

Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale et les représentations des rapports avec le personnel enseignant

Caroline Hamel

Volume 11, numéro 1, 1998

Éducation et émancipation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/057967ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/057967ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue Recherches féministes

ISSN

0838-4479 (imprimé)

1705-9240 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Hamel, C. (1998). Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale et les représentations des rapports avec le personnel enseignant. *Recherches féministes*, 11(1), 61–81. <https://doi.org/10.7202/057967ar>

Résumé de l'article

Cet article traite des interrelations entre les inégalités de sexe, de race et d'origine sociale en éducation. L'auteure présente des résultats de recherche indiquant, après analyse statistique, que les représentations qu'entretiennent les élèves des communautés culturelles de leurs rapports avec le personnel enseignant sont structurées par leur appartenance sexuelle et socio-économique, les filles issues de milieux moins scolarisés manifestant des représentations souvent plus négatives que celles des garçons de même milieu ou des filles de milieux plus scolarisés, révélant ainsi le réductionnisme inhérent à la prise en considération d'une seule variable pour situer les groupes socialement.

Les interactions entre le sexe, la race et l'origine sociale et les représentations des rapports avec le personnel enseignant

Caroline Hamel

Le présent article prend appui sur une partie d'une recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise s'intéressant à l'interaction des inégalités sociales et à son influence sur les aspirations scolaires et les représentations de situations éducatives (Hamel 1997). Le thème de l'éducation, comme outil d'émancipation, sera abordé ici dans une perspective qui tente de mettre en relation les appartenances sexuelle, ethnique et socio-économique afin de situer les diverses catégories sociales dans le système scolaire.

La prise en considération des différentes appartenances sociales et des inégalités qui y sont associées provient de notre intérêt initial de recherche, soit le thème des communautés culturelles dans le système scolaire québécois, abordé plus particulièrement dans la perspective de la discrimination en éducation. La notion de communautés culturelles renvoie ici à des groupes ethniques d'immigration relativement récente, ce qui exclut donc les groupes ethniques d'origines française, britannique et autochtone, que l'on peut considérer comme peuples fondateurs dans le contexte québécois contemporain. Notre intérêt pour les communautés culturelles réside dans le fait qu'il s'agit de groupes exposés à la fois aux inégalités de sexe, d'origine sociale et de race¹. Ainsi, les communautés culturelles constituent pour nous un angle d'analyse privilégié pour explorer les interrelations entre les différents types d'inégalités sociales dans l'institution scolaire.

La première partie de notre article traite des inégalités de sexe, de race et d'origine sociale et de la complexité qui caractérise leurs rapports. Nous y présentons également une perspective théorique qui cherche à rendre compte de l'interaction de ces dynamiques dans l'institution scolaire ainsi que le questionnement qui sous-tend notre recherche. Dans la deuxième partie, nous faisons état de la démarche méthodologique qui nous a permis, à travers une analyse statistique, d'examiner la question posée. Enfin, en troisième et dernier lieu, nous rendons compte d'une partie des résultats de la recherche effectuée portant plus précisément sur certaines représentations des élèves en ce qui concerne leurs rapports avec le personnel enseignant.

1. Précisons que la notion de race, quant à elle, renvoie aux groupes définis et reconnus socialement sur la base de critères raciaux ou culturels ou les deux à la fois, ce qui inclut, par conséquent, les catégorisations comme celles de communautés culturelles et de groupes ethniques.

La question des inégalités de sexe, de race et d'origine sociale en éducation

En premier lieu, il apparaît clair que les caractéristiques sociales des élèves, à savoir leur sexe, leur race et leur origine sociale, constituent des variables déterminantes dans les retombées du processus éducatif et, par le fait même, dans l'accès aux différentes ressources sociales (Weis 1986). En outre, les inégalités liées à la race, au sexe et à l'origine sociale sont considérées ici comme des phénomènes structurels analogues (Guillaumin 1992). Par ailleurs, malgré l'analogie structurelle existant entre ces types d'inégalités, chacun d'eux comporte un caractère spécifique, en ce sens qu'il n'est pas question *de facto* de phénomènes réductibles les uns aux autres. En effet, il semble évident que chaque type d'oppression doit être considéré de façon particulière puisqu'il ne s'agit pas de formes parallèles (Williams 1989). Sur ce point, les parallèles établis entre la race et le genre² empêchent de comprendre, par exemple, l'effet combiné des inégalités de race et de genre qu'expérimentent les femmes noires, ce qui met en évidence la nécessité de reconnaître que chacune de ces structures relève d'institutions différentes, que leur histoire respective diffère et qu'elles appellent, par conséquent, des formes d'analyse distinctes (Arnot 1985).

De la même façon, C.E. Sleeter et C.A. Grant, dans une analyse des rapports entre la race et la classe sociale ainsi qu'entre le genre et la classe sociale, avancent que le sexisme tout comme le racisme ne sont pas réductibles à une analyse de classe :

Marxist theory suggests that a more equitable distribution of material goods will eliminate or at least greatly reduce other forms of inequality including sexism. We would argue that the basis of women's oppression is only partially economic; it also rests on psychological and material advantages one sex maintains over the other on biological grounds. Although sexism is related to classism, like racism, it cannot be reduced to a class analysis (Sleeter et Grant 1988 : 156).

Par ailleurs, de manière générale, on remarque que des oppositions et des contradictions se manifestent lorsque les différents types d'inégalités convergent. On peut penser, par exemple, au caractère hiérarchique des rapports entre hommes et femmes dans des groupes ethniques ou sociaux dominés (Noël 1991). On peut aussi songer aux femmes des minorités ethniques et à leur rapport au sexisme et au racisme, puisqu'il s'agit d'une catégorie de femmes qui, selon Dhruvarajan, occupent une position qui favorise la solidarité ethnique, souvent au détriment de leurs intérêts en tant que femmes (1991). Inversement, l'établissement d'une solidarité effective entre femmes est freiné du fait de la position des femmes blanches qui, en tant que partie prenante au groupe dominant, ont pu bénéficier des effets du racisme (1991). De la même façon, et comme le fait remarquer Stasiulis, la capacité du féminisme noir au Canada semble limitée par sa tendance inhérente à traiter les «femmes de couleur» en bloc, évacuant la question de l'origine sociale et de ses effets sur la

2. Bien que nous privilégions le terme «sexe», le terme «genre» est employé lorsqu'il s'agit de rendre compte de travaux dans lesquels on retient ce terme.

race et le genre (1990), phénomène qui rejoint tout autant le féminisme porté par les femmes blanches.

Ainsi, ces différents lieux de contradiction font ressortir la complexité qui caractérise les rapports entre les inégalités de race, de sexe et d'origine sociale et amènent à concevoir ces rapports de façon circonstanciée dans une perspective interactive plutôt qu'additive. En effet, une approche en termes exclusifs d'oppressions multiples semble moins appropriée pour rendre compte de ces rapports puisqu'il ne paraît pas s'agir d'oppression, ni d'exploitation ni de domination en termes de «plus» et de «moins», mais bien d'une nature différente de situation des individus en fonction de leur appartenance sexuelle, raciale et socio-économique lorsqu'on les conjugue.

On constate donc qu'il est nécessaire de contextualiser les groupes qui sont étudiés, au regard de ces caractéristiques, afin de rendre compte de façon appropriée de leur situation dans un cadre donné, soit, en ce qui nous concerne, le système d'éducation. Par exemple, l'étude de Fuller (1981) sur la sous-culture des filles noires dans une école londonienne et celle de Brah et Minhas (1986) sur le sexisme et le racisme vécus en milieu scolaire par de jeunes filles asiatiques en Angleterre démontrent bien que la prise en considération d'un seul facteur discriminant occulte l'expérience de discrimination de ces groupes.

La perspective théorique

C'est à la lumière des considérations qui précèdent que nous avons retenu une approche théorique qui tente d'intégrer les contradictions propres au fonctionnement des dynamiques de sexe, de race et d'origine sociale dans une perspective interactive plutôt qu'additive. Contrairement à une approche élaborée selon des modèles statiques et additifs de double et triple oppression, où les dynamiques de race, de genre et de classe auraient des effets individuels et ininterrompus, notre approche postule que le fonctionnement de ces relations, dans le quotidien, est contradictoire ou «non synchronique» (*non-synchronous*) (McCarthy 1990b : 51). En d'autres termes, les relations de race, de sexe et de classe ne se reproduiraient pas mécaniquement les unes les autres. L'intersection de ces relations donnerait plutôt lieu à des interruptions, des atténuations ou des augmentations des effets originaux de la race, du sexe ou de la classe dans un contexte social donné ou une institution particulière (McCarthy et Apple 1988 : 25).

Par ailleurs, McCarthy considère que les situations non synchroniques sont caractérisées par un principe articulatoire, ou un caractère dominant, déterminé par la dynamique particulière d'un contexte donné :

That is to say that (a) the particular mix of history, subjectivities, interests and capacities that minority and majority actors bring to the institutional context, and (b) the way in which these actors negotiate and «settle» the rules of the game (the relations of competition, exploitation, domination and cultural selection) will determine the dominant character and directionality of effects in the specific school setting.

Such a «dominant» character refers to the relations along which «endogenous differences» in the school are principally articulated. These dominant relations thus constitute an «articulating principle» (Laclau and Mouffe, 1982, 1985), pulling the entire ensemble of relations in the school setting into a «unity» or focus for conflict. Such an articulating principal may be race, class or gender (McCarthy 1990a : 85-86).

Cela signifie que, dans un contexte donné, les différences entre groupes s'articuleraient principalement autour d'un type de relations. Concrètement, cela se traduirait par plus d'opposition entre groupes sur la base d'une de ces variables.

Ces constatations nous amènent ainsi à concevoir les rapports entre la race, le sexe et l'origine sociale en matière d'éducation comme des phénomènes qui appellent une analyse pour tenir compte à la fois des divergences de situation, d'appréciation et d'intérêts qui existent entre les différents sous-groupes en cause dans un contexte historique et social donné. En ce sens,

[t]he nonsynchronous approach to the study of inequality in schooling alerts us to the fact that different race-class-gender groups not only have qualitatively different experiences in schools, but actually exist in constitutive tension, often engage in active competition with each other, receive different forms of rewards, sanctions and evaluation, and are ultimately structured into differential futures. The critical theoretical and practical task, then, as Hall (1980) suggests, is one of «radically decoding» the specific relations and nuances of particular historical and institutional contexts (McCarthy 1990a : 95).

L'hypothèse de recherche

Sur la lancée des propos qui précèdent, la recherche dont est issu cet article avait comme objectif de contribuer à décoder certaines des relations et des nuances propres à un contexte historique et institutionnel particulier, soit la situation des communautés culturelles dans le système scolaire québécois. Plus précisément, la recherche en question s'est intéressée aux aspirations scolaires de même qu'aux représentations de certaines situations éducatives. Ces dimensions constituent un objet d'analyse éclairant dans la mesure où des différences significatives à cet égard entre différents groupes peuvent indiquer la présence d'inégalités dans notre système d'éducation. En effet, les aspirations et les représentations se construisent, en partie, dans le quotidien des établissements scolaires où les interactions sociales jouent un rôle indéniable et ont, par conséquent, une influence certaine sur les bénéfices que chacune et chacun peuvent tirer du processus éducatif.

L'objectif consistait donc à analyser le jeu des variables et à savoir *dans quelle mesure les aspirations scolaires et les représentations de certaines situations éducatives vont varier en fonction du sexe, de la classe sociale et de la race* chez des élèves des communautés culturelles en contexte québécois. Il s'agissait de vérifier si l'une de ces variables donne lieu à des divisions plus marquées entre groupes et de découvrir, éventuellement, le principe articulateur de leur interaction.

Par ailleurs, hormis la découverte de forces d'attraction dans l'interaction des variables, le but de la recherche consistait également à explorer les interrelations entre les inégalités de race, de sexe et d'origine sociale pour mieux comprendre le fonctionnement de ces dynamiques dans l'institution scolaire.

La méthodologie

Afin d'explorer ces dimensions, nous avons utilisé une partie des données d'une enquête par questionnaire effectuée par J. Moisset *et al.* du Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES) de l'Université Laval sur les jeunes des communautés culturelles au Québec et leur rendement scolaire. Cette enquête s'appuie sur un échantillon de 2 740 élèves des communautés culturelles de l'enseignement secondaire public et privé francophone inscrits en troisième, quatrième et cinquième secondaire³ des régions de Montréal-centre, de Laval et de la Montérégie⁴ (Moisset *et al.* 1995). Dix communautés ont été retenues sur la base de leur langue maternelle. Par ailleurs, dans le cadre de notre recherche, un ou une élève des communautés culturelles se définit de deux manières : soit comme un ou une élève né ou née hors du Canada, ou encore un ou une élève dont l'un des parents ou les deux parents sont nés hors du Canada; soit comme un ou une élève dont la langue maternelle et parlée est autre que le français ou l'anglais (CSE 1993). C'est donc à partir de ces données que nous avons retenu des indicateurs pour les variables.

Nous avons utilisé le critère «lieu de naissance du père» pour déterminer trois communautés culturelles, soit les communautés haïtienne, italienne et vietnamienne. L'échantillon constitué sur cette base compte 886 sujets, où les communautés en question représentent respectivement 25,2 p. 100, 36,1 p. 100 et 38,7 p. 100 de l'échantillon. Ces trois communautés constituent ainsi les indicateurs de la variable indépendante «race».

Ensuite, les garçons (45,4 p. 100) et les filles (54,6 p.100) de ces groupes représentent la variable «sexe». Pour ce qui est de la variable «classe sociale», elle comprend le niveau de scolarité du père et celui de la mère. Pour chacun des parents, le niveau de scolarité est divisé en deux catégories, soit le niveau inférieur, qui correspond à une scolarité ne dépassant pas la fin des études secondaires, et le niveau supérieur, soit une formation collégiale ou universitaire. Au total, 57 p. 100 des élèves de l'échantillon appartiennent à la catégorie «scolarité du père faible» contre 43 p. 100 pour la catégorie «scolarité du père élevée», alors que 65,6 p. 100 des élèves sont dans la catégorie «scolarité de la mère faible» contre 34,4 p. 100 dans la catégorie «scolarité de la mère élevée».

En ce qui concerne la distribution des variables indépendantes entre elles, la distribution des filles et des garçons à l'intérieur des trois communautés, ainsi que pour chacune des classes sociales, correspond sensiblement à la distribution des sexes observée dans l'échantillon en général. Les communautés culturelles de même que les classes sociales, quant à elles, sont réparties dans

-
3. Au Québec, les échelons de formation obligatoires sont constitués par six années au primaire suivies de cinq années d'études secondaires, soit, dans l'ordre, la première, la deuxième, la troisième, la quatrième et la cinquième secondaire.
 4. Régions périphériques de Montréal.

des proportions semblables à celles de l'échantillon général chez les garçons et chez les filles.

On observe par ailleurs une disparité en matière de distribution de la scolarité des parents dans les trois communautés culturelles. En effet, les communautés haïtienne, italienne et vietnamienne comptent respectivement 59,9 p. 100, 82,8 p. 100 et 30,6 p. 100 de pères à faible scolarité et 75,2 p. 100, 80,8 p. 100 et 44,7 p. 100 de mères à faible scolarité. Ainsi, les communautés haïtienne et italienne sont majoritairement composées de parents à faible scolarité, bien que la communauté italienne comporte une proportion plus importante de pères à faible scolarité. La communauté vietnamienne, pour sa part, est formée en majorité de parents à scolarité élevée. Cette disparité dans la scolarité des parents fait en sorte que la communauté italienne est majoritaire dans la classe sociale inférieure, alors que la classe sociale supérieure est représentée en majorité par la communauté vietnamienne.

Pour ce qui est des variables dépendantes, les questions retenues concernent les aspirations scolaires et professionnelles des élèves de même que certaines représentations de situations éducatives⁵. Nous ne traiterons toutefois ici que des représentations qui ont trait aux rapports avec les enseignantes et les enseignants.

Pour le traitement des données, nous avons utilisé l'analyse statistique qui consiste à mettre en relation les variables indépendantes avec les variables dépendantes afin de repérer les variables associées statistiquement. Pour considérer qu'une relation est significative, le test du chi-deux (χ^2) doit correspondre à une probabilité égale ou inférieure à 0,05. On a de plus utilisé le V de Cramer comme coefficient de corrélation.

En vue d'explorer les interrelations entre la race, le sexe et l'origine sociale et leur effet sur les représentations, deux types de mises en corrélation ont été effectués. On l'a d'abord fait séparément pour chacune des variables indépendantes avec les variables dépendantes. Par ailleurs, il nous fallait ensuite vérifier si les relations initiales issues des premières mises en corrélation se modifiaient lorsqu'elles étaient contrôlées par chacune des autres variables indépendantes.

Donc, pour une même variable dépendante, on vérifiait trois éléments à savoir

- 1) si le sexe joue de la même façon dans les différentes communautés et les différentes classes sociales;
- 2) si la communauté culturelle intervient de la même manière pour les deux sexes et les différentes classes sociales; et
- 3) si la classe sociale a la même influence pour les deux sexes et les différentes communautés.

Le contrôle des relations initiales nous permet en fait de voir l'influence respective des variables dans neuf catégories sociales, soit les garçons, les filles, les communautés haïtienne, italienne et vietnamienne, les élèves dont la scolarité du père ou de la mère est faible et les élèves dont la scolarité du père ou de la mère est élevée.

5. Pour plus de détails sur l'ensemble de ces aspects, voir Hamel (1997).

L'ensemble de cette démarche devait nous permettre de vérifier si l'une des variables en cause avait un effet plus significatif que les autres dans le cas de certaines représentations de situations éducatives, tout en nous renseignant d'une manière générale sur la situation particulière des sous-groupes visés. Dans la partie qui suit, il sera question des résultats obtenus concernant certaines représentations des élèves en ce qui a trait à leurs rapports avec leurs enseignantes et enseignants.

Les résultats

Il est à noter, pour ce qui est de l'analyse de l'effet des variables contrôle sur les relations initiales, que seuls les tableaux correspondant aux relations significatives sont présentés ici; d'autre part, nous ne donnons alors qu'une catégorie de réponse, le pourcentage associé à l'autre catégorie pouvant être reconstitué en déduisant le pourcentage présenté de 100 p. 100. Les nombres figurant entre parenthèses, quant à eux, correspondent au total des répondantes et des répondants pour toutes les catégories de réponse. De plus, les abréviations suivantes sont utilisées pour la scolarité des parents : SPF pour scolarité du père faible; SPE pour scolarité du père élevée; SMF pour scolarité de la mère faible; SME pour scolarité de la mère élevée.

La satisfaction dans les relations avec les enseignantes et les enseignants

Les réponses à la question «En général, es-tu satisfait ou satisfaite de tes relations avec tes enseignants et tes enseignantes?» indiquent, pour l'ensemble de l'échantillon, que le degré de satisfaction des élèves subit l'influence de la communauté culturelle, de la scolarité du père et de celle de la mère, mais pas du sexe des répondantes et des répondants, comme nous l'observons au tableau 1.

On observe ici que la communauté italienne ainsi que les élèves dont la scolarité des parents est faible sont moins satisfaits de leurs relations avec leurs enseignantes et enseignants que les autres. La communauté culturelle qui semble présenter un lien plus fort avec cette représentation ($V: 0,173$ – tableau 1)⁶ fait d'ailleurs sentir son influence chez tous les sous-groupes lorsque cette relation est contrôlée par la communauté culturelle (tableau 2).

Le contrôle des autres relations initiales nous indique, par ailleurs, que la scolarité du père n'est effectivement influente que chez les filles et dans la communauté haïtienne, alors que la scolarité de la mère n'exerce son influence que chez les filles et dans la communauté vietnamienne (tableaux 3a et 3b).

6. Il est à noter que les valeurs du V de Cramer associées aux relations significatives sont relativement faibles, ce qui témoigne de la complexité des relations à l'étude et impose des limites aux résultats. Par ailleurs, ce coefficient de corrélation a été utilisé essentiellement pour comparer l'intensité des relations associées à l'influence respective des trois variables.

Tableau 1
Satisfaction dans les relations avec le personnel enseignant
Relations initiales

	Pas du tout Pas tellement Assez	Très	
Garçons	72,11 %	27,89 %	(398)
Filles	69,94 %	30,06 %	(479)
$(\chi^2 : 0,498; p : 0,480; V : 0,024)$			
Haïti	66,82 %	33,18 %	(223)
Italie	81,25 %	18,75 %	(320)
Vietnam	63,93 %	36,07 %	(341)
$(\chi^2 : 26,462; p : 0,000; V : 0,173)$			
SPF	74,69 %	25,31 %	(478)
SPE	67,97 %	32,03 %	(359)
$(\chi^2 : 4,572; p : 0,032; V : 0,074)$			
SMF	74,47 %	25,53 %	(564)
SME	63,73 %	36,27 %	(295)
$(\chi^2 : 10,801; p : 0,001; V : 0,112)$			

En ce qui concerne les différences entre communautés culturelles, peu importe le sexe ou l'origine sociale, la communauté italienne est celle qui apparaît la moins satisfaite de ses relations avec les enseignantes et les enseignants. Par ailleurs, la communauté haïtienne est un peu plus satisfaite que la communauté vietnamienne pour ce qui est des garçons et des élèves dont les parents ont une faible scolarité. Inversement, la communauté vietnamienne représente le groupe le plus satisfait parmi les filles et parmi les élèves dont les parents ont une scolarité élevée.

D'abord, le fait que la communauté italienne est partout la plus insatisfaite peut être mis en relation avec sa situation particulière. En effet, parmi notre échantillon, c'est la communauté dont le degré de scolarisation des parents se révèle le plus faible; de plus, les aspirations professionnelles de ce groupe s'affirment plus fermement que ses aspirations scolaires (Hamel 1997). Ces éléments nous ont permis d'avancer que cette communauté adhère moins fortement que les autres au monde scolaire. Ainsi, à première vue, l'insatisfaction manifestée par ce groupe peut être perçue comme la conséquence d'un moins grand intérêt de ces jeunes à l'égard de la scolarisation.

Tableau 2

**Communauté culturelle et satisfaction dans les relations
avec le personnel enseignant**

Très satisfait ou satisfaite	
<i>Garçons</i>	<i>Filles</i>
Haïti 35,87 % (92)	Haïti 31,75 % (126)
Italie 19,21 % (151)	Italie 18,45 % (168)
Vietnam 31,61 % (155)	Vietnam 39,46 % (185)
(χ^2 : 9,644; p : 0,008; V : 0,156)	(χ^2 : 18,710; p : 0,000; V : 0,198)
<i>SPF</i>	<i>SPE</i>
Haïti 37,29 % (118)	Haïti 22,78 % (79)
Italie 18,46 % (260)	Italie 20,37 % (54)
Vietnam 29,00 % (100)	Vietnam 38,05 % (226)
(χ^2 : 16,125; p : 0,000; V : 0,184)	(χ^2 : 10,239; p : 0,006; V : 0,169)
<i>SMF</i>	<i>SME</i>
Haïti 33,54 % (161)	Haïti 32,08 % (53)
Italie 18,36 % (256)	Italie 21,31 % (61)
Vietnam 29,25 % (147)	Vietnam 42,54 % (181)
(χ^2 : 13,427; p : 0,001; V : 0,154)	(χ^2 : 9,388; p : 0,009; V : 0,178)

Pour ce qui est des autres groupes, les différences observées en fonction de la scolarité des parents suggèrent des éléments d'explication aux variations qui se manifestent dans la satisfaction des communautés culturelles. D'une part, une scolarité élevée du père ou de la mère donne lieu à plus de satisfaction dans les relations avec le personnel enseignant chez les filles. Parallèlement, les Vietnamiennes sont plus satisfaites que les Haïtiennes, alors que les Italiennes sont les moins satisfaites, ce qui correspond au degré de scolarisation des parents. Le fait que la scolarité des parents n'a pas d'effet sur la satisfaction des garçons dans leurs rapports avec leurs enseignantes et enseignants, contribue, pour sa part, à confirmer que le degré de satisfaction des communautés adopte une forme différente chez les deux sexes.

Par ailleurs, les résultats révèlent qu'une faible scolarité du père donne lieu à plus de satisfaction dans la communauté haïtienne, alors qu'une plus grande satisfaction est associée à une scolarité élevée de la mère dans la communauté vietnamienne. Ces éléments permettent, en partie, de comprendre que la communauté haïtienne est la plus satisfaite lorsque la scolarité des parents est faible, tandis que la communauté vietnamienne manifeste une satisfaction supérieure lorsque la scolarité des parents est élevée.

Tableau 3a**Scolarité du père et satisfaction dans les relations
avec le personnel enseignant**

Très satisfait ou satisfaite			
<i>Filles</i>		<i>Haïti</i>	
SPF	24,90 % (261)	SPF	37,29 % (118)
SPE	35,42 % (192)	SPE	22,78 % (79)
$(\chi^2 : 5,894; p : 0,015; V : 0,114)$		$(\chi^2 : 4,615; p : 0,032; V : -0,153)$	

Tableau 3b**Scolarité de la mère et satisfaction dans les relations
avec le personnel enseignant**

Très satisfait ou satisfaite			
<i>Filles</i>		<i>Vietnam</i>	
SMF	25,57 % (305)	SMF	29,25 % (147)
SME	39,02 % (164)	SME	42,54 % (181)
$(\chi^2 : 9,140; p : 0,003; V : 0,140)$		$(\chi^2 : 6,175; p : 0,013; V : 0,137)$	

Ce qui se dégage, de manière générale, des différences observées entre communautés culturelles, lorsqu'elles sont mises en relation avec l'appartenance sexuelle et socio-économique des sujets, indique clairement, à notre avis, le réductionnisme inhérent à la prise en considération d'une seule variable. Cette observation s'applique d'ailleurs tout autant aux résultats obtenus lorsque l'influence de la scolarité des parents sur le niveau de satisfaction des élèves est vérifiée.

D'un côté, selon les résultats obtenus, c'est en tenant compte de l'interaction du sexe et de la classe sociale que l'on a pu découvrir que l'expérience des filles avec le personnel enseignant est d'une nature différente de celle des garçons. En effet, alors que les filles dont la scolarité des parents est élevée sont plus satisfaites de leurs relations avec leurs enseignantes et enseignants que les filles dont la scolarité des parents est faible, les garçons n'expérimentent pas de différenciation sur cette base.

D'un autre côté, l'interaction entre la communauté culturelle et la classe sociale fait aussi ressortir certaines particularités dans la situation respective des sous-groupes. D'abord, elle permet de découvrir que la communauté vietnamienne est la seule dont le niveau de satisfaction dans ses rapports avec les enseignantes et les enseignants est touché par la scolarité de la mère, c'est-à-dire celle où les élèves dont la scolarité de la mère est élevée se montrent plus

satisfaits que les autres. La scolarité du père, quant à elle, n'agit que dans la communauté haïtienne. Paradoxalement, une scolarité élevée du père, qui correspondait à plus de satisfaction dans la relation initiale, a l'effet inverse dans la communauté haïtienne puisqu'elle se traduit ici par une moindre satisfaction des élèves dans leurs rapports avec leurs enseignantes et enseignants. Dans ce cas, la relation initiale est contraire à ce qui se passe pour la communauté haïtienne en particulier.

De plus, le fait que la communauté haïtienne est moins satisfaite lorsque la scolarité du père est élevée que lorsque la scolarité du père est faible, alors que la communauté vietnamienne est moins satisfaite lorsque la scolarité de la mère est faible que lorsqu'elle est élevée, peut nous laisser entendre que l'insatisfaction est plus forte pour la partie du groupe dont la scolarisation d'un parent ne correspond pas à l'image sociale de ce groupe, en l'occurrence une scolarité élevée du père dans la communauté haïtienne et une faible scolarité de la mère dans la communauté vietnamienne. De même, si le niveau de satisfaction de la communauté italienne ne subit pas l'influence de la scolarité des parents, cela a peut-être à voir avec la forte proportion de parents faiblement scolarisés qu'elle comporte. En effet, cette situation laisse peu de place aux distinctions selon l'appartenance de classe, dans la mesure où la presque totalité des élèves correspondent à l'«image» sociale du groupe.

En somme, les relations qui précèdent démontrent, une fois de plus, qu'en tenant compte strictement de l'influence de l'origine sociale sur le niveau de satisfaction des élèves, en faisant abstraction de leur sexe et de leur communauté culturelle, on obtient une image réductrice de la situation des groupes visés.

L'interprétation de l'attitude du personnel enseignant

Les questions dont nous traiterons ici renvoient à l'interprétation que font les répondantes et les répondants de l'attitude du personnel enseignant à l'égard des élèves des communautés culturelles dans l'exercice de ses tâches quotidiennes. Elles se formulent comme suit :

«Dirais-tu qu'en général, les enseignantes et les enseignants que tu as eus ou que tu as actuellement :

1. Aiment enseigner à des élèves venant de pays étrangers?
2. Tiennent compte dans leurs cours des besoins propres aux élèves d'origine étrangère?
3. Motivent suffisamment les élèves d'origine étrangère à apprendre et à réussir à l'école?»

Pour ce qui est de la première question, les relations initiales ne démontrent aucune différence entre les groupes. Ainsi, à première vue, ni le sexe, ni la communauté culturelle, ni l'origine sociale n'auraient d'effet sur cette représentation, comme on l'observe au tableau 4.

Tableau 4
«Le personnel enseignant aime enseigner aux jeunes
des communautés culturelles» – Relations initiales

	Tout à fait vrai	Plutôt vrai Plutôt faux Tout à fait faux	
Garçons	32,43 %	67,57 %	(296)
Filles	28,13 %	71,88 %	(352)
$(\chi^2 : 1,418; p : 0,234; V : 0,047)$			
Haïti	27,03 %	72,97 %	(148)
Italie	28,11 %	71,89 %	(249)
Vietnam	34,24 %	65,76 %	(257)
$(\chi^2 : 3,206; p : 0,201; V : 0,070)$			
SPF	27,65 %	72,35 %	(358)
SPE	34,59 %	65,41 %	(266)
$(\chi^2 : 3,453; p : 0,063; V : -0,074)$			
SMF	28,71 %	71,29 %	(418)
SME	33,95 %	66,05 %	(215)
$(\chi^2 : 1,843; p : 0,175; V : -0,054)$			

Ce n'est qu'en poussant l'analyse, à travers le contrôle de ces relations initiales non significatives par chacune des variables indépendantes, que l'on a pu découvrir des différences entre groupes. D'abord, on constate que les filles dont la scolarité de la mère est faible considèrent moins que les garçons du même groupe que les enseignantes et les enseignants aiment enseigner aux jeunes des communautés culturelles (tableau 5).

Tableau 5
«Le personnel enseignant aime enseigner aux jeunes
des communautés culturelles» - Sexe

	Tout à fait vrai	
<i>SMF</i>		
Garçons	33,33 % (186)	
Filles	24,56 % (228)	
$(\chi^2 : 3,868; p : 0,049; V : 0,097)$		

Les filles dont la scolarité des parents est faible ont aussi une représentation moins positive de ces rapports que celles dont la scolarité des parents est élevée (tableau 6).

Tableau 6

**«Le personnel enseignant aime enseigner
aux jeunes des communautés culturelles» - Scolarité des parents**

Tout à fait vrai			
<i>Filles</i>		<i>Filles</i>	
SPF	23,71 % (194)	SMF	24,56 % (228)
SPE	35,42 % (144)	SME	36,84 % (114)
$(\chi^2 : 5,534; p : 0,019; V : -0,128)$		$(\chi^2 : 5,607; p : 0,018; V : -0,128)$	

On remarque ici une forte correspondance entre l'interprétation des filles et leur appartenance de classe. Ainsi, les filles dont le père ou la mère a une faible scolarité considèrent moins que les autres filles que le personnel enseignant aime enseigner aux jeunes des communautés culturelles. Rappelons que ces mêmes filles étaient aussi moins satisfaites, de façon générale, de leurs relations avec leurs enseignantes et enseignants. Par ailleurs, notre recherche nous a permis de vérifier que la seule catégorie d'origine sociale où les filles ne manifestent pas des aspirations scolaires plus élevées que celles des garçons est celle des mères à faible scolarité. Le fait que les filles de cette catégorie considèrent moins que les garçons du même groupe que le personnel enseignant aime enseigner aux jeunes des communautés culturelles peut indiquer que le rapport de ces filles à la scolarisation adopte une forme particulière.

En ce qui a trait à la deuxième question, les résultats laissent voir une différence dans la représentation des garçons et des filles pour l'ensemble de l'échantillon, alors que la communauté culturelle et l'origine sociale ne donnent pas lieu à des différences significatives entre groupes, comme nous pouvons l'observer au tableau 7.

On observe ici que les filles considèrent dans une proportion plus importante que les garçons que les enseignantes et les enseignants ne tiennent pas compte des besoins propres aux jeunes des communautés culturelles. Le contrôle des relations initiales fait toutefois ressortir que cette différence entre garçons et filles n'est significative que chez les élèves dont la scolarité des parents est faible (tableau 8).

Tableau 7

**Considération des besoins des jeunes des communautés
culturelles par le personnel enseignant – Relations initiales**

	Tout à fait vrai Plutôt vrai	Plutôt faux Tout à fait faux	
Garçons	71,34 %	28,66 %	(321)
Filles	62,44 %	37,56 %	(394)
$(\chi^2 : 6,287; p : 0,012; V : 0,094)$			
Haïti	63,30 %	36,70 %	(188)
Italie	68,44 %	31,56 %	(263)
Vietnam	66,67 %	33,33 %	(270)
$(\chi^2 : 1,311; p : 0,519; V : 0,043)$			
SPF	67,76 %	32,24 %	(397)
SPE	63,51 %	36,49 %	(285)
$(\chi^2 : 1,335; p : 0,248; V : 0,044)$			
SMF	68,61 %	31,39 %	(462)
SME	61,92 %	38,08 %	(239)
$(\chi^2 : 3,157; p : 0,076; V : 0,067)$			

Tableau 8

**Sexe et considération des besoins des jeunes des communautés
culturelles par le personnel enseignant**

	Plutôt faux Tout à fait faux		
<i>SPF</i>		<i>SMF</i>	
Garçons	25,41 % (181)	Garçons	23,90 % (205)
Filles	37,85 % (214)	Filles	37,15 % (253)
$(\chi^2 : 6,952; p : 0,008; V : 0,133)$		$(\chi^2 : 9,261; p : 0,002; V : 0,142)$	

Ici encore, les filles dont la scolarité des parents est faible témoignent d'une représentation moins positive de leurs rapports avec le personnel enseignant en ce qui concerne la prise en considération des besoins propres aux élèves d'origine étrangère.

À cet égard, le Conseil supérieur de l'éducation (1993) met en évidence que les besoins cognitifs des élèves retiennent davantage l'attention des agentes et des agents d'éducation que leurs besoins sociaux. Par ailleurs, on peut s'interroger sur les besoins propres aux filles de milieux plus défavorisés. Sur ce point, il nous paraît légitime de supposer que ces filles sont davantage touchées par tout ce qui concerne l'environnement familial et les responsabilités qui y sont liées, ce qui fait d'elles un groupe dont les besoins s'articulent de façon moins harmonieuse aux exigences du système scolaire que ceux des garçons des mêmes groupes.

La scolarité de la mère, quant à elle, fait apparaître son influence sur cette représentation chez les garçons, ceux dont la scolarité de la mère est élevée considérant moins que les autres que les enseignantes et les enseignants tiennent compte dans leurs cours des besoins propres aux élèves d'origine étrangère (tableau 9).

Tableau 9

**Scolarité de la mère et considération des besoins des jeunes
des communautés culturelles par le personnel enseignant**

	Plutôt faux	Tout à fait faux
<i>Garçons</i>		
SMF	23,90 % (205)	
SME	38,32 % (107)	
$(\chi^2 : 7,118; p : 0,008; V : 0,151)$		

Enfin, l'analyse de la troisième question ne démontre pas de différences entre groupes dans les relations initiales, comme en témoignent les tableaux 10 et 11.

L'analyse de ces relations permet toutefois d'observer que les filles dont la scolarité de la mère est élevée considèrent moins que celles dont la scolarité de la mère est faible que les enseignantes et les enseignants motivent suffisamment les élèves d'origine étrangère à apprendre et à réussir à l'école (tableau 11).

Les deux dernières différences observées entre groupes mettent en évidence qu'une scolarité élevée de la mère correspond à une position plus critique chez les garçons comme chez les filles, mais sur des terrains de nature distincte.

Tableau 10**Motivation des jeunes des communautés culturelles
par le personnel enseignant – Relations initiales**

	Tout à fait vrai Plutôt vrai	Plutôt faux Tout à fait faux	
Garçons	86,24 %	13,76 %	(356)
Filles	85,47 %	14,53 %	(413)
$(\chi^2 : 0,092; p : 0,762; V : 0,011)$			
Haïti	83,16 %	16,84 %	(196)
Italie	85,77 %	14,23 %	(281)
Vietnam	87,54 %	12,46 %	(297)
$(\chi^2 : 1,857; p : 0,395; V : 0,049)$			
SPF	85,38 %	14,62 %	(424)
SPE	86,64 %	13,36 %	(307)
$(\chi^2 : 0,236; p : 0,627; V : -0,018)$			
SMF	86,87 %	13,13 %	(495)
SME	83,98 %	16,02 %	(256)
$(\chi^2 : 1,158; p : 0,282; V : 0,039)$			

Tableau 11**Scolarité de la mère et motivation des jeunes des communautés
culturelles par le personnel enseignant**

	Plutôt faux Tout à fait faux
<i>Filles</i>	
SMF	11,74 % (264)
SME	19,42 % (139)
$(\chi^2 : 4,361; p : 0,037; V : 0,104)$	

À vrai dire, la position manifestée par les filles dont la mère a une scolarité élevée dénonce dans une certaine mesure le manque d'engagement du personnel enseignant à l'égard de la réussite scolaire des jeunes des communautés culturelles, alors que les garçons du même groupe semblent davantage touchés par la circonspection que peut manifester le personnel enseignant à l'égard des jeunes des communautés culturelles et de leurs besoins propres.

Ainsi, les filles de cette catégorie attribueraient davantage d'importance à leur accomplissement, alors que les garçons du même groupe se préoccuperaient plutôt de la reconnaissance de leur identité. Une scolarité élevée de la mère semble, par conséquent, aiguïser la conscience des jeunes tout en définissant l'enjeu de cette prise de conscience pour chacun des sexes, à savoir la discrimination sexuelle pour les femmes et la discrimination raciale pour les hommes.

Conclusion

Les résultats obtenus font ressortir que les représentations qu'entretiennent les élèves de leurs rapports avec les enseignantes et les enseignants sont fortement structurées par leur appartenance sexuelle et socio-économique. Ces rapports semblent effectivement moins modifiés par l'appartenance ethnique dans la mesure où des différences entre communautés culturelles ne se manifestent que pour un type de représentation (en matière de satisfaction des élèves dans leurs relations avec leurs enseignantes et enseignants). Ainsi, les rapports avec le personnel enseignant constituent un terrain où l'interaction du sexe et de l'origine sociale apparaît plus déterminante, en particulier pour les filles de milieux défavorisés dont les représentations sont généralement plus négatives, que ce soit en regard des garçons de même milieu ou des filles de milieux plus favorisés. Il s'agit aussi, selon nous, d'un terrain difficile à appréhender puisque les subtilités propres à la production des inégalités sociales peuvent facilement y être à l'œuvre.

En outre, la catégorie des filles se présente comme celle qui est la plus divisée par l'origine sociale dans ses représentations des rapports avec les enseignantes et les enseignants, alors que son homologue social, à savoir le groupe des garçons, est pratiquement intouché par des différences dans le cas des mêmes représentations. On peut donc en conclure que le sexe, dans sa relation à l'origine sociale, constitue un enjeu important des rapports sociaux et contribue fortement à articuler les rapports entre les inégalités de sexe, de race et d'origine sociale dans les représentations des rapports avec le personnel enseignant. Dans ces conditions, nous croyons légitime de présumer, suivant Duru-Bellat (1990 : 206), que «la hiérarchie entre les sexes demeure une des rares hiérarchies que l'on puisse encore ancrer, sans culpabilité excessive, dans l'ordre du naturel!».

Par ailleurs, les résultats obtenus s'avèrent concluants au regard de l'approche théorique qui sous-tendait notre démarche. Les variations observées (relations initiales et analyse de ces relations par chacune des trois variables indépendantes) mettent bien en évidence que l'effet original des variables se modifie dans l'interaction. Dans la mesure où chaque type d'inégalité informe

l'autre, on ne peut par conséquent conclure à l'homogénéité des effets d'un type d'inégalité en particulier. De la même manière, une approche en fait d'oppressions multiples, qui représente une conception où les variables auraient des effets individuels et constants, est susceptible d'évacuer une bonne part de la complexité qui caractérise les rapports entre les inégalités de sexe, de race et d'origine sociale. Les arrangements particuliers occasionnés par l'interaction des variables indiquent vraisemblablement que les différents types d'inégalités ne sont pas réductibles les uns aux autres, ce qui empêche de concevoir la combinaison de leurs effets en stricts termes additifs.

En somme, les résultats de recherche présentés ici permettent de constater que la situation des femmes, dans le contexte scolaire pluriethnique actuel, est une question qui mérite l'attention des spécialistes et personnes-ressources du milieu éducatif. Les représentations plus négatives des rapports de certaines catégories d'élèves, avec le personnel enseignant et en particulier des filles des milieux moins scolarisés, témoignent effectivement d'une discordance dans les interactions qui peut constituer un frein à l'objectif d'émancipation que suppose la scolarisation. À cet égard, il serait sans aucun doute utile de faire une recherche sur le champ des représentations des enseignantes et des enseignants en ce qui concerne leurs élèves et les différents groupes qu'ils et elles représentent. Dans la mesure où les représentations des élèves se construisent dans le cadre de leurs interactions avec leurs enseignantes et enseignants, elles nous apparaissent donc aussi tributaires des représentations qu'entretiennent ces personnes à l'endroit de leurs élèves et des attitudes qui y sont potentiellement associées.

Sur ce point, l'étude de Grant (1984), qui démontre que les jeunes filles noires dans des classes «dé-ségrégues» ou mixtes en fait de sexe et d'origine raciale aux États-Unis sont encouragées à assumer les rôles stéréotypés des femmes noires dans la société américaine, illustre bien comment le personnel enseignant peut renforcer la différenciation sociale. Plus près de nous, le Conseil supérieur de l'éducation (1993) laisse entendre que la réalité pluriethnique est souvent traitée en bloc monolithique. Il rapporte par ailleurs que, malgré l'hésitation des enseignantes et des enseignants à admettre la présence de particularités chez les élèves par crainte d'être taxés de discrimination, un discours évaluatif souterrain, entaché de stéréotypes et de préjugés, peut être à l'œuvre à l'endroit de certains groupes ou élèves.

Dans ces conditions, on peut supposer que les élèves sont sujets à recevoir un traitement différentiel de la part du personnel enseignant. Il n'est d'ailleurs pas exclu que les résultats obtenus indiquent, dans une certaine mesure, que la perception que sont susceptibles d'avoir les enseignantes et les enseignants des chances respectives de réussir des différentes catégories sociales puisse contribuer à faire en sorte que, pour une catégorie sociale donnée, le personnel enseignant entrevoit son intervention comme étant plus bénéfique pour certains groupes que pour d'autres. En effet, les représentations plus négatives émergent souvent des sous-groupes dont la réussite scolaire et sociale est moins évidente, ou des sous-groupes dont les caractéristiques ne correspondent pas à l'image sociale du groupe auquel ils appartiennent.

Ainsi, les enseignantes et les enseignants occupent certainement une position centrale pour agir sur les processus discriminatoires dans l'institution scolaire. Le Conseil supérieur de l'éducation attribue d'ailleurs une importance

considérable à la nécessité que le personnel enseignant considère la situation des élèves de manière objective et qu'il effectue une réflexion sur ses stratégies d'action (1993). Grant, pour sa part, insiste sur la nécessité de détecter les subtilités qui permettent aux attentes sociales de s'infiltrer dans la vie scolaire et d'agir conséquemment sur les aspects de la dynamique qui s'établit en classe et qui limitent, plutôt que d'augmenter, l'éventail des options offertes qui s'offrent aux élèves de toutes les catégories sociales (1984). En ce sens, des représentations positives des rapports avec les enseignantes et les enseignants pour l'ensemble des catégories d'élèves ne peuvent que contribuer à favoriser l'émancipation sociale des divers groupes à travers la scolarisation.

Comme on a pu le voir, les expériences qualitativement différentes de certaines catégories sociales ne se laissent pas découvrir facilement chez les communautés culturelles, où plusieurs facteurs sociologiques sont en jeu. De ce fait, le traitement en bloc de la réalité pluriethnique peut être porteur de discrimination.

Il apparaît par conséquent essentiel de reconnaître la complexité de la réalité pluriethnique et de l'aborder dans ses multiples dimensions afin de ne pas perdre de vue la diversité des enjeux qu'elle implique pour les élèves qui la constituent. Cela suppose aussi de reconnaître que la réalité sociale d'un groupe va bien au-delà de la stricte appartenance sexuelle ou ethnique ou socio-économique des individus qui le composent. En effet, c'est bien dans ces conditions qu'il nous a été possible de démontrer, dans une certaine mesure, que la scolarisation est un outil à usages multiples qui ne sert pas nécessairement toutes les catégories de femmes aux mêmes fins.

Caroline Hamel

Département d'orientation, d'administration et d'évaluation en éducation
Université Laval

RÉFÉRENCES

ARNOT, Madeleine (dir.)

1985 *Race and Gender : Equal Opportunities Policies in Education*. Oxford, Pergamon Press et The Open University.

BRAH, Avtar, et Rehana Minhas

1986 «Structural Racism or Cultural Difference : Schooling for Asian Girls», in Gaby Weiner (dir.), *Just a Bunch of Girls : Feminist Approaches to Schooling*. Milton Keynes, Open University Press : 14-25.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

1993 *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles – Avis à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science*. Québec, Bibliothèque nationale du Québec.

DHRUVARAJAN, Vanaja

1991 «The Multiple Oppression of Women of Colour», in Ormond McKague (dir.), *Racism in Canada*. Saskatoon, Fifth House Publishers : 101-104.

DURU-BELLAT, Marie

1990 *L'école des filles : Quelle formation pour quels rôles sociaux?* Paris, Éditions L'Harmattan.

FULLER, Mary

1981 «Black Girls in a London Comprehensive», in Alan James et Robert Jeffcoate (dir.), *The School in the Multicultural Society*. London, Harper & Row, Publishers et The Open University Press : 270-287.

GRANT, Linda

1984 «Black Females' «Place» in Desegregated Classrooms», *Sociology of Education*, 57, avril : 98-111.

GUILLAUMIN, Colette

1992 *Sexe, race et pratique du pouvoir : l'idée de nature*. Paris, Côté-femmes éditions.

HAMEL, Caroline

1997 *L'interaction des inégalités sociales (sexe, race et origine sociale) et son influence sur les aspirations scolaires et les représentations de situations éducatives*, mémoire de maîtrise en administration et politique scolaires. Québec, Université Laval.

MCCARTHY, Cameron

1990a *Race and Curriculum : Social Inequality and the Theories and Politics of Difference in Contemporary Research on Schooling*. London, The Falmer Press.

1990b «Race and Education in the United States : The Multicultural Solution», *Interchange*, 21, 3 : 45-55.

MCCARTHY, Cameron, et Michael W. Apple

1988 «Race, Class and Gender in American Educational Research : Toward a Nonsynchronous Parallelist Position», in Lois Weis (dir.), *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany, State University of New York Press : 9-39.

MOISSET, Jean, *et al.*

1995 *Les jeunes des communautés culturelles du Québec et leur rendement scolaire*. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval, Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire (CRIRES), Études et recherches, 2, 4.

NOËL, Lise

1991 *L'intolérance : une problématique générale*. Montréal, Boréal/Seuil.

SLEETER, Christine E., et Carl A. Grant

1988 «A Rationale for Integrating Race, Gender, and Social Class», in Lois Weis (dir.), *Class, Race, and Gender in American Education*. Albany, State University of New York Press : 144-160.

STASIULIS, Daiva K.

1990 «Theorizing Connections : Gender, Race, Ethnicity, and Class», in Peter S. Li (dir.), *Race and Ethnic Relations in Canada*. Toronto, Oxford University Press : 269-305.

WEIS, Lois

1986 «Race and Class in Education : An Introduction», in Lois Weis (dir.), *Race, Class and Schooling. Special Studies in Comparative Education*. Buffalo, Comparative Education Center, Faculty of Educational Studies, State University of New York at Buffalo, 17 : 1-5.

WILLIAMS, Fiona

1989 *Social Policy : A Critical Introduction : Issues of Race, Gender and Class*. Cambridge, Polity Press.