



2

## L'insuffisance de la performance des garçons

Ce chapitre examine les disparités pouvant se faire jour entre les filles et les garçons à différents égards : les activités qu'ils privilégient en dehors de l'école ; leur capacité à réguler leurs comportements et leurs émotions ; leur engagement vis-à-vis de l'école et leurs attitudes à l'égard de l'apprentissage ; et les notes qu'ils obtiennent en classe – autant d'éléments qui, à terme, influent sur leur avenir, dans la poursuite de leur scolarité et au-delà.



Les résultats de l'enquête PISA montrent systématiquement que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être peu performants dans toutes les matières, c'est-à-dire de se situer sous le niveau seuil de compétence dans les trois domaines d'évaluation PISA – en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences. En outre, ils sont particulièrement plus susceptibles de rencontrer des difficultés en compréhension de l'écrit. Comment expliquer cette insuffisance de la performance des garçons, notamment en compréhension de l'écrit ?

Parmi les nombreux scénarios se dégageant des données de l'enquête PISA, celui des différences de performance entre les sexes chez les élèves de 15 ans s'organise autour de deux grandes figures : les garçons peu performants – en particulier en compréhension de l'écrit –, et les filles très performantes – en particulier en mathématiques et en sciences. Comment ces protagonistes évoluent-ils durant leur scolarité alors qu'ils sont en proie aux pressions fortes, et parfois contradictoires, de l'adolescence ? Dans quelle mesure leurs pairs influencent-ils leurs attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage ? À l'école, quel comportement adoptent-ils avec leurs enseignants et les autres élèves ? Quels cursus choisissent-ils et pourquoi ? Une fois de retour à la maison après les cours, à quoi consacrent-ils leurs après-midis et leurs soirées ? Que font-ils le week-end et pendant les vacances scolaires ? Que quittent-ils la mort dans l'âme lorsque leurs parents leur demandent de passer à table ?

### Que nous apprennent les résultats ?

- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seul un garçon sur quatre, mais plus d'une fille sur deux, indiquent n'avoir jamais joué à des jeux à un seul joueur sur ordinateur ; par ailleurs, 29 % des garçons, mais 71 % des filles, déclarent n'avoir jamais joué à des jeux à plusieurs en réseaux.
- En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles consacrent 5.5 heures par semaine à leurs devoirs, contre un peu moins de 4.5 heures pour les garçons. Or chaque heure supplémentaire que les élèves consacrent par semaine à leurs devoirs leur permet d'obtenir un gain de score de 4 points, en moyenne, en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.
- Les garçons des pays de l'OCDE sont deux fois plus susceptibles que les filles de déclarer que l'école est un perte de temps, et sont plus susceptibles que ces dernières, dans une mesure égale à 5 points de pourcentage, de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que l'école n'a pas fait grand-chose pour les préparer à la vie d'adulte une fois leur scolarité terminée.

Pour tenter de remédier à l'insuffisance de la performance des garçons, il est avant tout nécessaire d'analyser certaines des différences se faisant jour entre les garçons et les filles dans l'utilisation qu'ils font de leur temps – tant dans le cadre scolaire qu'en dehors –, et dans les comportements et les attitudes qu'ils adoptent entre eux et envers leurs enseignants. Ce chapitre examine les différences entre les garçons et les filles dans les activités qu'ils privilégient, à l'école et en dehors, comme le temps qu'ils passent sur Internet et l'utilisation



qu'ils en font, ou encore la fréquence à laquelle ils lisent par plaisir au lieu de jouer aux échecs ou de faire de la programmation informatique, entre autres. Il analyse ensuite les différences entre les sexes en matière d'autorégulation, d'engagement vis-à-vis de l'école, et d'attitudes à l'égard de l'apprentissage, telles que la motivation intrinsèque. L'ensemble de ces facteurs aident à expliquer l'écart de performance entre les sexes s'observant dans une évaluation standardisée telle que l'enquête PISA, mais influent également sur les notes obtenues par les filles et les garçons à l'école – avec toutes les conséquences qui en découlent pour leur avenir.

En résumé :

- Les garçons sont **plus** susceptibles que les filles de jouer aux jeux vidéo.
- Les garçons sont **plus** susceptibles que les filles de passer du temps sur des ordinateurs et Internet.
- Les garçons sont **moins** susceptibles que les filles de lire par plaisir en dehors de l'école.
- Les garçons sont **moins** susceptibles que les filles de prendre plaisir à des activités en rapport avec la lecture.
- Les garçons sont **plus** susceptibles que les filles de jouer aux échecs et de faire de la programmation informatique.
- Les garçons sont **moins** susceptibles que les filles de faire leurs devoirs.
- Les garçons sont **plus** susceptibles que les filles d'avoir des attitudes négatives à l'égard de l'école.
- Les garçons sont **plus** susceptibles que les filles d'arriver en retard à l'école.
- Les garçons sont **moins** susceptibles que les filles de faire leur travail scolaire par motivation intrinsèque.

D'après les résultats de l'enquête PISA, si dans certains pays, certaines activités sont plus prisées que d'autres après l'école, dans la quasi-totalité des pays, néanmoins, les filles et les garçons utilisent leur temps libre de façon nettement distincte – des différences qui ont une incidence importante sur les compétences acquises par les unes et les autres.

## COMMENT LES GARÇONS ET LES FILLES PASSENT-ILS LEUR TEMPS EN DEHORS DE L'ÉCOLE ? HYPERCONNECTÉS

On peut s'amuser à l'idée des générations futures se faisant implanter des puces électroniques qui leur permettraient de se débarrasser de tout accessoire du type smartphones ou ordinateurs ; pourtant, la réalité d'aujourd'hui n'est pas si éloignée : le fait d'être « connecté » semble être devenu aussi naturel que celui de respirer. Que faisons-nous en premier au réveil, et en dernier avant de nous coucher ? Consulter nos e-mails. Quel est notre premier réflexe quand nous cherchons une information ? Ouvrir notre moteur de recherche, et non ce bon vieil ouvrage de référence sommeillant sur notre étagère. Et lorsque l'envie nous prend de nous distraire, Internet nous accueille à toute heure à bras ouverts, chose que l'on ne peut, en toute logique, pas exiger de nos amis.

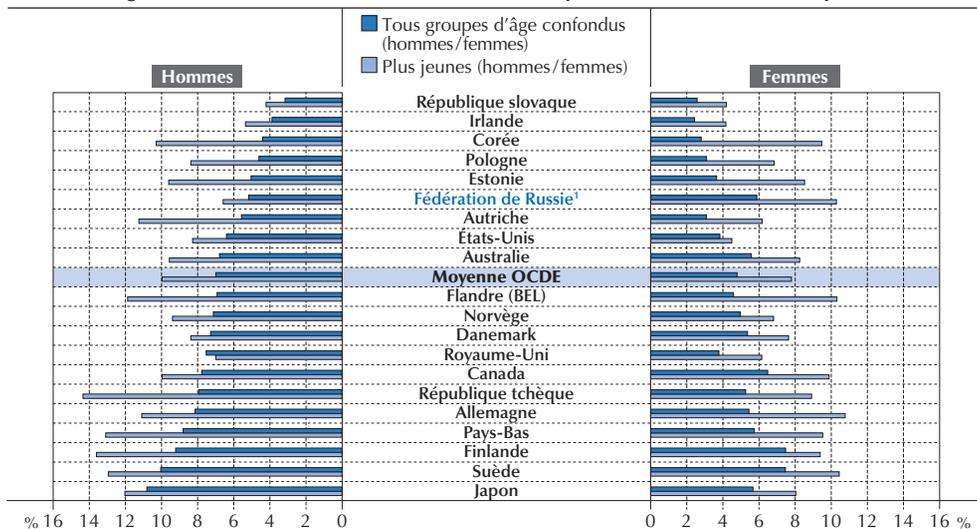


De toute évidence, il est désormais devenu capital de savoir utiliser les outils numériques dans le milieu professionnel et la société d'aujourd'hui. Les premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes, réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC), montrent – comme on pouvait s'y attendre – que les jeunes adultes sont plus susceptibles que leurs aînés de savoir utiliser un ordinateur et résoudre des problèmes présentés sous forme électronique. Cependant, cette évaluation met également en évidence dans plusieurs pays la faiblesse du pourcentage de jeunes hommes et de jeunes femmes capables de résoudre des problèmes plus complexes dans des environnements informatiques (graphique 2.1 et tableau 2.1).

■ Graphique 2.1 ■

### Différence de compétence en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique entre les hommes et les femmes plus jeunes ou plus âgés

Pourcentage d'hommes et de femmes se situant au plus haut niveau de compétence, 2012



1. Voir la note à la fin de ce chapitre.

Remarque : par hommes et femmes plus jeunes, on entend ceux âgés de 16 à 24 ans.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant du pourcentage d'hommes (tous groupes d'âge confondus) se situant au niveau 3 de l'échelle de compétence en résolution de problèmes dans des environnements à forte composante technologique de l'édition 2012 de l'Évaluation des compétences des adultes (réalisée dans le cadre du Programme de l'OCDE pour l'évaluation internationale des compétences des adultes, ou PIAAC). Le niveau 3 correspond à un niveau élevé de compétence.

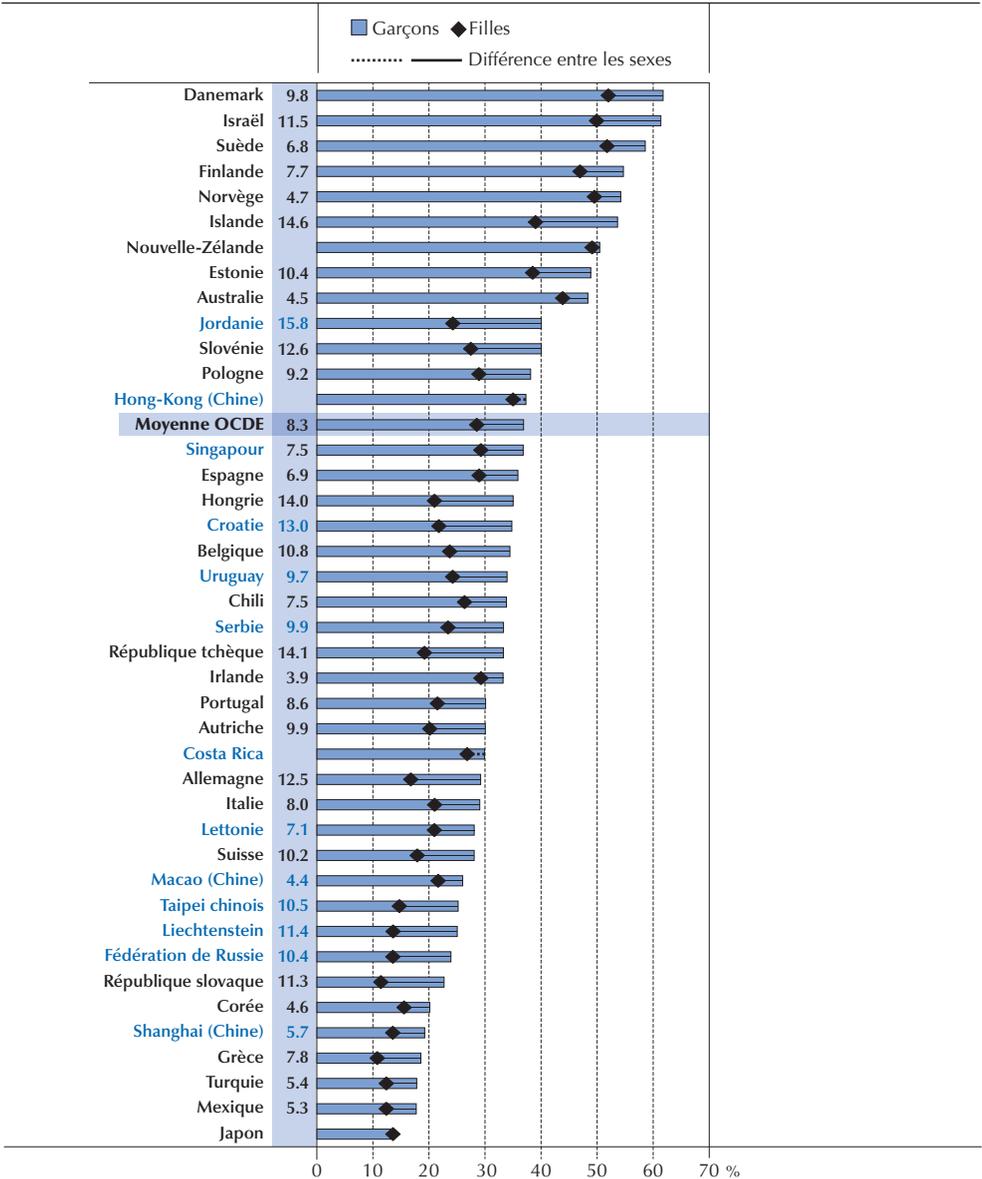
Source : OCDE, Base de données PIAAC, tableau 2.1.

Les jeunes de 15 ans évalués lors des enquêtes PISA les plus récentes, plus particulièrement celles de 2009 et de 2012, ont grandi avec des ordinateurs. Être connecté fait partie intégrante de leur vie : c'est autant un moyen de se distraire que d'interagir avec leurs pairs, quels que soient le lieu ou l'heure. Certains de leurs professeurs peuvent même les encourager à utiliser l'ordinateur, dans le cadre du travail en classe ou des devoirs, partant du principe que l'apprentissage par le biais des médias numériques permet de positionner les élèves moins en consommateurs de connaissances, et davantage en participants interactifs au processus d'acquisition du savoir (OCDE, 2012).



■ Graphique 2.2 ■

### Pourcentage de garçons et de filles ayant utilisé un ordinateur pour la première fois à l'âge de 6 ans ou moins



**Remarque :** la valeur de la différence entre les sexes est indiquée (en points de pourcentage et lorsqu'elle est statistiquement significative) en regard du nom du pays/de l'économie et par un trait plein (garçons-filles).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons ayant indiqué avoir utilisé un ordinateur pour la première fois à l'âge de 6 ans ou moins.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.3.



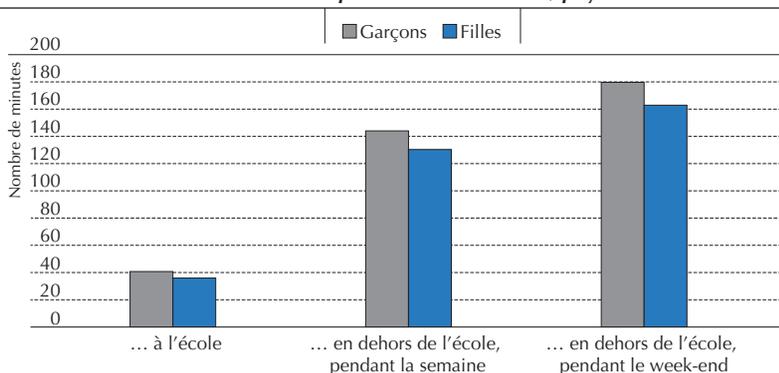
L'enquête PISA 2012 montre que la quasi-totalité des garçons et des filles de 15 ans de tous les pays et économies participants ont déjà utilisé un ordinateur et eu accès à Internet avant de passer les épreuves PISA (tableau 2.2). Il ressort également des résultats que les garçons commencent à utiliser des ordinateurs et Internet plus précocement que les filles (graphique 2.2 et tableau 2.3). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, un tiers environ des élèves indiquent avoir commencé à utiliser un ordinateur avant même le début de leur scolarité (pour 33 % des élèves, avant l'âge de 6 ans), et environ 15 % des élèves indiquent avoir eu accès à Internet avant cet âge. Pour ces deux activités, les garçons sont plus précoces que les filles. En moyenne, les garçons sont plus susceptibles que les filles, dans une mesure égale à 8 points de pourcentage, d'avoir utilisé un ordinateur avant l'âge de 6 ans. Sur les 42 pays et économies à l'étude, seuls 3 n'affichent aucune différence entre les sexes à cet égard ; et aux Pays-Bas, ce sont les filles qui sont plus susceptibles que les garçons d'avoir utilisé un ordinateur avant l'âge de 6 ans. De même, dans tous les pays et économies sauf 4, les garçons ont eu accès à Internet plus précocement que les filles.

Bien que les ordinateurs fassent désormais partie intégrante du décor de nombreuses salles de classe, la plupart des jeunes de 15 ans les utilisant de façon régulière le font en dehors de l'école, le week-end, durant leur temps libre, et généralement pas dans la cadre du travail scolaire. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons utilisent Internet pendant 3 heures (180 minutes) un jour ordinaire de week-end, soit 17 minutes de plus que les filles (graphique 2.3). Durant la semaine également, les garçons utilisent davantage Internet que les filles. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons indiquent utiliser Internet pendant 144 minutes un jour ordinaire de semaine, contre 130 minutes pour les filles. Fait surprenant peut-être, les garçons déclarent également utiliser davantage Internet à l'école que les filles : dans 26 pays et économies, ils indiquent ainsi utiliser Internet à l'école plus longtemps que les filles un jour ordinaire de semaine (tableau 2.4).

■ Graphique 2.3 ■

### Combien de temps les filles et les garçons passent-ils sur Internet ?

*Nombre de minutes passées sur Internet, pays de l'OCDE*



**Remarque :** toutes les différences entre les garçons et les filles sont statistiquement significatives.

**Source :** OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.4.

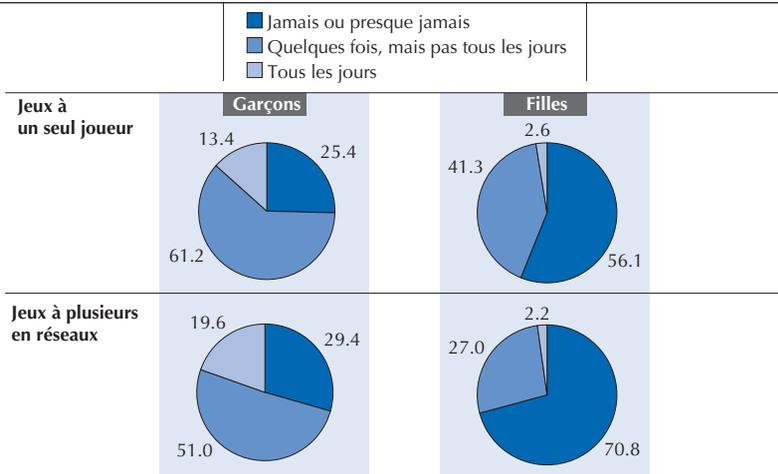


Toutefois, le fait qu'un élève se soit familiarisé avec les smartphones et les ordinateurs n'implique pas nécessairement qu'il en fasse un usage efficace ou qu'il sache porter un jugement critique sur les informations que ces appareils lui permettent de recueillir. Les résultats d'apprentissage associés à l'utilisation des technologies numériques dépendent dans une large mesure des modalités – et de la fréquence – de l'utilisation qu'en font les élèves.

■ Graphique 2.4 ■

**À quelle fréquence les filles et les garçons jouent-ils à des jeux vidéo sur ordinateur en dehors de l'école ?**

*Pourcentage d'élèves, pays de l'OCDE*



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 2.5a et 2.5b.

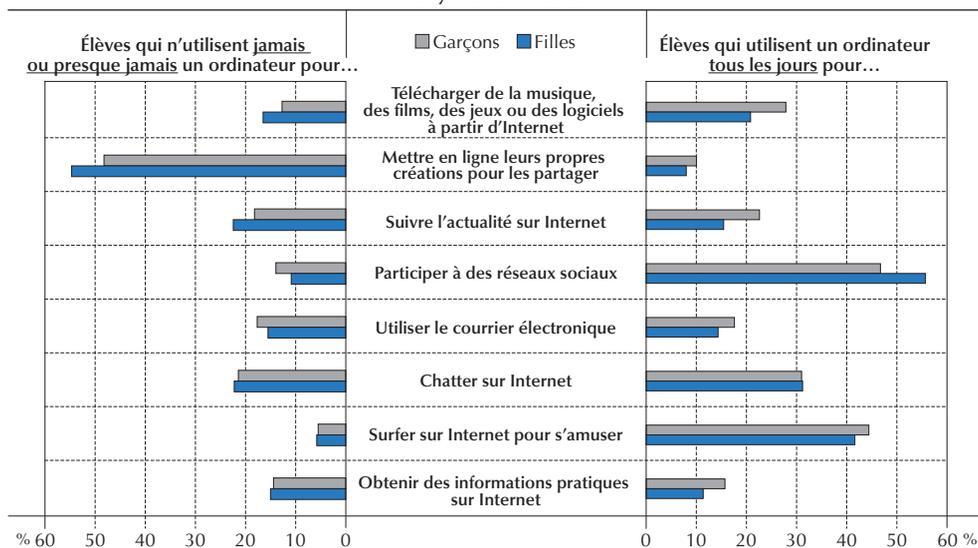
Selon les résultats de l'enquête PISA, les garçons et les filles font un usage différent des ordinateurs. Les garçons sont ainsi plus susceptibles que les filles de jouer souvent aux jeux vidéo. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, seul un garçon sur quatre, mais plus d'une fille sur deux, indiquent n'avoir jamais ou presque jamais joué à des jeux à un seul joueur sur ordinateur (tableau 2.5a) ; et 29 % des garçons, mais 71 % des filles déclarent n'avoir jamais ou presque jamais joué à des jeux à plusieurs en réseaux (tableau 2.5b). Cette différence entre les sexes s'observe dans tous les pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, à l'exception de la Jordanie, où les garçons sont plus susceptibles que les filles de n'avoir jamais joué à des jeux à un seul joueur sur ordinateur. Les garçons sont également plus susceptibles de déclarer jouer aux jeux vidéo tous les jours. Ils sont ainsi plus susceptibles que les filles, dans une mesure égale à 11 points de pourcentage, d'indiquer jouer chaque jour à des jeux à un seul joueur sur ordinateur (tableau 2.5a), et dans une mesure égale à 17 points de pourcentage, d'indiquer jouer chaque jour à des jeux à plusieurs en réseaux (tableau 2.5b).

En outre, comme le montre le graphique 2.5, les garçons téléchargent de la musique, des films, des jeux ou des logiciels à partir d'Internet plus fréquemment que les filles. Ainsi, dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de garçons indiquant utiliser tous les jours un ordinateur à ces fins

est supérieur de 7 points de pourcentage à celui des filles dans ce cas (tableau 2.5c). Les garçons sont également plus susceptibles que les filles d'indiquer mettre en ligne leurs propres créations pour les partager (tableau 2.5d). Par ailleurs, dans 41 des 42 pays et économies participants, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'indiquer utiliser un ordinateur pour suivre chaque jour l'actualité sur Internet : dans les pays de l'OCDE, 23 % des garçons se disent dans ce cas, contre 15 % des filles (tableau 2.5e).

■ Graphique 2.5 ■

### Différence d'utilisation de l'ordinateur entre les filles et les garçons Pays de l'OCDE



Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableaux 2.5c à 2.5j.

Si les jeux vidéo et la mise en ligne ou le téléchargement de contenus sont des activités plus courantes parmi les garçons que parmi les filles, ces dernières sont néanmoins plus susceptibles que les garçons d'utiliser l'ordinateur pour participer aux réseaux sociaux. Dans les pays de l'OCDE, le pourcentage de filles utilisant un ordinateur chaque jour à cette fin est ainsi supérieur de 9 points de pourcentage à celui des garçons dans ce cas (tableau 2.5f). Dans la plupart des pays et économies participant à l'enquête PISA, les différences de pourcentage de garçons et de filles déclarant utiliser les technologies numériques afin de consulter leur courrier électronique et de chatter en ligne, de surfer sur Internet pour s'amuser, ou d'obtenir des informations pratiques, sont faibles, voire inexistantes (tableaux 2.5g à 2.5j), bien que les garçons tendent à présenter des comportements plus polarisés à cet égard, et à utiliser ces technologies soit de façon intensive, soit pas du tout.

Il n'est peut-être pas surprenant de constater que, selon les résultats de l'enquête PISA, il n'existe pas de différence significative entre les garçons et les filles dans l'usage qu'ils font de l'ordinateur à des fins scolaires. Les différences entre les sexes concernant la fréquence d'utilisation du courrier électronique en dehors de l'école pour échanger avec d'autres élèves à propos du travail scolaire,



communiquer avec les enseignants, et/ou rendre des devoirs ou tout autre travail scolaire sont minimales. Les différences entre les sexes sont également quasi-inexistantes dans l'utilisation que font les élèves de l'ordinateur en dehors de l'école pour télécharger et consulter des documents sur le site web de leur établissement ou bien y déposer des fichiers, consulter le site web de leur établissement pour connaître les dernières informations, ou partager des documents scolaires avec d'autres élèves. De façon générale, aucune de ces activités n'est répandue ; dans de nombreux pays, plus d'un élève sur deux (garçons et filles confondus) indique ne jamais ou presque jamais utiliser un ordinateur à ces fins (tableaux 2.6a à 2.6g).

Dans l'ensemble, il n'existe pas non plus de différence dans l'utilisation que font les garçons et les filles des ordinateurs à l'école pour chatter en ligne, utiliser le courrier électronique, surfer sur Internet pour un travail scolaire, télécharger et consulter des documents sur le site web de leur établissement ou bien y déposer des fichiers, déposer leurs travaux sur le site web de leur établissement, faire des exercices (par exemple dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère ou des mathématiques), faire leurs devoirs à l'école, ou effectuer un travail de groupe ou communiquer avec d'autres élèves. En revanche, des différences marquées s'observent entre les sexes dans la fréquence d'utilisation des ordinateurs à l'école pour se servir de logiciels de simulation, mais cette activité n'est pas courante, selon les déclarations des élèves. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 71 % des garçons et 86 % des filles indiquent ainsi ne jamais ou presque jamais utiliser ce type de logiciels (tableaux 2.7a à 2.7i).

## Les jeux vidéo et la performance des élèves

De nombreuses recherches ont été menées sur la nature addictive des jeux vidéo et les conséquences potentiellement négatives qu'ils pourraient avoir sur les résultats scolaires des élèves, leur santé et leur mode de vie (Smyth, 2007 ; Sharif et Sargent, 2006 ; Drummond et Sauer, 2014 ; Gentile et al., 2004 ; Barlett et al., 2009). Quand les élèves passent plus de temps à jouer aux jeux vidéo, il se peut qu'ils aient moins de temps à consacrer à la pratique d'activités physiques ou à leurs devoirs, deux éléments qui sont associés à de meilleurs résultats en termes d'apprentissage.

De par leur nature même, les jeux vidéo sont susceptibles de mettre à mal deux des attitudes jouant un rôle primordial dans l'apprentissage scolaire : la concentration et l'attention. Si les jeux vidéo nécessitent l'une et l'autre, ils s'inscrivent toutefois dans des environnements virtuels stimulants et dynamiques – à la différence des programmes scolaires, qui sont rarement conçus et dispensés dans le but premier de distraire. En conséquence, les élèves jouant aux jeux vidéo de façon excessive sont susceptibles de ne pas parvenir à se concentrer sur leur travail à l'école (Ferguson, 2011), d'être moins enclins à consacrer du temps à leur travail scolaire à la maison (Cummings et Vanderwater, 2007), d'avoir des troubles du sommeil (King et al., 2013), et de faire preuve de moins de persévérance s'ils ne voient pas leurs efforts immédiatement récompensés comme dans les jeux vidéo (Swing et al., 2010). L'excès de jeux vidéo est également associé à des troubles du fonctionnement social, à une augmentation de l'anxiété et à des problèmes de santé mentale (Mentzoni et al., 2011 ; van Schie et Wiegman, 1997 ; Desai et al., 2010), ainsi qu'à une plus grande prévalence des cas d'obésité (Vanderwater et al., 2004) ; en outre, le fait de jouer à des jeux violents peut également être associé au développement de comportements agressifs (Anderson et Bushman, 2002 ; Carnagey et Anderson, 2005 ; Carnagey et al., 2007).

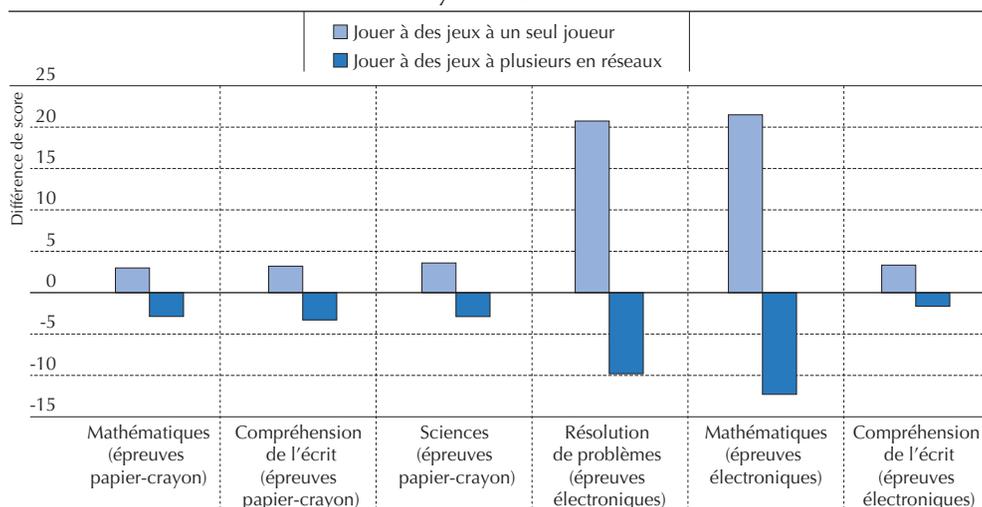


Toutefois, certaines études montrent que, dans la mesure où les jeux vidéo peuvent s'avérer des outils efficaces d'entraînement cognitif, ils pourraient également avoir des effets positifs sur l'apprentissage. De nombreux jeux intègrent ainsi de bons principes d'apprentissage, susceptibles de stimuler le fonctionnement cognitif des élèves et de favoriser leur adaptation psychosociale, tout en perfectionnant leurs compétences en termes de perception de l'espace et de résolution de problèmes (Gee, 2005 ; Adachi et Willoughby, 2013 ; Green et Bavelier, 2006 ; Przybylski, 2014 ; Subrahmanyam et Greenfield, 1994 ; Spence et Feng, 2010 ; Connolly et al., 2012).

L'enquête PISA 2012 révèle que dans le monde entier, les garçons sont bien plus susceptibles que les filles de jouer aux jeux vidéo, et ce chaque jour. Existe-t-il un lien entre ce type de comportement et l'écart de performance observé entre les sexes ? Selon les résultats de l'enquête, la relation entre les résultats scolaires des élèves et les jeux vidéo dépend du type de jeux qu'ils choisissent et de la fréquence à laquelle ils y jouent. Les élèves qui jouent à des jeux vidéo à un seul joueur à une fréquence allant d'une fois par mois à presque tous les jours obtiennent ainsi, en moyenne, de meilleurs résultats en mathématiques, en compréhension de l'écrit, en sciences et en résolution de problèmes que ceux qui y jouent chaque jour. Ils obtiennent également de meilleurs résultats que les élèves qui n'y jouent jamais ou presque jamais. En revanche, les jeux à plusieurs en réseaux semblent associés à une moindre performance, et ce quelle que soit la fréquence à laquelle les élèves y jouent (graphique 2.6 et tableau 2.8a). Les garçons étant souvent des usagers quotidiens de jeux vidéo et nettement plus susceptibles que les filles de jouer à des jeux à plusieurs en réseaux, les différences observées entre les sexes en matière de jeux vidéo se traduisent par un avantage pour les filles en termes de performance.

■ Graphique 2.6 ■

### Relation entre la performance et le fait de jouer aux jeux vidéo Pays de l'OCDE



Remarque : toutes les différences de score sont statistiquement significatives.

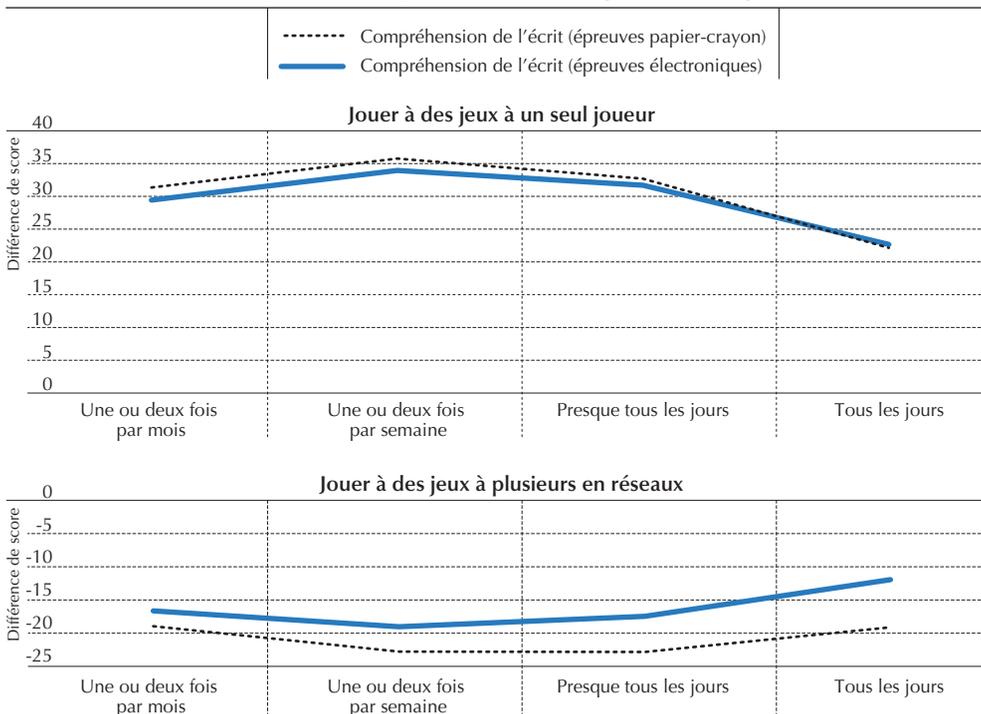
Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.8a.



Lors de l'enquête PISA 2012, en plus de répondre à des questions sur leurs habitudes en matière de jeux vidéo et de passer les épreuves papier-crayon du test principal, les élèves de 26 pays et économies ont également passé une évaluation supplémentaire en mathématiques et en compréhension de l'écrit, qui leur a été soumise sous forme électronique. Dans le cadre de ces épreuves électroniques, les élèves étaient amenés à interagir avec les questions du test. Ainsi, pour les épreuves électroniques de compréhension de l'écrit, les élèves devaient naviguer entre les pages d'un ensemble de textes et rechercher des informations dans un environnement en ligne fictif. En mathématiques, les élèves avaient la possibilité d'utiliser l'ordinateur pour explorer des formes en trois dimensions ou trier des séries de données en fonction de différents critères. En d'autres termes, les épreuves électroniques de mathématiques et de compréhension de l'écrit se distinguent des épreuves papier-crayon non seulement par leur mode de soumission électronique, mais également en raison de l'éventail différent de compétences qu'elles évaluent – dont il est prouvé que certaines, telles que le raisonnement spatial, sont en lien avec la pratique des jeux vidéo (Feng et al., 2007).

■ Graphique 2.7 ■

### Différence de performance en compréhension de l'écrit entre les épreuves électroniques et papier-crayon, selon la fréquence à laquelle les élèves jouent aux jeux vidéo



**Remarque :** ce graphique montre la différence de score entre les élèves qui ne jouent jamais aux jeux vidéo et ceux qui jouent à différents niveaux de fréquence.

**Source :** OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.8a.



Les résultats présentés dans le tableau 2.8a laissent penser que les garçons tendent à obtenir de meilleurs résultats, tant en mathématiques qu'en compréhension de l'écrit, lorsqu'ils passent des épreuves sous forme électronique, par comparaison avec des épreuves papier-crayon, et que cet avantage s'avère être, dans une large mesure, une conséquence de leur familiarité avec les jeux vidéo. Plus la fréquence à laquelle les élèves jouent à des jeux vidéo à un seul joueur et à des jeux à plusieurs en réseaux est importante – ce qui tend à être davantage le cas chez les garçons que chez les filles –, plus leur performance relative aux épreuves papier-crayon est faible (tableau 2.8b). La pratique fréquente des jeux vidéo semble se faire au détriment d'autres activités – comme faire régulièrement ses devoirs – susceptibles d'aider les élèves dans l'acquisition des compétences en compréhension de l'écrit et en mathématiques. Avec les épreuves électroniques, les effets négatifs des jeux vidéo peuvent être contrebalancés par les effets positifs que ces jeux sont susceptibles d'avoir sur l'acquisition de certaines compétences spécifiquement évaluées dans ce type d'épreuves. En outre, les élèves qui jouent souvent aux jeux vidéo seront en toute logique plus à l'aise de passer une épreuve où il faut se servir d'un ordinateur, et pourront même préférer cette option.

## COMMENT LES GARÇONS ET LES FILLES PASSENT-ILS LEUR TEMPS EN DEHORS DE L'ÉCOLE ? DÉCONNECTÉS

### La lecture par plaisir

Nul ne s'étonnera des résultats de l'enquête PISA 2009, selon lesquels les élèves qui prennent le plus de plaisir à lire obtiennent en compréhension de l'écrit des résultats sensiblement supérieurs à ceux des élèves qui prennent le moins de plaisir à cette activité (tableau 2.9a). Les meilleurs lecteurs tendent à lire davantage car ils sont motivés à l'idée de lire, ce qui, à son tour, vient renforcer leurs compétences sur le plan du vocabulaire et de la compréhension.

L'enquête PISA 2009 a interrogé les élèves sur le temps qu'ils passent en général à lire pour leur plaisir, en leur proposant les options de réponse suivantes : « Je ne lis pas pour mon plaisir » ; « 30 minutes ou moins par jour » ; « Plus de 30 minutes, mais moins de 60 minutes par jour » ; « Une à deux heures par jour » ; et « Plus de deux heures par jour ».

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un tiers des élèves – et 40 %, voire davantage, en Allemagne, en Autriche, en Belgique, aux États-Unis, en Irlande, au Japon, au Luxembourg, en Norvège, aux Pays-Bas, en République slovaque, en République tchèque et en Suisse, et parmi les pays partenaires, en Argentine et au Liechtenstein – ont indiqué ne pas du tout lire pour leur plaisir (tableau 2.9a). En moyenne, ces élèves ont obtenu 460 points aux épreuves de compréhension de l'écrit, soit un score largement inférieur à la moyenne de l'OCDE (493 points). Un tiers supplémentaire des élèves des pays de l'OCDE ont déclaré lire par plaisir 30 minutes ou moins par jour ; ils ont obtenu 504 points aux épreuves de compréhension de l'écrit, soit un score supérieur à la moyenne de l'OCDE. Dans les pays de l'OCDE, 17 % d'élèves supplémentaires ont indiqué lire par plaisir entre 30 minutes et une heure par jour ; ils ont obtenu un score moyen de 527 points en compréhension de l'écrit. Les élèves ayant indiqué lire par plaisir entre une et deux heures par jour, ainsi que les lecteurs assidus, qui lisent pour leur plaisir plus de deux heures par jour, ont quant à eux obtenu un score de respectivement 532 et 527 points (tableau 2.9a).



Selon les résultats de l'enquête PISA 2009, dans la plupart des pays, la différence de score en compréhension de l'écrit entre les élèves passant moins de 30 minutes par jour à lire pour leur plaisir et ceux ne lisant pas du tout par plaisir est plus marquée que celle entre les élèves consacrant entre 30 minutes et une heure par jour à la lecture par plaisir et ceux y dédiant moins de 30 minutes. De façon générale, la différence de score entre les différents groupes d'élèves s'atténue avec l'augmentation du temps que les élèves consacrent à la lecture pour leur plaisir. De ce constat, on peut déduire deux hypothèses : le rendement du temps que les élèves consacrent à la lecture par plaisir diminue avec l'augmentation du temps qu'ils investissent dans cette activité ; ou les lecteurs peu performants ont besoin de davantage de temps pour lire un texte (tableau 2.9a).

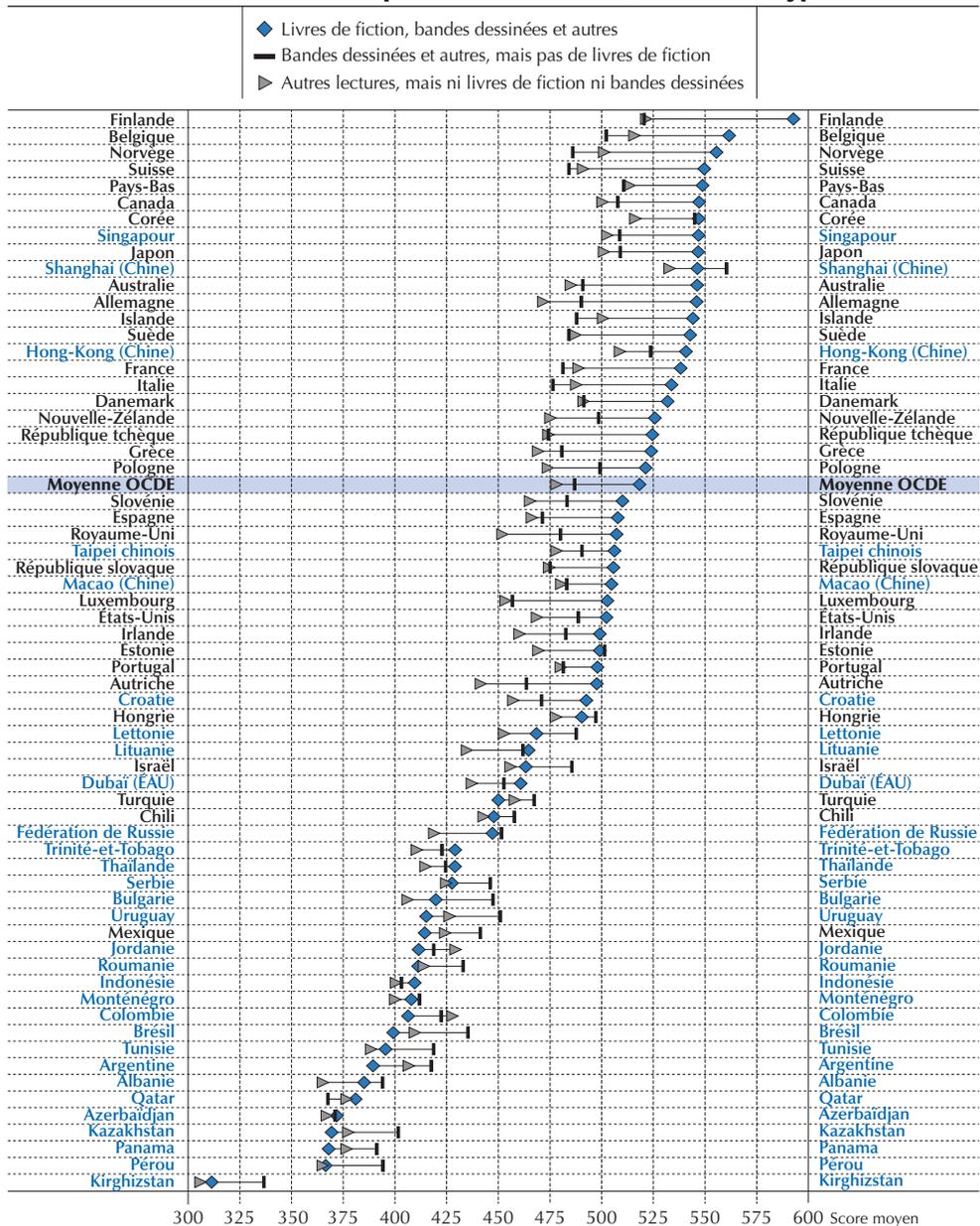
À l'évidence, la différence ne tient pas uniquement au temps que les élèves consacrent à la lecture, mais également aux types de textes qu'ils choisissent et à leur complexité. Dans le cadre de l'enquête PISA 2009, les élèves étaient invités à indiquer à quelle fréquence ils lisaient, parce qu'ils en avaient envie, des magazines, des bandes dessinées, des livres de fiction (romans, nouvelles, récits), des livres documentaires et des journaux. Les options de réponse suivantes leur étaient proposées : « Jamais ou presque jamais » ; « Quelques fois par an » ; « Environ une fois par mois » ; « Plusieurs fois par mois » ; ou « Plusieurs fois par semaine ». Les élèves ayant indiqué lire des livres de fiction, mais aussi éventuellement d'autres types de textes, hormis des bandes dessinées, ont obtenu les scores les plus élevés aux épreuves de compréhension de l'écrit (graphique 2.8). Dans la plupart des pays, ces élèves se situent, sur l'échelle PISA de compétence en compréhension de l'écrit, plus d'un niveau au-dessus des élèves ne lisant régulièrement aucun des types de textes proposés – soit l'équivalent d'environ 60 points de score (tableau 2.9d).

Lire ou ne pas lire, telle n'est évidemment pas la question : lire par plaisir, quel que soit le type de texte, est plus bénéfique pour la performance des élèves que ne rien lire du tout. Par comparaison avec l'absence totale de lecture par plaisir, c'est la lecture de livres de fiction par plaisir qui est associée à la différence de score la plus marquée dans les épreuves de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2009, mais la lecture de magazines ou de bandes dessinées est également associée à une élévation du niveau de compétence dans ce domaine (tableau 2.9i). Selon les résultats de l'enquête PISA 2009, dans tous les pays et économies à l'exception de la Corée, les filles lisent davantage par plaisir que les garçons (tableau 2.9a). De fait, l'enquête met en évidence le creusement de l'écart entre les sexes en matière de lecture par plaisir : entre 2000 et 2009, les garçons comme les filles ont vu leur intérêt pour la lecture diminuer ; toutefois, le recul du pourcentage d'élèves lisant par plaisir est plus marqué chez les garçons que chez les filles (graphique 2.9 et tableau 2.9c).

Dans la quasi-totalité des pays, les garçons sont non seulement moins susceptibles que les filles d'indiquer lire par plaisir, mais ils font également état d'habitudes différentes en matière de lecture. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 66 % des garçons indiquent ainsi lire des journaux régulièrement par plaisir, contre seulement 59 % des filles. En outre, même si la lecture régulière de bandes dessinées est bien moins courante, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont largement plus susceptibles que les filles d'avoir ce type de lecture plusieurs fois par mois ou par semaine (27 % des garçons, contre 18 % des filles). En revanche, dans tous les pays participants, les filles sont plus susceptibles que les garçons de lire régulièrement des livres de fiction ; et dans la quasi-totalité des pays, elles sont plus susceptibles qu'eux de lire des magazines (65 % des filles, contre 51 % des garçons) (graphique 2.10 et tableau 2.9d).

■ Graphique 2.8 ■

## Performance des élèves en compréhension de l'écrit, selon leurs types de lectures



Remarque : le Liechtenstein ne figure pas dans ce graphique en raison de la petite taille de son échantillon.

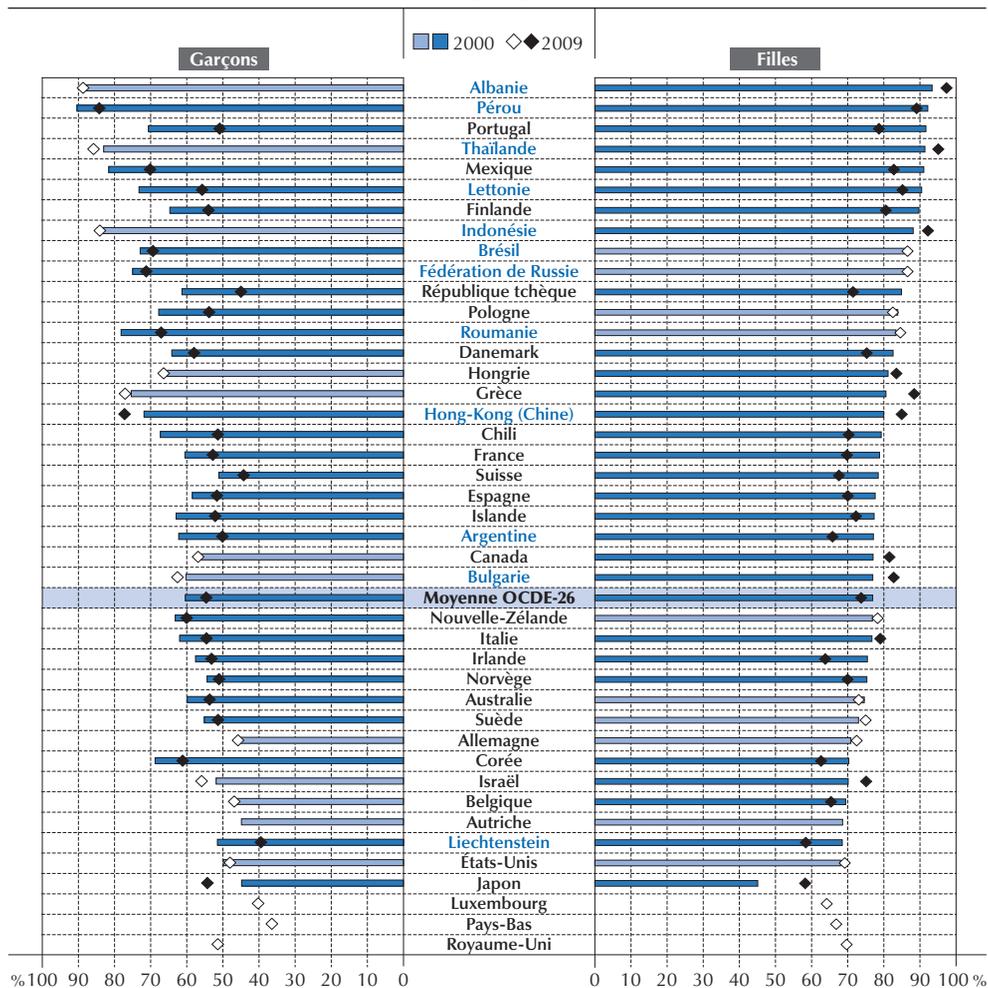
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la performance moyenne des élèves lisant des livres de fiction, des bandes dessinées et autres.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.9d.



■ Graphique 2.9 ■

## Évolution entre 2000 et 2009 du pourcentage de garçons et de filles lisant par plaisir



**Remarque :** toutes les évolutions statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (PISA 2009 – PISA 2000).  
**Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de filles ayant indiqué lire par plaisir en 2000.**  
**Source :** OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.9c.

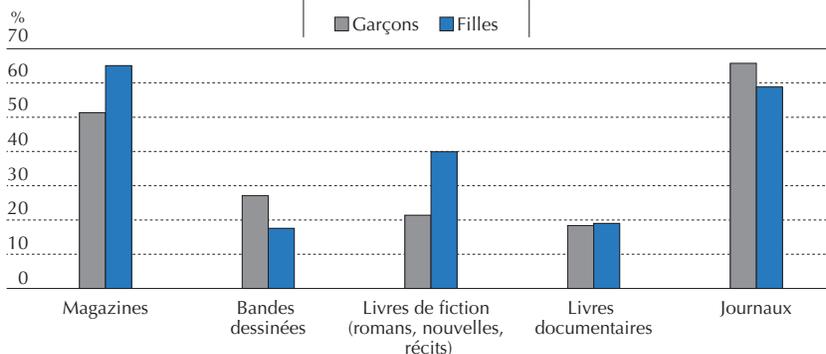
Les résultats des épreuves de compréhension de l'écrit de l'enquête PISA 2009 mettent en évidence qu'une large part des écarts de performance entre les sexes dans ce domaine pourrait s'expliquer par les différences de temps que les garçons et les filles consacrent à la lecture pour leur plaisir et aux activités de lecture en général. Ainsi, l'enquête montre que si les garçons lisaient autant par plaisir que les filles, ils bénéficieraient d'un gain de score en compréhension de l'écrit de 23 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE (graphique 2.11 et tableau 2.9k).



■ Graphique 2.10 ■

### Que lisent les garçons et les filles par plaisir ?

Pourcentage de garçons et de filles ayant indiqué lire les types de textes suivants parce qu'ils en avaient envie « plusieurs fois par mois » ou « plusieurs fois par semaine », moyenne OCDE

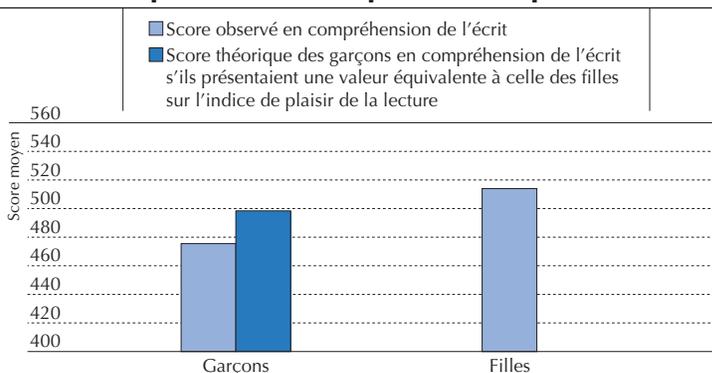


Remarque : toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives.

Source : OCDE, Base de données PISA 2009, tableau 2.9d.

■ Graphique 2.11 ■

### Performance des garçons en compréhension de l'écrit s'ils prenaient autant plaisir à lire que les filles



Source : OCDE, Base de données PISA 2009, tableau 2.9k.

Bien que les résultats de l'enquête PISA suggèrent que n'importe quel type de lecture vaut mieux qu'aucune lecture du tout, les enseignants et les parents tentent souvent de détourner les garçons de certaines lectures, comme les magazines de sports ou les bandes dessinées, estimant qu'elles ne sont pas les plus appropriées pour renforcer leurs compétences en compréhension de l'écrit. Pourtant, pour diverses raisons, les garçons peuvent ne pas aimer lire des livres de fiction ou ne pas choisir de le faire, et en les décourageant de lire ce qu'ils préfèrent, on court le risque de leur ôter totalement l'envie de lire.



## Les devoirs

L'enquête PISA 2012 demandait aux élèves d'indiquer combien de temps ils consacrent, par semaine, à leurs devoirs et autres leçons donnés par les enseignants. Le graphique 2.12 montre que les garçons sont largement moins susceptibles que les filles de consacrer du temps à leurs devoirs. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les filles passent 5.5 heures par semaine à faire leurs devoirs, contre un peu moins de 4.5 heures pour les garçons (tableau 2.10a). En Croatie, en Fédération de Russie, en Estonie, en Italie, en Lettonie, en Lituanie, en Pologne et à Singapour, les garçons consacrent, en moyenne, plus de 2 heures de moins que les filles à leurs devoirs. En Italie, par exemple, les garçons passent en moyenne 7 heures à faire leurs devoirs, contre plus de 10 heures pour les filles. Et si en Pologne, les garçons y consacrent en moyenne 5 heures par semaine, les filles y consacrent quant à elles environ 8 heures. L'Albanie, la Corée, le Liechtenstein et le Viêt Nam sont les seuls pays où les filles ne consacrent pas plus de temps que les garçons à leurs devoirs et autres leçons donnés par les enseignants.

Aucune tendance générale ne se dégage concernant le temps que les garçons et les filles consacrent à travailler avec un professeur particulier, suivre des cours en dehors des heures normales de classe, étudier avec leurs parents, et/ou travailler sur ordinateur pour réviser les leçons vues en classe et faire des exercices. Selon les déclarations des garçons et des filles, ils consacrent en moyenne bien moins de temps à ces activités qu'à leurs devoirs. Échappent à ce constat la Corée et le Viêt Nam : dans ces pays, garçons et filles consacrent un temps considérable à suivre des cours en dehors des heures normales de classe, organisés par des sociétés commerciales et payés par leurs parents. En Corée, les garçons consacrent ainsi 3.8 heures et les filles 3.4 heures à ce type de cours ; au Viêt Nam, les garçons y consacrent jusqu'à 4.6 heures et les filles 5.1 heures (tableau 2.10a).

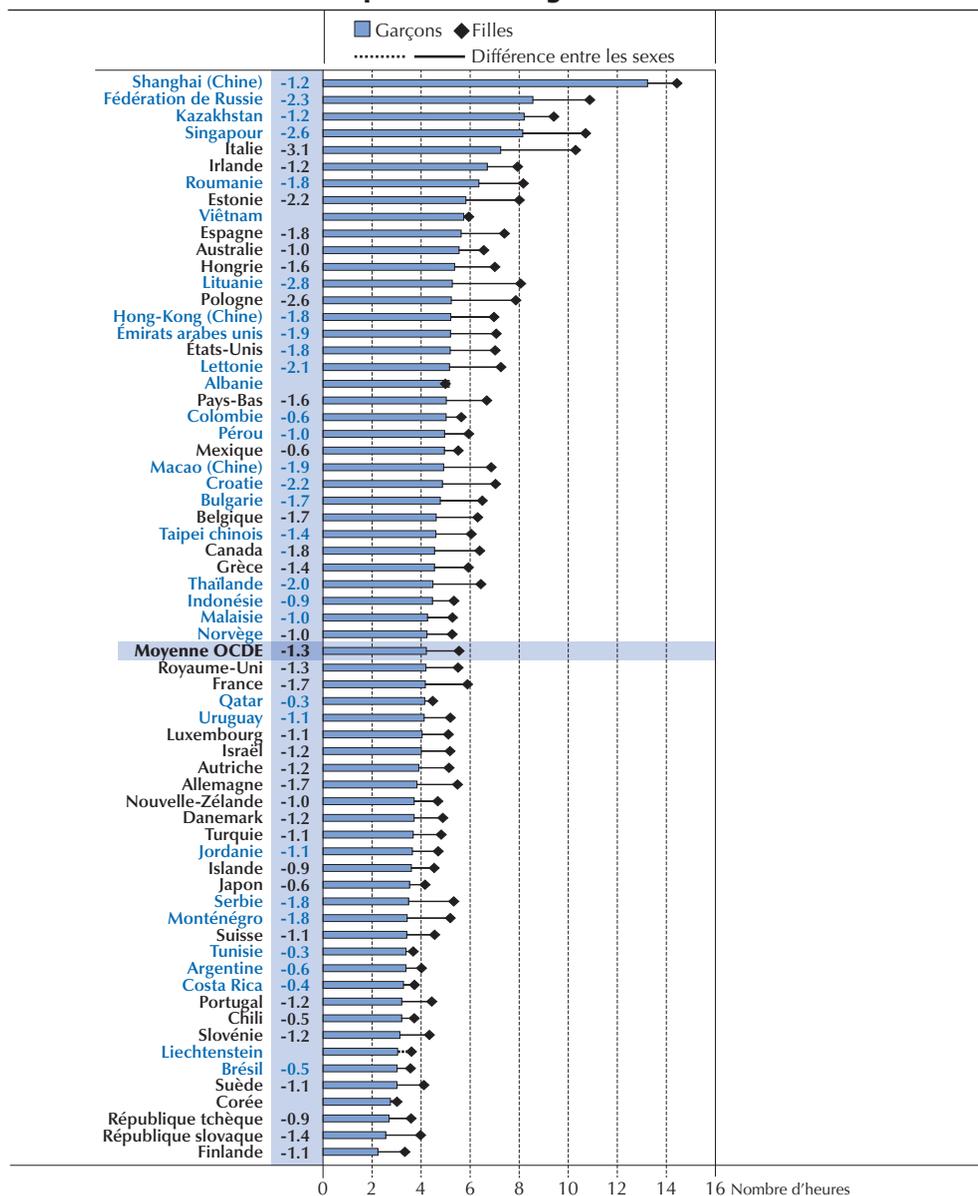
D'après les données présentées dans le tableau 2.10b, le fait de faire ses devoirs ou autres leçons donnés par les enseignants est associé à une meilleure performance en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en sciences. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, chaque heure que les élèves consacrent par semaine à leurs devoirs leur permet ainsi d'obtenir un gain de score de 4.5 points en compréhension de l'écrit et en mathématiques, et de 4.3 points en sciences. Comme les garçons consacrent moins de temps que les filles à leurs devoirs, leurs résultats s'en ressentent. Ainsi, parmi des garçons et des filles consacrant le même temps à leurs devoirs, l'écart de performance en mathématiques entre les sexes se creuse, celui en compréhension de l'écrit s'atténue, et celui en sciences s'établit en faveur des garçons (graphique 2.13 et tableau 2.10b).

Parmi les pays de l'OCDE, en Belgique, aux États-Unis, en France, en Italie et aux Pays-Bas – où les devoirs sont en étroite corrélation avec la performance et où le temps que les élèves y consacrent varie fortement entre les sexes –, les différences de temps consacré aux devoirs entre les sexes ont une forte incidence sur les différences de performance entre filles et garçons. Comme le montre le tableau 2.10c, à l'exception de quelques pays, l'association entre le temps consacré aux devoirs et la performance des élèves est similaire, indépendamment du niveau de compétence de ces derniers. Ce constat laisse penser que l'approche spécifique des devoirs propre à chaque sexe a une incidence minimale sur les écarts de performance entre les sexes parmi les élèves les moins performants et les plus performants.



■ Graphique 2.12 ■

### Temps consacré par les garçons et les filles aux devoirs donnés par leurs enseignants



Remarque : la valeur de la différence entre les sexes est indiquée (en nombre d'heures et lorsqu'elle est statistiquement significative) en regard du nom du pays/de l'économie et par un trait plein (garçons-filles).

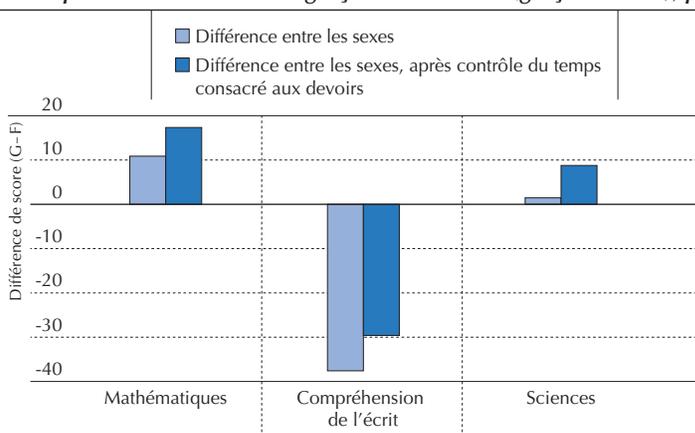
Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du nombre moyen d'heures que les garçons ont indiqué consacrer aux devoirs donnés par leurs enseignants.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.10a.



■ Graphique 2.13 ■

### Différence de performance entre les sexes liée au temps consacré aux devoirs Différence de performance entre les garçons et les filles (garçons-filles), pays de l'OCDE



Remarque : toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.10b.

## ATTITUDES À L'ÉGARD DE L'ÉCOLE ET DE L'APPRENTISSAGE

À 15 ans, les jeunes sont au cœur de l'adolescence – période où ils commencent à affirmer leur indépendance vis-à-vis de leurs parents et où l'acceptation sociale par leurs pairs peut avoir une incidence majeure sur leurs comportements (Baumeister et Leary, 1995 ; Rubin et al., 1998). Les autres élèves peuvent aussi bien encourager et soutenir les efforts de leurs camarades pour réussir, que saper leur motivation (Ladd et al., 2012).

C'est à cet âge également que les différences d'attitudes à l'égard de l'école et de l'apprentissage deviennent manifestes entre les sexes. Ces dernières semblent étroitement liées à la façon dont les filles et les garçons intègrent, en grandissant, les modèles « féminins » et « masculins » dictés par la société en matière de comportements et d'activités. Ainsi, plusieurs études indiquent que pour de nombreux garçons, il n'est pas socialement acceptable de montrer leur intérêt pour le travail scolaire. Les garçons s'approprient un modèle masculin véhiculant le non-respect de l'autorité, du travail scolaire et de la réussite dans le cadre institutionnel. Pour ces garçons, il n'est tout simplement pas « cool » de réussir à l'école (Salisbury et al., 1999). Même si un garçon peut comprendre, à titre individuel, l'importance d'étudier et de réussir à l'école, il choisira de ne faire ni l'un ni l'autre de peur de se voir exclu de la communauté de ses camarades du même sexe (Van Houtte, 2004). En effet, selon certaines études, les garçons verraient leur motivation à l'école s'étioler dès l'âge de 8 ans, et à l'âge de 10 ou 11 ans, 40 % d'entre eux appartiendraient à l'un des trois groupes suivants : « les « mécontents », les « déçus » ou les « disparus ». Les garçons de ce dernier groupe décident de quitter le système scolaire ou s'en voient exclus (Salisbury et al., 1999). Parallèlement, des études montrent que les filles semblent « autoriser » leurs camarades de même sexe à travailler dur à l'école, tant qu'elles gardent une image « cool »



en dehors du cadre scolaire (Van Houtte, 2004). D'autres études encore suggèrent que les filles retirent davantage de satisfaction intrinsèque que les garçons de leur réussite scolaire (DiPrete et Buchmann, 2013).

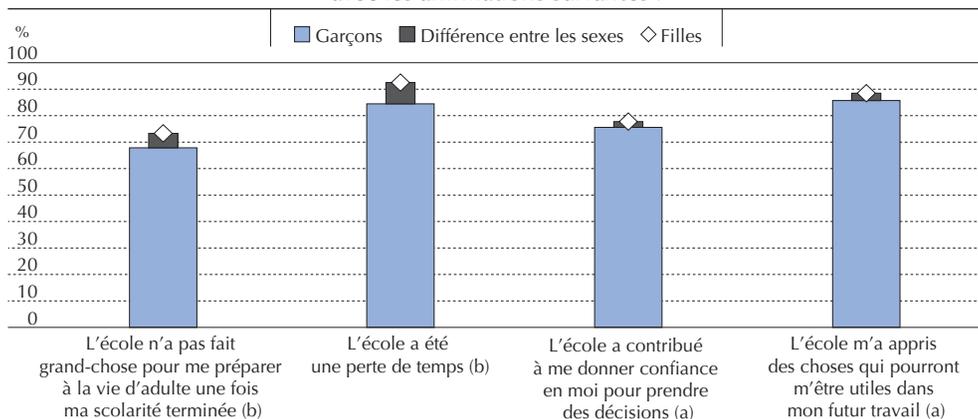
Si la plupart des élèves évalués dans le cadre de l'enquête PISA 2012 reconnaissent la valeur de l'éducation (93 % des élèves estiment qu'il est important de travailler dur à l'école, et seuls 12 %, que l'école est une perte de temps), de nombreux élèves manquent d'engagement vis-à-vis de l'école et les garçons sont plus susceptibles que les filles d'être dans ce cas. Lorsque les élèves se désintéressent de l'école, ils expriment ce manque d'intérêt en adoptant des comportements négatifs, en arrivant par exemple en retard à l'école ou en séchant des cours ou des journées entières de classe. Ce faisant, ils passent à côté de possibilités d'apprentissage, prennent du retard en classe et obtiennent de mauvaises notes – autant d'éléments qui viennent à leur tour nourrir davantage, dans un cercle vicieux, leur découragement et leur mécontentement.

Dans la plupart des pays et économies ayant participé à l'enquête PISA 2012, les garçons sont plus susceptibles que les filles de faire part d'attitudes négatives à l'égard de l'école et de l'apprentissage (graphique 2.14). Ainsi, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont plus susceptibles que les filles, dans une mesure égale à 8 points de pourcentage, de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « L'école a été une perte de temps », et dans une mesure égale à 5 points de pourcentage, avec l'affirmation « L'école n'a pas fait grand-chose pour me préparer à la vie d'adulte ». Ils sont également moins susceptibles que les filles, dans une mesure égale à 5 points de pourcentage, de se dire d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Il est important de travailler dur à l'école », et dans une mesure égale à 3 points de pourcentage, avec l'affirmation « J'aime bien avoir de bonnes notes » (tableau 2.15).

■ Graphique 2.14 ■

### Que pensent les garçons et les filles de l'école ?

Pourcentage moyen d'élèves des pays de l'OCDE ayant indiqué être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » (a) ou n'être « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » (b) avec les affirmations suivantes :



Remarque : toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.15.



Il apparaît également que les garçons sont plus susceptibles que les filles d'arriver en retard à l'école (tableau 2.11a) et de sécher des cours ou des journées de classe (tableau 2.12), bien qu'entre 2003 et 2012, le pourcentage d'élèves arrivant en retard à l'école ait globalement diminué, tant chez les garçons que chez les filles (tableau 2.11b).

Dans 36 pays et économies, les filles sont moins susceptibles que les garçons d'indiquer être arrivées en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA. Bien que la différence moyenne de pourcentage d'élèves se déclarant dans ce cas soit faible entre les garçons et les filles – 3 points de pourcentage dans les pays de l'OCDE –, elle est supérieure à 10 points de pourcentage en Lituanie et en Thaïlande (tableau 2.11a). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons et les filles étaient moins susceptibles en 2012 que ne l'étaient leurs aînés en 2003 d'indiquer arriver en retard à l'école. Toutefois, cette amélioration est plus marquée chez les filles que chez les garçons (tableau 2.11b).

Les données tendancielle de 2003 à 2012 mettent en évidence une plus grande ponctualité chez les filles que chez les garçons en Corée, au Danemark et en Turquie, où la différence de ponctualité entre les sexes s'est accentuée d'environ 5 points de pourcentage, voire davantage, en faveur des filles. En Corée, en 2003, les filles étaient plus susceptibles que les garçons d'indiquer être arrivées en retard à l'école durant les deux semaines précédant les épreuves PISA ; en 2012, filles et garçons faisaient néanmoins jeu égal en termes de ponctualité. En Turquie, en 2003, le pourcentage d'élèves indiquant être arrivés en retard à l'école était similaire entre les garçons et les filles ; en 2012, toutefois, ce pourcentage était supérieur de 8 points de pourcentage chez les garçons (tableau 2.11b).

Les élèves ayant indiqué être arrivés en retard à l'école au moins une fois durant les deux semaines précédant les épreuves PISA ont obtenu de moins bons scores que ceux ayant indiqué n'être jamais arrivés en retard au cours de cette période. Dans les pays de l'OCDE, la différence de score associée au fait d'arriver en retard à l'école, parmi des élèves du même sexe, s'établit à 19 points en mathématiques et en compréhension de l'écrit, et à 20 points en sciences (tableau 2.11a). Les différences de score associées au manque de ponctualité sont particulièrement marquées parmi les élèves peu performants, et en moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus prononcées parmi ces derniers que parmi les élèves très performants (OCDE, 2013a). Les garçons étant plus susceptibles que les filles d'être peu performants (voir le chapitre 1), mais aussi d'arriver en retard à l'école, leur performance en pâtira vraisemblablement davantage, car leurs retards à l'école sont autant de possibilités manquées d'apprentissage.

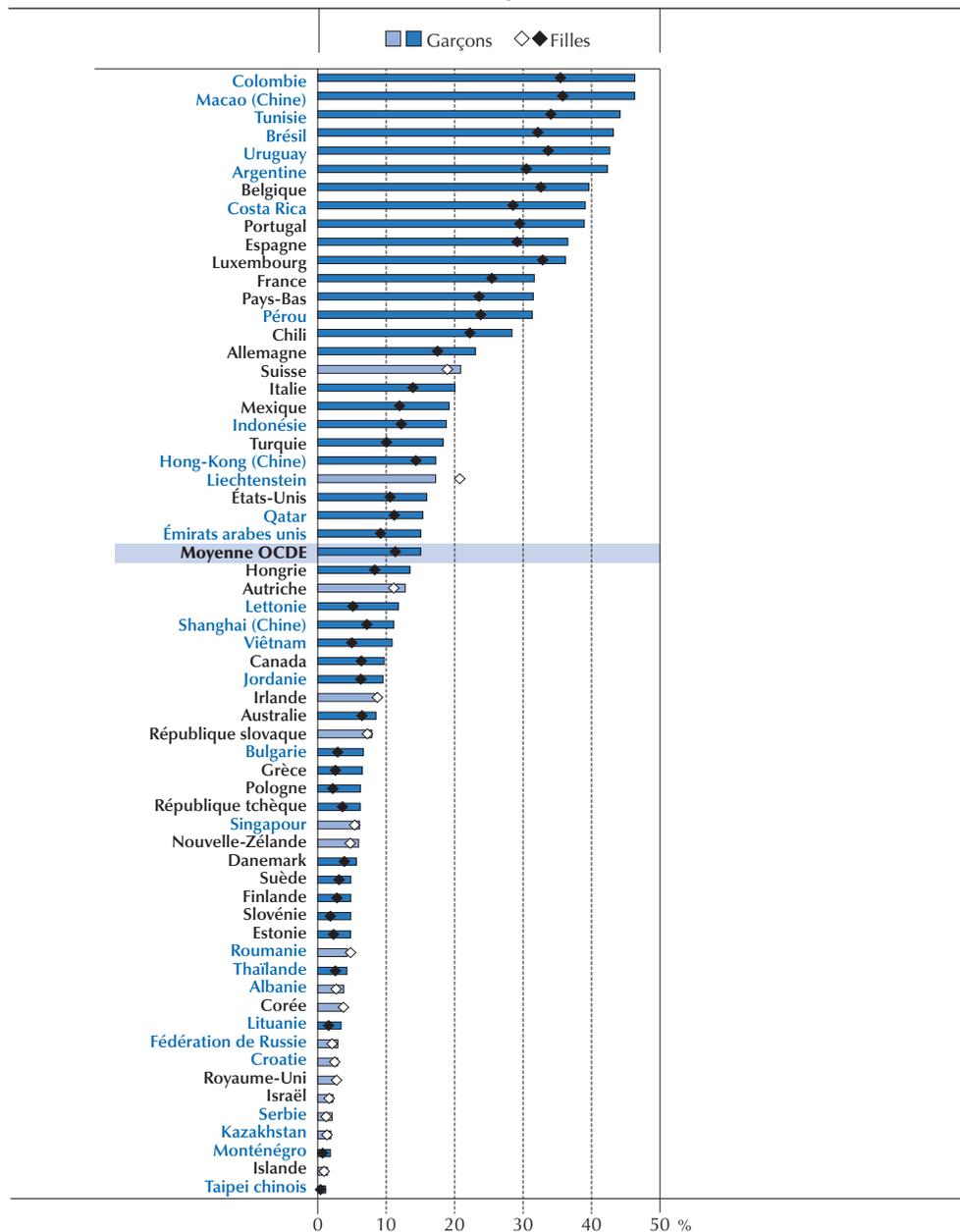
## DIFFÉRENCES D'AUTORÉGULATION ENTRE LES SEXES

Les unes après les autres, les études suggèrent que les élèves les plus performants sont, au sens littéral du terme, de « bons » élèves. Par bons élèves, on entend des élèves disciplinés, respectant les règles, se comportant de façon appropriée et respectueuse vis-à-vis de leurs enseignants et de leurs camarades, reconnaissant l'autorité, capables de rester assis pendant de longues périodes, et respectant les consignes. En règle générale, les individus faisant preuve de niveaux élevés d'autorégulation – c'est-à-dire la capacité de contrôler, de diriger et d'organiser sa pensée, ses émotions et ses comportements (Schunk et Zimmerman, 1997) – sont de meilleurs élèves que les individus ayant un faible niveau d'autorégulation.



■ Graphique 2.15 ■

## Le redoublement, selon le sexe



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et les économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage de garçons ayant redoublé au moins une fois.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.13b.



## Le redoublement et les notes

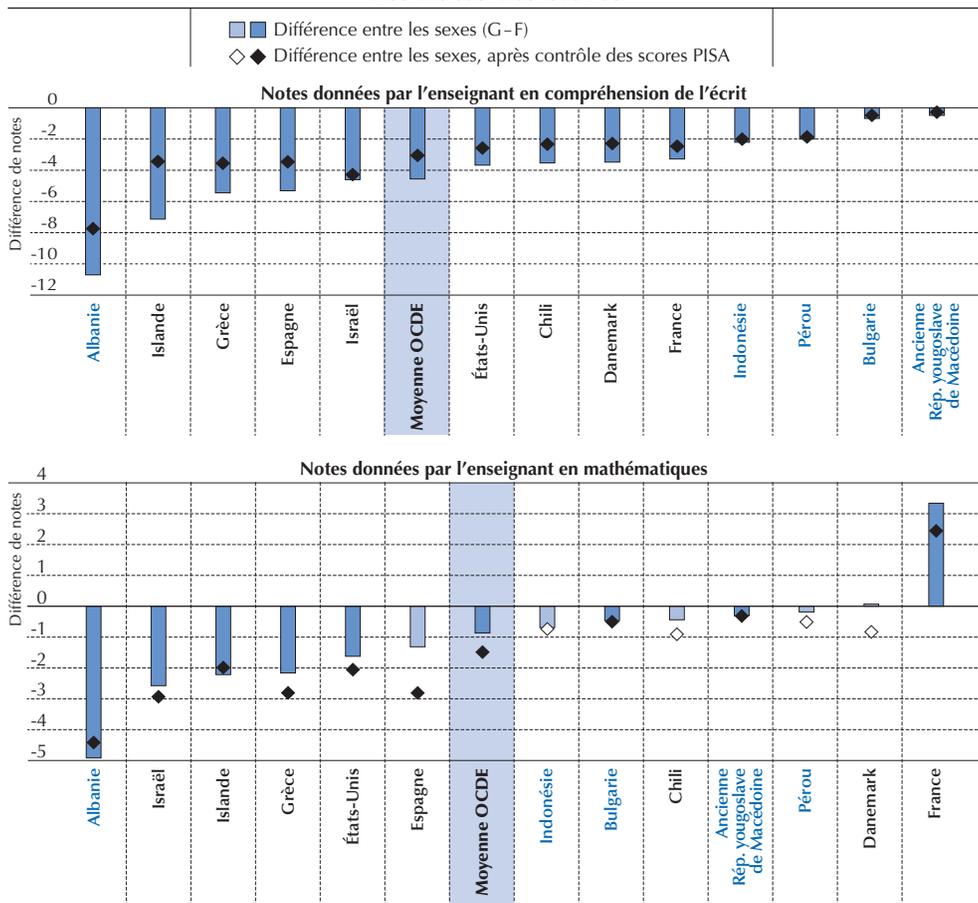
Que ce soit en raison de différences innées ou socialement acquises, les garçons sont en moyenne plus susceptibles que les filles d'avoir des comportements perturbateurs, de tester les limites et d'avoir besoin d'activité physique – en d'autres termes, de faire preuve de niveaux moindres d'autorégulation (Matthews et al., 2009). Dès leur plus jeune âge, les garçons étant moins susceptibles que les filles de lever la main pour prendre la parole en classe, d'attendre leur tour pour parler ou s'engager dans une activité, d'écouter les consignes et d'y prêter attention avant de commencer un projet, ils ont plus de difficultés à suivre les instructions de leurs enseignants. À mesure que les garçons et les filles grandissent, ces différences entre les sexes s'accroissent encore davantage, les garçons commençant à se mettre en retrait en classe et à se désinvestir. À l'adolescence, les garçons font souvent preuve d'une moins grande autodiscipline que les filles : ils sont moins susceptibles qu'elles d'être capables de retarder la satisfaction de leurs désirs, de planifier à l'avance, de se fixer des objectifs, et de persévérer face aux frustrations et aux obstacles (Duckworth et Seligman, 2006 ; Kenney-Benson et al., 2006).

De nombreux enseignants récompensent les compétences d'organisation, le bon comportement et le respect des consignes en donnant de meilleures notes aux élèves qui font preuve de ces qualités. Comme le montrent les graphiques 2.15 et 2.16, les enseignants et le personnel scolaire peuvent sanctionner le manque relatif d'autorégulation dont font preuve les garçons en leur donnant de moins bonnes notes et en demandant leur redoublement. À niveau égal de compétence en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, les garçons sont plus susceptibles que les filles d'avoir déjà redoublé au moins une fois avant l'âge de 15 ans et d'indiquer avoir obtenu de moins bonnes notes en cours de la langue d'enseignement comme en cours de mathématiques (tableau 2.13a). Il est pourtant difficile de voir comment le fait de « punir » les garçons en leur donnant de moins bonnes notes ou en demandant leur redoublement en cas de mauvais comportement pourrait les aider : de fait, ces sanctions sont de nature à les détourner encore davantage de l'école.

L'analyse des notes des élèves en compréhension de l'écrit et en mathématiques révèle que si les enseignants donnent généralement aux filles de meilleures notes à la fois en cours de mathématiques et de la langue d'enseignement, après contrôle de leur performance PISA dans ces matières, l'avantage de performance en leur faveur est plus marqué en langue d'enseignement qu'en mathématiques. Ce constat laisse penser non seulement que les filles sont susceptibles d'obtenir de meilleures notes dans toutes les matières en raison de leur niveau supérieur de discipline en classe et d'autorégulation, mais aussi que les enseignants ont eux-mêmes des idées préconçues concernant les points forts et les points faibles des garçons et des filles sur le plan scolaire. Les filles obtiennent en cours de la langue d'enseignement des notes largement supérieures à celles escomptées, car les enseignants pensent qu'elles sont censées être particulièrement douées pour ce type de matière. Les enseignants sont également susceptibles de tenir ce type de raisonnement pour les garçons et les mathématiques ; toutefois, les garçons faisant preuve d'une moindre capacité d'autorégulation, leur comportement en classe peut compromettre leur réussite scolaire, rendant par là-même cette hypothèse difficile à vérifier.



■ Graphique 2.16 ■  
**Les notes des élèves**



**Remarque :** les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.  
 Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence, entre les garçons et les filles, de notes qu'ils indiquent avoir reçues de leur enseignant, avant contrôle des scores PISA.  
 Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.13a.

## Les efforts consentis

Il ressort des résultats d'expériences en psychologie menées en laboratoire que, parmi des garçons et des filles de même niveau scolaire, les filles tendent à avoir moins l'esprit de compétition que les garçons, tandis que ces derniers sont plus réceptifs qu'elles à la motivation extrinsèque. Au sein des différents pays, les filles tendent à faire part de niveaux plus élevés de motivation pour donner le meilleur d'elles-mêmes lors d'un test (DeMars et al., 2013), bien qu'il semble que les différences de motivation entre les sexes à cet égard puissent varier entre les pays (Eklöf et al., 2014), et que la relation entre la motivation déclarée et la performance puisse être plus forte chez les garçons (Eklöf, 2007 ; Eklöf et al., 2014 ; Eklöf et Nyroos, 2013 ; Karmos et Karmos, 1984).



À la fin des épreuves de l'enquête PISA 2012, les élèves étaient invités à indiquer quels efforts ils estimaient avoir fournis pour répondre à ce test, et à imaginer quels efforts ils auraient consentis si les résultats comptaient pour leur bulletin scolaire. Cette question était posée à la dernière page de leur carnet d'évaluation.

■ Graphique 2.17 ■

### Le thermomètre de l'effort PISA

#### Quels efforts avez-vous consentis ?

Veillez imaginer une situation (à l'école ou dans un autre cadre) très importante pour vous personnellement dans laquelle vous tenteriez de donner le meilleur de vous-mêmes, en y consacrant le plus possible d'efforts.

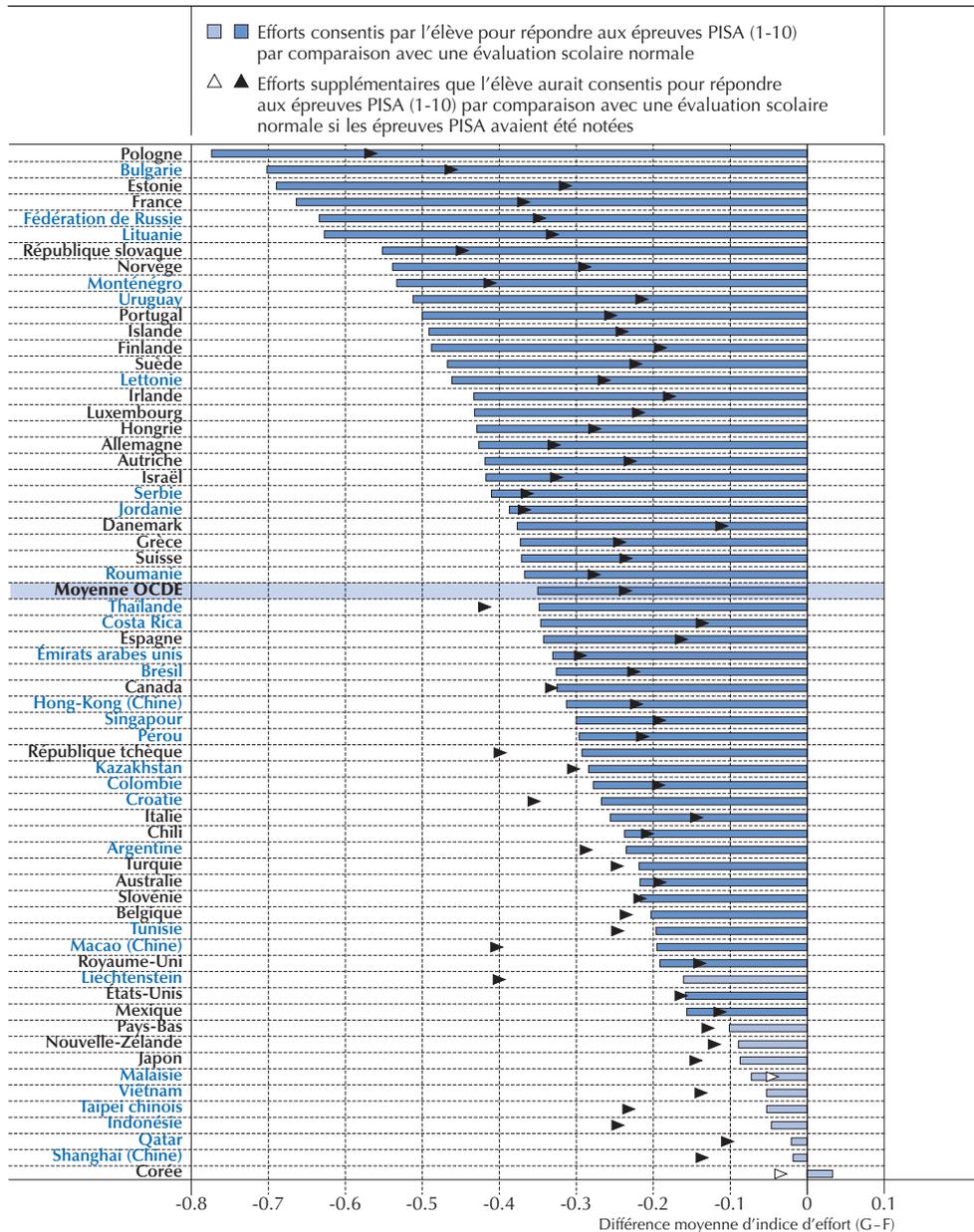
Dans cette situation, vous cocheriez la valeur la plus élevée sur le « thermomètre de l'effort », comme ci-dessous :	En comparant à la situation que vous venez d'imaginer, quel effort avez-vous fourni en répondant à ce test ?	Si les notes reçues lors de ce test comptaient pour votre bulletin scolaire, quel effort auriez-vous fourni ?
<input type="checkbox"/> 10 <input checked="" type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 1

Selon les déclarations des élèves, les filles fournissent davantage d'efforts que les garçons, en moyenne, tant dans une situation à faible enjeu comme l'évaluation PISA, que dans l'hypothèse où cette évaluation aurait des conséquences directes en comptant pour leur bulletin scolaire. Toutefois, l'écart entre les sexes est relativement ténu pour chacun de ces deux scénarios (graphique 2.18 et tableau 2.14). Sur une échelle allant de 1 à 10, où 1 représente l'effort minimum et 10, l'effort maximum, les filles ont indiqué fournir des efforts à hauteur de 7.67 pour l'évaluation PISA à faible enjeu, contre 7.32 pour les garçons, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Quant au scénario hypothétique d'une évaluation PISA à fort enjeu, les filles ont indiqué qu'elles fourniraient des efforts à hauteur de 9.36, contre 9.13 pour les garçons, en moyenne. Lorsque la performance obtenue à l'évaluation PISA a une incidence sur le bulletin scolaire, l'écart entre les sexes en faveur des filles diminue de 0.11 point sur l'échelle d'effort, en moyenne. Au Danemark, en Estonie, en Fédération de Russie, en Finlande, en France, en Irlande, en Islande, en Lituanie, en Norvège et en Uruguay, la différence d'efforts consentis selon le sexe entre l'évaluation à faible enjeu et le scénario hypothétique à fort enjeu est supérieure à 0.25 point sur l'échelle d'effort. Dans tous ces pays, l'importance de l'écart entre les garçons et les filles semble principalement imputable au fait que les garçons déclarent fournir bien moins d'efforts pour l'évaluation en l'absence de gratification externe.

La capacité à réguler ses propres pensées et émotions résulte à la fois de caractéristiques innées et de l'environnement familial et scolaire. Si nombre de ces compétences sont déjà assimilées au début de l'adolescence (Bronson, 2000), la capacité à réguler son comportement pour atteindre des objectifs à long terme est plus longue à acquérir et n'apparaît qu'à la fin de l'adolescence (Demetriou, 2000).

■ Graphique 2.18 ■

## Différence d'efforts consentis entre les sexes



Remarque : les différences statistiquement significatives entre les sexes sont indiquées dans une couleur plus foncée.

Les pays et économies sont classés par ordre croissant de la différence, entre les sexes, d'efforts consentis pour répondre aux épreuves PISA par comparaison avec une évaluation scolaire normale.

Source : OCDE, Base de données PISA 2012, tableau 2.14.



Les jeunes garçons tendent non seulement à faire preuve d'une moindre capacité d'autorégulation que les filles, mais ils réagissent également souvent plus fortement à leur environnement : lorsqu'ils se trouvent dans un cadre déstabilisant, chaotique ou désorganisé, leur capacité d'autorégulation s'en trouve diminuée (Wachs et al., 2004) ; en revanche, lorsqu'ils fréquentent une classe dont l'enseignant est bien organisé et en mesure d'établir un climat propice de discipline, ils voient alors leurs résultats d'apprentissage s'améliorer de façon plus marquée que ceux des filles (Ponitz et al., 2009). Les garçons semblent particulièrement sensibles aux facteurs contextuels, tandis que les filles sont comparativement moins affectées par le manque de discipline et d'organisation, ou par un climat chaotique en classe.

Le progrès technologique permettant de plus en plus aux individus d'agir sous le coup de l'impulsion, ceux d'entre eux qui font preuve d'une grande capacité d'autorégulation sont susceptibles d'être avantagés, en particulier dans les contextes nécessitant le contrôle par les individus de leur pensée, de leurs émotions et de leur comportement, tels que l'école. En outre, face à l'augmentation spectaculaire du flux d'informations ces dernières décennies, les individus dotés de capacités d'organisation, et en mesure de comprendre, de synthétiser et de filtrer d'importantes quantités d'informations écrites, peuvent se trouver avantagés. Dans la plupart des sociétés, ce sont les femmes qui répondent le plus souvent à ces caractéristiques. Pourquoi ? Voici un mystère dont les causes restent à élucider.

#### Note concernant Israël

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

#### Note concernant les données de la Fédération de Russie dans l'Évaluation des compétences des adultes

Il convient de porter à l'attention des lecteurs que l'échantillon de la Fédération de Russie n'inclut pas la population de la municipalité de Moscou. Les données publiées ne sont donc pas représentatives de l'ensemble de la population âgée de 16 à 65 ans résidant en Fédération de Russie, mais de la population de la Fédération de Russie, à l'exclusion de la population de la municipalité de Moscou.

Des informations plus détaillées concernant les données de la Fédération de Russie ainsi que celles d'autres pays ayant participé à l'Évaluation des compétences des adultes sont disponibles dans le rapport technique y afférent (*Technical Report of the Survey of Adult Skills* [OCDE, 2013]).



## Références

- Adachi, P.J. et T. Willoughby (2013), « More than just fun and games: The longitudinal relationships between strategic video games, self-reported problem solving skills, and academic grades », *Journal of Youth Adolescence*, vol. 42, pp. 1041-1052.
- Anderson, C.A. et B.J. Bushman (2002), « The effects of media violence on society », *Science*, vol. 295, pp. 2377-2378.
- Barlett, C.P., C.A. Anderson et E.L. Swing (2009), « Video game effects – Confirmed, suspected, and speculative. A review of the evidence », *Simulation and Gaming*, vol. 40, pp. 377-403.
- Baumeister, R. et M.R. Leary (1995), « The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation », *Psychological Bulletin*, vol. 117, pp. 497-529.
- Bronson, M. (2000), *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture*, The Guilford Press, New York, NY.
- Carnagey, N.L., C.A. Anderson et B.J. Bushman (2007), « The effect of video game violence on physiological desensitization to real-life violence », *Journal of Experimental Social Psychology*, vol. 43, pp. 489-496.
- Carnagey, N.L. et C.A. Anderson (2005), « The effects of reward and punishment in violent video games on aggressive affect, cognition, and behavior », *Psychological Science*, vol. 16, pp. 882-889.
- Connolly, T.M. et al. (2012), « A systematic literature review of empirical evidence on computer games and serious games », *Computers and Education*, vol. 59, pp. 661-686.
- Cummings, H.M. et E.A. Vanderwater (2007), « Relation of adolescent video game play to time spent in other activities », *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine*, vol. 161, pp. 684-689.
- DeMars, C.E., B.M. Bashkov et A.B. Socha (2013), « The role of gender in test-taking motivation under low-stakes conditions », *Research and Practice in Assessment*, vol. 8/2, pp. 69-82.
- Demetriou, A. (2000), « Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory », in M. Boekaerts, P.R. Pintrich et M. Zeidner (éd.), *Handbook of Self-Regulation*, Academic Press, Waltham, MA, pp. 209-251.
- Desai, R.A. et al. (2010), « Video-gaming among high school students: Health correlates, gender differences, and problematic gaming », *Pediatrics*, vol. 126, pp. 1414-1424.
- DiPrete, T. et C. Buchmann (2013), *The Rise of Women: The Growing Gender Gap in Education and What it Means for American Schools*, Russell Sage Foundation, New York, NY.
- Drummond, A. et J.D. Sauer (2014), « Video-games do not negatively impact adolescent academic performance in science, mathematics or reading », *PlosOne*, vol. 9.
- Duckworth, A.L. et M.E.P. Seligman (2006), « Self-discipline gives girls the edge: Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores », *Journal of Educational Psychology*, vol. 98/1, pp. 198-208.
- Eklöf, H. (2007), « Test-taking motivation and mathematics performance in TIMSS 2003 », *International Journal of Testing*, vol. 7/3, pp. 311-326.
- Eklöf, H., B. Japelj Paveši et L.S. Grønmo (2014), « A cross-national comparison of reported effort and mathematics performance in TIMSS Advanced », *Applied Measurement in Education*, vol. 27/1, pp. 31-45.
- Eklöf, H. et M. Nyroos (2013), « Pupil perceptions of national tests in science: Perceived importance, invested effort, and test anxiety », *European Journal of Psychology of Education*, vol. 28/2, pp. 497-510.
- Feng, J., I. Spence et J. Pratt (2007), « Playing an action video game reduces gender differences in spatial cognition », *Psychological Science*, vol. 18, pp. 850-855.



- Ferguson, C.J.** (2011), « The influence of television and video game use on attention and school problems: A multivariate analysis with other risk factors controlled », *Journal of Psychiatric Research*, vol. 45, pp. 808-813.
- Gee, J.P.** (2005), « Good video games are good learning », *Phi Kappa Phi Forum*.
- Gentile, D.A.** et al. (2004), « The effects of violent video game habits on adolescent hostility, aggressive behaviors, and school performance », *Journal of Adolescence*, vol. 27, pp. 5-22.
- Green, C.S.** et **D. Bavelier** (2006), « Enumeration versus multiple object tracking: The case of action video game players », *Cognition*, vol. 101, pp. 217-245.
- Karmos, A.H.** et **J.S. Karmos** (1984), « Attitudes towards standardized achievement tests and their relation to achievement test performance », *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, vol. 17, pp. 56-66.
- Kenney-Benson, G.A.** et al. (2006), « Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork », *Developmental Psychology*, vol. 42/1, pp. 11-26.
- King, D.L.** et al. (2013), « The impact of prolonged violent video-gaming on adolescent sleep: An experimental study », *Journal of Sleep Research*, vol. 2, pp. 137-143.
- Ladd, G.W.** et al. (2012), « Classroom peer relations and children's social and scholastic development: Risk factors and resources », in A.M. Ryan et G.W. Ladd (éd.), *Peer Relationships and Adjustment at School*, Information Age Press, Charlotte, NC, pp. 11-49.
- Matthews, J.S., C.C. Ponitz** et **F.J. Morrison** (2009), « Early gender differences in self-regulation and academic achievement », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101/3, pp. 689-704.
- Mentzoni, R.A.** et al. (2011), « Problematic video game use: Estimated prevalence and associations with mental and physical health », *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol.14, pp. 591-596.
- OCDE** (2013a), *Résultats du PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Volume III) : Engagement, motivation et image de soi*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205345-fr>.
- OCDE** (2013b), *Technical Report of the Survey of Adult Skills (PIAAC)*, OCDE, Paris, [www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report\\_17OCT13.pdf](http://www.oecd.org/site/piaac/Technical%20Report_17OCT13.pdf).
- OCDE** (2012), *Connected Minds: Technology and Today's Learners*, Educational Research and Innovation, Éditions OCDE, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264111011-en>.
- Ponitz, C.C.** et al. (2009), « Early adjustment, gender differences, and classroom organizational climate in first grade », *The Elementary School Journal*, vol. 110/2, pp. 142-162.
- Przybylski, A.K.** (2014), « Electronic gaming and psychosocial adjustment », *Pediatrics*, vol. 134, pp. 716-722.
- Rubin, K.H., W. Bukowski** et **J.G. Parker** (1998), « Peer interactions, relationships, and groups », in W. Damon et N. Eisenberg (éd.), *Handbook of Child Psychology, Vol. 3: Social, emotional, and personality development*, 5<sup>e</sup> éd., Wiley, Hoboken, NJ, pp. 619-700.
- Salisbury, J., G. Rees** et **S. Gorard** (1999), « Accounting for the differential attainment of boys and girls: A state of the art review », *School Leadership and Management*, vol. 19/4.
- Sharif, I.** et **J.D. Sargent** (2006), « Association between television, movie, and video game exposure and school performance », *Pediatrics*, vol. 118, pp. 1061-1070.
- Schunk, D.H.** et **B.J. Zimmerman** (1997), « Social origins of self-regulatory competence », *Educational Psychologist*, vol. 32, pp. 195-208.



**Smyth, J.M.** (2007), « Beyond self-selection in video game play: An experimental examination of the consequences of massively multiplayer online role-playing game play », *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, vol. 10/5, pp. 717-721.

**Spence, I. et J. Feng**, (2010), « Video games and spatial cognition », *Review of General Psychology*, vol. 14/2, pp. 92-104.

**Subrahmanyam, K. et P.M. Greenfield** (1994), « Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 15/1, pp. 13-32.

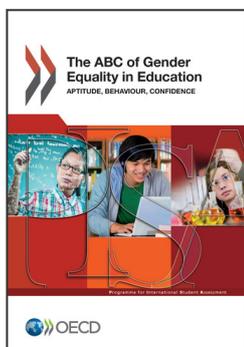
**Swing, E.L. et al.** (2010), « Television and video game exposure and the development of attention problems », *Pediatrics*, vol. 126, pp. 214-221.

**Vanderwater, E.A., M. Shim et A.G. Caplovitz** (2004), « Linking obesity and activity level with children's television and video game use », *Journal of Adolescence*, vol. 27, pp. 71-85.

**Van Houtte, M.** (2004), « Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture », *Educational Studies*, vol. 30/2, pp. 159-173.

**Van Schie, G.M. et O. Wiegman** (1997), « Children and videogames: Leisure activities, aggression, social integration, and school performance », *Journal of Applied Social Psychology*, vol. 27/13, pp. 1175-1194.

**Wachs, T.D., P. Gurkas et S. Kontos** (2004), « Predictors of preschool children's compliance behavior in early childhood classroom settings », *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 25, pp. 439-457.



Extrait de :

## The ABC of Gender Equality in Education

Aptitude, Behaviour, Confidence

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264229945-en>

### Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2015), « L'insuffisance de la performance des garçons », dans *The ABC of Gender Equality in Education : Aptitude, Behaviour, Confidence*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264230644-5-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à [rights@oecd.org](mailto:rights@oecd.org). Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) [info@copyright.com](mailto:info@copyright.com) ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) [contact@cfcopies.com](mailto:contact@cfcopies.com).