

Recherches sociographiques



Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire

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

Volume 38, Number 2, 1997

L'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/057125ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/057125ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

The influence of the gender category on proximity to or distance from the scholastic universe is brought to light on the basis of a questionnaire survey of 1 980 subjects, among boys and girls in their third year of secondary school in Quebec; scholastic distance and a greater or lesser adherence to various gender stereotypes and to the social practices that accompany them seem to be connected and fit in with differentiated relationships at school.

Publisher(s)

Département de sociologie, Faculté des sciences sociales, Université Laval

ISSN

0034-1282 (print)

1705-6225 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, P., St-Amant, J.-C. & Tondreau, J. (1997). Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire. *Recherches sociographiques*, 38(2), 279–302. <https://doi.org/10.7202/057125ar>

STÉRÉOTYPES SEXUELS, PRATIQUES SOCIALES ET RAPPORT DIFFÉRENCIÉ À L'ÉCOLE SECONDAIRE

Pierrette BOUCHARD
Jean-Claude ST-AMANT
Jacques TONDREAU

L'influence de la catégorie de sexe sur la proximité ou la distance à l'univers scolaire est mise en lumière à l'aide d'une enquête par questionnaire auprès de 1 980 sujets, des filles et des garçons de troisième secondaire au Québec ; la distance scolaire et l'adhésion plus ou moins forte à divers stéréotypes sexuels et aux pratiques sociales qui les accompagnent apparaissent liés et s'inscrivent dans des rapports différenciés à l'école.

Plusieurs recherches en sociologie de l'éducation (entre autres, BOURDIEU, 1966 ; BOURDIEU et PASSERON, 1970 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 1971, 1976 ; BOWLES et GINTIS, 1976 ; SIROTA, 1987 ; LAHIRE, 1993) ont bien mis en évidence la production et la reproduction de la distance à l'univers scolaire liées à l'origine sociale. On entend par distance et proximité scolaires des degrés d'intériorisation des valeurs et de la culture scolaires traduites en attitudes et en comportements qui favorisent la réussite ou au contraire mènent à l'échec et à l'abandon scolaire. Ces concepts nous permettent d'évaluer qualitativement et quantitativement l'adhésion à certaines valeurs selon le sexe et la classe sociale. Peu d'études cependant ont porté sur la (re)production de cette distance en fonction de la catégorie de sexe, bien que quelques travaux aient abordé cette dimension dans certains aspects de la scolarisation, notamment l'orientation scolaire (DURU-BELLAT, 1990, 1993, 1994).

Notre intérêt réside dans la combinaison de ces deux questionnements. Nous avançons l'hypothèse que l'adhésion plus ou moins grande des garçons et des filles

aux modèles sexués d'identification vient parfois en contradiction avec les attitudes et les comportements favorisant la réussite scolaire ; on doit tenir compte également de l'origine sociale, dans la mesure où les élèves provenant de milieux socio-économiques modestes sont plus nombreux à abandonner l'école. En somme, la distance ou la proximité scolaires sont expliquées à partir des influences concomitantes des catégories sociales d'origine et de sexe.

Quelques recherches ont montré la pertinence de traiter à la fois des rapports sociaux de classe et de sexe pour comprendre les représentations sociales et les pratiques qui y sont rattachées (PASSERON et DE SINGLY, 1984 ; GALLAND, 1988 ; FELOUZIS, 1990 ; BOYER, 1991 ; Conseil supérieur de l'éducation, 1995). Nous nous en tenons, pour notre part, à des manifestations précises de ces rapports chez les jeunes du secondaire, soit les pratiques socialement sexuées ainsi que les stéréotypes sexuels, ces derniers étant compris comme des producteurs de sens. Comme le précise RICOEUR (1990), ce sens est tout à la fois une signification et une direction. Aussi, dans le questionnaire que nous avons mis au point, nous mesurons d'une part l'adhésion à des stéréotypes qui prédisposent à l'action et d'autre part des pratiques sociales qui la révèlent.

Nous ne présentons ici qu'une partie des résultats de notre enquête, étant donné les limites d'espace imparties à cet article. Toutefois, les conclusions avancées sont fidèles à l'ensemble de l'étude. À ce titre, le présent texte ne vise pas à faire une démonstration complète mais bien à illustrer, à partir d'un fragment de nos résultats, la dynamique qui conjugue les catégories de sexe et de classe avec la performance scolaire.

1. *Stéréotypes et pratiques sociales : sociopolitique des catégories de sexe*

Les garçons réussissent moins bien à l'école et en moins grand nombre que les filles, particulièrement ceux issus de milieux socio-économiques modestes. L'origine sociale et le sexe constituent deux vecteurs clés dans la compréhension de ce phénomène :

[...] les écarts entre garçons et filles sont plus grands en milieux défavorisés que dans les milieux plus aisés économiquement. C'est sans doute ce qui fait qu'ils sont d'ailleurs plus importants au secondaire qu'au collégial, plus sensibles aussi au collégial qu'à l'ordre universitaire [...]. (Conseil supérieur de l'éducation, 1995, p. 21.)

D'après le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), pour l'ensemble des jeunes des réseaux public et privé, la probabilité d'abandonner les études secondaires est de 35 % : 41 % pour les garçons et 28,7 % pour les filles (MEQ, 1994, p. 47). Le taux présente une prévalence supérieure d'environ 50 % chez les garçons. Il double chez les jeunes de milieux modestes, où il est 2,2 fois supérieur selon Statistique Canada (1991). En somme, les filles maîtriseraient mieux le métier d'élève ; le phénomène serait constant dans les pays industrialisés (DURU-BELLAT,

1990 ; VIOLETTE, 1991 ; BAUDELLOT et ESTABLET, 1992 ; MEQ, 1991, 1994 ; TERRAIL, 1992a ; FELOUZIS, 1993 ; BOUCHARD et ST-AMANT, 1993). Comment en rendre compte ?

Cette question laisse place à deux interprétations divergentes que nous allons présenter sommairement. Suivant la position de BAUDELLOT et ESTABLET (1992) et de FELOUZIS (1990), la meilleure réussite des filles s'explique par leur plus grande conformité sociale. Leurs performances sont redevables à un effet structurel et se comprennent dans la reproduction des rapports sociaux de sexe (la conformité). Il s'ensuivrait que les filles auraient avantage sur le plan scolaire à reproduire certains stéréotypes ou certaines pratiques les accompagnant. Cette approche accorde peu d'espace aux filles comme actrices de leur propre devenir.

Cette position est contestée par DURU-BELLAT (1990) et TERRAIL (1992b). La première insiste sur l'actrice rationnelle et stratège. À partir des dispositions favorables des filles envers l'école et de leurs comportements, elle précise que « l'investissement scolaire lui-même peut participer d'une stratégie globalement contestatrice chez les filles, même quand il se concrétise par des cursus conformes aux stéréotypes de sexe » (DURU-BELLAT, 1990, p. 115-116). Terrail parle d'un « effet propre de mobilisation » (TERRAIL, 1992, p. 73) ; à l'encontre de la première interprétation, il avance que la plus grande réussite des filles se comprend dans une logique de transformation des rapports sociaux de sexe, transformation qui s'opère sur plusieurs générations et liée notamment aux résistances des femmes (TERRAIL, 1992a, p. 86-88). Cette interprétation laisse peu de place à un quelconque conformisme des filles.

S'il s'avère dans notre étude que les filles adhèrent moins que les garçons aux modèles qui leur sont présentés, l'hypothèse de leur meilleure réussite par l'effet structurel de la reproduction s'affaiblit. Elles n'auraient pas alors avantage — au contraire — à reproduire une identité ou des pratiques stéréotypées et elles seraient (au moins partiellement) sujettes de leur action. Aussi, nous supposons que le processus de construction des identités de sexe va de pair chez les garçons avec un processus de distanciation de l'école, phénomène pratiquement absent chez les filles. Cette distanciation rend les garçons plus vulnérables aux difficultés rencontrées dans leurs parcours scolaires. Traduisons cette pensée sur le plan conceptuel.

Les rapports sociaux de sexe et de classe sont pensés et agis simultanément. Ils sont « la résultante de l'interaction des pratiques et des pensées » (DAUNE-RICHARD et DEVREUX, 1992). Les stéréotypes sexuels donnent sens à la construction des identités de sexe tout en orientant les pratiques sociales qui, dans ce cadre, renvoient à des pratiques sexuées. Pour clarifier davantage, nous dirions qu'ils sont un « prêt-à-porter » qui débouche à la fois sur un « prêt-à-penser » et sur un « prêt-à-agir ». Si les stéréotypes sexuels nous renseignent sur la représentation que se font les jeunes de leur propre catégorie de sexe, les pratiques sociales, pour leur part, nous indi-

quent la position concrète que ces jeunes occupent dans ces rapports sociaux¹. La mesure de la distance aux modèles de sexe et des pratiques qui les accompagnent permet, d'une part, de mettre en lumière une dynamique de conformisme ou de changement social chez les adolescentes et les adolescents et, d'autre part, de dégager la plus ou moins grande articulation entre les modes de pensée et les modes d'action. Par exemple, on peut envisager que l'affranchissement d'un groupe (les adolescentes) par rapport à un ensemble de stéréotypes s'avère plus grand que chez un autre groupe (les adolescents) et que leurs pratiques sociales respectives confirment cet état de fait. Bref, une analyse selon les rapports sociaux commande que soient regardés en même temps les modes de pensée (les représentations et les stéréotypes qui les constituent) et les modes d'action sociale (les pratiques). Mais que recouvre la notion de stéréotype ?

DORAÏ et SENKOWSKA (1991) proposent quatre niveaux d'analyse dans l'étude des stéréotypes. Le niveau intra-individuel (approche cognitive et expérimentale) axe son questionnement sur les mécanismes de traitement de l'information par l'individu. Celui-ci la réduit, accentue certaines de ses composantes et l'assimile ainsi. Le niveau interindividuel (approche psychodynamique et théorie des réseaux) centre ses interrogations sur la situation des personnes : « une partie de nos rapports avec autrui est influencée par les aspects formels de la situation, abstraction faite de d'autres variables » (DORAÏ et SENKOWSKA, 1991, p. 54). Le niveau positionnel s'apparente à l'approche sociologique en s'attachant plutôt à l'analyse des groupes qui préexistent aux individus et en étudiant les effets d'appartenance. Le niveau idéologique, quant à lui, explore les univers paradigmatiques (croyances et représentations) qui seraient partagés par des ensembles larges d'individus et orienteraient les conduites. L'intérêt de ce départage réside, et les auteurs le soulignent, essentiellement dans la possibilité d'articuler ces quatre niveaux pour tenter de rejoindre la complexité du social. L'analyse des rapports sociaux de sexe et de classe ainsi que des pratiques et des manifestations des stéréotypes situés dans ces rapports² nous permettra de rejoindre la multidimensionnalité du fait social, objectif que précise Juteau quant aux rapports

1. En sens inverse, une étude des stéréotypes « ne peut devenir une étude des représentations que dans la mesure où elle relie des réalités symboliques à la réalité complexe et changeante des rapports sociaux » (PALMONARI et DOISE, 1986, p. 32).

2. Dans une étude combinant sexe et classe, PASSERON et DE SINGLY (1984) poursuivent un objectif similaire. Ils ont mesuré « la distance à la division sexuelle » à partir de six questions se rapportant à des attributions stéréotypées des rôles sociosexuels et adressées à des personnes de trois classes d'âge. Un désaccord à cinq de ces propositions montrait une forte distanciation. L'intérêt des résultats obtenus à ce chapitre reste limité dans la mesure où ceux-ci ne reposent que sur un nombre très restreint de questions. De plus, les auteurs s'écartent partiellement de notre propre démarche en subordonnant *a priori*, c'est un choix méthodologique et épistémologique, les catégories de sexe aux catégories de classe (PASSERON et DE SINGLY, 1984, p. 50).

sociaux : « l'oppression ne peut pas être perçue comme la somme totale d'une série de sous-oppressions constituant collectivement une totalité, mais plutôt en fonction d'un paradigme de multidimensionnalité » (JUTEAU, 1994, p. 85).

Sur le plan conceptuel, adhérer à un stéréotype se définit par le fait de partager une opinion toute faite (un préjugé) sans l'analyser ; de plus, selon MORIN (1980), cette opinion n'a pas de fondement dans la réalité du groupe et se pose comme généralité. Les stéréotypes sont dits sexuels quand ils renvoient à l'image idéale (les modèles de sexe) que l'on se fait d'un groupe de sexe, comme membre de ce groupe (les attributs qu'on lui confère), alors que les stéréotypes sexistes comprennent l'idée de comparaison et de discrimination entre les sexes (HOULE, 1993).

Les stéréotypes tiennent lieu de « réalité » et se conçoivent comme dynamique de production de sens et d'orientation de l'action. Ils font office de connaissance et s'y substituent (niveau intra-individuel). Conséquemment, la rationalité du stéréotype ne se pose pas en fonction d'une correspondance plus ou moins exacte avec une réalité qui lui serait extérieure. Par exemple, au dix-neuvième siècle, certains scientifiques avaient démontré dans « la réalité » l'infériorité des femmes par la mesure du volume des cerveaux. Avant que d'autres ne fassent la correspondance entre taille des personnes et volume du cerveau, les résultats de recherche relevaient-ils de stéréotypes ? Peut-être sur le plan idéologique (paradigmatique), selon la classification des niveaux d'analyse de DORAÏ et SENKOWSKA (1991) cités plus haut, dans la mesure où ils servent à orienter les actions et à asseoir la discrimination³.

Nous concevons les stéréotypes comme des éléments constituant des ensembles plus larges — les représentations sociales⁴ — dans une société où, « dans les dynamiques collectives de différenciation et d'intégration, les agents [et les agentes] construisent leurs perceptions et leurs interactions à travers des processus d'accentuation des différences intergroupes et de renforcement des ressemblances intra-

3. Cet exemple n'est pas dénué d'intérêt devant une résurgence des approches sociobiologiques qui induisent souvent de façon hasardeuse des liens entre comportements différenciés et « différences » biologiques; elles offrent souvent un traitement sociopolitique des différenciations en alimentant des rapports de pouvoir tout en faisant office de connaissance et de réalité.

4. La représentation sociale permet d'articuler plusieurs niveaux d'analyse à la fois, tout en fournissant une cohérence à l'ensemble des données exploitées. Elle est composée, entre autres, d'un ensemble de stéréotypes propres à son objet (DORAÏ et SENKOWSKA, 1991). Pour qu'elle soit sociale, il faut que l'objet sur lequel elle porte soit lui-même social. C'est-à-dire que cet objet doit avoir suffisamment d'importance pour qu'un groupe social donné développe des opinions et des conduites spécifiques à son égard. La représentation doit toucher individuellement l'ensemble des membres du groupe social, chacun doit pouvoir porter un jugement et faire l'expérience de l'objet social personnellement. L'objet doit constituer un enjeu pour le groupe social (MOLINER, 1992, p. 14). Les catégories de sexe constituent un tel objet social.

groupes » (RÉGNIER, 1994, p. 332). Les « différences » et les « ressemblances » entre groupes et membres de ces groupes ne procèdent ni de nature ni d'essence, elles sont produites socialement dans un processus dynamique et relationnel de bicatégorisation produisant les sexes, l'identité de sexe, et leur assignant des caractéristiques opposées (PRÉJEAN, 1994). Ces attributions sociales construisent des modèles de sexe à la fois inégaux et asymétriques et l'identité de sexe devient un enjeu des rapports sociaux qui la produisent. Les stéréotypes relèvent de ce processus en ce qu'ils sont un mode de connaissance qui fournit à l'avance une matrice de perception de soi et des interactions avec les autres.

Les stéréotypes produisent un sens et les stéréotypes sexuels une sexualisation du sens. Conséquemment, les stéréotypes sont traités ici comme des éléments constitutifs de modèles de sexe « prêts-à-porter » par des groupes, et par les membres qui en font partie, les uns et les autres entrant en relation dans des rapports formant système, ce qui, aux fins d'analyse, leur confère le statut de fait sociologique.

L'intérêt de la mesure de l'adhésion à des stéréotypes réside dans leur efficacité, c'est-à-dire leur inscription stratégique dans les rapports sociaux de sexe et leur utilisation concrète dans ces rapports. Cet intérêt repose sur leur manifestation dans les interactions entre les personnes (le niveau interindividuel) et les groupes sexués (le niveau positionnel) où les individus se produisent eux-mêmes socialement (incluant le niveau idéologique) en (re)produisant les rapports sociaux de sexe. Dans le cadre précis de cette recherche, ils sont mis en relation avec des indicateurs de distance à l'école et ils serviront à établir un lien entre le social et le scolaire.

L'importance de cette mise en relation tient à ce que l'échec et l'abandon scolaires représentent des enjeux de société fondamentaux⁵. Si le vecteur « origine sociale » ne semble soulever ni interrogations majeures ni activité scientifique soutenue ces dernières années⁶, le vecteur « sexe » suscite une polémique qui trouve écho jusque dans la presse à grand tirage, alimentée par plusieurs intellectuels du monde de l'éducation. Formant la genèse d'une idéologie de sexe (BOUCHARD, 1994), les inquiétudes que soulève l'abandon scolaire chez les garçons sont mises en relation avec l'abandon plus faible chez les filles. En fait, c'est l'écart grandissant qui se creuse entre filles et garçons qui est à l'origine de cette polémique.

Dans ce contexte, nous entendons vérifier empiriquement comment les catégories de sexe et les milieux d'origine se combinent et se lient pour modifier le rapport à l'école et, par conséquent, la performance scolaire des garçons et des filles du secon-

5. Les États généraux sur l'éducation en rendent compte amplement.

6. En fait, il semble que depuis le milieu des années quatre-vingt, on s'intéresse plus facilement aux programmes spéciaux pour les « doués » que ceux destinés aux élèves en difficulté scolaire.

daire. Pour ce faire, les stéréotypes sexuels et les pratiques sociales qui les accompagnent fournissent une entrée privilégiée.

2. Méthodologie

Nous avons joint 2 235 jeunes de troisième secondaire, autant de garçons que de filles, âgés de 14 ou 15 ans, provenant de 24 écoles secondaires au Québec. L'échantillonnage s'est fait (avec la collaboration du ministère de l'Éducation) 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 de la façon suivante : à partir d'une procédure au hasard, nous avons identifié quatre codes permanents par école et demandé aux directions d'école de passer le questionnaire dans les groupes auxquels appartenaient les jeunes correspondant à ces codes. Aux 82 énoncés du questionnaire nous demandions aux élèves de réagir selon une échelle d'adhésion (désaccord / accord) de 1 à 4.

L'analyse s'appuie donc sur 82 assertions illustrant de diverses façons des différenciations sociales entre garçons et filles⁷. Trente-neuf assertions proposées relèvent de stéréotypes et de pratiques le plus souvent attribués aux filles (ces assertions s'adressent à elles), l'autre partie (43 stéréotypes et pratiques) vise les garçons. Ce sont les positions de groupe exprimées par les réponses au questionnaire qui nous intéressent particulièrement, ainsi que leur variation selon deux paramètres, le milieu familial (la scolarité des parents)⁸ et les résultats scolaires⁹. Nos assertions

7. Les assertions ont été tirées principalement de la revue de la documentation qui a servi à monter la problématique. Elles ne proviennent pas toutes d'études portant sur des jeunes de niveau secondaire au Québec. Elles n'ont pas toutes été publiées récemment et, théoriquement, certaines de leurs conclusions pourraient s'avérer dépassées ou ne pas s'appliquer à la spécificité québécoise. Il importe donc de vérifier dans notre population la pertinence de chacune d'elles.

8. La scolarité des parents est aussi subdivisée en trois sous-groupes. Les familles à scolarité élevée ont un père *et* une mère qui ont atteint ou dépassé les études collégiales, incluant les cas où il y a garde partagée du répondant ou de la répondante; dans le cas de familles monoparentales, nous ne tenons compte que de la scolarité du parent qui vit avec l'étudiant ou l'étudiante. Nous n'avons tenu compte que des cas où la scolarité des deux parents était connue. Ce premier sous-groupe représente 26 % de l'échantillon. À l'autre extrême, et suivant les mêmes critères quant à la structure familiale, une scolarité parentale est considérée faible quand *aucun* des parents n'a dépassé l'ordre d'enseignement secondaire, que le diplôme soit obtenu ou pas. C'est le cas de 44 % de la population observée. Il reste donc 30 % de parents dont la scolarité est considérée comme moyenne.

9. Les jeunes dont les résultats scolaires sont jugés faibles déclarent 64 % ou moins en français *et* en mathématiques; ce sous-groupe constitue environ 22 % de la population totale. Ceux et celles qui sont tenus pour forts déclarent 80 % et plus en français *et* 86 % et plus en mathématiques. Ils représentent environ 23 % de l'échantillon total. Dans la catégorie inter-

se divisent sensiblement à parts égales en deux types : 1) les généralisations à tout un sexe (dans ce cas, nous parlons de stéréotypes) ; 2) les mises en situation concrètes (nous parlons alors de pratiques).

Le mode d'analyse des stéréotypes retenu tient compte d'une règle de base de l'analyse sociologique à savoir que ce sont les relations entre les catégories de sexe qui nous intéressent et non les catégories de sexe *en elles-mêmes*. Les modes de pensée (stéréotypes) et les modes d'action (pratiques sociales) doivent être expliqués par les relations sociales, qui elles-mêmes sont définies par les enjeux inhérents aux rapports sociaux de sexe et de classe. Cela comporte des implications sur le plan méthodologique. Nous avons dit que les stéréotypes sexuels sont ceux que l'on entretient à propos de son propre sexe. Il est clair qu'ils ne sont pas les mêmes pour les garçons et pour les filles.

Cette constatation aurait pu nous amener à construire deux questionnaires complètement différents l'un de l'autre, reposant implicitement sur une analyse qui suggère l'existence de deux mondes, compte tenu des rapports de pouvoir, évoluant de façon relativement autonome l'un par rapport à l'autre. Nous touchons ici une situation où les exigences de rigueur méthodologique — compiler des réponses à une même question et non pas à des questions similaires — se heurtent à une incapacité de rendre compte des relations entre catégories de sexe. En effet, l'utilisation d'un seul énoncé particulier, c'est-à-dire identique pour les deux sexes, renvoie à des expériences différenciées selon le sexe ; en conséquence, les réponses ne donnent pas nécessairement la même information. Pourtant, les catégories de sexe doivent pouvoir être comparées sur une même base. À cette fin, nous avons choisi de présenter des assertions se rapportant à un stéréotype ou une pratique « féminine » et de les répéter en employant le genre masculin dans le questionnaire destiné aux garçons. Le procédé a été répété pour les stéréotypes et les pratiques visant leurs confrères. Par exemple, un des stéréotypes qui nous intéresse vise les filles et se lit comme suit : « Pour une fille, réussir sa vie inclut le fait d'avoir des enfants. » Dans le questionnaire des garçons, la même assertion prend cette forme : « Pour un garçon, réussir sa vie inclut le fait d'avoir des enfants. » Les propositions retenues dans le questionnaire ne renvoient pas toutes à des stéréotypes sexuels « traditionnels », c'est-à-dire plus largement connus, plus facilement identifiables et contre lesquels des interventions ont pu se faire dans le passé. Ainsi, le « goût d'apprendre » constitue aujourd'hui une caractéristique socialement associée aux filles (un stéréotype sexuel) que nous avons vérifiée, analysée et contextualisée.

médiaire, les autres (55 %) sont considérés comme moyens. Conformément aux résultats scolaires déclarés, les garçons sont légèrement plus présents parmi les faibles et les filles un peu plus nombreuses parmi les forts. Cette répartition s'apparente globalement aux résultats obtenus lors d'examens nationaux ou internationaux (MEQ, 1993a, 1993b et 1994). On les considère donc comme étant suffisamment fiables.

Le traitement statistique des données d'enquête a été effectué soit selon le test de Student, soit selon la méthode de Scheffe¹⁰, pour permettre la vérification de différences significatives entre deux ensembles de données. Nous avons exclu les jeunes nés à l'étranger, aussi ceux et celles dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais, mais inclus les élèves qui considéraient avoir deux langues maternelles dont l'une est le français ou l'anglais, et exclu ceux qui ne sont pas en troisième secondaire pour la moitié ou plus de leurs cours. Ces choix ont pour but d'homogénéiser minimalement la population étudiée, ramenée ainsi à 1 980 sujets. Compte tenu du fait que certaines personnes n'ont pas répondu à quelques questions, le nombre de répondants varie autour de 985 et celui des répondantes autour de 980.

Il y a lieu de rappeler que le matériau de l'analyse qui suit peut comporter certaines limites dans la mesure où il renvoie à l'aspect stéréotypique des représentations sociales. Il s'agit d'un ensemble relativement restreint d'informations qui ne recouvre pas nécessairement tous les aspects d'un objet social. *A fortiori*, il ne s'agit pas de prétendre rendre compte des expériences scolaires et sociales des jeunes dans leur entièreté et leur complexité. Nous nous référons cependant de façon systématique à diverses enquêtes ou études sur les thèmes qu'aborde le questionnaire, ce qui permet de situer nos propres résultats.

3. *Un rapport sexuellement différencié à l'école*

a. *Une adhésion plus grande des garçons*

Pour qu'un stéréotype sexuel soit considéré comme tel, il faut que le groupe de sexe visé y adhère plus fortement que l'autre groupe. Cette analyse a permis de confirmer 17 énoncés chez les filles (sur 39 assertions, soit 44 %) et 38 chez leurs confrères (sur 43, soit 88 %).

Ces résultats tendent à confirmer la première partie de notre hypothèse de recherche, à savoir que les répondants adhèrent plus facilement que les répondantes aux stéréotypes sexuels et aux pratiques sexuées sur lesquels ils ont été appelés à se prononcer. Les premiers restent plus près des modèles de sexe proposés — qui leur confèrent du pouvoir socialement, faut-il le rappeler — alors que les deuxièmes y résistent et s'en affranchissent plus facilement.

10. Il s'agit de tests d'hypothèse nulle.

TABLEAU 1

*Répartition selon le sexe (pourcentage et nombre absolu)
des 82 assertions du questionnaire d'enquête suivant
leur confirmation ou leur infirmation*

Énoncés	Filles		Garçons	
	%	N	%	N
Confirmés	44	17	88	38
Infirmés	56	22	12	5
Total	100	39	100	43

Ce jugement d'ensemble se retrouve également dans les travaux de PASSERON et DE SINGLY (1984) : « les filles ont toujours un pourcentage plus élevé de réponses marquant la distance à la division traditionnelle des rôles sexuels » (PASSERON et DE SINGLY, 1984, p. 65)¹¹. Par contre, nos résultats s'éloignent des conclusions de LORENZO-CIOLDI (1988) ou de GONEN et LANSKY (1968) citées par AEBISCHER et selon lesquelles « l'identification aux stéréotypes conformes à leur sexe est sensiblement plus fréquente chez les filles [pourcentage passant du simple au double] » (AEBISCHER, 1991, p. 296). L'auteure s'appuie également sur sa propre enquête portant sur les représentations d'avenir de jeunes de 11 à 16 ans de la banlieue parisienne. Nos résultats, on l'a vu, vont à l'encontre de cet énoncé, jusqu'à inverser complètement le rapport entre les pourcentages : 44 % des assertions confirmées par les filles contre 88 % par les garçons.

Les premiers résultats d'analyse fournissent en outre certains indices sur la deuxième composante de l'hypothèse de départ selon laquelle l'adhésion aux stéréotypes sexuels serait plus prononcée chez les jeunes originaires de milieux familiaux où les parents sont moins scolarisés : les rôles sexuels y sont beaucoup plus nettement bipolarisés et le recours à ce mode de connaissance plus largement répandu.

Globalement, il ressort que dans peu de cas le degré d'adhésion aux propositions présentées dans le questionnaire traduit un accord catégorique. Les jeunes Québécois et Québécoises se définissent comme garçons ou filles, certes, et cela en

11. L'enquête française, sous-produit d'une démarche plus large, portait sur 940 jeunes divisés en trois classes d'âge : 12-13 ans, 17-18 ans et 22-23 ans.

conformité avec les attributs associés à leur catégorie de sexe, mais ils montrent parallèlement une certaine distanciation par rapport à une lecture de leur identité qui ne serait dichotomisée que sur cette base. D'autres registres de perception entrent en ligne de compte et font ressortir la multidimensionnalité de leurs conceptions des identités de sexe.

Les stéréotypes et les mises en situation qui leur sont présentés n'ont pas tous le même pouvoir d'évocation, certains étant probablement plus près que d'autres des stéréotypes et des situations propres aux adolescentes et adolescents québécois de secondaire 3. Par ailleurs, ces premiers résultats d'analyse font émerger une image où, globalement, les jeunes semblent avoir pris quelque distance à l'égard de certains stéréotypes sexuels encore présents et actifs il n'y a pas si longtemps. Si des transformations dans les rapports sociaux de sexe sont apparues (pensons au don de soi, à l'intuition « féminine » ou à la débrouillardise¹²), si des positions exprimées font ressortir une certaine distance par rapport aux modèles de sexe¹³, d'autres résultats appellent des interventions.

Afin de pousser plus avant la démarche d'analyse, nous présentons quelques assertions dont les résultats sont mis en relation avec la scolarité des parents et les résultats scolaires des élèves. Elles illustrent bien comment s'imbriquent ces dimensions et permettent d'offrir un aperçu des principales conclusions de l'ensemble de la recherche.

b) *Une adhésion modulée selon le milieu social et les résultats scolaires*

Le tableau 2 présente les propositions suivant la numérotation dans le questionnaire d'enquête, le type d'affirmation et le groupe auquel elles s'adressent ainsi que les scores moyens des réponses des filles et des garçons. Celles-ci se répartissent entre « pas d'accord du tout » (1), « plutôt en désaccord » (2), « plutôt d'accord » (3)

12. Les deux premiers exemples s'adressaient aux filles et ne se sont pas confirmés. Le troisième visait les garçons avec le même résultat.

13. Cette distance aux modèles de sexe peut être également vue sous l'angle de la mobilité de sexe. Sommairement, la mobilité de sexe peut être repérée sur deux plans. Un premier, celui de la pratique, renvoie au refus de l'assignation identitaire dans des catégories non voulues et à la recherche de nouvelles avenues pour l'action sociale. Ce refus ne se limite pas à une rupture à l'égard des rapports sociaux de sexe ou encore à une opposition aux relations de pouvoir inhérentes à ces rapports. Il est surtout une capacité à décoder les règles du groupe dominant pour en gérer les incidences dans la vie personnelle. Sur un deuxième plan, la mobilité de sexe est repérable dans les représentations que se font les adolescentes et les adolescents de l'identité de sexe. Une capacité à saisir l'attribution au sexe biologique et la construction sociale qui en est faite — comme de son traitement sociopolitique — montre une plus grande mobilité de sexe. En termes anthropologiques, il y a passage d'une conception du sexe comme nature à une autre comme culture, avec tous les enjeux sociaux inhérents à cette culture. De manière pratique et sommaire, plus l'adhésion aux pratiques ou aux stéréotypes sexuels est faible, plus la mobilité de sexe serait forte.

et « tout à fait d'accord » (4). Les énoncés sont ensuite discutés un à un dans leur ordre de présentation dans le tableau.

TABLEAU 2

Distribution des assertions selon le type d'assertion (pratique ou stéréotype) visant le sexe et distribution du score moyen obtenu selon le sexe

Assertions	Type d'assertion		Score moyen*	
	P/S	F/G	Filles	Garçons
26	Stéréotype	Garçons	1,56	1,99
57	Pratique	Garçons	1,96	2,00
31	Stéréotype	Garçons	1,20	1,40
40	Pratique	Filles	2,96	1,84
55	Pratique	Garçons	3,48	3,28
90	Pratique	Garçons	1,55	2,07
39	Pratique	Garçons	1,39	2,96
77	Pratique	Garçons	2,32	3,21
70	Pratique	Filles	1,92	1,54

* L'échelle va de 1 (pas d'accord du tout) à 4 (tout à fait d'accord).

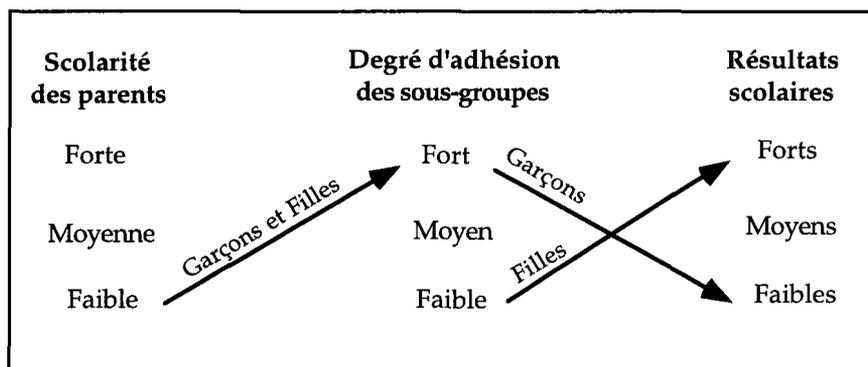
Dans un premier temps, nous désirions connaître les liens que les filles et les garçons du secondaire font entre le diplôme de 5^e secondaire et les possibilités de se trouver un bon emploi. À cette fin, nous leur avons demandé s'ils considéraient que le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi dans la mesure où ils étaient prêts à travailler fort (assertion 26). Cet énoncé suppose implicitement l'obtention du diplôme d'études secondaires et vise à comparer leur perception d'une insertion satisfaisante dans le monde du travail. La proposition présentée suggère que la volonté de travailler fort (une qualité individuelle) compenserait une scolarisation moins poussée (suffisance du diplôme). Elle s'adresse premièrement aux garçons et entend vérifier la propension de certains d'entre eux à voir la formation en emploi comme un moyen efficace d'intégration permanente sur le marché du travail. Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) note à cet égard que « pour plusieurs garçons, les études ne semblent pas constituer la seule voie qui permette d'assurer leur avenir : ils misent sur leurs qualités personnelles et comptent se donner, au moment opportun, la formation appropriée — une « formation sur le tas » qu'ils préfèrent à la formation scolaire » (CSE, 1992, p. 10).

L'adhésion à cette proposition laisse-t-elle transparaître une marque de confiance en soi ou une vision exagérément optimiste ? Elle démontre surtout, croyons-nous, une vision anachronique de l'avenir, moins adaptée aux transformations récentes des exigences d'emploi où la scolarisation pèse de plus en plus lourd. Garçons et filles montrent un désaccord assez ferme sur la proposition, ce qui indique une certaine proximité scolaire, pour les filles plus que pour leurs confrères.

Par contre, les réponses présentent des différences liées à la scolarité des parents (voir tableau 3). Chez un groupe comme chez l'autre, ceux et celles dont la scolarité parentale est faible adhèrent le plus à la proposition. Bref, une minorité de garçons et un nombre moindre de filles perçoivent que la diplomation de niveau secondaire peut être suffisante pour permettre une insertion réussie sur le marché du travail si l'effort individuel compense l'obtention d'une formation scolaire plus poussée.

TABLEAU 3

Illustration des relations significatives entre les sous-groupes (assertion 26)



Ce tableau présente les différences qui s'avèrent statistiquement significatives. Il se lit de la façon suivante : une scolarité faible des parents va de pair avec une adhésion forte à l'énoncé, tant pour les filles que pour les garçons ; ceux qui y adhèrent fortement obtiennent des résultats scolaires faibles, celles qui y adhèrent faiblement affichent des résultats scolaires élevés.

Les réponses varient également selon les résultats scolaires. Chez les répondantes, ce sont celles qui ont des résultats scolaires élevés qui se démarquent des deux autres sous-groupes de façon statistiquement significative en rejetant la proposition, alors que chez les garçons, le sous-groupe présentant des résultats faibles y adhère plus fortement. Nous voyons donc à l'œuvre un même mouvement statistique,

mais où se distinguent les filles qui réussissent à l'école et les garçons qui n'y arrivent pas. Les unes privilégient les études et montrent une proximité scolaire, alors que certains garçons qui connaissent des difficultés sont plus portés à se fier à leur capacité de travail, révélant ainsi leur distanciation de l'école¹⁴.

Dans un deuxième temps, il importait de savoir comment les jeunes du secondaire concevaient globalement leur rapport à l'école en tenant compte d'une notion plus abstraite renvoyant à la réussite de sa vie. Est-ce que l'école est pour eux le principal atout pour réussir dans la vie ? (Assertion 57.) Cet énoncé présente une mise en situation assez semblable à celle du précédent, bien qu'il ne fasse pas de référence précise à des atouts, autres que l'école, susceptibles d'aider à réussir sa vie. Il mesure l'importance accordée à la scolarisation par rapport à d'autres facteurs de réussite sociale.

Les résultats ne révèlent pas d'écart très considérable entre les deux catégories de sexe, les garçons exprimant cependant une forme ou l'autre d'accord plus prononcé (33 % contre 27 %). Les réponses à cette question se modulent selon les résultats scolaires chez les garçons et chez les filles. Dans le premier groupe, ceux présentant des résultats faibles se différencient des deux autres sous-groupes en adhérant plus fortement à la proposition. La tendance statistique est la même chez leurs consœurs mais seules les répondantes avec des résultats faibles et forts affichent une différence significative. L'importance accordée à l'école est moindre chez les garçons en général et moindre chez ceux et celles qui vivent des difficultés scolaires. Seules les réponses des garçons varient selon la scolarité des parents. Ceux dont la scolarité parentale est élevée montrent une différence par rapport à ceux dont elle est moyenne (mais pas avec ceux dont la scolarité parentale est faible). Ils sont plus en désaccord que les autres, donc plus près de l'école.

Afin de cerner davantage le rapport à l'école des jeunes du secondaire, nous leur avons demandé s'ils pensaient que les études n'étaient pas nécessaires pour gagner leur vie (assertion 31). Cette proposition reprend un contenu similaire à celui de l'énoncé précédent mais avec un sens plus précis — la nécessité des études —, et les réponses sont encore plus catégoriques. Dans ce cas-ci, la nécessité des études est présentée en lien plus direct avec le marché du travail. L'école serait perçue de façon utilitaire, plus comme un moyen de gagner sa vie que comme un moyen de la réussir.

14. Ces résultats, bien que partiels, s'avèrent particulièrement intéressants dans un questionnement sur la poursuite des études après l'ordre d'enseignement secondaire. Les statistiques du MEQ montrent en effet un écart important entre les deux groupes de sexe parmi ceux et celles qui ont eu leur diplôme (MEQ, 1994). À notre connaissance, cet écart n'a pas fait l'objet d'étude particulière; il constitue cependant une piste de recherche qui permettrait de comprendre plus adéquatement les différences de cheminement et de proximité scolaire entre garçons et filles.

Ici également, les réponses des jeunes sont modulées selon les résultats scolaires. Chez les garçons, ceux présentant des résultats faibles se démarquent des deux autres sous-groupes (l'accord est plus fort), alors que chez les autres, ce sont celles qui ont des résultats élevés qui se distancient par rapport aux sous-groupes (le désaccord est plus grand). La différence dans l'interprétation statistique tient essentiellement à ceux et celles qui ont des résultats moyens ; ils ne se différencient pas des « forts » chez les garçons, elles ne se différencient pas des « faibles » chez les filles. Le message de fond reste essentiellement le même, soit une plus grande adhésion — et une plus grande distanciation scolaire — avec des résultats scolaires bas. Suivant la scolarité des parents, seules les réponses des filles varient. Celles dont la scolarité des parents est élevée affichent un plus grand désaccord que celles dont les parents ont une scolarité faible. Ces dernières voient moins le lien entre les études et l'accès à un travail rémunéré.

La proximité ou la distance scolaire est repérable sur d'autres plans, plus indirectement pourrions-nous dire. Ainsi, nous avons demandé aux jeunes de nous faire part de leur préférence quant aux activités suivantes : écrire à un ami ou une amie et jouer aux jeux vidéo (assertion 40). L'énoncé présente une alternative entre deux loisirs dont la pratique est très différenciée sur le plan des catégories de sexe. Contrairement aux adultes, les loisirs des jeunes, selon BOYER (1991), sont orientés prioritairement vers les distractions. « Quasiment chacun des groupes identifiés est caractérisé par une dominante masculine ou féminine et les activités et les goûts des lycéens reproduisent les normes les plus traditionnelles de la division sexuelle des rôles » (BOYER, 1991, p. 15). Certaines filles s'occupent plus facilement à des activités de lecture, ou de nature littéraire ou artistique, certains garçons se tournent vers différentes formes de culture technique ou scientifique.

Les réponses des filles et des garçons présentent un écart très marqué à cet énoncé. Les filles montrent une préférence nette pour l'écriture comme activité de loisir alors que leurs confrères optent pour les jeux vidéo. On peut facilement imaginer que si ce choix des filles se transforme effectivement en pratiques d'écriture, il est susceptible d'améliorer les résultats scolaires en français. Les réactions à cet énoncé sont en lien avec les résultats scolaires de l'ensemble des répondants et des répondantes. Ceux et celles qui obtiennent des résultats faibles se singularisent par rapport aux autres sous-groupes (moyens ou forts, mais sans différence significative entre ces deux derniers sous-groupes). Compte tenu de ce qui précède, nous aurions une proposition selon laquelle ceux et celles qui écartent l'écriture comme activité de loisir ont des résultats scolaires plus bas.

Chez les garçons seulement, les réponses diffèrent selon la scolarité des parents. L'interprétation va dans le même sens, à savoir que ceux dont les parents ont une scolarité élevée se démarquent de ceux dont la scolarité est moyenne en adhérant plus fortement à la proposition. Chez les garçons, le choix de l'écriture plutôt que des jeux vidéo accompagne un milieu familial plus scolarisé.

La modulation (ou pas) de ces réponses selon l'angle de la scolarité parentale n'est que partiellement congruente avec les résultats de l'étude de BOYER (1991). Alors que celle-ci conclut à un noyau identitaire stable chez les garçons au chapitre des activités de loisirs, les préférences des garçons à propos de l'option qui leur est présentée ici se modifient selon la scolarité des parents, un milieu familial scolarisé accompagnant plus facilement le choix d'une activité associée aux filles. Globalement, et dans la mesure où les pratiques d'écriture sont plus signifiantes sur le plan de la réussite scolaire que les jeux vidéo, l'attitude des filles témoigne d'une plus grande proximité scolaire, celle des garçons de plus de distanciation.

Par l'entremise de deux propositions (55 et 90), nous avons voulu vérifier à la fois le positionnement des jeunes en ce qui a trait aux valeurs égalitaires et leurs réactions devant une mise en situation concrète. La première proposition leur demandait si elles et ils appréciaient une personne qui a des valeurs égalitaires au regard des sexes alors que la seconde (90) visait à connaître leur degré d'adhésion au fait que les directions d'écoles soient surtout assumées par des hommes. La première proposition (55) reçoit l'approbation sans équivoque des deux groupes, mais particulièrement des filles¹⁵. Un très petit nombre de filles et le double (ou presque) de garçons ne sont « pas d'accord du tout ». L'adhésion est plus forte chez ceux et celles dont les résultats scolaires sont élevés, autant pour l'un que pour l'autre groupe. Quant à une situation explicitement inégalitaire voulant que « les directions d'écoles soient surtout assumées par des hommes », les filles expriment leur désaccord à hauteur de 1,55 alors que certains de leurs confrères laissent paraître une hésitation (2,07). Contrairement aux filles où l'adhésion à la proposition est forte alors que les résultats scolaires sont bas, les réponses des garçons ne diffèrent pas de façon significative selon les performances scolaires.

À cette même proposition (90), les réponses des filles dont la scolarité parentale est élevée diffèrent de celles où elle est faible. Les premières rejettent plus catégoriquement la proposition. De même, et encore pour les filles seulement, les réponses varient entre les trois sous-groupes constitués selon les résultats scolaires, ceux-ci augmentant avec un rejet de la proposition. Il ressort d'un amalgame de ces deux énoncés que la valorisation de l'égalité entre les sexes se conjugue avec une scolarité élevée des parents et de bonnes performances scolaires. Les répondantes y sont plus favorables.

L'assertion suivante, « je préférerais devenir chauffeur particulier plutôt que secrétaire » (39), renvoie à des choix très marqués selon la catégorie de sexe : aux garçons un emploi relié à l'univers de l'automobile (71 % des répondants), aux filles le secrétariat (73 % des répondantes). Les catégories de sexe façonnent étroitement

15. Il faut voir ici que l'adhésion à la pratique sexuée se confirme à la position 1 plutôt qu'à la position 4.

les représentations de l'avenir et très peu d'élèves s'en démarquent. Les réponses des garçons, et d'eux seulement, varient suivant les résultats scolaires. Ceux chez qui ils sont élevés se distinguent des deux autres sous-groupes en adhérant moins fortement à la proposition. La démarcation de la position attribuée socialement aux garçons accompagne chez eux des résultats scolaires élevés.

Ces choix sont liés à la scolarité des parents. Chez les filles, si celle-ci est élevée, l'adhésion est grande (choisir le monde automobile), la différence se situant entre une scolarité parentale élevée et une faible. Les filles issues de milieu familial scolarisé ont une propension à aller à l'encontre des rôles traditionnels assignés socialement, ce qui n'est pas le cas de leurs consœurs provenant de milieux moins scolarisés. La même conclusion se vérifie chez les garçons par une tendance statistique inverse. Avec une scolarité élevée des parents, les garçons adhèrent moins à la proposition (ils optent pour le secrétariat). Ainsi, certaines représentations conformistes de l'avenir peuvent être contrées par un milieu familial plus scolarisé, tant chez les filles que chez les garçons. Pour ces derniers, une conformité moindre est aussi liée à de bons résultats scolaires.

Une autre proposition touche aussi à un domaine fortement contrasté entre les sexes : « lire des histoires d'aventure est plus intéressant pour moi que de lire des histoires d'amour » (assertion 77). Cet énoncé suppose dans un premier temps que les répondants et les répondantes consacrent effectivement une partie de leur temps de loisir à la lecture. La question leur a été posée avec comme résultats que 64 % des garçons contre 46 % de leurs consœurs ont consacré moins d'une heure à cette activité durant la semaine précédant l'enquête. Par ailleurs, 29 % des filles et 16 % de leurs confrères y ont mis trois heures ou plus¹⁶.

Vers quel genre de lecture vont les préférences des garçons et des filles ? Nous avons présenté une alternative traditionnelle et les deux groupes ont fait des choix très différenciés l'un de l'autre. Les réponses des filles varient suivant les résultats scolaires et la scolarité des parents. Celles dont les résultats scolaires sont faibles se différencient des deux autres sous-groupes. Elles démontrent plus d'intérêt envers la lecture d'histoires d'amour alors que les autres optent plutôt pour des histoires d'aventure. La préférence exprimée pour un genre de lecture associé à leur catégorie de sexe s'accompagne de résultats scolaires plus faibles. La tendance statistique montre aussi que plus la scolarité des parents est basse, moins les filles adhèrent à la proposition, les scolarités parentales faibles différant des deux autres sous-groupes. Ces données vont dans le même sens que les précédentes quant aux résultats scolaires.

16. L'étude du MEQ (1991) portant sur les habitudes de vie des élèves du secondaire arrive à des résultats semblables : « les filles lisent plus que les garçons; on remarque [...] que 55,4 % des garçons lisent moins de une heure par semaine contre 38,5 % des filles » (p. 23).

Le choix des garçons, comme l'indique le score moyen (3,21), montre un degré d'adhésion relativement élevé à une pratique sexuée, et non différencié sur le plan de leurs résultats scolaires ou de la scolarité des parents. Le choix des filles s'en rapproche aussi — moins que leurs confrères — mais est modulé tant par les résultats scolaires que par la scolarité des parents. Dans un cas comme dans l'autre, les réactions des filles à la proposition viennent appuyer notre hypothèse de recherche, à savoir que la scolarité parentale moins élevée soit liée à une sujétion au modèle de sexe et à des résultats scolaires plus faibles.

La dernière proposition aborde l'éducation physique (assertion 70). Ce thème, mais surtout l'activité physique et sportive qui l'englobe, constitue-t-il un champ d'intérêt que les filles rejetteraient¹⁷ ? On sait, d'après Préjean, que « la part du jeu et du sport dans la vie des jeunes hommes [...] est un autre indice de leur fonction d'apprentissage des valeurs et des normes du modèle corporel-émotif masculin » (PRÉJEAN, 1994, p. 89). Mais qu'en est-il du rapport des filles aux sports et à l'éducation physique en particulier ? Les répondants sont plutôt unanimes à rejeter la proposition comme elle est formulée (« l'éducation physique ne m'intéresse pas »). Ils font bloc en démontrant un intérêt massif, sans la présence de différences statistiques suivant les résultats scolaires. Pour ce qui est des répondantes, elles sont en désaccord à 73 %, et leurs réponses sont liées aux performances scolaires. En effet, celles qui rejettent cette proposition le plus fermement sont celles qui obtiennent des résultats scolaires élevés. Leurs positions se différencient des deux autres sous-groupes constitués sur la base des résultats scolaires. Celles qui obtiennent de meilleurs rendements sont aussi celles qui se distancient de cette pratique sexuée. Elles sont les seules à présenter également des différences liées à la scolarité des parents : d'après la tendance, le rejet de la proposition accompagne une scolarité élevée des parents, avec une différence entre les scolarités familiales élevées et les faibles.

Bref, les filles montrent proportionnellement moins d'intérêt pour l'éducation physique que les garçons, ce qui a pour effet de confirmer une pratique sexuée. Cependant, l'attrait pour cette matière accompagne des résultats scolaires forts et une scolarité élevée des parents. On peut sans doute y lire une forme de résistance à une assignation sexuée. Pour les garçons, aucun sous-groupe particulier ne montre de transgression des rôles sexuels : l'intérêt pour l'éducation physique ferait partie du nœud central de leur conception de la « masculinité » et se manifeste même quand il s'agit d'une matière scolaire.

*

* *

17. Ce domaine particulier a aussi été exploré par le biais d'autres assertions. Notamment, les garçons adhèrent fortement (2,98) à l'idée que « le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école ».

Le bilan de ce bref tour d'horizon montre chez les filles comme chez les garçons — plus chez les premières que chez les seconds — une distanciation par rapport aux modèles de sexe conjugée à de meilleurs résultats scolaires et à une scolarité parentale plus élevée. Les liens statistiques entre le niveau de scolarité des parents ou les résultats scolaires, d'une part, et l'adhésion aux propositions, d'autre part, permettent d'inférer la communauté de ces phénomènes. Il s'agit moins de dévoiler une relation de cause à effet entre ces divers paramètres que de dégager comment les uns accompagnent les autres dans une logique que l'on pourrait qualifier de combinatoire : l'adhésion à certains stéréotypes et le choix de certaines pratiques sociales plutôt que d'autres, une scolarité plus faible des parents et les résultats scolaires moins élevés souventes fois se nourrissent mutuellement. À l'autre extrémité, la logique reste la même : une distanciation des modèles de sexe, une scolarité parentale plus élevée et, en bout de ligne, de meilleurs résultats scolaires.

Les perceptions dont les jeunes nous font part d'une assertion à l'autre s'avèrent cohérentes entre elles, autant chez les garçons que chez les filles. Celles-ci jugent beaucoup moins que les garçons, et ce, de façon assez systématique, sur une base de catégorie de sexe. De façon relative, elles utilisent plus rarement le mode de connaissance du « prêt-à-penser ». Elles semblent dans l'ensemble avoir pris conscience des rapports sociaux de sexe, et de la place que les filles y occupent ainsi que du fait que la bicatégorisation joue contre elles. De même, elles montrent des réticences aux assignations identitaires négatives qui auraient pour effet de les enfermer dans une position d'infériorité. En ce sens également, elles confirment notre hypothèse voulant qu'elles adhèrent moins que les garçons aux stéréotypes ou aux pratiques associés socialement à leur sexe. Elles montrent que l'école revêt pour elles une importance première.

Par opposition, les garçons dans l'ensemble restent enfermés dans une définition plus stable et plus conformiste de « l'identité masculine », refusent plus facilement « le féminin », et au-delà de la position de principe, seraient plus enclins à approuver une situation inégalitaire. Enfin, par diverses prises de position, plusieurs garçons manifestent une distanciation certaine du monde scolaire.

L'utilité première des acquis de cette recherche repose sur le contenu même des pratiques et des stéréotypes sexuels et leur efficacité en lien avec la réussite scolaire plutôt que sur l'aspect quantitatif comparé entre garçons et filles. Ils présentent un intérêt certain sur le plan scientifique mais restent plus limités dans une visée d'intervention. Par le biais d'une approche quantitative, nous ne prétendons pas saisir toute la dynamique des représentations et des pratiques sociales de l'une ou l'autre catégorie de sexe. Cependant, il faut souligner que les conclusions de la démarche qualitative poursuivie en parallèle (BOUCHARD, ST-AMANT et TONDREAU, 1997) vont dans le même sens que les résultats obtenus ici tout en les précisant et en permettant de les contextualiser davantage.

Dans la mesure où une scolarité élevée des parents et l'obtention de bons résultats scolaires par les jeunes sont des indices permettant de supposer l'acquisition de connaissances, ce qui est tout à fait prévisible, il devient évident que le recours aux stéréotypes se substitue à diverses connaissances traduites notamment en une vision critique des rapports sociaux. Celle-ci permet de s'affranchir de perceptions bicatégorisées et des assignations identitaires dans une ou l'autre catégorie de sexe ; elle encourage des résistances et des transgressions à l'égard de ce processus d'assignation limitatif. Voilà autant d'indices de distanciation aux modèles de sexe construits socialement qui s'inscrivent dans des rapports différenciés à l'école.

Pierrette BOUCHARD

*Département d'orientation, d'administration
et d'évaluation en éducation,
Université Laval.*

Jean-Claude ST-AMANT

*Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite éducative et scolaire,
Université Laval.*

Jacques TONDREAU

*Centre de recherche et d'intervention
sur la réussite éducative et scolaire,
Université Laval.*

BIBLIOGRAPHIE

AEBISCHER, Véréna

- 1991 « Le processus de construction identitaire chez les filles », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 20, 3 : 291-301.

BAUDELLOT, Christian et Roger ESTABLET

- 1971 *L'école primaire divise... : un dossier*, Paris, Maspero.

- 1976 *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspero.

- 1992 *Allez les filles!*, Paris, Seuil.

BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude ST-AMANT

- 1993 « La réussite scolaire des filles et l'abandon scolaire des garçons : un enjeu à portée politique pour les femmes », *Recherches féministes*, 6, 2 : 21-37.

BOUCHARD, Pierrette

- 1994 « L'échec scolaire des garçons au Québec : l'émergence d'une nouvelle idéologie de sexe ou le discours de l'usurpation », *Estudos Feministas*, No especial, 368-387.

BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU

- 1997 *Les expériences scolaires des élèves au secondaire : rapports sociaux de sexe et de classe*, Montréal, les éditions du remue-ménage.

BOURDIEU, Pierre

- 1966 « L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 3 : 325-347.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON

- 1970 *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit.

BOWLES, Samuel et Herbert GINTIS

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

BOYER, Régine

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

Conseil supérieur de l'éducation (CSE)

- 1992 *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités : des enseignements à tirer*, Québec, Le Conseil.

- 1995 *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants*, Québec, Le Conseil.

DAUNE-RICHARD, Anne-Marie et Anne-Marie DEVREUX

- 1989 « Catégorisation sociale de sexe et construction sociologique du rapport social entre les sexes », dans : Anne-Marie DAUNE-RICHARD, Marie-Claude HURTIG et Marie-France PICHEVIN (dirs), *Catégorisation de sexe et constructions scientifiques*, Provence, Université de Provence, 67-71. (Petite collection CEFUP.)
- 1990 « Catégorisation sociale et rapport social : réflexions à partir de l'exemple des rapports sociaux de sexe », dans : Michel FREYSSINET et Susanna MAGRI (animation), *Les rapports sociaux et leurs enjeux*, Séminaire du Centre de sociologie urbaine 1986-1988, 2 : 111-129.
- 1992 « Rapports sociaux de sexe et conception sociologique », *Recherches féministes*, 5, 2 : 7-30.

DORAÏ, Mohamed et Ewa SENKOWSKA

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

DURU-BELLAT, Marie

- 1990 *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, L'Harmattan.
- 1993 « Réussir en maths : plus dur pour une fille ? », *Cahiers pédagogiques*, 310 : 55-57.
- 1994 « La "découverte" de la variable sexe et ses implications théoriques dans la sociologie de l'éducation française », *Nouvelles questions féministes*, 15, 1 : 35-68.

FELOUZIS, Georges

- 1990 *Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième*, Provence, Université de Provence. (Thèse de doctorat.)
- 1993 « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, 34 : 199-222.

GALLAND, Olivier

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

HOULE, Suzanne

- 1993 *Analyse des stéréotypes féminins et masculins dans le programme d'éducation sexuelle au secondaire*, Québec, Université Laval. (Mémoire de maîtrise.)

JUTEAU, Danielle

- 1994 « De la fragmentation à l'unité. Vers l'articulation des rapports sociaux », *Cahiers de recherche éthique*, 18 : 81-108.

LAHIRE, Bernard

- 1993 *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

LORENZI-CIOLDI, Fabio

- 1988 *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

MATTHIEU, Nicole-Claude

- 1991 *L'anatomie politique. Catégorisations et idéologies de sexe*, Paris, Éditions Côté-femmes.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)

- 1991 *Les habitudes de vie des élèves du secondaire. Rapport d'étude*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, Université Laval, Centre de recherche sur les services communautaires.
- 1993a *Facteurs associés au rendement en mathématiques, en science et en géographie des élèves québécois. Analyse de données d'une étude internationale*, Québec, Direction de la recherche.
- 1993b *Résultats obtenus par les élèves du Québec en mathématiques. Rapport préliminaire*, Québec, Ministère de l'Éducation du Québec.
- 1994 *Indicateurs de l'éducation*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale des ressources informationnelles.

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 : 18.

PALIMONARI, Augusto et Willem DOISE

- 1986 « Caractéristiques des représentations sociales », dans : Augusto PALMONARI et Willem DOISE (dirs), *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 12-33.

PASSERON, Jean-Claude et François DE SINGLY

- 1984 « Différences dans la différence : socialisation de classe et socialisation sexuelle », *Revue française de science politique*, 34, 1 : 48-78.

PRÉJEAN, Marc

- 1994 *Sexes et pouvoir : la construction sociale des corps et des émotions*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

RÉGNIER, Dominique

- 1994 « Les valeurs à l'adolescence », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3 : 329-353.

RICOEUR, Paul

1990 *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

SIROTA, Régine

1987 *L'école primaire au quotidien*, Paris, Presses universitaires de France.

Statistique Canada

1991 *Après l'école*, Ottawa, Statistique Canada.

TERRAIL, Jean-Pierre

1992a « Réussite scolaire : la mobilisation des filles », *Sociétés contemporaines*, 11-12 : 53-89.

1992b « Parents, filles et garçons, face à l'enjeu scolaire », *Éducation et formations*, 30 : 3-11.

VIOLETTE, Michelle

1991 *L'école... facile d'en sortir mais difficile d'y revenir. Enquête auprès des décrocheurs et décrocheuses*, Québec, Ministère de l'Éducation.