

« Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans »

Publié dans le numéro conjoint des revues *Nouvelles Questions féministes* (France) et
Recherches féministes (Québec)

Volume 19, numéros 2-3-4, 1998 : 23-42.

Pierrette Bouchard

Département d'orientation, administration et évaluation en éducation,
Faculté des Sciences de l'Éducation,
Université Laval

Jean-Claude St-Amant

Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire,
Faculté des Sciences de l'Éducation,
Université Laval

Introduction

Cet article propose une réflexion théorique et méthodologique. Il opère un retour sur les matériaux que nous avons réunis au Québec dans le cadre de recherches portant sur les rapports différenciés des garçons et des filles à l'école secondaire. Cette relecture se fait en fonction de nouveaux questionnements sur les rapports sociaux de sexe et plus particulièrement sur la «masculinité». Par le large éventail d'étudiantes et d'étudiants y participant, la démarche a permis d'accumuler nombre d'informations de première main sur certaines représentations sociales de «la jeunesse québécoise», étant entendu que celle-ci n'est pas un groupe homogène, tant sur le plan des catégories de sexe que sur celui des milieux d'origine¹. Il s'agit dans le présent article de diriger d'abord l'attention sur les prises de position des garçons et d'en faire une analyse centrée plus spécifiquement sur diverses composantes du virilisme, soit «l'ensemble des constructions sociales, mentales, physiques et symboliques qui font des caractéristiques de la virilité l'identité masculine obligatoire» (Welzer-Lang, 1998: 88). Sur le plan de leur statut dans l'enquête, nos informateurs passent ainsi de celui d'étudiants qui les définissait dans un premier temps à celui d'acteurs à part entière du «système des sexes». Ils y participent quotidiennement, à l'école et ailleurs en société.

En ce qui a trait aux rapports à l'école, l'enquête par questionnaire que nous avons menée a montré que les garçons, plus conformistes que les filles, se définissent comme membres d'un groupe sexué, à partir de représentations sociales reprises sous diverses formes d'une génération à l'autre, mais également dans leurs expériences quotidiennes où s'actualisent et se renouvellent des perceptions et des pratiques de différenciation et

¹Vu l'espace imparti à cet article, nous ne pouvons rendre compte systématiquement de cette variable.

d'inégalité des sexes. Les écarts constatés de réussite scolaire entre garçons et filles sont liés au processus de formation de l'identité selon le sexe et le milieu socio-économique d'appartenance. Cette recherche nous a permis de constater que les garçons (à 88%) et les filles (à 44%) adhèrent de façon significative aux stéréotypes sexuels qui leur sont présentés et que cette adhésion est liée de façon significative à la scolarité des parents et aux résultats scolaires. Le recours à une représentation bipolarisée des rôles sexués est plus largement répandu dans les milieux familiaux où les parents sont moins scolarisés. Or, c'est précisément la résistance aux modèles assignés socialement à chacun des sexes qui se conjugue à une meilleure réussite scolaire, et ce, tant chez les garçons que chez les filles. Le conformisme de certains garçons s'accompagne alors de distanciation scolaire qui se reflète dans leurs performances et leur persévérance à l'école (Bouchard et St-Amant, 1996; Bouchard, St-Amant, Bouchard et Tondreau, 1997).

Nous avons fait ressortir par ailleurs une composante des identités masculines, soit l'opposition des garçons à certains changements dans les rapports sociaux de sexe. Cette réticence est illustrée par trois thèmes récurrents: accord avec certaines pratiques discriminatoires, hétérosexisme et particulièrement refus de l'homosexualité masculine, et enfin, refus de s'identifier à ce qui est considéré féminin. Nous y avons lu une logique masculine dominante de reproduction des rapports sociaux de sexe (Bouchard et St-Amant, à paraître). Nous avons aussi fait valoir que la façon dont certains garçons conçoivent leur identité de sexe risque de trouver son expression dans l'exercice de la violence. Quelques prises de position adoptées par ceux-ci quant aux attributs masculins constituent déjà les premiers jalons d'une acceptation et d'une intégration de formes de violence: dénigrement et infériorisation des filles, harcèlement sexuel, utilisation de la force physique pour s'imposer, recours fréquent à la violence verbale, etc. (Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997). Voilà autant de composantes de l'identité masculine obligée.

Que révèlent les représentations sociales (saisies par l'adhésion aux stéréotypes sexuels et la conformité à des pratiques sexuées) des jeunes garçons québécois de 15 ans de notre échantillon quant à leur conception de la virilité? Que dévoilent ces mêmes représentations de leurs référents identitaires? Quels renseignements donnent-elles sur les rapports des garçons aux autres garçons, aux filles et aux femmes qui les entourent? Ce sont les questions auxquelles nous tenterons de répondre dans cet article.

Pour ce faire, suite à quelques mots sur la méthodologie, la présentation comporte trois parties. La première présente une analyse des stéréotypes sexuels et des pratiques sexuées auxquels les garçons se conforment plus que leurs consoeurs. Le corpus utilisé et le profil de garçons qui s'ensuit tirent leur sens de *comparaisons* avec les filles. Dans la deuxième partie, la base d'analyse est constituée des positions adoptées par une *majorité* de garçons, indépendamment de celles des filles. Le profil qui en ressort diffère du premier sur plus d'un point. Par le contraste entre ces profils, la troisième partie fait apparaître une image composite des «identités masculines» où se manifestent des avenues de transformation sociale qu'il s'agira de situer dans la dynamique des rapports sociaux de sexe en contexte québécois. D'abord quelques précisions méthodologiques.

1. Méthodologie et procédures d'analyse

Les données qui serviront à l'analyse dans cet article sont tirées d'une enquête par questionnaire effectuée auprès d'un échantillon représentatif de 2 249 jeunes Québécois et Québécoises, en troisième secondaire, âgés de 15 ans au moment de l'enquête, provenant de 24 écoles secondaires réparties dans l'ensemble de la province. L'échantillonnage a couvert toutes les régions administratives du Québec et dans chacune, nous nous sommes assurés d'inclure au moins une école de petite taille et une grande, car la vie sociale y diffère. De celles-ci, nous avons relevé au hasard quatre codes permanents d'élèves de troisième secondaire; ces codes sont attribués par le ministère de l'Éducation dès l'entrée dans le réseau scolaire et suivent les élèves tout au long de leurs études. Les directions d'écoles, informées des objectifs et des procédures, ont accepté que des membres du personnel enseignant administrent le questionnaire à l'ensemble de la classe à laquelle appartenaient les élèves identifiés par ces codes.

Le questionnaire comprend 18 questions à caractère socio-démographique et 82 énoncés (ou propositions) illustrant de diverses façons des stéréotypes sexuels et des pratiques sociales différenciées selon le sexe. Parmi les 82 propositions du questionnaire, 43 relèvent de stéréotypes sexuels ou de pratiques sexuées le plus souvent attribuées aux garçons et ce sont eux qui sont visés. Les autres énoncés, soit 39, s'adressent d'abord aux filles. Nous avons produit deux versions du questionnaire, l'une rédigée au féminin, l'autre au masculin. Chacun avait à réagir à l'ensemble des énoncés sur une échelle graduée de 1 («pas d'accord du tout») à 4 («tout à fait d'accord»)².

Pour fins de traitement des données et dans le but d'homogénéiser minimalement notre population, nous avons exclu les jeunes nés à l'étranger, ainsi que ceux et celles dont la langue maternelle est autre que l'anglais ou le français, mais inclus les élèves qui considéraient avoir deux langues maternelles dont l'une est le français ou l'anglais. Enfin, nous avons retranché ceux et celles qui ne sont pas inscrits en troisième secondaire pour la moitié ou plus de leurs cours. Le nombre de questionnaires valides provenant des garçons se chiffre à 1 100³.

Procéder par questionnaire ne permet pas de recueillir dans le schème propre des garçons leur conception du virilisme. Par contre, son contenu reprend des constats établis sur les différences de socialisation entre garçons et filles qui ont été étudiées par des scientifiques et ont fait l'objet d'un développement constant sur plus de deux décennies. Elles sont largement consensuelles. Avant la tenue de l'enquête, le questionnaire a été validé quant à sa pertinence par des jeunes et des membres du personnel enseignant québécois. Par conséquent, dans l'ensemble, les énoncés constituent des composantes connues de «l'identité masculine». Déjà analysés, entre autres dans les écrits précurseurs de Falconnet et Lefaucheur (1975) et de Mahony (1985) en Europe, de Hite (1977) et de Best (1983) aux États-Unis, repris

²L'échelle permet des nuances dans les réponses et indique un degré d'adhésion; par contre, le sujet est appelé à se prononcer à l'intérieur d'un cadre qui ne prévoit aucune réponse neutre. La moyenne des réponses donne le score moyen, établi pour chacun des groupes de sexe. La césure entre l'accord et le désaccord se situe à 2,5.

³ Et 1125 provenant de filles .

depuis dans de nombreuses études sur la (ou les) masculinité (s) (Connel, 1989; Medzian, 1992; Adler, Kless et Adler, 1992; Morgan, 1992; Mac an Ghail, 1994; Welzer-Lang, 1988, 1993, 1998; Dorais, 1991, Mosse, 1997; etc.), ils démontrent que virilisme et volonté d'établir son pouvoir vont de pair. Ils montrent également que la hiérarchisation de la société en deux groupes de sexe inégaux s'organise très tôt dans la vie des garçons (Gagnon, 1997; Galland, 1988). Par exemple, les observations de Best en milieu scolaire -école primaire américaine fréquentée par des blancs de classe moyenne- demeurent d'actualité. Elles se sont avérées utiles pour cerner certaines composantes du virilisme chez les jeunes Québécois: être le premier, être le plus fort, ne pas être une «mauviette», ne pas être une fille, ne pas être un homosexuel (Best, 1983).

Dans le présent article, nous divisons les positions prises par le groupe de garçons selon deux procédures. 1) La première renvoie aux représentations sociales confirmées comme relevant de stéréotypes sexuels ou de pratiques sexuées. L'analyse statistique, à partir de test d'hypothèse nulle (test en t^4 , test de student, seuil de signification à .05) permet de soutenir que la signification accordée aux réponses des garçons ou des filles n'est pas attribuable au hasard. On parle alors d'une différence significative liée à la variable sexe. Les garçons confirment 38 des énoncés qui leur sont adressés, soit 88% (comparativement à 44% par les filles). Bien que reconnu suffisant dans nombre d'études, nous avons ajouté un deuxième procédé à cette opération pour tenir compte des variations dans les degrés d'adhésion. Il exige que le groupe de garçons -visé par la proposition- y adhère plus fortement que l'autre groupe. Comme les réponses se distribuent de 1 («pas d'accord du tout») à 4 («tout à fait d'accord»), la césure entre l'accord et le désaccord se situe à 2,5. Le score moyen se calcule par l'addition du nombre des réponses données pour chaque valeur, divisé par le total des valeurs accordées. Le degré d'adhésion aux pratiques et aux stéréotypes ainsi confirmés est ensuite gradué en «faible» si le score moyen se situe à 2,5 ou moins, en «moyen» s'il se situe à 2,5 et plus et en «fort» s'il se situe à 2,5 et plus et que le groupe de filles se situe à moins de 2,5.

Le degré d'adhésion est «faible» à 21 reprises, «moyen» en six occasions et «fort» 11 fois. Le tableau 1 fournit l'exemple d'un énoncé du questionnaire dont les réponses montrent l'adhésion «moyenne» des garçons à un stéréotype sexuel. Il réfère à une représentation de soi associée à la virilité (Adler, Kless et Adler, 1992):

⁴ Rappelons que le «test t» est un test statistique permettant la vérification d'hypothèses (nulles) quant à des différences significatives entre deux séries de données.

Tableau 1

J'ai une grande résistance à la douleur physique.

Degré d'adhésion	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Pas d'accord du tout	92	9	41	4
Plutôt en désaccord	325	33	169	18
Plutôt d'accord	428	44	446	46
Tout à fait d'accord	134	14	307	32
Total	979	100	963	100
Score moyen	2,6011	----	3,0557	----

Cette proposition vise d'abord les garçons et ceux-ci y adhèrent effectivement plus que les filles. Les réponses présentent une différence statistiquement significative et le score moyen des garçons -comme celui des filles- se situe au delà de 2,5 , marquant leur adhésion «moyenne»⁵

Il est pertinent de noter que la procédure de confirmation repose essentiellement sur la comparaison entre les réponses des garçons et celles des filles à une même question. Ainsi, par hypothèse, un score moyen des filles égal ou supérieur à celui de leurs confrères aurait invalidé le stéréotype. Les pratiques et les stéréotypes masculins confirmés (**différence** statistique significative) servent à tracer un premier profil des composantes de «l'identité masculine» (partie 2 du texte). Alors que, pris un à la fois, ils semblent anodins, l'analyse montrera au contraire qu'ils relèvent d'une logique organisée et cohérente. Celle-ci s'inscrit dans un système de sexe (Préjean, 1994) et dans une hiérarchisation à l'intérieur même du «clan des hommes» (Welzer-Lang, 1998).

2) Par ailleurs, le groupe de garçons a aussi la possibilité de se positionner par la négative quant aux énoncés qui leur sont présentés et il le fait effectivement en quelques occasions. Ces oppositions, de même que le faible pourcentage de répondants en accord dans les cas d'adhésion faible, nous ont conduits à une deuxième analyse. Modifiant notre procédure méthodologique, nous tirons ce deuxième matériau d'analyse de toutes les prises de position majoritaires des garçons, autant d'accords que de désaccords. En effet, le fait de refuser de s'attribuer une caractéristique particulière, c'est-à-dire d'être «plutôt en désaccord» ou «pas d'accord du tout» avec cette caractéristique contribue tout autant à éclairer certaines conceptions de «l'identité masculine» que l'accord. De plus, la règle de la majorité ne fait

⁵Les garçons dont la scolarité parentale est élevée sont les plus en désaccord avec cet «attribut masculin».

aucune référence au groupe de filles. En voici un exemple traitant de l'indiscipline en classe comme critère de popularité:

Degré d'adhésion	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Pas d'accord du tout	355	36	226	23
Plutôt en désaccord	390	40	332	34
Plutôt d'accord	186	19	266	28
Tout à fait d'accord	50	5	148	15
Total	981	100	972	100
Score moyen	1,9208	----	2,3216	----

Tableau 2

Etre indiscipliné en classe aide à être populaire.

Les réponses des filles sont présentées à titre indicatif seulement⁶.

Selon une étude américaine, l'indiscipline servirait à certains garçons pour compenser les résultats scolaires élevés qui risquent d'être perçus négativement par les pairs (Adler, Kless et Adler, 1992). L'énoncé se réfère au défi de l'autorité comme critère de popularité entre garçons et comme signe de masculinité. Dans cet exemple, une faible majorité (57%) exprime une forme ou l'autre de désaccord. Ces réponses ne font pas nécessairement partie des stéréotypes et des pratiques confirmés statistiquement, mais seront intégrées dans le deuxième volet de l'analyse (partie 3 de ce texte).

Enfin, les conclusions préliminaires résultant des deux premières procédures d'analyse sont comparées entre elles (partie 4). Dans quelle mesure les profils s'avèrent-ils cohérents entre eux? Comment expliquer les écarts, le cas échéant? Au-delà de sa correspondance structurelle avec le système de sexe, la synthèse des deux portraits de jeunes Québécois que nous proposons interroge la permanence de la vision masculine du monde. Plus précisément, elle fait ressortir des indices d'ouverture vers une organisation sociale plus égalitaire.

⁶Cet exemple particulier illustre bien la différence de traitement des énoncés suivant les deux procédures d'analyse employées. Dans la première analyse, la proposition a statut de stéréotype confirmé par les garçons et elle est classée «adhésion faible». En effet, 1) il y a différence statistiquement significative entre les réponses des filles et celles des garçons, 2) l'énoncé visait les garçons et ceux-ci y adhèrent plus fortement que les filles, enfin 3) le score moyen se situe en deça de 2,5. Avec la deuxième procédure, nous retenons qu'une majorité de garçons (57%) ne considère pas qu'être indiscipliné en classe aide à être populaire.

2. Une conception traditionnelle de la masculinité

Les propositions du questionnaire renvoient à une diversité de différenciations sociales entre garçons et filles, issues tantôt des expériences proprement scolaires, tantôt des expériences sociales. Elles ne sont pas ordonnées *a priori* dans des sous-ensembles déterminés. Nous les avons regroupés autour de noyaux de sens⁷.

2.1 La naturalisation de l'«identité masculine»

L'adhésion à douze propositions relève, selon nous, d'une croyance en l'«identité masculine» comme une donnée naturelle qui lui confère un caractère immuable (Guillaumin, 1992). Nous avons divisé ces propositions en deux blocs se rapportant d'une part à l'identité de sexe et d'autre part à la conquête sexuelle. Ces propositions portent sur la virilité et son expression dans l'orientation sexuelle d'abord, dans la conquête des filles ensuite, et dans les prouesses sexuelles et les pulsions sexuelles «incontrôlables». Elles renvoient à certains attributs masculins valorisés comme le raisonnement ou la résistance à la douleur physique ou encore à d'autres attributs dévalorisés, comme l'expression de ses émotions.

Voyons les propositions confirmées par les garçons (différences statistiquement significatives) qui soutiennent cette croyance.

2.1.1 L'identité de sexe

Les homosexuels (gais) ne sont pas de vrais hommes (adhésion forte);
 Pour un garçon, certains désirs sexuels sont incontrôlables (adhésion forte);
 J'ai une grande résistance à la douleur physique (adhésion moyenne);
 Je voudrais ressembler à certaines vedettes sportives (adhésion forte);
 Un garçon se doit d'être dur plutôt que sensible (adhésion faible);
 En général, un garçon doit cacher ses émotions à l'école (adhésion faible);
 En tant que garçon, il est préférable de taire ses sentiments à l'école (adhésion faible);
 Un garçon réussit dans des matières qui demandent du raisonnement (adhésion forte).

Nous ajoutons un énoncé supplémentaire à cette énumération -bien qu'il ne fasse pas partie des propositions confirmées⁸- afin de préciser davantage la conception des garçons de l'identité de sexe. Il se lit comme suit: «J'aimerais mieux être une fille». Face à cette proposition, les garçons ont opposé un fort désaccord (98%) (alors que les filles, de leur côté, ont opté à 15% pour «J'aimerais mieux être un garçon»). L'identité «naturelle» à laquelle souscrivent ces garçons exclut d'emblée l'hypothèse d'«être une fille» ou, comme on l'a vu plus haut, d'«être homosexuel». Les stéréotypes sexuels et les pratiques sociales différenciées

⁷ Cette expression rend bien, il nous semble, l'idée que chacun des énoncés d'un sous-ensemble relève d'un même principe de compréhension d'une réalité sexuée. Ces principes composent une matrice de perception de soi et des interactions avec les autres qui produisent les sexes et l'identité de sexe en leur assignant des caractéristiques opposées. Dans les rapports sociaux de sexe, certaines de ces caractéristiques sont valorisées socialement, d'autres pas.

⁸L'énoncé ne fait pas partie des stéréotypes sexuels masculins parce qu'il s'adresse d'abord aux filles. Il entend vérifier la résistance aux assignations identitaires «féminines» et la transgression des attentes normatives liées à cette catégorie de sexe.

selon le sexe qui sont confirmés par les garçons tracent le portrait d'un homme plutôt enclin à réprimer ses émotions, à taire ses sentiments, soumis à ses désirs sexuels, plutôt dur et offrant une grande résistance à la douleur physique. Certaines vedettes sportives offrent sans doute ce modèle d'identification.

2.1.2 *La conquête sexuelle*

Quatre propositions illustrent la thématique de la conquête sexuelle:

En tant que garçon, c'est à moi que revient le rôle de proposer des relations sexuelles (adhésion faible);
 C'est au garçon de faire les premiers pas pour sortir avec une fille (adhésion faible);
 J'aime l'école parce qu'on y rencontre des filles (adhésion forte);
 Un garçon se doit d'avoir des expériences sexuelles avec plusieurs partenaires (adhésion faible).

En plus de renforcer la croyance en la naturalisation de tels comportements sexuels pour les garçons, l'adhésion à ces propositions trahit un rapport tout à fait singulier aux autres. Dans le cas des femmes, il s'agit de la conquête, dans le cas des hommes, de la compétition. Nous verrons se préciser cette interprétation dans la catégorie suivante.

2.2 *Le clan des hommes*

Dix propositions servent à illustrer le rapport des hommes aux autres hommes, de même que la place qu'y tiennent les femmes. Dans le monde masculin ainsi recréé, des pratiques de hiérarchisation et de contestation accompagnent l'utilisation de la violence. Quatre blocs d'énoncés vont dans ce sens. Ils traitent de la complicité entre hommes, de la hiérarchie masculine, de l'utilisation de la violence et de la contestation de l'autorité formelle.

2.2.1 *La complicité entre hommes*

Trois propositions confirmées par les garçons illustrent le thème de la complicité entre hommes :

Avoir plusieurs relations sexuelles améliore ma réputation auprès des autres garçons (adhésion faible);
 Les garçons de l'école me considèrent mieux quand je sors avec une fille (adhésion faible);
 Blaguer au sujet de la masturbation favorise la bonne entente entre les garçons (adhésion faible).

La complicité entre hommes à laquelle souscrit une partie de ces garçons⁹ s'inscrit dans le prolongement de la réflexion sur la conquête sexuelle. Elle montre que cette dernière, de même que les prouesses sexuelles, renforcent la complicité entre les hommes et leur position individuelle au sein du clan.

⁹L'adhésion à ces trois propositions n'est pas liée statistiquement au milieu familial, mais bien au sexe en tant que variable.

2.2.2 La hiérarchie masculine

L'illustration du thème de la hiérarchisation masculine repose sur quatre propositions qui se rapportent toutes à des éléments de compétition.

Je préfère les activités de compétition plutôt que les activités de coopération (adhésion forte);
 En tant que garçon à l'école, je trouve important d'être le premier aussi souvent que possible (adhésion faible);
 Je préfère les situations où je suis le chef (adhésion forte);
 Il faut que je sois un meneur pour être accepté à l'école (adhésion faible).

Ce dernier énoncé témoigne de la pression subie par certains garçons pour être acceptés par les pairs. Dans la même veine, le précédent marque des préférences pour la situation de chef. Cette dialectique de la compétition¹⁰ est fortement liée à l'identité masculine, car c'est «en tant que garçon» que s'exprime l'importance «d'être le premier aussi souvent que possible».

2.2.3 L'utilisation de la violence

Une proposition spécifique rend compte de la composante violence dans la structuration de l'identité masculine de certains garçons¹¹:

En situation de conflit, un garçon se doit d'utiliser la force pour régler le problème (adhésion faible).

Cette prise de position d'une partie des garçons témoigne ici encore d'un rapport problématique aux autres, comme c'est le cas dans le thème suivant.

2.2.4 La contestation de l'autorité formelle

Deux énoncés permettent d'établir un lien entre la contestation de l'autorité formelle, scolaire en l'occurrence, et un rehaussement du statut dans le groupe de pairs grâce à ce type de comportement.

Être indiscipliné en classe aide à être populaire (adhésion faible);
 Pour un garçon, «faire le clown» en classe est une façon de s'affirmer face aux professeurs (adhésion faible).

L'ensemble des propositions confirmées par les garçons relève d'une logique qui est cohérente et qui fait sens. Elles sont, selon nous, autant d'indices d'un système qui régit les rapports des hommes entre eux et des hommes avec les femmes. La présentation de la

¹⁰Plusieurs travaux, notamment en psychosociologie, montrent que la compétition favorise l'éclosion de comportements et d'attitudes discriminatoires (Doraï, 1985).

¹¹Les garçons (et les filles) dont la scolarité des parents est élevée se démarquent de leurs confrères en rejetant fortement cette proposition.

troisième catégorie d'analyse permet d'en compléter les composantes. Elle concerne les voies d'expression de la masculinité.

2.3 Les voies d'expression de la masculinité

Treize propositions rendent compte de ces diverses voies d'expression des garçons de 15 ans dans le monde scolaire québécois. Elles relèvent de caractéristiques associées socialement à l'univers masculin (Préjean, 1994; Best, 1983).

Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école (adhésion forte);
 Je préfère pratiquer un sport plutôt que m'adonner à la lecture (adhésion moyenne);
 Lire des histoires d'aventure est plus intéressant pour moi que lire des histoires d'amour (adhésion forte);
 Je préfère jouer aux jeux vidéo plutôt qu'écrire à un ami (adhésion forte);
 Je préfère apprendre les maths plutôt que le français (adhésion moyenne);
 Je préférerais devenir chauffeur particulier plutôt que secrétaire (adhésion forte);
 Pour un garçon, la rapidité avec laquelle il fait un travail est plus importante que la propreté de ce travail (adhésion faible);
 Pour un garçon, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi s'il est prêt à travailler fort (adhésion faible);
 Pour un garçon, les études ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie (adhésion faible);
 Il n'est pas nécessaire aux garçons de travailler fort pour réussir leurs cours (adhésion faible);
 Pour moi, l'école n'est pas le principal atout pour réussir ma vie (adhésion faible);
 Je ne suis pas intéressé à prendre part aux décisions concernant l'école (adhésion forte).
 Je suis d'accord pour que les directions d'école soient surtout assumées par des hommes (adhésion faible).

Ce dernier bloc d'énoncés témoigne d'un processus de distanciation scolaire lié à la construction de la masculinité¹². C'est «en tant que garçon», nous l'avons dit, que les garçons ont répondu et confirmé ces propositions. De plus, chacune d'entre elles les différencie de façon significative -statistiquement s'entend- des positions affichées par le groupe de filles. Les choix des garçons expriment des préférences pour des activités ludiques et sportives socialement sexuées. Elles dévoilent une certaine nonchalance scolaire. L'avenir se conçoit conséquemment avec peu de références à la scolarisation. Comme le suggère la catégorie suivante, les garçons semblent miser sur la masculinité en elle-même comme facteur d'intégration sociale.

2.4 La masculinité bien intégrée socialement

Trois propositions viennent témoigner d'une bonne intégration sociale de la masculinité chez les garçons de notre échantillon. Elles rendent compte qu'en tant que garçons, ils se sentent bien dans leur peau. Suivant leurs perceptions, ils se déclarent à la hauteur des attentes sociales à leur endroit.

¹²La confirmation de cette hypothèse précise s'est appuyée également sur une mesure de l'«adhésion totale» liée statistiquement aux résultats scolaires en français et en mathématiques. Une adhésion faible accompagne des résultats élevés.

Mon apparence correspond à ce que je suis vraiment comme garçon (adhésion moyenne);
Je corresponds bien à ce qu'on attend de moi comme garçon (adhésion moyenne).

Nous mentionnerons également ici une proposition supplémentaire qui, bien que visant les filles, complète l'information qui se dégage de la lecture des deux énoncés précédents. Dans sa version masculine, elle se formulait ainsi: «Je suis moins apprécié parce que je suis un garçon». 95% des garçons ont exprimé une forme ou l'autre de désaccord face à cette affirmation. Compte tenu de cette proportion élevée, ils semblent se considérer très à l'aise avec la définition sociale de la masculinité.

Au bilan, une seule proposition confirmée par les garçons manque dans la présentation qui vient d'être effectuée. Nous la plaçons hors cadre dans la mesure où elle témoigne, selon nous, d'une ouverture par rapport au système des sexes. Elle se rapporte aux personnes véhiculant des valeurs égalitaires :

En tant que garçon, j'apprécie une personne qui a des valeurs égalitaires entre les sexes (adhésion moyenne).

Peut-on en apprendre davantage sur cette ouverture possible des jeunes Québécois de notre échantillon vers des changements dans les rapports sociaux de sexe? Pour répondre à cette question, les résultats de la seconde procédure d'analyse des données d'enquête s'avèrent éclairants.

3. Un nouveau profil de la masculinité

Dans cette troisième partie, nous présentons un nouveau profil de groupe, construit cette fois à partir de toutes les réponses données par les garçons, plutôt que restreint à celles qui sont significativement différentes (dans une comparaison statistique avec les filles). Le corpus analysé ici est donc constitué de toutes les propositions auxquelles plus de la moitié des garçons ont signifié soit leur accord, soit leur désaccord. Nous considérons que le fait de refuser une caractéristique présumément masculine ajoute de l'information sur les conceptions de l'identité de sexe. Cette procédure d'analyse permet de réunir à la fois ce qu'une majorité de garçons accepte et ce à quoi elle s'oppose (peu importe la position adoptée par les filles). Un nombre plus élevé de propositions se trouve ainsi couvert par ce procédé car le corpus des données comprend également certains énoncés destinés aux filles -mais rédigés au masculin- sur lesquels les garçons se sont aussi prononcés.

La présentation repose étroitement, dans cette partie aussi, sur une analyse qui présente les propositions en sous-ensembles signifiants (les noyaux de sens).

3.1 *Confiance en soi et volontarisme*

La majorité des garçons de l'enquête entérine un portrait de leur groupe où se côtoient volontarisme et confiance en soi. Ils donnent leur accord à une image de garçons présentés comme débrouillards dans les situations nouvelles (91%), aimant se tenir occupés (82%),

préfèrent les histoires d'aventure aux histoires d'amour (80%) et réussissant dans des matières qui demandent du raisonnement (67%), mais pas de l'intuition (56%). Les quatre-vingtième des garçons se fient à leur mémoire pour connaître du succès à l'école (81%) et presque les deux-tiers éprouvent de la satisfaction devant leurs résultats scolaires (60%). 70% n'estiment pas que leurs succès sont dûs à la chance. Plusieurs se perçoivent comme minutieux dans leurs travaux (64%) et remettent en question l'affirmation selon laquelle, pour un garçon, la rapidité est plus importante que la propreté d'un travail (72%). **Une faible majorité** peuvent se vanter de leurs résultats scolaires auprès des autres garçons (55%), sans toutefois que cela, pour un très grand nombre d'entre eux, n'augmente leur popularité (86%)¹³.

Une forte majorité confirment une image d'eux-mêmes qui les présente comme sportifs (88%). Le sport est d'ailleurs l'activité que les deux tiers aiment le plus à l'école (69%), tout comme l'éducation physique qui semble les intéresser fortement (85%)¹⁴. Une faible majorité voudrait ressembler à des vedettes sportives (56%).

La majorité des répondants préfèrent les maths au français (69%) et les jeux vidéo à l'écriture d'une lettre à un ami (75%). Les trois-quart des garçons croient être dotés d'une grande endurance face à la douleur physique (78%).

3.2 Indépendance et leadership

Les jeunes Québécois de notre échantillon se perçoivent également comme indépendants et autonomes. Tout près de deux garçons sur trois remettent en question l'assertion voulant que ce que veulent les profs est important (62%). 52% des garçons n'estiment pas qu'ils ont besoin de beaucoup d'aide dans leurs apprentissages et individuellement, les trois-quart refusent de laisser les autres décider (75%). Un peu plus de 50% préfèrent une situation de chef (50,4%) mais 75% ne confirme pas qu'il faut être meneur pour être accepté à l'école. Enfin, 54% des garçons préfèrent les activités de compétition aux activités de coopération.

3.3 Conformisme dans les orientations professionnelles

Le groupe de garçons présente un portrait de lui-même qui reste traditionnel quant aux choix professionnels. Une majorité d'entre eux préféreraient devenir chauffeurs particuliers plutôt que secrétaires (73%) et, comme les générations qui les ont précédés, s'ils devenaient enseignants, près des deux-tiers préféreraient l'ordre d'enseignement secondaire plutôt que primaire (62%). La grande majorité préfère une enseignante de sexe féminin (84%). La

¹³ Ces énoncés renvoient aux travaux de Adler, Kless et Adler (1992) dont il a été question suite à la présentation du tableau 2.

¹⁴ Le sport est compris dans les activités parascolaires organisées à l'école alors que l'éducation physique fait référence plus spécifiquement à la matière scolaire.

profession d'ingénieur, un domaine d'activité bien masculin, n'en attire que la moitié (50,3%)¹⁵.

3.4 Caractéristiques associées à l'identité de sexe

Les positions de nos répondants sont fortement liées à leur identité en tant qu'êtres sexués. Ainsi, un très fort pourcentage infirme l'hypothèse suivant laquelle ils aimeraient mieux être une fille (98%) et, à 95%, ils ne se sentent pas moins appréciés parce qu'ils sont des garçons. D'ailleurs, les quatre-cinquième disent correspondre assez bien à ce qu'on attend d'eux en tant que garçons (81%). À ce titre, près des deux-tiers estiment aussi que leur apparence correspond à ce qu'ils sont vraiment comme garçons (61%). 70% appuient la proposition qui veut que les garçons accordent beaucoup d'importance à leurs vêtements, mais sont moins nombreux à considérer celle qui prétend qu'ils se doivent de consacrer beaucoup de temps à leur apparence physique (53%).

Une faible majorité croit que les homosexuels (gais) ne sont pas de vrais hommes (54%). Par contre, 62% remettent en question l'énoncé à l'effet que les homosexuelles (lesbiennes) ne sont pas de vraies femmes. Une faible majorité pense que, pour un garçon, certains désirs sexuels sont incontrôlables (52%).

3.5 La sociabilité entre pairs

Plusieurs garçons contestent l'image de dur qui leur est présentée. Plus de la moitié ne croit pas qu'en général, un garçon doit cacher ses émotions à l'école (54%), ni taire ses sentiments (51%), qu'il faille être dur plutôt que sensible (66%) ou encore être le premier aussi souvent que possible (67%). Par contre, près des trois quarts estiment que les garçons ont en général peu d'amis intimes (73%) et qu'entre garçons à l'école, il est difficile de tout se dire (61%). Quatre-cinquième expriment un désaccord face à la proposition selon laquelle le fait d'avoir plusieurs relations sexuelles peut briser leur réputation auprès des autres garçons (79%) et une même proportion le font face à celle qui prétend que cela l'améliore (80%). Une majorité importante s'accordent à dire (76%) qu'en tant que garçons, la contraception est leur responsabilité première.

Près de neuf garçons sur dix apprécient une personne qui a des valeurs égalitaires entre les sexes (87%) et 73% ne sont pas d'accord pour que les directions d'école soient surtout assumées par des hommes.

Les répondants se considèrent, en général, plutôt respectueux des règles sociales. Ils ont appris à les respecter, s'accordent-ils à dire à hauteur de 77%. En situation de conflit, plus des trois quart pensent qu'un garçon se doit de tenter de discuter pour régler un problème (77%) et, de façon cohérente, très nombreux également à désapprouver que dans cette même

¹⁵Il est intéressant de noter que l'attraction -ou pas- vers l'ingénierie et la préférence envers un ordre d'enseignement particulier relèvent essentiellement du sexe en tant que variable. En ce qui a trait au choix entre la conduite automobile (associée socialement au masculin) et le secrétariat (associé socialement au féminin), une scolarité élevée des parents est liée à une transgression des rôles sexuels par les jeunes des deux sexes.

situation, un garçon se doit d'utiliser la force pour le faire (71%). 68% acceptent l'énoncé à l'effet que la patience les aide dans leurs résultats scolaires et 65% qu'ils ont appris à devancer les attentes des adultes.

3.6 Une ouverture mitigée envers l'école

En classe, toutefois, ils sont nombreux à se montrer distants envers le personnel enseignant. 62% n'estiment pas que ce que veulent les professeurs est important et plus de quatre-cinquième qu'être discipliné en classe aide à être populaire (84%). Les trois-quart pensent que les garçons sont portés à bavarder dans les cours (76%) et une faible majorité ne considère pas qu'apprendre est pas stimulant (54%).

Cependant, cette distanciation scolaire connaît certaines limites. Ainsi, une faible majorité n'est pas d'accord pour dire que faire le «clown» en classe est une façon de s'affirmer face aux professeur-e-s (54%). Ils accordent à l'école une utilité dans l'élaboration de leurs projets d'avenir. Les deux tiers ne sont pas d'accord avec l'affirmation selon laquelle l'école n'est pas le principal atout pour réussir sa vie (67%) mais pour 57% d'entre eux, cette notion n'inclut pas le fait d'avoir des enfants. Une forte majorité est en désaccord avec l'énoncé selon lequel les études ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie (93%). Le même désaccord majoritaire est exprimé devant «pour un garçon, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi s'il est prêt à travailler fort» (72%) et «il n'est pas nécessaire aux garçons de travailler fort pour réussir leurs cours» (86%).

Ce portrait de groupe montre des différences marquées si on le compare avec les résultats de la première analyse, notamment en ce qui a trait aux thèmes de la conquête sexuelle (2.1.2), de la complicité entre hommes (2.2.1) et de l'image de «dur» qui y était projetée (2.2.3). Les changements témoignent d'une attitude responsable face à la contraception d'une part, face au respect des règles d'autre part (3.5). La deuxième analyse les démarque aussi du premier profil quant au rapport à l'école et quant à l'évaluation de son utilité dans la vie des garçons (3.6). Dans le deuxième portrait, le sens de la compétition (2.2.2) s'interprète plutôt par une volonté d'autonomie et d'indépendance (3.2). Contrairement à ce que l'on retrouve dans la première analyse, la performance à l'école ne constituerait pas un critère répandu servant à les hiérarchiser entre eux. Les deux profils concordent par ailleurs sur la définition de l'identité masculine et ses voies d'expression, sur les choix professionnels, sur la grande place du sport dans leur vie et sur la distance entretenue avec le personnel enseignant. L'une ou l'autre procédure d'analyse montrent également qu'un nombre élevé de garçons ont bien intégré la masculinité qui leur est proposée socialement et la deuxième, qu'ils en retirent de la satisfaction et un sentiment élevé de confiance en soi.

4. Comparaison entre les profils

Le premier profil des jeunes étudiants québécois se terminait par une proposition confirmée témoignant d'une certaine ouverture des garçons envers des changements dans les rapports sociaux de sexe : «En tant que garçon, j'apprécie une personne qui a des valeurs égalitaires entre les sexes» (adhésion moyenne). L'énoncé montre leur appréciation des

personnes qui véhiculent des valeurs égalitaires entre les sexes, mais cadre peu, toutefois, avec les diverses autres composantes de la virilité identifiées au fil de la première analyse. Celles-ci construisent plutôt une image traditionnelle de la masculinité articulée autour de la croyance du caractère naturel et immuable de l'«identité masculine» s'appuyant sur la conquête sexuelle, de la notion de clan des hommes où ressortent à la fois la complicité et la hiérarchisation des garçons entre eux, de la contestation de l'autorité formelle et du recours à la violence pour s'imposer et enfin, autour de diverses voies d'expression de l'identité de sexe dont le caractère masculin offre de meilleures chances d'intégration sociale pour ceux qui les empruntent. Bref, dans le premier portrait, l'analyse a dégagé une vision viriliste du monde issue d'un système de sexe logique et cohérent auquel ils adhèrent en confirmant stéréotypes sexuels et pratiques différenciées selon le sexe.

L'application de la règle de la majorité et le deuxième profil de groupe qui en découle donnent à voir chez les garçons une ouverture nettement plus grande que celle que l'on retrouve dans la première analyse sur le plan des rapports sociaux de sexe et des caractéristiques associées socialement aux garçons. Sur certains points, les deux portraits semblent même se contredire. On remarque notamment la polarité quant aux positions prises concernant le rôle des relations sexuelles dans la popularité entre pairs et quant à la contraception où ils apparaissent plus responsables. Malgré l'accord d'une majorité - oscillant de faible à moyenne - à des comportements perturbateurs en classe, leurs rapports à l'école montrent une plus grande proximité avec l'institution scolaire. Comment concilier les points de vue qui émergent des deux approches, alors que, rappelons-le, il s'agit du même groupe de garçons?

4.1 Un portrait des garçons issu d'une perspective comparative avec les filles

Le premier portrait est issu d'une démarche centrée sur les rapports interindividuels entre garçons et filles et ceux-ci sont au cœur de l'analyse. Ils commandent une méthodologie qui prend en compte chacun des sexes -donc aussi les filles- en les mettant en rapport l'un avec l'autre. Comme l'ont précisé Daune-Richard et Devreux (1990), dans un système de sexe, «chacune des catégories de sexe n'est définie que par l'existence de l'autre et leur position réciproque». L'analyse statistique comparant les prises de position du groupe de garçons et du groupe de filles fait apparaître des différences significatives entre les sexes. Elle montre notamment que les garçons confirment deux fois plus de stéréotypes sexuels et de pratiques sexuées que les filles. Ils appréhendent plus systématiquement la réalité qui les entoure à partir d'un schème de représentation préfabriqué: ceci est masculin et cela est féminin. La signification première de cette dichotomie repose sur des positionnements qui ne relèvent pas du hasard, mais qui s'organisent en fonction du sexe inscrit dans un rapport social inégal. Elle rappelle par le fait même que ce rapport social est central dans l'interprétation. Ainsi, les référents identitaires des garçons et des filles, plutôt que de relever d'un quelconque arbitraire, s'inscrivent dans une dynamique où l'identité de sexe elle-même constitue un enjeu.

Serait-ce donc que la procédure d'analyse en elle-même fait nécessairement émerger des stéréotypes et par le fait même biaiserait le portrait que l'on peut dégager? Nous pensons que

non, puisque la même procédure méthodologique appliquée aux filles montre qu'elles adhèrent beaucoup moins aux stéréotypes sexuels et aux pratiques socialement définis comme étant féminins. La procédure confirme, en fait, dans quelle mesure le système de sexe imprègne le processus de construction identitaire chez les garçons (puisque c'est d'eux dont il s'agit dans ces réflexions). Elle montre sa résonance autant dans leurs expériences scolaires et que sociales. Les propositions confirmées sont autant de traces de ce système et non pas des résidus au sens où ils survivraient d'un autre âge et seraient en voie de disparition, mais bien des signes de son efficacité et de sa permanence dans le Québec d'aujourd'hui. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait aucune possibilité de changement social. La seconde approche fait au contraire émerger les manifestations de déplacements et de repositionnements par les garçons.

4.2 Un portrait des garçons issu d'une perspective centrée sur leur groupe de sexe

Issu d'une démarche centrée sur la description du groupe de sexe masculin, le second profil exclut de l'analyse la comparaison avec les filles en ne considérant pas leurs réponses aux mêmes questions. Sont retenues à cette étape les propositions qui recueillent un appui majoritaire de la part des garçons. Ce procédé méthodologique respecte l'objectif poursuivi, à savoir identifier les constructions sociales de la masculinité dans laquelle les garçons se reconnaissent. Il génère par contre une lacune majeure, car il n'autorise plus à parler de rapports interindividuels entre les garçons et les filles, sinon de façon subsidiaire ou par extrapolation. Bien que dans les deux cas, l'analyse porte sur les garçons, ce procédé ne fait pas ressortir tout à fait les mêmes éléments ni, surtout, les mêmes positions de groupe.

Comment? Sans l'exercice d'une comparaison systématique avec les réponses des filles sur une même question, il n'est pas possible de contextualiser les positions des garçons et de leur donner tout leur sens. Prenons un exemple précis, en utilisant une caractéristique présumément masculine (Préjean, 1994):

Tableau 3

Je me débrouille bien dans les situations nouvelles.

Degré d'adhésion	Filles		Garçons	
	N	%	N	%
Pas d'accord du tout	10	1	14	2
Plutôt en désaccord	60	6	69	7
Plutôt d'accord	642	65	605	61
Tout à fait d'accord	271	28	299	30
Total	983	100	987	100
Score moyen	3,1943	----	3,2047	----

Les réponses des garçons indiquent que 91% d'entre eux se perçoivent comme étant débrouillards dans des situations nouvelles. En soi, cette proportion très élevée justifierait l'inclusion de la débrouillardise parmi les composantes de l'«identité masculine», et nous l'avons fait dans le deuxième profil (3.1). Par contre, une comparaison entre les deux groupes de sexe révèle que les filles s'attribuent cette qualité tout autant que leurs confrères et l'analyse statistique ne peut infirmer l'hypothèse du hasard dans la distribution par sexe des réponses¹⁶. Ainsi, les filles se perçoivent comme étant tout aussi débrouillardes et, en vérifiant

¹⁶Compte tenu du milieu familial, l'autoattribution de cette caractéristique est répartie indifféremment chez les garçons, alors que ce sont les filles dont les parents ont une scolarité élevée qui le font.

les réponses à d'autres énoncés, tout aussi actives et tout aussi sportives que les garçons. La position des filles, similaire à celle des garçons dans un certain nombre de cas, invalide certains attributs *en tant que composantes de la masculinité*.

Sur les points de contraste entre les deux profils esquissés, notamment la distanciation scolaire et le rapport à la sexualité,¹⁷ les filles expriment des désaccords encore plus forts que ceux des garçons. C'est donc dire que si les garçons, par exemple, semblent montrer de moins bonnes dispositions envers l'école dans le premier profil que dans le deuxième, c'est parce que les filles -auxquelles on les compare dans la première version- sont nettement mieux disposées qu'eux. Dans l'ensemble, elles sont fortement contestataires des attributions sociales qui les assignent à des rôles de sexe traditionnels. Elles témoignent de nombreux changements quant aux attentes sociales à leur endroit.

En outre, il est permis de croire que la résistance exprimée par les filles vis-à-vis de ce qui risque de les enfermer dans des rôles réducteurs et limitatifs, s'est manifestée dans les interactions quotidiennes avec les garçons.¹⁸ Il y a fort à parier, également, que le mouvement social qui a donné naissance à ces prises de position des filles ait aussi rejoint les garçons à des degrés divers. Depuis quelques décennies, nombreuses ont été les revendications pour l'égalité et les luttes féministes au Québec. Qu'elles aient eu un effet positif sur les positions exprimées par les jeunes étudiants québécois est tout à fait probable.

Replacer les deux analyses dans une perspective qui tient compte des rapports sociaux de sexe permet d'éclairer des conclusions qui, à première vue, pouvaient sembler s'opposer. Ainsi, il n'est pas incompatible de voir des points centraux dans les rapports sociaux de sexe, issus de l'idéologie viriliste, être rejetés par une majorité de garçons, mais être acceptés et confirmés par ailleurs comme stéréotypes sexuels masculins. Ils révèlent des tensions entre des forces contradictoires: une poussée vers le changement social, exprimée par le mouvement des femmes, et une tendance au conservatisme nécessaire au maintien du **système entre les sexes** dans ses formes actuelles.

Conclusion

Ces deux profils témoignent déjà de certains repositionnements opérés par les garçons et de nouveaux enjeux identitaires qui se dessinent. S'ils rendent compte de l'affaiblissement de certaines composantes du virilisme - serait-ce les plus grossières?- ils indiquent en même temps des foyers d'opposition sérieux, notamment dans le domaine de la division sexuelle du travail. Dans les deux cas, une fois pris en compte les rapports sociaux de sexe, la synthèse montre que ce sont plutôt les filles qui sont porteuses du changement social, autant pour elles-mêmes que pour les garçons. Ceux de notre échantillon, quant à eux, restent près d'une définition plus conformiste de l'«identité masculine».

¹⁷ Les caractéristiques des étudiantes québécoises que nous soulignons ici reflètent les résultats d'ensemble de la recherche à leur sujet.

¹⁸ Le volet qualitatif de la recherche que nous avons menée le confirme. Voir les nombreux témoignages cités dans (1997) *De l'amour de l'école*.

Par ailleurs, le volet de recherche dont nous avons présenté ici quelques éléments a porté sur les représentations sociales tirées de témoignages sur sa propre identité de sexe, mais a laissé dans l'ombre les conceptions de l'autre sexe. Pourtant, ces dernières tissent aussi des représentations sociales susceptibles de nous renseigner. Pour ne prendre qu'un exemple, une enquête réalisée en France sur les dispositions et les comportements comparés des filles et des garçons au collège montre que les garçons attribuent aux filles des traits péjoratifs, alors que celles-ci n'emploient que des qualificatifs positifs pour elles-mêmes et pour les garçons (Felouzis, 1990). Serait-ce là un indice du pouvoir des hommes que de produire les normes qui infériorisent les femmes, alors que ces dernières opteraient pour des définitions plus positives des deux sexes? La question illustre une nouvelle avenue dans l'analyse des processus identitaires conçus comme enjeux des rapports sociaux de sexe.

Est-il nécessaire de préciser que ce n'est pas «l'Être» masculin qui émerge de l'analyse mais bien, et fondamentalement, un rapport aux autres, en l'occurrence ici, aux femmes et aux autres hommes. Celui-ci, nous l'avons vu, comprend une démarche pour établir son pouvoir par différents moyens: la compétition, l'intimidation, la conquête sexuelle, le défi ou l'exercice de la force physique. Cependant, la logique ainsi restructurée n'est pas univoque. Elle fonctionne plutôt sur un mode contradictoire: tout en s'inscrivant clairement dans les rapports sociaux de sexe *et parce qu'elle s'y situe*, elle cède la place à certaines formes de rapports plus égalitaires. D'une part apparaît la domination comme système de rapport aux autres, incluant une hiérarchisation des hommes entre eux, d'autre part, apparaît sans équivoque une ouverture vers d'autres modes de relation. Par exemple, 40% des réponses des garçons de notre échantillon varient suivant le paramètre de la scolarité des parents. Quand les deux parents ont dépassé l'ordre d'enseignement secondaire, l'ouverture de certains garçons (environ le quart) vers d'autres modèles identitaires se fait plus tangible. L'éducation offre sans aucun doute la possibilité de mieux connaître les autres, de nuancer ses jugements et d'exercer un esprit critique. On peut penser que le mode de connaissance binaire qu'implique le recours aux stéréotypes sexuels se substitue à un regard critique des rapports sociaux de sexe. La prise en compte de cette variable ouvre à d'autres dimensions sociologiques.

La dialectique entre domination et ouverture gagnerait à être ancrée davantage dans le caractère multidimensionnel des phénomènes sociaux. Ainsi, sur le plan macrosociologique, une analyse qui combinerait des dimensions supplémentaires comme l'origine sociale ou l'appartenance à une communauté culturelle risquerait de faire ressortir une diversification des univers des représentations sociales ainsi que des enjeux spécifiques liés aux identités de sexe.

Références

- ADLER, P., Kless, S. J. et P. Adler.
(1992)
«Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls»,
Sociology of Education, vol. 65, juillet: 169-187.
- BEST, Raphaëlla.
(1983)
We've all got Scars, Bloomington, Indiana University Press.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude St-Amant
(à paraître)
«Les identités masculines: la résistance aux changements»
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude St-Amant.
(1996)
Garçons et filles Stéréotypes et réussite scolaire, Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, Pierrette, St-Amant, Jean-Claude et Jacques Tondreau
(1997)
«Représentations de l'identité: étude de certaines conceptions propices à l'émergence de la violence» dans *Actes du colloque Les violences sexuelles* tenu à l' Université Mc Gill. Montréal : Cri-vif. Collection Réflexions, no 6 : 33-47.
- BOUCHARD, Pierrette, St-Amant, Jean-Claude, Bouchard, Natasha, et Jacques Tondreau
(1997)
De l'amour de l'école. Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- CONNEL, R.W.
(1989)
«Cool Guys, Swots and Wimps: the Interplay of Masculinity and Education», *Oxford Review of Education*, vol. 15, no 3: 291-303.
- DAUNE-RICHARD, A.M. et A.M. Devreux
(1990)
«Catégorisation sociale et rapport social: réflexions à partir de l'exemple des rapports sociaux de sexe», in M. Freyssenet et S. Magri, *Les rapports sociaux et leurs enjeux*, Séminaire du Centre de sociologie urbaine 1986-1988, 2: 111-129.
- DORAÏ, Mohamed
(1985)

«Cadres d'études des stéréotypes sociaux et ethniques», *Cahiers de sociologie économique et culturelle*, no. 3, juin, (159-171).

DORAIS, M.

(1991)

Tous les hommes le font Parcours de la sexualité masculine. Montréal, Le Jour/VLB.

FALCONNET, G. et N. Lefaucheur

(1975)

La fabrication des mâles. Paris, Seuil.

FELOUZIS, Georges

(1990)

Filles et garçons au collège. Comportements, dispositions et réussite scolaire en sixième et cinquième, Provence, Université de Provence, thèse de doctorat.

GAGNON, Claudette

(1997)

Dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: une nouvelle approche interactionniste. Québec, Université Laval, thèse de doctorat.

GALLAND, O.

(1988)

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

GUILLAUMIN, Colette

(1992)

Sexe, race et pratique du pouvoir L'idée de nature. Paris, Côté-femmes Éditions.

HITE, Shere

(1977)

Le rapport Hite. Paris, Laffont.

MAC AN GHAIL, M.

(1994)

The Making of Men. Londres, Open University Press.

MAHONY, Pat

(1985)

School for the boys? Co-Education Reassessed, Londres, Hutchinson/The Explorations in Feminism Collective.

MEDZIAN, M.

(1992)
Boys will be Boys. Virago Press.

MORGAN, David H.
 (1992)
Discovering Men Critical Studies on Men and Masculinities 3. London et New York, Routledge.

MOSSE, Georges L.
 (1997)
L'image de l'homme. L'invention de la virilité moderne. Paris, Abbeville

PRÉJEAN, Marc
 (1994)
Sexes et pouvoir: la construction sociale du corps et des émotions. Montréal, Presses de l'Université de Montréal.

WELZER-LANG, Daniel
 (1998)
 «L'utilité du viol chez les hommes», D. Jackson et D. Welzer-Lang, *Violence et masculinité*, Montpellier, Publications «...»: 49-85.

WELZER-LANG, D.
 (1988)
Arrête, tu me fais mal! La violence domestique. Montréal, Paris, Le jour/V.L.B.

WELZER-LANG, D. et J. P. FILIOD (dirs)
 (1993)
Des hommes et du masculin. Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Sur Sisyphe: http://sisyphe.org/article.php3?id_article=1184