

Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec

Pierrette Bouchard, Jean-Claude St-Amant and Jacques Tondreau

Volume 9, Number 1, 1996

Femmes et technologies

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057870ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057870ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (print)

1705-9240 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, P., St-Amant, J.-C. & Tondreau, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, 9(1), 105–132.
<https://doi.org/10.7202/057870ar>

Article abstract

Through group interviews of third year high school students in the Quebec City area, this article verifies, on the one hand, how gender and class relations manifest themselves in students' school experiences and, on the other hand, what dynamics sustain the production and reproduction of these social relations. The authors have closely examined both boys' and girls' representations of gender identities and their interactions in school. Whatever their socio-economic background or the level of their performances at school, the girls interviewed show that they are clearly conscious of perduring inequalities between men and women. Boys' representations of gender identity reveal submission to «masculine» values, particularly an understanding of women/men relations as limited to sexuality and a difficulty to think «masculinity» outside of heterosexuality. Whatever their socio-economic background or the level of their school performances, they share sexist and heterosexist stereotypes.

HORS THÈME

Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec

**Pierrette Bouchard, Jean-Claude St-Amant
et Jacques Tondreau**

La plus grande réussite scolaire des filles continue de se confirmer. Récemment encore, le rapport du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada sur les habiletés en lecture et en écriture des élèves canadiens de 13 et de 16 ans fait ressortir un écart appréciable en faveur des filles. Le Conseil attribue notamment le phénomène, sans plus de précisions, à un rythme de maturation différent selon les sexes (CMEC, 1994 : 95). Ici encore, le recours à une interprétation naturaliste dont le déterminisme laisse peu de place à la compréhension exclut d'emblée l'ancrage dans les rapports sociaux de sexe. Pourtant, est-il utile de rappeler que ces bonnes performances scolaires ne se traduisent pas nécessairement par une plus grande insertion sur le marché du travail ou encore dans des orientations vers des savoirs plus rentables? Les « rythmes de maturation » s'inverseraient-ils à un certain moment?

Le programme de recherche¹ que nous poursuivons sur la réussite scolaire comparée entre garçons et filles tient compte du processus de socialisation différenciée selon le sexe. Il part de l'hypothèse que l'adhésion plus ou moins grande à certains stéréotypes sexuels a un impact négatif sur la réussite scolaire. Les stéréotypes ont des effets limitatifs et contraignants. Les garçons y adhèreraient plus que les filles et ceux des milieux socio-économiquement faibles plus que ceux des milieux aisés.

Notre hypothèse générale appelle des nuances et des précisions. L'adhésion des jeunes à certains stéréotypes sexuels² relève du processus de formation des identités de sexe et passe par la socialisation³. Or, la formation de

1. Notre recherche a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Éducation du Québec et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
2. Un stéréotype est une opinion toute faite (un préjugé) que l'on fait sienne sans l'analyser, mais qui n'a pas de fondement dans la réalité. Le stéréotype déforme la réalité en la réduisant à quelques-uns de ses aspects et transforme cette réduction en un concept général. Il est discriminatoire parce que son caractère général lui donne les propriétés d'un modèle déclencheur de comportements et d'attitudes. Le stéréotype sexiste tire sa source de la croyance que les femmes ont une certaine infériorité par rapport aux hommes. Le stéréotype sexuel, quant à lui, ne compare pas nécessairement les femmes aux hommes, mais il impose une idée toute faite et souvent irréaliste de ce que nous devrions être en tant qu'hommes ou en tant que femmes. De plus, les stéréotypes sexuels ne nous disent pas seulement comment il faut être, ils nous indiquent aussi comment il faut agir (Bouchard et Houle 1994 : 21-22).
3. Nous retenons comme point de départ la définition de la socialisation issue du paradigme interactionniste, quitte à la préciser davantage en cours de route. Dans

l'identité est un enjeu des rapports sociaux (Lavinas 1994) parce qu'elle permet la catégorisation. L'identité devient justement sociale, raciale ou de sexe sous leur façon. Nous avançons, quant à nous, l'idée que l'action de socialisation est interactive et multidirectionnelle sous l'effet combiné des rapports sociaux.

Notre démarche de recherche emprunte deux voies complémentaires : une enquête statistique dont l'objectif est de vérifier l'adhésion plus ou moins grande aux stéréotypes sexuels et une démarche qualitative qui vise à comprendre leur efficience dans les représentations (Moliner 1992) et les pratiques sociales des jeunes.

L'objectif poursuivi se résume ainsi : comment comprendre sur le plan théorique d'abord, appréhender sur le « terrain » ensuite, le processus de production et de reproduction des identités de sexe ? Le texte qui suit est divisé en trois parties. La première vise à dégager les principaux concepts qui ont guidé notre analyse. Ceux-ci, issus d'approches féministes – particulièrement sociologique et sociopolitique – nous permettent d'éclairer de manière novatrice la problématique de la réussite et de l'échec scolaires en fonction à la fois du milieu socio-économique d'origine et de la catégorie sociale de sexe. La deuxième partie aborde la méthode utilisée. Du type qualitatif, elle met un accent particulier sur les pratiques discursives. La troisième et dernière partie livre l'analyse et l'interprétation des éléments recueillis au cours des entretiens auprès des adolescentes et des adolescents.

Une socialisation interactive et multidirectionnelle

Malgré ses volontés égalitaristes, l'école est un lieu où se produisent et se reproduisent les différences liées aux classes sociales, comme l'a bien montré la sociologie de l'éducation des vingt dernières années. L'école est-elle aussi perméable à la production et à la reproduction des inégalités liées aux rapports sociaux de sexe ? On sait d'ores et déjà que l'interaction en classe avec l'enseignant ou l'enseignante (Sadker et Sadker 1986; Subirats et Brullet 1988; Baudoux et Noircent 1993), les pratiques de l'évaluation sommative (Tort 1975; Lévesque 1982) ainsi que les interventions en vue de l'orientation et de l'insertion professionnelles (Trottier, Cloutier et Laforce 1994) sont porteuses de différenciations basées sur le sexe et la classe sociale. Les rapports sociaux se manifestent également, pour ne pas dire prioritairement, dans l'expérience

cette perspective, la socialisation est vue comme un processus adaptatif. Devant une situation nouvelle, la personne est guidée par ses ressources cognitives et par les attitudes normatives résultant du processus de socialisation auquel elle a été exposée. Mais la situation nouvelle l'amènera éventuellement à enrichir ses ressources cognitives ou à modifier ses attitudes normatives (Boudon et Bourricaud 1994 : 532). La socialisation n'est donc pas vue comme un processus passif, limité à une inculcation par la famille, l'école et les autres institutions qui prennent l'enfance en charge, complété par l'influence plus ou moins diffuse d'éléments de l'environnement et du milieu familial. La socialisation comprend une participation active de l'enfant qui intervient dans la problématique de sa vie. L'environnement lui impose sa réalité, mais l'enfant en fait son terrain d'action et son champ de représentations. Ses activités, d'abord réactionnelles et exploratoires, deviennent ensuite des problèmes spécifiques de son milieu et de sa catégorie d'âge (Chombart de Lauwe citée dans Malewska-Peyre 1988 : 8).

relationnelle et interactionnelle des filles et des garçons dans le milieu scolaire. En effet, cette expérience n'est pas que scolaire, elle est d'abord et avant tout sociale (Dubet 1991). Elle se présente comme une manifestation de ces rapports, une manière dans l'institution scolaire de les construire et de les conjuguer.

Jusqu'à maintenant, la socialisation a principalement été inscrite dans un paradigme déterministe, la concevant comme une courroie de transmission entre la société et les individus. Chez les structuro-fonctionnalistes (Parsons 1961; Merton 1965; Rocher 1968), la socialisation a été présentée comme un outil d'intégration et d'harmonisation sociale et chez les structuro-marxistes (Bourdieu et Passeron 1970; Baudelot et Establet 1971; Althusser 1970; Bowles et Gintis 1976), comme un relais des intérêts de la classe dominante afin de maintenir son hégémonie. Dans les deux cas, par l'entremise d'un processus d'inculcation des valeurs, elle est vue comme un instrument de la reproduction sociale. Cette conception de la socialisation est porteuse d'une vision des rapports entre individus et société ou entre individus et État comme étant hiérarchisés et mécanistes. Largement dominante en éducation, elle s'est alimentée aux courants culturaliste en sociologie et behavioriste en psychologie. On donne à la socialisation une direction, c'est-à-dire une provenance – des institutions ou des groupes sociaux adultes – et un point d'arrivée – les enfants. On lui attribue des supports privilégiés comme la famille, l'école, l'Église, les médias, et l'on scrute son fonctionnement dans une perspective unidirectionnelle fondée sur un rapport social d'âge.

Dans le paradigme de l'individualisme méthodologique de Boudon (1977, 1979), l'individu est considéré comme un acteur social rationnel et la socialisation est présentée comme un processus par lequel les individus s'intègrent aux groupes sociaux. Pourtant, en ce qui concerne l'action intégrative de l'enfant, acteur social ou actrice sociale, très peu de choses sont dites. En fait, cette conception déplace la perspective de socialisation : du cadre des institutions transmettrices et du rapport d'âge sur laquelle elle repose vers l'absolu de l'action socialisatrice. Elle s'intéresse aux processus de l'intériorisation des valeurs.

Qu'il s'agisse d'inculcation ou d'intériorisation, les deux approches reposent sur un même présupposé : la socialisation est unidirectionnelle. Dans la dernière approche, ce n'est que la direction de socialisation qui est inversée, la relation restant « verticale ». En réalité, si l'action de socialisation ne peut être niée, elle n'est ni univoque ni attachée à une seule et même relation. Les sujets agissants ne sont pas, une fois pour toutes ou totalement, socialisés et encore moins asservis. Dans une perspective interactionniste (Trottier 1987; Forquin 1988), individus et groupes sociaux se socialisent mutuellement selon une mouvance et des accents qui reflètent la redéfinition continue des enjeux selon l'état des rapports de force et leur conjugaison. Ainsi, dans l'expérience de parentalité, la personne adulte est socialisée à devenir parent tout autant que l'est l'enfant à devenir adulte. Le processus de socialisation à l'œuvre s'inscrit dans des rapports sociaux, c'est-à-dire dans des rapports où se manifestent des pouvoirs et des résistances, des continuités et des discontinuités selon les catégories sociales de sexe, d'âge ou de classe sociale. La socialisation sert de voie à la permutation des rapports sociaux, entre la vie quotidienne et l'organisation sociétale.

La soumission et la résistance

Dans les rapports sociaux de sexe, la différenciation et la bicatégorisation sont les enjeux d'une identification sexuée. Il ne tient pas du hasard que les tentatives de définition de l'identité sociale des femmes soient passées principalement par le sexuel parce que là pouvait s'ancrer le discours de nature qui a permis l'occultation de la subordination des femmes. Mais les rapports sociaux de sexe, tout comme les autres rapports sociaux de domination, impriment des codes de contestation comme des codes d'adhésion, à l'image même de ce qui caractérise leur articulation. À une définition obligée et à une tentative presque forcée d'entrer dans les catégories de sexe, les actrices et les acteurs sociaux et collectifs peuvent opposer luttes et résistances tout comme s'y résigner ou s'y soumettre.

Dans les rapports sociaux de sexe, la résistance se manifeste, entre autres choses, par le refus de la différenciation. Mais la résistance n'est pas plus univoque que l'action de socialisation. Elle peut prendre la forme d'une transgression, rupture délibérée quant à l'assignation à une catégorie sociale de sexe ou elle peut se déceler dans la négation de cette identité dévalorisée en s'assimilant – autant que faire se peut – au groupe dominant. Ce champ de la résistance (et de la soumission) permet d'illustrer, dans une perspective de changement social, le concept de mobilité de sexe utilisé par Anne-Marie Devreux et Anne-Marie Daune-Richard (1992)⁴.

De la même manière, la soumission (toujours relative) renvoie à la résignation ou à l'acceptation de la catégorisation de sexe et à une adhésion aux stéréotypes sexuels et sexistes qui indiquent la « direction » à donner à l'identité. Les sujets sociaux deviennent ainsi entravés et ils risquent de brimer les autres puisque, comme nous l'avons noté plus haut, les stéréotypes sont limitatifs et réducteurs (Morin 1980; Doraï 1985 et Doraï et Senkowska 1991).

Il importe, à ce stade-ci, de nous attarder sur les dimensions nécessairement sexuées de la soumission et de la résistance, car hommes et femmes n'occupent pas des places identiques dans le rapport social de sexe. Par exemple, en ce qui concerne les rôles de sexe attribués socialement, la résistance des hommes peut refléter une attitude conservatrice et viser le *statu quo* pour maintenir le rapport social dans lequel ils sont dominants. La résistance des femmes à la même attribution des rôles peut traduire, au contraire, une position révolutionnaire pour sortir de la catégorisation, de l'infériorisation et de la ségrégation qui s'ensuit.

Par ailleurs, le concept de soumission chez les hommes peut correspondre aussi à une position conservatrice. Quand on occupe une place de dominant, pourquoi changer une définition de soi-même qui semble avantageuse? Il y va de l'intérêt du groupe d'intégrer l'action de socialisation. Par contre, chez les femmes, la soumission ou la résignation peuvent traduire une absence de pouvoir. Nous croyons qu'il est plus fructueux de concevoir une variété de positions sexuées sur l'échelle du changement social, tout en reconnaissant les

4. Devreux et Daune-Richard (1992 : 15) écrivent que la notion de mobilité de sexe correspond, chez les jeunes filles qu'elles ont étudiées, à « une position valorisée dans la hiérarchie des sexes [...] un défi aux hommes de leur famille et un dépassement des femmes de leur entourage, et en particulier de leur mère, dans le rapport hommes-femmes au sein de la famille ».

effets majeurs de la sexuation sur leur distribution, que de s'en tenir à une typologie fermée. L'axe de transformation sociale auquel nous faisons référence correspond au concept de mobilité de sexe évoqué plus haut. Puisque les hommes et les femmes n'occupent pas des places identiques dans le rapport social de sexe et que leur intérêt à s'en émanciper n'est pas le même, il y a plus de mobilité de sexe du côté des femmes que des hommes. Plusieurs enquêtes menées sur le terrain montrent que les filles retiennent nombre de modèles sexués d'identification alors que les garçons sont plus limités sur ce chapitre (Battagliola 1994; Camilleri et Tapia 1983; Boyer 1991; Galland 1988).

Comment situer le refus de certains hommes quant à la catégorisation sociale de sexe, sinon par la notion de transgression? Mais ce refus n'est actuellement pas porté par un acteur collectif, sinon par les femmes elles-mêmes.

D'autres rapports sociaux viennent se combiner au rapport social de sexe et provoquer leurs effets sur la résistance et la soumission; c'est le cas notamment de l'origine sociale dont les effets en matière de résistance ont été étudiés (Willis 1977; McRobbie 1978; Thomas 1980; Weiler 1988; Hardy 1994). Pour interpréter la soumission ou la résistance, il importe donc de tenir compte de la sexuation et de ses effets ainsi que des autres marqueurs de clivages sociaux.

Dans la perspective d'une étude sur la socialisation et en prenant en considération sa dimension interactive et multidirectionnelle, nous analysons l'expérience de socialisation par les pairs en milieu scolaire. C'est à partir des catégories de la résistance et de la soumission que nous rendrons compte de la dynamique de la formation des identités de sexe.

La méthodologie

Dans la présente partie, nous voulons préciser les fondements méthodologiques de la recherche dont nous présentons ici quelques résultats. Nous avons rejoint 2 235 jeunes de troisième secondaire, âgés de 14 ou 15 ans, venant de 24 écoles secondaires au Québec. L'échantillonnage s'est fait sur la base des régions administratives, afin de représenter toutes les régions du Québec, et sur la taille (petite et grande) des écoles. Dans chacune d'elles, l'échantillonnage des jeunes s'est fait à partir d'une procédure au hasard. Nous avons rejoint un nombre à peu près égal de garçons et de filles qui ont répondu à un questionnaire d'enquête comprenant 82 énoncés auxquels nous leur demandions de réagir selon une échelle d'adhésion (accord/désaccord) de 1 à 4. Ainsi, 39 assertions proposées relèvent de stéréotypes et de pratiques le plus souvent attribués aux filles, et ce sont elles qui sont visées par ces assertions, l'autre partie (43 stéréotypes ou pratiques) s'adressant aux garçons. Ce sont les positions de groupe exprimées par les réponses au questionnaire qui nous intéressaient particulièrement : nous voulions vérifier si elles variaient de façon significative selon deux paramètres, soit le milieu familial (la scolarité des parents) et les résultats scolaires.

Notre analyse s'appuie donc sur 82 assertions illustrant de diverses façons des différenciations sociales entre garçons et filles. Cela nous a permis de

confirmer 17 énoncés chez les filles (sur 39 assertions, soit 44 p.100) et 38 chez les garçons (sur 43, soit 88 p.100) ⁵.

Ces résultats d'ensemble, ainsi que l'analyse de chacun des énoncés, demandaient plus d'approfondissement pour comprendre l'efficacité des stéréotypes dans l'expérience relationnelle et interactionnelle des filles et des garçons en milieu scolaire. C'est par une démarche qualitative que nous avons pu mettre à jour l'incidence de la socialisation par les pairs sur la formation de l'identité de sexe. Les résultats exposés dans le présent article sont tirés de ce volet de la recherche.

Subjective et globale (Deslauriers 1991), notre méthodologie qualitative met l'accent sur les représentations et les significations que les actrices et les acteurs sociaux accordent à leur action. La collecte de données repose sur la technique des entrevues de groupe de type *focus group* et l'interprétation, sur celle de la méthode de l'analyse comparative constante élaborée par la « nouvelle École de Chicago » (Comeau 1994).

Voici la définition que donne Gisèle Simard (1989 : 9) de la technique de l'entrevue du *focus group*:

[Elle] consiste à recruter un nombre représentatif de groupes de six à douze personnes répondant à des critères homogènes, à susciter une discussion ouverte à partir d'une grille d'entretien de groupe définissant les thèmes de l'étude et à faire une analyse-synthèse permettant de relever les principaux messages-clés émis par les participants de même que les points de convergence et de divergence entre les groupes de l'échantillon.

Cette technique nous est apparue pertinente pour rendre compte de la perspective interactionniste de la socialisation scolaire entre jeunes. Les mises en situation de groupe de sexe les amènent en effet à reconstruire devant nous le rationnel qui existe dans leurs interactions entre garçons et filles. Nous présentons à l'occasion des extraits plus longs qui illustrent cette dynamique.

On pourrait croire que la technique de l'entrevue de groupe est susceptible de produire un effet d'homogénéisation ou encore ce que l'on pourrait appeler « un effet caméléon », c'est-à-dire que le groupe se range derrière les propos des personnes qui y exercent le plus d'influence. Nous n'avons pas décelé ce type d'effet et avons noté au contraire, pour toutes les questions traitées, l'expression de points de vue divergents.

Les étapes de l'analyse comparative constante suivent un processus systématique d'interprétation partant des catégories substantives pour passer aux catégories formelles vers la théorisation. Une catégorie substantive émerge des propos recueillis et est formulée, autant que faire se peut, dans les termes des personnes interrogées. Une catégorie formelle, pour sa part, utilise les notions et les concepts des disciplines scientifiques pour expliquer les catégories substantives. Elle permet de faire le lien, par induction, entre les significations qui émergent de l'enquête sur le terrain et les préoccupations

5. L'analyse des résultats de l'enquête quantitative sera publiée prochainement sous forme d'ouvrage. On pourra consulter également, pour un sommaire des résultats, Bouchard, St-Amant et Tondreau « Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire » (soumis pour publication).

théoriques de la recherche. Elle est construite explicitement et systématiquement. Deux principes guident cette démarche interprétative : la généralité et la récurrence, c'est-à-dire que les propos des filles et des garçons doivent être assez larges pour qu'il puisse en émerger des significations univoques et que ces significations doivent revenir régulièrement dans les propos. En d'autres mots, la généralité et la récurrence renvoient à la capacité de repérer les messages qui ont du sens justement parce que les jeunes insistent pour en parler de manière récurrente.

Les personnes visées par cette étude particulière sont ici des adolescentes et des adolescents âgés de 15 ans en moyenne, inscrits dans des écoles secondaires de la région de Québec. Les écoles ont été choisies en fonction des cotes de revenu établies par le ministère de l'Éducation. Deux écoles ont une cote de revenu basse (milieu modeste) et deux autres une cote élevée (milieu favorisé)⁶. La scolarité des parents correspond à ceci : les jeunes de milieu socio-économique à revenus élevés ont, dans notre population, des parents qui ont fait en général des études collégiales ou universitaires; chez les jeunes de milieu socio-économique à bas revenus, bon nombre de parents n'ont pas terminé leurs études secondaires ni, dans quelques cas, le primaire. Par la suite, quatre groupes d'adolescentes ont été formés, soit deux dans chacun des deux types d'école. La même répartition a été effectuée pour les quatre groupes d'adolescents. Comme nous nous intéressons à la réussite et à l'échec scolaires, les deux groupes choisis dans chaque école ont été formés sur la base de leurs résultats scolaires : un groupe de performants ou de performantes et un groupe de non-performants ou de non-performantes de six à sept personnes chacun⁷. En tout, 50 adolescentes et adolescents ont été rencontrés en entrevues de groupe.

Compte tenu de la nature de certaines questions (sur les rapports femmes-hommes, les relations amoureuses, etc.) et afin de faciliter le plus possible la discussion, les groupes constitués d'adolescentes ont été rencontrés par une enquêteuse et les groupes constitués d'adolescents par un enquêteur. Nous

-
6. Le choix des écoles en fonction des cotes de revenu s'est effectué ainsi: les cotes, établies par le ministère de l'Éducation du Québec, sont placées sur une échelle variant de 1 à 10. L'échelle a été divisée, pour les besoins de la recherche, en deux segments (1 à 5, 6 à 10). Le premier segment englobe les écoles dans les milieux plus ou moins favorisés, le second, les écoles dans les milieux plus favorisés. À la première classification, s'ajoute une cote de diplomation qui se distribue de la même façon. Les deux ne correspondent pas toujours, ce qui témoigne de la complexité des phénomènes de la réussite et de l'échec scolaires. Les quatre écoles choisies pour l'étude ont des cotes respectives de revenu et de diplomation qui se présentent comme suit (R=Revenu; D=Diplomation) : R1/D1, R2/D1, et R7/D10, R10/D10.
 7. La performance scolaire a été établie en utilisant le centile supérieur (classement des élèves selon les résultats scolaires) de chaque école en collaboration avec les directions d'école. Pour les élèves en difficulté scolaire, les critères ont été leur position au classement général, c'est-à-dire une moyenne générale inférieure à 60 sur 100 pouvant mener à une reprise de l'année scolaire – ce qui les place dans le dernier centile – ou encore les élèves ayant une moyenne de moins de 60 sur 100 et qui redoublent déjà des matières ou encore qui étaient en situation d'échec dans deux ou trois matières au moment de l'enquête. Ici encore, nous avons bénéficié de la collaboration des directions d'école.

avons travaillé selon le principe d'un accord interjuges, afin de contrer autant que possible les effets de notre subjectivité. Cette technique est mise en œuvre au sein d'une équipe d'au moins deux personnes qui confrontent ou corroborent leur lecture des données de terrain. Nous ne prétendons pas à la généralisation avec les résultats du volet qualitatif de notre recherche (Savoie-Zajc 1989). Ils éclairent toutefois les données statistiques recueillies parce que celle-ci s'adresse à la même population et comprend les mêmes variables.

La grille d'entrevue, ou guide de discussion, a été mise au point en tenant compte de la question générale de recherche et des concepts de représentation et d'interaction sociale. La grille comprend six regroupements de thèmes : 1) la représentation de l'école; 2) la relation au travail scolaire; 3) la relation aux parents; 4) la représentation de l'identité de sexe; 5) les groupes d'amis et d'amies et 6) la représentation de l'avenir. Tant sur le plan des représentations que sur celui des relations, ce sont les rapports sociaux de sexe en contexte (ici l'école secondaire) que nous souhaitons appréhender.

Les résultats

La représentation de l'identité de sexe chez les filles

La représentation de l'identité de sexe qui émerge des propos des filles rencontrées au cours des entrevues laisse entrevoir un changement social d'importance par rapport au passé. Les filles de notre échantillon, quel que soit le milieu socio-économique d'appartenance ou le niveau de rendement scolaire, ont en commun une conscience des inégalités de sexe.

Les filles qui connaissent des difficultés scolaires, et qui viennent des deux écoles de milieu socio-économique faible, sont à la fois les plus soumises aux stéréotypes sexuels et les plus rebelles à l'expérience de la maternité. Ces filles rapportent davantage de propos sexistes et discriminants de la part des garçons. Nous y reviendrons plus loin. Celles qui viennent des écoles de milieu socio-économique élevé refusent la catégorisation de sexe et l'infériorisation qui s'ensuit en s'assimilant au groupe dominant, à l'encontre des autres jeunes femmes qu'elles voient négativement.

Performantes ou en difficulté scolaire, les filles de notre échantillon se distinguent par leur ouverture à l'homosexualité. Voyons les propos qui sous-tendent ces résultats.

La résistance des filles manifeste dans la conscience des inégalités entre les hommes et les femmes

Quelle que soit la performance scolaire et peu importe le milieu socio-économique d'appartenance, les filles de notre étude analysent les différences entre les hommes et les femmes principalement à partir des discriminations présentes sur le marché du travail, des inégalités dans le partage des tâches et le soin à donner aux enfants. Elles font une lecture de la réalité dans laquelle l'égalité entre les sexes n'est pas présente. Elles parlent de la faible présence

des femmes en politique comme dans certains corps professionnels et de la division sexuelle des tâches qu'elles constatent et vivent dans leur famille⁸ :

- Tu as juste à regarder une fille qui veut devenir camionneuse. Comme moi je voulais devenir ça avant. J'en ai entendu des affaires. Surtout mon père, il voulait rien savoir (FDSEF)⁹.
- Il y en a encore beaucoup qui sont contre ça que les femmes travaillent (FDSEF).
- Mon père ne veut absolument pas que ma mère travaille. (FDSEF).

Les hommes de leur famille sont maintes fois donnés en exemple par les filles pour illustrer l'inégalité entre hommes et femmes dans le partage des tâches domestiques:

- Comme ma demi-sœur [...] elle va nous aider à faire les repas, tout. Mais son mari lui, c'est ben normal, il va « s'effoier¹⁰ » devant la télé (FDSEF).
- Tu fais la vaisselle avec ta mère et tu demandes à tes frères de venir t'aider. Non, la vaisselle ce n'est pas pour les gars, c'est pour les filles (FDSEF).

Les filles ajoutent aussi que le soin des enfants, « c'est encore juste des femmes » (FPSEF). Les filles de tous les groupes veulent vivre avec des hommes qui vont partager les tâches ménagères:

- Ce que je trouve le *fun* avec mon chum c'est qu'il est grand, il n'est pas laid. Il fait du ménage aussi, je trouve ça le *fun*. Tu vas chez eux, tu n'es pas toute seule à faire le lit le matin. C'est plate en christ faire le lit le matin (FDSEF).

La prise de conscience des filles de notre étude se fait donc sur des points névralgiques de la relation avec les hommes. Plus encore, ces points renvoient à des lieux d'ancrage particulièrement forts des rapports sociaux de sexe (double et triple emploi pour les femmes). Ces filles croient qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour arriver à l'égalité dans le couple. Leur prise de conscience découle des relations qu'elles ont avec les hommes qu'elles côtoient, mais elle dépasse la sphère domestique comme en témoignent ces propos :

8. La question posée était la suivante : « On parle beaucoup d'égalité entre les sexes. Avez-vous l'impression que c'est le cas ou au contraire qu'il reste du chemin à parcourir avant d'atteindre ce but? » Nous rappelons qu'il s'agit d'un guide d'entrevue ouvert et que les jeunes avaient le loisir de détailler leur réponse à leur guise.

9. Il faut lire la cotation de la façon suivante : F = fille; G = garçon; P = performante ou performant; D = en difficulté scolaire; SEF = milieu socio-économique faible et SEE = milieu socio-économique élevé. Par exemple, FPSEF indique qu'il s'agit de performantes dans des écoles de milieu socio-économique faible.

10. « S'étendre. »

- Regarde G¹¹! [un étudiant de son groupe] à un moment donné il avait fait une *joke*. Il disait : « On va mettre des femmes au pouvoir, ça va coûter 45 p.100 moins cher » (FDSEF).
- Il reste encore du chemin à faire. Les salaires, c'est pas acquis (FPSEF).

Les filles de notre étude reprochent également aux garçons de ne penser qu'au « sexe »¹². Comme le dit une adolescente, « eux autres, ils pensent juste à ça, ils sont pressés *au boutte*. Nous autres, il y a quelque chose avant » (FPSEF). Les filles constatent que les garçons ne respectent pas l'intimité dans les relations amoureuses et sexuelles et qu'ils s'en servent pour épater leurs pairs¹³:

- Ça ne regarde pas tout le monde ce que tu fais avec ton *chum* ou ben avec ta blonde. C'est toi qui l'as fait. Tu n'as pas d'affaire à aller dire ça à tout le monde (FDSEF).
- Nous autres on garde nos émotions, eux autres leur *trip* de sexe ils vont le dire à tout le monde, ils vont s'en vanter (FPSEF).
- Tu sais à l'école, dans le passage, tu vas entendre les filles : « Ah mon *chum*, je l'aime! » Puis les gars: « Ouais, hier, j'ai fourré ma blonde » (FDSEF).

Les performantes de notre échantillon se caractérisent par leur capacité à analyser ces comportements en matière d'inégalités de sexe¹⁴:

- C'est parce que les garçons ont plus tendance à s'en vanter, mais les filles gardent plus ça secret. Parce que c'est bien vu un gars, mais une fille qui couraille, c'est une putain (FPSEE).

La majorité des filles de notre étude expliquent les comportements sexistes des garçons par l'interaction au sein du groupe de pairs¹⁵:

- On dirait qu'à l'école ils sont plus portés sur le sexe. Ils passent pour plus intelligents envers leurs amis. Peut-être que quand il est avec toi, ce n'est pas à ça qu'il pense (FDSEF).

11. Les noms et prénoms invoqués sont gardés confidentiels. Pour les filles, nous mettrons « F » et pour les garçons, « G ».
12. La question posée était celle-ci : « On dit généralement que les femmes accordent plus d'importance aux relations amoureuses et les hommes plus d'importance aux relations sexuelles. Qu'en pensez-vous? »
13. Les résultats de l'enquête statistique confirment un écart significatif marqué entre garçons et filles sur ce sujet. À la question « En général, les filles/les garçons accordent plus d'importance à leur relation amoureuse qu'aux relations sexuelles », le score moyen des filles est de 3,18 (échelle=désaccord 1/accord 4) et celui des garçons, de 2,56.
14. Sur le plan scolaire, une capacité de réflexivité caractérise nettement les performantes. Voir Bouchard, St-Amant et Tondreau (soumis pour publication).
15. Les deux premiers témoignages accompagnent les questions précitées dans les notes 9 et 12, les deux derniers, la suivante : « Que pensez-vous des relations entre les garçons et les filles? »

- Tu sais, si un gars va faire le ménage, en plus ils vont le traiter d'homme rose. On dirait que c'est mal vu, un gars qui va faire le ménage (FDSEF).
- Quand c'est le temps de parler de ce qu'on ressent tout le monde ensemble, les gars sont mal à l'aise de dire ce qu'ils pensent quand ils sont en gang. S'ils étaient tout seuls avec toi, ils diraient ce qu'ils pensent. Mais en gang, il faut qu'ils soient *tough* (FPSEF).
- Entre eux autres, ils vont se parler, mais aussitôt qu'il y a une fille, on dirait qu'ils bloquent. Il ne faut pas qu'ils perdent leur apparence de machos (FPSEF).

Selon ces filles, la façon de faire des garçons vise essentiellement à rehausser leur statut et à se tailler une réputation enviable, à être populaires auprès de leurs pairs, en somme. Confrontées aux propos dévalorisants des garçons qu'elles côtoient, les filles de notre étude tentent d'en exorciser les effets en les contextualisant dans l'interaction avec les pairs :

- Parce que, admettons qu'il y a une *gang* de gars et qu'il y a une fille qui passe toute seule, soit qu'ils vont la traiter de toutes sortes de noms, soit ils vont dire : « Aille, as-tu vu le cul toi? » (FDSEF).
- Si elle n'est pas belle, c'est une lesbienne ou ben c'est une conne » (FDSEF).

Il s'agit d'un processus d'objectivation qui illustre comment elles tentent d'en surmonter l'incidence dans leur vie personnelle en décodant les règles du groupe dominant.

La maternité en question

La prise de conscience des inégalités sociales entre hommes et femmes, et tout particulièrement au sein du couple, se traduit chez les adolescentes rencontrées par une distance à la maternité si les conditions propices ne sont pas réunies.

Les filles en difficulté scolaire de milieu socio-économique faible, dans notre groupe, invoquent des raisons qui sont liées à leurs connaissances de l'inégalité dans la sphère familiale¹⁶ :

- Peut-être qu'elle n'en veut pas avec le *chum* qu'elle a là, s'il est agressif, quelque chose du style. Pour ne pas que son enfant soit battu (FDSEF).
- Mais des fois, la fille veut un enfant parce qu'elle veut sauver leur couple. Mais je pense que c'est le contraire, quand le bébé braille à chaque minute, tu viens que tu es enragée au boutte. C'est là que la chicane poigne (FDSEF).
- Ça ne sert à rien qu'il fasse un enfant à une fille s'il n'est jamais là (FDSEF).
- S'il ne s'en occupe pas dans le fond, c'est mieux qu'il n'en ait pas (FDSEF).

16. Les propos cités ont été donnés en réponse à la question suivante : « Certaines personnes disent que les femmes qui ne veulent pas d'enfants ne sont pas des vraies femmes. Qu'en pensez-vous? »

Les filles semblent très conscientes des responsabilités qu'impose aux femmes la venue d'un enfant. Elles se préoccupent des conditions concrètes d'existence, des problèmes de violence familiale et du désengagement des pères. Alors qu'elles remettent en question la maternité lorsqu'on leur demande si une femme qui ne veut pas d'enfants est « une vraie femme », certaines modifient leur position lorsque la question est inversée : est-ce que les hommes qui ne veulent pas d'enfants sont de vrais hommes? Il leur semble aller de soi que les hommes souhaitent moins d'enfants que les femmes. Pour ces dernières, vouloir des enfants serait plus « naturel » :

- On dirait que les filles sont plus portées à vouloir des enfants parce que, tu sais, c'est... dans eux autres. Elles sont plus sensibles. Les gars eux ne vivent pas ce que la fille peut vivre pendant neuf mois (FDSEF).

Pour les filles en difficulté scolaire de milieu socio-économique élevé, cette décision relève d'une autre analyse :

- Ce n'est pas tout le monde qui est prêt à consacrer sa vie pour des enfants (FDSEE).
- Ce n'est pas tout le monde qui a les moyens (FDSEE).
- Dans la société où on est, il y en a qui disent que ça ne vaut pas la peine. Ma mère me dit qu'avoir su elle ne m'aurait pas mis au monde. Ce n'est pas parce qu'elle ne m'aime pas, c'est parce qu'il y a trop de problèmes (FDSEE).
- Ça dépend aussi du travail. Comme moi j'aimerais être hôtesse de l'air. Pour ça, il ne faudrait pas que j'aie des enfants, je ne pourrais pas les élever (FDSEE).

Des modèles égalitaristes

Compte tenu de ce qui précède, les filles dans l'ensemble souhaitent vivre avec des hommes « corrects » et pensent leur vie de couple à partir de modèles égalitaristes.

Les filles disent ne pas vouloir vivre avec des hommes « machos », « gino¹⁷ », violents, jaloux, hypocrites, drogués, alcooliques; elles souhaitent qu'ils soient capables de faire le ménage, le repassage, la vaisselle, les repas.

Leurs représentations des femmes, des « vraies femmes » font ressortir des modèles novateurs axés sur l'égalité dans le couple¹⁸ :

- [Une femme] qui ne se laisse pas piler sur les pieds (FPSEE).
- Moi je veux être comme ma mère tout craché. Elle me laisse travailler, avoir mon argent. Elle est super correcte, elle m'a super bien éduquée. Elle travaille, elle n'est pas chez nous à attendre que papa arrive. Elle ne le sert pas, il va se servir. Coudonc¹⁹, ce n'est pas une

17. Selon les jeunes, type extrême du « macho ».

18. Les questions suivantes ont été posées : « Qu'est-ce qu'une femme idéale pour vous? » et « Qui sont les personnes que vous admirez le plus? »

19. « Voyons donc. »

esclave. Les deux font le ménage. Elle sort, elle n'est pas toujours chez nous (FDSEE).

Les mères occupent une place importante dans ces nouvelles représentations comme le laissent voir les derniers propos. Dans la majorité des cas, les filles s'identifient en effet à des modèles présents dans leur environnement immédiat – nombre de fois à leur mère, jamais à leur père – ou encore quelquefois à des personnes qui sont impliquées socialement en faveur des plus faibles ou en faveur de la paix. Elles admirent leur courage, leur ténacité ou encore leur humanité :

- Ma mère. C'est comme un genre de modèle. C'est grâce à elle si je suis là et que je suis comme ça. J'aimerais ça être comme elle (FDSEF).
- Moi aussi c'est ma mère parce qu'elle a eu... ben, elle est tombée enceinte, elle avait 21 ans, et ce n'était pas de mon père. C'était mal vu, ça fait qu'elle a été obligée de le mettre en adoption. On l'a retrouvé l'année passée et elle ne l'avait jamais dit à mon frère. Je la trouve courageuse (FDSEF).
- Peut-être ma tante, parce qu'elle vient de divorcer. Elle n'a pas de travail, elle est retournée à l'école puis il faut qu'elle s'occupe des enfants. Elle se débrouille super bien (FPSEE).
- Les gens qui ont de la difficulté et qui s'en sortent (FPSEE).
- Moi j'admire aussi ceux qui réussissent à avoir ce qu'ils veulent dans la vie (FPSEF).
- Ceux aussi qui aident le monde (FPSEF).
- John Lennon! C'est mon idole. Je trippe dessus au boutte. Tout ce qu'il a fait pour la paix (FDSEF).

Cette tendance à s'identifier à des femmes de leur famille ou encore à des personnes qui sont impliquées socialement en faveur des plus faibles ou en faveur de la paix est très forte. Seulement 2 filles sur les 24 que nous avons rencontrées ont dit admirer soit un acteur de cinéma, soit un sportif. Elles viennent des groupes en difficulté scolaire de milieu socio-économique faible.

Les filles qui connaissent des difficultés scolaires dans ce milieu se différencient également des autres filles de notre échantillon par une adhésion au stéréotype sexuel de la mère et de l'épouse. Une « vraie femme », pour elles, c'est « quelqu'un qui a une famille », « joue son rôle de mère », « est mariée et a des enfants », « aime pour vrai son mari et ne va pas voir ailleurs » et « qui est belle ».

Cette section montre encore comment l'ancrage identitaire des filles se fait dans les lieux de la sociabilité primaire, dans l'environnement proche, avec des personnes réelles avec lesquelles elles peuvent interagir quotidiennement. On verra plus loin, à l'inverse, que les garçons ont des modèles de référence puisés dans l'imaginaire social masculin largement alimenté par les médias.

Une ouverture à l'homosexualité

Dans notre démarche pour atteindre les représentations de l'identité de sexe, nous avons abordé la question de l'homosexualité. En effet, chez les garçons tout particulièrement, celle-ci est souvent présentée comme l'envers de

la masculinité²⁰. La perception de l'homosexualité fait intervenir, sous une autre forme, la perception de la « vraie femme » et du « vrai homme ». Un clivage entre performantes et filles en difficulté scolaire ressort sur cette question.

Le groupe des filles performantes est le plus ouvert envers l'homosexualité. Elles invoquent le droit de choisir, refusent la différenciation et avancent que du côté des personnes hétérosexuelles comme des personnes homosexuelles les gens sont semblables :

- C'est pareil. C'est une question de choix (FPSEF).
- Ça n'a pas vraiment rapport. C'est leur choix. Ils sont comme nous autres » (FPSEE).
- Ce n'est pas parce qu'ils sont gais qu'ils ne sont pas corrects. Il y en a des gentils (FPSEE).
- C'est chacun sa personnalité. Supposons quelqu'un qui n'est pas gai il peut être *smatt*²¹ comme il peut ne pas l'être. C'est la même chose avec eux autres (FPSEE).

Cette ouverture laisse voir une capacité de différencier orientation sexuelle et identité de sexe. Leur analyse illustre tout autant leur contestation de la catégorisation de sexe.

Les filles qui connaissent des difficultés scolaires acceptent plus difficilement l'homosexualité chez les hommes, et ce, indépendamment du milieu socio-économique. La perception des homosexuels est fortement associée à un maniérisme qui leur apparaît déplacé :

- C'est sûr qu'il y en a qui sont comme ça... [Elle fait le geste de lever le bras le poignet cassé.] Mais il y en a que tu regarderais et ça paraît pas « pantoute²² » (FDSEF).
- C'est vrai ça, parce qu'il y en a qui ne le sont même pas et qui ont l'air de ça. Ils ont des manières : le petit doigt dans les airs, puis « houu » [son qui imite une voix féminine] (FDSEF).

L'homosexualité entre hommes suscite plus de réactions négatives que celle entre femmes :

- Les homos, je ne les aime pas bien bien. Je n'en connais pas. Mais moi voir deux gars ensemble se donner la main et s'embrasser... Eurk! (FDSEF).

Les filles semblent plutôt déconcertées par l'homosexualité féminine :

- Une fois [...] j'étais sur la piste de danse et je me suis fait poigner une fesse. Tu sais quand tu te revires et que c'est une fille, tu restes bête (FDSEF).

20. Nous avons posé la question suivante : « Certains ou certaines disent que les homosexuels/homosexuelles ne sont pas de vrais hommes/de vraies femmes. Qu'en pensez-vous? » Cette question fait suite à celles-ci : « Qu'est-ce qu'une femme idéale pour vous? » et « Qu'est-ce qu'un homme idéal pour vous? »

21. « Aimables. »

22. « Pas du tout. »

L'attitude des filles en difficulté scolaire de notre échantillon en est une de respect, pour autant qu'elles-mêmes ne sont pas sollicitées, ce qui dénote tout de même de l'hétérosexisme :

- Moi ça ne me dérange pas, c'est leur choix. Dans le fond, s'il aime ça lui être avec un autre gars ou bien elle être avec une autre fille, coucher ensemble, ça ne me dérange pas. Mais qu'ils ne viennent pas m'achaler par exemple (FDSEE).
- Moi, tu sais, ils ont droit de faire ce qu'ils font. Mais il y a déjà eu une fille qui m'a dit que j'étais belle, moi ça m'écœure. Coudonc, ça paraît que je ne suis pas aux femmes (FDSEE).

En fait, certaines préféreraient que l'homosexualité reste cachée :

- Moi je vois ça de même: Dieu a mis un homme et une femme sur la terre, on est faits pour aller ensemble. O.K. je les respecte, c'est correct, c'est leur mentalité, mais s'embrasser sur la rue devant nous autres! C'est peut-être parce qu'on n'est pas habitués de voir ça, mais qu'ils aient au moins du respect, qu'ils fassent ça ailleurs (FDSEE).

La négation du statut de fille

Dans notre étude, la prise de conscience des inégalités entre hommes et femmes revêt une forme particulière chez les filles de milieu socio-économique élevé. Elle consiste à prendre une distance par rapport à bon nombre de manières d'être et d'agir des filles pour adopter un ensemble de manières d'être et d'agir des garçons. Selon ces filles, les garçons sont nettement plus intéressants, ils ne sont pas jaloux ni compliqués comme les filles²³ :

- Moi je n'ai même pas d'amies filles presque. Mes amis, c'est des gars [...] Moi, les filles m'haïssent (FPSEE).
- C'est comme moi, je me fais traiter d'*agace-pissette*²⁴ parce que je me tiens rien qu'avec des gars. Je ne me tiens pas avec des filles, je les trouve connes (FPSEE).
- Moi c'est pareil, je me comprends plus avec des gars qu'avec des filles. Ils sont moins compliqués que nous autres (FPSEE).
- Avec des filles, souvent, elles vont tout le temps se plaindre. Les sujets ne sont pas pareils. Ça va être plus intéressant, les gars. Les filles sont tout le temps jalouses des autres et elles mémèrent tout le temps des autres (FPSEE).

Nos premières analyses montrent que les filles rencontrées sont conscientes des inégalités entre hommes et femmes et qu'elles opposent des résistances à la catégorisation sociale de sexe.

Les filles de milieu socio-économiquement faible sont à la fois des contestataires quant aux assignations domestiques et des rêveuses quant à

23. Nous leur avons demandé : « Que pensez-vous des relations entre les garçons et les filles? Est-ce plutôt facile ou difficile? »

24. * Allumeuse. »

l'homme idéal. Celles qui connaissent des difficultés scolaires dans ce milieu partagent une représentation stéréotypée de l'homme idéal, du rôle des femmes et de l'homosexualité. Les propos de ces filles laissent aussi entrevoir une situation de vie difficile. Elles seules font état de préoccupations touchant à la violence, à la drogue et à l'alcoolisme.

En comparaison, les filles performantes des deux milieux ont une représentation beaucoup plus positive de leur avenir dans le couple et une plus grande ouverture envers l'homosexualité.

En somme, on peut percevoir chez les filles de notre étude de nouveaux modèles d'action sociale. Ces derniers sont diversifiés et caractérisent une volonté de se détacher du modèle général proposé aux femmes dans le rapport social de sexe.

La représentations de l'identité de sexe chez les garçons

Les représentations de l'identité de sexe qui émergent des propos des garçons laissent entrevoir une forte adhésion aux valeurs de la masculinité. La réputation à soutenir est au cœur de la dynamique interactive avec les pairs. Les garçons de notre échantillon, quel que soit le milieu socio-économique d'appartenance ou le niveau de rendement scolaire, ont en commun de partager des stéréotypes sexuels, sexistes et hétérosexistes. Ceux de milieu socio-économique faible sont les plus soumis à l'action de la socialisation masculine. Ce sont les jeunes qui tiennent le discours le plus négatif sur les femmes et qui font état de situations où les garçons (c'est-à-dire eux-mêmes) ont des attitudes et des comportements discriminants envers les filles. Ce sont en fait les mêmes attitudes et comportements dont ont fait état les filles un peu plus haut. Leur représentation des relations entre les hommes et les femmes est très sexualisée (c'est-à-dire pensée à travers le prisme de la sexualité).

Lorsqu'ils sont comparés avec les filles en général, les garçons qui connaissent des difficultés scolaires soutiennent, comme nous le verrons plus loin, que les filles ont les mêmes comportements qu'eux.

Un seul groupe prend une certaine distance par rapport à ses pairs, il s'agit du groupe des performants. Ce groupe pose cependant certaines limites à cette ouverture en critiquant le discours de l'égalité tenu par les femmes et, particulièrement pour ceux de milieu socio-économique élevé, celui des féministes.

L'adhésion aux stéréotypes sexuels, sexistes et hétérosexistes chez les garçons

Les garçons de notre échantillon font principalement appel à des critères physiques pour décrire la femme idéale. Ils donnent en exemple des noms de mannequins professionnelles connues. Parmi eux, les garçons en difficulté scolaire de milieu socio-économique faible sont les plus explicites. Les termes employés pour décrire la femme idéale renvoient à la notion d'objet sexuel :

- Moi, c'est une belle femme, assez bâtie [il montre les seins]. De belles formes. Pas des choses qui pendent jusqu'aux genoux. Au moins qui se tiennent (GDSEF).
- Moi, qu'elle ait un beau petit *body* (GDSEF).

- Pas rien que ça, des fois elles sont super belles, beau corps puis tout, mais dans le fond, c'est rien que des *charrues*²⁵ (GDSEF).

Ces termes ont une charge symbolique très forte. Ils montrent l'univers des signifiants et des référents auquel puisent ces garçons pour définir les situations dans lesquelles ils sont partie prenante. Ils indiquent également que les stéréotypes sexistes qu'ils expriment font partie d'une représentation des femmes conforme à l'idéologie du groupe social dominant le rapport social de sexe.

Les qualités, autres que physiques, souhaitées chez la femme idéale sont les suivantes : « une belle mentalité », « le sens de l'humour », « être fidèle », « honnête », « intelligente », « déniaisée », « avoir une tête sur les épaules », « savoir réfléchir », « être belle intérieurement », « capable de s'exprimer », « pas trop féministe ». À titre de comparaison, les qualificatifs « honnête », « fidèle », « intelligent » et « drôle » ou « sens de l'humour » reviennent aussi chez les filles. Les filles et les garçons se distinguent (davantage les filles) par la récurrence des négations dans leurs propos sur ce sujet : les filles ne voulant pas de jaloux, drogué ou violent; les garçons, pas de trop féministes. Cependant, les garçons sont très préoccupés par l'intelligence²⁶ de leur compagne idéale.

Dans leurs réponses à la question sur l'homme idéal, la moitié des garçons interrogés se réfèrent à des stéréotypes sexuels et hétérosexistes. On peut mesurer toute la force du modèle masculin centré sur la « virilité » :

- Ben là, on est pas des tapettes (GPSEE).
- Je peux pas répondre à ça, je suis pas gai (GPSEE).

Ces exemples montrent des garçons incapables de penser un modèle masculin idéal, car ils se placent « en lien homosexuel » avec un homme, sur les plans symbolique ou imaginaire. De la même manière qu'ils pensent la femme idéale à partir de critères sexuels (ce qui ne leur pose pas de problèmes puisque la relation avec cette femme peut être pensée en termes hétérosexuels), autant ils s'appuient sur le même univers de référents pour penser l'homme idéal (ce qui leur pose un problème car la relation à l'homme idéal devient homosexuelle).

Mais des garçons disent :

- Comme pour moi, si je voulais être l'homme idéal, il faudrait que j'aie des bras comme dans les annonces, bien bâtis. Avoir un bicycle [motocyclette] (GDSEF).

Pour d'autres, enfin, l'homme idéal, disent-ils avec humour, c'est eux-mêmes : « C'est quelqu'un comme moi, beau mâle » (GPSEF).

25. Nous ne saurions donner avec précision la signification de ce terme. Nous croyons qu'il renvoie à « traînée ».

26. N'est-ce pas un stéréotype sexiste commun que de dévaloriser les femmes sur la base de l'intelligence? Nous avons montré, dans notre étude des plaisanteries sexistes, que la négation de l'intelligence (26,6 p.100) et l'objectivation sexuelle des femmes (30 p.100) étaient les deux principales dimensions de l'univers de l'humour québécois contre les femmes (Bouchard 1989).

D'autres garçons parlent d'« être soi-même », respectueux, fidèles et d'avoir un but dans la vie. Pour un certain nombre, enfin, l'homme idéal est un homme qui n'est ni « macho », ni « homme rose ». Enfin, quelques garçons ont trouvé difficile de répondre à cette question, car ils n'y avaient jamais pensé.

Les modèles auxquels se réfèrent les garçons en difficulté scolaire, et tout particulièrement ceux de milieu socio-économique faible, lorsqu'on leur demande de parler de la personne qu'ils admirent le plus sont cohérents par rapport à ce qui précède : Claudia Schiffer, Cindy Crawford (parce qu'elles sont belles), Jean-Claude Van Damme ou Arnold Schwarzenegger (parce qu'ils sont costauds), les humoristes, ceux qui font des courses de moto-cross, etc. Quelques performants font référence aux parents, aux vedettes sportives et aux vedettes du monde littéraire. Bref, quand ils en ont, ces garçons ont des modèles lointains, relevant d'un monde fabriqué pour eux. Leur ancrage identitaire se fait par procuration à travers des images abstraites (non accessibles) en rapport avec le cinéma, le sport télévisé ou la bande dessinée, dont le degré de facticité est élevé. Ces constatations donnent déjà de sérieux indices sur la résistance et la soumission.

La résistance à l'homosexualité

Les propos à l'encontre de l'homosexualité, évoqués autour du thème de l'homme idéal, resurgissent en grand nombre lorsqu'est abordé directement le sujet²⁷. La majorité des garçons rejettent l'homosexualité masculine et se défendent contre les « fifs », les « homos » ou les « tapettes ». Il n'est aucunement question dans leurs commentaires de l'homosexualité féminine.

Les garçons qui connaissent des difficultés scolaires de milieu socio-économique faible sont les plus réfractaires à l'homosexualité :

- Je nommerai pas de nom, mais j'en connais un lesbien, il reste à X, puis c'est un maudit *colice de fif* (GSSEF).
- Il y en a qui sont bien bâtis, mais ils sont *fifs* pareil (GSSEF).
- Mon cousin est homosexuel. Moi si je virais homosexuel, je me tirerais une balle dans la tête (GSSEF).

Les garçons un tant soit peu ouverts n'« acceptent » l'homosexualité que s'ils ne sont pas sollicités. Cette attitude était aussi présente chez les filles en difficulté scolaire, les moins ouvertes du groupe des filles :

- Moi, je vais voir un homo, c'est pas parce que c'est une *tapette* que je vais arrêter de lui parler. Moi, même si un de mes meilleurs *chums* était une *tapette*, ça me dérangerait pas. Je le prendrais comme il est. C'est sûr que, dans le fond, tu te demandes s'il te *check*²⁸ pas, s'il a pas envie de te poigner la poche... (GSSEF).

27. Voir la note 20 pour la question posée. Les résultats de l'enquête quantitative confirment un écart significatif marqué entre garçons et filles sur ce sujet. À l'énoncé « Les homosexuels (gais) ne sont pas des vrais hommes », le score moyen des garçons a été de 2,68 et celui des filles 1,79 (échelle d'adhésion=désaccord 1/accord 4).

28. « Surveillance. »

Les garçons se servent de l'humour pour dédramatiser cette relation car ils ont de la difficulté à la gérer émotivement. Parlant de son cousin qui est homosexuel, un garçon explique :

- Mon cousin je lui parle souvent, numéro un. Son *chum* a de la *money* pis il a un condo pis tout. Ben *smatt*. Pis, ce qu'il y a aussi, mon cousin est ouvert à ça. On lâche des *jokes*²⁹ de *tapette*, pis mon cousin rit de ça. Pis il est sans rancune » (GSSEF).

On voit par ces témoignages que l'hétérosexisme fait partie intégrante de l'identité de sexe de ces garçons.

Prendre conscience des Inégalités, la riposte des garçons

Cette conception de l'identité masculine a une incidence sur les relations des garçons avec les filles et sur leur notion de l'intimité affective et sexuelle. Les garçons de tous les groupes réagissent de la même façon aux thématiques qui ont pour effet de les conscientiser sur les inégalités entre les hommes et les femmes. Ils prétendent que ce n'est pas différent chez les filles, que ce soit pour les comportements sexuels ou pour l'influence du groupe de pairs. Cette réaction est manifeste dans toutes les discussions concernant des thématiques interactionnelles, qu'il s'agisse de prendre l'initiative dans les fréquentations, des relations entre garçons et filles, de l'égalité entre hommes et femmes, des relations amoureuses ou des relations sexuelles³⁰ :

- Il y a des filles aussi qui pensent au sexe. F. [rires des garçons]. Ça c'est la déesse. F, on l'appelle « la déesse », parce que l'année passée elle s'est fait sauter dans une toilette. Si tu veux te faire faire quelque chose par elle, il faut que tu prennes un rendez-vous (GDSEF).
- Il y a un peu de vrai dans ça. Un peu, mais des fois c'est le contraire (GPSEF).
- Dans les *partys*, ce sont les filles pas mal, par exemple [qui prennent l'initiative] (GDSEF).
- Dans un *party* t'es *chaud* toi, tu restes à ta place puis tu te fais du *fun* puis tu bouges. Mais les filles, c'est surtout à coller. Elles arrivent puis elles te collent les *boules* dans la face (GDSEF).
- Elles viennent comme en chaleur (GDSEF).
- Bien souvent, c'est la fille qui va faire les premiers pas (GPSEF).

-
29. L'humour traduit un mode relationnel chez les garçons qui leur permet de surmonter des situations où les émotions affleurent. Bien que ce ne soit pas notre propos d'en faire l'analyse dans le présent article, nous avons noté la récurrence de ce thème. Il permet également aux garçons d'avancer des idées désobligeantes et de se rétracter facilement. « C'est juste une *joke* » est une formule très employée par les garçons.
30. Les questions à ce sujet sont celles-ci : « Selon vous, est-ce à un garçon ou à une fille de prendre l'initiative dans les relations amoureuses? »; « Que pensez-vous des relations entre les garçons et les filles? »; « On parle beaucoup d'égalité entre les sexes. Avez-vous l'impression que c'est le cas ou au contraire qu'il reste du chemin à parcourir avant d'atteindre ce but? »; « On dit généralement que les femmes accordent plus d'importance aux relations amoureuses et les hommes plus d'importance aux relations sexuelles. Qu'en pensez-vous? »

- Il y a des filles qui sont réellement intéressées, d'autres, c'est juste pour se penser hot, pour que les autres les respectent (GPSEE).
- Tu sais les filles sont pas nécessairement intéressées par les gars. Elles se tiennent en *gang* (GPSEE).

Les garçons de notre étude qui ont des problèmes scolaires et qui sont issus de milieu socio-économique faible disent qu'ils connaissent certaines difficultés à entrer en relation avec les filles :

- Dans un *party*, oui [c'est facile], mais icitte c'est dur [à l'école]. Icitte, c'est gênant. Dans un *party*, tu bois de la bière, tu vas la voir puis... (GDSEF).
- Tu peux poigner une fille qui est laide puis tu fais accroire que t'étais saoul puis que tu t'en rappelles pas (GDSEF).

Saouls, les garçons peuvent se permettre d'échanger avec une fille laide; à jeun, ils en perdraient la face devant leurs copains! La difficulté relationnelle à laquelle ils font référence disparaît sous la pression du groupe des pairs, car ils doivent « performer » sur le plan de la virilité. Ces garçons admettent ainsi que les filles dans l'ensemble accordent plus d'importance aux relations amoureuses et les garçons plus d'importance aux relations sexuelles. L'idée de réputation à soutenir est la première règle de conduite, mais elle peut parfois se révéler trompeuse :

- Les gars ont une réputation de fourrer une fille, c'est en *joke* parce que s'ils ont une blonde ils la « botteront³¹ » pas à chaque soir. C'est plus une réputation (GDSEF).

Le langage est cru et la notion de *joke*, de pas sérieux, émerge pour relativiser la norme rapportée. En ce qui concerne les fréquentations, la moitié des garçons rapportent que l'initiative leur revient.

Lorsqu'ils sont confrontés à une prise de conscience de la différenciation et de ses effets inégaux, les garçons mettent à jour des stratégies qui leur permettent d'éviter le sujet. Ils ripostent en disant que les filles en font autant ou que ce n'est pas sérieux. On peut appréhender dans la construction de l'identité masculine, le rôle joué par les pairs de même sexe et son action de socialisation.

La relative transgression des garçons devant la catégorisation sociale de sexe

Certains performants affirment que les filles et les garçons d'aujourd'hui sont ouverts et ont de bonnes relations :

- Moi, je trouve que notre génération est plutôt ouverte. Il y a des filles, tu vas les regarder et puis tu vas les traiter comme des gars. Il y a des filles que tu traites normalement³², comme si c'était tes amies (GPSEF).

31. Niveau de langue. Le terme signifie « avoir une relation sexuelle ».

32. La notion de « normalité » mérite plus ample commentaire et nous y reviendons plus loin.

Pour d'autres, c'est une question de sociabilité :

- Si tu te tiens juste avec des gars, tu connais pas les filles, puis tu pourras jamais les connaître (GPSEF).

Ceux de milieu socio-économique élevé se distancient du style provocateur des garçons de l'autre milieu. Sur la question des relations amoureuses et sexuelles, ils sont également plus nuancés et cherchent, en quelque sorte, à rendre compte du phénomène :

- Je trouve un peu « con », le monde qui disent : « ah, j'ai eu 36 blondes ». Je vois pas le but (GPSEE).
- En général, les défauts qu'elles [les filles] ont donné [dans une discussion que les garçons et les filles ont eue ensemble sur les qualités et les défauts des deux sexes], ça arrivait souvent. Dire que les filles s'accrochent aux gars puis après ça, quand le gars s'en va, c'est la déprime totale. Ils [les gars] ne s'attachent pas assez (GPSEE).
- Je sais pas vraiment, on n'est pas rendus là. Ça dépend du monde, il y a des gars pour qui c'est juste la *tuyauterie*, il y en a d'autres, c'est comme les filles, des relations normales (GPSEE).

En plus de l'opposition entre relations centrées sur la sexualité et relations entre les sexes, nous retrouvons l'association faite entre relations affectives « normales » et filles. Nous pourrions dire que la notion de « normalité » renvoie à une des formes de contestation de la « pression » à la démonstration de « virilité ».

Cependant, les performants de notre échantillon expriment, en général, une difficulté à accepter les revendications des femmes pour l'égalité³³ :

- Quand on entend que les femmes qui restent à la maison ont moins d'égalité que les hommes, c'est juste la *job* qui est différente (GPSEF).
- Si elles veulent plus d'égalité, ça peut être mieux pour elles ou pires pour elles (GPSEF).
- Si elles veulent être égales aux hommes, elles ont juste à foncer (GPSEF).
- Elles veulent être égales, mais il y a des choses que ce sont pas elles qui vont faire ça. Tu veux être égale, ben va passer la tondeuse : « Ben, t'es malade » [il mime la réponse d'une femme] (GPSEF).

Pour les performants de milieu socio-économique élevé, c'est avec celles qu'ils considèrent comme féministes que les relations sont le plus difficiles. À preuve, cette discussion³⁴ :

33. Commentaires faits en réponse à la question : « On parle beaucoup d'égalité entre les sexes. Avez-vous l'impression que c'est le cas ou au contraire qu'il reste du chemin à parcourir avant d'atteindre ce but? »

34. Commentaires faits en réponse à la question : « Que pensez-vous des relations entre les garçons et les filles? Est-ce facile ou difficile? »

- Non, non, à part F. F, c'est une pioche, elle est style féministe endurcie. Elle parle de ses amours en classe. Elle parle de ses affaires.
- Pour elle, tous les gars, c'est des écœurants, des salauds.
- Oui, c'est tous des écœurants, sauf qu'elle a 7 à 8 *chums* par semaine.
- Si un gars lui fait quelque chose, tous les gars sont comme ça.
- Elle arrête pas de parler de ses *chums*.
- Des fois, elle se provoque elle-même. Elle parle de ses *chums* puis elle dit : « Ah le maudit, il m'a fait ça, puis c'est un sale ».
- Elle se met à gueuler dans la classe, puis ça a pas rapport.
- On s'en fout, c'est une folle.
- [Est-ce que F est la seule féministe?] Ben il y en a, mais pas autant qu'elle.
- Les autres, ça leur en prend plus pour qu'elles vident leur sac (GPSEE).

La virulence de cette critique est remarquable, de même que le langage violent qui est employé. Le sous-entendu derrière l'étiquette « féministe endurcie » renvoie à l'exagération, à l'étiquetage et au dénigrement. Cet extrait illustre clairement le processus d'assignation identitaire, dans le rapport social de sexe, à travers les pratiques discursives.

Nous pouvons constater la réticence des garçons performants aux changements réclamés par les femmes, principalement en ce qui concerne le travail domestique. Des commentaires individualistes sont émis : si les femmes veulent être égales, elles n'ont qu'à foncer. De plus, le point de vue selon lequel les femmes pourraient être perdantes dans ces changements est également avancé. La notion de résistance prend ici le sens de résistance au changement.

Constater l'inégalité n'est pas y résister

Fait marquant, les répondants du groupe qui adhère le plus fortement aux stéréotypes, les garçons en difficulté scolaire de milieu socio-économique faible, sont les seuls à juger qu'il reste beaucoup à faire avant d'atteindre l'égalité :

- Oui, il reste du chemin à faire. Comme Manon Rhéaume³⁵, elle a joué mais pas longtemps (GDSEF).
- C'est parce qu'il y en a qui sont encore dans l'ancien temps, la femme à la maison puis l'homme qui travaille. Il y en a qui accepteront pas qu'une femme soit plus haut qu'eux (GDSEF).

Nous avons vu auparavant que ces garçons avaient une représentation très négative des femmes. Les filles qui les côtoient dénoncent leurs comportements discriminatoires. En réalité, ces garçons ne sont-ils pas bien placés pour reconnaître qu'il reste beaucoup à faire pour que l'égalité soit atteinte entre hommes et femmes? Cependant, il ne faut pas perdre de vue que constater l'inégalité n'est pas la combattre.

35. Gardienne de but au hockey professionnel pour une courte période de temps.

Conclusion

Par l'entremise d'entrevues de groupe, nous avons voulu vérifier, d'une part, comment se manifestaient, dans l'expérience scolaire des élèves, les rapports de classe et de sexe et, d'autre part, quelle dynamique sous-tendait la production et la reproduction de ces rapports sociaux. Regardant à la fois du côté des représentations sociales que se font les filles et les garçons de leur identité de sexe et du côté de leurs interactions au sein de l'école, nous avons pu constater que leur expérience scolaire et sociale se donnait à voir de manière particulièrement éclatante dans leurs pratiques discursives.

La représentation de l'identité de sexe chez les filles interrogées montre une rupture par rapport au passé. Peu importe le milieu ou le niveau de rendement scolaire, elles témoignent d'une conscience claire des inégalités entre les hommes et les femmes. Cette conscience se manifeste non seulement par une résistance aux assignations domestiques et à la maternité, mais aussi par leurs attentes à l'endroit des hommes.

Trois groupes de filles émergent de l'analyse de la résistance et de la soumission. En premier lieu, on a le groupe des filles en difficulté scolaire de milieu socio-économique faible : si elles sont les plus soumises aux stéréotypes sexuels, elles sont à la fois critiques des comportements sexistes des garçons et les plus rebelles à l'expérience de la maternité. En deuxième lieu se trouvent les filles de milieu socio-économique élevé : elles refusent la catégorisation de sexe, mais elles préfèrent la compagnie du groupe dominant. En troisième lieu, on rencontre les performantes de milieu socio-économique faible : ce groupe combine à la fois une mobilité de sexe et une volonté de mobilité sociale³⁶.

La mobilité de sexe prend deux formes particulières chez les filles de notre échantillon : la première, la transgression, consiste en une résistance au modèle de la femme soumise proposé ou imposé par le milieu d'origine et par la catégorie de sexe; la deuxième, la négation de l'identité dévalorisée, amène les performantes de milieu socio-économique élevé à se dégager de la position de dominées en adoptant les catégories du groupe dominant le rapport social de sexe. Qu'elles pratiquent une forme ou une autre de mobilité de sexe, les performantes demeurent toutefois volontaristes et plus ambitieuses; elles sont orientées par une volonté d'autonomie et de réalisation personnelles : leur réussite est à fois scolaire et éducative, sans toutefois être garante, compte tenu de la dynamique des rapports sociaux, de la réussite sociale.

La représentation de l'identité de sexe chez les garçons montre une soumission aux valeurs traditionnelles de la masculinité, notamment la compréhension des relations hommes-femmes à travers le prisme de la sexualité, la difficulté à penser la masculinité en dehors de l'hétérosexualité, etc. Peu importe le milieu ou le niveau de rendement scolaire, ils partagent des stéréotypes sexuels, sexistes et hétérosexistes. La dynamique interactive avec les pairs les socialise à l'idée d'une réputation à soutenir en tant que garçons. Placés en situation de se conscientiser par rapport aux inégalités, ils résistent et soutiennent que les filles ont les mêmes comportements qu'eux.

36. La dimension de la volonté de mobilité sociale est analysée dans Bouchard, St-Amant et Tondreau (soumis pour publication).

Deux groupes de garçons émergent de l'analyse de la résistance et de la soumission. On a d'abord le groupe des garçons de milieu socio-économique faible qui sont plus soumis à l'action de socialisation masculine et adhèrent fortement aux stéréotypes. Ce sont les jeunes qui ont la représentation la plus négative des femmes. Paradoxalement, ils sont les seuls à reconnaître qu'il reste beaucoup de chemin à faire pour que l'égalité soit atteinte entre hommes et femmes. Ensuite on trouve le groupe de performants des deux milieux qui prend une certaine distance par rapport aux valeurs traditionnelles de la masculinité. Il pose cependant des limites à cette transgression en critiquant le discours de l'égalité tenu par les femmes et, pour ceux de milieu socio-économique élevé, tenu par les féministes.

Finalement, nous pouvons affirmer que garçons et filles de notre étude se perçoivent de façon relativement juste. Par exemple, quand les filles expliquent les comportements sexistes des garçons par l'interaction au sein du groupe de pairs et que ces derniers nous parlent de la réputation à tenir, ils valident leurs propos mutuellement. De même, quand les garçons mettent une limite au discours de l'égalité tenu par les femmes ou les féministes et qu'ils admettent qu'il y a encore du chemin à faire, ils perçoivent assez bien la position adoptée par les filles qu'ils côtoient.

Cela nous amène à revenir sur les propos que nous ont livrés les jeunes en fonction des groupes émergents de l'analyse de la soumission et de la résistance. Les filles en difficulté scolaire de milieu socio-économique faible rapportent les expériences les plus difficiles de discrimination sexuelle; elles dénoncent le rapport à la sexualité des garçons de leur milieu. Or, ces garçons ont justement une représentation très négative des femmes et reconnaissent qu'il reste beaucoup de chemin à parcourir pour que l'égalité soit atteinte entre les hommes et les femmes. Ne sont-ils pas bien placés pour le savoir? Elles disent qu'elles ne veulent pas vivre avec des « machos », des violents, des jaloux, etc., et hésitent à avoir des enfants dans ces conditions. Mais ces filles rêvent en même temps d'un avenir où elles auraient une famille, des enfants et un « bon » mari.

Si nous comparons les performantes de milieu socio-économique élevé de notre échantillon aux performants du même milieu, nous pouvons mieux saisir pourquoi ces filles rejettent la catégorisation de sexe. Selon les commentaires des garçons sur les féministes et l'égalité, il n'est pas nécessairement facile de contester les rapports sociaux de sexe dans ce milieu.

Enfin, les groupes les plus progressistes sur l'échelle du changement social sont les performantes et les performants de milieu socio-économique faible; elles et ils sont les plus décidés à refuser la catégorisation de sexe, les filles plus encore que les garçons. Dans notre étude des représentations de l'école et de la relation au travail scolaire, ces mêmes jeunes sont également les plus volontaristes de l'échantillon. Tout est à gagner pour eux et pour elles.

*Pierrette Bouchard
Département d'orientation, administration et évaluation de l'éducation
Jean-Claude St-Amant
Jacques Tondreau
Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire
Université Laval*

RÉFÉRENCES

ALTHUSSER, Louis

1970 « Idéologie et appareils idéologiques d'État », *La Pensée*, 151, juin : 3-38.

BATTAGLIOLA, Françoise

1994 « Filles de milieu populaire en ascension sociale. Rapports à l'emploi, rapports au travail, rapports à la famille », in Christian Baudelot et Gérard Mauger, *Jeunesses populaires. Les générations de la crise*. Paris, Maspero : 69-80.

BAUDELLOT, Christian et Roger Establet

1971 *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspero.

BAUDOUX, Claudine et Albert Noircent

1993 « Rapports de sexe dans les classes du collégial québécois », *Revue canadienne de l'éducation*, 18, 2 : 150-167.

BOUCHARD, Pierrette (dir.)

1989 *Pour ne plus mourir de rire*. Série « Perspectives féministes ». Ottawa, Institut canadien de recherches sur les femmes, 18.

BOUCHARD, Pierrette et Suzanne Houle

1994 *Les stéréotypes véhiculés par le programme d'éducation à la sexualité du ministère de l'Éducation. Niveaux primaire et secondaire*. Université Laval, Québec, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Les Cahiers du Labraps, vol. 15.

BOUDON, Raymond

1977 *Effets pervers et ordre social*. Paris, Presses universitaires de France.

1979 *La logique du social*. Paris, Hachette.

BOUDON, Raymond et François Bourricaud

1994 *Dictionnaire de la sociologie*. 4^e éd., Paris, Presses universitaires de France.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude Passeron

1970 *La reproduction*. Paris, Minuit.

BOYER, Régine

1991 « Identité masculine, identité féminine parmi les lycéens », *Revue française de pédagogie*, 94, janv.-févr.-mars : 13-18.

BOWLES, Samuel et Herbert Gintis

1976 *Schooling in Capitalist America : Education Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York, Basic Books.

CAMILLERI, Camet et Claude Tapia

1983 *Les « nouveaux jeunes », la politique ou le bonheur*. Toulouse, Privat.

COMEAU, Yvan

1994 *L'analyse des données qualitatives*. Québec, Cahiers du CRIRES.

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CMEC)

1994 *Programme d'indicateurs du rendement scolaire. Lecture et écriture*. Ottawa, Conseil des ministres de l'Éducation.

DAUNE-RICHARD, Anne-Marie et Anne-Marie Devreux

1992 « Rapports sociaux de sexe et conception sociologique », *Recherches féministes*, 5, 2 : 7-31.

DESLAURIERS, Jean-Pierre

1991 *Recherche qualitative*. Montréal, McGraw-Hill.

DORAÏ, Mohamed

1985 « Cadres d'étude des stéréotypes sociaux et ethniques », *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, 3 juin : 159-171.

DORAÏ, Mohamed et Ewa Senkowska

1991 « Niveaux d'analyse dans l'étude des stéréotypes », *Revue québécoise de psychologie*, 12, 2 : 49-69.

DUBET, François

1991 *Les lycéens*. Collection « Points actuels ». Paris, Seuil.

FORQUIN, Jean-Claude

1988 *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherche*. Paris, Presses universitaires de France.

GALLAND, Olivier

1988 « Représentations du devenir et reproduction sociale : le cas des lycéens d'Elbeuf », *Sociologie du travail*, 3 : 399-417.

HARDY, Marcelle

1994 « Appropriation différentielle du savoir scolaire et soumission-résistance à la forme scolaire », in Guy Vincent (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, Presses universitaires de Lyon : 107-125.

LAVINAS, Léna

1994 « Identité de genre : une catégorie de la pratique », in Marie-France Labrecque (dir.), *L'égalité devant soi. Sexes, rapports sociaux et développement international*. Ottawa, Centre de recherches pour le développement international (CRDI) : 86-99.

LÉVESQUE, Jean-Yves

1988 *Nous pouvons freiner le processus de marginalisation à l'école.* Rimouski, Commission scolaire La Neigette.

MALEWSKA-PEYRE, H.

1988 *Le travail social et les enfants des migrants : racisme et identité.* Paris, L'Harmattan.

MCROBBIE, Angela

1978 « Working Class Girls and the Culture of Femininity » in Women Studies Group, *Women Take Issue. Centre for Contemporary Cultural Studies Women's Group.* Londres, Hutchinson : 96-108.

MEQ

1992 *Réussite éducative, enseignement primaire et secondaire, 1992-1993. Les indicateurs: bâtiments des commissions scolaires selon la région.* Ministère de l'éducation, Direction de la coordination des réseaux.

MERTON, Robert K.

1965 *Éléments de théorie et de méthode sociologique.* Paris, Plon.

MOLINER, Pascal

1992 *La représentation sociale comme grille de lecture. Étude expérimentale de sa structure et aperçu sur ses processus de transformation.* Aix-en-Provence, Publications de l'Université de Provence.

MORIN, Claude

1980 « Qu'est-ce qu'un stéréotype discriminatoire? », *Vie pédagogique*, 9 octobre : 18-21.

PARSONS, Talcott

1961 *Theories of Society.* New York, Free Press.

ROCHER, Guy

1968 *Introduction à la sociologie générale*, t. II. Montréal, HMV.

SADKER, Myra P. et David M. Sadker

1986 *Sex Equity Handbook for School.* New York, Longman.

SAVOIE-ZAJC, Lorraine

1989 *Les critères de rigueur de la recherche qualitative.* Rouyn (Québec), Société de recherche pour l'Abitibi-Témiscamingue, avril.

SIMARD, Gisèle

1989 *La méthode du « Focus Group ».* Laval, Mondia.

SUBIRATS, Marina et Christina Brullet

1988 « Le sexisme dans l'enseignement primaire: interactions verbales dans les classes en Catalogne », *Recherches féministes*, 1,1 : 47-61.

THOMAS, Claire

1980 *Girls and Counter-school Culture*. Melbourne, Melbourne Working Papers.

TORT, Michel

1975 *Le quotient intellectuel*. Paris, Maspero.

TROTTIER, Claude, Renée Cloutier et Louise Laforce

1994 *L'insertion professionnelle des titulaires du baccalauréat : élaboration d'une typologie, profil des différents types et analyse multivariée*. Rapport de recherche. Québec, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

TROTTIER, Claude

1987 *La « nouvelle » sociologie de l'éducation*. Québec, Université Laval, Laboratoire de recherche en administration et politique scolaires, Les Cahiers du Labraps, série « Études et documents », vol. 1.

WEILER, Kathleen

1988 *Women Teaching for Change. Gender, Class & Power*. Critical Studies in Education Series. New York, Westport (Connecticut), Londres, Bergin & Garvey Publishers.

WILLIS, Paul

1977 *Learning to Labour*. Westmead (England), Saxon House.