

Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans

THE INFLUENCES OF GENDER AND SOCIAL CLASS IN THE EDUCATIONAL EXPERIENCE OF 15-YEAR-OLD ADOLESCENTS EFECTOS DE SEXO Y DE CLASE SOCIAL EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE JOVENES DE QUINCE ANOS

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

Volume 27, Number 1, Spring 1998

L'école

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/010244ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/010244ar>

[See table of contents](#)

Article abstract

The purpose of this article is to show the specific ways that gender and class both influence young people's educational experience. The authors present eight profiles of groups structured on the basis of interviews with male and female adolescents (with a mean age of 15) from privileged and less privileged milieux in the Quebec City area.

Publisher(s)

Association des démographes du Québec

ISSN

0380-1721 (print)

1705-1495 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Bouchard, P., St-Amant, J.-C. & Tondreau, J. (1998). Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans. *Cahiers québécois de démographie*, 27(1), 95–120. <https://doi.org/10.7202/010244ar>

Effets de sexe et de classe sociale dans l'expérience scolaire de jeunes de quinze ans

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

Depuis le début des années 1990 au Québec, les écarts de réussite scolaire entre garçons et filles font l'objet de nombreux débats. Les données officielles publiées par le ministère de l'Éducation montrent en effet que plus de garçons que de filles connaissent des difficultés et des retards scolaires dès le primaire, plus de redoublements, et plus d'abandon au secondaire (Brais, 1991; MEQ, 1995). Ces difficultés diverses seraient le lot de quatre garçons sur dix environ, alors qu'elles toucheraient un peu moins de trois filles. Des explications à courte vue de type sociobiologique — sur des différences de cerveau — ou de type psychoculturaliste — l'incidence négative de la féminisation du corps enseignant sur l'identité masculine — sont souvent avancées sans plus d'analyse ou de réflexion.

Selon quelques études récentes (Terrill et Ducharme, 1994; Bouchard et St-Amant, 1996), les filles seraient proportionnellement plus nombreuses à s'investir davantage dans leurs études, que ce soit à l'université, au collégial ou au secondaire. À ce dernier niveau, l'étude de Bouchard et St-Amant révèle que tout près de la moitié des garçons (46 pour cent) étudient moins d'une heure par semaine, comparativement à 34 pour cent des filles. Souvent, ce qui constitue le maximum pour les garçons représente le minimum pour les filles (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1996). Ces premiers éléments ne sont en fait que l'illustration d'un raisonnement simple : plus on étudie, plus on a de chances de réussir. Les filles le font plus que

* Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES),
Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Sainte-Foy, Qc G1K
7P4. CRIRES@FSE.ULAVAL.CA

les garçons et elles réussissent mieux. Mais comment expliquer que plus de filles que de garçons s'investissent davantage dans leur scolarisation?

D'autres données alimentent également l'étude du phénomène. Les jeunes qui connaissent le plus de difficultés scolaires proviennent surtout des milieux modestes. Selon une enquête de Statistique Canada (1993) par exemple, l'abandon scolaire survient deux fois plus souvent dans ces milieux que dans les autres. Différences de sexe ou de milieu social? La problématique dont nous parlons serait-elle principalement celle des garçons des milieux défavorisés? Avant d'aborder directement cette question, il convient de dépasser les explications de sens commun pour tenir compte de toutes ces dimensions afin d'éviter, entre autres choses, de généraliser à tout un sexe des phénomènes propres à des sous-groupes. La réussite n'est pas le lot exclusif des filles, pas plus que l'échec n'est celui des garçons. Des jeunes de milieux modestes trouvent dans l'école des moyens de vaincre certains déterminants de la reproduction sociale, et des jeunes issus des milieux favorisés se retrouvent avec des difficultés scolaires. Tout n'est pas joué à l'avance et les élèves sont aussi partie prenante d'un processus scolaire interactif dont la résultante débouche sur la proximité et l'intégration réussie à l'univers scolaire, ou encore sur la distance, dont le point ultime constitue l'abandon.

L'objectif spécifique de cet article est de préciser de quelles façons se conjuguent des effets de sexe et des effets de classe dans l'expérience scolaire des jeunes. L'article présente huit portraits de groupes constitués à partir d'entrevues réalisées auprès d'adolescentes et d'adolescents, âgés de 15 ans en moyenne, provenant de populations soit plus favorisées soit moins favorisées de la région de Québec. Il se divise en trois parties : la première fait état des procédures méthodologiques qui ont guidé l'étude, la deuxième présente la synthèse des résultats de la recherche et la dernière, quelques réflexions théoriques tirées de l'analyse.

Méthodologie

L'étude dont nous présentons certains résultats ici est qualitative. Elle s'inscrit dans le prolongement d'un projet de recherche réalisé auprès de 2250 élèves provenant de 24 écoles secondaires de toutes les régions administratives du Québec. Cette première phase confirmait l'existence d'un lien statis-

tique, d'une part, entre la réussite scolaire (mesurée par les résultats scolaires) et l'adhésion plus ou moins grande à des stéréotypes sexuels et, d'autre part, entre cette dernière et la scolarité parentale. Autrement dit, selon une logique combinatoire, les jeunes qui obtiennent de bons résultats scolaires proviennent généralement de milieux familiaux plus scolarisés et adhèrent moins aux stéréotypes sexuels, l'inverse se vérifiant également. Cette recherche a permis d'enrichir la compréhension des liens qui unissent origine sociale et appartenance sexuelle dans la formation identitaire et scolaire (Bouchard et St-Amant, 1996). Toutefois, pour les raisons que l'on sait, l'approche quantitative d'un phénomène ne rend compte que d'une partie de celui-ci. C'est pourquoi le programme de recherche comporte également un volet qualitatif qui permet de contextualiser certaines observations tirées de l'enquête quantitative et surtout d'appréhender en actes (langage de l'action) le sens qu'attribuent les actrices et les acteurs à leur action ¹.

La technique de cueillette de données utilisée pour ce volet est l'entrevue de groupe. La méthode du *focus group* a été retenue. Elle se «définit comme une méthode de recherche sociale qualitative qui 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 à 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» (Simard, 1989 : 9). Un des avantages de cette méthode réside dans le fait qu'elle offre la possibilité de faire des entrevues permettant une dynamique de groupe ².

¹ Contrairement aux techniques d'observation, les entrevues ne permettent pas de saisir l'action directement. Elle est saisie indirectement. Ce sont tout à la fois des actes de parole (ce qui peut être rapproché du langage de l'action dont parle Louis Quéré, 1993) et l'action envisagée (celle liée aux représentations notamment) que l'on tente d'appréhender. Cela suppose une certaine empathie analytique, comme le souligne Pharo (1993), «c'est-à-dire une approche argumentée du sens et des motifs vraisemblables de l'action» (Pharo, 1993 : 179-180; voir aussi Reinharz, 1992).

² Par dynamique de groupe, on entend l'émergence de structures de communication assez constantes que l'on rencontre dans les discussions de groupe. Chaque participante et chaque participant, selon ses aptitudes à prendre la parole ou à diriger, ou selon ses expériences antérieures, prend une place particulière dans la discussion. Cette technique peut laisser craindre un effet de groupe, un effet «caméléon», si l'on se range systématiquement derrière les idées des personnes exerçant le plus de leadership.

L'échantillonnage est non probabiliste et fait par choix raisonné. Cette technique vise premièrement la mise au jour de mécanismes, de logiques et de relations. Ce ne sont pas les variations dans une population donnée qui sont recherchées, mais bien certaines particularités de cette population saisie comme un ensemble (Gauthier, 1984 : 186-188). L'échantillonnage tient compte des variables de l'étude, soit le sexe (féminin et masculin), le statut socio-économique (bas et élevé) et les résultats scolaires (moyennes fortes ou difficultés scolaires). Quatre écoles secondaires de la région de Québec ont été choisies, en fonction de la cote de revenu, mais aussi de la cote de diplomation établie par le ministère de l'Éducation (MEQ, 1992). Deux écoles ont une cote de revenu basse (milieu plus modeste) et deux autres une cote de revenu élevée (milieu plus favorisé)³. Par la suite, quatre groupes d'adolescentes ont été formés, deux dans une école en milieu à faible revenu et deux dans une école en milieu à revenu élevé. La même répartition a été effectuée pour les quatre groupes d'adolescents. Les deux groupes de chacune des écoles ont ensuite été divisés en groupe de performants et groupe de performantes (sur le plan scolaire) et en groupe de non-performantes et groupe de non-performants de six personnes chacun⁴.

Nous n'avons pas constaté la présence de ce biais dans notre recherche, la raison en étant probablement le nombre plus restreint (six) de participantes ou de participants à chacune des entrevues.

³ 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. Cette 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 des milieux plus ou moins favorisés, le second celles des milieux plus favorisés. Les cotes de diplomation sont établies et utilisées sur la même base. Les quatre écoles choisies pour l'étude ont des cotes respectives de revenu et de diplomation qui se présentent comme suit : R01/D01, R02/D01 et R07/D10, R10/D10.

⁴ La performance scolaire a été établie comme suit. Pour les performants, ce sont les premier et deuxième centiles de chaque école qui ont prévalu dans la sélection des élèves. Pour les non-performants, différents critères de sélection ont été appliqués. À l'école Z, le groupe des non-performants a été formé avec des personnes en situation d'échec, c'est-à-dire ayant une moyenne générale inférieure à 60 pour cent et risquant une reprise de leur année scolaire. À l'école X, le groupe des non-performants a été formé de personnes ayant une moyenne générale inférieure à 60 pour cent et se trouvant en situation d'échec dans deux ou trois matières. À l'école Y, le groupe des non-performants a été constitué de personnes dont la moyenne générale est inférieure à 60 pour cent (sauf une, qui présente une moyenne de 69 pour cent) et qui risquent l'échec dans une ou plusieurs matières.

Afin que la discussion soit facilitée le plus possible, les adolescentes ont été rencontrées par une enquêtrice et les adolescents par un enquêteur. Les entrevues ont été enregistrées sur bandes audio et filmées à l'aide d'une caméra vidéo située près du groupe de discussion, à la vue de tous et de toutes. C'est à partir de ces enregistrements que l'analyse a été effectuée selon la technique de l'accord inter-juges. Le verbatim a été constitué avec les éléments d'entrevue pertinents pour la recherche, ce qui exclut les digressions peu éclairantes qui émaillent souvent une discussion de groupe. Toutes les participantes et tous les participants sont identifiés dans le rapport d'analyse par des prénoms fictifs.

Le canevas d'entretien a été conçu à partir de la documentation et suite à des entrevues exploratoires. Il a été révisé par des enseignantes et des enseignants de secondaire III et par des jeunes lors d'un pré-test. Il comprend six regroupements de thèmes : 1) la perception de l'école; 2) la relation aux travaux scolaires; 3) la relation aux parents; 4) l'identité féminine et masculine; 5) les groupes d'amis et amies; 6) la vision de l'avenir. Tant sur le plan des représentations que sur celui des interactions, ce sont les rapports sociaux de sexe et de classe sociale en contexte (ici l'école secondaire) que nous souhaitons appréhender. C'est dans l'analyse que ceux-ci seront inférés et, par la suite, interprétés dans un contexte plus large.

La démarche d'analyse qualitative proposée dans le cadre de l'étude, l'analyse comparative constante (*grounded theory*), n'est pas entièrement inductive puisqu'une hypothèse de recherche (issue de l'enquête statistique) a orienté en partie l'élaboration des regroupements de thèmes utilisés dans la grille d'entrevue. Les thèmes présents au sein des regroupements constituent d'une certaine façon un début de construction des catégories formelles. Néanmoins, ils sont abordés par des questions ouvertes qui permettent de recueillir des significations importantes provenant du terrain de recherche. Ces significations enrichissent la grille d'entrevue à mesure que les entrevues avancent, par l'ajout ou la suppression de questions. En cela, les thèmes permettent de faire ressortir graduellement la valeur heuristique de l'hypothèse de départ et sa capacité explicative.

Démarche d'analyse

Nous présenterons successivement chacun des huit groupes rencontrés dans le cadre de cette recherche et ferons ressortir

leurs points de convergence et de divergence en isolant — dans la mesure du possible — les informations recueillies en fonction des grandes variables de la recherche. Les témoignages sur lesquels repose cette synthèse sont présentés de façon détaillée dans *De l'amour de l'école* (Bouchard et al., 1997). Notre façon de procéder repose sur le mode d'analyse suivant :

1) Pour saisir la spécificité de chaque groupe, il faut mettre en forme l'univers de représentations et d'interactions qui lui est propre. Cet univers trouve ensuite sa pertinence en étant mis en rapport avec celui des autres groupes.

2) La comparaison ne doit pas se limiter à des recoupements entre les termes d'une même variable (masculin et féminin, statut socio-économique faible et statut socio-économique élevé etc.) mais reposer sur des combinaisons qui rendent compte de manière plus exhaustive de l'expérience sociale et scolaire des sujets. Les adolescentes et les adolescents nous ont parlé de leur expérience sociale globale. Il est possible de faire ressortir un certain nombre d'informations en fonction des variables de l'étude, mais il peut être hasardeux de discriminer ce qui, du sexe, du statut socio-économique ou du rendement scolaire, rend le mieux compte, dans l'ordre de l'analyse, de la réalité livrée par les jeunes. Lorsqu'ils expriment leur faible estime de soi en disant qu'ils ne se sentent pas capables de faire mieux à l'école, ils dévoilent plusieurs registres de leur vie.

3) Étant donné nos objectifs, nous voulons dégager pour chaque groupe des univers de représentations et d'interactions où apparaissent un effet de classe et un effet de sexe selon des croisements reflétant le positionnement des groupes dans les rapports sociaux. Les effets de classe et de sexe se manifestent dans l'expérience concrète des jeunes par des cheminements hétérogènes débouchant, dans le contexte de l'école, sur des parcours scolaires différenciés. À partir de la conjugaison de ces deux effets, la distance ou la proximité à l'univers scolaire prennent un sens nouveau. Elles trouvent, enfin, un écho dans le rendement scolaire de chacun des groupes.

Proximité, distance et rendement scolaires : effets de classe et de sexe

L'analyse des huit groupes de l'échantillon montre que de nombreux facteurs influencent la proximité ou la distance à l'univers scolaire. Certains renvoient au milieu familial et à l'origine sociale, d'autres sont liés aux catégories de sexe. Nous

les avons regroupés sous les appellations «effet de classe» et «effet de sexe». Que représentent ces deux effets et comment se conjuguent-ils dans l'expérience scolaire des jeunes ?

L'EFFET DE CLASSE

Les élèves en difficulté scolaire de milieu modeste

Dans une perspective systématique, comment les effets de classe et de sexe s'exercent-ils au sein des huit groupes ? Plusieurs éléments inhérents à ces effets peuvent être départagés selon qu'ils font référence au milieu familial ou à la vision de l'avenir, c'est-à-dire concernent le projet scolaire, le projet professionnel et, plus globalement, le projet de vie. Dans le cas des élèves en difficulté issus de milieux socio-économiques modestes, ces deux pôles, le passé et le futur, prennent forme, dans l'expérience scolaire et sociale, dans une vision négative de l'école, une attitude peu favorable à l'autorité formelle dans l'institution scolaire, une difficulté à percevoir la pertinence de la scolarité prolongée au-delà du niveau secondaire, un faible investissement scolaire, un manque de motivation, un doute de l'élève sur sa capacité de faire des études prolongées.

Les parents de ces élèves sont généralement moins scolarisés et semblent accorder une moins grande valeur à une scolarité prolongée, ce qui n'exclut pas qu'ils puissent considérer le diplôme de 5^e secondaire comme un objectif valable et même souhaitable. Chez les garçons comme chez les filles en difficulté, ce sont les mères qui font le suivi scolaire et mettent le plus de pression sur leurs enfants pour qu'ils s'investissent dans leur scolarité; les pères sont à toutes fins utiles absents du champ de la scolarisation de leurs enfants. Les élèves de ce groupe se confient peu à leurs parents et éprouvent un certain malaise à faire état du niveau de scolarité de ceux-ci, en particulier les garçons. L'encadrement familial est soit trop rigide (chez les filles) soit trop relâché; dans les deux cas, cela semble poser problème : ils et elles se sentent trop ou trop peu encadrés et s'en plaignent.

Les projets d'avenir touchant la scolarité, l'insertion socio-professionnelle et les principaux aspects de la vie informent également sur l'effet de classe. Tant les filles que les garçons en difficulté scolaire ont une vision fataliste de l'avenir, c'est-à-dire, d'une part, une perspective dominante de conservation qui prend forme dans une double orientation vers la vie de

couple et le marché de l'emploi chez les filles, dans une orientation vers le marché du travail chez les garçons et, d'autre part, un sentiment dominant d'insécurité qui alimente le désir d'un travail stable (filles et garçons), rémunérateur (garçons) ou mettant à l'abri du besoin (filles). Ces jeunes manifestent une certaine résignation face à l'avenir. Ils s'appuient sur le destin ou sur la chance pour faire face à l'avenir. Toutefois, alors que les garçons ont une vision idéalisée du marché du travail, les filles ont une vision plutôt réaliste de la vie de couple : elles sont conscientes des difficultés qui y sont inhérentes, surtout en ce qui concerne les relations avec le mari ou le copain, ainsi que les tâches ménagères et éducatives. Ce sont en somme les préoccupations liées à la double tâche qui entrent en jeu dans leur représentation de l'avenir.

Issus d'un milieu où les ressources économiques et culturelles nécessaires à l'intégration à l'univers scolaire font parfois défaut, et en regard d'un avenir incertain sur les plans scolaire et professionnel, ces élèves cultivent un rapport à l'école, aux matières scolaires et à la relation pédagogique qui reflète une tension entre leur origine sociale et l'avenir qu'ils projettent. Leur expérience scolaire est fortement teintée par ce rapport au milieu familial et à l'avenir, qui se traduit par une distance scolaire. Les garçons voient l'école comme une prison, les filles la sentent comme une obligation. Dans les deux cas, le rapport à l'école est négatif. Mais là s'arrête la comparaison, car filles et garçons en difficulté ne vivent pas leur expérience scolaire de la même façon.

Chez les garçons, on note une forte opposition aux règlements de l'école, c'est-à-dire une attitude très négative face à l'autorité formelle et une position de défi dans la relation pédagogique. Ils se sentent d'ailleurs exclus de cette relation et tentent tant bien que mal de contrôler l'espace et le temps dans la classe. Leur rapport aux matières scolaires est positif si elles impliquent peu de travail et laissent du temps de «loisir», négatif si elles sont trop exigeantes et ne laissent pas de sursis dans l'effort. Ces garçons se sentent loin des savoirs scolaires et livresques et tentent de stigmatiser celles et ceux qui performent dans ce type de savoirs, c'est-à-dire les «bolés». En fait, ils opposent travail manuel et travail intellectuel et préfèrent le premier. Ils ont une estime d'eux-mêmes peu développée et ironisent sur leurs faibles résultats scolaires. Enfin, ils investissent très peu dans leur scolarité et ne manifestent aucune volonté de faire mieux : ils s'en croient incapables.

Chez les filles, les choses se passent autrement. Même si elles vivent l'école comme un passage obligé, elles ont tendance à se replier sur elles-mêmes plutôt qu'à entrer dans un rapport d'opposition à l'école. Le même phénomène se manifeste dans la relation pédagogique avec le personnel enseignant. Elles ne se sentent pas à l'aise dans cette relation, se méfient, mais n'adoptent pas pour autant une position de défi. Leur distance scolaire s'exprime moins par une attitude agressive face à l'école, comme chez les garçons en difficulté, que par un repli sur soi et une tendance à s'attribuer personnellement la responsabilité de leurs difficultés scolaires.

Les élèves en difficulté scolaire de milieu aisé

Dans le groupe précédent, la distance à l'univers scolaire est très nette. Remarque-t-on le même phénomène chez les élèves en difficulté de milieu aisé ? Dans leur cas, cette distance prend des nuances différentes. Les garçons disent entretenir de bonnes relations avec le personnel enseignant et se sentent soutenus dans leur cheminement scolaire au sein de l'école. Ils investissent autant de temps à la maison pour les travaux scolaires que les élèves performants.

Toutefois, plusieurs indices témoignent de leur distance à l'univers scolaire. L'école est pour eux un pis-aller, même s'ils sont tout à fait conscients de la valeur du diplôme dans la société. Leur représentation négative de l'école se traduit par une attitude peu favorable à l'autorité formelle dans l'institution scolaire; ils s'opposent à la réglementation et particulièrement à l'organisation du temps scolaire.

Comme bon nombre d'élèves en difficulté scolaire, les garçons de ce groupe vivent une expérience scolaire dévalorisante. Ils répètent qu'ils se sentent «poches», laissant transparaître leur faible estime d'eux-mêmes en regard de leur rendement scolaire. D'ailleurs, une des raisons qui les détournent des études prolongées est, selon eux, leur absence de talent. À la manière des filles en difficulté scolaire, les garçons de ce groupe tendent à rejeter sur eux-mêmes la faute de leur faible performance. Ils diffèrent en cela des autres groupes de garçons en difficulté scolaire, qui ont plutôt tendance à s'en prendre au système scolaire dans son ensemble.

La représentation négative que se font de l'école les garçons en difficulté scolaire de milieu aisé se répercute sur leur vision de l'avenir. Leurs faibles résultats ne les motivant pas, ils

n'envisagent généralement pas de poursuivre leurs études et misent plutôt sur leur débrouillardise pour s'insérer sur le marché du travail. Leurs projets d'avenir sont peu structurés, mais ils entrevoient tout de même l'avenir avec un sentiment dominant de sécurité, qui ne s'accompagne toutefois pas d'une impression de contrôle sur leur vie.

Le soutien parental qu'ils reçoivent dans leur cheminement scolaire s'apparente à celui que nous avons observé dans les groupes en difficulté scolaire de milieu modeste, à savoir que ce sont très majoritairement les mères qui s'impliquent dans la scolarité de leurs enfants et font les efforts nécessaires pour les motiver, les aider et les comprendre. Ici encore, l'absence des pères du champ de la scolarisation est à noter.

Les filles en difficulté scolaire de milieu aisé ressemblent aux garçons à certains égards, mais s'en distinguent sur quatre points : 1) elles rejettent la faute de leur faible rendement scolaire sur le système; 2) leur relation pédagogique avec le personnel enseignant est plutôt difficile; 3) elles ont une vision pessimiste de leur future insertion socioprofessionnelle; 4) elles manifestent un sentiment dominant d'insécurité face à l'avenir.

Comme les garçons de ce groupe, les filles trouvent l'école importante, vu la valeur du diplôme, mais affirment tout de même qu'elles «n'aiment pas ça». Leur distance à l'univers scolaire est très grande. Elles réagissent à l'obligation scolaire en étant très réfractaires à l'autorité formelle au sein de l'institution scolaire et en défiant les règlements de l'école. À l'image de tous les élèves en difficulté scolaire, les filles de milieu aisé vivent une expérience scolaire peu valorisante. Mais, à la différence des filles de milieu modeste, elles n'ont pas tendance au repli sur soi. Au contraire, elles défient les règlements de l'école et n'assument pas la responsabilité de leurs échecs scolaires.

Il est d'ailleurs tout à fait intéressant de voir comment se fait l'attribution de la responsabilité de l'échec scolaire par les élèves de l'échantillon en tenant compte de l'effet croisé de la classe sociale et de la catégorie de sexe. En effet, les élèves assument différemment leurs faibles résultats scolaires selon leur sexe et selon leur milieu d'origine. Par exemple, les filles en difficulté scolaire de milieu modeste ont tendance à s'attribuer leurs faibles résultats scolaires alors que celles qui sont issues d'un milieu aisé les imputent au système scolaire. C'est l'inverse chez les garçons : ceux qui viennent d'un milieu modeste rejettent la faute sur le système scolaire, ceux qui sont issus d'un milieu aisé sur eux-mêmes.

La distance à l'univers scolaire chez les filles en difficulté scolaire de milieu aisé ressort de la manière de discriminer entre une bonne et une mauvaise relation pédagogique. La relation est jugée bonne par les filles du groupe si elles peuvent s'amuser en classe et si l'enseignante ou l'enseignant est souple pour la discipline; elle est jugée difficile si la matière est exigeante et présente un niveau de complexité élevé. On retrouve ici l'attitude face à la relation pédagogique observée chez les garçons en difficulté scolaire de milieu modeste. Mais là s'arrêtent les ressemblances entre les garçons et les filles car les rapports sociaux de sexe à l'école ont un impact différencié, au détriment des filles.

En effet, les filles en difficulté scolaire de milieu modeste sont confrontées, dans la relation qu'elles entretiennent en classe avec le personnel enseignant, aux effets répétés des rapports sociaux de sexe. L'analyse révèle que ceux-ci sont omniprésents dans leur expérience scolaire et sociale. Autrement dit, dans nombre de lieux et de domaines (l'école et les salles de cours étant de ceux-là), elles sont confrontées au sexisme, au harcèlement sexuel et à la violence physique. Ces manifestations des rapports sociaux de sexe dans leur expérience sociale et scolaire tendent à limiter leur estime de soi et à engendrer chez elles une distance à l'univers scolaire.

Les filles en difficulté scolaire de milieu aisé vivent sensiblement la même situation. Paradoxalement, elles disent préférer la compagnie des garçons alors que, chez les filles de milieu modeste, les relations sont très tendues. Elles justifient ce type de sociabilité entre pairs de sexe opposé en dénigrant leur propre catégorie de sexe et en tentant de se désolidariser des manières d'être et de faire qui y sont liées, comme si elles voulaient nier qu'elles sont des filles et exorciser la discrimination qu'elles subissent. S'agit-il d'un type de mobilité de sexe ⁵, c'est-à-dire d'un «positionnement dans les rapports sociaux de sexe qui amène à être plus ou moins à la marge [...] de sa catégorie de sexe» (Devreux, 1992 : 151) ? Il semble que oui, puisqu'il y a effectivement chez ces adolescentes un décalage par rapport aux codes de leur propre catégorie. Mais cette mobilité pose un problème de taille, à savoir qu'elle implique

⁵ Nous verrons plus loin que ce concept se révèle central dans les résultats de la recherche. La mobilité de sexe peut prendre de multiples formes qu'il serait intéressant d'analyser sur le plan des relations personnelles et sur celui des enjeux sociaux.

l'adhésion aux codes dominants par la dévalorisation de sa propre catégorie de sexe.

Comme tous les élèves en difficulté scolaire (les garçons de milieu aisé exceptés), les filles de ce groupe se sentent traitées comme des objets dans la relation pédagogique. Ni sur le plan de la communication, ni sur celui de l'attention, elles n'ont l'impression d'être des sujets dans la relation pédagogique. Cette récurrence dans la perception des élèves en difficulté quant à la place occupée dans la relation pédagogique incite à la réflexion sur les pratiques enseignantes, du moins telles qu'elles sont reflétées par les représentations différenciées des élèves.

L'expérience scolaire que vivent les filles de ce groupe n'est pas sans conséquences pour leur vision de l'avenir. Leur sentiment d'incapacité et d'échec scolaires colore leurs attentes socioprofessionnelles. Elles expriment un pessimisme similaire à celui des filles en difficulté scolaire de milieu modeste et éprouvent un sentiment dominant d'insécurité, doublé de l'impression d'avoir peu de prise sur leur avenir.

Le sentiment de sécurité ou d'insécurité face à l'avenir se distribue moins en fonction de la classe sociale que de la catégorie de sexe. En effet, les filles en difficulté scolaire tendent à exprimer un sentiment dominant d'insécurité alors que les garçons en difficulté scolaire manifestent plutôt un sentiment dominant de sécurité. Ce sentiment différencié s'oriente principalement en fonction du sexe car les groupes manifestent le même sentiment, quel que soit leur milieu social.

On peut penser, compte tenu des éléments tirés de l'analyse de chacun des groupes d'élèves en difficulté scolaire, que ce phénomène est lié à la place respective des garçons et des filles dans les rapports sociaux de sexe (aux inégalités entre les sexes). Plus précisément, si l'on considère les discriminations liées au sexe sur le marché de l'emploi, dont toutes les filles en difficulté scolaire se sont montrées conscientes à des degrés divers, il y a tout lieu de croire que ce sont des éléments importants dans la constitution d'un fort sentiment d'insécurité face à l'avenir chez les filles.

Les élèves performants de milieu modeste

Chez les élèves performants de milieu socio-économique modeste, l'effet de classe marque tout autrement l'expérience scolaire. Les filles et les garçons performants se ressemblent

plus que les filles et les garçons en difficulté, dont les univers de représentations et surtout d'interactions sont passablement différents. En fait, les filles et les garçons performants ont sensiblement le même rapport aux matières scolaires et à la relation pédagogique. Ils diffèrent cependant sur leur conception de l'école.

Les filles et les garçons performants ont généralement des parents présents en ce qui a trait au suivi scolaire et aux pressions exercées afin de soutenir leur enfant; les mères sont plus présentes que les pères cependant. Filles et garçons performants discutent avec leurs deux parents de leur situation scolaire. La scolarité des parents de ces élèves est aussi plus élevée que celle des parents des élèves en difficulté. L'encadrement familial établit donc une différence importante entre les élèves en difficulté, dont seulement un parent s'implique dans le suivi scolaire, et les élèves performants, dont les deux parents sont beaucoup plus présents.

Les garçons performants ont des aspirations scolaires de niveau collégial. Ils ne veulent pas être contraints de faire un travail manuel ou encore de se diriger plus tard vers l'industrie. Ils n'ont pas d'incertitude en regard du marché de l'emploi, ont confiance en leur capacité future de trouver un bon emploi et font preuve d'une certaine facilité à décoder les règles du marché de l'emploi. Ils ont une perspective dominante de conquête et un sentiment de sécurité face à l'avenir.

Les filles performantes ont des aspirations scolaires plus élevées : elles visent le niveau universitaire. De tous les élèves de milieu socio-économique modeste dont nous avons parlé jusqu'ici, ce sont elles qui expriment les plus grandes aspirations scolaires. Une volonté affirmée de mobilité sociale se dégage de leurs propos et elles se croient assez fermement capables de se tailler un jour une place sur le marché de l'emploi. À l'instar des garçons performants, elles sont orientées par un sentiment dominant de conquête face à l'avenir mais, contrairement à eux, elles n'expriment pas un sentiment de sécurité en regard du futur : elles ne sont pas sûres de pouvoir maintenir leur performance scolaire à mesure qu'elles avanceront dans leur scolarité.

Un ensemble d'éléments montre que l'effet de classe a moins de prise sur ces élèves. L'encadrement familial semble jouer un rôle important dans leur trajectoire scolaire et dans leur projet d'avenir, tant scolaire que professionnel. Comment se manifeste dans leur expérience scolaire cette emprise moindre de

l'effet de classe ? Comme nous l'avons vu, les élèves performants ont un rapport plutôt positif à l'école, aux matières scolaires en général et à la relation pédagogique, et une attitude favorable à l'égard de l'autorité formelle.

Les garçons performants ont un rapport utilitaire à l'école, et leurs deux principales motivations sont les notes et les liens qu'ils établissent entre la réussite scolaire et la probabilité de décrocher un emploi dans l'avenir. Dans l'ensemble, leur projet scolaire tend vers l'instrumentalité, mais ils entretiennent une vision positive de l'institution scolaire. Ils sont intransigeants en regard des règlements scolaires; ils voudraient des enseignantes et des enseignants plus sévères et sont orientés par l'efficacité de la relation pédagogique et l'intérêt intellectuel que peut susciter chez eux le personnel enseignant. Comme les élèves en difficulté, ils souhaiteraient des enseignantes et des enseignants plus jeunes, qui les comprennent mieux. Ils n'aiment pas les élèves qui perdent leur temps à l'école et voudraient que ceux-ci soient exclus de l'institution scolaire. De plus, ils rendent les élèves en difficulté responsables des ralentissements de rythme dans les classes. Enfin, ils sont satisfaits de leurs résultats et heureux de le dire.

La vision de l'école des filles performantes est différente de celle des garçons dans la mesure où elles comprennent globalement l'école comme une fin en soi, non comme un instrument en vue d'une fin précise, c'est-à-dire d'un travail éventuel. Pour elles, l'école, c'est pour apprendre et pour rencontrer des amis et des amies. Elles ne vivent pas l'autorité formelle comme un carcan mais n'hésitent pas à demander plus de respect dans la relation pédagogique et plus de démocratie dans l'école. Elles souhaiteraient aussi des enseignantes et des enseignants plus jeunes qui pourraient les comprendre. Elles sont satisfaites de leurs résultats scolaires et souhaiteraient faire mieux; elles utilisent des stratégies pour mieux gérer leur temps scolaire. Comme les garçons performants, elles voudraient que les élèves performants soient séparés des élèves en difficulté.

Les élèves performants de milieu aisé

Y a-t-il des différences marquantes entre les élèves performants selon qu'ils sont de milieu modeste ou de milieu aisé ? Les garçons de milieu aisé ont un rapport à l'école plus élaboré que les garçons de milieu modeste puisqu'ils en ont une conception instrumentale tout en la considérant comme une fin. Il

y a dans leurs propos un va-et-vient entre ces deux visions. Au-delà, ils accordent une grande importance à l'école et font montre d'une attitude favorable à l'égard de l'autorité formelle.

Ils vivent la relation pédagogique avec les enseignants sensiblement de la même manière que les garçons performants de milieu modeste, c'est-à-dire que leur jugement sur la valeur de cette relation est fondé sur son efficacité (en termes d'apprentissage) et sur l'intérêt intellectuel qu'elle suscite chez eux. Il en est de même de leur rapport aux matières scolaires, qui s'appuie sur la complexité et l'utilité sociale de la matière : une matière plus difficile mais jugée plus utile pour l'avenir au plan socioprofessionnel est perçue plus favorablement.

Ils sont satisfaits de leurs résultats scolaires. C'est un trait qu'ils partagent avec les élèves performants de milieu modeste. Les deux groupes ont en commun leur image peu favorable des élèves en difficulté. Dans leur cheminement scolaire, ils jouissent également du soutien de leurs deux parents, de leur mère surtout.

Le rendement scolaire de ces garçons, leur représentation positive de l'école et le soutien qu'ils trouvent dans leur milieu familial les incitent à prolonger leurs études au-delà du secondaire, jusqu'au niveau collégial ou universitaire. Ils sont portés par un sentiment dominant de sécurité face à l'avenir doublé d'une impression de contrôle sur leur vie. Leur projet d'avenir rend compte de ce sentiment dans la mesure où il est assez développé et assez structuré : ils savent où ils veulent aller. Enfin, on note chez eux un certain optimisme face à leurs possibilités d'insertion socioprofessionnelle. Somme toute, leurs représentations de l'école et de l'avenir vont de pair.

Ce sont les filles performantes de milieu aisé qui ont la vision la plus positive de l'école et les aspirations scolaires les plus élevées de tous les groupes rencontrés lors de cette étude. Mais il faut remarquer que les filles de milieu modeste expriment des aspirations scolaires à peine moins élevées (niveau universitaire aussi). Les garçons performants, pour leur part, ont des aspirations scolaires moyennes (qui oscillent entre le collégial technique ou général et le niveau universitaire); ces aspirations sont plus élevées chez les garçons de milieu aisé.

En somme, dans tous les cas, chez les élèves performants de l'échantillon, ce sont les filles qui ont la volonté la plus affirmée de suivre une scolarité prolongée. Si le fait est prévisible pour les filles de milieu aisé, il l'est moins pour les filles de milieu modeste, que leur position dans les rapports sociaux de classe

et de sexe ne prédispose pas à ce destin scolaire. Les filles performantes de milieu aisé ont effectivement la plus grande proximité scolaire de tous les groupes analysés dans cette étude. Comme leurs consœurs performantes de milieu modeste, elles considèrent l'école comme une finalité, c'est-à-dire un lieu où l'apprentissage est apprécié pour lui-même. Le passage par la scolarisation est une étape dans leur projet d'avenir. Pour les filles performantes de milieu modeste, toutefois, c'est aussi une garantie de réussite sociale.

Les filles de ce groupe ont une attitude critique envers la manière dont les règlements de l'école sont appliqués, et néanmoins favorable vis-à-vis de l'autorité formelle. C'est d'ailleurs un trait dominant chez les élèves performants de l'échantillon, quels que soient leur milieu d'origine et leur sexe, que d'entretenir un rapport positif aux règles et aux règlements de l'école. Mais cette attitude favorable n'est pas nécessairement une cause du meilleur rendement scolaire des filles et des garçons performants. Il est possible d'inverser la relation et d'affirmer, après Emler et St. James (1994), que c'est le rendement scolaire qui favorise l'émergence d'une attitude favorable à l'autorité formelle dans l'école.

Le groupe des filles performantes de milieu aisé est celui qui exprime le sentiment le plus favorable à l'égard de la relation pédagogique : elles s'y sentent bien et semblent apprécier le personnel enseignant. D'ailleurs, la qualité de la relation pédagogique est un des critères sur lesquels repose leur jugement sur les matières scolaires : celles-ci sont d'autant plus aimées que la relation pédagogique est bonne. Les garçons performants diffèrent en cela des filles performantes, leur préférence pour les matières scolaires étant associée à l'intérêt intellectuel qu'ils y trouvent et à l'efficacité de la relation pédagogique.

À la manière des autres élèves performants, les filles de ce groupe utilisent des moyens et des petits trucs pour se faciliter la tâche; cette capacité d'organiser leur mode d'apprentissage et de gérer, à des degrés divers, leur investissement scolaire est un trait dominant des performantes et des performants. Ces filles se disent satisfaites de leurs résultats mais souhaiteraient faire mieux. On a ici un bel exemple d'une perception différenciée selon le sexe. Alors que les garçons performants sont satisfaits de leurs résultats scolaires et fiers de le dire, les filles performantes expriment la volonté de faire mieux. Le milieu social ne joue pas dans ce cas, car filles et garçons ont la même attitude différenciée, quel que soit leur milieu d'origine.

Les filles performantes de milieu aisé jouissent d'un encadrement familial libéral où les deux parents s'impliquent dans le cheminement scolaire de leurs enfants. C'est d'ailleurs dans ce groupe que les pères s'intéressent le plus à la scolarité des enfants. Les parents de ces filles sont aussi les plus scolarisés, et les pères le sont plus que les mères.

Ces adolescentes ont, enfin, une représentation de l'avenir plus positive que les filles de milieu modeste. Elles veulent toutes poursuivre des études universitaires et pensent être en mesure de se tailler une bonne place sur le marché du travail. Fait marquant, elles sont les seules à faire de la carrière une orientation dominante dans leur projet d'avenir, lequel est généralement bien structuré.

L'EFFET DE SEXE

Les élèves en difficulté de milieu modeste

L'effet de classe module l'expérience scolaire des filles et des garçons en difficulté scolaire en les éloignant de l'école. Cette distance à l'univers scolaire peut aussi être expliquée et comprise à travers l'effet de sexe. Voyons d'abord de quelle façon se présente la question pour les élèves en difficulté scolaire issus d'un milieu socio-économique modeste. Les garçons se servent de l'effet de sexe pour se positionner avantageusement dans l'univers scolaire. Les filles le subissent davantage puisqu'elles sont l'objet des dominations inhérentes à ces rapports sociaux. En définitive, chez les élèves en difficulté, chacun vit son expérience scolaire en fonction de la place qu'il occupe dans les rapports sociaux de sexe. Chez les garçons en difficulté, l'effet de sexe est utilisé dans l'axe de la domination; chez les filles, il est vécu dans l'axe de la sujétion.

Dans l'ensemble, les filles tiennent une place importante dans la représentation que les garçons en difficulté se font de l'école. Ils les considèrent comme des objets sexuels et emploient nombre de stéréotypes sexistes quand ils font référence à elles. Ils ont des rapports particulièrement tendus avec elles. Ils agissent de façon à se positionner avantageusement dans les hiérarchies du pouvoir et du prestige dans l'école en délimitant les zones d'inclusion et d'exclusion et en donnant beaucoup d'importance à l'image vis-à-vis des pairs. Leur ancrage identitaire se fait par procuration à travers des modèles d'identification abstraits construits par les codes symboliques domi-

nants dans les rapports sociaux de sexe. Leur univers de représentation des rapports hommes-femmes est très sexualisé et ils ont des attitudes hétérosexistes très accentuées. Bref, leur mobilité de sexe est nulle. Ces garçons demeurent collés au noyau dur de leur catégorie de sexe, celui du pouvoir et de la domination.

Les choses se passent autrement pour les filles. Elles sont stéréotypées dans leur représentation de l'homme idéal et dans celle de la femme idéale. Elles ne sont pas ouvertes aux orientations sexuelles homosexuelles mais font preuve d'une certaine tolérance à ce chapitre. Elles ont également une position essentialiste en regard de la maternité. Toutefois, dans une perspective de comparaison, on peut dire qu'elles font montre d'une certaine mobilité de sexe, du moins plus que les garçons en difficulté. Elles trouvent aussi les relations difficiles avec les garçons, mais ce n'est pas pour les mêmes raisons que ces derniers.

En fait, elles vivent dans l'école, comme à l'extérieur de celle-ci, les dominations propres aux rapports sociaux de sexe. Que ce soit dans la relation pédagogique, dans les relations avec les garçons au sein de l'école ou dans leur environnement social, elles sont régulièrement confrontées à du sexisme et à des discriminations qui les mettent en position dévalorisante dans leur expérience scolaire et sociale. Elles subissent du harcèlement sexiste et sexuel à l'école et sont sous-estimées en tant que femmes dans leur milieu familial, tout en se sentant dévalorisées symboliquement et concrètement sur le plan social.

En somme, pour les élèves en difficulté provenant de milieu socio-économique modeste de l'échantillon, l'effet de classe et l'effet de sexe s'amalgament selon différentes combinaisons qui ne favorisent pas la proximité scolaire.

Les élèves en difficulté de milieu aisé

Les garçons et les filles en difficulté scolaire de milieu aisé ne vivent pas l'effet de sexe tout à fait de la même manière que ceux et celles de milieu modeste. Par exemple, on ne note pas chez les garçons en difficulté de milieu aisé une adhésion aussi forte aux stéréotypes liés à leur catégorie de sexe. En fait, à beaucoup d'égards (capacité de décoder les règles régissant leur propre catégorie de sexe, modèles de référence puisés dans leur environnement immédiat, volonté moins affirmée de se positionner dans les hiérarchies du pouvoir et du prestige, pas

de difficulté particulière dans leurs relations avec les filles), ils se dégagent de leur catégorie de sexe. Ils demeurent cependant stéréotypés sur d'autres points. Par exemple, ils font appel aux attributs physiques pour décrire la femme idéale et expriment une vision dévalorisante des femmes dans certains domaines. En somme, ni l'effet de sexe ni l'effet de classe ne semblent pouvoir rendre compte totalement de leur situation scolaire.

Chez les filles en difficulté de milieu aisé interrogées, on note des manières de faire et de penser proches de celles de leurs consœurs en difficulté scolaire de milieu modeste. Trois points retiennent l'attention. En premier lieu, ces filles expriment une orientation dominante vers la vie en couple. Cependant, à la différence des filles en difficulté de milieu modeste (qui expriment le même type d'orientation), elles sont critiques à l'égard de la reproduction domestique des rapports sociaux de sexe. La vie de couple les intéresse beaucoup, les enfants font partie intégrante de leur projet d'avenir, mais tout cela, elles veulent l'accomplir dans un partage équitable des tâches avec le conjoint et, plus largement, dans des pratiques égalitaires entre les sexes au sein de la vie familiale et conjugale. Elles ne mettent pas de côté l'idée de l'insertion socioprofessionnelle, bien au contraire, mais elles n'en font pas un impératif qui pourrait stimuler une construction structurée de l'avenir en ce sens.

En second lieu, et à l'instar des filles en difficulté de milieu modeste, les filles de ce groupe vivent l'effet de sexe dans l'axe de la sujétion, c'est-à-dire que, dans leur expérience sociale et scolaire, elles sont confrontées aux rapports sociaux de sexe de multiples manières qui viennent leur rappeler la place qu'elles y occupent. Rappelons que cette expérience n'est pas sans effet sur l'estime de soi et les possibilités de voir diminuer son rendement scolaire.

En troisième lieu, ces filles témoignent d'une certaine tolérance vis-à-vis des orientations homosexuelles et puisent leur modèle d'identification dans leur environnement immédiat, à l'instar des filles en difficulté scolaire de milieu modeste.

Enfin, ce groupe de filles permet de mettre au jour un cas particulier de la mobilité de sexe. En fait, elles ont un rapport paradoxal aux garçons qui font partie de leur expérience sociale et scolaire. D'une part, elles font état de harcèlement et de violence physique de la part des garçons et, d'autre part, elles disent préférer la compagnie des garçons, qu'elles trouvent plus amusants. Les autres filles sont, pour leur part, perçues négativement par les filles du groupe.

En somme, chez les élèves en difficulté de milieu aisé que nous avons interrogés, l'effet de sexe est moins prégnant que chez celles et ceux de milieu modeste. Toutefois, l'expérience sociale et scolaire des filles présente des similitudes qui renvoient à la place qu'elles occupent dans les rapports sociaux de sexe. Chez les garçons, on remarque plutôt des divergences dans leur manière de vivre les rapports sociaux de sexe : les garçons de milieu modeste collent à leur catégorie de sexe et en tirent avantage, alors que ceux de milieu aisé s'en détachent en partie.

Les élèves performants de milieu modeste

L'expérience scolaire des filles et des garçons performants de milieu socio-économique modeste de l'échantillon présente de nombreux points communs. L'effet de classe, on l'a vu, semble avoir moins de prise sur ces élèves. Quant à l'effet de sexe, chez les élèves en difficulté, il s'exerçait de façon défavorable sur le plan scolaire, comme effet pervers chez les garçons et comme domination subie chez les filles. Les choses se passent différemment chez les élèves performants. Comme l'effet de classe, l'effet de sexe a moins d'emprise sur eux.

Les garçons performants puisent leurs référents identitaires dans leur environnement immédiat, contrairement aux garçons en difficulté, qui se construisent une identité par procuration, à travers des images abstraites. Les garçons performants sont d'ailleurs conscients que les médias de masse ne constituent pas une référence adéquate pour la construction de l'identité masculine. Ils ne mettent pas non plus l'accent sur les attributs physiques pour décrire la femme idéale et ne croient pas que le sexe puisse avoir un effet sur la manière de performer en mathématiques ou en sciences. Ils sont ouverts aux relations entre garçons et filles et témoignent d'une certaine tolérance pour l'homosexualité. Toutefois, ils demeurent stéréotypés sur certains points, notamment dans la description de l'homme idéal, où ils adoptent une position androcentrique. En fait, ils semblent nager dans un vide symbolique quant à ce que pourrait être cet homme idéal puisqu'ils ne trouvent ni qualités ni référents pour en faire le portrait. De plus, ils sont conscients des discriminations vécues par les femmes mais demeurent peu sensibles à cette situation. Enfin, ils manifestent des résistances envers le discours féministe et les pratiques sociales qui en découlent. Visiblement, les féministes leur font peur.

Les filles performantes de ce groupe sont aussi confiantes que les garçons envers leurs capacités en mathématiques et en sciences. D'ailleurs, ce sont elles qui font la déconnexion la plus nette, dans tous les groupes d'élèves provenant d'un milieu modeste, entre le sexe d'une personne et ses capacités dans les matières scolaires. Mais surtout, c'est la double capacité de décodage des rapports sociaux de sexe qui caractérise ces filles performantes. Elles peuvent à la fois décoder les règles du jeu des dominants dans les rapports sociaux de sexe et analyser les comportements des garçons à l'école et en dégager les conséquences néfastes pour la réussite scolaire. Elles acceptent très bien les personnes qui ont des orientations homosexuelles. Comme les garçons performants du groupe, elles demeurent cependant stéréotypées sur quelques aspects. D'abord, elles évoquent des attributs physiques pour décrire l'homme idéal tout en énumérant certaines qualités que devrait posséder cet homme.

Dans l'ensemble, quoique stéréotypés sur quelques aspects, les élèves performants de ce milieu se démarquent nettement des élèves en difficulté en ce qui concerne l'effet de sexe; ils y sont moins soumis, et les filles moins encore que les garçons. En fait, ce sont les filles performantes qui ont la plus grande mobilité de sexe des quatre groupes de milieu socio-économique modeste. Ce sont aussi ces filles qui expriment la plus grande volonté de mobilité sociale. Elles se détachent nettement à la fois de l'effet de classe et de l'effet de sexe.

Les élèves performants de milieu aisé

L'effet de sexe a moins d'emprise chez les élèves performants de milieu modeste, et moins encore chez les filles que chez les garçons. Il est encore moins présent dans l'expérience sociale et scolaire des élèves performants de milieu aisé. Chez les garçons de ce groupe, on note une bonne capacité de décoder les symboles dominants rattachés à leur catégorie de sexe et la volonté de s'en détacher. Ils sont conscients des difficultés relationnelles entre filles et garçons et peuvent voir, en partie, que ces difficultés sont liées à la place respective des garçons et des filles dans les rapports sociaux de sexe. Ils appliquent leur capacité d'analyse des discriminations inhérentes aux rapports sociaux de sexe à la situation des femmes sur le marché de l'emploi. Sur ce point également, ils souhaiteraient des changements favorisant une équité pour les deux sexes dans les pratiques du monde du travail.

Malgré tout, on note chez ces garçons une difficulté à s'ajuster aux nouvelles pratiques sociales amenées par le féminisme. De plus, ils adhèrent à leur catégorie de sexe en ce qui concerne leur vision de la femme idéale : ils utilisent des attributs physiques pour la décrire et font référence également à des « tops modèles ». Dans leur représentation de l'homme idéal, ils adhèrent à leur catégorie de sexe puisqu'ils se cantonnent dans une position soit hétérosexiste, soit androcentrique. Leur mobilité de sexe est toutefois plus grande que celle des garçons en difficulté et performants de milieu modeste : elle s'apparente à celle des filles performantes de milieu modeste.

Les filles performantes de milieu aisé sont celles qui témoignent de la plus grande mobilité de sexe de tous les élèves rencontrés. Elles ont une grande capacité de décoder les règles du jeu des dominants dans les rapports sociaux de sexe et font montre d'une conscience claire des discriminations liées au marché de l'emploi. Leur description de la femme et de l'homme idéaux se fait sur la base des qualités que chacune et chacun devraient posséder. En aucun cas, elles ne font appel aux attributs physiques pour décrire les modèles de référence idéaux. Leur modèle de référence est concret et puisé dans leur environnement immédiat, comme cela se fait davantage chez les élèves performants.

Ces filles font une déconnexion nette entre la catégorie de sexe d'une personne et les pratiques de cette dernière. Ainsi, elles ne croient pas du tout que le sexe de quiconque puisse avoir une influence sur les performances en mathématiques ou en sciences. Elles ne lient pas non plus l'orientation sexuelle d'une personne à la catégorie de sexe : bref, elles conçoivent que les relations entre deux personnes de même sexe sont tout à fait possibles. Enfin, les filles de ce groupe font peu état — de manière marginale — de harcèlement ou de violence dans leur expérience sociale et scolaire. Quand c'est le cas, elles disent y réagir promptement. Elles ne semblent pas vouloir s'en laisser imposer, notamment par les garçons, avec qui d'ailleurs elles disent entretenir de bons rapports.

CONCLUSION

Ce bref tour d'horizon de huit groupes d'élèves nous aura permis de vérifier que l'école est effectivement un lieu où se (re)produisent autant les rapports sociaux de classe que les rapports sociaux de sexe. Mais surtout, cette étude a mis en

lumière l'imbrication de ces rapports dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. Certes, la démarche ne permet pas de parler de représentativité et il serait hasardeux, à ce stade, de faire des généralisations. Plutôt, il est possible de faire émerger de ces expériences diverses des logiques, des mécanismes et des relations qui permettent de mieux rendre compte du rendement scolaire de ces élèves. Cela dit, compte tenu de la méthode et de la démarche d'analyse, cette étude garde sa valeur d'exemplarité.

L'expérience que vivent les filles et les garçons dans l'école est donc sensiblement différente. L'origine sociale colore la représentation du milieu scolaire et l'école elle-même n'est pas sans influence sur ce qu'ils et elles deviendront. Certains groupes rencontrés présentent des particularités intéressantes sur le plan du changement social. C'est le cas notamment d'un groupe de filles performantes de milieu socio-économique faible, qui se démarquent à la fois de leur catégorie de sexe et des espérances subjectives généralement liées aux conditions objectives de vie propres à leur statut socio-économique. Ces filles se dégagent à la fois de l'effet de classe et de l'effet de sexe qui, combinés, se transforment généralement en effet de soumission; chez elles, ce dernier devient effet de promotion car il y a à la fois une grande mobilité de sexe et une mobilité sociale anticipée. Plus loin, on remarque également que les groupes de filles empruntent une variété de voies d'action dans leur expérience sociale et scolaire alors que les groupes de garçons sont plus limités à ce chapitre : ils tendent en fait à rester près du noyau dur de «la masculinité» qui est celui du pouvoir, celui-là même qui leur confère la position qu'ils occupent dans les rapports sociaux de sexe.

Une capacité de départager ce qui relève de la construction sociale du sexe, comme de son traitement socio-politique, constitue un indice de plus grande mobilité de sexe. Elle a pu être repérée sur deux plans. Un premier, celui de la pratique, renvoie au refus de l'assignation identitaire forcée 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 vis-à-vis des rapports sociaux de sexe ou encore à une opposition aux relations de pouvoir inhérentes à ces rapports. Il est d'abord et avant tout une capacité de décoder les règles du groupe dominant le rapport social de sexe 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. En termes anthropologiques, il y a passage d'une conception du sexe comme nature à une conception du sexe comme culture, avec tous les enjeux sociaux inhérents à la culture. Les positions exprimées en regard de l'homosexualité, notamment, ont bien montré ce phénomène.

L'effet croisé des rapports de classe et de sexe a permis de voir apparaître une mobilité de sexe beaucoup plus grande dans les groupes de filles que dans les groupes de garçons. La soumission ou la résistance à la catégorie de sexe assignée, conjuguée à une proximité ou à une distance à l'univers scolaire, ont permis de voir émerger des comportements scolaires et des représentations de l'école et de l'avenir différenciés selon deux axes : un premier axe renvoie à la soumission et à la résistance par rapport à l'identité assignée au sein des rapports sociaux de sexe, un second axe à la proximité et à la distance face à l'univers scolaire. Les deux axes fonctionnent dans la même logique mais en sens inverse. Par exemple, une distance à l'univers scolaire conjuguée à une soumission à sa catégorie de sexe sont moins favorables à la réussite scolaire, alors qu'une résistance à sa catégorie de sexe ajoutée à une proximité scolaire favorise la réussite scolaire. Schématiquement, les relations entre le rapport à l'école et le rapport à sa catégorie de sexe se présentent comme suit :

		RAPPORT À L'ÉCOLE	
		Proximité	Distance
RAPPORT À LA CATÉGORIE DE SEXE	Adhésion		Augmente la probabilité de l'échec scolaire
	Mobilité	Favorise la réussite scolaire	

FIGURE 1 — Proximité et distance scolaires

Il ne faut pas oublier que ce chassé-croisé des effets de classe et de sexe s'insère dans la dissymétrie et l'asymétrie des

rapports sociaux de classe et de sexe. En somme, la soumission ou la résistance à la catégorie de sexe ne se vit pas de la même façon selon sa position dans le rapport social de sexe. Dans l'axe de la domination, la soumission renvoie à une production à l'identique de pratiques sociales discriminantes alors que la résistance suggère la recherche de nouvelles avenues pour l'action sociale. Dans l'axe de la dépendance, la soumission prend la forme de la sujétion et de l'assujettissement alors que la résistance débouche sur de nouvelles pratiques sociales porteuses de changement social. Dans le même sens, la distance et la proximité scolaires ne sont pas vécues de la même façon dans toutes les classes sociales. La distance sociale à l'univers scolaire peut prendre de multiples formes dans les milieux socio-économiques faibles, tels la rébellion et le conflit ⁶, alors que, dans les milieux socio-économiques favorisés, le détachement et l'assurance peuvent caractériser la distance scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BENAVENTE, Ana. 1993. *De l'autre côté de l'école*. Berne, Peter Lang, collection Exploration, Alternatives pour la recherche éducationnelle.
- BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude ST-AMANT. 1996. *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Éditions du Remue-ménage.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT et Jacques TONDREAU. 1996. «Les filles réussissent mieux, pourquoi?», *Options*, 14, printemps : 151-167.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT, Natasha BOUCHARD et Jacques TONDREAU. 1997. *De l'amour de l'école. Points de vue de jeunes de quinze ans*. Montréal, Éditions du Remue-ménage.
- BRAIS, Yves. 1991. *Retard scolaire au primaire et poursuite des études*. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche.
- DEVREUX, Anne-Marie. 1992. «Être du bon côté», dans Daniel WELZER-LANG et Jean-Paul FILIOD. *Des hommes et du masculin*.

⁶ Les milieux socio-économiques modestes ne sont pas homogènes dans leurs façons de penser le monde et de le vivre. Les familles populaires et les enfants qui en sont issus présentent notamment une diversité importante dans leurs rapports à l'école. On peut consulter à ce sujet l'étude d'Ana Benavente sur les familles populaires du quartier d'Ajuda, à Lisbonne (Benavente, 1993). Voir également Perrenoud (1995), Pourtois et Desmet (1992), Houx et Pourtois (1985).

- Lyon, Presses universitaires de Lyon, Centre d'études féminines de l'Université de Provence : 147-164.
- EMLER, Nicholas, et Angela ST. JAMES. 1994. «Carrières scolaires et attitudes envers l'autorité formelle», *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 23, 3 : 355-367.
- GAUTHIER, Benoît, dir. 1984. *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HOUX, M., et J.-P. POURTOIS. 1985. *Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents : répercussions chez l'enfant*. Mons, Belgique, Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS).
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). 1992. *Réussite éducative, enseignement primaire et secondaire, 1992-1993. Les indicateurs : bâtiments des commissions scolaires selon la région*. Gouvernement du Québec, Le Ministère, Direction de la coordination des réseaux.
- MEQ (Ministère de l'Éducation du Québec). 1995. *Indicateurs de l'activité universitaire. Édition 1994*. Québec, Gouvernement du Québec, Le Ministère, Direction générale des affaires universitaires et scientifiques.
- PERRENOUD, Philippe. 1995. *La Pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*. Paris, ESF éditeur.
- PHARO, Patrick. 1993. «Existe-t-il des vérités pratiques ?», dans Paul LADRIÈRE, Patrick PHARO et Louis QUÉRÉ. *La Théorie de l'action : le sujet pratique en débat*. Paris, Éditions du CNRS, CNRS Sociologie : 179-196.
- POURTOIS, J.-P., et H. DESMET. 1992. *Réussir l'école en milieu pauvre. Étude comparative du succès et de l'échec scolaires chez des enfants issus de familles chômeuses et minimexées*. Mons, Belgique, Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS).
- QUÉRÉ, Louis. 1993. «Langage de l'action et questionnement sociologique», dans Paul LADRIÈRE, Patrick PHARO et Louis QUÉRÉ. *La Théorie de l'action : le sujet pratique en débat*. Paris, Éditions du CNRS, CNRS Sociologie : 53-84.
- REINHARZ, Shulamith. 1992. *Feminist Methods in Social Research*. New York et Oxford, Oxford University Press.
- SIMARD, Gisèle. 1989. *La Méthode du «Focus Group»*. Mondia.
- STATISTIQUE CANADA. 1993. *Après l'école. Résultats d'une enquête nationale comparant les sortants de l'école aux diplômés d'études secondaires âgés de 18 à 20 ans*. Ottawa, Ressources humaines et Travail Canada.
- TERRILL, R., et R. DUCHARME. 1994. *Passage secondaire-collégial : caractéristiques étudiantes et rendement scolaire*. Montréal, SRAM, 2^e édition.