013 ; p.21).

Si nos résultats ont aussi démontré que les filles aiment en plus grande proportion le français que leurs collègues masculins, il en est autrement concernant les mathématiques où nous avons observé que près du tiers des filles issues d'une EHTD indiquait apprécier cette matière contre près du quart de leurs consœurs et de leurs confrères.

Les travaux de Dutrévis et Toczek (2007) ainsi que ceux menés par Cosnefroy (2007) ont eux aussi démontré la différenciation genrée de l'intérêt envers les disciplines scolaires bien que leurs résultats soient différents des nôtres. Si les filles sondées par ces auteurs préféraient plus spécifiquement la lecture, l'expression écrite et les arts plastiques, les garçons, eux disaient préférer les sciences, les mathématiques, la géographie, l'histoire et les sports. Pour ces auteurs, l'intérêt envers une matière est généralement lié au taux de réussite de l'élève dans cette matière. C'est ainsi que de bons résultats en mathématiques, en anglais, en physique et en chimie vont amener l'élève à plus apprécier ces matières (Cosnefroy, 2007). Étrangement, Cosnefroy a aussi remarqué que moins les résultats scolaires étaient bons en géographie et en éducation physique, plus les élèves tendaient à apprécier ces matières scolaires.

Non seulement le sexe influence l'importance accordée aux différentes matières scolaires, mais aussi le milieu socio-économique. C'est lorsque l'on combine le sexe et le type d'école fréquentée par les élèves que l'on dénote des résultats encore plus contrastés. C'est à ce moment que l'on remarque que les garçons issus d'une EHTF ne se retrouvent pas si loin de leurs consœurs. À cet effet, il est possible de remarquer que ce sont les élèves fréquentant une EHTF qui tendent à plus valoriser l'importance

des sciences quant à leur avenir. Selon les travaux consultés, il est possible de croire que leurs écoles disposent de meilleures installations, que les classes sont plus calmes, que les élèves ont une plus grande motivation à l'école, que leurs résultats scolaires sont meilleurs et que leur milieu socio-économique dispose d'un plus grand capital scientifique. À cet effet, Archer et al. (2015), définissent le capital scientifique comme la propension et les dispositions menant à s'intéresser aux sciences. Un milieu familial à fort capital scientifique s'intéressera aux émissions télévisuelles et aux documentaires à caractère scientifique, aux revues scientifiques et aux musées. Un milieu à fort capital scientifique regroupe généralement des individus travaillant de près ou de loin dans des domaines liés aux sciences – favorisant ainsi sa compréhension aux yeux de leur entourage et la reproduction de l'intérêt et de l'importance liés à ces dernières. C'est ainsi qu'Archer et al., utilisent

Science capital as a conceptual tool for understanding the production of classed patterns in the formation and production of children's science aspirations. [They] propose that “science capital” is not a separate « type » of capital but rather a conceptual device for collating various types of economic, social and cultural capital that specifically relate to science – notably those which have the potential to generate use or exchange value for individuals or groups to support and enhance their attainment, engagement and/or participation in science (Archer et al., 2014; p.5).

Rappelons que selon Massé, près de la moitié des pères et des mères des élèves allant à l'école privée au Québec détenait un diplôme universitaire en 2005 (Massé, 2005).

Ainsi, comme le rappellent Bouchard et St-Amant :

Un milieu familial scolarisé accompagne la proximité scolaire telle que perçue par la nécessité des études, par l'expression d'une plus grande satisfaction (donc d'une plus grande valorisation) face à ses réalisations et par un recours moindre à des explications de ses performances qui relèvent du hasard (de la pensée magique) plutôt que de l'investissement personnel (Bouchard et St-Amant, 1996 ; p.106).

De plus, l'intérêt marqué que portent les filles d'une EHTD pour les trois matières de base peut paraître curieux, mais l'on remarque que ce sont les aspects plus ludiques de ces matières qui les intéressent; ceux-ci leur permettant de s'évader momentanément

de la logique scolaire liée à d'autres activités. C'est ainsi qu'elles aiment relever les défis que représentent les problèmes mathématiques, qu'elles s'intéressent à l'anglais pour pouvoir voyager et qu'elles vont dire aimer lire et écrire pour s'évader, voire s'« éloigner du monde réel et laisser [leur] imagination travailler ». Nous émettons aussi l'hypothèse que ce sont les trois matières qui sont les plus mises de l'avant par les administrations des deux écoles publiques sondées qui sont situées en milieu défavorisé – venant ainsi influencer l'intérêt que peuvent porter les élèves à ces matières scolaires.

Aussi, le caractère échappatoire présent dans les activités de lecture et d'écriture peut aussi être retrouvé derrière l'intérêt accordé aux arts, à la musique et à l'éducation physique – surtout chez les élèves issus d'une EHTD. Ces derniers tendent plus à apprécier certaines matières scolaires que leurs collègues du privé parce qu'elles leur permettent indirectement de s'extraire en partie de la vie scolaire que pour leurs savoirs plus « académiques » démontrant ainsi une plus faible mobilisation envers ces derniers.

4.2 Des rapports différenciés aux savoirs scolaires

Dans notre échantillon, ce sont majoritairement les jeunes garçons issus d'une école publique qui semblent entretenir un rapport obligé à l'école sans toutefois nier l'importance qu'a l'école quant à leur insertion professionnelle – ce qui s'avère être en concordance avec ce qu'ont démontré plusieurs auteurs (Bouchard, 1997 ; Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; Charlot, 1992, 1999, 2000 ; Lahire, 2012 ; St-Amant, 2007).

Tableau 4.2 Tableau synthèse des rapports aux savoirs et à l'école

	Effet sexe	Effet composite	Effet école	Pas d'effets significatifs
Rapports aux savoirs				
Hostilité				Peu nombreux
Obligé	Garçons	Garçons du public		
Passivité		Filles d'une EHTD > Filles d'une EHTF Garçons d'une EHTF > Filles d'une EHTF		
Utilitarisme				Pas d'effets
Curiosité	Filles		Milieu favorisé	

Cependant, il serait problématique d'associer ce type de rapport à ces élèves du fait que ce n'est qu'un peu moins de 15% de ceux-ci qui entretiennent un tel rapport.

De plus, tel que précédemment mentionné, près du tiers des garçons – tous milieux confondus – et des filles d'une EHTD entretiennent un rapport passif envers les savoirs scolaires et l'école, tandis que ce n'est qu'un peu moins du cinquième des filles fréquentant une EHTF qui ont un tel rapport, ces dernières entretenant majoritairement un rapport de curiosité envers les savoirs scolaires et l'école. Comme le mentionne St-Amant à ce sujet :

Deux phénomènes collectifs combinent leurs effets pour en fournir le pourquoi : parce que la façon dont la masculinité se concrétise dans certains milieux sociaux porte en elle une désaffection de l'école ; parce que dans la mobilisation des femmes pour atteindre l'égalité, la scolarisation a servi et continue de servir d'outil par excellence pour y arriver. La première raison constitue un frein pour certains garçons, la deuxième un accélérateur pour certaines filles (St-Amant, 2007 ; p.86).

Aussi, le rapport utilitaire à l'école et ses savoirs scolaires n'est pas influencé par l'école ou par le sexe de l'élève. C'est près du tiers de chaque population sondée qui voit l'école comme un lieu où l'on acquiert des connaissances en vue de la vie « adulte », que ce soit au niveau de la vie professionnelle ou à celui de la vie quoti-

dienné. Ce rapport n'est donc pas exclusif aux garçons comme l'avait auparavant démontré Charlot en France (Charlot, 1992, 1999, 2000).

Nous avons aussi remarqué que l'on retrouve une proportion semblable de garçons ayant un rapport distant à l'école qu'il y en a entretenant un rapport de curiosité envers ce qui les entoure. Ces derniers verraient majoritairement l'école comme un passage obligé s'inscrivant dans leur parcours de vie menant vers un diplôme et ultimement vers le marché du travail. Ils apprécient certaines matières scolaires, mais ces dernières sont ciblées et sont généralement en concordance avec leurs aspirations professionnelles.

Bien que ce soit aussi près d'un garçon sur cinq fréquentant une EHTF qui témoigne d'un rapport de curiosité envers l'école et ses savoirs scolaires, ce sont majoritairement les filles qui entretiennent un tel rapport, soit près du tiers des filles issues d'une EHTD et près de la moitié des filles fréquentant une EHTF. Il est ainsi possible de constater que les filles, mais plus spécifiquement celles issues d'une EHTF, s'insèrent dans la culture scolaire, y voyant non seulement un lieu de qualification, mais aussi un lieu où elles peuvent en apprendre plus sur elles-mêmes et le monde qui les entoure. Bien que nous n'ayons pas eu accès aux résultats scolaires des élèves sondés, nous constatons que ces élèves s'apparentent au portrait des jeunes filles ayant de bons résultats scolaires que Villatte *et al.* (2010) ont pu sonder, notamment du fait que les élèves de milieu aisé tendent à généralement mieux réussir (Conseil supérieur de l'Éducation, 2016 ; Felouzis, 2009). Ces derniers ont remarqué que les jeunes filles ayant de bons résultats scolaires sont généralement motivées à apprendre de nouvelles choses et remonter des défis, tandis que la motivation des jeunes garçons ayant de bons résultats scolaires réside dans leur rapport à l'avenir et leurs aspirations professionnelles futures. C'est ainsi que « les garçons démontreraient une motivation extrinsèque tandis que les filles poursuivraient plutôt des buts intrinsèques » (Villatte *et al.*, 2010; p.117) à l'école.

C'est lorsque l'on regroupe ensemble les élèves démontrant une motivation, qu'elle soit intrinsèque ou extrinsèque à l'école et lorsque l'on regroupe les élèves qui semblent être peu motivés ou du moins, qui ne le démontrent pas s'ils le sont, que l'on remarque de nettes différences entre filles et garçons.

Tableau 4. 3 Démonstration d'une motivation à l'école

	Pourcentage par effectif des élèves ayant un rapport utilitaire en vue de la vie « adulte » <u>et</u> des élèves ayant un rapport de curiosité envers ce qui nous entoure	Pourcentage par effectif des élèves ayant un rapport distant à l'école <u>et</u> des élèves ayant un rapport de passivité envers les savoirs, scolaires et l'école
Filles issues d'une EHTF	77,4%	21,6%
Filles issues d'une EHTD	60,9%	38%
Garçons issus d'une EHTF	53,3%	46%
Garçons issus d'une EHTD	48%	50%

Les filles, sont en plus grande proportion motivées à aller à l'école, ou du moins y trouvent leur compte. Pour ce qui est des garçons, l'on observe qu'ils sont plus présents que leurs consœurs chez les élèves ayant soit un rapport distant ou de passivité à l'école. Sans tomber dans le discours que l'école n'est peut-être pas faite pour ces derniers, nous croyons qu'ils sont moins enclins à se plaire à l'école et à s'y épanouir que les jeunes filles de par leur socialisation genrée. Comme le mentionne St-Amant, « le conformisme de certains garçons sur le plan de leurs représentations des identités de sexe les amène, dans la pratique, à reléguer au second plan les attitudes et les comportements associés à la réussite éducative (St-Amant, 2007 ; p.62). À cet effet, les qualités requises pour bien réussir à l'école sont généralement la discipline, la rigueur, la curiosité, les capacités relationnelles et l'esprit de coopération, bref des savoirs être et agir qui sont plus souvent inculqués – directement ou indirectement – aux jeunes filles qu'aux jeunes garçons (Bosse et Guégnard, 2007). Ceci explique d'ailleurs

pourquoi ce sont généralement les filles qui font état des amitiés qu'elles ont tissées à l'école et qui citent les savoirs associés à l'être et à l'agir qu'elles ont appris à l'école.

De prime abord, la curiosité est une caractéristique qui n'est pas associée proprement à un genre plutôt qu'à l'autre, à moins que cette curiosité ne soit trop « aventureuse » où là et on laissera plus le petit garçon aller là où il ne devrait pas aller que la petite fille (Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; Chatard, 2004 ; Courtinat-Camps et Prêteur, 2010 ; Dafflon Nouvelle, 2010 ; Duru-Bellat, 2004 ; Mieyaa *et al.*, 2012 ; Mosconi, 2016 ; Mosconi et Stevanovic, 2007). À la curiosité intellectuelle s'ajoute d'autres savoir être et savoir agir qui sont véhiculés et demandés par l'institution scolaire. Pensons ici à la discipline et à la réflexivité qui sont des manières d'être et d'agir souvent inculquées aux jeunes filles. C'est en ce sens que nous croyons expliquer pourquoi les jeunes filles disent être plus intéressées et curieuses à l'école - expliquant par le même fait leur réussite scolaire.

Il ressort que filles et garçons n'auront pas le même rapport aux savoirs scolaires et l'environnement académique dès leur entrée à l'école et pendant leur parcours scolaire. Les modèles qu'ont les jeunes garçons et les jeunes filles dès leur plus jeune âge suivent bien souvent la binarité de genre. Comme le remarque Dafflon Nouvelle, âgés de quelques mois, les enfants savent déjà reconnaître le sexe des gens qui les entourent et « vers 3-4 ans, la plupart des enfants ont déjà appris à éviter les activités du sexe opposé et leur attention est plutôt centrée vers les activités de leur propre sexe » (Dafflon Nouvelle, 2010; p.28), venant ainsi influencer leur identité de genre. Pour ainsi dire, comme le résume Duru-Bellat ;

Toujours est-il que tant la socialisation scolaire que la socialisation familiale modèlent les jeunes en fonction des rôles sociaux d'adultes qui les attend, de manière tendancielle. Des différences multiformes, précoces, continues, sont à l'œuvre dans les familles et à l'école, qui dessinent une socialisation sexuée tantôt explicite, tantôt plus subreptice, mais efficace, puisque l'adhésion aux rôles de sexe n'est le plus souvent pas vécue sous le mode de la contrainte, mais bien plutôt sous le mode de l'évidence (Duru-Bellat, 2004 ; p.140-141).

En dernière analyse, selon nos données, nous estimons que l'effet de sexe a une forte influence sur le rapport aux savoirs scolaires et à l'école des élèves de troisième secondaire sondés. Il n'en demeure pas moins, comme le remarquait déjà St-Amant en 2007, que l'écart entre les garçons et les filles, malgré certaines variations, s'accroît de façon continue avec l'indice de milieu socio-économique. Les garçons sont plus affectés que les filles lorsqu'ils sont issus d'un milieu socio-économique plus faible » (St-Amant, 2007 ; p.26-27). De plus, il est possible de remarquer des écarts notables en ce qui a trait à l'importance et l'intérêt accordés aux savoirs scolaires et l'école entre les filles d'une EHTF et les filles d'une EHTD. C'est néanmoins la différence entre les garçons fréquentant une EHTD et ceux allant à une EHTF qui est la plus marquée. C'est là, que l'on remarque que le milieu socio-économique vient influencer plus fortement le rapport aux savoirs scolaires et à l'école et où il semble que l'adhésion aux stéréotypes de genre soit la plus forte, les garçons d'une EHTD étant ceux qui se retrouvent les plus éloignés de la culture scolaire. Inversement, ce sont les filles issues fréquentant une EHTF qui se rapprochent le plus de la culture scolaire. Ce sont elles qui semblent articuler le mieux les stratégies du marché scolaire et qui semblent le plus avoir une maîtrise subjective des connaissances et des cultures qui les portent.

CONCLUSION

Le regain de la sociologie critique en éducation, entourant la grève étudiante du printemps 2012 (Baillargeon, 2011 ; Chomsky et Baillargeon, 2011 ; Martin et Ouellet, 2011 ; Mussi, 2016 ; Nadeau-Dubois, 2014), déconstruit les fonctionnements structurels et institutionnels des systèmes d'éducation sans trop se pencher sur l'expérience subjective des élèves et des étudiants qui, pourtant, expose le mieux ce qu'induisent ces changements structurels et institutionnels. C'est ainsi que nous avons voulu comprendre ce que l'école « fabriquait » vraiment en analysant près de 500 bilans de savoir réalisés auprès d'élèves de troisième secondaire du Grand-Montréal de deux écoles situées en milieu populaire et de deux écoles recrutant des élèves dans les milieux favorisés.

C'est en s'intéressant à la pensée dite naïve des élèves que nous comptons voir s'il était possible de comprendre quels sont les rapports des élèves face aux savoirs scolaires en fonction de leur vie présente et de leurs aspirations. Plus spécifiquement, nous désirions savoir s'il existait un rapport différencié selon le sexe et le milieu socio-économique de ceux-ci.

S'inspirant des travaux menés par Charlot et l'équipe d'ESCOL (Bautier et Rochex, 1998 ; Charlot, 1992, 1999, 2000 ; Charlot et Rochex, 1996 ; Rochex, 1995) nous avons repris le concept de rapport au savoir dans le but de mieux comprendre ce qui faisait sens pour les élèves, le rapport au savoir étant avant tout une relation de sens entre l'individu et le savoir qu'il tente de comprendre. Leurs travaux nous ont permis de voir que le rapport au savoir différait selon le milieu socio-économique, le sexe et l'intersectionnalité entre ces deux dimensions, nous menant ainsi à étudier une littérature issue de plusieurs courants féministes que ce soit au Québec (Bouchard, 1997 ; Bouchard et Saint-Amant, 1996 ; Descarries-Bélanger, 2009), en France (Dafflon Nouvelle, 2010 ; De Boissieu, 2009 ; Depoilly, 2014 ; Duru-Bellat, 2004, 2013 ;

Mieyaa *et al.*, 2012 ; Mosconi, 2016 ; Mosconi et Stevanovic, 2007 ; Vouillot, 2007, 2014) ou en Angleterre (Archer *et al.*, 2010, 2013, 2014, 2017a, 2017b, DeWitt *et al.*, 2011, 2013 ; DeWitt et Archer, 2015). (Bosse et Guégnard, 2007 ; Chatard, 2004 ; Morin-Messabel *et al.*, 2013).

C'est ainsi que nous nous sommes principalement intéressés aux stéréotypes de genre qui, croyions-nous, allaient influencer le rapport aux savoirs scolaires des élèves selon le type d'école fréquentée. Nous pensions alors notamment noter un intérêt différencié pour certaines matières scolaires chez les filles et chez les garçons – venant ainsi influencer leurs aspirations professionnelles.

Nous avons repris près de 500 bilans de savoir réalisés en 2014-2015 par une équipe de chercheurs dans le cadre d'un projet sur les parcours éducatifs et les représentations de la science chez les jeunes. Les seules données auxquelles nous avons eu accès sont le sexe, l'âge et l'école d'appartenance des élèves. Il aurait été bien sûr pertinent d'analyser directement l'effet de l'origine sociale des élèves dont leur appartenance ethnoculturelle pour pouvoir s'il existe des différences notables au niveau des rapports aux savoirs scolaires et à l'école chez les élèves issus de l'immigration.

Nous avons alors effectué nos analyses en deux temps. Nous avons commencé nos travaux de manière inductive en codant chaque mot ou expression que l'on retrouvait dans les réponses des élèves pour voir les distinctions possibles entre ce que les élèves considèrent important et ce qui les intéressent puis En deuxième lieu, nous avons constitué une typologie de rapport aux savoirs scolaires et à l'institution scolaire en sélectionnant les bilans que nous estimions comparables selon les réponses obtenues.

Nous avons constaté que les matières les plus importantes aux yeux des élèves sondés sont généralement les matières de base (français, anglais et mathématiques). De plus, nous avons remarqué que les sciences semblaient plus importantes pour les élèves fréquentant une école ayant un haut taux de favorisation – et ce, plus particulièrement

les filles, ces dernières s'intéressant d'ailleurs en plus forte proportion à ces dernières. Quant aux matières scolaires les moins citées selon l'importance accordée, l'on a pu remarquer que si les filles s'intéressent généralement plus aux arts et à la musique, les garçons quant à eux s'intéressent plus à l'éducation physique – ce qui est particulièrement vrai pour les garçons issus d'une école publique.

Cependant, bien que les sciences intéressent plus spécifiquement les filles issues d'une EHTF, soit près de la moitié d'entre elles, ce sont généralement les garçons qui aspirent aux professions associées aux sciences et aux mathématiques.

Finalement, nous avons établi une typologie de cinq rapports au savoir, soit un rapport hostile, un rapport obligé, un rapport de passivité, un rapport utilitaire et un rapport de curiosité envers l'école et ses savoirs scolaires. Les garçons ont par ailleurs moins démontré une motivation envers l'école, surtout ceux fréquentant une EHTD, que leurs consœurs, ces dernières entretenant généralement un rapport de curiosité envers ce qui les entoure – et ce plus spécifiquement les jeunes filles issues d'une EHTF.

Nous avons donc pu constater que la socialisation des jeunes filles semble être en phase avec les normes et le marché scolaires. Nous avons aussi relevé la présence de stéréotypes de genre venant moduler le rapport aux savoirs de certaines populations d'élèves, notamment celui des garçons issus d'une EHTD, ceux-ci semblant, en proportion, être les moins emballés par ce que l'institution scolaire a à offrir. Cela ne veut toutefois pas dire que ces derniers n'aiment pas l'école ou veulent la quitter précipitamment, mais qu'ils y sont plus par obligation ou parce que c'est normal pour eux d'aller à l'école, sans plus. Nous avons aussi remarqué que ce n'est pas en troisième secondaire que les jeunes filles tendent à délaisser les sciences, ces dernières s'y plaisant du fait qu'elles apprennent à mieux comprendre leur corps et le monde qui les entoure. Cependant, peu d'entre elles, en comparaison avec leurs confrères, aspirent à

une carrière liée aux sciences et aux mathématiques, rejoignant ainsi les conclusions des travaux menés en Angleterre par Archer et son équipe.

Aussi, lors de nos analyses, nous avons été surpris par la proportion semblable de chaque groupe d'élèves entretenant un rapport utilitaire envers les savoirs scolaires. Si dans la littérature l'on attribue généralement ce rapport aux garçons, surtout ceux issus de milieux défavorisés, nous avons observé que ce rapport est loin d'être propre à ceux-ci. Il serait donc intéressant de se pencher spécifiquement sur ce rapport dans des travaux subséquents.

De plus, plusieurs auteurs ayant travaillé avec des bilans de savoir comme matériau (Bautier et Rochex, 1998 ; Beaucher *et al.*, 2014 ; Beaucher et Moreau, 2013 ; Charlot, 1992, 1999, 2000 ; Charlot et Rochex, 1996 ; Merle, 2003 ; Rochex, 1995) ont aussi mené plusieurs entretiens semi-dirigés avec les élèves sondés pour parfaire leur compréhension de ces rapports. À cet effet, il aurait été pertinent, dans le but de compléter nos résultats, de mener quelques entretiens avec des élèves – que ce soit les plus volubiles ou les moins intéressés à répondre à nos questions en long et en large, car nous avons remarqué que ce sont généralement les élèves qui ont le moins écrit qui entretiennent des rapports de passivité ou de distanciation envers les savoirs scolaires. En menant quelques entretiens, nous aurions compris comment les stéréotypes de genre viennent influencer les jeunes élèves à préférer chacune des matières scolaires et aspirer à des professions différenciées selon le sexe.

D'ailleurs, lors de prochains travaux, il serait intéressant de demander aux élèves de spécifier la profession et la scolarité de leurs deux parents pour pouvoir avoir une idée plus juste quant à leur milieu socio-économique. Bien que les écoles recrutent des publics souvent semblables, elles ne s'avèrent tout de même pas être des blocs homogènes. Ainsi, l'on retrouve des élèves issus de milieu favorisé dans les écoles publiques et vice-versa. Des élèves ayant des parents éduqués désirant envoyer leurs enfants au public n'ont possiblement pas la même culture scolaire que ceux des enfants du privé ayant des parents gagnant bien leur vie, mais n'ayant pas fait d'études

post-secondaires. Des données plus précises permettant de mieux comprendre le milieu familial de l'élève et son influence seraient intéressantes pour pouvoir observer des cas d'élèves atypiques.

En conclusion, à la lecture de nos résultats, il s'avère important, croyons-nous, de ne pas pointer du doigt l'éducation reçue par les garçons à l'école. En effet, c'est plutôt leur rapport à l'école et aux savoirs scolaires qui se façonne avant leur entrée à l'école qui doit être questionné. Les représentations sociales qu'ont les enfants avant de l'école avant leur entrée à celle-ci joue pour beaucoup dans leur rapport qu'ils auront de l'institution tout au long de leur parcours scolaire. Ces représentations sont souvent liées aux représentations qu'ils ont de ce qu'un homme et une femme sont et font dans la vie de tous les jours ou au travail, ce n'est pas pour rien que tant le marché du travail que les filières de formation soient autant ségréguées selon le sexe. Le système scolaire québécois doit lui aussi être revu, du fait que l'on ait créé un système d'éducation à trois vitesses, défavorisant ainsi les élèves les moins favorisés et les moins enclins à intérioriser les normes scolaires et son *modus operandi*. D'un côté, les écoles privées sélectionnent une population généralement plus favorisée sur le plan économique et qui, globalement, performe mieux à l'école et de l'autre des écoles publiques segmentées entre des filières scolaires régulières et des filières enrichies créées pour retenir les meilleurs élèves dans le public. C'est ainsi qu'il s'avère nécessaire de continuer les recherches sur les stéréotypes de genre et continuer à démentir l'idée médiatisée selon laquelle l'école québécoise n'est pas faite pour les jeunes garçons. Il serait aussi pertinent de mener des recherches chez les élèves situés en région, là où l'on retrouve moins d'écoles privées, pour pouvoir mieux relativiser le statut du système public québécois.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrie, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. et Wong, B. (2010). « Doing » science versus « being » a scientist: Examining 10/11-year-old schoolchildren's constructions of science through the lens of identity. *Science Education*, 94(4), 617-639. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.20399>
- Archer, L., DeWitt, J., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. et Wong, B. (2013). 'Not girly, not sexy, not glamorous': primary school girls' and parents' constructions of science aspirations¹. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(1), 171-194. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2012.748676>
- Archer, L., DeWitt, J. et Wong, B. (2014). Spheres of influence: what shapes young people's aspirations at age 12/13 and what are the implications for education policy? *Journal of Education Policy*, 29(1), 58-85. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.790079>
- Archer, L., Moote, J., Francis, B., DeWitt, J. et Yeomans, L. (2017a). Stratifying science: a Bourdieusian analysis of student views and experiences of school selective practices in relation to 'Triple Science' at KS4 in England. *Research Papers in Education*, 32(3), 296-315. <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2016.1219382>
- Archer, L., Moote, J., Francis, B., DeWitt, J. et Yeomans, L. (2017b). The « Exceptional » Physics Girl: A Sociological Analysis of Multimethod Data From Young Women Aged 10–16 to Explore Gendered Patterns of Post-16 Participation. *American Educational Research Journal*, 54(1), 88-126. <http://dx.doi.org/10.3102/0002831216678379>
- Baillargeon, N. (2011). *Je ne suis pas une PME: plaidoyer pour une université publique*. Montréal : Éditions Poètes de brousse.
- Barrère, Anne et Danilo Martuccelli (2000). « La fabrication des individus à l'école ». dans Agnès van Zanten (dir.), *L'école – l'état des savoirs*, Paris, La Découverte, p.254-262.
- Baudelot, C. et Establet, R. (2006). *Allez les filles!* Paris : Editions du Seuil.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des « nouveaux lycéens »: démocratisation ou massification?* Paris : A. Colin.
- Beaucher, C., Bernard, M.-C. et Savard, A. (2014). *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe* (CRIRES). Québec (Québec) : [s.n.].
- Beaucher, C. et Moreau, D. (2013). Contribution à l'opérationnalisation du concept de rapport au savoir. *Esprit critique*, 17, 6-29.
- Beaumont, Claire, Sylvain Bourdon, Caroline Couture et Laurier Fortin (2009). « L'adaptation sociale et scolaire des élèves de première secondaire s'est-elle détériorée au fil des ans? Une étude comparative 1996-2005 », *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 35, Numéro 1, p.169-189.
- Bergeron, Julie, Thérèse Bouffard, Christiane Bouthillier, Roch Chouinard, Michel Janosz et Carole Vezeau (2010). « Estimation de l'effet-école et de l'effet-classe sur la motivation des élèves au secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 36, N.2, pp.445-468.

- Bergeron, Julie, Roch Chouinard, Michel Janosz et Carole Vezeau (2010). « Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire selon la localisation socioéconomique de leur école », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 36, N.2, pp.321-342.
- Blais, Jean-Guy, Pierre-David Desjardins et Claude Lessard (2010). « Les effets prédits et observés du Bulletin des écoles secondaires du Québec », Il faut voir les choses autrement. Rapport de recherche, [En ligne], Institut de recherche en économie contemporaine, p.39-56.[irec.net/upload/File/rapport_il-faut-voir-les-choses-autrement_irec_mars2010.pdf]
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Paris : Stock.
- Blaya, C. et Fortin, L. (2011). Les élèves français et québécois à risque de décrochage scolaire : comparaison entre les facteurs de risque personnels, familiaux et scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (40/1). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2988>
- Bosse, N. et Guégnard, C. (2007). Les représentations des métiers par les jeunes : entre résistances et avancées. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 27. <http://dx.doi.org/10.3917/tgs.018.0027>
- Bouchard, P. (1997). *De l'amour de l'école: points de vue de jeunes de 15 ans*. Montréal : Éditions du Remue-ménage.
- Bouchard, P. et Saint-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles: stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Éd. du Remue-Ménage.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit, 672 p.
- Brasselet, C. et Guerrien, A. (2010). Sentiment de liberté et influence dans la décision d'orientation scolaire : effets sur la motivation scolaire des élèves en classe de première. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (39/4). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2883>
- Brown, P., Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (2010). La méritocratie scolaire.: Un modèle de justice à l'épreuve du marché. *Sociologie*, 1(1), 161. <http://dx.doi.org/10.3917/socio.001.0161>
- Bulletin statistique de l'éducation (2015). « Les décrocheurs annuels des écoles secondaires du Québec. Qui sont les décrocheurs en fin de parcours? Que leur manque-t-il pour obtenir un diplôme? ». Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, N. 43
- Cappiello, Pascale et patrice Venturini (2011). « Usages de l'approche socio-anthropologique du rapport au savoir en sciences de l'éducation et en didactique des sciences : étude comparatiste », *Carrefours de l'éducation*, Numéro 31, p.237-252.
- Cambron, M. et Gagné, G. (2002). *Main basse sur l'éducation*. Québec : Éditions Nota Bene.
- Carlone, H. B. (2003). (RE)PRODUCING GOOD SCIENCE STUDENTS: GIRLS' PARTICIPATION IN HIGH SCHOOL PHYSICS. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 9(1), 17-34. <http://dx.doi.org/10.1615/JWomenMinorScienEng.v9.i1.20>
- Carlone, H. B., Webb, A. W., Archer, L. et Taylor, M. (2015). What Kind of Boy Does Science? A Critical Perspective on the Science Trajectories of Four Scientifically Talented Boys: WHAT KIND OF BOY DOES SCIENCE? *Science Education*, 99(3), 438-464. <http://dx.doi.org/10.1002/sce.21155>
- Catel, L., Coquidé, M. et Gallezot, M. (2002). Rapport au savoir et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens : quelles questions? *Aster*, (35), 123-148.
- Centrale des syndicats du Québec - CSQ (2012). *Le décrochage et la réussite scolaires des garçons - Déconstruire les mythes, rétablir les faits*, Montréal, CSQ

- Charest, Diane (2005). *La réussite scolaire des garçons et des filles - l'influence du milieu socioéconomique*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 26 p.
- Charlot, B. (1992). Rapport au savoir et rapport à l'école dans deux collèges de banlieue. *Sociétés contemporaines*, 11(1), 119-147. <http://dx.doi.org/10.3406/socco.1992.1083>
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire: une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Paris : Anthropos : Diffusion, Economica.
- Charlot, B. (2000). Le rapport au savoir en milieu populaire : « apprendre à l'école » et « apprendre la vie ». *VEI Enjeux*, (123), 56-63.
- Charlot, B. et Bautier, E. (1993). Rapport à l'école, rapport au savoir et enseignement des mathématiques. *Repères - IREM*, (10), 5-24.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : A. Colin.
- Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien social et Politiques*, (35), 137. <http://dx.doi.org/10.7202/005068ar>
- Chatard, A. (2004). L'orientation scolaire sous l'emprise des stéréotypes de genre. Dans M.-C. Toczek-Capelle et D. Martinot, *Le défi éducatif des situations pour réussir* (p. 196-200). Paris : A. Colin.
- Chazal, S. et Guimond, S. (2003). La théorie de la dominance sociale et les choix d'orientation scolaire et de rôles sociaux des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 595-616. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2600>
- Chomsky, N. et Baillargeon, N. (2011). *Permanence et mutations de l'université*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Commission scolaire de Montréal, 2016. Libre choix [en ligne] <http://csdm.ca/parents-eleves/admission/autres-cas/#libre-choix> (Page consultée le 2 novembre 2016).
- Conseil du statut de la femme (2015). *Portrait des québécoise en 8 temps*, Québec, Conseil du statut de la femme, 37 p.
- Conseil supérieur de l'éducation (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, Québec, Le Conseil, 101 p.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE (2009). *Une école secondaire qui s'adapte aux besoins des jeunes pour soutenir leur réussite*, Québec, Le Conseil, 80 p.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE (2010). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2008-2010 - Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*, Québec, Le Conseil, 164p.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE (2012). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2010-2012 - Pour une formation qualifiante chez les jeunes de moins de 20 ans, lever les obstacles à la formation professionnelle au secondaire*, Québec, Le Conseil, 108 p.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE (2016). *Rapport sur l'état et les besoins de l'éducation 2014-2016 - Remettre le cap sur l'équité*, Québec, Le Conseil, 100 p.
- Conseil supérieur de l'éducation - CSE, Conseil national de l'évaluation du système scolaire de la France (CNESCO) (2015). *Conférence de comparaisons internationales - La mixité sociale à l'école*, CSE-CNESCO, Québec, 78 p.

- Cosnefroy, L. (2007). Le sentiment de compétence, un déterminant essentiel de l'intérêt pour les disciplines scolaires. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 357-378.
<http://dx.doi.org/10.4000/osp.1459>
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2010). Expérience scolaire à l'adolescence : Quelles différences entre les filles et les garçons. Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz, et Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 99-113). Toulouse : Érès. Récupéré de <http://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937.htm>
- Cresson, G. et Gadrey, N. (2004). Entre famille et métier : le travail du *care*. *Nouvelles Questions Féministes*, 23(3), 26. <http://dx.doi.org/10.3917/nqf.233.0026>
- Dafflon Novelle, A. (2010). Pourquoi les garçons n'aiment pas le rose? Pourquoi les filles préfèrent Barbie à Batman? Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz, et Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 25-40). Toulouse : Érès. Récupéré de <http://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937.htm>
- De Boissieu, C. (2009). Sexes et genres à l'école maternelle. Un essai de modélisation du concept de «genre scolaire». *Recherches & éducations*, (2), 23-43.
- De Léonardis, Myriam, Isabelle Hermet et Colette Laterrasse (2002). « Chapitre 1. Le rapport au savoir : concept et opérationnalisations » dans Colette Laterrasse (dir.), *Du rapport au savoir à l'école et à l'université*, Paris, L'Harmattan, p.13-42.
- Del Rey, A. (2013). *À l'école des compétences: de l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris : La Découverte.
- Demazière, Didier et Claude Dubar (2004). *Analyser les entretiens biographiques*, Québec, Les presses de l'Université Laval, 350 p.
- Demba, Jean-Jacques (2014). « Rapport au savoir, rapports sociaux et échec ou réussite scolaire » dans Beaucher, Chantale, Marie-Claude Bernard et Annie Savard (dir.), *Le rapport aux savoirs : une clé pour analyser les épistémologies enseignantes et les pratiques de classe*, Québec, CRIRES, p.20-32.
- Demoulin, H. et Daniel, C. (2013). Bulletins scolaires et orientation au prisme du genre. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/3). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.4168>
- Depoilly, S. (2014). *Filles et garçons au lycée pro: rapport à l'école et rapport de genre*. Rennes : PUR, Presses universitaires de Rennes.
- Descarries-Bélanger, F. (2009). *Entre le rose et le bleu: stéréotypes sexuels et construction sociale du féminin et du masculin: étude*. Québec : Conseil du statut de la femme, Direction des communications.
- Deschenaux, Frédéric (2007). Guide d'introduction au logiciel QSR NVivo 7, Québec, Les cahiers pédagogiques de l'Association pour la recherche qualitative, 32 p.
- Develay, Michel (2000). « À propos des savoirs scolaires », *VEI Enjeux*, Numéro 123, p.28-37.
- Dewey, J., Meuret, D., Zask, J. et Deledalle, G. (2011). *Démocratie et éducation suivi de Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- DeWitt, J. et Archer, L. (2015). Who Aspires to a Science Career? A comparison of survey responses from primary and secondary school students. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2170-2192. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1071899>

- DeWitt, J., Archer, L., Osborne, J., Dillon, J., Willis, B. et Wong, B. (2011). High aspirations but low progression: the science aspirations-careers paradox amongst minority ethnic students. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(2), 243-271.
- DeWitt, J., Osborne, J., Archer, L., Dillon, J., Willis, B. et Wong, B. (2013). Young Children's Aspirations in Science: The unequivocal, the uncertain and the unthinkable. *International Journal of Science Education*, 35(6), 1037-1063. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2011.608197>
- Dezalay, Thierry (2014). « Les projets professionnels des étudiants : quelles différences selon le genre et le milieu social? » dans Sophie Devineau (dir.), *Formation, qualification, éducation, emploi – La construction du genre*, Mont-Saint-Aignan, Presses universitaires de Rouen et du Havre, p.101-125.
- Domene, J. F., Socholotiuk, K. D. et Woitowicz, L. A. (2011). Academic motivation in post-secondary students: Effects of career outcome expectations and type of aspiration. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 99.
- Doray, Pierre (2013). « Les multiples manières d'être étudiant dans l'enseignement technique » dans Ertul Servet, Jean-Philippe Melchoir et Éric Widmer (dir.), *Travail, santé, éducation – Individualisation des parcours sociaux et inégalités*, Paris, L'Harmattan, 169-179.
- Doray, P. et Guindon, N. (2016). Chapitre 5 : L'évolution des publics scolaires : quelques points de repère. Dans C. Lessard et P. Doray (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 65-86). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Doutre, É. (2012). Inégalités et discrimination en Recherche & Développement : analyse de l'effet des stéréotypes de genre dans les représentations sociales et les attitudes des élèves ingénieurs. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/1). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.3740>
- Draelants, H. (2013). L'effet établissement sur la construction des aspirations d'études supérieures. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (42/1). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.4028>
- Dubar, Claude (2015). *La socialisation – Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin, 5^e édition, 251 p.
- Dubeau, A., Frenay, M. et Samson, G. (2015). L'utilité perçue de la tâche: présentation du concept et état de la recherche. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Editions du Seuil.
- Dubet, F. (1996). *Les lycéens*. Paris : Éd. du Seuil.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Editions de l'Ecole des hautes études en science sociales.
- Dubet, François (2010). « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme ? », *Education et sociétés* 2010/1 (n° 25), p. 17-34.
- Dubet, François (2011). *À quoi sert vraiment un sociologue*, Paris, Armand Colin, 191 p.
- Dubet, François (2016). « Chapitre 1 : Penser les inégalités scolaires » dans Duru-Bellat, Marie et Agnès van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif*, Paris, Presses universitaires de France, p.17-34.
- Dubet, François, Marie Duru-Bellat et Antoine Véréttout (2010a). *Les sociétés et leur école – Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris, Éditions du Seuil, 255 p.

- Dubet, François, Marie Duru-Bellat et Antoine Vérétoit (2010b). « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et empirisme des diplômes », *Sociologie*, Volume 1, p.177-197.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école: sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.
- Duncan, G. J., Kalil, A. et Ziol-Guest, K. M. (2017). Increasing Inequality in Parent Incomes and Children's Schooling. *Demography*, 54(5), 1603-1626. <http://dx.doi.org/10.1007/s13524-017-0600-4>
- Dupriez, V., Monseur, C. et Campenhoudt, M. V. (2012). Le poids de l'origine socioculturelle des élèves et de leur environnement scolaire sur leurs aspirations d'études supérieures : les bases d'une comparaison internationale. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/1). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.3668>
- Duru-Bellat, M. (2004). *L'école des filles: quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2012). L'éducation des filles aux États-Unis et en France. *Travail, genre et sociétés*, 28(2), 133. <http://dx.doi.org/10.3917/tgs.028.0133>
- Duru-Bellat, M. (2013). Les adolescentes face aux contraintes du système de genre. *Agora débats/jeunesses*, 64(2), 91. <http://dx.doi.org/10.3917/agora.064.0091>
- Duru-Bellat, M. (2014). 4. L'école, premier vecteur de la ségrégation professionnelle ? *Regards croisés sur l'économie*, 15(2), 85. <http://dx.doi.org/10.3917/rce.015.0085>
- Dutrévis, M. et Toczek, M.-C. (2007). Perception des disciplines scolaires et sexe des élèves : le cas des enseignants et des élèves de l'école primaire en France. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 379-400. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1469>
- Edgerton, J. D., Peter, T. et Roberts, L. W. (2008). Back to the basics: Socio-economic, gender, and regional disparities in Canada's educational system. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 861-888.
- Emvalotis, A. et Koutsianou, A. (2018). Greek primary school students' images of scientists and their work: has anything changed? *Research in Science & Technological Education*, 36(1), 69-85. <http://dx.doi.org/10.1080/02635143.2017.1366899>
- Fédération des établissements d'enseignement privés, 2016. Accueil [en ligne] <http://www.feep.qc.ca/> (Page consultée le 1^{er} novembre 2016)
- Felouzis, George (2001). *La condition étudiante. Sociologie des étudiants et de l'université*. Paris, PUF, 300 pages.
- Felouzis, G. (2009). *Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. Sociologies. SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 05 novembre 2009, consulté le 26 novembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/2977>
- Felouzis, Georges, Barbara Fouquet-Chauprade et Samuel Charmillot (2015). « Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique », *Revue française de pédagogie*, Numéro 191, p.11-28.
- Finson, K. D. (2002). Drawing a Scientist: What We Do and Do Not Know After Fifty Years of Drawings. *School Science and Mathematics*, 102(7), 335-345. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.2002.tb18217.x>

- Finson, K. D. (2003). Applicability of the DAST-C to the images of scientists drawn by students of different racial groups. *Journal of Elementary Science Education*, 15(1), 15-26. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03174741>
- Francis, B., Archer, L., Moote, J., DeWitt, J., MacLeod, E. et Yeomans, L. (2017). The Construction of Physics as a Quintessentially Masculine Subject: Young People's Perceptions of Gender Issues in Access to Physics. *Sex Roles*, 76(3-4), 156-174. <http://dx.doi.org/10.1007/s11199-016-0669-z>
- Freitag, M. (1996). *Le naufrage de l'université: et autres essais d'épistémologie politique*. Québec : Nuit Blanche Éd. [u.a.].
- Freitag, M. (2009). Grandeur de l'Institution: Les finalités de l'Université comme institution. *Revue du MAUSS*, 33(1), 327. <http://dx.doi.org/10.3917/rdm.033.0327>
- Garg, R., Melanson, S. et Levin, E. (2007). Educational Aspirations of Male and Female Adolescents from Single-Parent and Two Biological Parent Families: A Comparison of Influential Factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 1010-1023. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-006-9137-3>
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), 545-579. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545>
- Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école*. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum. Québec : Ministère de l'éducation, 151 p.
- Guimond, Serge et Lydie Roussel (2001). « Bragging about one's school grades : gender stereotyping and students' perception of thier abilities in science, mathematics, and langage », *Social Psychology of Education*, Vol.4, p.275-293.
- Heck, R. H. et Mahoe, R. (2006). Student Transition to High School and Persistence: Highlighting the Influences of Social Divisions and School Contingencies. *American Journal of Education*, 112(3), 418-446. <http://dx.doi.org/10.1086/500715>
- Henderson, M., Sullivan, A., Anders, J. et Moulton, V. (2017). Social class, gender and ethnic differences in subjects taken at age 14. *The Curriculum Journal*, 1-21. <http://dx.doi.org/10.1080/09585176.2017.1406810>
- Hollingworth, S. et Archer, L. (2010). Urban Schools as Urban Places: School Reputation, Children's Identities and Engagement with Education in London. *Urban Studies*, 47(3), 584-603. <http://dx.doi.org/10.1177/0042098009349774>
- Institut de la statistique du Québec - ISQ (2014). *Données sociodémographiques en bref - Portrait de la scolarité des immigrants du Québec à partir de l'Enquête nationale auprès des ménages*, Québec, Institut de la statistique du Québec. Volume 18, Numéro 3, 30 p.
- IRIPI (2015). « Les parcours éducatifs et les représentations de la science chez les jeunes », *Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants*, [en ligne] <http://iripi.ca/fr/realisations/interculturalisme-en-education/les-parcours-educatifs-et-les-representations-de-la-science-chez-les-jeunes/> (Page consultée le 12 février 2016).
- Jarlégan, Annette (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, thèse de Doctorat en éducation, Université de Dijon, 325 p.
- Jellab, Aziz (2003). « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue française de pédagogie*, Vol. 142, pp.55-67.

- Jenkins, E. W. et Nelson, N. W. (2005). Important but not for me: students' attitudes towards secondary school science in England. *Research in Science & Technological Education*, 23(1), 41-57. <http://dx.doi.org/10.1080/02635140500068435>
- Kanouté, Fasal et Gina Lafortune (2011). « La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal », *Éducation et francophonie*, Volume 39, Numéro 1, p.80-92.
- Krahn, H. et Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 6(3-4), 405-434. <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-005-1020-7>
- Labrosse, J., Gaudreault, M. et Picard, F. (2017). School choice options limit access to higher education for various groups of students in Quebec. *European Journal of Higher Education*, 7(1), 56-77. <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2017.1265788>
- Lahire, B. (2012). *Tableaux de familles: heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Le Seuil.
- Larose, Simon et Stéphane Duchesne (dir.) (2014). *Perceptions de l'enseignement et réussite éducative au secondaire : Une analyse comparative selon que les élèves ont été exposés ou non au renouveau pédagogique* - Rapport final déposé à la Direction de la recherche et de l'évaluation, Québec, Projet ERES, Université Laval, 113 p.
- Larose, Alec (2016). *Les projets particuliers à l'école publique en contexte de concurrence scolaire : un état des lieux*, Québec, Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), 91 p.
- Larose, François et Vincent Grenon (2013). *Profil socioéconomique et attentes technologiques des parents d'élèves du réseau des établissements d'enseignement privé du Québec*, rapport de la recherche menée du 8 avril au 30 août 2013 auprès d'un échantillon d'envergure nationale de parents d'élèves fréquentant les institutions d'enseignement privé du Québec, Sherbrooke, Centre de recherche sur l'intervention éducative et socioéducative, 73 p.
- Laubach, T. A., Crofford, G. D. et Marek, E. A. (2012). Exploring Native American Students' Perceptions of Scientists. *International Journal of Science Education*, 34(11), 1769-1794. <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2012.689434>
- Laval, C. (2002). L'École saisie par l'utilitarisme. *Cités*, 10(2), 63. <http://dx.doi.org/10.3917/cite.010.0063>
- Laval, C. (2004). *L' école n'est pas une entreprise: le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 28(2), 96. <http://dx.doi.org/10.3917/rdm.028.0096>
- Lecocq, Aurélie, Laurier Fortin et Anne Lessard (2014). « Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 40, Numéro 1, p.11-37.
- Lemarchant, C. (2007). La mixité inachevée: Garçons et filles minoritaires dans les filières techniques. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 47. <http://dx.doi.org/10.3917/tgs.018.0047>
- Lenoir, Y. (2005). Le rapport Parent, point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 638. <http://dx.doi.org/10.2307/4126449>

- Lessard, Claude et Louis Levasseur (2007). « L'école publique généraliste est-elle en train de voir sa vocation transformée? », *McGill Journal of Education*, Volume 42, Numéro 3, p.337-353.
- Lessard, Claude et Anylène Carpentier (2015). *Politiques éducatives – La mise en œuvre*, Paris, Presses universitaires de France, 208 p.
- LeVasseur, L. (1998). La formation générale en tant que projet critique et herméneutique. *Globe: Revue internationale d'études québécoises*, 1(2), 29. <http://dx.doi.org/10.7202/1000511ar>
- Levasseur, L. (2000). La dérive instrumentale de la formation générale dans les collèges du Québec. *Sociologie et sociétés*, 32(1), 197. <http://dx.doi.org/10.7202/001430ar>
- Levasseur, L. (2008). Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise. *Éducation et francophonie*, 36 (2), p.140-155.
- Levasseur, Louis (2012). « L'école québécoise et la « culture scolaire » : développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs », *Phronesis*, Volume 1, Numéro 4, p.71-83.
- Lockward, A. (2017). Politique du corps dans l'Europe noire: Vers une esthétique afropéenne décoloniale. *Tumultes*, 48(1), 103. <http://dx.doi.org/10.3917/tumu.048.0103>
- Martin, E. et Ouellet, M. (2011). *Université inc.: des mythes sur la hausse des frais de scolarité et l'économie du savoir*. Montréal : Lux Éditeur.
- Massé, Denis (2005). *La situation économique des clientèles du réseau de l'enseignement privé*. Montréal : Fédération des établissements d'enseignement privé du Québec, 29 p.
- Mau, W.-C. et Bikos, L. H. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78(2), 186–194.
- McAndrew, Marie (2001) *Immigration et diversité à l'école – Le débat québécois ans une perspective comparative*, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 263 p.
- Mercure, Daniel et Mircea Vultur (2010). *La signification du travail – Nouveau modèle productif et ethos du travail au Québec*, Québec, Presses de l'Université Laval, 285p.
- Merle, P. (2003). Le rapport des collégiens aux mathématiques et au français I: La perception des élèves de 6e et 3e. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (32/4), 641-668. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.2632>
- Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, 13(1), 193-208.
- Mieyaa, Y., Rouyer, V. et Blanc, A. le. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/1). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.3680>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport - MELS (2010). *La formation professionnelle et technique au Québec - un aperçu*, Québec, Gouvernement du Québec, 50 p.
- Ministère de l'Économie, de la Science et de l'Innovation - MESI (2016). *Portrait des titulaires d'un diplôme universitaire au Québec et dans certaines provinces canadiennes*, Gouvernement du Québec, 46 p.
- Molgat, Marc et Katharine Larose Hébert (2010). *Les valeurs des jeunes au Canada - Rapport de recherche*, Ottawa, Projet de recherche sur les politiques, 50 p.
- Morin-Messabel, C. (dir.). (2013). *Filles/garçons: questions de genre, de la formation à l'enseignement*. Lyon : Presses Univ. de Lyon.

- Morin-Messabel, C., Salle, M. et Establet, R. (2013). *À l'école des stéréotypes: comprendre et déconstruire*. Paris : l'Harmattan.
- Mosconi, N. (2016). Excellence et égalité: Les paradoxes de l'égalité des chances à l'école. *Nouvelles Questions Féministes*, 35(1), 118. <http://dx.doi.org/10.3917/nqf.351.0118>
- Mosconi, N. et Stevanovic, B. (2007). *Genre et avenir: les représentations des métiers chez les adolescentes et les adolescents*. Paris : Harmattan.
- Mussi, S. (dir.). (2016). *La liquidation programmée de la culture - Quel cégep pour nous enfants?* (Liber). Montréal : [s.n.].
- Nadeau-Dubois, G. (dir.). (2014). *Libres d'apprendre: plaidoyers pour la gratuité scolaire*. Montréal : Éd. Écosociété.
- Paillé, Pierre et Alex Mucchielli (2002). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 211 p.
- Parizot, Isabelle (2012). « L'enquête par questionnaire » dans Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, Quadrige Manuel, p. 93-113.
- Paugam, Serge (2012a). « Introduction – L'enquête sociologique en vingt leçons » dans Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, Quadrige Manuel, p. 1-4.
- Paugam, Serge (2012b). « Choix et limites du mode d'objectivation » dans Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, Quadrige Manuel, p. 53-67.
- Paugam, Serge et Cécile Van de Velde (2012). « Le raisonnement comparatiste » dans Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, Quadrige Manuel, p. 357-375.
- Perdrix, S., Rossier, J. et Butera, F. (2012). Impact croisé du sexe et du niveau scolaire sur les intérêts professionnels d'écopiers suisses. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/3). <http://dx.doi.org/10.4000/osp.3881>
- Perron, Michel (2013) « Les inégalités territoriales de la persévérance scolaire au Québec - Du diagnostic à la Mobilisation » dans Pierre Chenard, Pierre Doray, Edmond-Louis Dussault et Martine Ringuette (dir.), *L'accessibilité aux études postsecondaires – un projet inachevé*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p.145-163.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515. <http://dx.doi.org/10.7202/1026311ar>
- Québec (Province) (dir.). (1997). *L'école, tout un programme: énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Réseau Réussite Montréal (2013). *La persévérance et la réussite scolaires dans Hochelaga-Maisonneuve en bref*, Montréal, Réseau Réussite [en ligne] http://www.reseautreussitemontreal.ca/wp-content/uploads/2015/08/RRM_Fiche_Synthese_HOMA_Franco_%C3%89t%C3%A9A92013_corr2014.pdf (Page consultée le 20 avril 2016).
- Le Réseau Québécois de recherche et de transfert en littératie (2018). *Définition de la littératie*, Le centre de transfert pour la réussite éducative au Québec [en ligne], <http://www.ctreq.qc.ca/realisation/reseau-quebecois-sur-la-litteratie/> (Page consultée le 3 février 2018)

- Rizkallah, Élias (2013). « L'analyse textuelle des discours assistée par ordinateur et les logiciels textométriques : réflexions critiques et perspectives à partir d'une modélisation des procédés analytiques fondamentaux, *Cahiers de recherche sociologique*, Numéro 54, p.141-160.
- Rocher, T. et Donné, N. L. (2012). Les aspirations professionnelles des élèves de 15 ans dans 57 pays : ambition et réalisme. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (41/3).
<http://dx.doi.org/10.4000/osp.3842>
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire: entre activité et subjectivité* (1re éd). Paris : Presses universitaires de France.
- Rousseau, Nadia, Karen Tétreault et Caroline Vézina (2009). « Analyse rétrospective (1992-2004) du parcours scolaire d'une cohorte d'élèves ayant commencé la maternelle en Mauricie », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 35, Numéro 1, p.15-40.
- Ruel, S. (2010). L'espace classe: Structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants de l'école élémentaire. *Agora débats/jeunesses*, 55(2), 55.
<http://dx.doi.org/10.3917/agora.055.0055>
- Ruiz-Mallén, I. et Escalas, M. T. (2012). Scientists Seen by Children: A Case Study in Catalonia, Spain. *Science Communication*, 34(4), 520-545. <http://dx.doi.org/10.1177/1075547011429199>
- Samaras, G., Bonoti, F. et Christidou, V. (2012). Exploring Children's Perceptions of Scientists Through Drawings and Interviews. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1541-1546.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.337>
- Schnapper, Dominique (1999). *La compréhension sociologique – Démarche de l'analyse typologique*, Paris, Presses universitaires de France, 121 p.
- Schnapper, Dominique (2012). « Élaborer un type idéal » dans Serge Paugam (dir.), *L'enquête sociologique*, Paris, Presses universitaires de France, Quadrige Manuel, p. 291-310.
- Schofield, Janet Ward (2010). "International Evidence on Ability Grouping With Curriculum Differentiation and the Achievement Gap in Secondary Schools", *Teachers College Record*, vol.112, N.5, p.1492 -1528.
- Sévigny, Dominique (2015). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal, Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal, [En ligne](avril), 630p. [cgtsim.qc.ca/fr/documents-site-web/129-portrait-socioculturel-2015/file].
- St-Amant, J. C. (2007). *Les garçons et l'école*. Montréal : Sisyphé.
- Støren, L. A. et Arnesen, C. Å. (2007). Women's and men's choice of higher education—what explains the persistent sex segregation in Norway? *Studies in Higher Education*, 32(2), 253-275.
<http://dx.doi.org/10.1080/03075070701267293>
- Terrail, Jean-Pierre (1992). « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, Vol. 11, N.1.
- Therriault, Geneviève, Barbara Bader et Claire Lapointe (2011). « Redoublement et réussite scolaire : une analyse du rapport au Savoir ». *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 37, Numéro 1.
- Trondeau, Jacques (2016). *L'école en milieu défavorisé*, Québec, Presses de l'université Laval.
- Türkmen, H. (2008). Turkish Primary Students' Perceptions about Scientist and What Factors Affecting the Image of the Scientists. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1).

- van der Vleuten, M., Jaspers, E., Maas, I. et van der Lippe, T. (2018). Intergenerational transmission of gender segregation: How parents' occupational field affects gender differences in field of study choices. *British Educational Research Journal*. <http://dx.doi.org/10.1002/berj.3329>
- Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(1), 95. <http://dx.doi.org/10.3917/lse.451.0095>
- Vilhjálmsson, G. et B. Arnkelsson, G. (2007). Les différences liées au sexe dans les représentations professionnelles. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 421-434. <http://dx.doi.org/10.4000/osp.1493>
- Villatte, A., De Leonardis, M. et Prêteur, Y. (2010). Le rapport au savoir chez des lycéen(ne)s à haut potentiel : Quels discours des garçons et des filles sur le savoir et sur l'école? Dans V. Rouyer, S. Croity-Belz, et Y. Prêteur, *Genre et socialisation de l'enfance à l'âge adulte expliquer les différences, penser l'égalité* (p. 115-128). Toulouse : Érès. Récupéré de <http://www.cairn.info/genre-et-socialisation--9782749212937.htm>
- Vouillot, F. (2007). L'orientation aux prises avec le genre. *Travail, genre et sociétés*, N° 18(2), 87. <http://dx.doi.org/10.3917/tgs.018.0087>
- Vouillot, F. (2014). *Les métiers ont-ils un sexe? pour sortir des sentiers battus de l'orientation des filles et des garçons*. Paris : Belin.
- Willis, P. E., Hoepffner, B., Laurens, S. et Mischi, J. (2011). *L'école des ouvriers: comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille : Agone.
- Wittig, Monique (2001). *La pensée straight*, Paris, Balland.

ANNEXE I **NOEUDS NVIVO CRÉÉS**

Nom	Lien au mémo	Sources	Références
Question 1		495	3419
Expressions génériques et raisonnements tautologiques		100	103
Expressions génériques		92	92
Raisonnements tautologiques		11	11
Formulations de critiques par rapport à		42	52
Contenu		20	20
Discipline		10	10
École		9	9
Les autres		4	4
Pédagogie		3	3
Professeur		6	6
L'élève n'a pas répondu à cette question		3	3
Rapport à la culture scolaire		36	36
Conforme		31	31
Pas du tout conforme		1	1
Peu conforme		4	4
Rapport à soi		96	125
Autonomie		28	28
Confiance en soi		13	13
Développement de la personnalité		28	28
Hygiène de vie		18	18
Plaisir		13	13
Surmonter difficultés et Persévérance		25	25
Rapport au temps		24	27
Vie future (adulte)		18	18
Vie future (études suivantes)		7	7
Vie présente (Vie de tous les jours)		2	2
Rapport aux autres et au monde		159	246
Relations de conflit		16	16
Relations d'harmonie		101	101
Savoir vivre		83	83
Vie en société		46	46
Rapport Marché de l'emploi - École		15	15
L'élève fait état d'un		2	2

projet professionnel précis			
Fait état des savoirs nécessaires quant à la profession ou au métier		1	1
L'élève ne témoigne pas du marché de l'emploi, mais désire réussir sa vie		0	0
L'élève témoigne du marché de l'emploi sans avoir un projet professionnel défini		13	13
Fait état des savoirs qu'il juge importants quant à l'accessibilité d'un bon métier		2	2
Rapports aux savoirs scolaires		467	2659
Apprentissages méthodologiques		56	56
Apprentissages normatifs en classe		33	33
Évocation contenu en lien avec la matière		382	1240
Anglais		57	57
Art & Musique		114	114
Communication		2	2
Éducation à la sexualité		24	24
Éducation physique		103	103
Espagnol		5	5
Éthique culture religieuse		27	27
Français		202	202
Géographie		58	58
Histoire		155	155
Informatique		19	19
Mathématiques		255	255
Multimédia		2	2
Sciences		201	201
Univers social		16	16
Évocation d'une matière		416	1306
Anglais		205	205
Art & Musique		57	57
Communication		67	67
Éducation physique		45	45
Espagnol		38	38
Éthique culture religieuse		24	24
Français		102	102
Géographie		47	47

Histoire	111	111
Informatique	3	3
Langues	11	11
Littérature	332	332
Mathématiques	141	141
Mécanique	1	1
Multimédia	8	8
P.P.O. - Choix de carrière	3	3
Psychologie	1	1
Sciences	105	105
Univers social	5	5
Penser	22	22
Rien	2	2
Savoirs faire et intérêts autres	136	153
Activités parascolaires	4	4
Loisirs (Hors école)	12	12
Savoirs faire de base	113	113
Savoirs faire spécifiques	24	24
Question 2	494	1647
Expressions génériques et raisonnements tautologiques	5	5
Expressions génériques	5	5
Raisonnements tautologiques	0	0
Formulations de critiques par rapport à	12	14
Contenu	9	9
Discipline	4	4
Pédagogie	1	1
Professeur	0	0
L'élève n'a pas répondu à cette question	9	9
Rapport à la culture scolaire	40	40
Conforme	38	38
Pas du tout conforme	2	2
Peu conforme	0	0
Rapport à soi	45	53
Autonomie	11	11
Confiance en soi	6	6
Développement de la personnalité	12	12
Hygiène de vie	10	10
Plaisir	2	2
Surmonter difficultés et Persévérance	12	12
Rapport au temps	32	36
Terminer le diplôme	5	5

Vie future (adulte)	12	12
Vie future (études suivantes)	9	9
Vie présente (Vie de tous les jours)	10	10
Rapport aux autres et au monde	68	87
Relations de conflit	5	5
Relations d'harmonie	27	27
Savoir vivre	41	41
Vie en société	14	14
Rapport aux savoirs scolaires	421	1291
Apprentissages méthodologiques	23	23
Apprentissages normatifs en classe	13	13
Évocation contenu en lien avec la matière	100	154
Anglais	9	9
Art & Musique	9	9
Communication	2	2
Éducation à la sexualité	6	6
Éducation physique	19	19
Espagnol	0	0
Éthique culture religieuse	1	1
Français	28	28
Géographie	4	4
Histoire	7	7
Informatique	6	6
Mathématiques	16	16
Multimédia	2	2
Sciences	37	37
Univers social	8	8
Évocation d'une matière	391	1081
Anglais	168	168
Art & Musique	26	26
Communication	41	41
Droit	1	1
Éducation physique	17	17
Espagnol	10	10
Éthique culture religieuse	1	1
Français	152	152
Géographie	18	18
Histoire	42	42
Informatique	3	3
Langues	15	15

Littératie	148	148
Mathématiques	228	228
Matières de base	3	3
Multimédia	5	5
Numératie	89	89
Projet personnel d'orientation	1	1
Sciences	109	109
Univers social	4	4
Penser	17	17
Rien	2	2
Vouloir apprendre	1	1
Rapport École - Marché de l'emploi	87	88
L'élève fait état d'un projet professionnel précis	33	33
Fait état des savoirs nécessaires quant à la profession ou au métier	31	31
L'élève ne témoigne pas du marché de l'emploi, mais désire réussir sa vie	0	0
L'élève témoigne du marché de l'emploi sans avoir un projet professionnel défini	55	55
Fait état des savoirs qu'il juge importants quant à l'accessibilité d'un bon métier	28	28
Savoirs faire et intérêts autres	22	24
Loisirs (Hors école)	4	4
Savoirs faire de base	9	9
Savoirs faire spécifiques	11	11
Question 2.1	492	1612
Expressions génériques et raisonnements tautologiques	9	9
Expressions génériques	8	8
Raisonnements tautologiques	1	1
Formulations de critique par rapport à	4	4
Contenu	2	2
Discipline	1	1
Pédagogie	1	1
Professeur	0	0
L'élève n'a pas répondu à cette question	29	29
Rapport à la culture scolaire	25	25

Conforme	25	25
Pas du tout conforme	0	0
Peu conforme	0	0
Rapport à soi	53	60
Autonomie	9	9
Confiance en soi	4	4
Développement de la personnalité	14	14
Développement de l'intelligence	4	4
Hygiène de vie	13	13
Plaisir	4	4
Surmonter difficultés et Persévérance	12	12
Rapport au temps	124	133
Vie future (adulte)	52	52
Vie future (études suivantes)	30	30
Vie présente (Vie de tous les jours)	51	51
Rapport aux autres et au monde	47	55
Relations de conflit	1	1
Relations d'harmonie	12	13
Savoir vivre	24	24
Vie en société	17	17
Rapport aux savoirs scolaires	377	998
Difficulté pour la matière	0	0
Facilité pour la matière	5	9
Anglais	0	0
Art & Musique	2	2
Éducation physique	0	0
Espagnol	0	0
Éthique culture religieuse	0	0
Français	0	0
Géographie	0	0
Histoire	0	0
Langues	1	1
Mathématiques	4	4
Sciences	2	2
Univers social	0	0
Importance associée au savoir	108	192
Anglais	17	17
Art & Musique	2	2
Communication	8	8
Droit	1	1
Éducation physique	7	7

Espagnol	0	0
Éthique culture religieuse	2	2
Français	38	38
Géographie	7	7
Histoire	16	16
Informatique	2	2
Langues	7	7
Littérature	30	30
Mathématiques	26	26
Multimédia	2	2
Nouveau nœud	1	1
Sciences	21	21
Univers social	5	5
Influence des pairs	1	1
Influence du professeur	1	1
Intérêt pour le savoir	21	36
Anglais	4	4
Art & Musique	4	4
Communication	0	0
Éducation physique	3	3
Espagnol	1	1
Éthique culture religieuse	0	0
Français	5	5
Géographie	0	0
Histoire	1	1
Langues	1	1
Mathématiques	8	8
Sciences	8	8
Univers social	1	1
Ne sais pas	1	1
Nécessité pour le diplôme	5	5
Anglais	1	1
Français	1	1
Mathématiques	1	1
Penser	12	12
Utilité associée au savoir	311	741
Anglais	135	135
Art & Musique	16	16
Communication	27	27
Éducation à la sexualité	5	5
Éducation physique	18	18
Espagnol	6	6
Éthique culture religieuse	0	0
Français	100	100
Géographie	11	11

Histoire	17	17
Informatique	7	7
Langues	5	5
Littérature	106	106
Mathématiques	183	183
Matières de base	5	5
Multimédia	4	4
Projet personnel d'orientation	1	1
Sciences	90	90
Univers social	5	5
Rapport Marché de l'emploi - École	286	287
L'élève fait état d'un projet professionnel précis	94	94
Fait état des savoirs nécessaires quant à la profession ou au métier	91	91
L'élève ne témoigne pas du marché de l'emploi, mais désire réussir sa vie	4	4
L'élève témoigne du marché de l'emploi sans avoir un projet professionnel défini	188	189
Fait état des savoirs qu'il juge importants quant à l'accessibilité d'un bon métier	145	146
Savoirs faire et intérêts autres	11	12
Loisirs (Hors école)	1	1
Savoirs faire de base	1	1
Savoirs faire spécifiques	10	10
Question 3	493	1100
Expressions génériques et raisonnements tautologiques	7	7
Expressions génériques	7	7
Raisonnements tautologiques	0	0
Formulations de critiques par rapport à	19	19
Contenu	7	7
Discipline	8	8
Nouveau nœud	1	1
Pédagogie	0	0
Professeur	3	3
L'élève n'a pas répondu à cette question	23	23
Ne sais pas	2	2

Rapport à la culture scolaire	17	17
Conforme	12	12
Pas du tout conforme	2	2
Peu conforme	3	3
Rapport à soi	17	19
Autonomie	4	4
Confiance en soi	1	1
Développement de la personnalité	1	1
Hygiène de vie	1	1
Plaisir	9	9
Surmonter difficultés et Persévérance	3	3
Rapport au temps	6	7
Terminer le diplôme	2	2
Vie future (adulte)	3	3
Vie future (études suivantes)	1	1
Vie présente (Vie de tous les jours)	1	1
Rapport aux autres et au monde	30	40
Relations de conflit	3	3
Relations d'harmonie	22	22
Savoir vivre	8	8
Vie en société	7	7
Rapport aux savoirs scolaires	434	924
Apprentissages méthodologiques	7	7
Apprentissages normatifs en classe	3	3
Évocation contenu en lien avec la matière	159	226
Anglais	4	4
Art & Musique	31	31
Communication	1	1
Droit	1	1
Éducation physique	43	43
Espagnol	0	0
Éthique culture religieuse	4	4
Français	23	23
Géographie	3	3
Histoire	33	33
Informatique	6	6
Mathématiques	12	12
Multimédia	2	2
Sciences	58	58
Univers social	5	5

Évocation matière scolaire		341	674
Anglais		78	78
Art & Musique		60	60
Communication		23	23
Éducation à la sexualité		1	1
Éducation physique		43	43
Espagnol		6	6
Éthique culture religieuse		4	4
Français		54	54
Géographie		14	14
Gestion		1	1
Histoire		78	78
Informatique		3	3
Langues		10	10
Littérature		46	46
Mathématiques		112	112
Mécanique		1	1
Multimédia		8	8
Numératie		13	13
Projet personnel d'orientation		1	1
Psychologie		5	5
Sciences		112	112
Univers social		1	1
Penser		3	3
Rien		11	11
Rapport Marché de l'emploi - École		11	11
L'élève fait état d'un projet professionnel précis		8	8
Fait état des savoirs nécessaires quant à la profession ou au métier		7	7
L'élève ne témoigne pas du marché de l'emploi, mais désire réussir sa vie		0	0
L'élève témoigne du marché de l'emploi sans avoir un projet professionnel défini		3	3
Fait état des savoirs qu'il juge importants quant à l'accessibilité d'un bon métier		2	2
Rien		3	3
Savoirs faire et intérêts autres		26	28

Activités parascolaires	1	1
Loisirs (Hors école)	11	11
Savoirs faire de base	3	3
Savoirs faire spécifiques	13	13
Question 3.1	492	1173
Expressions génériques et raisonnements tautologiques	0	0
Expressions génériques	2	2
Formulations de critiques par rapport à	12	13
Contenu	5	5
Discipline	7	7
Pédagogie	0	0
Professeur	1	1
L'élève n'a pas répondu à cette question	50	50
Rapport à la culture scolaire	9	9
Conforme	7	7
Pas du tout conforme	1	1
Peu conforme	1	1
Rapport à soi	30	34
Autonomie	4	4
Confiance en soi	1	1
Développement de la personnalité	8	8
Développement de l'intelligence	1	1
Hygiène de vie	8	8
Plaisir	7	7
Surmonter difficultés et Persévérance	5	5
Rapport au temps	27	27
Vie future (adulte)	10	10
Vie future (études suivantes)	7	7
Vie présente (Vie de tous les jours)	10	10
Rapport aux autres et au monde	24	30
Relations de conflit	1	1
Relations d'harmonie	14	14
Savoir vivre	4	4
Vie en société	11	11
Rapport aux savoirs scolaires	397	903
Difficulté pour la matière	0	0
Facilité pour la matière	52	90
Anglais	10	10
Art & Musique	9	9
Communication	1	1

Éducation physique	5	5
Espagnol	1	1
Éthique culture religieuse	0	0
Français	7	7
Géographie	2	2
Histoire	8	8
Informatique	2	2
Langues	2	2
Littérature	1	1
Mathématiques	29	29
Psychologie	1	1
Sciences	12	12
Univers social	0	0
Importance associée au savoir	37	55
Anglais	5	5
Art & Musique	2	2
Communication	3	3
Éducation physique	6	6
Espagnol	0	0
Éthique culture religieuse	0	0
Français	6	6
Géographie	1	1
Histoire	6	6
Informatique	1	1
Langues	1	1
Littérature	7	7
Mathématiques	7	7
Sciences	10	10
Univers social	0	0
Influence des pairs	3	3
Influence du professeur	1	1
Intérêt pour apprendre	8	8
Intérêt pour le savoir	292	523
Anglais	26	26
Art & Musique	67	67
Communication	6	6
Construction de choses	1	1
Éducation physique	62	62
Espagnol	2	2
Éthique culture religieuse	5	5
Français	49	49
Géographie	11	11
Histoire	86	86
Informatique	5	5
Langues	5	5

Loisirs (hors école)	3	3
Mathématiques	59	59
Multimédia	6	6
Psychologie	4	4
Sciences	121	121
Univers social	5	5
L'élève évoque un caractère d'émancipation quant aux savoirs	28	28
Rien	2	2
Utilité associée au savoir	116	193
Anglais	44	44
Art & Musique	11	11
Communication	5	5
Éducation physique	8	8
Espagnol	3	3
Éthique culture religieuse	0	0
Français	16	16
Géographie	2	2
Histoire	6	6
Informatique	5	5
Langues	2	2
Littérature	13	13
Mathématiques	40	40
Multimédia	1	1
Projet personnel d'orientation	1	1
Sciences	34	34
Univers social	2	2
Volonté d'en apprendre plus sur le marché de l'emploi et sur les professions	0	0
Rapport Marché de l'emploi - École	92	92
Activités du métier évoqués	1	1
L'élève fait état d'un projet professionnel précis	48	48
Fait état des savoirs nécessaires quant à la profession ou au métier	39	39
L'élève ne témoigne pas du marché de l'emploi, mais désire réussir sa vie	2	2
L'élève témoigne du marché de l'emploi sans avoir un projet professionnel défini	41	41

Fait état des savoirs qu'il juge important quant à l'accessibilité d'un bon métier	32	32
Savoirs faire et intérêts autres	14	15
Loisirs (Hors école)	5	5
Savoirs faire de base	1	1
Savoirs faire spécifiques	9	9
Question 4	494	1132
Expressions génériques et raisonnements tautologiques	12	12
Expressions génériques	10	10
Raisonnements tautologiques	2	2
Formulations de critiques par rapport à	56	63
Contenu	31	31
Discipline	17	17
École	6	6
Pédagogie	7	7
Professeur	2	2
L'élève n'a pas répondu à cette question	27	27
Ne sais pas	9	9
Rapport à la culture scolaire	26	26
Conforme	19	19
Pas du tout conforme	2	2
Peu conforme	5	5
Rapport à soi	16	17
Autonomie	5	5
Confiance en soi	0	0
Développement de la personnalité	1	1
Développement de l'intelligence	1	1
Plaisir	9	9
Surmonter difficultés et Persévérance	1	1
Rapport au temps	107	116
Terminer le diplôme - Réussir son année	3	3
Vie future (adulte)	74	74
Vie future (études suivantes)	22	22
Vie présente (Vie de tous les jours)	17	17
Rapport aux autres et rapport au monde	20	23
Relations de conflit	0	0

Relations d'harmonie	7	7
Savoir vivre	2	2
Vie en société	14	14
Rapport aux savoirs scolaires	358	650
Apprentissages méthodologiques	4	4
Apprentissages normatifs en classe	0	0
Ce qu'il y aura à apprendre	47	47
Évocation contenu en lien avec la matière	147	222
Anglais	6	6
Art & Musique	27	27
Communication	3	3
Éducation à la sexualité	1	1
Éducation physique	16	16
Espagnol	0	0
Éthique culture religieuse	4	4
Français	17	17
Géographie	2	2
Histoire	25	25
Informatique	10	10
Mathématiques	10	10
Multimédia	6	6
Psychologie	6	6
Sciences	79	79
Univers social	10	10
Évocation matière	162	283
Actualité	2	2
Anglais	31	31
Architecture	1	1
Art & Musique	20	20
Communication	2	2
Cours de débat	1	1
Droit	4	4
Ébénisterie	1	1
Écologie	1	1
Économie	2	2
Éducation physique	13	13
Environnement	1	1
Espagnol	11	11
Estime de soi	1	1
Éthique culture religieuse	0	0
Français	18	18
Géographie	1	1

Gestion	1	1
Histoire	20	20
Informatique	7	7
Ingénierie	4	4
Littérature	1	1
Marketing	3	3
Mathématiques	43	43
Mécanique	8	8
Menuiserie	1	1
Multimédia	2	2
Nouvelles langues	21	21
Philosophie	3	3
Politique	3	3
Psychologie	12	12
Sciences	42	42
Univers social	2	2
Penser	3	3
Rien	11	11
Volonté d'en apprendre plus sur le marché de l'emploi et sur les professions	80	80
Rapport Marché de l'emploi - École	71	71
L'élève fait état d'un projet professionnel précis	47	47
Fait état des savoirs nécessaires quant à la profession ou au métier	28	28
L'élève ne témoigne pas du marché de l'emploi, mais désire réussir sa vie	3	3
L'élève témoigne du marché de l'emploi sans avoir de projet professionnel précis	21	21
Fait état des savoirs qu'il juge importants quant à l'accessibilité d'un bon métier	1	1
Savoirs faire et intérêts autres	118	118
Activités parascolaires	1	1
Loisirs (Hors école)	4	4
Savoirs faire de base	0	0
Savoirs faire spécifiques	113	113
Type de texte	481	481
Autre	12	12
Liste contenu	296	296
Liste disciplinaire + contenu	57	57

Liste disciplinaire		46	46
Texte juxtaposé		13	13
Texte réflexif		51	51
Un contenu		6	6

ANNEXE II CERTIFICATION ÉTHIQUE



**Collège
de Bois-de-Boulogne**

Comité d'éthique de la recherche _____

2 avril 2014

Objet : Demande de certification éthique pour le projet *Les parcours éducatifs et les représentations de la science chez les jeunes*

Monsieur Gibeau,

Le comité d'éthique de la recherche du Collège de Bois-de-Boulogne vous transmet ici sa décision concernant la certification éthique de votre projet intitulé : *Les parcours éducatifs et les représentations de la science chez les jeunes*

Décision du comité	Le projet est accepté.
Remarques	Le comité souhaite recevoir les questionnaires d'entrevues avant que ces derniers ne soient administrés. Le comité demande aux chercheurs de faire le suivi quant à l'élargissement de leur échantillonnage. Tout nouvel échantillonnage (ou tout changement de protocole non annoncé dans le projet soumis) devra être soumis au comité éthique et pourrait faire l'objet d'une nouvelle demande d'approbation éthique.
Modalités d'application	Le présent certificat d'éthique du CÉR du Collège de Bois-de-Boulogne émis le 2 avril 2014 est valide jusqu'au 1 avril 2015.

Au nom du comité, je vous souhaite bon succès dans votre recherche et vous prie d'agréer l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Le président du comité,

Jérôme, Quellet

c.c. Membres du CÉR du Collège de Bois-de-Boulogne
Georges-Rémy, FORTIN
Jean-François, GIGNAC
Shirley, LACASSE
Yves, LANGEVIN
Christian, TESSIER
Éric, WENAAS
Mehdi, CHENIK