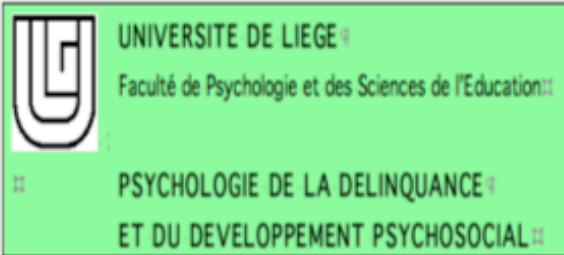




Institut de Recherche, Formation et
Action sur les Migrations



L'affranchissement des modèles de sexe comme facteur de meilleure réussite scolaire : résultats de recherche et activités de formation

Dr. Claire Gavray, Université de Liège
Dr. Altay Manço, IRFAM
Dr. Dina Sensi, IRFAM

Rapport Final. Liège, novembre 2009



DIRECTION DE L'EGALITE DES CHANCES

Appel à projets « Encourager la recherche de genre portant sur les inégalités entre les filles et les garçons
dans l'enseignement de la Communauté française de Belgique »

Table de matières

A. But de la recherche et méthodologie générale - Dr Claire Gavray	p.5
B. Eléments théoriques d'entrée dans la problématique - Dr Claire Gavray	p.7
1. Paradoxe de la réussite scolaire des filles	p.7
2. Processus développementaux de la socialisation sexuée	p.11
3. Les manières de penser et se comporter à l'adolescence	p.13
4. Caractère binaire des qualités sexuées et discret des stéréotypes	p.15
C. Résultats de l'enquête quantitative - Dr Claire Gavray	p.18
1. Méthodologie	p.18
2. Résultats	p.22
2.1. Stéréotypes sexués et niveaux d'adhésion	p.22
2.2. Mise en lumière de facteurs de stéréotypes	p.32
2.3. Quels liens avec les résultats scolaires ?	p.37
2.4. L'impact du milieu d'origine ?	p.39
2.5. Milieu social > stéréotypes > réussite scolaire	p.48
2.6. Liens entre la valorisation de la violence et la confrontation à la violence en tant que victime ou auteur	p.52
3. Que retenir jusqu'ici ?	p.56
D. Résultats de l'interview de parents d'élèves de 3^{ème} secondaire - Dr Claire Gavray	p.59
1. Méthodologie	p.59
2. Résultats	p.59
3. Au-delà du contenu	p.62
E. Activités de formation - Dr Dina Sensi et Dr Altay Manço	p.63
1. Les modalités de l'expérience	p.63
2. Les principes	p.63
3. Une brève analyse des besoins	p.64
4. Une proposition de modules	p.64
5. Les activités	p.65
Activité 1 : les cordes pour nous sentir en sécurité (inspirée du programme ACOD)	p.65
Activité 2 : le jeu du prénom (inspirée du programme ACOD)	p.66
Activité 3 : « je me positionne » (inspirée du programme ACOD)	p.67
Activité 4 : le texte « Claude et Dominique » (inspirée de Bouchard et al., 1999)	p.67
Activité 5 : « marche dans mes chaussures » (inspirée du programme ACOD)	p.68
Activité 6 : les résultats de l'enquête	p.69
Activité 7 : se mettre en projet de changement	p.69
6. Les animations à l'épreuve des classes	p.70
7. Comment poursuivre ?	P.72
8. Conclusions provisoires	p.73
9. Propositions pour la diffusion des résultats	p.73

F. Conclusions et perspectives - Dr Claire Gavray	p.75
Bibliographie	p.79
Annexes	p.81
Liste des écoles visités	p.82
Effectifs des élèves de Bruxelles et de Liège, deuxième cycle, troisième année, par section : filles et garçons (données ETNIC)	p.83
Questionnaire : réponses par sexe (%) pour les différents items	p.84

A. But de la recherche et méthodologie générale

Les recherches qui ont étudié les facteurs de réussite scolaire dans le secondaire ont jusqu'ici donné peu de place à la catégorisation et l'assignation sexuées. Ainsi, les facteurs de protection et de risque généralement reliés aux difficultés et à l'échec scolaire, pourtant reconnus comme variés et multidimensionnels, prennent rarement en considération la dimension de genre. Certains enseignants situent le décrochage scolaire des garçons en lien avec une certaine concurrence entre jeunes gens et jeunes filles et notamment avec un regain de violence verbale de la part de certains élèves. Cette constatation est confirmée par les résultats de recherches en matière de déviance et la délinquance juvénile qui montrent par ailleurs que l'apprentissage culturel sexué a un impact au niveau des expériences déviantes à l'adolescence (Cario, 1997).

Or la recherche a en fait longtemps et largement négligé la dimension genrée comme la question de l'évolution des stéréotypes sexués et de ses enjeux. Elle s'est très peu intéressée aux processus de formation, d'intériorisation ou de mise à distance des opinions et attitudes sexuées aux différentes étapes de la vie, dont à l'adolescence (Metemayor et Eisen, 1977). Nous pouvons penser que l'efficacité de certaines solutions et expériences qui sont avancées pour contrer l'échec scolaire (comme miser sur des groupes plus restreints et homogènes du point de vue de l'orientation et des résultats) reste limitée à terme si on ne prend pas réellement en compte l'articulation entre les mécanismes de genre et de reproduction sociale. Souvent les facteurs institutionnels mis en avant dans les phénomènes touchant au vécu et à l'investissement tant des élèves que des professeurs prennent peu en compte ces dimensions (Lecocq, Hermesse, Galand, Lembo, Philippot, Born, 2003). Catherine Marry invite sans relâche à travailler la question du 'masculin non neutre' dans le monde scolaire. Elle nous pousse à chercher ailleurs que dans les indicateurs classiquement retenus du fonctionnement de l'école d'autres éléments de compréhension des comportements des élèves. Elle rappelle également que d'autres sphères sont partie prenante de la problématique étudiée en amont comme en aval. La réussite scolaire ne vaut par exemple pas la réussite professionnelle (Alaluf, 2003).

La puissance des assignations et stéréotypes de sexe reste forte du fait que ces éléments reposent sur des enjeux mal définis et surtout du fait que la conscience de ce qui se passe reste très limitée dans le chef des acteurs. Cela explique que les évolutions restent partielles, voire contradictoires. Chacun se retrouve touché au plus profond de ce qui définit son identité et de ce qui construit son estime de soi. Dans un tel contexte, les actions visant exclusivement l'information sur base d'arguments objectifs restent peu efficaces.

L'approche proposée ici prend en compte le fait que l'identité de sexe se construit et évolue tout au long de la vie au vu du contexte et de l'expérience vécue, et que l'adolescence est une période importante à ce niveau. La constatation de départ de notre recherche est celle-ci : au Canada comme en Europe (Gavray, 2008), les filles obtiennent en moyenne de meilleurs résultats scolaires que les garçons, tandis que la distanciation scolaire (traduite par l'échec et l'abandon) qui se module selon l'origine des élèves s'avère moins accentuée dans le groupe féminin que masculin. L'école se retrouve interpellée par les contradictions de cette double évolution dans la mesure où elle est se situe aux points de convergence entre le scolaire et le social. Sachant que l'identité s'inscrit dans une dynamique culturelle de redéfinition des rapports sociaux à laquelle participe l'ensemble des acteurs, y compris les jeunes gens, il serait erroné d'étudier comme des phénomènes séparés d'un côté la hausse d'implication et de réussite scolaire des filles et, d'un autre côté, l'augmentation des difficultés, échecs et retraits scolaires des garçons. Ce sont les pans d'un même phénomène. De plus, il serait faux de chercher à comprendre ces évolutions seulement à partir de tendances générales et sans tenir compte des diversités qui existent au sein de chaque groupe sexué.

D'après les études disponibles, le 'milieu' du parcours scolaire dans le secondaire représente une période particulière car les jeunes acquièrent à ce moment une certaine maturation et autonomie, commencent à prendre des responsabilités significatives à l'école et en dehors. Des questions émergent aussi concernant la décision de laisser tomber l'école ou pas, de rester à temps plein en classe ou de partir en stage en entreprise. C'est enfin le moment où se stabilise leur identité sexuelle et où les jeunes prennent une part active dans la re/reproduction des rapports sociaux de sexe, notamment via les groupes de pairs (Gavray, 2009). C'est pourquoi la troisième année de l'enseignement secondaire-général, technique et professionnel-a été retenue comme le public cible de cette recherche. Les écoles impliquées ont été choisies à Liège et à Bruxelles, en particulier à Schaerbeek. Des analyses récentes ont confirmé l'apport d'études qui ne se veulent pas strictement statistiques quand elles sont basées sur un échantillon de villes (Gavray et Vettenburg 2007). Par ailleurs, la taille de l'école comme la composition culturelle et ethnique de sa population s'avèrent cruciales dans l'étude des dynamiques relatives à l'école et à la scolarité. Il nous semblait donc essentiel d'investiguer le territoire bruxellois caractérisé par un large brassage de populations d'origine étrangère.

Dans une perspective comparative avec le Canada (Bouchard et St-Amant, 1999), notre projet a consisté dans une première partie à mener une enquête auprès d'un échantillon représentatif d'élèves de 3^{ème} année interrogés par classe ou groupe d'élèves en Communauté française. Pour construire l'échantillon, nous avons tenu compte des données de l'enseignement disponibles par commune en matière de sexe, âge, origine socioculturelle, type de classe et section (en faisant attention au caractère genré de l'orientation précoce dans certaines filières spécialisées). Comme les chercheurs canadiens, nous avons voulu vérifier l'existence de stéréotypes sexués à l'adolescence et leurs liens avec la réussite et l'intégration scolaires des élèves. Comme eux, nous avons été à la rencontre d'autres acteurs, dont les parents, eux aussi assez peu étudiés quant aux messages genrés qu'ils font passer à leurs enfants. Nous avons ainsi donné la parole à des parents d'élèves de troisième année secondaire (et d'au moins un autre enfant du sexe opposé). Nous avons pour cela mobilisé des étudiants universitaires en sciences humaines dans le cadre de leur formation en méthode qualitative. Le but était ici de faire parler les mères et les pères quant à la façon dont ils voient leurs enfants, leur adolescence, leur scolarité, leurs qualités, leur avenir...

Parallèlement à ces deux volets de recherche, une intervention socioscolaire a été proposée et des professeurs ont été mobilisés comme participants ou observateurs. Ces animations se sont articulées avec la première partie de la démarche. Les différents pans de l'intervention ont été pensés comme pouvant nuancer et/ou compléter les résultats, comme une occasion de refléter les premiers résultats vers les acteurs concernés et de susciter le débat, enfin comme une méthode pour faire émerger une certaine conscience des phénomènes d'assignation sexuée. Le but était aussi de tester et de valider quelques outils d'intervention à mobiliser dans tel ou tel type de situation, pour tel ou tel type de public, autour de telle ou telle type de problématique particulière.

B. Eléments théoriques d'entrée dans la problématique

1. Paradoxe de la réussite scolaire des filles : la mixité montrée du doigt

Tout concourt à confirmer un paradoxe de la réussite des filles. On vérifie en effet conjointement leur réussite scolaire grandissante et la persistance d'aiguillages professionnels différenciés.

Selon les données récentes en Communauté française¹, en matière de réussite scolaire en 6^e année du secondaire, près des deux tiers des filles n'ont pas de retard scolaire pour moins de la moitié des garçons. Cette tendance sexuée vaut pour chaque filière exposée par ailleurs inégalement au redoublement. Les diplômés qui n'accusent aucun retard scolaire sont majoritaires dans l'enseignement de transition (75,3% des filles et 62,6% des garçons), mais minoritaires dans l'enseignement technique et artistique de qualification (33% des filles et 20% des garçons) et dans l'enseignement professionnel (23,5% des filles et 20,5% des garçons).

La répartition des effectifs scolaires dans le secondaire et le supérieur reste conjointement sexuellement différenciée selon les filières d'enseignement selon les données 2003-2004 de la Communauté Française. L'enseignement général est de plus en plus féminisé (de 50 à 55% de filles de la 2^e à la 6^e). La 7^e année de la filière professionnelle indispensable pour pouvoir suivre l'enseignement supérieur de type court est plus souvent suivie par les filles (67% de filles dans cette année). Par contre, les CEFA (Centres de formation en alternance qui permettent aux jeunes à partir de 16 ans de quitter l'enseignement traditionnel pour travailler comme stagiaires tout en suivant des cours) et l'année préparatoire à l'enseignement supérieur (souvent suivi en sciences et mathématiques) sont suivies par 65% de garçons. Déjà dans l'enseignement secondaire, les filles ne constituent que 30% dans les options maths fortes; elles restent très minoritaires dans les secteurs dits masculins de l'enseignement technique et professionnel (0,9% en industrie et 0,3% en construction). A l'université, les choix d'études restent aussi polarisés : les filles se retrouvent majoritaires dans le secteur des sciences humaines et sociales (57%) et dans le secteur des sciences de la santé (58%), les garçons dans les filières scientifiques et technologiques (70%).

De nombreux chercheurs constatent qu'on a cru à tort que le simple fait d'instaurer la mixité sexuée dans les écoles secondaires mise en place dans les années 1970/1980 un peu partout en Europe signifierait automatiquement égalité. Le sénat français a pris très au sérieux cette question, créant le débat entre spécialistes. Nous relaterons des résultats du rapport² qui en est ressorti tout au long de ces pages. Comme l'a indiqué M. Michel Fize sociologue, à propos des « *pièges de la mixité scolaire* », si l'objet de la mixité était de parvenir à l'égalité entre hommes et femmes, alors on peut dire que l'égalité effective des sexes n'est toujours pas assurée. Mais rien ne dit pour autant que la séparation aurait eu de meilleurs résultats. De leur côté, les chercheurs sur les questions du genre ne jettent pas le discrédit sur la mixité elle-même mais sur le manque d'encadrement dont elle a fait l'objet. Une marche arrière ne résoudrait rien mais invaliderait le projet de société démocratique défendu par l'Europe. Les chercheuses du MAGE (Groupe de Travail 'Marché du travail et genre') ont attiré l'attention sur le fait que, dans un espace professionnel mixte, la domination masculine ne s'éteint pas non plus spontanément mais qu'elle peut se déplacer. On assisterait ainsi à la formation de certains ghettos féminins dans des forteresses masculines. Ainsi, à côté des métiers masculins qualifiés naissent des fonctions « spécifiquement » féminines et non qualifiées » (Maruani et Nicole, 1987, 237-250). Sabine Fortino (1987, 363-381) ajoute que le fait que les femmes sont majoritaires dans la fonction publique ne leur assure pas pour autant des carrières équivalentes à celle des hommes. Le mouvement de mixité se construit sur fond de sur-sélection des femmes (sélection promotionnelle comme à l'embauche plus sévère), comme si là où s'arrête l'exclusion commence la discrimination. Ce processus concerne notamment le personnel enseignant. La féminisation croissante de la profession reste inégale selon les niveaux. En Belgique, le processus de féminisation de la profession enseignante se poursuit sans relâche tandis que les femmes franchissent difficilement le plafond de verre et les portes vers les postes de prestige: selon l'étude de Meulders et Henau

¹ Les données mentionnées par la Commission Enseignement du Conseil des Femmes Francophones de Belgique dans le document 'Egalité filles/garçons, femmes/hommes dans le système éducatif : Où en sommes-nous ? ... Que voulons-nous': <http://smooz.4your.net/cffb/files/egal08.doc>.

² *La mixité menacée ?* Rapport d'information du Sénat français sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003 <http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-2631.pdf>.

(2003), on trouve désormais 99% de femmes dans le préscolaire mais 7% parmi les professeurs ordinaires de nos universités. La mixité au travail n'est donc pas l'espace privilégié et automatique d'une réduction des inégalités et elle ne provoque pas non plus automatiquement le changement des représentations du masculin et du féminin. Les stéréotypes ont la vie dure. C'est ce que constate notamment Catherine Vidal, neurobiologiste et directrice de recherche à l'Institut Pasteur³ à propos de la question '*le cerveau a-t-il un sexe ?*' et de l'exploitation idéologique qui est faite de ce thème. Celle-ci pourrait en partie expliquer la remise en question actuelle de la mixité scolaire dans certains pays. On remarque de fait une certaine remise en cause de la mixité sexuée dans le secondaire, cela sans qu'on puisse toujours distinguer les arguments qui relèvent d'une contestation de la mise en application de la mixité de ceux qui relèvent d'une contestation du principe même au nom de différents arguments. Ainsi, certains pays-notamment les USA, l'Australie et le Canada-ont marché en arrière. Par exemple, aux USA un programme de création d'établissements non mixtes-les *same sex schools*-a dernièrement été mis au point. La revendication de non-mixité vient à la fois de certaines féministes, qui appartiennent en majorité à un courant très radical, et des ultra-conservateurs. L'administration Bush a récemment autorisé les districts à ouvrir des écoles non mixtes, tandis que les écoles publiques peuvent désormais dispenser des programmes non mixtes. Ce programme expérimental bénéficie même d'un budget de 3,27 millions d'euros. Avant même cette autorisation, il existait quelques dizaines d'écoles non mixtes.⁴

En fait, la mise en cause de la mixité est tantôt justifiée par la défense des intérêts des filles, tantôt par celle des garçons.

Mise en avant de l'argument de meilleure efficacité scolaire pour les filles

Différents constats montrent que la mixité ne permet pas aux filles d'aller au bout de leurs possibilités car elle renforce quelque part la domination masculine et son acceptation par le groupe dominé (Bourdieu, Maruani⁵). Ainsi, malgré leur très bonne réussite scolaire, les filles n'arriveraient pas à faire valoir au maximum leurs savoirs et capacités personnelles. L'ethnologue Julie Delalande⁶ explique les risques liés à une mixité sauvage, mal encadrée : *Quand les filles sont entre elles dans une école qui n'accueille pas de garçons, elles construisent leur identité en se distinguant les unes des autres, en fonction de critères plus nuancés. Face aux garçons, elles cherchent au contraire à affirmer 'leur spécificité' et elles véhiculent plus facilement des stéréotypes féminins, comme celui de filles craintives, attachées à leur apparence* ». Catherine Marry (op. cit.) dresse le même constat insistant sur le croisement entre rapports sociaux de sexe et de classe : *Le rapport dominant/dominé rend difficile aux dominés l'accès à une identité propre en les maintenant dans une identité catégorielle : les individus dominants (garçons et enfants des classes supérieures) s'auto-attribuent des traits singuliers, les groupes dominés (les filles et les enfants de classes défavorisées) des traits attribués à leur catégorie d'appartenance* ».

Certains autres analystes invoquent l'intention de vouloir éviter les violences à l'encontre des filles en supprimant la mixité. En fait, le discours axé sur la violence scolaire qui accuse surtout les garçons, comporte le risque de faire paraître la mixité comme un obstacle au bon fonctionnement de l'école, les parents étant tentés de vouloir protéger l'enfant –fille et aussi garçon « sage »- contre les influences négatives de son environnement-. La mixité servirait alors d'argument pour légitimer une logique de peur et d'exclusion.

D'autres personnes et groupes de pression disent encore vouloir avant tout 'protéger' la moralité ou l'intimité des adolescentes. Or, selon Annick Davaisse, inspectrice pédagogique régionale d'académie en éducation physique et sportive en France, en début de scolarité secondaire, la mixité filles-garçons est vécue comme naturelle. Ce serait plutôt dans les classes spécialisées et 'démixées' que l'on noterait le désengagement spontané des filles dans la plupart des activités sportives, particulièrement en sports collectifs et en athlétisme. En fait, différents rapports font état d'une régression dans la liberté de mouvement laissée aux jeunes filles dans certains groupes de population principalement non qualifiés et issus de l'immigration. Nous reviendrons sur ce point.

³ Vidal C. et Benoit-Browaeyts D., 2005.

⁴ Cfr rapport du Sénat français déjà mentionné.

⁵ Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école <http://lamaisondesenseignants.com/index.php?action=afficher&rub=37&id=69>.

⁶ Dans une interview pour *Enseignement catholique actualités*, n° 278, novembre 2003.

Mise en avant de l'argument d'une meilleure efficacité pour les garçons

C'est surtout cet argument qui est actuellement mis en avant. Les adolescents de sexe masculin prendraient distance par rapport à l'école et verraient leurs résultats diminuer du fait de la remise en cause de leur identité masculine conséquente à la réussite des filles et à l'indifférenciation des rôles⁷. On assiste ici aussi à une tentative de remise à l'honneur d'une vision sexuée naturalisante et hiérarchisante à propos des deux groupes sexués. Cette vision se dispense d'interroger les dynamiques culturelles et sociales qui entretiennent et construisent les stéréotypes. Cette position met la réussite des filles en concurrence avec celle des garçons qui, moins mûrs que les jeune filles, se vivraient un peu comme dominés durant les premières années du collège. Le sociologue Michel Fize (op. cit.) est en désaccord avec cette idée selon laquelle les garçons réussiraient moins bien car soumis à la pression de la réussite des filles. Il estime que l'échec des garçons tient au « décrochage » croissant, et pas uniquement dans les quartiers défavorisés, entre les valeurs de l'école et les réalités sociales, et entre la « culture jeune » et la culture scolaire qui fonctionnent de façon très différente. Ainsi, si les règles promues à l'école sont celles du silence et de l'immobilité, la culture des adolescents valorise le bruit et la nécessité de bouger. Dès lors, certains garçons, cela d'autant plus qu'on légitime plus l'autonomie, les manifestations d'affirmation de soi et d'expérimentation perçoivent l'école comme un lieu d'ennui et un facteur de démotivation (ce que confirme les données d'une recherche récente ISRD)⁸. Selon le sociologue, il n'existe aucun lien de causalité entre la mixité et ce phénomène et il est ainsi impossible de parler dans ce cas d'un échec de la mixité. De leur côté, les chercheurs canadiens Bouchard et St Amant (1996) ont parlé de faux débat et ont évoqué la responsabilité des stéréotypes sexués et spécialement de la difficulté particulière des garçons à prendre distance par rapport à ces derniers. Ces auteurs ont aussi été soucieux d'alerter sur les dangers d'une 'récupération' idéologique des observations qui étaient faites, à défaut d'une meilleure compréhension des phénomènes. En fait, la question de la mixité, au-delà de la question des résultats scolaires, pose la question de l'apprentissage de la vie en société et du respect de l'autre dans une société qui se déclare démocratique.

En fait, les expériences de non-mixité qui ont été scientifiquement analysées ne sont pas du tout automatiquement positives, ni pour les garçons ni pour les filles, et on peut remarquer que les stéréotypes de sexe n'épargnent pas non plus les écoles non mixtes. White (1982), Carpenter et Hayden (1987), Young et Fraser (1990) estiment de leur côté que la croyance populaire selon laquelle les écoles non mixtes sont plus efficaces que les écoles mixtes pour réduire les différences entre les sexes ne sont pas étayées de recherches convaincantes, les écoles non mixtes étant généralement privées, et les écoles mixtes étant le plus souvent publiques, élément pas pris en compte dans l'analyse. Ils en appellent donc à inclure la dimension socioéconomique dans l'analyse si on veut tester l'hypothèse de manière non biaisée. Marsh et Rowe (1996) sont également de cet avis même s'ils reconnaissent qu'il n'est pas simple de pondérer cette variable.

Une réorientation du débat

Le défi réside donc à prendre en considération la globalité de la problématique d'échec et de relégation scolaire en évitant de mettre tout sur le dos de la mixité et de généraliser à tous les garçons un problème qui ne touche qu'une partie d'entre eux mais qui s'applique également, c'est très important de le souligner, aussi aux filles en difficulté. Ce défi a été relevé fin des années 1990 par Pierrette Bouchard et Jean Claude St Amant. La théorie des deux chercheurs met en parallèle deux dynamiques concomitantes : d'une part, les rapports que les garçons et les filles entretiennent avec l'école sont inscrits dans un continuum allant de la proximité à la distance scolaire ; d'autre part, un processus de construction des identités de sexe se fait sous l'angle de l'affranchissement ou de la conformité aux représentations de sexe traditionnelles. Leur étude intitulée 'Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire' a été menée dans 24 écoles au Québec auprès de 2250 élèves de troisième secondaire. Le questionnaire canadien utilisé permet d'analyser ce que garçons et filles pensent de l'école, des activités scolaires et de loisir, des relations interpersonnelles. Il interroge aussi la façon dont ils se perçoivent comme garçons et filles dans ces différents univers, à la manière dont ils attribuent des fonctionnements et des caractéristiques genrés à leur propre groupe sexué. Des discussions de groupe ont aussi été menées sur ces thèmes avec des élèves (classes ciblées selon les résultats d'enquête), avec des parents (visant à mieux comprendre les valeurs et le fonctionnement familiaux), enfin avec le personnel éducatif des écoles (pour appréhender leurs propres représentations et attitudes).

⁷ La mixité et la réussite des filles dans la société sont ainsi présentées par certains comme la cause des violences et souffrances dans les zones sensibles. Or les recherches montrent plutôt que les racines de ce problème se trouvent au contraire dans la séparation spatiale, sociale et symbolique des filles et des garçons dans les différents espaces, séparation justifiée par certaines sous-cultures populaires ou à racines religieuses. Ce contexte ambiant obligerait par exemple certains groupes de garçons à repousser leur sexualité ouverte à l'âge adulte, ce qui exacerberait la misogynie et l'asociabilité.

⁸ Recherche de délinquance autorévélee menée en Belgique (ULg en Communauté Française et UGent en Communauté Flamande) – contact C. Gavray, ULg.

Cette recherche est considérée jusqu'à ce jour comme la recherche de référence dans le monde scientifique francophone, et même au-delà de ce dernier, sur les liens entre stéréotypes sexués et réussite scolaire à l'adolescence. En effet, elle a pu démontrer un effet très significatif du niveau socio-éducatif des parents tant sur l'intégration scolaire que sur la distance par rapport aux stéréotypes sexués, et sur les liens entre ces deux pôles. Or jusque là, nous venons d'y faire allusion, la plupart des travaux nord-américains portant sur les liens entre réussite scolaire et genre ou sur la comparaison des résultats des filles et des garçons dans les écoles mixtes et non mixtes, avaient mis le projecteur sur des facteurs comme le rôle de l'atmosphère familiale, cela tout en ignorant purement et simplement la dimension de l'origine sociale et culturelle des enfants.

Dans la perspective des chercheurs canadiens, l'ensemble des acteurs sociétaux, dont l'école, la famille, mais aussi la façon dont sont répartis les capitaux culturels et sociaux interviennent sur la dynamique de réussite scolaire et lui impriment des mouvements contradictoires. Ainsi, d'un côté, on a pu mettre en avant les effets positifs sur la réussite scolaire et du bon rapport entretenu par les jeunes avec leurs professeurs et du type de fonctionnement scolaire ou de visée éducative (coopérative plutôt qu'élitiste et concurrentielle)⁹. On a trouvé que ces conditions favorables se concentraient plus fortement dans le groupe féminin. D'un autre côté, on a vu que l'école ne se comportait pas de façon neutre du point de vue du genre en matière d'orientation professionnelle et désavantageait les filles.

Les analyses de la situation en Communauté Française interrogent par exemple de leur côté la raison du renversement du ratio filles/garçons dans la délivrance d'A.O.B (attestation avec restriction) au terme des années charnières que sont les 3^e et 4^e secondaires, sachant que :

- * les filles en reçoivent toujours moins que les garçons sauf en 3^e et 4^e 'technique de transition' qui sont les années décisives dans le choix de l'orientation.
- * elles reçoivent également moins de restrictions portant sur des options sauf en 3^e année de l'enseignement général qui se trouve être une année particulièrement cruciale pour leur orientation scolaire future.

Une telle constatation concernant l'aiguillage des élèves confirme également qu'il est impératif de considérer conjointement les questions de genre et de classe sociale. Le marché du travail est par exemple toujours plus exigeant en matière de diplôme, et cela encore plus au niveau de l'insertion professionnelle des filles, les moins diplômées se retrouvant en très mauvaise posture (Gavray, 2008). C'est comme s'il restait quelques limites culturelles peu visibles qu'il convient implicitement de ne pas dépasser dans l'accomplissement de l'égalité. Mais les professeurs et chargés d'orientation ne sont pas les seuls à intervenir dans ce processus de stigmatisation et de classement, comme ils ne sont pas les seuls acteurs à devoir être mobilisés par rapport à cette problématique. '*Tout centrer sur l'école semble une impasse*', selon Catherine Mary (op. cit.), car le monde extérieur pèse en effet sur l'école, et cela peut-être de plus en plus.

Certaines études mettent encore en évidence un effet de « déréalisation » (entraînement des personnes hors des réalités) induit par la télévision, les nouveaux outils de communication et d'information. Les séries familiales en vogue dépeignent toujours largement les hommes et les femmes au travers de stéréotypes sexués basés le plus souvent sur une séparation et une complémentarité sexuées des rôles et des compétences. Ce mouvement s'accompagne d'une dévalorisation du féminin par rapport au masculin et d'une certaine réification des femmes (étude du PSBH sur les stéréotypes dans les médias¹⁰). Les stéréotypes peuvent prendre des formes variées, y compris peu visibles et détournées (y compris via des flatteries et différentes formes de discrimination bienveillante). Or on doit ici aussi remarquer que le temps passé par les enfants devant le petit écran se calcule largement sur celui de leurs parents et c'est en Wallonie que l'on retrouve proportionnellement le plus grand nombre de gros consommateurs, catégorie au sein de laquelle les personnes sans activité professionnelle et aux revenus les plus bas sont surreprésentés. Ainsi, le nombre d'enfants téléspectateurs assidus décline au fur et à mesure que croît le niveau d'éducation des parents tandis que, par ailleurs, la prise de distance vis-à-vis des modèles sexués proposés par les médias décroît en fonction du niveau socioculturel des parents.

⁹ Buidin G., Petit S., Galand B., Philippot P., Born M. (2000).

¹⁰ Rapport de recherche de M.T. Casman et al. (2006), L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les médias. La télévision, le sexisme, les jeunes: une relation complexe.

2. Processus développementaux de socialisation sexuée

Les études développementales montrent que les stéréotypes sexués sont intériorisés de manière précoce dès la prime enfance¹¹. Ainsi, dans le développement psychologique de l'enfant et de l'adolescent, même avant l'âge de 15 ans, les attitudes, les valeurs et l'estime de soi sont déjà bien ancrées dans la personnalité. Pour Marie Duru-Bellat, « *la mise en évidence de la différenciation des sexes commence très tôt* ». Les observations montrent ainsi que, dans les cours de récréation des écoles maternelles, les petits garçons se défoulent et occupent l'espace tandis que les petites filles sont rejetées à la périphérie. De même, dans la classe, les garçons occupent généralement le fond de la salle, loin de l'enseignant, alors que celui-ci s'attend à ce que les filles occupent le premier rang, car elles sont forcément « attentives ». A l'entrée de l'école primaire, filles et garçons semblent toujours façonnés de nos jours par une socialisation significativement différenciée. Un nombre important de travaux atteste d'attitudes différentes des parents en fonction du sexe de leur enfant (Duru-Bellat, 1997). Cette différence d'attitudes se manifeste dans de multiples domaines, tels que le choix des jouets, des vêtements mais aussi les comportements et attirances que l'on souhaite voir se développer chez l'enfant. De plus, les parents identifient des « talents » spécifiques pour chaque sexe ; ils développent ainsi des demandes et des attentes différentes à l'égard des filles et des garçons. Les parents, dont les mères, vont avoir tendance à encourager par exemple davantage l'autonomie et l'exploration de l'environnement chez les garçons, alors qu'elles vont valoriser et récompenser les comportements d'obéissance, de dépendance et de conformité chez les filles. D'une manière générale, les pratiques éducatives parentales sont plus rigides envers les filles (fait vérifié au travers des données ISRD de 2006 pour la Belgique). Le père et la mère gardent quant à eux des rôles spécifiques en matière d'éducation des enfants. Certains de ceux-ci sont par ailleurs enseignants.

Selon Georges Felougis (1992), le fait que le professeur soit un homme ou une femme et qu'il ait lui-même intériorisé les croyances et injonctions propres à son groupe sexué se révèle lui-même influencer sur les comportements des élèves. [...]. Les professeurs de sexe masculin amèneraient plus facilement des comportements de concentration en classe. Les formes extrêmes de chahut, celles qui remettent le plus visiblement en cause l'exercice de l'autorité pédagogique, concerneraient surtout les garçons avec un professeur féminin. Mais là n'est pas la seule spécificité des enseignantes. Elles tendent à favoriser les comportements de participation en classe, l'expression orale des élèves entre eux.

La scolarisation primaire et l'école jouent ainsi un rôle important dans la transmission des normes sociales sur la place des hommes et des femmes, non seulement par le contenu de leur enseignement, mais également et surtout par leur comportement en classe, par les relations qu'ils établissent avec leurs élèves et l'idée qu'ils se font des compétences des garçons et des filles dans les diverses disciplines. Un des messages les plus fréquents que l'enfant reçoit relève du fait qu'il est un garçon ou une fille. On a pu par exemple vérifier que les convictions des enseignants selon lesquelles les garçons sont plus capables de réussir en mathématiques transparaissent dans les interactions verbales qu'ils échangent avec leurs élèves. De plus, les enseignants semblent connaître moins bien les prénoms des filles que ceux des garçons : les filles sont davantage perçues comme un groupe indifférencié, les garçons davantage comme des individualités¹².

Il est également fréquent d'entendre dire que les garçons seraient « naturellement » bons en mathématiques, que les filles seraient plus douées pour les lettres. Comme le note Catherine Marry¹³, « *la croyance des maîtres dans la supériorité des garçons en mathématiques et celle des filles en littérature est décelée, dès l'école primaire, alors même que les différences de performance sont inexistantes* ». ... « *si le professeur s'attend à ce que, dans la classe, les garçons soient inattentifs et les filles régulières, il contribue par toute son attitude implicite ou explicite à la réalisation effective de cette attente* ». C'est ce que l'on appelle l'« effet Pygmalion » de l'enseignant sur ses élèves. *Ces attentes fonctionneraient comme « des prophéties auto-réalisatrices », alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques* ».

Ce traitement différencié entre filles et garçons à l'école se retrouve aussi dans la manière d'évaluer et de noter les travaux des filles. Dans un numéro de janvier 2003 du magazine *Le Monde de l'éducation*, Marie Duru-Bellat explique encore qu'« *à partir de l'étude des interactions enseignants/élèves il a été mis en évidence que, la fille est interrogée le plus souvent pour rappeler les savoirs de la leçon précédente tandis que le garçon est sollicité*

¹¹ N. Murcier, « *La construction sociale de l'identité sexuée de l'enfant* » in CDR « *A quoi joues-tu ?* » réalisé dans le cadre du 5^{ème} programme d'égalité des chances entre les femmes et les hommes 2004-2006 de la Commission européenne : « *Favoriser l'évolution des rôles des femmes et des hommes et éliminer les stéréotypes sexistes* ».

¹² Marie Duru-Bellat et Annette Jarlégan, 2001.

¹³ Dans la conférence qu'elle a prononcée au ministère français de l'éducation nationale, le 16 octobre 2003, sur le thème « Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école-Perspectives internationales ».

au moment du cours où il y a production de savoir. La fille considérée dans une position de reproduction 'rappelle', le garçon pensé comme créatif, productif est intégré aux opérations cognitives. Le garçon est aussi interrogé beaucoup plus souvent que la fille, c'est la règle du 2/3-1/3 », cela concourant à valoriser le garçon, à lui donner de l'importance ». Dans les années 1990, la thèse de Mireille Desplats (*Source : Le Monde de l'éducation n° 310, janvier 2003*) a de son côté mis en évidence le fait que les notes scolaires ne sont pas la pure expression de la valeur de la copie et qu'elles sont notamment influencées par la variable sexe. Dans une expérience, les mêmes copies de physique, bonnes, moyennes ou médiocres, sont distribuées à un panel d'enseignants avec un prénom de garçon ou de fille. Quand il s'agit d'une bonne copie, la note est plus élevée si elle correspond à un prénom de garçon. Mais quand la copie est médiocre, elle obtient une moins mauvaise note avec un prénom de fille. Le paradoxe n'est qu'apparent. L'attente de réussite en matière scientifique est plus grande du côté des garçons que des filles. Quand un garçon en rend une mauvaise, on le réprimande plus sévèrement. En revanche, on n'attend pas grand-chose des filles et on les traite avec indulgence. Nicole Mosconi parle de double standard d'évaluation des élèves.

Ces modes de fonctionnement jouent bien évidemment en aval au niveau de l'orientation spontanée ou non des jeunes dans le panel des formations techniques et professionnelles offertes. Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte (2003) montrent que même le choix d'une section technique atypique pour les filles est à la fois fortement déterminé par des considérations prétendument « masculines » et conditionné par l'acceptation de la domination des garçons : « il semble bien que ce soit à la fois les métiers auxquels ces filières préparent, mais aussi le caractère réputé masculin de ces métiers et la présence d'une majorité de garçons dans ces sections qui motivent avant tout ces filles dans leur choix. Mais, en même temps, cette motivation se paie d'une dévalorisation de leur groupe de sexe et d'une rupture de la solidarité avec celui-ci. Tout se passe comme si elles adoptaient le même point de vue stéréotypé sur les filles que les garçons de leur classe ». Par ailleurs, ces filles font aussi souvent l'objet de plaisanteries sexistes, qu'elles ont généralement tendance à minimiser, condition pour être intégrées dans la classe. Les mêmes constats sont faits dans les recherches récentes qui interrogent des techniciennes adultes intégrées dans des entreprises masculines. Ainsi, l'arrivée des femmes dans l'espace public ne constitue pas pour autant la mixité ni l'égalité : on reste toujours quelque part en territoire masculin, où les femmes sont admises à condition de ne pas se singulariser, de se « neutraliser » le plus possible.

Néanmoins, conjointement, l'enquête canadienne de Bouchard et St-Amant dont nous nous inspirons montre que des choses bougent en même temps. Leur étude montre par exemple que les filles sont moins prisonnières des stéréotypes qui les concernent (44%) que les garçons (88%). Les filles oscillent en fait entre stéréotypes et affranchissement des stéréotypes dans tous les milieux sociaux mais l'ambivalence reste la plus forte en bas de l'échelle. De manière générale, les filles trouvent plus de plaisir à l'école et réussissent mieux à l'école. Elles refusent par exemple l'image de personnes dociles et soumises qu'on leur colle souvent. Les jeunes filles manifestent de la résistance et, même quand elles émergent d'un milieu social peu favorisé, elles ont tendance à percevoir l'école comme un outil d'autonomisation, en décalage historique avec ce qui se passe pour les garçons (désenchantement de ces derniers face à un marché du travail et un système d'ascension sociale qui ne tient plus ses promesses par rapport aux générations précédentes). L'encouragement des mères s'avère décisive dans ce processus.

Chez les adolescents masculins, les stéréotypes qui les concernent se révèlent ancrés plus profondément, surtout dans la classe populaire, mais aussi dans la classe moyenne. Au sein de ces groupes, 'devenir un homme' reste avant tout (ou redevient plus fortement) synonyme de 'ne pas être une femme'. Mais au-delà, la culture masculine continue à valoriser les démonstrations de force, de pouvoir. Elle se matérialise notamment dans une opposition au 'scolaire' permettant de braver les parents, de faire reconnaître par le groupe de pairs, d'accéder à l'identité d'homme adulte. On remarque encore que ces attitudes sont sensiblement plus présentes dans le groupe qui regroupe les jeunes les moins scolarisés et issus des milieux culturellement les moins favorisés que dans le milieu culturel le plus élevé. Il faut noter par ailleurs que si les jeunes les plus diplômés sont ceux qui sont le plus d'accord avec le principe d'égalité et de partage entre les sexes, ils ne seront pas pour autant les premiers à les mettre en pratique dans leur trajectoire de vie, au vu des pressions exercées sur eux en termes d'investissement professionnel¹⁴. Ils déploient en tout cas des stratégies de communication efficaces car plus en phase à l'air du temps et peuvent développer d'autres arguments imparables et d'autres stratégies plus fines (dont la séduction) pour justifier leur situation toujours favorable et dominante.

Ces résultats sont à mettre en rapport avec ceux issus des recherches portant sur l'intériorisation des modèles sexués proposés par les médias. Les résultats montrent là aussi le processus s'avère culturellement différencié et dans le groupe masculin, ce sont bien les sujets très diplômés qui se démarquent positivement des

¹⁴ Gavray, C (2006).

autres tandis les femmes dans leur ensemble s'avèrent plus critiques par rapport aux rôles et représentations des hommes et des femmes, du masculin et du féminin.

L'importance accordée par les jeunes à leurs groupes de pairs les pousse à observer comment fonctionne le monde et l'échelle de valeurs que la société attribue aux choses et aux gens. Le niveau de maturité prend aussi sa part dans cette dynamique¹⁵. Il faut encore tenir compte que les stéréotypes ne sont pas répartis de manière aléatoire dans la population. La pression familiale, sociale et médiatique intervient à des degrés divers pour favoriser l'intériorisation de rôles sexués 'séparés' et complémentaires, orientant et limitant par là la palette d'opportunités et de choix des jeunes. Dans l'ouvrage '*Les jeunes et l'identité masculine*' paru en 1999, le sociologue Pascal Duret (1999) a tenté d'analyser la perception que les jeunes ont de la virilité. De façon générale, bien qu'il y ait plusieurs variantes selon le sexe ou la classe sociale, l'auteur note une convergence des opinions et des attitudes : les jeunes gens voient dans un corps musclé et fort les principales caractéristiques de la virilité. Le courage et la protection font aussi partie de ce que garçons et filles considèrent masculin.

On ne peut pas conclure à une prédétermination sociale et sexuée totale ni au niveau des stéréotypes ni au niveau de la réussite scolaire car bien d'autres facteurs entrent en ligne de compte : des éléments personnels (caractère, vécu) comme contextuels et historiques (positionnement différent des filles et des garçons contemporains quant aux espoirs qu'ils placent dans le diplôme par exemple). De plus, on ne peut négliger le rôle que joue, chez les jeunes adolescents, le besoin de sécurité et d'amour qui pousse à adhérer aux stéréotypes : s'en écarter, c'est risquer d'être rejeté. C'est le cas des filles très rationnelles ou « trop » dissipées, des garçons très dociles ou « trop » sensibles.

3. Les manières de penser et de se comporter à l'adolescence

Les attentes sociales quand aux rôles et aux attitudes à tenir se répercutent sur nos goûts et nos pratiques. Ils jouent un rôle de prédiction auto-réalisatrice. Les études ont par exemple montré que les amitiés ne se déclinaient pas sous des modes identiques chez les jeunes des deux sexes, que ce soit au niveau des modes, des temporalités et des lieux de rencontre et d'échange. Ceci est le résultat de messages et de conditionnements discrets mais efficaces. Les filles et les femmes sont souvent présentées comme ayant la plus grande facilité à communiquer et aborder des questions d'ordre personnel, voire intime, dont les hommes auraient beaucoup plus de difficultés à parler. On peut aussi penser que l'obsession de la compétition, du 'face à face' largement imposée aux hommes limite également les possibilités de communication dans l'amitié entre hommes. Garder distance, c'est une manière pour eux de se prouver et de prouver aux autres, que l'on possède les principales qualités masculines, à savoir une ferme résolution, la capacité de dominer, la capacité de mettre à distance ses émotions (Marc Feiger-Fasteau, 1974). La mixité des relations amicales et sociales reste par ailleurs moins recherchée et valorisée dans le groupe masculin. Florence Maillochon (2003) dans un article paru en 2003, rappelle par ailleurs que la mixité des réseaux des filles s'accroît plus au gré de leur initiation affective et sexuelle que dans le cas des garçons. A l'apparition d'une relation amoureuse, les filles suivent, sont souvent plus intégrées dans l'espace relationnel de leur copain qu'elles n'intègrent leur partenaire dans le leur, cette situation fragilisant leurs réseaux de relations quand survient une rupture amoureuse.

L'anthropologie a bien montré comment chaque époque et chaque société ont balisé et surveillé les relations entre jeunes gens des deux sexes. La société du XIX^{ème} siècle a durci le principe de la séparation des sexes¹⁶, dans l'espace mais aussi dans l'ensemble des activités sociales. Anne-Marie Sohn, dans un article retraçant l'histoire de la mixité dans la France des années 1870 à 1970, montre que dans la période qui a suivi la deuxième guerre mondiale, « *les parents ont dû composer avec une mixité mouvante et contradictoire, tentant d'en limiter les effets pernicieux par une surveillance pesant plus fortement sur les filles*. Les années d'après-guerre sont ainsi celles durant lesquelles l'école secondaire est devenue le cadre quotidien d'un nombre croissant

¹⁵ Bouchard P., Boily I., (2005).

¹⁶ Au début du XIX^{ème} siècle, les femmes perdirent les quelques gains acquis pendant l'époque des Lumières, et se retrouvèrent confinées dans une sphère bien distincte de celle assignée aux hommes : elles avaient pour tâche de s'occuper de la maison et d'éduquer les enfants ; contrairement aux figures symboliques nationales, les femmes, en tant qu'individus, n'avaient pas leur place dans la vie publique. C'est un point décisif pour la construction de la virilité moderne. Par exemple, le mot « efféminé » commença à se répandre au XVIII^{ème} siècle : il désignait une douceur et une délicatesse coupables. La division établie entre hommes et femmes s'est maintenue, même si elle a été battue en brèche, à partir de la fin du XIX^{ème} siècle, par les mouvements de revendication des droits des femmes. Source : George L. Mosse, *L'image de l'homme*, 1997.

d'adolescents. Et cela a conduit à « la culture jeune » ou encore « le temps de copains », qui a contribué à éloigner les jeunes de leurs parents et à les soustraire à la surveillance. Dans ce contexte nouveau, les adolescents ont privilégié les loisirs collectifs mixtes, « en bande », au cinéma, au café, dans les discothèques... Garçons et filles se sont fréquentés et ont appris à se connaître avant même la mixité à l'école qui a été la dernière étape de la fin de la « ségrégation » officielle des sexes.

Néanmoins, sur le terrain, l'échec scolaire des garçons risque de mettre à mal la cohabitation des deux sexes dans l'école et dans la société¹⁷, nous l'avons mentionné. Daniel Welzer-Lang (2000) dénonce les formes exacerbées de virilité qui conduisent à une contestation de l'autorité du professeur, au chahut, comme à d'autres dérivés pouvant aller jusqu'aux agressions qui scandent la vie de certains établissements ou de certaines cités. Les observateurs remarquent à ce niveau que certaines jeunes filles peuvent faire l'objet d'une surveillance qui peut parfois s'assimiler à une véritable claustration, les parents restant très soucieux d'éviter le déshonneur familial d'une grossesse illégitime ou du fait d'attitudes jugées offensantes ou provocantes par la communauté d'appartenance. Cette vigilance peut être le fait des parents, des frères et sœurs, des oncles et tantes, de l'institutrice, du voisinage...¹⁸. Ainsi, dans certains quartiers défavorisés de nos grandes villes, dans certaines cités, se renforce un contrôle social exercé essentiellement par les hommes sur les femmes et les jeunes filles. Cette surveillance des filles a largement décrite comme liée à la crise de la masculinité, particulièrement aiguë dans les banlieues françaises. Tenus à distance de l'emploi et se sentant disqualifiés dans ce qui fait leur identité, les jeunes de cité tendent de plus en plus à fonctionner comme un groupe fermé mais également hostile, agressif vis-à-vis de l'extérieur. Dans leur culture, en lien étroit avec la ségrégation (spatiale et sociale) croissante, la valeur « être un homme » se trouve exacerbée et le féminin se retrouve dévalorisé, devient le groupe bouc émissaire¹⁹. L'école, malgré ses attitudes et fonctionnements contradictoires, représente une institution de socialisation importante qui permet partiellement de contrebalancer les effets du contrôle social exercé sur ces jeunes filles. Néanmoins, elle n'est plus à l'abri de pressions grandissantes visant à contester la réalité de la mixité et le principe d'égalité sexuée et justifiant le recours à la contrainte et à la violence.

Par ailleurs, on a vu se développer une préoccupation croissante à propos d'une violence scolaire qui serait en augmentation. L'école s'est retrouvée à la fois victime et responsable de cet état de fait, cela à côté des groupes de pairs et des parents (Defrance, 2000). Si les recherches en matière de délinquance juvénile ont longtemps concerné exclusivement la population masculine, des travaux récents se sont intéressés aux comparaisons entre les groupes sexués et à la délinquance féminine (Cario, 1999). L'inquiétude naît à propos du rattrapage éventuel des filles en matière de comportements déviants et violents, cela étant donné le rapprochement du style de vie avec les garçons détecté dans la sphère privée et publique. Les études montrent que la déviance des filles reste généralement plus limitée et moins grave que la masculine, cela même si conjointement on constate que certaines filles ne sont pas en reste en matière de production de violence (Lancôt, 2003). La théorie du genre aide à remettre en cause l'idée que les filles seraient naturellement protégées du risque de passage à l'acte (Gavray et Born, 2006). Elle permet de comprendre la coexistence de mouvements contradictoires : d'un côté une perpétuation de l'effet des normes genrées au niveau des valeurs, attitudes et comportements généraux des garçons et des filles, de l'autre côté une tendance de certaines filles à s'affranchir des normes de leur groupe sexué, et notamment pour se faire accepter dans le groupe des garçons (Brunelle M., Brochu, S., Cousineau, M.-M., 2005). Le croisement entre rapports de genre et de classe permet d'interroger les dynamiques distinctes de la délinquance des filles et des garçons (Gavray et Vetteburg, 2007). On voit clairement s'établir un lien entre la production de violence et la valorisation de la violence. Ce lien vaut pour les filles comme pour les garçons, même si des différences apparaissent quant à la racine du problème. Nous aborderons cette question.

¹⁷ Source : « Allez les garçons », *Le Monde de l'Education*, janvier 2003

¹⁸ Cfr par exemple le constat pessimiste dressé par la commission Stasi en France quant au vu des évolutions et régressions récentes non seulement dans la vie des cités mais également dans le monde du travail.

¹⁹ Beaud S. et Pialoux M., (2002).

4. Caractère binaire des qualités sexuées et discret des stéréotypes

Le mot stéréotype est relativement vieux puisqu'il désigne à l'origine un terme d'imprimerie synonyme de cliché. Ce n'est qu'en 1922 qu'il fait son apparition en sciences sociales. Il est défini comme 'images dans la tête' concernant un groupe humain. Récemment, les stéréotypes ont été définis plus précisément comme des croyances que l'ensemble des membres d'un groupe partage à l'égard de l'ensemble des membres d'un autre groupe ou de lui-même. Ces croyances concernent les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité mais aussi des attitudes et comportements. Sous cet angle, les stéréotypes sont envisagés comme un contenu : par exemple, les italiens parlent avec les mains, les femmes sont bavardes... Le stéréotype fait ainsi le plus souvent référence à une opinion généralisée et simpliste qui concerne un type d'individus : une nationalité, une classe sociale, un groupe sexué. Le stéréotype joue aussi pour certains un rôle d'accréditation en permettant à son détenteur de s'octroyer, d'après son statut social (de classe et de sexe par exemple), des qualités qu'il ne peut justifier aisément. Il permet en miroir d'attribuer à un autre groupe les défauts complémentaires aux qualités revendiquées par son groupe. L'accréditation des uns se fonde sur le discrédit des autres. Les stéréotypes facilitent le sentiment d'appartenance individuel à cette communauté et par-là même la cohésion de ce dernier. Au niveau macro, les stéréotypes justifient une organisation sociale et un système de valeurs en vigueur dans le groupe d'appartenance. Ils vont dans le sens de la position sociale occupée par chacun des groupes dans un contexte et à un moment donné. Ainsi, les opinions et attitudes stéréotypées sont le fruit d'un processus psychosocial de stéréotypisation qui ne s'inscrit pas dans un vide historique. Les stéréotypes peuvent évoluer en même temps qu'évoluent les conditions de vie des différents groupes ainsi que le pouvoir de négociation et de décision dont ils disposent. Au total, femmes et hommes de tous âges ont peu conscience du conditionnement des pensées, attitudes et actions qui les animent ni de ce qui se joue en matière de rapports sociaux de sexe à ce niveau²⁰.

Donc s'interroger sur les stéréotypes, c'est se questionner sur la façon dont les opinions comme les réalités qu'elles encouragent et qui les renforcent à leur tour sont construites culturellement et socialement et souvent en dehors de la conscience des acteurs. Prenons par exemple l'idée qui circule selon laquelle les filles sont 'par nature' plus émotives que les garçons. L'intériorisation de cette opinion, notamment par le groupe visé facilite l'auto-réalisation de la prophétie (les filles expriment bien une sensibilité-dont les garçons se méfient par ailleurs pour ne pas être assimilés à des filles-). Cette auto-réalisation est considérée comme 'une preuve de plus' de la véracité de l'opinion de départ selon laquelle l'émotivité des filles référerait à une caractéristique naturelle.

Pour certains observateurs, le fait que le groupe sur lequel porte un stéréotype partage cette opinion discrédite la thèse même du stéréotype mais des chercheurs comme P. Bourdieu (1998) a notamment montré par quel mécanisme le groupe social qui détient le pouvoir de négociation le plus faible est amené inconsciemment à partager l'avis du groupe dominant le concernant.

De son côté, Françoise Héritier (1996) confirme l'idée que l'espèce humaine se divise en deux et que la conscience de cette division du genre humain est très précoce dans le développement du jeune enfant. Chacun comprend vite qu'il est lui-même 'l'autre' pour l'autre sexe. L'approche psychologique fait également référence à processus naturel qui résulte de notre incapacité à retenir et à interpréter toutes les données de notre environnement. Le stéréotype permet de s'orienter et de s'adapter face à la masse d'informations qui nous submerge à chaque instant en les organisant par catégorie opérationnelle. Le travail de socialisation inhérent à chaque culture permet cette intériorisation individuelle et collective de ce qu'est un homme, une femme, des qualités binaires qui sont associées à l'un et à l'autre, sans qu'aucune preuve ne doive en être donnée, même si les dissymétries d'aujourd'hui ne sont pas exactement les mêmes qu'hier et si la liberté de discuter de ces dissymétries et de leur fondement semble apparemment plus grande aujourd'hui.

Plusieurs recherches et documents de travail (dont des documents de travail du Sénat Français examinant cette problématique déjà cités) ont établi des listes des stéréotypes, des qualités supposées 'naturelles' en fonction du groupe sexué, qualités qui, on s'en rend compte, valorisent symboliquement et concrètement le masculin par rapport au féminin. Voici un exemple de tableau comparatif.

²⁰ Le concept de genre se réfère à ces différences et hiérarchies entre les hommes et les femmes qui sont construites culturellement, socialement et qui sont acquises et intériorisées individuellement et souvent en dehors de toute conscience. Ces différences et hiérarchies sont variables tant à l'intérieur que parmi les différentes cultures et elles sont susceptibles de changer avec le temps » (contrairement aux différences biologiques).

Garçon-homme	Fille-femme
Sportif	Emotive
Créatif	
Dominant, chef, direct	Exécutante, compliquée
Protecteur	Recherchant la protection
	Devant plaire, veiller à sa présentation physique
Dominateur –concurrentiel-prenant des risques	Evitant les risques
	Favorisant le compromis, le dialogue
Impliquée dans la sphère publique	Impliquée dans la sphère privée, centrée sur la famille et les enfants
Privilégiant la réussite professionnelle	Privilégiant l'épanouissement familial
Rationnel	Intuitive
Scientifique	Littéraire
Manuel, bricoleur	
Stratège	Passive, conditionnée
Sexuellement actif	Sexuellement passive
Violent	Douce

Les stéréotypes infiltrent l'ensemble des sphères de la vie. Prenons l'exemple du sport pour montrer en quoi les stéréotypes influencent non seulement les choix individuels mais aussi le fonctionnement des institutions et leur philosophie d'action.

Un des stéréotypes classiques réfère à la sportivité des hommes. En Belgique, comme dans les pays voisins, on peut en effet constater une place réduite des femmes dans le sport et il n'est pas rare d'attribuer ce fait à des prédispositions naturelles. Le rapport d'information français sur l'activité de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes pour l'année 2003 intitulé '*La mixité menacée ?*' apporte des éléments au débat au-delà de la constatation qu'historiquement, le sport a longtemps ignoré, voire rejeté les femmes. Il suffit de rappeler le sort réservé aux femmes à l'occasion des jeux antiques. De même, la tradition anglaise des clubs, plus ou moins fermés, a fortement imprégné le sport moderne, tandis que la proximité, pendant un temps, du sport et de l'armée a contribué à diffuser une culture propre au sport, peu ouverte sur les questions féminines. Aujourd'hui encore, et sauf rares exceptions, les épreuves des compétitions sportives ne sont pas mixtes, la mixité s'opérant généralement à d'autres moments de la vie sportive, durant l'entraînement et à l'occasion de l'engagement associatif par exemple.

Néanmoins, le développement de la pratique féminine est certainement, au cours des dernières années, l'un des faits marquants des évolutions du sport. Le taux de pratique sportive des femmes est toujours plus faible que celui des hommes, quel que soit l'âge ou le niveau d'études. Mais on peut remarquer à nouveau que c'est parmi les titulaires d'un diplôme de niveau supérieur au baccalauréat que les comportements des hommes et des femmes se rapprochent le plus en matière de déclaration et de fréquence de la pratique.

Dans les classes d'âge jeunes, la pratique sportive parascolaire des garçons et des filles jeunes est à peu de chose près comparable, mais on peut remarquer qu'elle se déséquilibre en défaveur des femmes dès la préadolescence, cette observation se ressentant avec une acuité toute particulière pour les filles issues de certaines zones difficiles. A cet égard, les inégalités sociales viennent s'ajouter aux inégalités entre les sexes, comme le montre le tableau ci-après :

TAUX DE PRATIQUE SPORTIVE DES 12-17 ANS (en%)			
	Garçons	Filles	Total
Niveau de diplôme des parents			
sans diplôme	64	44	52
< bac	71	55	65
bac	77	71	75
> bac	92	76	83
Revenu mensuel du foyer			
moins de 1.830 €	75	45	60
1.830 à moins de 2.745 €	75	67	71
plus de 2.745 €	83	74	80
Ensemble	77	60	69
<i>Source : enquête Pratique sportive des jeunes, Ministère français des sports, novembre 2001</i>			

Il apparaît ainsi que c'est dans les milieux sociaux les moins favorisés que les jeunes font le moins de sport, ce phénomène étant plus particulièrement marqué chez les filles.

Dans nos pays, si la marche, la natation, le vélo sont les activités physiques et sportives les plus fréquemment citées par les femmes, elles sont également signalées par les hommes. En revanche, la gymnastique, la danse ou le patinage artistique seraient des sports « féminins ». Les activités dans lesquelles les sportives sont majoritaires sont, le plus souvent, des disciplines individuelles. Il s'agit également d'activités nettement moins médiatisées que les sports majoritairement masculins, tels le football et le rugby. Selon le Conseil supérieur de l'audiovisuel, en France en 1999, plus de 850 heures d'antenne sur les chaînes hertziennes ont été consacrées au football et au rugby, contre par exemple 30 heures à la gymnastique et au patinage artistique.

A ce bilan s'ajoute encore le fait que les femmes sont également deux fois moins nombreuses que les hommes à détenir une licence sportive et trois fois moins nombreuses à participer à des compétitions.

La participation des femmes dans le sport progresse, mais de profondes inégalités et discriminations demeurent ainsi et spécialement de leur place dans les instances dirigeantes. Dans les politiques des grandes villes, il est assez général que les actions menées ont jusqu'ici davantage visé les garçons que les filles : les associations sportives ou culturelles (comme les maisons de jeunes ou les Associations en Milieu Ouvert) s'adressent essentiellement aux garçons, les filles et leurs intérêts étant reléguées en périphérie. Le Bourgmestre de la ville de Liège a été interpellé dernièrement à ce niveau via des membres de la Commission 'femmes et ville' de la ville de Liège mais le bilan est assez général.

Cet exemple montre bien en quoi les rapports sociaux restent à l'œuvre à tous niveaux, et cela sans que beaucoup de résistance ne lui soit opposée.

C. Résultats de l'enquête quantitative

1. METHODOLOGIE

La philosophie de travail

Nous venons de la rappeler : la construction sociale des opinions, attitudes et comportements commence très tôt dans la vie. Elle prend un tournant à l'adolescence, au moment où le jeune prend distance par rapport à sa famille pour se construire comme un être plus autonome dont les idées, goûts et modes de fonctionnement vont orienter sa vie adulte. C'est pourquoi le questionnaire canadien de référence à notre recherche s'adresse à des adolescents. Il permet de mesurer comment ces derniers s'attribuent personnellement ou attribuent à leur groupe sexué les caractéristiques généralement associées à ce dernier du fait d'une construction sociale genrée. Les analyses mettent ainsi en lumière :

- quels sont les stéréotypes forts qui émergent dans chaque groupe sexué ;
- la force de ces stéréotypes au sein de ce groupe ;
- la manière dont les stéréotypes font sens les uns par rapport aux autres pour dégager des tendances, des lignes de force, en comprendre la signification et les enjeux.

Dans leur étude qui date d'une dizaine d'années, les chercheurs canadiens Pierrette Bouchard et Jean-Claude St Amant ²¹ ont mis en avant, nous l'avons déjà évoqué, une plus grande distanciation des adolescentes par rapport aux stéréotypes sexués, les garçons contemporains faisant preuve d'un plus grand conformisme social. Ainsi, contrairement aux affirmations d'autres chercheurs dont Beaudelot et Establet (1992) pour qui une meilleure réussite scolaire s'expliquerait par une meilleure adhésion aux modèles de sexe, les auteurs canadiens ont montré que, dans les deux groupes sexués, la réussite scolaire était favorisée par une distanciation par rapport aux stéréotypes de genre, le niveau de diplôme des parents intervenant comme facteur crucial à la base de cette relation. A ce niveau, les chercheurs canadiens ont trouvé que l'effet du diplôme des parents sur la distanciation par rapport aux stéréotypes était plus linéaire dans le groupe féminin tandis que, dans le groupe masculin, cette distanciation restait jusqu'ici plutôt l'apanage de la classe fortement éduquée. Ils ont enfin fait remarquer que certaines composantes de l'identité masculine des adolescents allaient particulièrement à l'encontre de la réussite scolaire.

Notre propre étude teste ces différentes hypothèses et met les stéréotypes au cœur de l'analyse plutôt que de placer les résultats scolaires comme 'LA' variable à expliquer. Nous gardons également à l'esprit le fait que la socialisation est interactive et multidimensionnelle et que si le propre des stéréotypes est de naturaliser les différences et en cela de résister au temps, il n'est pas exclu que le contexte sociétal qui varie en fonction de l'époque et du lieu puisse imprimer sa marque. Ainsi l'identité des adolescents peut évoluer tout comme les stéréotypes qui contribuent à la forger. J.C. Kaufmann dans son livre intitulé *Ego* (2001) décrit bien la dynamique par laquelle les façons de penser et de se comporter s'influencent mutuellement en spirale et comment, du fait quelles sont inscrites dans le temps et l'espace, elles sont susceptibles de transformations.

La méthodologie utilisée et l'échantillon

Au niveau méthodologique, les auteurs canadiens ont étudié le lien de chaque stéréotype avec le milieu social en amont (sur base d'une échelle de niveau de diplôme parental) et avec la réussite scolaire en aval (sur base d'une échelle globale de réussite scolaire basée sur l'auto-révélation des sujets à propos des notes obtenues l'année scolaire précédente en français et en mathématiques).

Dans le livre de référence, la présentation des résultats est faite de manière logique par thématique (univers scolaire, préférences exprimées...).

Nous n'avons pas voulu reproduire in extenso l'étude canadienne, mais avons apporté nos propres choix méthodologiques. Nous avons ainsi décidé de recourir à des techniques d'analyse statistique non explorées par nos confrères. Celles-ci ont fait émerger d'autres classements des stéréotypes masculins et féminins au départ des données elles-mêmes. Elles ont ensuite permis de construire des scores individuels de classement sur chacun des facteurs mis en lumière, et ensuite d'en observer les corrélations tant avec le niveau de diplôme parental

²¹ Pour rappel : Bouchard P. et Saint-Amant J.C. (2006), Stéréotypes et réussite scolaire, première édition 1996, Editions du remue-ménage.

qu'avec le niveau de réussite scolaire. Le recours à ces scores factoriels s'est avéré particulièrement intéressant en complément des analyses plus fines effectuées au niveau des variables d'origine rendant compte d'un stéréotype particulier.

Nous avons pris encore pris d'autres options. La première consiste à interroger non seulement l'effet du milieu social (via le niveau de diplôme parental) mais aussi l'effet du milieu culturel et ethnique (nationalité, religion). La population scolaire d'origine étrangère, et notamment non européenne est en effet nombreuse dans les deux villes de référence de la recherche quantitative que sont Liège et Bruxelles. D'autres variables familiales comme le fonctionnement parental ou la taille de la famille ont aussi été investiguées.

La seconde consiste à avoir distingué les réussites en français et en mathématiques dans les analyses, celles-ci renvoyant elles-mêmes à des stéréotypes et à leur matérialisation sur le terrain (français plus rapproché du pôle 'filles' 'féminin' contrairement au pôle 'garçons' et 'masculin', aura de la réussite en mathématiques). Des résultats pourraient donc différer selon la matière scolaire de référence. De plus, le fait de faire correspondre la réussite scolaire à l'addition des résultats dans ces deux matières nous pose problème dans la mesure où interviennent dans le résultat final global d'autres évaluations également non neutres du point de vue du genre (dont la discipline...).

La construction de l'échantillon

L'étude canadienne de référence qui remonte à la fin des années 1990 avait interrogé des jeunes de la même classe (troisième secondaire dans 24 écoles du Québec).

De notre côté, 16 écoles ont ainsi été visitées dans l'agglomération de Liège (Liège et Seraing avec 592 questionnaires d'élèves validés), mais aussi bruxelloise (4 écoles à Bruxelles Ville et Schaerbeek avec 252 questionnaires d'élèves validés). La liste des établissements se trouve en annexe. Au total, 844 des questionnaires encodés ont été gardés pour l'analyse ; une trentaine ont dû être exclus parce que vraiment trop incomplets ou considérés comme non fiables. Une poignée d'élèves décrits par les professeurs comme présentant des problèmes de personnalité, voire psychiatriques, s'en sont aussi allés et venus de la classe pendant l'heure de passation du questionnaire et n'ont pas été en mesure de commencer le travail demandé. Un seul étudiant masculin a délibérément refusé de participer à l'enquête. Une seule fille a dit ne pas vouloir répondre aux questions sur la sexualité. Pour le reste, le fait que certains élèves n'ont pu terminer de remplir l'entièreté du questionnaire est dû à la lenteur de compréhension des questions (surtout le cas des élèves fraîchement arrivés en Belgique) ou/et à des difficultés de pouvoir rester concentré longtemps. Nous avons prévu cette difficulté en ajoutant derrière le corps du questionnaire de base (canadien) les questions supplémentaires qu'il nous semblait intéressant de poser. C'était la seule façon de s'assurer les meilleures chances de comparaison possibles entre les deux enquêtes. Au total, on peut évaluer que la présence de plusieurs chercheurs (A. Manço et C. Gavray) dans certaines classes pour répondre aux questions des élèves et les stimuler a été nécessaire et payante. Nous devons souligner le sérieux avec lequel une grande majorité d'élèves a participé à l'enquête. Contrairement à nos propres stéréotypes, le groupe le plus dissipé et affirmant le plus de distance critique par rapport à la problématique étudiée telle qu'il la percevait a été une classe d'enseignement général dans un collège de bonne réputation...

Rappelons que notre but n'est pas ici de fournir des statistiques officielles mais de décrire une problématique collective ainsi que de comprendre comment elle s'actualise dans des dynamiques individuelles, cela au départ d'une population variée, miroir de la population de référence.

Au vu du temps et des ressources disponibles, nous avons recouru à la méthode utilisée dans le cadre de la Recherche Internationale de Délinquance Autorévélee (ISRDA) menée en 2006²². Nous nous sommes concentrés sur deux entités (Liège et Bruxelles) et avons cherché à y rencontrer une palette de sujets la plus large et la plus représentative possible, cela via la passation de questionnaires dans des 'unités' classes²³ de l'enseignement général, technique et professionnel. Pour cela, nous avons pris l'option de construire patiemment l'échantillon via la technique de l'échantillon raisonné, cela en prenant comme référence les données et statistiques disponibles au niveau territorial le plus proche de celui que nous devons investiguer. Ces dernières concernent la répartition de la population par sexe, par section d'enseignement, selon le pays d'origine (proportion de population non belge ou non européenne) et la situation sociale de la famille.

Nous pouvons attester de la bonne prise en charge de ces critères.

²² Junger-Tas, J., Marshall, I.H., Enzmann, D., Killias, M., Steketee, M. & Gruszczńska, B. (Eds.) (2009).

²³ Parfois nous arrivions dans des groupes d'élèves qui reprenaient des élèves de plusieurs classes. Cela a par exemple été le cas dans l'enseignement technique.

Concernant l'origine nationale et la situation d'emploi du père:

Une étude que nous avons menée en 2002 sur 38 écoles de la Communauté Française (pour le Ministre Hazette²⁴) auprès de 4985 élèves (notamment à propos de leur victimisation à l'école) interrogeait notamment un sous-échantillon représentatif d'élèves de 3^{ème} année. On y comptait 59% de jeunes dont les deux parents sont belges. C'est le cas de 57% des jeunes de notre échantillon qui, rappelons-le, concerne seulement le milieu urbain. On trouvait 11% d'enfants dont les deux parents étaient non-européens et c'est le cas de 12% ici.

Au delà, on trouve une différence significative de pourcentages des jeunes nés en Belgique dans les deux villes (91% des élèves liégeois et 84% des élèves bruxellois sont dans ce cas). Les pourcentages diminuent si on prend en compte le pays de naissance des parents. Ainsi, 76% des sujets liégeois et 49% des bruxellois ont au moins un de leurs deux parents nés en Belgique.

Au total, parmi les étudiants interrogés à Liège, 80% ont leurs deux parents d'origine européenne, 8% en ont un seul et 12% n'en ont aucun. Parmi les étudiants interrogés à Bruxelles, ces pourcentages respectifs sont de 51%, 14% et 34%. Bien qu'on ne dispose pas de telles statistiques précises de référence par entité, ces chiffres semblent bien refléter la configuration de population des deux villes wallonnes considérées et celles de leurs écoles. Le pourcentage de population étrangère était en 2006 de 18% à Liège mais de 28.1% à Bruxelles-capitalité dont 27.8% à Schaerbeek.

Par ailleurs, on trouve le même pourcentage (de 48%) de jeunes de 3^{ème} secondaire dont le père est diplômé de l'enseignement supérieur dans notre échantillon et dans l'échantillon belge de la recherche ISRD mentionnée plus haut. Dans notre enquête, on trouve encore 4.6% de pères sans diplôme et 13% de père diplômé de l'enseignement primaire ; dans ISRD ces pourcentages sont respectivement de 3.3% et 12.9%.²⁵

Au niveau du statut socioprofessionnel du père, on dénombre 23% des pères renseignés comme non-travailleurs. Ce pourcentage était de 24% dans la recherche ISRD. Dans la recherche de la Communauté Française de 2002 où on posait la question de la catégorie socioprofessionnelle (ouvrier, employé, indépendant...), 17% des étudiants avaient répondu 'sans objet' (ce qui signifie que le père était non travailleur à ce moment) auxquels s'ajoutaient 8% d'élèves ayant donné le renseignement précis selon lequel le père était chômeur.

L'échantillon garantit également une bonne représentation du point du groupe sexué. On trouve 49% de filles (413) pour 51% de garçons (431). Selon les statistiques officielles les plus récentes disponibles en Communauté Française, on trouve 48.9% de filles pour le second degré d'enseignement ordinaire. On ne trouve pas de profil social différent des filles et des garçons interrogés. Filles et garçons de l'échantillon ne se distinguent pas par leur origine sociale, ethnique, culturelle ou religieuse, le type et la taille de la famille, ou encore par le type d'enseignement fréquenté. Mentionnons déjà que près de 58% des élèves interrogés fréquentent l'enseignement général, 19% le technique et 23% le professionnel, sans qu'on trouve de différence sexuée significative à ce niveau.

Selon les jeunes, près de 30% des mères et un pourcentage un peu moindre de pères n'ont pas obtenu de diplôme du secondaire. A l'autre extrême, près de 20% des mères et un peu plus de pères sont en possession d'un diplôme universitaire.

Parmi les jeunes vivant avec leurs deux parents, 62% étaient dans cette situation au moment de l'enquête et 17% vivaient avec leur mère non remise en couple (deuxième catégorie par ordre d'importance). Dans le cas où le jeune, garçon ou fille, ne vit plus avec ses deux parents, le pourcentage de pères et de mères travailleurs se réduit, ce qui peut confirmer un plus haut risque de précarité des jeunes des jeunes concernés²⁶. Dans, ce cas, il vit majoritairement avec sa mère. Dans une quinzaine de cas, le jeune ne vit déjà plus ni avec son père ni avec sa mère mais avec un parent plus éloigné ou ailleurs. On ne trouve pas de différence sexuée non plus quant à l'origine nationale du jeune et de ses parents et il en va de même concernant la langue maternelle : chez près de 80% des jeunes, le français a été la première langue apprise et comprise.

Les jeunes ont en moyenne 1.10 frères ou sœurs, mais on note une grande variance dans la taille des fratries selon l'origine nationale des parents du jeune.

²⁴ Petit S., Born M. et Manço A. (2003).

²⁵ Cette enquête n'échappe pas à la règle : certains adolescents ne connaissent pas le niveau de diplôme de leurs parents. Nous sommes passés entres les bancs pour aider les élèves à répondre à cette question de la manière la plus probable et réaliste. Parfois, nous avons pu déduire la réponse la plus probable au vu des renseignements donnés par ailleurs quant à la profession des parents.

²⁶ En effet, de nombreuses recherches ont montré que le risque de séparation des parents n'est pas indépendant du milieu social.

Quand deux parents nés dans un pays européens

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type	Maximum
NFRERE	589	0.96	1.02	7
NSOEUR	590	0.96	1.09	10

Quand un des deux parents né dans un pays européen

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type	Maximum
NFRERE	78	1.25	0.93	3
NSOEUR	79	1.05	1.09	5

Quand aucun parent né dans un pays européen

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type	Maximum
NFRERE	154	1.59	1.24	6
NSOEUR	154	1.62	1.58	9

On remarque dans le deuxième groupe (80 jeunes concernés par un seul parent né hors Europe, soit 9.6%) une tendance nettement supérieure à limiter le nombre de naissance par rapport au troisième groupe. Nous verrons par la suite en quoi cet élément peut être compris comme une stratégie de promotion scolaire des enfants.

Enfin l'âge moyen des étudiants interrogés est de 15 ans et 9 mois et leur répartition par filière d'enseignement s'effectue comme suit :

Répartition en % des sujets interrogés selon la filière d'enseignement fréquentée par sexe

	Général	Techn. transition	Techn. Qualification	Professionnel	
Garçons	58.0	7.2	9.7	25.1	100
Filles	59.0	8.0	11.6	21.4	100

Au total on trouve 58% des sujets interrogés dans l'enseignement général, 19% dans le technique et 23% dans le professionnel. Sur base des données obtenues après demande spécifique à ETNIC²⁷ concernant les 3^{ème} années du secondaire ordinaire sur les arrondissements de Liège et de Bruxelles l'année scolaire précédent notre enquête, on y comptait –après addition-54% d'élèves dans le général, 22% dans le technique et 24% dans le professionnel. La proximité entre les échantillons, pas tout à fait comparables du point de vue des critères, s'avère donc confirmée. Un autre regroupement pourrait être fait selon la section : section de transition (en additionnant les élèves de la filière générale et ceux de la filière 'technique de transition') ou section de qualification (reprenant les élèves de la filière 'technique de qualification' et de la filière 'technique', cela sachant que la section de transition donne accès à l'enseignement supérieur contrairement à la section de qualification.

Le questionnaire utilisé

Les 100 questions canadiennes ont été largement reprises comme telles. Des adaptations ont été obligatoires concernant les types d'enseignement qui diffèrent entre les deux pays. Notez aussi que la question 14 a été adaptée suite au pré-test et la question 17 a été dédoublée : désormais, on demande pour chaque type d'acte s'il a été commis et pas seulement subi. Le corps du questionnaire canadien interrogeant sur les croyances et attitudes sexuées a été repris comme tel et dans le même ordre. Nous avons ajouté à la suite 60 questions qui nous semblaient compléter l'information utile et qui ne correspondent pas nécessairement à des ajouts de stéréotypes à interroger (on trouve par exemple des questions sur le bien-être psycho-social). Avant de prendre cette décision, nous avons prétesté cette nouvelle version et vérifié qu'il n'y avait pas de problème majeur de compréhension des questions ni d'allongement outrancier du temps de passation. Nous l'avons mentionné, il faut remarquer

²⁷ Service des Statistiques de la Communauté Française. Il assure, pour les services de la Communauté française, une mission de diffusion, d'appui et d'études en matière de statistiques. Voir tableau en annexe.

comme à l'accoutumée dans les enquêtes que, plus on avance dans les questions, plus le taux de non-réponses augmente. Celui-ci concerne certains sujets plus lents ou pas assez familiarisés à la langue française ; c'est surtout le cas dans les écoles professionnelles et les classes concentrant des élèves primo-arrivants. Au-delà de la question 100, on a perdu une cinquantaine d'élèves et 90 élèves n'ont pas atteint la dernière question. Vous trouverez en annexe les différentes questions posées aux garçons et aux filles ainsi que les pourcentages de ces derniers pour chaque item.

2. RESULTATS

2.1. STEREOTYPES SEXUES ET NIVEAUX D'ADHESION

Les stéréotypes concernent différentes facettes de la vie des adolescents. La recherche doit nous permettre d'y voir plus clair dans la façon

1. dont les jeunes conçoivent les attitudes et comportements reliés à leur propre groupe sexué
2. dans la façon dont ils appliquent ces préceptes.

Dans le questionnaire, les sujets sont interrogés en tant que 'fille' ou que 'garçon', selon leur sexe, et cela à propos de différentes propositions dont certaines se rapportent à leur propre groupe sexué tandis que d'autres 'visent' autre groupe. D'expérience, on sait que certains 'stéréotypes' concernent les garçons et d'autres les filles. Les chercheurs canadiens avaient quant à eux validé les questions avant de les inclure dans leur questionnaire, c'est-à-dire dans le contexte canadien du milieu des années 1990. Nous devons garder cet élément à l'esprit.

Concrètement, garçons et filles ont été mis en présence d'un questionnaire totalement identique sauf quant au groupe sexué mentionné comme référence en début de chaque phrase. Au total, 85 propositions d'opinions ou de pratiques stéréotypées ont été soumises à l'appréciation des élèves via la méthode par énoncé. Les items relatifs aux opinions stéréotypées commencent par '*les garçons/ filles doivent...*'; ceux relatifs aux pratiques stéréotypées commencent par '*en tant que garçon/fille, je...*'. On trouve un équilibre numérique entre les items concernant a priori les filles et ceux concernant les garçons. La cohérence interne a été vérifiée : alpha de Cronbach de .83.

Dans une première étape d'analyse des données, chaque item a été classé selon deux critères importants et c'est seulement s'il répond à ces deux critères qu'on l'a qualifié de stéréotype.

Ces deux critères sont les suivants :

- * le niveau d'adhésion à une proposition doit être important sur l'échelle de 1 à 4 proposée. Ce niveau doit être >2.5 .
- * l'écart entre le niveau moyen d'adhésion des filles et des garçons doit être important, étant entendu qu'on les a bien interrogés en référence à leur propre groupe sexué. Il faut que cet écart soit au minimum significatif $p < 0.05$ ²⁸. Par ailleurs, l'examen comparé des niveaux moyens entre filles et garçons indique si le stéréotype peut être qualifié de masculin ou de féminin.

Les analyses menées au départ de ces deux critères montrent que certaines opinions et pratiques 'stéréotypées' s'avèrent non confirmés tandis que d'autres le sont.

Exemples d'opinion ou d'attitude non significativement différente selon le sexe ($p > 0.05$)

Un pourcentage très proche de garçons et de filles (près de 65%) sont plutôt ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils aiment se tenir toujours occupés (Q65).

La moitié des garçons comme les filles affirment que la patience les aide dans leurs résultats scolaires (Q47).

²⁸ Dans un tableau croisé, on teste l'hypothèse de l'indépendance entre deux mesures. Pour cela, on mesure la probabilité de dépassement du Chi2, p notée « p-value ». Plus cette probabilité est petite, plus on est forcé d'admettre que les écarts à l'indépendance ne seraient pas dus à des hasards de l'échantillonnage, mais à des différences significatives.

Concernant la proposition selon laquelle les études ne seraient pas nécessaires pour bien éduquer ses enfants-avis traditionnellement attribué aux filles-, on voit que 75% des garçons, mais aussi des filles, rejettent cette affirmation en ce qui concerne leur groupe sexué (Q25).

Les filles intériorisent aujourd'hui (avec un retard historique par rapport aux garçons) la nécessité du diplôme pour garantir leur autonomie et leur épanouissement. Il semble que les garçons de leur côté, bien qu'ils mesurent l'importance du diplôme, soient devenus plus sceptiques que la génération précédente quant au pouvoir de cette certification à leur assurer une place et une ascension sociales. Ce sentiment de frustration est renforcé dans un contexte de rareté et de fragilisation des emplois et des carrières professionnelles. Ces éléments peuvent expliquer le rapprochement des points de vue des deux groupes sexués.

Q144 Pour un garçon/une fille, un bon diplôme est important pour réussir sa vie adulte

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	7%	11%	35%	47%	100%
Filles	7%	13%	39%	41%	100%

Avec une liberté plus grande des parents par rapport au look et un élargissement des effets de mode dans les deux groupes sexués, il est peut-être compréhensible que la plupart des filles et des garçons disent que leur apparence correspond à ce qu'ils sont vraiment en tant que filles ou garçons.

Dans l'échantillon, il semble aller de plus en plus de soi pour une majorité de jeunes des deux sexes qu'une femme puisse occuper un poste de direction d'école (près de 25% des garçons et de 20% des filles pensent encore que ce sont les hommes qui devraient plutôt ou sûrement exercer cette responsabilité). A noter cependant qu'il s'agit d'un secteur d'activité très féminisé et auquel se rattache désormais une image limitée de prestige et pouvoir. Nous voyons par ailleurs que l'acceptation de l'égalité professionnelle par les jeunes doit être nuancée.

De même, autant d'adolescents masculins ou féminins -pas encore électeurs- pensent qu'il est normal de viser un poste à responsabilité en politique, quel que soit son groupe sexué. De nombreuses études ont confirmé le fait que les jeunes ont intériorisé l'égalité formelle (le principe et le droit) mais restent sujets aux stéréotypes en ce qui concerne leur mise en œuvre concrète. Ils continuent par ailleurs, à l'image de nombreuses institutions et réglementations, à naturaliser significativement les qualités masculines et féminines et les relations genrées au sein des groupes (Gadrey 2001).

Par ailleurs, à travers les réponses obtenues, on peut visualiser la distance des jeunes par rapport aux institutions et aux engagements classiques valorisés par les générations précédentes. Plus de 40% des jeunes, garçons ou filles, pourraient envisager leur vie future sans être mariés (Q120).

Une majorité de garçons et filles ne reconnaissent plus le droit inconditionnel des parents à contrôler leurs fréquentations, leurs déplacements et leur emploi du temps.

Q127 Mes parents contrôlent mon emploi du temps et mes déplacements

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	31%	27%	26%	14%	100%
Filles	31%	25%	30%	14%	100%

Même si on peut trouver des différences sexuées quant aux activités menées en groupe par les adolescents et les adolescentes, les adolescents des deux sexes investissent aujourd'hui largement le groupe d'amis avec lequel ils passent beaucoup de temps, y compris dans les espaces publics.

Q145 je fréquente régulièrement une bande de copains avec laquelle je m'amuse en rue.

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	13%	25%	32%	30%	100%
Filles	16%	23%	35%	26%	100%

Sur la dernière décennie, garçons et filles ont vu se rapprocher leur style de vie et de loisirs dont, notamment, leurs habitudes en matière de consommation de produits et de passage à l'acte dans des actes déviant banalisés. C'est ce que montrent les dernières enquêtes de délinquance autorévélee qui constatent partout en Europe que plus les actes délinquants sont répandus et banalisés, plus la différence entre l'implication des filles et des garçons se trouve aujourd'hui réduite (Recherche ISRD, op.cit.).

Q 126 En tant que fille/que garçon, il est normal de boire à sa guise pour faire la fête

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	26%	32%	25%	17%	100%
Filles	26%	32%	26%	16%	100%

Alors que la bienséance demandait aux filles de se contrôler, d'être discrètes, de nombreux observateurs relèvent une distance progressive face à cette injonction, même si toujours plus de garçons se retrouvent dans la position extrême.

Q134 Il m'arrive de ne pas pouvoir me contrôler

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	15%	24%	31%	30%	100%
Filles	15%	24%	37%	24%	100%

Exemples d'opinion ou d'attitude significativement différente selon le sexe

Rappelons que nous avons classé chaque proposition selon deux critères importants : la force de l'adhésion (significatif quand score supérieur à 2.5) et la force des différences d'adhésion selon le sexe (significatif quand $p < 0.05$)

Voici quels sont les stéréotypes féminins et masculins qui ressortent comme forts dans la mesure où la première condition est satisfaite et où on est encore plus strict au niveau de la seconde ($p < 0.0001$) en ce qui concerne la différence de sexe quant aux opinions et attitudes.

Liste des stéréotypes féminins forts

- Q33. Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des autres filles.
- Q36. Les filles ont en général quelques amies intimes.
- Q40. Je préfère écrire ou parler à une amie plutôt que jouer aux jeux vidéo.
- Q63. En général, les filles accordent plus d'importance à leur relation amoureuse qu'aux relations sexuelles.
- Q66. Je préfère travailler avec les autres plutôt que d'être en compétition avec eux.
- Q73. La profession d'ingénieur ne m'attire pas + questions ajoutées dans le questionnaire belge
- Q104. A l'école, j'essaie que personne ne soit exclu.
- Q111. Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des garçons.
- Q150. Il m'arrive de réfléchir au sens de ma vie.

Liste des stéréotypes masculins forts

- Q20. Blaguer au sujet 'du sexe' favorise la bonne entente entre garçons.
- Q24. Je préfère apprendre les maths plutôt que le français.
- Q30. Je préfère les situations où je suis le 'chef'.
- Q45. Pour un garçon, certains désirs sexuels sont incontrôlables.
- Q46. Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école.
- Q68. En général, un garçon doit cacher ses émotions.
- Q69. Je me fie beaucoup à ma mémoire pour réussir à l'école.
- Q71. Un garçon se doit d'avoir des expériences sexuelles avec plusieurs partenaires.
- Q77. Les histoires d'aventure sont plus intéressantes pour moi que les histoires d'amour.
- Q78. Je préfère jouer aux jeux vidéo plutôt qu'écrire à un ami.
- Q79. Les homosexuels (gays) ne sont pas de vrais hommes.
- Q81. Je ne suis pas intéressée à prendre part aux décisions concernant l'école.
- Q82. J'ai appris à devancer les attentes des adultes (prévoir et réagir à l'avance dans leur sens).

- Q83. Les garçons de l'école me considèrent mieux quand je sors avec une fille.
- Q86. Je préfère pratiquer un sport plutôt que m'adonner à la lecture.
- Q91. J'aime l'école parce qu'on y rencontre des filles.
- Q94. J'ai une grande résistance à la douleur physique.
- Q95. A 21 ans, il est anormal qu'un garçon n'ait pas eu de relations sexuelles.
- Q99. Il revient au garçon de faire les premiers pas pour sortir avec une fille
- Q105. Je trouve que les blagues à propos de l'autre sexe sont inoffensives.
- Q110. En tant qu'homme, il sera important que je ramène un revenu à ma famille.
- Q117. Pour un garçon, il est normal d'utiliser la force pour se faire respecter.
- Q122. Il m'arrive de mentir pour ne pas avoir d'ennuis à la maison.
- Q124. En tant que garçon, je me sens libre de me promener dans les lieux publics sans crainte.
- Q139. Il est logique que certaines professions soient réservées aux garçons.
- Q143. Pour un garçon, les bons résultats scolaires aident à être populaire.
- Q154. Je pense d'abord à moi, quitte à rendre parfois la vie des autres difficile.
- Q155. J'ai l'impression que les adultes de l'école sont injustes envers moi.
- Q156. Je suis souvent indiscipliné à l'école.

Malgré un équilibre dans la répartition 'sexuée' es propositions de stéréotypes soumises aux jeunes, on voit au bout du compte que ce sont les stéréotypes masculins qui ressortent les plus nombreux comme très forts, ce qu'avait également constaté l'étude canadienne.

Ceci dit, la liste des stéréotypes sexués pouvant être qualifiés de 'significatifs' ($p < 0.05$) s'avère encore plus longue, ce qui confirme la survivance d'une dynamique de différenciation et de hiérarchisation genrée intériorisée à l'adolescence. En même temps, on doit remarquer qu'il n'y a pas d'unanimité par rapport à une proposition **ni** entre les deux groupes genrés **ni** au sein de chacun de ces derniers. Cela signifie qu'il existe bien une diversité des opinions et attitudes au sein d'un même groupe sexué, même si des tendances se dégagent pour confirmer un stéréotype.

Les tableaux suivants détaillent la façon dont les garçons et les filles se sont positionnés face aux énoncés renvoyant aux stéréotypes 'forts' masculins et féminins (cfr liste ci-dessus)

Ces stéréotypes sont classés par thématique suivant le classement initié par nos collègues canadiens.

Avis des garçons et des filles face a ce qui se confirme être des stéréotypes masculins forts

($p < 0.0001$ dans chaque cas)

L'univers scolaire

Q69 Je me fie beaucoup à ma mémoire pour réussir à l'école

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	8%	16%	42%	34%	100%
Filles	10%	18%	52%	20%	100%

Q81 Je ne suis pas intéressé à prendre part aux décisions concernant l'école

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	18%	33%	32%	17%	100%
Filles	25%	46%	22%	7%	100%

Q91 j'aime l'école parce qu'on y rencontre des filles/garçons

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	17%	16%	41%	26%	100%
Filles	27%	30%	33%	10%	100%

Q143 Pour un garçon/une fille, les bons résultats scolaires aident à être populaire parmi les garçons/filles

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	30%	45%	15%	10%	100%
Filles	42%	42%	12%	4%	100%

La recherche de délinquance autorévélee dont nous avons parlé interroge les jeunes à propos de leurs différents lieux et modalités d'insertion ainsi que sur une large palette d'expériences vécues. Elle a mis en avant une tendance supérieure des garçons à se sentir et injustement considérés et évalués à l'école et à se montrer indisciplinés. Par ailleurs, elle montre que les garçons ont une vision plus utilitariste de l'école et une approche plus séductrice des professeurs. Contrairement aux filles, l'échec scolaire n'est pas corrélé ni avec le fait de se sentir mal à l'école ni au bout du compte avec une dégradation des relations avec les professeurs.

Q82 J'ai appris à devancer les attentes des adultes (prévoir et réagir à l'avance dans leur sens)

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	9%	18%	49%	24%	100%
Filles	8%	23%	54%	15%	100%

Q155 J'ai l'impression que les adultes de l'école sont injustes envers moi

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	21%	38%	24%	17%	100%
Filles	26%	44%	20%	10%	100%

Q156 Je suis souvent indiscipliné(e) à l'école

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	35%	29%	24%	12%	100%
Filles	36%	40%	16%	8%	100%

Les préférences exprimées**Q46 Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus**

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	22%	29%	18%	31%	100%
Filles	36%	36%	16%	12%	100%

Q86 je préfère m'adonner au sport plutôt qu'à la lecture

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	10%	10%	22%	58%	100%
Filles	15%	20%	30%	35%	100%

Q77 Les histoires d'aventure sont plus intéressantes pour moi que les histoires d'amour

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	20%	30%	25%	25%	100%
Filles	42%	36%	14%	8%	100%

Q78 Je préfère jouer à des jeux vidéo plutôt que d'écrire à un(e) ami(e)

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	16%	25%	26%	33%	100%
Filles	53%	27%	11%	9%	100%

Q39 je préférerais devenir chauffeur que secrétaire

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	37%	18%	22%	23%	100%
Filles	73%	17%	6%	4%	100%

Les identités dont l'identité sexuelle**Q111 J'ai une grande résistance à la douleur physique**

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	7%	18%	44%	31%	100%
Filles	14%	35%	33%	18%	100%

Q110 En tant qu'homme/femme, il sera important que je ramène un revenu à ma famille

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	3%	8%	34%	55%	100%
Filles	6%	13%	48%	33%	100%

Le modèle de l'homme gagne-pain reste plus présent chez les garçons, même si on voit en même temps qu'une large majorité des filles affirme l'importance de leur participation au marché du travail et au revenu du ménage.

Les comportements acceptés pour les garçons et pour les filles restent toujours quelque part distincts, qu'ils concernent la distinction sphère publique et privée ou la question des relations affectives et sexuelles. Les jeunes garçons ont majoritairement intégré cette façon de penser.

Q124 En tant que garçon/fille, je me sens libre de me promener dans les lieux publics à ma guise

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	4%	14%	41%	41%	100%
Filles	11%	35%	33%	21%	100%

Q139 Il est logique que certaines professions soient réservées aux filles et d'autres aux garçons.

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	24%	19%	28%	29%	100%
Filles	42%	17%	25%	16%	100%

Q117 Pour un garçon/une fille, il est normal d'utiliser la force pour se faire respecter

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	30%	28%	24%	18%	100%
Filles	54%	29%	12%	5%	100%

Q83 les garçons/filles de l'école me considèrent mieux quand je sors avec une fille/un garçon

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	20%	31%	31%	18%	100%
Filles	46%	33%	27%	4%	100%

Q95 A 21 ans, il est anormal qu'un garçon/une fille n'aie jamais eu de relations sexuelles

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	20%	24%	22%	34%	100%
Filles	35%	28%	23%	14%	100%

Q71 Un garçon/une fille se doit d'avoir des expériences sexuelles avec plusieurs partenaires

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	30%	26%	24%	20%	100%
Filles	60%	22%	12%	6%	100%

Q45 Pour un garçon/ une fille, certains désirs sexuels sont incontrôlables

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	16%	29%	26%	29%	100%
Filles	29%	31%	26%	14%	100%

Dans la nouvelle partie du questionnaire, on a interrogé les jeunes sur cette même proposition mais concernant le sexe opposé.

Q102 Pour une fille/un garçon (référence à l'autre sexe ici), certains désirs sexuels sont incontrôlables

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	13%	28%	31%	28%	100%
Filles	6%	12%	41%	41%	100%

On remarque très peu d'écart entre l'avis des garçons les concernant ou concernant ce que ressentiraient les filles. Par contre, les filles évaluent beaucoup moins cet 'instinct' en ce qui les concerne tandis qu'elles surestiment énormément celui qui pourrait animer les garçons.

Un lien est à faire avec le concept de domination masculine développé par P. Bourdieu (1998). Cette domination est également subjective. Il parle de *violence symbolique* comme la capacité du groupe dominant à faire méconnaître l'arbitraire des productions symboliques, et donc à les faire admettre comme légitimes par le groupe dominé. Un tel résultat n'est pas anodin car cette croyance reste notamment un obstacle à une lutte efficace contre les violences sexuelles et dans les relations amoureuses faites aux femmes et aux jeunes filles.

On voit dans le tableau suivant que les filles ne prennent pas non plus toujours la mesure du pouvoir exercé à travers les blagues faites à leur encontre et à propos desquelles les garçons expriment le pouvoir de renforcement de leur identité commune.

Q105 je trouve que les blagues sur l'autre sexe sont inoffensives

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	9%	24%	34%	33%	100%
Filles	13%	29%	41%	17%	100%

Q20 Blaguer au sujet du sexe favorise une bonne entente au sein de son groupe sexué

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	14%	21%	41%	25%	100%
Filles	27%	29%	32%	12%	100%

Q79 Les gays ne sont pas de vrais hommes

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	26%	23%	18%	33%	100%
Filles	60%	21%	11%	8%	100%

L'étude canadienne a bien souligné la plus grande tolérance des filles par rapport à cette question de l'homosexualité.

Les interactions**Q30 Je préfère les situations où je suis le chef**

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	11%	28%	39%	22%	100%
Filles	30%	31%	27%	12%	100%

Q154 Je pense d'abord à moi, quitte à rendre parfois la vie des autres difficiles

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	24%	40%	24%	12%	100%
Filles	28%	52%	14%	6%	100%

Q68 En général, un garçon/une fille doit cacher ses émotions (proposition plus caricaturale que la Q84 qui indique un certain rapprochement des filles et des garçons quant à l'apport positif d'une certaine sensibilité)

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	20%	31%	31%	18%	100%
Filles	40%	33%	20%	7%	100%

Q99 Il revient au garçon/ à la fille (à comprendre en référence à son propre groupe) de faire les premiers pas pour sortir avec une fille/un garçon

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	9%	19%	39%	33%	100%
Filles	46%	41%	10%	3%	100%

Dans la seconde moitié du questionnaire, nous avons interrogé sur d'autres stratégies utilisées par les jeunes et dont on sait, par d'autres enquêtes, qu'elles sont plus généralisées dans le groupe masculin. C'est le cas du camouflage de la réalité.

Q122 Il m'arrive de mentir pour ne pas avoir d'ennui à la maison

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Garçons	11%	12%	36%	41%	100%
Filles	13%	18%	37%	32%	100%

Avis des garçons et des filles face à ce qui se confirme être des stéréotypes féminins forts

Les stéréotypes féminins sont reliés à des thématiques proches de celles qui valent pour les stéréotypes masculins.

L'univers scolaire

Q104 A l'école, j'essaie que personne se soit exclu

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	6%	22%	52%	20%	100%
Garçons	12%	29%	40%	19%	100%

Ce résultat, comme le suivant, peuvent indiquer la propension des adolescentes contemporaines à continuer à ne pas renier le rôle de gardiennes des valeurs morales et de cohésion sociale.

Les préférences exprimées

Q36 les garçons/filles ont en général quelques amis intimes

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	3%	10%	46%	41%	100%
Garçons	13%	23%	39%	25%	100%

Q40 Je préfère écrire ou parler à un ami que jouer aux jeux vidéo (question contrôle, inverse de la q78)

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	9%	9%	27%	55%	100%
Garçons	22%	22%	34%	22%	100%

On peut aussi rattacher le résultat selon lequel les amitiés des filles sont plus exclusives et exigeantes et celui illustrant l'importance que ces dernières attachent à la communication.

On peut vérifier une séparation toujours implicite des expertises et espaces féminins et masculins. La constatation selon laquelle les jeunes filles se montrent plus attirées par le relationnel que par la technique ne sont pas une preuve en soi de leur caractère biologique. Nous avons discuté ce point. L'enquête ISRD récente, qui interroge elle aussi des élèves de 3^{ème} secondaire, montre par exemple un écart sexué entre les prévalences de 'hacking' et de 'manipulations' informatiques frauduleuses des filles et des garçons, ce comportement faisant appel à des compétences techniques importantes. Notons que l'écart est aussi élevé entre les élèves de général et ceux de technique, champions dans ce domaine. Cet élément apporte une preuve que ce n'est pas avant tout la nature qui construit les goûts et savoir-faire masculins et féminins.

Les identités et rôles de sexe

Q63 En général, les garçons/filles accordent plus d'importance à leur relation amoureuse qu'aux relations sexuelles

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	3%	8%	50%	39%	100%
Garçons	16%	33%	38%	13%	100%

Q33 Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des autres garçons /filles (du même groupe sexué)

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	22%	15%	29%	34%	100%
Garçons	52%	25%	14%	9%	100%

Q111 avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des jeunes de l'autre groupe sexué

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	17%	21%	29%	33%	100%
Garçons	18%	30%	27%	25%	100%

On remarque ici une certaine prise de conscience des garçons aussi quant aux conséquences à terme de cette façon de fonctionner

Q150 Il m'arrive de réfléchir au sens de ma vie

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	2%	8%	38%	52%	100%
Garçons	7%	13%	37%	43%	100%

Les interactions**Q66 Je préfère travailler avec les autres plutôt que d'être en compétition avec eux**

	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	7%	10%	37%	46%	100%
Garçons	14%	16%	32%	38%	100%

Quelle proximité avec les résultats de l'étude canadienne ?

Après examen des résultats canadiens consigné dans le livre '*Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*'²⁹, on peut dire qu'il existe une bonne concordance avec les nôtres au niveau des réponses données par les filles et par les garçons à propos des attitudes et opinions relatives à leur groupe sexué. De nombreux stéréotypes sont confirmés. Même si ce n'est pas un but en soi d'avoir des pourcentages les plus proches possible entre les deux enquêtes, une telle constatation peut confirmer le caractère assez universel des mêmes modes de pensée au sein du monde occidental, et cela même à 10 ans d'intervalle. Les mêmes tendances se confirment des deux côtés de l'atlantique et cela au niveau d'une même variété étendue de thèmes. Prenons ici en exemple celui de la scolarité :

Q69 Je me fie beaucoup à ma mémoire pour réussir à l'école

BELG	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	10%	18%	52%	20%	100%
garçons	8%	16%	42%	34%	100%
CAN	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	6%	17%	55%	22%	100%
Garçons	6%	13%	47%	34%	100%

²⁹ Op. cit.

Q54 un garçon/une fille réussit dans des matières qui demandent de l'intuition

BELG	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	22%	39%	34%	5%	100%
Garçons	16%	36%	38%	10%	100%
CAN	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	24%	44%	28%	4%	100%
Garçons	18%	38%	36%	8%	100%

Q76 être indiscipliné en classe aide à être populaire

BELG	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	39%	46%	11%	4%	100%
Garçons	34%	42%	17%	7%	100%
CAN	Pas du tout d'accord	Plutôt en désaccord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord	TOT
Filles	41%	49%	9%	1%	100%
Garçons	38%	46%	13%	3%	100%

2. 2. MISE EN LUMIERE DE FACTEURS DE STEREOTYPES

Une façon d'étudier les liens entre stéréotypes et origine sociale d'un côté, réussite scolaire de l'autre, est de considérer ces liens un à un, comme l'a fait l'équipe canadienne. Une autre est d'essayer de créer un ou plusieurs indicateurs globaux de proximité / distance par rapport aux stéréotypes relatifs à son groupe sexué. Devant la variété des stéréotypes, on pourrait composer des scores thématiques selon les différents sujets définis a priori par l'équipe canadienne. Une autre solution consiste à faire parler les données pour qu'elles révèlent la façon dont s'articulent les stéréotypes les uns avec les autres. C'est à cette opération que se réfère l'analyse factorielle. L'analyse factorielle est une méthode mathématique expérimentale qui a pour objet l'étude des dimensions ou facteurs, cela d'un domaine empirique donné. Cette technique statistique est essentiellement utilisée pour de grands tableaux de données toutes comparables entre elles (si possible exprimées toutes dans la même unité, comme une monnaie, une dimension, une fréquence ou toute autre grandeur mesurable). Elle peut en particulier permettre d'étudier des tableaux de contingence (ou tableaux croisés). Le principe de ces méthodes est de partir sans a priori sur les données et de les décrire en analysant la hiérarchisation de l'information présente dans les dernières.

Afin de rester comparable avec l'étude canadienne et de réduire au maximum le nombre de non-réponses (nous avons mentionné que plus nous avançons dans le questionnaire, plus ce dernier s'élève), nous avons décidé de mener l'analyse factorielle

- sur base des variables présentes dans le questionnaire canadien et belges (à partir de la Q19 jusqu'à la Q100) ;
- plus spécialement sur base de celles qui ont révélé une différence très significative entre les réponses des filles et des garçons ($p < 0.0001$) et qui ont par là-même indiqué le groupe sexué auquel se rapporte le stéréotype.

Selon nos attentes, l'analyse factorielle menée d'abord dans le sous-échantillon masculin (sur base de la liste d'items retenus qui le concerne), ensuite dans le sous-échantillon féminin (selon le même critère), a classé les variables et a fait émerger différents facteurs significatifs –ou dimensions significatives-.

Concernant les stéréotypes masculins, 3 dimensions émergent :

- Le premier facteur a trait à l'importance de la 'sexualité, séduction'.
Ex '*blaguer à propos du sexe favorise une bonne entente entre les garçons*'
- Le second concerne les préférences et les goûts classiquement présentés comme spécifiques aux garçons
Ex '*je préférerais devenir chauffeur plutôt que secrétaire*'
- Le troisième concerne une certaine valorisation de la domination et de la violence. Il est à distinguer d'un facteur d'agressivité au sens large du terme (composante du dynamisme général des êtres vivants et

particulièrement de l'être humain et qui en cela comprend une valeur positive de dynamisme, combativité).

Ex 'Il faut que je sois meneur pour être accepté à l'école'

Ainsi à chaque facteur se raccroche la variable qui y a obtenu son plus haut score de saturation. C'est ce que montre le tableau ci-dessous : en mauve pour le premier facteur, en bleu pour le second et en rouge pour le troisième)

	Factor1	Factor2	Factor3
Q19	-0.14840	0.24903	0.52444
Q20	0.51302	0.19162	0.07385
Q21	0.02440	0.28470	-0.09799
Q22	0.28109	0.38693	0.20890
Q23	0.08386	0.31521	0.41965
Q24	0.08935	0.24216	-0.03769
Q27	-0.00632	-0.00390	0.54138
Q30	0.29687	0.24277	0.32673
Q34	0.13378	0.53282	0.10974
Q35	0.06936	0.03754	0.39969
Q39	0.12619	0.42157	0.14247
Q45	0.52667	0.16776	0.03267
Q46	0.09695	0.62736	0.02937
Q49	0.09725	0.42833	0.41443
Q50	0.50216	0.28938	0.22450
Q53	0.27809	0.05758	0.46362
Q54	0.17591	-0.00345	0.55404
Q56	0.47308	0.04276	0.29204
Q57	0.12758	-0.02879	0.32504
Q61	0.70086	0.33847	0.10612
Q68	0.01983	0.28622	0.43354
Q69	0.26237	0.02887	0.01854
Q71	0.67815	0.14850	0.07474
Q74	0.46431	0.06112	0.31043
Q75	0.13480	0.17401	0.03077
Q77	0.19400	0.32189	0.17320
Q78	0.16304	0.56591	0.14478
Q81	0.22352	0.26797	0.08473
Q82	0.07501	0.25116	-0.02366
Q83	0.58492	0.10783	0.05482
Q86	-0.02445	0.58420	0.09788
Q87	-0.03501	0.21214	0.29053
Q88	-0.01238	-0.07548	0.39560
Q90	0.13099	-0.04585	0.44562
Q92	0.14149	0.17130	0.40412
Q94	0.07903	0.42269	0.14276
Q95	0.58416	0.04612	0.02102
Q99	0.43184	0.45313	0.07017
Q100	0.12571	0.13051	-0.01725

Ces résultats nous permettent de construire une variable individuelle continue rendant compte de la proximité par rapport à chaque type de stéréotype. Chaque individu reçoit ainsi un score pour chacun de ces facteurs.

$$\text{Facteur1Hb} = Q19 + Q45 + Q50 + Q56 + Q61 + Q69 + Q71 + Q74 + Q83 + Q95 + Q99$$

$$\text{Facteur2Hb} = Q21 + Q22 + Q24 + Q34 + Q39 + Q46 + Q49 + Q75 = Q77 + Q78 + Q81 + Q82 + Q86 + Q94$$

$$\text{Facteur3Hb} = Q19 + Q23 + Q27 + Q30 + Q35 + Q53 + Q54 + Q57 + Q68 + Q87 + Q88 + Q90 + Q92$$

Notons d'emblée que si une variable n'est classée en fin de compte que sur un facteur, cela ne signifie pas que les trois facteurs sont totalement indépendants les uns des autres, loin de là. C'est ce que montre la haute signification des corrélations entre ces 3 facteurs (valeurs toutes autour de .40). Cela signifie concrètement qu'une personne qui a un score haut sur un facteur a une bonne probabilité d'avoir un score élevé sur chacun des autres facteurs. Il va de soi que la conception de la sexualité ou du choix de métier ont quelque chose à voir avec l'importance qu'on accorde à la force et au pouvoir.

Un indicateur global de stéréotype peut être construit sur base d'une addition simple des trois facteurs, mais nous l'utiliserons peu, l'intérêt étant justement d'affiner les résultats.

Voici quel est le score moyen des garçons interrogés sur chacune de ces échelles.

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Facteur1Hb	358	25.39	5.71	10	40
Facteur2Hb	351	28.53	5.40	5	44
Facteur3Hb	339	27.31	5.41	12	45
FacteurtotH	299	41.23	6.48	25	58

Les réponses aux questions ajoutées en seconde partie du questionnaire permettent d'affiner la compréhension de chaque facteur, sachant que l'analyse porte bien ici alors sur un nombre plus restreint de sujets.

Un score haut relatif à l'importance accordée à la sexualité et à la séduction (facteur 1) correspond le plus souvent à une conception hédoniste de la vie, axée sur le plaisir, les amis, les apparences. Il va de pair avec une augmentation du risque d'indiscipline à l'école. Il est souvent assorti d'un manque de confiance en soi. Par ailleurs, plus ce score est élevé, plus il s'accompagne d'une conception traditionnelle de la famille (défense du rôle masculin de pourvoyeur de revenus, projet de parentalité) et des relations entre hommes et femmes (justification de métiers masculins et féminins, rejet de l'actualité de la question d'égalité entre hommes et femmes).

Plus le jeune partage les **préférences et les goûts classiquement associés au masculin** (facteur 2), plus son projet de mobilité sociale par rapport aux parents est affirmé mais, conjointement, plus le sentiment d'être victime d'injustice de la part de l'école et des professeurs est élevé. On remarque également ici un lien avec l'indiscipline, la triche. On remarque également ici une certaine distance par rapport à l'approbation d'une égalité sexuée totalement aboutie.

Un haut score de **valorisation de la domination et à la violence** (facteur 3) s'accompagne du rejet le plus net de l'égalité sexuée. Il est intéressant de remarquer dès à présent que plus les jeunes gens justifient le recours à la force, moins ils se sentent personnellement responsables de leur avenir et plus ils ressentent de difficultés à se contrôler.

Concernant les stéréotypes féminins :

Au départ des déclarations des filles, il est particulièrement intéressant de remarquer que les facteurs qui émergent traduisent d'emblée une prise de distance par rapport aux stéréotypes classiques, une articulation plus fine entre 'nature' féminine et modernité. On voit que les 3 facteurs qui émergent se construisent ici, contrairement au groupe masculin, au départ de certaines relations négatives aux stéréotypes (signes négatifs dans les résultats).

- Le premier facteur traduit une certaine acceptation de la hiérarchie établie entre les groupes sexués, entre le masculin et le féminin.

Ex 'J'aime mieux laisser les autres décider'

-

Le second facteur reflète une volonté d'autonomisation à travers l'investissement scolaire. La proximité scolaire des filles a longuement été discutée dans l'ouvrage canadien (p243) qui, rappelons-le, date d'une dizaine d'années. Toutes les recherches convergent pour dire que ce mouvement a continué.

Ex 'Pour une fille les études ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie' ressort de manière inverse sur ce facteur.

- *Le troisième facteur traduit une ambivalence.* Il renvoie à la fois à la valorisation de caractéristiques telles que la coquetterie et la sportivité, à des qualités intellectuelles et de cœur, à un penchant pour la négociation et un pour la réussite inconditionnelle dans chacune des sphères de la vie, tant professionnelle que familiale. Ce facteur est à mettre en rapport avec les stratégies payantes décrites par certaines femmes pour se faire admettre par des collègues masculins ou pour accéder à une promotion.

Les corrélations entre ces 3 facteurs sont moins fortes ici que pour le groupe masculin, même si elles restent toutes significatives. La plus forte est positive et concerne le facteur1* facteur2 (.40). Mais le fait d'adhérer au projet scolaire va également significativement de pair avec l'adoption de la stratégie ambivalente que nous venons d'évoquer.

	Factor1	Factor2	Factor3
Q25	0.05779	-0.42454	0.09493
Q26	0.25532	-0.45005	0.12060
Q28	0.01339	0.59382	0.09324
Q29	0.10025	-0.39037	-0.08955
Q31	0.01572	-0.48693	-0.04523
Q33	0.22887	-0.06298	0.04487
Q36	-0.04989	-0.01044	0.40804
Q37	0.18327	-0.11526	0.55147
Q38	0.30575	0.13161	0.04544
Q40	0.11361	0.23387	0.38784
Q41	0.19722	0.22113	0.35330
Q42	0.39610	-0.04223	-0.09080
Q43	0.00459	0.23592	-0.30426
Q44	0.28218	-0.09762	-0.06067
Q47	0.14766	0.59720	0.09983
Q48	0.53582	-0.22366	0.02810
Q51	0.43679	0.03416	0.21817
Q52	0.57547	0.10217	-0.05740
Q55	-0.25713	0.09201	0.20386
Q59	0.32435	-0.03536	0.21647
Q60	0.40294	0.24322	0.07752
Q62	0.37784	-0.24064	0.39434
Q63	0.30369	0.03485	0.27786
Q64	0.37502	-0.25029	-0.32516
Q65	0.00298	0.15034	0.22947
Q66	-0.13803	0.23723	0.37715
Q67	0.19020	-0.00108	0.23393
Q70	0.14282	-0.12245	-0.22654
Q72	0.17560	0.06403	0.21259
Q73	-0.01689	-0.14531	0.04743
Q76	0.38318	0.15133	-0.16487
Q79	0.42801	-0.09807	0.09801
Q80	-0.01699	0.47837	0.05122
Q84	0.17181	0.21757	0.30519
Q85	0.37869	0.28429	0.26025
Q91	-0.15288	-0.09293	0.29469
Q93	0.21967	0.35332	-0.00063
Q96	0.48100	0.21249	0.00435
Q97	0.04308	-0.23568	0.60388
Q98	-0.00423	-0.07006	0.47714

Comme pour le groupe masculin, ces résultats nous permettent de construire une variable individuelle continue rendant compte de la proximité par rapport à chaque facteur.

$$\text{Facteur1F} = Q33+Q38+Q42+Q44+Q48+Q51+Q52+Q55+Q59+Q60+Q63+Q64+Q76+Q79+Q85+Q96$$

$$\text{Facteur2F} = Q25+Q26+Q28+Q29+Q31+Q47+Q73+Q80+Q9$$

$$\text{Facteur3F} = Q36+Q37+Q40+Q41+Q43+Q62+Q65+Q66+Q67+Q70+Q72+Q84+Q91+Q97+Q98$$

$$\text{FacteurTotF} = \text{facteur1F} + \text{facteur2F} + \text{facteur3F}$$

Les scores moyens obtenus dans le groupe féminin pour ces différentes variables apparaissent dans le tableau suivant :

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
Facteur1F	360	33.94	5.21	22	48
Facteur2F	364	21.61	2.85	14	31
Facteur3F	371	33.70	4.37	20	44
FacteurTotF	326	89.29	9.12	65	113

Rappelons encore une fois qu'il n'y a pas de symétrie entre les facteurs émergeant dans les deux groupes sexuels. D'où comparer les scores des garçons et des filles n'a pas de sens car ils ne portent pas sur un même nombre d'items et la liste de ceux-ci diffère.

On voit se confirmer à travers les résultats présentés la capacité supérieure des jeunes filles à prendre distance, voire le contrepied par rapport aux stéréotypes, à articuler d'anciennes et de nouvelles injonctions, des schémas de pensées renouvelés (Kaufmann, 2001).

Que nous apprennent les données supplémentaires récoltées dans notre questionnaire 'belge' pour la compréhension des facteurs concernant le groupe féminin?

Plus le score d'acceptation de la hiérarchie sexuée est élevé (facteur 1), plus on note une appréciation positive du climat à l'école et plus on décrit de bons contacts avec ses parents (père ou mère). Un score élevé s'accompagne encore d'un projet de vie basé sur une relation de couple unique et durable mais à la fois assortie d'une justice dans les droits et devoirs accordés aux hommes et aux femmes.

Nous avons souligné la proximité entre les facteurs 1 et 2, ce qui explique que les liens qui viennent d'être décrits sont largement valables concernant **le facteur 2 d'investissement scolaire comme gage d'autonomie**. Quelques relations intéressantes sont néanmoins à mettre en lumière ou nuancer. Utiliser la force pour se faire respecter, ne pas fuir les conflits en tant qu'initiatrice, quitte à être victime, sont des comportements d'autant plus admis que l'élève surestime le projet scolaire comme gage d'autonomisation. L'implication scolaire se confirme ici une stratégie féminine intergénérationnelle : plus le score est haut, plus les bonnes relations à la mère (mais pas nécessairement au père) sont élevées. De nombreuses recherches ont montré l'importance du modèle et des encouragements maternels dans le projet scolaire des filles. Dans le même registre, plus le score est élevé, plus les filles affirment fréquenter un nombre supérieur de copines que de copains.

Nous l'avons souligné, **le facteur 3 en tant que porteur d'ambivalences** peut refléter des stratégies payantes. On peut vérifier qu'un haut score sur ce facteur s'accompagne d'une qualité de vie supérieure : peu de victimisations et des relations avec les parents harmonieuses et basées sur la confiance plutôt que sur le contrôle. Un haut score sur le facteur 3 est relié à une confiance en soi élevée assortie d'un appétit de vie et d'une envie de maîtriser tous les aspects de sa vie actuelle et future (l'investissement scolaire va de soi ; opinion accrue que la contraception est de la responsabilité des filles, qu'il est important pour la fille de participer au revenu de la famille...). Le fait de se sentir responsable de son avenir est très présent. Plus le score est haut sur ce troisième facteur, plus les filles pensent encore qu'il est normal de faire leurs expériences à l'adolescence.

2.3. QUELS LIENS AVEC LES RESULTATS SCOLAIRES ?

Après avoir travaillé au pôle 'stéréotypes' et à la construction de scores utiles pour les analyses ultérieures, consacrons-nous au pôle réussite scolaire. Un des objets de la recherche de départ était bien de visualiser les liens potentiels entre stéréotypes sexués et réussite scolaire et plus spécifiquement l'impact du premier pôle sur le second, cela au vu de la causalité établie par les auteurs canadiens. Nous optons de notre côté pour une vision dynamique du phénomène dans la mesure où il n'est pas exclu que l'échec scolaire puisse dans un second temps renforcer les stéréotypes.

Résultats scolaires

A noter que, selon le modèle du questionnaire canadien, les élèves sont amenés à s'autoévaluer à ce sujet. Cette façon de faire présente autant d'avantages que d'inconvénients. Néanmoins, des expériences de recherche préalable nous ont montré les extrêmes difficultés de l'approche qui consisterait à retrouver par une voie plus officielle les résultats scolaires de l'année précédente pour chaque enfant. Cette approche est impraticable ici mais elle doit d'emblée nous faire prendre conscience que ce que nous mesurons avant tout, c'est l'autoévaluation que font les élèves de leurs résultats. Celle-ci n'est probablement pas elle-même exempte de tout fonctionnement généré. Nous reviendrons sur ce point dans la discussion.

On remarque dans l'échantillon une très forte corrélation entre les résultats personnels en mathématique et en français (.63). A noter que cette corrélation est encore plus forte dans le groupe féminin que masculin (.65 contre .60). Le tableau suivant illustre ce lien. Pour rendre l'information la plus lisible, nous avons d'abord classé les sujets en trois catégories de résultats (faible, moyen ou fort) en français d'abord et en mathématique ensuite, cela en pondérant la cote en fonction des résultats moyens du groupe 'école'³⁰. Au total, la répartition se fait comme suit au niveau des sujets pour lesquels nous disposons du renseignement.³¹

Mathématiques

Groupe	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulée
1	264	32.96	264	2.96
2	271	33.83	535	66.79
3	266	33.21	801	100.00

Fréquence manquante = 46

Français

Groupe	Fréquence	Pourcentage	Fréquence cumulée	Pourcentage cumulée
1	263	33.00	263	33.00
2	308	38.64	571	71.64
3	226	28.36	797	100.00

Fréquence manquante = 50

Répartissons maintenant les sujets de chaque catégorie de résultats en mathématiques selon leur catégorie de résultats en français

	Catégorie 1 français	Catégorie 2 français	Catégorie 3 français	Total
Catégorie 1 math	58%	32%	10%	100%
Catégorie 2 math	28%	55%	17%	100%
Catégorie 3 math	13%	29%	58%	100%

³⁰ En effet, chaque classe visitée ne correspond pas automatiquement à un ensemble d'élèves partageant tous les cours. Par ailleurs, les classes de troisième d'une même école partagent souvent les mêmes professeurs dans les cours principaux.

³¹ Malgré tous nos efforts, certains étudiants n'ont pas été capables de rendre compte des cotes ou même des évaluations reçues l'année précédente en français et en mathématique. Il va de soi que nous ne pouvons poursuivre les analyses concernant la question de la réussite scolaire que pour les sujets pour lesquels nous disposons de données. Il est néanmoins utile de remarquer que les données manquantes ne se concentrent pas dans un groupe d'élèves bien précis, si on regarde le sexe ou le type d'enseignement fréquenté.

Sur une échelle de 1 à 9 tel qu'initialement notés dans le questionnaire, voici quels sont les résultats moyens autoévalués des garçons et des filles. Comme attendu selon les résultats de différentes études dont l'étude Pisa³², les jeunes filles surpassent les garçons et français et les jeunes garçons surpassent les filles en mathématiques.

	Filles	Garçons
Français	4.94	4.68
Mathématique	4.46	4.99
Total F+M	4.71	4.83

A noter que le bulletin scolaire reprend les cotes relatives à d'autres matières et compétences qui font monter les notes globales des filles, ce qui n'est pas mesuré ici. Si on envisage plus globalement l'insertion scolaire, les données nous apprennent que les garçons évaluent un nombre d'heures hebdomadaire consacré aux travaux pour l'école inférieur aux filles. 39% d'entre eux contre 26% des filles affirment un temps de travail n'excédant pas une heure.

On ne trouve pas de différence significative entre les deux sexes au niveau du redoublement ou de l'absentéisme dans l'échantillon. Un pourcentage important d'élèves (proche de 45%) affirme déjà avoir doublé tandis que 31% des garçons mais également 27% des filles disent déjà s'être absentés en cachette et sans motif valable de l'école.

Dans l'ensemble, les filles affirment plus souvent avoir ressenti des rivalités entre des groupes d'élèves (vrai pour les quatre premières sous-questions de la Q18) et notamment en ce qui concerne les rapports entre les garçons et les filles (de telles rivalités sont ressenties par 36% des garçons mais 51% des filles).

Le plus haut niveau d'études visé ne diffère pas dans le groupe masculin et féminin. Néanmoins, en concordance avec le résultat d'autres recherches auprès d'étudiants en fin de formation (Gavray, 2004), les filles accordent plus d'importance à une insertion professionnelle équilibrée, qui n'hypothèque pas les autres engagements et projets (70% contre 56% des garçons émettent cet avis). Les garçons se retrouvent quant à eux plus nombreux aux deux extrêmes, c'est-à-dire à penser soit que l'engagement professionnel sera tellement important pour eux qu'ils lui sacrifieront beaucoup de choses, soit à penser que s'ils le pouvaient, ils ne travailleraient pas. Les mêmes tendances apparaissent ici. On peut ainsi visualiser non seulement la distance maximale prise par certains jeunes par rapport au travail mais aussi le lien entre cette affirmation d'un côté, l'échec scolaire et le manque de perspectives d'avenir de l'autre côté.

Résultats scolaires et stéréotypes

Le lien central étudié dans l'étude canadienne était celui reliant les résultats scolaires et le niveau de stéréotype. Ces auteurs sont les rares à avoir investigué les liens entre réussite scolaire et stéréotypes de genre.

Les résultats affinés concernant les stéréotypes genrés (facteurs tels que définis précédemment, c'est-à-dire relatifs à son groupe sexué) sont importants pour comprendre ce qui se joue en rapport avec la réussite scolaire en français et mathématique.

Si on regarde les liens existants entre scores de réussites et scores de stéréotypes, que remarque-t-on ?

Du côté des filles, c'est le seul score au facteur 3 (de nouvelle modernité féminine ambivalente) qui est relié significativement, et ici de manière positive, aux résultats scolaires globaux, en français et en mathématique (corrélations de .17 en français et de .24 en mathématiques avec $p < 0.001$). Notons qu'un haut score sur ce facteur 3 s'accompagne également d'un vécu inférieur de redoublement et d'absentéisme (corrélations de -.14 et de -.13, $p < 0.001$), ce qui confirme son importance dans le mouvement de réussite et d'autonomisation des filles. On ne remarque par contre pas de liaison significative entre les résultats et le niveau d'aspiration scolaire (facteur2), ce qui signifie que la valorisation de la certification scolaire ne suffit pas à doper la réussite.

Du côté des garçons, le niveau global de stéréotype mais plus spécifiquement le score au facteur 2 (goûts et préférences) et 3 (valorisation de la force) sont corrélés négativement (autour de -.18) avec les seuls résultats en français. Plus ces stéréotypes sont présents, moins les résultats en français sont bons. Les résultats en mathématiques quant à eux semblent indépendants des trois facteurs de stéréotypes mis en lumière par l'analyse factorielle.

³² L'étude du PISA/OCDE fournit des données comparatives internationales sur les résultats de l'école http://www.oecd.org/document/8/0,3343,fr_2649_34487_2675408_1_1_1_1,00.html

Un autre élément intéressant qui ressort est que les expériences de redoublement et surtout d'absentéisme sont seulement corrélées au troisième facteur relatif à l'attrait pour le pouvoir, et cela de manière positive. Ce résultat indique qu'il y a indubitablement un lien entre les performances scolaires des jeunes réelles et auto-rapportées.

Le tableau suivant résume les résultats qui viennent être discutés concernant le lien entre les niveaux de stéréotypes et de réussite scolaire.

Visualisation des relations très significatives entre les niveaux de stéréotype et de réussite scolaire

	Filles			Garçons		
	Score accept. hiérarch genrée	Score invest. scol.	Score autonomie ambivalente	Score séduction sexualité	Score goûts préf. masc	Score valorisat. force domin.
Score franç			+		-	-
Score math			+			
Score global			+			

Au départ des données recueillies, on peut encore vérifier, tant parmi les garçons que parmi les filles, que le fait de miser sur la chance pour réussir entrave significativement les résultats scolaires en français comme en mathématique. A l'inverse, le goût pour la matière enseignée, le fait de mobiliser sa mémoire et d'arriver à anticiper les attentes des adultes constituent des éléments de réussite scolaire importants.

On peut également vérifier que la prise de distance par rapport aux stéréotypes et une plus grande perméabilité des registres masculins et féminins pousse bien les jeunes à réussir dans les matières où en général leur groupe sexué est plus faible, ce qui est un résultat particulièrement intéressant. Ainsi, chez les filles, la réussite en mathématique (plus faible en moyenne dans l'échantillon) s'avère par exemple fortement liée au fait qu'elles ne préfèrent pas les histoires d'amour aux histoires d'aventure, qu'elles ont des ambitions professionnelles, qu'elles ont mis de côté l'idée que les filles ont besoin de beaucoup d'aide pour réussir, qu'elles valorisent l'égalité entre les sexes et ne rejettent pas l'idée d'un métier peu courant pour une femme.

Chez les garçons, la réussite en français (point plus faible dans ce groupe) est facilitée par leur capacité à respecter les règles, à préférer les stratégies de coopération plutôt que de compétition, par un attrait pour la communication et l'échange, par l'abandon de l'idée qu'on peut s'en sortir sans travail. Ces attitudes sont particulièrement valorisées par le corps professionnel, par ailleurs majoritairement féminin. Nous reviendrons sur ce point.

Notons qu'il faut rester prudent dans les conclusions dans la mesure où si des liens émergent entre résultats scolaires et stéréotypes, on ne peut conclure à un lien unidirectionnel ou unidimensionnel. Ainsi, de mauvaises performances scolaires ou l'absentéisme peuvent par exemple renforcer les stéréotypes.

2.4. L'IMPACT DU MILIEU D'ORIGINE ?

Dans le cadre de la recherche canadienne, qui investiguait le chaînon :

milieu social > stéréotypes > réussite scolaire

l'option a été prise d'étudier l'impact du niveau de diplôme parental sur les différents stéréotypes. Il nous a semblé intéressant d'étendre la question à l'impact des facteurs socio-culturels et familiaux (cfr capitaux sociaux, culturels et économiques de Bourdieu, op. cit.).

Dans les années 1970 (dans les études de Bourdieu et Passeron, 1970), notamment, les recherches se sont particulièrement intéressées à l'impact du milieu social sur la réussite scolaire des élèves. Depuis, on peut remarquer qu'on a progressivement basculé de thèses 'déterministes' à d'autres thèses plus libérales misant sur la liberté, l'autonomie et la stratégie des acteurs. On en est venu par ailleurs à plus interroger la place du culturel et de l'ethnique que celle de l'économique et du social. Au bout du compte, ces évolutions ont amené les chercheurs en sciences humaines à investiguer l'impact d'un nombre étendu de caractéristiques individuelles sur la réussite scolaire.

Le questionnaire permet de récolter différents renseignements rendant compte des caractéristiques sociales et culturelles de la famille du jeune. On peut observer le lien entre chacune de ces variables et le niveau de réussite scolaire. On peut dès lors visualiser si on trouve des taux de réussite différents selon différents sous-groupes. Le recours à des modèles multivariés va quant à lui nous aider à passer d'une démarche descriptive à une démarche explicative. Il va déterminer quelles variables restent les plus significatives une fois pris en compte l'ensemble

des variables. Procédons par étape après nous être rappelés que l'enquête ne confirme pas de différence d'origine sociale ou de situation familiale entre les filles et les garçons interrogés.

Confirmation du lien entre réussite scolaire et milieu social

Différentes variables peuvent être mobilisées pour rendre compte du milieu social du jeune, sachant qu'on ne pourrait se fier au revenu familial tel que les jeunes pourraient évaluer ce dernier. C'est une donnée qu'ils ne connaissent pas et même les adultes interrogés dans le cadre d'enquêtes sur les conditions de vie³³ ont du mal à estimer. Ici, nous disposons pour un nombre significatif de jeunes de données sur le niveau de diplôme du père et de la mère, sur le plus haut niveau de diplôme des parents, sur le nombre de revenus professionnels dans le couple parental (comme 'proxi' de l'accès aux ressources financières).

Évalués un par un, les résultats confirment, dans l'échantillon total comme dans chaque groupe sexué, un effet significatif du nombre de revenus dans le ménage et du plus haut niveau de diplôme parental sur les résultats scolaires. Quand on distingue l'effet du diplôme du père et de la mère, il ressort que le diplôme de la mère est encore plus déterminant que celui du père. L'effet de cette variable se renforce encore en ce qui concerne les résultats en mathématique tandis que l'effet du nombre de revenus s'estompe.

L'étude canadienne n'a pas investigué la question du type d'enseignement fréquenté. Nous avons pu mesurer dans diverses études concernant la réussite et l'intégration scolaire ou encore la délinquance juvénile que, dans notre pays, ces éléments variaient significativement selon le type d'enseignement fréquenté (Gavray, 2007). La filière d'enseignement technique occupe aux deux niveaux une position intermédiaire entre celle d'enseignement général et celle d'enseignement technique³⁴. A l'intérieur de la section 'technique', la section 'transition' se rapproche le plus de l'enseignement général (sans se confondre avec elle) et la section 'qualification' de l'enseignement professionnel. Ces constatations sont largement à rapprocher du fait que, dans notre système scolaire, la filière d'enseignement suivie se révèle très fortement reliée au milieu socioculturel de l'enfant, cela dès le début du cursus d'enseignement secondaire. En Belgique, en troisième année du secondaire, les jeunes sont déjà largement distribués dans les différentes filières d'enseignement. Et cette distribution est fortement liée ($p < 0.0001$) au niveau de diplôme des parents.

Répartition des sujets de chaque filière d'enseignement selon le niveau combiné de diplôme de leurs parents

Plus haut niv. dipl. des parents	Type d'enseign.		
	Général.	Techn.	Prof.
Aucun n'a un dipl. du sec. sup.	38%	55%	67%
Situat. interméd.	24%	38%	30%
Tous deux ont un dipl. de l'ens. sup.	38%	7%	3%
Total	100%	100%	100%

Les différents corrélations entre, d'un côté, la filière d'enseignement fréquentée et, d'un autre côté, la réussite scolaire (autoévaluée toujours) et certaines caractéristiques sociales se confirment ici tant pour les filles que pour les garçons. C'est ce que montre le tableau de corrélations suivant (où *enseignement général* = 1, *technique* = 2 et *professionnel* = 3)

³³ Par exemple les enquêtes européennes ECHP ou SILC.

³⁴ Dans notre enquête, dans le groupe des enfants dont aucun parent n'est diplômé de l'enseignement secondaire supérieur, on trouve 33 élèves en technique de transition mais 55 en technique de qualification. Dans le groupe intermédiaire, on en trouve respectivement 28 et 31 et, dans le troisième groupe où les deux parents sont au minimum diplômés de l'enseignement secondaire supérieur, la situation s'inverse et on trouve 8 élèves en technique de transition pour 3 en technique de qualification.

Filles	Resmath	Resfranç	Niveau scol père	Niveau scol mère	Revenus famille
Section d'études/Coef. Corr	-0.35	-0.46	-0.53	-0.57	-0.45
Seuil de prob.	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001

Garçons	Resmath	Resfranç	Niveau scol père	Niveau scol mère	Revenus famille
Section d'études/Coef. Corr	-0.30	-0.28	-0.40	-0.47	-0.29
Seuil de prob.	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001	<.0001

On remarquera également avec intérêt un lien très fort pour les filles entre la filière fréquentée et le nombre de revenus de travail dans sa famille : il reste aussi important quand on se limite aux sujets qui vivent avec leurs deux parents. Ce résultat peut se comprendre du fait d'un écart d'opportunités scolaires plus élevé entre filles qu'entre garçons selon le nombre de revenus du ménage : quand il n'y a pas de revenu de travail à la maison, plus de garçons que les filles se retrouvent dans le général (c'est le cas de 33% des garçons dans un ménage de ce type et de 20% des filles). A l'inverse, quand il y a deux revenus, plus de filles que de garçons se retrouvent dans cette même filière d'enseignement (66% des garçons pour 77% des filles).

La filière suivie traduit une appartenance sociale individuelle mais elle témoigne d'un marquage social spécifique très fort de chacune de ces sections. Cette colinéarité importante entre la variable 'section' et les autres variables sociales nous oblige à renoncer à son utilisation dans les analyses explicatives. Mais il faut mentionner qu'une fois introduite, nous avons pu le vérifier, elle 'efface' à elle seule le poids des autres variables, ce qui signifie qu'elle ne peut être négligée dans les implications concrètes de cette recherche. Ce résultat décrit une réalité tangible sur le terrain et rend bien compte des enjeux personnels et sociaux auquel l'enseignement est confronté du fait de la ségrégation sociale caractérisant son organisation.

La littérature scientifique a abondamment montré des liens entre la réussite scolaire et d'autres facteurs familiaux dont le pays et la culture d'origine, la religion et religiosité, la composition de la famille (selon qu'on habite avec ses deux parents ou dans une autre configuration de ménage ou encore selon la taille de la fratrie)³⁵. Dans notre échantillon, on voit se confirmer des liens de ce type, les moins bons résultats en français étant plus le cas d'élèves dont les deux parents sont non européens, sont de religion musulmane (ou du moins non chrétienne) mais encore ont un nombre élevé de frères et sœurs³⁶.

Garçons + Filles	ethnic	tailfratr
RESFRANC Coef. corr.	-0.17	-0.13
Seuil prob.	p <.0001	p <0.003

GLM Somme des valeurs :

Source	DF	Carrés	Carré moyen	F	Pr > F
Model	2	151.160001	75.580001	15.06	<.0001
RESFRANC	Nb	Moyenne	Écart-type		
Pas de religion	429	4.96	2.23		
Religion chrét.	212	4.89	2.33		
Autre religion	150	3.82	2.10		

Le recours à la procédure d'analyse GLM (sous SAS), dont les résultats apparaissent ci-dessus, a permis de vérifier le lien très significatif entre les résultats scolaires et la position philosophique de la famille (variable qu'il est impossible de transformer en variable continue). Le résultat montre ainsi le meilleur niveau de réussite en français chez les jeunes ayant dit que leur famille n'avait pas de croyance religieuse et, vous allez le voir plus bas, le meilleur niveau de réussite en mathématiques chez ceux qui se sont dit de religion chrétienne. Les jeunes dans une autre situation réussissent moins bien dans les deux cas. Il va de soi que ce n'est pas la religion en soi qui joue mais bien les caractéristiques économiques, sociales et culturelles sous-jacentes. Il en va de même pour l'origine ethnique ou la taille de la fratrie.

³⁵ Van Haecht A. (2006).

³⁶ Dans notre construction de variables synthétiques : resfranç = résultat en français ; resmath = résultat en mathématiques ; ethnic = maximal quand deux parents non européens ; tailfratr = le nombre de frères et sœurs ; 3 catégories distinctes en matière de position philosophique de la famille : pas de religion ; religion chrét. ; autre religion.

Garçons + Filles	etnic	tailfratr
RESMATH Coef. corr.	-0.16	-0.14
Seuil prob.	p < 0.0002	p < 0.004

GLM Somme des valeurs :

Source	DF	Carrés	Carré moyen	F	Pr > F
Model	2	195.140625	97.570313	14.05	<.0001
RESMATH	Nb	Moyenne	Écart-type		
Pas de religion	430	4.78	2.62		
Religion chrét.	213	5.06	2.80		
Autre religion	152	3.63	2.41		

Nous avons encore accès à travers l'enquête à d'autres items largement investigués de nos jours : l'importance de l'ambition scolaire (ambitsco) et du projet professionnel (importprof) ainsi que le niveau d'implication parentale dans la scolarité du jeune (sous items de la Q14) et celui du temps passé aux travaux scolaires (Q16a).

Dans l'échantillon, que ce soit au total, ou pour les garçons et les filles séparément, les résultats en français s'avèrent positivement corrélés au plus haut niveau d'études visé (ambitsco Q15a) et au temps consacré par semaine aux travaux scolaires (Q16a).

G+F /	AMBITSCO	Q16A
RESFRANC C.corr.	0.34	0.29
	p.<.0001	p.<.0001
	AMBITSCO	Q16A
RESMATH C. corr.	0.35	0.22
	p.< 0.001	p.<.0001

Concernant les mathématiques, on voit s'ajouter un lien supplémentaire avec l'importance que le jeune pense accorder à son emploi dans sa vie future (importprof Q15c), ce qui indique bien que la matière 'mathématique' est bien intériorisée comme la plus fortement reliée à des espérances de carrière. Or nous avons vu antérieurement que les filles réussissaient un peu moins bien en mathématiques et que, par ailleurs, elles visaient très majoritairement un investissement équilibré entre travail et famille (plutôt que fortement polarisé sur un seul de ces axes).

Quand on fait une distinction à propos de l'adulte qui apporte le suivi scolaire -q14-, le niveau de ce suivi total, quel que soit le parent, et le niveau de suivi donné spécifiquement par la mère sont également très fortement corrélés aux résultats en mathématique et en français³⁷. En général, on trouve peu de situations où le suivi scolaire est assuré par le seul père tandis qu'on trouve un pourcentage égal de jeunes suivis en priorité soit par la mère soit par les deux parents. D'autres nuances peuvent encore être apportées à ce constat. Au total, dans 54% des cas, la seule mère intervient seule pour s'informer de ce qui se passe à l'école. Dans 49% des cas, elle seule prend contact avec les professeurs et dans 42% des cas, elle suit l'évaluation des résultats. On peut voir que le père s'investit toujours plus aujourd'hui dans le rôle de contrôle que de suivi. Ainsi, si les deux parents sont majoritairement décrits comme intervenant conjointement pour féliciter ou gronder le jeune, c'est à propos de cet item 'qui te gronde et te sanctionne ?' que l'on trouve le plus de jeunes (+ de 30%) qui disent que c'est le seul père qui le fait.

Remarquons une fois de plus que les variables individuelles dont nous venons de parler sont elles-mêmes significativement liées au milieu d'origine. On peut par exemple voir que plus le niveau de diplôme des parents est élevé, plus le jeune vise une implication professionnelle significative mais équilibrée, plus il fait l'objet de suivi scolaire par ses parents et consacre du temps à l'étude. De tels résultats nous obligent à ne pas nous contenter de blâmer les comportements parentaux sans tenir compte du contexte social dans lesquels ces derniers s'inscrivent³⁸.

³⁷ Après prétest, nous avons dû étendre le choix des réponses possibles aux sous-questions de la Q14 par rapport au questionnaire canadien, cela dans la mesure où bien des répondants avaient coché simultanément le père et la mère. L'élève pouvait désormais répondre : sa mère, son père, les deux parents, quelqu'un d'autre et personne. Cette information est intéressante à collecter pour savoir qui des deux parents pose tel ou tel acte d'accompagnement de la scolarité de l'enfant. Par ailleurs les adolescents ayant décrit très majoritairement une situation où les adultes ne vérifient plus les devoirs et leçons, nous avons décidé d'ignorer les sous-questions Q14B et Q14C).

³⁸ Nomenclature : diplhigh= plus haut niveau de diplôme des parents ; suivitot = une addition des scores aux questions Q14 a, d, e, f et g ; Q16a correspond au nombre d'heures consacrées aux travaux scolaires.

G+F	Importprof	Suivitot	Q16A (heures consacrées au travail scolaire)
Diplhigh C. corr	0.09	0.19	0.32
	p.<0.0239	p.<0.0038	p.<.0001

Nous nous sommes posé la question de savoir quelles étaient en fin de compte les variables qui ressortaient comme déterminantes dans l'explication de la réussite scolaire quand on les entrait toutes dans un modèle explicatif.

Comme nous l'avons expliqué précédemment, le recours à des modèles multivariés permet de passer d'une démarche descriptive à une démarche explicative, aidant à déterminer quelles variables ressortent en fin de compte comme les plus significatives, une fois tenu compte des autres. Entrons donc conjointement dans le modèle les différentes variables supposées pouvoir jouer sur la variable dépendante.

Si on prend le résultat en français comme variable à expliquer par des variables sociales dont le sexe (voir liste ci-dessous), on voit que le modèle est significatif et fait ressortir deux variables déterminantes ($p < 0.05$) : le sexe et le plus haut niveau de diplôme de la mère.

RESFRANC

Source	DF	Carrés	Carré moyen	F	Pr>F
Model	28	610.226138	21.793791	4.89	<.0001

R2 = .19

Source	F	Pr > F	
Sexe	4.38	0.0367	Significatif
Nscolmere	4.54	0.0013	Significatif
Doubletrav	2.38	0.0933	
Nscolpere	2.22	0.0652	
Etnic	0.06	0.9406	
Philosoph	0.21	0.8133	
Deuxpar	0.05	0.8285	
Tailfratr	1.07	0.3813	

On peut voir ci-dessous que le résultat de français monte linéairement en même temps que le niveau de scolarité de la mère (codé depuis 'pas de diplôme' en 1 jusqu'à 'diplôme universitaire' en 5).

RESFRANC

NSCOLMERE	Nb	Moyenne	Écart-type
1	58	3.50	2.18
2	136	3.86	1.98
3	134	4.27	2.01
4	198	5.32	2.08
5	148	5.77	2.37

La même tendance vaut pour le résultat en mathématique significativement corrélé ($r^2 = .17$) au niveau de diplôme de la mère. Cela vaut pour l'échantillon total comme pour celui des filles et des garçons.

Toutes choses égales par ailleurs, les autres effets deviennent donc non significatifs (que ce soit celui de la religion, de la nationalité ou de la configuration familiale). Le niveau de scolarité des parents (et principalement celui de la mère qui traduit le mieux la position économique de la famille) joue donc le rôle premier pour discriminer les résultats comparativement au facteur culturel ou religieux, même si ces deux éléments sont liés. On peut vérifier en effet que les autres variables entrées dans le modèle ont un lien fort avec le niveau de diplôme de la mère, variable ressortie comme centrale. Ce dernier conditionne bien la probabilité d'accès à l'emploi et au revenu mais aussi la taille de la famille et même la probabilité pour le jeune de vivre avec son père et sa mère. Il est en liaison directe avec l'origine ethnique, culturelle et religieuse.

Répartition du nombre de travailleurs selon le niveau de diplôme de la mère

<i>Niv. scol. Mère max.</i>	0 travail.	1 travail.	2 travail.	Total
Max dipl. prim.	41%	44%	15%	100%
Pas de dipl. sec. sup.	27%	34%	39%	100%
Dipl sec. sup.	9%	25%	66%	100%
Dipl. supér. court	5%	20%	75%	100%
Dipl. univ.	2%	11%	87%	100%
Tot.	13%	24%	63%	100%

P<0.001 Fréquence manquante = 74

Répartition des jeunes selon le lieu de naissance de leurs parents en fonction du niveau de diplôme de la mère

<i>Niv. scol. Mère max</i>	Tous deux en Europe	1 hors Europe	2 hors Europe	Total
Max dipl. prim.	33%	8%	59%	100%
Pas de dipl. sec. sup.	55%	10%	35%	100%
Dipl sec. sup.	71%	12%	17%	100%
Dipl. supér. court	85%	8%	7%	100%
Dipl. univ.	85%	10%	5%	100%
Tot	71%	9%	20%	100%

P<0.0001 Fréquence manquante = 85

Le niveau de scolarité de la mère est bien en lien avec l'option philosophique de la famille

<i>Niv. scol. mère max.</i>	Aucune religion	Religion chrétienne (56% des cas quand religion)	Autre religion (dont 89% islam)	Total
Max dipl. prim.	27%	14%	59%	100%
Pas de dipl. sec. sup.	38%	28%	34%	100%
Dipl sec. sup.	56%	26%	18%	100%
Dipl. supér. court	64%	29%	7%	100%
Dipl. univ.	61%	31%	8%	100%
Tot.	53%	29%	18%	100%

P<0.001 Fréquence manquante = 79

On remarque ici une séparation entre le profil des mères qui n'ont pas terminé leur enseignement secondaire (positions 1, 2 et 3) et les autres.

En ce qui concerne la configuration du ménage, on peut voir que c'est dans le groupe des élèves dont la mère est la plus diplômée (groupe 5) puis la moins diplômée (groupe 1) que la probabilité de vivre avec ses deux parents est la plus grande. Dans le cas contraire, le fait d'avoir une mère peu diplômée augmente proportionnellement le fait de vivre avec elle seule comme adulte ou avec quelqu'un d'autre que ses parents tandis que cette caractéristique diminue la probabilité de garde alternée. Au total, la recherche confirme que c'est dans le groupe moyennement diplômé que s'expérimentent les nouveaux types et fonctionnements de ménage, notamment basés sur une vision plus égalitaire entre les sexes (Gavray, 2003).

Enfin, plus le niveau de diplôme de la mère est élevé, plus la taille de la fratrie est limitée-déjà montré au début du chapitre-(corrélation de -0.23, p<0.0001), plus le niveau de suivi de la scolarité de l'enfant est élevé et plus le temps passé par l'enfant à réviser est élevé.

	Suivitot	Q16A (temps d'étude)
NSCOLMERE C. corr.	0.20	0.34
	p.<0.0004	p.<.0001

Confirmation du lien entre milieu social et stéréotype

Revenons-en à la relation encore non investiguée de notre équation :

$$\text{milieu social} > \text{stéréotypes sexués},$$

relation dont la compréhension semble des plus importantes pour réfléchir aux mécanismes négatifs à dénouer et aux stratégies préventives à mettre en place.

Des études antérieures en sociologie de la famille ont mis en avant le fait que les différents milieux sociaux n'étaient pas caractérisés par les mêmes fonctionnements familiaux et les mêmes conceptions et valeurs (voir notamment les travaux de J.Kellerhals, 1982), notamment en matière genrée, par exemple quant aux façons d'envisager les qualités et les rôles des femmes et des hommes (voir ouvrages de J.C. Kaufmann, op.cit.).

Les chercheurs canadiens ont montré l'impact du milieu social sur les stéréotypes, item par item, et cela en prenant en compte un indice synthétique de scolarité des parents.

Observons pour commencer les corrélations existantes entre les différents facteurs de stéréotypes et les différentes variables rendant compte du milieu social.

Chez les garçons, seul le facteur relatif à la valorisation de la violence est significativement corrélé.

	Dipl mère	Dipl père	Plus haut niv. de dip. des par.
Facteur3Hb C. corr.	-0.17	-0.15	-0.15
	p.<0.004	p<0.012	p<0.010

Un tel résultat confirme celui de l'étude canadienne selon lequel les stéréotypes masculins restent significativement imprégnés dans la population masculine, quel que soit le milieu social. La signification concernant le facteur 'violence' peut également par ricochets alimenter l'image d'une classe sociale dangereuse, tendance qui refait surface selon différents analystes comme Andrea Rea³⁹.

Maintenant, si on regarde séparément les liens entre l'adhésion à chaque stéréotype entré dans la composition de nos facteurs et le plus haut niveau de diplôme de la mère (variable qui se confirme la plus déterminante et que nous avons recomposée en trois catégories -pas de dipl. du secondaire-dipl. du secondaire-dipl. supérieur-), des relations très significatives ($p < 0.01$) ressortent concernant les stéréotypes suivants :

- Q19. Un garçon se doit d'être dur plutôt que d'être sensible.
- Q23. Je préfère les activités de compétition plutôt que les activités de coopération (travail en commun).
- Q24. Je préfère apprendre les maths plutôt que le français.
- Q39. Je préférerais devenir 'chauffeur' plutôt que secrétaire.
- Q46. Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école.
- Q49. En situation de conflit, un garçon se doit d'utiliser la force pour régler le problème.
- Q50. En tant que garçon, c'est à moi que revient le rôle de proposer des relations sexuelles.
- Q56. Etre indisciplinée en classe aide à être populaire.
- Q81. Je ne suis pas intéressée à prendre part aux décisions concernant l'école.
- Q86. Je préfère pratiquer un sport plutôt que m'adonner à la lecture.
- Q88. Mes succès sont souvent attribuables à la chance.
- Q94. J'ai une grande résistance à la douleur physique.

A titre d'exemple, voici la proportion de garçons affirmant être *très d'accord* par rapport à certaines affirmations (en italiques ci-dessus), cela selon le plus haut niveau de diplôme de la mère.

³⁹ Professeur à l'ULB, leçon inaugurale donnée dans le cadre du prix Francqui, ULg, 2 mars 2009.

<i>Dipl. mère</i>	Q19	Q23	Q50
Pas dip. secondaire	25%	30%	23%
Dip. secondaire	16%	20%	14%
Dip. supérieur	7%	9%	9%

Il est intéressant de remarquer que, comme dans l'étude canadienne, les jeunes garçons de famille fortement éduquée se démarquent ici fortement des autres quant à leur capacité de prendre distance par rapport au stéréotype.

Pour le groupe des filles, refaisons la même opération. Ici, on trouve des corrélations significatives entre le niveau de diplôme maternel et les facteurs 1 (/acceptation d'une certaine hiérarchie genrée) et 3 (/modernité ambivalente). Le score sur le facteur d'aspiration scolaire ressort comme plus généralisé entre les groupes sociaux (résultat confirmé dans d'autres enquêtes). On remarquera en passant pour le facteur 3 une corrélation significativement plus haute avec le niveau de diplôme du père. Ce résultat pourrait signifier que l'accord d'un père diplômé est important pour pouvoir développer cet ensemble d'attitudes contemporaines payantes.

	dipl mère	dipl père
Facteur1fb corr	-0.16 p.<0.005	-0.12 p<0.0101
Facteur3fb corr	0.13 p.<0.0288	0.19 p<0.0006

Si nous regardons maintenant les liens entre l'adhésion à chaque stéréotype entré dans la composition des scores 'féminins' et le plus haut niveau de diplôme de la mère (toujours en 3 catégories), des relations très significatives ($P < 0.01$) ressortent concernant les stéréotypes suivants :

Q22 Pour une fille, la rapidité avec laquelle elle fait son travail est plus importante que la propreté de ce travail.

Q26. Pour une fille, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi si elle est prête à travailler fort.

Q33. Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des autres filles.

Q36. Les filles ont en général quelques amies intimes.

Q37. Les filles accordent beaucoup d'importance à leurs vêtements.

Q38. Une fille qui se respecte n'exprime pas ses désirs sexuels à un garçon.

Q40. Je préfère écrire ou parler à une amie plutôt que jouer aux jeux vidéo.

Q42. Je préfère une enseignante de sexe féminin.

Q44. Si j'étais enseignante, je préférerais enseigner dans l'enseignement primaire plutôt que secondaire.

Q55. J'apprécie une personne qui défend la valeur d'égalité entre les sexes.

Q59. J'aime mieux laisser les autres décider.

Q62. Les filles se doivent de consacrer beaucoup de temps à leur apparence physique.

Q63. En général, les filles accordent plus d'importance à leur relation amoureuse qu'aux relations sexuelles.

Q65. J'aime me tenir toujours occupée.

Q66. Je préfère travailler avec les autres plutôt que d'être en compétition avec eux

Q72. Je suis surtout appréciée pour ce que je donne aux autres.

Q76. Être disciplinée en classe aide à être populaire.

Q80. Je suis satisfaite de mes résultats scolaires.

Q84. Une fille se doit d'être sensible plutôt que d'être dure.

Q85. Une fille se doit d'être minutieuse dans ses travaux.

Q91. J'aime l'école parce qu'on y rencontre des garçons.

Q96. Pour les filles, ce que veulent les professeur-e-s est important.

Remarquons qu'alors qu'on avait compté en début de travail plus de stéréotypes 'forts' masculins que féminins, on compte ici proportionnellement plus d'items féminins que masculins significatifs corrélés à l'origine sociale (21/39 contre 12/39). Ceci confirme encore une diffusion plus diffuse des stéréotypes, tous milieux confondus, dans le groupe des garçons.

Par ailleurs se confirme chez les filles, comme dans l'étude canadienne, une plus grande élasticité' du rapport aux stéréotypes chez les filles, sachant qu'on voit dans ce groupe un impact plus progressif, linéaire du niveau de diplôme sur la proximité / versus distanciation par rapport aux stéréotypes (contrairement au groupe masculin où le groupe des jeunes de parent(s) universitaire(s) avait tendance à se démarquer plus nettement du lot).

A titre d'exemple, voici la proportion de filles affirmant être *très d'accord* par rapport à certains stéréotypes repris en italiques dans la liste ci-dessus, cela selon la section d'études suivie :

Dipl. mère	Q26	Q62	Q63	Q85
Pas dip. secondaire	12%	35%	48%	23%
Dip. secondaire	8%	27%	44%	18%
Dip. supérieur	4%	19%	32%	11%

Le niveau de diplôme peut aussi faire augmenter le pourcentage de sujets féminins *pas du tout d'accord* avec un item

Dipl. mère	Q66	Q22
Pas dip. secondaire	14%	26%
Dip. secondaire	9%	16%
Dip. supérieur	3%	10%

Poids du diplôme des parents parmi les autres caractéristiques sociales sur les stéréotypes sexués

En écho aux analyses 'explicatives' menées sur la réussite scolaire, regardons quelles variables sociales déterminent significativement les scores factoriels des stéréotypes au sein de chaque groupe sexué, une fois toutes ces variables entrées dans un modèle. Recourons à nouveau à un modèle explicatif.

Dans le cas des filles, c'est surtout l'origine culturelle (nationalité des parents et religion) qui apparaît déterminante plutôt que le milieu social.

Le score sur le facteur 1 s'avère toujours dépendant du milieu social (que l'on prenne comme indicateur le diplôme de la mère ou le plus haut diplôme des parents) mais l'effet de la religion prime (plus fort quand la famille affiche une religion et, dans ce cas, quand celle-ci n'est pas la religion majoritaire (ici cas de familles maghrébines pour une large part).

Facteur1fb	Nb	Moyenne	Écart-type
Pas de religion	183	33.31	5.49
Religion chrét.	89	34.17	4.06
Autre relig.	55	35.87	5.61

Signification du modèle de $p < 0.01$

Le score au facteur 2 (importance de la scolarité) dépend quant à lui seulement et du pays de naissance des parents et de la religion (et plus du niveau de diplôme parental). Concrètement, le score s'avère le plus haut quand un seul parent européen et à nouveau quand la religion de la famille est autre que chrétienne. Ce sous-groupe est aussi caractérisé un nombre d'enfants limité. On peut faire pour ce groupe l'hypothèse de la mise en place de stratégies démographiques pour favoriser la réussite scolaire des filles et l'ascension sociale du groupe familial.

Facteur2fb	Nb	Moyenne	Écart-type
Ethnic 2 Eu	248	21.81	2.76
Ethnic 1 Eu	30	22.13	2.94
Ethnic 0 Eu	51	21.07	3.09

Facteur2fb	Nb	Moyenne	Écart-type
Pas de religion	185	21.54	2.81
Religion chrét.	87	21.90	2.77
Autre relig.	57	22.07	3.02

Parmi les garçons

Rappelons que le modèle explicatif des scores 'stéréotypes' qui ne tenait compte que du plus haut niveau de diplôme parental s'avérait seulement significatif concernant le troisième facteur. C'est encore le cas ici quand on introduit plus de facteurs potentiellement explicatifs dans le modèle (modèle significatif à $p=0.03$). Le score de valorisation de la violence se maintient dépendre uniquement du milieu social au sens strict (niveau de diplôme parental), confirmant une probabilité accrue de valoriser la force et la violence dans les familles où la mère ne dispose d'aucun diplôme.

Facteur3Hb

NSCOLMERE	Nb	Moyenne	Écart-type
1	31	27.51	4.35
2	63	24.97	5.17
3	55	24.80	4.25
4	106	24.77	4.28
5	67	23.25	4.00

La position obtenue sur ce facteur relève donc d'un effet net de la place sociale occupée et pas ici ni du pays d'origine ni de la religion.

On peut penser que le résultat général selon lequel la dimension culturelle et religieuse n'est active que dans le groupe des jeunes filles illustre en lui-même le fonctionnement genré de la société selon lequel le féminin est lié à la reproduction (d'où l'importance de l'empreinte de la culture et la religion dans la détermination des opinions et des attitudes) tandis que le masculin est lié à la production, enjeu qui permet à d'autres éléments de primer dans la détermination des opinions et comportements.

Quant au troisième facteur féminin, l'effet net du milieu social est affaibli en comparaison au premier facteur mais le modèle reste significatif ($p=0.04$). Pas d'effet ici ni de la religion ni du pays d'origine de la famille. Cela signifie qu'on voit se développer plus uniformément, quelle que soit la culture d'origine, cet assortiment d'attitudes et de croyances ambivalentes que nous avons qualifiées de « féminité contemporaine ». Rappelons encore une fois que cet élément ressort comme une ressource positive en matière de réussite scolaire (lien positif entre le score sur ce facteur et score en mathématiques et en français).

Dans ce résultat, on peut rejoindre Catherine Marry (2006) qui défend la thèse de jeunes filles stratèges plutôt que participant passivement aux inégalités sexuées. Néanmoins, conjointement, on doit rester attentif au résultat général de la marque de l'appartenance ethnique et religieuse seulement chez les jeunes filles. D'un côté, on vérifie ici l'existence possible de frictions identitaires vécues par certaines jeunes filles. De l'autre côté, on remarque de manière plus forte pour les jeunes filles l'existence d'un double enjeu, un enjeu de genre doublé d'un rapport de classe⁴⁰.

2.5. MILIEU SOCIAL > STEREOTYPES > REUSSITE SCOLAIRE

Au bout du compte, au vu des différents résultats antérieurs quant aux effets 'bruts' et 'nets' des variables explicatives, on peut conclure aux seuls enchaînements de causalité suivants quand on recourt aux indicateurs synthétiques

Dans le groupe masculin :

milieu social faible > + valorisation de la violence (facteur3) >-réussite scolaire (en français)

(corrélation de-.16 entre niveau de diplôme de la mère et le score en facteur 3 ($p=0.004$) et de-.12 entre ce score et la réussite en français (0.04).)

Cet agencement se révèle quelque part le corps dur des stéréotypes masculins dont parlent les auteurs canadiens.

⁴⁰ Tous les chercheurs en genre s'accordent sur l'articulation entre rapports de genre, de classe et de « race ». Cfr Journée d'étude EFiGiES "Le genre au croisement d'autres rapports de pouvoir", 12 et 13 mai 2005, Paris IRESCO.

Dans le groupe féminin :

milieu social fort > + valorisation d'une 'féminité contemporaine' > + réussite scolaire (en mathématique, en français et global)

Rappelons qu'ici l'impact de bout de chaîne (en matière de réussite scolaire) s'avère au bout du compte positif. Cela signifie que ce facteur 3 n'est pas à considérer comme rendant compte de stéréotypes paralysants mais comme un panier de ressources venant quelque part contrebalancer un certain déterminisme social.

Même si ces résultats sont particulièrement intéressants, on mesure néanmoins combien il reste difficile de mettre en lumière des résultats à la fois solides et en finesse en ce qui concerne la chaîne causale *milieu social > stéréotypes > réussite scolaire* quand on part seulement de variables synthétiques de stéréotypes.

De leur côté, les auteurs canadiens ont testé le schéma explicatif au départ des stéréotypes pris individuellement. Mais cette position a aussi ses désavantages car les résultats restent dispersés.

Examen du schéma causal stéréotype par stéréotype

A la suite de nos collègues canadiens, vérifions en quoi, à l'intérieur d'un groupe sexué, les stéréotypes « forts » qui lui sont rapportés et sont ressortis comme déterminés par l'appartenance sociale jouent à leur tour sur les résultats scolaires. Ces renseignements peuvent notamment avoir toute leur importance pour monter des actions et scénarios de prévention à travailler avec les jeunes et qui tiennent compte de l'appartenance sociale.

Concernant les filles. Exemple de lecture pour la Q26 : plus le niveau social est bas, plus les filles sont d'accord qu'un diplôme du secondaire suffit ; plus cette croyance existe, moins les résultats sont bas, en français et en mathématiques.

Concernant les filles

Exemple de lecture pour la Q26 : plus le niveau social est bas, plus les filles sont d'accord qu'un diplôme du secondaire suffit ; plus cette croyance existe, moins les résultats sont bas, en français et en mathématiques.

<i>Variables significativement reliées à l'appartenance sociale, précédées par le sens de la relation</i>	<i>Lien significatif entre stéréotype et résultats en français, précédé du signe de la relation</i>	<i>Lien significatif entre stéréotype et résultats en mathématiques, précédé du signe de la relation</i>
<ul style="list-style-type: none">- Q26. Pour une fille, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi si elle est prête à travailler fort.- Q33. Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des autres filles.+ Q36. Les filles ont en général quelques amies intimes.- Q37. Les filles accordent beaucoup d'importance à leurs vêtements.- Q38. Une fille qui se respecte n'exprime pas ses désirs sexuels à un garçon.	<ul style="list-style-type: none">- Q26. Pour une fille, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi si elle est prête à travailler fort.+ Q36. Les filles ont en général quelques amies intimes.- Q38. Une fille qui se respecte n'exprime pas ses désirs sexuels à un garçon.	<ul style="list-style-type: none">- Q26. Pour une fille, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi si elle est prête à travailler fort.

<p>+ Q40. Je préfère écrire ou parler à une amie plutôt que jouer aux jeux vidéo.</p> <p>- Q42. Je préfère une enseignante de sexe féminin.</p> <p>+ Q44. Si j'étais enseignante, je préférerais enseigner dans l'enseignement primaire plutôt que secondaire.</p> <p>+ Q55. J'apprécie une personne qui défend la valeur d'égalité entre les sexes.</p> <p>- Q59. J'aime mieux laisser les autres décider.</p> <p>- Q62. Les filles se doivent de consacrer beaucoup de temps à leur apparence physique.</p> <p>- Q63. En général, les filles accordent plus d'importance à leur relation amoureuse qu'aux relations sexuelles.</p> <p>+ Q65. J'aime me tenir toujours occupée.</p> <p>+ Q66. Je préfère travailler avec les autres plutôt que d'être en compétition avec eux</p> <p>+ Q72. Je suis surtout appréciée pour ce que je donne aux autres.</p> <p>- Q76. Être disciplinée en classe aide à être populaire.</p> <p>+ Q80. Je suis satisfaite de mes résultats scolaires.</p> <p>+ Q84. Une fille se doit d'être sensible plutôt que d'être dure.</p> <p>- Q85. Une fille se doit d'être minutieuse dans ses travaux.</p> <p>- Q91. J'aime l'école parce qu'on y rencontre des garçons.</p> <p>Q96. Pour les filles, ce que veulent les professeur-e-s est important.</p>	<p>+ Q40. Je préfère écrire ou parler à une amie plutôt que jouer aux jeux vidéo.</p> <p>+ Q44. Si j'étais enseignante, je préférerais enseigner dans l'enseignement primaire</p> <p>+ Q55. J'apprécie une personne qui défend la valeur d'égalité entre les sexes.</p> <p>- Q59. J'aime mieux laisser les autres décider.</p> <p>+ Q65. J'aime me tenir toujours occupée.</p> <p>+ Q80. Je suis satisfaite de mes résultats scolaires.</p> <p>+ Q84. Une fille se doit d'être sensible plutôt que d'être dure.</p> <p>+ Q91. J'aime l'école parce qu'on y rencontre des garçons.</p>	<p>+ Q55. J'apprécie une personne qui défend la valeur d'égalité entre les sexes.</p> <p>+ Q80. Je suis satisfaite de mes résultats scolaires.</p> <p>+ Q84. Une fille se doit d'être sensible plutôt que d'être dure.</p> <p>+ Q91. J'aime l'école parce qu'on y rencontre des garçons.</p>
--	---	--

A noter, comme au Canada, un impact important de l'investissement amical trié et de qualité (q40 et Q36) sur les résultats scolaires des filles, cet investissement étant largement l'apanage des classes sociales élevées. Les enquêtes de délinquance autorévélées ont aussi montré que les filles décrivaient un groupe d'amis à la fois plus restreint, plus intime, composé principalement de filles (même si des garçons étaient présents). Le groupe d'amis décrit par les garçons est plus large et comprend plus de copains plutôt que de véritables amis. Il est par ailleurs composé quasi exclusivement de garçons⁴¹. Nos résultats montrent néanmoins que ce sont ici les résultats en français et non en mathématiques qui sont concernés. On voit se confirmer un stéréotype plus général selon lequel le monde littéraire est bien considéré comme féminin en ce qu'il privilégie la relation humaine.

On voit par ailleurs dans ce tableau qu'on peut difficilement évoquer de programme de promotion de la réussite scolaire pour les filles qui n'intégrerait pas un volet relatif aux stéréotypes sexuels et aux relations sociales de domination qui continuent à les toucher significativement à ce niveau.

Ces résultats font état de toute la complexité de la question posée dans ce travail et des façons d'y répondre.

Concernant les garçons

Exemple de lecture pour la Q23 : plus le niveau de diplôme des parents est bas, plus le garçon préfère les activités de compétition à celles de coopération ; plus il émet cette préférence, plus ses résultats en français sont bas, pas en maths.

<i>Variables significativement reliées à l'appartenance sociale, précédées par le sens de la relation</i>	<i>Lien significatif entre stéréotype et résultats en français, précédé du signe de la relation</i>	<i>Lien significatif entre stéréotype et résultats en mathématiques, précédé du signe de la relation</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Q19. Un garçon se doit d'être dur plutôt que d'être sensible. - Q23. Je préfère les activités de compétition plutôt que les activités de coopération (travail en commun). - Q24. Je préfère apprendre les maths plutôt que le français. - Q39. Je préférerais devenir 'chauffeur' plutôt que secrétaire. - Q46. Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école. - Q49. En situation de conflit, un garçon se doit d'utiliser la force pour régler le problème. - Q50. En tant que garçon, c'est à moi que revient le rôle de proposer des relations sexuelles. 	<ul style="list-style-type: none"> -Q23. Je préfère les activités de compétition plutôt que les activités de coopération (travail en commun). -Q39. Je préférerais devenir 'chauffeur' plutôt que secrétaire. -Q46. Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école. -Q49. En situation de conflit, un garçon se doit d'utiliser la force pour régler le problème. 	<ul style="list-style-type: none"> - Q24. Je préfère apprendre les maths plutôt que le français. -Q39. Je préférerais devenir 'chauffeur' plutôt que secrétaire. -Q46. Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école. -Q49. En situation de conflit, un garçon se doit d'utiliser la force pour régler le problème.

⁴¹ Gavray C. et Vettenburg N. (2009).

<p>- Q56. Etre indisciplinée en classe aide à être populaire.</p> <p>- Q81. Je ne suis pas intéressée à prendre part aux décisions concernant l'école.</p> <p>-Q86. Je préfère pratiquer un sport plutôt que m'adonner à la lecture.</p> <p>- Q88. Mes succès sont souvent attribuables à la chance.</p> <p>- Q94. J'ai une grande résistance à la douleur physique.</p>	<p>-Q81. Je ne suis pas intéressée à prendre part aux décisions concernant l'école.</p> <p>- Q86. Je préfère pratiquer un sport plutôt que m'adonner à la lecture.</p> <p>- Q88. Mes succès sont souvent attribuables à la chance.</p>	<p>-Q88. Mes succès sont souvent attribuables à la chance.</p>
--	--	--

Il s'avère très difficile de comparer ces résultats avec ceux de la recherche canadienne, même si l'examen des données nous confirme bien sûr des constantes. On en voit un exemple du côté des garçons : un impact significatif du choix d'un métier typiquement masculin (chauffeur plutôt que secrétaire – q39-) influence la réussite scolaire (en français comme en mathématique nous concernant), ce choix de métier étant moins souvent émis par les classes sociales aisées. Par ailleurs, le tableau fait bien ressortir la place clef occupée par la quête du pouvoir et de force ainsi que le rôle joué par le sport à ce niveau. Un tel résultat peut alimenter la discussion autour de la valorisation parfois accordée sans nuance au sport dans les programmes de promotion et de prévention (contre la délinquance par exemple).

2.6. LIENS ENTRE LA VALORISATION DE LA VIOLENCE ET LA CONFRONTATION A LA VIOLENCE EN TANT QUE VICTIME OU AUTEUR

Comme nous l'avons mentionné dans la partie théorique, la question de la violence s'est invitée à l'école, même si toutes les études montrent qu'il faut relativiser l'importance du phénomène comme les arguments objectifs sur lesquels se base l'insécurité des professeurs. Par ailleurs, il n'est pas si facile de distinguer de manière hermétique la violence manifestée dans et en dehors de la sphère scolaire, cela ni du point de vue spatial ni du point de vue des acteurs (Lecocq et al., 2003).

Indépendamment des questions portant sur les opinions et attitudes envers la violence, le questionnaire canadien interrogeait le jeune pour savoir s'il avait, oui ou non, déjà expérimenté la violence en tant que victime depuis qu'il était entré dans l'enseignement secondaire. Nous avons repris la même liste de faits et demandé en plus au jeune si, sur la même période, il avait produit ces comportements. Voici les % de filles et garçons ayant répondu positivement aux différentes questions.

Un score de comportements violents a été construit (simple addition). Il est plus élevé chez les garçons (moyenne de 1.77) que chez les filles (moyenne de 1.33) tandis que le score de victimisation se révèle quant à lui proche entre les deux groupes. Une corrélation existe aussi chez les filles comme chez les garçons entre les deux scores (proche de .50).

Si nous observons plus en détail les réponses données, nous voyons des résultats proches de ceux récoltés via le questionnaire ISRD dont nous avons déjà parlé. Les filles font plus souvent part d'expériences douloureuses d'exclusion du groupe mais elles sont aussi nombreuses à admettre avoir déjà elles-mêmes rejeté des condisciples. Il n'y a pas de différences sexuées concernant le fait d'avoir insulté, endommagé, harcelé. Par contre, les garçons avouent, plus souvent que les filles, avoir volé, extorqué sous la menace, donné des coups ou participé à des batailles de groupe.

Q 17	As-tu déjà connu à l'école secondaire une ou plusieurs des situations suivantes ?	F	G
	des insultes et remarques blessantes		
	Tu l'as subie :	64%	61%
	Tu l'as fait subir d'autres :	52%	56%
	des affaires abîmées, vandalisées		
	Tu l'as subie :	31%	31%
	Tu l'as fait subir à d'autres :	7%	16%
	des menaces, harcèlements		
	Tu l'as subie :	21%	17%
	Tu l'as fait subir à d'autres :	10%	13%
	du racket		
	Tu l'as subie :	3%	3%
	Tu l'as fait subir à d'autres :	3%	5%
	le rejet du groupe		
	Tu l'as subie :	26%	15%
	Tu l'as fait subir à d'autres :	22%	25%
	des vols		
	Tu l'as subie :	29%	26%
	Tu l'as fait subir à d'autres :	6%	14%
	des coups, de la violence physique		
	Tu l'as subie :	19%	31%
	Tu l'as fait subir à d'autres :	18%	36%
	Participé à des bagarres de groupe	14%	25%

La recherche que nous menons ici nous donne l'occasion d'observer les liens entre le positionnement par rapport aux stéréotypes sexués et l'expérience de violence en tant que victime ou auteur :

Dans le groupe féminin, on trouve des corrélations significatives avec les deux premiers facteurs mais pas avec le troisième que nous avons notamment qualifié de féminité contemporaine. Les corrélations restent néanmoins relativement basses et concernent seulement le fait d'être victime. On ne voit pas de dynamique mutuelle victime-auteur dans ce sous-échantillon, contrairement au sous-groupe masculin.

FILLES

		Score de victimisation	Score de passage à l'acte
Facteur1 (accept. hiérarch. genrée)	corr.	0.15	0.07
		p<0.0083	p<0.1858
Facteur2 (valorisation scolarité)	corr.	0.20	0.10
		p<0.0002	0.0572
Facteur3 (fémin. contemp)	corr.	-0.03	-0.01
		p<0.5540	p<0.7677

Dans le groupe masculin, il existe un lien positif, et plus fort que dans le groupe féminin, entre le score sur chacun des facteurs de stéréotypes et le niveau d'expérience violente. Les corrélations s'avèrent supérieures avec le niveau de violence produite que subie (pas de lien avec le facteur 2) et elles concernent le plus le troisième facteur (comme attendu puisque celui-ci réfère à la valorisation de la violence) puis le premier facteur relatif à la sexualité et à la séduction, enfin le troisième facteur témoignant de goûts et préférences sexués.

		Score de violence produite	Score de violence subie
Facteur1	corr.	0.28277	0.16
		p<.0001	0.0024
Facteur2	corr.	0.2074	0 0.03
		p< 0001	0.5578
Facteur3	corr.	0.29173	0.17
		p<.0001	0.0029

A y regarder de plus près, le lien est significatif et positif pour chaque type d'acte excepté les insultes, ce qui confirme quelque part la banalisation du langage agressif, évolution relatée par les enseignants et éducateurs interrogés en 2008 dans le cadre d'une recherche qualitative menée au sein du service de psychologie et la délinquance et du développement psychosocial de l'ULg. La corrélation avec le facteur 3 est de 0.12 avec le fait d'avoir vandalisé, de 0.16 avec le fait d'avoir menacé ; de .22 avec le fait d'avoir déjà donné un coup; de .23 avec celui d'avoir volé ; de .26 avec le fait d'avoir rejeté quelqu'un ; de .27 avec l'extorsion et avec la participation à des bagarres de groupe. Ce résultat est proche de celui trouvé dans l'enquête ISRD au départ d'items proches.

Si nous regardons ici aussi l'impact de l'origine sociale sur chacun de ces éléments, que voyons-nous ? Nous avons remarqué précédemment, tant dans l'étude canadienne que dans la nôtre, que le groupe masculin avait une plus grande proximité aux stéréotypes que le groupe féminin et que les différents scores restaient indépendants de l'origine sociale, sauf en ce qui concerne le troisième facteur, celui de valorisation de la violence. A y regarder de plus près, nous avons vu que seul le groupe des élèves des parents diplômés de l'enseignement supérieur prenait plus distance que les autres groupes.

Si nous considérons maintenant ce qui en est au niveau de violence subie et produite, nous ne voyons pas a priori de corrélation significative ici non plus avec le niveau de diplôme des paternel ou maternel. Apparemment la probabilité d'avoir expérimenté ces deux types d'expériences est diffusée tout au long de l'échelle sociale, indépendamment du niveau de formation parental, confirmant que cette expérience fait quelque part partie du processus de construction de soi des garçons à l'adolescence.

Garçons

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type
Aucun diplôme du secondaire			
Scoresubi	190	2.14	1.98
Scoreagi	89	1.96	1.88
Situation intermédiaire			
Scoresubi	22	2.05	1.88
Scoreagi	24	1.62	1.67
Deux diplômes de l'enseignement supérieur			
Scoresubi	05	1.83	1.65
Scoreagi	05	1.69	1.77

Néanmoins, un examen plus approfondi des résultats par catégorie extrême de configuration de diplôme parental (pas de diplôme de l'enseignement secondaire / situation intermédiaire / deux diplômes de l'enseignement supérieur)⁴², item par item, fait tout de même émerger une production plus forte de violences graves dans le groupe dont aucun parent n'a dépassé la certification d'école primaire (groupe restreint néanmoins). Cette catégorie de jeunes garçons se détache des autres.

Du côté des filles, les trois facteurs ressortis de l'analyse des opinions et attitudes se sont montrés significativement dépendants de l'origine sociale et en plus de l'origine culturelle. Nous voyons également une corrélation négative entre l'expérience de violence -comme auteur et comme victime- et d'un côté le niveau de diplôme du père ou de la mère, de l'autre le fait que la première langue parlée et comprise a été le français. Un effet culturel se conjugue ici encore avec l'effet social. Quand nous regardons plus précisément quel type d'acte est concerné, nous voyons qu'il s'agit surtout de menaces et de bagarres de groupe. Quand nous utilisons la variable composite du niveau de diplôme des parents, les filles qui ont deux parents très diplômés ressortent ici les moins concernées et par la victimisation et par le passage à l'acte violent.

⁴² Quand un seul parent de référence, un diplôme bas/ situation moyenne/ un diplôme supérieur.

Filles

Variable	Nb	Moyenne	Écart-type
Aucun diplôme du secondaire			
Score _{subi}	198	2.18	1.85
Score _{agi}	196	1.63	1.63
Situation intermédiaire			
Score _{subi}	108	2.25	1.89
Score _{agi}	106	1.42	1.25
Deux diplômes de l'enseignement supérieur			
Score _{subi}	100	1.54	1.48
Score _{agi}	100	0.93	1.07

Nous remarquons ainsi une configuration quelque peu différente du phénomène 'violent' dans les deux groupes sexuels.

Garçons : au total pas de corrélation significative entre violence et origine sociale/ culturelle mais ...		
Quand niveau de diplôme parental : Bas	Moyen	Haut
Item par item, plus grande exposition à la violence subie et produite		

Filles : corrélation significative avec l'origine sociale et culturelle mais ...		
Quand niveau de diplôme parental : Bas	Moyen	Haut
		Item par item, moins grande exposition à la violence subie et produite

Dans le groupe féminin, la seule façon de répondre à la question de savoir quel est le lien entre la valorisation de la violence et l'expérience de violence, en tant que victime ou qu'auteur, était de créer un score de valorisation de la violence pour elles sur base des mêmes variables que celles entrées dans la construction du troisième facteur masculin. En effet, la présence d'opinions et d'attitudes stéréotypées n'enlève en rien au fait que des filles peuvent partager la tendance à valoriser la violence.

Au total, les résultats confirment que les filles valorisent moins la violence ($p < 0.0001$, moyenne de 23 pour les filles et de 28 pour les garçons sur une échelle de 45). Mais en même temps, au plus la fille valorise la violence, au plus elle aussi l'a expérimentée comme victime et comme auteur, à l'instar de ce qu'on a vu comme tendance dans le groupe masculin. On retrouve encore une fois un lien négatif avec le score d'éducation des parents (-.27).

Pouvons-nous conclure au fait que les filles rattrapent progressivement les garçons au niveau de la production de comportements problématiques ? On voit en tout cas que ce n'est pas l'autonomisation des filles et leur prise de distance par rapport aux stéréotypes qui les pousse à imiter les garçons à ce niveau. Pouvons-nous conclure à une classe sociale dangereuse ? Si le risque d'expérimentation de la violence en tant que victime et qu'auteur de violence augmente bien au sein du groupe social le plus fragilisé dans notre société quand on le compare au plus favorisé, ce risque reste au bout du compte assez répandu dans le groupe masculin. Si on regarde maintenant, parmi une série de variables entrées conjointement dans un modèle, celles qui ont le réel pouvoir explicatif, on voit que ce n'est pas avant tout le milieu social d'origine en lui-même qui joue, du moins chez les garçons, mais bien le style de vie, l'attrait pour une culture de bande qui valorise à la fois la hiérarchie sexuée, le recours à la force et à la violence, la consommation d'alcool et de drogue. Ces éléments semblent 'vouloir' compenser un positionnement et un avenir statutaire intériorisés comme incertains, déficients (rappelons que le bien-être matériel objectif dans familles des garçons et des filles est proche). Ce résultat ressort par exemple de la recherche ISRD (voir tableau suivant qui concerne l'échantillon belge de 2006). Le tableau montre un profil assez semblable pour les jeunes filles présentant un plus haut niveau de comportement violent à trois exceptions près. Elles entretiennent des relations très conflictuelles avec leur père (pour le contrôle strict qu'il exerce), contrairement aux garçons de ce même sous-groupe qui, eux, sont en confrontation avec leur mère. Le niveau de diplôme parental a pour elles un effet significatif direct sur le score de violence produite. De plus, les filles les plus concernées, et pas les garçons, sont significativement concernées par des victimisations précoces qu'ils ont

pu vivre pendant l'enfance, dont l'alcoolisme des parents et la violence au sein de la famille. Ce résultat ne doit pas être banalisé lui non plus. Le rapport aux stéréotypes bien que pas étudié au travers des données ISRD fait intégralement partie des dynamiques qui viennent d'être décrites. Notons enfin un effet assez logique de l'âge dans la mesure où la dynamique déviante s'inscrit dans la durée et présente un pic à l'adolescence qui se situe au-delà de l'âge des sujets interrogés dans le cadre de cette enquête qui concernait le cycle inférieur de l'enseignement secondaire.

Résultat de l'analyse logistique X = facteur significatif dans le modèle	Sujets avec un haut taux de comportements violents	
	Filles	Garçons
Age	X	X
Score de dépression		
Score of valorisation de la violence	X	X
Nombre d'amis délinquants	X	X
Nombre d'amis consommateurs de produits	X	X
Score d'activités avec les amis	X	X
Relations avec la mère		X
Relations avec le père	X	
Alcoolisme des parents	X	
Victimisation durant l'enfance	X	
Score de sentiment d'insécurité à l'école		
Mauvaise santé durant l'enfance		
Origine sociale (niv. dipl. par.)	X	

3. QUE RETENIR JUSQU'ICI ?

Les résultats permettent de conclure à l'existence et à la persistance de stéréotypes masculins et féminins significatifs, et cela au-delà des frontières et des marques du temps. Néanmoins, les stéréotypes masculins et féminins ne sont pas à considérer pour autant comme des réalités figées, confirmant les dynamiques mises en lumière par Kaufmann entre opinions et attitudes, entre changements individuels et collectifs. De plus, ces stéréotypes sexués ne sont pas à comprendre comme symétriques les uns par rapport aux autres, s'agissant des filles et des garçons. Ils jouent selon d'autres logiques et d'autres enjeux. Ils sont notamment à comprendre en rapport au rapport historique différent que les hommes et les femmes entretiennent avec la certification scolaire.

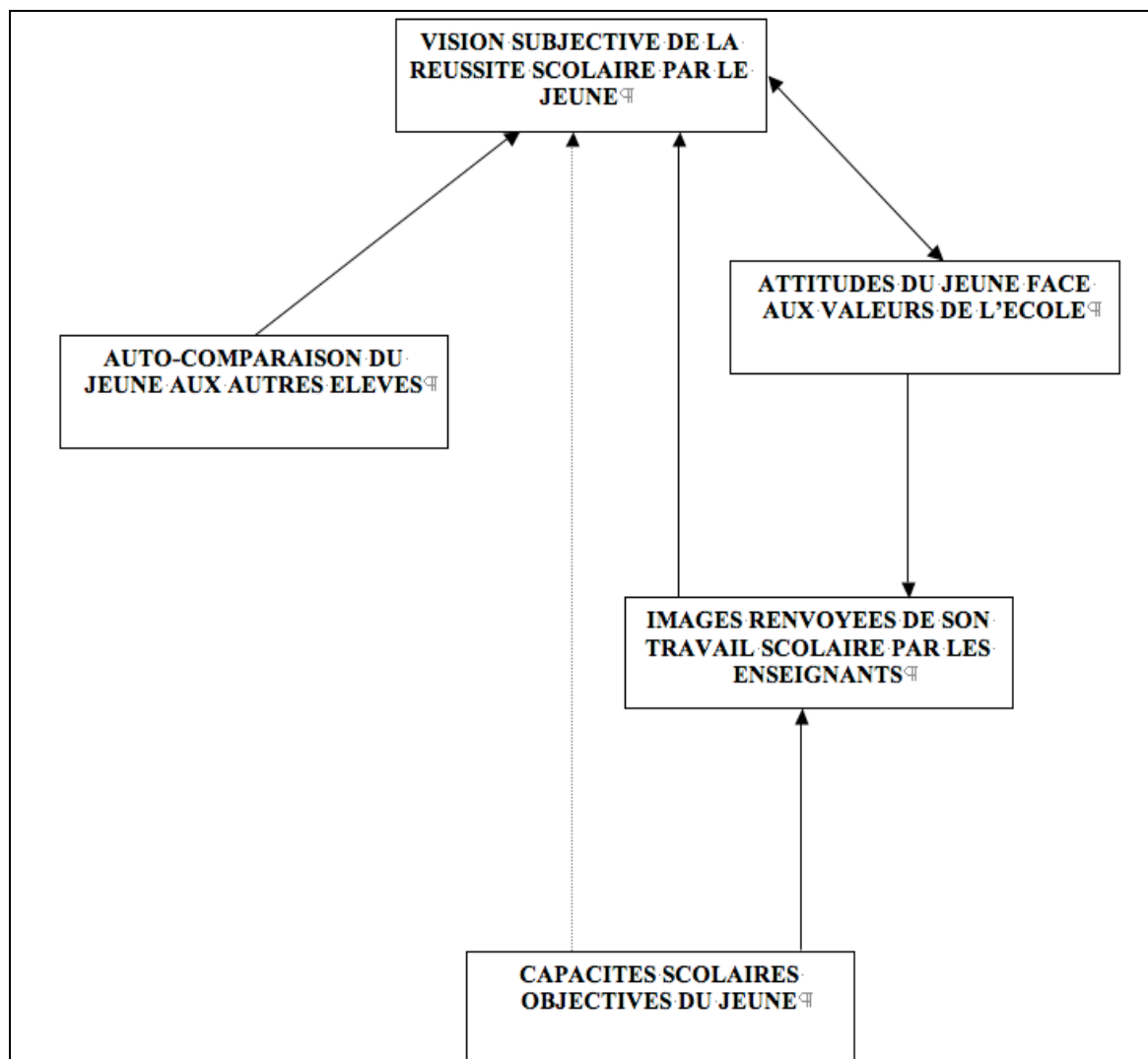
Les stéréotypes masculins se confirment plus nombreux et plus 'accrochés' sauf au sommet de la pyramide sociale. Mais cela ne signifie pas que l'égalité sexuée sera supérieure ultérieurement dans les couples qu'ils formeront. Des preuves existent selon lesquelles le changement s'effectuerait d'abord au centre de l'échelle sociale, là où les enjeux et les ressources des hommes et des femmes sont les plus proches.

Du côté des filles, on remarque à la fois une plus grande distance par rapport aux stéréotypes considérés comme classiques durant la décennie précédente et, à la fois, une plus grande élasticité des stéréotypes en fonction du milieu social d'origine. Ainsi, si l'adoption et le rejet simultané d'opinions et d'attitudes stéréotypées féminines ressortent bien comme une ressource favorisant l'autonomisation pour les jeunes filles contemporaines, l'accès à cette ressource est inégalement réparti entre les milieux sociaux. On voit bien que placer ses espoirs sur l'école et le diplôme n'est pas suffisant pour que les filles réussissent son processus d'autonomisation.

L'étude permet de constater que les stéréotypes à propos des garçons et des filles tendent à cantonner leurs comportements vis-à-vis de l'école et de l'insertion professionnelle dans deux champs anthropologiques qui sont la « production » pour les garçons et la « reproduction » pour les filles. C'est ce que peut confirmer le résultat selon lequel les variables culturelles et religieuses jouent seulement sur les opinions et attitudes sexuées des filles et pas des garçons.

Dans notre recherche, on voit les garçons valoriser le sport en même temps que les notions de performance et de pouvoir. Ces éléments expriment une certaine norme intériorisée de confrontation « virile » aux autres. Celle-ci est d'autant plus prégnante que le jeune appartient à une classe sociale défavorisée, ont des parents faiblement qualifiés, en difficulté d'emploi et de ce fait souvent issus de l'immigration extra-européenne.

Cet état de fait peut pousser ce groupe de garçons à produire un discours « genré » (notamment dans les cours d'expression : français, histoire, étude du milieu, etc.) rapprochant la virilité de la notion du pouvoir et singulièrement du pouvoir exercé sur les femmes. Ce discours est évidemment peu accepté dans un milieu professionnel féminisé comme l'enseignement et où les cadres de pensée se veulent davantage modernes, égalitaires, axés vers la coopération et la solidarité plutôt que la concurrence. On ne peut ignorer le fait qu'un discours et des attitudes stéréotypées au sein et autour de l'école renforçant l'équation « réussir = battre les autres, notamment par le muscle » rend de nombreux garçons issus de milieux défavorisés et migrants très peu populaires au sein d'une part du corps enseignant, notamment chez les enseignantes majoritaires dans les matières littéraires et d'expression. Ceci représente peut-être un élément d'explication du lien observé entre les stéréotypes produits par ces jeunes et leur faible niveau de réussite scolaire dans une matière comme le français (pas de lien comparable ressorti concernant les mathématiques). Ce jugement de la part des professeurs a sans doute des effets négatifs plus globaux sur la capacité des enseignants à les comprendre les problèmes rencontrés par ces jeunes ainsi que les causes de leur mal-être. Une dynamique négative peut découler de ces fonctionnements individuels et institutionnels. Elle participe à l'échec et à l'exclusion scolaire et sociale et des jeunes. Elle renforce aussi les professeurs dans leurs sentiments d'insécurité.



Le même mécanisme fonctionne également avec les filles mais de manière opposée. Selon nos données, il apparaît que les filles qui s'éloignent des valeurs traditionnelles associant la femme au rôle reproducteur et qui mettent en avant une identité « féminine moderne » associant la féminité avec la quête d'autonomie semblent mieux réussir dans toutes les matières par rapport aux autres élèves. Le lien peut probablement ici aussi être partiellement expliqué par la sympathie que la combativité de filles suscite chez les professionnels de l'école, dont au premier chef les enseignantes. Ce sont les jeunes filles qui « osent » sortir des cadres idéologiques dominants de leur environnement qui sont sans doute mieux appréciées et soutenues par l'école. Néanmoins, nous devons à tout prix nous garder de remettre la faute des difficultés scolaires des garçons sur les enseignantes (ou sur les mères qui sont souvent montrées du doigt elles aussi). Les recherches ont bien montré l'impact du sentiment d'injustice grandissant des garçons face à une organisation du marché du travail et de l'entreprise qui ne garantit plus une rentabilisation du diplôme en termes de carrière, comme c'était le cas dans la génération précédente. Ce sentiment augmente d'autant plus que les difficultés d'insertion professionnelle et que les perspectives d'avenir sont basses.

De plus, nous devons par ailleurs garder à l'esprit la hiérarchisation toujours présente entre les matières littéraires et scientifiques et le rapprochement 'naturel' encore souvent effectué entre un groupe sexué et l'excellence dans une de ces disciplines. Toutes les études convergent pour montrer les opportunités supérieures de l'orientation scientifique et mathématique par rapport à l'orientation littéraire, la valorisation supérieure des savoirs et savoir-faire du premier type par rapport aux seconds. L'auto-évaluation de la réussite scolaire en français et en mathématique telle que pratiquée dans la recherche peut elle aussi être influencée par des visions stéréotypées en matière de capacités. Notons néanmoins que dans une recherche préalable concernant les risques de décrochage entre le primaire et le secondaire, nous avons mis en regard l'autoévaluation des élèves et les cotes en français et en mathématiques reprises dans le bulletin de l'année précédente. Même si les cotes restituées par les jeunes ne reflétaient pas totalement les cotes du bulletin, les tendances restaient intactes⁴³. Dans notre recherche on a pu vérifier par ailleurs que les cotes dépendent de l'institution scolaire. Nous avons ainsi créé une variable pondérant la cote autoévaluée en fonction de la cote moyenne dans le groupe mais cela ne change rien de fondamental à nos résultats et nous avons le plus souvent préféré garder la réponse à la question de base dans les analyses.

Dans la dernière partie de nos analyses, nous avons pu vérifier dans les deux groupes sexués un lien important entre d'un côté la valorisation de la violence, de l'autre l'expérimentation de la violence. Chez les garçons comme chez les filles, un haut niveau de passage à l'acte violent est avant tout lié à l'adoption d'un style de vie qui associe attitudes, comportements et valeurs. Néanmoins, ce qui distingue les deux groupes, c'est le type de victimisation à la base de cette réorientation vers un groupe de pairs déviants. On trouve plus une victimisation statutaire pour les garçons, plus une victimisation sociale et familiale pour les filles. Mais chacune de ces victimisations a quelque chose à voir avec la proximité par rapport aux stéréotypes 'classiques'.

⁴³ http://www.enseignement.be/index.php?page=26044&id_fiche=4970&dummy=24874.

D. Résultats de l'interview de parents d'élèves de 3^{ème} secondaire

1. METHODOLOGIE

Comme dans l'étude canadienne, il nous a semblé intéressant d'aller interroger les parents d'élèves de 3^{ème} année du secondaire. Nous avons repris la même méthodologie : choisir des parents ayant un enfant de 3^{ème} et –au moins– un autre plus âgé et du sexe opposé, le but étant de pouvoir comparer le discours des parents à leur propos. Nous sommes passés par le biais d'interviews et de questions ouvertes afin que le parent puisse de lui-même nous parler de la façon dont il voit l'adolescence de ses enfants, leur scolarité, leurs loisirs, leurs qualités et projets d'avenir...

Cette recherche de type qualitatif a été lancée avec la collaboration des étudiants de premier master en sociologie et criminologie de l'ULg, l'année académique dernière, dans le cadre des travaux pratiques du cours d'analyse qualitative. Le cours théorique porte sur les techniques d'interview et d'analyse du matériau qualitatif. Mais les étudiants doivent par ailleurs effectuer une interview de plus ou moins une heure qu'ils enregistrent puis retranscrivent. Ils en analysent ensuite le contenu, sans pour autant pouvoir aller jusqu'au but du processus puisqu'ils ne comparent pas avec l'interview du voisin. C'est dans ce cadre que nous avons proposé notre sujet aux étudiants. Deux séances ont été consacrées à la présentation du thème et des résultats de la recherche canadienne. On y a travaillé la question du guide d'interview et la façon de présenter la recherche à l'interviewé (de manière très large sans évoquer la question centrale des stéréotypes). Deux séances ont été consacrées au debriefing et aux échanges de groupe. Par ailleurs, l'opportunité a été donnée aux étudiants qui le désiraient d'avoir un retour plus personnalisé de leur travail.

Au niveau des sujets rencontrés –tous dans la région liégeoise ici–, nous avons équilibré le nombre de pères et de mères. Ensuite, à l'intérieur de ces deux groupes, nous avons fait attention à respecter l'équilibre sexué entre les élèves de 3^{ème} qui nous servaient de point d'entrée dans les familles. Enfin, nous avons veillé à ce que ces élèves proviennent de l'enseignement général, technique et professionnel.

Le tableau suivant récapitule ces éléments et vous montre la constitution de notre échantillon.

Nombre de parents interrogés, par sexe, selon les caractéristiques de l'enfant de référence

	Mères		Pères	
	Filles en 3ème	Fils en 3ème	Filles en 3ème	Fils en 3ème
Elève du génér.	5	5	6	6
Elève du techn.	4	5	5	6
Elève du prof.	4	5	5	5

Au total, 61 interviews ont été effectuées dont 56 se sont révélées exploitables et fiables. Il va de soi que nous n'avons pu prendre le temps d'effectuer et surtout de rédiger une recherche qualitative digne de ce nom au vu du temps disponible. Nous avons néanmoins lu toutes les interviews retranscrites et tous les rapports d'analyse qui s'y rapportaient, ce qui nous donne une vue d'ensemble des éléments intéressants pour notre recherche. Ce sont ces éléments que nous allons livrer dans ces pages. Nous ne désespérons pas de trouver le moyen d'encore mieux tirer parti de ces interviews dans les prochains mois.

2. RESULTATS

Une première chose qui ressort du travail, c'est l'accueil reçu par les étudiants de la part des pères comme des mères sollicités. Un second élément, c'est l'unanimité avec laquelle les parents ont dit accorder la liberté de choix à leurs enfants, filles ou garçons et avec laquelle ils ont défendu la valeur formelle de l'égalité sexuée dans leur discours. Les pères, encore plus que les mères, ont mis ces éléments en avant. Probablement se sont-ils montrés un peu plus sur leur garde du fait qu'on venait les interroger sur un sujet qui d'habitude est plus abordé avec les mères. On a pu aussi remarquer leur plus grande difficulté à parler de chacun de leurs enfants en particulier, de les décrire personnellement dans ce qu'ils sont et ce qu'ils font au quotidien '*Mes enfants sont éveillés, sportifs dynamiques*' - '*J'attends de mon fille et de ma fille qu'ils fassent leur possible, qu'ils réussissent leur vie*'. Souvent, l'interviewer a eu des difficultés du fait que les pères parlaient de leurs enfants en général, évoquaient des principes éducatifs ou des projets d'avenir valables pour le garçon et la fille, sans pouvoir ou vouloir distinguer. Bien que les pères interrogés étaient plus nombreux à ne plus vivre quotidiennement avec leurs enfants et plus nombreux à cohabiter avec les enfants d'une nouvelle compagne, on

ne peut attribuer la tendance à indifférencier leurs propos à ces seuls cas, loin de là. Ainsi, les pères ont donné moins d'éléments fins d'observation. On se retrouve ici face à une réalité qui renvoie elle-même à une conception et réalité stéréotypée. Les femmes et ici les mères se révèlent plus attentives et ont une vue plus fine, plus psychologique des personnes et des situations. Les interviews des pères ont aussi en général été plus courtes comme le temps de réponse aux questions. Les étudiants ont mentionné que quelques pères ont d'emblée limité la durée de l'interview et regardé leur montre car ils devaient partir. D'autres étudiants ont exprimé avoir eux-mêmes essayé de faire vite. Cet élément est intéressant car il traduit lui aussi un certain malaise, une certaine transgression face à la répartition sexuée inhabituelle des fonctions familiales et parentales. Ce malaise se ressent aussi à l'humour présent dans les interviews de pères. De leur côté, les mères ont plus facilement et naturellement pu mettre en regard les observations et avis concernant leur fils et leur fille.

On peut vérifier à travers les données recueillies que les 'choix' stéréotypés sexuellement se marquaient clairement au niveau des loisirs des jeunes et de leur emploi du temps (élément aussi vérifié dans l'enquête). Si un certain nombre de ceux-ci concernent les enfants des deux sexes comme les mouvements de jeunesse, les disciplines artistiques ou sportives restent quant à elles bien distinctes (danse pour les filles, foot pour les garçons). Si la maman sert souvent de taxi pour ces activités, elle ne s'attarde pas sur place. Il n'est par contre pas rare que le père consacre du temps pour accompagner son fils à un entraînement ou une activité durant le WE. Cela est décrit comme un moment de complicité entre hommes.

Si on s'en tient au discours des parents, il n'est pas si clair de pouvoir dire aujourd'hui que les parents nourrissent des ambitions scolaires différentes pour leurs garçons et pour leurs filles. Par ailleurs, très peu de parents envisagent que leur fille puisse ne jamais intégrer le marché du travail et rester femme au foyer. On peut néanmoins confirmer un impact du niveau d'instruction parental, de l'activité de la mère ou de l'origine culturelle au niveau des arguments liés à ces ambitions (faire carrière ou faire ce qu'il/elle aime ou pouvoir rebondir, se débrouiller en cas de coup dur). Les parents les moins instruits continuent plus à penser l'insertion professionnelle et le revenu féminins comme complémentaires (ou alternatifs le temps d'un coup dur) au sein du couple. Ils nous sont aussi apparus comme ayant moins de maîtrise sur le cursus et la scolarité de leurs enfants (subissant plus l'échec ou la réorientation de l'enfant, s'en remettant plus aux avis et décisions de l'école).

Les parents n'ont pas remis en cause la mixité mais ont par contre souvent souligné l'importance pour les adolescents de se retrouver par moments entre filles ou entre garçons. Les parents de tous milieux disent laisser ou avoir laissé le 'choix' de décision à leur enfant quant à la filière ou section d'enseignement, quant au projet de profession future.

Dans les réponses obtenues à ce niveau, on voit clairement une distinction dans les options prises par les garçons et les filles. Même si une diversité existe, les filles continuent à s'orienter majoritairement vers des professions de services et de soins aux personnes et vers des filières littéraires. Ce fait est décrit par les mères quand elles parlent du projet professionnel de leur fille. Il est aussi confirmé par les dires des filles elles-mêmes dans l'enquête quantitative. Les garçons se dirigent toujours en priorité vers des filières techniques et scientifiques (ici aussi les dires concordent). Les parents apprécient souvent cette orientation précoce quand elle ne résulte pas d'une réorientation forcée, au rabais. On peut vérifier par ailleurs le caractère typé des projets de profession dans l'enquête quantitative (cfr réponses à la question 15). Tant les mères que les pères disent valoriser les choix des filles et des garçons typés sexuellement. Ils ne relèvent d'ailleurs pas cet état de fait d'habitude. Ils présentent cette situation comme sécurisante pour une première raison : parce que ce choix se trouve en prolongement de leur propre profession (vrai pour le père et la mère). Notons que cet argument est le plus utilisé d'un côté par les personnes très diplômées et d'un autre côté par les ouvriers et les agriculteurs. Une autre raison de cette satisfaction est surtout invoquée : parce que ce choix est concordance avec la personnalité ou les qualités de leur enfant. Certains parents ont d'eux-mêmes décrit les qualités de leurs enfants. Dans le cas contraire, l'étudiant leur a souvent soumis une grille reprenant différents 'couples' de qualités et de défauts (actif-passif...) et certains goûts, leur demandant de dire en quoi ils reconnaissaient chacun de leurs enfants dans cette liste. A propos des goûts, les différences les plus souvent évoquées portent sur l'attrait des filles pour le social et l'attrait des garçons pour la technique. De manière générale, les données ont confirmé la fréquentation d'amis moins nombreux mais plus proches pour les filles, la fréquentation de groupes de pairs plus étendus, plus mobiles et moins intimes pour les garçons. En fait, les filles et les garçons restent largement entre eux à cet âge. Cela n'empêche pas le fait que les garçons et les filles se retrouvent à certains moments hors de l'école pour aller boire un verre ou partager certaines activités. Même si les parents disent ne pas établir de règles différentes pour les sorties et fréquentations affectives de leur garçon et de leur fille, la plupart évoquent de plus grands risques pour les filles à l'extérieur de la maison, ces dangers amenant les parents à les véhiculer plus souvent et les filles à être d'elles-mêmes raisonnables, en réduisant leurs déplacements lointains (cet argument entre parfois dans le choix d'école) et leurs sorties tardives. Elles passent plus de temps dans la sphère familiale. De manière générale, les filles sont décrites comme plus sérieuses et développant un sens moral accru par rapport aux garçons (moins de papillonnage dans les relations amoureuses par exemple). Dans la réalité des familles, les

filles sont décrites comme restant plus à la maison que les garçons et se livrant plus (filles bavardes et garçons taiseux et secrets). Si certains parents, plus les mères que les pères, décrivent un certain pouvoir des frères sur les sœurs (par la séduction ou par la force, pour éviter de prendre leur part dans les services demandés par les parents ou pour imposer les choix tv...) et un attrait des seuls garçons pour les films et jeux violents, les filles sont largement décrites par les parents comme volontaires et ne se laissant pas faire.

Seuls quelques pères décrivent une situation où la fille est agressive et impose sa loi au garçon. Ce résultat va dans le sens de l'observation de Marie Duru-Bellat et Jean-Pierre Jarousse (1996) selon laquelle le père resterait plus fidèle que les mères aux qualités expressives prêtées aux femmes. Au-delà, les mères semblent plus souvent attribuer à leurs filles des qualificatifs généralement tenus pour masculins que les pères.

Dans tous les cas de figure, les qualités et défauts des enfants sont référés à leur nature individuelle et aucun parent n'a évoqué le rôle joué par la socialisation familiale ou scolaire à ce niveau. Les filles sont aussi souvent décrites comme plus matures et plus studieuses, plus volontaires et courageuses que les garçons.

On peut voir que les filles sont plus souvent élèves du général et passent plus facilement d'une année d'étude à la suivante sans difficultés répétées d'examens de passage ou de redoublement. Cette situation n'est néanmoins pas automatique bien sûr. Plus de garçons ont changé plusieurs fois d'orientation et on peut penser que, contrairement à certaines filles qui manifestent d'emblée des ambitions faibles ou moyennes, ces jeunes garçons réduisent leur ambition en cas de problème. Ils sont plus souvent décrits par leurs parents comme ne sachant pas ce qu'ils veulent, ce qu'ils aiment. Les filles sont décrites pour la plupart comme gardant le cap et l'objectif du diplôme. Les parents fort éduqués⁴⁴ décrivent plus souvent mais pas systématiquement des enfants bons élèves. Ils se montrent moins découragés par l'échec et misent sur les capacités de leur enfant. On remarque chez eux une volonté de pousser les filles comme les garçons au plus loin, y compris vers les disciplines scientifiques. Les parents qui ont un haut niveau de diplôme souhaitent évidemment la même réussite pour leur enfant. Ceci dit, un écart reste néanmoins visible, y compris dans les familles diplômées, entre les prétentions de réussite scolaire et celles de rentabilisation de ces compétences et connaissances au niveau d'une carrière professionnelle. On remarque bien chez un nombre significatif de mères un espoir de plus grande autonomisation et réussite professionnelle pour leur fille. Certaines de ces mères évoquent les difficultés qui leur ont fait mettre leur carrière en veilleuse et en appellent à de meilleures négociations au sein des jeunes couples. Dans l'ensemble, les mères au foyer restent moins ambitieuses pour leur fille que pour leur fils. Seules 5 mères et autant de pères ont évoqué que l'avenir de leur fille pourrait être « femme au foyer » (tous de milieu modeste et d'origine immigrée). Néanmoins la plupart des parents interrogés ont rappelé la hiérarchie entre réussite familiale et professionnelle pour les filles. Les jeunes filles de 3^{ème} interrogées dans le cadre de l'enquête quantitative ont intériorisé elles aussi l'importance d'harmoniser leur engagement professionnel et familial.

Relevons que de nombreux parents, pères et mères, ont évoqué la responsabilité de la carrière des femmes, plus que celle des hommes, dans les problèmes de scolarité et de comportements rencontrés par les enfants, et cela sans remettre en cause l'organisation sexuée conjointe des familles, des entreprises et de la société qui pèse sur chaque adulte. Le sens de la famille dans son ensemble a été évoqué comme une valeur importante chez les parents d'origine étrangère.

Ainsi à propos de l'importance à accorder à la carrière pour les filles, les parents restent divisés, et cela quel que soit apparemment le niveau social. De manière générale, les parents valorisent pour les seules filles le recours ultérieur à un emploi à temps partiel ou à une carrière d'enseignant pour faciliter la conciliation famille-travail. Il semble néanmoins que l'expérience d'une séparation ou d'un divorce et le vécu de famille monoparentale ont amené certains parents interrogés à prendre distance par rapport à ce scénario (notons qu'on ne trouve que des femmes vivant seules avec leurs enfants dans l'échantillon).

Dans les familles intactes mais à bas revenus, on voit par contre une tendance à essayer (parfois sans succès) de soutenir la scolarité du garçon plutôt que celle de la fille.

Les parents semblent dans leur majorité percevoir les réalités du marché du travail et de son fonctionnement. On peut vérifier quelque part que les aspirations parentales restent tributaires de l'intériorisation des probabilités objectives en espérances subjectives, processus décrit par Bourdieu dès les années 1970 (Costey, 2004). C'est vrai à propos des groupes sociaux exposés de manière différente au chômage et à l'insécurité sociale. C'est aussi vrai à propos de ce que les parents perçoivent comme fonctionnement genré de l'emploi. Ainsi, si les adultes ne perçoivent pas clairement l'ensemble des discriminations sexuées toujours actives sur le marché du travail, ils partagent l'impression qu'un garçon pourra toujours mieux rebondir, même avec un niveau de diplômé assez bas car il saura vendre ses savoir-faire. C'est spécialement vrai pour les pères diplômés dont le fils est en difficulté scolaire. En fait, la débrouillardise des filles n'équivaut pas celle des garçons. Selon les dires des parents, celle

⁴⁴ Le phénomène d'homogamie sociale reste présent au sein des couples. La catégorie de deux parents diplômés de l'enseignement supérieur se révèle quelque peu une catégorie à part.

des garçons renvoie au dynamisme et à l'audace. Celle des filles renvoie à la façon dont elles arrivent à gérer différents engagements et articulent diverses stratégies (professionnelles, démographiques et matrimoniales). Il semble aux parents, avec raison d'ailleurs, que les filles auront besoin d'un meilleur niveau d'instruction que les garçons pour défendre leur emploi ou réintégrer l'emploi.

A savoir quels sont les souhaits de bonheur des parents pour le futur de leurs jeunes, on remarque toujours des écarts en ce qui concerne les filles et les garçons. La réussite matérielle et professionnelle est plus plébiscitée dans le cas des garçons. Quant au bonheur domestique et familial relevé comme plus mobilisé dans le cas des filles dans une recherche de Percheron (1985), on voit que les parents le réclament aujourd'hui pour chacun de leurs enfants. Les mères évoquent en tout cas ce souhait assez systématiquement, en même temps qu'elles éprouvent des difficultés à imaginer que le bonheur de leur fille et de leur fils ne passe pas nécessairement par une vie de famille.

Les parents insistent sur l'importance de faire participer leurs enfants à la vie de la famille et à ses contraintes. La plupart affirme demander la même part à chaque enfant, quel que soit son sexe. Au final, on peut visualiser ici aussi une spécialisation sexuée des tâches et des espaces (les filles font la vaisselle, cuisinent, font de l'artisanat), les garçons aident le père dans l'atelier, au jardin... Une fois de plus, c'est l'argument de choix, de goût et de qualité des jeunes qui est mis en avant. Les adultes évoquent aussi complicité intergénérationnelle entre mère et fille et entre père et fils. Les parents décrivent néanmoins une situation où ils n'arrivent à obtenir ni de leur fille ni de leur fils qu'ils rangent leur chambre, leurs habits et une résistance de certaines filles pour aider si elles voient que leur frère se débîne. Il y a alors une tendance à capituler face aux deux enfants, surtout dans les classes aisées.

On relèvera des cas où un père déçu par un fils absent et peu coopérant cherche à intéresser sa fille à ses activités ou son hobby. Il évoquera ici la complicité particulière entre père et fille. La situation symétrique concernant les mères n'a pas été relevée. C'est souvent dans des milieux éduqués que de telles situations ont été décrites. La différenciation des rôles, des espaces et des qualités perçues reste plus marquée chez les moins instruits, tant dans le discours de la mère que du père. Les groupes les plus instruits évoquent plus des situations, projets et qualités comme mixtes.

3. AU-DELA DU CONTENU

Indépendamment des résultats d'analyse, il semble intéressant de remarquer la difficulté de beaucoup de nos étudiants à dépasser le niveau du discours, à faire autre chose que résumer la parole des parents et déduire, indépendamment de tous les contre-exemples qui ressortent de l'interview, que le parent n'a pas de stéréotypes sexués, cela du seul fait que ce dernier a dit traiter ses enfants de manière égale et juste. Bon nombre d'étudiants pensent que puisque certaines réalités vont dans le sens des stéréotypes, ce n'est plus un stéréotype. Ils en appellent eux aussi à l'argument de nature et ont des difficultés à comprendre l'impact du culturel sur l'émergence et le renforcement d'opinions et les comportements. Ils ne comprennent pas toujours la prudence avec laquelle on doit parler des choix des personnes. Ainsi entrer dans cette matière a aussi suscité des résistances pour les étudiants du TP qui ont été interpellés par rapport à leurs propres représentations et leur propre vécu. Ce trouble nous a semblé supérieur pour les étudiantes que pour les étudiants, pourtant minoritaires dans le groupe. Toutes ces observations plaident pour une formation aux questions de genre dans le cursus des étudiants universitaires.

E. ACTIVITES DE FORMATION

1. LES MODALITES DE L'EXPERIENCE

Parallèlement à la recherche quantitative et en regard à ce « corpus » initial composé de constats appareillés, vérifiés, validés et comparés avec des données étrangères, une intervention socio-scolaire a été proposée. Cette intervention interactive a pour objectifs de :

- tenter une validation des données ou, le cas échéant, chercher à les nuancer, au départ des acteurs concernés, à savoir les jeunes et le personnel scolaire (au sens large) ;
- refléter l'observation et les premiers résultats vers les acteurs concernés, développer une information, une réflexion, prise de conscience et une sensibilisation. Cette étape est délicate dans la mesure où elle doit interpeller les personnes en s'appuyant sur leur capacité à s'interroger, à élargir leurs points de vue et à redéfinir leurs identités tout en préservant une bonne image de soi ;
- extraire une meilleure compréhension des dynamiques en jeu et tenter une interprétation plus approfondie et extensive ;
- produire et tester, affiner des outils de diffusion de l'information comme les outils d'intervention avant une diffusion plus large vers les milieux concernés et, dans certains cas, tenter d'évaluer des changements d'attitudes depuis les passations des tests.

L'intervention se base sur les outils de formation à la gestion des diversités et de mobilisation des compétences développées par l'IRFAM depuis de nombreuses années. Elle s'inspire également des propositions des collèges québécois.

Deux types d'intervention ont été menés dans le cadre de cette recherche.

Les premières sont des interventions courtes de 50 minutes. Il s'agissait de voir s'il était possible de mener quelques animations dans le cadre limité d'une période horaire. Fin mai 2009, deux animations de cinquante minutes ont été testées dans 4 classes de 2 écoles différentes à Schaerbeek, dont une professionnelle. Pour les besoins de l'expérience, plusieurs classes ont été rassemblées et l'horaire aménagé, c'est à dire que ces animations se sont déroulées en dehors d'un cours spécifique.

En octobre 2009, deux autres animations se sont déroulées dans un lycée technique de Liège, sur des périodes de deux fois cinquante minutes, et cette fois à l'intérieur d'un cours philosophique.

En tout, une centaine de jeunes, et une quinzaine d'adultes (enseignants, directeurs, responsable PMS, éducateurs), ont été touché-e-s par ce travail.

2. LES PRINCIPES

Comme nous l'avons signalé, l'IRFAM propose depuis de nombreuses années des formations en « gestion de la diversité » et « éducation à la diversité », en respectant certains principes que nous estimons utile de préciser ici.

1. « Lutter contre les stéréotypes de genre » constitue un objectif très important dans l'éducation de tous les enfants et adolescents.
2. « Lutter contre les stéréotypes de genre » ne constitue qu'un des axes du mainstreaming de l'égalité entre les femmes et les hommes, qui implique non seulement une approche « contre les discriminations » ou « pro-égalité » (de droits, de traitements, de chances...) mais aussi une approche « pro-diversité » (nos différences nous enrichissent).
3. « Lutter contre les stéréotypes de genre » signifie que l'on est bien dans une logique de « perspective de genre » et non pas seulement dans la défense des droits des femmes. *D'une vision « femme, victime, groupe-cible problématique », on passe à une vision plus globale qui analyse l'ensemble des rapports sociaux existants entre les différents groupes sociaux féminins et masculins. On travaille donc plutôt sur les deux pôles et sur les relations qu'ils entretiennent, autrement dit sur le rapport qui fait fonctionner la répartition sociale et sexuelle des rôles et des places, sur les représentations qui l'alimentent et le soutiennent, sur les stéréotypes, les inégalités et les manques de liberté qui en découlent, et ceci pour les deux sexes.*⁴⁵

⁴⁵ Collectif FOREM, 2000, p. 9.

4. Cet objectif, bien que très important devrait faire partie d'un programme structuré d'éducation à la diversité, intégré dans le projet d'établissement. Cela signifie qu'il est nécessaire de travailler ces questions dans la durée et dans la multidisciplinarité plutôt que de manière ponctuelle et événementiel (lors de la journée de la femme par exemple).
5. *Pour atteindre cet objectif, il convient d'exploiter les pédagogies de la participation favorables à une diversité respectueuse via la connaissance, l'analyse critique, la coopération et les compétences interculturelles.*⁴⁶

3. UNE BREVE ANALYSE DES BESOINS

En 2007, un inventaire des politiques et des pratiques éducatives existantes en Belgique francophone en matière d'éducation citoyenne à la diversité (ECD)⁴⁷ a permis d'identifier lors d'une enquête que les diversités les plus abordées en classe dans l'enseignement secondaire sont : les classes sociales et l'origine ethnique. Viennent ensuite la religion et la langue mais en lien avec les faits de l'actualité internationale et belge (conflits entre francophones et flamands).

En ce qui concerne le genre, il peut être abordé dans les cours philosophiques et de sciences sociales mais le plus souvent il s'agit de leçons sur le sexisme ou l'histoire du féminisme, on trouve aussi des leçons débats (à partir de textes ou de films) sur des thèmes tels que le mariage forcé, le foulard, l'excision, la violence domestique ou encore le déficit de scolarisation des filles dans le tiers monde...

Les méthodes utilisées et les sujets traités permettent et entraînent une mise à distance de l'adolescent(e) et de l'enseignant(e) par rapport à ces questions délicates : on parle de ce qui arrive aux autres, on exerce son esprit critique, on raisonne, on donne son avis, on partage quelques expériences... mais on ne s'implique pas trop en tant que personne, on ne se remet pas trop en question.

Aller au delà de cette position d'externalité n'est pas chose aisée. En effet, d'une part, les adolescent-e-s sont en pleine construction identitaire sexuée et les relations « filles garçons » constituent pour eux/elles un sujet extrêmement sensible qui génère des malaises, des rires incongrus et une tension de classe qui peut vite dégénérer en blocage et chahut généralisé. « Parler en je » est une compétence qui doit être exercée et travaillée très tôt et qui ne peut se réaliser que si le groupe classe est en confiance (entre les élèves et avec le professeur).

D'autre part, les relations entre hommes et femmes constituent toujours pour beaucoup d'adultes et donc d'enseignant-e-s une zone sensible de l'identité, c'est à dire un sujet qui, quand on y touche réveille des réactions affectives et renvoie directement à sa propre manière de gérer sa vie affective, sexuelle, parentale, domestique, professionnelle...

Le sujet de cette recherche, c'est à dire, l'impact des stéréotypes de genre sur la réussite scolaire n'est donc pratiquement jamais abordé en classe, de manière approfondie. Les enseignants manquent d'outils et de temps. En effet, dans un tel processus, il faut d'abord travailler la question des stéréotypes et ensuite de leur impact à l'école.

4. UNE PROPOSITION DE MODULES

Les interventions dans les classes nous permettent de faire la proposition suivante pour un de module intégré inspiré largement et adapté du *programme ACOD – A Classroom Of Difference*⁴⁸

Les objectifs de ce module sont les suivants :

- Comprendre que sur un seul et même sujet, divers points de vue peuvent coexister ;
- Apprendre à écouter les opinions des autres sans leur couper la parole ni les attaquer ;
- Acquérir un langage commun autour de l'égalité entre les filles et les garçons et être capable de définir les termes stéréotypes, préjugés, sexisme, discrimination, égalité de droit, égalité de traitement... ;
- Prendre conscience des préjugés dont on est tous porteurs ;
- Déconstruire les stéréotypes de genre ;

⁴⁶ Collectif ACODDEN, 2007, p. 12.

⁴⁷ J. Godefroid, D. Sensi, 2007.

⁴⁸ <http://www.ceji.org/education/schoolsacod.php>.

- Analyser en quoi les stéréotypes de genre peuvent influencer les parcours scolaires des filles et des garçons ;
- Analyser comment la société, les médias et l'éducation influencent les parcours de vie par une socialisation différenciée des filles et des garçons ;
- Se positionner en acteur de changement social dans la communauté scolaire.

Les modules sont :

a. Elaborer les fondements et mettre en place la confiance

1. Animation des cordes
2. Le jeu des prénoms (féminins et masculins et les significations)
3. Animation « Je me positionne »

b. Identifier les stéréotypes de genre en général et à l'école

1. Animation avec le texte « Claude et Dominique »
2. Animation « Marche dans mes chaussures »
3. Animation à partir des principaux résultats de l'enquête et liens avec ce qui se vit à l'école

c. Lutter contre les stéréotypes de genre à l'école : Animation «Se mettre en projet de changement à l'école»

d. Evaluation du module

Cet ensemble de modules peut se réaliser en trois fois deux périodes de 50 minutes. Ils se déclinent en diverses animations.

5. LES ACTIVITES

ACTIVITE 1 : les cordes pour nous sentir en sécurité (inspirée du programme ACOD – A Classroom Of Difference™)

Objectifs :

Coopérer pour définir un environnement qui garantisse le respect permet aux membres d'un groupe de s'investir de façon durable et de rester fidèles aux règles établies par le groupe lui-même. Cette activité permet de lancer un processus de participation dès l'ouverture de l'atelier. Si des conflits surgissent pendant le déroulement de l'atelier, les règles de base pourront être rappelées au nom du groupe.

Aspects pratiques :

Matériel : paperboard, feutres

Durée : 15 minutes

Organisation de l'espace : tous les participant(e)s doivent voir le tableau

Nombre de participant(e)s : illimité

Age : de l'école primaire à l'âge adulte

Déroulement :

1. Expliquer aux participant(e)s que les règles de base sont essentielles afin de créer un climat de respect et de sécurité dans l'atelier.
2. Afficher sur un paperboard le titre NOS BESOINS POUR NOUS SENTIR EN SECURITE, de manière visible pour tous.
3. Ecrire les lettres C-O-R-D-E-S verticalement et à gauche du tableau.
4. Expliquer que les cordes qui nous relient dans le groupe peuvent être visualisées comme un « filet de sécurité » ou encore une cordée d'alpinistes ou le cadre qui nous contient. Elles seront nos règles communément acceptées et respectées. Chacun y adhérera pendant l'atelier.

5. Inviter les participant(e)s à proposer au groupe les mots qui leur viennent à l'esprit et qui commencent par une des six lettres composant le mot CORDES. L'enseignant(e) est libre d'y ajouter ses propres suggestions. *Il s'agit de pointer quelques besoins fondamentaux, les conditions qui vont permettre de travailler en sécurité dans le groupe, voire quelques idées pratiques pour baliser les « moments critiques ».* Pas trop de concepts vagues et idéalisants, mais plutôt du concret : p.ex., STOP lorsqu'on est touché trop personnellement, confidentialité pour permettre une expression sincère et libre...
6. Inviter le groupe à se mettre d'accord sur deux ou trois mots par lettre, qui garantiront la sécurité des participant(e)s pendant toute la durée de l'atelier.
7. Demander aux participant(e)s s'ils sont tous d'accord de respecter ces règles de base. Il est nécessaire d'obtenir un consensus sur toutes les règles et donc sur les CORDES en général.
8. Afficher visiblement les CORDES dans la salle, y compris lors des réunions ultérieures.

Exemple :

C = concentration, confidentialité, calme, ...

O = ouverture, « OUCH ! » (si quelque chose nous blesse personnellement)

R = respect (de l'opinion de l'autre), responsabilité, ...

D = donner, dévoiler, diversité (pas besoin d'être tous d'accord), ...

E = empathie, exploration, écoute, ...

S = sensibilité, sourire, ...

ACTIVITE 2 : Le jeu du prénom (inspirée du programme ACOD – A Classroom Of Difference™)

Objectifs :

Cet exercice est utile pour introduire une activité sur l'identité pour plusieurs raisons :

- il donne à chacun une chance immédiate de parler,
- il détend l'atmosphère car chacun est expert de son propre nom,
- il permet d'introduire d'emblée des concepts comme l'identité, l'identification de soi, le genre, voire l'héritage culturel.

L'exercice favorise la confiance et le partage entre des personnes qui ne se connaissent pas ; il permet d'aller d'emblée vers une certaine profondeur d'expression et d'écoute entre des personnes qui se connaissent déjà.

Aspects pratiques :

Matériel : aucun.

Durée : 15 à 30 minutes en fonction de la taille du groupe.

Organisation de l'espace : chaises en cercle.

Nombre de participant(e)s: une vingtaine en grand groupe ; si le nombre est élevé, diviser en petits groupes.

Déroulement :

1. Expliquer aux élèves comment se présenter : accompagner son prénom de quelques informations (p.ex.: âge, loisirs, etc.) et raconter « l'histoire » de ce prénom, qui l'a choisi et pourquoi, si il est apprécié par la personne qui le porte... Rappeler au groupe que le temps de parole est limité à deux ou trois minutes par personne.
2. Clôturer l'activité en posant les questions ci-après.

Questions pour la discussion :

1. Comment vous êtes-vous senti(e) dans cette activité ?
2. Avez-vous remarqué des thèmes communs dans les différentes histoires des filles et des garçons?
3. A votre avis, pourquoi est-il intéressant de commencer un atelier sur les préjugés, la discrimination et la diversité par une activité qui se centre sur l'identité personnelle ?

Variantes :

Si les participant(e)s ne connaissent pas l'histoire de leur prénom, on peut leur permettre de s'informer auprès de leur famille et de continuer l'exercice à la séance suivante.

ACTIVITE 3 : « Je me positionne » (inspirée du programme ACOD – A Classroom Of Difference™)

Le groupe doit se répartir entre deux positions : d'accord / pas d'accord avec les propositions données plus loin. Dans un premier temps, l'opération s'effectue en silence et en observant les différentes positions dans le groupe ; ensuite, pour les trois dernières propositions, chaque élève pourra expliquer sa position, mais en présentant ses arguments sans attaquer la position des autres.

- En Belgique, l'égalité existe entre les femmes et les hommes ;
- A l'école, les garçons réussissent mieux en mathématique que les filles ;
- Les filles sont plus sérieuses que les garçons pour faire leurs devoirs scolaires ;
- Obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est plus important pour un garçon que pour une fille ;
- Certains métiers d'hommes ne devraient pas être accessibles aux femmes et inversement ;
- Etre chahuteur/chahuteuse en classe permet d'être bien vu par ses camarades ;
- Ensuite, discussion sur l'exercice en posant les trois questions suivantes :
- comment vous êtes-vous senti(e)s dans l'exercice ?
- Qu'avez-vous appris dans cet exercice ?
- Que pensez-vous de l'exercice ?

On remarquera que les propositions pour lesquelles il faut se positionner s'inspirent des items de l'enquête.

ACTIVITE 4 : Le texte « Claude et Dominique » (inspirée de Bouchard *et al.*, 1999)

Le texte ci-dessous est distribué à chaque élève.

Claude et Dominique

Claude et Dominique se sont rencontrés au secondaire. Dominique réussissait très bien à l'école, surtout en français. Un grand travail à la maison, une écoute attentive au cours, des travaux propres, etc ; lui assurait le succès.

Claude, par ailleurs, avait accumulé les échecs et se concentrait surtout sur l'activité physique. « A quoi cela va servir plus tard ? » était sa devise.

Dès que du temps libre se présentait, car son travail à temps partiel lui prenait du temps, Claude rejoignait son gang pour une partie de basket. Son rêve était de jouer comme Mickael Jordan.

Claude et Dominique sont tombés amoureux et sont sortis ensemble malgré leurs différences. Tout allait bien quand un jour, Dominique a entendu Claude parler à ses copains de ses différentes expériences sexuelles, alors Dominique a mis fin à cette relation.

Par petits groupes, les élèves doivent répondre aux questions suivantes :

- Qui de Claude ou Dominique est le garçon, la fille ?
- Pourquoi ? Qu'est-ce qui vous fait dire cela ? Y a-t-il des comportements qui vous semblent plus féminins et d'autres plus masculins ?

- Pourquoi les filles et les garçons adoptent-ils des comportements différents ? A cause de quoi ?
- Que se passe-t-il quand un garçon ou une fille ne se comporte pas selon les modèles préétablis ?
- Pensez-vous qu'il existe un lien entre ces comportements et la réussite scolaire ?

Chaque groupe écrit sa synthèse sur une grande feuille et la présente ensuite au grand groupe.

On termine l'exercice par un débat en grand groupe et par les trois questions suivantes :

- comment vous êtes-vous senti(e)s dans l'exercice ?
- qu'avez-vous appris dans cet exercice ?
- que pensez-vous de l'exercice ?

Le pivot de l'histoire est le jeu des noms androgynes en français. Il est possible de proposer au groupe le même texte avec des prénoms androgynes d'autres cultures. Ainsi, en turc le prénom « Deniz » comme « Hikmet » ou encore « Ismet » sont unisexes, d'autres exemples sont possibles. Les prénoms arabes androgynes sont plus rares, « Nour » et « Chamse » sont des exemples possibles. Les prénoms androgynes ne sont en revanche pas possibles dans la tradition slave, par exemple, qui féminise les noms systématiquement avec le suffixe «-a ».

On peut imaginer ainsi de mixer les héros Claude/Deniz ou Dominique/Nour pour investiguer également l'effet des stéréotypes ethniques sur les réactions des participants. Des sous-groupes peuvent travailler dans des salles différentes avec diverses compositions et comparer leurs résultats⁴⁹ ...

ACTIVITE 5 : « Marche dans mes chaussures » (inspirée du programme ACOD™)

Il faut diviser la classe en sous-groupes de garçons et sous-groupes de filles. Chaque groupe reçoit deux grandes feuilles de papier et des feutres.

Avantages d'être un garçon à l'école	Désavantages d'être un garçon à l'école

Avantages d'être une fille à l'école	Désavantages d'être une fille à l'école

Chaque sous-groupe remplit les cases. Les membres du groupe écrivent tout ce qui est dit, sans se censurer.

Ensuite, chaque groupe présente les deux tableaux au grand groupe. Des porte-parole sont désignés, ainsi que des secrétaires (prise de notes).

Après la mise en commun, on compare les réponses des garçons et des filles afin d'identifier les stéréotypes portés par chaque genre sur l'autre. On présente également le fonctionnement de chaque sous-groupe : qui est porte-parole, qui est secrétaire ? Pourquoi ? Comment cela s'est-il décidé ? Qui parle le plus ? Qui le moins dans chaque groupe ? Pourquoi ? Les avis de chacun ont-ils été respectés ? Que peut-on en conclure sur notre fonctionnement ?

Une variante est d'avoir dans une même classe des sous-groupes de filles et des sous-groupes de garçons, ainsi que des sous-groupes mixtes et de comparer les résultats.

Un sous-groupe doit comporter minimum 3-4 personnes et maximum 5-6 personnes. 4-6 sous groupes par classe sont gérables. Les adultes doivent faciliter, vérifier que les règles et le temps sont respectés, mais se faire discrets pour donner libre cours à l'expression des jeunes.

⁴⁹L'expérience a montré que de nombreux jeunes pensent que Dominique et Claude sont des homosexuel(le)s. Cette dimension introduit tout un nouveau champ de travail concernant les stéréotypes homophobes. Mais cette dimension sort du cadre présent et mériterait tout un autre chapitre.

Après le débat, terminer par les trois questions suivantes :

- comment vous êtes-vous senti(e)s dans l'exercice ?
- qu'avez-vous appris dans cet exercice ?
- que pensez-vous de l'exercice ?

ACTIVITE 6 : Les résultats de l'enquête

Cette activité n'a pas encore été réellement testée en tant que telle puisque nous ne disposons pas encore de résultats facilement communicables et compréhensibles pour des classes de troisième année. Mais des données ont été proposées par partie durant les autres activités. Il s'agirait ici de créer de manière systématique des tableaux statistiques exploitables pour les analyser et comparer les données avec ce qui a été vécu et exprimé au cours des activités précédentes.

Proposer les données de l'enquête à l'issue de l'animation permet au groupe de se situer dans un ensemble global. Cela permet également aux enseignants et animateurs de développer des argumentaires en appui à leur intervention. Or, comme les autres exercices le montrent, les réactions du groupe confirment en général les distributions statistiques des avis. Durant l'animation, les réponses des filles apparaissent comme plus homogènes que celles des garçons. Elles participent également moins au débat. En revanche, la position étant signifiée par la place prise dans l'espace, chacun participe, même sans parler. Observer les fractures de la classe est très intéressant et étonnant pour les jeunes qui se rendent compte de leurs diversités.

ACTIVITE 7 : Se mettre en projet de changement « CHANGER LE MONDE, C'EST SE CHANGER SOI-MEME » inspirée par le programme ACOD™

Objectifs :

Le signe chinois qui exprime le mot « changement » combine deux caractères, l'un signifiant « danger », l'autre signifiant « opportunité ».

En pensant aux changements qui ont compté dans notre vie (voisinage, école, situation de famille...), nous pouvons nous souvenir de différents aspects du changement qui ont été conflictuels ou difficiles. Il s'agit de réfléchir aux raisons pour lesquelles le changement est souvent lent et difficile et d'échanger ce que nous pouvons faire pour dépasser notre propre résistance au changement.

Après une réflexion plus globale sur l'école ou sur la société, il est utile de recentrer la réflexion sur soi. Le changement n'est pas extérieur à notre personne : son fonctionnement est aussi en nous. L'exercice nous invite à utiliser nos « compétences en changement »-accumulées au cours de nos expériences de vie – pour faire face aux difficultés du changement à l'échelle d'un groupe ou d'un système.

Aspects pratiques :

Matériel : une fiche par élève.

Durée : environ une heure.

Age : étudiant(e)s du secondaire supérieur.

Déroulement :

1. Distribuer la fiche « *Changer le monde, c'est se changer soi-même* ». Annoncer que l'exercice consiste à se recentrer sur sa propre expérience.
2. Demander aux élèves de compléter la fiche (15 minutes).
3. Diviser la classe en sous-groupes pour échanger les expériences (30 minutes).
4. Lister en grand groupe les étapes suggérées pour dépasser les résistances au changement.
5. Clôturer l'activité en encourageant le transfert de ces étapes individuelles vers la réflexion globale : utiliser l'expérience personnelle pour confronter les difficultés

Changer le monde, c'est se changer soi-même

Identifiez trois changements importants que vous pourriez mettre en œuvre pour lutter contre les stéréotypes de genre. Ecrivez ensuite des aspects positifs et négatifs de ces changements.

Changement	Aspects positifs	Aspects difficiles
1.		
2.		
3.		

Changer est difficile : tous, nous résistons à changer. Identifiez quelques objectifs ou étapes à franchir pour dépasser votre propre résistance au changement :

- _____
- _____
- _____

6. LES ANIMATIONS A L'EPREUVE DES CLASSES

Comme nous l'avons précisé, étant donné les contraintes de temps et d'organisation de la recherche et des écoles contactées, il n'a pas été possible d'expérimenter l'ensemble du module tel qu'il est présenté. Ce module devrait être pris en charge par les enseignants eux-mêmes et pas par une intervenante qui arrive ponctuellement dans une classe. Cela implique évidemment, comme le précise le programme ACOD™, que ces enseignants soient sensibilisés à ces animations en ayant pu vivre certaines de ces activités.

D'une manière générale, notre travail a été très bien reçu tant par les élèves que par les professeurs. Ces derniers ont remarqué à quel point les élèves sont restés attentifs et participatifs jusqu'à la fin des animations. Même si l'ensemble de ce module n'a pas pu être expérimenté, nous avons déjà animé toutes ces activités dans de nombreuses classes auparavant et nous savons en effet que les évaluations sont toujours positives.

La seule animation qui reste à expérimenter en tant que telle est celle qui concerne les résultats de l'enquête dans leur globalité. Dès que cela sera possible, elle sera intégrée lors de programmes de formation de professeurs ou d'élèves de l'enseignement secondaire que propose l'IRFAM. Néanmoins, elle ne pourra suffire à elle-même et remplacer les autres animations. Face à des problématiques sensibles telles que celles-ci, l'expérience a démontré que la seule présentation d'arguments objectifs et scientifiques n'avait qu'un effet très limité.

Animation 1 : les cordes

Cette animation a été menée dans les deux classes où nous avons 2 fois 50 minutes. Dans la première classe (mixte), l'exercice a été très rapide et efficace. Les règles écrites au tableau, ont dû être rappelées deux fois lors de l'animation afin de recadrer les élèves peu habitués à bouger autant en classe et surtout affectivement touchés par le sujet.

Pour une des deux classes, (uniquement composée de filles), la compréhension (ou l'acceptation) de l'exercice par les trois élèves (sur 12) les plus dissipées ne fut pas chose aisée. Ces trois filles constituent un groupe leader qui laisse très peu de place aux autres élèves. Les règles de l'animation ont été rappelées plusieurs fois, pas seulement par l'animatrice mais aussi par les autres élèves.

Animation 2 : le jeu des prénoms

Cette activité permet au départ de créer un certain climat de confiance, de créer l'écoute mutuelle sur un sujet qui touche de très près les participants.

Nous l'avons menée dans les deux classes où nous avons 2 fois 50 minutes. Beaucoup d'élèves ne connaissent pas le sens ni l'origine de leur prénom et beaucoup aussi n'aiment pas leur prénom.

Nous avons demandé aux élèves comment ils/elles aimeraient s'appeler si elles/ils étaient de sexe opposé et pourquoi. A cette question, plusieurs reprenaient le prénom choisi par leurs parents si elles/ils étaient nés avec l'autre sexe.

Dans le cadre d'une réflexion sur le genre, cette animation permet de prendre conscience des premiers actes que l'on pose quand on a une petite fille ou un petit garçon et de ce que l'on projette pour son enfant.

Nous avons invité les jeunes qui ne connaissaient pas le sens de leur prénom de faire des recherches sur internet et de poser des questions à leurs parents sur les raisons de leur choix (pour une fille et pour un garçon).

D'une manière générale, cet exercice est très apprécié par les élèves qui restent très concentrés et très attentifs aux réponses des autres.

Animation 3 : Je me positionne

Cette animation a été menée dans toutes les classes et toujours avec le même succès. La position étant signifiée par la place prise dans l'espace, chacun participe, même sans parler. Observer les fractures de la classe est très intéressant et étonnant pour les jeunes qui se rendent compte de leurs diversités. Lors de l'évaluation, plusieurs élèves tiennent des propos tels que : *c'est bien de voir qu'on n'est pas tous du même avis, que l'on peut s'écouter et même changer d'avis en entendant les autres.*

Chaque item entraîne une répartition propre à chaque classe. Nous avons pu cependant observer que dans les animations où plusieurs classes ont été regroupées et où il y avait plus de mixité, la diversité des réponses était plus grande, avec une majorité qui confirme les distributions statistiques des avis. Les réponses des filles apparaissaient comme plus homogènes que celles des garçons et elles participaient également moins au débat.

Dans les deux autres classes, les réponses étaient plus homogènes surtout pour infirmer les stéréotypes tels que

- A l'école, les garçons réussissent mieux en mathématique que les filles ;
- Les filles sont plus sérieuses que les garçons pour faire leurs devoirs scolaires ;
- Obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur est plus important pour un garçon que pour une fille ;
- Certains métiers d'hommes ne devraient pas être accessibles aux femmes et inversement.

Dans ces classes de morale, on sentait très clairement que les notions de stéréotypes de genre avaient déjà été travaillées, contrairement aux autres classes.

Proposer les données de l'enquête à l'issue de l'animation permet au groupe de se situer dans un ensemble global. Cela permet également aux enseignants et animateurs de développer des argumentaires en appui à leur intervention. Selon le test effectué, cette animation prend une demi-heure de cours et semble bien convenir à un groupe-classe de 20-25 jeunes et leurs enseignants. Rappelons que le module peut être appliqué par les enseignants eux-mêmes, même si la venue d'autres acteurs en classe semble être motivante pour les jeunes et surtout la présence du tiers extérieur peut faciliter la parole. L'animation nécessite un espace pour les mouvements.

Animation 4 : Claude et Dominique

Cet exercice a beaucoup d'impact pour faire ressortir les stéréotypes de genre et les *a priori* de chacun.

La toute grande majorité des groupes décident que Claude est le garçon. Le stéréotype qui fait prendre cette décision est celui qui touche au fait que Claude raconte ses expériences sexuelles à ces copains. « Ce sont les garçons qui font cela, pas les filles » « les filles ont plus de pudeur » « on ne parle pas de cela aux copains », « les garçons sont très pervers, et les filles plutôt timides »...

Après discussion, les élèves admettent que ce sont des généralisations abusives : *les filles ne parlent pas seulement de leurs expériences entre, elles mais aussi avec des amis garçons, le terme copains est utilisé ici de manière générale, mais on devrait dire alors « copains et copines », ce seraient plus juste...*

Pour les échecs scolaires et le sport, les avis sont beaucoup moins tranchés : les filles aussi peuvent être en échec et font du sport.

Lors des débats, plusieurs élèves ont précisé qu'ils/elles avaient émis l'hypothèse que Claude pouvait être une fille, certains garçons ont osé le dire au groupe mais n'ont pas été suivi par le groupe. Par contre, les filles ne se sont pas exprimées sur ce point (mais cette tendance au silence a aussi été observée de façon plus générale ...) par peur de se faire rabrouer. Cette observation a, bien entendu, été discutée avec les élèves : pourquoi et quand ose-t-on exprimer des idées différentes des autres ? Qui ose s'exprimer ainsi ? Que risque-t-il ? Etc.

Ce débat est en lien avec la réponse à la question « que se passe-t-il quand une fille ou un garçon ne se comporte pas selon la norme ? »

Les élèves parlent alors de préjugés, de rejet, d'insultes telles que « on est traité de tapette, d'intello, de pute... ». « Cela fait mal, il faut du courage pour affirmer ses différences ».

Une option est de poursuivre, dans l'heure suivante l'exploitation à chaud des réactions obtenues.

Animation 5 : Marche dans mes chaussures

Cette animation a été testée de nombreuses fois avec des élèves de 15 et 16 ans avec beaucoup d'efficacité pour mettre en évidence les stéréotypes que chaque genre porte sur son groupe et sur l'autre. Dans le cadre de cette recherche, nous l'avons utilisée une seule fois et l'on a obtenu les mêmes réponses qui permettent de travailler facilement sur les stéréotypes tels que « les filles sont des victimes », « les garçons sont des bourreaux », « les filles ont plus le souci de leur look », « les garçons ne pensent qu'à s'amuser », « les filles ont le désavantage ou l'avantage de la maternité, pas les garçons », « les filles ont plus de problèmes avec leur corps que les garçons », « les garçons ne doivent pas faire le ménage » etc.

Nous pensons qu'il serait très intéressant de tester cette animation, mais en précisant les avantages et désavantages d'être une fille ou un garçon à l'école. En effet, l'impact du genre sur la réussite scolaire n'a pas été vraiment abordé de manière approfondie et mérite une suite spécifique.

7. COMMENT POURSUIVRE ?

L'ensemble du module devrait pouvoir être testé dans son intégralité. Les chercheurs/formateurs de l'IRFAM continueront le travail dès que les opportunités s'ouvriront, telles que des formations d'enseignants à cette problématique.

Ces interventions peuvent également donner lieu à un prolongement de travail dans de nombreuses matières. A partir d'exercices de décentration et d'analyses de cas, on peut ainsi examiner :

- comment et à partir de quoi chaque jeune se construit son identité de genre,
- les stéréotypes de genre dont chacun est porteur,
- comment ces stéréotypes peuvent se traduire au quotidien dans l'éducation,
- comment les dépasser, etc.

Les incidents critiques qui peuvent survenir durant la réalisation des animations (foulard, étude des filles, travail des femmes, ...) peuvent permettre d'aborder les principes et la pratique de la communication interculturelle sur les questions de genre.

Enfin, à partir des réalités des jeunes, on peut examiner la pertinence de se mettre en projet personnel ou collectif autour de l'égalité des chances et élaborer des projets possibles et faisables, notamment en termes de solidarité entre camarades de classe/école. Il sera alors possible de toucher l'expression de la souffrance de l'exclusion, de la discrimination, de l'échec vécus ...

La dimension spatiotemporelle des rapports sociaux entre les sexes est également importante à souligner durant les débats.

On peut par exemple construire un tableau :

Les relations de genre dans les sociétés « traditionnelles »	Les relations de genre dans la « modernité »	Les relations de genre dans la « postmodernité »

On peut aussi visualiser la localisation de ces relations à travers divers pays à partir d'articles de fond issus de la presse. Il faut veiller à choisir une gamme diversifiée de pays et des articles pertinents pour ne pas renforcer les stéréotypes courants. L'objectif est de faire comprendre que, quelle que soit la personne, dans quelle culture que ce soit, nous sommes tous porteurs dans notre identité de caractéristiques de ces trois « *mainstreams* » anthropologiques. Nous sommes les héritiers du passé et les constructeurs de la postmodernité et nous devons l'être en conscience.

8. CONCLUSIONS PROVISOIRES

Les chercheurs à la base de cette étude développent les réflexions suivantes comme hypothèses au stade actuel de leur travail :

- Il apparaît que l'école est mue par une vision théorique de l'égalité de genre et des diversités culturelles. Mais cette vision se heurte à la réalité sociale et scolaire criante d'inégalités et de discriminations, ainsi que de violences institutionnelles. Dès lors n'est-ce pas la conception même de l'égalité des chances qu'il faut revoir ? La translation doit concerner le passage de l'égalité des chances à l'égalité de réussite. Ce qui nécessite une inégalité des moyens alloués selon les besoins et les discriminations systémiques endurées par chacun.
- Or, les outils existent tant au niveau macro, méso que micro. Au niveau macro (système scolaire) et méso (écoles), se pose la question de l'efficacité des redistributions et la quantité et la nature de ces « discriminations positives ». Au niveau micro, les outils d'intervention existent pour ouvrir les consciences. Certains sont proposés ici. Ils sont même faciles d'usage et peu coûteux. Mais on remarque une difficulté parmi les personnels scolaires à s'en saisir (Manço et Boga, 2009)⁵⁰. Il serait intéressant de sonder les raisons identitaires et institutionnelles qui poussent vers cette paralysie les professionnels de l'enseignement, leurs visions de l'école, de leurs propres actions, de la diversité, ...
- Les recommandations pratiques semblent ainsi devoir aller vers le développement de microprojets au sein des écoles qui permettront aux enseignants de développer de nouvelles compétences et des pratiques innovantes intégrant la diversité de leurs classes dans le cours de leurs activités. Ces projets doivent être répertoriés, coordonnés, soutenus et encadrés. La création d'un centre de ressources *ad hoc* et des actions de formation continue des personnels scolaires pourront contribuer à la diffusion des pratiques pertinentes. Aussi, il faudra former des formateurs chargés d'intervenir auprès des enseignants.

9. PROPOSITIONS POUR LA DIFFUSION DES RESULTATS

Grâce au Comité d'accompagnement, les résultats de l'enquête et de l'expérience d'exploitation pratique seront examinés entre collègues, et traduits en recommandations politiques et pratiques. L'équipe de recherche contribuera ainsi à plusieurs produits à diffuser :

- le rapport de recherche qui servira de matériel pour l'écriture d'un livre collectif à publier dans la collection « Compétences interculturelles » (L'Harmattan, Paris) dirigée par l'IRFAM et qui est également ouvert à d'autres participants au programme de recherche ;
- plusieurs articles scientifiques, ainsi que plusieurs articles de synthèse pour revues d'application à destination d'enseignants et travailleurs sociaux, notamment dans l'espace Internet, avec la participation du pouvoir organisateur ;

⁵⁰ Deniz Boga et Altay Manço, CITOYENNETE ET DIVERSITES : INDIFFERENCE AUX DIFFERENCES ? Représentations et pratiques de jeunes enseignant(e)s en région liégeoise. Rapport, Institut de Recherche, Action et Formation sur les Migrations (article complet dans le numéro 26-décembre 2009 du Bulletin « Puzzle » du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN) de l'Université de Liège).

- la participation à un séminaire dans le cadre du programme ;
- enfin, le module de formation et de sensibilisation à destination des jeunes et des enseignants sera intégré à ces publications. A partir de ce point, des perspectives ultérieures de poursuite et de diffusion plus large ou de formation de formateurs peuvent être imaginées.

F. CONCLUSIONS ET PERSPECTIVES

Les différents points d'entrée confirment des goûts et des façons d'être et de penser différentes dans les deux groupes sexués. C'est aussi vrai chez les adultes. Si on ne peut porter de jugements sur les choix qui sont faits par chaque personne en matière d'activités, de loisirs, de métier..., force est de constater que ces derniers restent souvent conditionnés par les stéréotypes qui séparent et hiérarchisent le masculin et le féminin. La tentation existe pour chacun de nous de parler de stéréotypes pour ce qui nous dérange et de choix pour ce qui nous arrange, d'invoquer l'impact d'influences extérieures dans le premier cas et d'invoquer le libre arbitre et l'argument de nature dans l'autre cas. Cela ressort clairement des interviews avec les parents et de la discussion que nous avons pu avoir avec les étudiants.

Même si les stéréotypes ne sont pas à considérer comme figés une fois pour toutes, certains restent solidement ancrés dans nos imaginaires et notre quotidien. Dans notre enquête, on voit que les stéréotypes véhiculés à propos de son propre groupe sexué ne sont pas symétriques entre filles et garçons, mais qu'ils touchent des deux côtés à une diversité de thèmes interconnectés. Quelques premières remarques s'imposent ici. Il semble important de travailler la question des stéréotypes avec les garçons et pas seulement avec les filles, même si c'est avec des outils par moments spécifiques. On ne peut pas parler des uns sans parler des autres, évaluer les ressources, devoirs et droits d'un groupe sans parler de ceux de l'autre groupe. On ne peut considérer la question des stéréotypes sans la relier à celle des rapports sociaux entre les hommes et les femmes dans notre société, sans prendre conscience des résistances, des contradictions mais aussi du tabou qui existent à ce niveau. On ne peut espérer changer fondamentalement la donne chez les jeunes sans une réflexion sur la façon dont fonctionnent la société et ses différentes sphères. Les fonctionnements du monde du travail et de la famille doivent par exemple être interrogés de manière conjointe. On doit arrêter de séparer les phénomènes dont on voit par ailleurs qu'ils sont étroitement liés. La recherche montre ainsi par exemple des liens entre la valorisation de la force et la volonté de dominer dans les relations affectives et amoureuses par exemple. Il semble dès lors qu'il ne faut plus limiter la question des stéréotypes à celles des orientations scolaires et professionnelles des jeunes filles. Tant chez les garçons que chez les filles, la question des stéréotypes sexuels se doit d'être abordée. Et l'école semble bien le lieu où ces animations peuvent prendre place dans les meilleures conditions si celles-ci sont créées et encadrées.

De même que la mixité ne peut pas d'elle-même, sans accompagnement, créer les conditions de l'égalité, la simple déclaration du principe d'égalité des droits et devoirs ne suffit pas à voir advenir cette égalité. Pire, on peut voir qu'elle crée beaucoup d'espairs déçus qu'il faut gérer par la suite. Nos démocraties se trouvent probablement à un tournant à ce niveau tant en ce qui concerne la question du genre que la question sociale. En effet, force est de constater que sous le couvert d'impératifs concurrentiels, elles tentent d'éluder cette question en valorisant la diversité plutôt que de combattre les différences et de discriminations. Le vocabulaire n'est pas innocent. On ne peut espérer donner un maximum d'atouts aux jeunes tout en ignorant la façon dont se distribuent les opportunités et les ressources entre les groupes sociaux et sexués et en tablant sur leur bon sens. Tout concourt à prouver le manque de conscience des acteurs, et notamment des plus concernés par les enjeux qui les concernent et par la place que prennent les stéréotypes pour réduire le champ de leur 'possible'. Nous avons vu en quoi les pensées et attitudes stéréotypées se réactivent en période et en situation d'incertitude identitaire et face à l'avenir.

Concernant les adolescents en contexte scolaire, nous avons remarqué que les stéréotypes doivent être considérés en lien au rapport différent que les garçons et les filles ont à la certification scolaire, et cela notamment en vu du retard historique des dernières en matière d'autonomisation. L'étude montre, par ailleurs, que les stéréotypes masculins sont plus nombreux et moins liés la stratification sociale, notamment du fait de la position dominante masculine qu'ils se voient la mission de préserver pour devenir quelqu'un, cela même si tous n'ont pas le même rapport à cet enjeu. Chez les filles, on remarque une plus grande distance par rapport aux stéréotypes « classiques » mais cette distance reste ici fonction du milieu social et culturel. En parallèle avec d'autres recherches récentes, l'adoption et le rejet simultanés de stéréotypes féminins semblent représenter un compromis nécessaire à l'émancipation des jeunes filles. L'impératif pour elles est toujours de rester discrètes. On note toutefois que l'accès à cette ressource est inégalement réparti selon les milieux sociaux. L'enquête montre à ce niveau qu'il ne suffit pas aux filles de placer leurs attentes dans un diplôme pour réussir leur autonomisation. Des éléments de notre recherche tendent à montrer que les stéréotypes situent les comportements des filles et des garçons dans deux champs : respectivement, la « reproduction » et la « production ». Un élément de preuve peut être l'impact des variables culturelles et religieuses sur les seules opinions et attitudes des filles. Les garçons quant à eux continuent à valoriser conjointement le sport et les notions de performance et de pouvoir : ils font

montre d'une certaine « norme intériorisée de confrontation virile », à l'image de ce qu'ils voient dans leurs médias préférés et dans les groupes qu'ils prennent pour modèle. Cette réalité est d'autant plus présente et sensible que le jeune sort d'une classe sociale défavorisée. Cet élément joue plus que son origine immigrée. Ce résultat doit nous aider à replacer la question de l'identité des jeunes garçons dans son contexte global et à refuser de voir dans l'émancipation et la réussite des filles la cause du désarroi identitaire des jeunes défavorisés. Le focus a été mis ces dernières années sur la victimisation de ces derniers mais sans qu'on ait accordé la même attention à la victimisation des filles vivant dans les mêmes cités et dans des conditions de vie pourtant encore plus criantes. Les résultats de recherche concordent pour dire que ce sont les filles et les femmes des milieux les moins favorisés qui se retrouvent, parmi tous les groupes de population (masculins et féminins), les plus exposés à la précarité et à la violence. Nos propres stéréotypes contribuent à rendre cette victimisation plus invisible ou à la renvoyer à des questions d'ordre culturel ou de la vie privée. Par ailleurs, il faut s'interroger quant au pouvoir magique qu'on a attribué au sport dans les programmes éducatifs des jeunes en décrochage scolaire ou comportemental. A nouveau, souvent ces programmes ont été une occasion manquée de dialoguer en prenant le sport comme point d'entrée.

Il a été remarqué par ailleurs que les garçons produisent un discours teinté de stéréotypes de genre dans les cours d'expression, comme le français, l'histoire, etc. Cette production rapproche la virilité de la notion du pouvoir (et singulièrement du pouvoir exercé sur les femmes). On devine que ce discours est peu apprécié dans le milieu scolaire, un secteur professionnel largement féminisé. De fait, le programme scolaire favorise des cadres de pensée qui se veulent plutôt modernes et égalitaires, axés vers la coopération plutôt que la concurrence, et donc en cela un peu en décalage à ce qui se passe à l'extérieur sur le marché du travail. Ceci représente une hypothèse d'explication du lien entre stéréotypes et faible niveau en français alors que l'on n'observe point de lien comparable concernant les mathématiques. Une dynamique institutionnelle négative pourrait ainsi renforcer l'exclusion scolaire de certains jeunes⁵¹. Le même mécanisme fonctionne de manière opposée avec les filles : il apparaît que plus elles s'éloignent des « valeurs traditionnelles », mieux elles réussissent à l'école. Cette corrélation peut sans doute être expliquée par la sympathie que suscite cette combativité parmi les enseignantes. Néanmoins, notre étude montre que le jugement et les attitudes des professeurs n'expliquent par à eux seuls les résultats scolaires différenciés selon le groupe sexué. On voit clairement du côté des garçons une distance et une méfiance intériorisées face au littéraire. A côté de leur attrait inférieur pour le français et la lecture, les garçons hésitent toujours plus à se livrer, à exprimer leurs sentiments et à négocier. Les opportunités plus récentes mais pas totales des filles de pouvoir montrer de quoi elles sont capables à l'école et de prendre distance par rapport aux stéréotypes 'classiques' qui ont prévalu au vingtième siècle, peuvent expliquer chez elles la hausse d'investissement en mathématiques comme le lien significatif que nous avons trouvé entre le déploiement des stratégies ambivalentes dont nous avons parlé et la réussite tant en mathématique qu'en français.

Ainsi, on peut trouver dans nos résultats, la trace du phénomène dynamique selon lequel, d'un côté, les intervenants et les élèves, eux-mêmes ou elles-mêmes, adaptent toujours jusqu'à un certain point leurs idées et leurs comportements pour ne pas créer trop de discordances avec les opportunités réelles (Quand on les interroge, certains professeurs font remarquer que le choix stéréotypés d'options scolaires chez certaines filles est en accord avec l'avenir que leur famille leur destine) mais selon lequel, d'un autre côté, les sujets arrivent à prendre distance par rapport aux idées reçues et attitudes attendues pour élargir le champ des possibles. Les filles apparaissent comme plus concernées par ce double phénomène, confirmant en cela la thèse défendue par Kaufmann dans *Ego*. Comme cet auteur l'a remarqué, on trouve néanmoins à côté de nombreux signes d'individualisation des jeunes filles, une difficulté pour elles à prendre distance par rapport au mythe du Prince Charmant. Cette tendance au romantisme peut affaiblir leur capacité de stratégies proactives et réactives face à certaines attitudes utilitaristes et de domination des jeunes garçons dans les relations affectives. C'est ce que prouvent diverses études récentes.

⁵¹ *Schaerbeek, mai 2009, une école professionnelle*. Un adolescent d'origine marocaine (air provocateur) – Eh, M'dame, c'est quoi cet exercice, moi j'aime pas les femmes ! L'animatrice – Regarde, il y a plusieurs jeunes filles et des enseignantes dans cette salle. A ton avis, quel effet cela leur fait de t'entendre dire cela ? L'adolescent – Je ne veux choquer personne. Les gens sont tous différents, on peut ne pas aimer tout le monde. On ne peut pas généraliser, j'aime les hommes, j'aime les femmes ... L'animatrice – Tu ne veux pas que l'on te dise qui tu dois aimer. L'adolescent – Non, j'aime pas « les femmes ». Mais j'en aimerais une, en particulier. Applaudissements nourris dans la salle ... *Cette anecdote illustre la dissidence au concept moderne de l'égalité en tant que valeur défendue par l'école, valeur dépassée par le mythe de l'amour unique réinventé en contexte post-moderne. Cette opposition pourrait être lue superficiellement comme une opposition « infériorisation traditionnelle de la femme vs égalitarisme moderne ». En fait, elle se situe entre l'égalitarisme moderne et l'individualisme post-moderne en vogue dans les médias ... Les enseignants face à une telle provocation ne doivent pas se tromper de registre pour une communication et une intervention pédagogique efficaces ...*

Comme les auteurs canadiens, nous avons mis en lumière une difficulté des jeunes garçons à prendre distance par rapport à l'attrait de la force. Celui-ci est à son tour à relier à un vécu historiquement campé et aux valeurs ambiantes dans la société toute entière. On peut par ailleurs vérifier chez les garçons un sentiment d'injustice plus ou moins fort face à l'avenir selon la façon dont sont perçues les opportunités d'ascension sociale et face à l'école incapable de contrecarrer ce mouvement. C'est parmi les jeunes garçons les plus concernés par un avenir incertain, pour eux et pour leur famille, que la violence se trouve le plus valorisée et nous avons pu vérifier le lien réciproque entre, d'un côté, la valorisation de la force et de la domination et, d'un autre côté, l'expérimentation de la violence.

Même si les filles semblent toujours moins concernées par les comportements violents, cette même dynamique de renforcement mutuel vaut pour les filles et pour les garçons, ce qui réfute l'hypothèse d'une nature féminine douce et pacifiste par nature. Dans les deux groupes sexués, on a aussi mis en lumière l'impact du vécu de victimisation sur le passage à l'acte violent. Néanmoins, le type de victimisation reste différent selon le sexe. A la victimisation statutaire extra-familiale pour les garçons fait écho une victimisation familiale pour les filles, basée sur leur contrôle et leur infériorisation.

A l'issue de la recherche se posent deux questions principales : dans le cadre de nos sociétés démocratiques, comment aider les jeunes à dépasser leurs cadres stéréotypés d'un avenir en tant que fille ou garçon ? Comment aider les enseignants à accompagner les élèves en limitant l'effet de leurs propres préférences ?

Il s'agit sans doute d'aider les jeunes à sortir de leur milieu de vie pour se frotter à des visions et expérimentations du monde diversifiées : leur point de vue en est un parmi d'autres qui peuvent également avoir un intérêt ... chaque point de vue porte les biais de son angle de vision ...

Ces dimensions sont travaillées par les modules d'animation proposées dans notre étude. Il s'agit de les intégrer à la communauté scolaire et à la vie parascolaire. Les actions doivent viser la mixité sociale dans et autour de l'école tant pour les filles que les garçons, sans chercher à culpabiliser ni les parents ni les enseignant(e)s.

Maintenant mettre en avant les différences ne peut suffire car cette façon de faire a tendance à les naturaliser. Si l'école est mue par une vision d'égalité de genre et des diversités culturelles, sa réalité se heurte à des inégalités et des discriminations criantes qu'il faut avoir le courage de mettre en lumière et de combattre : la conception même de l'égalité des chances n'est-elle pas à revoir ? Ne doit-on pas négocier le passage de l'égalité des chances à l'égalité de réussite scolaire mais aussi personnelle ? Les recommandations vont ainsi vers le développement de microprojets au sein des écoles qui permettront aux enseignants de développer de nouvelles compétences et des pratiques innovantes travaillant conjointement les questions de diversité et d'égalité dans leurs classes et au cours des différentes activités. Force est de constater que peu d'adultes ont conscience des dynamiques en action et voient l'intérêt d'aller travailler ces questions et leurs propres représentations. L'acteur public devrait peut être se montrer plus volontariste et directif à ce niveau.

Des outils existent bien tant au niveau macro (système scolaire) que méso (écoles) où se pose la question de l'efficacité des redistributions « positives ». Au niveau micro (classe), des outils d'intervention existent également mais on remarque une difficulté du personnel scolaire à s'en saisir. Souvent les intervenants scolaires et les décideurs sont aussi des parents et nous avons vu le peu de conscience que ces derniers continuent à avoir des enjeux de genre, même si, quand ils en ont les moyens, ils poussent au maximum leur fille comme leur fils. La dynamique genrée vient quelque part à point pour pouvoir valoriser ses enfants contre les enfants des autres. Nous prenons par moments conscience de ce phénomène. Etant en majorité issus de familles aisées, les enseignants éprouvent parfois des difficultés à considérer avec toute la lucidité positive nécessaire l'évolution des rapports sociaux et du panachage culturel. Il est intéressant de sonder les raisons institutionnelles et identitaires qui poussent vers cette paralysie les systèmes scolaires. La théorie du genre nous donne déjà une clef de compréhension. Le problème, c'est que nous avons du mal à nous en saisir dans la mesure où tous les messages qui nous parviennent tentent de nous persuader que l'égalité sexuée est arrivée ou n'est plus qu'une question de temps. Nous nous sentons par ailleurs impuissants à combattre à notre niveau une dualisation sociale que nous pressentons. Les parents ont évoqué ce phénomène, comme les enseignants rencontrés.

Tous ces éléments concourent à décourager les animateurs qui, depuis des années souvent, se battent pour diffuser des programmes d'animation dont ils ont pu voir et montrer par ailleurs qu'ils fonctionnent quand ils sont utilisés intelligemment, dans la durée et de manière intégrée dans l'école. Une animation ne sert à rien si elle est en contradiction avec ce qui se vit et se dit au quotidien. Les projets d'école subsidiés par la Fondation Reine Paola montrent par exemple clairement qu'une des façons de diminuer les stéréotypes, même dans les milieux classiquement présentés 'traditionnels', est de concevoir une autre façon de faire école, plus respectueuse d'autrui et permettant une meilleure expression de chaque enfant, en ce qu'il a de positif en lui, en encourageant la rencontre des qualités et goûts féminins et masculins. Certaines activités artistiques permettent par exemple de désamorcer la bombe de la violence, cela par le travail de recherche alternative de confiance en soi et d'affirmation de soi. Les apports en termes de réussite scolaire sont souvent très positifs, sans contestation. Nous appelons donc à une plus grande connaissance et reconnaissance d'expériences comme celles-ci qui changent favorablement la culture et l'ambiance scolaires. Puisque nous connaissons les mécanismes globaux individuels et collectifs, concentrons-nous sur les expériences gagnantes pour en comprendre toujours mieux les clefs du succès.

BIBLIOGRAPHIE

- Baudelot C., Establet G. (1992), *Allez les filles !*, Paris, Seuil.
- Beaud S. et Pialoux M. (2002), Jeunes ouvrier(e)s à l'usine. Notes de recherche sur la concurrence garçons/filles et sur la remise en cause de la masculinité ouvrière, *Travail, Genre et Sociétés*, n° 8, novembre.
- Boga D. et Manço A. (2009), *Citoyenneté et diversités : indifférence aux différences ? Représentations et pratiques de jeunes enseignant(e)s en région liégeoise*, Rapport, Institut de Recherche, Action et Formation sur les Migrations (article complet dans le numéro 26-décembre 2009 du Bulletin « Puzzle » du Centre Interfacultaire de Formation des Enseignants (CIFEN) de l'Université de Liège).
- Born M. (2005), *Psychologie de la délinquance*, Bruxelles, de Boeck.
- Bouchard P. et Saint-Amant J.C. (1996), *Stéréotypes et réussite scolaire*, réédition 1999, Editions du remue-ménage.
- Bouchard P., Boily I. (2005), *Précocité de l'adolescence, stéréotypes sexuels et consommation : répertoire d'outils et de sensibilisation*, Québec, Chaire d'études Claire-Bonenfant.
- Bourdieu P. et Passeron J.C. (1970), *La reproduction. Eléments pour la théorie du système d'enseignement*, Paris, Editions de Minuit.
- Bourdieu P. (1998), *La domination masculine*, Editions du Seuil.
- Brunelle M., Brochu, S., Cousineau, M.-M. (2005), Trajectoires déviantes de garçons et de filles : points de convergence et de divergence, in N. Brunelle, M.-M. Cousineau (Eds), *Trajectoires de délinquance juvénile : les éclairages de la recherche qualitative*, les Presses de l'Université du Québec à Montréal, collection Problèmes sociaux et interventions sociales, chapitre 1, 9-27.
- Buidin G., Petit S., Galand B., Philippot P., Born M. (2000), *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*, Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres-Arrêté du 17 mars 2000 du Gouvernement de la Communauté française-.
- Cario, R. (1999), *Les femmes résistent au crime*, Paris, L'Harmattan.
- Casman M.T., Jacquemain, M. et al. (2006), *L'intégration par les jeunes des stéréotypes sexistes véhiculés par les médias. La télévision, le sexisme, les jeunes: une relation complexe*, Rapport de recherche commanditée par la Direction de l'Égalité des Chances du Ministère de la Communauté française.
- Collectif ACODDEN (2007), « Education citoyenne à la diversité », lignes directrices et considérations à l'usage des décideurs et des praticiens. CEJI, p. 12.
- Collectif FOREM (2000) mettre en œuvre le mainstreaming de l'égalité des genres. Guide de bonnes pratiques. p. 9.
- Costey P. (2004), Pierre Bourdieu, penseur de la pratique, *Tracées. Revue de Sciences humaines*, n° 17, 11-25.
- Defrance B. (2000), Le droit dans l'école : les principes du droit appliqué à l'institution scolaire, Bruxelles, Labor.
- Duret P. (1999), *Les jeunes et l'identité masculine*. Paris, PUF, collection Sociologie d'aujourd'hui.
- Duru-Bellat M. (1995), Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psychosociales, *Revue française de pédagogie*, n° 109, 111-133. Duru-Bellat M., et Jarousse J.P. 1996, Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *Economie et Statistique*, n°293, 3, 77-93.
- Duru-Bellat M., et Jarousse J.P. (1996), Le masculin et le féminin dans les modèles éducatifs des parents, *Economie et Statistique*, n°293, 3, 77-93.
- Duru-Bellat M. et Jarlégan A (2001), *Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire*, in *La dialectique des rapports hommes/femmes*, citées par la revue *Problèmes politiques et sociaux, L'identité masculine-Permanences et mutations*, n° 894.
- Felougis G. (1992) Interactions en classe et réussite scolaire, *Revue française de sociologie*, 34 :22, 199-222.
- Feiger-Fasteau M.(1974), *Le robot mâle*, Paris, Seuil.
- Fortino S. (1987), De la ségrégation sexuelle des postes à la mixité au travail : étude d'un processus, *Sociologie du travail*, n 41, 363-384.
- Gadrey N. (2001), *Travail et genre, approche croisée*, L'Harmattan : Logiques sociales.
- Gavray, C. (2003), *Trajectoires professionnelles féminines : flexibilités et enjeux de genre*. Université de Liège, Thèse de doctorat, Faculté d'Economie de Gestion et de Sciences Sociales.
- Gavray, C. (2004), Engagements familiaux et professionnels : regard sur les projets des jeunes hommes et femmes en fin de formation scolaire, In E. Istace, M. Laffut, R. Plasman, & C. Ruyters (Eds), *Sphères privées et professionnelles : vers une recomposition des rôles et des actions*, de Boeck, Coll. Economie, Société et Région, 3ème partie, ch. 7, 199 – 220.

- Gavray, C. (2006), Vers une égalisation des débuts de trajectoire professionnelle des jeunes hommes et des jeunes femmes, in Flahault E., *L'insertion professionnelle des femmes : entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses Universitaires de Rennes, 33-46.
- Gavray C. (2008), Genre, emploi et marché du travail : un tableau contrasté, in Cornet A., Laufer J., Belghiti S. (Eds.), *Femmes et GRH les défis de l'égalité hommes-femmes*, Vuibert, 5-24.
- Gavray C. (2009), Délinquance juvénile et enjeux de genre, *Interrogation, revue pluridisciplinaire en sciences sociales* (revue en ligne), juin, n° 8.
- Gavray C. et Vettenburg N. (2007), La délinquance juvénile autorévélee : le cas de la Belgique, *Carrefours de l'Education, Cursep*, n° 24, 53-72.
- Gavray C. et Vettenburg N. (2009), *Who are the Most Violent Young Adolescents*, communication présentée au 9ème congrès de l'ESC, Ljubjana, 8-12 septembre.
- Godefroid, J., Sensi, D (2007), Inventaire des politiques et des pratiques éducatives existantes en matière d'éducation citoyenne à la diversité (ECD), Rapport de la Belgique francophone, IRFAM.
- Henau, J. et Meulders, D. (2003), *Homo Sapiens ? Quel genre pour la recherche universitaire ?*, Bruxelles, Editions du DULBEA, ULB.
- Héritier F. (1996), *Masculin/féminin : La pensée de la différence*, Editions O. Jacob, Paris.
- Junger-Tas, J., Marshall, I.H., Enzmann, D., Killias, M., Steketee, M. & Gruszczńska, B. (Eds.) (2009), *Juvenile Delinquency in Europe and Beyond: Results of the Second International Self-Report Delinquency Study (ISR2)*, New York: Springer.
- Kaufmann J.C. (2001) *Ego. Pour une sociologie de l'individu. Une autre vision de l'homme et de la construction du sujet*, Paris, Nathan.
- Kellerhals J. et al. (1982), *Mariages au quotidien. Inégalités sociales, tensions culturelles et organisation familiale*, Lausanne, Favre, Regards sociologiques.
- Lancôt N. (2003), La délinquance féminine : l'éclosion et l'évolution, In Le Blanc M. et al., *La criminologie empirique au Québec*, Presses Univ. Montréal, Coll. Paramètres, 3ème éd. 2003, 421-467.
- Lecocq, C., Hermesse, C., Galand, B., Lembo, B., Philippot, P., & Born, M. (2003), *Violences à l'école : Enquête de victimisation dans l'enseignement secondaire de la Communauté française de Belgique*. Etude interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique, à l'initiative de Monsieur Pierre Hazette, Ministre de l'Enseignement Secondaire, des Arts et des Lettres (arrêtés des 28 octobre 2002 et du 20 mai 2003 du Gouvernement de la Communauté française). Rapport de recherche non publié.
- Maillochon, F (2003), Le jeu de l'amour et de l'amitié au Lycée, mélange de genres, *Travail, genre et Société*, n° 9, 111-135
- Margaret M. et Nicole C. (1987), Du travail à l'emploi : l'enjeu de la mixité, *Sociologie du travail* n°2-87, pages 237 à 250.
- Marry C., Rose J. (2006), Conclusion à deux voix, in Flahaut E. et al., *L'insertion professionnelle des femmes. Entre contraintes et stratégies d'adaptation*, Presses Universitaires de Rennes, « Sociétés », Rennes, 255-263.
- Murcier, N (2006), La construction sociale de l'identité sexuée de l'enfant, in CDR, *A quoi joues-tu ?*, réalisé dans le cadre du 5ème programme d'égalité des chances entre les femmes et les hommes 2004-2006 de la Commission européenne : « Favoriser l'évolution des rôles des femmes et des hommes et éliminer les stéréotypes sexistes ».
- Percheron A. (1985) Le domestique et le politique : Types de familles, modèles d'éducation et transmission des systèmes de normes et d'attitudes entre parents et enfants, *Revue Française de Science Politique*, vol 34, 1, 840-891.
- Petit S., Born M. et Manço A. (2003), Diversités socioculturelles et violences à l'école : le cas de l'enseignement secondaire en Communauté française de Belgique, in Vatz Laaroussi M et Manço A., *Jeunesses, citoyennetés, violences*, Paris, Turin, Budapest, L'Harmattan, coll. Compétences Interculturelles, 55-80.
- Van Haecht A. (2006), *L'école à l'épreuve de la sociologie : la sociologie de l'éducation et ses évolutions*, de Boeck Université.
- Vidal C. et Benoit-Browaëys D. (2005), *Cerveau Sexe et Pouvoir*, Editions Belin.
- Welzer-Lang D. (2000), *Nouvelles approches des hommes et du masculin*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail.

ANNEXES

LISTE DES ECOLES VISITEES

Liège

Ecole d'hôtellerie, rue Hors-Château

Athénée Liège Atlas

Collège St Barthélemy

Lycée de Waha

Ecole Léon Mignon

Athénée de Fragnée

Collège St Servais

Athénée Liège 1

Institut St Joseph

Ecole Jean Boets

Athénée de Chênée

St Marie Seraing

Bruxelles

St Dominique, Schaerbeek

Ste Marie La Sagesse, Schaerbeek

Don Bosco, Woluwé St Pierre

Les Eperonniers, Bruxelles

Effectifs des élèves des arrondissements de Bruxelles et de Liège, deuxième cycle⁵², troisième année, par section : Filles et Garçons

A artistique G général T technique P professionnel / T transition Q qualification

ARRONDISSEMENT_	CO_PE_ALT	CYCLE ANNEE_SECTION	SEXE	nombre
Bruxelles	P-E	D23AQ	F	19
Bruxelles	P-E	D23AQ	G	7
Bruxelles	P-E	D23AT	F	28
Bruxelles	P-E	D23AT	G	10
Bruxelles	P-E	D23G	F	3915
Bruxelles	P-E	D23G	G	3744
Bruxelles	P-E	D23P	F	1381
Bruxelles	P-E	D23P	G	1857
Bruxelles	P-E	D23TQ	F	1035
Bruxelles	P-E	D23TQ	G	1202
Bruxelles	P-E	D23TT	F	333
Bruxelles	P-E	D23TT	G	470
Liège	P-E	D23AQ	F	12
Liège	P-E	D23AQ	G	7
Liège	P-E	D23AT	F	8
Liège	P-E	D23AT	G	5
Liège	P-E	D23G	F	2094
Liège	P-E	D23G	G	2034
Liège	P-E	D23P	F	911
Liège	P-E	D23P	G	1084
Liège	P-E	D23TQ	F	728
Liège	P-E	D23TQ	G	850
Liège	P-E	D23TT	F	284
Liège	P-E	D23TT	G	310

Source : ETNIC, Service des statistiques de la Communauté Française

⁵² Équivaut au deuxième degré (troisième et quatrième année du secondaire).

Questionnaire : réponses par sexe (%) pour les différents items

Q	Intitulé	% Filles	% Garçons
Q 1	Sexe	49%	51%
Q 2	Age moyen	15 ans 7 mois	16 ans
		% chez filles	% chez garçons
Q 3	Ta mère est née -en Belgique -ailleurs dans l'Union Européenne -dans un autre pays <u>Autre pays</u> Italie Turquie Espagne Afrique noire Allemagne France.. Maroc Amér. Lat. Anc. Pays est autre	71% 9% 20% 17% 14% 3% 14% 9% 21% 5% 11% 6%	68% 9% 23% 8% 18% 5% 18% 12% 21% 4% 12% 2%
	Ton père est né -en Belgique -ailleurs dans l'Union Européenne -dans un autre pays <u>Autre pays</u> Italie Turquie Espagne Afrique noire Allemagne France.. Maroc Amér. Lat. Anc. Pays est autre	65% 10% 25% 13% 15% 3% 12% 10% 24% 4% 10% 9%	65% 9% 26% 12% 20% 3% 21% 5% 23% 4% 11% 1%
Q 4	Et toi, où es-tu né ? -en Belgique -ailleurs dans l'Union Européenne -dans un autre pays	91% 4% 5%	88% 3% 9%
Q 5	Langue maternelle (ta première langue apprise et encore comprise) autre que le français	19%	21%
Q 6	Depuis la rentrée de septembre, jamais absenté de l'école sans raison valable et sans la permission de l'école et de tes parents	73%	68%
Q 7a	Actuellement, comment évalues-tu tes résultats scolaires ? -inférieurs à la moyenne de la classe -dans la moyenne de la classe -supérieurs à la moyenne de la classe	12% 72% 16%	13% 66% 21%
Q 7b	jamais redoublé de classe en primaire ou secondaire?	55%	53%
Q 8	Quel type d'enseignement fréquentes-tu ? -général -technique transition -technique qualification -professionnel	59.0% 8.0% 11.6% 21.4%	58.0% 7.2% 9.7% 25.1%

Q 9	Précise si possible encore le type de classe, d'option (par ex : sport, travail de bureau)		
	1.Hotellerie 2%. 7% 2.Sport 6%. 8% 3.Sciences + 26%. 27% 4.Sc sociales 8%. 7% 5.Latin+ 19%. 19% 6.Armurerie 0%. 3% 7.Bijouterie 1%. 1% 8.Arts 4%. 2% 9.Travaux de bureau 4%. 7% 10. Puériculture services aux personnes, éducation 22%. 1% 11.Coiffure 6%. 1% 12. Électromécanique, électricité 0%. 17% 13.Couture 2%. 0%		
Q 10	Quels ont été tes résultats – en pourcentages- à la fin de l'année scolaire dernière ? Q10a moyenne en français 4.87 4.60 Q10b moyenne en mathématique 4. 41 4.83 Q10e. Etais-tu déjà élève dans cette école-ci l'année dernière ? oui 72% 73%	100%	100%
Q 11	Avec qui vis-tu actuellement (du moins le WE si pensionnaire) ? -avec mon père et ma mère 60% 64% - seule avec ma mère 20% 16% -autre situation 20% 20%		
Q 12	A propos de la scolarité de tes deux parents, si tu le sais, quel est le plus haut niveau de diplôme de Q12a ta mère 1. a obtenu au plus un diplôme d'enseignement primaire 11% 7% 2. a poursuivi plus loin l'école sans obtenir le diplôme d'enseignement secondaire supérieur 21% 20% 3. a obtenu comme plus haut diplôme celui d'enseignement secondaire supérieur 17% 22% 4. a obtenu un diplôme dans le supérieur, mais pas à l'université 31% 29% 5. a obtenu un diplôme universitaire 20% 22% Q12b ton père 1. a obtenu au plus un diplôme d'enseignement primaire 6% 6% 2. a poursuivi plus loin l'école sans obtenir le diplôme d'enseignement secondaire supérieur 22% 18% 3. a obtenu comme plus haut diplôme celui d'enseignement secondaire supérieur 25% 26% 4. a obtenu un diplôme dans le supérieur, mais pas à l'université 21% 24% 5. a obtenu un diplôme universitaire 26% 26% Quelle est la situation professionnelle actuelle de tes parents ?		

	<p>Q12e ta mère ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - exerce un emploi 66% - au chômage, à la recherche d'un emploi ou en formation 13% - pas en emploi, pas en chômage ni en formation (au foyer, pensionné,...) 20% - autre situation 1% <p>Q12f ton père ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - exerce un emploi 83% - au chômage, à la recherche d'un emploi ou en formation 8% - pas en emploi, pas en chômage ni en formation (au foyer, pensionné Incapacité...) 7% - autre situation 2% 	<p>76%</p> <p>10%</p> <p>14%</p> <p>10%</p> <p>85%</p> <p>8%</p> <p>4%</p> <p>3%</p>
Q 13	<p>Combien de frères et sœurs as-tu ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Nbre moyen de frères 1.18 Nbre moyen de soeurs 1.07 <p>Q13c Place moyenne dans la fratrie 2.2</p> <p>Q13d Ta famille a-t-elle une croyance religieuse ou une opinion philosophique ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Oui 43% <p>Laquelle ?</p> <ul style="list-style-type: none"> -chrétienne 57% - musulmane 37% -autre 6% 	<p>1.03</p> <p>1.12</p> <p>2.1</p> <p>44%</p> <p>57%</p> <p>38%</p> <p>5%</p>
	<p>A la maison, le plus souvent, qui d'après toi en priorité</p> <p>Q14a s'informe de ce qui se passe à l'école ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ta mère (1) 59% Ton père (2) 9% Quelqu'un d'autre (3) 3% Personne (4) 8% Tes deux parents(5) 21% <p>Q14b vérifie tes devoirs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ta mère (1) 26% Ton père (2) 6% Quelqu'un d'autre (3) 5% Personne (4) 57% Tes deux parents(5) 6% <p>Q14c te fait apprendre tes leçons</p> <ul style="list-style-type: none"> Ta mère (1) 26% Ton père (2) 6% Quelqu'un d'autre (3) 10% Personne (4) 52% Tes deux parents (5) 6% <p>Q14d prend contact avec les professeurs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> Ta mère (1) 43% Ton père (2) 13% Quelqu'un d'autre (3) 3% Personne (4) 21% Tes deux parents (5) 10% 	<p>48%</p> <p>16%</p> <p>3%</p> <p>17%</p> <p>26%</p> <p>29%</p> <p>13%</p> <p>3%</p> <p>47%</p> <p>8%</p> <p>27%</p> <p>13%</p> <p>5%</p> <p>45%</p> <p>10%</p> <p>44%</p> <p>17%</p> <p>3%</p> <p>20%</p> <p>16%</p>

	<p style="text-align: center;">Q14e suit l'évaluation de tes résultats?</p> <p style="text-align: right;">Ta mère (1) 47% 37%</p> <p style="text-align: right;">Ton père (2) 13% 17%</p> <p style="text-align: right;">Quelqu'un d'autre (3) 3% 2%</p> <p style="text-align: right;">Personne (4) 7% 8%</p> <p style="text-align: right;">Tes deux parents (5) 30% 36%</p> <p style="text-align: center;">Q14f te félicite pour tes résultats ou ton attitude positive</p> <p style="text-align: right;">Ta mère (1) 39% 27%</p> <p style="text-align: right;">Ton père (2) 10% 12%</p> <p style="text-align: right;">Quelqu'un d'autre (3) 4% 3%</p> <p style="text-align: right;">Personne (4) 9% 11%</p> <p style="text-align: right;">Tes deux parents (5) 38% 47%</p> <p style="text-align: center;">Q14g te gronde et te sanctionne</p> <p style="text-align: right;">Ta mère (1) 32% 22%</p> <p style="text-align: right;">Ton père (2) 23% 27%</p> <p style="text-align: right;">Quelqu'un d'autre (3) 3% 2%</p> <p style="text-align: right;">Personne (4) 14% 15%</p> <p style="text-align: right;">Tes deux parents (5) 28% 34%</p>		
Q 15	<p style="text-align: center;">Jusqu'où prévois-tu probablement de poursuivre tes études ?</p> <p style="text-align: right;">- Tu ne comptes pas nécessairement finir l'enseignement secondaire 2% 5%</p> <p style="text-align: right;">- Tu comptes terminer tes études secondaires et arrêter là 21% 24%</p> <p style="text-align: right;">- Tu comptes poursuivre des études courtes dans le supérieur 38% 32%</p> <p style="text-align: right;">- Tu comptes poursuivre des études universitaires plus longues (master) 39% 39%</p> <p>1. Q15b Cite le (ou un) métier que tu aimerais exercer plus tard :</p> <p style="text-align: right;">1. alimentation, restauration 1% 7%</p> <p style="text-align: right;">2. mécanique, armurerie, électricité... 1% 14%</p> <p style="text-align: right;">3. ouvrier sans qualification 1% 1%</p> <p style="text-align: right;">4. littéraire, journalisme, traduction, juridique 10% 5%</p> <p style="text-align: right;">5. enseignement, éducation, travail social, puériculture 24% 6%</p> <p style="text-align: right;">6. médecine, médical et para-médical, pharmacie 25% 6%</p> <p style="text-align: right;">7. prof. artistique, design, photo, architecture 10% 10%</p> <p style="text-align: right;">8. sport 1% 4%</p> <p style="text-align: right;">9. secrétariat, accueil 3% 1%</p> <p style="text-align: right;">10. commerce vente, marketing 3% 3%</p> <p style="text-align: right;">11. police, criminologue, gardien, contrôle 4% 8%</p> <p style="text-align: right;">12. comptabilité, économie 2% 4%</p> <p style="text-align: right;">13. haute qualification technique, infographie.. 1% 9%</p> <p style="text-align: right;">14. agriculture, jardins, chevaux 1% 1%</p> <p style="text-align: right;">15. prof. scient : zoologie... 5% 18%</p> <p style="text-align: right;">16. métier typiquement féminin de soins aux personnes : coiffure, esthétique... 9% 3%</p> <p style="text-align: right;">..... 100% 100%</p> <p style="text-align: center;">Q15c Quelle importance accorderas-tu, penses-tu à l'exercice d'une activité professionnelle ?</p> <p style="text-align: right;">- Ce sera tellement important pour toi que tu seras prêt à lui sacrifier beaucoup de choses 27% 36%</p> <p style="text-align: right;">- Ce sera important pour toi mais d'autres préoccupations ne pourront en souffrir 70% 56%</p> <p style="text-align: right;">- Ce ne sera pas si important et si c'est possible, tu aimeras mieux faire autre chose : 3% 8%</p>		

Q 16	La semaine dernière, en dehors des activités ordinaires de l'école, approximativement combien d'heures as-tu passé à chacune des activités suivantes ?		
	Q16a tes travaux pour l'école		
	de 0 à 1 h. (1)	26%	39%
	de 1 à 2 (2)	25%	17%
	de 3 à 5 (3)	21%	22%
	de 5 à 10 (4)	19%	16%
	+ encore	9%	6%
	Q16b des travaux rémunérés en dehors de la maison		
	de 0 à 1 h. (1)	65%	67%
	de 1 à 2 (2)	15%	11%
	+ encore	20%	22%
	Q16c la télévision		
	de 0 à 1 h. (1)	15%	15%
	de 1 à 2 (2)	23%	19%
	de 3 à 5 (3)	30%	25%
	de 5 à 10 (4)	20%	23%
	+ encore	12%	18%
	Q16d des jeux vidéo, internet		
	de 0 à 1 h. (1)	28%	13%
	de 1 à 2 (2)	18%	13%
de 3 à 5 (3)	21%	21%	
de 5 à 10 (4)	21%	29%	
+ encore	12%	24%	
Q16e des lectures			
de 0 à 1 h. (1)	42%	51%	
de 1 à 2 (2)	19%	21%	
de 3 à 5 (3)	15%	16%	
de 5 à 10 (4)	15%	7%	
+ encore	9%	5%	
Q16f des activités sportives			
de 0 à 1 h. (1)	30%	16%	
de 1 à 2 (2)	25%	21%	
de 3 à 5 (3)	23%	25%	
de 5 à 10 (4)	15%	18%	
+ encore	7%	20%	
Q16g des activités artistiques			
de 0 à 1 h. (1)	63%	76%	
de 1 à 2 (2)	17%	9%	
de 3 à 5 (3)	12%	6%	
de 5 à 10 (4)	7%	4%	
+ encore	1%	5%	
Q16h d'autres activités de loisirs			
de 0 à 1 h. (1)	36%	35%	
de 1 à 2 (2)	20%	20%	
de 3 à 5 (3)	26%	22%	
de 5 à 10 (4)	11%	11%	
+ encore	7%	12%	

	<p>Q16i des travaux domestiques, des services aux parents</p> <p>de 0 à 1 h. (1) 28% 36%</p> <p>de 1 à 2 (2) 32% 38%</p> <p>de 3 à 5 (3) 23% 18%</p> <p>de 5 à 10 (4) 11% 5%</p> <p>+ encore 6% 3%</p>		
Q 17	<p>As-tu déjà connu à l'école secondaire une ou plusieurs des situations suivantes ?</p> <p>des insultes et remarques blessantes</p> <p>Tu l'as subie : 64% 61%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 52% 56%</p> <p>des affaires abîmées, vandalisées</p> <p>Tu l'as subie : 31% 31%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 7% 16%</p> <p>des menaces, harcèlements</p> <p>Tu l'as subie : 21% 17%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 10% 13%</p> <p>du racket</p> <p>Tu l'as subie : 3% 3%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 3% 5%</p> <p>le rejet du groupe</p> <p>Tu l'as subie : 26% 15%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 22% 25%</p> <p>des vols</p> <p>Tu l'as subie : 29% 26%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 6% 14%</p> <p>des coups, de la violence physique</p> <p>Tu l'as subie : 19% 31%</p> <p>Tu l'as fait subir à d'autres : 18% 36%</p> <p>Participé à des bagarres de groupe 14% 25%</p>		
Q 18	<p>As-tu déjà ressenti des tensions, des rivalités entre groupes d'élèves à l'école ?</p> <p>Q18a entre « bandes » d'élèves</p> <p>jamais (1) 16% 23%</p> <p>rarement (2) 52% 56%</p> <p>souvent (3) 32% 21%</p> <p>Q18b entre les plus grands et les plus petits</p> <p>jamais(1) 35% 43%</p> <p>rarement (2) 46% 39%</p> <p>souvent (3) 19% 18%</p> <p>Q18c entre les classes de sections, d'options différentes</p> <p>jamais (1) 51% 60%</p> <p>rarement (2) 35% 30%</p> <p>souvent (3) 14% 10%</p>		

	<p style="text-align: center;">Q18d entre les garçons et les filles</p> <p style="text-align: right;">jamais (1) 49% 63%</p> <p style="text-align: right;">rarement (2) 39% 31%</p> <p style="text-align: right;">souvent (3) 12% 6%</p> <p>Q18e entre ceux qui ont des résultats forts et ceux qui ont des résultats faibles</p> <p style="text-align: right;">jamais (1) 49% 52%</p> <p style="text-align: right;">rarement (2) 35% 29%</p> <p style="text-align: right;">souvent (3) 16% 19%</p> <p>Q18f entre les étudiants de l'école et d'autres groupes extérieurs à l'école</p> <p style="text-align: right;">jamais (1) 30% 31%</p> <p style="text-align: right;">rarement (2) 43% 44%</p> <p style="text-align: right;">souvent (3) 27% 25%</p>		
	Ici commencent les questions concernant les opinions et attitudes	%	%
		chez les filles	chez les garçons
Q 19	<p style="text-align: center;">Un garçon/une fille se doit d'être dur plutôt que d'être sensible.</p> <p style="text-align: right;">Pas d'accord du tout 1 23 21</p> <p style="text-align: right;">Plutôt en désaccord 2 34 30</p> <p style="text-align: right;">Plutôt d'accord 3 33 34</p> <p style="text-align: right;">Tout à fait d'accord 4 10 15</p>		
Q 20	<p style="text-align: center;">Blaguer au sujet 'du sexe' favorise la bonne entente entre les garçons/filles.</p> <p style="text-align: right;">Pas d'accord du tout 1 27 14</p> <p style="text-align: right;">Plutôt en désaccord 2 29 21</p> <p style="text-align: right;">Plutôt d'accord 3 32 41</p> <p style="text-align: right;">Tout à fait d'accord 4 12 24</p>		
Q 21	<p style="text-align: center;">Je me débrouille bien dans des situations nouvelles.</p> <p style="text-align: right;">Pas d'accord du tout 1 3 3</p> <p style="text-align: right;">Plutôt en désaccord 2 10 7</p> <p style="text-align: right;">Plutôt d'accord 3 67 61</p> <p style="text-align: right;">Tout à fait d'accord 4 20 29</p>		
Q 22	<p style="text-align: center;">Pour un garçon/une fille, la rapidité avec laquelle il fait un travail est plus importante que la propreté de ce travail.</p> <p style="text-align: right;">Pas d'accord du tout 1 48 29</p> <p style="text-align: right;">Plutôt en désaccord 2 39 31</p> <p style="text-align: right;">Plutôt d'accord 3 9 28</p> <p style="text-align: right;">Tout à fait d'accord 4 4 12</p>		
Q 23	<p style="text-align: center;">Je préfère les activités de compétition plutôt que les activités de coopération (travail en commun).</p> <p style="text-align: right;">Pas d'accord du tout 1 43 27</p> <p style="text-align: right;">Plutôt en désaccord 2 30 29</p> <p style="text-align: right;">Plutôt d'accord 3 19 27</p> <p style="text-align: right;">Tout à fait d'accord 4 8 17</p>		
Q 24	<p style="text-align: center;">Je préfère apprendre les maths plutôt que le français.</p> <p style="text-align: right;">Pas d'accord du tout 1 38 27</p> <p style="text-align: right;">Plutôt en désaccord 2 21 15</p> <p style="text-align: right;">Plutôt d'accord 3 17 23</p> <p style="text-align: right;">Tout à fait d'accord 4 24 35</p>		

Q 25	Pour un garçon/une fille, les études ne sont pas nécessaires pour bien éduquer ses enfants.		
	Pas d'accord du tout	1	58
	Plutôt en désaccord	2	24
	Plutôt d'accord	3	12
	Tout à fait d'accord	4	6
Q 26	Pour un garçon/une fille, le diplôme de secondaire est suffisant pour se trouver un bon emploi s'il est prêt à travailler fort.		
	Pas d'accord du tout	1	43
	Plutôt en désaccord	2	28
	Plutôt d'accord	3	22
	Tout à fait d'accord	4	7
Q 27	Un garçon/une fille réussit dans les matières qui demandent du raisonnement.		
	Pas d'accord du tout	1	16
	Plutôt en désaccord	2	24
	Plutôt d'accord	3	49
	Tout à fait d'accord	4	11
Q 28	J'ai appris à respecter les règles.		
	Pas d'accord du tout	1	5
	Plutôt en désaccord	2	7
	Plutôt d'accord	3	42
	Tout à fait d'accord	4	46
Q 29	J'aimerais mieux être une fille/un garçon.		
	Pas d'accord du tout	1	67
	Plutôt en désaccord	2	17
	Plutôt d'accord	3	7
	Tout à fait d'accord	4	9
Q 30	Je préfère les situations où je suis le chef.		
	Pas d'accord du tout	1	31
	Plutôt en désaccord	2	30
	Plutôt d'accord	3	27
	Tout à fait d'accord	4	12
Q 31	Pour un garçon/une fille, les études ne sont pas nécessaires pour gagner sa vie.		
	Pas d'accord du tout	1	75
	Plutôt en désaccord	2	19
	Plutôt d'accord	3	5
	Tout à fait d'accord	4	1
Q 32	Mon apparence correspond à ce que je suis vraiment comme garçon/fille.		
	Pas d'accord du tout	1	13
	Plutôt en désaccord	2	22
	Plutôt d'accord	3	40
	Tout à fait d'accord	4	25
Q 33	Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des autres garçons/des filles.		
	Pas d'accord du tout	1	22
	Plutôt en désaccord	2	15
	Plutôt d'accord	3	29
	Tout à fait d'accord	4	34
Q 34	Je voudrais ressembler à certaines vedettes sportives.		
	Pas d'accord du tout	1	50
	Plutôt en désaccord	2	24
	Plutôt d'accord	3	22
	Tout à fait d'accord	4	4

Q 35	Il n'est pas nécessaire aux garçons/aux filles de travailler fort pour réussir leurs cours. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	36 40 21 3	35 38 20 7
Q 36	Les garçons/filles ont en général quelques amis intimes. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	4 10 46 40	13 23 39 25
Q 37	Les garçons/filles accordent beaucoup d'importance à leurs vêtements. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	3 5 42 50	3 14 53 30
Q 38	Un garçon/une fille qui se respecte n'exprime pas ses désirs sexuels à une fille/un garçon. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	19 29 28 24	22 30 28 20
Q 39	Je préférerais devenir chauffeur plutôt que secrétaire. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	73 18 5 4	37 18 22 23
Q 40	Je préfère écrire ou parler à un ami plutôt que jouer aux jeux vidéo. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	9 9 27 55	22 22 34 22
Q 41	En situation de conflit, un garçon/une fille se doit de tenter de discuter pour régler le problème. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	7 10 42 41	8 18 44 30
Q 42	Je préfère un enseignant de sexe masculin/féminin. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	33 37 21 9	48 35 10 7
Q 43	Je préfère lire plutôt que pratiquer un sport. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	44 28 16 12	66 17 7 10
Q 44	Si j'étais enseignant, je préférerais enseigner dans l'enseignement primaire plutôt que secondaire. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	23 21 26 30	29 25 20 26

Q 45	Pour un garçon/une fille, certains désirs sexuels sont incontrôlables. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	29 31 26 14	16 29 26 29
Q 46	Le sport est l'activité qui m'intéresse le plus à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	36 36 16 12	22 29 18 31
Q 47	La patience m'aide dans mes résultats scolaires. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	18 28 42 12	19 25 38 18
Q 48	Les garçon/filles ont besoin de beaucoup d'aide pour réussir à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	50 34 12 4	35 38 17 10
Q 49	En situation de conflit, un garçon/une fille se doit d'utiliser la force pour régler le problème. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	51 29 14 6	32 37 19 12
Q 50	En tant que garçon/fille, c'est à moi que revient le rôle de proposer des relations sexuelles. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	55 35 7 3	22 36 27 15
Q 51	Pour un garçon/une fille, réussir sa vie inclut le fait d'avoir des enfants. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	30 27 28 15	18 28 34 20
Q 52	En tant que garçon/fille à l'école, je trouve important d'être le premier aussi souvent que possible. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	35 37 20 8	23 39 25 13
Q 53	Il faut que je sois un meneur pour être accepté à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	52 34 11 3	36 40 16 8
Q 54	Un garçon/une fille réussit dans les matières qui demandent de l'intuition. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	22 39 34 5	16 36 38 10

Q 55	J'apprécie une personne qui défend la valeur d'égalité entre les sexes.		
	Pas d'accord du tout	1	4
	Plutôt en désaccord	2	6
	Plutôt d'accord	3	38
	Tout à fait d'accord	4	52
Q 56	Etre indiscipliné en classe aide à être populaire.		
	Pas d'accord du tout	1	36
	Plutôt en désaccord	2	31
	Plutôt d'accord	3	27
	Tout à fait d'accord	4	6
Q 57	Pour moi, l'école n'est pas le principal atout pour réussir ma vie.		
	Pas d'accord du tout	1	31
	Plutôt en désaccord	2	31
	Plutôt d'accord	3	25
	Tout à fait d'accord	4	13
Q 58	Je corresponds assez bien à ce qu'on attend de moi en tant que garçon/fille.		
	Pas d'accord du tout	1	7
	Plutôt en désaccord	2	19
	Plutôt d'accord	3	57
	Tout à fait d'accord	4	17
Q 59	J'aime mieux laisser les autres décider.		
	Pas d'accord du tout	1	33
	Plutôt en désaccord	2	39
	Plutôt d'accord	3	21
	Tout à fait d'accord	4	7
Q 60	Il est aussi important pour moi de me faire aimer par les professeur-e-s que d'avoir de bonnes notes.		
	Pas d'accord du tout	1	23
	Plutôt en désaccord	2	33
	Plutôt d'accord	3	32
	Tout à fait d'accord	4	12
Q 61	Avoir plusieurs relations sexuelles améliore ma réputation auprès des autres garçons/filles.		
	Pas d'accord du tout	1	70
	Plutôt en désaccord	2	25
	Plutôt d'accord	3	4
	Tout à fait d'accord	4	1
Q 62	Les garçons/filles se doivent de consacrer beaucoup de temps à leur apparence physique.		
	Pas d'accord du tout	1	11
	Plutôt en désaccord	2	21
	Plutôt d'accord	3	42
	Tout à fait d'accord	4	26
Q 63	En général, les garçons/filles accordent plus d'importance à leur relation amoureuse qu'aux relations sexuelles.		
	Pas d'accord du tout	1	3
	Plutôt en désaccord	2	8
	Plutôt d'accord	3	50
	Tout à fait d'accord	4	39
Q 64	Je suis moins apprécié parce que je suis un garçon/une fille.		
	Pas d'accord du tout	1	76
	Plutôt en désaccord	2	20
	Plutôt d'accord	3	3
	Tout à fait d'accord	4	1
Q 65	J'aime me tenir toujours occupé.		
	Pas d'accord du tout	1	11
	Plutôt en désaccord	2	25
	Plutôt d'accord	3	39
	Tout à fait d'accord	4	25
			6
			10
			44
			40
			23
			28
			32
			17
			32
			27
			24
			17
			7
			7
			20
			53
			20
			24
			41
			24
			11
			27
			28
			31
			14
			27
			32
			25
			16
			9
			31
			40
			20
			16
			33
			28
			13
			64
			26
			5
			5
			13
			26
			32
			29

Q 66	Je préfère travailler avec les autres plutôt que d'être en compétition avec eux. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	7 10 36 47	14 16 32 38
Q 67	Il vaut mieux pour un garçon/une fille ne pas se vanter de ses bons résultats scolaires devant les filles/les garçons de l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	29 33 26 12	20 26 31 23
Q 68	En général, un garçon/une fille doit cacher ses émotions. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	40 33 20 7	20 31 31 18
Q 69	Je me fie beaucoup à ma mémoire pour réussir à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	9 18 52 21	8 17 42 33
Q 70	L'éducation physique ne m'intéresse pas. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	45 30 13 12	56 21 12 11
Q 71	Un garçon/une fille se doit d'avoir des expériences sexuelles avec plusieurs partenaires. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	60 22 12 6	30 26 24 20
Q 72	Je suis surtout apprécié pour ce que je donne aux autres. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	18 30 42 10	18 29 39 14
Q 73	La profession d'ingénieur ne m'attire pas. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	18 19 23 40	29 24 16 31
Q 74	Pour un garçon/une fille, « faire le clown » en classe est une façon de s'affirmer face aux professeur-e-s. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	38 34 22 9	27 28 28 17
Q 75	Obtenir de bons résultats scolaires aide à être populaire auprès des filles de l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	43 43 11 3	29 41 21 9

Q 76	Q76. Être discipliné en classe aide à être populaire. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	39 47 10 4	34 42 17 7
Q 77	Les histoires d'aventure sont plus intéressantes pour moi que les histoires d'amour. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	42 37 14 7	20 30 25 25
Q 78	Je préfère jouer aux jeux vidéo plutôt qu'écrire à un ami. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	53 26 11 10	16 25 26 33
Q 79	Les homosexuels (gays) ne sont pas de vrais hommes. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	60 21 11 8	27 23 18 32
Q 80	Je suis satisfait de mes résultats scolaires. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	10 23 46 21	12 28 36 24
Q 81	Je ne suis pas intéressé à prendre part aux décisions concernant l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	25 46 22 7	18 33 32 17
Q 82	J'ai appris à devancer les attentes des adultes (prévoir et réagir à l'avance dans leur sens). Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	8 22 24 16	9 18 49 24
Q 83	Les garçons/filles de l'école me considèrent mieux quand je sors avec une fille/un garçon. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	46 33 17 4	20 31 31 18
Q 84	Un garçon/une fille se doit d'être sensible plutôt que d'être dur. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	24 31 35 10	21 40 29 10
Q 85	Un garçon/une fille se doit d'être minutieux dans ses travaux. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	11 21 53 15	10 22 50 18

Q 86	Je préfère pratiquer un sport plutôt que m'adonner à la lecture. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	15 20 30 35	10 10 23 57
Q 87	Les homosexuelles (lesbiennes) ne sont pas de vraies femmes. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	64 20 10 9	47 28 11 14
Q 88	Mes succès sont souvent attribuables à la chance. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	31 44 21 4	31 47 14 8
Q 89	Je devrai améliorer mes résultats si je veux réussir. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	14 24 30 32	14 19 36 31
Q 90	Je suis d'accord pour que les directions d'école soient surtout assumées pas des hommes. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	44 36 14 6	33 40 19 8
Q 91	J'aime l'école parce qu'on y rencontre des filles/garçons. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	27 30 33 10	17 16 41 26
Q 92	En tant que garçon/fille, il est préférable de taire ce qu'on ressent à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	32 35 24 9	18 37 30 15
Q 93	Le fait d'apprendre à l'école est très stimulant pour moi. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	11 30 46 13	17 35 34 14
Q 94	J'ai une grande résistance à la douleur physique. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	14 35 33 18	6 18 44 32
Q 95	A 21 ans, il est anormal qu'un garçon/une fille n'ait pas eu de relations sexuelles. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	35 28 23 14	20 24 22 34

Q 96	Pour les garçons/filles, ce que veulent les professeur-e-s est important. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	17 37 39 7	18 40 30 12
Q 97	Les garçons/filles sont portés à bavarder dans les cours. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	11 18 40 31	9 26 42 23
Q 98	Entre garçons/filles à l'école, il est facile de tout se dire. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	11 20 18 21	11 29 39 21
Q 99	Il revient au garçon/à la fille de faire les premiers pas pour sortir avec une fille/un garçon. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	46 41 10 3	9 20 39 32
Q 100	En tant que garçon/fille, la contraception est ma responsabilité première. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	18 20 37 25	13 20 41 26
Q 101	Je voudrais ressembler à certaines stars. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	44 15 28 13	35 22 25 18
Q 102	Pour une fille/un garçon, certains désirs sexuels sont incontrôlables. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	5 13 40 42	13 28 31 28
Q 103	Les professeurs traitent les étudiants avec respect. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	10 29 42 19	18 25 40 17
Q 104	A l'école, j'essaie que personne ne soit exclu. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	6 23 52 19	12 29 40 19
Q 105	Je trouve que les blagues sur l'autre sexe sont inoffensives. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	13 30 21 16	9 24 34 34

Q 106	Un garçon/une fille qui se respecte n'a pas de relations sexuelles avant le mariage. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	51 30 8 11	50 32 9 9
Q 107	En tant qu'homme/femme, il est normal de participer à l'organisation quotidienne de la famille. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	9 21 48 22	6 14 47 33
Q 108	En tant qu'homme/que femme, il est normal de faire passer sa carrière professionnelle derrière sa famille et ses enfants. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	29 28 21 22	27 19 26 28
Q 109	Dans un couple, le dialogue est très important. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	4 3 16 77	3 4 24 69
Q 110	En tant qu'homme/que femme, il sera important que je ramène un revenu à ma famille. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	6 13 48 33	3 8 34 55
Q 111	Avoir plusieurs relations sexuelles peut briser ma réputation auprès des filles/garçons. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	17 21 29 33	18 10 27 25
Q 112	En tant que garçon/fille, il est normal de vouloir dépasser le niveau social de ses parents. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	17 34 32 17	16 26 35 23
Q 113	Pour l'avenir, j'aimerais entretenir une relation de couple durable. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	1 5 23 71	5 6 29 60
Q 114	Si je le voulais, je pourrais encore améliorer mes résultats scolaires. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	5 5 31 59	4 7 33 56
Q 115	Je me sens bien à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	7 16 44 33	11 14 42 33

Q 116	Pour une fille/garçon, il est normal d'utiliser la force pour se faire respecter. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	39 30 22 9	51 32 10 7
Q 117	Pour un garçon/une fille, il est normal d'utiliser la force pour se faire respecter. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	54 29 12 5	30 29 24 17
Q 118	Il est normal pour un garçon/une fille de viser un poste à responsabilité en politique. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	31 38 22 9	33 27 21 9
Q 119	Je ne peux imaginer mon avenir sans avoir d'enfant. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	20 14 30 36	20 21 30 29
Q 120	Je ne peux imaginer ma vie future sans être marié. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	24 21 26 29	21 19 28 32
Q 121	Mes parents me font souvent plaisir. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	6 11 46 37	7 19 46 32
Q 122	Il m'arrive de mentir pour ne pas avoir d'ennuis à la maison. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	13 17 38 32	11 12 36 41
Q 123	Je peux discuter de mes loisirs et sorties avec mes parents sans me disputer. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	14 20 32 34	9 18 38 35
Q 124	En tant que garçon/fille, je me sens libre de me promener dans les lieux publics sans crainte. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	10 35 33 22	4 14 41 41
Q 125	En tant que garçon/fille, il est normal que mes parents contrôlent mes fréquentations. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	23 27 31 19	24 30 30 16

Q 126	En tant que garçon/fille, il est normal de boire à sa guise pour faire la fête. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	26 32 26 16	26 32 25 17
Q 127	Mes parents contrôlent mon emploi du temps et mes déplacements. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	31 25 30 14	31 28 26 14
Q 128	Il est normal que mes parents exercent ce contrôle. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	25 20 37 18	29 24 31 16
Q 129	Mes parents accordent de l'importance à la religion. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	49 21 16 14	43 23 15 19
Q 130	Les professeurs remarquent quand je travaille bien et me le disent. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	11 20 44 25	13 20 41 26
Q 131	En tant que garçon/fille, il est normal de se promener partout dans les lieux publics à sa guise. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	13 33 29 25	10 23 39 28
Q 132	Il m'arrive de douter de ma valeur. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	14 19 47 20	16 27 41 16
Q 133	Il m'arrive de n'avoir confiance en personne. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	13 27 34 26	18 27 31 26
Q 134	Il m'arrive de ne pas savoir me contrôler. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	15 24 37 24	15 25 31 29
Q 135	Blaguer au sujet 'du sexe' favorise la bonne entente avec les filles/garçons. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	24 32 33 11	22 36 29 13
Q 136	J'ai de bons contacts avec ma mère. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	8 12 33 47	7 10 34 49

Q 137	J'ai de bons contacts avec mon père. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	17 16 36 31	8 11 35 47
Q 138	J'ai déjà subi des pressions d'une fille/un garçon pour agir contre mon gré. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	51 24 12 13	46 23 18 13
Q 139	Il est logique que certaines professions soient réservées aux filles et d'autres aux garçons. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	42 17 25 16	24 19 28 29
Q 140	Il est normal pour un adolescent de tester les interdits. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	11 18 42 29	11 14 36 39
Q 141	Je suis croyant. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	46 15 19 20	47 12 17 24
Q 142	Je trouve important de suivre les obligations, règles religieuses. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	50 26 14 10	49 17 18 16
Q 143	Pour un garçon/fille, les bons résultats scolaires aident à être populaire parmi les garçons/filles. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	42 42 12 4	29 45 15 11
Q 144	Pour un garçon/une fille, un bon diplôme est important pour réussir sa vie adulte. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	7 13 40 40	7 10 36 47
Q 145	Je fréquente régulièrement une bande de copains avec laquelle je m'amuse en rue. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	16 22 36 26	13 25 31 31
Q 146	En tant que garçon/fille, j'ai les mêmes droits et devoirs que les filles/garçons. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	6 9 26 59	7 12 35 46

Q 147	Je fréquente plus de copains que de copines. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	14 22 37 27	12 22 32 34
Q 148	La question de l'égalité hommes-femmes est dépassée, n'a pas de sens. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	37 24 24 15	40 20 20 20
Q 149	Je suis prêt à tricher pour arriver à mes fins. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	24 31 26 19	24 31 21 24
Q 150	Il m'arrive de réfléchir au sens de ma vie. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	2 8 38 52	7 12 37 44
Q 151	Il m'est déjà arrivé de me sentir saoul après avoir bu. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	38 13 19 30	40 13 18 29
Q 152	En tant que garçon/fille, j'apprécie une personne qui met en pratique l'égalité entre les sexes. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	8 8 42 42	8 12 46 34
Q 153	Un garçon/une fille n'a peur de rien. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	30 47 14 9	27 42 19 12
Q 154	Je pense d'abord à moi quitte à rendre parfois la vie des autres difficile. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	28 52 14 6	24 41 24 11
Q 155	J'ai l'impression que les adultes de l'école sont injustes envers moi. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	26 44 20 10	21 38 24 17
Q 156	Je suis souvent indiscipliné à l'école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	36 40 16 8	34 29 24 13
Q 157	J'apprécie le climat de mon école. Pas d'accord du tout 1 Plutôt en désaccord 2 Plutôt d'accord 3 Tout à fait d'accord 4	9 19 49 23	10 17 45 28

Q 158	J'ai des ami(e)s qui consomment de la drogue.			
	Pas d'accord du tout	1	45	41
	Plutôt en désaccord	2	12	16
	Plutôt d'accord	3	24	20
	Tout à fait d'accord	4	19	23
Q 159	Je me sens responsable de mon avenir.			
	Pas d'accord du tout	1	3	5
	Plutôt en désaccord	2	6	5
	Plutôt d'accord	3	30	26
	Tout à fait d'accord	4	61	64
Q 160	J'envisage l'avenir avec confiance.			
	Pas d'accord du tout	1	6	5
	Plutôt en désaccord	2	13	9
	Plutôt d'accord	3	43	37
	Tout à fait d'accord	4	38	49

