

Les femmes en éducation et en formation

Rédactrice invitée :

Jeanne d'Arc GAUDET

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

- 1** **Liminaire**
Les femmes en éducation et en formation
Jeanne d'Arc GAUDET
- 6** **Les succès scolaires des filles : des lectures contradictoires**
Pierrette BOUCHARD et Jean-Claude ST-AMAND
- 20** **La parole aux jeunes filles acadiennes et francophones concernant leurs choix professionnels**
Jeanne d'Arc GAUDET et Claire LAPOINTE
- 37** **Les acquis scolaires des filles et des garçons en lecture, en mathématiques et en sciences : un éclairage historique basé sur des enquêtes internationales**
Christiane BLONDIN et Dominique LAFONTAINE
- 57** **Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et collégiens français**
Vanessa LENTILLON et Benoite TROTTIN
- 73** **Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques**
Nicole MOSCONI
- 89** **Une initiative pédagogique intégrant les technologies d'information et de la communication (TIC) visant à rendre les sciences et l'informatique plus attrayantes pour les adolescentes**
Nicole LIRETTE-PITRE et Donatille MUJAWAMARIYA
- 105** **L'Université d'Ottawa à l'égard des défis de l'équité en emploi et en éducation**
Donatille MUJAWAMARIYA et Christabelle SETHNA
- 124** **La spécificité des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle**
Diane LEBRETON, Isabelle MCKEE-ALLAIN et Jean-Guy OUELLET
- 140** **Les communautés de pratique : une analyse différenciée selon le sexe de ce mode d'apprentissage**
Diane Gabrielle TREMBLAY
- 165** **Les rapports sociaux de sexe, les appartenances de classe et de race et la réussite en enseignement postsecondaire : l'état de la question**
Renée CLOUTIER



Conseil de recherches en
sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities
Research Council of Canada



Patrimoine
canadien

Canadian
Heritage

Canada

VOLUME XXXIII:1 – PRINTEMPS 2005

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Lucie DeBlois,
Université Laval
Simone Leblanc-Rainville,
Université de Moncton
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériault,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon pour Opossum

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : (418) 681-4661
Télécopieur : (418) 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada
ISSN 0849-1089

Les femmes en éducation et en formation

Rédactrice invitée :

Jeanne d’Arc GAUDET

Faculté des sciences de l’éducation, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Le mouvement féministe a su, en quelques décennies, modifier positivement l’image que les femmes avaient d’elles-mêmes. Dans les pays industrialisés, elles semblent avoir compris qu’elles peuvent agir sur leur avenir, qu’il faut travailler pour y arriver et surtout se distancier des stéréotypes sexistes nuisibles à la réalisation de leurs rêves et de leurs projets. Par ailleurs, le discours médiatique sur la question de la réussite et la persévérance scolaire des garçons – objet de débats passionnés depuis quelque temps – voudrait faire oublier le chemin à parcourir pour que les filles et les femmes sentent que les portes leur sont entièrement ouvertes dans toutes les sphères de l’activité humaine, y inclus en éducation et en formation.

Aujourd’hui, les femmes n’hésitent plus à poursuivre des études postsecondaires. Bien sûr, les femmes ont fait des gains importants, à tel point que le nombre de femmes dans les établissements postsecondaires dépasse celui des hommes. Malgré le fait qu’elles réussissent bien, les femmes sont encore peu nombreuses dans les champs du savoir en sciences, en mathématiques, en technologies et en ingénierie. Il s’agit là d’une problématique qui a fait l’objet de nombreuses recherches et plusieurs facteurs qui expliquent le phénomène ont été cernés. Nous constatons, parmi ceux-ci, la présence de stéréotypes inconscients chez le personnel enseignant, par exemple, la différence de traitement selon le sexe, qui est encore plus marquée dans les cours de mathématiques et de sciences naturelles. C’est pourquoi les filles s’y sentent moins autorisées à participer aux discussions et ont tendance à demeurer invisibles. En ce qui a trait à la situation des femmes qui enseignent dans les établissements postsecondaires, on observe une augmentation graduelle de leur nombre. Toutefois, des études démontrent que des barrières freinent toujours leur accès

aux postes administratifs et que les stéréotypes sexuels et sexistes restent fortement présents dans la culture professionnelle et organisationnelle des établissements.

Pour Pauline Fahmy (1997), l'éducation dans une perspective féministe a pour objet le développement intégral des personnes et ce développement est largement déterminé par les rapports sociaux, de classe et de sexe, dans lesquels évoluent les personnes. Toujours selon Fahmy, il appartient aussi à l'éducation de fournir à celles-ci les outils nécessaires à la modification de ces rapports. Or, contrairement aux messages subtils qui veulent que les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexe fassent désormais partie de débats passésistes, nous croyons, à l'instar de nombreuses chercheuses, que la recherche par les femmes et sur les femmes en éducation et en formation suit à retardement celle d'autres secteurs des sciences sociales et humaines. L'institution scolaire, tout comme l'organisation du travail, traduit les rapports de pouvoir hérités des sociétés patriarcales.

Dans le présent numéro de la revue, on retrouve quelques réponses aux questionnements qui émergent concernant la problématique des filles et des femmes en éducation et en formation. Voici quelques-unes de ces questions. Les rapports sociaux de sexe en éducation et en formation nuisent-ils toujours au développement des filles et des femmes? Est-il suffisant d'avoir recours à l'analyse quantitative pour expliquer la place des filles et des femmes dans les études postsecondaires? Est-ce qu'un taux de féminité supérieur à celui des hommes dans les programmes de formation assure un environnement d'apprentissage exempt de sexisme? Qu'en est-il de la dynamique de la réussite scolaire des filles? En milieu minoritaire, quelle est la situation des filles et des femmes francophones en éducation? Quelle est la situation des filles de parents migrants en matière d'éducation? Les stéréotypes et la ségrégation sexuelle limitent-ils l'accès des femmes aux savoirs théoriques et pratiques dans des champs d'études autrefois réservés aux hommes? Quels rapports les filles entretiennent-elles avec les sciences et avec la technologie? Quelle est la situation particulière des femmes adultes en lien avec leur rapport aux savoirs nouveaux? Quel est l'état des lieux de la discipline « sciences de l'éducation » et les études féministes? Comment se manifeste l'iniquité en éducation et en formation pour les filles et les femmes? Quel lien peut-on faire entre l'accès des filles et des femmes aux diplômes postsecondaires et le marché de travail? Est-ce que les sciences de l'éducation s'inspirent des savoirs théoriques produits par les études féministes? La critique des fondements épistémologiques par les chercheuses féministes a-t-elle changé le paysage de la science en éducation et en formation?

Dans le premier article, Pierrette Bouchard et Jean-Claude St-Amant soutiennent que l'éducation est devenue un enjeu majeur où la dynamique des rapports entre les sexes déterminera la place des femmes dans la société de demain. Selon Bouchard et St-Amant, les bases d'une nouvelle masculinité hégémonique sont en émergence en éducation. À partir de diverses recherches et d'articles de presse, les auteurs présentent deux lectures diamétralement opposées. L'analyse du premier contexte révèle les aspirations scolaires élevées des filles et les efforts qu'elles consentent à faire pour atteindre leurs buts. Le deuxième contexte est celui des discours médiatiques à propos d'un phénomène observé dans la majorité des pays industria-

lisés : les performances plus laborieuses des garçons. L'analyse fait émerger trois interprétations dominantes. La première est celle du courant faisant du garçon la « victime » d'un milieu scolaire trop féminisé où les enseignantes seraient proportionnellement trop nombreuses. Le deuxième courant d'interprétation insiste sur les dysfonctions de l'école, soit un système scolaire qui ne serait pas adapté aux garçons. Enfin, le courant essentialiste de l'identifié masculine ramène un énoncé dit « de sens commun » : laissez les garçons être ce qu'ils sont, des garçons. Les auteurs concluent que le ton alarmiste des médias et l'inquiétude suscitée chez les parents sont des raisons qui poussent les personnels scolaires à agir de façon précipitée, court-circuitant la réflexion préalable nécessaire quant aux mesures de soutien à adopter et quant aux cibles à privilégier. Le résultat en est que les interventions visant les garçons sont conçues à partir de conceptions essentialistes et « naturalisantes » de l'identité masculine, et se traduisent massivement par le recours à la non-mixité et aux sports.

L'article de Jeanne d'Arc Gaudet, réalisé en collaboration avec Claire Lapointe, présente les résultats d'une étude menée auprès des jeunes filles francophones du secondaire au Nouveau-Brunswick. Selon les écrits, le nombre de problématiques diversifiées fait ressortir la complexité des éléments entourant le processus du choix de carrière des filles. Le but de la recherche est de mieux comprendre la nature des influences présentes dans ce processus, particulièrement en ce qui a trait au rôle des intervenantes et des intervenants scolaires dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. À la fois dans leurs rêves et dans la réalité, les filles choisissent toujours des programmes d'études qui, selon leurs croyances, leur permettront d'être en relation avec autrui et de mieux aider les autres, soit les domaines comme la santé, l'enseignement et certaines disciplines des sciences sociales.

Dans l'article de Dominique Lafontaine et Christiane Blondin, les autrices utilisent des bases de données et des rapports d'enquêtes internationales consacrées à la compréhension en lecture, aux mathématiques et aux sciences pour tenter d'apporter un éclairage au sujet des performances respectives des filles et des garçons dans ces domaines. À partir d'un premier état des lieux basé sur des enquêtes récentes, les autrices constatent que les résultats font apparaître une supériorité marquée des filles en compréhension de lecture. En mathématiques, les trois études réalisées par l'I.E.A puis par l'OCDE (1965, 1981, 1995 et 2000) montrent d'importantes différences de résultats entre les filles et les garçons; en sciences, les études déjà anciennes réalisées par l'IEA (1971, 1984, 1995) mettent aussi en évidence des différences de résultats entre les filles et les garçons. Globalement, dans ces deux dernières disciplines, les garçons ont de meilleurs résultats que les filles.

Les autrices Vanessa Lentillon et Benoîte Trotin s'intéressent aux différences entre les sexes en éducation physique et sportive (EPS) et plus particulièrement à la relation éducative entre le personnel enseignant et les élèves. Leur article met en parallèle deux approches complémentaires des différences entre les sexes en EPS et permet de comparer la réalité objective des différences avec la perception qu'en ont les filles et les garçons. Il s'appuie sur deux études : l'une cherche à vérifier – à partir d'observations vidéo – si les garçons sont favorisés dans les interactions, et l'autre

visé à mesurer – à l'aide d'un questionnaire – le degré de satisfaction des élèves au niveau du soutien du personnel enseignant. Les autrices concluent que le contexte scolaire constituant un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe, les interactions n'échappent pas à ces différences. L'école crée un contexte de confrontations intergroupes, notamment entre les sexes.

D'entrée de jeu, Nicole Mosconi précise qu'elle et les membres de son équipe travaillent sur la théorisation de la notion de rapport au savoir depuis les années 80 et que le concept constitue la base pour comprendre les phénomènes éducatifs et formatifs. Selon l'autrice, les savoirs sont régis par des codes qu'elle appelle des « grammaires sociales ». Elle définit la grammaire sociale comme un ensemble de règles explicites ou implicites qui permettent des réalisations, mais en même temps opèrent des divisions et posent des interdictions aux sujets. Elle souligne que les savoirs sont aussi divisés en fonction des rapports sociaux de sexe, rapports que le système social institue entre les sexes comme une structure fondamentale de la société qui organise tous les systèmes sociaux, depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs politique, juridique, culturel de la société sociale. Pour illustrer ses hypothèses théoriques, l'autrice présente quelques éléments tirés de l'analyse de trois entretiens cliniques de femmes adultes françaises.

L'article de Nicole Lirette-Pitre et Donatille Mujawamariya présente la problématique d'une recherche qui sera réalisée dans une classe de sciences de 9^e année au Nouveau-Brunswick. Il s'agit de présenter des activités novatrices susceptibles de permettre aux jeunes filles de la classe d'appivoiser les ordinateurs et de développer leur confiance en informatique. Les activités seront conçues selon une perspective féministe et socioconstructiviste de manière à ce que les élèves des deux sexes travaillent en équipes afin de favoriser la collaboration, la discussion, le dialogue, les échanges qui sont des stratégies privilégiées par les filles dans leur apprentissage.

Dans deux domaines universitaires dont l'un est traditionnellement masculin – les sciences – et l'autre, traditionnellement féminin – les sciences humaines – les autrices Donatille Mujawamariya et Christabelle Sethna analysent en profondeur des données provenant de sources secondaires générées par l'Université d'Ottawa afin d'évaluer les différences homme-femme en ce qui concerne l'inscription; le statut à temps partiel et à plein temps; les programmes de premier, deuxième et troisième cycles; l'embauche; le rang professoral; le salaire et l'adhésion à la Faculté des études supérieures et postdoctorales. Leur but est de vérifier l'hypothèse selon laquelle la situation des femmes professeures et étudiantes s'est beaucoup améliorée depuis 1987, date à laquelle l'Université d'Ottawa a adopté un énoncé de mission pour promouvoir la présence des femmes dans tous les domaines de la vie universitaire. Les résultats révèlent que les étudiantes et les professeures continuent à se faire prendre dans une sorte d'« entonnoir académique ».

Le texte de LeBreton, McKee-Allain et Ouellette présente, quant à lui, une problématique et une recension des écrits liés au processus d'insertion professionnelle chez les femmes francophones du Nouveau-Brunswick. Sur le plan conceptuel, ils ont privilégié une démarche psychosociale, qui caractérise particulièrement l'expérience des femmes. Cette étude met en lumière trois éléments qui caractérisent l'insertion

professionnelle des femmes, c'est-à-dire : la dimension relationnelle, l'influence du milieu familial par le processus de socialisation et l'élément structurel du marché de l'emploi.

Le texte de Diane-Gabrielle Tremblay porte sur le phénomène de l'apprentissage dans une communauté de pratique. C'est une modalité d'apprentissage qui semble intéressante pour certaines catégories de main-d'œuvre. L'autrice mentionne qu'il existe peu d'écrits traitant d'expériences de communauté de pratique où l'on trouve des participantes féminines puisque la majorité des expériences semblent s'être déroulées dans de grandes entreprises plutôt masculines. Sa propre étude avait pour but de déterminer si le mode d'apprentissage en communauté de pratique est aussi pertinent pour les femmes que pour les hommes étant entendu que les rapports sociaux, les réseaux et les échanges sont fondamentaux dans ce type d'apprentissage. Les résultats obtenus montrent que l'importance accordée aux objectifs est supérieure chez les femmes – et ce, de façon significative –, alors que les différences observées dans l'atteinte des objectifs par les hommes et les femmes ne sont pas significatives.

L'article de Renée Cloutier fait suite à une première démarche d'analyse réalisée à partir de la recension d'écrits scientifiques, publiés en langues française ou anglaise en 2001 ou 2002 dans 48 revues scientifiques en sciences de l'éducation. Dans cette recherche, l'autrice a choisi onze études qui cadraient davantage leurs analyses dans le champ des études féministes. Son but est de montrer la contribution des études en sciences sociales dans la compréhension de la réussite éducative en enseignement postsecondaire aux États-Unis, en Grande-Bretagne et au Canada, notamment. Elle a voulu vérifier si les articles consultés accordaient préséance aux rapports sociaux de sexe et aux femmes d'une part et s'ils privilégiaient ou non une approche sociologique féministe dans leurs analyses d'autre part.

Conclusion

Par la diversité des thèmes abordés et par la qualité de leur contenu, ces articles jettent un nouvel éclairage sur certaines des grandes questions que soulève l'éducation des filles et des femmes. Que les autrices et les auteurs soient chaleureusement remerciés de leur remarquable contribution. Nous aimerions profiter de l'occasion pour remercier également ceux et celles qui ont collaboré à la réalisation du présent numéro. Le nom des personnes qui ont participé au processus d'arbitrage nous vient d'abord à l'esprit. Nous tenons à souligner également l'excellent travail qu'accomplit l'équipe de direction de la revue, et surtout le précieux appui de sa directrice, Chantal Lainey.

Les succès scolaires des filles : deux lectures contradictoires

Pierrette BOUCHARD

Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval, Canada

Jean-Claude ST-AMAND

Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval, Canada

RÉSUMÉ

Par le passé, l'accès à l'éducation a été au centre de plusieurs revendications collectives du mouvement des femmes. Aujourd'hui, la réussite scolaire des filles en constitue l'un des résultats les plus marquants. En contexte québécois, l'étude des dynamiques familiales montre comment le « féminisme au quotidien » demeure le facteur explicatif premier de cette réussite. Par contre, depuis une dizaine d'années est apparu dans les médias un contre-discours masculiniste centré sur les « difficultés scolaires des garçons » dont s'inspire une large variété de projets dans les écoles. L'analyse montre que ces interventions sont conçues à partir de conceptions essentialistes et innéistes de l'identité masculine. De plus, leur inefficacité sur le plan de la réussite scolaire pointe vers un tout autre agenda : celui de récupérer des privilèges masculins perdus. Ainsi, l'éducation constitue un enjeu réactualisé des rapports sociaux de sexe où se jouent les places occupées dans la société de demain.

ABSTRACT

Scholastic Success Among Girls: Two Contradictory Readings

Pierrette Bouchard and Jean-Claude St-Amant

Chair of the Claire-Bonenfant Study on the Condition of Women

Université Laval, Canada

In the past, access to education was at the centre of many collective claims made by the women's movement. Today the scholastic success of girls is one of the most remarkable results of this. In the Québec context, the study of family dynamics shows how "day-to-day feminism" is the primary reason for this success. However, for the past ten years or so, a masculinist counter-discourse has appeared in the media, focussed on "the scholastic difficulties of boys", inspiring a large variety of school projects. The analysis shows that these interventions are designed from essentialist and naturalizing ideas about masculine identity. Moreover, the inefficient scholastic performance of boys reveals that they have a completely different agenda: to recover their lost masculine privileges. Thus, education is at stake in the social relationships between the sexes, where they battle for the places they will hold in tomorrow's society.

RESUMEN

El éxito escolar de las muchachas: dos lecturas contradictorias

Pierrette Bouchard y Jean-Claude St-Amant

Centro de estudios Claire-Bonenfant sobre la condición femenina

Universidad Laval

Hace algunos años, el acceso a la educación fue el centro de varias reivindicaciones colectivas del movimiento feminista. Actualmente, el éxito escolar de las muchachas es uno de los logros más notables. En el contexto quebequense, el estudio de las dinámicas familiares muestra cómo el «feminismo cotidiano» es el primer factor explicativo de dicho logro. En contraste, desde hace diez años apareció en los medios de comunicación un contra-discurso masculinista centrado en las «dificultades escolares de los muchachos» que inspiran a una gran variedad de proyectos en las escuelas. El análisis muestra que dichas intervenciones se conciben a partir de concepciones esencialistas y naturalistas de la identidad masculina. Además, su ineficiencia en lo concerniente al éxito escolar señala una intención diferente: recuperar los privilegios masculinos perdidos. Así, la educación se presenta como la reactualización de un reto en las relaciones sociales de género en donde se juegan los puestos de la sociedad futura.

Introduction

Depuis plusieurs années au Québec, les femmes et les groupes de femmes ont lutté pour avoir un accès plein et entier au système d'éducation. Sur le plan collectif, dans leurs organisations, leurs associations ou dans les institutions, elles ont multiplié les interventions dans les débats sociaux et auprès des instances politiques en vue de l'atteinte de l'égalité, que ce soit dans l'accès à tous les domaines de formation, dans les représentations des manuels scolaires, dans la gestion des établissements, dans les programmes d'études ou encore dans le pouvoir de définir de nouveaux savoirs (Dagenais, 1996 ; Mosconi, 1994). Aujourd'hui, si certains succès que connaissent les filles sur le plan scolaire témoignent de l'efficacité de toutes ces actions, ils entraînent dans leur sillon de nouveaux débats, en ce qui a trait notamment à des pédagogies différenciées selon le sexe, à la remise en question de la mixité à l'école (Fize, 2003) ou à la proportion de femmes faisant partie du personnel enseignant. L'existence des programmes d'actions ciblées est aussi remise en cause. Ces questions diverses renseignent sur la reconfiguration présente des rapports sociaux de sexe et sur de nouveaux enjeux liés à l'éducation. Pour bien les circonscrire, cet article présentera deux lectures diamétralement opposées du phénomène de la réussite scolaire des filles. Chacune d'elles est issue de résultats de nos diverses recherches touchant les écarts de réussite scolaire selon le sexe.

D'abord, une recherche exploratoire menée dans des familles de milieux ouvrier et populaire avait permis de constater la présence simultanée de deux caractéristiques chez les élèves du primaire, soit d'une part une bonne performance scolaire et d'autre part, un regard critique porté sur les inégalités entre les sexes (Bouchard *et al*, 2000)¹. Certaines limites inhérentes à la démarche ne permettaient pas à ce moment de vérifier plus à fond les relations entre les deux. Située dans le cadre d'interrogations sur les dynamiques scolaires dans les familles, une nouvelle étude permet de combler ce vide (Bouchard *et al*, 2003b). Il en ressort que l'éducation est effectivement conçue par les filles de notre échantillon comme un outil privilégié d'émancipation en tant que femme et comme une voie d'accès à l'indépendance et à l'autonomie adulte. Dans ce contexte, les filles entretiennent des aspirations scolaires élevées, elles consentent les efforts nécessaires pour atteindre les buts qu'elles se sont fixés et les mères participent activement à cet effort d'éducation. La première partie de ce texte en exposera les dynamiques.

Ensuite, nous puisons à une recherche analysant la façon dont les médias écrits de divers pays occidentaux ont présenté la réussite scolaire selon le sexe depuis la fin de la dernière décennie (Bouchard *et al*, 2003a²), pour ensuite établir le lien avec la situation actuelle dans les écoles québécoises (St-Amant, 2004). L'analyse de la presse montre que le thème des écarts de réussite, transformé en celui des « difficultés scolaires des garçons », constitue le pivot d'un discours de revendication diffusé par cer-

-
1. Ces mêmes résultats corroboraient par ailleurs les liens statistiques établis entre le fait de se distancier de certains stéréotypes sexuels traditionnels et de meilleurs résultats scolaires (Bouchard et St-Amant, 1996).
 2. Voir http://www.cfc-swc.qc.ca/pubs/0662882857/index_f.html

Le « féminisme au quotidien » constitue un facteur explicatif central de la performance et de la persévérance scolaires des filles.

tains groupes masculinistes³ qui prétendent que les garçons sont victimes d'inégalités générées par le système scolaire et qui contestent la légitimité des succès des filles. Par la remise en question des gains faits par les femmes, par des attaques contre le féminisme, ils expriment à la fois une forte résistance au changement et une volonté affirmée de retourner vers un passé présenté comme plus conforme aux « natures » masculine et féminine. Une analyse des projets destinés uniquement aux garçons dans les écoles primaires et secondaires québécoises donnera la pleine mesure de l'impact de ce discours.

Bref, deux lectures du même phénomène qui varient du tout au tout. Comment rendre compte d'une telle contradiction? En replaçant la question dans la dynamique des rapports sociaux de sexe, nous allons montrer que l'éducation est (re)devenue un enjeu majeur où se construisent en filigrane les bases d'une nouvelle masculinité hégémonique⁴. Si les luttes ont pris de nouvelles formes et que des repositionnements apparaissent, le débat de fond reste le même : la place occupée par les filles et les femmes dans la société d'aujourd'hui et de demain.

1 - Dynamiques familiales de la réussite scolaire

Nous présentons d'abord les balises d'une recherche menée dans vingt familles québécoises (Bouchard *et al.*, 2003b). Nous verrons parmi les principales conclusions que le « féminisme au quotidien », c'est-à-dire la place concrète occupée dans le quotidien par les revendications d'émancipation portées par le mouvement des femmes, constitue un facteur explicatif central de la performance et de la persévérance scolaires des filles. Le concept de dynamique familiale, compris comme l'actualisation dans la famille des rapports sociaux de sexe, a servi de point d'ancrage pour cerner les représentations de l'école véhiculées dans les familles de divers milieux sociaux et pour saisir la place qu'occupe la scolarisation dans le processus d'émancipation des filles⁵. Ainsi, nous nous sommes intéressés aux pratiques éducatives individuelles quotidiennes en les situant dans le mouvement social des femmes.

1.1 - Problématique

Si plusieurs travaux ont établi les liens entre la réussite scolaire et le suivi parental (Deslandes, 1996), peu d'entre eux se sont intéressés à la contribution individuelle de chacun des parents, ou encore à la congruence entre les messages véhiculés par chacun d'eux. Dans la même veine, l'implication parentale ne suffit pas en soi à expliquer la réussite scolaire et doit y correspondre un apport spécifique de

3. Roux *et al.* (2003) les définissent comme des groupes «qui défendent les intérêts des hommes au détriment de ceux des femmes» (Roux *et al.*, 2003 : 8).
4. À la suite de Connell (1995), nous définissons la masculinité hégémonique comme étant la forme dominante d'oppression des femmes dans une culture et à une époque donnée.
5. Ces représentations ont servi de matériau de base à la confection d'un portrait de chacune des familles. Ils sont regroupés dans Bouchard *et al.* (2003c), *Les héritières du féminisme*.

la part des jeunes. Ce dernier aspect a semblé particulièrement pertinent en égard à nos interrogations spécifiques⁶.

1.2 - Méthodologie

L'échantillonnage s'est fait avec la collaboration des directions d'école qui ont sélectionné les parents et les fratries correspondant à nos critères. Nous avons rejoint 20 familles comprenant une fille en situation de réussite scolaire et un frère fréquentant la même école secondaire⁷, en zone urbaine. La moitié de ces familles ont été recrutées en milieu aisé, l'autre en milieu populaire, permettant de multiplier ainsi les angles d'analyse. En effet, des comparaisons devenaient possibles concernant les familles ou chacun de ses membres, selon le milieu social ou le sexe. La portée des conclusions, il va de soi, gagnerait à être élargie par une enquête à plus grande échelle, rejoignant entre autres des communautés culturelles plus diversifiées.

Nous avons interrogé frères et soeurs simultanément et séparément, de même quant à leurs parents. Les entretiens se sont déroulés à l'aide de questionnaires préalablement mis au point et pré-testés. La technique semi-directive employée est particulièrement bien adaptée dans la mesure où elle permet aux personnes rencontrées de déborder des thèmes abordés et de transmettre, dans leurs propres mots, les idées, les expériences ou les critiques qu'elles jugent les plus pertinentes. À cet effet, les entrevues ont montré, tant chez les jeunes que chez les parents, combien les préoccupations scolaires sont au cœur de la quotidienneté de la vie familiale.

1.3 - Portrait des répondants et des répondantes

En ce qui a trait à la formation et au niveau d'étude des filles, 18 d'entre elles suivent le programme régulier du secondaire, une fille de milieu aisé est inscrite dans une concentration sports-études et une dernière, en milieu populaire, suit les cours du secondaire professionnel. Quatre filles sont en troisième année du secondaire⁸, six en quatrième et 10 en cinquième. La moyenne d'âge se situe à 15,4 ans.

Il est particulièrement intéressant de noter que ces filles n'ont pas toujours été en situation de réussite, puisque six d'entre elles ont déjà connu des difficultés. Avec le concours de leurs parents et de l'école, elles ont accepté de prendre diverses mesures qui leur ont permis de remédier à leurs difficultés et d'améliorer leurs performances. Ce phénomène de rattrapage n'est pas présent dans l'histoire scolaire des garçons. Par ailleurs, une vérification de la satisfaction éprouvée à l'égard de ses résultats scolaires confirme ce même genre d'attitude positive des filles envers l'école. Bien que les résultats des filles soient nettement meilleurs que ceux des garçons, elles sont plus nombreuses que leurs camarades masculins à s'en dire insatisfaites et à vouloir les améliorer. Du côté de ces derniers, quinze d'entre eux se déclarent satisfaits, incluant certains dans une situation nettement précaire.

6. Les discussions théoriques pertinentes à cette recherche peuvent être consultées dans Bouchard *et al* (2003), *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*.

7. Au Québec, l'ordre d'enseignement primaire (6 ans) est suivi du secondaire (5 ans), ensuite du collégial (2 ou 3 ans) et de l'universitaire.

8. Voir la note précédente.

Les frères sont tous inscrits au programme régulier sauf deux, de milieu aisé, qui suivent un programme international. En milieu populaire, les trois performants du groupe sont en concentration anglais. L'échantillon compte huit garçons performants, trois considérés moyens et neuf en difficulté. Les répondants se distribuent sur tous les niveaux du secondaire. Les garçons sont dans l'ensemble légèrement plus jeunes que leurs sœurs, avec une moyenne d'âge de 13,8 ans. Les huit garçons performants de notre échantillon n'ont jamais éprouvé de difficultés scolaires particulières auparavant.

L'âge des mères varie entre 38 et 47 ans. Dans l'ensemble, elles ont une scolarité plus courte que celles des pères. En milieu aisé, six d'entre elles ont une cinquième secondaire, deux ont obtenu un Diplôme d'études collégiales et deux un baccalauréat. En milieu populaire, une majorité de mères détient une scolarité de niveau collégial ou universitaire. Dans ce groupe, les mères sont plus scolarisées qu'en milieu aisé. Une seule famille compte deux parents détenant une formation universitaire et le fils de cette famille obtient les résultats les plus élevés du groupe.

En milieu aisé, six mères sont à la maison. Parmi celles sur le marché du travail, deux occupent un emploi à temps partiel et le même nombre est à temps plein. À l'inverse, en milieu populaire, huit des dix mères sont sur le marché du travail rémunéré, toutes à des emplois considérés traditionnellement féminins et deux travaillent à la maison.

Concernant les pères, à l'exception de l'un d'entre eux qui a 69 ans, l'âge oscille entre 38 et 48 ans. Cinq pères possèdent un diplôme d'études secondaires, trois ont fait des études professionnelles, sept un diplôme d'études collégiales et cinq ont fait des études universitaires. La scolarité des pères est plus élevée en milieu aisé qu'en milieu populaire. Il se dégage une tendance en milieu populaire indiquant que les élèves les plus performants ont des pères plus scolarisés et ceux en difficulté ont des pères moins scolarisés. Ce dernier groupe se compose davantage d'ouvriers et de travailleurs dans les services.

1.4 - La place de la scolarisation dans les projets d'avenir

À une exception près, et peu importe le milieu social, les filles visent des études universitaires. L'« effet milieu » semble jouer dans le fait que la moitié des filles de milieu aisé prévoient dépasser le baccalauréat, ce qu'une seule fille de milieu populaire envisage. Dans le cas des frères, un seul – de milieu aisé – pense aller au-delà du baccalauréat, parmi huit garçons qui entendent se rendre à l'université. Dans le groupe de garçons, les projets de scolarisation ne concordent pas nécessairement avec les résultats scolaires, certains performants – de milieu aisé – visant des études collégiales alors que d'autres des deux milieux, en difficulté, disent vouloir faire des études universitaires.

Les représentations des parents quant à l'avenir de leurs enfants montrent un clivage net suivant le sexe de l'enfant. En ce qui a trait aux garçons, les pères et les mères ont une réaction très similaire, soit une tendance à ajuster à la baisse leurs attentes. Certaines inquiétudes sont palpables, basées notamment sur ce qu'ils jugent être une absence de motivation et un manque d'efforts. Leur lecture s'accorde avec

Les mères ajoutent une composante à cette projection dans l'avenir, liée à l'indépendance et au leadership affichés par leur fille qui se combinent à un affranchissement des stéréotypes de sexe.

la situation scolaire effective de leur fils, au-delà de la façon dont ces derniers voient leur scolarisation future. Dans le cas de leurs soeurs, chacun des parents affiche beaucoup de confiance, le tout en accord avec les aspirations des filles. Les mères, quant à elles, se refusent à parler d'attentes de scolarisation précises, dans une volonté explicite de laisser à leur fille toute la latitude nécessaire à un choix qui, d'abord et avant tout, la « rendra heureuse ». Enfin, alors que les pères jaugent l'avenir de leur fille sur une base de réussite scolaire, les mères le font en termes de réussite éducative⁹.

Questionnés sur la représentation de leur fils devenu adulte, les pères souhaitent une amélioration en ce qui a trait à la motivation et à l'assiduité. Ceux de milieu aisé se montrent plus confiants que ceux de milieu populaire, mais croient tout de même que leur fils se doit d'acquérir certaines qualités. Les façons de voir les fils sont les mêmes du côté des mères. S'y ajoute dans quelques cas le désir que leur garçon se distancie des stéréotypes machistes¹⁰. Les attitudes des parents diffèrent en ce qui a trait aux filles. Le respect des autres, la débrouillardise ou la bonne estime de soi auxquels font référence les pères à leur sujet ne sont pas des qualités à acquérir, elles sont déjà présentes. De là est tirée leur conviction selon laquelle leur fille possède déjà tout ce qu'il faut pour réussir. Les mères ajoutent une composante à cette projection dans l'avenir, liée à l'indépendance et au leadership affichés par leur fille qui se combinent à un affranchissement des stéréotypes de sexe. Elles sont convaincues qu'en tant que femme, leur fille saura faire sa place.

En milieu populaire, six filles souhaitent pouvoir concilier carrière et famille, tout en mettant l'accent premier sur la carrière. Elles sont conscientes de la nécessité de pouvoir subvenir elles-mêmes à leurs besoins. Dans le cas de sept filles de milieu aisé, l'insistance est moins sur l'articulation du travail et de la famille que sur une priorité très nette accordée aux études et à la carrière. Elles affichent ainsi leur détermination à dépasser les rôles traditionnellement réservés aux femmes. Que plusieurs des mères de ce milieu soient à la maison ou occupent un emploi à temps partiel explique en partie ce phénomène.

En ce qui concerne les garçons, la majorité d'entre eux (17 sur 20) comptent fonder une famille. Cependant, aucun d'eux n'aborde la façon de concilier famille et travail. Ils font plutôt référence à leur situation financière, avec l'image de pourvoyeur qui se profile à l'arrière-plan. Il semble que pour ces garçons, l'accès au travail ira de soi.

1.5 - Le féminisme au quotidien

Nous avons vérifié auprès de chacun des quatre membres des familles leur perception du mouvement des femmes, de même que leur évaluation quant à l'atteinte de l'égalité dans la société d'aujourd'hui. Les commentaires d'ensemble se ressemblent beaucoup autant chez les garçons que chez les filles, et ce, dans les deux milieux.

9. La notion de réussite scolaire se rapporte à l'acquisition de savoirs institués que l'école sanctionne alors que la réussite éducative renvoie à la transmission d'attitudes et de valeurs.

10. Nous avons vérifié plus en profondeur ces perceptions chez les jeunes, notamment autour du thème de l'identité de sexe.

La majorité des répondants et des répondantes, soit 27, considèrent qu'il reste encore du chemin à faire pour atteindre l'égalité. Sept garçons et trois filles présentent un point de vue un peu plus optimiste et sont portés à croire que l'égalité est « quasiment » ou « pas mal » atteinte. La position des trois derniers garçons va de celui qui pense que l'égalité est effectivement atteinte, à celui qui explique que les meilleurs salaires des hommes sont justifiés, ou encore à celui qui croit que notre société est un matriarcat.

En milieu populaire, la concordance est faible entre les propos des parents et ceux de leurs enfants. Les parents sont plus nombreux (les mères plus que les pères) que les enfants (les filles plus que leurs frères) à dire qu'il reste du chemin à parcourir afin d'arriver à une société égalitaire. Les filles sont celles qui spécifient le plus précisément la nature des inégalités persistantes, alors que les garçons et les parents utilisent des termes plus généraux. Enfin, certains pères (trois) et un fils (d'une famille autre) font part d'une inversion de la situation qui serait maintenant à l'avantage des femmes.

Dans le milieu aisé, le groupe des mères est celui qui dénonce le plus les inégalités entre les hommes et les femmes (huit). Ici, la concordance entre les commentaires des parents et des enfants se vérifie plus largement. Toutefois, alors que les groupes des enfants et des pères soulèvent des discriminations plus théoriques, les mères, elles, font part de dimensions plus concrètes des inégalités.

Globalement, les mères des deux milieux estiment plus que tout autre groupe que l'égalité entre les hommes et les femmes reste à faire. Leurs filles vont en général dans le même sens mais précisent néanmoins qu'il y a eu améliorations, étant conscientes des efforts des générations précédentes. Plus de pères et de garçons offrent par ailleurs des résistances à une telle lecture de la société actuelle.

En somme, du côté des filles, l'avenir et les aspirations scolaires qui y correspondent se construisent en lien direct avec les prises de position des mères et de certains pères qui insistent dans le quotidien de leurs interventions sur l'acquisition de l'autonomie et de l'indépendance. Les actions collectives du mouvement des femmes, en ce qui a trait à l'éducation, trouvent leur écho dans la réussite scolaire des filles.

Les actions collectives du mouvement des femmes, en ce qui a trait à l'éducation, trouvent leur écho dans la réussite scolaire des filles.

2 – L'impact des discours médiatiques sur les écoles québécoises

Contrastées avec les succès des filles depuis le début des années 90, les performances plus laborieuses des garçons sont au centre d'un débat qui dépasse largement les frontières canadiennes pour atteindre la grande majorité des pays industrialisés. Des chercheuses britanniques (Epstein *et al.*, 1998) en ont identifié les trois interprétations dominantes.

2.1 – Les interprétations dominantes

Le courant du « garçon victime » insiste sur le fait qu'atteindre l'égalité signifie désormais s'occuper des garçons, le groupe vraiment « en détresse » dans ce lieu féminisé que serait devenue l'école. Quand ce ne sont pas les féministes qui sont

Nourissant
les journalistes et
les médias qui diffusent
ces messages
s'activent des groupes
masculinistes.

mises au banc des accusés, ce sont l'ensemble des mères, les enseignantes qui seraient proportionnellement trop nombreuses, ou encore les mères monoparentales (Kimmel, 2000). Elles feraient des garçons des êtres « mous », en déficit de modèles masculins.

Le deuxième courant d'interprétation insiste sur les dysfonctions de l'école, soit un système scolaire qui ne serait pas adapté aux garçons. On évoque notamment un style d'apprentissage qui leur serait particulier, on insiste pour dire que plus que les filles, les garçons vivent des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, à la source des difficultés, des retards et des abandons scolaires.

Enfin, le courant essentialiste de l'identité masculine ramène un énoncé de sens commun : laissez les garçons être ce qu'ils sont, des garçons. Bien que tautologique, ce raisonnement connaît du succès. Ancré dans la différenciation naturelle entre les sexes, il renvoie aux théories sociobiologiques (différences de cerveau, hormones, etc.). Il présuppose une nature masculine sur laquelle on ne peut intervenir, à la source de l'agressivité, du besoin de bouger, etc.

Nourissant les journalistes et les médias qui diffusent ces messages s'activent des groupes masculinistes (Roux *et al*, 2003 ; Devreux, 2004). Ils se structurent de plus en plus en réseaux nationaux et internationaux et les alimentent à partir d'événements récurrents, par exemple les résultats de fin d'année, la rentrée scolaire ou encore la Journée internationale des femmes (Bouchard *et al*, 2003a). Une analyse du contenu médiatique québécois de 1990 à 2000 montre leur influence marquante. D'une part, le thème de l'éducation est celui qui est exploité le plus souvent (Bouchard *et al*, 2003a : 20), d'autre part, les solutions proposées renvoient à « l'intervention différenciée selon les sexes, la non-mixité dans les classes ou les écoles, l'augmentation de la présence des hommes auprès des garçons pour servir de modèles d'identification et l'amélioration des programmes pour tenir compte des besoins des garçons » (Bouchard *et al*, 2003a : 40). Cette lecture de la situation des garçons, plus souvent issue du sens commun que de bases scientifiques, crée une pression sur le personnel scolaire qui sent la responsabilité et l'urgence de « faire quelque chose ». Qu'en a-t-il été au Québec en 2003-2004?

2.2 – Les interventions visant exclusivement les garçons

Deux sources principales permettent de documenter les actions prises dans le système scolaire québécois : d'abord une enquête destinée au personnel scolaire de la province (Bouchard *et al*, en cours), ensuite une recherche faite par le Groupe de réflexion sur l'éducation des garçons (GREG, 2003). Les données ont trait à l'année scolaire 2003-2004 et couvrent le primaire et le secondaire publics francophones¹¹. Selon ces sources, il y aurait eu 253 interventions destinées exclusivement aux garçons, 69 au secondaire (un projet par 5 écoles) et 184 au primaire (un projet par 5,5 écoles). Elles existent depuis plus d'un an dans 80 % des cas, la proportion restant sensiblement la même aux deux ordres d'enseignement. Si on se demande quelles actions y sont privilégiées, quatre types de mesure connaissent le plus de vogue.

11. Le secteur privé a aussi été rejoint aux deux ordres d'enseignement. L'analyse de ces données reste à faire.

2.2.1 - La non-mixité¹²

De loin le plus fréquent, le recours à la non-mixité en classe constitue la mesure jugée la plus efficace pour les garçons. Elle se retrouve dans 37 % des cas, avec une fréquence plus élevée au primaire (40 %) qu'au secondaire (34 %). Dans certains endroits, la séparation se fait par matière, dans d'autres elle est complète, soit par cycle ou par niveau. Ce type d'intervention s'inspire principalement du discours sur les dysfonctionnements de l'école où la responsabilité incombe d'abord au système scolaire. Qu'en est-il de l'efficacité de cette mesure? De façon un peu paradoxale, la très grande majorité des responsables de projets n'ont pas prévu de procédures systématisées d'évaluation et celle-ci se fait sur une base tout à fait impressionniste (jugement sur la satisfaction des parents, sur la communication ou encore estimé de la confiance en soi, etc.). Le rapport GREG indique que « majoritairement, [les directions d'écoles] n'ont remarqué aucun changement significatif au niveau des résultats académiques » (GREG, 2003 : 36). Cette absence concorde tout à fait avec les résultats de recherche sur la ségrégation par sexe chez les garçons (Bouchard et St-Amant, 2003). Ces mêmes sources pointent de plus vers un certain nombre de risques très réels de recul scolaire pour les garçons en situation de non-mixité.

2.2.2 - Les sports

Le deuxième genre d'intervention le plus fréquent consiste en l'organisation d'activités sportives pour les garçons seulement, avec 32 % des mesures (30 % au primaire, 36 % au secondaire). Il s'agit le plus souvent d'activités parascolaires, en dehors des horaires réguliers, où la natation, le football, le hockey ou l'athlétisme servent d'outils d'intervention¹³. Dans certains cas, les objectifs sont très modestes et se réduisent à occuper les garçons pendant l'heure du midi, mais dans la grande majorité des cas, il s'agit de « faire dépenser de l'énergie ». Un tel modèle d'intervention repose sur une conception essentialiste des garçons où des liens sont faits entre une caractéristique particulière, ici l'énergie instinctive qui serait débordante et incontrôlable, et la réussite à l'école. Les directions d'école supposent *a priori* que les garçons ont un trop plein d'énergie et que le fait de la dépenser améliorera sinon le rendement scolaire, du moins les comportements. Cette conception de la masculinité sert aussi d'alibi à l'indiscipline que l'on tolère davantage chez les garçons. Selon les directions d'école, encore ici privées d'instruments d'évaluation adéquats, les effets de ces mesures ne seraient pas palpables sur le plan des résultats scolaires, mais plutôt sur celui des comportements (GREG, 2003 : 37).

2.2.3 - Les projets particuliers

Les projets particuliers recouvrent une gamme d'interventions qui ont pour point commun de viser une (ou des) caractéristique susceptible d'être améliorée, que ce soit la motivation, l'estime de soi ou la perception de l'école. Ils se déroulent le plus souvent pendant les heures de classe, recoupent plusieurs initiatives et font quelque-

12. Sur cette question particulière, voir http://sisyphe.org/article.php3?id_article=758

13. Les sports constituent par ailleurs 82 % des activités parascolaires organisées pour les garçons, le reste relevant du domaine culturel.

fois appel à des ressources extérieures (pères, intervenants hommes, policiers, etc.). Encore ici, ce sont des projets qui s'adressent exclusivement aux garçons. Ils représentent 12 % du total des activités (8 % au primaire et 17 % au secondaire).

Ces interventions reposent sur une conception normative de la masculinité, c'est-à-dire sur ce que devraient être les garçons. Cela se traduit par exemple par une adhésion à l'affirmation selon laquelle il manquerait de figures masculines au primaire ou dans la famille. S'ensuit l'invitation d'hommes comme intervenants dans une tentative de transmettre un certain nombre de valeurs dites masculines. Dans la même veine, les projets particuliers reposent sur un *a priori* fort contestable à l'effet que seuls des hommes sont capables de transmettre des valeurs « dites » masculines. Encore ici, les méthodes d'évaluation de l'impact des interventions font défaut.

2.2.4 - La pédagogie différenciée

Alors que les projets particuliers sont proportionnellement plus nombreux à l'ordre d'enseignement secondaire, les interventions touchant les pédagogies différenciées (12 % aussi) se retrouvent plus largement au primaire, avec 14 %, contre 9 % au secondaire. Il s'agit pour une part d'aide pédagogique supplétive que l'on dit spécifiquement adaptée aux garçons (aide aux devoirs, récupération, rattrapage), et pour une deuxième part, de pédagogie différenciée sur la base de caractéristiques attribuées à un sexe. Majoritairement non-mixtes et d'inspiration essentialiste, on y retrouve des interventions basées sur des styles cognitifs ou des stratégies d'apprentissage présumés différents, sur un côté manuel et concret attribué aux garçons, enfin sur des centres d'intérêt que l'on associe spécifiquement aux garçons (activité physique, informatique, mécanique). Les projets de nature supplétive rencontrent tous un même obstacle, soit le refus ou les réticences de la grande majorité des garçons à y participer¹⁴. Ce constat se confirme par ailleurs dans les projets mixtes où des écarts de participation – quand elle est volontaire – entre les garçons et les filles sont sensibles. Les initiateurs se retrouvent alors devant le dilemme de rendre la participation obligatoire ou de transformer leurs projets.

En limitant à une vision binaire la diversité des stratégies cognitives ou des stratégies d'apprentissage chez les jeunes, en attribuant à tout un sexe des caractéristiques qui ne valent que pour une partie d'entre eux, ce type d'intervention entretient des visions stéréotypées des hommes et des femmes. Or, nous l'avons montré, réussite scolaire et stéréotypes sexuels sont antithétiques, que ce soit chez les garçons ou chez les filles (Bouchard et St-Amant, 1996).

14. Nous ne pouvons passer sous silence ce projet d'aide supplétive assumé par des professeurs masculins, destiné uniquement aux garçons en difficulté dont le professeur est féminin. Citant le rapport du GREG à ce propos, « les résultats n'ont pas été concluants » (GREG, 2003 : 41). Il est difficile d'imaginer qu'une telle situation puisse se produire encore de nos jours, témoignant du même coup de l'impact du message masculiniste.

Conclusion

Comme nous avons pu le constater dans les pages précédentes, la réussite scolaire des filles mène à deux positions radicalement différentes selon les lieux utilisés pour la situer.

D'un côté, une enquête auprès de 20 familles québécoises fait ressortir toute l'importance qu'elles accordent à l'éducation. Il s'agit d'une préoccupation constante qui s'explique par l'imprégnation dans le quotidien des revendications propres au mouvement social des femmes. La quête de l'égalité entre les hommes et les femmes dans une société que l'on reconnaît encore inégalitaire sert de toile de fond aux mobilisations familiales. S'en dégage une représentation positive de l'école et de l'avenir, représentation basée sur l'autonomie et l'indépendance que les filles, devenues adultes, pourront retirer de leur scolarisation. Les mères et certains pères partagent cette lecture alors que, dans l'ensemble, les garçons se sentent moins concernés.

Par ailleurs, l'analyse des initiatives récentes dans les écoles québécoises montre tout l'impact des discours masculinistes véhiculés par les médias. Les filles sont passées au deuxième plan des préoccupations et les 25 % d'entre elles qui connaissent des difficultés ne semblent plus exister. Dans le cadre d'une plus grande autonomie de gestion nouvellement acquise, les écoles sont plus facilement laissées à elles-mêmes quant aux initiatives à prendre et l'objectif de la réussite du plus grand nombre recherché dans les années 90, est devenu celui de la réussite des garçons. Le ton alarmiste des médias et l'inquiétude suscitée chez les parents poussent le personnel scolaire à agir de façon précipitée, court-circuitant la réflexion préalable nécessaire quant aux mesures de soutien à adopter et quant aux cibles à privilégier. Le résultat en est que les interventions visant les garçons sont conçues à partir de conceptions essentialistes et innéistes de l'identité masculine, massivement par le recours à la non-mixité et aux sports (69 % des interventions).

Les directions d'école avouent être conscientes que les mesures adoptées ne sont pas efficaces sur le plan de la réussite scolaire et de l'amélioration des résultats des garçons. Pourquoi alors persister? Quelles en seraient donc les finalités implicites? Il faut retourner à l'analyse des discours masculinistes pour en comprendre les fondements.

La réussite scolaire comparée selon le sexe constitue un catalyseur des discours masculinistes (Bouchard *et al*, 2003a), c'est-à-dire la porte d'entrée privilégiée par laquelle des groupes d'hommes « préconise[ent] un retour aux valeurs traditionnelles ainsi qu'à la famille nucléaire (mère-père-enfants dans un lien de filiation). [...] Les enjeux du discours masculiniste sont à la fois de récupérer des privilèges perdus et d'arrêter la démarche d'émancipation des femmes » (Bouchard *et al*, 2003a : 79; voir aussi Roux, 2003). L'éducation a constitué à cet effet un outil central. Sous le couvert de nouvelles problématiques, elle est redevenue un enjeu des rapports sociaux entre les sexes où se joue la place des femmes dans la société de demain.

Les enjeux du discours masculiniste sont à la fois de récupérer des privilèges perdus et d'arrêter la démarche d'émancipation des femmes.

Références bibliographiques

- BAUDELLOT, Christian et ESTABLET, Roger (1992), *Allez les filles!* Paris : Seuil.
- BOUCHARD, Pierrette et ST-AMAND, Jean-Claude (2003). La non-mixité à l'école : quels enjeux?, *Options CSQ*, no 22, 179-191.
- BOUCHARD, Pierrette et Jean-Claude St-Amant (1996), *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal : les éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, Pierrette, ST-AMAND, Jean-Claude, GAUVIN, Monique, CARRIER, Madeleine et GAGNON, Claudette (2000). *Familles, école et milieu populaire*, Sainte-Foy : Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire, série Études et recherches, 5 (1).
- BOUCHARD, Pierrette, BOILY, Isabelle et PROULX, Marie-Claude(2003a). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa : Condition féminine Canada.
- BOUCHARD, Pierrette, ST-AMAND, Jean-Claude, RINFRET, Natalie, BAUDOUX, Claudine et BOUCHARD, Natasha (2003b). *Dynamiques familiales de la réussite scolaire au secondaire*, tome 1, (2003c), *Les héritières du féminisme*, tome 2, Sainte-Foy : Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes.
- CONNELL, R. W. (1995). *Masculinities*, Berkeley, Los Angeles : University of California Press.
- DAGENAIS, Huguette (dir.). *Science, conscience et action. 25 ans de recherche féministe au Québec*, Montréal : les éditions du remue-ménage.
- DESLANDES, Rollande (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*, Thèse de doctorat, Québec : Université Laval.
- DEVREUX, Anne-Marie (2004). « Les résistances des hommes au changement social : émergence d'une problématique », *Cahiers du Genre*, no 36, 5-20.
- EPSTEIN, Debbie, ELWOOD, Jannette, HEY, Valérie et MAW, Janet (1998). « Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys », dans Epstein *et al*, *Failing Boys? Issues in Gender and Achievement*, Buckingham-Philadelphia, Open University Press, 3-18.
- FIZE, Michel (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*, Paris : Presses de la Renaissance.
- GROUPE DE RÉFLEXION SUR L'ÉDUCATION DES GARÇONS (2003). Sans titre, Rapport de recherche, Commission scolaire de la Seigneurie-des-Mille-Îles.

- KIMMEL, Michael (2000). « 'What About the Boys'? What the Current Debates Tell us, and Don't Tell Us, about Boys in School », conférence présentée au Wellesley College Center for Research on Women, 12 janvier.
- MOSCONI, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris : L'Harmattan.
- ROUX, Patricia, PANNATIER, Gaël, PARINI, Lorena, ROCA, Marta et MICHEL, Christine (2003). « Édito. Détournements et retournements du principe d'égalité », *Nouvelles questions féministes*, vol. 22, no 3, 4-11.
- ST-AMANT, Jean-Claude (2004). *Analyses globales, actions locales*, Conférence dans le cadre du colloque « Tous ensemble pour la réussite », sur le thème « Réussite des garçons et des filles : des chercheurs font le point », Montréal, le 27 avril.
- ST-AMANT, Jean-Claude (2004). *La non-mixité en milieu scolaire nuirait aux garçons*, http://sisyphe.org/article.php?id_article=758

La parole aux jeunes filles acadiennes et francophones concernant leurs choix professionnels

Jeanne d’Arc GAUDET

Faculté des sciences de l’éducation, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Claire LAPOINTE

Faculté des sciences de l’éducation, Université Laval, Canada

RÉSUMÉ

Un examen attentif de la situation des femmes sur le marché du travail révèle qu’elles se retrouvent toujours majoritairement dans les catégories d’emplois traditionnellement considérés comme féminins. Très peu d’entre elles optent pour des carrières dans des domaines scientifiques, technologiques ou en ingénierie. Pourtant, les besoins en ressources humaines de l’économie renouvelée souvent appelée « la nouvelle économie » sont énormes. On y recherche des compétences en sciences, en mathématiques, en technologies et en ingénierie, alors que les filles et les femmes qu’on y retrouve occupent des emplois précaires et mal payés par exemple, les emplois des centres d’appels. Quels sont les choix de carrières des filles inscrites au secondaire dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick en 2004? Comment arrivent-t-elles à effectuer leurs choix et pourquoi? L’article présente quelques résultats d’une étude menée auprès d’étudiantes de 12^e année au Nouveau-Brunswick dans le but de mieux comprendre le processus de la prise de décision en ce qui a trait à leurs choix d’études et de carrières.

ABSTRACT

Women in Education and Training

Jeanne d'Arc Gaudet, University of Moncton, Canada

Claire Lapointe, Université Laval, Canada

A thorough examination of the situation of women in the labour market reveals that they usually find themselves in employment categories that are traditionally considered feminine. Very few women choose careers in the fields of science, technology or engineering, and yet the human resource needs of the new economy are enormous. Employers are looking for people skilled in sciences, mathematics, technologies and engineering, while girls and women in these fields hold unstable or poorly paid positions, such as call-centre jobs. What career choices do girls registered in French-speaking New Brunswick high schools have in 2004? How do they make their choices and why? The article presents some of the results of a study done with grade 12 New Brunswick students, with the aim of better understanding the decision-making process in terms of their educational and career choices.

RESUMEN

Las mujeres en la educación y la formación

Jeanne d'Arc Gaudet, Universidad de Moncton, Canadá

Claire Lapointe, Universidad Laval, Canadá

Un atento examen de la situación de las mujeres en el mercado de trabajo muestra que éstas se localizan sobre todo en las categorías de empleos tradicionalmente considerados como femeninos. Muy pocas optan por carreras en los campos de la ciencia, la tecnología o la ingeniería. Sin embargo, las necesidades en recursos humanos de la economía renovada con frecuencia llamada 'nueva economía' son enormes. Se requieren habilidades en ciencias, matemáticas, tecnología e ingeniería, mientras que las muchachas y las mujeres que laboran en esos campos ocupan puestos precarios y mal pagados, por ejemplos, empleadas en los centros de llamadas telefónicas. ¿Cuáles son las opciones profesionales de las muchachas inscritas en secundaria en las escuelas francófonas de Nuevo Brunswick en 2004? ¿Cómo lo hacen para escoger y por qué? El artículo presenta algunos resultados de un estudio realizado entre estudiantes de 12 grado en Nuevo-Brunswick, realizado con el fin de mejorar la comprensión del proceso de toma de decisiones en lo que se refiere a la elección de estudios y de carrera.

Introduction

Depuis plus d'une trentaine d'années, on remarque des avancées notoires dans l'accès des filles et des femmes aux études postsecondaires. Aujourd'hui, en Amérique du Nord, les femmes constituent la majorité des inscriptions dans les collèges et universités et elles sont présentes en grand nombre sur le marché de l'emploi. Par exemple, au Canada, 46,7 % de l'ensemble des travailleurs rémunérés sont des femmes (Statistique Canada, Recensement 2001). Les jeunes filles ont compris le message véhiculé par le mouvement féministe soit celui de l'importance de poursuivre leur formation, passerelle incontournable vers leur autonomie financière.

Cependant, lorsqu'on fait un examen plus attentif de leur situation sur le marché du travail, on constate que les femmes se retrouvent toujours majoritairement dans les catégories d'emplois féminins. Très peu d'entre elles optent pour des carrières dans des secteurs de pointe liés plus particulièrement à la nouvelle économie. Celles qui travaillent dans ces secteurs occupent des emplois précaires et mal payés tels que ceux qu'offrent les centres d'appels. Ainsi, au Canada, par exemple, les femmes représentent 35 % de la force de travail dans les sciences de la vie, 20 % dans les domaines reliés aux sciences naturelles et appliquées, 11 % des emplois d'ingénieurs, 28 %, en sciences physiques, 27,6 % en informatique. (Statistiques Canada, 2001). Du côté des programmes d'études, la majorité des filles continuent à choisir les secteurs traditionnellement féminins que sont la santé, l'éducation, le secrétariat et les services en général. Par ailleurs, on remarque aussi qu'elles choisissent en plus grand nombre des domaines tels que la médecine familiale, le droit et la gestion (Gaudet et Legault, 1998; Gaudet et Lapointe, 2002). La féminisation de ces secteurs est en soi une bonne nouvelle et un signe d'évolution et de progrès, mais comme nous l'avons souvent observé, les professions où les femmes sont devenues majoritaires sont également celles qui ont perdu de leur prestige. Dans un autre ordre d'idées, les statistiques indiquent aussi que la très grande majorité des Canadiennes qui travaillent reçoivent des salaires moins élevés que les hommes et une sécurité d'emploi moindre. Or, comme le révèlent certaines études, le diplôme universitaire ne garantit pas l'équité salariale (Stanton, 2003). D'autres études ont examiné les nombreux facteurs psychologiques et situationnels susceptibles d'influencer le choix de carrières des jeunes filles. Tout en contestant l'idéologie patriarcale qui est à la base de la dévalorisation des secteurs d'activités féminins, il est nécessaire d'identifier les facteurs qui influencent les jeunes femmes francophones dans leur choix d'études et de carrières. En effectuant cette recherche, nous voulions d'abord améliorer les connaissances sur cette question. Par ailleurs, nous croyons que les résultats permettront de proposer des pistes de solutions concrètes auprès des filles et des femmes, mais surtout auprès des décideurs et des intervenantes et intervenants en éducation et dans les entreprises pour que les programmes de formation soient plus attrayants pour les filles et les femmes, d'une part, et tiennent compte de leurs préoccupations et de leurs besoins, d'autre part.

Cet article présente les premiers constats d'une étude menée dans ce sens auprès des jeunes filles de 12^e année au Nouveau-Brunswick. Après avoir décrit le contexte actuel de la nouvelle économie et son importance pour les femmes, nous précisons les questions de recherche et la méthodologie suivie pour recueillir les données. L'article présente ensuite la description des résultats, leur interprétation et une conclusion.

Cadre conceptuel

Les femmes et la nouvelle économie

Il nous paraît important de commencer par des précisions au sujet du concept de la nouvelle économie. Une certaine confusion existe en ce qui a trait à la définition du terme « nouvelle économie ». À ce sujet, Krugman (1997) distingue la « Nouvelle Économie », de la « nouvelle économie ». La « Nouvelle Économie » correspond à une redéfinition paradigmatique de la théorie économique alors que la « nouvelle économie » renvoie avant tout à un secteur, celui des technologies de l'information et des communications (TIC) et du savoir. Selon le New Economy Information Service (2000), ce qui est nouveau dans l'économie, c'est le déplacement du secteur manufacturier vers les services suivi de l'innovation technologique accélérée, du rôle croissant de la connaissance et de la mobilité accrue du capital qui permet une concurrence plus vive. La nouvelle économie touche, entre autres, les secteurs aérospatial, biotechnologique, manufacturier, informatique, multimédia et les services. On y retrouve les éléments d'actifs intangibles comme le talent, le capital intellectuel, les idées, les technologies, les brevets, la notoriété de marque, la vitesse, la base de clientèle et les réseaux. La nouvelle économie inclut l'analyse des procédés de travail ainsi que les techniques que l'industrie utilise. On y distingue trois grands champs de compétences : 1) les connaissances technologiques qui exigent des compétences dans la création des nouvelles technologies; 2) les connaissances informationnelles qui font appel aux compétences dans l'utilisation spécifique de ces nouvelles technologies et 3) les connaissances relationnelles qui exigent entre autres des compétences dans le travail d'équipe, la gestion des ressources humaines, la résolution de problèmes et les services à la clientèle. (Gaudet et Lapointe, 2001a rapport 1).

Certains programmes d'études et de formation favorisent l'accès aux emplois de la nouvelle économie (Gaudet et Lapointe, 2001a). Par exemple, les spécialités en forte demande actuellement sont les techniques et la formation universitaire en génies électrique, mécanique, informatique, industriel, minier et métallurgique. Comme nous l'avons expliqué plus haut, les filles ne se dirigent que très peu vers ces domaines de formation. Par exemple, parmi les 50 programmes de la formation professionnelle et technique que le ministère de l'Éducation du Québec considère comme étant ceux qui offrent les meilleures perspectives d'avenir, et qui d'ailleurs se retrouvent pour la plupart dans le volet technologique, 84 % étaient pratiquement ignorés des femmes en 1999 (Bernier, 1999 cité dans Gemme, 2002). Une autre étude révèle que les Canadiennes ne représentent que 15 % des étudiants inscrits en sciences informa-

Une autre étude révèle que les Canadiennes ne représentent que 15 % des étudiants inscrits en sciences informatiques, 16 % en ingénierie électronique et 35 % en gestion des technologies de l'information (Statistique Canada, 2001).

tiques, 16 % en ingénierie électronique et 35 % en gestion des technologies de l'information (Statistique Canada, 2001). Gaudet et Lapointe (2001b) observent une situation similaire au Nouveau-Brunswick francophone alors qu'en 2000, les femmes représentaient 19 % des diplômés de l'Université de Moncton en génie et 12 % en informatique. En fait, un peu partout, les femmes sont de plus en plus nombreuses à privilégier les programmes universitaires en sciences de la vie au détriment des sciences de la matière alors que ces formations sont moins avantageuses sur le plan salarial (Gemme, 2002).

On peut visualiser plus concrètement cette situation en observant les données sur la profession d'ingénieurs. Ainsi, en 1995 au Québec, on comptait plus de 40 000 ingénieurs dont à peine 7 % étaient des femmes. Même si la proportion d'ingénieures au Québec a quintuplé entre 1981 et 1995, passant de 1,5 % à 7,1 %, le taux de participation des femmes à ces programmes de formation aurait maintenant tendance à diminuer (Richard, 2000, site idcllc).

Les données qui précèdent relèvent d'une problématique qui a fait l'objet d'un nombre considérable de recherches. Mais en raison de sa complexité, il reste encore beaucoup à faire. Pourquoi les filles hésitent-elles toujours à choisir des programmes d'études et de formation non traditionnels? Dans leur processus de choix de carrières, quels sont les déterminants qui les influencent davantage? Quel rôle l'école joue-t-elle dans ce processus?

Les obstacles à l'égalité des filles et des femmes en éducation

Parmi les recherches réalisées en lien avec ces questions, un nombre important a porté à l'identification des obstacles à l'égalité pour les filles et les femmes dans le cadre du processus d'enseignement apprentissage. Certaines se sont penchées sur l'influence de l'environnement éducatif (Caleb, 2000; Gaudet, 1998; Mujawamariya, 2000; Mujawamariya et Guilbert, 2002; Sadker, 2000; Tracy et Lane, 1999). À ce sujet, on souligne l'importance d'une approche centrée sur les modèles féminins à imiter, de l'exposition continue à des disciplines scientifiques et technologiques et des façons d'apprendre propres aux femmes (Fois, Godin et Deschênes, 1998, Spain, Bédard et Paiement, 1998; Belenky, Blythe, Goldberger, Tarule, 1986). Nous avons relevé quelques études qui mettent en évidence le choix de carrières des filles et l'efficacité personnelle dont celles de Hackett (1995), Betz et Schifano (2000). Selon ces auteurs, l'intérêt pour un domaine sans éprouver un sentiment de compétence en rapport avec ce domaine peut influencer sa décision de choisir ou non cette carrière. Par conséquent, le fait pour les filles ou les femmes d'éprouver un sentiment d'incompétence par rapport aux carrières en sciences ou en technologies, par exemple, pourrait influencer leur choix vers des domaines d'études plus traditionnels.

D'autres études ont touché tout particulièrement aux attitudes des filles à l'égard des matières scolaires et à leur niveau d'anxiété à l'égard des mathématiques (Lafortune et Fennema, 2002). Les résultats ont amené les chercheuses à proposer des approches différentes pour l'enseignement des sciences et des mathématiques aux filles. Ainsi, Mujawamariya et Guilbert (2002) indiquent que dans l'enseignement des sciences, la perspective constructiviste ou socio-constructiviste peut aider à

rééquilibrer certaines inégalités entre les sexes. D'autres recherches qui mettent en évidence les défis à surmonter dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes filles pour les aider à faire des choix de carrières éclairés. À cet effet, Spain, Bédard et Paiement (1998) proposent une conception révisée du développement de carrière au féminin. Selon ces auteures, les sciences de l'orientation se sont développées à une époque où les filles n'avaient pas accès à l'éducation postsecondaire et en fonction d'une population masculine dont les besoins étaient différents de ceux des filles et des femmes. Afin de mieux intervenir auprès des filles et des femmes, ces auteurs soutiennent que les intervenantes et intervenants doivent comprendre le rôle important que joue la dimension relationnelle dans le développement identitaire et l'insertion professionnelle des femmes. Finalement, l'étude de Gallant (2002) révèle que certains conseillers et conseillères en orientation n'ont pas les outils nécessaires pour faire des interventions différenciées selon les sexes.

De nombreuses démarches ont été entreprises au Canada et ailleurs dans le monde dans le but d'intéresser les jeunes filles du secondaire aux sciences. Certaines études soutiennent que la grande majorité des filles ont davantage l'impression d'avoir du contrôle dans leurs relations avec les autres et peu de confiance en elles en ce qui a trait à leur environnement physique (Lafortune et Solar, 2003). D'autres études montrent que des enseignantes et enseignants diront d'une fille qui réussit bien « Elle travaille fort », et d'un garçon qui réussit bien : « Il est capable » (Baumard, 2003; Mosconi, 1998). À ce sujet, une étude de l'American Association of University Women Education (2000) a révélé que les filles évitent une carrière en informatique, non pas parce qu'elles ne croient pas en leurs capacités, mais plutôt parce qu'elles perçoivent ce domaine comme ennuyeux et antisocial. En terminant, nous mentionnons quelques études qui traitent du rôle des influences sur les choix de carrières des filles. (Bouchard et St-Amand, 1996; Ministère de l'éducation du Québec; Conseil Supérieur de l'éducation, 1999; Gagnon, 1999). En somme, elles soulignent que les jeunes filles subissent de nombreuses influences dans leurs choix de carrières. Ces influences proviennent de diverses sources dont la famille, l'école, la société et de les pairs.

Les écrits présentent diverses problématiques, ce qui fait ressortir la complexité des éléments qui entrent en jeu dans le processus du choix de carrière des filles. Les auteures du présent article cherchent à comprendre comment ce processus s'articule et, pour ce faire, elles ont amorcé une recherche sur les représentations des filles quant à leur choix de programme d'études et à leur carrière ainsi que sur les facteurs qui les influencent dans leurs choix¹. Le but de la recherche est de mieux comprendre la nature des influences présentes dans ce processus, particulièrement en ce qui a trait au rôle des intervenantes et intervenants scolaires dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Les résultats présentés dans cet article abordent plus particulièrement les facteurs sociaux, familiaux et scolaires.

Le but de la recherche est de mieux comprendre la nature des influences présentes dans ce processus, particulièrement en ce qui a trait au rôle des intervenantes et intervenants scolaires dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick.

1. Grâce à une subvention accordée par le CRSH pour les années 2004-2007, une recherche plus étendue viendra compléter l'étude exploratoire réalisée au Nouveau-Brunswick en 2003-2004.

La méthode de recherche

L'instrument

L'instrument de cueillette de données est le questionnaire développé et validé à l'interne par Gaudet (2003). Celui-ci comprend des questions à réponses courtes et des questions ouvertes. Il est composé de onze parties qui portent sur différentes thématiques reliées au processus de choix d'études et de carrières. Nous avons identifié chacune des parties par le mot « profil » parce que nous voulions comprendre le rôle de chacune des composantes en rapport avec leur influence sur le choix d'études et de carrières des filles. La première partie comporte des questions qui touchent au « profil des rêves », c'est-à-dire ce que les filles rêvaient de faire comme métier ou profession à différentes étapes de leur enfance et de leur adolescence. Suivent « le profil de la prise de décision », « le profil de la connaissance de soi », « le profil des activités », « le profil des connaissances des champs d'études », « le profil du rôle de l'école », « le profil du rôle de la famille », « le profil du rôle des amies et amis », « le profil du rôle de la société », « le profil de la connaissance du marché du travail » et finalement, « le profil démographique ».

La population

La population est constituée de 52 jeunes filles de douzième année, qui étudient dans sept polyvalentes francophones situées dans différentes régions du Nouveau-Brunswick. Voici comment nous les avons recrutées. Après avoir obtenu l'autorisation des directions générales et des directions des écoles, nous avons fait parvenir deux lettres à ces directions : une qui les informait des objectifs de l'étude et des étapes à suivre et l'autre qui s'adressait aux jeunes filles. Cette lettre, qui devait être lue par les titulaires de classe de 12^e année, invitait les jeunes filles à participer à notre étude de manière volontaire. À partir des listes de noms d'élèves volontaires, nous avons constitué notre échantillon final.

La cueillette et l'analyse des données

La cueillette des données s'est effectuée à l'aide d'entrevues réalisées sur place auprès des étudiantes. Les entrevues ont ensuite été transcrites de manière intégrale. La durée moyenne des entrevues était d'environ une heure. Les réponses aux questions ouvertes ont été analysées qualitativement selon la méthode des annotations. Selon Paillé et Mucchielli (2003), les annotations sont les mots ou les expressions que l'analyste inscrit sur une fiche ou sur le matériau même en vue de classer, résumer, interpréter ou théoriser l'extrait correspondant. Dans le cas présent, l'annotation s'est faite par rubrique. Toujours selon Paillé et Mucchielli, la rubrique renvoie à ce dont il est question dans l'extrait du corpus faisant l'objet de l'analyse. Son utilité est avant tout de permettre très rapidement de parcourir un corpus et de procéder à un premier classement dans des fiches, des documents etc. Au moment de l'analyse, nous nous sommes donc posé les questions suivantes : À quoi l'extrait renvoie-t-il en termes de grandes rubriques permettant de classer les informations livrées? Quel aspect de la question l'extrait aborde-t-il? Quel est le sujet de l'extrait analysé? Ce

questionnement a permis de synthétiser les données et d'obtenir les résultats qui sont présentés dans la section suivante.

Présentation des résultats

Les choix de carrières et d'études et les influences

Que rêves-tu de devenir et pourquoi?

Les trois principaux métiers ou professions dont les filles rêvaient quand elles étaient plus jeunes se situent dans les sciences sociales (19 %), les sciences de la santé (19 %) et l'enseignement (19 %). Il est intéressant de noter que les carrières visées en sciences de la santé, soit la médecine, la pharmacologie, la cardiologie, l'ophtalmétrie, la nutrition et les sciences vétérinaires, constituent des spécialités plutôt prestigieuses. En sciences sociales, les formations choisies sont le travail social, la psychologie et la sociologie. Viennent ensuite les arts, la traduction et les communications (8 %), ingénierie, architecture, géologie (6 %), le secrétariat (4 %), l'administration (4 %, postes visés : femme d'affaire et directrice des ressources humaines), la politique (2 %) et les métiers (2 %, chef cuisinière).

Nous avons ensuite posé la question suivante aux filles : *Quel est ton choix d'études pour l'an prochain?* En comparant les réponses aux deux questions, nous avons constaté que les choix étaient les mêmes. Les raisons qui motivent les étudiantes à faire ces choix sont le goût et l'intérêt personnel pour le domaine (Fréquence = 11), le désir d'aider les autres (Fréquence : 10), la présence de modèles motivants (Fréquence = 6) et la sécurité financière (Fréquence = 1). Bien qu'elles soient en 12^e année et se préparent à terminer leurs études secondaires, un certain pourcentage d'étudiantes (17 %) sont toujours indécises quant à leur choix d'études postsecondaires.

Tableau 1 : **Choix de carrières et d'études**

B11-Que rêves-tu devenir maintenant ? (N=52)		C-2 Quel est ton choix de domaine d'étude? (N=52)	
1. Sciences sociales (10) travailleuse sociale (5) psychologue psychothérapeute sciences sociales sociologie intervenante communautaire	19%	1. Éducation	23%
2. Enseignement (10)	19%	2. Les sciences sociales (sociologie, service social, sciences politiques, psychologie)	19%
3. Sciences de la santé (10) médecin (3) vétérinaire (2) pharmacienne (2) cardiologue optométriste nutritionniste	19%	3. Sciences de la santé (biologie, chimie, médecine)	17%
4. Indécision (9)	17%	4. Je ne sais pas	13%
5. Sciences (3) géologue ingénierie architecture	6%	5. Administration et gestion	8%
6. Affaire (2) directrice (ress.humaines) femme d'affaire	4%	6. Ingénierie	4%
7. Secrétariat (2)	4%	7. Les arts (histoire, géographie, français, musique, arts visuels, anglais)	4%
8. Communication (2) traduction communication	4%	8. Sciences naturelles, mathématique, physique	2%
9. Arts (2) actrice artiste	4%	9. Sciences Infirmières (aides infirmières)	2%
10. Métiers (1) cheffe	2%	10. Droit	2%
11. Politique (1)	2%	11. Secrétariat	2%
Total	100%	12. Métiers (coiffure, esthétique)	2%
		13. Communications	2%
		14. Informatique et technologies des communications	0%
		15. Sciences Forestières	0%
		16. Métiers (charpente, soudure, mécanique ou autres)	0%
		Total	100%

Nous avons interrogé les étudiantes sur la possibilité que certains métiers ou certaines professions ne leur soient pas accessibles. La très grande majorité d'entre elles, soit 79 %, ont répondu que non, 17 % ont dit oui et 4 % disent ne pas savoir. Nous leur avons alors demandé d'expliquer leurs réponses. Voici ce qu'elles nous ont répondu :

- « Tous les métiers sont disponibles aux femmes. »
- « Toutes les femmes peuvent faire ce qu'elles veulent. »
- « Je ne peux pas penser à une profession que les femmes ne pourraient pas faire. »
- « Certaines professions sont plus difficiles d'accès aux femmes comme la politique. »
- « Il y a des métiers ou des professions qui demandent une grande capacité physique, les femmes ne sont pas si fortes. »
- « Ma mère a été refusée pour un emploi avec les transports. »

Selon toi, les nouvelles technologies sont-elles une bonne chose? Utilises-tu l'ordinateur?

Les réponses obtenues à la question qui voulait vérifier leur opinion sur les nouvelles technologies sont majoritairement positives. En effet, 64 % des 52 répondantes soulignent que cela leur permet d'être en relation, que c'est pratique et efficace, tandis que 13 % des répondantes disent qu'elles n'aiment pas ces machines et que ce n'est pas un bon investissement. Vingt-trois pour cent des filles interrogées ont des réponses à la fois positives et négatives :

- « C'est pratique, mais aussi c'est un désavantage car le monde devient moins social. »
- « C'est bon, mais ça enlève des emplois. »
- « C'est bon pour communiquer, mais je trouve que c'est une perte de temps. »
- « C'est correct, mais il ne faut pas en abuser. »

Nous leur avons aussi demandé si elles utilisaient Internet ou l'ordinateur et pour quelles raisons. Sur un total de 66 réponses (chacune pouvait donner plus d'une réponse), 36 (54 %) indiquent que l'ordinateur est utilisé pour la recherche d'informations reliées aux devoirs, 21 (32 %) pour communiquer (envoyer des courriels, communiquer avec des amies ou amis, parler avec la famille, et ainsi de suite), et 9 pour le divertissement (écouter de la musique, jouer aux cartes, faire des dessins et clavarder (*chat lines*)).

Nous remarquons que la plupart des étudiantes semblent à l'aise pour communiquer à l'aide des technologies des communications et Internet. Cependant, aucune des 52 étudiantes interrogées n'a choisi le secteur de l'informatique et des technologies des communications comme domaine d'études postsecondaires. Ces constats vont dans le sens de l'étude réalisée par Lafortune et Solar (2003) qui révèle que plus de filles que de garçons ont des réactions affectives négatives lorsqu'elles se voient offrir un emploi d'été où l'utilisation d'un ordinateur est nécessaire. Plusieurs d'entre elles se sentent obligées de travailler avec cet outil qu'elles n'aiment pas utiliser. Selon les auteures, les résultats indiquent que certaines étudiantes ne se sentent pas compé-

Sur un total de 66 réponses (chacune pouvait donner plus d'une réponse), 36 (54 %) indiquent que l'ordinateur est utilisé pour la recherche d'informations reliées aux devoirs, 21 (32 %) pour communiquer (envoyer des courriels, communiquer avec des amies ou amis, parler avec la famille, et ainsi de suite), et 9 pour le divertissement (écouter de la musique, jouer aux cartes, faire des dessins et clavarder (*chat lines*)).

Quand on leur demande qui les a influencées dans leurs choix, 12 filles mentionnent la famille immédiate (père, mère) et cinq la famille élargie (cousine, tante, grand-père, etc.) pour un total de 17.

tentes, même si elles peuvent l'être plus qu'elles ne le croient. L'absence de contacts humains rend ce type de travail peu attrayant pour elles. Nous pouvons conclure que les filles aiment utiliser Internet pour établir des contacts humains, mais pour le travail, c'est autre chose; elles n'optent pas pour des carrières dans le domaine.

Qui t'a influencée dans tes choix?

Quand on leur demande qui les a influencées dans leurs choix, 12 filles mentionnent la famille immédiate (père, mère) et cinq la famille élargie (cousine, tante, grand-père, etc.) pour un total de 17. L'école est mentionnée dix fois dans la personne des enseignantes ou des enseignants, des conseillères et conseillers en orientation, des directions d'école et d'ateliers organisés à l'école. Il y a quatre mentions de modèles professionnels extérieurs à la famille et quatre d'expériences de travail. L'influence des amies et amis n'est mentionnée qu'une seule fois.

Qui t'a aidée dans tes choix?

Quand on leur a demandé si quelqu'un ou quelqu'une les avait aidées à faire leurs choix, 25 filles ont répondu oui et 27 ont répondu non. Celles qui ont dit avoir reçu de l'aide nomment tout d'abord les membres de la famille (14 réponses), suivies des conseillères et conseillers en orientation (8 réponses) et d'autres personnes telles que des amies ou amis, l'ami de cœur ou des enseignantes et enseignants (10 réponses). Les types d'aide reçue sont les suivants : de l'information sur les programmes et les institutions de formation ($f = 9$), des conseils généraux ($f = 8$), du soutien ($f = 5$), des échanges qui permettent de réfléchir ($f = 3$), le partage d'expérience ($f = 2$). La prière, l'aide avec des formulaires de demande d'admission, un test d'aptitude et l'organisation d'une activité reliée à la carrière ont tous été mentionnés une fois.

Qu'est-ce qui te permettrait de faire un meilleur choix?

À la question, *Qu'est-ce qui te permettrait de faire un meilleur choix?* 16 filles (29 % des réponses à cette question) évoquent le fait d'avoir plus d'informations (cours, programmes, universités etc.) tandis que onze indiquent le besoin de faire un stage en milieu de travail ou encore l'occasion de rencontrer des professionnelles et professionnels du milieu pour discuter de la question. Parmi les autres réponses, le besoin de consulter un ou une conseillère en orientation revient sept fois.

Le rôle des diverses intervenantes et intervenants scolaires

Comme nous nous intéressons plus particulièrement à l'influence de l'école dans les choix de carrières des filles, la série de résultats qui suivent s'attarde plus précisément sur le rôle du personnel enseignant, des conseillères et conseillers en orientation et de la direction d'école.

Le rôle des enseignantes et enseignants

Quarante des 52 répondantes indiquent que les enseignantes et enseignants ont un rôle à jouer dans les choix d'études postsecondaires des filles. Lorsqu'on leur demande de préciser ces rôles, *conseillère* ou *conseiller*, *agente d'information* et *guide*

sont les termes qui viennent en tête de liste ($f = 34$). Une des filles dit que « Si c'est un bon enseignant, sa personnalité pourrait nous influencer », tandis qu'une autre souligne que « Les enseignants influencent les élèves par la passion qu'ils transmettent dans leurs cours ». En fait, lorsqu'on leur demande si, à part les conseillères et conseillers en orientation, d'autres personnes à l'école peuvent les aider dans leur choix de carrière, 17 des répondantes (33 %) soulignent que les enseignantes et les enseignants pourraient sûrement bien les aider.

Le rôle des conseillères et conseillers en orientation

Interrogées quant au recours aux conseillères et conseillers en orientation pour les aider à choisir leur carrière, 65 % répondent par l'affirmative, leurs réponses variant « de souvent » à « assez souvent ». De ce nombre, 54 % disent consulter les conseillères et conseillers pour de l'information sur les programmes des établissements et 22 % disent chercher de l'aide pour faire leur choix de carrière et de cours. Les autres 24 % disent recourir à ces professionnelles et professionnels de l'éducation pour diverses raisons (situations difficiles, conseils, soutien, guide, assistance pour remplir des demandes de bourses et autres).

On a aussi demandé aux filles quelle aide elles souhaiteraient recevoir des conseillères et conseillers en orientation. Ici, 29 % des réponses (N total = 62) parlent d'une personne qui puisse davantage leur fournir de bonnes informations. Un fait intéressant à noter est que seulement 3 % des réponses expriment le besoin de recevoir des directives précises. Également, 16 % des réponses données expriment une insatisfaction quant au travail des conseillères et conseillers en orientation.

Le rôle des directions d'école dans les choix de carrières des jeunes filles

À la question « Est-ce que l'école doit jouer un rôle particulier pour t'aider à bien choisir ton domaine d'études et ta carrière », une forte majorité des répondantes (79 %) disent que oui. Trente-trois (63 %) des étudiantes mentionnent que l'école fait des démarches pour les aider dans leur choix de carrière. Comme les activités de l'école sont supervisées et gérées par la directrice ou le directeur, cela indique que ces personnes jouent un certain rôle en ce qui a trait à l'aide aux filles dans leur choix d'études et de carrière.

Les influences externes à l'école

Comme les résultats présentés dans cet article l'indiquent, la famille exerce une influence certaine dans le choix d'études et de carrières des filles rencontrées. De quelle manière cette influence est-elle décrite?

Le rôle du milieu familial

Selon les réponses obtenues auprès des 52 participantes, nous constatons que la famille est consultée lorsque vient le temps de prendre une décision quant au choix de carrière. Parmi les membres de la famille qui sont consultés, 29 % des étudiantes nomment la mère; 19 %, la mère et le père ensemble; 17 %, leur sœur, et 15 %, leur père. En ce qui a trait à la manière dont ces personnes les aident, 63 % des répondantes soulignent que les membres de leur famille les soutiennent et les encouragent

dans leurs choix. Voici des exemples de ce que des participantes disent à ce sujet :

- « Les membres de ma famille sont d'accord avec mes choix et croient en moi. »
- « Ils m'encouragent dans ce que j'aime et ce que je peux bien faire. »
- « Ils m'ont supportée et me donnent des idées. »
- « Ils acceptent ce que je fais et ils m'encouragent là-dedans. »
- « Mes parents m'encouragent, mais ne me poussent pas. »

Comme le lien entre l'occupation de la mère et la persévérance scolaire des élèves a été reconnu dans diverses recherches (Barber et Eccles, 1992; St-Amant, Gagnon et Bouchard, 1998), nous avons voulu connaître le travail de la mère et voir s'il y avait un lien avec le choix de carrière des répondantes. Les réponses indiquent que 86 % des mères des étudiantes rencontrées travaillent à l'extérieur, la majorité d'entre elles dans des emplois de service à la clientèle et de secrétariat (25 %) et dans les soins de santé (25 %). Treize pour cent occupent des métiers tels que travailleuse d'usine, bouchère, cuisinière et limeuse de grosses machines. Les autres mères sont dans les domaines du droit, de la médecine, de l'enseignement, des arts et du travail social.

Lorsque nous associons les choix de carrières de la répondante avec le métier ou la profession de sa mère, nous constatons que peu de filles choisissent des carrières semblables à celles de leurs mères. Parmi les champs d'études les plus souvent choisis, nous observons que les domaines préférés des jeunes filles sont dans les carrières professionnelles telles que géologue, cardiologue, pharmacienne, médecin, chirurgienne, professeure d'université, vétérinaire, femme d'affaire, psychologue, optométriste et enseignante.

Afin d'enrichir l'analyse de l'influence des parents sur les choix de carrière des filles, nous avons aussi examiné les types d'activités des pères. On observe ici que 31 % des pères exercent un métier (charpentier, pêcheur, mécanicien, réparateur dans une école, contremaître, ouvrier, limeur de grosses machines, et ainsi de suite), que 10 % sont dans le monde des affaires et que les autres se situent dans une diversité d'emplois dont policier, vendeur, enseignant, employé de services. Ici aussi, on ne voit pas de lien direct entre l'occupation du père et celle que choisit la jeune fille.

Tes projets de fonder une famille ont-ils une influence sur ton choix?

En terminant, nous avons voulu savoir si le projet de fonder une famille avait un effet sur les choix de carrières des étudiantes. Soixante et un pour cent d'entre elles ont dit que leurs projets de vie de famille avaient peu ou pas du tout d'influence sur leur choix tandis que 39 % ont confirmé que cela en avait.

À la question leur demandant s'il existait des carrières qui donnent plus de liberté pour fonder une famille, des 56 réponses données, 19, soit 34 %, mentionnent l'enseignement, et ce, principalement en raison de la perception des nombreuses vacances. D'autres ont donné des réponses telles qu'un emploi à heures fixes (10 réponses ou 18 %), le travail à la maison la possibilité de créer sa propre entreprise (11 réponses ou 21 %), et un emploi donnant le droit à un congé de maternité ou un travail à temps partiel, saisonnier, où on n'a pas à voyager (6 réponses ou 1 %).

Le rôle des amies et amis et de l'ami de cœur

La composante « vie de famille et enfants » nous a amenées à nous intéresser à l'influence des amies et amis, incluant les amis de cœur, sur les projets d'études des filles. Quand on leur a demandé si elles discutaient de leur choix de carrière avec leurs amis ou amies proches ou avec leur ami de cœur, 88 % des étudiantes ont dit discuter de leurs choix de carrière avec leurs amis et amies intimes. Cependant, 23 % d'entre elles ont ajouté que ces amis n'avaient pas d'influence sur elles, et 36 % ont dit être encouragées par leurs amis. Elle expriment ces points de vue comme suit :

- « Elles m'encouragent, ils m'encouragent dans ce que je veux faire et ce que j'aime. »
- « Elles m'encouragent, me motivent. »
- « Ils me donnent des ambitions, ils m'encouragent, ils sont positifs. »

Par ailleurs, 42 % des filles ont dit avoir un *chum* et 86 % d'entre elles disent souvent discuter leur choix de carrière avec lui.

Discussion des résultats et Conclusion

Par le biais de notre étude, nous cherchions à comprendre comment les jeunes filles de douzième année dans des écoles francophones du Nouveau-Brunswick s'y prennent pour faire leurs choix de carrières. Nous voulions aussi cerner les déterminants qui influencent leurs choix de carrières. Depuis plus de vingt ans, malgré tous les efforts qui ont été entrepris pour intéresser les filles aux carrières qui mènent aux emplois autrefois réservés aux hommes, des études descriptives indiquent qu'elles hésitent toujours à choisir ces emplois, notamment ceux dans les secteurs de pointe de la nouvelle économie. La bonne nouvelle relève du fait qu'elles sont plus nombreuses qu'autrefois à opter pour des carrières plus prestigieuses telles que la médecine, le droit et la gestion, au point où ces professions sont en train d'être occupées majoritairement par des femmes.

Selon Lafortune, Deaudelin, Doudin et Martin (2003 dans Lafortune et Solar, 2003), l'un des facteurs pouvant influencer les apprentissages en mathématiques, en sciences et en technologie est associé aux croyances entretenues à l'égard de ces domaines. Ces auteures soutiennent que les femmes utilisent moins les technologies que les hommes et que l'utilisation qu'elles en font est différente. Les résultats de notre étude vont dans le même sens. Nous constatons que les jeunes filles rêvent et choisissent toujours des programmes d'études qui, selon leurs croyances, leur permettront d'être en relation et de mieux aider les autres, soit dans les domaines traditionnellement féminins comme la santé, l'enseignement et certaines disciplines des sciences sociales. Nous remarquons par ailleurs qu'elles se voient dans les échelons supérieurs de ces domaines et qu'elles sont attirées par les spécialisations.

En ce qui a trait aux personnes qui les influencent dans leurs choix de programme d'études et de carrières, la famille immédiate joue un rôle marqué. Nous

Nous constatons que les jeunes filles rêvent et choisissent toujours des programmes d'études qui, selon leurs croyances, leur permettront d'être en relation et de mieux aider les autres, soit dans les domaines traditionnellement féminins comme la santé, l'enseignement et certaines disciplines des sciences sociales.

notons toutefois qu'à leur avis, le milieu scolaire est très important et que les enseignantes et enseignants, perçus comme des modèles, pourraient les aider à faire un meilleur choix. Quant aux conseillères et conseillers en orientation, les jeunes filles pensent que ces personnes doivent davantage assurer un rôle de guide et leur procurer de bonnes informations.

À l'instar d'autres collègues (Deschênes, Sévigny, Foisy et Lemay, 2003, dans Lafortune et Solar, 2003), nous considérons qu'il est important de commencer dès l'école secondaire à montrer aux filles les avantages de se diriger dans des carrières en sciences, en technologie et ingénierie et à présenter ces domaines d'études comme une voie prometteuse vers des emplois qui leur assurent une plus grande autonomie financière, de meilleures perspectives d'avancement et une occasion de permettre à ces milieux de mettre en place des mesures concrètes pour attirer et intégrer le plus grand nombre de femmes. Nous croyons aussi que nous devons sonder les croyances des intervenantes et intervenants scolaires pour permettre d'avoir un portrait plus juste de la situation des filles relativement à leurs choix de carrières. Toutefois, comme la famille demeure un lieu privilégié d'apprentissage où les parents transmettent des valeurs, des croyances, des savoirs, y compris des stéréotypes sexistes qui conditionnent les visions du monde de leurs enfants ce qui peut influencer leurs choix de carrières, nous souhaiterions que plus de recherches soit entreprises pour établir les liens qui existent entre ces facteurs.

Références bibliographiques

- American Association of University Women. (2000). *Tech-savvy: Educating Girls in the New Computer Age* (2000), from <http://www.aauw.org.2000>
- BARBER, B. & ECCLES, J. (1992). Long-term influence of divorce and single parenting on adolescent family and work related values, behaviors, and aspirations. *Psychological Bulletin*, 111, 108-126.
- BAUMARD, M. (2003). Allez les garçons. *Le monde de l'éducation*, 310, 29-31.
- BELENKY, M., BLYTHE, C., GOLDBERGER, N., & TARULE, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.
- BETZ, N. E., & SCHIFANO, R. S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self efficacy and interests in college women. *Journal of vocational behaviour*. 56(1), 35-52.
- BOUCHARD, P., et ST-AMAND, J. C. (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.

- CALEB, L. (2000). Design technology: learning how girls learn best. *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 22-25.
- Canada, C. d. s. d. l. f. d. from <http://www.swc-cfc.gc.ca/publish/research/001010-0662840038-f.html>
- FOISY, M., GODIN et DESCHÊNES (1998, 12 mai 1998). *Progrès et lenteurs des femmes en sciences*. Communication présentée au Colloque Femmes, sciences et technologies, Sainte-Foy.
- GAGNON, C. (1999). *Pour réussir dès le primaire : filles et garçons face à l'école*. Montréal : Les Éditions du remue-ménage.
- GALLANT, R. (2002). *Les filles et les femmes dans les études liées aux secteurs de la nouvelle économie : étude sur les pratiques d'intervention des conseillères et conseillers en orientation*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton, Moncton.
- GAUDET, J. d. A. (1998). Un modèle de design pédagogique innovateur. *Recherches féministes*, 11(1), 187-210.
- GAUDET, J. d. A. (2003). *Lancement d'un outil d'orientation en choix de carrière lors du congrès de l'ACELF*. 4 octobre 2003. <http://www.rnaef.ca>
- GAUDET, J. d. A. et LAPOINTE, C. (2001a). *Des fondements à la pratique : une recherche développement sur l'équité en formation*. Sherbrooke : CRP.
- GAUDET, J. d. A., et LAPOINTE, C. (2001b). *Les femmes et la nouvelle économie : Définition, secteurs et formation* (No. première partie présenté au Réseau national d'Action Éducation Femmes).
- GAUDET d. A., et LAPOINTE, C. (2002). *Girls and science : An Untimely Missed Rendez-vous*. Paper presented at the Proceedings, Women in a Knowledge-Based Society, 12th International Conference of Women Engineers and Scientists, Ottawa, Ontario.
- GAUDET, J. d. A. et LEGAULT, M. J. (1998). L'accès équitable des femmes aux emplois non traditionnels. *Revue de l'Université de Moncton*, 31(1 et 2), 309-336.
- GEMME, B. (2002). Orientations, représentations, et projets de femmes étudiant en informatique. *Recherches féministes*, 15(1), 113-134.
- HACKET, G., & development, S. e. a. c. c. a. (1995). Self efficacy and career choice and development. In A. E. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- KRUGMAN, P. (1997). *Speed Trap: the Fuzzy logic of the «New economy»*. from <http://slate.msn.com/dismal/97-12-18/dismal.asp>
- LAFORTUNE, L. et SOLAR, C. (2003). *L'utilisation des technologies en mathématiques : Réactions des filles et des garçons au cégep dans Femmes et Maths, Sciences et technos*: Presses de l'Université du Québec.

- LAFORTUNE, L. et FENNEMA, E. (2003). *Anxiété exprimée et stratégies utilisées en mathématiques : une comparaison entre les filles et les garçons*. Femmes et Maths, sciences et technos dans Louise Lafortune et Claudie Solar (dir.). Presses de l'Université du Québec.
- L'Éducation, C. S. d. (1999). *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation.
- L'Éducation, M. d. (1999). *Indicateurs de l'éducation*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- MOSCONI, N. (1998). *Égalité des sexes en éducation et formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- MUJAWAMARYA, D. (2000). De la nature du savoir scientifique à l'enseignement des sciences : l'urgence d'une approche constructiviste dans la formation des enseignants de sciences. *Éducation et francophonie*, XXIII(2).
- MUJAWAMARYA, D., GILBERT, L. (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, 15(1), 25-45.
- NEW ECONOMY INFORMATION SERVICE E-BULLETIN (2000).
<http://www.newecon.org/bulletin-6-2-01.html#EducationandSkills>
- PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- RICHARD, P. (2000). from <http://www.idclic.collegebdeb.qc.ca>
- SADKER, D. (2000). Gender Equity: Still Knocking at the Classroom Door. *Equity & Excellence in Education*, 33(1), 80-83.
- SERVICE, N. E. I. (2000). *What makes the new economy new for workers and their families?* <http://www.newecon.org/whatmakes.html>
- SPAIN, A., BÉDARD, L., et PAIEMENT, L. (1998). Conception révisée du développement de carrière au féminin. *Recherches féministes*, 11(1), 95-109.
- ST-AMAND, J., GAGNON, C., et BOUCHARD, P. (1998). La division du suivi scolaire entre les parents : un axe mère-fille? *Les cahiers de la femme / Canadian Woman Studies* (2-3), 30-35.
- STANTON, D. (2003). Féminisation des professions, un problème? *La gazette des femmes*, 25, 20-29.
- TRACY, D. & LANE, M.B. (1999). Gender-equitable teaching behaviour: preservice teachers' awareness and implantation. *Equity & Excellence in Education*, 32 (3), 93-104

Les acquis scolaires des filles et des garçons en lecture, en mathématiques et en sciences : un éclairage historique basé sur des enquêtes internationales

Christiane BLONDIN

Université de Liège, Belgique

Dominique LAFONTAINE

Université de Liège, Belgique

RÉSUMÉ

L'évolution des différences d'acquis scolaires entre garçons et filles a été abordée au travers des enquêtes internationales consacrées, entre le début des années 60 et 2000, par l'I.E.A. et l'Ocdé, à la compréhension en lecture, aux mathématiques ou aux sciences.

Les analyses effectuées débouchent sur les principaux résultats suivants :

- globalement, les filles surpassent les garçons en lecture, et les garçons surpassent les filles en mathématiques et en sciences;
- l'écart entre filles et garçons dans les matières scientifiques s'est réduit au fil du temps, sans toutefois disparaître;
- il s'avère délicat, sur le plan méthodologique, de déterminer si les évolutions

observées correspondent à une réelle réduction des écarts ou sont fonction des caractéristiques du cadre et des modalités d'évaluation des enquêtes successives;

- les filles peuvent surpasser les garçons dans certaines disciplines des mathématiques et des sciences (physique, biologie ou chimie);
- les écarts de performances selon le sexe s'accroissent avec l'âge;
- les attitudes et les intérêts des garçons et des filles relatifs à la lecture, aux mathématiques et aux sciences sont différenciés; le clivage augmente avec l'âge
- les attitudes sont plus stéréotypées dans des groupes d'apprentissage mixtes.

ABSTRACT

Educational Achievement Among Girls and Boys in Reading, Math and Science: A Historic Angle Based on International Studies

Dominique Lafontaine and Christiane Blondin
Université de Liège, France

Through international studies done between the early 60s and 2000 by the IEA and the OECD on reading comprehension, math and science, we looked at the evolution of the difference in educational achievement between boys and girls.

The main results of the analyses were as follows:

- Globally, girls surpass boys in reading, and boys surpass girls in math and science.
- The gap between boys and girls in scientific subjects lessened over time, but did not disappear.
- In terms of methodology, it is difficult to determine if the evolution observed corresponds to a real reduction in the gap, or are a function of how the successive studies were set up and conducted.
- Girls can surpass boys in certain mathematical and scientific disciplines (physics, biology and chemistry).
- Performance difference between the sexes accentuates with age.
- The attitudes and interests of boys and girls in relation to reading, math and sciences are different, and the gap increases with age
- Attitudes are more stereotyped in mixed learning groups

RESUMEN

Los logros escolares de las muchachas y los muchachos en lectura, matemáticas y ciencias: Un enfoque histórico basado en encuestas internacionales

Dominique Lafontaine y Christiane Blondin

Universidad de Lieja, Francia

La evolución de diferencias en los logros escolares entre muchachos y muchachas ha sido abordada a través de encuestas internacionales consagradas a la comprensión de la lectura, las matemáticas y las ciencias, entre los principios de los años 1960 y 2000, por la IEA, y la OCDE.

Los análisis realizados arrojan los siguientes resultados:

- Globalmente, las mujeres rebasan a los hombres en lectura, y los hombres rebasan a las mujeres en matemáticas y en ciencias;
- La distancia entre los hombres y las mujeres en las materias científicas se reduce con el tiempo, pero no desaparece;
- Resulta delicado, en el ámbito metodológico, determinar si las evoluciones observadas corresponden a una verdadera reducción de las distancias o provienen de las características del marco y de los modos de evaluación de las encuestas realizadas;
- Las muchachas pueden rebasar a los muchachos en ciertas áreas de las matemáticas y de las ciencias (física, biología o química);
- Las distancias de los resultados según el sexo se acentúan con la edad;
- Las actitudes y los intereses de los muchachos y de las muchachas relacionados con la lectura, las matemáticas y las ciencias se diferencian; la división aumenta con la edad;
- Las actitudes están más estereotipadas en los grupos de aprendizaje mixtos

Introduction

Depuis quelques dizaines d'années, les pédagogues et sociologues, mais aussi des féministes, s'intéressent aux différences de résultats scolaires et d'accès à certaines professions en fonction du sexe. La mixité, qui avait été largement perçue comme un gage de progrès, dévoile ses limites. Le débat déborde largement les cénacles de spécialistes : ainsi, en 2003, *Le Monde* posait une question brutale : « Faut-il sauver les garçons ? » et un dépliant dénonçait « les pièges de la mixité scolaire » (Fize, 2003).

Les enquêtes internationales menées depuis le début des années 60 apportent des informations au sujet des performances respectives des filles et des garçons

dans différents domaines, et la plupart y consacrent un chapitre, voire un rapport spécifique (notamment Mullis, Martin, Fierros, Goldberg, & Stemler, 2000). La masse de données disponibles est importante : depuis une quarantaine d'années, l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (I.E.A.) et plus récemment l'Ocdé (Programme international pour le suivi des acquis des élèves ou Pisa) ont réalisé plus de 20 enquêtes portant sur diverses matières.

Les grandes tendances de ces travaux sont bien connues du grand public, d'autant plus qu'elles épousent les stéréotypes sexuels (pour une synthèse, voir Duru-Bellat, 1995; Lafontaine et Blondin, 2004) : schématiquement, les filles se révèlent meilleures que les garçons pour la maîtrise de la langue, les garçons surpassent les filles dans les domaines scientifiques et techniques.

Mais au-delà de cette vision d'ensemble, différentes questions se posent :

- Quelle est l'ampleur des différences selon les matières¹ (lecture, mathématiques ou sciences) et les disciplines (par exemple biologie, physique, chimie...)?
- Ces différences s'observent-elles quel que soit l'âge ou le niveau d'études des élèves?
- Varient-elles en fonction des pays et des contextes culturels?
- Ont-elles tendance à se réduire ou à s'amplifier avec le temps?
- Dans quelle mesure peuvent-elles s'expliquer par des différences d'attitudes ou d'intérêt?

Telles sont les questions auxquelles nous allons essayer d'apporter des éléments de réponses dans le présent article.

Méthodologie

Nous avons utilisé les bases de données et les rapports des enquêtes internationales qui ont été consacrées, depuis le début des années 60, à la compréhension en lecture, aux mathématiques ou aux sciences. Ces études comparatives, menées sous les auspices de l'I.E.A. (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire - voir <http://www.iea.nl/iea/hq/>), et, à partir de 2000, de l'Ocdé – avec le programme Pisa (acronyme pour le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves – voir http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1,00.html), impliquent de nombreux systèmes éducatifs². Il s'agit essentiellement d'études quantitatives, menées sur des échantillons représentatifs d'élèves de différents âges; le niveau le plus étudié est le milieu du secondaire (14-15 ans), mais certaines études portent aussi sur le primaire (10 ans) et sur la fin du secondaire. Ces enquêtes comportent de nombreux items; la durée d'une évaluation

-
1. Le terme « matière » est utilisé pour désigner un domaine de la connaissance (les mathématiques, les sciences, ...), tandis que le terme « discipline » s'applique aux diverses catégories au sein d'une matière (l'algèbre, la géométrie pour les mathématiques; la biologie, la chimie, ... pour les sciences).
 2. Le nombre de pays participants varie selon les études, mais il est toujours important, autour de 30 pays, voire davantage dans les enquêtes les plus récentes. Parmi ces pays, on compte une majorité de pays industrialisés, mais aussi des pays économiquement moins avancés (Afrique, Asie, Amérique centrale ou du sud).

tourne en général autour de deux heures par élève³. Plusieurs de ces études ont inclus des questions relatives aux attitudes des élèves par rapport aux domaines évalués.

La masse des données numériques disponibles pour ce travail est considérable et la place manque ici pour présenter celles-ci par pays participant pour chacune des études. Dans la plupart des cas, nous nous en tiendrons donc à la présentation des moyennes internationales standardisées. Sauf mention contraire, le seuil de signification adopté est de 0,05. Dans les figures, un cadre plus épais indique les différences significatives.

Résultats

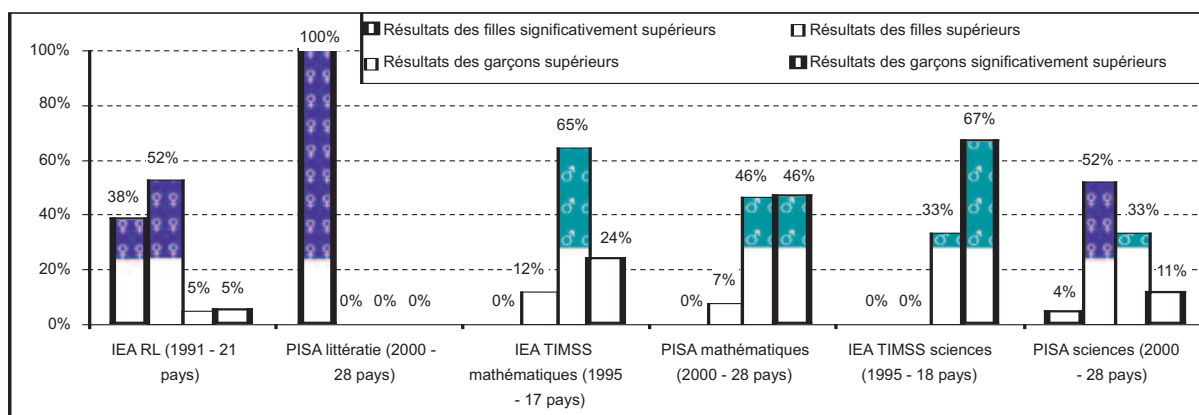
À partir d'un premier état des lieux basé sur des enquêtes récentes, le panorama s'enrichira peu à peu d'informations plus contextuelles.

Les résultats des filles et des garçons dans différents domaines

La figure 1 présente les résultats des enquêtes les plus récentes en lecture, mathématiques et sciences pour le début de l'enseignement secondaire. Les pays sont classés en 4 catégories selon que les filles ou les garçons y obtiennent des résultats simplement supérieurs ou significativement supérieurs. Outre le récent « Programme international pour le suivi des acquis des élèves » (Pisa) organisé par l'Ocdé, qui concerne la lecture, les mathématiques et les sciences, le graphique ci-dessous présente les résultats des dernières enquêtes de l'I.E.A. sur la lecture (I.E.A. R.L), les mathématiques et les sciences (TIMSS), en ce qui concerne le début de l'enseignement secondaire (élèves de 15 ans pour Pisa)

3. Nous manquons de place ici pour présenter les caractéristiques méthodologiques de chacune des études. Nous renvoyons le lecteur intéressé aux sites de l'IEA et de PISA, aux références de chacune des études citées dans le présent article ou à l'ouvrage de synthèse de Lafontaine et Blondin (2004). La question de la comparabilité des différentes études successives y est discutée en détail.

Figure 1 : Répartition des pays selon les résultats relatifs des filles et des garçons à différentes enquêtes.



Sources : Elley, 1994 ; Ocdé, 2001 ; Beaton, Martin, Mullis, Gonzales, Smith, & Kelly, 1996; Beaton, Mullis, Martin, Gonzales, Kelly, & Smith, 1996

Aux deux enquêtes portant sur la lecture, la supériorité des filles est quasi générale et significative dans un tiers des pays (I.E.A. R.L), voire dans tous (Pisa). En mathématiques, les garçons obtiennent dans la quasi-totalité des pays des résultats supérieurs et les différences significatives sont toujours en leur faveur. En sciences, lors de l'enquête TIMSS, les garçons obtiennent des résultats supérieurs dans tous les pays, mais les compétences scientifiques mesurées par Pisa sont réparties plus également entre les garçons et les filles. Ces derniers résultats permettent-ils de penser que le fossé traditionnellement dénoncé entre les filles et les garçons dans les sciences s'amenuise? La prudence s'impose : au moins trois différences entre les deux enquêtes TIMSS et Pisa peuvent contribuer à expliquer un moindre écart en fonction du sexe dans les données les plus récentes : l'enquête Pisa met davantage l'accent sur les sciences naturelles, elle comporte davantage de questions à réponse ouverte et enfin les énoncés de mise en contexte sont plus longs. Chacune de ces caractéristiques peut contribuer à expliquer les meilleurs résultats relatifs aux filles, car elles supposent des compétences pour lesquelles la supériorité des filles est établie⁴. Il est donc difficile de déterminer dans quelle mesure les progrès relatifs des filles sont dus à une amélioration de leurs compétences ou aux caractéristiques des épreuves appliquées.

4. Ainsi, Lafontaine et Monseur (2004) ont mis en évidence une interaction entre les modalités de réponse et le sexe : l'écart de performances entre les garçons et les filles est bien plus marqué pour les questions ouvertes que pour les questions fermées. Par ailleurs, la supériorité des filles dans le domaine de la lecture est bien établie.

Au-delà des matières, les disciplines

Trois études de l'I.E.A. apportent des informations sur les résultats des garçons et des filles selon la discipline spécifique envisagée : la supériorité de l'un ou l'autre sexe est-elle constante au sein d'une même matière?

En sciences

Selon la première étude internationale en sciences (FISS : *First International Science Study*, 1971, élèves de 14 ans), l'ampleur de l'effet en fonction du sexe⁵ est uniforme d'un pays à l'autre (+ 1/2 écart type en faveur des garçons). En moyenne, les différences se démarquent très fortement en physique (0,57), plus faiblement en chimie (0,18), et surtout en biologie (0,12), (Comber & Keeves, 1973, page 144). Plus récemment, la troisième étude internationale en mathématiques et en sciences (TIMSS : *Third International Mathematics and Science Study*, 1995) a également montré qu'en 8^e année de l'enseignement obligatoire (14 ans), l'ampleur des différences varie en fonction de la discipline (Beaton, Martin, Mullis, Gonzales, Smith, & Kelly, 1996). En biologie, tous les pays présentent des différences non significatives, majoritairement en faveur des garçons, à l'exception de l'Espagne (différence significative en faveur des garçons) et de Chypre (différence significative en faveur des filles). En chimie, tous les pays présentent des différences en faveur des garçons, sauf la Thaïlande où la différence est, de façon non significative, en faveur des filles. Les différences en faveur des garçons sont significatives dans 16 pays. En physique, tous les pays présentent des différences en faveur des garçons, sauf la Thaïlande où il n'y a pas de différences entre les filles et les garçons. Les différences en faveur des garçons sont significatives dans 25 pays. Les deux enquêtes examinées mettent en évidence les meilleurs résultats des garçons en physique, mais une différence beaucoup plus faible en biologie; la chimie occupe une position intermédiaire : au-delà de la matière proprement dite, les différences selon le sexe dépendent donc des disciplines spécifiques abordées.

En mathématiques

En 1981, les résultats de la seconde étude internationale en mathématiques (SIMS : *Second International Mathematics Study*) ont été calculés séparément pour 5 disciplines. Le tableau 1 présente les différences de performances dans différents systèmes éducatifs en fonction du sexe. Une différence de 3 % a été choisie par Robitaille et Garden (1989) comme seuil de signification. Lorsque la différence entre le résultat des garçons et celui des filles est inférieure à ce seuil, la tendance de la différence est uniquement représentée par un signe (positif si la différence est en faveur des garçons, négatif si la différence est en faveur des filles).

5. L'ampleur de l'effet est ici définie comme la différence entre la moyenne des garçons et celle des filles, divisée par l'écart type.

Tableau 1 : **Différences de performances en fonction du sexe à 14 ans**
(les différences en faveur des filles sont représentées par des valeurs négatives)

	Arithmétique	Algèbre	Géométrie	Mesure	Statistique descriptive
Communauté flamande	-6	-5	-	-	-4
Communauté française	-4	-5	-	-	-5
Canada-Colombie-Britannique	-	-	+	+	+
Canada-Ontario	+	+	+	+4	+
Finlande	-4	-6	0	-	-5
France	+4	+	+6	+6	+
Hongrie	-	-5	+	+	-
Japon	-	-	+	+	+
Luxembourg	+4	-	+4	+	+
Pays Bas	+4	+	+5	+7	+
Nouvelle Zélande	+	-	+4	+6	+
Écosse	+	+	+	+	+
Suède	-4	-	-	-	-
États-Unis	-	-	+	+	-

Source : Robitaille, & Garden, 1989, page 121

La supériorité des filles ou des garçons varie selon la branche concernée : en algèbre et en statistique descriptive, les seules différences significatives sont en faveur des filles, en géométrie et en mesure, elles sont en faveur des garçons, tandis qu'en arithmétique, les résultats sont partagés.

L'enquête TIMSS (1995, élèves de 14 ans) met en évidence que très rares sont les pays où l'on observe des différences significatives en fonction du sexe lorsque les disciplines sont distinguées (7 comparaisons sur 228), mais ces différences significatives sont toutes en faveur des garçons.

En résumé, si, en mathématiques et en sciences, les garçons obtiennent généralement des résultats supérieurs, l'ampleur des différences filles-garçons varie fortement selon la discipline envisagée.

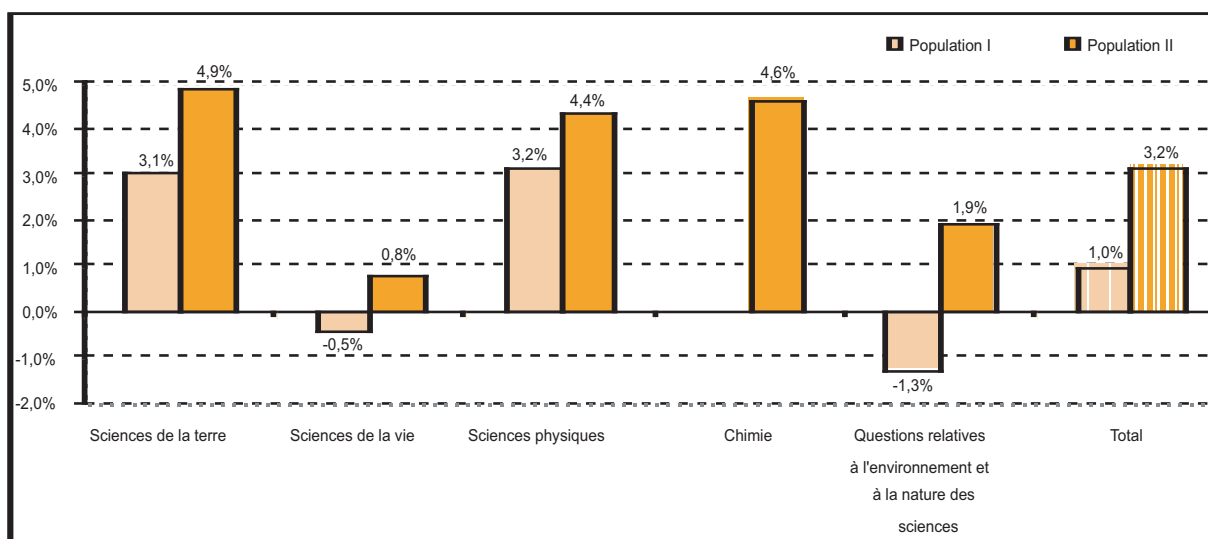
Un accroissement des écarts en fonction de l'âge

Différentes enquêtes de l'I.E.A. portent sur plusieurs niveaux scolaires et permettent une étude plus dynamique des phénomènes : les différences liées au sexe varient-elles en fonction de l'âge des élèves?

La seule étude internationale relative aux sciences qui ait concerné quasiment le même ensemble de pays pour l'enseignement primaire (population I, 4^e année, 16 pays), le début de l'enseignement secondaire (population II, 17 pays) et la fin de celui-ci (population IV, 17 pays) est la première. En raison des taux de rétention⁶ relativement faibles à cette époque, la fin de l'enseignement secondaire n'a cependant pas été retenue pour les analyses.

La figure 2 présente les différences entre les taux de réussite des garçons et des filles, pour l'ensemble des pays. Les différences affectées d'un signe positif sont en faveur des garçons, et inversement.

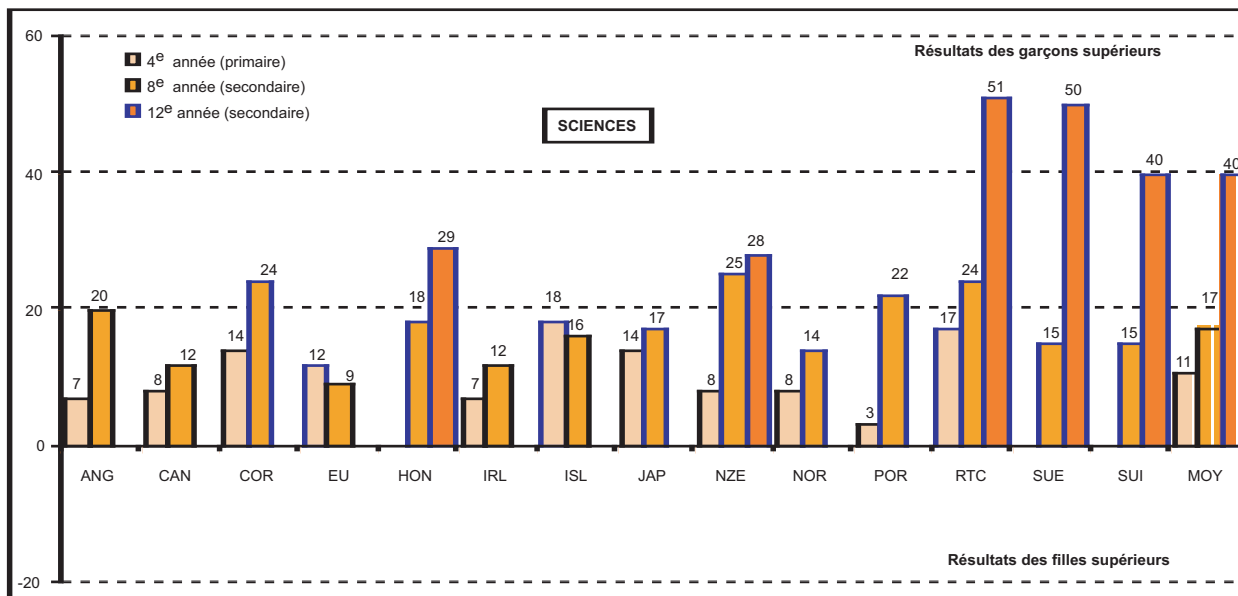
Figure 2 : Différence entre le pourcentage de réussite des garçons et celui des filles dans les différentes disciplines, en fonction de la population concernée (FISS)



Globalement, les différences de performances sont toujours en faveur des garçons et plus élevées à 14 ans que dans le primaire. Plus récente (1995), l'enquête TIMSS confirme en partie ce constat (seuls les pays qui ont participé à l'étude pour au moins deux des trois populations ont été retenus). L'ampleur moyenne des différences croît de la 4^e à la 8^e année et bien davantage encore de la 8^e à la 12^e (voir la figure 3).

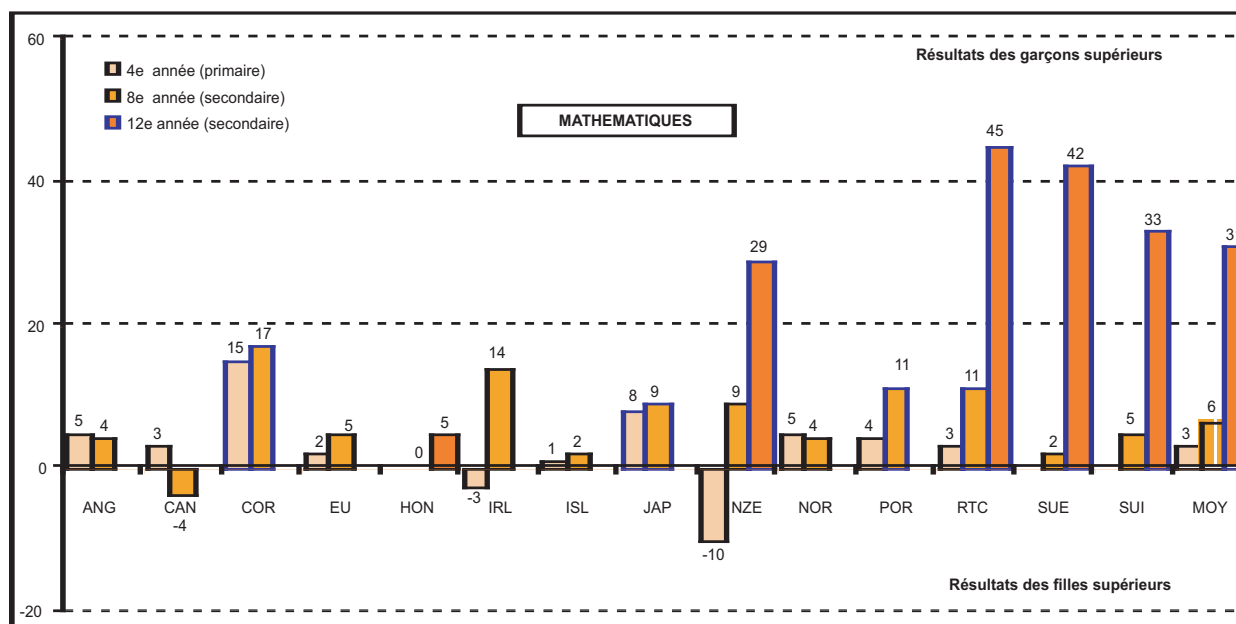
6. La proportion d'élèves fréquentant encore l'école à la fin du secondaire est très variable selon les pays.

Figure 3 : Différences entre les résultats des filles et des garçons en sciences, par pays, dans les différentes sous-populations (TIMSS).



L'enquête TIMSS fournit des informations similaires à propos des mathématiques.

Figure 4 : Différences entre les résultats des filles et des garçons en mathématiques, par pays, dans les différentes sous-populations (TIMSS).



En mathématiques, comme en sciences, à mesure que les élèves grandissent, les différences entre les performances des garçons et des filles s'accroissent.

En mathématiques, comme en sciences, l'ampleur moyenne de la différence croît de la 4^e à la 8^e et de la 8^e à la 12^e années. De ces résultats se dégage une tendance très claire dans les deux matières examinées : à mesure que les élèves grandissent, les différences entre les performances des garçons et des filles s'accroissent.

Des attitudes et des comportements

L'intérêt porté aux matières scolaires et les attitudes envers celles-ci sont souvent évoquées pour expliquer les différences de résultats entre les filles et les garçons. En lecture, il est clairement établi que les filles ont des attitudes nettement plus positives que les garçons envers la lecture, qu'elles lisent davantage, en particulier les types d'écrits valorisés à l'école – ouvrages de fiction – tandis que les garçons sont davantage attirés par les ouvrages documentaires et la bande dessinée. Faute de place, nous ne développerons pas cette question davantage et renvoyons les lecteurs intéressés à d'autres publications (Kirsch et al., 2003; Lafontaine, 2003; Lafontaine et Blondin, 2004). Nous avons en effet préféré nous centrer ici sur les domaines où les filles sont davantage en difficulté par rapport aux garçons, étant donné les enjeux sous-jacents pour les filles en termes d'égalité des sexes.

La première étude de l'I.E.A. sur les mathématiques (FIMS, 1964) a recueilli auprès des élèves des données concernant l'intérêt envers cette matière, les perspectives d'études par rapport à celle-ci et les perceptions de la difficulté des mathématiques. Pour les populations étudiées, les garçons portent significativement plus d'in-

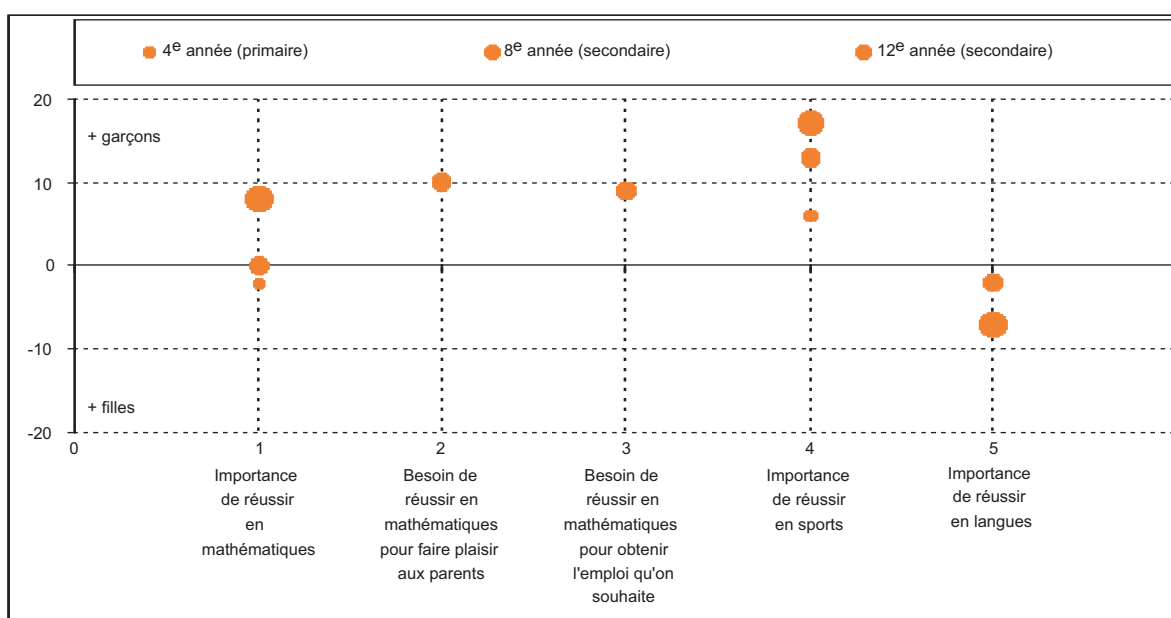
Dans toutes les populations étudiées, les garçons ont des attitudes plus positives que les filles à l'égard des sciences.

térêt que les filles aux mathématiques. En ce qui concerne les perspectives, la différence n'est pas significative. Les différences concernant l'estimation de la difficulté sont faibles et non significatives.

Lors de la seconde étude de l'I.E.A. sur les sciences (SISS, 1984), les différences entre les filles et les garçons ont également été étudiées dans quatre domaines : l'intérêt d'étudier les sciences, l'intérêt pour une carrière scientifique, la facilité estimée des études scientifiques et les aspects des sciences jugés bénéfiques. Les résultats montrent que, dans toutes les populations étudiées, les garçons ont des attitudes plus positives que les filles à l'égard des sciences.

Dans le cadre de l'étude TIMSS, plus récente, des questions portent sur l'importance reconnue à la formation mathématique ou scientifique, l'importance de réussir différentes activités, la nécessité de réussir en mathématiques ou en sciences pour faire plaisir aux parents (Mullis *et al.*, 2000).

Figure 5 : Différences d'attitudes envers les mathématiques selon le genre



Source : Mullis *et al.*, 2000

Deux items, sans rapport direct avec l'objet de l'enquête, servent en quelque sorte de point de comparaison : lorsqu'il s'agit de sport, ce sont les garçons qui fournissent les réponses les plus positives, à tous les âges; les filles se montrent plus attentives à la réussite en langues, et davantage en fin qu'au début de l'enseignement secondaire.

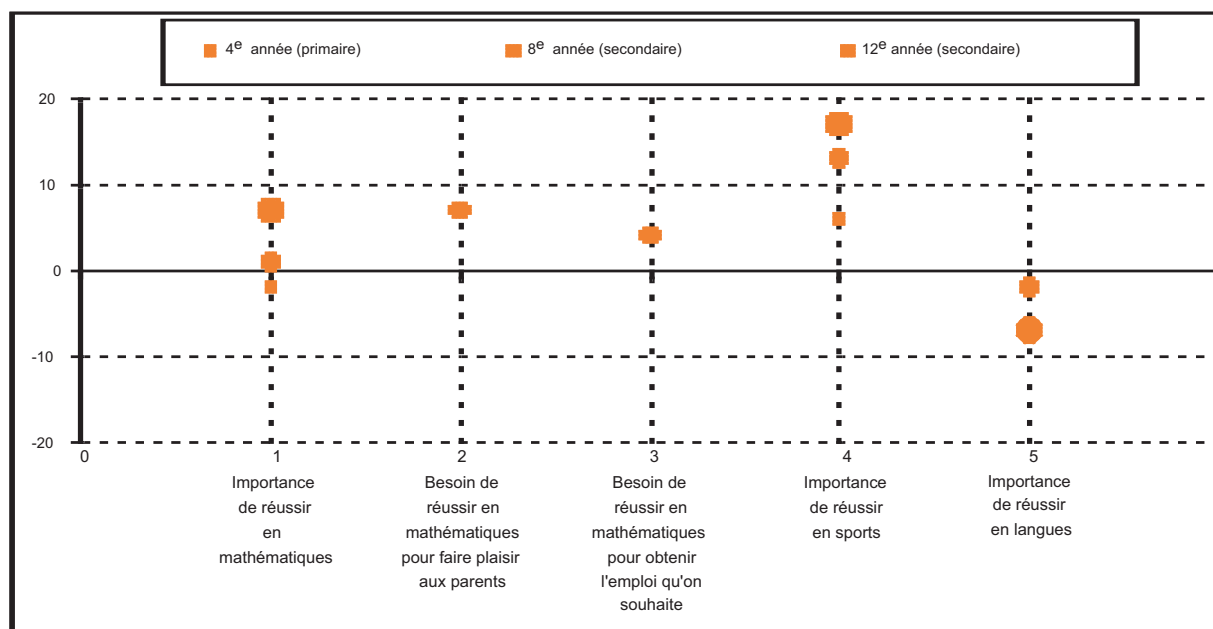
Les réponses des filles et des garçons diffèrent de façon significative à toutes les questions, sauf une : celle qui concerne l'importance du succès en mathématiques,

au début de l'enseignement secondaire. La relation entre les réponses des filles et des garçons à propos de l'importance de la réussite en mathématiques s'inverse entre le début et la fin de la scolarité : alors qu'en 4^e année primaire, les filles lui reconnaissent davantage d'importance que les garçons, la différence s'annule au début de l'enseignement secondaire et en fin de celui-ci, les garçons s'en disent davantage convaincus. Que les réponses reflètent davantage la réalité des attentes sociales à leur égard ou leur perception de celles-ci, les garçons affirment plus souvent que les filles avoir besoin de réussir en mathématiques pour faire plaisir à leurs parents, et ont davantage le sentiment que cette matière est importante pour accéder à l'emploi qu'ils souhaitent. Les écarts entre les réponses des filles et des garçons augmentent avec l'âge.

Dans Pisa également, l'intérêt porté par les garçons et les filles aux mathématiques a été évalué. L'indice d'intérêt moyen⁷ pour les mathématiques est plus élevé chez les garçons (0,09) que chez les filles (-0,09). Dans tous les pays sauf deux (Russie et Portugal), le taux d'intérêt des garçons pour les mathématiques surpasse celui des filles, et, sans surprise, plus l'intérêt envers les mathématiques est élevé, meilleures sont les performances en mathématiques (Ocdé, 2001).

Les réponses obtenues pour les sciences sont assez semblables.

Figure 6 : Différences d'attitudes envers les sciences selon le genre



Source : Mullis *et al.*, 2000

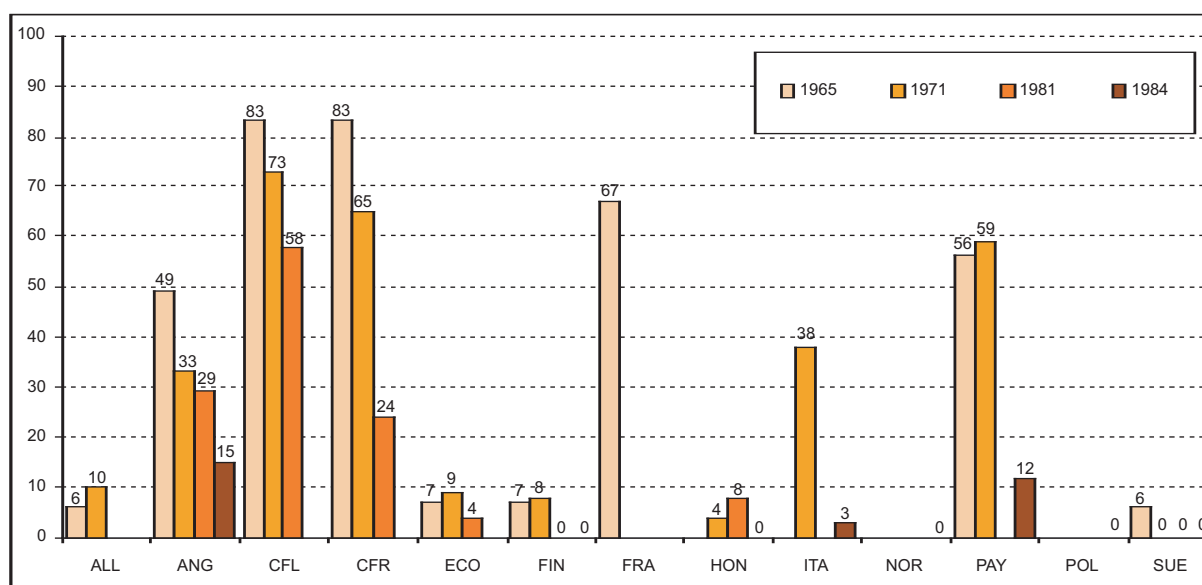
7. L'indice standardisé a une moyenne de 0 et un écart type de 1.

En ce qui concerne l'importance de réussir en sciences, la relation s'inverse, comme en mathématiques, entre le début et la fin de la scolarité. Les garçons affirment plus souvent que les filles avoir besoin de réussir en sciences pour faire plaisir à leurs parents, et ont davantage le sentiment que cette matière est importante pour accéder à l'emploi qu'ils souhaitent.

La mixité des établissements

La mixité a été introduite à différents moments dans les systèmes éducatifs européens. Blondin et Monseur (1996) ont repéré, sur la base des travaux de l'I.E.A., le pourcentage d'écoles non mixtes dans différents pays, au moment des enquêtes (enseignement secondaire inférieur).

Figure 7 : Pourcentages d'écoles non mixtes dans différents pays, d'après les publications de l'I.E.A.



Source : Blondin & Monseur, 1996, page 20

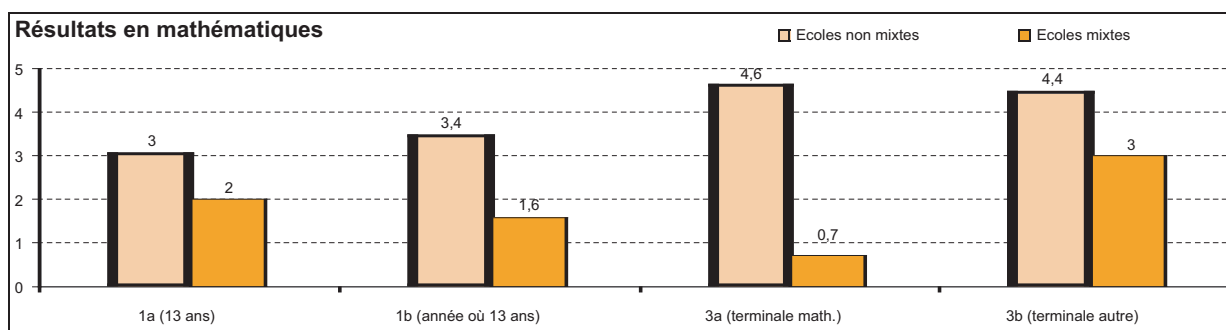
En 1965, il existait, à cet égard, de fortes disparités entre les pays (Husen, 1967). Ainsi, en Belgique, moins de 20 % des établissements faisant partie de l'échantillon avaient adopté la mixité au début du secondaire. Par contre, plus de 90 % des écoles de Finlande, d'Allemagne de l'Ouest, du Japon, d'Écosse, de Suède et des États-Unis étaient mixtes. En France, aux Pays-Bas et en Angleterre les deux options coexistaient, à parts plus ou moins égales.

Certes, le regroupement des élèves en fonction du sexe, en tant que tel, n'est pas responsable d'une quelconque inégalité ou injustice. Il peut simplement résulter d'un choix philosophique, culturel ou politique. Néanmoins, en 1965, les pays qui

avaient adopté la mixité se caractérisaient par une plus grande égalité d'accès des filles et des garçons à l'enseignement secondaire supérieur. À l'opposé, dans les systèmes éducatifs où la majorité des écoles secondaires étaient non mixtes, les garçons étaient beaucoup plus nombreux que les filles au-delà de la scolarité obligatoire.

Quels sont les effets de la co-éducation sur les différences entre filles et garçons? Même si ces données sont anciennes, elles méritent que l'on s'y arrête, car les biais de sélection y sont sans doute moins importants que dans des études plus récentes, les écoles non mixtes étant, à l'époque, plus nombreuses, donc moins sélectives.

Figure 8 : **Différence entre les résultats de mathématiques des garçons et des filles dans des écoles mixtes et dans des écoles non mixtes**



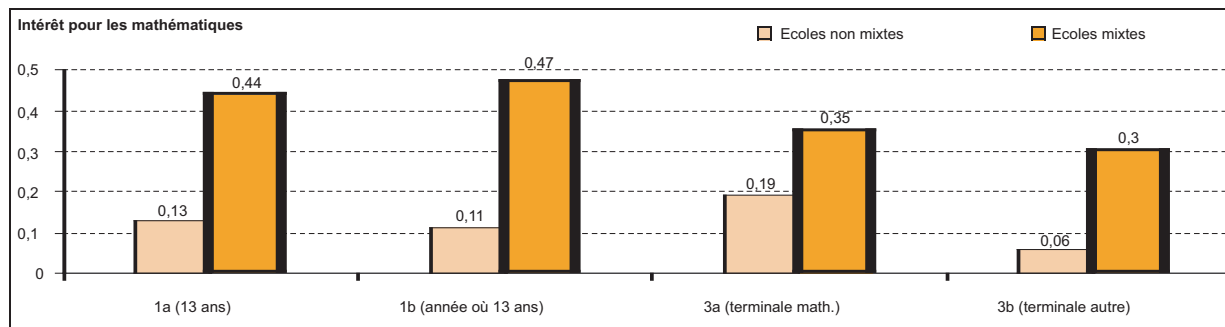
Source : Husen, 1967b, page 248

Quelle que soit l'année d'études, toutes les différences sont en faveur des garçons, mais elles ne sont significatives que dans les écoles non mixtes. Les résultats des garçons sont relativement meilleurs dans les écoles non mixtes que dans les écoles mixtes. Les résultats des filles sont meilleurs dans les écoles non mixtes au début de l'enseignement secondaire (mais meilleurs dans les écoles mixtes en fin de cycle).

Ces résultats ne permettent pas de conclure à la supériorité d'un type d'éducation sur l'autre. Il faut garder en mémoire que les écoles mixtes et les écoles non mixtes n'accueillent pas forcément le même public (en fonction des études qui y sont offertes, des options religieuses de l'école ou du pays, par exemple). Cependant, il est clair que les similarités de performances pour les deux sexes sont plus grandes dans les écoles mixtes que dans les écoles non mixtes, probablement du fait qu'on y offre une plus grande égalité d'opportunités d'apprentissage.

La même étude fournit également des informations sur l'intérêt pour les mathématiques en fonction du caractère mixte ou non des écoles fréquentées.

Figure 9 : **Différence entre les résultats d'intérêt pour les mathématiques des garçons et des filles dans les écoles mixtes et dans les écoles non mixtes**



Source : Husen, 1967

Les garçons montrent plus d'intérêt envers les mathématiques que les filles. C'est dans les écoles mixtes que les différences entre filles et garçons sont les plus importantes.

Les garçons montrent plus d'intérêt envers les mathématiques que les filles. C'est dans les écoles mixtes que les différences entre filles et garçons sont les plus importantes. Toutes les différences (dans les 4 populations) sont significatives dans les écoles mixtes et non significatives dans les écoles non mixtes.

Conclusions et discussion

En compréhension de lecture, l'étude réalisée par l'I.E.A. en 1991 et l'enquête PISA (2000) font apparaître une supériorité marquée des filles dans cette discipline. Ces différences de performances vont de pair avec des différences très marquées de pratiques (les filles lisent davantage) et d'intérêts (les filles ont des attitudes plus positives envers la lecture) (Kirsch et al., 2003; Lafontaine, 2003).

En mathématiques, les trois études réalisées par l'I.E.A., puis par l'Ocdé, (1965, 1981, 1995 et 2000) montrent d'importantes différences de résultats entre les filles et les garçons. Globalement, les garçons ont de meilleures performances que les filles, même si l'étude de 1981 montre que les filles peuvent surpasser les garçons dans certaines disciplines mathématiques. Les différences se réduisent considérablement de la première (1965) à la deuxième étude (1981). En 1995, si les différences de performances entre filles et garçons n'ont pas disparu, elles ne sont plus significatives dans un aussi grand nombre de pays. En 2000, enfin, les garçons n'ont des performances supérieures aux filles que dans la moitié des pays de l'Ocdé (Ocdé, 2001). Même si elles sont significatives, les différences sont de faible ampleur (nettement moindres que celles observées dans le domaine de la lecture) et tiennent surtout à la proportion plus élevée de garçons dans le groupe qui recueille les meilleures performances en mathématiques.

En sciences, les études déjà anciennes réalisées par l'I.E.A. (1971, 1984, 1995) mettent en évidence des différences de résultats entre les filles et les garçons. Dans

les trois études, les garçons ont globalement de meilleures performances, mais à nouveau, les différences sont plus ou moins prononcées selon la discipline envisagée (biologie, chimie ou physique). Lors de l'étude Pisa (2000), les différences sont faibles, tantôt en faveur des filles, tantôt en faveur des garçons, et pour la plupart, non significatives.

À ce propos, il faut rappeler que le contenu et les modalités d'évaluation varient selon les enquêtes, ce qui rend l'analyse des évolutions délicate. Les « mathématiques » ou les « sciences » ne sont pas un donné, mais un construit de l'évaluation. Ainsi, dans l'étude Pisa, les différences selon le sexe augmentent en lecture et diminuent en mathématiques et en sciences par rapport aux études antérieures (Ocdé, 2001). Le cadre d'évaluation particulier de Pisa (Ocdé, 1999) a une influence indubitable sur les indicateurs d'équité garçons-filles, mais la place nous manque ici pour évoquer cette question complexe (voir à ce propos Monseur & Lafontaine, 2004).

En 1995, Brusselmans et Henry concluaient leur analyse en soulignant les progrès réalisés au fil des années vers une d'égalité dans les résultats des filles et des garçons en sciences et en mathématiques. Si en sciences la tendance pourrait se confirmer, les résultats des deux dernières études internationales relatives aux mathématiques inclinent à moins d'optimisme. Certes, les différences liées au sexe sont relativement modestes en comparaison de celles liées aux caractéristiques socioculturelles des élèves, mais elles n'en restent pas moins présentes et dérangeantes : c'est ici la moitié de l'humanité qui souffre d'un « déficit » dont tout incline à penser qu'il est théoriquement évitable.

La modification des structures, l'ouverture des mêmes établissements scolaires et des mêmes sections aux élèves des deux sexes – n'ont pas suffi à renverser une inégalité profondément inscrite dans la société et en chacun des acteurs. Si l'écart de performances entre garçons et filles a eu tendance à se réduire avec le temps dans les matières scientifiques, les différences d'attitudes et d'intérêts des jeunes persistent dans les enquêtes les plus récentes et témoignent de l'intériorisation des stéréotypes sexuels et de l'existence d'attentes différentes des jeunes et de leurs parents selon qu'il s'agit de filles ou de garçons. Or, ces facteurs socio-affectifs (attentes, stéréotypes, motivation) jouent un rôle clé dans le choix des études et des métiers. Ces écarts s'amplifient avec l'âge et sont davantage marqués dans les écoles mixtes. Ce résultat est en conformité avec les nombreux travaux qui montrent un renforcement des stéréotypes sexuels dans les groupes mixtes (pour une synthèse, voir Duru-Bellat, 1995).

Les écoles n'échappent pas à certains processus qui, insidieusement et le plus souvent à l'insu des personnes concernées, contribuent à transformer les différences en inégalités : exercices et exemples adaptés à un sexe plus qu'à l'autre, différences dans les sollicitations adressées aux unes et aux autres, dans les réactions suscitées par leurs réponses, leurs succès et leurs échecs limitent le champ des possibles. Dans une revue de la littérature très fouillée, Duru-Bellat (1995) analyse la socialisation des jeunes par le milieu scolaire et montre comment l'école participe à la construction des différences : ainsi, « *une dynamique s'enclenche dans la classe, entre des élèves qui, de par leur socialisation antérieure, se comportent en classe de façon différente, et les maîtres qui y réagissent et tendent à amplifier les différences* » (p. 80).

Les différences
d'attitudes et d'intérêts
des jeunes persistent
dans les enquêtes les
plus récentes et
témoignent de
l'intériorisation des
stéréotypes sexuels et
de l'existence d'attentes
différentes des jeunes
et de leurs parents
selon qu'il s'agit de
filles ou de garçons.

La co-éducation représente un progrès : elle offre – en principe tout au moins – des opportunités d'apprentissage identiques pour les deux sexes et reconnaît concrètement le droit des filles à se former dans les différentes matières et à développer les mêmes compétences que les garçons. Pourtant, le problème de l'inégalité de réussite en fonction du sexe, et des différences d'accès à des formations scientifiques n'en est pas résolu pour autant. « L'école n'est pas toute seule », et il faut également prendre en compte d'autres éléments du système : les médias, le monde du travail, les familles. À l'évidence, il ne suffit pas de rassembler les élèves en faisant abstraction de ce qui les sépare pour assurer l'égalité. Comme le propose Duru-Bellat (1995, p. 101), il s'agit, sans nier l'existence de différences, de « *maintenir l'objectif d'égalité en instaurant, si besoin est, une 'discrimination positive'* ».

Références bibliographiques

- BEATON, Albert E., MARTIN, Michael O., MULLIS, Ina V.S., GONZALES, Eugenio J., SMITH, Teresa A., & KELLY, Dana L. (1996). *Science achievement in the middle school years: I.E.A.'s Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA, USA: Boston College, TIMSS International Study Center.
- BEATON, Albert E., MULLIS, Ina V.S., MARTIN, Michael O., GONZALES, Eugenio J., KELLY, Dana L., & SMITH, Teresa A. (1996). *Mathematics achievement in the middle school years: I.E.A.'s Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA, USA: Boston College, TIMSS International Study Center.
- BLONDIN, Christiane, & MONSEUR, Christian. (1996). *Des caractéristiques changeables des systèmes éducatifs. La gestion des différences*. Université de Liège : Service de Pédagogie expérimentale (document non publié).
- BRUSSELMANS, Christiane, & HENRY, Georges (1995). *International perspectives on the schooling and learning achievement of girls as revealed in the I.E.A.-studies*. Document ronéotypé.
- COMBER, L.C., & KEEVES, John P. (1973). *Science education in nineteen countries. International studies in evaluation*. Stockholm : Almqvist & Wiksell.
- DURU-BELLAT, Marie (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de Pédagogie*, 110, 75-109.
- ELLEY, Warwick B. (1994). *The I.E.A. Study of Reading Literacy: achievement and instruction in thirty-two school systems*. Londres : Pergamon.
- FIZE, Michel (2003). *Les pièges de la mixité scolaire*. Paris : Presses de la Renaissance.

- HUSEN, Torsten. (Ed.) (1967). *International study of achievement in mathematics. A comparison of twelve countries. Volumes I & II*. Stockholm : Almqvist & Wiksell; New York, London & Sydney : John Wiley & Sons.
- KIRSH, Irwin, DE JONG, John, LAFONTAINE, Dominique, MCQUEEN, Joy, MENDELOVITS, Juliette et MONSEUR, Christian (2003). *La lecture, moteur de changement. Performances et engagement d'un pays à l'autre. Résultats de PISA 2000*. Paris : Ocdé.
- LAFONTAINE, Dominique (2003). L'engagement des jeunes de 15 ans à l'égard de la lecture : un atout pour la littératie. *Caractères*, 10, 29-40, (accessible sur le site <http://www.ablf.be>)
- LAFONTAINE, Dominique, & MONSEUR, Christian (2004) Influence des caractéristiques de l'évaluation sur les indicateurs d'équité. *Cahiers du Service de pédagogie expérimentale. Actes du 16^e colloque international de l'Admée-Europe*, 15-16.
- LAFONTAINE, Dominique, BAYE, Ariane, BURTON, Réginald, DEMONTY, Isabelle, MATOUL, Anne, & MONSEUR, Christian (2003). Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête Pisa 2000. *Les Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale*, 13-14.
- LAFONTAINE, Dominique. et BLONDIN, Christiane (2004). *Regards sur les acquis des élèves en Communauté française Apports des enquêtes de l'I.E.A, de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck.
- MARRY, Catherine (2003). *Les paradoxes de la mixité filles-garçons à l'école. Perspectives internationales. Rapport pour le PIREF et Conférence du 16 octobre 2003 au Ministère de l'éducation nationale (Paris)*. Document non publié.
- MARTIN, Michael O., & KELLY, Dana L. (Eds) (1997). *Third international mathematics and science study. Technical report. Volume II: Implementation and analysis. Primary and Middle School years*. Chestnut Hill (Massachusetts, USA) : Boston College.
- MARTIN, Michael O., MULLIS, Ina V.S., GREGORY, Kelvin D., HOYLE, Craig, & SHEN, Ce (2000). *Effective schools in science and mathematics. I.E.A.'s third international mathematics and science study*. Chestnut Hill (Massachusetts, USA) : Boston College.
- MULLIS, Ina V.S., MaARTIN, Michael O., FIERROS, E, Edward G., GOLDBERG, Amie L., & STEMLER, Steven E. (2000). *Gender differences in achievement. I.E.A.'s third international mathematics and science study*. Chesnut Hill (Massachusetts, USA): TIMSS International Study Center, Boston College.
- Ocdé (2001). *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie. Premiers résultats de PISA 2000. Enseignement et compétences*. Paris : Ocdé.

POSTLETHWAITE, Thomas Neville, & de LANDSHEERE, Gilbert (1969).

Rendement de l'enseignement des mathématiques dans douze pays. Paris :
Institut pédagogique national.

POSTLETHWAITE, Thomas Neville, & WILEY, David E. (Eds) (1992). *The I.E.A. study of science I: Science education and curricula in twenty-three countries.* Oxford :
Pergamon Press.

ROBITAILLE, David F., & GARDEN, Robert A. (Eds) (1989). *The I.E.A. study of mathematics II: Contexts and outcomes of school mathematics.* Oxford:
Pergamon Press.

ROSIER, Malcolm J. & KEEVES, John P. (Eds) (1991). *The I.E.A. study of science I: Science education and curricula in twenty-three countries.* Oxford :
Pergamon Press.

Relations éducatives en éducation physique et sportive et perceptions chez des collégiennes et des collégiens

Vanessa LENTILLON

UFR STAPS, Université Claude Bernard, C.R.I.S., Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport, Lyon, France

Benoite TROTTIN

UFR STAPS, Université Claude Bernard, C.R.I.S., Centre de Recherche et d'Innovation sur le Sport, Lyon, France

RÉSUMÉ

L'école participe au maintien du système catégoriel asymétrique de sexe. Les élèves y sont, avant tout des filles et des garçons. Cet article s'intéresse aux différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement aux interactions entre le personnel enseignant et les élèves. Il comporte deux études. La première étude, réalisée à partir d'observations vidéo, vise à vérifier si les garçons sont favorisés dans ces interactions comme ceci a été démontré dans des études antérieures. Dans la seconde étude, un questionnaire permet de relever le degré de satisfaction des élèves au niveau du soutien du personnel enseignant. Objectivement, les interactions favorisent les garçons, mais subjectivement les filles ne le perçoivent pas comme tel. Ceci pose le problème de l'intériorisation des stéréotypes de sexe.

ABSTRACT

Educational Relations in Physical and Sports Education and the Perceptions of French High School Students.

Vanessa Lentillon and Benoîte Trottin

Centre for Sports Research and Innovation, Université Lyon 1, France.

The school participates in maintaining a categorical asymmetrical system of the sexes. The students are, after all, girls and boys. This article examines the differences between the sexes in physical and sports education, more specifically, the interactions between teaching staff and students. It includes two studies. The first study, done through video observations, attempts to verify whether or not boys are favoured in these interactions, as has been shown in previous studies. In the second study, a questionnaire reveals the students' degree of satisfaction with the support they receive from the teaching staff. From an objective point of view, the interactions favour the boys, but from a subjective point of view, the girls do not see it that way. This poses the problem of the interiorization of sexual stereotypes.

RESUMEN

Relaciones educativas en educación física y deportiva y percepciones entre las colegialas y los colegiales franceses

Vanessa Lentillon y Benoîte Trottin

Universidad de Lieja, Francia

La escuela participa al mantenimiento del sistema de categorías asimétrico entre sexos. Los alumnos son, antes que nada, hombres y mujeres. Este artículo se interesa a las diferencias entre los sexos en Educación física y deportiva (EPS) y más particularmente a las interacciones entre el personal docente y los alumnos. Comprende dos estudios. El primer estudio, realizado a partir de grabaciones en video, busca verificar si los muchachos resultan favorecidos en dichas interacciones tal y como ha sido demostrado en los estudios anteriores. En el segundo, un cuestionario permite coleccionar el grado de satisfacción de los alumnos al nivel del apoyo del personal docente. Objetivamente, las interacciones favorecen a los muchachos pero subjetivamente las muchachas no lo perciben así. Esto plantea el problema de la interiorización de los estereotipos de sexo.

Cet article se focalise sur les différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement sur les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, sensées favoriser la réussite de ces derniers.

Introduction

L'école représente un contexte de socialisation particulier et déterminant dans la chaîne de fabrication des différences de sexe. La présence et l'interaction d'individus sexuellement et culturellement différents font de l'école un lieu privilégié de leur construction identitaire, relayant l'environnement familial. Cet article se focalise sur les différences entre les sexes en Éducation Physique et Sportive (EPS), et plus particulièrement sur les interactions entre le personnel enseignant et les élèves, sensées favoriser la réussite de ces derniers. Nous verrons dans un premier temps l'importance de l'étude des différences de sexe en EPS. Puis, nous aborderons deux études complémentaires relatives à cette problématique.

Pourquoi s'intéresser à la problématique filles/garçons en EPS?

Sociologie des pratiques sportives

Au sein de la société, les pratiques sportives concernent de plus en plus de personnes (jeunes, cadres, ouvriers, retraités particulièrement). Ceci est dû notamment à l'évolution des valeurs et des conditions de travail, à l'augmentation du temps libéré et de loisir, à l'allongement de l'espérance de vie moyenne, aux diverses initiatives gouvernementales face à l'augmentation de la sédentarité et de l'obésité en France... L'engouement des Français et des Françaises pour la pratique physique et l'entretien de soi (selon diverses formes, plus ou moins dangereuses, risquées) entraîne une « sportivisation » croissante de la société. Malgré cette « démographisation » sportive, des différences persistent : tous les Français et toutes les Françaises n'ont pas accès aux mêmes types d'activités, et le temps de pratique varie. La variable sexe tend, ainsi, à être un facteur discriminant dans la pratique sportive. Les femmes en général pratiquent moins d'activités physiques et différemment, tout comme les filles qui les délaissent dès l'entrée au lycée. Quant aux hommes et aux garçons, ils pratiquent davantage, notamment en dehors du cadre scolaire (INSEP, 2000). La valeur attribuée au sport est plus importante chez les garçons que chez les filles (Trew, Scully, Kremer, Ogle, 1999). Quand elles pratiquent, elles privilégient des activités sportives visant l'expression de soi (i.e. danse, gymnastique volontaire) et délaissent les activités compétitives.

Connotation sexuée et engagement différencié des filles et des garçons

L'école participe au maintien du système catégoriel asymétrique de sexe (Durand-Delvigne, 1996). Ces différences sont présentes dans l'ensemble des disciplines et notamment en EPS. Cette discipline d'enseignement au Collège¹ a la parti-

1. Etablissement scolaire français accueillant des élèves âgés de 11 ans à 15 ans et comprenant quatre niveaux de scolarité : 6^{ème} (11-12 ans), 5^{ème} (12-13 ans), 4^{ème} (13-14 ans) et 3^{ème} (14-15 ans).

cularité de mettre en scène les différences entre les sexes dans ce qu'elles ont de plus apparent, le corps, à l'âge où elles s'accroissent considérablement (adolescence). De nombreuses différences entre les filles et les garçons au niveau des interactions et de l'évaluation ont été constatées en EPS, toujours au détriment des filles (Cogérino, 2005).

À l'école, les disciplines scolaires sont perçues, sans ambiguïté, comme sexuées : chacune d'elle est connotée plutôt masculine ou plutôt féminine. L'EPS, en s'appuyant sur le sport, a une connotation « masculine ». Le sport, en général, par son histoire et ses représentations (l'affrontement, le défi et l'épreuve), reste une activité profondément masculine (Arnaud & Terret, 1996). Les filles, bien qu'elles soient plus scolaires, sont moins actives que les garçons au plan moteur (Choquet et Ledoux, 1994; Moreau, Pichot & Truchot, 2002). En EPS, les activités dites « masculines » (i.e. football, rugby, sports de combat) sont plus nombreuses que les activités qualifiées de « féminines » (i.e. danse, GRS, natation synchronisée) (Davisse, 1986; Combaz, 1992; Cleuziou, 2000). Or, la perception d'une connotation masculine dans l'activité a un impact négatif sur la perception des compétences des filles (Solmon, Lee, Belcher, Harrison & Wells, 2003). Autre constat, les garçons obtiennent des notes supérieures aux filles et cet écart de notes s'amplifie avec le temps (Davisse, 1986; Combaz, 1992; Cleuziou, 2000; Vigneron, 2005).

Différences liées au sexe dans les interventions du personnel enseignant

Les interventions des enseignantes et des enseignants ont comme objectif prioritaire de soutenir les élèves, afin de permettre la réussite de chacun. Elles constituent un soutien social recouvrant l'ensemble des actions ou des comportements qui fournissent effectivement de l'aide à la personne (Barrera, 1986). Le soutien a un effet positif sur la performance scolaire, augmente la perception de compétences et facilite des comportements adaptés au domaine scolaire (Malinckrodt & Fretz, 1988). Dans une étude menée par Piéron et Delmelle (1993), les élèves enregistrant plus de progrès avaient également reçu plus de rétroactions sur l'exercice critère.

Les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995). Quantitativement et qualitativement, les interactions des enseignantes et enseignants avec leurs élèves, les évaluations qu'ils/elles portent sur leurs comportements et leurs performances sont dépendantes du sexe des élèves (Durand-Delvigne, 1996). Sur le plan quantitatif, enseignantes et enseignants consacrent aux garçons les deux tiers de leur temps (Spender, 1982; Mosconi, 1994). Les garçons disposent alors d'un temps d'interactions avec les enseignantes et les enseignants supérieur aux filles (Sadker & Sadker, 1993; Smith, 1992) ainsi que d'un nombre d'interactions supérieur (Mosconi, 1994; Subirats & Brullet, 1998). Felouzis (1994) constate que seuls les enseignantes et enseignants de mathématiques interrogent plus souvent les garçons que les filles, créant un rapport différent à la matière enseignée. Sur le plan qualitatif, ils reçoivent davantage d'explications sur la tâche à réaliser; alors que les filles reçoivent davantage d'instructions et de réponses maternantes

Les attitudes et les pratiques pédagogiques se fondent sur des modes relationnels et des types d'organisation qui sont marqués par un « sexisme implicite » (Pichevin & Hurtig, 1995).

(Kelly, 1982). Les garçons reçoivent en moyenne plus de rétroactions positives et négatives que les filles (Jarlegan, 1999; Sadker, Sadker, & Bauchner, 1984, Sadker & Sadker, 1992). Ils reçoivent également plus de contacts strictement pédagogiques et d'encouragements : ces derniers portent essentiellement sur la performance pour les garçons et davantage sur la conduite pour les filles (Duru-Bellat, 1990; Lafrance, 1991). Les garçons ne bénéficient pas seulement de plus d'informations, mais la qualité de l'attention du personnel enseignant est supérieure avec ces derniers.

Les garçons ont tendance à monopoliser l'attention du personnel enseignant par différentes stratégies comme la création d'incidents disciplinaires (Leroy, Rousseau, Carlier & Renard, 1998) : par exemple, répondre aux questions posées collectivement, interrompre, parler plus fort, perturber (Zaidman, 1996). Les garçons mettent en place (relevées lors d'enseignements en mathématiques) de véritables « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » : non-respect des règles scolaires créant de l'indiscipline favorable à l'intervention de l'enseignante ou l'enseignant (Mosconi, 1994).

L'ensemble de ces travaux semble montrer que les garçons sont davantage la cible des interventions du personnel enseignant que les filles. La plupart de ces recherches ont été réalisées dans les matières scientifiques (mathématiques) ainsi qu'à l'école primaire. Qu'en est-il de l'Éducation Physique et Sportive au Collège? Contribue-t-elle à la construction de ces différences entre les sexes? Enseignantes et enseignants d'EPS interviennent-ils équitablement avec les filles et les garçons? Comment les élèves perçoivent-ils les interventions de leur enseignant ou enseignante d'EPS?

Nous présentons dans cet article deux études complémentaires s'intéressant à cette problématique. L'objectif de la première étude (Couchot-Schiex & Trottin, 2005) est de mettre en évidence la présence ou non de différences interactionnelles objectives entre les filles et les garçons en EPS; de voir si les enseignantes et enseignants d'EPS, au travers des interactions avec les élèves, favorisent l'un ou l'autre des deux sexes, et notamment les garçons, comme ceci a été démontré dans d'autres disciplines d'enseignement.

La seconde étude (Lentillon, 2005) s'intéresse aux perceptions de ces différences, au degré de satisfaction des élèves, relative aux interventions du personnel, et plus particulièrement au niveau du soutien obtenu.

Les différences objectives observées pourront être confrontées aux perceptions des élèves permettant d'étudier l'éventuelle concordance entre la réalité objective des interventions du personnel enseignant et leur perception subjective chez les élèves en EPS.

Des différences d'interventions des enseignantes et enseignants d'EPS selon le sexe de l'élève?

Au sein d'une leçon d'EPS, les élèves filles et garçons communiquent avec le personnel enseignant : il peut s'agir d'échanges sur les performances, la réalisation de la tâche, l'attitude, le comportement demandé. Ces interactions peuvent être considérées comme « une action réciproque, [...], temporaire ou répétée selon une certaine fréquence, par laquelle le comportement de l'un des partenaires a une influence sur le comportement de l'autre » (Postic, 2001). En EPS, ces interactions existent dans un contexte bien spécifique : les individus se déplacent, se croisent, se rencontrent par opposition aux autres disciplines scolaires où les élèves sont assis derrière un bureau (empêchant les interactions physiques, verbales). Ils partagent un monde où les corps s'expriment, se touchent, sont soumis aux regards extérieurs.

Cette étude s'intéresse à la fois à la qualité et à la quantité des interventions du personnel enseignant en EPS. Dans le cadre d'une approche descriptive, l'objectif de cette recherche est ainsi de caractériser des différences d'interactions en EPS selon le sexe des élèves (Trottin & Cogérino, 2003). Au regard des travaux antérieurs, nous émettons les hypothèses suivantes : les interactions des enseignantes et enseignants sont plus nombreuses, plus longues et plus riches (rétroactions) avec les garçons; les incidents disciplinaires créés par les garçons lors des leçons d'EPS, leur permettent d'occuper davantage l'attention du personnel enseignant.

Méthode

Douze leçons d'EPS (sixième et troisième) constituent notre corpus, nous permettant d'observer 238 élèves en activité (112 filles, 126 garçons). Ces observations se sont déroulées pour trois d'entre elles dans l'activité cirque (classe : 3^{ème}, âge moyen : 14.5 ans) et pour les neuf autres dans l'activité gymnastique (2 séances en classe de 6^{ème}, âge moyen : 11.5 ans; 7 séances en classe de 3^{ème}). Le choix des Activités Physiques Sportives et Artistiques (APSA)², présentées dans ce travail et le sexe des enseignantes et enseignants volontaires, a été en fonction des opportunités et leur influence n'a pas été étudiée. Les classes observées ne présentaient pas de problèmes disciplinaires majeurs. La grille d'observation utilisée a été reprise des travaux de Jarlegan (1999).

Les variables indépendantes sont le sexe de l'élève, et les phases de la leçon (explication versus apprentissage)³.

Les variables dépendantes sont le nombre, la durée des interactions, la nature des rétroactions délivrées par le personnel enseignant (voir tableau 1), l'origine des incidents disciplinaires (filles versus garçons), le sexe de l'élève en interaction (filles versus garçons), l'initiative de l'interaction (élève versus enseignante ou enseignant) et le destinataire de l'interaction (individu seul versus groupe, dès deux individus).

2. Les « Activités Physiques Sportives et Artistiques » (APSA) est le terme officiellement utilisé dans les programmes d'enseignement de l'EPS au Collège et au lycée.

3. Le sexe des enseignantes et enseignants a été développé dans un autre article (Couchot-Schiex & Trottin, 2005)

Tableau 1 : Description de la grille d'analyse des rétroactions (Jarlegan, 1999)

Rétroaction	Exemples
Information/Transmission	<i>Donne des exemples, des explications sur la tâche à réaliser.</i>
Stimulation/Activation	<i>Sollicite l'élève, lui apporte une aide.</i>
Organisation	<i>Définit la tâche à réaliser, organise le travail de(s) élève(s).</i>
Evaluation	<i>Contrôle, corrige, évalue la prestation.</i>
Louanges	<i>Fait des éloges : « très bien Vincent, quel artiste »</i>
Critiques	<i>Fait des réprimandes : « vous pouvez travailler au lieu de discuter! Qu'est-ce que tu me chantes, je ne vais pas écrire deux fois ce que j'ai déjà écrit! ».</i>

Les calculs statistiques ont été réalisés dans un premier temps, indépendamment pour les phases d'explication, d'apprentissage, ainsi que pour les incidents disciplinaires. Ces incidents disciplinaires renvoient à des comportements d'élèves allant de l'indiscipline au non-respect des consignes de la tâche. Ils sont identifiables par un observateur averti. Dans un deuxième temps, un résultat global a été calculé rassemblant les données des différentes phases (explication, apprentissage et incidents disciplinaires).

Afin de comparer équitablement filles et garçons, un indice a été calculé : le nombre d'interactions divisé par le nombre total d'interactions de la séance et divisé par le nombre d'élèves du sexe concerné (Zaidman, 1996). Une formule similaire a été appliquée à la durée des interactions. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, seuls les effets simples ont été recherchés (test de Student non apparié, bilatéral). Les résultats statistiquement significatifs seront complétés par des tendances du fait du nombre de leçons observées.

Résultats

Tous les résultats sont numérotés (de 1 à 20) et détaillés dans le tableau 2⁴. Lors des douze leçons analysées, les garçons bénéficient d'interactions plus nombreuses avec le personnel enseignant^{**}(1). Aucune différence n'apparaît pour les phases d'apprentissage (2) et d'explication (3). La durée de ces interactions tend à être en faveur des garçons : une répartition temporelle de 58 % - 42 % en faveur des garçons est observée (4). Tout comme précédemment, aucune différence n'est constatée lors des phases d'apprentissage (5) et d'explication (6). Au niveau des rétroactions (FB), les garçons reçoivent davantage d'interactions visant à organiser leur travail, cadrer, structurer la situation d'apprentissage (FB d'Organisation)* (7). En revanche aucune différence significative n'apparaît au niveau des rétroactions d'Information-Transmission (8), de Stimulation-Activation (9). Il en est de même pour les Critiques (10) et pour les Evaluations (11). Quant aux Louanges, bien que la différence ne soit

4. * $p=0.05$ / ** $p=0.01$ / *** $p=0.001$ / ns=non significatif

pas significative, les filles tendent à en bénéficier davantage (12). Considérant les incidents disciplinaires, les garçons en créent davantage que les filles*** (13). Lors des séquences d'apprentissage, cette observation est confirmée*** (14). De ce fait, les garçons accaparent davantage le temps de l'enseignante et l'enseignant par la création d'incidents*** (15). Ce constat est identique pendant les phases d'apprentissage*** (16).

Tableau 2 : **Différences d'interventions en Education Physique et Sportive.**

VARIABLES			DIFFERENCES entre Élèves fille(s) (f) / garçon(s) (g)	
Interactions : <u>Nombre</u>	1. Résultat global		t=3.52**	g > f
	2. Phase apprentissage		p=0.19	
	3. Phase explication		p=0.27	
Interactions : <u>Durée</u>	4. Résultat global		p=0.06	g > f
	5. Phase apprentissage		p=0.43	
	6. Phase explication		p=0.43	
Feedback	7. Organisation		t=-2.4*	g > f
	8. Information		p=0.88	
	9. Stimulation – Activation		p=0.26	
	10. Critiques		p=0.08	
	11. Evaluation		p=0.13	
	12. Louanges		p=0.08	f > g
Incidents Disciplinaires	13. Résultat global : nombre		t=3.91***	g > f
	15. Résultat global : durée		t=4.6***	g > f
	Phase apprentissage	14. Nombre	t=4.87***	g > f
		16. Durée	t=7.06***	g > f
Individu versus Groupe	17. individu g / groupe gs		p=0.06	g > gs
Initiative de l'interaction inter sexe	18. De l'Enseignant(e) (E)		p=0.07	g > f
Initiative de l'interaction intra sexe	19. garçons : E - é		t=3.11**	E > é
	20. filles : E - é		t=2.54*	E > é

Les garçons tendent à être davantage interpellés en tant qu'individu qu'en tant que groupe (17). Filles et garçons interpellent autant le personnel enseignant. Mais les garçons tendent à être davantage interpellés par eux que les filles (18). Les enseignantes et enseignants interpellent davantage les élèves qui ne sont interpellés par eux. Ceci est vrai pour les garçons** (19) et pour les filles* (20).

Discussion

Ces résultats vérifient partiellement l'hypothèse sur l'avantage des garçons au niveau des interactions (nombre et durée). Le nombre d'interactions lors des leçons d'EPS est en faveur des garçons. Ce constat valide en EPS les résultats obtenus notamment par Mosconi (1994), Subirats & Brullet (1998) dans des disciplines scolaires à plus forte valeur académique. Au niveau de la durée des interactions, les garçons sont plus avantagés (ce résultat est non significatif mais proche du seuil de significativité). Les travaux de Sadker & Sadker (1993) ne peuvent être que partiellement validés en EPS. La règle des deux tiers établie par Spender (1982) puis, par Mosconi (1994) en France n'est pas vérifiée dans cette étude : 52 % des interactions du personnel enseignant sont en direction des garçons et 48 % en direction des filles. Il faut noter qu'un plus grand nombre d'heures d'enregistrement aurait permis d'accroître la validité de ces résultats. Enfin, les garçons n'interpellent pas plus le personnel enseignant que les filles, contredisant les résultats obtenus par Brophy & Good (1974). Ce sont les interactions initiées par les enseignantes et enseignants qui déterminent un avantage numérique en faveur des garçons, donnant au personnel enseignant une part de "responsabilité" dans ces inégalités.

L'hypothèse concernant les rétroactions n'est elle aussi que partiellement vérifiée. Lors des séances observées, filles et garçons reçoivent autant de rétroactions d'Information-Transmission, contredisant les résultats de Kelly (1982). Il en est de même pour les feedback de Stimulation-Activation. Les rétroactions d'Organisation, quant à eux, sont plus adressés aux garçons. Ces derniers reçoivent davantage de conseils pour s'organiser et pour cadrer leurs actions dans les tâches d'apprentissage. En EPS les filles, contrairement aux garçons, semblent être plus organisées dans leurs actions et leurs apprentissages, ou perçues comme ceci par le personnel enseignant. Aussi, enseignantes et enseignants considèrent que les garçons ont davantage besoin d'un médiateur leur permettant de gérer leur travail. En revanche, filles et garçons sont autant critiqués; mais les filles tendent à recevoir davantage de louanges, contredisant des résultats de travaux antérieurs : Mosconi (1994) et Duru-Bellat (1990) montraient que les garçons étaient davantage la cible de critiques et de louanges de la part des enseignantes et enseignants.

Concernant les incidents disciplinaires, les observations montrent qu'ils proviennent davantage des garçons (nombre et durée). Ces résultats permettent de corroborer ceux de Felouzis (1994) et Zaidman (1996) montrant une plus grande facilité de la part des garçons à provoquer des incidents disciplinaires. Les garçons, par la création d'incidents, monopolisent davantage l'attention du personnel enseignant, diminuant d'autant le temps qu'il peut passer auprès des filles. Ces résultats convergent avec ceux de Mosconi (1994) : les garçons mettent en place des « stratégies d'accaparement de l'attention enseignante » notamment par la création d'incidents disciplinaires, leur permettant d'augmenter les contacts avec le personnel enseignant.

Des différences observées... à la satisfaction des collégiennes et des collégiens

Filles et garçons à l'école, et notamment en EPS, comme nous venons de le voir dans la première étude, vivent des expériences sociales n'offrant pas le même type d'opportunités de réalisation de soi; il est intéressant d'étudier comment les élèves perçoivent ces différences de comportement de leur enseignante ou enseignant d'EPS. Peu d'études s'intéressent aux perceptions des élèves en EPS (Brunnelle, Martel, Gagnon, Toussignant, Goyette, Brunelle & Spallanzani, 2000). Les filles sont-elles moins satisfaites du soutien reçu en EPS que les garçons? Y-a-t-il une différence entre la réalité objective et la perception de cette réalité? Pour accéder à cette dimension subjective, la satisfaction est définie comme un état affectif qui ne dépend pas seulement de la manière dont le bien désiré est reçu, mais aussi de l'étendue du besoin de ce bien (Dawis & Lofquist, 1984). Des études antérieures montrent que les élèves sont conscient(e)s des différences dans le climat émotionnel instauré en classe par leur enseignante ou enseignant (Swalus, Carlier, Renard, 1991). Les élèves en difficulté déclarent recevoir moins de soutien affectif (Babad, 1990). Les élèves perçoivent un traitement différent du personnel enseignant envers les forts et les faibles (Weinstein, Marshall, Brattesani, & Midlestadt, 1982).

Les filles étant désavantagées dans les interactions avec le personnel enseignant en EPS (voir l'étude précédente), nous supposons que les filles seront plus insatisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons.

Méthode

Les élèves sont issus de milieux socio-économiques variés et 273 élèves de Collèges français (113 filles et 160 garçons) ont été interrogés par le biais d'un questionnaire. Ils sont âgés en moyenne de 13.6 ans ($ET = 1.32$) et tous ont été volontaires. Les questionnaires ont été remplis en cours d'EPS ou en classe sous la responsabilité conjointe de l'enseignante ou l'enseignant d'EPS et d'un chercheur. La durée approximative pour répondre aux questionnaires est de 20 minutes. Le questionnaire a été construit et validé afin de mesurer la satisfaction chez les élèves du soutien du personnel enseignant en EPS (Vallerand, 1989; Lentillon, 2003). La conception des items s'appuie sur des travaux relatifs au soutien social (Krause & Markides, 1990); la satisfaction des élèves est mesurée au niveau des encouragements et des félicitations (soutien émotionnel), des conseils et des corrections (soutien informationnel) et du temps passé avec eux (soutien tangible). Les items sont accompagnés d'échelles en sept points de type Likert. Théoriquement, cette validation est en accord avec les recherches antérieures qui montrent que les adolescents ne distinguent pas les « types » de soutien (Cauce, 1982).

Résultats - Discussion

Les résultats ne montrent aucune différence significative de satisfaction entre les deux sexes : les filles sont aussi satisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons ($M_f = 4.62$; $M_g = 4.80$; $t(261) = 1.02$, $p = 3.08 \times 10^{-1}$)⁵.

Ces résultats réfutent l'hypothèse émise au regard des différences observées dans l'intervention du personnel enseignant selon le sexe de l'élève. Bien qu'elles soient désavantagées objectivement, les filles sont aussi satisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons. On voit ainsi l'importance de tenir compte des perceptions des élèves et de ne pas se limiter à la réalité objective.

Quelques pistes explicatives peuvent être avancées : les différences d'interaction du personnel enseignant avec les filles et les garçons pourraient leur apparaître trop infimes pour être perceptibles par eux (cf. l'étude précédente); les filles peu motivées par la pratique sportive (Fontayne, Sarrazin & Famose, 2001) n'ont pas besoin de plus de soutien; les individus désavantagés ont tendance à minimiser leur réel mécontentement afin de préserver une bonne présentation de soi aux autres (Olson, Hafer, Couzens & Kramins, 2000). Les filles ont, d'une certaine manière, intériorisé leur statut d'infériorité en EPS. Le même phénomène est observé au niveau de la perception des notes obtenues en EPS (Lentillon, 2005). Le souci de plaire aux garçons et de ne pas entrer en compétition avec eux renforcerait la tendance des filles à se montrer moins ambitieuses (Durand-Delvigne, 1996). En milieu mixte, elles sont moins persuadées de leurs compétences alors que la mixité n'affecte pas l'auto attribution de compétence des garçons (Lorenzi-Cioldi, 1988).

Sur le plan cognitif, les deux catégories de sexe n'ont ni le même statut, ni le même rôle fonctionnel : il existe un rapport de domination sociale (Pichevin & Hurtig, 1995). D'une part, la catégorie de sexe est un marqueur identitaire majeur pour les femmes mais non pour les hommes : les femmes sont avant tout des femmes. D'autre part, le sexe masculin est utilisé comme un référent cognitif universel, valant pour les hommes comme pour les femmes. Résultant de la domination masculine qu'elle contribue à entretenir en profondeur, cette asymétrie structure nos imaginaires, nos capacités perceptives et cognitives, interprétatives, nos processus de création et donc d'autocréation. L'identité des femmes est piégée dans et par un imaginaire androcentré qui sert, qu'on le veuille ou non, de référence. Même s'il est possible d'en desserrer les liens, il est illusoire de croire aujourd'hui (en l'état actuel des choses) à la possibilité de se défaire complètement de ces structures, de s'abstraire totalement du système et des cadres qu'il nous impose, que ce soit en nous-même ou dans nos relations aux autres et au monde. Le débat à propos des différences psychologiques en rapport avec les appartenances sexuelles est loin d'être arbitré définitivement. Mais pour le faire avancer il faut nécessairement développer une problématique qui ne se limite pas à des considérations strictement différentielles mais qui pose le problème en termes de représentations sociales. Comme les représentations sociales, les identités sociales sont des principes générateurs de prises

Bien qu'elles soient désavantagées objectivement, les filles sont aussi satisfaites du soutien du personnel enseignant que les garçons.

5. M_f = « Moyenne du degré de satisfaction des filles interrogées vis-à-vis du soutien de leur professeur d'EPS » (Echelle en 7 points). M_g = idem pour les garçons interrogés.

de positions liées à des interactions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports.

La perception n'est pas simplement fonction de l'inégalité ou de l'égalité observées entre les quantités de ressources reçues par l'endogroupe et l'exogroupe (filles versus garçons). Elle est liée à un autre facteur : l'équité. Les théories de l'Équité et de l'Identité Sociale permettent de comprendre comment les mécanismes de déformation cognitive peuvent amener les membres des groupes défavorisés à considérer leur situation comme équitable et légitime (Walster & Walster, 1978). À long terme, les groupes défavorisés finissent par croire que la situation désavantageuse est méritée, équitable (Tajfel, 1984) : manque d'habileté, compétence... Ne saurait-ce pas le cas des filles en EPS? Des études plus approfondies sont nécessaires pour vérifier cette hypothèse explicative.

Conclusion

Le contexte scolaire constitue un lieu de socialisation implicitement différenciateur selon le sexe, et les interactions n'échappent pas à ces différences. L'école crée un contexte de confrontations intergroupes, et notamment entre les sexes. Dans des pratiques pédagogiques non analysées sur le plan de leur perméabilité aux stéréotypes de genre, le système catégoriel de sexe est d'autant plus opérant que le personnel enseignant n'a pas conscience de l'utiliser. La catégorisation des élèves selon le sexe, les représentations et attentes qu'elle induit chez ce personnel, les messages implicites qu'il délivre, paraissent alors « naturels », aller de soi. Cet article met en parallèle deux approches complémentaires des différences entre les sexes en EPS et permet de comparer la réalité objective des différences avec leurs perceptions chez les élèves filles et garçons. La première étude met en évidence des différences d'intervention des enseignantes et enseignants selon le sexe de l'élève : les garçons dominent l'espace verbal de la classe. La seconde étude montre que ces différences d'interactions liées au sexe ne sont pas perçues comme telles par les élèves. L'existence d'inégalités objectives n'implique pas que leurs représentations leur soient fidèles en nature et en qualité. La confrontation de ces deux études permet de questionner l'importance des différences objectives entre les sexes puisqu'elles ne sont pas perçues comme telles par les individus désavantagés. Cette absence de perception renseignerait indirectement de l'intériorisation des stéréotypes de sexe. Le débat sur les différences entre les sexes se déplace à un autre niveau. Quel est le plus important : l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ou la satisfaction des élèves? Inconsciemment, enseignantes et enseignants interagissent de façon différenciée selon le sexe des élèves et pourtant ceux-ci sont satisfaits de ce traitement. La mise en œuvre de moyens pédagogiques doit prendre en compte l'intériorisation de ces stéréotypes de sexe. Ne risque-t-on pas de provoquer de l'insatisfaction chez les élèves et notamment chez les garçons en voulant à tout prix l'égalité de traitement? À l'opposé, ces différences d'interactions censées elles-mêmes aider les élèves, ne risquent-elles pas de maintenir voire d'accroître les écarts de notes entre les deux sexes en EPS?

Quel est le plus important : l'égalité de traitement entre les filles et les garçons ou la satisfaction des élèves?

Références bibliographiques

- ARNAUD, P. & TERRET, T. (1996). *Histoire du sport féminin*, Paris, L'Harmattan.
- BABAD, E.Y. (1990). Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers, *Journal of Educational Psychology*, 82, 683-690.
- BARRERA, M. (1986). Distinctions Between Social Support Concepts, Measures, and Models, *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445.
- BROPHY, J. & GOOD, T. (1974). *Teacher- student relationships: Causes and consequences*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- BRUNELLE, JP, MARTEL, D., GAGNON, J., TOUSSIGNANT, M., GOYETTE, M., BRUNELLE, R. & SPALLANZANI, C. (2000). La connaissance des iniquités perçues par les élèves dans les cours d'éducation physique au primaire : une entrée prometteuse en supervision de la qualité de l'intervention pédagogique, *Actes du Colloque ARIS, L'intervention dans le domaine des activités physiques et sportives : compétences en mutation?*, Grenoble IUFM, 14-15-16 décembre.
- CAUCE, A.M. (1982). Social support in high-risk adolescents. Structural components and adaptative impact, *American journal of community psychology*, 10, 417-428.
- CHOQUET, M. & LEDOUX, S. (1994). *Adolescents, enquête nationale*, Paris, éditions de l'INSERM.
- CLEUZIOU, J.-P. (2000). L'analyse des menus et des notes, In David B (ed.), *Education physique et sportive. La certification au baccalauréat*, Paris, INRP, 77-124.
- COGÉRINO, G. (2005). (sous la dir. de), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS.
- COMBAZ, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*, Paris, Presses Universitaire de France.
- COUCHOT-SCHIEX, S. & TROTTIN, B. (2005). Interactions enseignants/ élèves en EPS : variations en fonction du sexe et du genre, In Cogérino, G. (sous la dir. de), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS, 163-179.
- DAVISSE, A. (1986). Les mixités en EPS, *Revue EPS*, 197, janvier 1986, 56-58.
- DAWIS, R.V. & LOFQUIST, L.H. (1984). *A psychological theory of work adjustment*, New York, University of Minnesota.
- DURAND-DELMIGNE, A. (1996). Confrontation inter-groupes de sexe et identité de genre : quelques effets du contexte scolaire, *Revue Française de pédagogie*, 109, 111-141.

- DURU-BELLAT, M. (1990). *L'école des filles : quelles formation pour quels rôles sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- FELOUZIS, G. (1994). *Le collège au quotidien. Adaptation, socialisation et réussite scolaire des filles et des garçons*, Paris, Presses Universitaires de France.
- FONTAYNE, P. SARRAZIN, P. & FAMOSE, J.P. (2001). Les pratiques sportives des adolescents : une différenciation selon le genre, *STAPS*, 55, 22-37.
- INSEP. (2000) *Les pratiques sportives en France*, enquête Ministère des Sports et Institut National du sport et de l'Education Physique, Paris, Edition de l'INSEP.
- JARLEGAN, A. (1999). *La fabrication des différences : sexe et mathématiques à l'école élémentaire*, thèse de doctorat de sciences de l'éducation, université de Bourgogne, Dijon.
- KELLY, A. (1982). Gender Roles at Home and Schools, *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 281-295.
- KRAUSE, N. & MARKIDES, K. S. (1990). Measuring social support among older adults, *International journal of aging and human Development*, 30, 37-53.
- LAFRANCE, M. (1991). School for scandal : Different educational experiences for females and males, *Gender and Education*, 3(1), 3-13.
- LENTILLON, V. & COGÉRINO, G. (2003). Construction et validation d'un questionnaire de mesure de la perception par les élèves du soutien du professeur(e) d'EPS, des filles et des garçons en cours d'EPS, *Actes du X^e Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, ACAPS, 30-31 octobre et 1^{er} Novembre 2003, communication par poster.
- LENTILLON, V. (2005). Privation, justice, inégalités : perceptions différenciées chez les filles et les garçons au niveau des notes et du soutien obtenus en EPS? In Cogérino, G. (sous la dir. de), *Filles et garçons en EPS*, Paris, Editions Revue EPS, 181-197.
- LEROY, F., ROUSSEAU, E., CARLIER, G., & RENARD, J-P. (1998). Interventions pédagogiques et incidents disciplinaires dans le cadre des cours d'EP, *Identifier les effets de l'intervention en motricité humaine*, Actes du colloque AFRAPS-EDPM, Louvain.
- LORENZI-CIOLDI, F. (1988). *Individus dominants et groupes dominés. Images masculines et féminines*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- MALINCKRODT, B., & FRETZ, R. (1988). *Social support and the impact of job loss on older professionals*, *Journal of counseling psychology*, 35(3), 281-286.
- MOREAU, A., PICHAULT, A. & TRUCHOT, G. (2002). Le sport chez les jeunes de 12 à 17 ans. *Sports, Stat-info*, 02-04. Publication en ligne : <http://www.jeunesse-sports.gouv.fr/stats/stat-info/Stat-jeunes.PDF>, 1-4.

- MOSCONI, N. (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- OLSON, J.M., HAFFER, C.L., COUZENS, A., & KRAMINS, I. (2002). You're OK, I'm OK: The self-presentation of affective reactions to deprivation, *Social Justice Research*, 13 (4), 361-374.
- PICHEVIN, M.F. & HURTIG, M.C. (1995). The sex category system: Two asymmetrically processed social categories, In L. Amancio, C. Nogueira (Eds.), *Gender, management and science*, Braga, Portugal, Ed. Universidade.
- PIÉRON, M. & DELMELLE, V. (1983). Les Réactions à la Prestation de l'Élève. Étude dans l'Enseignement de la Danse Moderne, *Revue de l'Éducation Physique*, 23(4), 35-41.
- POSTIC, M. (2001). *La relation éducative*, Paris, Presses Universitaires de France.
- SADKER, M & SADKER, D., BAUCHNER, J. (1984). *Teacher reactions to classroom responses of male and female students*. Washington, DC, National Institute of Education.
- SADKER, M. & SADKER, D. (1992). Confronting sexism in the College Classes. In LLLB Border & NVN Chism (Eds). Teaching for diversity. *New directions for teaching & learning*, n°49, San Francisco, Jossey-Bass.
- SADKER, M. & SADKER, D. (1993). Fair and square? Creating a non-sexist classroom, *Instructor*, 102(7), 44-45, 67-68.
- SMITH, D. (1992). A description of classroom interaction and gender disparity in secondary business education instruction, *Delta Pi Epsilon Journal*, 34, 183-193.
- SOLMON, MA., LEE, AM., BELCHER, D., HARRISON, L. & WELLS, L. . (2003) Beliefs about appropriateness, ability, and competence in Physical Education, *Journal of teaching in Physical Education*, 22, 261-279.
- SPENDER, D. (1982). *Invisible Women, The Schooling Scandal*, London, Writers and Readers publishing cooperative society ltd.
- SUBIRATS, M. & BRULLET, C. (1988). Le sexisme dans l'enseignement primaire. Interactions verbales dans les classes en Catalogne, *Recherches féministes*, 1(1).
- SWALUS, P., CARLIER, G. & REANRD, J.P. Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves, *STAPS*, 24, février 1991.
- TAJFEL, H. (1984). *The social dimension, vol.1*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TREW, K., SCULLY, D., KREMER, J., & OGLE, S. (1999). Sport, leisure and perceived self-competence among male and female adolescents, *European Physical Education Review*, 5(1), February 1999.

- TROTTIN, B. & COGÉRINO, G. (2003). Les interactions en EPS : construction d'identités de genre. *Actes du X^e Congrès International de l'Association des Chercheurs en Activités Physiques et Sportives*, ACAPS, 30-31 octobre et 1^{er} Novembre 2003, communication orale.
- VALLERAND, R. (1989). Vers une méthodologie de la validation trans-culturelle de questionnaires psychologiques : implications pour la recherche en langue française, *Canadian Psychology*, 30, 662-680.
- VIGNERON, C. (2005) Une improbable réussite des filles en EPS : l'exemple des sports collectifs. In G. Cogérino (sous la direction). Filles et garçons en EPS. Collection « Recherche et formation », Editions Revue EPS, 125-162.
- WALSTER, E., & WALSTER, G. (1978). *Equity: Theory and research*, Boston, Allyn & Bacon.
- WEINSTEIN, R.S., MARSHALL, H. BRATTESANI, K.A. & MIDLESDAT, S.(1982). Student perceptions of differential Teacher Treatment in Open and Traditional Classrooms, *Journal of educational psychology*, 74(5), 678-692.
- ZAIDMAN, C. (1996). *La mixité à l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.

Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : études socio-cliniques

Nicole MOSCONI

Université de Paris, Nanterre

RÉSUMÉ

Cet article, après un éclaircissement de la notion de rapport au savoir, comme constitution d'une disposition intime dans le cadre d'une grammaire sociale marquée par les rapports sociaux et les rapports de sexe, illustre cette théorisation par l'analyse de trois histoires singulières de femmes, montrant la manière dont le rapport au savoir se constitue et se remanie, au travers de l'histoire familiale et de ses conflits, le rôle de la scolarisation, de la formation et de la pratique professionnelles. Il tente de montrer en quoi ces femmes adultes, à la fois sont influencées par ces rapports inégaux entre les sexes et à la fois tirent profit des marges de liberté et des changements survenus dans la société.

ABSTRACT

**The Relationship to Knowledge and the Social Interaction of the Sexes:
Socio-Clinical Studies**

Nicole Mosconi

Université de Paris X – Nanterre, France

This article, after clarifying the notion of the relationship to knowledge as the creation of an intimate predisposition in the context of a social grammar characterized by social and sexual interactions, illustrates this theorization through the analysis of three unique stories about women, showing how the relationship to knowledge is built and how it changes through the family history and its conflicts, the role of schooling, training and professional practice. It attempts to show how these adult women are at times influenced by the inequality of the sexes, while at the same time benefiting from a certain degree of freedom and changes that have taken place.

RESUMEN

**Relación con el saber y relaciones sociales de sexo:
estudios socio-clínicos**

Nicole Mosconi

Universidad de Paris X – Nanterre, Francia

Este artículo, después de clarificar la noción de relación con el saber, en tanto que constitución de una disposición íntima en el marco de una gramática social marcada por las relaciones sociales y las relaciones de sexo, ilustra dicha teorización con el análisis de tres historias singulares de mujeres, y muestra cómo la relación con el saber se constituye y se remodela, a través de la historia familiar y de sus conflictos, el rol de la escolarización, de la formación y de la práctica profesional. Trata de demostrar cómo esas mujeres adultas, son influidas por las relaciones desiguales entre los sexos pero aprovechan los márgenes de libertad y los cambios ocurridos.

Introduction

Faisant partie d'une équipe de recherche à Paris X-Nanterre, qui travaille sur les concepts de savoir et de rapport au savoir, je développe un axe de recherche qui consiste à poser la question des relations entre rapport au savoir et rapports sociaux de sexe. En quoi la manière pour chacun de constituer son rapport au savoir est-elle influencée par le fait qu'il soit un homme ou une femme? Il ne s'agit pas d'affirmer

qu'une « nature » différente des hommes et des femmes déterminerait un rapport différent au savoir, mais de se demander si et en quoi la manière dont les hommes et les femmes constituent leur rapport au savoir porte l'empreinte des rapports sociaux inégaux qui existent entre les hommes et les femmes.

Dans cet article, je voudrais montrer en quoi des femmes, dans la constitution de leur rapport au savoir, à la fois sont influencées par ces rapports inégaux entre les sexes et à la fois tirent profit des marges de liberté et des changements survenus .

Je le montrerai à partir de l'analyse d'entretiens non-directifs recueillis auprès de femmes adultes sur leurs parcours de formation. Après avoir précisé, dans une première partie, ma conception du rapport au savoir, de sa genèse et de ses liens avec les rapports sociaux de sexe, je donnerai, dans une deuxième partie, des illustrations cliniques en m'appuyant sur l'analyse de trois entretiens, choisis pour illustrer trois modalités différentes du rapport au savoir.

Rapport au savoir et rapports sociaux de sexe : définitions

Dans l'équipe « Savoirs et rapport au savoir », nous tentons, depuis les années 80, de théoriser la notion de rapport au savoir et de la constituer comme concept de base pour comprendre les phénomènes éducatifs et formatifs (voir références bibliographiques).

Le rapport au savoir : entre psychanalyse et sociologie.

La généalogie de la notion (Beillerot et al.1989) nous renvoie à deux sources : une source psychanalytique; Lacan, entre autres, a été un des premiers à faire usage de cette notion; une source sociologique : la notion a été utilisée dans les années soixante-dix par des sociologues travaillant dans le secteur de la formation des adultes, en particulier Marcel Lesne. C'est en référence à cette double filiation psychanalytique et sociologique que s'est fondée notre équipe de recherche.

En 1997, Jacky Beillerot a proposé pour le *Dictionnaire de l'éducation et de la formation* de définir le rapport au savoir comme un « processus par lequel un sujet, à partir de savoirs acquis, produit de nouveaux savoirs singuliers lui permettant de penser, de transformer et de sentir le monde naturel et social ». Cette définition met l'accent sur les dimensions actives et créatives, pour un sujet donné, de son rapport au savoir. Il ne s'agit plus de définir des caractéristiques données et stables d'un sujet cognitif, mais de comprendre comment l'individu va pouvoir construire sa personnalité et forger sa manière propre de se rapporter aux savoirs existants pour produire, en fonction de ceux-ci, sa propre façon de comprendre le monde et d'agir sur lui. C'est un processus créateur « qui fait de tout sujet un auteur de savoir ».

Le rapport au savoir d'un sujet est une sorte de condensé de son histoire psychique mais aussi de son histoire sociale. Jacky Beillerot souligne cette double dimension en définissant le rapport au savoir comme une « disposition intime » qui se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale » (Jacky Beillerot, 1989).

Le rapport au savoir comme disposition intime

Selon nous, le rapport au savoir est un élément essentiel du psychisme humain qui se constitue très précocement chez un sujet, dans le cadre familial, dans l'histoire des rapports complexes que ce sujet entretient avec les figures significatives de son entourage de nourrisson et de jeune enfant, dans une dynamique psycho-familiale (Mendel, 1998), en lien avec le désir et l'interdit de savoir. Il a une dimension consciente, mais aussi une dimension inconsciente, imaginaire et fantasmatique. C'est cette dimension inconsciente qui nous interdit d'adopter un point de vue purement sociologique sur le rapport au savoir et qui est source aussi bien de désir voire de passion pour le savoir qu'aussi bien d'inhibition et de désir de ne pas savoir. C'est en ce sens que nous parlons d'une « disposition intime ».

Mais il faut rappeler que la famille ne donne pas lieu seulement à des relations interpersonnelles, elle est aussi un groupe inséré dans un milieu social déterminé. Par la culture familiale, avec son inscription sociale, l'individu apprend des savoirs présents dans le milieu familial, mais aussi une manière particulière de se rapporter aux différents savoirs existant dans sa société.

L'entrée de l'enfant à l'école, pour s'approprier les savoirs scolaires, constitue un pas décisif dans la transformation de son rapport au savoir. La scolarisation va pousser l'enfant à substituer à ce qu'on pourrait appeler ses « objets privés de savoir » (Castoriadis, 1975), où il tient « l'objet-savoir » sous son emprise, comme produit de son imaginaire individuel (Mosconi, Beillerot, Blanchard-Laville, 2000), des objets de savoir que la société a institués comme objets du savoir commun, liés aux « faire » sociaux, c'est-à-dire à l'ensemble des pratiques techniques et économiques et des activités sociales visant les autres humains (Castoriadis, 1975). À l'école, la société propose et impose au sujet des objets de savoir qu'il est incapable de créer lui-même, mais qu'il devra s'approprier pour s'intégrer à la vie sociale (Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi, 1996, 95). L'école opère ainsi une socialisation de son rapport au savoir.

Une autre étape essentielle sera la formation professionnelle, la mise au travail et les pratiques professionnelles qui, par l'acquisition de savoirs professionnels, correspondront à de nouveaux remaniements du rapport au savoir.

Ainsi le sujet singulier s'insère dans une socio-culture qui s'inscrit dans une dynamique familiale, socio-institutionnelle et socio-historique (Castoriadis, 1975). D'où l'idée que pour comprendre le rapport au savoir d'un sujet, il ne suffit pas de la définir comme disposition intime, il faut aussi saisir comment celui-ci se constitue dans le cadre d'une « grammaire sociale ». (Idée très intéressante qui mériterait d'être expliquée davantage. Quelles sont les composantes de cette grammaire sociale et quelles sont les relations entre ces diverses composantes?)

La constitution du rapport au savoir dans le cadre d'une grammaire sociale

Les savoirs sont régis par divers codes que nous appelons des « grammaires sociales ». Chaque société institue des « faire sociaux » (Castoriadis, 1975) spécifiques (pratiques techniques, économiques, politiques, éducatives, médicales) qui

impliquent des savoirs spécifiques. En instituant ses différents modes de faire, les sociétés instituent aussi les modes de savoirs qui les accompagnent. Le savoir qui accompagne des pratiques religieuses n'est pas de même nature que le savoir qui accompagne des pratiques techniques dans une économie industrielle. Chaque société institue donc en rapport avec ses activités les savoirs qu'elle considère comme valides. Telles sont les grammaires sociales des savoirs. Elles instituent les savoirs propres à une époque donnée, comme manière adéquate de se représenter le réel ou de l'élucider et elles créent les critères de ce qui est savoir et non-savoir, vérité et fausseté. Tout comme elles instituent des modes de savoir différents, les sociétés organisent des modes de production de savoir différents, avec leurs règles propres et leurs institutions spécifiques (l'université du Moyen-Âge, l'académie ou le laboratoire) et des modes différents de transmission de ces savoirs. On peut faire l'hypothèse que la forme scolaire de transmission est une forme moderne, adéquate à l'institution des savoirs rationnels puis scientifiques. Les grammaires sociales ne comportent donc pas seulement des règles de production des savoirs, mais aussi des règles qui définissent les producteurs de savoir : qui doit produire des savoirs et pour qui? Celles qui règlent aussi les questions touchant à la transmission de ces savoirs : quels savoirs transmettre, à qui et comment? Les grammaires sociales opèrent donc à la fois des divisions entre les savoirs : ceux qui sont légitimes et les autres et entre les sujets de savoirs : ceux qui sont légitimes à les produire, à les recevoir et à se les approprier et les autres.

Ces grammaires sociales ne définissent pas seulement des règles rationnelles mais sont aussi traversées par ce que Castoriadis appelle un « imaginaire social » (Castoriadis, 1975, 203), comme « structurant originaire » qui imprime en chaque époque historique une orientation particulière à son système institutionnel, ses réseaux symboliques et ses pratiques spécifiques. En particulier, l'imaginaire social régit la place des hommes et des femmes et leurs rapports respectifs dans les faire sociaux et dans les savoirs. Les grammaires sociales déterminent aussi des règles en ce domaine : quels faire et quels savoirs sont assignés aux hommes et aux femmes, quels sont ceux qui sont pour eux légitimes ou interdits?

Les grammaires sociales comportent donc un ensemble de règles explicites ou implicites qui, pour les sujets, permettent à la fois des réalisations, mais en même temps opèrent des divisions et posent des interdictions.

C'est dans le cadre de ces grammaires sociales que le sujet va constituer et transformer son rapport au savoir.

À travers les milieux sociaux que le sujet, enfant, jeune, adulte va rencontrer tout au long de sa formation, tout au long de sa vie, il va découvrir de multiples savoirs, mais aussi les assignations et les interdits en fonction de son milieu social et des divisions socio-sexuées des activités et des savoirs. Ces savoirs, il les découvre comme déjà là, constitués par les groupes sociaux et la tradition auxquels il appartient ou auxquels il va s'intégrer. Il va donc devoir se confronter à eux, les accepter ou les rejeter, et, s'ils les acceptent, se les approprier. C'est par l'appropriation de ces savoirs que le sujet apprend, s'éduque et opère sa formation, constitue et transforme son rapport au savoir.

Dans la plupart des sociétés et en particulier dans la nôtre, divisée en classes, le « faire » et le « savoir commun » auquel accède le sujet à l'école, par-delà l'enseignement obligatoire, ne sont pas réellement communs à tous les membres de la société, ils sont liés aux filières que le sujet emprunte. Or, celles-ci sont différenciées et hiérarchisées, correspondant aux grandes divisions sociales des savoirs et du travail, mais aussi aux divisions sexuées, propres à cette société.

Les savoirs, en effet, sont aussi divisés en fonction des rapports sociaux de sexe. J'entends par rapports sociaux de sexe, des rapports que le système social institue entre les sexes comme une structure fondamentale de la société qui organise tous les sous-systèmes sociaux, depuis la famille, l'école, le travail et les autres champs, politiques, juridiques, culturels de la réalité sociale. Il s'agit d'une logique d'organisation qui organise les rapports entre les groupes de sexe « sur le mode du pouvoir de l'un, le masculin, par rapport à l'autre, le féminin » (Collin, 1990, 84).

Les rapports sociaux de sexe agissent dans la dimension de l'imaginaire social, ils produisent des croyances et des mythes qui ont pour fonction de légitimer, expliquer et justifier (Berger et Luckmann, 1966, 129), les divisions, les inclusions et les exclusions par rapport aux savoirs légitimes ou savants selon les origines sociales et selon le sexe. Et de même qu'il y a un imaginaire individuel, qui opère dans la constitution du rapport au savoir, il y a aussi un imaginaire collectif. Comme l'écrit Michèle le Dœuff dans *Le sexe du savoir*, « des mythes règlent notre rapport aux diverses connaissances et au connaître en général » (1998, 9). Le mythe le plus fondamental est celui qui transfère au savoir lui-même ce qui ne caractérise que les institutions dans lesquelles les savoirs sont produits ou transmis. Car, comme l'écrit Michèle Dœuff (1989, 55) : le savoir est épïcène, mais les institutions sont masculinistes, au sens où, dans les institutions liées aux savoirs savants, ce sont les hommes qui détiennent les pouvoirs essentiels. Le mythe, c'est la construction d'un savoir imaginairement sexué (masculin) pour masquer la domination des hommes dans les institutions de production et de transmission des savoirs. Ainsi la société tend à diviser les savoirs en savoirs masculins et savoirs féminins différenciés et hiérarchisés.

Dans la constitution de son rapport à l'objet commun « savoir », c'est donc aussi une certaine position dans une hiérarchie socio-sexuée des savoirs et des « faire » que l'individu apprend (Mosconi, 1994).

En même temps, cette logique d'organisation du social est en perpétuel mouvement. Les rapports sociaux produisent simultanément du même (il existe des structures stables) et du différent (il y a du changement). Par-delà le principe macro-social de division et de domination qui oppose et hiérarchise les hommes et les femmes, il existe, dans la dimension micro-sociale des fonctionnements concrets de la société, du jeu et donc, certaines marges de liberté qui permettent à certaines femmes de desserrer les contraintes que la construction des rôles de sexe leur impose en général, et en particulier elles s'autorisent de plus en plus à accéder à des savoirs qui leur étaient auparavant interdits.

Ainsi, les rapports entre groupes sociaux et groupes de sexe sont en jeu dans la constitution de ces grammaires sociales qui régissent les manières dont les individus

vont pouvoir se rapporter aux savoirs et constituer leur rapport au savoir.

Cherchant donc à travailler la question de l'articulation entre les niveaux psychique, institutionnel et social du rapport au savoir, nous posons que le rapport au savoir de chaque sujet singulier se constitue dans la dynamique et l'histoire de ses apprentissages et de sa formation. Et, pour appréhender cette histoire, d'un point de vue méthodologique, nous adoptons une démarche socio-clinique.

Pour illustrer ces hypothèses théoriques, je présenterai quelques éléments tirés de l'analyse de trois entretiens cliniques de femmes adultes françaises.

Rapport au savoir des femmes : illustrations cliniques

Ces entretiens ont été réalisés à partir de la consigne suivante : « *Pouvez-vous me dire très spontanément quelles ont été les principales étapes de votre formation, là où vous avez appris des choses importantes pour vous* ».

Aline (les prénoms sont des prénoms fictifs, afin de préserver l'anonymat des personnes), 35 ans, au moment de l'interview, travaille depuis deux ans, comme assistante sociale. Elle raconte un parcours de formation qu'on pourrait dire chaotique. Après avoir échoué à un baccalauréat technologique de gestion, elle entre dans une école d'arts. Elle y reste deux ans, puis la quitte. Après avoir réussi l'Examen Spécial d'Entrée à l'Université, elle s'inscrit dans un cursus de Lettres Modernes qu'elle va « *laisser tomber* » au bout de deux ans, pour s'inscrire en histoire de l'art, qu'elle abandonne à nouveau au bout de deux ans. On ne peut qu'être frappé de ce rythme répétitif d'abandon et d'échec. Après « *deux années de galère* » et une psychothérapie, elle décide de faire une formation d'assistante sociale; là, elle réussit « *brillamment* » son Diplôme d'État, et se met à travailler dans l'insertion des jeunes.

Cécile a 45 ans. Elle est médecin. Après ses études médicales, elle a créé son cabinet et exercé pendant plus de quinze ans comme médecin généraliste, tout en passant un diplôme de médecine du travail. Au bout de quinze ans, elle a vendu son cabinet, et, utilisant son ancien diplôme, a obtenu un poste de médecin du travail en entreprise. Et elle a repris des études, passant à la suite plusieurs « capacités » à la faculté de médecine, ayant, dit-elle, une « passion pour apprendre ».

Marianne est une femme de 40-45 ans qui a eu un parcours de formation plutôt réussi. Après un échec temporaire, dans une filière littéraire très sélective, elle a réussi ses études universitaires d'histoire-géographie et de sociologie. Elle travaille « *dans le secteur aménagement et urbanisme* ». À travers l'opposition qu'elle fait entre savoir oral qu'elle valorise et savoir écrit qu'elle dévalorise, nous verrons la complexité de son rapport au savoir.

Que le rapport au savoir se constitue d'abord au sein de la famille, dans la personnalité psycho-familiale (Mendel, 1998), nos trois entretiens l'illustrent chacun à sa manière.

Le rapport au savoir dans la personnalité psycho-familiale

Aline, issue d'une famille ouvrière avait des parents qui valorisaient les savoirs pratiques et méprisaient la culture, symbole d'un savoir intellectuel inutile : *« j'avais des parents qui ne valorisaient pas ni la scolarité ni la culture générale... et qui n'avaient pas envie que j'aie des connaissances dans ce domaine... ils étaient contre toute forme de culture »*. La lecture, considérée comme une activité improductive était interdite : *« Chez moi j'avais pas le droit de lire... parce que lire, c'est ne rien faire... j'avais pas le droit de m'informer, j'avais pas le droit de me cultiver »*. Culture populaire et culture de sexe se conjuguent pour imposer un interdit de lecture qui renvoie à la fois à une domination culturelle (« la culture, ce n'est pas pour nous ») et à une domination sexuée (une fille ne doit pas perdre son temps à lire et doit s'occuper des travaux du ménage). La litanie exprime la révolte et la protestation, contre la contrainte de l'interdit parental.

On retrouve cet interdit de lecture chez Cécile. Celle-ci, bien que de famille bourgeoise, a vécu dans une famille où la division entre les sexes est très traditionnelle : *« le rôle de la femme était clairement défini comme étant dévouée à son mari et à ses enfants... dépendante de son mari »*. C'est à ce destin que la prépare l'éducation familiale : aînée de trois frères, elle doit aider sa mère au ménage, faire les lits de ses frères pour que ceux-ci aient le temps de faire leurs devoirs et de lire, car, aux yeux de ses parents, leurs études ont beaucoup plus d'importance que les siennes, puisqu'elle n'aurait *« jamais de famille à nourrir »* ni *« à travailler à l'extérieur »*. À l'égard de ce traitement différencié, elle ressent un très fort sentiment d'injustice et de révolte et un violent désir d'indépendance : *« c'est cette vie que j'ai refusée avant tout »*. Elle rêve de faire comme une grand-tante qui avait travaillé et *« exerçait une certaine fascination sur les autres femmes de la famille »* et, dès toute petite, elle admire le médecin de famille, qui la laisse jouer avec son stéthoscope : *« C'est lui qui m'a donné envie de faire médecine »*. Mais elle dit aussi que sa mère aurait rêvé de faire médecine et y avait renoncé, pensant que c'était *« impossible pour une femme »*.

Cette vie familiale lui inculque un modèle qui, malgré sa révolte, va peser lourdement sur elle : *« L'homme, c'est facile, il fait des études, il travaille, c'est la vie normale. La femme doit prouver qu'elle est bonne et qu'elle réussit pour pouvoir avoir accès à la vie professionnelle et à l'autonomie »*. « Faire ses preuves », ce sera longtemps son obsession et son combat.

Le cas de Marianne est plus complexe. Celle-ci ne parle pas du tout de sa mère, mais beaucoup de son père. Celui-ci, ouvrier chez Renault et militant communiste, y avait fait *« une ascension sociale très importante »*, mais, précise-t-elle, *« dans le domaine de la technique et de l'industrie »*, domaine masculin. C'est ce type de savoir que le père valorise par opposition à la culture, au théâtre, au cinéma qu'il considérerait comme *« quelque chose de totalement futile »*. Et l'on croit entendre le discours paternel quand elle dit : *« bref, tout ça c'était du guignol et donc pas sérieux, inutile enfin... il fallait redescendre sur terre, et tout le reste, c'était un peu de la foutaise quoi »*.

Mais c'est ici qu'interviennent l'école et l'université comme facteurs de transformation de leur rapport au savoir.

La scolarisation et la transformation du rapport au savoir dans la personnalité psycho-sociale

Chacune à sa manière découvre à travers l'école ces savoirs communs qui se proposent ou s'imposent en contradiction ou en décalage par rapport aux savoirs privés du milieu familial.

Aline, à sept ans, rêve de devenir archéologue, alors que, dit-elle, ses camarades de classe ne savait même pas ce que le mot signifiait. Ce rêve apparaît bien, par la découverte de la culture scolaire, comme une tentative de dégagement face à une culture familiale vécue comme fortement aliénante. Son rêve se fixe sur ce qu'elle appelle la « culture générale » : « *je suis très attachée à la culture générale* », qu'elle idéalise fortement, comme symbole d'émancipation sociale et sexuée, ce qui expliquera son choix d'études : lettres puis histoire de l'art.

Cécile a fréquenté une « *boîte de bonnes sœurs où il n'y avait aucune ouverture sur l'extérieur* ». Elle n'a pas cherché l'excellence scolaire, elle a très peu travaillé et s'est contentée de passer chaque année dans la classe supérieure « *pour pouvoir progresser* ». Mais subissant beaucoup moins de pression et de contrôle que ses frères, elle n'a pas vécu les études comme des contraintes ennuyeuses.

Et à la maison, elle transgresse l'interdit maternel, elle lit en cachette : « *j'aimais beaucoup la lecture* » et, par cette activité bien à elle, conquiert un sentiment de liberté et se constitue un rapport personnel au savoir : « *j'avais un sentiment d'interdit en découvrant ces livres, le sentiment de tromper les autres et d'avoir un acquis qui n'était dû qu'à moi... C'était une sensation de liberté un peu illusoire, mais j'apprenais en cachette et de façon détournée des tas de choses par la lecture* ». Après avoir conquis de haute lutte le droit de faire ses études de médecine, elle se « mettra la pression » pour réussir les dites études.

Marianne raconte un cursus secondaire assez mitigé. Au lycée, « *j'étais complètement révoltée... je contestais tout* », dit-elle, au point qu'elle s'est fait mettre à la porte de son lycée pour « *activisme* ». Sentant la distance entre sa culture familiale ouvrière et les savoirs scolaires, elle conteste en particulier ce « *savoir écrit* » qu'elle trouve « *un peu déconnecté de la vie* », et même « *extrêmement académique* » et « *encyclopédique* ». À ce savoir imposé, elle oppose le « *savoir oral* », « *tout ce que j'ai pu acquérir à travers l'écoute des autres* », mais aussi tout ce savoir que les gens sans instruction acquièrent par l'expérience de la vie.

Mais son rapport au lycée n'est pas entièrement négatif, car elle y a rencontré une enseignante « *absolument formidable* » qui animait un club théâtre et un ciné-club. Par son « *ouverture* », cette enseignante réconciliait les savoirs avec la vie : « *là je voyais la vie vraiment, je voyais le lien avec le monde contemporain et bien sûr c'était plus motivant* ». Cette enseignante lui a fourni l'étayage qui lui a permis de se dégager des valeurs paternelles, rejetant le théâtre et le cinéma : « *je me suis vite rendu compte que c'était pas une analyse tout à fait juste* ». C'est sans doute cette enseignante qui a motivé son choix d'études supérieures de lettres, où elle ressentira douloureusement son « *handicap* » social. Mais elle retrouvera la réussite à l'université où elle pourra mettre en œuvre un rapport au savoir plus personnel.

Formation et exercice professionnels : les remaniements du rapport au savoir

Enfin la formation et l'exercice professionnels vont amener pour chacune un remaniement de son rapport au savoir. Pour Aline, le projet d'une formation professionnelle d'assistante sociale va amener un dégagement de la capacité d'apprendre : « *j'ai réussi très bien mes études d'assistante sociale! j'ai travaillé, j'ai bien bossé... j'ai cherché même à être presque la meilleure de ma promotion quand même!* ». Et elle y a réussi. Sans doute, parce qu'il s'agit d'un compromis acceptable : une formation qui permet de sortir de la condition ouvrière, mais qui, contrairement aux études universitaires de « culture générale », gratuites, débouche sur une profession et un travail.

Chez Cécile, son exercice professionnel va la rassurer sur la capacité des femmes à assumer leur autonomie professionnelle et financière. Puis son accumulation quasi-compulsionnelle de diplômes de médecine finit par la rassurer sur ses capacités intellectuelles. Elle va pouvoir alors remanier son rapport au savoir et s'autoriser un dégagement : un rapport personnel au savoir : « *maintenant je peux me permettre d'apprendre uniquement pour moi et uniquement pour le plaisir* ».

Pour Marianne, son travail dans l'urbanisme représente un choix de compromis entre les idéaux paternels et les savoirs universitaires : elle fait du chantier, elle est dans la pratique plus que dans la théorie : « *nous, c'est beaucoup la pratique* », dit-elle, proche de la technique paternelle, donc. Mais elle précise aussitôt : « *moi je suis pas du tout technicienne... je suis pas payée pour ça... j'apporte une vision de géographe* », c'est-à-dire « *des théories* », une vision de l'espace et de l'usage que les gens en font. Et elle, qui travaille dans un milieu où les hommes sont fortement majoritaires, doit se battre pour défendre ses savoirs de géographe et de sociologue, face aux « techniciens » que sont les architectes et les urbanistes hommes. Dans cette confrontation que son activité professionnelle lui fait vivre, elle trouve des armes dans ses études d'histoire où elle a appris que, dans le passé, les femmes avaient été écartées des savoirs savants, alors qu'elles possédaient de nombreux savoirs non reconnus; ainsi des sorcières : « *parmi elles, y avait probablement pas que des folles, des simples d'esprit, y avait aussi des femmes d'une rare intelligence et qu'on a étouffées* ».

En fait nous allons voir que, à cause de leur modèle familial de savoir, chacune d'entre elles, à sa manière, va vivre certains savoirs scolaires ou universitaires, « académiques » comme interdits, ce qui suscite en elles des conflits psychiques entre désir et interdit de savoir, conflit dont l'issue sera différente pour chacune.

Les issues des conflits entre désir de savoir et interdit de savoir.

On peut reprendre ici les analyses de Freud dans *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci* (Freud, 1910). On pourrait dire que chaque entretien donne un exemple de l'un des trois destins de la pulsion de savoir que Freud y distingue : l'inhibition, l'obsession et la sublimation.

Aline, dans ses études universitaires, donne un exemple remarquable de conflit qui aboutit à l'inhibition intellectuelle. Elle entame des études universitaires de lettres pour guérir son inhibition à la lecture : « *j'ai toujours eu envie de lire des tas de livres mais... mais j'arrive pas à passer à l'acte* ». Or, le remède va échouer. Le désir est fort,

mais le Surmoi parental interdicteur toujours agissant. Le même effet va se reproduire avec les études d'histoire de l'art. Il s'agit de réaliser ce rêve de « culture générale » : « *j'adorais les cours* », mais celui-ci va se heurter à l'interdit parental et créer un conflit violent : « *au niveau de la culture générale... ça c'était mon manque... ce qui m'était interdit et ce à quoi j'avais envie d'accéder* ». Ce conflit entraîne une culpabilité insurmontable et la paralysie de son désir d'apprendre : « *j'ai rien appris pour les examens, vraiment rien ... Donc évidemment je suis allée droit dans le mur* ». Et elle conclut : « *vous pouvez constater sur toutes mes formations... je ne les ai pas finies... donc aucun diplôme... elles n'ont jamais été censurées par un diplôme!* ». Cette utilisation du mot « censurées » à la place du mot en usage, « sanctionnées », montre qu'il y a eu en effet « censure », un interdit d'accès au savoir et encore plus au diplôme qui aurait signifié la rupture définitive avec la culture parentale. On pourrait ici parler, au sens de Vincent de Gaulejac (1987), de « névrose de classe ». Mais c'est bien aussi la position sexuée qui est en jeu : une fille ne doit pas accéder à la lecture et à la culture générale. C'est la formation et l'exercice professionnels, après la psychothérapie, qui permettra un dégagement. Le poste a été choisi dans un domaine réparateur par rapport à l'histoire personnelle : aider des jeunes sans diplôme à s'insérer dans la société, elle qui a eu tant de difficultés à y parvenir. À partir de là, elle a pu reprendre des études universitaires de psychologie, où elle dit « *assurer* » pour « *attraper des choses* ».

Quant à Cécile, on pourrait interpréter ce qu'elle appelle sa « passion d'apprendre » dans ses études de médecine comme un rapport obsessionnel au savoir. Son conflit est aussi un conflit avec les valeurs familiales. Le savoir était pour elle l'instrument de « *la liberté et l'autonomie* », et de « *la possibilité de vivre à l'extérieur* », par opposition à une vie féminine enfermée « à l'intérieur » de la maison. Mais elle va se heurter à sa mère qui ne prend pas au sérieux son rêve de faire médecine. À seize ans, en Terminale, elle persiste. Sa mère résiste. Alors Cécile raconte : « *j'ai fait grève pendant six mois... j'ai dit : puisque c'est comme ça, je n'aurai pas mon bac!* ». Ses notes deviennent catastrophiques. Voyant cela, sa mère lui dit : « *Si tu as ton bac, tu pourras faire médecine, mais de toute façon, tu ne l'auras pas!* ». Le défi est considérable : « *me voilà fort contrariée et décidée à lui démontrer une fois de plus qu'elle avait tort, qu'elle sous-estimait sa fille* ». Elle réussit son bac « *quand même* ». Elle est mineure, donc elle doit obtenir l'autorisation de son père pour s'inscrire en médecine. Celui-ci signe, apparemment indifférent. Elle s'engage dans les études de médecine, qu'elle trouve « faciles » et qu'elle mène à leur terme sans difficulté.

Mais elle ne va pas se contenter de cette réussite, elle va accumuler les diplômes et les capacités : tout en exerçant dans son cabinet et en s'occupant de sa fille nouvellement née, elle passe un diplôme de médecine du travail que son mari avait passé avant elle : « *ça m'a un petit peu démystifié le pouvoir intellectuel de mon mari* », dit-elle. Puis quand elle devient médecin du travail et qu'elle travaille dans le nucléaire, où tous les travailleurs sont des hommes, de même que ses collègues, elle passe successivement une capacité de toxicomanie-alcoologie-tabacologie, un diplôme de « radiation-protection », puis un diplôme sur le stress.

Et elle propose cette interprétation : *« donc finalement c'est peut-être ce sentiment de transgression, d'interdit, ce sentiment d'accès difficile qui m'a donné cette passion pour apprendre »*. L'interdit et le défi maternels transforme le désir d'apprendre en passion, le rend obsessionnel : elle parle de *« cette course aux études que moi j'ai faite »* où elle s'est, comme elle dit, *« mis la pression »*, *« parce qu'il y a toujours eu cette volonté de réussir, cette volonté d'avoir un examen »*.

D'où vient cependant que ce désir de savoir s'est transformé en passion et non pas en inhibition? C'est qu'il était organisé par de très puissants motifs inconscients : sans doute son identification au désir inconscient de sa mère de faire médecine; mais aussi son désir éperdu de faire ses preuves et d'obtenir la reconnaissance qu'on lui avait refusée, en tant que fille : *« le diplôme authentifie le savoir... et je crois que j'avais besoin de cette reconnaissance »*. Il s'agit de compenser une inquiétude fondamentale, un manque de confiance en soi : *« les études, je pense les avoir faites dans une relative facilité et puis avoir une relative mauvaise opinion de moi, c'est-à-dire du moment que je réussissais, c'est que c'était simple, c'était que ça ne demandait pas d'effort et que tout le monde pouvait y arriver »*. Malgré sa révolte, le manque de reconnaissance qu'elle a subi dans sa famille a créé en elle quelque chose comme une faille identitaire que ses diplômes devaient indéfiniment compenser : *« Donc dans cette recherche de savoir et dans ce début de vie professionnelle... il y a toujours aussi le fait de m'imposer en tant que femme et de démontrer aux autres qu'une femme était tout à fait capable de faire comme un homme, de faire aussi bien qu'un homme et même parfois mieux qu'un homme »*. Elle ne pouvait en effet se défendre d'adhérer inconsciemment à la croyance de son milieu en l'infériorité des femmes : *« j'ai toujours eu un gros complexe vis à vis des hommes »*.

Et c'est ici que se trouve le plus puissant motif de son rapport au savoir : sa rivalité violente avec ses frères, qui deviendra ensuite, on l'a vu, rivalité avec son mari, avec les hommes en général et avec ses collègues de travail en particulier. De cette passion de savoir, elle va révéler le sens le plus caché au travers d'un lapsus : *« c'est toujours pour prendre une vengeance par rapport aux hommes »*; l'expression toute faite est plutôt *« prendre une revanche »*, et non pas une *« vengeance »*; mais c'est bien d'une vengeance qu'il s'agit sur les membres masculins de cette famille si imbus de leur supériorité et si méprisants à l'égard des femmes, de leurs capacités et si indifférents, comme le père, à leurs études.

Cette passion de savoir, c'est une transgression constante de l'interdit. Pour elle, le savoir ne se donne pas, ne s'échange pas, il se vole : *« je dois dire que j'ai beaucoup fonctionné dans le savoir en prenant le savoir des autres, j'estime être une grande récupératrice et une grande voleuse de savoir... les autres... avaient quelque chose que je voulais, ils avaient une connaissance que je voulais et je leur ai en quelque sorte dérobé cette connaissance »*. Tout se passe comme si « les autres » (les adultes, les hommes?) voulaient garder le savoir pour eux et qu'il fallait donc le leur dérober, comme Prométhée a dû dérober le feu aux dieux. On accède toujours au savoir par fraude et avec la crainte de le voir toujours se dérober. D'où cette nécessité de vouloir en savoir toujours plus.

Ainsi, Cécile prend conscience que, jusque-là, elle a eu une conception « instrumentale » du savoir. Le savoir était instrument de l'autonomie financière, de l'indépendance et surtout de la « vengeance » vis à vis des hommes. C'est maintenant seulement que, ayant apaisé sa rivalité avec les hommes, rassurée sur ses capacités intellectuelles, elle peut remanier son rapport au savoir : *« alors maintenant peut-être que, me calmant – mon dernier diplôme ne date que d'un mois et demi – je vais peut-être enfin découvrir le savoir pour le savoir, c'est-à-dire pour la joie d'apprendre »*. Ce qui lui permettra de devenir créative par rapport au savoir : *« je crois que j'ai beaucoup plus ce besoin maintenant d'un savoir que je fais mien, que je récupère et que j'incorpore avec mes mots »*. Ne redécouvre-t-elle pas cette « joie d'apprendre » qu'elle avait connue enfant dans son activité clandestine de lectrice ?

On pourrait considérer l'histoire de Marianne comme celle d'une sublimation réussie. Cependant Marianne a connu dans ses études un moment critique d'échec relatif, dans un cursus très sélectif, où elle a ressenti douloureusement son éloignement de la culture à laquelle elle aspirait, lorsqu'elle a entamé des études littéraires : *« ça a été une expérience dure pour moi »*. En effet, elle va se trouver en concurrence avec des *« gens issus d'un certain milieu »* qui – outre le savoir qu'elle possède, elle, acquis par les livres, l'école et la bibliothèque municipale – possèdent *« tout un plus »* qu'ils ont acquis dans le milieu familial, par la bibliothèque familiale, les discussions, les visites de musée, les concerts, toute une culture qu'elle ne possédait pas : *« j'avais beau lire (petit rire), j'avais le sentiment sans doute faux que je ne rattraperais pas ce retard »*. Ce qu'elle a ressenti, c'est la violence symbolique de la domination sociale : *« cette différenciation entre les classes sociales... je l'ai ressentie dans mes tripes »*. Elle l'a vécue comme un « traumatisme » dont elle garde encore la marque : *« cette différence, elle m'est restée encore aujourd'hui, c'est presque un handicap de ne pas avoir accès à tout ça, de ne pas s'ouvrir à tout ça... c'est dans le ressenti tout ça »*. On peut supposer aussi que cette expérience difficile fait sonner comme un avertissement interdictif les anciens dires paternels : *« redescendre sur terre »*, c'était peut-être, du point de vue du père, rester fidèle à sa classe et ne pas rêver de se hausser dans les « nuages » de ces savoirs « bourgeois ».

En même temps l'idéologie marxiste lui fournit une « arme » de défense contre sa souffrance et son humiliation : *« je lisais bien sûr autour de la lutte des classes et tout ça... la lutte des classes, elle était là. Elle était dans ce ressenti très fort que j'ai eu »*. Elle peut ainsi tourner en dérision ce « plus » dont elle manque : *« donc j'appelais ça je me souviens à l'époque, mon époque révolutionnaire, j'ai pas trop changé sur le fond! (petit rire) je me disais : tout ça c'est un vernis culturel qu'ils ont en plus »*. En même temps cette « intellectualisation » lui permet de préserver une fidélité au père communiste, par-delà la trahison qu'a pu représenter le choix du littéraire, par opposition à ses valeurs à lui, « la technique et l'industrie ».

Par rapport à cette première expérience d'enseignement supérieur douloureuse, on peut supposer que le cursus universitaire a eu un rôle réparateur : *« donc le savoir, j'en ai acquis bien sûr pas mal à la fac »*. Face au savoir trop « académique » qu'elle a rencontré dans sa première filière, l'université, dans son cursus d'histoire, géographie et sociologie, va lui offrir une autre image du savoir, plus

proche de celle que représentait l'enseignante « formidable », qui réconciliait le savoir avec la vie : « *à l'université j'ai pu explorer d'autres formes de savoir plus intéressantes*»; plus intéressantes, car « *ça m'a ouvert d'autres choses... c'est toute la recherche documentaire et les synthèses qu'on peut en faire*»; ces apprentissages plus actifs permettent des acquisitions plus personnelles : « *ça vient un peu plus de soi quand même* ». Tel est le rapport au savoir qui lui convient : un apprentissage où le sujet est personnellement engagé et peut construire ses propres savoirs, où, comme elle dit, « *on se fait une certaine vision finalement* ».

Le choix de la géographie et de la sociologie aussi est significatif; c'est un « compromis », mot qu'elle emploie souvent et qualité qu'elle se reconnaît dans son travail. Compromis, dans la mesure où elle a choisi pour son cursus universitaire des disciplines moins prestigieuses, donc moins « bourgeoises », que l'histoire et plus « concrètes », plus proches de la vie des gens et des valeurs paternelles. Formation aussi qui lui a permis de travailler dans un domaine où elle côtoie la technique, et où elle apporte des théories utiles, investies dans la pratique - compromis là encore entre le savoir technique, paternel, et le savoir « intellectuel » universitaire. À la fin de l'entretien, elle résoudra ses conflits de fidélité (au savoir oral populaire et au savoir écrit, académique) en pluralisant le savoir : « *savoirs avec un s peut-être, y a peut-être pas le savoir, décrété par qui? j'en sais rien, peut-être le savoir académique? y a peut-être des savoirs...pour que tout le monde ait sa place* ». Il n'y a pas que les bourgeois « cultivés » qui ont leur place, les gens du peuple et des autres peuples (comme son mari malien) aussi doivent avoir la leur, grâce aux savoirs d'expérience, au savoir oral. Cette valorisation du savoir oral est une solution de compromis qui l'autorise à accéder aux savoirs savants (universitaires), tout en restant fidèle à sa famille et à sa classe d'origine, et, encore plus, à son mari, qui en est à ses yeux l'incarnation même, de par sa culture d'origine.

Les inégalités sociales semblent prévaloir sur les inégalités de sexe

Conclusion

On voit que la constitution du rapport au savoir est un processus qui a à la fois des dimensions psychiques singulières mais aussi des dimensions sociales, car l'individu naît et se développe dans un certain milieu familial et dans un certain milieu social et à un certain moment historique correspondant à un certain état des savoirs constitués. Le rapport au savoir ne se situe pas seulement à un niveau rationnel, il est marqué par l'imaginaire et les fantasmes. Il est le fruit des conflits vécus par le sujet dans son enfance, qui prolongent leurs effets encore dans l'adolescence et la vie adulte. Il est tissé d'une grammaire sociale qui reflète les rapports sociaux mais aussi les rapports de sexe à travers des mythes collectifs (celui de la culture générale, comme celui qui fait du métier de médecin ou d'architecte ou des métiers techniques de l'industrie des métiers « masculins »). Les histoires que nous avons analysées montrent que les femmes doivent constituer leur rapport au savoir dans le contexte d'une société et parfois d'un milieu familial, où la croyance en la supériorité masculine est encore forte et où l'accès aux savoirs savants est doublement interdit du fait de l'origine

sociale et du fait du sexe. Chez Aline et chez Marianne, les inégalités sociales semblent prévaloir sur les inégalités de sexe, alors que chez Cécile, la fille de la bourgeoisie, les rapports de sexe sont prégnants et semblent déterminer tout le processus. Mais on voit aussi que les rapports sociaux et les rapports de sexe ne se reproduisent pas à l'identique. Aucune des trois n'a reproduit le destin de sa mère qui était femme au foyer. Chacune exerce un métier qui lui assure l'autonomie financière. Aline et Marianne sont sorties par les études de leur classe d'origine et ont pu accéder à des métiers de classe moyenne. Si Aline n'a pu conquérir la culture générale « bourgeoise » dont elle rêvait, elle a pu se dégager de ses inhibitions et par sa formation trouver un métier réparateur de ses propres années de « galère » et se dégager de son conflit inhibiteur pour s'engager dans des études de psychologie. Marianne a trouvé un bon compromis entre les valeurs « techniques » paternelles et son goût pour la culture qui ouvre sur la vie des gens. Elle a trouvé son propre mode d'appropriation du savoir. Cécile a comblé par sa carrière médicale son désir de faire ses preuves et de se faire reconnaître et a pu progressivement apaiser son désir de « prendre sa vengeance » sur les hommes, en retrouvant un rapport au savoir plus serein. Leurs histoires de formation illustrent bien l'idée que dans les rapports sociaux il y a à la fois des structures stables et des changements novateurs.

Références bibliographiques

- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, BOUILLET, Alain, MOSCONI, Nicole (1989). *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Paris, Éd. Universitaires.
- BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine, MOSCONI, Nicole, (ed.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.
- BEILLEROT, Jacky (1997). Article « rapport au savoir ». dans *Dictionnaire de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas(1966). trad.franç.1986, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- CASTORIADIS, Cornélius (1975). *L'institution imaginaire de la société*, Paris, Le Seuil.Collin Française, 1990, *Savoir et différence des sexes*, les Cahiers du GRIE, Paris, n°45.
- COMBES, Danièle, DAUNE-RICHARD, Anne-Marie, DEVREUX, Anne-Marie (1991). Mais à quoi sert une épistémologie des rapports sociaux de sexe?, In Hurtig, Marie-Claude, Kail, Michèle, Rouch, Hélène, *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*, Éd. du CNRS

- FREUD, Sigmund (190). *Un souvenir d'enfance de Léonard de Vinci*, trad. Franç., 1987, Paris, PUF.
- GAULEJAC, Vincent de (1987). *La névrose de classe*, Ed. Hommes et groupes, Paris.
- LACAN (1966). *Écrits*, Paris, Seuil.
- Le DOEUFF, Michèle (1998). *Le sexe du savoir*, Paris, Aubier.
- Le DOEUFF, Michèle (1989). *L'étude et le rouet*, Paris, Seuil.
- LESNE, Marcel (1977). *Travail pédagogique et formation des adultes*, Paris, PUF.
- MENDEL, Gérard (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*, Paris, La Découverte.
- MOSCONI, Nicole (1994). *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*, Paris, L'Harmattan.
- MOSCONI, Nicole, BEILLEROT, Jacky, BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (ed.) (2000). *Formes et formations du rapport au savoir*, Paris, L'Harmattan.

Une initiative pédagogique intégrant les technologies d'information et de la communication (TIC)

visant à rendre les sciences et l'informatique plus attrayantes pour les adolescentes

Nicole LIRETTE-PITRE

Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Donatille MUJAWAMARIYA

Faculté des sciences de l'éducation, Université d'Ottawa, Canada

RÉSUMÉ

Cet article porte sur la problématique du manque d'intérêt et de confiance des filles dans les domaines scientifiques et technologiques à l'école comme sur le marché du travail. Dans leur tentative de contribuer à la résolution de ce problème, les auteures ont conçu des activités susceptibles d'intéresser les filles et de développer leur confiance en ces domaines. Les activités conçues s'inscrivent dans une perspective à la fois féministe et socioconstructiviste et utilisent les TIC. Les sujets retenus, pour des classes de sciences 9^{ième} année du Nouveau Brunswick, bien que d'intérêt commun, ont été choisis de façon à aller chercher davantage les filles. De plus, ces activités ont été conçues de manière à ce qu'elles soient réalisées en équipes

afin de favoriser la collaboration, la discussion, le dialogue, les échanges que sont les stratégies privilégiées par les filles dans leurs apprentissages. En recourant aux TIC, les auteures ont voulu permettre aux filles d'avoir des opportunités de s'exercer, d'approprier les ordinateurs et de développer leur confiance en informatique.

ABSTRACT

A Pedagogical Initiative Integrating Information and Communication Technologies (ICT) With the Aim of Making Sciences and Computer Technology More Attractive to Girls

Nicole Lirette-Pitre

Faculty of Educational Sciences, University of Moncton, Canada

Donatille Mujawamariya

Faculty of Education, University of Ottawa, Canada

This article takes a look at the problem of girls' lack of interest and confidence for the scientific and technological fields at school and in the labour force. In their attempt to contribute to resolving this problem, the authors designed activities that could interest girls and develop their confidence in these fields. The activities are designed both from a feminist and socioconstructivist perspective, and use ICT. The topics for 9th grade New Brunswick science classes, although of common interest, were chosen to stimulate more interest among the girls. The activities were designed as group projects in order to promote collaboration, discussion, dialogue and exchange, strategies girls enjoy using when they are learning. By using ICT, the authors wanted to give girls opportunities to practise and get used to using computers, and to develop self-confidence in the field of computer technology.

RESUMEN

Una iniciativa pedagógica que integra las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) que busca volver las ciencias y la informática más atractivas para las adolescentes

Nicole Lirette-Pitre

Facultad de ciencias de la educación, Universidad de Moncton, Canadá

Donatille Mujawamariya

Facultad de educación, Universidad de Ottawa, Canadá

Este artículo aborda el problema de la falta de interés y de confianza de las muchachas en las áreas científicas y tecnológicas tanto en la escuela como en el mercado de trabajo. En su intento de contribuir a la solución de este problema, las autoras han concebido actividades susceptibles de interesar a las muchachas y desarrollar su

confianza en esos campos. Las actividades concebidas se inscriben en una perspectiva a la vez femenina y socio-constructivista y utilizan las TIC. Los sujetos retenidos, para las clases de ciencias de 9 grado en Nuevo-Brunswick, aunque de interés común, se han escogido para que atraigan sobre todo a las muchachas. Además, estas actividades han sido concebidas para que se realicen en equipo con el fin de favorecer la colaboración, la discusión, el dialogo y los intercambios, que constituyen las estrategias privilegiadas por las muchachas en sus aprendizajes. Al recurrir a las TIC, las autoras han querido dar a las muchachas la oportunidad de ejercerse, de dominar las computadores y de desarrollar su confianza en informática.

Introduction

La réussite scolaire des filles les amène de plus en plus à poursuivre une formation post-secondaire (plus de 60 % des baccalauréats en 2003 au Canada) et à exercer des professions demandant un haut niveau d'expertise. Les médias aidant, notre société a pris conscience de la féminisation de plusieurs professions telles que la médecine, l'enseignement, le droit, la psychologie, la sociologie, la biologie et la pharmacie (Stanton, 2003). Toutefois, cette situation en masque une très alarmante. Le fait que les filles sont très peu nombreuses à envisager une carrière scientifique ou technologique, soit une carrière de la nouvelle économie, parce qu'elles ignorent qu'elles ont les qualités essentielles pour y réussir (Lafortune et Solar, 2003; Gaudet et Lapointe, 2002). C'est pourquoi on retrouve peu de femmes en bioinformatique, en télémédecine, en ingénierie, en physique, et encore moins en informatique.

En 2000, de tous les diplômés universitaires en génie et en sciences appliquées au Canada, incluant les diplômés en informatique, seulement 24 pour cent étaient des femmes (Statistique Canada, 2003). Pour la même année, au Québec, les proportions d'étudiantes en génie et en physique ne dépassent pas 22 % (Malavoy, 2003). Au Nouveau-Brunswick, les chiffres sont encore plus inquiétants. Une étude menée par Gaudet et Lapointe (2002) montre qu'en 1997, le taux d'inscription des jeunes femmes francophones à l'Université de Moncton en ingénierie, en informatique appliquée et en physique était respectivement de 17 %, 15 % et 6 %. La situation à cette université semble s'empirer davantage, car en 2003-2004, il n'y a eu aucune finissante en informatique appliquée ou en physique¹. Mais comment expliquer ce manque d'intérêt et de confiance des filles à l'égard de ces disciplines?

Il semble que la plus grande perte d'intérêt et de la confiance en sciences et en informatique se manifeste au début du secondaire (Wigfield, Eccles et Pintrich, 1996; Acker et Oatley, 1993; AAUW, 1991). Pour plusieurs filles, le changement de l'école primaire à l'école secondaire a lieu au tout début de l'adolescence. Durant cette

1. Selon la liste des finissants 2003-2004 disponible à
<http://www2.umoncton.ca/cfdocs/finissants/finissants.cfm?order=Programme>

Notre objectif est de créer des apTIC qui intéressent davantage les adolescentes aux sciences et à l'informatique et qui augmentent, par leur utilisation en classe, leur confiance (auto-efficacité) en sciences et en informatique.

période, plusieurs filles prennent conscience de leur rôle comme femmes et certaines sont très susceptibles aux stéréotypes. Par conséquent, leurs intérêts changent et elles ne se sentent pas du tout à l'aise dans les cours où les approches pédagogiques privilégient les intérêts et les habiletés des garçons, soient dans les cours de sciences et d'informatique (Papadimitriou, 2004; AAUW, 1991). Donc, l'école a un rôle important à jouer pour contrer cette perte d'intérêt et de confiance. En ce sens, plusieurs interventions québécoises dont entre autres le projet *OPUS* (Outils pédagogiques utiles en sciences) et des sites Internet comme *Scientifines* ont été mises en place (Deschênes, Sévigny, Foisy et Lemay, 2003; Théorêt et Garon, 2003). Toutefois, ces interventions ne sont pas très connues et sont peu utilisées au Nouveau-Brunswick. De plus, les curriculums de sciences de ces deux provinces, quoique semblables, ne sont pas identiques. Ce qui fait que l'utilisation du matériel développé au Québec n'est pas toujours pertinente dans les écoles du Nouveau-Brunswick.

Cet article porte sur la conceptualisation d'une recherche qui vise à concevoir des activités pédagogiques intégrant les technologies de l'information et de la communication (apTIC) pour le programme de sciences 9^e dans des écoles francophones du Nouveau-Brunswick. Ces apTIC seront adaptées dans leur contenu, dans leur design et dans leurs approches pédagogiques tout en s'inspirant de la pédagogie féministe et de l'approche socioconstructiviste dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. Notre objectif est de créer des apTIC qui intéressent davantage les adolescentes aux sciences et à l'informatique et qui augmentent, par leur utilisation en classe, leur confiance (auto-efficacité) en sciences et en informatique. Dans la première partie de cet article, nous brossons un tableau succinct des facteurs affectant le choix de carrières des filles tout en nous attardant sur deux en particulier, l'intérêt et l'auto-efficacité. Par la suite, nous résumons les approches pédagogiques dont est inspirée notre étude et établissons le lien entre ces approches et les concepts d'intérêt et d'auto-efficacité. Nous discutons des éléments de design et du choix des sujets de sciences qui ont présidé à la conception des apTIC en question accompagnés d'un exemple d'illustration d'une apTIC. Nous concluons enfin sur l'impact pré-senti de ces apTIC relativement à l'intérêt et à la confiance des filles en sciences et en informatique.

Facteurs qui affectent le choix de carrières des filles

Il existe plusieurs modèles qui expliquent le choix de carrières des filles (Dickhäusser et Stiensmeier-Pelster, 2003; Nauta et Epperson, 2003; Eccles, 1994; Lent, Brown et Hackett, 1994). Ces modèles semblent s'accorder sur l'influence de l'intérêt et de la confiance en ses habiletés (l'auto-efficacité) dans un certain domaine (math, langues, etc.) sur le choix de poursuivre des études dans ce domaine (choix de cours au secondaire et ensuite à l'université) (Haines et Wallace, 2002; Diegelman et Subich, 2001; Tracey et Hopkins, 2001). Ces deux facteurs sont centraux dans la théorie sociocognitive du choix de carrière (Bandura, 2003; Hackett, 1995; Lent, et al., 1994). Comme le lecteur pourra le constater dans les pages qui suivent,

L'intérêt et l'auto-efficacité sont des construits psychologiques qui font intervenir plusieurs autres facteurs.

L'intérêt

L'intérêt peut être divisé en intérêt individuel (intrinsèque) et intérêt situationnel (Baumert et Köller, 1996; Todt et Schreiber, 1996). L'intérêt individuel est une préférence personnelle pour une activité, un sujet, un sport, etc. Un intérêt individuel fait partie du concept de soi d'une personne et, une fois développé, est relativement stable. Ce type d'intérêt se manifeste au fur et à mesure qu'un individu se développe. Un environnement riche d'expériences personnelles, de connaissances, d'opportunités, de défis élargit le champ d'intérêt d'un individu (Todt et Schreiber, 1996; Baker et Leary, 1995). L'intérêt individuel est un construit psychologique qui influence beaucoup la motivation intrinsèque d'une personne pour accomplir une certaine tâche ou pour atteindre un but ainsi que ses attitudes envers cette tâche et la valeur que la personne attribue à cette tâche. Cet intérêt est aussi influencé par les croyances d'une personne et par conséquent, est affecté par les stéréotypes sociaux. Plusieurs filles n'ont pas d'intérêt (ou peu) en sciences et en informatique, car elles n'ont pas été placées dans un environnement éducationnel ou autre où elles pouvaient développer un intérêt dans ces domaines (Britner et Pajares, 2001; Gardner, 1996). Très souvent cet environnement renvoie de messages subtils renforçant les stéréotypes sexistes qui contribuent à la reproduction des rapports sociaux inégaux (Mujawamariya et Guilbert, 2002). Ces auteures stipulent que :

... la société a choisi de valoriser les hommes plus que les femmes et a pour complices des hommes qui dans leur enseignement utilisent des stratégies qui ne permettent pas aux femmes de se démarquer et des outils d'évaluation inadaptés à la façon d'apprendre des femmes (p. 31).

Ce sont les intérêts individuels qui influencent les choix de cours aux secondaires et à l'université. Ce sont aussi ces intérêts qui sont déterminants dans le choix de carrières. Toutefois, ces intérêts peuvent changer suite aux expériences personnelles positives. Et qu'en est-il de l'intérêt situationnel?

L'intérêt situationnel est un intérêt provoqué par l'environnement, par une activité, par une tâche, par un sujet ou par un stimulus externe (Ainley, Hidi et Berndorff, 2002; Deci et Ryan, 2002; Todt et Schreiber, 1996). Les auteurs (Palmer, 2004; Hidi et Harackiewicz, 2000) affirment qu'une fois maintenu dans le temps, l'intérêt situationnel peut contribuer au développement de l'intérêt individuel. L'intérêt situationnel peut être engendré par un environnement éducatif qui en supporte le développement. Les recherches d'Hidi et Harackiewicz (2000) et celle de Palmer (2004) montrent que des sujets d'étude intéressants, des activités engageantes et authentiques et le travail de groupe sont tous des sources d'intérêt situationnel. Des chercheurs allemands ont eu recours à de telles sources pour intéresser les filles aux sciences physiques (Häussler et Hoffmann, 2002; Hoffmann, 2002). Ce qui a conduit à la modification du curriculum de physique dans les écoles secondaires de l'Allemagne. Pour notre part, nous nous inspirons de la pédagogie féministe et du

Plusieurs filles n'ont pas d'intérêt (ou peu) en sciences et en informatique, car elles n'ont pas été placées dans un environnement éducationnel ou autre où elles pouvaient développer un intérêt dans ces domaines.

socioconstructivisme pour créer des sources d'intérêt situationnel en sciences et en informatique pour les filles.

L'auto-efficacité

Selon Bandura (2003), l'auto-efficacité concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles. L'être humain a besoin d'une solide confiance en son efficacité pour commencer ou poursuivre l'effort requis afin de réussir une certaine tâche ou d'atteindre un but. L'auto-efficacité occupe une place centrale dans la théorie sociocognitive. En influençant le choix des activités et le degré de motivation, les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle important dans l'acquisition des compétences. Les croyances d'efficacité personnelle régulent également la motivation en façonnant les aspirations et les résultats attendus des efforts personnels (Schunk et Pajares, 2004; Bandura, 2003; Schunk et Pajares, 2002). Soulignons d'une part que l'auto-efficacité est spécifique dans la mesure où une personne peut se sentir compétente en langues et non en mathématiques. D'autre part, elle est contextuelle : une personne peut se sentir compétente en français, mais se sentir incapable d'écrire un roman (Schunk et Pajares, 2002). Bandura (2003) soutient qu'il existe quatre sources d'auto-efficacité : l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante (comparaison sociale), la persuasion verbale et les états physiologiques et émotionnels. Pour les garçons, il semble que c'est surtout l'expérience active de maîtrise qui est la source la plus influente sur l'auto-efficacité (Bandura, 2003), alors que pour les filles, les quatre sources seraient également importantes (Zeldin et Pajares, 2000). De plus, les recherches (Bandura, 2003; Cooper et Weaver, 2003; Zeldin et Pajares, 2000) montrent que les garçons ont souvent tendance à surestimer leur auto-efficacité pour une tâche scientifique ou technologique (avec l'ordinateur), tandis que les filles sous-estiment ou se sentent moins compétentes pour la même tâche même si elles ont un rendement équivalent à celui des garçons.

Influence réciproque entre l'intérêt et l'auto-efficacité

Selon la théorie sociocognitive, la croissance de l'intérêt individuel est stimulée par des réactions émotionnelles et d'efficacité personnelle. Un individu manifeste un intérêt durable pour des activités où il se sent efficace et qui lui procure de l'autosatisfaction. Il peut y avoir un décalage temporel entre des croyances d'efficacité récemment acquises et la croissance d'intérêt, donc parfois ça prend du temps à développer un intérêt individuel pour un domaine donné. Un sentiment élevé d'efficacité favorise des expériences de maîtrise qui, avec le temps, procurent de l'autosatisfaction conduisant à une augmentation de l'intérêt (Bandura, 2003; Tracey, 2002; Lent, et al., 1994).

Malheureusement, encore aujourd'hui, l'école et plus spécifiquement les classes de sciences et d'informatique, ne sont pas des environnements où les filles se sentent à l'aise de participer pleinement à leurs apprentissages et très souvent, les enseignants ignorent inconsciemment les besoins particuliers des filles, leurs intérêts et leurs processus d'apprentissage dans leur enseignement (Papadimitriou, 2004; Mujawamariya et Guilbert, 2002; Baker et Leary, 1995; Acker et Oatley, 1993; AAUW,

La création des environnements éducatifs qui respectent les intérêts particuliers des filles et leurs façons d'apprendre pourraient être une intervention scolaire simple et efficace pour garder plus de filles en sciences et en informatique.

1991). Ce qui résulte en un manque d'intérêt dans le domaine scientifique et technologique chez les filles et un manque de confiance dans leurs capacités ainsi qu'en leurs habiletés. Ces expériences négatives risquent d'influencer leur choix de poursuivre les sciences et l'informatique comme domaines d'études. C'est pourquoi nous soutenons, comme d'autres auteurs d'ailleurs (Häussler et Hoffmann, 2002; Britner et Pajares, 2001), que la création des environnements éducatifs qui respectent les intérêts particuliers des filles et leurs façons d'apprendre pourraient être une intervention scolaire simple et efficace pour garder plus de filles en sciences et en informatique.

Influence des approches pédagogiques d'inspiration féministe et socioconstructiviste sur l'intérêt et l'auto-efficacité

Les discussions concernant l'adaptation des approches pédagogiques aux styles d'apprentissage des filles font appel à deux théories complémentaires. L'une s'inscrit dans le courant de pensée féministe et porte sur le mode d'apprentissage « *intégré* »². La deuxième découle de la psychologie cognitive et concerne l'approche socioconstructiviste en éducation. Nous avons choisi ces deux approches, car celles-ci semblent avoir une influence sur l'intérêt et sur l'auto-efficacité des filles en sciences et en informatique.

Apprentissage intégré

Une théorie sur les modes d'apprentissage (ou styles d'apprentissage) particulière aux femmes émerge des travaux réalisés par les psychologues américaines (Belenky, Clinchy, Goldberger et Tarule, 1986). Leur étude indique qu'indépendamment de l'âge, de la race ou du niveau scolaire, la majorité des femmes apprennent mieux dans un environnement où l'empathie est valorisée et où les expériences personnelles sont privilégiées. Un environnement éducationnel de ce genre permet à tous les apprenants, et surtout aux filles, de s'identifier aux autres et de mieux comprendre leurs points de vue, leurs idées, etc. L'apprentissage est plus significatif et important pour les filles si elles peuvent relier leurs idées et leurs expériences personnelles à celles des autres. Ce mode d'apprentissage est appelé « *intégré* ». Contrairement au mode d'apprentissage « *déconnecté* » qui valorise la pensée critique, analytique et strictement objective ainsi que la compétition (Belenky, et al., 1986). Les personnes qui s'identifient au mode « *intégré* » se sentent plus à l'aise dans un environnement où elles peuvent collaborer et coopérer avec les autres. Elles utilisent leurs propres expériences de vie et leurs émotions pour relier le contenu du cours à leur vécu (Howes, 2002; Belenky, et al., 1986)..

2. Les termes *mode d'apprentissage « déconnecté »* et *mode d'apprentissage « intégré »* sont une traduction libre des termes « *separate knowing* » et « *connected knowing* » utilisés par les psychologues américaines Belenky et al. (1986).

Toutefois, les raisons psychologiques et biologiques de cette préférence restent encore inconnues. Cependant plusieurs chercheurs (Howes, 2002; Mayberry, 1999; Roychoudhury, Tippins et Nichols, 1995) présumant que la socialisation et les rôles sociaux des hommes et des femmes pourraient être des facteurs importants pour expliquer ce phénomène. Quoi qu'il en soit, depuis longtemps, les approches pédagogiques prédominantes dans les classes de sciences sont l'enseignement magistral, le travail individuel, la mémorisation de faits, l'objectivation des savoirs, l'éloignement des savoirs scientifiques de l'activité humaine, etc. (Kennedy, 2004). Afin de rendre l'éducation scientifique plus équitable, il faudrait incorporer à l'enseignement des sciences des formes de pédagogie soucieuses de favoriser le mode d'apprentissage intégré (Howes, 2002).

En somme, si on veut créer des environnements pédagogiques intégrant les TIC qui stimulent le développement d'intérêts et augmentent l'auto-efficacité des filles, il convient de s'assurer que le contenu des cours de sciences soit relié le plus possible aux expériences personnelles des apprenantes, que leurs opinions et leurs idées personnelles soient valorisées, que la collaboration remplace la compétition, que le contexte soit riche et stimulant, que les sujets qui les intéressent soient traités en salle de classe et que la créativité et la pensée inductive soient valorisées (Lafortune et Solar, 2003; Mayberry, 1999; Roychoudhury, et al., 1995). D'où la nécessité de recourir à une approche socioconstructiviste.

Le socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une approche selon laquelle l'apprenant, à partir de ce qu'il sait déjà, construit peu à peu son savoir en interagissant avec les autres (enseignant et élèves) et son environnement (Howes, 2002). Une combinaison des approches féministes favorisant le mode d'apprentissage intégré et des approches socioconstructivistes contribue à la construction d'un environnement éducatif équitable pour tous les élèves (Howes, 2002; Roychoudhury, et al., 1995). Cette combinaison d'approches permet aux filles de relier leurs expériences personnelles à la matière enseignée et de se sentir valorisées pour leurs idées et leurs opinions. De plus, les filles travaillent en collaboration et dialoguent avec d'autres élèves (filles et garçons) afin de construire leurs connaissances (Kennedy, 2004). En collaboration, les élèves expriment leurs idées au sujet d'un concept, trouvent des arguments pour supporter leurs idées, discutent avec leurs collègues, dessinent ou schématisent leurs idées, etc. Cette approche engage les élèves dans la discussion et leur permet d'employer les concepts scientifiques et de construire une signification personnelle de ces concepts. Cette approche semble influencer positivement sur les attitudes et sur la confiance des filles pour les sciences et pour la technologie (Mayberry, 1999).

Les activités pédagogiques conçues dans cette étude combinent les approches féministes favorisant le mode d'apprentissage intégré et l'approche socioconstructiviste. Les principes de l'approche socioconstructiviste et de la pédagogie féministe insistent notamment sur le travail de collaboration où les élèves dialoguent afin de construire leurs connaissances, sur l'apprentissage contextuel et authentique et sur la valorisation des expériences personnelles, des opinions et des idées. Les TIC peu-

vent faciliter ce travail de collaboration et influencer sur l'intérêt situationnel en sciences. De plus, un travail impliquant les TIC en sciences peut aussi influencer positivement sur l'auto-efficacité en informatique (Oosterwegel, Littleton et Light, 2004; Todman et Drysdale, 2004; Cooper et Weaver, 2003; Hasan, 2003; Mayer-Smith, Pedretti et Woodrow, 2000).

Apports des TIC aux approches féministe et socioconstructiviste

Plusieurs chercheurs (Deschênes, et al., 2003; Lebrun, 2002; Mayer-Smith, et al., 2000) soulignent l'importance des TIC dans l'enseignement et l'apprentissage des sciences. En sciences, les TIC peuvent être utilisées comme outil pour faire la recherche d'informations et de données, le traitement de texte et d'images, le traitement de données brutes, des graphiques, des calculs, la simulation, etc. D'autres recherches (Deaudelin et Nault, 2003) montrent que les TIC facilitent beaucoup la communication lors d'un travail de collaboration. La communication constitue une part importante de l'activité scientifique, car elle intervient à toutes les étapes de la recherche scientifique (pour organiser l'investigation, pour partager les idées et les opinions, pour publier les résultats, etc.) Les TIC favorisent les interactions et les échanges qui contribuent essentiellement à la construction des connaissances par les élèves. La communication entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant et entre les élèves et les experts est d'autant plus facile avec Internet, car ce réseau permet de réunir les participants, parfois dispersés géographiquement, autour d'un projet commun (Lebrun, 2002). Cette communication peut élargir le débat scientifique au-delà de la salle de classe et favoriser des échanges au sein d'une communauté d'élèves ou d'une communauté d'élèves et d'experts (Deaudelin et Nault, 2003). Ce dialogue, élément constitutif d'une construction sociale des connaissances, peut se faire à l'oral (partage des idées et des opinions, des informations, etc.), à l'écrit (sous forme de texte) ou à l'aide de média complémentaire (des images, des tableaux, des graphiques, des schémas, des animations, des vidéoclips, etc.) (Lebrun, 2002). Daudelin et Nault (2003) soulignent qu'un travail de collaboration qui intègre les TIC a plusieurs avantages. Il permet un partage et une mise en commun des idées et des points de vue (et les expériences personnelles) lors de la résolution de problèmes et il renforce la motivation des élèves et la perception de leur efficacité personnelle, car les élèves sont actifs et sont directement responsables de leurs apprentissage. Ainsi, dans une classe favorisant les approches socioconstructivistes, les TIC s'avèrent des outils très efficaces, voire essentiels.

Dans le cas d'apTIC conçues pour cette étude, la technologie ne constitue qu'un élément d'une configuration complexe d'apprentissage. Lorsqu'on intègre des approches féministes favorisant le mode d'apprentissage intégré, ces activités deviennent des outils importants pour une éducation scientifique équitable et peuvent aider les filles à avoir des expériences positives et productives en sciences et en informatique. Il convient de signaler que ces activités s'organisent autour d'un contenu (sujets d'intérêt des filles) qui constitue un autre facteur très important pour l'adaptation de l'enseignement des sciences et de l'informatique aux façons d'apprendre des filles. La présentation de ce contenu s'accompagne d'un support visuel dont le design doit

Lorsqu'on intègre des approches féministes favorisant le mode d'apprentissage intégré, ces activités deviennent des outils importants pour une éducation scientifique équitable et peuvent aider les filles à avoir des expériences positives et productives en sciences et en informatique.

également être pris en considération, car le design pourrait en soi créer un intérêt situationnel.

Éléments retenus dans le design des apTIC et exemple d'une apTIC

En plus des approches pédagogiques privilégiées dans les apTIC d'autres éléments du design sont susceptibles d'influencer l'intérêt situationnel des filles. Notons le contexte et les sujets traités dans l'apTIC, les couleurs, les images, les formes.

Les sujets scientifiques qui intéressent les filles diffèrent des sujets qui passionnent les garçons. Dans une recherche américaine Jones, Howe et Rua (2000) ont constaté que les filles aiment les sujets de science et de technologie en relation avec les êtres humains, les animaux, la société et l'environnement, et que le contexte est très important pour celles-ci (Howes, 2002). Notons que le contexte est l'ensemble des circonstances dans lesquelles s'insère un fait, un événement, une expérience, etc. En d'autres mots, le contexte est « l'histoire » qui accompagne l'activité. Aussi, les filles semblent plus intéressées aux sciences lorsqu'elles peuvent relier leurs expériences personnelles aux concepts étudiés (Mayberry, 1999).

Pour ce qui est du design visuel, il réfère aux images, aux couleurs, aux formes utilisées pour supporter l'enseignement. En effet, les images utilisées sont particulièrement importantes pour créer le contexte ou l'histoire de l'activité, elles sont très importantes pour les filles en favorisant l'établissement d'un lien entre les dimensions cognitives et affectives de l'apprentissage (Lynn, Raphael, Olefsky et Bachen, 2003; Jakobsdottir, Krey et Sales, 1994). Par conséquent, si le design de l'activité est attrayant pour les filles, elles auront plus tendance à vouloir explorer et faire l'activité en question.

Dans les apTIC conçues, nous avons pris le soin de tenir compte des couleurs et des formes préférées par les filles. En effet, ces apTIC contiennent une variété de couleurs pâles, des formes plutôt rondes et des images ou des photos de personnes, de plantes, ou d'animaux. De plus, chaque apTIC est contextuelle et authentique (touche la vie de tous les jours). La chimie des bijoux, les organismes modifiés génétiquement et notre alimentation, les voitures électriques, les produits secondaires de l'industrie spatiale sont entre autres les thèmes que nous avons retenus pour les apTIC développées. L'apTIC « La chimie des bijoux » est expliquée davantage dans la section suivante en guise d'illustration.

Exemple d'une apTIC adaptée aux modes d'apprentissage des filles

L'apTIC La chimie des bijoux (disponible dans le site web www.creatic.ca) est une activité reliée au programme de sciences naturelles de 9^e année du Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick. Celle-ci combine des approches pédagogiques intégrant le mode d'apprentissage intégré et le socioconstructiviste, de même que des éléments de contenu et de design préférés par les filles (couleurs pâles, formes plutôt rondes et images de personnes).

La mise en situation de l'activité est la suivante : « Une compagnie de bijoux vient de s'installer au Nouveau-Brunswick. Cette compagnie offre un contrat à votre classe de sciences pour la construction de son site web. Ce site web portera sur la chimie des bijoux. Afin d'assurer que vous êtes les bons candidats et les bonnes candidates pour ce travail, la compagnie vous propose six petites tâches. Faites preuve de vos habiletés pour mériter ce contrat! ». Les élèves travaillent en sous-groupes afin de compléter les six tâches directement à l'ordinateur. Ces tâches, sous forme de jeux-questionnaires, de jeux d'assemblage et de phrases à compléter sont faites directement dans Internet et portent sur les propriétés physiques et chimiques des métaux et des alliages, les formules chimiques et les structures cristallines. Une fois les tâches complétées, les groupes choisissent un sujet de recherche. Quelques exemples de sujets sont proposés : l'historique des bijoux, les bijoux de perçage, les bijoux et les allergies, les diamants au Canada, etc. En groupe, les élèves approfondissent leur sujet en faisant une recherche dans Internet et dans les livres. Par la suite, le groupe écrit un court texte multimédia comme synthèse de sa recherche. Après corrections par les pairs, les textes sont assemblés et le site Web est conçu. Tous les groupes ont une tâche spécifique dans la programmation du site et les groupes collaborent pour faire le design visuel du site. À tous les niveaux de l'activité, les élèves discutent, partagent leurs opinions, leurs idées, etc., afin d'employer les concepts scientifiques et techniques et de construire une signification personnelle de ces concepts. Afin d'aider l'enseignant dans sa planification et sa gestion de classe, l'apTIC est accompagnée d'un scénario pédagogique décrivant les cinq étapes de la démarche pédagogique 1) la mise en situation, 2) déroulement des activités à l'ordinateur, 3) l'objectivation, 4) l'évaluation et 5) le réinvestissement.

Dans cette apTIC, les approches féministes qui favorisent le mode d'apprentissage intégré sont privilégiées parce que :

- les élèves travaillent en collaboration tout au long de l'activité;
- l'enseignant fait une mise en situation qui permet aux filles (élèves) de relier leurs expériences personnelles au sujet d'étude;
- les élèves choisissent leurs sujets de recherche;
- les élèves partagent leurs idées, leurs opinions et leurs questions durant le travail et la présentation du site Web;
- la créativité est de mise tout au long de l'activité;
- l'objectivation permet de lier les nouvelles connaissances au vécu des élèves;
- le contenu de l'activité et le contexte valorisent le lien entre la science, les humains et la société.

Enfin, le socioconstructiviste est favorisé parce que :

- les élèves dialoguent afin de construire leurs connaissances;
- l'enseignant explore les connaissances antérieures des élèves (mise en situation);
- chaque membre de l'équipe a sa propre tâche à compléter (interdépendance) et participe à la recherche d'information, à la rédaction du texte et au développement du site Web;
- l'apprentissage est contextuel et authentique.

Conclusion

En vue de promouvoir l'accès des filles aux études et aux carrières scientifiques et technologiques, nous avons conçu des apTIC susceptibles d'intéresser les filles et de développer leur confiance en ces domaines.

En vue de promouvoir l'accès des filles aux études et aux carrières scientifiques et technologiques, nous avons conçu des apTIC susceptibles d'intéresser les filles et de développer leur confiance en ces domaines. Les activités conçues s'inscrivent dans une perspective à la fois féministe et socioconstructiviste et utilisent les TIC. Les sujets retenus, bien que d'intérêt commun, ont été choisis de façon à aller chercher davantage les filles. De plus, ces activités ont été conçues de manière à ce qu'elles soient réalisées en équipes afin de favoriser la collaboration, la discussion, le dialogue, les échanges que sont les stratégies privilégiées par les filles dans leurs apprentissages. En recourant aux TIC, nous avons voulu permettre aux filles d'avoir des opportunités de s'exercer, d'apprivoiser les ordinateurs et de développer leur confiance en informatique.

Toutefois, comme l'indique le titre de notre texte, nous tenons encore une fois à souligner qu'il s'agit d'une initiative en voie d'exécution. Une fois toutes les apTIC conçues, nous avons entrepris des démarches qui nous permettront prochainement de mettre en œuvre ces activités auprès des élèves des classes de sciences 9^e année du Nouveau Brunswick. Nous pourrions ainsi évaluer l'engouement des filles à ces activités et en même temps tenter d'expliquer leur intérêt et leur confiance à exécuter les tâches requises. Cette initiative en est également une de recherche-action dans la mesure où tout au long de la réalisation de notre étude, nous voulons inciter les enseignants titulaires des classes qui se seront portés volontaires à notre expérience de poursuivre l'utilisation de ces activités, de créer et d'implanter d'autres activités de même genre. À long terme, espérons-nous, l'initiative qui aura ses petits permettra de maintenir les filles en sciences et en technologie à l'école comme sur le marché du travail.

Références bibliographiques

- AAUW. (1991). *Shortchanging girls, shortchanging America*. Washington, DC: American Association of University Women, 17 p.
- ACKER, Sandra et OATLEY, Keith. (1993). Gender issues in education for science and technology: Current situation and prospects for change. *Canadian Journal of Education*, vol. 18, no 3, 255-272.
- AINLEY, Mary, HIDI, Suzanne et BERNDORFF, Dagmar. (2002). Interest, learning, and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, no 3, 545-561.
- BAKER, Dale et LEARY, Rosemary. (1995). Letting girls speak out about science. *Journal of research in science teaching*, vol. 32, no 1, 3-27.

- BANDURA, Albert (2003). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck, 859 p.
- BAUMERT, Jürgen et KÖLLER, Olaf (1996). Interest research in secondary I: An overview, dans *Interests and learning. Proceedings of the Seon conference on interest and gender*, sous la direction de Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Ann Renninger et Jürgen Baumert. Kiel : IPN, 241-256.
- BELENKY, Mary Field, CLINCHY, Blythe McVicker, GOLDBERGER, Nancy Rule et TARULE, Jill Mattuck (1986). *Women's Ways of Knowing: The development of self, voice and mind*. New York : Basic Books, 256 p.
- BRITNER, Shari L. et PAJARES, Frank (2001). Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, vol. 7, 271-285.
- COOPER, Joel et WEAVER, Kimberlee D. (2003). *Gender and computers: Understanding the Digital Divide*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, 168 p.
- DEAUDELIN, Colette et NAULT, Thérèse (2003). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre : la place des outils technologiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 268 p.
- DECI, Edward L. et RYAN, Richard M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester : University of Rochester Press.
- DESCHENES, Claire, SÉVIGNY, Judith, FOISY, Martine et LEMAY, Anne-Marie (2003). Outils pédagogiques utiles en sciences (OPUS) : intéresser davantage les filles du secondaire aux sciences physiques, dans *Femmes et maths, sciences et technos*, sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar. St-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 127-146.
- DICKHÄUSSER, Oliver et STIENSMEIER-PELSTER, Joachim (2003) Gender differences in the choice of computer courses: applying an expectancy-value model. *Social Psychology of Education*, vol. 6, 173-189.
- DIEGELMAN, Nathan M. et SUBICH, Linda Mezydlo (2001). Academic and vocational interests as a function of outcome expectancies in social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 59, 394-405.
- ECCLES, Jacquelynne S. (1994). Understanding women's educational and occupational choices. *Psychology of Women Quarterly*, vol. 18, 585-609.
- GARDNER, Paul.L. (1996). The development of males' and females' interests in science and technology, dans *Interests and learning. Proceedings of the Seon conference on interest and gender*, sous la direction de Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Ann Renninger et Jürgen Baumert. Kiel : IPN, 41-57.
- HACKETT, Gail (1995). Self-efficacy in career choice and development, dans *Self-efficacy in changing societies*, sous la direction de Albert Bandura. New York, NY : Cambridge University Press, 232-258.

- HAINES, Valerie A. et WALLACE, Jean (2002). Exploring the association of sex and majoring in science. *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLVIII, no 2, 188-192.
- HASAN, B. (2003). Influence of specific computer experiences on computer self-efficacy beliefs. *Computers in Human Behavior*, vol. 19, no 4, 443-450.
- HÄUSSLER, Peter et HOFFMAN, Lore (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics class. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 39, no 9, 870-888.
- HOFFMANN, Lore (2002). Promoting girls' interest and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, vol. 12, 447-465.
- HOWES, Elaine V. (2002). Connecting girls and science: Constructivism, feminism and science education reform. New York, NY : Teachers College Press, 167 p.
- JAKOBSDOTTIR, Solveig, KREY, Cynthia L. et SALES, Gregory C. (1994). Computer graphics: Preferences by gender in grades 2, 4, and 6. *Journal of Educational Research*, vol. 88, no 2, 91-100.
- JONES, Gail, HOWE, Ann et RUA, Melissa J. (2002). Gender differences in students' experiences, interests, and attitudes toward science and scientists. *Science Education*, vol. 84, 180-192.
- KENNEDY, Margaret E. (2004). Meaning-making in the elementary classroom through collaboration. Rapport intérimaire. Ottawa : Université d'Ottawa, Faculté d'éducation, 138 p.
- LAFORTUNE, Louise et SOLAR, Claudie (2003). Femmes et maths, sciences et technos. St-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 266 p.
- LEBRUN, Marcel (2002). Des technologies pour enseigner et apprendre. Bruxelles : De Boeck Université, 240 p.
- LEBRUN, Marcel (2002). Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : quelle place pour les TIC dans l'éducation? Bruxelles : De Boeck Université, 206 p.
- LENT, Robert W., BROWN, Steven D. et HACKETT, Gail (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 45, no 1, 79-122.
- LYNN, Kathleen-M., RAPHAEL, Chad, OLEFSKY, Karin et BACHEN, Christine M. (2003). Bridging the gender gap in computing: An integrative approach to content design for girls. *Journal of educational computing research*, vol. 28, no 2, 143-162.
- MALAVOY, Sophie (2003). La conquête inachevée. *Gazette des femmes*, vol. 25, no 6, 16-29.

- MAYBERRY, Maralee (1999). Reproductive and resistant pedagogies: The comparative roles of collaborative learning and feminist pedagogy in science education, dans *Meeting the challenge: Innovative feminist pedagogies in action*, sous la direction de Maralee Mayberry et Ellen Cronan Rose. New York, NY : Routledge, 1-22.
- MAYER-SMITH, Jolie, PEDRETTI, Erminia et WOODROW, Janice (2000). Closing the gender gap in technology enriched science education: A case study. *Computers & Education*, vol. 35, no 1, 51-63.
- MUJAWAMARIYA, Donatille et GUILBERT, Louise (2002). L'enseignement des sciences dans une perspective constructiviste : vers l'établissement du rééquilibrage des inégalités entre les sexes en sciences. *Recherches féministes*, vol. 15, no 2, 24-45.
- NAUTA, Margaret M. et EPPERSON, Douglas L. (2003). A longitudinal examination of the social-cognitive model applied to high school girls' choices of nontraditional college majors and aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 50, no 4, 448-457.
- OOSTERWEGEL, Annerieke, LITTLETON, Karen et LIGHT, Paul (2004). Understanding computer-related attitudes through an idiographic analysis of gender- and self-representations. *Learning and Instruction*, vol. 14, 215-233.
- PALMER, David (2004). Situational interest and the attitudes towards science of primary teacher education students. *International Journal of Science Education*, vol. 26, no 7, 895-908.
- PAPADIMITRIOU, Michael (2004). What Girls Say About Their Science Education Experiences: Is Anybody Really Listening? : Trafford Publishing, 214 p.
- ROYCHOUDHURY, Anita, TIPPINS, Debora J. et NICHOLS, Sharon E. (1995). Gender-inclusive science teaching: A feminist-constructivist approach. *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 32, no 9, 897-924.
- SCHUNK, D. et PAJARES, F. (2004). Self-efficacy in education revisited: Empirical and applied evidence, dans *Research on sociocultural influences on motivation and learning*, sous la direction de Greenwich : CT : Information Age Publishing, 115-138.
- SCHUNK, Dale H. et PAJARES, Frank (2002). The development of academic self-efficacy, dans *Development of achievement motivation*, sous la direction de A. Wigfield et J. Eccles. San Diego : Academic Press.
- STANTON, Danielle (2003). Féminisation des professions : Un problème? *Gazette des femmes*, vol. 25, no 2, 20-29.
- STATISTIQUE CANADA (2003). Diplômés universitaires selon le domaine d'études et le sexe. Document télé-accessible à http://www.statcan.ca/francais/Pgdb/educ21_f.htm (site consulté le 14 juin, 2003)

- THEORET, Manon et GARON, Roseline (2003). Les représentations des intervenantes des Scientifines sur le développement des femmes, la science et le pouvoir, dans *Femmes et maths, sciences et technos*, sous la direction de Louise Lafortune et Claudie Solar. St-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 225-245.
- TODMAN, John et DRYSDALE, Emma (2004). Effects of qualitative differences in initial and subsequent computer experience on computer anxiety. *Computers in Human Behavior*, vol. 20, 581-590.
- TODT, Eberhard et SCHREIBER, Susanne (1996). Development of interests, dans *Interests and learning. Proceedings of the Seon conference on interest and gender*, sous la direction de Lore Hoffmann, Andreas Krapp, K. Ann Renninger et Jürgen Baumert. Kiel : IPN, 25-40.
- TRACEY, Terence J.G. (2002). Development of interests and competency beliefs: A 1-year longitudinal study of fifth- to eighth-grade students using the ICA-R and structural equation modeling. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 49, no 2, 148-163.
- TRACEY, Terence J.G. et HOPKINS, Nathaniel (2001). Correspondence of interests and abilities with occupational choice. *Journal of Counseling Psychology*, vol. 48, no 2, 178-189.
- WIGFIELD, Allan, ECCLES, Jacquelynne et PINTRICH, Paul R. (1996). Development between the ages of 11 and 25, dans *Handbook of educational psychology*, sous la direction de David C. Berliner et Robert C. Calfee. New York, NY : Simon & Schuster Macmillan, 148-185.
- ZELDIN, Amy I. et PAJARES, Frank (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers. *American Educational Research Journal*, vol. 37, no 1, 215-246.

L'Université d'Ottawa à l'égard des défis de l'équité en emploi et en éducation

Donatille MUJAWAMARIYA

Faculté des sciences de l'éducation, Université d'Ottawa, Canada

Christabelle SETHNA

Faculté des sciences de l'éducation, Université d'Ottawa, Canada

RÉSUMÉ

Cet article traite de la problématique de l'accès des filles et des femmes aux études supérieures à l'Université d'Ottawa depuis la remise du premier diplôme à une femme en 1920. Mais pour pouvoir faire une comparaison homme-femme, les auteures analysent en profondeur des données récentes dans deux domaines : l'un est traditionnellement masculin et l'autre, traditionnellement féminin. La motivation des auteures repose sur l'hypothèse selon laquelle la situation des femmes professeuses et étudiantes s'est beaucoup améliorée depuis 1987, date à laquelle l'Université d'Ottawa a adopté un énoncé de mission dans laquelle elle s'engageait à continuer à jouer un rôle déterminant dans la promotion des femmes dans tous les domaines de la vie universitaire. Les auteures ont donc tenté d'évaluer les différences homme-femme en ce qui concerne : 1) l'inscription; 2) le statut à temps partiel et à plein temps; 3) les programmes de premier, deuxième et troisième cycles; 4) l'embauche; 5) le rang professoral; 6) le salaire et 7) l'adhésion à la Faculté des études

supérieures et postdoctorales. Il ressort des données recueillies que les étudiantes et les professeurs continuent de se faire prendre dans une sorte d'«entonnoir académique».

ABSTRACT

The University of Ottawa Faced with the Challenges of Equity in Employment and Education

Donatille Mujawamariya

Christabelle Sethna

Faculty of Education, University of Ottawa, Canada

This article deals with the problem of the access of girls and women to post-secondary education at the University Ottawa since the first diploma was awarded to a woman in 1920. To make a comparison between men and women, the authors make an in-depth analysis of the recent data in two fields: one is traditionally masculine and the other is traditionally feminine. The authors are motivated by the hypothesis that the situation for female professors and students has greatly improved since 1987, the date on which the University of Ottawa adopted a mission statement committing itself to playing a determining role in the promotion of women in all areas of university life. The authors thus attempted to evaluate the difference between men and women in: 1) registration, 2) part-time and full-time status, 3) programs in the first, second and third cycles, 4) hiring, 5) professorial rank, 6) salary and 7) membership in the faculty of Graduate and Postdoctorate studies. What emerges from the data is that students and professors are still getting caught in a sort of "academic funnel".

RESUMEN

La universidad de Ottawa frente a los retos de la igualdad en el trabajo y en la educación

Donatille Mujawamariya

Christabelle Sethna

Facultad de educación, Universidad de Ottawa, Canadá

Este artículo aborda la problemática del acceso de las mujeres a los estudios superiores en la Universidad de Ottawa después de la entrega del primer diploma a una mujer en 1920. Para poder hacer una comparación hombres-mujeres, las autoras analizan con cuidado los datos recientes en los dos campos: uno tradicionalmente masculino y el otro, tradicionalmente femenino. La motivación de las autoras se apoya en la hipótesis según la cual la situación de las profesoras y estudiantes ha

mejorado bastante a partir de 1987, fecha que marca la adopción de un principio político con el cual la Universidad de Ottawa se comprometía a jugar un rol determinante en la promoción de las mujeres en todos los campos de la vida universitaria. Las autoras tratan de evaluar las diferencias hombres-mujeres en lo que se refiere a: 1) la inscripción; 2) el status tiempo parcial, tiempo completo; 3) los programas de primero, segundo y tercer ciclo; 4) la contratación; 5) el rango profesional; 6) el salario; 7) la adhesión a la Facultad de estudios superiores y posdoctorales. Los datos obtenidos permiten demostrar que las estudiantes y las profesoras siguen quedando atrapadas en una especie de embudo académico.

Introduction

Malgré les politiques d'équité en matière d'emploi et d'éducation visant l'amélioration de leur situation, les étudiantes et les professeures continuent de se faire prendre dans une sorte d'« entonnoir académique ».

Les années 80 ont été marquées par une abondance d'études sur les conséquences qu'a eu le climat froid, « the chilly climate », sur la scolarisation des filles en faveur des garçons. Ce terme réfère aux pratiques systémiques et subtiles qui entravent la pleine participation des femmes à tous les niveaux éducationnels (Hall et Sandler, 1982). Une décennie plus tard, il y a eu une montée de la pensée néo-conservatrice contre l'équité qui menace les gains auxquels ont abouti les efforts des féministes de la deuxième vague d'équité. Une nouvelle génération de chercheurs allègue que les réformes qui soutiennent un climat qui encourage les filles à l'école privilégient ces dernières et pénalisent les garçons. D'après l'argument des « pauvres garçons », les filles ont eu du succès à l'école au détriment des garçons. Pendant que les filles s'épanouissent académiquement, les garçons perdent leur temps, échouent et décrochent (Hoff Sommers, 2000). Néanmoins, les études récentes vont au-delà de la réussite des filles au détriment des garçons et s'intéressent plutôt aux effets de la race, la classe sociale et l'ethnicité. La question qui est alors posée est « quelles filles et quels garçons? » (Blackmore, 2002; Bouchard et Cloutier, 1998; Gagnon, 1998; Mosconi, 1998; Bouchard et al, 1996)

L'argument des « pauvres garçons » soulève une autre question : est-ce que les habiletés langagières des filles ainsi que leurs performances en mathématiques et en sciences supérieures à celles des garçons, tout au moins depuis les vingt dernières années, leur permettent d'accéder aux études de niveau post-secondaire? (Hallman, 2000; Bouchard et Cloutier, 1998; Gagnon, 1998; Mosconi, 1998; Bouchard, et al, 1996). Malheureusement, la réponse est non. C'est ce qui ressort en tout cas des études récentes effectuées dans des universités canadiennes (Fédération canadienne des sciences humaines et sociales, 2004). Malgré les politiques d'équité en matière d'emploi et d'éducation visant l'amélioration de leur situation, les étudiantes et les professeures continuent de se faire prendre dans une sorte d'« entonnoir académique ». Ce terme décrit la diminution graduelle et persistante de la proportion de femmes passant des études de premier cycle aux études de deuxième et de

troisième cycles, de chargée de cours à professeure adjointe, à professeure agrégée et finalement à professeure titulaire surtout dans les domaines dits traditionnellement masculins. Cette tendance est encore plus prononcée pour les femmes des groupes minoritaires (Caplan, 1993). Nous avons retenu le cas de l'Université d'Ottawa pour examiner comment se manifeste l'effet de l'entonnoir académique avant et après la sortie du rapport novateur et pro-équité en matière d'emploi et d'éducation « *Étude de la situation des professeures et des étudiantes à l'Université d'Ottawa* » (1988). Pour réaliser notre étude, nous avons eu recours aux données de sources secondaires générées par l'Université afin d'évaluer les différences homme-femme en ce qui concerne : 1) l'inscription; 2) le statut à temps partiel et à plein temps; 3) les programmes de premier, deuxième et troisième cycles; 4) l'embauche; 5) le rang professoral; 6) le salaire et vii) l'adhésion à la Faculté des études supérieures et postdoctorales. Nous tenons à souligner que cette étude n'est qu'un point de départ d'une recherche plus globale envisagée dans plusieurs autres universités canadiennes.

Dans cet article, nous utilisons une classification disciplinaire à deux composantes – les sciences humaines et les sciences – considérées respectivement comme des domaines traditionnellement féminins et masculins. Les sciences humaines regroupent les Facultés d'éducation et des sciences sociales tandis que les sciences comprennent les Facultés de génie, de sciences et de médecine. Ces cinq facultés accueillent environ 50 % des étudiants et des étudiantes de l'Université d'Ottawa, ce qui constitue un échantillon assez représentatif de notre étude.

En tant qu'établissements publics, les universités canadiennes ont une longue histoire d'antipathie envers les femmes. Malgré une certaine tolérance actuelle en faveur de l'éducation des filles, l'éducation post-secondaire des femmes a, pendant longtemps, soulevé des débats controversés. Ceux qui s'opposaient à cette éducation prétendaient que les femmes étaient biologiquement inaptes aux activités cognitives de haut niveau, d'autres soutenaient que les femmes instruites abandonneraient leurs obligations familiales. Ce n'est donc pas surprenant que les femmes n'aient pas été admises aux universités ou qu'il leur ait été interdit d'étudier dans certaines facultés. De plus, si une femme avait obtenu un diplôme en médecine ou en droit, il lui était souvent défendu d'exercer sa profession. Néanmoins, au début du vingtième siècle, les femmes constituaient approximativement dix pour 100 des étudiants post-secondaires. En 1925, le nombre de femmes poursuivant des études post-secondaires avait plus que doublé. Toutefois, peu d'amélioration fut notée jusqu'aux années 60. En raison de l'arrivée de la cohorte des baby boomers ainsi que de l'augmentation des fonds gouvernementaux alloués aux universités, le taux d'inscription globale des femmes augmenta remarquablement de 300 % (Guppy et al, 1987). L'histoire des femmes à l'Université d'Ottawa suit le même cheminement général. Les données de notre étude proviennent des fichiers des Archives de l'Université d'Ottawa (UO) et de la Recherche institutionnelle et planification, de la Faculté des études supérieures et postdoctorales (FÉSP), de Équité en emploi et éducation, de l'Association des professeurs à temps partiel de l'Université d'Ottawa (APTPUO).

La situation des femmes à l'UO avant et après 1987

L'année 1987 constitue un repère pour les femmes à l'UO. En effet, c'est en 1987 que l'UO a adopté un énoncé de mission stipulant qu'elle allait : « continuer à jouer un rôle déterminant dans la promotion des femmes dans tous les domaines de la vie universitaire... ».

L'année 1987 constitue un repère pour les femmes à l'UO. En effet, c'est en 1987 que l'UO a adopté un énoncé de mission stipulant qu'elle allait : « continuer à jouer un rôle déterminant dans la promotion des femmes dans tous les domaines de la vie universitaire... » (Gazette, 1988 :7). Pour les fins de cette étude, nous nous proposons de jeter un regard rétrospectif sur la situation des femmes de l'UO avant 1987 et de faire une analyse interprétative de la situation d'après. De façon spécifique, qu'y a-t-il de changé dans la situation des femmes quinze ans plus tard? C'est la question à laquelle nous voulons apporter un certain éclairage.

La situation des femmes étudiantes à l'UO, des origines à nos jours : un bref aperçu

À l'origine, c'est-à-dire au moment de sa fondation en 1848, l'Université d'Ottawa est, avant tout, une institution d'enseignement pour garçons, confiée à des Oblats de Marie-Immaculée. Il s'agit plutôt d'un collège avec 5 professeurs et une soixantaine d'élèves aux niveaux primaire et secondaire. En 1866, l'institution reçoit une charte universitaire royale de Londres et six ans plus tard, on décerne un premier bacc ès arts à un lauréat, Tomas Foran, qui y recevra également la première maîtrise en 1875 (150^e Anniversaire, 1998). Cependant, ce n'est qu'en 1920 que le premier diplôme universitaire fut décerné à une femme : un doctorat ès lettres à Mlle Emma Moran Macdonald, le 15 septembre 1920 (Annuaire de l'Université d'Ottawa, 1920-21 : 67). Moins d'un an plus tard, quatre religieuses emboîtèrent son pas à titre de premières bachelères ès arts de l'Université d'Ottawa. Toutefois, c'est la création d'une école normale et celle des garde-malades après la fin de la Première Guerre Mondiale qui a contribué à l'augmentation de la clientèle étudiante féminine. À la fin de 1965, cette clientèle atteint 20 %.

Mais quelle progression cette dernière clientèle a-t-elle connu dans le temps? Quatre-vingts ans après l'exploit de Emma Moran Macdonald, est-ce que l'accès des femmes à l'éducation supérieure s'améliore? Si oui, cette amélioration se manifeste-t-elle dans toutes les disciplines? L'éducation universitaire ouvre-t-elle à ces femmes des portes du marché du travail au même titre qu'à leurs collègues masculins? Sinon quelles sont les barrières auxquelles les femmes font face et quelles en seraient les voies d'avenir?

Des chiffres qui parlent

Nous avons tenté de tracer un bilan de la situation des femmes diplômées sur une période de trois décennies (1920-1950) après le remarquable exploit de Emma Moran Macdonald. Le tableau qui suit nous en dit très long :

Tableau 1 : **Diplômés de 1920 à 1950 à l'UO**

Année	Baccalauréat		Maîtrise & Licences		Doctorat		Diplôme & Certificat		Total	
	H	F	H	F	H	F	H	F	H	F
1926-27 ¹	66	2	21	3	9	-	6	-	103	5
1927-28	66	2	21	3	9	-	6	-	103	5
1928-29	50	6	31	2	4	-	-	-	95	8
1929-30	63	9	41	1	12	-	-	3	116	13
1930-31	71	5	32	1	4	-	-	-	107	6
1931-32	106	1	46	1	11	2	-	5	163	9
1932-33	36	13	3	1	6	-	2	4	47	18
1933-34	85	14	-	-	5	-	-	-	90	14
1934-35	65	16	14	1	6	-	2	4	87	21
1935-36	90	22	26	1	7	-	-	6	123	29
1936-37	87	27	39	1	8	-	-	-	134	28
1937-38	105	31	21	3	8	1	-	-	143	35
1938-39	104	32	25	1	10	2	-	-	139	35
1939-40	125	42	22	1	11	1	-	-	158	44
1940-41	106	26	35	5	13	-	-	-	154	31
1941-42	123	28	44	1	15	-	3	9	185	38
1942-43	148	1	45	1	14	2	-	-	207	4
1943-44	156	30	51	6	16	-	-	-	223	36
1944-45	180	34	38	2	13 + 4 ²	- + 1	-	-	235	37
1945-46	206	36	63	4	5 + 9	2 + 1	-	-	283	43
1946-47	213	51	52	4	7 + 24	1	-	-	296	55
1947-48	223	45	58	3	8 + 22	1	-	-	311	49
1948-49	246	63	65	4	15 + 10	-	-	-	336	67
1949-50	296	66	75	10	20 + 5	2 + 1	21	17	417	96
Total	3016	602 (16,6 %)	868	58 (6,26 %)	236 + 74	14 + 3 (5,6 % + 2,7 %)	40	48 (54,5 %)	4255	726 (14,5 %)

1. Les données disponibles sur les diplômés de 1920 à 1926 n'ont pas été compilées par sexe, c'est pour cela que nous n'en tenons pas compte.
2. + indique qu'il s'agit de doctorat honorifique.

D'après les données de ce tableau, on ne peut parler de révolution. Trente ans après l'obtention d'un premier diplôme féminin de l'Université d'Ottawa, les femmes ont difficilement accès au plus haut degré (Ph.D.), où le taux de diplômation est en moyenne de 94,4 masculin (pour les diplômes mérités suite à un programme d'étude). Quant aux doctorats honorifiques, les honneurs reviennent également aux hommes dans des proportions encore plus importantes (96,2 %). On remarque que les femmes diplômées sont présentes à la maîtrise et au baccalauréat dans des proportions respectives de 6,26 % et 16,6 % pour les données de 1926 à 1950, et ne semblent bien

être acceptées que pour les diplômés et certificats où elles en ont raflé plus de la moitié (54,5 %) sur cette même période.

Ces chiffres nous ont amenés à nous intéresser d'une part à la population étudiante par sexe sur une période de 80 ans, décennie après décennie, et d'autre part à la répartition de la population étudiante féminine au sein des différentes facultés pour une période plus récente. Pour les besoins de cette publication, nous nous limiterons uniquement à cinq facultés que nous avons regroupé en deux catégories : 1) sciences (sciences, génie et médecine) et 2) sciences humaines (sciences sociales et éducation) où sont inscrits à peu près 50 % des étudiants et étudiantes qui fréquentent l'Université d'Ottawa, ce qui constitue un échantillon représentatif pour cette étude. La première catégorie est reconnue comme traditionnellement masculine et l'autre traditionnellement féminine.

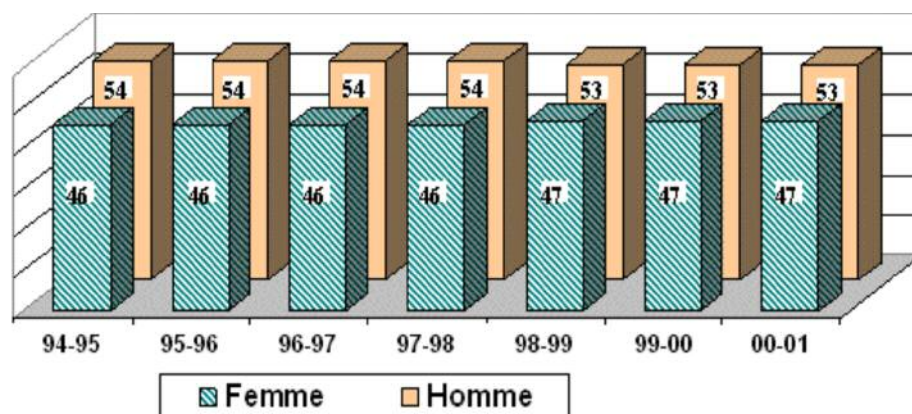
Tableau 2 : **Nombre d'étudiants par sexe de 1920-21 à 2000-2001**

Année	Total	
	Hommes	Femmes
1920-21*	1001	1742 (63 %)
1930-31*	1310	447 (25 %)
1940-41	N.D.	N.D.
1950-51*	1493	242 (14 %)
1960-61*	2383	516 (17,79 %)
1970-71	10094	7270 (41,8 %)
1980-81	9504	9360 (49,6 %)
1989-90	9896	13800 (58 %)
2000-01	10883	15050 (58 %)

* Ces données n'incluent pas des étudiantes et étudiants à temps partiel, alors que les autres comprennent à la fois les TC et TP.

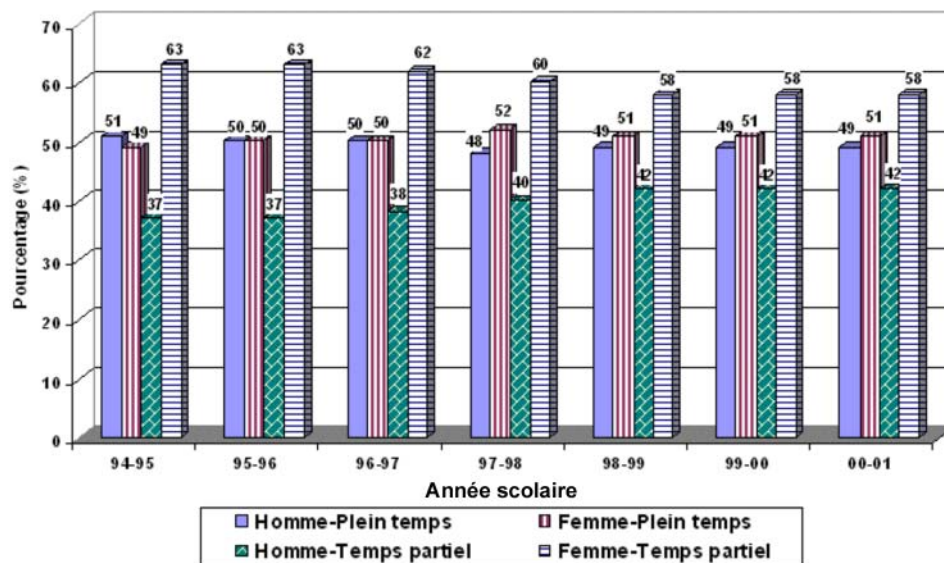
Dans ce tableau, les entrées de 1920-1921 et de 1930-1931 comprennent les femmes qui fréquentaient, pour la majorité, les collèges affiliés à l'Université d'Ottawa et tenus par des religieuses. Sans minimiser l'impact que ces collèges ont joué dans l'éducation universitaire des femmes, nous préférons limiter notre interprétation aux données des années postérieures selon lesquelles le nombre de femmes à l'UO, excluant celles des collèges affiliés, a connu une augmentation graduelle au cours des 50 dernières années passant de 14 % (1950-51) à 58 % (2000-2001). Mais comment se répartissent les étudiants et étudiantes dans les différentes facultés? Nous présentons la situation depuis 1994 selon les données disponibles. En effet, c'est seulement depuis 1994 que l'UO compile de façon systématique les données électroniques, accessibles au public, en fonction du sexe.

Figure1 : **Pourcentages des inscriptions selon le sexe, de 1994-1995 à 2000-2001**



Selon cette figure, les données ne semblent pas varier, sinon très peu. En effet, le pourcentage des femmes dans les cinq facultés est passé de 46 % à 47 % soit une augmentation de 1 % sur une période de 7 ans. D'ailleurs, pour l'Université en général, on remarque que ces chiffres restent inchangés sur une période, d'au moins dix ans, de 1989-1990 à 2000-2001 (voir Tableau 2). Toutefois, il y a des variations remarquables suivant que les étudiants sont à temps partiel ou à temps complet (voir Figure 2).

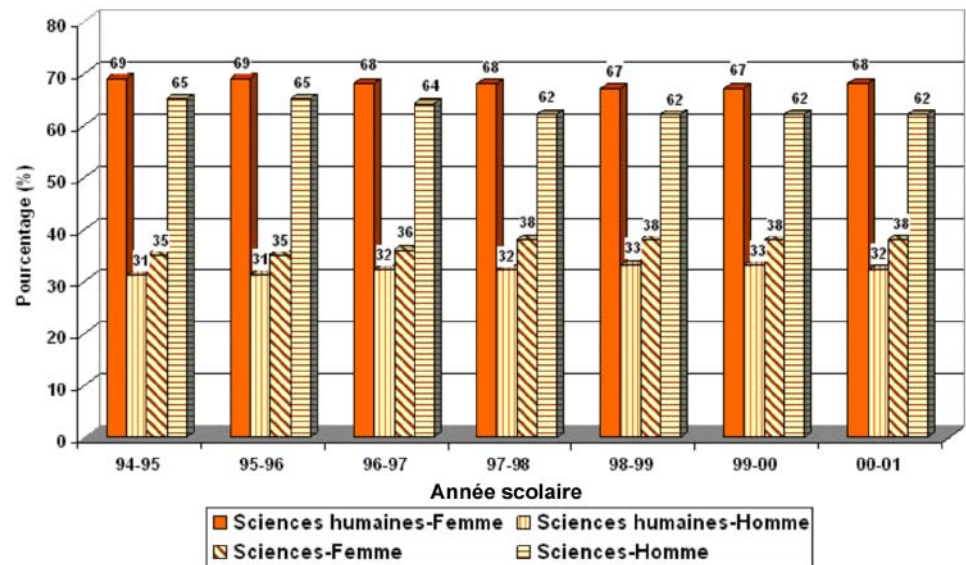
Figure 2 : Pourcentages d'inscriptions selon le sexe et le statut, de 1994-1995 à 2000-2001



Pour l'ensemble de l'Université, en 2001, les femmes représentaient 58 % à temps complet et 71 % à temps partiel. Bien qu'il existe un grand écart entre les étudiants et les étudiantes selon qu'ils sont à temps complet ou à temps partiel, les étudiantes semblent gagner de plus en plus de terrain. Le pourcentage des femmes à temps partiel a baissé de 5 % sur une période de cinq ans, mais s'est malheureusement stabilisé là faisant passer leur pourcentage à temps complet de 49 à 51.

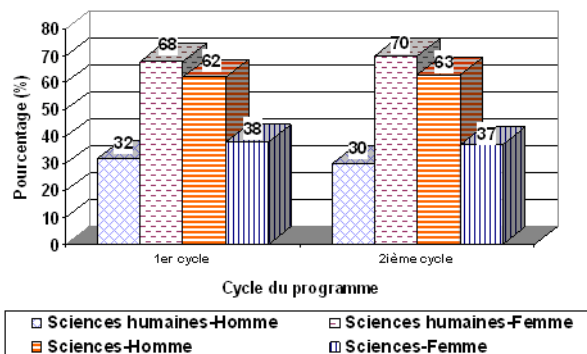
Nous ne pouvons nous empêcher de faire une comparaison par rapport aux données de l'étude de 1988 (p.175) selon lesquelles, pour l'année 1986-1987, l'UO comptait 53 % et 64,5 % de femmes au 1^{er} cycle respectivement à temps complet et à temps partiel. Par contre, elles n'étaient que 46 % des effectifs à temps complet et 50 % des effectifs à temps partiel aux études supérieures. Toutefois, ces chiffres perdent de leur valeur lorsqu'on se penche sur la question des disciplines recherchées par les hommes et les femmes. C'est ce que met en exergue la figure suivante.

Figure 3 : Pourcentages des inscriptions selon le sexe et le type de faculté de 1994-1995 à 2000-2001



D'après ces données, on serait tenté de dire que les sciences se féminisent lorsque le pourcentage des femmes passe de 35 à 38. Malheureusement, les femmes restent encore majoritaires en sciences humaines. En effet, leur pourcentage reste presque stagnant à 69-68 % tout comme celui des hommes qui résistent toujours à faire des études dans des domaines dits traditionnellement féminins (31-32 %). Cette figure est complémentaire à la figure 4 qui, elle, met en évidence les pourcentages d'inscriptions par sexe, facultés et cycle.

Figure 4 : **Pourcentages des inscriptions selon sexe, type de faculté et cycle en 2000-2001**



D'après cette figure, on remarque que les sciences humaines constituent un domaine très couru par les femmes autant au 1^{er} cycle (68 %) qu'aux 2^e et 3^e cycles (70 %) alors que les sciences sont plutôt masculines, 62 % au 1^{er} cycle et 63 % au 2^e et 3^e cycles. Nous aurions aimé expliquer davantage cette situation si nous avions disposé des données sur les demandes d'admission, l'offre institutionnelle faite aux femmes et les inscriptions féminines afin d'estimer dans quelle mesure l'UO encourage (ou décourage) les femmes à poursuivre leurs études dans des domaines non traditionnels selon les tendances du marché du travail. Toutefois, l'Université ne tient pas de registre pour de tels types de données. Néanmoins, les propos des auteures de l'étude de 1988 (p.184), sur « la nécessité de redoubler d'efforts pour attirer davantage d'étudiantes dans les secteurs de pointe et pour lesquels la demande de spécialistes s'avère plus importante que pour les domaines traditionnellement féminins », restent plus actuels que jamais.

Il nous faut par ailleurs noter que les données sur les grades conférés suivent exactement le même profil que celui des inscriptions. D'après les données de l'an 2000 (Tableau 3), on voit que pour l'ensemble de l'Université, les femmes sont majoritaires sauf au doctorat (42.8 %), ce qui en soi constitue un gain remarquable. Sauf qu'elles sont concentrées dans des domaines dits traditionnellement féminins et sous-représentées dans les domaines dits non traditionnels. Nous avons à titre d'illustration choisi de présenter des données des Facultés d'éducation et de génie.

Tableau 3 : **Grades conférés par l'UO, en 2000, selon le type de programme, le domaine d'études et le sexe**

Université	Sexe		Total
	Hommes	Femmes	
Baccalauréat avec concentration	558	946 (62,8 %)	1504
Baccalauréat professionnel	597	1179 (66,4 %)	1776
Baccalauréat avec spécialisation	476	752 (61,2 %)	1228
Certificat	38	38 (50,0 %)	76
Diplôme	7	11 (61,1 %)	18
Maîtrise	429	545 (55,9 %)	974
Doctorat	64	48 (42,8 %)	112
Total	2169	3519 (61,8 %)	5688

Tableau 4 : **Grades conférés par l'UO en ÉDUCATION, en 2000, selon le type de programmes, le domaine d'études et le sexe**

Éducation	Programme	Sexe		Total
		Homme	Femme	
Baccalauréat professionnel	Formation à l'enseignement (français)	85	236 (75,3 %)	321
	Teacher Education (anglais)	104	393 (79,1 %)	497
Certificat	Formation à l'enseignement (études technologiques)	16	1 (5,8 %)	17
Maîtrise	Études éducationnelles	34	105 (70,5 %)	139
Doctorat	Études éducationnelles	0	7 (100 %)	7
Total		239	742 (75,6 %)	981

Non seulement les femmes sont majoritaires en éducation, sauf pour les certificats, mais aussi tous les grades de doctorat sont décernés uniquement aux femmes.

Tableau 5 : **Grades conférés par l'UO en GÉNIE, en 2000, selon le type de programmes, le domaine d'études et le sexe**

Génie	Domaine d'étude	Sexe		Total
		Homme	Femme	
Baccalauréat avec concentration	Sciences de l'informatique	39	25 (39,1 %)	64
	Baccalauréat professionnel			
	Génie informatique	41	7 (14,61 %)	48
	Génie chimique	13	18 (58,1 %)	31
	Génie civil	22	3 (12,0 %)	25
	Génie électrique	65	9 (12,2 %)	74
	Génie mécanique	33	6 (15,4 %)	39
Baccalauréat avec spécialisation	Sciences de l'informatique	32	17 (34,7 %)	49
Certificat	Sciences de l'informatique	1	1 (50,0 %)	2
Maîtrise	Génie chimique	7	5 (41,6 %)	12
	Sciences de l'informatique	8	9 (53,0 %)	17
	Génie civil	10	4 (28,5 %)	14
	Génie électrique	23	7 (23,3 %)	30
	Gestion en ingénierie	13	1 (7,1 %)	14
	Génie mécanique	4	0 (0 %)	4
Doctorat	Sciences de l'informatique	1	1 (50,0 %)	2
	Génie civil	2	0 (0 %)	2
	Génie électrique	9	1 (10,0 %)	10
	Génie mécanique	5	0 (0 %)	5
Total		328	114 (25,8 %)	442

Dans la Faculté de Génie, les femmes sont peu nombreuses par rapport aux hommes et même absentes dans certains domaines d'études en maîtrise et au doctorat (Génie mécanique et Génie civil). Elles font à peine leur entrée dans ces domaines au niveau du baccalauréat.

Si on se fie à ces données, n'est-il pas légitime de se demander où l'UO recrute ses professeurs? En effet, les hommes qui semblent répugner faire des études en sciences humaines, sont ceux-là mêmes qui les enseignent. Néanmoins, ces données ont un mérite, celui de confirmer que l'enseignement universitaire n'a jamais été un domaine traditionnellement féminin (Lapointe, 1998, 1995) encore moins à l'Université d'Ottawa qu'ailleurs. Les données chiffrées des pages qui suivent ne font que corroborer nos propos.

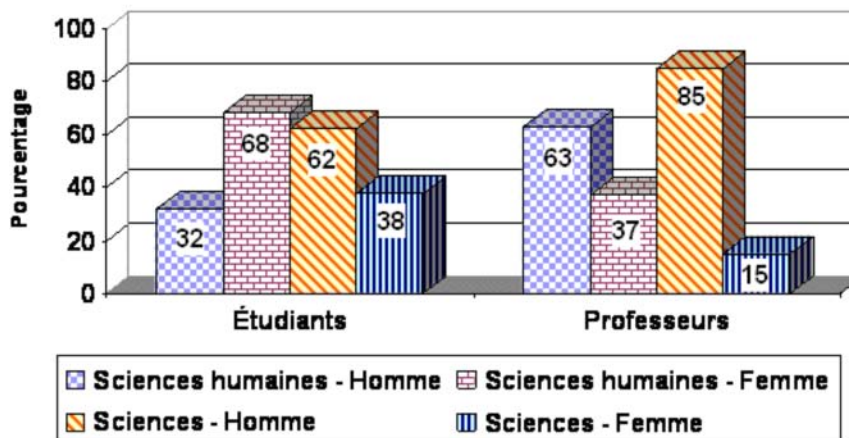
Du corps professoral féminin à l'UO

La première femme professeure à l'UO fut engagée en 1932. Cinq décennies plus tard (1987-1988), l'Université d'Ottawa comptait 211 femmes professeures, soit 22 % du corps professoral. À cette même période, l'Université venait de se doter d'une politique d'équité en matière d'emploi et d'éducation. Pour concrétiser sa politique, « *University has set an objective with no deadline, to achieve the same male-female ratio among professors as exists among students in their faculties* » (The Ottawa Citizen, December 8, 1987, C15). À ce moment, selon la même source, « *66 percent of students in faculty of Arts are women, but only 24 percent of professors are women. In sciences women make up 41 percent of students but only five percent of professors* ». Aujourd'hui, plus de quinze ans après l'énoncé de la mission, où en est le ratio hommes-femmes parmi les professeurs par rapport à celui des étudiants?

À l'automne 1998, plus d'une décennie de la mission selon laquelle l'Université s'engageait à « continuer à jouer un rôle déterminant dans la promotion des femmes dans tous les domaines de la vie universitaire », l'Université d'Ottawa comptait 235 femmes professeures soit 29 % du corps professoral. En 2000-2001, le nombre des femmes professeures s'élève à 262, soit 31 %. Il s'avère que l'UO a conservé les mêmes pratiques de recrutement tel que le craignaient les auteures de l'étude de 1988, qui prédisaient que le pourcentage des femmes professeures serait de 32 % en 2000 si on ne prenait pas de nouvelles mesures pour accroître leur recrutement.

Pour savoir quel chemin l'Université a parcouru, nous avons encore une fois emprunté un raccourci en limitant nos données aux mêmes facultés suivant le même regroupement. Voici ce qui en ressort.

Figure 5 : Pourcentages d'étudiants et professeurs selon le sexe et le type de faculté en 1997-1998



Cette figure montre que les ratios hommes-femmes en sciences humaines sont de 32/68 % dans la population étudiante alors qu'il est de 64/36 % dans le corps professoral. En sciences, ces ratios s'établissent comme suit : 62/38 % et 85/15 %. Comparativement à la situation de 1987, il y a peut-être de quoi se réjouir, tout au moins statistiquement, même si les chiffres semblent se stabiliser. En 2000-2001, ces ratios sont de 32/68 %, 61/39 % pour les sciences humaines et 62/38 %, 84/16 % pour les sciences. Toutefois, la situation de la femme professeure reste encore déconcertante. Il ne semble pas que les recommandations de l'étude de 1988 aient eu une grande influence sur les décisions administratives malgré l'engagement de l'UO à l'égard de la question des femmes en son sein. Encore aujourd'hui, comme il y a plus de dix ans, les femmes professeures occupent les rangs inférieurs et lorsqu'elles sont professeures titulaires (tableau 6), en général, elles sont plus âgées que leurs collègues masculins, ont moins d'années dans le rang et sont par conséquent moins payées.

Tableau 6 : **Les femmes professeures selon le rang et le type de faculté en automne 2001**

Faculté	Titulaires	Agrégées	Adjointes	Total
Administration	0 (0 %)	4 (14 %)	7 (37 %)	11 (16 %)
Arts	22 (28 %)	30 (37 %)	18 (48 %)	70 (36 %)
Common Law	6 (40 %)	5 (38 %)	5 (55 %)	16 (43 %)
Droit Civil	2 (11 %)	3 (60 %)	3 (100 %)	6 (32 %)
Éducation	6 (42 %)	12 (66 %)	7 (58 %)	25 (56,8 %)
Génie	1 (2 %)	5 (29 %)	3 (11 %)	9 (10 %)
Sciences de la santé	7 (58 %)	18 (64 %)	19 (79 %)	44 (68,75 %)
Médecine	6 (13 %)	7 (35 %)	7 (46 %)	20 (23,5 %)
Sciences	3 (7 %)	5 (16 %)	4 (23 %)	12 (13 %)
Sciences Sociales	18 (48 %)	13 (32 %)	10 (45 %)	41 (35 %)
Total	71 (20 %)	103 (36 %)	83 (81 %)	256 (31 %)

Sauf quelques exceptions, on remarque dans ce tableau que plus on monte dans le rang, moins il y a de femmes professeures. Toutefois, il y a lieu d'affirmer qu'il y a eu quand même des avancées car, si aujourd'hui, les femmes professeures titulaires représentent 20 % du corps enseignant, elles n'étaient que 6 % en 1988. Elles représentent 36 % au rang de professeurs associés par rapport à 16 % en 1988 et se sont par contre maintenues à 81 % comme professeures adjointes. Même la faculté d'administration compte aujourd'hui quelques professeures agrégées, ce qui n'était pas le cas en 1988. Toutefois, il reste qu'elle est la seule faculté qui ne compte aucune femme professeure titulaire selon les données disponibles au moment de la rédaction de ce texte.

Par ailleurs, comparativement à la situation de 1988, où aucune faculté ne pouvait être considérée mixte ou intégrée, cinq facultés sont mixtes en 2001 (Education, Common Law, Droit Civil, Arts et Sciences sociales), quatre contre dix en 1988 sont à prédominance masculine (Administration, Génie, Sciences et Médecine) et une seule comme en 1988 est à prédominance féminine (Sciences de la santé). Certes, ces données sont partielles et ne rendent pas compte de la situation au niveau des départements. Toutefois, elles révèlent une nette amélioration par rapport à un milieu universitaire de 1988 qui a passé d'un milieu de travail à prédominance masculine à un milieu relativement mixte (à 31 %). Mais toujours est-il que les femmes doivent se soumettre dans la majorité des facultés à des conditions de travail conçues par et pour les hommes, car ils sont en majorité dans les instances de décision et donnent priorité à leurs valeurs et intérêts (Bouchard et Cloutier, 1998; Lapointe, 1998, 1995; Mosconi, 1998, 1995, 1994; Bouchard, et al., 1996; Kanter, 1977).

Selon les données statistiques sur les salaires moyens (Université d'Ottawa, 2002) auxquelles nous avons pu avoir accès, certaines réalités nous semblent péniblement explicables. C'est le cas des professeures adjointes en Administration et en Arts qui, malgré leur nombre d'années plus élevé dans le rang, gagnent un salaire inférieur par rapport à celui des collègues masculins. Même si cette donnée nous ne permet pas d'affirmer qu'il y a discrimination salariale basée sur le sexe, rien ne nous permet non plus de dire qu'il ne persiste pas de discrimination salariale basée sur le sexe. Nous aurions aimé pouvoir disposer de données plus complètes afin d'apprécier les changements d'avec 1988 où les auteures de l'Étude avaient établi qu'il y avait une différence d'au moins 10 000 \$ entre le salaire d'un homme et d'une femme qu'importe le rang. Ces données sont malheureusement inaccessibles au public à cause de leur caractère confidentiel, nous a-t-on dit.

Même si les études tendent à prouver qu'il y a une science typiquement féminine, les femmes ne s'intéressant pas aux mêmes objets de savoir et ne les abordant pas de la même manière que les hommes, il y a lieu de s'inquiéter du sort du savoir féminin qui semble n'être qu'à son stade embryonnaire.

Les femmes à la faculté des études supérieures et postdoctorales

L'appartenance à la faculté qui confère au membre le droit de diriger et d'évaluer les recherches des étudiants de 2^e et 3^e cycles est sujette à une évaluation du dossier de recherche du requérant ou requérante. Ce n'est donc pas un droit acquis comme c'est le cas dans la plupart des autres universités canadiennes où le grade de doctorat garantit ce droit. Il s'agit donc d'un processus hautement sélectif comme l'est celui qui mène à la permanence ou à toute autre promotion professorale (voir Convention collective 1998-2001). Il est par surcroît conditionnellement renouvelable. En 1988, uniquement 89 femmes parmi 762 professeurs soit 12 % étaient membres de la Faculté des études supérieures et postdoctorales. Au moment de notre cueillette des données (hiver 2002), ce chiffre était passé à 231 pour un total de 977 soit 23.6 %. Ces pourcentages sont nettement inférieurs à ceux qui se rapportent à la représentation des femmes en général au sein du personnel enseignant, 22 % en 1988 et 31 % actuellement. Même si les études tendent à prouver qu'il y a une science typiquement féminine, les femmes ne s'intéressant pas aux mêmes objets de savoir et ne

les abordant pas de la même manière que les hommes, il y a lieu de s'inquiéter du sort du savoir féminin qui semble n'être qu'à son stade embryonnaire. En vue d'assurer une contribution équitable des femmes au patrimoine scientifique mondial, une révision des stratégies d'embauche du personnel enseignant féminin s'impose pour qu'elles soient représentatives dans la sphère de la production scientifique. Néanmoins, nous avons noté une forte représentation des femmes sur le comité exécutif de la FÉSP en comparaison avec 1988. Des 7 membres actuels quatre sont des femmes.

Conclusion

Nous avons l'intention d'explorer la situation des femmes aux études supérieures à l'UO. Il y a d'une part, de quoi se réjouir et d'autre part, de quoi déplorer. Que l'UO soit constituée d'une clientèle étudiante majoritairement féminine est un élément de réjouissance, surtout qu'au départ il s'agissait d'une institution destinée aux garçons. Il y a cependant à déplorer que cette clientèle se concentre comme, dans les débuts, dans des disciplines dites traditionnellement féminines (Mosconi, 1995) et poursuivent leurs études à temps partiel. Ont-elles accès à des bourses et prêts qui les encouragent à poursuivre des études dans les secteurs de pointe? Sont-elles obligées d'associer leurs études avec des tâches domestiques qu'elles sont seules à assumer? Ou doivent-elles en majorité travailler pour payer leurs études? Autant de questions qui restent sans réponses mais qui méritent d'être étudiées.

D'autre part, malgré une légère amélioration dans le personnel enseignant, il reste toujours que les femmes professeures sont sous représentées dans des facultés non traditionnelles et dans des rangs élevés. Nous voulons dans une étude subséquente faire une comparaison entre l'UO et les autres universités ontariennes et canadiennes pour voir dans quelle mesure l'UO est un leader dans la promotion de la femme. À ce stade-ci, nous avons néanmoins démontré qu'à l'interne, il reste beaucoup de travail à faire d'une part pour permettre l'accès des femmes aux études dans des domaines non traditionnels autant au 1^{er} cycle qu'aux études supérieures et d'autre part pour arriver à une représentation des femmes professeures dans des proportions similaires à celles qu'on retrouve chez la clientèle étudiante. Certes, quinze ans est une période relativement courte pour espérer renverser la situation, toutefois, quinze ans suffisent pour initier des changements à la fois dans l'infrastructure que dans la structure. L'UO se fait un visage nouveau chaque année dans son infrastructure mais sa structure tarde à s'adapter aux réalités du 21^e siècle. Il persiste encore d'énormes disparités dans la clientèle étudiante et au niveau des catégories des professeurs, leurs salaires et même de leur diversité socio-culturelle. En effet, bien que l'institution se soit munie d'une politique d'équité en emploi et éducation, sont rarissimes les professeurs appartenant aux autres groupes désignés (handicapés, autochtones et minorités visibles). Combien de femmes parmi ces derniers?

En effet, bien que l'institution se soit munie d'une politique d'équité en emploi et éducation, sont rarissimes les professeurs appartenant aux autres groupes désignés (handicapés, autochtones et minorités visibles). Combien de femmes parmi ces derniers?

Impossible à dire lorsque les données n'ont pas été compilées à cette fin (Voir Sethna et Mujawamariya, 2003 : 216). Pourtant, la situation géographique de l'UO lui attire des étudiants en provenance de plus de 124 pays dont la Chine, l'Arabie Saoudite, le Liban, l'Inde, la Libye, l'Iran, la Corée, la Tunisie, le Mexique, le Cameroun, le Congo, la Somalie, le Gabon, le Kenya, l'Égypte, le Brésil... pour un total de 1408 étudiants soit 5.46 %. Si l'une de ses missions est de promouvoir le multiculturalisme et le bilinguisme, comment se fait-il qu'elle se permette de fermer les yeux sur les multiples potentiels que représente la diversité culturelle de la population canadienne pour enrichir son corps professoral?

Références bibliographiques

- BLACKMORE, Jill (2002). Achieving more in education but earning less in work: Girls, boys and gender equity in schooling. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, vol. 22, no 1, 125.
- BOUCHARD, Pierrette et CLOUTIER, Renée (1998). Présentation. *Recherches féministes*, vol. 11, no 1, 1-6.
- BOUCHARD, Pierrette, ST-AMANT, J.C. et TONDREAU, J. (1996). Socialisation sexuée, soumission et résistance chez les garçons et les filles de troisième secondaire au Québec. *Recherches féministes*, vol. 9, no 1, 105-132.
- CAPLAN, Paula (1993). Lifting a ton of feathers: A woman's guide to surviving in the academic world. Toronto: University of Toronto Press, 22 p.
- Fédération canadienne des sciences humaines et sociales (2004). Tour d'ivoire : vérifications féministes. Document télé-accessible à <http://www.fedcan.ca/francais/policyandadvocacy/win/publications.cfm> (site consulté en juin 2004).
- GAGNON, C. (1998). La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire : les motivations et les enjeux des rapports sociaux de sexes. *Recherches féministes*, vol. 11, 19-45.
- GUPPY, Neil, BALSON, Doug et VELLUTINI, Susan (1987). Women and higher education in Canadian society, dans *Women and education: A Canadian perspective*, sous la direction de Jane S. Gaskell et Arlene Tigar McLaren. Calgary, Alberta: Detselig Enterprises Ltd., 171-192.
- HALL, Roberta M. et SANDLER, Bernice R. (1982). The classroom climate: A chilly one for women? Washington, DC: Association of American Colleges.

- HALLMAN, Dianne M. (2002). If we're so smart... : A response to Trevor Gambell and Darryl Hunter. *Canadian Journal of Education*, vol. 25, no 1, 62-67.
- HOFF SOMMERS, Christina (2000). The war against boys. *The Atlantic Monthly*, mai, 59-74.
- KANTER, Moss Rosabeth. (1977). Men and women of the corporation. New York : Basic Books, 348 p.
- LAPOINTE, Claire (1995). Une grille d'analyse de la culture organisationnelle intégrant le genre : le cas de professeurs de l'Université Laval. Thèse de doctorat. Québec : Université Laval.
- LAPOINTE, Claire (1998). Les libertés et les contraintes dans l'expérience de professeurs d'université : une analyse critique féministe de la culture organisationnelle. *Recherches féministes*, vol. 11, no 1, 133-154.
- MOSCONI, Nicole (1994). Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs. Paris : L'Harmattan.
- MOSCONI, Nicole (1995). Femmes et rapport au savoir, dans Femmes et savoirs, Actes du colloque tenu à l'Université du Québec à Montréal dans le cadre du 61e Congrès de l'ACFAS, sous la direction de Pierrette Bouchard. Québec : Université Laval, Les cahiers de recherche du GREMF, 69,7-30
- MOSCONI, Nicole (1998). Réussite scolaire des filles et des garçons et scolarisation différentielle. *Recherches féministes*, vol. 11, no 1, 7-17.
- SETHNA, Christabelle et MUJAWAMARIYA, Donatille (2003). Mission impossible? Employment and education equity for women students and professors at the University of Ottawa, dans *Out of the ivory tower : feminist research for social change*, sous la direction de Andrea Martinez et Stuart Meryn. Toronto : Sumach Press, 205-227.

La spécificité des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle¹

Diane LEBRETON

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Isabelle MCKEE-ALLAIN²

Faculté des arts et des sciences sociales, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

Jean-Guy OUELLET

Vice-rectorat adjoint à l'enseignement, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

RÉSUMÉ

Cet article s'inscrit dans le contexte d'une recherche qui porte sur la spécificité des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle. De façon générale, les femmes, même si elles sont maintenant parties prenantes du monde du travail, se voient souvent confrontées à relever plusieurs défis lorsqu'elles tentent de s'intégrer au marché du travail. À la lumière des nombreux écrits consultés, il ressort que les multiples variables pouvant jouer un rôle dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle rejoignent deux principales perspectives : le personnel et le social. De ce fait, la trajectoire socioprofessionnelle des femmes se distingue clairement de celle

1. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un projet de doctorat en sciences de l'éducation. Il s'agit d'une recherche qualitative qui, d'un point de vue méthodologique, privilégie l'approche ethnographique.
2. Les deux derniers auteurs ont assuré la co-direction de la thèse.

des hommes, notamment en raison du caractère fondamental que joue la dimension relationnelle dans leur développement identitaire, de l'influence du milieu familial par le processus de socialisation et de l'élément structurel du marché du travail. C'est pourquoi, sur un plan conceptuel, nous avons privilégié une démarche qui tient compte de variables tant personnelles que sociales, soit la démarche psychosociale. Le texte qui suit présente donc l'énoncé de la problématique des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle, puis fait état d'une recension des écrits sous l'angle des variables qui caractérisent particulièrement l'expérience des femmes au cours de leur insertion socioprofessionnelle.

ABSTRACT

The UNIQUENESS of Women in SOCIO-PROFESSIONAL INSERTION³

Diane LeBreton

Isabelle McKee-Allain⁴

Jean-Guy Ouellette

University of Moncton, New Brunswick (Canada)

This article was written in the context of a study about the uniqueness of women in terms of socio-professional insertion. In general, although women are now part of the working world, they are often confronted with a number of challenges when trying to join the labour force. Many documents consulted reveal that the multiple variables possibly playing a role in their socio-professional insertion have two principal perspectives: the personal and the social. In fact, women's socio-professional trajectory is clearly different from that of men, notably because of the fundamental role relational dimension plays in their identity development, the fundamental role of the family environment through the process of socialization, and the structural element of the labour force. This is why, on a conceptual level, we used the psychosocial approach, a process that took into account both personal and social variables. The following article presents the problem of the socio-professional insertion of women, and reviews these writings in terms of variables that most characterize women's experiences socio-professional insertion experiences.

-
3. This study was done in the framework of a doctoral project in education sciences. It is a qualitative study which, from the methodological point of view, favours an ethnographic approach.
 4. The two authors co-directed the thesis.

RESUMEN

La especificidad de las mujeres en materia de inserción socio-profesional⁵

Diane LeBreton

Isabelle McKee-Allain⁶

Jean-Guy Ouellette

Universidad de Moncton, Nuevo Brunswick, Canadá

Este artículo se inscribe en el contexto de una investigación sobre la especificidad de las mujeres en materia de inserción socio-profesional. De manera general, las mujeres, aunque actualmente participan en el mundo del trabajo, están obligadas a confrontar varias resistencias cuando quieren integrar el mercado de trabajo. A la luz de los numerosos escritos consultados, resalta el hecho que los múltiples factores que juegan un rol en el proceso de inserción socio-profesional convergen en dos perspectivas principales: lo personal y lo social. De hecho, la trayectoria socio-profesional de las mujeres se distingue claramente de la de los hombres, sobre todo a causa del carácter fundamental que juega la dimensión relacional en su desarrollo identitario, a causa de la influencia del medio familiar gracias al proceso de socialización y del elemento estructural del mercado de trabajo. Por ello, sobre el plano conceptual, hemos privilegiado un enfoque que toma en cuenta las variables tanto personales como sociales, es decir un enfoque psico-social. Este artículo presenta pues el enunciado de la problemática de las mujeres en materia de inserción socio-profesional, y revisa la literatura existente bajo el ángulo de las variables que caracterizan particularmente la experiencia de las mujeres durante su inserción socio-profesional.

Introduction

Réussir son insertion dans le monde du travail revêt une importance particulière dans la vie humaine, le travail étant dans notre société un critère d'intégration sociale et professionnelle. Par ailleurs, le contexte actuel du marché de l'emploi, contexte précaire, incertain et changeant, a pour effet de rendre plus difficile le processus d'insertion socioprofessionnelle (Allard et Ouellette, 2002; Bujold et Gingras, 2000; Fournier et Bourassa, 2000). Il serait même devenu pratique courante, pour bon nombre d'individus, d'avoir à changer d'emploi plusieurs fois au cours de leur carrière. C'est d'ailleurs par souci de vouloir mieux représenter ce phénomène que le champ de la psychologie vocationnelle a adopté le concept de « développement vie-carrière » dans ses écrits.

5. Este estudio se inscribe en el cuadro de un proyecto de doctorado en ciencias de la educación. Se trata de una investigación cualitativa que, desde un punto de vista metodológico, privilegia el enfoque etnográfico.

6. McKee-Allain y Ouellette realizaron la co-dirección de la tesis.

D'après de nombreuses recherches, le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes est empreint d'obstacles et se caractérise par un parcours fragmenté (Cloutier, 1997; Conseil consultatif sur la condition de la femme-NB, 2001; Legault, 1997; Spain, Bédard et Paiement, 1998; Spain et Hamel, 1995). Selon ces sources, bien que les femmes soient maintenant parties prenantes du monde du travail, elles sont souvent confrontées à relever des défis lorsqu'elles tentent de se tailler une place et de s'actualiser dans la sphère professionnelle. Bon nombre d'entre elles se voient dans l'impossibilité de concilier sur le marché du travail leurs objectifs personnels et professionnels (Spain *et al.*, 1998, Tessier, 2000). Bref, les défis qui les attendent en matière d'insertion socioprofessionnelle sont profonds et, selon Tessier (2000), ils risquent de représenter une menace à leur participation à une vie professionnelle active et fructueuse.

Le présent article s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui vise justement à faire l'étude de la trajectoire de femmes sous l'angle des principales variables qui influencent ou qui ont influencé leur insertion socioprofessionnelle afin de peindre un portrait de leur situation. Dans ce contexte, l'insertion socioprofessionnelle fait appel à tout ce qui joue ou qui a joué un rôle autant dans l'obtention que dans le maintien de leurs emplois. Le texte qui suit apporte donc un éclairage sur l'énoncé de la problématique des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle. De plus, il fait état d'un examen assez exhaustif d'articles recensés⁷ pour les fins de notre recherche. Enfin, il importe de mentionner que cet article n'a pas pour objectif de présenter les résultats de la recherche; ceux-ci feront plutôt l'objet d'une publication ultérieure.

Énoncé de la problématique

Nous vivons dans une société où le travail occupe une place centrale et donne un sens à la vie. L'insertion socioprofessionnelle représente donc un processus important pour l'individu. Or, depuis le début des années 1980 -période coïncidant avec l'ère de la mondialisation, l'arrivée des nouvelles technologies et la réduction massive des effectifs- le marché du travail a subi des transformations profondes à un point tel que les emplois procurant stabilité et permanence, critères longuement utilisés pour définir la réussite d'une insertion socioprofessionnelle, se font de plus en plus rares (Fournier et Bourassa, 2000). De l'avis de plusieurs, de telles conjonctures affectent plus particulièrement certains groupes de la population, dont les femmes (Spain *et al.*, 1998; Tessier, 2000). La situation des femmes francophones du Nouveau-Brunswick ne s'annonce pas très différente. Selon le Conseil consultatif sur la condition de la femme-NB (www.acswccf.nb.ca) (CCCF-NB) (2001), la population féminine est surreprésentée dans les secteurs d'emplois précaires ou atypiques et se voit ainsi plus exposée à une insécurité financière, en plus de se retrouver devant très

7. Ce regard que nous posons sur l'insertion socioprofessionnelle de femmes est alimenté d'écrits scientifiques publiés principalement au Canada et aux États-Unis. La présente problématique devrait donc s'appliquer aussi bien à l'échelle du pays, comme ailleurs en Amérique du Nord.

Au moment où la plupart des conceptions du développement de carrière ont été élaborées, la participation des femmes sur le marché du travail était plutôt faible et ces théories n'ont pas tenu compte de leur expérience.

peu de chances d'avancement au travail. D'autres soulignent le fait que les femmes francophones du Nouveau-Brunswick sont défavorisées à cause de leur appartenance à un groupe linguistique dont le statut est minoritaire (Gaudet, Lapointe et McKee-Allain, 2003; McKee, 1995; McKee-Allain, 1993). Bien que notre étude ne mette pas l'accent sur la spécificité culturelle des femmes francophones en tant que membres d'un groupe minoritaire, nous sommes toutefois intéressés à connaître ce qui marque leur processus d'insertion socioprofessionnelle et de quelle façon elles arrivent à composer avec les conjonctures actuelles du travail.

La trajectoire socioprofessionnelle des femmes défie également certaines conceptions du développement de carrière, principalement en raison d'un parcours très fragmenté (Fitzgerald, Fassinger et Betz, 1995; Spain *et al.*, 1998). Au moment où la plupart des conceptions du développement de carrière ont été élaborées, la participation des femmes sur le marché du travail était plutôt faible et ces théories n'ont pas tenu compte de leur expérience (Fitzgerald *et al.*, 1995; Spain *et al.*, 1998). Parmi les notions généralement mises de l'avant dans ces approches se trouve l'idée selon laquelle la carrière s'échelonne sur une suite d'étapes ascendantes ne laissant pas de place aux interruptions (Crozier, 1997; Spain *et al.*, 1998). Selon ces auteures, il y aurait donc un décalage entre les modèles contemporains d'orientation et les comportements professionnels des femmes, le tout pouvant expliquer en partie pourquoi, très souvent, les spécialistes de l'orientation ne reconnaissent pas la façon spécifique aux femmes de vivre leur processus d'insertion socioprofessionnelle.

De l'avis de plusieurs auteures et auteurs, un certain nombre de variables personnelles et sociales sont susceptibles d'exercer une influence sur l'insertion socioprofessionnelle des femmes. Du point de vue des variables personnelles, on reconnaît le caractère individuel dans le choix de carrière, en ce sens que la démarche d'orientation ne peut être considérée comme identique d'un individu à l'autre, ce choix s'effectuant surtout à partir des goûts, des intérêts, des valeurs personnelles ou des aptitudes. De nombreux travaux de recherche démontrent aussi le rôle majeur que joue le développement identitaire dans le processus d'insertion socioprofessionnelle (Allard et Ouellette, 2002; Ouellette, LeBreton et Mazerolle, 2001; Spain *et al.*, 1998). Cependant, la façon classique de concevoir l'identité (c'est-à-dire la capacité de la personne à se séparer des autres, à être autosuffisante et à avoir une maîtrise de soi) semble de plus en plus être remise en question lorsqu'il s'agit de l'appliquer au développement psychologique des femmes (Gilligan, 1986; Jordan, 1997; Lalande, Crozier et Davey, 2000; Spain *et al.*, 1998). Au dire de ces auteures, la dimension relationnelle constitue la pierre angulaire du développement personnel et professionnel féminin, en ce sens que l'identité se développe dans un contexte d'attachement aux autres personnes significatives, et non dans un contexte de séparation.

D'autres sources privilégient le rôle des variables sociales dans le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes (Bujold et Gingras, 2000; Coderre, Denis et Andrew, 1999; Fitzgerald *et al.*, 1995; Gottfredson, 1996, 2002; Hotchkiss et Borow, 1996; Kirkpatrick Johnson et Mortimer, 2002). Dans cette perspective, on démontre que l'insertion socioprofessionnelle des individus est tributaire du milieu social. Par exemple, le modèle de Blau et Duncan (dans Hotchkiss et Borow, 1996) propose que

Dans le passé, on a eu tendance à mettre de côté les approches à caractère plus sociologique, la pratique de l'orientation étant davantage axée sur les besoins de l'individu (Bujold et Gingras, 2000). Cependant, selon Bujold et Gingras (2000), « ...une approche qui se limiterait à étudier le développement de carrière d'un point de vue psychologique serait insuffisante, puisque les expériences sociales et familiales comptent aussi grandement dans ce processus. »

le statut social des parents influence le niveau de scolarité que va atteindre l'enfant, lequel à son tour influe sur le niveau professionnel acquis. Toujours dans la quête d'une meilleure compréhension des variables sociales, il importe de reconnaître le rôle clé que peut jouer la socialisation dans le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes (Betz, 1994; Bujold et Gingras, 2000; Kirkpatrick Johnson et Mortimer, 2002). Sur le plan des stéréotypes sexuels, par exemple, la socialisation des filles fait en sorte qu'elles grandissent souvent avec l'idée qu'elles sont toujours les premières responsables des soins des enfants (Armstrong et Armstrong, 1983; Betz, 1994; Descarries et Corbeil, 2002b). Des éléments structurels liés au marché du travail influencent aussi le processus d'insertion des femmes. Nous n'avons qu'à penser ici aux pratiques discriminatoires dont sont victimes bon nombre de femmes au sein du monde du travail. Enfin, on ne peut passer sous silence le fait que la place des femmes au travail se soit profondément modifiée depuis leur arrivée massive sur le marché du travail (Legault, 1997), le tout ayant eu un impact important sur les structures au sein de la sphère socio-économique, familiale et professionnelle (Descarries et Corbeil, 2002b).

Un dernier point mérite d'être soulevé relativement à notre problématique, soit la façon de concevoir l'insertion socioprofessionnelle qui, sur un plan théorique, ne semble pas toujours faire l'unanimité. Sur ce, deux grandes tendances se dessinent : 1) des analyses volontaristes qui accordent une plus grande importance aux contraintes individuelles, sans perdre de vue le fait qu'un milieu contraignant serve de toile de fond dans la compréhension du phénomène, et 2) des analyses déterministes qui attribuent les difficultés d'insertion à des contraintes plus structurelles (Bourdon et Cleaver, 2000). Dans le passé, on a eu tendance à mettre de côté les approches à caractère plus sociologique, la pratique de l'orientation étant davantage axée sur les besoins de l'individu (Bujold et Gingras, 2000). Cependant, selon Bujold et Gingras (2000), « ...une approche qui se limiterait à étudier le développement de carrière d'un point de vue psychologique serait insuffisante, puisque les expériences sociales et familiales comptent aussi grandement dans ce processus. » (p. 221). De même, l'adoption d'une approche purement sociologique en développement de carrière serait tout aussi limitative, ne s'attardant pas nécessairement aux techniques et aux stratégies d'intervention qui facilitent le processus de choix de carrière (Hotchkiss et Borow, 1996; Kirkpatrick Johnson et Mortimer, 2002). D'où l'importance, selon nous, d'adopter une approche de recherche qui concilie ces deux grandes tendances, soit une approche psychosociale.

En somme, la trajectoire des femmes est distincte de celle des hommes, entre autres, en raison de variables personnelles et sociales qui influencent leur processus d'insertion socioprofessionnelle. De plus, le nombre de cadres conceptuels qui portent sur la spécificité des femmes en matière d'insertion en s'inspirant d'une approche psychosociale est relativement restreint. C'est dans cet esprit qu'il nous paraît pertinent de mettre en lumière l'expérience de femmes en matière d'insertion sous l'angle des variables personnelles et sociales qui y sont présentes.

Recension des écrits

Théories en développement de carrière des femmes

L'insertion socioprofessionnelle consiste en une étape qui s'inscrit premièrement dans le développement vie-carrière de la personne. Il existe actuellement plusieurs théories en développement de carrière, mais on affirme que ces théories n'expliquent pas l'expérience féminine du point de vue vocationnel (Bujold et Gingras, 2000; Fitzgerald *et al.*, 1995). De fait, les femmes étant quasi-absentes du marché du travail au moment où la plupart de ces théories ont été développées, les théoriciens dominants « ...se sont presque exclusivement intéressés à une population masculine de race blanche appartenant à la classe moyenne,... » (Bujold et Gingras, 2000, p. 22). Malgré la percée qu'a connue la recherche à ce niveau auprès de femmes au cours du dernier quart de siècle (Bujold et Gingras, 2000; Fitzgerald *et al.*, 1995) et l'apparition de conceptions plus récentes (par exemple, Astin, 1984, Spain *et al.*, 1998), on ne peut toujours pas parler d'une théorie du développement de carrière au féminin.

Insertion socioprofessionnelle et modèles théoriques

Sur le plan théorique, rappelons que la façon de concevoir l'insertion ne semble pas faire l'unanimité même si ce concept a été largement étudié depuis quelques décennies (Allard et Ouellette, 2002; Bourdon et Cleaver, 2000; Trottier, 2000). Selon Trottier (2000), l'une des principales limites des travaux qui ont porté sur l'insertion est justement de n'avoir pas suffisamment circonscrit et approfondi ce concept. Néanmoins, une chose paraît de plus en plus claire : l'insertion socioprofessionnelle est considérée comme un processus long et complexe, d'une part, et elle est tributaire du jeu d'influence des caractéristiques personnelles et sociales, d'autre part. De plus, force est de constater que les nouvelles réalités du monde du travail ont donné naissance à des trajectoires professionnelles plus difficiles à gérer qu'auparavant. Conséquemment, l'insertion ne peut plus être conçue comme un passage quasi instantané, mais comme un processus qui oblige à saisir la dynamique de la personne et celle de son milieu.

De la même façon, selon Allard et Ouellette (2002), très peu d'auteures et d'auteurs se sont employés à développer des modèles de l'insertion socioprofessionnelle et, à notre connaissance, la liste devient encore plus courte lorsqu'il s'agit de modèles conçus spécifiquement pour les femmes. De plus, les modèles développés ne tiennent pas compte de toutes les variables déterminantes du processus d'insertion socioprofessionnelle au cours des diverses étapes de la vie d'une personne (Allard et Ouellette, 2002). À leur avis, ils tiennent plutôt compte soit des variables psychologiques, soit des variables sociologiques, ou encore des variables sociopsychologiques. C'est le cas notamment des modèles de Limoges (1991), de Mason (1985) ainsi que de Spain, Hamel et Bédard (1994). Dans le but de combler cette lacune et de mieux comprendre l'insertion socioprofessionnelle des jeunes, le modèle macroscopique de l'insertion socioprofessionnelle fut donc développé par Allard et Ouellette (1995) et révisé récemment (2002). Cependant, même si ce modèle tridimensionnel (sociologique, sociopsychologique et psychoprofessionnelle) intègre

Néanmoins, une chose paraît de plus en plus claire : l'insertion socioprofessionnelle est considérée comme un processus long et complexe, d'une part, et elle est tributaire du jeu d'influence des caractéristiques personnelles et sociales, d'autre part.

dans une perspective interactioniste et dynamique l'ensemble des variables qui opèrent sur l'insertion socioprofessionnelle, il ne reflète pas suffisamment l'expérience et la spécificité des femmes.

Examinons maintenant de plus près, parmi l'ensemble des variables qui influencent le processus d'insertion socioprofessionnelle, celles qui semblent particulièrement caractériser l'expérience des femmes.

Variables présentes dans le processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes

D'emblée, précisons que la ligne de démarcation peut parfois paraître très fine entre les variables dites personnelles et sociales en raison de leur forte interdépendance. Après tout, le processus d'insertion socioprofessionnelle dépend rarement d'une seule variable, mais plutôt de l'enchevêtrement de plusieurs (Drolet, Monette et Pelletier, 1996). Devant cette réalité, nous avons jugé plus pertinent de les présenter les unes à la suite des autres, plutôt que de les confiner à une catégorie spécifique d'appartenance.

Stéréotypes sexuels et professionnels

Dans un ouvrage qui porte principalement sur le développement de carrière des femmes, Betz (1994) reconnaît que les stéréotypes liés au rôle sexuel et les stéréotypes professionnels sont des éléments qui empêchent les femmes de se diriger vers des domaines professionnels où elles pourraient s'épanouir pleinement et constituent sans doute l'une des barrières les plus contraignantes à l'endroit de leur développement de carrière. Sur le plan des stéréotypes sexuels, la socialisation fait en sorte que les filles grandissent avec l'idée que leur responsabilité première est la maternité et le soin des enfants (Betz, 1994; Bujold et Gingras, 2000; Descarries et Corbeil, 2002b) ou encore que leur place est dans des professions souvent peu prestigieuses (Betz, 1994; Bujold et Gingras, 2000). Du côté des stéréotypes professionnels, on avance que la définition des rôles des filles et des garçons est tributaire de la socialisation. Autrement dit, filles et garçons associent déjà à un âge très précoce (6 à 8 ans) l'appartenance sexuelle aux rôles professionnels (Gottfredson, 1996, 2002). De même, la répartition des sexes au sein des différents emplois est inégale au point où les femmes demeurent concentrées dans certains secteurs de travail, dans des emplois moins rémunérés et des postes offrant peu de chances d'avancement (Bourdon et Cleaver, 2000; Gaudet et Legault, 1998). Bref, la socialisation des filles et des garçons jouerait donc un rôle clé dans les stéréotypes sexuels et professionnels.

Éducation

De nombreux écrits reconnaissent le rôle que joue l'éducation à divers points de vue dans la démarche d'insertion socioprofessionnelle (Balsan, Hanchane et Werquin, 1996; Coderre *et al.*, 1999; Hotchkiss et Borow, 1996; Kirkpatrick Johnson et Mortimer, 2002; Nicole-Drancourt, 1997; Ouellette *et al.*, 2001). À ce chapitre, Balsan *et al.* (1996) soulignent que « la spécialité de formation, les niveaux de formation et de diplôme influencent significativement la probabilité d'avoir un emploi, [...] et ce,

plus nettement pour les femmes que pour les hommes. » (p. 91). Pour sa part, Nicole-Drancourt (1997) estime que la stabilisation professionnelle s'avère « ...d'autant plus longue que le niveau de formation est faible. » (p. 20). D'autres sources mentionnent le fait que les structures éducatives perpétuent la présence d'inégalités dans le statut professionnel atteint au fil des générations (Kirkpatrick, Johnson et Mortimer, 2002). Selon ces auteures, les programmes d'études dispensés par voies (voie modifiée, régulière ou professionnelle) illustrent bien, par exemple, l'influence que joue l'élément structurel du milieu éducatif sur le choix de carrière et son développement.

Par ailleurs, en examinant plus attentivement les données du recensement de 2001 basées sur un échantillon de 20 %, nous observons aussi qu'une scolarisation plus élevée serait accompagnée d'un taux d'activité supérieur, et donc d'un plus faible taux de chômage (Statistique Canada, 2003a), de même que de meilleurs salaires (Statistique Canada, 2003b). Selon le CCCF-NB (2003), les femmes du Nouveau-Brunswick étudieraient de plus en plus longtemps et elles formeraient, depuis 10 ans, la majorité de la population étudiante universitaire. De ce point de vue, leur situation semble assez prometteuse par rapport à leur démarche d'insertion socioprofessionnelle. Mais il ne faut pas se leurrer : malgré les gains importants enregistrés chez les femmes en ce qui a trait à leur niveau d'éducation, il existe toujours un fossé salarial entre les hommes et les femmes et une inégalité par rapport aux conditions de travail. C'est dans cet esprit que des auteures soulignent la « fragilité des acquis » pour les femmes dans le contexte actuel des revendications centrées sur les garçons et les hommes, en ce sens que la réussite scolaire des femmes ne se transforme pas pour autant en réussite sociale et éducative (Bouchard, Boily et Proulx, 2003).

Discrimination

Selon bon nombre d'écrits, les femmes doivent continuellement surmonter des obstacles liés à certaines pratiques discriminatoires dans leurs tentatives de s'insérer et de s'actualiser dans la sphère professionnelle, et ce, en raison de leur groupe d'appartenance sexuelle (Bourdon et Cleaver, 2000; Cloutier, 1997; Coderre *et al.*, 1999). Parmi les formes de discrimination sexuelle se trouvent la discrimination directe ou intentionnelle et la discrimination systémique, cette dernière ne se voulant pas consciente ou intentionnelle (par exemple, exiger des caractéristiques physiques sans qu'elles soient directement reliées au travail à accomplir). Selon le CCCF-NB (2001), les employées ou entrepreneures de la province du Nouveau-Brunswick continuent d'être victimes de discrimination systémique sur le marché du travail ou dans la vie économique. D'après Coderre *et al.* (1999), parmi les gestionnaires interrogées, celles qui semblent le moins satisfaites de leur carrière sont aussi celles qui se disent victimes d'une telle discrimination et qui vivent une absence de reconnaissance de leurs pleines capacités. Enfin, soulignons que l'adoption du principe d'équité salariale, impliquant une comparaison entre le salaire des hommes et des femmes qui font un travail comparable mais différent, contribue certainement à prévenir la discrimination au sein des emplois.

Multiplicité des rôles

La multiplicité des rôles que les femmes sont appelées à jouer les amène souvent à relever un défi d'un autre ordre : celui d'agencer de façon harmonieuse les rôles de femme, de mère et de professionnelle (CCCF-NB, 2001; Spain *et al.*, 1998; Stoltz-Loike, 1993). Selon Stoltz-Loike (1993), les femmes qui réussissent à s'intégrer au marché du travail s'attendent à ce que leur carrière fasse partie intégrante de leur vie et y occupe une certaine place. Bref, elles prévoient demeurer sur le marché du travail et, conséquemment, combiner leurs responsabilités familiales et professionnelles (Stoltz-Loike, 1993). Par ailleurs, les écrits semblent indiquer que le cheminement réel des femmes s'avérerait souvent très différent de celui qu'elles attendent. Il y aurait donc un coût rattaché au fait de vouloir à la fois des enfants et une carrière, en ce sens que la maternité crée une certaine discontinuité dans la carrière des femmes (Descarries et Corbeil, 2002a; Höpfl et Atkinson, 2001). Par exemple, Höpfl et Atkinson (2001) font état de recherches qui démontrent que les femmes qui connaissent du succès sur le plan professionnel sont souvent célibataires, sans enfant ou encore qu'elles sont plus avancées en âge au moment d'avoir leur premier enfant. Mentionnons également que les tendances actuelles sont telles que les Canadiennes retardent le moment de fonder une famille afin de mieux se concentrer sur leur carrière (Drolet, 2002). Sur ce dernier point, le groupe d'âge qui comporte le plus de naissances se situe, au Nouveau-Brunswick, chez les femmes de 25 à 29 ans, en particulier chez celles de 29 ans (Statistique Canada, 2002).

Parmi les conséquences qui découlent de la multiplicité des rôles que les femmes jouent se trouvent les interruptions de travail, lesquelles sont étroitement liées à la maternité (Coderre *et al.*, 1999) combinée à un retour aux études dans le cas de femmes gestionnaires (Coderre *et al.*, 1999). Sur ce, Spain *et al.* (1998) qualifient la trajectoire des femmes comme étant sinueuse, c'est-à-dire marquée par des ruptures ou des parcours fragmentés, traduisant ainsi l'inconstance dans leur cheminement de carrière et dans leur trajectoire. Toujours d'après Spain *et al.* (1998), cet élément s'éloigne fondamentalement de la majorité des théories en développement de carrière, qui décrivent le phénomène selon une séquence prévisible accompagnée de phases ou de tâches développementales. Il n'est donc pas surprenant que les femmes se sentent souvent elles-mêmes « hors norme » (Spain *et al.*, 1998, p. 96).

Développement identitaire

Selon Allard et Ouellette (2002), le développement identitaire occupe une place centrale dans le processus d'insertion socioprofessionnelle. Particulièrement reconnu pour avoir mis en évidence la notion de crise identitaire, Erikson (1972) décrit l'identité comme un processus inconscient qui résulte en un sentiment d'unité personnelle et qui relie l'individu à la société. Au dire de Jordon (1997), la théorie d'Erikson, comme bien d'autres approches cliniques et développementales, préconise l'atteinte d'un soi individualisé, c'est-à-dire que le soi s'établit par la capacité de la personne à se séparer des autres et à être autosuffisante. Or, une telle approche est de plus en plus remise en question, ne correspondant pas aux expériences et aux réalités des femmes (Jordan, 1997; Lalande *et al.*, 2000; Spain *et al.*, 1998). De fait, ces

auteures ont démontré plutôt que la dimension relationnelle constituait la pierre angulaire du développement personnel et professionnel féminin. Cette particularité s'explique par la tendance qu'elles ont à vouloir équilibrer les différentes sphères de leur vie en fonction des liens entretenus avec des personnes significatives (Spain *et al.*, 1998). Une conséquence qui découle de la place centrale qu'occupe la dimension relationnelle dans la vie des femmes est que leur développement de carrière s'inscrit dans une perspective globale (Coderre *et al.*, 1999; Spain *et al.*, 1998), et non de façon compartimentée, en tenant compte des diverses sphères d'activités à l'intérieur desquelles elles expriment leur identité, elles se réalisent ou s'actualisent. Autrement dit, cette dimension relationnelle «...s'impose comme un éclairage fondamental pour comprendre avec justesse les choix et les comportements de carrière féminins.» (Spain et Hamel, 1995, p. 10).

Éléments reliés au soi

Dans les écrits scientifiques portant sur la psychologie vocationnelle, il est reconnu depuis longtemps que le processus de choix de carrière et le développement de la carrière constituent ni plus ni moins que l'explicitation de son image de soi (Fournier, 1994). Ainsi, plus la personne possède une bonne connaissance de soi, c'est-à-dire plus elle se connaît en matière d'aptitudes, d'intérêts, de valeurs personnelles et d'habiletés, plus elle sera en mesure de prendre une décision éclairée par rapport à sa carrière (Bujold et Gingras, 2000; Super, Savickas et Super, 1996). Si elles ne savent pas vraiment qui elles sont, les personnes vont plutôt intérioriser certaines images stéréotypées qui ne correspondent souvent pas à ce qu'elles sont, ou encore elles vont attendre que des opportunités leur soient présentées (Fournier, 1994). Bref, selon Bujold et Gingras (2000), l'influence du concept de soi sur le déroulement de la carrière d'une personne a clairement été démontrée au fil des ans.

Conclusion

L'objectif premier de cet article était de situer la problématique des femmes relativement à leur spécificité en matière d'insertion socioprofessionnelle et de présenter une recension des écrits faisant état des différentes variables qui jouent un rôle particulier dans leur processus d'insertion socioprofessionnelle.

La situation des femmes au travail s'est modifiée depuis les dernières décennies, en ce sens qu'elles constituent maintenant une force au sein de la population active (Fitzgerald et Harmon, 2001). Cependant, leur situation est loin d'être idéale, puisque les défis qui les attendent en matière d'insertion socioprofessionnelle sont nombreux. De plus, le caractère mouvant du marché du travail et ses transitions rendent moins généralisables, du moins pour les femmes, des notions telles que stabilité, parcours linéaire ou ascendant. Des limites peuvent ainsi être observées du côté de la plupart des modèles d'insertion et, en conséquence, certaines révisions s'imposent si l'on souhaite aboutir à des cadres conceptuels plus adéquats, qui tiennent davantage compte de l'expérience des femmes en matière d'insertion socioprofessionnelle.

L'idée que la trajectoire des femmes est distincte de celle des hommes, notamment en raison de la présence de variables personnelles et sociales, a aussi été clairement soulevée dans cet article. C'est le cas, par exemple, du caractère fondamental de la dimension relationnelle dans le développement identitaire des femmes, que de nombreux écrits placent au cœur de cette problématique. Également, la socialisation tout comme l'élément structurel du marché du travail s'avèrent être des pistes clés qui permettent de mieux comprendre plusieurs enjeux de leur insertion socioprofessionnelle.

Devant ces considérations, nous osons croire que notre démarche de recherche aura pour effet de faire avancer les connaissances dans la compréhension du processus d'insertion socioprofessionnelle des femmes et de proposer des éléments pouvant, éventuellement, servir dans l'élaboration d'un modèle théorique reflétant davantage leur expérience et leur spécificité à cet égard. Par la même occasion, cette recherche pourrait contribuer à faire valoir l'importance d'adopter des pratiques d'orientation reflétant davantage leur réalité en matière d'insertion. Ainsi, nous arriverons à mieux préparer les femmes à faire face aux nombreux défis qu'elles auront à relever dans leur démarche d'insertion et, du même souffle, à leur fournir des outils pour qu'elles soient plus aptes à gérer leur développement vie-carrière.

Références bibliographiques

- ALLARD, Réal et OUELLETTE, Jean-Guy (1995). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie*, été, 63-85.
- ALLARD, Réal et OUELLETTE, Jean-Guy (2002). Vers un modèle macroscopique des facteurs déterminants de l'insertion socioprofessionnelle des jeunes. *Carriérologie*, vol. 8, no 3, 497-517.
- ARMSTRONG, Pat et ARMSTRONG, Hugh (1983). Une majorité laborieuse. Les femmes qui gagnent leur vie, mais à quel prix. Ottawa : Conseil consultatif canadien sur la situation de la femme, 329 p.
- ASTIN, Helen S. (1984). The meaning of work in women's lives: A sociopsychological model of career choice and work behavior. *The Counseling Psychologist*, vol. 12, no 4, 117-126.
- BALSAN, Didier, HANCHANE, Saïd et WERQUIN, Patrick (1996). Mobilité professionnelle initiale : éducation et expérience sur le marché du travail. *Économie et statistique*, vol. 9, no 299, 91-106.

- BETZ, Nancy (1994). Basic issues and concepts in career counseling for women, dans *Career counseling for women*, sous la direction de W. Bruce Walsh et Samuel H. Osipow. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, 1-41.
- BLAU, Peter M., PARNES, Herbert S., GUSTAD, John W., JESSOR, Richard et WILCOCK, Richard C. (1956). Occupational choice: A conceptual framework. *Industrial and Labor Relations Review*, vol. 9, no 4, juillet, 531-543.
- BOUCHARD, Pierrette, BOILY, Isabelle et PROULX, Marie-Claude (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*. Ottawa : Recherche en matière de politiques, Condition féminine Canada, 143 p.
- BOURDON, Sylvain et CLEAVER, Alicia F. (2000). Le genre et le stéréotype du diplôme lors de l'insertion professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, no 3, 677-700.
- BUJOLD, Charles et GINGRAS, Marcelle (2000). Choix professionnel et développement de carrière. Théories et recherches (2^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin, 421 p.
- CLOUTIER, Renée (1997). Changement structurel du marché de l'emploi et participation des femmes, dans *Femmes, éducation et transformations sociales*, sous la direction de Collectif Laure-Gaudreault. Montréal : Éditions du remue-ménage, 295-327.
- CODERRE, Cécile, DENIS, Ann et ANDREW, Caroline (1999). Femmes de carrière, carrières de femmes. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, 181 p.
- CONSEIL CONSULTATIF SUR LA CONDITION DE LA FEMME DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2001). Grandir au féminin au Nouveau-Brunswick. Moncton : Auteur, 225 p.
- CONSEIL CONSULTATIF SUR LA CONDITION DE LA FEMME DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2003). Bulletin 2003 de la situation des femmes du N.-B. Fredericton : Auteur, 45 p.
- CROZIER, Sharon D. (1997). Issues in women's career development. *Cognica*, vol. XXIX, no 3, 7-10.
- DESCARRIES, Francine et CORBEIL, Christine (2002a). Maternité au cœur des débats féministes, dans *Espaces et temps de la maternité*, sous la direction de Francine Descarries et Christine Corbeil. Montréal : Éditions du remue-ménage, 23-50.
- DESCARRIES, Francine et CORBEIL, Christine (2002b). Articulation famille/travail : quelles réalités se cachent derrière la formule? dans *Espaces et temps de la maternité*, sous la direction de Francine Descarries et Christine Corbeil. Montréal : Éditions du remue-ménage, 456-477.
- DROLET, Marie (2002). Mariage, maternité et rémunération : le choix du moment importe-t-il? [En ligne]. Téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www.statcan.ca>, no 186 (11F0019MIF), 28 p.

- DROLET, Jean-Louis, MONETTE, Marcel et PELLETIER, René (1996). Un regard dialectique sur l'expérience de transition études-travail. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 22, no 1, 97-118.
- ERIKSON, Erik (1972). Adolescence et crise, la quête de l'identité. Paris : Flammarion, 328 p.
- FITZGERALD, Louise F. et HARMON, Lenore W (2001). Women's career development: A postmodern update, dans *Contemporary models in vocational psychology*, sous la direction de Frederick T. L. Leong et Azy Barak. Londres : Lawrence Erlbaum, 207-230.
- FITZGERALD, Louise F., FASSINGER, Ruth E. et BETZ, Nancy E. (1995). Theoretical advances in the study of women's career development, dans *Handbook of vocational psychology. Theory, research and practice*, sous la direction de W. Bruce Walsh et Samuel H. Osipow. Mahwah : Lawrence Erlbaum, 67-109.
- FOURNIER, Geneviève (1994). Perceptions de jeunes à risque à l'égard de leur insertion socioprofessionnelle. *Éducation et francophonie*, vol. 22, no 2, 4-11.
- FOURNIER, Geneviève et BOURASSA, Bruno (2000). Le travail des 18 à 30 ans : vers une nouvelle norme, dans *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...*, sous la direction de Geneviève Fournier et Bruno Bourassa. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval, 3-31.
- GAUDET, Jeanne-d'Arc, LAPOINTE, Claire et MCKEE-ALLAIN, Isabelle (2003). Les femmes en milieu francophone minoritaire et l'éducation : bilan et pistes de recherche, dans *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et prospectives*, sous la direction de Réal Allard. Québec : ACELF; Moncton : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE). Téléaccessible à l'adresse suivante : <http://acelf.ca/publi/crde/articles/05-gaudet.html>, 96-105.
- GAUDET, Jeanne-d'Arc et LEGAULT, Marie-Josée (1998). Modèles d'équité pour l'intégration des femmes dans les domaines non traditionnels d'études et de travail. *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 31, nos 1-2, 309-336.
- GILLIGAN, Carol (1986). Une si grande différence. Paris : Flammarion, 270 p.
- GOTTFREDSON, Linda S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise, dans *Career choice and development* (3^e éd.), sous la direction de Duane Brown, Linda Brooks et collaborateurs. San Francisco : Jossey-Bass, 179-232.
- GOTTFREDSON, Linda S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation, dans *Career choice and development* (4^e éd.), sous la direction de Duane Brown et collaborateurs. San Francisco : Jossey-Bass, 85-148.

- HÖPFL, Heather et ATKINSON Pat Hornby (2001). The future of women's career, dans *The Future of Career*, sous la direction de Audrey Collin et Richard A. Young. Cambridge : Cambridge University Press, 130-143.
- HOTCHKISS, Lawrence et BOROW, Henry (1996). Sociological perspective on work and career development, dans *Career choice and development* (3^e éd.), sous la direction de Duane Brown, Linda Brooks et collaborateurs. San Francisco : Jossey-Bass, 281-334.
- JORDAN, Judith V.(1997). A relational perspective for understanding women's development, dans *Women's growth in diversity*, sous la direction de Judith V. Jordan. New York : Guilford Press, 9-24.
- KIRKPATRICK JOHNSON, Monica et MORTIMER, Jeylan, T. (2002). Career choice and development from a sociological perspective, dans *Career choice and development* (4^e éd.), sous la direction de Duane Brown et collaborateurs. San Francisco : Jossey-Bass, 37-81.
- LALANDE, Vivian M., CROZIER, Sharon D. et DAVEY, Heather (2000). Women's career development and relationships: A qualitative inquiry. *Canadian Journal of Counselling/Revue canadienne de counselling*, vol. 34, no 3, 193-203.
- LEGAULT, Marie-Josée (1997). Les femmes ont-elles leur juste place sur le marché du travail? *Carriérologie*, vol. 6, nos 3-4, 187-214.
- LIMOGES, Jacques (1991). Le trèfle chanceux : support théorique à l'insertion professionnelle, dans *Réussir son insertion professionnelle*, sous la direction de Jacques Limoges. Montréal : Éditions Agence d'Arc, 15-43.
- MASON, Greg (1985). Transitions to work: Survey of recent literature. *Transition learning / La transition et l'apprentissage*, vol. 1, no 1, 18-76.
- MCKEE, Isabelle (1995). Rapports ethniques et rapports de sexes en Acadie : les communautés religieuses de femmes et leurs collèges classiques. Thèse de doctorat inédite. Montréal : Université de Montréal, 484 p.
- MCKEE-ALLAIN, Isabelle (1993). Questionnement féministe en milieu minoritaire : des pistes offertes par l'étude des collèges classiques féminins en Acadie, dans *Une langue qui pense : la recherche en milieu minoritaire francophone au Canada*, sous la direction de Linda Cardinal. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa, Collection Actexpress, 43-62.
- NICOLE-DRANCOURT, Chantal (1997). Accéder à un emploi. *Projet*, no 251, septembre, 20-30.
- OUELLETTE, Jean-Guy, LEBRETON, Diane et MAZEROLLE, Janine (2001). *Vers un portrait global de jeunes du Sud-Est du Nouveau-Brunswick en matière d'emploi* (Rapport final de recherche). Moncton : Université de Moncton. Faculté des sciences de l'éducation. Groupe de recherche en orientation professionnelle, 76 p.

- SPAIN, Armelle, BÉDARD, Lucille et PAIEMENT, Lucie (1998). Conception révisée du développement de carrière au féminin. *Recherches féministes*, vol. 11, no 1, 95-109.
- SPAIN, Armelle et HAMEL, Sylvie (1995). Vivre au féminin l'insertion professionnelle. *Carriérologie*, 7-18.
- SPAIN, Armelle, HAMEL, Sylvie et BÉDARD, Lucille (1994). Devenir. Approche éducative en développement de carrière au féminin. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 98 p.
- STATISTIQUE CANADA (2002). Tableau 5.4 Naissances par âge de la mère, Canada, provinces et territoires, 2000 (D). Téléaccessible à l'adresse suivante : <http://estat2.statcan.ca>, no 91-213 au catalogue, Statistiques démographiques annuelles, 189.
- STATISTIQUE CANADA (2003a). Activité (8), plus haut niveau de scolarité atteint (11), groupes d'âge (11) et sexe (3) pour la population de 15 ans et plus, pour le Canada, les provinces, les territoires, les divisions de recensement et les subdivisions de recensement, recensement de 2001 - Données-échantillon (20 %). Téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/standard/themes>, no 95F0380XCB01006 au catalogue.
- STATISTIQUE CANADA (2003b). Gains des Canadiens : Faits saillants en tableaux, Recensement de 2001. Tranches de revenu d'emploi, personnes ayant travaillé toute l'année à plein temps selon le niveau de scolarité, pour le Canada, les provinces, les territoires et les divisions de recensement - Données-échantillon (20 %). Téléaccessible à l'adresse suivante : <http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/highlight/Earnings>, no 97F0024XIF2001013 au catalogue.
- STOLTZ-LOIKE, Marian (1993). Balancing relationships with careers, dans *Women relationships and power: Implications for counselling*, sous la direction de Ellen Piel Cook. United States of America : American Counseling Association, 109-138.
- SUPER, Donald E., SAVICKAS, Mark L. et SUPER, Charles M (1996). The life-span, life-space approach to careers, dans *Career choice and development* (3^e éd.), sous la direction de Duane Brown, Linda Brooks et collaborateurs. San Francisco : Jossey-Bass, 121-178.
- TESSIER, Christiane (2000). Jeunes et jeunes femmes : reconnaître la marge, dénoncer la norme, dans *Les 18 à 30 ans et le marché du travail. Quand la marge devient la norme...*, sous la direction de Geneviève Fournier et Bruno Bourassa. Ste-Foy : Presses de l'Université Laval, 201-215.
- TROTTIER, Claude (2000). Questionnement sur l'insertion professionnelle des jeunes. *Lien social et politique-RIAC*, no 43, printemps, 93-101.

Les communautés de pratique :

une analyse différenciée selon le sexe de ce mode d'apprentissage

Diane-Gabrielle TREMBLAY¹

Travail, économie et gestion, Télé-université, Université du Québec, Montréal, Canada

RÉSUMÉ

Dans ce texte, nous présentons d'abord le concept des communautés de pratique, puisque celui-ci est parfois l'objet de définitions différentes. Nous exposons ensuite notre méthodologie de recherche, avant de passer ensuite à quelques-uns des résultats issus d'une recherche sur la mise en place de communautés de pratique au Québec et ce, par le biais d'une analyse différenciée selon le sexe. Nous nous intéresserons surtout aux divers facteurs qui peuvent expliquer le succès des communautés en nous penchant sur les différences observées selon le sexe des participants. Ceci permettra de constater que les femmes ont non seulement su tirer profit de l'expérience de communautés de pratique pour apprendre, sur les plans personnel

1. La recherche a été menée sous l'égide du Cefrio (www.cefrio.qc.ca), en collaboration avec des collègues des universités de Laval, de Montréal et de HEC Montréal (voir Jacob et al., 2003, pour plus d'information sur le projet et les participants). La partie organisationnelle de la recherche a été réalisée en collaboration avec Anne Bourhis, de HEC Montréal et certaines des données présentées ici sont issues de Bourhis et Tremblay (2004); nous voulons aussi remercier Mireille Gaudreau, assistante de recherche, pour son excellent travail sur les statistiques. Pour nous joindre : Dgtrembl@teluq.quebec.ca

et professionnel, mais elles semblent s'être davantage approprié ce mode d'apprentissage que les hommes. Nos données ne peuvent évidemment pas être considérées parfaitement représentatives de ce que l'on pourrait projeter pour l'ensemble de la population, puisque nous avons étudié une centaine de participants dans 9 communautés de pratique, dans autant d'organisations, mais elles présentent tout de même des résultats intéressants pour la réflexion sur l'appropriation, par les femmes, de cette modalité d'apprentissage et de formation que constituent les communautés de pratique, et notamment les communautés de pratique virtuelles ou fonctionnant à distance, ce dont il est question ici.

ABSTRACT

Communities of practice: a new learning method for women?

Diane-Gabrielle Tremblay

This paper first introduces the concept of communities of practice, since this term is sometimes defined in different ways. We then describe our research methods, and present some of the results of a study on setting up communities of practice in Québec based on a gender-based analysis. We were particularly interested in the various factors that can explain the success of communities, especially the differences we observed according to the gender of participants. Women seem not only to benefit from the experience of communities of practice for learning on both personal and professional levels, but also seem to make use of this means of learning more than men do. Obviously, our data cannot be considered to be perfectly representative of the population at large, because we studied one hundred participants in 9 communities of practice, in as many organizations, but they nevertheless show interesting results for a reflection on how women appropriate the community of practice method of learning and training, in particular, virtual or distance communities of practice, the subject of this paper.

RESUMEN

Las comunidades de práctica

Una nueva manera de aprender para las mujeres

Diane-Gabrielle Tremblay

En este texto, por principio presentamos el concepto de comunidades de práctica, pues han sido el objeto de varias definiciones. Enseguida exponemos nuestra metodología de investigación, antes de presentar algunos de los resultados de una investigación sobre la configuración de comunidades de práctica en Quebec, a través

de la différenciation analytique en fonction du sexe. Nuestro interés se concentra en los factores que pueden explicar el buen funcionamiento de las comunidades, analizando sobre todo las diferencias observadas de acuerdo con el sexo de los participantes. Esto nos permitirá constatar que las mujeres no solamente han podido aprovecharse de la experiencia de las comunidades de práctica para realizar aprendizajes, en el ámbito personal y profesional, y poder apropiarse esta manera de aprender más fácilmente que los hombres. Nuestros datos no pueden aspirar a la representatividad y ser proyectados al conjunto de la población, ya que estudiamos una centena de participantes a 9 comunidades de práctica, en un número semejante de organizaciones. Sin embargo, se trata de resultados interesantes que pueden favorecer la reflexión sobre la apropiación, de la parte de las mujeres, de esta modalidad de aprendizaje y formación que constituyen las comunidades de práctica, sobre todo las comunidades de práctica virtuales o que funcionan a distancia, aspectos aquí abordados.

Introduction

Dans le contexte de l'économie du savoir, on s'intéresse de plus en plus, depuis quelques années, à diverses formes d'apprentissage, en particulier à des modes plus informels comme les communautés de pratique. Dans un contexte où il faut, dans nombre de milieux de travail, acquérir sans cesse des savoirs et connaissances, les communautés de pratique présentent un mode d'apprentissage prometteur.

Cette modalité d'apprentissage nous est apparue d'autant plus intéressante pour certaines catégories de main-d'œuvre, en particulier les personnes qui travaillent selon des horaires atypiques ou variables, ou encore qui ont des responsabilités familiales, au nombre desquelles on trouve un fort pourcentage de femmes.

On peut toutefois se demander si ce mode d'apprentissage est intéressant pour les femmes et, sachant que les rapports sociaux sont souvent déterminants dans des modes d'apprentissage informels, reposant sur les réseaux et les échanges entre collègues de travail, il nous est apparu pertinent de nous interroger sur l'appropriation, par les femmes, de ce nouveau mode d'apprentissage. Ainsi, dans le cadre d'une recherche sur les communautés de pratique, nous nous sommes penchée sur l'analyse différenciée selon le sexe de l'expérience vécue en communauté de pratique.

Soulignons d'abord qu'il existe relativement peu d'écrits traitant d'expériences de communautés de pratique où l'on trouve des participantes féminines, puisque la majorité des expériences semblent s'être déroulées dans de grandes entreprises plutôt masculines. S'il y avait des femmes dans les expériences, l'analyse ne s'est généralement pas attardée à leur expérience propre, pour la comparer à celle des hommes, d'où l'intérêt de l'analyse que nous proposons ici.

Le terme communauté de pratique désigne « un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face-à-face ou virtuellement »

Dans les pages qui suivent, nous présentons d'abord le concept des communautés de pratique, puis notre méthode de recherche, avant de passer ensuite à quelques-uns des résultats d'une analyse différenciée des résultats selon le sexe. Dans cette partie, nous nous intéresserons surtout aux divers facteurs qui peuvent expliquer le succès des communautés en nous penchant sur les différences observées selon le sexe des participants. Ceci permettra de constater que les femmes ont non seulement su tirer profit de l'expérience de communautés de pratique pour apprendre, sur les plans personnel et professionnel, mais elles semblent s'être davantage approprié ce mode d'apprentissage que les hommes. Nos données ne peuvent évidemment pas être considérées parfaitement représentatives de ce que l'on pourrait projeter pour l'ensemble de la population, puisque nous avons étudié une centaine de participants dans 9 communautés de pratique, dans autant d'organisations spécifiques, mais elles présentent tout de même des résultats intéressants pour la réflexion sur l'appropriation, par les femmes, de cette modalité d'apprentissage et de formation que constituent les communautés de pratique, et en particulier les communautés de pratique fonctionnant à distance, que l'on qualifie parfois de « virtuelles », ce dont il sera question ici.

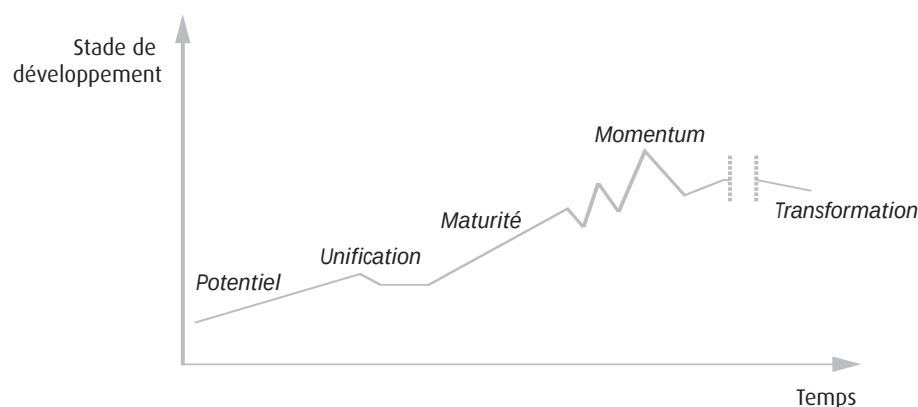
Les communautés de pratique : des définitions

Initialement employé par Lave et Wenger (1991), le terme communauté de pratique désigne « un groupe de personnes ayant en commun un domaine d'expertise ou une pratique professionnelle, et qui se rencontrent pour échanger, partager et apprendre les uns des autres, face-à-face ou virtuellement » (Bourhis et Tremblay, 2004; Wenger, McDermott et Snyder, 2002).

Les membres d'une communauté sont habituellement liés par un « intérêt commun dans un champ de savoir (...) un désir et un besoin de partager des problèmes, des expériences, des modèles, des outils et les meilleures pratiques » (APQC, 2001, p. 8; Bourhis et Tremblay, 2004).

Wenger et al. (2002) ont d'ailleurs développé un modèle des stades de développement des communautés de pratique. Selon ce modèle, le niveau de maturité désigne les étapes de l'évolution d'une communauté, comme le montre la figure 1, qui présente les cinq étapes de la vie d'une communauté. Il s'agit bien sûr ici d'un modèle-type et la réalité peut diverger de ce modèle théorique. En principe toutefois, à partir d'un réseau plus ou moins formel de personnes, la communauté se trouve au stade de potentiel à développer. Par la suite, la communauté passe à l'étape d'unification, de maturité. Elle atteint ensuite un momentum, malgré des hauts et des bas possibles et normalement un événement externe viendrait ensuite déclencher le besoin de se transformer. Le modèle n'est que théorique et la durée des étapes est différente selon la communauté. Quoi qu'il en soit, la plupart des recherches semblent indiquer qu'il faut plusieurs mois avant qu'une communauté arrive au stade de la maturité et produise des résultats concrets (Bourhis et Tremblay, 2004; Mitchell, 2002).

Figure 1 : Stades de développement d'une communauté



Source : Bourhis et Tremblay (2004), adapté de Wenger et al. (2002), p. 69

Le développement de toute communauté est évidemment influencé par son environnement, ainsi que par le passé de l'organisation qui la parraine, mais elle peut aussi être influencée par le contexte culturel, économique et politique dans lequel elle baigne, environnement qui peut être plus ou moins favorable à son développement.

Notons que les communautés de pratique diffèrent des équipes de travail sur plusieurs points. Ainsi, en principe, les équipes sont généralement définies par le résultat précis qu'elles doivent livrer, alors que les communautés ont rarement un résultat spécifique à fournir à l'organisation. De même, en principe, les membres d'une équipe sont liés par l'objectif poursuivi tandis que ceux d'une communauté sont unis par la connaissance qu'ils partagent et développent ensemble. En termes de fonctionnement, les communautés, contrairement aux équipes, ont rarement un plan de travail défini (McDermott, 1999a). Après avoir atteint leurs objectifs, les équipes devraient normalement se désintégrer, alors qu'en principe, les communautés de pratique sont créées pour durer, continuant à développer des connaissances et des savoirs.

Dans la pratique toutefois, les frontières sont parfois plus floues entre ces deux formes organisationnelles que sont les équipes et les communautés de pratique (McDermott, 1999a; Gherardi et Nicolini, 2000a,b; Tremblay, 2004a,b; Tremblay, Davel et Rolland, 2003).

Ajoutons par ailleurs que le développement de toute communauté est évidemment influencé par son environnement, ainsi que par le passé de l'organisation qui la parraine, mais elle peut aussi être influencée par le contexte culturel, économique et politique dans lequel elle baigne, environnement qui peut être plus ou moins favorable à son développement (Wenger et al., 2002). Le degré de reconnaissance du travail de la communauté au sein de l'organisation peut aussi avoir une influence sur son développement, tout comme les ressources financières, matérielles et humaines mises à sa disposition, en particulier en ce qui concerne les ressources d'animation.

Définition du succès des communautés de pratique

On ne trouve pas, dans les divers travaux sur le sujet, de définition unique du succès d'une communauté de pratique (CoP), encore moins d'une communauté de pratique virtuelle (COPV), fonctionnant à distance, à l'aide des technologies, ce à quoi nous nous intéressons ici. Dans la plupart des cas, on cherche à développer les connaissances et l'apprentissage au sein d'une organisation, et le succès sera souvent évalué en fonction de l'atteinte de cet objectif d'apprentissage. Certains auteurs considèrent par ailleurs qu'une communauté de pratique a du succès lorsqu'elle atteint les objectifs qu'elle s'était fixés elle-même, quels que soient la nature de ces objectifs (Cothrel et Williams, 1999). Dans notre analyse, nous avons retenu quelques indicateurs de succès : l'atteinte de divers objectifs fixés (nous verrons la liste plus loin), la satisfaction des membres, l'intérêt à continuer à participer à une CoP, ainsi que les diverses formes d'apprentissage (Cohendet et al., 2003; McDermott, 2000a).

L'apprentissage est identifié par plusieurs auteurs comme l'objectif majeur des communautés. Ainsi, Cohendet et al. (2003) présentent une typologie fort intéressante des communautés au sein des entreprises et distinguent les formes d'apprentissage observées dans les communautés et le travail en équipe. Ils considèrent ainsi que les communautés ont pour but de permettre l'apprentissage dans l'action au travail (*learning in working*), alors que le travail en équipe permet l'apprentissage par l'interaction et le groupe fonctionnel permet l'apprentissage par la réalisation des tâches (*learning by doing*).

Parmi les facteurs pouvant contribuer au succès, les attitudes individuelles au travail des membres de la communauté, le fait de partager des buts communs, d'avoir une passion commune pour la pratique partagée dans le cadre de la communauté, voilà autant de facteurs mis en évidence par Cohendet et al (2003), McDermott et O'Dell (2001) et Créplet (2001), entre autres.

Attitudes individuelles face au travail

Un certain nombre de caractéristiques ou d'attitudes individuelles sont considérées essentielles au travail en communauté de pratique. Si l'on part du principe que les communautés de pratique virtuelles (CoPV) regroupent des personnes qui partagent un intérêt, une série de problèmes, une passion pour un sujet et qui développent leurs connaissances et leur expertise dans ce domaine en interagissant sur une base régulière, ou encore qui apprennent ensemble, en fonction de leurs intérêts communs (Mitchell, 2002; McDermott, 1999c; Wenger, 1999), il faut reconnaître qu'un certain nombre de conditions sont nécessaires pour que ce partage de connaissances et cet apprentissage puissent se produire.

L'hypothèse centrale dans plusieurs des écrits sur les communautés de pratique est que le simple fait de participer à une communauté (Wenger, 1999), de travailler ensemble ou d'être réunis dans l'action au travail (*learning by working*), ou encore de faire des tâches ensemble (*learning by doing*) permet d'apprendre (Cohendet et al. 2003), mais un certain nombre de conditions doivent être satisfaites pour qu'il puisse y avoir travail en équipe ou en groupe, et les communautés de pratique ne font pas exception à la règle. Au contraire, ces conditions sont sans doute encore plus impor-

Parmi les facteurs pouvant contribuer au succès, les attitudes individuelles au travail des membres de la communauté, le fait de partager des buts communs, d'avoir une passion commune pour la pratique partagée dans le cadre de la communauté.

tantes puisqu'en contexte de communauté de pratique, les participants doivent en principe partager des connaissances tacites, construire collectivement des connaissances, résoudre des problèmes de production ou de service.

De ce fait, une des principales conditions évoquées dans les écrits sur les conditions du travail collaboratif a trait à l'engagement mutuel des participants à l'égard de la tâche ou de la communauté (Henri et Lundgren, 2001; Wenger, et al., 2002, 2000). Certains auteurs parlent d'entreprise conjointe pour évoquer la mission ou l'objectif commun que se donnent les participants à une communauté de pratique. D'autres évoquent la passion commune pour la pratique, qui assurerait l'union ou l'appartenance des membres à la communauté de pratique (Cohendet et al., 2003), ou encore l'existence de buts communs dans le cas du travail en équipes (Tremblay, Davel et Rolland, 2003; Cohendet et al. 2003). Ces auteurs s'intéressent également à la cohésion du groupe, au degré d'engagement des membres, ainsi qu'à l'intérêt au travail et la satisfaction au travail comme variables pouvant influencer les résultats de la communauté.

D'autres auteurs (Gherardi et Nicolini, 2000, 2002) soulignent aussi l'importance d'avoir un répertoire partagé de ressources, ou ce que l'on pourrait appeler un « bagage commun » ou langage commun, afin de faciliter les échanges, d'éviter les incompréhensions et les conflits. L'expérience commune ou l'habitude de collaborer ensemble peut conduire à ce langage commun, mais celui-ci ne s'acquiert pas automatiquement dans tous les contextes de travail ou d'apprentissage.

Caractéristiques démographiques des membres

Si peu d'auteurs travaillant sur les communautés de pratique se sont intéressés aux différences selon le sexe, ou à d'autres caractéristiques démographiques, principalement parce que la plupart des études de cas de communautés portent sur un groupe professionnel donné, souvent avec peu de différences sur le plan démographique, les travaux plus récents en socio-économie du travail tendent à s'intéresser systématiquement à l'analyse différenciée selon le sexe ou le genre² (Barrère-Maurisson, 1992; Maruani, 1992;), et c'est pourquoi nous nous sommes intéressée à cette dimension.

Méthodologie

Ayant fait état des notions de base concernant les communautés de pratique, présentons d'abord la méthode utilisée pour réaliser la recherche sur les communautés de pratique, avant de passer aux résultats.

Soulignons d'abord que le projet de recherche portait sur l'analyse de 9 communautés de pratique et comportait deux temps de mesure : le temps 1 (immédiatement après la période de démarrage et des premiers mois de travail en communauté)

2. Nous reconnaissons que les concepts de sexe ou de genre ne s'utilisent pas de manière indifférenciée; toutefois, nos données sont des données selon le sexe qui pourraient permettre de dégager une analyse différenciée selon le genre, bien que nous n'ayions pas pu le faire à partir des données quantitatives présentées ici.

et le temps 2 (phase évaluative du projet après environ 6 mois de travail en communauté). La collecte des données s'est ainsi déroulée sur une période de 16 mois allant du 12 juin 2002 au 30 septembre 2003. Les participants avaient un projet de communauté orienté vers des objectifs différenciés mais tournant tous autour de la production de connaissances par le biais de l'usage d'outils collaboratifs de travail en ligne, soit principalement un logiciel de travail collaboratif. Certains groupes utilisaient le téléphone et le courriel à l'occasion et certains se rencontraient également en face à face, mais ce dernier cas était plus rare et l'objectif était de concentrer les échanges dans l'usage du logiciel de travail en collaboration. Ce logiciel, bien qu'il n'était pas le même dans tous les cas, permettait généralement de conserver la trace des échanges et de structurer ces échanges et connaissances.

Plusieurs outils de collecte de données ont été utilisés. Au plan qualitatif, trois groupes de discussion avec un échantillonnage de participants, d'animateurs et de coachs-animateurs ont été organisés pour mieux comprendre la dynamique des communautés; ceux-ci ont été complétés par la récolte d'incidents critiques et la réalisation d'un journal de bord.

Sous l'angle quantitatif, soit celui que nous exploiterons davantage ici, la recherche s'est appuyée sur divers questionnaires disponibles en ligne, sur le web. Nous ne nous intéresserons ici qu'aux résultats des questionnaires portant sur les dimensions organisationnelles, qui traitent de l'apprentissage. Puisque la participation à la collecte de données était volontaire, le nombre de répondants a varié au cours de l'étude. Le nombre final de répondants est de 178 répondants appartenant à 9 communautés. Le nombre de répondants varie de 5 à 46 selon les communautés, et de 76 à 165 selon les questionnaires.

Le tableau 1 indique le nombre final de répondants pour le questionnaire qui nous intéresse ici, soit celui traitant d questions organisationnelles et d'apprentissage en contexte de communauté de pratique. Rappelons cependant que comme les répondants pouvaient choisir de ne pas répondre à une question, le nombre de répondants pour une question donnée peut être inférieur au nombre de répondants pour le questionnaire, comme nous le verrons plus loin.

Tableau 1 : **Nombre de répondants**

	Temps 1	Temps 2
Questionnaire organisationnel	178	106

Le nombre de répondants au questionnaire que nous avons qualifié de questionnaire organisationnel³ est relativement limité, mais il faut comprendre qu'il est

3. Ce questionnaire portait sur les éléments concernant le contexte organisationnel, la gestion des ressources humaines, l'atteinte des objectifs et l'apprentissage; d'autres collègues membres de l'équipe de recherche ont utilisé d'autres questionnaires, traitant des dimensions suivantes : communications, technologie et gestion du changement.

difficile d'obtenir la collaboration volontaire des participants pour participer à une telle recherche, puisqu'ils ne sont pas dégagés de leurs tâches pour ce faire. Nous avons donc surtout réalisé des statistiques descriptives (moyennes et écarts-types) et nous avons utilisé les tests pertinents (chi carré ou t) pour en vérifier le degré de signification, selon qu'il s'agissait d'énoncés ou d'échelles de 1 à 7.

Caractéristiques démographiques des participants

Cette section présente les caractéristiques des répondants, soit la catégorie socioprofessionnelle, le dernier diplôme obtenu, le groupe d'âge, le sexe et la langue maternelle. À cet égard, notons que 69,4 % des répondants étaient des professionnels, 13,3 % des techniciens, 9,8 % des cadres intermédiaires, 4,6 % des cadres supérieurs et 1,7 % des employés de soutien. Nous avons donc eu peu de résultats différenciés selon les catégories professionnelles, puisque l'essentiel des réponses proviennent d'une seule catégorie professionnelle.

Le niveau de scolarité des répondants est élevé, avec 80 % qui possèdent un diplôme universitaire, de 1^{er}, 2^e ou 3^e cycle. Par ailleurs, seulement, 0,6 % des répondants n'ont aucun diplôme. Ceci s'explique en partie par la composition des communautés étudiées ici, qui se retrouvent surtout dans de grandes organisations, souvent des secteurs public et para-public. Ce fait peut aussi s'expliquer possiblement par le fait que les projets avaient dans la plupart des cas pour objectif de recueillir, de transmettre ou de partager des connaissances et que les entreprises ont tendance à associer l'idée de connaissances avec des postes et des personnels plutôt hautement qualifiés, de sorte qu'aucune expérience de communauté n'a été menée dans un domaine de faible qualification. Ceci réduit bien sûr la variance chez les répondants et ne permettra pas une analyse approfondie de l'utilité que peuvent avoir les CoPV dans des milieux faiblement qualifiés, alors qu'elles en ont sans doute.

En ce qui concerne l'évaluation du niveau de maîtrise des outils informatiques, plus précisément l'utilisation d'un ordinateur et de logiciels, lors du temps 1 de mesure, les répondants se sont en majorité considérés comme ayant, selon les termes de l'énoncé utilisé, le niveau de connaissance d'un utilisateur débrouillard (51,5 %; 88 sur 171). Un pourcentage de 25,6 % dit avoir les connaissances d'un utilisateur moyen, toujours selon les termes de l'énoncé, alors que 12,3 % affirment avoir des connaissances professionnelles en la matière. Seulement 9,4 % affirment n'avoir que des connaissances de base et 1,2 % des connaissances sommaires⁴.

La majorité des répondants, soit 60,7 % (105 sur 173), se situent dans la tranche des 35 à 49 ans, mais on observe une certaine différenciation des âges, ce qui a permis certaines analyses statistiques.

4. Nous présentons cette donnée parce qu'elle est utile pour comprendre de quel type de participant nous traitons, mais nous ne pouvons aller plus en détail sur le thème de l'aisance avec les technologies, puisque notre questionnement est centré sur la dimension organisationnelle et l'apprentissage. Toutefois, un rapport du Cefrio, signé par Line Dubé (2004), traite de cette question. Voir sur : cefrio.qc.ca.

Les répondants de ce projet de recherche ont été majoritairement des femmes avec une proportion de 60,7 % comparativement à 39,3 % de répondants masculins (105 femmes et 68 hommes sur 173 répondants au temps 1; 56 femmes et 34 hommes au temps 2); nous avons un bon nombre de cas dans des grandes bureaucraties ou grandes entreprises, ou l'on trouve un bon pourcentage de femmes, contrairement aux milieux industriels, plus souvent étudiés dans les recherches sur les communautés de pratique. Finalement, 98,3 % étaient des francophones, 1,2 % des anglophones et 0,6 % avaient une autre langue maternelle. Il y a donc très peu de différences sur ce plan, de sorte que cette variable ne peut être utilisée pour des analyses statistiques.

Résultats

Comme nous nous intéressons surtout ici à l'apprentissage, et que l'apprentissage est une dimension fondamentale, sinon la principale, du succès des communautés, c'est à celle-ci que nous nous intéresserons dans les prochaines pages. Étonnamment, compte tenu du fait que l'apprentissage a été considéré comme un objectif généralement atteint par les communautés, les évaluations que les participants font de leurs apprentissages professionnels et personnels sont plutôt neutres lorsqu'on les analyse de façon globale, six mois après le début du projet de CoP. Nous revenons plus loin sur les différences selon le sexe sur ce plan (tableau 5).

Tableau 2 : **Apprentissages et compétences**

	Moyenne Écart-type	La CoP Minimum Écart-type	La CoP Maximum Écart-type
J'ai fait des apprentissages professionnels importants dans la CoPV.	4,57 1,56	1,67 0,58	5,29 0,89
J'ai fait des apprentissages personnels importants dans la CoPV.	4,27 1,54	2,00 1,00	5,57 0,53
J'ai personnellement beaucoup appris de la CoPV.	4,45 1,59	2,33 2,32	5,35 1,53

Échelle : 1=tout à fait en désaccord; 2=en désaccord; 3=légèrement en désaccord; 4=ni en accord, ni en désaccord; 5=légèrement en accord; 6=en accord; 7=tout à fait en accord

En ce qui concerne d'abord les objectifs des communautés de pratique, notons que les perceptions d'importance des objectifs peuvent être influencées par les caractéristiques individuelles ou démographiques des répondants, et c'est pourquoi nous avons souhaité faire une analyse différenciée selon le sexe. Ceci permet aussi de déterminer si ce mode d'apprentissage est pertinent aussi bien pour les femmes et les

hommes, étant entendu que les rapports sociaux, les réseaux et les échanges sont fondamentaux dans ce type d'apprentissage et que cela pourrait donc être différencié selon le sexe.

Les objectifs stratégiques et opérationnels

Dans le tableau 3 portant sur les objectifs stratégiques et opérationnels, on note quelques différences selon le sexe, mais aussi une certaine convergence dans plusieurs observations. Les femmes accordent systématiquement une importance plus grande à tous les énoncés. Elles considèrent que le premier objectif de la CoP consiste à faciliter l'échange et le partage de l'information et des savoirs, suivi de celui de valoriser l'excellence, puis de valoriser les compétences, de favoriser l'apprentissage, d'améliorer la qualité, de mieux utiliser les ressources délocalisées, de valoriser l'innovation, de stimuler la créativité, etc. Le premier objectif en terme d'importance est aussi celui qui est le plus atteint, mais le niveau d'atteinte est inférieur à l'importance. L'ensemble des objectifs présente d'ailleurs des niveaux d'atteinte inférieurs au niveau d'importance attribué par les participants. Rappelons que ce ne sont bien sûr pas nécessairement les mêmes répondants en ce qui concerne l'atteinte des objectifs, évaluée au temps 2, et, surtout, que le nombre de répondants au temps 2 est inférieur d'environ la moitié au nombre au temps 1.

Néanmoins, il est intéressant de noter que l'atteinte des objectifs est généralement inférieure à l'importance accordée. Du côté des hommes, l'objectif de valoriser les compétences vient au premier rang en importance, suivi du partage de l'information et des savoirs, de la recherche de l'excellence et de l'amélioration de la qualité, d'une meilleure utilisation des ressources délocalisées et de favoriser l'apprentissage et finalement l'innovation. Les autres objectifs sont évalués à moins de 4 en importance. En ce qui concerne l'atteinte, le fait de favoriser l'apprentissage vient au premier rang, mais les niveaux d'atteinte sont relativement faibles dans tous les cas, souvent même inférieurs à 3, ce qui est rarement le cas chez les femmes.

Il faut rappeler que certains travaux en éducation et en études féministes ont montré que les filles et les femmes ont souvent des perceptions plus positives des situations que les garçons et les hommes, qu'elles sont souvent moins critiques et plus indulgentes. Il est possible que cela explique les écarts, et de nouvelles recherches seraient certes requises pour approfondir la question, mais nous pensons que nos données sur l'apprentissage en communauté de pratique sont néanmoins intéressantes sur ce plan et invitent à la réflexion.

Nous observons également que l'évaluation de l'importance des objectifs est souvent significativement supérieure chez les femmes, alors que pour l'atteinte des objectifs, les différences sont non significatives entre hommes et femmes. D'autres données nous permettraient de revenir sur l'atteinte d'objectifs précis plus loin. Bien sûr, bien que la plupart des CoP étaient mixtes, il est possible que certaines Cop aient été plus ou moins différenciées selon le sexe, de sorte que les différences peuvent être dues à des contextes organisationnels différents, ou encore au fait que les hommes et les femmes évaluent différemment les mêmes situations. Il se peut aussi que les femmes aient été plus engagées dans les projets et c'est certainement ce qui ressort

d'une étude de cas dans une communauté entièrement féminine, où le degré d'engagement et de participation était remarquablement plus élevé que dans d'autres contextes. Cela reste bien sûr une question à approfondir, mais ces premiers résultats sont néanmoins intéressants.

Tableau 3 : **Importance et atteinte des objectifs stratégiques et opérationnels selon le sexe**

Objectifs	Sexe					
	Hommes		Femmes		Total	
	Importance ^A	Atteinte ^B	Importance ^A	Atteinte ^B	Importance ^A	Atteinte ^B
	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type
Valoriser l'innovation At(142)= -3,32*** B n-s	4,00 55 0,82	3,54 26 0,81	4,44 89 0,74	3,53 51 1,06	4,27 144 0,80	3,53 77 0,98
Améliorer la relation-client At(138)= -2,78** B n-s	3,83 52 1,00	3,10 21 0,89	4,26 88 0,82	3,18 38 0,83	4,10 140 0,92	3,15 59 0,85
Améliorer la qualité At(140)= -2,86** B n-s	4,15 53 0,93	3,25 24 0,79	4,53 89 0,64	3,41 44 0,95	4,39 142 0,78	3,35 68 0,89
Valoriser l'excellence At(142)= -2,09* B n-s	4,38 53 0,69	3,29 28 0,76	4,62 91 0,65	3,65 49 0,97	4,53 144 0,67	3,52 77 0,91
Rationaliser n-s	3,39 51 1,22	2,61 18 0,92	3,57 86 1,14	3,07 28 0,94	3,50 137 1,17	2,89 46 0,95
Valoriser les compétences At(140)= -4,98*** B n-s	3,90 53 0,81	3,22 27 0,93	4,53 89 0,66	3,38 40 1,00	4,30 142 0,78	3,31 67 0,97
Efficience n-s	3,96 52 0,91	3,23 22 0,92	4,17 88 0,90	3,35 37 0,95	4,09 140 0,90	3,31 59 0,93
Faciliter l'échange et partage de l'information et des savoirs At(94,58)= -2,11* Bt(81)= -2,42*	4,49 55 0,74	3,48 31 0,89	4,74 92 0,59	4,00 52 0,97	4,65 147 0,66	3,81 83 0,97
Expérimenter une nouvelle approche de résolution problèmes At(140)= -2,20* B n-s	3,98 55 0,89	3,60 30 1,00	4,29 87 0,75	3,78 51 0,86	4,17 142 0,82	3,72 81 0,91
Mieux utiliser les ressources délocalisées At(143)= -2,42* B n-s	4,09 55 0,97	3,44 25 1,00	4,46 90 0,82	3,81 43 0,96	4,32 145 0,90	3,68 68 0,98

Objectifs	Sexe					
	Hommes		Femmes		Total	
	Importance ^A	Atteinte ^B	Importance ^A	Atteinte ^B	Importance ^A	Atteinte ^B
	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type
Réduire les effectifs n-s	2,17 54 0,97	2,45 11 0,93	2,32 78 1,04	2,39 23 1,08	2,26 132 1,01	2,41 34 1,02
Maximiser temps travail n-s	3,49 53 1,15	2,86 21 1,01	3,75 85 1,08	3,00 39 0,95	3,65 138 1,11	2,95 60 0,96
Diminuer la duplication At(137)= -2,33* ^B n-s	3,98 54 1,00	3,28 25 1,06	4,37 85 0,91	3,39 44 1,02	4,22 139 0,96	3,35 69 1,03
Stimuler la créativité At(140)= -3,93*** ^B n-s	3,87 54 0,91	3,32 28 0,86	4,43 88 0,77	3,64 50 1,06	4,22 142 0,87	3,53 78 1,00
Favoriser l'apprentissage At(140)= -3,96*** ^B n-s	4,06 54 0,76	3,59 29 0,82	4,57 88 0,74	3,90 52 0,89	4,37 142 0,79	3,79 81 0,88

Légende :

A: Sur l'échelle d'importance où 1=pas du tout important; 2=peu important; 3=moyennement important; 4=assez important; 5=très important

B: Sur l'échelle d'atteinte où 1=pas du tout atteint; 2=peu atteint; 3=plus ou moins atteint; 4=atteint; 5=parfaitement atteint

n-s = T-Test non-significatif

*** p ≤ 0,001 ** p ≤ 0,01 * p ≤ 0,05

Nous présentons ici des données descriptives sur le succès ou l'atteinte des objectifs, selon le sexe, puisque c'est là le cœur de notre questionnaire ici, à savoir l'analyse différenciée selon le sexe, mais il faut aussi noter qu'avec l'âge, ce sont les seules variables démographiques pour lesquelles nous avons trouvé des liens statistiquement significatifs.

L'atteinte des objectifs selon le sexe

En ce qui concerne le lien entre l'atteinte des objectifs stratégiques et opérationnels et diverses variables démographiques, les analyses révèlent que seules les variables âge et sexe offrent des différences statistiquement significatives (tableau 3). L'atteinte des objectifs ne s'est pas révélée significativement différenciée selon les catégories socioprofessionnelles, le niveau de scolarité, ni selon le statut civil ou le nombre d'enfants à charge, ce qui est aussi intéressant à noter.

En ce qui concerne les différences selon le sexe dans l'évaluation de l'atteinte des objectifs, seulement un objectif, soit celui consistant à faciliter les échanges et le partage d'information présente des moyennes différenciées selon le sexe, les hommes et les femmes s'entendant globalement sur le niveau d'atteinte des autres objectifs (tableau 3). Le tableau 4 présente cette donnée différenciée plus en détail.

Tableau 4 : **Atteinte de l'objectif : faciliter l'échange, le partage de l'information et des savoirs**

	Sexe					
	Hommes		Femmes		Total	
	N	%	N	%	N	%
1. Pas du tout atteint	1	3,2	2	3,8	3	3,6
2. Peu atteint	3	9,7	2	3,8	5	6
3. Plus ou moins atteint	9	29	6	11,5	15	18,1
4. Atteint	16	51,6	26	50	42	50,6
5. Parfaitement atteint	2	6,5	16	30,8	18	21,7
Total	31	100	52	100	83	100
Moyenne	3,48		4,00		3,82	
Écart-type	0,89		0,97		0,96	
Résultats du T-Test	t(81)= -2,42*					

Légende :

Sur l'échelle d'atteinte de 1 à 5 où 1=pas du tout atteint; 2=peu atteint; 3=plus ou moins atteint; 4=atteint; 5=parfaitement atteint

*** p ≤ 0,001 ** p ≤ 0,01 * p ≤ 0,05

Ce tableau fait apparaître certaines différences de perception entre les hommes et les femmes, notamment un pourcentage nettement plus élevé de femmes qui jugent que l'objectif d'atteinte des objectifs d'échange et de partage de l'information et des savoirs a été parfaitement atteint (30 % des femmes contre 6 % des hommes). Les hommes sont 51 % à juger que l'objectif a été atteint et de même 50 % des femmes, alors que les hommes sont plus nombreux à juger qu'il a été plus ou moins atteint (29 %) et peu atteint (9 %).

L'apprentissage

Comme nous l'avons indiqué plus haut, le succès a été mesuré de diverses manières, notamment en fonction de l'apprentissage et de l'enrichissement personnel et professionnel, qui nous intéressent plus particulièrement ici. Nous nous sommes penchée sur les différences entre les sexes en ce qui concerne cette mesure du succès, comme l'indique le tableau 5. Certaines différences ont été révélées, notamment l'apprentissage et l'enrichissement personnel effectués grâce à la participation à la CoPV.

Tableau 5 : Apprentissages selon le sexe

	Sexe		
	Hommes	Femmes	Total
	Moyenne ^A N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type
Je fais des apprentissages personnels importants dans la CoPV t(77)= -2,73**	3,70 30 1,37	4,63 49 1,54	4,28 79 1,54
Je fais des apprentissages professionnels importants dans la CoPV t(78)= -2,29*	4,07 30 1,46	4,86 50 1,53	4,56 80 1,54
Je trouve ma participation à CoPV très enrichissante sur plan personnel t(83)= -2,46*	4,18 34 1,77	5,12 51 1,70	4,74 85 1,78
Je trouve ma participation à CoPV très enrichissante sur plan professionnel n-s	4,62 34 1,69	5,21 52 1,70	4,98 86 1,71
Les autres m'apportent beaucoup dans la CoPV n-s	4,33 30 1,40	4,96 50 1,50	4,73 80 1,48
Mes compétences pour le travail en équipe ou en CoPV augmentent n-s	3,69 29 1,23	4,26 50 1,37	4,05 79 1,34
Le transfert de mes apprentissages au sein de la CoPV a été ou sera reconnu par mes pairs t(62)= -2,77**	2,60 25 1,71	3,82 39 1,73	3,34 64 1,81
J'apprends beaucoup de la CoPV n-s	4,06 34 1,50	4,60 53 1,57	4,39 87 1,56

A Moyennes sur l'échelle d'accord en 7 points où 1=tout à fait en désaccord; 2=en désaccord; 3=légèrement en désaccord; 4=ni en accord, ni en désaccord; 5=légèrement en accord; 6=en accord; 7=tout à fait en accord.

n-s = T-Test non-significatif

*** p ≤ 0,001 ** p ≤ 0,01 * p ≤ 0,05

En ce qui concerne les diverses mesures de l'apprentissage, on observe que le fait d'avoir réalisé des apprentissages personnels et professionnels importants dans la communauté de pratique est différencié selon le sexe, les femmes jugeant généralement avoir réalisé des apprentissages plus importants sur ces deux plans. Pour tous les énoncés, les femmes affirment avoir fait des apprentissages plus importants, légèrement davantage dans le cas des apprentissages personnels, mais aussi dans le cas des apprentissages professionnels. Les femmes jugent aussi leur participation à la CoPV plus enrichissante sur le plan professionnel; elles considèrent avoir amélioré davantage leurs compétences pour le travail en équipe, avoir beaucoup appris, et pensent davantage que leurs apprentissages au sein de la CoPV sont ou seront reconnus par leurs pairs. Bien que les résultats doivent être considérés avec précaution,

Dans une proportion de 77 %, les répondants ont participé à leur communauté pendant les heures normales de travail, le reste se partageant entre les soirs (16 %) et les fins de semaine (6 %).

comme c'est toujours le cas avec des données sur un nombre relativement limité (qui s'explique toutefois ici par la nouveauté du sujet et la difficulté d'obtenir de ce fait des nombres élevés de répondants), les données nous incitent à penser que ce mode d'apprentissage est très pertinent et utile pour les femmes du point de vue de l'apprentissage personnel et professionnel, encore plus apparemment que pour les hommes. Ceci est d'autant plus intéressant qu'il s'agit ici de communautés virtuelles, fonctionnant surtout à distance, à l'aide de technologies, et que l'on considère habituellement que les hommes sont plus enclins à utiliser les technologies pour communiquer. Il semble que ce ne soit pas une barrière pour les femmes puisque non seulement elles ont une évaluation plus positive de leur apprentissage, mais elles ont aussi consacré plus de temps à la communauté, comme nous l'avons vu plus haut.

Temps et modes de participation

Dans une proportion de 77 %, les répondants ont participé à leur communauté pendant les heures normales de travail, le reste se partageant entre les soirs (16 %) et les fins de semaine (6 %). De plus, 78,9 % ont participé de leur lieu de travail, le reste l'ont fait de la maison. Ajoutons que 90,3 % (84 sur 93) des répondants n'ont eu aucune libération de fonctions ou de tâches chez leur employeur pour leur participation à la communauté.

Le temps moyen consacré à la communauté s'élève à 50 minutes par semaine. On observe que 31,9 % des 94 répondants à cette question au temps 2 y ont consacré entre 60 à 90 minutes, 16 % y ont consacré 30 minutes et 13 %, 15 minutes. Lors du premier temps de mesure, 45,9 % (67 sur 146) des répondants nous avaient dit avoir consacré moins d'une heure par semaine en participation à la CoPV comparative-ment à 57,5 % (54 sur 94) au temps 2 de mesure. Il y a donc eu déclin du temps de participation; en effet, les moyennes de temps consacré par semaine à la participation à la communauté sont de 70 minutes au temps 1 et de 50 minutes au temps 2.

Fait très intéressant à signaler, les moyennes du temps consacré par semaine évaluées au temps 2 sont significativement différenciées entre les hommes et les femmes. Ainsi, la moyenne se situe à 31 minutes pour les hommes et à 62 minutes pour les femmes (Résultats du T-Test : $t(85,77) = -2,87^{**}$ $p=0,005$). Les femmes semblent avoir maintenu davantage d'intérêt pour le projet de communauté de pratique et les échanges de connaissances que les hommes. Ceci est intéressant puisque cela peut être vu comme un indicateur concret de l'intérêt plus grand des femmes et nous amènerait à nuancer l'hypothèse selon laquelle elles évaluent plus positivement que les hommes une même situation, comme certaines recherches en éducation l'ont par ailleurs montré. Ici, il semble bien que les femmes participent plus activement et mettent plus de temps dans le projet de communauté.

Il est possible aussi que ces résultats s'expliquent par les particularités de chaque communauté. Certaines ont été vivantes et animées par un seul animateur ou animatrice jusqu'à la fin. D'autres ont connu plusieurs changements d'animateur et ont subi des baisses de motivation. Dans certains cas enfin, les sujets d'échange se sont apparemment épuisés ou n'ont plus retenu l'intérêt des membres. Il n'en reste pas

moins que nous pensons que cela témoigne d'une plus grande participation et d'un plus grand intérêt des femmes, ce qui est intéressant puisque la formule des communautés de pratique semble susciter beaucoup d'intérêt dans les organisations.

La participation à la CoPV

Plusieurs énoncés des questionnaires ont porté sur différentes facettes de la participation des répondants à leur communauté de pratique. De toutes les variables démographiques, seulement le sexe (tableau 6) a présenté des disparités significatives sur une question; nous présentons cependant un tableau récapitulatif des réponses détaillées, puisqu'elles sont intéressantes à considérer. On y observe que les participants, hommes comme femmes, jugent avoir participé moins que les autres dans de nombreux cas, mais que les femmes sont plus nombreuses à avoir participé autant que les autres membres de la CoPV. Elles sont aussi plus nombreuses, en données absolues et en pourcentage, à avoir contribué activement aux échanges, ce qui témoigne encore de l'intérêt de la formule des communautés virtuelles pour les femmes. Enfin, elles présentent un pourcentage équivalent en ce qui concerne le fait d'avoir surtout été spectatrice en regard des hommes spectateurs.

Ainsi, les hommes ont été globalement plus passifs que les femmes dans leur participation à la communauté de pratique, comme le montre bien le tableau 6. Nous restons prudente dans les conclusions à tirer, mais les données semblent indiquer que cette formule de communautés virtuelles semble appropriée pour les femmes et qu'elles n'ont aucune difficulté à y participer, au contraire. C'est là un résultat intéressant parce que les CoP reposent sur l'usage de technologies de l'information ainsi que de réseaux personnels et professionnels; ceci nous incite à penser que les femmes maîtrisent aussi bien que les hommes les technologies et l'usage des réseaux sociaux pour l'apprentissage, ce qui est parfois mis en doute.

Tableau 6 : **Participation à la CoPV selon le sexe**

		Sexe					
		Hommes		Femmes		Total	
		N	%	N	%	N	%
Jusqu'à maintenant, quelle est la nature de votre participation à la CoPV ($\chi^2(2) = 8,32$; $p \leq 0,05$)	1. Je participe rarement aux activités	12	35,3	8	14,3	20	22,2
	2. Je suis surtout spectateur	16	45,1	24	42,9	40	44,4
	3. Je contribue activement aux échanges	6	17,6	24	42,9	30	33,3
	4. Je joue un rôle de leader	0	0	0	0	0	0
	Moyenne N Écart-type	1,82 34 0,72		2,29 56 0,71		2,11 90 0,74	
En comparaison avec les autres membres de la CoPV, diriez-vous que...	1. Vous participez davantage que les autres membres	3	8,8	5	8,9	8	8,9
	2. Vous participez autant que les autres membres	8	23,5	26	46,4	34	37,8
	3. Vous participez moins que les autres membres	23	67,6	25	44,6	48	53,3
	Moyenne N Écart-type	2,59 34 0,66		2,36 56 0,64		2,44 90 0,66	

Légende :

A = Échelle d'accord de 1 à 7, où 1= tout à fait en désaccord et 7=tout à fait en accord

B= $\sum$ {1=tout à fait en désaccord; 2=en désaccord; 3=légèrement en désaccord}

C= {4=ni en accord, ni en désaccord}

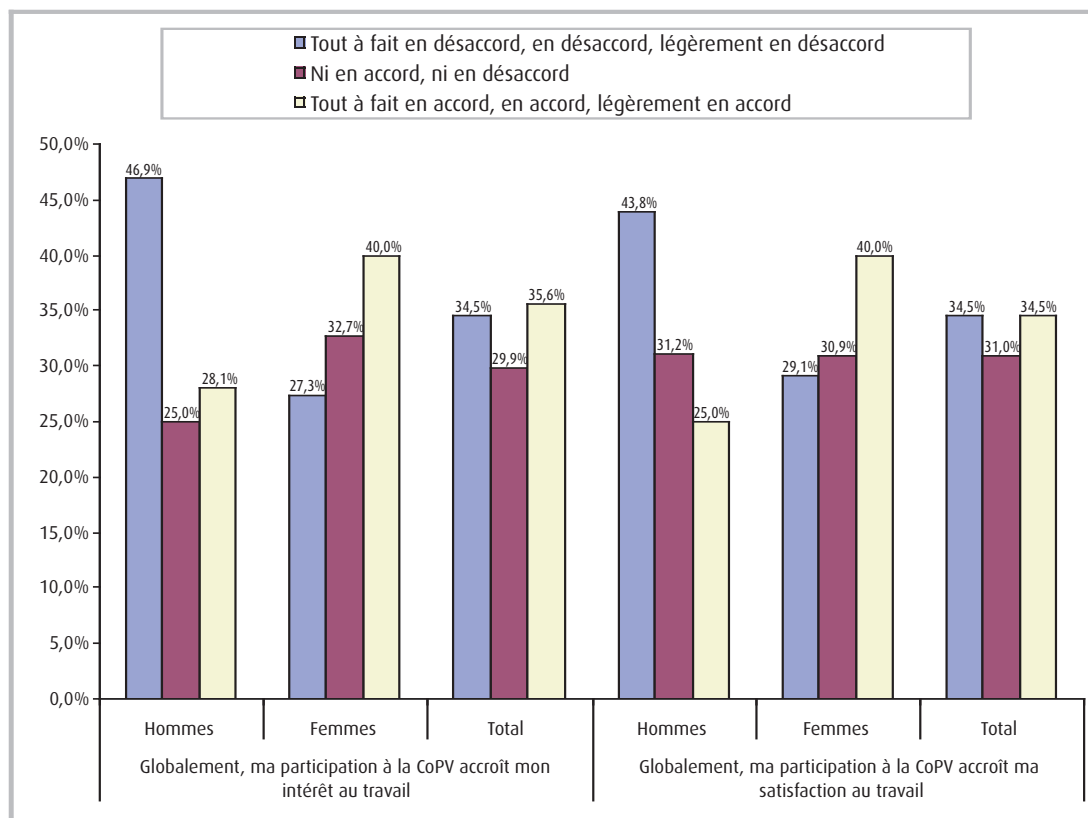
D= $\sum$ {5=légèrement en accord; 6=en accord; 7=tout à fait en accord}

n-s = test statistique non-significatif

*** $p \leq 0,001$ ** $p \leq 0,01$ * $p \leq 0,05$

Les femmes ont aussi une perception plus positive de l'impact de la CoPV sur leur intérêt et leur satisfaction au travail, comme le montre le tableau 7. Un pourcentage plus élevé de femmes évalue que la CoPV a eu un effet positif sur les deux plans, alors qu'un pourcentage plus élevé d'hommes est en désaccord sur le fait que leur intérêt et leur satisfaction au travail se sont accrus suite à la participation à la CoPV.

Figure 3 : **Évaluation globale de l'intérêt et satisfaction au travail suite à la participation à la CoPV selon le sexe**



Les mesures générales du succès de la CoPV

En ce qui concerne les mesures générales du succès, le tableau 7 permet de constater que les réponses sont différentes selon le sexe, bien que les tests statistiques ne se révèlent souvent pas significatifs. On note surtout que les participants ont des évaluations assez mitigées du succès de la CoPV sur plusieurs plans, mais les femmes évaluent toujours plus positivement les énoncés, sauf en ce qui concerne l'utilité pour l'employeur (il faut noter qu'une CoP entièrement féminine était organisée dans le cadre d'une association professionnelle et non chez l'employeur, ce qui peut influencer sur les chiffres). L'évaluation globale et le fait que le travail en équipe puisse avoir un effet positif sur le climat de travail sont tous deux en deçà de 4, tendant donc vers un léger désaccord. Plusieurs moyennes se situent autour de 4, soit ni en accord, ni en désaccord. Aucun énoncé ne recueille d'accord franc (6) encore moins d'accord parfait (7), mais les participants sont légèrement en accord pour juger que la CoPV est utile pour l'organisation qui la parraine et seraient intéressés à continuer à participer à une CoPV, et ici encore, c'est plus souvent le cas des femmes. Il faut reconnaître que les écarts peuvent être importants d'une CoPV à l'autre, certaines de nos

études de cas révélant une évaluation plus positive, d'autres plus négatives. La comparaison des moyennes hommes-femmes permet de voir que les femmes jugent généralement plus positivement le succès de cette expérience de communauté de pratique et les écarts-types permettent de mesurer les écarts dans les réponses, afin d'avoir une meilleure idée de la répartition des réponses.

Tableau 7 : Mesures générales du succès selon le sexe

	Sexe		
	Hommes	Femmes	Total
	Moyenne ^A N Écart-type	Moyenne N Écart-type	Moyenne N Écart-type
Le travail en équipe a un effet positif sur le climat de travail chez mon employeur n-s	3,56 32 1,54	3,94 48 1,59	3,79 80 1,57
Je suis très satisfait de ma participation à la CoPV n-s	3,50 34 1,69	4,08 52 1,78	3,85 86 1,76
Je serais intéressé à continuer à participer à une CoPV n-s	4,84 31 1,79	5,33 52 1,78	5,14 83 1,79
La CoPV est très pour l'organisation qui la parraine n-s	4,62 26 1,68	5,24 46 1,55	5,01 72 1,61
La CoPV est très utile pour mon employeur n-s	4,53 30 1,83	4,30 47 1,78	4,39 77 1,79
La CoPV est un succès n-s	4,19 31 1,80	4,96 49 1,87	4,66 80 1,87
Je pense que les objectifs globaux de la CoPV sont atteints n-s	4,33 30 1,81	4,71 49 1,83	4,57 79 1,82
Mes objectifs professionnels sont atteints n-s	4,04 27 1,29	4,31 48 1,43	4,21 75 1,38
Mes objectifs personnels sont atteints n-s	3,57 28 1,07	4,13 48 1,39	3,92 76 1,30
En résumé, quelle est votre évaluation globale de la CoPV? ^B t(61,09)= -3,01**	3,34 35 0,94	3,91 55 0,75	3,69 90 0,87

À moins d'indication contraire, toutes les moyennes sont établies sur l'échelle d'accord en 7 points où 1=tout à fait en désaccord; 2=en désaccord; 3=légèrement en désaccord; 4=ni en accord, ni en désaccord; 5=légèrement en accord; 6=en accord; 7=tout à fait en accord.

^B Moyennes sur l'échelle de...

n-s = T-Test non-significatif

*** p ≤ 0,001 ** p ≤ 0,01 * p ≤ 0,05

Conclusion

En lien avec les écrits sur les communautés de pratique et les conditions de succès, nous rappellerons quelques éléments généraux issus de nos observations, qui permettent d'aller au-delà ou d'expliquer les constats présentés précédemment.

D'abord, rappelons que les objectifs des communautés ont été relativement atteints en ce qui concerne le partage et l'échange d'information en vue de favoriser l'apprentissage, mais pas parfaitement atteints. Nous avons observé cependant que les femmes ont une évaluation généralement plus positive de l'importance et de l'atteinte des objectifs, bien que ce ne soit pas statistiquement significatif dans ce dernier cas.

Rappelons que les apprentissages personnels et professionnels ont aussi été jugés plus positivement par les femmes, bien que des écarts non négligeables soient observés dans les réponses. Ainsi, les échanges induits par la CoP semblent avoir eu des impacts plutôt positifs, notamment du point de vue de l'enrichissement personnel et professionnel (tableau 5), mais les participants ont peu transféré leurs connaissances et la CoP n'a pas apparemment déclenché l'enthousiasme de tous les participants, surtout les hommes.

En général, les hommes et femmes ont apprécié la pertinence des sujets dans les échanges par rapport à leur travail, la collaboration entre les membres, la résolution de problèmes de travail, l'établissement de consensus, le travail de groupe, le développement de nouvelles compétences et un peu moins la qualité des échanges (jugée de niveau variable).

Les principales sources d'insatisfaction identifiées ont trait à l'absence de reconnaissance de la participation par l'employeur, parfois aussi l'absence de reconnaissance par les pairs, et surtout le temps (souvent trop limité) consacré aux activités de la communauté; ces données ne sont pas différentes selon le sexe. De fait, la majorité des participants n'avaient pas de dégagement d'autres tâches pour participer à la communauté de pratique virtuelle (CoPV), de sorte que cela grugeait sur leur temps de travail. Par contre, l'une des CoPV où la satisfaction est la plus forte était composée de personnes dont la communauté n'était pas soutenue par leur employeur, de sorte que tout le temps consacré était pris sur leur temps personnel; il s'agissait d'une communauté entièrement féminine et la monographie réalisée sur ce cas semble indiquer que la motivation et l'engagement dans le projet ressortent comme variables déterminantes. Ces femmes ont accepté de passer du temps personnel sur un projet parce que les connaissances acquises et les réalisations en valaient la peine à leurs yeux. Au contraire, dans d'autres cas, les réalisations sont apparemment trop minces, pas assez visibles ou satisfaisantes. Rappelons que nous avons observé que les femmes ont consacré le double du temps consacré à la communauté par les hommes, ce qui semble témoigner d'un plus grand intérêt pour la formule des communautés virtuelles, bien que d'autres variables puissent aussi avoir une incidence (contexte organisationnel notamment).

La majorité des répondants, hommes et femmes, ne pense pas que l'activité de CoPV sera reconnue dans leur évaluation de rendement, dans leur progression de

Les principales sources d'insatisfaction identifiées ont trait à l'absence de reconnaissance de la participation par l'employeur, parfois aussi l'absence de reconnaissance par les pairs, et surtout le temps (souvent trop limité) consacré aux activités de la communauté; ces données ne sont pas différentes selon le sexe.

carrière et dans l'évaluation de leurs compétences. Il semble cependant que l'on soit légèrement plus optimiste quant à la reconnaissance des apprentissages par les collègues, bien que cela ne donne pas de résultats concrets en termes de carrière.

Il est clair que ce qui est le plus intéressant pour les participants, hommes et femmes, c'est le fait d'apprendre des autres, de même que l'échange et le partage d'information et des savoirs. Il est intéressant de noter toutefois que la majorité des participants juge avoir davantage appris que contribué aux échanges. Il semble donc qu'il y ait déficit de participation active des membres des communautés de pratique virtuelles, bon nombre d'entre eux restant dans ce que l'on appelle une « participation périphérique » (ou relativement passive) dans le jargon des communautés, bien que nous ayons constaté que les femmes jugent avoir participé plus activement que les hommes.

Il faut enfin souligner les limites de la recherche, principalement associées au faible nombre de répondants au temps 2; en effet, le nombre de répondants était réduit de presque la moitié au temps 2 (106 vs 178 au temps 1), ce qui incite à poursuivre les recherches davantage. Il faudrait idéalement tenter d'accroître le nombre de répondants à nos questionnaires et mener d'autres études de cas dans des milieux différents.

La dimension des apprentissages personnels et professionnels nous paraît constituer l'un des aspects les plus intéressants des résultats de cette recherche, l'un des aspects à approfondir dans la suite des recherches sur ce thème, puisqu'ils sont certes des clés importantes dans le succès des CoPV, mais représentent des réalités complexes à étudier. Pour pouvoir réaliser une analyse plus approfondie, il serait certes souhaitable de pouvoir réaliser une recherche de nature plus qualitative, et d'interroger plus en profondeur des hommes et des femmes, ce que nous n'avons pas pu faire dans le cadre de cette recherche.

Toutefois, les résultats obtenus sur près d'une centaine de répondants sont déjà intéressants en soi, en particulier parce qu'ils illustrent les avantages que voient les individus dans les communautés de pratique, soit des apprentissages personnels et professionnels, mais aussi parce qu'ils indiquent un certain nombre de différences selon le sexe, et montrent que les femmes s'intègrent très bien dans ce type de modèle d'apprentissage, aussi bien sinon mieux même que les hommes. D'autres recherches seraient certes nécessaires pour pouvoir conclure de manière plus définitive, mais nos données constituent une première contribution à l'analyse différenciée de la participation des femmes et des hommes à des communautés de pratique.

Références bibliographiques

- APQC (2001), *Building and Sustaining Communities of Practice*, Houston, TX : American Productivity and Quality Center.
- Barrère-Maurisson, M.-A. (1992, réédition 2004). Gestion de la main-d'œuvre et formes familiales; du paternalisme à la recherche de flexibilité. Dans Tremblay, D.-G. (1992, dir.; nouvelle édition en 2004). *Travail et société : évolution et enjeux*. Québec : Presses de l'université du Québec. 650.
- Bourhis, A. et D.-G. Tremblay (2004). *Les facteurs organisationnels de succès des communautés de pratique virtuelles*. Québec : Cefrio. 140 pages.
- Cohendet, P, F. Créplet et O. Dupouët (2003). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. *Revue française de gestion*. No 147. Nov. déc. 2003. 99-121.
- Cothrel, J. et R. L. Williams. 1999, « On line communities: helping them form and grow. », *Journal of Knowledge Management*, vol.3(1), 54.
- Créplet, F. (2001). Pour une approche des PME : leur évolution et leur développement dans une perspective cognitive. Entre communautés d'action et communautés de savoir. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Strasbourg, 2001.
- Davel, E., D. Rolland et Tremblay, D.-G., (2003) La nouvelle répartition des responsabilités au sein de l'organisation du travail en équipe au Québec. Rapport de recherche revu et placé en ligne comme Note de recherche de la Chaire du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir No 2003-14. Disponible sur : <http://www.teluq.quebec.ca/chaireecosavoir/>
- Deloitte Research (2001), « Collaborative knowledge networks. Driving workforce performance through web-enabled communities », 26.
- Duncan R. et Weiss A., (1979), Organizational Learning: Implications for Organizational Design, in *Research in Organizational Behavior*, eds. Staw B.M. and Cummings L.L., Vol. 1, 75-123.
- Fontaine, M. (2001). « Keeping communities of practice afloat », *Knowledge Management Review*, vol. 4, septembre/octobre, 16-21.
- Gherardi, S. et D. Nicolini (2002). Learning the Trade: A Culture of Safety in Practice. *Organization*. 9(2). Sage. 191-223.
- Gherardi, S. et D. Nicolini (2000a). The Organizational Learning of Safety in Communities of Practice. *Journal of Management Inquiry*. 9(1). 7-18.
- Gherardi, S. et D. Nicolini (2000b). To Transfer is to Transform: The Circulation of Safety Knowledge. *Organization* 7(2) : 329-348.

- Henri, France et Karin Lundgren (2001) L'apprentissage collaboratif : essai de définition, Québec : Presses de l'université du Québec.
- Henriksson, Kristina. (2000) When Communities Of Practice Came To Town : On Culture And Contradiction In Emerging Theories Of Organizational Learning, 2000/3, Issn 1103-3010
- Jacob, R., C. Bareil, A. Bourhis, L. Dubé, D.-G. Tremblay (2003). Les communautés virtuelles de pratique : levier de l'organisation apprenante. In Karnas, G. , C. Vandenberghe et N. Delobbe (sous la dir., 2003). *Bien-être au travail et transformation des organisations*. Actes du 12^e congrès de psychologie du travail et des organisations. Tome 3. Belgique : Presses universitaires de Louvain. 181-192.
- Lave, J. et E. Wenger (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, MA : Cambridge University Press
- Maruani, M. (1992, 2004). Le clavier enchaîné; la construction de la différence. Dans Tremblay, D.-G. (1992, dir.; nouvelle édition en 2004). *Travail et société : évolution et enjeux*. Québec : Presses de l'université du Québec. 650.
- McDermott, R. (1999), « Learning across teams : How to build communities of practice in teams organizations », *Knowledge Management Review*, vol.8 (mai-juin), 32 -36.
- McDermott, R. (2000a, March). Knowing in community : 10 critical success factors in building communities of practice. *International Human Resources management Journal*.
- McDermott, R. et C. O'Dell. (2001) « Overcoming cultural barriers to sharing knowledge. », *Journal of Knowledge Management*, vol.5 (1), 76-85.
- Mitchell, J. (2002), The potential for communities of practice to underpin the national training framework, Melbourne : Australian National Training Authority.
- Tremblay, D.-G., E. Davel et D. Rolland (2003). New Management Forms for the Knowledge Economy? *HRM in the context of teamwork and participaton*. Note de recherche de la Chaire du Canada sur les enjeux socio-organisationnels de l'économie du savoir No 2003-14A. Disponible sur : <http://www.telug.quebec.ca/chaireecosavoir/>
- Tremblay, Diane-Gabrielle (2004a). Communities of practice: towards a new mode of learning and Knowledge Creation? dans Ruzicka, R., J. H. Ballantine et J.A.Ruiz San Roman (2004 eds). *Key Contexts for Education and Democracy in Globalizing Societies*. Actes du colloque Education, Participation and Globalization. Agentura Action M. C117-124.
- Tremblay, D.-G. (2004b). Les communautés virtuelles de praticiens : vers de nouveaux modes d'apprentissage et de création de connaissances? Dans *Possibles*, numéro spécial sur la formation. Automne 2004. 66-79.

Wenger, E. (1999), « Learning as social participation », *Knowledge Management Review*, vol. 6, janvier/février, 30-33.

Wenger, E. (2001, March). Supporting Communities of Practice: A Survey of Community Oriented-Technologies. Shareware report.
<http://www.ewenger.com/tech/index.htm>.

Wenger, E. C., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002), *Cultivating Communities of Practice: A guide to Managing Knowledge*, Boston, MA : Harvard Business School Press.

Wenger, E. C. et Snyder, W. M. (2000). « Communities of practice: The organizational frontier », *Harvard Business Review*, janvier-février, 139-145.

Les rapports sociaux de sexe, les appartenances de classe et de race et la réussite en enseignement postsecondaire : l'état de la question

Renée CLOUTIER

Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Canada

RÉSUMÉ

Les femmes étant majoritaires aux études collégiales et au premier cycle universitaire aux États-Unis, en Angleterre et au Canada, on pourrait penser que l'appartenance sexuelle n'est plus considérée comme un des enjeux majeurs des études sur la réussite éducative en enseignement postsecondaire (*higher education*). Ce phénomène s'observe-t-il dans les études sur ce thème publiées dans les écrits scientifiques en sciences sociales appliquées à l'éducation en 2002? La progression des femmes fait-elle en sorte que les chercheurs et les chercheuses leur accordent moins d'attention au profit d'autres groupes sociaux? Les rapports sociaux de sexe constituent-ils l'objet central ou périphérique de ces recherches? L'appartenance sexuelle est-elle traitée de concert avec d'autres types d'appartenance, comme la classe sociale, la race ou l'ethnie? Les cadres d'analyse féministe font-ils partie des approches théoriques? Que nous apprennent ces études? Peut-on formuler l'hypothèse du maintien ou de la progression des femmes aux études postsecondaires dans les pays industrialisés au cours des années à venir?

ABSTRACT

Social Interaction of the Sexes, Class and Race Affiliations, and Success in Higher Education: State of the Art Report

Renée Cloutier, Faculty of Education Sciences, Université Laval, Canada

Since female students are in the majority in first cycle university studies in the United States, England and Canada, it may appear that gender affiliation is no longer considered a major issue in studies on success in higher education. Do studies on social sciences applied to education, published in scientific articles in 2002, deal with this phenomenon? Do researchers tend to pay more attention to other social groups because of the progress women have made? Is the social interaction of the sexes a central or peripheral subject in this research? Is gender affiliation treated in concert with other types of affiliations, such as social class, race or ethnic group? Are feminist analysis frameworks part of theoretical approaches? What do these studies teach us? Can we formulate the hypothesis that women's success in higher education will continue to progress in the years to come?

RESUMEN

Las relaciones sociales de sexo, las membresías de clase y de raza y el éxito en enseñanza post-secundaria: balance de la cuestión

Renée Cloutier, Facultad de ciencias de la educación, Universidad Laval, Canadá

El hecho que las mujeres sea mayoritarias en los estudios colegiales y en primer ciclo universitario en Estados Unidos, Inglaterra y Canadá puede hacernos pensar que la membresía sexual ya no se considera como uno de los retos más importantes en los estudios sobre el éxito educativo en la enseñanza post-secundaria (*higher education*). ¿Se constata este fenómeno en los estudios sobre el tema publicados en las revistas científicas en ciencias sociales aplicadas a la educación en 2002? ¿La progresión de las mujeres provoca que los investigadores e investigadoras les ofrezcan una menor atención en beneficio de otros grupos sociales? ¿Se aborda la pertenencia sexual junto con otros tipos de membresía, como la de clase social, de raza o de etnia? ¿Los cuadros de análisis feminista forman parte de esos enfoques teóricos? ¿Que nos enseñan esos estudios? ¿Podemos formular la hipótesis del mantenimiento o de la progresión de las mujeres en lo que se refiere al éxito educativo en enseñanza post-secundaria en los países industrializados en los próximos años?

1- Le questionnement, les objectifs et la méthode¹

Depuis un grand nombre d'années, une des principales caractéristiques des études sociologiques en sciences de l'éducation a été le thème de la sélection et des inégalités sociales. Par exemple, l'origine socioéconomique des jeunes a été, au cours des 40 dernières années, dans les pays industrialisés, l'appartenance sociale qui a fait l'objet du plus grand nombre d'études dans le domaine de l'éducation, tant en France (Fave-Bonnet et Clerc, 2001; Marry, 2001) qu'aux États-Unis et en Angleterre (Dandurand et Ollivier, 1987). Puis, les appartenances raciale ou ethnique et l'appartenance sexuelle² ont suivi comme enjeux et objets d'étude dans la foulée des revendications des mouvements féministes et des mouvements des droits civils. Il en a été de même au Québec, avec l'ajout des études sur l'appartenance linguistique (Dandurand et Ouellet, 1990).

Les femmes étant majoritaires aux études collégiales et au premier cycle universitaire tant aux États-Unis (Jacob, 2002; Karen, 2002), en Angleterre (David *et al.*, 2003) qu'au Canada, on pourrait penser que l'appartenance sexuelle n'est plus considérée comme un des enjeux majeurs des études sur la réussite éducative en enseignement postsecondaire. Ce phénomène s'observe-t-il dans les articles sur ce thème publiés dans les revues scientifiques en sciences sociales appliquées à l'éducation en 2002? La progression des femmes fait-elle en sorte que les chercheurs et les chercheuses leur accordent moins d'attention au profit d'autres groupes sociaux? Les rapports sociaux de sexe constituent-ils l'objet central ou périphérique de ces recherches? L'appartenance sexuelle est-elle traitée de concert avec d'autres types d'appartenance, comme la classe sociale, l'ethnie ou la race? Les cadres d'analyse féministe font-ils partie des approches théoriques? Que nous apprennent ces études? Peut-on, en conclusion, après la discussion de ces résultats, formuler l'hypothèse du maintien ou de la progression des femmes en enseignement postsecondaire dans les pays industrialisés au cours des années à venir?

Ces questionnements découlent d'une première démarche d'analyse réalisée à partir de la recension d'écrits scientifiques, publiés en langues française ou anglaise en 2001 ou en 2000³ dans 48 revues scientifiques⁴ en sciences de l'éducation. J'ai mené cette première recherche avec trois étudiantes en sciences de l'orientation (Bellemare, 2003; Côté, 2003; Paré, 2003). Les articles choisis devaient porter sur l'un ou l'autre des thèmes ou dimensions suivantes : l'accès à l'éducation postsecondaire

-
1. Je remercie les évaluateurs ou évaluateurs anonymes, les membres du comité de rédaction ainsi que la rédactrice invitée du présent numéro, la professeure Jeanne d'Arc Gaudet de l'Université de Moncton, qui m'ont permis, grâce à leurs conseils judicieux, d'améliorer mon article. Je remercie de plus la vice-doyenne aux études supérieures et à la recherche à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, la professeure Geneviève Fournier, ainsi que le Centre de recherche et d'intervention sur l'éducation et la vie au travail (CRIEAT) pour l'aide financière à la révision linguistique. Mes remerciements vont aussi à Hélène Dumais, linguiste, pour la révision linguistique du texte.
 2. En France, d'après Catherine Marry, l'analyse, selon les inégalités de sexe par les sociologues, ne fait que de la « figuration » jusqu'aux années 80.
 3. Les années 2001 ou 2000 ont été retenues lorsque les numéros de l'année 2001 n'étaient pas consultables sur les rayons de la bibliothèque à l'Université Laval en mars 2002.
 4. Ce sont des revues avec comité de lecture.

des étudiantes et des étudiants, leurs parcours ou cheminements durant les études et leur insertion socioprofessionnelle en fonction de la réussite éducative. Les études devaient dépasser la simple description pour inclure une analyse et une interprétation des données à partir des modèles analytiques des sciences sociales⁵ (sociologie, anthropologie, sciences économiques, sciences politiques, psychologie, sciences des organisations⁶). À partir de la table des matières des revues et du résumé des articles, nous avons sélectionné 46 articles publiés en 2001 ou en 2000 portant sur les thèmes retenus. Ces 46 articles ont constitué le corpus de la recension. L'objectif visé était la construction d'une typologie des principaux facteurs explicatifs de la réussite éducative qui se dégagent des recherches (Cloutier *et al.*, 2005a, 2005b) et la présentation systématique⁷ de chacun des écrits scientifiques à l'intérieur de cette typologie (Bellemare, 2003; Côté, 2003; Paré, 2003).

La recension des écrits de 2002 est en cours. Jusqu'à maintenant, j'ai dépouillé 29 revues scientifiques⁸ et 12⁹ d'entre elles ont publié 29 articles sur les mêmes thèmes¹⁰. Ces articles constituent le corpus de recherche pour la présente publication. Mon objet d'analyse porte cette fois sur les groupes sociaux ou les appartenances sociales comme facteurs explicatifs de la réussite éducative, avec pour préoccupation centrale les rapports sociaux de sexe. Dans l'analyse des articles publiés en 2001, j'avais observé que 28 des 46 études retenaient dans leur schéma d'analyse diverses appartenances sociales comme variables indépendantes dans l'explication de la réussite éducative en enseignement postsecondaire. Cet intérêt, pour ces appartenances et l'éclairage auquel elles pouvaient contribuer, ne m'a pas semblé « anormal », mais au contraire « normal », dans la lignée des préoccupations des chercheuses et des chercheurs en sciences sociales appliquées à l'éducation par rapport à la question des inégalités sociales.

Cette observation a stimulé mon désir de poursuivre l'analyse dans ce sens et de montrer la contribution des études en sciences sociales quant à la compréhension de la réussite éducative en enseignement postsecondaire, principalement aux États-Unis, en Angleterre et au Canada¹¹. En 2002, outre les études de ces pays¹², d'autres

-
5. Il était parfois difficile, à partir de la note biographique des auteures et des auteurs, de connaître leur appartenance disciplinaire. Dans ces cas, la sélection des articles a eu lieu à partir des modèles théoriques, conceptuels et empiriques.
 6. Pour la recension en 2002, j'ai examiné en outre des revues en histoire de l'éducation.
 7. Les rubriques suivantes ont guidé le dépouillement de chacun des articles : l'appartenance disciplinaire et institutionnelle des auteures et des auteurs, leurs buts ou les objectifs visés dans l'article, le contexte (social ou politique), les références théoriques, conceptuelles et empiriques, le modèle théorique et conceptuel adopté par les auteures et les auteurs, les hypothèses de recherche, l'échantillon, le mode de collecte des données, la catégorisation des principales variables (dépendantes, indépendantes et témoins), le traitement des données, les principaux résultats de l'étude, les pistes de recherche ainsi que les pistes d'intervention proposées.
 8. Voir l'annexe I.
 9. Certaines de ces revues ont publié d'autres articles en 2002 sur les thèmes répertoriés. Ces articles seront traités dans une publication ultérieure.
 10. Voir l'annexe II.
 11. En 2001 ou en 2000, les données des études proviennent des États-Unis (18), de la France (10), du Canada (9), du Royaume-Uni (7), de la Suisse (1) et de divers pays (données de l'UNESCO et des Nations Unies) (1).
 12. En 2002, les données des études proviennent des États-Unis (14), du Canada (6), du Royaume-Uni (4), de la France (1) et d'autres pays (5).

études, parmi les 29 articles recensés, ont été menées en Israël¹³, en Chine¹⁴ (Hong Kong), aux Indes¹⁵ et en Australie¹⁶. Mentionnons toutefois que seulement 3 articles¹⁷ incluent dans leur échantillon des étudiantes et des étudiants des deuxième et troisième cycles (maîtrise ou doctorat), la majorité des études portant plutôt sur les ordres d'enseignement (collégial ou premier cycle universitaire) ou sur les établissements qui les donnent. La même tendance avait été observée en 2001.

1.1 - La catégorisation des études selon les appartenances sociales et la préséance accordée aux rapports sociaux de sexe

J'ai donc amorcé la recension des écrits de 2002 en catégorisant d'abord les études selon le nombre d'appartenance sociale faisant l'objet de l'analyse et de la diversité de ces dernières. Dans un premier temps, j'ai classé les articles par groupe selon qu'ils accordaient préséance aux rapports sociaux de sexe et aux femmes et qu'ils privilégiaient une approche sociologique féministe dans leurs analyses ou encore qu'ils s'en éloignaient ou n'en tenaient pas compte. Les critères suivants m'ont guidée dans ce classement :

- la mention, dans le titre de l'article, du ou des termes suivants : femmes, genre (women¹⁸, gender¹⁹), sexe (sex²⁰), différence de genre ou de sexe (gender differences²¹, sex differences²²), écart entre les sexes (gender gap²³), masculinité (masculinity²⁴), garçons (boys²⁵). Au total, 10 articles sur 29 nommaient dans le titre l'un ou l'autre de ces mots;
- la mention, dans la description des caractéristiques de l'échantillon, des femmes²⁶ ou des hommes et des femmes encore aux études ou anciens étudiants et étudiantes²⁷ : 4 articles²⁸ ne précisaient pas le sexe;
- les femmes²⁹ ou les hommes et les femmes toujours aux études ou anciens étudiants et étudiantes comme un des critères de sélection³⁰ de l'échantillon;
- l'appartenance sexuelle comme faisant partie des variables principales indépendantes³¹ ou témoins³², ou des variables indépendantes et témoins³³;

13. Voir l'article 3 de l'annexe II.

14. Voir l'article 22 de l'annexe II.

15. Voir l'article 8 de l'annexe II.

16. Voir l'article 1 de l'annexe II.

17. Voir les articles 1, 20 et 22 de l'annexe II.

18. Voir les articles 3, 9 et 11 de l'annexe II.

19. Voir l'article 8 de l'annexe II.

20. Voir l'article 4 de l'annexe II.

21. Voir l'article 6 de l'annexe II.

22. Voir l'article 20 de l'annexe II.

23. Voir l'article 14 de l'annexe II.

24. Voir l'article 7 de l'annexe II.

25. Voir l'article 14 de l'annexe II.

26. Voir les articles 1, 3 et 14 de l'annexe II qui avaient comme échantillon des étudiantes.

27. On compte 22 articles dans cette catégorie.

28. Voir les articles 26, 27, 28 et 29 de l'annexe II.

29. Voir les articles 1, 3 et 9 de l'annexe II.

30. Voir les articles 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 11, 14, 20, 21 et 22 de l'annexe II.

31. Voir les articles 1, 2, 4, 9, 14 et 20 de l'annexe II.

32. Voir l'article 6 de l'annexe II.

33. Voir les articles 8 et 21 de l'annexe II.

- le fait que l'un des paradigmes théoriques ou conceptuels privilégiés par les chercheuses et les chercheurs s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux rapports sociaux de sexe³⁴;
- le fait que l'un des cadres d'analyse est féministe³⁵;
- la mention dans les références des articles du ou des termes suivants : féminisme ou féministe (feminist), discrimination sexuelle (sex discrimination), égalité des sexes (sex equality), femmes, genre (women, gender), sexe (sex), différence de genre ou de sexe (gender differences, sex differences), écart entre les sexes (gender gap), hommes/femmes (men/women, male/female), filles (girls), garçons (boys), fils (son), etc.

2- Les résultats

2.1- Les diverses appartenances sociales

Tout comme je l'avais observé dans les écrits scientifiques de 2001, le sexe est le facteur privilégié (tableau 1) parmi les types d'appartenances sociales faisant l'objet de variables indépendantes ou témoins dans les schémas explicatifs des articles de 2002. L'appartenance sexuelle n'est donc pas évacuée des études sur la réussite éducative en enseignement supérieur.

Tableau 1 : **Les principales appartenances sociales (2002)**

Sexe	25
Origine socioéconomique	18
Race ou ethnie	16
Résidence (milieu rural ou urbain, province ou État, région géographique, immigration)	07
Âge	04
Total (articles)	29

L'appartenance sexuelle est rarement étudiée seule en 2002 (tableau 2), comme c'était le cas dans les études de 2001 (Cloutier *et al.*, 2005a). Elle est examinée de façon concomitante avec d'autres types d'appartenances, les principales étant la race ou l'ethnie et l'origine socioéconomique.

34. Voir les articles 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 et 11 de l'annexe II.

35. Voir les articles 1, 2, 3, 4, 5 et 10 de l'annexe II.

Tableau 2 : Des groupes sociaux ou des appartenances sociales : variables indépendantes ou témoins de la réussite éducative (2002)

Une appartenance sociale	06
Sexe (articles 1, 4, 22 et 20*)	(4)
Race ou ethnie (articles 27 et 29)	(2)
Deux appartenances sociales	08
Sexe et origine socioéconomique (articles 7, 2, et 19)	(3)
Sexe et race ou ethnie (articles 24 et 11)	(2)
Sexe et ethnie nationale (article 3)	(1)
Origine socioéconomique et race (article 26)	(1)
Origine socioéconomique et résidence (milieu rural ou urbain) (article 28)	(1)
Trois appartenances sociales	06
Sexe, race ou ethnie et origine socioéconomique (articles 5, 13 et 12)	(3)
Sexe, statut d'immigration et région géographique d'immigration (article 16)	(1)
Sexe, origine socioéconomique et âge (article 25)	(1)
Sexe, âge et résidence (milieu rural ou urbain) (article 8)	(1)
Quatre appartenances sociales	06
Sexe, race ou ethnie, origine socioéconomique et résidence (milieu rural ou urbain) (articles 6, 15 et 18)	(3)
Sexe, race ou ethnie, origine socioéconomique et âge (articles 23 et 9)	(2)
Sexe, origine socioéconomique, âge et résidence (province ou État) (article 21)	(1)
Quatre appartenances sociales et plus, dont celle du sexe (articles 14, 17 et 10)	03
Total (articles)	29

* Les chiffres font référence aux articles répertoriés dans l'annexe II.

2.2- Les rapports sociaux de sexe et les approches féministes

Dans un second temps de la catégorisation de ces données, j'ai classé les articles en dix groupes selon qu'ils accordaient plus ou moins préséance aux rapports sociaux de sexe et aux femmes et qu'ils privilégiaient ou non une approche sociologique féministe dans leurs analyses. Je me suis inspirée en outre pour ce classement³⁶ des travaux suivants : Descarries-Bélanger et Roy (1988); Juteau et Laurin (1988); Daune-Richard et Devreux, (1992); Mosconi (1995); Bouchard, Cloutier et Hamel (1996); Collectif Laure-Gaudreault (1997); Descarries (1998); David *et al.* (2003). Le classement final répartit les articles sur un continuum, le groupe 1 réunissant les articles féministes et le groupe 10, ceux qui n'ont pas retenu le sexe parmi les appartenances sociales (voir l'annexe II pour le titre des articles) :

- Σ • *Groupe 1 : Le cadre d'analyse est féministe (articles 1-4);*
- Σ • *Groupe 2 : Un des cadres d'analyse est féministe (article 5);*

36. Cela a été le cas en particulier pour la classification des articles selon une approche sociologique féministe.

- Σ • *Groupe 3 : Un des cadres d'analyse s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux rapports sociaux de sexe (articles 6-9);*
- Σ • *Groupe 4 : Un des cadres d'analyse est féministe et l'analyse porte principalement sur l'appartenance raciale ou ethnique (article 10);*
- Σ • *Groupe 5 : Un des cadres d'analyse s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux rapports sociaux de sexe et l'analyse porte principalement sur l'appartenance raciale ou ethnique (article 11);*
- Σ • *Groupe 6 : Un des cadres d'analyse s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux appartenances sociales, dont l'appartenance sexuelle (articles 12-20);*
- Σ • *Groupe 7 : Le sexe est considéré comme une variable indépendante et comme une variable témoin (article 21);*
- Σ • *Groupe 8 : Le sexe est considéré comme une des variables témoins (article 22);*
- Σ • *Groupe 9 : Le sexe est considéré comme une des variables témoins, sans analyse particulière (articles 23-25);*
- Σ • *Groupe 10 : Le sexe n'a pas été retenu comme variable parmi les appartenances sociales (articles 26-29).*

À noter que, dans la section 2.2.1, je traite des 11 articles qui situaient davantage leurs analyses dans le champ des études féministes (groupes 1 à 5). Néanmoins, j'ai utilisé les résultats des recherches des autres auteures et auteurs (groupes 6 à 10) dans l'analyse et la discussion des résultats (voir la section 3).

Chez les féministes, le concept de « travail » inclut à la fois le travail invisible, non rémunéré et non reconnu.

2.2.1 - Les recherches dans le champ des études féministes³⁷

Que nous apprennent ces études sur les thèmes de l'accès à l'enseignement postsecondaire des étudiantes et des étudiants, de leurs parcours ou cheminements durant les études et de leur insertion socioprofessionnelle en fonction de la réussite éducative³⁸? J'ai regroupé les trois premières sous le thème du travail tel qu'il a été défini et élaboré par des sociologues féministes (Delphy, 1970, 1998). Chez les féministes, le concept de « travail » inclut à la fois le travail invisible, non rémunéré et non reconnu qui est fourni par les femmes dans la sphère familiale (mise au monde, soin et éducation des enfants ainsi que tâches domestiques) et le travail visible, salarié en emploi. On verra plus loin que la conciliation du travail invisible et du travail visible pose encore problème aux femmes.

37. Afin de respecter le langage employé dans chacun des articles répertoriés, j'ai féminisé le texte dans cette section de mon article dans les cas où les chercheuses et les chercheurs le faisaient ou encore dans les cas où j'avais des informations précises par rapport au sexe des personnes ayant fait l'objet des études. Pour les autres parties de mon article, j'ai féminisé le texte selon les normes de féminisation adoptées par la revue *Recherches féministes*.

38. Cette section est plus longue que les normes habituelles pour un article publié dans une revue scientifique. Il m'est apparu difficile, compte tenu du corpus de recherche, de faire plus bref. Je vise aussi, à travers cette section, à initier des étudiantes et des étudiants universitaires aux recherches en sciences sociales appliquées à l'éducation.

2.2.1.1 - Le travail invisible et le travail visible des femmes

Le premier article considéré est une étude longitudinale qualitative menée en Australie de 1986 à 2001 auprès de jeunes femmes performantes sur le plan scolaire. Celles-ci venaient de divers milieux sociaux, avec prédominance de la classe moyenne. Cette étude permet d'examiner la réussite éducative sous l'angle de l'insertion professionnelle de ces jeunes femmes et de leurs possibilités d'atteindre l'ensemble de leurs objectifs (mariage, enfants et carrière) tels qu'elles les avaient exprimés³⁹ en 1986 au moment où elles fréquentaient l'école secondaire ou l'université à Perth, en Australie de l'Ouest. Ces jeunes femmes avaient été éduquées en Australie au moment où les discours et les pratiques sur l'« égalité entre les sexes » en éducation florissaient.

Nado Aveling (2002) rappelle en introduction de son étude⁴⁰ certains des objectifs du projet féministe qui sont de libérer les femmes « de pratiques et de structures » qui ont perpétué la position inégale des femmes dans la société⁴¹. Compte tenu des changements sociaux importants qui se sont produits depuis les années 60 dans les sociétés postindustrielles, les choix de vie (*lifestyle choices*⁴²) qui s'offrent aux femmes sont plus diversifiés et plus complexes que ceux qui étaient accessibles à leurs mères une génération plus tôt. À cette période, poursuit Aveling, la question qui préoccupait les chercheurs était de savoir pourquoi certaines femmes « choisissaient de travailler » et d'autres non. Cette question n'est plus pertinente aujourd'hui dans des pays comme l'Australie, ni dans d'autres nations industrialisées de l'Ouest, où les femmes disent qu'elles s'attendent (*expecting*) à la fois de se marier, d'avoir des enfants et de faire carrière. Par ailleurs, d'autres études ont montré, rapporte Aveling, que les femmes sont encore les principales responsables des soins aux enfants. Qu'en sera-t-il alors de la réalisation de leurs aspirations de travail (famille et emploi)?

L'échantillon initial d'Aveling est composé d'un groupe de 63 femmes⁴³. La chercheuse voulait, dans cette première collecte de données, examiner avec ces femmes les avenues qu'elles avaient explorées afin de prendre leurs décisions par rapport à leur future carrière et les chemins qu'elles envisageaient de suivre au cours de leur vie (*life-paths*). Aveling est demeurée en contact avec ces jeunes femmes au cours des années subséquentes pour vérifier comment les désirs exprimés en 1986 se conjugaient avec la réalité des femmes vivant et travaillant en Australie au tournant du millénaire. En 2000-2001, la chercheuse a mené des entrevues avec 12 de ces femmes. C'est sur ces dernières données que l'auteure a porté principalement son attention dans son article, avec comme point comparatif pour son analyse le discours

39. « To have it all! », selon leurs expressions.

40. Nado AVELING (2002), « "Having It All" and the Discourse of Equal Opportunity: Reflections on Choices and Changing Perceptions », *Gender and Education*, 14, 3 : 265-280 (article 1).

41. Ways of changing women's position in society for the better – to liberate women from practices and structures which have perpetuated women's unequal position in society – have, by definition, always been part of the feminist project » (Aveling, 2002 : 265).

42. Je laisse volontairement des expressions en anglais tout au long du texte afin de respecter le langage conceptuel des différentes équipes de recherche.

43. L'échantillon initial est composé de 63 femmes. La moyenne d'âge du sous-échantillon des plus jeunes femmes (17) est de 17 ans en 1986; celle des plus vieilles (46), de 23 ans.

de l'« égalité entre les sexes » à l'origine des réformes en éducation en Australie durant les années 80⁴⁴, période où les filles de l'échantillon fréquentaient l'école.

En 1986, ces femmes expriment l'idée que leur processus de décision n'a pas été marqué par leur sexe ni par leurs projections futures de se marier et d'avoir ou non des enfants. Leur discours par rapport à leur éducation aussi bien que celui par rapport au marché du travail a comme cadre d'analyse celui de l'égalité entre les sexes, même si leurs familles semblent leur avoir montré l'existence de positions inégalitaires à la faveur des hommes dans la société. Les portes du marché du travail leur sont ouvertes, et ces femmes espèrent que l'ensemble de leurs désirs vont se concrétiser⁴⁵.

En 1998, parmi les 37 femmes qui ont répondu au questionnaire, 2 avaient obtenu un diplôme d'un collège technique, 22 avaient obtenu un baccalauréat en arts ou en sciences et 6 étaient titulaires d'un diplôme supérieur. Pour ce qui est de l'emploi, la majorité des femmes qui avaient des projets particuliers (médecine, droit, recherche scientifique, enseignement) les ont réalisés. Celles qui n'avaient pas de projet précis en fait d'occupation disent avoir trouvé un travail salarié dans un domaine dans lequel elles avaient toujours eu un intérêt. Plusieurs mentionnent aimer leur travail et faire bon usage de leur qualification professionnelle. Il n'y a pas de différence dans les commentaires des femmes selon leur âge. La principale différence dans la transformation de leur réalité est plutôt liée à la maternité. Toutes les mères (8) considèrent que c'est leur plus importante réalisation (*achievement*) jusqu'à ce jour, bien qu'elles aient dû réduire leurs activités professionnelles, exception faite de celle qui est chef de famille et qui occupe un emploi à plein temps. Leurs discours, en particulier pour celles qui sont dépendantes financièrement du salaire de leur conjoint, se modifient toutefois par rapport à celui de 1986 : « ces femmes semblent avoir le sentiment qu'obtenir le « meilleur » de l'ensemble des possibilités qu'elles avaient envisagées n'est pas la même chose que de réaliser « l'ensemble » de leurs aspirations⁴⁶ ». Et toutes les mères reconnaissent que leur réalité n'est pas ce qu'elles avaient imaginé.

En 2000-2001⁴⁷, soit quinze ans après la première entrevue, le discours de ces femmes éclaire encore davantage les changements de perception de leurs réalités⁴⁸. La démarcation est plus prononcée qu'en 1998 entre celles qui ont des enfants (6) et celles qui n'en ont pas. Leurs modèles d'emploi reflètent ceux qui ont émergé dans les questionnaires de 1998. Ils illustrent en outre leur statut maternel⁴⁹ plutôt que leur scolarité et leur désir d'occuper un emploi. Les mères se consacrent à temps plein à leur travail auprès de leurs enfants ou occupent conjointement un emploi à

44. « Labor governments were formally committed to programmes of gender reform through a system of tied grants to the states (who have responsibility for education) » (Aveling, 2002 : 268).

45. « I hope my dreams come true to "have it all" ! » : tel était le résumé de leurs discours en 1986.

46. « [Those] women [...] seemed to have a sense that "having the best of all possible worlds" was not quite the same thing as their desires to "have it all" » (Aveling, 2002 : 273).

47. Parmi les 12 femmes rencontrées en entrevues, 5 faisaient partie du sous-échantillon « jeunes » en 1986 et 7, de celui des plus âgées.

48. « [...] the ways in which these women's desire to "have it all" worked itself out in practice » (Aveling, 2002 : 274).

49. « They reflected not their education or their commitment to work, but their maternal status » (Aveling, 2002 : 274).

temps partiel. Cette tendance observée ici est la même que pour la population féminine en général en Australie en 1999-2000⁵⁰. Les femmes, lorsqu'elles sont mères, changent en effet leurs pratiques pour assumer la responsabilité quotidienne parentale et modifient également leurs discours pour donner une signification à leur vie. « Ma vie a changé! », tel est le résumé de leurs propos :

Je me suis souvent demandée : « Qu'est-ce j'avais fait? Qu'est-ce que j'avais accompli? » J'ai eu deux merveilleux enfants; mon mari aussi, mais il a obtenu en plus un doctorat et un merveilleux emploi (Eve)⁵¹.

Quand mon partenaire et moi avons discuté de qui va s'occuper des enfants et que j'ai dit : « Bien, mon salaire est plus élevé que le tien », il a répondu : « C'est vrai, mais si je ne travaille pas, je mets mes compétences en veilleuse, et alors ce sera beaucoup plus difficile pour moi lorsque je retournerai dans ce secteur », et, à la fin de nos discussions, c'est lui qui l'a emporté [...] Je ne conçois pas que c'est sa faute ou quelque chose de fait de façon délibérée, mais le fait que la société attende de lui qu'il aille de l'avant et travaille à temps plein, et je pense que si j'avais un conjoint différent, si j'avais le type de conjoint que je considère comme idéal, dans le sens qu'il soit capable d'assumer ses responsabilités parentales, cela aurait été un contexte complètement différent – une réalité complètement différente – mais où pouvez-vous trouver des hommes comme cela? (Ingrid)⁵².

Aveling conclut son article en ces termes. Le discours sur l'égalité des chances pour les femmes et les hommes a erré (*had failed*) sur un certain nombre d'aspects. Les filles ont certainement amélioré leurs positions, comme groupe, par rapport aux garçons pour ce qui est de leur participation scolaire et de ses retombées. Cependant, pour celles qui sont mères, leurs modèles de travail reproduisent ceux des femmes de la génération antérieure⁵³.

Afin que les femmes puissent avoir les mêmes types d'occasions que les hommes sur le marché du travail, il ne suffit pas qu'elles soient traitées de la même façon que les garçons à l'école. Ce traitement scolaire égal ne garantit pas non plus une participation égalitaire selon le sexe dans la sphère domestique (Aveling, 2002 : 278). Les

50. Une baisse importante de l'emploi à temps plein et à temps partiel s'observe, et de façon plus marquée pour les femmes âgées de 25 à 34 ans, et elle est encore plus accentuée pour celles dont l'âge varie de 35 à 44 ans : Australian Bureau of Statistics (2001) cité dans Aveling (2002 : 274).

51. « I often asked myself *what have I done? What have I achieved?* I mean I've got two wonderful children, but so has my husband and he's got a PhD and a wonderful job (Eve) » (Aveling, 2002 : 276).

52. « [When] my partner and I had the discussion about who was going to be it (*s'occuper de leur enfant*), and I said, *well, I'm earning more than you are*, and he said, *well, but if I don't work, I lose my skills and then it's much for me to back into my field*, and in the end that's what did it [...] I don't see it as his fault, or something that he's deliberately done, but the fact is that society expects him to go off and work full-time, and I think probably if I had a different partner, if I had the sort of partner that I would consider as being ideal, in that sense of being able to take responsibility for parenting, so that would have been a completely different set of circumstances – a completely different outcome – but you know where do you find men like that? (Ingrid) » (Aveling, 2002 : 279).

53. « Certainly, girls as a group have markedly improved their positions about boys in terms of educational outcomes and participation (L. Yates, 1993b; Gender Equity Taskforce, 1997; L. McLeod, 1998) [...] their work patterns essentially replicated the employment patterns of women of an earlier generation » (Aveling, 2002 : 277).

Des changements
doivent être apportés
aux programmes
d'études afin que les
jeunes hommes
développent les
diverses habiletés
liées à la paternité.

enseignantes et les enseignants doivent être conscients que les *programmes d'études* désavantagent les filles, notamment par le silence au sujet des femmes comme mères et des hommes comme pères. Des changements doivent être apportés aux programmes d'études afin que les jeunes hommes développent les diverses habiletés liées à la paternité. Des études doivent donc être réalisées dans ce champ.

La situation de ces jeunes femmes australiennes est-elle si différente de celle de femmes et d'hommes diplômés au cours des années 30 d'universités anglaises et de collèges universitaires? La deuxième étude (article)⁵⁴ examinée ici a été menée en Angleterre par Carol Dyhouse (2002). Celle-ci avait pour objectifs d'explorer trois questions ou enjeux : 1) Pourquoi la génération de femmes qui a obtenu son diplôme juste avant la Seconde Guerre mondiale, à une époque où ce n'était pas un comportement routinier pour les femmes, a-t-elle choisi d'aller à l'université et qu'espérait-elle (et leurs familles) en retour? 2) Quels rôles leurs parents, et spécialement leurs mères, ont-ils joué en les envoyant aux études et en les soutenant dans la poursuite de leurs études universitaires? 3) Comment des femmes qui ont obtenu leurs diplômes pendant les années 30 considèrent-elles (durant les années 90) qu'elles ont « bénéficié » de leurs études universitaires, et comment évaluent-elles les retombées de l'enseignement supérieur en relation avec l'expérience des femmes?

Selon l'auteure, la forte progression de la demande d'admission aux études supérieures à travers les générations en Angleterre peut être mieux circonscrite par la connaissance de la scolarisation des femmes au milieu du XX^e siècle. Dyhouse souhaite contribuer aux études historiques ayant pour objet de redonner de la visibilité aux femmes et à leurs influences dans les modèles de mobilité sociale au siècle dernier. La chercheuse essaie dans son étude d'explorer la signification sociale de l'expansion de l'enseignement supérieur durant la première moitié du XX^e siècle à partir de son étude auprès de diplômées et de diplômés des années 30 au cours des années 90. Les établissements d'enseignement supérieur ont été choisis de façon à refléter le portrait des institutions⁵⁵, à l'exception des universités d'Oxford et de Cambridge. Plus de 500 femmes et 600 hommes ont répondu au questionnaire de Dyhouse. Celui-ci fournit des données sur les antécédents sociaux des titulaires d'un diplôme, leur expérience éducative et leurs histoires familiale et professionnelle. Dans ce questionnaire, Dyhouse a aussi demandé aux personnes interrogées d'exprimer les motifs de leur poursuite d'études universitaires et la façon dont elles les avaient financées. La chercheuse utilise également comme matériel pour sa démonstration des ouvrages scientifiques sur la scolarisation des femmes et des hommes, principalement pendant la première moitié du XX^e siècle, et son effet sur la mobilité sociale. Dyhouse inscrit sa recherche dans le cadre d'analyse qui reconnaît que les retombées d'un diplôme en enseignement supérieur, en particulier pour les femmes de cette époque, ne peuvent être étudiées uniquement sous l'angle du ren-

54. DYHOUSE, Carol (2002), « Graduates, Mothers and Graduate Mothers: Family Investment in Higher Education in Twentieth-Century England », *Gender and Education*, 14, 7 : 325-336 (article 2).

55. Cela comprend les plus récentes et les plus anciennes institutions, des universités dans diverses parties du pays ainsi que des établissements mixtes et séparés (Dyhouse, 2002 : 327).

dement ou du capital financier⁵⁶. L'analyse doit en outre être faite sous l'angle du capital culturel et de la mobilité sociale pour ces femmes et leur progéniture, de même que par rapport à une meilleure qualité de vie. Elle confirmera d'ailleurs cette tendance dans son étude, comme on le verra plus loin.

Les principaux résultats de l'étude de Dyhouse concernant ses trois questions ou enjeux sont les suivants. Parmi les raisons qui ont incité ces personnes à poursuivre des études universitaires, 67,8 % des hommes et 37,5 % des femmes mentionnent des objectifs professionnels clairs, ces pourcentages grimant à 81,3 % et à 51,2 % avec l'ajout des objectifs professionnels « généraux » (Dyhouse, 2002 : 328). Ces résultats soulèvent la question à savoir si ces femmes sont des « consommatrices » de l'éducation, recherchant la connaissance et la culture en soi, par opposition à une visée de l'éducation qui constituerait un passeport pour gagner sa vie⁵⁷. D'autres réponses et commentaires fournis par les diplômées révèlent que la grande majorité d'entre elles indiquent des raisons économiques : assurer (*to earn*) leur propre subsistance, aider financièrement leurs parents ou apporter leur soutien à la scolarisation de leurs frères et sœurs (*siblings*).

Au total, 54,5 % des femmes de l'échantillon et 43,3 % des hommes viennent de la classe moyenne, et un peu moins de femmes viennent de la classe de la main-d'œuvre semi-qualifiée. Par ailleurs, 39 % des hommes et 41 % des femmes mentionnent que leurs familles ont payé « tout ou presque tout » du coût de leurs études universitaires⁵⁸. Cependant, cette contribution financière ne provient pas uniquement de leurs parents. D'autres membres de la famille (grands-parents, frères et sœurs (*siblings*), etc.) y ont aussi contribué. Une plus grande proportion de femmes (82,2 %) que d'hommes (46,3 %) précisent avoir reçu un soutien important de leurs parents dans la poursuite de leurs études universitaires, les mères, encore plus que les pères, offrant à leurs filles et à leurs fils un tel encouragement. Toutefois, seulement dix femmes soulignent que leurs pères ont été réticents à ce qu'elles poursuivent leurs études. Dans cette situation, ces femmes ont indiqué que leurs mères étaient intervenues en leur faveur. Les mères les plus scolarisées ont aidé leurs filles sur le plan scolaire en leur transmettant leurs propres connaissances. Les mères qui n'avaient qu'une faible scolarisation ont souvent offert leurs services⁵⁹ afin que leurs filles ou leurs fils poursuivent leurs études. Dyhouse confirme ainsi dans son étude des résultats de recherche sur la mobilité sociale, selon lesquels les mères ont une plus forte influence sur leurs filles en matière d'ambitions éducationnelles et de carrière, les pères influençant davantage leurs fils. Cette influence confirmerait les explications fournies par les théories de l'apprentissage des rôles sexuels ou de la socialisation⁶⁰ en particulier dans les familles de classe moyenne (Heward, 1988; Dyhouse, 2001

56. Je reviendrai sur ce thème à la section suivante : 2.2.1.2.

57. Howarth et Curthoys (1987) cités dans Dyhouse (2002 : 328).

58. Doreen Whitely (1933) a estimé que plus de la moitié des étudiantes et des étudiants de premier cycle bénéficiaient d'une forme ou l'autre de bourse (*from some kind of scholarship or bursary*) dans les années 30. Dyhouse rappelle en outre que près de la moitié de ces étudiants, autres que ceux d'Oxford et Cambridge, fréquentaient une université locale et habitaient chez leurs parents (Dyhouse, 2002 : 328-329).

59. Cela consistera à prendre des pensionnaires à la maison, à s'occuper de la lessive d'autres familles, à faire le ménage dans des foyers, etc.

60. Miller et Hayes (1990 : 63) cités dans Dyhouse, (2002 : 330).

cités dans Dyhouse, 2002 : 330). Dyhouse constate cependant, pour les fils issus des classes sociales moins élevées, que la mère influence davantage ses fils que le père dans la médiation entre deux formes de masculinité liée au travail⁶¹.

Si la presque totalité des hommes de l'échantillon a connu une mobilité sociale (carrière), la situation est toutefois moins claire du côté des femmes. Et il est difficile encore ici, selon la chercheuse, de résumer les informations au sujet du travail rémunéré des femmes. Un peu plus de la moitié (51 %) des femmes diplômées ont occupé un emploi de façon plus ou moins continue jusqu'à leur retraite⁶². Un peu plus du tiers des femmes ont consacré une partie importante de leur temps à élever leurs enfants et sont retournées par la suite sur le marché du travail rémunéré à temps plein ou à temps partiel. Moins de 1 % des femmes ont mentionné qu'elles n'étaient jamais entrées sur le marché de l'emploi au cours de leur vie (Dyhouse, 2002 : 332). En général, poursuit Dyhouse, les réponses de ces femmes témoignent du statut contradictoire et controversé de la participation des épouses et des mères au marché de l'emploi durant les années 50 et 60 en Angleterre⁶³.

La très grande majorité des femmes interrogées n'expriment toutefois aucun doute sur la « valeur » de leur éducation universitaire⁶⁴. Les hommes traduisent moins leur pensée sous ce registre. Néanmoins, ils considèrent que « leur formation en enseignement supérieur a été « essentielle » ou que leur diplôme a été très important dans la recherche d'un premier contrat de travail⁶⁵ ». Les hommes ont toutefois mentionné que leur expérience, dans le Service national lors de la Seconde Guerre mondiale, a été aussi importante que leur éducation universitaire concernant le cheminement de leur carrière..

En outre, la chercheuse a pu constater les retombées, pour ces femmes et ces hommes, de leur poursuite d'études postsecondaires en fait de capital culturel « transmis » ou légué. Plusieurs ont exprimé, même si aucune question ne portait directement sur ce sujet, leur fierté quant au fait que bon nombre de leurs enfants et petits-enfants ont mené des études universitaires.

La troisième recherche examinée a comme échantillon des femmes américaines âgées de 15 à 44 ans, de diverses appartenances sociales (socioéconomique⁶⁶ et

61. « Many of these mothers might be seen as having played an important part in mediating between two class-based forms of masculinity between the wars. As more traditional, work-based forms of masculinity tied with apprenticeship, skill and regular wages were increasingly undermined by depression, the prospect of staying on in education began to look like a wise investment » (Dyhouse, 2002 : 331).

62. Ce pourcentage regroupe en outre les travailleuses célibataires (33 %), la plupart des femmes mariées qui n'ont pas eu d'enfants ainsi que les femmes médecins et les enseignantes (Dyhouse, 2002 : 332).

63. « In the main, graduate status conferred far less clear-cut social and economic advantages on women than on men; and for this generation of graduate wives and mothers, the question of their participation in paid employment was complex and controversial. My questions about work evoked detailed answers, but many of the replies were troubled, combative or defensive in tone. It is clear that even at this late stage in their lives, there were issues that were unresolved, and that women were haunted by the legacy of those controversies of the 1950s and 1960s » (Dyhouse, 2002 : 332).

64. « [...] "it had made all the difference in the world" [...] "it was a gift beyond price", "a sort of heaven on earth" [...] Personal enrichment and the quality of lifelong friendships were often mentioned » (Dyhouse, 2002 : 333-334).

65. « [Their] higher education was "essential", or that their degrees had been important in helping them secure a first appointment » (Dyhouse, 2002 : 334).

66. Le statut socioéconomique est mesuré par les niveaux de scolarité de la mère et du père.

raciale ou ethnique⁶⁷). L'objectif principal de l'étude menée par Jerry A. Jacobs et Rosalind Bertowitz King (2002)⁶⁸ est de vérifier si la probabilité de terminer des études collégiales pour ces étudiantes varie avec l'âge. Cette problématique touche un grand nombre de personnes. En 1995, les étudiantes et les étudiants adultes inscrits au collège représentent un groupe important aux États-Unis. Plus du tiers (37,3 %) des étudiantes et des étudiants non diplômés sont âgés de 25 ans et plus : 18,8 % sont inscrits à temps plein, tandis que la majorité (63,3 %) le sont à temps partiel (U.S. Department of Education (1998) cité dans Jacobs et Bertowitz King (2002 : 211)).

Les principales variables indépendantes ou facteurs explicatifs de cette étude sont les effets du temps, soit les diverses périodes d'inscription au collège des étudiantes et les reports de l'inscription⁶⁹, ainsi que les effets des événements de vie (*life events*), tels que la naissance d'enfants, le mariage, le divorce et l'emploi, sur les probabilités pour les femmes de terminer des études collégiales. Peu de recherches sur ce sujet, écrivent Jacobs et Bertowitz King, retiennent à la fois les facteurs de l'origine socioéconomique des étudiants et des étudiantes et de leur histoire de vie (*life events*). Pour leur part, Jacobs et Bertowitz King utilisent les données de l'enquête américaine National Survey of Family Growth (NSFG) recueillies en 1995.

Le premier résultat de cette étude montre que l'inscription à temps plein par rapport à l'inscription à temps partiel augmente les probabilités de terminer les études collégiales. L'importance de ce facteur a amené Jacobs et Bertowitz King à tester leur modèle d'analyse séparément pour ces deux types d'inscription aux études. Ainsi, le niveau de scolarité de la mère ou du père n'influe pas sur l'obtention du diplôme collégial pour les deux groupes d'étudiantes (selon le type d'inscription). Toutefois, la race ou l'ethnie agit dans le sens attendu pour les étudiantes inscrites à temps plein, les probabilités de terminer leurs études étant plus faibles pour les non-blanches. Par ailleurs, l'appartenance raciale ou ethnique n'intervient pas chez les étudiantes inscrites à temps partiel.

Jacobs et Bertowitz King concluent leur analyse en précisant que leur modèle est beaucoup plus efficace pour expliquer les comportements aux études des étudiantes inscrites à temps plein. La probabilité d'obtenir un diplôme, pour les étudiantes à temps partiel, augmente si : *a*) elles ont été inscrites antérieurement au collège (*previous spells of enrollment*); *b*) elles ont terminé leurs études en été, ce qui suppose qu'elles ont eu accès à des cours donnés durant la période estivale. Leur probabilité de se retrouver dans la même situation diminue si : *a*) elles ont connu des délais entre la fin de leurs études secondaires et leur inscription aux études collégiales; *b*) elles travaillaient à temps plein au moment de leurs études collégiales (durant le mois observé). Les autres facteurs – les appartenances socioéconomique et raciale ou ethnique – ainsi que les statuts matrimonial et maternel des étudiantes

67. Ce sont des femmes hispaniques, afro-américaines en comparaison des femmes non - hispaniques blanches.

68. JACOBS, Jerry A. et BERKOWITZ KING, Rosalind (2002), « Age and College Completion: A Life-History Analysis of Women Aged 15-44 », *Sociology of Education*, 75, 3, juillet : 211-230 (article 9).

69. « [...] the effect of timing measures, such as previous enrollment spells and delayed enrollment, on the likelihood of completing a degree » (Jacobs et Berkowitz King, 2002 : 212).

inscrites à temps partiel ne différencient pas les étudiantes à temps partiel qui terminent leurs études collégiales de celles qui consacrent une période de temps à ces études sans les terminer. Jacobs et Bertowitz King mentionnent toutefois que d'autres études seront nécessaires afin de mieux comprendre les facteurs qui incitent ou empêchent les étudiantes et les étudiants à temps partiel de terminer leurs études.

2.2.1.2 - La notion de capital humain contestée

L'application des théories néoclassiques en économie de l'éducation, dont le concept du capital humain (à savoir que tous les jeunes, quelles que soient leurs appartenances sociales, formuleraient des attentes similaires par rapport à l'anticipation de gains en raison de la poursuite de leurs études et que l'estimation de gains supérieurs serait le facteur qui les stimulerait le plus à poursuivre leur scolarisation), est théoriquement problématique selon Irene R. Beattie (2002). Celle-ci remet donc en question le modèle prédictif des théories du capital humain. Son étude⁷⁰ est la première étape d'un processus de recherche en vue de déterminer comment le fait d'ignorer ces différences peut représenter un problème sérieux aux yeux des sociologues qui s'inspirent de ces théories néoclassiques. Par exemple, une critique féministe des théories néoclassiques du choix rationnel a montré que ces théories ne peuvent rendre compte des contraintes structurelles existantes pour les femmes comparativement aux hommes en situation d'emploi (ségrégation sexuelle des occupations et écarts salariaux malgré des diplômes obtenus dans les mêmes disciplines) ainsi que pour ce qui est de leurs responsabilités différenciées par rapport aux enfants (Beattie, 2002 : 22). Des chercheuses et des chercheurs ayant mené des recherches sur les appartenances sexuelle (*gender*) et raciale ont formulé l'hypothèse que les femmes et les personnes de couleur peuvent vivre des expériences différentes de celles des hommes et de la population blanche relativement à leur processus de scolarisation et d'insertion au marché du travail (Beattie, 2002 : 22).

Beattie s'interroge en fait sur le modèle prédictif des théories du capital humain à partir de l'inclusion de diverses appartenances sociales dans ce modèle. La banque de données utilisée pour son analyse est celle de la High School and Beyond (HSB) du National Center for Educational Statistics (NCES) (1986)⁷¹. Des entrevues ont été réalisées en 1980 avec les élèves du secondaire (*sophomore*). Des relances auprès de ceux-ci et de celles-ci ont été faites en 1982, en 1984 et en 1986.

Les trois principaux sous-ensembles ou blocs de variables retenus sont : 1) des indicateurs du contexte socioéconomique des États⁷²; 2) des indicateurs des caractéristiques sociales des individus (Noir ou Noire⁷³, Latino ou Latina⁷⁴, et autres,

Une critique féministe des théories néoclassiques du choix rationnel a montré que ces théories ne peuvent rendre compte des contraintes structurelles existantes pour les femmes comparativement aux hommes.

70. Irene R. BEATTIE (2002), « Are All "Adolescent Econometricians" Created Equal? Racial, Class, and Gender Differences in College Enrollment », *Sociology of Education*, 75, 1, janvier : 19-43 (article 6).

71. Cette banque de données regroupe 11 615 individus (5 649 hommes et 5 966 femmes) ayant fréquenté des établissements d'enseignement secondaire privés ou publics (*sophomore*) en 1980. Seuls les élèves ayant obtenu leur diplôme d'études secondaires ont été retenus pour l'analyse.

72. Ces indicateurs sont mesurés par la scolarité et le sexe selon l'État; le revenu par personne, le taux de chômage et la moyenne du coût des études collégiales par État.

73. Cet élément est traité comme une variable unique dans son modèle d'analyse.

74. Cet élément est traité comme une variable unique dans son modèle d'analyse.

statut socioéconomique de la famille, réussite scolaire (*standardized test scores*), attentes par rapport à l'éducation, nombre de sœurs et de frères plus âgés, statut matrimonial et présence d'enfants); et 3) des indicateurs du contexte de la communauté⁷⁵. La variable dépendante est l'inscription des étudiantes et des étudiants aux études collégiales ou la poursuite des études au collégial⁷⁶. Les appartenances de race et de classe sociale, les habiletés cognitives (*standardized test scores*) et le sexe constituent les principales variables témoins de l'étude de Beattie.

Beattie (2002) teste cinq modèles⁷⁷ pour les jeunes hommes et deux pour les jeunes femmes⁷⁸. Les résultats vont dans le sens des hypothèses formulées par la chercheuse. Il n'y a pas de modèle prédictif universel selon lequel l'inscription au collège serait liée pour toutes et tous à l'anticipation de gains monétaires supérieurs en raison de la poursuite d'études postsecondaires ou collégiales. Cependant, des variations s'observent selon les appartenances sociales et les habiletés cognitives.

Chez les jeunes hommes, chacune des principales variables témoins a un effet séparé sur la variable dépendante, la plus influente demeurant toutefois l'effet spécifique de l'appartenance raciale noire (modèles 2 et 5). L'impact des retombées monétaires de la poursuite d'études sur l'inscription au collège est plus important pour les étudiants non-noirs (blancs, latinos, asiatiques et autres). Ces différences dans les retombées entre les étudiants noirs et les autres varient également selon le contexte étatique. Les jeunes d'origine socioéconomique supérieure, tout comme ceux qui ont des habiletés cognitives élevées (réussite au secondaire), ne sont pas touchés dans leur inscription au collège par les retombées monétaires attendues. L'inverse s'observe pour ceux qui ont le moins bien réussi. Dans ce cas, leur perception des retombées monétaires escomptées influe sur leur inscription au collège, bien que, de façon générale, ils s'inscrivent moins au collège que les élèves ayant des habiletés élevées ou moyennes.

Pour les jeunes femmes, les résultats des analyses de régression logistique⁷⁹ vont dans le sens des résultats observés chez les jeunes hommes. L'anticipation de retombées monétaires en raison de la poursuite de leurs études n'a pas d'effet significatif sur l'inscription des jeunes femmes au collège. Tout comme pour les jeunes hommes, certaines caractéristiques psychosociales et scolaires – un revenu élevé par personne dans leur État, des frais d'inscription scolaire plus bas, un statut socio-économique familial supérieur, des résultats scolaires élevés, des attentes éducationnelles supérieures, le statut de célibataire, le fait de ne pas avoir d'enfants ou d'en avoir peu et la fréquentation d'une école secondaire privée – augmentent les proba-

75. Ces indicateurs sont la résidence en milieu urbain ou rural et la fréquentation d'une école secondaire privée.

76. Dans ces collèges, les études ont une durée de deux ou de quatre ans.

77. Le modèle 1 inclut la mesure directe des retombées de la poursuite d'études pour chacun des indicateurs des sous-ensembles ou blocs de variables (*state-level economic context individual background, school-community context*) sur l'inscription au collège. Le modèle 2 ajoute au modèle 1 l'interaction de l'appartenance raciale. Le modèle 3 retient, en plus des variables du modèle 1, l'interaction de l'appartenance de classe (origine socioéconomique et coût des études). Le modèle 4 ajoute au modèle 1 l'interaction de la réussite scolaire au secondaire (*standardized test scores*). Enfin, le modèle 5 regroupe l'ensemble des modèles précédents.

78. Les modèles 1 et 5 sont retenus dans ce cas.

79. Cela vaut pour le modèle 1.

bilités de s'inscrire au collège (Beattie, 2002 : 33). Toutefois, contrairement aux jeunes hommes, les probabilités de s'inscrire au collège sont plus élevées pour les jeunes femmes de descendance africaine ou latino-américaine et qui vivent dans des États où le taux de chômage est plus élevé.

L'application du *t-test* à ces résultats, pour mesurer l'effet de cette analyse séparée selon le sexe sur les résultats obtenus, permet de montrer à nouveau qu'il n'y a pas de différence entre les sexes concernant les retombées monétaires anticipées par leur scolarisation supérieure. Le coût des études a toutefois plus d'impact négatif sur les jeunes femmes que sur les jeunes hommes, bien que les premières s'inscrivent en moyenne en plus grande proportion que les seconds au collège. Les filles de la classe sociale supérieure s'inscrivent davantage que les jeunes hommes du même groupe social. Les femmes noires et, de façon plus modeste, les femmes latino-américaines s'inscrivent au collège en plus grande proportion que les femmes blanches. Les jeunes femmes retirent toutefois moins de bénéfices de la fréquentation des écoles privées que les jeunes hommes sur leur probabilité de s'inscrire au collège.

Pour ce qui est du modèle 5, lequel inclut l'ensemble des facteurs à l'étude, les variables interactives (race, statut socioéconomique, *standardized test scores*) ne changent pas le sens des relations, comme cela avait été le cas pour les jeunes hommes. Pour Beattie, cela signifie que les femmes, quels que soient leur appartenance sociale et leurs résultats scolaires, sont moins sensibles aux retombées monétaires anticipées dans la décision de poursuivre leurs études collégiales⁸⁰.

De son côté, P. Duraisamy (2002) inscrit également son étude⁸¹ à l'intérieur du paradigme du capital humain. Cet auteur précise toutefois que les rendements positifs de la scolarisation aux divers ordres d'enseignement dans les pays en voie de développement ne sont pas que d'ordre pécuniaire, en particulier pour les femmes dans le contexte indien⁸².

Les objectifs de Duraisamy dans son étude sont d'estimer, pour les années 1983-1994, le rendement privé de la scolarisation (*private returns to education*) des travailleurs et des travailleuses qui occupent un emploi salarié⁸³ (*wage employment*)

80. « This finding suggests that not only are young women less responsive to returns to schooling than young men, but that the effect of returns does not vary by race, class, cognitive ability, or cost [des études] for young women as it does for young men. Other variables remain essentially unchanged [pour les femmes] from those in Model 1 » (Beattie, 2002 : 33).

81. DURAISAMY, P. (2002), « Changes in Returns to Education in India, 1983-94: By Gender, Age-cohort and Location », *Economics of Education Review*, 21, 6 : 609-622 (article 8).

82. DURAISAMY, P. et MALATHY, R. (1990), « Impact of Public Programs on Fertility and Gender Specific Investment in Human Capital of Children in Rural India: Cross Sectional and Time Series Analysis », dans T.P. Schultz (dir.), *Research in Population Economics*, vol. 7 : 157-186, CT, États-Unis : Jai Press Inc.; R. MALATHY (1994), « Education and Women's Time Allocation to Nonmarket Work in an Urban Setting in India », *Economic Development and Cultural Change*, 42, 4 : 743-760 cités dans Duraisamy (2002 : 610).

83. Les travailleuses et les travailleurs permanents salariés sur qui porte cette étude ne représentent respectivement que 6,2 % et 16,7 % de l'ensemble de la main-d'œuvre aux Indes en 1993-1994. Ces pourcentages n'ont alors à peu près pas augmenté par rapport à 1983 (5,4 % de femmes et 18,1 % d'hommes). La participation au travail (*self-employed, regular-wage/salaried workers, casual laborers*) était de 29,5 % et de 28,3 % pour les femmes en 1983 et en 1993-1994; celle des hommes se situait à 53,8 % et à 54,4 % (Duraisamy, 2002 : 611).

selon le sexe, le groupe d'âge⁸⁴ et la résidence⁸⁵ ainsi que d'évaluer les changements de ces retombées pour la période 1983-1994. L'auteur poursuit en outre dans sa recherche des fins méthodologiques⁸⁶. Les données sur lesquelles porte cette recherche pour les années 1993-1994 sont représentatives de la population à l'échelle nationale. Les données sur l'emploi sont tirées de deux enquêtes menées par le National Sample Survey (NSS) en 1983 et en 1993-1994⁸⁷. La variable dépendante principale est la moyenne de salaire quotidien⁸⁸. Deux variables indépendantes nominales mesurent la scolarisation : a) les années⁸⁹ additionnelles de fréquentation d'un ordre d'enseignement par rapport au précédent (primaire, échelon moyen (*middle*), secondaire, deuxième cycle du secondaire (*higher secondary*), collégial ou universitaire⁹⁰); et b) l'obtention ou non d'un diplôme ou d'un certificat technique. D'autres variables et méthodes de calcul entrent aussi en jeu dans le modèle.

Les principaux résultats de l'étude sont les suivants. L'un des bénéfices de la scolarisation ou de l'éducation formelle est le fait, pour un individu, d'augmenter ses possibilités d'entrer sur le marché du travail permanent salarié (*regular wage work*), et ce, encore plus pour les années passées en enseignement supérieur, en particulier pour les personnes qui ont fréquenté les collèges. Pour celles qui occupent un emploi salarié, le taux de rendement privé de la scolarisation augmente jusqu'au secondaire et décline par la suite. Les personnes titulaires d'un diplôme ou d'un certificat technique bénéficient toutefois d'un taux de rendement supérieur à celui des personnes qui ont fréquenté le collégial.

Le taux de rendement privé de la scolarisation est plus élevé pour les femmes que pour les hommes à l'échelon moyen, au secondaire⁹¹ et au deuxième cycle du secondaire (*higher secondary level*). Les cohortes les plus jeunes (15-29 et 30-44 ans) comparativement à la cohorte la plus âgée (45-65 ans) bénéficient moins d'années scolaires additionnelles au primaire, à l'échelon moyen et au secondaire. Dans le cas du collégial ou de l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat technique, la rentabilité est cependant plus grande pour la cohorte des 15-29 ans. Le taux de rendement privé des études (primaire, secondaire et obtention d'un diplôme ou d'un certificat technique) est supérieur pour les personnes résidant en milieu rural⁹². À l'inverse, les

84. Les trois groupes retenus sont les 15-29 ans, les 30-44 ans et les 45-65 ans.

85. Le lieu de résidence peut être en milieu rural ou en milieu urbain. Duraisamy rappelle que très peu d'études dans les pays en voie de développement ont tenu compte de cette diversité résidentielle, la majorité des recherches ne retenant que la résidence urbaine et ses liens avec la scolarisation.

86. Cela concerne la mesure de ces rendements et des biais provenant de la sélection des échantillons.

87. Cette dernière enquête a touché environ 69 230 personnes vivant en milieu rural et 46 179 personnes en milieu urbain (*urban households*) de 7 284 villages et 4 792 quartiers urbains (*urban blocks*) et environ le même nombre de personnes en 1983.

88. L'expression en anglais est la suivante : « logarithm of the daily wage rate » (Duraisamy, 2002 : 613).

89. L'information sur le nombre d'années de scolarité par individu n'étant fournie, il est assumé dans le modèle qu'un individu passe respectivement 5, 3, 2, 2 et 3 ans pour terminer sa scolarité à partir du primaire jusqu'à la fin du collège (Duraisamy, 2002 : 613).

90. Les personnes illettrées et celles qui n'ont pas achevé leurs études primaires constituent le groupe de référence.

91. C'est le cas en particulier au secondaire, où le taux de rendement privé, pour des années supplémentaires de scolarisation, est plus de deux fois supérieur à celui des hommes (Duraisamy, 2002 : 621).

92. Duraisamy qualifie ce résultat de « striking finding » (p. 621) qui justifie l'inclusion de la résidence en milieu rural et non seulement en milieu urbain dans les modèles des études menées dans des pays en voie de développement sur le rendement de la scolarisation.

taux de rendement privé des études du deuxième cycle du secondaire et du collégial sont plus élevés en milieu urbain. À la campagne ou à la ville, les taux de rendement privé pour les femmes sont supérieurs à ceux des hommes, et ce, pour l'échelon moyen, le secondaire et le deuxième cycle du secondaire.

De façon générale, un changement considérable s'observe à travers la période considérée, particulièrement dans le cas des femmes. Pour ces dernières, les taux de rendement privé ont baissé de 1983 à 1993-1994 concernant le primaire et l'échelon moyen. Ils ont toutefois augmenté pour le secondaire⁹³ et le collégial. Les taux de rendement global (*absolute returns*) à l'échelon moyen et au secondaire sont plus élevés pour les femmes que pour les hommes dans l'ensemble des périodes étudiées. À l'inverse, le taux de rendement global des hommes pour l'obtention d'un diplôme ou d'un certificat technique a augmenté au cours de la période 1993-1994.

2.2.1.3 - Les politiques institutionnelles et le pouvoir hégémonique

Dans la présente section, les articles portent sur les enjeux liés aux distinctions de classe sociale, de race et de sexe dans les établissements d'enseignement supérieur. Ces études montrent la façon dont des discours et des pratiques entourant le processus d'admission aux programmes prestigieux de médecine (Borst, 2002) et de droit aux États-Unis, les examens aux universités d'Oxford et de Cambridge en Angleterre (Deslandes, 2002) et la contestation des mesures de redressement (*affirmative action*) aux États-Unis (Solórzano et Yosso, 2002) peuvent servir de mécanismes aux élites (classe élevée et moyenne-supérieure, blanche, masculine) pour maintenir leur hégémonie. Les études historiques rappellent l'ancrage du pouvoir de ces élites sur une longue période de temps et la manière dont, à travers des institutions prestigieuses (universités, Cour suprême), elles ont imposé l'adoption de leurs normes culturelles et de leurs pratiques aux autres groupes sociaux.

L'expansion de l'enseignement supérieur aux États-Unis durant les années 20 et 30 a radicalement changé le profil des étudiants dans les écoles de médecine. Cette expansion a profité à des hommes dont les origines sociales étaient radicalement différentes de celles des Américains qui occupaient jusqu'à cette époque les professions libérales⁹⁴. Pour Charlotte G. Borst (2002), cette diversité étudiante ne faisait toutefois pas consensus. Dans une étude⁹⁵ critique, historique et qualitative des discours entourant les débats et les décisions par rapport au processus d'admission dans les écoles de médecine aux États-Unis de 1920 à 1950⁹⁶, Borst explore l'interaction de la science avec les catégories analytiques de race et de sexe (*gender*). À son avis, l'analyse, qui porte principalement sur l'histoire de la progression et du déclin de l'utilisation de tests standardisés dans le processus d'admission, illustre les interactions

93. Aux fins de cette comparaison dans le temps, le secondaire et le deuxième cycle du secondaire ont été regroupés dans la même catégorie.

94. « There were far more men who came backgrounds radically dissimilar to that of the "old American stock" that had usually populated the professions » (Borst, 2002 : 183).

95. Charlotte G. BORST (2002) « Choosing the Student Body: Masculinity, Culture, and the Crisis of Medical School Admissions, 1920-1950 », *History of Education Quarterly*, 42, 2, été : 181-214 (article 5).

96. Mentionnons que l'étude de Dyhouse (2002) en Angleterre, examinée au point 2.2.1.1, portait à peu près sur la même période que celle de Borst (2002).

complexes de la science, de son institutionnalisation à l'intérieur des universités ainsi que des normes culturelles entourant le sexe et la race. Cette dernière devient un enjeu social et culturel à la fin du XIX^e siècle et provoque ce que des historiens (Rotondo, 1993; Kimmel, 1997 cités dans Borst, 2002 : 185) ont désigné comme une « crise » de l'identité masculine chez les hommes nés aux États-Unis dont les ancêtres avaient émigré de l'Europe du Nord. Cette « crise » se serait accentuée au cours du XX^e siècle avec l'arrivée des femmes sur le marché du travail et leur entrée au collège, de même qu'avec la concrétisation des espoirs de mobilité sociale d'autres groupes ethniques par leur fréquentation des établissements d'enseignement supérieur (Borst, 2002 : 185).

Les données sur lesquelles porte l'analyse de la chercheuse proviennent du dépouillement des archives⁹⁷ de la American Medical Association (AMA), de la Association of American Medical Colleges (AAMAC), de celles des doyens de ces collèges ou écoles de médecine et d'autres acteurs institutionnels⁹⁸, de même que sur des analyses d'ouvrages scientifiques.

Le contrôle du processus d'admission par les élites médicales s'inscrit dans une logique hégémonique d'un groupe social sexuel et ethnique particulier. À travers son étude, Borst montre que les représentations qu'elle dégage des argumentaires des discours entourant les débats, les décisions et les pratiques d'admission⁹⁹ des étudiants en médecine ont pour objet de maintenir l'hégémonie de ce prototype idéal de l'Américain de souche (*old American stock*), de « bonne » origine (*right background*), les autres étant les « mauvais hommes » (*wrong men*). Borst montre en outre que les individus acteurs qui sont favorables à cette visée et à cette pratique hégémonique oscillent entre un argumentaire basé sur la science et l'importance de mesures et de critères objectifs¹⁰⁰, lorsque les résultats de leur utilisation dans la sélection des étudiants en médecine favorisent le *statu quo*, et un argumentaire fondé sur des mesures et des critères subjectifs difficilement mesurables (*quality of mind, brains, character, adaptability, social fitness and motivations*), lorsque les hégémonies raciale et sexuelle ne sont plus assurées.

Les pratiques de sélection subissent en outre ces influences. Ainsi, l'entrevue individuelle et les quotas s'ajoutent aux pratiques antérieures à certaines périodes au cours des années 20 à 50, dans le but, selon ces protagonistes, de contrer les effets pervers de mesures objectives favorisant l'entrée des « mauvais hommes », c'est-à-dire les Juifs, les Italiens, les Catholiques et les Afro-Américains. La chercheuse indique toutefois que les groupes visés ou rejetés dans l'application de ces pratiques n'ont pas toujours été les mêmes durant la période étudiée. Des historiens ont noté que les attitudes au sujet de la race, mais non du sexe cependant, ont changé après

97. Cela regroupe les rapports, la base de données statistiques, la correspondance et les résolutions des comités exécutifs, ces derniers étant composés principalement des doyens des collèges ou écoles de médecine universitaires.

98. C'est le cas notamment de l'American Council on Education et d'autres acteurs.

99. Ces débats n'aboutissent pas toujours à des consensus. Il en est de même des pratiques, qui ne sont pas toujours uniformes dans les écoles de médecine malgré les décisions de l'AAMAC.

100. Pensons notamment au recours à des critères d'admission basés sur les antécédents scolaires (réussite des apprentissages scolaires dans les programmes scientifiques, etc.).

la Seconde Guerre mondiale, certains groupes, les Juifs et d'autres groupes immigrants de l'Europe de l'Est et du Sud étant considérés à partir de cette époque comme des « Blancs » et les *wrong men* devenant principalement les Afro-Américains (Borst, 2002 : 211).

La chercheuse montre de plus, principalement dans le contexte des débats durant les années 20 à 50 entourant le développement de tests standardisés et de leur utilisation comme critère unique ou comme un des critères de sélection, que les décisions et les pratiques qui en ont découlé ont eu un effet réel sur l'entrée des femmes et des minorités ethniques dans les écoles de médecine aux États-Unis et dans la profession médicale. En 1920, moins de 5 % des femmes font partie de l'ensemble du corps médical aux États-Unis. Ce nombre va augmenter légèrement durant la Seconde Guerre mondiale. Toutefois, la progression des femmes ne sera pas importante jusqu'aux années 70 (Borst, 2002 : 184). Le nombre d'étudiantes en médecine va suivre la même tendance, bien qu'il soit déjà plus élevé que pour les Afro-Américains. En 1938-1939, 1 144 femmes étudient en médecine, soit 5,4 % de la population étudiante¹⁰¹. Les universités (écoles de médecine), soit Harvard, Jefferson, Georgetown, Saint-Louis, Darwouth, Hannemann et Emory, n'acceptent pas de femmes avant la fin de la Seconde Guerre mondiale¹⁰². Durant l'année scolaire 1938-1939, seulement 350 Noirs étudient en médecine, soit 1,64 % de la population étudiante¹⁰³. En 1955, 236 étudiants noirs sont inscrits à des écoles traditionnellement fréquentées par les Blancs, la majorité, soit 761, se dirigeant encore vers les deux écoles des universités fréquentées par les Noirs (Borst, 2002 : 189). Dans le cas des étudiants juifs, en 1928, le Collège des médecins et chirurgiens de l'Université Columbia a ramené (*had cup*) à 20 % le taux d'inscription des étudiants juifs, alors qu'il était de 50 % en 1923 (Borst, 2002 : 194-195).

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, poursuit Borst, les enjeux sociaux au sujet des identités masculine et blanche et de classe moyenne se sont interposés dans les normes américaines de succès¹⁰⁴, lesquelles étaient de plus en plus fortement dépendantes pour l'accès à l'enseignement supérieur et à ces programmes prestigieux. En conclusion, Borst montre que ces débats, sur les politiques d'admission et l'entrée des femmes et de certains groupes raciaux ou ethniques dans les établissements d'enseignement supérieur et leur inscription à des programmes élitistes, se poursuivent encore de nos jours. Mis en place durant les années 70 en vue de favoriser principalement l'accessibilité des femmes et des Noirs, les mesures de redressement (*affirmative action*) ont été moins nombreuses ou ont perdu de leur

101. En 1938-1939, 100 de ces étudiantes sont inscrites au Women's Medical College of Pennsylvania (WMCP), école non mixte, la majorité étant inscrites dans des collèges mixtes (Borst, 2002 : 189).

102. Martha Tracey, doyenne (1938), « Report of a Conference on Opportunity for Women in the Medical Profession and the Selection of Medical Students », *Women's Medical College of Pennsylvania Archives* cité dans Borst (2002 : 189).

103. Seulement 98 d'entre eux poursuivaient leurs études dans des écoles traditionnellement fréquentées par les Blancs, les autres se dirigeant vers les universités noires (Meharry ou Howard University) (Borst, 2002 : 189).

104. Ce sont les normes de succès en fait de statut social (économique, politique, culturel).

poids dans le processus d'admission¹⁰⁵. Cependant, Borst garde un certain espoir d'une plus grande mixité à partir de la prise de position publique, en 1998, du président de l'AAMC, le docteur Jordan Cohen, en faveur d'une véritable diversité des médecins, celui-ci argumentant que celle-ci est nécessaire pour assurer aux États-Unis des soins de qualité élevée¹⁰⁶.

Examinons maintenant l'article¹⁰⁷ de Daniel G. Solórzano et Tara J. Yosso (2002) qui porte sur les questions de la race, du racisme et des mesures de redressement (*affirmative action*). Cette recherche permet de faire des liens avec des hypothèses formulées par Borst (2002) à la fin de son article sur la diminution de mesures de ratapage et de la perte de leur importance dans le processus d'admission aux écoles de médecine aux États-Unis. La même problématique vaut également pour d'autres programmes prestigieux, en particulier ceux de droit. J'ai classé cet article de Solórzano et Yosso (2002) dans le quatrième groupe (voir l'annexe II). Les approches féministes constituent un des cadres d'analyse dans le développement épistémologique de la théorie critique radicale¹⁰⁸ (*critical theory radical* ou CTR). Plusieurs références, dont des écrits de Solórzano et Yosso, traitent du genre (*gender*). Néanmoins j'ai classé cet article dans le quatrième groupe du fait qu'il porte principalement sur l'appartenance raciale.

Dans leur article, Solórzano et Yosso traitent des enjeux concernant l'équité, l'accès et des mesures de redressement en enseignement supérieur aux États-Unis à partir du paradigme et de la méthode analytique de la théorie critique radicale. Ce cadre d'analyse peut être utilisé pour théoriser et examiner comment la race et le racisme ont de multiples répercussions sur les structures, les processus et les discours dans le contexte de l'enseignement supérieur (Solórzano et Yosso, 2002 : 164). Solórzano et Yosso, qui enseignent à l'Université de Californie, situent la production de leur article dans le contexte particulier de la Proposition 209, adoptée en Californie en 1997, laquelle met fin dans cet État à des pratiques limitées de mesures de redressement (*affirmative action*) basées sur la race¹⁰⁹. À leur avis, l'adoption de cette loi a eu des effets en Californie et sur le plan national concernant la décroissance proportionnelle des étudiantes et des étudiants américains, africains, latinos et autochtones, hypothèse partagée par Borst (2002).

Solórzano et Yosso analysent aussi le discours légal et les enjeux qui en découlent. Les deux créent dans leur article une « contre-histoire à multiples facettes » (*a multi-layered counterstory*) afin de contextualiser le 6th Circuit Federal Case en enseignement supérieur, appelé l'« affaire *Grutter v. Bollinger* (1997) », soumise récemment à

105. « By the fall of 2000, most universities had dropped overt affirmative action policies for admissions, and minority applications to medical schools have declined by 12 percent since 1996. AAMC News Room, Issues Summaries, 'Diversity', December 7, 1999 » (Borst, 2002 : 214).

106. « [A] diverse health professions workforce was necessary in order for the United States to continue to deliver high-quality health care » (Borst, 2002 : 214).

107. SOLÓRZANO, Daniel G. et YOSSO, Tara J. (2002). « A Critical Race Counterstory of Race, Racism, and Affirmative Action », *Equity & Excellence in Education*, 35, 2, mai : 155-168 (article 10).

108. Cette théorie constitue le cadre d'analyse principal de Solórzano et Yosso.

109. « [...] limited "race-based" affirmative action » (Solórzano et Yosso, 2002 : 164).

la Cour suprême¹¹⁰ des États-Unis. La plaignante est Barbara Grutter, femme blanche ayant fait une demande d'admission en 1996-1997 sans succès à la Faculté de droit de l'Université du Michigan. Grutter avance que, dans ses politiques d'admission en faveur de la race, cette université établit une discrimination contre des étudiants qui, comme elle, sont plus qualifiés¹¹¹. Le défenseur est Lee Bollinger, ancien président de l'Université du Michigan et ancien doyen de l'École de droit de la même université. La grande particularité de cette affaire est la présence, comme tierce partie, des étudiants (*student intervenors*¹¹²), ce qui est une pratique rare dans de telles causes¹¹³.

La procédure d'écriture de cet article scientifique et la méthode d'analyse pratiquée sont celles de la *counterstory-telling*¹¹⁴, technique ayant une longue tradition, selon le chercheur et la chercheuse, en sciences sociales et humaines de même qu'en droit, comme méthode de la théorie critique radicale élaborée aux États-Unis durant les années 80 et 90. Cette méthode permet de donner la parole aux personnes qui vivent en marge de la société et de mettre en doute la parole des personnes au pouvoir.

Solórzano et Yosso utilisent quatre sources dans l'écriture de leur récit : 1) leurs données et rapports de recherche réalisés en 1999-2000 sur le climat racial au campus de l'University of Michigan¹¹⁵, à l'École de droit de la même université¹¹⁶ et à l'University of California, Berkeley¹¹⁷; 2) les écrits en sciences sociales et humaines sur les questions d'équité, d'accès et de traitement en éducation de même que sur les litiges en éducation, principalement les cas soumis à la Cour suprême des États-Unis depuis l'affaire *Bakke*¹¹⁸; 3) leurs expériences professionnelles; et 4) leurs expériences personnelles.

Les trois personnages (fictifs-réels) de leur histoire sont Claudia¹¹⁹, le juge Thurgood Marshall¹²⁰ et Ruby Puentes¹²¹. L'histoire commence avec Claudia entrant à la Cour suprême pour entendre l'affaire *Grutter v. Bollinger* en janvier 1991. Elle s'assoit, avec l'intention de prendre des notes, lorsqu'elle se rend compte que le juge Thurgood Marshall et Ruby Puentes se trouvent à ses côtés. L'histoire porte sur leurs

110. Au moment de la publication de l'article de Solórzano et Yosso, le jugement n'avait pas été rendu dans cette affaire.

111. « [...] that the University of Michigan's race conscious admissions policy discriminated against " more qualified " white applicants like herself » (Solórzano et Yosso, 2002 : 155).

112. L'argumentation de ce groupe dans cette affaire va dans le sens souhaité par les trois personnages de la *counterstory-telling*.

113. Solórzano et Yosso (2002 : 155).

114. Cette méthode et cette procédure d'écriture ont aussi une fonction pédagogique. Voir Solórzano et Yosso (2002 : 156).

115. W. Allen et D.G. Solórzano (2000, octobre) relativement à l'affaire *Gratz et al. v. Bollinger et al.*

116. W. Allen et D.G. Solórzano (2000, septembre) relativement à l'affaire *Grutter et al. v. Bollinger et al.*

117. D.G. Solórzano et W. Allen (2000, août) relativement à l'affaire *Castañeda et al. v. UC Regents et al.*

118. *Regents of University of California v. Bakke* (1978).

119. Le personnage de Claudia représente une avocate, Chicana, spécialiste des droits civils et professeure à l'University of California.

120. Le juge Marshall personnifie le juge qui a siégé à la Cour suprême des États-Unis et qui est connu pour ses prises de position contre le racisme, notamment dans un jugement dissident rendu avec trois juges dans l'affaire *Bakke*. Le juge Marshall a été notamment l'avocat (attorney) du NAACP dans l'affaire *Brown v. Board of Education* en 1954 (Solórzano et Yosso, 2002 : 157, 161).

121. Ruby Puentes (la traduction anglaise de Puentes est Bridges) représente Ruby Bridges, la petite fille Afro-Américaine, qui, au cours des années 50, à la suite de l'ordre de la Cour fédérale sur la déségrégation raciale scolaire, avait été escortée par quatre policiers fédéraux de La Nouvelle-Orléans à une école primaire fréquentée exclusivement par des jeunes filles blanches (Solórzano et Yosso, 2002 : 157).

dialogues concernant les enjeux de cette affaire et sa mise en contexte avec la jurisprudence des autres litiges concernant la race et le racisme dans le domaine de l'éducation aux États-Unis.

Il est très difficile, pour bien rendre justice à cette procédure particulière d'écriture et à cette méthode d'analyse, de s'en tenir uniquement à la présentation des principaux résultats de cette recherche. Notons que l'argumentaire des personnages est basé sur les résultats des études en sciences sociales par rapport à cette problématique. Toutefois, j'énonce ci-dessous quelques-uns des grands enjeux, fondements théoriques et idéologiques des argumentations avancées par Claudia, Ruby Puentes et le juge Marshall :

- D'abord, selon le juge, les mesures de redressement (affirmative action) en tant que politique ayant des objectifs à atteindre en enseignement supérieur durant une période de temps déterminée ont été de courte durée, soit de 1968 à 1978;
- La race est un construit social. Le concept de race a été principalement utilisé pour différencier les peuples avec pour objectif d'établir une discrimination entre eux (discriminated against them);
- Les concepts de race et de racisme ne peuvent être séparés (J. Calmores (1997) cité dans Solórzano et Yosso (2002 : 158)). Le racisme, selon Manning Marable¹²² (1992), est un système d'ignorance, d'exploitation et de pouvoir utilisé pour opprimer les Afro-Américains, les Latinos, les Asiatiques, les Américains du Pacifique, les Indiens-Américains et d'autres peuples sur la base de l'ethnicité, de la culture, des manières (mannerisms) et de la couleur;
- Le fait d'être blanc ou blanche a une valeur de propriété¹²³ (whiteness actually has property value¹²⁴), dans les sens économique, politique et culturel;
- La qualité de l'éducation a toujours été jugée en fonction de faire participer les Noirs, les Latinos et d'autres minorités à l'école des Blancs, et non l'inverse, les déficits culturel et scolaire étant toujours évalués du même côté avec des variantes historiques sur le ou les groupes raciaux jugés déficitaires;
- La permanence du racisme (Bell, 1992), ou le racisme systémique, n'a pas encore été reconnue par la jurisprudence en matière d'éducation¹²⁵;
- L'argumentation dans les plaidoyers est aussi faite sur la prétention que la race est une affaire personnelle, privée. Le besoin de mesures de redressement pour remédier au racisme n'a pas encore été reconnu dans la jurisprudence. Il importe toutefois, selon les trois personnages de la counterstory, de rappeler que la mesure d'affirmative action n'est qu'un des moyens pour contrer le racisme et ne peut être le seul moyen envisagé dans une société où le racisme fait système, en particulier dans le domaine de l'éducation pour plusieurs groupes sociaux. Il en est de même de la déségrégation scolaire (Brown v. Board of Education,

122. Ces références et celles qui suivent sont citées dans le texte de Solórzano et Yosso (2002).

123. On y fait aussi mention ailleurs dans le texte des privilèges des hommes (Solórzano et Yosso, 2002 : 160, 162).

124. Solórzano et Yosso (2002 : 158).

125. C'est le cas notamment dans les affaires *Gratz v. Bollinger* (1997) et *Bakke v. Regents of University of California* (1978). Dans cette dernière affaire, le juge Powell réinterprète le concept de « discrimination raciale » comme faisant référence à toute race ou ethnicité, y compris celle des Blancs (p. 163).

1954). Celle-ci n'a pas garanti, après le jugement de la Cour, en tant que mesure unique en éducation, une mixité et une égalité raciales de traitement (Orfield et Eaton, 1996);

- Les tentatives des écoles qui veulent ajouter des programmes spéciaux, « enrichis », ont pour objet de « garder » les élèves blancs à l'école publique et non d'y intégrer d'autres groupes raciaux;
- La tentative qui consistait à fixer un nombre précis pour assurer une certaine équité raciale (racial tipping point) dans les écoles, pratique des années 60 et 70, est maintenant envisagée comme nuisible. Le maintien de la définition de ce concept uniquement en termes numériques comporte certains dangers s'il est dissocié d'autres caractéristiques, dont celles du pouvoir ou du prestige d'un groupe. Par exemple, les Blancs (au pouvoir), comme dans le cas de la Californie, argumentent qu'ils sont devenus une minorité numérique et qu'ils ont besoin de ce fait d'être protégés;
- Le concept de racial tipping point doit être traité comme le concept de diversité, et séparément du concept de pluralisme¹²⁶;
- Une plus grande diversité raciale devrait être un objectif visé des politiques universitaires d'admission. Cette diversité ne doit pas se manifester uniquement dans les politiques d'admission en enseignement supérieur, mais également dans les programmes d'études et la pédagogie et elle doit être reconnue comme partie intégrante de la vie universitaire. Cette diversité profiterait à l'ensemble des étudiants des campus.

Élaborée par Bell (1987), la théorie de la convergence des intérêts (*interest-convergence theory*) aide à comprendre, selon Solórzano et Yosso, l'adoption récente de la Proposition 209, laquelle met fin aux pratiques « limitées » de mesures de redressement concernant la race dans le domaine de l'éducation. À la suite de leur analyse sociale comparative du discours légal, Claudia, Ruby Puentes et le juge Thurgood Marshall ne peuvent s'empêcher de rappeler en conclusion la nécessité de l'éducation dans la prise de conscience des inégalités et de l'*empowerment* pour les gens de couleur¹²⁷.

Sur un autre thème, retournons dans l'histoire, cette fois durant la période 1850-1920 en Angleterre pour y mesurer combien la tradition naissante des examens et de leur réussite, aux universités d'Oxford et de Cambridge, était associée aux enjeux d'identités de classe et de sexe. Paul R. Deslandes (2002) tente dans son étude¹²⁸ de circonscrire les significations culturelles et sexuelles (*gendered*) des examens pour les étudiants et étudiantes de premier cycle. À cette fin, il analyse la forme et le contenu des examens à partir principalement de l'expression des étudiants¹²⁹. Ses données

126. Le pluralisme est défini trop souvent, selon Lawrence (2001) cité dans Solórzano et Yosso (2002 : 159) en faveur de la culture et du mode de vie des Blancs.

127. « The elimination of exposing and dismantling white privilege begins by educating and empowering people of color » (Solórzano et Yosso, 2002 : 164).

128. DESLANDES, Paul R. (2002). « Competitive Examinations and the Culture of Masculinity in Oxbridge Undergraduate Life, 1850-1920 », *History of Education Quarterly*, 42, 4, hiver : 544-578 (article 7).

129. Le discours des étudiantes est aussi analysé dans la dernière section de son article.

sont puisées dans 556 magazines et journaux étudiants et périodiques, dans des publications officielles des deux universités et dans des ouvrages scientifiques.

Les examens officiels, associés au prestige académique retrouvé des anciennes universités, ont été introduits tôt au XIX^e siècle. Durant la seconde moitié de ce siècle, la régulation de ce processus s'instaure (Deslandes, 2002 : 551). On nomme les examens *tripos (or honors) examinations* à Cambridge et *final schools* à Oxford¹³⁰. Les examens, leurs finalités et principalement leurs significations s'inscrivent, selon Deslandes, dans un contexte plus large de la montée ou de la progression de la société professionnelle en Angleterre. Ce contexte a influé profondément sur les façons dont les crédits (*credentials*) ont été mesurés à Oxbridge¹³¹, et la réussite aux examens a constitué un nouvel enjeu pour les familles et les jeunes de classe moyenne-supérieure afin d'avoir accès aux positions de pouvoir dans la société anglo-saxonne.

Deslandes mentionne en outre un second enjeu, encore plus important à son avis, soit celui des identités sexuées ou de la masculinité dans cette société « professionnelle » en progression. Enjeu masculin lié au fait récent que les femmes, admises dans ces deux universités en 1870, dans des collèges féminins séparés de ceux qui étaient occupés par les jeunes hommes, ont obtenu en 1880 à Oxbridge, à la suite de leurs revendications, de pouvoir passer les examens (*to sit examinations*). Elles n'étaient toutefois pas autorisées officiellement à obtenir un diplôme (*to formally take degrees*). Dans ces contextes d'enjeux de distinctions de classe et de sexe, les constructions symboliques et les significations des jeunes par rapport aux examens prennent tout leur sens. C'est précisément cet aspect des examens que le chercheur tente d'approfondir. Il approche principalement ces significations sous l'angle des rites de passage menant à des identités culturelles et de genre (*gender*).

Les principales conclusions de Deslandes sont que ces examens, en tant que premiers moyens de réussite scolaire (*academic achievement*) et de qualification professionnelle pour les positions de pouvoir, notamment dans les affaires de l'État et dans l'Empire colonial de l'Angleterre, ont acquis durant la période 1850-1920 un vaste ensemble de significations. Celles-ci illustrent comment ces exercices étaient signifiants pour les étudiants de premier cycle durant cette période et qu'ils constituaient des enjeux pour eux, d'où leur intérêt, par l'entremise des magazines et journaux étudiants, à faire monter les enchères pour ceux qui en sortiraient vainqueurs¹³².

En employant un langage, des images et des métaphores qui « construisent » les examens comme « des épreuves horribles, des tests de caractère et des rituels mas-

130. L'Université de Cambridge offrait davantage des programmes de sciences, principalement de mathématiques, tandis que l'Université d'Oxford donnait des programmes de sciences humaines et sociales.

131. Cette expression est employée pour parler à la fois des universités d'Oxford et de Cambridge.

132. La préparation aux examens et ses nombreux rituels ont joué un rôle également, selon Deslandes, en tant que rites de passage qui marquent la transition masculine étudiante de l'enfance à la maturité (*from boyhood to manhood*), de membre d'une nouvelle élite professionnelle ayant partagé des expériences communes.

culins sacrés¹³³ », les étudiants réussissent à créer et à répandre une culture d'extrême compétition et de lutte qui leur permet de définir (*to cast*) les vainqueurs (aux examens) en des termes superbement masculins¹³⁴. Grâce à l'emprunt d'une rhétorique exagérée pour décrire les examens, cette stratégie aide ces derniers, poursuit le chercheur, à définir ces activités comme des activités masculines. La tendance en question est encore plus importante avec l'entrée des femmes à Oxbridge caractérisée alors par ces jeunes hommes comme une université assiégée par les femmes¹³⁵.

Deslandes observe des convergences dans les discours des jeunes femmes par rapport aux jeunes hommes pour ce qui est de leurs représentations des examens en tant que rite de passage à la vie adulte et par rapport à la rhétorique empruntée d'anxiété et d'animosité à l'égard des examens. Il note cependant un plus grand nombre de divergences. Ainsi, les jeunes femmes, étudiantes à Oxbridge, mettent davantage l'accent sur les retombées positives de la *promotion collective* des femmes plutôt que sur le succès individuel de celles qui réussissent les épreuves des examens.

2.2.1.4 - Les universités, leur caractère social et un espace pour l'émancipation

L'article de Lauren Erdreich et Tamar Rapoport (2002) sera le seul examiné dans cette section. Cette étude est une bonne illustration des recherches sociologiques féministes contemporaines en éducation qui postulent que les femmes, tout en vivant dans une société dont un certain nombre de ces institutions sont patriarcales, peuvent, malgré ces contraintes, acquérir du pouvoir sur leur propre parcours (Collectif Laure-Gaudreault, 1997; Bouchard et Cloutier, 1998; Fauzia, 2001). Un autre postulat de ces approches¹³⁶ est que les institutions éducatives ont elles-mêmes un caractère social en sus de la reproduction des relations de pouvoir externes et qu'elles peuvent contribuer à produire (émanciper) de nouveaux groupes sociaux, pourvu toutefois qu'elles offrent la possibilité de développer une pensée critique. Cette étude reflète également la complexité des interrelations entre les diverses identités, dans ce cas ethnonational, pour des Palestiniennes vivant en Israël et étudiant à l'Université hébraïque à Jérusalem.

Erdreich et Rapoport ont réalisé une étude¹³⁷ qualitative en vue de répondre aux deux questions suivantes : 1) De quelles manières s'établissent les liens entre l'identité ethnonationale et la connaissance construite dans les expériences d'appren-

Les femmes,
malgré ces contraintes,
acquérir du pouvoir sur
leur propre parcours.

133. « [...] horrific ordeals, test of character, and sacred masculine rituals » (Deslandes, 2002 : 577).

134. « [...] to cast the successful victors in supremely masculine terms, much as they did in their descriptions of brawny athletes, scrappy soldiers, and plucky adventurers » (Deslandes, 2002 : 578).

135. « In many ways, the need to bolster the masculine significance of examinations was not simply the product of the economic, social, and cultural changes that accompanied the rise of professional society. Rather, it sprang from the need to preserve male prerogatives at institutions that were frequently characterized as under siege by women who [...] appropriate, challenge, and occasionally subvert the meaning of a process that Oxbridge men assumed was their alone » (Deslandes, 2002 : 548).

136. Ce postulat est partagé également par le courant de la « nouvelle sociologie de l'éducation » au cours des années 80 : H. GIROUX (1983), « Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education », *Harvard Educational Review*, 53, 3 : 257-294, cité dans Erdreich et Rapoport (2002, 495); Dandurand et Ollivier (1987).

137. ERDREICH, Lauren et RAPOPORT, Tamar (2002). « Elaborating Ethnonational Awareness via Academic Literacy: Palestinian Israeli Women at the University », *Anthropology and Education Quarterly*, 33, 4, mai : 492-515 (article 3).

tissage à l'université? et 2) Quelle est la signification selon le sexe (*gendered meaning*) de ces liens pour les femmes? Les données à la base de leur publication portent sur des entrevues en profondeur réalisées par Erdreich en 1998-1999 auprès des groupes suivants : a) onze jeunes femmes Palestiniennes Israéliennes étudiant à l'Université hébraïque à Jérusalem; b) la représentante étudiante arabe du comité étudiants-professeurs; c) la présidente de l'Association étudiante arabe; d) trois chargés de cours; et e) les six assistants de ces cours. Erdreich et Rapoport ont également fait de l'observation participante auprès de ces étudiantes dans leurs diverses activités parascolaires, y compris pour certaines dans leur famille. Ces chercheuses ont aussi profité du cours *Introduction à la sociologie*, en tant que « laboratoire » naturel, afin d'explorer la confrontation initiale d'un groupe marginal avec la connaissance universitaire culturelle structurée. Elles ont observé cette population étudiante en action dans ce cours durant trois années scolaires (1998-2001). Parmi les 240 étudiantes et étudiants, 30 seulement étaient des Palestiniennes Israéliennes et 3 des hommes du même groupe ethnonational¹³⁸. Les étudiantes interrogées étaient inscrites à ce cours. La majorité était inscrite dans cette université à deux majeures¹³⁹, dont la majeure en éducation. Sept en étaient à leur première année d'études universitaires, tandis que deux fréquentaient l'université pour la deuxième année.

Les transitions sont multiples et impliquent, selon les chercheuses, divers rites de passage pour ces jeunes filles du fait qu'elles entrent plus jeunes à l'université que les étudiantes juives et se retrouvent, pour la plupart, éloignées pour la première fois de leur ville et de leur famille, et ce, dans un contexte universitaire où elles sont minoritaires et marginalisées comme Palestiniennes, femmes¹⁴⁰, chrétiennes ou musulmanes et comme jeunes adultes. Dans leur processus de scolarisation au secondaire, à l'intérieur d'un système scolaire où l'État d'Israël contrôle et supervise l'école publique arabe, ces jeunes femmes n'ont pas été habituées à mettre en doute l'autorité. Il en est de même dans leur groupe ethnonational par rapport au pouvoir des hommes (père et frères), ces derniers étant considérés, poursuivent les auteures, comme les gardiens traditionnels de l'autorité collective.

Ces diverses situations sociologiques « obligent » le groupe dominé à de plus grandes adaptations, et pour plusieurs à l'intégration au groupe dominant dans l'espoir d'acquérir pouvoir et statut. D'autres types de transition sont aussi à vivre pour ces jeunes femmes, notamment concernant la connaissance et le processus d'apprentissage à l'université. Par exemple, la mémorisation et la « redite des bonnes réponses » aux examens ne sont plus appropriées. Les enjeux sociaux et politiques se

138. Ces étudiantes et étudiants palestiniens israéliens étaient plus jeunes que leurs pairs juifs du fait que ces derniers avaient l'obligation, après avoir terminé leurs études secondaires, de faire un séjour de deux ans dans l'armée.

139. Pour satisfaire aux normes universitaires, les étudiantes et les étudiants doivent s'inscrire à deux programmes menant chacun à l'obtention d'une majeure.

140. Les auteures mentionnent la progression des femmes à l'université parmi leur groupe ethnonational. En 1984, les femmes constituaient 25 % du groupe contre 44 % en 1996 : M. Al-Haj (1999) cité dans Erdreich et Rapoport (2002 : 492).

trouvent maintenant au cœur des processus de connaissance. On s'attend qu'elles formulent des critiques, les analysent et les appliquent à ces enjeux¹⁴¹.

Malgré les contradictions et coupures par rapport à leurs expériences antérieures scolaires et sociales, ces jeunes femmes vivent de nouvelles situations qui leur offrent aussi, selon les chercheuses, un espace pour des changements sociaux et politiques et, dans le cas présent, pour la construction, à travers cet accès à la connaissance et à la vie universitaire, d'un nouveau « discours » identitaire ethnonational et sexué.

Les chercheuses inscrivent leur recherche dans une approche critique sociologique poststructuraliste, dans laquelle il est postulé que les institutions éducatives ont elles-mêmes un caractère social en sus de la reproduction des relations de pouvoir externes¹⁴². Elles retiennent l'idée de Paul Gee (1990) que le processus de scolarisation (*literacy*) et la connaissance sont intégrés et favorisent la constitution d'un « discours », des pratiques sociales et des idées d'un groupe particulier (Erdreich et Rapoport, 2002 : 492). Ciblant leur analyse sur les discours de jeunes femmes sur l'université et sur leurs familles, Erdreich et Rapoport montrent comment le processus de scolarisation, à travers le discours scolaire dominant, vise la reproduction ethnonationale et sexuée ainsi que les rapports de domination et aussi comment de jeunes femmes utilisent ces discours afin d'en reconstruire d'autres sur leur propre identité ethnonationale¹⁴³ et sexuée¹⁴⁴ (*gender*¹⁴⁵). Un autre objectif poursuivi par les chercheuses est d'ordre épistémologique, soit l'illustration du pouvoir des significations extracurriculaires du processus de scolarisation¹⁴⁶.

Erdreich et Rapoport ne partagent pas les hypothèses de chercheuses et de chercheurs aux yeux de qui l'établissement scolaire ou encore les enseignantes et les enseignants sont les seules personnes responsables, par des pratiques pédagogiques émancipatrices, de l'éveil et de la reconstruction de « discours » chez les individus de groupes dominés. Ces propositions nieraient, d'une part, la capacité des étudiantes et des étudiants dans ce processus et, d'autre part, l'effet de prise de conscience chez ces jeunes du fait de leur confrontation à différents discours, notamment à travers les cours. Les chercheuses classent d'ailleurs les cours en trois catégories : « the " Othering "

-
141. « The women must adjust to this new knowledge, ways of thinking, and the skills they demand. This disruption has both " technical " and subjective aspects. Primary ways of knowing—memorizing and regurgitating correct answers—are no longer appropriate. Social and political issues are now a major focus of discussion. Rather than obedience and submission, the women are expected to raise criticism, found it soundly, and apply it to social issues. Adjustment to this new way of learning forces them to reflect on issues related to their place in social hierarchies » (Erdreich et Rapoport, 2002 : 493).
142. « Educational institutions themselves have a social character beyond reproduction of external power relations » : Giroux (1983) cité dans Erdreich et Rapoport (2002 : 495).
143. Il s'agit ici de leur identité de Palestiniennes Israéliennes par rapport aux Juifs vivant en Israël.
144. La variable du sexe est considérée par rapport à leurs frères du même groupe ethnonational.
145. « Because literacy for Palestinian Israeli women is acquired in a situation of subjugation, literacy in the dominant discourse can elaborate awareness of the means by which knowledge creates domination. When this discourse is itself reflexive it can also provide the tools to oppose domination. This opposition, however, is not always limited to one dominant versus non dominant axis, but is often also applied to internal power relations, such as gender » (Erdreich et Rapoport, 2002 : 511).
146. « For educational anthropologists, understanding how literacy facilitates inclusion of these women in the nondominant discourse of Palestinian ethnonationalism exemplifies the power of extracurricular meanings of literacy » (Erdreich et Rapoport, 2002 : 511).

courses¹⁴⁷, the “Other’s” view¹⁴⁸, the Context-blind classes¹⁴⁹ ». Elles montrent comment ces jeunes femmes arrivent, à travers un processus réflexif, à cette reconstruction¹⁵⁰. Cette dernière suit plusieurs phases : c’est d’abord le déni des inégalités ou de leur situation de dominées, puis la prise de conscience des inégalités suivie de la valorisation de leur propre groupe ethnonational et, enfin, il y a construction d’un nouveau discours narratif. À travers ces réflexions et analyses, elles arrivent peu à peu à s’autoriser, comme femmes, à créer un discours.

Erdreich et Rapoport (2002) concluent leur étude en mentionnant que les effets non anticipés du processus de scolarisation en enseignement supérieur pour les groupes dominés devraient être analysés à la fois par rapport au groupe dominant, dans le cas présent ethnonational, et à l’intérieur du groupe dominé, dans ce cas-ci sexué. Elles indiquent en outre que leur étude qualitative contribue à l’avancement de la pédagogie féministe poststructuraliste¹⁵¹.

2.2.1.5 - La socialisation sexuée et les programmes de sciences

L’étude¹⁵² canadienne de Valerie A. Haines et Jean E. Wallace (2002) s’inscrit dans le courant des études féministes qui centrent leur analyse sur le processus de socialisation sexuée et son impact sur l’inscription des jeunes femmes à des programmes d’études moins fréquentés traditionnellement par les femmes. Dans une enquête¹⁵³ menée auprès d’un échantillon d’étudiantes et d’étudiants inscrits à une majeure¹⁵⁴ en sciences (121) et à une majeure en sciences sociales (160)¹⁵⁵, dans une université située dans une ville de grande densité de l’Ouest canadien, les chercheuses tentent de déterminer si la socialisation sexuée (*gender socialization*) et ses produits – les rôles et les stéréotypes sexuels (*gender roles and gendered stereotypes*) – agissent comme intermédiaires dans l’inscription aux programmes de sciences¹⁵⁶ des jeunes femmes et hommes. Trois groupes de facteurs constituent les

147. Le contenu de ces cours est alimenté par la société juive : « The “Othering” courses explain general concepts from within Jewish society » (Erdreich et Rapoport, 2002 : 503).

148. Les cours exprimant les points de vue de la population palestinienne : « Classes from the view of the Palestinian Other » (Erdreich et Papoport, 2002 : 504).

149. « [...] “neutral” one in which “Otherness” seemed irrelevant » (Erdreich et Papoport, 2002 : 505).

150. Dans l’esprit des auteures, si aucun de ces cours n’avait pour objet, dans ses objectifs et pratiques, l’émancipation des groupes dominés, la confrontation des discours n’aurait toutefois pas la même portée.

151. « [...] by revealing how liberal participation in literacy can be an empowering tool in reconstructing conceptions of women in ethnonational discourses » (Erdreich et Rapoport, 2002 : 492).

152. HAINES, Valerie A. et WALLACE, Jean E. (2002). « Exploring the Association of Sex and Majoring in Science », *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII, 2, été : 188-192 (article 4).

153. Un questionnaire, dont la majorité des questions était fermée (*closed-ended*), a servi à recueillir les données. Le test de la régression logistique a été utilisé dans le traitement des données.

154. C’est un programme de premier cycle (*undergraduate*).

155. Au total, 60 % de l’échantillon est constitué de femmes et 40 % d’hommes. La moyenne d’âge est de 24 ans.

156. L’appartenance sexuelle est la variable indépendante principale (femme = 1), tandis que l’inscription à une majeure en sciences est la variable dépendante (en sciences = 1).

variables témoins : a) les attitudes par rapport aux rôles sexuels¹⁵⁷; b) la préparation scolaire au secondaire en sciences; et c) les perceptions de soi et les expériences à l'université¹⁵⁸.

Le fait d'être une femme (appartenance sociale sexuelle) est lié négativement à la fréquentation d'un programme de sciences. L'hypothèse principale formulée par les chercheuses se vérifie donc, et est statistiquement significative (modèle 1). Il en est de même des attitudes par rapport aux rôles sexuels lorsque ces variables sont prises en considération avec l'effet de l'appartenance sexuelle (modèle 2) : la relation initiale demeure significative, et des attitudes moins traditionnelles sont rattachées à une plus grande probabilité d'inscription à un programme de sciences. Étant donné cependant que ce groupe de facteurs ne réduit pas le coefficient associé à l'appartenance sexuelle, les auteures concluent à l'absence réelle de médiation de ces variables d'attitudes par rapport aux rôles sexuels. L'ajout aux deux ensembles précédents du groupe b) de facteurs (modèle 3) réduit de 40 % le coefficient de l'appartenance sexuelle du modèle 2 et le rend non significatif. Par ailleurs, l'ajout aux trois ensembles précédents du groupe c) de facteurs (modèle 4) montre une relation significative qui va dans le sens des hypothèses des chercheuses¹⁵⁹. Toutefois, ces facteurs ne modifient pas l'effet de la relation initiale, le coefficient augmentant légèrement.

Haines et Wallace concluent qu'il n'y a pas de relation significative entre le fait d'être une femme ou un homme (appartenance sexuelle) et la probabilité de s'inscrire à un programme de sciences (majeure). Elles ajoutent que, même si des attitudes moins traditionalistes par rapport à la famille et à l'emploi, un plus grand intérêt pour les sciences et un plus grand soutien afin de fréquenter un programme de sciences augmentent les probabilités de s'inscrire à ces programmes, aucun de ces facteurs n'a un effet de médiation sur la relation initiale (modèle 1). Seul le fait d'avoir suivi un cours poussé de mathématiques¹⁶⁰ et un plus grand nombre de cours de sciences¹⁶¹ au secondaire modifie la relation initiale. Ces résultats justifient, selon les chercheuses, que des réformes soient apportées aux programmes d'études au secondaire et dans les pratiques pédagogiques afin d'augmenter le nombre de jeunes filles dans les cours de mathématiques et de sciences au secondaire.

157. Deux indicateurs ont été codifiés sur une échelle de 1 (désapprouve fortement) à 5 (fortement en accord) : a) « Belief that a family and a top-level science career are compatible for women »; b) « Belief that society encourages women to pursue science » (Haines et Wallace, 2002 : 190, tableau 1).

158. « University self perceptions and experiences »; trois indicateurs ont été codifiés sur une échelle de 1 à 5 : a) la perception de ses habiletés concernant les mathématiques; b) son niveau d'intérêt relativement à la science; c) la somme des encouragements reçus de divers groupes (père, mère, personnel enseignant du secondaire, corps professoral à l'université, etc.) à poursuivre des études en sciences.

159. Un score plus élevé sur chacun des indicateurs est lié à une plus grande fréquentation d'un programme de sciences.

160. Cet élément a été codifié 1 ou 0. Ces résultats corroborent ceux d'autres études : Chipman et Wilson (1985) et Farmer *et al.* (1995) cités dans Haines et Wallace (2002 : 190).

161. Cela correspond au nombre de cours de chimie, de biologie et de physique suivis au secondaire (Haines et Wallace, 2002 : tableau 1).

2.2.1.6 - La famille et le soutien aux études

Les études qui ont retenu de *multiples rapports sociaux et leurs interrelations complexes* (de race ou d'ethnie, de sexe ou de classe) ont montré l'influence du soutien et des stratégies des parents, en particulier des mères, dans la persévérance scolaire de leurs enfants (Dyhouse, 2002). L'importance de la famille est encore plus grande, selon Cheng et Starks (2002), pour la poursuite et la persévérance scolaire des jeunes des groupes victimes de racisme du fait de leurs expériences de discrimination dans la société et du besoin qui en découle de côtoyer des personnes significatives dans la famille. Ces études contribuent au développement de la recherche sur la réussite éducative par le fait qu'elles incorporent dans leur modèle d'analyse d'autres personnes significatives (*closes relatives*) dans un réseau familial élargi.

Marisela Rosas et Florence A. Hamrick (2002) ont fait de même dans leur étude¹⁶², et leur apport est important en vue de la compréhension de la réussite éducative chez de jeunes Mexicaines-Américaines. J'ai classé cet article dans le cinquième groupe des recherches du fait que les auteures y accordaient plus d'importance à l'appartenance « raciale ou ethnique » qu'à celle de l'appartenance sexuelle.

Selon ces chercheuses, les Hispaniques, ou les Latinas et les Latinos, constituent le groupe minoritaire le plus nombreux aux États-Unis. Approximativement 8 % des titulaires d'un diplôme du secondaire s'inscrivent au collège ou à l'université, mais 30 % abandonnent leurs études secondaires¹⁶³. Plus de 60 % des étudiantes et des étudiants hispaniques sont inscrits dans des collèges communautaires (*two-year college*), même si leur nombre a triplé parmi la population étudiante de premier cycle aux États-Unis de 1976 à 1996¹⁶⁴. Les femmes hispaniques sont plus nombreuses à poursuivre des études collégiales et universitaires que les hommes du même groupe ethnique¹⁶⁵.

Rosas et Hamrick ont utilisé une approche phénoménologique dans leur étude afin de comprendre comment les répondantes¹⁶⁶ décrivent et « construisent » leurs décisions de poursuivre des études postsecondaires. De plus, elles voulaient découvrir si et comment ces décisions reflétaient des normes, des croyances ou des prémisses (*assumptions*) du travail, caractéristiques de leur milieu social d'origine. Ces chercheuses formulent l'hypothèse, partagée par d'autres, que les définitions de la famille à l'intérieur de la culture mexicaine-américaine incorporent des réseaux

162. ROSAS, Marisela et HAMRICK, Florence A. (2002). « Postsecondary Enrollment and Academic Decision Making: Family Influences on Women College Students of Mexican Descent », *Equity & Excellence in Education*, 35, 1, avril : 59-69 (article 11).

163. Dervarics (1997) cité dans Rosas et Hamrick (2002 : 59).

164. The Nation (2001) cité dans Rosas et Hamrick (2002 : 59).

165. En 1980, 51 % de la population étudiante hispanique était composée de femmes; en 1999, cette proportion atteignait 57 % : The Nation (2001) cité dans Rosas et Hamrick (2002 : 59).

166. Sept femmes américaines de descendance mexicaine ont participé à cette étude. Elles fréquentent alors un établissement d'enseignement supérieur situé dans un État du Midwest américain, avec une concentration d'à peu près 2 % d'Hispaniques pour 95 % de Blancs. Ces jeunes femmes sont inscrites à divers types d'universités et programmes d'études. Six des sept participantes ont un ou une membre de leur famille immédiate qui a fréquenté ou fréquente le collège ou l'université. Trois ont des parents ou des grands-parents qui sont allés au collège. Les parents de six d'entre elles ont divorcé et elles vivent avec leur mère, chef de famille. Elles ont grandi dans le Midwest ou le Sud-Ouest des États-Unis. Toutefois, aucune de ces étudiantes ne réside depuis longtemps dans l'État où elles sont inscrites aux études au moment des entrevues.

multiples qui englobent ceux de la famille immédiate (nucléaire) et de la famille étendue de même que ceux qui regroupent les *comadres et compadres*, c'est-à-dire des amies et des amis proches à travers l'institution sociale du *compadrazgo*¹⁶⁷. L'appartenance à ces réseaux implique obligations et responsabilités, réciprocité et solidarité entre les membres. Rosas et Hamrick vérifient ces définitions élargies de la famille chez les participantes à l'étude. Elles constatent en outre que la famille nucléaire ou élargie (mère, frères et sœurs, tantes, *comadres et compadres*) a influencé ou stimulé principalement la première phase du processus décisionnel, soit la construction et la formation des intentions de poursuivre ses études collégiales. Le réseau de la famille des pairs de descendance mexicaine (corésidence à l'université, sororité, etc.) a été plus influent dans la troisième phase, soit celle de l'intégration, de la persévérance et de la réussite des études collégiales. Les chercheuses expliquent ce résultat par le fait que la famille immédiate n'est pas toujours en mesure de fournir l'aide nécessaire concernant l'apprentissage dans les cours et les façons les plus appropriées de se débrouiller dans les diverses interactions de la vie universitaire. Dans leurs discours, les jeunes femmes expriment également leurs obligations de réussite et leurs responsabilités symboliques et concrètes quant à leur famille¹⁶⁸. Ce dernier point est corroboré sur le plan historique avec des jeunes Afro-Américaines (Bertaux et Anderson, 2001).

3 - L'analyse et la discussion des résultats

Le thème sur lequel porte mon étude est celui de la réussite éducative en enseignement postsecondaire examiné à travers l'ensemble du processus, soit de l'accès aux divers cheminements scolaires jusqu'à l'insertion professionnelle, en passant par la diplomation. Concernant l'analyse et la discussion des résultats des 29 études recensées, je demeure toutefois prudente dans la généralisation des résultats du fait que ces recherches ont été menées dans des pays qui n'ont pas les mêmes systèmes organisationnels d'enseignement postsecondaire, ces derniers ne s'étant pas développés de plus dans les mêmes contextes sociétaux. En outre, quelques-uns des travaux faisant l'objet de la présente recension ont été réalisés en recourant à une méthode qualitative, dans une optique de compréhension plus fine des phénomènes à l'étude et non de généralisation des résultats. Compte tenu de ces limites inhérentes à mon processus de recherche, je tente ci-dessous de dégager des tendances générales par rapport à l'hypothèse du maintien et de la progression des femmes par rapport à la réussite éducative aux études postsecondaires (accès, parcours scolaire et insertion professionnelle) au cours des années à venir dans les pays industrialisés tels les États-Unis, l'Angleterre et le Canada. À cette fin, je réfléchis principalement à

167. « The *comadres* and *compadres* [...] are formalized peer relationships that knit close friends into each other's families as extended family members. *Compadrazgo* relationships are assumed to be long-lasting, and have the same status as close relatives [...] » (Rosas et Hamrick, 2002 : 59).

168. Le terme désigne ici l'ensemble des réseaux familiaux.

partir des modèles théoriques et des résultats des 11 études classées dans le champ, ou plus près du champ des études féministes (groupes 1-5). J'appuie également ma démonstration sur des résultats des autres études (groupes 6-10) ainsi que sur d'autres travaux scientifiques menés au Québec et ailleurs.

Bien que les femmes soient majoritaires aux études collégiales et au premier cycle universitaire dans les pays industrialisés, il est possible d'observer à partir de la présente recension des écrits scientifiques (publiés en 2002) que le sexe est retenu comme variable indépendante ou témoin par 25 des 29 équipes de recherche (tableau 1). Par ailleurs, 4 équipes traitent exclusivement l'appartenance sexuelle dans leur analyse¹⁶⁹. Cependant, la majorité des équipes incluent à leur modèle d'analyse d'autres types d'appartenances, les principales étant l'origine socioéconomique (18 articles) et la race ou l'ethnie (17 articles)¹⁷⁰. Notons que l'inclusion dans les analyses féministes sociologiques de l'origine socioéconomique s'est faite rapidement et presque automatiquement, compte tenu de la formation acquise traditionnellement en sociologie. Par ailleurs, l'inclusion des appartenances raciales ou ethniques a été plus lente, et je dirais qu'elle a été revendiquée et « imposée », non sans raison d'ailleurs, par la militance et l'arrivée progressive des femmes de descendance africaine, mexicaine et asiatique parmi les professeures et les chercheuses universitaires et les chercheuses des appareils d'État aux États-Unis et en Angleterre notamment. Cette inclusion a été jugée nécessaire en vue de la compréhension des situations sociologiques et des conditions de vie des femmes. Une telle façon d'approcher les phénomènes s'est imposée au cours des années 80 dans les études de sciences sociales appliquées à l'éducation dans ces deux pays (Cloutier, 1990). D'ailleurs, l'apport de ces recherches est manifeste dans la présente recension des écrits scientifiques liés au domaine de l'éducation postsecondaire.

3.1 - La progression des femmes concernant la réussite éducative aux études postsecondaires

Les jeunes femmes sont mieux représentées dans les établissements d'enseignement postsecondaire dans les pays industrialisés depuis les années 80. Il y a moins de diversité entre les femmes de différentes appartenances socioéconomique et ethnique ou raciale comparativement aux jeunes hommes (Beattie, 2002). Dans ce dernier groupe, les hommes, « blancs », de classe moyenne-supérieure dominant et se distinguent plus massivement des autres par une poursuite et une persévérance plus élevées quant aux études postsecondaires (Beattie, 2002; Jacobs et Berkowitz, 2002). Les étudiantes, comme groupe social, ont donc progressé concernant leur inscription aux études postsecondaires durant les dernières décennies. Cependant,

169. Voir, à titre d'exemple, l'étude d'Aveling (2002) que j'ai classée dans les études féministes (groupe 1).

170. Le parent pauvre des appartenances sociales qui ont fait l'objet d'analyse dans ces écrits scientifiques est l'âge ou la problématique des étudiantes et des étudiants adultes. Dans les deux groupes d'études que j'ai classées comme des études féministes ou plus près de ces cadres d'analyses sociologiques, une seule recherche (Jacobs et Berkowitz King, 2002) regroupe, dans son échantillon, des étudiantes adultes. L'étude de Duraisamy (2002) et celle de Deslandes (2002) traitent l'âge en termes de cohorte ou de période historique.

cette progression ne s'est pas réalisée dans tous les programmes d'études, notamment du côté des sciences (Haines, 2002; Ramirez et Wotipka, 2001) et en sciences appliquées (Gadalla, 2001). De plus, les femmes, comme les jeunes de milieu socio-économique modeste et les jeunes afro-américains et hispaniques, fréquentent moins les institutions les plus sélectives et élitistes (Karen, 2002; Lang, 2002). Les jeunes femmes et jeunes hommes de minorités raciales ou ethniques s'inscrivent dans une plus faible proportion aux établissements menant aux études supérieures¹⁷¹. En outre, les femmes (à niveau de scolarité et diplômes similaires) ne retirent pas les mêmes bénéfices de leur scolarisation postsecondaire, des écarts salariaux s'observant entre les sexes à la faveur des hommes (Schwartz et Finnie, 2002).

Les facteurs avancés dans la compréhension d'une plus grande progression des femmes en éducation postsecondaire sont de divers types. Ainsi, les mouvements sociaux féministes et des droits civils, dans les pays industrialisés (Aveling, 2002; Borst, 2002; Solórzano et Yosso, 2002; Prendergast, 2002), malgré la difficulté d'en quantifier les effets, ont influé sur les États¹⁷² et les organismes internationaux dans la reconnaissance du droit à l'éducation pour toute personne sans distinction de son appartenance sociale et dans la mise en place de réformes pour atteindre les objectifs d'« égalité des chances ». Des systèmes économiques davantage prospères depuis la Seconde Guerre mondiale ont également favorisé le développement du capital humain par l'entremise des systèmes scolaires (Robert et Tondreau, 1997).

De leur côté, les mesures de redressement (*affirmative action*), particulièrement par rapport à la race ou à l'ethnie, ont joué favorablement pour augmenter le nombre de ces jeunes aux études supérieures aux États-Unis jusqu'à la fin des années 70¹⁷³ (Borst, 2002; Solórzano et Yosso, 2002). Une marge d'autonomie des universités par rapport aux institutions de la société civile a aussi permis un décroisement social plus rapide dans ces établissements. Le système d'enseignement supérieur a « produit » volontairement, ou à son insu, de « nouveaux » groupes sociaux (Petitat, 1982), dont celui des femmes. Une plus grande prise en considération de la performance scolaire dans les politiques d'admission en enseignement supérieur a également favorisé un certain nombre de femmes (Larue, 1986). Les jeunes femmes ont fait preuve de moins de traditionalisme que les jeunes hommes en s'affranchissant plus systématiquement des stéréotypes sexuels, ce qui s'est concrétisé dans leur réussite scolaire (Bouchard et St-Amant, 1996), leurs aspirations scolaires et leur choix de programmes universitaires, plusieurs jeunes hommes s'excluant de programmes qu'ils jugent trop féminins ou féminisés. Le soutien des membres de la famille, en particulier des mères, et l'aide de réseaux plus larges que la famille nucléaire ou étendue chez des jeunes de minorités de descendance mexicaine (Rosas et Hamrick, 2002) ou africaine (Cheng et Starks, 2002) ont contribué à stimuler les jeunes femmes en vue de la poursuite de leurs études postsecondaires.

171. Sont ici visés le baccalauréat, la maîtrise et le doctorat.

172. Les États ont adopté, notamment, des chartes des droits.

173. J'aimerais cependant voir confirmer par des études, dont je ne dispose pas actuellement, si l'effet de ces programmes a été plus important pour les jeunes hommes des minorités ethniques que pour les jeunes femmes des mêmes groupes ethniques.

Les jeunes femmes se distinguent moins entre elles selon la classe sociale, la race et les habiletés cognitives que les jeunes hommes par rapport à leur anticipation des retombées monétaires dans la décision de poursuivre des études postsecondaires. Ces attentes, même chez un grand nombre de jeunes hommes comme de jeunes femmes, ne sont toutefois pas les principaux motifs ou situations à l'origine de leur décision de poursuivre des études (Beattie, 2002). D'autres motifs s'ajoutent pour les jeunes femmes, telle la possibilité de réaliser l'ensemble de leurs projets de vie (mariage, enfants, carrière) et d'améliorer leur qualité de vie (mobilité sociale et capital culturel) (Aveling, 2002).

3.2- Le travail invisible et l'insertion professionnelle

Selon les études considérées, les jeunes femmes australiennes, même lorsqu'elles sont élevées dans un contexte éducationnel d'égalité entre les sexes, ne peuvent concrétiser leurs aspirations de mener de front leurs projets de vie familiaux et professionnels, contrairement à leurs partenaires. Elles doivent réduire leurs aspirations et expériences professionnelles pour s'occuper de leurs enfants (Aveling, 2002). Les contradictions vécues par des femmes anglaises au cours des années 50 et 60 (Dyhouse, 2002) ne sont pas encore résolues pour les jeunes femmes de cohortes plus récentes. Leurs gains ou progressions, par rapport à leurs aînées, se situent du côté d'une plus grande acceptation de leurs rôles d'épouse et de travailleuse salariée, non encore toutefois par rapport à ceux de mère et de travailleuse salariée, le travail « invisible » contraignant davantage les jeunes femmes mères que les jeunes hommes pères dans leur processus d'insertion professionnelle (Cloutier, Trottier et Laforce, 1998; Fahmy et Veillette, 1997; Spain, Bédard et Paiement, 1997). Toutefois, je formule l'hypothèse suivante : les femmes des cohortes récentes, comme celles des cohortes anciennes, souhaitent concrétiser les connaissances et les compétences acquises lors de leurs études postsecondaires dans la poursuite d'une carrière (Aveling, 2002; Dyhouse, 2002; Fahmy et Veillette, 1997; Fahmy, 1992).

Pour sa part, l'étude de Jacobs et Berkowitz King (2002) portant sur un échantillon (1995) de jeunes femmes américaines et de femmes plus âgées (15-44 ans) a montré que les statuts matrimonial et maternel ne distinguaient pas les femmes inscrites à temps partiel qui terminent leurs études collégiales de celles qui ne les achèvent pas. Ce résultat constitue un certain espoir relativement au point que je formulais plus haut pour les femmes adultes, celles-ci étant plus nombreuses parmi la population étudiante inscrite à temps partiel. Toutefois, dans la même étude, les facteurs qui permettent de distinguer les deux groupes (terminant ou non leurs études collégiales) laissent percevoir que les « lourds » mécanismes inhérents aux exigences liées à la « logique scolaire » s'appliquent et favorisent les plus jeunes et celles qui n'ont pas la responsabilité d'enfants. Ces mécanismes défavorables sont des arrêts d'études entre la fin de leurs études secondaires et l'inscription aux études collégiales ainsi que l'occupation d'un emploi à temps plein. Les femmes chefs de famille, sans bourse ni aide financière substantielle, diminuent donc grandement leurs possibilités de réaliser leurs projets d'études postsecondaires. Être célibataire et ne pas avoir d'enfants ou en avoir peu sont des conditions qui augmentent en outre, pour les

jeunes femmes comme pour les jeunes hommes, les probabilités de s'inscrire au collège (Beattie, 2002; Jacobs et Berkowitz King, 2002). La maternité et la possibilité de cumuler ces obligations et responsabilités avec les exigences de la poursuite d'études postsecondaires, ou avec les exigences du processus d'insertion professionnelle, sont encore des enjeux de taille pour les femmes, jeunes et plus âgées.

3.3- L'examen de l'hypothèse du maintien et de la progression des femmes concernant la réussite éducative aux études postsecondaires

Peut-on, avec ce corpus de recherche, faire l'hypothèse du maintien ou de la progression des femmes par rapport à la réussite éducative aux études postsecondaires (accès, parcours scolaire et insertion professionnelle) au cours des années à venir? Les recherches historiques menées au XIX^e siècle aux universités d'Oxford et de Cambridge (Deslandes, 2002), durant la première moitié du XX^e siècle aux États-Unis dans les écoles de médecine (Borst, 2002), de même que les études réalisées au cours de la seconde moitié du XX^e siècle sur l'analyse des politiques et décisions légales aux États-Unis au sujet de la mixité scolaire raciale (Solórzano et Yosso, 2002; Prendergast, 2002), montrent encore plus clairement que les systèmes d'enseignement supérieur sont stratifiés, hiérarchisés tant par rapport aux types d'établissement que par rapport aux programmes d'études offerts. Les systèmes d'enseignement postsecondaire des pays industrialisés se sont complexifiés, modifiés pour répondre à la demande sociale de « nouveaux » groupes sociaux. Certains auteurs et auteures qualifient ces changements, pour l'enseignement universitaire, d'un passage d'un système élitiste à l'université de masse. La majorité des études de sciences sociales montrent cependant que ces systèmes ont mis au point d'autres types d'institutions pour répondre à la demande et ont laissé plus ou moins intactes, en fait de provenance sociale, organisationnelle et curriculaire, les « vieilles » universités élitistes (Karen, 2002; Longden, 2002; Gellert, 1997). Dans ce contexte, obtenir une « place » ou réussir à s'inscrire à tel établissement élitiste ou à tel programme d'études¹⁷⁴ était et demeure un enjeu, non seulement de maintien de ses acquis ou de mobilité sociale, mais également de distinction de classe, de race, d'ethnie et de sexe¹⁷⁵ (Borst, 2002; Deslandes, 2002; Solórzano et Yosso, 2002; Prendergast, 2002; Lang, 2002).

Dans ce contexte de distinctions sociales, les progrès faits par certaines personnes de minorités raciales ou ethniques au cours des années 70 dans ces établissements et programmes élitistes sont menacés par la riposte des élites. La contre-mobilisation des élites traditionalistes (« blanches », de classe supérieure et moyenne-supérieure) s'est déjà fait sentir dans la baisse de la représentation des jeunes de minorités raciales ou ethniques inscrits aux études supérieures depuis les années 80 (Karen, 2002; Borst, 2002; Solórzano et Yosso, 2002; Prendergast, 2002). Les mécanismes de la contre-mobilisation sont puissants, comme il a été possible de l'observer dans ces études. Ils sont de l'ordre de la construction symbolique : « le racisme

174. C'est le cas notamment dans les facultés de médecine et de droit.

175. Dans un ouvrage sur l'expansion des établissements d'enseignement supérieur aux États-Unis, Randall Collins (1979) ajoute également les enjeux liés aux dénominations religieuses et à la prolifération de leurs croyances et pouvoirs.

Cette situation de contre-mobilisation s'amplifie dans un contexte où les jeunes femmes réussissent en plus grand nombre que les jeunes hommes sur le plan scolaire.

n'est pas un problème systémique de discrimination, la race, c'est une affaire personnelle, privée » (Solórzano et Yosso, 2002 : 163). Les « Blancs » (au pouvoir), comme dans le cas de la Californie, argumentent qu'ils sont devenus une « minorité numérique » et qu'ils ont besoin de protection (Solórzano et Yosso, 2002). Ces mécanismes sont aussi d'ordre structurel¹⁷⁶ et ils agissent sur les pratiques (politiques d'admission (Borst, 2002), mesures de redressement (*affirmative action*), etc.).

Dans ce contexte, étant donné la « jeunesse historique » de la reconnaissance du droit des femmes aux études supérieures dans les pays industrialisés, leur légitimité est menacée. Les jeunes femmes de classe sociale supérieure pourront être mieux protégées¹⁷⁷, mais celles d'autres origines, en particulier les femmes d'un milieu socioéconomique faible ou de minorités raciales ou ethniques, seront à risque. Elles n'auront accès, comme maintenant pour la plupart, qu'aux réseaux scolaires moins prestigieux et ne menant pas directement aux études supérieures. À noter que cette situation de contre-mobilisation s'amplifie dans un contexte où les jeunes femmes réussissent en plus grand nombre que les jeunes hommes sur le plan scolaire. Par ailleurs, les médias contribuent actuellement à construire socialement cette non-légitimité (Bouchard, Boily et Proulx, 2003), comme le faisaient au siècle dernier les jeunes hommes étudiants à Oxbridge en utilisant le discours de l'usurpation : les jeunes femmes « assiègent “leur” établissement » (Borst, 2002).

Ainsi, les facteurs socioéconomiques, raciaux ou ethniques marquent encore profondément les destins scolaires des jeunes femmes, même s'ils distinguent moins les comportements des femmes de différentes appartenances sociales comparative-ment à ceux des jeunes hommes (Beattie, 2002; Karen, 2002). Les parents et les mères ne disposent pas tous et toutes des biens et des outils nécessaires pour soutenir de manière appropriée leurs filles tout au long du processus d'études postsecondaires selon la culture scolaire dominante (Rosas et Hamrick, 2002). Formuler des aspirations scolaires élevées pour ses enfants ne garantit pas d'avoir une plus grande influence sur eux, la force de l'autorité patriarcale et de la division sociale raciale contre-carrant la prise de décision de mères et de pères de minorités ethniques (Cheng et Starks, 2002).

À l'intérieur des systèmes d'enseignement postsecondaire, la diversité en fait de provenance sociale n'est pas très valorisée. Pourtant, des exemples de pratiques existent pour montrer que la mixité sexuelle (Bouchard *et al.*, 2003), raciale ou ethnique (Gurin *et al.*, 2002) favorise la réussite éducative de l'ensemble des étudiantes et des étudiants (meilleure réussite scolaire, ouverture sur la diversité, participation citoyenne). La diversité des modèles et des pratiques pédagogiques valorisant la culture des groupes non traditionnels aux études postsecondaires n'est toujours pas courante. Cependant, encore ici les effets sont positifs et prometteurs (Hampton et Roy, 2002; Good *et al.*, 2002). D'autres études ont montré que le « métier d'étudiant et

176. Cela ajoute grandement à leur pouvoir d'imposition.

177. Dans l'affaire *Grutter v. Bollinger* (1997) soumise à la Cour suprême des États-Unis, c'est une femme « blanche », Barbara Grutter, qui est la plaignante, cette dernière ayant fait une demande sans succès à la Faculté de droit de l'Université du Michigan (Solórzano et Yosso, 2002). Il serait intéressant, aux fins de mes hypothèses, de disposer de l'information sur son origine sociale.

d'étudiante s'apprend », autant pour ce qui est de l'apprentissage de nouveaux rites de passage qu'en ce qui concerne les méthodes et les pratiques d'études (Boyer, Coridian et Erlich, 2001; Good *et al.*, 2002).

Cette diversité implique cependant pour assurer son succès que l'on y consacre du temps et des ressources humaines. Dans le contexte présent du néolibéralisme, des compressions budgétaires sont faites dans le financement des établissements postsecondaires et dans l'aide financière aux études, et ce, dans de nombreux pays industrialisés (Kirby, 2002; Longden, 2002). L'idéologie néolibérale s'impose également peu à peu dans les pratiques des collèges et des universités (Giroux¹⁷⁸, 2002; Quirke et Davies, 2002). Les établissements scolaires postsecondaires, même les établissements publics, prennent de moins en moins de risques par rapport au recrutement de leurs élèves. Et certaines universités (dont des universités canadiennes) modifient leurs pratiques, comme celles de hausser les frais d'inscription à des programmes d'études où l'admission est contingentée (Quirke et Davies, 2002). Les premières générations à poursuivre des études postsecondaires – femmes, jeunes de multiples appartenances sociales – et leurs familles sont davantage sensibles à ces hausses de financement et contraintes par celles-ci, ce qui peut compromettre leurs décisions de poursuivre leurs projets d'études postsecondaires ou de persévérer dans ceux-ci (Fenske, Porter et Dubrock, 2001).

Compte tenu de ces divers éléments, je demeure donc prudente quant à la formulation sans condition de l'hypothèse du maintien ou de la progression des femmes concernant la réussite éducative aux études postsecondaires dans les pays industrialisés au cours des années à venir, et ce, encore plus pour les femmes adultes et les jeunes femmes des milieux sociaux moins favorisés.

Conclusion

L'éducation postsecondaire pour les femmes : espace d'émancipation et de transformations sociales

Les féministes en éducation, en particulier au cours des années 70 et 80 au Québec comme dans d'autres pays industrialisés, ont été très critiques à l'égard des systèmes scolaires. Elles leur reprochaient de niveler et de refouler les ambitions et les aspirations scolaires et professionnelles des jeunes filles et de contribuer à reproduire la division sociale sexuelle du travail. De nombreux travaux de féministes dans les universités, appareils d'États, syndicats et groupes de femmes ont contribué à cet éveil critique et à ces analyses (Bouchard, Cloutier et Hamel, 1996). Plusieurs féministes résistaient toutefois à la pensée que les principales solutions aux rapports sociaux de sexe ne viendraient que de la transformation des mentalités (valeurs moins sexistes dans les manuels scolaires, par exemple), ou d'une présence massive des jeunes femmes dans des programmes d'études traditionnellement choisis par les

178. Henry Giroux (2002) utilise le concept de « capitalisme académique ».

jeunes hommes. À leur avis, les changements devaient être plus profonds et se faire dans l'ensemble des programmes d'études et des pratiques organisationnelles et pédagogiques, de manière à former des jeunes filles et des jeunes hommes, différents, égaux, en vue de transformations sociales plus fondamentales (Cloutier, Mura et Parent, 1987). Par la suite, devant la lenteur des réformes et des progrès anticipés, plusieurs ont contribué à créer des cours féministes dans différents programmes, principalement du côté des sciences sociales et de l'histoire, pour ensuite mettre sur pied des programmes d'études féministes (Doré, 1997). Malgré les luttes constantes qu'il a fallu mener à l'intérieur des universités pour créer et développer ces programmes, ceux-ci ont eu des effets non seulement sur les étudiantes et les quelques étudiants qui les ont fréquentés mais aussi sur les établissements, par leur effet mobilisateur en fait de militance et de recherche. La parole, les « discours » et les expériences des femmes ont été rendus plus visibles, ce que Dyhouse (2002) a exprimé d'ailleurs dans la poursuite de ses recherches. Les féministes avaient, et ont toujours, comme projet, tel que l'écrit Nado Aveling (2002 : 265), de libérer les femmes « de pratiques et de structures » qui ont perpétué leur position inégale dans la société (Fahmy et Bouchard, 1997). Leurs recherches et actions ont eu des retombées positives sur les mères et leurs filles et sur la poursuite de leurs études et la persévérance scolaire de ces dernières (Bouchard *et al.*, 2003).

Bien que plusieurs changements anticipés ne se soient pas matérialisés dans le domaine de l'éducation et dans d'autres secteurs de la société, les féministes en sciences sociales appliquées à l'éducation ont poursuivi sans cesse leurs recherches et actions en mettant encore davantage l'accent sur la dimension d'émancipation, sur la fonction d'empowerment des études supérieures pour les jeunes femmes malgré les contradictions et les imperfections des établissements d'enseignement postsecondaire¹⁷⁹. L'étude d'Erdreich et Rapoport (2002) de même que celle de Fauzia (2001) sont de bons exemples en ce sens. Malgré ces contradictions, ces jeunes femmes ont pu, grâce au processus de connaissance propre au milieu universitaire et à la présence d'espaces critiques mobilisateurs, arriver peu à peu à construire et à créer leurs propres « discours » identitaires, ethnonational par rapport au groupe dominant dans le cas des jeunes Palestiniennes Israéliennes, et sexué au sein de leur propre groupe national par rapport au pouvoir des hommes (père et frères).

À l'instar de Claudia, de Ruby Puentes et du juge Thurgood Marshall (Solórzano et Yosso, 2002; Fahmy et Bouchard, 1997) je ne peux m'empêcher de rappeler en terminant la nécessité de l'éducation dans la prise de conscience des inégalités et du développement des habiletés d'empowerment, et ce, principalement pour les étudiantes et les étudiants qui sont les premières personnes de leurs milieux respectifs à fréquenter le collège ou l'université. Pour ma part, je continuerai avec d'autres partageant le même projet à maintenir et à élargir ces espaces d'émancipation en enseignement postsecondaire!

179. Plusieurs perçoivent toutefois la contre-mobilisation par rapport à la réussite plus grande des femmes en enseignement supérieur comme menaçante pour la légitimité de leur présence et leur maintien (Bouchard, Boily et Proulx, 2003).

Références bibliographiques¹⁸⁰

- BELLEMARE, Isabelle (2003). *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, la réussite éducative et l'insertion professionnelle. Recension d'écrits scientifiques II*, essai de maîtrise en sciences de l'orientation, Québec, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. (À paraître en ligne : Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail [www.fse.ulaval.ca/crievat].)
- BERTAUX, Nancy E., et M. Christine ANDERSON (2001). « An Emerging Tradition of Educational Achievement : African American Women in College and the Professions, 1920-1950 », *Equity & Excellence in Education*, 34, 2, 16-21.
- BOUCHARD, Pierrette, et Renée CLOUTIER (1998). « Présentation », *Recherches féministes*, Éducation et émancipation, 11, 1, 1-6.
- BOUCHARD, Pierrette, et Jean-Claude ST-AMANT (1996). *Garçons et filles, stéréotypes et réussite scolaire*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- BOUCHARD, Pierrette, Isabelle BOILY et Marie-Claude PROULX (2003). *La réussite scolaire comparée selon le sexe : catalyseur des discours masculinistes*, Ottawa, Condition féminine Canada / Status of Women Canada, Recherche en matières de politiques / Policy Research.
- BOUCHARD, Pierrette, en collaboration avec Renée CLOUTIER et Thérèse HAMEL (1996). « La recherche en éducation », dans Huguette Dagenais (dir.), *Science, conscience et action, vingt-cinq ans de recherche féministe au Québec*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 149-182.
- BOUCHARD, Pierrette, Jean-Claude ST-AMANT, Nathalie RINFRET, Claudine BAUDOUX et Natacha BOUCHARD (2003). *Les héritières du féminisme*, t. II, Québec, Chaire d'étude Claire-Bonenfant sur la condition des femmes, Université Laval.
- BOYER, Régine, Charles CORIDIAN et Valérie ERLICH (2001). « L'entrée dans la vie étudiante. Socialisation et apprentissages », *Revue française de pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 97-105.
- CLOUTIER, Renée (1990). « Savoirs féministes : création et transmission », communication présentée au Colloque interuniversitaire : l'Université « avec » les femmes, Université de Montréal, 25 octobre.
- CLOUTIER, Renée, Claude TROTTIER et Louise LAFORCE (1998). « Les projets de vie et l'insertion professionnelle de femmes et d'hommes titulaires d'un baccalauréat », *Recherches féministes*, Éducation et émancipation, 11, 1, 111-132.

¹⁸⁰. À noter que certains des articles répertoriés dans l'annexe II ont aussi été mentionnés dans cet article. Je ne les indique pas toutefois dans la présente section mais dans l'annexe II.

- CLOUTIER, Renée, Roberta MURA et France PARENT (1987). « Tendances et perspectives de la recherche sur les femmes et l'éducation au Canada, 1975-1986 », dans *Recherche et progrès en éducation, Bilan et prospective*, Actes du Premier Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada, 13-15 mai, 49-54.
- CLOUTIER, Renée, Isabelle BELLEMARE, Isabelle CÔTÉ, et Hélène PARÉ (à paraître 2005a). « Regards des sciences sociales 2001 sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, l'insertion socioprofessionnelle et la réussite éducative », dans Pierre Chenard et Pierre Doray (dir.), *L'enjeu de la réussite dans l'enseignement supérieur*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université du Québec.
- CLOUTIER, Renée, Isabelle BELLEMARE, Isabelle CÔTÉ, et Hélène PARÉ (à paraître 2005b). « Regards des sciences sociales 2001 sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, l'insertion professionnelle et la réussite éducative. Construction d'une typologie », *Notes de recherche du CIRST/CAPRES*, Centre interuniversitaire de recherche sur la science et la technologie / Consortium d'animation pour la persévérance et la réussite dans l'enseignement supérieur.
- COLLECTIF LAURE-GAUDREAU (1997). *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- COLLINS, Randall (1979). *The Credential Society. An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic Press.
- CÔTÉ, Isabelle (2003). *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, la réussite éducative et l'insertion professionnelle. Recension d'écrits scientifiques III*, essai de maîtrise en sciences de l'orientation, Québec, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. (À paraître en ligne : Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail [www.fse.ulaval.ca/crievat].)
- DANDURAND, Pierre, et Roland OUELLET (1990). *Les grandes orientations de la recherche en sociologie de l'éducation au Québec : un bilan bibliographique, Les Cahiers du LABRAPS*, Sainte-Foy, Laboratoire de recherches en administration et politique scolaires, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, série Études et documents, vol. 6.
- DANDURAND, Pierre, et Émile OLLIVIER (1987). « Les paradigmes perdus. Essai sur la sociologie de l'éducation et son objet », *Sociologie et sociétés*, XIX, 2, 87-101.
- DAUNE-RICHARD, Anne-Marie, et Anne-Marie DEVREUX (1992). « Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique », *Recherches féministes*, 5, 2, 7-30.

- DAVID, Miriam E., Stephen, J. BALL, Jackie DAVIES et Diane REAY (2003). « Gender Issues in Parental Involvement in Student Choices of Higher Education », *Gender and Education*, 15, 1, 21-37.
- DELPHY, Christine (1998). *L'ennemi principal*, t. 1 : « Économie politique du patriarcat », Paris, Éditions Syllepse, Collection Nouvelles Questions féministes.
- DELPHY (DUPONT), Christine (1970). « L'ennemi principal », *Partisans*, 54, 5, 157-172.
- DESCARRIES, Francine (1998). « Le projet féministe à l'aube du XXI^e siècle : un projet de libération et de solidarité qui fait toujours sens », *Cahiers de recherche sociologique*, 30, 179-210.
- DESCARRIES-BÉLANGER, Francine, et Shirley ROY (1988). *Le mouvement des femmes et ses courants de pensée : essai de typologie*, Les documents de l'ICREF 19, Ottawa, Institut canadien de recherches sur les femmes.
- DORÉ, C. (1997). « Les études féministes : quelques observations sur la documentation au tournant des années 1990 », dans Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 155-193.
- FAHMY, Pauline, et Pierrette BOUCHARD (1997). « L'éducation féministe », dans Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 31-53.
- FAHMY, Pauline, et Diane VEILLETTE (1997). « Les femmes et le monde du travail rémunéré : l'indispensable conciliation entre vie et carrière », dans Collectif Laure-Gaudreault, *Femmes, éducation et transformations sociales*, Montréal, Les éditions du remue-ménage, 247-295.
- FAHMY, Pauline (1992). *Femmes, entre vie et carrière. Le difficile équilibre*, Montréal, Les Éditions Adage inc.
- FAUZIA, Ahmad (2001). « Modern Traditions? British Muslim Women and Academic Achievement », *Gender and Education*, 13, 2, 137-152.
- FAVE-BONNET, Marie-Françoise, et Nicole CLERC (2001). « Des « Héritiers » aux « nouveaux » étudiants : 35 ans de recherches », *Revue française de pédagogie*, 136, juillet-août-septembre, 9-19.
- FENSKE, Robert H., John D. PORTER et Caryl P. DUBROCK (2000). « Tracking Financial Aid and Persistence of Women, Minority, and Needy Students in Science, Engineering, and Mathematics », *Research in Higher Education*, 41, 1, 67-94.
- GADALLA, Tahany M. (2001). « Patterns of Women's Enrolment in University Mathematics, Engineering and Computer Science in Canada, 1972-1995 », *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 31, 1, 1-34.

- GELLERT, Claudius (1997). « Les élites contre l'enseignement supérieur de masse. Une dichotomie mal conçue », *Enseignement supérieur en Europe*, XXII, 2, 109-118.
- LARUE, Andrée (1986). *L'accès des femmes aux savoirs rentables*, mémoire de maîtrise en éducation (administration et politique scolaires), Québec, Faculté des études supérieures, Université Laval.
- JUTEAU, Danielle, et Nicole LAURIN (1988). « L'évolution des formes de l'appropriation des femmes : des religieuses aux "mères porteuses" », *Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 25, 2, 183-207.
- MARRY, Catherine (2001). « Filles et garçons à l'école : du discours aux controverses des années 1990 », dans Jacqueline Laufer, Catherine Marry et Margaret Maruani, *Masculin-féminin : questions pour les sciences de l'homme*, Paris, Presses universitaires de France, Collection Sciences sociales et sociétés, 25-41.
- MOSCONI, Nicole (1995). « Femmes et rapport au savoir », dans Pierrette Bouchard (dir.), *Femmes et savoir. Les Cahiers de recherche du GREMF*, 69, 7-30.
- PARÉ, Hélène (2003). *Regards des sciences sociales sur l'accès à l'enseignement postsecondaire, les cheminements, la réussite éducative et l'insertion professionnelle. Recension d'écrits scientifiques I*, essai de maîtrise en sciences de l'orientation, Québec, Département des fondements et des pratiques en éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. (À paraître en ligne : Centre de recherche interuniversitaire sur l'éducation et la vie au travail [www.fse.ulaval.ca/crievat].)
- PETITAT, André (1982). *Production de l'école, production de la société, Analyse sociohistorique de quelques moments décisifs de l'évolution scolaire en Occident*, Genève, Droz.
- RAMIREZ, Francisco O., et Christine Min WOTIPKA (2001). « The Global Expansion of Women's Participation in Science and Engineering Fields of Study, 1972-1992 », *Sociology of Education*, 74, juillet, 231-251.
- ROBERT, Marcel, et Jacques TONDREAU (1997). *L'école québécoise, Débats, enjeux et pratiques sociales. Une analyse sociale de l'éducation pour la formation des maîtres*, Montréal, Les éditions CEC inc.
- SPAIN, Armelle, Lucille BÉDARD et Lucie PAIEMENT (1998). « Conception révisée du développement de carrière au féminin », *Recherches féministes*, Éducation et émancipation, 11,1, 95-109.

Annexe I : Les revues répertoriées

Les revues ayant fait l'objet de la recension

Les revues sélectionnées

Anthropology and Education Quarterly (2002*)

Economics of Education Review

Equity & Excellence in Education

Gender and Education

Harvard Educational Review (2002)

History of Education Quarterly (2002)

La Revue canadienne d'enseignement supérieur / The Canadian Journal of Higher Education

The Alberta Journal of Educational Research

Oxford Review of Education (2002)

Research Papers in Education. Policy and Practice

Scandinavian Journal of Educational Research (2002)

Sociology of Education

Les revues examinées et non sélectionnées**

Comparative Education Review

Curriculum Inquiry (2002***)

Educational Administration Quarterly

Educational Research and Evaluation (2002)

Educational Review

Educational Studies

Educational Theory

International Journal of Educational Development (2002)

Leadership and Policy Journal (2002)

Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, revue internationale

* Articles répertoriés dans cette revue, uniquement pour l'année 2002, et non dans la recension précédente en 2001.

** Revues ne comportant pas d'articles sur les thèmes de la recension.

*** Revues examinées uniquement pour l'année 2002, et non dans la recension précédente.

Planning and Changing. An Education Leadership and Policy Journal (2002)

Politiques et gestion de l'enseignement supérieur / Higher Education Management and Policy (2002)

RES Academica (2002)

Research in Education (2002)

Review of Educational Research

Revue suisse des sciences de l'éducation (2002)

The Journal of Experimental Education (2002)

Annexe II : Les articles répertoriés et la catégorisation selon les cadres d'analyse

Groupe 1 : Le cadre d'analyse est féministe

1. AVELING, Nado (2002). « "Having It All" and the Discourse of Equal Opportunity: Reflections on Choices and Changing Perceptions », *Gender and Education*, 14, 3, 265-280.
2. DYHOUSE, Carol (2002). « Graduates, Mothers and Graduate Mothers: Family Investment in Higher Education in Twentieth-Century England », *Gender and Education*, 14, 7, 325-336.
3. ERDREICH, Lauren, et Tamar RAPOPORT (2002). « Elaborating Ethnonational Awareness via Academic Literacy: Palestinian Israeli Women at the University », *Anthropology and Education Quarterly*, 33, 4, mai, 492-515.
4. HAINES, Valerie A., et Jean E. WALLACE (2002). « Exploring the Association of Sex and Majoring in Science », *The Alberta Journal of Educational Research*, XLVIII, 2, été, 188-192.

Groupe 2 : Un des cadres d'analyse est féministe

5. BORST, Charlotte G. (2002). « Choosing the Student Body: Masculinity, Culture, and the Crisis of Medical School Admissions, 1920-1950 », *History of Education Quarterly*, 42, 2, été, 181-214.

Groupe 3 : Un des cadres d'analyse s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux rapports sociaux de sexe

6. BEATTIE, Irene R. (2002). « Are All "Adolescent Econometricians" Created Equal? Racial, Class, and Gender Differences in College Enrollment », *Sociology of Education*, 75, 1, janvier, 19-43.

7. DESLANDES, Paul R. (2002). « Competitive Examinations and the Culture of Masculinity in Oxbridge Undergraduate Life, 1850-1920 », *History of Education Quarterly*, 42, 4, hiver, 544-578.
8. DURAISAMY, P. (2002). « Changes in Returns to Education in India, 1983-94 : By Gender, Age-cohort and Location », *Economics of Education Review*, 21, 6, 609-622.
9. JACOBS, Jerry A., et Rosalind BERKOWITZ KING (2002). « Age and College Completion : A Life-History Analysis of Women Aged 15-44 », *Sociology of Education*, 75, 3, juillet, 211-230.

Groupe 4 : Un des cadres d'analyse est féministe et l'analyse porte principalement sur l'appartenance raciale ou ethnique

10. SOLÓRZANO, Daniel G., et Tara J. YOSSO (2002). « A Critical Race Counterstory of Race, Racism, and Affirmative Action », *Equity & Excellence in Education*, 35, 2, mai, 155-168.

Groupe 5 : Un des cadres d'analyse s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux rapports sociaux de sexe et l'analyse porte principalement sur l'appartenance raciale ou ethnique

11. ROSAS, Marisela, et Florence A. HAMRICK (2002). « Postsecondary Enrollment and Academic Decision Making : Family Influences on Women College Students of Mexican Descent », *Equity & Excellence in Education*, 35, 1, avril, 59-69.

Groupe 6 : Un des cadres d'analyse s'inscrit dans le courant des inégalités sociales liées aux appartenances sociales, dont l'appartenance sexuelle

12. CHENG, Simon, et Brian STARKS (2002). « Racial Differences in the Effects of Significant Others on Students' Educational Expectations », *Sociology of Education*, 75, 4, octobre, 306-327.
13. GURIN, Patricia, Eric L. DEY, Sylvia HURTADO et Gerald GURIN (2002). « Diversity and Higher Education : Theory and Impact on Educational Outcomes », *Harvard Educational Review*, 72, 3, automne, 330-366.
14. JACOB, Brian A. (2002). « Where the Boys Aren't : Non-cognitive Skills, Returns to School and the Gender Gap in Higher Education », *Economics of Education Review*, 21, 6, 589-598.
15. KAREN, David (2002). « Changes in Access to Higher Education in the United States : 1980-1992 », *Sociology of Education*, 75, 3, juillet, 191-210.

16. KILBRIDE MURPHY, Kenise, et Lucy D'ARCANGELO (2002). « Meeting Immigrant Community College Students' Needs on One Greater Toronto Area College Campus », *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, XXVII, 2, 1-26.
17. LANG, Katherine E. (2002). « "Flags and Slots" : Special Interest Groups and Selective Admissions », *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, XXVII, 2, 103-142.
18. MARSH, Herbert W., et Sabina KLEITMAN (2002). « Extracurricular School Activities : The Good, the Bad, and the Nonlinear », *Harvard Educational Review*, 72, 4, hiver, 464-514.
19. QUIRKE, Linda, et Scott DAVIES (2002). « The New Entrepreneurship in Higher Education : The Impact of Tuition Increases at an Ontario University », *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, XXVII, 3, 85-109.
20. SURTEES, P.G., N.W.J. WAINWRIGHT et P.D.P. PHAROAH (2002). « Psychosocial Factors and Sex Differences in High Academic Attainment at Cambridge University », *Oxford Review of Education*, 28, 1, 21-38.

Groupe 7 : Le sexe est considéré comme une variable indépendante et comme une variable témoin

21. SCHWARTZ, S., et R. FINNIE (2002). « Student Loans in Canada : An Analysis of Borrowing and Repayment », *Economics of Education Review*, 21, 5, 497-512.

Groupe 8 : Le sexe est considéré comme une des variables témoins

22. SACHS, John (2002). « A Path Model for Students' Attitude to Writing a Thesis », *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46, 1, 99-108.

Groupe 9 : Le sexe est considéré comme une des variables témoins, sans analyse particulière

23. DEIL-AMEN, Regina, et James E. ROSENBAUM (2002). « The Unintended Consequences of Stigma-free Remediation », *Sociology of Education*, 75, 3, juillet, 249-268.
24. HAMPTON, Mary, et Joan ROY (2002). « Strategies for Facilitating Success of First Nations Students », *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, XXVII, 3, 1-28.
25. LONGDEN, Bernard (2002). « Retention Rates – Renewed Interest but Whose Interest Is being Served? », *Research Papers in Education*, 17, 1, 3-29.

Groupe 10 : Le sexe n'a pas été retenu comme variable parmi les appartenances sociales

26. GIROUX, Henry A. (2002). « Neoliberalism, Corporate Culture, and the Promise of Higher Education : The University as a Democratic Public Sphere », *Harvard Educational Review*, 72, 4, hiver, 425-463.
27. GOOD, Jennifer M., Glennelle HALPIN, et Gerald HALPIN (2002). « Enhancing and Evaluating Mathematical and Scientific Problem-Solving Skills of African American College Freshmen », *Equity & Excellence in Education*, 35, 1, avril, 50-58.
28. KIRBY, Dale (2002). « Statistics and the Canada Millennium Scholarship Foundation », *The Canadian Journal of Higher Education / La Revue canadienne d'enseignement supérieur*, XXVII, 3, 111-118.
29. PRENDERGAST, Catherine (2002). « The Economy of Literacy : How the Supreme Court Stalled the Civil Rights Movement », *Harvard Educational Review*, 72, 2, été : 206-229.