

Étude

Entre le rose et le bleu :
stéréotypes sexuels et
construction sociale du
féminin et du masculin

Étude

Entre le rose et le bleu :
stéréotypes sexuels et
construction sociale du
féminin et du masculin

Janvier 2010

Le Conseil du statut de la femme est un organisme de consultation et d'étude créé en 1973. Il donne son avis sur tout sujet soumis à son analyse relativement à l'égalité et au respect des droits et du statut de la femme. L'assemblée des membres du Conseil est composée de la présidente et de dix femmes provenant des associations féminines, des milieux universitaires, des groupes socio-économiques et des syndicats.

Les membres du Conseil sont Christiane Pelchat, présidente, Nathalie Chapados, Véronique De Sève, Francyne Ducharme, Roxane Duhamel, Éline Hémond, Marjolaine Étienne, Carole Gingras, Rakia Laroui, Ludmilla Prismy et Catherine des Rivières-Pigeon.

Nous tenons à remercier Sandrine Ricci, professionnelle de recherche à l'Institut de recherches et d'études féministes de l'Université du Québec à Montréal, dont les suggestions et les commentaires, toujours pertinents, nous ont permis d'améliorer le contenu et la présentation de la présente étude.

Recherche et rédaction

Rédaction :

Francine Descarries, Institut de recherches et d'études féministes (IREF)

Marie Mathieu, Institut de recherches et d'études féministes (IREF)

Direction de la recherche et de l'analyse :

Marie-Andrée Allard

Édition

Direction des communications :

Nathalie Savard

Coordination :

Mélanie Grenier

Sabrina Robichaud

Conception visuelle et mise en page :

Geneviève Pinard

Révision linguistique :

Francine Bérubé

Pierre Sénéchal

Éditeur

Conseil du statut de la femme
Direction des communications
800, place D'Youville, 3^e étage
Québec (Québec) G1R 6E2
Téléphone : 418 643-4326 ou 1 800 463-2851
Télécopieur : 418 643-8926
Internet : www.csf.gouv.qc.ca
Courrier électronique : publication@csf.gouv.qc.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009
ISBN : 978-2-550-55879-8 (Version imprimée)
ISBN : 978-2-550-55880-4 (Version électronique)

© Gouvernement du Québec

Toute demande de reproduction totale ou partielle doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec à l'adresse suivante : droit.auteur@cspq.gouv.qc.ca

Les références bibliographiques contenues dans ce document sont rédigées, en partie, selon les normes des auteurs.

Ce document est imprimé sur du papier recyclé contenant 30 % de fibres postconsommation.

*T*ABLE DES MATIÈRES

MOT DE LA PRÉSIDENTE	7
INTRODUCTION	9
CHAPITRE PREMIER – STÉRÉOTYPES SEXUELS : QUE NOUS APPREND LA LITTÉRATURE?	11
1.1 Évolution du concept de stéréotype et de son usage en sciences sociales	11
1.2 Préjugés versus stéréotypes : deux facettes d’une même réalité	14
1.3 Stéréotypes sexuels et représentations sociales	16
1.4 Construction sociale des catégories de sexe	18
1.5 Liens à établir entre stéréotypes et archétypes du féminin?	23
1.6 Stéréotypes sexuels et sexistes : définitions et frontières.....	24
CHAPITRE II – LE CONTENU DES STÉRÉOTYPES SEXUELS.....	29
2.1 La catégorisation bipolaire du comportement et des qualités des individus.....	29
2.2 Variations temporelles et stabilité des stéréotypes sexuels.....	30
2.3 Uniformité transculturelle des stéréotypes sexuels.....	32
2.4 Des stéréotypes sexuels descriptifs, mais aussi prescriptifs et prohibitifs.....	33
2.5 Une lecture dichotomique partagée par psychologues et sociologues : « expressivité » versus « instrumentalité »	35
CHAPITRE III – DE LA « MAMAN TARTE-AUX-POMMES » À LA « SUPERWOMAN », EN PASSANT PAR « BARBIE ».....	39
3.1 L’acquisition des stéréotypes.....	39
3.2 Stéréotypes sexuels et processus de socialisation primaire et secondaire	41

3.2.1	La socialisation primaire au sein de la famille : quelques pratiques éducatives à revoir	45
3.2.1.1	Barbie vs G.I. Joe : initiation aux rôles sexués.....	46
3.2.1.2	L'attitude différenciée des parents selon le sexe de l'enfant	49
3.2.2	L'école, un acteur important dans la formation et l'incorporation des stéréotypes sexuels.....	51
3.2.2.1	Le contenu du matériel pédagogique	52
3.2.2.2	Les relations maîtres-élèves.....	53
3.2.2.3	L'évaluation	56
3.2.2.4	L'organisation de la classe	57
3.2.2.5	La langue.....	57
3.2.2.6	Compréhension stéréotypée des comportements scolaires	58
3.2.2.7	La littérature jeunesse.....	60
3.3	Autres mécanismes de socialisation contribuant à la reproduction et à la diffusion des stéréotypes sexuels.....	62
3.3.1	Une sexualité programmée dans la confusion des stéréotypes.....	63
3.3.2	L'effet de la culture	68
3.3.3	Les médias (télévision, radio, presse écrite, Internet) participent activement à la diffusion des stéréotypes sexuels	70
3.3.4	L'effet des loisirs : jeux vidéo et sports	74
CHAPITRE IV – LES EFFETS NÉGATIFS DES STÉRÉOTYPES SEXUELS DANS LA VIE QUOTIDIENNE.....		77
4.1	Les effets sur le plan scolaire	77
4.2	Les effets sur le travail des femmes : orientation professionnelle, embauche et harcèlement sexuel.....	80
4.2.1	Les effets des stéréotypes sexuels sur l'orientation professionnelle des femmes : la ségrégation sexuelle.....	80
4.2.2	Les effets des stéréotypes sexuels à l'embauche : la discrimination sexuelle	82
4.3	Stéréotypes sexuels : du harcèlement sexuel à la violence.....	87
4.4	Les effets sur le plan juridique	89
4.5	Les effets sur la santé physique et mentale.....	91
4.6	Les effets sur la sexualité et les rapports amoureux.....	92

CHAPITRE V – LES STRATÉGIES POUR ÉLIMINER LES STÉRÉOTYPES SEXUELS	97
5.1 La sensibilisation du milieu familial	98
5.2 La lutte en milieu scolaire	100
5.3 La lutte dans les milieux de la culture, du sport et des loisirs.....	108
5.4 La lutte dans le milieu judiciaire.....	109
5.5 Pour conclure sur les stratégies d'élimination des stéréotypes sexuels	109
CONCLUSION	111
ANNEXE – ÉVOLUTION DES RECHERCHES SUR LES STÉRÉOTYPES SEXUELS : RÉSULTATS ET MÉTHODES.....	115
BIBLIOGRAPHIE.....	129

MOT DE LA PRÉSIDENTE

Le Conseil du statut de la femme s'est associé M^{me} Francine Descarries, professeure au Département de sociologie de l'Université du Québec à Montréal et coordonnatrice de la recherche à l'Institut de recherches et d'études féministes (IREF) de la même institution, pour la réalisation de cette étude sur les stéréotypes sexuels et la construction sociale du féminin et du masculin. M^{me} Descarries est également l'auteure de nombreuses publications en études féministes.

Entre le rose et le bleu répond à une des actions de la politique gouvernementale *Pour que l'égalité de droit devienne une égalité de fait* en contribuant à l'élargissement de nos connaissances tant sur la manifestation que sur les effets des stéréotypes sexuels. Ce document examine l'incidence des stéréotypes sexuels sur les rapports de sexe, ainsi que dans divers aspects de la vie quotidienne. À l'aide de nombreux exemples, il met en évidence les effets de la socialisation différenciée des garçons et des filles sur la transmission et l'acquisition des stéréotypes sexuels.

À la lumière de cette étude, nous croyons que les stratégies de lutte aux stéréotypes sexuels les plus pertinentes sont celles qui suscitent une prise de conscience de l'arbitraire et des limites imposées aux femmes et aux hommes par la division sociale des sexes, en même temps qu'elles promeuvent des attitudes et des comportements non sexistes.

Nous souhaitons que la lecture de ce document puisse alimenter la réflexion et constituer une source de motivation pour poursuivre la lutte.

La présidente du Conseil du statut de la femme,

Christiane Pelchat

INTRODUCTION

Étant inclus, homme ou femme, dans l'objet que nous nous efforçons d'appréhender, nous avons incorporé, sous la forme de schèmes inconscients de perception et d'appréciation, les structures historiques de l'ordre masculin; nous risquons donc de recourir, pour penser la domination masculine, à des modes de pensée qui sont eux-mêmes le produit de la domination. (Pierre Bourdieu, *La domination masculine*, 2002, p. 17)

Les stéréotypes sexuels sont omniprésents. Personne n'y échappe, ils « habitent chacun d'entre nous » (Lippmann, 1922, cité par CFPC, 1995, p. 5). Nous les appelons généralement en renfort pour classer ou mémoriser de l'information, se faire une opinion, comprendre le comportement d'une personne ou, encore, pour se définir et se distinguer « des membres "d'autres" groupes » (CFPC, 1995, p. 2), de l'autre sexe. Manière d'appréhender la dynamique des rapports de sexe, ils constituent « une réponse mentale, normale et automatique au monde complexe et surchargé d'information qui nous entoure » (CFPC, 1995, p. 4). Au quotidien, les stéréotypes sexuels nous dispensent de remettre en question et de repenser les rapports sociaux de sexe.

Au fil des années, l'analyse féministe s'est attachée à démontrer que le sexisme et la discrimination systémique, et non les stéréotypes sexuels, étaient la cause de la persistance des inégalités entre les sexes. La production ou la reproduction de ces derniers fait néanmoins partie du problème et en constitue une manifestation que l'on gagnerait à mieux cerner. Les stéréotypes sexuels interviennent incontestablement dans notre façon de comprendre et d'interagir avec l'autre sexe. Ils participent à la légitimation et à la reproduction de modèles arbitraires du féminin et du masculin. Ils jouent ainsi un rôle constant dans la dynamique sociale des rapports de sexe. De ce point de vue, la lutte contre les stéréotypes sexuels, bien que non suffisante, s'impose comme une action essentielle de déconstruction des représentations de l'inégalité entre les sexes.

Contre les effets des stéréotypes sexuels, sinon s'en débarrasser totalement, semble être à bien des égards une tâche colossale. Au premier chef, il apparaît illusoire de penser que ceux-ci pourront être éliminés tant et aussi longtemps que la division sociale des sexes produira et reproduira des inégalités et que les stéréotypes sexuels, *a fortiori* leur version « extrême », les stéréotypes sexistes, serviront à confirmer ou à légitimer la supériorité du masculin. L'effort semble démesuré également, car les stéréotypes, qui tendent à « traduire un consensus » à l'égard des rôles sociaux masculins et féminins (Durkin, 1985), relèvent non seulement de simplifications et de généralisations abusives au sujet de « l'autre » sexe, mais se retrouvent au cœur même de notre « propre » façon de nous définir en tant que femme ou homme. De surcroît, les stéréotypes sexuels servent un mode d'organisation du social fondé sur un clivage, voire une opposition des sexes, qu'ils justifient, en même temps qu'ils légitiment, les modèles culturels dont ils représentent les manifestations immédiates et simplifiées.

La présente étude a comme point de départ une interrogation sur l'efficacité de la lutte aux stéréotypes sexuels comme vecteur de transformation des rôles sociaux de sexe et de réduction des inégalités entre les femmes et les hommes. À partir d'une analyse de la littérature existante, elle vise à répondre aux objectifs suivants :

- définir les concepts de stéréotypes sexuels et de stéréotypes sexistes;
- étudier l'incidence des stéréotypes sexuels sur les rapports de sexe, ainsi que dans divers aspects de la vie quotidienne;
- identifier les modes de transmission, d'acquisition, de reproduction et de transformation des stéréotypes sexuels féminins;
- cerner l'importance du concept de stéréotype sexuel et de celui de socialisation dans la déconstruction féministe des interprétations traditionnelles du féminin;
- mettre en évidence la contribution et la pertinence de l'approche féministe pour l'identification, l'analyse et la déconstruction des stéréotypes;
- analyser certaines stratégies de lutte aux stéréotypes sexuels.

Notre document s'organise autour de cinq chapitres et d'une annexe. Dans le premier, après avoir présenté un bref aperçu de l'évolution de la notion de stéréotype, nous discutons de la nuance que nous jugeons utile de maintenir entre stéréotypes « sexuels » et stéréotypes « sexistes », de même que du contexte théorique féministe plus large au sein duquel ces deux notions voisines s'inscrivent afin d'en proposer une définition opérationnelle. Dans le deuxième chapitre, nous explorons plus spécifiquement le contenu de ces stéréotypes, tandis que le suivant traite de la question de l'acquisition et de la transmission des stéréotypes et des facteurs qui, à chaque instant de l'existence d'une femme ou d'un homme, viennent les renforcer. Une proposition de la démarche sociologique y est développée, à savoir que les stéréotypes sexuels participent d'une socialisation différenciée des garçons et des filles, appuyée par une multitude de gestes, de rapports et d'événements de la vie quotidienne. Le chapitre quatre s'attarde aux effets négatifs directs ou pervers de la reproduction des stéréotypes sexuels sur différents aspects de la vie quotidienne des femmes. Enfin, le dernier chapitre est consacré à la présentation de différentes stratégies de lutte aux stéréotypes sexuels. Nous mettons en relief les limites de telles initiatives, au regard des insuffisances des politiques et des mesures concrètes visant l'élimination de la division sociale des sexes et la négociation d'un nouveau contrat social pour l'égalité. Nous concluons sur une brève synthèse des éléments de cette étude particulièrement importants à retenir. Enfin, dans une annexe, nous faisons état des caractéristiques des méthodes usuellement utilisées pour l'étude des stéréotypes sexuels et des hypothèses qui leur sont sous-jacentes afin d'illustrer comment les diverses méthodes identifiées risquent de participer à la reproduction des stéréotypes sexuels en l'absence d'un éclairage féministe.

CHAPITRE PREMIER

STÉRÉOTYPES SEXUELS : QUE NOUS APPREND LA LITTÉRATURE?

1.1 ÉVOLUTION DU CONCEPT DE STÉRÉOTYPE ET DE SON USAGE EN SCIENCES SOCIALES

Selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRS), le terme « stéréotype » apparaît pour la première fois en 1796 pour désigner le processus d'impression qui a rendu possible la reproduction d'une page de caractères assemblés. Dans le langage typographique actuel, il décrit un cliché obtenu par moulage qui rend possible une impression à grand tirage. Prenant le relais de cette première définition, on peut lire sous la rubrique « stéréotypes sociaux » de l'*Encyclopædia Universalis* (2003) que :

Dans son sens originaire lié à l'activité typographique (comme dans l'usage qui peut en être fait dans un contexte psychanalytique ou encore dans les sciences sociales), la notion de stéréotype évoque toujours l'idée d'un phénomène qui se reproduit à une multitude d'exemplaires, c'est-à-dire l'idée d'une répétition. C'est pourquoi, d'une certaine manière, toute représentation collective a quelque chose d'un stéréotype social.

C'est en 1922 que le journaliste Walter Lippmann introduit la notion de stéréotype en sciences sociales « pour rendre compte du caractère à la fois condensé, schématisé et simplifié des opinions qui ont cours dans l'espace public » (*Encyclopædia Universalis*, 2003, p. 1). Lippmann explique le recours aux stéréotypes par l'existence d'un principe d'économie. Il les définit comme des « images dans notre tête » auxquelles l'individu a recours pour éviter d'avoir à penser et à réévaluer continuellement chaque aspect de son environnement réel, « qui est à la fois trop grand, trop complexe et trop évanescent pour une connaissance directe » (Lippmann, 1922, p. 16, cité par Bosche, 2005).

Nous [en tant qu'individus] ne sommes pas équipés pour faire face à autant de subtilité et de diversité, à autant de permutations et de combinaisons. Puisque nous devons composer avec un tel environnement, il nous faut donc le réduire en un modèle plus simple avant de pouvoir le gérer. (Lippmann, 1922, p. 16, cité par CFPC, p. 3)

Sur la base de ce constat, Lippmann arrive à la conclusion que l'individu utilise les stéréotypes comme « filtres entre lui et le réel » et tend à ne pas évaluer une situation en fonction de la réalité des choses ou de la connaissance qu'il a de ces choses mais, bien plus, sur la base des représentations qu'il s'en fait et sur celle des opinions qui lui sont transmises. « On nous a parlé du monde, écrit-il, avant de nous le laisser voir [...] et ces préconceptions commandent le processus de perception » (Lippmann, cité par Stoetzel, 2006, p. 183-184).

Katz et Braly complètent cette idée dès 1933 en définissant le stéréotype comme « une impression figée qui s'avère très peu conforme aux faits qu'elle prétend représenter et résulte de notre tendance à définir d'abord et à observer ensuite¹ » (Bosche, 2005). Négatif ou positif, le stéréotype du sujet ou du groupe relève, en tel cas, de lieux communs, de rumeurs, de oui-dire ou d'associations d'éléments plutôt que de connaissances ou d'expériences. Il représente « une forme ou un modèle invariable; une notion ou une conception conventionnelle ou figée, qui vise un individu, un groupe, une idée, etc., que partagent un certain nombre d'individus [ou une société donnée] et qui interdit les critiques ou positions plus personnelles » (*Webster's New World Dictionary of the American Language*, 1984, p. 1396, traduction proposée par Fay et Aymon, 2003).

Depuis la contribution de Lippmann, en 1922, la pratique sociologique et psychosociologique a peu à peu précisé les contours du concept de stéréotype et démontré sa pertinence pour « [...] analyser le rapport de l'individu à l'Autre et à Soi, ou les relations entre les groupes et leurs membres individuels » (Villain-Gandossi, 2001, p. 27). En insistant sur la dimension relationnelle du concept, les chercheurs associent plus spécifiquement les stéréotypes aux idées préconçues, aux concepts ou aux catégories qui construisent chez l'individu l'idée de l'« Autre » ou des « Autres » et mettent en évidence leur importance dans la formation des représentations sociales. Autrement dit, les stéréotypes sont traités comme des « opinions ou jugements que les [individus et les] groupes sociaux portent les uns sur les autres, et qu'indirectement ils portent sur eux-mêmes » (*Encyclopædia Universalis*, 2003, p. 1) afin de se définir et de se distinguer. Leur puissance, postule Jean Stoetzel dans sa *Théorie des opinions*,

[...] tient à ce qu'ils sont comme les clichés, les symboles ou les slogans, les « significations elles-mêmes », c'est-à-dire quelque chose d'immédiatement communicable par le langage et assimilé par les individus. Le stéréotype apparaît ainsi comme un élément de la structure des représentations; il ne prend toute sa signification que rapporté à sa composante individuelle et aux coordonnées sociales. (Cité par *Encyclopædia Universalis*, 2003, p. 2).

Le recours aux stéréotypes répondrait de fait à « une tendance universelle à regrouper les événements et les objets sur la base de leur similarité » (Thomas, 1981, p. 83). « Représentations sociales cristallisées », les stéréotypes s'inscrivent nécessairement dans un processus de catégorisation (Allport, 1954). À cet égard, Susan T. Fiske (1989, citée par CFPC, 1995, p. 5) rappelle que catégoriser les individus permet de simplifier « l'apprentissage de ce qu'ils sont et le choix du traitement que nous leur réservons ». En tel cas, les stéréotypes « relevant du préconçu et du préconstruit, lui-même enraciné dans la collectivité » (Amossy, 1991, p. 3) se prêtent à une utilisation instantanée. Ils sont sollicités pour prendre des décisions rapides, combler les lacunes cognitives, créer et reconnaître des modèles, voire tirer des conclusions et prendre des décisions ou encore déterminer nos attitudes. Largement insensibles à la diversité des situations et des circonstances, de par leur nature même, ils font abstraction des caractéristiques particulières des individus ou des groupes, ainsi que de la diversité et de la multiplicité

¹ C'est nous qui soulignons.

de leurs expériences et de leurs manières d'être. Les individus se voient ainsi désignés, classés et jugés en fonction de caractéristiques ou de mots notamment liés à l'âge, la taille, le poids, l'ethnicité, le milieu social, l'orientation sexuelle, la religion, le sexe, selon un processus qui dépasse rarement les perceptions simplificatrices non exemptes de préjugés ou d'attitudes négatives.

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire qu'il est presque impossible d'éviter le recours aux stéréotypes pour caractériser différents types de personnes ou pour appréhender une situation donnée. Qui, en effet, n'a pas une idée préconçue du « bureaucrate », de la « ménagère », de la « prostituée » ou de « l'immigrant » typique? Qui n'a pas sa conception de ce qu'est une « vraie » femme ou un « vrai » homme, malgré des conditions changeantes, des situations diverses dans lesquelles femmes et hommes ont évolué et continuent d'évoluer? À ce sujet, Babad (1983, p. 75, cité par Bosche, 2005) a démontré que « les stéréotypes ne sont pas forcément basés sur l'expérience directe des gens dans les groupes visés par les stéréotypes. Ils peuvent être appris par l'intermédiaire des autres ou des médias ». En tel cas, utilisée comme moyen de repérage et d'adaptation à un vaste volume d'informations, l'association d'éléments figés qui alimente le stéréotype permet « [...] de libérer des ressources cognitives limitées afin de les consacrer à d'autres activités mentales nécessaires ou souhaitables » (Macrae *et al.*, 1994, p. 37, cités par Fai et Aymon, 2003).

Comme tout *a priori*, les stéréotypes fournissent aux individus une vision partielle et partielle – si ce n'est totalement erronée – d'une réalité sociale dont la complexité et l'évolution perpétuelle ne peuvent être saisies par un construit aussi simpliste et fossilisé. Autrement dit, les stéréotypes sont un mode de pensée qui, non seulement réduit les singularités, mais encore, observe J. Gabel cité dans la rubrique de l'*Encyclopædia Universalis* (2003, p. 2), sert à « dédialectiser, réifier et dépersonnaliser » la réalité concrète et à crédibiliser une « perception essentialiste² » de celle-ci. Évoquer la répétitivité, la persistance ou la fixité des stéréotypes ne signifie pas pour autant qu'ils s'expriment en une déclinaison unique. Bien au contraire, les stéréotypes sont appelés à varier d'un extrême à l'autre, selon la personne qui y a recourt, selon le rapport qu'elle entretient avec le sujet ou le groupe et selon le cadre social de référence dans lequel ces stéréotypes s'inscrivent et sont communiqués. De même, si la plupart des définitions proposées dans la littérature mettent l'accent sur le caractère figé, rigide ou définitif des stéréotypes sexuels, il importe de comprendre que ceux-ci, ne serait-ce que pour conserver leur efficacité ou leur apparence de « vérité », sont tout de même appelés à varier, à s'adapter dans le temps et l'espace et à prendre différentes formes ou expressions selon les sujets ou groupes visés. Ainsi, leur capacité à se complexifier et à s'adapter selon les émetteurs, les contextes sociaux et les conjonctures leur permettra de durer comme idée déjà toute faite, de s'imposer de manière inconsciente et déterminante et d'accréditer des opinions, si ce n'est de justifier et d'entretenir un ordre social ou encore la supériorité d'un groupe sur un autre. Prêts-à-penser partagés par un grand nombre, ils sont en l'occurrence révélateurs de la distance et de l'inadéquation qui

² L'essentialisme postule le primat de l'essence sur l'existence. Du point de vue des rapports sociaux de sexe, la perception essentialiste accrédite l'idée d'une essence féminine immuable et éternelle qui précéderait l'expérience des rapports sociaux de sexe et celle d'un « féminin » isolé du contexte social.

existent entre le réel et l'idée que les individus s'en font. Ainsi, au-delà du processus de simplification entrevu par Lippmann, le stéréotype constitue surtout la projection d'une opinion, d'une représentation réductrice et préconçue qui intervient presque automatiquement dans les jugements portés sur des groupes ou des personnes appartenant à ce groupe.

1.2 PRÉJUGÉS VERSUS STÉRÉOTYPES : DEUX FACETTES D'UNE MÊME RÉALITÉ

En psychologie sociale, le jugement arrêté qu'on appelle préjugé (*prejudice* en anglais) « implique le rejet de "l'Autre" en tant que membre d'un groupe envers lequel on entretient des sentiments négatifs ». Plus précisément, Allport (1954) a défini le préjugé comme « une attitude négative ou une prédisposition à adopter un comportement négatif envers un groupe, ou envers les membres de ce groupe, qui repose sur une généralisation erronée et rigide » (Bourhis et Gagnon, 1994, p. 715). En d'autres termes, dans la foulée d'Allport, nous retenons que le préjugé est une « attitude négative généralisée envers les membres d'un exogroupe, fondée uniquement sur leur appartenance à ce groupe » (Vallerand, 2006, p. 656). Il peut cependant impliquer également des cognitions et des attitudes adoptées sans jugement à l'égard des membres de son propre groupe (endogroupe). Ainsi, le sexisme s'alimente largement des préjugés entretenus à l'égard des femmes, de leurs caractéristiques et de leurs aptitudes (Lips, 2005, p. 17).

Comme ils s'apparentent généralement à des opinions préétablies, sans rapport avec la réalité objective, les stéréotypes sont souvent pris pour l'équivalent des préjugés. Les deux termes semblent souvent considérés comme les deux facettes d'une même médaille, l'une « conceptuelle », l'autre « affective ». Ainsi, selon Ferréol (1991, p. 256), si « la rigidité du stéréotype – son caractère "pétrifié" – le distingue du préjugé [...] il partage néanmoins [avec celui-ci] un rôle de justification dans les prises de position dont la base est le plus souvent affective » et, ajouterions-nous, oppositionnelle. En effet, au sens le plus usuel du terme, le préjugé est :

Un jugement arrêté avant que l'on puisse en donner la justification rationnelle, et tenu ordinairement pour erroné. [C'est] une opinion généralement péjorative, plus ou moins implicite, sans vérification ni contrôle critique, d'un individu ou d'un groupe à l'égard d'autrui. [...] Plus larges que les stéréotypes qu'ils incluent, les préjugés s'apparentent étroitement aux attitudes avec l'étude desquelles ils tendent à se confondre. (Ferréol, 1991, p. 202)

La rubrique de l'*Encyclopædia Universalis* (2002, p. 2) permet cependant de mieux distinguer l'une et l'autre notions en précisant que le stéréotype n'est qu'une des formes d'expression du préjugé et qu'il désigne « avant tout une attitude, l'autre une structure d'opinion ». Étayé par les propos du sociologue Paul Hassan Maucorps (1965) dans *Les Français et le racisme*, on peut y lire :

Le stéréotype se suffit à lui-même. Il ne supporte ni modification, ni rationalisation, ni critique; il est absolument rigide. Contrairement au préjugé qui peut n'intéresser qu'un aspect particulier de sa victime, il fait disparaître celle-ci « derrière sa caricature ». Le préjugé admet des contestations parce qu'il reste quelque chose de vivant; mais « le modèle archaïque, lui, est comme mort ».

Les préjugés peuvent donc s'exprimer au moyen des stéréotypes, mais aussi par celui d'autres types d'attitudes, de discours et de pratiques discriminatoires. Concrètement, les stéréotypes servent de véhicule à la cristallisation, à l'expression des préjugés dans une formule toute prête et immédiatement compréhensible qui leur confère un caractère de permanence, sinon de vérité. Le tableau suivant reprend de façon schématique les distinctions en question.

Distinctions conceptuelles entre stéréotype et préjugé	
Stéréotype	Préjugé
Forme d'expression du préjugé	Englobe le stéréotype
Sans rapport avec la réalité objective	
Conceptuel	Affectif
Reflète une opinion	Reflète une attitude
Se suffit à lui-même Caricature de la réalité ou du sujet Pétrifié : ne supporte ni modification, ni rationalisation, ni critique Absolument rigide Pas nécessairement perçu comme négatif	Absence de justification rationnelle Concerne un aspect particulier du sujet, de la victime Est sujet à contestation, reste quelque chose de vivant Plus mutant que le stéréotype Généralement jugé péjoratif

Stéréotypes et préjugés constituent donc, selon la définition de Leyens (1983) reprise par Bourhis et Gagnon (1994, p. 717), « des théories implicites de personnalité que partage l'ensemble des membres d'un groupe à propos de l'ensemble des membres d'un autre groupe et du sien propre ». Les préjugés, comme les stéréotypes, sont construits sur des opinions préconçues et des attitudes à l'égard des caractéristiques de son propre groupe ou de celles des membres d'autres groupes qui servent de grille de lecture « automatique » de l'environnement complexe dans lequel l'individu ou le groupe évolue (Hamilton et Trolie, 1986).

Toutefois, comparativement aux préjugés, les stéréotypes ne sont pas énoncés, en soi ou *a priori*, comme formellement négatifs. Affirmer que les « Scandinaves sont blondes » n'implique pas un quelconque jugement de valeur ou une perception négative des Scandinaves. Le stéréotype reflète ici une représentation caricaturale de l'image que l'on se fait des femmes scandinaves parmi lesquelles, bien entendu, on trouve aussi des brunes, des châtaines, des grisonnantes, etc., sans pour autant colporter de connotations

malicieuses implicites ou explicites. Au contraire, peut-on penser, la couleur des cheveux des Scandinaves est probablement évoquée comme un atout positif sans rapport, en tel cas, avec les farces sur les « blondes » qui, elles, traduisent indéniablement un préjugé.

Par contre, tel que le souligne Liénard (2006), stéréotypes et préjugés ne doivent pas non plus être assimilés à la discrimination, laquelle renvoie pour sa part à toute action, toute attitude qui, « volontairement ou involontairement, limite les possibilités de certaines personnes ou de certains groupes en raison de caractéristiques personnelles comme la race ou la couleur de la peau, même si celle-ci induit très souvent des stéréotypes ».

À ce stade-ci de la réflexion, on retient donc que les préjugés se rapportent à un jugement, une attitude préconçue, ordinairement erronée et négative, concernant un aspect particulier d'un individu, d'un milieu ou d'un groupe, alors que le stéréotype renvoie plus spécifiquement à une théorie implicite, une idée toute faite, sans rapport nécessairement avec la réalité objective partagée par un groupe au sujet de son propre groupe ou d'un autre groupe. Il convient donc de noter que les stéréotypes, à l'inverse des préjugés, peuvent se construire sur une perception acceptée *a priori* comme positive, cette dernière n'en constituant pas moins une réduction des singularités et une généralisation abusive.

Pour résumer ce premier survol de la littérature sur les stéréotypes sociaux, retenons que ceux-ci s'avèrent :

- **réducteurs** : ils reposent sur une simplification abusive des réalités qui échappent à une connaissance directe;
- **crystallisés** : ils constituent un « prêt-à-penser » rigide rarement conforme à la réalité; ils peuvent aussi être mutants pour permettre une reproduction à l'identique et faire place à l'adaptation au changement social;
- **autosuffisants** : ils servent à économiser la réflexion;
- **globalisants** : ils se prêtent peu à une pensée différenciée;
- **répétitifs** : ils sont repris à l'identique sans considération des circonstances et des réalités plurielles;
- **uniformes** : au sein d'un même cadre de référence, ils sont appelés à varier selon la position des sujets et des groupes dans les rapports sociaux, les contextes et les enjeux soulevés;
- **évaluatifs** : ils sont rarement neutres et leurs effets peuvent être difficilement positifs dans la négociation des rapports sociaux de classe, de race et de sexe.

1.3 STÉRÉOTYPES SEXUELS ET REPRÉSENTATIONS SOCIALES

Les stéréotypes sexuels sont consubstantiels des représentations sociales des rapports de sexe : à la fois « raccourcis » et composantes de celles-ci. Ils rendent une foule de

caractéristiques attribuées au féminin et au masculin directement accessibles au prix d'un effort cognitif minimal. À l'instar des stéréotypes qu'elles englobent, les représentations sociales constituent pour l'individu un guide de pensée et d'action qui oriente et justifie ses actions, et c'est pourquoi il importe d'en bien cerner le sens et les fonctions.

Serge Moscovici, psychologue français, revisite, dans les années 1960, la théorie des représentations sociales élaborée par Émile Durkheim en 1898, dans son article « Représentations individuelles et représentations collectives », pour désigner « la manière dont cet être spécial qu'est la société pense les choses de son expérience propre » (Durkheim, 1967, p. 621). Le sociologue y précise que pour être en mesure d'expliquer les phénomènes sociaux, l'analyse doit tenir compte des représentations « qui sont partagées par un grand nombre de personnes, transmises d'une génération à la suivante, et imposées à chacun de nous sans notre assentiment conscient » (Moscovici, 1986, p. 53). De son point de vue, les représentations sociales constituent souvent des productions discursives : « Connaissances, valeurs, images et langages sont façonnés au cours d'un processus de communication. Dans ce processus, chacun les produit pour les utiliser et les utilise pour les produire au cours d'un échange incessant » (Moscovici, 1991, p. 72). Toutefois, les représentations sociales ne sont pas que des productions discursives, elles peuvent aussi être traduites par des mises en scène corporelles, des attitudes ou des prédispositions cognitives. De plus, elles peuvent ne pas être conscientes ou ne pas faire l'objet d'une expression explicite.

Dans cette foulée, Jean-Claude Abric (1994a, p. 13) désigne les représentations sociales comme « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de références, donc de s'y adapter, de s'y définir une place ». Denise Jodelet (1989, p. 36) complète cette définition en proposant de voir le recours aux représentations sociales comme une opération permettant de transformer des notions abstraites en informations concrètes qui s'ancrent dans « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social ». Aussi, les représentations, tout comme les stéréotypes, préjugés, images, etc., qu'elles colportent, soutiennent des enjeux identitaires (Moliner *et al.*, 2002) et « sont impliquées dans les relations de pouvoir parce qu'elles produisent ce pouvoir et sont produites par celui-ci » (Dos Santos, Andrade et Estermann Meyer, 2003).

Forme de savoir ou d'appréhension du réel, les représentations sociales permettent de comprendre et d'interpréter la réalité, de la nommer à l'aide d'un cadre de référence commun indispensable à la communication (Jodelet, 1994). Elles permettent également à l'individu ou à un groupe de renforcer son identité, de comprendre son action et de se situer dans le champ social (Abric, 1994a). Cependant, si elles déterminent dans une certaine mesure les pratiques des individus et des groupes, Abric (1994a) rappelle qu'il importe de ne pas minimiser le rôle des pratiques sur les représentations sociales et de concevoir l'interdépendance entre les deux et, par conséquent, le caractère dynamique des représentations qui se construisent dans un va-et-vient continu avec les pratiques. C'est bien ce caractère dynamique et interactif qui distingue notamment les représentations sociales des stéréotypes.

Reprenant un concept d'abord développé par Moscovici, Abric (1994a) précise que les représentations sociales se construisent à partir d'un ensemble d'idées organisées autour d'un « noyau central » dont les différents éléments lui confèrent son sens. Plus complexe et composite que le stéréotype, ce noyau central est constitué par la rencontre d'un ensemble très diversifié d'éléments informatifs, idéologiques ou normatifs, de croyances, d'attitudes, de valeurs, de savoirs, d'opinions et d'images. Tel « déjà-là » ou « déjà-là pensé » peut ainsi aboutir à la coexistence de plusieurs représentations selon les groupes d'appartenance (sexe, classe, ethnie, etc.) qui l'utilisent et des intérêts et des expériences de ceux-ci. Par contre, on peut concevoir les stéréotypes sexuels comme des éléments périphériques importants de ce noyau central. Interfaces ou médiations exagérément simplifiées, ils constituent un condensé rapidement accessible qui agit comme « prescripteur de pratiques » (Moliner *et al.*, 2002, p. 24) et d'attitudes entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élaborent ou fonctionnent les représentations (Abric, 1994a, p. 25) des rapports de sexe, et dont ils sont l'un des éléments rigides et difficilement mutants. En ce sens, il y a lieu de constater que, bien que les représentations sociales des rôles masculins et féminins portent la marque des conditions historiques, sociologiques et idéologiques dans lesquelles elles sont formulées, plusieurs éléments permettent d'affirmer qu'elles partagent un noyau central informé par une conception naturalisée de la différence des sexes et des rapports de division et de hiérarchie auxquels elle donne lieu.

Or le rejet des thèses naturalistes³ par les féministes depuis les travaux pionniers d'Oakley (1972), de Rubin (1975) et de Colette Guillaumin (1978a, b) permet de concevoir que le problème se situe nullement sur le plan des « différences », mais bien sur celui de l'usage social qui en fait de ces différences, ainsi que de la valorisation différenciée des attributs associés à l'un et l'autre sexe.

1.4 CONSTRUCTION SOCIALE DES CATÉGORIES DE SEXE

Depuis l'exercice de réflexion auquel les conviaient Margaret Mead dans *L'un et l'autre sexe* (1966) et Simone de Beauvoir dans *Le Deuxième Sexe* (1949) sur le caractère social et culturel des identités de sexe, les féministes ont développé diverses propositions pour décrire et expliquer le processus de construction sociale et culturelle en jeu dans l'assignation sexuée « des fonctions et des places qui déterminent la place ou position des agents dans la structure sociale, indépendamment de leur volonté » et des mécanismes sociaux qui entrent en jeu pour que ces mêmes agents « développent les prédispositions et les attitudes qui les mèneront à "accepter" de se ventiler, de se distribuer dans ces places et fonctions » (Descarries, 1980, p. 20).

³ Les thèses ou les doctrines naturalistes sur les femmes établissent un recouvrement normatif et prescriptif entre le sexe biologique et le sexe social qui justifie leur rôle et leur place dans la société par leur destin biologique ou fonction reproductive. Les diktats téléologiques des différentes religions concernant les femmes ou encore l'idéologie très répandue de la complémentarité des sexes trouvent notamment leur justification dans une telle conception « naturalisée » du féminin.

L'ouvrage de la sociologue britannique Ann Oakley (1972), *Sex, Gender and Society*, dans lequel elle documente la différence entre « sexe physiologique » et « sexe social », jouera un rôle décisif dans l'amorce de la réflexion sur le phénomène de la socialisation des genres, ses fondements et sa fonction sociale. Oakley a été l'une des premières à exposer les mécanismes et les représentations sociales qui interviennent dans la construction de « l'éternel féminin », soit, comme le rappelle Irène Jami (2003, p. 128) « des attributs sociaux, culturels et psychologiques acquis par le biais du processus par lequel on devient un homme ou une femme, dans une société donnée, à un moment donné ». Un an avant la parution de l'ouvrage d'Oakley, Nicole-Claude Mathieu (1971) s'interrogeait, dans un article intitulé « Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe », sur la construction sociale des catégories de sexe. L'anthropologue française ouvrait ainsi la voie à une théorisation sociologique du sexe social comme distinct du sexe biologique.

Ces propositions trouvent écho dans plusieurs travaux féministes ultérieurs et incitent les chercheuses à rompre avec une vision naturaliste des rapports de sexe⁴ et les non-dits des représentations sexuées, pour élargir leur perspective « au culturel et au social » (Zaidman, 2003, p.16). Adoptant divers angles d'observation et modèles d'interprétation, leur intention commune consiste à rejeter toutes interprétations naturalistes, biologiques ou parapsychologiques qui chercheraient à expliquer sinon à justifier l'infériorisation des femmes et les « différences psychologiques, comportementales, sociales » sur lesquelles cette infériorisation prend appui. Est alors cité à procès le système de rapports de sexe qui prend forme dans le patriarcat et soutient, par effet de retour, sa reproduction.

De même, les chercheuses féministes dénoncent la dynamique qui demande et sanctionne la séparation des activités humaines en sphères privée et publique et qui légitime les rapports asymétriques entre les femmes et les hommes en découlant. Dans cette optique, la contribution de Gayle Rubin (1975) revêt une importance particulière auprès des féministes américaines. Rubin, comme Oakley, considère que le genre possède un caractère culturel et historique indéniable. Toutefois, Rubin introduit une dimension critique de premier ordre en postulant que la distinction introduite par le genre résulte d'une relation hiérarchique dont les hommes tirent profit et par laquelle ils assurent la reproduction, la continuité de leur domination⁵. À l'appui de sa thèse, elle met en évidence l'interdépendance systémique qui prévaut entre l'oppression économique et politique des femmes, et les droits exercés par les hommes sur la sexualité des femmes (l'obligation à l'hétérosexualité) de même que sur leurs capacités reproductives. Cette thèse de la « contrainte à l'hétérosexualité » comme fondement de l'oppression des femmes – mais aussi des images qu'on se fait d'elles et de leur socialisation différenciée – est également défendue par Adrienne Rich (1981) et Monique Wittig (1980). Pour sa part, Nancy Chodorow (1978) opte plus systématiquement pour une perspective matérialiste de l'oppression. Elle voit dans la division sexuelle du

⁴ Une telle vision est définie à la note 4.

⁵ Pour la suite de cette discussion, voir Jami, 2003.

travail⁶ le lieu historique et systémique de la construction « naturelle » des sphères féminine et masculine et celle d'un sujet sexué dont l'identité féminine ou masculine est clairement démarquée.

En France, deux articles décisifs de Colette Guillaumin (1978a, b), « Pratique du pouvoir et idée de nature : l'appropriation des femmes » et « Pratique de pouvoir et idée de nature : le discours de la nature », posent les prémisses de la dénonciation féministe matérialiste⁷ des soubassements idéologiques de l'argumentaire essentialiste, ainsi que de son rôle dans la formulation d'une définition normative et dogmatique des rapports de sexe. « Discours d'ordre », insiste Guillaumin, qui a servi et sert toujours de justification à la vision tronquée de l'idéologie naturaliste des rapports entre les femmes et les hommes et, plus globalement, ajoute-t-elle, à l'appropriation tant individuelle que collective des femmes. Appropriation qu'elle désigne par le concept de « sexage » pour rendre compte à la fois de l'appropriation de la force de travail des femmes et de l'appropriation de « l'unité matérielle productrice de la force de travail », soit du corps des femmes en tant que réservoir de force de travail et de reproduction biologique. Dans cette perspective, les féministes matérialistes françaises, notamment Christine Delphy (1970, 1998, 2001), Nicole-Claude Mathieu (1989) et Paola Tabet (1985) formulent, à l'exemple de Colette Guillaumin, des critiques convaincantes. À partir de différents points de vue, elles élucident le caractère matériel et structurel de l'oppression des femmes et des rapports de force qui la rendent possible. Parallèlement à leurs propositions théoriques et militantes se développe un travail de réflexion et d'intervention concernant la socialisation des femmes et la place des représentations dans le cycle de la reproduction sociale des sexes.

Dans un tel bouillonnement théorique et militant, la nécessité de lutter contre les stéréotypes sexuels s'impose d'elle-même, en raison des effets discriminatoires et d'exclusion qu'ils produisent. En tel cas, nous y reviendrons, une attention particulière est accordée au contenu des stéréotypes sexuels et à la re/production des identités sexuées par l'action pédagogique de la famille, de l'école et du milieu de travail. De même, les jeux, les médias et les messages publicitaires, pour ne nommer que ceux-là, sont mis en examen comme véhicules privilégiés de la constante re/formulation et reconduction des stéréotypes sexuels dans la construction des rapports femmes-hommes et des savoirs communs (représentations sociales) élaborés à leur égard.

Pensons par exemple au texte de Naomi Weisstein, « "*Kinder, Küche, Kirche*" (Enfants, cuisine et église) comme loi scientifique », publié en 1970 dans le numéro « Libération des femmes année zéro » de la revue *Partisans*. Ce texte percutant traite de l'acceptation « sans évidence » des théories et des mythes du féminin par les psychologues et les

⁶ Notons que la division sexuelle du travail assigne aux femmes en presque exclusivité la sphère privée et la responsabilité d'autrui, et en particulier des enfants, alors que les hommes, accaparés par la sphère du travail salarié, se voient mis à distance des expériences relationnelles et des responsabilités domestiques.

⁷ Les féministes matérialistes s'opposent à toute interprétation qui tend à réduire les rapports de sexe à leur dimension symbolique ou idéelle. Elles théorisent ceux-ci comme des rapports de classe, c'est-à-dire des rapports de division et de hiérarchie socialement construits à partir de pratiques sociales concrètes et économiques qui fondent un système de pouvoir, le patriarcat.

psychiatres : ces derniers ayant développé une « théorie de la personnalité [...] sur des traits internes au lieu de regarder le contexte social » (Weisstein, 1970, p. 72). Ces idées, note-t-elle, ne peuvent être que « tout à fait conformes aux préjugés en vigueur » (Weisstein, 1970, p. 71) tout comme aux images du féminin. Ce constat l'amène à proposer une conclusion que nous faisons nôtre : « On doit comprendre ce que la société attend des femmes si on veut caractériser le comportement des femmes » (Weisstein, 1970, p. 77) et, ajoutons-nous, déconstruire l'iconographie essentialiste qui tire toute sa substance d'une reconstruction mythique et naturaliste de la différence entre les femmes et les hommes.

Dans l'évolution de la réflexion sur l'influence et l'efficacité des mécanismes de socialisation et de la différenciation à l'œuvre dans nos sociétés occidentales, la traduction française du texte d'Elena Belotti, *Du côté des petites filles* (1974), a été un révélateur pour les Québécoises. L'ouvrage a bien démontré l'influence des « conditionnements sociaux » qui se manifestent dans des gestes du quotidien en apparence anodins et qui interviennent, dès la naissance, sur la formation du « rôle féminin ». Qu'il s'agisse de comportements parentaux, d'allaitement, de jeux ou de transmission de valeurs genrées, Belotti (1974, p. 9) rend compte de processus de socialisation des petites filles qui ne trouvent pas d'équivalents chez les petits garçons et vice-versa, et contribuent à figer une opposition entre le masculin et le féminin :

La culture à laquelle nous appartenons, comme toute autre culture, utilise tous les moyens mis à sa disposition pour obtenir des individus des deux sexes le comportement le plus approprié aux valeurs qu'il lui importe de conserver et de transmettre. L'objectif de l'identification de l'enfant au sexe qui lui est assigné est très vite atteint, et aucun élément ne permet de déduire que ce phénomène complexe a des racines biologiques.

Terminons ce volet sur les premières contributions des études féministes à la dénonciation des idéologies naturalistes et au rôle qu'elles remplissent dans la reconduction de la « valence différentielle des sexes » (Héritier, 1996), en faisant nôtre le postulat à l'origine de l'excellente anthologie colligée par Vivian Gornick et Barbara K. Moran à peu près à la même époque (1971, p. xii-xiii), *Woman in Sexist Society : Studies in Power and Powerlessness* :

La condition de la femme, ici et maintenant, est le résultat d'une décision profondément ancrée qui s'est progressivement formée et a pénétré de manière extraordinaire la culture (et donc la politique); [...] décision qui est prise pour naturelle et instinctive [...]. Par conséquent, les femmes ont longtemps été victimes d'une image de soi qui paralyse leur volonté et

court-circuite leur cerveau, les amenant jusqu'à nier les évidences que leur livrent leurs sens et à douter d'elles-mêmes à un degré alarmant. (Traduction libre⁸)

Ce bref rappel est loin d'épuiser la liste des travaux qui, surtout au cours des années 1970 et 1980, développeront une perspective analytique et explicative féministe du statut et de la position des femmes dans les sociétés occidentales, d'une part, et remettront en question la spécificité et le caractère genré de leur infériorisation sociale, d'autre part. Soulignons toutefois que si le concept de stéréotype sexuel a toujours été, implicitement du moins, présent dans les analyses féministes traitant, entre autres, de socialisation, il apparaît tout aussi clairement que la réflexion des féministes s'est largement déroulée, dès le départ, dans le cadre plus large d'une réflexion sur la reproduction sociale de la division sociale des sexes et d'une critique des visions essentialistes et naturalistes jusque-là prônées et reproduites par les idéologies et les savoirs dominants. Cette situation est bien résumée par Christine Bernier, Cécile Coderre et Jacinthe Michaud (2003, p. 11) en introduction d'un cahier de la revue *Reflets* sur « Le genre en contexte : pratiques sociales et représentations » :

Depuis la fin des années soixante, les féministes ont déployé divers concepts théoriques permettant d'identifier et de nommer les constructions idéologiques relatives à la gestion sociale des différences sexuelles. Très tôt, elles ont compris que parler de « stéréotypes sexuels » ne faisait que décrire une situation de fait, sans l'expliquer réellement. Leurs analyses ont aussi très vite mis en évidence deux constats fondamentaux. Tout d'abord, le fait que, s'il y a effectivement des différences sexuelles strictement biologiques, l'utilisation qui en est faite est, elle, inévitablement construite socialement (Delphy, 2001). En deuxième lieu, le fait que la notion même de *nature*, utilisée pour identifier le masculin et le féminin, renvoie nécessairement à une représentation et est donc, elle aussi construite socialement (Guillaumin, 1992).

Le même constat revient comme un leitmotiv dans plusieurs des mémoires qui ont été présentés par des groupes de femmes à la Commission des affaires sociales sur l'avis du Conseil du statut de la femme intitulé *Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes*⁹. L'idée qui prévaut est que les stéréotypes sexuels ne sont pas la cause, mais bien un des effets des inégalités sexuelles.

⁸ *The woman's condition, here and now, is the result of a slowly formed, deeply entrenched, extraordinarily pervasive cultural (and therefore political) decision [...] that are taken for natural and instinctive [...] As a result, women have long suffered from an image of the self that paralyzes the will and short circuits the brain, that makes them deny the evidence of their senses and internalize self-doubt to the fearful degree.*

⁹ Dont ceux de la Fédération des femmes du Québec et de Relais-femmes ainsi que du Réseau québécois d'action pour la santé des femmes (RQASF).

1.5 LIENS À ÉTABLIR ENTRE STÉRÉOTYPES ET ARCHÉTYPES DU FÉMININ?

Nous l'avons souligné, les stéréotypes sexuels sont appelés à varier selon les groupes qui en font usage. Ils risquent aussi d'être colorés tant par les appartenances de classe, de « race », de nationalité, de religion, d'orientation sexuelle que par l'environnement et les situations dans lesquels ils sont formulés. Cependant, dans un article sur la résurgence de l'antiféminisme au sein de notre société (Descarries, 2005, p. 138-141), nous observons à quel point le « prêt-à-penser les femmes », que traduisent les stéréotypes, s'est développé autour de quatre grandes représentations archétypales du féminin. Malgré l'obsolescence de leur contenu, ces dernières étayaient toujours l'argumentaire sexiste actuel. Elles alimentent, plus ou moins explicitement, un ensemble de mythes, de représentations et de pratiques qui renvoient à une vision essentialisée et dépréciative des femmes. Nous estimons pertinent de rappeler ces archétypes, ne serait-ce qu'en raison de leur pouvoir d'évocation. Nous reprenons donc ici, en les résumant, certains des passages de cet article qui nous permettent de décrire ces archétypes et de prendre conscience de leur invariance.

Le premier archétype¹⁰, et probablement l'icône la plus puissante, du moins dans les représentations entretenues par les grandes religions monothéistes de ce monde, est celui de « la femme diabolique ». Unique responsable de la chute de l'humanité et symbole du péché de la chair et de la mort, elle est tantôt dépeinte sous les traits d'une sorcière aux pouvoirs occultes, tantôt d'une séductrice aux charmes irrésistibles et trompeurs. Elle est invariablement considérée comme suppôt de Satan, responsable de la « souffrance » des hommes et de la perte du paradis terrestre. Statuée, sinon statufiée, transgressive « par nature », « la femme diabolique » menace les structures patriarcales, surtout lorsqu'elle revendique son indépendance et cherche à se dérober au rôle qui lui est assigné par les normes et les lois patriarcales. D'autant que, « perverse », elle est une force du mal toute puissante dont on ne pourra se soustraire qu'à grand renfort de « déni du féminin », de « l'évitement de la sexualité masculine » (Cherki, 1998) et, ajoutons-nous, d'une définition univoque du destin féminin. C'est possiblement les relents d'une telle image qui inspirent encore aujourd'hui tous les préceptes, lois et diktats religieux qui tendent à entraver la liberté des femmes.

À l'autre pôle du continuum des archétypes féminins, le stéréotype de la « faible femme » continue de venir au secours de la hiérarchisation des sexes. « La femme a un défaut par nature, [...] elle est un mâle infertile », affirmait Aristote dans son essai intitulé *Politique*. Les femmes y sont désignées comme des « hommes imparfaits » et « sans valeur », des êtres immatures créées pour la « commodité des hommes » et destinées à vivre en marge de toute vie sociale et politique en raison d'une soi-disant infériorité physique et intellectuelle, infériorité qui les habilite néanmoins à s'occuper des hommes et des enfants. Idée et violence symbolique que perpétueront pour les

¹⁰ Le développement de cette typologie a été inspiré par le travail de deux étudiantes, Alicia Seneviratne et Laura Gamboni (1997), dont l'exposé, *L'antiféminisme jusqu'à la fin du XIX^e siècle*, peut encore être consulté sur le site : <http://www.gymnase-morges.ch/docs/Eleve/Feminisme.html>. Pour une représentation graphique de certains de ces archétypes, on consultera avec intérêt le site Internet du Centre d'Action Laïque de Namur. <http://www.ulb.ac.be/cal/plaisirdamour/index.html>.

générations à venir tout le florilège du savoir oppresseur, de la *Somme théologique* de saint Thomas d'Aquin (1266-1272) à la conférence de Sigmund Freud sur *La féminité* (1932), en passant par tous les écrits de ces nobles représentants de l'élite religieuse et politique qui, au Québec, s'opposent au droit de vote des femmes ou à leur accès à l'éducation supérieure.

Troisième cas de figure, « la femme parure » ou celle que l'on désigne aussi comme « femme-objet », réduit les femmes à leur dimension esthétique, soumise au regard et à l'approbation de l'autre. Leur corps sexué devient leur principal référent identitaire et objet de consommation. Constamment remodelée en fonction des époques, des mœurs et des modes pour atteindre l'idéal de la « vraie femme » du moment, la principale fonction de cette femme renaturalisée et chosifiée est de « paraître » (et non « d'être » et de « faire ») et de se consacrer au désir, ou au plaisir, de l'autre, en l'occurrence l'homme. Privée des autres attributs de sa personnalité, la femme-objet est enfermée dans des schémas réducteurs et infantilisans. Elle se voit aujourd'hui définie par sa capacité à demeurer jeune et svelte, à attiser la convoitise et à répondre à une image stéréotypée (et retouchée) de la féminité et du corps féminin (RQASF, 2001).

Enfin, « la femme rivale » est possiblement la représentation sociale qui, de nos jours, suscite le plus de réactions parmi les masculinistes antiféministes. Pour certains d'entre eux, c'est la différence, mais surtout les forces et les qualités insoupçonnées de cette femme qui alimentent leur ressentiment, sinon leur peur. Pour d'autres, c'est le refus de partager des territoires que les hommes occupaient en exclusivité dans le passé, de même que l'anxiété causée par les changements induits par la mixité sociale et la mutation des mentalités, des rôles, en particulier parentaux, et plus globalement des modes relationnels, qui sont à l'origine de la pérennité d'une vision binaire et antagoniste des rapports de sexe.

Sauf exception, nous ne prétendons nullement retrouver ces quatre grands cas de figure dans leur expression crue. Il existe aujourd'hui une grande diversité de façons de les envisager et de les verbaliser plus ou moins ouvertement. Nous soutenons néanmoins qu'ils constituent des idéaux types de croyances sociales pétrifiées qui alimentent les stéréotypes sexuels quant aux caractéristiques présumées et aux comportements appropriés prescrits pour chaque sexe, dans un contexte où l'égalité de fait entre les femmes et les hommes n'est toujours pas avenue et se voit même souvent interpellée comme cause de problèmes sociaux.

1.6 STÉRÉOTYPES SEXUELS ET SEXISTES : DÉFINITIONS ET FRONTIÈRES

Les stéréotypes sexuels sont souvent définis comme des clichés ou des jugements pétrifiés au sujet des différences physiologiques et psychologiques entre les femmes et les hommes et des rôles qui leur sont dévolus sur la base de leur appartenance sexuelle. Selon Hilary M. Lips (2005) et plusieurs autres auteures et auteurs, ces jugements de valeur ne seraient pas *a priori* positifs ou négatifs. Force est de constater cependant, ainsi que l'analyse féministe l'a bien mis en évidence, le fait que les stéréotypes sexuels – tout comme les contre-stéréotypes qui peuvent être construits pour les révoquer – canalisent

des idées rarement remises en question : ces idées s'imposent comme des évidences et sont donc convoquées pour justifier la division sociale des sexes et la discrimination systémique qui en résulte. Elles sont produites ou reprises autant au sein du groupe des femmes elles-mêmes qu'à l'extérieur de celui-ci, leur inculcation, leur interprétation et leur reproduction passant par des mécanismes de socialisation. Aussi, personne n'échappe à leur influence. Néanmoins, l'interprétation que les femmes et les hommes en font est appelée à varier substantiellement, tant en raison de leur environnement social que de leur sexe et de leurs intérêts subjectifs réciproques.

L'exposé suivant, émanant du Centre de recherches pour le développement international (2003), souligne avec justesse certains des effets pervers potentiels des représentations sexuelles stéréotypées :

Les attentes traditionnelles sur la façon dont les hommes et les femmes doivent se comporter peuvent avoir de graves conséquences tant sur la santé et le bien-être des hommes que des femmes. Des attentes socialisées, qui supposent que les hommes doivent être indépendants, ne pas montrer leurs sentiments et se suffire à eux-mêmes, peuvent avoir pour effet de favoriser le blocage des émotions, le manque d'ouverture, l'incapacité de reconnaître la faiblesse et la vulnérabilité, et une aptitude inférieure aux échanges interpersonnels (Pleck, 1985; Werrbach et Gilbert, 1987; Balmer, 1994). Par ailleurs, en centrant la virilité autour de la fonction pénienne et des prouesses sexuelles, la société a entretenu une atrophie affective chez les hommes qui les rend plus vulnérables aux dangers de la témérité (Pinel, 1994). Enfin, dans la plupart des cultures, la société attend des femmes qu'elles soient émotives, sensibles, attentionnées, dépendantes et non violentes; ce type d'attentes stéréotypées a pour effet de les abrutir.

Un tel argumentaire et plusieurs autres du même ordre peuvent être cités pour illustrer le poids des stéréotypes sexuels sur les prédispositions, les attentes et les comportements des personnes concernées. Tous convergent pour reconnaître que leur existence constitue un obstacle au développement individuel et social des personnes, tout comme à l'exercice plein et entier de leurs aptitudes et droits sans égard à leur sexe. Parties prenantes du processus de socialisation, aussi bruts ou éloignés de la réalité soient-ils, ils se substituent continuellement aux démarches d'observation et de compréhension par la voie de généralisations hâtives, réductionnistes et tranchées.

En raison de leur commodité et de leur prégnance, les stéréotypes sexuels sont particulièrement résistants à toute tentative pour les contrecarrer ou les éliminer. De telle sorte qu'au Québec - une société où l'égalité des femmes et des hommes est posée comme un principe de base de l'organisation sociale - comme ailleurs, les stéréotypes sexuels - « positifs », négatifs ou ouvertement sexistes - continuent de marquer l'imaginaire collectif tout comme l'ensemble des rapports sociaux de sexe. Ils possèdent en effet un pouvoir réel dans la construction des représentations sociales des sujets féminins et masculins, autrement dit de l'idée que les femmes et les hommes se font d'eux-mêmes et de leur réalité propre. Par exemple, évoquer le personnage stéréotypé

de la « bonne mère » et la série d'attributs qu'il entraîne (générosité, dévouement, sollicitude, bonté, etc.) peut être considéré comme ne relevant pas d'une représentation ou d'une intention négative ou sexiste. Une telle image traduit néanmoins un jugement réducteur et figé sur le rôle et la place des mères dans les rapports sociaux qui, non seulement constitue une généralisation abusive au regard de la diversité psychosociale des femmes, mais encore renforce une conception de la maternité généralement invoquée pour légitimer des résistances au changement. Ainsi, même si les jugements de valeur que connotent certains stéréotypes sexuels peuvent de prime abord apparaître positifs, de telles évaluations servent essentiellement à construire des attentes et des attitudes différentes à l'égard des femmes et des hommes, à assigner les unes et les autres à des sphères et à des activités genrées, et à reconduire, ce faisant, une inégalité de droits, de pouvoirs et de privilèges dans les relations femmes-hommes. En ce sens, ils participent d'une idéologie sexiste.

En l'occurrence, les stéréotypes dits sexistes ne représentent que la forme la plus poussée et virulente des stéréotypes sexuels et des préjugés partagés par un groupe ou une société au sujet des comportements anticipés ou jugés appropriés pour chaque sexe. Pour plusieurs, le fait que la stéréotypie sexiste véhicule explicitement une conception négative des femmes ou une intention discriminatoire à leur égard justifie le maintien d'une distinction sémantique et analytique entre les notions de stéréotypes sexuels et stéréotypes sexistes. Une telle distinction permet, en tel cas, de tenir compte du « passage », du moment dynamique où le stéréotype sexuel devient explicitement grossier et discriminatoire, c'est-à-dire lorsqu'il comporte expressément un jugement négatif ou une attitude méprisante à l'égard des personnes ou de leurs activités en raison de leur sexe. Dans cette optique, Bouchard et St-Amant (1996, p. 48) notent que les stéréotypes sexuels « renvoient à l'image idéale (les modèles de sexe) que l'on se fait d'un groupe de sexe, comme membre de ce groupe [...], alors que les stéréotypes sexistes comprennent l'idée de comparaison et de discrimination entre les sexes ».

À l'instar de Bouchard et St-Amant (1996, p. 48), nous jugeons cependant nécessaire d'insister sur le caractère théorique d'une telle distinction, dans la mesure où « les différences entre stéréotypes sexuels et stéréotypes sexistes peuvent parfois être minces [...] puisqu'une logique qui confère certains attributs à un groupe de sexe en particulier n'implique-t-elle pas que l'autre groupe ne les possède pas au même degré? ». Dans le cadre de la présente étude, la dimension comparative véhiculée par les stéréotypes, tout comme le caractère oppositionnel qui caractérise la plupart d'entre eux, nous amène à faire nôtre leur conclusion selon laquelle il est très difficile « de penser différenciation sans penser discrimination ».

C'est pourquoi nous ne jugeons pas nécessaire d'entretenir la distinction entre stéréotypes sexuels et sexistes, puisque les stéréotypes sexuels, même ceux interprétés *a priori* comme positifs, participent à la reproduction du sexisme et entretiennent une ambivalence de sentiments et d'attitudes à l'égard des femmes. Certes, ils sont moins agressants que les stéréotypes explicitement sexistes. Ils représentent et réifient néanmoins un rapport déséquilibré entre les deux groupes de sexe et perpétuent des idéaux de sexe et une représentation dichotomique des modèles qui participent à la

reproduction d'une société inégalitaire entre femmes et hommes. Et, fait aggravant, ils donnent mots et images à l'expression des préjugés et du sexisme qui les alimente.

Aussi, en raison même de leur pouvoir définitionnel et différentiel, il nous apparaît difficile de concevoir qu'il existerait des stéréotypes sexuels du féminin qui ne participent pas du sexisme, du moins dans leur portée et leur finalité. En outre, il ne fait aucun doute que les hommes comme les femmes se voient enfermés, positionnés, définis par la prégnance des stéréotypes sexuels. Des études sur le comportement scolaire vont même jusqu'à démontrer que certains jeunes garçons ont encore plus de difficultés que les jeunes femmes à s'en distancier (Bouchard et St-Amant, 1996). Nous reviendrons sur cette question lorsque nous traiterons ultérieurement des effets des stéréotypes sexuels. Toutefois, il importe de reconnaître du même souffle qu'au-delà des problèmes d'images et de conformité rencontrés par l'un et l'autre sexe, ce sont les femmes qui, en tant que catégorie sociale, sont victimes d'une discrimination systémique fondée sur le sexe. Dans les faits, l'usage récurrent et abusif des stéréotypes qui formatent et imprègnent leur vie limite leurs capacités à résister aux pressions ainsi exercées, alors qu'il fournit aux hommes des interprétations toutes faites pour justifier la place prédominante qu'ils occupent, maintenir leurs privilèges et restreindre, en retour, directement ou indirectement, l'univers des possibles pour les femmes.

Dans une société comme la nôtre, les stéréotypes sexistes sont généralement critiqués et censurés à cause de leurs formes virulentes et facilement repérables. Expressément discriminatoires vis-à-vis du groupe des femmes et de leurs expériences, ils entrent en contradiction avec les principes égalitaires de la société québécoise. Il nous faut tout de même observer que des stéréotypes sexistes des plus hostiles circulent dans l'espace public et sont abondamment diffusés sur des sites Internet animés par des masculinistes antiféministes. Les stéréotypes sexistes restent également bien vivants et trouvent une résonance dans la publicité et l'humour, là où ils se trouvent en quelque sorte « dédouanés » au nom d'un prétendu second degré intelligible pour celles et ceux qui, prétend-on, feraient preuve d'une plus grande ouverture d'esprit et seraient capables de rire d'elles-mêmes ou d'eux-mêmes (Gadfield, Giles, Bourhis et Tajfel, 1979). De ce point de vue, pensons à la fonction sociale des blagues sur les « blondes » qui remplacent dorénavant les blagues sur les femmes. Certes, de telles blagues sexistes ne visent formellement que le sous-groupe des femmes blondes. Il est cependant évident qu'elles comportent un message misogyne et portent ombrage à l'intelligence de toutes les femmes qui se voient ainsi tournées en ridicule et infériorisées. Il est facile d'imaginer le tollé de protestations que certaines de ces blagues susciteraient si la protagoniste blonde était remplacée par un Noir ou un Juif.

D'aucune manière, l'expression des stéréotypes sexistes ne peut être tolérée, même au nom de « l'humour ». Leur dimension agressive doit être condamnée, la fausseté de leurs sous-entendus exposée et leur expression contrée d'urgence par une réfutation directe et sans équivoque. Cependant, faut-il en convenir, ce sont les stéréotypes sexuels qui posent davantage de défis à l'analyse et à la pratique féministes. Non seulement ils se prêtent à des interprétations différentes dans la littérature et dans la population, mais encore leurs déclinaisons plus subtiles correspondent souvent à ce que certaines femmes

et certains hommes pensent de l'« Autre » et du rôle qu'elle ou il est appelé à jouer en société. Ils sont dès lors plus difficiles à intercepter, à dénoncer et à déconstruire.

C'est pourquoi la présente étude porte essentiellement sur les stéréotypes sexuels – que l'on pourrait ironiquement qualifier « d'ordinaires » – mais dont l'éradication demande l'élaboration, la diffusion et l'adoption d'une perspective critique des rapports de sexe et des processus sociaux et culturels sexués et prédéterminés qui interviennent dans la construction des identités de sexe.

CHAPITRE II

LE CONTENU DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

2.1 LA CATÉGORISATION BIPOLAIRE DU COMPORTEMENT ET DES QUALITÉS DES INDIVIDUS

Nous l'avons établi, « écrans simplifiés » ou caricatures qui synthétisent des réalités beaucoup plus variées et complexes (Lienard, 2006), les stéréotypes sexuels sont des opinions toutes faites, socialement partagées, en vertu desquelles certains traits jugés positifs ou négatifs sont évoqués pour dépeindre les individus et leur réalité respective selon leur sexe. À l'instar des stéréotypes raciaux, les stéréotypes sexuels ont une caractéristique relativement unique : ils sont alimentés par une distinction biologique qui confère un vernis « naturel » à la légitimation de la division des êtres humains en deux grandes catégories : femmes et hommes. La grande majorité des stéréotypes sexuels sont dès lors basés sur une opposition binaire (Lips, 2005, p. 3), elle-même codifiée par l'environnement culturel et social de la re/constitution de rapports sexistes. De ce point de vue, reprenant une idée émise par Marc Bosche (2005) sur la nature du stéréotype racial pour l'appliquer au stéréotype sexuel, nous remarquons qu'il est relativement facile de reconnaître « l'existence de stéréotypes culturels », tandis que la relation « qu'ils entretiennent avec les modes de connaissance culturelle » et ajouterions-nous, leur fonction dans l'organisation des rapports sociaux de sexe, semblent plus difficiles à appréhender. Qui n'a pas spontanément perçu les répercussions que peuvent avoir sur la structuration des représentations collectives, de notre imaginaire personnel et de nos champs de références des affirmations telles : « Ce métier n'est pas pour une fille! »; « Les filles sont de nature passive, les gars sont actifs »; « Une gentille petite fille ne se met pas en colère ». Pensons également aux phrases prohibitives si souvent énoncées pour assurer la sécurité publique des jeunes femmes : « Une femme ne doit pas se retrouver seule dans la rue la nuit »; « Une femme ne doit pas voyager seule ».

Ces stéréotypes influencent notre interprétation sexuée des incitations et des contraintes culturelles et sociales, tout autant que notre perception et notre acceptation des relations de pouvoir dans les rapports de sexe. Ainsi, toute personne qui s'éloigne de l'un des stéréotypes qui caractérisent son groupe sexuel d'appartenance risque d'être perçue comme transgressive. En tel cas, il est fréquent qu'on lui assigne *de facto* une appartenance à l'autre groupe. Ainsi, celles dont les comportements seraient moins émotionnels, sinon instinctuels, que les attentes exprimées à leur égard en tant que femmes ou mères, seront perçues, non seulement comme « peu féminines », mais bien comme « masculines » (Lips, 2005, p. 3). Combien de femmes au cours de leur vie se sont fait servir cette petite phrase si révélatrice : « Toi, ce n'est pas pareil, tu penses comme un homme. »

Cette catégorisation bipolaire du comportement, des possibles et des qualités des individus se voit cristallisée dans des expressions populaires telles que « femmelettes », pour nommer les hommes dépourvus de force de caractère et d'énergie morale. On dira aussi des hommes qu'ils sont « efféminés » s'ils ont des manières considérées comme

féminines. Les filles qui présentent des allures et des goûts « hors-normes » ou qui, tout simplement, aiment l'action ou encore pratiquent des sports traditionnellement réservés aux hommes se verront, pour leur part, rapidement qualifiées de « garçons manqués » ou de « tomboys » dans le langage courant québécois. Pour l'intérêt de l'analogie, notons au passage, avec Mathieu (2004), que le terme féminisme était à son origine utilisé en médecine « pour désigner une pathologie, une maladie, le fait pour un homme d'avoir des signes apparents de féminité. Donc, au départ, l'invention du mot féminisme correspond à quelque chose de négatif, d'anormal qu'il convient de corriger. Et pas n'importe quelle anormalité : la transgression de la frontière des identités sexuées ».

Dans de multiples contextes et activités, la division sociale des sexes que cette polarisation entraîne se trouve aussi reflétée et consignée par la binarité, sinon par l'opposition des stéréotypes de la féminité et de la masculinité. Les diktats d'attitudes et de comportements qu'ils comportent deviennent pour chaque groupe de sexe autant de prescriptions et de prohibitions auxquelles elles et ils chercheront à se conformer le plus souvent afin de ne pas perdre leur référence identitaire et leur sentiment d'appartenance au groupe. Compte tenu de l'asymétrie qui existe dans les prescriptions et les prohibitions – que nous détaillerons ultérieurement – adressées à chacun des groupes de sexe, les femmes se voient davantage assujetties au poids des impératifs et des interdits (Belotti, 1974) et limitées dans leur champ d'action. Ayant intégré les « habitus » de leur sexe, les femmes en viennent même, conclura Pierre Bourdieu (1998) dans *La domination masculine*, jusqu'à participer à la reproduction de leur domination et des représentations qui la rendent possible.

2.2 VARIATIONS TEMPORELLES ET STABILITÉ DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

Selon plusieurs chercheuses et chercheurs, la représentation de la masculinité et de la féminité comme deux pôles complémentaires constitue l'un des principes organisateurs de la vie en société. Pour s'y adapter, les êtres humains sont donc appelés à composer avec leur identité indissociable du genre et à s'accommoder des places et des fonctions que leur assigne la division ou hiérarchie sociale des sexes, et ce, tant au sein de la famille que de la sphère publique (Descarries, 1980; Deaux et Lewis, 1984; Foushee, Helmreich et Spence, 1979). Phénomène de culture et non de nature, cette façon de structurer les rapports entre les femmes et les hommes s'inscrit dans un continuum de normes, de principes et de pratiques historiquement transmis. Concrètement, une telle structuration résulte d'un processus d'adaptation aux conditions idéologiques, religieuses, culturelles et sociales dans lesquelles elle s'actualise. Adaptation elle-même rendue possible par des actions socialisatrices et pédagogiques qui en justifient l'existence et la reconduction.

En psychologie sociale, les études sur les stéréotypes se sont essentiellement arrêtées aux attributs constitutifs des stéréotypes sexuels et à leur évolution au cours du temps dans une société donnée. Les différentes études, essentiellement états-uniennes, recensées par Hilary M. Lips (2005) dans son ouvrage *Sex and Gender*, révèlent le double aspect, constant et évolutif, des stéréotypes sexuels, ainsi que la variabilité de leur nature et de leur finalité dans le temps et l'espace. Certains chercheurs insistent davantage sur

l'évolution du rapport aux stéréotypes sexuels et d'autres, sur la stabilité du contenu. Leurs résultats se contredisent mutuellement, notamment lorsque certains indiquent un mouvement des femmes vers une plus grande adhésion aux stéréotypes féminins, vers plus de « féminité », tandis que d'autres témoignent d'un mouvement inverse, vers davantage de « masculinité ». À première vue, ces résultats apparaissent pour le moins révélateurs de l'ambiguïté de la volonté des femmes d'intégrer un univers public et professionnel normé « au masculin », tout en préservant leur spécificité et les attributs « féminins » par lesquels elles ont été appelées à se définir et qui demeurent, bien souvent, les seuls espaces de leur valorisation dans une culture patriarcale.

Sans doute, une telle variabilité dans les résultats s'explique largement aussi par la diversité des méthodes d'enquête et des outils de collecte de données (Lips, 2005, p. 8). Cette variabilité confirme également la compréhension des stéréotypes comme phénomène complexe, culturellement et socialement ancré. Ainsi, rapporte Bosche (2005), « des recherches portant sur l'exposition à des cultures étrangères d'étudiants états-unis dans le cadre d'échanges éducatifs [à l'étranger] (McCrary et McCrary, 1976, p. 233-239) tendent à montrer que les représentations peuvent évoluer : 65 % des traits culturels stéréotypés que percevaient les étudiants avant leur départ pour un programme d'échange se sont modifiés après leur retour ». De même, plusieurs des stéréotypes négatifs qu'ils entretenaient ont eu tendance à évoluer vers des appréciations plus positives. Dans le cas de ces étudiants, il semble donc qu'une expérience de socialisation secondaire ou de resocialisation vécue à l'occasion d'un contact avec des personnes d'une autre culture a généré une prise de distance et permis d'ébranler des certitudes antérieures.

Pourtant, la perméabilité des stéréotypes aux changements se voit contredite par nombre d'études qui en établissent au contraire le caractère pérenne, en dépit de l'importance des changements sociaux observés. Ainsi, une étude longitudinale, également citée par Lips (2005, p. 7) et réalisée par Lueptow, Garovich-Szabo et Lueptow en 2001, atteste la permanence des contenus des stéréotypes sexuels. À partir de l'analyse de sept enquêtes menées de 1974 à 1997 aux États-Unis, les auteurs concluent que les stéréotypes sexuels auraient peu évolué au cours de la période considérée, si ce n'est que le nombre de qualités féminines stéréotypées attribuées aux femmes était proportionnellement plus élevé à la fin de la période considérée qu'au début. Ce renforcement observé de la stéréotypie vis-à-vis des femmes vient étayer l'affirmation de Bosche (2005) voulant que « les réalités sociales changent plus vite que les stéréotypes portés sur elles » (Bosche, 2005).

Reflétant l'ambiguïté d'analyses qui posent comme élément de définition du stéréotype une chose et son contraire, en l'occurrence mouvance et fixité, les études traitant de stéréotypes sexuels, surtout les plus récentes, témoignent à tout le moins de la sensibilité des stéréotypes à la transformation des rôles féminins dans les sociétés qui, en principe du moins, reconnaissent l'égalité des sexes. Cette capacité « d'adaptation » du stéréotype au changement s'observe notamment dans le cas des études qui vérifient les autostéréotypes que s'attribuent les femmes au regard de leurs traits de personnalité et de leurs rôles sociaux. L'étude de Twenge (1997) que nous retenons du compte rendu de Lips (2005, p. 8) va dans le sens de cette observation. Sur la base d'une analyse

longitudinale, échelonnée de 1973 à 1993, des réponses autodescriptives d'étudiantes et d'étudiants de même âge de collèges américains, Twenge observe que la proportion de femmes s'identifiant à des attributs stéréotypés masculins avait augmenté au cours de cette période, tandis que la proportion d'hommes s'identifiant à des éléments stéréotypés féminins était demeurée stable. Les résultats de cette étude, note Lips (2005, p. 8), concordent avec ceux de Diekman et Eagly (2000) qui, pour leur part, se sont intéressés aux descriptions typiques des femmes et des hommes à travers l'histoire. Ils concluent que les femmes auraient davantage changé que les hommes au fil du temps; qu'elles auraient adopté plus de qualités et de comportements « masculins » pour s'adapter aux mutations de leur rôle et place dans la société, ce qui entraînerait dorénavant une certaine convergence dans la définition des rôles « féminins » et des rôles « masculins ». Enfin, dans une autre étude citée par Lips (2001, p. 6) et entreprise par Hort, Fagot et Leinbach (1990), cette fois au début des années 1990, il a été demandé à des étudiantes et à des étudiants de niveau préuniversitaire de donner leur vision personnelle, sociale et idéale des traits du physique et de la personnalité des femmes et des hommes. Des résultats analogues ont été obtenus : sur les trois perspectives considérées – sociale, idéale et physique –, les réponses concernant les hommes se sont révélées plus imprégnées, « engainées » par des stéréotypes de la masculinité que celles des femmes ne l'étaient par les stéréotypes de la féminité.

À la lecture de ces comptes rendus, il apparaît que les stéréotypes sexuels masculins, bien que relatifs au groupe dominant dans les rapports de sexe, s'avèrent aujourd'hui plus figés et plus permanents que ceux associés aux femmes. Cela pourrait révéler le rôle des luttes féministes dans la modification des perceptions que les femmes ont d'elles-mêmes et de leur rôle dans la société, en même temps que la difficulté des hommes, sinon leur résistance, à s'adapter aux changements.

2.3 UNIFORMITÉ TRANSCULTURELLE DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

Si, à l'instar de plusieurs auteurs, il convient de relever « l'importance de la culture sociétale comme contexte pour la mise en évidence des traits de personnalité attribués à une personne » (Forgas, 1983, cité par Bosche, 2005), une caractéristique relativement spécifique des stéréotypes sexuels sur laquelle nous jugeons nécessaire d'insister est leur relative uniformité transculturelle. Celle-ci prend sa source dans la reconduction d'un même « féminin » archétypal qui soutient la représentation, tout comme la gestion, des rapports sociaux de sexe et des comportements des individus. Bien que variant en modes d'expression et en intensité selon les sociétés, une telle idée du « féminin » est cohérente avec la constance historique et transnationale – le *statu quo* social – de la division sociale des sexes et de ses différents préceptes.

Faisons de nouveau appel à la recension effectuée par Lips (2005, p. 6) pour illustrer notre propos. Après avoir mentionné que différents auteurs, tels Edwards et Williams (1980) au Canada, Burns (1977) en Angleterre et Gupta (1991) en Inde, avaient insisté sur les similarités, sinon l'univocité des conceptions stéréotypées du féminin et du masculin, Lips (2005, p. 6) fait état d'une recherche menée par J. E. Williams et D. L. Best (1982, 1990) auprès d'informatrices et d'informateurs localisés dans 30 pays. Elles observent la

constance du référent stéréotypé, tout comme la forte uniformité transculturelle des appellations retenues pour décrire femmes et hommes. Dans la majorité des pays, les informatrices et les informateurs ont effectivement dégagé un ensemble d'adjectifs considérés « typiques » des hommes et des femmes. Parmi un choix possible de trois cents qualitatifs, six ont universellement été associés aux hommes : « fort » (*strong*), « dominant » (*dominant*), « énergique » (*forceful*), « indépendant » (*independent*), « aventureux » (*adventurous*) et « masculin » (*masculine*). En contrepartie, trois attributs seulement ont été associés aux femmes par les informatrices et les informateurs de tous les pays : « sentimentale » (*sentimental*), « soumise » (*submissive*) et « superstitieuse » (*superstitious*). De ce dernier résultat, Williams et Best tirent la conclusion que, dans tous les pays, les représentations portées par les stéréotypes masculins relèvent d'une conception d'une virilité active et forte, tandis que celles associées au stéréotype féminin évoquent une image de passivité et de faiblesse. Pour notre part, nous compléterions ce commentaire en rappelant que, si le patriarcat prend des formes et des intensités diverses dans le temps et l'espace, il semble tout aussi évident qu'il fait appel, d'une société à l'autre, à des archétypes voisins sinon analogues.

2.4 DES STÉRÉOTYPES SEXUELS DESCRIPTIFS, MAIS AUSSI PRESCRIPTIFS ET PROHIBITIFS

Descriptifs, prêt-à-penser de notre rapport au monde et aux comportements sexués, les stéréotypes sexuels ont aussi un caractère prescriptif, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs d'instructions, de préceptes qui indiquent assez précisément ce que doit être une femme ou un homme, comment l'un ou l'autre doit se comporter. Selon Prentice et Carranza (2002), l'intensité prescriptive et prohibitive des stéréotypes sexuels, et surtout, ajouterions-nous, celle des normes et des représentations sociales à la consolidation desquelles ils participent, peut être appréhendée en répartissant le niveau plus ou moins élevé de leur incidence contraignante et de leur effet anticipé en quatre catégories. La typologie proposée dans le tableau suivant constitue une synthèse et une interprétation libre des résultats de Prentice et Carranza, tels qu'ils ont été rapportés par Lips (2005, p. 9). Elle permet de distinguer quatre types de stéréotypes et de représentations sociales, soit les stéréotypes induits par des prescriptions intensifiées ou assouplies par le sexe et ceux qui traduisent des interdits intensifiés ou assouplis par le sexe. En d'autres mots, les préceptes, les attentes et les interdits qui sont formulés avec plus ou moins de sévérité ou d'indulgence selon le sexe des personnes visées.

Prescriptions et prohibitions modulées par le sexe	
Prescriptions intensifiées par le sexe	Prohibitions intensifiées par le sexe
<p>Les prescriptions intensifiées par le sexe (<i>gender-intensified prescriptions</i>) sont les éléments perçus comme désirables pour tous, mais tout particulièrement pour un groupe de sexe.</p> <p>Dans le cas des femmes, celles-ci touchent largement leur adhésion, d'une part, à une éthique de la sollicitude (Gilligan, 1982) et du « <i>care</i> » associée aux soins des enfants et de la famille. D'autre part, elles encadrent les attentes formulées à l'égard de leur apparence physique et de leur comportement sexuel. De telles prescriptions nous ramènent, bien entendu, à la panoplie d'expressions liées au domaine de l'affect : bonne, généreuse, attentive, gentille, pour ne nommer que celles-là. Ou encore, elles enferment les femmes dans des stéréotypes de l'apparence physique qui ne font qu'accroître le sentiment de la majorité d'entre elles de ne pas « être comme il faut » (Herne, 1993, p. 5), autrement dit de ne pas correspondre à l'image qu'elles sont incitées à projeter.</p>	<p>Les prohibitions intensifiées par le sexe (<i>gender-intensified proscriptions</i>) renvoient aux éléments qui ne sont pas socialement désirables, tout spécialement pour un groupe de sexe donné.</p> <p>Cette catégorie regroupe une grande diversité d'interdits dont certains sont tellement ancrés dans une culture comme la nôtre que leur dimension stéréotypée nous échappe. Pensons notamment au tabou, en apparence sans conséquence, du « on n'habille pas les garçons en rose » qui amène à identifier, faute d'autre information, comme garçon un bébé habillé de bleu, d'autant que la majorité des parents ne pourraient concevoir habiller leur nourrisson masculin en rose. À l'autre pôle du continuum, pensons aux effets inhibiteurs et contraignants – notamment sur le plan de l'orientation scolaire et professionnelle des jeunes femmes – que véhicule le caractère négatif de certains des traits suivants lorsque reportés sur elles : ambitieuse, autoritaire, têtue, déterminée, volontaire, etc.</p>
Prescriptions assouplies par le sexe	Prohibitions assouplies par le sexe
<p>Les prescriptions assouplies par le sexe (<i>relaxed prescriptions</i>) sont les éléments perçus comme désirables pour tous, mais dont l'absence sera jugée avec moins de sévérité pour un sexe que pour l'autre.</p> <p>Ainsi, bien que la situation soit en voie de changer dans plusieurs domaines, il est évident que les attentes formulées par les parents ou par les femmes elles-mêmes à l'égard de la réussite professionnelle ou scolaire des filles diffèrent de celles qui concernent les garçons. De même, observe Lips (2005, p. 9), il est fréquent que l'on attende moins d'une femme qu'elle se distingue par son intelligence, sa maturité, son bon sens, ses principes moraux, son estime de soi ou encore par son sens de l'humour.</p>	<p>Les prohibitions assouplies par le sexe (<i>relaxed proscriptions</i>) sont les éléments considérés comme indésirables pour tous, mais dont la présence sera jugée avec moins de sévérité pour un sexe que pour un autre.</p> <p>Caractérise la règle du double standard qui persiste dans l'évaluation des comportements acceptables de la part des filles et des garçons tant dans leur façon de se mouvoir, de parler que d'exprimer leurs désirs et volontés (Belotti, 1974). Pensons aussi à la permissivité qui marque la façon dont plusieurs conçoivent les comportements masculins en matière de sexualité, par opposition à ceux des femmes. Quant aux traits de personnalité jugés plus acceptables dans leur expression féminine, Lips (2005, p. 9) mentionne : la mollesse, l'émotivité, la puériorité, la timidité, l'impressionnabilité, l'imprévisibilité, la naïveté et la crédulité.</p>

Prescrits ou proscrits, relevant de la coercition ou de l'indulgence, les attitudes et les comportements de même que les stéréotypes qui y sont associés participent d'un double standard marquant tant les imaginaires individuel et collectif que les représentations et les jugements de valeur dont ils découlent. Ainsi, une femme – pensons à une « camionneuse » ou à une « mineure » (femme travaillant dans le secteur minier), pour prendre des exemples à ce point typés qu'il n'existe pas encore de féminin dans le langage usuel – qui excellerait dans une profession (stéréo)typiquement masculine, pourra être perçue fort positivement par certains de ses collègues sur la base de ses compétences, mais sera bien souvent jugée négativement par d'autres qui remettront en question son droit d'occuper un tel emploi puisqu'elle déroge à la dimension prescriptive du stéréotype sexuel. La représentation stéréotypée opère ici telle une source intarissable de biais sexués et de jugements dont les aspects prescriptifs et proscrits de la féminité limitent considérablement l'autonomisation des femmes, alors que les hommes subissent aussi plusieurs diktats de la stéréotypie masculine. Consciemment ou non, une telle dynamique entraîne bien souvent de la part d'individus ou de groupes des évaluations différenciées d'un même sujet ou d'une même situation, particulièrement lorsque cette différenciation conforte leurs intérêts personnels ou collectifs.

2.5 *UNE LECTURE DICHOTOMIQUE PARTAGÉE PAR PSYCHOLOGUES ET SOCIOLOGUES : « EXPRESSIVITÉ » VERSUS « INSTRUMENTALITÉ »*

En tentant de décrire les éléments inhérents aux stéréotypes sexuels, la littérature a largement pris appui sur la dichotomie « expressivité vs instrumentalité » proposée dans les années 1950 par deux sociologues (Parsons et Bales, 1955) pour désigner les rôles respectifs et complémentaires des femmes et des hommes dans la famille et, plus globalement, dans la société. En l'occurrence, la théorie parsonienne définit le modèle masculin en fonction des attentes d'instrumentalité qui caractériseraient les hommes et orienteraient leur comportement vers l'action, l'accomplissement et le « leadership ». En contrepartie, le modèle féminin se voit construit autour des attributs qui font appel à l'expressivité, aux émotions et au relationnel qui infèrent des comportements voués à l'entretien physique et affectif des autres. Plusieurs chercheurs orchestrent les résultats de leur recherche en fonction de cette dichotomie donnant comme « fonctionnelles » – pour ne pas dire naturelles – les places et les positions réservées aux femmes et aux hommes, tant dans la sphère privée que dans la sphère publique. Dans cette foulée, Broverman *et al.* (1972), de même que McKee et Sherriffs dès 1957, s'appuient sur cette idée pour soutenir que les traits stéréotypés masculins les plus valorisés forment une « grappe de compétences » (*competency cluster*), tandis que, pour les femmes, l'accent mis sur leurs capacités relationnelles renvoie à un composite de « chaleur et d'expressivité », autrement dit à leur « éthique de la sollicitude » (Gilligan, 1982).

Pendant plus de cinquante ans, une telle vision dichotomique et hiérarchique a influencé de nombreuses analyses sur le modèle idéal de la famille nucléaire. L'idéal type qui s'en dégage se retrouve également au cœur de la psychologie populaire, mais aussi de certaines études contemporaines qui continuent d'établir des profils masculins et féminins différenciés sur la base des traits classés comme « instrumentaux » ou

« expressifs », ou encore comme venant de « Mars » ou de « Vénus » (Gray, 1999). Et ceci, bien que cette représentation oblitère complètement la dimension stéréotypée des différences relevées entre les femmes et les hommes. Elle passe également sous silence l'accès inégal aux ressources sociales, politiques et économiques entérinées par cette conception dichotomique. Enfin, elle offre une vision obsolète de la diversité des formes et des expériences familiales contemporaines. Au-delà du caractère réducteur d'approches si explicitement essentialistes, on se doit de questionner les buts poursuivis par la reproduction d'une telle dichotomie; *a fortiori* lorsque nombre d'études démontrent que les hommes comme les femmes, même lorsqu'ils sont incités en ce sens par le choix des attributs qui leur sont présentés, ont de plus en plus tendance à sélectionner des traits qui appartiennent à l'un et à l'autre profil (Spence et Buckner, 2000). De fréquents sondages non publiés, menés presque annuellement depuis vingt ans auprès de nos étudiantes et étudiants, révèlent cette même tendance : une évolution des associations d'idées suscitées par les termes « maternité », « paternité », « féminité » et « masculinité » qui indique un rapprochement de plus en plus marqué entre les termes associés aux vocables « maternité » et « paternité », alors que les associations d'idées rattachées à ceux de « féminité » et de « masculinité » continuent d'être plus substantiellement différenciées, bien que moins systématiquement stéréotypées qu'au début des années 1980.

Nombre de recherches nous amènent par ailleurs à préciser que les stéréotypes sur l'apparence physique des hommes et des femmes (ex. : masculins = grand, fort, robuste, viril, barbu, etc.; féminins = douce, belle, gentille, élégante, talons hauts, etc.) s'avèrent toujours plus sollicités que les étiquettes de sexe accolées à des traits de personnalité ou à des comportements attendus. Nul doute, dès lors, que tout ce qui renvoie à l'apparence physique d'une personne en fonction de son sexe constitue une composante lourde des stéréotypes sexuels. Une telle conclusion nous apparaît particulièrement importante pour appréhender la question de l'hypersexualisation des femmes et des jeunes ainsi que tous les mécanismes identitaires et de construction de la personnalité qui passent par le rapport à l'apparence physique.

Compte tenu de l'importance de Carol Gilligan (1982) dans l'évolution de la pensée féministe différentialiste¹¹ et de la proximité de la catégorisation des principaux traits des personnalités féminines et masculines qu'elle propose avec les stéréotypes sexuels les plus courants, il nous semble intéressant de la reconstituer à l'aide du tableau suivant.

¹¹ Pensée qui fonde sa réflexion sur la détermination de l'asymétrie des sexes dans la construction de l'identité et de l'organisation du social.

Différences dans les représentations de soi selon le sexe	
Hommes	Femmes
Autonomie Liberté Indépendance Séparation Hiérarchie Les règles guident l'interaction Les rôles assignent la place dans la hiérarchie	Rapport avec autrui Interdépendance Connectivité émotionnelle Ouverture aux besoins d'autrui Réseau de relations L'empathie et les liens guident l'interaction Les rôles sont secondaires par rapport aux liens
Différences entre la voix morale des hommes et la voix morale des femmes	
Justice Droits Traite chacun de façon juste et égale Applique les règles de manière impartiale Responsabilité à l'égard d'un code de conduite abstrait	Soins Responsabilité Souci pour les souffrances des autres Maintien du lien émotionnel Responsabilité à l'égard d'individus réels
Conception différenciée de l'identité de genre	
Conscience de l'identité de genre construite dans l'acte initial de séparation d'avec la mère Menacée par tout ce qui menace le sentiment de séparation Être au sommet de la hiérarchie est recherché	Conscience de l'identité de genre inscrite dans l'acte initial d'identification à la mère Menacée par tout ce qui touche le sentiment d'identification Conception de la hiérarchie comme isolante

La typologie établie par Gilligan (1982) pour évaluer la nature et la « hauteur » du « jugement moral » atteint par les femmes en raison de leur rôle nourricier nous entraîne dans une représentation stéréotypée composite de la réalité féminine. Un rappel de la conclusion à laquelle arrive Gilligan (1986, p. 260) au terme de son ouvrage, *Une si grande différence*, permet de mettre ce tableau en perspective. Les femmes, écrit-elle, « vivent la réalité des relations humaines comme un don et non pas comme un contrat auquel on a librement consenti, elles ont une compréhension de la vie qui reflète les limites de l'autonomie et du contrôle que l'on peut exercer sur elle ». Certes, la construction différenciée à laquelle parvient Gilligan n'est pas sans fondement social réel. Mais, le problème d'une telle reconstitution ne réside pas tant dans son aspect descriptif que dans son incidence sur la perpétuation de préjugés et de représentations stéréotypées. Car, au-delà de la volonté de faire sens du féminin et de valoriser les valeurs, les attitudes et les comportements féminins, volonté nettement présente dans l'œuvre de Gilligan, une telle dichotomisation ouvre toute grande la porte à une vision

essentialiste des rapports de sexe et de la féminité¹². Elle fait ainsi obstacle aux changements et conforte l'existence de deux morales, de deux modes de représentations et de pratiques liés au sexe, plutôt que de mettre en évidence et de remettre en question les expériences, les facteurs sociaux et politiques à l'origine de telles différenciations¹³.

¹² Voir également la note 3 au premier chapitre. Rappelons que selon la philosophie essentialiste, l'identité féminine repose sur un certain nombre d'attributs innés qui transcendent les cultures, l'histoire et les rapports sociaux et qui la constituent comme sujet « femme ». Autrement dit, plutôt que de définir les femmes à travers la multiplicité et la diversité de leurs expériences physiques et sociales, l'essentialisme les enferme dans leur « féminité », soit leur corps et leurs maternités.

¹³ Pour une discussion plus poussée sur les méthodes d'identification et de saisie des stéréotypes sexuels, leurs hypothèses et leurs limites, voir en Annexe : *Évolution des recherches sur les stéréotypes sexuels : résultats et méthodes*.

CHAPITRE III

DE LA « MAMAN TARTE-AUX-POMMES » À LA « SUPERWOMAN », EN PASSANT PAR « BARBIE »

3.1 L'ACQUISITION DES STÉRÉOTYPES

Les stéréotypes s'acquièrent de diverses sources :

Certains reposent sur les normes et les croyances de notre culture. Ils peuvent être appris simplement en regardant la télévision, en lisant certains livres et magazines, en discutant avec des proches : on peut ainsi être amené à déduire, à la seule vue des jeunes filles en pleurs présentées sur le petit écran, que toutes les femmes sont émotives. Les stéréotypes sont aussi transmis par les institutions de notre société : famille, école, etc. Certains nous parviennent de notre expérience directe; s'il nous arrive d'interagir avec une femme de carrière qui nous semble froide mais très compétente, il se pourrait que, consciemment ou inconsciemment, nous commençons à croire que toutes les femmes de carrière sont froides et compétentes. (Gosselin, 2000)

Si la généralisation d'une expérience personnelle constitue l'un des procédés typiques de la stéréotypie, les stéréotypes sexuels ne représentent que « la pointe de l'iceberg » des mécanismes de reproduction des inégalités entre les sexes. Il importe donc certes de les nommer et de les contester, mais il apparaît surtout essentiel de les situer ou de les resituer dans le contexte socioculturel et historique de leur émergence afin d'identifier et de remettre en cause les constructions idéologiques qui continuent de les sous-tendre et de légitimer la gestion sociale de la différenciation, sinon de l'opposition des sexes. Une telle démarche nécessite donc que soit :

- réitéré le caractère social de leur production;
- dénoncé l'utilisation qui en est faite;
- mis en évidence le rôle que jouent la famille, le milieu scolaire, les médias, la publicité, la religion, la science et les loisirs, en particulier les sports, dans la diffusion, la reconduction et le redéploiement des stéréotypes sexuels, tout comme dans leur assimilation et adaptation par les individus.

Avant d'étudier le rôle de différents agents de socialisation dans la transmission des stéréotypes sexuels, il y a lieu de souligner que le caractère convergent des divers processus de socialisation à l'œuvre de même que leur transcription quasi automatique dans des pratiques quotidiennes rendent très difficile la résistance à leur contenu cognitif et idéologique. Une telle dynamique favorise, du même coup, leur maintien et leur reconduction, et ceci, même lorsque le message est frappé d'obsolescence ou constitue une distorsion relativement évidente de l'information et de la réalité. Pensons, pour ne nommer que celui-là, au stéréotype de la « bonne mère : maman tarte-aux-

pommes » qui s'avère tout de même assez éloigné de la réalité des mères d'aujourd'hui. Empruntons de nouveau les propos de Gosselin (2000) pour exposer les « mécanismes d'appropriation personnelle des stéréotypes assurant leur maintien dans nos sociétés » :

Lorsqu'un stéréotype est appris, il est difficile de s'en défaire. Il existe en effet, un certain nombre de mécanismes qui nous poussent à les maintenir en dépit même d'évidences contraires : on peut rejeter toute information qui ne colle pas à ce stéréotype ou encore interpréter cette information de façon à ce qu'elle s'ajuste. [...] Si un individu est persuadé de l'incapacité d'une femme à réaliser une tâche donnée, il se peut bien que même si cette femme accomplit effectivement un bon travail, sa performance soit perçue comme étant « exceptionnelle » et qu'elle soit toujours considérée, de façon générale, comme incompétente. La distorsion de l'information n'est qu'un des mécanismes maintenant les stéréotypes.

Ceux-ci persistent aussi parce que les gens, les utilisant comme points de référence, s'y conforment. Si un homme croit que les individus de son sexe ne doivent pas pleurer, il essaiera vraisemblablement d'éviter ce type de démonstration en public, et ce, même s'il en sent le besoin. Une femme par contre, n'ayant pas de raison d'inhiber son envie de pleurer, se laissera plus facilement aller à ce type d'émotion. Or, en observant les comportements différents manifestés par l'un ou l'autre sexe, on en arrive effectivement à croire que, de fait, « les femmes pleurent et que les hommes, eux, ne pleurent pas ».

Il semble évident que certains comportements humains contribuent à la transmission des stéréotypes sexuels et donc assurent leur reproduction. Gosselin identifie plus spécifiquement trois types d'attitude qui ont cette finalité, soit :

- 1) la tendance à déformer l'image ou la pratique que renvoie la réalité de façon à ne pas avoir à changer la lecture de celle-ci ou la compréhension que la personne juge en avoir. Gosselin (2000) illustre ce mécanisme de confirmation de notre perception de la réalité à partir de l'exemple suivant : « [...] si nous voyons une petite fille grimper aux arbres, nous préférons croire que cette dernière est un "garçon manqué" et qu'en général, les fillettes sont moins aventureuses que les petits garçons », plutôt que d'envisager qu'il puisse s'agir d'un comportement tout à fait normal tant pour une petite fille que pour un petit garçon, si la première n'est pas « socialisée » à le considérer comme inconvenant ou déplacé;
- 2) la tendance partagée par la plupart des individus à se conformer aux stéréotypes et à les utiliser comme « points de référence pour orienter [leurs] comportements, pour déterminer [leurs] attitudes ». Les individus adhèrent, sinon confirment ainsi le pouvoir prescriptif et prohibitif des stéréotypes sexuels et, note l'auteure, maintiennent « l'illusion de leur fondement dans la réalité »;

- 3) la tendance à s'appuyer sur une vision réductrice du monde est peu ouverte à la diversité humaine pour en développer sa compréhension personnelle. En conséquence, observe Gosselin, les stéréotypes sexuels « sont un peu comme les balises de notre quotidien [mais,] puisqu'ils prescrivent de façon rigide ce que nous devons être, ils inhibent d'autant nos possibilités de développement et de créativité ».

Pour notre part, nous ajouterions à cette typologie :

- 4) la tendance à accepter comme « naturelles », c'est-à-dire en invoquant un destin biologique, des déterminations socialement induites pour légitimer l'ordre sexuel établi et s'accommoder, sans le remettre en cause, du sexisme véhiculé par les stéréotypes sexuels.

3.2 STÉRÉOTYPES SEXUELS ET PROCESSUS DE SOCIALIZATION PRIMAIRE ET SECONDAIRE

La question de l'inné et de l'acquis se maintient au centre des interrogations sur la différenciation sexuelle. Des débats sur cette problématique font sporadiquement surface dans les presses populaire et scientifique et « agitent le monde scientifique et philosophique » (Vidal et Benoît-Browaey, 2005, p. 93). La parution de deux articles publiés l'un à la suite de l'autre dans le dossier « Hommes/femmes, quelles différences? » de la revue *Sciences Humaines* (2004, n° 146), intitulés respectivement « La différence des sexes est-elle culturelle? » et « La différence des sexes est-elle naturelle? » confirme que le débat se poursuit et donne lieu à d'incessantes interrogations et reformulations. Des arguments, souvent peu convaincants « reprenant les clichés les plus éculés sur les différences entre sexes » (Dortier, 2005, p. 25) ou pris hors contexte, sans considération pour le poids des réalités ambiantes ou des mécanismes d'adaptation du cerveau à l'environnement social et culturel, sont encore évoqués pour légitimer la différenciation sociale et la complémentarité des sexes, si ce n'est la supériorité des garçons. Or, tel que l'observe Catherine Vidal (2007), neurobiologiste et directrice de la recherche à l'Institut Pasteur :

Ces discours laissent croire que nos aptitudes et nos personnalités sont câblées dans des structures mentales immuables. Or, les progrès des recherches montrent le contraire : le cerveau, grâce à ses formidables propriétés de « plasticité », fabrique sans cesse des nouveaux circuits de neurones en fonction de l'apprentissage et de l'expérience vécue. Garçons et filles, éduqués différemment, peuvent montrer des divergences de fonctionnement cérébral, mais cela ne signifie pas que ces différences sont présentes dans le cerveau depuis la naissance, ni qu'elles y resteront¹⁴.

¹⁴ Pour une discussion des plus intéressantes sur cette question, voir Vidal, Catherine et Dorothee Benoît-Browaey, *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Éditions Belin (2005).

Féministes et sociologues s'entendent donc pour dire que la socialisation est le processus surdéterminant par lequel l'individu prend conscience et apprend tout au long de sa vie les différents éléments de la culture de son sexe, s'adaptant, plus ou moins bien faut-il en convenir, aux comportements dits « féminins » ou « masculins » et intériorisant les stéréotypes sexuels qui les reflètent. De plus, quelle que puisse être l'influence du biologique sur les aptitudes cognitives et les comportements des femmes et des hommes, le problème fondamental, tel que le postule l'analyse féministe depuis *Le Deuxième Sexe* de Simone de Beauvoir (1949), demeure l'utilisation sociale qui en est faite, autrement dit la signification sociale et culturelle qui est attribuée et continue d'être attribuée à ces différences pour instituer une hiérarchie entre les sexes et établir la « supériorité » intrinsèque des aptitudes et des comportements masculins sans prendre en considération le réel (Rubin, 1975; Guillaumin, 1978a, b; Mathieu, 1989; Collin, 1999; Descarries, 1980; Delphy, 2001; Bourdieu, 2002; Carnino, 2005). De telle sorte que le féminin est la différence, la femme est l'« Autre ». L'un, nous dirait de Beauvoir ou Collin, n'a pas à se définir ou à se questionner, parce qu'il est l'« Un », tandis que l'« Autre » est toujours définie et questionnée par rapport à l'« Un ». Et c'est toujours l'« Autre » qui doit à la fois tenter de rester en contact avec sa propre spécificité et son histoire tout en rattrapant l'« Autre ». Carnino (2005, p. 50) insiste également sur cette idée en arguant que « le féminin est toujours plus "autre", il est plus différent que le masculin, il est d'ailleurs le "différent" par excellence [...] Le masculin est implicitement utilisé comme norme, le féminin s'en écartant irrémédiablement ».

Une telle acculturation au modèle de la division sociale des sexes passe, nous l'avons déjà mentionné, par le processus de socialisation qui, dès la petite enfance, campe filles et garçons dans des rôles dévolus à leur sexe. Ces derniers polarisent les différences et divisent le monde en deux, donnant ou redonnant force et actualité aux clichés et aux stéréotypes sexuels. C'est à travers ce processus que garçons et filles apprennent les normes de comportement qu'ils ou elles doivent adopter et intériorisent l'idée que « sans cette adéquation entre son sexe biologique et le stéréotype qui lui correspond, on n'est pas un "vrai homme" ou une "vraie femme", et l'on s'expose à des coûts sociaux » (Seron, 2005).

Rappelons que, dans sa première acception et telle qu'elle a été définie depuis les travaux de Parsons, la socialisation désigne le processus qui introduit une personne à sa culture et lui apprend, en conséquence, à vivre en société et à décoder les « manières de faire, d'agir, de penser, de sentir » (Rocher, 1968) de son environnement social et culturel. Processus d'apprentissage de la vie en société, la socialisation désigne donc l'ensemble des expériences et des mécanismes par lesquels une personne s'approprie son identité sociale et intériorise les normes, les valeurs et les savoirs qui lui permettent d'entrer en relation avec les autres et de fonctionner au sein d'un groupe et, plus largement, de la société dans son ensemble.

Dans la littérature, on distingue généralement deux stades, deux moments de la socialisation, soit la socialisation primaire et la socialisation secondaire. La socialisation primaire est celle qui va apprendre à l'enfant à vivre en société. Elle débute même, diront certaines et certains, avant la naissance, en raison des attentes des parents à l'égard du sexe du bébé, mais plus concrètement dès les premiers contacts de l'enfant

avec ses parents. La socialisation primaire se poursuit tout au long de l'enfance dans le milieu familial, mais également par la voie des jeux, des émissions de télévision, de la garderie et des premières expériences scolaires. Par corollaire, la socialisation secondaire désigne un processus continu se poursuivant au fur et à mesure des étapes, des expériences et des événements constitutifs de la trajectoire sociale d'une personne et de ses rapports avec autrui et son environnement. Ainsi doit-on considérer l'influence des amies et des amis ou des groupes sociaux d'appartenance, de la publicité et des médias – auxquels se greffent aujourd'hui vidéoclips et jeux vidéo – des expériences et des apprentissages liés aux études, au milieu du travail et aux différentes étapes de la vie familiale, comme autant d'éléments de socialisation secondaire ou de resocialisation qui s'ajoutent ou se superposent aux actions pédagogiques et expériences antérieures. Autrement dit, pour reprendre les termes de Berger et Luckmann (1986, p. 179), la socialisation secondaire désigne « tout processus postérieur qui permet d'incorporer un individu déjà socialisé dans des nouveaux secteurs du monde objectif de sa réalité ».

Les travaux sur la socialisation laissent souvent l'impression que celle-ci serait un processus fermé, unidirectionnel et déterministe. Une telle interprétation, il va sans dire, laisse peu de place à une compréhension plus complexe du phénomène d'individualisation qui tient compte du sens que la personne, en tant qu'actrice ou acteur actif de sa propre vie, donne à ses différentes expériences, à leur transformation dans le temps et l'espace, de même qu'à sa capacité d'interpréter, de négocier ou de contester la réalité sociale et les actions des autres, autrement dit, de se désaffilier pour se forger « une identité plus autonome » (De Singly, 2005). Car, s'il y a inculcation délibérée ou non par les différentes instances de socialisation, l'autre facette de la socialisation concerne les pratiques d'accommodement, de prise de distance, de résistance ou de transgression développées par la personne pour gérer les dilemmes, les tensions et les contradictions qui surgissent au gré de ses diverses expériences et de leur évolution dans le temps. Ainsi, notent Berger et Luckmann (1986), la divergence ou encore l'opposition des systèmes de valeurs auxquelles une personne risque d'être confrontée au cours de sa vie exigeront plus ou moins un « démantèlement de la socialisation antérieure » (Berger et Luckmann, 1986).

Plusieurs auteurs conçoivent cette capacité de résistance au processus de socialisation primaire en termes de « resocialisation » ou d'« alternation ». Pensons, par exemple, à la résistance des féministes à l'inculcation des principes, des valeurs et des normes du système patriarcal ainsi qu'à leur volonté de se soustraire à leurs diktats idéologiques, culturels ou pratiques et, en particulier, à l'emprise des modèles culturels de l'identité et des rôles de sexe.

Considérant la double dynamique, primaire et secondaire, de la socialisation, on retiendra que celle-ci en constitue un processus interactionnel dont la personne prend plus ou moins conscience et qui, tout au long de sa vie, délimite son éventail de possibles dans la construction de ses relations sociales et de son rapport au monde. Pour les théoriciennes et les théoriciens que l'on associe à l'approche consensualiste, la socialisation est donc nécessaire pour assurer le bien commun et l'harmonie sociale. Elle rend possibles l'intégration sociale et la transmission des principes organisateurs de la vie en société.

Pour les tenants de l'approche critique, la socialisation représente davantage des « transactions complexes et continues » (Cromer, 2005, p. 192) et des apprentissages programmés auxquels la personne est incitée à s'adapter. Leurs analyses critiques de la socialisation et du processus de reproduction des agents qu'elle sous-tend confirment que la socialisation conforte le contrôle social des groupes dominants. Cette prémisse se retrouve au cœur des théories féministes de la reproduction sociale des sexes. Nombre d'analyses féministes démontrent en effet comment le processus de socialisation sert les hommes en tant que groupe dominant et permet, du fait même, la reproduction des rapports sociaux de sexe ainsi que celle « d'agents dotés du système de prédispositions/qualifications "capables d'engendrer des pratiques adaptées aux structures et contribuant par là, la reproduction des structures" ». (Bourdieu, 1971, p. 47). Elle [la socialisation] implique, en d'autres termes, que l'arbitraire sur lequel elle se fonde soit non seulement transmis, mais surtout intériorisé pour que les femmes "choisissent" de se conformer aux contraintes structurelles, alors même qu'elles sont forcées de le faire » (Descarries, 1980, p. 21) et qu'elles acceptent de voir, comme différences individuelles ou essentielles, des différences socialement et institutionnellement induites.

Faut-il le répéter, en raison même de la complexité des mécanismes en jeu dans le processus de socialisation à la différence des sexes, le concept de stéréotype apparaît trop limité pour saisir l'ampleur des dispositifs sociaux et culturels qui interviennent dans la reconduction des identités statutaires assignées aux femmes et aux hommes, de même que l'étendue et la diversité des normes et des contraintes qui leur sont sous-jacentes. Avant même d'en entreprendre la recension, il nous faut encore souligner que la majorité des études destinées à repérer les conditionnements sociaux auxquels filles et garçons sont soumis dès leur naissance ou celles visant à décrypter le rôle des différents agents et facteurs de socialisation dans leur reproduction ne permettent pas, malgré leur intérêt et nécessité intrinsèques, de saisir les changements, les résistances et les oppositions qui sont rejoués et réinterprétés dans le temps et l'espace. Elles s'avèrent également inaptes à appréhender le mouvement par lequel le sujet, « à la recherche de son identité ou de sa définition, peut s'assujettir aux normes, ou, au contraire, contester la soumission imposée, voire transgresser les règles implicites » (Fraisie, 2005, p. 28).

Les nombreuses études consacrées aux stéréotypes permettent tout de même de mieux comprendre les conditionnements qu'ils sous-tendent et de mieux s'outiller pour y résister. Elles nous révèlent également à quel point les stéréotypes sexuels participent de l'univers symbolique et sociocognitif, lui-même porteur de représentations et de normes sexuelles et sexuées. Enfin, ces études montrent bien que les stéréotypes sexuels représentent des raccourcis utiles non seulement pour nourrir, mais aussi pour véhiculer sans filtrage des idées préconçues sur les femmes et les hommes dans une société donnée.

Littérature scientifique et littérature populaire regorgent d'exemples sur les divers aspects du phénomène. Du Québec à la France, en passant par les États-Unis ou l'Italie, les exemples cités, en dépit de leurs variantes culturelles, renvoient fondamentalement à une même réalité : dès la prime enfance, les stéréotypes sexuels se cristallisent dans l'apprentissage au quotidien de l'identité sexuelle. Notre propre analyse, consignée dans

Les cols roses, l'école rose (Descarries, 1980), plaçait au centre de son argumentation l'importance de l'action pédagogique (socialisation) entreprise dès la plus tendre enfance par la famille, puis par l'école, dans la reproduction des modèles traditionnels du féminin et du masculin. Une telle socialisation primaire trouve sa résonance, sinon sa raison d'être, dans la division sociale du travail qui continue à structurer tant la participation des femmes au monde du travail rémunéré que leur place et leur rôle au sein de l'univers familial.

Nous ne pensons pas utile ni possible dans la présente étude de revenir sur toutes les constructions sexuellement stéréotypées ni sur les nombreux exemples qui étayent la littérature traitant des stéréotypes sexuels depuis les travaux éclairants d'Eleanor Maccoby (1966) et d'Elena Belotti (1974). Il importe par contre d'en donner un bref aperçu à partir d'une recension de sources secondaires et d'en repérer les principaux lieux de transmission. Nous pourrions ainsi illustrer comment s'acquièrent les identités statutaires de sexe dans des sociétés où le principe d'égalité entre les sexes est par ailleurs proclamé. Nous verrons également comment s'actualisent, se matérialisent, les processus prescriptifs et prohibitifs qui amènent femmes et hommes à développer des prédispositions ainsi qu'à adopter des comportements souvent très dissemblables, sinon oppositionnels tout au cours de leur vie.

3.2.1 LA SOCIALISATION PRIMAIRE AU SEIN DE LA FAMILLE : QUELQUES PRATIQUES ÉDUCATIVES À REVOIR

Plusieurs études font état du poids croissant des lieux secondaires de socialisation (groupes de pairs, médias, marché du travail, etc.), bien que les « parents, et plus largement les réseaux familiaux » continuent d'être considérés comme « l'instance première de socialisation » (Cromer, 2005, p. 193) :

En Occident, le garçon a longtemps été le plus attendu lors de la naissance, pour des raisons économiques (travail aux champs, héritage, etc.) ou de pure fierté parentale. Si l'attente des parents en ce qui concerne leurs propres enfants diffère en fonction de leur sexe, il est inévitable que ces derniers réagissent en fonction de leurs demandes dès le premier instant où ils se trouvent dans leurs bras. (Carnino, 2005, p. 14)

D'autres études (Braconnier, 1996; Bergonnier-Dupuy, 1999) précisent pour leur part que les comportements et les modèles éducatifs, c'est-à-dire la pédagogie des parents, sont appelés à varier non seulement en fonction du sexe des enfants, mais également en fonction de leur propre sexe.

Déjà en 1974, Belotti observait combien le comportement maternel d'allaitement pouvait différer selon le sexe du nourrisson. Plusieurs études ont établi depuis que « les parents s'attendent déjà à ce que des comportements différents apparaissent chez leur nourrisson en fonction de son sexe » (Seron, 2005) et se comportent avec lui en conséquence. Plusieurs de ces études, qu'elles s'attardent à l'observation de la manipulation de l'enfant, des soins qui lui sont donnés, de l'interprétation des pleurs ou

encore à l'analyse des interactions verbales, arrivent à une même conclusion : l'enfant est naturalisé dès sa naissance, guidé très tôt vers les attentes et les rôles dévolus à son sexe. Deux recherches citées par Anne Dafflon Nouvelle (2004, p. 2) démontrent notamment que, à peine vingt-quatre heures après la naissance de leur premier enfant, des pères et des mères invités à « décrire séparément leur nouveau-né comparables par rapport à leur poids, taille, score agpar, terme de naissance, etc. [...] n'emploient pas les mêmes mots pour décrire leur bébé selon qu'il est de sexe masculin ou de sexe féminin ». Ces travaux révèlent que les parents décrivent les garçons comme « grands, solides, avec des traits marqués » tandis que « les filles sont décrites comme belles, mignonnes, gentilles, douces, petites, avec des traits fins ». Il est facile d'imaginer que ce même rapport, bien souvent inconscient, au sexe de l'enfant – combien de parents sont convaincus d'avoir élevé de la même manière leurs enfants? – est susceptible de perdurer et de marquer attentes et attitudes des parents à l'égard de l'enfant tout au long de sa vie.

Comment interpréter autrement, pour ne prendre que cet exemple banal, les couleurs consacrées du rose pour les petites filles et du bleu pour les petits garçons? Le jaune devient bien pratique en cas de doute pour l'achat d'un cadeau avant la naissance! De nos jours, plusieurs parents, désireux de s'éloigner d'un tel stéréotypage, choisiront d'habiller leur fille de bleu, mais, faut-il le remarquer, les petits garçons habillés de rose ne sont pas légion dans les berceaux, pas plus qu'ils ne seront nombreux à posséder une poupée. Ces petits gestes du quotidien modèlent l'enfant dès sa naissance, d'aucuns diront « dès la grossesse, depuis qu'on peut déterminer le sexe du fœtus [...] pour devenir ce que nous estimons que doit être une fille ou un garçon » (ARTE, 2005). Ces interactions primaires l'incitent à se conformer aux stéréotypes sexuels et se trouvent donc transmuées en pressions à la conformité envers une identité de sexe socialement programmée.

3.2.1.1 BARBIE VS G.I. JOE : INITIATION AUX RÔLES SEXUÉS

Cette socialisation différenciée des bambines et des bambins – et, par conséquent, les attentes et les dispositions des parents à leur égard – se prolonge durant toute l'enfance dans une multitude d'éléments, souvent considérés comme anodins lorsque considérés individuellement, mais dont les effets cumulés risquent fort d'avoir une influence décisive à cette étape du développement de l'individu. Les jouets, notamment, sont « le reflet par excellence des valeurs et des activités tant domestiques que professionnelles des adultes » (Cromer, 2005, p. 194) et fixent les paramètres des zones d'activité assignées à l'un et l'autre sexe.

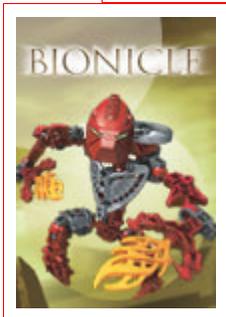
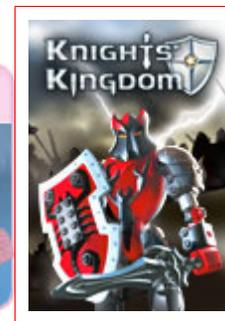
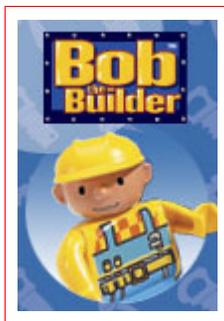
Cette sexuation des jouets constitue possiblement l'un des aspects les plus étudiés, depuis les célèbres mensurations hypertrophiées de Barbie et sa féminité oisive vouée à la consommation jusqu'au style conquérant de G.I. Joe¹⁵. L'expérience *Étude sur bébé X*, menée à partir des années 1970 par la psychologue Phyllis Katz, atteste du caractère sexué des jouets. Nous en empruntons le résumé au document *Le diktat culturel. Bébé : fille ou garçon?*, mis en ligne par ARTE (2005) :

Dans un local où est installé un bébé de 3 mois habillé d'un pyjama jaune, elle place trois jouets : un petit ballon de football, une poupée féminine et un jouet neutre. On demande alors à une série d'adultes de venir, l'un après l'autre s'occuper du bébé. À une moitié des adultes, on annonce que le bébé s'appelle Mary; pour les autres le bébé se prénomme Johnny. La plupart des adultes qui croient que le bébé est une fille lui donnent la poupée. Ceux convaincus d'avoir affaire à un garçon lui tendent le ballon de football. L'étude déclenche débats et polémiques sur les jouets sexués et les stéréotypes sexuels. Dix ans plus tard, Phyllis Katz reprend l'expérience, et obtient les mêmes résultats. Pas d'évolution notoire depuis : il suffit d'ouvrir un catalogue de jouets avant Pâques ou Noël pour voir que 25 ans après, on en est toujours là. (ARTE, 2005)

En effet, aujourd'hui comme il y a trente ans, il suffit de se promener parmi les étalages des grands magasins pour voir boîtes roses et camions aux rouge et noir flamboyants occuper des rayons bien différents. Couleurs, agencements et pouvoir de la marque matérialisent sans ambiguïté la représentation sociale de la division sociale des sexes, les rôles et les activités stéréotypés avec lesquels les enfants sont très tôt familiarisés. Aux petites filles sont proposés des poupées, du nourrisson à Barbie, de même que toute la panoplie des ustensiles de cuisine et d'accessoires ménagers en miniature, sans oublier les accessoires de maquillage, les bijoux, les vêtements *sexy* et les talons hauts qui leur sont offerts avant même leur puberté pour mettre en valeur leur « féminité », de même que les jeux, les costumes et les histoires des Princesses de Walt Disney qui font une réapparition massive sur le marché depuis quelques années. Les garçons, quant à eux, ont le choix entre des ballons et des voitures ou des camions, les costumes de Batman ou de cowboys, des équipements sportifs ou encore des jeux de guerre, d'aventure, de découverte et de construction pour développer leur sens de l'action et de la découverte. Autre constat évoqué par Cromer (2005, p. 194) dans le sillage des études de Tap (1985) et de Vincent (2001) : « La quantité et la diversité des jouets diffèrent selon le sexe de l'enfant : les filles restent moins dotées que les garçons. »

¹⁵ Quand Barbie a parlé pour la première fois, en 1968, elle avait six phrases à son répertoire dont deux très songées (*sic*) : « J'ai une "date" ce soir! » et « Comme j'aime être mannequin! » En 1992, la Barbie adolescente parlante n'avait toujours pas un quotient intellectuel plus élevé. Elle disait : « Les mathématiques sont difficiles. », « J'aime magasiner. » et « Allons au bal. » GI Joe, quant à lui, disait : « À moi la vengeance! » Source : <http://maigrirsansdiete.wordpress.com/barbie/>.

Enfin, tel que l'observe Guillaume Carnino (2005, p. 18-19), « si certains jouets sont en eux-mêmes sexistes (la poupée qui ne dit que "maman", la Barbie anorexique aux mensurations délirantes, l'Action Man, guerrier et musclé au visage crispé dans un rictus agressif), c'est surtout le cloisonnement des rayons garçons et filles qui perpétue la domination ». Encore aujourd'hui, ajoute Sylvie Cromer (2005, p. 194), « pour les enfants, les parents et les fabricants, les jouets ont un sexe (de manière caricaturale à en juger par les catalogues ou l'agencement sexué des magasins de jouets). L'industrie du jouet et des médias joue sans nul doute un rôle amplificateur par le biais du marketing ». Un seul exemple suffira pour illustrer la pertinence de ces remarques : les célèbres legos, présents sur le marché depuis 1932. Jeu de construction par excellence distribué mondialement, les legos sont dorénavant conçus tant pour les filles que pour les garçons – expansion du marché oblige – à ceci près cependant : les modèles s'avèrent systématiquement assignés, destinés à un sexe en priorité. Ainsi, la sirène *Belville* et les figurines *Snowqueen* et *Thumbelina*, toutes très mignonnes, chacune dans leur emballage rose « joliment » décoré, apparaissent pour le moins très différentes, sinon à l'opposé, des *Bob the Builder*, *Knights Kingdom* et autres *Star Wars*, pour ne nommer que ces personnages tous plus évocateurs les uns et les autres de la future virilité des jeunes constructeurs, définie *a priori* comme active, agressive, sinon belliqueuse.



Source : consultation du site de Lego [<http://www.lego.com>] en 2007, 2009.

Nous n'hésitons donc pas à reprendre à notre compte l'extrait d'une entrevue relatée par Falconnet et Lefaucheur (1977, p. 145) dans *La fabrication des mâles* pour insister sur le fait qu'il y a déjà bien longtemps que l'on connaît le poids de la spécialisation des jouets et leur effet miroir sur le conditionnement et le devenir des enfants :

Dès la naissance, on commence à donner au petit garçon des petits fusils en bois, des petites voitures, tout ça... Et puis, la petite fille, elle se retrouve avec une poupée et un petit berceau pour jouer à la maman. Il est évident que pour un gosse qui a le cerveau malléable, tout blanc, quoi, comme de la cire, ça se grave à tout jamais... Même après, s'il a l'impression de réfléchir, il utilise des matériaux qu'on lui a donnés alors qu'il était encore pratiquement inconscient... Ça l'a marqué pour toute une vie.

Enfin, il y a tout lieu de souligner, pour clore cette question, que les jeux « de filles » n'attirent généralement pas les garçons, alors que l'inverse se vérifie pour les filles (Brougère, 2003; Vincent, 2001). De même, l'observation au quotidien démontre que les parents semblent plus enclins (comme c'est le cas pour le bleu!) à acheter voitures, camions et jeux de construction à leur fille que vaisselles miniatures et cordes à danser à leur garçon. Ceci nous amène à faire deux observations qui peuvent être extrapolées à d'autres situations, tel que Bouchard et St-Amant (1996, 1999) l'ont notamment observé en milieu scolaire. Tout d'abord, compte tenu de la hiérarchie des rôles sexués stéréotypés, il semble plus concevable, à tout le moins dans le contexte québécois actuel, d'admettre que les filles se rapprochent des activités et des habiletés masculines que l'inverse. De plus, plusieurs filles elles-mêmes, dans leur quête d'égalité, chercheront à se dissocier des artefacts et des modèles sexués du féminin ou à s'en éloigner, alors que les garçons continueront de refuser la moindre association avec ceux-ci.

3.2.1.2 L'ATTITUDE DIFFÉRENCIÉE DES PARENTS SELON LE SEXE DE L'ENFANT

Quelles sont les ambitions entretenues par les parents à l'égard de leurs enfants? Quels sont les comportements et les attitudes qui reçoivent leur approbation ou désapprobation? Que recèlent récompenses et punitions? Que doit-on penser du sempiternel « sois gentille et reste tranquille » ou encore du non moins fréquent « un vrai p'tit gars, ça ne pleure pas »? Le commentaire suivant, présenté sur le site d'ARTE, amorce une réponse à ces questions et illustre bien comment des attitudes et des comportements analogues se verront interprétés différemment selon le sexe de l'enfant :

Qu'une petite fille s'intéresse aux bijoux de maman, aussitôt elle sera complimentée sur sa « coquetterie ». Mais qu'un petit garçon veuille porter un collier chatoyant, et les parents rangeront le coffre à bijoux hors de sa portée. Dans le cas de la fillette, ils relateront tous sourires l'évènement à famille et amis. Dans le cas du petit garçon, on n'en parlera plus. *A contrario*, la petite fille qui cogne un autre enfant à la crèche sera sévèrement réprimandée, on lui expliquera qu'une petite fille, ça ne frappe pas. S'il s'agit d'un garçon, il sera mollement mis à distance de l'autre enfant, et les parents se vanteront de ce petit bout d'homme qui roule déjà des biceps. Dans les deux cas, les enfants enregistrent qu'elle est l'attitude qui fait plaisir aux parents, et s'attachent à la reproduire. (ARTE, 2005)

Sur ce même site, on revient sur une observation faite au début des années 1970 en France par l'anthropologue Yvonne Verdier auprès de jeunes enfants surveillant des vaches. Bien entendu, le métier n'est plus guère répandu ou d'actualité au Québec, mais on retiendra néanmoins de cette étude que, dans un même cadre d'activités, filles et garçons en viennent à concevoir et à occuper l'espace et le temps différemment. Parmi les jeunes pâtres observés par Verdier :

Les filles, pendant les longues heures de garde qui ne monopolisent pas totalement leur attention, sont initiées au tricot, à la dentelle ou au raccommodage. Elles habituent ainsi leurs corps à une immobilité qui renvoie aux stéréotypes sur une nature féminine perçue comme passive et modeste. Les garçons en revanche sont autorisés à capturer les merles, à attraper les vipères, à pêcher aux vairons sur la rivière ou à construire des cabanes. Cette culture du mouvement et de l'action les confronte ainsi plus rapidement au danger, sollicite leur force physique et les habitue à l'autonomie et la débrouillardise. (ARTE, 2005)

À peu près à la même époque, Belotti (1974), observant le comportement des mères, remarquait que celles-ci avaient bien davantage tendance à garder leur fillette près d'elles et à leur tenir des conversations soutenues, souvent en leur faisant partager les tâches ménagères, alors qu'elles permettaient aux jeunes garçons du même âge de s'amuser et de se mouvoir à une certaine distance d'elles¹⁶. De là à conclure aux talents innés des filles pour le « verbal » et celui des garçons pour le « spatial », il n'y a qu'un pas que plusieurs n'hésitent pas à franchir. Et si cet exemple ne suffisait pas, l'observation quotidienne de l'accueil réservé à une petite fille à laquelle on ouvre les bras pour la serrer contre soi en lui disant « comme tu es belle! » et celui réservé au petit garçon qu'on n'hésite pas à « balancer » dans les airs en lui rappelant « comme il est fort! », nous entraîne sur le terrain des lieux communs et des comportements qui servent de justification aux inégalités sexistes.

Peu de nouvelles données nous permettent de contredire les constatations mises de l'avant par ces études qui datent quelque peu. Au contraire, comme le conclut le dossier d'ARTE :

¹⁶ S'adressant au traditionnel argument de la construction sexuée du cerveau, Catherine Vidal et Dorothee Benoit-Browayes (2005 : 29-30) reformuleront cette première observation de Belotti en ces termes : « Le cerveau est en quelque sorte notre livre d'histoire personnel, témoin du passé et ouvert sur l'avenir. Il n'est donc guère étonnant de constater des différences cérébrales entre les hommes et les femmes qui ne vivent pas les mêmes expériences dans leur environnement social et culturel. Dans nos sociétés occidentales, les petits garçons sont initiés très tôt à la pratique des jeux collectifs de plein air (comme le football), particulièrement favorables pour apprendre à se repérer dans l'espace et à s'y déplacer. Ce type d'apprentissage précoce facilite la formation de circuits de neurones spécialisés dans l'orientation spatiale où les hommes excellerait. En revanche, cette capacité est sans doute moins sollicitée chez les petites filles qui restent davantage à la maison, situation plus propice à utiliser le langage pour communiquer. »

Si les enfants d'aujourd'hui ne gardent plus guère les troupeaux, les parents continuent d'encourager davantage l'autonomie et l'exploration de l'environnement chez les garçons, tandis qu'ils valorisent plus les comportements d'obéissance, de passivité, de dépendance et de conformité chez les filles. D'une manière générale surtout, les pratiques éducatives parentales sont plus rigides envers les filles.

Nous pourrions ajouter que cette fermeté concerne aussi la répression des comportements agressifs ou jugés trop éloignés des « bonnes » manières féminines.

Au-delà des attentes et des attitudes visant directement l'enfant, nos propres observations nous amènent à considérer que le caractère asymétrique des rôles joués par la mère et le père au sein de la famille, de même que leurs responsabilités différenciées dans le soin et l'éducation des enfants, constitue l'un des premiers et plus importants éléments de socialisation. Cette division sexuelle du travail constitue le premier cadre social de référence des enfants. Elle préside jour après jour à l'élaboration de leur identité de sexe ainsi qu'à leur inscription dans la division sociale des sexes, autrement dit, pour reprendre l'expression de Théry (2005, p. 161), à « la dimension sexuée de la vie sociale ». De ce point de vue, nous inspirant des propos de François de Singly (2007, p. 225)¹⁷, nous réitérons que la lutte contre les stéréotypes sexuels ne pourra trouver son aboutissement « que si la sphère privée est repensée ».

3.2.2 L'ÉCOLE, UN ACTEUR IMPORTANT DANS LA FORMATION ET L'INCORPORATION DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

Si Pirouli (2004) nous fait remarquer que « la sortie du milieu familial s'effectue par l'entrée à l'école "maternelle" : terme judicieusement choisi, qui a été préféré à celui d'école enfantine, et révèle le consensus sur le rôle de la mère dans l'éducation », il semble tout aussi évident que l'école, loin d'être un simple soutien passif, participe « à la justification et au renforcement et à l'inculcation de l'arbitraire de la division sociale des sexes, déjà appréhendé dans le milieu familial » (Descarries, 1980, p. 73).

Dans la revue de la littérature que présente leur article « Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois », Baudoux et Noircent (1993) proposent un regroupement des résultats des différentes recherches effectuées sur le sujet de la socialisation différenciée des garçons et des filles à l'école. Nous retenons donc leur catégorisation pour rendre compte des mécanismes qui, au sein de l'école, viennent renforcer la pérennisation des stéréotypes sexuels. Nous nous arrêterons ainsi tour à tour sur les études concernant le contenu du matériel pédagogique, les relations éducatives, l'évaluation, l'organisation de la classe et, enfin, la langue française dans sa fonction d'assimilation et d'invisibilisation du genre féminin.

¹⁷ La phrase originale de François de Singly se lit : « Les progrès de la démocratie ne peuvent surgir que si la "sphère privée" est repensée. »

3.2.2.1 LE CONTENU DU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE

Au Québec, la critique féministe et les recommandations gouvernementales ont rapidement souligné l'importance des manuels scolaires destinés aux enfants dans la construction des représentations des individus et des rôles de sexe. Le matériel pédagogique, en effet, parle d'autorité « pour amener l'élève à construire sa vision du monde, à structurer son identité et à développer son pouvoir d'action. À ce titre, l'intégration des repères culturels, inscrits dans les différents programmes disciplinaires, joue un rôle déterminant » (MELS, Direction des ressources didactiques, 2007, p. 4).

La question des stéréotypes sexuels dans les manuels scolaires a été abordée de front au Québec dès le milieu des années 1970. *L'analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, une recherche réalisée en 1975 par Lise Dunnigan dans le cadre des activités du Conseil du statut de la femme (CSF), constitue de fait un document pionnier dans le domaine de l'analyse du matériel pédagogique. Il en va de même pour l'étude produite en 1976 par la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) intitulée *Les stéréotypes sexistes dans l'éducation*. L'initiative du CSF a également permis la production de deux documents, *L'école sexiste, c'est quoi?* (Dunnigan, 1976) et *L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec* (CSF, 1976), alors qu'un premier outil d'intervention est également diffusé dès 1979 sous l'égide de la Commission des droits de la personne, *Le sexisme en milieu scolaire. Document 2 : Les stéréotypes sexistes*, de Constance Leduc et Nicole Pothier.

Dans cette foulée, le Bureau d'approbation du matériel didactique du Ministère procédera, dès les années 1980, à l'évaluation et à l'approbation des textes et des illustrations du matériel didactique destiné à l'enseignement au primaire et au secondaire avec l'intention de « s'assurer que le matériel représente adéquatement la diversité de la société québécoise et qu'il est exempt de discrimination et de sexisme » (MEQ, 1991)). Depuis 2001, un guide, intitulé *Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique : enseignement primaire*, offre une révision des critères généraux énoncés en 1991 et présente les différents éléments d'évaluation à considérer pour s'assurer que, dans les illustrations comme dans les textes, les personnages féminins et masculins soient représentés dans des attitudes, rôles et situations variés et non stéréotypés et que « les textes soient rédigés de façon non sexiste et respectent l'équilibre entre les deux genres ». En l'absence de données formelles d'évaluation quant aux résultats obtenus, on ne peut qu'applaudir une telle initiative puisqu'il est tout à fait plausible d'assumer que la vigilance exercée porte ses fruits. De même, on peut penser que les normes du *Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ)*, qui commande la représentation de la diversité des modes de vie au sein des couples ainsi que celle plus large observée au sein de la société, encouragera la présence de « contre-stéréotypes » dans le matériel didactique, non pas, comme le soulignent Sabrina Sinigaglia-Amadio *et al.* (2008, p. 110), pour promouvoir une « inversion des rôles [...], mais simplement [pour] présenter la diversité des modes de vie "négociés" (De Singly, 1996) aujourd'hui au sein des couples et des familles ».

Enfin, le cinquième élément de la grille concerne la rédaction non sexiste des textes et recommande de respecter l'équilibre entre le genre féminin et le genre masculin. Il s'agit là, bien entendu, d'un pas essentiel pour venir à bout de la stéréotypie sexuelle. Compte tenu de l'importance des mots dans les projections identitaires, une attention de tous les instants doit cependant être accordée au respect de la règle de la féminisation systématique des textes. Et cette obligation, bien amorcée au niveau des textes des manuels et des guides d'enseignement, ne doit en aucun cas céder le pas au désir « d'éviter un style lourd et redondant » (p. 16) et doit aussi se refléter, s'entendre dans le discours des enseignantes et des enseignants. Sociologues et linguistes s'accordent sur la nécessité « de faire apparaître les femmes dans "tous les chapitres", "tous les domaines" et dans "tous les contextes" comme les hommes le sont » (Sinigaglia-Amadio *et al.*, p. 110) pour promouvoir l'égalité et contrer les stéréotypes sexuels. Il apparaît donc que dans le cas des manuels scolaires produits au Québec, en raison du travail déjà réalisé en ce sens, le défi dorénavant concerne davantage les « non-dits », les « insuffisamment dits » ou les « insuffisamment représentés » en matière de participation et de contributions, présentes et passées, des femmes à la vie sociétale : carences qui se prêtent beaucoup moins bien à une vérification formelle.

Aussi, à partir de questionnaires et d'entretiens, il y aurait lieu d'évaluer la sensibilité des enseignantes et des enseignants de différents milieux aux efforts déployés pour enrayer le sexisme dans le matériel didactique. Il faudrait également vérifier si le matériel, actuellement à leur disposition, les incite à faire la promotion de rapports égalitaires entre les sexes et à accorder une place plus grande dans leur enseignement aux femmes, à leurs réalisations et à la diversité de leurs aptitudes et expériences. C'est d'ailleurs le sens de la recommandation du Conseil du statut de la femme (2008) qui, dans son avis sur *Le sexe dans les médias : obstacle aux rapports égalitaires*, demande au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport d'encourager le personnel enseignant à prendre en compte « la préoccupation de l'égalité entre les femmes et les hommes dans l'éducation à la citoyenneté, et ce, dès le primaire ».

3.2.2.2 LES RELATIONS MAÎTRES-ÉLÈVES

Il a été largement démontré, tel le rappellent les auteurs du *Manuel pour la formation des enseignant-e-s à une pédagogie non-sexiste* (2008 : 2)¹⁸, que les enseignantes et les enseignants « de par leur relation privilégiée [...] et leurs interactions [...], linguistiques et pédagogiques avec les élèves, façonnent en grande partie la représentation que les filles et les garçons se font des rapports femmes-hommes ». Au regard des différents travaux – québécois, américains et européens – qui explorent les relations en classe entre enseignantes ou enseignants et les élèves¹⁹, il apparaît clairement que le personnel enseignant est partie prenante du problème – et de la solution – et participe, souvent

¹⁸ Ce rapport a été produit dans le cadre du projet pilote européen « Formation des enseignant-e-s à une éducation non sexiste » du Programme DAPHNE. Le programme DAPHNE fait partie des mesures prises par la Commission des Communautés européennes pour répondre aux préoccupations croissantes en matière de violence exercée contre les enfants, les jeunes gens et les femmes en Europe. Source : [http://www.euowrc.org/01.euowrc/06.euowrc_fr05fr_ewrc.htm].

¹⁹ Il est à noter que la plupart des études sur le sujet ont été menées au cours des années 1990. Au Québec, à notre connaissance, cette question a été relativement moins explorée au cours de la présente décennie.

bien inconsciemment, par des gestes, des paroles ou des comportements au renforcement des conditionnements sexuels amorcés au sein de la famille.

Dans les pages qui suivent, nous relevons quelques exemples de traitements différenciés selon le sexe observés en milieu scolaire pour illustrer comment ceux-ci jouent souvent en défaveur des filles, à court et à moyen termes, et sont susceptibles d'exercer une influence pérenne tout au long de leur vie. Ainsi, à l'instar de plusieurs autres chercheurs, Baudoux et Noircent (1993, p. 151) observent que « la relation pédagogique comme relation fondée sur l'autorité du personnel enseignant est essentiellement une relation entre ce dernier et les garçons de la classe. Les filles n'y ont pas de rôle actif et sont souvent mal accueillies quand elles prétendent en jouer un ». Cette asymétrie dans les attentes et les encouragements laisse entendre aux filles qu'elles ont davantage à être passives et à ne pas s'écarter du comportement jugé approprié pour leur sexe. Les deux spécialistes (Baudoux et Noircent, 1993, p. 151) observent une convergence des études selon lesquelles non seulement « les garçons du primaire, du secondaire ou de postsecondaire reçoivent plus d'attention en termes d'approbation, de désapprobation, de commentaires ou d'écoute que les filles [...], mais [que,] de plus, on leur pose davantage de questions complexes et abstraites. Le personnel enseignant pose souvent des questions ouvertes aux garçons et fermées ou à choix multiples aux filles ». Constatations que précise l'information consignée par ARTE (2005) et qui laisse présupposer que la situation perdure, à savoir que :

Les sociologues européens constatent surtout que les enseignants sollicitent deux fois plus les garçons que les filles, et lorsqu'ils interrogent les meilleurs de la classe, la répartition de ces sollicitations est la suivante : la fille est interrogée le plus souvent pour rappeler les savoirs de la leçon précédente. Le garçon est sollicité au moment du cours où il y a production de savoir. La fille rappelle, le garçon est intégré aux opérations cognitives. Le même message est donc constamment envoyé aux garçons : les filles sont « studieuses » et les garçons sont « doués ».

Guidé par ses propres représentations stéréotypées concernant les capacités cognitives différenciées des hommes et des femmes, le personnel enseignant risque de les transmettre inconsciemment aux élèves en encourageant moins les filles que les garçons à adopter des comportements autonomes ou à prendre des initiatives. Plusieurs études indiquent que l'attention accordée par les professeures et les professeurs aux élèves serait aussi fonction de la matière enseignée. Brophy (1985) met en lumière le fait que, « dès l'école primaire, les maîtres passent plus de temps en maths avec les garçons et en lecture avec les filles » (Pirouli, 2004), ce que vérifient encore aujourd'hui nombre de recherches sur le sujet. C'est la conclusion à laquelle arrive notamment la spécialiste de l'éducation Marie Duru-Bellat dans son ouvrage *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?* (1990, cité par Carnino, 2005, p. 24) lorsqu'elle affirme que « comme tout individu engagé dans une interaction sociale, les enseignants et les enseignantes abordent leurs élèves avec des attentes stéréotypées. En l'occurrence, précise-t-elle, ils tendent à prévoir des succès inégaux, chez les élèves garçons et filles, dans les disciplines connotées sexuellement ». Conclusion qu'elle reprendra dans plusieurs articles ultérieurs et qui se voit étayée par les observations de Catherine Marry (2003),

sociologue et directrice de recherche au Centre national de la recherche scientifique (CNRS) (citée par ARTE, 2005) :

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 performances sont inexistantes. Ces attentes fonctionneraient comme « des prophéties autoréalisatrices », alimentant la moindre confiance des filles et la surévaluation des garçons en mathématiques. Tout concourt donc à valoriser le garçon, à lui donner de l'importance, à lui instiller confiance en son savoir. Résultat, même avec des notes supérieures, les filles ne vont pas se sentir à la hauteur pour des filières que, par ailleurs, on leur désigne comme typiquement masculines (sciences dures).

Leder (1987, 1995) confirme, pour sa part, que les filles font l'objet d'un nombre moindre d'interactions et reçoivent moins d'encouragements que les garçons dans les cours de mathématiques. Carnino (2005, p. 25) va même jusqu'à observer que « les enseignants et les enseignantes qui ont tenté de corriger le déséquilibre arrivent avec peine à consacrer 45 % du temps aux filles, et ce, avec un fort sentiment de favoritisme [...] La discrimination "positive" en faveur des hommes est la situation vécue quotidiennement comme "neutre" ».

Un tel mode d'interaction confirme et anticipe tout à la fois les inégalités sexuelles. Il contribue pour le moins à la mise en place des conditions de leur reproduction. Ce traitement différencié des aptitudes et de la performance des enfants participe sans aucun doute au processus en vertu duquel les filles en viennent à se croire moins douées et éprouvent plus de difficultés que les garçons dans l'apprentissage des mathématiques. En retour, ces derniers adhèrent au stéréotype – maintes fois scientifiquement invalidé – que les filles n'auraient pas les prédispositions cognitives requises, autrement dit « la bosse » des mathématiques²⁰. Sous le coup de ces « prophéties autoréalisatrices », combien de jeunes filles se détournent, apparemment d'elles-mêmes, de filières scientifiques connotées masculines, contribuant ainsi à la reproduction du stéréotype? Par ailleurs, on aurait aussi avantage à questionner les moins bons résultats obtenus par les garçons en français sous ce même angle des attentes et des interactions sociales enseignants, enseignantes et élèves. Enfin, exemple des distorsions introduites par des représentations stéréotypées, il apparaît que, malgré les succès scolaires et professionnels des jeunes filles québécoises, plusieurs conseillères et conseillers en orientation continuent de penser en fonction de filières masculines et féminines et à conseiller différemment garçons et filles.

²⁰ Parmi les travaux québécois sur cette question et celle du rapport des filles aux sciences, on consultera avec intérêt les nombreux travaux de Claudie Solar et de Louise Lafortune publiés aux éditions du remue-ménage. Parmi les titres à retenir : Lafortune, L. (dir.), *Femmes et mathématiques*, 1986; *Quelles différences? Les femmes et l'enseignement des mathématiques*, 1989; Lafortune, L. et H. Kayler (dir.), *Les femmes font des maths*, 1992; Lafortune, Louise et Claudie Solar, *Des mathématiques autrement*, 1994 et, plus récemment, aux Presses de l'Université du Québec : *Femmes et maths, sciences et technos*, 2003.

Le rôle d'ores et déjà bien documenté du corps enseignant dans la transmission d'attitudes et de perceptions stéréotypées des hommes et des femmes nous convainc qu'une stratégie efficace de lutte aux stéréotypes sexuels doit nécessairement appeler à une prise de conscience de la part des professeuses et des professeurs, et s'appuyer sur leur collaboration en la matière. À la lumière de leur recension, Baudoux et Noircent (1993, p. 152) précisent qu'une telle campagne de sensibilisation devrait tout particulièrement rejoindre le personnel masculin puisque, dans un contexte scolaire où « le personnel enseignant pose plus de questions aux garçons, cet écart est beaucoup plus important dans les classes où les mathématiques sont enseignées par un homme ».

3.2.2.3 L'ÉVALUATION

Reportons-nous de nouveau à la synthèse des auteurs Baudoux et Noircent (1995, p. 153) pour traiter de la question des modalités d'évaluation des performances scolaires des filles et des garçons. Elle nous apparaît étayer solidement notre propos concernant le poids des représentations sociales et de leur expression stéréotypée sur la socialisation secondaire des jeunes à l'école :

L'évaluation d'un comportement suppose qu'il soit lu par le personnel enseignant, et que cette lecture est sous-tendue par une théorie implicite de la personnalité, lourde de stéréotypes. Quand le personnel enseignant croit évaluer des travaux remis par les garçons, les notes sont plus élevées. De plus, un travail très bien présenté est dévalorisé s'il est censé avoir été produit par une fille et complimenté s'il est présenté comme celui d'un garçon. La situation s'inverse pour les travaux malpropres ou mal présentés. Les contributions des filles sont donc ainsi toujours dévalorisées. Ainsi, non seulement un comportement est évalué différemment selon le sexe, mais le personnel enseignant a tendance à repérer les comportements qui vont dans le sens de la conformité au genre masculin ou féminin. Les effets d'attente chez le personnel enseignant qui fonctionne selon le mode de la prophétie qui se réalise d'elle-même entraînent des différences d'évaluation selon le sexe et influencent les performances des élèves. Le personnel enseignant a tendance à attribuer de mauvais résultats à un manque d'efforts dans le cas des garçons et à un manque d'habiletés intellectuelles dans celui des filles. Le message implicite est que les garçons sont intelligents, mais paresseux, et que les filles travaillent parce qu'elles sont moins brillantes.

De même, on apprend un peu plus loin que « plus particulièrement, les garçons du primaire ne veulent pas travailler en sciences avec les filles, dans la mesure où ils pensent qu'elles ne pourront les aider. Les garçons croient, même si les résultats scolaires ne le justifient pas, que les filles ont de moins bons résultats qu'eux ». Ainsi s'actualise, dès les premières expériences de mixité offertes par l'école, le processus de catégorisation des sexes.

3.2.2.4 L'ORGANISATION DE LA CLASSE

Plusieurs auteures et auteurs remarquent également que l'organisation de l'espace scolaire et son occupation reflètent une certaine répartition selon le sexe. Faisons appel à nouveau aux conclusions colligées par Baudoux et Noircent (1993, p. 154) eu égard à la situation québécoise :

Quelquefois, le personnel enseignant crée cette ségrégation en constituant des files ou des équipes séparées. [...] Les garçons se promènent davantage en classe et s'approprient le territoire. Les filles apprennent ainsi à restreindre leur mobilité et leur espace. Ce sont souvent les garçons qui favorisent cette ségrégation par les places qu'ils choisissent, par la composition des équipes de travail ou par les activités ludiques. Les élèves se distinguent même plus selon le sexe que selon la race. Dans les cas d'équipes mixtes, les tâches sont distribuées selon les stéréotypes de sexe.

Au quotidien, des constatations analogues pourraient être faites à partir de l'observation de l'organisation des activités scolaires et de leur popularité en fonction du sexe des élèves où, la plupart du temps, ce sont les camarades de classe eux-mêmes qui, sans aucune intervention externe apparente, actualisent les comportements stéréotypés. Mosconi (1999) soulignait, pour sa part, que la cour de récréation apparaît largement accaparée par les garçons, alors même qu'ils occupent également l'espace sonore de la classe. Cette situation est par ailleurs assez souvent interprétée de nos jours, par différents intervenantes et intervenants, comme une occasion privilégiée pour permettre aux garçons de s'épanouir dans leur masculinité. Une telle interprétation, observe le réseau associatif français PRISME (Promotion des Initiatives Sociales en Milieux Éducatifs, 2003), relève de ce que les sociologues West et Zimmermann (1978) ont associé « à une observation sociale à maintenir la différence des sexes, dans une société segmentée en "territoires sexués" » et cache une autre réalité, à savoir que « les garçons y apprennent à dominer et les filles à prendre une place secondaire, dans la prise de parole et l'occupation de l'espace : le message implicite est que les garçons sont intelligents, mais qu'ils ne font pas assez d'efforts et que les filles, elles, font ce qu'elles peuvent ».

3.2.2.5 LA LANGUE

Hors des remarques sexistes et des commentaires sexués déplaisants qui risquent de trouver le chemin de l'école, entre pairs et quelquefois entre professeures ou professeurs et élèves, le milieu scolaire n'échappe pas au sexisme de la langue française et à sa relation d'englobement ou d'assimilation, précise l'anthropologue Maurice Godelier (1995). Ceci, en raison de l'obligation de faire prévaloir le masculin sur le féminin qui invisibilise la participation féminine dans tout groupe où se retrouve minimalement un homme. Et ce pourrait être un chat, pour autant qu'il soit un « mâle »!

La langue, postule l'analyse féministe depuis les travaux de la linguiste Marina Yaguello (1979, 1995), confirme ainsi le masculin comme référent, comme l'« Un ». Elle lui assigne un caractère universel qui occulte toute présence féminine et donne des assises discursives à la domination masculine, ce que « l'enfant saisit de façon très précoce » (Yaguelle, 1989, p. 11). La langue devient en quelque sorte, comme le soutient Yaguello (1979, p. 8), « un miroir culturel qui fixe les représentations symboliques et se fait l'écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu'il alimente et entretient ceux-ci ». Du coup, la notion d'homme universel confisque à son profit « la qualité d'être humain » et renvoie les femmes dans un non-lieu. La langue en milieu scolaire n'échappe pas à cette réalité; elle représente « par sa structure, par le jeu des connotations ou de la métaphore, un miroir culturel qui fixe les représentations symboliques et se fait écho des préjugés et des stéréotypes, en même temps qu'il les alimente et les entretient » (Baudoux et Noircent, 1993, p. 155).

Lieu d'apprentissage de la langue, l'école constitue, par le fait même, une courroie de transmission constante de la symbolique des sexes et de la construction sociale de la différenciation et de la hiérarchisation des sexes. Elle joue ainsi un rôle majeur dans le formatage de l'identité sexuelle des filles et des garçons et dans le développement de leurs attitudes à l'égard de l'autre sexe. Certes, des efforts particulièrement féconds ont été faits au cours des trente dernières années, surtout au niveau de l'écrit et des communications officielles. La linguiste Pierrette Vachon-L'Heureux constate néanmoins que bien que « les nouvelles générations au Québec témoignent de leur attachement au principe de l'égalité entre les hommes et les femmes [...] les habitudes langagières règlent les usages, et les lacunes constatées dans certains secteurs de la société ne sont pas forcément corrigées par simple attachement au principe d'égalité » (citée par Dumais, 2008, p. 178).

3.2.2.6 COMPRÉHENSION STÉRÉOTYPÉE DES COMPORTEMENTS SCOLAIRES

Au Québec, plusieurs actions ont été entreprises pour contrer le sexisme en milieu scolaire. Et il y a lieu de se réjouir de la sensibilité du milieu scolaire au phénomène. Il n'est pas de notre propos de revenir sur celles-ci. Il nous importe cependant de mentionner que certaines de ces initiatives ou propositions peuvent être porteuses d'effets pervers. Pensons d'abord aux propositions entendues au cours des dernières années à l'effet de ramener la non-mixité à l'école secondaire comme solution au décrochage scolaire des garçons. Or, aucune donnée statistique ou recherche ne permet de conclure au bien-fondé d'une telle proposition, au contraire.

Certes, un coup d'œil rapide sur les statistiques produites par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport nous amène à constater que le décrochage scolaire est loin d'être un phénomène résolu et que la performance des garçons laisse le plus à désirer. Mais, si la performance des filles s'avère supérieure à celle des garçons, reflétant possiblement l'assiduité de ces dernières dans l'effort scolaire, il importe par ailleurs de noter que les garçons décrochent aujourd'hui dans une proportion substantiellement moindre qu'en 1979, période où l'on ne pouvait certainement pas taxer l'école d'être envahie par des « valeurs féministes », comme certains analystes le font aujourd'hui.

TABLEAU 1 - Taux de décrochage selon l'âge et le sexe²¹

	1979	1989	1999	2004	2005	2006
17 ans	26,2	18,5	10,2	11,1	10,5	10,2
Sexe masculin	27,6	21,3	13,2	13,9	12,9	13,3
Sexe féminin	24,7	15,5	7,0	8,0	7,9	7,0
18 ans	35,7	23,3	16,6	17,4	16,7	16,1
Sexe masculin	38,0	27,0	20,4	21,8	21,3	19,9
Sexe féminin	33,2	19,5	12,6	12,8	12,0	12,1
19 ans	40,5	27,0	19,6	18,9	19,7	19,0
Sexe masculin	43,8	31,0	24,5	24,0	24,7	24,1
Sexe féminin	37,2	22,7	14,5	13,5	14,3	13,7

Source : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Indicateurs de l'éducation, édition 2008*, Tableau 2.6, [En ligne], accessible sur : [http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/indicateurs/pdf/IndicEdu2008_fiche2_06.pdf], (consulté en février 2009).

Cela dit, la persistance des écarts entre l'un et l'autre groupe de sexe comme la situation de décrochage des filles et des garçons, en tous points inacceptable, exigent une intervention urgente. La complexité des enjeux, toutefois, mérite que l'on réfléchisse avant d'appliquer certaines solutions trop rapidement envisagées. Car, comme le faisait remarquer Jean-Claude St-Amant (2003) dans une lettre ouverte au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, certaines de ces solutions apparaissent totalement imbriquées dans une stéréotypie sexuelle conventionnelle et arbitraire. Parmi les actions récentes préconisées pour améliorer les performances scolaires des garçons, l'initiative élaborée par l'école secondaire de la Ruche, située à Magog au Québec, et appelée *Le Gars Show*, constitue un exemple (fortement médiatisé) d'adhésion primaire aux stéréotypes sexuels de la masculinité et du rôle des « testostérone » dans la réussite scolaire. Après avoir fermé l'accès de l'école aux filles, l'organisation de la journée avait été planifiée de manière à permettre aux garçons « d'exprimer leur virilité » en jouant avec un tank de l'armée et une pelle mécanique dans la cour de l'école. Une conception si grossière des champs d'intérêt des garçons témoigne à quel point les stéréotypes figés et simplistes de la féminité et de la masculinité ont la vie dure et induisent des pratiques déconnectées de la réalité. L'idée de la masculinité que sous-tend l'organisation d'une telle journée « éducative », comme St-Amant (2003) s'attache à le démontrer dans sa lettre au ministère concerné :

²¹ Taux de décrochage calculé à partir de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

Repose sur une vision extrêmement limitative de ce que sont les garçons. Qui plus est, elle se réfère à un modèle unique et contraignant de masculinité, alors que l'ouverture à la diversité constitue la meilleure façon d'améliorer leur rapport à l'école et de les préparer à la vie en société, mixte faut-il le rappeler. En clair, l'école propose une vision très stéréotypée de l'identité masculine, ce qui ne correspond d'aucune façon à la variété des modèles existants.

Terminons cette section sur le rôle de l'école dans la création et le renforcement des stéréotypes sexuels en faisant nôtres ces considérations de Carnino (2005, p. 25) :

Au-delà des contenus académiques, c'est donc toute une socialisation diffuse qui prend place, du seul fait de la cohabitation de deux groupes catégorisés selon des stéréotypes bien précis et asymétriques. Sans compter que les filles sont confrontées à une « sexuation » des situations, qui les renvoie à leur contrainte de féminité (souci de l'apparence, effacement devant les garçons, etc.). Comme l'ont écrit Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, p. 90) : « La différence entre les sexes n'apparaît jamais aussi manifestement que dans les conduites ou les opinions qui engagent l'image de soi, l'anticipation de l'avenir. C'est donc à l'école, antichambre socialisatrice des futurs adultes, que les inégalités sociales sont déjà mises en place et anticipées. »

Plusieurs des mécanismes de cette socialisation sexuée ont été mis au jour depuis plusieurs décennies. La publication ou la réédition, année après année, d'articles ou d'ouvrages qui placent invariablement la problématique d'une éducation scolaire sexuée au centre du processus de socialisation différenciée selon le sexe révèle, en l'occurrence, la force des résistances sociales et l'incroyable capacité régénératrice des stéréotypes. C'est ainsi que nous interprétons, pour notre part, les publications successives d'ouvrages tels que *Sexe et Société*, de Jane Méjias (2005), *Filles-garçons – Socialisation différenciée*, d'Anne Dafflon Nouvelle (2006) ou la réédition, en 2004, du livre de Duru-Bellat, *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, de même que les nombreux travaux réalisés au Québec par Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant dans le cadre du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES). Mentionnons également les recommandations émises dans différents avis du Conseil du statut de la femme, et celles actualisées, en novembre 2008, dans un mémoire du Conseil supérieur de l'éducation du Québec intitulé *Pour assurer une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*.

3.2.2.7 LA LITTÉRATURE JEUNESSE²²

Complément des manuels scolaires, « les albums présents dans les écoles, les bibliothèques et les centres de documentation sont un matériel pédagogique et un

²² Une récente bibliographie sur la question, essentiellement de titres français, peut être consultée sur le site [<http://www.livresautresor.net/centre/bibliofilles.htm>].

support privilégié du processus d'identification, d'apprentissage des rôles sexués et des rapports sociaux de sexes », (Carnino, 2005 : 21). Sans doute, les *Martine* et consorts ne semblent plus guère à la mode dans le domaine de la littérature enfantine, alors que des progrès notables peuvent être constatés sur le plan des productions québécoises quant à l'inscription de filles « actives » dans les scénarios. Cependant, tel le constatent Josée Lartet-Geffard et Patrick Geffard (2001) pour l'ensemble de la littérature jeunesse francophone, paradoxalement, « la transformation progressive des personnages de filles dans les livres pour les jeunes » n'entraîne pas pour autant l'élimination des stéréotypes traditionnels. Car, force est de constater, qu'ici comme ailleurs, les livres d'aventure et d'action demeurent encore très largement scénarisés autour de personnages masculins, alors que les contes de fée, remis à la mode dans une nouvelle mouture, continuent à pâtir des stéréotypes féminins.

Les résultats des recherches menées par la psychologue Anne Dafflon Nouvelle (2004)²³ sur les représentations du masculin et du féminin véhiculées dans la littérature et la presse enfantines francophones tracent un portrait passablement exhaustif, mais plutôt négatif, de la situation qui perdure. Au-delà de la surreprésentation des héros par rapport aux héroïnes, tant dans les titres, les histoires et les illustrations, certaines des autres observations auxquelles donnent lieu ses recherches méritent d'être relevées :

Les trois dimensions stéréotypiques de la différence des sexes, sont largement utilisées dans les livres pour enfants. Les femmes et les filles sont plus souvent représentées à l'intérieur plutôt qu'à l'extérieur, dans un lieu privé plutôt que public, dans des attitudes plus passives qu'actives. [...]

L'activité principale des enfants est le jeu, et les deux sexes sont aussi souvent représentés en train de jouer. Cependant, les filles prennent davantage part aux activités domestiques que les garçons, tandis que ces derniers exercent davantage d'activités sportives, se disputent ou font plus de bêtises que les filles. [...]

Les asymétries les plus importantes sont observées avec les personnages adultes. Les femmes sont plus souvent désignées par leur rôle familial et sont moins nombreuses à accéder à des rôles professionnels, de surcroît peu variés et très traditionnels (institutrices pour l'essentiel, ou relevant du domaine des soins à l'enfant), tandis que les hommes sont représentés dans des rôles professionnels plus variés et issus de domaines plus valorisés. Même au sein de la sphère privée, les rôles dévolus aux deux sexes diffèrent. Le père est davantage mis en scène dans des activités

²³ Empruntons à l'auteure la description de ses études : « La première recherche analyse l'ensemble de la littérature jeunesse publiée durant l'année 1997 permettant de dresser un inventaire exhaustif des héros et héroïnes (Dafflon Nouvelle, 2002a). La seconde recherche fait l'examen détaillé des histoires avec héros et héroïnes fidélisateurs parues durant une année (1999 ou 2000) dans la presse jeunesse (Dafflon Nouvelle, 2002b). La troisième recherche dissèque tous les albums illustrés mettant en scène des animaux anthropomorphiques, destinés aux enfants pré-lecteurs, publiés en 2000 (Ferrez & Dafflon Nouvelle, 2003). » Source : [\[http://www.cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf\]](http://www.cemea.asso.fr/aquojouestu/fr/pdf/textesref/SexismeLitteratEnfants.pdf).

récréatives avec l'enfant (jeux, sports, lire un livre), alors que la mère est plus représentée dans des activités relevant des devoirs parentaux (surveiller les devoirs scolaires, donner le bain) ou dans l'exercice des tâches domestiques.

Faut-il souligner l'inadéquation, voire l'obsolescence, de telles représentations sociales par rapport aux réalités actuelles des femmes et des hommes québécois? Outre l'absence de personnages féminins marquants et son corollaire, la surreprésentation masculine, de tels résultats indiquent bien à quel point, d'une part, la valorisation et la hiérarchisation différenciées du travail selon le sexe continuent à traverser les textes et les images et, d'autre part, combien les préoccupations ou les contributions des femmes sont largement absentes des narrations (Brugelle, Cromier et Cromier, 2002). Il s'agit là, indéniablement, de productions symboliques qui viennent étayer et, par conséquent, renforcer des représentations préalables des rôles de sexe. Constatation d'importance pour le développement d'éventuelles stratégies d'actions positives, Cormier (2005, p.198) observe que « la composition sexuée de l'équipe de création (écrivain, illustrateur) n'est pas sans influence. Lorsque l'équipe est mixte, soutient l'auteure, la présence d'enfants ou d'adultes féminins se renforce et le rôle de personnage principal est plus volontiers confié aux enfants féminins ». Il y a là, selon nous, leçon à tirer pour le futur puisque, malgré des progrès évidents, la nécessité de déjouer la stéréotypie sexuelle dans la littérature destinée aux enfants constitue un défi toujours d'actualité.

3.3 AUTRES MÉCANISMES DE SOCIALIZATION CONTRIBUANT À LA REPRODUCTION ET À LA DIFFUSION DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

De multiples dimensions et expériences de notre vie quotidienne participent au « processus durable de triage, par lequel les membres des deux classes [de sexe] sont soumis à une socialisation différentielle » (Goffman, 1977, p. 46). Parmi ces instances de socialisation secondaire, l'éducation à la sexualité, le milieu du travail, les loisirs, particulièrement le sport, les médias, la publicité sexiste, de même que la religion et les savoirs populaires et scientifiques constituent autant d'éléments susceptibles de renforcer stéréotypes sexuels et sexisme. Bien que le rôle de chacune de ces instances apparaisse très souvent analysé de manière isolée, il nous faut prendre en considération l'effet cumulatif de leur interaction et de leur interdépendance dans le renforcement exponentiel de leur influence. Aussi, bien que nous ayons ici fait le choix d'insister sur les milieux familial et scolaire, et de les traiter séparément, il importe de retenir que le conditionnement à la masculinité et à la féminité s'accomplit dans toutes les occasions d'interaction sociale et dans de multiples pratiques, alors que famille et école, quant à elles, ne sont nullement perméables à ces autres conditionnements et expériences.

3.3.1 UNE SEXUALITÉ PROGRAMMÉE DANS LA CONFUSION DES STÉRÉOTYPES

*Un jour mon prince viendra,
Un jour il me dira
Ces mots d'amour, si troublants et tendres
Que j'aurais tant plaisir à entendre!
Qu'il vienne, je l'attends,
Craintive et cœur battant,
Dans ses bras, alors,
Mon beau rêve enchanté
Deviendra réalité!*

Paroles : Larry Morey, fr. : Francis Salabert, musique : Frank Churchill, 1937
Chanson thème du film *Blanche Neige* de Walt Disney

Combien de générations de femmes ont été « sérénadées » avec cette balade ou avec d'autres du même acabit dans l'attente, comme Cendrillon, Blanche-Neige ou la Belle au bois dormant, d'être sauvées de la misère, de la haine, sinon de la mort par le prince Charmant? Les paroles de cette chanson, tout comme des milliers d'autres d'ailleurs, évoquent « l'idéal d'une soi-disant nature féminine qui se réaliserait à travers [et seulement à travers] l'union avec l'homme qui lui serait destiné » (Carnino, 2005, p. 38). Bien qu'astucieusement camouflés sous couvert d'histoires d'amour, les stéréotypes auxquels renvoient ces archétypes féminins des légendes enfantines sont ceux de la femme passive, dépendante de l'homme pour exister. Objectivée, sa vie se résume à l'attente de l'amour, tandis que sa sexualité est largement réduite au plaisir de l'« Autre », si ce n'est stéréotypée, figée par la dynamique patriarcale dans l'archétype de la Vierge Marie. À ce personnage, asexué par excellence et d'une pureté virginale, l'imaginaire collectif oppose celui de la prostituée à la sexualité débridée, objet de fantasme qui transgresse toutes les normes pour le plaisir masculin, mais que l'on met au ban de la société. Entre les deux, Ève personnifie la séductrice et la tentatrice dont la cupidité serait responsable de la chute de l'homme.

Le caractère suranné de tels stéréotypes ne résiste toutefois pas à l'épreuve de la réalité. Une étude qualitative menée par Janine Mossuz-Lavau, directrice de recherche au CNRS, démontre en effet « l'extrême diversité des parcours de la sexualité féminine », ce qui amène l'auteure à conclure que, dans les dernières décennies, les femmes, plus que les hommes, ont connu dans des sociétés telles que la France et le Québec d'importants changements dans leur vie sexuelle et amoureuse; celles-ci s'étant emparées « d'une liberté qui bouleverse les relations hommes-femmes et dont on commence à voir aujourd'hui les effets » (Mossuz-Lavau, 2005, p. 74-77).

Aussi, comme pour mieux encadrer et réguler cette nouvelle « liberté qui bouleverse », une tout autre armada de stéréotypes se trouve mise en scène à l'heure actuelle, se situant à la fois dans la continuité et dans la rupture avec les stéréotypes de la femme passive ou objet et de l'homme sexuellement insatiable. Que ce soit par l'intermédiaire des magazines destinés aux femmes ou aux adolescentes, des vidéoclips, des télé-réalités, de la publicité et des autres médias ou encore par celui de la littérature romanesque, la sexualité désormais mise en scène implique un couple hétérosexuel jeune, beau et svelte

qui multiplie les performances sexuelles et s'adonne dès le premier regard à des ébats passionnés. De là à conclure que « la sexualité c'est bon pour les jeunes et non pour les plus âgés », « qu'il faut être beau pour faire l'amour » et que « consentir à l'acte sexuel est la manière d'entrer en relation » (Mocquard, 2006), il n'y a qu'un pas que les décideurs de l'industrie du divertissement et consorts franchissent sans autre forme de procès. Plusieurs jeunes et moins jeunes femmes se voient vulnérabilisées et déstabilisées par la normativité imposée par de telles images, alors que l'hypersexualisation de leur corps, « la mise en valeur sexuelle de leur être » semblent proposées aux adolescentes, sinon aux filles prépubères, comme moyen (unique) d'obtenir une multitude d'avantages : succès, popularité, amour, vedettariat, pouvoir, indépendance ou encore tout bonnement l'attention du jeune homme convoité. « Elles sont transformées en objet de désir, alors qu'elles n'ont pas encore les moyens d'être sujets de désir. Elles deviennent prisonnières du regard de l'autre pour exister », soutiennent Poulin et Laprade (2006). De surcroît, les filles sont très tôt incitées à se définir à partir des stéréotypes de beauté et de sexualité qui les confinent à une image du corps féminin, si ce n'est aux stéréotypes sexuels véhiculés par la « pratique pornographique, qui hyper sexualise les comportements et les corps, avant tout féminins, et qui féminise les enfants [alors] que ses codes physiques et sexuels se banalisent » (Poulin et Laprade, 2006).

Une étude états-unienne repérée par la Fédération pour le planning des naissances du Canada (2000, p. 2) confirme que :

Les médias nous bombardent tous d'images et de messages sexuels contradictoires. Une recherche américaine indique que, durant les heures de grande écoute en soirée, les émissions de réseau (anglophone) font référence à des activités sexuelles ou en présentent carrément 28 fois l'heure en moyenne. Toutefois, ces émissions ne font référence à la contraception, à l'avortement, aux maladies transmissibles sexuellement ou à l'éducation sexuelle qu'une fois l'heure (Alan Guttmacher Institute, 1994). Ces chiffres revêtent une importance particulière quand on sait que les adolescents passent en moyenne 17,3 heures par semaine devant le petit écran et qu'ils sont très préoccupés par leur propre sexualité en plein développement.

Plusieurs facettes du problème sont traitées par Natascha Bouchard et Pierrette Bouchard dans leurs différents textes portant sur « la sexualisation précoce des filles » (2004, 2005). Contentons-nous de rappeler l'incident du magazine *Adorable* qui, en 2003, jugeait approprié de proposer aux adolescentes un encart recensant « 99 trucs coquins pour amener votre mec au 7^e ciel ». Ce type de contenu ne prend certes pas en considération les besoins, les désirs ou la réalité sexuelle des adolescentes visées et les réduit peu ou prou au stéréotype de la femme-objet, sinon de la « prostituée », dont le seul comportement sexuel anticipé est celui de satisfaire les « besoins » et les désirs de l'« Autre ».

Un passage de *l'Avis sur la sexualisation précoce des filles et ses impacts sur leur santé*, préparé par le Comité avisur sur les conditions de vie des femmes auprès de l'Agence

de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux du Bas-Saint-Laurent (2005, p. 12-14), mérite d'être cité ici dans son intégralité, tant l'illustration qui est faite de la pérennité du modèle culturel et des stéréotypes reconduisant « l'exacerbation des différences et des rôles sexuels » nous semble éloquente. Elle met en évidence cette double réalité de la rupture (quant aux comportements effectifs) et de la continuité qui préside à la réactivation « spectaculaire des stéréotypes sexuels qu'on tente d'éliminer depuis plus de trente ans ».

Dans ces magazines, la majorité des articles parlent des relations avec les garçons, la sexualité y est omniprésente et les conseils qu'on donne aux filles les placent souvent dans une situation de dépendance et d'effacement. Par exemple, on suggère aux filles, dans un article sur le *sex-appeal* (*Adorable*, janvier 2003) de :

Lui trouver toutes les qualités du monde et fermer les yeux sur ses pires défauts; de ne pas l'appeler toutes les cinq minutes, le laisser sortir avec ses amis quand il le veut et ne jamais lui demander à quoi il pense ou s'il t'aime vraiment...; de te préparer en dix minutes, être toujours à l'heure lors de tes rendez-vous et de bonne humeur tout le temps même pendant ton SPM, etc. (p. 14)

On n'est pas loin du manuel d'économie domestique de 1960, *Le Guide de la bonne épouse* qui recommandait par exemple aux filles :

Ne l'accueillez pas avec vos plaintes et vos problèmes. Ne vous plaignez pas s'il est en retard à la maison pour le dîner ou même s'il reste dehors toute la nuit. Considérez cela comme mineur comparé à ce qu'il a pu endurer toute la journée... Parlez d'une voix douce, apaisante et plaisante. Ne lui posez pas de questions sur ce qu'il a fait et ne remettez jamais en cause son jugement ou son intégrité. Souvenez-vous qu'il est le maître du foyer et qu'en tant que tel, il exercera toujours sa volonté avec justice et honnêteté. (p. 23)

Quant aux conseils sur la sexualité, ils sont peut-être encore plus contraignants aujourd'hui : dans la revue *Adorable*, en janvier 2003, on conseille aux jeunes filles :

Accepter de participer à un match dans la boue avec une autre fille seulement pour l'exciter un peu; lui proposer de réaliser son fantasme de trip à trois avec ta meilleure amie et lui faire un strip-tease inoubliable et sensuel à mort! (p. 14)

Alors que *Le Guide de la bonne épouse* propose :

Votre mari suggère l'accouplement, acceptez avec humilité tout en gardant à l'esprit que le plaisir d'un homme est plus important que celui d'une femme, lorsqu'il atteint l'orgasme, un petit gémissement de votre part l'encouragera et sera tout à fait suffisant pour indiquer toute forme de plaisir que vous ayez pu avoir.

Si votre mari suggère des pratiques moins courantes, montrez-vous obéissante et résignée, mais indiquez votre éventuel manque d'enthousiasme en gardant le silence. Il est probable que votre mari s'endormira alors rapidement. (p. 23)

Le vocabulaire est certes très différent, mais pour l'essentiel ces propos sont fort semblables. On a du mal à imaginer que quarante ans d'émancipation féminine les séparent. Bref, on en revient à une exacerbation des différences et des rôles sexuels. D'un côté, on retrouve l'univers rose et brillant des filles, fait de romance, de cœur, de fleurs, de papillons, d'étoiles... Elles écoutent de la musique pop popularisée par des jeunes vedettes à la gestuelle très érotique et les *Boy's Bands*, princes charmants de notre époque, avec comme message de fond qu'il faut plaire aux garçons et être disponible sexuellement à tout âge. Elles sont très préoccupées par leur apparence et par la mode et portent des vêtements hyper sexualisés, très ajustés, dans des tailles extra-small.

D'un autre côté, l'univers rouge et noir des garçons, fait de violence, de super héros, de sports extrêmes, de voitures, de bandes dessinées, de musique hip-hop ou rap au message sexiste, violent, dégradant ou méprisant pour les femmes. Ils sont moins préoccupés par leur apparence et portent des vêtements extra-large. Et les grossièretés et la vulgarité gagnent en popularité.

Source : Comité aviseur sur les conditions de vie des femmes auprès de l'Agence de développement de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux du Bas-Saint-Laurent (2005), *Avis sur la sexualisation précoce des filles et ses impacts sur leur santé*, [En ligne], accessible sur : http://sisyphe.org/IMG/pdf/Avis_sexualisation1.pdf, (consulté en avril 2006).

Qui dit performance, dit sexualité masculine, ce qui place la sexualité féminine à la remorque et au service de la première. Selon Carnino (2005, p. 39) :

Sous couvert de libération sexuelle, c'est donc aujourd'hui la « liberté » de consommer du sexe commercialisé et stéréotypé qui est de rigueur. Du sexe stéréotypé qui fonctionne sur des schémas bien précis, en édifiant une dictature de l'orgasme, en oblitérant tout autre type de plaisir et en segmentant le corps en zones déclarées *a priori* érogènes ou non, comme une machine aurait des boutons. Le sexe vanté par les publicités et autres supports pornographiques reste toujours asservi à une idée qui voudrait faire de la performance la seule source de rapports sexuels satisfaisants.

Comment expliquer autrement que par une « socialisation » vouée au regard et au plaisir de l'autre les inepties d'une revue comme *Adorable* ou encore la multiplication de

sites Internet et de magazines pour préadolescentes et adolescents dont l'essentiel du contenu consiste, comme l'illustrent brutalement ces photos présentées ci-après – et qui ne sont pas les plus choquantes que nous ayons visionnées –, à devenir des objets sexuels et à se comporter en nymphette vouée au regard masculin. Dans le cas des photos reproduites ci-après, pour reprendre une expression de Nathalie Côté (2005), « la ligne entre inciter des enfants à poser comme modèles dans de telles postures et à poser pour un site porno, est bien mince... ».



Photos trouvées sur les sites suivants, de gauche à droite : [www.sandiandfriends.com/gallery.html], [www.childsupermodels.com] et [www.jessithekid.com/suits.html] (cité par Côté, 2005)²⁴.

Même s'il ne se rapporte pas directement à la situation expliquée précédemment, le commentaire de Kathleen Henry Shears, spécialiste en santé reproductive auprès de l'organisme Family Health International, met bien en évidence le risque que constitue l'imposition de stéréotypes sur le développement d'une saine sexualité :

Les rôles que la plupart des enfants apprennent durant leur processus de socialisation n'en font pas toujours des adultes capables de bien jouir de leur sexualité ou de protéger leur santé. Les stéréotypes ont une telle influence sur les comportements que certains spécialistes estiment qu'une remise en cause des images traditionnelles de la masculinité et de la féminité est indispensable si l'on veut pouvoir préserver une bonne santé sexuelle.

Hommes cantonnés à la performance ou jeunes Lolitas transformées en vamps, de tels stéréotypes ne font qu'accroître la vulnérabilité et l'insécurité des femmes et des hommes, constatent dans une relative unanimité les spécialistes. Images ancrées dans les esprits, ces stéréotypes et tous les autres du même acabit s'immiscent comme autant de

²⁴ Au moment d'aller sous presse, aucun de ces sites n'est plus accessible... mais d'autres, dont celui de *Child Super Models* [<http://www.childmodels.info/>] (consulté en février 2009), ont pris la relève et produisent des portfolios suffisamment choquants pour que nous répugnions à les reproduire ici.

prescriptions qui risquent d'entraver tout épanouissement sexuel en assignant aux êtres humains des comportements normatifs assujettissants.

3.3.2 L'EFFET DE LA CULTURE

La culture dans ses formes les plus diversifiées participe, elle aussi, à la propagation et à l'assimilation des stéréotypes sexuels par chacun. L'approche féministe culturaliste voit dans la culture, comme manière de voir, de penser et d'agir les rapports sociaux de sexe, la courroie de transmission du sexisme et de l'inégalité, en ce qu'elle assigne arbitrairement une valeur différenciée à l'un et l'autre sexe. L'influence de la culture religieuse, de la culture populaire ou des cultures scientifique, artistique et littéraire dans la construction sociale des différences entre les femmes et les hommes est largement analysée depuis les années 1970. Nous n'en ferons pas ici l'examen, bien qu'une démonstration abondamment documentée ne serait pas difficile à faire²⁵. Nous préférons plutôt reprendre, en raison de son pouvoir évocateur, un exemple tiré de la célèbre bande dessinée des « Schtroumpfs » dessinée et réalisée par Peyo²⁶. Il illustre combien les stéréotypes se glissent dans une narration apparemment inoffensive et risquent de marquer de manière insidieuse l'imaginaire de la lectrice ou du lecteur. Dans le troisième album de la série intitulé *La Schtroumpfette* et publié en 1967 – mais toujours disponible –, une première vignette nous indique que le sorcier Gargamel, qui cherche à infliger une terrible malédiction aux Schtroumpfs, ne juge « pas assez cruel » de brûler leur forêt ou d'étouffer toute végétation. Il en vient à la conclusion que ce qui pourrait arriver de pire à la colonie des Schtroumpfs serait l'introduction dans le village d'une Schtroumpfette. Il consulte donc son vieux grimoire pour concocter une telle créature et en arrive à la recette suivante :

²⁵ À ce propos, voir par exemple Bulhoes (2001) ou Alfonsi *et al.* (2009).

²⁶ Cet exemple a été porté pour la première fois à notre attention par Pierrette Bouchard.



Source : *Gargamel en train de créer La Schtroumpfette*, Tome 3 de la série *Les Schtroumpfs*, Tome 3, dans Peyo, 1967.

Troublées par ce que nous venons de lire – les « p'tits bonhommes bleus » paraissent si mignons et anodins –, nous avons poursuivi l'analyse de cette bande dessinée et y avons découvert une vision non seulement stéréotypée, mais encore tellement négative des rapports hommes-femmes que nous avons peine à y croire. La poursuite de la lecture nous informe en effet qu'à l'origine, la Schtroumpfette est créée avec des cheveux noirs et jugée plutôt « moche ». Sa présence ennueie sérieusement les Schtroumpfs qui se montrent réticents à participer à ses activités, évidemment « féminines ». Pour l'éloigner, les Schtroumpfs décident donc de lui faire croire qu'elle a beaucoup grossi. Schtroumpfette, qui n'a par ailleurs pas changé de poids, est désespérée à l'annonce de cette nouvelle. Elle demande au Grand Schtroumpf de l'aider à se faire accepter par les Schtroumpfs. La solution trouvée par celui-ci : Schtroumpfette sortira métamorphosée en blonde du laboratoire du Grand Schtroumpf. L'effet est immédiat : elle devient objet d'attentions, mais surtout de convoitise et de rivalité entre les Schtroumpfs. Qu'arrive-t-il alors? Schtroumpfette, qui ne semble pas plus que les autres « femmes » à l'abri de « l'éthique de la sollicitude » (Gilligan, 1982), décide de quitter le village afin que les Schtroumpfs retrouvent paix et harmonie.

En quelques vignettes, est-il possible de rassembler autant de stéréotypes féminins, de rendre aussi peu attractive la participation des femmes à la vie sociale : dévalorisation des activités féminines, obsession de la minceur, femme « blonde » objet de convoitise, cause de rivalité entre les hommes, don de soi... et de tenir aux enfants un discours aussi ouvertement sexiste et misogyne?

3.3.3 LES MÉDIAS (TÉLÉVISION, RADIO, PRESSE ÉCRITE, INTERNET) PARTICIPENT ACTIVEMENT À LA DIFFUSION DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

Si la religion jouait autrefois un rôle prépondérant dans la diffusion des stéréotypes sexuels, les médias ont aujourd'hui pris la relève. Émissions de télévision, de radio, magazines, sans parler de la publicité qui les finance, participent aujourd'hui de façon prépondérante à la mise en scène de l'inégalité, à grand renfort de stéréotypes du féminin, de lieux communs et d'archétypes à partir desquels se construisent les individus. Attardons-nous un instant à la publicité sexiste dont la recrudescence inquiète et accapare le milieu féministe québécois. Pour ce faire, nous reprenons ici les grandes lignes d'un article que nous avons publié dans la revue *Relations* (Descarries, 2006, p. 20).

Véritable « pieuvre » de la société de consommation, selon l'expression d'Ignacio Ramonet (2001, p. 9), aucun lieu n'est épargné, aucun regard ne parvient à lui échapper. Actrice incontournable du quotidien, la publicité sexiste tire ses images et ses messages des préjugés comme des « grands mythes de notre temps », observe Ramonet, « modernité, jeunesse, bonheur, loisirs, abondance » pour émousser nos désirs et forger nos attitudes, nos attentes et nos besoins. Omniprésente, on considère aujourd'hui qu'une personne en Amérique du Nord est facilement exposée à plus de 1 500 à 2 500 publicités par jour. Qu'on le veuille ou non, la publicité véhicule un message idéologique. Elle propose – voire impose – des définitions des individus, des groupes et des relations sociales. La publicité marque l'inconscient aussi bien que le conscient, forge autant les préjugés que les croyances. Ce qui désigne la publicité, selon la spécialiste des médias Jean Kilbourne (2000), comme l'un des agents de socialisation les plus puissants de la société pour nous dire qui nous sommes, qui nous devrions être et comment trouver le bonheur. Ainsi, la publicité participe de la construction des genres féminin et masculin.

La publicité rend publics « une certaine vision, un certain regard porté sur les femmes » (Dao, 2002). « Elle devient sexiste dès lors qu'elle reproduit des préjugés à l'égard des femmes, à l'égard de leurs traits de caractère ou de leur rôle dans la société », stipulait le Conseil du statut de la femme, en 1979, à l'occasion du lancement d'une première campagne québécoise contre la publicité sexiste. À l'époque, les femmes se trouvaient surtout représentées comme des ménagères toujours à la recherche du meilleur produit pour laver plus blanc que blanc. Bien que jadis moins explicitement orientée vers la sexualité et plus systématiquement dédiée à la représentation des rôles traditionnellement dits féminins, la publicité sexiste fait, aujourd'hui comme hier, peu de cas de l'intelligence des femmes ainsi que de la diversité de leurs expériences et de leurs compétences. Apparence physique, jeunesse et élégance tiennent lieu d'identité et

de personnalité dans les messages publicitaires. La blonde anorexique d'aujourd'hui, toujours superficielle par ailleurs, remplace la blonde « capiteuse » des réclames d'automobile et de bière d'hier; la femme plastique, obsédée par son âge, évince la femme boniche, alors que la séductrice à la sexualité vibrante supplante la femme séduite et passive.

Autres temps, autres mœurs : notons que la définition originellement proposée par le Conseil du statut de la femme à la fin de la décennie 1970 n'intègre pas les dimensions qui soulèvent aujourd'hui malaise et indignation, soit l'usage abusif de la nudité et d'une érotisation jugées inappropriées en regard des produits mis en vente. Car si la publicité véhicule encore aujourd'hui des clichés sexuels faisant référence à la division des rôles et des attitudes, la tendance qui domine actuellement est de construire explicitement le corps des femmes en objet de jouissance offert à tous les regards et de sexualiser à outrance n'importe laquelle des situations de la vie quotidienne. « Les normes véhiculées par la publicité ancrent les hommes dans l'agir et le paraître, les femmes étant cantonnées uniquement dans le paraître » (AntiSexisme, 2008) et le désir de l'autre.

De fait, nous dit Goffman (1977), la publicité sexiste met en scène l'inégalité et enferme les femmes dans les carcans d'identité et de rôles sociaux préétablis et stéréotypés dans un cadre, ajoute Anne Dao (2002), saturé de sexualité et récalcitrant au vieillissement, allant même souvent jusqu'à transformer « le corps féminin en corps de prostituée, mettant à l'épreuve la pudeur des femmes ». Jour après jour, la publicité donne tout en spectacle et va même, dans certains cas, jusqu'à banaliser et à renforcer la violence machiste. De la séductrice à la femme totalement passive, en passant par la ménagère ou la femme d'affaires provocante, elle impose l'image de femmes dont la personnalité se limite presque toujours à leur pouvoir de séduction. Même lorsqu'elle met en scène des femmes actives, productives, sportives ou leaders, le message ou l'image demeurent les mêmes et laissent sous-entendre que cette « nouvelle » femme doit encore son succès à son apparence, au recours à un quelconque produit de beauté ou encore à ses capacités de séduction. Qui plus est, pour magnifier leur effet, l'esthétique de certains messages publicitaires rejoint celle de la pornographie, tendance « porno-chic » il va sans dire, mais dont l'effet tend à pervertir les rapports fondamentaux de l'individu à son corps, au corps de l'autre et à la sexualité en même temps qu'il induit des modèles de comportement au détriment des femmes.

La publicité n'est pas seule en cause. Les stéréotypes sexuels sont présents dans l'ensemble des médias : télévision, radio, presse écrite, Internet, souvent par le biais de contenus pornographiques dans ce dernier cas. Leur présence au sein des médias a été l'objet de nombreuses recherches²⁷. L'avis du Conseil du statut de la femme (2008), *Le sexe dans les médias : obstacle aux rapports égalitaires*, en fait amplement état. Contentons-nous, aux fins de démonstration, de retenir trois exemples particulièrement révélateurs de la réalité d'aujourd'hui : les vidéoclips, les télérealités et les revues destinées aux jeunes filles, dans un contexte où l'hypersexualisation des adolescentes – et, de façon

²⁷ Joan Nordquist a publié, en 2001, une importante bibliographie de la littérature de langue anglaise qui traite de la présence des stéréotypes sexuels dans les médias de masse.

plus générale, la sexualisation outrancière de l'espace public – apparaît comme une zone d'ombre de la lutte féministe et trouve sa raison d'être, sinon sa légitimité, dans une compréhension fallacieuse de l'autonomisation des femmes. Ainsi, Gosselin (2000) confirme que :

Les vidéo-clips, très populaires chez les jeunes, continuent de véhiculer l'image de femmes souvent passives, soumises, envoûtées, victimes de la séduction ou de la brutale conquête de quelques « mâles » irrésistibles. Ces stéréotypes alimentent tranquillement mais sans relâche chez les jeunes hommes que les femmes peuvent être des proies faciles ou consentantes, des objets de satisfaction de leurs besoins. Ils renforcent aussi l'impression que les hommes gagnent l'amour, sinon l'admiration, à imposer leurs besoins et leurs perceptions. C'est également à ce modèle de relations que risquent d'adhérer de nombreux jeunes. Tout cela crée un environnement peu propice au respect et installe les relations entre hommes et femmes dans un contexte culturel perméable aux abus.

Ceci nous apparaît d'autant plus préoccupant que nombre de vidéoclips utilisent le sexisme et la porno-chic pour retenir l'attention. Dans son rapport *Sexisme et représentation du corps-objet dans les vidéoclips*, Valérie Morency (2004) confirme cette « stigmatisation » et surexploitation du corps et de la sexualité féminine. Éliisa Jandon (2004) observe pour sa part que dans ces contextes, les stéréotypes relaient abondamment l'idée que les femmes sont en situation d'attente, que leur « corps [...] peut être mis en jeu dans un acte d'achat ou de location », alors que le « discours patriarcal sur le désir des hommes et [l'accès au] corps des femmes » est largement relayé et réitéré sous différentes formes. Situation que déjà en 1992 l'étude du Conseil du statut de la femme, réalisée par Johanne Chéné et Hélène Dugas sur *Les femmes dans les vidéoclips : sexisme et violence*, résumait en ces termes : « Les relations hommes-femmes [y] sont [...] polarisées de façon primaire autour de la séduction [...] – elle prend la plupart du temps la forme physique avec d'ailleurs une forte connotation sexuelle –, de la soumission de la femme à l'homme [...] ». » (Citée dans CSF, 2008, p. 10)

Les mêmes schémas et stéréotypes dominent les télérealités actuellement en ondes. Les résultats auxquels parvient Divina Frau-Meigs (2005, p. 7) dans un texte intitulé *La télérealité et les féminismes : la norme d'intériorité et les (en)jeux de genre et de sexe* sont formels en la matière. Au terme de ces observations, elle constate, en effet, que :

Les stéréotypes de la « féminité », c'est-à-dire un ensemble d'attentes concernant la façon dont les femmes doivent se comporter en public comme en privé, sont sur-représentés, [sur un mode quasi pornographique souligne-t-elle ailleurs], dans ces émissions. Ils sont accentués par la réduction des situations et leurs standards implicites : l'apparence (=la beauté), la sexualité (=la nudité), la capacité relationnelle (=la conversation), la domesticité (=l'enfermement).

La stéréotypie ne s'arrête pas là pour autant puisque l'auteure observe également que « les émissions de télé-réalité se calquent sur le découpage domestique du temps féminin (les tâches quotidiennes entrecoupées de pauses relationnelles) et reproduisent le modèle du travail féminin traditionnel, c'est-à-dire une activité "naturelle", et donc en tant que telle non qualifiée et non rémunérée » (Frau-Meigs, 2005, p. 8).

À la suite de cette analyse fort instructive, l'auteure (Frau-Meigs, 2005, p. 48) en vient à conclure que la télé-réalité est là :

Pour rappeler la force de ces représentations collectives, moulinées par la machine à images de la télévision dans leur expression parfois la plus caricaturale et stéréotypée. Au-delà de leur exploitation qu'il faut critiquer, ces émissions permettent de mesurer la précarité de l'émancipation; elles appellent à son décryptage pour mieux comprendre les âpres enjeux qui se jouent sous la surface lisse de l'écran.

Enfin, les magazines pour jeunes filles ne font pas exception à cette règle. Eux aussi véhiculent nombre de stéréotypes sexuels. Grâce à l'analyse de chroniques tirées des revues *Cool!* et *Filles d'aujourd'hui* : « Filles recherchent gars idéal » (*Fille d'aujourd'hui*), « 10 choses que les gars devraient savoir à propos des filles » (*Cool!*, 2004), « Les choses que les gars aimeraient nous faire comprendre » (*Cool!*, 2004) et « Vox pop Gars » (*Cool!*, 2003), Pierrette Bouchard et Isabelle Boily (2005) démontrent que les magazines québécois destinés aux jeunes adolescentes (qui constituent d'ailleurs une nouvelle cible en marketing) sont imprégnés de sexualité et réaffirment sans aucune retenue les stéréotypes sexistes. Dans ces publications, « la formation de l'identité "féminine" est réduite à une quête incessante du regard de l'autre et d'approbation. Dans sa forme réactualisée axée sur la soumission, le rapport prépondérant de dépendance aux garçons apparaît comme un recul par rapport aux actions d'émancipation des dernières décennies » et constitue presque la seule source de valorisation qui leur est proposée. Ainsi, les auteures confirment que les filles y « apparaissent excitées et écervelées, contrôleuses et malhonnêtes, colériques et jalouses, manipulatrices et, enfin, infantilissantes ». De même, elles mettent en évidence que ces « revues apprennent [...] aux filles non seulement à se soumettre, mais valident du même coup le pouvoir social des garçons. Il s'agit là, ni plus, ni moins, d'une incitation à accepter cette forme de contrôle social ». Les jeunes filles, ajoutent-elles, se voient ainsi incitées à être de plus en plus dépendantes de leur image du corps et de leur performance dans les relations amoureuses, ce qui les place dans un état de très grande vulnérabilité que les auteures définissent comme « la mise en place de conditions qui rendent les filles plus susceptibles d'être blessées (dans tous les sens du mot) ou qui donnent prise sur elles, c'est-à-dire, d'une part, la vulnérabilité consécutive à une formation identitaire centrée sur l'image et, d'autre part, celle issue de l'acquisition d'un savoir-faire sexuel précoce dans le cadre des rapports hommes-femmes ».

Prenant appui, pour sa part, sur « la thèse de l'assignation des femmes à la sexualité dans le système hétéropatriarcal », et s'interrogeant à savoir comment on pouvait vendre si facilement aux jeunes filles l'idée que l'hypersexualisation servait leurs intérêts,

Christelle Lebreton (2009, p. 100) illustre comment les revues québécoises pour adolescentes établissent une adéquation pure et simple entre le *girl power* et « une assignation des filles et des femmes à la sexualité » comme leur lieu de pouvoir. Elle en conclut que le message dont les revues québécoises pour adolescentes fait la promotion du « paraître » et comporte une interdiction pour les « filles de penser leur position sociale autrement que dans leur rapport à la romance hétérosexuelle, et donc aux hommes ». Est-il nécessaire d'en dire plus?

3.3.4 L'EFFET DES LOISIRS : JEUX VIDÉO ET SPORTS

Les loisirs, notamment ceux destinés aux jeunes, apparaissent également imprégnés de stéréotypes sexuels. La situation est résumée ainsi par Sylvie Cromer (2005, p. 196) :

Aux filles sont dévolues les activités artistiques et quelques activités sportives caractérisées par une proximité avec l'esthétique ou les animaux (la gymnastique, la danse, la natation et l'équitation); aux garçons la majorité des sports (le football, les arts maritimes et le vélo) ainsi que le domaine technologique des jeux vidéo et de l'informatique.

Outre le consensus voulant que l'industrie du jeu vidéo se préoccupe fort peu de développer des jeux susceptibles d'attirer filles et garçons, il a été mis en évidence que l'image de « la femme » était encore excessivement et sans retenue liée aux stéréotypes sexuels dans l'univers des jeux vidéo, où combats, violence, agressions et guerres prédominent tant dans les mondes « réels » que dans les univers imaginés qui sont mis en scène. Asymétrie que Judith Trudeau (2004, p. 90) décrit, au terme de son analyse *Genre et Technosciences : les rôles féminins dans l'univers de quatre jeux vidéo*, comme « deux tours jumelles des genres mutuellement exclusifs ».

Sur un autre registre, dans un mémoire déposé dans le cadre de la consultation générale sur l'avis du Conseil du statut de la femme, *Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes*, Jacinthe Lemire (2004), directrice des communications et du marketing des Épreuves de la coupe du monde féminine, reprend les propos de Jennifer Hargreaves (1994) pour affirmer que « le corps idéalisé d'un homme sportif fort, agressif et musclé, est un symbole populaire de la masculinité contre lequel les femmes, qui sont caractérisées comme inférieures, est mesuré ». Et l'auteure d'ajouter : « Hargreaves qualifie ce phénomène de "masculinité". Les femmes seront traitées comme inférieures tant que le sport sera lié unilatéralement à cette masculinité qui fait partie intégrale de l'éducation des garçons et des filles. » En tel cas, le sport est majoritairement considéré comme une activité masculine d'où la plupart des jeunes femmes seraient exclues, considérées comme trop fragiles, sédentaires ou faibles, conformément aux stéréotypes sexuels entretenus à leur égard.

Par ailleurs, à l'instar d'une conclusion présentée par Judith Reed (2004) dans son mémoire de maîtrise, le rapport de la directrice des communications de la Coupe du monde cycliste féminine (2004) souligne que les médias portent un intérêt beaucoup plus marqué aux sports masculins qu'aux sports féminins, tandis que l'espace réservé à

l'un et l'autre dans la presse écrite ou audiovisuelle apparaît complètement disproportionné. Cette pratique laisse présupposer, à tort, l'absence des femmes de l'univers des sports. « L'essentiel de la "culture sportive" ne fait référence qu'au hockey, au base-ball, au football ou à la boxe, des sports qui, de toute évidence, évoquent beaucoup plus la masculinité [les stéréotypes masculins] (agression, force, musculature) que le dépassement de soi. » Ainsi, là encore, les médias renforcent les stéréotypes sexuels plutôt que de présenter le sport comme un dépassement de soi qui permettrait aux deux sexes de se sentir concurrents dans la pratique d'un même sport.

Judith Reed (2004, p. 130) s'est aussi intéressée à la couverture sportive des médias télévisés québécois. Par son analyse de la représentation médiatique des joueuses et des joueurs de hockey lors des Jeux Olympiques de Salt Lake City, elle démontre que le discours des commentatrices et des commentateurs sportifs

tend à reproduire une vision stéréotypée des athlètes féminines et masculins en donnant forme à deux reconstructions différentes de la performance des athlètes selon leur sexe. Les hockeyeuses, d'une part, sont montrées comme étant quelque peu passives, manquant de puissance et de contrôle. Les hockeyeurs, d'autre part, sont jugés puissants, en contrôle des joutes et audacieux. Il est peu surprenant que ces représentations diffèrent selon le sexe des athlètes compte tenu du fait que le hockey, parce qu'il est un sport d'équipe dans lequel il y a des contacts, est généralement considéré comme requérant la force, l'agressivité et la compétitivité – des caractéristiques généralement pensées comme étant masculines – nécessaires pour affronter un adversaire en face à face.

Le fait que les hockeyeuses apparaissent moins fréquemment décrites par les qualités socialement valorisées dans ce sport laisse aussi planer un doute sur leurs compétences athlétiques, ce qui peut en amener plusieurs à accorder une valeur moindre à leurs performances sportives et à leur accomplissement en tant qu'athlètes de niveau mondial.

Au terme de cette recension sommaire de nombreux travaux qui traitent du processus de transmission des stéréotypes sexuels, nous constatons une situation généralisée et figée dont les filles et les femmes font les frais. S'impose également l'image du caractère invariant et univoque des stéréotypes appelés en renfort à la division sociale des sexes. Cet exercice de repérage des pratiques stéréotypées de socialisation a mis en relief l'incidence de la stéréotypie sexuelle dans le processus de construction sociale de l'identité sexuée et, plus largement, de la « fabrication » des femmes et des hommes. Il laisse toutefois peu de place au processus d'adaptation ou de résistance des sujets à l'encadrement et aux diktats des identités sexuées, aux prescriptions des rapports sociaux de sexe ainsi qu'aux tensions qu'elles génèrent. Une telle démarche analytique ne permet pas non plus de mesurer la variabilité des niveaux de réceptivité aux messages stéréotypés en fonction de différents facteurs : origine ethnique, religion, âge, classe sociale, niveau de scolarité, activité professionnelle ou encore conjoncture sociale. Cette lacune nous incite, en conclusion de ce chapitre, à suggérer comme voie d'analyse complémentaire l'étude des pratiques de contestation ou de refus qui caractérisent

également le tissu social québécois. Ceci permettrait simultanément de cerner les conditions rendant possible la résistance aux prescriptions stéréotypées ou permettant de les transcender, et de s'attaquer à la réalité sociale stéréotypée qui ne saurait être « à ce point serrée qu'elle ne laisse du jeu possible » (De Singly, 2005 : 51).

CHAPITRE IV

LES EFFETS NÉGATIFS DES STÉRÉOTYPES SEXUELS DANS LA VIE QUOTIDIENNE

On attend d'elles qu'elles soient « féminines », c'est-à-dire souriantes, sympathiques, attentionnées, soumises, discrètes, retenues, voire effacées. Et la prétendue « féminité » n'est souvent pas autre chose qu'une forme de complaisance à l'égard des attentes masculines, réelles ou supposées, notamment en matière d'agrandissement de l'ego. En conséquence, le rapport de dépendance à l'égard des autres (et pas seulement des hommes) tend à devenir constitutif de leur être. (Pierre Bourdieu, 1998, p. 73)

« Formatés, imprégnés de clichés sexistes, nous allons donc réagir en conséquence » (ARTE, 2005). Mais à quoi réagir? Pourquoi et comment réagir? Plusieurs études et commentaires, formulés tant par divers intervenantes et intervenants sociaux que par des organismes gouvernementaux, permettent d'entrevoir assez clairement pourquoi et comment les stéréotypes sexuels contribuent à entraver le développement personnel et professionnel des jeunes femmes comme des moins jeunes. Nombre de spécialistes démontrent également comment de tels stéréotypes peuvent constituer un risque pour la santé mentale et physique des femmes ou encore fausser leurs rapports amoureux. Or, cette réflexion se poursuit sans même épiloguer sur la névralgique question de la division sociale des rôles au sein de l'espace domestique et des représentations sociales et modèles de comportement qu'elle induit.

4.1 LES EFFETS SUR LE PLAN SCOLAIRE

En tant qu'agent de socialisation primaire, l'école représente, nous l'avons vu, un important vecteur des stéréotypes sexuels. Possiblement parce qu'il s'agit d'un espace public se prêtant mieux à l'analyse et à l'intervention ou encore parce qu'il s'agit d'un lieu de socialisation relativement régulé par lequel « passent » tous les enfants dès leur plus jeune âge, l'analyse des sources démontre que c'est sur le plan des pratiques scolaires et des actions pédagogiques que les effets des stéréotypes sexuels ont été le plus souvent analysés et dénoncés et que des initiatives ou des programmes divers ont été élaborés pour minimiser ou contrer de tels effets.

Ainsi, plusieurs auteures considèrent que les stéréotypes sexuels, souvent partagés par les enseignantes et les enseignants autant que par les jeunes filles, seraient l'une des principales causes des difficultés que certaines d'entre elles rencontrent après le primaire - ou s'imaginent rencontrer - en mathématiques et dans les sciences en général. Au regard des conditions d'entrée exigées au Québec pour poursuivre des études postsecondaires, la trajectoire scolaire qui résulte d'une telle situation n'est pas sans conséquence sur l'orientation professionnelle de ces jeunes filles.

Sur la base d'une recension de différents travaux effectués pendant les années 1980 sur les performances des filles en sciences, Michèle-A. Gosselin (2000) relève certains des effets que peut entraîner une éducation stéréotypée sur la formation scolaire des jeunes femmes et leur choix de carrière. Ainsi, note-t-elle :

Les recherches de Roberta Mura (1986) *in* Cantin (1991, p. 16) l'ont amenée à conclure que le manque de confiance des filles est le principal facteur qui explique leur manque d'intérêt pour les cours de mathématiques et de sciences au secondaire. De son côté, David-McNeil (1985) soulignait que, dès le primaire, les filles entrent dans leur carrière de façon traditionnelle et se désintéressent des carrières scientifiques. Théorêt (1985, p. 18) montrait également que les filles ont des lacunes dans les habiletés liées à la résolution de problèmes [...]. Une dernière étude, celle de Lafortune (1989, p. 9), montre que « les garçons et les filles sont convaincus de la supériorité des garçons en mathématiques ».

Bien que Gosselin se demande si les nouvelles approches qui ont été développées en mathématiques depuis ces études ne portent pas une partie de la solution, elle n'en conclut pas moins qu'en l'absence d'interventions précoces pour contrer les effets d'une éducation stéréotypée, « après quelques années, les filles perdent de l'estime de soi, ce qui a des répercussions sur leurs relations avec leurs camarades, sur leurs études et enfin sur le choix professionnel qu'elles font » (2000).

Cela dit, à l'instar de Bouchard (2004), il nous faut constater que « la réussite scolaire des filles [observable dans la plupart des pays occidentaux] représente pourtant en soi un phénomène sociologique digne d'intérêt, car [non seulement une telle réussite] a contribué à l'amélioration du taux de scolarisation dans l'ensemble du Québec des trente dernières années », mais, encore, elle a favorisé une participation de plus en plus importante des femmes dans la sphère publique. Dans son article « Obstacles et réussite des filles à l'école : les filles méritent leur succès », Pierrette Bouchard rappelle en effet que la réussite scolaire des jeunes filles s'inscrit *a contrario* des stéréotypes entretenus à leur égard. Leurs succès, par conséquent, ne seraient pas le résultat de leur docilité dans une école qui valoriserait la passivité et le conformisme, comme le proposait Turenne en 1992. Il relèverait bien davantage d'une attitude positive à l'égard de l'école, dont fait partie l'acceptation des règles, ainsi que de leurs efforts pour s'éloigner des stéréotypes sexuels et parvenir à une plus grande autonomie personnelle.

Dans cette optique, l'une des plus intéressantes constatations auxquelles parviennent Bouchard et St-Amant (1996, 1998; Bouchard *et al.*, 1997) veut qu'une adhésion forte aux stéréotypes sexuels de la part des filles, comme des garçons, engendre une moins bonne performance scolaire. Dans l'échantillon observé par Bouchard, 88 % des garçons adhéraient fortement aux stéréotypes sexuels masculins, comparativement à 44 % des filles aux stéréotypes sexuels féminins. Leurs données révèlent également que ces dernières « consacrent beaucoup plus d'heures à leurs travaux scolaires que les garçons » (Bouchard *et al.*, 2003), « s'investissent davantage » dans leur scolarité, et apparaissent plus « responsables, disciplinées, organisées et ambitieuses » (Bouchard, 2004). De plus, elles « s'adaptent mieux aux enseignants des deux sexes » (*Bulletin du*

Crires, 1994, p. 3-4), développent très tôt « des stratégies de collaboration » (Gagnon, 1999, cité par Bouchard, 2004) et « n'hésitent pas à entrer dans le jeu de la compétition scolaire lorsque nécessaire » (Alaluf *et al.*, 2003, cité par Bouchard, 2004). Bref, les filles font preuve de meilleures dispositions à l'égard de l'école et de ses pratiques (Zazzo, 1993; Felouzis, 1993, cités par Bouchard, 2004). Or, et voilà un des paradoxes importants des rapports sociaux de sexe, cette meilleure performance « ne se transforme pas toujours en acquis sociaux lorsqu'elles atteignent l'âge adulte » (*Bulletin du Crires*, 1994, p. 1) ni ne leur garantit des cheminements professionnels plus stables et moins stéréotypés, particulièrement sur le plan du choix de carrière ou encore d'accès à des avantages socioprofessionnels et économiques. Une telle situation, loin d'être unique au Québec, amène d'ailleurs le sociologue français Pierre Bourdieu (1998, p. 98) à constater, dans *La domination masculine*, que « dans le travail comme dans l'éducation, les progrès des femmes ne doivent pas dissimuler les avancées correspondantes des hommes qui font que, comme dans une course à handicap, la structure des écarts se maintient ».

Certaines études vont même jusqu'à parler « du prix à payer » par les filles pour leurs succès scolaires et des « stratégies d'évitement » qu'adoptent celles qui choisissent des filières « dites » masculines (ARTE, 2005). Inspiré par les travaux de Nicole Mosconi et de Rosine Dahl-Lanotte, chercheuses en sciences de l'éducation, le dossier d'ARTE (2005) expose les conclusions suivantes que nous faisons nôtres :

Quand on est une fille dans une classe de garçons, si l'on ne veut pas voir sa place dans la classe remise en question, il ne faut pas se plaindre : supporter l'attitude des garçons est le prix à payer pour se faire accepter. Pour rendre sa situation vivable, une élève doit ainsi, soit faire siens les stéréotypes masculins « où la force (masculine), opposée à la précision (féminine), organise la division du travail », soit se plier à la division des genres : aux garçons l'extérieur, la mobilité, aux filles l'intérieur, l'immobilité.

Par ailleurs, ces filles font aussi souvent l'objet de plaisanteries sexistes, qu'elles ont généralement tendance à minimiser, condition sine qua non pour être intégrées dans la classe.

Et Nicole Mosconi et Rosine Dahl-Lanotte de conclure : « On ne peut se faire reconnaître qu'en acceptant d'abord de ne pas remettre en cause la domination masculine ». En effet, « si les garçons se vivent en position dominée dans la hiérarchie scolaire, lorsque des filles vont venir "envahir" leur territoire, on peut s'attendre à ce qu'ils défendent encore plus âprement leur situation de dominants dans la hiérarchie des sexes. [...] Les garçons tendent à rappeler que ces sections sont "chasse gardée" et mettent en place des stratégies de défense ».

4.2 LES EFFETS SUR LE TRAVAIL DES FEMMES : ORIENTATION PROFESSIONNELLE, EMBAUCHE ET HARCÈLEMENT SEXUEL

4.2.1 LES EFFETS DES STÉRÉOTYPES SEXUELS SUR L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DES FEMMES : LA SÉGRÉGATION SEXUELLE

Une assez forte unanimité se dégage des études sur l'orientation professionnelle des jeunes femmes voulant que les pressions socioculturelles en incitent plusieurs « à s'orienter vers les professions associées dans l'imaginaire collectif aux “valeurs féminines” (relations humaines, représentation) et à responsabilité limitée, là où les garçons occupent le plus souvent des professions incarnant les prétendues “valeurs masculines” (force, technicité) ainsi que les postes d'encadrement et de décision » (ARTE, 2005). Au Québec comme ailleurs, les filles sont très fortement représentées dans les sciences sociales et humaines, de même que dans les domaines artistiques, alors que les garçons demeurent majoritaires dans les disciplines à forte composante technique ou scientifique. Claudine Lienard (2006) revient sur une étude réalisée par Matéo Alaluf *et al.* en 2003 et note que :

« Les résultats universitaires des filles sont ainsi meilleurs quelle que soit leur origine sociale et dans toutes les options universitaires », mais que ce constat positif est contrebalancé par le choix déplorable de leur orientation d'étude : « Dès les premières années du secondaire, les filles sont reléguées vers les filières moins valorisées de l'enseignement technique et professionnel et dans le général vers les options où la composante mathématique est moindre. » Le sociologue [Alaluf] va plus loin. Il constate que les filles sont plutôt mieux informées que les garçons sur les études et leurs débouchés professionnels et donc, « les mauvais choix sont alors attribués aux stéréotypes qui connotent fortement comme masculines certaines orientations, à quoi s'ajoute la composition unisexuée de ces orientations qui aboutirait à tenir les filles à distance ».

Les répercussions des stéréotypes risquent d'être d'autant plus lourdes, souligne à son tour Anne Dafflon Novelle (2004), puisque :

Pour pouvoir se projeter dans un rôle professionnel, il est nécessaire d'avoir eu à sa disposition à un moment ou à un autre de son existence des modèles réels ou fictifs de personnes de son propre sexe exerçant cette profession. Or, comme [...] tant dans la réalité que dans la fiction (livres pour enfants, émissions télévisées, publicités, etc.), les femmes sont représentées de manière très stéréotypée : insertions quasi exclusivement familiales, activités domestiques et maternantes, rôles professionnels peu variés et très traditionnels. Il en résulte un manque d'exemples féminins valorisés et valorisants pour les filles. En effet, il est excessivement difficile pour un ou une jeune de se projeter dans un univers professionnel habituellement réservé aux personnes du sexe opposé et

pour se conforter dans son choix, il lui est nécessaire de disposer de modèles de son propre sexe.

Le choix des filières académiques et professionnelles se trouve de toute évidence au cœur du processus de spécialisation « sexuée » du marché du travail. Ce phénomène révèle sans ambiguïté toute la force et la « permanence » des modèles culturels sexués, ainsi que celles des représentations et comportements générés par ceux-ci. Encore aujourd'hui, au Québec, les femmes se concentrent dans un nombre limité de professions, pour plusieurs dans des emplois traditionnels peu qualifiés et précaires. Les données du Recensement de 2001 nous forcent à constater que les femmes ne sont toujours pas présentes dans les mêmes secteurs d'activité économique et les mêmes domaines professionnels que leurs homologues masculins (Comité aviseur Femmes en développement de la main-d'œuvre, 2005, p. 13). Les Québécoises se concentrant dans une forte proportion dans des emplois de services, les postes de secrétaires, d'infirmières, d'éducatrices et d'aides éducatrices à la petite enfance s'avèrent encore occupés par des femmes à plus de 90 %. Cette situation amène le Comité aviseur à souligner qu'aucun « changement n'est survenu au cours de cette période [1991-2001] dans le sens d'un renversement même léger des tendances », d'autant qu'en contrepartie les postes de camionneurs ou de mécaniciens, pour ne nommer que ceux-là, restent à plus de 95 % des fiefs masculins, alors que de « 1991 à 2001, ces derniers [les hommes] ont par ailleurs accentué leur présence dans les professions liées à l'information, des professions dites d'avenir, leur effectif passant des deux tiers aux trois quarts ».

Le désintérêt présumé des filles pour les carrières scientifiques a fait l'objet, nous l'avons vu, de nombreuses études. La même constatation est répétée comme un leitmotiv. En dépit d'un niveau de réussite scolaire souvent supérieur, même en mathématiques et en physique, les carrières scientifiques demeurent peu attirantes pour les jeunes femmes qui, même après des études dans le domaine, orientent souvent leur carrière de façon différente (Solar et Lafortune, 2003). La situation qui prévaut encore aujourd'hui vient malheureusement entériner une telle constatation et appelle à de nouvelles analyses. En effet, contrairement à ce qui se passe dans d'autres domaines d'études, la proportion de jeunes femmes en génie et en sciences informatiques, notamment, loin de croître, connaît un net recul depuis 2001. Ainsi, alors qu'elles représentaient respectivement 19 % et 25 % des effectifs étudiants des universités québécoises en génie et en sciences informatiques, elles ne sont plus que 16,6 % et 13,5 % à l'automne 2007 (Agence QMI, 2009). Aussi, comme le souligne le Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CÉREQ, 2001, p. 3-4) dans l'article « Que sont les filles et les garçons devenus? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », il est impérieux d'accompagner toute démarche concernant l'orientation scolaire des filles d'une analyse différenciée selon les sexes, car :

Les filles et les garçons n'ont pas les mêmes modalités d'insertion [... et que] leur orientation scolaire est différente [...] à formation égale, les filles rencontrent toujours plus de difficultés que les garçons, car le sort qui leur est réservé sur le marché du travail est moins favorable. Ce pas est d'autant plus facile à franchir qu'il semble bien que le paradigme de la domination masculine généralisée soit toujours prégnant : que ce soit

dans les domaines privilégiés des hommes, dans ceux privilégiés des femmes ou dans le champ mixte, les différences entre les sexes vont toujours dans le même sens.

4.2.2 *LES EFFETS DES STÉRÉOTYPES SEXUELS À L'EMBAUCHE : LA DISCRIMINATION SEXUELLE*

Imaginons une femme et un homme vêtus de blanc entrant dans la chambre d'un malade à l'hôpital pour une première visite médicale. Il existe une forte probabilité pour que, du fond de son lit, cette personne s'adresse à l'homme comme étant « le docteur », même si ce n'est pas le cas. Les représentations que nous nous faisons de la division sexuelle du travail sont tenaces. Au masculin sont associées les activités hautement valorisées, celles qui laissent une large place au commandement, à l'autonomie, à la création et à l'originalité. Au féminin sont associées, outre le statut de subordonnée, les activités de service, de soin, d'assistance, de soutien psychologique, ce que les Anglo-Saxons désignent sous le terme de *care work*. (Pascale Moliner, 2004, p. 36)

Les stéréotypes sexuels ont inévitablement trouvé leur chemin dans le monde du travail moderne. Depuis près de cinquante ans maintenant, de nombreuses études mettent en évidence les effets de la division sexuelle du travail sur l'attribution des places et des fonctions occupées par les femmes dans les différents secteurs d'emploi. De même, sont de plus en plus documentées les difficultés qu'éprouvent les femmes à se faire accepter dans ce qu'il a été convenu d'appeler « les métiers non traditionnels », en raison de la prégnance du sexisme et des stéréotypes sexuels dans ces univers de travail et de l'inadéquation des représentations sociales qu'ils traduisent. Pour illustrer ces difficultés, nous reproduisons ci-après un passage de l'analyse d'un sondage réalisé par Femmes regroupées en options dites non traditionnelles (FRONT) auprès des étudiantes, anciennes et actuelles, et des professeurs de trois écoles de métiers dans le domaine de la construction, de l'automobile et de l'aérospatiale :

Il ressort des résultats obtenus auprès des étudiantes (actuelles et anciennes) des trois écoles que la plupart des difficultés, hormis celles qui sont liées à leur situation personnelle (comme les difficultés financières et la difficulté à concilier la vie familiale et les études), sont relatives à l'attitude des élèves et des enseignants.

Les comportements reprochés sont essentiellement des blagues à connotation sexuelle, des gestes vulgaires, des commentaires sexistes à l'effet que les femmes n'ont pas la force physique requise pour effectuer les tâches propres à leur métier, des excès de paternalisme et le fait d'être ridiculisées quand elles posent des questions. Dans plusieurs cas, les filles déploraient le fait que les professeurs témoins de ces commentaires n'intervenaient pas ou véhiculaient eux-mêmes des attitudes sexistes. Il faut mentionner que ce genre de comportement n'est manifesté que par

une minorité, mais cela est suffisant pour créer un effet négatif sur l'atmosphère de la classe. (Chartier, 1999, p. 97)

Et, ajouterions-nous, ce type de harcèlement suffit à éloigner les jeunes femmes de l'exercice de ces métiers, et cela, même si elles détiennent une formation adéquate.

Autre situation alarmante dans le contexte actuel de la forte présence des mères de jeunes enfants sur le marché du travail, une récente étude américaine révèle le poids énorme des représentations sociales et des pratiques « préjudiciables » liées au stéréotype de la mère sur la participation au marché du travail et l'évaluation de la performance des femmes avec enfants. Rappelant que plusieurs études ont déjà démontré à quel point les « mères » subissent une lourde discrimination salariale au sein de la main-d'œuvre, discrimination qui ne trouve pas son explication dans des compétences différenciées ou des facteurs occupationnels²⁸, Correll et Benard (cités par Aloi, 2005) concluent que les mères de famille étaient également victimes de discrimination à l'embauche. À la suite d'une enquête menée auprès de 108 étudiantes et 84 étudiants, âgés de 19 à 28 ans, de l'École des relations industrielles et de travail de l'Université Cornell, Correll et Benard soutiennent qu'au moment de postuler pour un emploi, les mères de famille risquent d'être soumises à des critères d'évaluation plus sévères que les autres travailleuses et travailleurs sur la seule base de leur statut familial et, selon nous, des jugements stéréotypés qui s'y rattachent. La démarche de cette recherche mérite d'être relatée pour mieux mesurer la signification de tels résultats. Les auteurs ont présenté à chacun des étudiantes et des étudiants participant à l'étude quatre curriculum vitæ de potentiels candidats et candidates à un poste de directeur, ou de directrice, de communication d'une compagnie fictive, en gardant constantes leur performance sur le marché du travail et leurs caractéristiques socio-économiques et éducationnelles, à deux exceptions près, soit le sexe et le statut familial. Dans chaque cas, il s'agissait de faire analyser par les participantes et les participants à l'étude deux candidatures masculines et deux candidatures féminines, dont un homme et une femme sans enfants et un homme et une femme parents de deux enfants.

²⁸ Bien que ces études soient américaines, nous nous permettons d'en reproduire, en traduction libre, le résumé qu'en font Correl et Benard (2005 : 1) en raison de l'intérêt des aspects évoqués et de l'importance des résultats obtenus au regard de la question qui nous intéresse. Ainsi y apprend-on que deux études récentes constatent que des mères employées aux États-Unis souffrent en moyenne d'une pénalité de salaire d'approximativement 5 %, par enfant, après contrôle des facteurs habituels « capital humain » et « facteurs occupationnels » qui influencent des salaires (Budig et England, 2001; Anderson, Binder et Krause, 2003). Dans un résumé de recherche économique, Crittenden (2001) conclut que, pour celles de moins de 35 ans, la différence de salaire entre les mères et les non-mères est plus grande que celle entre les hommes et les femmes. Comme le note Glass (2004), les mères employées sont le groupe de femmes qui représentent maintenant la plus grande part « du décalage entre hommes et femmes » en ce qui a trait aux salaires. Les désavantages ne sont pas limités aux seuls salaires. Cuddy, Fiske et Glick (2004) montrent que, lorsqu'on décrit une consultante comme une mère, des évaluateurs noteront la consultante comme moins compétente que lorsqu'elle est décrite comme n'ayant pas d'enfants. De même, d'autres études montrent que des femmes gestionnaires visiblement enceintes sont jugées comme moins impliquées dans leur emploi, moins sûres, moins autoritaires, mais plus chaleureuses, plus émotives et plus irrationnelles que des femmes gestionnaires qui ne sont pas visiblement enceintes, tout autre facteur étant égal par ailleurs (Halpert, Wilson et Hickman 1993; Corse 1990). Le modèle est clair : les mécanismes sous-jacents restent opaques.

Bien qu'ayant défini *a priori* l'Université Cornell comme un campus « progressiste », les auteurs ont dû constater que les candidates avec enfants étaient perçues par les étudiantes et les étudiants comme significativement moins compétentes et moins dédiées à leur travail que leurs collègues sans enfants, alors que les étudiantes comme les étudiants se montraient également plus sévères dans l'évaluation de leur éventuelle performance et plus exigeants quant aux critères de productivité et de ponctualité. En fait, une majorité des participantes et des participants à l'étude se sont montrés plus flexibles à l'égard des femmes sans enfants qu'à l'égard des mères quant au nombre de retards ou d'absences qu'elles ou ils seraient prêts à considérer comme acceptables. Un tel résultat s'explique difficilement si ce n'est qu'il relève d'un stéréotype défavorable à la participation des mères au marché du travail, si ce n'est d'un préjugé à leur égard et d'une inquiétante fermeture à l'égard des politiques d'articulation famille-travail.

Autre résultat alarmant : interrogés sur leurs recommandations quant à la rémunération des éventuels candidates et candidats, ces futures diplômées et futurs diplômés de l'École des relations industrielles et de travail de l'Université Cornell ont recommandé un salaire de départ pour les mères de 11 000 \$ (soit 7,4 %) inférieur à celui qu'elles ou ils étaient prêts à offrir aux non-mères. Et comme si cela n'était pas suffisant pour témoigner de l'empreinte insaisissable du regard stéréotypé sur les attentes et les choix opérés, sans distinction, femmes et hommes participant à l'enquête ont recommandé l'embauche de seulement 47 % des candidates avec enfants, alors qu'elles ou ils ont retenu 84 % des candidates « non mères ». Il est à noter également qu'au moment du prétest, lorsque les curriculum vitae des candidates leur avaient été présentés sans référence à leur statut parental, les participantes et les participants à l'enquête n'avaient pas fait de distinction entre les candidates dans leurs recommandations d'embauche. Ceci en dit long sur la stéréotypie liée à la maternité, d'autant plus que les chercheurs n'ont pas trouvé de manifestations de discrimination à l'égard des candidats masculins, pères de famille. Au contraire. Le fait d'être père représentait un avantage à nombreux égards. De fait, les candidats qui étaient pères ont été jugés plus susceptibles de s'impliquer dans leur travail que les candidats sans enfants. On était également prêt à leur offrir une plus grande flexibilité dans leur horaire de travail et l'on se montrait plus indulgent à l'égard de leurs retards. Enfin, les participantes et les participants à l'étude étaient prêts à leur offrir des salaires supérieurs de 4 000 \$ à ceux offerts à leurs collègues sans enfants. Pour conclure sur cette question, mentionnons que l'étude de Correll et Benard rend également compte des effets conjugués des facteurs de discrimination puisque les résultats de leur enquête démontrent que, sans qu'un jugement de moindre compétence intervienne, les participantes et les participants ont jugé adéquat d'offrir aux candidats afro-américains et à leurs contreparties féminines des salaires inférieurs d'environ 6 800 \$ en moyenne à ceux offerts aux candidates et aux candidats de race blanche. Mais, il s'agit là d'une autre question qui ne vient que trop explicitement conforter nos hypothèses sur l'importance des représentations sociales et des stéréotypes socioculturels sur les jugements portés sur des individus, indépendamment de leur valeur propre et de leur expérience. Une telle étude, même si elle n'a été réalisée qu'auprès d'étudiantes et d'étudiants, et non des employeurs, vient pour le moins corroborer les observations de Gosselin (2000) voulant que :

Lorsqu'une femme se présente en entrevue, on vérifie son état civil avant de connaître ses qualifications et ses expériences. Si elle est mariée, on hésite sur sa candidature, sous prétexte qu'elle peut ne pas être aussi disponible et peut s'absenter plus souvent qu'à son tour [et ce, en raison de l'image stéréotypée de la bonne mère de famille qui prend en charge les enfants, de la femme-mère, de la femme moins compétente et compétitive]. Certains employeurs ont encore tendance à privilégier un homme plutôt qu'une femme croyant qu'elle n'aspire [selon le trait stéréotypique de dépendante qu'elle endosse] qu'à un salaire d'appoint [ou qu'elle n'a pas les qualités physiques ou intellectuelles adéquates pour remplir un poste nécessitant des qualités stéréotypées comme masculines]. D'autres voudront éviter les « dérangements » occasionnés par un congé de maternité. Exemples courants de discrimination exercée plus ou moins consciemment, et dont les femmes sont victimes.

À la lumière de ce qui précède, nous postulons que la part non expliquée de la discrimination qui continue, en dépit des progrès réalisés, de façonner la participation de nombreuses femmes au marché du travail et d'entraver leur accès aux ressources économiques, découle de l'action socialisante exercée par les stéréotypes sexuels, malgré leur désuétude et, plus largement, des représentations sociales associées aux rôles sexuels, avec comme élément central la représentation de la femme-mère. En raison de la qualité de sa synthèse sur cette question, nous reproduisons ci-après un assez long passage d'une récente étude de Condition féminine Canada (2006), en guise de conclusion à cette section :

Le milieu de la recherche estime depuis longtemps que les facteurs, autant ceux qui sont facilement explicables que ceux qui échappent à toute logique, à l'origine des écarts marqués entre les revenus et les salaires des femmes et des hommes résultent de stéréotypes sexuels et d'attitudes culturelles qui justifient et renforcent l'accès restreint des femmes au travail rémunéré et à des revenus égaux. Le terme « travail » suscite des attentes différentes selon le sexe, les hommes étant perçus comme des « soutiens de famille », alors qu'il est tout à fait normal que les femmes se confinent au bénévolat non rémunéré ou, tout au plus, à des emplois leur procurant un salaire négligeable (Teghtsoonian, 1995, p. 429; Forssen et Hakovirta, 2000, p. 9). Ce qu'on entend par le mot « travail » est largement défini par des structures influencées par des concepts masculins [...].

La mise au jour de ces stéréotypes sexuels acceptés révèle les nombreuses ramifications des croyances culturelles qui gratifient les hommes d'une « bulle de portabilité des services » et qui en imposent la production aux femmes. Essentiellement, la culture canadienne confine les femmes à un rôle de dépendance et les valeurs culturelles qui étayent cette vision sont légion. Il en découle non seulement une affectation inégale du revenu à l'intérieur des ménages (Lister, 1990, p. 450; Woolley *et al.*, 1996), mais également une fragmentation de l'effort de travail des femmes,

responsables en grande partie des activités domestiques non rémunérées : soins aux enfants et aux personnes âgées; entretien de la maison; magasinage; cuisine; intendance des enfants et du fonctionnement du foyer; organisation des activités rémunérées en fonction de ces responsabilités (Lister, 1990, p. 457). Dans la pensée populaire, les soins donnés aux enfants et toutes les autres tâches non rémunérées relèvent du domaine « privé » et sont le fruit d'un « choix » et les femmes qui tentent de concilier travail rémunéré et non rémunéré font face à des réactions très mitigées, alors que la plupart des hommes jouissent d'un appui non équivoque (Freiler *et al.*, 2001, p. 66) [...].

Ce faisceau complexe de facteurs culturels façonne les caractéristiques économiques du travail des femmes. Ainsi, les femmes évoluent actuellement dans un contexte professionnel stratifié, malgré des revenus généralement plus élevés; elles occupent beaucoup plus souvent des emplois à temps partiel que les hommes, tout au long de leur vie, de sorte que les avantages liés à l'emploi ne sont pas aussi rémunérateurs; les femmes ont en outre tendance à occuper des emplois qui les obligent à travailler beaucoup plus que les hommes pour la même rétribution (König *et al.*, 1995, p. 350); le fardeau du double emploi pousse encore plus les femmes à opter pour un travail non rémunéré [ou à temps partiel] et, enfin, elles se retrouvent souvent au niveau d'entrée lorsqu'elles reprennent leur carrière rémunérée après l'avoir interrompue pour vaquer à leurs obligations familiales (Bruegel, 1983, p. 131). D'autres facteurs culturels, notamment les attitudes à l'égard des congés paternels, les horaires scolaires des enfants ou des vacances, les heures d'ouverture des magasins, influent aussi sur l'organisation de l'emploi du temps des femmes entre travail rémunéré et travail non rémunéré. (Gustafsson et Bruyn-Hundt, 1991, p. 53).

Les croyances profondément enracinées qui alimentent les stéréotypes sur les rôles dévolus aux femmes et aux hommes jouent toujours un rôle important sur l'accès des femmes à des emplois rémunérateurs. Les stéréotypes entretenus concernant les femmes au travail, les rôles parentaux, les mères au travail, les pères au travail, le type de travail que devraient faire les femmes, leur compétence, l'importance du travail pour les femmes (comparativement aux hommes) et le fait qu'on préfère transiger avec des hommes dans maintes situations sont autant de facteurs qui façonnent la vie professionnelle des femmes.

Les stéréotypes sexuels et les attitudes culturelles renforcent la discrimination directe en matière de travail et de salaires, car ils légitiment les préjugés professionnels et sociaux qui nuisent aux femmes pour ce qui est du travail à temps plein, annuel et bien rémunéré, de même que les préjugés favorables au travail à temps plein, annuel et bien rémunéré pour les hommes. Par conséquent, les femmes victimes de ces obstacles discriminatoires doivent se résoudre à occuper un travail à temps partiel. Celles qui n'arrivent pas à trouver un travail rémunéré

annuel se rabattent en général sur un travail rémunéré saisonnier ou temporaire. Qu'elles soient employées ou travailleuses autonomes, les femmes touchent des avantages beaucoup moins intéressants que les hommes, tout simplement parce que leur revenu est inférieur. Et même si elles ont droit à des avantages relativement comparables, ils sont loin d'avoir la même valeur que le salaire plus élevé d'un conjoint dont le régime familial fourni par leur employeur ou celui de leur assureur leur procure la même couverture. Les stéréotypes sexuels entravent l'accès aussi bien à l'emploi qu'aux revenus d'entreprise.

[...] De toute évidence, l'incidence des différents facteurs culturels varie d'une femme à l'autre. La race, l'identité culturelle, le rang social, l'orientation sexuelle, l'état de santé et l'âge, pour ne nommer que quelques-uns des autres facteurs potentiellement à l'œuvre, peuvent aussi agir sur l'effort de travail des femmes. Toutes ces caractéristiques peuvent contribuer à éloigner encore plus les femmes du travail annuel et à temps plein qui ouvre droit à des prestations maximales et les condamner à des emplois marginaux, mais des sous-modèles sont associés à certaines identités raciales et à d'autres facteurs qui donnent lieu à des préjugés et à des stéréotypes bien distincts.

Source : [http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/pubspr/0662416759/200511_0662416759_9_f.html].

4.3 STÉRÉOTYPES SEXUELS : DU HARCÈLEMENT SEXUEL À LA VIOLENCE

Un document du Conseil du Trésor du Canada (1995), intitulé *Regard sur l'avenir : surmonter les obstacles en matière de culture et d'attitudes rencontrés par les femmes dans la fonction publique*, précise que « l'expression "harcèlement sexuel" est utilisée alors qu'il serait plus approprié de parler de "harcèlement fondé sur les rôles masculins et féminins" ». Une telle précision nous apparaît des plus intéressantes en ce qu'elle renvoie à l'idée que le harcèlement sexuel est alimenté par les stéréotypes sexuels du féminin et du masculin.

Longtemps occulté, le harcèlement sexuel, en tant que forme de discrimination, a été défini par la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (CDPDJ), comme « une conduite se manifestant par des paroles, des actes ou des gestes à connotation sexuelle répétés et non désirés et qui est de nature à porter atteinte à la dignité ou à l'intégrité physique ou psychologique de la personne ou de nature à entraîner pour elle des conditions de travail défavorables ou un renvoi » (CDPDJ, 1987, p. 5). Plusieurs recherches situent le harcèlement sexuel dans un « continuum de violence qui commence par le harcèlement sexiste et aboutit souvent à l'agression sexuelle. Il rappelle aux femmes et aux filles l'ordre patriarcal, leur condition de dominée, d'inférieure, de mineure. Ce sont des conditions de vie, d'apprentissage et de travail qui les humilient, les dégradent en les réduisant à un état d'objet » (Coordination à la condition féminine - ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 1994, p. 5).

Or, si le harcèlement sexuel a d'abord été dénoncé dans le cadre des relations de pouvoir subies par les femmes en milieu de travail, il est maintenant de connaissance commune que celui-ci constitue également une réalité dans les différents milieux mixtes de la vie sociale des jeunes et, notamment, le milieu scolaire qui représente un espace particulièrement névralgique. Ainsi, comme le souligne la Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires du ministère de l'Éducation (2002, p. 1) dans un outil de formation destiné au personnel scolaire du primaire et du secondaire, *Pourquoi penses-tu oui, quand je te dis non? Le harcèlement sexiste et sexuel chez les élèves*, « des études rapportent que les comportements liés au harcèlement sexuel se manifestent très tôt chez les élèves. Ils sont le résultat de l'assimilation des stéréotypes sexuels et peuvent être discriminants envers l'un ou l'autre des sexes, mais plus particulièrement envers les filles ». De tels comportements peuvent également être à l'origine de violence à leur égard, tout comme ils peuvent constituer un frein à leurs aspirations et les priver, ainsi que les garçons, des bénéfices de la mixité en milieu scolaire.

Le harcèlement sexuel et la violence à l'égard des femmes continuent donc d'être des réalités au quotidien, touchant les jeunes comme les moins jeunes, en dépit des condamnations sociales dont elles font l'objet et des efforts notables entrepris depuis plusieurs décennies pour les contrer. Cette situation prévaut vraisemblablement parce qu'une certaine permissivité sociale perdure, qui trouve partie de son explication dans les valeurs, les normes et les prescriptions transmises par voie de socialisation. Ainsi, le comportement des hommes à l'égard des femmes (et vice versa) s'avère largement conditionné par « des préjugés historiques voulant que celles-ci existent pour répondre à leurs besoins et doivent dépendre d'eux. Du côté des femmes, le modèle de la femme tolérante, compréhensive et patiente est responsable, pour une grande part, du processus de "victimisation" » (Coordination à la condition féminine - MEQ, 1994, p. 12). Le lien à établir avec la reconduction des stéréotypes apparaît évident : le harcèlement sexuel est souvent dicté par une conception erronée et inégalitaire des rapports de sexe et s'inscrit dans une tradition qui pendant longtemps l'a toléré, sinon justifié, au nom d'une certaine conception de la « supériorité » masculine et, encore aujourd'hui dans certaines sociétés plus traditionnelles, du droit des époux « de corriger ou de punir leur femme », comme en témoigne la série de proverbes reproduits ci-après²⁹. Et ne dit-on pas que les proverbes sont censés refléter « le gros bon sens » et traduire, selon *Le Petit Robert*, « une vérité d'expérience ou un conseil de sagesse pratique et populaire, commun à tout un groupe social »?

²⁹ Ces proverbes et plusieurs autres ont été recueillis par des étudiantes et les étudiants de l'UQÀM dans le cadre du cours « Femmes, féminismes et rapports de sexes : analyse sociologique » et colligés dans un document intitulé *Florilège du savoir oppresseur* qui a servi de base à une exposition du même nom présentée lors de l'événement *Femmes en tête* organisé à l'UQÀM, en 1990, pour célébrer le 50^e anniversaire du droit de vote des Québécoises. Plusieurs sites Internet sont consacrés à la nomenclature de tels proverbes.

Aime ta femme comme ton âme et bats-la comme ta pelisse (Russie).
Aime ta femme comme ton âme et secoue-la comme un poirier (Yougoslavie).
Les femmes, les chiens et le noyer, plus on les bat, meilleurs ils sont (Grande-Bretagne).
La femme est comme l'œuf qui gagne à être bien battu (Espagne).
Les femmes sont comme des omelettes, elles ne sont jamais assez battues (France).
La femme est une feuille de menthe, plus on la froisse, plus elle embaume (Pologne).
Les femmes sont comme les gongs, elles doivent être frappées avec régularité (États-Unis).
À femme hargneuse, mari brutal (Chine).
La femme qu'on n'a pas battue est comme le cheval qu'on n'a pas étrillé (Roumanie).
Bats ta femme tous les matins, si tu ne sais pas pourquoi, elle le saura (Québec et pays arabes).
Bats ta femme pour en expulser les sept diables (Bulgarie).

4.4 LES EFFETS SUR LE PLAN JURIDIQUE

En plus de nuire aux femmes sur le plan personnel, professionnel et économique, les stéréotypes sexuels sévissent aussi dans l'univers de la justice. Comment oublier cette bourde du juge Dionne, rapportée par *La Presse canadienne* le 15 février 1990 et du non-dit et du mépris qu'elle révélait : « Toute règle est faite comme une femme, pour être violée. » Sans atteindre de tels extrêmes, on estime, par exemple, que les discours d'une femme et d'un homme ne seront pas nécessairement considérés comme équivalents devant un tribunal. Ainsi, le document intitulé *Le diktat culturel*, proposé sur le site d'ARTE (2005), relève que le témoignage d'une femme sera, plus souvent que celui d'un homme, remis en doute et jugé porteur de déformations émotives :

Sans surprise donc, si une mère accuse un homme de violence, viol ou abus sur elle-même ou son enfant et que l'homme nie, les chances de voir la justice douter de la parole de la femme plutôt que de celle de l'homme seront bien plus grandes. De même, une mère sera qualifiée d'hystérique fusionnelle si elle cherche à protéger l'enfant, là où un père affichant la même démarche se verra reconnu des qualités de clairvoyance et de courage. En matière d'accusations mensongères, les statistiques ont beau indiquer que les pères mentent délibérément 16 fois plus que les mères dans les litiges de garde d'enfant, la construction culturelle dans laquelle nous baignons attribuera plus de crédit à la parole de l'homme qu'à celle de la femme.

Dans son mémoire déposé lors de la Commission des affaires sociales sur l'avis du Conseil du statut de la femme *Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes*, le Barreau du Québec (2005) produit un argumentaire fort éloquent sur cette question. Nous en reproduisons donc ici un long extrait :

L'inégalité sexuelle dans la société et en particulier dans les tribunaux est un problème complexe, délicat et aux répercussions multiples. Des voix se sont fait entendre ces dernières années pour dénoncer le sexisme qui aurait cours au sein comme devant les tribunaux. Le problème n'est pas

propre au Québec; on le rencontre ailleurs au Canada et aux États-Unis, pour ne mentionner que ces endroits. Même si les études sur le sujet ne sont pas encore légion, il semble bien que le problème est bien réel et suscite un intérêt croissant au pays (Shoalts, 1991, p. 5; Bournival, 1991, p. 1-2). Le système judiciaire est le produit et le reflet du système social qu'il est appelé à servir. Il n'est pas étonnant par conséquent de constater qu'à certains égards, l'inégalité sexuelle dans la société se reflète à divers degrés devant les tribunaux. Les comportements sexistes de la part des juges, comme des membres du Barreau notamment, ont pour conséquence de priver les femmes d'un traitement équitable. Le sexisme apparaît manifeste lorsque les remarques du tribunal donnent une perspective négative ou dévalorisante des femmes ou se présente de façon plus subtile lorsque les valeurs et les préjugés rencontrés dans la société sont véhiculés devant les tribunaux. Aux États-Unis, des études américaines ont révélé que les attitudes et les comportements fondés sur les stéréotypes sexuels, la valeur respectivement attribuée aux hommes et aux femmes, ainsi que les mythes et les idées fausses sur les difficultés sociales et économiques rencontrées par les deux sexes étaient les principaux éléments composant le parti pris contre les femmes au sein du système judiciaire. Il se caractériserait par des attitudes et un comportement à l'égard des femmes et des hommes qui proviennent de convictions stéréotypées quant à la nature et aux rôles des deux sexes au lieu de se fonder sur une évaluation objective des capacités, des expériences et des aspirations individuelles (Johnstan et Knopp, 1976; Wikler, 1980). De tels comportements ou attitudes à l'égard des femmes se manifesteraient également au sein du système judiciaire canadien. Une étude effectuée en 1998 pour le Caucus de la femme et du droit au Manitoba a conclu avec certitude que les femmes parties d'un litige et les avocates font l'objet de nombreuses présuppositions stéréotypées et de beaucoup de discrimination (Brown, 1988). Des juristes canadiennes éminentes ont exprimé des opinions qui méritent réflexions. Madame la Juge Rosalie Abella, présidente de la Commission de réforme du droit de l'Ontario, a fait remarquer que toute personne appelée à rendre une décision, qui entre dans une salle d'audience pour entendre une cause, n'est pas armée que de textes juridiques appropriés, elle a aussi un arsenal de valeurs, d'expériences et de postulats fortement inusités (traduction) (Abella, 1987 : 8-9).

Source : [<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/02/798041.pdf>].

Un rapport rédigé par Margaret Shaw et Sheryl Dubois pour le compte du Service correctionnel du Canada (1995) sur les *Problèmes de compréhension de la violence des femmes* stipule que les stéréotypes sexuels peuvent également intervenir, *a contrario*, dans la façon dont les tribunaux traitent les femmes accusées d'actes violents, tellement il est difficile de se débarrasser des représentations de la femme douce et soumise. Ainsi, notent les auteurs du rapport, « Allen (1987) a démontré que les femmes qui commettent des actes de violence ont plus de chances (*sic*) que les hommes d'être

déclarées mentalement inaptes ou déjudiciarisées en vue d'un traitement psychiatrique plutôt que d'être incarcérées ». Le problème, ajoutent Shaw et Dubois, provient :

De la difficulté que la société, dans son ensemble, ainsi que les disciplines universitaires ont à voir la violence ou l'agression, ou même la colère, comme composante du caractère féminin. Les stéréotypes traditionnels de la femme nourricière, gentille, passive et soumise refusent d'admettre toute possibilité d'agression ou de comportement violent comme réaction féminine naturelle. Il s'ensuit que l'on a tendance à voir les femmes violentes comme étant, de manière inadéquate et anormale, masculines, malades ou même folles, si elles transgressent le mode de comportement attendu (Heidensohn, 1985; Naffine, 1987; Carlen, 1988; Morris, 1987; Rasche, 1990; Faith, 1993). [...] Comme le remarquent Morris et Wilczynski (1993) dans leur étude des mères qui tuent leur enfant : « Les femmes violentes sont habituellement présentées [par les criminologues] comme des "démons" - elles ont choisi d'agir d'une manière qui contredit les opinions traditionnelles comme masculinisées - elles ne sont pas de "vraies" femmes; comme "déprimées" - elles ne peuvent faire face aux pressions sociales; ou comme "folles" - elles ne savaient pas ce qu'elles faisaient » (p. 199). Cette sursimplification des explications de la violence des femmes en a limité notre compréhension (Simpson, 1991; Naffine, 1987; Shaw, 1995).

À l'inverse, la violence exercée par les hommes à l'égard des femmes se voit très souvent interprétée à l'aide du filtre des stéréotypes sexuels relatifs à la naturalisation de la masculinité et se trouve ainsi limitée aux crimes les plus violents. À preuve, Yvon Dallaire (1997, 2003, p. 30) n'hésite pas à dire et à redire :

Pour moi et pour la majorité des intervenants, toute violence conjugale, sauf celle mettant en jeu des psychopathes ou des sociopathes (2 à 3 % de la société) est la conséquence d'une schismogenèse complémentaire. La schismogenèse complémentaire (Brodeur, 2003, p. 145) signifie qu'à l'action de l'un correspond une réaction inadaptée de l'autre. Par exemple, il est démontré que l'homme réagit de façon physiologique à une situation de confrontation beaucoup plus rapidement que la femme.

De là à expliquer la violence par un « surplus de testostérone » ou l'agressivité « naturelle » des hommes, il y a là une justification que certains antiféministes n'hésitent pas à utiliser.

4.5 LES EFFETS SUR LA SANTÉ PHYSIQUE ET MENTALE

Bourdieu (1998, p. 16) affirme que « le monde social construit le corps comme réalité sexuée et comme dépositaire de principes de vision et de division sexués ». Cette vision sociale du corps constitue la matrice à partir de laquelle est pensée la division sociale des sexes et le principe structurant tacite d'un féminin passif et d'un masculin

actif. Il y a plus de trente ans, les travaux de Broverman *et al.* (1970-1972) ont mis en évidence que les intervenantes et les intervenants en santé mentale utilisaient des critères différents pour déterminer la « normalité » des hommes et des femmes et que, règle générale, ces critères, fortement imprégnés de stéréotypes sexuels, s'avéraient plus préjudiciables à l'égard des secondes. Ainsi, le malaise (Friedan, 1963) et l'insatisfaction des femmes à l'égard de leurs conditions de vie risquaient souvent d'être confondus avec une pathologie; interprétation stéréotypée s'il en est une, dont on peut envisager les conséquences sur le choix des traitements envisagés ou encore du soutien qui leur sera apporté.

Un grand nombre d'études sur la santé des femmes mettent en cause la socialisation dont elles font l'objet pour expliquer la fragilité émotionnelle et psychique de certaines d'entre elles. La même constatation revient comme un refrain : l'adhésion et la conformité aux stéréotypes sexuels, de même que le peu de valorisation sociale accordée aux rôles féminins, conduisent plusieurs femmes à se dévaloriser et à douter de leurs compétences affectives et sociales. La santé mentale, comme la santé physique, pensons aux ravages de l'anorexie notamment, peut être sérieusement compromise, non seulement lorsque les femmes, jeunes et moins jeunes, se sentent obligées de se plier à la dictature de l'image stéréotypée de la « vraie femme » qui leur est inlassablement proposée dans les médias et la publicité, notamment, mais encore et surtout lorsqu'elles ne possèdent pas les caractéristiques et les attributs que cette image commande. De même, on peut s'imaginer les tiraillements, sinon les tourments et les difficultés psychiques, qui guettent celles qui souhaitent adopter des comportements ou s'inscrire dans des trajectoires de vie qui ne répondent pas à la normativité du féminin ou de l'hétérosexualité.

Or, comme le rappelle le Centre de recherche sur le développement international (CDRI, 2005), la santé, telle que la définit l'Organisation mondiale de la santé, s'associe à un « "état de bien-être complet, physique, mental et social"; ce n'est pas seulement l'absence de maladie et d'infirmité ». Mettre l'accent sur le bien-être psychique et social des personnes « demande que l'on tienne compte de l'ensemble complexe de facteurs culturels, économiques, sociaux, politiques et environnementaux, ainsi que des composantes biologiques et génétiques qui tous influencent la santé et le bien-être des populations » (Tsikata, 1994, cité par CDRI, 2005). En l'occurrence, il appartient au sens commun d'affirmer, à l'instar de Balmer (1994) qui cite le document du Centre de recherche sur le développement international (2005), « que l'égalité authentique entre les sexes, qui peut grandement contribuer à améliorer la santé des femmes comme celle des hommes, ne pourra exister que lorsque les stéréotypes sexuels fortement différenciés auront disparu » et que les causes culturelles et systémiques des inégalités entre les hommes et les femmes auront été abolies.

4.6 LES EFFETS SUR LA SEXUALITÉ ET LES RAPPORTS AMOUREUX

À l'heure de l'hypersexualisation tous azimuts de l'espace public des jeunes filles subordonnées au regard masculin et des relations entre hommes et femmes, l'archétype de la femme-objet, et les stéréotypes qu'il commande, réduit les femmes à leur seule

dimension esthétique et au regard de l'« Autre », au « paraître ». En l'occurrence, le corps sexuellement exacerbé devient la principale référence identitaire des femmes avec toutes les perceptions, contraintes et restrictions que cela entraîne. Natasha Bouchard et Pierrette Bouchard (2004) font remarquer qu'une telle représentation qui les confine à leur sexualité (Lebreton, 2009) les amène à participer à leur propre objectivisation – on se veut plus mince, plus *sexy*, plus jeune que jamais – et les maintient dans une situation de « dominées » puisque leur pouvoir se limite largement, en tel cas, à l'image qu'elles projettent.

Cette sexualisation à outrance de la réalité sociale, mais surtout du corps des femmes et, en particulier, de celui des jeunes filles, ne peut qu'accroître leur fragilité quant aux rapports amoureux et engendrer une distanciation par rapport à leurs propres besoins et désirs sexuels. Car, indissociablement liée à la construction sociale de la féminité, la principale fonction de cette femme naturalisée est d'être entièrement tournée vers la séduction et le désir-plaisir de l'« Autre », en l'occurrence l'homme. Ce qui fait dire à Kathleen Henry Shears (2002) que :

Les rôles que la plupart des enfants apprennent durant leur processus de socialisation n'en font pas toujours des adultes capables de bien jouir de leur sexualité ou de protéger leur santé. Les stéréotypes en tel cas ont une telle influence sur les comportements que certains spécialistes estiment qu'une remise en cause des images traditionnelles de la masculinité et de la féminité est indispensable si l'on veut pouvoir préserver une bonne santé sexuelle. Les stéréotypes de la femme soumise et de l'homme puissant empêchent de bien informer les partenaires. Ils s'opposent aussi à une bonne communication au sein des couples. Et ils poussent les deux sexes à des comportements qui, bien que de types différents, n'en sont pas moins tous dangereux pour la santé. Au bout du compte, ces stéréotypes ne font qu'accroître la vulnérabilité des femmes. Ils les exposent au risque de violences, d'exploitation sexuelle, de grossesse non planifiée, d'avortement dans des conditions dangereuses et de contamination par des infections sexuellement transmissibles (IST), notamment par le VIH.

Shears (2002) fait également remarquer que le manque de confiance des jeunes femmes et leur désir de plaire :

Peut les obliger à subir des rapports sexuels non désirés ou non protégés. Ce déséquilibre peut les empêcher à obtenir de leur partenaire l'emploi d'un préservatif. Il peut les forcer à employer un moyen contraceptif à l'insu d'un mari ou d'un concubin qui s'y oppose. Et l'on sait que lorsque les femmes dépendent économiquement [ou conformément aux stéréotypes sexuels se perçoivent dépendantes] des hommes, elles sont plus susceptibles de se prostituer pour de l'argent ou en échange de certaines faveurs. On sait aussi qu'il leur est plus difficile de quitter un partenaire abusif. (Welbourn, 2000)

La Fédération pour le planning des naissances du Canada (2003) arrive essentiellement aux mêmes conclusions : les stéréotypes sexuels nuisent à la santé sexuelle et génésique tant des hommes que des femmes en ce qu'ils « peuvent entraver l'accès à de l'information et des services ainsi que le développement de compétences communicationnelles et comportementales [... puisque] les traits que l'on considère typiquement masculins incluent la prouesse sexuelle, la force physique, l'irresponsabilité et la réticence à s'engager dans une relation à long terme. Les traits considérés comme féminins sont notamment le désintérêt sexuel, la passivité et l'oubli de soi ». Difficile, faut-il en convenir, d'établir une relation saine et satisfaisante en de telles circonstances.

Enfin, la psychologue Andrée Chatel (2002), reprenant les résultats de diverses recherches sur la sexualité à la ménopause, ajoute que les stéréotypes sexuels qui caricaturent la femme ménopausée ou vieillissante agissent aux dépens de la capacité de ces dernières à jouir d'une vie sexuelle active et les mettent à risque de développer des problèmes d'ordre sexuel ou psychique. Ne serait-ce que « la tyrannie des normes et l'obligation de performance », comme celle de l'idéalisation du corps « parfait », en amènent plusieurs à se sentir « dévalorisées et non désirables ». C'est un tel stéréotype que dénonçait déjà Simone de Beauvoir dans *Le Deuxième Sexe* (1949, p. 399) lorsqu'elle observait au sujet de la femme ménopausée que celle-ci « est brusquement dépouillée de sa féminité : c'est encore jeune qu'elle perd l'attrait érotique et la fécondité d'où elle tirait, aux yeux de la société et à ses propres yeux, la justification de son existence et ses chances de bonheur ». Comment dépasser le stéréotype sexuel en tel cas?

Prismes déformants et réducteurs, les stéréotypes sexuels, comme le révèlent les quelques situations évoquées dans le présent chapitre, agissent comme catalyseurs d'une vision pétrifiée des rapports de sexe qui sert à en réifier une perception essentialiste et déformée, peu compatible avec l'expérience concrète des femmes et des hommes d'aujourd'hui. Ainsi, comme le rappelle Pierre Bourdieu (2002, p. 100), « quelle que soit leur position dans l'espace social, les femmes ont en commun d'être séparées des hommes par un coefficient symbolique négatif qui [...] affecte négativement tout ce qu'elles sont et ce qu'elles font ». Lorsque l'on considère de surcroît l'incidence des autres facteurs de division et de hiérarchie qui s'entrecroisent pour renforcer l'effet des discriminations directes et indirectes subies par les femmes, il semble difficile de ne pas associer à une construction sociale de la féminité le sexisme et la discrimination sexuelle qui continuent de marquer la façon dont femmes et hommes pensent et vivent les rapports sociaux de sexe. Certes, les rapports de causes à effets entre stéréotypes sexuels et inégalité sociale des sexes s'avèrent difficilement mesurables. Toute stratégie pour les éliminer doit donc s'appuyer sur une lecture plus large des multiples facteurs et dynamiques qui interviennent dans la reconduction de la division ou de la hiérarchie sociale des sexes et ses incessantes reconfigurations comme mode de rapport entre les femmes et les hommes.

Les stéréotypes sexuels représentant des transcriptions immédiates des modèles culturels et des pratiques sexuées qui accordent des statuts différenciés et inégaux aux rôles masculins et féminins, on doit admettre qu'ils transportent avec eux des généralisations, des préjugés qui, comme l'illustrent notamment les données sur

l'orientation scolaire des filles ou l'application de la justice, peuvent court-circuiter toute démarche d'observation et de compréhension de la réalité. Car, aussi bruts et éloignés de la réalité soient-ils, les stéréotypes sexuels exercent selon toute vraisemblance une pression abusive sur les prédispositions, les comportements et les pratiques des femmes et des hommes. Ils participent d'une lecture sexiste des rapports sociaux et sont des éléments actifs dans la reproduction des inégalités entre les hommes et les femmes, offrant mots et images à l'expression des préjugés et du sexisme qui les alimente. Ce qui nous amène, à l'instar de Pierre Bourdieu (2002, p. 106), à définir la féminité par la négative et le « manque » : « être "féminine", c'est essentiellement éviter toutes les propriétés et les pratiques qui peuvent fonctionner comme des signes de virilité et dire d'une femme de pouvoir qu'elle est "très féminine" n'est qu'une manière subtile de lui dénier le droit à cet attribut proprement masculin qu'est le pouvoir ».

CHAPITRE V

LES STRATÉGIES POUR ÉLIMINER LES STÉRÉOTYPES SEXUELS

La différence invoquée à propos des femmes, des « Arabes », des homosexuel(le)s (*sic*) des Noirs n'est pas réciproque, bien au contraire. Ce sont elles et eux qui sont différents; les hommes, les hétérosexuels, les Blancs, quant à eux, ne sont « différents » de personne, ils sont au contraire comme tout le monde. (Christine Delphy, 2001, p. 9)

Les chapitres précédents nous ont permis de repérer certains des espaces de production, ou de reproduction, et d'opération des stéréotypes sexuels. Divers exemples, qui auraient pu d'ailleurs être multipliés, ont permis de documenter quelques-uns de leurs effets à titre de « compagnons inséparables » de la socialisation à la division sociale des sexes et des contextes dans lesquels femmes et hommes, dès leur plus jeune âge, sont amenés à forger leur identité et à lui donner un sens symbolique et concret. Dans le présent chapitre, nous passerons en revue certaines des pratiques et des stratégies qui ont été mises de l'avant par différents intervenants sociaux ou gouvernementaux, pour contrer la stéréotypie sexuelle.

La revue de la littérature exposée dans les précédents chapitres permet de constater à quel point tous les aspects de la vie en société se révèlent soumis à des modes d'appréhension et d'interprétation stéréotypés. Nous y avons vu qu'enfants et adultes sont appelés à construire et à reproduire, à toutes les étapes de leur vie, des attitudes conformes ou en réaction aux attentes, aux représentations et aux pratiques de leur environnement social, telles qu'elles sont souvent résumées ou réduites par les stéréotypes sexuels. Il est également vite apparu que les stratégies et les outils développés à ce jour pour mener une offensive concrète contre les stéréotypes sexuels et leurs effets anticipés visent surtout le milieu scolaire et les médias. Cette situation s'explique sans aucun doute par l'incomparable pouvoir de recomposition et de transmission des représentations et des pratiques stéréotypées que possèdent ces deux instances de transmission aujourd'hui, mais vraisemblablement aussi du fait qu'un certain contrôle extérieur peut être exercé sur elles.

De notre observation, nous retenons que les diverses initiatives et « bonnes pratiques » de lutte contre les stéréotypes sexuels se départagent en deux grandes catégories. Certaines sont élaborées dans le cadre de vastes analyses et programmes qui s'adressent à l'épineuse question de la transformation des rapports sociaux de sexe et de l'abolition de la domination masculine. La majeure partie s'adresse cependant à la question spécifique des stéréotypes sexuels et cherche à développer des outils concrets pour lutter contre leurs effets négatifs dans diverses dimensions de la vie quotidienne.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons cherché à recenser les principaux types de stratégies d'actions développées et à les illustrer à partir de certains projets concrets. Cette présentation suit *grosso modo* le plan qui a structuré le corps de notre travail. Il ne s'agit donc pas d'y voir une quelconque tentative de les hiérarchiser les unes par rapport

aux autres; d'autant qu'il nous semble crucial d'agir à tous les niveaux, compte tenu de l'effet imbriqué des différents mécanismes de socialisation et aussi de l'inefficacité avérée de correctifs ponctuels, en l'absence d'un projet plus global visant l'abolition de la division sociale des sexes et des inégalités qu'elle entraîne.

En effet, pour lutter efficacement contre toute pratique discriminatoire, il est essentiel d'en comprendre la dynamique. Les stéréotypes sexuels, on l'a vu, existent dans une interaction constante et dialectique avec la culture, incluant les pratiques des rapports de sexe. Ils s'y alimentent et l'informent en retour. On pourrait presque dire qu'ils n'existent pas en soi. La lutte aux stéréotypes suppose donc nécessairement une lutte pour la transformation des rôles sexués tant dans la sphère privée que dans la sphère publique, ainsi que pour l'attrition des représentations et des clivages sociaux induits par la division sociale des sexes. Avec Liénard (2006), nous estimons que pour contrer les stéréotypes sexistes

et les utiliser comme outils de lutte contre les discriminations hommes-femmes, il importe d'en prendre conscience, de les repérer et de les décoder dans le choix des mots, des thèmes, des images. Réfléchir ensemble à la manière dont ils nous parviennent et interviennent, déconstruire leur mécanique pour y voir clair et poser des choix judicieux, autant de moyens à mettre en œuvre avec l'aide de différentes associations et les outils qu'elles ont produits.

Le processus d'intervention ainsi résumé reflète une approche globale dont on retrouve certes les principes dans plusieurs textes, mais dont la mise en œuvre apparaît encore relativement ponctuelle et partielle.

5.1 LA SENSIBILISATION DU MILIEU FAMILIAL

La famille constituant le premier lieu où l'enfant est socialisé aux représentations et aux comportements stéréotypiques de son sexe, la nécessité d'intervenir auprès des parents s'impose donc d'elle-même et fait consensus, tout comme celle de les informer des différents processus sociaux par lesquels s'acquièrent et se confirment les stéréotypes sexuels. En effet, rappelle Dafflon-Nouvelle (2004, p. 13), « les recherches portant sur les connaissances des enfants en matière de rôles et objets sexués [et donc de stéréotypes sexuels] montrent que ces derniers les acquièrent très rapidement dans leur développement ». L'auteure précise que, « dès 20 mois, les enfants ont des jouets préférés typiques de leur propre sexe. Dès 2-3 ans, les enfants ont déjà des connaissances substantielles sur les activités, professions, comportements et apparences stéréotypiquement dévolus à chaque sexe ». Ce « savoir » augmente considérablement avec l'âge et plus spécifiquement lorsqu'il concerne les attributs de leur propre sexe. En outre, nous l'avons mentionné, il est manifeste que la division sexuelle des tâches de la fonction parentale à laquelle la plupart des enfants semblent exposés ne peut que contribuer au renforcement du processus d'étiquetage des sexes impulsé dès la naissance.

Les parents sont eux-mêmes le « produit » d'une socialisation sexuée. En conséquence, plusieurs essais et études établissent l'urgence de mieux soutenir l'apprentissage du rôle parental dans une perspective égalitaire (CSF, 2005, p. 76). On trouve différents programmes, ateliers ou activités de soutien aux initiatives susceptibles de favoriser le débusquage des stéréotypes, souvent implicites, véhiculés par les jouets, l'habillement des enfants, mais surtout par les comportements et les attitudes de l'environnement familial. De même, il est proposé de faire connaître les effets négatifs inhérents à la reproduction des stéréotypes sexuels et de la division sociale des rôles au sein de la famille, non seulement sur le développement et le bien-être personnel des enfants, mais encore sur leur capacité à développer une perception plus égalitaire des rapports entre les femmes et les hommes et des rôles de sexe. Le diagnostic est clair et généralement accepté. À ce jour, l'intervention demeure largement circonscrite sur le plan des énoncés de principe quant à l'importance de sensibiliser les familles au rôle qu'elles peuvent jouer pour débarrasser la société du carcan archaïque du sexisme. Le diagnostic donne cependant rarement lieu à l'opérationnalisation de programmes d'intervention dans le cadre de la famille, la dimension privée de l'exercice des fonctions parentales barrant la route à une application généralisée et efficace de tels programmes.

Une initiative intéressante a néanmoins été développée de 2000 à 2005 à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique³⁰, dont l'angle central d'analyse vise la lutte « aux préjugés sexistes et comportements dans le domaine de la formation, de l'éducation et des médias ». Le groupe de recherche a fait appel à la collaboration des médias pour sensibiliser les parents et l'opinion publique à l'existence de stéréotypes sexuels qu'il convient d'enrayer. Cette collaboration a donné lieu à la diffusion sur la télévision locale namuroise Canal C d'une vidéo de 26 minutes, *Lui Tarzan, elle Jane : Les clichés sexistes dès la petite enfance*³¹, réalisée avec l'intention de sensibiliser les parents au décodage des stéréotypes sexistes. Pour qu'une telle initiative fasse son chemin, il va sans dire qu'il faudrait la reprendre pendant des centaines d'heures d'écoute et la répéter sur plusieurs et différentes tribunes afin de rejoindre un plus large public et emporter l'adhésion.

Quelle que puisse être l'efficacité de telles campagnes, nous réitérons notre conviction selon laquelle la lutte aux stéréotypes sexuels doit commencer par des actions et des mesures concrètes en faveur de l'abolition de la division sexuelle des tâches et des rôles parentaux au sein de la famille et, plus particulièrement, par la mise en place des conditions, idéologiques et matérielles, susceptibles non seulement de favoriser une plus grande proximité des pères avec leurs enfants, mais encore d'assurer leur égal partage des responsabilités et des tâches ménagères. Et cela, autant pour favoriser le développement d'un lien d'attachement plus fort entre les pères et leurs enfants dès la naissance, que pour mettre fin à une conception stéréotypée et restrictive des prédispositions, tâches et rôle de chacune et de chacun dans l'univers familial, ce dernier étant au fondement même de la stéréotypie sexuée et de l'adéquation femme/maternité/ménagère. En ce sens, nous soutenons la recommandation du rapport

³⁰ Cette étude est commanditée par la DG Emploi, affaires sociales et égalité des chances de la Commission européenne.

³¹ [<http://www.againststereotypes.org/structure/pages/outils/tarzan.html>].

du groupe de travail pour les jeunes dirigé par Camil Bouchard (1991, p. 90, cité par Deslauriers, 2005), *Un Québec fou de ses enfants*, à l'effet de « mettre sur pied un important programme national de promotion du rôle paternel en s'adressant directement aux pères, mais aussi aux institutions et en s'associant des partenaires du monde du travail et des groupes communautaires ». Nous croyons, en effet, que seul un changement effectif et en profondeur des pratiques en milieu familial en ce qui a trait à la division sociale du travail et des soins pourra venir à bout des relents de sexisme véhiculés par une telle division, favoriser l'émergence de nouvelles pratiques familiales plus égalitaires et plus diversifiées, et créer l'environnement propice à la véritable disparition des stéréotypes sexuels. De ce point de vue, le congé de paternité de cinq semaines accordé en exclusivité aux pères québécois par la Loi sur les normes du travail représente une mesure des plus prometteuses.

5.2 LA LUTTE EN MILIEU SCOLAIRE

Pour la plupart des analystes et des intervenants, l'école constitue le terrain fertile par excellence pour s'attaquer aux stéréotypes sexuels et mener des campagnes de sensibilisation et d'information à cet effet. Elle est aussi le lieu le plus propice pour organiser des actions collectives auprès des jeunes. Ainsi, tant le gouvernement du Québec que le gouvernement français, pour ne citer que ceux-là, ont défini l'école comme un lieu privilégié pour favoriser l'apprentissage de la mixité et de l'égalité. Si, à l'instar des parents pour le milieu familial, les enseignantes et les enseignants de même que les autres intervenants en milieu scolaire sont placés en première ligne, les suggestions et les outils d'intervention recensés dans la littérature concernent également le matériel scolaire, la dynamique des groupes, l'orientation scolaire et l'évaluation des performances.

De tels objectifs ont donné lieu au Québec à de nombreuses initiatives et au développement de séances de formation pour le personnel scolaire. Ils sont notamment à l'origine du programme d'*Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique : enseignement primaire* du Bureau d'approbation du matériel didactique que nous avons présenté au chapitre III. Ils sont aussi au cœur du programme *Vers qui? Vers quoi?* développé à partir de 1993 par la Coordination à la condition féminine du ministère de l'Éducation avec le double objectif de « permettre aux enfants et aux jeunes de développer de façon harmonieuse leur potentiel sans que l'appartenance à un sexe soit l'unique limite pour y arriver » (p. 5) et de susciter au sein du personnel scolaire, tel le précise l'offre de formation, *Rapports égalitaires et pacifiques chez les jeunes* (2005) de la Coordination des services complémentaires de la Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation « des réflexions, des échanges d'idées et des changements d'attitudes afin de favoriser la pleine participation de chacune et chacun à l'accroissement de l'égalité des chances entre les filles et les garçons » en les amenant à :

[...] savoir lire les messages sexistes véhiculés par le langage, les attitudes, les comportements et prendre conscience de leur aspect limitatif.

[...] se sensibiliser à l'existence de stéréotypes sexistes dans l'éducation des jeunes enfants, plus précisément au moyen des thèmes suivants : les jeux et les jouets, les loisirs et les sports, les médias, le partage des tâches et la violence.

Enfin, toujours avec cette même intention de fournir au personnel enseignant des idées et des façons d'aborder le thème de l'égalité entre les filles et les garçons au primaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, en collaboration avec des enseignantes du primaire, a mis en 2004 un nouveau guide pédagogique à la disposition du personnel scolaire : *Filles et garçons... Accordons-nous!* Il vient également de revoir, en 2009, ses offres de formation destinées au personnel scolaire afin de les harmoniser avec la réforme pédagogique : *Rapports égalitaires : agir en leur faveur* et *Rapports égalitaires : agir pour contrer ce qui les compromet*.

Des objectifs similaires sont établis par différents partenaires du projet développé à l'Université catholique de Louvain-la-Neuve sur les « Méthodologies et bonnes pratiques transnationales de lutte contre les stéréotypes sexistes dans le domaine de la formation et des médias », dont le projet de la Communauté française de Belgique, *Ainsi font, font, font... Les p'tites filles, les p'tits garçons... Les éduquons-nous de la même façon?* Le projet vise à sensibiliser les professionnels de la petite enfance au fait qu'il existe des préjugés qui imprègnent les attitudes, les approches, mais aussi les jouets et les outils éducatifs et que ceux-ci piègent les filles, mais aussi les garçons, dès la petite enfance. Il s'agit ici aussi de contribuer à l'élaboration d'une pédagogie plus égalitaire. Le programme mis en place vise à peu près les mêmes objectifs que ceux définis par le ministère de l'Éducation du Québec et s'organise autour d'une même dynamique :

- Susciter l'intérêt pour la question;
- Partager ses expériences pour nourrir la réflexion;
- Prendre conscience et déconstruire ses propres clichés;
- Analyser des outils de travail selon le genre de même que les livres et les jeux destinés aux enfants;
- Intégrer les enjeux de société liés à une éducation non sexiste;
- Dégager des pistes d'action.

Source : <http://www.againststereotypes.org/structure/pages/publications/docu/ainsi-font.pdf>.

Enfin, à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale de France, le document *À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité* (2000) pose également comme une nécessité le déclenchement « d'une réflexion de fond sur l'égalité des sexes ». Il propose au corps enseignant des « pistes de travail autour de situations de la vie scolaire puisées dans la réalité quotidienne des écoles, des collèges et des lycées, dans lesquelles peuvent se manifester des comportements stéréotypés et discriminatoires à l'encontre des filles et des garçons, de la part des élèves eux-mêmes ou des adultes de la communauté

éducative ». Il leur est suggéré d'utiliser le document à la fois pour s'interroger sur leur propre pratique et comme « support de débat et de travail avec des élèves pendant l'heure de vie de classe, dans le cadre de l'éducation civique, de l'éducation à l'orientation ou de l'éducation à la santé ». Sans se démarquer considérablement des deux premiers, les thèmes abordés (reproduits ci-après) et les stéréotypes dénoncés semblent davantage s'articuler autour de situations et d'interactions spécifiques, élaborées en fonction d'un public scolaire plus âgé.

Thèmes abordés :

- Les interactions en classe
- Le travail en groupe
- Les activités physiques
- L'évaluation
- L'éducation à l'orientation
- L'éducation à la santé, à la sexualité et la prévention des violences sexistes et sexuelles

Source : [<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>].

Les références bibliographiques qui accompagnent chacune des sections de ce document diffusé sur le site Internet du ministère français de l'Éducation nous apparaissent particulièrement représentatives de la production scientifique et féministe française sur la question.

En somme, il ne fait aucun doute, en raison de la prégnance de son action pédagogique, qu'il est du ressort du milieu scolaire d'« amener les enfants à se sensibiliser aux différents facteurs susceptibles d'expliquer les différences de comportements entre les filles et les garçons » (Gosselin, 2000), principalement au poids de la socialisation et de la culture. Il importe, ajoute l'auteure, de les amener à prendre conscience « des effets négatifs [du sexisme et des stéréotypes qui le traduisent] sur [leur] développement physique, [sexuel], psychologique et intellectuel [...], car il ne permet pas leur développement optimal » et entraîne souvent l'inhibition de talents et de prédispositions, surtout lorsque ces aptitudes vont à l'encontre des stéréotypes sexuels.

La nécessité de sensibiliser le personnel scolaire à la présence et aux effets des stéréotypes sexuels est un énoncé affirmé de manière récurrente dans la littérature qui traite du sexisme en milieu scolaire. Comme l'indiquent les trois programmes mentionnés précédemment, chaque initiative vise à amener les enseignantes et les enseignants à prendre conscience de leur propre rapport aux stéréotypes sexuels tout comme à les inciter à promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons tant par leur comportement et leurs attitudes que par une lutte constante et intensive contre les stéréotypes sexuels. De ce point de vue, ce que l'on retrouve dans la littérature ou dans la documentation des programmes varie peu d'un texte à l'autre, nous venons de l'illustrer. L'ensemble des objectifs formulés par l'association Les p'tits égaux en Haute-

Savoie (France) en introduction de son *Répertoire d'activités visant la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons de maternelle et de primaire* appuie cette constatation et reprend à son compte la plupart des éléments programmatiques proposés dans la littérature :

- Promouvoir des modèles de femmes et d'hommes qui présentent des qualités intéressantes à développer;
- Les enfants découvriront des femmes et des hommes qui ont beaucoup apporté à la société en raison de leurs qualités et remarqueront que celles-ci n'appartiennent pas nécessairement à un sexe donné. Ces modèles aideront les filles et les garçons à percevoir positivement leur genre et celui du sexe opposé;
- Amener les enfants à se sentir autorisés à adopter des conduites non stéréotypées ou encore à parler sans gêne, ni honte, de situations non traditionnelles qu'ils peuvent expérimenter dans leur quotidien (comme le fait d'avoir un papa en congé parental et une maman qui travaille);
- Accroître les habiletés des enfants à résoudre de façon non violente et coopérative des conflits qui mettent en cause l'appartenance à l'un ou l'autre sexe;
- Ce sont des valeurs de respect et d'amitié entre garçons et filles qui sont promues tout en favorisant la capacité des filles d'affirmer et de dénoncer des situations où elles se sont senties abusées en raison de leur sexe.

Source : [<http://www.lesptitsegaux.org/index.html>].

Comme le soulignent également les trois premiers programmes dont il a été question ici, l'expurgation des représentations et des messages sexistes du matériel pédagogique, incluant les manuels scolaires, continue d'être perçue comme une tâche à poursuivre à tous les niveaux d'enseignement. Elle a d'ailleurs été clairement désignée dans la plateforme d'action de Beijing comme une action à poursuivre en priorité.

Au Québec, nous l'avons déjà signalé, le *Guide pour adultes avertis : document servant à reconnaître les stéréotypes discriminatoires dans les cahiers d'exercices et le matériel didactique complémentaire*, élaboré dès 1991 en soutien au programme d'*Évaluation des aspects pédagogiques du matériel didactique : enseignement primaire* ou autres documents actualisés de même nature, préparés par le Bureau d'approbation du matériel didactique du MELS, indiquent clairement aux auteurs et auteurs et aux maisons d'édition les normes à rencontrer pour que les illustrations et les textes soumis pour approbation soient conformes aux exigences posées pour éliminer les connotations sexistes et les stéréotypes sexuels du matériel pédagogique.

Initiative sensiblement analogue soutenue par l'Union européenne, le projet *Polite* a réuni autour d'une lutte aux représentations sexistes et aux stéréotypes sexuels dans les manuels scolaires et les albums illustrés des intervenants d'Italie, d'Espagne et du

Portugal. Sur le site de l'association européenne Du Côté des Filles³², initiatrice du programme *Polite*, on peut lire que l'originalité de ce programme « tient au fait que les éditeurs ont été associés au projet et qu'eux-mêmes se sont munis de règles pour que les manuels scolaires ne diffusent pas des savoirs partiels en les présentant comme étant universels et indiscutés ». Le programme a donné lieu à la création de trois instruments d'intervention pour inciter « l'édition scolaire à prêter une plus grande attention aux thèmes de la différence », et cela, tant sur le plan des disciplines « qui font le plus couramment l'objet de débats et de discussions (l'histoire, par exemple) [que sur celui de]. Celles que l'on perçoit à tort comme neutres et exemptes de déformations (les disciplines techniques et scientifiques) ». La liste des outils est diffusée sur le site de l'association :

- *Code d'autoréglementation des éditeurs et Document d'accompagnement* (1998-1999) : Produit innovateur quant à l'Europe, conçu, élaboré et approuvé par les éditeurs eux-mêmes en collaboration avec une équipe d'experts et d'expertes. Les éditeurs adhérant à l'Associazione Italiana Editori (AIE) sont tenus formellement de respecter les articles du Code.
- *Savoirs et libertés*, premier *vade-mecum* pour auteurs et auteures (1999-2000) : Il intègre et complète le Code, en fournissant des suggestions et des indications méthodologiques à ceux qui écrivent des livres (histoire médiévale et moderne, littérature, linguistique, psychopédagogie, mathématiques, science et philosophie).
- *Savoirs et libertés*, second *vade-mecum* pour auteurs et auteures (2000-2001) : Il élargit l'horizon des disciplines - orientation, droit, économie, *men's studies*, langue et littérature françaises, histoire contemporaine.

Source : [<http://www.ducotedesfilles.org/es/blanche.htm>].

Une telle démarche mérite d'être soulignée, car elle étend les mesures à plusieurs paliers d'enseignement et multiplie le nombre de personnes interpellées pour contrer la présence des stéréotypes sexuels dans le matériel pédagogique : aux parents et aux enseignants se joignent non seulement les éditeurs, mais également les auteures et les auteurs. Une autre recommandation de l'association européenne Du côté des petites filles suggère une intervention directe auprès des illustrateurs des manuels scolaires, des albums illustrés et des livres pour enfants puisque ce sont d'abord les images que ceux-ci regardent longuement avant de savoir lire.

L'intervention précoce et continue en milieu scolaire fait l'unanimité comme moyen de réduire la reproduction des stéréotypes sexuels et leurs effets sur les attitudes et les comportements des élèves, mais elle se doit d'être étendue aux autres niveaux d'enseignement. Le guide élaboré par Pierrette Bouchard, Natasha Bouchard et Jean-Claude St-Amant (1996), *Modèles de sexe et rapports à l'école : guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*, nous semble un outil des plus pertinents à cet effet. De même, il y a lieu de souligner l'intérêt qu'il y aurait à multiplier les cours universitaires

³² [<http://www.ducotedesfilles.org/es/blanche.htm>].

destinés aux futurs enseignants et enseignantes ou offerts à titre de perfectionnement à celles et ceux déjà en poste, dans la ligne de mire de celui développé par Pierrette Bouchard au début des années 2000 dans le cadre d'un microprogramme de 2^e cycle sur la réussite scolaire donné à l'Université Laval : *Comprendre et intervenir pour réduire les écarts de réussite scolaire entre garçons et filles*, et dont le descriptif se lit comme suit :

Ce cours porte sur les caractéristiques des écarts de réussite entre les garçons et les filles : les pistes d'interventions pour améliorer les chances de réussite de tous les élèves; la présentation des plus récentes découvertes scientifiques sur le sujet; la mise au point sur l'expérience et le savoir pratique de l'enseignant relatifs aux comportements et aux attitudes des filles et des garçons envers l'école; le recours à la pédagogie du projet pour aider à l'intégration de l'information et des savoir-faire; la formulation de stratégies d'intervention pour mobiliser l'élève face à son devenir scolaire.

Source : [<http://www.ulaval.ca/sg/CO/C2/ADS/ADS-66294.html>].

Selon le Réseau Éducation-Médias, le milieu scolaire constitue également un lieu propice pour alerter les élèves des « effets néfastes des stéréotypes sexuels et [du] rôle joué par les médias dans le maintien de ces stéréotypes ». L'organisme propose à cet effet de mener auprès des élèves de 6^e année, ainsi que de la première et de la deuxième année du secondaire, une activité adaptée d'une leçon du programme d'études *For Healthy Relationships* et *Men Change* avec l'objectif d'amener les jeunes à :

- Analyser le rôle que jouent les médias dans le maintien des stéréotypes féminins et masculins [nous ajoutons : tout particulièrement dans les médias destinés spécifiquement aux jeunes filles].
- Prendre conscience des conséquences sur soi ou sur les autres face à la pression qu'exercent les stéréotypes sur nos comportements [et] des effets souvent dévastateurs qu'il y a à trop vouloir se conformer aux stéréotypes sexuels [et] que « trop vouloir » correspondre aux idéaux stéréotypés provient d'abord d'une faible « estime de soi ». Se faire accepter par les autres, aussi souhaitable que cela puisse être, n'est jamais aussi important que s'accepter soi-même.
- Réfléchir sur ses propres valeurs et ce qui motive ses choix personnels.

Source : [http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/activities/secondaire_1-2/representation_sexes/consequences_stereotypes_sexuels.cfm].

Il serait certes aussi important, dans ce même esprit, d'amener les jeunes à réaliser le rôle que jouent Internet ainsi que les jeux vidéo dans le maintien et reformulation – la mise à jour – des stéréotypes sexuels et de la vision des femmes et des hommes qu'ils projettent. De même, avec cette même intention, devrait être discutée l'influence de la religion, de la culture populaire, des productions scientifique, artistique ou littéraire, tout comme celle des sports et des loisirs, sur la formation de l'identité sexuelle. Certains

programmes, plus ciblés quant à leurs intentions d'intervention, font également référence au rôle joué par les stéréotypes sexuels dans la reproduction de comportements inadéquats, tels que le harcèlement sexuel ou la violence dans les relations amoureuses entre jeunes.

Il en est ainsi des programmes scolaires et des outils pédagogiques *Projet VIRAJ : la violence dans les relations amoureuses des jeunes / STOP! Dating Violence Among Adolescents* (1994) développés par le ministère de l'Éducation du Québec. De telles initiatives visent à favoriser des relations plus égalitaires, à aider les jeunes à développer leur sens critique dans l'exercice de leur sexualité en s'interrogeant sur les stéréotypes imposés par le milieu et à prévenir les « relations de domination entre jeunes adolescents et adolescentes amoureux » (1). De tels programmes, selon B. Mensch *et al.* (1998) et l'Organisation mondiale de la santé (OMS) (2000), cités par Kathleen Henry Shears (2002), s'avèrent d'autant plus importants que « les habitudes et les comportements sexuels adoptés durant l'adolescence ont des effets durables sur la santé et le bien-être ». Il apparaît également que l'efficacité de ces actions se voit sensiblement accrue si les jeunes sont directement impliqués dans leur élaboration et leur application. De ce point de vue, des activités interactives, de type théâtral, par exemple, semblent être de bons véhicules d'intervention auprès des jeunes.

Nous ne saurions terminer cette section sur le milieu scolaire sans rappeler la nécessité de multiplier les interventions auprès des spécialistes en orientation, en raison du rôle déterminant qu'elles ou ils sont appelés à jouer dans le cheminement professionnel de nombreux étudiants et étudiantes. Plusieurs mémoires soumis dans le cadre de la consultation de la Commission des affaires sociales portant sur l'avis du Conseil du statut de la femme *Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes* font état de la nécessité d'accorder plus d'importance à la formation et au perfectionnement des spécialistes en orientation scolaire et professionnelle afin de les aider à se distancer de toutes les conceptions stéréotypées des rôles et des métiers masculins et féminins.

S'interroger sur l'orientation professionnelle des femmes nous conduit inmanquablement sur le terrain de leur participation aux professions scientifiques et techniques. À cet égard, l'intérêt des concours *Chapeau, les filles!* et *Chapeau Excellence Science!*, du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, est non seulement de créer une nécessaire émulation auprès des jeunes femmes en les invitant à diversifier leur choix de carrière, mais constitue également un encouragement pour celles qui sortent des « sentiers battus » à persévérer jusqu'à l'obtention de leur diplôme dans leur orientation technique ou scientifique. Une autre initiative d'intérêt est celle du projet *Les scientifiques*, implanté par une équipe composée de quatre femmes de l'École de service social de l'Université de Montréal. Ce projet, peut-on lire sur le site de l'organisme, entend « promouvoir l'intérêt des filles pour les sciences et les métiers non traditionnels. Ces activités leur permettent de développer un esprit critique, de décision et d'action, et de sortir ainsi, à long terme, du cercle de la pauvreté ». Comme le résume Gosselin (2000), les objectifs du programme sont autant à caractère promotionnel que préventif :

D'une part, le programme cherche à développer chez les filles des compétences scientifiques dans des domaines vers lesquels elles sont peu portées [...]. À leur faire acquérir des habiletés pour résoudre des problèmes, à diversifier leurs sources d'intérêt, à encourager les comportements d'approche et de manipulation d'objets et de phénomènes reliés à leur environnement physique, à les rendre plus persévérantes en augmentant leurs capacités de tolérer des délais et de résister devant les obstacles et, enfin, à prévenir un certain nombre d'événements indésirables, notamment le désengagement face à leurs projets scolaires. À partir des résultats préliminaires disponibles, on observe l'acquisition d'une plus grande habileté à faire des hypothèses sur le « comment des choses » et à identifier les moyens pour résoudre un problème.

La généralisation et la promotion de telles initiatives pourraient jouer un rôle fondamental dans la déconstruction des idées préconçues à l'égard du rapport des femmes à la science et inciter plusieurs jeunes filles à emprunter des filières scientifiques aptes à leur donner accès à des postes économiquement plus intéressants. Dans cette même logique, une exposition européenne itinérante, *L'autre moitié de la science*, qui s'adresse principalement aux jeunes, a été mise sur pied pour leur faire connaître la contribution importante des « femmes de science » et la diversité des orientations qui s'offrent aux jeunes femmes. Dans la continuité de cette exposition, l'organisation WEEST (Women Education and Employment in Science and Technologies) a développé un site interactif qui invite les jeunes à communiquer directement avec des femmes scientifiques et des pédagogues. Ce type d'initiatives nous incite à réfléchir sur le potentiel que représente Internet pour soutenir et diffuser des campagnes visant à changer les attitudes à l'égard de l'orientation professionnelle des femmes. Toutefois, de telles campagnes ne pourront avoir un apport positif et notable que si elles visent également les orienteurs comme les employeurs éventuels.

Enfin, le rappel de deux recommandations présentées à l'axe d'intervention 6 du document *Combattre le sexisme et les stéréotypes sexuels* dans le cadre du plan d'action 2000-2003 du ministère québécois de l'Éducation en matière de condition féminine vient compléter le tableau brossé ici sur les stratégies d'intervention à promouvoir en milieu scolaire. La première invite à « soutenir des projets menés dans des établissements du réseau de l'éducation visant l'établissement de rapports harmonieux entre les sexes ou l'élimination du sexisme » (article 6.2), alors que la seconde contient une recommandation souvent balayée du revers de la main en raison des nouvelles complexités que la féminisation du langage et des textes introduit dans la rhétorique et la syntaxe, à savoir « maintenir l'obligation de féminiser et de déséxiser tous les textes publiés par le Ministère. En lien avec la Règle de gestion relative à la révision linguistique » (article 6.4).

5.3 LA LUTTE DANS LES MILIEUX DE LA CULTURE, DU SPORT ET DES LOISIRS

Évidemment, un large pan des initiatives contre les stéréotypes sexuels vise les milieux de la culture, du sport et des loisirs ainsi que ceux des médias et de la publicité. Ces derniers sont régulièrement – souvent sans succès d’ailleurs – invités à prendre conscience de leur rôle et à évaluer leur conduite par rapport à la diffusion des stéréotypes sexuels. Par ailleurs, plusieurs interventions cherchent à les inciter à faire la promotion de valeurs égalitaires. Pendant plusieurs années, le Québec a été cité en exemple en tant que société proactive dans sa lutte à la publicité sexiste. « Les publicitaires changeront s’ils sentent une pression des consommatrices » était le mot d’ordre de la vaste offensive lancée en 1979 par le Conseil du statut de la femme. De fait, les revendications du mouvement des femmes, soutenues sur la scène publique par l’attribution, au cours des années 1980, des prix *Méritas* et *Déméritas* et reflétées par l’action pionnière d’une Jeanne Maranda, fondatrice de MédiAction, avaient contribué à réduire de façon importante, sinon à éliminer, la diffusion de publicités et des messages sexistes. Pourtant, faute de continuité dans la contestation, où est-ce faute de vigilance relativement à un premier succès, nous assistons depuis quelques années à une résurgence inquiétante de la publicité sexiste. Des actions comme celle de *La Meute québécoise*³³, dans le cadre d’un réseau qui a pris naissance en septembre 2000 en France ou le lancement, en 2008, de la Coalition nationale contre les publicités sexistes (CNCPS), pour lutter contre les publicités sexistes et sensibiliser l’opinion publique quant aux stéréotypes et aux représentations dégradantes qui nous sont imposés arrivent donc à point nommé. Elles doivent être soutenues et intensifiées.

De même, la révision et le resserrement des mécanismes autorégulés de surveillance des médias doivent être exigés, et ce, particulièrement en ce qui concerne la définition de l’usage abusif de la sexualité, de la violence gratuite, du dénigrement à l’égard des femmes, des comportements donnés en exemple et de la reproduction des stéréotypes sexuels. D’autant que les modalités pour déposer des plaintes auprès de ces divers organismes – Conseil canadien des normes de la radiotélévision (CCNR), Comité des normes canadiennes de la publicité (NTC) et Comité du CRTC – s’avèrent souvent complexes et peu conviviales pour le commun des mortels, alors que très peu de plaintes sur ces sujets ont été considérées comme nécessitant une intervention de la part de ces organismes de surveillance. Qui plus est, de telles décisions risquent d’avoir comme effet pervers « de valider le laxisme parfois constaté chez les médias et les faiseurs d’image dans le peu d’attention porté aux impacts de certaines de leurs diffusions³⁴ ».

³³ MédiAction s’est joint à la Meute qui se nomme dorénavant la Meute-MédiAction, voir leur site à : [\[http://www.lameute.org\]](http://www.lameute.org).

³⁴ Cette hypothèse est au centre d’un projet actuellement mené en collaboration avec le Y des femmes sous la direction de Rachel Chagnon, du Département des sciences juridiques, et la codirection de Francine Descarries, du Département de sociologie de l’UQÀM.

5.4 LA LUTTE DANS LE MILIEU JUDICIAIRE

Enfin, soulignons que, dans le monde de la justice, il est aussi remarqué qu'un travail de sensibilisation auprès des criminologues et des psychiatres doit être poursuivi afin d'éviter un traitement judiciaire imprégné de stéréotypes sexuels et obtenir un traitement équitable pour les femmes devant les tribunaux. Pour parvenir à la « désexisation » du système judiciaire, les mesures préconisées touchent, il va sans dire, l'augmentation de la représentation féminine au sein de la magistrature de même que « la mise sur pied de programmes de sensibilisation des juges et des avocats aux comportements sexistes » (Barreau du Québec, 3 au Chap. 3) :

La magistrature a déjà reconnu la nécessité de s'impliquer. Le Centre canadien de la magistrature et le Conseil canadien de la magistrature ont élaboré à l'intention des juges un cours de sensibilisation au sexisme au sein et devant les tribunaux. Une vidéocassette de trente minutes a été produite et sert d'outil pédagogique. [...] On notera en particulier que le congrès annuel des juges des différentes cours provinciales, tenu à Québec en septembre 1990, comportait un atelier intitulé « Les préjugés eu égard au sexe ont-ils libre cours dans votre salle d'audience? ».

On ne peut que souscrire à la participation de la magistrature et souhaiter que toutes les juges et tous les juges, faut-il le préciser, suivent un programme de sensibilisation au sexisme. Il y a également tout lieu d'envisager que les programmes d'initiation destinés aux nouvelles et aux nouveaux juges devraient comporter un volet sur le sexisme (Barreau du Québec, 4-5 au Chap. 3), alors que

[les facultés de droit doivent s'assurer] qu'elles ne préparent pas les professionnels de demain à des comportements sexistes. Elles doivent s'interroger sur les valeurs implicites enseignées inconsciemment dans leur cours afin de s'assurer qu'elles ne perpétuent pas l'inégalité. Les facultés devraient également, si ce n'est déjà fait, inscrire à leur programme de droit des cours, une perspective et une analyse féminines du droit. (Barreau du Québec, 5 au Chap. 3)

5.5 POUR CONCLURE SUR LES STRATÉGIES D'ÉLIMINATION DES STÉRÉOTYPES SEXUELS

Les divers outils de sensibilisation et d'intervention que nous avons recensés revêtent un intérêt certain, surtout lorsqu'ils dépassent la seule dimension de l'évocation ou de la recension des stéréotypes sexuels. Les pratiques pédagogiques que nous estimons les plus pertinentes sont celles qui visent davantage une prise de conscience de l'arbitraire et de l'injustice des cloisonnements, ainsi que des clivages induits par la division sociale des sexes, en même temps qu'elles promeuvent des attitudes et des comportements non sexistes. Par contre, le fait que la plupart de ces initiatives – probablement pour des raisons de faisabilité – ne ciblent qu'un seul milieu de socialisation à la fois, familial, scolaire, professionnel ou relatif au monde des loisirs, des médias ou de la publicité,

réduit leur efficacité. Cela pose directement la question de leur suivi et celle de leur articulation les uns avec les autres. Ainsi, au regard du nombre d'actions déjà mises en place, ici comme ailleurs, il apparaît clairement que l'école est perçue comme le milieu offrant le plus de possibilités pour une intervention soutenue et précoce dont les effets pourraient se répercuter sur les autres milieux. Cependant, à ce type de programmes correspondent généralement des actions locales et ponctuelles. On peut donc craindre qu'elles n'aient qu'un effet très superficiel et temporaire si elles ne sont pas conjuguées à des initiatives du même ordre en d'autres milieux – en particulier dans les familles, qui se révèlent difficiles à atteindre – et ne participent pas d'une remise en question globale et incessante des inégalités continuant de marquer les « rôles de sexes » sur lesquels se fonde la division sexuée du travail.

CONCLUSION

L'égalité est le principe central de la pensée démocratique. Elle l'est également de la pensée féministe. Elle connote l'essentiel de son utopie féministe et suppose une critique de la domination masculine. Elle pose l'exigence de la fin de l'asymétrie des rapports sociaux entre les hommes et les femmes. L'égalité n'est cependant pas une réalité de fait. Elle doit être proclamée et soutenue par l'affirmation d'une volonté sociale et l'intervention du politique.

La présente étude a d'entrée de jeu défini les stéréotypes sexuels comme des images immédiatement accessibles et des projections cristallisées de représentations et de pratiques de la division sociale des sexes, tout comme des préjugés sexistes. « Prêts-à-penser » des attributs et des rôles masculins et féminins, les stéréotypes sexuels s'imposent donc et sont reconduits comme des schèmes d'interprétation et de justification de la division sociale des sexes ainsi que de la discrimination systémique qui en résulte. « Économiseurs » de réflexion et d'adaptation aux différents changements sociaux, ils contribuent à réifier les inégalités entre les sexes et participent au maintien des valeurs, des normes et des pratiques de l'ordre patriarcal. Plus immédiatement, ils donnent mots et images à l'expression des préjugés et du sexisme qui les alimentent.

Nous avons jugé à propos d'établir, dans un premier temps, une distinction entre stéréotypes sexuels et stéréotypes sexistes, pour indiquer que si ces derniers véhiculent expressément une conception négative des femmes ou une intention discriminatoire à leur égard, les premiers ne comportent pas en soi une telle intention et peuvent même être perçus comme « positifs » ou élogieux, selon la manière dont ils sont évoqués. Réflétant souvent assez fidèlement les perceptions de certaines femmes et de certains hommes à propos de l'« Autre » et du rôle qu'elles ou ils sont respectivement appelés à jouer en société, les stéréotypes sexuels s'avèrent du fait même nettement plus difficiles à débusquer que les stéréotypes sexistes. Il devient, en conséquence, plus compliqué de les contrer, particulièrement dans une société comme le Québec, où l'expression de propos ouvertement sexistes est socialement réprouvée et constitue une pratique relativement endiguée, surtout grâce à la vigilance du mouvement des femmes.

Une fois cette distinction introduite, nous avons insisté sur la concordance que nous observions entre stéréotypes sexuels et stéréotypes sexistes, puisque l'analyse féministe nous amène à concevoir que les uns comme les autres – les premiers de façon plus insidieuse et souvent dissimulée – remplissent une fonction idéologique et instrumentale dans la reconduction des inégalités entre les sexes. C'est donc pourquoi nous avons utilisé dans l'ensemble de notre étude le terme « stéréotype sexuel », sans sentir la nécessité de recourir au distinguo stéréotype sexuel/stéréotype sexiste, pour désigner l'ensemble des raccourcis, clichés, généralisations hâtives et poncifs qui s'imposent comme autant d'évidences, sinon des vérités, pour interpréter la dynamique des rapports de sexe et concevoir les manières d'interagir avec l'autre sexe. Et sans prétendre que les propos offensifs et délibérément véhiculés dans ce que nous avons isolé sous le terme « stéréotypes sexistes » aient totalement disparu de l'espace public ou

du tissu social québécois, nous avons souhaité rappeler que les stéréotypes sexuels participent eux aussi du sexisme et d'un processus de classification sexuée chargée de sens. En somme, les stéréotypes sexuels, qu'ils se déclinent sur un mode soi-disant positif, plutôt négatif ou délibérément sexiste, continuent de marquer l'inconscient collectif comme l'ensemble des rapports sociaux. Ils alimentent les représentations et les pratiques sociales des rapports femmes-hommes, incluant l'idée que les femmes se font d'elles-mêmes et de leur réalité.

Nous avons observé que la plupart des définitions proposées dans la littérature mettent l'accent sur le caractère figé, rigide ou définitif des stéréotypes sexuels. Il importe cependant de réaliser que, dans une société comme la nôtre, les stéréotypes sexuels sont à la fois susceptibles de perdre de leur prégnance – leur caractère de « vérité vraie » – auprès de certaines catégories d'individus, alors que d'autres s'y accrochent en les reconfigurant et en les réaménageant comme prescripteurs de leurs perceptions et comportements, au gré de leurs besoins et de leurs expériences. Il nous est d'ailleurs apparu que nombre d'études sur les stéréotypes sexuels, surtout celles qui émanent de la psychologie sociale, se limitent trop souvent à leur identification ou à leur mouvance, sans véritablement mettre en évidence, sinon remettre en question, les hypothèses naturalistes sous-tendues par l'adhésion aux stéréotypes sexuels. Le paradoxe est total : de telles recherches contribuent peu ou prou à la reconduction des stéréotypes plutôt qu'à l'analyse et à la critique de leur pérennité et de leurs conséquences.

Nous avons également insisté sur l'idée que les stéréotypes sexuels n'ont pas d'existence intrinsèque hors des contextes sociaux et historiques dans lesquels ils se déploient. Ils représentent un élément constitutif des représentations sociales et des pratiques de rapports de sexe inégalitaires, à la fois comme mécanismes de savoir commun et comme reflets de ces mêmes représentations et pratiques. Une telle constatation nous a également amenées à considérer la lutte aux stéréotypes sexuels – aussi nécessaire soit-elle – comme un « volet » de la quête d'égalité entre les femmes et les hommes qui s'avère cependant insuffisante dès lors que son application se limite à intervenir sur le plan des symboles ou des situations plutôt que sur celui des dynamiques et des structures en cause. Seule la disparition des facteurs de discrimination rendra caduc le recours aux stéréotypes sexuels en les dépouillant de leur « utilité » sociale et de leur capacité à faire sens. Focaliser l'intérêt sur les seuls stéréotypes sexuels revient donc à courir le risque de perdre de vue leur inscription dans les constructions idéologiques et les pratiques sociales fort complexes qu'induisent les rapports de sexe et leur imbrication avec d'autres rapports de division et de hiérarchie. Une approche partielle ne saurait ni expliquer ces rapports de pouvoir générateurs de stéréotypes, ni apporter une contribution marquante au changement.

Bref, la disparition des stéréotypes sexuels ne peut être envisagée sans la reconnaissance réelle et effective du principe de l'égalité entre les sexes. Elle exige non seulement une socialisation des garçons et des filles dépouillée de stéréotypes sexuels, et donc la transformation des représentations mentales de la société patriarcale, mais encore le déploiement d'actions directes et indirectes pour corriger les situations inégalitaires et contrer la hiérarchisation arbitraire des différences entre les femmes et les hommes. Lutte aux stéréotypes sexuels et lutte au sexisme doivent donc se conjuguer. Elles

relèvent d'un seul et même projet sociétal ambitieux et global qui commande nécessairement un changement des mentalités et des pratiques, de même que la promotion de comportements égalitaires, certes déjà bien amorcé au Québec, mais qui demeure néanmoins inachevé. Les stéréotypes sexuels apparaissent tellement imbriqués dans les cultures patriarcales et religieuses, les institutions, les structures socio-économiques et politiques qui régulent la vie en société et les rapports de sexe, que s'attaquer à ceux-ci demeurera une vaine entreprise si les conditions matérielles, institutionnelles et systémiques de la discrimination sexuelle ne sont pas abolies.

ANNEXE

ÉVOLUTION DES RECHERCHES SUR LES STÉRÉOTYPES SEXUELS : RÉSULTATS ET MÉTHODES

Originellement, les recherches, pour plusieurs états-uniennes, ont délimité des traits, des attributs associés à chacun des sexes. Puis, ces traits ont été regroupés en composantes, en dimensions, voire en types de femmes ou d'hommes. Toutefois, les modes de catégorisation proposés s'avèrent impuissants à se dégager, partiellement ou totalement, de la prégnance de la stéréotypie sexuelle, malgré quelques tentatives sur lesquelles nous allons revenir. Au regard des résultats de ces travaux – tout comme des résultats contradictoires des recherches présentées dans les précédents chapitres –, nous croyons utile de traiter des méthodes d'identification et de saisie des stéréotypes sexuels étant donné, non seulement l'influence des protocoles de recherche retenus sur l'orientation des résultats, mais encore le fait que peu de ces recherches, au-delà de leur aspect informatif, favorise la production d'un savoir renouvelé et des stratégies d'actions susceptibles de produire les changements souhaités. Nous exposons donc dans les pages qui suivent les grandes caractéristiques des méthodes usuellement utilisées ainsi que les hypothèses qui les sous-tendent. Ceci permettra d'en manifester les limites pour le bénéfice de démarches qui pourraient être entreprises éventuellement et d'attirer l'attention sur le fait que ces méthodes participent, elles aussi, à la reproduction même des stéréotypes sexuels lorsqu'un éclairage féministe leur font défaut.

1. Au-delà des traits de personnalité

L'essentiel des études consultées pour la rédaction du présent document s'appuient sur l'analyse des associations d'idées assignant des traits de personnalité (qualités ou défauts) au féminin ou au masculin. Les différentes listes d'attributs ainsi constituées, aussi utiles soient-elles pour identifier ou mesurer les stéréotypes de la féminité et de la masculinité ou encore le degré d'adhésion de différents groupes d'individus à ceux-ci, font écran, tel que le note Lips (2005, p. 14) à la complexité du processus de la stéréotypie. En effet, celui-ci englobe un ensemble d'aspects qui concernent la manière dont l'« être », le « faire » et le « paraître » de chacun des sexes se présentent à l'esprit et sont l'objet d'une variété d'attentes inscrites dans un contexte donné. Celles-ci peuvent tout aussi bien porter sur l'apparence physique et les comportements que sur les activités professionnelles et les pratiques sexuelles des femmes et des hommes. Plusieurs de ces aspects ont fait l'objet d'études; l'évocation de certains d'entre eux permettra d'acquérir une compréhension plus ciblée et plus complète du phénomène et de ses différentes composantes.

1.1 ...les différentes composantes des stéréotypes sexuels

Lips (2005, p. 12) nous rappelle que Kay Deaux et Laurie Lewis (1984) comptent parmi les premières chercheuses américaines qui se sont attardées à l'identification des différentes composantes des stéréotypes sexuels dans leur version féminine et masculine. Plus particulièrement, elles ont démontré comment, au-delà de la « fixation »

des traits de personnalité par le biais d'attributs simples, les stéréotypes sexuels interviennent dans l'attribution des rôles et des fonctions, le choix d'une activité professionnelle ou encore l'image physique.

Le protocole de l'étude de Deaux et Lewis (1984), tel qu'il est résumé par Lips (2005, p. 13-14), mérite d'être rappelé pour élucider notre propos. Les chercheuses ont fourni une série de renseignements sur des sujets hypothétiques aux personnes participant à leur enquête. Elles et ils devaient évaluer la probabilité que ces sujets hypothétiques possèdent des traits « masculins » ou « féminins »; poursuivent une activité professionnelle « masculine » ou « féminine » et, enfin, soient hétérosexuels ou homosexuels. L'information fournie concernait le sexe biologique des personnes hypothétiques et des renseignements relatifs à des comportements désignés comme masculins, féminins ou mixtes. Ainsi, la description suivante leur a été proposée : « Les caractéristiques et les comportements d'une femme ont été décrits dans les termes suivants : source de soutien émotionnel, dirige la maison, prend soin des enfants, est responsable de la décoration de la maison. » On demandait alors aux participantes et participants de prendre soigneusement en compte chacune de ces informations et d'identifier le type de femme ou d'homme dont il s'agissait. Les participantes et les participants ont conclu que cette femme avait une plus forte probabilité de posséder des traits « féminins » (telles l'émotivité, la gentillesse, la compréhension d'autrui, etc.) et d'occuper une profession dite « féminine » que de posséder des traits « masculins » et d'occuper un emploi « masculin ». La plupart ont aussi présumé que cette femme était hétérosexuelle. Autre constatation d'importance pour notre propos, les participantes et les participants ont eu davantage tendance à associer des traits de personnalité ou une activité stéréotypés au sujet hypothétique lorsque des renseignements sur le comportement de celui-ci leur étaient fournis, alors que ce n'était pas le cas lorsque seul le sexe de ce sujet leur était donné. De tels résultats sont cohérents avec ce que Nicole-Claude Mathieu (1989) appelle le mode de l'identité « sexuée » socialement construite. Enfin, on relèvera que, lorsque les chercheuses ont fourni des renseignements sur les comportements allant à l'encontre des stéréotypes associés au sexe biologique de la personne – par exemple des comportements « féminins » utilisés pour décrire un homme hypothétique –, 40 % des informatrices et des informateurs ont alors perçu cette personne comme homosexuelle.

Lips (2005) confirme que ce dernier résultat corrobore les conclusions auxquelles sont parvenus Dunkle et Francis (1990) au terme de leur étude intitulée *The role of the facial masculinity/femininity in the attribution of homosexuality*, de même que celles de Madson (2000) qui s'est intéressée aux *Inferences regarding the personality traits and sexual orientation of physically androgynous people*. Dans la première étude, les auteurs constatent en effet que l'apparente masculinité ou féminité des traits du visage d'une personne a une influence notable sur le jugement porté sur son orientation sexuelle : les hommes dont le visage présentait des traits féminins et, à l'inverse, les femmes dont les traits étaient considérés comme masculins, se voyaient beaucoup plus souvent que les autres désignés comme gais ou lesbiennes. Lorsque Madson, pour sa part, présente une photographie ou une description verbale d'une personne au physique « dit » androgyne, soit une personne dont l'apparence physique n'est pas manifestement « masculine » ou « féminine », les participantes et les participants ont eu davantage tendance à évoquer la

probabilité que cette personne soit homosexuelle que lorsque les personnes avaient une apparence physique évidemment féminine ou masculine.

1.2 ...les trois dimensions des stéréotypes sexuels

Les travaux de Mary Ann Cejka et d'Alice Eagly (1999), dont on retrouve également le compte rendu dans le manuel de Lips (2005, p. 14), recourent à une dimension additionnelle pour cerner avec plus de finesse l'ensemble des éléments qui interviennent dans les construits stéréotypés. Les auteures ont procédé à une analyse factorielle³⁵ à partir d'une liste de traits (adjectifs) établie lors de recherches antérieures sur les stéréotypes sexuels. Outre les caractéristiques physiques et les traits de personnalité, elles identifient les caractéristiques cognitives comme autre facteur de différenciation. Bien qu'elle n'arrive toujours pas à rendre compte de l'aspect dynamique des constructions stéréotypées, cette troisième dimension offre un éventail plus large des attributs féminins et masculins associés à l'« Être » sexué. Nous proposons dans le tableau suivant une interprétation libre des regroupements auxquels sont parvenues ces auteures. Ces résultats révèlent que les caractéristiques cognitives présentent les mêmes oppositions stéréotypées que les caractéristiques physiques ou relatives aux traits de personnalité. Ils traduisent également un classement hiérarchique plus valorisant à l'égard des hommes que des femmes. Elle participe de la vision essentialiste des rapports de sexe et de la féminité et fait peu de cas de l'évolution sociale.

³⁵ L'analyse factorielle permet de répartir et de hiérarchiser l'information présentée par les données, dans le cas de l'étude citée, les caractéristiques physiques, cognitives et de personnalité des individus. Elle est une technique statistique qui « tente [...] d'expliquer la plus forte proportion de la variance (de la covariance dans le cas de l'analyse factorielle) par un nombre aussi restreint que possible de variables (appelées ici composantes ou facteurs) ». Source : [\[http://www.mapageweb.umontreal.ca/durande/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEUR9.pdf\]](http://www.mapageweb.umontreal.ca/durande/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEUR9.pdf).

Caractéristiques associées au sexe d'une personne			
Caractéristique ³⁶	Physique	Traits de personnalité	Cognitive
Homme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sportif ▪ Robuste ▪ Rude ▪ Fort ▪ Musclé ▪ Grand ▪ Énergique ▪ Dynamique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Compétitif ▪ Audacieux ▪ Calme ▪ Dominant ▪ Aventureux ▪ Agressif ▪ Courageux ▪ Résistant à la pression 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Analytique ▪ Mathématique ▪ Facilité avec les chiffres ▪ Précis ▪ Rationnel ▪ Capable d'abstraction ▪ Capacité à résoudre des problèmes
Femme	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jolie ▪ Gentille ▪ <i>Sexy</i> ▪ Adorable ▪ Ravissante ▪ Délicate ▪ Voix douce ▪ Mignonne ▪ Petite/menue ▪ Belle 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Affectueuse ▪ Compatissante ▪ Douce ▪ Susceptible ▪ Sensible ▪ Maternante ▪ Sentimentale ▪ Sociable ▪ Conciliante 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Imaginative ▪ Intuitive ▪ Artistique ▪ Expressive ▪ Perceptive ▪ Subtile ▪ Facilité verbale ▪ Créative ▪ Bon goût

Source : Mary Ann Cejka et Alice Eagly (1999), citées par Lips (2005).

Au-delà de l'identification des différentes composantes ou dimensions énumérées dans ces reconstructions stéréotypées et figées du féminin et du masculin, certains psychosociologues ont mis en évidence le fait que certains stéréotypes sont regroupés par les individus pour construire différentes figures « archi stéréotypées » et oppositionnelles du féminin et du masculin (Coates et Smith, 1999; Six et Eckes, 1991,

³⁶ Dans le protocole initial de recherche, la liste des adjectifs a été présentée dans la forme neutre que permet la langue anglaise. Évidemment, en français, en raison de la règle selon laquelle le masculin englobe le féminin, on peut supposer que c'est la forme masculine des attributs qui aurait été utilisée dans la liste soumise à d'éventuels participants et participantes. Par ailleurs, pour bien mettre en évidence la dimension sexuée des résultats obtenus, nous avons choisi d'accorder en genre les attributs respectivement attribués à chacun des sexes dans le tableau brossé par les auteurs de l'étude.

cités par Lips, 2005, p. 15-16). Dans l'étude de Six et Eckes, l'homme « carriériste » est dépeint comme un être bien habillé, ayant confiance en lui, calculateur, matérialiste et éloquent, alors que son opposé, le « sensible », a été perçu comme un être compatissant, sensible, honnête et marginal qui accepte de montrer sa fragilité. Parmi les autres archétypes du masculin décrits par l'étude de Six et Eckes, on relève « l'égoïste », « l'intellectuel », « le macho », le « cool » et le « *playboy* ». Incidemment, la description proposée pour « la féministe » frise la caricature : confiante en elle et adroite, elle est aussi décrite comme sournoise, intolérante et incapable de montrer ses sentiments. L'archétype de la « femme au foyer » n'échappe pas non plus à l'enfermement de la description stéréotypée : bonne fille, altruiste, désintéressée et généreuse, elle est aussi représentée comme fade, sans attrait et servile. À cette première nomenclature des archétypes féminins, Six et Eckes ajoutent ceux de la « femme mondaine », de « la femme maternelle », de « la vamp » et de « la secrétaire ». Difficile de dresser un inventaire plus stéréotypé!

Coates et Smith (1999) font toutefois remarquer que plusieurs facteurs interviennent dans la façon dont les personnes se représentent ces archétypes. La plupart auront tendance à dresser des listes de caractéristiques différentes pour décrire un type d'individu en fonction de la personnalité, l'origine ethnique, l'âge, la classe sociale, l'orientation sexuelle ou l'apparence physique de la personne qui leur est présentée comme référence. Cette tendance révèle que les stéréotypes sexuels sont plus complexes que ne le laissent entrevoir les catégorisations simples présentées par certaines des études évoquées. Ils interviennent rarement de façon isolée dans nos vies quotidiennes, comme c'est le cas dans la plupart des situations expérimentales que nous avons relevées.

2. Les stéréotypes : une question de « probabilité »

La recherche de Deaux (1984) évoquée précédemment suggère de redéfinir le stéréotype sexuel en tant que « probabilité ». Cette idée apparaît intéressante puisqu'elle remet en cause l'aspect invariable des stéréotypes et introduit une vision moins oppositionnelle du masculin et du féminin, permettant ainsi d'envisager un déplacement de leur ancrage et de réduire l'apparente exclusivité ou complémentarité de leur dénomination. Selon cette auteure, en dépit de la tendance à penser les femmes et les hommes comme contraires, le stéréotypage selon le sexe ne doit pas être considéré comme une affaire du « tout ou rien ». Deaux considère que tous les sujets qu'elle a interrogés sont loin de croire que seuls les hommes peuvent être agressifs, camionneurs ou agir comme des « leaders », ou que seules les femmes peuvent élever des enfants, avoir une voix douce et être enseignante à l'école primaire. Dans cette optique, les stéréotypes représentent non plus la certitude, mais encore la « probabilité » qu'une personne ait certaines qualités une fois le sexe de cette personne connu.

Pourcentage de répondants et de répondantes ayant assigné aux hommes et aux femmes les différentes caractéristiques soumises à leur évaluation		
Caractéristiques	Homme %	Femme %
Traits de personnalité		
▪ Indépendant	78	58
▪ Compétitif	82	64
▪ Chaleureux	76	77
▪ Émotif	56	84
Comportements « sexués »		
▪ Principal pourvoyeur financier	83	47
▪ Prendre l'initiative vis-à-vis de l'autre sexe	82	54
▪ S'occuper des enfants	50	85
▪ Cuisiner les repas	42	83
Caractéristiques physiques		
▪ Musclé	64	36
▪ Voix grave	73	30
▪ Gracieux	45	68
▪ Petite charpente	39	62

Source : Deaux (1984), citée par Lips (2005, p. 15) – traduction libre.

Le tableau ci-dessus reproduit les taux de probabilité obtenus par la chercheuse lorsque les sujets de l'étude ont évalué les chances qu'une femme ou un homme possède certaines des caractéristiques énumérées. La distribution obtenue révèle que tant la caractérisation des individus que l'interprétation du féminin et du masculin demeurent lourdement déterminées par la différenciation sexuelle et la division sexuelle du travail. Dans cette étude comme dans les autres, femmes et hommes ont une plus forte probabilité de posséder les caractéristiques stéréotypées traditionnellement associées à leur sexe. Les écarts les plus importants, plus ou moins 30 %, se situent sur le plan des comportements sexués et de certaines caractéristiques physiques. Par contre, la distribution laisse entrevoir des possibilités de transfert ou de superposition puisque des caractéristiques considérées comme « féminines » ont été attribuées, dans une proportion non négligeable, à des hommes et des attributs dits masculins à des femmes.

Devant une telle liste, au demeurant différente de la précédente, on reste en droit de se demander quel rôle joue la méthode d'observation retenue dans la définition et la reconduction de ces visions stéréotypées. Certes, ces études permettent indéniablement de déterminer le contenu des stéréotypes sexuels et les termes qui les actualisent. Cependant, elles s'avèrent pour la plupart insensibles, ne serait-ce qu'en raison de leur aspect descriptif et normatif, à la dynamique sociale et des rapports sociaux de sexe qu'elles prétendent représenter.

3. Les différents niveaux d'analyse des stéréotypes sexuels

Une grande partie des recherches menées sur les stéréotypes sexuels se situe dans le champ de la psychologie, et tout particulièrement de la psychologie sociale. Il nous appartient donc, en tant que sociologues, d'insister sur la nécessité de prolonger ce regard vers le contexte social et la dynamique des rapports sociaux de sexe dans lesquels les stéréotypes s'actualisent et sont formulés. Reprenant une grille développée par Dorai et Senkowska (1991), Bouchard et St-Amant suggèrent, avec cette perspective à l'esprit, de prendre en considération quatre niveaux d'observation pour analyser les stéréotypes sexuels de manière à mieux rejoindre la totalité des mécanismes et des dynamiques en jeu. Ces niveaux se déclinent de la façon suivante (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 47; Bouchard, St-Amant et Tondreau, 1997, p. 287) :

- Le **niveau intra individuel**, associé à l'approche cognitive et expérimentale, fait porter « le questionnement sur les mécanismes de traitement de l'information » qui amènent l'individu à se faire une opinion à partir de la réduction, de l'interprétation ou de l'accentuation des éléments du stéréotype, et sur la façon dont elle ou il interprétera et utilisera les modèles sexuels ambiants.
- Le **niveau interindividuel** s'inscrit dans l'approche psychodynamique et la théorie des réseaux qui interrogent la situation des personnes, leur altérité et la façon dont elles ou ils entrent en relation avec les personnes de l'autre sexe; « une partie de nos rapports avec autrui [étant] influencée par les aspects formels de la situation, abstraction faite d'autres variables » (Dorai et Senkowska, 1991, p. 54, cités par Bouchard et St-Amant, 1996, p. 47).
- Le **niveau positionnel** s'apparente à l'approche sociologique. Il vise l'étude des appartenances et des rapports qui préexistent aux individus et président à leur adhésion aux stéréotypes sexuels ou à leur rejet, de même qu'il s'intéresse à leur façon de concevoir leur appartenance à leur groupe de sexe.
- Le **niveau idéologique** renvoie, quant à lui, à l'exploration des paradigmes, croyances et représentations portés par le milieu culturel, de même qu'aux conduites qui rendent possibles la re/production des rapports sociaux de sexe et la légitimation du pouvoir collectif des hommes sur les femmes.

Cette proposition est d'un intérêt indéniable pour l'élaboration de futurs devis de recherche sur les stéréotypes sexuels, surtout si l'axe d'analyse principal s'organise autour de l'articulation, l'interdépendance de ces quatre niveaux dans la production des stéréotypes sexuels et des conditions qui président à leur intériorisation ou à leur désaveu par différentes catégories de personnes. Or, malgré l'intérêt indéniable de cette proposition, notre connaissance de la littérature nous amène à conclure que la majorité des études sur les stéréotypes sexuels ont tendance à limiter leur questionnement aux deux premiers niveaux, soit les niveaux « intra individuel » et « interindividuel » et à accorder une prépondérance au niveau « intra individuel ». Une telle délimitation du champ d'analyse circonscrit la portée de ces études aux seuls aspects identitaires et les rend souvent aveugles aux diverses composantes conjoncturelles et sociales qui entrent

en jeu dans la fabrication ou la reproduction des stéréotypes. Il existe donc un réel besoin d'élargir le regard et l'appareillage conceptuel des futures recherches vers les représentations sociales puisque celles-ci englobent tout le dispositif discursif, culturel et cognitif, y compris les stéréotypes qui en sont des manifestations immédiates. Une analyse formulée en termes de représentations sociales nous apparaît donc beaucoup plus propice au dépassement du simple niveau individuel (intra- comme inter-) pour rejoindre ce que Doraï et Senkowska ont défini comme les niveaux « positionnel » et « idéologique ». Cette approche cible l'aspect dynamique du phénomène social de la différenciation sexuelle dans son rapport entre sa dimension cognitive, idéologique et discursive, les facteurs et événements sociaux qui interviennent dans sa construction et les stratégies d'acceptation, de sélection, de résistance ou d'évitement adoptées par les actrices et les acteurs en réaction aux incitations et aux contraintes subies dans leur vécu personnel et leur environnement social.

4. Les méthodes utilisées dans les recherches sur les stéréotypes sexuels : problèmes et limites

Les recherches sur les stéréotypes dont nous avons présenté la recension, aussi poussées soient-elles, s'avèrent à notre avis incapables de saisir une réalité beaucoup trop complexe pour être cristallisée par le seul concept de stéréotype. Cependant, il demeure pertinent, malgré les réticences exprimées, de faire brièvement le point à ce stade-ci sur les méthodes qui ont été utilisées dans les études précitées – et qui continuent de l'être. Nous souhaitons ainsi mettre en lumière, outre leurs principales caractéristiques, les principales limites de leur utilisation d'un point de vue sociologique et féministe. Pour rédiger cette partie, nous reprenons à notre compte le découpage proposé par Bouchard et St-Amant (1996) dans le cadre de leur importante étude *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*. Nous nous inspirons également des exemples évoqués par ces auteurs et de leurs commentaires pour alimenter notre propos.

4.1 La méthode attributionnelle

La méthode attributionnelle est traditionnellement utilisée par la psychologie sociale pour explorer les stéréotypes. Elle fut d'ailleurs inspirée par les travaux d'une psychologue, Rocheblave-Spenlé (1964, citée par Bouchard et St-Amant, 1996, p. 39). La méthode consiste essentiellement en un jeu d'association d'idées. À partir d'une liste préalablement établie, il est demandé à des informatrices et à des informateurs d'attribuer, aux femmes et aux hommes, un certain nombre d'attributs (qualités) ou de comportements. Bouchard et St-Amant (1996, p. 39) notent que cette méthode tend à définir l'identité de sexe par « l'être », « alors que d'autres méthodes renvoient plutôt aux actions et aux rôles [relevant davantage du] [...] faire ». Que les listes proposées soient fermées ou ouvertes, qu'elles soient formulées sous l'angle de la bipolarité (oppositionnelle ou complémentaire) ou encore que la possibilité soit offerte aux personnes soumises au test d'assigner les mêmes attributs à l'un ou l'autre sexe, il importe de constater que cette méthode rend les informatrices et les informateurs captifs de propositions préconçues. Celles-ci contribuent particulièrement à la reconduction des stéréotypes et, plus fondamentalement, continuent d'induire une essentialisation du

féminin et du masculin sans ouvrir sur un questionnement sur la construction sociale de la stéréotypie mise en scène.

En insistant sur l'« Être », la méthode suggère qu'il existe une essence [une attribution innée] telle que la « masculinité » ou la féminité, qui serait indépendante des individus inscrits dans les rapports sociaux de sexe et des rapports de pouvoir qui les accompagnent. Ces rapports incluent le pouvoir des hommes de produire les normes idéales se rattachant à chacune des catégories de sexe. (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 40)

Enfin, il est à noter que l'identification de stéréotypes sexuels par la méthode attributionnelle ne traduit pas nécessairement l'adhésion des personnes interrogées à ces mêmes stéréotypes, pas plus qu'elle n'indique une croyance dans la véracité de ces stéréotypes. La seule chose que l'on peut déduire des résultats de ces études est que les personnes participant à l'enquête ont connaissance des stéréotypes véhiculés dans leur société. Aussi, il nous semble essentiel de remettre en question ces listes d'attributs présentés aux participantes et aux participants. Non seulement ces nomenclatures sont-elles souvent reprises de précédentes recherches, mais encore, elles ne permettent nullement de saisir une quelconque évolution du contenu des stéréotypes sexuels. Si l'on insiste pour maintenir une telle approche, celle-ci devrait minimalement s'appuyer sur une procédure exploratoire d'associations libres, souvent utilisée dans l'étude des représentations sociales et qui, selon les termes d'Abric (1994b, p. 66), « consiste, à partir d'un mot inducteur (ou d'une série de mots), à demander au sujet de produire tous les mots, expressions ou adjectifs qui lui viennent alors à l'esprit ». Cette préoccupation favorise non seulement la production d'une nomenclature actualisée qui reflète le point de vue du groupe de sujets, mais elle offre de plus la possibilité d'être mise en contexte.

4.2 La méthode par échelle

Fidèles à une pratique psychologique courante, plusieurs auteurs ont cherché à évaluer le degré d'adhésion, « de conformité des personnes à des normes sexuelles établies » (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 40) en leur demandant de se situer à un point précis d'une échelle préétablie dont les pôles sont la « masculinité » et la « féminité ». D'autres auteurs, tel Bem (1974, cité par Bouchard et St-Amant, 1996, p. 40), proposent une démarche analogue, bien qu'utilisant non pas une, mais deux échelles séparées « l'une des caractéristiques de la "féminité", l'autre, de celles de la "masculinité" ». À la suite de l'utilisation de cette double échelle, Bem (1974) arrive à la reconnaissance d'une troisième catégorie de personnes « genrées », soit celle des « androgynes » qui ne répondent à aucun des profils suggérés par la double échelle, mais partagent des caractéristiques et des attributs assignés à l'un ou l'autre profil. Tel que l'observent Bouchard et St-Amant, les résultats analysés par Bem auraient pu l'amener sur une piste d'analyse beaucoup plus intéressante et dynamique. Ainsi, en créant de toutes pièces une troisième catégorie - « androgyne » -

pour caser des personnes qui ne correspondent pas aux échelles préétablies, l'auteur tend à les extraire, en quelque sorte, de la normativité. Il aurait dû remarquer l'arbitraire des assignations stéréotypées, leurs aspects limitatifs et inhibiteurs, de même que la capacité de certains acteurs et actrices de s'en démarquer. D'autre part, il aurait dû y voir l'occasion d'amorcer une réflexion sur les limites d'une construction de l'identité sociale basée sur les seuls fondements d'une « dichotomie biologique » et « souligner l'absence de caractéristiques dites féminines chez certaines femmes, la même chose chez certains hommes ». (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 41)

Bref, à l'instar de la méthode attributionnelle, la méthode par échelle demeure surdéterminée par une conception essentialiste du féminin et du masculin. En fait, sa spécificité par rapport à la première est d'offrir une certaine mesure de l'adhésion des personnes aux stéréotypes sexuels, plutôt qu'un portrait (de la persistance ou du déplacement) de ces mêmes stéréotypes.

4.3 La méthode par énoncés avec échelle d'adhésion

Mise au point par Bouchard et St-Amant (1996, p. 41-44) dans le cadre de leur étude sur le comportement scolaire des garçons et des filles, la méthode par énoncés visait à cerner les perceptions qu'un groupe de jeunes de 15 ans entretenait au sujet de leur « identité de sexe »; ces perceptions étant dégagées sur la base d'un questionnaire constitué de propositions ou d'assertions formulées, d'une part, en raison de leur « pouvoir d'évocation généralisateur [stéréotypes] » et, d'autre part, en référence à des pratiques sexuées.

Selon la procédure appliquée, les répondantes et les répondants étaient invités à signifier leur accord ou désaccord avec différents énoncés, formulés sous une forme tantôt affirmative, tantôt négative. Selon les termes mêmes des chercheurs [Bouchard et St-Amant (1996, p. 45)], cette procédure offre des

possibilités de choix [...] plus larges que le simple acquiescement ou refus que demanderaient un « oui » ou un « non ». La structure de réponses est moins restrictive et laisse ainsi la possibilité de marquer des nuances. Du côté positif comme du côté négatif, l'échelle indique un « degré » d'adhésion. Par ailleurs, il s'agit toujours d'un « choix fermé », car le sujet est appelé à se prononcer à l'intérieur d'un cadre qui ne prévoit aucune réponse neutre.

En s'intéressant à la congruence entre les représentations (ici matérialisées par les stéréotypes) et les « agir » (pratiques sexuées), cette approche a toutefois l'avantage de s'adresser à la fois à l'« être » et au « faire ». Par rapport aux autres méthodes, elle permet donc de développer une analyse qui prend en considération l'articulation entre les modes de pensée (stéréotypes) et les modes d'action (pratiques sociales). Les auteurs se sont donc appuyés sur cette étape de leur démarche pour mesurer quantitativement

l'adhésion ou non des jeunes à un stéréotype sexuel, leur « conformité à des pratiques sexuées » et l'ampleur de cette adhésion dans un groupe de même sexe. L'observation de Bouchard et St-Amant ne portait pas à proprement dit sur les stéréotypes sexuels, mais visait plus spécifiquement à mesurer les effets du degré d'adhésion des garçons et des filles aux stéréotypes sexuels sur leurs comportements, en particulier sur leurs pratiques scolaires. Cette approche théorique et méthodologique privilégiée par les auteurs introduit deux dimensions dont il a été peu question jusqu'à maintenant, mais qui nous apparaissent néanmoins primordiales, soit celle de l'importance du milieu social sur la modulation des stéréotypes et des pratiques et celle de « l'inscription stratégique du stéréotype ou de la pratique dans les rapports sociaux de sexe par la comparaison entre groupes de sexe opposé » (Bouchard et St-Amant, 1996, p. 44). En mettant en évidence des relations entre l'origine socio-économique des jeunes et leur adhésion aux stéréotypes sexuels – relations qui demeurent toutefois à investiguer plus systématiquement –, les chercheurs illustrent clairement l'inutilité d'une approche tous azimuts et sans mise en contexte des stéréotypes sexuels. Ceci, d'autant plus que l'étude de Bouchard et St-Amant démontre que l'adhésion aux stéréotypes sexuels est plus forte (88 %) chez les garçons, alors que les filles sont beaucoup moins nombreuses (44 %) à faire preuve de conformisme. Indépendamment de la question de la performance scolaire, selon toute vraisemblance, cette situation trouve une partie de son explication dans le fait que les garçons s'attendent sans doute à tirer plus de bénéfices que les filles de leur conformisme sexuel. L'attitude de ces dernières laisse entrevoir qu'elles ont une conscience accrue de l'importance de s'en émanciper pour atteindre l'égalité et une plus grande autonomie dans la définition de leur comportement et de leur projet de vie. Faut-il ajouter que, dans le contexte québécois actuel, on peut envisager que les filles cherchent à se rapprocher des activités et des habiletés masculines en raison même de la hiérarchie des rôles sexués, alors qu'à l'inverse les garçons continueront d'être passablement réfractaires à toute association avec des activités et des habiletés féminines.

4.4 Synthèse : quelle méthode privilégier?

Le tableau reproduit à la page suivante résume les différentes méthodes répertoriées par Bouchard et St-Amant (1996) et certains des avantages et des inconvénients qui peuvent leur être associés. À ces trois méthodes répertoriées par Bouchard et St-Amant, il faut ajouter la méthode dite de « l'amorçage » (ou *priming*) utilisée de plus en plus fréquemment en psychologie sociale pour explorer les stéréotypes et leur prégnance. Cette technique vise, dans un premier temps, à amener les personnes à s'exprimer sur les stéréotypes à leur insu, c'est-à-dire sans les prévenir, à partir d'énoncés « d'amorçage » choisis pour obtenir leurs réactions. Une telle méthode a pour avantage, par comparaison aux autres, de ne pas figer ou de renforcer d'entrée de jeu les stéréotypes sexuels que l'on vise à mesurer en autant qu'elle n'aborde pas le phénomène directement. Elle représente sans doute une voie moins orientée de prime abord pour mesurer l'emprise des stéréotypes chez les individus et l'évolution de celle-ci. Cependant, l'élaboration d'un matériel d'amorçage dégagé des biais associés aux autres méthodes, c'est-à-dire le choix des idées, des jugements, des phrases ou des images utilisés pour susciter la réaction, représente, d'un point de vue féministe du moins, un problème non résolu.

L'intérêt documentaire de chacune de ces méthodes n'est pas à remettre en question. Cependant, il est clair qu'en utilisant la notion de stéréotype sexuel dans son acception première d'image rigide ou figée, les recherches dont nous avons fait état participent à la perpétuation de ces mêmes stéréotypes, alors que les méthodes utilisées, comme nous l'avons déjà mentionné, sont susceptibles d'induire un biais dès l'élaboration de leur protocole. Ce type d'approche tend également à privilégier comme facteurs identitaires premiers les attributs qui différencient les femmes et les hommes plutôt que ceux qui les rassemblent. Aussi, bien qu'elle permette de recenser des dénominations et des attitudes stéréotypées, une telle orientation a notamment pour effet pervers, au moment de la publication des résultats, de réactiver des perceptions stéréotypées auprès du lectorat et de les accréditer au nom de la « vérité » scientifique. Cela nous semble d'autant plus pernicieux que de tels résultats seront souvent exploités et diffusés dans des médias de masse, entrant ainsi dans la ronde des perceptions et des généralisations qui entretiennent les stéréotypes sexuels.

Synthèse des avantages et des inconvénients des méthodes		
Méthode	Avantages	Inconvénients
Attributionnelle (incluant l'ensemble des méthodes faisant appel aux traits de personnalité)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Repérage des stéréotypes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Peu probante pour examiner la définition des stéréotypes attribués <i>a priori</i> ▪ Attributs assignés par répartition bipolaire (complémentarité ou opposition) ▪ Accent mis sur l'« être » aux dépens du « faire », qui suggère l'existence d'une masculinité et d'une féminité indépendantes des rapports sociaux de sexe ▪ Absence de connaissance sur la signification des doubles attributions d'un même attribut aux deux sexes (neutralité ou indécision) ▪ Biais introduit par l'utilisation normée de la forme masculine pour désigner les adjectifs et les traits de personnalité ou, en anglais, d'une forme « neutre » qui ne l'est pas vraiment ▪ Renvoie à une perception extérieure à l'individu (sauf pour les études sur l'autodescription) ▪ Utilise des listes d'attributs souvent issues de recherches antérieures, ce qui ne permet pas de cerner l'aspect dynamique et évolutif des stéréotypes sexuels ▪ Donne souvent lieu à des résultats contradictoires ▪ Contribue indirectement à la reproduction des stéréotypes

Méthode par échelles	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permet un certain relativisme dans l'évaluation, une certaine mesure 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Approche essentialiste ▪ Favorise une perception stéréotypée ▪ Renforce une perception dichotomique des groupes de sexe ▪ Ne permet pas de saisir l'aspect évolutif et dynamique puisqu'une non-polarisation des réponses du côté masculin ou féminin donne lieu à l'établissement d'une catégorie androgyne non explorée
La méthode par énoncés (propositions ou assertions)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorise une analyse plus complexe des conditions de construction sociale des stéréotypes identifiés ▪ Mesure le degré d'adhésion aux stéréotypes sexuels et aux pratiques sexuées (impliquant le sujet) ▪ Explore la congruence entre les modes de pensée et d'action ▪ Aucune réponse neutre 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prend comme point d'ancrage une vision réduite des représentations sociales sexuées ▪ Moins que les précédentes, comporte toutefois un certain degré de prédétermination dans la collecte des stéréotypes sexués

Bref, à ce jour, il nous apparaît que peu de modèles d'analyse des stéréotypes sexuels – qui sont par ailleurs largement repérés dans la littérature – sont susceptibles de produire un savoir renouvelé ou des stratégies d'actions efficaces, à moins que le contexte culturel et social de l'énonciation de ces stéréotypes sexuels ne soit pris en considération et l'assignation sociale des identités essentialistes qu'elles véhiculent mise en lumière par un argumentaire féministe critique et progressiste sur la division sociale des sexes.

BIBLIOGRAPHIE

ABELLA, R. S. (1987). « The Dynamic Nature of Equality », in S. Martin et K. Mahoney (ed.), *Equality and Judicial Neutrality*, Toronto, Carswell, p. 8-9.

ABRIC, J.-C. (1994a). « Les représentations sociales : aspects théoriques », in J.-C. Abris, (dir), (1994, 2001), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 11-36.

ABRIC, J.-C. (1994b). « Méthodologie de recueil des représentations sociales », in J.-C. Abris, (dir), (1994, 2001), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, PUF, p. 59-82.

ADORABLE (2003). « 99 trucs coquins pour amener votre mec au 7^e ciel », *Adorable*, janvier 2003.

ADS 6013. *Réduire les écarts de réussite scolaire entre garçons et filles : présentation du cours ADS 66294*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.ulaval.ca/sg/CO/C2/ADS/ADS-66294.html>], (consulté en mars 2009).

ALALUF, M., N. IMATOUCHAN, S. PAHAUT, R. SANVURA, A.VALKENEERS et A. VANHEERSWYNGHEL (2003). *Les filles face aux études scientifiques : réussite scolaire et inégalités d'orientation*, Bruxelles, Éditions de l'Université de Bruxelles.

ALAN GUTTMACHER INSTITUTE (1994). *Sex and America's Teenagers*, New York, AGI.

ALFONSI, I., C. MOULÈNE, L. REYNAUD-DEWAR et E. WETTERWALD (2009). « Force de l'art ou pérennité du sexisme », *Le Monde*, 26 avril.

ALLEN, H. (1987). *Justice Unbalanced: Gender, Psychiatry and Judicial Decisions*, Milton Keynes, Open University Press.

ALLPORT, G.W. (1954). *The Nature of Prejudice*, Reading, MA, Addison-Wesley.

ALOI, D. (2005). *Mothers face disadvantages in getting hired, Cornell study says*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.news.cornell.edu/stories/Aug05/soc.mothers.dea.html>], (consulté en novembre 2008).

ANDERSON, D. J., M. BINDER et K. KRAUSE (2003). « The Motherhood Wage Penalty Revisited: Experience, Heterogeneity, Work Effort and Work-Schedule Flexibility », *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 56, n°2, p. 273-294.

Anne-Claire et Alexandre (2001). « Notes de cours », Sciences Économiques et Sociales, Lycée Sud-Médoc, [En ligne], accessible sur : [<http://www.ac-bordeaux.fr/Etablissement/SudMedoc/ses/2000/socialisation.htm>], (consulté en novembre 2008).

ANTISEXISME – (PRO)FÉMINISME. *Contre le publisexisme*, [En ligne], accessible sur : [<http://vegantekno.free.fr/antisexism.html#nopas>], (consulté en novembre 2008).

ARISTOTE (1960-1989). *La Politique*, 5 vol., texte grec et traduction française de J. Aubonnet, Paris, CUF.

ARTE (2005). *Le diktat culturel*, [En ligne], accessible sur : [http://www.calendrier-scolaire.org/dossier_html/sujets/Arte/Arte_dossiers_presentes_23mars2005/Le%20diktat%20culturel-arte.htm], (consulté en novembre 2008).

BABAD E. Y., M. BIRNBAUM et K. D. BENNEN (1983). *The Social Self: Group Influences on Personal Identity*, Beverly Hills, California, Sage.

BALMER, D. (1994). « Gender, Counselling and STDs/AIDS », in P. L. Wijeyaratne, Jones, J. Arsenault, J. Hatcher Roberts et J. Kitts, (dir.), *Gender, Health, and Sustainable Development*, Actes de l'atelier tenu à Nairobi (Kenya) du 5 au 8 octobre 1993, Ottawa (Ontario, Canada), Centre de recherches pour le développement international.

BARREAU DU QUÉBEC (2005). *Mémoire déposé lors de la consultation générale à l'égard du document intitulé « Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes »*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/02/798041.pdf>], (consulté en novembre 2008).

BAUDOUX, C. et A. NOIRCENT (1993). *Rapports sociaux de sexe et dans les classes du collégial québécois*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE18-2/CJE18-2-06Baudoux.pdf>], (consulté en novembre 2008).

BEAUVOIR de, S. (1949). *Le Deuxième Sexe*, tomes I et II, Paris, Gallimard.

BELOTTI, E. G. (1974). *Du côté des petites filles*, Paris, Des Femmes.

BEM, S. (1974). « The measurement of psychological androgyny », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 31, p. 634-643.

BERGER, P. et T. LUCKMANN (2006). *La construction sociale de la réalité*, 2^e éd., Paris, Armand Colin.

BERGONNIER-DUPUY, G. (1999). « Pratiques éducatives parentales auprès de jeunes enfants », in Y. Lemel et B. Roudet, (éds.), *Filles et garçons jusqu'à l'adolescence : socialisations différentielles*, Paris, L'Harmattan.

BERNIER, C., C. CODERRE et J. MICHAUD (2003). « Le genre en contexte : pratiques sociales et représentations », *Reflets*, vol. 9, n° 1, printemps 2003, [En ligne], accessible sur : [<http://www.erudit.org/revue/ref/2003/v9/n1/010860ar.html>], (consulté en novembre 2008).

BLANCHET, M.-F. (2004). « Auditions de M. Bernard Brandmeyer, Grand Maître du Grand Orient de France et M^{me} Marie-Françoise Blanchet, Grande Maîtresse de la Grande Loge Féminine de France, du 24 février 2004 », *Bulletin officiel de l'éducation nationale*, n° 10, 9 mars 2000, « Convention pour la promotion de l'égalité des chances entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif », Comptes rendus des auditions, Annexe 2, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-26321.html\]](http://www.senat.fr/rap/r03-263/r03-26321.html), (consulté en mars 2008).

BLOCH, H. (dir.) (1991). *Grand dictionnaire de la psychologie*, Paris, Larousse.

BOSCHE, M. (2005). *Des préjugés aux stéréotypes*, [En ligne], accessible sur : [\[http://articlesmarcbosche.googlepages.com/despr%C3%A9jug%C3%A9sauxst%C3%A9r%C3%A9otypes\]](http://articlesmarcbosche.googlepages.com/despr%C3%A9jug%C3%A9sauxst%C3%A9r%C3%A9otypes), (consulté en novembre 2008).

BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants : rapport du Groupe de travail pour les jeunes*, Québec, ministère de la Santé et des Services sociaux, Direction des communications.

BOUCHARD, N. et P. BOUCHARD (2004). *La sexualisation précoce des filles peut accroître leur vulnérabilité*, 18 avril 2007, [En ligne], accessible sur : [\[http://sisyphe.org/article.php?id_article=917\]](http://sisyphe.org/article.php?id_article=917), (consulté en novembre 2008).

BOUCHARD, P. (2004). *Obstacles et réussite des filles à l'école : les filles méritent leurs succès*, 10 septembre 2004, [En ligne], accessible sur : [\[http://sisyphe.org/article.php?id_article=1288\]](http://sisyphe.org/article.php?id_article=1288), (consulté en novembre 2008).

BOUCHARD, P. et I. BOILY (2005). *Apprendre aux filles à se soumettre aux garçons*, dimanche 13 mars 2005, [En ligne], accessible sur : [\[http://sisyphe.org/article.php?id_article=1595\]](http://sisyphe.org/article.php?id_article=1595), (consulté en novembre 2008).

BOUCHARD, P., I. BOILY et M. C. PROULX (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa, Condition féminine Canada.

BOUCHARD, P. et J.-C. ST-AMANT (1996, 1999). *Garçons et filles : stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.

BOUCHARD, P. et J.-C. ST-AMANT (1998). « Profils contrastés d'un groupe de garçons québécois de 15 ans », *Recherches féministes*, « Les hommes, domination ou changement? », vol. 11, n° 2, p. 23-42.

BOUCHARD, P., J.-C. ST-AMANT et J. TONDREAU (1997). « Stéréotypes sexuels, pratiques sociales et rapport différencié à l'école secondaire », *Recherches sociographiques*, numéro thématique, « L'école comme institution et milieu de vie », XXXVIII (2), p. 279-302.

BOUCHARD, P. et N. BOUCHARD (2003). « Miroir, miroir! La précocité provoquée de l'adolescence et ses effets sur la vulnérabilité des filles », *Les Cahiers du GREMF*, n° 87.

BOUCHARD, P., N. BOUCHARD et I. BOILY (2005). *La sexualisation précoce des filles*, Montréal, Éditions Sisyphé.

BOUCHARD, P., N. BOUCHARD et J.-C. ST-AMANT (1996). *Modèles de sexe et rapports à l'école : guide d'intervention auprès des élèves de troisième secondaire*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.

BOURDIEU, P. (2002). *La domination masculine*, Paris, Seuil.

BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, P. (1971). « Reproduction culturelle et reproduction sociale », *Information sur les sciences sociales*, vol. 10, n° 2, p. 45-79.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1970, 1993). *La reproduction*, Paris, Minuit.

BOURDIEU, P. et J.-C. PASSERON (1964). *Les héritiers*, Paris, Minuit.

BOURHIS, R. Y. et A. GAGNON (1994). « Les préjugés, la discrimination et les relations intergroupes », in J. R. Vallerand, *Les fondements de la psychologie sociale*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur, p. 707-774.

BOURNIVAL, M. T. (1991). « Un sexisme encore trop évident », *Le Journal du Barreau*, vol. 23, n° 11, 1^{er} juin, p. 1-2.

BRACONNIER, A. (1996). *Le sexe des émotions*, Paris, Odile Jacob.

BRODEUR, N. (2003). « Le discours des défenseurs des droits des hommes sur la violence conjugale : une analyse critique », *Service Social*, vol. 50, n° 1, p. 145-173.

BROPHY, J. (1985). « Interaction of male and female students with male and female teachers », in L. C. Wilkinson et C. B. Marrett (eds), *Gender influences in classroom interaction*, New York, Academic Press, p. 115-142.

BROUGÈRE, G. (2003). *Jouets et compagnie*, Paris, Stock.

BROVERMAN, I. K., D. M. BROVERMAN, F. E. CLARKSON, P. S. ROSENKRANTZ et S. R. VOGEL (1970). « Sex-role stereotypes and clinical judgments of mental health », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, vol. 34, n° 1, p. 1-7.

- BROVERMAN, I. K., S. R. VOGEL, D. M. BROVERMAN, F. E. CLARKSON et P. S. ROSENKRANTZ (1972). « Sex-role stereotypes: A current appraisal », *Journal of Social Issues*, vol. 28, n° 2, p. 59-78.
- BROWN, M. (1988). *Gender Equality in the Courts*, [Winnipeg], Manitoba Association of Women and the Law, November 1988.
- BRUEGEL, I. (1983). « Women's Employment, Legislation and the Labour-Market », in J. Lewis, (ed.), *Women's Welfare, Women's Rights*, Londres, Croom Helm, p. 130-169.
- BUDIG, M. et P. ENGLAND (2001). « The wage penalty for motherhood », *American Sociological Review*, vol. 66, p. 204-225.
- BULHOES, A. P. (2001). *Stéréotypes et atypie : représentation de la femme chez Boris Vian*, Mémoire de maîtrise en études littéraires, Montréal, UQAM.
- BULLETIN DU CRIRES (1994). « Les stéréotypes sexuels et l'abandon scolaire », bulletin n° 4, [En ligne], accessible sur : [<http://www.ulaval.ca/crides/pdf/CRIRES4.pdf>], (consulté en novembre 2008).
- BUREAU D'APPROBATION DU MATÉRIEL DIDACTIQUE (2004). *Évaluation des aspects socioculturels du matériel didactique : enseignement primaire et secondaire*, Québec, ministère de l'Éducation.
- BURNS, R. B. (1977). « Male and female perceptions of their own and the other sex », *British Journal and Clinical Psychology*, vol. 16, p. 213-220.
- CANTIN, D. (1991). *Les diverses manifestations du sexisme à l'école primaire perçues par le personnel enseignant et non enseignant : rapport de recherche présenté comme exigence partielle du diplôme (2^e cycle) d'intégration de la recherche à la pratique éducative (DIRPE)*, Montréal, UQAM.
- CARLEN, P. (ed.) (1985). *Criminal Women*, Cambridge, Polity Press.
- CARLEN, P. (1988). *Women, Crime and Poverty*, Milton Keynes, Open University Press.
- CARNINO, G. (2005). *Pour en finir avec le sexisme*, Paris, Éd. l'Échappée.
- CARON, C. (2003). « Que lisent les jeunes filles? Une analyse thématique de la "presse ados" au Québec », *Pratiques psychologiques*, n° 3, p. 49-61.
- CEJKA, M. A. et A. H. EAGLY (1999). « Gender-stereotypic images of occupations correspond to the sex segregation of employment », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 25, n° 4, p. 413-423.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUÉBEC (CEQ) (1982). *Stéréotypes sexistes dans l'éducation*, Montréal, Clio/le Collectif.

CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (CDRI) (2003). « Chapitre premier : Différence entre les sexes, santé et développement », [En ligne], accessible sur : [http://www.idrc.ca/fr/ev-27476-201-1-DO_TOPIC.html], (consulté en novembre 2008).

CENTRE DE RECHERCHES POUR LE DÉVELOPPEMENT INTERNATIONAL (CDRI) – J. KITTS et J. HATCHER ROBERTS (2003). *Le Droit à la santé : au-delà de la grossesse et de la reproduction*, [En ligne], accessible sur : [http://www.idrc.ca/fr/ev-9336-201-1-DO_TOPIC.html], (consulté en novembre 2008).

CENTRE D'ÉTUDES ET DE RECHERCHES SUR LES QUALIFICATIONS (CÉREQ) (2001). « Que sont les filles et les garçons devenus? Orientation scolaire atypique et entrée dans la vie active », *Céreq Bref*, n° 178, septembre 2001, [En ligne], accessible sur : [<http://www.cereq.fr/cereq/gene92/b178.pdf>], (consulté en novembre 2008).

CHARTIER M.-C. – F.R.O.N.T. (Femmes regroupées en options non traditionnelles) (1999). « Les étudiantes et les étudiants : du pareil au même? », Actes de colloque, « Zoom sur les femmes et les métiers non traditionnels », Colloque international, Montréal, 11-17 novembre 1999, p. 96-100, [En ligne], accessible sur : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/cond-fem/pdf/zoom-acte.pdf>], (consulté en novembre 2008).

CHATEL, A. (2002). « La sexualité à la ménopause : recherches récentes », *Bulletin Une véritable amie*, [En ligne], accessible sur : [http://www.uneveritableamie.com/morceaux_sexe.htm], (consulté en novembre 2008).

CHERKI, A. (1998). « Mise en scène du masculin », *Cahiers Intersignes*, vol. 11, n° 12, p. 177-181.

CHODOROW, N. (1978). *The Reproduction of Mothering*, Berkeley, University of California Press.

COATES, S. et E. R. SMITH (1999). « Perception of gender subtypes: Sensitivity to recent exemplar activation and in-group/out-group differences », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 25, n° 4, p. 515-526.

COLLIN, F. (1999). *Le différend des sexes*, Paris, Pleins Feux.

COMITÉ AVISEUR FEMMES EN DÉVELOPPEMENT DE LA MAIN-D'ŒUVRE (2005). *Les femmes et le marché de l'emploi : la situation économique et professionnelle des Québécoises*, Montréal, [En ligne], accessible sur : [http://bv.cdeacf.ca/documents/PDF/2005_05_0536.pdf], (consulté en novembre 2008).

COMITÉ AVISEUR SUR LES CONDITIONS DE VIE DES FEMMES AUPRÈS DE L'AGENCE DE DÉVELOPPEMENT DE RÉSEAUX LOCAUX DE SERVICES DE SANTÉ ET DE SERVICES SOCIAUX DU BAS-SAINT-LAURENT (2005). *Avis sur la sexualisation précoce des filles et ses impacts sur leur santé*, [En ligne], accessible sur : [\[http://sisyphe.org/IMG/pdf/Avis_sexualisation1.pdf\]](http://sisyphe.org/IMG/pdf/Avis_sexualisation1.pdf), (consulté en avril 2006).

COMMISSION DE LA FONCTION PUBLIQUE DU CANADA (CFPC) (1995). « Les stéréotypes jouent un rôle profond dans notre existence quotidienne. Comprendre comment nous créons et utilisons nos stéréotypes améliorera notre capacité de composer efficacement avec les individus qui ont des idées et des comportements différents des nôtres », *Les stéréotypes*, monographie n° 3, octobre 1995, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.psc-cfp.gc.ca/publications/monogra/mono3_f.htm\]](http://www.psc-cfp.gc.ca/publications/monogra/mono3_f.htm), (consulté en décembre 2005).

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (CDPDJ) (1987). *Orientation de la Commission des droits de la personne du Québec face au harcèlement en milieu de travail*, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.cdpedj.gc.ca/fr/publications/docs/harcelement_orientations.html\]](http://www.cdpedj.gc.ca/fr/publications/docs/harcelement_orientations.html), (consulté en novembre 2008).

CONDITION FÉMININE CANADA (2006). « Où se trouvent les obstacles à l'activité des femmes dans la structure des marchés, de la culture et de l'État? », *Les femmes et l'emploi : abolir les entraves fiscales à leur participation au marché du travail*, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/pubspr/0662416759/200511_0662416759_9_f.html\]](http://www.swc-cfc.gc.ca/pubs/pubspr/0662416759/200511_0662416759_9_f.html), (consulté en novembre 2008).

CONSEIL CANADIEN DES NORMES DE LA RADIODIFFUSION (CCNR). *Code d'application concernant les stéréotypes sexuels à la radio et à la télévision*, 26 octobre 1990, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.cbcs.ca/francais/codes/sexrole.php\]](http://www.cbcs.ca/francais/codes/sexrole.php), (consulté en novembre 2008).

CONSEIL CANADIEN DES NORMES DE LA RADIODIFFUSION (CCNR). *Code sur la représentation équitable de l'Association canadienne des radiodiffuseurs*, 17 mars 2008, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.cbcs.ca/francais/codes/epc.php\]](http://www.cbcs.ca/francais/codes/epc.php), (consulté en novembre 2008).

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (CSF) (1976). *L'accès à l'éducation pour les femmes du Québec*, Québec, le Conseil.

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (CSF) (2008). *Le sexe dans les médias : obstacle aux rapports égalitaires*, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.csf.gouv.qc.ca/fr/publications/?chaine=sexe+m%E9dias&F=recherche&ma=20&submit=rechercher\]](http://www.csf.gouv.qc.ca/fr/publications/?chaine=sexe+m%E9dias&F=recherche&ma=20&submit=rechercher), (consulté en novembre 2008).

CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME (CSF) (2005). *Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.csf.gouv.qc.ca/telechargement/publications/AvisNouveauContratSocialEgalite.pdf>], (consulté en novembre 2008).

CONSEIL DU TRÉSOR DU CANADA, SECRÉTARIAT (1995). *Regard sur l'avenir : Surmonter les obstacles en matière de culture et d'attitudes rencontrés par les femmes dans la fonction publique*, [En ligne], accessible sur : [http://epe.lac-bac.gc.ca/100/201/301/tbs-sec/tb_manual-ef/Pubs_pol/hrpubs/TB_852/LFTOC_F.html], (consulté en novembre 2008).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (2008). *Pour assurer une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, [En ligne], accessible sur : [http://www.spl.gouv.qc.ca/langue/pdf/263_Cons_sup_educ.pdf], (consulté en novembre 2008).

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1999). « Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles », *Panorama*, vol. 4, n° 3, novembre 1999, [En ligne], accessible sur : [<http://www.cse.gouv.qc.ca/FR/Article/index.html?id=1999-11-001etcac=1999-11>], (consulté en novembre 2008).

Cool!, décembre 2004, vol. 6, n° 12.

Cool!, juin 2004, vol. 7, n° 2.

Cool!, octobre 2003, vol. 7, n° 6.

COORDINATION À LA CONDITION FÉMININE - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994). *Le harcèlement sexuel en milieu scolaire : implantation d'une politique*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.mels.gouv.qc.ca/cond-fem/publications/21-0001.pdf>], (consulté en novembre 2008).

CORRELL, S. et S. BENARD (2005). *Getting A Job: Is There A Motherhood Penalty?*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.unc.edu/courses/2006spring/geog/203/001/motherhoodpenalty.pdf>], (consulté en novembre 2008).

CORSE, S. J. (1990). « Pregnant managers and their subordinates: The effects of gender expectations on hierarchical relationships », *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 26, p. 25-48.

CÔTÉ, N. (2005). « Sexe, amour et rock'n'roll : Que sont devenues nos fillettes? », *Parents*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.petitmonde.com/iDoc/Chronique.asp?id=28821>], (consulté en novembre 2008).

CRITTENDEN, A. (2001). *The Price of Motherhood: Why the Most Important Job in the World is Still the Least Valued*, New York, Metropolitan Books.

CROMER, S. (2005). « Vies privées des filles et des garçons : des socialisations toujours différentielles? », in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs*, Paris, La découverte, p. 192-199.

CUDDY, A. J. C., S. T. FISKE et P. GLICK (2004). « When professionals become mothers, warmth doesn't cut the ice », *Journal of Social Issues*, vol. 60, p. 701-718.

DAFFLON NOVELLE, A. (2006). *Filles-garçons : socialisation différenciée?*, Grenoble, PUG, Collection Vies sociales.

DAFFLON NOVELLE, A. (2004). « Socialisation différentielle des sexes : quelles influences pour l'avenir des filles et des garçons? », « Le genre en vue », Conférence suisse des déléguées à l'égalité, projet des places d'apprentissage, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/SocialDifferentielSexes.pdf\]](http://www.cemea.asso.fr/aquoijouestu/fr/pdf/textesref/SocialDifferentielSexes.pdf), (consulté en novembre 2008).

DAGENAIS, L. F. (1996). « Description des approches d'égalité entre les sexes en éducation dans les provinces canadiennes », *Canadian Journal of Education*, vol. 21, n° 3, p. 241-256, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-3/CJE21-3-Dagenais.pdf\]](http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE21-3/CJE21-3-Dagenais.pdf), (consulté en novembre 2008).

DALLAIRE, Y. (2003). « La violence faite aux hommes : mythes et réalité », in *Quand l'homme reprend la parole... Actes du 1er Congrès international sur la condition masculine Paroles d'hommes*, Genève - Montréal, Option Santé/Option WEB 2003, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.parolesdhommes.com/actes.php\]](http://www.parolesdhommes.com/actes.php), (consulté en décembre 2008).

DAO, A. (2002). *Promenade avec ma pudeur*, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.lameute.fr/doc_analyses/\]](http://www.lameute.fr/doc_analyses/) (synthèse), et [\[http://www.lameute.fr/doc_analyses/promenade.pdf\]](http://www.lameute.fr/doc_analyses/promenade.pdf) (texte), (consulté en novembre 2008).

DAVID-MCNEIL, J. (1985). « Les adolescents d'aujourd'hui », in *Le temps d'y voir*, Montréal, Guérin, p. 213-218.

DEAUX, K. (1984). « From individual differences to social categories: Analysis of a decade's research on gender », *American Psychologist*, vol. 39, p. 105-116.

DEAUX, K. et L. LEWIS (1984). « Structure of gender stereotypes: Interrelationships among components and gender label », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, n° 5, p. 991-1004.

DELPHY, C. (1998). *L'ennemi principal. Tome 1 : Économie politique du patriarcat*, Syllepse, collection Nouvelles questions féministes.

DELPHY, C. (2001). *L'ennemi principal. Tome 2 : Penser le genre*, Syllepse, collection Nouvelles questions féministes.

DESBROSSES, S. (2007). « Stéréotypes : Définition et caractéristiques », *Psychoweb*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.psychoweb.fr/articles/psychologie-sociale/123-stereotypes-definition-et-caracterist.html>], (consulté en novembre 2008).

DESCARRIES, F. (2005). « L'antiféminisme ordinaire », *Recherches féministes*, vol. 18, n° 2.

DESCARRIES, F. (1980). *L'école rose... et les cols roses*, Montréal, éd. Albert Saint-Martin, seconde édition, 1982.

DESCARRIES, F. (2006). « Mise en scène sexiste », *Relations*, vol. 708, avril- mai, p. 20-23.

DESLAURIERS, J.-M. (2005). « Les jeunes pères et les politiques sociales québécoises », *Enfances, Familles, Générations*, vol. 3, automne 2005, [En ligne], accessible sur : [<http://id.erudit.org/iderudit/012539ar>], (consulté en novembre 2008).

DIEKMAN, A. B. et A. H. EAGLY (2000). « Stereotypes as dynamic constructs: Women and men of the past, present and future », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 26, n° 10, p. 1171-1188.

DIRECTION DE L'ADAPTATION SCOLAIRE ET DES SERVICES COMPLÉMENTAIRES - MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2002). « Pourquoi penses-tu oui, quand je te dis non? Le harcèlement sexiste et sexuel chez les élèves », Offre de formation, de perfectionnement du personnel scolaire, enseignement primaire et secondaire, juillet 2002, [En ligne], accessible sur : [http://www.mels.gouv.qc.ca/cond-fem/perf_pers_scol/Pourquoi-off-2002.pdf], (consulté en novembre 2008).

DORAÏ, M. et E. SENKOWSKA (1991). « Niveaux d'analyse dans l'étude des stéréotypes », *Revue québécoise de psychologie*, vol. 12, n° 2, p. 49-69.

DORTIER, J.-F. (2004). « La différence des sexes est-elle naturelle? », Dossier « Hommes/femmes, quelles différences? », *Sciences Humaines*, vol. 146, février 2004, p. 25-27.

DOS SANTOS ANDRADE, S. et D. ESTERMANN MEYER (2003). « Les pédagogies culturelles et la production des corps féminins », in « Boa Forma : un abordage sous l'égide des Études Culturelles », trad. M.-F. Dépêche, Labrys, *Études féministes*, vol. 4, août-décembre 2003, [En ligne], accessible sur : [<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/sandra2.htm>], (consulté en novembre 2008).

DU CÔTÉ DES FILLES, [En ligne], accessible sur : [http://www.ducotedesfilles.org/fr/cote_filles.htm] et *Polite*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.ducotedesfilles.org/es/blanche.htm>], (consulté en novembre 2008).

DUMAIS, H. (2008). « De la féminisation des titres à la rédaction épiciène : regards croisés sur la parité linguistique », *Recherches féministes*, vol. 21, n° 1, p. 171-182.

DUNKLE, J. H. et P.L. FRANCIS (1990). « The role of the facial masculinity/femininity in the attribution of homosexuality », *Sex Roles*, vol. 23, n° 3/4, p. 157- 167.

DUNNIGAN, L. (1975). *Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec*, Québec, Conseil du statut de la femme.

DUNNIGAN, L. (1976). *L'école sexiste, c'est quoi?*, Québec, Conseil du statut de la femme.

DUQUET, F. – MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). « Session de perfectionnement », « Programme "Vers qui? Vers quoi?" », 5 décembre 2000, Direction générale de l'information gouvernementale, Québec, Coordination à la condition féminine, [En ligne], accessible sur : [http://www.euowrc.org/05.education/education_fr/vers-qui-vers-quoi/vqvq_perfect/vqvq_perfect.htm], (consulté en novembre 2008).

DURKHEIM, É. (1967). *Représentations individuelles et représentations collectives*, Sociologie et philosophie, Paris, PUF.

DURKIN, K. (1985). *Television, Sex Roles and Children*, Milton Keynes, Open University Press.

DURU-BELLAT, M. (2008). « La (re)production des rapports sociaux de sexe : quelle place pour l'institution sociale? », in *Travail, genre et sociétés*, Paris, CNRS, p. 131-149.

DURU-BELLAT, M. (1990, 2004). *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux?*, Paris, L'Harmattan.

EAGLY, A. H. et V. J. STEFFEN (1984). « Gender Stereotypes Stem from the Distribution of Women and Men into Social Roles », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 46, p. 735-754.

EAGLY, A. H. et W. WOOD (1991). « Explaining Sex Differences in Social Behaviour: A Meta-Analytic Perspective », *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 17, p. 306-315.

EDWARDS, J. R. et J. E. WILLIAMS (1980). « Sex-trait stereotypes among young children and young adults: Canadian findings and cross-national comparisons », *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 12, p. 210-220.

Encyclopædia Universalis (2003). France, (version CD Rom).

ÉPREUVES DE LA COUPE DU MONDE CYCLISTE – J. LEMIRE (2005). *Mémoire déposé lors de la consultation générale à l'égard du document intitulé « Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes » à la Commission des affaires sociales*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/01/797598.pdf>], (consulté en novembre 2008).

FAI, J.-P. et D. AYMONT (2003). *La lecture des stéréotypes*, [En ligne], accessible sur : [\[http://icp.ge.ch/sem/f30304/spip.php?article130\]](http://icp.ge.ch/sem/f30304/spip.php?article130), (consulté en novembre 2008).

FAITH, K. (1993). *Unruly Women: The Politics of Confinement and Resistance*, Vancouver, Press Gang Publications.

FALCONNET, G. et N. LEFAUCHEUR (1977). *La fabrication des mâles*, Paris, Seuil.

FÉDÉRATION DES FEMMES DU QUÉBEC et RELAIS-FEMMES (2005). *Mémoire déposé lors de la consultation générale à l'égard du document intitulé « Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes » à la Commission des affaires sociales*, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/01/797206.pdf\]](http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/01/797206.pdf), (consulté en novembre 2008).

FÉDÉRATION POUR LE PLANNING DES NAISSANCES DU CANADA (FPNC) (2000). *La réplique des jeunes : sexe, sexualité et médiatique - Guide de l'enseignant*, Ottawa, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.ppf.ca/ppfc/media/teacher_fre_txt.pdf\]](http://www.ppf.ca/ppfc/media/teacher_fre_txt.pdf), (consulté en avril 2006).

FÉDÉRATION POUR LE PLANNING DES NAISSANCES DU CANADA (FPNC) (2003). *VIH : les femmes et les jeunes*, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.ppf.ca/ppfc/HIV/f/fs/pdf/youth_f.pdf\]](http://www.ppf.ca/ppfc/HIV/f/fs/pdf/youth_f.pdf), (consulté en avril 2006).

FEÉRRÉOL, G. (1991). *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Armand Colin Éditeur.

FÉLOUZIS, G. (1993). « Interactions en classe et réussite scolaire : une analyse des différences filles-garçons », *Revue française de sociologie*, vol. 34, p. 199-122.

FILLES D'AUJOURD'HUI, vol. 24, n° 5.

FISKE, S. T. (1989). « Examining the Role of Intent: Toward Understanding Its Role in Stereotyping and Prejudice », in J. S. Uleman et J. A. Baragh, *Unintended Thought*, New York, The Guilford Press.

FORGAS, J. (1983). « The Effects of Prototypicality and Cultural Salience on Perceptions of People », *Journal of Research in Personality*, vol. 17, p. 153-173.

FORSSÉN, K. et M. HAKOVIRTA (2000). *Family Policy, Work Incentives and Employment of Mothers: Findings from the Luxembourg Income Study*, Helsinki, International Social Security Association.

FOURNIER, M. (2005). « La différence des sexes est-elle culturelle? », dossier « Hommes/femmes, quelles différences? », *Sciences Humaines*, vol. 146, n° 5, février 2004, p. 22-24.

- FOUSHEE, H. C., R. L. HELMREICH et J. T. SPENCE (1979). « Implicit theories of masculinity and femininity: Dualistic or bipolar? », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 3, p. 259-269.
- FRAISSE, G. (2005). « Ontologie et politique, une double question philosophique », in M. Maruani (dir.), *Femmes, genre et sociétés : l'état des savoirs*, Paris, La découverte, p. 27-31.
- FRAU-MEIGS, D. (2005). « La télé réalité et les féminismes : la norme d'intériorité et les (en)jeux de genre et de sexe », *Recherches féministes*, vol. 18, n° 2, 2005, p. 57-77.
- FREILER, C., F. STAIRS et B. KITCHEN (2001). *Les mères en tant que soutiens économiques et dispensatrices de soins : la responsabilité à l'égard des enfants, la politique sociale et le régime fiscal*, Ottawa, Condition féminine Canada.
- FREUD, S. (1932). « La féminité », in *Nouvelles conférences sur la psychanalyse (1915-1917)*, Paris, Gallimard, p. 83-268.
- FRIEDAN, B. (1963). *The Feminine Mystique*, New York, W. W. Norton.
- GADFIELD, N., H. GILES, R. Y. BOURHIS et H. TAJFEL (1979). « Dynamics of humour in ethnic group relations », *Ethnicity*, vol. 6, p. 373- 382.
- GAGNON, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- GARCIA R., E. A. de MOYA, R. FADUL, A. FREITES, S. GUERRERO et C. CASTELLANOS (1994). « Counsellors and HIV-Positive Patients: Perceptions of Gender Differences in HIV/AIDS Education and Counselling », in P. Wijeyaratne, L. J. Arsenault, J. H. Roberts et J. Kitts (dir.), *Gender, Health, and Sustainable Development: A Latin American Perspective*, Actes de l'atelier tenu à Montevideo (Uruguay) du 26 au 29 avril 1994, Ottawa (Ontario, Canada), Centre de recherches pour le développement international, p. 39-50.
- GAZIBO, M. (2001). « La socialisation et la socialisation politique », Pol 1000, « Concepts (suite et fin) », [En ligne], accessible sur : [<http://www.mapageweb.umontreal.ca/gazibom/html/seance6.htm>], (consulté en novembre 2008).
- GILLIGAN, C. (1982). *Une si grande différence*, Paris, Éditions Flammarion, (éd. française, 1986).
- GLASS, J. (2004). « Blessing or curse? Work-family policies and mother's wage growth over time », *Work and Occupations*, vol. 31, p. 367-394.
- GODELIER, M. (1995). « Du quadruple rapport entre les catégories du masculin et du féminin », in Ephesia, *La place des femmes*, La découverte, p. 439-442.

GOFFMAN, E. (1977). « La ritualisation de la féminité », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 14, avril, Paris, Minuit.

GOFFMAN, E. (2002). *L'arrangement des sexes*, Paris, La Dispute/Cahiers du Cedref, Traduction : Hervé Maury.

GORNICK, V. et B. K. MORAN (eds) (1971). *Women in Sexist Society: Studies in Power and Powerlessness*, New York.

GOSELIN, M.-A. – MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2000). « Programme "Vers qui? Vers quoi?" », 5 décembre 2000, Direction générale de l'information gouvernementale, Québec, Coordination à la condition féminine, [En ligne], accessible sur : [http://www.euowrc.org/05.education/education_fr/vers-qui-vers-quoi/vqvq_adultes/04.vqvq_adultes.htm], (consulté en novembre 2008).

GRAY, J. (1999). *Les hommes viennent de Mars, les femmes de Vénus*, Paris, Lafont.

GUICHARD, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*, PUF.

GUILLAUMIN, C. (1978a). « Pratique du pouvoir et idée de nature : l'appropriation des femmes », *Questions féministes*, vol. 2, Paris, p. 5-30.

GUILLAUMIN, C. (1978b). « Pratique du pouvoir et idée de nature : le discours de la nature », *Questions féministes*, vol. 3, Paris, p. 5-28.

GUILLAUMIN, C. (1992). *Sexe, race et pratique de pouvoir : l'idée de Nature*, Paris, Édition Côté-femmes.

GUPTA, A. (1991). « Gender stereotypes and self-concepts in college students », *Psychological Studies*, vol. 36, n° 3, p. 180-186.

GUSTAFSSON, S. et M. BRUYN-HUNDT (1991). « Incentives for Women to Work: A Comparison between the Netherlands, Sweden and West Germany », *Journal of Economic Studies*, vol. 18, n° 5/6, p. 30-65.

HALPERT, J. A., M. L. WILSON et J. HICKMAN (1993). « Pregnancy as a source of bias in performance appraisals », *Journal of Organizational Behavior*, vol. 14, p. 649-663.

HAMILTON, D. L. et T. TROLIER (1986). « Stereotypes and stereotyping: An overview of the cognitive approach », in J. Dovidio et S.L. Gaertner, (eds), *Prejudice, discrimination and racism*, Orlando, FL, Academic Press, p. 127-163.

HARGREAVES, J. (1994). *Sporting females: critical issues in the history and sociology of women's sports*, New York, Routledge.

- HEIDENSOHN, F. (1985). *Women and Crime*, New York, New York University Press.
- HÉRITIER, F. (1996). *Masculin/féminin : la pensée de la différence*, Paris, O. Jacob.
- HERNE, C. (1993). *La définition sociale de la femme à travers la publicité*, Paris, L'Harmattan.
- HORT, B. E., B. I. FAGOT et M. D. LEINBACH (1990). « Are people's notion of maleness more stereotypically framed than their notions of femaleness? », *Sex Roles*, vol. 23, n° 2/4, p. 197-212.
- HOULE, S. (1992). *Analyse des stéréotypes féminins et masculins dans le programme d'éducation sexuelle au secondaire*, Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval.
- JAMI, I. (2003). « Sexe et genre : les débats des féministes dans les pays anglo-saxons (1970-1990) », in I. Löwy et H. Rouch, (dir.), « La distinction entre sexe et genre : une histoire entre biologie et culture », *Les Cahiers du Genre*, n° 34.
- JANDON, E. « Les stéréotypes sexistes dans la presse, la publicité et la communication », Intervention prononcée lors du colloque « L'homme est-il une femme comme les autres? Les identités homme/femme », 5^e partie, « Les identités symboliques », [En ligne], accessible sur : [http://www.feministes.net/stereotypes_sexistes.htm], (consulté en novembre 2008).
- JODELET, D. (éd.) (1994). *Les représentations sociales*, Paris, PUF.
- JODELET, D. (1997). « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in S. Moscovici (éd.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF, Le psychologue.
- JODELET, D. (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion », in D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales*, Paris, PUF, p. 31-61.
- JOHNSTAN, J. D. et C. L. KNOPP (1976). « Sex Discrimination of by Law: A Study in Judicial Perspective », *University Law Review*, vol. 675.
- JONES, R. A. (1977). « Perceiving Other People: Stereotyping as a Process of Social Cognition », in A.G. Miller (ed.), *In the Eye of the Beholder: Contemporary issues in Stereotyping*, New York, Praeger Publishers.
- KATZ, D. et K. BRALY (1933). « Racial stereotypes in one hundred college students », *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 28, p. 280-290.
- KILBOURNE, J. (2000). *Can't Buy My Love: How Advertising Changes the Way We Think and Feel*, New York, Touchstone.

KÖNIG, H., F. LAISNEY, M. LECHNER et W. POHLMEIER (1995). « Tax Illusion and Labour Supply of Married Women: Evidence from German Data », *KYKLOS*, vol. 48, n° 3, p. 347-368.

LAFORTUNE, L. (1989). « Qu'est-ce qu'une éducation non sexiste? », in L. Lafortune (dir.), *Quelles différences? Les femmes et l'enseignement des mathématiques*, Montréal, éditions du remue-ménage, p. 151-158.

LAFORTUNE, L. et C. SOLAR (dir.) (2003). *Femmes et maths, sciences et technos*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

LA MEUTE, [En ligne], accessible sur : [<http://www.lameute.org/>], (consulté en avril 2006).

L'AUTRE MOITIÉ DE LA SCIENCE, EXPOSITION. [En ligne], accessible sur : [http://www.ac-orleans-tours.fr/orientation/mixite/fiches/expos/Autre_moitie_science.pdf], (consulté en novembre 2008).

LAVOIE, F., L. VÉZINA, A. GOSSELIN et L. ROBITAILLE (1994). *Projet VIRAJ : la violence dans les relations amoureuses des jeunes / STOP! Dating Violence Among Adolescents*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.meq.gouv.qc.ca/cond-fem/publications /28-2665.pdf>], (consulté en novembre 2008).

LEBLANC, O. (1961). *Parure et luxure : recherche multidisciplinaire des stéréotypes sexuels féminins selon des sources mythiques, érotiques et domestiques*, Communication accompagnant l'œuvre présentée comme exigence partielle de la maîtrise en arts plastiques, Montréal, UQÀM.

LEBRETON, C. (2009). « Les revues québécoises pour adolescentes et l'idéologie du *Girl power* », *Recherches féministes*, vol. 22, n° 1, p. 85-105.

LEDER, G. C. (1995). « Equity inside the mathematics classroom: Fact or artefact? », in W. G. Secada, E. Fennema et L. B. Adajian (eds), *New directions for equity in mathematics education*, New York, Cambridge University Press, p. 209-224.

LEDER, G. C. (1987). « Teacher student interaction: A case study », *Educational Studies, Mathematics*, vol. 18, n° 3, p. 255-271.

LEDOC, C. et N. POTHIER (1979). *Le sexisme en milieu scolaire. Document 2 : Les stéréotypes sexistes*, Québec, Commission des droits de la personne.

LEMIRE, J. (2004). *Mémoire déposé dans le cadre de la consultation générale sur l'Avis du CSF, Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes*, Québec, 2004, [En ligne], accessible sur : [<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/01/797598.pdf>], (consulté en novembre 2008).

LE PETIT ROBERT (2005). Dictionnaire de la langue française.

LES P'TITS ÉGAUX. « Répertoire d'activités visant la promotion de conduites non sexistes entre filles et garçons de maternelle et de primaire », [En ligne], accessible sur : [<http://www.lespitsegaux.org/index.html>], (consulté en novembre 2008).

LES SCIENTIFINES. [En ligne], accessible sur : [<http://www.scientifines.com/>], (consulté en novembre 2008).

LEVY, J.-J. et F. LAPLANTINE (2002). *Anthropologie latérale : entretiens avec François Laplantine*, Montréal, Liber, Collection de vive voix.

LEYENS, J.-P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues?*, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur.

LIENARD, C. (2006). « Les stéréotypes sexistes, outils de discriminations des femmes », Analyse de l'Université des Femmes n° 02, [En ligne], accessible sur : [http://www.universitedesfemmes.be/041_publications-feministes.php?idpub=34etdebut=0], (consulté en novembre 2008).

LIPPMANN, W. (1922). *Public opinion*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.

LIPS, H. M. (2001). « Masculinity & Femininity: Myths & Stereotypes », in *Sex and gender: an introduction*, 4th ed., California, Mayfield Publishing Company, p. 1-41.

LIPS, H. M. (2005). « Masculinity & Femininity: Myths & Stereotypes », in *Sex and gender: an introduction*, 5th ed., Boston, McGraw-Hill, p. 1-53.

LISTER, R. (1990). « Women, Economic Dependency and Citizenship », *Journal of Social Policy*, vol. 19, n° 4, p. 445-467.

LUEPTOW, L. B., L. GAROVICH-SZABO et M. B. LUEPTOW (2001). « Social change and the persistence of sex typing 1974-1997 », *Social Forces*, vol. 80, n° 1, p. 1-36.

MACCOBY, E. et R. G. d'ANDRADE (eds) (1966). *The development of sex differences*, Stanford, Stanford University Press.

MACRAE, C. N., A. B. MILNE et G. V. BODENHAUSEN (1994). « Stereotypes as Energy-Saving Devices: A Peek Inside the Cognitive Toolbox », *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, n° 1, p. 37, cité par la Commission de la fonction publique du Canada, *Les stéréotypes*, Monographie n° 3, octobre 1995, p. 3, [En ligne], accessible sur : [http://www.psc-cfp.gc.ca/publications/monogra/mono3_f.htm], (consulté en décembre 2005).

MADSON, L. (2000). « Inferences regarding the personality traits and sexual orientation of physically androgynous people », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 24, n° 2, p. 148-160.

MARRY, C. (2003). Conférence portant sur « Les paradoxes de la mixité filles - garçons à l'école : perspectives internationales », prononcée le 16 octobre 2003 au ministère de l'Éducation nationale.

MATHIEU, N.-C. (1989). « Identité sexuelle/ sexuée/ de sexe? Trois modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre », in A.-M. Daune-Richard, M. C. Hurtig et M. F. Pichevin (dir.), *Catégorisation de sexe et constructions scientifiques*, Aix-en-Provence, CÉFUP, p. 109-148.

MATHIEU, N.-C. (1971). « Notes pour une définition sociologique des catégories de sexe », *Épistémologie sociologique*, n° 11, p. 19-39.

MATHIEU, N.-C. (2004). « Un panorama historique du féminisme », Retranscription d'un exposé présenté dans le cadre de la conférence « Les combats féministes d'hier et d'aujourd'hui », organisée par l'association Avenir-Nepad, Paris, IEP, 8 mars et reproduit sur le site des Chiennes de garde, [En ligne], accessible sur : [\[http://chiennesdegarde.org/imprimersans.php3?id_article=299\]](http://chiennesdegarde.org/imprimersans.php3?id_article=299), (consulté en novembre 2008).

MAUCORPS, P. H., A. MEMMI et J.-F. Held (1965). *Les Français et le racisme*, Paris, Payot.

MC CRADY, R. E. et J. B. MC CRADY (1976). « Effect of Direct Exposure to Foreign Target Groups on Descriptive Stereotypes Held by American Students », *Social Behavior and Personality*, vol. 4, n° 2, p. 233-239.

MCKEE, J. P. et A. C. SHERRIFFS (1957). « The differential evaluation of males and females », *Journal of Personality*, vol. 25, p. 356-371.

MEAD, M. (1966). *L'Un et l'autre sexe*, Paris, Éditions Denoël- Gonthier.

MÉDIATION, [En ligne], accessible sur : [\[http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/profils/groupe_de_pression/mediation.cfm\]](http://www.media-awareness.ca/francais/ressources/profils/groupe_de_pression/mediation.cfm), (consulté en novembre 2008).

MÉJIAS, J. (2005). *Sexe et Société*, Bréal, coll. Thèmes et Débats.

MENSCH, B., J. BRUCE et M. GREENE (1998). *The Uncharted Passage: Girls' Adolescence in the Developing World*, New York, Population Council.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (1994). « *Projet VIRAJ : la violence dans les relations amoureuses des jeunes / STOP! Dating Violence Among Adolescents* », [En ligne], accessible sur : [\[http://www.meq.gouv.qc.ca/cond-fem/publications/28-2665.pdf\]](http://www.meq.gouv.qc.ca/cond-fem/publications/28-2665.pdf), (consulté en novembre 2008).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) et COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC (CDPD) (1991). *Guide pour adultes avertis : document servant à reconnaître les stéréotypes discriminatoires dans les cahiers d'exercices et le matériel didactique complémentaire*, Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION EN MATIÈRE DE CONDITION FÉMININE (2000). « Combattre le sexisme et les stéréotypes sexuels », Plan d'action gouvernementale 2000-2003, « L'égalité pour toutes les Québécoises », [En ligne], accessible sur : [<http://www.meq.gouv.qc.ca/cond-fem/pdf/pl-act-19juin-public.pdf>], (consulté en novembre 2008).

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE FRANCE (2000). « À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité », Bureau du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de la Recherche en ligne, HS n° 10 du 2 novembre 2000, [En ligne], accessible sur : [<http://www.education.gouv.fr/bo/2000/hs10/hs10.htm>], (consulté en novembre 2008).

MOCQUARD, A. (2006). *Éducation sexuelle*, [En ligne], accessible sur : [http://www.doctissimo.fr/html/sexualite/education/se_298_sexua_enf.htm], (consulté en novembre 2008).

MOLINER, P. (2004). « Les métiers ont-ils un sexe? », dossier : « Hommes/femmes, quelles différences? », *Sciences Humaines*, vol. 146, février, p. 36-39.

MOLINER, P., P. RRATEAU et V. COHEN-SCALI (2002). *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

MORENCY, V. (2004). *Sexisme et représentation du corps-objet dans les vidéo-clips : rapport d'activités*, Montréal, UQÀM.

MORRIS, A. (1987). *Women, Crime and Criminal Justice*, Oxford, Basil Blackwell.

MORRIS, A. et A. WILCZYNSKI (1993). « Rocking the Cradle: Mothers Who Kill Their Children », in H. Birch (éd.), *Moving Targets: Women, Murder and Representation*, London, Virago Press.

MOSCONI, N. (1999). « La société, l'école et la division socio-sexuée des savoirs », in F. Vouillot (dir.), *Filles et garçons à l'école : une égalité à construire*, Paris, Autrement dit, CNDP, p. 49-63.

MOSCONI, N. et R. DAHL-LANOTTE (2003). « Mixité(s) », Actes de colloque, *Administration et éducation Administration et éducation*, vol. 99, 3^e trimestre 2003.

MOSCOVICI, S. (1991). « La fin des représentations sociales? », in V. Aebischer, J.-P. Deconchy, et E. M., Lipiansky, (éds), *Idéologies et représentations sociales*, Cousset, Delval, p. 65-84.

MOSCOVICI, S. (1961, 1976). *La psychanalyse, son image et son public*, Paris, PUF.

MOSCOVICI, S. (1986). « L'ère des représentations sociales », in W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, p. 34-80.

MOSSUZ-LAVAU, J. (2005). « Sexualité : un nouveau rapport au plaisir », *Sciences Humaines*, numéro hors-série, n° 4, novembre-décembre 2005, numéro spécial : « Femmes, combats et débats », p. 74-77.

NAFFINE, N. (1987). *Female Crime: The Construction of Women in Criminology*, Sydney, Allen and Unwin.

NORDQUIST, J. (2001). *Gender and racial images/stereotypes in the mass media: a bibliography*, Contemporary social issues, Santa Cruz, California, 64.

NORMES CANADIENNES DE LA PUBLICITÉ (NCP). « Code canadien des normes de la publicité », [En ligne], accessible sur : [<http://www.adstandards.com/fr/Standards/canCodeOfAdStandards.asp#self>], (consulté en novembre 2008).

OAKLEY, A. (1972). *Sex, Gender and Society*, London, Temple Smith, Reprinted with a new Introduction, London, Gower, 1985. (*Family Socialization and Interaction Process*, Glencoe, Free Press).

PEYO, P. (1967). *La Schtroumpfette*, Les Schtroumpfs, Tome 3, Marcinelle/Belgique, Éditions Dupuis.

PINEL, A. (1994). « Besides Carnival and Soccer: Reflections about AIDS in Brazil » in P. Wijeyaratne, L. J. Arsenault, J. H. Roberts et J. Kitts, (dir.), *Gender, Health, and Sustainable Development: A Latin American Perspective*, Actes de l'atelier tenu à Montevideo (Uruguay) du 26 au 29 avril 1994, Ottawa (Ontario, Canada), Centre de recherches pour le développement international, p. 62-71.

PIROULI (OLS) (2004). « La construction sociale du genre », [En ligne], accessible sur : [http://www.tolosarts.org/dossiers/dossiers.php?id_dossier=65], (consulté en novembre 2008).

PLECK, J. (1985). *Working Wives/Working Husbands*, Newbury Park, CA/USA, Sage.

POULIN, R. et A. LAPRADE (2006). « Hypersexualisation, érotisation et pornographie chez les jeunes », [En ligne], accessible sur : [<http://sisyphe.org/spip.php?article2268>], (consulté en novembre 2008).

PRENTICE, D. A. et E. CARRANZA (2002). « What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 26, n° 4, p. 269- 281.

PRISME - PROMOTION DES INITIATIVES SOCIALES EN MILIEUX ÉDUCATIFS (2003). « Mixité : faut-il parler de "co-éducation des sexes", "d'éducation des filles" ou de "mixité scolaire" ? », [En ligne], accessible sur : [<http://www.prisme-asso.org/spip.php?article11>], (consulté en juin 2009).

- RAMONET, I. (2001). « La fabrique du désir », dossier : « La pieuvre publicitaire », *Le Monde Diplomatique*, mai, p. 9, [En ligne], accessible sur : [<http://www.monde-diplomatique.fr/2001/05/RAMONET/15208>], (consulté en novembre 2008).
- RASCHE, C. E. (1990). « Early Models for contemporary thought on domestic violence by women who kill their males: A review of the literature from 1895-1970 », *Women and Criminal Justice*, vol. 1, p. 31-53.
- REED, J. (2004). *La couverture sportive des médias télévisés québécois : analyse de la représentation des athlètes selon leur sexe*, Mémoire de maîtrise en sociologie, Montréal, UQÀM.
- RÉSEAU ÉDUCATION-MÉDIAS (2008). *Les stéréotypes sexuels et l'image corporelle : conséquences*, [En ligne], accessible sur : [www.media-awareness.ca/francais/ressources/educatif/activites/secondaire.../consequences_stereotypes_sexuels.cfm], (consulté en novembre 2008).
- RÉSEAU QUÉBÉCOIS D'ACTION POUR LA SANTÉ DES FEMMES (RQASF) (2001). *Changements sociaux en faveur de la diversité des images corporelles*, Montréal, Réseau québécois d'action pour la santé des femmes.
- RÉSEAU QUÉBÉCOIS D'ACTION POUR LA SANTÉ DES FEMMES (RQASF) (2005). *Mémoire déposé lors de la consultation générale à l'égard du document intitulé « Vers un nouveau contrat social pour l'égalité entre les femmes et les hommes » devant la Commission des affaires sociales*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/01/mono/2005/02/799126.pdf>], (consulté en novembre 2008).
- RICH, A. (1981). *Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence*, London, OnlyWomen Press.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A.-M. (1964). *Les rôles masculins et féminins, les stéréotypes, la famille, les états intersexuels*, Paris, PUF.
- ROCHER, G. (1968). *L'action sociale*, Paris, HMH.
- RUBIN, G. (1975). « The Traffic in Women: Notes on the "Political Economy" of Sex », in R. Reiter (ed.), *Toward an Anthropology of Women*, New York, Monthly Review.
- SANTOS DOS, A. et D. ESTERMANN MEYER (2003). « Les pédagogies culturelles et la production des corps féminins », in « Boa Forma » : un abordage sous l'égide des Études Culturelles, trad. M.-F. Dépêche, Labrys, *Études féministes*, vol. 4, août-décembre 2003, accessible sur : [<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys4/textos/sandra2.htm>], (consulté en novembre 2008).

SERON, E. (2005). « La socialisation différenciée », [En ligne], accessible sur : [http://www.ada-online.org/frada/rubrique.php3?id_rubrique=99], (consulté en novembre 2008).

SERVICE CORRECTIONNEL DU CANADA (1995). *Comprendre la violence exercée par des femmes : un examen de la documentation. Problèmes de compréhension de la violence des femmes*, Étude de M. Shaw et S. Dubois, [En ligne], accessible sur : [<http://www.csc-scc.gc.ca/text/prgrm/fsw/fsw23/fsw23e02-fra.shtml>], (consulté en novembre 2008).

SHAW, M. (1995). « Conceptualizing Violence by Women », in *Gender and Crime: Papers Presented at the British Criminology Conference 1993*, Wales, University of Wales Press.

SHEARS, K. H. (2002). « Les stéréotypes nuisent à une bonne santé sexuelle », sur le site de Family Health International (FHI), *Network en français*, vol. 21, n° 4, [En ligne], accessible sur : [http://www.FHI.org/fr/RH/Pubs/Network/v21_4/NWvol21-4gendroles.htm], (consulté en novembre 2008).

SHOALTS, A. (1991). « Task forces to blitz sexism in legal world. Problems women face as lawyers and under the justice system to be tackled », *The Globe and Mail*, Toronto, Thursday, May 16.

SIMPSON, S. S. (1991). « Caste, class and violent crime: Explaining difference in female offending », *Criminology*, vol. 29, n° 1, p. 115-135.

SINGLY de, F. (2005). *L'individualisme est un humanisme*, essai, éditions de l'Aube, la Tour d'Aigues.

SINGLY de, F. (dir.) (2007). *L'injustice ménagère*, Paris, Armand Colin, Paris (2007) 236 p.

SINIGAGLIA-AMADIO, S., A.-L. WAGNER, S. SHOENENBERGER et P. TISSERANT (2008). « Les stéréotypes et discriminations liés au genre dans les manuels scolaires », in Pascal Tisserant et A.-L. Wagner (dir.), *Place des stéréotypes et des discriminations dans les manuels scolaires : rapport Final réalisé pour le compte de la Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Égalité*, p. 88-118, [En ligne], accessible sur : [http://www.halde.fr/IMG/pdf/Etude_integrale_manuels_scolaires-2.pdf], (consulté en juin 2009).SIX, B. et T. ECKES (1991). « A closer look at the complex structure of sex stereotypes », *Sex Roles*, vol. 24, n° 1/2, p. 57-71.

SOLAR, C. et L. LAFORTUNE (dir.) (2003). *Femmes et maths, sciences et technos*, Presses de l'Université du Québec.

SPENCE, J. T. et C. E. BUCKNER (2000). « Instrumental and expressive traits, trait stereotype, and sexist attitudes. What do they signify? », *Psychology of Women Quarterly*, vol. 24, n° 1, p. 44-62.

ST-AMANT, J.-C. (2003). « Renforcer les stéréotypes masculins ne résoudra pas les difficultés des garçons à l'école : lettre ouverte au ministre de l'Éducation du Québec », 22 septembre 2003, [En ligne], accessible sur : [\[http://sisyphe.org/article.php3?id_article=639\]](http://sisyphe.org/article.php3?id_article=639), (consulté en novembre 2008).

STOETZEL, J. (2006). *Théorie des opinions*, Paris, PUF/l'Harmattan.

TABET, P. (1985). « Fertilité naturelle, reproduction forcée », in *L'arraisonnement des femmes, essai en anthropologie des sexes*, Paris, E.H.E.S.S, p. 61-146.

TAP, P. (1985). *Masculin et féminin chez l'enfant*, Toulouse, Privat.

TEGHTSOONIAN, K. (1995). « Work and/or Motherhood: The Ideological Construction of Women's Options in Canadian Child Care Policy Debates », *Revue canadienne Femmes et droit*, vol. 8, p. 411-439.

THÉORÊT, M. *et al.* (1985). « Le plaisir ça s'apprend, le pouvoir aussi », in *Le temps d'y voir*, Montréal, Guérin, p. 310-330.

THÉRY, I. (dir.) (2005). *La dimension sexuée de la vie sociale*, Éd. de l'EHESS, collection enquête, septembre.

THOMAS D'AQUIN (saint) (1266-1273). *Somme théologique*, traduction française, [En ligne], accessible sur : [\[http://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/phpes/saintthomas.htm\]](http://pedagogie.ac-toulouse.fr/philosophie/phpes/saintthomas.htm), (consulté en novembre 2008).

THOMAS, T. (1981). *Managing a Business in India*, New Delhi, Allied Published Private Ltd.

TRUDEAU, J. (2004). « Genre et Technosciences : les rôles féminins dans l'univers de quatre jeux video », *Les Cahiers de l'IREF*, n° 11, Montréal, Institut de recherches et d'études féministes, UQÀM.

TSIKATA, D. (1994). « Environmental Degradation, Gender and Health in Ghana », in P. Wijeyaratne, L. J. Arsenault, J. H. Roberts et J. Kitts, (dir.), *Gender, Health, and Sustainable Development*, Actes de l'atelier tenu à Nairobi (Kenya) du 5 au 8 octobre 1993, Ottawa (Ontario, Canada), Centre de recherches pour le développement international, p. 150-162.

TURENNE, M. (1992). « Pitié pour les garçons : une génération castrée », *L'actualité*, février, p. 24-31.

TWENGE, J. M. (1997). « Changes in masculine and feminine traits over time: A meta-analysis », *Sex Roles*, vol. 36, n° 5/6, p. 305-325.

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN-LA-NEUVE. *Lui Tarzan, elle Jane : les clichés sexistes dès la petite enfance*, [En ligne], accessible sur : [[http://www. againststereotypes.org/structure/ pages/outils/tarzan.html](http://www.againststereotypes.org/structure/pages/outils/tarzan.html)], (consulté en novembre 2008).

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN-LA-NEUVE. *Méthodologies et bonnes pratiques transnationales de lutte contre les stéréotypes sexistes dans le domaine de la formation et des médias*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.againststereotypes.org/index.html>], (consulté en novembre 2008).

VALLERAND, J. R. (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*, Montréal, Gaëtan Morin éditeur.

VERDIER, Y. (1979). *Façons de dire, façons de faire : la laveuse, la couturière, la cuisinière*, Collection Bibliothèque des Sciences humaines, Paris, Gallimard.

VIDAL, C. (2007). *Le cerveau a-t-il un sexe?* Conférence présentée dans le cadre des Grandes Conférences de Lyon, [En ligne], accessible sur : [<http://www.univ-lyon2.fr/1197373943255/0/ficheactualite/>], (consulté en septembre 2009).

VIDAL, C. et D. BENOÎT-BROWAEYS (2005). *Cerveau, sexe et pouvoir*, Paris, Belin.

VIE FÉMININE - FÉDÉRATION DES SERVICES MATERNELS ET INFANTILES. *Ainsi font, font, font... Les p'tites filles, les p'tits garçons... Les éduquons-nous de la même façon? Pour une éducation non-sexiste*, [En ligne], accessible sur : [<http://www.againststereotypes.org/structure/pages/publications/docu/ainsi-font.pdf>], (consulté en novembre 2008).

VILLAIN-GANDOSSI, C. (2001). « La genèse des stéréotypes dans les jeux de l'identité/altérité Nord-Sud », *Hermès*, n° 30.

VINCENT, S. (2001). *Le jouet et ses usages sociaux*, Paris, La Dispute.

WEBSTER'S NEW WORLD DICTIONARY OF THE AMERICAN LANGUAGE (1984). Guralnik, D. B., (editor in chief), Simon and Schuster, NY.

WEISSTEIN, N. (1972). « "Kinder, Küche, Kirche" comme loi scientifique », *Partisans*, numéro « Libération des femmes année zéro », Paris, Maspéro.

WELBOURN, A. (2000). *Gender, Sex and HIV: How to Address Issues That No-One Wants to Hear About.* London, ActionAid, [En ligne], accessible sur : [[http://www. steppingstones feedback.org/](http://www.steppingstonesfeedback.org/)], (consulté en décembre 2005 et en novembre 2008).

WERRBACH, J. et L. A. GILBERT (1987). « Men, Gender Stereotyping, and Psychotherapy: Therapists Perceptions of Male Clients », *Professional Psychology*, vol. 18, p. 562-566.

WIKLER, N. J. (1980). « On the Judicial Agenda for the 80's: Equal Treatment for Men and Women in the Courts », 64 *Judicature* 202.

WILLIAMS, J. E. et D. L. BEST (1990). *Measuring sex stereotypes: A multi-nation study*, Newbury Park, CA, Sage.

WITTIG, M. (1980). « La pensée straight », *Questions Féministes*, vol. 7, février, Paris.

WOMEN EDUCATION AND EMPLOYMENT IN SCIENCE AND TECHNOLOGIES (WEEST). [En ligne], accessible sur : [http://europa.eu.int/comm/education/archive/connect/it-042_en.html], (Consulté en novembre 2008).

WOOLLEY, F., A. VERMAETEN et J. MADILL (1996). « Ending Universality: The Case of Child Benefits », *Analyse de politiques*, vol. 22, n° 1, p. 24-39.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (2000). *What About Boys? A Literature Review on the Health and Development of Adolescent Boys*, Geneva, World Health Organization.

YAGUELLO, M. (1995). *Le sexe des mots*, Paris, Seuil.

YAGUELLO, M. (1979). *Les mots et les femmes*, Paris, Éditions Payot.

ZAIMAN, C. (2003). « Introduction », in D. Fougeyrollas-Schwebel, C. Planté, M. Riot-Sarcey et C. Zaidman, *Le genre comme catégorie d'analyse*, Paris, L'Harmattan, p. 9-20.

ZAZZO, B. (1993). *Féminin et masculin à l'école et ailleurs*, Paris, PUF.

Illustrations

[<http://www.lego.com/eng/products/default.aspx>]

[<http://www.actuabd.com/+Da-Vinci-Schtroumpf>] + extrait de PEYO, P. (1967). *La Schtroumpfette*, Dupuis.

Tableau : Taux de décrochage selon l'âge et le sexe (en %), [En ligne], accessible sur : [<http://www.meq.gouv.qc.ca/stat/indic02/indic02F/if02206.PDF>], (consulté en novembre 2008).