

## Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial

Claudine Baudoux et Albert Noircent

Volume 24, numéro 2, 1998

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/502016ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/502016ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Baudoux, C. & Noircent, A. (1998). Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 355–378.  
<https://doi.org/10.7202/502016ar>

Résumé de l'article

Cet article porte sur la vérification de certaines hypothèses relatives au lien entre sexe, identité de genre et réussite scolaire au collégial. Les chercheurs ont fait passer à tous les nouveaux inscrits au cégep d'Alma le questionnaire de BEM validé par Pelletier pour le Québec. Les résultats, exception faite de ce qui concerne les androgynes, semblent confirmer les hypothèses: ils indiquent que c'est le sexe plus que l'identité de genre qui influence la réussite scolaire au collégial et ce sont les étudiantes qui connaissent une véritable « mobilité de sexe » qui réussissent le mieux. Plus qu'une simple prise de distance du message social (transcendance des rôles sociaux de sexe), cette mobilité se traduit par une transgression de ce message social.

# Mobilité de sexe et réussite scolaire au collégial

**Claudine Baudoux**  
Professeure  
Univeristé Laval

**Albert Noircent**  
Enseignant  
Cégep d'Alma

**Résumé** – Cet article porte sur la vérification de certaines hypothèses relatives au lien entre sexe, identité de genre et réussite scolaire au collégial. Les chercheurs ont fait passer à tous les nouveaux inscrits au cégep d'Alma le questionnaire de BEM validé par Pelletier pour le Québec. Les résultats, exception faite de ce qui concerne les androgynes, semblent confirmer les hypothèses: ils indiquent que c'est le sexe plus que l'identité de genre qui influence la réussite scolaire au collégial et ce sont les étudiantes qui connaissent une véritable «mobilité de sexe» qui réussissent le mieux. Plus qu'une simple prise de distance du message social (transcendance des rôles sociaux de sexe), cette mobilité se traduit par une transgression de ce message social.

## *Introduction*

Les statistiques gouvernementales ainsi que les données issues de certaines recherches sur les résultats scolaires obtenus au collégial illustrent un écart important et croissant selon le sexe. Les garçons accèdent moins au collège que les filles; l'écart est de 16 % en faveur des filles (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993*a*), plus particulièrement dans les milieux populaires (Veillette, Perron et Hébert, 1993). Les filles accèdent plus jeunes que les garçons au collège, la moitié ont 17 ans, contre le tiers des garçons (Conseil supérieur de l'Éducation, 1992). Bien qu'elles soient plus jeunes, leurs résultats sont meilleurs (Ministère de l'Éducation du Québec, 1993). Ces résultats constituent l'aboutissement d'un phénomène qui commence au primaire<sup>1</sup> (Conseil supérieur de l'Éducation, 1992). Les garçons sont en effet 60 % plus nombreux à subir des retards; ils redoublent de façon plus précoce (Brais, 1991). En 1991-1992, l'écart entre la proportion des filles et celle des garçons qui réussissent en formation générale au secondaire est de 13 % (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993*b*). À la fin de la première session du collégial, les étudiantes réussissent mieux que les étudiants (*Ibid.*), tant dans le secteur de la formation préuniversitaire (48,5 % contre 39 %) que dans le secteur de la formation technique (46 % contre 33,7 %). De plus, les étudiantes sont, d'un côté, proportionnelle-

ment plus nombreuses que les étudiants à réussir la totalité de leurs cours au premier trimestre et, de l'autre, moins nombreuses (18 % contre 28 %) à ne pas réussir, dans les deux secteurs de formation, que la moitié ou moins de leurs cours (*Ibid.*). Les étudiantes prennent moins de temps pour achever leurs études collégiales. En effet, après deux ans d'études en formation préuniversitaire, leur diplomation est supérieure à celle des étudiants (39,3 % contre 28,9 %). Après trois ans d'études en formation technique, 33,9 % des étudiantes obtiennent leur diplôme contre 19,6 % des étudiants (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1992)<sup>2</sup>. Enfin, même dans le cas où leurs dossiers sont équivalents au secondaire (Conseil des collèges, 1992; Lévesque et Pageau, 1990), la diplomation des étudiants est inférieure à celle des étudiantes et la durée de leurs études est plus longue. Ce phénomène est confirmé par le Conseil supérieur de l'Éducation (1992).

Non seulement cet écart est important mais il croît (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993*a*). Une fois tombées les barrières structurelles qui éloignaient la majorité des filles des études supérieures, elles ont rattrapé, puis dépassé leurs confrères. Déjà en avance en 1980, 32 % des étudiantes âgées de 17 ou 18 ans sont inscrites au collège contre 28 % des étudiants. Dix ans plus tard, l'écart s'accroît: 49 % des étudiantes contre 36 % des étudiants de ces âges étudient au collégial. En 1980, on compte au préuniversitaire 52,7 % d'étudiants et 47,3 % d'étudiantes. En 1990, les étudiantes augmentent leur présence étant donné la plus grande persévérance féminine et la plus grande déperdition masculine (54,4 % des étudiantes contre 45,6 % des étudiants). Dans le secteur technique, les étudiantes sont plus nombreuses que les étudiants au début des années quatre-vingts. En 1989, elles représentent 58 % de l'effectif. Cependant, en 1992, la proportion des étudiants s'est légèrement accrue: ils constituent 43,7 %. L'écart va en augmentant selon le sexe en ce qui concerne l'âge d'accès. Depuis 1975, il ne cesse de s'élargir pour atteindre 14 % en 1988 en prenant 17 ans comme âge d'entrée (Conseil supérieur de l'Éducation, 1992).

Une recherche au sujet de la réussite différentielle selon le sexe doit répondre à cette question: «Pourquoi cette tendance croissante obtient une moins bonne réussite des étudiants?» Une recherche précédente, de type ethnographique (Baudoux et Noircent, 1993), utilisant à la fois des méthodes quantitatives et qualitatives, a permis de constater que, si l'on établit une comparaison selon le sexe, la moindre réussite scolaire des étudiants au collégial n'est pas due à des facteurs d'ordre pédagogique puisqu'ils y reçoivent plus d'attention que leurs consœurs. Les résultats obtenus correspondent d'ailleurs à ceux que nous livre la documentation anglo-saxonne.

Cette recherche a dégagé diverses stratégies utilisées par les étudiantes à la suite du traitement inégal, qui consistent à compenser par divers comportements: choix de la meilleure place en classe, travail plus soutenu, autodiscipline, solidarité avec les autres étudiantes, abandon du pouvoir aux étudiants. En ce qui a trait aux étudiants, nous avons noté certaines stratégies qui pourraient nuire à leur réussite scolaire, mais leur conférer une certaine acceptation ou un certain *leadership* parmi les pairs.

Ils bavardent davantage pendant les cours. Ils agacent ou bousculent plus souvent les étudiantes que l'inverse, font appel, en présence d'un enseignant, à la solidarité masculine. Ils s'approprient davantage l'espace de la classe, interrompent les étudiantes et favorisent la reproduction de rôles stéréotypés. À l'occasion, ils injurient les étudiantes. Est-ce que ces comportements sont reliés à leur adhésion aux caractéristiques traditionnellement associées à la masculinité?

L'étude entreprise par le Conseil supérieur de l'Éducation (1992) signale l'intérêt manifesté par les filles pour leurs études, le plaisir qu'elles y prennent et leur souci de la planification des travaux. En revanche, les garçons ont tendance à accorder plus d'intérêt au travail rémunéré qu'aux études<sup>3</sup> et n'accordent à leurs travaux qu'un minimum d'efforts. Les étudiants compteront notamment sur leur débrouillardise ainsi que sur une formation sur le tas, devenant ainsi victimes de leurs stéréotypes sexuels (l'application en classe est considérée comme un comportement féminin) parce qu'une telle stratégie n'offre pas la même garantie de réussite sur un marché du travail qui exige de plus en plus de formation.

Bouchard et St-Amant (1996) mettent en lumière, pour les élèves du secondaire, l'existence d'un lien entre proximité ou distance scolaires et identification aux modèles de sexe, dans le sens où une plus grande adhésion à certains de ces modèles s'accompagne de résultats scolaires plus faibles. D'une part, cette recherche met en relief que les garçons font preuve d'un plus grand conformisme social par une adhésion plus grande aux stéréotypes de sexe et à des pratiques sexuées. D'autre part, les auteurs démontrent que l'affranchissement de ces modèles de sexe va de pair avec une meilleure performance scolaire et que les filles, partie prenante de la contestation des modèles sociaux de sexe, sont de véritables actrices de leur devenir social et non des petites filles modèles soumises au diktat scolaire. Même si les comportements féminins peuvent éventuellement être reliés à un manque d'estime de soi, à un plus grand souci de la qualité, à une socialisation à la docilité (Baudelot et Establet, 1992), il n'en demeure pas moins que les recherches démontrent de plus en plus que la plupart des étudiantes savent avec plus ou moins d'acuité que leur autonomie future dépend de leur formation et que les parents ne sont pas étrangers à cette prise de conscience (voir l'étude d'Ambassa, 1996, pour le collégial, et la thèse de Gagnon, 1997, pour le primaire).

Le phénomène de la meilleure réussite scolaire débute en réalité dès le primaire. Gagnon (1997) montre que les filles utilisent diverses stratégies, dont la résistance aux stéréotypes sexistes, susceptibles d'entraîner la réussite scolaire. Elles sont plus soucieuses de leur avenir que les garçons et entrevoient la discrimination du monde du travail grâce à des conversations avec leurs mères, en particulier dans les milieux défavorisés. Elles sont encouragées dans ces comportements dans la mesure où les filles les plus populaires de la classe sont celles qui obtiennent les meilleurs résultats scolaires, alors que les garçons les plus populaires sont les sportifs ou les comiques. Gagnon montre bien que la rivalité explicite qui s'établit entre les filles et les garçons se concrétise de cette manière: la compétitivité des filles s'exerce en classe, celle des garçons dans la cour.

Est-ce que ce lien entre affranchissement des rôles de sexe et les résultats scolaires se confirme au collégial? Si tel était le cas, des stratégies pédagogiques pourraient être proposées aux étudiantes et aux étudiants qui obtiennent de moins bons résultats.

### *Objectifs*

Les objectifs de la recherche<sup>5</sup> consistent, à partir des résultats respectifs des étudiantes et des étudiants, à établir un lien entre résultats scolaires, sexe et identité de genre et à vérifier si ce lien subsiste au cours et au terme de la première année du collégial.

### *Définitions*

En dépit de son apparente transparence, la notion de sexe est très complexe. Money (1965) distingue six catégories de sexes: chromosomique, génital ou gonadique, anatomique ou morphologique, légal, endocrinien ou hormonal et, enfin, psychologique<sup>6</sup>. Bien qu'ils soient fortement corrélés entre eux, ces sens ne se recoupent pas. De plus, certains correspondent à des variables discrètes, d'autres à des variables continues. Lorsqu'on parle de sexe comme variable dans les recherches, c'est au sexe légal, celui qui est inné, auquel on se réfère. En revanche, le genre est le sexe social. Il renvoie à la sixième dimension de Money, les attitudes et comportements sexuels appris au contact d'autrui.

Fraisse (Fraisse *et al.*, 1991) aborde la question de la complexité de l'utilisation des termes «sexe» et «genre», en particulier en français. Alors qu'en anglais, «sex» est associé aux caractéristiques biologiques, «gender», aux caractéristiques psychologiques, aux activités, aux rôles et aux statuts assignés à chaque catégorie de sexe et constitue un système de croyances dont le biologique est le contenant. La distinction «sex/gender» remet en question les explications qui établissent des liens entre différences biologiques et différences psychologiques ou sociales. Il existe, en français, contrairement à l'anglais, une ambiguïté certaine dans le recours au terme «genre». En français, «genre» désigne parfois l'universel, parfois le particulier. Il est utilisé dans l'expression «genre humain» pour désigner à la fois les hommes et les femmes. Ce qui accroît le risque de confusion, c'est l'utilisation qu'on fait de ce mot dans la grammaire. Le genre signifie alors l'un ou l'autre sexe, mais pas l'ensemble des deux sexes, un genre asexué ou deux genres sexués. De plus, le recours au concept de genre risque d'occulter le corps et la sexualité. Plus fondamentalement, la distinction «sex/gender» laisse entendre que le biologique, contrairement au social, serait invariant, alors que le biologique est, en réalité, objet de réélaboration psychologique et sociale (Hurtig, Kail et Rouch, 1991).

Mathieu (1987) a établi une judicieuse distinction entre identité sexuelle, identité sexuée et identité de sexe. Le mode de conceptualisation du sexe comme identité sexuelle établit une adéquation entre traits personnels psychosociaux (féminité et

masculinité) et traits biologiques. Le genre traduit alors le sexe. En ce qui a trait à l'identité sexuée, le participe passé «sexué» montre l'action du social sur le biologique, la division sociale en deux catégories sociales de sexe. La personne ne se situe pas seulement par rapport à son sexe biologique, mais par rapport à une conscience de groupe, à un mode de vie collectif. Dans ce cas, le genre symbolise le sexe<sup>7</sup>. C'est la problématique de la complémentarité des sexes, qu'elle soit vue comme harmonique (égalité dans la différence) ou dysharmonique (antagonisme des sexes). La problématique est celle des relations entre les sexes, des rôles de sexe ou de genre. Quant à l'identité de sexe, ce mode de conceptualisation sépare genre et sexe. Cette fois, c'est le genre qui construit le sexe. Le genre sert à distinguer les dominants des dominées (voir Delphy, 1991). Une correspondance sociologique et politique est établie entre sexe et genre. Il s'agit d'une logique antinaturaliste et d'une analyse matérialiste des rapports sociaux de sexe.

Cette catégorisation ne convient ni à ceux ni à celles qui se réfèrent à une identité de genre androgyne. Puisque l'identité sexuée chez Mathieu ne considère que deux catégories de sexe, il faut recourir au concept d'identité de genre (masculine, féminine ou androgyne). Cette identité de genre androgyne a été permise grâce à la distinction entre sexe et genre. Cette distinction a suscité l'émergence de travaux sur l'androgynat dans une volonté de contrer les stéréotypes masculins et féminins. Nous analysons ces travaux dans la revue de la documentation scientifique.

Dans la foulée des recherches sur les personnes androgynes, Hefner, Rebecca et Oleshansky (1975) ont proposé le concept de transcendance des rôles de sexe afin de tenir compte de la problématique de changement social. Si l'enfant acquiert un sens de son identité de genre à un âge assez précoce, les adultes peuvent dépasser l'identité et les rôles conventionnels en intégrant les aspects féminins et masculins du Moi et en se donnant une définition individuelle des rôles de sexe. Dans cette optique, Cook (1987) défend l'idée selon laquelle la société ne devrait pas homogénéiser les individus, mais favoriser le développement des individus, quel que soit leur sexe.

Détournant le concept de mobilité sociale qui renvoie aux déplacements des individus sur l'échelle des catégories socioprofessionnelles et implique une idée de hiérarchie et de mesure, Daune-Richard (1984) introduit le concept de mobilité de sexe. Elle montre que l'engagement des jeunes Françaises dans les filières de formation traditionnellement masculines est sous-tendu à la fois par leur aspiration à accéder à des postes valorisés dans la hiérarchie des professions, mais également à des positions valorisées dans la hiérarchie des sexes. Si certaines ne prennent pas conscience de la transgression de sexe que le technique supérieur industriel représente pour une fille, les autres se lancent délibérément dans le défi aux hommes de ces professions et, parfois, aux hommes de leur famille, que constitue pour elles l'accès à des professions viriles. Alors que la transcendance des rôles sociaux de sexe peut être reliée à l'identité sexuée (recourir selon le cas à des comportements masculins ou féminins), la mobilité de sexe l'est à celle de l'identité de sexe (prendre conscience des rapports sociaux de sexe et lutter contre la domination).

*Revue de la documentation scientifique relative à l'androgynat*

Terman et Miles (1936), constatant avec surprise l'absence d'inégalités d'intelligence entre hommes et femmes, formulent l'hypothèse que les différences entre les sexes doivent être observées en mesurant les tempéraments masculin et féminin (leurs sentiments, leurs intérêts, leurs attitudes et leurs comportements). Ces traits psychologiques sont supposés évoluer logiquement à partir des différences de sexe présentes à la naissance, ou antérieurement. Les tempéraments constituent les normes des groupes de sexe et les différences individuelles sont, en fonction de leur amplitude, traitées comme l'indice de déviations qui seront souvent considérées comme pathologiques (par exemple l'homosexualité). Élément intéressant: ces auteurs constatent que trois éléments édulcorent le tempérament féminin: l'intelligence requise dans la profession (professeures d'université), le style de *leadership* et le statut liés à la profession et sa nature (les enseignantes, les athlètes) et, d'une manière générale, le travail à l'extérieur du foyer. Ainsi, Terman et Miles affirment que la culture tend à rapprocher les hommes des femmes, et que l'intelligence et l'éducation tendent à rapprocher les femmes des hommes.

Parsons et Bales (1955) limitent l'ouverture de leurs prédécesseurs. Ils font découler systématiquement les traits de personnalité des hommes et des femmes des rôles qui leur sont dévolus dans la famille nucléaire. Les traits instrumentaux (masculins) sont distingués des traits expressifs (féminins). Ces auteurs apposent ainsi une légitimation scientifique à un processus de différenciation historique et social propre du milieu du XX<sup>e</sup> siècle (Lewin, 1984).

Dans un premier temps, l'androgynie est vu comme un être chez qui coexistent la masculinité et la féminité. Au cours des années soixante-dix, les recherches s'inspirent des théories classiques de la masculinité et de la féminité, considérées comme ancrées dans la biologie (Bakan, 1966; Parsons et Bales, 1955; Terman et Miles, 1936) et adoptent une définition de l'androgynie dans laquelle s'insinue le dimorphisme sexuel.

Mais au lieu d'être vue comme une pathologie individuelle, l'androgynie est définie comme la coprésence, chez un individu, de caractéristiques masculines et féminines (Heilbrun, 1964). Avec le développement dans les universités des recherches féministes, les approches scientifiques de l'androgynie se multiplient. Constantinople (1973) critique le simplisme de cette représentation de la masculinité-féminité comme appartenant à un même *continuum*, comme un trait bipolaire et unidimensionnel. Bem (1974) rejette également les interprétations à propos des différences de sexe qui tirent leur origine du dimorphisme biologique. Ce courant de pensée considère que la masculinité et la féminité existent dans une certaine mesure comme des caractéristiques indépendantes dans chaque être humain. Même si ces dimensions ont été stéréotypées comme masculines ou féminines, elles caractérisent les humains à divers degrés. Hurtig et Pichevin (1986) montrent que les recherches classiques portant sur les différences de sexe ont eu pour effet d'accentuer ces différences et de sous-estimer les différences entre hommes eux-mêmes et entre femmes elles-mêmes.

La notion d'androgynie repose sur deux postulats. Le premier est que les qualités masculines et féminines sont psychologiquement indépendantes l'une de l'autre et ne s'opposent pas comme les pôles d'un *continuum*. On peut endosser une caractéristique masculine sans renoncer à une caractéristique féminine et vice versa. Le second est que les qualités sexuées ont une origine exclusivement culturelle et ne sont pas liées au sexe biologique. Les individus typés selon le sexe ont davantage intégré les standards sociaux de conformité au sexe biologique. La théorie de l'androgynat préconise en conséquence la dissociation du sexe et du genre, alors que dans l'approche classique, le sexe était homologue au genre. La personnalité androgynie réunit ce qu'il y a de mieux dans la masculinité et la féminité. L'individu acquiert la faculté de passer librement d'une situation à l'autre, de s'y adapter en exprimant les attitudes et les émotions appropriées à chacune d'elles sans craindre de conséquences sociales négatives.

Deux façons de mesurer l'androgynie sont proposées. La vision la plus courante de l'androgynie repose sur l'idée de tempérance d'une dimension par une autre: par exemple, l'agressivité masculine peut être tempérée chez un individu par le souci des autres propre au féminin. Ainsi, Bem (1974) propose d'étudier la masculinité et la féminité comme deux dimensions indépendantes et distinctes. Au départ, le score d'androgynie consiste en la simple comparaison des deux moyennes à l'aide d'un test statistique approprié. Deux moyennes similaires attestent que le répondant androgynie a endossé de la même façon les qualités des deux sexes. L'autre façon est représentée par les travaux de Spence, Helmreich et Stapp (1975), puis ceux de Bem (1977) qui introduisent une distinction supplémentaire dans le groupe des androgynes. Elle consiste à isoler les individus qui endossent fortement les deux qualités de ceux qui les rejettent tout aussi fortement. L'appellation d'androgynes sera réservée aux premiers qui, seuls, affichent une authentique coprésence des qualités sexuées. Les autres individus seront classés dans un nouveau type: les indifférenciés. La technique de la comparaison des moyennes étant inadaptée pour effectuer cette distinction, les chercheurs adoptent celle du partage autour des médianes. Les sujets qui affichent sur les deux échelles des scores bruts supérieurs à la médiane correspondante sont catégorisés androgynes; tous les autres sujets sont catégorisés indifférenciés. Les résultats des recherches (Cook, 1985) illustrent le fait que les personnes masculines et féminines sont plus prévisibles que les indifférenciées.

Par la suite, l'androgynie sera définie comme la fusion des sexes et non comme leur simple concomitance (Kaplan, 1979). L'androgynie est considéré comme un être à la fois mâle et femelle qui produit un être nouveau, une sorte d'hybridation du masculin et du féminin dans laquelle s'effacent les spécificités liées au sexe. Les recherches empiriques qui illustrent ce courant sont beaucoup moins importantes. Heilbrun (1986) a toutefois développé un questionnaire qui opérationnalise de manière précise la fusion.

Cette fusion devait engendrer des tempéraments nouveaux. Mais paradoxalement, alors que les féministes veulent combattre les stéréotypes, elles se retrouvent



aux prises avec une figure qui les contient tous. De plus, les chercheuses prennent conscience du fait que l'exposition répétée à des inconsistances entre cet androgyne et les rôles sociaux risque de se faire au détriment de son bien-être individuel. De plus, cette façon de concevoir l'androgynat est quelque peu idéaliste dans la mesure où l'on considère que la société pourrait, sans problème, être composée, sans que cela cause des difficultés, d'individus à la fois différents les uns des autres et insouciants du jugement des autres.

Les chercheuses constatent également que le comportement flexible relié à l'androgyne constitue un modèle d'efficacité pour le capitalisme. Par la suite, l'idéal n'est plus l'androgyne alternant ou mélangeant les tempéraments, mais l'androgyne indifférent aux distinctions basées sur le sexe. Ainsi, un souhait d'assimilation d'un sexe à l'autre a lentement fait place à une attente de changement social ayant pour visée la transformation des rapports de domination eux-mêmes.

La perspective de la transcendance des rôles de sexe introduite par Hefner *et al.* (1975) pose comme principe que l'androgynie est l'annihilation du marquage sexuel, la fin des différenciations basées sur le genre. Indifférent au masculin et au féminin, ni mâle ni femelle, l'androgyne peut déjouer les pièges du dimorphisme en quittant le plan des distinctions basées sur l'appartenance aux groupes de sexe. La transcendance des rôles sexuels implique la flexibilité et le choix personnel. L'androgyne est vu comme un être vidé de la société qui ne fait pas usage de la dichotomie masculin/féminin dans l'appréhension de lui-même, d'autrui et du monde, et qui est supposé faire usage d'originalité dans ses manières de percevoir, de juger et de se comporter. Par ailleurs, le recours à cette notion dénote que l'on considère la société comme une collection d'individus exempte de rapports sociaux.

Bem (1977) affirme que son questionnaire reste compatible avec la nouvelle approche de la transcendance des rôles de sexe: c'est pourquoi nous l'avons retenu. En effet, il a été conçu pour proposer aux individus une collection hétérogène de caractéristiques et pour déterminer dans quelle mesure ces individus répartissent ces caractéristiques dans deux catégories que la culture définit comme masculine et féminine. En revanche, la pertinence de la distinction entre androgynes et indifférenciés s'estompe: les uns comme les autres sont aschématiques puisqu'ils n'assortissent pas les traits du questionnaire en fonction de la connotation sexuelle. Ils ont en commun le fait de ne pas attribuer ces caractéristiques sur un principe de sexualité. C'est la raison pour laquelle nous jumellerons indifférenciés et androgynes dans nos analyses.

Selon diverses revues de la documentation scientifique (Bassoff et Glass; 1982; Cook, 1985, 1987), les tenants de l'androgynat ont tenté de démontrer que l'androgyne est un idéal d'humanité: les individus androgynes ont une meilleure faculté d'adaptation ainsi qu'une meilleure santé psychologique. Les recherches montrent qu'à la fois les personnes androgynes et masculines ont de meilleures facultés d'adaptation que les personnes féminines. Les personnes androgynes présentent de meilleurs

résultats en matière de mesure de développement psychologique. Elles sont plus satisfaites de la vie, reçoivent plus d'évaluations positives de la part de leurs amis et ont une meilleure estime d'elles-mêmes.

Selon la troisième conception de l'androgynat, un individu peut changer d'identité à différents moments de son existence, selon l'interaction développée avec le milieu (Worell, 1981). La perpétuation ou la modification des niveaux de masculinité ou de féminité chez des individus peut être en partie le résultat d'une interaction dynamique avec l'environnement: des exigences nouvelles de ce dernier peuvent changer l'identité de genre. Ainsi, l'environnement éducatif pourrait faire varier cette identité de genre.

Déjà en 1966, Maccoby montre que les garçons et les filles qui sont les plus conformes à leur groupe de sexe semblent avoir un niveau global d'intelligence plus bas, une aptitude spatiale et une créativité moindres. Maupin (1989), quant à lui, montre que les hommes et les femmes typés cotent plus bas au niveau de l'intelligence générale. En ce qui a trait plus précisément à l'adolescence, la masculinité apparaît très importante pour l'estime de soi des adolescentes (Cate et Sugawara, 1986). Les résultats de diverses recherches recensées par Cook (1987) indiquent que les femmes possédant les deux dimensions masculine et féminine sont avantagées socialement, alors que chez les hommes, c'est une plus forte masculinité ou un mélange de masculinité et de féminité qui produit le même effet.

Voici les hypothèses retenues:

- les élèves androgynes, donc transcendant les définitions traditionnelles des rôles de sexe, devraient recueillir les meilleurs résultats;
- les élèves dont l'identité de genre correspondrait au sexe obtiendraient les moins bons résultats;
- les androgynes de même que les étudiantes de type masculin et les étudiants de type féminin devraient maintenir de meilleurs résultats au collège que ceux et celles dont l'identité de genre correspond au sexe.

### *Methodologie*

#### *La population*

Pour cette recherche, nous avons utilisé la version 1978 du test de Bem validé par Pelletier (1990). Lors de l'inscription pour l'année scolaire 1994-1995 au collège d'Alma, le test a été administré aux 547 nouveaux élèves de niveau collégial, de secteur général et professionnel. Ceux et celles qui s'inscrivaient pour la deuxième fois dans

un cégep n'ont pas été retenus. Les questionnaires étaient identifiés pour permettre de requérir auprès du Service régional des admissions de Montréal (SRAM) la moyenne pondérée des résultats obtenus au secondaire par chaque élève.

De ce groupe de 547 élèves, 538 ont terminé leur première session. Nous aurions voulu obtenir la moyenne pondérée au secondaire (MPS) de ces 538 élèves par l'intermédiaire du SRAM. Or, cet organisme ne compile pas les résultats de la clientèle étudiante passée par le secteur de l'éducation aux adultes au secondaire (DES). Il ne restait ainsi que 451 élèves du secteur régulier qui ont entrepris leur deuxième session. De ces 451 élèves, trois se sont inscrits en deuxième session dans un autre cégep que celui d'Alma. Des 448 restants, 436 ont terminé leur deuxième session au même cégep. Ce sont ces 436 élèves qui constituent la population de cette recherche. Ainsi, il convient de noter que 24 étudiants et étudiantes provenant du secondaire disparaissent de nos données: 21 n'ont pas terminé leur première ou leur deuxième session, et trois ont quitté le cégep.

### *Les instruments*

La réussite scolaire a été mesurée au moyen des données fournies par le ministère de l'Éducation du Québec (cote Z). Nous ne tenons pas compte dans cette recherche d'autres facteurs comme l'abandon avant l'entrée au collégial, l'âge, le nombre d'échecs ou de cours réussis au cours des études collégiales.

L'adhésion aux caractéristiques de la masculinité et de la féminité est mesurée par la traduction validée pour le Québec d'un questionnaire devenu classique en la matière, celui de Bem. L'«Inventaire des rôles sexuels» de Bem est en effet le questionnaire le plus fréquemment utilisé dans les études sur l'identité de genre, avec plus de 1000 applications dénombrées dans la seule documentation américaine jusqu'en 1989 (Beere, 1990).

Il existe bien une nouvelle approche empirique de l'étude des rôles sexuels, d'ordre plus qualitatif, partant non de catégories retenues *a priori*, mais de définitions données par les sujets, en leurs propres termes, de la masculinité et de la féminité (Lavallée et Pelletier, 1990). Vu les contraintes monétaires pour les chercheurs et les contraintes temporelles pour les chercheurs et les élèves reliées à cette méthode, nous avons choisi d'utiliser la méthode quantitative la plus souvent retenue dans les recherches.

Afin de permettre la réalisation des analyses, le ministère de l'Éducation du Québec a fourni en deuxième session la cote Z atteinte par ces 436 élèves lors des première et deuxième sessions au collégial. Notons que les résultats des cours d'éducation physique n'interviennent pas dans le calcul de la cote Z.

L'«Inventaire des rôles de sexe de Laval» (ISRL), traduction en français du questionnaire américain le «Bem Sex Role Inventory» (BSRI) a été inspiré de la version

abrégée du BSRI, jugée plus satisfaisante des points de vue théorique et psychométrique. Ce test a été traduit et validé en français par Pelletier (1990). Il contient 30 items: 10 pour l'échelle masculine, 10 pour l'échelle féminine et 10 considérés comme neutres. La validation s'est réalisée à partir de deux échantillons d'étudiants de premier cycle universitaire inscrits dans divers programmes d'études, ainsi que de deux échantillons d'élèves du collégial, général et professionnel. Ce test traite la masculinité et la féminité comme deux dimensions indépendantes et orthogonales, et non comme les deux extrémités d'une seule et même dimension. Les deux échelles sont constituées d'un ensemble de traits et de comportements jugés désirables socialement tant pour les hommes que pour les femmes.

L'élève coche sur une échelle de type Likert comprenant sept points dans quelle mesure chaque item lui correspond. Cette échelle va de «jamais ou presque jamais vrai» à «toujours ou presque toujours vrai». Ainsi, la représentation de la personnalité individuelle s'élargit en incluant une composante davantage temporelle. L'androgynie va assumer les qualités de l'un ou de l'autre selon les situations.

Le traitement des résultats s'est réalisé selon cette dernière méthode hybride recommandée par Bem qui permet de classer en trois étapes les sujets selon quatre catégories de rôle de sexe. Au cours d'une première étape, les scores moyens bruts sont transformés en scores standard T. Deuxièmement, les sujets sont classés comme masculins ou féminins. Les autres sujets sont ensuite classés comme androgynes ou indifférenciés à partir de la médiane.

Quelle est l'identité de genre des élèves à leur entrée au collégial en comptabilisant ensemble androgynes (40 % de garçons, 30 % de filles) et indifférenciés tel que le suggère Bem? Notons au passage que ces résultats concernant les indifférenciés, c'est-à-dire ceux et celles qui n'adhèrent pas beaucoup aux caractéristiques liées à la masculinité et à la féminité, sont conformes à ceux obtenus par Pelletier en 1990 (27 % chez les hommes et 29 % chez les femmes).

En différenciant les androgynes des indifférenciés, Bem (1975) avait repéré 34 % d'hommes androgynes et 27 % de femmes androgynes. Pelletier (1990) évalue, pour sa part, à plus de 30 % le nombre d'individus androgynes psychologiques et parle de mouvement social pour caractériser ce phénomène. Au vu de nos résultats, le mouvement semblerait donc s'être accéléré au Québec au cours des cinq dernières années.

Le tableau 1 montre que l'identité androgyne se retrouve plus fréquemment chez les étudiants (72 %) que les identités masculine et féminine réunies. Ces résultats sont congruents avec la documentation pertinente (Heilbrun, 1986; Lorenzi-Cioldi, 1994). Chez les étudiantes, l'identité androgyne touche 50 % de la population, d'autres filles se rattachent à l'identité féminine dans une proportion de 34 % à leur entrée au collégial, alors que l'identité masculine se retrouve chez elles dans la même proportion que chez les garçons.

**Tableau 1**  
**Identité de genre selon le sexe à l'entrée au collégial**  
**en combinant androgynes et indifférenciés**

	Étudiants		Étudiantes		Total	
	n	%	n	%	n	%
Psy 3						
Féminin	28	12,23	70	33,82	98	22,48
Masculin	37	16,16	34	16,43	71	16,28
Androgyne	164	71,62	103	49,76	267	61,24

Remarquons qu'il y a environ un cinquième des étudiants et des étudiantes qui ont une identité de genre opposée à leur sexe. Le même phénomène se retrouve également chez les directeurs et les directrices d'école (Baudoux, 1992). Ces résultats confirment la revue de la documentation scientifique en psychologie déjà présentée: il existe en effet une complicité plus élevée entre l'androgynie et la masculinité qu'entre l'androgynie et la féminité, puisque 72 % des étudiants sont classés androgynes. Bien qu'elles soient jugées moins souvent positives par les femmes et par les hommes que les qualités féminines, les qualités masculines favorisent l'accomplissement de buts. Les caractéristiques féminines ont une moindre utilité dans bon nombre de situations qui se présentent dans une société valorisant la compétition, l'efficacité et l'affirmation de soi. Lorenzi-Cioldi (1994) montre que l'utilité sociale prime dans l'évaluation qu'on fait des qualités masculines ou féminines. Selon ses travaux, les sujets qui s'adaptent le plus aisément aux changements de rôles sont, dans l'ordre décroissant, masculins, androgynes et féminins. Les hommes endossent les caractéristiques féminines, souvent perçues positivement, sans pour autant s'identifier à elles seules. Il faut toutefois noter que la moitié des filles ont une identité de genre androgyne.

### *Résultats*

#### *Les résultats du secondaire à l'entrée au collégial*

Nous nous proposons de présenter les résultats obtenus par les nouveaux selon le sexe, puis selon l'identité de genre. Si l'on établit une comparaison selon la variable «sexe» (tableau 2), les filles arrivent au cégep avec des résultats équivalents à ceux des garçons, qu'on prenne en compte la moyenne pondérée au secondaire (MPS) ou la cote synthèse des résultats au secondaire à l'admission (SRAM). En effet, il n'y a pas de différence statistiquement significative entre ces résultats. Il faut toutefois noter que ce tableau ne présente pas les résultats obtenus par la totalité des élèves qui ont complété le secondaire, mais seulement ceux des élèves qui s'inscrivent au collégial.

**Tableau 2**  
**Résultats scolaires obtenus au secondaire selon le sexe**

Variable	Filles	Garçons
Moyenne pondérée au secondaire	75,58	74,23
Cote synthèse des résultats obtenus au secondaire à l'admission au collégial	80,75	79,25

Nous allons, dans un deuxième temps, considérer l'identité de genre plutôt que le sexe. Dans cette perspective, nous allons vérifier s'il existe, entre ces élèves, une différence statistiquement significative en matière de résultats scolaires provenant du secondaire.

**Tableau 3**  
**Résultats scolaires obtenus au secondaire selon l'identité de genre**

Variable	Féminin	Masculin	Androgyne
Moyenne pondérée au secondaire*	74,24	77,04	74,52
Cote synthèse des résultats obtenus au secondaire à l'admission au collégial*	79,01	84,12	79,21

Légende : \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ; \*\*\* =  $p < 0,001$ .

Le tableau 3 indique qu'à leur arrivée au cégep, les étudiants et étudiantes dont l'identité de genre est de type masculin ont significativement un meilleur dossier scolaire, alors que ce sont les étudiantes et étudiants de type féminin qui présentent les moins bons résultats. Ces différences existent, que l'on considère la moyenne pondérée au secondaire ou celle du SRAM. Que les élèves de type masculin aient de meilleurs résultats peut surprendre si l'on considère que les étudiantes présentent des dossiers équivalents lors de leur admission. On peut donc supposer que la différence est surtout due aux étudiantes dont l'identité de genre est masculine.

C'est pourquoi il est important de distinguer les résultats selon le sexe et l'identité de genre.

Le tableau 4 semble confirmer cette présomption, puisqu'il n'y a pas de différence statistiquement significative entre garçons de type masculin, féminin ou androgyne qui accèdent au collégial.

**Tableau 4**  
**Résultats scolaires obtenus par les garçons au secondaire**  
**selon l'identité de genre**

Variable	Féminin	Masculin	Androgyne
Moyenne pondérée au secondaire	74,54	75,87	74,15
Cote synthèse des résultats obtenus au secondaire à l'admission au collégial	78,35	82,15	78,77

En revanche, il existe une différence statistiquement significative (tableau 5) chez les filles qui accèdent au collégial à partir de la cote Z: ce sont les filles de type masculin qui présentent le meilleur dossier, ceux des filles de type androgyne et féminin étant proches les uns des autres.

**Tableau 5**  
**Résultats scolaires obtenus par les filles au secondaire selon l'identité de genre**

Variable	Féminin	Masculin	Androgyne
Moyenne pondérée au secondaire*	74,93	78,36	75,12
Cote synthèse des résultats obtenus au secondaire à l'admission au collégial*	79,28	86,29	79,93

Légende : \* =  $p < 0,05$ ; \*\* =  $p < 0,01$ ; \*\*\* =  $p < 0,001$ .

Globalement, si l'on établit un classement à partir des tableaux 4 et 5 entre les élèves qui parviennent au collégial à partir des résultats statistiquement significatifs de la cote du SRAM, on constate l'ordre suivant: les filles de type masculin (86,29), les garçons de type masculin (82,15), les filles androgynes (79,93), les filles de type féminin (79,28), les garçons de type androgyne (78,77) et les garçons de type féminin (78,35).

Il est pertinent de noter ici que la masculinité semble avoir des effets bénéfiques sur la réussite scolaire au secondaire. Or, certains médias parlent de crise d'identité des garçons dans les commissions scolaires en l'associant à un personnel enseignant en majorité féminin. Il semble donc que l'idée d'une culture féminisée qui nuirait aux garçons ou à la masculinité ne se vérifie pas.

*Les résultats obtenus au collégial*

Étudions, dans un deuxième temps, les résultats obtenus au collégial, selon le sexe, puis selon l'identité de genre. Est-ce que les résultats des garçons et des filles restent équivalents au fur et à mesure du déroulement de leurs études collégiales?

L'analyse de variance montre qu'il existe des différences de résultats statistiquement significatives (tableau 6) qui confirment les statistiques gouvernementales (Conseil des collèges, 1992; Conseil supérieur de l'Éducation, 1992; Lévesque et Pageau, 1990). Même à dossier équivalent à l'entrée au collégial, les filles distancent peu à peu les garçons. Déjà après la première session, l'écart est de 0,361. Il s'accroît à 0,385 en considérant l'ensemble des première et deuxième sessions.

**Tableau 6**  
**Résultats scolaires obtenus au collégial selon le sexe**

Variable	Filles	Garçons
Cote Z de la première session au collégial, excluant les résultats d'éducation physique	50,04	46,68
Cote Z de la deuxième session, incluant la première session et excluant les résultats d'éducation physique	49,97	49,58

Examinons les résultats obtenus par les étudiants et les étudiantes pris globalement dont l'identité de genre est masculine, féminine ou androgyne.

**Tableau 7**  
**Résultats scolaires obtenus au collégial selon l'identité de genre**

Variable	Féminin	Masculin	Androgyne
Cote Z de la première session au collégial, excluant les résultats d'éducation physique	49,93	49,93	49,80
Cote Z de la deuxième session, incluant la première session et excluant les résultats d'éducation physique	49,82	49,89	49,71

Il n'existe pas de différence statistiquement significative (tableau 7) entre les résultats provenant de personnes d'identité de genre masculine, féminine ou androgyne. Remarquons toutefois que les androgynes récoltent des résultats légèrement plus faibles.



**Tableau 8**  
**Résultats scolaires obtenus par les garçons au collégial**  
**selon l'identité de genre**

Variable	Féminin	Masculin	Androgyne
Cote Z de la première session au collégial, excluant les résultats d'éducation physique	49,86	49,62	49,66
Cote Z de la deuxième session, incluant la première session et excluant les résultats d'éducation physique	49,63	49,62	49,56

Plus précisément, si l'on considère ensemble sexe et identité de genre (tableau 8), on constate qu'il n'existe pas de différence statistiquement significative entre garçons de type masculin, féminin ou androgyne. Notons toutefois que les garçons de type féminin semblent obtenir de meilleurs résultats.

**Tableau 9**  
**Résultats scolaires obtenus par les filles au collégial selon l'identité de genre**

Variable	Féminin	Masculin	Androgyne
Cote Z de la première session au collégial, excluant les résultats d'éducation physique	49,95	50,25	50,02
Cote Z de la deuxième session, incluant la première session et excluant les résultats d'éducation physique	49,89	50,18	49,94

En ce qui a trait aux filles, nous ne notons pas de différence statistiquement significative (tableau 9) entre filles de type masculin, féminin ou androgyne. Ce sont toutefois les filles de type masculin qui obtiennent les résultats les meilleurs, suivies des androgynes et des féminines.

Si l'on considère simultanément les résultats des tableaux 8 et 9, on peut en déduire le classement suivant à la fin de la première année du collégial; il se distingue de celui qui existait à l'entrée au collégial: les filles de type masculin (50,18), les filles de type androgyne (49,94), les filles de type féminin (49,89), les garçons de type féminin (49,63), les garçons de type masculin (49,62) et les garçons de type androgyne (49,56).

Ces résultats s'inscrivent dans le sens de nos hypothèses, bien qu'ils ne soient pas statistiquement significatifs. En effet, parmi les filles, ce sont les filles de type

masculin qui se classent les premières de toutes les catégories, et chez les garçons, ce sont les garçons de type féminin qui sont les meilleurs.

De plus, notons que les différences semblent attribuables au sexe plutôt qu'à l'identité de genre. C'est le sexe davantage que l'identité de genre qui est responsable, du moins en partie, de l'accroissement de la supériorité des résultats des étudiantes au collégial. Ce phénomène peut s'expliquer par le fait que c'est le sexe et non l'identité de genre qui est discriminé sur le marché du travail, et par le fait que les étudiantes anticipent à la fois des difficultés d'insertion qu'elles rencontreront sur le marché du travail ainsi que la faiblesse comparative de leurs salaires (Ambassa, 1996; Gagnon, 1997).

Par ailleurs, en examinant l'évolution des résultats scolaires d'une session à l'autre, on remarque que les filles de type masculin occupent la première position toute l'année; les filles androgynes sont passées de la troisième place à la deuxième, et les filles de type féminin passent de la quatrième place à la troisième. Globalement, on peut dire que les filles améliorent ou conservent leur position.

Chez les garçons, c'est le phénomène inverse qui prévaut. Si les garçons de type féminin passent de la dernière place à la quatrième – ce qui confirme notre hypothèse –, les garçons de type masculin glissent de la deuxième place à la cinquième et les androgynes de la cinquième à la sixième place.

Il aurait été intéressant de poursuivre l'étude des résultats après la deuxième année du collégial pour vérifier si cette tendance à la confirmation de nos hypothèses se vérifie, ce que nous n'avons pu faire, faute de moyens.

### *Conclusion*

Bien qu'il faille être prudent dans toute généralisation qui serait faite à partir d'un seul cégep, rappelons les résultats que nous avons obtenus et les conséquences qu'ils peuvent présenter sur les théories existantes.

Premièrement, les résultats ont confirmé les statistiques gouvernementales qui indiquent que la différence entre étudiantes et étudiants relative aux résultats scolaires s'est accrue au collégial au bénéfice des filles, du moins tout au long de la première année.

Deuxièmement, l'identité de genre telle qu'elle a été appréhendée par le test de Bem influence les résultats obtenus à l'entrée du collégial dans la mesure où la masculinité (le goût de gagner, la compétition) s'avère un atout pour l'obtention de bons résultats. Ceci est particulièrement vrai pour les filles. Toutefois, l'identité de genre ne semble pas avoir d'influence marquante sur les résultats scolaires du collégial puisque

les résultats obtenus ne sont pas statistiquement significatifs. On pourrait même déduire de ces classements l'influence du sexe plutôt que de la catégorie d'identité de genre puisque ce sont globalement les trois catégories d'étudiantes qui se classent le mieux.

Comment interpréter ce phénomène? Cette implication des filles pourrait être vue comme le résultat des attentes que la société manifeste à leur endroit. Elle pourrait être consécutive à un manque d'estime de soi. Nous y voyons surtout un signe du fait que les étudiantes appréhendent des difficultés plus grandes concernant l'insertion sur le marché du travail et anticipent des salaires inférieurs, inégalités qui sont bien liées au sexe et non à l'identité de genre. Cette appréhension est présente non seulement chez les filles du collégial (Ambassa, 1996), mais même déjà chez celles du primaire. En particulier en milieu populaire, les mères s'entretiennent régulièrement avec leurs filles des difficultés qu'elles rencontreront du fait de leur sexe et les encouragent à s'investir dans les études (Gagnon, 1997). Ces conversations sont évoquées à la fois par les mères et par les filles dans les propos que cette autrice a recueillis dans le cadre de sa thèse de doctorat. Ces pratiques expliquent pourquoi les filles développent des stratégies visant la réussite afin de se trouver en situation de meilleure concurrence avec les étudiants (Baudoux et Noircent, 1993).

Troisièmement, nos hypothèses globales sur le lien entre identité de genre et résultats scolaires semblent vérifiées, exception faite des androgynes. Toutefois, la prudence s'impose puisque les résultats ne sont pas statistiquement significatifs. À l'entrée au collégial, ce sont les individus de type masculin qui présentent un meilleur dossier scolaire. Cette différence serait surtout attribuable aux étudiantes dont l'identité de genre est de type masculin. Après une session au collégial, l'influence du secondaire reste présente: les étudiantes de type masculin devancent les étudiants de même type. À ce sujet, seule notre hypothèse concernant les filles semble confirmée. Après deux sessions au collégial, les filles de type masculin devancent cette fois les deux autres catégories de filles, les trois catégories de garçons occupant les trois dernières places du classement. Ici, l'effet du secondaire et de la première session s'estompe: ce sont les étudiants de type féminin qui occupent la première place chez les garçons. Ceci va dans le sens de nos hypothèses, d'autant plus que les résultats de la deuxième session sont jumelés à ceux de la première session.

Que se passe-t-il au niveau des androgynes qui, combinant les meilleures caractéristiques masculines et féminines et les utilisant à bon escient, auraient dû présenter les meilleurs résultats? Les filles de type androgyne se classent à l'entrée du collégial avant les filles de type féminin et après les filles de type masculin. Elles restent à la même position après un an au collégial. Quant aux garçons de type androgyne à l'entrée du collégial, ils se situent en cinquième position, avant les garçons de type féminin. Après deux sessions au collégial, ils sont les derniers parmi les garçons et au total. L'identité de genre androgyne ne semble donc pas liée à l'obtention de bons résultats, en particulier chez les garçons.

Nos résultats remettent en question la proposition de l'androgynie comme un être idéal, du moins en ce qui a trait à la réalisation personnelle dans les études. La transcendance des rôles de sexe n'est pas accompagnée de meilleurs résultats, alors que l'est la mobilité de sexe. Ces résultats semblent aller à l'encontre de certains autres qui montrent qu'il existe une corrélation entre la transcendance des rôles sexuels et le degré de complexité cognitive des individus (Routhier et Lavallée, 1990). Mais il s'agit là de complexité cognitive et non de résultats scolaires.

En réalité, ce sont surtout les filles qui ont une identité de genre opposée à leur sexe qui semblent s'en sortir le mieux, comme si elles avaient une identité de sexe, au sens que lui confère Mathieu (1987), et qu'elles luttent contre des rapports sociaux de domination.

De la même façon que Best (1983) le montrait pour le primaire, Bouchard et St-Amant (1996) montrent que ce sont les filles qui obtiennent de bons résultats qui disent vouloir être des garçons ou que ce sont les filles qui pensent réussir leur vie par la maternité qui ont de moins bons résultats. Il est vrai qu'il est plus facile pour les filles d'aller à l'encontre des bicatégorisations de sexe parce qu'elles sont souvent dévalorisantes pour les filles et au contraire jusqu'à présent source de pouvoir pour les garçons. Les petites filles ont tendance à se montrer plus masculines dans leurs intérêts, leurs connaissances et leurs préférences que les petits garçons ne sont féminins dans les leurs. Ce phénomène peut s'expliquer par le statut plus élevé dont jouissent les hommes dans la société.

Ce sont les étudiantes et les étudiants qui résistent à l'assignation de sexe, qui connaissent une véritable mobilité de sexe (Daune-Richard et Devreux, 1992) qui réussissent le mieux, comme si elles ou ils non seulement prenaient leurs distances du message social (transcendance des rôles sociaux), mais transgressaient carrément celui-ci (mobilité de sexe).

Cette mobilité de sexe est le signe d'une meilleure lecture de phénomènes sociaux propres à la société postmoderne. En effet, celle-ci promeut de plus en plus chez les hommes les valeurs et les comportements associés traditionnellement à la féminité (Baudoux, 1994). Les stéréotypes masculins (Harragan, 1977; Nadeau et Lavallée, 1990; Sheppard, 1977) seraient de plus en plus dysfonctionnels: certains aspects de la masculinité traditionnelle qui constituaient un avantage pour les hommes (agressivité, rudesse, compétition, impassibilité, autorité) deviennent un handicap puisque la société occidentale actuelle valorise plutôt certaines qualités souvent reliées à la féminité comme l'empathie, la souplesse, la finesse, la créativité, la séduction, la capacité de travail, la flexibilité, le souci des relations humaines (utile pour travailler en équipe), etc. Maupin (1989) relève que les comportements traditionnellement reliés à la masculinité constituent un obstacle au *leadership* efficace. Enriquez (1986) constate cette irruption de la féminité chez les hommes occupant des postes de pouvoir dans les entreprises du secteur privé. Baudoux (1991, 1992) montre, par exemple, que les

directeurs d'école engagés ces dernières années ont des comportements, des valeurs et des attitudes traditionnellement reliées à la féminité, ce qui n'était pas le cas auparavant.

Résistant aux stéréotypes féminins, les étudiantes se montrent, dans leur poursuite de l'excellence, rebelles aux prescriptions de passivité et de soumission relatives aux modèles de sexe. Si l'école constitue malgré tout pour les filles un espace de liberté et un espoir de promotion de sexe et de classe, en revanche, l'affaiblissement, exception faite du sport, de l'image de la virilité basée sur la force physique n'est pas prise en compte par les garçons. L'adhésion de certains étudiants aux stéréotypes masculins semble conduire à une réduction de la gamme de leurs comportements et limite leur réussite. Ce phénomène est particulièrement présent chez les garçons des classes sociales défavorisées, qui prennent peut-être moins conscience du changement social qui s'opère.

## NOTES

1. Il faudra tenir compte du fait que les résultats du collégial ne prennent pas en compte ceux et celles qui auront abandonné pendant ou après le secondaire.
2. Toutefois, il n'y a pas de lien entre le capital scolaire et le capital social, comme l'ont constaté Baudelot et Establet (1992) en ce qui a trait aux pays industrialisés. Étant donné qu'elles se retrouvent plus souvent dans des filières «féminines» aboutissant dans le secteur tertiaire qui est le seul à se développer de nos jours, les filles détenant un diplôme d'études collégiales du secteur technique s'intègrent plus facilement au marché du travail (9 % d'écart), mais occupent davantage, par rapport aux garçons, des emplois à temps partiel (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993).
3. Selon Statistique Canada (1995), les étudiantes du postsecondaire consacrent une heure et demie par jour au travail rémunéré contre une heure par jour pour les étudiantes.
4. Nous ne présentons, dans le cadre de cet article, que les seuls résultats de l'étude de type psychologique.
5. Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Éducation du Québec (programme Paréa).
6. Le sexe chromosomique détermine l'appartenance biologique au sexe mâle (XY) ou femelle (XX), et non le sexe anatomique. Le sexe génital comprend les caractères sexuels primaires (testicules ou ovaires). Le sexe anatomique comprend les caractères sexuels secondaires (pilosité, pénis, vagin, seins, timbre de voix, etc.). Le sexe légal est le sexe attribué à la naissance selon l'apparence des organes sexuels. Le sexe endocrinien ou hormonal est fonction des androgènes chez l'homme et des œstrogènes chez la femme. Le sexe psychologique désigne les traits, les attitudes, les caractéristiques et le comportement qui sont censés aller de pair avec le sexe biologique mâle ou femelle.
7. Voir également Stoller (1985) selon lequel les deux principaux facteurs de création de l'identité de genre (genre conforme à l'anatomie et à ce que la culture définit comme le comportement approprié à son sexe) sont des effets de l'apprentissage.
8. Les courants de pensée en psychologie diffèrent dans les hypothèses sur les processus qui ont contribué à cette acquisition (Brunel, 1993).
9. L'absence de signification est peut-être due tant aux changements éventuels de programme (Viens, 1995) qu'à la mise à l'écart des 24 étudiantes et étudiants qui n'ont pas terminé leur première ou leur deuxième session ou qui ont quitté le cégep d'Alma et qui figuraient peut-être parmi les garçons les plus masculins et les filles les plus féminines.

**Abstract** – This article examines various hypotheses describing the relationship between sex, gender identification and success at college. The authors administered the BEM questionnaire, validated in Quebec by Pelletier, to all newly enrolled students at Cegep Alma. The results show that except for androgynes, the hypotheses are confirmed: that sex more than gender identity influences success at college level; and that students who have “sexual mobility” have the highest success rate. This mobility seems to be manifested by a transgression of a social message which is more than a simple removal from this message (“transcendence of social sex roles”).

**Resumen** – Este artículo estudia la verificación de ciertas hipótesis sobre la relación entre el sexo, la identidad del género y el éxito académico a nivel preuniversitario. Los investigadores aplicaron el cuestionario BEM, validado para el Québec por Pelletier, a todos los nuevos alumnos del colegio de Alma (Québec). Los resultados parecen confirmar que el sexo, más que la identidad del género, tiene una influencia sobre el éxito académico a nivel preuniversitario excepto para andróginos; y que los estudiantes con una verdadera «movilidad de sexo» obtienen un éxito mayor. Más que un simple distanciamiento del mensaje social (la transcendencia de los papeles sociales del sexo), dicha movilidad se traduce en una transgresión de este mensaje social.

**Zusammenfassung** – Dieser Artikel behandelt die Verifikation gewisser Hypothesen bezüglich der Beziehung zwischen Geschlecht, sexueller Identität und Leistung auf dem College. Die Forscher haben alle neue Schüler des College von Alma den von Bem eingeführten und von Pelletier für Quebec validierten Fragebogen ausfüllen lassen. Abgesehen von den Zwittern scheinen die Ergebnisse die Hypothesen zu bestätigen: der Erfolg im College hängt mehr vom Geschlecht ab als von der sexuellen Identität; außerdem haben die Schülerinnen mit richtiger “geschlechtsbezogener Mobilität” den grössten Erfolg. Über eine einfache Abstandnahme gegenüber der sozialen Regel (Transzendenz der geschlechtsbezogenen sozialen Rollenverteilung) hinausgehend wird diese Mobilität zu einer Übertretung dieser sozialen Regel.

## RÉFÉRENCES

- Ambassa, M.-G. (1996). *Influence des stéréotypes associés au sexe dans la transformation de la réussite scolaire en réussite sociale chez les étudiantes du collégial II*. Mémoire de maîtrise, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago, IL: Rand McNally.
- Bassoff, E. S. et Glass, G. V. (1982). The relationship between sex roles and mental health: A meta-analysis of twenty-six studies. *The Counselling Psychologist*, 10, 105-112.
- Baudelot, C. et Establet, R. (1992). *Allez, les filles!* Paris: Le Seuil.
- Baudoux, C. (1991). Les cadres de l'avenir: des androgynes? *Gestion*, 4(2), 139-146.
- Baudoux, C. (1992). La gestionnaire féminine, masculinisée ou féministe radicale: les stratégies des directrices d'école. In I. Lépine et C. Simard (dir.), *Prendre sa place! Les femmes dans l'univers organisationnel* (p. 221-260). Montréal: Agence d'Arc.
- Baudoux, C. (1994). *La gestion en l'éducation: une affaire d'hommes ou de femmes?* Québec: Presses Inter-Universitaires.
- Baudoux, C. et Noircent, A. (1993). Rapports sociaux de sexe dans les classes du collégial québécois. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), 150-167.

- Beere, C. A. (1990). *Women and women's issues. A handbook of tests and measures*. Londres: Greenwood.
- Bem, S. L. (1974). The measurement of psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42(2), 155-162.
- Bem, S. L. (1977). On the utility of alternative procedures for assessing psychological androgyny. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45(2), 196-205.
- Best, R. (1983). *We've got all scars*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1993). La réussite scolaire des filles et l'abandon des garçons: un enjeu à portée politique pour les femmes. *Recherches féministes*, 6(2), 21-38.
- Bouchard, P. et St-Amant, J.-C. (1996). *Garçons et filles. Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal: Remue-Ménage.
- Brais, Y. (1991). *Retard scolaire au primaire et poursuite des études*. Québec: Direction de la recherche, Ministère de l'Éducation du Québec.
- Brunel, M.-L. (1993). L'identité de sexe et de genre. In C. Gohier et M. Schleifer (dir.), *La question de l'identité. Qui suis-je? Qui est l'autre?* (p. 163-226). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Cate, R. et Sugawara, A. I. (1986). Sex role orientation and dimensions of self-esteem among middle-class adolescents. *Sex Roles*, 15, 145-158.
- Conseil des collèges (1992). *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1992). *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: les enseignements à tirer*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Constantinople, A. (1973). Masculinity-femininity: An exception to a famous dictum? *Psychological Bulletin*, 80, 389-407.
- Cook, E. P. (1985). *Psychological androgyny*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Cook, E. P. (1987). Psychological androgyny: A review of the research. *The Counseling Psychologist*, 15(3), 471-513.
- Daune-Richard, A.-M. (1984). *Travail professionnel et travail domestique. Étude exploratoire sur le travail et ses représentations au sein de lignées féminines*. Paris/Aix-en-Provence: Ministère du travail/ Centre d'études féminines de l'Université de Provence.
- Daune-Richard, A.-M. et Devreux, A.-M. (1992). Rapports sociaux de sexe et conceptualisation sociologique. *Recherches féministes*, 5(2), 7-30.
- Delphy, C. (1991). Penser le genre: quels problèmes? In M.-C. Hurtig, M. Kail et H. Rouch (dir.), *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes* (p. 89-102). Paris: Éditions du CNRS.
- Enriquez, E. (1986). Le pouvoir et son ombre sexuelle. In N. Aubert, E. Enriquez et V. de Gaulejac (dir.), *Le sexe du pouvoir* (p. 380-391). Paris: Desclée de Brouwer.
- Fraisse, G. (1991). La différence des sexes, une différence historique. In Fraisse et al. (dir.), *L'exercice du savoir et la différence des sexes* (p. 13-36). Paris: L'Harmattan.
- Fraisse, G., Sissa, G., Balibar, F., Rousseau-Dujardin, J., Badiou, A., David-Ménard, M. et Tort, M. (1991). *L'exercice du savoir et la différence des sexes*. Paris: L'Harmattan.
- Gagnon, C. (1997). *Dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: une nouvelle approche interactionniste*. Thèse de doctorat inédite, Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval.
- Harragan, B. L. (1977). *Games mother never taught you*. New York, NY: Rawson Associates Publishers.
- Hefner, R., Rebecca, M. et Oleshansky, B. (1975). Development of sex role transcendence. *Human Development*, 18, 143-158.
- Heilbrun, C. G. (1964). *Toward a recognition of androgyny*. New York, NY: Norton.
- Heilbrun, A. B. (1986). Androgyny as type and androgyny as behavior: Implications for gender-schema in males and females. *Sex Roles*, 14, 123-140.
- Hurtig, M. C. et Pichevin, M. F. (1986). *La différence des sexes*. Paris: Tierce-Sciences.

- Hurtig, M.-C., Kail, M. et Rouch, H. (1991). *Sexe et genre. De la hiérarchie entre les sexes*. Paris: Éditions du CNRS.
- Kaplan, A. G. (1979). Clarifying the concept of androgyny: Implications for therapy. *Psychology of Women Quarterly*, 3, 223-230.
- Lavallée, M. et Pelletier, R. (1990). Construits personnels et genre: nouvelle approche empirique de l'étude des rôles sexuels. In L. Pelletier et G. Bouchard (dir.), *Féminisme et androgynie: explorations pluridisciplinaires* (p. 143-188). Québec: Cahiers du GRAD, Université Laval.
- Levesque, M. et Pageau, D. (1990). *La persévérance aux études. La conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Québec: Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Gouvernement du Québec.
- Lewin, M. (1984). *In the shadow of the past. Psychology portrays the sexes*. New York, NY: Columbia University Press.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1994). *Les androgynes*. Paris: Presses universitaires de France.
- Maccoby, E. E. (1966). *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Mathieu, N.-C. (1987). Identité sexuelle/sexuée/de sexe? Trois modes de conceptualisation du rapport entre sexe et genre. In A.-M. Daune-Richard, M.-C. Hurtig et M.-F. Pichevin (dir.), *Catégorisation de sexe et constructions scientifiques* (p. 109-148). Aix-en-Provence: Université de Provence.
- Maupin, R. J. (1989). Successful supervisors exhibit androgynous traits. *Manage*, 27, 10-13.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1993). *Indicateurs du primaire et du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1992). *Fichier CHESCO*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993a). *La réussite scolaire lors du premier trimestre d'études collégiales: rapport synthèse*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (1993b). *Regard sur l'enseignement collégial. Indicateurs de l'évolution du système 1993*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial, Gouvernement du Québec.
- Money, J. (1965). *Sex research: New developments*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Nadeau, G. et Lavallée, M. (1990). L'emploi de gestionnaire: question de sexe et/ou de genre. In L. Pelletier et G. Bouchard (dir.), *Féminisme et androgynie: explorations pluridisciplinaires* (p. 107-141). Québec: Cahiers du GRAD, Université Laval.
- Parsons, T. et Bales, R. F. (1955). *Family, socialization and interaction processes*. New York, NY: Free Press.
- Pelletier, R. (1990). *Masculinité et féminité: conceptions personnelles et sociales en transformation*. Mémoire de maîtrise non publié, École des gradués, Université Laval.
- Routhier, C. et Lavallée, M. (1990). D'un discours polarisé vers la transcendance des sexes: une transformation dialectique? In L. Pelletier et G. Bouchard (dir.), *Féminisme et androgynie: explorations pluridisciplinaires* (p. 165-186). Québec: Cahiers du GRAD, Université Laval.
- Sheppard, H. A. (1977). Men in organizations: Some reflections. In A. G. Sargent (dir.), *Beyond sex roles* (p. 367-394). New York, NY: West Publishing Company.
- Spence, J. T., Helmreich, R. L. et Stapp, J. A. (1975). Ratings of self and peers on sex-role attributes and their relation to self-esteem and conceptions of masculinity and femininity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 29-39.
- Statistique Canada (1995). *L'emploi du temps des Canadiens*. Ottawa: Statistique Canada.
- Stoller, R. J. (1985). *Presentations of gender*. Londres: Yale University Press.
- Terman, L. M. et Miles, C. C. (1936). *Sex and personality: Studies in masculinity and femininity*. New York, NY: McGraw Hill.



- Veillette, S., Perron, M. et Hébert, G. (coll. C. Munger et J. Thivierge) (groupe Écobes) (1993). *Les disparités géographiques et sociales de l'accessibilité au collégial. Étude longitudinale au Saguenay-Lac-Saint-Jean*. Jonquière: Cégep de Jonquière.
- Viens, E. (1995). *Les liens entre les services reçus en orientation au secondaire et au collégial et les changements de programmes au collégial*. Mémoire de maîtrise non publié, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal.
- Worell, J. (1981). Life-span sex roles: Development, continuity, and change. In R. M. Lerner et N. A. Brush-Rossnagel (dir.), *Individuals as producers of their own development: A life-span perspective* (p. 313-347). New York, NY: Academic Press.